



DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an schulischen Lebensbereichen in Wien“

Eine Studie zu den Perspektiven von Kindern, Eltern und LehrerInnen

verfasst von / submitted by

Mag.rer.nat. Mag.phil. Michaela Kramann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, März 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the
student record sheet:

A 792 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record
sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Verortung des Dissertationsthemas im Forschungsfeld	9
2.1. Historische Entwicklung des Konzepts „Behinderung“ bis hin zur Forderung einer neuen Sprache über Behinderung	9
2.2. Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im pädagogischen Kontext	15
2.2.1. Historische Betrachtung der Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen am Bildungssystem in Österreich	16
2.2.2. Relevanz des Konzepts von Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen für den pädagogischen Kontext	21
2.2.3. Soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungskontext	25
2.3. Methodische Erkenntnisse zur Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Interviewführung	26
3. Darstellung der Methodologie	32
3.1. Die Entwicklung der Grounded Theory Methodologie (GTM)	33
3.2. Beschreibung der Grounded Theory Methodologie (GTM)	37
3.3. Die Weiterentwicklung der GTM zu unterschiedlichen Ansätzen	43
3.4. Die zweite Generation der GTM am Beispiel der konstruktivistische Positionierung nach Charmaz	44
3.5. Die Orientierung an der GTM im Dissertationsvorhaben	45
3.5.1. Zugang zum Forschungsfeld und Entwicklung der Fragestellung	46
3.5.2. Beschreibung der Stichprobe im Forschungsvorhaben	51
3.5.3. Reflexionen zur Durchführung der Datenerhebung	59
3.5.4. Darstellung der gleichzeitigen Datenerhebung und -analyse	68
4. Darstellung der Analyse der qualitativen Daten	73
4.1. Das Vokabular des Kampfes und des Rechtssystems: Die Wahrnehmung der Schule als Kampfschauplatz aufgrund von Erwartungsverletzungen	73
4.2. Das Entsprechen von Erwartungen in Wiener Schulen	77

4.2.1.	Beschreibung von Erwartungen in Wiener Schulen	77
4.2.2.	Kontextabhängigkeit von Erwartungen in Wiener Schulen	83
4.3.	Darstellung der Theoriegenerierung anhand ausgewählter Falldarstellungen	84
4.3.1.	Darstellung der sozialen Partizipation von Anna	94
4.3.2.	Darstellung der sozialen Partizipation von Bianca	113
4.3.3.	Darstellung der sozialen Partizipation von Christine	134
4.3.4.	Darstellung der sozialen Partizipation von Christoph	151
4.3.5.	Darstellung der sozialen Partizipation von Martin	165
4.3.6.	Darstellung der sozialen Partizipation von Sebastian	189
4.3.7.	Darstellung der sozialen Partizipation von Benjamin	206
4.3.8.	Darstellung der sozialen Partizipation von Bruno	222
4.3.9.	Darstellung der sozialen Partizipation von Kevin	243
4.3.10.	Darstellung der sozialen Partizipation von Günther	262
4.4.	Zusammenfassende Darstellung der Analyse in Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin	282
5.	Einbettung der Analyse zur sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in bestehende Forschungsliteratur	299
5.1.	Relevanz der Erforschung der sozialen Partizipation	299
5.2.	Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen als ursächliche Bedingungen für die Wahrnehmung als „anders“	301
5.3.	Das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen als ursächliche Bedingungen für die Wahrnehmung als „ähnlich“	321
5.4.	Die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz und deren Bedeutung für gegenseitiges Verstehen	326
5.5.	Auswirkungen der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz auf die soziale Partizipation	335
5.6.	Einflussfaktoren für die Förderung der Beurteilung anderer als „ähnlich“ und nicht als „anders“	342
5.7.	Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit	370
6.	Kritische Reflexion der Ergebnisse zur sozialen Partizipation von	

SchülerInnen mit Beeinträchtigungen	386
6.1. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Partizipation und der Kategorisierung anhand der ICF-CY	386
6.2. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Behinderung	388
6.3. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Kultur ...	389
6.4. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Kindheit und partizipativer Forschung	391
6.5. Reflexion der Einschränkungen der Ergebnisse und der Möglichkeiten für zukünftige Forschungsvorhaben	393
7. Literaturverzeichnis	404
Abstract	441
Abstract in englischer Sprache	442
Curriculum Vitae	443

Danksagung:

Bei allen Personen, die am Forschungsprojekt teilgenommen haben, den ExpertInnen, DirektorInnen, zahlreichen Lehrpersonen, Eltern und Kindern bedanke ich mich sehr herzlich. Ohne sie wären die Ergebnisse dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Ich durfte viele Emotionen teilen und gerade über herausfordernde Situationen mit Eltern, Lehrpersonen und Kindern sprechen. Viel Zeit und Engagement wurden dafür aufgewendet und mir der Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht. Dafür bin ich sehr dankbar.

Auch dem Clasdisa-Team und ExpertInnen, die diesem Projekt unterstützend zur Seite standen, aus verschiedenen Teilen dieser Welt, danke ich für die gemeinsamen Reflexions- und Austauschprozesse, die sehr befruchtend waren und diese Arbeit voranbrachten. Ein besonderer Dank gilt auch meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer, der mir die Chance bot, am Clasdisa-Projekt teilzunehmen und mich stets mit viel Geduld und Verständnis in meinen Vorhaben unterstützte.

Last but not least auch ein großes Dankeschön an meine Familie, meine Eltern Wolfgang und Ilse, meine Schwester Anita sowie an meinen Partner Lukas, die einen sehr großen Anteil dazu beitrugen, dass diese Arbeit letztendlich noch fertiggestellt wurde.

Abbildungen:

Abbildung 1: Gesamtstichprobe der Fälle, unterteilt nach der Kategorie der Beeinträchtigungen	55
Abbildung 2: Kennzeichnung der Interviews innerhalb der anonymisierten Stichprobe	56
Abbildung 3: Darstellung der Stichprobe	58
Abbildung 4: Darstellung des nonverbalen „informed consent“ für Kinder	66
Abbildung 5: Darstellung eines Ausschnittes der Rückmeldung von Ergebnissen an Kinder	67
Abbildung 6: Erste Analyseschritte zur Konkretisierung der Forschungsfrage	74
Abbildung 7: Darstellung von Erwartungen in Wiener Schulen	78
Abbildung 8: Darstellung der Dimensionen der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“	86
Abbildung 9: Darstellung der Strategien zur Förderung der Wahrnehmung als „ähnlich“ und zur Vermeidung der Beurteilung als „anders“	87
Abbildung 10: Darstellung der Auswirkungen des „gegenseitigen Verstehens“ auf die soziale Partizipation	90
Abbildung 11: Darstellung der Theorie zur Wahrnehmung von SchülerInnen als „anders“ und „ähnlich“	93
Abbildung 12: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Anna	112
Abbildung 13: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Bianca	134
Abbildung 14: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christine	151
Abbildung 15: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christoph	164
Abbildung 16: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Martin	183
Abbildung 17: Darstellung des Typ 1	185
Abbildung 18: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Sebastian	205
Abbildung 19: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Benjamin	221
Abbildung 20: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Bruno	238
Abbildung 21: Darstellung des Typ 2	239
Abbildung 22: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Kevin	261
Abbildung 23: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Günther	277
Abbildung 24: Darstellung des Typ 3	279

Abbildung 25: Zusammenfassende Darstellung der Entstehung der Typologie sozialer Partizipation bei SchülerInnen	298
Abbildung 26: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Einstellungen“ der ICF-CY	319
Abbildung 27: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens“ der ICF-CY	322
Abbildung 28: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Unterstützung und Beziehungen“ der ICF-CY	333
Abbildung 29: Einbettung der Ergebnisse zum Einfluss des Individuums auf die soziale Partizipation in die personalen Faktoren der ICF-CY	335
Abbildung 30: Einbettung der Ergebnisse zur sozialen Partizipation in Form von Freundschaft und Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe in das Konzept von Partizipation der ICF-CY	338
Abbildung 31: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung“ der ICF-CY	363
Abbildung 32: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt“ der ICF-CY	370
Abbildung 33: Darstellung der Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen	385

1. Einleitung

Die Datenerhebung für die Dissertation findet im Rahmen des internationalen und interkulturell vergleichenden Projekts CLASDISA (Classification of Disabilities in the field of education - Projektnummer P22178) statt, das vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) finanziert wird. Von der Systematik der 2007 erschienen ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Youth Version) der WHO (World Health Organisation) ausgehend, werden im Projekt Barrieren und Förderfaktoren erforscht, die sich auf die aktive Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem Österreichs, Thailands und Äthiopiens auswirken. Die ICF-CY wurde verwendet, da sie in ihrer Klassifikation neben der Schädigung physischer und mentaler Strukturen und Funktionen des Körpers sowie der Aktivität und Partizipation auch umweltbezogene Faktoren berücksichtigt (siehe Kap. 2.2.).

Im Projekt spielen kulturell und gesellschaftlich relevante Einflussfaktoren im Bildungssystem der 3 Länder eine dominierende Rolle, die sich auf die Hauptstädte Addis Abeba, Bangkok und Wien beziehen während sich die vorliegende Dissertation auf die Daten im Projekt mit dem spezifischen Fokus auf die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem in Wien stützt. Aufgrund der ersten Interviews mit Kindern mit Beeinträchtigungen, deren Analyse sich an der Grounded Theory (Charmaz, 2006) orientierte, kristallisierte sich die soziale Partizipation von Kindern als zentrales Thema heraus und stellte fortan einen Schwerpunkt in der Arbeit dar. Ebenso nahm der Einfluss der Partizipation der Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen an Schulen, die die schulische Entwicklung der Kindern maßgeblich zu beeinflussen scheint, einen zentralen Stellenwert wie auch ein Konfliktpotential in den Interviews der Lehrpersonen und Eltern ein. Auf die Partizipation der Eltern an schulischen Prozessen wird jedoch in der Dissertation nur peripher eingegangen. Es entwickelte sich die soziale Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen am schulischen Alltag zum Thema dieser Arbeit.

Zu Beginn wird auf die Verortung des Forschungsthemas im Forschungsfeld und deren Relevanz eingegangen. Dann werden die forschungsrelevanten epistemologischen Aspekte dieser Arbeit erläutert. Diese Dissertation ist im Bereich

inklusive Bildung und insbesondere der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen anzusiedeln, weshalb sowohl die Themen Behinderung, Bildung und der Menschenrechtsdiskurs zu Partizipation näher betrachtet werden. Zusätzlich werden gesellschaftliche Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem beschrieben und der Feldforschungskontext zum besseren Verständnis der Bildung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Österreich herangezogen. Daran schließt die Relevanz methodischer Aspekte dieser Dissertation an, vor allem jene der Forschung mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und die Positionierung der Forscherin im Forschungsfeld. Anschließend folgt die Beschreibung der verwendeten Methodologie. Die Datenerhebung und -analyse diene dazu, möglichst reichhaltige Einblicke in das Forschungsfeld zu erhalten, um eine Theorie über die soziale Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen entwickeln zu können. Letztendlich erfolgt die Ergebnisdarstellung und -diskussion. Das Ziel dieser Dissertation liegt in der Erforschung und Entwicklung eines Erklärungsmodells zur sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule.

2. Verortung des Dissertationsthemas im Forschungsfeld

Im Folgenden wird die Verortung dieser Arbeit im Forschungsfeld dargestellt. Diese liegt sowohl im wissenschaftlichen Diskurs über Behinderung, Partizipation und Bildung sowie über Forschung mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen.

2.1. Historische Entwicklung des Konzepts „Behinderung“ bis hin zur Forderung einer neuen Sprache über Behinderung

Zuerst soll auf das Verständnis von Behinderung eingegangen und deren historische Entwicklung kurz nachgezeichnet werden. Prinzipiell ist festzuhalten, dass die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen statistisch schwer zu erfassen ist, schon allein deshalb, weil sie eine stark heterogene Gruppe darstellen und dies eine einheitliche Definition schwierig macht. In Anlehnung an die ICIDH der WHO gaben in Österreich (Statistik Austria 2007) 20,5% der Menschen in Privathaushalten an, lang andauernde (mindestens 6 Monate) körperliche, sensorische und motorische Beeinträchtigungen bis hin zu psychischen Problemen und „Lernbehinderungen“ zu haben. Bei den unter 20-Jährigen sind es 6,2% Männer und 4,5% Frauen. Von den

männlichen unter 20-Jährigen haben 1,1% Probleme beim Sehen, 0,2% beim Hören, 0,4% beim Sprechen und 1,2% in der Motorik. 1,3% haben „geistige Probleme oder Lernprobleme“ und 0,6% „nervliche oder psychische Probleme“. 4% haben Probleme durch andere Beeinträchtigungen und 1,6% mehrfache Beeinträchtigungen. Von den weiblichen unter 20-Jährigen geben 1,2% an, Probleme beim Sehen zu haben, 0,4% beim Hören, 0,6% beim Sprechen, 1% in der Motorik, 1% bei „geistigen Probleme oder Lernproblemen“ und 0,7% bei „nervlichen oder psychischen Problemen“. 1,4% gaben Probleme durch andere Beeinträchtigungen an und 0,8% mehrfache Beeinträchtigungen. (Statistik Austria 2008). Die Stichprobe in dieser Arbeit umfasst Kinder und Jugendliche im Pflichtschulalter mit intellektuellen-, körperlichen- und Sinnesbeeinträchtigungen, auch wenn diese Kategorisierung von Beeinträchtigungen nicht das Verständnis von Behinderung widerspiegelt, von welchem in diesem Forschungsvorhaben ausgegangen wird. Es erleichtert jedoch die Verständigung mit Schulen über die gewünschte Personengruppe, deren Partizipation erforscht werden soll und es wurde deren Verwendung im Verlauf des Forschungsprozesses vermehrt reflektiert. Denn die Beschreibung organischer Kategorien entspricht einem Verständnis von Behinderung, das die Ursache im Individuum und dessen Einschränkungen sieht, entsprechend des moralischen oder medizinischen Modells von Behinderung, und nicht das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft in den Blick nimmt. Von der Vielzahl der existierenden Bezeichnungen inkludiert jener des „behinderten Menschen“ am ehesten den gesellschaftlichen Bedeutungsaspekt, auch wenn er in dieser Arbeit nicht verwendet wird. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass einige Interviewpersonen das Wort „behindert“ (aufgrund der in Wien gebräuchlichen Verwendung dieses Begriffs als Schimpfwort) als abwertend empfunden haben und diese Arbeit nicht zuletzt auch an diese Leserschaft gerichtet ist.

Das moralische Modell versteht Behinderung als eine moralische Verfehlung der Person oder deren Eltern, die als Strafe Gottes oder als vorgegebene Aufgabe betrachtet wird. (Goodley, 2011). Das medizinische Modell sieht die Ursache von Behinderung ebenfalls im Individuum, dessen Körper von der Norm abweicht und das mittels Rehabilitation, Förderung oder anderer Verfahren zu behandeln und medizinisch beschrieben ist (e.g. ICD-10). Dieses Denken ist auch die Idee hinter den meisten Rehabilitationsmaßnahmen. Somit ist Behinderung im moralischen

Modell eine Verfehlung der Familie und führt zur Exklusion aus der Gesellschaft während es im medizinischen Modell zu Pathologisierung und Stigmatisierung kommt. Begleitet wird dies von der Idee, dass Personen zu behandeln sind und ihnen geholfen werden muss. Sie werden als Objekte betrachtet. (Goodley, 2011) Dies wirkt sich auch auf die Forschung aus, in die Menschen mit Beeinträchtigungen nicht eingebunden werden. Es wird über die Personen geforscht, nicht mit ihnen. Zusätzlich scheint diese Art von Forschung bisher von geringem Nutzen für Menschen mit Beeinträchtigungen gewesen zu sein. "There is little evidence, say social-model theorists, that traditional research has in any way changed the lives of people with disabilities or had any positive impact on policy " (Emerson et al. 2004, 7) Auch in der Sonder- und Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum ist die Nähe zum medizinischen Modell gegeben (Biewer, 2009a), obwohl sie versucht hat, sich von dieser zu distanzieren (Strachota, 2002). Behinderung wurde auf die Person bezogen. Nicht über Subjekte, über aktiv ihr Leben gestaltende Personen wurde gesprochen, sondern über Objekte, die einer Behandlung unterzogen werden. Das Ziel wurde in einer Veränderung gesehen, die in der Person stattfinden soll, um vermehrt der wahrgenommenen Normalität zu entsprechen. Das medizinische Modell setzt Behinderung mit einer funktionalen, körperlichen Beeinträchtigung gleich. Auf Basis dieses Denkens, dass das „Problem“ Behinderung mit der Anpassung des Individuums an seine Umwelt gelöst werden könne, wurde die ICDH entwickelt. Kritisiert wurde sie aufgrund der Verwendung medizinischer Definitionen und eines körperbezogenen Begriffs von Normalität, ausgrunddessen, dass individuelle Schädigung als alleinige Ursache für Behinderung betrachtet wird, aufgrund der Sichtweise von Personen mit Beeinträchtigungen als abhängig und ausgrunddessen, dass eine Anpassung an die Umwelt erwartet wird.

Behindertenrechtsbewegungen bezogen gegen dieses Verständnis von Behinderung Position und gingen nicht zuletzt auf den wachsenden Einfluss der Behindertenorganisationen zurück. "The Decade of Disabled Persons (1983-1992) was a fitting testimony, not simply to a widening participation agenda on the part of nations, but to the growing influence of disabled people's own organisations (Barnes, 2002). Aufgrund eines Paradigmenwechsels kam es von einer medizinisch orientierten Klassifikation von Behinderung zu einer ganzheitlicheren Sichtweise von Menschen (Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger, 2008). So wird auf den

Unterschied zwischen Behinderung und Beeinträchtigung hingewiesen und Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion betrachtet. Nun sind Barrieren in der Gesellschaft zu identifizieren, die die Partizipation von Personen mit Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben erschweren. Die Ursache von Behinderung liegt somit nicht in der Person. Mit einem Gedankenexperiment, in dem eine Gesellschaft angenommen wird, in der die Mehrheit RollstuhlfahrerInnen sind und Hilfe für die „able bodied“ notwendig wird, macht diese neue Sichtweise auf Behinderung deutlich (e.g. Finkelstein, zit. nach Goodley, 2011). Aus dieser neuen Denkrichtung entstanden zu Beginn der 80er in unterschiedlichen Teilen der Welt sozial- und kulturwissenschaftliche Ansätze wie das soziale Modell von Behinderung, das Minderheitenmodell, das Relational Modell und das kulturelle Modell (Goodley, 2011).

Das soziale Modell besagt, dass Behinderung durch das soziale System entsteht, das Barrieren für Partizipation bereitstellt. Die Ursache von Behinderung ist somit nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft, in die dieses eingebettet ist. Dementsprechend liegen die Verantwortung und der Veränderungsdruck in der Umwelt. Es wird erwartet, dass gesellschaftliche Barrieren abgebaut werden, die die Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigungen verhindern. Statt der Abhängigkeit vom ExpertInnenstum soll Menschen mit Beeinträchtigungen Selbstbestimmung ermöglicht werden. Ihre eigenen Erfahrungswerte sind als wertvoll anzuerkennen. Aber auch das soziale Modell von Behinderung wurde kritisiert, aufgrund des Dualismus von Beeinträchtigung (dem Körper) und Behinderung (der gesellschaftlichen Unterdrückung). Denn auch körperliche Merkmale sind kulturell zu betrachten und werden von der Gesellschaft konstruiert. Beim „Minority Modell“ wird die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen mit der Position von Minderheiten in der Gesellschaft verglichen, beispielsweise von Personen einer anderen Hautfarbe. So wie beim sozialen Modell wird der Zugang zu gesellschaftlich wichtigen Bereichen verlangt und Beeinträchtigung als ein Aspekt verstanden, der zu Behinderung führt. Im „Relational Model“ wird Behinderung als fehlende Passung von Person und Umwelt verstanden. Behinderung wird als kontextabhängig oder situationsgebunden betrachtet und ist somit relativ (Goodley, 2011). Das kulturelle Modell von Behinderung ergibt eine zusätzliche Perspektive auf Behinderung, in dem das Verständnis von Kategorisierung und Normalität hinterfragt wird. Die Identität von

Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ist abhängig von der Definition des Eigenen und des Fremden, des Anderen. Eine Gesellschaft, die dazu tendiert, homogene Gruppen zu bilden und eine Hierarchie aufzustellen anstatt Diversität wertzuschätzen, wird stark kritisiert (Waldschmidt, 2005). Fragen des Einflusses von Normen, Sprache, Macht, ungleicher Verteilung kommen in den Blick und auch jene, wonach entschieden wird, wer zur Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen gehört. Dort, wo Behinderung sichtbar wird, können gesellschaftliche Vorstellungen wie jene der Normalität erkannt werden sowie die kulturell geprägten Reaktionen darauf (Schönwiese, 2005). Auch die Disability Studies (e.g. Barnes & Mercer, 2010, Albrecht et al. 2001) versuchen, die historisch- gesellschaftliche Konstruktion von Behinderung aufzuzeigen (Dederich, 2007). Sie nutzen Behinderung als Startpunkt, von dem aus politische, theoretische und praktische Belange überlegt werden, die für alle Menschen, unabhängig von einer Beeinträchtigung, von Relevanz sind (Goodley, 2011) Disability Studies wenden sich sowohl gegen das medizinische als auch soziale Modell, da beide Denkansätze Behinderung als ein Problem wahrnehmen, das gelöst werden soll, ob durch das Individuum oder die Gesellschaft. (Waldschmidt, 2005) Von den Disability Studies wird unter anderem kritisiert, dass entweder problembezogen geforscht wird, ohne ausreichend theoretische Fundierung, oder aber eine abstrakte Theoriereflexion stattfindet, die den Bezug zur Lebenswelt vermissen lässt. Eine Theorie um den Behinderungsbegriff zu entwickeln, die Gesellschafts- und Kulturtheorien berücksichtigt, wird dementsprechend als notwendig erachtet. (Waldschmidt, 2005) Eben dies soll mit der vorliegenden Arbeit bewerkstelligt werden, eine Theorieentwicklung, die direkten Bezug auf die Lebenswelt von Menschen mit Beeinträchtigungen nimmt und kulturelle sowie gesellschaftliche Aspekte nicht außer Acht lässt.

Die Definition von Behinderung entsprechend der ICF-CY im Sinne eines biopsychosozialen Modells entwickelte sich im Verlauf der Datenanalyse im Forschungsvorhaben weiter und führte zum Verständnis von Behinderung als Widerstreit von Erwartungen in einem spezifischen Kontext und den Fähigkeiten, diese zu erfüllen, entsprechend der „anti-essentialistischen Theorie“ von Weisser (2005). Behinderung stellt demzufolge einen Konflikt zwischen Erwartungen und den Fähigkeiten dar, diesen zu entsprechen (Behinderung 1) sowie der darauf folgenden Reaktion der Umwelt (Behinderung 2). Behinderung wird dann beobachtet, wenn

etwas, das erwartet wird, nicht realisiert werden kann. Der Umgang mit dem fehlenden Erfüllen von Erwartungen führt zum zweiten Teil von Behinderung, beispielsweise zu Exklusion. Denn aufgrund von Erwartungsverletzungen kommt es zu Irritation und anschließend zur Anwendung von historisch gesellschaftlichem Konfliktlösungswissen und –handeln. Entscheidend ist nämlich, wie auf den Widerspruch von Erwartungen und den dafür notwendigen Fähigkeiten in einem bestimmten Kontext reagiert wird. „Behinderungswissen ist folglich Konfliktlösungswissen“ (Weisser, 2007, 241) und bezieht sich auf kulturelle und gesellschaftliche Strategien, mit Erwartungsverletzungen, die aufgrund gesellschaftlich konstruierter Vorstellungen wie Normalität entstehen, umzugehen. In den Interviews traten dementsprechend Konflikte in jenen Bereichen auf, in denen es zu Erwartungsverletzungen kam. Dies wird bei der Ergebnisdarstellung anhand des Datenmaterials näher erläutert.

Auch die Sprache sollte sich der veränderten Vorstellung von Behinderung anpassen und sich in Auswirkungen auf die Lebenswelt von Menschen niederschlagen. Ein defizitorientiertes Kategorisieren von Krankheitsbildern wurde stark kritisiert, insbesondere in Hinblick auf die Gefahr einer Stigmatisierung und vorerst durch das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs („special educational needs“) abgelöst. Der Blickwinkel sollte sich fortan am Bedarf von Personen an einer besonderen Förderung orientieren und auf die damit verbundenen unterstützenden Maßnahmen (Walmsley, 2010). Doch auch dieses Denken hebt Individuen hervor, die einer „besonderen“ Förderung bedürfen und dadurch kategorisiert werden. Inklusion bedeutet das Verändern der Umweltbedingungen in der Form, dass jede Person an der Gesellschaft, so zum Beispiel am Bildungssystem, partizipieren kann und niemand aufgrund persönlicher Faktoren ausgeschlossen ist. Der Gedanke der Inklusion beinhaltet somit, dass jedes Kind die Möglichkeit haben muss, in einer regulären Schule unterrichtet zu werden und dass Barrieren, die in Hinblick auf alle Kinder wahrzunehmen sind, beseitigt werden müssen. Der Fokus liegt auf der Veränderung der Umwelt. Ein Kritikpunkt an der Theorie der Inklusion besteht darin, dass das Unterlassen einer Kategorisierung bewirken kann, dass spezifischen Bedürfnissen weniger Beachtung geschenkt wird und so die nötigen Unterstützungsmaßnahmen nicht ergriffen werden (Olesen & Jansbol, 2005). Diese Problematik wird als Dilemma of Difference beschrieben (Norwich, 2007). Die bislang

verwendeten Behinderungskategorien greifen aufgrund des neuen Verständnisses von Behinderung nicht mehr, sodass der Bedarf an einer neuen einheitlichen Sprache für den wissenschaftlichen und interdisziplinären Diskurs entstand (Biewer, 2009b). Somit sind Klassifikationssysteme nötig, die einerseits Zuschreibungen für unterstützende Maßnahmen bereitstellen, andererseits die Gefahr der Stigmatisierung möglichst gering halten (Norwich, 2007). Das Wertschätzen von Diversität benötigt eine konkrete Beschreibung von Unterschieden. "How can policies be designed to celebrate differences, and specifically differences related to impairment and disability, in the absence of any specification of the concept of difference?" (Terzi, 2005, 448) Die ICF-CY bietet ein Werkzeug, in welchem neben der Kategorisierung der Beeinträchtigungen auch jene der Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren ins Blickfeld genommen werden. Behinderung wird in diesem Zusammenhang als Wechselspiel zwischen Gesellschaft und Person gesehen. Dadurch, dass von einem biopsychosozialen Modell ausgegangen wird, werden neben den auf das Individuum bezogenen Aspekten von Behinderung auch die gesellschaftsbezogenen kodiert, so auch Barrieren und Förderfaktoren, die sich auf die Partizipation an persönlich und gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen auswirken. Nicht zuletzt aufgrund der ICF wurde Partizipation immer mehr zu einem Leitbegriff in der Inklusiven Pädagogik (Arvidsson, Granlund & Thyberg, 2008) und soll die veralteten defizitorientierten Begriffe ablösen und den Fokus auch auf den gesellschaftlichen Aspekt von Behinderung lenken, nicht allein auf die Beeinträchtigungen eines Individuums. So ist es auch nicht verwunderlich, dass der Begriff der Partizipation in Bezug auf Kinder mit Beeinträchtigungen immer mehr an Bedeutung gewann (Forsyth & Jarvis, 2002). Aber auch für den Bildungsbereich stellt das Konzept der Partizipation einen relevanten Forschungsbereich dar. Dies wird im folgenden Kapitel näher erörtert.

2.2. Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im pädagogischen Kontext

Bildung als Menschenrecht (Lindmeier, 2008) soll Möglichkeiten bereitstellen, selbstbestimmt sein Leben gestalten zu können, Handlungsmöglichkeiten frei wählen und durchführen zu können (Beck, 2003). Sowohl die politische Relevanz des Partizipationskonzepts, die im Rahmen der Menschenrechtsdebatte und in der

Forderung nach gleicher Bildung für alle zu Tage tritt, als auch die lebensbereichsbezogene, die in den Partizipationsbereichen der ICF-CY Anwendung findet, spielen im pädagogischen Kontext eine Rolle und werden im Folgenden behandelt. Der politisch-gesellschaftliche Aspekt der Partizipation lässt sich anhand der historischen Entwicklung in Österreich bis zur Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Personen mit Beeinträchtigungen nachzeichnen.

2.2.1. Historische Betrachtung der Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen am Bildungssystem in Österreich

Die Geschichte in Österreich spannt den Bogen von der fehlenden Anerkennung der Bildungsbarkeit von Kindern mit Beeinträchtigungen über Sonderbeschulung bis hin zu ersten Integrationsversuchen (e.g. in den 1850ern das Levana Projekt von Georgens und Deinhardt). Im Rahmen der Euthanasie zur Zeit des Nationalsozialismus wurde diese Tendenz unterbrochen und wich der systematischen Tötung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Erst danach kam es wieder zu einem menschenwürdigeren Umgang und der Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen. Diese wurden bis Mitte der 80er Jahre durch speziell ausgebildete Personen gefördert und in Sonderschulen unterrichtet. Dies wurde als besonders wichtiger Schritt gegen die Segregation von Menschen mit Beeinträchtigungen angesehen (Biewer 2006). Es kam jedoch zu Stigmatisierung und die Effizienz dieser Förderung wurde allmählich in Frage gestellt (Sander, 1982). Mitte der 1980er wurde im Zuge einer Elternbewegung eine Arbeitsgruppe im Ministerium ins Leben gerufen, deren Aufgabe die Entwicklung einer gesetzlichen Grundlage zur Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen ins reguläre Schulsystem darstellte. Vom Bundesministerium wurde in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Integrationsbewegung ein Konzept für die Schulversuche mit Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen herausgegeben, welches 4 Modelle für die Volksschule anbot, nämlich die Integrationsklasse, die Stützlehrerklasse, die Kooperationsklasse und die Klein- oder Förderklasse. Insbesondere waren es die Eltern der akademisch gebildeten Mittel- und Oberschicht, die es bewerkstelligten, die ersten Integrationsklassen 1984 einzuführen. Diese Integration in der Volksschule, Hauptschule und Unterstufe der AHS wurde 1993 gesetzlich verankert und es wurde den Eltern das Wahlrecht zwischen integrativer – und Sonderbeschulung per Gesetz eingeräumt (Feyerer,

2009, Biewer, 2006). Sonderpädagogische Zentren koordinieren die Integration im regionalen Raum. Da Österreich die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) sowie die Deklaration von Madrid (2002) mitträgt und auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006), die Inklusion und Partizipation zum Thema hat, ratifiziert hat, stellt die Partizipation an Bildungsprozessen ein Recht von Personen mit Beeinträchtigungen in Österreich dar und ist zu gewährleisten.

Insbesondere die Schule stellt einen Lebensbereich dar, in dem SchülerInnen mit Beeinträchtigungen weniger partizipieren können als in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Parkes, McCullough & Madden, 2010; Galvin, Froude & McAleer, 2010), weshalb dieser Forderung besondere Bedeutung zukommt.

Die Qualitätssicherung in den jeweiligen Schulformen inklusive der Regelungen der Ressourcenzuteilung, individuelle statt schulstufenbezogene Lehrpläne und Verankerung der Sonderpädagogik an weiterbildenden Schulen sind Faktoren, die im Sinne vermehrter Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem diskutiert werden.

Im Großen und Ganzen werden jedoch marginalisierte Gruppen im Schulsystem in Österreich noch immer aufgrund der Schule inne wohnenden Selektion ausgesondert (Feyerer, 2009). Äußere und innere Selektion und Ausgrenzung von Personengruppen sind Teil des deutschsprachigen Schulsystems, e.g. in Form des Sitzenbleibens oder unterschiedlicher Schularten. SchülerInnen mit Beeinträchtigungen werden in Österreich nach Sonderschullehrplänen oder nach adaptierten Lehrplänen der Volks- und Hauptschule unterrichtet. In Österreich gibt es 11 verschiedene Sonderschulsparten, unterteilt nach der Kategorisierung von Beeinträchtigungen. Diese können während der Pflichtschulzeit besucht werden und weisen spezifische Ressourcen, e.g. eine geringere KlassenschülerInnenzahl auf. Eigene Lehrpläne haben die allgemeine Sonderschule (für SchülerInnen mit Lernbehinderungen), die Sonderschule für gehörlose Kinder, - für blinde Kinder, - für schwerstbehinderte Kinder und - für erziehungsschwierige Kinder. Sonderschulen ohne eigene Lehrpläne sind die Sonderschule für körperbehinderte Kinder, - für sprachgestörte Kinder, - für schwerhörige Kinder, - für sehbehinderte Kinder und für mehrfach behinderte Kinder. In Krankenanstalten und ähnlichen Einrichtungen können Klassen bzw. kann ein kursmäßiger Unterricht eingerichtet werden und mit einer ausreichenden Anzahl solcher Klassen Heilstättenschulen. Zusätzlich gibt es das Bundesblindenerziehungsinstitut und das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung.

Beides sind Sonderschulen des Bundes, mit eigenen Regelungen (Behindertenbericht 2008). Nicht das individuelle Eingehen auf einzelne Kinder und Jugendliche ist somit Ziel schulischer Bildung, sondern das Aussortieren und Selektieren von SchülerInnen sowie die Zuweisung zu bestimmten Schultypen und Lehrplänen. Deshalb bleiben Kinder zurück (Deppe-Wolfinger, 2008).

Die frühe Segregation im Schulwesen und das frühe Ausscheiden aus dem Bildungssystem von Personen mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) schränken spätere Bildungsmöglichkeiten ein und führen zu einem Verlust an wichtigen Bildungserfahrungen (Powell, 2003, Fasching & Felkendorff, 2007). SchülerInnen mit SPF verlassen sowohl im nationalen als auch internationalen Vergleich am frühesten die Schule (Fasching & Felkendorff 2007). Nur 11% der Menschen mit dauerhaften Beeinträchtigungen in Österreich weisen einen Abschluss einer höheren Schule oder Hochschule auf. 20,6% der weiblichen unter 20-Jährigen gaben an, manchmal Probleme bei der Ausbildung zu haben. 22,1% meinten, dass dies immer der Fall sei. 8,9% der Männer unter 20 Jahren mit dauerhaften Beeinträchtigungen meinten, manchmal Schwierigkeiten in der Ausbildung zu haben und 43,1% immer. Dementsprechend weist die Partizipation im Bildungsbereich eine hohe Relevanz auf (Leitner & Baldaszi, 2008).

Demgegenüber stehen die mitunter aufgrund der UN-Konvention geforderten Konzepte der Inklusion und der Partizipation, die die Segregation und das Sonderschulsystem ablösen sollen. Auch wenn das Wort Inklusion oftmals als eine Weiterentwicklung der Integrationsbewegung verstanden wird, ging es bereits bei der Integration um eine Wertschätzung von Diversität und das Wahrnehmen der Unterschiede bei allen SchülerInnen und kann nicht ohne Änderungen im Bildungswesen bewerkstelligt werden. „Die immer wieder betonte Unterscheidung von der angeblich weniger weit reichenden Integrativen Pädagogik ist letztendlich ein Streit, der, wie gezeigt historisch falsch, in jedem Falle aber müßig ist, und letztlich von den wirklichen politischen Fragen der Integration als Teil der *allgemeinen* (!) pädagogischen Aufgaben in einer (sich) spaltenden Gesellschaft ablenkt (Rödler, 2011a, 8). Nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Umsetzung einer Schule für alle wird die Integrations- bzw. Inklusionsbewegung nicht von allen in der Bevölkerung gutgeheißen. Aktuell wird eine rege Debatte über die Rechtmäßigkeit der in Österreich existierenden Wahlmöglichkeit zwischen Integration und Sonderschule auf

Basis der ratifizierten UN Konvention für die Rechte von Personen mit Beeinträchtigungen geführt. Auf der einen Seite wird aufgrund der gegen Personenrechte verstoßenden Segregationspraxis die Abschaffung der Sonderschulen gefordert, auf der anderen Seite für den Erhalt dieser bzw. des Wahlrechts zwischen beiden Schultypen eingetreten, nicht zuletzt aufgrund fehlender Ressourcen in den Integrationsklassen (Arthofer, 2011). So entscheiden sich auch nur ungefähr die Hälfte aller Eltern für Integration in Österreich. 2011/12 gab es 15898 IntegrationsschülerInnen und 13748 SonderschülerInnen. In 313 Sonderschulen wurden diese 13748 SchülerInnen in 1779 Pflichtschulklassen unterrichtet. Von den 15898 SchülerInnen, die ein integratives Setting besuchten, waren 6423 IntegrationsschülerInnen in einer von 3179 Integrationsklassen in einer von 1588 Volksschulen (BMASK 2012). Durchschnittlich besuchen somit mehr als 50% der österreichischen Kinder mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) integrative Bildungssettings. Dies unterliegt jedoch starken regionalen Schwankungen. Eine Stagnation der Integrationsentwicklung gibt es in Österreich seit 2000/2001 und diese variiert beispielsweise in Wien je nach Bezirk sehr stark (16% bis 100% Integrationsquote). In österreichischen Schulen weisen 3,4% aller SchülerInnen einen SPF auf. SchülerInnen in Österreich erhalten das Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ dann, wenn Sie dem Unterricht nicht ohne spezifische Unterstützung folgen können, basierend auf einer physischen oder mentalen Behinderung (§ 8 SchPflG). In diesem Sinne führt lediglich eine organische Beeinträchtigung zu vermehrten Ressourcen, nicht anderweitige Benachteiligungen im Schulsystem wie es zum Beispiel bei Kindern mit Migrationshintergrund der Fall sein kann. Trotz fehlender gesetzlicher Basis gibt es Kinder, die mit einem SPF in weiterführenden Schulen integrativ beschult werden, vor allem im Privatsektor. In den AHS Unterstufen gibt es 10 Klassen in ganz Österreich mit Kindern, die einen SPF haben. Es gibt jedoch Personengruppen, die kaum Integrationsklassen besuchen. Kinder mit schwereren Beeinträchtigungen sind eher in der Sonderschule anzutreffen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004). Während ungefähr 1/3 der SchülerInnen der Sonderschulkasse nicht sprechen kann, trifft dies auf den integrativen Bereich nicht zu. Auch SchülerInnen mit motorischen Beeinträchtigungen sind kaum in der Integrationsklasse zu finden. Dies liegt auch daran, dass mitunter die Ansicht vertreten wird, dass es Kinder mit SPF gäbe, die nicht in einer Regelschule integrierbar sind und deswegen das Beibehalten beider Schulformen, integrative –

und Sonderbeschulung, bevorzugt wird (Specht, W. et al. 2006). In Sonderschulen sind Buben, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit schweren Beeinträchtigungen, v. a. Kinder, die nicht sprechen können, überrepräsentiert (Statistik Austria 2006/2007, Klicpera et al. 2004, Specht et al. 2007). Dies weist darauf hin, dass es systematisch zu einer Fehldiagnose einer Beeinträchtigung kommt (Luciak & Biewer, 2011), die zu einer SPF-Zuweisung und somit zu einer Platzierung in einer Sonderschule führt. Wenn die Schulplatzwahl auf eine Integrationsklasse fällt, beschreibt Klicpera (2005) zwar, dass österreichische Eltern die Leistungsentwicklung ihrer Kinder etwas positiver sehen als die Eltern in Sonderschulklassen. Laut Specht et al. (2006, 2007) denken 81,2% der befragten TeilnehmerInnen, dass die Einführung der Integration die Qualität in der sonderpädagogischen Förderung erhöht hat und 81,9% meinen, dass sich die Förderung in Integrationsklassen allgemein bewährt hat. Allerdings nehmen auch andere Faktoren wie die Einstellungen professioneller Personen sowie das schulische Angebot Einfluss auf die Schulwahl der Eltern (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004), ebenso wie Ressourcen, personenbezogene Faktoren der Eltern etc., die einen gleichberechtigten Zugang aller Kinder in Integrationsklassen in Österreich verhindern (Kramann & Biewer, 2015). Somit werden Einschränkungen der Bildungserfahrungen in der Schule für Kinder mit Beeinträchtigungen beschrieben sowie verschiedenste Kontextfaktoren (e.g. Region, Ressourcen der Integrationsklassen), die die Partizipation im Bildungssystem in Österreich beeinflussen. Neben eines freien Zugangs zu Regelschulen ist es wichtig, dass es in Integrationsklassen zu einer engeren Kooperation kommt, höherer Förderorientierung, bewusster Gestaltung der Lernumwelten, kooperativem Lernen und einer weniger sozialnormbezogenen Leistungsbeurteilung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003). Aber selbst wenn die Partizipation an Regelschulen sowie an Lerninhalten besser gelingt, wird die soziale Partizipation außer Acht gelassen, nämlich fehlendes gegenseitiges Verständnis, Einsamkeit und das Risiko, Opfer von bullying zu werden oder die Rolle eines Außenseiters zu erhalten (Klicpera et al. 2003). Das soziale Eingebunden sein der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Klassengemeinschaft wird im Vergleich zu RegelschülerInnen als problematisch angesehen (Klicpera et al. 2003), und zwar in beiden Bildungssettings. Im folgenden Kapitel wird der Begriff der Partizipation näher erläutert sowie dessen

Relevanz im pädagogischen Kontext, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass diese im Bildungsbereich für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erschwert ist.

2.2.2. Relevanz des Konzepts von Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen für den pädagogischen Kontext

Partizipation als „involvement in a life situation“ (WHO, 2001) stellt einen zentralen Aspekt in der Diskussion über Menschenrechte dar, e.g. bezogen auf die UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen (UNRPD) sowie in der Gleichheits- oder Inklusionsdebatte. Einer der gesellschaftlich als relevant erachteten Bereiche, in der Partizipation ermöglicht werden soll, stellt Bildung dar. Der Zugang zu Bildung ist nicht lediglich ein Akt, der zu ermöglichen ist, sondern hat zum Ziel, für alle Menschen gleiche Möglichkeiten zur Partizipation im Bildungsbereich und darüber hinaus zu eröffnen. So wird Partizipation ebenso wie Bildung an sich als intrinsischer Wert gehandelt sowie auch als wichtige Basis zur Entwicklung weiterer Kompetenzen (Galvin et al 2010). Das Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Kapitalerwerb im Bildungsbereich stellt einen weiteren Aspekt in der (Un-) Gleichheitsdebatte dar und soll durch eine Barrierenanalyse vorangetrieben werden (Weisser, 2005). Partizipation an Bildung und Faktoren, die diese ermöglichen oder verhindern, werden somit bereits in Bezug auf die Menschenrechte als relevanter Forschungsbereich betrachtet.

Das Konzept Partizipation wird sehr unterschiedlich verstanden. Es existiert keine einheitliche Verwendung und Operationalisierung im wissenschaftlichen Kontext (Egilson & Traustadóttir, 2009). Neben der bereits beschriebenen Definition von Partizipation in der ICF als „involvement in a life situation“ (WHO, 2001), gibt es noch zahlreiche weitere. Manche Autoren beziehen die subjektive Wahrnehmung (Eriksson & Granlund, 2004) oder persönliche Wahlmöglichkeiten/Werte (Forsyth & Jarvis, 2002) als eine Dimension von Partizipation mit ein. So werden für die Weiterentwicklung der ICF ein „will qualifier“ oder ein „opportunity qualifier“ diskutiert, um die subjektive Komponente und das Bereitstellen von Möglichkeiten als Aspekte einzubringen (Nordenfeldt, 2003; Nordenfeldt, 2006 zit. nach Egilson & Traustadóttir, 2009). Es geht darum, inwiefern eine Person selbst an einem Lebensbereich partizipieren möchte, was diese als relevant betrachtet.

So berichten SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, dass das Konzept von Partizipation subjektive Gefühle, die Wahrnehmungen des eigenen Verhaltens sowie das Zugehörigkeitsgefühl beinhaltet (Granlund et al. 2004). Die Person selbst ist also in die Definition von Partizipation einzubeziehen. Diese Elemente blieben in der ICF bisher unberücksichtigt. Die Umweltfaktoren der ICF, also die Barrieren und Förderfaktoren, wurden ebenfalls weiterentwickelt und das „scene setting“ als dritte Unterteilung hinzugefügt (Badley, 2008). Das bedeutet, dass sich Barrieren und förderliche Faktoren nicht lediglich auf die Art und Weise der Ausübung von Aktivität und Partizipation auswirken. Das Setting, in dem sich Personen befinden, bestimmt ebenso die Partizipation an gesellschaftlich relevanten Prozessen mit. Ein einzelner Faktor kann beispielsweise sowohl hinderlich als auch förderlich sein, je nach Situation und in Verbindung mit anderen Faktoren.

In der vorliegenden Arbeit wird die Definition der Partizipation in der ICF und die Erweiterung durch das „scene setting“ (Badley, 2008) als Konzept herangezogen und um die subjektive Komponente und den Aspekt der Wahlmöglichkeiten erweitert. Partizipation kann nicht lediglich dadurch bestimmt werden, ob zum Beispiel Schulgebäude barrierefrei gebaut sind, sondern durch die gelebte Erfahrung der Kinder im Schulalltag (Forsyth & Jarvis, 2002) und die persönlich als relevant wahrgenommenen Perspektiven, die sich einzelnen Personen darbieten. Interviews mit Kindern, deren Eltern und LehrerInnen sollen unter Verwendung eines ökologischen Ansatzes möglichst umfassende Einblicke in die Mikrosysteme der Kinder, die Schulklasse und die Familie sowie in die Meso- und Makroebene, also die Schule und das Bildungssystem (Bronfenbrenner, 1979) gewährleisten. Die Perspektive der Interviewpersonen soll zu einem besseren Verständnis von Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an schulischen Lebensbereichen in Wien sowie von relevanten Barrieren und förderlichen Faktoren im vorgefundenen Kontext führen.

Partizipation in der ICF bzw. ICF-CY bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf die lebensbereichsbezogene Teilhabe und wird als „involvement in a life situation“ definiert, also als das Einbezogenensein in eine Lebenssituation. Behinderung bedeutet in diesem Zusammenhang eine umweltbedingte Einschränkung der Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen wie Bildung, Selbstversorgung, Mobilität, Informationsaustausch, soziale Beziehungen etc. Eine weitere Komponente der ICF-

CY stellt die Aktivität dar, welche sich auf die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung bezieht. Diese ist von Partizipation oft schwer zu unterscheiden und kann deshalb in der ICF-CY auch gemeinsam mit dieser kodiert werden. Neben Aktivität und Partizipation enthält die ICF-CY noch 4 weitere Komponenten, nämlich die Körperfunktionen, die Körperstrukturen, die Umweltfaktoren und die personenbezogenen Faktoren. Körperfunktionen sind die physiologischen und mentalen Funktionen von Personen. Körperstrukturen beziehen sich auf die anatomischen Teile des Körpers. Die Umweltfaktoren inkludieren materielle, gesellschaftliche und einstellungsbezogene Barrieren und Förderfaktoren, die sich auf die Körperfunktionen und –strukturen sowie auf die Aktivität und die Partizipation auswirken. Die personenbezogenen Faktoren sind der Person innewohnende Aspekte wie Geschlecht oder Alter. Alle diese Komponenten beeinflussen sich laut ICF-CY gegenseitig und machen ein Gesundheitsproblem aus.

Trotz umfassender Kritik an diesem Klassifikationssystem, u. a. aufgrund der Dominanz der Körperstrukturen und –funktionen (Hirschberg, 2003), der Ablehnung jeglicher Klassifikation seitens Personen mit Beeinträchtigungen (Wehrli, 2003), der negativen Bedeutungsaspekte der eingeschränkten Aktivitäten (Thomas, 2004), der geringen Einbindung von BildungsexpertInnen in der Entwicklung (Biewer, 2009) sowie der Schwierigkeit der Anwendung im Bildungsbereich (De Polo et al. 2009), kann der ICF-CY dennoch zugestanden werden, dass sie eine Taxonomie zur pädagogischen Implementierung bereitstellt. So könne sie für ein chancengerechtes Bildungssystem eingesetzt werden, durch das Erfassen des Angebots an und der Nachfrage nach effektiver Unterstützung und als Grundlage zur Rechenschaftsablegung (Hollenweger, 2006). Zahlreiche Autoren haben die ICF-CY im Bildungsbereich bereits zum Thema gemacht (Simeonsson et al. 2008, Maxwell et al. 2012). Im Bildungssystem in Europa, e.g. in der Schweiz (Hollenweger & Lienhard, 2008) und in Italien (De Polo et al. 2009) gab es bereits Implementierungen. In beiden Fällen wurde auf die Komponenten Partizipation und Aktivität zurückgegriffen sowie auf jene der Förderfaktoren und Barrieren (De Polo et al. 2009). Es gilt allerdings, die in der ICF-CY wenig differenzierten Umweltfaktoren, die Aktivität und Partizipation beeinflussen, sowie die personenbezogenen Faktoren, deren Spezifizierung gänzlich fehlt, weiterzuentwickeln (Hirschberg, 2012; WHO, 2001), und zwar spezifisch für den Bildungsbereich. Die Komponente

Umweltfaktoren enthält lediglich an zwei Stellen einen Bezug zu Bildung. Diese sind „Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung“ sowie „Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens“ (e130, e585). Die in der ICF-CY angeführten Bereiche der Partizipation sind stark gesundheitsbezogen und müssen erst für Bildung adaptiert werden, die lediglich als Unterpunkt der bedeutenden Lebensbereiche, nämlich als „Erziehung/Bildung“ (d820) vorkommt, aber kaum konkretisiert wurde. Um für die Förderung in der Schule anwendbar zu sein, sollen Partizipation und Aktivität sowie Umweltfaktoren (Barrieren, Förderfaktoren) und deren Zusammenspiel im Bildungsbereich näher erforscht werden.

Da Umweltfaktoren und der Kontext („scene setting“) eine Rolle für die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an Schule spielen, werden gesellschaftliche und kulturelle Faktoren in dem Forschungsvorhaben berücksichtigt. In dieser Arbeit wird Kultur definiert als „die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt“ und orientiert sich am Lebensweltbegriff von Schütz, auf der Summe der impliziten Gewissheiten, Regeln und Erwartungen des Alltags, die dabei helfen, sich in der physischen und sozialen Umwelt zu orientieren (Nieke, 2008). Schulkultur wird erklärt als ungeschriebene Regeln und Erwartungen. Ihnen wird entsprochen, um sich gut mit anderen zu verstehen (Gruenart, 2008). Dementsprechend ist Kultur nichts Statisches, sondern Veränderungen unterworfen und abhängig vom Kontext. Es wird von einem Kulturbegriff ausgegangen, der sich auf kollektive Denk- und Handlungsmuster bezieht, die zur Orientierung im jeweiligen Kontext herangezogen werden. Nicht zuletzt ist dieses kulturelle Wissen wichtig, um mit anderen in Interaktion treten zu können. Durch die kollektiven Normen und Werte sowie der dazugehörigen Sprache wird ein Mensch in seinem Denken, Fühlen und Handeln als „Mitglied seiner Gruppe erkannt“ (Thomas, 2003 zit. nach Schmidtke, 2008, 198.). In dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern sich derartige kulturelle Aspekte auf die Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen auswirken. So zeigte sich während der Feldforschung, dass bestehende Erwartungen, Regeln und Gewissheiten nicht überall in einem Land oder auch nur in einer Schule bei allen Personen dieselben sind. Eine Schwierigkeit besteht darin, sich jeweils an den Kontext anzupassen, der vorgefunden wird. Da die Unterschiede innerhalb von einer Nation oder ethnischen Gruppe bekanntermaßen ebenfalls sehr groß sind (Sander,

1985 zit. nach Schmidtke, 2008) wird dem gegenüber ein Kulturkonzept vorgeschlagen, das dem Menschen die kulturelle Kompetenz zugesteht, dem Leben in „materieller, sozialer und ideationaler Hinsicht“ Sinn zu verleihen und aktiv zu gestalten (Greverus, 1999). Somit passt sich der/die SchülerIn dem schulischen Kontext an, in dem er/sie sich befindet. Dementsprechend ist es wichtig, die Diversität schulischer Lebenssituationen zu betrachten, mit denen Kinder mit Beeinträchtigungen konfrontiert werden. In dieser Hinsicht sieht Schmidtke (2008, 203) die „Aufgabe der Vergleichenden Sonderpädagogik“ nicht im Ländervergleich, sondern in der „Erforschung und Bereitstellung der Vielfalt menschlicher Antworten.“ Denn die Wahrnehmung als „fremd“ in einem konkreten schulischen Setting führt zu In- oder Exklusion im Lebensbereich Schule (Schäfer & Schlöder, 1994). Nicht zuletzt wurde dadurch auch das „fremd sein“ in der „eigenen Kultur“ zum Thema. Denn die Beurteilung als „fremde Person“ kann nicht nur in einem anderen Land auftauchen, sondern auch im eigenen, beispielsweise mit Personen eines anderen Alters. Die Forscherin wird im Kontext der Schule und von manchen Interviewpersonen bis zu einem gewissen Grad als „fremd“ angesehen, so auch als schulfremde Person. Außerdem traten in der Feldforschung ähnliche Problematiken wie in den anderen Ländern des CLASDISA-Projekts aufgrund von unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten bei der Erforschung des Themas auf, u.a. die Notwendigkeit von Übersetzungen, die Klärung von Begrifflichkeiten (Kramann, 2013). Da es nicht möglich ist, das Fremde gänzlich zu erfassen, wird auf subjektive Sichtweisen von der Welt zurückgegriffen und es wurde versucht, innerhalb dieser Parameter das „Fremde“ ein Stück weit zu verstehen und Zugang zum Forschungsfeld zu erlangen.

2.2.3. Soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigung im Bildungskontext

Partizipation wird als “behavioral, emotional, cognitive engagement in personal and social meaningful routines in typical situations” beschrieben (European Agency for Development in Special Needs Education 2011) und damit das “involvement in a life situation” (WHO, 2001) näher ausgeführt. Insbesondere das sozial-emotionale Einbezogenessein in den Schulalltag wurde in den Interviews als relevanter Faktor beschrieben und als Kernthema dieser Arbeit gewählt. Infolge der Datenauswertung ergab sich ein besonders intensives Interesse der Kinder an der sozialen

Partizipation, die in einem sozialen Kontext stattfindet, also wenn es darum geht, mit anderen zusammen zu sein oder etwas gemeinsam zu tun (Bedell et al. 2005). In der bestehenden Literatur ist ebenfalls ersichtlich, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen das soziale „Eingebundensein“ in der Schule eher als relevant betrachten als die Partizipation an Schulgegenständen (e.g. Szönyi, 2005 zit. nach Eriksson, 2006). In Studien, die sich mit sozialer Partizipation auseinandersetzen, wurden 4 Kernthemen der sozialen Partizipation gefunden, nämlich soziale Selbstwahrnehmung, Akzeptanz durch MitschülerInnen, Freundschaften und Beziehungen sowie Kontakt und Interaktion. In dieser Arbeit wird auf Basis der Interviews aus subjektiver Sicht sowohl das Bilden von Freundschaften von den Interviewpersonen thematisiert als auch die Akzeptanz durch MitschülerInnen. Bis zu einem gewissen Teil wird auch die Selbstwahrnehmung und die Interaktion mit anderen in Zusammenhang mit den beiden anderen Bereichen angesprochen. Mit Ausnahme der sozialen Selbstwahrnehmung zeigt sich in Studien eine geringere soziale Partizipation bei Kindern mit Beeinträchtigungen (Koster, 2010). Außerdem werden sie in der Literatur vermehrt als isoliert beschrieben und nehmen eher gemeinsam mit ihren Eltern an passiven Aktivitäten teil (Engel-Yeger et al. 2007). Obwohl gerade soziale Partizipation als ein relevantes Ergebnis von Inklusion propagiert und von den SchülerInnen als wichtig angesehen wird, trifft diese in der Schule oft nicht zu und soll dementsprechend in der Dissertation näher untersucht werden. Bei der Datenerhebung und -analyse ist insbesondere darauf zu achten, Offenheit gegenüber einem anderen Verständnis von sozialer Partizipation als dem hier genannten zu zeigen und die Ergebnisse aus den Daten in die bestehende Forschungsliteratur einzubetten.

2.3. Methodische Erkenntnisse zur Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Interviewführung

Ausgehend von einem Konzept von Behinderung im Zusammenspiel zwischen Gesellschaft und Individuum und der Forderung nach vermehrter Partizipation wäre es naheliegend, ein partizipatives Forschungsvorhaben zu wählen. Die Relevanz partizipativer oder emanzipatorischer Forschung im Bereich von Behinderung wurde vielfach beschrieben (e.g. Schuppener et al. 2011, Koenig & Buchner, 2010). Partizipatorische Forschung entwickelte sich mitunter aufgrund von Förderrichtlinien,

die nur jene Projekte finanzierte, die Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Phasen des Forschungsprozesses einbezogen und das Ziel hatten, einen positiven Einfluss auf das Leben von Menschen mit Beeinträchtigungen zu haben (e.g. Gilbert, 2004). Forschungsansätze inkludierten Menschen mit Beeinträchtigungen in den Forschungsprozess. Außerdem wurde versucht, in „leichter Sprache“ zu publizieren (e.g. Hedderich et al. 2015, Townsley, 1998 zit. nach Koenig & Buchner, 2010), um Inhalte leichter verständlich zu machen. Außerdem kann Menschen mit Beeinträchtigungen Zugang zu Forschung ermöglicht und ihre Expertise aufgenommen werden. In diesem Forschungsvorhaben handelt es sich jedoch nicht nur um Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern auch um Kinder und Jugendliche, die ebenfalls lange Zeit keinen direkten Einfluss auf das Erforschen von Themen hatten, die sie betreffen. Dass die Personengruppe der Kinder Gehör findet, stellt nun aber ebenfalls ein Ziel heutiger Bildungsforschung dar und führt zu vielfältigen Reflexionen über partizipatorische und emanzipatorische Studien mit Kindern (e. g. Lundy et al. 2011; Porter, 2009, Coppock, 2011). Die Relevanz, die „Stimme des Kindes“ mit Beeinträchtigungen zu hören, wurde nicht nur durch den Artikel 12 der 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child untermauert, sondern auch durch den Special Educational Needs (SEN) and Disability Act (2001). Diese sollen gewährleisten, dass die Perspektiven von Kindern mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden, insbesondere jene, die nicht leicht erreicht werden können (e. g. Kinder mit Sprachschwierigkeiten). Entsprechend des Gesetzes haben Kinder das Recht, in allen Belangen involviert zu werden, die sie betreffen, auch in der Forschung. Als aktive TeilnehmerInnen und Co-ForscherInnen, wie dies in der UN Konvention über die Rechte von Kindern gefordert wird, werden sie als aktive BürgerInnen betrachtet, und während des gesamten Forschungsprozesses involviert, informiert, befragt und gehört. Nicht nur ethisch ist es wichtig, SchülerInnen einzubeziehen, sondern auch aufgrund der authentischen Sicht auf deren Situation und der damit einhergehenden erhöhten Validität. Argumente für die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen am Forschungsprozess liegen somit in der Validität und der Menschenrechtsbewegung. Obwohl Kinder das Recht haben, in allen Sachlagen, die sie betreffen, einbezogen zu werden, werden sie kaum als ForschungsteilnehmerInnen eingesetzt und es wird stattdessen auf Eltern zurückgegriffen (Lewis & Lindsay, 2000).

Dies liegt nicht zuletzt am Verständnis von Kindheit, die die Art und Weise beeinflusst, wie Kinder an gesellschaftlich relevanten Bereichen teilhaben können und inwieweit ihre Perspektiven berücksichtigt werden. Eine Sichtweise auf Kinder ist jene, sie als verletzlich, schutzbedürftig und als Objekte wahrzunehmen, die von anderen abhängig sind und denen Fertigkeiten fehlen. Mit der Zeit wurde jedoch dazu übergegangen, sie als Subjekte zu betrachten, die aktiv in der Welt agieren, unter Berücksichtigung ihrer Reife und Entwicklung. Schließlich entwickelte sich die Beurteilung von Kindern als „social actors“, die selbständig, mit ihrem eigenen Verständnis von der Welt und ihren Erfahrungen aktiv an ihrer sozialen und kulturellen Umgebung teilnehmen. In diesem Fall wird keine Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern als gesichert angesehen. Letztendlich gibt es auch die Sichtweise von Kindern als aktive TeilnehmerInnen oder Co-ForscherInnen, die der UN-Konvention entsprechen würde. In diesem Fall werden Kinder in den Forschungsprozess einbezogen. Ob Kinder als passive Empfänger von Informationen im Forschungsvorhaben betrachtet werden, oftmals als BeraterInnen zum Validieren der Sichtweise der Erwachsenen, oder als Co-ForscherInnen in allen Forschungsphasen involviert sind, angefangen von der Fragestellung über die Methoden, Datenanalyse bis hin zur Veröffentlichung der Ergebnisse, spiegelt das im Forschungsansatz bestehende Verständnis von Kindheit wieder. Die Wahrnehmung von Kindern entsprechend der UN-Konvention bedeutet, die Vorstellung einer alleinigen Expertise der erwachsenen ForscherInnen abzugeben (Christensen & Prout, 2002;). Das Machtungleichgewicht zwischen der marginalisierten Gruppe der Kinder, insbesondere von jenen mit Beeinträchtigungen, und den ForscherInnen in einem bestimmten sozialen Setting bedarf ethischer Überlegungen während des gesamten Forschungsprozesses. Ethische Reflexionen, die auf der neuen Sichtweise auf Kindheit basieren, wurden bisher in der Forschung wenig berücksichtigt, bis auf einige Ausnahmen (Alderson et al. 2004). Obwohl die persönliche Verantwortung von ForscherInnen immer eine wichtige Rolle in der ethischen Reflexionstätigkeit spielen wird (Christensen & Prout, 2002; Christensen & James, 2000), gibt es allgemeine Richtlinien (Alderson, 1995), die dazu beitragen können, dies zu erleichtern. Sie dienen als Grundlage für weitergehende Überlegungen.

Insbesondere bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen ist zu beachten, dass bereits die Auswahl von InterviewteilnehmerInnen einen Prozess der In- und Exklusion

bedeutet. (Graham & Fitzgerald, 2011) So gibt es Personengruppen, deren Sichtweise kaum „gehört“ wird. Gibson (2006) meint, dass die Stimme der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Forschung kaum berücksichtigt wird und weist dies als einen Grund für fehlende Inklusion in der Bildung hin. Im Schulsystem herrscht eine “Culture of Silence“ (Freire, P. 1985) vor, in der bestimmte Personengruppen, die „anders“ sind, nicht wahrgenommen werden (Mortier et al. 2011). Beispielsweise Kinder mit Kommunikationsproblemen haben oftmals nicht die Möglichkeit, ihre Sichtweise zu präsentieren in Bezug auf jene Belange, die sie betreffen.

In diesem Zusammenhang sind auch kulturelle und gesellschaftliche Aspekte, insbesondere ein Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen, zu reflektieren. “Participants have their own tacit and declared understandings; researchers have their own perspectives and interpretations. The relationship is also mediated at a cultural level by conventional meaning systems and power relations which are interpreted within social and institutional contexts.” (Greig et al. 2007, 56) Unterschiede aufgrund von Kultur, Gender, Beeinträchtigung sowie einer gesellschaftlichen oder ökonomischen Ungleichheit wirken sich auf den Forschungsprozess aus. “Research relationships always take place within social relations and cultural contexts that fundamentally form the character of the research process and its results.” (Christensen & Prout, 2002, 484) So sind auch im schulischen Kontext Machtpositionen und hierarchische Strukturen im Forschungsprozess mitzubetrachten.

Die Reflexion ethischer Regeln bezieht sich beispielsweise auch darauf, dass das Forschungsinteresse für die involvierten Kinder von Relevanz sein muss. Außerdem ist es den Kindern zu ermöglichen, ein informiertes Einverständnis in Bezug auf die Zielsetzung der Forschung, über die Forschung selbst, die Methoden, mögliche Risiken, Vorteile und Ergebnisse zu geben. Das klare Verständnis der Informationen sowie die freie Möglichkeit, teilzunehmen oder sich dagegen zu entscheiden, ist hierbei von großer Relevanz. Wichtig ist, dass es für Kinder keine negativen Konsequenzen hat, wenn sie sich gegen die Partizipation am Forschungsprojekt entschließen und dass sie ausreichend Zeit dafür haben, es sich zu überlegen und ihre Meinungen offen, ohne Angst oder Druck verlautbaren zu können. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern die Eltern um ihr Einverständnis zu bitten sind und was zu tun ist, wenn sich die Ansicht dieser von jenen der Kinder unterscheidet. Fraglich ist

es weiters, ob die Einholung des „informed consent“ der Eltern in unterschiedlichen Kulturen gleich gehandhabt werden muss, wenn beispielsweise in manchen Ländern oder bei manchen Personengruppen keine aktive Zustimmung von Erziehungsberechtigten möglich ist oder es eine kollektive Angelegenheit ist, das Einverständnis zu erteilen. (Powell, 2011). So muss eine informierte Entscheidung über die Partizipation am Forschungsvorhaben möglich sein, auf Basis eines verständlichen Zugangs zu - bzw. Austausches von Informationen (Butler et al. 2002, Rabiee et al. 2004) und unter Berücksichtigung vorhandener gesellschaftlicher und kultureller Aspekte.

Außerdem sollte die Partizipation von Kindern in Entscheidungsprozessen auch zu Veränderungen führen können. Denn es macht einen Unterschied, ob eine „Stimme“ lediglich vernommen oder auch berücksichtigt wird und verständliche Rückmeldungen gegeben wird (Graham & Fitzgerald, 2011) Dazu gehört die Möglichkeit, gehört zu werden, um Rat gefragt zu werden, Wahlmöglichkeiten zu erhalten, die auch respektiert werden und zu kontrollieren, ob Entscheidungen für einen passend sind (Smart et al. 2001 zit nach. Graham & Fitzgerald, 2011) Risiken und Vorteile der Forschung mit Kindern zu überdenken, ist ebenso zu berücksichtigen (e.g. Eindringen in Privatsphäre der Kinder, Versagensängste). Dabei ist auch die Datensicherheit zu reflektieren. Dies kann insbesondere bei qualitativen Daten von einer geringen Anzahl an Personen mit bestimmten Beeinträchtigungen in konkreten schulischen Settings schwierig zu gewährleisten sein. Da Kinder mit Beeinträchtigungen eine kleine und sehr spezifische Gruppe darstellen und sie leicht aufgrund einiger weniger Hinweise identifiziert werden können, waren manche Eltern darüber besorgt, zu spezifische Informationen zu geben. Somit stellt sich die Frage, ob tatsächlich garantiert werden kann, dass niemand nachvollziehen kann, von wem welche Informationen stammen, insbesondere wenn Daten auf Wisdom gestellt werden sollen, einer Plattform, auf der zukünftige ForscherInnen zugreifen können. Damit die Daten im Sinne der InterviewteilnehmerInnen gehandhabt werden, wurde eine zeitliche Sperre und eine notwendige Anfrage vom Projektleiter zwischengeschaltet, bevor auf die Daten von ForscherInnen zugegriffen werden kann.

Um die Datenanalyse von Kindern durchführen zu lassen, bedarf es ausreichend Zeit, Ressourcen, ethischer Reflexionstätigkeit und eines Trainings (Coad & Evans, 2008). Zusätzlich ist darauf zu achten, die Ergebnisse der Kinder nicht zu

trivialisieren. "We would suggest that adult researchers refrain from presenting participating children's views that they have disregarded for their lack of relevance or common sense to external audiences for color or entertainment, as to do this trivializes and potentially vitiates the other relevant, practical inputs of the children involved." (Lundy, 2011, 734)

Auch in die Dissemination sind Kinder zu beteiligen, beispielsweise in der Entscheidung, was mit den Ergebnissen gemacht wird und wie diese das Leben der Kinder positiv beeinflussen können, e.g. bereits dadurch, wie über Kindheit reflektiert und öffentlich geschrieben wird.

Auch wenn Kinder im CLASDISA Projekt nicht aktive ForschungsteilnehmerInnen waren und diesem partizipativen Ansatz nicht entsprochen wurde, wird in dieser Arbeit versucht, Einblicke in die Sichtweise der Kinder mit Beeinträchtigungen auf ihre Lebenswelt zu erlangen. Für die Erforschung der Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an schulischen Lebensbereichen soll dem Blickwinkel der Kinder bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen werden. Das Ziel dieser Grundlagenforschung liegt in der Identifikation von Barrieren und Förderfaktoren für die soziale Partizipation der SchülerInnen im schulischen Alltag. Dieses Wissen soll die Partizipation in der Schule, mitunter durch zukünftige, weiterführende Forschung, verbessern. Da Kinder die beste Möglichkeit darstellen, die subjektive Sicht der Partizipation am Schulleben zu erfassen, stand es außer Frage, die "Stimmen" von möglichst vielen verschiedenen Kindern einzubeziehen. Die „culture of silence“ (Gibson, 2006) bei Kindern mit Beeinträchtigungen zu durchbrechen, stellt ein Ziel des Forschungsvorhabens dar. Dass Kontextfaktoren einen enormen Einfluss auf die Partizipation von Kindern haben, ist vielfach beschrieben (Christensen & Prout, 2002, Christensen, 2004, Barker & Weller, 2003). Das soziale Umfeld und insbesondere die „power relations“ zwischen Institutionen, Kindern und Erwachsenen sowie der Umgang mit diesem Machtungleichgewicht sind dabei zu reflektieren, um den Zugang zu den Kindern im Forschungsprojekt zu ermöglichen. Einen besonderen Stellenwert nimmt auch das Entwickeln der Forschungsinstrumentarien ein, und dabei vor allem das Konstruieren angepasster Techniken für die Erfassung der Perspektive der Kinder mit Beeinträchtigungen. Vor allem bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen könnten andere Methoden als direktes Interviewen

nötig sein, um Informationen zu erhalten (e.g. Schwartz & Rabinowitz, 2003). Dafür sollen adaptierte Instrumente verwendet werden (e.g. Darbyshire et al. 2005). Die unterschiedlichen Materialien der Interviewdurchführung, die im Projekt Anwendung fanden sowie die Reflexion von Machtverhältnissen und Kontextfaktoren auf die Datenerhebung sollen beschrieben werden und einen Ausblick für zukünftige Studien mit Kindern mit Beeinträchtigungen eröffnen. "There is a need for transparency around the difficulties and a fuller sharing of the methods used, including those which were not successful." (Lewis & Porter, 2007, 230) Im Folgenden erfolgt die Darstellung der Methodologie und des Forschungsprozesses.

3. Darstellung der Methodologie

Diese Dissertation findet im Rahmen des Forschungsvorhabens CLASDISA statt und bedient sich der Daten aus diesem Projekt, in dem kulturell und gesellschaftlich relevante Einflussfaktoren im Bildungssystem von 3 Ländern eine dominierende Rolle spielen. Die Dissertation hingegen legt den Fokus auf den Vergleich der Eltern-Kind-LehrerInnenperspektive auf die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem in Österreich. Aufgrund der ersten Interviews mit Kindern mit Beeinträchtigungen kristallisierte sich die soziale Partizipation im Schulalltag als zentrales Thema heraus und stellte fortan einen Schwerpunkt dar. In der vorliegenden Arbeit wird dementsprechend die soziale Partizipation im Bildungsbereich näher betrachtet und jene Umweltfaktoren identifiziert, die dies in persönlich und gesellschaftlich als relevant erachteten schulischen Bereichen erleichtern bzw. behindern. Angelehnt wird das Konzept von Partizipation und der Umweltfaktoren an der Definition der ICF (WHO, 2001) und erweitert durch Badley's „scene setting factors“ (Badley, 2008). Neue Konzepte von Partizipation können sich jedoch im Verlauf der Interviews ergeben. Das Phänomen der Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen an Bildung soll ausgehend von der konkreten Lebenswelt der Kinder und deren Mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979) in Anlehnung an die Grounded Theory (Charmaz, 2006) erforscht werden. Auf diese Weise sollen generalisierbare Erkenntnisse gewonnen werden. Im Zuge der qualitativen Datenerhebung mittels teilstrukturierter und narrativer Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen über soziale Partizipationsprozesse im schulischen Kontext soll das Ziel der gegenstandsbezogenen Theoriegenerierung erreicht werden.

Die vorläufige Fragestellung lautete:

Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren wirken sich auf die soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in Wiener Schulen aus Sicht der Kinder, deren Eltern und deren LehrerInnen aus?

3.1. Die Entwicklung der Grounded Theory Methodologie (GTM)

Den Anfang nahm die Grounded Theory Methodologie (GTM) in den 1960er Jahren mit der Publikation von „Awareness of Dying“ (1965) von Glaser und Strauss, die die Grounded Theory Methodologie in 4 Werken beschrieben. Neben „Awareness of Dying“ (1965) waren dies „The Discovery of Grounded Theory“ (1967), „Time for Dying“ (1968) und „Status Passage“ (1971). Die Grounded Theory entstand durch die Analyse der Forschungsentscheidungen beim Ergründen des Prozesses des Sterbens. Glaser und Strauss tauschten sich über theoretische Vorstellungen und über vorläufigen Notizen aus und auf Basis ihres analytischen Vorgehens entwickelten sie systematische methodologische Strategien für SozialwissenschaftlerInnen (Bryant & Charmaz, 2007). In dieser Zusammenarbeit brachten Glaser und Strauss unterschiedliche soziologische Hintergründe mit, auf der einen Seite den Positivismus der Columbia University und auf der anderen den Chicagoer Schulpragmatismus und die Feldforschung. Glasers Einfluss auf die Grounded Theory lag in der Methode, mit dem Fokus auf Empirismus, Kodiermethoden, sich aus den Daten entwickelnder Erkenntnisse und einer an quantitativer Forschung angelehnten Sprache (Breuer, 2010). Glaser versuchte qualitative Forschung ebenso wie quantitative systematisch zu kodieren und Theorien empirisch, aus den Daten heraus, zu entwickeln. Auch die Sprache der quantitativen Forschung wird in der GTM verwendet. Strauss hingegen hatte seinen akademischen Hintergrund in der Tradition der Chicagoer Schule, des Pragmatismus und der Feldforschung. Strauss betrachtete Menschen als „social agents“, die aktiv ihr Leben gestalten und gab dem Erforschen von Prozessen den Vorrang vor Struktur. Er war der Ansicht, dass Menschen die Strukturen gestalten, indem sie sich an Prozessen beteiligen und der Welt Bedeutung verleihen, durch Sprache und durch Handlungen. Somit waren Aktionen von Menschen für ihn entscheidend. Strauss brachte das offene Ende in der Erforschung von Handlungen, die Relevanz von sich entwickelnden Prozessen, subjektive und gesellschaftliche Bedeutungen,

Problemlösestrategien und „agency“ mit in die Erarbeitung der GTM. Glaser und Strauss teilten miteinander das Interesse an gesellschaftlichen Prozessen innerhalb eines konkreten Settings oder an spezifischen Erfahrungen. An der University of California in San Francisco trafen die beiden zusammen und entwickelten gemeinsam, aus ihren jeweiligen Forschungstraditionen kommend, die Grounded Theory Methodologie. Diese bringt methodische Konzepte aus statistischer Forschung mit den praktizierten analytischen Schritten theoretisch orientierter ForscherInnen der Chicagoer Schule zusammen. Auch wenn Glaser der Ansicht ist, dass die Methodologie gleichermaßen auch für quantitative Forschung geeignet ist, war das Ziel, eine Basis für systematische qualitative Forschung zu schaffen, um zu zeigen, dass diese ebenso wichtige Ergebnisse hervorbringen kann wie quantitative Forschung (Bryant & Charmaz, 2007).

Um die ursprüngliche Grounded Theory Methodologie zu verstehen, ist es wichtig, deren epistemologische Basis zu erläutern. Die Grounded Theory Methodologie stellte einen wichtigen Beitrag für die Akzeptanz qualitativer Forschung dar, zu einer Zeit, in der quantitative Forschungsmethoden dominierten und qualitative Forschung an Bedeutung verlor. Den quantitativen Methoden wurde in Bezug auf Förderung, Publikationen und Universitätsabteilungen der Vorzug gegeben. Qualitative Forschung wurde zu dieser Zeit dahingehend kritisiert, objektivistischer Qualitätskriterien wie Reliabilität und Validität nicht zu entsprechen. Die Vorstellung von systematischer Beobachtung, replizierbarer Experimente, deduktiver Hypothesenbildung, evidenzbasierter Forschung und Operationalisierung von Variablen stimmte mit quantitativer Forschung und dem Positivismus überein, der nicht zuletzt ein Paradigma der naturwissenschaftlichen Forschung darstellte. Objektivität, Generalisierbarkeit, Replizierbarkeit und Falsifikation widerstreitender Hypothesen sowie Theorien gehörten zur positivistischen Anschauung dieser Zeit. Auch die SozialwissenschaftlerInnen gingen damals zu einem Großteil davon aus, dass alle BeobachterInnen im Feld dasselbe entdecken würden, passiv und unvoreingenommen sein sollten und dass es eine außerhalb von ihnen liegende Realität gibt. Sie sahen sich selbst nicht als Teil des Forschungsprozesses an, als jemand, der die Daten und damit die Ergebnisse mitbeeinflusst. Forschungsthemen, die diesem Paradigma nicht entsprachen, wurden ignoriert. Wenn qualitative Methoden verwendet wurden, dann zum Verfeinern quantitativer Instrumente, beispielsweise für eine präzisere Fragebogenerhebung. So kam es kaum zu einer

Theoriekonstruktion, zur Entwicklung neuer Theorien. Glaser und Strauss eröffneten einen Weg für systematische qualitative Analysen mit der Möglichkeit, Theorien zu generieren. Ihr Ziel lag darin, induktiv, aus den Daten heraus neue theoretische Erkenntnisse für soziale Prozesse zu gewinnen. Die Entwicklung dieser Methodologie sollte die Basis für strukturierte qualitative Forschung darstellen. Sie sollten sichtbar, verstehbar und replizierbar sein, entsprechend quantitativer Qualitätskriterien (Charmaz, 2006). Gütekriterien für die Grounded Theory sind die Passung zu den Daten, aus der sie entsteht, ihre Nützlichkeit und ein hoher Erklärungsgehalt der Theorie, mit einer hohen konzeptuellen Dichte. Außerdem soll sie auch über die Zeit hinweg Gültigkeit besitzen (Glaser, 1978 zit. nach Bryant & Charmaz, 2007). Der Verdienst von Glaser und Strauss lag darin, qualitative Methoden wieder aufzuwerten und eine Systematik für diese zu entwickeln. Sie brachen mit der Trennung von Datenerhebung und -analyse sowie jener zwischen Theorie und Forschung und auch mit der Vermutung, dass qualitative Forschung keine neuen Theorien hervorbringen kann (Bryant & Charmaz, 2007).

Doch eben diese Akzeptanz qualitativer Forschung aus einer positivistischen Sichtweise heraus, brachte auch die Kritikpunkte an der Grounded Theory mit sich. Die GTM wurde als Gegengewicht zur Verifizierung existierender Theorien und der Deduktion von a priori Annahmen entwickelt. Es wurde vorgeschlagen, neue Theorien zu entwickeln und ohne vorausgehenden theoretischen Bezugsrahmen die Feldforschung zu beginnen. Die daraus entstehende Theorie sollte „grounded in data“ sein, also lediglich von den erhobenen Daten ausgehen. Die Datenerhebung wurde dabei als etwas betrachtet, das man als außenstehende WissenschaftlerInnen untersuchen kann. Diese Position gegenüber dem Sammeln von Daten und einer als objektiv wahrgenommenen Wahrheit wurde in den 1960ern schließlich immer mehr hinterfragt und es kam zu vermehrter sozialkonstruktivistischer Aussagen. (e.g. Mills, 1959). „Social constructionist and ethnomethodological studies taught researchers that data don't speak for themselves.“ (Bryant & Charmaz, 2007, 38) Es wurde begonnen, eine externe Realität immer mehr infrage zu stellen und eine relativistische Sichtweise wurde eingenommen, bei der es unterschiedliche gleichbedeutende Wirklichkeiten gibt. Personen wurden immer mehr als „social actors“ betrachtet, die durch gesellschaftlich geteilte Praktiken konkreten Situationen Bedeutung verleihen. Es wurden Konzepte wie „Wissenschaft“, „Wissen“, „Daten“,

„Objektivität“ hinterfragt und von subjektiven Wahrheiten im Plural gesprochen, von konstruierten Daten, u.a. in Auseinandersetzung mit dem Paradigma von Thomas Kuhn (Bryant & Charmaz, 2007, 41). Dieses besagt, dass Wissenschaft eine kollektive Handlung darstellt und ForscherInnen die Welt durch das Paradigma, der Grundannahmen ihrer wissenschaftlichen Tradition heraus betrachten. WissenschaftlerInnen sehen die Welt durch die Vorannahmen ihrer Disziplin. Sie hinterfragen nur jene Ansichten, die außerhalb dieses Paradigmas liegen. Andere werden unreflektiert als Wahrheit übernommen. Kuhn ebenso wie andere (e.g. Luckmann, Garfinkel, Berger) führten zu einer alternativen Sicht auf die Sozialwissenschaften und der Art, wie Forschung funktioniert. (Bryant & Charmaz, 2007).

In ihren Anfängen stellte die GTM eine Rechtfertigung qualitativer Forschung dar, unter der Verwendung quantitativer Grundsätze. Auch wenn es in den Studien von Strauss Hinweise auf die Betrachtung einer Vielfalt von Perspektiven und Wahrheiten, beispielsweise in „Mirrors & Masks“ (1959) gab und in Texten von Glaser und Strauss ebenso Forschung als Dialog verstanden wurde, wurde dies nicht als zentrales Thema für die GTM herangezogen (Bryant, A. & Charmaz, K. 2007). So wurde die GTM mit der Zeit aufgrund des epistemologischen Hintergrunds (Emerson, 1983) kritisiert. „The key weaknesses of Glaser and Strauss’s statement of the GTM resided in the positivistic, objectivist direction they gave grounded theory.“ (Bryant & Charmaz, 2007, 33) Außerdem wurde der GTM vorgeworfen, unwissenschaftlich zu sein (Atkinson et al. 2003; Spalter-Roth, 2005) und dass sie unter anderem deshalb eingesetzt werde, um kleine Stichproben zu rechtfertigen (Charmaz, 2006). Die GTM Literatur veränderte sich kaum zwischen den 1960ern und den 1980ern, trotz neuer philosophischer Überlegungen über Wissenschaft (e.g. Theoriegenerierung, Rolle der WissenschaftlerInnen). Andererseits sind Glaser und Strauss mit ihren unterschiedlichen Forschungshintergründen in gewissem Maße füreinander „Außenstehende“, die vorherrschende disziplinäre Annahmen hinterfragten und somit aus dem Verständnis von Kuhn heraus ein Paradigma kritisierten. Nichtsdestotrotz treten aufgrund ihrer institutionellen und epistemologischen Hintergründe ihre subjektiven Wahrheiten zu Tage. Die GTM wurde jedoch trotz der kritischen Positionen sehr populär und wurde in den unterschiedlichsten Themenbereichen und Forschungsrichtungen verwendet und auch weiterentwickelt (Bryant & Charmaz,

2007). "This diversity needs to be seen as a basis for discussion and exchange of ideas, not an excuse to erect barriers between one 'true' version of GTM and all others, inevitably deemed to be impostors or diluted forms of 'the one authentic method'. (Bryant & Charmaz, 2007, 48)

3.2. Beschreibung der Grounded Theory Methodologie (GTM)

Im Laufe der Zeit kam es zu verschiedenen Ansätzen der Grounded Theory und zu vielen verschiedenen Anwendungen der Methodologie. Es entstand die Frage danach, wann man von Grounded Theory sprechen kann und wann nicht. So kam es zur Beschäftigung mit den Kernmerkmalen der GTM. Die Grounded Theory Methodologie zielt darauf ab, eine Grounded Theory zu entwickeln, die aus den Daten entsteht. Glaser und Strauss (1967) beschreiben zentrale Merkmale der Grounded Theory Praxis, nämlich die gleichzeitige Datenerhebung und -analyse, das induktive Entwickeln analytischer Codes und Kategorien aus den Daten statt der Verwendung vorgegebener logisch deduktiver Hypothesen, das Verwenden des ständigen Vergleichs durch „constant comparison“, das Vorantreiben der Theorieentwicklung während der gesamten Datenerhebung und -analyse sowie das Schreiben von Memos während des gesamten Forschungsprozesses zum Elaborieren der Kategorien, zum Konkretisieren der Eigenschaften und zum Definieren der Beziehungen zwischen Kategorien. Auch das Erkennen von Lücken ist ein wichtiger Faktor in der Theorieentwicklung. Die Stichprobenwahl ergibt sich gezielt, auf Basis der Theoriekonstruktion und stellt keine Repräsentation der Bevölkerung dar. Dies wird „theoretisches Sampling“ genannt. Das Prinzip der theoretischen Sensibilität bezieht sich darauf, dass die Literaturübersicht erst nach einer unabhängigen Analyse stattfinden und damit sozusagen möglichst unbeeinflusst von Vorannahmen passieren soll (Charmaz, 2014). Auch andere AutorInnen beschäftigen sich mit den Kerneigenschaften einer GTM. So beschreibt Urquart 5 als notwendig empfundene Komponenten. Diese beziehen sich auf die Darstellung der angewandten Vorgangsweise und der Beweisführung sowie darauf, dass eine Literaturrecherche lediglich zum Zwecke einer Orientierung durchgeführt wird, dass theoriebasiert statt themenbezogen kodiert wird, dass Memos verwendet werden, dass sich die Theorie aus den Daten ergibt und dass es zu einer Auseinandersetzung mit anderen Theorien kommt (Bryant & Charmaz, 2007). Die

Grounded Theory Methodologie stellt einen systematischen, induktiven, vergleichenden Ansatz zur Theorieentwicklung dar. Der iterative, zirkuläre Prozess im Wechsel zwischen Datenanalyse und –auswertung führt dazu, dass die Daten immer fokussierter werden und sukzessive zur Theorieentwicklung führen (Charmaz, 2006). Im Folgenden wird auf diese zentralen Komponenten der GTM näher eingegangen.

Als ein Kernelement der GTM wird die Theorieentwicklung aus den Daten beschrieben. Das Ziel der Grounded Theory Methodologie ist das Entwickeln einer Grounded Theory. Die aus der GTM resultierende Grounded Theory soll gesellschaftliche Prozesse erklären, Eigenschaften theoretischer Kategorien erläutern und oftmals auch die Ursachen, Bedingungen sowie die Konsequenzen dieser beinhalten. Üblicherweise bezieht sich die Erforschung eines Prozesses vorerst auf einen spezifischen Forschungsbereich. Doch sie kann auch ausgedehnt werden zu einer formalen Theorie, wenn sie abstrakte Konzepte und Zusammenhänge bereitstellt, die über verschiedene Forschungsbereiche hinweg Gültigkeit haben. Denn die formale Grounded Theory (FGT) ist noch einen Schritt weiter als die substantive Grounded Theory (STG). Sie zeigt die Anwendung der Kernkategorie der STG unter Verwendung von neuen Daten und Studien in denselben und anderen Bereichen. So wäre der nächste Schritt in diesem Forschungsvorhaben, die soziale Partizipation aufgrund des „anders sein“ bei anderen marginalisierten Personengruppen als jenen mit einer Beeinträchtigung in anderen Settings als in der Schule zu untersuchen. Das Generalisieren auf andere Bereiche findet mithilfe des „theoretischen Sampling“ und der Anwendung von „constant comparison“ statt. Konstrukte und theoretische Codes, die in der STG die Kernkategorie hervorgebracht haben, sollten aber nicht automatisch in der neuen FGT verwendet werden, um diese zu bestätigen. Nach der Auswahl der Daten, ob dies Interviews, Feldnotizen, Zeitschriften oder anderes Datenmaterial darstellt, folgen das Kodieren der Daten, beispielsweise in Übereinstimmung mit dem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin, das Schreiben von Memos, das „theoretische Sampling“, die Anwendung der „constant comparison“ Methode sowie das theoretische Analysieren, bei dem die Beziehung zur Kernkategorie nicht aus den Augen verloren und die Verbindungen so spezifisch wie möglich dargestellt werden sollen (Kearney, 2007).

Das abduktive Vorgehen stellt ebenfalls ein zentrales Merkmal der GTM dar. Beim deduktiven Vorgehen können keine neuen Theorien generiert werden. Die Kritik an der Induktion liegt darin, dass aufgrund einer gewissen Anzahl von Beobachtungen nicht auf das Ganze geschlossen werden kann und Ausnahmen nicht gesehen werden. Denn die Ähnlichkeit von Beobachtungen liegt im Auge der BetrachterInnen. So wird ein abduktives Vorgehen verwendet. Es werden einzelne Fälle induktiv erforscht, mögliche Theorien entwickelt und diese durch vermehrte Daten deduktiv getestet. Es ist ein induktives theoriegeleitetes Entwickeln analytischer Kodes und Kategorien, bei dem immer wieder zurück in die Daten gegangen wird, in die Empirie. Dies beschreibt die Entwicklung einer Theorie, „grounded in data“. (Bryant & Charmaz, 2007)

Ein weiterer Aspekt der GTM ist die gleichzeitige Datenerhebung und –analyse im Erforschen eines Prozesses. Dieser beinhaltet zeitliche Sequenzen mit einem klaren Beginn und Ende, und ist Veränderungen unterworfen. Einzelne wahrgenommene Ereignisse werden so Teil eines Ganzen. Bereits zu Beginn der Datenerhebung wird mit der Analyse der Daten begonnen und nimmt wiederum Einfluss auf die nachfolgende Datenerhebung. Diese iterative Vorgangsweise beruht auf dem Erforschen eines Prozesses, mithilfe von „theoretischem Sampling“ und deren Sättigung, theoretischer Sensibilität und der „constant comparison“ Methode.

Die „constant comparison“ Methode, der systematische Vergleich während des gesamten Forschungsprozesses in unterschiedlichen Settings, soll vor einer Überinterpretation von Daten schützen. Dies stellt eine Möglichkeit dar, kausale Zusammenhänge durch das systematische Verbinden von Kategorien herzustellen (Dey, 2007). Neben den Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen gibt es auch andere, mitunter graphische Repräsentationen von Beziehungen zwischen Kategorien und Kodes, beispielsweise das Venn Diagramme, Matrizen oder Mapping (e.g. Clarke, 2005; Charmaz, 2006). So können diese strukturiert und verortet werden. Auch die Kodierfamilien von Glaser oder das Kodierparadigma von Strauss und Corbin stellen einen Rahmen dar, um Verbindungen zwischen Kategorien und Kodes herzustellen (Dey, 2007). “We have an embarrassment of method authors to which the student of GT can refer, each one approaching the process of analyzing data differently.” (Stern, 2007, 119)

Kategorien basieren auf dem Vergleich von Daten. In Auseinandersetzung mit den Daten wird anhand der „constant comparison“ Methode ein höheres Abstraktionsniveau erreicht. Es werden Ähnlichkeiten identifiziert und dann Kategorien gebildet. Charmaz beschreibt Kategorien als Methode der Theorieentwicklung, bei der Konzepte bereitgestellt werden, um die Beziehungen in den Daten zu erklären. (Charmaz, 2006). Kategorien werden als ‘conceptual elements of a theory’ beschrieben (Glaser & Strauss, 1967, 36) Sie stellen also das konzeptuelle Grundgerüst für die Theoriebildung dar und entstehen mithilfe der „constant comparison“ Methode.

Jedoch ist es nicht immer möglich, eine zugrundeliegende Regel zu finden, die alle Bestandteile einer Kategorie und nur diese beinhaltet. Aufgrund der laufenden Überprüfungen mithilfe neuer Daten können mitunter keine klaren Grenzen gesetzt werden. Auch Ähnlichkeiten verändern sich je nach Kontext und je nachdem, welche ForscherInnen auf das Datenmaterial blicken. Hinterfragt wurde der Vergleich als zentrales Mittel zum Bilden von Kategorien, die Rolle der Beurteilung nach Ähnlichkeit, klare Kategoriegrenzen, die Vermutung klarer Anwendungsregeln, der Fokus auf gegebene Kernmerkmale statt identifizierbarer Eigenschaften und die Reduktion von Konzepten zu Indikatoren. “There is no agreement on what constitutes a grounded theory, only varying interpretatives which bear a family resemblance.” (Dey, I 2007, 173). Auch technologische Hilfsmittel werden zum Analysieren verwendet, beispielsweise Atlas.ti. Dies kann dabei unterstützen, die Daten zu verarbeiten.

Die Begründung der Theorie in den Daten geschieht durch das wiederholte Zurückgehen in die empirische Analyse. "Theoretisches Sampling" dirigiert die Datensuche in Richtung der Theorieentwicklung. Bei der Auswahl der erneuten Datenerhebung ist im Vorhinein festzulegen, welche theoretischen Überlegungen anhand welcher Daten überprüft werden sollen. Dies sollte nicht das Material sein, aus dem die sich bereits konstituierende Theorie entwickelt wurde. Es werden Daten ausgewählt, die die bestehenden theoretischen Überlegungen weiter voranbringen können. Wenn nur eine bestimmte Personengruppe in die Daten miteinfließt, wird im Sinne der Theorieentwicklung auch überprüft, wie dies bei anderen Personengruppen aussieht und ob sich dort die gefundenen Kategorien bestätigen

lassen. Es ist somit nicht möglich, schon zu Forschungsbeginn die konkrete Stichprobenanzahl anzugeben, auch wenn sich dies beispielsweise aufgrund von Fördergebern als notwendig erweist und deshalb dennoch gemacht wird.

Neben dem „theoretischen Sampling“ ist die theoretische Sättigung eine Komponente der Grounded Theory. Genug Daten wurden erhoben, wenn davon ausgegangen wird, dass kaum neue Informationen durch erneute Datenerhebung und –analyse gewonnen werden können. Die Sättigung ist der Zeitpunkt, an dem gewonnene Daten keine theorierelevanten neuen Informationen enthalten und mit der Datenerhebung und –analyse aufgehört werden kann. Die Entscheidung über die Beschaffenheit der Daten wird ebenfalls auf Basis der Theoriegenerierung getroffen. Weder die Anzahl der Daten noch deren Genauigkeit in der Wiedergabe von beispielsweise Interviews oder Beobachtungssequenzen ist dafür entscheidend (Stern, 2007). Glaser (1998) beschrieb, dass eine große Anzahl an Daten dazu verleitet, unanalysiert zu bleiben, weil die ForscherInnen von der Datenmenge überwältigt werden und die zugrundeliegenden Prozesse leichter aus den Augen verlieren. Nicht immer ist eine große Menge an Daten für die Analyse sinnvoll. Auch die Exaktheit der Daten wird insofern nicht als besonders relevant erachtet, da davon ausgegangen wird, dass die wichtigen Informationen an die Oberfläche gelangen werden. So wurde auch vermehrt zu Feldnotizen ermutigt anstatt zu transkribiertem Interviewmaterial. Theoretisches Kodieren ist wichtiger als ein korrektes deskriptives Beschreiben gesellschaftlicher Situationen. (Stern, 2007)

Das Schreiben von Memos ist eine Methode, um die Ideen und theoretischen Überlegungen über die Daten zu verarbeiten. Dies geschieht über den gesamten Forschungsprozess hinweg. Wenn Kategorien entwickelt und erweitert wurden, müssen diese sortiert werden. Dies kann anhand des Schreibens von Memos passieren. Memos enthalten oft Merkmale oder Vergleiche von Kategorien und im späteren Verlauf auch Überzeugungen sowie Vergleiche. Sie begleiten von Beginn an den Forschungsprozess (Charmaz, 2006). Anhand des Niederschreibens von Ergebnissen, Überlegungen und Verbindungen zwischen diesen soll die Theorieentwicklung vorangetrieben werden.

Das sensibilisierende Konzept ist ein Kernmerkmal der GTM und bedeutet, dass die Theorie aus den Daten entstehen soll und keine Vorannahmen auf die Daten aufgestülpt werden sollen. Glaser und Strauss empfehlen, vorherige Annahmen zu vermeiden, damit die Kategorien aus den Daten entstehen können und dass deshalb eine vorangehende Literaturrecherche nicht unbedingt zielführend sei. "They did not advise complete abstinence in this respect, but rather a wider engagement with ideas and evidence from other fields, not necessarily academic." (Dey, 2007, 176) Strauss geht auch davon aus, dass eine gewisse Kunstfertigkeit der ForscherInnen notwendig ist, um eine Grounded Theory entwickeln zu können (Strübing, 2004). Theoretische Sensibilität bedeutet nicht „tabula rasa“, sondern das Bewusstsein existierender Vorannahmen und des Risikos, diese in den Daten vermehrt wahrzunehmen. "Social constructionist and ethnomethodological studies taught researchers that data don't speak for themselves." (Bryant & Charmaz, 2007, 38) Denn die eigenen Erwartungen beeinflussen die Analyse, da zumeist eher jenes betrachtet wird, das unsere Erwartungen bestätigt, selbst ohne bestehendem Interesse am Ausgang der Forschungsergebnisse. Auch sieht man eher positive als negative Umstände etc. ForscherInnen gehen nicht neutral an die Interpretation und Auseinandersetzung mit den Daten heran. Es besteht die Gefahr von vorgefassten Meinungen. Das Ziel liegt jedoch nicht so sehr im Ausschalten theoretischer Sensibilität, sondern im Einbeziehen einer großen Bandbreite an Vorstellungen aus unterschiedlichen Disziplinen und Bereichen (Dey, 2007). Das bekannte Zitat von Dey, der davon schrieb, einen offenen Geist nicht mit einem leeren, also ein „open mind“ nicht mit einem „empty mind“, zu verwechseln (Dey, 1993, 229), beschreibt dies sehr anschaulich. Vorannahmen sind gut zu begründen und ForscherInnen sollen offen gegenüber Revisionen, weiterer Untersuchungen oder dem Verwerfen dieser sein. "If we want to ground our categories, we need to give as much attention to there theoretical provenance as to their empirical base." (Dey, 2007, 177) Auch was die Gütekriterien betrifft, hat eine Theorie dann Augenscheinvalidität, wenn die zugrundeliegenden Konzepte in bedeutungsvoller Weise die untersuchten Daten interpretieren können und Konstruktvalidität entsteht nicht zuletzt dadurch, dass diese Ergebnisse mit etabliertem Wissen übereinstimmen und konsistent mit der bestehenden Theorie sind. In diesem Sinne ist auch eine Literaturrecherche, das Einbetten der Grounded Theory in das bestehende Forschungsfeld, ein wichtiger Schritt, um die Theorie als bedeutsam einzustufen (Dey, 2007).

Letztendlich führten das Hinterfragen positivistischer Grundannahmen und kritische Überlegungen, beispielsweise hinsichtlich der Möglichkeit, ohne Vorannahmen an Daten heranzutreten, zu einer Weiterentwicklung der ursprünglichen GTM.

3.3. Die Weiterentwicklung der GTM zu unterschiedlichen Ansätzen

Die erste Weiterentwicklung entstand durch Strauss selbst, gemeinsam mit Corbin. (e.g. Corbin et.al 1990) Strauss und Corbin (1990) stellten ein Kodierparadigma vor, in dem Phänomene nach ihren Ursachen, ihrem Kontext, ihren Bedingungen, den verwendeten Strategien und den Konsequenzen untersucht werden. Diese Heuristik soll dabei helfen, ein Erklärungsmodell sozialer Prozesse zu finden (Charmaz, 2006). Glaser warf ihnen daraufhin vor, dass ihre Vorgehensweise die Daten in eine vorgegebene Richtung drängt und die unvoreingenommene Herangehensweise gefährdet (Glaser, 1992 zit. nach Charmaz, 2006). Corbin und Strauss gehen auch mit theoretischem Vorwissen sowie der Verifikation durch Gütekriterien kritisch reflektiert um. Ihrer Ansicht nach ist es entscheidend, dass eine Theorie soziale Prozesse vorhersagen kann und für die Praxis relevant ist. Weiters soll sie in den Daten begründet und konzeptionell dicht sein (Corbin et.al 1990). Reliable Ergebnisse werden aufgrund des laufenden Prozesses der Datenerhebung und –analyse während der Theorieentwicklung als gegeben angenommen. Durch das „theoretische Sampling“ wird in unterschiedlichen Kontexten die Repräsentativität der Theorie überprüft. Die Validität bezieht sich darauf, dass die Theorie widerspruchsfrei ist und soziale Wirklichkeit zu repräsentieren vermag. Diese wird ebenso durch den iterativen Prozess erreicht wie durch das „theoretische Sampling“. Auch soll möglichst genau der Forschungsverlauf nachgezeichnet werden. Objektivität wird hingegen nicht erwähnt, denn es wird nicht von einer externen Wahrheit ausgegangen, bei welcher Ergebnisse unabhängig von der Person des/der ForscherIn erlangt werden können. Strauss und Corbin sehen die Qualitätssicherung in der „constant comparison“ Methode, in der Arbeit mit generativen Fragen, dem „theroretischen Sampling“, dem Schreiben von Memos, in Austauschprozessen und der Validierung der Zwischenergebnisse im Forschungsteam sowie in der gleichzeitigen Datenerhebung und –analyse.

Glaser jedoch sprach sich gegen die Veränderung der Grounded Theory Methodologie aus und gründete das „Institute for Grounded Theory“, in der die

ursprüngliche Version vertreten wird. Ein Unterschied zwischen den Positionen von Glaser und Strauss ist auch die Annahme einer „tabula rasa“. Strauss weist darauf hin, dass Alltagstheorien und wissenschaftliches Wissen in Übereinstimmung mit dem Ansinnen des „sensibilisierenden Konzepts“ genutzt werden sollen und kritisch zu hinterfragen sind. Glaser bleibt bei der Ansicht, dass ohne Vorannahmen an die Daten heranzugehen ist und eine Theorie aus den Daten allein entsteht, auch wenn dies laut Strauss auch den 18 Kodierfamilien von Glaser widerspricht, die dieser entwickelt hat. Zu diesen Kodierfamilien gehören unter anderem die 6 Cs (Cases, contexts, contingencies, consequences, covariance, conditions (Glaser, B. 1978), allgemeine Begriffe wie Intensität und soziologische Konzepte wie soziale Kontrolle oder Sozialisation (Strübing, 2004).

Zusätzlich kam es zu neuen Ansätzen der GTM (e.g. Bryant, 2002; Charmaz, 2000, Clarke, 2005), die die Kernkomponenten behielten, aber bei der die Methodologie je nach epistemologischem Hintergrund angepasst wurde. “We must distinguish between what is key to the method, and what needs to be discarded or reformulated if the method is to shake off its reputation for being positivist, philosophically naive, and a refuge for the methodologically indecisive.” (Bryant & Charmaz, 2007, 49) Auf derartige Entwicklungen der GTM wird im Folgenden eingegangen.

3.4. Die zweite Generation der GTM am Beispiel der konstruktivistische Positionierung nach Charmaz

Charmaz bezieht sich auf den epistemologischen Hintergrund der GTM, der durch Strauss beeinflusst wurde. Der Pragmatismus nahm Einfluss auf den symbolischen Interaktionismus, der die Realität, das Selbst und die Gesellschaft als konstruiert betrachtet. Charmaz geht davon aus, dass sich sowohl die ForschungsteilnehmerInnen als auch die ForscherInnen aufgrund von Interaktionen, impliziten Bedeutungen und subjektiven Sichtweisen ihre Wirklichkeit gestalten und diese interpretieren. Gleichzeitig positioniert sie sich gegen die positivistische Sichtweise der ursprünglichen Version der GTM von Glaser und Strauss. “Glaser and Strauss simultaneously positioned themselves against the quantitative orthodoxy and, whether or not they were aware of it, offered a way of mimicking this orthodoxy: the same but different.” (Bryant & Charmaz, 2007, 33) Die konstruktivistische

Grounded Theory erkennt an, dass der/die ForscherIn in Interaktion mit dem Forschungsgegenstand die Daten erzeugt und analysiert. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen der ForscherInnen treten diese verschieden an den Untersuchungsgegenstand heran und setzen sich mit diesem auseinander. ForscherInnen sind somit Teil ihrer Forschung (Charmaz, 2003). Die Version von Charmaz wurde als Ansatz dieses Forschungsvorhabens gewählt, da die Sichtweise vertreten wird, dass Wissen gemeinsam mit den InterviewpartnerInnen konstruiert wird. Demnach kann der Forschungsgegenstand nicht von außen betrachtet werden, sondern der/die ForscherIn ist immer schon mit den eigenen Anschauungen, seiner/ihrer Position in der Gesellschaft, in Interaktion mit den Interviewpersonen etc. in diesem Prozess inkludiert. Dementsprechend war Reflexivität kontinuierlicher Bestandteil des Forschungsprozesses und die Wahrnehmung der Handlungen und Situationen wurde als gemeinsames Konstrukt von ForscherIn, InterviewteilnehmerInnen und den gesellschaftlichen Umstände betrachtet, die auf beide einwirken. Eine Generalisierung kann nur teilweise erfolgen, eingebettet in einer bestimmten Umgebung, einer bestimmten Zeit und einem bestimmten geschichtlichen Hintergrund (e.g. Charmaz, 2006, Morse et al. 2009).

3.5. Die Orientierung an der GTM im Dissertationsvorhaben

Um die Komplexität von Partizipation im Bildungsbereich ergründen zu können und neue Erkenntnisse in Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld generieren zu können, erfolgt eine Orientierung an der Methodologie der Grounded Theory, zumindest was die gleichzeitige Datenerhebung und –analyse durch wiederholtes Zurückgehen ins Feld, die induktive Entwicklung analytischer Kategorien und Kodes, das Verfassen von Memos während des gesamten Forschungsprozesses sowie die Analyse entsprechend der „constant comparison“ Methode anbelangt (Wiener, 2007). Aufgrund der projektbezogenen Basis für diese Dissertation und der damit einhergehenden notwendigen Passung mit Ansprüchen des Fördergebers, erfolgt lediglich eine Orientierung an der Grounded Theory Methodologie. So wurde auch bei der Antragstellung eine konkrete Stichprobenanzahl angegeben, die zumindest in einer vorgegebenen Zeit erfüllt werden musste und es wurde ein ungefähr gleichzeitiges Vorgehen in den 3 Ländern angestrebt, entsprechend eines vorab festgelegten Arbeitsplans, der lediglich teilweise an die offene Vorgangsweise der

GTM angepasst werden konnte. Strübing macht deutlich, dass bei der Antragstellung eines Forschungsvorhabens eine präzise Fragestellung und auch ein konkreter Arbeitsplan sowie eine Stichprobenzahl erwartet werden, auch wenn sich dies bei der GTM erst im Prozessverlauf ergibt. Zusätzlich führen Zeit- und Personalmangel dazu, dass die Dateninterpretation oftmals nicht im Team erfolgen kann und so wichtige Austauschprozesse verloren gehen können. (Strübing, 2004) Die zeitliche Abfolge der Arbeitsschritte und die Stichprobengröße wurden vorerst im Großen und Ganzen eingehalten und führten, mitunter aufgrund des zeitlichen Aufwands zu Einschränkungen in der Durchführung der theoriegeleiteten Vorgehensweise im Forschungsprozess, insbesondere beim „theoretischen Sampling“. Es war in Österreich schwierig, den Zugang zu den erforderlichen InterviewteilnehmerInnen zu erlangen. So wurde beispielsweise nicht mehr versucht, die Sichtweise von Peers einzubeziehen. Für die vorliegende Dissertation wurden jedoch nicht alle durchgeführten Interviews herangezogen, sondern aus dem Datenpool theoriegeleitet ein Fall nach dem anderen ausgewählt. Die Fragestellung veränderte sich im Laufe des Forschungsprozesses und es fanden Reflexionstätigkeiten mit den KollegInnen, insbesondere mit jenen, die in den anderen Ländern forschten, statt. Im Folgenden soll nun näher auf den Forschungsprozess eingegangen werden, der auch Informationen von den Memos über den Forschungsablauf, ähnlich einem Forschungstagebuch (FT), enthält.

3.5.1. Zugang zum Forschungsfeld und Entwicklung der Fragestellung

Denk- und Handlungsmuster, die zur Orientierung in konkreten Settings, beispielsweise in unterschiedlichen Schulklassen in Wien, notwendig sind (Schmidtke, 2008), mussten auch von der Forscherin in Wien erst kennengelernt werden. In Auseinandersetzung mit den anderen beiden Ländern, die am Projekt beteiligt waren, fiel auf, dass im eigenen Land der kulturelle Kontext ebenso wenig außer Acht gelassen werden kann wie in den anderen. Dies zeigte sich bereits daran, dass es eine „österreichische“ Kultur nicht gibt und die Fragebögen in verschiedene Sprachen übersetzt werden mussten, um nicht lediglich eine sehr ausgewählte Teilgruppe in Wiener Schulen zu erreichen. Ein ebenfalls interessanter Aspekt war jener, dass auch im „eigenen“ Land Begrifflichkeiten unterschiedlich verstanden wurden. So fielen Kinder mit dem Begriff „Entwicklungsverzögerung“ und

mit fehlenden Bildungsmöglichkeiten seitens einer Lehrerin in die Sparte der intellektuellen Beeinträchtigungen. Die Ressourcenzuteilung erfolgt in Österreich infolge organischer Beeinträchtigungen und vernachlässigt andere Bereiche, in der vermehrte Förderung notwendig wäre. Dies stellt eine Ressourcenzuteilung dar, die dem Schulalltag nicht entspricht und dementsprechend an die Bedürfnisse der Schulen angepasst wird, mitunter durch die Zuteilung von Kategorien bei Personen, die diesen nicht entsprechen. Auch die Abwehrhaltung von Eltern in Bezug auf den Begriff „Behinderung“ sowie „intellektuelle Beeinträchtigung“ wurde seitens Direktorinnen angesprochen. Jener der Entwicklungsverzögerung werde demnach bevorzugt verwendet, da er die immer wieder betonte Möglichkeit des Lernens und Weiterentwickelns der Kinder anspricht und damit keinen rein defizitären Begriff darstelle. Beispielsweise eine Mutter sprach an, dass sie froh sei, dass eine Klasse integrativ geführt sei, da sowohl Kinder mit Sehbeeinträchtigung als auch mit Blindheit in der Klasse sind (FT). So musste zu Beginn eine gemeinsame Sprache erarbeitet werden. ÜbersetzerInnen, zumindest in türkisch sowie serbokroatisch, für Fragebögen und den „informed consent“ anzustellen, aufgrund der hohen Migrationsdichte in Wiener Schulen (Statistik Austria 2006/2007) sowie Begriffe und Kategorisierungen zu reflektieren und Beziehungen aufzubauen, waren auch im eigenen Land notwendig (Kramann, 2013). Auch die Notwendigkeit einer unterschriebenen Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten führte beispielsweise dazu, dass eine Mutter nicht am Projekt teilnehmen konnte. Sie hatte erlebt, dass sich immer negative Konsequenzen in Österreich ergeben, wenn sie ihre Unterschrift hergibt und verstand auf Basis ihres kulturellen Hintergrunds nicht, dass Eltern nicht wissen dürfen, was ihre Kinder in den Interviews erzählen. Es wurde auch die Vermutung von Lehrpersonen angestellt, dass sich Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ebenso wie manche Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten kein Interview zutrauen und deshalb nicht teilnehmen wollen oder aus ihrer Sicht nicht können. So wurde auch die Interviewfähigkeit von Kindern besprochen (FT). Insgesamt stellte sich somit bereits das Finden einer gemeinsamen Verständigungsgrundlage als relevanter Faktor für den Zugang zu einer möglichst breit gefächerten Stichprobenzusammensetzung heraus.

In Übereinstimmung zur partizipativen Sichtweise auf die ForschungsteilnehmerInnen (siehe Kap. 2.2), wäre es ethisch wichtig gewesen, die TeilnehmerInnen bereits in die

Planung des Forschungsvorhabens einzubeziehen. Von einer Direktorin wurde auch geäußert, dass sie gern von Beginn an in den Forschungsprozess involviert gewesen wäre (A-PI-K-E). Im CLASDISA Projekt herrschte die Hoffnung vor, dass die Schulen und TeilnehmerInnen sich und ihre Interessen in der Fragestellung wiederfinden würden und eine gemeinsame Motivation geteilt werden könne. Da dies zumindest zu Beginn nicht der Fall war, kam es zu einer schwierigen Phase der Datenerhebung. In Wiener Schulen berichteten Lehrpersonen, sich eher aufgrund von SchülerInnen mit sozial-emotionalen Problemen überfordert zu fühlen und wünschten sich diese Zielgruppe als Gegenstand von Forschung anstatt jene mit organischen Beeinträchtigungen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen bekommen können. Das Interesse, teilzunehmen, war mitunter kaum vorhanden. Ein erlebter Unterschied zu den anderen beiden Ländern lag in der Problematik, ForschungsteilnehmerInnen zu finden. Die Probleme in der Zusammenarbeit von Schule, Eltern, Kindern und der Forscherin waren zu Beginn besonders deutlich. So wurden viele Gründe genannt, weshalb dem Forschungsvorhaben Skepsis entgegengebracht wurde, neben dem bereits erwähnten fehlenden Interesse an der Forschungsteilnahme und dem Nutzen für die Schulen. DirektorInnen und Lehrpersonen äußerten das Gefühl, viel Engagement aufgebürdet zu bekommen, ohne etwas dafür zurückzuerhalten. Zusätzlich wurde auch das „überforscht“ werden der Schulen mit Kindern mit Beeinträchtigungen genannt, aufgrund derer befürchtet wurde, dass der Schulunterricht gestört werde und dass die Forschung eine Belastung für bereits übermäßig geforderte PädagogInnen und Kinder darstelle. Auch in der bestehenden Literatur ist die Belastung von Lehrpersonen und deren Umgang mit Belastungs- und Entlastungsfaktoren erforscht (e.g. Hedderich, 2016). So ist es verständlich, dass ein Mehraufwand durch Forschung an Schulen eine erlebte Gefährdung darstellt und viel bedarf, um als sinnvoll empfunden zu werden. Im Verlauf des Forschungsprozesses gestaltete sich die Datenerhebung mitunter schwierig, da es zu einem DirektorInnenwechsel kam, Lehrpersonen über lange Zeit krank waren oder Eltern nicht zu den vereinbarten Treffen kamen, auch mitunter aufgrund von Zeitmangel und Überforderung. Der/die ForscherIn stellte somit aus Sicht von DirektorInnen und Lehrpersonen mitunter eine Gefahr für ein lernförderliches Umfeld und eine Zusatzbelastung für die InterviewteilnehmerInnen dar. Auch der Status der Lehrpersonen und des Schulsystems, die sich oftmals attackiert fühlten, machten es schwierig, einer „schulfremden“ Person aus der

Wissenschaft Vertrauen entgegenzubringen. Denn es werde die Expertise von Lehrpersonen immer mehr angezweifelt, von Eltern, „der Wissenschaft“ als auch von „der Gesellschaft“ (FT). Der wachsende Einfluss von Eltern in Österreich auf die Bildung ihrer Kinder zeigte sich nicht zuletzt auch im Einführen der ersten Integrationsklassen 1984 und der gesetzlichen Verankerung des Wahlrechts zwischen Integrations- und Sonderschule (Feyerer, 2009, Biewer, 2006). Eltern versuchen auf die schulische Förderung ihrer Kinder Einfluss zu nehmen, was wiederum zu Widerstand bei den Lehrpersonen führen kann, wie dies in manchen Interviews deutlich wurde (e.g. A-II-A-01). SonderschullehrerInnen fühlen sich zusätzlich in ihrer Existenzgrundlage bedroht, unter anderem durch ForscherInnen, die für Inklusion eintreten. Dies nahm Einfluss auf die Teilnahme am Forschungsprojekt sowie auf die Interviews. Die Verteidigungshaltung seitens der Schule sowie der Eltern in Hinblick auf ihre Sichtweisen und Expertisen stellte sich als eine Barriere für den Zugang zum Forschungsfeld dar. Außerdem trat auch die Einstellung zu Tage, dass Theorie und Praxis schwer miteinander vereinbar sind. Die Abwehrhaltung in Bezug auf die Funktion der Schule und Rolle als LehrerIn wurde gezeigt, wenn Erwartungen von Eltern, „der Wissenschaft“ nach vermehrter Inklusion und „der Gesellschaft“ nicht erfüllt wurden und sich Lehrpersonen nicht verstanden fühlten (FT). Auch der Status der Wissenschaft und die Zusammenarbeit bei Projekten wurde kritisiert, beispielsweise dass kaum Rückmeldungen bei erfolgten Forschungsprojekten über Ergebnisse erhalten wurden (A-PI-K-E) oder es wurde betont, dass „die Wissenschaft“ auch bestimmte Dinge nicht weiß (A-VI-I-01-GIT). Es wurde versucht, die Expertise von Lehrpersonen und den Wert von Erfahrungen im schulischen Alltag zu verdeutlichen. Der Vorbehalt gegenüber Wissenschaft, die Einschätzung des fehlenden Nutzens der Forschung für die Praxis und der erlebte Verteidigungsdruck, auch auf Basis der wissenschaftlichen Unterstützung der Inklusion, gestalteten den Zugang zum Forschungsfeld und damit die Datenerhebung schwierig.

Das Stigma einer Behinderung und kulturelle sowie sprachliche Hintergründe stellten laut Schulen einen Grund dar, weshalb Eltern nicht am Projekt teilnehmen wollten und auch die Eltern-Schul-Zusammenarbeit schwierig war. Die Kooperation zwischen Schule und Eltern spielte eine bedeutende Rolle für den Zugang zu den Eltern.

Oftmals wurden die Interviews aufgrund der guten Beziehung zur Lehrperson gemacht (FT).

Die Person der Forscherin kann im schulischen Umfeld als „Fremde“ betrachtet werden. „Fremd“ zu sein kann in einem anderen Land, einer Institution, in Interaktion mit Personen eines anderen Alters oder anderer Erfahrungen auftauchen. Eine Person wird in ihrer Umgebung in Bezug zu anderen Personen und ihren Identitäten wahrgenommen. Die Bewertung als „fremd“ führt zu In- oder Exklusion in allen Lebensbereichen (Schäfer & Schlöder, 1994). Es wurde deutlich, dass es nicht nur in Äthiopien und Thailand wichtig ist, mit Personen zusammenzuarbeiten, die gute Kontakte zum Forschungsfeld haben anstatt als „fremde Person“ Zugang zu suchen, sondern auch in Österreich. In manchen Fällen wurde die Forscherin als jemand betrachtet, dem die Erfahrung im Lehren fehlt oder jene, ein Kind mit Beeinträchtigungen zu haben oder die aufgrund ihrer Religion, ihres Alter oder ihrer Sprache als anders wahrgenommen wurde. Diese Unterschiede wurden als Barrieren betrachtet, die Sichtweise des Gegenübers zu verstehen. Es brachte die Gefahr von Missverständnissen aus der Sicht der InterviewteilnehmerInnen mit sich (e.g. A-VI-I-06-GIP). Dies ist insofern berechtigt, da es nicht möglich ist, das „Fremde“ vollständig zu erfassen. Jede Person greift auf ihr Verständnis von der Welt zurück. Das Aufbauen von Beziehungen sowie die Vernetzung mit InterviewteilnehmerInnen durch Personen im Forschungsfeld verhalfen zu vermehrtem Vertrauen und einem besseren Zugang zueinander.

Barrieren für die Partizipation am Forschungsprojekt waren somit die Einstellung gegenüber Wissenschaft, die Einschätzung des Nutzens der Forschung für die alltägliche Praxis in der Schule, die Akzeptanz von Behinderung bzw. Erfahrungen von Stigmatisierung, wahrgenommene Verständigungsmöglichkeiten, die Eltern-Schul-Zusammenarbeit, erlebte Überbelastungen, fehlende wahrgenommene Wertschätzung und eine damit einhergehende Verteidigungshaltung und die wahrgenommenen Unterschiede und damit einhergehend die fehlende Zugehörigkeit der Forscherin zur Zielgruppe der Personen, die am Projekt teilnehmen sollten. Für zukünftige Forschungsvorhaben kann ein partizipativer, bottom-up Ansatz in der Forschung empfohlen werden, bei dem bereits das Forschungsthema gemeinsam mit Schulen festgesetzt wird und die Planung gemeinsam erfolgt. Auch Vertrauen

und bereits vorhandene Beziehungen erleichterten den Zugang zum Feld. Der Ansatz der Grounded Theory ermöglicht es, neben dem gemeinsamen Konstruieren von Bedeutungen und Theorie (Charmaz, 2006) aufgrund der simultanen Datenerhebung und –analyse auch Adaptionen im Verlauf der Feldforschung vorzunehmen. So ist es leichter möglich, die „Stimme“ der Kinder zu hören und kennenzulernen. Nachdem die Kinder befragt wurden, was für ihre Partizipation förderlich und hinderlich ist und was für sie in der Schule wichtig ist, ergab sich das Thema der sozialen Partizipation als zentrales Interesse der interviewten Kinder in Wiener Schulen und wurde deshalb als Fragestellung für diese Arbeit gewählt. Auch die Eltern und Lehrpersonen waren an der sozialen Partizipation von Kindern in der Schule interessiert. Aus Sicht der LehrerInnen stellte sich in dieser Hinsicht insbesondere jene von SchülerInnen, die auch sozial-emotionale Probleme haben und jene zwischen SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen als zentrale Anliegen dar. Konflikte zwischen Eltern und Lehrpersonen wurden ebenso als wichtig betrachtet. Dieses Thema wird aber in dieser Arbeit lediglich ansatzweise behandelt. Selbst wenn also die Interessen der InterviewteilnehmerInnen, insbesondere jene der Kinder, nicht von Anfang an in der Planung des Forschungsvorhabens berücksichtigt wurden, konnte das Thema im Forschungsverlauf an deren Wünsche etwas angepasst werden.

3.5.2. Beschreibung der Stichprobe im Forschungsvorhaben

Aufgrund dessen, dass sich das Forschungsthema auf die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schule bezog, war es klar, dass die Kinder ihre Sichtweise zu diesem Thema darstellen sollten. Ebenfalls wurde es als sinnvoll erachtet, die Perspektiven der Eltern und Lehrpersonen zu erheben, um ein umfassenderes Bild aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erhalten. Dies war der Ausgangspunkt für die Datenerhebung und das Suchen nach Personen, die am Projekt teilnehmen möchten.

Im Projekt CLASDISA stellte bereits der Zugang zu den ForschungsteilnehmerInnen in Wien eine besondere Herausforderung dar. Dieser erfolgte entsprechend der Schulhierarchie zuerst beim Stadtschulrat, der sich mit dem Forschungsvorhaben in den Schulen in Wien einverstanden erklärte, unter der Voraussetzung, dass die

Schulen ebenfalls ihr Einverständnis geben. Dies erfolgte durch die DirektorInnen, die dann wiederum die Lehrpersonen fragten. Diese versuchten, das Einverständnis von Eltern zu erhalten (persönlich oder mithilfe eines Informations- und Einverständnisblattes im Mitteilungsheft) und dann wurden die Kinder mit Beeinträchtigungen informiert und gefragt, ob sie teilnehmen möchten. So fand bereits eine starke Selektion bei der Auswahl der Schulen statt, die ihre Zustimmung zur Teilnahme an einem solchen Forschungsvorhaben erteilten. Danach kam es zumeist zum Erfragen sehr engagierter Lehrpersonen um ihre Einwilligung, die wiederum zu Eltern führte, mit denen von Seiten der Schule ein guter Kontakt aufrechterhalten wurde. Auf diesem Weg fanden vielfache Selektionsprozesse statt, die letztendlich zu einer geringen Anzahl an SchülerInnen mit engagierten Lehrpersonen und Eltern führte, die gefragt wurden, ob sie am Projekt mitmachen möchten. Viele Kinder wussten nichts von der Möglichkeit, am Forschungsprojekt teilzunehmen, auch nicht, wie im Forschungsverlauf beobachtet wurde, an beteiligten Schulen. Dementsprechend konnten sich nur wenige Kinder für das Bereitstellen ihrer Perspektive im Projekt entscheiden. Die um ihre Einwilligung gebetenen Kinder hatten im Gegensatz zu anderen die Chance, mitzumachen. Andererseits entstand aber auch eine gewisse Erwartungshaltung, sich mit der Teilnahme einverstanden zu erklären, nachdem DirektorInnen, Lehrpersonen und Eltern bereits zugestimmt hatten. Denn aufgrund der Problematik hinsichtlich der Partizipation von in Frage kommenden Schulen und InterviewteilnehmerInnen am Forschungsvorhaben, entstand Druck, der an Schulen, an Lehrpersonen, an Eltern und an Kinder weitergegeben wurde. Das Engagement und die Überzeugungskraft schulinterner Personen auf persönlicher Ebene waren notwendig, um Lehrpersonen und Eltern davon zu überzeugen, für Interviews zur Verfügung zu stehen. Wenn Kinder die Teilnahme verneint hätten, hätten LehrerInnen erneut Eltern gesucht bzw. DirektorInnen Lehrpersonen angesprochen. Damit wäre es zu einem zusätzlichen Aufwand für das pädagogische Personal gekommen. Denn nicht nur das Finden einer bestimmten Anzahl von Personen, entsprechend des Forschungsantrags, war ein schwieriges Unterfangen, sondern vor allem auch das Ziel, Fälle zu erhalten, in denen sowohl der/die DirektorIn, eine Lehrperson dieser Schule, ein Kind aus deren Klasse und dessen Elternteil mitmacht. Ein zusätzlicher Weg zu InterviewteilnehmerInnen war es, zuerst den Zugang zu Eltern und Kindern zu suchen und dann die Schulen um ihr Einverständnis zu bitten. Es wurde versucht,

außerhalb der Schulhierarchie über Behindertenrechtsorganisationen (per e-mail-Verteiler) und über bereits teilnehmende Eltern an andere Eltern und Kinder mit Beeinträchtigungen zu gelangen, um diese über das Projekt zu informieren. Es wurden auch auf diesem Weg Eltern und ihre Kinder für das Projekt gewonnen. Zwei Mal lehnte jedoch das dazugehörige pädagogische Personal ab, einmal mit der Begründung, dass Eltern nicht entscheiden könnten, ob ihr Kind teilnimmt und ob eine Teilnahme an der Studie gut für die Schülerin ist. Zwei Mal war dieser Zugang erfolgreich. Eine Schule davon hatte sich bereits zuvor für die Teilhabe am Forschungsvorhaben entschieden. Ein 3. Weg wäre es gewesen, zuerst die Kinder zu fragen, dann ihre Eltern, Lehrpersonen und DirektorInnen. Es stellt sich die Frage, wie dies bei Eltern und Schulen ankommen würde, wenn ForscherInnen beispielsweise in Freizeiteinrichtungen Kinder darauf ansprechen würden, ob sie gern etwas über eine Studie erfahren und daran teilnehmen möchten, ohne das bereits vorausgesetzte Einverständnis der Eltern. Insgesamt stellte es eine Herausforderung dar, gesamte Fälle zu erhalten und wäre ohne die Unterstützung von vielen an diesem Projekt teilnehmenden Personen nicht möglich gewesen.

Trotz der Schwierigkeiten im Erhalten eines Zugangs zu InterviewteilnehmerInnen kam es letztendlich zu einer gewissen Bandbreite an Einblicken in die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in unterschiedlichem schulischen Kontext. Denn für die Datenerhebung empfiehlt Charmaz (2006), auf Prozesse und unterschiedliche Settings zu achten sowie eine Bandbreite unterschiedlicher Sichtweisen einzubeziehen.

Das Forschungsprojekt CLASDISA stützt sich auf einen mixed methods Ansatz, wobei das Hauptaugenmerk auf der qualitativen Analyse liegt und die quantitativen Daten im Sinne einer Triangulation zur affirmativen Datenanalyse und dem Ländervergleich herangezogen wurden. Die Stichprobe als auch die Ergebnisse dieser Arbeit beziehen sich ausschließlich auf die qualitativen Daten des CLASDISA Projekts, nämlich auf die Interviewdaten und zum Teil auf das Forschungstagebuch (FT), jedoch nicht auf andere Erhebungsmethoden wie Beobachtungen und lediglich auf Wien, nicht auf Bangkok und Addis Abeba.

Die Wiener Stichprobe im Projekt setzte sich aus 16 Fällen mit Kindern mit verschiedenen Behinderungen (Sinnes-, körperliche- und intellektuelle

Beeinträchtigungen) laut Kategorie A der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) im Schulpflichtalter sowie deren Eltern und LehrerInnen zusammen, auch wenn sich das Verständnis von Behinderung in der Arbeit gegen derartige Klassifizierungen richtet. Mithilfe dieser war es jedoch einfacher, sich mit den Schulen darüber zu verständigen, welche Personengruppen einbezogen werden sollen. Außerdem trat im Verlauf der Datenanalyse diese Unterteilung vermehrt in den Hintergrund und die Einteilung nach sozialer Partizipation rückte in den Vordergrund.

Insgesamt partizipierten 12 Wiener Schulen am Projekt und es wurden verschiedene Schulsettings wie Sonderschulklassen, Integrationsklassen sowie umgekehrte Integration in Bundesinstituten, Sonderpädagogischen Zentren und Regelschulen inkludiert, da ein möglichst umfangreicher Einblick in die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten für Kinder mit Beeinträchtigungen erzielt werden sollte. Die auf bestimmte Beeinträchtigungen spezialisierten Bildungseinrichtungen und sonderpädagogischen Zentren sind im Schulführer des Stadtschulrates vermerkt. Das Finden von Integrationsklassen stellte sich schwieriger dar, konnte jedoch durch Informationen von DirektorInnen der spezifischen- und sonderpädagogischen Bildungsstätten, Eltern und Lehrpersonen bewerkstelligt werden.

Im Verlauf der Feldforschung ergaben sich 26 begonnene Fälle, von denen bei einigen kein Interview mit dem Kind, mit einem Elternteil oder einer Lehrperson geführt werden konnte, sodass kein vollständiger Fall erreicht wurde. Letztendlich wurden Interviews mit 16 Fällen und insgesamt 69 Personen geführt. Davon waren 22 Kinder zwischen 7 und 13 Jahren. Außerdem wurden 12 Fälle (Eltern, Lehrpersonen, Kinder) für ein wiederholtes Interview in der zweiten Datenerhebungsphase des Projekts ausgewählt. Davon werden 10 in dieser Arbeit dargestellt, um die Ergebnisse zu verdeutlichen.

Um einen kleinen Überblick zu erhalten, werden im Folgenden diese Fälle pro Kategorie der Beeinträchtigungen dargestellt (siehe Abb.1). Da nicht immer alle erforderlichen Personengruppen pro Fall erreicht werden konnten und eine große Datenmenge zur Verfügung stand, wird nur auf jene eingegangen, die zur Verdeutlichung der Analyse herangezogen wurden und auf die später näher

eingegangen wird. Bei diesen werden alle 64 Interviews aufgelistet, jene mit den Kindern, den Lehrpersonen, den Eltern und gegebenenfalls mit Geschwistern oder KlassenkollegInnen, aus der 1. und der 2. Datenerhebungsphase des Projekts.

Bei den anderen werden keine Interviews aufgelistet, sondern es wird lediglich der Fall genannt. Pro Kategorie wurde weiters mindestens ein zusätzliches Interview durchgeführt, mit DirektorInnen oder anderen Personen, beispielsweise mit einem Experten aus der Gehörlosen-Community.

HI	II	PI	VI
• Georg und Günther A-HI-F-01-GIT 1 A-HI-F-01-GIT 2 A-HI-F-11-GIT1 A-HI-F-11-GIT2 A-HI-F-01-GIP 1 A-HI-F-01-GIP2 A-HI-F-01-GIC 1 A-HI-F-01-GIC2 A-HI-F-11-GIC 1 A-HI-F-11-GIC2 • Martin und Thomas A-HI-F-02-GIT1 A-HI-F-02-GIT2 A-HI-F-02-GIP1 A-HI-F-02-GIP2 A-HI-F-22-GIP1 A-HI-F-22-GIC1 A-HI-F-02-GIC1 A-HI-F-02-GIC2 • Susanne A-HI-G-03-... • Raffael A-HI-E-04-... • Hans A-HI-E-05-... • ExpertIn A-HI-00-GIE	• Benjamin A-II-A-01-GIT1 A-II-A-01-GIT2 A-II-A-01-GIP1 A-II-A-01-GIP2 A-II-A-01-GIC1 A-II-A-01-GIC2 • Bruno A-II-A-02-GIT1 A-II-A-02-GIT2 A-II-A-02-GIP1 A-II-A-02-GIP2 A-II-A-02-GIC1 A-II-A-02-GIC2 • Daniel A-II-D-03-... • David A-II-J-04-... • Irfan A-II-C-05-... • Raffaela A-II-M-06-... • Anita A-II-B-07-... • ExpertIn A-II-00-GIE	• Anna A-PI-K-01-GIT1 A-PI-K-01-GIT2 A-PI-K-01-GIP1 A-PI-K-01-GIP2 A-PI-K-01-GIC1 A-PI-K-01-GIC2 • Christoph A-PI-K-02-GIT1 A-PI-K-02-GIT2 A-PI-K-02-GIP1 A-PI-K-02-GIP2 A-PI-K-02-GIC1 A-PI-K-02-GIC2 • Maria A-PI-J-03-... • Michael A-PI-C-04-... • Manfred A-PI-C-05-... • Sebastian A-PI-L-06-GIT1 A-PI-L-06-GIT1 A-PI-L-06-GIP1 A-PI-L-06-GIP2 A-PI-L-06-GIC1 A-PI-L-06-GIC2 • Manuela A-PI-N-08-... • ExpertIn A-PI-K-00-GIE	• Bianca und Beate A-VI-I-01-GIT1 A-VI-I-01-GIT1 A-VI-I-01-GIP1 A-VI-I-01-GIP2 A-VI-I-01-GIC1 A-VI-I-01-GIC2 A-VI-I-11-GIC1 A-VI-I-01-GIC • A-VI-I-01-BE • Konrad A-VI-J-02-... • Kevin A-VI-H-03-GIT1 A-VI-H-03-GIT2 A-VI-H-03-GIP1 A-VI-H-03-GIP2 A-VI-H-03-GIC1 A-VI-H-03-GIC2 • Maya A-VI-H-04-... • Marina A-VI-O-05-... • Christine A-VI-I-06-... • Susanne A-VI-I-07-... • ExpertIn A-VI-00-GIE

Abb 1: Gesamtstichprobe der Fälle, unterteilt nach der Kategorie der Beeinträchtigungen

Im CLASDISA-Projekt wurden die Interviews kodiert, um sie besser zuordnen zu können (e.g. A-HI-F-01-GIT). In diese Kennzeichnung wurde sowohl das Land einbezogen, die vorherrschende Kategorie der Beeinträchtigungen, die jeweilige Schule, die von den SchülerInnen besucht wird, die zugeordnete Nummer der

Schülerinnen sowie die Personengruppe, von der das Interview in Bezug auf einen konkreten Fall stammt. Dabei wurden sowohl die Interviews von der 1. als auch 2. Phase der Feldforschung inkludiert (siehe Abb. 2). So kann trotz Anonymisierung erkannt werden, auf welches Schulsetting und welche Beeinträchtigungen sich die Informationen zum/zur SchülerIn beziehen und von welcher Personengruppe in welchem Land diese stammen. In der Analyse wurden die wiederholten Interviews einer Person zusammengefasst (nämlich beispielsweise A-HI-F-01-GIT1 und A-HI-F-01-GIT2 zu A-HI-F-01-GIT). Aufgrund der Sensibilität der Daten aus einer kleinen Stichprobe wird in dieser Arbeit nicht näher auf diese bzw. auf zusätzliche Kennzeichen eingegangen.

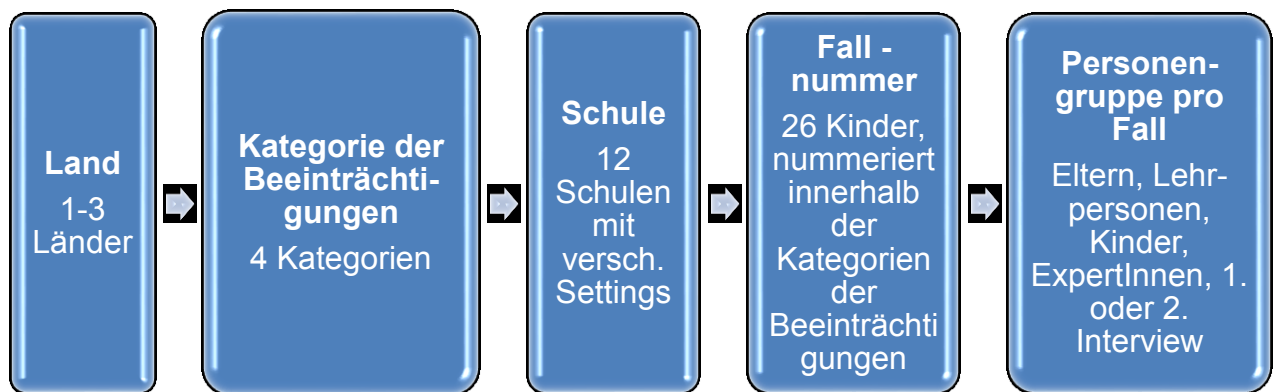


Abb 2: Kennzeichnung der Interviews innerhalb der anonymisierten Stichprobe

Das Ziel der Suche nach Fällen war es, neben dem Erfüllen des Projektantrags, die subjektive Sicht und die Bedeutungszuschreibungen jener Personen zu erhalten und zu analysieren, die die Theorieentwicklung voranbringen können. Mithilfe des „theoretischen Sampling“ können TeilnehmerInnen einbezogen werden, die nicht vorgesehen waren, sich aber in einem bestimmten Setting für die Forschungsfragen als relevant herausstellen, Personen zu wiederholten Interviews herangezogen oder das passende nächste Interview analysiert werden, um spezifische Aspekte der „emerging theory“ näher beleuchten zu können und relevante Informationen zu gewinnen. „Theoretical sampling helps us to define the properties of our categories; to identify the contexts in which they are relevant; to specify the conditions under which they arise, are maintained, and vary; and to discover their consequences.“ (Charmaz, 2003) Während Strauss das „theoretische Sampling“ eher früh im Forschungsprozess ansiedelt, spricht sich Charmaz dafür aus, dieses eher später vorzunehmen, damit die Daten nicht vorzeitig in eine Richtung gedrängt werden

(Charmaz, 2003). Dementsprechend wurde in dieser Dissertation das „theoretische Sampling“ erst nach der Analyse eines Großteils der Interviews durchgeführt. Im Verlauf der Feldforschung wurde von Schulen und Eltern gezielt an spezifische Personen verwiesen, beispielsweise an jemanden mit einem anderen Aspekt des „anders“ sein wie eine andere Religionszugehörigkeit und anderem kulturellen Hintergrund, um theoriegeleitet weitere Fälle zu erhalten. Da sich bereits nach den ersten narrativen- und Leitfadeninterviews (bei Kindern allgemeine Fragen über Schule, Materialien und Hilfsmittel, Lehrpersonen, Eltern und Peers sowie Wünsche für die Zukunft) die soziale Partizipation der Kinder und die Rolle der Eltern-Schulzusammenarbeit als wichtige Interessensgebiete der InterviewteilnehmerInnen darstellten, wurden im späteren Verlauf auch gezielt Fälle nach diesen Kriterien zur weiteren Analyse und für wiederholte Interviews ausgewählt.

Es wurde darauf geachtet, die Sichtweise von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu erhalten, die auch sozial-emotionale Probleme oder andere Merkmale des „anders“ sein, neben den Beeinträchtigungen, in unterschiedlichem Ausmaß aufweisen und sich in verschiedenen Bildungssettings befinden, in denen das „anders sein“ mehr oder weniger auffällt. Denn die Beurteilung von Differenz und Ähnlichkeit wirkt sich entsprechend der Datenanalyse auf die soziale Partizipation aus. Um die Daten im Sinne der „constant comparison“ Methode in Hinblick auf die Kategorie des „anders sein“ kontrastieren und bei den ähnlichen Fällen Unterschiede herausarbeiten zu können, sollten neben einer möglichst großen Bandbreite an verschiedenen Beeinträchtigungen und Schulsettings unterschiedliche Merkmale des „anders sein“, Diversitätskategorien wie Gender und Erstsprache berücksichtigt werden. (siehe Abb. 3) So nahmen beispielsweise 4 Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie 9 Mädchen am Forschungsprojekt teil. Zu Beginn waren Kinder mit schwerwiegenden intellektuellen Beeinträchtigungen und sprachlichen Problemen nicht in der Stichprobe, da die Schulen davon ausgingen, dass diese keine Interviews geben können und deren Perspektive nicht gehört werden würde. Deshalb war es notwendig, zu erläutern, dass Kommunikationsfertigkeiten keine Voraussetzung für die Forschungsteilnahme darstellen und der Versuch unternommen wird, möglichst auch diese "Stimmen" zu hören. Letztendlich wurden aus dem vorhandenen Interviewmaterial unabhängig von

Eigenschaften der SchülerInnen Fälle aufgrund der Beurteilung als „anders“ und „ähnlich“ zur weitergehenden Analyse herangezogen.

Außerdem sollten die Perspektiven von Eltern mit unterschiedlichen sowie ähnlichen Erwartungen in Bezug zur Eltern-Schul-Zusammenarbeit erlangt werden. Durch die Vorgangsweise der Stichprobengewinnung über Schulen und Organisationen sowie aktiv an Schulprozessen teilnehmenden Eltern erhielten jedoch eher als „engagiert“ wahrgenommene Eltern Eingang in die Datenerhebung. Der Zugang zu bestimmten Personengruppen war schwierig, beispielsweise zu Eltern mit fehlenden Schriftsprachfertigkeiten, fehlenden gemeinsamen Kommunikationsmöglichkeiten oder einschränkenden Lebensumständen. Insbesondere jene, die kaum an die Schule oder an Organisationen gelangen oder wie es Lehrpersonen formulieren, die Beeinträchtigung ihres Kindes nicht akzeptieren, konnten nicht als Interviewpersonen gewonnen werden (FT). Der Zugang zu Forschung an Schulen ist stark institutionalisiert, über den Stadtschulrat und über die Schulen zu den Eltern. Dieser Zugang und jener über Behindertenorganisationen kann einen Grund darstellen, warum bestimmte Personengruppen wenig erreicht wurden und dadurch Einblicke auf die Eltern-Schul-Zusammenarbeit und die soziale Partizipation von SchülerInnen hauptsächlich auf der Sichtweise von als „engagiert“ wahrgenommenen Eltern beruhen. Die Schulen hatten mitunter auch ein gewisses Ausmaß an Kontrolle darüber, wen sie ansprechen und wer in das Forschungsprojekt miteinbezogen wird, auch wenn insgesamt in Klassen Einverständniserklärungen und Informationsblätter ausgeteilt wurden. Außerdem haben auch Lehrpersonen einen eingeschränkten Zugang zu bestimmten Gruppen von Eltern und damit Kindern, die der Schule eher fern bleiben.

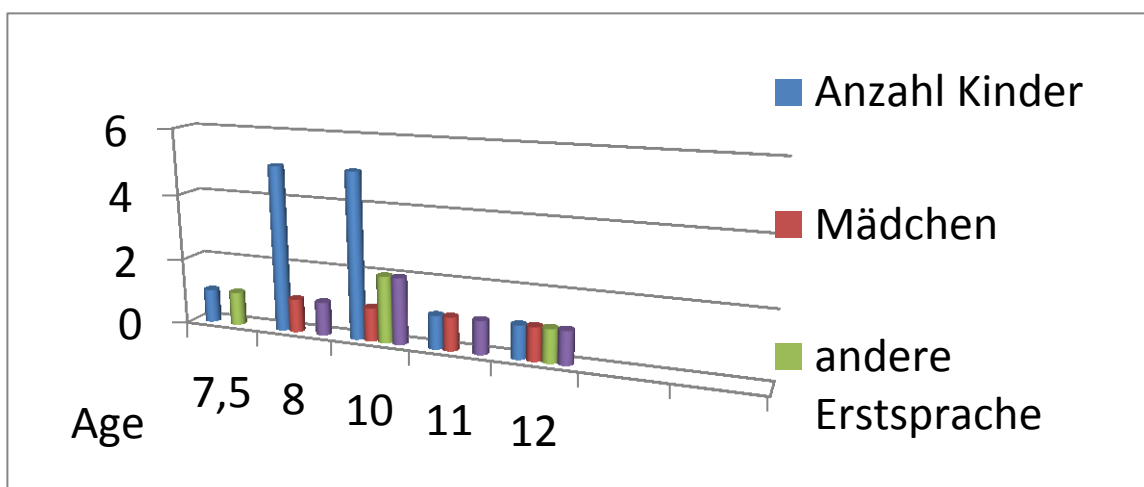


Abbildung 3: Darstellung der Stichprobe

Als die Stichprobe gesättigt war, also kein neuer Erklärungswert für die erhaltenen Kategorien aufgrund der gewonnenen Daten erhalten wurde, war die Datenerhebung abgeschlossen (Charmaz, 2003). Bewusst wurde aufgrund zeitlicher Ressourcen beispielsweise auf das Einbeziehen der Sichtweise der Peers verzichtet.

3.5.3. Reflexionen zur Durchführung der Datenerhebung

Die Daten hängen sowohl vom Forschungsthema ab, als auch vom Zugang ins Feld sowie von den verwendeten Methoden (Charmaz, 2006). Aber auch die Forscherin beeinflusst die Daten und deren Interpretation. "How you collect data affects which phenomena you will see, how, where, and when you will view them, and what sense you will make of them." (Charmaz, 2006, 15) Charmaz (2006) geht davon aus, dass ForscherInnen nicht passiv Daten erhalten, neutral sind und die ExpertInnen des Felds darstellen. ForscherInnen sowie die ForschungsteilnehmerInnen stellen Vermutungen an, treffen Entscheidungen, nehmen einen sozialen Status in der Gesellschaft ein, haben persönliche Interessen, die allesamt ihre Sichtweisen und Handlungen im Forschungsprozess beeinflussen. "Nevertheless, researchers, not participants, are obligated to be reflexive about what we bring to the scene, what we see, and how we see it." (Charmaz, 2006, 15)

In Bezug auf die Datengewinnung mit den Kindern fanden Austausch- und Reflexionsprozesse, auch im Team, statt. Das Erlangen einer großen Bandbreite unterschiedlicher Sichtweisen von Kindern als „social actors“ stellte einen relevanten Aspekt dieser Arbeit dar. Es wurde versucht, nicht von vorneherein von der Annahme von Differenz zwischen SchülerInnen und Erwachsenen auszugehen, aber darauf vorbereitet zu sein, dass es unterschiedlicher Methoden bedarf. "Children, particularly younger children, may have different characteristics from adults. For example, their use of language and their understanding of the world may differ from adults. However, most often the reasons are a result of adults' perceptions and treatment of children in adult society and because of children's structural positioning and least often because children are inherently different." (Punch, 2002, 330) Da es bereits aufgrund eines Machtungleichgewichts zwischen Kindern und Erwachsenen sowie wegen beispielsweise unterschiedlicher Verständigungsmöglichkeiten nicht immer leicht ist, die Sichtweise von Kindern mit Beeinträchtigungen zu hören, wurden

adaptierte Methoden entwickelt, um dies bei Bedarf zu erleichtern (e.g. Darbyshire et al. 2005, Davis et al. 2008, Parvaneh et al. 2005). Insbesondere aufgrund des Versuchs, möglichst viele unterschiedliche Sichtweisen einzubeziehen, kam es zu einer Vielzahl an Forschungsmethoden (e.g. kreative Methoden wie Fotografieren oder das Zeigen relevanter schulischer Bereiche, das Zeichnen einer Traumschule, narrative Ansätze sowie strukturierte Interviews, das Spielen mit einer Playmobile Schule, das Verwenden von cue cards). Zuerst wurde ein Pretest von Studierenden durchgeführt, um die Instrumente zu testen. Das Ergebnis der daraus entstandenen Reflexionen war es, dass die Motivation ein entscheidender Faktor für die Interviewführung darstellte und dass es wichtig war, sich mit den Interviewmaterialien gut vertraut zu machen. Denn es erwies sich als herausfordernd, diese an die jeweilige Situation und die Kinder zu anzupassen. Fragen waren oftmals zu abstrakt und es dominierten Ja/Nein Antworten. So wurde versucht, Interviewthemen und –fragen konkreter und einfacher zu formulieren. Zusätzlich sollte die Kontrolle vermehrt an die Kinder übergeben werden, sodass sie sich aussuchen können, wie sie Informationen über ihr Leben innerhalb des vorgegebenen Forschungsrahmens (e.g. Zeit, Material, Ort) geben möchten oder auch nicht (FT). Auf diese Weise wurde eine Vielzahl an Methoden angeboten, aus denen die Kinder selbst wählen konnten (Lewis et al. 2005 zit. nach Lewis & Porter, 2007).

Das Übertragen von Kontrolle an die Kinder ergab sich als ein Themenbereich für die Reflexion. Während der Interviewdurchführung stellte sich mitunter die Frage, wieviel Entscheidungsmacht den Kindern übergeben werden soll, beispielsweise über den Inhalt. So kam es vor, dass Kinder zwar über Themen sprachen, die ihnen am Herzen lagen und für sie eine hohe Relevanz besaßen (e.g. Inhalte von Fernsehserien), jedoch aus Sicht der Interviewperson wenig Inhalt in Bezug auf die Forschungsthematik enthielten (FT). Mit der Zeit wurde klar, dass dies auch daran lag, dass zu wenig Information über das Forschungsvorhaben beim Kind ankam. Sie sollten genau verstehen, was das Ziel des Projekts darstellt, damit sie ihre Sichtweise zu diesem Thema darstellen können. Dann ist es leichter möglich, Ihnen vermehrte Kontrolle über den Ablauf des gemeinsamen Erforschens des Themas zu gewähren, ohne die Relevanz für das Forschungsthema zu verlieren.

Die Vielzahl an Erhebungsmethoden stellte einen zusätzlichen Reflexionsbereich dar. Die unterschiedlichen Instrumente beeinflussen den Erhalt von Informationen in Bezug zum Forschungsthema, die Analyse sowie die Interaktion zwischen ForscherInnen und ForschungsteilnehmerInnen. So bringt eine stark strukturierte Vorgabe, im Gegensatz zur Möglichkeit, sich offen zu äußern, eingeschränkte Antwortmöglichkeiten mit sich.

Die Verwendung von Cue Cards im Projekt bedeutet beispielsweise, lediglich wenig neue Information zu erhalten. Dabei geht es eher um die Aussage, was von den vorgegebenen Inhalten Kinder mögen oder nicht mögen. Durch die Auswahl der Karten entscheidet der/die ForscherIn über das Thema und engt mögliche Inhalte bereits ein. Manchmal schien das Interview wie eine Testsituation wahrgenommen zu werden, in der man Karten "abarbeitet". Ein anderes Mal führte das Spielen eines Memory-Spiels zu einem Konkurrenzkampf, bei dem das Gewinnen im Vordergrund stand und das Interesse an den Themen in den Hintergrund rückte und den Spielfluss störte.

Fotointerviews stellten sich in der Schule als schwierig heraus, da es nicht erlaubt war, aufgrund fehlender Einverständniserklärungen, von anderen Kindern Fotos zu machen oder der Unterricht gestört worden wäre. Die Kinder hatten Spaß daran, machten jedoch auch Fotos von Dingen, die ihnen gefielen, ohne dass diese, auch nach näherem Nachfragen, einen Bezug zum Partizipationsthema hatten.

Beim Spielen mit der Playmobil-Schule verwendeten die Kinder viel Phantasie. Dies gestaltete wiederum die Analyse der Transkripte schwierig. Ohne Einbezug des Kontext kann es leicht zu Fehlinterpretationen kommen. So kann es sein, dass eine Playmobil Schule deshalb während des Spielens niedergebrannt wird oder alle Personen in der Schule getötet werden, weil die Kinder sich zur Interviewteilnahme an einem Projekt gezwungen fühlen, das sich um das Thema Schule dreht. Gerade der interpretative Charakter dieser Methode ist kritisch zu betrachten in der Analyse dieser Daten. Es ist wichtig, den Blick nicht lediglich auf das Gesprochene zu richten, sondern den Kontext zu berücksichtigen.

Ebenso beim Zeichnen einer Traumschule ist es notwendig, das Gezeichnete kommentieren zu lassen, um relevante Informationen zu erhalten. Außerdem ist die Aussagekraft dieser Instrumente stark begrenzt.

Narrative Interviews stellen eine wenig strukturierte Möglichkeit der Datengewinnung dar, die ein offenes Antwortformat bereithält und damit auch zur Theoriegewinnung

besonders gut geeignet ist. Schwierig wird es, wenn die Kinder kaum sprechen können oder die Interviewpersonen als eine Art von Lehrerin betrachten und beispielsweise versuchen, sozial erwünscht zu antworten bzw. die "richtige" Antwort zu geben (FT). "Quite reasonably children appear to assume that adults ask them questions for which they should know the answer and, if adults are not happy with the one they receive then they ask again." (Porter, 2009) Kultur- und Machtverhältnisse beeinflussen die Fragen, die gestellt werden, die erhaltenen Reaktionen und damit auch die Ergebnisse der Auswertung ebenso wie die adaptierten Methoden zur Gewinnung der Sichtweise der Kinder mit Beeinträchtigungen.

Nicht nur förderliche und hinderliche Faktoren für die Partizipation in der Schule, sondern auch jene an diesem Forschungsprojekt offenbaren sich in den Daten.

Auch die äußeren Umstände eines Interviews wie Zeit und Raum nehmen großen Einfluss auf die Informationen, die Interviewpersonen geben. "However, it needs to be recognized that many research environments are adult spaces where children have less control. Adult spaces dominate in society, thus it can be difficult to find child spaces in which to conduct research." (Mortier et al. 2011, 208) Es macht einen Unterschied, wenn zeitliche und örtliche Gegebenheiten zur Verfügung stehen, die einen offenen Austausch ermöglichen. Wenn zum Beispiel der/die ForscherIn vom Kind nach der Schulzeit in das eigene Zimmer zuhause eingeladen wird, stellt dies eine andere Atmosphäre dar als wenn dies im LehrerInnenzimmer stattfindet, in dem laufend Lehrpersonen die Gesprächssituation unterbrechen oder wenn am Gang ein Interview geführt wird, weil keine freien Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Die Anonymität in der Interviewsituation wurde nicht automatisch respektiert. So kam es vor, dass Lehrpersonen die Interviews unterbrachen, im selben Raum arbeiteten, in dem das Interview stattfand etc. Die täglichen schulischen Routinen und Arbeiten waren wichtig und es wurde versucht, die Interviews nebenher laufen zu lassen. In anderen Schulen wiederum gab es eigene Räume nur für Kinder, in die man gehen und sich unterhalten konnte. Jedoch wollte der betreffende Schüler nicht, dass ich diesen Bereich für Kinder betrat und wir nutzten ein anderes Zimmer, in dem wir das Interview ungestört führen konnten. Ein anderes Kind wollte das Interview nicht machen, weil es dachte, dass andere Personen in der Umgebung zuhören können. Daraufhin wurde ein privater Raum für das Gespräch gefunden. Als nächstes war es

ihm wichtig, dass die Mutter noch anwesend blieb, bis für ihn ausreichend Sicherheit gegeben war und er letztendlich auch allein mit dem Interview weitermachte. Nicht zuletzt aufgrund des Machtungleichgewichts von Kindern in der Gesellschaft, bedarf es eines Reflexionsteams, um konkrete Risiken für Kinder hinterfragen zu können. Es könnte so u.a. die Gefahr bestehen, dass in der Interviewsituation negative Gefühle auftauchen, wenn Kinder aufgrund ihrer Beeinträchtigungen teilnehmen und aus der Klasse genommen werden. Dies kann eine Wiederholung des Erlebens von Stigmatisierung darstellen. So fragte ein Mädchen, weshalb gerade sie herausgeholt wurde und ob dies mit ihrer Beeinträchtigung zusammenhängt (FT). Der gesellschaftliche Kontext beeinflusst, wie eine Situation erlebt wird, beispielsweise jene, von der Klasse getrennt zu werden. "Participants have their own tacit and declared understandings; researchers have their own perspectives and interpretations. The relationship is also mediated at a cultural level by conventional meaning systems and power relations which are interpreted within social and institutional contexts." (Greig et. al. 2007, 93)

Die Art und Weise, wie Forschung stattfindet, hat einen Einfluss darauf, welche Daten erhalten werden. Ein großer Teil der Interviews wurde zu Beginn als „unbrauchbar“ betrachtet, weil der Inhalt aus Sicht der Forscherin nicht zum Thema zu passen schien (e. g. Fantasiegeschichten, Ausweichen des Forschungsthemas) oder „inhaltsleer“ wirkten (FT). Die Reflexion über diese Interviews führte dazu, die Möglichkeiten der SchülerInnen, die Partizipation zu verweigern, und Themen, die vermieden wurden, vermehrt in den Blick zu nehmen, insbesondere auf dem Hintergrund des Machtungleichgewichts zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule. Es bedeutet etwas, wenn ein Thema nicht angesprochen wird oder wenn der Wunsch nach Nicht-Partizipation auf unterschiedliche Arten gezeigt wird, trotz des offiziellen Einverständnisses zur Projektteilnahme. „Silence“ kann mehr aussagen als das, was angesprochen oder gemacht wird (Lewis, 2010, Weisser, 2007). Das Fehlen von Personengruppen in der Stichprobe, das Vermeiden von Themen und die fehlende Verweigerung der Partizipation, trotz des in den Interviews erkennbaren Wunsches danach, spiegelt Inklusions- und Exklusionsprozesse wider, fehlende Selbstbestimmungsmöglichkeiten und bestehende Machtverhältnisse (Kramann, 2013).

Interessant war es, dass insbesondere Themen vermieden und kaum beantwortet wurden, in denen es zu Erwartungsverletzungen in der Schule kommt (e.g. Probleme, Freunde zu haben; die Unterscheidung von Integrations- und Regelschulkinder bei den Aufgaben). Auch den Einschränkungen und Schwächen wurde wenig Raum gegeben. Stattdessen wurde auf Stärken und Ähnlichkeiten mit anderen hingewiesen. So wie in der Studie von Connors and Stalker (2007) kam das Thema Behinderung kaum von selbst auf bzw. lediglich indirekt, wenn beispielsweise danach gefragt wurde, was die Kinder gut können oder schwierig finden. Mitunter wurde dem gesamten Forschungsthema der Forscherin ausgewichen (FT). Kinder sagten mitunter, dass sie „alles machen wollen“, was die Lehrerin sagt, dass es wichtig ist, nett zu sein (e.g. A-VI-V-06-GIC), dass sie eine hohe Lautstärke ablehnen und etwas allein machen können (e.g. A-VI-I-01-GIT). Sie versuchten akademisch kompetente, selbständige, die sozialen Regeln einhaltende SchülerInnen zu sein. Dies spiegelt auch die Erwartungshaltung seitens der Schulen wider, auf die im Ergebnisteil noch näher eingegangen wird (siehe Kap. 4).

Die Interviewdaten zeigten, dass SchülerInnen nicht partizipieren wollten und sich unter Druck gesetzt fühlten, beim Projekt mitzumachen und Informationen bereitzustellen. Sie versuchten, den Erwartungen der Interviewerin „gerecht“ zu werden (e.g. A-II-A-01-GIC). Letztendlich verweigerte kein Kind offiziell seine Teilnahme. SchülerInnen drückten jedoch auf unterschiedlichem Wege den Wunsch des „Nicht-Partizipieren Wollens“ in den Interviews aus (e.g. durch das Zurückweisen des Interesses der ForscherInnen, direktes Ansprechen des Wunsches, aufzuhören, das Einfordern des versprochenen Spielens statt dem Beantworten von Fragen, das Hervorheben der bereits erfolgten hohen Leistungen im Interview, das Zeigen von aggressivem Verhalten im Playmobil-Spiel, das Wegtriften mit der Aufmerksamkeit, das Ansprechen der üblichen schulischen Alltagsroutine). Es zeigte sich ein hohes Ausmaß an sozialer Erwünschtheit. So sagte ein Schüler beispielsweise: „Ich will mehr sprechen, richtig? (A-HI-F-01-GIC) Kinder sind aufgrund ihrer Position in einer von Erwachsenen dominierten Welt nicht gewohnt, ihre Ansicht frei und offen anzusprechen (Hill, 1997). Im schulischen Alltag ist Druck vorhanden, den Erwartungen der Erwachsenen zu entsprechen und Interesse an dem zu zeigen, was andere von einem erwarten. Außerdem stellte sich die Frage, wie dem Machtungleichgewicht in der Forschung (Ben-Ari et al. 2013) begegnet werden kann.

Dementsprechend ist ein wichtiger Aspekt, der aufgrund der Reflexion des Forschungsablaufs und der qualitativen Daten erkannt wurde, die Wahl der Nicht-Partizipation. Insbesondere Menschen mit Beeinträchtigungen werden oftmals durch andere dominiert (Nolan et al. 2007) und es war ein schwieriger Erkenntnisgewinn, wie leicht dies im Forschungsprozess geschehen und übersehen werden kann. Entgegen der partizipativen und ethischen Einstellung der Forscherin fiel ihr ihre fehlende Sensibilität gegenüber dem Wunsch von Personen auf, nicht mitmachen zu wollen. Die Problematik, InterviewteilnehmerInnen für das Projekt zu gewinnen, führte dazu, dass Zeichen der Ablehnung bei der Projektpartizipation von Kindern schlichtweg nicht wahrgenommen wurden. Nicht zuletzt dadurch kam es verstärkt zu Reflexionsprozessen in diesem Themenbereich. Dementsprechend wurde im Team überlegt, wie vermehrte Selbstbestimmung und ein verminderter Erwartungsdruck erreicht werden können.

Um dieser Dynamik entgegenzuwirken wurden im Verlauf des Forschungsprozesses zumindest einige Adaptionen vorgenommen, u. a. vermehrte Übergabe der Kontrolle an die SchülerInnen, die Einplanung von mehr Zeit und Raum zur Erörterung des Projekts sowie vermehrte Reflexionsprozesse. Neben einer erhöhten Aufmerksamkeit der Forscherin während der Interviews wurde ein nonverbaler „informed consent“ für alle 3 Länder von ihr entwickelt (siehe Abb. 4).

Das 1. Bild steht für das Erklären des Forschungsvorhabens und des Ziels der Forschung. Dies inkludiert auch das Erklären der Rolle der Forscherin, die manchmal fälschlicherweise als Sprachtherapeutin oder Lehrperson betrachtet worden war. Das 2. Bild wird dafür verwendet, um die Vorgangsweise im Interview zu verdeutlichen. Das 3. Bild stellt die Frage um die Erlaubnis der Aufzeichnung des Gesprächs sowie der Publikation der Ergebnisse dar. Das 4. und letzte Bild zeigt die Rechte der Kinder, inklusive jenes, jederzeit gehen zu können, auch ohne es ansprechen zu müssen. Ein Zeichen zum Abschied (e.g. Winken) reicht aus, um seinen Wunsch der Interviewerin zu zeigen. Mit einem Smiley-Stempel wird jedes dieser Bilder vom Kind abgestempelt, sobald es der Ansicht ist, es verstanden zu haben. Auf diese Art und Weise soll gewährleistet sein, dass verstanden wird, was gemacht wird und warum, dass das Gespräch aufgenommen und Ergebnisse der Forschung anderen mitgeteilt werden und dass man jederzeit gehen kann, wenn man das möchte. Es wird betont, dass der Wunsch, nicht mehr mitzumachen, gefahrlos geäußert werden kann, ohne

dass mit negativen Konsequenzen zu rechnen ist, auch nicht für die Beziehung mit der Forscherin oder der Lehrperson. So wurde versucht, dem Recht auf Information (Article 13) über den Forschungsinhalt und die Forschung selbst (Lundy et. al. 2011) zu entsprechen und in verständlicher und klarer Form zu vermitteln



Abbildung 4: Darstellung des nonverbalen „informed consent“ für Kinder

SchülerInnen ist es wichtig, dass es durch Forschung zu Veränderungen kommt. Wie interessiert Kinder an der Forschung und ihrer Sinnhaftigkeit sind, ist an folgender Bemerkung zu erkennen. „Aber das ist nicht erforschen, was du machst. Nur wissen wie‘ s anderen Kindern geht. ... Und was kannst du dann umändern?“ (A-HI-G-22-GIC) Um das anonymisierte Publizieren von Daten näher zu erklären, wurden Rückmeldung von den ersten Interviews in den 3 Ländern verwendet (siehe Abb. 5). Neben dem Generieren von Wissen in Bezug auf die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im schulischen Alltag und dem Weitergeben dieser Informationen an Kinder, Schulen und Lehrpersonen sowie an die wissenschaftliche Community (e.g. Präsentationen) soll es den Kindern ermöglicht werden, zu erleben, dass sie Möglichkeiten der Partizipation sowie des nicht Partizipierens erhalten und dass ihre Sichtweise und Entscheidungen wahrgenommen und respektiert werden. Die Kinder erhielten außerdem als Dankeschön für ihre Zeit und ihr Engagement beim 1.

Interview Stifte und beim zweiten Fingerpuppen sowie eine Urkunde von der Universität Wien für die Teilnahme an diesem Projekt.

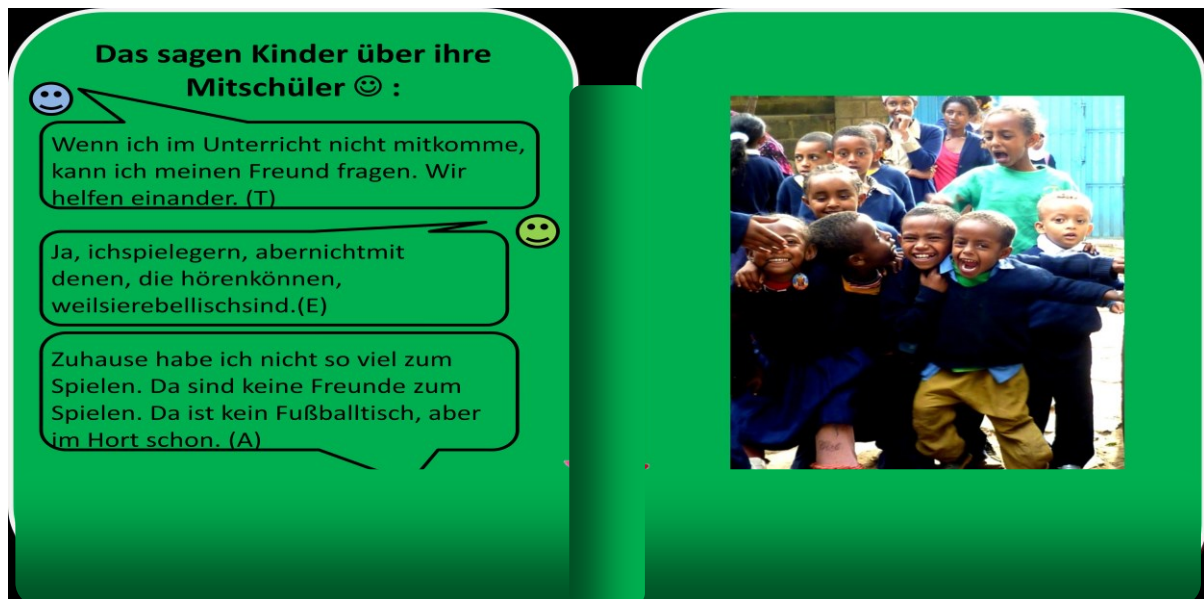


Abbildung 5: Darstellung eines Ausschnitts der Rückmeldung von Ergebnissen an Kinder

Trotz der Anfangsschwierigkeiten ermöglichte die Grounded Theory es letztendlich, im Verlauf des Forschungsprozesses die Perspektive der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und auch jene der Schulen und Eltern vermehrt in den Blick zu nehmen. Der wiederholte Zugang ins Forschungsfeld ermöglicht es, die eigene Rolle der Forscherin und die Beziehung zu den Interviewpersonen zu überdenken, ebenso wie die Interviewführung und die Art und Weise, wie diese zustande kommen. So können Barrieren identifiziert werden, die es schwierig machen oder sogar unmöglich, die „Stimme“ von Interviewpersonen, insbesondere jene der Kinder, wahrzunehmen. Derartige Reflexionsprozesse, die vermehrt sichtbar gemacht werden sollen (Pillow, 2003), beeinflussten die Weiterentwicklung der Forschungsinstrumente, die Interviewführung und die Auswahl von SchülerInnen mit Verständigungsschwierigkeiten, die zu Beginn nicht ausreichend gehört wurden, sowie die Vorgabe einer nonverbalen informierten Einverständniserklärung und von adaptierten Rückmeldungen. Die Forderung, Kinder über ihre Situationen im Bildungssystem selbst zu befragen, ist ein wichtiges Anliegen der Bildungsforschung. Aber nicht nur ihre „Stimme“ oder „silence“ sagen etwas über SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und ihre Stellung in der Gesellschaft aus, sondern auch die unterschiedlichen Arten des Versuchs, im akzeptierten Rahmen die Partizipation zu verweigern und das Zeigen von sozial erwünschtem Verhalten. Nicht nur die Partizipation in der Schule, auch jene an diesem Forschungsprojekt lässt wichtige

Erkenntnisse über In- und Exklusionsprozesse deutlich werden, die bei der Stichprobenwahl beginnen und bei der Erhebung der Daten sowie der Durchführung dieser weitergehen. Zusammenfassend war es für Kinder schwierig, sich für die Projektteilnahme oder auch gegen diese zu entscheiden. In einem Projekt, in dem es hauptsächlich um die Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen an Bildung geht, war genau diese Zielgruppe in ihrer Möglichkeit, ihre Perspektive zur Sprache zu bringen und frei entscheiden zu können, benachteiligt.

3.5.4. Darstellung der gleichzeitigen Datenerhebung und -analyse

Die gleichzeitige Datenerhebung und – analyse ermöglicht es, die Vorstellungen der ForscherInnen in Bezug auf die Datenanalyse und den sich aus den Interviews entwickelnden Konzepten und Theorien gemeinsam mit den InterviewpartnerInnen weiterzuentwickeln. Das Kodieren ist ein wichtiger Bestandteil der Datenanalyse, der wiederum Einfluss auf die Datenerhebung nimmt. Wiederholte Interviews schaffen die Gelegenheit, neue Einsichten zu reflektieren sowie sich über interessante Ideen und Anliegen auszutauschen. Sie erleichtern es, Veränderungen über die Zeit hinweg sichtbar zu machen. Das Zurückgehen ins Feld, mitunter zu bereits interviewten Personen, kann dabei unterstützen, eine zeitliche Perspektive zu erhalten und Prozesse leichter erkennbar zu machen. InterviewteilnehmerInnen können Konzepte verwerfen, neue Ideen und Aspekte hinzufügen und sind zumindest in einem gewissen Ausmaß an dem Prozess der Datenerhebung und -analyse beteiligt, auch wenn sie diese nicht selbst durchführen. Durch das eigene Involviert sein und die Interaktionen mit Personen, Perspektiven und Forschungspraktiken können gemeinsam Theorien konstruiert werden (Charmaz, 2006). „Rich data are detailed, focused, and full. They reveal participants views, feelings, intentions, and actions as well as the contents and structures of their lives.“ (Charmaz, 2006, 14) Bei der aus den Daten entstehenden Theorieentwicklung liegt der Fokus nicht so sehr auf Inhalten, sondern auf Handlungen und Prozesse sowie unterschiedlichen Sichtweisen, weshalb auch beim Kodieren das Gerundium verwendet wurde (Charmaz, 2006). Das, was die Personen vermitteln möchten, ist ein wichtiger Hinweis auf Intentionen und die jeweilige Konstruktion der Wirklichkeit. Es ist von Bedeutung, wenn SchülerInnen als „brave“ Kinder den Erwartungen der Interviewperson oder anderen entsprechen möchten und sich als sozial und kognitiv

fähige Personen mit selbständiger Leistungserbringung darstellen, die Freunde haben, ob in der Schule oder zuhause.

Beim „initial“, offenen Kodieren zu Beginn der Analyse gehen Grounded Theory ForscherInnen je nach analytischer Einheit Zeile für Zeile, Beobachtungen für Beobachtungen oder Wort für Wort vor. Oftmals wird „line-by-line coding“ empfohlen. Auch „in vivo“ Codes werden verwendet, die die Sprache der ForschungsteilnehmerInnen wortwörtlich wiedergeben und repräsentieren. Sie werden bei Worten oder Phrasen verwendet, die als selbstverständlich angenommen werden oder bei kreativen und aussagekräftigen Begriffen. Beim Kodieren ist es wichtig, offen und nahe an den Daten zu bleiben und die Codes einfach, kurz und präzise zu halten. ForscherInnen sollen auf Handlungen achten und diese beim schnellen Durchgehen der Interviews mit anderen Daten vergleichen. In dieser Arbeit wurde beim Kodieren Absatz für Absatz vorgegangen und versucht, sehr nah am konkreten Wortlaut der Interviewpersonen zu bleiben. Aufgrund der wortwörtlichen Transkriptionen der Interviews erschien dieses Vorgehen vielversprechender in Hinsicht auf aussagekräftige Codes als das Analysieren von jeder Zeile. „I never do a line-by-line analysis because there is so much filler to skip over. Rather, I do a search and seizure operation looking for cream in the data.“ (Stern, 2007, 116) Aufgrund der hohen Anzahl an Daten und Informationen wurden nicht alle Interviews offen kodiert, da bereits schnell eine Überforderung mit einer großen Menge an Codes entstand. Stattdessen wurde versucht, Entscheidungen in Richtung Theoriegenerierung zu treffen, auch wenn dies bedeutet, Interviewsequenzen unberücksichtigt zu lassen. Zu Beginn wurde im 1. Interview bereits, insbesondere aufgrund von in vivo Codes, das Kampfvokabular in der Schule deutlich. Daraufhin wurden weitere Interviews geführt, noch ohne den Blick in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Theorie soll aus den Daten kommen, sich durch diese begründen und nicht durch Voreinstellungen der UntersucherInnen geprägt sein (sensibilisierendes Konzept). Weiters ist es wichtig, darauf zu achten, dass den Daten keine konzeptuelle Sprache aufgedrängt wird, beispielsweise jene der Strategien, bevor die Daten diese Vermutungen nicht unterstützen. Menschen erzählen aus einem bestimmten Kontext heraus und mit einem biographischen Hintergrund sowie je nach ZuhörerInnen andere Inhalte und verwenden unterschiedliche Begriffe (Charmaz, 2006). Das Wort „Partizipation“ wurde als sozialer Prozess, der untersucht wird, mitunter in den Interviews verwendet und von InterviewpartnerInnen verschieden verstanden. Durch die unterschiedliche

Interpretation dieses Begriffs (fehlende Bildungsmöglichkeiten, fehlende Ausgrenzung bei Interaktionen, freiwillig verbrachte gemeinsame Zeit mit Peers, Benennung von jemanden als Freund) wurde deutlich, was aus Sicht der Interviewpersonen von Bedeutung ist. Es blieb zu Beginn noch offen, inwiefern sich Partizipationsbereiche tatsächlich aus Sicht der interviewten Personen als relevant für den schulischen Alltag der Kinder herausstellen und wenn ja, hinsichtlich welcher Aspekte. Neben den narrativen Interviews wurden mitunter Leitfadeninterviews mit allgemeinen Fragen über schulische Lebensbereiche, insbesondere bei den Kindern gestellt (e.g. über Personen im schulischen Umfeld wie Peers und LehrerInnen und über die Eltern in Bezug zur Schule, über Materialien, Schwächen und Fertigkeiten sowie Zukunftsvorstellungen). Trotz dieser Orientierungspunkte wurde jedoch versucht, offen zu bleiben und die Antwortmöglichkeiten möglichst wenig einzuschränken.

Charmaz unterteilt „initial coding“ und „focused coding“. Beim fokussierten Kodieren wird bereits selektiert und die bedeutensten oder häufigsten Kodes dazu herangezogen, eine große Anzahl an Daten zu sortieren, zusammenzufügen, zu integrieren oder zu organisieren. Dies erfordert Entscheidungen darüber, welche der frühen Kodes am ehesten zur Theoriebildung geeignet sind und es erlauben, die Daten zu kategorisieren. In Hinblick auf theoretische Kategorien ist darauf zu achten, was in den Daten passiert und von wessen Sichtweise (Charmaz, 2006). Aufgrund der Analyse wurde deutlich, dass Konflikte sowohl zwischen Eltern und Schule als auch in der Klasse zwischen den Kindern und Peers sowie in Bezug zu den Lehrpersonen auftraten. Diese Kodes hingen mit jenen von Erwartungsverletzungen zusammen. Immer dann, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden, gibt es Konflikte im Schulsystem. Aufgrund dessen tauchte die Wahrnehmung des „anders sein“ auf, in schulischen Erwartungsbereichen aber auch in Bereichen, die persönlich und aus Sicht der Peers als relevant erachtet wurden. Häufige Kodes waren beispielsweise die „Beurteilung als anders“, „sich vergleichen mit anderen“, „Erfüllen wollen von Erwartungen“ und „Verletzen von Erwartungen“.

Glaser (1978) beschreibt, dass jede vorangekommene Idee in die Analyse miteinfließen soll, auch eigene Ideen früherer Forschungsvorhaben. Wenn Konzepte der eigenen Disziplin verwendet werden, ist sicherzustellen, dass diese tatsächlich dabei helfen, die Daten zu verstehen. Außerdem soll geklärt werden, wie sie dies tun

sowie zu überlegen, ob die Daten nicht auch ohne dieses Konzept zu erklären wären (Charmaz, 2006). Reflexionen waren diesbezüglich notwendig, als die Ähnlichkeit in „persönlich und gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen“ auftauchte, da dies ebenfalls in der ICF vorkommt. Es wurde versucht, ohne diese Unterteilung weiterzuarbeiten.

Aufgrund von ähnlichen Kodes entwickelten sich Kategorien. „Categories explicate ideas, events, or processes in your data-and do so in telling words. A category may subsume common themes and patterns in several codes.“ (Charmaz, 2006, 91) Eine Kategorie stellt beispielsweise das „Verletzen von Erwartungen“ dar. Diese umfasst Subkategorien wie Erwartungen im akademischen Bereich, Erwartungen im Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld und der damit assoziierten Arbeitshaltung sowie Erwartungen im Einhalten sozialer Regeln an sozial-emotionales Verhalten und das Zeigen von Emotionen für ein angenehmes gemeinsames Erleben und der damit assoziierten Berücksichtigung anderer im eigenen Handeln in Form als angenehm erlebter Nähe. Dazu gehören beispielsweise Kodes wie „nett sein“ und „ablehnen von hoher Lautstärke“. Die Dimension reicht vom Erfüllen dieser Erwartungen über Erwartungsverletzungen, die keinen Einfluss auf die soziale Partizipation im sozialen Umfeld der Klasse nehmen, bis hin zu jenen, die sich auf die Zugehörigkeit und Freundschaftsbeziehungen auswirken.

„Theoretical Coding“ klärt die möglichen Verbindungen zwischen den im „focused coding“ entwickelten Kategorien. In diesem Stadium des Kodierens liegt die Chance, die theoretische Analyse auszuweiten und anzureichern, aber auch die Gefahr, etwas über die Daten zu stülpen. ForscherInnen werden ermutigt, einen analytischen Rahmen für die Daten zu finden. Charmaz konstatiert, dass sich kritische Fragen beispielsweise auf den Prozess richten, der mit den Daten untersucht wird, darauf, wie sich dieser verändert und entwickelt und auf die Konsequenzen (Charmaz, 2006). Eine Orientierung am Kodierparadigma von Strauss und Corbin oder an den 18 Kodefamilien von Glaser, die analytische Kategorien beinhalten, stellen ebenfalls eine mögliche Option dar. Glaser führt an, dass sich neue Kodefamilien aus den anderen entwickeln können und dass diese nicht exklusiv sind, oder auch nur dasselbe Ausmaß und dieselbe Art von Abstraktion widerspiegeln. Je nach Daten kann es sein, dass einige dieser Kodefamilien in der Analyse keine Beachtung finden und andere durchaus (Charmaz, 2006). Somit gibt es kein zu befolgendes Raster,

sondern Möglichkeiten, die hilfreich für das Einbetten der Ergebnisse in einen theoretischen Rahmen sein können. In dieser Arbeit wurde vorerst versucht, ohne derartige Vorgaben auszukommen. Letztendlich ergaben sich jedoch Ursachen, Strategien und Konsequenzen sodass auf das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1990) zurückgegriffen wurde.

Im Sinne der „constant comparison“ Methode werden laufend Vergleiche angestellt, beispielsweise zwischen verschiedenen Interviewtranskripten zum selben Inhalt von denselben oder verschiedenen Interviewpersonen, mit ähnlichen Sichtweisen und Handlungen, zu verschiedenen Zeitpunkten. Die „constant comparison“ Methode führte beispielsweise zum Vergleich der Unterschiede und Ähnlichkeiten im „anders“ sein oder „ähnlich sein“, sowie zu den Veränderungen dieser Wahrnehmung im Verlauf der Schulzeit.

Zusätzlich wurden Memos verfasst, welche dabei helfen, die Kodes miteinander in Beziehung zu setzen und diese zu strukturieren. Das Schreiben von Memos tritt früh im Forschungsprozess auf. Fragen, die an die Interviewdaten gestellt werden, beziehen sich auf gesellschaftliche Prozesse wie die soziale Partizipation und darauf, welche Bedeutung diesen beigemessen wird und unter welchen Bedingungen sie auftaucht. Es geht darum, worüber Personen wie sprechen und was sie auslassen bzw. wann sich die Bedeutungen und Handlungen verändern. In Memos werden Gedanken, Vergleiche und Verbindungen zwischen Kodes festgehalten, so auch der Zusammenhang von Konflikten und Erwartungsverletzungen. Es stellten sich außerdem Fragen wie jene, welche Ähnlichkeitsbereiche relevant für Freundschaft sind und warum. Zusätzlich wurden Reflexionen bzgl. der Feldforschung, Methode und der eigenen Rolle, in der Art eines Forschungstagebuchs (FT), niedergeschrieben. Früh verfasste Memos beschreiben oft Merkmale oder Vergleiche. Später wird über mögliche Kategorien geschrieben und der Einfluss des Kontext näher betrachtet. Fortgeschrittenere Memos enthalten außerdem Überzeugungen sowie Vergleiche, mitunter auch mit bestehender Literatur. Literatur wurde zu späterem Zeitpunkt der Datenerhebung und -analyse ebenfalls als Datenmaterial betrachtet und herangezogen, so e.g. die Relevanz der Beurteilung von Ähnlichkeit für die soziale Partizipation, um so bereits existierende Literatur berücksichtigen und die Theorie weiterentwickeln zu können anstatt lediglich

wiederzufinden, was bereits untersucht wurde. Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt. Danach erfolgt die Einbettung in die bestehende Forschungsliteratur.

4. Darstellung der Analyse der qualitativen Daten

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit lag in der Erforschung der Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im schulischen Alltag.

Die Fragestellung dieser Arbeit zu Beginn der Feldforschung lautete:

Welche Umweltfaktoren (Förderfaktoren sowie Barrieren) haben Auswirkungen auf die Aktivität und Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im Alter von 8-12 Jahren im schulischen Umfeld in verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten?

Nach den ersten Interviews ergaben sich einige Kodes mit dem Sprachgebrauch des Kampfes und des Rechtssystems, die im Folgenden dargestellt werden und die ersten Schritte der Theorieentwicklung verdeutlichen.

4.1. Das Vokabular des Kampfes und des Rechtssystems: Die Wahrnehmung der Schule als Kampfschauplatz aufgrund von Erwartungsverletzungen

Zu Beginn der Analyse, bereits im 1. Interview, wurde der Kode „Sprache des Kampfes und des Rechtssystems“ vergeben. Dieser wiederum hing mit dem Kode „Verletzen von Erwartungen“ zusammen. Die Verwendung der Begriffe des Kampfes und des Rechtssystems kam bei Erwartungsverletzungen in der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Klasse sowie bei der als schwierig empfundenen Eltern- Schul- Zusammenarbeit zum Vorschein. In diesen beiden Bereichen traten Konflikte auf und sie wurden von Interviewpersonen als wichtige Aspekte in der schulischen Entwicklung von Kindern mit Beeinträchtigungen genannt. So differenzierte sich eine veränderte Fragestellung heraus. Im Fokus standen nun Erwartungsverletzungen im schulischen Alltag und die damit einhergehenden Konflikte in der sozialen Partizipation von SchülerInnen und deren

Eltern im schulischen Umfeld. Dies spiegelte aus Sicht der InterviewpartnerInnen sowohl einen aktuellen Problembereich in der Schule in Wien wider als auch das Interesse der interviewten Personen. Die ersten Analyseschritte, entstehend aus der Sprache des Kampfes und des Rechtssystems, die sich auf die als relevant erlebten Konflikte in der Klasse und der Eltern-Schul-Zusammenarbeit beziehen und auf Erwartungsverletzungen zurückzuführen sind, werden nun näher dargestellt (siehe Abb. 6).

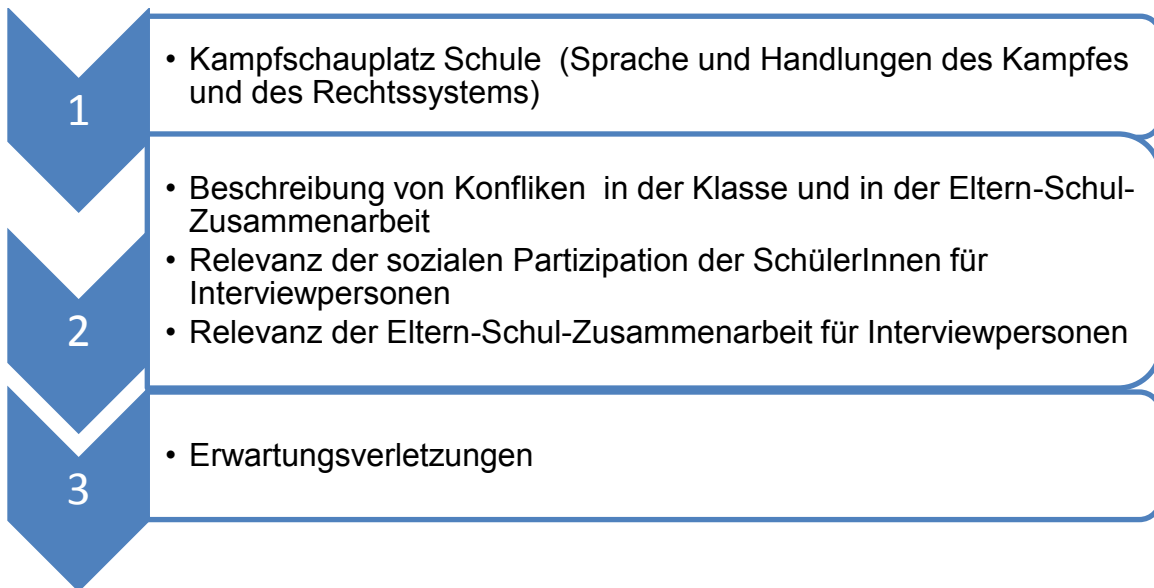


Abbildung 6: Erste Analyseschritte zur Konkretisierung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel geht es um die Wahrnehmung des Konfliktpotentials an Schulen, wenn SchülerInnen Erwartungen nicht erfüllen. Die „Sprache des Kampfes und des Rechtssystems“ fiel in der Analyse als Erstes ins Auge. Zuerst werden Beispiele für die verwendete Sprache gegeben und anschließend jene Situationen dargestellt, in denen dieses Vokabular auftritt.

Der Jargon des Kampfes, auch auf Basis des Rechtssystems, fiel bereits im 1. Fall (A-HI-F-01) gehäuft auf. Einzelne Begriffe wurden als „Sprache des Kampfes und des Rechtssystems“ kodiert. Das Vokabular, das der Sprache des Kampfes zugewiesen wurde, reicht von „Krieg“ (A-HI-F-01-GIP), „Opfern“ (A-II-A-01-GIP), „Leichen“ (A-PI-L-07-GIP), dem „Überleben“ (A-HI-F-11-GIT) in der Schule und dem „kämpfen“ (u.a. A-PI-K-01-GIP, A-VI-I-02-GIC), dem Schüren von „Bandenkriegen“ zuhause und dem Gefühl, als „Feind“ (A-II-A-01-GIT) angesehen zu werden über die Notwendigkeit einer fehlenden „Beißhemmung“ (A-HI-F-01-GIP), von „Rüstzeug“ und „Rückendeckung“ (A-HI-F-01-GIT) sowie dem Beschreiben von Schlägen und

anderen aggressiven Handlungen (A-VI-03-GIC) bis hin zum Gewinnen der „1. Runde“ und dem „Todesurteil des Bezirksschulinspektors“ (A-HI-F-01-GIP) .

Die Sprache, die aus dem Rechtssystem kommt, hingegen bedient sich der Gerechtigkeit und dem „gerecht werden der Kinder“ (A-HI-F-01-GIT), dem Hinweis auf das Gesetz (A-HI-F-01-GIP), dem Erheben eines „Anspruchs“ (A-HI-F-11-GIT), dem Einhalten eines „Prozedere“ und dem Gang bis in „die nächste Instanz“, bis das Anliegen durchgeht bis hin zum „Absitzen“ der Zeit in der Schule (A-HI-F-01-GIP) und zu „Schuld“ (A-HI-F-01-GIT).

Zusätzlich wurden „Handlungen des Kampfes und des Rechtssystems“ wie das „Zuweisen von Schuld und Verantwortung“, „Verteidigen“, „Rechtfertigen“, „Kämpfen“ (A-HI-F-01-GIT) und die „Argumentation im Interesse des Kindes“ (A-VI-H-03-GIT) oder das „Beziehen auf das Gesetz“ (A-HI-F-01-GIT) für Textpassagen verwendet. Sowohl die Sprache als auch die Handlungen des Kampfes und des Rechtssystems wurden unter der Kategorie „Kampfschauplatz Schule“ zusammengefasst.

Als nächster Schritt wurden jene Situationen herausgesucht, in denen dieser Jargon im schulischen Kontext verwendet wurde. Es stellte sich heraus, dass es sich um Konflikte in der Klasse mit den Peers und mit LehrerInnen handelte sowie um Schwierigkeiten in der Eltern-Schul- Zusammenarbeit. Die soziale Partizipation von SchülerInnen in der Klasse als auch jene der Eltern in der Schule sind somit jene Bereiche, in denen dieses Vokabular des Kampfes und des Rechtssystems verwendet wird, und zwar dann, wenn es zu Erwartungsverletzungen kommt. Wenn SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen die an sie gestellten Erwartungen im schulischen Kontext nicht erfüllen, entsteht somit der Eindruck eines Kampfschauplatzes. Sobald SchülerInnen bestimmte "Grenzen" im Sinne konkreter Regeln der Gemeinschaft nicht einhalten und damit den Erwartungen des unmittelbaren Umfelds nicht entsprechen, wird es beispielsweise als ein „Gewaltakt“ beschrieben, diese SchülerInnen zu schützen, damit sie weiter in der Gruppe „leben“ dürfen. Die Beziehung zu den Peers wird dementsprechend von Erwartungsverletzungen beeinflusst (A-HI-F-11-GIT).

Aber nicht nur der Kontakt zwischen den MitschülerInnen, auch die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung kann betroffen sein. Lehrpersonen kämpfen um das Einhalten von Erwartungen. Eine Lehrperson äußert, dass man „nicht locker lassen“ dürfe, „sonst machen's dich auf.“ (A-HI-F-01-GIT) Relevant für die Akzeptanz von

Erwartungsverletzungen stellt zusätzlich die wahrgenommene Absicht eines Verhaltens dar, so wie es auch im Rechtssystem eine Rolle spielt, ob eine Tat vorsätzlich begangen wird oder nicht. So sei ein Schüler für eine Lehrerin „in gewisser Weise fast gestorben“, weil er „bewusst eine Grenze überschritten hat“. In diesen Zusammenhang spielt es auch eine Rolle, ob es dem Kind „leid“ tue. Ohne „glaubhafte“ Reue bei absichtsvollem Verhalten besteht die Gefahr der Abwertung einer Person (A-HI-F-11).

LehrerInnen kämpfen, SchülerInnen kämpfen und auch Eltern kämpfen in Anbetracht von Erwartungsverletzungen der Kinder in der Schule. Eine Situation für Eltern, in der sie oftmals anderer Ansicht als die Lehrpersonen sind und Einspruch erheben, ist die Zuweisung des Kindes zu einem S-oder ASO-Lehrplan. Eine Lehrperson beschreibt, dass sie „ewig gekämpft“ haben, damit sie „einen ASO-Lehrplan durchkriegen“. (A-HI-G-02-GIT)

So entstand der Eindruck, dass die Institution Schule einem Kampfschauplatz gleicht. Wenn SchülerInnen mit Beeinträchtigungen auf die Institution Schule treffen, kann es zu Erwartungsverletzungen kommen und in weiterer Folge zu Konflikten in der Klasse sowie in der Eltern-Schul-Zusammenarbeit.

Nicht zuletzt aufgrund dessen weisen diese beiden Bereiche der sozialen Partizipation eine hohe Relevanz für die InterviewpartnerInnen auf.

„Na dem is einmal irrsinnig wichtig, dass er mit Freunden z’samm is. Des is eigentlich für’n Benjamin amoi des Allerwichtigste.“ (A-II-A-01-GIT)

„Das ist das absolut Wichtigste. Ohne die Eltern geht nichts.“ (A-VI-I-06-GIT)

Die soziale Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der schulischen Gemeinschaft als auch jene der Eltern in der Schule sind wichtige Faktoren, die den schulischen Erfolg von SchülerInnen beeinflussen (A-VI-I-06-GIT).

Die Dimensionen beim „Kampfschauplatz Schule“ sind das „kämpfen im Interesse des Kindes“, „im Interesse des Kindes in ausgewählten Belangen kämpfen“, wie beim Wohlbefinden, bis hin zu „im Interesse des Kindes Verzicht auf das Kämpfen“. Ob die interviewten Personen kämpfen oder nicht, sie argumentieren, es im Interesse des Kindes zu tun. So kann es sein, dass das Kämpfen beim Stadtschulrat oder für die Schulplatzwahl positiv (A-II-A-01-GIP) oder negativ betrachtet wird (A-VI-I-01-GIP). Wenn das psychische und physische Wohlbefinden jedoch bedroht ist, kämpfen alle interviewten Eltern in dieser Arbeit (A-PI-K-02-GIP; A-PI-K-01-GIP)

Zusammenfassend kam es aufgrund von Erwartungsverletzungen zur Wahrnehmung der Schule als Kampfschauplatz. As Ursache für die geschilderten Konflikte in der sozialen Partizipation von Eltern und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule wurden somit schulische Erwartungen genannt.

4.2. Das Entsprechen von Erwartungen im Kontext Schule

Der Kode „Verletzen von Erwartungen“ wurde im Verlauf der Analyse zu einer Kategorie und umfasst Subkategorien wie die Erwartungen, die an SchülerInnen in der Schule, von ihrem sozialen Umfeld, gestellt und im folgenden Kapitel beschrieben werden. Die Dimensionen reichen vom Erfüllen dieser Erwartungen über Erwartungsverletzungen, die keinen Einfluss auf die soziale Partizipation haben, da eine hinter diesem Verhalten angenommene Einstellung als gegeben betrachtet wird, bis hin zu Erwartungsverletzungen, die sich auf die Zugehörigkeit zur Gruppe und Freundschaftsbeziehungen auswirken, weil vermutet wird, dass diese absichtlich nicht eingehalten werden.

4.2.1. Beschreibung von Erwartungen in Wiener Schulen

Denn es stellte sich die Frage, welche Erwartungen im Kontext Schule erfüllt werden sollen und letztendlich auch zu den angesprochenen Konflikten führen können. Diese umfassen „Erwartungen an kognitive, akademische Fertigkeiten in gewissen schulisch relevanten Bereichen“ sowie „Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld“ als auch „Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln an sozial-emotionales Verhalten für ein angenehmes gemeinsames Erleben“ (siehe Abb. 7).

Erwartet werden kognitive, akademische Fertigkeiten, verknüpft mit der Notengebung, die den Erfolg darüber sichtbar macht. Diese Erwartungshaltung wird an die SchülerInnen kommuniziert, sodass beispielsweise Christine meint, dass von ihr erwartet werde, „gute Noten“ zu haben (A-VI-I-06-GIC). Der Leistungsvergleich in diesem Bereich wird ebenfalls angesprochen. Bianca äußert zum Beispiel, dass manche Peers mit Noten „angeben“ (A-VI-H-03-GIC). Auffallend ist auch, dass nur bestimmte Kenntnisse in schulisch als relevant betrachteten Bereichen als nützlich betrachtet werden und diese nicht immer mit jenen zusammenpassen, die für die

SchülerInnen wissenswert sind. Dies zeigt bereits, dass lediglich spezifisch ausgewählte kognitive Leistungen honoriert werden während andere für den schulischen Erfolg als irrelevant angesehen werden. So sei Kevin laut seiner Lehrperson beispielsweise „eine Ansammlung von unnützen Wissens“, „was kan Menschn interessiert im Grunde“ (A-VI-H-03-GIT). Es ist in der Schule wichtig, zu wissen, was für andere von Interesse ist und sich dem anzupassen.

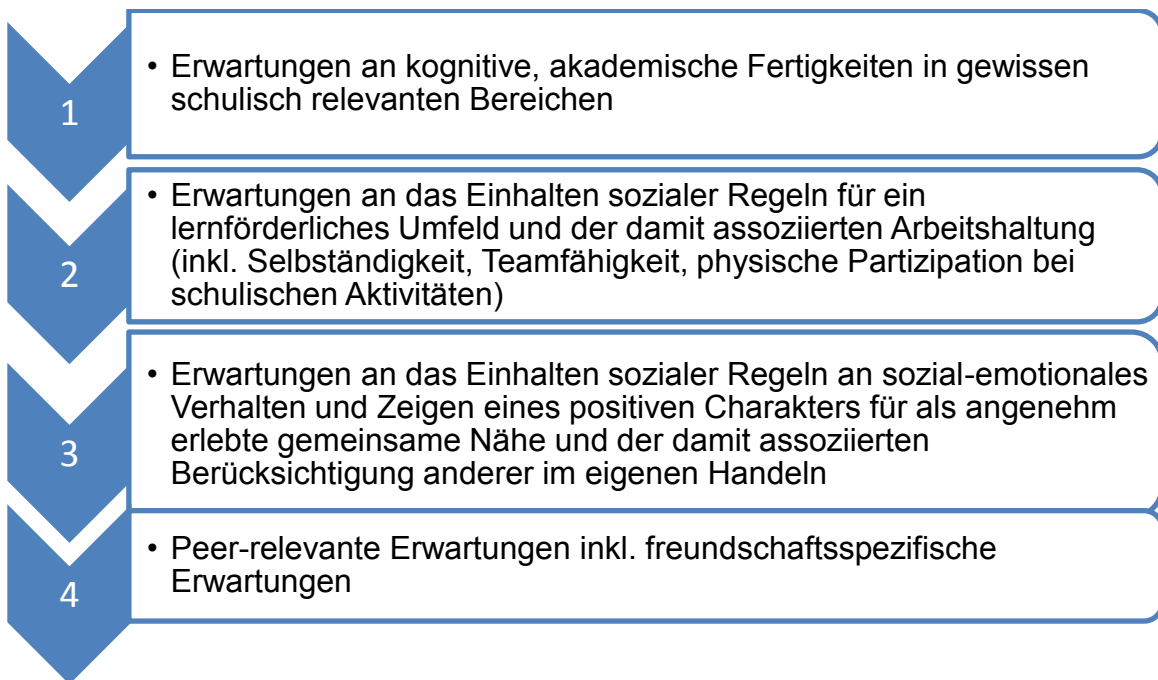


Abbildung 7: Darstellung von Erwartungen in Wiener Schulen

Von Schulbeginn an werden auch andere Erwartungen an die SchülerInnen vermittelt als jene der kognitiven, akademischen Leistungen. Die SchülerInnen sollen lernen, wie sie sich im neuen Umfeld, der Schule, verhalten sollen. Die 2. Erwartungshaltung bezieht sich auf Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln für ein „lernförderliches Umfeld“, die zu Schulbeginn vom Lehrpersonal gelehrt werden. So erzählt Günther, dass die Mutter möchte, dass er sich „benimmt“ und gut „aufpasst“ (A-HI-F-11-UI-10). Es wird ein „Rahmen“ vorgegeben, in dem sich die Möglichkeiten des erlaubten Verhaltens befinden. Dies dauere laut der Lehrperson von Günther beispielsweise „mindestens mal ein Jahr, bis das Ganze so läuft, wie du gerne hättest. ... Und danach wissen sie auch schon, auch die, die auffälligen Kinder wissen dann schon: Ok, ich bewege mich jetzt außerhalb des Rahmens“ (A-HI-F-01-GIT). Das Einhalten der Erwartungen an „lernförderliches Verhalten“ umfasst ein Kontinuum vom „Aufrechterhalten des Unterrichts“ bis zum „Vermeiden störenden Verhaltens“ in der Klasse und beinhaltet Verhaltensweisen wie die Konzentration auf

Lerninhalte, ruhiges Arbeiten, Selbstmanagementfertigkeiten ebenso wie eine „Arbeitshaltung“, die als Einstellung hinter diesem Verhalten angenommen wird. Das „Aufpassen“, die Konzentration auf Lerninhalte und das Einhalten des Ablaufs, den die Lehrperson vorgibt, sowie ruhiges Verhalten erhalten einen großen Stellenwert in der Schule. „Das Wichtigste ist Aufpassen“, meint der Elternteil von Christine (A-VI-H-03-GIP). Dieses Verhalten sei sowohl für das Individuum als auch für den Unterricht und das Lernen der gesamten Klasse wichtig. So sind SchülerInnen der Ansicht, dass man durch lernhinderliches Verhalten sich selbst schade und andere störe (A-VI-I-01-BE). Aber auch außerhalb des Unterrichts, in der Pause und beim Spielen, ist dieses Verhalten einzuhalten (e.g. ruhiges Verhalten). Es soll auf andere geachtet werden (A-VI-I-06-GIC). Neben der Konzentration auf Lerninhalte und der dafür vorausgesetzten Ruhe werden Selbstmanagementfertigkeiten benötigt wie Pünktlichkeit und das Organisieren der Sachen für den Unterricht. Auch hygienische Verhaltensweisen wie das Putzen der Zähne oder das Wechseln von Socken fallen in diese Subkategorie und ermöglichen ein lernförderliches Umfeld (A-HI-F-01-GIT). Neben den konkreten Verhaltensweisen, die als lernförderlich betrachtet werden, wird die damit assoziierte „Arbeits-Haltung“ vorausgesetzt und soll gelernt werden. (A-HI-G-02-GIT). Dazu werden neben dem Einhalten wollen dieser Regeln auch Selbständigkeit und Teamfähigkeit gezählt. Erwartet wird in der Schule, dass konkretes Verhalten und Aufgaben „selbständig“, also von einem bestimmten Individuum, geleistet werden. SchülerInnen streichen es hervor, etwas „allein“ zu können (A-VI-I-01-BE) oder selber machen zu dürfen (A-VI-I-06-GIT). Lehrpersonen sehen die Selbständigkeit von SchülerInnen als ein wichtiges Ziel an, insbesondere im Umgang mit Personen ohne Beeinträchtigung (A-VI-I-01-GIT). Auch Eltern mit einem nicht-österreichischen kulturellen Hintergrund übernehmen von der Schule die Erwartung, SchülerInnen viel selbst machen zu lassen (A-VI-I-06-GIP). Zusätzlich wird neben der selbständigen Leistungserbringung die Teamfähigkeit mit der Arbeitshaltung verknüpft und in den Vordergrund gerückt. Beides wird erwartet, selbständige Leistungserbringung, „Sachn dort alleine bewältigen“ sowie die gemeinsame Leistung als Team, „als Team zu fungieren“ (A-VI-H-03-GIP). Auch das Teilnehmen an schulischen Aktivitäten wie an Schulausflügen wird erwartet (A-VI-I-06-GIT).

Um diese Erwartungshaltung einhalten und dem schulischen Alltag in der erwarteten Art und Weise folgen zu können, bedarf es der Kenntnis und Gewichtung sozialer

Regeln. Bei mehreren möglichen Erwartungsverletzungen wird jene gewählt, die den schulischen Ablauf kurzfristiger, subjektiv weniger stark beeinträchtigt. So meinte Christine, dass es schlimmer sei, keine Turnsachen für den Unterricht zu haben als lediglich zu spät zu kommen (A-VI-I-06-GIC).

Neben Noten in verschiedenen akademischen Wissensbereichen und der dazugehörigen sozialen Regeln für ein lernförderliches Umfeld gibt es die sogenannte „Betragensnote“ für das soziale Verhalten in der Schule. Auch dieses wird als ein Ziel der Schule betrachtet. Sozial-emotionales Verhalten für ein angenehmes gemeinsames Erleben stellt ebenfalls einen Bereich dar, in dem Erwartungen an SchülerInnen gestellt werden. Erwartet werden Verhaltensweisen, die für das Zusammenleben in der Klasse als wichtig erachtet werden, unabhängig vom Lernen. Diese regeln das gemeinsame Erleben und basieren auf dem Bereitstellen von als angenehm erlebter Nähe. Es besteht ein Kontinuum der sozialen Partizipation von als unangenehm erlebter Nähe, die es zu vermeiden gilt, über Distanz bis hin zu als angenehm erlebter Nähe, die hergestellt werden soll. „Grenzüberschreitung“ entsteht dann, wenn Nähe Unbehagen auslöst, ob es sich nun um direkten Kontakt handelt oder indirekten. So ist zum Beispiel darauf zu achten, bei anderen keine unangenehmen Gefühle beispielsweise durch störende Geräusche oder das Überschreiten der „Privatsphäre“ auszulösen. Denn SchülerInnen wollen nicht, „waun irgendaner nießt und dich anspuckt oder jetzt rempelt oda knatscht beim Essen“ (A-II-B-07-GIT). Es gilt darauf zu achten, was der/die andere mag oder auch nicht. So wie es beim kognitiven Lernen darauf ankommt, was andere interessiert, ist es beim sozialen Lernen wichtig, zu wissen, was andere mögen und erwarten bzw. was diese stört.

SchülerInnen, die ein angenehmes emotionales Erleben auslösen, wird ein positiver Charakter zugeschrieben. Zu diesem gehört das „Zeigen von positivem emotionalem Erleben“, das „Umgehen können mit negativem emotionalen Erleben“ und das „Zeigen von Offenheit“. „Wohlbefinden in der Schule“ und die damit einhergehenden Gefühle wie die Freude an Aktivitäten mit anderen (A-HI-F-01-GIT) können dabei hilfreich sein, positive Emotionen zu zeigen (A-PI-K-01-GIP). Der Umgang mit negativen Situationen und Erwartungsverletzungen ist dahingehend zu adaptieren, dass dieser von anderen nicht als unangenehm empfunden wird. Das Klassenklima soll nicht durch negative Stimmungen und Gefühle einzelner „belastet“ werden.

„Die Gruppe“ in ihrer Mehrheit ist hierbei sowohl im Verhalten als auch im Umgang mit Emotionen zu berücksichtigen. Wenn dies nicht passiert, wird mitunter mit sozialer Exklusion reagiert (A-VI-H-03-GIT). Wenn das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit beispielsweise auf Kosten der anderen SchülerInnen der Klasse geht, wird das von Lehrpersonen und SchülerInnen negativ bewertet. Das „zurückstehen“ können wird als notwendige Voraussetzung für ein angenehmes Miteinander erwähnt (A-PI-K-02-GIT, A-PI-K-01-GIC). Eine Forderung für Partizipation innerhalb einer Gemeinschaft stellt das Zurückstellen eigener Bedürfnisse dar, im Interesse der anderen. Der Grundsatz, der als Haltung hinter sozial-emotionalem Verhalten vorausgesetzt wird, ist die Berücksichtigung anderer im eigenen Handeln (A-PI-K-02-GIT).

Neben dem „Zeigen von positivem emotionalem Erleben“ und dem „Umgehen können mit negativem emotionalen Erleben“ wird zusätzlich die Offenheit gegenüber anderen vorausgesetzt. Es reicht nicht aus, jemanden weder emotional noch sozial zu nahe zu treten, sondern es wird in der Schule erwartet, angenehme Nähe zu anderen zuzulassen und nicht zu verweigern. Nicht nur wenn ein anderes Kind „gemeine Sachen“ sagt, sondern auch wenn es nicht mit einem spielt, wird dies abgewertet (A-VI-I-06-GIC). Interesse im Sinne eines offenen Zugehens auf andere Personen in der Klasse wird als notwendige Voraussetzung für ein Klassenklima gesehen, in der alle partizipieren können und es keine AußenseiterInnen gibt. Es wird als wichtig erachtet, von sich aus als angenehm wahrgenommene Nähe zu anderen anzustreben. „Es muass jeda auf jedn zuageh“, laut der Mutter von Kevin (A-VI-H-03-GIP). Diese Erwartungshaltung der Offenheit gegenüber anderen gilt für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen als auch für die Peers. So ist es förderlich, wenn SchülerInnen „an allen Kindern sehr interessiert“ sind.

So wie das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld mit einer „Arbeitshaltung“ assoziiert wird, wird das sozial-emotionale Verhalten mit dem "nett" sein verbunden. Dies spiegelt bereits die Verknüpfung von Verhalten und einer angenommenen dahinterstehenden, als selbstverständlich betrachteten Einstellung wider. Diese beruht vor allem darauf, einschätzen zu können, was im gegebenen Kontext von anderen erwartet wird, „was interessiert“, „gemocht wird“, als „nett“ angesehen wird. Auch die SchülerInnen ziehen das soziale Verhalten zur Beurteilung anderer heran. Sie suchen sich jemand für Freundschaften aus, „wenn a nett is“ (A-HI-F-11-GIC). Wenn Erwartungen nicht eingehalten werden, aber angenommen wird,

dass die entsprechende Einstellung (Arbeitshaltung, positiver Charakter) bei einer Person gegeben ist und diesen aufgrund von Fertigkeiten nicht entsprochen werden kann, wird dies als weniger schlimm erlebt als wenn vermutet wird, dass SchülerInnen absichtlich Erwartungen verletzen (A-HI-F-11-GIT).

Nähe, so auch in Freundschaftsbeziehungen, bringt zusätzlich spezifische Regeln mit sich, die es in der Interaktion miteinander zu beachten gilt. Hierbei gilt auch das Prinzip der Ausschließlichkeit, bei dem der/die beste FreundIn beispielsweise vor allen anderen in seinen/ihren Interessen berücksichtigt wird (A-VI-H-06-GIC). Soziale Regeln der Peers in Freundschaftsbeziehungen beinhalten beispielsweise das „Bieten von Verlässlichkeit und Loyalität“, unter anderem durch das „Bewahren von Geheimnissen“ und die bereits angesprochene „Ausschließlichkeit“, die der Offenheit gegenüber anderen auch entgegenstehen kann (A-VI-H-03-GIC).

Im Verlauf der Zeit, insbesondere am Übergang zur Pubertät, treten immer mehr Erwartungen von Peers in den Vordergrund, so auch die Unabhängigkeit von Erwachsenen (A-HI-G-02-GIP). Diese können auch, beispielsweise in der Sekundarschule, den schulischen Erwartungen der Erwachsenen widersprechen (A-II-A-02-GIP). Somit differenzieren sich neben den schulischen Erwartungen auch jene der Peers immer mehr aus und sind insbesondere am Übergang zur Pubertät von entscheidender Bedeutung für soziale Beziehungen.

Im „Förderplan“ werden die Erwartungen an sozial-emotionales Verhalten sowie kognitive Leistungen ebenfalls angesprochen. Es gehe um „soziale, emotionale, kognitive“ Förderung (A-II-A-02-GIT). Zusammenfassend sehen sich die Kinder damit konfrontiert, kognitiv sowie sozial-emotional kompetente SchülerInnen zu sein, die als angenehm erlebte Nähe zu anderen bereitstellen und die Regeln der Gemeinschaft einhalten, unter anderem auch die Erwartung, den Alltag selbstständig so organisieren zu können, dass dieser den Vorstellungen in der Schule gerecht wird. Zusätzlich werden die Erwartungen der Peers mit zunehmendem Alter immer wichtiger. So kommt es im schulischen Umfeld zu Erwartungsverletzungen, die nicht zuletzt auch davon abhängen, welche Erwartungen zu welcher Zeit und in welchem sozialen Umfeld eingefordert werden.

4.2.2. Kontextabhängigkeit von Erwartungen in Wiener Schulen

Erwartungen sind abhängig davon, was zu welcher Zeit in welchem Kontext erwartet und als relevant eingestuft wird. So verändern sich diese im Verlauf der Schulzeit und je nach Referenzgruppe, mit der eine Person verglichen wird.

Dementsprechend stellt die zeitliche Dimension von Erwartungen einen Einflussfaktor dar. Im Schulsystem gibt es zuerst einen Wechsel vom Kindergarten in die Volksschule, der bereits von einem Erwartungsanstieg geprägt ist (A-II-A-01-GIP). Durch das neue Umfeld und den damit einhergehenden schulischen Erwartungen werden Erwartungsverletzungen in diesem Bereich vermehrt sichtbar. Zu Schulbeginn stehen insbesondere die Erwartungen an soziale Regeln im Fokus, wodurch vermehrt Erwartungen im sozialen Bereich verletzt werden. In der 3. und 4. Klasse liegt das Hauptaugenmerk aufgrund der näherrückenden Berufswahl auf dem kognitiven Lernen und Erwartungsverletzungen in diesem Bereich. Am Anfang seien beispielsweise in den Klassen die sozialen „Probleme riesig und am Ende werden sie immer kleiner. Bei den „Lernproblemen“ verhält es sich umgekehrt. Sie sind am Anfang weniger und „steigen rasant an in der 3. und 4. Klasse, ja. Weil auch da so irgendwie natürlich schwer, Berufswahl, wie gehts weiter, was tun wir, da ist.“ (A-HI-F-01-GIT) Dies kennzeichnet bereits den Übergang von der Primar- in den Sekundarschulbereich. Zu diesem Zeitpunkt wird das Einhalten sozialer Regeln bereits vorausgesetzt. Ab der 3. Klasse kommt es zu Veränderungen im Verhalten der Lehrpersonen sowie im Schulsystem (A-VI-I-01-GIT) und mitunter zu verändertem Verhalten der Peers (A-HI-F-01-GIT). Erwartungen sind somit eingebettet in einen bestimmten Kontext, der Erwartungsverletzungen mitbestimmt. Da mit der Zeit immer mehr „Reife“, auch in Hinblick auf künftige Normvorstellungen, erwartet wird, in immer mehr Bereichen, treten auch Erwartungsverletzungen immer häufiger auf (A-PI-L-06-GIP). Erwartungen sind an ein bestimmtes Alter geknüpft und lösen Erwartungsverletzungen aus. Insbesondere Übergänge im Bildungssystem kennzeichnen eine Steigerung der Erwartungshaltung.

Aber auch die örtliche Dimension von Erwartungen, beispielsweise die Gruppenzusammensetzung der Peers in der Klasse spielt eine Rolle für das Bilden bzw. Stellen von Erwartungen. Erstens, die Erwartungen variieren in

unterschiedlichen Schulen bzw. Schularten. Beispielsweise werden in Gymnasien höhere Erwartungen an Selbständigkeit und „Selbstmanagementfertigkeiten“ als in anderen Schultypen gestellt (A-VI-H-03-GIT).

Zweitens werden Erwartungen im Vergleich mit einer Referenzgruppe gebildet. So versteht beispielsweise die Mutter von Kevin, dass die Lehrerinnen sich darüber ärgern, wenn Kevin im „Träumerland“ ist während „olle mitmachen“ (A-VI-H-03-GIP). Dies macht bereits deutlich, dass SchülerInnen in manchen Klassen eher Erwartungen verletzen als in anderen, je nachdem, welche MitschülerInnen in der Klasse sind, mit denen sie verglichen werden.

Drittens ist es ausschlaggebend, was ein/e bestimmte/r LehrerIn aus persönlicher oder gesellschaftlicher Sicht als wichtig erachtet und von der Klasse erwartet. Unterschiede im Beurteilen von Erwartungsverletzungen werden mitunter auf das Geschlecht der Lehrperson zurückgeführt (A-HI-G-02-GIP). Die Bewertung und Gewichtung einer Erwartungsverletzung kann sich je nach Person unterscheiden. So können die von einem Menschen als negativ betrachteten Eigenschaften wie beispielsweise fehlende Ordnung auch von jemand anders als Stärken (Gelassenheit) wahrgenommen werden oder als „net so tragisch“ (A-VI-H-03-GIP). Persönlich als relevant erachtete Erwartungen werden von einer Lehrperson mithilfe der wirtschaftlichen und ökonomischen Bedeutung für die Gesellschaft gerechtfertigt und beispielsweise mit der Relevanz für den Arbeitsmarkt argumentiert (A-II-02-GIT). Somit ist das Erfüllen von Erwartungen immer auch auf eine konkrete Referenzgruppe mit einer bestimmten Lehrperson in einem konkreten Bildungssetting bezogen.

4.3. Darstellung der Theoriegenerierung anhand ausgewählter Falldarstellungen

Die geschilderten Erwartungen lösen Erwartungsverletzungen aus. Dies birgt die Gefahr der Beurteilung von Personen als „anders“. Im Folgenden werden die interviewten Fälle näher in Bezug auf die Wahrnehmung als „anders“ oder „ähnlich“ betrachtet. Die Analyse ergab, dass sich die Beurteilung des „anders sein“ auf die Zugehörigkeit in der Klasse auswirkt und die Wahrnehmung als „ähnlich“ in persönlich relevanten Aspekten auf Freundschaft.

Die Fragestellung dieser Arbeit entwickelte sich zu Folgender:

Wie wirkt sich die Beurteilung als „anders“ und „ähnlich“ auf die soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an schulischen Lebensbereichen in Wien aus?

Die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz beginnt mit dem Vergleich. So wie die Mutter von Bianca verdeutlicht, erfolgt der Vergleich mit anderen „in allem“, ob beim Sport, bei schulischen Aufgaben oder bei anderen gemeinsamen Aktivitäten (A-VI-I-01-GIP).

Die Beurteilung der eigenen Stellung in der Gemeinschaft in Bezug zu bestimmten Erwartungen passiert dort, wo das Erfüllen dieser als Anforderung gestellt wird. Laut der Lehrperson von Georg vergleichen sich Kinder „automatisch, immer dort, wo Leistung abverlangt wird“ (A-HI-F-01-GIT) und damit auch auf Basis der bereits geschilderten schulischen Erwartungen. Der Vergleich in Bezug auf Erwartungen und die damit verbundenen Erwartungsverletzungen wirken sich auf die Beurteilung von Personen als „anders“ aus. Wenn in einem spezifische Kontext Erwartungen verletzt werden, kann es zu der Wahrnehmung des „anders“ sein kommen, ob zur „Wahrnehmung des Erfüllens relevanter Erwartungen trotz Erwartungsverletzungen“, des „anders sein mit der Zuschreibung eines positiven Charakters“ oder des „anders sein mit der Zuschreibung eines negativen Charakters“.

Zusätzlich wurde die Kategorie des „ähnlich sein“ gebildet, die sich auf Freundschaftsbeziehungen auswirkt. Die Ähnlichkeit im gemeinsamen Erleben entsteht durch das Teilen von persönlich als relevant empfundenen Erfahrungen und Interessen, die sich auch im Verlauf der Zeit verändern können (A-VI-01-GIT).

Die Kategorie „ähnlich sein durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen“ basiert beispielsweise auf der „Ähnlichkeit in der Sprache und in Kommunikationsmöglichkeiten“, der „Ähnlichkeit einer Beeinträchtigung“, der „Ähnlichkeit kultureller Erfahrungen“, der „Ähnlichkeit in der familiären Situation“, der „Ähnlichkeit im Geschlecht“, der „Ähnlichkeit im Alter“, der „Ähnlichkeit in der gewünschten Position in der Gruppe“, der „Ähnlichkeit im Temperament“, dem „Teilen gemeinsamer Interessen“, der „gemeinsamen Veränderung der Interessen mit dem Alter“, dem „Teilen von gemeinsamen Erlebnissen und Erfahrungen“, dem „Teilen einer gemeinsamen Geschichte und Verbringen von gemeinsamer Zeit“ und dem „Teilen von Geheimnissen“. Neben der Beurteilung als „anders“ aufgrund des

Verletzens von Erwartungen mit der Zuschreibung von Absicht und eines negativen Charakters oder der Zuschreibung eines positiven Charakters und dem Erfüllen von Erwartungen kommt noch jene des „ähnlich sein“ hinzu (siehe Abb. 8).

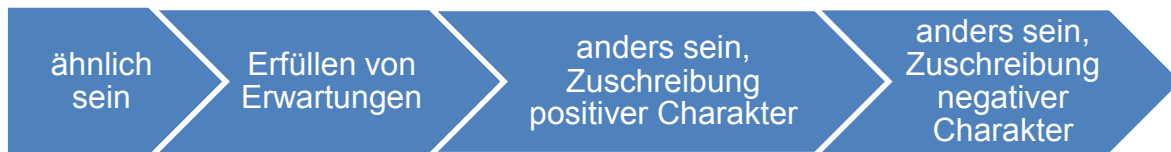


Abbildung 8: Darstellung der Dimensionen der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Im folgenden Kapitel werden die im schulischen Umfeld als relevant erachteten Erwartungen und wahrgenommenen Ähnlichkeiten für einige Fälle, die zur Veranschaulichung der Theorieentwicklung ausgewählt wurden, beschrieben. Neben den Dimensionen der Wahrnehmung des „anders und ähnlich sein“ wird die Relevanz der geschilderten Erwartungen und der Wunsch der SchülerInnen, diese zu erfüllen, kurz skizziert.

Ebenfalls dargestellt werden Strategien zur Förderung der Wahrnehmung als „ähnlich“ und des Vermeidens der Beurteilung als „anders“ (siehe Abb. 9). Diese können dazu beitragen, dass als relevant erachtete Erwartungen eingehalten werden können, die Wahrnehmung von Ähnlichkeit trotz Erwartungsverletzungen verstärkt auftritt, die Wahrnehmung als „anders“ in der Gruppe als normal betrachtet wird oder die Gründe der Erwartungsverletzung verstanden werden. Ansonsten kann es zur Zuschreibung eines negativen Charakters und damit „böser Absicht“ kommen.

Erwartungsverletzungen lösen Angst und Unsicherheit aus sowie psychische Reaktionen wie Wut, Depression, Kampf um Aufmerksamkeit oder ein Gefühl der Benachteiligung (A-VI-I-01-GIT). Das Bieten von Sicherheit im Erfüllen von Erwartungen und im Umgang mit Erwartungsverletzungen ist von Bedeutung für die Förderung der Wahrnehmung als „ähnlich“ und des Vermeidens der Beurteilung als „anders“. Dies inkludiert, dass Stärken wahrgenommen werden und Erwartungsverletzungen akzeptiert werden, ohne Mitleid und Rücksichtnahme, dass trotz Erwartungsverletzungen ein vorhersehbares, überschaubares bzw. einordenbares Umfeld geschaffen und soziales Verhalten in der Klasse gefördert wird und dass durch Diversität die Wahrnehmung der Normalität von Erwartungsverletzungen erhöht wird. Außerdem wird es als förderlich beschrieben, wenn Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Ähnlichkeiten gefunden und

Erwartungen erfüllt werden können. Auch die gemeinsame Förderung von Eltern und Schule ist hilfreich in Bezug auf diese Strategien.

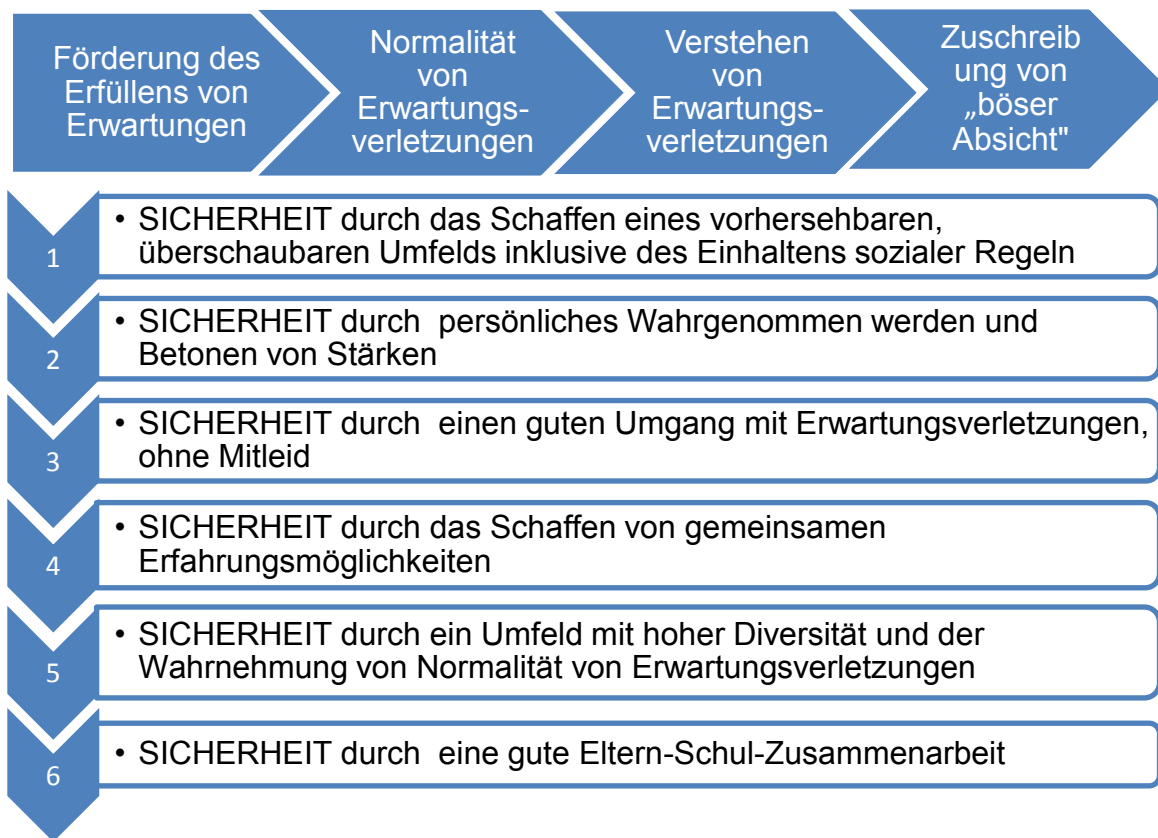


Abbildung 9: Darstellung der Strategien zur Förderung der Wahrnehmung als „ähnlich“ und zur Vermeidung der Beurteilung als „anders“

Die Subkategorie „Schaffen eines vorhersehbaren, überschaubaren Umfelds inklusive des Einhaltens sozialer Regeln“ bezieht sich auf die Förderung der Sicherheit, neue Reize verarbeiten zu können.

Überschaubarkeit inkludiert Codes wie das Verringern der Anzahl an (neuen) Reizen, vermehrte Zeit für die Verarbeitung von Reizen, räumliche Reduktionsmöglichkeit von Reizen, Rückzugsmöglichkeit, Bekanntheit und Gleichförmigkeit von Reizen sowie das Anbieten von Ersatzverhalten, wenn bevorzugte Aktivitäten verboten wurden. Es wird die Anzahl neuer Reize, die in einer gewissen Zeit verarbeitet werden müssen, reduziert und die Anzahl bekannter Reize erhöht. Neues wird in einem bekannten Rahmen eingeordnet.

Vorhersehbarkeit erleichtert das Einordnen von Reizen durch einen geplanten Ablauf neuer Reize, das Vorbereiten von SchülerInnen auf Veränderung sowie durch einschätzbares Verhalten. Dies kann durch Förderung des Einhaltens gemeinsamer sozialer Regeln oder aufgrund einer bereits gegebenen sozialen Einstellung von

Eltern und Kindern gewährleistet sein. Innerhalb vorgegebener Regeln und Strukturen liegt das, was passieren kann und ist damit bis zu einem gewissen Grad vorhersehbar. Dies ermöglicht es SchülerInnen, Erwartungen vermehrt erfüllen zu können. Außerdem wird durch das Fördern sozialer Regeln, auch durch Wissensvermittlung, das Verstehen von Erwartungsverletzungen vermehrt ermöglicht.

Die Subkategorien „Sicherheit durch persönliches Wahrgenommen werden und Betonen von Stärken“ und „Umgang mit Erwartungsverletzungen, ohne Mitleid“ inkludieren mitunter die Akzeptanz von Schwächen, die Konfrontation mit der Realität, ohne Mitleid bzw. der Forderung besonderer Rücksichtnahme, das Finden und Betonen von Stärken und das Gefühl, „persönlich wahrgenommen zu werden“. Dadurch können SchülerInnen durch Zutrauen vermehrt Erwartungen einhalten und Erwartungsverletzungen werden aufgrund fehlender Rücksichtnahme eher als „normal“ betrachtet. Aufgrund des Betonens von Stärken kann wahrgenommen werden, welche Erwartungen erfüllt werden können und es können leichter Gemeinsamkeiten in relevanten Bereichen gefunden werden.

Die Subkategorien „Sicherheit durch Schaffen von gemeinsamen Erfahrungsmöglichkeiten“ und „Sicherheit durch ein Umfeld mit hoher Diversität und dadurch Normalität von Erwartungsverletzungen“ umfassen beispielsweise das Anbieten leistungsfreier Zeit, in dem Erwartungen erfüllt und gemeinsames Erleben ermöglicht werden kann sowie das Schaffen von Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten. Es werden Situationen mit Erwartungen geschaffen, die erfüllt werden und in denen Ähnlichkeiten gefunden werden können. Das Vorfinden von hoher Diversität zwischen den SchülerInnen ermöglicht zusätzlich die Wahrnehmung von Normalität im Umgang mit dem „anders sein“.

Die Subkategorie „Sicherheit durch eine gute Eltern-Schul-Zusammenarbeit“ beruht auf Erwartungsübereinstimmung in Bezug auf Erwartungsverletzungen in der Schule, Vertrauen durch Wertschätzung und Sichtbarkeit der Erfolge sowie Transparenz von relevanten Informationen, die im Interesse des Kindes verwendet werden. Durch eine gemeinsame Förderung kann vermehrtes Einhalten der Erwartungen erreicht werden, als Modell die Sichtweise auf Erwartungsverletzungen als „normal“, ohne

zuviel Rücksichtnahme, vermittelt werden und mittels Informationsaustausch vermehrt Verständnis für das Kind und die Situation in der Schule oder zuhause erlangt werden.

Diese Subkategorien der Förderung der Wahrnehmung als "ähnlich" und des Vermeidens der Beurteilung als „anders" werden ebenfalls in der Darstellung der Analyse anhand ausgewählter Fälle näher beschrieben.

Die Wahrnehmung des „anders“ und „ähnlich“ sein und die vorhandenen Strategien im Umgang mit diesen wirken sich in weiterer Folge auf die Zugehörigkeit von SchülerInnen in der Klasse und auf Freundschaftsbeziehungen aus, und zwar über die Kategorie des „Verstehens“. Das „ähnlich sein“ hängt mit „Verstehen“, „angenehmem gemeinsamen Erleben“ und sozialer Partizipation zusammen.

Durch Ähnlichkeit entsteht mitunter ein besseres Verstehen der anderen Person bzw. entsteht Unverständnis bei Verhaltensweisen anderer, die einem fremd sind und die nicht nachvollzogen werden können. Das Verstehen der Emotionen durch Ähnlichkeit und das Verstehen des Verhaltens anderer, das aufgrund des Einhaltens sozialer Erwartungen vorhersehbar ist, wirken sich förderlich auf die soziale Partizipation aus. Kognitive, emotionale und sprachliche Miss-verständnisse und Erwartungsverletzungen hingegen sind hinderlich. Das angenehme Erleben, das durch gegenseitiges Verstehen entsteht, umfasst das Teilen von angenehmen Emotionen (e.g. Spaß statt Langeweile), angenehmes, verlässliches, vorhersehbares Verhalten (e.g. Unterstützung statt dem allein sein), das Gefühl, vom anderen wahrgenommen und verstanden zu werden (e.g. durch das Verstehen der Ursache von Konflikten) oder wahrgenommen und terrorisiert statt ignoriert zu werden (e.g. Erhalt von Aufmerksamkeit). Kurz, gegenseitiges Verstehen führt zu einem angenehmen gemeinsamen Erleben wie Spaß und zu einem Gefühl von Sicherheit, das sowohl durch ähnliche Interessen und Erfahrungen als auch durch das Einhalten von relevanten Erwartungen, unter anderem in Form von verlässlicher gemeinsamer Zeit und gegenseitiger Unterstützung, erreicht wird.

Die unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen in der Klasse („haben einer/s beste/n Freundes/In“, freiwilliges gemeinsames Verbringen von Freizeit bei Freundschaften, „Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe bei wirklicher

Freundschaft“, „einander verstehen bei Freundschaften“, „Freundschaft aufgrund von Ähnlichkeit trotz Hierarchiestreitigkeiten bei Kampf um dieselbe Position in der Gruppe“, „Erwachsenen-Kind-Beziehungen“, „Zweckfreundschaft aufgrund des gemeinsamen anders sein“, „Haben einer Freundschaft aufgrund von Opferbereitschaft“, „allein sein“) hängen mit dem „gegenseitiges Verstehen“ zusammen. Die ausschlaggebende Kategorie für das Ausmaß sozialer Partizipation vom „nicht allein sein wollen“ über „Akzeptanz“, der „Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe“ bis hin zu engen Freundschaftsbeziehungen, die auch über die Zeit in der Schule hinausgehend freiwillige gemeinsame Aktivitäten inkludiert, hängt mit dem Ausmaß der Ähnlichkeit und dem damit verbundenen „gegenseitigen Verstehen“ zusammen, das auch gemeinsames angenehmes emotionales Erleben miteinschließt.

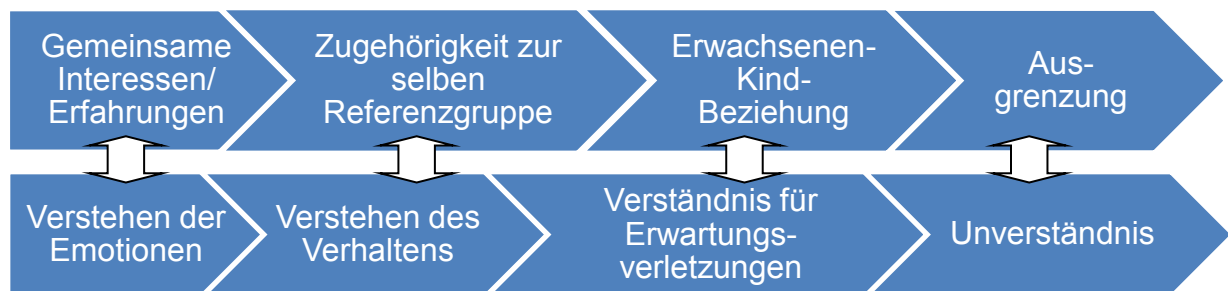


Abbildung 10: Darstellung der Auswirkungen des „gegenseitigen Verstehens“ auf die soziale Partizipation

Der Zusammenhang zwischen dem „Verstehen“ und der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz wird im Folgenden kurz skizziert (siehe Abb. 10). Die Dimensionen des „gegenseitigen Verstehens“ reichen vom Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen über die wahrgenommene Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe, dem Führen einer Erwachsenen-Kind-Beziehung mit Rücksichtnahme und Verständnis bis hin zu Ausgrenzung.

Gemeinsame Interessen und Erfahrungen ermöglichen ein hohes Ausmaß an Verstehen und FreundInnen werden in relevanten Aspekten als „ähnlich“ wahrgenommen. Freundschaften werden dementsprechend auch mit dem „sich verstehen“ umschrieben. Das Verstehen der Emotionen ermöglicht ein höheres Ausmaß an gemeinsamem angenehmem Erleben als das alleinige Verstehen des Verhaltens durch das Einhalten sozialer Regeln und führt zu Freundschaften. Wenn als wichtig erachtete Erwartungen erfüllt werden, wird das Verhalten des Gegenübers ebenfalls verstanden und gemeinsames emotionales Erleben

ermöglicht. Dies bewirkt, dass SchülerInnen zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt werden und dazugehören.

Wenn Kinder als wichtig erachtete Erwartungen im Vergleich zu den Peers nicht erfüllen, besteht die Gefahr, dass eine Erwartungsreduktion und die Wahrnehmung als „anders“ erfolgen. Wenn die Ursache der Erwartungsverletzungen verstanden und dadurch den Kindern ein positiver Charakter zugeschrieben wird, werden Rücksichtnahme und Verständnis eingefordert. Wenn Verständnis und das Interesse, sich um jemanden kümmern zu können vorhanden ist bzw. sich die Kinder, die als „anders“ wahrgenommen werden, umsorgen lassen, führt dies zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen.

Wenn SchülerInnen von anderen nicht verstanden werden, kein Zugang zu ihnen gefunden wird (A-HI-F-01-GIT), laufen sie letztendlich Gefahr, ausgegrenzt zu werden. So kann es zu Exklusion aus der Klassengemeinschaft kommen, wenn das Verhalten des Gegenübers nicht nachvollzogen werden kann, die Person aus einer "anderen Welt" zu kommen scheint. Das gegenseitige Verstehen scheint eine Herausforderung zu sein. Manchmal erklären andere SchülerInnen der Lehrperson das Verhalten des Kindes. Die sozialen Interaktionen von Peers mit Kindern, die nicht verstanden werden, betrachtet die Lehrperson als Opfer. In Bezug auf Freundschaften bezeichnen sich mitunter Peers aufgrund der sozialen Erwartungshaltung als „FreundInnen“ dieser Kinder. Dies sind aus Sicht der Lehrpersonen jene, die das Kind am ehesten „ertragen“ (e.g. A-HI-F-01-GIT). Bei als zu groß wahrgenommenen Unterschieden, z.B. zwischen SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen, werden Freundschaften mitunter als nicht möglich gehalten und als eine „sozialromantische“ Vorstellung eingeschätzt. (A-H-E1). Das „anders sein“ kann somit das gegenseitige Verstehen und damit soziale Beziehungen erschweren.

Freundschaften zwischen zwei SchülerInnen können dann entstehen, wenn es Peers in der Klasse gibt, die derselben Referenzgruppe zugeordnet werden und die gemeinsame Interessen und/oder Erfahrungen teilen. Kinder, die aufgrund einer Erwartungsreduktion nicht zur Referenzgruppe der Mehrheit der Peers gehören, suchen sich mitunter jüngere Kinder in der Klasse als FreundInnen, die zur selben Referenzgruppe gehören und Erwartungen ähnlich erfüllen wie sie selbst. Problematisch ist die hierarchische Bewertung unterschiedlicher Gruppen, die bewirkt, dass die Gruppe der Regelschulkinder besser bewertet wird als die von

SchülerInnen, die Erwartungen verletzen. Auch das Teilen des Erlebnisses, nicht als einzige Person „übrig“ zu bleiben, kann zu Verstehen und zu Freundschaft führen, mit dem gemeinsamen Interesse, nicht allein zu sein.

Im Verlauf der Kategorienerarbeitung wurde auf eine empirisch begründbare Typenbildung zurückgegriffen. Diese stützt sich auf 4 Schritte, nämlich auf die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, bei der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen kontrastiert werden, auf die Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, bei der diese hinsichtlich beobachteter Gemeinsamkeiten verglichen werden, auf die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge, bei der versucht wird, Unterschiede zu verstehen und Sinnzusammenhänge herauszuarbeiten und auf die Charakterisierung der gebildeten Typen, auf Basis der identifizierbaren Merkmale, möglicher Sub- oder Zwischengruppen und deren Sinnzusammenhänge (Kelle & Kluge, 2010). Subgruppen mit ähnlichen Merkmalen, die durch eine bestimmte Konstellation von Eigenschaften beschrieben und gestaltet werden können, werden durch den Begriff „Typ“ definiert (Kluge, 2000).

Die Gruppierungsprozesse zeigten, dass sich Gruppen von SchülerInnen nach bestimmten Merkmalen in Typen einteilen ließen. Es entstand schließlich eine Typologie der sozialen Partizipation mit 3 Typen. Je nachdem, welche Erwartungen verletzt werden und inwieweit dies zu gegenseitigem Verstehen und der Bewertung als „ähnlich“ oder „anders“ führt, kommt es zu 3 Typen sozialer Partizipation.

Typ 1 sind jene SchülerInnen, die von den Peers zur selben Referenzgruppe zugeordnet werden wie der Rest der Klasse. Sie erfüllen als relevant empfundene Erwartungen des sozialen Umfelds.

Typ 2 beinhaltet die Personen, die als „kindlich“ und „anders“ wahrgenommen, aber von den MitschülerInnen akzeptiert werden. Es wird angenommen, dass diese die Erwartungen aufgrund fehlender Fertigkeiten nicht erfüllen können. Die Ursache der Erwartungsverletzungen wird verstanden.

Typ 3 basiert auf den beiden interviewten Schülern, die von den anderen ausgegrenzt werden oder eine eher außenstehende Position einnehmen. Die Ursache für Erwartungsverletzungen wird nicht verstanden, wodurch ihnen unterstellt wird, die Erwartungen absichtlich nicht zu erfüllen, ihnen nicht entsprechen zu wollen. Es erfolgt die Zuschreibung eines negativen Charakters.

Freundschaftsbeziehungen entstehen bei allen 3 Typen mit jenen Personen in der Klasse, die derselben Referenzgruppe zugeordnet werden und mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden.

Die Freundschaften der Kinder des Typ 1 beruhen auf gemeinsamen Interessen und Erfahrungen. Bis auf ein Kind aus der Gruppe haben alle eine/n beste/n Freundin und sehen diese auch in der Freizeit. Typ 2 beinhaltet SchülerInnen, die ebenfalls Freundschaften pflegen, die auf gemeinsamen Interessen beruhen. Die FreundInnen sind Peers, die ebenfalls die schulischen Erwartungen nicht vollständig erfüllen. Typ 3 besteht aus jenen zwei Schülern, deren Freundschaften eher außerhalb der Klasse zu finden sind. Ihre sozialen Beziehungen in der Klasse werden auf die Ähnlichkeit des „übrig bleibens“ oder „nicht allein sein und verstanden werden wollens“ zurückgeführt. Von Lehrpersonen werden diese auch als „Zweckfreundschaft“ bezeichnet und sie beschreiben ein starkes Bedürfnis um Aufmerksamkeit.

Im Folgenden werden die Falldarstellungen skizziert. Zu Beginn werden das Erfüllen relevanter Erwartungen und Ähnlichkeiten beschrieben sowie deren Einfluss auf die Beurteilung als „ähnlich“ und „anders“. Dann werden die Strategien zur Förderung der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und der Vermeidung der Beurteilung von Differenz dargestellt. Letztendlich werden die Konsequenzen der wahrgenommenen Ähnlichkeiten und Differenzen auf das gegenseitige Verstehen und die soziale Partizipation (Zugehörigkeit zur Peer-Gruppe und Freundschaftsbeziehungen) beschrieben (siehe Abb. 11).

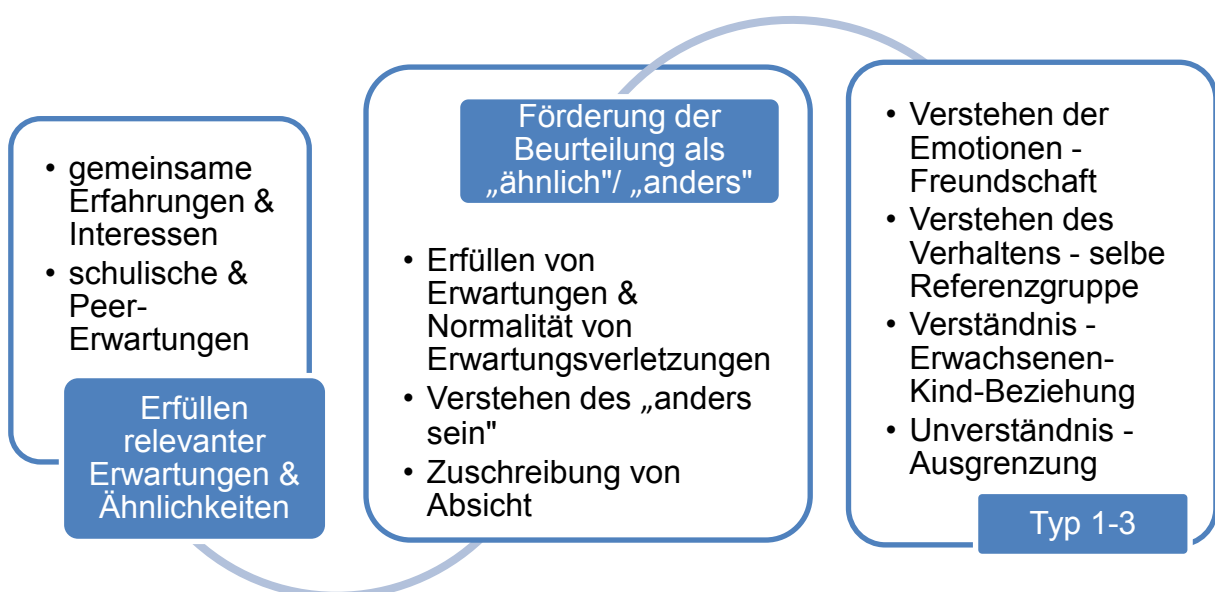


Abbildung 11: Darstellung der Theorie zur Wahrnehmung von SchülerInnen als „anders“ und „ähnlich“

Zuerst werden die SchülerInnen beschrieben, die dem Typ 1 zugeordnet werden. Anna, Bianca, Christine, Christoph und Martin haben FreundInnen und werden von den Peers in der Klasse akzeptiert und der eigenen Referenzgruppe zugeordnet. Entscheidend dafür ist das Wahrnehmen des Erfüllens relevanter schulischer Erwartungen und von Ähnlichkeiten mit MitschülerInnen. Typ 1 sind somit jene SchülerInnen, die soziale Sicherheit genießen, durch Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe und Ähnlichkeit mit anderen in der Klasse.

4.3.1. Darstellung der sozialen Partizipation von Anna

Anna besucht eine Integrationsklasse in einer Schule, die auf ihre Beeinträchtigung spezialisiert ist. Sie erfüllt relevante schulische Erwartungen. Trotz Erwartungsverletzungen in diesem Umfeld hat sie Freundschaften und wird zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Anna möchte den schulischen Erwartungen an kognitive, akademische Fertigkeiten entsprechen. Sie sagt, dass die LehrerInnen bei ihr das Gleiche wie bei den anderen Kindern mögen, nämlich „Hausaufgaben bringen, Lernen, Schreiben, Mathe. Auch gut sein in der Schule und so“. Anna möchte auch in der neuen Schule gute Leistungen bringen. Sie stellt sich vor, dass das Gymnasium schwieriger sei und sie mehr Aufgaben habe (A-PI-K-01-GIC). Der Mutter ist die schulische Leistung ebenfalls wichtig. Diese sei auch vorhanden (A-PI-K-01-GIP) und die Lehrperson beschreibt ebenso, dass ihr ein „gutes Fundament“ wichtig sei und dass Anna gute Leistungen bringt (A-PI-K-01-GIT).

Somit sind sich alle in Bezug auf die Relevanz der Erwartungshaltung im akademischen Bereich einig. Anna möchte die an sie gestellten Erwartungen erfüllen und schafft dies auch. Außerdem stellt sie die Ähnlichkeit zu anderen in den Vordergrund als sie meint, dass dasselbe von ihr verlangt wird wie von den anderen Kindern.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Anna erzählt, dass in der Klasse Kinder aufgrund unterschiedlicher Leistungen beim Lernen auch getrennt arbeiten und einen anderen Stoff haben sowie „ihre kleine Klasse“ machen. Danach kommen sie allerdings in der Pause zu ihnen rüber und sie spielen gemeinsam. Die Sichtbarkeit der Leistungsunterschiede nimmt laut Anna keinen Einfluss auf die soziale Partizipation. So wird von Anna beschrieben, dass es keine AußenseiterInnen gibt und es auch nicht von Bedeutung sei, wie die schulischen Leistungen sind. Sie sagte, dass sie sich füreinander freuen in der Klasse und sie sich nicht wegen Noten vergleichen oder in Bezug auf das, was man kann oder nicht kann (A-PI-K-01-GIC). Auch die Lehrperson bestätigt, dass Kinder in der Klasse in bestimmten Gegenständen auch getrennt unterrichtet werden, weil sie sich sonst gegenseitig stören. Dies wirke sich allerdings nicht auf die Klassengemeinschaft aus (A-PI-K-01-GIT).

Dementsprechend ist zwar die Sichtbarkeit unterschiedlicher Leistungen aufgrund von Gruppentrennungen nach Leistungsunterschieden vorhanden. Diese wirkt sich aber laut der Interviewpersonen nicht auf das soziale Miteinander aus, mitunter aufgrund der berichteten fehlenden Relevanz des Leistungsvergleichs für SchülerInnen und dem Fokus auf soziales Verhalten, der Freude für andere bei guten Leistungen. Anna erfüllt jedoch ohnedies die Erwartungen und wird in diesem Erwartungsbereich als „ähnlich“ wahrgenommen.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Anna kennt die sozialen Regeln für ein angenehmes gemeinsames Erleben und jene für ein lernförderliches Umfeld der Klasse (nicht hüpfen, Ball spielen in der Klasse, Gartenregeln, nicht zicken, schlagen, hänseln, ...) und entspricht diesen auch. Sie empfindet diese als wichtig bei den Peers und hält sie selbst ein (A-PI-K-01-GIC). Anna's Mutter und Lehrperson ist die soziale Kompetenz ebenfalls wichtig sowie das Wohlbefinden des Kindes (A-PI-K-01-GIT, A-PI-K-01-GIP).

Dementsprechend ist die Relevanz der Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln gegeben, Anna möchte sie erfüllen und sie entspricht diesen auch.

SchülerInnen, die als „offen“ und sozial kompetent bezeichnet werden, schaffen von sich aus Kontaktmöglichkeiten. Anna wird als eine SchülerIn bezeichnet, die auf andere selber zugehe. Sie wird als jemand mit vielen Ideen in Bezug auf Interaktionsmöglichkeiten mit Peers beschrieben. Sie habe ein Buch am Spielplatz mit oder ist bei Ballspielen Schiedsrichter (A-PI-K-GIT). Anna zählt Spiele auf, die sie gerne spielt, „immer was Verschiedenes“. Sie denke sich manchmal auch etwas aus und spielt dies oder lese, wenn ihr langweilig sei. Sie mache viel gerne und zählt unterschiedliche Möglichkeiten auf (A-PI-K-01-GIC). Auch die Mutter beschreibt sie als ein „offenes Kind“ (A-PI-K-01-GIP). Beobachtet wurde, dass Anna und andere SchülerInnen Spielaktivitäten mit technischen Hilfsmitteln fanden (A-PI-K-01-BE). Dies ermöglicht es ihr, auch mit Peers ohne Beeinträchtigungen Freundschaften schließen zu können und Gemeinsamkeiten zu finden.

Das Zeigen von positivem emotionalem Erleben und das Umgehen können mit Erwartungsverletzungen wird Anna ebenfalls zugeschrieben. Laut der Lehrperson zeigt sie positives emotionales Erleben und löst positive Gefühle bei anderen aus. Die Lehrperson meinte, dass Anna „ein liebenswürdiges Wesen“ habe (A-PI-K-01-GIT). Anna hat Freundschaften und wird nicht lediglich von den Peers akzeptiert. Denn Anna habe viele Eigenschaften, „die einen total anziehen und die es ihr eigentlich leicht machen, leichter Freunde zu haben.“ „Man kann mit ihr reden, sie ist eine besonders Liebe, die immer auch viel lächelt“ und sie wird als „fröhliches Kind“ beschrieben (A-PI-K-01-GIP).

Die Mutter schätzt „jeden Tag, der ihr da gut tut.“ (A-PI-K-01-GIP) und Anna berichtet, dass sie sich wohl fühlt in der Klasse. Es gäbe fast nichts, was nicht so toll sei (A-PI-K-01-GIC). Anna könne auch mit Erwartungsverletzungen gut umgehen. So erlebt sie die Mutter in Bezug auf die Beeinträchtigung als authentisch, lustig und mit einem Sarkasmus. Sie „glaube nicht, dass sie da irgendwas vorspielt. Natürlich weiß sie, dass sie anders ist, und würd manchmal gern mit Kinder tauschen“, aber sie „machen das Beste daraus.“ Anna habe ein „enormes Selbstbewusstsein. Dennoch sind auch Gefühle von Hilflosigkeit da und Ängste, über welche Anna sprechen kann. (A-PI-K-01-GIP) Mit ihrer Beeinträchtigung gehe sie gut und akzeptierend um, auch wenn sie manchmal traurig ist, wenn sie etwas nicht machen kann (A-PI-K-01-GIT & GIP).

Wohlbefinden, das Zeigen positiver Emotionen, der akzeptierende Umgang mit Erwartungsverletzungen und das offene Zugehen auf andere mit vielen

Interessensgebieten bewirken die Zuschreibung eines positiven Charakters und sind für das Schließen von Freundschaft günstig. Anna erfüllt auch in diesem Bereich die Erwartungen und wird als Person positiv beurteilt.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich von Peers

Die Sichtbarkeit der Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln erfolgt durch negative Konsequenzen bei Erwartungsverletzungen. Anna erklärt, dass geschimpft werde, wenn diese nicht eingehalten werden. Wenn jemand den Unterricht stört, muss er kurz vor der Klasse stehe (A-PI-K-01-GIC). Anna schildert, dass das Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes Erleben für Freundschaften relevant ist. Man findet „leichter Freunde“, wenn man sich an die Regeln für angenehmes Erleben hält.

Unterschiede beim Einhalten sozialer Regeln werden also ebenfalls sichtbar gemacht. Dies hat einen Einfluss auf das soziale Miteinander, auf das Finden von FreundInnen. Relevante Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich wirken sich somit auf soziale Beziehungen in der Klasse aus.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

In der Klasse von Anna wird von einem Buben berichtet, der Probleme beim Einhalten sozialer Regeln hat. In diesem Fall ist das Verstehen der Ursachen von Erwartungsverletzungen bedeutend für die soziale Partizipation. So meint die Lehrperson in Bezug zu den Buben: „Er kann mitunter nicht anders. Er ist nicht böse“, sondern benötigt viel Sicherheit, insbesondere bei unvorhergesehenen Umständen in der Umgebung. Das fehlende Gefühl von Sicherheit wird als Ursache der Erwartungsverletzungen angenommen und verstanden.

Dadurch wird dem Buben kein negativer Charakter, keine böse Absicht unterstellt.

Die Lehrperson hat es nach 3 Jahren mit psychologischer Unterstützung geschafft, das Kind besser zu verstehen und mit ihm umzugehen. Auch die Peers haben mit der Zeit viel gelernt mit ihm und es selber ganz gut „handeln“ können. Schwierig bei

ihm sei, dass er unberechenbare Reaktionen zeige. Dies sei hinderlich für das Knüpfen von Freundschaften (A-PI-K-01-GIT).

Mit der Zeit wird die soziale Partizipation aufgrund von Bekanntheit trotz unvorhersehbaren Verhaltens besser. Das gegenseitige Verstehen nimmt zu.

Trotz der vorangegangenen Verbesserung der sozialen Partizipation wird ein verändertes LehrerInnenverhalten am Übergang zur 4. Schulstufe geschildert. Am Ende der 4. Klasse war die Lehrperson der Ansicht, dass der Bub mit sozial-emotionalen Problemen doch nichts gelernt habe und sie habe sich gedacht, dass die Peers vielleicht doch „zurückhauen“ oder ihm klare Grenzen aufzeigen hätten sollen. Kinder mit sozial-emotionalen Problemen, vor allem Burschen, seien „eine Ich-AG“, jeder für sich. Die Lehrperson beschreibt, dass bei dem Buben „ein Kampf um permanente Aufmerksamkeit in abgeschwächter Form bis heute“ vorhanden sei. „Sobald etwas eine Spur schwammig ist oder wer anderer da ist, gibt’s ein Problem.“ In diesem Zusammenhang wird auch „ein permanenter Kampf um Aufmerksamkeit“ und Bedürfnis nach Sicherheit beim Schüler mit sozial-emotionalen Problemen beschrieben. Aus Sicht der Lehrperson basiert Freundschaft mit diesem Buben auf „Opferbereitschaft“, dem „ertragen“ gemeinsamer Zeit. Dennoch hätten alle in der Klasse der Ansicht der Lehrperson nach Freunde. Zumindest würden sich bei diesem Buben in der Klasse mit sozial-emotionalen Problemen jene Kinder bei der Frage, ob sie Freunde von ihm seien, melden, die ihm „am ehesten ertragen“ (A-PI-K-01-GIT). Auch Anna erzählt, dass niemand in der Klasse allein sei, sondern alle Freunde haben (A-PI-K-01-GIC).

Somit wird auch deutlich, dass das fehlende Einhalten sozialer Regeln, wenn es während der gesamten Primarschulzeit bestehen bleibt, neu bewertet wird in Hinblick auf Egoismus und der Annahme des absichtlichen Verletzens von Erwartungen. Dies führt zur Zuweisung eines negativen Charakters.

Im Verlauf der Zeit wird zuerst versucht, SchülerInnen dabei zu unterstützen, die sozialen Regeln in der Klasse einzuhalten. Wenn dies nicht gelingt, versucht die Lehrperson, die Ursache der Erwartungsverletzung zu verstehen und darauf Rücksicht zu nehmen. Wenn jedoch in der 3./4. Klasse keine Veränderung im Einhalten sozialer Regeln zu erkennen ist, verändert sich das LehrerInnenverhalten und es wird dem Kind ein negativer Charakter zugeschrieben. Rücksichtnahme wird

nicht mehr eingefordert, sondern verstanden, wenn Peers aggressiv werden und „klare Grenzen“ aufzeigen. Die Auswirkung des Einhaltens sozialer Regeln auf die soziale Partizipation unterliegt einer zeitlichen Komponente und der Einschätzung des Charakters der Person. Das Verstehen der Ursache von Erwartungsverletzungen ist entscheidend für die Reaktion auf diese. Von Bedeutung ist, dass es in der 3./4. Klasse zu einem veränderten LehrerInnenverhalten bzw. der Einstellung kommt, dass Strafen durch Aggression oder Abgrenzung die bessere Intervention sei, aufgrund fehlenden Verstehens der andauernden Erwartungsverletzungen und der damit einhergehenden Annahme eines negativen Charakters.

Erfüllen der Erwartung der selbständigen Partizipation an schulischen Aktivitäten und dem Schulalltag

Trotz der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung erfüllt Anna die schulischen Erwartungen in ihrer Schule. Erwartungsverletzungen treten bei Anna bei der Partizipation von schulischen Aktivitäten auf. In diesem Bereich überlegt die Mutter, wie es für Anna angenehmer sei. Ob das Mitgehen, ohne mitmachen zu können oder das nicht Mitgehen zu favorisieren ist. Denn manchmal sei Anna traurig, etwas nicht machen zu können (A-PI-K-01-GIP). Das Einzige, das Anna gerne können wollen würde, wäre es, unabhängiger von Hilfsmitteln beim Spielen mitmachen und sich im Garten oder bei Ausflügen bewegen zu können (A-PI-K-01-GIC). In der Klasse wird sie bei Schulausflügen und körperlichen Aktivitäten (z.B. Turnunterricht) mitunter von anderen getrennt und kann nicht mitmachen (A-PI-K-01-GIT).

Demzufolge erfüllt Anna die Erwartungen an gemeinsame schulische Unternehmungen mit den Peers nicht. Dies wird als wichtig erachtet, zwar nicht für den schulischen Erfolg, aber für die soziale Partizipation in der Klasse und Anna würde gerne bei den Aktivitäten in der Klasse unabhängig von Hilfsmitteln mitmachen können.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der selbständigen Partizipation an schulischen Aktivitäten und dem Schulalltag

Gemeinsame Unternehmungen stellen einen wichtigen Aspekt für soziale Partizipation in der Klasse dar (A-PI-K-01-GIP). Auch die Lehrperson meint, dass

Ausflüge „extrem wichtig“ seien, „da dabei „viel an gemeinsamem Erleben mit in die Klasse ziehen“ könne. Diese gemeinsam verbrachte Zeit in Form von Ausflügen sei insbesondere für „diese Kinder“ wichtig (A-PI-K-01-GIT). Der Mutter von Anna fiel auf, dass ihre Tochter in der Zeit, in der sie oft krank war, „schnell den Anschluss“ verlor. Das sei ihr auch von den Lehrerinnen mitgeteilt worden und sie habe öfter gehört, dass Ausflüge oder Freizeitaktivitäten die Klasse „zusammenhalten oder auch, wenn man gemeinsam was erlebt“. Ihre Tochter freue sich, dass sie eingeladen wird, aber auch bei den Freizeitaktivitäten der Kinder kann sie nicht immer mitmachen und könne dann nicht mitreden, wenn nach dem Wochenende davon erzählt wird (A-PI-K-01-GIP). Anna meint, dass sie bei manchen Sachen nicht mitmachen kann. Bei Freundschaften störe es aber nicht. Sie finden Sachen, die sie gemeinsam machen können (A-PI-K-01-GIC).

Trotz des Risikos, aufgrund des fehlenden Teilens von Erfahrungen, weniger dazuzugehören, schafft es Anna mit ihrer Offenheit, Möglichkeiten für gemeinsames emotionales Erleben zu schaffen.

Auswirkungen der Erwartungsverletzungen bei Anna gibt es beinahe auch in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten in weiterführenden höheren Schulen. Die Mutter wolle, dass Anna viel selbst macht (A-PI-K-01-GIC). Dies ist auch deshalb wichtig, weil bestimmte Schultypen Selbständigkeit voraussetzen. Aufgrund der fehlenden selbständigen Alltagsbewältigung lief sie Gefahr, trotz ihrer guten schulischen Leistungen nicht ins Gymnasium gehen zu dürfen. Die Mutter kämpfte für eine Lösung hierfür (A-PI-K-01-GIP).

Aufgrund der fehlenden Selbständigkeit in der Alltagsbewältigung wäre Anna von einem weiterführenden höheren Bildungsweg trotz des Einhaltens akademischer und sozialer Erwartungen in der Schule ausgeschlossen. Aufgrund des Einsatzes der Mutter kann dem jedoch entgegengewirkt und eine Lösung gefunden werden. Dabei wird auch die Relevanz der Eltern für die Schulplatzwahl und die Möglichkeiten schulischer Bildung deutlich.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

In Bezug auf Freundschaftsbeziehungen sei ein türkischsprachiges Mädchen mit derselben Beeinträchtigung „ganz in ihrem Kulturkreis“ und bildet mit einer Gruppe

von Mädchen in ihrer Schule eine „Einheit“. Sie freunde sich nicht mit Anna an (A-PI-K-01-GIP). Zwei Freundinnen habe Anna bereits aus dem Kindergarten gekannt und andere in der Schule kennengelernt. Eines dieser Kinder war eine Erzfeindin im Kindergarten, sei aber in der Schule eine Freundin. Anna wisse aber nicht, wie dies gekommen sei. Es habe sich ergeben (A-PI-K-01-GIC).

Auch das Teilen von gemeinsamen Interessen ermöglicht Freundschaften, „so wie bei gesunden Kindern“ (A-PI-K-01-GIP). Anna sagt, dass sie und ihre Freundin den „gleichen Geschmack haben, von der Kleidung her, dass sie auch spielen“ und „meistens auch die gleichen Ideen fast“ haben. So erfinden sie gemeinsam Spiele. Anna berichtet, dass andere Kinder bei ihr übernachten und zu Besuch kommen. Sie sehen sich „spannende Filme“ an, „hören Musik“ oder spielen etwas. Im Winter mag Anna beispielsweise aufgrund der Kälte nicht so gern in den Hof, aber ihre beste Freundin teilt dies mit ihr und bleibt bei ihr drin. Im Sommer spiele sie draußen und drinnen und Anna zählt Spiele auf, die sie mit Freundinnen gern spielt (A-PI-K-01-GIC).

Anna teilt ihre Interessen und gemeinsame Erfahrungen mit ihren Freundinnen, ob dies Kleidung oder die Freizeitbeschäftigung betrifft. Das Teilen von Emotionen und gemeinsamer Zeit ist ein wichtiger Aspekt von Freundschaft.

Das Geschlecht wirkt sich ebenfalls auf Ähnlichkeit aus, jedoch aufgrund gemeinsamer geschlechtsspezifischer Interessen. Anna sagt, dass die Buben meistens zusammen sind und die Mädchen, außer beispielsweise bei Gruppenspielen im Turnsaal, bei dem man mit Buben und Mädchen eine Gruppe bilden müsse (A-PI-K-01-GIC). Anna habe in Bezug zur sozialen Partizipation den Vorteil, dass sie ein Mädchen ist. Bei den Mädchen ginge es nicht darum, wer schneller ist, sondern um Kleidung oder andere Dinge. Im Bekanntenkreis sei auch ein Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung, bei dem erschwerend hinzukommt, dass er ein Bub ist, „wo das Körperliche auch noch wichtiger ist, dominanter den Alltag bestimmt. Dieses Fußball und wer ist der Stärkere, wer ist der Schnellere, was kannst du, wie viel Kraft“, wird als Grund dafür genannt, dass er ausgeschlossen wird und darunter leidet (A-PI-K-01-GIP).

Die Geschlechtszugehörigkeit ist für Freundschaften somit mitunter förderlich. Mädchen und Buben beurteilen körperliche Fertigkeiten unterschiedlich. Für Anna ist es förderlich, dass sie den Erwartungen und Interessen von Mädchen trotz Beeinträchtigung entsprechen kann.

Kurz, das Geschlecht, das Bekannt sein von anderen Kindern und kulturelle Erfahrungen wirken sich in der Klasse auf Freundschaftsbeziehungen aus. Vermutet werden kann, dass dies auf gemeinsamen Interessen und das Teilen von gemeinsamen Erfahrungen, ob kultureller Art oder aufgrund einer gemeinsamen Geschichte beruht, die auch die Freundschaft von Anna mit anderen Mädchen kennzeichnet sowie gemeinsames emotionales Erleben fördert. Die Beeinträchtigung hingegen ist nicht ausschlaggebend für Freundschaften bei Anna.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Obwohl die Lehrperson um die Relevanz gemeinsamer Ausflüge weiß, lehnt sie es ab, diese auf die Bedürfnisse von Anna anzupassen. Bei Anna sei es „Realität, mit der sie leben“ müsse, dass sie in diesen Lebensbereichen nicht mit anderen mitmachen könne und damit „lebenslang konfrontiert“ sei. Es werde immer wieder ein Spiel gespielt im Turnunterricht, das sich „andere wünschen“ und bei dem sie nicht mitmachen kann. Es sei wichtig, ihr zu lernen, damit umzugehen und ihr ein Ersatzprogramm anzubieten. Das Stigma SonderschülerIn gäbe es nicht. Die Anna bringe ihre Leistung und sie werde auch ins Gymnasium gehen. Der Übergang vom geschützten Rahmen in der Schule und „draußen“ soll aber vorbereitet werden. Wenn andere vorsichtiger mit ihr umgehen würden, hätte sie was dagegen. Der Nachteil an der Schule sei „Überperfektion“ und dass es kaum Barrieren gibt, an denen für das Leben gelernt werden könne (A-PI-K-01-GIT). Auch wenn die Peers nicht absichtlich etwas aussuchen, bei dem Anna nicht mitmachen kann und eher Aufgaben vorschlagen, bei denen sie integriert ist, „geht halt nicht alles.“ (A-PI-K-01-GIP) Es werden Ersatzaktivitäten geschaffen, die Anna getrennt von der Klasse durchführt. Die Peers müssen nicht auf Aktivitäten verzichten und für Anna sei es auch wichtig, den Umgang damit zu lernen, nicht überall mitmachen zu können (A-PI-K-01-GIT). Anna erzählt, dass sie manchmal in Turnen bei Spielen nicht mitmachen könne, und dann mit anderen spiele, die auch nicht mitturnen dürfen, oder zuschauen oder die Lehrerin etwas mit ihr mache. Es sei ihr auch egal, dass sie nicht beim Schulausflug mitkönnen, da sie die Ersatzaktivität vorzieht. (A-PI-K-01-GIC) Zusätzlich wird Erwartungsreduktion abgelehnt, die Betrachtung von SchülerInnen als „Baby“ (A-PI-K-01-GIT) oder das „Vorführen“ des Kindes als „arm“ und mit der Einstellung, man müsse unbedingt bei allem dabei sein. Mitleid wird abgelehnt (A-PI-K-01-GIP).

So wird versucht, Anna den Umgang mit „der Realität“ außerhalb der Schule zu lehren anstatt Mitleid entgegenzubringen. Die Wahrnehmung, dass Erwartungsverletzungen „normal“ sind und keiner besonderen Rücksichtnahme bedürfen, ist günstig für die Wahrnehmung als „ähnlich“ und stellt sich für die soziale Partizipation als förderlich dar. Eine Strategie zur Förderung der Beurteilung als „ähnlich“ und nicht „anders“ liegt somit darin, den Umgang mit Erwartungsverletzungen zu lernen und dem Mitleid anderer entgegenzuwirken. Dabei ist die Akzeptanz von Erwartungsverletzungen wichtig und dass den Peers keine böse Absicht unterstellt wird bei der Wahl der Freizeitaktivitäten. So wird die Konfrontation mit der Realität und Berücksichtigung der Wünsche der Peers ohne Rücksichtnahme angestrebt, mit Beibehalten der Erwartungen und Finden von Ersatzaktivitäten.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Das Betonen von Stärken im Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen ist förderlich. „Wenn andere nett, nur lustig sind. Irgendwas hat ein jeder“. (A-PI-K-01-GIT) Hinderlich sei im Gegensatz dazu das Betonen von Negativem, wenn Lehrpersonen viel schreien und beispielsweise Anna als „faul“ bezeichnen, und zwar in Bereichen, bei denen diese nicht „mit kann“. Denn Anna nehme „alles sehr persönlich“, insbesondere wenn etwas in einer gewissen Lautstärke gesagt wird. Anna habe aufgrund des Konflikts mit der Lehrperson nichts mehr gegessen und geweint, bis sie mit der Lehrerin selbst gesprochen und es geklärt hat (A-PI-K-01-GIP). Was Anna nicht mag, ist, wenn die Lehrerin zu schreien beginnt, auch nicht mit den anderen (A-PI-K-01-GIC).

Förderlich sei es somit, Anna vermehrt zu loben und auf Stärken hinzuweisen, Kritik, die auf die Person bezogen interpretiert wird, insbesondere in einer gewissen Lautstärke, gilt es zu vermeiden. Es ist schmerzhaft, sich nicht verstanden zu fühlen. Dies könnte insbesondere für SchülerInnen gelten, die bereits Erfahrungen der Stigmatisierung und mit dem Gefühl, nicht verstanden zu werden, gemacht haben. Durch den Fokus auf Stärken und Zutrauen sowie durch persönliches wahrgenommen und verstanden fühlen kommt es zu einem Gefühl von Sicherheit und es können schulische Erwartungen eher erfüllt werden.

Soziales Verhalten in der Klasse

Das Einhalten sozialer Regeln wird als Einflussfaktor für die soziale Partizipation genannt, die mitunter durch die Einstellung von Eltern weitergegeben werde. Anna werde dort eingeladen, wo Eltern und die Kinder „soziale Kompetenz“ haben. Diese Kinder würden andere Spiele finden, wenn Anna bei Aktivitäten „nicht mitmachen kann“. Für soziale Kompetenz helfen „soziale Lernstunden“ aus der Sicht der Lehrperson jedoch wenig. Dies werde durch das Umfeld bestimmt (A-PI-K-01-GIT). Insbesondere Eltern, die offen sind, geben diese Einstellung aus Sicht der Mutter von Anna an ihre Kinder weiter und es ist leichter, mit diesen Kindern Freundschaften zu pflegen (A-PI-K-01-GIP). Außerdem wird die Einschätzbarkeit des Verhaltens anderer durch das Einhalten von Regeln erleichtert und trägt zu Freundschaftsbeziehungen bei (A-PI-K-01-GIT, A-PI-K-01-GIP).

Somit ist es die Einstellung der Peers und deren Eltern, die es SchülerInnen ermöglicht, Erwartungsverletzungen anderer zu verstehen und darauf einzugehen. Außerdem erleichtert es vorhersehbares, soziales Verhalten anhand gemeinsamer Regeln, andere in ihrem Verhalten zu verstehen.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Für die SchülerInnen bedeutet eine große Anzahl an Reizen Unsicherheit oder sogar Angst. Anna berichtet, dass sie ein bisschen Angst vor der neuen Schule habe, die groß sei, viele Räume, viele Lehrer, viele Kinder. Ein bisschen freue sie sich und ein bisschen sei es schlimm (A-PI-K-01-GIC). Halt und Struktur sei auch bei Kindern mit sozial-emotionalen Problemen wichtig, damit diese keinen „Kampf um permanente Aufmerksamkeit“ führen, sowie vorhersehbares Verhalten bei Peers zeigen. (A-PI-K-01-GIT)

Die Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld ist förderlich für Kinder mit Beeinträchtigungen. Das Bieten von Sicherheit durch Struktur und die Reduktion neuer Reize ermöglicht es erst, sich Neuem zuzuwenden und Erwartungen erfüllen zu können sowie das Verhalten anderer Personen einschätzen und damit verstehen zu können.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Anna erzählt, dass das Spielen im Hort mehr Spaß mache als in der Schule, „weil da hat man am längsten auch Zeit“. Anna sagt, dass sie die Zeit mag, in der sie frei entscheiden kann, was sie machen möchte im Gegensatz zur Unterrichtszeit. In ihrer Traumschule könne sie „nur spielen“ und eigentlich nur eine Stunde in der Schule bleiben und dann wieder nachhause gehen. Außerdem hätte sie nur wenig Hausübung. Auch beim Lernen ist die Berücksichtigung von Interessen und Wahlmöglichkeiten für Anna wichtig. Sie sagt, dass sie sich im Internet angesehen habe, dass man in der neuen Schule Freifächer haben könne. Am Wochenende trifft sie sich auch mit Freunden (A-PI-K-01-GIC). Kinder übernachten bei Anna, obwohl sie in einem anderen Bezirk wohnt, Anna werde zu den Geburtstagsfesten eingeladen, „auch mit Übernachtung sogar schon mal“ und habe viele gute Freunde (A-PI-K-01-GIP). Auch die Lehrperson betont, dass die Mutter von Anna die sozialen Kontakte sehr fördere. Anderen Eltern sei es zu „mühsam“ (A-PI-K-01-GIT). Anna erzählt, dass sie Freunde in der Schule und außerhalb der Schule habe. Manche davon seien Freunde von der Mutter, die auch Kinder haben (A-PI-K-01-GIC).

Die Mutter unterstützt Freundschaften und versucht, Kontakte in der Freizeit und privat zu ermöglichen. Das Schaffen von Möglichkeiten für gemeinsame Interessen und Erfahrungen wird als relevante Strategie für das Fördern sozialer Partizipation genannt. Anna bevorzugt Settings, in denen viel Zeit für freie gemeinsame Aktivitäten zur Verfügung steht und sie frei wählen kann, was sie machen möchte. Das Verbringen gemeinsamer Freizeit, in der Erwartungen erfüllt werden können, ist wichtig für Freundschaft. Anna`s Eltern ermöglichen dies auch außerhalb der Schule.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Auch bei Anna wird die Beurteilung des „anders sein“ in Bezug auf die Referenzgruppe von der Mutter angesprochen. Betont wird, wie wichtig es ist, sich nicht als einzige Person als „anders“ zu den anderen zu erleben, trotz der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung. Anna sei „eher schon die Einzige, der man das ansieht“. Dennoch ist es laut der Mutter „psychologisch“, wichtig, dass es zwar niemanden mit derselben Beeinträchtigung gibt, aber noch jemand anders mit einem „Handicap“, „dass sie nicht der Punkt ist, auf den alle schauen“. Die Anwesenheit von

anderen SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule wird als positiv erlebt. „Und mir sind die Integrationsklassen aber schon irgendwie sympathischer, weil sie kleiner sind und weil ich mir denk, dass sie nicht die Einzige ist, die anders ist.“ (A-PI-K-01-GIP) Insgesamt wird die Klasse als „sehr inhomogen“ beschrieben, mit Personen, die in unterschiedlichem Ausmaß akademische und soziale Erwartungen erfüllen (A-PI-K-01-GIT).

Die beschriebene Diversität in der Klasse könnte ein Grund sein, weshalb das „anders sein“ in dieser Klasse vermehrt zum Schulalltag gehört und Normalität darstellt. Jedenfalls wird sie als förderlich für Anna beschrieben.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die soziale Partizipation der Eltern in der Schule wird ebenfalls als förderlich für die Partizipation in der Schule erlebt. Die Lehrperson betont, dass die Mutter die sozialen Kontakte von Anna sehr fördere. Sie unterstützt Anna schulisch und kümmert sich um die Bildungsmöglichkeiten ihrer Tochter. Die Lehrperson und die Mutter arbeiten gemeinsam an der Förderung von Anna (A-PI-K-01-GIT).

Die Bedeutung der Förderung von vermehrter Selbständigkeit ist bei Kindern mit Beeinträchtigungen von großer Relevanz und soll von Eltern mitgetragen werden, damit es eine „sinnvolle runde Sache“ für alle sei. Die Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen behandeln ihr Kind mitunter als Baby, obwohl diese selber imstande sind, was zu tun. Wenn das Vertrauen noch nicht da sei, beginnt der Kampf, dass Kinder bei Schulausflügen nicht mitfahren dürfen, auch wenn dies letztendlich noch nie durchgezogen worden sei. Allgemein werden Eltern kritisiert, wenn sie ihre Kinder beim Fördern der Selbständigkeit (e.g. beim Gehen auf die Toilette) nicht unterstützen. Bei der Mutter von Anna ist dies jedoch nicht der Fall. Sie wird als engagierte Mutter beschrieben, die ihr Kind sehr fördert. (A-PI-K-01-GIT) Diese meint auch, dass sie sich nicht vorstellen könne, „dass man zuhause einfach nichts mit den Kindern macht.“ Sie wertschätzt mitunter den Erfahrungsaustausch in einer Elternrunde für die Unterstützung zuhause (A-PI-K-01-GIP). Auch Anna zählt unter anderem ihre Mutter als Person auf, die ihr hilft (A-PI-K-01-GIC).

Dennoch wird Unsicherheit und Angst in Bezug auf die Selbständigkeit der SchülerInnen geschildert. Es fällt schwer, diese Verantwortung für das Wohlbefinden der Kinder abzugeben, da auch das Risiko der Überschätzung beim Wunsch nach

Zugehörigkeit besteht. So beschreibt Anna's Mutter, dass es ihr schwer falle, zu entscheiden, in welchen Bereichen sie ihre Tochter partizipieren lassen solle und wo es eine Überforderung und Unsicherheit bedeuten würde. Nicht zuletzt aufgrund von negativen Erfahrungen sei es verständlich, wenn SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zum Teil Angst davor haben, sich neuen Situationen zu stellen und zum Beispiel bei Veranstaltungen mitzufahren. So fragt sich die Mutter, ob sie es „verantworten kann“, Anna mitfahren zu lassen, insbesondere deshalb, weil sie „schon soviel mitbekommen“ hat, „dass sie sich fürchtet“. Sie fragt sich: „Ist sie dann am Ende unglücklicher, wenn sie dabei ist als wenn ich sie überhaupt zuhause lasse?“. Es sei so wie im Urlaub, dass sie gerne hinmöchte, aber immer auch eine Krise habe, weil es offensichtlich wird, was sie alles im Vergleich zu den anderen nicht machen kann. Zusätzlich ist es schwierig für die LehrerInnen einzuschätzen, was Anna kann und was nicht. Die Tochter könne das selbst ganz gut, aber durch den Wunsch, „auch dabei“ zu sein, bestehe das Risiko, dass sie sich doch überschätzt (A-PI-K-01-GIP).

Ein zweiter Konfliktpunkt zwischen LehrerInnen und Eltern stellen laut der Lehrperson auch die unrealistischen Erwartungen der Eltern an schulische Förderung dar. Dies betrifft jedoch wiederum nicht die Situation von Anna, die die schulischen Erwartungen gut erfüllt (A-PI-K-01-GIT). Dennoch beschreibt die Mutter den „Kampf“ um eine gute Förderung ihrer Tochter, ob um das Erhalten von Hilfsmitteln oder die Schulplatzwahl. Sie könne auch nicht ganztags arbeiten aufgrund des „Hin- und Herführens“ der Tochter in die Schule. „Man kämpft sowieso an so vielen Fronten, ob das ist mit den Hilfsmitteln bei den Gebietskrankenkassa. Und irgendwann mal ist eine Grenze, wo man sagt, das ist mir jetzt einfach zu viel“. So würde sie das Wahlrecht in einer Schule nicht auf „Zwang“ durchsetzen, da es den Kindern nichts bringt, wenn eine Schule mit der „Situation nicht umgehen kann oder überfordert ist“. Jedoch besorgt sie die notwendige Förderung, damit die weiterführende Schule ihr Kind aufnehmen kann. Sie habe gelernt, dass es „die Götter in weiß“ nicht gibt, hat „Berührungsängste“ verloren und ist stärker und selbstbewusster geworden, auch aufgrund des Wissens, es für ihr Kind zu machen. Sie habe gelernt, eine Ablehnung nicht zu akzeptieren. Allerdings habe sie auch „ein Gespür, wo ist es effektiv, wo ich ansetz“. Denn es ist nicht immer sinnvoll, „gleich mit dem Stadtschulrat“ aufzufahren (A-PI-K-01-GIP). Geäußert wurde, dass es

schwierig ist, wenn Eltern ohne Machtposition sich durchsetzen möchten (A-PI-K-01-GIT).

Die Eigenschaften von Eltern für den Kampf im Bildungssystem werden hier nicht näher erläutert (u.a. Auftreten, Sprachkenntnisse, Zeit, Wissen, Durchsetzungskraft, Energie, fehlende Beißhemmung). Eltern kämpfen im Sinne von Agency im Interesse des Kindes und helfen mit, die Möglichkeiten der Partizipation zu erweitern. Jedenfalls ist es von Bedeutung, dass Eltern und Schule zusammenarbeiten. Die Eltern-Schul-Zusammenarbeit wird bei Anna positiv betrachtet. Diese wird durch Erwartungsübereinstimmung zwischen Schule und Eltern erleichtert, sowohl in den Bereichen der Förderung von „Erziehungskompetenz und Selbständigkeit des Kindes“ als auch in der schulischen Förderung. In diesem Bereich kann es mitunter zu Rollenkonflikten aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen kommen oder aber zu einer guten Zusammenarbeit.

Von Bedeutung ist auch das Wohlbefinden von SchülerInnen für das Vertrauen in der Eltern-Schul-Zusammenarbeit. Unsicherheit bei Kindern, die die Erwartungen, insbesondere in Bezug auf das Einhalten sozialer Regeln, nicht erfüllen, wie dies bei einem Buben in der Klasse von Anna der Fall ist, stellen laut der Lehrpersonen ein Konfliktpotential dar. Jedoch habe Anna in diesem Fall nichts zu befürchten (A-PI-K-01-GIT). Auch die Mutter beschreibt, dass dieser Bub Anna sehr gerne habe und sie sich eher abgrenzen müsse. Es gäbe aber keine Angst, dass ihr etwas passieren könnte (A-PI-K-01-GIP).

Da dieser Bub Anna gegenüber sehr freundlich ist, kommt es in diesem Bereich zu keinen Konflikten zwischen Anna und dem Buben oder in der Eltern-Schul-Zusammenarbeit.

Aufgrund vieler Ängste von Eltern mit Beeinträchtigungen werde Vertrauen erst mit der Zeit erlangt. In der 4. Klasse ist dies kein Problem. Vertrauen hängt mit der Sichtbarkeit von Erfolgen und Wohlbefinden zusammen. „Da haben die Eltern gesehen, es klappt.“ Sobald über das Kind positive Rückmeldungen kommen, sei Vertrauen vorhanden. „Wenn das Kind gern in die Schule geht, Spaß hat, Freunde hat. Der Moment, wo das Kind positiv rückmeldet, ist jener, an dem Vertrauen von allein kommt. Wenn das Kind nicht in die Schule will, hat’s was. Die Eltern vertrauen nicht.“ So bemerkt auch die Mutter von Anna, dass ihre Tochter nichts mehr gegessen und geweint habe aufgrund eines Konflikts mit der Lehrperson. Jedoch

habe sich die Situation nach einem Gespräch von Anna mit der Lehrperson wieder gebessert und ihre Tochter fühle sich wieder wohl. Die Lehrerin habe keine schlechte Beziehung zu Anna, jedoch wird vermutet, dass sie „die Nerven nicht mehr so“ habe. Die Mutter ist jedoch stolz darauf, dass ihre Tochter diesen Konfliktpunkt selbst angesprochen hat und sie ihn mit der Lehrperson lösen konnte. Die Mutter meinte auch, dass sie mehr Informationen austauschen könne, da sie Anna selbst in die Schule bringe und dadurch leichter Kontakt möglich ist. Sie habe ständigen Kontakt und „Probleme“ werden „vor Ort gleich“ besprochen (A-PI-K-01-GIP). So meint Anna, dass man auch etwas in der Lernstunde ansprechen könne. Dies brauche mehr Mut, wenn es einen allein betrifft und wenig, wenn es den anderen auch so geht. Aber sie habe kaum etwas zu sagen, weil es ihr gut gehe (A-PI-K-01-GIC).

Somit konnte Anna mit der Lehrperson einen Konflikt lösen und sie berichtet von Wohlbefinden. Neben Erwartungsübereinstimmung begünstigen die Sichtbarkeit von schulischen Erfolgen und Wohlbefinden des Kindes sowie Transparenz von Informationen und Erfahrungsaustausch Vertrauen und damit die gemeinsame Förderung von SchülerInnen von Eltern und Lehrpersonen.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Anna wird von den Peers nicht als anders wahrgenommen. Von anderen werde sie als normales Klassenmitglied gesehen, die bei gewissen Dingen Unterstützung braucht. Sie werde nicht aus Mitleid eingeladen, sondern „einfach so, weil sie einfach eine Freundin is, ja.“ Sie sei „sehr gut aufgenommen“ und „so wie bei gesunden Kindern“ dürfe manchmal jemand nicht mitspielen. Sie sei aber keine „Außenseiterin“ aufgrund ihres „Handicaps“ (A-PI-K-01-GIT). Auf die Frage, wie es ohne Freunde wäre, meinte Anna, dass man einsam wäre und niemanden zum Spielen hätte und man fühle sich nicht „mehr so richtig in der Klasse“. Man wäre dann immer allein und treffe sich auch nicht mit anderen Freunden von der Schule. Ihre Traumschule würde alle ihre Freunde enthalten und groß sein (A-PI-K-01-GIC).

Anna wird nicht als anders wahrgenommen, sondern hat ihren Platz in der Klassengemeinschaft. Es kommt zu einem Gefühl von Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe wie die anderen statt Einsamkeit. Dies ist von großer Bedeutung für Anna und wird auch darauf zurückgeführt, dass in der Interaktion miteinander Freiwilligkeit vorherrscht und kein Zwang oder Mitleid.

Angenehmes emotionales Erleben durch soziales Verhalten wird von Anna ebenfalls berichtet. Sie sagt, dass alle Kinder in der Klasse nett zu ihr sind und es für sie wichtig sei, dass sie nett zu ihr sind. Es helfen ihr auch immer alle, wenn sie Hilfe brauche. Als Beispiel wird genannt, dass es nicht gut ankomme, wenn man jemanden zum 1. Mal sieht und dann sagt: „Du schaust nicht gut aus.“ oder „Deine Haare sind schirch, oder so.“ Ein Freund solle keine „Sachen sagen, die gar nicht stimmen oder so. Oder lügen oder so, sondern eher ehrlich und nett“ sein. Über negative Sachen möchte sie auch nicht sprechen, beispielsweise, wenn sie nicht so mag. So erklärt Anna auch, dass sie keine „Anführerin“ sein wolle, sondern „Freundin oder Klassenkameradin“. Sie vermutet, dass es andere wahrscheinlich nicht mögen und mit demjenigen vielleicht „schimpfen“, wenn jemand „so tut, als wenn man Anführer wär“. Es gäbe auch keine Anführer in der Klasse, denen alle folgen. Sie stimmt zu, dass es ungünstig für die Beliebtheit bei anderen sei, im Mittelpunkt stehen zu wollen. Das gemeinsame emotionale Erleben von Spaß wird auch als Grund für Freundschaft von Anna genannt. Anna sagt, dass mit ihrer Freundin „alles Spaß mache“ (A-PI-K-01-GIC). Anna sei im Gegensatz zu einem anderen Kind aufgrund des Einhaltens sozialer Regeln „für andere einschätzbar“ (A-PI-K-01-GIP). Auswirkung auf die soziale Partizipation zeigen laut der Lehrperson eher Kinder mit psychischen Problemen oder „geistiger Behinderung“, wenn die „emotionale Kompetenz“ nicht mehr „funktioniert“ (A-PI-K-01-GIT).

Anna weiß, was andere von ihr erwarten und legt selbst Wert auf soziales Verhalten. Das Einhalten der sozialen Erwartungen spielt laut der Interviewpersonen eine wichtige Rolle für Freundschaften. Dieses bewirkt angenehmes emotionales Erleben und das Gefühl, wertschätzend persönlich wahrgenommen zu werden (e.g. durch Spaß, positive Bestätigung der Person) statt negativem (e.g. Anführer sein und im Mittelpunkt stehen) sowie nettes, vorhersehbares, unterstützendes Verhalten.

Anna meint, dass sie viele Freunde in der Klasse habe. Sie wünscht sich, dass sie „weiterhin so viele Freunde“ habe und diese immer freundlich zu ihr sind. Sie spricht auch von einer besten Freundin, mit der gemeinsame Interessen geteilt werden (Kleidung, Freizeitgestaltung). Auch das Kennen einer Freundin aus dem Kindergarten könnte durch das Teilen gemeinsamer Erfahrungen soziale Partizipation erleichtern (A-PI-K-01-GIC). Es gibt viele Kinder, mit denen Anna sich auch privat trifft und Kontakt pflegt (A-PI-K-01-GIP). Aus der Erfahrung der

Lehrperson heraus halten nur jene Freundschaften von SchülerInnen über die Volksschulzeit hinaus, wenn auch im „privaten Bereich“ Zeit miteinander verbracht wird. Im Gegensatz zu Anna, die ihre Freundschaften auch in der Freizeit pflegen kann, nennt die Lehrperson einen anderen Buben, der zwar „nicht allein im Eck“ stünde, jedoch in seiner freien Zeit zu niemandem gehen dürfe. Dadurch seien „tragfähige Freundschaften“ „aussichtslos“ (A-PI-K-01-GIT).

Anna hat viele FreundInnen in der Klasse und pflegt Freundschaften auch außerhalb der Schule. Das Teilen von gemeinsamem emotionalem Erleben durch gemeinsame Interessen und Erfahrungen (inklusive gemeinser Freizeit) stellte sich als relevanter Aspekt für Freundschaftsbeziehungen dar.

Ausgegrenzt wird laut Anna und ihrer Lehrperson niemand in der Klasse (A-PI-K-01-GIC, A-PI-K-01-CIT).

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Anna

Im Folgenden werden die Erwartungen, Strategien sowie deren Auswirkungen auf das Verstehen und auf die soziale Partizipation von Anna beschrieben (siehe Abb. 12).

Das „anders sein“ von Anna wird im schulischen Alltag eher in der Partizipation an Ausflügen, Freizeitaktivitäten oder im Turnunterricht deutlich, nicht jedoch beim Erfüllen schulischer Erwartungen an kognitive Leistungen und an das Einhalten sozialer Regeln. In diesem Bereich werden Adaptionen und Ersatzprogramme angeboten. Außerdem wird akzeptiert, dass es mitunter zu fehlenden Partizipationsmöglichkeiten kommt. Obwohl bei längerfristiger Abwesenheit bei gemeinsamen Aktivitäten der „Anschluss“ eher verloren gehe, sagt Anna, dass sich dies nicht auf ihre Freundschaften auswirkt. Es werden viele mögliche Freizeitaktivitäten mit den Peers gefunden. Es kommt nicht zu einer Erwartungsreduktion und zu keinem Mitleid. Rücksicht auf Anna muss in Bezug auf Aktivitäten von den Peers nicht genommen werden. Kontakt passiert auf freiwilliger Basis.

Insbesondere die Wahrnehmung, dass alle Stärken haben, die bestehende Diversität in der Klasse und Schule, die Konfrontation von Anna mit der „Realität“, ohne Mitleid und besondere Rücksichtnahme, das Finden von Freizeitmöglichkeiten mit den

Peers, auch außerhalb der Schule und die soziale „Kompetenz“ der Peers und ihrer Eltern werden als Förderfaktoren für die soziale Partizipation von SchülerInnen in der Klasse genannt. Es wurde von einem Konflikt berichtet, bei dem sich Anna nicht wertgeschätzt und in ihrer Person abgewertet fühlte. Jedoch konnte sie diesen selbst mit der Lehrperson lösen. Auch die Eltern-Schul-Zusammenarbeit funktioniert gut und Anna's Mutter engagiert sich sehr für die schulische Förderung ihrer Tochter. Zusätzlich unterstützt sie Anna auch bei der Ermöglichung sozialer Kontakte.



Abbildung 12: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Anna

Anna hat trotz sichtbarer Beeinträchtigung Freunde in der Klasse und spricht auch von einer besten Freundin (ohne Beeinträchtigungen). Mit diesen teilt sie gemeinsame Interessen und Erfahrungen. Sie wird in ihren Emotionen verstanden. Aber auch das Verstehen des Verhaltens, mitunter aufgrund des Einhaltens sozialer Regeln spielt eine wichtige Rolle. Gegenüber einem Mitschüler, der die sozialen Regeln nicht einhält, wird bis zur dritten Klasse Verständnis in der Klasse gezeigt, danach ändert sich die Einstellung der Lehrperson und weist diesem Schüler die

Verantwortung für Erwartungsverletzungen zu. Anna jedoch wird zur selben Referenzgruppe gezählt wie die MitschülerInnen und fühlt sich diesen zugehörig.

4.3.2. Darstellung der sozialen Partizipation von Bianca

Bianca besucht eine Klasse mit anderen Kindern einer ähnlichen Beeinträchtigung in einer Schule, die auf ihre Beeinträchtigungen spezialisiert ist. Sie entspricht den schulischen Erwartungen, hat FreundInnen und fühlt sich den Peers zugehörig.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Bianca möchte den an sie gestellten akademischen Erwartungen entsprechen. Dies zeigt sich beispielsweise durch den Stolz auf ihre guten schulischen Fertigkeiten und das Entschuldigen fehlender Leistung mit Generalisation („keiner ausgekannt“), Krankheit etc (A-VI-I-01-GIC). Bianca zeigt gute akademische Leistungen laut der Mutter. Sie bezeichnet es als „sensationell“, dass sich die Kinder in kurzer Zeit bei Schuleintritt „so entwickelt haben“ und dass diese „mit jedem Gymnasium mithalten“ können. Die Kinder und die Schule erfüllen die Erwartungen an das Vermitteln von akademischem Wissen aus ihrer Sicht sehr gut (A-VI-I-01-GIP). Auch seitens der Lehrperson werden kognitive schulische Leistungen von Bianca erwartet, mit denen sie sehr zufrieden ist (A-VI-I-01-GIT).

Dementsprechend werden auch bei Bianca die akademischen Erwartungen in der Schule als wichtig erachtet. Sie möchte sie erfüllen und entspricht ihnen auch.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich von Peers

Sichtbar werden Unterschiede durch die Einteilung in Leistungsgruppen in der Schule. Dieser bewirkt in der Klasse von Bianca den Vergleich mit anderen. „Und dann hat die Laura gesagt: Ja das versteh ja sogar ich, das müsst’s ihr schon checkn. Weil die Laura is eigentlich in der 3. Leistungsgruppe und wir sind in der 2. Leistungsgruppe.“ Bianca wertet es ab, wenn Kinder aufgrund ihrer Leistungen „ausgelacht werden“. Sie meint, dass der Vergleich der eigenen Leistung mit anderen nicht wichtig für sie sei. Sie fand es gemein, als ein Mitschüler sich mit ihnen

verglich und sich ärgerte, nicht der Beste gewesen zu sein. Für sie spiele es keine Rolle, wer bei einer Aufgabe besser ist als andere (A-VI-I-01-GIC). Die Leistung in der Schule ist auch für SchülerInnen mit guten schulischen Erfolgen stark identitätsstiftend und kann Verzweiflung auslösen, wenn das Resultat nicht dem Erwarteten entspricht. So sagt die Lehrperson von Bianca, dass ein Bub „extrem ehrgeizig“ sei. „Ganz extrem, ganz totunglücklich, wenn a mal an Zweia hat.“ Ein anderer Bub in der Klasse vergleicht sich mit seinen kognitiven Fertigkeiten mit den Regelschulkindern und findet keinen Gesprächspartner in der Klasse. Er fühlt sich nicht dem Rest der Klasse zugehörig (A-VI-I-01-GIT). Die Mutter von Bianca ist zwar der Ansicht, dass das „akzeptiert werden von Peers“ unabhängig von der schulischen Leistung sei. Dennoch führt sie die Ähnlichkeit in kognitiven Leistungen als Grund dafür an, warum SchülerInnen befreundet oder nicht befreundet sind. Dies wird beispielsweise mit einer ähnlichen gemeinsamen Einstellung und Freizeitgestaltung erklärt. Die Mutter äußert, dass es wichtig sei, dass das Lernlevel ungefähr gleich ist. Beispielsweise jemand aus dem Gymnasium würde sich nicht mit jemanden aus der Sonderschule zusammentun, aufgrund einer Grundeinstellung, die die Freizeitgestaltung mitbestimmt (A-VI-I-01-GIP).

Obwohl in Bianca's Klasse alle SchülerInnen eine Beeinträchtigung haben, ist der Leistungsvergleich ein Thema und wird im schulischen Alltag sichtbar. Bianca meint, dass der Vergleich mit anderen in Bezug auf schulische Leistungen für sie nicht wichtig ist und lehnt diesen ab. Für Bianca widerspricht der Leistungsvergleich den sozialen Regeln und wird demnach als "gemein" betrachtet. Dennoch wird angesprochen, dass sich die Ähnlichkeit kognitiver Leistungen aufgrund ähnlicher Freizeitgestaltung auf Freundschaftsbeziehungen auswirkt, wenn auch nicht auf die Zugehörigkeit in der Klasse. Ein großer Leistungsunterschied bedeutet geringere Möglichkeiten für Freundschaft, wenn auch keine zwingende Exklusion aus der Klassengemeinschaft. Ein Bub in der Klasse zählt sich aufgrund des wahrgenommenen Unterschieds in diesem Bereich selbst nicht zu den Peers.

Auswirkungen der Erwartungsverletzungen werden bei Bianca dann deutlich, wenn es darum ginge, Matura zu machen. Dafür müsste sie die Schule wechseln, in der laut der Mutter eine gute Förderung in allen Bereichen besteht, die sie in der Integration nicht erlebt habe. Trotz des hohen Leistungsniveaus könne Bianca in dieser Schule keine Matura machen und müsste dafür in eine Integrationsschule

wechseln, die aber aufgrund von bereits erfolgten Erfahrungen als weniger erfolgversprechend für die akademische Leistung eingeschätzt wird (A-VI-I-01-GIP). Somit wird das Erreichen eines höheren Bildungsweges aufgrund fehlender Bildungsmöglichkeiten als erschwert eingeschätzt.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Auch das Entsprechen der Erwartungen an soziale Regeln für ein angenehmes Erleben ist in der Schule wichtig. Die Lehrperson vermittelt neben akademischem Wissen soziale Verhaltensweisen, auch jene, die hauptsächlich von Personen ohne Beeinträchtigungen erwartet werden (e.g. Einhalten von Distanz) (A-VI-I-01-GIT). Die Mutter setzt in der Schule eine gute Integration sowie das Einhalten sozialer Verhaltensweisen gegenüber anderen, Selbständigkeit und das Fördern funktionaler Fertigkeiten voraus (A-VI-I-01-GIP). Bianca bewertet prosoziales Verhalten gegenüber anderen positiv und lehnt beispielsweise die Abwertung anderer ab. Ihr ist es wichtig, sich anderen gegenüber sozial zu verhalten und sie achtet darauf, dass es auch andere tun (A-VI-I-01-GIC).

Somit wird das Einhalten sozialer Regeln als wichtig erachtet, Bianca möchte dem entsprechen und erfüllt diese Erwartungen.

Bianca wird als offen und interessiert beschrieben. Von der Mutter wird betont, dass ihr Kind andere Interessen neben den akademischen Leistungen hat (A-VI-I-01-GIP). Insgesamt berichtet Bianca von vielen Interessen und Freizeitaktivitäten, weshalb sie Gemeinsamkeiten mit anderen findet. Sie meint, dass sie gerne auch mit anderen neben ihrer besten Freundin spiele. Sie sei offen für andere, jedoch werde dies von den MitschülerInnen nicht so wahrgenommen. Sie werde als Zweiergruppe mit ihrer besten Freundin betrachtet (A-VI-I-01-GIC) und auch die Mutter meint, dass sich eine dritte Person bei den beiden schwer tue. Eine Dreierkonstellation sei schwierig, wenn sich zwei "imma gemeinsam" haben. „Wenn nur eina von außen eindringen will, ja. Weil entweda spaltet das ja, und das is auch nicht gscheit und das gelingt auch nicht so gut.“ (A-VI-I-01-GIP) Auch die Lehrperson bemerkt, dass im Gegensatz zu Bianca und ihrer Freundin die anderen „Einzelkämpfer“ sind. Die beiden haben sich gemeinsam (A-VI-I-01-GIT).

In den Interviews berichtet Bianca von positiven Gefühlen und Erfahrungen mit anderen, außer sie wird direkt auf Negatives angesprochen. Sie berichtet vom Spaß, den sie mit ihrer Freundin hat und dass sie sich in der Klasse sehr wohl fühlt. Bianca geht auch sehr selbstsicher mit ihrer Beeinträchtigung und mit Schwächen um. Sie meinte, dass sie froh darüber ist, da sie sich nicht mit Oberflächlichkeiten aufhält und ihre Beeinträchtigung positiv sehe. Auch mit ihrer Freundin unterhalte sie sich darüber, was sie vielleicht auch falsch gemacht haben am Tag und besprechen sich miteinander bei Schwierigkeiten (A-VI-I-01-GIC). Dieser selbstsichere Umgang komme laut der Lehrperson von ihrem sozialen Umfeld und nicht zuletzt der Einstellung ihrer Familie, die sich auf das Kind übertrage. Es herrscht die Einstellung vor: „Wenn ihr Kind ein glückliches Leben führt, ist es doch egal“, ob es eine Beeinträchtigung hat (A-VI-I-01-GIT). So beschreibt die Mutter, dass es sie nervt, wenn Kinder als „arm“ beurteilt würden. Sie seien „ja keine Trottel“, sondern einfach anders und „vielleicht sogar bevorzugt“, da sie sich nicht mit Dingen aufhalten, die „völlig unwichtig sind“ (A-VI-I-01-GIP).

Bianca erfüllt somit die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln und es wird ihr ein positiver Charakter zugeschrieben. Trotz der engen, mitunter ausschließlichen Zweierbeziehung mit ihrer besten Freundin spielt sie auch mit anderen und hat viele Interessen. Ausschließlichkeit in einer engen Freundschaftsbeziehung bietet Sicherheit, beispielsweise das Wissen, unterstützt zu werden und nicht allein zu kämpfen, auch wenn dies soziale Beziehungen mit anderen Peers erschwert. Dreierkonstellationen werden als besonders schwierig betrachtet. Nichtsdestotrotz betont Bianca ihre Offenheit gegenüber anderen. Auch das Zeigen positiver Emotionen, Wohlbefinden und ein selbstbewusster Umgang mit der Beeinträchtigung werden angesprochen. Dieser wird auch auf die Einstellung der Mutter zurückgeführt, die die Beeinträchtigung nicht nur akzeptiert, sondern positiv bewertet und jegliches Mitleid ablehnt. Bianca und ihre Mutter gehen selbstsicher mit der Beeinträchtigung um. Die Schülerin fühlt sich in der Klasse wohl und es wird ihr ein positiver Charakter zugeschrieben, aufgrund ihrer Offenheit, dem Zeigen positiver Emotionen und des selbstsicheren Umgangs mit der Beeinträchtigung.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im Einhalten sozialer Regeln

Das Verletzen von Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln wird ebenso sichtbar gemacht wie jene an akademische Erwartungen. „Wenn einer zum Beispiel schlimm ist im Unterricht, gibt's jetzt schwarze Punkte. Bei 5 schwarzen Punkten werden die Eltern verständigt.“ (A-VI-I-01-GIC) Auch in diesem Erwartungsbereich wird der Vergleich mit den Peers deutlich gemacht. Das Verhalten von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen ist laut der Lehrperson oftmals schwer einzuordnen für Peers ohne Beeinträchtigungen, da sie in vielerlei Hinsicht den sozialen Regeln widersprechen, beispielsweise wenn es um das „Distanz Einhalten“ geht. Die Lehrperson erklärt den SchülerInnen, dass diese „viele Dinge tun“ und sich aneignen müssen, „um nicht anzueckn“, „ganz einfach, um ned sofort aufzufallen.“ (A-VI-I-01-GIT) Auf der anderen Seite widersprechen die sozialen Verhaltensweisen von SchülerInnen ohne Beeinträchtigungen den Erwartungen von Bianca und ihren MitschülerInnen. Ein Kind in der Klasse meinte, dass es mit den SchülerInnen ohne Beeinträchtigungen, die aus einer anderen Schule kamen, nichts zu tun haben wolle. Kritisiert werden beispielsweise das Verursachen von Lärm und Chaos, geringe Sorgfalt mit Musikinstrumenten sowie das fehlende Zeigen von Wertschätzung für die Bemühungen anderer (A-VI-I-01-BE). Bianca erzählt, dass ihre Freundin Angst gehabt habe vor den Kindern aus der anderen Schule. Lärm und Chaos in Form von unvorhersehbarem Verhalten möge sie bei anderen Kindern nicht. Sie beschrieb es als „unerträglich“. Für SchülerInnen ist es wichtig, sich darauf verlassen zu können, dass das Gegenüber persönlich als wichtig erachtete soziale Regeln einhält. So sagt Bianca: „Wir habn eine beste Freundin und die is halt sehr nett. Ok das war ein bisschen logisch.“ (A-VI-I-01-GIC)

Unterschiede im Erfüllen sozialer Erwartungen werden sichtbar gemacht und nehmen Einfluss auf die soziale Partizipation. Das Einhalten soziale Regeln für ein angenehmes Erleben wirkt sich laut Bianca auf die soziale Partizipation aus, insbesondere durch die Einschätzung von unvorhersehbarem Verhalten und der daraus resultierenden Angst. Eine Bedingung für Freundschaft ist das Einhalten sozialer Regel, das Sicherheit durch vorhersehbares, „nettes“ Verhalten bietet.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Insbesondere das Einhalten der Regeln für ein lernförderliches Umfeld aufgrund von Selbständigkeit ist etwas, in dem Bianca positiv auffällt. Ihre Mutter meint, dass sich ihre Tochter „eigentlich selber drum“ kümmert. Sie sagt: „Hin und wieder sag ich dann: Okay, habt’s ihr nicht wieder Vokabeltest?“ (A-VI-I-01-GIP) Aufgrund des Wunsches der Leistungserfüllung gibt Bianca auch an, ohne Computer „fast nicht überleben“ zu können, da dann die Zeit für die Schularbeitsvorbereitung fehlt (A-VI-I-01-GIC). Die Lehrperson erwartet Selbständigkeit und eine positive Arbeitshaltung. Dies inkludiert auch organisatorische Fertigkeiten wie das Besorgen von Materialien für die Schule (A-VI-I-01-GIT).

Insgesamt sind sich Bianca, ihre Mutter und Lehrperson dabei einig, dass das selbständige Erfüllen schulischer Aufgaben einen relevanten Erwartungsbereich darstellt. Bianca möchte diesen Erwartungen entsprechen und bewerkstelligt dies auch.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der Selbständigkeit von Peers

In der Klasse wird erwartet, dass SchülerInnen von Eltern u.a. bei der Organisation von Materialien unterstützt werden bzw. dass Kinder dies bei ihren Eltern einfordern. Die Lehrperson wolle den Kindern lernen: „Ich habe eine Aufgabe, ich muss diese Aufgabe bewältigen können. Man muss sich auf mich verlassen können“. So gibt es ein Kind, das um „jedes kleinste Ding bitten und betteln müsse“, wodurch es „Dinge über Tage nicht organisieren“ könne. Auch diese Kinder müssten jedoch aus ihrer Sicht lernen, ihre „Bedürfnisse oder Ihre Pflichten an ihre Eltern weiterzugeben.“ Sie haben es jedoch viel schwerer als andere, die „offene Tür“ einlaufen. Bianca und ihre Freundin haben für die anderen die erforderlichen Sachen bereits mit organisiert. Dies hebe „das Ansehen derer, die mitgedacht haben, erschwert die Gruppenbildung für die, die sie nicht mithaben.“ (A-VI-I-01-GIT) Dies könnte eine Ursache für einen Konflikt mit einem Mädchen darstellen, das sich laut der Mutter gegenüber Bianca und ihrer Freundin benachteiligt fühle (A-VI-I-01-GIP).

Somit ist auch das Organisieren von Material eine Erwartungshaltung, die in der Klasse sichtbar wird und bei Erwartungsverletzungen das „Ansehen“ schmälert. Die

Auswirkung der Unterschiede im Einhalten dieser Erwartungen (e.g. in der fehlenden Organisation von Materialien) auf die soziale Partizipation von Bianca wird mitunter auf ein Gefühl der Benachteiligung auf Seiten einer Mitschülerin zurückgeführt. Auch „privilegiertes verschieden sein“ kann aus Sicht der Interviewpersonen somit die Möglichkeit positiver sozialer Beziehungen einschränken und Konflikte auslösen.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Die Unabhängigkeit von Erwachsenen und die Positionierung in der Peer-Gruppe am Übergang zur Sekundarschulstufe und Pubertät spielt ebenfalls eine Rolle für die Wahrnehmung des „anders sein“ und kann eine Verringerung der sozialen Partizipation bewirken.

Am Übergang zur Sekundarstufe kommt es zu einer vermehrten Wahrnehmung von Differenz und Gruppenteilung. „In da Volksschule warn' s alle gleich, aba jetzt sind sie auf, auf mehrere Gruppen aufgeteilt“. Dies wird auch als Grund dafür angegeben, weshalb ein Schulwechsel nach der Volksschule günstiger sei, „weil da sind alle gleich, irgendwie noch a bissl kindlich und so.“ (A-VI-I-01-GIP)

Dann geht das erhöhte Erwarten von schulischer „Reife“ mit einem Loslösen von Erwachsenen einher und der Positionierung in der Peer-Gruppe. „Ich ghör nicht dazu“ ist ein Bewusstsein, das erst mit der Pubertät auftaucht. „Vorher ein Kind nimmt sich an, wie es ist.“ In der Zeit der Pubertät kommt es laut der Lehrperson zu einer vermehrten Wahrnehmung der Unterschiede im Vergleich zu anderen und dadurch zur „ganz großen Krise“, „so zwischen 13 und 15“. „Ich bin anders, ich bin eine Randgruppe, ich ghör nicht dazu, vom Hirn auch, Pubertät kommt dazu, die Hormone kommen dazu. Was wird aus mir, wie soll' s weitergehn?“ In dieser Zeit wird den SchülerInnen bewusst, dass sie anders sind und es tauchen Zukunftssorgen auf. „Allen andern geht's gut. Nur mir geht's schlecht.“ Die „Sonderstellung“ und Zugehörigkeit zu einer „Randgruppe“ führt zu negativen Emotionen wie Depression, dem Gefühl der Benachteiligung, Wut und zu Aggressionen auf andere (A-VI-I-01-GIT).

Für die Veränderung in dieser Zeit, die als normale Entwicklung beschrieben wird, werden als Beispiel 2 SchülerInnen genannt, die „so zusammengeklebt“ seien, sich dann aber unterschiedlich entwickelt haben. „Sowohl ist die eine geistig fähiger als die andre, dann ist sie von einem Entwicklungsschritt anders, vom Elternhaus anders

geprägt“ und dies hat zu den Unterschieden geführt, die bewirkten, dass sie sich zwar „mögen“, aber nicht mehr so „zusammenpicken.“ Vor allem in der Pubertät seien manche „Frühentwickler“ oder „Spätentwickler“ und damit „gedanklich schon ganz woanders als die anderen, lachn nicht mehr über die gleichn Dinge, findn, ham andre Späße und dadurch entwickln sie ganz einfach Gruppierungen (A-VI-I-01-GIT). Die Sichtbarkeit des „anders sein“, auch anhand des äußeren Erscheinungsbilds, wird in dieser Zeit zum Thema gemacht. Bianca erzählt, dass Kinder aufgrund des Gewichts „sekiert“ wurden (A-VI-I-01-GIC).

Die soziale Abgrenzung mit zunehmendem Alter wird als normale Entwicklung beschrieben. Es kommt aufgrund der Veränderungen am Übergang zur Pubertät und von der Primar- in die Sekundarstufe, u. a. aufgrund sich verändernder Erwartungen und vermehrten Erwartungsverletzungen, zum Wahrnehmen unterschiedlicher Entwicklungen von SchülerInnen und zum Bewusstwerden der eigenen Stellung im Vergleich zur Gruppe. Dies kann mit schmerzhaften Emotionen einhergehen und zu einer verringerten sozialen Partizipation führen. Gegenseitiges Verstehen (e.g. von Gedanken, Späßen, pubertären Interessen wie das äußere Erscheinungsbild) durch das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen wird durch unterschiedliche Entwicklungen und das vermehrte Wahrnehmen von Unterschieden sowie der damit einhergehenden verschiedenen Stellung in der Gemeinschaft erschwert.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Das Teilen von Erfahrungen, beispielsweise anhand gemeinsamer Erlebnisse, wird als förderlich für die soziale Partizipation beschrieben. Die Mutter von Bianca sagt: „Und viel wichtiga is, glaub ich, dass ma mal ein gemeinsames Erlebnis oda gemeinsames Irgndwas hat, damit ma überhaupt amal eine Freundschaft bildn kann“. (A-VI-I-01-GIP) Bianca und ihre Freundin waren auch die einzigen in der Klasse, die von keinen negativen Erfahrungen in Form von Abwertung aufgrund der Beeinträchtigung berichtet haben, aber viele gemeinsame Erlebnisse schildern. Bianca kannte ihre Freundin bereits vor Schulbeginn und das Miteinander konnte so bereits auf einer gemeinsam erlebten Geschichte, auf gemeinsamen Erfahrungen aufbauen (A-VI-I-01-BE). Bianca äußert, dass sie und ihre Freundin sich über den Tag austauschen, auch darüber, was sie „vielleicht auch falsch gemacht habn“. Ohne

Freundin könne man niemandem seine Meinung und Geheimnisse anvertrauen und teilen (A-VI-I-01-GIC). Außerdem wird angenommen, dass die sozialen Kontakte von Kindern mit Beeinträchtigungen „in Familien mit Migrationshintergrund“ außerhalb der Schule gewährleistet sind, da Familie und Freunde "an ganz an andern Stellenwert haben als in den meisten städtischen Familien (A-VI-I-01-GIT).

Die Mutter von Bianca ist der Ansicht, dass sich Freundschaften durch gemeinsame Interessen bilden. „Also, das kann jetzt sein, dass halt alle Tiere wolln oda alle Musik und alle, ich weiß nicht, irgnda Fernsehserie, ja. Also, dass man einfach ein Thema hat oda mehrere, über die ma quatscht“. Die Mutter von Bianca erzählt, dass sich die Interessen am Übergang zur Pubertät vom Spielen mit Puppen oder Playmobile hin zu Brettspielen und Gesprächen verändert habe (A-VI-I-01-GIP). Die Interessen, die Bianca mit ihrer Freundin teilen, sind Radfahren, Reiten, Hörbücher, Surfen im Internet etc. (A-VI-I-01-GIC). Laut der Lehrperson ist die Basis von gemeinsamen Interessen das Teilen von gemeinsamen Bedürfnissen, die sich beispielsweise zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen unterscheiden können. Diejenigen, bei denen die „Andersartigkeit“ zu groß sei für „tiefe Freundschaften“, suchen üblicherweise Kontakt zu SchülerInnen aus der Schule, mit denen gemeinsame Interessen leichter geteilt werden können. „Sie müssen in irgendana Weise mitmachen können und sie dürfen ned a Anhängsel der Gruppe sein“. Jener Bub, der die kognitiven Fertigkeiten als relevant für das Bilden von Freundschaft betrachtet, findet in der Klasse „keinen Gesprächspartner“. Er „denkt andas, arbeitet anders, entwickelt andre Arbeitsstrategien“. Er findet keine gemeinsamen Gesprächsthemen mit den Peers, die für ihn von Interesse sind (A-VI-I-01-GIT). Auch die Auswirkungen des Alters auf soziale Beziehungen werden auf das Teilen von Interessen zurückgeführt. So könne ein „sechzehn, siebzehnjähriga Handlsschüla nix mit an siebnjährign Volksschüler anfangen, is e klar. Die wern jetzt nicht gemeinsam irgnwas spielen oda sich im Schwimmen messn oda so, ja.“ Altersunterschiede werden jedoch mit der Zeit weniger bedeutend und gemeinsame Erfahrungen wie frühere Schulerlebnisse oder ähnliche Probleme sowie Hobbies und Interessen ermöglichen soziale Partizipation (A-VI-I-01-GIP).

Insgesamt sind es somit die gemeinsamen Interessen, die die Ähnlichkeit im Alter, der Pubertät, der kognitiven Fertigkeiten oder der Beeinträchtigung innerhalb von Freundschaftsbeziehungen auslösen. Der Stellenwert sozialer Kontakte mit

Personen mit denselben kulturellen Erfahrungen scheint zusätzlich eine relevante Ähnlichkeitsdimension darzustellen. Das Teilen und Verstehen gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen sowie der Austausch über diese sind somit ebenfalls ein förderlicher Faktor für Freundschaft.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Die Akzeptanz von Erwartungsverletzungen könne laut der Lehrperson von Bianca die soziale Partizipation unterstützen und Spannung im Klassenklima reduzieren. „Also wenn man's nicht schafft, dass da Schüla zu seinen Problemen offn sich bekennt, dann steigt das Spannungsfeld.“ Die „Ängste der Eltern“ werden größer, „wenn's in die Pubertät kommen. Das überträgt sich auf die Jugendlichen.“ Wenn Eltern sich benachteiligt fühlen und eine „permanente Angst“ haben, „dass ihr Kind zu kurz kommt“ oder andere negative Gefühle wie schlechtes Gewissen hinzukommen, kann es laut der Lehrperson passieren, dass „um sich geschlagen“ werde, „in alle Richtungen“. Kinder können laut der Lehrperson ihre „Sonderstellung“ eher akzeptieren, wenn die Eltern „dahinter stehen“. Die Akzeptanz der Beeinträchtigung wird als wichtig erachtet. SchülerInnen sollen auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden, auf das „Bestehen müssen“ in der „Welt“ von Personen ohne Beeinträchtigungen. Beim Leistungsvergleich wird von der Lehrperson der Normgruppenvergleich mit den RegelschülerInnen gesucht, um die Leistungen in der Kleingruppe zu relativieren. Die Lehrperson ist der Ansicht, dass in einer kleinen Gruppe kein realistisches Einschätzen der eigenen Leistungen im Vergleich zu anderen möglich ist. Sie betont, dass sie „das Niveau nach draußn orientiere“. Auch wenn es oft „schmerzhaft“ ist, sollen sich die SchülerInnen dessen bewusst sein, dass sie die Erwartungen nicht in demselben Ausmaß erfüllen wie SchülerInnen der Regelschulen (A-VI-I-01-GIT). Auch in Bezug auf das Weglassen von Adaptionen für eine Partizipationsmöglichkeit aller SchülerInnen meint die Mutter, dass man davon nicht „stirbt“. Sie meint: „Später wird auch nicht imma alles rosig und rosarot sein“. Es sei gut, wenn sich ihre Tochter „mit so kleinen geringen Dingen da auseinandersetzen kann“. Außerdem sollen Kinder mit Beeinträchtigungen genauso negative Rückmeldung erhalten wie jene ohne Beeinträchtigungen. Mitleid nerve sie und ihre Kinder, denn diese seien „ja keine Trottel“. Tägliche gemeinsame Aktivitäten seien hingegen förderlich. „Wenns't jetzt täglich mit jemandn zusammen

bist, dann gehst auch andas um als wie du kriegst irgendan so eine gsetzt und dann musst auf den Rücksicht nehmen (A-VI-I-01-GIP). Denn der Zwang zu sozialem Miteinander durch Lehrpersonen erreiche nicht, dass sich SchülerInnen miteinander anfreunden. Als Beispiel wird ein Kind unter „optimalen Bedingungen“ genannt ("sehr gescheites Mädchen", "tip top Elternhaus", "seit da Erstn in da Schule", "bemühte Lehra"). „Sie is imma alleine gesessn, wenn nicht ein Schüla gezwungen wurde, nebn ihr zu sitzn.“ (A-VI-I-01-GIT)

Somit wird die Akzeptanz einer Beeinträchtigung als wichtig im Umgang mit Erwartungsverletzungen betrachtet. Dafür sei auch die Einstellung der Eltern von Bedeutung, die sich auf das Kind übertrage. Die Mutter und die Lehrperson von Bianca lehnen Erwartungsreduktion in Form von Mitleid, unnötiger Rücksichtnahme sowie Zwang zu sozialer Partizipation ab. Denn dies führt nicht zu Akzeptanz und Zugehörigkeit in der Gesellschaft, sondern zur Wahrnehmung des „anders sein“.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

In Bezug auf Integrationsklassen sagt die Lehrperson von Bianca: „Die Schüla sagn: Na das geht scho, obwohl sa' s net lesn können. Weil sie wolln nix andas. Ich will gleich sein.“ (A-VI-I-01-GIT) Aber auch Kinder in der Klasse von Bianca versuchen, außerhalb der Schule keine Hilfsmittel zu verwenden oder sich von anderen helfen zu lassen. Denn dies gehe mit dem Sichtbarmachen des „anders sein“ einher. Dies ist bei Bianca jedoch nicht der Fall (A-VI-I-01-BE). Neben dem Versuch, „gleich“ zu sein möchten sich einige SchülerInnen auf andere Weise „hervorheben“ als durch Erwartungsverletzungen, beispielsweise „mit' m Mundwerk“. Sie heben ihre persönlich als Stärken wahrgenommenen Eigenschaften und Fertigkeiten hervor (A-VI-I-01-GIP). In Bezug auf das Wahrnehmen des „anders sein“ beschreibt es die Lehrperson als „Schwerarbeit“, zu erreichen, dass sich die Kinder in der Klasse nicht vergleichen. Um dem Leistungsvergleich und der Hierarchiebildung entgegenzuwirken, wird das Wahrnehmen individueller Stärken eingesetzt. Sie hebe hervor, dass jede Person seine Stärken hat und diese wahrzunehmen sind. Dadurch schaffe sie es, den Kämpfen und der Gruppenbildung der SchülerInnen entgegenzuwirken (A-VI-I-01-GIT). Die Mutter meint, dass sie kaum jemanden kenne, „der so viel lobt wie die Lehra von da Schule“. Die persönliche Wertschätzung der Leistung, beispielsweise durch das Hinzufügen eines Smileys, wird als wichtige

Komponente für die Stärkung des Selbstvertrauens berichtet. Bianca fühle sich wertgeschätzt und bestätigt darin, es „gut gemacht“ zu haben (A-VI-I-01-GIP). Bianca schildert, dass ihr viel zugetraut wird. Sie ist stolz, dass sie gute Leistungen bringt (A-VI-I-01-GIC).

Zutrauen und das Wahrnehmen sowie Zeigen individueller Stärken werden bei Bianca als gegeben geschildert. Einige SchülerInnen versuchen, mit dem Fokus auf Stärken und das „gleich“ sein“ in Kontakt mit Peers ohne Beeinträchtigungen die Beurteilung als „anders“ zu vermeiden. Ob nun Erwartungsverletzungen versteckt werden oder Stärken hervorgehoben werden, geht es letztendlich um die eigene Position in der Gemeinschaft und das Wahrgenommen werden als wertgeschätztes Mitglied der Gruppe, der man angehören möchte. Dabei werden beispielsweise das Lob und das persönliche Wahrnehmen der Stärken aller SchülerInnen in der Klasse seitens der Lehrperson als förderliches Mittel gegen den Leistungsvergleich und für soziale Partizipation beschrieben.

Soziales Verhalten in der Klasse

Das Einhalten sozialer Regeln wird sowohl von der Mutter als auch der Lehrperson als wichtiger förderlicher Faktor für soziale Partizipation in der Klasse beschrieben. Das soziale Lernen gehe laut der Lehrperson nebenher in einer kleinen Klasse. Es wird soziales Miteinander und Akzeptanz aller Personen eingefordert, beispielsweise in Form gegenseitiger Unterstützung. Das Einhalten sozialer Regeln wird als Strategie gegen den Leistungsvergleich genannt und zur Vorhersehbarkeit des Verhaltens anderer, da die SchülerInnen Angst haben vor Kindern, die sie nicht einschätzen können (A-VI-I-01-GIT). Bianca meinte, dass sie bei den SchülerInnen der anderen Schule schon Angst davor hatte, was diese als nächstes tun könnten. In der Klasse von Bianca sind sich die SchülerInnen darüber einig, dass das Einhalten sozialer Regeln von Bedeutung ist und sie lösen auch Streitigkeiten durch gemeinsame Gespräche. So erklärt Bianca ihrer Mitschülerin, dass sie deren Verhalten nicht als „lustig“, sondern als „störend“ empfunden habe und klärt so Missverständnisse auf (A-VI-I-01-GIC). SchülerInnen erläutern, dass es ja nur einem selbst schade, wenn man nicht aufpasst und dass man auch andere nicht stören dürfe (A-VI-I-01-BE). Die Regeln des Zusammenlebens, „vernünftige Umgangsformen“ werden gelehrt, damit sich SchülerInnen „sozial ... zurechtfinden.“

Auch Bianca's Mutter achtet darauf, dass ihre Tochter auf andere Kinder Rücksicht nimmt und sich nicht „abfällig“ gegenüber anderen äußert, beispielsweise gegenüber Personen, die „vielleicht noch mehr eine Behinderung haben“ (A-VI-I-01-GIP).

Somit wird berichtet, dass soziale Regeln das soziale Miteinander fördern. Dem Leistungsvergleich und dem Konkurrenzdenken innerhalb normbezogener Leistungserwartungen in der Schule wird versucht, durch das Fördern sozialen Verhaltens entgegenzuwirken. Durch vorhersehbares soziales Verhalten und Kommunikation wird außerdem angestrebt, einander besser zu verstehen. Denn soziale Partizipation basiert auf gegenseitigem Verstehen und bietet ein Gefühl von Sicherheit.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds:

Das Gefühl von Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld wird als ein Förderfaktor für die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen beschrieben. Bianca's Mutter beschreibt den Unterschied zur Regelschule im fehlenden Chaos, das durch eine geringere Anzahl an Personen und Ruhe zustande kommt. Die Alltagsbewältigung wird, beispielsweise in einer Integrationsschule, unter anderem dadurch erschwert, dass in einem als unvorhersehbar eingestuften Umfeld das selbständige Zurücklegen von Wegen im Schulgebäude Unsicherheit hervorruft und vermieden wird. So werde gewartet, bis die anderen zu Schulschluss bereits das Gebäude verlassen haben (A-VI-I-01-GIP). Auch die Lehrperson beschreibt, dass eine „geordnete Atmosphäre“ wichtig für die Kinder sei (A-VI-I-01-GIT). So wird Chaos und Lärm als „unerträglich“ beschrieben, nicht zuletzt aufgrund des damit assoziierten Gefühls der Unsicherheit. Es wird als nicht mehr abschätzbar erlebt, was als nächstes passieren könnte. Dies macht manchen SchülerInnen Angst und wird als „Horror“ bezeichnet. (A-VI-I-01-GIC) Die Peers in der Klasse sprachen an, dass sich Personen ohne Beeinträchtigungen sicher fühlen können, es für sie jedoch schwierig wäre, in einer chaotischen Regelschulklasse zu „überleben“, wo niemand persönlich angesprochen wird. „Wenn die Lehrerin etwas sagt, sagt sie es zu allen gemeinsam. Die Lehrerin kann nicht auf jedes Kind schauen. Es sagt zum Beispiel Ruhe zu allen Kindern und manche reden trotzdem weiter. Aber in einer Klasse wie hier kann die Lehrerin jedes Kind ansprechen und es gilt für dieses Kind und es weiß das.“ (A-VI-I-01-BE) Bianca

empfindet die Lehrperson als „sehr nett“ und fühlt sich ernst genommen. Sie ist gerne in einer kleinen Gruppe mit mehr Möglichkeit persönlicher Ansprache (A-VI-I-01-GIC). Die LehrerIn-Kind-Beziehung beschreibt die Lehrerin als „persönliche Beziehung, ja, also nicht so: „Ich bin der Lehrer und du bist der Schüler, sondern, ja, fast wie in einer Familie, ja: Also das ist total nett.“ (A-VI-I-01-GIP)

Ein wichtiger Aspekt scheint somit das Gefühl zu sein, als Individuum von der Lehrperson wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden, unabhängig von wahrgenommenen Unterschieden. Dies wird mit der Ähnlichkeit einer Familie assoziiert. Das Bewusstsein, dass man als Individuum Beachtung erfährt und nicht in der Gruppe untergeht, bietet Halt. Auch Vorhersehbarkeit, Ordnung und Ruhe im sozialen Umfeld wird für Kinder, die aufgrund ihrer Beeinträchtigungen vermehrt Sicherheit benötigen, von allen Beteiligten als wichtig beschrieben.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

In der Schule können die Kinder laut der Interviewpersonen an allen schulischen Aktivitäten partizipieren. Dennoch ist das Schaffen leistungsfreier gemeinsamer Zeit von Bedeutung für die soziale Partizipation. Von der Lehrperson werden mitunter PartnerInnen- und Gruppenarbeiten durchgeführt, um gemeinsames Erleben und damit soziale Partizipation zu fördern. Zusätzlich versucht sie, Kontaktmöglichkeiten außerhalb des gemeinsamen Lernens zu bieten. Dafür sind Aktivitäten von Vorteil, zu denen man jemand zweiten braucht. Das alleinige Beschäftigen mit dem Computer ist in den Pausen deshalb verboten (A-VI-I-01-GIT). Insbesondere außerhalb der Schule in Kontakt mit Kindern ohne Beeinträchtigungen ist es wichtig, beispielsweise in einem Turnverein oder in einer Musikschule zu sein und bei Aktivitäten anderer mitmachen zu können. So können Peers feststellen, dass „ma einfach mit dem auch mal plaudern kann oder dass der selbst sprechen kann oder was.“ So werde die „erste Scheu“ abgelegt. Insbesondere in wenig strukturierten Freizeitbereichen wie im Urlaub können Tätigkeiten gefunden werden, in denen sich Personen ähnlich sind. Es ist erkennbar: „Der kann ja auch ganz normal laufen oder sogar schwimmen.“ Es werden die Möglichkeiten erkannt anstatt lediglich die Einschränkungen zu sehen. Begünstigt wird das Verbringen gemeinsamer freier Zeit auch durch Veranstaltungen beispielsweise von der Elternselbsthilfe. Freundschaften zwischen Eltern unterstützen ebenfalls jene ihrer Kinder. Das Anbieten von „leistungsfreier Zeit“ wird

als wichtig für das Schließen von Freundschaften empfunden. Mit zunehmendem Alter wird jedoch der Leistungsdruck größer und beschrieben, dass der Freiraum, die Zeit für Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte, weniger wird (A-VI-I-01-GIP). Es fehlt mitunter Zeit für soziale Beziehungen, um diese in Ruhe auszuleben (A-VI-I-01-GIT). Lehrpersonen und Eltern beschreiben aber, wie sie vielfältige Freizeitangebote schaffen, ob in der Pause, außerhalb der Klasse oder außerhalb der Schule, mit Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen (A-VI-I-01-GIT, A-VI-01-GIP).

Kontaktmöglichkeiten, auch außerhalb der Schule, und das Erkennen, dass gemeinsame Aktivitäten möglich sind, sind wichtig für das Bilden von Freundschaften. Freie Zeit mit vielfältigen Freizeitangeboten wird sowohl in der Schule als auch in der privaten Zeit ermöglicht, sodass Ähnlichkeiten gefunden werden können, auch zwischen Personen mit und ohne Beeinträchtigungen. Einschränkend ist es, wenn zu viel Zeit für die Schule in der Freizeit verwendet wird, da dadurch die Möglichkeiten für soziale Kontakte außerhalb der Schule zeitlich stark begrenzt sind.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

In der Schule wird trotz der Unterscheidung von Leistungsgruppen, InternatsschülerInnen, NachmittagsschülerInnen von einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl berichtet. Das Wort „wir“ wird des Öfteren verwendet (e.g. „unser Cola-Automat“) für die Gemeinschaft in der Schule und positiv bewertet (A-VI-I-01-GIC). Die Mutter meint: „Sie ziehn ja irgendwie am gleichen Strang“ (A-VI-I-01-GIP). Bianca fühlt sich in einer Klasse mit Peers mit einer ähnlichen Beeinträchtigung wohl. Sie würde nicht gerne in einer Integrationsklasse mit einer großen Anzahl von SchülerInnen sein (A-VI-I-01-GIC). In einer kleinen Klasse wird von der Lehrperson beschrieben, dass Kinder entweder leichter Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln oder dass sie auseinander möchten. Bianca fühlt sich zugehörig, aber es gibt auch einen Buben in der Klasse, der niemanden findet, den er in Bezug auf einen persönlich als wichtig eingestuften Aspekt (kognitive Leistungen) als ähnlich empfindet. Es fällt ihm in der Gruppe schwer, einen „Gesprächspartner“ zu finden (A-VI-I-01-GIT). Die Mutter von Bianca wünscht sich „ein paar Kinder zusätzlich“ in der Schule, beispielsweise durch die Einladung anderer Klassen zu gemeinsamen, regelmäßigen Aktivitäten, damit noch mehr

Freundschaften geschlossen werden können. Die Mutter meint, dass diese Kontakte auf gemeinsamen Interessen fußen und über einen längeren Zeitraum stattfinden sollten. Auf der anderen Seite betont sie, dass derartige Veranstaltungen ohnedies bereits bis zu einem gewissen Ausmaß stattfinden und in der Schule viel ermöglicht wird (A-VI-I-01-GIP).

Während Bianca einen starken Zusammenhalt zeigt, grenzt sich ein anderes Kind eher von den Peers in der Klasse ab. Je nach Zusammensetzung der Gruppe gibt es Personen, die einem in relevanten Aspekten ähnlich sind oder nicht. Eine kleine, eher homogene Gruppe kann ein Gefühl von Zusammengehörigkeit erleichtern oder aber diese durch eingeschränkte Auswahlmöglichkeiten an potentiellen Freundschaften erschweren. Dadurch dass die Ähnlichkeit einer Beeinträchtigung nicht unbedingt ausschlaggebend für soziale Partizipation ist, kann es in kleinen Gruppen mit Peers mit Beeinträchtigungen auch dazu kommen, dass Kinder niemanden für Freundschaftsbeziehungen finden. Eine Möglichkeit für vermehrte soziale Beziehungen wird in gemeinsamen Aktivitäten mit Kindern aus anderen Schulen gesehen. Dabei ist, neben dem bereits erwähnten vorhersehbaren, sozialen Verhalten der Peers, das Teilen von Interessen über einen längeren Zeitraum von Bedeutung. Insgesamt spielt somit die Zusammensetzung der Klasse eine Rolle dafür, ob Peers gefunden werden können, mit denen gemeinsame Erfahrungen und Interessen geteilt werden können.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Mutter und die Lehrperson stimmen in Bezug auf die Förderung von Bianca mit ihren Erwartungen überein. Die Ursache für fehlende Partizipation werde in der Einstellung der Eltern gesehen. Denn manche seien der Ansicht, dass die schulische Förderung nicht in ihrem Verantwortungsbereich liege. Die gemeinsame Einstellung, dass Bildung wichtig ist und im eigenen Verantwortungsbereich liegt, sei laut der Lehrperson wichtig für die Förderung der SchülerInnen. Zusätzlich erwähnt sie „geistige“- und „sprachliche“ Fertigkeiten, die Eltern davon abhalten, ihr Kind zu fördern. Bianca's Mutter sei jedoch sehr an ihrem Kind interessiert und engagiere sich. Sie unterstütze sie sehr und Bianca sei auch sehr ehrgeizig. Für die schulischen Leistungen und die Arbeitshaltung, inklusive der Konzentrationsfähigkeit, ist es laut der Lehrperson wichtig, dass die Eltern die Kinder fördern und an Schule teilhaben.

(A-VI-I-01-GIT). Die Mutter von Bianca hebt hervor, dass sie andere Eltern nicht verstehe, die beispielsweise nicht daran interessiert sind „wie die Blindenschrift funktioniert“. Sie ist der Ansicht, dass ihr Kind von der Lehrperson gut gefördert werde und gute schulische Erfolge zeige. Die Lehrperson und sie seien sich bei der schulischen Förderung einig und diese gehe auch auf ihre Wünsche ein, beispielsweise in Bezug auf die Zeiteinteilung bei den Hausaufgaben. Sie wertschätzt das hohe Engagement der Lehrperson, auch in Form von persönlichem Lob (A-VI-I-01-GIP). Die Selbständigkeit nimmt neben den akademischen Leistungen einen wichtigen Förderbereich ein. Bei einer Schülerin wurde auch das „Überbehütet werden“ seitens der Eltern angesprochen (A-VI-I-01-GIT). Selbständigkeit, die auch zur „schulischen Reife“ gehört, ist ein wichtiger Förderbereich, der durch das Bildungswesen erreicht werden soll. „Die Kinder und jungen Erwachsenen, die müssen einfach zu einem selbständigen Arbeiten herangezogen werden und, und nicht so auf: ich bin jetzt blind“. Abgelehnt wird Erwartungsreduktion. (A-VI-I-01-GIP)

Eltern und Schule sind sich somit sowohl in Bezug auf ihre Einstellung zur Schule als auch auf die schulische Förderung einig und arbeiten zusammen.

Bianca und ihre Freundin treten gegen Abwertung anderer SchülerInnen ein (e.g. Abwertung wegen Gewicht), haben jedoch selbst einen Konflikt mit Peers (A-VI-I-01-GIC). Bei Bianca wird der Neid auf die gute Familiensituation, die guten schulischen Leistungen und die enge Freundschaftsbeziehung in der Klasse als Grund für Konflikte betrachtet. „Natürlich gibt's Konflikte, selbstverständlich, weil sie sind gut, sie sind ehrgeizig, sie haben ein sehr, sehr intaktes Elternhaus und sind privilegiert. ... Sie sind zu zweit.“ Sicherheit gibt auch die Zweierfreundschaft und Bianca schafft es, die Konflikte selbst zu lösen. Das Wohlbefinden in der Klasse bleibt bestehen (A-VI-I-01-GIT). Bianca berichtet ebenso, dass ihre Freundin und sie den Konflikt lösen konnten, auch wenn sie meint, dass ihre Freundin es ohne ihre gegenseitige Freundschaft nicht überstanden hätte. Sie erzählt auch, dass sie sich in der Schule wohl fühlt (A-VI-I-01-GIC). Die Lehrperson berichtet jedoch von Schwierigkeiten, die Treffen mit SchülerInnen anderer Schulen mit sich bringen (A-VI-I-01-GIT) und auch Bianca erzählt von Angst und Unsicherheit diesen Kindern gegenüber (A-VI-I-01-GIC).

Die Mutter von Bianca hebt die deutlich sichtbaren Erfolge ihres Kindes hervor, sowohl in Bezug auf die schulischen Fertigkeiten als auch bezüglich der

Selbständigkeit, die diese in kurzer Zeit entwickelt hat. Außerdem fühle sich ihre Tochter wohl in der Schule. Vertrauen entsteht sowohl durch das sichtbare Wohlbefinden des Kindes als auch dann, wenn erlebt wird, dass Fördermöglichkeiten umgesetzt werden und auf Schwierigkeiten eingegangen wird. So sagt die Mutter von Bianca, dass sie „ernst genommen“ wird und Wünsche „möglichst geändert“ werden. Einen „goldene Fensterrahmen“ würden die Lehrpersonen nicht umsetzen und dies wäre auch unnötig, aber „wenn’s irgendwie die Kinda betrifft, die Lernsituation oda sonst irgndwas, wird eigentlich schon reagiert und ernst genommen und geschaut. Da is halt wurscht, ob das jetzt schulisch oda Streiterein innerhalb der Girliies“ sind (A-VI-I-01-GIP).

Der Informationsfluss von den Eltern erleichtere auch den Umgang mit den Kindern, weil man deren Verhalten aufgrund von Informationen „ja ganz anders sieht“. Aufgrund sprachlicher Barrieren kann es dazu kommen, dass sich ein Elternteil „sein vorbereitetes Bild“ gestrickt habe, das nichts mit dem zu tun habe, was die Lehrperson vermitteln wolle. Aufgrund von Dolmetschtätigkeiten konnte der Informationsfluss bei manchen Eltern erhöht werden (A-VI-I-01-GIT). Bianca’s Mutter weiß über die schulischen Aktivitäten Bescheid und sie berichtet von einem guten Informationsaustausch (A-VI-I-01-GIP).

Somit besteht Erwartungsübereinstimmung bei der Förderung inklusive dem Gefühl, wahrgenommen zu werden. Eltern setzen sich für ihr Kind in als relevant erlebten Aspekten ein, werden darin wertschätzend wahrgenommen und arbeiten gemeinsam mit der Lehrperson an der Förderung des Kindes. Auch die Lehrperson wird in ihren Leistungen und in ihrem Engagement für die SchülerInnen anerkannt. Außerdem entsteht Vertrauen durch die Sichtbarkeit von Wohlbefinden und schulischer Leistungen sowie auf Basis von Informationen. Konflikte von Bianca werden auf das „privilegierte anders“ sein von ihr und ihrer Freundin zurückgeführt. Aber Bianca schafft es, diese selbst zu lösen. Somit gibt es auch bei dieser Schülerin mitunter Konflikte in sozialen Beziehungen, aber sie kann gut damit umgehen und fühlt sich in der Klasse wohl

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Laut der Lehrperson stellt die Ausgrenzung von Personen etwas Normales dar. Denn „es wird imma der Schwächste ausgeschlossn. Das is in jeda Gruppe so. Der

Schwächste und Andersartige wird's.“ Die Lehrperson sagt, dass man sich „nur die Evolution anschauen“ müsse. „Das Tier, das andas is, wird ausgeschlossn.“

Es gibt aber auch einen Buben in der Klasse, der sich von sich aus abgrenzt von anderen. Er sei „nicht integriert“, „weil er nicht integriert sein will. Ganz einfach“. Dieser Schüler lehnt die eigene Beeinträchtigung ab und betont seine kognitiven Stärken. Für ihn liegt die ausschlaggebende Ähnlichkeit mit anderen in den akademischen Leistungen. Er grenzt sich von den MitschülerInnen seiner Klasse ab und vergleicht sich mit den SchülerInnen in der Regelschule. Laut der Lehrperson „zähle“ er sich nicht zu jenen Personen, die eine Beeinträchtigung haben, könne aber nicht mit jenen ohne mithalten (A-VI-I-01-GIT). Der Bub streicht seine Fähigkeit hervor, den Normerwartungen in der Regelschule entsprechen zu können. Er sei aufgrund der Beeinträchtigung „für blöd gehalten“ worden und durfte nichts mehr mitmachen. Er wolle „nie wieder unterschätzt werden“ (A-VI-I-01-BE).

Aus- und Abgrenzung wird somit als etwas Normales betrachtet, dem eine Entscheidung der Gruppe oder einzelner SchülerInnen sowie eine hierarchische Bewertung von Personen zugrundeliegt. Dabei wird bereits deutlich, dass die Bewertung von Eigenschaften und Erwartungsbereichen seitens der SchülerInnen eine wichtige Rolle für soziale Partizipation spielt.

Mit SchülerInnen anderer Schulen beschreibt die Lehrperson von Bianca Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Sie meint, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen von jenen ohne als „Puppenersatz“, „speziell für Mädchen“ betrachtet werden und sozusagen Spielzeuge darstellen statt einer ernstzunehmenden Möglichkeit für eine Freundschaft. „Sie [Peers ohne Beeinträchtigungen] können ihre Mutterinstinkte auslebn, sie können hätschln, führen, lieb sein. Sie können all das, was sie als vielleicht späta als Mutta auszeichnen wird, auslebn mit einem lebendn reagierendn Menschn.“ Wenn jedoch Selbständigkeit akzeptiert werde, „dann is aba auch das Interesse an dem lebndn Spielzeug ja, auch nicht mehr das Gleiche.“ (A-VI-I-01-GIT)

Dementsprechend erleben auch Kinder in dieser Schule Erwachsenen-Kind-Beziehungen im Kontakt mit Peers anderer Schulen. In Interaktion mit diesen Kindern wird mitunter beobachtet, dass aufgrund der Wahrnehmung als „anders“ bzw. „kindlich“ eine Erwartungsreduktion stattfindet und dadurch keine gleichwertigen Freundschaften entstehen.

Bianca fühlt sich der Referenzgruppe der Peers in der Klasse zugehörig und wird derselben Referenzgruppe zugeordnet (A-VI-I-01-GIC). Sie wird in ihrem schulischen Umfeld nicht als anders beurteilt. Sie erfüllt die schulischen Erwartungen und fällt in ihrem sozialen Umfeld eher aufgrund ihrer „privilegierten“ Position auf (A-VI-I-01-GIT). Dieses „privilegierte verschieden sein“ löst Konflikte und Konkurrenzverhalten bei einem anderen Mädchen aus, das mit Bianca und ihrer Freundin befreundet ist, (A-VI-I-01-GIP) wird jedoch durch Gespräche, die Sicherheit durch eine Freundin und Selbstreflexion von Bianca und ihrer Freundin geklärt. Es wird versucht, dem anderen verständlich zu machen, dass bestimmte Verhaltensweisen als störend erlebt werden (A-VI-I-01-GIC).

Auch wenn es mitunter zu Konflikten und Konkurrenz mit einem anderen Mädchen aufgrund des wahrgenommenen „privilegierten verschieden sein“ kommt, befindet sich Bianca in einem schulischen und privaten Umfeld, in dem zwar Unterschiede sichtbar werden, sie aber nicht als „anders“ wahrgenommen wird. Dies geschieht durch Gespräche und Selbstreflexion, das gegenseitiges Verstehen erleichtert. Insgesamt fühlt sich Bianca in der Klasse zugehörig und wird zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt.

Bianca achtet bei den Peers darauf, dass diese soziale Regeln einhalten und beispielsweise niemanden abwerten, keine Geheimnisse weitererzählen und nett sowie hilfsbereit sind. Dementsprechend meint sie, dass sie mit FreundInnen, auch ohne Beeinträchtigung, die „überhaupt nicht“ die Interessen von ihr und ihrer Freundin teilen, trotzdem befreundet sei. „Einfach weil sie eben nett und auch hilfsbereit sind“ und sie sie nicht aufgrund der Beeinträchtigung geringschätzig behandeln. Man könne mit diesen „was machen und redn“. Aus ihrer Sicht unterstützen sich FreundInnen bei Konflikten gegenseitig. Dementsprechend ist sie der Meinung, dass die Freundin das „nicht allein durchgestandn“ hätte, als sie von Peers „sekiert“ wurde. Sie sei froh darüber, dass sie sich gegenseitig haben. Es mache auch einen großen Unterschied, ob jemand einen bei einer Frage auslacht oder „einen unterstützt“ (A-VI-I-01-GIC). Auch der gemeinsame Spaß statt Langeweile wird als Grund für Freundschaft angesehen (A-VI-I-01-GIC). Die Mutter beschreibt ebenso, dass es wichtig sei, eine Aktivität zu finden, die „für alle gleich lustig“ ist (A-VI-I-01-GIP). Bianca hat Freunde, auch eine beste Freundin, mit der gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden. Bianca sind ihre Freunde

wichtig und sie betont die Relevanz, dass sie mit ihrer besten Freundin in der Klasse ist (A-VI-I-01-GIC).

Bianca hat in der Klasse und außerhalb, sowohl mit Personen mit und ohne Beeinträchtigungen Freundschaftsbeziehungen, die auf gemeinsamen Interessen und Erfahrungen sowie auf dem Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes emotionales Erleben beruhen. So kann gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und von Emotionen erreicht werden. Bianca ist es wichtig, dass sich andere an ihre Erwartungen an ein angenehmes gemeinsames Miteinander halten. Dies sei neben einer gleichwertigen Beziehung zueinander, ohne Geringschätzung, eine Voraussetzung für Freundschaft und unterstützt das Gefühl von Sicherheit im Umgang miteinander. Die Verlässlichkeit von Unterstützung und von positivem emotionalem Erleben wird dabei als ein wichtiger förderlicher Faktor für soziale Beziehungen genannt.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Bianca

Es werden nun die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Bianca dargestellt (siehe Abb. 13).

Bianca fühlt sich der Referenzgruppe der Peers zugehörig. Aufgrund ihrer „privilegierten“ Position und ihrer engen Zweierfreundschaft kommt es zu Konkurrenzverhalten einer Freundin. Dieser Konflikt kann jedoch von Bianca und ihrer besten Freundin gelöst werden und sie fühlt sich in der Klasse wohl. Bianca hat Freunde mit und ohne Beeinträchtigung, auch eine beste mit der gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden und mit der sie eine enge Zweierbeziehung hat. In der Klasse wird Bianca zur selben Referenzgruppe gezählt wie die anderen und es erfolgt kein Mitleid, sondern freiwilliger Kontakt mit anderen. Die Wahrnehmung des "anders" sein aufgrund von Erwartungsverletzungen tritt in der Interaktion mit Kindern ohne Beeinträchtigung aus anderen Schulen auf. Dann kommt es zu einer Erwartungsreduktion und einer Erwachsenen-Kind-Beziehung.

Insbesondere das Gefühl, mit seinen Stärken persönlich wahrgenommen zu werden, der selbstbewusste Umgang mit der Beeinträchtigung, das Schaffen von Freizeitmöglichkeiten, das Gefühl von Sicherheit in Form von Ruhe, Ordnung, Vorhersehbarkeit und individuelle Ansprache und die sozialen Regeln, die von den Peers eingehalten werden, sind laut der Interviewpersonen für die soziale

Partizipation von Bianca von Vorteil. Auch die Eltern-Schul-Zusammenarbeit funktioniert gut, da sich alle beteiligten Personen in relevanten Erwartungsbereichen einig sind und gegenseitig wertschätzen.

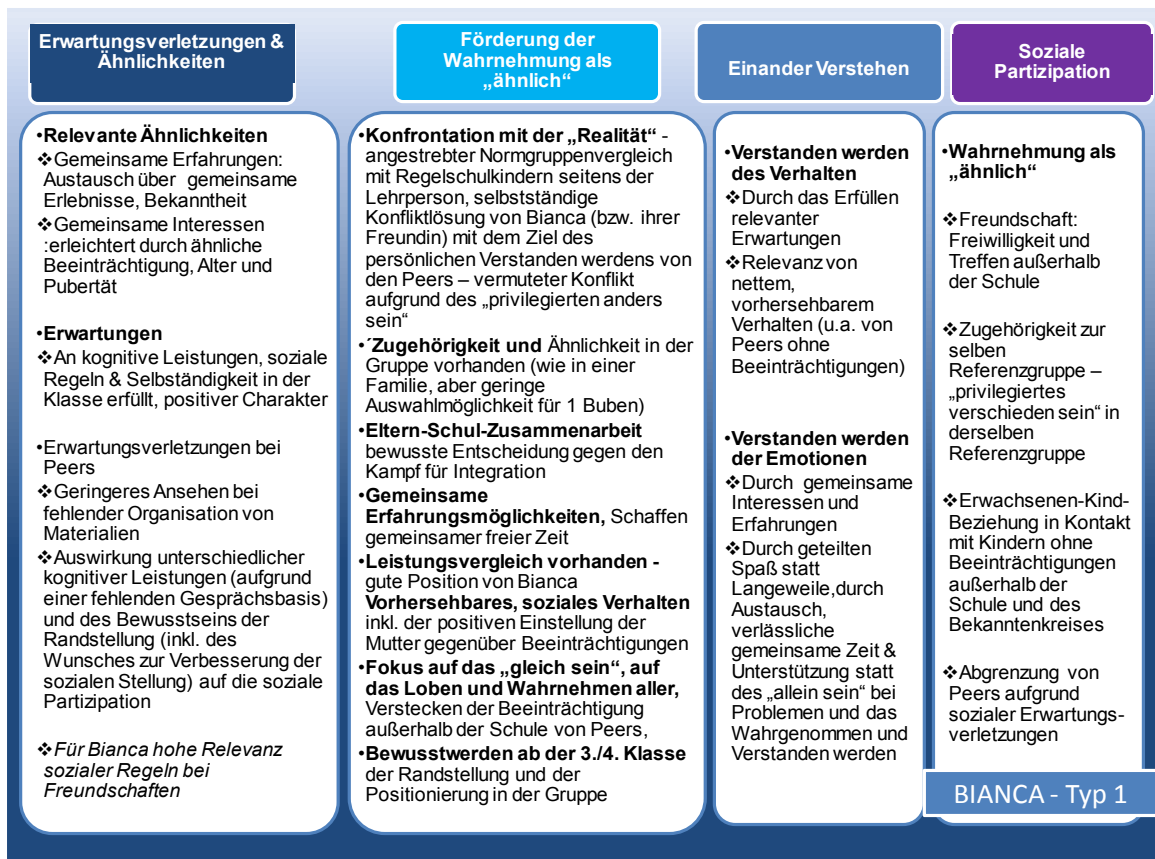


Abbildung 13: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Bianca

4.3.3. Darstellung der sozialen Partizipation von Christine

Christine besucht eine Schule, die auf ihre Beeinträchtigung spezialisiert ist. Ihre Klasse besteht aus Kindern einer ähnlichen Beeinträchtigung. Es erfolgt eine Erwartungsreduktion, jedoch erfüllt sie in ihrem sozialen Umfeld die relevanten schulischen Erwartungen. Sie hat FreundInnen und fühlt sich den Peers zugehörig.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Christine möchte den Erwartungen entsprechen und sagt: „Ich will alles machen, was die Frau Willig will, dass ich mache und die anderen Lehrerinnen.“ Sie lerne gerne. Christine sagt, dass von ihr gute Noten erwartet werden (A-VI-I-06-GIC). Christine erfüllt zu Schulbeginn die Erwartungen der Mutter nicht, bis diese akzeptiert, dass ihre Tochter mehr Zeit für schulische Anforderungen benötigt. Die Mutter erwartet

von allen ihren Kindern, dass sie die Hausübungen machen und schulische Leistungen erbringen (A-VI-I-06-GIP). Die Lehrerin möchte, dass der Zustand zwischen allen Beteiligten erhalten bleibe und dass „nebenbei noch etwas“ gelernt werde (A-VI-I-06-GIT).

Somit ist die Relevanz akademischer Förderung insbesondere bei Christine und ihrer Mutter vorhanden. Christine möchte die Erwartungen erfüllen.

Die Mutter von Christine beschreibt, dass ihre Tochter für sie keine Beeinträchtigung gehabt habe, vor Schuleintritt. Sie dachte: „Das ist alles normal.“ Als sie in die Schule kam, wurde ihr die Beeinträchtigung bewusst und sie dachte: „O nein, diese Schule, diese Institution.“ Sie beschreibt, dass die schulischen Leistungen ihr immer verdeutlicht haben, was alles nicht so funktioniert. „Christine weiß nur 7, 7 Buchstaben. Ich bekommen Katastrophe. Das ist wenig“. In der 1. und 2. Klasse war es für sie schwer, aber jetzt sei es „normal“ (A-VI-I-06-GIP). Der Schulbeginn ist für manche Eltern der Augenblick, an dem Beeinträchtigungen erstmalig wahrgenommen werden, da erst dann deutlich wird, dass ein Kind nicht dem entspricht, was in der Schule erwartet wird. Die Mutter spricht in einem Interview über ihr Zuhause: „Das ist meine kleine Welt und ich bin zufrieden in meiner Welt.“ Die Mutter beschreibt auch, dass sie Zeit brauche, genauso wie ihre Tochter, sich daran zu gewöhnen, die Beeinträchtigung anderen zu erkennen zu geben, beispielsweise mittels Hilfsmittel.(A-VI-I-06-GIP). Die Lehrperson meint, dass sich Christine in Bezug auf schulische Erwartungen selbst Druck mache und diesen auch von zuhause erhalte. Christine möchte die als relevant empfundenen Erwartungen an akademische Leistungen erfüllen und schafft dies mittels Adaptionen in der Klasse ebenso gut wie die anderen (A-VI-I-06-GIT).

Die Erwartungen werden somit erfüllt, mit einer vorangegangenen Erwartungsreduktion und entsprechenden Adaptionen. Bei Christine wird aufgrund des Schulbesuchs für ihre Mutter sichtbar, dass sie eine Beeinträchtigung hat und bestimmte Erwartungen nicht erfüllen kann. In der „eigenen Welt“, ohne den Vergleich mit gleichaltrigen Peers ohne Beeinträchtigungen, muss es nicht zwingend zu Erwartungsverletzungen kommen. Deshalb bedeutet der Schulbeginn für Eltern von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen unter Umständen eine einschneidende negative Erfahrung.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Außerhalb der Schule wird das „anders sein“ zwar deutlich, aber für „ihre“ SchülerInnen ist es laut der Lehrperson „kein Thema“. „Wir sind wir und aus.“ Als SonderschullehrerIn sei man „anders“ als andere Lehrpersonen und „qualifiziere“ Menschen nicht anhand von Leistung. In der Klasse gibt es keine Unterschiede zwischen den SchülerInnen, unabhängig vom Ausmaß der Beeinträchtigung, weder in Bezug auf die soziale Partizipation noch „lernmäßig“. Es zeigen sich lediglich Unterschiede, wenn sie als Klasse „wo fremd“ sind (A-VI-I-06-GIT). Christine lehnt den Leistungsvergleich mit anderen ab. Sie meinte, dass sie es als Streit empfinden würde, wenn eine Person sagt, sie könne etwas besser und dass sie das in der Klasse nicht machen (A-VI-I-06-GIC).

Berichtet wird, dass es in der Klasse keine Unterschiede gibt und sich die schulische Leistung nicht auf die soziale Partizipation auswirke. Das Betonen einer besseren Leistung im Vergleich zu den anderen würde die sozialen Regeln verletzen und wird abgewertet.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Das Einhalten sozial-emotionaler Regeln für ein angenehmes emotionales Erleben ist ebenfalls ein Bereich, in dem Erwartungen in der Schule gestellt werden. Christine sind soziale Regeln wichtig. Sie wünscht sich auch von anderen, dass diese nett sind und sie möchte alles, was die Lehrerin möchte. Wenn sie an einem schlechten Tag alles nerve, versuche sie sich zu beruhigen und einfach weiterzumachen (A-VI-I-06-GIC). Der Mutter ist das soziale Wohlbefinden ihres Kindes in der Schule ebenfalls wichtig und sie freut sich über die unterstützenden Beziehungen ihrer Tochter in der Schule (A-VI-I-06-GIP). Die Lehrperson erwartet sich, dass Wohlbefinden zwischen allen Beteiligten vorhanden ist, „die Kinder mit mir, ich mit den Kindern, die Eltern mit mir, die Eltern und die Kinder“ und dass ein soziales Miteinander funktioniert (A-VI-I-06-GIT).

Somit ist für Christine, ihrer Mutter und ihrer Lehrerin das soziale Wohlbefinden und das Einhalten sozialer Regeln von Bedeutung und Christine möchte auch den Erwartungen der Lehrperson entsprechen.

Christine hält zu Schulbeginn diese Erwartungshaltung nicht ein. So beschreibt sie die Lehrerin zu Schuleintritt als lustiges, aufgewecktes Kind, das „überall dran war, die keine Grenzen kannte“. Zu Beginn habe Christine „laut geschrien“ und viel Sicherheit gebraucht, dass ihr nichts passieren könne. Mit zunehmender Sicherheit und Zutrauen habe sie auch vermehrt die sozialen Regeln eingehalten und sich eingewöhnt. Für Christine ist soziales Verhalten etwas Selbstverständliches. So habe sie bei einem Ausflug, bei dem SchülerInnen ihr Können präsentierten, gehört, dass bei einem anderen Kind nur die Mutter anwesend ist. Daraufhin habe sie als Erste vorgeschlagen, ihn auch „anfeuern“ zu gehen (A-VI-I-06-GIT). Im Kontakt mit anderen Kindern außerhalb der Schule wird, wie schon beim Fall Bianca, von vermehrter Distanz berichtet. Christine und ihre Klasse gehen dabei „einen Schritt zurück“ (A-VI-I-06-GIT).

Das Gefühl von Sicherheit ermöglicht es Christine mit der Zeit, gemeinsame soziale Regeln in der Klasse einzuhalten und diese bieten ihr wiederum Sicherheit. Im Kontakt mit Kindern außerhalb der Schule wird, wie dies bereits bei Bianca berichtet wurde, mitunter hingegen Unsicherheit ausgelöst.

Die Lehrperson von Christine meint, dass „Kinder, die eher extrovertiert sind in einer Großgruppe leichter Anschluss finden und leichter mitmachen können als Kinder, die eher so nach innen gerichtet sind“, wie dies Christine und ihre MitschülerInnen sind. Innerhalb der Klasse spricht die Lehrperson an, dass Christine auf die anderen sehr gut zugehe (A-VI-I-06-GIT). Die Mutter beschreibt, dass Christine „ruft und spricht in Hof oder in Spielplatz oder egal wo“. Sie würde „ganz öffentlich reden mit anderen Kindern“, wenn diese sie auf die Beeinträchtigung ansprechen. Außerdem habe sie „viele Interesse, viele Interesse“ (A-VI-I-06-GIP). Auf der anderen Seite ist Christine froh darüber, dass nur ihre beste Freundinnen und sie miteinander spielen. Diese frage sie immer, ob sie mit ihr spielen wolle. Wenn die Freundin nicht mit ihr spiele, sei ihr langweilig, aber ihre Freundin wolle dies immer (A-VI-I-06-GIC).

Christine wird als ein Kind mit einem „sonnigen Gemüt“ beschrieben (A-VI-I-06-GIT). Angenehmes Erleben ist ihr wichtig während Langeweile, beispielsweise im Urlaub, abgelehnt wird. Außerdem kann sie mit negativen Emotionen umgehen. An schlechten Tagen versuche sie, sich zu beruhigen und einfach weiterzumachen (A-VI-I-06-GIC). Christine spreche offen über die Beeinträchtigung und sehe kein Problem darin. Sie habe von klein an gelernt, sich als gleich wahrzunehmen. Die Mutter erzählt, dass sich Christine mit ihrer Beeinträchtigung wohl fühle, auch wenn

sie von anderen, beispielsweise am Spielplatz, darauf angesprochen wird. Die Mutter berichtet, dass ihre Tochter manchmal alleine spielen müsse, da manche nicht mit ihr spielen wollen und andere Male Kinder freundlich mit ihr spielen. Christine könne gut damit umgehen und erkläre anderen die Beeinträchtigung, wenn sie nachfragen. Die Mutter meint, dass sie traurig sei über die Beeinträchtigung der Tochter, dass Christine jedoch keine Probleme damit habe. (A-VI-I-06-GIP) Auch die Lehrperson meint, dass Christine die Beeinträchtigung akzeptiert. „Sie ist einfach eine Persönlichkeit und hat ihren Platz gefunden. Ob das jetzt die Schule ist oder ich bin oder das Elternhaus weiß ich nicht, aber sie ist, sie ist für sich so stimmig, dass sie einfach sagt: „Für mich ist das Leben schön, so wie ich bin.“ Sie fühle sich wohl (A-VI-I-06-GIT). Im Vergleich mit jenen ohne Beeinträchtigung fällt Christine auf, was sie alles nicht kann (schnell laufen, verstecken spielen) und sie möchte dies auch gerne können. Außerdem möchte sie keine Angst haben, beispielsweise davor, irgendwo hinunterzufallen. Sie werde traurig, wenn sie „Sachen nicht machen kann“, die jene ohne Beeinträchtigungen können. Sie fragt sich: „Warum können alle anderen das, was ich nicht kann und ich kann das nicht, was die anderen machen. Warum?“ Aber in der Schule gäbe es so etwas nicht. Sie fühle sich in der Klasse wohl (A-VI-I-06-GIC).

Das Zeigen von Offenheit ist förderlich für die soziale Partizipation. Christine hat viele Interessen, die mit anderen geteilt werden können. Wenn andere auf Christine zugehen oder wenn sie das Gefühl von Sicherheit in der gewohnten Umgebung hat, ist sie anderen gegenüber offen. Sie spricht das Gefühl von Sicherheit als wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu SchülerInnen ohne Beeinträchtigung an. Dieses ist wichtig für die soziale Partizipation. Neben der Offenheit wird auch die Ausschließlichkeit in Bezug auf die beste Freundin von Christine berichtet. Diese gibt ihr die Sicherheit, immer jemanden zum Spielen zu haben, sich auf diese verlassen zu können. Das Zeigen positiver Emotionen sowie das Selbstbewusstsein im Umgang mit Erwartungsverletzungen und negativen Emotionen, so auch der Beeinträchtigung, werden ihr ebenfalls zugeschrieben. Christine kann somit mit der Beeinträchtigung selbstbewusst umgehen, sie anderen erklären und mit ausreichend Sicherheit ist sie offen für andere und hält auch die sozialen Regeln ein. Dementsprechend wird ihr ein positiver Charakter, ein sonniges Gemüt, zugeschrieben.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich von Peers

Christine ist es wichtig, dass sie und ihre Freundin nicht streiten und dass die Lehrperson „ur nett und nicht „ur streng“ sei. Bei den MitschülerInnen wäre der Alptraum, wenn diese „gemein“ zu ihr wären, beispielsweise wenn sie gemeine Sachen zu ihr sagen und nicht mit ihr spielen (A-VI-I-06-GIC). Auch die Lehrperson von Christine beschreibt, wie die Peers Christine helfen und unterstützen (A-VI-I-06-GIT). Die Mutter beschreibt ebenso, dass ihre Tochter viele Kinder in der Schule und im Hort habe, die „ganz freundlich“ sind und gemeinsam lernen. Sie sind zusammen und helfen einander, wenn ihre Tochter Unterstützung brauche. Sie beschreibt auch eine Situation, in der ein Mädchen Christine besonders geholfen hat (A-VI-I-06-GIP). Auch wenn Konflikte vorkommen, hat Christine ausreichend Sicherheit durch ihre Freundin. Einige Male sei sie von einem Buben gehauen worden und habe geweint. Sie habe Angst gehabt, bis er weggegangen sei. Aber ihre Freundin sei zu ihm hingegangen und hat ihn für sie gehauen. „Und dann nimmt mich die Stefanie und umarmt mich und sagt: „Na warte, wenn er dich haut, dann hau ich ihn.“ Sie habe Unterstützung (A-VI-I-06-GIC).

Für Christine ist es somit wichtig, dass andere die sozialen Regeln einhalten. Bei der Freundin ist ihr wichtig, dass sie sich nicht streiten und dass sie sich auf deren Unterstützung verlassen kann. Es wird als schwierig empfunden, sich mit Peers anzufreunden, die die Regeln verletzen und aggressives Verhalten zeigen. Das Einhalten sozialer Regeln, insbesondere durch die Unterstützung anderer und das damit einhergehende angenehme emotionale Erleben, das das Gefühl von Sicherheit miteinschließt, wirkt sich auf die soziale Partizipation aus.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Christine äußert die Erwartung, dass sie „alleine was lernt“. Außerdem probiere sie mit der Zeit alles, was die Lehrperson möchte (A-VI-I-06-GIC). Die Mutter erwartet, dass ihren Kindern die Schule wichtig ist und dass sie ihre Aufgaben machen. Christine solle auch selbständig arbeiten (A-VI-I-06-GIP). Auch der Lehrperson ist es wichtig, dass Christine dabei unterstützt wird, selbständiger zu werden (A-VI-I-06-GIT). Christine gibt das Fahren auf Schullandwoche als einen Grund an, warum sie

die Schule gern habe. Sie möchte bei Ausflügen in der Schule mitmachen und in ihrer Freizeit mit ihrer Freundin zusammen sein (A-VI-I-06-GIC). Dies stellte anfangs aufgrund von Ängsten der Mutter ein Problem dar. Die Sorgen darüber, was passieren könnte, wenn keine Unterstützung in relevanten Alltagssituationen erfolgt, verhinderte wichtige Erfahrungsmöglichkeiten mit Peers. Auch wenn Christine bei ihrer Freundin übernachten möchte, habe die Mutter Angst und sei der Ansicht, dass sie ihr helfen müsse. Sie meinte: „Ich hab ich Angst. Ich noch alles muss helfen meine Tochter.“ Es sei schwierig für sie, sie mitmachen zu lassen und ihr etwas zuzutrauen, aber sie versuche es, ihr dies zu ermöglichen. Sie freue sich auch, dass so viel unternommen wird, auch religiöse Feste (A-VI-I-06-GIP). Die selbständige Partizipation an schulischen- und Freizeitaktivitäten kann Christine immer mehr einhalten, mit Unterstützung ihrer Mutter. Sie habe mittlerweile sehr viel Sicherheit, auch bei Schulausflügen mit Übernachtung, bei denen die Klasse viel miteinander erlebt (A-VI-I-06-GIT).

Somit wird die Erwartung an das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld von Christine wahrgenommen. Neben der positiven Einstellung zu Schule ist die Selbständigkeit von Relevanz für Christine, ihre Mutter und Lehrerin und sie versucht, dieser Erwartungshaltung zu entsprechen. Christine kann trotz der Ängste der Mutter mit der Zeit bei wichtigen schulischen - und Freizeitaktivitäten mit den Peers mitmachen. Bei Christine und ihrer Mutter braucht es Zeit und Sicherheit, um den Erwartungen immer mehr entsprechen zu können.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Auch die Veränderungen in der Pubertät und die Positionierung in der Gruppe werden angesprochen. Die Mutter von Christine bemerkt, dass Christine gern Musik hört und nun in der Pubertät sei und mit ihrer Freundin über Themen rede, die für diese Zeit „normal“ seien (A-VI-I-06-GIP). Der Übergang zur Pubertät wurde auch von der Lehrperson angesprochen. In dieser Zeit veränderten sich die Interessen von Christine, weshalb sie nun seit 2, 3 Jahren andere „Interessensebenen“ habe. Dadurch habe sie nicht mehr so viel Kontakt mit dem Buben, mit dem sie früher „mehr zusammen“ war und gespielt habe. Christine und ihre Freundin seien „pubertierende Mädchen“ und haben dieselben Interessen. „Da können die Buben nicht mithalten.“ Denn „des is bei den zweien heiraten und diese Gschichtln, also

dieses ganz normale Teenagergehebe." (A-VI-I-06-GIT) Beim 1. Interview erzählt Christine, dass sie gerne mit einem Mädchen und einem Buben in der Klasse plaudere, zum Beispiel über Musik und was sie „so machen“. Beim 2. Interview berichtet Christine, dass ihre beste Freundin und sie sich über berühmte Sänger und über das verliebt sein unterhalten. Sie spielen nun ausschließlich miteinander. Ihre Zeit verbringt sie immer mit ihr (A-VI-I-06-GIC).

Aufgrund der sich weiterentwickelnden Interessen und Erwartungen am Übergang zur Pubertät verändert sich somit die soziale Partizipation. Dadurch entsteht mitunter eine vermehrte Geschlechtertrennung. Die Interessen von Christine entwickeln sich in der Pubertät ähnlich wie bei einer ihrer Freundinnen weiter, wodurch diese Freundschaft bestehen bleibt während sich jene zu einem Buben auseinander entwickelt. Außerdem kommt bei Freundschaften die Ausschließlichkeit zu tragen, wodurch Christine die Zeit vorrangig mit der besten Freundin verbringt.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Christine nennt auf die Antwort, weshalb sie mit ihrer Freundin befreundet sei, mitunter dass sie sich schon seit der 1. Klasse kennen (A-VI-I-06-GIC). Aus Sicht der Lehrperson ist es förderlich, dass sich die SchülerInnen in der Klasse bereits seit Jahren kennen und über die „Eigenheiten“ aller Personen Bescheid wissen sowie darüber, wie weit sie bei ihr als Lehrperson gehen können (A-VI-I-06-GIT). Die Lehrerin meint, dass Christine zusätzlich auch zuhause „ihre Familie, sehr viele Freunde und Verwandte, die sehr viele Besuche machen“ habe und ihr das „reiche“ (A-VI-I-06-GIT). Christine spiele ihm Hof in ihrer Wohngegend mit einigen Kindern und auch ihren Geschwistern und verbringe viel Zeit mit diesen. Es wird von kulturellen Unterschieden im Temperament, in der Sprache und im Umgang mit Beeinträchtigungen berichtet. In Österreich würden Personen vermehrt auf Kinder mit Beeinträchtigungen aufpassen und weniger Isolation erleben. In Österreich habe ihre Tochter Freunde, Kommunikation und gehe gerne in die Schule. Sie haben jedoch kaum österreichische Bekannte, sondern eher aus anderen Ländern, die sie am Spielplatz trifft. „Ich verstehen diese Frau, diese Frau verstehn mich. Spricht mit Finger, mit Gestikulation, aber verstehen.“ Sie erzählt auch von den Ängsten in Zusammenhang mit einer fremden Sprache und Kultur. (A-VI-I-06-GIP)

Das Teilen von Erfahrungen kann sich für die soziale Partizipation als relevant herausstellen, so auch gemeinsame Erlebnisse von Personen derselben Wohngegend, Familie oder kulturellen Gruppe. Das gegenseitige Verstehen könnte durch den kulturellen Hintergrund, mitunter der Migration in ein anderes Land und der damit verbundenen Ängste, begünstigt sein. Als förderlichen Faktor für soziale Partizipation wird auch das gegenseitige Kennen, die Bekanntheit, angesprochen. So entstand die Vermutung, dass eine gemeinsame Geschichte und ähnliche Erfahrungen das gegenseitige Verstehen und damit das soziale Miteinander erleichtern können.

Christine und ihre Freundin sind laut der Lehrperson „völlig konträr“. Nicht das Temperament, sondern die gemeinsamen Interessen sind wichtig. (A-VI-I-06-GIT) Christine erzählt, dass sie gerne mit einem Mädchen und einem Buben in der Klasse, zum Beispiel über Musik und was sie „so machen“ plaudere. Sie meint auch, dass sie lieber Kassetten höre als zu spielen und dass sie dies gern mit ihren Freunden mache. Beim 2. Interview berichtet Christine, dass ihre beste Freundin und sie sich über berühmte Sänger und über das verliebt sein unterhalten und „sich lustige Geschichten“ erzählen. Als einen Grund, warum sie mit ihrer Freundin befreundet sei, nennt sie, dass sie „schön“ spielen. Christine erzählt, dass sie mit ihrer Freundin zuhause immer gemeinsam etwas anschaut, spiele und die ganze Nacht „quatsche“ (A-VI-I-06-GIC).

Somit kann das Temperament durchaus unterschiedlich sein. Von Bedeutung beim Bilden von Freundschaftsbeziehungen bei Christine ist das Teilen gemeinsamer Interessen.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Die Lehrperson wünscht sich von der Mutter weniger Rücksichtnahme und vermehrtes Zutrauen in die Selbständigkeit von Christine. Sie selbst konfrontiert diese mit ihren Ängsten, in Humor verpackt und auf der Grundlage von einem starken Gefühl der Sicherheit, beispielsweise wenn sie im Scherz droht, Christine beim Ausflug zurückzulassen und traut ihr den Umgang mit schwierigen sozialen Situationen, beispielsweise mit einem Mitschüler, zu (A-VI-I-06-GIT).

Außerhalb von diesem scherzhaften Verlassen wird keine Konfrontation mit der Realität genannt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass bereits eine Erwartungsreduktion erfolgte und damit kein Vergleich mit den Normerwartungen notwendig ist. Innerhalb der Klasse sind alle derselben Referenzgruppe zugehörig. Die Lehrperson lehnt jedoch ein zu hohes Ausmaß an Rücksichtnahme ab, insbesondere in Bezug auf die Selbständigkeit von Christine und betont die Notwendigkeit, SchülerInnen viel zuzutrauen.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Bei SchülerInnen, die erleben, dass sie Erwartungen nicht entsprechen können, kommt es mitunter zu Versagensangst und Unsicherheit. Förderlich im Umgang mit Erwartungsverletzungen ist das Wahrnehmen von Stärken.

So erklärt Christine, dass sie alles möge, außer Mathematik, weil „dies nicht so gut funktioniert“. Sie ärgert sich, wenn sie etwas nicht gleich schafft und fragt sich, warum es vorher nicht ging und dann doch klappt. Sie meint auch, dass sie keine Fehler haben möchte. Auf der anderen Seite sagt sie, dass man ja nicht alles so gut können könne und dass jeder was Gutes könne. „Das heißt, alle können nicht das, was alle anderen so gut können“. Es mache ihr nichts mehr aus, die Beeinträchtigung zu haben, weil sie etwas anderes „super gut“ könne und andere nicht. Sie benennt eine Fertigkeit, die selbst die Lehrerin nicht beherrscht und eine andere besondere Fähigkeit von ihr (A-VI-I-06-GIC). Die Lehrerin von Christine zieht das Wahrnehmen der Stärken ebenfalls als Strategie heran, um soziale Partizipation in der Klasse zu ermöglichen. Das Bewusstsein, „dass jeder was anderes kann“, sei bei den SchülerInnen vorhanden. Außerdem habe jeder seine Rolle „auf seiner Ebene“, ob dies das Schreiben am Computer ist, oder das Ausführen eines Auftrags. Jeder erhalte etwas, das er selbst erfüllen könne. Es gäbe keine Hierarchie. Christine habe „so viel Sicherheit“ und wisse, dass sie ihr viel zutraue. Christine habe „die Hölle lautgeschrien“ zu Schulbeginn, bis sie Sicherheit erlangte. Denn sie habe bemerkt, dass die Lehrperson ihr etwas zutraut und ihr sagt: „Du kannst es, du schaffst es und dann wirst du es können.“ (A-VI-I-06-GIT) Die Mutter beschreibt, dass die Lehrperson Christine viel Sicherheit und Zutrauen vermittelt und damit Interesse an Neuem fördere. Die Schülerin erfährt, dass ihr die Aufgabe persönlich zugetraut wird. Sie kann Neues zuerst einmal ausprobieren und dann entscheiden,

was sie macht. Dadurch verringert sich der schulische Druck (A-VI-I-06-GIP). Zusätzlich sei es nach Ansicht der Lehrperson von Bedeutung, dass auch die Eltern merken, wo die „Stärken von der Christine sind – nicht nur des Negative. Merken, in diesen Bereich ist sie gut.“ (A-VI-I-06-GIT) Die Mutter wertschätzt, dass sie „viele Male“ mit der Lehrperson gesprochen und „gute Worte“ erhalten habe (A-VI-I-06-GIP).

Insgesamt schafft es Christine durch das Wahrnehmen ihrer Stärken und viel Zutrauen und Sicherheit in der Schule, die Erwartungen in der Klasse zu erfüllen sowie sich mit Neuem auseinanderzusetzen. Dies schätzt auch die Mutter sehr.

Soziales Verhalten in der Klasse

Die Lehrperson von Christine fördert das Einhalten sozialer Regeln und beschreibt, wie die Peers Christine helfen und sie unterstützen (A-VI-I-06-GIT). Die Mutter meint ebenso, dass Christine viele Kinder in der Schule und im Hort habe, die „ganz freundlich“ sind, gemeinsam lernen und ihre Tochter unterstützen (A-VI-I-06-GIP). Ein Kind mit sozial-emotionalen Problemen, das neu in diese Klasse kam, konnte die Klassenatmosphäre zu Beginn stören. Mit der Zeit haben jedoch die Peers inklusive Christine gelernt, gut mit ihm umzugehen. Es kann ein Weg miteinander gefunden werden, durch gemeinsame Erfahrungen miteinander. „Mittlerweile passt das für sie, dass er einfach solche Launen hat.“ (A-VI-I-06-GIT)

Soziales Verhalten ist dementsprechend förderlich für das soziale Miteinander. Aufgrund von Bekanntheit kann aber auch gelernt werden, Sicherheit im Umgang miteinander zu entwickeln, selbst wenn soziale Regeln nicht eingehalten werden. Vorhersehbarkeit und das Verstehen des Verhaltens anderer bewirken ein Gefühl von Sicherheit und werden als förderliche Faktoren für soziale Partizipation beschrieben. Soziales Verhalten und Bekanntheit kann dies erleichtern.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Das Gefühl von Sicherheit ist wichtig für Christine. In einer Klasse mit vielen Kindern würde sie „untergehen“, dem „nicht standhalten“ und aufgrund des großen Drucks „irgendwann zumachen“. In der Schule haben sie an der Sicherheit gearbeitet und nun wisse sie. „Da kann nichts passieren.“ Die Förderung von Partizipation erfordere

vermehrte Ruhe und Zeit. "Sie müssen einfach für dieselbe Leistung mehr Zeit in Anspruch nehmen. ... Zeit und Ruhe." Dementsprechend passe die Lehrperson die Aufgaben an den Lernrhythmus von Christine so an, dass sie ihre Aufgaben zur selben Zeit wie die anderen selbständig schafft. In einer Großgruppe, in der Leistung erbracht werden müsse, könnte sie als Lehrperson nicht mit dem "Herzen, mit dem Gefühl" arbeiten. Sie habe schon den Druck der Leistung, aber sie könne sich mehr Zeit nehmen, auch für andere Sachen wie intensiveres Üben, lebenspraktische Sachen, Eingehen auf den Lernrhythmus der einzelnen Kinder oder Lehrausgänge (A-VI-I-06-GIT). Orientierung ist ebenso wichtig. So könne beispielsweise ein Ortswechsel, das Wiederfinden von Schuhen oder anderen Sachen Probleme verursachen und Versagensängste auslösen (A-VI-I-06-GIP, A-VI-I-06-GIT, A-VI-I-06-GIC). Das Gefühl, von anderen als Individuum wahrgenommen zu werden, ist in der Kleingruppe leichter. In einer Großgruppe würde die Lehrperson nicht die Emotionen wie Trauer oder Wut bei den Kindern bemerken und könnte nicht darauf eingehen. So habe sie den Vorteil, dass ihr die Kinder alles erzählen und sie könne auf Probleme gut reagieren. Trennungen könne Christine, beispielsweise über das Wochenende oder Schulferien mittlerweile „akzeptieren oder aushalten“. Sie rufe sie dann an oder schicke einen Brief, um die Trennung von der Lehrperson zu erleichtern. Die Lehrerin meint, dass Kinder mit dieser Beeinträchtigung in einer „normalen Klasse“ für die anderen Kinder „störend“ sein könnten, da sie „ständig eine Extrawurscht“ bräuchten. „Im Kleinen ist das völlig normal“ (A-VI-I-06-GIT). Auch die Mutter ist der Ansicht, dass die Lehrerin wie ein Familienmitglied sei, das für ihr Kind jederzeit da ist. Dies sei in Klassen mit einer hohen Anzahl an Kindern nicht zutreffend (A-VI-I-06-GIP).

Das Bieten von Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld ist förderlich für das Gefühl von Sicherheit und das Erfüllen von Erwartungen. Die Beziehung mit der Lehrerin wird mit jener in der Familie verglichen und gibt ebenfalls Sicherheit. Förderlich ist das Gefühl, von der Lehrperson persönlich wahrgenommen zu werden und die Möglichkeit, eine geringe Anzahl von Reizen zu einer bestimmten Zeit und mit vermehrter Orientierung verarbeiten zu können.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Das Schaffen von Möglichkeiten für gemeinsame freie Zeit und gemeinsames Erleben wird als förderlich beschrieben. So verbringe Christine mit ihrer Freundin viel Zeit. Außerdem habe sie mittlerweile sehr viel Sicherheit, auch bei Schulausflügen mit Übernachtung, bei denen die Klasse viel miteinander erlebt (A-VI-I-06-GIT). Christine spielt im Hof in ihrer Wohngegend mit einigen Kindern und auch ihren Geschwistern. Sie hat also auch außerhalb der Schule Kontakte mit anderen (A-VI-I-06-GIP). Christine möchte bei Ausflügen in der Schule mitmachen und in ihrer Freizeit mit ihrer Freundin zusammen sein. Christine erzählt, dass sie mit ihrer Freundin zuhause immer gemeinsam etwas anschau, spiele und die ganze Nacht „quatsche“. Sie vermisse die Lehrerin und Freundinnen, wenn sie nicht in der Schule ist. Was sie nicht glücklich mache, ist, wenn Ferien und Wochenende sind und sie nicht in die Schule könne. Sie bevorzugt den Nachmittag und den Hort, aufgrund vermehrter Freizeit. Als positiv empfinde sie auch die Freundinnen im Internet, von denen man immer etwas Neues höre, etwas Neues schreiben könne oder als Freundin angefragt werde. Die gemeinsame Zeit zum Spielen und Reden ist für Christine wichtig (A-VI-I-06-GIC). Die Mutter erzählt, dass sie Angst hatte, Christine mit der Klasse zum Eislaufen gehen zu lassen, bei ihrer Freundin übernachten zu lassen oder mit dem Bus in die Schule fahren zu lassen. Es sei schwierig für sie, dies zu erlauben und ihr etwas zuzutrauen. Aber sie versuche, es ihr zu ermöglichen, damit sie vermehrte Zeit mit FreundInnen verbringen könne (A-VI-I-06-GIP). Die Lehrerin meint, dass Christine ihren „Stellenwert“, „ihren festen Platz“ in der Klasse behauptet und dass sie auch zuhause „ihre Familie, sehr viele Freunde und Verwandte habe. Zusätzlich treffen sich auch „die Mamas“ von Christine und ihrer Freundin privat. (A-VI-I-06-GIT). Die Einstellung anderer Eltern spielt eine Rolle beim Ermöglichen von gemeinsamen Spielen der Kinder. So kann es vorkommen, dass Eltern ihre Kinder nicht mit jenen mit Beeinträchtigung spielen lassen (A-VI-I-06-GIP). Insgesamt ergeben sich aber viele Möglichkeiten für Kontakte mit anderen, auch aufgrund der Mutter, die ihr immer mehr Selbständigkeit zutraut.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Das Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe wird als hoch beschrieben. Beide, die Lehrperson als auch die Mutter erzählen, dass sich Christine in ihrer Klasse mit den Peers wohl fühlt und dass auch die Beeinträchtigung für Christine kein Problem sei (A-VI-I-06-GIP, A-VI-I-06-GIT). Die Mutter empfindet es als positiv, dass „Kinder mit unterschiedlichem Ausmaß der Beeinträchtigung in einer Klasse sind“ (A-VI-I-06-GIP). Christine ist der Ansicht, dass sie „eh ur viele“ Kinder in der Klasse seien und sie habe sie alle als Freunde und Freundinnen (A-VI-I-06-GIC). Andererseits gibt es einen Buben in der Klasse, der aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung in der Pubertät als „anders“ im Vergleich mit seinen MitschülerInnen wahrgenommen wird. Dieser geht in der großen Pause und am Nachmittag zu seinem Freund in eine andere Klasse. (A-VI-I-06-GIT)

Dadurch wird deutlich, dass die geringe Anzahl an Personen in einer kleinen Gruppe zu Zusammengehörigkeit führen kann. Andererseits kann es dazu kommen, dass jemand niemanden findet, den er/sie als ähnlich einstuft. Die Referenzgruppe spielt eine Rolle in der Beurteilung als „anders“. Es zeigt sich, dass Zusammengehörigkeitsgefühl und wahrgenommene Ähnlichkeit in kleinen Gruppen soziale Partizipation ermöglichen, aber auch Auswahlmöglichkeiten einschränken können.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Neben dem Unterrichten und der Beziehung mit dem Kind sei der 2. „Hauptpunkt“ zur Förderung der Partizipation von SchülerInnen die Elternarbeit (A-VI-I-06-GIT).

Die Lehrperson beschreibt, dass sie versuche, den „Gratsch“ zu finden, zwischen dem Lehrplan und den „Wünschen, Sorgen, Ängsten der Eltern“, sodass Zusammenarbeit möglich wird (A-VI-I-06-GIT). Zu Beginn herrschen Unsicherheiten im gegenseitigen Verstehen und Ängste zwischen der Mutter und Bildungsinstitutionen vor. Bereits im Kindergarten habe Christine`s Mutter Angst gehabt, weil die Personen dort nicht dieselbe Sprache sprechen und ihre Tochter nicht verstehen, weil es ein großes Haus ist und weil sie sich darüber Sorgen machte, dass es ihrer Tochter schlecht gehen könnte und sie weinen müsse. Die Mutter von Christine beschreibt die „schweren Tage“ aufgrund der Beeinträchtigung

ihrer Tochter. Die Angst betrifft sowohl den Alltag als auch die Zukunftsvorstellung und die Sorge darüber, wie Christine zurechtkommt, wenn sie als Mutter einmal gestorben ist. Diese Ängste wirken sich auf die Förderung der Selbständigkeit aus. Die Mutter von Christine meint, dass sie ihre Tochter schützen wolle, damit sie nicht hin falle etc. Andererseits betont sie ihre Überraschung über das „selber machen“ ihrer Tochter (A-VI-I-06-GIP). So beschreibt die Lehrerin, dass es wichtig ist, der Mutter zu zeigen, dass ihre Tochter vieles selbständig machen könne und nicht so viel Schutz benötige (A-VI-I-06-GIT). Auch die Mutter freut sich, dass ihre Tochter „Interesse“ aufgrund der Lehrperson zeige und mehr Neues ausprobiert und sich zutraut. Sie sei der Ansicht, dass Christine noch „klein“ sei und sie vieles nicht alleine könne. Sie solle ihre Tochter immer mehr als „großes Mädchen“ ansehen, auch wenn sie in ihrem Kopf noch „klein“ sei und sie die Vorstellung habe, ihr helfen zu müssen. Durch das Miterleben, was ihre Tochter in der Schule alles kann, sei sie dann aber überzeugt und traue es ihr zuhause ebenfalls zu. Sie müsse aber tatsächlich in die Schule kommen und es sich ansehen. Dies werde ihr ermöglicht (A-VI-I-06-GIP).

Die Lehrperson beschreibt, dass die Eltern nicht einverstanden damit waren, dass Christine nicht in der Regelschulklasse sei. Im Verlauf der ersten 2 Jahre habe die Mutter dann „verstanden, wo die Unterschiede sind, zwischen Sonderschüler und Volksschüler.“ Es wäre auch deshalb für die Eltern schwer zu erkennen gewesen, da Christine in „Teilbereichen“ sehr gut war (A-VI-I-06-GIT). In der 1. und 2. Klasse hatte die Mutter ein Problem mit den fehlenden schulischen Leistungen und habe ihr Kind „forciert“. Nun habe sie gelernt, anders damit umzugehen. Sie sei sehr zufrieden mit der Förderung der Lehrperson (A-VI-I-06-GIP). Die Lehrperson erzählt, dass Eltern „Erwartungshaltungen haben, die das Kind nicht oder nie oder vielleicht schon erfüllen kann“. Außerdem betont sie die Relevanz der Übereinstimmung der Eltern und Lehrperson. Das Kind sei „so fixiert auf den Lehrer“ und wenn die Mutter der Ansicht ist, dass die „Frau Lehrer lügt“, stehe das Kind im „totalen Gewissenskonflikt“ (A-VI-I-06-GIT).

Die anfänglichen Unterschiede in der Erwartungshaltung haben sich somit im Laufe von 2 Jahren angepasst, sodass die Mutter jene von der Lehrperson übernommen hat und mit der schulischen Förderung der Lehrperson übereinstimmt.

In der Klasse gibt es einen Konflikt zwischen Christine und einem Buben mit sozial-emotionalen Problemen. Insbesondere Christine, die Freundschaft sehr ernst nehme

und auch Gefühle, fand es zu Beginn schwierig mit dem Bub, könne nun aber mit ihm arbeiten und sie lasse sich nun auch von ihm helfen (A-VI-I-06-GIT). Christine berichtet, dass ihre Freundin ihr geholfen habe, bis dieser Bub weggegangen sei. Nun sei niemand in der Klasse, der sie ärgert (A-VI-I-06-GIC).

Die Lehrperson erzählt von häufigen Gesprächen und Informationsaustausch mit den Eltern (Mitteilungsheft, Telefon, persönliche Gespräche). Außerdem habe die Mutter verstanden, dass ihr Kind „viel länger braucht“, dass sich aber „der Erfolg zeigt“ und dass das Kind mit ihr zufrieden sei. Dann seien es nämlich auch die Eltern (A-VI-I-06-GIT). Christine sagt, dass ihre Mutter sie jeden Tag frage, wie es ihr in der Schule ginge (A-VI-I-06-GIC). Die Mutter beschreibt, wie schwierig es für sie war, die passenden Informationen zu erhalten, da sie viel Isolation erlebt habe, als sie nach Wien kam. Sie sieht den Unterschied zwischen der Selbständigkeit der Tochter, beispielsweise bei der Projektwoche, und zuhause. Außerdem fühlt sich ihre Tochter mit der Lehrperson wohl, die ihr viel Sicherheit vermittelt. Das Gefühl, verstanden zu werden und Vertrauen aufzubauen, kam in der Schule mit der Zeit. Sie sucht Orientierung und Austausch mit Personen mit der „gleichen Emotion“ und der „gleichen Situation“ (A-VI-I-06-GIP).

Dies spricht für den Wunsch nach Verstehen durch Ähnlichkeit im emotionalen Erleben. Die Mutter wertschätzt die Unterstützung der Lehrperson, die Informationen und die Sichtbarkeit der vermehrten Selbständigkeit und des Wohlbefindens von Christine. Sie erlangte mit der Zeit Vertrauen in die Lehrerin und auch Zutrauen in ihre Tochter, sodass sie Selbständigkeit mehr als zuvor fördert und die vermehrte Zeit für das Erlernen von schulischen Fertigkeiten, die ihre Tochter braucht, akzeptiert. So kam es zu Erwartungsübereinstimmungen mit der Lehrperson und zu Vertrauen. Die Sichtbarkeit von Wohlbefinden und schulische Leistungen sowie Informationen sind förderlich für die Eltern-Schul-Zusammenarbeit.

Gegenseitiges Verstehen

Die Lehrerin meint, dass Christine ihren „Stellenwert“, „ihren festen Platz“ in der Klasse behauptet und dass sie auch zuhause sozial gut eingebettet ist. Außerdem gibt es keinen Unterschied zwischen ihr und den Peers in der Klasse, sobald sie das Gefühl der Sicherheit hat. Sie fühlt sich zugehörig und hat ihren Platz in der

Gemeinschaft, in der sie die an sie gestellten Erwartungen erfüllen kann (A-VI-I-06-GIT).

Die Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse ist bei Christine somit gegeben.

Christine ist es wichtig, dass sie und ihre Freundin nicht streiten und sie beschreibt es als Alptraum, wenn MitschülerInnen „gemein“ zu ihr wären und nicht mit ihr spielen würden. Christine betont, dass es ihr wichtig sei, dass die Freundin immer mit ihr spielen wolle und sie kam auch mit einem Konflikt gut zurecht, aufgrund ihrer Freundin. Sie kann sich auf diese verlassen. Christine hat eine ausschließliche Zweierbeziehung mit ihrer besten Freundin, ist aber auch offen gegenüber anderen Kindern. Mit der besten Freundin verbinden sie gemeinsame Interessen, die sich in der Pubertät gemeinsam entwickeln, sowie gemeinsame Erfahrungen in der Klasse (A-VI-I-06-GIC).

Die Sicherheit durch angenehmes emotionales Erleben aufgrund des Einhaltens sozialer Regeln sowie gemeinsame Interessen und Erfahrungen ermöglichen gegenseitiges Verstehen und Freundschaft.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christine

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Christoph werden im Folgenden zusammengefasst (siehe Abb. 14).

Bei Christine fallen keine Unterschiede in der Schule zu den Peers auf, weder im Bereich schulischer Erwartungen noch in Bezug auf die Beeinträchtigung. Wichtig hierbei ist, dass sie sich sicher fühlt und sich etwas zutraut.

Strategien für das Fördern sozialer Partizipation sind das Wahrnehmen von Stärken sowie das Bieten gemeinsamer Zeit mit Peers, die Beurteilung als ähnlich in der Klasse sowie das Fördern des Einhaltens sozialer Regeln. Auch die Eltern-Schul-Zusammenarbeit brauchte vorerst viel Sicherheit, bis eine Erwartungsübereinstimmung in der Förderung von Christine erreicht wurde und Vertrauen aufgebaut werden konnte.

Christine wird der Referenzgruppe der Klasse zugeordnet und nicht als „anders“ betrachtet und fühlt sich in der Klasse wohl. Gemeinsame Interessen und vielleicht auch kulturelle und frühere gemeinsame Erfahrungen mit Peers werden als

ausschlaggebend für Freundschaften betrachtet. Christine hat eine beste Freundin, mit der sie auch eine ausschließliche Zweierbeziehung verbindet. Das Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes Erleben, die gemeinsamen Interessen und Erfahrungen mit ihrer Freundin sowie das Gefühl der Zugehörigkeit in der Klasse bewirken soziale Sicherheit. Gegenseitiges Verstehen von Emotionen und des Verhaltens wurde erreicht.

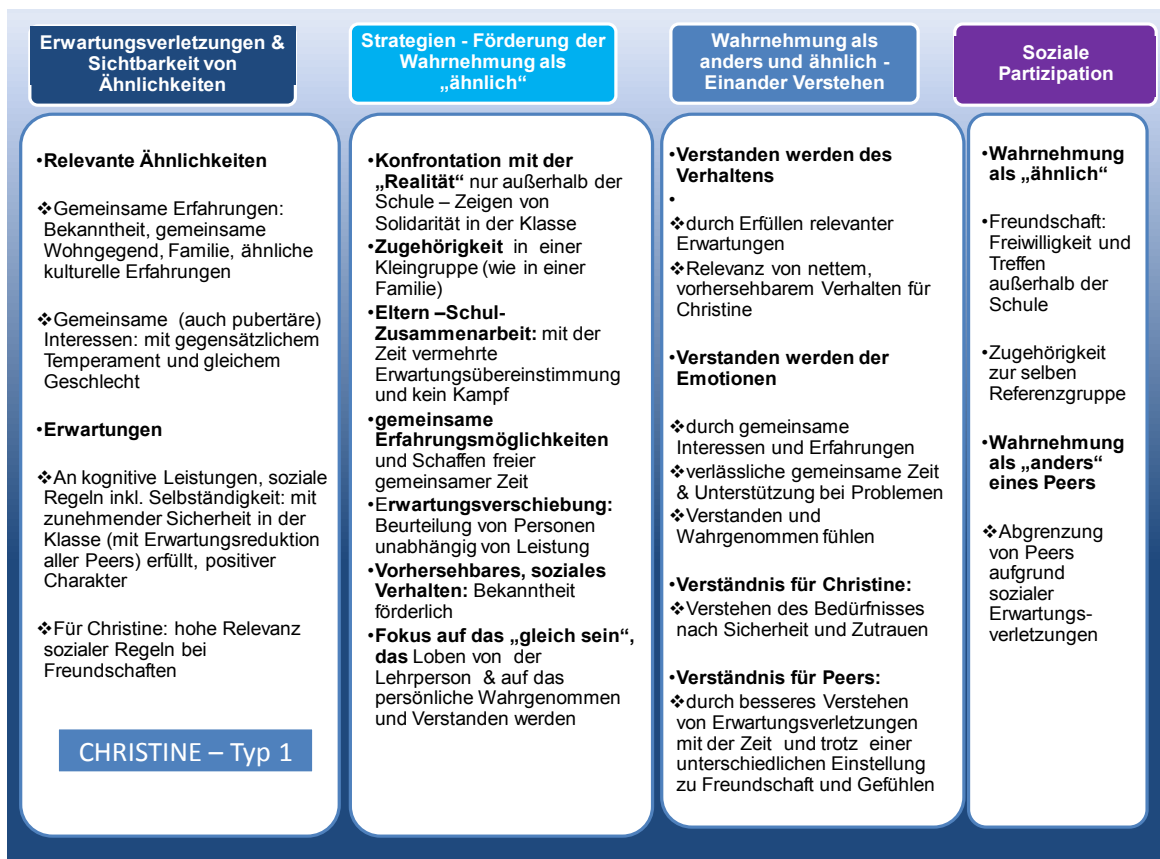


Abbildung 14: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christine

4.3.4. Darstellung der sozialen Partizipation von Christoph

Christoph besucht eine Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist. In seiner Klasse sind ebenfalls Kinder mit Beeinträchtigungen. Im Vergleich mit Regelschulkindern erfolgt eine Erwartungsreduktion, jedoch erfüllt er in seinem sozialen Umfeld die relevanten Erwartungen. Er ist beliebt und die Peers erachten ihn als zugehörig zur Gruppe.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Bei Christoph kommt es zu einer Erwartungsreduktion beim Einhalten von Erwartungen an akademische Leistungen. Der Vater erwartet sich, dass in der Schule auf die Beeinträchtigung des Sohnes zugeschnitten gefördert werde. Er freue sich über alles, was Christoph neu erlernt hat. Er erwarte keine hohen akademischen Leistungen, aber beispielsweise dass er mit anderen zusammenarbeitet (A-PI-K-02-GIP). Die Lehrperson beim 2. Interview ist auch nicht ganz glücklich mit dem, was sie dem Christoph „anbieten“, da er in einer sehr jungen Klasse ist und er nun das macht, was er schon einmal gemacht hat (A-PI-K-02-GIT). Christoph meint, dass er gerne lernt (A-PI-K-02-GIC).

Somit fällt Christoph eher deshalb auf, weil er höhere Anforderungen bräuchte. Die Lehrperson und Eltern legen Wert auf kognitive Förderung, auch wenn eine Erwartungsreduktion erfolgt. Christoph möchte gerne lernen und die Erwartungen erfüllen und schafft dies auch in seiner Klasse. Somit erfüllt er mit vorangegangener Erwartungsreduktion die an ihn in seinem sozialen Umfeld gestellten Erwartungen.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Die Sichtbarkeit von Leistungsunterschieden fällt durch Gruppentrennung auf. Die Lehrperson im 2. Interview erklärt, dass es eine Aufteilung in Gruppen gibt. Beispielsweise werde mit einigen SchülerInnen kognitiv etwas gemacht und mit anderen im Mattenraum, beispielsweise mit den 5 Sinnen, gearbeitet. Die Lehrpersonen beim 1. Interview beschreiben, dass beim Kognitiven beide Seiten profitieren können und die soziale Partizipation gut funktioniere. Wenn man ein „besseres Kind“ zu einem „schwachen“ setze, spielen diese sehr gut in der Gruppe (A-PI-K-02-GIT).

Somit werden Leistungen aufgrund von Gruppentrennungen sichtbar. Leistungsunterschiede wirken sich laut der Lehrperson jedoch nicht auf die soziale Partizipation aus.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Die Lehrperson sieht die „Sozialerziehung“ neben dem akademischen Lernen immer mehr als ihren Aufgabenbereich an. Christoph habe zu Schulbeginn die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln nicht erfüllt, schaffte dies jedoch mit einem zunehmenden Gefühl von Sicherheit. Er habe sich „eingewöhnt“ und „langsam kennengelernt und gewusst: „Es passiert ihm auch beim Religionslehrer nichts und es passiert ihm auch in der Therapie nichts Schlimmes“. Christoph hält mit vermehrter Sicherheit die Erwartungen an das Erfüllen sozialer Regeln ein. Dies war zu Schulbeginn anders. In dieser Zeit sei er „wild“ gewesen, bis er sich eingewöhnt hatte und gemerkt habe, dass ihm nichts passiere. Seitdem erfüllt er die schulischen Erwartungen und ist ein Kind, mit dem man gerne arbeitet (A-PI-K-02-GIT). Auch aus der Sicht von Christoph sollen alle Kinder „brav“ sein (A-PI-K-02-GIC). Der Vater von Christoph möchte, dass sich sein Sohn in der Schule wohl fühlt und er beschreibt es als wichtig, dass dieser keine Angst aufgrund anderer Kinder in der Klasse hat (A-PI-K-02-GIP). Auch die Lehrperson empfindet „ruhige Kinder“ als förderlich für Christoph (A-PI-K-02-GIT).

Die Relevanz des Einhaltens sozialer Regeln für Christoph wird beschrieben sowie das Erfüllen dieser Erwartungshaltung mit zunehmender Sicherheit.

Christoph wird als offen gegenüber vielen Interessen und Aktivitäten beschrieben. Er mache überall mit (A-PI-K-02-GIP). Der Interviewerin ist Christoph gegenüber ebenfalls sehr aufgeschlossen. So bietet er beispielsweise eine gemeinsame Aktivität an und zeigt her, was er am Tag des Interviews bereits gemacht hat. Christoph bejaht bei fast allen Aktivitäten, dass er diese gerne mache (außer bei zweien, bei denen er eine nicht kann und die andere sozial unerwünscht ist) und dass er gerne lernt (A-PI-K-02-GIC). Die Lehrerin beim 2. Interview meinte, dass Christoph „an allen Kindern sehr interessiert“ sei. Die gemeinsamen Ausflüge und Unternehmungen haben die Kinder laut der Lehrperson kontaktfreudiger gemacht. Zusätzlich haben sie Personen in die Klasse eingeladen. Die SchülerInnen gehen nun vermehrt auf andere Leute zu (A-PI-K-02-GIT). Anfangs habe die Lehrerin gedacht, dass Christoph alles auf sich „konzentriere“ und beachtet werden wolle. Dies sei aber nicht mehr so. Er könne auch ein bisschen „zurückstehen“ (A-PI-K-02-GIT).

Christoph versteht es, trotz fehlender Sprache auf charmante Weise zu zeigen, mit wem er was tun wolle. Christoph habe ein „sonniges Gemüt“ und strahle Freundlichkeit aus. Er sei sehr lieb, denn er sehe lieb aus, und sei auch von seinem Wesen her sehr lieb (A-PI-K-02-GIT). Auch die Lehrperson im 2. Interview meinte, dass Christoph ein sonniges, gutmütiges Kind sei, das sehr leicht zu motivieren sei. Er tue alles gern (A-PI-K-02-GIT). Der Vater berichtet ebenfalls, dass Christoph immer lache und ihn alle einfach so nehmen, wie er ist. Er lache auch, wenn er krank sei. In der neuen Klasse meinten alle Kinder: „Ja, ich will das auch wie Christoph machen.“ Alle kommen, auch im Ausland, und „streiten und küssen und alles“. Dies liege an Christoph, dass ihn alle mögen. Der Vater meint, dass sein Sohn sehr beliebt sei. Er freut sich darüber, dass Christoph von anderen gemocht wird und vermutet, dass dies an seiner Person liegt, da er die Beeinträchtigung „leichter nehme“ und viel lache (A-PI-K-02-GIP). Aus Sicht der Lehrperson sieht man Christoph seine Beeinträchtigung weniger an als anderen, wodurch er angenehme Emotionen, auch bei anderen Eltern, auslöse (A-PI-K-02-GIT).

Mit der Zeit verringerte sich das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit bei Christoph. Mit zunehmender Sicherheit erfüllt er die Erwartungen und es wird ihm ein positiver Charakter zugeschrieben. Er ist gegenüber vielen Aktivitäten offen und schafft es auch, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen. Christoph zeigt positive Emotionen und löst diese auch bei anderen aus. Außerdem geht er gut mit seiner Beeinträchtigung um.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich von Peers

Das Einhalten sozialer Regeln wirkt sich auf die soziale Partizipation aus. So hält Christoph die Regeln ein und ist bei den Peers sehr beliebt. Im Gegensatz dazu sei ein Kind in der Klasse eine Außenseiterin. Dies liege an ihrem unangenehmen Geruch und der problematischen Familiensituation sowie ihrer erhöhten Lautstärke. Sie sei aber trotzdem überall mit dabei. Ein Kind mit sozial-emotionalen Problemen habe sie auch, bei dem sie darauf achten müsse, nicht zu viel von ihm zu verlangen. Sie ärgere sich im 1. Augenblick über das fehlende Einhalten sozialer Regeln, bis sie realisiert, dass er das nicht kann. Er ist noch „nicht soweit“, dass er „jetzt brav“ sitzt und malt. Das fehlende Einhalten sozialer Regeln kann mitunter auf Überforderung

zurückzuführen sein. Bei fehlender Kommunikationsmöglichkeit von SchülerInnen ist sie mitunter dafür, dass Aggressionen genutzt werden, um sich verständlich zu machen (A-PI-K-02-GIT).

Erwartungsverletzungen beim Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes Erleben werden somit auch danach beurteilt, inwiefern sie veränderbar sind oder auf fehlende Fertigkeiten und Möglichkeiten zurückgeführt werden können. Manchmal können Erwartungsverletzungen sogar als nützlich betrachtet werden, als Möglichkeit, von anderen verstanden zu werden. Auch hier spielt das Verstehen eine Rolle bei der Beurteilung des fehlenden Einhaltens sozialer Regeln.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Auch die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln an ein lernförderliches Umfeld werden deutlich. Der Vater erwartet, dass Christoph mit anderen zusammenarbeitet sowie Selbständigkeit im Alltag (A-PI-K-02-GIP). Erwartungen seitens der Lehrperson liegen ebenso im Lebenspraktischen (A-PI-K-02-GIT). Der Vater ermögliche Christoph, wenn dieser etwas machen möchte und lasse ihn überall mitmachen. Er versuche auch, ihm Angst zu nehmen. Christoph wolle auch alles machen (A-PI-K-02-GIP).

Den Interviewpersonen ist es wichtig, dass Christoph selbständig im Alltag zurechtkommt. Dieser kann bei Aktivitäten mitmachen und wird dabei von Lehrpersonen und Eltern unterstützt. Er möchte selbständig Tätigkeiten machen und entspricht den Erwartungen an Selbständigkeit in seinem Umfeld.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der selbständigen Partizipation an schulischen Aktivitäten und dem Schulalltag

In der Klasse gibt es keine Auswirkungen von fehlender Selbständigkeit auf die soziale Partizipation. Der Vater beschreibt, dass Christoph gerne Ausflüge macht. Es klappe aber nicht so gut, dass sich die Kinder außerhalb der Schule treffen. Es sei schwierig mit Rollstuhl und aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder (A-PI-K-02-GIP).

Der Kontakt außerhalb der Schule gestalte sich mitunter aufgrund der notwendigen Unterstützung anderer Eltern bei privaten Treffen als schwierig.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Bei Christoph kommt es nicht zu einer unterschiedlichen Entwicklung zu anderen am Übergang zur Pubertät und auch nicht zu einer Verringerung der sozialen Partizipation. Die Kinder im Vorschulbereich und Grundschulbereich seien laut der Lehrperson offener und noch nicht so frustriert wie mit 10 oder 11. Man könne den Kindern alles erklären und diese akzeptieren es sehr gut, beispielsweise wenn ein Kind seinen Speichelfluss nicht unter Kontrolle hat. Sie meinte, dass man „im sozialen Bereich „insbesondere in der 1. und 2. Volksschulklasse irrsinnig viel gemeinsam oder alles gemeinsam machen könne“. In der 3. und 4.Klasse sei es schwieriger, weil da schon „Vorpubertät is und die behinderten Kinder manchmal noch nicht so weit sind“. Man müsse dann Themen ausgrenzen oder extra behandeln. Christoph sei in der Vorpubertät und „total an den Mädchen“ interessiert. Das passe gut. Auch sein äußeres Erscheinungsbild erleichtere seine soziale Partizipation (A-PI-K-02-GIT).

Somit kommt es aufgrund der ähnlichen Entwicklung im Vergleich zu den Peers und des angenehmen äußeren Erscheinungsbilds zu keiner veränderten sozialen Partizipation von Christoph am Übergang in die Pubertät, da dieser mit den damit einhergehenden Erwartungen im Vergleich mit den Peers seiner Klasse mithalten kann.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Für soziale Nähe ist es förderlich, wenn SchülerInnen vor Schulbeginn bereits gemeinsames Erleben, beispielsweise in der Freizeit oder auch im Spital, geteilt haben. So „verstehen“ sich Kinder gut, wenn sie „zusammen in Kindergarten und dann zusammen in Schule hier und manchmal zusammen in Spital“ seien. Auch die Zeit in der Schule kann soziale Partizipation ermöglichen, wenn die SchülerInnen viel gemeinsam erleben und sich gegenseitig kennenlernen. So sagt der Vater: „Wenn kennt okay, wenn nicht, dann bleibt er ruhig und so. Aber in die Klasse is anders. Jetzt weil die jeden Tag sehen da und in die Schule auch mit andere Kinder is andere Kontakt da.“ Wenn Christoph hingegen jemanden nicht kennt, sage er „Tschüss“ und es entstehe nicht mehr Kontakt (A-PI-K-02-GIP). Bekanntheit sei laut der Lehrperson hilfreich, auch beim Kontakt mit den Eltern und Christoph. Denn sie

war ihnen nicht „komplett fremd“. Sie lerne auch immer die Eltern und Kinder kennen, bevor sie in die Klasse kommen (A-PI-K-02-GIT).

Christoph teilt mit anderen seine Interessen, wodurch Freundschaften entstehen. So habe auch ein Mädchen in Christoph einen „Partner gefunden“, der mit ihr gerne ihre bevorzugte Spielaktivität teilt (A-PI-K-02-GIT).

Somit sind Bekanntheit, das Teilen gemeinsamer Erahrungen und gemeinsame Interessen wichtig für soziale Beziehungen.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Christoph sei laut der Lehrperson beim 2. Interview deshalb beliebt, weil er größer sei als andere und ein „liebes“ Aussehen habe. Er sehe aus wie ein „normales, nicht behindertes Kind“ und ist optisch sehr ansprechend. Die Lehrperson berichtet, dass Personen eher für „geistig behindert“ gehalten und „wie ein kleines Kind“ angesprochen werden, wenn sie ein verzerrtes Gesicht haben. Die ersten flüchtigen Kontakte werden durch ein ansprechendes Erscheinungsbild erleichtert, das Christoph bereitstellt (A-PI-K-02-GIT).

Christoph gehört aufgrund seines äußeren Erscheinungsbilds nicht zu jenen, denen fehlende Intelligenz unterstellt wird, sondern zu jenen, denen mehr zugetraut wird als anderen, denen man die Beeinträchtigung vermehrt ansieht.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Die Lehrperson gehe auf die Vorlieben und Interessen der Kinder ein und fördere die Selbstbestimmung der Kinder, sodass sie ihre Wünsche mitteilen und erleben können, etwas zu verändern. Sie sollen wirklich merken: „Ich kann etwas verändern“. (A-PI-K-02-GIT)

Das Wahrnehmen von Stärken sowie Interessen der Kinder und das Zutrauen in deren Fertigkeiten sind der Lehrperson wichtig.

Soziales Verhalten in der Klasse

Für Christoph wird es als förderlich beschrieben, wenn die anderen Kinder die sozialen Regeln für ein angenehmes emotionales Erleben einhalten. Christoph

möchte, dass alle brav sind und verneinte, dass jemand über ihn schimpfe. Er mache das aber schon (A-PI-K-02-GIC). Optimal wäre es für ihn laut der interviewten Lehrpersonen, wenn „2 Störefriede wegdenkbar“ wären. Der Vorteil in der Klasse von Christoph seien die „ruhigen Kinder“ und er komme mit beiden "Störefrieden" gut zurecht. Es seien auch alle Kinder ausreichend geschützt, sodass ihnen nichts passieren könne. Als Christoph in eine neue Klasse kommt, meint auch diese Lehrerin, dass eine geringe Anzahl an „verhaltensauffälligen“ Kindern für die Integration wichtig sei (A-PI-K-02-GIT). Der Vater beschreibt, dass es Aggressionen von einem anderen Kind gegenüber Christoph im Kindergarten gegeben habe und dieser einen Anfall bekommen habe. „Das gibt’s überall.“ Beim 2. Interview jedoch befindet sich seiner Ansicht nach Christoph in einer Klasse, die nichts für ihn sei. Denn Christoph habe Angst gehabt vor den Kindern. Zuhause haben seine Frau und er ihm gelernt, keine Angst zu haben und dann habe dies wieder angefangen. Er habe zuhause andauernd geschrien. Es habe sich körperlich ausgewirkt und er sei nicht mehr in die Schule gegangen. Das, was sie erreicht hatten, sei zurückgegangen und er habe nicht gewollt, dass Christoph das Verhalten der Peers annehme. Die Lautstärke und dieser „Schreck“ haben ihm nicht gut getan. Nun besuche er eine andere Klasse, in der es wieder o.k. sei (A-PI-K-02-GIP).

Erklärungen unterstützen dabei, Verständnis und Akzeptanz bei Erwartungsverletzungen zu fördern. Wissensvermittlung, das Gespräch in der Gruppe mit anschaulichen Beispielen und Vergleichsmöglichkeiten mit der eigenen Person seien hilfreich, damit sich SchülerInnen besser gegenseitig verstehen und das Handeln anderer nachvollziehen können. Die Lehrperson versuche, Rückmeldungen von den Kindern zu verarbeiten und sich die Gründe für ihr Verhalten zu überlegen (A-PI-K-02-GIT).

Somit ist das Verstehen der Ursache für Erwartungsverletzungen und damit das Fördern von sozialem Verhalten für die soziale Partizipation wichtig, die zum Beispiel mittels Wissensvermittlung zu erreichen versucht wird. Das Einhalten sozialer Regeln ist für Christoph wichtig, damit er sich sicher fühlen kann. Dies hängt auch mit einem vorhersehbaren, einschätzbaren sozialen Umfeld zusammen.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Das Wissen, dass einem nichts Schlimmes passieren könne, ist wichtig. Angst sei bei Christoph bereits durch eine hohe Schreckhaftigkeit sichtbar, da er nicht erkennen könne, was hinter ihm im Rollstuhl passiert. „Jetzt im Rollstuhl sitzt er, schaut nach vorne und von hinten, wenn irgendwas, zum Beispiel wenn eine Auto hupt, er erschreckt sich.“ Das Gefühl, von anderen persönlich wahrgenommen zu werden in der Kleingruppe sei ebenfalls hilfreich für Christoph. Dementsprechend wird die Kleinklasse von Christoph's Vater wertgeschätzt (A-PI-K-02-GIP).

Um vermehrte Sicherheit zu gewährleisten, wird schrittweise versucht, von einer kleineren Menge von Menschen, die bekannt sind und Sicherheit geben, zu einer größeren überzugehen. Auch eine erfahrene Lehrperson und Klassen, die sich zumindest die ersten paar Jahre nicht allzu sehr ändern, sowie „ruhige Kinder“ in der Klasse seien förderlich. Rituale geben durch Gleichmäßigkeit und Bekanntheit Halt, beispielsweise in Form des „berühmten Morgenkreises“. In einem zum Teil bereits bekannten, gleichbleibenden Kontext mit festgelegten Strukturen und Ritualen werden „freie Spieleinheiten, bei denen die Kinder lernen können, miteinander umzugehen“, eingeplant. Ruhe und Zeit sind aus Sicht der Lehrperson ebenfalls wichtig für die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen. Manchmal wünsche sie sich, dass keine dritte Person in die Klasse komme, beispielsweise TherapeutInnen, um einmal vermehrt „Ruhe“ zu haben. Auch die Lehrerin in der neuen Klasse nach einem Jahr meinte, dass Zeit, ausreichend Räumlichkeiten und eine geringe Anzahl an „verhaltensauffälligen“ Kindern sowie eine passende KlassenschülerInnenzahl notwendig sind, um alle Kinder integrieren zu können. Es sei für die Struktur jedoch leichter, wenn die Kinder nicht zu unterschiedlich sind (A-PI-K-02-GIT). Der Vater von Christoph beschreibt, dass dieser Angst hat, wenn andere Kinder schreien und sich nicht an die sozialen Regeln halten (A-PI-K-02-GIP). Chaos in Form einer hohen Anzahl an verschiedenen, schwer einschätzbaren Reizen kann Unsicherheit verursachen. Die Reduktion von neuen, schwer verarbeitbaren Reizen, beispielsweise durch Bekanntheit, Vorhersehbarkeit, Ruhe, Ordnung und Struktur, ebenso wie das Gefühl, von anderen persönlich wahrgenommen zu werden in der Kleingruppe werden als wichtig für ein Gefühl der Sicherheit betrachtet.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Bei Christoph wird versucht, gemeinsame freie Zeit mit MitschülerInnen zu schaffen, zum Beispiel durch gemeinsame Rituale und Aktivitäten. Die Lehrpersonen haben auf gemeinsame Veranstaltungen und Spiele bestanden, als tägliche Fixpunkte, um Kontakt zwischen den SchülerInnen zu ermöglichen. Danach könne jeder das Eigene machen. Rituale und freie Spieleinheiten helfen dabei, dass Kinder „lernen können, miteinander umzugehen“. Die gemeinsamen Ausflüge und Unternehmungen haben die Kinder laut der Lehrperson kontaktfreudiger gemacht. Zusätzlich sind Personen in die Klasse eingeladen worden. Die Unternehmungen sind auch so gewählt, dass immer alle dabei sein können. Zusätzlich sei das Bemühen da, auch außerhalb der Schule Aktivitäten für Christoph zu ermöglichen. Der Kontakt in der Öffentlichkeit sei wichtig, damit Menschen mit Beeinträchtigungen vermehrt zur alltäglichen Normalität gehören (A-PI-K-02-GIT). Der Vater beschreibt, dass Christoph gerne Ausflüge mache. Manchmal treffen sie andere im Park oder bei Schulveranstaltungen. Es klappe aber nicht so gut, dass sich die Kinder außerhalb der Schule treffen. Es sei schwierig aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und man könne andere Eltern nicht zwingen, sich zu treffen. Fehlende Zeit und die Entfernung des Wohnorts sind dabei hinderlich (A-PI-K-02-GIP). Auch die Lehrerin aus dem 2. Interview meint, dass Feste und Theaterstücke und Gespräche den Kontakt, auch zu den Eltern, erleichtern sollen (A-PI-K-02-GIT).

Somit werden Kontaktmöglichkeiten für Christoph geschaffen und es wird auch über die Eltern anderer Kinder versucht, soziale Beziehungen in der Freizeit entstehen zu lassen.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Förderlich wäre der „Kleingruppenschutz in der großen Gruppe“. Der Vorteil der großen Gruppe ist, dass es so viele „Persönlichkeiten“ gibt, dass jeder „sozusagen seinen Freund finden kann“. In einer kleinen Gruppe kann es sein, dass jemand grad niemanden findet und darunter leidet. In Christoph's Klasse wird gesagt, dass durch ihn ein Mädchen einen „Partner gefunden“ habe, aufgrund eines gemeinsamen Interesses. Das Gefühl von Sicherheit in der kleinen Gruppe und die

Auswahlmöglichkeiten der großen sind laut der Lehrperson optimalerweise zu verbinden (A-PI-K-02-GIT).

Dementsprechend spielen die Auswahlmöglichkeiten, die in großen Gruppen mit vermehrter Diversität leichter gegeben sind, und das Bieten eines Gefühls von Sicherheit, das in kleinen eher ermöglicht werden kann, eine Rolle für die soziale Partizipation. Das Gefühl von Sicherheit in der kleinen Gruppe und die Anwesenheit von Personen, mit denen Interessen geteilt werden können, werden bei Christoph als förderlich für soziale Beziehungen in der Klasse geschildert.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Lehrerin im 2. Interview meinte, dass sie in ihrer Laufbahn lediglich 2 Mal unzufriedene Eltern hatte, mit denen es Konflikte gab, weil sie der Meinung waren, dass das jeweilige Kind mehr gelernt haben hätte können und ein anderer Weg besser gewesen wäre. Die schulische Förderung und insgesamt Normalität seien wichtig für Eltern. Die meisten wünschen sich laut der Lehrperson vermehrte Normalität. Die Lehrerin beim 2. Interview sieht die Angst der Eltern, „dass eben das Kind amal net orbeiten können wird, oder sich selber das Geld verdienen, nicht heiraten können wird usw. und wie wird's mit der Sexualität sein“ (A-PI-K-02-GIT). Bei Christoph wird akzeptiert, dass bestimmte Dinge nicht möglich sein werden in der Normgesellschaft und es wird beispielsweise über einen möglichen Werkstättenbesuch nachgedacht. Zukunftsvorstellungen sind beim Vater von Christoph Thema, beispielsweise darüber, welche Beschäftigungsmöglichkeiten es für ihn in der Zukunft gibt. Für den Vater sei alles wichtig, was Christoph lernt. Seine Frau und er wünschen sich das Beste für ihr Kind. Dazu gehört die Förderung von Christoph. Christoph's Vater passe seine Erwartungen an. Beim Lehrplan könne er nicht mitreden, aber die Schule habe einen Plan und schaue, was Christoph braucht. Es ist Vertrauen gegenüber der Lehrperson vorhanden. Für ihn sei es wichtig, zu reden und Missverständnisse aufzuklären. Er sei jedoch nicht wie andere Eltern, „die denken, die wissen besser als alle“. Der Vater erzählt, dass er vollkommen zufrieden mit der Schule sei, auch aufgrund des guten barrierefreien Angebots, das auf Personen mit Beeinträchtigungen zugeschnitten ist. Der Vater wertschätzt die Lehrpersonen beim 1. Interview, „weil die passen auch so für die Kinder genau wie wir“. Auch in der Selbständigkeit wird Christoph gefördert. Der Vater lasse ihn überall

mitmachen und arbeite mit seiner Frau daran, dass dieser keine Angst hat (A-PI-K-02 GIP).

Der Vater und die Lehrperson von Christoph stimmen zu Beginn des Forschungsprojekts in der Förderung überein, sowohl was die schulischen Leistungen und das Erlangen von Normalität als auch was die Selbständigkeit betrifft. Außerdem herrscht Vertrauen und der Vater versucht, durch Gespräche Missverständnissen entgegenzuwirken.

Beim 2. Interview hat sich einiges verändert und der Vater erzählt, dass es Situationen gibt, in denen auch er kämpft. Der früheren Lehrerin habe der Vater vollkommen vertraut. Jedoch habe er gelernt, dass man nicht immer Vertrauen haben solle. Dieses sei dann da, wenn er sieht, wie die LehrerInnen mit den Kindern umgehen. Außerdem merke er, ob sein Kind glücklich in der Klasse ist. Der Vater und seine Frau kennen, was Christoph kann und wichtig für ihn ist, beispielsweise als er dauernd geschrien und sich nicht wohl gefühlt habe. Er meint, dass es „egal“ sei, ob er Vertrauen habe, sobald „dein Kind nix will, dann weißt du, aha, irgendwas stimmt da nicht mit der Klasse.“ In diesem Fall werde dafür gekämpft, dass sich die Situation verbessert. Der Vater habe die Direktorin angerufen und sie haben gemeinsam versucht, eine Lösung zu finden. Es fehlen zwar die Möglichkeiten und das Personal, sodass wenig gemacht werden könne, „weil jede Kind braucht irgendwas“ und alle möchten, dass „mehr gefordert sind die Kinder“. Aber er müsse auch die Grenzen sehen. Man könne nichts mit Gewalt machen und müsse das akzeptieren. Sie haben jedoch erreicht, dass Christoph in einer Klasse ist, in der er sich wieder wohlfühlt (A-PI-K-02-GIP). Die Lehrpersonen im 1. Interview meinen, dass es aufgrund der Klassenzusammensetzung und Anzahl der Lehrpersonen oft schwierig sei, alle SchülerInnen nicht nur zu beschäftigen, sondern zu fördern. Die Lehrerin im 2. Interview meint, dass bei Christoph aufgrund ungünstiger personeller und struktureller Umstände vermehrt gefördert werden sollte. Die Lehrpersonen beim 1. und 2. Interview wertschätzen das hohe Engagement der Eltern und die Lehrperson beim 2. Interview versteht auch den Kampf des Vaters für eine andere schulische Situation (A-PI-K-02-GIT).

Transparenz von Informationen ist für Christoph's Vater wichtig. So habe er Informationen darüber erhalten, was jeden Tag gemacht wird oder Christoph habe etwas zuhause erzählt. Für den Vater ist es leicht, mit anderen in Kontakt zu

kommen und er kennt schon „alle“ in der Schule und diese auch ihn und Christoph. Der Informationsmangel in der Schule in Bezug auf die Auflösung der Klasse habe jedoch dazu geführt, dass er sich „im Stich gelassen“ fühlte. Es ist wichtig für Eltern, über wichtige Entwicklungen in der Schule in Bezug auf ihr Kind Bescheid zu wissen (A-PI-K-02-GIP).

Das Vertrauen von Christoph`s Vater lässt im Verlauf der Schulzeit nach, aufgrund der Sichtbarkeit von fehlendem Wohlbefinden und von geringer schulischer Förderung sowie aufgrund eines mangelnden Informationsflusses. Deshalb habe er begonnen, für seinen Sohn zu kämpfen, bis es diesem wieder körperlich und psychisch besser ging. Die Lehrpersonen und Eltern stimmen aber auch beim Kampf und dem Wunsch nach vermehrter Förderung überein.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Christoph wird nicht als „anders“ wahrgenommen und er erfüllt die schulischen Erwartungen. „Alle Kinder lieben Christoph in der Klasse und Christoph auch die anderen Kinder. ... Sie spielen und lernen zusammen.“ (A-PI-K-02-GIP) Er sei beliebt in der Klasse (A-PI-K-02-GIP, A-PI-K-02-GIT).

Christoph wird der Referenzgruppe der Peers zugeordnet.

Sowohl Christoph, seine Lehrerin als auch der Vater sagen, dass Christoph Freunde habe (A-PI-K-02-GIC, A-PI-K-02-GIP, A-PI-K-02-GIT). Förderlich ist diesbezüglich das gemeinsame Spielen und gemeinsame Erfahrungen wie Spitalsaufenthalte (A-PI-K-02-GIT, A-PI-K-02-GIP). Das Einhalten sozialer Regeln und das damit verbundene angenehme emotionale Erleben statt Angst seien wichtig für Christoph, der sich wünscht, dass alle Peers „brav“ sind (A-PI-K-02-GIC). Das Gefühl von Sicherheit ist wichtig, damit er sich anderen gegenüber leichter öffnen kann im sozialen Umfeld. Hinderlich sei Angst in Konfrontation mit Kindern, die aggressives Verhalten zeigen und die sozialen Regeln nicht einhalten (A-PI-K-02-GIT).

Christoph hat Freunde. Er teilt sowohl gemeinsame Erfahrungen mit anderen als auch gemeinsame Interessen. Außerdem ist ihm das Einhalten sozialer Regeln wichtig. Dies führt zu besserem Verstehen und damit zu einem vermehrten Gefühl von Sicherheit.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christoph

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Christoph werden im Folgenden dargestellt (siehe Abb. 15).

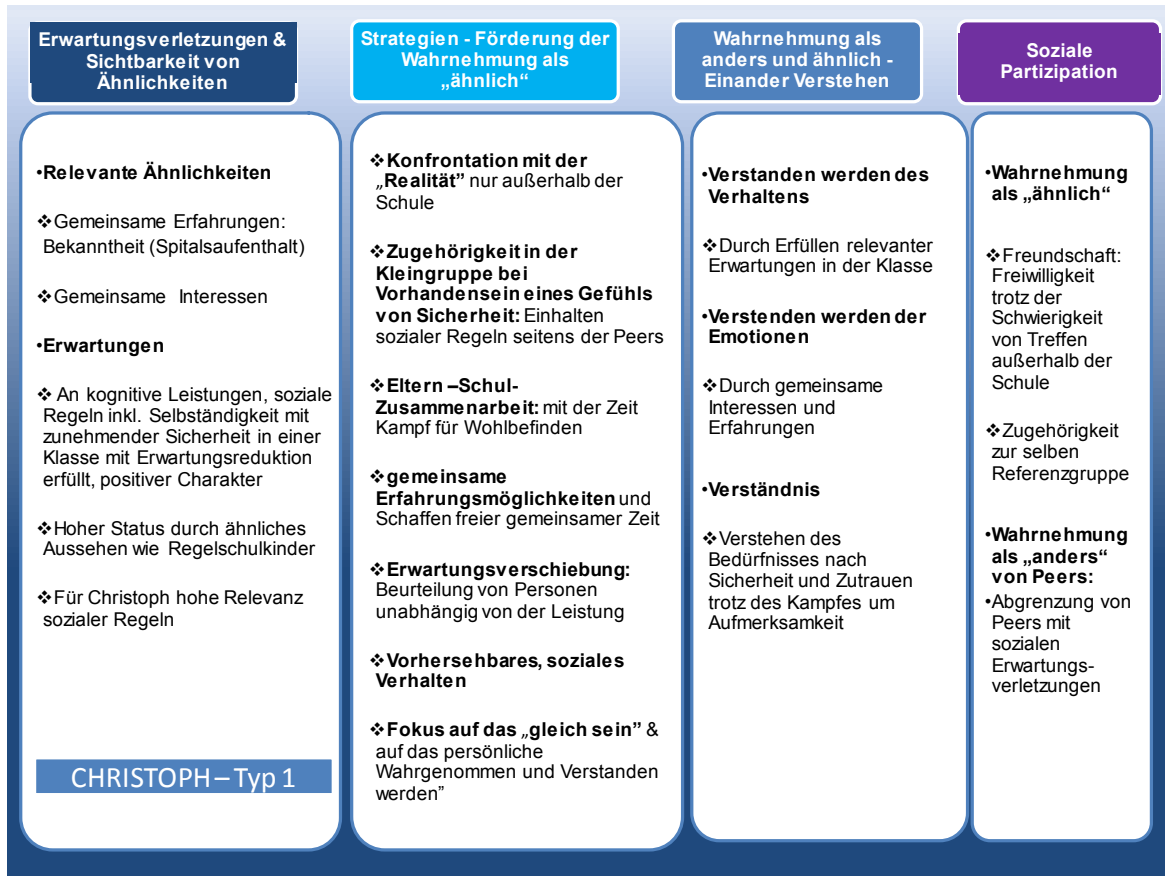


Abbildung 15: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Christoph

Bei Christoph kommt es nicht zur Wahrnehmung als „anders“ in der Klasse und auch nicht zu einer unterschiedlichen Entwicklung zu anderen am Übergang zur Pubertät. Er ist beliebt und wird derselben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse zugeordnet. Christoph teilt gemeinsame Interessen mit seinen MitschülerInnen. Außerdem erleichtert ihm die Bekanntheit von anderen SchülerInnen das Bilden von Freundschaft.

Besonders relevant ist das Gefühl von Sicherheit und von gegenseitigem Verstehen durch ein soziales Umfeld, das die sozialen Regeln einhält und in dem seine Emotionen wahrgenommen werden.

Strategien sind sowohl das Wahrnehmen von Stärken, gemeinsame freie Zeit als auch das Bieten von Rahmenbedingungen und Struktur in einer kleinen Klasse sowie der Klassenwechsel in eine Gruppe von Kindern, die die sozialen Regeln vermehrt

einhalten. Die Eltern-Schul-Zusammenarbeit basiert auf einem guten Informationsfluss und auf der Sichtbarkeit des Wohlbefindens und der Förderung von Christoph. Aufgrund des Einsatzes des Vaters ist Christoph nicht mehr in einer Klasse, in der er Angst hat.

4.3.5. Darstellung der sozialen Partizipation von Martin

Martin besucht eine Integrationsklasse einer Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist und entspricht relevanten schulischen Erwartungen. Trotz Erwartungsverletzungen in diesem Umfeld hat er Freunde und wird zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Das Erfüllen akademischer Leistungen ist einer der Erwartungshaltungen in der Schule von Martin. „Ja die Leistung würd ich da nicht als Erstes sagen, aber sie ist auch wichtig, ja, dass sie halt, ja auch, auch in ihrem, nach ihren Möglichkeiten Leistungen erbringen.“ (A-HI-G-02-GIT) Die Mutter erwartet sich von Martin, „dass er halbwegs in der Schule mitkommt, dass er so halbwegs seine Aufgaben macht“ (A-HI-G-02-GIP). Martin gibt sozial erwünschte Antworten und meint, dass er gern in die Schule geht, weil er da „viel lernen kann“ und Rechnungen machen kann. Dies sagt er, obwohl er zuvor seine Schwierigkeiten mit dem Rechnen darstellt (A-HI-G-02-GIC).

Somit wird angenommen, dass Martin die an ihn gestellten Erwartungen an akademische Leistungen erfüllen möchte. Die Relevanz akademischer Erwartungen wird von Eltern und Lehrpersonen sowie Martin geteilt, er scheint diesen entsprechen zu wollen und schafft dies auch.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Martin besucht eine Integrationsklasse. Aufgrund der Konfrontation mit RegelschülerInnen tritt das „anders sein“ im Erfüllen schulischer Erwartungen verstärkt hervor. Die Mutter ist sich dementsprechend unsicher, ob es Martin gut tue,

„immer dann aus der Klasse genommen“ zu werden. Martin habe zu dem Lehrer einmal gesagt, dass er dies nicht mehr wolle, da es ihm „unangenehm“ sei als Kind mit einer Beeinträchtigung rausgenommen zu werden (A-HI-G-02-GIP). Die Lehrperson von Martin berichtet, dass sich die Kinder untereinander vergleichen, dass sie aber keine „individuelle Bezugsnorm“ anwenden, so wie auch einige Volksschullehrerinnen dies nicht tun, sondern sich untereinander vergleichen. „Weil da spielt Leistung schon eine große Rolle zwischen den Kindern, ja. Weil sie sich halt vergleichen.“ Die Leistung wird für eine Führungsrolle in der Klasse als Voraussetzung angesehen. „Bessere Leistung, mehr Führungskraft, mehr Durchsetzungskraft.“ Dadurch sind Kinder mit Beeinträchtigungen keine Führungspersonen in der Klasse. Sie werden aber im gleichen Ausmaß wie die anderen Peers von den anderen Kindern akzeptiert. Das Erfüllen von schulischen Erwartungen ist somit wichtig für die Positionierung in der Gruppe. Martin nimmt aufgrund seiner sozialen und kognitiven Fertigkeiten die Rolle als Mitläufer ein. Er ist laut der Lehrperson weder Führungsperson noch Außenseiter (A-HI-G-02-GIT). Aufgrund des Unterschieds zu RegelschülerInnen beim Erfüllen akademischer Leistungen können SchülerInnen mit Beeinträchtigungen keine Führungsrollen einnehmen, jedoch zählen sie zur selben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse. Martin nimmt dabei die Rolle als Mitläufer ein. Die Leistung wirkt sich somit auf die soziale Partizipation aus.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Die Mutter beschreibt, dass in der 1. und 2. Klasse noch „schön langsam“ gelernt wurde und dann die Zeit „knapp“ geworden war. Daraufhin sei vermehrt Druck ausgeübt worden, der für Martin „oft zu viel“ gewesen sei. Der Vergleich mit anderen in Hinblick auf schulische Leistungen habe in der 3. Klasse begonnen, ein Thema zu sein, „vorher nicht“. So sagt Martin ihr beispielsweise, dass er selbst der Ansicht sei, dass er „am Schlechtesten“ lesen könne, obwohl es niemand anders angesprochen habe. Auch „wer der schnellste fertig ist beim Rechentest“ sei ihm nun wichtig. Martin ziehe zum Vergleich nicht SchülerInnen mit Sprachproblemen zur Beurteilung seiner Lesefertigkeit heran, sondern Personen, die einem als ähnlich eingestuft werden und denen man sich zugehörig fühlt. So ist der andere Schüler mit derselben

Beeinträchtigung „die primäre Bezugsperson und die primäre Konkurrenz eigentlich auch“ (A-HI-G-02-GIP).

Die kognitive Leistung spielt mit zunehmendem Alter eine Rolle im Vergleich mit anderen und dadurch in der Positionierung in der Klasse.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Die Lehrperson konzentriert sich vermehrt auf das Aneignen sozial-emotionaler Fertigkeiten in der Schule. „Sie solln amal lernen, ja sozialen Umgang miteinander lernen.“ (A-HI-G-02-GIT) Martin zählt auf, was alles verboten ist und auf die Frage, ob die Verbote für ihn in Ordnung seien, antwortet er mit „Ja“ (A-HI-G-02-GIC). Die Mutter meinte, dass sie sich von Martin eher wenig erwarte, „dass er halbwegs zufrieden ist“, „sich wohlfühlt“. Sie erwarte sich mehr von den PädagogInnen und den Eltern, vom Umfeld, so auch das Stärken des Selbstbewusstseins (A-HI-G-02-GIP). Somit beziehen sich die Erwartungen neben dem Kognitiven auf das Soziale, das Wohlbefinden und das Selbstbewusstsein. Die sozialen Erwartungen werden als wichtig erachtet und Martin möchte diese auch erfüllen.

Dadurch, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung wie jene von Martin aus Sicht der Lehrperson „soziale Dinge, Gefühlsdinge, nicht so verbalisieren können“, komme es zu fehlendem Einhalten von Erwartungen anderer (A-HI-G-02-GIT). Wenn das auditive Verstehen, die Kommunikation beeinträchtigt wird, entstünden Missverständnisse, selbst zwischen der Mutter und ihrem Sohn. Sie meint, dass die Beeinträchtigung von Martin von „den Menschen“ trennt. Das Soziale falle dem Martin schwer, da er „nicht viel Vertrauen schließt zu anderen“ und er müsse lernen, sich „durchzusetzen“ gegenüber Kindern, die „halt jetzt anders sind“. Das Zutrauen, persönliche Bedürfnisse verstehbar und geltend machen zu können, ist etwas, das sich Eltern für ihre Kinder wünschen (A-HI-G-02-GIP).

Erwartungsverletzungen werden bei Martin aufgrund der Beeinträchtigung sichtbar, so auch im sozialen Bereich. Um gegenseitiges Verstehen zu erlangen, ist Kommunikation von Bedeutung und es bedarf auch des Zutrauens, persönliche Belange anzusprechen und sich durchzusetzen.

Die „Offenheit“ von Martin gegenüber den Interessen anderer wird als Grund genannt, weshalb er mit den Peers in der Klasse sozial gut interagieren kann und akzeptiert wird. Martin finde Kompromisse zum gemeinsamen Spielen mit anderen oder beschäftige sich allein, beispielsweise mit einem Buch. Er benötige keine Anleitung, sondern sei offen gegenüber einer Vielzahl an Freizeitmöglichkeiten. So sei es möglich, mit anderen in Kontakt zu kommen und gemeinsame Freizeitaktivitäten zu finden. Martin finde Kompromisse oder beschäftige sich allein. „Er passt sich schon so an, was grad cool ist“. Martin orientiere sich anders, wenn „der eine nicht zur Verfügung steht, der jetzt gerne Starwars spielt.“ Auch in Abwesenheit seines bevorzugten Freundes schafft er es, sich neu zu orientieren und mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. „Da dürft irgendwie so a bissl a Position er sich gsucht haben, wie er da bei anderen auch ankommt“. (A-HI-G-02-GIP) Martin zählt viele Freizeitmöglichkeiten und Interessen auf, sowohl mit anderen als auch alleine. Zusätzlich versuche er gern Neues. Er sagt: „Ich hab’s einfach mal ausprobiert und dann hat’s mir gefallen.“ (A-HI-G-02-GIC) Laut der Lehrperson sei die Dominanz des besten Freundes dafür verantwortlich, dass sich Martin trotz des Wunsches nach Kontakt mit anderen Peers kaum mit diesen beschäftigt. In Abwesenheit des Freundes interagiere er jedoch mit den restlichen Peers (A-HI-G-02-GIT).

Martin zeigt positive Emotionen und löst diese bei anderen aus. Die Lehrperson beschreibt, dass Martin bei Unsicherheit „herumblödelte und dadurch auffalle“ (A-HI-G-02-GIT). Die Mutter beschreibt, dass er „lustige Sachen machen“ möchte, „dass die anderen über ihn lachen“ und er sich auf diese Weise „a bissl a Position“ gesucht habe. Außerdem gäbe er Kindern beispielsweise Chips (A-HI-G-02-GIP). Auch im Interview hebt er positive Emotionen und Stärken hervor (A-HI-G-02-GIC).

Auf die Frage nach Mobbing erwähnt die Mutter 1 oder 2, die „halt so diese Führer“ sind, aber dass Martin seinen Weg findet. „Also entweder werden sie irgendwie seine Freunde oder es is, bleibt ihm irgendwie egal.“ Es sei auch kein Thema zwischen ihnen. So beschreibt auch die Mutter Martin als jemanden, der wie ein „Panzer“ bei Zurückweisungen ist und gut damit umgehen kann, wenn jemand nicht mit ihm befreundet ist. Wichtig sei ihm, dass sein Freund bei ihm ist. Dieser war mit ein Grund für die weiterführende Schulplatzwahl (A-HI-G-02-GIP).

Somit ist der beste Freund ein Sicherheitsfaktor. Martin erfüllt die Erwartungen großteils, wenn auch nicht vollständig. Jedenfalls wird ihm ein positiver Charakter zugewiesen, durch das offene Zugehen auf andere, trotz der Ausschließlichkeit beim

besten Freund, und das Zeigen von positiven Emotionen. Zusätzlich überspielt er Erwartungsverletzungen und kann gut mit negativen Erfahrungen umgehen. Er verwendet „herumblödeln“, „lustig“ sein und das Bereitstellen nachgefragter Güter als Strategien für eine bessere Position in der Gruppe und für Akzeptanz von den Peers. Dies bewirkt ein angenehmes gemeinsames Erleben.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich von Peers

Martin ist es wichtig, dass seine Freunde sich nett verhalten. So erwähnt er, dass er es nicht mag, wenn seine Freunde ihn ärgern, indem sie ihn beispielsweise festhalten und kitzeln. Das Stehlen von Eigentum spricht er einmal als negative Erfahrung an. Er habe es aber wieder zurückerhalten. Beim Lernen störe ihn das „laut“ sein der Kinder (A-HI-G-02-GIC). Die Lehrperson von Martin beschreibt, dass Kinder, die „leistungsmäßig wirklich gut san“, trotzdem AußenseiterInnen sind, wenn sie „komische Verhaltensweisen“ zeigen, beispielsweise wenn ein Bub nicht wisse, „wie er halt an so a Kindergruppe herangeht oder so und dann mocht er’s halt afoch nur körperlich, afoch durch Stoßen oder Ziehen oder wie auch immer, dass er sich halt bemerkbar macht“. Die MitschülerInnen haben laut der Lehrperson genug andere Personen, an die sie sich wenden können, wenn ihnen jemand „auf die Nerven“ gehe. Wenn davon ausgegangen werde, dass es andere „gut“ meinen, werden die Kinder akzeptiert. „Die Kinder haben schnell heraußen, wer ärgert mich da und wer meint's nur gut.“ Martin wird von anderen akzeptiert und hat in der Klasse die Rolle als Mitläufer (A-HI-G-02-GIT).

Für Freundschaften ist Martin das Einhalten sozialer Regeln wichtig. Obwohl es in diesem Bereich zu Erwartungsverletzungen kommt, wird ihm ein positiver Charakter zugeschrieben und er wird akzeptiert während andere SchülerInnen ausgeschlossen werden, wenn sie es nicht „gut“ meinen. Bei Erwartungsverletzungen wird nach dem Grund gesucht, beispielsweise wenn Regeln verletzt werden, um beachtet zu werden. Wenn angenommen wird, dass Absicht hinter dem fehlenden Einhalten sozialer Regeln steckt, werden Personen ausgeschlossen.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Auch das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld ist für die schulische Förderung relevant. Die Mutter wünscht sich vermehrte Selbständigkeit bei ihrem Sohn, schon beim Packen der Schultasche. Andererseits merkt sie auch, dass ihm oftmals Informationen und Erklärungen fehlen in Bezug auf Organisatorisches. Er erwarte sich auch, „dass ihm jemand was sagt“ und „wenn die Lehrerin nix sagt, muss ich nichts machen.“ Wichtig ist der Mutter, dass Martin's Selbständigkeit gesteigert wird. Sie möchte zusätzlich vermeiden, dass ihr Sohn beispielsweise als „der Faule, Unordentliche“ kategorisiert wird. Er sei bereits „in der Schublade“ und die Mutter fragt sich, ob das „einfach sein Charakter is“ oder es einen anderen Grund für das fehlende Einhalten von Ordnung gibt (A-HI-G-02-GIP). Somit ist diese Erwartungshaltung relevant und wird von Martin nicht erfüllt.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der selbständigen Partizipation an Aktivitäten im Schulalltag

Das selbständige Finden von Pausenaktivitäten kann aufgrund von Zeitmangel in der Schule erschwert sein. Das „Zusammenfinden“ zu einer Gruppe, die Dauer des „Spelaufbaus“ mit den Peers ohne Beeinträchtigungen, benötigt mitunter zu viel Zeit. „Er redet mit anderen Kindern genauso, aber jetzt nicht, dass er spielt. Weil die 5, 10 Minuten, 20 Minuten, da kann er gar kein Spiel aufbauen jetzt.“ Aufgrund des Verbots der bevorzugten Spielaktivität von Martin und seinem Freund in der Schule, sucht die Mutter eine neue Möglichkeit der Freizeitgestaltung in der Pause für ihren Sohn. Sie bietet Ersatzverhalten für jenes an, das nicht den Erwartungen der Lehrperson entspricht. Als auch im Hort bevorzugte Spielaktivitäten verboten werden, habe Martin begonnen, lieber in der Schule statt im Hort zu sein (A-HI-G-02-GIP). In der Schule gibt es lediglich begrenzte Möglichkeiten für gemeinsame leistungsfreie Zeit. Das selbständige Finden von Freizeitaktivitäten wird mit Peers mit derselben Beeinträchtigung als leichter beschrieben als mit jenen ohne.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

In Bezug auf die Pubertät meint die Mutter, dass zuvor die soziale Nähe zu den Bezugspersonen wichtig sei während es dann zu einer Loslösung von den Erwachsenen komme. Die Mutter beschreibt, dass Martin um Einiges gewachsen sei, sich viel getan habe und nun die „Mama nicht mehr so wichtig“ ist und die „Jungs“ wichtiger werden. Er sei auch „ein bissl frech“ und „trotzig“. Er sei schon wie so ein „cooler 14Jähriger oder so“. „Vorher war’s no die Mama, aber jetzt sind’s schon die Freunde. Dass man sieht, dass ma cool ist.“ Die Kinder messen sich nicht nur in Bezug auf schulische Erwartungen ab der 3. Klasse, sondern auch in Bezug auf die „tollere Jacke“ oder Spiele. Die Interessen der Peers inklusive des äußeren Erscheinungsbilds sind wichtig (A-HI-G-02-GIP). Die Lehrperson meint, dass es eine „Frage des Alters“ ist, inwieweit die Sichtbarkeit von Hilfsmitteln ein Problem für das Kind darstellt. Sowohl der „Nachahmungsgedanke“ in Bezug auf die äußere Erscheinung als auch das Verstecken von Beeinträchtigungen könnten hierbei eine Rolle spielen. Insbesondere in der Pubertät wird bei den Kindern das „anders sein“ ein Thema. Einige verbergen die Hilfsmittel, andere möchten sie ganz „auffällig machen“ und beispielsweise Glitzersteinchen einsetzen (A-HI-G-02-GIT). Obwohl es Martin in einem anderen Umfeld „egal“ sei, „was er anhat, ob er cool ist“, bemerkt seine Mutter, dass dies in der Schule nicht der Fall ist. Dies habe sich mit der Zeit „entwickelt“. Früher habe er nichts dagegen gehabt, aus Sicht der Mutter. Nun meinte er, dass er nicht „dauernd gefragt werden“ möchte, „was das ist“. Um dazuzugehören spreche er außerdem nicht an, wenn Hilfsmittel nicht funktionieren (A-HI-G-02-GIP). Martin meint auch, dass er eigentlich die Hilfsmittel nicht brauche (A-HI-G-02-GIC). Insgesamt werden Unsicherheiten und das „anders sein“ von Martin „überspielt“ und es wird „herumgeblödel“ (A-HI-G-02-GIP).

Bei Erwartungsverletzungen versucht Martin mit zunehmendem Alter, auf eine akzeptierte Art und Weise aufzufallen und das „anders sein“ zu verstecken. Am Übergang zur Pubertät kommt es zur vermehrter Unabhängigkeit von Erwachsenen und zu veränderten Interessen, Einstellungen zu Erwartungsverletzungen im Sinne des "trotzig" und "frech sein" sowie zum Wunsch, als „cool“ angesehen zu werden, das auch das äußere Erscheinungsbild umfasst.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen von gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Die Mutter von Martin beschreibt, dass sie sich bereits aufgrund der ähnlichen Beeinträchtigung der Kinder mit der Mutter des besten Freundes von Martin angefreundet habe und auch die Söhne miteinander. Dies habe sich „gleich von Haus aus ergeben“. Die Mutter hebt auch die Austauschmöglichkeiten mit den Eltern von anderen Kindern mit einer ähnlichen Beeinträchtigung hervor, wodurch sich eine Beziehung zu den anderen Müttern leichter einstelle, ebenso wie es den Kindern leicht gefallen sei, miteinander in Kontakt zu kommen und gemeinsam zu spielen (A-HI-G-02-GIP).

Auch wenn bereits Kinder gekannt werden, erleichtere dies Freundschaften. Aufgrund der Entfernung des Wohnorts von der Schule kenne Martin seine MitschülerInnen nicht und es wird vermutet, dass dies Freundschaften schwieriger gestaltet. „Die anderen haben großteils also an von Spielplatz gekannt und warn schon FreundInnen und so ja. Oder sie haben jetzt auch gleiche Interessen, sind miteinander im Hort, in der Schule. Also die wohnen großteils miteinander im Bezirk.“ So sind auch SchülerInnen „die Führenden von der Klasse“, „weil sie sich kennen“ (A-HI-G-02-GIP). Eine Barriere für gemeinsames Erleben stellt die örtliche Entfernung von SchülerInnen dadurch dar, dass die freie gemeinsame Zeit weniger leicht miteinander verbracht werden könne aber auch dadurch, dass weniger Peers bereits bei Schuleintritt bekannt sind. So teilen andere bereits gemeinsame Erfahrungen und bilden Gruppen. Im Hort sei es förderlich, dass es eine geringere Gruppenbildung gäbe (A-HI-G-02-GIP).

Wenn bereits Gruppen gebildet worden sind, ist es schwieriger, Kontakte zu schließen während gemeinsame Erfahrungen es erleichtern. So kann es sein, dass die Austauschmöglichkeiten über ähnliche Erfahrungen, beispielsweise aufgrund von Beeinträchtigungen oder durch gemeinsames Erleben in der Freizeit dazu beitragen, dass soziale Nähe entsteht. Da ähnliche Erfahrungen und gemeinsame Zeit das Teilen von emotionalem Erleben erleichtern können, kommt es häufig vor, dass sich SchülerInnen, die sich bereits kennen, mit ähnlichem Wohnort oder ähnlicher Beeinträchtigung anfreunden, oder auch deren Eltern.

Die Mutter meint, dass ihr Sohn, „Seines“ suche. „Er spielt mit Gleichgesinnten, also Gleichgesinnte, die dieselben Spiele spielen wie er gerne.“ Am Liebsten spielt er „mit

denen, die seine Interessen haben" (A-HI-G-02-GIP). Martin nennt gemeinsame Aktivitäten mit anderen und zählt als seine Stärke vermehrt körperliche Fertigkeiten auf (A-HI-G-02-GIC). Die Interessen an körperliche Aktivitäten, die er gut kann, teile er mit seinem besten Freund, auch wenn er gegenüber anderen Freizeitaktivitäten offen sei (A-HI-G-02-GIP). Das „Kugeln“ am Boden und andere Tätigkeiten sind seitens der Lehrperson verboten. Martin und sein Freund halten diese Erwartung nicht ein und werden deshalb von der Lehrperson getrennt, sodass sie „eine Zeit lang die Pause nicht gemeinsam sein dürfen“ (A-HI-G-02-GIT). Die Mutter beschreibt, dass sich Martin „da irgendwie in der Klassengemeinschaft schwer“ tue. „Er würde gern raufen, aber er weiß er soll irgendwie nicht raufen in seinem Kopf, und eigentlich alle Erwachsenen wollen ja eh nicht, dass gerauft wird, aber er würd gern, er würd sich gern messen.“ Nach Ansicht der Mutter ist es wichtig für Kinder mit dieser Beeinträchtigung, gemeinsame Interessen zu finden, die nicht nur auf Sprache beruhen, sondern auf anderen Kommunikationswegen (A-HI-G-02-GIP). So wünscht sich Martin, dass sich die Menschen im gesamten Land miteinander verständigen können (A-HI-G-02-GIC). Zusätzlich ergänzen sich die beiden im Temperament. Martin nehme die Rolle als Mitläufer ein und der andere die Führungsposition. Er schließe sich seinem Freund, der ein dominanteres Auftreten zeige, an. In der kleinen Gruppe mit seinem besten Freund und „vielleicht noch ein paar anderen“ sei der Freund von Martin trotz einer Beeinträchtigung der „Anführer“ (A-HI-G-02-GIT).

Gemeinsame Interessen sind förderlich für die soziale Partizipation. Für das Bilden von Freundschaften kann es nützlich sein, wenn ein anderes Kind dieselbe Beeinträchtigung und dadurch gemeinsame Interessen hat. Martin und Thomas ergänzen sich, da einer die Führung übernehmen möchte und der 2. dem anderen folgt. Die Gemeinsamkeit dieser beiden Buben liegt in der Bevorzugung ähnlicher Interessen, die mitunter mit der Beeinträchtigung und den damit verbundenen Möglichkeiten zusammenzuhängen scheinen. Schwierig wird es für die beiden, wenn ihre bevorzugte Spielaktivität den Erwartungen in der Klasse widerspricht und sie voneinander getrennt werden.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Martin solle in Kommunikationssituationen laut und deutlich sagen, wenn er etwas nicht verstanden hat anstatt sich zurückzuziehen. Auch wenn die Mutter der Ansicht ist, dass die Kinder „aufgeblüht“ seien, als im Gegensatz zum Kindergarten keine ADHS Kinder in der Schule waren, würde sie die Klassenzusammensetzung nicht „extra steuern“. Bei Mobbing ist sie der Ansicht, dass das immer wieder vorkomme und man sich einen Weg zurechtlegen solle, „weil man kann nicht allem immer ausweichen.“ „Das ist auch im Leben so“, dass es „diese Führer gibt, die die andern auch unterdrücken in einer Weise“. Martin soll lernen, sich durchzusetzen gegenüber Kindern, die „anders“ sind. „Wenn Mobbing auftauchen würde, dass das ein Thema ist oder Diebstahl oder, weiß ich nicht, eine Verletzung“ würde sie es thematisiert haben möchten in der Klasse. Jedoch bei Streitereien am Spielplatz beispielsweise ist sie der Ansicht, dass die Kinder selbst Lösungen finden sollen (A-HI-G-02-GIP).

Die Mutter traut dem Martin auch den Umgang mit schwierigen Situationen zu. Gewünscht wird, dass SchülerInnen mit Erwartungsverletzungen und schwierigen Situationen selbstsicher umgehen können.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Die Konfrontation mit der Regelschule bedeutet bereits eine vermehrte Konfrontation mit der Normgruppe. Martin versucht, die Beeinträchtigung vor anderen zu verbergen, beispielsweise die Sichtbarkeit von Hilfsmitteln (A-HI-G-02-GIT). Die Kinder sprechen es nicht an, wenn Hilfsmittel nicht funktionieren. „Keiner soll merken“, dass man eine Beeinträchtigung hat, auch wenn man besser lernen könne. Denn „man ghört dann nicht mehr so dazu“ (A-HI-G-02-GIP). Strategien von Martin seien aktives Verbergen und „Überspielen“ von Erwartungsverletzungen (A-HI-G-02-GIT). Erwartungsverletzungen erzeugen Unsicherheit bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, so auch bei Martin. Er blocke ab, wenn er etwas nicht versteht und habe sich bereits für dumm gehalten. Er habe sich gefragt, „warum er‘ s nicht versteht.“ Manche bleiben „auf der Strecke“, was nichts mit einer Beeinträchtigung zu tun habe. Aber die PädagogInnen können das steuern und versuchen, dass die Kinder selbstbewusster werden (A-HI-G-02-GIP). Die Mutter ist der Ansicht, dass die Lehrpersonen die SchülerInnen zu „starken Kindern“, zu „selbstbewussten Kindern“

erziehen möchten. Wichtig ist der Mutter, dass Martin „seine Stärken kennenlernen“ und sein Selbstwertgefühl gesteigert wird. „Ich find mehr loben, weniger kritisieren.“ Die Mutter hebt eine Lehrperson hervor, die auch lobt und erzählt, was ihr Kind „alles kann“. Die Mutter wünscht sich mehr Austausch „im positiven Sinn“, die Rückmeldung „o.k. Das war gut und das hat er auch gut gemacht.“ Denn zumeist werde der Kontakt bei Problemen gesucht. Auch sie beziehe das Kind nur mitein, wenn etwas nicht klappt (A-HI-G-02-GIP). Martin erzählt, dass er es nicht mag, wenn die Lehrerin „ernstig“ ist (A-HI-G-02-GIC). Die Mutter unterstütze die Schule gern und freue sich, wenn kein Druck und keine Kritik ausgeübt wird, da Martin dann auf „stur“ schalte und sie nicht möchte, dass er als „der Schlimme, der Böse“ angesehen werde und wo hineinkomme, „wo er eigentlich gar nicht hingehört“ (A-HI-G-02-GIP). Martin brauche die Bestätigung der anderen noch, auch zuhause. „Es hilft ihm schon viel, wenn ich die Seite auch noch mit abdecke, dass ich da sag, so und so und da hat die Fr. R. schon recht. Das ghört so und so.“ Martin möchte laut seiner Mutter, dass diese Anteil nimmt an seinen Tätigkeiten und etwas dazu beiträgt. Sie beschreibt, dass sie nicht genau wisse weshalb, aber dass es wichtig für ihr Kind sei, wenn sie sich die Aufgabe nochmals ansieht und etwas dazu sagt, beispielsweise „dass die Aufgabe stimmt, schön ist, richtig ist“ (A-HI-G-02-GIP).

Erwartungsverletzungen lösen Unsicherheit aus und stellen ein Risiko für die Partizipation in der Schule dar. Versagensangst wird als Barriere in Bezug auf das Lernen von neuen Inhalten genannt. Außerdem lehnt Martin das Sichtbarmachen des „anders sein“ ab, um dazuzugehören. Martin wird sowohl in der Schule als auch zuhause in seinen individuellen Belangen und Stärken wahrgenommen. Dies erleichtert die Zugehörigkeit zu anderen und das Wahrnehmen vorhandener Fertigkeiten.

Soziales Verhalten in der Klasse

Als zusätzliche Strategie zur Förderung der sozialen Partizipation von SchülerInnen wird das Lehren sozialer Regeln genannt, beispielsweise mithilfe der Empathieförderung. Dazu gehören die kognitive sowie sozial-emotionale Empathie durch Aufklärung bzw. Wissensvermittlung (e.g. Gespräche mit Kindern) sowie das sinnliche Wahrnehmen der Erfahrungen anderer (e.g. durch Nachempfinden der Beeinträchtigung mithilfe von Hilfsmitteln) (A-HI-G-02-GIT). Die Mutter übermittelt der

Lehrperson immer wieder Informationen, um ein erhöhtes Verständnis zu ermöglichen. Sie macht das Umfeld immer wieder darauf aufmerksam, wo bei Martin Erwartungsverletzungen auftreten. Selbst „bei geschulten“ Personen müsse man „immer wieder neu Feedback geben, von vorne anfangen“. Die Tendenz, Kinder mit Beeinträchtigung zu vergleichen, führe zu fehlendem Verstehen. Die Aussage: „Der kann das, dann muss das der andere auch können“ stimme nicht, da „nicht nur das Individuum Kind“, sondern auch die Beeinträchtigungen unterschiedlich sind (A-HI-G-02-GIP).

Das Vermitteln sozialer Regeln und von Verständnis kann dementsprechend für das soziale Miteinander hilfreich sein.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld stellt ebenfalls eine Strategie zur Förderung von vermehrter Sicherheit und Partizipation dar. Gleichförmige, konstante Routinen und Rituale sowie das Anbieten von Signalen und Anschauungsmaterial zur leichteren Verarbeitung der Tagesplanung werden beispielsweise als förderlich beschrieben. Wenn SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in die Schule kommen, sei die Alltagsbewältigung bereits eine große Herausforderung, aufgrund der es vermehrter individueller Anleitung bedarf. Bei Martin sei diese Unterstützung wichtig, beispielsweise nicht zu vergessen, dass am nächsten Tag „Schwimmen“ am Tagesplan steht, was mitzunehmen ist, dass die Lernzielkontrollen an bestimmten Tagen stattfinden u.s.w. Die Mutter ist der Ansicht, dass „die Kinder grad so Strukturen und so was brauchen, damit sie sich orientieren können“ (A-HI-G-02-GIP). Es dauere laut der Lehrperson zwei Wochen zur Eingewöhnung und nochmals bis zu einem Jahr, bis auch die Orientierung außerhalb der Schule erobert werden könne. Die SchülerInnen lernen, wo sie die Hausschuhe und Schultasche hingeben sollen und es sei von Bedeutung, „dass gewisse Sachen halt immer gleich san“. Die Lehrperson unterstütze zusätzlich Martin dabei, den Tagesablauf einzuhalten (A-HI-G-02-GIT).

Die Mutter ist der Ansicht, dass es sich bei den Hausaufgaben um eine angemessene Menge handele, die für Martin nicht „zu viel“ sei. Auch die Reduktion der Anzahl der Kinder wird als erfolgreiche Strategie dargestellt. „Das Soziale, da tut er sich ein bisschen schwer, weil er nicht gern, nicht viel Vertrauen schließt zu

anderen.“ Martin fallen „neue Sachen“ schwer und er brauche lange, „bis er was Neues annimmt“. Den Kontakt mit den Peers bewerkstellige er dadurch, dass er „immer ein Kind nach dem anderen“ für seine Kontaktaufnahme heranziehe. So schaffe er es mithilfe eines schrittweisen Kennenlernens anderer, akzeptiert zu sein und immer wieder Peers für Freizeitaktivitäten zu finden (A-HI-G-02-GIP). Auch akustische Reizüberflutung erschwert das Lernen, das Aufnehmen von neuen Inhalten. Dementsprechend benötigen SchülerInnen mit Beeinträchtigungen einen geringen Lautstärkepegel, um zu wissen, was in der Umgebung vor sich geht. Die Fähigkeit, eine hohe Anzahl an Eindrücken verarbeiten zu können, könne aufgrund einer Beeinträchtigung erschwert sein. Dementsprechend sei „die leise Situation Voraussetzung“ dafür, dass Martin „was lernen kann.“ Wenn ein anderes Kind „permanent schreit oder laut redet oder stört“, könne Martin nichts „mitbekommen“. Die Mutter hat das Gefühl, dass die Kinder „zum Leisen erzogen“ wurden von der Lehrperson und sie spricht den Lehrpersonen ein großes Lob dafür aus. Sie meint, dass es aufgrund der geringen Lautstärke erkennbar ist, welche Klasse eine Integrationsklasse ist und vermutet, dass vielleicht die Kinder danach ausgesucht werden, dass vermehrte Ruhe möglich ist (A-HI-G-02-GIP). Auch Kommunikationsregeln wie das „aussprechen lassen“ werden eingefordert. „Da schau ma a wirklich drauf, dass es nicht zu laut wird.“ Außerdem sei ruhiges Verhalten leichter durchsetzbar zu sein, wenn der Wunsch danach von den Peers kommt und der Grund für diese Regel nachvollzogen werden kann. Dementsprechend lässt die Lehrperson von Martin die SchülerInnen die Lautstärke in der Klasse selbst regeln. „Und die sagen dann auch, es ist mir zu laut und dann sogt man halt, jo, dem Kind is es zu laut und donn halten sie sich auch ganz gut dran.“ (A-HI-G-02-GIT) Martin betrachtet Lärm ebenfalls als Barriere für das Lernen, so wie das fehlende Funktionieren der Hilfsmittel (A-HI-G-02-GIC). Der beste Freund von Martin überlegt auch selbst, wie man die Lautstärke senken könnte. So wird als Konsequenz für regelwidriges Verhalten von ihm eine Geldstrafe in Betracht gezogen (A-HI-G-22-GIC).

Deutlich wird, dass Martin jene Bereiche mag, in denen seine Fertigkeiten den Erwartungen entsprechen. In der Schule bevorzugt er jene Aufgaben, bei denen er weiß, wie er sie schaffen und lösen kann, beispielsweise weil er einen „Trick“ kennt (A-HI-G-02-GIC). Das individuelle Eingehen auf das Kind sei dabei von Vorteil. Aufgrund eines Lehrerwechsels dürfe Martin nun seinen eigenen „Weg zur Lösung“

gehen. „Sie zwingt ihn nicht zu einer Richtung“, und auch zuhause werde viel nochmals erklärt und „zu einer Lösung“ geführt, sodass er selber „draufkommt“ und die Zusammenhänge erkennen könne. So falle es ihm leichter, neue Lerninhalte aufzunehmen (A-HI-G-02-GIP).

Gute soziale Beziehungen in der Schule ermöglichen es Martin, sich bei diesen Personen so akzeptiert zu fühlen, wie er ist. Martin habe eine männliche Bezugsperson in der Schule, der sich als sehr wichtig für ihn erwiesen habe und „a bissl der auch in die Richtung Psychologie eigentlich ist“. „Er hat ihn so genommen wie er ist“. Ihm gegenüber traue sich Martin, über seine Wünsche zu sprechen und diese werden gehört (A-HI-G-02-GIP). Die andere Lehrperson beschreibt eine „heikle Gradwanderung“ zwischen Distanz aufgrund der Leistungsbeurteilung und Nähe in Form einer familiären Atmosphäre, beispielsweise zu den Eltern und deren Anliegen (A-HI-G-02-GIT).

Somit hat Martin eine familiäre Beziehung zu einem Lehrer in einer Integrationsklasse, in der er leichter seine Bedürfnisse ansprechen kann und eine Klassenlehrerin, die ein gewisses Maß an Distanz einhält, aufgrund der Anforderung von Leistungsbewertungen. Die persönliche Ansprache und das persönliche Wahrnehmen und Eingehen auf das Individuum, auch beim Herangehen an Lerninhalte, werden als förderlich für die Partizipation und für ein Gefühl von Sicherheit im Erfüllen schulischer Erwartungen genannt. Das Bieten von Sicherheit durch Strukturierung und schrittweises Verarbeiten einer geringen Anzahl an neuen Reizen, ob dies Personen, akustische Reize oder Lerninhalte sind, stellt ebenso eine Strategie im Umgang mit Chaos, einer schwer zu verarbeitbaren hohen Anzahl an Reizen, dar.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Das Schaffen von Möglichkeiten für gemeinsame Interessen und Erfahrungen wird ebenfalls angesprochen. Insbesondere in der Schule sei es schwierig, Freizeitaktivitäten in kurzer Zeit innerhalb der Pausen aufzubauen. Dies benötige deshalb eine schnelle Verständigungsmöglichkeit (A-HI-G-02-GIT). Aufgrund des Verbots des bevorzugten Spielens von Martin und seinem besten Freund schafft die Mutter eine neue Möglichkeit der Freizeitgestaltung (A-HI-G-02-GIP). Die Lehrperson ermöglicht Freizeitmöglichkeiten (e.g. Bausteine, Lesecke, Rausgehen, Ballspielen)

oder verbietet diese beispielsweise, wenn die Konzentration auf Lerninhalte nicht funktioniert. Im Gegensatz zur Schule gibt es im Hort mehr freie Zeit und mehr Möglichkeiten für das Finden gemeinsamer Interessen. Den Hort mag Martin dementsprechend lieber als die Schule, da nur einmal eine „kurze kleine Pause, wo man Hausübung machen muss“, ist. Deshalb mache er auch lieber die Hausaufgaben zuhause. So habe er im Hort mehr Zeit mit den anderen (A-HI-G-02-GIC). Die Mutter unterstütze die Freizeitmöglichkeiten im Hort, indem sie die Hausaufgaben mit dem Kind gemeinsam macht und somit mehr Zeit im Hort bleibt, um mit „Freunden spielen“ zu können. Auch die Mutter betont, dass es im Hort eher Frei-Zeit gibt und dieser eine „Spielzone“ darstelle. Aber im Hort wurden so wie in der Schule von den neuen Hort-PädagogInnen die Freizeitwünsche von Martin verboten, weshalb der Bub nun aufgrund des Gefühls der Einschränkung die Schule bevorzuge (A-HI-G-02-GIP). Martin bedauert, dass nur 1 Freund manchmal nachhause kommt. (A-HI-G-02-GIC).

Im Zusammensein mit anderen scheint Martin das Verbringen gemeinsamer freier Zeit besonders wichtig zu sein. Für Freundschaft spielt der Kontakt außerhalb der Schule eine wichtige Rolle. Sowohl in der Schule als auch im Hort sind freie Zeit und Möglichkeiten, diese mit anderen zu verbringen, von Bedeutung für die soziale Partizipation.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Die Ähnlichkeit mit dem 2. Buben, der eine ähnliche Beeinträchtigung hat, erleichtert es Martin, auch im schulischen Umfeld leicht in Kontakt zu kommen und seine bevorzugten Interessen und Freizeitaktivitäten durchzuführen (A-HI-G-02-GIP).

Somit ist es wichtig, ähnliche Personen in der Klasse finden zu können. Die Diversität ist wichtiger für Auswahlmöglichkeiten als die Klassengröße.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Erwartungsübereinstimmung zwischen Eltern und Lehrpersonen stellte sich als förderlich für die Partizipation von SchülerInnen heraus.

Mit einer früheren Pädagogin von Martin habe es Meinungsverschiedenheiten bei der schulischen Förderung gegeben. Die Mutter beschreibt das Gefühl, vom anderen

nicht verstanden und ernst genommen zu werden. Sie sagt: „Aber verstehst du ichs jetzt nicht. Braucht ja nicht verstehen, Pädagogen sind wir.“ Mit der neuen Lehrperson arbeite sie jedoch bei Erwartungsverletzungen des Kindes zusammen (A-HI-G-02-GIP). Sie stimmen bei der schulischen Förderung überein. Die Mutter und die Lehrperson haben ähnliche Erwartungen, nämlich die Vorbereitung des Kindes auf weiterführende Schulen. Es bestehe ein Fokus auf akademisches Lernen unter Berücksichtigung sozialer Aspekte (A-HI-G-02-GIP, A-HI-G-02-GIT). So sagt die Lehrperson: „Wir waren uns eigentlich bis jetzt immer einig.“ Die Lehrperson beschreibt, dass es für die Zusammenarbeit notwendig ist, sich sowohl „persönlich zu verstehen“ als auch auf „pädagogischer Linie“ übereinzustimmen (A-HI-G-02-GIT).

In Bezug auf die Selbständigkeit beschreibt es die Mutter von Martin als Herausforderung, abzuwägen, wieviel Schutz für ihr Kind notwendig sei. Sorgen mache sich die Mutter in Bezug auf die Gesundheit ihres Kindes, beim Fußballspielen und im Alltag. Das Einhalten sozialer Regeln sei relevant für die soziale Partizipation mit den Peers. Der Schutz der Mutter beziehe sich auch darauf, dass die Beeinträchtigung „große Missverständnisse“ verursache, „aus die er dann nicht rausfindet“ oder sich nicht nachzufragen traue. Auch da bestehe für sie ein Konflikt darin, das Kind davor zu schützen oder ihn dies selbst regeln zu lassen. Die Mutter reflektiert auch, inwiefern ihr Erziehungsstil den Mangel an Selbständigkeit zur Folge haben könne, ob sie ihn vielleicht mehr allein spielen lassen hätte sollen, ohne laufende Anwesenheit von Erwachsenen und sie überlegt, wie sie die Selbständigkeit fördern könne. Sie vergleicht das Verhalten ihres Sohnes auch mit sich selbst in der Schulzeit, da sie sehr selbständig war (A-HI-G-02-GIP). Dies entspricht den Erwartungen der Lehrperson. Es wird von Eltern erwartet, dass „Erziehungsarbeit“ geleistet wird und dass Eltern das Einhalten sozialer Regeln in der Schule in ihrer Erziehung berücksichtigen und Lehrpersonen unterstützen. Es wird erwartet, dass auf fehlendes Einhalten dieser Regeln gemeinsam mit Konsequenzen reagiert wird. Wenn sozial erwartetes Verhalten nicht eintritt, wird gemeinsam die Ursache dafür gesucht, auch mithilfe von Hintergrundinformationen der Eltern (e.g. Wechsel der Bezugsperson im Hort), die zur Klärung des Verhaltens von Kindern herangezogen werden (A-HI-G-02-GIT).

Die Lehrperson schätzt die Akzeptanz der Mutter gegenüber der Beeinträchtigung von Martin. Außerdem bezeichnet sie diese als starke, emanzipierte Frau, die sich gegenüber ihrem Mann im Interesse ihres Kindes durchgesetzt habe. Kritik geübt

wird an anderen Elternteilen (e.g. aufgrund fehlender Akzeptanz der Beeinträchtigung und damit einhergehender Bildungskonsequenzen, des fehlenden Wahrnehmens von Fortschritten und der fehlenden Unterstützung durch Informationsweitergabe und des Leistens von Erziehungsarbeit), an anderen Lehrpersonen (e.g. aufgrund fehlenden Engagements) sowie an Rahmenbedingungen (e.g. aufgrund fehlender Ressourcen wie fehlende eigene Computer und Tische, fehlende Möglichkeit eines Mittagessens bei ganztägiger Arbeitstätigkeit in der Schule, fehlende finanzielle Unterstützung für Fortbildungen und fehlende Honorierung des Lehrberufs). Die Zusammenarbeit zwischen der Mutter von Martin und der Schule wird als gut angesehen (A-HI-G-02-GIT).

Für Martin war es schwierig, dass er aus der Klasse genommen wurde, aber er habe sich getraut, es der Lehrperson zu sagen und diese habe darauf reagiert. Die Mutter lobte, dass die Lehrperson ihn „so genommen“ habe, wie er ist. Sie lobt die Balance zwischen Disziplin und Wahrnehmen des Kindes sowie das Unterstützen dort, „was grad fehlt“. Martin scheint sich ernstgenommen zu fühlen und löst ein Problem, das er hat, selbst. Trotz viel Vertrauen auch zur anderen Lehrperson würde Martin bei einer negativen Erfahrung „nicht mehr erneut den Mut fassen, die Ungerechtigkeit irgendwie so zu lösen.“ Die Mutter verstehe aber die Lehrperson, wenn aus Zeitmangel Ungerechtigkeiten passieren. Auch wenn sie sich eine männliche Lehrperson wünsche, die für das Verhalten von Martin vielleicht mehr Verständnis hätte, gäbe es keine Konflikte mit dieser Lehrerin. Sie gehe auf das Anliegen der Lehrerin ein und versuche, sowohl die Wünsche des Kindes als auch jene der Lehrperson zu berücksichtigen. Die Mutter denkt, dass die Schule von ihr erwartet, Gespräche mit ihrem Sohn zu führen, wenn sie nicht „weiterkommen“. Sie ist damit einverstanden, „weil der Martin nimmst eh von mir gut anders wieder auf.“ Die Mutter meint, dass sie die „Vermittlungsperson“ ist, „wenn er was angestellt hat“ und wenn darauf vergessen wird, dass er etwas aufgrund der Beeinträchtigung nicht kann. : „Das kann er nicht hören, das funktioniert so nicht“. Man müsse „immer wieder neu Feedback geben.“ Insgesamt sei das Einfühlungsvermögen genauso wichtig wie die Ausbildung von PädagogInnen (A-HI-G-02-GIP).

Die Noten seien in Ordnung, wodurch es in diesem Bereich nicht zu Konflikten komme. Viele Informationen kommen von anderen Müttern. Meistens erfolge das Initiieren des Kontakts von schulischer Seite. Mit der Lehrperson, die für die Beeinträchtigung spezialisiert ist, gäbe es einen leichteren Zugang, mittels Mail-

Kontakt (A-HI-G-02-GIP). Laut der Lehrperson haben die Eltern die Verantwortung, das Kind dabei zu unterstützen, die Erwartungen bestmöglich zu erfüllen und dafür medizinisches und technisches ExpertInnenwissen in Anspruch zu nehmen. Die Lehrerin wünscht sich auch, über diese Ergebnisse informiert zu werden, um etwas „in der Hand“ zu haben“, beispielsweise „psychologische Gutachten“, „ergotherapeutische Gutachten“, Audiogramme (A-HI-G-02-GIT).

Vertrauen entsteht durch die Sichtbarkeit schulischer Leistungen sowie durch gegenseitigen Informationsaustausch. So kann vermehrtes Verständnis füreinander erreicht werden, auch im Sinne von „agency“ für den Schüler, und dadurch eine auf Wertschätzung beruhende Zusammenarbeit in der Förderung des Kindes erzielt werden. Die beschriebene Ansicht einer Pädagogin, nicht hinterfragt werden zu dürfen, ermöglicht kein Wahrnehmen und Verstehen der Situation des Gegenübers und dadurch keine gute Zusammenarbeit. Zwischen der 2. Lehrperson und dem als engagiert und interessiert wahrgenommenen Elternteil besteht jedoch eine Erwartungsübereinstimmung und gegenseitiges Verständnis, sowohl in der Förderung der Selbständigkeit und der akademischen Leistungen als auch in der Einstellung gegenüber bzw. die Akzeptanz der Beeinträchtigung.

Gegenseitiges Verstehen

Martin versucht aktiv, die Wahrnehmung des „anders seins“ zu vermeiden und der Referenzgruppe der Kinder ohne Beeinträchtigung anzugehören (A-HI-G-02-GIT). Ein anderer Bub mit einer ähnlichen Beeinträchtigung ist es, mit dem er nicht nur in Bezug auf schulische Erwartungen konkurriert, sondern sich auch anfreundet. Er hat einen besten Freund, mit dem ihn gemeinsame Erfahrungen und Interessen verbinden, die auch durch eine gemeinsame Kommunikation erleichtert werden (A-HI-G-02-GIP). Martin wünscht sich angenehmes emotionales Erleben in Form von sozialem Verhalten und lehnt es ab, wenn seine Freunde ihn ärgern (A-HI-G-02-GIC). Außerdem fühle er sich von einer Lehrperson so angenommen, wie er ist und es werde für vermehrtes Verständnis in der Zusammenarbeit mit der Schule eingetreten (A-HI-G-02-GIP).

Martin wird somit zur selben Referenzgruppe wie die Peers der Klasse gezählt und nimmt die Rolle als Mitläufer ein. Er ist kein Außenseiter, sondern schafft sich einen Platz in der Gruppe, indem er auf angenehme Art und Weise auffällt und mit anderen

interagiert. So löst er angenehmes Erleben und das Verstehen des Verhaltens aus, aufgrund dessen, dass er Erwartungsverletzungen überspielt und relevante Regeln einhält. Das gegenseitige emotionale Verstehen ist beim Freund mit ähnlicher Beeinträchtigung sowohl in der Kommunikation als auch bei der bevorzugten Freizeitaktivität vorhanden. Außerdem herrscht Verständnis vor, insbesondere bei der Lehrperson, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Martin

Es werden nun die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Martin dargestellt (siehe Abb. 16).

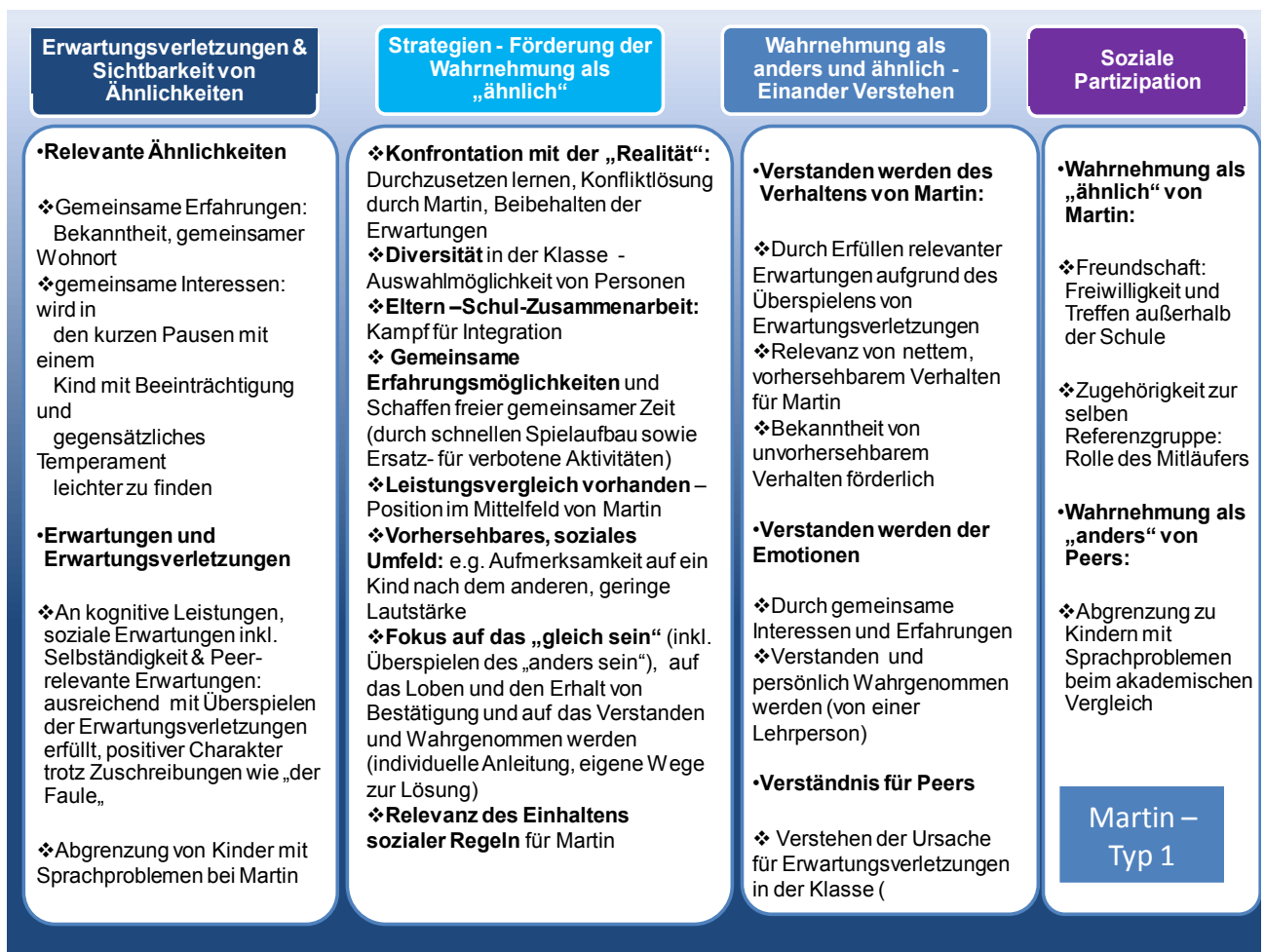


Abbildung 16: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Martin

Martin versuche, schulische Erwartungsverletzungen zu überspielen sowie die Wahrnehmung des „anders sein“ zu vermeiden, das vermehrt am Übergang zur Pubertät in der dritten Klasse auftritt. Er löst angenehme Emotionen aus und ist offen für die Interessen anderer. Es wird ihm auch keine negative Absicht unterstellt, wenn

er Regeln verletzt. Außerdem kann er mit Zurückweisung und negativen Erfahrungen umgehen und sich anderen anpassen.

Strategien zur Förderung sozialer Partizipation sind das Fördern des Zutrauens, auch in schwierigen Situationen, das Schaffen von gemeinsamer freier Zeit und Freizeitmöglichkeiten, das Bieten eines vorhersehbaren Umfelds, in dem soziale Regeln eingehalten werden, und der Fokus auf das „gleich sein“. Die Eltern-Schul-Zusammenarbeit wird ebenso genannt sowie die Anwesenheit des besten Freundes in der Klasse.

So schaffe Martin es, als Mitläufer in der Klasse von anderen akzeptiert zu werden. Martin wird zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt. Er sei befreundet mit Personen mit und ohne Beeinträchtigungen, in der Schule als auch zuhause. Er zählt 7 Freunde auf und sagt, er habe noch mehr (A-HI-G-02-GIC). Zusätzlich hat er einen besten Freund, mit dem er auch in kurzer Zeit Freizeitmöglichkeiten findet und gemeinsame Interessen sowie Erfahrungen aufgrund derselben Beeinträchtigung teilt. So ist das Verstehen der Emotionen und des Verhaltens möglich. Bei Missverständnissen wird am gegenseitigen Verständnis gearbeitet und er fühlt sich von einer Lehrperson besonders wahrgenommen und verstanden.

Zusammenfassung des Typ 1

Im Folgenden wird der Typ 1 der sozialen Partizipation nochmals kurz skizziert und zusammengefasst (siehe Abb. 17).

Relevante Ähnlichkeiten und Erwartungen

Alle 5 Kinder des Typ 1 möchten den schulischen Erwartungen entsprechen, die von ihrem sozialen Umfeld an sie gestellt und als relevant erachtet werden. Anna und Bianca schaffen dies und ihre Leistungen werden im Vergleich mit Regelschulkindern eingeschätzt. Eine der beiden geht in eine Klasse mit Kindern ohne Beeinträchtigungen, die andere in eine mit anderen Kindern mit ähnlichen Beeinträchtigungen, in der die Lehrperson immer wieder den Vergleich zu Regelschulkindern betont. Martin besucht eine Integrationsklasse in einer Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist, und kann die schulischen Erwartungsverletzungen gut überspielen und verstecken. Das wahrgenommene Einhalten relevanter schulischer Erwartungen führt dazu, dass diese SchülerInnen

zur selben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse gezählt werden. Bei Christine und Christoph werden die schulischen Erwartungen ebenso wie bei den anderen Kindern in ihren Klassen reduziert. Zu Beginn verletzen sie aufgrund von einem fehlenden Sicherheitsgefühl die sozialen Erwartungen in der Klasse. Sie halten diese mit der Zeit jedoch ebenso ein wie die Peers. Somit erfüllen auch sie die Erwartungen in der Klasse im Vergleich zu den anderen und gehören zur selben Referenzgruppe wie die MitschülerInnen. Die Kinder des Typ 1 fühlen sich in der Klasse wohl und es wird ihnen ein positiver Charakter zugeschrieben, der auf der Offenheit gegenüber anderen, neben der Ausschließlichkeit mit besten FreundInnen, auf dem Zeigen positiver Emotionen und auf dem guten Umgang mit Erwartungsverletzungen basiert. Diesen Kindern ist auch das Einhalten sozialer Regeln besonders wichtig, mitunter aufgrund von Angst und Unsicherheit in der Alltagsbewältigung.

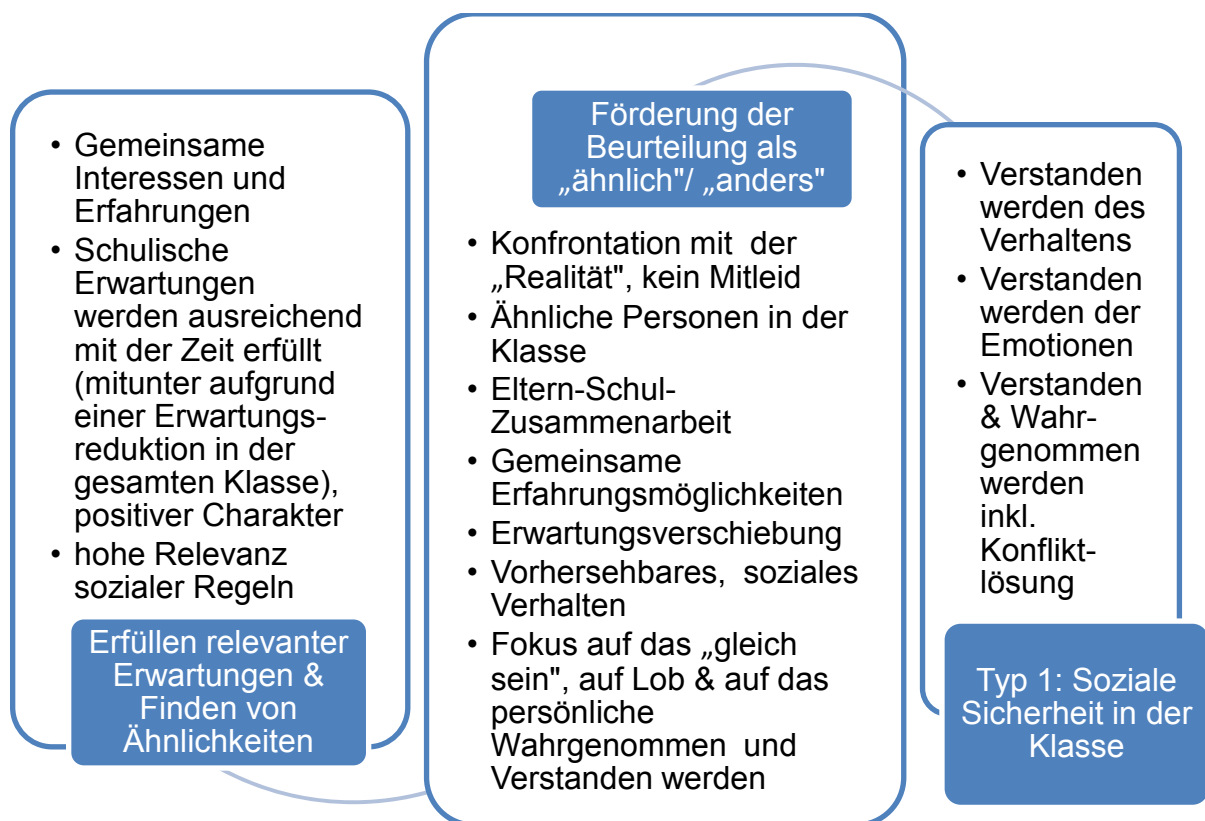


Abbildung 17: Darstellung des Typ 1

Auch in den Klassen der befragten SchülerInnen, die dem Typ 1 zugeteilt werden, gibt es Peers, die eine Randstellung einnehmen, beispielsweise da in der 3./4. Klasse Erwartungsverletzungen immer weniger akzeptiert und die Ursache dieser nicht mehr in fehlenden Fertigkeiten, sondern im Individuum gesehen wird. Es wird

angenommen, dass SchülerInnen absichtlich Erwartungen nicht einhalten, woraufhin Rücksichtnahme weniger von Lehrpersonen eingefordert wird. Das Bewusstsein des „anders sein“ tritt in der Pubertät verstärkt auf, ebenso wie eine Loslösung von Erwachsenen und Zuwendung zu den Peer-Erwartungen. Ein anderer Bub gehört nicht zu den Peers, da er nicht zu ihrer Gruppe gehören möchte, sondern zu den Regelschulkindern und ihm niemand in der Klasse ähnlich ist. Diese Zeit der Pubertät bewirkt eine verringerte soziale Partizipation von einzelnen SchülerInnen in Klassen, jedoch wirkt sie sich nicht auf die Kinder des Typ 1 aus, da diese sich ähnlich wie die Peers entwickeln und den Erwartungen dieser entsprechen können. Außerdem möchten sie zu den MitschülerInnen ihrer Klasse gehören und fühlen sich in dieser Gruppe wohl. Ähnlichkeiten finden sich bei allen Kindern im Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen. Das Teilen von Erlebnissen und Emotionen, ob durch Erfahrungen oder gemeinsamer Freizeitaktivitäten, ist für alle SchülerInnen des Typ 1 mit Peers möglich und es entstehen Freundschaften. Insbesondere die Offenheit gegenüber den Interessen anderer und die Anwesenheit von Peers, mit denen Ähnlichkeiten gefunden worden sind, ermöglichen dies, ob mit Kindern mit oder ohne Beeinträchtigungen. Ausschlaggebend ist es, dass MitschülerInnen in der Klasse sind, mit denen in den kurzen Freizeitmöglichkeiten und bei Aktivitäten Erfahrungen und Interessen geteilt werden können.

Strategien zur Förderung der Partizipation

Die Kinder des Typ 1 werden, mitunter trotz der Sichtbarkeit von Erwartungsverletzungen, nicht als „anders“ wahrgenommen. Als förderliche Strategien werden fehlendes Mitleid sowie Diversität in der Schule genannt. Die Elter-Schul-Zusammenarbeit unter laufender Reflexion individueller Erwartungsanpassungen unterstützt das Beibehalten der Erwartungen. Gemeinsame Erfahrungsmöglichkeiten der SchülerInnen und der Fokus auf das „gleich sein“, inklusive des Überspielens der Erwartungsverletzungen und des Findens von Ähnlichkeiten, sowie das persönliche Wahrnehmen aller Kinder in der Klasse fördern die Wahrnehmung als „ähnlich“. Ein vorhersehbares Umfeld, in dem soziales Verhalten gezeigt wird, unterstützt dabei, Erwartungen einzuhalten und Verständnis für Erwartungsverletzungen zu erlangen.

Bei Anna und Bianca wird insbesondere die Konfrontation mit der Realität hervorgehoben, ob nun der Normgruppenvergleich betont wird oder die fehlende

Partizipation bei Schulausflügen als Lernerfahrung für den Umgang mit negativen Erlebnissen betrachtet wird. Mitleid und übermäßige Rücksichtnahme werden abgelehnt. Auch bei Martin ist die Konfrontation mit der Realität unausweichlich in der Integrationsklasse, ähnlich wie bei Anna. Er schafft es, Erwartungsverletzungen zu überspielen. Bei Christoph und Christine kommt dies in der Klasse nicht zur Anwendung, da bereits eine Erwartungsreduktion erfolgt ist. Es wird bei diesen beiden darauf geachtet, dass Adaptionen die Partizipation an allen schulischen Aktivitäten ermöglichen.

Die Eltern-Schul-Zusammenarbeit unterstützt die Förderung des Einhaltens der Erwartungen der Kinder. Sie basiert großteils auf Erwartungsübereinstimmung von Eltern und Lehrpersonen. Wenn allerdings sichtbar wird, dass Wohlbefinden oder schulische Leistungen nicht im gewünschten Ausmaß vorhanden sind und insbesondere dann, wenn wenig Informationen in relevanten Belangen übermittelt wird, beginnen Eltern im Interesse ihrer Kinder zu kämpfen. Während Christine's Mutter vermehrtes Zutrauen mithilfe der Lehrperson in der Schule entwickelt, um ihrer Tochter die Partizipation an Aktivitäten zu ermöglichen, ob zuhause oder in der Schule, ist dies bei Christoph's Vater umgekehrt. Er habe viel Vertrauen gehabt und seinem Sohn gelernt, keine Angst zu haben, habe dieses jedoch im Verlauf der Schulzeit verloren und zu kämpfen angefangen, um die Situation seines Kindes zu verbessern. Anna's Mutter kämpft für die Partizipation an einer weiterführenden höheren Schule und die Mutter von Bianca ist glücklich über die schulische Situation ihrer Kinder, kritisiert jedoch, dass es in dieser Schule nicht möglich ist, Matura zu machen. Martin's Mutter ist zufrieden mit der Schule, betont jedoch die Notwendigkeit, ein hohes Engagement im Vermitteln zwischen der Lehrperson und ihrem Sohn zu investieren. Allen Eltern ist es wichtig, Erfolge und Wohlbefinden wahrzunehmen und sie schätzen laufende Informationen seitens der Schule. Die Einstellung der Eltern ist ebenfalls wichtig für den Umgang der SchülerInnen miteinander und mit Erwartungsverletzungen.

Bei allen SchülerInnen werden die Relevanz des Betonens von Stärken, das Bieten von Struktur und sozialen Regeln sowie das Gefühl, persönlich wahrgenommen zu werden, erwähnt. Diese sollen das Gefühl der Sicherheit bei den Kindern mit Beeinträchtigungen, die oftmals mit schulischen Erwartungsverletzungen konfrontiert sind, erhöhen bzw. auch dabei helfen, diese zu vermeiden. Auch das Schaffen gemeinsamer Freizeitaktivitäten wird als förderlich beschrieben und ermöglicht das

Teilen gemeinsamer Erfahrungen. Die SchülerInnen versuchen, Ähnlichkeiten und Stärken zu betonen während das fehlende Einhalten von Erwartungsverletzungen vermehrt in den Hintergrund tritt oder als normal akzeptiert wird. Sie finden Möglichkeiten der gemeinsamen Freizeitgestaltung und fordern soziales, ruhiges Verhalten ein.

Soziale Partizipation und gegenseitiges Verstehen

Die Kinder sagen, dass sie Freundschaften haben und sich in der Klasse wohl fühlen. Die soziale Partizipation basiert auf Freiwilligkeit, einem Gefühl von Sicherheit und von angenehmen emotionalem Erleben. Es erfolgt die Zuweisung zur selben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse und alle 5 haben Freundschaften, die auf gemeinsamen Interessen und Erfahrungen beruhen. Bis auf Christoph haben alle eine/n beste/n Freundin und sehen diese auch in der Freizeit. Anna ist die einzige, deren beste Freundin in der Klasse keine Beeinträchtigung hat und dennoch gemeinsame Interessen vorhanden sind. Jedoch gehen Bianca, Christine und Christoph in Klassen, in denen alle anderen Peers eine ähnliche Beeinträchtigung haben wie sie und bei Martin ist in der Klasse ebenfalls ein 2. Bub mit einer ähnlichen Beeinträchtigung wie er. Diese Ähnlichkeit wirkt sich laut der Interviewpersonen aufgrund der damit einhergehenden gemeinsamen Interessen und Erfahrungen auf das Bilden von Freundschaftsbeziehungen aus. Soziale Unsicherheit lässt sich bei allen 5 Kindern erkennen. Bei Christoph, Bianca und Christine gibt es Konflikte mit den Peers und bei Martin und Anna, die beide eine Integrationsklasse besuchen, Veränderungswünsche bei einer Lehrperson. Diese Situationen mit anderen MitschülerInnen oder der LehrerInnen habe jedoch gelöst werden können, sodass sich alle wieder wohl fühlen. Bei Christine und Christoph, die bereits zu Beginn vermehrt Sicherheit brauchen, ändert sich die Klassenzusammensetzung. Anna, Bianca und Martin lösen ihre Konflikte mit den Personen selbst. Letzten Endes fühlen sich alle 5 Kinder wieder wohl.

Mit der sozialen Partizipation hängt das gegenseitige Verstehen zusammen. Anna, Bianca, Christine, Christoph und Martin halten die Erwartungen, insbesondere die sozialen Regeln ein und ihr Verhalten kann dadurch von den Peers verstanden werden und ist vorhersehbar. Zusätzlich teilen sie ihre Interessen und Erfahrungen mit anderen und werden in ihren Emotionen verstanden. Sie werden persönlich wahrgenommen und in Fällen, in denen dies nicht so ist, kommt es zu einer

Konfliktlösung. Denn auch bei diesen SchülerInnen kommt es zu vermehrten Erwartungsverletzungen und körperlichen Symptomen des Unwohlseins, wenn sie sich nicht mehr persönlich wahrgenommen, sondern missverstanden fühlen oder Versagensängste haben.

Im Folgenden werden nun die SchülerInnen beschrieben, die dem Typ 2 zugeordnet werden. Sebastian, Benjamin und Bruno fallen in diese Kategorie. Sebastian und Benjamin haben Freunde und werden von den Peers in der Klasse akzeptiert, jedoch einer anderen Referenzgruppe zugeordnet. Entscheidend dafür sind schulische Erwartungsverletzungen und das damit einhergehende wahrgenommene „anders sein“ in Bezug zur Klasse. Zusätzlich gibt es in der Klasse Personen, mit denen sie gemeinsame Interessen verbinden. Bruno hat zwar in der Volksschule keinen „wirklichen“ Freund, findet jedoch einen in der weiterführenden Schule, mit dem er gemeinsame Interessen teilt. Typ 2: sind jene SchülerInnen, die trotz fehlender Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe der MitschülerInnen in der Klasse akzeptiert werden.

4.3.6. Darstellung der sozialen Partizipation von Sebastian

Sebastian besucht eine Integrationsklasse einer Regelschule. Aufgrund der Erwartungsverletzungen kommt es in diesem Umfeld zu einer Erwartungsreduktion, wodurch er nicht zu derselben Referenzgruppe wie die Peers gezählt wird.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Sebastian nimmt die Erwartung an das Erfüllen kognitiver Leistungen wahr und möchte diesen entsprechen. Sebastian ist der Ansicht, dass seine Eltern von ihm erwarten, dass er lernt und arbeitet. Die Lehrpersonen möchten aus seiner Sicht von ihm, dass er mit anderen Kindern spiele oder „was ...macht“, beispielsweise schreiben oder malen. Auf die Frage, was er gerne machen möchte, antwortet er „arbeiten“. Er betont, dass er „arbeite“ und zwar „ganz allein“, „an seinem "Platz“ (A-PI-L-07-GIC). Die Lehrperson meint, dass Sebastian „nicht den Erwartungen“ der Eltern entspreche. „Er ist so ein braves Kind, ja, er will ja immer so entsprechen und bemüht sich.“ Die Lehrperson berichtet von Unsicherheit und Verzweiflung bei

Erwartungsverletzungen bei den SchülerInnen und davon, dass Sebastian diesen gern entsprechen möchte (A-PI-L-07-GIT). Bei den Eltern ist der Wunsch nach einem Hauptschulabschluss da, der aufgrund der Erfahrungen eines Kindes mit ähnlicher Beeinträchtigung auch als möglich eingestuft wird. Bei ihm erfolge eine Erwartungsreduktion im Bildungssystem, die sichtbar gemacht wird, auch anhand von Labeling (A-PI-L-07-GIP).

Erwartungen an das Erfüllen kognitiver, akademischer Erwartungen, die selbständig zu erbringen sind, sind von Relevanz für die Interviewpersonen, Sebastian möchte diesen entsprechen und gibt sozial erwünschte Antworten. Dadurch wird deutlich, dass Benjamin die Erwartungen nicht erfüllt. Zusätzlich erfolgt die Zuschreibung eines „Labels“ aufgrund von Erwartungsverletzungen.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Die Sichtbarkeit der Leistungsanforderungen und der Druck, den schulischen Erwartungen zu entsprechen, entstehen bereits 1-2 Jahre vor Bildungsübergängen. SchülerInnen und deren Eltern werden mit dem Thema bereits im Kindergarten konfrontiert. Eltern stellen sich Fragen wie: „Wie muss er überhaupt gefördert werden? Welche Lehrmittel gibts überhaupt?“ Die Eltern setzen sich mit der schulischen Förderung auseinander. Am Anfang sei die soziale Partizipation „sehr stark da“ gewesen und „entwickelt sich jetzt eigentlich in a bissl wir und er. Und das liegt nicht an den Kindern und an den Eltern oda was so, und das is holt eine Entwicklung, die gegeben ist, weil er jo bei bestimmtn Themen natürlich ganz einfach nicht mit kann.“ (A-PI-L-07-GIP) Aufgrund der Leistungserwartung in der Schule passieren automatisch Vergleiche laut der Lehrperson. Die SchülerInnen sehen es als persönliche Ziele an, gut sein zu wollen. Für SchülerInnen mit I-Status werden individuelle Leistungsziele verwendet und auch von Peers akzeptiert. Der Leistungsvergleich in der Schule wird von der Lehrperson legitimiert, mit dem Vergleich zum Sport, Generalisierung (alle vergleichen) sowie mit dem Nutzen des Vergleichs als Leistungsansporn für SchülerInnen. Dennoch schildert die Lehrperson verschiedene Strategien, die sie anwendet, damit „net so Leistungsdruck ist: Ich muss gut sein und ich muss das als Erster fertig machen“. Sie versuche Gruppenbildungen aufgrund von Unterschieden bei schulischen Fertigkeiten zu

vermeiden. Die Lehrperson ist der Ansicht, dass „Behinderung kein Ausschlussgrund“ sei, jedoch der „leichteste Grund“, wenn Kinder etwas suchen, an dem sie den Leistungsdruck „rauslassen“ können. Es biete sich dann der „Offensichtliche“ oder „Schwächste“ dafür an. Im Gegensatz zu den Eltern ist die Lehrperson dennoch der Meinung, dass die soziale Partizipation unabhängig von der schulischen Leistung sei. Es müsse jedoch einen „Rahmen“ für Freundschaft und Interessen geben, in dem andere auf vielen verschiedenen Ebenen kennengelernt werden können. Dass sich dennoch vermehrt SchülerInnen anfreunden, die sich im Bereich kognitiver Leistungen ähneln, wird mit gemeinsamen Interessen begründet. So sei es bei Langzeitfreundschaften wichtig, dass die SchülerInnen miteinander beispielsweise dem Interesse des „Geschichten Schreibens“ nachgehen können. Sie „treffen sich auch auf einem intellektuellen Niveau“ (A-PI-L-07-GIT).

Aus Sicht der Lehrerin scheint der Leistungsvergleich zwar in der Schule unumgänglich und auch legitim, aber sie versuche zu erreichen, dass im sozialen Kontakt miteinander diese Unterschiede nicht in den Vordergrund treten. Sie sieht die Gefahr, dass bei Leistungsdruck Kinder andere ausschließen, ist jedoch der Ansicht, dass die Kinder unabhängig von ihren intellektuellen Fertigkeiten in der Klasse sozial partizipieren können. Für das Bilden von Freundschaftsbeziehungen kann es jedoch aus ihrer Sicht günstig sein, bei kognitiven Fertigkeiten auf derselben Ebene zu sein und dadurch ähnliche Interessen zu haben. Somit wirkt sich der Leistungsunterschied auf die soziale Partizipation aus, außer es kann mittels eines Rahmen, in dem Partizipationsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen bestehen, entgegengewirkt werden. Aufgrund vermehrter gemeinsamer Interessen kommt es zu dennoch vermehrt zu Freundschaften von Kindern mit ähnlichen kognitiven Fertigkeiten.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Die Lehrperson von Sebastian meint, dass der Leistungsvergleich in der Volksschule kein Thema sei und erst später eines werde (A-PI-L-07-GIT). Nach Ansicht der Eltern verschärfen sich die schulischen Erwartungen in der 3. und 4. Schulstufe, dem Übergang zur Sekundarstufe. Zu diesem Zeitpunkt wird von einem Einbruch der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen berichtet. Auch wenn zuvor die „Integration“ funktioniert habe, werde in dieser Zeit von vermehrten

Abgrenzungstendenzen berichtet und eine damit einhergehende Gruppenbildung. Die Eltern von Sebastian beschreiben, dass sich die Kinder mit der Zeit auseinander entwickeln und dadurch die soziale Partizipation der Kinder verloren gehe. „Da hört auch dieses, dieses Integrieren irgendwann a mal bei den Kindern auf.“ (A-PI-L-07-GIP)

Umso mehr die Kinder im Bildungssystem fortschreiten, umso mehr Unterschiede werden deutlich, die sich auf die soziale Partizipation auswirken. So geht diese mit der Zeit bei Sebastian vermehrt verloren.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Auch das Einhalten sozialer Regeln für angenehmes Erleben stellt einen Erwartungsbereich in der Schule dar, mit denen SchülerInnen konfrontiert werden. Der Lehrerin ist der Wunsch nach Freundschaft der SchülerInnen wichtig. Sie möchte, dass sich ein Kind Schwächen eingesteht und auf sich achtet, „gut zu sich“ ist. Den Kindern solle es gut gehen und sie sollen gerne in die Schule kommen. Sie möchte ihnen die Freude am Lernen nicht „verpatzen“ durch fehlende Leistungen (A-PI-L-07-GIT). Sebastian bemühe sich sehr, den Erwartungen anderer zu entsprechen, sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch aus jener der Eltern (A-PI-L-07-GIP, A-PI-L-07-GIT). Die Frage nach den Stärken beantwortet Sebastian beispielsweise mit „Ich kann gut rechnen“ oder sozial erwünscht mit „Mir gefällt alles gut“ (A-PI-L-07-GIC).

Der Fokus auf soziales Wohlbefinden in der Klasse ist somit von größerer Relevanz als die Leistung für die Lehrperson und Sebastian versucht auch, den Erwartungen anderer zu entsprechen.

Die Mutter meint, dass es ihrem Sohn helfe, „immer mitzumachen“, auch bei den Spielen der Peers (A-PI-L-07-GIP). Die Lehrperson bestätigt ebenso, dass Sebastian sich über alles freue, wenn jemand mit ihm interagiert. Er mache überall mit und sei bemüht. Freundschaften hängen aus ihrer Sicht von der „Offenheit des Kindes ab“. Die Lehrperson spricht davon, dass sie Kinder „verstehe“, „wenn diese allein arbeiten wollen und mit ihren Beziehungen außerhalb der Schule zufrieden seien. Sie betont, dass manche Kinder sich nicht mit anderen anfreunden können, da sie „so in sich“ seien und „alles so sein müsse, wie sie es wollen.“ Für Freundschaften sei es

hilfreich, „dass die Kinder offen san“, dass sie sich nicht lediglich auf die Lerninhalte konzentrieren und noch Zeit dafür ist, „amol ein bisschen links und rechts“ zu schauen. Man könne auch darauf achten, dass „Gruppen so offen sind, dass das net unmöglich ist, dass man wo noch einsteigen kann oder dazu kommen kann“ (A-PI-L-07-GIT).

Außerdem zeige Sebastian positive Emotionen. Er sei ein „ganz ein positives Kind“ „Es hilft ihm, dass er zum Glück ein ganz lustiger Kerl ist.“ Auch das Kind mit Down Syndrom sei aufgrund seines Humors beliebt (A-PI-L-07-GIT). Zur Frage nach den Schwächen äußert er sich nicht. Ihm gefalle alles. Sebastian macht die Schwächen sowie die Beeinträchtigung nicht zum Thema (A-PI-L-07-GIC).

Abgelehnt wird, wenn SchülerInnen mit ihrer Aufmerksamkeit immer bei sich selbst sind. Außerdem führe bereits der Wunsch nach Freundschaft aus Sicht der Lehrperson dazu, dass Kinder, die sich nicht „wohlfühlen“ und gerne mit jemandem zusammen sein möchten, mit dem auch jemand anders Kontakt möchte, streiten. So werde immer wieder von Freundschaften gesprochen, die zu Streitigkeiten führen, in der Konkurrenz um Freundschaftsbeziehungen mit anderen (A-PI-L-07-GIT).

Somit tauchen Erwartungsverletzungen in der Klasse aufgrund der Suche nach vermehrter Aufmerksamkeit und infolge von Konkurrenzverhalten auf. Sebastian wird aber ein positiver Charakter zugeschrieben, sowohl in Bezug auf Offenheit als auch auf das Zeigen positiver Emotionen und den Umgang mit Schwächen. Er spricht von Wohlbefinden in der Schule, wird als „positives Kind“ beschrieben und vermeidet Themen wie die Beeinträchtigung.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich

Im sozialen Kontakt mit Peers sei es für diese wichtig zu wissen, dass Sebastian „nicht immer ganz so ist, wie man´s vielleicht erwartet“. Ansonsten sind die Eltern der Ansicht, dass ihr Sohn keine Probleme im sozialen Kontakt mit anderen habe (A-PI-L-07-GIP). Schwierig mache es Sebastian anderen Kindern aus Sicht der Lehrperson, wenn er „manchmal a bissl grob ist“. Da seien die Kinder schon „sehr vorsichtig.“ Allerdings ist sie der Ansicht, dass Sebastian viele Freunde habe und es sich bei ihm nicht auf die soziale Partizipation auswirkt (A-PI-L-07-GIT).

Sebastian hält somit nicht immer alle sozialen Erwartungen anderer ein. Auf die Partizipation wirke sich dies jedoch nicht aus. Von Bedeutung dafür sehen die Eltern auch das Wissen darüber, dass nicht alle Erwartungen eingehalten werden können, also das erreichte Verständnis für Erwartungsverletzungen.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Sebastian wird mit neuen Anforderungen in einem neuen Umfeld konfrontiert. Er müsse verstehen, dass er nicht mehr im Kindergarten sei, und sich an neue soziale Regeln gewöhnen. In der Schule müsse man „lernen oder wird mir was mitgeteilt“, man müsse sich „konzentrieren“, man dürfe „nicht stören oder so Gschichtln.“ Vom Kind erwartet die Lehrperson, lernen zu wollen, vorankommen zu wollen. In der Schule bewerkstellige Sebastian das Lernen „am Besten allein“, da es für ihn schwer sei, für ihn schwierige Sachen zu machen und sich mit jemandem zu unterhalten. Die Lehrpersonen sagen, dass sie daran arbeiten, dass Sebastian „überall mitmachen kann. „Er könne „in seinem Rahmen“ im Unterricht partizipieren. Natürlich gäbe es auch „Sachen, wo er si dann schwer tuat:“ und er lediglich „mitkommt und zuschaut“. „In der Mitte ist das Thema und jedes Kind nimmt sich so ein Stückerl vom Thema ... und macht was damit.“ Der Unterricht werde so gestaltet, dass er teilhaben kann, ob mit einem Instrument, Zuordnen, Anmalen, Zuhören (A-PI-L-07-GIT). Das fehlende selbständig Gehen lassen des Kindes bei Ausflügen wird von den Eltern kritisiert. Gemeinsame Interessen werden als Basis für die Gruppenbildung und -zugehörigkeit angesehen. Das Kind könne bei diesen nicht mithalten, so zum Beispiel wenn andere Kinder Gespräche bei gleichzeitigem schnellem Gehen führen (A-PI-L-07-GIP). Das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld ist somit ein weiterer Erwartungsbereich, der auch Selbstänigkeit und das „lernen wollen“ beinhaltet. Mit Adaptionen wird versucht, Sebastaian überall partizipieren zu lassen, auch wenn er mitunter zwar dabei sein, aber nicht oder nicht selbständig mitmachen kann.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der selbständigen Partizipation an schulischen Aktivitäten und dem Schulalltag

Im Laufe der Zeit verringert sich der Handlungsspielraum für gemeinsame Aktivitäten mit den Peers. Diese grenzen sich daraufhin vermehrt von Sebastian ab, da dieser

„nicht mitkommt“ mit den Aktivitäten der anderen. Beim 2. Interview wird vermehrt die verminderte soziale Partizipation thematisiert. Es wird bedauert, dass zu wenig auf die Bedürfnisse des Kindes bei Freizeitaktivitäten eingegangen werde und es dadurch wenige Einladungen seitens der Peers zu gemeinsamen Aktivitäten gäbe. Im Verlauf der Zeit werde er von den anderen „abgehängt“. Es bilden sich „Cliques“ und er sei das „5. Rad am Wagen“ (A-PI-L-07-GIP).

Somit wirkt sich die fehlende Selbständigkeit auf die soziale Partizipation aus und die Peers grenzen sich vermehrt von ihm ab.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Gegen Ende der Primarschulzeit sitze Sebastian bei den Erwachsenen, mitunter den Eltern, anstatt bei den Kindern in der U-Bahn. „Dann, dann wird zwar akzeptiert, mitgenommen, aber nicht wirklich also integriert.“ Dies habe nichts mit dem Wollen des Kindes zu tun, sondern mit der fehlenden sozialen Partizipation (A-PI-L-07-GIP). In den ersten Schuljahren werde Sebastian von den Mädchen als „Baby“ betrachtet und sie kümmern sich um ihn. Wenn sich die Interessen der Mädchen weiterentwickeln, am Übergang zur Pubertät, gehe die soziale Partizipation mit Gleichaltrigen vermehrt auseinander und Sebastian konzentriere sich vermehrt auf jüngere Kinder, von denen er sich weniger unterscheide (A-PI-L-07-GIT).

Die soziale Partizipation von Sebastian ändert sich somit am Übergang zur Sekundarschulzeit von Erwachsenen-Kind-Beziehungen hin zur Tendenz zu jüngeren SchülerInnen, die die Erwartungen ähnlich erfüllen wie er.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen

Als positiv wird betrachtet, dass Sebastian eine weiterführende Schule mit bereits bekannten Kindern besucht. Im Gegensatz dazu wird es als schwieriger betrachtet, wenn ein Kind in ein anderes Umfeld mit Kindern kommt, die es „gar nicht kennt“ (A-PI-L-07-GIP). Die Lehrperson erzählt, dass ein Teil der Klasse auch gemeinsam in den Hort gehe, also die gleichen Kinder in der Klasse und im Hort seien. Dadurch können sich Freundschaften weiterentwickeln (A-PI-L-07-GIP).

Das Teilen von gemeinsamen Erfahrungen, beispielsweise wenn Kinder sich bereits kennen oder außerhalb der Schule im Hort Zeit miteinander verbringen, wird somit als ein förderlicher Faktor für Freundschaften betrachtet.

Für Sebastian ist es von Bedeutung für Freundschaften, mit anderen spielen zu können (A-PI-L-07-GIC). Freizeitgestaltung sei ihm wichtig, jedoch könne er mit den Interessen anderer im Verlauf der Zeit immer weniger mithalten. Die Eltern erwähnen, dass sich in der 3./4. Klasse die soziale Partizipation verringert, da sich die gemeinsamen Interessen im Verlauf der Zeit auseinander entwickeln und er sich vermehrt an Jüngeren orientiert (A-PI-L-07-GIP).

Auch beim Temperament scheinen gemeinsame Interessen von Relevanz zu sein. So seien Kinder „interessant“, wenn sie anderen etwas bieten oder „haben, was der andere gerne hätte, also, von der Persönlichkeit, die Ruhigen mit den Wilden, oder 2 Wilde, wo dann beide echt wild sein können“. Wenn man einer anderen Person das bieten könne, das diese möchte und damit in deren Interesse liege, erleichtere dies Freundschaften. So können jene, die „wild“ sein möchten, dies besser mit jemand 2. machen, der dies auch möchte und „wild“ sei (A-PI-L-GIT).

Die Veränderung der sozialen Partizipation hängt somit mit dem Teilen gemeinsamer Interessen zusammen, die sich mit dem Alter ändern. Deshalb ist es wichtig, dass die Eigenschaften wie das Temperament und die Fertigkeiten einer Person mit den Interessen von Peers übereinstimmen.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Die Lehrperson meint, dass es wichtig sei, dass die SchülerInnen lernen, ihre Schwächen einzuschätzen und dass sie „Werkzeuge kriegen, wie sie mit den Schwächen umgehen, wie sie nachfragen müssen, wo sie sich Hilfen holen können.“ Die Kinder lernen mit Schwierigkeiten auch, sich zu „artikulieren und dass sie das kriegen, was sie brauchen grad.“ Dies fördere die Selbstständigkeit. Eltern werden kritisiert, die Kinder zu sehr zu beschützen und ihnen Erfahrungsmöglichkeiten vorzuenthalten. Dementsprechend beschreibt die Lehrperson, dass Eltern „immer behütender werden bei ihren Kindern“. Negative Erfahrungen werden als Fördermöglichkeit betrachtet, um sich selbstwirksam im Umgang mit Belastungen erfahren zu können. Sonst nehme man den Kindern die Chance, Misserfolge zu

erleben und darauf reagieren zu können. „Es muss immer alles gut sein und das Kind hat gar net die Chance zu erleben: Aha, des is jetzt so, do fühl ich mich nicht gut, da red ich mit wem, oder ich setz eine Aktion, oder ich wein einmal, oder ich bin traurig, aber dann wird's auch wieder gut, wenn das erledigt is.“ Entsprechend der Ansicht der Lehrperson sei es wichtig, auch sagen zu dürfen: „Ich mag jetzt nur mit dem oder ich mag jetzt allein.“ Sie empfinde es als „wichtig bei den Kindern, mit speziellen Bedürfnissen, dass man da einmal sogn darf: Du, du kannst ma net meine Sachn immer kaputt machn, das geht nicht.“ oder dass man „auch ohne Grund“ nicht neben diesem Kind sitzen möchte (A-PI-L-07-GIT).

Somit ist es laut der Lehrperson wichtig, den Umgang mit negativen Erfahrungsmöglichkeiten zu erlernen und keine übermäßige Rücksichtnahme von Peers einzufordern. Freiwilligkeit sei förderlich für soziale Partizipation.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Die Lehrperson meint, dass „jeder Mensch was gut kann und was nicht gut kann oder schlechter kann oder was besser kann und des betrifft jedes Kind“. Bei Personen, die die kognitiven Erwartungen nicht erfüllen, wird beispielsweise Humor und soziale Kompetenz im Umgang mit anderen in der Klasse wahrgenommen und wertgeschätzt (A-PI-L-07-GIP).

Das Wahrnehmen von Stärken ist somit eine Strategie der Lehrperson zur Förderung der sozialen Partizipation.

Soziales Verhalten in der Klasse

Leistungsdruck wird von der Lehrperson mit Egoismus und fehlendem sozialen Verhalten in der Klasse assoziiert. Dem versuche die Lehrperson mit dem Fokus auf soziales Verhalten entgegenzuwirken. Sie lehre auch, dass es keine negativen Äußerungen infolge von fehlenden Leistungen geben dürfe. Es gäbe Gespräche darüber, weshalb SchülerInnen jemand anderen abwerten. Sie erkläre den Kindern, dass die Älteren und Stärkeren nicht auf „Schwächere“ „losgehen“ dürfen. Zusätzlich eröffne das „Vermitteln von Informationen“ und gemeinsamer Austausch über Erwartungsverletzungen die Möglichkeit, sich und sein Verhalten für andere verstehbar zu machen und von anderen verstanden zu werden. So dürfen die Kinder

„immer alles fragen: Wieso kann der nicht? Und wieso kann der schon? Und wie ist das? Und warum rechnet der so? Und warum fährt der mit dem Wagerl? Und wieso ist der in dem Rollstuhl?“. Entweder wolle es das Kind selbst beantworten oder sie bespreche es mit den Peers. Es werde darüber geredet, warum Erwartungsverletzungen passieren und wie damit umzugehen sei. Es werde auch besprochen, wenn Kinder ausgeschlossen werden und die Ursache dafür gesucht, dass ein Kind „nicht so gern mit diesem Kind“ zusammen sei. Man müsse sich die Zeit nehmen und den Mut haben, soziale Konflikte anzusprechen und Interesse daran zeigen, den „Grund“ dafür zu erfahren. Vermehrtes Verständnis für Erwartungsverletzungen, beispielsweise durch die Kenntnis der Ursache, solle zu vermehrter Akzeptanz von SchülerInnen beitragen (A-PI-L-07-GIT). Wenn den Peers bewusst sei, warum in bestimmten Bereichen Erwartungen nicht entsprochen werden könne, führe dies auch laut des Vaters zu vermehrter Akzeptanz. So sagt dieser, dass den Kindern erklärt werden müsse, dass Sebastian „in seinem Verhalten nicht immer ganz so ist, wie mans vielleicht erwartet“ (A-PI-L-07-GIP). Sebastian erzählt, dass ihn die Lehrperson unterstütze. Er betont, dass er es gut finde, dass die Lehrpersonen ihm helfen (A-PI-L-07-GIC).

Die Eltern sind der Ansicht, dass in Integrationsklassen „ein anderes Verständnis und Selbstverständnis im Umgang mit andersartigen Kindern“ gegeben ist. „Die gesunden Kinder werden von ihren Eltern auf diese Situation ganz anders aufmerksam gemacht“ als SchülerInnen in anderen Klassen (A-PI-L-07-GIP). Auch die Lehrerin von Sebastian betont die Relevanz der sozialen Kompetenz in Integrationsklassen. Sie meint, dass bei „schwachen Kindern“ die anderen „emotional guat beinaund sein“ müssen, damit sie nicht „immer auf die Schwächsten“ oder „auf die Auffälligsten“ oder auf „den, der weniger kann“ losgehen. Die Notwendigkeit von Kindern, die „emotional zampassen“ sei in einer Klasse, in der „olle ungefähr gleich begabt sind“ nicht so zwingend notwendig als in einer Klasse, in der „schwache Kinder“ sind. Es sei wichtig, dass die SchülerInnen einander helfen, miteinander umgehen können und dass neben den Leistungserwartungen noch soziale Werte von Bedeutung für die SchülerInnen sind. Insbesondere in Klassen mit „verhaltensauffälligen Kindern“ ist das soziale Verhalten der Peers von großer Bedeutung (A-PI-L-07-GIT).

Die Lehrperson und die Eltern sind der Ansicht, dass Gespräche dabei unterstützen, die Ursache von Erwartungsverletzungen zu verstehen und dass dies wiederum die

soziale Partizipation fördere. Die Lehrperson versucht, über das Vermitteln von Wissen und sozialen Regeln (e.g. die Ablehnung negativer Äußerungen über die Leistungen anderer) die soziale Partizipation zu fördern und Sebastian zu unterstützen. Personen mit Problemen in ihren sozial-emotionalen Fertigkeiten werden als hinderlich für das soziale Klima in Integrationsklasse angesehen während SchülerInnen mit einem hohen Ausmaß an sozial-emotionalen Fertigkeiten die bevorzugten Peers darstellen.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Das Zurechtfinden im Schulalltag sei wichtig für das Erfüllen von Erwartungen. Die räumliche Ordnung, Ruhe, die Orientierung in der Klasse, sein eigener Platz seien hilfreich für Sebastian, um sich zurechtzufinden. Dieser habe viel diesbezüglich dazugelernt. Die Lehrperson spricht außerdem an, dass Druck mitunter an die „Schwächeren“ weitergegeben werde. Wenn dieser „bewältigbar is, dann muasst net auf an aanderen losgehen“ (A-PI-L-07-GIT). Insbesondere bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule sei darauf darauf zu achten, dass sie Sicherheit im schulischen Ablauf erhalten, diesen verstehen. Dafür habe Sebastian „auch ein Jahr gebraucht“ (A-PI-L-07-GIP).

Zusätzlich sei das Bewusstsein förderlich: „Da wird auf mich geschaut, da interessiert sich wer für mich. Ich werd wahrgenommen in meinen Befindlichkeiten, Besonderheiten.“ Dadurch können Kinder auch tolerieren, wenn eine andere Person „vielleicht a bissl mehr Freiheiten hat. „Denn Gerechtigkeit sei ab dem Altern von 9 oder 10 Jahren wichtig für die SchülerInnen.“ (A-PI-L-07-GIT) In der Zeit, in der der Vergleich mit anderen zur eigenen Positionierung in der Gruppe herangezogen werde, spiele „Gerechtigkeit“ bzw. Bevorzugung und Benachteiligung eine immer größere Rolle für SchülerInnen. Wenn jedoch alle Kinder und Jugendlichen in der Schule erleben, dass sie wahrgenommen und wertgeschätzt werden von anderen, spiele Konkurrenz eine geringere Rolle. Zusätzlich werde auf die Interessen der SchülerInnen Rücksicht genommen und die „Neigungen“ der Kinder einbezogen. Es sei leichter, „Rechnen und Schreiben“ zu lernen, wenn es die Kinder für das Nachgehen ihrer Interessen brauchen. So werde darauf geachtet, den Fokus auf die Leistung zu verringern und jenen auf die Interessen zu erhöhen (A-PI-L-07-GIT).

Die Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld unterstütze somit dabei, ein bewältigbares Ausmaß an Reizen anzubieten und sich zurechtzufinden. Außerdem sei es günstig, vermehrten Fokus auf Interessen und persönlichen Neigungen statt auf Leistungsdruck zu legen. Dies unterstützt auch das Gefühl, von anderen persönlich wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Dieses ist besonders wichtig für SchülerInnen in der Zeit, in der die eigene Positionierung in der Gruppe immer mehr Bedeutung erlangt.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Sebastian zählt mehrere Ausflüge auf und meint, dass er diese am Liebsten an der Schule habe. Außerdem bevorzugte er den Hort aufgrund der Freizeitmöglichkeiten (A-PI-L-07-GIC). Für Sebastian sei es wichtig, mitgehen zu können und mit anderen außerhalb der Schule Zeit zu verbringen. Die Lehrperson betrachte es als förderlich, Interaktionsmöglichkeiten zu finden, die nicht auf intellektuellen Fertigkeiten beruhen. Dazu sei es förderlich, einen hohen Leistungsdruck zu vermeiden. So sei es möglich, sich auf etwas Anderes zu konzentrieren und „dass da net nur wichtig is: boa, i wü jetzt an ansa haum und do schau i, wie i hinkum und loss links und rechts die Leichen liegen.“ Sie achte darauf, dass die Gruppenbildung zumeist unabhängig von intellektuellen Fähigkeiten stattfindet. Sie versuche, die Kinder nicht aufgrund von Leistungen zu trennen und sprachlich in Gruppen aufzuteilen. Zusätzlich erfolge keine Benennung nach Leistungsfähigkeit oder Klassenstufe (e.g. Kinder der Ersten). Wenn die jüngeren Kinder und mitunter noch ein Kind, das öfter bei den Jüngeren dabei ist“, zusammengefasst werden sollen, werden diese per Namen genannt und nicht nach deren Leistung. Die Ordnung der Klasse beruhe somit nicht nur auf leistungsbezogenen Kriterien. So brauche es „einfach ganz viele Möglichkeiten, Gelegenheiten, Plätze, wo sich Sebastian mit den Freunden treffen kann und wo die Anforderung so ist, dass er mit kann. Bauecke, Lesecke, Dazusetzen, Zuhören.“ Es werden „Nischen und Räume“ geschaffen. Die Möglichkeit, sich kurz auszutauschen oder zusammen zum Computer zu gehen, sei notwendig, um miteinander in Kontakt zu kommen. „Die Kinder machen dann schon was Leichteres.“ Es müsse im schulischen Alltag somit eine „entspannte Atmosphäre“, ohne Zeit- und damit Leistungsdruck, gegeben sein, „ein Klima, wo die andern Zeit“ für gemeinsame Aktivitäten haben und sich „einlassen können“ auf jemanden, „der net so is wie i, wo i

aunders reden muass, wo i langsamer mi bewegen muass“ Die Lehrperson biete in Form von Projekten oder Plakatgestaltungen gemeinsame Tätigkeiten für SchülerInnen an. Das Idealste laut Ansicht der Lehrperson wären Fachleute, die die Kinder nach Neigungen fördern. Ein Teil der Klasse gehe auch gemeinsam in den Hort, in dem Freundschaften weiterentwickelt werden können und auch Kontakte außerhalb von Schule und Hort im Rahmen von Festen, Partys und gemeinsamen Unternehmungen ermöglicht werden. Sebastian gehe „irrsinnig gern“ in den Hort und es sei „wichtig“ und „lustig, dort die Freundschaften weiter zu pflegen“ (A-PI-L-07-GIT). Auf die Frage, was toll an der Schule sei, antwortet Sebastian, dass es der Hort sei und zählt neben seinem Freund aus der Klasse noch andere Kinder auf. Sebastian gibt folgende Gründe für die Bevorzugung des Horts an: „weil ich da mit andern Kindern zusammen bin“ und „weil ich spiele im Hort“ (A-PI-L-07-GIC). Die Eltern schaffen Kontaktmöglichkeiten außerhalb der Schule. Sie sind der Ansicht, dass ein „anspruchsvolles gutes Programm“ in den Ferienzeiten wichtig sei, da nicht jeder ein „Haus mit Garten“ habe, in das andere Kinder gerne eingeladen werden. „Es kommen ja Kinder sicher nicht immer ganz gern zu Kindern, die Behinderung haben, außer das Angebot stimmt dann dort.“ (A-PI-L-07-GIP)

Die Interaktion in einer leistungsfreien, entspannten Atmosphäre wird somit als wichtig betrachtet. Bei Sebastian versuchen Lehrpersonen und Eltern, Angebote zu schaffen, damit sich Kontakte bei den Kindern entwickeln können, sowohl in der Schule als auch in der institutionellen und privaten Freizeitgestaltung. In diesem Rahmen ist das Pflegen von Freundschaft und gemeinsames Freizeitverhalten vermehrt möglich, im Gegensatz zum Schulunterricht in der Klasse.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Die Lehrperson meint, dass man darauf achten könne, dass „für jedes Kind immer noch wer da ist“, wenn sich andere Kinder dagegen entscheiden, mit diesem etwas gemeinsam zu machen (A-PI-L-07-GIT).

Die Auswahlmöglichkeit an Personen in der Klasse ist relevant für soziale Beziehungen.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Bei den Eltern von Sebastian und der Schule kommt es zu unterschiedlichen Erwartungen. Das Anpassen der Erwartungen sei deshalb laut den Eltern besonders schwierig, da Sebastian ein „Grenzfall sei“. Er sei weder „schwerstbehindert“, noch „ein normales Kind“. Der Vater versuche seine Erwartungen an das anzupassen und Unterschiede zu machen (A-PI-L-07-GIP). Laut der Lehrperson seien die Erwartungen der Eltern unrealistisch hoch. Es sei weniger, wie bei anderen Eltern oftmals üblich, das Überbehüten eine Barriere für das Lernen, sondern dass das Kind die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen könne, obwohl es diesen gerne entsprechen würde. Sie meint: „Do mechat i gar net so nachhaken, dass, weil des is sehr belastend, dass es halt anders is.“ Das „Allerwichtigste“ sei laut der Lehrperson, dass die SchülerInnen „die Freude am Lernen net verlieren, also lieber ganz kleine Schritte und keine Überforderung als dass man sagt: Na, des schaff i eh net.“ (A-PI-L-07-GIT) Die Standardisierung von Leistungen nach Lehrplänen und Beurteilung dieser anhand von Noten bewirke ein Sichtbarmachen von Unterschieden. „Damit’s afoch für die Eltern und auch für die Notengebung klar is“, gibt es die „Zuordnung mit Speziallehrplänen“. Der Lehrperson wäre es jedoch lieber, sie könne jeden soweit bringen, „soweit er kann“ (A-PI-L-07-GIT). Die Eltern von Sebastian kritisieren es, wenn Lehrpersonen das akademische Lernen zurückstellen und weniger Erwartungen in diesem Bereich an die SchülerInnen stellen. Sie bevorzugen „fordernde“ statt „liebe Lehrer“. Verständnis und Unterstützung seien zwar wichtig, aber es solle keinesfalls auf jeglichen Leistungsdruck verzichtet werden. Es sei wichtig, auch jene Bereiche zu sehen, in denen Erwartungen erfüllt werden können, die „relativ normal entwickelt sind“. In diesen Bereichen solle „wirklich mit vollem Einsatz und, und Arbeiten“ gefördert werden. Die Eltern wünschen sich eine Balance zwischen Angst beim Lernen und dem fehlenden Einfordern von Leistung. Sie wünschen sich die Förderung der Schwächen des Kindes und das Nutzen der Fördermaterialien, die von den Eltern organisiert, aber nicht verwendet werden. Sie haben das Gefühl, dass die Kinder durchgeschleust werden durch die Schulzeit, ohne Leistungsziel. Die Schule habe die Funktion des Lernzuwachses, nicht der Unterhaltung fürs Kind. Ebenfalls werde fehlende Expertise in Bezug auf bestimmte Bereiche kritisiert und die Bedeutung eines offiziellen Schulabschlusses in den Vordergrund gestellt. Die Eltern lehnen Labeling ab, so auch die umgekehrte

Integration in einer Schule für Schwerstbehinderte sowie die Zuordnung des Kindes zu einem Lehrplan für Schwerstbehinderte (A-PI-L-07-GIP). Der Lehrplan und der Plan der Schule seien Bereiche, in denen Eltern nichts entscheiden dürfen. Die Expertise im pädagogischen Bereich sieht die Lehrperson bei sich allein (A-PI-L-07-GIT).

Somit kommt es zu unterschiedlichen Erwartungen und Einstellungen in Bezug auf die schulische Förderung und der damit einhergehenden Belastung sowie Erwartungsreduktion im Bildungssystem.

Von den Eltern erwarte die Lehrperson, dass sie ihr Vertrauen entgegenbringen. Sie vergleicht die Eltern mit Löwen im Kampf für ihr Kind. „Eltern kämpfen immer für ihre Kinder, ja, ganz egal, wie bewusst diese Eltern sind und da kommt man leicht in die Rolle: Sie will meinem Kind was tun.“ Sie begründet dies mit dem Wunsch der Eltern, ihr Kind zu schützen und zu verteidigen. Die Eltern sollen dem Kind und sich selbst die „Zeit geben“, um die „spezielle Situation des Kindes“ zu akzeptieren und dieses „als Ganzes“ anzunehmen. Wichtig sei es, den Kindern die Zeit zu geben, die Lerninhalte später zu lernen. Die Lehrperson meint, dass sie vorsichtig sein müsse beim Anbringen von Kritik bei den Eltern. Mithelfen dürfen diese laut der Lehrperson innerhalb ihres Kontrollbereichs (A-PI-L-07-GIT). Dadurch dass Vertrauen in die Förderung nicht vorhanden ist, kontrollieren die Eltern, ob in der Schule ausreichend kognitiv gefördert werde. So sei es wichtig, „dass man einfach ein Auge drauf haben muss“ und dass man es nicht „einfach rennen“ lassen könne. Das Vertrauen, dass das Lernen gut funktioniere, ginge nicht. Der Vater stellt sich auch die Frage, wie die Förderung bei anderen Eltern sei, die nicht die Zeit und die Möglichkeiten haben, sich so zu interessieren und aufs Kind einzugehen. Vertrauen entstehe durch die Sichtbarkeit von Wohlbefinden und schulischer Förderung sowie mittels Transparenz von Informationen. Die Eltern wünschen sich mehr Informationen darüber, was ihr Kind in der Schule lernt, beispielsweise in Form von Eintragungen in Heften. Sie fühlen sich in ihren Wünschen nicht wahrgenommen und beschreiben es als kaum aushaltbar, dass die organisierten Fördermaterialien von den Lehrpersonen nicht genutzt werden. Sie fühlen sich in ihrem Wunsch nach vermehrter schulischer Förderung nicht wahrgenommen. Die fehlende Sichtbarkeit des schulischen Lernens und der Informationen werden von den Eltern kritisiert. Sie sehen die Fortschritte

nicht bei ihrem Kind und fragen sich, was dieses in der Schule mache. Dies fördere nicht das Vertrauen in die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (A-PI-L-07-GIP). Somit besteht kein Vertrauen in die schulische Förderung von Sebastian, aufgrund fehlender Sichtbarkeit von Erfolgen und wenig Informationsaustausch. Die Eltern erhalten in diesem Bereich auch kein Mitspracherecht und fühlen sich in ihren Belangen nicht wahrgenommen.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Die Lehrperson ist der Ansicht, dass Sebastian viele Freunde habe. Er werde als „klein und süß“ betrachtet, und ist „immer des Baby“. Die Peers können ihn „a bissl hätscheln“. „Den tun´ s herum und du bist da, und du magst da, dem gfallt des a guat.“ (A-PI-L-07-GIT) Auch die Mutter spricht an, dass es toll sei, dass Sebastian genauso den Umgang mit Mädchen erlerne, die „in diesem Alter schon a bissl so diesen Mutterinstinkt habn, das Bemuttern.“ Sie sehen ihn als jemanden, den man an der „Hand nimmt und führt“. Er sei sehr beliebt und werde auch als einziger Bub bei den Mädchen-Geburtstagspartys eingeladen (A-PI-L-07-GIP). Dies verändere sich jedoch in der 3./4. Klasse. Die gemeinsamen Interessen entwickeln sich im Verlauf der Zeit auseinander. Sebastian könne mit diesen nicht mehr mithalten. Die Eltern sind traurig über das Erleben, dass ihr Kind ausgegrenzt wird. Oft wird darauf hingewiesen, dass das Kind viel Zeit mit den Erwachsenen verbringe und nicht zu den Kindern „dazugehört“ (A-PI-L-07-GIP).

Zusammengefasst zählt Sebastian nicht zur Referenzgruppe der Mehrheit der Peers in der Klasse. Zuerst wird er als „Baby“ betrachtet, vor allem von den Mädchen in der Klasse und es ergibt sich eine Erwachsenen-Kind-Beziehung mit Sebastian. Laut der Lehrperson und der Mutter gehe es ihm aber gut damit. Im Verlauf der Schulzeit entwickeln sich aber die Interessen weiter und auseinander, sodass Sebastian nicht mehr mithalten könne und vermehrt nicht mehr dazugehöre.

Im Verlauf der Schulzeit verändert sich die soziale Partizipation. Zu Beginn des Projekts schildern die Eltern, dass Sebastian die „größeren Kinder“ besonders liebe und ihn ein älteres Mädchen mehrmals besuche. Er wirke mit diesen „viel erwachsener“. Mittlerweile tendiere Sebastian eher zu den jüngeren MitschülerInnen und die Eltern beschreiben sich als „nicht so glücklich“ darüber, dass sich Sebastian

in der Mehrstufenklasse auf jüngere SchülerInnen konzentrierte anstatt auf ältere, von denen er profitieren könnte. Die Vermutung wurde geäußert, dass Kinder dazu tendieren, den Kontakt mit jüngeren Peers zu finden, weil sie sich dort vielleicht „nicht so stark unterscheiden.“ (A-PI-L-07-GIP) Sebastian bejaht, dass er einen Freund habe. Außerdem erzählt er von den Kindern, mit denen er spielen kann (A-PI-L-07-GIC). Die Lehrperson beschreibt ihn als ein offenes, „positives Kind“ und dass ihm dies bei der Interaktion mit anderen helfe (A-PI-K-07-GIT).

Sebastian findet somit Freunde, die in derselben Referenzgruppe wie er sind, da sie jünger und ihm dadurch ähnlicher im Erfüllen von Erwartungen sind und mit denen er gemeinsame Interessen beim Spielen teilt. Sebastian wird in der Klasse akzeptiert und es wird ihm ein positiver Charakter zugeschrieben.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Sebastian

Es werden nun die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Sebastian beschrieben (siehe Abb. 18).

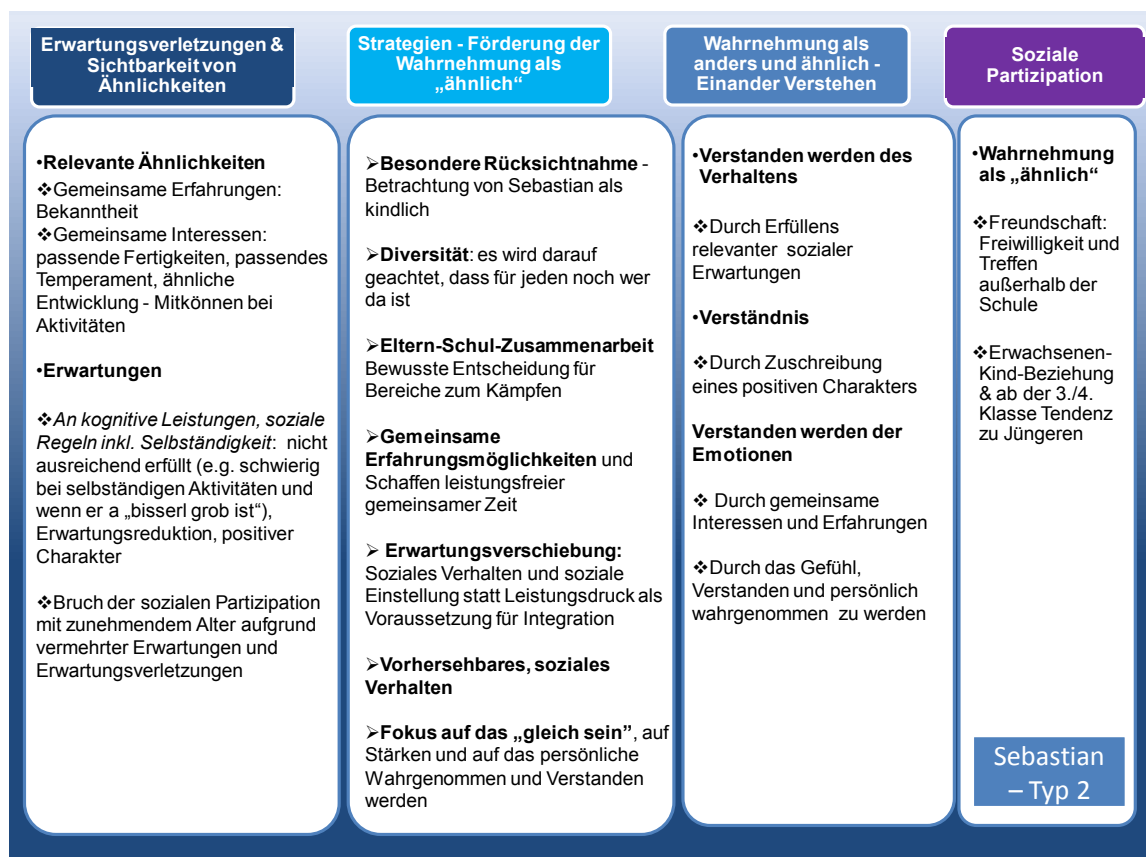


Abbildung 18: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Sebastian

Sebastian ist in einer Integrationsklasse, in der Unterschiede bei schulischen Erwartungen im Vergleich mit den Peers deutlich werden. Er ist offen gegenüber anderen, löst angenehme Emotionen aus und versucht, den Erwartungen zu entsprechen. Deshalb wird ihm trotz Erwartungsverletzungen ein positiver Charakter zugeschrieben.

Strategien zur Förderung der sozialen Partizipation sind das Wahrnehmen von Stärken bei allen SchülerInnen, der Umgang mit Schwächen, die Freiwilligkeit im Umgang miteinander, das Schaffen von Freizeitmöglichkeiten in einer entspannten Atmosphäre mit wenig schulischem Leistungsdruck, das Wahrgenommen werden von anderen und ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden und mittels Wissensvermittlung und Gespräche das gegenseitige Verständnis gefördert wird. Die Eltern und die Lehrperson haben unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Förderung von Sebastian, wodurch die Zusammenarbeit erschwert wird. Ein guter Informationsfluss und die Sichtbarkeit von Erfolgen wären hilfreich im Aufbau von Vertrauen in die schulische Förderung.

Sebastian wird nicht zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt, sondern als „kindlich“ betrachtet. Es kommt zu einer Erwachsenen-Kind-Beziehung, insbesondere mit den Mädchen in der Klasse, die sich um ihn kümmern. Aufgrund veränderter Interessen der Peers in der 3./4. Klasse, bei denen Sebastian nicht mehr „mithalten“ kann, geht die soziale Partizipation bei Sebastian jedoch verloren und er orientiert sich vermehrt an jüngeren MitschülerInnen. Freundschaften entwickeln sich anhand von Interessen und gemeinsamen Erfahrungen, weshalb das Kennen von anderen Kindern einen Vorteil darstellt, ebenso wie Fertigkeiten und Eigenschaften (e. g. Temperament), die für gemeinsame Interessen förderlich sind.

Verständnis aufgrund der Zuschreibung eines positiven Charakters und gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und der Emotionen bei jüngeren Kindern ermöglichen soziale Beziehungen.

4.3.7. Darstellung der sozialen Partizipation von Benjamin

Benjamin befindet sich in einer Integrationsklasse einer Regelschule. Aufgrund von Erwartungsverletzungen in diesem Umfeld und einer damit einhergehenden Erwartungsreduktion wird er nicht zu derselben Referenzgruppe wie die Peers gezählt.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Die Eltern sprechen ihre Erwartungen hinsichtlich der akademischen Leistungen von Benjamin an, die eine hohe Relevanz einnimmt (A-II-A-01-GIP). Von Benjamin wird auch seitens der Lehrperson schulisches Lernen erwartet, insbesondere in Bezug auf die Verbesserung der Lesefertigkeiten, auch wenn die Lehrperson auf die direkte Frage nach den Erwartungen an die Kinder die Sichtweise vertritt, von den Kindern nichts zu erwarten (A-II-A-01-GIT). Benjamin möchte an ihn gerichtete Erwartungen jedenfalls erfüllen und spricht beispielsweise auch vom „erster sein“. Auch die Trauer bei schlechten Schulleistungen, das Zeigen wollen des Wissens, der Stolz auf sein Können sowie das Beklagen fehlender Adaptionen beim Lernen weisen auf den Wunsch hin, den an ihn gerichteten Erwartungen zu entsprechen. Er fordert auch die Sichtbarkeit von Leistungen bei der Interviewerin beim Playmobil-Spiel ein (A-II-A-01-GIC).

Somit wird die Relevanz dieser Erwartungshaltung deutlich sowie der Wunsch von Benjamin, diesen zu entsprechen.

Bereits durch die schulischen Strukturen wird der Leistungsvergleich sichtbar gemacht und von Benjamin wahrgenommen. Dies erkennt man mitunter daran, dass Benjamin die Unterscheidung zwischen I- und Regelkindern von sich aus anspricht. So machen MitschülerInnen nach Ansicht von Benjamin nicht dieselben Aufgaben, weil sie ein „Regelkind“ bzw. ein „Intensionskind“ sind. Er wolle jedoch nicht sagen, was diese für Aufgaben machen (A-II-A-01-GIC).

Diese Interviewsequenz mit Benjamin verdeutlicht, dass die Frage nach denselben Aktivitäten von SchülerInnen in der Klasse mit der Unterscheidung in Integrations- und Regelkinder assoziiert wird. Die Beurteilung von Personen anhand von akademischen Leistungen in der Schule, zum Beispiel aufgrund der Unterscheidung von SchülerInnen anhand verschiedener Leistungsniveaus und den damit einhergehenden Aufgaben, verdeutlicht Unterschiede in Bezug zu schulischen Erwartungen und wird von SchülerInnen wahrgenommen. Es erfolgt bei Benjamin eine Erwartungsreduktion, die in der Klasse mitunter infolge des Labels Integrationskind sichtbar wird.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Die Eltern von Benjamin sehen es als „Hauptproblem in der Integration an, wie Kinder mit Beeinträchtigungen Freundschaften schließen können. Der Leistungsvergleich wird als „Motor“ gegen Integration betrachtet. „Integration bzw. Inklusion“ funktioniere nicht und sei ein „Märchen“. Das Zusammenkommen ohne zu vergleichen wird im Gegensatz dazu als förderlich für soziale Partizipation angesehen. Der Vater von Benjamin sagt, dass die Regelschullehrerin jedoch von „ihren Kindern“ dann spreche, wenn es sich um die Regelkinder handle. „Des heisst aber net, dass sie den Benjamin net mog, mit ihm gar nix macht, aber es is jetzt immer wieder feststellbar, dass des zwei paar Schuhe sind.“ (A-II-A-01-GIP) Die Lehrperson ist im Gegensatz zu den Eltern von Benjamin der Ansicht, dass soziale Partizipation nicht mit der kognitiven Leistung zusammenhängt. So sei ein Schüler nicht „der kognitiv Tollste“, behaupte sich aber „sozial am meisten“ und sei ein „Übermacker“. Die Lehrperson meint, dass sie den Konkurrenzkampf in der Klasse nicht fördere und es ihn nicht gäbe. Das Wort Konkurrenzkampf bezeichne ihrer Ansicht nach bereits das Gegeneinander von Personen statt dem Miteinander (A-II-A-01-GIT).

Somit wirkt sich der Leistungsvergleich laut der Eltern auf die soziale Partizipation aus. Akademisches Lernen ist ein gut sichtbarer Erwartungsbereich in der Schule, bereits durch die Unterteilung der SchülerInnen nach deren schulischer Leistung. Die Lehrperson ist der Ansicht, dass es keinen Konkurrenzkampf gibt und kognitive Leistungen nicht mit dem sozialen Miteinander in der Klasse zusammenhängen. Sie setze einen Fokus auf das Einhalten sozialer Regeln, das einem Konkurrenzkampf widerspreche. Somit sind sich die Eltern und die Lehrerin diesbezüglich uneinig. Dies könnte auch mit einer unterschiedlichen Definition des sozialen Miteinanders zusammenhängen, nämlich jener zwischen der Anwesenheit von gemeinsamen Interaktionen und der Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Wenn die Erwartungen anderer nicht erfüllt werden, beispielsweise am Spielplatz, wird Benjamin laut des Vaters nach 5 Minuten bereits ausgegrenzt. Dieses Verhalten

habe jedoch laut den Eltern erst mit dem Leistungsvergleich in der Schule angefangen. „Ab dem Zeitpunkt, wo die Kinder einen Leistungsdruck haben, vielleicht sogar Kindergarten, Vorschulprogramm, fangt das an.“ Mit höherem Alter falle der Leistungsunterschied auch immer weiter auf. Benjamin werde als „anders“ wahrgenommen aufgrund der „ungleichen Leistungssteigerung“. Der Vater von Benjamin sieht die „Leistungssteigerung der Regelkinder“, die im Vergleich mit einem entwicklungsverzögerten Kind relativ steil sei und sich immer weiter auseinanderentwickle, als Grund dafür an, dass Benjamin den Kontakt mit Jüngeren sucht. Denn „da fällt es niemand auf, dass er eine Behinderung hat“. Laut Eltern passt es bei jüngeren Kindern und bei Erwachsenen besser und gäbe es mehr Probleme in der sozialen Partizipation mit Gleichaltrigen, aufgrund des fehlenden Einhaltens von Erwartungen (A-II-A-01-GIP).

Somit beschreibt der Vater von Benjamin eine Abnahme der sozialen Partizipation im Verlauf des Bildungssystems und der immer größer und sichtbarer werdenden Leistungsunterschiede. Daraus entwickelt sich eine Tendenz zu Jüngeren.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Auch das Einhalten sozialer Regeln wird von Benjamin erwartet. Die Eltern sprechen davon, dass sie Informationen darüber erhalten, dass Benjamin beispielsweise „besonders brav“ gewesen sei. Sie meinen, dass es wichtig sei, den Kindern „Werte“ zu vermitteln und dass sie sich wünschen, dass Benjamin einmal „an Freundeskreis hat, wo er auch zufrieden sein kann“ (A-II-A-01-GIP). Die Lehrerin fordert neben den akademischen Leistungen das Einhalten sozialer Regeln ein. Insbesondere zu Schulbeginn werde das „Fundament gebraucht“, „bevor es dann überhaupt einmal ums Kognitive geht“, auch wenn es schon zu Beginn mit einfließe. Sie möchte, dass sich Benjamin in der Klasse wohl fühlt, die Schule positiv besetzt sei und sein Selbstwert gestärkt ist (A-II-A-01-GIT). Die Eltern erzählen, dass ihr Kind manchmal den Erwartungen der Lehrperson widerspreche, da er manchmal „sehr nervig“ sein könne und dass er dann dafür mit Exklusion aus der Klasse bestraft werde (A-II-A-01-GIP). Benjamin spricht davon, „viel zu brav“ zu sein und dass ihn nichts „ärgert“. Er lehnt Schimpfen, Schreien, Stehlen, Zündeln, Zunge zeigen, Rausschreien statt Aufzeigen ab und suche sich auch Freundschaften nach dem Einhalten dieser sozialen Normen aus (A-II-A-01-GIC).

Somit versucht Benjamin auch beim Einhalten sozialer Regeln, diesen zu entsprechen und empfindet sie selbst als wichtig, ebenso wie die Eltern und die Lehrperson.

Die Eltern sind der Ansicht, dass sich Freundschaft durch Sympathie und Charakter bilde, unabhängig von einer Beeinträchtigung (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson meint, dass Benjamin „irrsinnig hohe soziale Kompetenzen“ habe. Die Freude über gemeinsames Spielen sei für die soziale Partizipation wichtig und zeige sich bei Benjamin, der als ein „kindlicher“ Bub beschrieben wird, den man „lieb haben kann“. Benjamin wird außerdem als kontaktfreudig beschrieben (A-II-A-01-GIT) und orientiere sich je nach Interessen an den älteren oder jüngeren Kindern (A-II-A-01-GIP). Benjamin zählt Aktivitäten und viele Interessen auf, sowohl mit anderen als auch alleine. Er sagt bei allen, Lehrpersonen und Peers, dass er diese möge und sie immer, zu jeder Zeit, möge, dass ihm alles gefalle und dass ihn nichts ärgere. Er möchte auch nicht die Namen der Kinder sagen, die er kennt und die er in seiner Traumschule haben möchte (A-II-A-01-GIC).

Bei der Auswahl der Kinder, die er gerne in seiner Traumschule haben möchte, nennt er keine Namen, vielleicht deshalb, weil er niemanden ausschließen möchte oder weil es nicht so viele Freundschaften gibt. Jedenfalls löst er bei anderen positive Emotionen aus, wird als offen beschrieben und vermeidet die Thematisierung von negativen. Auch wenn Benjamin Erwartungen widerspricht, wird im Gegensatz zu einem anderen Schüler das Bemühen wahrgenommen, den Erwartungen zu entsprechen und ihm ein positiver Charakter zugeordnet.

Wahrnehmung als „anders“ im sozialen Bereich im Verlauf der Zeit

Benjamin legt beim Aussuchen seiner Freunde Wert auf das Einhalten sozialer Regeln und lehnt aggressives und lautes Verhalten ab. Er mag Personen, weil sie „nett“ sind (A-II-A-01-GIC).

Somit ist für Benjamin das Einhalten sozialer Regeln für Freundschaften wichtig.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Die Konzentration zur Erbringung schulischer Leistung, ein gewisses äußeres Erscheinungsbild und Selbständigkeit werden ebenfalls als Voraussetzungen von SchülerInnen erwartet. Sie möchte, dass Benjamin möglichst eigenständig ist (A-II-A-01-GIT). Auch die Eltern wünschen sich „dass da Benjamin mal selbstständig leben kann“ (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson beschreibt ihre Expertise im Einbeziehen von Benjamin in den Schulalltag. Sie sei nicht mit Benjamin im Integrationsraum, sondern mache alles mit den SchülerInnen gemeinsam, mithilfe unterschiedlicher Angebote, beispielsweise mittels des Erstellens von Plakaten oder beim Turnen. Sie arbeite auch im Team zusammen an der Förderung der SchülerInnen und die Kinder wählen sich selber das, „was sie brauchen“. Die Lehrperson spricht darüber, dass dieselben Regeln für alle gelten, dass es aber je nach Bedarf auch Ausnahmen gäbe, wenn Kinder beispielsweise dies aufgrund des Entwicklungsrückstands und individueller Bedürfnisse benötigen. Wichtig sei jedoch, dass diese Ausnahmen nicht auf Beeinträchtigungen zurückgeführt werden, sondern unabhängig von diesen passieren. Sie erkläre den Peers, dass alle Kinder Ausnahmen brauchen. Sie sage ihnen: „Er ist halt noch nicht so weit, und der braucht das halt jetzt noch“.

Im Verlauf der Schullaufbahn sei es für SchülerInnen jedoch wichtig, „so weit“ wie die anderen zu sein. So erklärt die Lehrperson, dass es aufgrund des bevorstehenden Schulwechsels im nächsten Jahr wichtig sei, dass die gleichen Regeln für alle gelten, auch für Benjamin (A-II-A-01-GIT).

Benjamin kann laut der Lehrperson bei schulischen Aktivitäten mitmachen. Selbständigkeit ist ein Ziel, das Benjamin erreichen soll, das aber als schwierig und als Voraussetzung für den weiterführenden Bildungsweg betrachtet wird. Somit ist es wichtig, neben der kognitiven auch die sozialen Erwartungen zu erfüllen und beispielsweise keine Ausnahmen mehr zu benötigen und selbständig zu werden. Dies wird mit zunehmendem Bildungsverlauf wichtiger, weshalb lediglich in den ersten Schuljahren Adaptionen als akzeptabel betrachtet werden und am Übergang zur Sekundarschulstufe Erwartungsverletzungen in diesem Bereich immer mehr vorausgesetzt und damit sichtbar werden.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der Erwartung an Selbständigkeit

Die selbständige Partizipation in der Schule bei Aktivitäten ist wichtig für soziale Partizipation. Die Lehrerin beschreibt, dass Benjamin mit seinen 3 FreundInnen viel unternehme und sich auch privat treffe (A-II-A-01-GIT).

In und außerhalb der Schule werde durch die Partizipation an Aktivitäten und gemeinsamer Freizeitgestaltung soziale Partizipation ermöglicht.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen

Die Eltern sind der Ansicht, dass bereits bestehende Gruppen in der Klasse eine Barriere für die soziale Partizipation anderer Kinder sind. 2Freunde von Benjamin seien aufgrund privater Kontakte entstanden (A-II-A-01-GIP). Es sei leichter für SchülerInnen, wenn sich diese bereits vor Schulbeginn oder einem -wechsel kennen. Denn dann bilden diese bereits eine Gruppe. Das Kennen von Kindern vor Schulbeginn sei allerdings hinderlich für andere, da die Gruppenbildung zu einer verminderten Möglichkeit führe, neue Kontakte zu schließen (A-II-A-01-GIT). Benjamin betont, dass er einen Freund im Urlaub kennengelernt habe und vorher noch nicht gekannt habe. Beim Playmobil Spiel lässt Benjamin alle Kinder erzählen, was sie alles gemacht haben (A-II-A-01-GIC), wodurch persönliche Erfahrungen miteinander geteilt werden können. Kommunikation mit anderen sei wichtig. Eine „gemeinsamen Sprache“, „das A und O einer Gesellschaft“ wird von der Lehrerin als relevant für soziale Beziehungen betrachtet (A-II-A-01-GIT).

Für Benjamin ist es etwas Besonderes, wenn er sich mit jemanden anfreundet, den er nicht bereits aus privaten Kontakten kennt. Wenn schon gemeinsame Erfahrungen durch Bekanntheit gemacht wurden, ist dies für die soziale Partizipation förderlich. Insgesamt erscheint das Teilen von persönlichen Erfahrungen mit anderen und damit Verständigungsmöglichkeiten ein wichtiger Aspekt für die soziale Partizipation zu sein. Das Teilen von Erlebnissen, durch Austausch von persönlich relevanten Lebensaspekten oder aufgrund einer gemeinsam erlebten Zeit, scheint ein wichtiger förderlicher Faktor für soziale Beziehungen zu sein.

Benjamin zählt 2 Buben und 1 Mädchen als FreundInnen auf. In seiner Traumschule könne er „spielen“. Benjamin erzählt von vielen Interessen im Interview. Dem Kind sind körperliche Nähe sowie gemeinsame Interessen und Aktivitäten für Freundschaft wichtig (A-II-A-01-GIC). Beim Interview mit den Eltern wird ebenfalls die Freundschaft über gemeinsame Interessen genannt (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson meint, dass sie zukünftige Freundschaften bereits zu Beginn der Schulzeit voraussagen könne, anhand der Ähnlichkeit im Interesse und im Temperament. So sind eher jene, die still und zurückhaltend sind, befreundet sowie jene, die viel reden (A-II-A-01-GIT). Bis zur Pubertät habe es laut des Vaters vermehrte Geschlechtertrennung gegeben, die mit der Zeit durch das Interesse am anderen Geschlecht etwas aufgeweicht werde. Aufgrund der beginnenden Beziehungen zwischen Buben und Mädchen finden wieder vermehrte Interaktionen statt, wenn auch auf einer anderen Ebene als jener der Freundschaft. Es komme „scho so langsam die Sexualität ins Spiel“ (A-II-A-01-GIP). Auch die Lehrperson nennt als einziges Merkmal, das sich auf die Gruppenbildung auswirkt, das Geschlecht (A-II-A-01-GIT).

Gemeinsame Interessen und Aktivitäten inklusive körperliche Nähe werden bei Benjamin als wichtig für Freundschaft genannt. Die Passung beim Temperament und die Veränderungen in der Geschlechtertrennung könnten auf die Interessen (e.g. am anderen Geschlecht) der SchülerInnen zurückzuführen sein.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Die Konfrontation mit der Realität wird bei Benjamin nicht angesprochen, sondern vermehrt der Fokus auf Stärken. Auf die Frage nach den Schwächen von Benjamin meint die Lehrperson, dass sie nicht gern von „Schwächen und Defiziten“ ausgehe (A-II-A-01-GIT).

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Die Lehrerin erzählt, dass es ihr wichtig ist, dass Benjamin „die Freude am Lernen behält“ und sein „Selbstwertgefühl gestärkt“ ist. Dieser könne seine Stärken jedoch nicht einschätzen. Sie würde sich wünschen, dass Kinder nach Interessen und Begabungen gefördert werden. Wenn die persönlichen Interessen und die Motivation

der Kinder einbezogen werde, könne kognitive Förderung von Beginn an stattfinden, so beispielsweise wenn ein Kind die Füllfeder von der Oma habe und „gleich schreiben“ wolle (A-II-A-01-GIT).

Die Pädagogin hat somit klare Vorstellungen von dem, wie aus ihrer Sicht Förderung besser funktionieren könne, mit einem Fokus auf Interessen und Stärken.

Soziales Verhalten in der Klasse

Vermehrte soziale Kompetenz statt „Einzelwunderkinder“ seien notwendig für Integrationsklassen (A-II-A-01-GIT). Die sozialen Fertigkeiten der Regelschulkinder werden als relevante Faktoren gesehen, die sich auf die soziale Partizipation in Integrationsklassen auswirken (A-II-A-01-GIP). Neben dem bereits vorhandenen sozialen Verhalten der SchülerInnen, wird das Einhalten sozialer Regeln in der Klasse gefördert. Die Lehrperson ruft beispielsweise einen Klassenrat ins Leben, in dem Themen von den SchülerInnen eingebracht und gemeinsam besprochen werden können (A-II-A-01-GIP). Die Akzeptanz von Beeinträchtigungen wird aber vor allem auch als eine Einstellungssache betrachtet, die Kinder von ihren Eltern übernehmen. So sei ein Freund von Benjamin „geprägt von seiner Mutter“ und von dieser „angehalten, glaub I, dass er sich sehr respektvoll verhält“. In einer konfliktreichen Situation beschreibt der Vater auch einen negativen Kommentar der Lehrperson gegenüber einem Kind und habe daraufhin die Meinungen in der Klasse umschwenken gesehen. Die Sichtweise des Umfelds hat seiner Ansicht nach einen Einfluss auf den Umgang mit anderen und auf die soziale Partizipation (A-II-A-01-GIP). Auch Lehrpersonen sehe den Umgang mit Beeinträchtigungen als eine Einstellungssache, eine Erziehungskompetenz an (A-II-A-01-GIT).

Das Fördern sozialer Regeln wird als förderlich für die soziale Partizipation angesehen, ebenso wie Peers mit guten sozialen Fertigkeiten, die auch auf die Einstellung der Eltern und Lehrpersonen zurückgeführt wird.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Die Lehrerin meint, dass man nur lernen könne, „wo man sich wohlfühlt“ und deshalb der Arbeitsplatz mit den Kindern „geschaffen wird“. Von Relevanz sei, dass sich die „Kinder einmal einfach sicher wohl fühlen, einmal die Lehrpersonen kennen lernen,

das Schulhaus kennen lernen, die Örtlichkeiten kennen lernen, sich selber kennen lernen, oiso, in Bezug auf die anderen“, bevor es um das Kognitive gehe (A-II-A-01-GIT). Chaos wird mit einer großen Anzahl an Reizen verbunden, die schwer einordenbar ist. Um SchülerInnen mit Beeinträchtigungen gute akademische Leistungen zu ermöglichen, bedarf es laut Interviewpersonen vermehrter Zeit für die Verarbeitung von Reizen und Rückzugsmöglichkeiten, um durch zeitliche und räumliche Ressourcen Reize reduzieren zu können. Laut der Lehrperson sei es günstig, wenn sich SchülerInnen „ein bisserl verkriechen können“. Aufgrund der Verfügbarkeit von vermehrter Zeit für die Verarbeitung von Reizen könne eine neue Sache nach der anderen eingeordnet und verarbeitet werden, bevor man sich dem nächsten neuen Umstand widmet. Erwartungen werden adaptiert, durch vermehrte Zeit und eine individuelle Anpassung der Reizverarbeitung an den/die SchülerIn. Die Lehrperson äußert, dass Druck hinderlich und Zeit für Aufgaben förderlich sei für Benjamin, nämlich „auf die ruhige Schiene und auf ihn eingehen“. Zusätzlich stelle die Konstanz einer Bezugsperson für manche SchülerInnen einen wichtigen sicherheitsgebenden Faktor dar. So meint die Lehrperson, dass Benjamin Schwierigkeiten „mit Personenwechsel“ habe. „Das haut ihn total aus der Bahn.“ Er brauche eine „Bezugsperson im Prinzip für sich, ja“. Die Lehrperson sagt auch, dass die Kinder sich wünschen, "ernst genommen zu werden, respektvoller Umgang, auf ihre Wünsche, Bedürfnisse, Beschwerden, Probleme einzugehen, oiso, das sind so glaub ich die Erwartungen, die sie an die Lehrer haben“ (A-II-A-01-GIT).

Ein vorhersehbares, einschätzbares Umfeld mit einer gleichbleibenden, verstehenden Bezugsperson, von der man sich persönlich wahrgenommen fühlt, bietet somit Halt.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Im Hort sei es dadurch leichter, Freundschaften zu schließen, "weil sie da einfach freie Zeit auch haben, genannt leistungsfrei, miteinander etwas zu machen“. Wenn die „Strukturen zu eng sind“ und damit die gemeinsame Zeit in der Schule „auf den Unterricht sehr stark aufgebaut ist“, könne dies für das Bilden von Freundschaft hingegen hinderlich sein (A-II-A-01-GIT). Das Zusammenkommen ohne Vergleichen empfindet der Vater als förderlich für die soziale Partizipation. Durch private Treffen mit anderen Eltern und Kindern werden gemeinsame Freizeitmöglichkeiten

geschaffen. Neben dem Integrationskind sind die anderen beiden Freunde von Benjamin Kinder, die oft bei ihnen zuhause sind (A-II-A-01-GIP).

Gemeinsame leistungsfreie Zeit ist förderlich für soziale Partizipation. Denn so können Möglichkeiten für gemeinsame Interessen und Erfahrungen geschaffen werden.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

In einer Gruppenzusammensetzung mit hoher Diversität (e.g. Alter, Leistung) funktioniere laut der Eltern von Benjamin die soziale Partizipation eher sowie in Situationen, in denen kein Vergleichen stattfindet, zum Beispiel in die Richtung „Ich kann lesen, du kannst das nicht.“ (A-II-A-01-GIP) Auch die Lehrperson ist der Ansicht, dass SchülerInnen von einer Zusammensetzung mit vermehrter Diversität profitieren, auch vom Sozialen her. Es solle keine „Elite- oder Ausländerklassen“ geben. Die Lehrperson spricht ebenso an, dass sich Benjamin mit Jüngeren und Erwachsenen besser verstehe, weshalb eine altersgemischte Gruppe günstig sei. Mit fast hochbegabten Kindern sei dieser ebenso befreundet. Die Lehrerin wünsche sich ein Mentorensystem, bei dem sich die SchülerInnen andere Personen selbst wählen können. Es solle altersunabhängig sein und verschiedene Modelle sollen wählbar sowie Zeit flexibler handhabbar sein (A-II-A-01-GIT).

Somit erhöht Diversität in der SchülerInnenzusammensetzung, beispielsweise in altersgemischten Gruppen, die Auswahlmöglichkeiten von Personen und wird als förderlich für die soziale Partizipation betrachtet.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Eltern von Benjamin berichten viel Engagement im Kampf für die bestmögliche Förderung ihres Kindes, beginnend bei einer intensiven Schulplatzsuche. Die Eltern sind im Elternverein und versuchen selbst an Expertise für die Förderung ihres Sohnes zu gelangen und diese an die Lehrpersonen weiterzugeben. Sie zeigen viel Wissen über das Bildungssystem und über Möglichkeiten der Förderung, mit einem bereits hergestellten Zugang zu Fördermitteln. Es wird Kampfvokabular verwendet und betont, dass es wichtig sei, es sich zuzutrauen und sich zuzugestehen, sich gegenüber den Autoritäten im Bildungssystem zu behaupten. Auch der Diskurs zur

Menschenrechtskonvention tritt in Zusammenhang mit dem Bildungswesen ins Blickfeld und es wird die Ungleichbehandlung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen von Benjamin's Vater näher beleuchtet. Diese bestehe beispielsweise in der fehlenden gleichberechtigten Möglichkeit, zwischen segregativen und integrativen Schulsettings wählen zu können. Die Wahlfreiheit sei in der Praxis nicht gegeben. (e.g. Kramann & Biewer, 2015.) Außerdem können nicht die gleichen Möglichkeiten wie von SchülerInnen ohne SPF genutzt werden. Laut des Vaters gäbe es zu wenige Integrationsklassen, weshalb Kinder mit SPF mitunter keine Klasse wiederholen dürften und keine Vorschulklasse besuchen könnten (A-II-A-01-GIP). So wie die Eltern wird auch von der Lehrperson Kritik am Bildungssystem geübt (e.g. Einstufen der Kinder anhand eines S- oder ASO-Lehrplans, das fehlende Angebot an NachhilfelehrerInnen oder das fehlende Vorschuljahr bei Kindern mit S-Lehrplan, Wort Integration) sowie der Wunsch nach vermehrtem Austausch und - Budget, beispielsweise in Bezug auf Materialien. Auch die negative Sichtweise der Gesellschaft über Sonderschulen wird erwähnt. Als besonders wichtig für die Förderung wird die Zusammenarbeit mit KollegInnen angesprochen. Die Lehrperson sei auch der Ansicht, dass jedes Kind in Wohnortnähe die Schule besuchen solle, um Selektionsmechanismen vorzubeugen. Außerdem sollte es Spezialisten vor Ort an jeder Schule geben, sodass es ermöglicht werde, mit allen zu arbeiten. Um das Ideal, das Optimum erreichen zu können, sei es nach Ansicht der Lehrperson notwendig, dass neben dem Engagement der Personen auch die Rahmenbedingungen individuelles Arbeiten zulassen. Die Lehrperson möchte „Freiräume“, um den Kinder „vom Stundenplan her und so wirklich ihr Optimum bieten zu können“ (A-II-A-01-GIT). Einigen Lehrpersonen wird mitunter ihre Expertise in bestimmten Bereichen abgesprochen und es wird vermutet, dass zu wenig akademische Förderung in der Schule stattfindet. Der Vater von Benjamin meint, dass „das Wissen der Lehrkräfte sehr schlecht“ sei, so auch „die gesetzlichen Rahmenbedingungen“. LehrerInnen wüssten beispielsweise nicht, dass es „einen individuellen Förderplan gibt“. Er diskutiere deshalb auch mit den Lehrpersonen über das Schulgesetz und den Förderplan. Der Vater wünsche sich das Gefühl, mit einem „Spezialisten“ zu sprechen, der ihn beruhigt und Verantwortung übernimmt: „Wir machen das schon, wir gehen diese und jene Wege.“ Zusätzlich fühle sich die Regelschullehrerin nicht für Kinder mit SPF zuständig. Die Eltern sind der Ansicht, dass Lehrpersonen vermehrt für das kognitive

Lernen zuständig sein sollten und dass von den Eltern eine vermehrte Förderung von Selbständigkeit erwartet wird, keine Unterstützung der akademischen Förderung (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson von Benjamin beschreibt den Wunsch der Eltern nach Normalität, „dass sie halt alle normal werden“, dass die Kinder zu „normalen Volksschülern“ gemacht werden sollen. Viele Eltern haben aus Sicht der Lehrperson Probleme „mit dem Akzeptieren“ von Beeinträchtigungen. Es sei wichtig, den Eltern das Gefühl zu geben, gemeinsam „das Bestmögliche für das Kind“ zu wollen und „dass ma da jetzt net der Feind is.“ Die Lehrperson beschreibt die Eltern von Benjamin als sehr engagiert, mit hohem Niveau. Sie kritisiert jedoch den „kognitiven Drill“ der Eltern und möchte Einfluss darauf nehmen, dass diese vermehrt an der Selbständigkeit ihres Sohnes, an „Basissachen“ zuhause arbeiten. Gleichzeitig spricht die Lehrperson von einer Überbehütung von Benjamin durch die Eltern. Ihre Rolle sehe sie als Coach, der spielerisch an das Lernen herangehe und die der Eltern in der Unterstützung durch das Lernen von „Basissachen“ (e.g. Anziehen). In dieser Hinsicht könnten die Eltern zuhause „mithelfen“ (A-II-A-01-GIT).

Beide, sowohl Lehrperson als auch Eltern versuchen, Einfluss auf das Verhalten des jeweils anderen zu nehmen. Eltern fordern von Lehrpersonen vermehrt kognitive Förderung und Lehrpersonen von den Eltern den vermehrten Fokus auf „Basissachen“. Die Eltern und Lehrperson von Benjamin haben nicht dieselben Erwartungen an die als notwendig erachtete „bestmögliche“ Förderung des Kindes, wodurch die Zusammenarbeit eingeschränkt ist. Die Eltern zeigen ein hohes Engagement in der Förderung ihres Kindes und treten auch gegenüber Autoritäten für eine Verbesserung der schulischen Situation Ihres Kindes und der Schulplatzwahl ein.

In Bezug auf das Wohlbefinden von Kindern in der Klasse wird von den Eltern geäußert, dass es Mobbing gibt und der Leistungsvergleich eine Barriere für soziale Partizipation darstellt. Insgesamt wird von Laissez faire, fehlendem respektvollen Verhalten, Labeling, dem Verwenden defizitorientierter Sprache in der Klasse sowie fehlender Gleichbehandlung der Kinder im Verlauf der Schulzeit von Benjamin gesprochen. Der Vater erzählt von negativen Erlebnissen im Verlauf der Schulzeit, in der es auch einen LehrerInnenwechsel gegeben habe. Laut der Eltern stelle die Feststellung des SPF den Beginn der Probleme mit dem Schulsystem dar. Das sichtbare Labeling habe sich „in die Hirne der Kinder auch eingeprägt und des

soziale Gefüge“ sei nicht so gegeben, wie es sich die Eltern wünschen. Nach dem LehrerInnenwechsel habe es noch viele „verbale Übergriffe“ auf die Integrationskinder gegeben, woraufhin die neue Lehrerin einen Klassenrat eingeführt habe und sich die Situation verbessert habe. Die Eltern wünschen sich Offenheit gegenüber den Meinungen anderer, Engagement und Transparenz. Vertrauen werde durch konkrete Handlungen, sichtbare Erfolge der schulischen Förderung und mittels Informationsweitergabe erlangt. Es ginge nicht um hohe Leistungen, sondern darum, dass das Vertrauen fehle, dass Benjamin in der Schule nicht lediglich 4 Stunden spiele. Für Vertrauen sei zusätzlich das Bewältigen von Schwierigkeiten wichtig. Der Elternteil von Benjamin meint, dass sein Sohn im Kindergarten integriert war und er „selber die Pädagoginnen erlebt“ habe, im Umgang mit sozialen Erwartungsverletzungen von Peers. „Und deswegen hob i da so a Vertrauen gehobt.“ Nun seien die Eltern traurig über die soziale Ausgrenzung ihres Kindes in der Schule, die der Vater auch im „allein gelassen“ werden von Kindern in der Klasse begründet sieht (A-II-A-01-GIP). Laut der interviewten Lehrperson gäbe es keinen Konkurrenzkampf oder Mobbing. Dem könne sie als Lehrerin gegensteuern und durch den Klassenrat vorbeugen (A-II-A-01-GIT). Beim 2. Interview sagt Benjamin, dass es ihm gut gehe in der Schule, schildert aber auch einen Konflikt beim Playmobil-Spiel mit der Interviewerin. Er spricht von einem „schrecklichen Problem mit da Kinder“, „dass alle zu Lisi so irgendwie böse“ sind und dass dies in der Klasse mit der Direktorin und der Lehrerin besprochen werde. Er beschäftigt sich mit der Frage, was für die Mitschülerin gemacht werden könne (A-II-A-01-GIC). Somit sind für Benjamin und seinen Vater Ausgrenzung und Mobbing ein Thema. Vertrauen entsteht durch die Sichtbarkeit von Wohlbefinden des Kindes, erkennbarer schulischer Förderung und den Umgang mit Problemen. Auch die Transparenz von Informationen ist dabei wichtig und das Gefühl, in der persönlichen Meinung wahrgenommen zu werden.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Ausgrenzung passiere aufgrund des fehlenden Verständnisses von Erwartungsverletzungen. Der Vater von Benjamin äußert, dass es ein Mädchen gäbe, das „leistungsmäßig besser“ als sein Sohn sei. Sie habe „aber von außen eher so den Eindruck gemocht, dass sie a leichte Behinderung hat und die hat‘ s einfacher

gehobt." Die Peers können aus seiner Sicht besser damit umgehen, wenn eine Beeinträchtigung offensichtlich ist. „So Grenzfälle wie der Benjamin, dem’st äußerlich jetzt wenig ansieht“ werden eher ausgegrenzt, weil sich die Kinder vermehrt „was erwarten.“ Deshalb wurde den Kindern das Verhalten von Benjamin erklärt (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson beschreibt, dass Benjamin ein „kindlicher“ Bub sei, den man „lieb haben kann und auf den Rücksicht genommen werden muss, weil er noch weniger kann“ (A-II-A-01-GIT).

Der Vater von Benjamin beschreibt, dass Erwartungsverletzungen und damit einhergehende Ausgrenzung eher bei „Grenzfällen“ bestünden, aufgrund von fehlendem Verständnis für das fehlende Einhalten der Erwartungen. Wenn eine Beeinträchtigung sichtbar ist, wird die Erwartung eher angepasst und das Kind akzeptiert. Die anderen Peers nehmen Rücksicht und es entstehen Erwachsenen-Kind-Beziehungen.

Benjamin ist mit 2 Buben und 1 Mädchen befreundet. Er sagt: „Ja ich hab so viele Freunde“. Benjamin ist es wichtig, dass FreundInnen soziale Regeln einhalten, dass sie „nett“ sind und kein aggressives und lautes Verhalten zeigen (A-II-A-01-GIC). Die Eltern beschreiben, dass der beste Freund von Benjamin ein anderes Integrationskind ist und dass es ansonsten noch 2 Kinder gibt, die privat getroffen werden. „Sie meng sie und bezeichnen den Benjamin als Freund“ und sind oft bei der Familie zuhause. Eine andere Freundin, ebenfalls ein Integrationskind, sei von der Schule weggegangen. Die Eltern finden, dass dies wenige Freundschaften für die Klassengröße sind und dass es schwer ist, dass Kinder mit „besonderen Bedürfnissen“ Freundschaften schließen. In der Klasse sei mit der Zeit auch eher der Kontakt mit jüngeren Kindern von Benjamin gesucht worden (A-II-A-01-GIP). Die Lehrperson findet, dass Freundschaft etwas Freiwilliges ist. Jede Person habe auch das „Recht, sich nicht zu verstehn.“ Sie nennt ebenfalls die Freunde von Benjamin, mit denen er sich auch privat treffe (A-II-A-01-GIT).

„Sich zu verstehen“ ist bei Freundschaften wichtig. Dies wird durch angenehmes emotionales Erleben aufgrund von sozialem Verhalten und durch das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen ermöglicht, das im Verlauf der Zeit mit jüngeren SchülerInnen, Integrationskindern oder aufgrund privater Kontakte der Eltern und der damit einhergehenden gemeinsamen Erlebnisse leichter ist.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Benjamin

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Benjamin werden im Folgenden beschrieben (siehe Abb. 19).

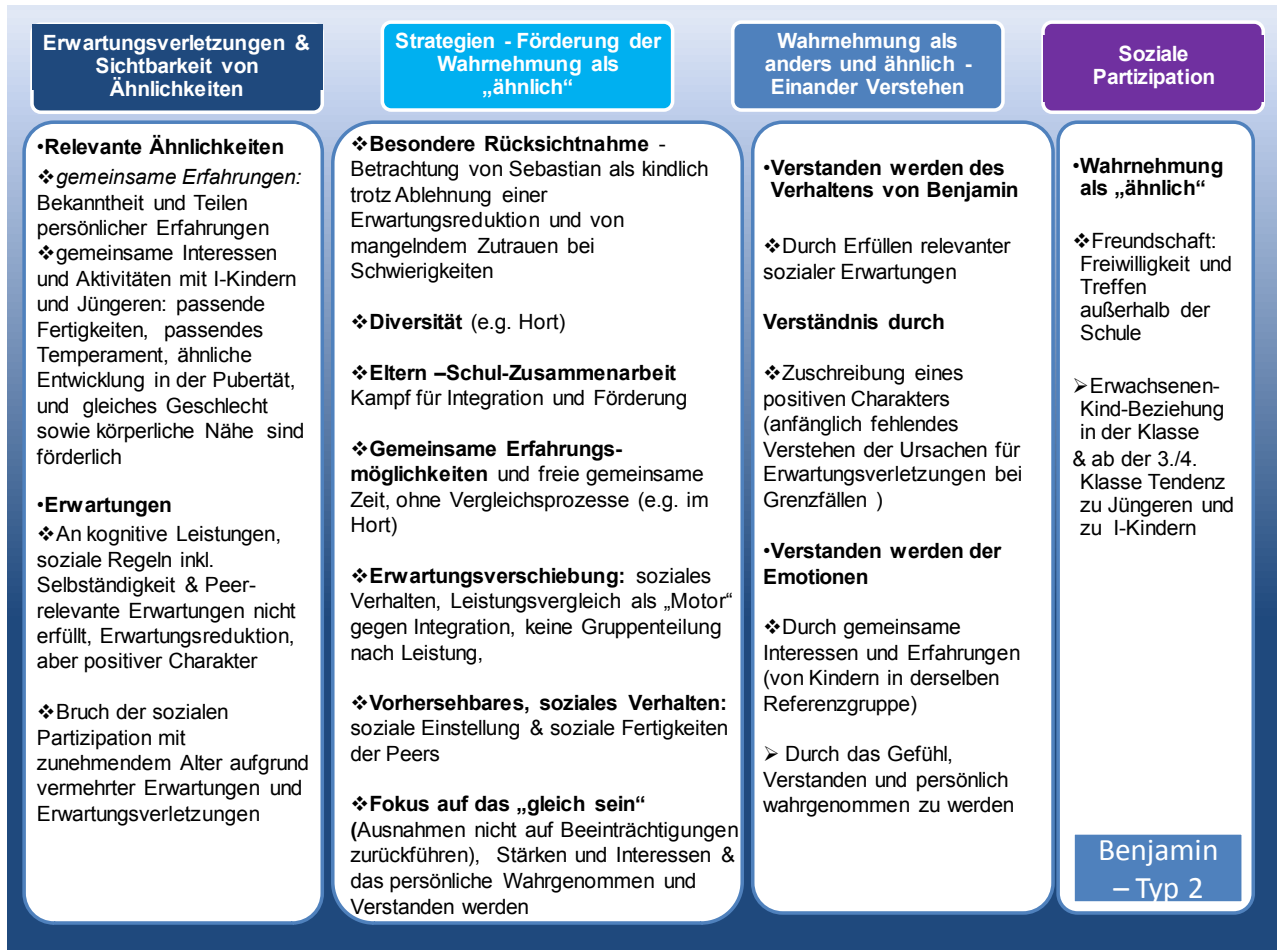


Abbildung 19: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Benjamin

Benjamin besucht eine Integrationsklasse, in der Leistungsunterschiede sichtbar sind oder gemacht werden, insbesondere zu Schulbeginn, vor dem LehrerInnenwechsel. Die Eltern beschreiben, dass Benjamin als Grenzfall vermehrt ausgeschlossen werde, weil sich andere Kinder etwas erwarten und dass mit zunehmendem Alter, aufgrund der sich auseinander entwickelnden Fertigkeiten, die soziale Partizipation abnehme.

Die Lehrperson betont als Strategien zur Förderung der sozialen Partizipation den Fokus auf Stärken und den Selbstwert des Kindes, die Freiwilligkeit in der sozialen Partizipation, das Schaffen von gemeinsamen Interaktionsmöglichkeiten, hohe Diversität und das Vermeiden von Gruppenteilungen nach Leistung, das Vermitteln des Gefühls, persönlich wahrgenommen zu werden und ein vorhersehbares,

einordenbares Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden. Insbesondere das Vermitteln von Verständnis für Erwartungsverletzungen wird als förderlich beschrieben.

Benjamin wird als jemand angesehen, den man gerne haben könne. Es wird ihm ein positiver Charakter, auch aufgrund von Kontaktfreudigkeit, sozialer Kompetenz und dem Bemühen, den Erwartungen anderer zu entsprechen, zugeschrieben. So kommt es einerseits zu Verständnis und Rücksichtnahme und andererseits aufgrund der Erwartungsverletzungen zur Wahrnehmung als „kindlich“. Dadurch werde Benjamin zu Geburtstagsfeiern eingeladen und es entstehen Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Mit zunehmendem Alter wird der Unterschied zu den Leistungen der MitschülerInnen immer deutlicher und Benjamin orientiert sich eher an jüngeren SchülerInnen. Freundschaften bilden sich mit Peers, die auch Integrationskinder sind oder mit jenen, mit denen private Kontakte bestehen. Gemeinsame Erfahrungen und Interessen sowie die dazu notwendigen Fertigkeiten und das passende Temperament scheinen dabei wichtig zu sein und gegenseitiges Verstehen und damit soziale Beziehungen zu ermöglichen.

4.3.8. Darstellung der sozialen Partizipation von Bruno

Bruno befindet sich in einer Integrationsklasse einer Regelschule. Auch er wird nicht zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt, da es zu einer Erwartungsreduktion kommt, zumindest im Primarschulbereich.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Bruno's Mutter verlegt die Erwartungshaltung an akademisches Lernen vermehrt auf zuhause und sagt, dass sie Bruno selbst in diesem Bereich fördere. Von Lehrpersonen im Allgemeinen erwarte sie eine hohe Erwartungshaltung an die SchülerInnen statt „nur spielen“, zeige jedoch auch Verständnis für die Situation der LehrerInnen, die beispielsweise mit vielen, sehr unterschiedlichen SchülerInnen arbeiten (A-II-A-02-GIT). Bruno ist der Meinung, dass seine Mutter möchte, dass er lernt. Er sagt auch, dass er mehr lernen wolle in der Schule und betont, wie viel er der Interviewerin erzählt und erklärt, indem er zum Beispiel sagt: „Ich erklär dir sehr Vieles, ja!“ (A-II-A-02-GIC) Die Lehrperson sagt, dass die motorische und kognitive

Förderung von Bruno Förderziele sind. Besonders „realistische“ lebenspraktische Fertigkeiten seien hierbei wichtig, wie das sinnerfassende Lesen, das Unterschreiben können, der Umgang mit Geld und das Nachgehen eines Berufs. Es sei schlecht, Erwartungen an Eltern oder Kinder zu haben, „weil Erwartungen birgt Enttäuschung und Enttäuschung birgt meistens Wut oder Ablehnung. Also Erwartungen hab i keine. I freu mich über alles, was kommt.“ (A-II-A-02-GIT)

Es kommt zu einer Erwartungsreduktion in der Schule, da den kognitiven Leistungen nicht so wie bei den Peers in der Klasse entsprochen wird. Die kognitive Förderung wird als wichtig erachtet und Bruno möchte der Erwartungshaltung entsprechen und antwortet auch sozial erwünscht.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Die Lehrperson beschreibt, dass die Erwartungsverletzungen für die Peers leicht zu erkennen sind, beispielsweise daran, dass ein Teil der Kinder nicht sprechen kann. „Kinder merken, dass da was nicht so is, wie´s bei ihnen zu Hause is oder wie sie´s gewohnt sind. Es sei jedoch hart definiert als „I-Kind und Nicht I-Kind“. Dennoch falle der Wettbewerb in der Klasse weg, da es keine Noten gäbe. Dadurch sei die Leistung nicht so „maßgeblich“. Die Lehrperson halte diesen Wettbewerb als „ganz schlecht für Integration“ und gibt an, dass dieser bei ihnen in der Klasse nicht stattfindet, auch wenn dies vielleicht noch kommen mag. Es bestehe die Hoffnung, dem aufgrund des Bewusstmachens von Stärken und Neigungen entgegenzuwirken. Beim Erarbeiten von neuen Lerninhalten nehme die Lehrperson sich „ein paar Kinder raus“, auch Kinder ohne Förderbedarf, die etwas „Leichteres“ bräuchten und arbeite mit ihnen getrennt vom Rest der Klasse und anschließend wieder zusammen. Die Kinder „verlangen“ aber auch danach, einige Male in der Woche etwas getrennt von den anderen erklärt zu bekommen (A-II-A-02-GIT). Bruno antwortet auf die Frage nach unterschiedlichen Klassen und Altersstufen: „Manche sind auch groß, manche sind klein.“ Bruno erzählt, dass er und sein Freund Material fürs Rechnen haben und dass die anderen „nichts“ haben. Die müssten das „im Kopf“ machen, die Rechnungen (A-II-A-02-GIC).

Unterschiede im Erfüllen schulischer Leistungen im Vergleich zu anderen werden in der Schule sichtbar, auch wenn die Lehrperson der Ansicht ist, dass es noch keinen

Wettbewerb gibt und hofft, dass dies so bleibt. Denn dieser sei hinderlich für das soziale Miteinander in der Klasse.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Die Mutter beschreibt, dass es wichtig sei, dass Bruno soziale Fertigkeiten in der Schule erlerne (A-II-A-02-GIP). Die sozial-emotionale Förderung sei ein Bereich, in dem für Bruno Ziele gesetzt werden und der zum Förderplan gehöre. Für die Lehrperson seien beispielsweise das adäquate Formulieren von Wünschen, das Einhalten von Gesprächsregeln und das Erhöhen des Selbstbewusstseins Förderziele (A-II-A-02-GIT). Bruno sagt, dass der Lehrer zum Beispiel erkläre, "wie man mit Kindern umgeht" und dass sie in der Klasse "nicht so Blödsinn machen dürfen". Er erzählt, dass er eine Wiedergutmachung leisten müsse, und zwar dafür, dass er „aus Versehen“ einem anderen Kind Schmerzen zugefügt habe. Zusätzlich erzählt Bruno, dass es wichtig sei, nicht zu "schimpfen", "schlagen, rempeln" und dass es darauf eine Strafe von der Polizei gäbe (A-II-A-02-GIC). Die Mutter von Bruno erwähnt, dass dieser „wahnsinnig schnell enttäuscht“ sei, dass er „schnell wütend“ sei, „schreit“ und „weint“. Sie habe vor Schulbeginn bemerkt, dass ihr Sohn „insbesondere von dem sozialen Verhalten nicht so reif sein" werde, um mit 6/7 Jahren in eine „normale Klasse zu kommen." Daraufhin haben ihr Mann und sie angefangen, sich für die Bildungsmöglichkeiten zu interessieren (A-II-A-02-GIP).

Bruno kennt soziale Regeln in der Klasse. Es fällt ihm jedoch schwer, die als relevant erachteten Erwartungen an das Einhalten dieser einzuhalten.

Die Lehrperson von Bruno meint, dass manche Kinder mehr Zeit brauchen, um „aufzumachen“ und nicht so schnell in eine Gruppe „eindringen“. Es werde die Beobachtung gemacht, dass Menschen, die „offener" seien mehr Kontakte haben als jene, die „geschlossener" seien. Wenn man signalisiere, dass man keinen Kontakt haben möchte oder hat, erhalte man auch weniger (A-II-A-02-GIT). Die fehlende Offenheit von Bruno sei in der 1. Klasse ein Problem gewesen, im Laufe der Zeit habe sich dies jedoch geändert, sodass er nun „überall dabei" sei. Bruno sei laut seiner Mutter sehr „stur mit seinen Interessen“ gewesen und habe weniger leicht Kontakt zu anderen hergestellt. Jedoch habe sich dies aufgrund der Klasse verändert und einer damit einhergehenden höheren Toleranzgrenze und Reizschwelle. Er habe

sich zu einem offenen und sozialen Buben entwickelt. Er erkenne die Interessen bei anderen (A-II-A-02-GIP). Beim 2. Interview ist Bruno bereits in einer neuen Schule. In dieser hat er einen Freund und meint, dass dieser die Spiele aussuche und er das mit ihm spiele (A-II-A-02-GIC). Aber auch die Offenheit von Gruppen spiele eine Rolle. Die Lehrperson von Bruno beschreibt zwar die Gruppenbildung von Kerngruppen in der Pause. Diese seien jedoch offen gegenüber anderen Peers und dadurch bleibe zwar immer derselbe „Kern“, aber dieser vergrößere sich immer mehr, bis er „fast schon die ganze Klasse“ umfasse und mit einbeziehe (A-II-A-02-GIT).

Die Mutter von Bruno beschreibt, dass sich ihr Sohn mit seinem Freund „pudelwohl“ fühle und positive Emotionen zeige. Bruno sei ein „soziales Kind, sehr gut gelauntes Kind“, lache viel und löse bei anderen angenehme Emotionen aus. Die Mutter sagt: „Er teilt gerne, er freut sich mit den Kindern. Er ist nie der Typ, der unbedingt gewinnen muss. Er lobt Kinder.“ Insgesamt werde Bruno von anderen als „nett“ bezeichnet und andere seien nett zu ihm (A-II-A-02-GIP). In der Klasse sei laut der Lehrperson auch ein Bub, der nicht „verbalisieren“ könne, aber nonverbal mit anderen kommuniziere. Er sei beliebt in der Klasse, weil er auf angenehme Art mit einem in Kontakt trete, beispielsweise durch Erschrecken, das „wirklich herzig“ sei (A-II-A-02-GIT). Außerdem könne Bruno mit Zurückweisung gut umgehen und besitze laut seiner Mutter Selbstbewusstsein. Er sei ein „Panzer“. Günstig sei es für ihn, dass sein neuer Freund ein „großer, starker Freund“ sei, den er brauche (A-II-A-02-GIP) und der ihm Sicherheit gibt.

Kurz, Bruno kann mit negativen Erfahrungen umgehen, zeigt positive und wird mit der Zeit zunehmend offener gegenüber anderen. Es wird ihm ein positiver Charakter zugeschrieben.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund der Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich

Als Grund für Freundschaften sagt Bruno, dass sein Freund „ein netter Kerl“ sei (A-II-A-02-GIC). Bei Bruno habe sich bereits in der 1. Klasse eine kleine Gruppe von Mädchen gebildet, die ihm geholfen haben und wo Bruno „wie der Pascha“ gewesen sei. Sie haben zu Schulbeginn „schon ein sehr gutes Element zum Erziehen“ dargestellt. Die Mädchen haben viel Verständnis und Gefühl für ihn gehabt und

haben ihn „teilweise erzogen“, auch wenn er keine „wirklichen“ FreundInnen gehabt habe. Die Mädchen haben ihn während der gesamten Primarschulzeit hindurch unterstützt und ihm geholfen. Denn zu Beginn sei Bruno ein „schwieriges Kind“ gewesen, das die Lehrpersonen und die Klasse gemeinsam erzogen haben. Es wurden ihm die Grenzen in der Gruppe aufgezeigt. Die Peers haben Bruno gesagt, was er nicht tun dürfe. So wie die Mädchen sich in der Volksschule um Bruno gekümmert haben, übernehmen dies in der neuen Schule von Bruno die Mädchen für ein Integrationskind. Bruno finde in der neuen Schule einen Freund (A-II-A-02-GIP).

Somit kommt es zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen aufgrund der Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Selbständigkeit, die Fertigkeit, etwas alleine zu bewerkstelligen, wird als wichtig betrachtet. Die Mutter meint, dass Bruno nicht weiterkomme, „ohne dass er etwas selbstständig macht“ und es „alleine schafft“. Die Mutter beschreibt, dass Bruno nicht verstehe, „warum man gewisse Sachen nicht tut“, und dass dies zu Schwierigkeiten führen könne auf dem Weg zur Selbständigkeit. Sie ist der Ansicht, dass „wahrscheinlich ein Moment kommen“ werde, an dem Bruno sehr unglücklich darüber sein werde, dass sich seine Vorstellungen von seinem zukünftigen Leben nicht erfüllen. Er stelle sich vor, eine schöne Frau zu heiraten, ein schönes Haus zu haben und einen Bürojob, aber sie sei sich unsicher, ob dies möglich sein werde. Sie meint: „Wir kämpfen für sein selbstständiges Leben, aber die Karten sind nicht besonders vorteilhaft.“ (A-II-A-02-GIP) In der Volksschule werden die Kinder darauf vorbereitet, Erwachsene nicht mehr zu brauchen. So sehe es die Lehrperson als positiv an, wenn die Kinder selbständig werden und keine Erwachsenen mehr brauchen. Dementsprechend werden mitunter die Eltern „rausgehaut“, weil die Kinder der Ansicht seien: „Nein, das ist meine Welt“. Im Unterricht werde der Unterschied zu anderen in der selbständigen Partizipation an Aktivitäten beispielsweise beim Ballspielen im Turnsaal deutlich, das dem Bruno „einfach zu schnell - zu laut nicht mehr - aber einfach zu schnell“ sei. Bruno werde „von den Kindern genauso aufgefordert oder bekommt einen Ball zugeschupft“, aber er schaffe es nicht und sage von sich aus, dass er etwas anderes machen möchte.

Dann mache die Lehrperson mit ihm Körperkoordinations- oder Raum-Lage-Orientierungsübungen (A-II-A-02-GIT).

Somit wird Selbständigkeit als wichtig erachtet. Bruno kann diese Erwartungshaltung nicht erfüllen und auch nicht bei allen schulischen Aktivitäten mitmachen.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen an Selbständigkeit

Bruno erzählt, dass er bei einer Aktivität nicht mitmachen gekonnt habe, die ein anderer Schüler mit ihm zusammen machen wollte, da es für ihn „zu schnell“ gewesen sei (A-II-A-02-GIC). Er möchte bereits mit seinem Freund allein ins Kino gehen, das aber laut der Mutter nicht möglich sei. Sie mache sich Sorgen darüber, wie Bruno in der Zukunft damit umgehen werde, wenn er an Freizeitaktivitäten mit anderen nicht teilnehmen können werde. Sie sagt: „Wie erklären Sie ihm, na ich weiß, dass die anderen schon auf Disco gehn und U-Bahn fahrn und für dich ist das noch nicht drin.“ (A-II-A-02-GIP) Die Lehrperson meint, dass Bruno selten jemanden außerhalb der Schule sehe, da er nicht „mithalten“ könne [Dies bezieht sich noch auf die Volksschulzeit.] (A-II-A-02-GIT).

Die fehlende Selbständigkeit nimmt aus Sicht der Interviewpersonen Einfluss auf die soziale Partizipation und es wird angenommen, dass sich dies mit zunehmendem Alter noch mehr auswirkt.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Vor der Pubertät sei alles noch „ein Spiel“ und „wenn was kaputt geht, kauft das der Papa oder die Mama ist hier, mich zu trösten und schmust schon mit mir und die Mädels sind ähnlich noch“ (A-II-A-02-GIP). Die soziale Partizipation habe sich in der dritten Klasse geändert und der Kontakt mit den Peers sei „komplett gebrochen“, jedoch in der 4. wieder gekommen. Eine Ursache dafür sei der Lehrperson nicht bekannt. Vermutet werde das „Elternhaus“ als Grund für die veränderte Situation (A-II-A-02-GIT). Die Mutter ist der Meinung, dass die Anforderung an vermehrte Selbständigkeit einige Zeit von den Eltern unterstützt werden könne. Jedoch komme laut der Mutter von Bruno die Zeit der Pubertät, in der das Ablösen von den Bezugspersonen in den Vordergrund rücke. Dann sei es erforderlich, sich von den

Eltern selbständig zu machen. Das werde aufgrund des „Handicaps“ von Bruno aber „noch nicht gehn“. Die Mutter meint: „Wenn die Pubertät kommt, stellen die jungen Leute fest: Ich bin doch anders und kommen da mit der Normumgebung nicht mehr zurecht“. Die Mutter mache sich auch Sorgen darüber, wie ihr Sohn aufgrund seiner „sozialen Unreife“ mit den ersten Ablehnungen seitens Mädchen umgehen werde. Sie sagt: „Und dann haben Sie hier einen körperlich pubertierenden jungen Mann, der aber von der kognitiven und sozialen Reife ganz noch unten ist und wie handeln sie das, diese Situation?“ Auf der anderen Seite habe Bruno in der Sekundarschule seinen ersten "wirklichen" Freund. In der Volksschule sei Bruno von den Lehrpersonen als „sehr, sehr brav“ beschrieben worden während er in der neuen Schule im Zeugnis ein „wenig zufriedenstellend“ erhalten habe. Die Mutter freue sich darüber, dass er sich „entfaltet und auch ab und zu a bissal böshaft ist“. Die Mutter beschreibt, dass er nun „irgendwelche Wörter“ sage, aber dass dies alle machen und dies mit dem Alter zusammenhänge. Es sei allerdings wichtig, dass er „nicht ein Spielzeug in Händen anderer Kinder" werde (A-II-A-02-GIP). So meint auch die Lehrperson, dass darauf zu achten sei, dass er aufgrund seines Wunsches, dazuzugehören, nicht gegen die Erwartungen der Erwachsenen verstoße (A-II-A-02-GIT).

Zusammenfassend kommt es laut der Mutter mit der Zeit aufgrund des Bewusstwerdens von Unterschieden, die nicht zuletzt auf die erhöhte Selbständigkeit und Unabhängigkeit von Erwachsenen zurückgeführt wird, zu dem Bedürfnis, sich vermehrt an die Erwartungen der Peers anzupassen. Deshalb kann es auch dazu kommen, dass vermehrt Erwartungen von Erwachsenen verletzt werden, um dazuzugehören. Bruno hat in dieser Zeit auch den ersten „wirklichen“ Freund. Die Bewertung von Erwartungsverletzungen kann sich somit mit der Zeit ändern.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Bruno gibt als Grund für Freunde an, dass er diese kenne. Die, die er kennt, möge er. Als Grund dafür, Kinder nicht zu „mögen“, sagt er, dass er manche nicht so gut kenne. Der Freund in der Schule sei ein Freund, „weil wir schon, schon, schon seit, seit Kindergarten zusammen“ sind. Auch das Anteilnehmen an den Erfahrungen von Freunden ist wichtig. Bruno teilt in der neuen Schule Trauer mit seinen MitschülerInnen, wenn diese Verluste erlebt haben (A-II-A-02-GIC).

Gemeinsame Erfahrungen durch Bekanntheit und das Teilen von Erlebnissen sind somit für Bruno wichtig für Freundschaft.

Die Lehrperson berichtet, dass die Gruppenbildung beim Lernen auf gemeinsamen Interessen beruhe. „Also die Kreativen, die Leistungs-, also die, die Lesefreaks und so finden sich meistens zammen“. (A-II-A-02-GIT) Für Freundschaftsbeziehungen seien gemeinsame Interessen eine Bedingung. Ein Bub mit Interessen für beispielsweise Flugzeuge oder technische Sachen werde schwer mit Bruno eine „gemeinsame Sprache“ finden. Bruno habe „nie mit Kindern gespielt“. Er habe „auch nie wirklich Interesse an Spielzeugen gezeigt, eher an Personen und an den Gewohnheiten. Er war immer fasziniert seit kleinst von Sprachen und fremden Leuten.“ Aufgrund des Schulwechsels in eine neue Schule kann sich Bruno mit den Peers über andere Länder unterhalten und er findet einen Freund. Außerdem interessiere er sich nun für die Buben und er „hängt“ nicht mehr so stark an den Mädchen. Die Mutter erzählt, dass er in der Volksschule Mädchen bevorzugt habe, weil ihm die Buben „zu schnell“ waren (A-II-A-02-GIP). Bruno erzählt beispielsweise im Interview über sein Interesse für Länder, interessiert sich für die Peers und ihre Herkunft sowie Familienverhältnisse. Er zeigt der Interviewperson die verschiedenen Länder, aus denen SchülerInnen kommen. Bruno erzählt, dass er in der Pause meistens über die Familie des Freundes im anderen Land plaudere. Am Liebsten spiele er am Computer mit seinem Freund (A-II-A-02-GIC).

Somit schafft er es, aufgrund gemeinsamer Interessen, die auf Gespräche oder dem Spielen am Computer beruhen, Freundschaft mit einem Buben in der neuen Schule zu schließen.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Laut der Mutter habe Bruno vielleicht deshalb so viel Selbstbewusstsein und sei „relativ unzerstörbar“, weil er auch von ihr kritisiert werde, „wenn er sich daneben benimmt oder wenn er etwas nicht macht, was er eigentlich machen sollte oder schon können sollte.“ Sie meint: „Er bekommt große Portion von Kritik, aber er bekommt auch relativ große Portion von Lob. Also es ist relativ ausgeglichen. Aber ich bin sicherlich nicht die Mutter, die mit ihm Mitleid hat“. Er erhalte negative Äußerungen in „passabler Form“. So könne er diese Erfahrungen gut kompensieren

und „weschütteln“ (A-II-A-02-GIP). Die Lehrperson ist der Meinung, dass SchülerInnen lernen sollen, sich in schwierigen Situationen weiterzuentwickeln. Sie ist der Ansicht, dass es vielleicht helfen könne, wenn die Schule nicht optimal angepasst sei. Die SchülerInnen sollen von sich aus anmerken, wenn sie noch nicht „soweit“ sind und so Adaptionen erhalten. Außerdem werde darauf aufmerksam gemacht, dass „jeder irgendwo Hilfe braucht, des is ganz normal“ (A-II-A-02-GIT). Somit ist die Normalität von Unterstützungsbedarf und das Schaffen von adäquaten Erfahrungsmöglichkeiten mit negativen Situationen und Emotionen, ohne Mitleid und mit gleichzeitigem Wahrnehmen der Stärken, förderlich für das soziale Miteinander.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Die Lehrperson fördere die Einstellung, dass „jedes Kind Stärken hat“ und möchte den Kindern mitgeben, dass sie etwas können. „Jeder Mensch kann was.“ (A-II-A-02-GIT) Die Mutter beschreibt, dass sich Bruno Anerkennung hole als Ausgleich für Versagen. So kompensiere er seine Schwächen. Er freue sich beispielsweise über gemeinsames Kochen und wenn er es anderen Personen servieren könne und dafür gelobt werde (A-II-A-02-GIP).

Somit werden der Fokus auf Stärken und die damit einhergehende Anerkennung als wichtig für Kinder betrachtet, die die Erfahrung machen, Erwartungen mitunter zu verletzen.

Soziales Verhalten in der Klasse

Eine soziale Einstellung sei ebenfalls wichtig für eine Integrationsklasse. „Wenn jemand ein bissl anders ist“, komme es auf die Einstellung der Eltern der Kinder an, ob diese der Ansicht sind, dass dies zum Leben dazugehört. Ansonsten seien die Kinder „widerwärtig“. Günstig sei es laut der Mutter, wenn Eltern ihre „gesunden Normkinder mit tiefster Überzeugung“ in die Integrationsklassen schicken. Dadurch bestehe eine günstige Einstellung gegenüber Kindern, die „anders sind“, sowohl bei den Eltern als auch ihren Kindern. Die Direktorin informiere die Eltern schon im Vorfeld über „Chancen und Möglichkeiten in einer Integrationsklasse, aber auch gewisse Umstände, die stattfinden können - dass einmal da Sessl fliegen, oder Schultaschen fliegen, oder irgendwas passiert“. Es gäbe ein „sozial hohes Level“ in

der Klasse, aufgrund dieser „Vorselektion“ der Eltern und damit ihrer Kinder. Die Mutter meint, dass die Mädchen in der Klasse das von zuhause mitgegeben bekommen haben, dass es sich um eine Integrationsklasse handelt und wie sie sich gegenüber Kindern, die „anders sind“, verhalten sollen (A-II-A-02-GIP).

Laut der Eltern und der Lehrperson sei eine hohe Anzahl an Kindern „mit Sozialdefiziten“ in einer Gruppe hinderlich (A-II-A-02-GIP, A-II-A-02-GIT). Als günstig empfunden werde es, wenn „die Zahl der Integrationskinder“ klein sei, damit die Peers lernen und die „Gruppe von klein an sozial empfinden“ könne. Laut der Lehrperson seien „sozial gefestigte Schüler“ für Bruno wichtig. In der Klasse seien „alle Kinder sehr positiv, sozial, integrativ eingestellt“. Hinderlich seien Kinder, die Grenzen austesten möchten und Bruno als „Marionette“ fungieren lassen. Die Gefahr sehe die Lehrperson darin, dass Bruno gerne „im Mittelpunkt“ stehen oder „Anerkennung haben“ möchte und dadurch vielleicht schulische Erwartungen verletzen würde. Dadurch erhalte er zwar Aufmerksamkeit, jedoch nicht die, die „förderlich ist für die soziale Integration“.

Laut der Lehrperson könne nur dann, wenn „ein soziales Konstrukt in der Klasse vorhanden ist, das zusammenhält“, Lernen ermöglicht werden und dies könne auch dabei mithelfen, „Ausgrenzung“ zu vermeiden. Dementsprechend fördere sie das Einhalten sozialer Regeln. Sie meint, dass sie eine „Helferklasse“ seien, in der die besten HelferInnen „immer ausgezeichnet“ werden und das Helfen über der persönlichen Leistung stehe. Zusätzlich solle es keine „superstarke Gruppe“ geben, sondern sozial miteinander agiert werden. Neben dem Unterstützen werde aber auch das Abgrenzen von anderen gelernt. Erklärungen von Ursachen für ein bestimmtes Verhalten fördere das gegenseitige Verständnis. Wenn man „den Kindern erklärt, warum und wieso, dann können sie's greifen. Wenn man nur sagt: es is so, oda weils ein I-Kind is oder weil's, oder weil a behindert is oder so, puh, ganz schlecht.“ (A-II-A-02-GIT)

Insgesamt wird darauf geachtet und es als förderlich angesehen, dass soziales Verhalten in der Klasse eingehalten wird. Förderlich hierfür ist die Einstellung der Eltern, das Vermitteln von Verständnis für Erwartungsverletzungen und das Anerkennen sowie das Betonen des Werts von sozialem Verhalten. Zusätzlich wird deutlich, dass das Erhalten von Aufmerksamkeit für SchülerInnen, so auch für Bruno, wichtig ist.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Nach Ansicht der Mutter habe Bruno deshalb in der Volksschule nichts gelernt, weil „Bruno das einfach überhaupt nicht zugelassen hat. Er konnte auch nicht am Anfang, weil das alles zu viel für ihn war.“ Die Mutter meint, dass Bruno „wahnsinnige Angst hat vorm Versagen. Er hasse es, zu versagen, Fehler zu machen und das "ist natürlich in Kombination mit seinem Handicap die Hölle, weil er blockiert sich selbst damit“ (A-II-A-02-GIP). Dementsprechend wird versucht, „diesen Zwang und diesen Druck zu nehmen: Ich muss jetzt Leistung erbringen“ und Rückzugsmöglichkeiten bzw. Auszeiten anzubieten. Solange die Regeln eingehalten werden, haben alle Kinder die gleichen Freiheiten, die in unterschiedlicher Häufigkeit von einzelnen SchülerInnen genutzt werden (A-II-A-02-GIT).

Zusätzlich sei es laut der Lehrperson wichtig, länger am gleichen Standort bleiben zu können, um „nachreifen“ zu können in einem bekannten Umfeld, in dem bereits Beziehungen vorhanden sind und ein Rahmen, in dem man sich zurechtfindet. Wenn SchülerInnen in eine KMS oder in ein SPZ wechseln, sei laut der Lehrperson allein schon der „andere Rahmen“ eine Herausforderung, die manche Kinder „aus der Fassung bringen“. Die Lehrperson stellt fest, dass es bei einem „klaren Rahmen“ leichter sei, „sich darin zu bewegen“ und dass Bruno in „wohlerzogenen Kindern“ einen solchen Rahmen finde (A-II-A-02-GIT). Die Lehrperson und die Mutter von Bruno sind der Ansicht, dass die Anzahl "schwieriger" Kinder in der Klasse nicht zu hoch sein sollte und eine ruhige, kleine Gruppe förderlich ist (A-II-A-02-GIP, A-II-A-02-GIT). Bruno erzählt, dass die Kinder zu laut seien. Dann gehe er in den anderen Raum und „da tu ich lernen“. Er sei dann im kleinen Raum während die anderen im großen Raum seien. Es gäbe beispielsweise einen Computerplatz, wo die LehrerInnen sitzen, einen Raum für das Spielen und einen fürs Lernen (A-II-A-02-GIC). Die Mutter und die Lehrperson von Bruno sind der Ansicht, dass klare Strukturen, Grenzen und Rahmenbedingungen sowie wenig Lärm in einer Integrationsklasse für Kinder wichtig seien (A-II-A-02-GIT, A-II-A-02-CIP). Von Kindern mit „Beeinträchtigungen“ werden auch Zeiträume mitunter unterschiedlich erlebt. Es sei neben der sozialen und räumlichen Orientierung auch auf die zeitliche einzugehen (A-II-A-02-GIT). Die Lehrperson meint, dass sie Situationsunterricht machen und „Ereignisse als Anlass für ein Thema“ nehmen sowie darauf achten, ob die „Gruppe überhaupt fähig für des“ sei, was sie vorhabe (A-II-A-02-GIT).

Erst wenn Sicherheit in der schulischen Umgebung gegeben sei, können akademische Lerninhalte vermehrt gelehrt werden. Insbesondere die Versagensangst kann auch in weiterer Folge zu Leistungsverweigerung oder -blockaden führen. Die Reduktion von Druck und Überforderung, auch infolge von einem hohen Lärmpegel, sowie ein bekannter, einordenbarer „Rahmen“ durch soziale, räumliche und zeitliche Orientierung werden als förderlich für die Partizipation der SchülerInnen genannt.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

In Zusammenhang mit Freundschaften taucht das Verbringen gemeinsamer freier Zeit auf. So meint die Mutter: „Jetzt hat er so zum 1. Mal einen Freund in dem Sinne, dass er zu uns kommt, der Bursche. Also, ich bringe ihn und dann sind sie da wirklich allein im Zimmer und machen etwas. Und das ist zum 1. Mal für ihn.“ Das sei für ihn eine „sehr, sehr wichtige Erfahrung.“ Laut der Mutter reichen jedoch für Freundschaft die Pausen und die Zeit nach der Schule aus. In der Schule solle vor allem gelernt werden. Die Kinder haben nach der Schule Zeit, sich zu besuchen, da sie in derselben Gegend wohnen (A-II-A-02-GIP). Bruno erzählt in Zusammenhang mit seiner Freundschaft in der neuen Schule von gemeinsamen Unternehmungen und Interessen. Er spricht darüber, dass sie sich Tage ausmachen, an denen sie sich gegenseitig besuchen. Sie spielen, gehen ins Kino, - etwas essen oder machen Computerspiele. Bruno freue sich, wenn die Schule aus ist, wegen der Freizeitgestaltung. Er spricht viel von Ausflügen und angenehmen Aktivitäten (A-II-A-02-GIC). Die Lehrperson meint, dass es eine „richtige Klassengemeinschaft“ gäbe, die sich zu Anlässen wie Weihnachtsfeiern, Geburtstagsfeiern alle treffen und von aktiven Eltern, die dies unterstützen. Für diese freie Zeit seien gemeinsame Interessen und gewisse Regeln wichtig. So müsse es auch verschiedene Angebote geben, damit Kinder mit Beeinträchtigungen teilhaben können. Die Lehrperson wünsche sich deshalb angepasste Aktivitätsmöglichkeiten für die SchülerInnen (Bewegung, basale Stimulation, barrierefreie Ausstattung, große, helle, flache, grüne Plätze ohne Ecken).

Es müsse Platz für Freundschaften in der Klasse geben, damit Kinder aufgrund des guten Umfelds zu „besseren Leistungen“ fähig sind (A-II-A-02-GIT). Bruno erzählt, dass in der Volksschule der Sitzplatz gewechselt werde, und so abwechselnd

verschiedene Personen neben ihm sitzen. Er möge dies, weil er dann jedes Mal neben einem anderen Freund sitzen könne. Er arbeite mit anderen Kindern zusammen und wechsele die Personen ab, mit denen er lernt. Er meint, dass er nichts ändern wollen würde (A-II-A-02-GIC).

Dementsprechend werden Kontaktmöglichkeiten für Bruno in der Schule und in der Freizeit geschaffen, die er mit seinem Freund oder mit MitschülerInnen verbringen kann. Zusätzlich wird leistungsfreie Zeit mit Freundschaften assoziiert, die laut der Lehrperson auch zu besseren schulischen Erfolgen führt.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Die Diversität aufgrund von verschiedenen kulturellen Erfahrungen ermöglicht es Bruno, in der neuen Schule einen Freund zu finden während dies in der Volksschulzeit nicht gelungen sei (A-II-A-02-GIP).

Die Auswahlmöglichkeit an Personen in der neuen Schule ermöglicht es ihm, einen neuen Freund zu finden, mit dem er gemeinsame Interessen teilt.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wird von beiden Seiten als gut beschrieben (A-II-A-02-GIT, A-II-A-02-GIP). Die Lehrperson ist der Ansicht, dass die Kinder dann etwas lernen können, „wenn Eltern und Lehrer an einem Strang ziehen, da Kinder „am Modell“ lernen (A-II-A-02-GIT).

Die Lehrperson spricht sich bei der Frage nach ihrer Erwartungshaltung mehrmals dagegen aus, die Erwartungen zu stark zu reduzieren und SchülerInnen zu unterschätzen. Auf der anderen Seite sei aber auch das Ausüben von Druck seitens LehrerInnen hinderlich, "dass einfach die Kinder dann die Lust am Lernen verlieren, weil's einfach brachial mit einer Brechstange dies in Schädel reindrücken wollen“ (A-II-A-02-GIT). Kämpfe gäbe es um einen geeigneten Schulplatz für Bruno, nicht jedoch in Bezug auf die Lehrperson. Die Mutter reduziere die Erwartungen an das Fördern kognitiver Fertigkeiten in der Schule und verlege diese vermehrt auf zuhause. Sie sagt: „Die Integration war sozial gelungen. Aber den größten Teil haben wir zuhause gemacht. Also wenn sie denken, dass er Schreiben an der Schule gelernt hat, Nein, und Rechnen und Lesen, nichts davon.“ Sie meint, dass es Eltern

von Integrationskindern klar sein sollte, dass „ohne eine unglaubliche, zärtliche Investition“ die Kinder nicht weiterkommen. Sie wünsche sich für alle Eltern, dass mindestens einer zuhause bleiben könne, um dies zu bewerkstelligen. Von Lehrpersonen im Allgemeinen erwarte sie eine hohe Erwartungshaltung an die SchülerInnen statt „nur spielen“. Aber sie zeige Verständnis für die Situation der LehrerInnen, die sich von der Situation zuhause unterscheide. Sie könne die Lehrer nicht beschuldigen, dass sie ihrem Kind „nichts beigebracht“ haben, „wenn ich selber hier in einer optimalen Umgebung mit Ruhe und viel Zeit sehe, wie schwierig das ist.“ In der Schule in einer Gruppe von Kindern erwarte sie stattdessen soziales Lernen. Die Mutter spricht von einer guten Zusammenarbeit mit viel Ehrlichkeit und Akzeptanz von Dingen, die nicht möglich sind. Sie wehre „dieses Schönreden“ ab, sondern möchte Ehrlichkeit und Wahrheit. Sie habe Kontakt mit der Schule, „wann immer“ sie möchte und fühle sich zu 100% gehört. Als die Mutter von der Umstellung der Leistungsrückmeldung auf die Notengebung bei ihrem Sohn spricht, meint sie in Bezug zur Lehrerin der neuen Schule: „Vorher haben wir uns schon gedacht, wir sollten das erwähnen, dass sie das so machen soll. Dass war da ganz klar, dass wir in die gleiche Richtung denken.“ Sie hebt die Expertise der Lehrpersonen hervor. Aus ihrer Sicht sei es wichtig, dass man nicht davon ausgeht, dass das eigene Kind „immer Recht hat“, und dass man „Interesse und Wertschätzung an der Arbeit der Lehrer zeige“ (A-II-A-02-GIP). Die Lehrperson in der Primarschule ist der Ansicht, dass die Mutter "fast schon zu viel" mache und Bruno nicht zur Ruhe komme. Auf der anderen Seite wertschätze sie die Förderung der Mutter und sagt, dass diese Bruno in jeglicher Hinsicht sehr "stütze". So könne er auch sein Level über Ferienzeiten halten (A-II-A-02-GIT). Unterschiedliche Ansichten in Bezug auf die Förderung von Bruno gibt es beispielsweise in Bezug auf die Förderung der Selbständigkeit durch die Eltern oder in der Meinung darüber, ob Bruno aus Versagensangst und Druck oder durch den Wunsch nach Manipulation anderer Personen heraus Aufgaben nicht machen wolle (A-II-A-02-GIP, A-II-A-02-GIT). Die Mutter beschreibt, dass sich ihr Sohn zu einem offenen und sozialen Buben entwickelt habe, auch durch die Klasse. Die Lehrperson und sie haben viel Kontakt miteinander und tauschen sich darüber aus, was förderlich sei und was nicht. Sie haben ein „nettes, gutes, aktives Verhältnis“. Die Mutter meint: „Wenn was ist, würde ich das hörn.“ Sie habe auch erlebt, dass die Lehrpersonen bei Erwartungsverletzungen streng, aber gelassen sind. Dadurch sei es ihr möglich, Bruno seine Konflikte selbst lösen zu lassen (A-II-A-

02-GIP). Auch die Lehrperson meint, dass er jederzeit erreichbar für die Mutter von Bruno sei (A-II-A-02-GIT).

Insgesamt überwiegen in den gemeinsamen Kontakten Verständnis, Wertschätzung und Erwartungsübereinstimmung in als relevant erachteten Bereichen, auch aufgrund einer Erwartungsverschiebung der Mutter, die die kognitive Förderung vermehrt zuhause übernimmt und das soziale Lernen von der Schule erwartet. Schule und Eltern arbeiten bei Bruno gut zusammen in der Förderung des Kindes. Zusätzlich erfolgt gegenseitiges Vertrauen durch einen guten Informationsfluss, der auch bei Schwierigkeiten als gegeben angenommen wird und es ermöglicht, dass Bruno Konflikte auch selbst löst und dadurch Wohlbefinden wiederhergestellt wird. Außerdem wird von Erfolgen in der sozialen Interaktion mit anderen berichtet.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Während die Peers in der Volksschule Bruno akzeptieren, werde er im Hort ausgegrenzt. Dort interagiere er mit den Erwachsenen, den Damen von der Küche, die der Mutter gegenüber angedeutet haben, dass Bruno ein „süßes Kind“ sei, das immer bei ihnen ist. Die Mutter hingegen habe keinen Sinn darin gesehen, Bruno in den Hort gehen zu lassen, wenn er dort vor allem mit Erwachsenen in Kontakt tritt und nicht mit gleichaltrigen Peers. Im Hort werde keine Rücksicht auf Bruno genommen und ausgegrenzt (A-II-A-02-GIP). Bruno erzählt, dass er sich mit den Erwachsenen im Hort wohl fühle. Er meint, dass er dorthin gegangen sei, weil die Mutter das so gewollt habe. Er wisse aber nicht, warum nun nicht mehr. Es habe ihm im Hort gefallen, da man spielen, am Computer etwas machen und tanzen könne. Dort sei es schöner als in der Volksschule (A-II-A-02-GIC).

Dementsprechend werde aus Sicht der Mutter Bruno von den Gleichaltrigen ausgegrenzt während er darauf hinweist, dass er sich mit den Erwachsenen und im Hort wohl gefühlt habe.

So wirklich Freunde habe Bruno in der Volksschule nicht gehabt. Sie seien einfach nett zu ihm gewesen. Bruno sei als „Maskottchen“ von Peers betrachtet worden. „Ja, das ist der Bruno, wenn der Bruno hier ist, ist es lustig.“ Jeder habe ihn „mit den Schwächen, die er hat“, genommen. Er werde von anderen als „nett“ bezeichnet und andere seien nett zu ihm. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien im

Pausenverhalten ebenso integriert wie die anderen Kinder. In der Volksschule interagiere Bruno vor allem mit den Mädchen, die ihn erziehen. Die Mutter spricht auch an, dass sie männliche Lehrpersonen für Buben als besser geeignet halte als weibliche, da diese vielleicht mehr Verständnis für das Verhalten von Bruno haben (A-II-A-02-GIP). Auch wenn die Beziehung zu den Peers nicht als Freundschaft angesehen werde, werde Bruno von den Peers so akzeptiert, „wie er ist“ und erhalte viel Unterstützung sowie Einladungen zum Geburtstag (A-II-A-02-GIT). Bruno fühle sich sowohl mit den Erwachsenen im Hort und in der Schule als auch mit den Mädchen in der Volksschule wohl und gehe in beide Institutionen gerne (A-II-A-02-GIC).

Bruno wird somit in der Klasse akzeptiert, insbesondere mit Mädchen, die ihm gegenüber eine Erwachsenen-Rolle einnehmen. Das „nett sein“, also angenehmes gemeinsames Erleben, und Verständnis scheinen dabei förderlich zu sein.

In der neuen Schule findet Bruno einen besten Freund. Es bestehen gemeinsame Interessen und Anteilnahme an Erfahrungen des anderen (A-II-A-02-GIP, A-II-A-02-GIC). Bruno spricht in Bezug auf die Volksschule von einem Lehrer als einen Freund von ihm. Außerdem zählt er bei seinen Freunden jemand auf, der älter ist, eine Freundin in der Vorschule und ein Mädchen, das in eine Schule gehe, in der er sich „mit den Kindern sehr gut verstehe“ (A-II-A-02-GIC).

Somit versteht Bruno sich während der Volksschulzeit mit älteren und jüngeren Personen gut sowie mit einem Mädchen aus einer anderen Schule. In der neuen Schule findet er auch einen besten Freund in seiner Klasse, mit dem er gemeinsame Interessen und Erfahrungen teilt.

Zusammenfassung der Analyse beim Fall Bruno

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Bruno werden nun dargestellt (siehe Abb. 20).

Bruno ist in einer Integrationsklasse. Er wird als ein Kind beschrieben, das trotz Erwartungsverletzungen positive Emotionen bei anderen auslöst, mit Zurückweisung umgehen kann und mit der Zeit auch offener wird. Es wird ihm ein positiver Charakter zugeschrieben. Es wird befürchtet, dass Bruno bei zukünftigen Aktivitäten aufgrund

fehlender Selbständigkeit weniger mitmachen könne und insbesondere die Pubertät ein Problem darstellen werde.

Lob und das Kennen seiner Stärken wird genauso als wichtig erachtet wie der Umgang mit Schwächen und Kritik, die Freiwilligkeit in der sozialen Partizipation ebenso wie das Schaffen von gemeinsamen Interaktionsmöglichkeiten. Zusätzlich werden eine hohe Diversität in der Schule (e.g. unterschiedliches Alter) und ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden und sich Kinder sozial geborgen und angesprochen fühlen, als förderlich beschrieben.

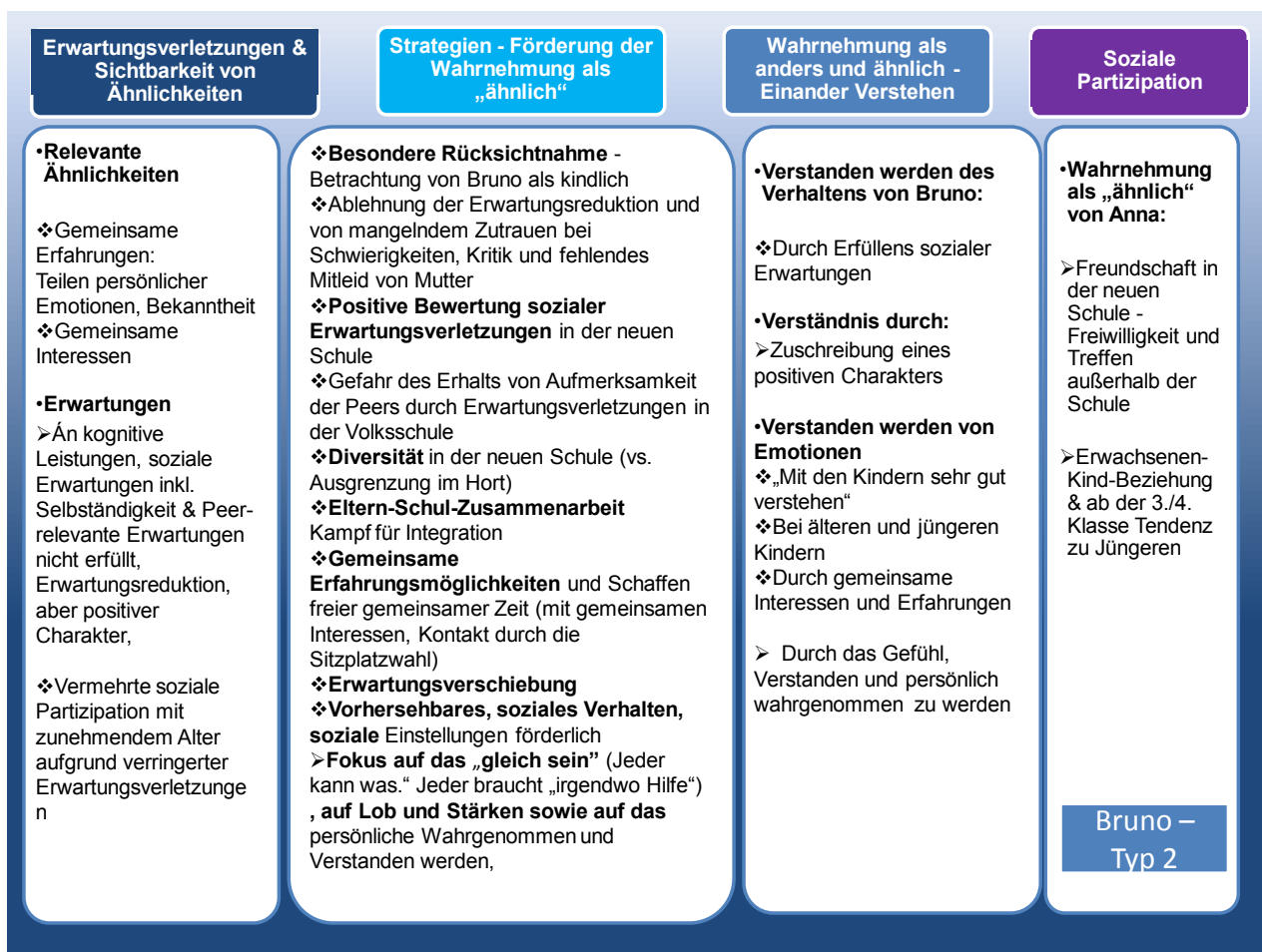


Abbildung 20: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Bruno

Bruno hat in der Volksschulzeit Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit den gleichaltrigen Peers in der Klasse und es werden soziale Verhaltensweisen eingehalten. Wichtig sei Verständnis für das Verhalten von Bruno, den die Mitschülerinnen als „kindlich“ ansehen und "miterziehen". Dies ist im Hort nicht der Fall, weswegen Bruno eher Zeit mit Erwachsenen verbringt.

Freundschaft, das „sich verstehen“, entsteht mit jüngeren, älteren Personen und einem Mädchen einer anderen Schule. Den ersten besten „wirklichen“ Freund findet er laut der Mutter beim Schulwechsel. Mit diesem teilt er gemeinsame Interessen und nimmt Anteil an Erfahrungen des anderen.

Zusammenfassung des Typ 2

Im Folgenden wird der Typ 2 der sozialen Partizipation kurz zusammengefasst (siehe Abb. 21).

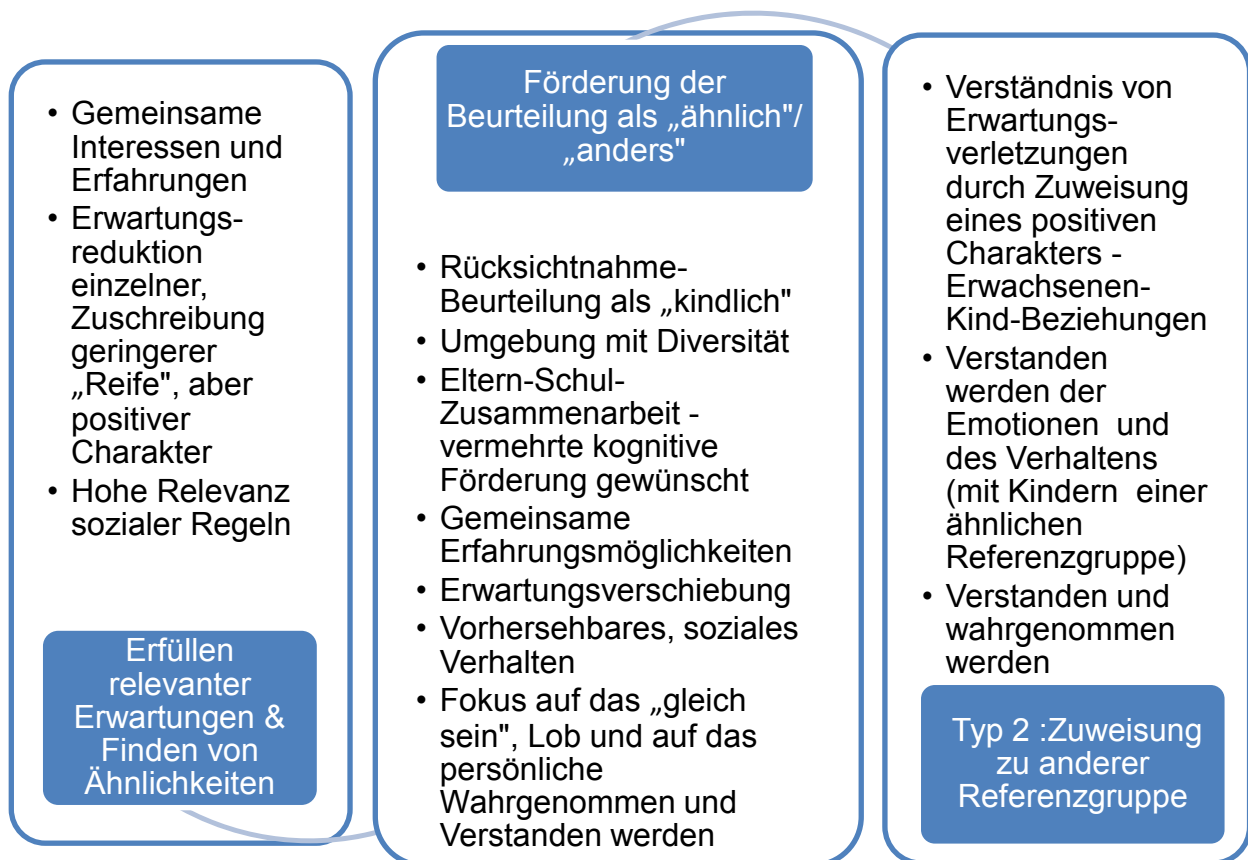


Abbildung 21: Darstellung des Typ 2

Relevante Ähnlichkeiten und Erwartungen:

Die 3 beschriebenen Kinder gehen in eine Integrationsklasse einer Regelschule und möchten den schulischen Erwartungen entsprechen, schaffen dies jedoch nicht vollständig. Es erfolgt eine Erwartungsreduktion bei den Integrationskindern im Vergleich zu den Regelschulkindern und eine Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe. Bei Sebastian und Benjamin wird der Leistungsvergleich von den Eltern und bei Bruno das soziale Verhalten als hinderlich für die soziale Partizipation

beschrieben. Auch die fehlenden Möglichkeiten, selbständig und insbesondere unabhängig von Erwachsenen mit anderen Freizeitaktivitäten durchführen zu können, werden als problematisch für das „mithalten“ können und die Zugehörigkeit zu gleichaltrigen Peers angesehen. Es erfolgt eine Erwartungsreduktion und die Beurteilung geringer „Reife“. Die Schüler werden von anderen als „kindlich“ betrachtet.

Andererseits wird ihnen ein positiver Charakter zugeschrieben. Sie werden als Kinder beschrieben, denen positive Eigenschaften zugeordnet und die als sozial angesehen werden, auch wenn sie nicht immer alle Erwartungen an soziale Regeln einhalten.

Ihr Engagement und der Wunsch, den Erwartungen zu entsprechen, ihr „liebenswürdiges Wesen“ werden als Gründe für eine positive Beurteilung der SchülerInnen genannt. So kommt auch in den Interviews sozial erwünschtes Antwortverhalten zum Vorschein. Benjamin, Sebastian und Bruno versuchen nicht nur, soziale Regeln der Peers einzuhalten, sondern schätzen diese ihrerseits bei ihren FreundInnen. Das Einhalten relevanter sozialer Regeln bietet Sicherheit im Umgang miteinander. Sebastian und Benjamin werden als offen betrachtet und Bruno sei immer kontaktfreudiger geworden. Sie können mit negativen Situationen und Emotionen umgehen und zeigen positive Gefühle.

Strategien zur Förderung der sozialen Partizipation

Eine Strategie zur Förderung der Wahrnehmung als „ähnlich“ ist, ebenso wie beim Typ 1, eine Umgebung mit hoher Diversität, in der Kinder sind, mit denen Ähnlichkeiten geteilt werden können. Förderlich ist ein sozialer Kontext mit hoher Auswahlmöglichkeit an unterschiedlichen Personen mit verschiedenen Eigenschaften. Die Kinder des Typ 2 haben Freundschaften mit Personen, die jünger oder älter sind, auch einen Integrationsstatus oder einen anderen kulturellen Hintergrund haben, in eine andere Schule gehen oder aus dem Bekanntenkreis sind. Trotz der Ablehnung von Kategorisierung und fehlendem Zutrauen kommt es zu vermehrter Rücksichtnahme und der Beurteilung der Schüler als kindlich. Erwartungsverschiebung auf das Einhalten sozialer Regeln und besondere Rücksichtnahme aufgrund des Verständnisses für Erwartungsverletzungen erhöhen die Akzeptanz der Kinder in der Klasse, jedoch auch die Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe.

Das Wahrnehmen von Stärken und das Umgehen können mit Erwartungsverletzungen, der Fokus auf das „gleich sein“ und das persönliche wahrgenommen werden einzelner SchülerInnen, das Schaffen von gemeinsamen Interaktionsmöglichkeiten sowie das Bieten eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds werden, wie auch bei Typ 1, als hilfreiche Strategien genannt.

Die Eltern von allen 3 Kindern äußern sich gegenüber fehlender kognitiver Förderung in der Schule. Sie engagieren sich sehr stark für ihre Kinder und kämpfen mitunter für eine gute schulische Förderung während die Lehrpersonen zum Teil eher für ein vermehrtes Fördern der Selbständigkeit in der Alltagsbewältigung plädieren. Die Mutter von Bruno arbeitet gut mit der Lehrperson in der Volksschule zusammen, mittels Erwartungsverschiebung auf das Erlernen sozialen Verhaltens in der Schule, Verständnis und Übernahme der kognitiven Förderung zuhause. Erwartungsübereinstimmung, die Sichtbarkeit von Erfolgen und Wohlbefinden der Kinder sowie laufende Informationen, gegenseitige Wertschätzung und Verständnis sind sicherheitsgebende, vertrauenerweckende Faktoren für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern in der Förderung der SchülerInnen.

Soziale Partizipation und gegenseitiges Verstehen

Die Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe als die Peers und die damit verbundene Beurteilung von Personen als kindlich sowie die Betonung sozialer Fertigkeiten in Integrationsklassen bewirken, dass eine besondere Rücksichtnahme erfolgt. Als ausschlaggebend für die Akzeptanz in der Klasse wird die Zuschreibung eines positiven Charakters bei Benjamin, Bruno und Sebastian angesehen. Im Großen und Ganzen werden relevante soziale Erwartungen erfüllt, da nettes, vorhersehbares soziales Verhalten eingehalten wird und man so einander einschätzen und verstehen kann. Für die Erwartungsverletzungen, die sich ereignen, wird die Beeinträchtigung als Grund angenommen und es erfolgt Verständnis. Es kommt zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen, in denen die eine Seite sich umsorgen lässt und die andere sich kümmert. Dies übernehmen die Mädchen in den ersten Schulstufen. Die soziale Partizipation verändert sich ungefähr in der 3. Klasse, zumindest vorübergehend. In dieser Zeit werden die wahrgenommenen Unterschiede immer deutlicher und die Interessen der Peers, so auch jene der Mädchen, verändern sich am Übergang zur Pubertät. Sebastian und Benjamin können nicht mithalten und die soziale Partizipation nimmt ab.

Die Zuweisung zur selben Referenzgruppe wird mitunter als Voraussetzung für „wirkliche“ Freundschaften betrachtet, zu denen die Erwachsenen-Kind-Beziehung nicht von allen Interviewpersonen gezählt wird. Auch bei Bianca vom Typ 1 wird von Erwachsenen-Kind-Beziehungen in Konfrontation mit Regelschulkindern außerhalb der Schule gesprochen und diese als nicht gleichwertig abgelehnt. Freundschaftsbeziehungen beruhen auf dem freiwilligen Verbringen gemeinsamer Zeit und basieren auf Ähnlichkeiten, die auf dem Teilen von Interessen und Erfahrungen zurückzuführen sind. Wenn man diese gemeinsam hat, kommt es zu positivem emotionalem Erleben wie Spaß und zu einem Gefühl von Sicherheit durch gegenseitiges Verstehen. Die hierarchische und in Bezug auf den eng umfassten Erwartungsbereich schulischer Anforderungen leistungsbetonte Struktur des Bildungssystems machen es schwierig, Interessen und Erfahrungen unabhängig des Leistungsvergleichs zu finden, selbst wenn eine Erwartungsverschiebung dazu führt, dass soziale Fertigkeiten eine gewisse Zeit lang als ebenso wichtig erachtet werden wie die akademischen. Bruno hat die Chance, in der neuen Schule Freundschaft zu schließen, aufgrund von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen und der Zuweisung zur selben Referenzgruppe mit einem Kind mit anderem kulturellen Hintergrund. Sebastian und Benjamin haben Freundschaften mit jüngeren Kindern oder jenen mit Integrationsstatus sowie mit Kindern aus dem Bekanntenkreis oder einer anderen Schule. Somit finden diese 3 Buben Freundschaften mit Personen, mit denen freiwillig Freizeit außerhalb der Schule verbracht wird und mit Kindern in der Klasse, die derselben Referenzgruppe zugeordnet werden. Von Bedeutung ist, dass gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden können.

Im Folgenden werden die Schüler des Typ 3 dargestellt. Dies sind Kevin und Günther, deren Akzeptanz in der Klasse laut der Lehrpersonen schwer fällt. Sie werden einer anderen Referenzgruppe zugeordnet und lösen bei anderen unangenehmes emotionales Erleben aus. Zusätzlich wird ihnen unterstellt, dies mit Absicht zu tun. Während Kevin mit anderen befreundet ist, die auch „übrig bleiben“, ist Günther als einzige Person in der Klasse ein Außenseiter und damit allein.

4.3.9. Darstellung der sozialen Partizipation von Kevin

Kevin befindet sich in einer Integrationsklasse einer Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist. Er wird nicht zur selben Referenzgruppe wie die Peers gezählt und es wird ihm ein negativer Charakter zugeschrieben. So nimmt er eine eher außenstehende Position ein.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Die Mutter meint, dass Kevin's akademische Leistungen gut seien und er deshalb auch für kurze Zeit ein Gymnasium besucht habe (A-VI-H-03-GIP). So habe Kevin „wirklich ned schlecht“ gelernt, aber die fehlende Unterstützung beim „Management“ des schulischen Alltags habe ihn im Gymnasium überfordert (A-VI-H-03-GIT). Kevin erzählt, dass er sich bei Problemen im Lernen an MitschülerInnen wendet und beispielsweise jemand anrufe, wenn er etwas vergessen habe. Eltern und Lehrpersonen erwarten aus seiner Sicht, dass er „gut in da Schule“ sei und dass er „die ganze Zeit nur“ lerne. Es gehe ihm beim Lernen jedoch gut. Er wünsche sich auch „mehr Chancen, bessere Noten zu bekommen“. Er möchte sich gerne selbst Beispiele für die 1. Leistungsgruppe aussuchen, denn er wolle mehr erreichen als seine Mutter in der Schule (A-VI-H-03-GIC).

Kevin ist somit engagiert, was das Erlangen guter Noten darstellt. Die Anforderungen an akademische schulische Erwartungen werden von seinem Umfeld als relevant betrachtet und er kann diese erfüllen.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Die Leistungen im akademischen Lernen sind aufgrund der Gruppenbildung und Notenvergabe im Schulsystem sichtbar, so auch die unterschiedlichen Leistungsgruppen. Diese werden auch von Kevin angesprochen (A-VI-H-03-GIC). Im kognitiven Bereich wird nicht von einem Zusammenhang mit der sozialen Partizipation berichtet, jedoch beim fehlenden Einhalten sozialer Regeln (A-VI-H-03-GIP).

Eine Funktion von Schule stellt jene der Selektion dar. Die Leistungen werden somit sichtbar, aber es wird kein Zusammenhang mit der sozialen Partizipation bei Kevin angenommen, sondern darauf verwiesen, dass es auf das Einhalten sozialer Regeln ankomme.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Der Lehrperson von Kevin ist „des Soziale lieber“ als beispielsweise „die dritte Ableitung einer e-Funktion“. Es sei wichtig, „zwischen richtig und falsch und ja, i wü jetzt ned sogn gut und böse, das is jetzt sehr schwarz-weiß“ unterscheiden zu können. Das Wohlbefinden aller Personen im schulischen Umfeld und das „Soziale“ werden als Voraussetzung für das akademische Lernen beschrieben. „Es muss amal allen Beteiligten gut gehen und dann könn ma überhaupt mal mit der tatsächlichen Arbeit beginnen, ja und da g`hörn natürlich die Kinder und auch die Eltern, das Familäre, das Soziale genauso dazu.“ (A-VI-H-03-GIT) Auch der Mutter ist es wichtig, dass soziale Regeln in der Schule gelehrt werden. Darunter falle auch der Umgang mit Vielfalt, der früh erlernt werden solle (A-VI-H-03-GIP). Kevin wünscht sich weniger Streitereien und kritisiert andere aufgrund des fehlenden Einhaltens sozialer Regeln. Er wertet die Aggressionen anderer in der Schule ab und betont, dass das „nett sein“ besonders wichtig sei genauso wie persönlich als relevant erachtete Aspekte wie „Verschwiegenheit“, „Ehrlichkeit“, das Fehlen von „Verrat“ sowie von „Schimpfen“ und „Stehlen“ Kevin berichtet von körperlichen Verletzungen und wünscht sich weniger Streitereien in der Schule (A-VI-H-03-GIC). Die Mutter wünscht sich Adaptionen aufgrund der Beeinträchtigung ihres Kindes, ist aber ansonsten der Ansicht, dass in Bezug auf soziale Regeln alle die Erwartungen erfüllen können und sollen. Sie möchte, dass alle gleich behandelt werden. Nicht zuletzt sei das Erfüllen sozialer Regeln jedoch ein Bereich, in dem Kevin die Erwartungen laut der Lehrperson und der Mutter nicht erfülle (A-VI-H-03-GIP).

Kurz zusammengefasst bezieht sich die 2. Erwartungshaltung in der Schule auf das Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes emotionales Erleben, das als wichtig erachtet, jedoch von Kevin nicht erfüllt werde. Er selbst wünscht sich ebenfalls das Einhalten sozialer Regeln von den Peers, das aus seiner Sicht von diesen nicht erfüllt wird.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich

Die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln werden in der Klasse von Kevin sichtbar, indem eine Rangliste mit den Häufigkeiten unerwünschter Verhaltensweisen angefertigt werde. So werde die eigene Position im Vergleich zu anderen klar ersichtlich. Die Mutter von Kevin empfindet es als positiv, „als Ansporn“, dass das fehlende Einhalten sozialer Regeln mittels „schwarzer Punkte“ im Vergleich zu anderen sichtbar gemacht wird. Dies stelle einen Lerneffekt für Kinder dar. Die LehrerInnen haben ihrer Ansicht nach die Kinder im Erstellen der Regeln einbezogen. „Was jedem wichtig ist und was er von dem anderen erwartet“, sei die Grundlage für die gemeinsamen Regeln in der Gruppe (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson ist der Ansicht, dass die Erwartungsverletzungen von Kevin dadurch „noch mehr auffallen“, dass die restlichen Kinder in der Klasse „von ihrer Einstellung her schon echt toll seien, ja und dieses Sozialgefühl mitbringen“ (A-VI-H-03-GIT).

Durch das Sichtbarmachen der Erwartungen anhand einer Rangliste gibt es in jeder Gruppe eine Person, die in Bezug auf eine bestimmte Erwartungshaltung als "der/die Schwächste" in der Schule gekennzeichnet ist, ob im akademischen Lernen oder dem Einhalten sozialer Regeln. Außerdem fallen Kinder, die soziale Regeln nicht einhalten, in Integrationsklassen mit Kindern, denen eine hohe soziale Kompetenz zugeschrieben wird, besonders auf.

Die Erwartungsverletzungen beim Einhalten sozialer Regeln gestalten die soziale Partizipation von Kevin aus Sicht der Lehrperson schwierig. Die Lehrerin erklärt, dass Kevin von Ausflügen zuhause bleibe, „weil‘ s Benehmen ned so wor.“ Es seien viele „Kämpfe“ mit Martin geführt worden (Gespräche mit Kevin, der Klasse, mit Kevin und seinen Peers, mit der Beratungslehrerin und der Psychologin) bis schließlich Akzeptanz erreicht und die Gruppe zusammengeführt werden konnte. „Sie akzeptieren ihn so, wie er ist.“ (A-VI-H-03-GIT)

Als Ursache für Streitereien wird der Charakter von Kindern herangezogen. Die Mutter sagt, dass soziale Konflikte nicht aufgrund von Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder fehlender Leistungen passieren. (A-VI-H-03-GIP) Auch die Lehrperson ist der Ansicht, dass die eher außenstehende Position von Kevin nichts mit der Beeinträchtigung zu tun habe. Jedoch falle Kevin durch „Negativdinge“ auf

und er habe ein „verzerrtes Wahrnehmungsbild“ von ihm und der Gruppe. Er verstehe nicht, dass bei einer Erwartungsverletzung eine Entschuldigung nicht genüge, sondern dass nicht immer das „Gleiche“ passieren dürfe. Nur dann habe man es „ernst“ gemeint. Bei Erwartungsverletzungen werde es als „schwer einzuschätzen“ eingestuft, „inwieweit passiert's ihm, inwieweit macht er's dann absichtlich“. Die Lehrperson fragt sich, inwieweit das Wissen um Regeln bei Kevin „noch nicht verinnerlicht“ sei und ob es ihm „in dem Moment, wo er's tut“ bewusst sei, dass das, was er macht, „ned in Ordnung is“ oder ob er „so getrieben“ sei, „dass er afoch wirklich in dem Moment das ausblendet.“ An seinem Sozialverhalten könne man „überhaupt ka Besserung wahrnehmen“. Auch in Bezug zum Arbeitsverhalten wird betont, dass Kevin überall mitmachen könne und nirgends ausgeschlossen sei, dass er aber mitunter etwas nicht machen wolle, „weil er halt so gemütlich ist manchmal“(A-VI-H-03-GIT). „Wenn er etwas nicht kann, ja. Das versteht man. Dann erklärt man's ihnen. Aba das sieht man: Wü er wos ned mochn. Und do find i, do kennan's scho durchgreifn.“ Wichtig sei es, der Lehrperson zu zeigen, „dass an das jetzt net egal is“, wenn Erwartungen verletzt werden, beispielsweise wenn Kevin „zum 20. Mal“ kein Turnsackl mithat (A-VI-H-03-GIP).

Neben der fehlenden Absicht bei Erwartungsverletzungen spiele es eine Rolle, „auf andere zuzugehen“, das jedoch laut der Lehrperson Kevin nie machen würde. Er würde auch niemanden bitten, „mit ihm gemeinsam PartnerInnenarbeiten zu machen“. Kevin würde einfach sitzen bleiben, wenn Zweiergruppen gebildet werden sollen. Er lasse andere zu sich kommen und kümmere sich nicht um Freundschaften (A-VI-H-03-GIT). Andererseits beschreibt die Mutter das Verletzen anderer als Strategie, die angewandt wird, um nicht allein zu sein. Insbesondere eine Dreiergruppe wirke sich ungünstig auf Freundschaften aus (A-VI-H-03-GIP). Ausschließlichkeit vermittele Sicherheit darin, nicht allein "übrig zu" bleiben. Die Lehrperson bestätigt ebenso dass bei 3 Personen „oft ana zu viel“ sei und dass sie es nicht schaffen, sich „zu dritt zu arrangieren“ (A-VI-H-03-GIT). Dementsprechend wird eine enge Zweierbeziehung angestrebt statt einer Dreierkonstellation. „Und wenn sich die anderen 2 zamtun, und i bleib über, dann such ich was, dass ich irgendeinen verletzen kann, dass der andere zu mir kommt. Das ist halt das Machtgehabe in der Schule.“ Es entstehen Konflikte, bei der Kinder „am wunden Punkt“ angegriffen werden, der Beeinträchtigung. Dies werde aber von der Lehrerin „überhaupt net gefördert.“ (A-VI-H-03-GIP).

Die Lehrperson ist außerdem der Ansicht, dass bei Kevin „Gefühle so gut wie gar ned vorkommen.“ Sie beschreibt, dass Kevin nicht traurig sein könne, sondern lediglich Selbstmitleid empfinde. Er freue sich nur dann, wenn er etwas für gute schulische Leistungen erhalte oder wenn ein anderes Kind Probleme bekomme. Er empfinde kein Mitgefühl. „Das sind Gefühlsrichtungen, die er glaub i, gor ned kennt.“ Beispielsweise freuen sich alle auf einen Ausflug und er habe „nix anderes zu tuan als da jetzt Missstimmung machen.“ Es wird berichtet, dass Kevin „provoziert“, um „Aufmerksamkeit zu bekommen“. Zusätzlich versuche er, die Aufmerksamkeit der anderen zu „kaufen“, indem er seine MitschülerInnen einlädt (A-VI-H-03-GIT). Kevin sagt: „Lieber jeden Tag terrorisiert werden als gar nicht beachtet zu werden.“ (A-VI-H-03-GIC)

Auch der Umgang mit der Beeinträchtigung gestalte sich bei Kevin schwierig. Auf die Frage, was die größere Herausforderung für die Lehrperson darstelle, die Beeinträchtigung oder die Probleme im sozialen Verhalten, werden diese miteinander in Verbindung gebracht. Die erlebte Abwertung aufgrund der Beeinträchtigung werde mitunter als Ursache für das geringere Sozialverhalten von Kevin angesehen. Denn er leide „nach wie vor schon auch unter Blicken von Menschen.“ Es komme darauf an, wie „gefestigt ist das Kind ja? In sich selber?“ Kevin werde „imma in da Opferrolle sein, stellt sich aber selber schon automatisch dorthin.“ Er versuche nicht, etwas zu ändern. Die Lehrperson meint, dass Kevin nach außen hin sich so verhalte, „als ob er der King wäre“, aber dass er auch sehr unsicher sei. Er fühle sich als Opfer in der Klasse (A-VI-H-03-GIT). Kevin erzählt, dass er sich in der Schule nicht wohl, sondern benachteiligt fühle. Er werte die Schule, die MitschülerInnen, Lehrpersonen und seine Mutter ab. Außerdem beschreibe er das „genervt sein“ von MitschülerInnen und das aggressiv sein aufgrund des Gefühls, von anderen abgewertet zu werden. So sei er aufgrund seines Zukunftsplans, zu studieren, ausgelacht worden. Kevin erzählt, dass Kinder nicht so nett zu ihm seien wie zu anderen. Er werte andere ab, ob dies der neue Bub in der Klasse ist, mit dem er um seinen Freund konkurriert, oder andere Kinder: „Ich kann das einfach nicht mehr in Worte fassen, wie arg das is, dass Sechs-Jährige sowas machen.“ Ein Jahr darauf berichtet er, dass es ihm besser gehe, weil der Junge nicht mehr da sei, der ihn negativ behandelt habe. Gleich darauf kommt er jedoch auf ein anderes Kind zu sprechen, von dem er sich ungerecht behandelt fühle, da sie nicht zur Geburtstagsparty kommen möchte. Er sagt, dass Kinder vom Wohnort und die Schwester kommen, aber dass er nicht

glaube, dass jemand aus der Klasse mitfeiern werde. Er habe nur 4 Freunde von 500 oder 300 Kindern in der Schule (A-VI-H-03-GIC).

Das Einhalten sozialer Regeln wirkt sich auf die soziale Partizipation von Kevin aus. Einerseits wird Exklusion aufgrund des fehlenden Einhaltens sozialer Regeln als legitim betrachtet. Andererseits kommt es aufgrund des Wunsches nach Aufmerksamkeit und Freundschaft zu fehlendem Einhalten sozialer Regeln, das sich wiederum auf die soziale Partizipation auswirkt. Die Akzeptanz von Kevin in der Klasse sei schwierig zu erreichen gewesen, insbesondere da ihm ein negativer Charakter zugeschrieben wird, mit der Zuschreibung von Absicht bei Erwartungsverletzungen, fehlender Offenheit, fehlendem Zeigen von positiven Emotionen sowie einem als negativ empfundenen Umgang damit, als „anders“ betrachtet zu werden. Kevin löst bei anderen negative Emotionen aus und fühlt sich selbst benachteiligt und unwohl in der Schule.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Kritisiert wird bei Kevin die Leistungserbringung insofern, dass er beispielsweise Hausaufgaben „husch husch“ erledige, Ergebnisse nicht unterstreiche, die Notwendigkeit einer Überschrift beim Erfinden von Geschichten infrage stelle etc. und nur das Nötigste mache. Auf der anderen Seite nehme er sich Zeit für eine Zeichnung unter der Hausaufgabe. Dieses fehlende Erfüllen der als relevant erachteten Bereiche statt des Investierens von Zeit in „unwichtigen“ Bereichen spreche laut der Lehrerin für das „nicht ganz reif sein“ (A-VI-H-03-GIT). Auch wenn er „im Träumerland“ sei und Lernsituationen vermeide, verletze er Erwartungen (A-VI-H-03-GIP). Kevin beschreibt, dass er überall mitmachen könnte, es aber in jenen Bereichen nicht möge, in denen er „viel zu schlecht“ sei (A-VI-H-03-GIC). Die Mutter beschreibt, dass er bei sportlichen Aktivitäten eingeschränkt sei (A-VI-H-03-GIP). Kevin könne überall teilnehmen, jedoch dürfe er aufgrund des fehlenden Einhaltens von sozialen Regeln mitunter nicht auf Ausflüge mitfahren (A-VI-H-03-GIT).

Dementsprechend kommt es zu fehlender Partizipation an Aktivitäten aufgrund von Erwartungsverletzungen, für die ihm mitunter fehlendes Engagement zugeschrieben werden. Kevin meidet zusätzlich die Partizipation an Aktivitäten, in denen Erwartungsverletzungen sichtbar werden und wird bei fehlendem Einhalten sozialer Regeln mit Exklusion bestraft.

Wahrnehmung des „anders“ sein aufgrund der Erwartungsverletzungen an Selbständigkeit

Die Partizipation an schulischen- und Freizeitaktivitäten werde als relevant für das soziale Miteinander mit den Peers beschrieben (A-VI-H-03-GIT). Fehlende Selbständigkeit wirke sich auf die soziale Partizipation aus, da gemeinsame Interessen und Freizeitaktivitäten mit Buben schwierig zu finden seien und ihr Sohn bei sportlichen Freizeitmöglichkeiten eingeschränkt sei (A-VI-H-03-GIP). Kevin berichtet, dass er beim Fußball nicht mitmachen möge, weil er zu schlecht sei und sich den Ball nicht fangen traue. Er zählt Aktivitäten auf, die ihm schwer fallen, insbesondere körperliche Aktivitäten (A-VI-H-03-GIC). Wenn dieses „ganz normale draußen“ als unsicher eingeschätzt werde, bereite dies sowohl für Eltern als auch Jugendliche eine schwierige Situation. Die Mutter überlegt, ob ihr Sohn die Straße sieht, Verkehrssituationen einschätzen kann, Autofahren können wird und wie sie es ihrem Kind erklärt, wenn diese Dinge nicht möglich sein werden (A-VI-H-03-GIP). Aufgrund von Beeinträchtigungen werden viele Partizipationsmöglichkeiten und damit mögliche Bereiche, um Ähnlichkeit mit anderen zu entdecken, von der Mutter als unsicher oder nicht möglich eingeschätzt. Sie stellt sich somit die Frage, wie sich Kevin von ihr unabhängig machen und selbständig werden kann, damit es ihm möglich ist, bei schulischen- und Freizeitaktivitäten von Peers mitzumachen, wodurch vermehrte soziale Partizipation ermöglicht wird.

Das Einhalten sozialer Regeln wird auch für den Besuch einer weiterführenden Schule vorausgesetzt (A-VI-H-03-GIT). Da es in der Sekundarstufe als erforderlich erachtet wird, ohne Unterstützung auszukommen, führe dies insbesondere bei jenen Personen zu Erwartungsverletzungen, die Hilfe von anderen benötigen. Das Zurechtfinden in einer fremden Umgebung mit wechselnden Orten und Lehrpersonen sowie Lehrinhalten stelle ein hohes Ausmaß an neuen Reizen dar, die in weiterführenden Schulen verarbeitet werden müssen. So sei es Kevin „gewöhnnt“ gewesen, „dass sich wer um ihn kümmert, ned, also, dass ma dann auch sagt gezielt, die Klasse geht dort hin und jetzt hot auf einmal in jedn Foch ondere Lehrer ghobt. Dann homs andere Klassn ghabt, und mit dem wor er überfordert.“ So haben die Lehrpersonen laut der Mutter die Kinder „sich selbst überlassen“ und er habe die „große Schui mit so vü Kinda“ nicht geschafft. Gewünscht wird Personal, „das

eigentlich rund um die Uhr auf das vorbereitet, was im Leben einmal kommen wird" (A-VI-H-03-GIP) Aufgrund seiner Intelligenzhabe Kevin versucht, ins Gymnasium zu wechseln. In der AHS müsse man der „Masse“ entsprechen, nach dem Slogan „friss oder stirb“. Es fehle die individuelle Unterstützung, das Aufwenden von Zeit für Kinder, die „a bissl von der Schiene“ ablaufen, um diese wieder zurück „aufs Boot“ zu holen. Für eine weiterführende höhere Schule habe Kevin die „soziale Reife“ nicht, unter anderem in Form von organisatorischen Fertigkeiten. Trotz vorhandener kognitiver Leistungen sei das fehlende Einhalten von Selbständigkeit im Schulalltag bei Kevin eine ausschlaggebende Barriere für den Besuch weiterbildender höherer Schulen (A-VI-H-03-GIT).

Dementsprechend wirkt sich das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld nicht nur auf die soziale Partizipation aus, sondern auch auf jene am Bildungssystem.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

In der Pubertät nimmt das Bewusstsein des „anders sein“ aus Sicht der Lehrperson zu. Die SchülerInnen erkennen in dieser Zeit, dass „sie anders ausschauen“ und haben „vielleicht auch schon Ablehnungen“ erlebt. „In der Pubertät werden sie sich oft erst ihrer Andersartigkeit bewusst.“ Der Grund hierfür wird in der Fertigkeit gesehen, zu reflektieren und sei eine „Frage der Reife“ (A-VI-H-03-GIT). Die Peers nehmen die Beeinträchtigung in der Volksschule noch nicht in dem Ausmaß wahr wie in der Pubertät, in der das „anders“ sein nicht nur sichtbar werde, sondern auch verstärkt zur Abwertung anderer herangezogen werde. In der Volksschule „nehmen die Kinder seine Beeinträchtigung mit Sicherheit jetzt nicht so wahr ja, aber wenn's dann in die Pubertät kommen ja, wird das a Hauptding für Diskussionen und für Streitereien und für Beleidigungen und sonst etwas“. Ein verstärktes Wahrnehmen und Einsetzen der Beeinträchtigung gegen andere in Zusammenhang mit Machtkämpfen nimmt sie erst seit der Pubertät wahr. Konflikte seien auch schlimmer und härter geworden. Die Mutter sagt, dass Kevin „die markanteste“ Beeinträchtigung hat und dass dies dazu herangezogen wird, ihn an seinem „wunden Punkt“ zu verletzen. So werde er auch als „Missgeburt oder so was“ bezeichnet. Die Mutter spricht das Leiden an, das diese Abwertung bewirkt (A-VI-H-03-GIP). Außerdem könne sich die soziale Partizipation

ändern, wenn sich die Beeinträchtigung verschlimmere und sich dadurch das Kind anders als andere entwickle (A-VI-H-03-GIT).

Ab der Pubertät beginne das Äußere sowie das Interesse am anderen Geschlecht immer mehr von Bedeutung zu sein (A-VI-H-03-GIT). Die Mutter von Kevin meint, dass es schwierig sei, zu akzeptieren, wenn das äußere Erscheinungsbild nicht der Norm entspreche. Die Stigmatisierung aufgrund äußerlicher Merkmale werde als besonders verletzend erlebt, da man diese nicht zurückweisen könne. Diese Sichtbarkeit des „anders sein“, das „geknzeichnet“ sein, stelle eine besonders schmerzhaft Erfahrung dar und werde mit fehlender Intelligenz assoziiert (A-VI-H-03-GIP). Dies ist laut der Lehrerin auch für Eltern schwierig. Sie sagt: „Is das halt so eine Brandmarkung: Mein Kind ist anders. Und des zu akzeptieren is wahrscheinlich sehr oft schwierig.“ (A-VI-H-03-GIT) Im Gegensatz zu Kevin sei der Freund von Kevin einer, auf den die Mädchen „fliegen“ und im „Schlepptau mit halt auch der Kevin, als Freund, der dann halt da als Vermittler der Dates und was weiß ich auftritt“ (A-VI-H-03-GIT).

In der Pubertät tritt somit das „anders sein“ vermehrt in den Vordergrund und eine Beeinträchtigung wird mitunter erst in dieser Zeit bewusst wahrgenommen und zur Positionierung in der Gruppe herangezogen. Die Attraktivität einer Person nimmt in der Pubertät Einfluss auf die soziale Partizipation. So werde das äußere Erscheinungsbild bei Hierarchiestreitigkeiten eingesetzt. Neben diesen Konflikten gäbe es aber auch vermehrt soziale Interaktionen aufgrund der Beliebtheit des Freundes bei Mädchen.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Die Lehrperson meint, dass die Bekanntheit von Kevin bei den Peers förderlich dafür sei, dass diese sein Verhalten mittragen und ihn auch beim Turnunterricht nicht als Letzten in die Mannschaft wählen. Das gegenseitige Kennen könne das Verständnis für andere fördern.

Die Lehrerin sieht die Gemeinsamkeiten von Kevin und seinem Freund darin, dass sie ruhig seien und "imma wieda übrig geblieben" seien. Sie haben „aus dieser Not quasi eine Freundschaft entwickelt“ (A-VI-H-03-GIT). Kevin sei mit jenen Personen in der Klasse befreundet, die ebenfalls die sozialen Regeln im schulischen Umfeld

verletzen. Die Mutter beschreibt Kevin und seine beiden Freunde als „das Trio Katastrophale“ (A-VI-H-03-GIP) und die Lehrperson nennt als Ähnlichkeitsaspekt von Kevin und seinem Freund, dass beide „ned unproblematisch“ seien, aber dass es zusammen ganz gut funktioniere (A-VI-H-03-GIT). Auch die Ähnlichkeit darin, „den Matcho raushängen“ zu lassen, sieht die Mutter bei den Freunden von Kevin, wodurch auch Machtkämpfe entstehen und Harmonie lediglich tageweise eintrete. Die Suche nach und Relevanz von Freundschaft sei bei allen der 3 Schülern vorhanden und sie versuchen, dies mit Mitteln zu erreichen, die dem Einhalten sozialer Regeln zuwiderlaufen (A-VI-H-03-GIP). In der Zeit, in der die Positionierung in der Gruppe verstärkt auftritt, tauchen auch vermehrt Konflikte auf, insbesondere mit Personen, die eine ähnliche Position in der Gruppe einnehmen. So komme es in diesem „gewissen Alter so mit 13/14“ zu Streitigkeiten mit einem Mädchen mit einer ähnlichen Beeinträchtigung, mit der er sonst „ein Herz und eine Seele“ sei.

Die Gruppierung nach Alter wird von der Mutter von Kevin darauf zurückgeführt, dass sich Personen, die jünger oder älter sind, unterschiedlich verhalten.

In der Schule sei Kevin mit 2 Buben befreundet. Die Unähnlichkeit zu den restlichen Peers in der Klasse, beispielsweise hinsichtlich gesellschaftlicher und kultureller Aspekte, wird ebenfalls als Grund dafür angegeben. Die Mutter von Kevin meint, dass dieser sich deshalb mit seinen Freunden zusammengefunden habe, weil sie „die 3 san, die kan Migrationshintergrund haben“. Die Mutter von Kevin erklärt sich die soziale Gruppierung nach Nationalität in der Klasse mit den unterschiedlichen Einstellungen und der Erziehung von Kindern mit verschiedenen kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen. Kevin fühle sich den anderen Nationalitäten in der Klasse weniger zugehörig und fühle sich unsicher in der Konfrontation mit einer anderen Sprache, die Verstehen erschwert oder verhindert (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson berichtet, dass sich SchülerInnen nach „Nationen“ zusammenfinden und sich so Cliquen ergeben (A-VI-H-03-GIT).

Kevin ist laut seiner Mutter mit jenen Personen befreundet, mit denen er eine ähnliche familiäre Situation teilt, die durch fehlende Harmonie gekennzeichnet sei. Diese Erfahrung verbinde ihn mit seinen Freunden in der Schule und in der Wohnortgegend. Dadurch entstehe auch eine Disharmonie in der Freundschaftsbeziehung, die aus ihrer Sicht eher schwankend und instabil sei. Die Buben teilen auch laut der Mutter den Wunsch nach Rebellion (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson meint, dass sich unterschiedliche Entwicklungen auf die soziale

Partizipation in der Klasse auswirken. „Wenn sich's Elternhaus sehr ändert, also die Privatsituation sehr ändert, das kann sehr, sehr starkn Eingriff, also Einfluss habn“. So können beispielsweise Scheidungen die Kinder „aus der Bahn werfn“ (A-VI-H-03-GIT). Die hohe Relevanz familiärer Themen zeigt sich auch beim Interview mit Kevin. Er spricht von seinem Vater, seinen Geschwistern und der Scheidung der Eltern (A-VI-H-03-GIC).

Das Teilen schwieriger Erfahrungen, ob aufgrund der Wahrnehmung als „anders“ oder der familiären Situation, scheint für das Bilden von Freundschaft relevant zu sein. SchülerInnen mit ähnlichen kulturellen Erfahrungen, einer ähnlichen familiären Situation oder der Erfahrung der Ausgrenzung und des erlebten „anders sein“ freunden sich miteinander an und kämpfen auch um eine angesehene Position in der Klasse. Dies wiederum wirkt sich negativ auf das Einhalten sozialer Regeln aus.

Auch die Ähnlichkeit durch gemeinsame Interessen wird angesprochen und beispielsweise die Schwierigkeit bei Kevin, sich aufgrund fehlender sportlicher Freizeitmöglichkeiten mit Buben anzufreunden. Trotz Geschlechtertrennung in der Klasse wird berichtet, dass Kevin bei Mädchen eher sozial partizipieren könne, da diese andere Interessen in den Vordergrund stellen als Buben, mitunter soziale. Das gemeinsame Spielen in gemischten Gruppen sowie Computerspiele werden als gemeinsame Interessen mit anderen genannt (A-VI-H-03-GIP). Laut der Lehrperson „verstehen sich“ serbische und türkische Kinder, „weil sie zammen Fußball spielen“ (A-VI-H-03-GIT).

Wenn gemeinsame Interessen und Freizeitmöglichkeiten ermöglicht werden, funktioniert soziale Partizipation auch bei kulturellen Unterschieden oder unterschiedlichen Geschlechtern.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Während auf der einen Seite speziell ausgerichtete Schulen als „Ghettos“ betrachtet werden und der Unterschied zur Normalität betont wird, kommt es andererseits zum Hervorheben der spezifischen Fördermöglichkeiten, die in Regelschulen nicht gegeben sind. „Es ist Beides nicht unrichtig, nicht falsch“. Aufgrund des Bewusstseins, den Kindern einen „sehr geschützten Rahmen“ zu bieten, versuchen die Lehrpersonen jedoch, diese auch „mit da Realität zu konfrontieren“. Eine

Strategie, diese Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, sei es, negative Erlebnisse im Rollenspiel auszuprobieren und gemeinsam zu besprechen. „Und da is halt amoi die Laune von da Frau Loidolt gespielt nicht so fein, jo oder sie is auch mal unfair.“ (A-VI-H-03-GIT) Die Mutter sieht es ebenfalls als relevant an, die negative Realität anzusprechen. Sie versuche, Kevin darauf vorzubereiten, dass er es schwerer als andere haben werde. Sie sagt ihm: „Du dein Leben ist gepflastert mit Steinen, die sie dir in den Weg legen, ja. Es is amal so. Es is die Gesellschaft so“. (A-VI-H-03-GIP) Kevin spricht in seinen Interviews die Hilflosigkeit in Anbetracht des aggressiven Verhaltens anderer an. Er wünscht sich, dass ein Schüler der Schule verwiesen wird (A-VI-H-03-GIC). Die Mutter versucht Kevin dabei zu unterstützen, mit Abwertung umzugehen, indem sie Generalisierung und Relativierung verwendet. So meint sie, dass es derartige Konflikte immer schon gegeben habe, dass auch anderen „schlimme Sachen“ widerfahren, „dass er im Großen und Ganzen gesund ist“ etc. Als Gründe von Abwertung nennt sie gegenüber Kevin insbesondere fehlendes Wissen und Bewusstsein über die Bedeutung und Konsequenzen des Gesagten. Sie erkläre, dass jemand nicht anders sei, „nur weil der des und des ned kann“ oder eine Beeinträchtigung habe (A-VI-H-03-GIP).

Der Widerstreit zwischen dem Bieten eines geschützten Rahmens und der Vorbereitung auf die Normgesellschaft und „Realität“ ist ein widerstreitender Anspruch im Bildungssystem und es wird versucht, beides zu bieten. Lehrpersonen und Eltern sind der Ansicht, dass die Konfrontation mit negativen Erfahrungen wichtig sei und so werde Kevin mitunter von seiner Mutter mitgeteilt, dass er benachteiligt sei in der Gesellschaft oder es werden beispielsweise Rollenspiele von der Lehrperson inszeniert. Kevin berichtet von negativen Erlebnissen und einem Gefühl von Hilflosigkeit, nicht vom Zutrauen, mit schwierigen sozialen Situationen umgehen zu können. Die Mutter versucht, ihn mittels Generalisieren und Relativieren dabei zu unterstützen, mit Abwertungen zurechtzukommen.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen durch das Einhalten von Erwartungen

Das Fördern des Zutrauens in Stärken wird ebenfalls als eine Strategie im Fördern sozialer Partizipation beschrieben. Die Mutter lobe Kevin und möchte ihn stärken, ihm klarmachen, dass er „gut ist, dass er brav ist, und dass das alles in Ordnung ist, wie er ausschaut“ (A-VI-H-03-GIP). Kevin hebt auch beim Lernen das positive

Erleben dabei hervor, wenn etwas sichtbar gemacht wird, das man schaffen kann (A-VI-H-03-GIC). Die Lehrperson meint, dass sie positiv motivieren. Sie versuchen, im ganz Kleinen etwas zu finden, bei dem sie Kevin loben können und sagen können: „Kevin, das hast gut gmacht.“ Da merke sie bereits an seiner Körperhaltung, dass er „wächst“. Wenn sie dies aber öfter mache, könne sie zu 100% Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass er ihr am nächsten Tag „das Hackl ins Kreiz haut“, weil er damit nicht umgehen könne. Es sei die „ultimative Katastrophe“ gewesen. Umso öfter er gelobt worden sei, umso mehr habe er mit Absicht Erwartungen verletzt. Es sei schwierig, an ihn „heranzukommen“ (A-VI-H-03-GIT).

Somit ist der Fokus auf Stärken laut der Lehrperson bei Kevin nicht erfolgversprechend für das Einhalten sozialer Regeln. Die Mutter versucht ihm aber zu vermitteln, dass er in Ordnung ist, wie er ist.

Soziales Verhalten in der Klasse

Das soziale Miteinander wird von der Mutter von Kevin, insbesondere in Integrationsklassen, als besonders wichtig erachtet. Von Bedeutung sei, dass die Kinder ein „Zusammengehörigkeitsgefüge“ haben. Die Mutter von Kevin ist der Ansicht, dass die Betrachtung der anderen als „Ganzheit“ dem Leistungsvergleich entgegenwirken könne. Sie vermutet, dass die sozialen Regeln der Klasse gemeinsam mit den Kindern ausgearbeitet worden seien und berücksichtigt worden sei, „was jeder Person wichtig ist“ (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson überlegt sich, ob es „jetzt wirklich diese soziale Arbeit in da Klasse“ sei oder dass die Kinder „von ihrer Einstellung her schon echt toll sind, ja und dieses Sozialgefühl mitbringen“. In Integrationsklassen, in denen soziale Werte einen großen Stellenwert darstellen, fallen SchülerInnen mit sozial-emotionalen Problemen aufgrund der Peers, die in hohem Maße soziale Regeln einhalten, allerdings auch besonders auf (A-VI-03-GIT). Wissensvermittlung und empathisches Verstehen, im Vergleich mit eigenen Erfahrungen, werden als Strategien angewandt, um soziales Miteinander zu fördern. So solle das Verhalten „aufs Ich“ zurückgeführt und nachempfunden werden, wie es wäre, das von einem gesetzte Verhalten selbst zu erfahren. Wenn Personen „schwächere, auffällige Personen“ ohne Zwang von außen unterstützen, wird ihnen ein besonders ausgeprägtes soziales Gefühl zugeschrieben und damit vermehrte Wertschätzung. Förderlich für die Akzeptanz von Kevin sei das soziale Verhalten der

MitschülerInnen, das besonders bei Mädchen ausgeprägt sei. Diese werden als hilfsbereit und tolerant beschrieben. Sie nehmen das Verhalten von Kevin, „wenn er sich irgendwie daneben aufführt“, „mit einem Achselzucken“. Sie würde jedem Kind einen Orden geben, weil die Peers immer wieder noch bereit seien, ihm zu helfen und mit ihm zusammenzuarbeiten, obwohl er ihnen „so oft am Schädl schießt“. Außerdem verteidigen sie ihn, wenn er einmal „zu Unrecht was abfängt“ (A-VI-H-03-GIT). Die Mutter schildert ebenso, dass Kevin sich besonders gut mit Mädchen verstehe, bei denen das soziale Verhalten wie das Helfen hervorgehoben werde. Insgesamt sei das Klassenklima gut und niemand werde „dezidiert beschimpft“ (A-VI-H-03-GIP). Kevin gibt einen guten Freund in der Klasse an, der ihm helfe und mit dem er jede Pause verbringe. Der Rest der Klasse helfe aber auch, wenn er Hilfe brauche (A-VI-H-03-GIC).

Somit sollen Wissensvermittlung durch Gespräche sowie das Fördern empathischen Verstehens das Einhalten sozialer Regeln sowie Verständnis füreinander fördern. Dadurch, dass Kinder in Integrationsklassen besonders hohe soziale Fertigkeiten besitzen, werden soziale Interaktionen mit Kevin ermöglicht. Andererseits werden SchülerInnen, die die sozialen Regeln nicht erfüllen, stärker als „anders“ wahrgenommen. Er schätzt es, wenn Peers ihm helfen und Zeit mit ihm verbringen.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds:

Die Lehrperson sagt, dass „Regeln a Gerüst für Kinder san“. Im sozialen Bereich werde Rücksichtnahme eingefordert und klare Regeln eingehalten, um die Schule an Kinder mit Beeinträchtigungen anpassen zu können. Die Lehrerinnen „stecken die Grenzen a immer für die Kinder total nachvollziehbar ab“. Dennoch scheine es Kevin zu unterschätzen, dass die Konsequenzen unumgänglich sind, wenn er Erwartungen verletzt. „Er probiert’s aus, weil er nicht wahrhaben will, dass die Konsequenz dann eintritt, ja. Obwohl er uns so gut kennen müsste.“ (A-VI-H-03-GIT)

Eine Bezugsperson, die für Ordnung sorgen könne und die individuellen Bedürfnisse wahrnehme, agiere ebenfalls als haltgebender Faktor. Günstig sei, dass Kevin in einer kleinen Gruppe sei und dadurch Zeit gegeben sei, sich „jedem einzelnen individuell zu widmen.“ Das Wahrnehmen und Kennen der „Befindlichkeiten“ in der Klasse und die Möglichkeit, gezielt in diesem Bereich darauf einzugehen und Halt zu bieten, stelle eine wichtige Aufgabe aus Sicht von Lehrpersonen im Umgang mit

einer Gruppe von sehr unterschiedlichen SchülerInnen, wie dies in Integrationsklassen der Fall sei, dar. So habe die Lehrperson „wirklich für jedes Kind Zeit“, kenne „die Befindlichkeiten“ und könne jederzeit Ruhe schaffen und „kurze soziale Gschichtn“ besprechen. Die Möglichkeit sei sehr gering, dass es die Lehrperson „nicht abchecke“, wenn es Konflikte gibt. Die Kinder erzählen das, da sie Vertrauen zu den Lehrpersonen haben und auch die Kinder in der Klasse wissen, „Was is in Ordnung und was is ned in Ordnung.“ Diese Themen werden aber auch „sehr oft besprochen ja, wie Mobbing, wie sms schreiben, Facebookgschichtn und und solche Dinge, ja. So können alle SchülerInnen lernen und das Soziale laufe nebenher. Sie haben sich ein „System zurechtgelegt“, mit dem sie „gut um die Runden kommen“, inklusive der Differenzierung nach Leistungsgruppen und Lehrplänen (A-VI-H-03-GIT). Kevin möchte anderen etwas von sich in den Unterrichtsstunden zeigen, ob in Biologie, Musik oder im Turnen. In Bezug auf aggressives Verhalten meint er, dass die Lehrperson „nix“ mache. Er erzählt, dass diese erst dann eingreifen, wenn es „eben kracht oder so oder irgendjemand blutet“. Außerdem spricht er den Schutz und die Verteidigung gegen andere durch einen Freund an (A-VI-H-03-GIC).

Demnach bieten Freundschaften, das Gefühl, persönlich wahrgenommen zu werden, sowie klare Regeln ein Gefühl von Sicherheit.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Kevin möchte mehr Zeit für Freizeit und zum Lernen. Er wünscht sich ein Angebot für die Pause, damit er „wenigstens spielen“ könne und beschreibt, dass er überall mitmachen könne, es aber in jenen Bereichen nicht möge, in denen er „viel zu schlecht“ sei (A-VI-H-03-GIC). Die Mutter möchte mit ihm mehr sportliche Aktivitäten durchführen, um ihn in diesem Bereich zu fördern (A-VI-H-03-GIP). Kevin fühlt sich von den Peers in der Klasse zurückgewiesen und geht davon aus, dass die Freunde aus der Wohnhausanlage eher zu seiner Geburtstagsparty kommen (A-VI-H-03-GIC). Er ist mit Buben in der Nachbarschaft befreundet (A-VI-H-03-GIP), durch das gemeinsame Verbringen von Zeit, unabhängig von einem schulischen Kontext.

Somit ist es wichtig, gemeinsame freie Zeit zu verbringen, in der Erwartungen erfüllt werden können und dementsprechend auf das Können der Person fokussiert wird.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Insgesamt werden geschlechts- und altersgemischte Gruppen, „Burschen und Mädls, und alle Altersgruppen, auch in der Freizeit“, als förderlich betrachtet für die soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen. Auch eine größere Auswahl an möglichen Beziehungen zu anderen durch eine höhere Anzahl an Kindern in der Klasse sei günstig (A-VI-H-03-GIP).

Durch eine größere Anzahl an unterschiedlichen Personen ist die Wahrscheinlichkeit größer, Gemeinsamkeiten mit anderen zu finden und sich anzufreunden. Diversität (e.g. Geschlecht, Alter) ermöglicht vermehrte soziale Partizipation.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Die Mutter von Kevin zeige Engagement (A-VI-H-03-GIT, A-VI-H-03-GIP). Anderen Eltern wird mitunter fehlendes Interesse zugeschrieben, beispielsweise wenn schulische Veranstaltungen nicht besucht werden (A-VI-H-03-GIP).

Insbesondere bei Kindern mit einer Beeinträchtigung wird von der Mutter von Kevin angegeben, mehr Angst zu haben als wenn sie ein Kind ohne Beeinträchtigungen hätte. Dies beginne bereits bei der Bewältigung des Alltags. Der Unterschied darin, ein Kind mit oder ohne Beeinträchtigung zu haben, sei „100 und 1“. So habe sie „viel mehr Angst ja, dass irgendwas passiert.“ Sie stelle sich die Frage, ob sie Kevin zu viel beschützt oder ihm mehr zutrauen solle (A-VI-H-03-GIP).

Laut der Lehrperson von Kevin löst der direkte Vergleich mit der Normgruppe in der Schule die Probleme zwischen Eltern und Schule manchmal erst aus, da den Eltern der direkte Vergleich mit den anderen Kindern fehle. Die Erwartungen der Mutter von Kevin stimmen jedoch mit ihren überein. Kevin zeigt gute akademische Leistungen (A-VI-H-03-GIT). Die Mutter kämpft auch um den Besuch einer weiterführenden höheren Schule. Aufgrund der vorhandenen Intelligenz habe Kevin versucht, ins Gymnasium zu wechseln. Jedoch sei er an der fehlenden Unterstützung in der Bewältigung des schulischen Alltags gescheitert (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson kämpfe aufgrund des sozial-emotionalen Verhaltens von Kevin in der Klasse. Viele dieser „Kämpfe“ seien mit Kevin geführt worden bis schließlich Akzeptanz erreicht und die Gruppe zusammengeführt werden konnten (A-VI-H-03-GIT). Die Mutter beschreibt, dass sie sich nicht wohl fühle, wenn sie in die Schule gerufen werde. Der

Gedanke „Was hat er denn jetzt schon wieder angestellt oder sonst irgendwas?“ sei nicht angenehm. Sie komme aber in die Schule, um den Lehrpersonen ihre „Anteilnahme“ entgegenzubringen. Dann sei es „für a Woche oder 2 Wochen mal wieder bissl besser“ und es komme zu weniger Konflikten mit Kevin (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson wertschätzt, dass die Mutter ihre Anteilnahme in schwierigen Situationen mit ihrem Sohn zeige und versuche, diese zumindest kurzfristig zu verbessern. Sie habe Verständnis gegenüber den Grenzen der Mutter und sehe deren Engagement (A-VI-H-03-GIT). Es gäbe eine gemeinsame Förderung mit einem regen Informationsaustausch zwischen Eltern und Schule (A-VI-H-03-GIP, A-VI-H-03-GIT).

Die Mutter zeigt viel Engagement und kämpft für den Besuch einer weiterführenden höheren Schule. Es besteht eine gute Eltern-Schul-Zusammenarbeit, in der gegenseitig Anteil an der Situation des anderen genommen und damit Verständnis gezeigt wird. Auch wenn die Sichtbarkeit von Wohlbefinden bei Kevin weniger gegeben ist, arbeiten die Mutter und die Lehrperson in der Förderung des sozialen Verhaltens von Kevin zusammen und es besteht ein guter Informationsaustausch sowie Zufriedenheit mit den schulischen Erfolgen von Kevin. Der Konflikt zwischen Schutz und Zutrauen wird von Eltern beschrieben und stellt sich als ein zentrales Thema in der Förderung der Kinder mit Beeinträchtigungen dar. Auch die unterschiedlichen Erwartungen an schulische Leistungen des Kindes von Eltern und Lehrpersonen können zu Konflikten führen, jedoch nicht bei der Mutter von Kevin, deren Erwartungen mit den ihren übereinstimmen.

Gegenseitiges Verstehen durch das Wahrnehmen als „anders“ und „ähnlich“

Kevin fühlt sich benachteiligt und bezweifelt, dass jemand aus der Klasse zu seiner Geburtstagsparty kommen möchte (A-VI-H-03-GIC). Die Lehrperson beschreibt es als schwierigen Prozess, bis die Akzeptanz von Kevin in der Klasse erreicht gewesen sei. Ihm werde bei Erwartungsverletzungen im sozial-emotionalen Bereich Absicht unterstellt. Dadurch habe er eine eher außenstehende Position in der Klasse. Die sozialen Fertigkeiten, insbesondere der Mädchen, werden als Grund genannt, warum die Akzeptanz dennoch funktioniere (A-VI-H-03-GIT).

Die außenstehende Position von Kevin wird mit der Absicht in Zusammenhang gebracht, Erwartungen nicht zu erfüllen. Das Verhalten von Kevin wird nicht

verstanden und es kommt aufgrund des fehlenden Verständnisses für die Erwartungsverletzungen zu einer verringerten sozialen Partizipation. Kevin fühlt sich jedenfalls benachteiligt und ausgeschlossen, wenn es um wichtige Lebensereignisse in seinem Leben wie eine Geburtstagsparty geht. Dennoch werde er laut der Lehrperson in der Klasse in den ersten Jahren aufgrund der sozialen Einstellung der Peers akzeptiert.

Gemeinsam mit 2 anderen Kindern, die „übrig bleiben“ in der Klasse und darum kämpfen, mit jemandem befreundet zu sein, gebe es Streitereien um Freundschaft (A-VI-H-03-GIP). Die Lehrperson spricht von einer Zweckfreundschaft, um nicht allein „übrig zu bleiben“ und auch jener Bub, den er zuhause trifft, sei aus ihrer Sicht kein „wirklicher“ Freund, so wie sie die Erzählungen der Mutter deute. Sie sehe die Beziehungen so, dass die Kinder sich denken, dass es besser sei mit Kevin spazieren zu gehen, als allein zu gehen. Freiwilligkeit statt Zwang sei relevant für Freundschaftsbeziehungen (A-VI-H-03-GIT), weshalb niemand gezwungen werden kann, mit anderen befreundet zu sein. Kevin sagt, dass er nur 4 Freunde von 500 oder 300 Kindern in der Schule habe. Er habe seine Freunde in der Wohnortgegend. Gemeinsame Aktivitäten seien Kevin wichtig. Besonders viel Spaß habe ihm ein Ausflug gemacht, bei dem er mit „Freunden gegangen“ sei. Er plant und träumt von einer Geburtstagsparty mit vielen Aktivitäten gemeinsam mit vielen Freunden. Kevin beschreibt, dass ihm Freunde meist wichtiger als das Lernen seien, aufgrund des vermehrten Spaßes (A-VI-H-03-GIC).

Somit wird das Teilen von angenehmen emotionalem Erleben in der Freizeit mit Freunden angesprochen.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Kevin

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Kevin werden im Folgenden kurz skizziert (siehe Abb. 22).

Kevin besucht eine Integrationsklasse in einer Schule, die für Beeinträchtigungen spezialisiert ist. Er erfüllt akademische Erwartungen, jedoch nicht jene an sozial-emotionale Fertigkeiten. Dadurch, dass ihm Absicht unterstellt wird, fehlendes Engagement, kommt es zu erschwerter Akzeptanz durch die Peers und es wird Kevin

ein negativer Charakter zugeschrieben. Kevin jedoch äußert, dass er jene Bereiche, die er nicht gut kann, vermeidet und nicht machen möchte sowie dass er lieber terrorisiert werde, als nicht beachtet zu werden. Er sucht Aufmerksamkeit und wünscht sich, von anderen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Am Übergang in die Pubertät kommt es zusätzlich zu einem vermehrten Bewusstwerden der eigenen Position im Vergleich zu anderen und dadurch zu einem Gefühl von Benachteiligung und Hilflosigkeit bei Kevin.

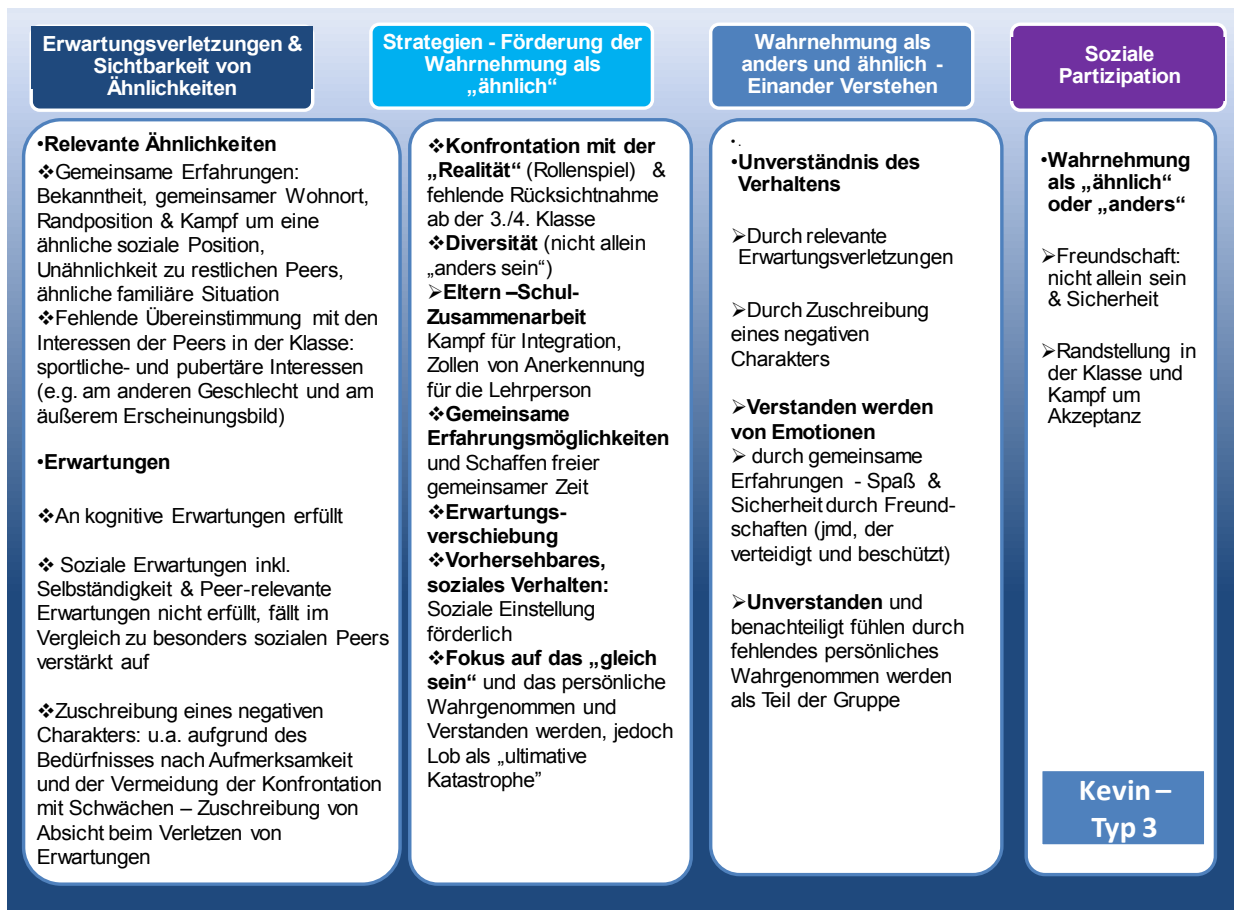


Abbildung 22: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Kevin

Übliche Strategien wie das Betonen von Stärken sowie das konsequente Umsetzen von Strafen bei Erwartungsverletzungen scheinen nicht dabei zu helfen, dass Kevin die Erwartungen an soziales Verhalten einhält. Mitunter werden auch Partizipationsmöglichkeiten gestrichen. Das Einhalten sozialer Regeln der Peers führt dazu, dass insbesondere Mädchen sich um Kevin kümmern, aber auch, dass Kevin noch mehr aufgrund von Erwartungsverletzungen in diesem Bereich auffällt. Die Peers scheinen der förderlichste Faktor zu sein, da sie Kevin akzeptieren, auch wenn er Erwartungen nicht einhält. Diversität scheint ebenfalls hilfreich zu sein, insbesondere die Anwesenheit von anderen, die die Erwartungen nicht erfüllen.

Mit einem Buben, mit dem er in der Klasse „übrig“ bleibt und eine eher außenstehende Rolle einnimmt, freundet er sich an. Als ein neuer Schüler in die Klasse kommt, entstehen Konflikte aufgrund des Wunsches einer ausschließlichen Freundschaft mit einem dieser Buben. Denn eine Dreierkonstellation sei schwierig. Mit diesen beiden Kindern teilt Kevin die Erfahrungen des „anders sein“ in vielfacher Hinsicht, ob aufgrund der Außenseiterposition, der familiären Situation oder des kulturellen Hintergrunds. Laut der Lehrperson sind dies jedoch lediglich Zweckfreundschaften und sie bewundert die Peers, die trotz vielfacher Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich zu ihm halten und ihn unterstützen. Sie selbst finde es schwer, einen Zugang zu ihm zu finden, ihn zu verstehen.

Letztendlich kommt es trotz fehlendem Verstehen des Verhaltens von Kevin zu Akzeptanz. Jedoch nimmt er eine eher außenstehende Position ein und es kommt zu Konflikten, insbesondere aufgrund von Streitigkeiten im Kampf um Freundschaft in einer Dreierkonstellation. Gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und der Emotionen aufgrund ähnlicher Erfahrungen führt mit den anderen Buben, die „übrig bleiben“, zu Freundschaftsbeziehungen in der Klasse.

4.3.10. Darstellung der sozialen Partizipation von Günther

Günther besucht eine Integrationsklasse einer Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist. Derselben Referenzgruppe wie die Peers wird er nicht zugeordnet, sondern es wird ihm ein negativer Charakter zugeschrieben. Im Verlauf der Zeit erfolgt eine Ausgrenzung seitens der Peers.

Erfüllen der kognitiven, akademischen Erwartungen

Günther spricht die Freude über eine besonders gute Note gleich zu Beginn des Interviews an. Er möchte auch in eine bestimmte Schule gehen und meint, dass er dort lange arbeiten müsse. Außerdem erzählt er, dass er „meist immer alleine“ lerne (A-HI-F-11-GIC). Die Mutter von Günther habe dafür „gekämpft“, dass ihr Sohn nicht als „blöd“ angesehen werde. Sie wünscht sich, dass er ein gewisses Allgemeinwissen nach der Schulzeit besitzt und ihr sei das Lernen in der Schule sehr wichtig (A-HI-F-01-GIP). Die Lehrperson beschreibt, dass es schwierig sei, Günther's Leistung einzuschätzen, „weil er in verschiedenen Dingen wirklich gute Leistungen

bringt und in anderen Bereichen versagt“. Es sei schwer, ihn mit anderen zu vergleichen, weil er „in seiner eigenen Liga“ spiele und schriftlich sowie in Prüfungssituationen nicht so gut sei. Sie habe auch den Eltern gesagt, dass sie keine Noten verschenke. Es gelte der Regelschullehrplan und es gebe nur einen „schwammigen“ Text, „dass man die individuellen Abstriche entsprechend der Beeinträchtigung des Kindes finden soll“. Einerseits gehe es Richtung Bildungsstandards, andererseits könne man dann den Kindern nicht gerecht werden. Die Sichtbarkeit der Leistungsunterschiede wird deutlich als die Lehrperson von Günther die Leistungsgruppen anspricht und dass sie Günther nicht in die erste geben könne (A-HI-F-11-GIT).

Kevin möchte die als relevant erachteten, sichtbaren Anforderungen an kognitive Leistungen erfüllen, schafft dies jedoch nicht in Bezug zur ersten Leistungsgruppe. Die Lehrperson beschreibt zusätzlich die Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung, wenn es um die Anpassung innerhalb eines Regelschullehrplans gehe.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich

Günther meint, dass es bei Tests und Schularbeiten eine Gruppenteilung nach Leistungsgruppen gebe. Er achte nicht darauf, wer was könne, sondern nur auf seine Noten, „bei die andern nie“ (A-HI-F-11-GIC). Laut der Mutter passiert Ausgrenzung auf Basis von Leistungsnormen nicht bei den Kindern, sondern bei den Lehrpersonen. Sie spricht an, dass weniger der Leistungsvergleich eine Rolle für das soziale Miteinander spiele, sondern das soziale Verhalten, aufgrund dessen SchülerInnen ausgegrenzt werden (A-HI-F-01-GIP).

Somit wirke sich eher das soziale Verhalten, weniger die akademische Leistung auf die soziale Partizipation mit den Peers aus.

Erfüllen der sozialen Erwartungen

Die Mutter meint, dass man nicht alles als Elternteil fördern könne. Das soziale Verhalten lerne ihr Sohn in der Klasse (A-HI-F-01-GIP). Günther meint, dass von ihm erwartet werde, dass er „gut aufpasst“ und dass er gerne Tätigkeiten für die Lehrerin machen wolle. Außerdem lehne er die Lautstärke in anderen Schulen ab. Im

Playmobil-Spiel macht Günther das „brav“ sein mehrmals zum Thema, insbesondere wenn er die Lehrperson spielt. Er meint, dass er „immer brav“ sei und seine Freunde ebenfalls. Beim Erzählen vom „schlimm sein“ sagt er, dass er nur spiele und später meint er, dass es nur ein „bisschen schlimm“ sein sei und dass das Streiten von „allen“ lediglich manchmal vorkomme. Günther beschäftigt das Einhalten sozialer Regeln stark im Playmobil-Spiel und auch im Gespräch spricht er die Relevanz des „nett sein“ an (A-HI-F-11-GIC). Das Erfüllen sozialer Regeln stellt auch ein relevantes Thema für die Lehrperson dar, mehr als die akademischen Leistungen (A-HI-F-11-GIT).

Somit ist das Einhalten sozialer Regeln ein wichtiges Thema für Günther, seine Mutter und seine Lehrerin und er scheint ihnen auch entsprechen zu möchten.

Im Gegensatz zu Günther gebe es einen Buben, dessen Charakter reiche, um sozial partizipieren zu können und der als „da Klane“ und „das Baby“ von allen „Weibern umschwärmt“. werde (A-HI-F-01-GIP). Der Unterschied zwischen den beiden Kindern bestehe laut der Lehrperson darin, dass Günther anderen etwas „z’fleiß macht“ und andere „sekiert“ während der andere Bub anderen hilf und sich freut, wenn ein anderes Kind mit ihm spielt. Dieser sei „von Grund auf ein anderer Charakter“ und werde von den Peers „geliebt“. „Der darf da mitspielen im Fußball und der darf auch seine eigenen Regel befolgen und der darf auch auf‘ s falsche Tor laufen.“ Bei diesem Kind werde das Verhalten als „süß“ bewertet. Doch wenn Erwartungsverletzungen auf einen negativen „Charakter“ zurückgeführt werden, sei dies „nicht mehr süß“. Günther mache Sachen, „die nicht o.k. sind“ und bei denen er Grenzen überschreite. Es sei schwierig für ihn, dass auch andere wichtig sind. Er könne sich nicht gut in andere hineinversetzen. Außerdem werden keine Veränderungen im sozialen Verhalten im Verlauf der 4Jahre gesehen und es wird angenommen, dass er mit Absicht Erwartungen verletze. Die Lehrerin erzählt, dass die Akzeptanz von Günther schwierig sei und sich die Peers 5 Minuten in der Pause für ihn und seine Interessen Zeit nehmen, „wie da Erwachsene mit seinem Kind.“ Die Kontakte mit Günther werden mitunter mit einer Übernahme von Verantwortung assoziiert und einem „Opfer“ (A-HI-F-11-GIT), anstatt mit Freude an der gemeinsamen Aktivität.

Dennoch wird Günther als offen gegenüber anderen beschrieben (A-HI-F-11-GIP). Die Lehrerin meint, dass für ihn jeder sofort ein Freund sei (A-HI-F-11-GIT). Günther

erzählt, dass er „sonst immer mit Fußball“ spiele beim Turnen und dass sie immer machen, was sie wollen, draußen auf der Wiese oder im Hof. Er zählt auf, was andere alles spielen und bietet viele Interessensgebiete während des Interviews an. Er spiele auch mit seinem Bruder, damit wenigstens dieser Spaß habe, auch wenn er die Tätigkeit nicht so gerne habe (A-HI-F-11-GIC).

Günther erzählt sehr viel von seinen Stärken sowie von positiven Emotionen und meidet emotional negativ behaftete Themen. Er fühle sich auch in der Schule wohl und möge alle SchülerInnen. Diese seien nett zu ihm. Es habe ihm in der Woche alles gefallen und er sei nie traurig gewesen. Er lenkt ab, wenn es darum geht, ob er auch gehänselt werde. Er meint, dass ihm nichts einfalle, was er gerne können möchte, aber nicht kann. Als er die Peers in der Klasse namentlich aufzählt, sagt er dazu, welche Kinder auch eine Beeinträchtigung haben. Er betont, dass es auch einige gebe, die die Beeinträchtigung nicht haben (A-HI-F-11-GIC).

Vermutet wird, dass Günther nicht über Themen sprechen möchte, die ihm unangenehm sind wie persönliche Schwächen oder Ausgrenzung. Beeinträchtigung ist jedoch ein Kriterium für das Einordnen von MitschülerInnen in der Klasse. Im Gegensatz zu Kevin, der andere abwertet und über das Gefühl der Benachteiligung spricht, vermeidet Günther die Themen der Beeinträchtigung und Ausgrenzung und spricht positiv über die Peers. Obwohl er positive Emotionen zeigt sowie negative vermeidet wird ihm ein negativer Charakter zugeschrieben, der sich auf die soziale Partizipation auswirkt. Die Offenheit wird von der Lehrperson insofern negativ interpretiert als dass er jede Person als FreundIn ansehe, auch wenn aus Sicht der Lehrperson keine bestehe. Ausschlaggebend für die negative Bewertung seiner Person ist jedoch die Zuschreibung von Absicht beim Verletzen von Erwartungen.

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich

Ein Kriterium für Freundschaften ist laut Günther das „nett“ sein (A-HI-F-11-GIC). Das Motto für Freundschaft sei: „Bist du lieb zu mir, daun bin ich auch lieb zu dir und du bist mein bester Freund.“ (A-HI-F-11-GIP) Die Lehrperson meint, dass für Günther „jeder sofort ein Freund“ sei und manchmal „der 4. Satz aber was nicht so Nettes“ sei. Dass Erwartungsverletzungen „nicht gehn“ werde ihm auch von den Peers in und außerhalb der Klasse gezeigt. Das Lernen des Einhaltens sozialer Regeln sieht

sie bei Günther als wichtig an und dies wirke sich auf die Akzeptanz des Verhaltens von Günther in der Klasse aus (A-HI-F-11-GIT).

Somit wirkt sich das Einhalten sozialer Regeln auf die soziale Partizipation von Günther aus.

Umgang mit Erwartungsverletzungen im Verlauf der Zeit

Beschrieben wird, dass in der 1. Klasse die Konflikte in einem hohen Ausmaß vorhanden gewesen seien und Günther „sehr oft geschlagen“ worden sei, dass sich dies in der 2. verbessert und in der 3. „eingespielt“ habe und „eigentlich in Ordnung“ gewesen sei, weil die Peers gewusst haben, „dass das halt auf sie zurückfällt, wenn das passiert.“ Obwohl Günther „immer ein Spezialfall“ gewesen sei, da „er halt einfach von seiner Emotionalität wo anders steht“, habe die Lehrperson das Gefühl, „dass es jetzt schlimmer ist als irgendwann in diesen 4 Jahren“. In den ersten Schuljahren habe die Lehrerin darauf geachtet, dass keine körperlichen Übergriffe auf Günther passieren. Dies habe sich jedoch geändert. Denn Günther sei jemand, der nicht „aus einer Sache „lernt und „versucht, das zu vermeiden“. Er mache immer „wieder das Gleiche“. Deshalb habe sie sich überlegt, ob ihr Einsatz für ihn „wirklich Sinn gemacht hat oder nicht“. Die Lehrerin beschreibt eine für sie gravierende Erwartungsverletzung und meint, dass sie ihm geglaubt habe, dass es ihm „unendlich leid“ getan habe. Sie wisse jedoch nicht, weshalb er es getan habe und überlege sich mögliche Gründe, beispielsweise ob es „ihm vorher nicht klar“ gewesen sei oder ob sein Wunsch „so groß“ gewesen sei und er sich gedacht habe, dass sie das nicht merken werde. Sie meint auch, dass er vieles „in dem Moment, wo man‘ s ihm erklärt“ verstehe. Jedoch frage sie sich, „wie lange dieses Problembewusstsein anhält“. Für sie sei Günther seitdem „fast gestorben“ und auch die Peers versuchen nach Ansicht der Lehrperson diesem zu erklären, dass er mit seinem Verhalten „keine Freunde findet“. Aber dies sei ihm entweder „egal“ oder er mache es „aus Lust an da Freud“. „Und es is jetzt wirklich auch so, dass sie ihm manchmal auch wirklich beinhart die Grenze aufzeigen und ihn einfach nicht mitmachen lassen und ihm sagen, dass, dass, dass sie das nicht aushalten mit ihm.“ Die Lehrerin meint, dass sie die Kinder nicht dränge, so wie sie es zu Schulbeginn gemacht habe. Sie habe sich „gedacht: Das haben sie nicht verdient, die, die nämlich brav und lieb sind.“ Mit dem veränderten LehrerInnenverhalten geht eine

Veränderung der sozialen Partizipation und der Akzeptanz der Peers einher. Die MitschülerInnen spielen nicht mehr mit Günther, auch nicht „dort, wo sie wissen, es würde ihm Freude machen und er würde sich an die Regeln halten. Einfach nur, um ihm eine ganz harte Grenze aufzuzeigen“. Die Lehrperson erzählt, dass es ihr „manchmal wirklich fast leid für ihn“ tue, aber dass es notwendig sei, um ihm ohne körperliche Verletzung zu zeigen: „Tu das nicht und so können wir nicht mit dir.“ Dieses Verhalten der Peers wird als förderlich für Günther angesehen. Denn so könne das Kind schulisch und sozial dazulernen (A-HI-F-11-GIT).

Die Mutter von Günther meint, dass dieser darunter leide, „dass er no ned so weit is in der Pubertät“ (A-HI-F-01-GIP). In dieser Zeit gewinne das äußere Erscheinungsbild an Bedeutung sowie das Interesse am anderen Geschlecht. Die Mutter von Günther erzählt, dass Kinder in der Pubertät „stundenlang im Bad verbringen“ und das „Haben einer Freundin“ an Wichtigkeit gewinne (A-HI-F-01-GIP). Manche verwenden in dieser Zeit die Hilfsmittel nicht, weil diese nicht „schick“ seien und sie aus Identitätsgründen so wie die anderen sein wollen (A-HI-F-01-GIT). Die Sichtbarkeit einer Beeinträchtigung werde außerdem auch mit fehlender Intelligenz verbunden (A-HI-F-01-GIP) und dadurch abgelehnt. Das äußere Erscheinungsbild beinhalte die Kleidung, das Auftreten oder eine „riesengroße Pappalatur“ einer Person. Typen, „die dann nicht zu der Bande dazugehören“ sind jene, „die die Hose bereits höher und andere Socken tragen sowie Slips statt Permudas beim Schwimmen.“ Ungefähr in der dritten Klasse habe Günther auch damit begonnen, sich Kinder aus der Volksschule " als SpielpartnerInnen“ zu holen (A-HI-F-11-GIT).

Zu Schulbeginn steht noch das Erlernen des sozialen Verhaltens im Vordergrund, das zu einem späteren Zeitpunkt bereits vorausgesetzt wird. Anfangs wird noch Rücksichtnahme für jene Personen eingefordert, die Erwartungen verletzen, dann nicht mehr. Außerdem kommt es zur Wahrnehmung von Unterschieden aufgrund von Veränderungen am Übergang zur Pubertät und dem Sekundarschulwesen. So kommt es dazu, dass Günther in der dritten Klasse eher Kontakt zu jüngeren Kinder sucht und dass die Peers ihn vermehrt von Aktivitäten ausschließen.

Auch die Exklusion aus dem Regelschulwesen passiere, „weil er der Günther ist. Und der Günther, des haltet keiner aus in einem Klassenverband. Und dass halt keiner Rücksicht nimmt auf alles, wie er ist.“ Denn in der Regelschule werde er „dann vielleicht dort umgebracht“, weil er so sei, wie er sei. Die Lehrperson meint, dass

Günther in einer Regelschule nicht akzeptiert werden würde, da dort die Erwartungen erfüllt werden müssen. So könne sich die Lehrerin von Günther nicht vorstellen, dass dieser „in einer Ganztagschule überleben würde“, aufgrund seines „Erste-Klasse-Volksschulverhaltens“. Auch eine Gesamtschule würde deshalb nicht für ihn passen, da die Lehrpersonen in anderen Schulen sich nicht mit „so einem schwierigen Kind auseinandersetzen“ würden (A-HI-F-11-GIT).

Je leistungsorientierter und dem „Gesellschaftsbild“ entsprechend der Schultyp sei, umso mehr müsse das Verhalten den Erwartungen entsprechen, ohne zusätzliche Unterstützung einer Lehrperson.

Erfüllen der Erwartungen an Selbständigkeit

Erwartungsverletzungen passen nach Ansicht der Lehrperson nicht in die „Welt“ der Erwachsenen. „Weil das gibt es nicht in einer Erwachsenenwelt.“ Günther schreibe nicht einmal mit, wenn es ihn interessiere. Der Unterschied zwischen Günther und den Peers werde sehr stark wahrgenommen. Er sei „in einer kindlichen Phase hängen geblieben“. Die Lehrperson meint, „dass er das Baby is und alle einfach schon die Großen“. Für ihre KollegInnen und sie sei es schwer, sich vorzustellen, wie da Günther is, wenn er erwachsen is.“ Das sei „fast denkunmöglich“ (A-HI-F-11-GIT). Mit Fortschreiten des Bildungssystems wird das Einhalten von Erwartungen, insbesondere an Selbständigkeit, immer mehr vorausgesetzt. Günther erfüllt die Erwartungen an Selbständigkeit und Reife jedoch nicht,

Wahrnehmung als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen in der Erwartung an Selbständigkeit

Günther dürfe nicht an der Abschlussfahrt teilnehmen, da es dabei auch darum gehe, „dass man einfach beweisen kann, dass man schon ein Großer is und das kann er ja nicht“. Ihn könne man nicht allein lassen. Es wäre gefährlich für ihn, mitzufahren (A-HI-F-11-GIT). Er sagt in Bezug auf den bevorstehenden Ausflug, bei dem er nicht mitfährt: „Aber Gott sei Dank bin ich nicht allein. Ein anderer geht auch nicht.“ (A-HI-F-01-GIC)

Aufgrund der fehlenden Unabhängigkeit von Erwachsenen wird Günther von Aktivitäten ausgeschlossen. Ihm ist dabei wichtig, nicht die einzige Person zu sein, die nicht teilnimmt.

„Ähnlich sein“ durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen

Um Unterschiede zu überbrücken, finden Kinder eine eigene Kommunikationsart. Wenn die sprachliche versage, um sich gegenseitig zu verständigen und zu verstehen, entwickeln sie ihre eigene Sprache. Dies sei ebenso wie Facebook förderlich für das Teilen von Erfahrungen (A-HI-F-01-GIP). Auch Günther spricht an, dass es an einem Freund wichtig sei, dass dieser einen „gut versteht“ und dieselbe Sprache hat und dass er in der Nähe wohnt, damit man nicht so weit mit den Eltern fahren müsse. Außerdem möchte er, dass SchülerInnen auch in der neuen Schule auf Facebook sind (A-HI-F-01-GIC).

Gemeinsame Interessen mit anderen in der Freizeit werden von der Mutter ermöglicht. Sie meint, dass sich Freundschaften in Vereinen ergeben. Dort habe man „sowieso amoi“ Freunde, weil‘ s dieselben Hobbys host“ (A-HI-F-01-GIP). Interessen folgen einer Entwicklung. So fällt ein Kind dann hinaus, wenn es noch „kindliche Interessen“ verfolge während die anderen bereits zu „erwachseneren“ übergegangen sind (A-HI-F-01-GIT).

Die Ähnlichkeit im Temperament spielt beim Schließen von Freundschaften ebenfalls eine Rolle. Laut der Lehrperson finden sich „die ähnlichen Typen“ zusammen. So seien „die Lauten“, die auffallen und reden, miteinander befreundet, so wie die „Stillen“, die eher ein Buch lesen (A-HI-F-01-GIT).

Kindern mit starkem Auftreten, tollem Wortschatz und dominantem Verhalten seien miteinander befreundet. Es komme jedoch auch zu Hierarchiestreitigkeiten. „Die vertragen’s nicht, wenn noch so einer in der Klasse is“. Eine Strategie zur Erreichung eines möglichst angesehenen Status ist es auch, sich mit besonders beliebten Kindern der Klasse anzufreunden. „Sie sind miteinander befreundet, weil sie die „coole Bande“ sein wollen (A-HI-F-01-GIT).

Kurz, das Teilen von Erfahrungen und gemeinsamen Interessen ermöglicht gegenseitiges Verstehen und damit soziale Beziehungen. Kommunikationsmöglichkeiten und eine ähnliche Entwicklung erleichtern den Austausch von Erfahrungen und das Finden von Interessen. Das Temperament und

der Wunsch nach einer bestimmten Position in der Gruppe sollen ebenfalls mit den Interessen zusammenpassen. Wenn dieselbe Rolle in der Gemeinschaft angestrebt wird, kann es neben sozialer Nähe aufgrund von Ähnlichkeit zu Hierarchiestreitigkeiten kommen und angenehmes Erleben verhindert werden.

Umgang mit Erwartungsverletzungen

Die Lehrperson erzählt, dass sie Günther erklärt habe, dass sie ihn „nicht immer schützen kann“ und „dass da draußen niemand seine schützende Hand über ihn hält“. Deshalb müsse er „jetzt anfangen zu lernen, dass es Konsequenzen gibt“. Es werde versucht, die SchülerInnen auf die „normale Welt“ vorzubereiten. Er sei in einer „ganz anderen Lebenswelt“ und sie versuche, ihm die „Realität“ zu zeigen. So nehme sie ihn auch nicht auf den Schulausflug mit, weil er noch nicht reif dafür sei (A-HI-F-11-GIT).

Am Ende der Primarschulzeit kommt es zur Exklusion von Günther bei gemeinsamen Aktivitäten, mit der Begründung, dass er auf die „Realität“ vorbereitet werden und die mit seinem Verhalten verbundenen Konsequenzen erfahren solle.

Wahrnehmen von Stärken und Zutrauen

Manchmal können Interessen und Stärken dazu verwendet werden, sowohl die Selbstsicherheit von SchülerInnen als auch schulische Fertigkeiten wie das „auswendig lernen“ zu fördern. So könne Günther beispielsweise gut ein Referat halten oder im Theater mitspielen. Dies gleiche ihn auch „total aus“ und da könne er „ein bisschen so eine Rampensau“ sein. Dann sei er im normalen Unterricht ausgeglichener (A-HI-F-01-GIT).

Die Erfahrung, Stärken zeigen und seine persönlichen Interessen mit anderen teilen zu können, bewirkt vermehrte „Ausgeglichenheit“ in der Klasse. Es sei nicht mehr notwendig, die eigene Person besonders deutlich hervorzuheben. Dies verhilft Günther dabei, auf positive Weise die Aufmerksamkeit der anderen zu erhalten, wodurch er Erwartungen vermehrt einhält.

Soziales Verhalten in der Klasse

Die Lehrperson von Günther beschreibt, dass in der 1. das Ziel gewesen sei, eine Gemeinschaft zu werden. „Ich bin so, du bist so.“ In der 2. sei das Verstehen und Verstanden werden, die Kommunikation, erarbeitet worden. Insbesondere bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen komme es nämlich zu Verständigungsschwierigkeiten. Es stelle sich die Frage: „Wie kann ich kommunizieren, dass der andere mich versteht und wie kann man Dinge auch verstehen und wie kann man selber ja irgendwie verstanden werden.“ Es sei dabei um „Kommunikationsprobleme und Lösungswege sowie das Aufstellen einer Art von Regelwerk“ gegangen. In dieser Zeit werde Kommunikation eingeübt und es werden auch soziale Regeln der Gruppe aufgestellt, um besseres gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen, bevor in der dritten Klasse der Übergang in die Sekundarstufe angebahnt werde. Dann werden vermehrte selbständige Leistungserbringung und andere „Arbeitshaltungen“ erwartet. Für das Klassengefüge gäbe es Stunden über soziales Lernen, gemeinsame Ausflüge, Spiele, Gespräche, das Fördern der Persönlichkeit sowie das Anbringen lernen von Kritik, Fragen und Wünsche. Es gäbe Stunden, „wo's um's Leben geht“. Wenn Günther kindliche Themen anspreche, werde dies mitunter von den Peers verstanden und der Lehrperson erklärt (A-HI-F-11-GIT).

Gegenseitiges Verstehen und das Einhalten sozialer Regeln werden mittels Gespräche, durch gemeinsame Erfahrungen (e.g. bei Ausflügen) sowie anhand des Förderns der Persönlichkeit zu erreichen versucht.

Schaffen eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds

Die Lehrperson ist der Ansicht, dass es für manche SchülerInnen schwierig sei, sich auf etwas Neues einzulassen. Am Ende der 4. Klasse werden diese Kinder als „ganz furchtbar“ beschrieben. Denn da komme es aufgrund der Steigerung der Erwartungen, dem „Ernst des Lebens“, zu viel Neuem, das bewältigt werden müsse. Da sei „diese Angst vor dem Rausgehen einfach ganz schrecklich groß und sie wissen, der geschützte Rahmen fällt weg. Das is alles neu.“ Bereits die bloße Anwesenheit neuer SchülerInnen in der Klasse könne eine Überforderung bedeuten. Lehrpersonen versuchen, ein sicheres Umfeld beispielsweise mittels konsequenter

Bestrafung des Überschreitens von Regeln zu gewährleisten. So wird beschrieben, dass eine klare Grenzziehung ein schwieriger Prozess sei, der zu Beginn der Schulzeit schrittweise und konsequent, vollzogen werden müsse, bis die SchülerInnen die Regeln einhalten. Bei Freiheiten werde es als wichtig angesehen, dass die SchülerInnen wissen, wann sie sich außerhalb des erarbeiteten Rahmens bewegen (A-HI-F-01-GIT).

Zusätzlich sei das Gefühl, von anderen persönlich wahrgenommen und gemocht zu werden, wichtig und etwas, das sich Günther von den LehrerInnen der neuen Schule wünsche (A-HI-F-01-GIC). Die Mutter von Günther ist stolz darauf, dass sie die Zeit dafür habe, dass ihr Kind zu ihr kommen und sie um Unterstützung bitten könne (A-HI-F-01-GIP). Manchmal nehme auch die Lehrperson Günther aus der Klasse, und rede mit ihm einzeln über Erwartungsverletzungen (A-HI-F-01-GIT).

Insgesamt ist es von Bedeutung, sich von anderen in seinen persönlichen Belangen wahrgenommen und wertgeschätzt zu fühlen. Die Sicherheit durch ein vorhersehbares, einzuordnendes schulisches Umfeld, insbesondere in der Konfrontation mit Neuem, wird ebenfalls als förderlich betrachtet.

Schaffen von Möglichkeiten zum Einhalten von Erwartungen

Günther erzählt, dass Kinder zu ihm zum Wohnort kommen und mit ihm spielen, wenn ihm langweilig sei, ob Verstecken, Fangen, Fußball oder Schwimmen. Er telefoniere, chatte mit ihnen oder schreibe auf Facebook. Die Hälfte der Klasse sei auf Facebook und somit auch nach der Schulzeit kontaktierbar (A-H-F-11-GIC). Die Organisationsfähigkeit und Unterstützung der Eltern für soziale Partizipation sei bei Günther's Mutter ebenfalls gegeben (A-H-F-11-GIT). Das Anbieten gezielter Partizipationsmöglichkeiten sei eine Möglichkeit, die die Mutter für ihr Kind bereitstelle, um dieses beim Finden von Freundschaften und Beziehungen mit Peers außerhalb der Schule zu unterstützen, ob durch Vereine oder der Organisation einer Geburtstagsparty mit Übernachtung (A-HI-F-01-GIP).

Auch die Partizipation an Aktivitäten in der Schule sei wichtig. Die Mutter meint, dass „Skifahren nicht nur Skifahren sei“, sondern „am Abend is ja auch lustig“. Das Verbindende seien die „Erfahrungen“, unabhängig davon, ob jemand Skifahren möchte oder nicht. Wenn Aktivitäten wie „raufen und herumrennen“ in der Pause verboten sind, sollen laut der Mutter Ersatzmöglichkeiten geboten werden, die erlaubt

sind. Sie empfinde es als wichtig, dass den Kindern „nicht langweilig“ werde und sie nicht lediglich Verbote erhalten. Sie verstehe auch nicht immer die Beurteilung der Erwartungsverletzungen seitens der Lehrpersonen (A-HI-F-01-GIP). Bei gemeinsamen Ausflügen stelle auch laut der Lehrperson das Teilen von Erfahrungen jenen Teil dar, der SchülerInnen einander näher bringe. Andererseits berichtet die Lehrerin, dass Günther nicht bei allen Schulaktivitäten teilnehmen dürfe, aufgrund seiner fehlenden „Reife“ (A-HI-F-11-GIT).

Das Teilen gemeinsamer Erfahrungen und Emotionen außerhalb der Schule, ob mithilfe von elektronischen Medien (e.g. Facebook, Telefon) oder durch das Verbringen gemeinsamer Zeit in Wohnortnähe, wird von Günther als wichtig angesprochen und von der Mutter unterstützt. In der Schule sind das Anbieten von (Ersatz-) Tätigkeiten und Ausflüge förderlich, jedoch darf Günther nicht immer dabei sein.

Schaffen von Diversität und damit Normalität

Günther benennt Freunde außerhalb der Klasse. Auf die Frage, ob seine Freunde in seiner Klasse sind, bejaht er dies und fügt hinzu, dass er auch an seinem Wohnort Freunde habe und dass er einen Freund in einer anderen Klasse besuchen wolle und bestraft worden sei, weil er dort nicht sein hätte dürfen. Außerdem erwähnt er einen jüngeren Freund, mit dem er sich getroffen habe (A-HI-F-11-GIC). Laut der Lehrerin sei für Günther „jeder sofort ein Freund“, jedoch werde ihm von den Peers in und außerhalb der Klasse in der 4. Klasse gezeigt, dass man keine Freunde finde, wenn man sich so verhalte wie er (A-HI-F-01-GIT).

In der Klasse scheint er niemanden zu haben, mit dem gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden und gegenseitiges Verstehen oder Verständnis vorhanden ist.

Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Das Gefühl von Unsicherheit starte bereits vor Schulbeginn, wenn Kinder mittels Tests kategorisiert und deren schulische Möglichkeiten diskutiert werden. Seitens der Mutter werden die Leistungsbeurteilung, das Labeling anhand von Tests und Gutachten sowie fehlende schulische Möglichkeiten kritisiert. Um möglichst „objektiv“

zu einer Entscheidung im „Interesse des Kindes“ kommen zu können, werden „hunderttausend psychologischen Tests“ gemacht und erkannt, dass Günther „eigentlich ned blöd“ ist. „Und daun muast hoid kämpfen, kämpfen, kämpfen, kämpfen.“ Bereits die Suche nach einer geeigneten Schule sei „für jeden schwierig, weil, weil du jo des Bestmöglichste wüsst für dei Kind.“ Die Mutter beschreibt die Relevanz einer geringen Beißhemmung und Bekanntheit bei Autoritäten, Hartnäckigkeit, das Sammeln von Informationen und sprachlichen Argumentation als Voraussetzung zum Durchsetzen von Bildungsmöglichkeiten (A-HI-F-01-GIP).

Erwartungsverletzungen führen nicht nur zu Kategorisierungen, sondern auch zu Schuldzuweisungen. „Naja, wenn die Kinder etwas nicht können, bei Schularbeiten versagen, dann muss man ja einen Schuldigen suchen.“ Lehrpersonen sehen sich selbst oftmals als jene an, die für Erwartungsverletzungen verantwortlich gemacht werden. Es sei schwierig, „gut zu arbeiten“, „wenn man von den Eltern so angegriffen wird.“ Die Konflikte gehen auf unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Fertigkeiten der Kinder, schulische Erwartungen zu erfüllen, zurück. Die Lehrperson von Günther ist der Ansicht, „dass die Eltern oft keine realistische Sicht auf ihr eigenes Kind haben, weil man einfach die ganze Zeit mit dem eigenen Kind lebt und viel mehr Möglichkeiten sieht.“ Man sehe nicht die „Defizite“. Laut der Lehrperson sei Günther „von seiner Entwicklung emotional sehr weit zurück“. Die Mutter habe „die Diskrepanz zwischen ihm und den andern Schülern der Klasse“ nicht erkannt. Das habe sich erst entwickelt. Als Beispiel für unrealistische Erwartungen von Eltern nennt sie die Vorstellung, dass ihre Kinder einen Beruf haben werden. Auch ihrer Ansicht nach werden SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erfolgreich sein, „aber in ihrer Welt, und nicht jetzt ein Rechtsanwalt werden. Und das sehen halt die Eltern oft nicht“. So komme es zu „Problemen in da Elternarbeit“. Insbesondere wenn Erwartungsverletzungen nicht in allen schulischen Bereichen stattfinden, sei es schwierig, einschätzen zu können, welche Erwartungen bis zu welchem Ausmaß erfüllt werden und welche nicht. Anfangs seien auch sie als Lehrpersonen „sehr oft an dem vorbeigeschrammt, was eigentlich das is, was da Günther braucht“ (A-HI-F-11-GIT).

Zusätzlich sieht sich die Lehrperson mit fehlenden "Selbstverständlichkeiten" (Organisation, Alltagsfertigkeiten, soziales Verhalten) konfrontiert, die ihrer Meinung nach in den Zuständigkeitsbereich der Eltern fallen. Dementsprechend lehre sie mehr soziales Lernen als schulisches (A-HI-F-01-GIT). Dies kritisiert die Mutter. Sie

erwarte akademische statt soziale Förderung. Sie wünsche sich vermehrte Disziplin und Vermittlung der notwendigen Pflichterfüllung in der Schule und lehnt das spielerische Vorgehen und den Fokus auf soziale Förderung ab. Ebenso begünstige die soziale Nähe zur Lehrperson Erwartungsverletzungen in der Schule (A-HI-F-11-GIP).

Dementsprechend widersprechen sich die Vortellungen von schulischer Förderung zwischen Eltern und Lehrperson. Während LehrerInnen Erwartungen reduzieren und den Stellenwert des sozialen Lernens erhöhen, behalten Eltern oftmals in vielen Bereichen die akademischen Erwartungen bei.

Das Vertrauen, „gemeinsam das Beste“ für das Kind zu wollen, sei günstig für die Zusammenarbeit. Da bei den Eltern die Akzeptanz „oft nicht da“ sei, dürfe man jedoch „prinzipiell nicht über die Defizite sprechen“ (A-HI-F-11-GIT). Die Mutter ist nicht mit der schulischen Förderung zufrieden und erhofft sich vermehrt akademisches Lernen. Sie versuche aber, die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Kindern mittels „Anapolitik“, sarkastischem Humor und Unterstützung bei Ausflügen zu verbessern. Denn eine negative Beziehung zwischen LehrerInnen und Eltern wirke sich negativ auf das Kind aus, da die Lehrperson eine Machtposition inne habe. Die Mutter zolle der Lehrperson Anteilnahme, auch wenn sie nicht immer die Konsequenzen für die von Günther gezeigten Verhaltensweisen verstehe (A-HI-F-11-GIP). Günther dürfe zum Teil nicht an schulischen Aktivitäten teilnehmen und die Peers spielen nicht mit ihm. Die Lehrperson äußert, dass sie noch „nie so ein schwieriges Kind wie den Günther“ gehabt habe, da dieser auf einer ganz anderen emotionalen Ebene ist“ (A-HI-F-11-GIT). Eltern und Lehrperson sind sich darüber einig, dass der Informationsaustausch gut funktioniere (A-HI-F-11-GIT, A-HI-F-01-GIP).

Trotz eines gut funktionierenden Informationsaustausches ist aufgrund fehlender Erwartungsübereinstimmung in Bezug auf die schulische Förderung, fehlender Zufriedenheit mit der Sichtbarkeit von schulischem Lernen und der fehlenden sozialen Partizipation die Zusammenarbeit schwierig. Auf beiden Seiten wird versucht, mit Kritik vorsichtig umzugehen.

Gegenseitiges Verstehen durch die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“

Die Akzeptanz von Günther in der Klasse falle schwer und in der 4. höre diese auf, da dieser weiterhin Erwartungen verletze. Dies wird seinem Charakter zugeschrieben, da er in der 4. Klasse noch immer die Regeln nicht einhält und ihm die Verantwortung dafür übergeben wird. Die MitschülerInnen dürfen in der 4. Klasse Günther zeigen, „dass sie das nicht aushalten mit ihm.“ Auch die Beziehung zur Lehrperson wird als problematisch beschrieben. Er sei „fast gestorben“ für sie aufgrund einer als gravierend erlebten Erwartungsverletzung (A-HI-F-11-GIT).

Günther wird sozial ausgegrenzt und darf bei Aktivitäten in der 4. Klasse nicht mehr mitmachen, da ihm Absicht für Erwartungsverletzungen zugeschrieben werden und kein Verständnis dafür vorhanden ist.

Die Lehrperson beschreibt Günther als „kindlich“ und einer „anderen Lebenswelt“ zugehörig. Die Peers nehmen sich in der Pause Zeit für ihn, „wie da Erwachsene mit seinem Kind.“ Aus Sicht der Lehrperson interagieren die SchülerInnen aus Opferbereitschaft mit Günther. In den ersten Jahren habe sie diese dazu aufgefordert und gegenseitiges Verstehen und das Einhalten sozialer Regeln beispielsweise mittels Gespräche und gemeinsamer Aktivitäten gefördert, aber dann ihre Meinung geändert (A-HI-F-11-GIT).

Somit wird Günther zu einer anderen Referenzgruppe gezählt und es ergeben sich Erwachsenen-Kind-Beziehungen, die am Ende der 4. Klasse aufgrund der veränderten Einstellung der Lehrperson nicht mehr weitergeführt werden. Es wird nicht mehr Verständnis eingefordert, sondern verstanden, wenn Peers nicht mit Günther Zeit verbringen möchten.

Für Freundschaft ist Günther das „nett“ sein und gegenseitiges Verstehen wichtig, unabhängig von gemeinsamen Interessen. Er sagt, dass es ihm „wurscht“ sei, ob ein anderer dasselbe wie er spielen wolle oder ihm ähnlich sei. Es sei lediglich wichtig, dass sie einander gut verstehen und dass der andere nett sei (A-HI-F-11-GIC). Die Lehrperson beschreibt, dass Peers bei Erwartungsverletzungen für Günther eintreten und seine Sicht der Dinge akzeptieren und ihr diese erklären. Die Lehrperson betont die sozialen Fertigkeiten der Peers (A-HI-F-11-GIT).

Für Günther ist es ausschlaggebend, wenn jemand nett zu ihm ist und ihn in seinen Bedürfnissen versteht, auch wenn sich das Verstehen nicht auf gemeinsame Interessen und andere Ähnlichkeiten ausweitet.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Günther

Die Erwartungen, Strategien sowie das Verstehen und die soziale Partizipation von Benjamin werden im Folgenden beschrieben (siehe Abb. 23).

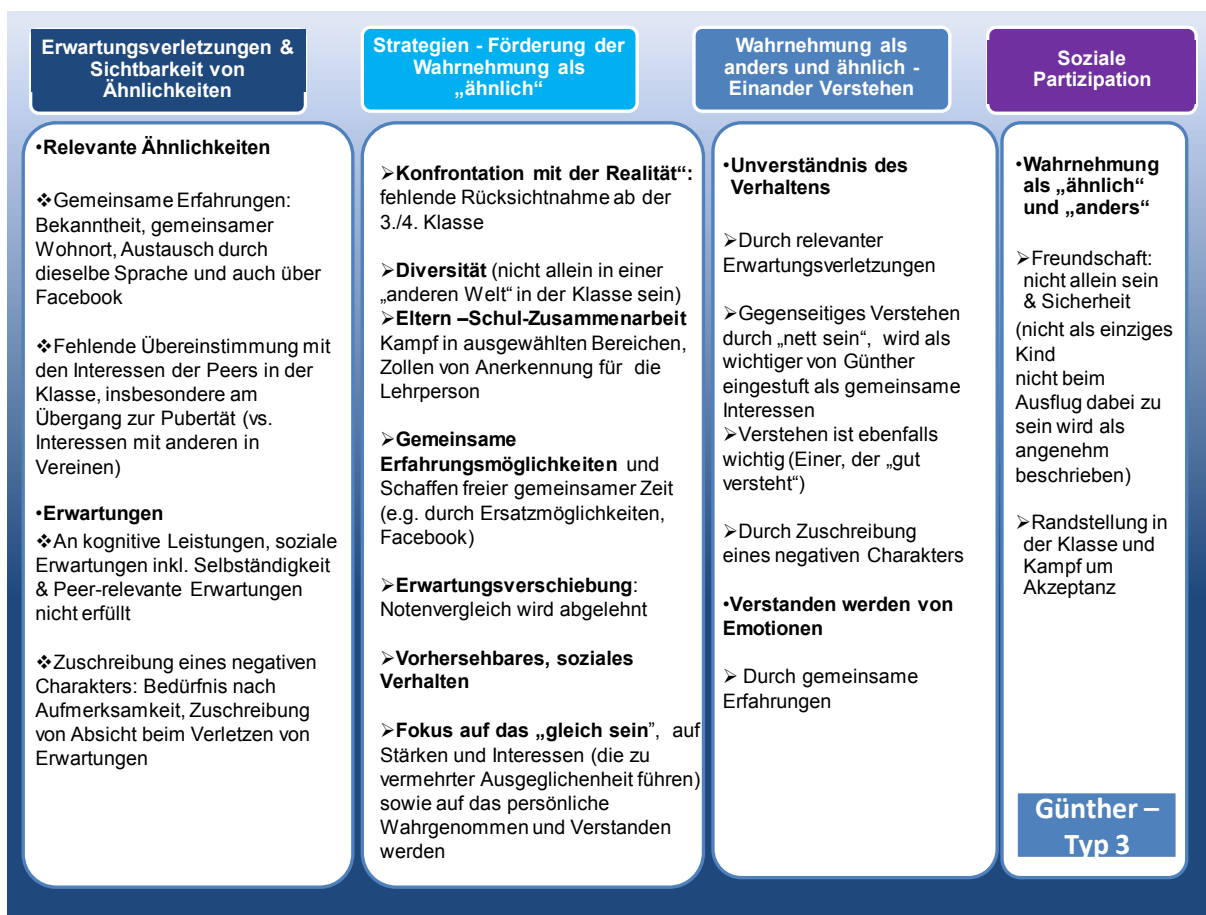


Abbildung 23: Zusammenfassung der sozialen Partizipation von Günther

Günther ist in einer Integrationsklasse in einer Schule, die speziell auf seine Beeinträchtigung zugeschnitten ist. Er erfüllt akademische Erwartungen, wenn auch nicht in Prüfungssituationen. Die Schwierigkeiten in der sozialen Partizipation und für das Fortkommen im Bildungssystem liegen jedoch im sozial-emotionalen Bereich. Dadurch, dass ihm Absicht bei Erwartungsverletzungen unterstellt und ihm ein negativer Charakter zugeschrieben wird, kommt es zu erschwerter Akzeptanz durch die Peers. Das LehrerInnenverhalten scheint sich negativ auf die Interaktion mit den Peers auszuwirken, da mit einer veränderten Einstellung der Lehrperson auch die

gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit den MitschülerInnen verloren gehen. Statt Erwachsenen-Kind-Beziehung aufgrund von Rücksichtnahme, nimmt er in der Klasse eine außenstehende Position ein und es wird am Ende der Primarschulzeit nicht mehr mit ihm gespielt.

Günther vermeidet Themen, die seine Schwächen aufzeigen und bejaht, dass er Freunde hat, sowohl in der Klasse als auch außerhalb. Das Betonen von Stärken und Berücksichtigen von Interessen in der Klasse verhelfen ihm dazu, in der Klasse positiv aufzufallen und nicht anderweitig Aufmerksamkeit suchen zu müssen. Das Fördern sozialen Verhaltens und das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten verändern sich im Laufe der Zeit, da in der 4. Klasse kein soziales Verhalten gegenüber Günther mehr eingefordert wird und er bei Aktivitäten ausgeschlossen wird. Die Konfrontation mit der Realität sowie vermehrte negative Konsequenzen als Strafe von Erwartungsverletzungen werden ebenfalls als Strategien für das Fördern von sozialer Partizipation angewandt.

Aufgrund einer Erwartungsreduktion wird Günther nicht zu derselben Referenzgruppe gezählt wie die Peers, woraufhin Erwachsenen-Kind-Beziehungen entstehen, die nicht auf freiwilliger Basis beruhen, sondern auf Rücksichtnahme. Die Lehrperson fordert diese zumindest zu Schulbeginn ein. In der 4. Klasse jedoch geht das Verständnis für die Erwartungsverletzungen verloren und die Lehrerin besteht nicht mehr darauf, dass die Peers sich sozial verhalten sollen, während die Lehrperson von Kevin dabei bleibt. Dies könnte der Grund dafür sein, warum die MitschülerInnen auch in der 4. Klasse noch mit Kevin spielen während die Peers von Günther sich abwenden. Wichtig für Freundschaften ist ebenso wie bei den anderen Kindern angenehmes gemeinsames Erleben und das gegenseitige Verstehen, das zumindest in dem Ausmaß vorhanden ist, dass Kinder die Sichtweise von Günther akzeptieren. Für Günther ist es Freundschaft, wenn ihn jemand „versteh“ und „nett“ zu ihm ist.

Zusammenfassung des Typ 3

Nun folgt die Zusammenfassung des Typ 3 der sozialen Partizipation (siehe Abb. 24).

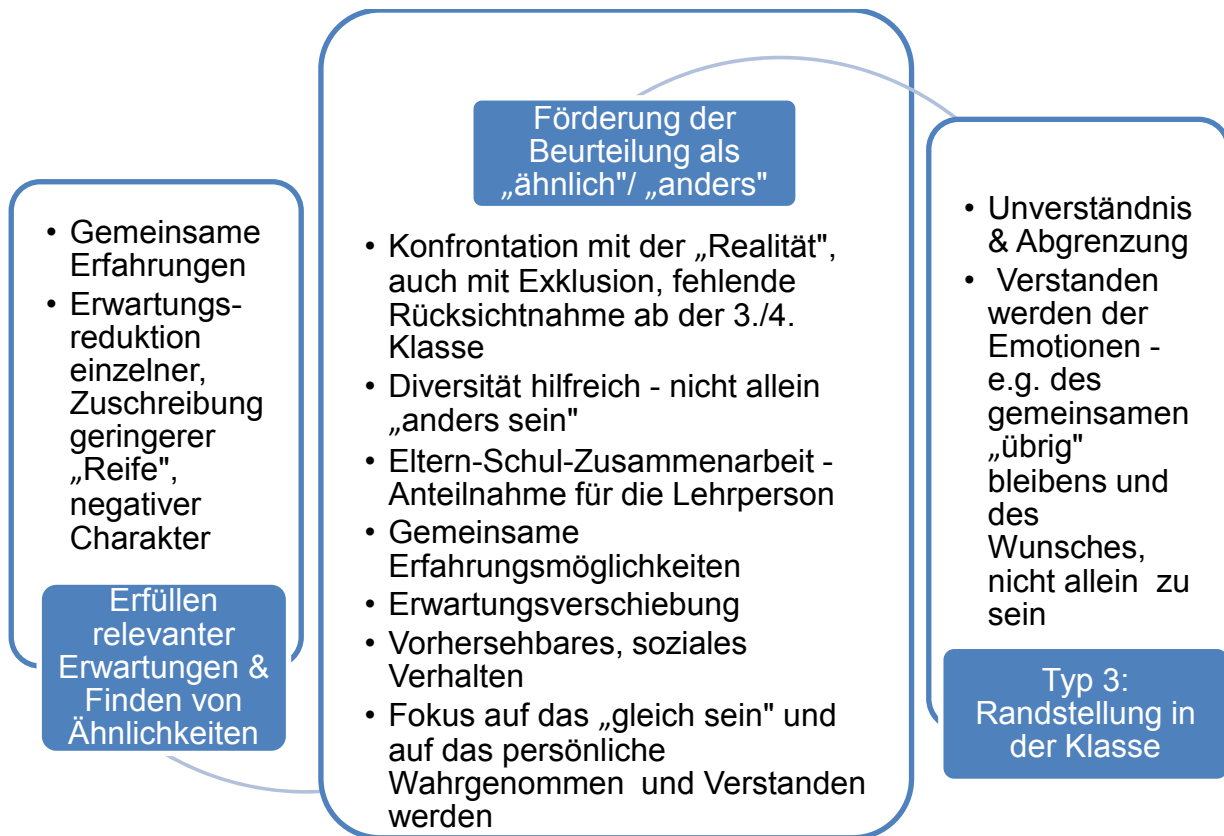


Abbildung 24: Darstellung des Typ 3

Relevante Ähnlichkeiten und Erwartungen

Günther und Kevin verletzen die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln in einem Ausmaß, das für andere unangenehmes emotionales Erleben auslöst. Es erfolgt eine Erwartungsreduktion und die Beurteilung als „anders“ und „kindlich“. In der Klasse besteht ein Kampf um die Akzeptanz dieser beiden Schüler und die Lehrpersonen versuchen in den ersten beiden Schuljahren das Einhalten sozialer Regeln zu fördern. Anders als bei den anderen Kindern (wie Christine und Christoph) bleiben die Erwartungsverletzungen auch mit zunehmendem Alter bestehen inklusive des Bedürfnisses bzw. des Kampfes um Aufmerksamkeit seitens Günther und Kevin. Es wird angenommen, dass diese die Erwartungen mit Absicht nicht erfüllen und es ihnen an sozialer Einstellung und Einfühlungsvermögen für andere mangelt. Daraufhin verändern die Lehrpersonen ihre Einstellung ab der 3./4. Klasse. Zu diesem Zeitpunkt wird den Schülern ein negativer Charakter zugeschrieben.

Strategien zur Förderung der sozialen Partizipation

Während die Konfrontation mit der Realität bei den Kindern des Typ 1 zur Wahrnehmung als „ähnlich“ führt, kommt es bei Typ 3 bei fehlender Rücksichtnahme

und mit dem Argument, die Realität gezeigt zu bekommen, zu Ausgrenzung und bei Kevin zum Gefühl von Benachteiligung. Das Einfordern von sozialem Verhalten seitens der Lehrpersonen führt zu Akzeptanz während die veränderte Einstellung der Lehrerin von Günther Exklusion in der 4. Klasse zur Folge hat, mit dem Argument, dass SchülerInnen lernen sollen, welche Auswirkungen ihr Verhalten in der Gesellschaft hat.

Diversität, mitunter außerhalb der Klasse, ist hilfreich für Kevin und Günther bzw. ist die Klassenzusammensetzung hinderlich, wenn es niemanden gibt, mit dem relevante Ähnlichkeiten in Form von Interessen und Erfahrungen geteilt werden können und vermehrt „Unähnlichkeit“ zu den Peers besteht. Das „nicht allein anders sein“ ist ein wichtiger Faktor für Wohlbefinden und soziale Partizipation.

Die Eltern der Schüler zollen der Lehrperson immer wieder Anteilnahme an den Schwierigkeiten, die diese mit ihren Kindern haben, ob sie diese verstehen wie bei der Mutter von Kevin oder weniger, wie dies bei der Mutter von Günther der Fall ist. Es wird von Engagement berichtet und einer aktiven Partizipation an schulischen Aktivitäten der Kinder. Zusätzlich kommt es in Wohnortnähe, mit Unterstützung der Eltern, zu Freundschaften und sozialen Kontakten während in der Schule eher Abgrenzung aufgrund der Erwartungsverletzungen stattfindet, wenn nicht soziales Verhalten und Rücksichtnahme von den Lehrpersonen eingefordert wird.

Gemeinsame Erfahrungsmöglichkeiten mit erfolgreichem Erfüllen von Erwartungen und der Fokus auf das „gleich sein“ scheinen ebenfalls hilfreich zu sein. Es sei wichtig, gemeinsame Aktivitäten anzubieten, in denen gemeinsames angenehmes emotionales Erleben möglich wird. Bei Günther wirkt sich das Zeigen können persönlich als relevant erlebter Stärken vor der gesamten Klasse positiv aus, sodass er in der Klasse als ausgeglichener beschrieben wird. Dies ist bei Kevin anders, bei dem die Lehrerin der Ansicht ist, dass er bei vermehrtem Loben noch mehr Erwartungen verletzt. Beide Schüler versuchen, von den Peers Aufmerksamkeit zu erhalten, ob mittels Erwartungsverletzungen, da es besser sei „terrorisiert als ignoriert“ zu werden (A-VI-H-03-GIC) oder auf Basis von persönlichen Stärken, die im Unterricht gezeigt werden können. Das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit wird in Zusammenhang mit SchülerInnen, die die Erwartungen verletzen, auch bei Peers der anderen interviewten Kindern immer wieder gefunden und scheint ein entscheidender Faktor für Erwartungsverletzungen zu sein.

Zusätzlich sorgt ein vorhersehbares Umfeld, in dem soziales Verhalten gefördert und eingefordert wird, wie dies in den ersten Jahren bei beiden Schülern der Fall ist, für Verständnis für Erwartungsverletzungen.

Soziale Partizipation und gegenseitiges Verstehen

Die soziale Partizipation gestaltet sich bei Günther und Kevin schwierig. Die beiden Schüler möchten persönlich wahrgenommen und verstanden werden. Günther ist dies wichtiger als gemeinsame Interessen. Kevin ist es lieber, terrorisiert zu werden, als ignoriert zu werden und er vermeidet Bereiche, in denen er Schwächen hat. Beiden Schülern ist es jedenfalls wichtig, sich in ihren Stärken und persönlichen Interessen zeigen zu können oder zumindest in irgendeiner Form Aufmerksamkeit zu erhalten und verstanden zu werden. Der Lehrperson fällt es jedoch schwer, die Gründe der noch in der 4. Klasse bestehenden Erwartungsverletzungen zu verstehen, wodurch den Schülern ein negativer Charakter zugeschrieben wird. Interaktionen in der Klasse werden als Opfer betrachtet und Günther wird bei Aktivitäten und Ausflügen ausgeschlossen. Laut der Lehrpersonen interagieren jene Peers mit Kevin und Günther, die diese am ehesten ertragen oder besonders sozial eingestellt sind. Günther und Kevin nehmen eine außenstehende Position in der Klasse ein und die Peers grenzen sich von ihnen ab. Aufgrund des fehlenden Verständnisses und der Zuschreibung eines negativen Charakters kommt es zu vermehrten Schwierigkeiten in der Akzeptanz der Schüler. Unverständnis herrscht sowohl gegenüber dem Verhalten der beiden vor, da diese kein vorhersehbares, soziales Verhalten zeigen als auch in Bezug auf die angenommene Ursache der Erwartungsverletzungen, für die den Schülern die Verantwortung übergeben wird.

Freundschaft im Sinne von gegenseitigem Verstehen und angenehmen emotionalem Erleben ist auch für Günther und Kevin wichtig. Sie berichten beide von Freunden. Geteilt wird mit Peers in der Klasse die gemeinsame Erfahrung des „übrig“ bleibens oder des Wunsches, „nicht allein“ zu sein. Die Lehrerin von Kevin bezeichnet derartige Freundschaften auch als Zweckfreundschaften. Kevin kämpft in einer Dreierkonstellation darum, einen Freund zu haben und Günther bezeichnet Peers als Freunde, die nett zu ihm sind und ihn bis zu einem gewissen Grad verstehen, auch wenn keine gemeinsamen Interessen vorhanden sind. Wenn die beiden Schüler über Freundschaften berichten, erzählen sie von Spaß, dem einander verstehen und der

Unterstützung in schwierigen Situationen. Somit ist ihnen angenehmes gemeinsames Erleben und soziales Verhalten wichtig, neben dem Gefühl persönlich wahrgenommen und verstanden zu werden, wenn auch nicht in dem Ausmaß wie es durch das Teilen gemeinsamer Interessen möglich ist.

4.4. Zusammenfassende Darstellung der Analyse in Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin

In Anlehnung an das Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen von Strauss und Corbin, werden die Ergebnisse nun dargestellt. (Strauss & Corbin, 1990) Das Phänomen der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“, das aufgrund der von Interviewpersonen angegebenen Relevanz der sozialen Partizipation in der Schule zum Thema dieser Arbeit geworden ist, wird im Folgenden dargestellt.

Ursächliche Bedingungen für die Wahrnehmung als „anders/ähnlich“

Ursachen stellen jene Bedingungen dar, die zur Entwicklung des Phänomens, der Wahrnehmung als „anders/ähnlich“, beitragen. Dies sind einerseits die **Erwartungen** des sozialen Umfelds sowie **die Beurteilung** als „anders“ aufgrund von Erwartungsverletzungen und andererseits **gemeinsame Interessen und Erfahrungen**, die die Wahrnehmung des „ähnlich“ sein bewirken.

Die Erwartungen beziehen sich auf kognitive, akademische Fertigkeiten, auf das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld und auf sozial-emotionales Verhalten für ein angenehmes gemeinsames Erleben. Zusätzlich treten insbesondere in der Pubertät aufgrund der Loslösung von Erwachsenen die Erwartungen der Peers immer mehr in den Vordergrund. Selbst der Charakter einer Person wird mit dem Erfüllen dieser Erwartungen in Verbindung gebracht, basierend auf der Einschätzung, ob Personen die Erwartungen absichtlich verletzen oder nicht.

Die Vorstellung hinter den schulischen Erwartungen sind jene von **Reife, Normalität und Verantwortung**. Diese bewirken die Beurteilung als „anders“ im Vergleich zur wahrgenommenen Norm im sozialen Umfeld, als „kindlich“ infolge von Erwartungsverletzungen in Bezug auf die Vorstellung einer Entwicklung zu vermehrter (schulischer) „Reife“ und zur Übergabe von Verantwortung für Erwartungsverletzungen an die SchülerInnen. Die Beurteilung von

Erwartungsverletzungen anhand dieser gesellschaftlichen Vorstellungen und die damit einhergehende Wahrnehmung des „anders“ sein wirken sich auf die soziale Partizipation in der Klasse aus. Sie führen zur Zuweisung von Verantwortung bzw. Schuld für Erwartungsverletzungen und damit einhergehend zur Gefahr von Exklusion, zur Beurteilung als „kindlich“, mit positivem Charakter, und deshalb zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen oder zur Wahrnehmung des Erfüllens von Erwartungen und dadurch zu Zugehörigkeit. Das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen hingegen führt zur Wahrnehmung von Ähnlichkeit und zu Freundschaftsbeziehungen. Beides, das Beurteilen von Erwartungen und Erwartungsverletzungen des sozialen Umfelds und gemeinsame Interessen und Erfahrungen ermöglichen die Wahrnehmung als „ähnlich“ und „anders“.

Kontextbedingungen für die Wahrnehmung als „anders/ähnlich“

Zu den Kontextbedingungen zählen Zeit, Ort, Dauer, soziales, politisches und kulturelles Umfeld und Biographie. Diese Bedingungen beeinflussen die Interaktionsmöglichkeiten im sozialen Umfeld. Mit Fortschreiten des Bildungssystems, an unterschiedlichen Schulen mit verschiedener Klassenzusammensetzung (Anzahl der SchülerInnen, relevante Ähnlichkeiten zwischen SchülerInnen etc.) und biographischen Erfahrungen der SchülerInnen (e.g. Umgang des sozialen Umfelds mit Beeinträchtigungen, kulturell unterschiedliche Erfahrungen) kommt es zu unterschiedlichen Erwartungen, Beurteilungen von Erwartungsverletzungen und zum Aufeinandertreffen von Personen mit gemeinsamen Interessen und Erfahrungen.

Ein wichtiger Aspekt ist die **Klassenzusammensetzung**, die Diversität der Klasse und die damit verbundenen Auswahlmöglichkeiten von SchülerInnen, mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt und deren Erwartungen erfüllt werden können. In einem Umfeld mit hoher Diversität kann leichter jemand gefunden werden, der einem in relevanten Aspekten ähnlich ist. Das Zusammentreffen von Personen, die gemeinsame Interessen und Erfahrungen haben und die aneinander gesetzten Erwartungen erfüllen ist von Bedeutung. So kann dieselbe Person in einem sozialen Umfeld niemanden haben, der ihm ähnlich ist, und in einem anderen entwickeln sich aufgrund gemeinsamer Interessen Freundschaften wie bei Bruno.

Außerdem gehören in einem Umfeld mit hoher Diversität Erwartungsverletzungen in unterschiedlichen Bereichen zur Normalität wie in Schulen, in denen umgekehrte Integration angeboten wird, in Mehrstufenklassen oder in Klassen mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. Es geht nicht darum, dass bestimmte Aspekte vorhanden sind (beispielsweise eine spezifische Beeinträchtigung, ein konkreter kultureller Hintergrund), sondern dass aufgrund eines „bunten Mix“ anstatt von Homogenität in der Klasse Kinder aufgrund der Normalität der Unterschiede nicht als „anders“ wahrgenommen und Ähnlichkeiten gefunden werden können. Ob ich nun das einzige Mädchen in der Klasse bin, eine der wenigen Personen mit österreichischer Erstsprache oder jemand, der die schulischen Erwartungen nicht wie die Regelschulkinder erfüllt - das Ausschlaggebende ist das Fehlen von anderen Personen, mit denen relevante Gemeinsamkeiten geteilt werden können. Es geht nicht um die Eigenschaften einer Person (e. g. Geschlecht, Beeinträchtigung, kultureller Hintergrund), sondern um eine ungünstige Klassenzusammensetzung, in der niemand anzutreffen ist, der einem in relevanten Merkmalen ähnlich ist.

Erwartungen verändern sich auch **mit zunehmendem Alter**. Am Übergang zur Pubertät und zur Sekundarstufe steigen die Erwartungen an „Reife“ im Schulkontext an und es rücken verstärkt die Peer-Erwartungen und die soziale Position in der Gruppe (im Vergleich zur gewünschten Referenzgruppe) in den Vordergrund. Insbesondere in der 3./4. Klasse kommt es aufgrunddessen zu Veränderungen der sozialen Partizipation. Aufgrund einer veränderten Einstellung zu Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich entsteht die Gefahr vermehrter Ausgrenzung und aufgrund veränderter Interessen und dem nicht mithalten können mit den Peer - Erwartungen an Selbständigkeit zu verringerten Interaktionen mit Regelschulkindern. Kurz, in dieser Zeit verändern sich Erwartungen sowie die Beurteilung von Erwartungsverletzungen ebenso wie die Interessen und Erfahrungen von SchülerInnen. Dies muss aber nicht zwingend zu einer verringerten sozialen Partizipation führen. Es kann auch, wie bei Bruno, zu einer Freundschaftsbeziehung kommen, wenn die Beurteilung sozialer Erwartungsverletzungen durch die Peers im Zuge der Loslösung von den Erwachsenen nun positiv statt negativ ausfällt. Erwartungen verändern sich in dieser Zeit und es kommt zu vermehrten Erwartungsverletzungen von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen sowie zu einer je

nach sozialem Umfeld unterschiedlichen Beurteilung dieser. Der Umgang mit veränderten Erwartungen und damit einhergehenden Erwartungsverletzungen (e.g. positive Beurteilung, Verständnis, Zuschreibung von Absicht) wirkt sich auf die Einstellung gegenüber den Personen aus, die diese tätigen, und damit auf deren soziale Partizipation.

Ein weiterer Aspekt ist der **Bildungskontext**, in dem unterschiedliche Erwartungen in den Vordergrund gestellt werden. So kommt es beispielsweise in Klassen mit Kindern mit Beeinträchtigungen oftmals zu Erwartungsverschiebungen in Richtung soziales Lernen. Der Versuch einer Ausweitung von Erwartungsbereichen, in denen von mehr Kindern Erwartungen erfüllt werden können, wird von Lehrpersonen beschrieben. Je nachdem, welcher Erwartungsbereich als relevant erlebt und zur Beurteilung anderer herangezogen wird und wie dieser im Vergleich zu den MitschülerInnen erfüllt wird, nehmen bestimmte Kinder in einem hierarchischen Beurteilungssystem eine Randstellung ein. In einem Umfeld mit Kindern mit besonders ausgeprägtem sozialen Verhalten, in dem diese Erwartung zur Beurteilung anderer herangezogen wird, ist es besonders gravierend für die Stellung in der Gruppe, wenn einzelne Kinder diese Erwartungen nicht erfüllen, wie es bei Kevin und Günther der Fall ist. Lehrpersonen erachten unterschiedliche Erwartungen als besonders relevant. Auch wird beispielsweise von Unterschieden zwischen Hort und der Schule oder der Wohnortgegend berichtet. Außerhalb der Schule kann es mitunter leichter dazu kommen, Bereiche zu finden, in denen die Erwartungen anderer erfüllt werden können. Der Leistungsvergleich wird hingegen als Barriere für die soziale Partizipation genannt.

Zusätzlich wird berichtet, dass bei Kindern mit anderem kulturellen Hintergrund mitunter der Familie ein anderer Stellenwert zugeordnet und deshalb vermehrt die Zeit außerhalb der Schule im eigenen familiären- und Bekanntenkreis verbracht wird anstatt mit gleichaltrigen Kindern aus der Klasse. Zu erwarten ist, dass in einem **gesellschaftlich und kulturell anderem Umfeld**, in dem die Vorstellung von Normalität, Reife und Verantwortung von geringerer Relevanz ist, andere Erwartungen gestellt werden und dadurch andere Personengruppe als „anders“ oder „ähnlich“ wahrgenommen werden bzw. sich andere soziale Beziehungsstrukturen ergeben.

Zusammengefasst wirken sich die Klassenzusammensetzung (insbesondere die Diversität des sozialen Umfelds) und die veränderten Erwartungen sowie Beurteilungen von Erwartungsverletzungen (in einem bestimmten Bildungskontext und mit zunehmendem Alter), insbesondere am Übergang zur Sekundarstufe und Pubertät, auf die soziale Partizipation aus. Ebenso ist zu erwarten, dass sich soziale Beziehungen in einem Kontext, in dem die Vorstellung von Normalität, Reife und Verantwortung einen anderen Stellenwert einnimmt, anders gestalten. In jedem Fall ist es in Bezug auf Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen ebenso wie für das Finden von gemeinsamen Erfahrungen und Interessen von Bedeutung, welche Personen zu welcher Zeit in welchem Kontext aufeinandertreffen.

Phänomen der Wahrnehmung als „anders/ähnlich“ und des gegenseitigen Verstehens

Das „anders“ und „ähnlich“ sein stellt jene Kategorie dar, die mit den anderen verbunden ist. Handlungen und Interaktionen von Personen drehen sich um die Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz, die sich wiederum auf gegenseitiges Verstehen und damit auf die soziale Partizipation auswirkt. Die Wahrnehmung als „ähnlich“ und „anders“ wird umschrieben mit Metaphern wie "leben in einer anderen Welt" oder „ewige Kinder“. Sie erfolgt aufgrund des Erfüllens als relevant erachteter Erwartungen sowie durch das Teilen gemeinsamer Erfahrungen und Interessen.

Das Kontinuum des "anders" und "ähnlich sein" beinhaltet die Wahrnehmung von Ähnlichkeit, sowohl durch das gegenseitige Verstehen der Emotionen als auch durch gegenseitiges Verstehen des Verhaltens, das wiederum durch gemeinsame Interessen und Erfahrungen sowie durch das Erfüllen von relevanten Erwartungen ermöglicht wird. Dann folgt die Wahrnehmung als „anders“, mit der Zuschreibung eines positiven Charakters. Dabei kommt es zu einer Erwartungsreduktion und Zuteilung in eine andere Referenzgruppe, aber mit Verständnis für Erwartungsverletzungen. Letztendlich kann es zur Zuweisung von Personen in eine andere „Welt“ kommen, die nicht verstanden wird, mit der Zuweisung eines negativen Charakters aufgrund der Übergabe der Verantwortung für Erwartungsverletzungen an die SchülerInnen. Die Ausprägungen des "anders" sein hängen somit mit dem gegenseitigen Verstehen sowie mit den Strategien zusammen, um Verständnis bei

Erwartungsverletzungen zu erreichen, beispielsweise mittels Erwartungsreduktion und der Suche nach den Ursachen (siehe Abb. 6). Diese Beurteilung als „anders“ und „ähnlich“ und das Ausmaß des gegenseitigen Verstehens führt zu 3 Typen der sozialen Partizipation.

Typ 1 sind jene Kinder, die aus Sicht ihres sozialen Umfelds relevante Erwartungen erfüllen und als „ähnlich“ beurteilt werden. Trotz vorhandener Unterschiede werden als relevant erachtete schulische- und Peer-Erwartungen im Vergleich zu den restlichen SchülerInnen in der Klasse ähnlich gut erfüllt und keine vermehrte Rücksichtnahme für einzelne Personen eingefordert. Jede dieser SchülerInnen wird in der Klasse zu derselben Referenzgruppe wie die Peers gezählt. Außerdem werden mit anderen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt. Somit kommt es zur Wahrnehmung als „ähnlich“, in Form von Freundschaftsbeziehungen und Zugehörigkeit. Aufgrund des Erfüllens der Erwartungen und des Teilens von Erfahrungen und Interessen kommt es zu gegenseitigem Verstehen, sowohl im emotionalen Erleben als auch in den Verhaltensweisen.

In Konfliktsituationen treten die SchülerInnen für sich ein, dafür, wahrgenommen und verstanden zu werden. Oder es kümmern sich wie bei Christoph die Eltern darum. Allen ist es wichtig, in einem als sicher wahrgenommenen Umfeld zu sein, in dem das Verhalten anderer einordenbar und verstehbar ist und man auch selbst wahrgenommen und verstanden wird

Dem Typ 2 gehören SchülerInnen an, denen trotz als relevant erachteter Erwartungsverletzungen ein positiver Charakter zugeschrieben wird. Um das Gegenüber trotz Erwartungsverletzungen besser einordnen und verstehen zu können, kommt es im Bildungssystem oftmals zu einer allgemeinen Erwartungsreduktion bei schulischen Leistungen, die Kategorisierungen und Selektionsmechanismen zur Folge hat und Unterschiede in diesem Bereich stark sichtbar macht. Dies führt zur Wahrnehmung als „anders“, außer die Erwartungsreduktion erfolgt bei allen SchülerInnen der Klasse. So kommt es bei den SchülerInnen des Typ 2 zu Erwartungsreduktion und damit zur Zuordnung zu einer anderen Referenzgruppe. Verstärkte Rücksichtnahme und Akzeptanz erfolgen aufgrund von Verständnis für die Erwartungsverletzungen, die auf eine Beeinträchtigung zurückgeführt werden. Daraus entstehen Erwachsenen-Kind-

Beziehungen zwischen den Regelschulkindern und den interviewten SchülerInnen in den ersten beiden Schuljahren. Ab der 3./4. Klasse am beginnenden Übergang zur Pubertät und den damit einhergehenden veränderten Erwartungen, Interessen und Erfahrungen sowie dem Bewusstsein der eigenen Position in der Gruppe erfolgt eine Tendenz zu Kindern, die die schulischen Erwartungen ähnlich erfüllen und mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden können.

Typ 3 beinhaltet jene 2 Schüler, denen ein negativer Charakter zugeschrieben wird, aufgrund als relevant erachteter Erwartungsverletzungen und der Zuschreibung der Verantwortung für diese. Wenn Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich, der von allen Personen in einem gewissen Ausmaß als erfüllbar gilt, über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, kann es zu einer Zuweisung von Verantwortung und Schuld kommen und die Ausgrenzung von Personen zur Folge haben. Bei Kevin und Günther wird die Ursache für die über die Zeit bestehen bleibenden Erwartungsverletzungen nicht verstanden. Diese beiden Kinder nehmen eine eher außenstehende Position in der Klasse ein und sind froh über MitschülerInnen, die auch „übrig“ bleiben. Beide zeichnet zusätzlich die Suche nach Aufmerksamkeit, nach dem "persönlich wahrgenommen und verstanden werden" von anderen aus.

Strategien zum Umgang mit dem „anders/ähnlich“ sein

Um als „ähnlich“ wahrgenommen und nicht als „anders“ beurteilt zu werden, werden über die Zeit hinweg Handlungen und Interaktionen gesetzt. Ziel ist es, dass Erwartungen eingehalten werden, dass Ähnlichkeiten und das „Erfüllen können von Erwartungen“ in den Fokus rücken, dass Erwartungsverletzungen als normal wahrgenommen werden oder dass Verständnis für Erwartungsverletzungen erreicht wird. SchülerInnen sprechen an, dass sich Kinder ohne Beeinträchtigungen sicher fühlen können, dies aber bei Ihnen anders sei. (A-VI-I-BE) Das Gefühl von Sicherheit und Zutrauen sowie jenes, vom anderen wertschätzend wahrgenommen und verstanden zu werden, erleichtern das Einhalten der Erwartungen seitens der SchülerInnen. So kann zum Beispiel leichter offen auf andere zugegangen werden oder ohne Versagensangst an akademische Aufgaben herantreten werden. Insbesondere an Übergängen, in der Konfrontation mit Neuem, ist ein Gefühl von Sicherheit förderlich, auch durch ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld, in dem

soziale Regeln eingehalten werden. Zusätzlich werden Möglichkeiten geschaffen, um in (auch nicht schulischen) Bereichen Erwartungen erfüllen und Ähnlichkeiten finden zu können. Die wahrgenommene Normalität von Erwartungsverletzungen und die Konfrontation mit bewältigbaren negativen Situationen ermöglichen Zutrauen und Sicherheit, ohne Mitleid und Erwartungsreduktion. Das Fördern von Verständnis bei den Peers kann dazu beitragen, dass Erwartungsverletzungen verstanden und akzeptiert werden können.

Dementsprechend versuchen Lehrpersonen zu Schulbeginn ein **vorhersehbares, einordenbares Umfeld** sowie **Erfahrungsmöglichkeiten für freie gemeinsame Zeit**, in der Erwartungen erfüllt und Ähnlichkeiten gefunden werden können, zu schaffen. Manche versuchen, **den Erwartungsbereich in der Schule auszuweiten**, damit jede Person manche Erwartungen erfüllen kann und andere nicht. So kann ein vorhersehbares Umfeld geschaffen werden, in dem erfahren wird, dass man Erwartungen erfüllt und einem etwas zugetraut wird, inklusive des Bietens von Freiräumen, in denen ohne Leistungsvergleich gemeinsame Interessen und Erfahrungen gefunden werden können.

Zusätzlich wird ein **Fokus auf das Einhalten sozialer Regeln** und auf **Empathieförderung** gelegt. Dies führt mitunter zu einer **Erwartungsverschiebung** von akademischem auf vermehrtes soziales Lernen. Lehrpersonen sagen, dass die soziale Einstellung und soziale Fertigkeiten sowie das damit einhergehende soziale Verhalten von Peers, insbesondere von Mädchen, und deren Eltern ausschlaggebend für eine gute soziale Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen sind.

Dadurch kann Verständnis für Erwartungsverletzungen und für Personen, die als „anders“ wahrgenommen werden, erreicht werden. Dementsprechend wird das soziale Umfeld so gestaltet, dass Erwartungen leichter einhaltbar sind, Ähnlichkeiten gefunden werden können und durch das Fördern sozialen Lernens und von Empathie das Verhalten anderer inklusive Erwartungsverletzungen besser verstanden werden kann, ohne dass eine böse Absicht unterstellt wird.

Das Fördern der Empathie und des Verständnisses gegenüber Erwartungsverletzungen kann jedoch dazu führen, dass eine Erwartungsreduktion und besondere Rücksichtnahme erfolgen. Dies führt zur Wahrnehmung als „anders“ und zur Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe. Deshalb gibt es eine andere

Strategie, um die Wahrnehmung der Normalität von Erwartungsverletzungen zu fördern, nämlich die **Konfrontation mit der „Realität“, ohne besondere Rücksichtnahme**. Mitleid wird abgelehnt und SchülerInnen wird zugetraut, auch mit Konflikten und Schwierigkeiten umgehen zu können. Die Peers werden nicht dazu gedrängt, mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu interagieren oder in ihrer Freizeitgestaltung Rücksicht zu nehmen. Wenn ausreichend Ähnlichkeiten gefunden werden und relevante Erwartungen erfüllt werden können, kommt es zur Zuschreibung zur selben Referenzgruppe und zu Freundschaftsbeziehungen. Wenn SchülerInnen relevante soziale Erwartungen verletzen und keine Ähnlichkeiten mit anderen teilen, kann es auf der anderen Seite aber auch zu Ausgrenzung kommen.

In der 3./4. Klasse wird bei Erwartungsverletzungen statt mit Verständnis mitunter mit Bestrafung durch Exklusion reagiert, um sozusagen die Konsequenzen von Erwartungsverletzungen in der Realität deutlich zu machen. Diese **Einstellungsänderung** passiert aufgrund des Unverständnisses, dass trotz aller Bemühungen von allen als erfüllbar betrachtete Erwartungen auf Dauer nicht eingehalten werden. Wenn dann keine Rücksicht mehr genommen werden muss und das Verständnis für Erwartungsverletzungen abhanden kommt während gleichzeitig der Person ein negativer Charakter zugeschrieben und sie als „anders“ wahrgenommen wird, kann es zu Exklusion kommen. Die Konfrontation mit der Realität, ohne Mitleid und besondere Rücksichtnahme, kann somit dazu führen, dass Kinder dazugehören und als gleichwertig erlebt werden oder aber dass sie als „anders“ wahrgenommen und ausgegrenzt werden.

Ein hohes Ausmaß an **Diversität** in der Klassen- Schulzusammensetzung kann auch dazu beitragen, dass Erwartungsverletzungen als normal betrachtet werden. Ein schulisches Umfeld, in dem es viele Personen gibt, die auf die eine oder andere Art „anders“ sind, ist hierfür förderlich. Die Klassenzusammensetzung spielt eine Rolle dabei, wer als ähnlich oder anders betrachtet wird bzw. ob ausreichend unterschiedliche Personen für das Finden von Ähnlichkeiten zur Verfügung stehen. Wenn jemand allein als „anders“ wahrgenommen und nicht verstanden wird, wird dies besonders schlimm erlebt und erzeugt mitunter Erwartungsverletzungen und Konflikte.

Von Seiten der SchülerInnen entsteht ein **Fokus auf das „gleich sein“** und darauf, **"persönlich wahrgenommen"** zu werden. Sie versuchen, Erwartungen zu erfüllen und von anderen wertschätzend wahrgenommen zu werden. Wenn dies nicht gelingt,

wählen einige SchülerInnen Handlungen, um die Wahrnehmung des „gleich seins“ zu fördern. Das Überspielen (mitunter durch die Rolle als „Clown“) und Verstecken der Erwartungsverletzungen oder das Betonen der Ähnlichkeit zu anderen sind angewandte Strategien von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen. Andere entscheiden sich dafür, lieber als anders betrachtet zu werden und dadurch Aufmerksamkeit zu erhalten, anstatt ignoriert zu werden. Zusätzlich ist es von Bedeutung, zu welcher Referenzgruppe ein/e SchülerIn gehören möchte. Denn es kommt zu einer hierarchischen Bewertung von Erwartungen, bei denen manche als relevanter als andere wahrgenommen werden, und daraufhin zu einer entsprechenden Beurteilung von Personen und Personengruppen, die diese Erwartungen verletzen. Es ist eine aktive Entscheidung von Personen, in Bezug auf welche Referenzgruppe sie als „gleich“ wahrgenommen werden möchten, gegenüber welchen sie sich abgrenzen wollen oder inwiefern sie es bevorzugen, als „anders“ wahrgenommen und dafür beachtet anstatt ignoriert zu werden. SchülerInnen treffen ein Urteil darüber, ob Erwartungsverletzungen positiv im Sinne einer Loslösung von Erwachsenen zu betrachten sind, welche Ursache für Erwartungsverletzungen angenommen wird und ob andere selbst die Verantwortung und die Konsequenzen für das fehlende Einhalten von Erwartungen zu tragen haben oder inwiefern sie sich gegenüber anderen aufgrund einer hierarchischen Beurteilung von Personen abgrenzen oder annähern möchten.

Die **Eltern-Schul-Zusammenarbeit** kann dabei unterstützen, das Verständnis von Erwartungsverletzungen bei allen Beteiligten zu fördern, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen und unter Beibehaltung der Erwartungen und laufender Reflexionstätigkeit für notwendige Adaptionen und gegen eine allgemeine Erwartungsreduktion einzutreten. So kann die Beurteilung von SchülerInnen als "ähnlich" unterstützt werden. Einerseits werden die negativen Auswirkungen von Erwartungsreduktion und Mitleid von einigen Eltern und Lehrpersonen kritisiert und andererseits Wissen vermittelt, Empathie gefördert und über Konflikte gesprochen, um Verständnis zu entwickeln und dadurch die Einstellung bzw. Beurteilung von Personen zu verändern. Das Beibehalten von Erwartungen, mit den damit einhergehenden Konfliktsituationen aufgrund von Missverständnissen, wird durch eine gute Eltern-Schul-Zusammenarbeit unterstützt, die vermehrtes gegenseitiges Verstehen ermöglicht.

Die angeführten Strategien zur Förderung sozialer Partizipation, die in allen Fällen ähnlich beschrieben werden und je nach Beurteilung von Erwartungsverletzungen zum Einsatz kommen, wirken sich infolge von gegenseitigem **Verstehen** und der damit einhergehenden Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz auf das soziale Miteinander aus. Wenn sich Menschen in ihrem Verhalten und in ihren Emotionen aufgrund des Einhaltens relevanter Erwartungen sowie gemeinsamer Interessen und Erfahrungen verstehen, kommt es zur Zuweisung zur selben Referenzgruppe und Freundschaft, dem Typ 1 der sozialen Partizipation. Bei Erwartungsreduktion und Verständnis für das fehlende Einhalten von Erwartungen, ohne Schuldzuweisungen, kommt es zu Akzeptanz, dem Typ 2. Wenn Erwartungsverletzungen in der 3./4. Klasse weiterhin bestehen bleiben, kommt es zu Unverständnis und die Verantwortung für das fehlende Einhalten der Regeln wird dem/der SchülerIn übergeben. Mitunter wird auf Bestrafung mittels Exklusion zurückgegriffen und es besteht die Gefahr der Ausgrenzung. Diese SchülerInnen des Typ 3 nehmen eine außenstehende Position ein.

Kurz, die Klassenzusammensetzung, das Fördern von gegenseitigem Verstehen, auch mittels einer guten Eltern-Schulzusammenarbeit, sowie das Vorhandensein und die Beurteilung von Erwartungen und Erwartungsverletzungen bzw. von Personen sowie Personengruppen, die relevante Erwartungen nicht einhalten, scheinen ausschlaggebend für die soziale Partizipation zu sein. Aktive Entscheidungen von SchülerInnen im Umgang mit Erwartungsverletzungen spielen dabei eine relevante Rolle. Die Beurteilung von Erwartungsverletzungen als "normal" und von Personen als "ähnlich" wird durch das Vermeiden von Mitleid und einer allgemeinen Erwartungsreduktion sowie durch die Konfrontation mit einer bewältigbaren "Realität" unterstützt. Zusätzlich ermöglicht das Fördern von Sicherheit und Zutrauen, so auch mittels eines vorhersehbaren Umfelds, in dem soziale Regeln eingehalten werden, und mittels eines Fokus auf das "gleich" sein und Stärken, mit vielen Möglichkeiten für freie gemeinsame Zeit, in der Erwartungen erfüllt werden können, dass Erwartungen eingehalten und Ähnlichkeiten gefunden werden können.

Konsequenzen der Beurteilung als „anders/ähnlich“ auf die soziale Partizipation

Aufgrund der Handlungen und Interaktionen ergeben sich Konsequenzen. Dort, wo Erwartungsverletzungen auftreten, besteht die Gefahr von Konfliktsituationen und Ausgrenzung. Daher kommt auch die Sprache des Kampfes und des Rechtssystems in Verbindung mit Erwartungsverletzungen vor. Aufgrund der Bandbreite der Wahrnehmung als „ähnlich“ oder „anders“ kommt es zu unterschiedlichen sozialen Beziehungen, ob in Form von Freundschaften auf Basis von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen, in Form von Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe durch das Einhalten relevanter Erwartungen, zu Akzeptanz wegen des Einhaltens relevanter sozialer Regeln und der Zuschreibung eines positiven Charakters oder zur Gefahr der Abgrenzung und dem Wunsch, nicht allein zu sein bei der Zuweisung der Verantwortung bei Erwartungsverletzungen. (siehe Abbildung 9) Dies spiegelt sich in den 3 Typen sozialer Partizipation wider, denen die interviewten Kinder zugeordnet werden.

Zusammenfassung der sozialen Partizipation der interviewten SchülerInnen

Die Fälle wurden dahingehend ausgewählt, dass Kinder mit und ohne beschriebene Sichtbarkeit der Beeinträchtigung in Integration- und Sonderschulsettings mit unterschiedlichem Ausmaß an sozialer Partizipation enthalten sind.

Kevin und Günther nehmen eine außenstehende Position ein und gehören dem Typ 3 an. Sie besuchen eine Klasse mit umgekehrter Integration in Schulen, die auf ihre Beeinträchtigung spezialisiert sind. In ihren Klassen werden sie dennoch als „anders“ wahrgenommen. Kevin weist eine stark sichtbare Beeinträchtigung auf, Günther wird als Grenzfall geschildert. Die Akzeptanz dieser Schüler in der Klasse wird als schwierig beschrieben. Das Gelingen dieser in den ersten Schuljahren wird insbesondere auf das soziale Verhalten der Peers und das erreichte Verständnis für Erwartungsverletzungen zurückgeführt. In der 3./4. Klasse jedoch ändert sich die Einstellung der Lehrpersonen. Das Verständnis weicht dem Unverständnis, dem nicht verstehen, weshalb trotz aller Bemühungen noch immer Erwartungsverletzungen auftreten. Die Eltern zollen den Lehrpersonen Anteilnahme

und versuchen zu vermitteln und zu unterstützen. Auch wenn viele mögliche Ursachen genannt werden (inklusive der Erfahrung der Abwertung aufgrund der sichtbaren Beeinträchtigung bei Kevin oder die schulische Übergangssituation in die Welt draußen, in der niemand "die schützende Hand" über einen hält bei Günther), ist es für die Lehrerinnen unverständlich, weshalb die sozialen Grenzen immer wieder überschritten werden. Da Kevin und Günther ihr soziales Verhalten mit der Zeit nicht ändern, wird Ihnen ein negativer Charakter zugeschrieben, nämlich die Absicht, Erwartungen zu verletzen. Die Verantwortung für Erwartungsverletzungen mitsamt den damit verbundenen sozialen Folgen liegt nun bei ihnen. Zusätzlich wird überlegt, ob negative soziale Konsequenzen die bessere Förderstrategie statt Rücksichtnahme darstellen. Die Beurteilung der Schüler erfolgt aufgrund ihrer sozialen Erwartungsverletzungen, die sogar vermehrt auffallen, da die restlichen Peers besonders ausgeprägtes soziales Verhalten aus Sicht der Lehrpersonen zeigen. Andauernde Erwartungsverletzungen im akademischen Bereich führen zu unterschiedlichen Lehrplänen und Konfliktlösungswissen. Bleibende soziale Erwartungsverletzungen führen zu einer negativen Beurteilung einer Person, da angenommen wird, dass diese eine Frage des Willens seien. Die negative Einstellung führt zu vermehrter Ausgrenzung. Bestehende soziale Interaktionen mit Peers, die laut der Lehrperson die Schüler noch am ehesten ertragen, werden als Opfer betrachtet. Bei Kevin entsteht eine Dreierkonstellation, bei der 3 Schüler darum kämpfen, einen besten Freund zu haben und die Außenseiterposition zu vermeiden. Kevin und Günther ist es wichtig, nicht allein „übrig“ zu bleiben. Kevin möchte wahrgenommen werden, selbst wenn dies auf negative Art und Weise passiert. Es besteht ein großes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, das Kevin mitunter aufgrund der Erwartungsverletzungen erreicht und Günther mittels Möglichkeiten, seine Stärken zu zeigen. Auch in anderen Interviews wird deutlich, dass SchülerInnen, die wenig Sicherheit haben und Erwartungen verletzen, Aufmerksamkeit erlangen wollen. Hinzu kommt das Bewusstwerden der gesellschaftlichen Randstellung am Übergang zur Pubertät, das Aggressionen, Depressionen, Ängste und ein Gefühl von Benachteiligung auslösen kann. Dieses wiederum kann sich auf das soziale Klima in der Klasse auswirken. Um diesen Emotionen und Hierarchiestreitigkeiten entgegenzuwirken, versucht beispielsweise die Lehrperson von Bianca, alle SchülerInnen der Klasse persönlich wahrzunehmen (A-VI-I-06-GIT).

Benjamin, Bruno und Sebastian werden als Grenzfälle bezeichnet und besuchen Integrationsklassen in Regelschulen. Die Eltern dieser Schüler kämpfen für Integration und möglichst wenig Kategorisierung. Aufgrund der Erwartungsverletzungen kommt es jedoch zu Erwartungsreduktion, einer damit einhergehende Beurteilung als "kindlich" und zur Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe als die Regelschulkinder, und damit zum Typ 2 der sozialen Partizipation. Bei Benjamin und Sebastian wird insbesondere der Leistungsvergleich als „Motor gegen Integration“ beschrieben. Bruno fällt eher aufgrund seines sozialen Verhaltens auf. Die Akzeptanz dieser Schüler erfolgt aufgrund von Verständnis für Erwartungsverletzungen. Benjamin, Bruno und Sebastian wird ein positiver Charakter, ein liebenswertes Wesen, zugeschrieben. Diese Schüler haben in den ersten Schuljahren Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit den Regelschulkindern, insbesondere mit den Mädchen. In der 3./4. Klasse kommt es, zumindest vorübergehend, zu einer Veränderung der sozialen Partizipation. Am Übergang zur Pubertät verändern sich die Erwartungen und Interessen der Regelschulkinder. Sebastian und Benjamin können mit diesen nicht mehr mithalten, zum Beispiel wenn es um die selbständige Durchführung von Freizeitaktivitäten, unabhängig von Erwachsenen, geht. Die Erwachsenen-Kind Beziehungen gehen verloren und Freundschaften bilden sich mit jenen, die die Erwartungen ähnlich erfüllen und mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden. Bruno freundet sich in einer neuen Schule mit einem Kind ohne Beeinträchtigung und mit Migrationshintergrund an. Er wird in der neuen Schule zur selben Referenzgruppe wie die Peers in seiner Klasse gezählt, da diese seine Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich positiv bewerten. Benjamin ist befreundet mit Integrationskindern und jenen aus dem privaten Bekanntenkreis. Außerdem tendiert er zu jüngeren Kindern. Sebastian zeigt ebenso eine Tendenz zu jüngeren und verbringt viel Zeit mit Erwachsenen in der Schule, also wieder Erwachsenen-Kind-Beziehungen, jedoch nicht mehr mit Gleichaltrigen, die diese Funktion des Erziehens und Kümmerns übernehmen. Die Eltern von Benjamin und Sebastian bedauern, dass ihre Söhne mit zunehmendem Alter nicht mehr so dazugehören.

Das soziale Verhalten und die Einstellung gegenüber Erwartungsverletzungen in Form von Verständnis in der Primarschule ermöglichen die Akzeptanz von Kindern, die als „anders“ wahrgenommen werden. Diversität und freie gemeinsame Zeit, beispielsweise im Hort, werden bei Benjamin und Sebastian als förderlich

beschrieben, da eher Ähnlichkeiten mit anderen Kinder gefunden werden können, für die die Erwartungen ausreichend erfüllt werden. Bruno findet in der neuen Schule einen Freund, mit dem er Erfahrungen und ähnliche Interessen, beispielsweise jenes über andere Länder teilt. Außerdem erfüllt er in der neuen Klasse die Erwartungen ähnlich wie die anderen. Gegenseitiges Verstehen aufgrund gemeinsamer Interessen und Erfahrungen ermöglichen Freundschaftsbeziehungen. Dabei ist von Bedeutung, dass Referenzgruppen gleichermaßen positiv beurteilt werden und keine hierarchischen Unterschiede zwischen jenen, die bestimmte Erwartungen erfüllen und jenen, die dies nicht tun, gemacht werden.

Anna, Martin, Christoph, Christine und Bianca werden zur selben Referenzgruppe wie die Peers in der Klasse gezählt und gehören dem Typ 1 an. Allen diesen SchülerInnen wird ein positiver Charakter zugeschrieben. Anna und Martin erleben Freundschaften und Zugehörigkeit in Klassen mit umgekehrter Integration. Anna hat eine stark sichtbare Beeinträchtigung und ist befreundet mit einem Kind ohne Beeinträchtigung. Martin kann die Beeinträchtigung "überspielen" und hat einen Freund mit einer ähnlichen Beeinträchtigung. Christoph und Christine haben ebenfalls Freundschaften und werden zur Peer-Gruppe in Klassen mit anderen Kindern mit Beeinträchtigungen gezählt. Christoph ist ein Kind mit einer stark sichtbaren Beeinträchtigung, das aber in Bezug zur Referenzgruppe wie ein Kind ohne Beeinträchtigung beurteilt wird. Christine wird als "Grenzfall" beschrieben, aber mit einem höheren Schweregrad der Beeinträchtigung im Vergleich zu den MitschülerInnen. Bianca hat ebenfalls Freundschaftsbeziehungen und wird zur Referenzgruppe der Peers in einer Klasse mit anderen Kindern mit Beeinträchtigung gezählt. Ihre Lehrperson strebt jedoch den Vergleich mit Regelschulkindern an. Anna, Martin, Christine, Christoph und Bianca sind in unterschiedlichen Schulsettings, mit unterschiedlicher Beurteilung des Ausmaßes und der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung, aber mit Freundschaftsbeziehungen und der Zuordnung zur selben Referenzgruppe wie die anderen Kinder in der Klasse. Insgesamt erfüllen alle dieser SchülerInnen die Erwartungen ähnlich wie der Rest der Klasse und sie haben Freundschaften, die auf gemeinsamen Interessen und Erfahrungen beruhen.

Bei Christine und Christoph werden zuerst relevante soziale Erwartungen nicht erfüllt, jedoch wird mit zunehmender Sicherheit und Zutrauen den Erwartungen entsprochen. Ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld, in dem soziales Verhalten

gezeigt wird, wird von allen Lehrpersonen und auch von SchülerInnen als förderlich beschrieben. Außerdem werden Möglichkeiten geschaffen, relevante Erwartungen zu erfüllen und Ähnlichkeiten zu finden. Der Fokus auf das „gleich sein“ und Stärken wird beispielsweise auch durch das Überspielen von Erwartungsverletzungen erreicht. Fehlende besondere Rücksichtnahme und eine Klassenzusammensetzung, in der mit der gewünschten Referenzgruppe Ähnlichkeiten gefunden und Erwartungen ähnlich erfüllt werden können, unabhängig von Integrations- oder Sonderschulklassen, sind in dieser Gruppe förderliche Faktoren. Die Lehrpersonen behalten Erwartungen bei, ohne Mitleid und besondere Rücksichtnahme in der Klasse, und die Eltern und SchülerInnen treten unter laufenden Reflexionen und in Zusammenarbeit mit der Schule für Verständnis und notwendige Adaptionen ein. Erwartungsverletzungen stellen Normalität dar und sind nur auf Teilbereiche beschränkt. Der Fokus liegt auf dem, was erfüllt werden kann.

Interessant ist, dass in denselben Klassen von Kindern des Typ 1 mitunter von Kindern des Typ 3 berichtet wird. Diese erfüllen die Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln in der 3./4. Klasse nicht, es wird ihnen ein absichtsvolles Verhalten zugeschrieben und zuvor bestehendes Verständnis seitens der Lehrperson geht verloren. Im Aufeinandertreffen mit Kindern anderer Schulen wird außerdem von der Lehrperson von Bianca auch die Erwachsenen-Kind-Beziehung bei ihren SchülerInnen beschrieben. Kinder, die in der Klasse dem Typ 1 angehören, können auch soziale Beziehungen mit Peers anderer Schulen haben, die der sozialen Partizipation des Typ 2 entsprechen. Somit gibt es auch in den Klassen mit Kindern des Typ 1 andere Kinder, die nicht als „ähnlich“ wahrgenommen werden oder die SchülerInnen werden im Zusammentreffen mit anderen Gruppen selbst nicht als "ähnlich" beurteilt. Neben den beschriebenen Förderfaktoren in diesen Klassen sind somit die Erwartungen, die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und damit einhergehend die Einstellung gegenüber Personen und Personengruppen, die bestimmte Erwartungen verletzen, entscheidend für die soziale Partizipation.

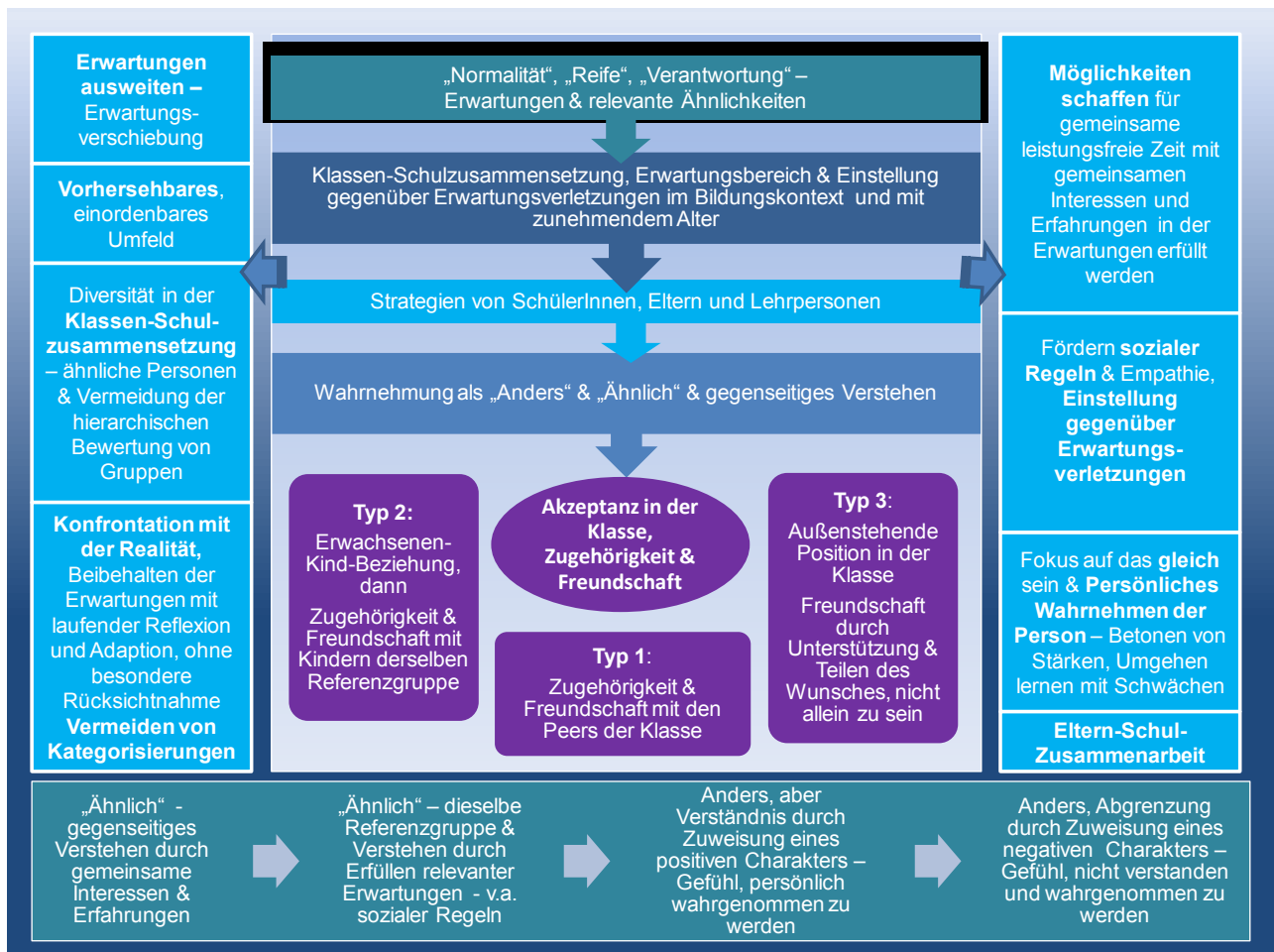


Abbildung 25: Zusammenfassende Darstellung der Entstehung der Typologie sozialer Partizipation bei SchülerInnen

Kurz, die soziale Partizipation hängt mit der Beurteilung von Erwartungsverletzungen und dem damit einhergehenden Verstehen zusammen. Das Zusammenspiel von als relevant erachteten Erwartungen in einem bestimmten Kontext und der Beurteilung dieser ergibt 3 Typen von sozialer Partizipation. Freundschaften entstehen durch das Teilen von Interessen und Erfahrungen.

Ausgrenzung erfahren jene, die ab der 3./4. Klasse die sozialen Regeln nicht erfüllen und denen die Verantwortung dafür in Form von absichtlichem Verhalten gegeben wird. Aufgrund von Unverständnis wird den Kindern ein negativer Charakter zugeschrieben. Somit wird von der Beurteilung der Erwartungsverletzungen auf den Charakter der Person geschlossen.

Bei SchülerInnen, die die schulischen Erwartungen nicht erfüllen, jedoch die sozialen Regeln ab der 3./4. Klasse einhalten, werden besondere Rücksichtnahme und Verständnis eingefordert und es kommt zu einer allgemeinen Erwartungsreduktion und der Beurteilung als "anders". Diese SchülerInnen werden akzeptiert, gehören

aber nicht mehr zur selben Referenzgruppe wie jene, die die Erwartungen erfüllen. Die Ursachenzuschreibung für Erwartungsverletzungen führt zu Verständnis und zur Beurteilung als „kindlich“, mit einem positiven Charakter. Dies führt zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen in den ersten Schuljahren. Danach besteht die Tendenz zu Kindern, die die Erwartungen ähnlich erfüllen.

Diejenigen, die zwar Erwartungen verletzen, aber bei denen Unterschiede zu anderen als normal beurteilt werden, werden als "ähnlich" betrachtet, ohne besondere Rücksichtnahme. Die Beurteilung von Erwartungsverletzungen, beispielsweise als „normal“, führt zu einer positiven Einstellung gegenüber den SchülerInnen und zu Zugehörigkeit.

5. Einbettung der Analyse zur sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in bestehende Forschungsliteratur

5.1. Relevanz der Erforschung der sozialen Partizipation

Zu Beginn des Forschungsprojekts stand die Thematik der Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schule im Forschungsinteresse. Auch wenn die akademische Partizipation, insbesondere von Eltern mit Kindern in Integrationsklassen, als nicht ausreichend kritisiert wurde, kristallisierte sich im Verlauf der Datenerhebung und -analyse die soziale Partizipation als besonders relevant für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen heraus, sowohl aufgrund von Konflikten und der Schwierigkeit der Kinder, Freundschaften mit Regelschulkindern zu schließen, als auch aufgrund der hohen Relevanz der sozialen Beziehungen für die interviewten SchülerInnen.

Dieses Thema spiegelt auch eine aktuelle Debatte um die Implementierung von Inklusion und Partizipation in der Schule wider. Der Diskurs über Inklusion hat sich immer mehr von der Argumentation, weshalb SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Regelschulklassen unterrichtet werden sollen, dahingehend verändert, wie diese am Besten implementiert werden kann. (Soukup et al. 2007) Es wurde argumentiert, dass sowohl SchülerInnen mit als auch jene ohne Beeinträchtigungen von „inkluisiven Settings“ profitieren können (Agran & Alper, 2000), auch wenn immer wieder einzelne Personengruppen aus dieser Diskussion ausgeschlossen wurden, wie jene mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen (Cassen & Kingdon, 2007). Es wurde

angenommen, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Regelschulklassen bessere akademische Leistungen haben (Stahmer & Ingersoll, 2004), da sie von SchülerInnen mit besseren Fertigkeiten in diesem Bereich lernen können (Ruijs et al. 2010) So sind sie in der Regelschule signifikant besser in Sprachen und Mathematik als jene in Sonderschulklassen (Peetsma et al. 2001).

Auch im sozialen Bereich wurde argumentiert, dass vermehrte Akzeptanz und Freundschaften ermöglicht werden und die sozialen und emotionalen Fertigkeiten verbessert werden können (Wiener & Tardif, 2004). Von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development 1995) aus wird Inklusion als ein Prozess verstanden, der die Interaktion zwischen SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen erhöht. Auch der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002) stellt eine Basis für Schulen dar, Beziehungen in der Klasse zu verbessern und versteht Partizipation als einen Teil der Definition von Inklusion. Im vermehrten Erfüllen der schulischen Erwartungen, insbesondere auch jener der sozialen Partizipation, liegt somit die Argumentation für Regelschulklassen.

Auf der anderen Seite gibt es Studien darüber, dass die kognitive (Kalambouka et al. 2007) und soziale Partizipation (Koster et al. 2010) von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Integrationsklassen eingeschränkt sind. Die Anzahl an Kontakten und Freundschaften steigt nicht automatisch, weil Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Regelschulen besuchen (Pijl & Hamstra, 2005). Diese sind eher einsam, weniger beliebt und haben weniger Freunde (Carter & Spencer, 2006). Insbesondere Kinder mit sozial-emotionalen Problemen und intellektuellen Beeinträchtigungen verbringen weniger Zeit mit Freunden in ihrer Wohngegend und werden weniger akzeptiert (Geisthardt et al. 2002). Das Fehlen von Akzeptanz in der Klasse wiederum birgt das Risiko von Exklusion, fehlendem Zugang zu Aktivitäten und das Fehlen von Unterstützung. Zusätzlich werden zurückgewiesene Kinder öfter verbal oder körperlich misshandelt (Asher et al 2001), es kommt zu fehlendem Engagement in der Schule (Buhs et al. 2006) und geringeren akademischen Leistungen (Buhs et al., 2006). Freundschaften sind wichtig für die Lebensqualität (Geisthardt et al. 2002) und wirken sich positiv auf soziale, emotionale und kognitive Fertigkeiten aus (Newcomb & Bagwell, 1996, Hartup, 1996 zit. nach DiGennaro Reed, 2011).

Es fehlt jedoch noch immer ausreichend Wissen über die Variablen, die die soziale Partizipation in Regelschulen beeinflussen können (Chamberlain, 2007). Die

Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Akzeptanz von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und deren Freundschaftsbeziehungen mit der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ einhergehen. Die Entstehung der Beurteilung anderer nach Ähnlichkeit und Differenz wird im Folgenden beschrieben und hängt mit Erwartungsverletzungen sowie mit gemeinsamen Interessen und Erfahrungen zusammen.

5.2. Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen als ursächliche Bedingungen für die Wahrnehmung als „anders“

Entsprechend der Ergebnisse dieser Arbeit wird im Folgenden auf die Ursache der Beurteilung als „anders“ eingegangen, nämlich auf die Erwartungen in einem gegebenen Kontext und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen in der Schule, die auf den Vorstellungen von Reife, Normalität und Verantwortung basieren.

Erwartungen und deren Beurteilung als Ursache für die Wahrnehmung als "anders" werden in Bezug zur „anti-essentialistischen Theorie“ nach Weisser (2005) gesetzt, die den Zusammenhang von Erwartungsverletzungen und der Zuschreibung einer Behinderung verdeutlicht. Dann wird der Einfluss gesellschaftlicher und kultureller Einstellungen und Normen auf die Erwartungen sowie deren Wahrnehmung behandelt als auch die Möglichkeit, wie der Umweltfaktor „Einstellungen“ in der ICF-CY mittels der Ergebnisse dieser Arbeit angereichert werden kann. Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen entstehen infolge von Normen und Einstellungen in einem gegebenen Kontext und führen zur Wahrnehmung des „anders“ und „ähnlich“ sein.

Einbetten von schulischen Erwartungen und der Beurteilung von Erwartungsverletzungen in die "anti-essentialistischen Theorie" nach Weisser (2005)

Die Beurteilung von Differenz aufgrund von Erwartungsverletzungen lässt sich in Bezug zur „anti-essentialistischen Theorie“ nach Weisser (2005) setzen. Weisser (2005) beschreibt Behinderung als Konflikt zwischen Erwartungen und Fähigkeiten, diese zu erfüllen (Behinderung 1) und der darauf folgenden Reaktion der Umwelt (Behinderung 2). Behinderung wird dann beobachtet, wenn etwas, das erwartet wird, nicht realisiert werden kann. Es kommt zu Irritation und anschließend wird historisch

gesellschaftliches Konfliktlösungswissen und –handeln angewandt. Entscheidend ist nämlich, wie auf diese Erwartungsverletzung in einem bestimmten Kontext reagiert wird. „Behinderungswissen ist folglich Konfliktlösungswissen“ (Weisser, 2007, 241). In den Interviews kam dies beispielsweise durch das Vokabular des Kampfes zum Vorschein, das dann verwendet wurde, wenn Erwartungsverletzungen in der Schule angesprochen wurden, ein Widerspruch zwischen schulischen Erwartungen und den Fähigkeiten von SchülerInnen, diesen zu entsprechen.

„Behinderung ist ausschließlich ein soziales Verhältnis, das mit sozialen Mitteln bearbeitet wird, beispielsweise mit den diagnostischen Apparaturen, die Begriffe für Zusammenhänge des Lebens formulieren, die – einmal geäußert – selbst ein soziales Leben zu führen beginnen und Teil unserer Verhältnisse werden.“ (Weisser, 2007, 242) Wenn schulischen Erwartungen von SchülerInnen nicht entsprochen wird, wird dies mit gesellschaftlichen Mitteln wie Selektion, Diagnostik und sonderpädagogischem Förderbedarf zu lösen versucht. Diese Problemlösestrategien werden Teil der sozialen Prozesse, die mit dem Konzept von Behinderung einhergehen. Bereits aufgrund der bestehenden Identifikations- und Selektionsmechanismen oder anderer schulischer Praktiken wird in der Schule der Unterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen sichtbar gemacht (Priestley, 2001). Dies zeigt schon deutlich, dass das Konfliktlösungswissen in einem bestimmten Kontext nicht immer als erfolgversprechend oder als gut angesehen werden kann, da es im österreichischen Schulsystem beispielsweise vermehrt Exklusion anstatt Inklusion bedeutet.

Die Relevanz gesellschaftlicher Erwartungen für die Exklusion bestimmter Personengruppen zeigt sich dabei deutlich. Wer zu der Personengruppe zu zählen ist, die mit „Behinderung“ bezeichnet wird, ist eine Frage von Herrschaftsverhältnissen, nichts statisch Festgeschriebenes (Weisser, 2005).

Gezeigt werden konnte in dieser Arbeit, dass sich das Konzept von Behinderung von Weisser im Forschungsfeld in Wiener Schulen bestätigen lässt. Es entsteht eine Ungleichheit zwischen jenen, die die Erwartungen nicht erfüllen können und jenen, die dies können. Dadurch kommt es zur Beurteilung von Personen als „anders“. Vergleichsprozesse und Bewertungen in Bezug auf Erwartungshaltungen führen zu einer hierarchischen Wahrnehmung von Personen. Es geht darum, zu welcher Gruppe Personen ein Mensch gehört oder nicht gehört (Jackman & Jackman, 1973 zit. nach Destin, 2012) im Vergleich zu anderen in der sozialen Umgebung. Denn wie

bereits bekannt ist, reproduzieren Institutionen wie Schulen Hierarchien (Sidanius et al. 2004 zit. nach Destin, 2012). Schule wird nicht nur die Funktion des Vermittelns von akademischem Lernen zugeschrieben. Sie wird auch als soziale Arena verstanden, in der soziale Beziehungen, oftmals innerhalb einer hierarchischen Struktur, gebildet werden (Östberg & Modin, 2007 zit. nach Almquist et al., 2009). Hierbei spielen gesellschaftliche und kulturelle Normen und Einstellungen eine Rolle, die die Erwartungen, hinsichtlich derer verglichen wird, und deren Beurteilung beeinflussen. Diese bewirken, dass bestimmte Erwartungen in einem konkreten Kontext für die Beurteilung anderer von Relevanz sind sowie die Art, wie mit Erwartungsverletzungen in diesen Bereichen umgegangen wird.

Der Einfluss gesellschaftlicher Normen und Einstellungen auf Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen

Erwartungen, die Beurteilung dieser sowie das Konfliktlösungswissen im Umgang mit Erwartungsverletzungen im Bildungssystem in Wien gehen auf die gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität, Reife und Verantwortung zurück. Lehrpersonen erwähnen oftmals die Idee von Entwicklung, von zunehmender „Reife“ und vergleichen SchülerInnen in Bezug auf eine fiktive Normalität. Außerdem wird versucht, die Ursache für Erwartungsverletzungen zu verstehen und je nach Beurteilung dieser die Verantwortung dafür an Individuen zu übergeben.

Das Konzept von Normalität, das sich bei den interviewten Personen zeigt, führt zu Vergleichen mit einer angenommenen Normgruppe und zur Bildung unterschiedlicher Referenzgruppen, die einer hierarchischen Beurteilung unterliegen. Auch in der Forschungsliteratur wird beschrieben, dass die Vorstellung von „Normalität“ im schulischen Setting verstärkt vorherrscht und dem medizinischen Modell entspricht, bei welchem die Ursache von Behinderung der Person zugeschrieben wird (Goodley, 2011) und die beispielsweise von den „disability studies“ (Waldschmidt, 2005) kritisch hinterfragt wird. Dennoch ist diese Vorstellung im Denken fest verankert und wird auch in der Schule weitergegeben.

Der Vorstellung von Reife, einer positiven Entwicklung vom abhängigen Kind zum unabhängigen, selbständigen Erwachsenen, das in den Interviews zum Vorschein kommt, wird in der Literatur das Konzept gegenübergestellt, dass Jugendliche ein Netzwerk gegenseitiger Abhängigkeit aufbauen (Slater, 2013). Dennoch ist diese

Vorstellung im schulischen Alltag anzutreffen und führt zu Erwartungsreduktion bei Personen. SchülerInnen werden nach einem „Entwicklungsalter“ beurteilt und als „kindlich“ betrachtet. Außerdem werden sie als Personen wahrgenommen, bei denen auch von seiten der Peers Verantwortung übernommen und Rücksicht genommen werden muss. Damit einhergehend können sich beispielsweise Lehrpersonen nicht vorstellen, dass SchülerInnen erwachsen werden, Partnerschaften eingehen etc. Es werden den SchülerInnen mit dieser Vorstellung eines „ewigen Kindes“ Zukunftsmöglichkeiten abgesprochen und wichtige Lebensbereiche nicht mehr im Bereich des Möglichen angesehen (A-HI-F-01-GIT).

Die dritte Vorstellung in dieser Arbeit stellt die Annahme dar, dass andere den Erwartungen nicht entsprechen wollen. Es wird ihnen die Verantwortung für die Erwartungsverletzungen zugeschrieben. Die Ursache des fehlenden Einhaltens von Erwartungen wird nicht in der Beeinträchtigung gesehen, aber dennoch im Individuum, seinem „Wollen“, „Engagement“ oder „Interesse“, wie es in den Interviews ausgedrückt wird. Dies passiert dann, wenn Erwartungen über lange Zeit, trotz aller Bemühungen der Lehrpersonen, nicht erfüllt werden. Für die soziale Partizipation ist die Vorstellung von Relevanz, dass bei Erwartungsverletzungen jemand die Verantwortung tragen muss, insbesondere wenn kein offensichtlicher Grund wie eine sichtbare Beeinträchtigung dafür herangezogen wird. „Naja, wenn die Kinder ... etwas nicht können, bei Schularbeiten versagen, dann muss man ja einen Schuldigen suchen.“ (A-HI-F-01-GIT) Dasselbe Prinzip wird bei der Eltern-Schul-Zusammenarbeit angewandt, wenn beispielsweise die Ursache von Erwartungsverletzungen nicht verstanden wird. Dann wird mitunter Eltern vorgeworfen, aufgrund fehlenden Interesses an ihrem Kind zu agieren. In der Literatur zeigt sich jedoch, dass das vermeintlich fehlende Interesse von Eltern an der Partizipation an schulischen Aktivitäten auf unterschiedliche Normen und Erwartungen zurückzuführen ist (Hornby & Lafaele, 2011). Ebenso werden Erwartungsverletzungen von SchülerInnen mit dem "Wollen" begründet. Rückzugsverhalten beispielsweise wird oft als fehlendes Interesse von den Peers bewertet (Gazelle & Ladd, 2003). Dies ist ebenfalls im Forschungsvorhaben ersichtlich. Wenn Kinder keine sozialen Kontakte haben, wird die fehlende „Offenheit“ mitunter als Grund hierfür angegeben. Studien zeigen jedoch, dass schulisches Engagement mit sozialen Beziehungen in der Klasse zusammenhängt (Furlong et al. 2003 zit. nach Mc Coy, 2012). Die Zurückweisung von SchülerInnen, vermehrtes

„bullying“ und wenig Unterstützung von Eltern, MitschülerInnen und FreundInnen ist hinderlich für das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule (Humphrey & Symes, 2010), und schwache Bindungen in der Klasse wiederum bringen vermehrt negatives soziales Verhalten mit sich (Payne, 2008 zit. nach Peguero, 2011). Fehlendes Engagement scheint somit mit negativen Erfahrungen in sozialen Beziehungen zusammenzuhängen und löst wiederum Verhalten aus, das nicht den sozialen Regeln des Umfelds entspricht. Beschrieben wird, dass ein geringes Ausmaß an Interaktionen mit anderen zu Rückzugsverhalten führen kann (Coster et al. 1999). Es wird vermutet, dass bei sozialen Ängsten eher ein sozialer Rückzug erfolgt und dadurch wiederum verminderte soziale Fertigkeiten erfolgreiche Interaktionen erschweren (Rubin et al. 2003). In einigen Interviews in diesem Forschungsprojekt wird ebenso gezeigt, dass mit vermehrter Sicherheit wieder mehr auf andere Kinder zugegangen sowie Interesse gezeigt wird, während Unsicherheit und Angst eher Vermeidungsverhalten auslösen. Derartige Ergebnisse nehmen auch Einfluss auf die Definition des schulischen Engagements, das sich von der Erhebung des formalen akademischen Erfolgs (Cassen & Kingdon, 2007; Browder & Cooper-Duffy, 2003 zit. nach Mc Coy, 2012) bis hin zur Berücksichtigung informeller Prozesse und Aktivitäten verändert hat (Furlong & Christenson, 2008 zit. nach Mc Coy, 2012).

Mit der Übergabe von Verantwortung für Erwartungsverletzungen im Einhalten sozialer Regeln wird der anderen Person auch ein negativer Charakter zugewiesen. Dieser beinhaltet die Zuschreibung von fehlender Offenheit im Sinne des Rückzugsverhaltens gegenüber anderen, das fehlende Zeigen von positiven Emotionen und Schwierigkeiten im Umgang mit negativen. Auch in der Forschungsliteratur wird beschrieben, dass prosoziales Verhalten die Akzeptanz von Peers voraussagt während unangepasstes soziales Verhalten (Lansford et al. 2010) und Rückzugsverhalten (Mostow et al. 2002) ein Risiko für erhöhte Zurückweisung darstellen. Soziales Rückzugsverhalten wird als konsistente einzelgängerische Verhaltensweisen gegenüber Peers beschrieben, die über Situationen und über die Zeit hinweg bestehen bleiben (Rubin et al. 2009). Während der Zusammenhang von Zurückweisung und Aggression bzw. störendem Verhalten in den meisten Kulturen gezeigt werden kann, gilt dies nicht für das Rückzugsverhalten (Asher & Mc Donald, 2009). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die Zuschreibung von fehlendem „Engagement“, auch in Form eines fehlenden offenen Zugangs auf andere, nicht in jedem gesellschaftlichem und kulturellem Kontext auftritt und auf die

Vorstellung von Verantwortung zurückzuführen ist, die sich auf die Bewertung einer Person auswirkt.

Die Relevanz der Beurteilung von Personen bzw. der Einstellung gegenüber den SchülerInnen wird nicht nur von InterviewteilnehmerInnen in diesem Forschungsprojekt angesprochen, sondern ist auch in der Literatur bekannt. Die Einstellung der Eltern von Peers (De Boer et al. 2011 zit. nach De Boer et al. 2013) und die der Lehrpersonen (Lindsay & Mc Pherson, 2012) gegenüber Kindern mit Beeinträchtigungen wirkt sich auf die soziale Partizipation aus. Auch die SchülerInnen mit Beeinträchtigungen sehen negative Einstellungen von MitschülerInnen als entscheidend für die soziale Partizipation an (Hallberg, 2014). Außerdem spielen Lehrpersonen und Peers eine wichtige Rolle in der Identitätsbildung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen (Naraian, 2011). Wenn Inklusion erreicht werden soll, genügt es nicht, Kinder in Regelschulen zu schicken, solange negative Stereotypen weiterhin bestehen bleiben (Rioux & Pinto, 2010). Die Notwendigkeit, den vorhandenen Zusammenhang zwischen Einstellungen und deren Auswirkung auf die soziale Partizipation zu erforschen (De Boer et al. 2012 zit. nach De Boer, 2013) ist immanent für die Förderung sozialer Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule.

In dieser Arbeit wird gezeigt, dass die Vorstellungen von Normalität, Reife und Verantwortung zu Erwartungsverletzungen und aufgrund unterschiedlicher Beurteilungen dieser zu einer stigmatisierenden Bewertung von Personen führen. Diese wiederum beeinflussen die soziale Partizipation. Wenn sich beispielsweise aufgrund der veränderten Erwartungen in der 3./4. Klasse die Einstellungen gegenüber Erwartungsverletzungen und Personen ändern, kommt es auch zu verändertem Verhalten und Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen. Das Vermitteln des Bildes einer „schuldigen Person“, die den Erwartungen nicht entsprechen möchte und der ein negativer Charakter zugeschrieben wird und jenes der Peers, die ein „Opfer“ bringen, wenn sie gemeinsame Zeit mit diesem Kind verbringen, führt zur Beurteilung als „anders“ und zu verringerter sozialer Partizipation. Ebenso wirkt sich die Vorstellung eines „ewigen Kindes“, um das sich MitschülerInnen „kümmern“ und es „miterziehen“, auf das soziale Miteinander in der Klasse in Form von Erwachsenen-Kind-Beziehungen aus.

Der Einfluss der Beurteilung von Erwartungsverletzungen auf die Wahrnehmung als „anders“

Erwartungen werden in einem konkreten Kontext, beispielsweise in der Schule vorgegeben, und wer diesen in relevanten Bereichen nicht entspricht, erfährt die Beurteilung als „anders“, die auf Vorstellungen, Normen und Einstellungen des sozialen Umfelds zurückzuführen sind.

Aufgrund gesellschaftlicher Einstellungen und der damit verbundenen Bewertung als „anders“ werden Ungleichheit, Entfremdung, Aggression und Unterdrückung in der Gesellschaft in der Schule reproduziert, beispielsweise in Bezug zu Ethnie, Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund (Leach, 2003). Auch „bullying“ ist eine soziale und politische Konstruktion, die durch soziale Unterdrückung entsteht (Walton, 2005). So sind SchülerInnen mit besonders hohen akademischen Leistungen signifikant weniger von bullying betroffen (Estell et al. 2008). Erwartungsverletzungen aufgrund kognitiver Fertigkeiten sagen Zurückweisung seitens der Peers voraus (Welsh et al. 2001 zit. nach Kiuru, 2012). Zurückweisung wird als Erfahrung verstanden, von den Mitgliedern der eigenen Peer-Gruppe nicht gemocht oder akzeptiert zu werden (Bukowski & Hoza, 1989). Insbesondere der negative soziale Status, die Zurückweisung durch andere sowie fehlende soziale Unterstützung deuten darauf hin, dass die soziale Ausgrenzung von bestimmten Personengruppen aus der Gemeinschaft in der Schule fortgesetzt wird. Zurückgewiesen und isoliert werden insbesondere marginalisierte Gruppen, so auch Kinder mit geringen sozialen Fertigkeiten (Ladd 2005 zit. nach Kiuru et al. 2012). Die damit aufkommende Annahme, dass Personen von anderen zurückgewiesen werden, weil sie „anders“ sind, lässt sich auf Basis der Ergebnisse in diesem Forschungsprojekt bestätigen. Der subjektive soziale Status innerhalb von Schulen geht auf Gruppenbildungen zurück, die wiederum um gemeinsame Merkmale organisiert sind (Ostrove & Cole, 2003). Die Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz hängt mit gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungshaltungen zusammen und führt zu einer verringerten sozialen Partizipation.

Dabei nehmen die Diskurse von Lehrpersonen eine entscheidende Rolle für die Positionierung von SchülerInnen in der Klasse ein (Cazden, 2001; Duff, 2002 zit. nach Naraian, 2011). Die Identitäten von Personen mit Beeinträchtigungen hängen von den Erzählungen der Umgebung ab (Ferguson, 2003). Durch Gespräche wird ein

gemeinsames Verstehen, ein kontextabhängiger Rahmen für geteilte Aktivitäten geschaffen (Mercer, 2002). Dies gilt aber nicht nur für die Sichtweise auf SchülerInnen und deren soziale Partizipation. Auch für Lehrpersonen ist es von Bedeutung, sich eine positive Einstellung zu erarbeiten. Diese wird als integrationsspezifische Anforderung von Lehrpersonen in integrativen Settings erlebt. Sie bezieht sich sowohl auf eine positive Sichtweise auf Integration, den Willen zur Innovation und einer innovativen Unterrichtsgestaltung, auf das Menschenbild, das Vielfalt wertschätzt, und auf eine hohe Identifikation mit dem Kollegium der eigenen Schule (Hedderich & Hecker, 2009). Einstellungen spielen sowohl für die soziale Position der SchülerInnen als auch für die Lehrpersonen selbst und der Anforderung der Integration eine entscheidende Rolle. Stereotype Vorstellungen und die damit einhergehenden Einstellungen gegenüber SchülerInnen, die im Schulalltag in manchen Schulen vermittelt werden, wirken sich hingegen negativ aus. In dieser Arbeit zeigt sich beispielsweise, dass bereits durch das Einfordern besonderer Rücksichtnahme das Bild des „ewigen Kindes“ vermittelt wird, das auf der Vorstellung von "Reife" basiert und Erwachsenen-Kind-Beziehungen zur Folge hat.

Personen werden entsprechend des Einhaltens schulischer Erwartungshaltungen, die auf der Vorstellung von Normalität, Reife und Verantwortung basieren, hierarchisch bewertet. Eine Person nimmt dabei immer die Position als „der/die Schwächste“ ein. Das Lied „Ana hat immer des Bummer!“ von Horst Chmela vom Jahr 1971 drückt dies anschaulich aus. Denn wenn in Bezug auf bestimmte Erwartungshaltungen eine Rangliste erstellt wird, gibt es zwingend jemanden, der den letzten Platz einnimmt. Die Beurteilung als „anders“ oder als „der/die Schwächste“ wiederum birgt, entsprechend der Ergebnisse dieser Arbeit, die Gefahr von Ausgrenzung.

Zusätzlich folgen auch die Erwartungen einer hierarchischen Beurteilung und führen mit der Zeit zu einer vermehrten Wahrnehmung von Differenz, da immer mehr Erwartungen vorausgesetzt werden. Zuerst werden die sozialen Regeln und die Alltagsbewältigung, dann die akademischen Leistungen und letztendlich die Erwartungen an die Unabhängigkeit von Personen vorausgesetzt. Wenn akademische Erwartungen nicht erfüllt werden, werden vermehrt jene an das Einhalten sozialer Regeln gestellt und diese als von allen einhaltbar betrachtet. Allerdings gibt es bei verschiedenen Lehrpersonen eine unterschiedliche Gewichtung

der schulischen Erwartungen. Diese reichen von der Dominanz des akademischen Lernens bis hin zum vermehrten Fokus auf soziale Fertigkeiten.

Zusätzlich wird das Einhalten sozialer Regeln von den interviewten SchülerInnen, Lehrpersonen und Eltern, insbesondere in Klassen mit Kindern mit Beeinträchtigungen, als notwendige Voraussetzung betrachtet. SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und deren Eltern werden zu Schulbeginn mit Erwartungsverletzungen konfrontiert während sich jene ohne Beeinträchtigungen laut der interviewten SchülerInnen „sicher fühlen können“ (A-VI-I-01-BE). Umso mehr Personen in einer Klasse sind, die vermehrte Sicherheit benötigen, umso mehr Erwartungen an das Einhalten sozialer Regeln werden an die Peers gestellt. Es erfolgt eine Erwartungsverschiebung von akademischen Erwartungen in Richtung sozialer, von denen angenommen wird, dass sie erfüllt werden können.

In Klassen mit Kindern mit Beeinträchtigungen kommt es zu anderen Erwartungen als in Regelschulklassen ohne Integration, beispielsweise an vermehrte Ruhe und Ordnung (A-HI-G-02), und es befindet sich laut der Interviewpersonen bereits eine Vorselektion von Peers mit besonders hohen sozial-emotionalen Fertigkeiten in Integrationsklassen. Dadurch fallen die Erwartungsverletzungen von Kindern mit Beeinträchtigungen, die soziale Regeln nicht einhalten, besonders auf (A-VI-H-03). So wie SchülerInnen mit Beeinträchtigungen nicht immer die Erwartungen von jenen ohne Beeinträchtigungen erfüllen (e.g. Abstand einhalten bei Sinnesbeeinträchtigungen), ist es auch umgekehrt so, dass SchülerInnen von Regelschulen die Erwartungen von Kindern mit Beeinträchtigungen nicht erfüllen (e.g. Ruhe und Ordnung einhalten) und dadurch negativ beurteilt werden (A-VI-I-01-GIT). Es geht somit darum, einzuschätzen, was andere von einem in einem bestimmten Kontext und einer bestimmten Zeit erwarten und die Möglichkeit zu besitzen, dies zu erfüllen. Dies kann je nach Umfeld und Klassenzusammensetzung unterschiedlich sein und in Klassen mit Kindern mit Beeinträchtigungen vermehrtes Einhalten sozialer Regeln erfordern.

In einer Studie wurden die sozial-emotionalen Probleme bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen von LehrerInnen als gravierender eingeschätzt als die „Problem Behavior Subscale of the Social Skills Rating System (SSRS)“ ergab. Denn entsprechend dieses Verfahrens befanden sich die SchülerInnen im Durchschnittsbereich oder darüber. Vermutet wurde, dass Lehrpersonen den Vergleich mit den Peers in der Klasse tätigen oder dass es ihre persönliche

Sensibilität gegenüber diesen Verhaltensweisen widerspiegelt. (DiGennaro Reed et al. 2011). Entsprechend der Ergebnisse dieser Arbeit wird angenommen, dass die Erwartungsverschiebung in Klassen mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und die Vorselektion von Peers mit besonders guten sozialen Fertigkeiten, deren Eltern sich eher für Integration entscheiden, dazu führen, dass Kinder mit sozial-emotionalen Problemen im Vergleich mit den Peers in der Klasse in diesem Bereich vermehrt auffallen. Es geht somit um die Beurteilung von Erwartungen und Erwartungsverletzungen im Vergleich mit einer bestimmten Personengruppe in einem konkreten sozialen Setting. Im Verlauf dieses Forschungsvorhabens ist immer wieder von pädagogischen Fachkräften darauf hingewiesen worden, dass SchülerInnen mit sozial-emotionalen Problemen untersucht werden sollen, bei denen eher Probleme und ein Interesse an praxisrelevanter Forschung gesehen werden als bei jenen mit Beeinträchtigungen. Diese Erwartungshaltung ist in Klassen mit Kindern mit Beeinträchtigungen jene, die vermehrt zu Konflikten führt.

Nicht zuletzt führt diese Erwartungsverschiebung, die vor allem in Integrationsklassen stattfindet, auch zu einem Rollenkonflikt zwischen Eltern und Schulen und damit zu einer erschwerten Eltern-Schul-Zusammenarbeit. Manche Eltern verändern ihre Erwartungshaltung ebenfalls und verschieben diese auf das soziale Lernen. Die Mutter von Bruno äußert, dass sie die kognitive Förderung zuhause übernimmt und sich von der Schule die soziale erwartet (A-II-A-02-GIP). Andere wünschen sich eine vermehrte kognitive Förderung von der Schule (e.g. A-HI-F-11-GIP). Umgekehrt werden Eltern von Lehrpersonen kritisiert, wenn sie das Einhalten sozialer Regeln nicht unterstützen. Die kognitive Förderung zuhause wird weniger von den Lehrpersonen erwartet bzw. mitunter sogar abgelehnt, wie dies beispielsweise bei Sebastian der Fall ist, und jene der Förderung von Selbständigkeit eingefordert (A-PI-L-07). Es stellen sich 2 Konfliktpunkte in Bezug auf schulische Erwartungen zwischen Eltern und Lehrpersonen dar, einerseits die schulische Förderung, die von Lehrpersonen mitunter nicht im gewünschten Ausmaß der Eltern realisiert wird und andererseits die Forderung des Erfüllens sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld und angenehmes emotionales Erleben, das laut der Lehrpersonen von Eltern zum Teil zu wenig unterstützt wird. Die Erwartungen an akademische Leistungen im Bildungsbereich unterliegen bereits Selektionsmechanismen und Erwartungsreduktionen, gegen die manche Eltern

kämpfen. Lehrpersonen treten wiederum gegen Erwartungsreduktionen im sozialen Bereich und in der Alltagsbewältigung ein. Wenn Eltern ihre Kinder zu sehr in ihrer Selbständigkeit einschränken als auch wenn Lehrpersonen im Bereich akademischer Leistungen Erwartungen zu sehr hinuntersetzen, wird dies abgelehnt. Als förderlich betrachtet wird das individuelle Anpassen schulischer Erwartungen im Bildungsbereich, auch wenn dies sowohl für Eltern als auch Lehrpersonen schwierig zu bewerkstelligen ist. Es ist eine Herausforderung, immer wieder neu einzuschätzen, inwieweit Erwartungen erfüllt werden können oder nicht, ob im schulischen- oder Alltagsbereich, ohne auf eine allgemeine Erwartungsreduktion zurückzugreifen. Die differenzierte Wahrnehmung abseits einer stigmatisierenden Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe erfordert ein permanentes Abwägen, wenn keine vorgegebene Kategorisierung und Erwartungsreduktion Verwendung findet. Eine Mutter meint: „klar Rücksicht nehmen auf in gewisser Form, ja. Aba nicht jetzt überall so: armes Mausli machen“ (A-VI-I-01-GIP). Das Beibehalten relevanter Erwartungen bei gleichzeitiger Adaption in einzelnen Bereichen und fehlender Einforderung von Rücksichtnahme für einzelne Personen kann die Wahrnehmung als „anders“ verhindern und bedarf laufender Austauschprozesse, bei der die Sichtweise des Kindes einbezogen wird. Manche SchülerInnen treten auch selbst für sich ein, wenn sie vermehrtes Verständnis benötigen. Die Erwartungen werden größtenteils beibehalten und mithilfe einer laufenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson wird immer wieder die Situation des Kindes geschildert und Verständnis vermittelt (e.g. A-HI-G-22-GIT). Die Schwierigkeit, die Erwartungen an die Fertigkeiten von SchülerInnen anzupassen, die in bestimmten Bereichen gute und in anderen Bereichen weniger gute Leistungen bringen, ohne Zuordnung zu einer anderen Referenzgruppe und ohne einseitige Rücksichtnahme auf einzelne Personen wird bei Typ 1 gemeistert. Trotz der Sichtbarkeit von Beeinträchtigungen werden Erwartungen in relevanten Bereichen beibehalten und Erwartungsverletzungen als normale Unterschiede betrachtet. Beim Einhalten allgemeiner Regeln in der Schule oder Klasse sind bereits die interviewten SchülerInnen berücksichtigt. Es bedarf keiner besonderen Rücksichtnahme außerhalb der geltenden sozialen Regeln in der Klasse, die für alle gleichermaßen gelten.

Auch in der bestehenden Forschungsliteratur wird die Erwartungsverschiebung deutlich. Denn Lehrpersonen beschreiben neben den akademischen Leistungen die

soziale Entwicklung, Selbständigkeit, Selbstbewusstsein sowie Wohlbefinden als relevante Erwartungsbereiche. In Studien lagen die Ziele für SchülerInnen mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen beispielsweise in funktionalen-, beruflichen- und sozialen- Fertigkeiten (Westling & Fox, 2008, Soukup et al. 2007 zit. nach Cameron & Cook, 2013). Bei SchülerInnen mit weniger schwerwiegenden Beeinträchtigungen werden die Erwartungen in Verhaltens- und Klassenfertigkeiten, akademischen Leistungen sowie in der Erhöhung des Selbstbewusstseins gesehen (Cameron & Cook, 2013). Somit wird in Klassen oder in Schulen mit Kindern mit Beeinträchtigungen mitunter der Erwartungsbereich verschoben.

Wenn Erwartungen an eine Person reduziert werden und besondere Rücksichtnahme eingefordert wird, kommt es zur Beurteilung als „anders“. Manche Kinder fallen bereits durch ihr Äußeres auf, durch eine sichtbare Beeinträchtigung oder aufgrund der Verwendung von Hilfsmitteln. Dies birgt das Risiko, dass andere bereits aufgrund der äußeren Erscheinung weniger von einer Person erwarten und es zu einer allgemeinen Erwartungsreduktion kommt. Mitunter werden Personen „unterschätzt“ und es wird ihnen fehlende Intelligenz zugeschrieben. Die vorhandenen Möglichkeiten und Stärken werden hingegen nicht mehr wahrgenommen. Dies führt zur Zuweisung einer Person zu einer anderen Referenzgruppe als die restlichen Peers und damit zur Beurteilung als „anders“. Das fehlende Einhalten von Erwartungen wird auf die sichtbare Beeinträchtigung zurückgeführt und es kommt in der Schule mitunter zur Forderung von besonderer Rücksichtnahme, Verständnis und in weiterer Folge zur Akzeptanz des Kindes. Dennoch gehört es nicht zu der Gruppe, zu der sich die anderen zählen und wird in vielen Bereichen "unterschätzt" und mit Mitleid statt mit positiven Emotionen auf die Person reagiert. Die negative Auswirkung der Sichtbarkeit von Beeinträchtigungen auf die Erwartungshaltung und die soziale Partizipation wurden von Lehrpersonen, Eltern und Peers berichtet. SchülerInnen möchten auf Unterstützung verzichten, die ein „anders“ sein sichtbar macht. Denn sie wollen nicht lediglich über ihre Beeinträchtigungen definiert werden, sondern dazu gehören. Der Kampf um das Verwenden von Hilfsmitteln in der Schule steht der Identitätsbildung und der Zugehörigkeit der SchülerInnen entgegen.

SchülerInnen, die als „Grenzfälle“ bezeichnet werden, mit weniger offensichtlichen Beeinträchtigungen werden eher ausgeschlossen, weil angenommen wird, dass die

Anforderungen im schulischen Umfeld erfüllt werden können. Wenn die Ursache der Erwartungsverletzungen bei SchülerInnen, die als „anders“ wahrgenommen werden, nicht verstanden wird, besteht die Gefahr der Ausgrenzung. Wenn Verständnis und besondere Rücksichtnahme erreicht werden, beispielsweise durch Erklärungen, erfolgt Akzeptanz. Deshalb besteht eine Strategie von Eltern und Lehrpersonen darin, Erklärungen für Erwartungsverletzungen zu geben, die das Verständnis und damit die Akzeptanz der Peers erhöhen sollen (A-II-A-01-GIP). Für Lehrpersonen ist es wichtig, die Ursache für Erwartungsverletzungen zu verstehen, weshalb auch Informationen von Eltern eingefordert werden. Dies macht es Lehrpersonen leichter, sich in die SchülerInnen hineinzusetzen und sich ihr Verhalten zu erklären sowie dieses Verstehen an die MitschülerInnen weiterzugeben, ohne der Zuschreibung eines negativen Charakter. Andererseits wird bei der Informationsweitergabe von Eltern auch beschrieben, dass Informationen zur Kategorisierung verwendet werden (A-II-A-01-GIT) und nicht als Grundlage für verbessertes Verstehen. Alles, was das Verständnis verbessern kann, kann zu vermehrter Akzeptanz führen. Andererseits werden Informationen auch als Grundlage für eine Kategorisierung und Stigmatisierung herangezogen. Die mit der Beurteilung von SchülerInnen als „anders“, „kindlich“ oder „schuldig“ einhergehende Erwartungsreduktion, die sich auch in unterschiedlichen Lehrplänen niederschlägt, wird von interviewten Eltern, Lehrpersonen und SchülerInnen oftmals abgelehnt und sie sprechen sich dementsprechend auch gegen Mitleid aus.

In Bezug auf die interviewten Fälle trifft die negative Folge einer sichtbaren Beeinträchtigung beispielsweise auf Kevin zu, der aufgrund seines Äußeren Ablehnung erfährt. Bei Konflikten wird ebenfalls das äußere Erscheinungsbild herangezogen, um ihn am „wunden Punkt“ zu treffen. Das fehlende Einhalten sozialer Regeln wird mitunter auf die negativen Erfahrungen durch die sichtbare Beeinträchtigung und das Gefühl von Benachteiligung zurückgeführt.

Im Gegensatz dazu wird Anna, die so wie Kevin in einer Klasse mit umgekehrter Integration ist, trotz der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung nicht als "anders" beurteilt. Anna erfüllt relevante schulische Erwartungen inklusive das Einhalten sozialer Regeln ebenso wie die Peers und es erfolgt keine besondere Rücksichtnahme bei fehlenden Partizipationsmöglichkeiten, die sich durch ihre Beeinträchtigung ergeben. Auch wenn Anna manchmal nicht mithalten kann, wird sie als gleichwertig angesehen und sie findet Ähnlichkeiten mit den Peers in der Klasse.

Obwohl Christoph von den ausgewählten Fällen eine der sichtbarsten Beeinträchtigungen aufweist, wird er im Vergleich zu den Kindern in seinen Klassen, die ebenfalls alle eine Beeinträchtigung aufweisen, als ein Schüler beschrieben, dem man die Beeinträchtigung nicht ansieht und der aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes sehr beliebt ist. Die Sichtbarkeit von Beeinträchtigungen wird unterschiedlich bewertet, je nach Referenzgruppe, zu der SchülerInnen gehören möchten. Der Vergleich mit unterschiedlichen Gruppen kann bewirken, dass ein Kind in einem Setting auffällt und Erwartungen verletzt und im anderen nicht.

Trotz der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung kommt es somit zu unterschiedlichen sozialen Partizipationsmöglichkeiten, je nach Klassenzusammensetzung, der Reaktion des Umfelds auf sichtbare Erwartungsverletzungen und dem Einhalten als relevant erachteter Erwartungen.

Während Personen mit leicht erkennbaren Beeinträchtigungen mitunter von Anfang an nicht zur selben Vergleichsgruppe wie jene gezählt werden, die der "Norm" entsprechen, wird von Personen ohne sichtbare Beeinträchtigungen vorerst dasselbe erwartet wie von der Referenzgruppe, den gleichaltrigen Peers. Bei Kindern, die als „Grenzfälle“ bezeichnet werden, tauchen erst im Kontakt mit anderen und in Konfrontation mit konkreten Erwartungen in einem bestimmten Kontext Erwartungsverletzungen auf. Im Verlauf der Schulzeit wird von kritischen Zeitpunkten berichtet, in denen es zu einer markanten Abnahme der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen kommt, aufgrund veränderter Erwartungen. Das Erfüllen kognitiver Leistungen und die Erwartungen an das Einhalten von sozialen Regeln für ein lernförderliches Umfeld und ein angenehmes Erleben spielen bereits am Übergang vom Kindergarten in die Schule eine wichtige Rolle. Ob ein Kind lesen oder schreiben kann und wie es sich in einem schulischen Leistungskontext in der Gruppe verhält, spielt erst eine Rolle, wenn diese Erwartungen vom Umfeld vermittelt werden. Manche Eltern bemerken erst im Vergleich mit Gleichaltrigen im Schulsystem, dass ihre Kinder die Erwartungen nicht so wie die Peers erfüllen. Dementsprechend tritt zu Schulbeginn der Vergleich mit anderen in Bezug auf schulische Erwartungen verstärkt in den Vordergrund, bei Eltern und Kindern. Dadurch, dass von den SchülerInnen dasselbe erwartet wird, ohne Erwartungsreduktion, verursacht eine Erwartungsverletzung Irritation. Dies kann aufgrund von Unverständnis zu Ausgrenzung von SchülerInnen führen. Lehrpersonen und Eltern versuchen, durch Erklären der Ursache der

Erwartungsverletzungen Verständnis für diese SchülerInnen bei den Peers zu erreichen und fordern mitunter besondere Rücksichtnahme ein. Dadurch besteht jedoch ebenso wie bei SchülerInnen mit sichtbaren Beeinträchtigungen das Risiko, zwar akzeptiert zu werden, jedoch wiederum aufgrund einer allgemeinen Erwartungsreduktion nicht zur selben Referenzgruppe gezählt zu werden wie jene Kinder, die den schulischen Erwartungen entsprechen. Die „Grenzfälle“ Sebastian, Bruno und Benjamin erfahren in den ersten Schulstufen in ihren Klassen eine Erwartungsreduktion, die Beurteilung als kindlich und werden einer anderen Referenzgruppe als die Regelschulkinder zugewiesen. Sie werden akzeptiert, erfahren Unterstützung und Verständnis. Bei Bruno ändert sich die soziale Partizipation durch den Besuch einer weiterführenden Regelschule, mit einer anderen Klassenzusammensetzung und Beurteilung von Erwartungsverletzungen. Günther wird ebenfalls als Grenzfall beschrieben. Er wird bei Aktivitäten der Klasse ausgeschlossen und Exklusion wird als Lernerfahrung von der Lehrperson betrachtet. Als ausschlaggebend dafür wird das fehlende Einhalten sozialer Regeln angegeben, das ebenso wie bei Kevin über die gesamte Schullaufbahn bestehen bleibt.

Martin ist ein Bub, der die Erwartungsverletzungen und Unsicherheiten in der Integrationsklasse in einer spezialisierten Schule überspielen kann und dadurch als gleichwertig betrachtet wird.

Als „Grenzfall“ wird auch Christine bezeichnet. Sie geht in eine Klasse mit anderen Kindern, die eine ähnliche Beeinträchtigung in geringerem Ausmaß als sie haben.

Bianca besucht ebenfalls eine Klasse, in der sie so wie die anderen eine ähnliche Beeinträchtigung hat und die relevanten Erwartungen mit zunehmender Sicherheit ähnlich wie diese erfüllt.

Zusammenfassend kommt es aufgrund der Beurteilung des Einhaltens relevanter Erwartungen im Vergleich mit den Peers in der Klasse zu Zugehörigkeit oder zu Ausgrenzung. Die Sichtbarkeit kann dies beeinflussen, ist jedoch nicht zwingend ausschlaggebend, sondern eher die Wahrnehmung von Erwartungsverletzungen und deren Beurteilung.

In Bezug auf den Einfluss der Sichtbarkeit von Beeinträchtigungen in Zusammenhang mit Erwartungen wird in der Forschungsliteratur das „model of differential expectations“ beschrieben. So kann es vorkommen, dass LehrerInnen bei SchülerInnen mit weniger schwerwiegenden Beeinträchtigungen dieselben

Erwartungen setzen wie bei RegelschülerInnen, in der Annahme, dass diese sich lediglich mehr bemühen müssten während die Erwartungen bei SchülerInnen mit sichtbaren Beeinträchtigungen unverhältnismäßig gering angesetzt werden (Cook, 2001, Cook & Semmel, 2000 zit. nach Cameron & Cook, 2013). Zusätzlich besagt das „model of differential expectations“, dass die geringen Leistungen von SchülerInnen mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen weniger als Konsequenz des eigenen Lehrens betrachtet werden (Cook, 2004 zit. nach Cameron & Cook, 2013) und die SchülerInnen deshalb weniger zurückgewiesen werden als jene ohne sichtbare Beeinträchtigungen (Cook, 2001 zit. nach Cameron & Cook, 2013). Dementsprechend ist es auch so, dass sich die sozialen Fertigkeiten bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kindern mit Down-Syndrom kaum auf die Akzeptanz der Peers auswirkt. Bei Kindern mit sozial-emotionalen Problemen war dies jedoch der Fall (Frostad & Pijl, 2006; Laws et al. 1996 zit. nach Laws et al. 2012). Begründet wird dies dadurch, dass aufgrund der veränderten Erwartungen die Überzeugung der eigenen Fertigkeiten der Lehrperson nicht bedroht wird. Die reduzierten Erwartungen können sich jedoch negativ auf das Lernen auswirken, da die Ziele von Lehrpersonen einen Einfluss auf die Lernerfolge von SchülerInnen haben (Doherty & Hilberg, 2007) und auch auf die soziale Akzeptanz der Peers (Tuersley- Dixon & Frederickson, 2015). Andere hingegen fanden heraus, dass Kinder mit weniger sichtbaren Beeinträchtigungen eher inkludiert sind als jene mit offensichtlicheren Einschränkungen (Tuersley-Dixon & Frederickson, 2015).

Diese widersprüchlichen Ergebnisse der Akzeptanz von SchülerInnen mit mehr oder weniger sichtbaren Beeinträchtigungen lassen sich durch die in diesem Forschungsvorhaben beschriebene Beurteilung von Erwartungsverletzungen erklären. Es zeigt sich ein differenzierteres Bild, bei dem die Akzeptanz von SchülerInnen weniger an der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung festzumachen ist als an der Einstellung gegenüber SchülerInnen, die die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen. Je nachdem, wie Erwartungsverletzungen beurteilt werden, kommt es zu einem unterschiedlichen Ausmaß an sozialer Partizipation, die zu den 3 Typen sozialer Partizipation führt. Entscheidend ist, ob relevante Erwartungen beibehalten oder reduziert werden und ob die Verantwortung für Erwartungsverletzungen dem Kind übergeben wird. Beim Typ 1 werden einzelne Erwartungen angepasst und Adaptionen bereitgestellt während jedoch gleichzeitig wahrgenommen wird, dass relevante Erwartungen beibehalten und erfüllt werden. Bei den Kindern des Typ 2

erfolgt eine Erwartungsreduktion in Bezug auf die „Reife“ einer Person und es wird besondere Rücksichtnahme für die als „kindlich“ beurteilten SchülerInnen eingefordert, wodurch es zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen in den ersten Schuljahren kommt. SchülerInnen des Typ 3 sehen sich aufgrund von Unverständnis für über die Zeit hinweg bestehen bleibende Erwartungsverletzungen mit der Übergabe der Verantwortung für diese konfrontiert sowie mit der Gefahr von Ausgrenzung. Ihnen wird ein negativer Charakter zugeschrieben. Die Einstellung zu SchülerInnen bzw. stigmatisierende Beurteilungen und der Umgang mit Erwartungsverletzungen in Form des Beibehaltens von Erwartungen, der Erwartungsreduktion und der Zuschreibung der Verantwortung hängen somit zusammen.

Einbetten der Ergebnisse der Beurteilung von Erwartungsverletzungen in den Umweltfaktor „Einstellungen“ in der ICF-CY

Dadurch dass auch die Umweltfaktoren der ICF-CY mittels der Erkenntnisse dieser Arbeit reflektiert werden sollen, wird nun auf den Umweltfaktor „Einstellungen“ näher eingegangen. Diese werden in der ICF als „die beobachtbaren Konsequenzen von Sitten, Bräuchen, Weltanschauungen, Werten, Normen, tatsächlichen oder religiösen Überzeugungen“ beschrieben (WHO, 2007, 250). „Diese Einstellungen beeinflussen individuelles Verhalten und soziales Leben auf allen Ebenen So können zum Beispiel individuelle oder gesellschaftliche Einstellungen zu Vertrauenswürdigkeit und Wert einer Person, zu ehrenhaftem oder negativem und diskriminierendem Umgang (e.g. Stigmatisierung, Stereotypisierung und Marginalisierung oder Vernachlässigung der Person) motivieren.“ (WHO, 2007, 250) Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und dem Verhalten von Personen wird bereits in der ICF-CY beschrieben.

Entsprechend dieser Arbeit hängt die Einstellung gegenüber SchülerInnen mit gesellschaftlichen Vorstellungen und der damit einhergehenden Beurteilung von Erwartungsverletzungen zusammen. Als förderlich werden das Beibehalten von Erwartungen, das Ausweiten des Erwartungsbereichs sowie Wahlmöglichkeiten ebenso wie das Fördern von gegenseitigem Verstehen beschrieben. Zusätzlich wird angenommen, dass ein reflektierter Umgang mit den Vorstellungen von Reife,

Normalität und Verantwortung den Folgen von Erwartungsverletzungen entgegenwirken könnte. Eine positive Bewertung von Erwartungsverletzungen, eine gleichwertige Beurteilung von Erwartungsbereichen sowie von Personen und Personengruppen ist ebenfalls förderlich und sollte im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen Gegenstand von Reflexionen sein.

Wenn das Schulsystem andere Anforderungen an SchülerInnen stellen würde, wäre es eine andere Gruppe von Personen, die von Ausgrenzung betroffen wäre. Bereits eine Erwartungsverschiebung auf sozial-emotionale Fertigkeiten bedeutet ein vermehrtes Konfliktpotential in Bezug auf Personen, die diese Erwartungen verletzen und weniger bei jenen, die die kognitiven Leistungen nicht erbringen und bei denen im Schulsystem bereits auf ein System von Erwartungsreduktionen zurückgegriffen werden kann. Anstatt Erwartungshaltungen auf spezifische, schulisch als relevant erachtete Bereiche einzugrenzen, plädiert eine Lehrperson dafür, sich nicht lediglich auf einen kleinen Bereich von Fertigkeiten in der Schule zu konzentrieren, der einen sehr eingeschränkten Spielraum umfasst (A-PI-K-02-GIT). Kinder erwähnen Bereiche, in denen sie besonders gut sind und die sie gerne in der Schule haben möchten bzw. sagen sie, dass Wahlmöglichkeiten hilfreich wären (A-PI-K-02-GIC). Es wäre interessant, wie sich die schulische Situation für Kinder mit Beeinträchtigungen verändern würde, wenn ein breiteres Spektrum von Erwartungen in der Schule an Kinder gestellt würde, in dem jede Person Anforderungsbereiche, die gleichwertig nebeneinander stehen, weniger und mehr erfüllt. Dies ist ein Ansatz, den Lehrpersonen im Forschungsvorhaben bereits zum Teil zu verfolgen versuchen, indem sie betonen, dass alle Kinder Schwächen und Stärken haben. Dennoch bleibt die hierarchische Beurteilung und vorrangige Wertigkeit von bestimmten schulischen Erwartungen bestehen. Auf Basis der Ergebnisse wird angenommen, dass ein Ausweiten von Erwartungsbereichen bzw. von Wahlmöglichkeiten förderlich für die soziale Partizipation sein kann. Dabei ist von Bedeutung, dass es zu einer gleichwertigen Bewertung von Erwartungsbereichen, Erwartungsverletzungen sowie von Personen und Personengruppen, die bestimmte Erwartungen erfüllen bzw. nicht erfüllen, kommt.

Die Beurteilung von Erwartungsverletzungen ist ein entscheidender Faktor. So kann in einem Umfeld ein Kind ausgegrenzt werden und in einem anderen nicht, aufgrund einer unterschiedlichen Bewertung von schulischen Erwartungsverletzungen. In der Pubertät kann das fehlende Einhalten schulischer Erwartungen mitunter den

Erwartungen der Peers entsprechen und positiv beurteilt werden. Auch die veränderte Einstellung gegenüber Erwartungsverletzungen in der 3./4. Klasse aufgrund der Annahme von Verantwortung für das fehlende Entsprechen der Erwartungen bewirkt eine veränderte soziale Partizipation. Wenn verstanden wird, dass ein Kind nicht „böartig“ ist und ihm nicht die Schuld für Erwartungsverletzungen angelastet wird, wirkt sich dies positiv auf das soziale Miteinander aus. Das Fördern gegenseitigen Verstehens, auf das im Folgenden noch näher eingegangen wird, sowie eine kritische Reflexion der Vorstellungen von Normalität, Reife und Verantwortung stellt entsprechend der Ergebnisse dieser Arbeit eine wichtige Komponente in der Veränderung von Einstellungen und damit einhergehend mit der sozialen Partizipation dar.

Der Umgang mit Erwartungsverletzungen im Sinne eines Herabsetzen der Erwartungshaltung ist ebenfalls hinderlich. Wenn Erwartungen beibehalten werden, ohne Mitleid und Erwartungsreduktion, ist dies hingegen förderlich. Das Beibehalten der Erwartungen wird mitunter aufgrund laufender Reflexionen und Adaptionen in Zusammenarbeit mit den Eltern und SchülerInnen erreicht. So treten sowohl die Kinder als auch deren Eltern im Sinne von „agency“ für Verständnis bei Erwartungsverletzungen ein, wenn diese auf fehlende Möglichkeiten des Einhaltens dieser zurückgeführt werden. Ein gutes Vertrauensverhältnis mit Informationsweitergabe, Erwartungsübereinstimmung, sichtbaren Erfolgen und Wohlbefinden des Kindes bzw. eines guten Umgangs mit Schwierigkeiten scheinen hierfür Voraussetzung zu sein.

e 4 Einstellungen

Beibehalten von Erwartungen mit laufender Reflexion und Adaptionen sowie Fördern von gegenseitigem Verstehen (auch infolge der Eltern-Schul-Kind-Zusammenarbeit), Reflexion von „Normalität“, „Reife“ und „Verantwortung“, Ausweiten von Erwartungsbereichen und Wahlmöglichkeiten, positive Bewertung von Erwartungsverletzungen, gleichwertige Beurteilung von Erwartungsbereichen sowie von Personen und Personengruppen

Abbildung 26: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Einstellungen“ der ICF-CY

Die Auswirkungen des Umgangs mit Erwartungsverletzungen lassen auch Rückschlüsse für das Bildungssystem zu und werden in Bezug zum entsprechenden Umweltfaktor der ICF-CY diskutiert.

Einbetten der Ergebnisse in den Umweltfaktor „Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens in der ICF-CY

Der Umweltfaktor der ICF-CY „Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens“ inkludiert die Selektions- und Differenzierungsmechanismen des Bildungssystems. Daraus entsteht die Zuteilung von SchülerInnen zu unterschiedlichen Referenzgruppen aufgrund steigender Erwartungen und einer damit einhergehenden immer stärker werdenden Homogenisierung im Schulsystem. Konkrete Erwartungen in einem leistungsbezogenen und selektierenden Umfeld bewirken die Zuweisung von Personen, die diesen nicht entsprechen, zu einer anderen Referenzgruppe. Der Beginn der Beurteilung als „anders“ fängt bereits bei den unterschiedlichen Lehrplänen, beim Status als „Integrationskind“, bei der kategorisierenden Sprache oder bei getrenntem Unterricht an (A-II-A-01-GIP). In den Daten zeigt sich ein andauernder Konflikt zwischen Eltern und Lehrpersonen in Bezug auf Klassifikation, Adaptionen und der Schulplatzwahl. Es ist eine herausfordernde Aufgabe für Eltern, eine Schule für ihr Kind zu finden und umso schwerer, wenn dies eine Integrationsklasse einer Regelschule sein soll. Die Partizipation in Regelschulklassen benötigt das Einholen (können) von Informationen, das Bereitstellen von Ressourcen (e.g. finanzieller, zeitlicher) und den Willen sowie die Fertigkeiten, das Kind zu fördern und gegen die Einstellung von Autoritäten zu kämpfen (A-PI-L-07-GIP). Der Zugang zu Matura und einem höheren Bildungssystem bleibt jedoch aufgrund gesetzlicher Regelungen verwehrt (e.g. Kramann & Biewer, 2015). Jedenfalls werden Eltern als einer der größten Einflussfaktoren für schulischen Erfolg von den Interviewpersonen betrachtet, unabhängig von der Schulplatzwahl. Deshalb ist es wichtig, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern funktioniert, insbesondere wenn es das Ziel ist, Erwartungen beizubehalten und sich laufend darüber auszutauschen, was möglich ist und was nicht. Es wird abgelehnt, wenn den SchülerInnen zu wenig zugetraut wird, ob im Bereich der Selbständigkeit oder jener der schulischen Förderung. Die Wertschätzung der Meinung anderer, die Sichtbarkeit

der Erfolge und des Wohlbefindens bzw. des Umgangs mit Schwierigkeiten sowie ein guter Informationsfluss ermöglichen es, Vertrauen in die Förderung zu haben oder Verständnis für das fehlende Einhalten von Erwartungen.

Auch in der bestehenden Literatur ist bekannt, dass ein gleichberechtigter Zugang von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen an Bildungsmöglichkeiten, ohne Kategorisierung und Exklusion, nicht gegeben ist. Unterschiedliche Förder- und Adaptionsmöglichkeiten, auch aufgrund ungleicher Ressourcenzuteilung und der Möglichkeit des Anpassens der Klassengröße, ein unterschiedlicher Zugang zu Informationen und zu höherer Bildung gestalten bereits eine gleichberechtigte Wahlmöglichkeit zwischen Integrations- und spezialisierten Schulen schwer. Das Angebot an Bildungsmöglichkeiten, vor allem von Integrationsklassen in der Wohnortgegend und Vorschulklassen, sowie die Möglichkeit der Wiederholung von Klassen werden als mangelhaft bis nicht existent beschrieben (Kramann & Biewer, 2015). Handlungsgrundsätze ohne Commitment, fehlende Ressourcen, die Notwendigkeit der Kategorisierung eines SPF zum Erhalt von Unterstützung, die Verweigerung höherer Bildungsmöglichkeiten für Personen mit Beeinträchtigungen und Lehrpläne als Grundlage des Bildungsniveaus stellen Barrieren für schulische Entwicklung dar (Grubich, 2011). Insbesondere SchülerInnen mit intellektuellen Beeinträchtigungen haben nicht teil an regulären Klassenaktivitäten (Wendelborg et al. 2010). Selbst wenn SchülerInnen mit Beeinträchtigungen gemeinsam mit SchülerInnen ohne Beeinträchtigungen unterrichtet werden, sind sie mitunter von sozialen Aktivitäten ausgeschlossen (Kennedy & Horn, 2004 zit. nach Kalymon et al. 2010). Dementsprechend kämpfen Eltern und Lehrpersonen für Bildungsmöglichkeiten, für das sie soziales und ökonomisches Kapital benötigen (Ong-Dean, 2009).

In dieser Arbeit kämpfen Eltern für Partizipationsmöglichkeiten und einen gleichberechtigten Zugang zu Integration und Bildungsmöglichkeiten, aber gegen Kategorisierung und Stigmatisierung im Schulsystem. Sie sind für das Beibehalten von Erwartungen, mit einem andauernden Austauschprozess und vertreten die Interessen ihrer Kinder. Das Verändern von Erwartungen und der hierarchischen Beurteilungen von Personen aufgrund von Erwartungsverletzungen sind förderlich für ein Bildungssystem, in dem SchülerInnen als gleichwertig betrachtet werden sollen.

So wie die Beurteilung des „anders“ mit Erwartungsverletzungen und deren Beurteilung zusammenhängt, wirken sich gemeinsame Interessen und Erfahrungen auf die Wahrnehmung als „ähnlich“ aus und werden im Folgenden beschrieben.

**e5 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und
Ausbildungswesens**

Gleichberechtigter Zugang zu Bildungsmöglichkeiten (e.g. Integration, Matura, Vorschulklasse, Wiederholung einer Klasse, Adaptionen, Informationen, Hilfsmittel, Variieren der Klassengröße), unter Beibehalten von Erwartungen und Vermeiden von Kategorisierungen und Gruppenteilungen auf Basis eines eingeschränkten schulischen Erwartungsbereichs

Abbildung 27: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens“ der ICF-CY

5.3. Das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen als ursächliche Bedingungen für die Wahrnehmung als „ähnlich“

Neben dem Erfüllen relevanter Erwartungen werden von den Interviewpersonen die gemeinsamen Interessen als relevant für die soziale Partizipation betrachtet. Die wahrgenommene Ähnlichkeit in der pubertären Entwicklung, des Geschlechts, des Alters, der kognitiven Fertigkeiten, der gewünschten Position in der Gruppe und der Beeinträchtigungen werden in diesem Forschungsvorhaben als relevante Faktoren für Freundschaften genannt. Diese wiederum werden auf das Teilen ähnlicher Interessen zurückgeführt. Das Temperament ist dann förderlich, wenn es zu den Interessen passt. Ebenso unterstützen das Kennen von Personen sowie das Teilen von Erlebnissen und einer gemeinsamen Geschichte das Finden von FreundInnen. Diese Ähnlichkeit wird auf das Teilen gemeinsamer Erfahrungen zurückgeführt. Zusätzlich wird vorhersehbares soziales Verhalten als hilfreich für soziale Beziehungen betrachtet. All dies macht andere Personen verstehbar und bewirkt vermehrte Sicherheit im Umgang miteinander.

In der Forschungsliteratur ist bereits bekannt, dass Freundschaften mit der Wahrnehmung von Ähnlichkeit zwischen Personen zusammenhängen, ob dies

ähnliche Einstellungen (Neimeyer & Mitchell, 1988), bevorzugte Aktivitäten (Gottman & Graziano, 1983), ähnliche akademische Leistungen (Bukowski et al. 2009), Verhaltensweisen (Mercken et al. 2007 zit. nach Bahns, 2012), Überzeugungen (Morry, 2003), Persönlichkeitsmerkmale (Watson et al. 2000) oder körperliche Charakteristika (Crandall et al. 1997) sind. Dies gilt ebenso für Kinder (Barbu et al. 2001 zit. nach Bahns, 2012), die beispielsweise dasselbe Alter, Geschlecht und denselben kulturellen Hintergrund bevorzugen (e.g. Bukowski et al. 2009) und für Jugendliche (Selfhout et al. 2009 zit. nach Bahns, 2012) als auch für verschiedene Länder (Selfhout et al. 2009, Tor & Singh, 2007, Heine et al. 2009 zit. nach Bahns, 2012). Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Bereiche der Ähnlichkeit tatsächlich ausschlaggebend für Freundschaften sind und ob unterschiedliche Aspekte verschieden gewichtet werden. „To our knowledge, no studies with children have compared the relative effects of different dimensions of similarity on attraction to others.“ (Fawcett & Markson, 2010, 347). Vielversprechend ist, dass nicht jede Art von Ähnlichkeit eine höhere Wahrscheinlichkeit für Freundschaft bewirkt. Auch wenn oberflächliche Einstellungen anfängliche Attraktivität auslösen, stellen „tiefergehende“ Ähnlichkeiten wie Persönlichkeit und Werte bessere Voraussagen für langfristige Freundschaften dar (Neimeyer & Mitchell, 1988). Bei oberflächlichen und kurzfristigen Ähnlichkeiten (Erhalt eines Stickers mit derselben Farbe und Form) entscheiden sich Kinder sogar in geringem Ausmaß eher für das andere (Fawcett & Markson, 2010). Auch in diesem Forschungsprojekt zeigt sich, dass beispielsweise MitschülerInnen Freunde mit gegensätzlichem Temperament auswählen (e.g. A-VI-I-06). Dass Ähnlichkeit wichtig für soziale Partizipation ist, wird in zahlreichen Studien gezeigt. Dies trifft jedoch nicht in jedem Fall zu. Manche Bereiche scheinen von größerer Bedeutung zu sein als andere.

Als relevante Ähnlichkeitsbereiche kommt bei Kindern oftmals die Bevorzugung von gemeinsamen Interessen und Aktivitäten vor, die auch andere Aspekte von Gemeinsamkeiten erklären. So werden von Kindern ähnliche Spielzeugpräferenzen (Fawcett & Markson, 2010) und Aktivitätspräferenzen (Reaves & Roberts, 1983 zit. nach Fawcett et al. 2010) besonders stark wertgeschätzt. Auch die Bevorzugung von FreundInnen im gleichen Alter und von gleichem Geschlecht von zwei- bis dreijährigen Kindern scheint mit Spielaktivitäten zusammenzuhängen (Hoogdalem, 2012, Camaioni et al. 1991) und damit mit gemeinsamen Interessen.

Der Kontakt mit Kindern mit Beeinträchtigungen wurde auf zwei Merkmale zurückgeführt, nämlich auf gemeinsame Interessen und auf die Ähnlichkeit in den sozialen, kognitiven oder körperlichen Fertigkeiten. Die Wahrnehmung, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen ähnliche Interessen haben, hängt mitunter mit der Einschätzung zusammen, ob diese die dafür notwendigen Fertigkeiten besitzen. Peers betrachteten Kinder mit Beeinträchtigungen als nicht fähig, an ähnlichen körperlichen Aktivitäten und Sport teilzuhaben. Dies wirkt sich auf die soziale Partizipation aus (Kalymon et al. 2010). SchülerInnen sagen, dass die bestehenden Peer-Gruppen, denen sie angehören, keine SchülerInnen mit Beeinträchtigungen teilhaben lassen und kaum neue Mitglieder aufnehmen, insbesondere wenn diese nicht dieselben Interessen wie die Gruppe haben. Das Fehlen der Ähnlichkeit in Interessen mit einem selbst und der angehörenden Gruppe macht es somit schwierig, Freundschaften mit Peers mit Beeinträchtigungen zu entwickeln bzw. einer Gruppe anzugehören (Kalymon, 2010). Auch in einer anderen Studie werden die wichtigsten Eigenschaften für Freundschaften im Teilen gemeinsamer Interessen und sozialen und kognitiven Fertigkeiten („vertrauen“, „nett sein“, „unterstützend sein“, „humorvoll sein“, „intelligent sein“) gesehen (Kvello, 2006 zit. nach Asbjørnslett et al. 2012). Die Qualität von Freundschaften von Kindern mit Beeinträchtigungen mit Peers beruht auf ähnlichen Interessen und Humor sowie auf den gemeinsamen akademischen Zielen (Mc. Maugh, 2011). Somit stützen die bestehenden Erkenntnisse im Forschungsfeld die Relevanz der Ähnlichkeit von gemeinsamen Interessen und der dafür notwendigen Fertigkeiten als auch jene im Erfüllen der Erwartungen in der Schule für die soziale Partizipation. Sowohl die Beurteilung als „anders“ als auch als „ähnlich“ spielen eine entscheidende Rolle.

Es existieren zwei Theorien über den Zusammenhang zwischen Ähnlichkeit und Freundschaften. Eine davon ist der Ansicht, dass sich FreundInnen im Verlauf der Beziehung immer ähnlicher werden. Dafür spricht, dass ähnliche Personen längere Freundschaften haben und Ähnlichkeit mit der Dauer der Beziehung zusammenhängt (Ledbetter et al. 2007). Die andere Theorie, der „similarity-attraction effect“, sagt aus, dass sich Personen aufgrund von Ähnlichkeit ihre sozialen Beziehungen auswählen (Byrne, 1971). Es werden jene Personen als attraktiv erlebt, die einem ähnlich sind. Außerdem werden Freunde nach diesem Kriterium ausgewählt. So sagt beispielsweise Ähnlichkeit in Verhaltensweisen die füreinander

empfundene Attraktivität bei Schulkindern voraus (Rubin et al. 1994). Neben dem prosozialen Verhalten erleichtert Ähnlichkeit das Bilden von neuen Freundschaften, ob bei Kindern, die anfangs beste FreundInnen hatten oder jenen, die dies nicht hatten (Bowker et al. 2010).

Die Ergebnisse in diesem Forschungsvorhaben deuten darauf hin, dass aufgrund der Ähnlichkeit jemand als FreundIn ausgewählt wird, also in Richtung des „similarity-attraction effect“ (Byrne, 1971). Aber auch Bekanntheit, das gegenseitige Kennen und das Kennenlernen im Verlauf der Schulzeit können Verstehen ermöglichen, wodurch Freundschaftsbeziehungen leichter entstehen können (e.g. A-PI-K-01-GIC).

Es stellt sich die Frage, ob die Wahrnehmung der Ähnlichkeit oder der Differenz ausschlaggebend für soziale Partizipation ist. Während manche Studien vermuten lassen, dass die Ähnlichkeit den größeren Einfluss auf Zurückweisung hat als die Unterschiede (Singh & Tan, 1992 zit. nach Fawcett & Markson, 2010), weisen andere in die entgegengesetzte Richtung (Singh & Ho, 2000 zit. nach Fawcett & Markson, 2010).

Diesem Forschungsvorhaben entsprechend scheint für die Zugehörigkeit zur Referenzgruppe der Peers das Wahrnehmen von Unterschieden bei schulischen- und Peer- Erwartungen von Bedeutung zu sein. Für Freundschaften werden jene gewählt, die einem in der Klasse in Bezug auf das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen am ähnlichsten sind und derselben Referenzgruppe angehören. Eine Lehrperson in diesem Forschungsvorhaben sagt, dass sie die sozialen Beziehungen bereits zu Schulbeginn voraussagen kann. Wenn ein Kind als „anders“ wahrgenommen wird, ist es eher AußenseiterIn. Jene Kinder, die in Merkmalen wie Temperament und damit verbundenen Interessen zusammenpassen, also als „ähnlich“ wahrgenommen werden, werden befreundet sein (A-HI-F-01-GIT). Die Beurteilung als „anders“ ist dementsprechend besonders hinderlich für die Zugehörigkeit zur Gruppe und kann die Wahrnehmung von Ähnlichkeit aufgrund von Stigmatisierung und Erwartungsreduktion verhindern. Das Beurteilen von Personen als „ähnlich“ ermöglicht vermehrtes gegenseitiges Verstehen und damit Freundschaftsbeziehungen.

Insgesamt zeigt sich die Relevanz des Teilens gemeinsamer Interessen und Erfahrungen sowie des Einhaltens relevanter Erwartungen für die Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz. Während die Beurteilung als „anders“ die Zugehörigkeit zu

einer Referenzgruppe beeinflusst, wirkt sich die Beurteilung als „ähnlich“ auf Freundschaftsbeziehungen aus. Beides, sowohl die Beurteilung als „anders“ als auch als „ähnlich“, hängt mit gegenseitigem Verstehen zusammen und in weiterer Folge mit einem Gefühl von Sicherheit. Die Bandbreite der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz in Zusammenhang mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Verstehen wird im Folgenden näher dargestellt.

5.4. Die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz und deren Bedeutung für gegenseitiges Verstehen

Die Erforschung des Zustandekommens der Wahrnehmung als „anders“ in schulisch als relevant betrachteten Bereichen wird als interessantes Thema zukünftiger Forschung beschrieben (DiGennaro Reed, 2011). Die Ursache liegt, wie bereits beschrieben, in den Erwartungen und der Beurteilung von Erwartungsverletzungen, basierend auf der Vorstellung von Reife, Normalität und Verantwortung sowie in gemeinsamen Interessen und Erfahrungen. Entscheidend beim Ausmaß der Beurteilung des Gegenübers nach Ähnlichkeit und Differenz ist das gegenseitige Verstehen. Dementsprechend wird im Folgenden auf den Zusammenhang zwischen gegenseitigem Verstehen und der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz eingegangen.

Beim Typ 1 werden relevante schulische Erwartungen von den Kindern im Vergleich mit der Klasse auf ähnliche Art und Weise erfüllt. Erwartungsverletzungen werden erfolgreich überspielt oder als „normal“ und selbstverständlich wahrgenommen. Ähnlichkeiten werden betont und gemeinsame Interessen und Erfahrungen und somit gemeinsames emotionales Erleben geteilt. Da relevante Erwartungen erfüllt werden, werden die SchülerInnen in ihrem Verhalten verstanden. Aufgrund gemeinsamer Interessen und Erfahrungen ist auch das gegenseitige emotionale Verstehen leichter möglich. In diesem Fall werden als relevant erachtete Erwartungen ausreichend erfüllt, Ähnlichkeiten wahrgenommen und es erfolgt gegenseitiges Verstehen. Als relevant erachtete Erwartungshaltungen werden beibehalten und mit den SchülerInnen und deren Eltern in Bezug auf Erwartungsverletzungen zusammengearbeitet. Damit kommt es zur Beurteilung als „ähnlich“ und gegenseitigem Verstehen von Verhalten und Emotionen.

Der Typ 2 bezieht sich auf SchülerInnen, bei denen es zu einer Erwartungsreduktion kommt. Da den Vorstellungen von „Reife“ in als relevant erachteten Bereichen nicht entsprochen wird, kommt es zu einer Erwartungsreduktion und der Wahrnehmung als „anders“. Die Vorstellung einer wahrgenommenen Normalität in einem konkreten Umfeld nimmt Einfluss auf das Bilden von Referenzgruppen, die nicht gleichwertig nebeneinander stehen, sondern je nach Abweichung von der Norm einen niedrigeren Wert zugesprochen bekommen. Dies drückt sich auch in unterschiedlichen Lehrplänen aus und in einer hierarchischen Beurteilung von Personen. Die mit der Zuweisung einer anderen Referenzgruppe einhergehende Erwartungsreduktion bedeutet einen Verlust von sozialem Status und die Beurteilung als „ewiges Kind“. Dies verhilft den Lehrpersonen und Peers dazu, Erwartungsverletzungen einzuordnen und zu „verstehen“, woraufhin mit Verständnis und Rücksichtnahme reagiert wird. Peers übernehmen Verantwortung und versuchen, das „Kind“ zu erziehen und sich um es zu kümmern. Die SchülerInnen werden dementsprechend im Forschungsvorhaben als „Baby“, „Puppenersatz“, „Maskottchen“ oder als „kindlich“ bezeichnet. Die Ursache von Erwartungsverletzungen wird in der Beeinträchtigung angenommen. Wenn man den SchülerInnen diese nicht ansieht, erfolgen mitunter Erklärungen von Eltern und Lehrpersonen, damit das fehlende Einhalten von Erwartungen und damit das Verhalten der SchülerInnen verstanden werden kann.

Diese SchülerInnen werden als „anders“ oder als „ewige Kinder“, aber mit der Zuschreibung eines positiven Charakters, beschrieben. Sie erfahren eine Erwartungsreduktion und Verständnis aufgrund der Annahme, dass die Erwartungsverletzungen auf die Beeinträchtigung zurückzuführen sind.

Aus der Literatur ist ebenfalls bekannt, dass SchülerInnen infantilisiert werden, als hilflos, traurig, verletzbar, abhängig, passiv und asexuell angesehen werden, als bedürftig, als Subjekte von Interventionen und als Belastung (McRuer & Wilkerson, 2003, Davis & Watson, 2001). Außerdem wird Personen mit Beeinträchtigungen mitunter geringe Intelligenz zugeschrieben. (Humphrey & Lewis, 2008). Diese Wahrnehmung und die damit einhergehende Sprache sind verwurzelt im Denken des 19. und 20. Jahrhunderts (Kliewer & Fitzgerald, 2001, Trent, 1994), als Personen mit (insbesondere intellektuellen) Beeinträchtigungen institutionalisiert oder exkludiert worden sind (Trent, 1994). In der Schule kommt es nicht zuletzt vom pädagogischen Personal im Schulsystem zu einer Beurteilung von SchülerInnen mit

Beeinträchtigungen als passiv, abhängig und als „anders“ als die MitschülerInnen (Watson et al. 1999). Die Peers weisen eine negative bis neutrale Wahrnehmung gegenüber den SchülerInnen mit Beeinträchtigungen auf (Nowicki & Sandieson, 2002).

Somit führt die Beurteilung als anders im Sinne eines „ewigen Kindes“ zu Erwartungsreduktion und damit zur Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe. Wenn die Ursache der Erwartungsverletzungen in der Beeinträchtigung gesehen wird, kommt es zu Verständnis und zur Forderung von vermehrter Rücksichtnahme und der Übernahme von Verantwortung.

Der Typ 3 beinhaltet jene Personen, von denen angenommen wird, dass sie relevante Erwartungen absichtlich nicht einhalten. Sie werden aufgrund relevanter Erwartungsverletzungen, insbesondere im sozialen Bereich, als „anders“, mitunter auch als „kindlich“ beurteilt. Außerdem wird ihnen aufgrund der Übergabe der Verantwortung für das fehlende Einhalten von Erwartungen zusätzlich ein „negativer Charakter“ zugeschrieben. Wenn davon ausgegangen wird, dass die sozialen Regeln mit der Zeit von allen SchülerInnen erfüllt werden können, erfolgt Irritation, wenn Erwartungsverletzungen in der vierten Klasse noch auftreten oder sogar verstärkt wahrgenommen werden. Das Beibehalten der Erwartungen im Einhalten sozialer Regeln seitens der Lehrpersonen sowie die Ursachenzuschreibung von Absicht führen zur Zuschreibung eines negativen Charakters. Dies passiert in der 3./4. Klasse, da zu diesem Zeitpunkt die Erwartungen an sozial-emotionales Verhalten vorausgesetzt werden. Wenn das Einhalten sozialer Regeln bis zur dritten/vierten Klasse nicht gelingt, kommt es zu Unverständnis über die andauernden Erwartungsverletzungen, zur Zuschreibung von Absicht und zur Beurteilung als „anders“, mit einem negativen Charakter. Die Veränderung der Erwartungshaltung und des Verstehens der Erwartungsverletzungen führen zu einer veränderten Einstellung gegenüber den SchülerInnen und zu einem veränderten LehrerInnenverhalten, das sich auch auf das Peer-Verhalten und damit auf die soziale Partizipation auswirkt. Mitunter wird nicht mehr Rücksichtnahme erwartet, sondern Ausgrenzung gerechtfertigt, wie am Beispiel Günther gezeigt werden kann (A-HI-F-11).

Als Grund für die Relevanz von Ähnlichkeiten und das Einhalten relevanter

Erwartungen für Freundschaften wird „gegenseitiges Verstehen“ angenommen. In dieser Arbeit wird sowohl von emotionalem Verstehen und Hineinversetzen in andere Kinder als auch von kognitivem Verstehen durch Wissensvermittlung und Verständnis sowie von sprachlich-akustischem Verstehen durch geeignete Kommunikationsprozesse berichtet (A-HI-G-02-GIT). Das Gefühl, persönlich in seinen Bedürfnissen wahrgenommen und verstanden zu werden, ist von Bedeutung und bedarf im besten Falle des emotionalen Verstehens, des kognitiven Verstehens in Form von Verständnis und des akustischen Verstehens als Voraussetzung für emotionales und kognitives Verstehen.

Gegenseitiges Verstehen entsteht durch das Teilen und Verstehen von emotionalem Erleben und Vorhersehbarkeit des Verhaltens. So wird das gemeinsame „Spaß haben“ und „nettes“, vorhersehbares Verhalten als wichtige Bedingungen für Freundschaft genannt. Insbesondere verlässliche Unterstützung, sowohl im akademischen Bereich als auch in Bezug auf das emotionale Befinden und des Schutzes gegenüber Peers wird als wichtig genannt. Auch die Ausschließlichkeit, also das vorrangige Berücksichtigen der Wünsche der „besten Freunde/innen“, stellt eine Erwartungshaltung gegenüber Freundschaften dar. SchülerInnen mit Beeinträchtigungen wünschen sich Peers, die die sozialen Regeln einhalten und kein unvorhersehbares Verhalten zeigen. Sie betonen gemeinsames angenehmes emotionales Erleben durch die Freundschaftsbeziehungen. So werten sie mitunter andere ab, die die sozialen Regeln nicht einhalten und betonen die Relevanz des Gefühls, sich sicher fühlen zu dürfen (e.g. A-VI-I-01-GIC). Freundschaften bieten Sicherheit, ob durch gegenseitiges Verstehen der Emotionen und des Verhaltens aufgrund gemeinsamer Erfahrungen und Interessen oder auf Basis des Einhaltens sozialer Regeln.

Das Teilen von Erfahrungen, beispielsweise durch gemeinsame Zeit, eine gemeinsame Geschichte oder das Teilen von Geheimnissen und Erlebnissen, ebenso wie die Ähnlichkeit gemeinsamer Interessen ermöglichen gegenseitiges Verstehen und dadurch angenehmes emotionales Erleben. Selbst in den Interviewsituationen wird bei wahrgenommenen Unterschieden (e.g. kulturelle Unterschiede) das Gefühl der Unsicherheit ausgelöst, vom anderen ausreichend verstanden zu werden (FT). Wenn Verstehen nicht vorhanden ist, sorgen soziale Regeln dafür, dass das Verhalten anderer dennoch vorhersagbar ist und damit verstanden werden kann. So kann angenehmes Erleben inklusive des Gefühls von

Sicherheit ermöglicht werden. Selbst jene interviewten Schüler, die selbst als Personen wahrgenommen werden, die die sozialen Regeln nicht einhalten, betonen die persönliche Relevanz des Einhaltens dieser. In Zusammenhang mit Erwartungsverletzungen wird der Wunsch berichtet, wahrgenommen und verstanden zu werden.

Auch bei anderen Studien bestätigt sich, dass Kinder mit Beeinträchtigungen Peers bevorzugen, die kein herausforderndes Verhalten zeigen (Byrne & Hennessy, 2009 zit. nach DiGennaro Reed et al. 2011). Obwohl die Ähnlichkeit der ethnischen Zugehörigkeit den Beginn einer Freundschaft beeinflussen kann, zeigt sich, dass sich diese nicht auf die Stabilität oder Qualität von Freundschaft auswirkt, wenn das soziale Verhalten berücksichtigt wird (Bowker et al. 2013). Durch Freundschaften wird soziale Unterstützung bereitgestellt. Beispielsweise teilen FreundInnen schulische Aufgaben und Mitschriften, verbringen mit anderen gemeinsame Zeit, wenn aufgrund von physischen Barrieren keine Partizipation im restlichen Schulareal möglich ist, und bieten Schutz gegenüber der Abwertung von Peers (Mc. Maugh, 2010). Obwohl SchülerInnen mit Beeinträchtigungen sich vorhersehbares Verhalten wünschen, zeigen Studien ebenfalls, dass sie selbst vermehrt sozial-emotionale Probleme aufweisen (Emerson, 2003). Einerseits deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass sozial-emotionale Probleme der Grund für verminderte Akzeptanz seitens der Peers sind und andererseits zeigen sie, dass die Zurückweisung der Peers (Farmer , 2000 zit. nach DiGennaro Reed, 2011) oder auch die Beziehungen zu den Lehrpersonen (Eisenhower et al. 2007 zit. nach DiGennaro Reed, 2011) das Einhalten sozialer Regeln beeinflusst.

Dem vorliegenden Forschungsvorhaben entsprechend trifft beides zu. Die sozial-emotionalen Probleme werden als Grund für verminderte soziale Partizipation genannt und das Gefühl von Zurückweisung und mangelndem „wahrgenommen und verstanden fühlen“ führt bei manchen SchülerInnen zu Erwartungsverletzungen und einem verstärkten Suchen nach Aufmerksamkeit.

In der Literatur wird in Bezug auf das gegenseitige Verstehen die Empathie angesprochen. Empathie bedeutet, die Fertigkeit zu besitzen, Betroffenheit auszudrücken und die Perspektive des anderen einzunehmen. Sie beinhaltet sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte (Tettegah & Anderson, 2007). Empathie bei Lehrpersonen kann positive Interaktionen unter Studierenden fördern (Tettegah & Anderson, 2007 zit. nach Barr, 2012). Das Einnehmen der Perspektive anderer, der

kognitive Part von Empathie, hängt mit SchülerInnen-Peer Beziehungen zusammen sowie mit Bildungsmöglichkeiten und schulischen Normen. Ein besserer Perspektivenwechsel verhilft Lehrpersonen dazu, die Beziehungen von SchülerInnen vermehrt zu verstehen und passender auf das Verhalten reagieren zu können. Schülerinnen-Lehrerinnen Beziehungen hängen jedoch nicht mit Empathie zusammen. Lehrpersonen benötigen mehr als ein positives emotionales Reagieren auf SchülerInnen wie beispielsweise das Einfordern von Regeln, um diesen Sicherheit zu bieten und ein positives Lernumfeld zu gewährleisten (Barr, 2012). Mädchen erwarten auch mehr empathisches Verstehen und vermehrte Intimität als Buben (Han & Chadsey, 2004 zit. nach Asbjørnslett et al. 2012). Bei Ihnen ist dieser Aspekt von Freundschaft sehr wichtig. Kognitive (e.g. Wissen über die Beeinträchtigungen) und affektive Prozesse ermöglichen im Kontakt von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen positive Beziehungen (Dovidio et al. 2003). Durch Imitationsverhalten scheint ebenfalls ein besseres Verständnis davon erlangt zu werden, was in anderen vorgeht. Es wird angenommen, dass dies bei jungen Kindern dazu führt, bei ähnlichen Personen schneller zu interagieren (Meltzoff, 2007 zit. nach van Hoogdalem, 2012). Durch das imitiert werden gehen Kinder, davon aus, dass das Gegenüber wie man selbst ist und man gemocht wird (Parker-Rees, 2007 zit. nach van Hoogdalem, 2012). Das Behalten von Geheimnissen, das Offenbaren können von Motivationen, Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften, das ein Gefühl von Vertrautheit und Intimität beinhaltet (Kvello, 2006 zit. nach Asbjørnslett et al. 2012), wird durch die Annahme erleichtert, dass einen das Gegenüber aufgrund des Teilens gemeinsamer Erfahrungen und Interessen verstehen kann. Auch der förderliche Faktor der Bekanntheit kann auf das Verstehen zurückgeführt werden. Aufgrund von vermehrtem Kontakt ist die Möglichkeit gegeben, eine gemeinsame Geschichte zu entwickeln, wodurch Verhaltensweisen besser verstanden werden können (Dunn, 1993 zit. nach Hoogdalem, 2012). Es werden gemeinsame Erfahrungen miteinander geteilt. In anderen Studien sprechen Mädchen beispielsweise über das Teilen von Details hinsichtlich Diagnosen oder Hilfsmittel und Medizin mit anderen Kindern mit Beeinträchtigungen. Es ist die Sicherheit da, mit all seinen Eigenschaften akzeptiert zu werden, Vertrauen haben zu können (Wendelborg et al. 2010 zit. nach Asbjørnslett et al. 2012), verstanden zu werden. Im Bereich der Empathie ist jedoch bisher wenig geforscht worden. Jedenfalls ist die Empathie von Lehrpersonen ein

Bereich, der noch Bedarf an Forschung aufweist. „Teacher empathy, in general, has not been studied extensively.“ (Barr, 2012, 368) Ebenso verhält es sich bei der Empathie bei SchülerInnen. Diese sagt prosoziales Verhalten bzw. aggressives Verhalten (Markstrom et al. 2011) und Freundschaft (Wölfer et al. 2012) voraus. Studien über Kinder und Jugendliche ergeben, dass jene mit hoher Empathie besser funktionierende Freundschaften haben, mit weniger Konflikten, Bestätigung, Gemeinschaft und Zuneigung (Smith et al. 2011; Soenens et al. 2007 zit. nach Chow et al. 2013). Aber auch hier ist die Forschungslage dürftig. „Evidence concerning the interplay of adolescents’ peer relationships and empathy is rare.“ (Wölfer et al. 2012, 1296)

In dieser Arbeit kann der Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und gegenseitigem Verstehen (bzw. Empathie) mit Erwartungen und gemeinsamen Interessen und Erfahrungen verdeutlicht werden. Das Verstehen des Verhaltens und von Emotionen, Verständnis für Erwartungsverletzungen und Unverständnis hängen mit der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz sowie mit Nähe und Distanz zusammen. Das Verstehen des Verhaltens und der Emotionen hängt mit der Wahrnehmung als „ähnlich“ zusammen und kann zu Freundschaften und der Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe führen, zu Typ 1. Bei Erwartungsverletzungen kommt es zum Bemühen, diese besser zu verstehen, e.g. durch Förderung von Empathie und Verständnis. Auch eine Erwartungsreduktion soll dabei unterstützen, das Gegenüber einschätzen zu können. Mit dem Verständnis für Erwartungsverletzungen geht die Zuschreibung von Personen als „ewige Kinder“ einher und führt zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen, zu Typ 2. Die SchülerInnen des Typ 3 werden nicht verstanden. Dieses Unverständnis führt zur Zuschreibung von Verantwortung, woraufhin die Kinder eine eher außenstehende Position in der Klasse einnehmen. In dieser Arbeit wird gezeigt, dass gegenseitiges Verstehen von Emotionen sowie von Verhalten zu Zugehörigkeit und Freundschaft führen, Verständnis zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen und Unverständnis zu einer Randposition. Auf diese Auswirkungen der Beurteilung nach Ähnlichkeit und Differenz sowie des gegenseitigen Verstehens wird im Folgenden näher eingegangen.

Einbetten der Ergebnisse in den Umweltfaktor „Unterstützung und Beziehungen“ in der ICF-CY

Insgesamt werden die Peers, Eltern und die Lehrperson als wichtige Faktoren angesprochen, die das Erfüllen von Erwartungen und soziale Partizipation unterstützen. So wird in diesem Projekt betont, wie wichtig Freundschaften bei Konflikten in der Klasse und eine gute Beziehung zur Lehrperson sind (e.g. A-VI-I-01-GIC, A-VI-06-GIC). Die Sicherheit, die SchülerInnen durch wertschätzende soziale Beziehungen erhalten, fördert das Einhalten von Erwartungen (beispielsweise bei Christine und Christoph), das wiederum die soziale Partizipation erleichtert. Sowohl das Teilen von gemeinsamem emotionalem Erleben als auch das Einhalten sozialer Regeln sind somit wichtige unterstützende Faktoren des sozialen Umfelds, da sie dabei helfen, sich gegenseitig zu verstehen und einzuordnen. Verstehen und verstanden werden ist ausschlaggebend für die soziale Partizipation. In diesem Forschungsvorhaben wird berichtet, dass das Gefühl, wahrgenommen und verstanden zu werden dem Gefühl der Benachteiligung, dem „anders sein“ entgegenwirken kann (A-VI-I-01-GIT). Ansonsten wird um Aufmerksamkeit gekämpft. Auch in anderen Studien ergeben sich soziale Beziehungen in der Klasse als ein wichtiger Schutzfaktor gegen Bullying und für soziale Partizipation. Soziale Unterstützung von KlassenkameradInnen stellt sich als wichtigster Einflussfaktor zur Reduktion von bullying-Verhalten heraus (Humphrey & Symes, 2010). Studien weisen auf die Relevanz eines unterstützenden Klassenklimas und von SchülerInnen-LehrerInnen Interaktionen für die Akzeptanz von SchülerInnen hin (Kiuru, 2012).

e 325, e 330 Unterstützung und Beziehungen – gegenseitiges Verstehen

Freiwillige soziale Interaktionen, ohne besondere Rücksichtnahme, Freundschaft und Zugehörigkeit durch gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und der Emotionen, Fördern von Verständnis und von sozialem Verhalten sowie des Gefühls aller Personen einer Gruppe, wahrgenommen und verstanden zu werden

Abbildung 28: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Unterstützung und Beziehungen“ der ICF-CY

In Bezug auf die ICF-CY ist es, ausgehend von den Ergebnissen der Arbeit, entscheidend, freiwillige Kontakte ohne besondere Rücksichtnahme und Zugehörigkeit zu ermöglichen. Soziale Beziehungen, insbesondere das Gefühl, wahrgenommen und verstanden zu werden, sind förderlich für das Einhalten von Erwartungen und für die Partizipation in der Schule.

Außerdem ist das Zusammenspiel der Eigenschaften von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen und der Peers für gegenseitiges Verstehen und die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz von Bedeutung. Auf diese wird im Folgenden eingegangen.

Anreicherung der personalen Faktoren der ICF-CY mithilfe der Ergebnisse

„Personenbezogene Faktoren sind in der ICF nicht klassifiziert, aber beschrieben als „Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder –zustands sind“. Aufgezählt werden Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Bildung und Ausbildung, Beruf, vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen, allgemeine Verhaltensmuster und Charakter, individuelles psychisches Leistungsvermögen und andere Merkmale (WHO, 2007, 45). Personale Faktoren, die die soziale Partizipation in der Schule beeinflussen, beziehen sich auf die Wahrnehmung als „ähnlich“ und „anders“. So erschweren das Verletzen der Normerwartungen der Gesellschaft und die damit einhergehende Beurteilung als „anders“, „ewiges Kind“ oder „schuldig des fehlenden Interesses“ die Zugehörigkeit zur Referenzgruppe der Regelschulkinder. SchülerInnen, die dies zu überspielen vermögen, erleichtern die Wahrnehmung als „ähnlich“. So sind beispielsweise das Geschlecht, das Alter, der kulturelle Hintergrund ausschlaggebend in Bezug auf die Wahrnehmung als „ähnlich“, da sie sich auf gemeinsame Interessen und Erfahrungen auswirken. Zusätzlich ist es förderlich, wenn Ähnlichkeiten gefunden werden, Stärken gezeigt werden und Offenheit gegenüber anderen vorhanden ist. Hinzu kommt die Zuschreibung eines negativen Charakters sowie das Gefühl der Unsicherheit und des fehlenden Zutrauens, das die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten oder Personen und damit die soziale Partizipation erschwert. Förderlich ist die Zuschreibung eines „positiven Charakters“.

Dieser umfasst Offenheit, das Zeigen positiver Emotionen und einen guten Umgang mit negativen Gefühlen und Erwartungsverletzungen. In dieser Arbeit wird gezeigt, dass das gegenseitige Verstehen ausschlaggebend für soziale Beziehungen ist, von „wirklicher Freundschaft“ bis zu Rücksichtnahme oder der Ausgrenzung aufgrund der Zuweisung eines negativen Charakters.

i Personale Faktoren zur Wahrnehmung als „ähnlich“ und nicht „anders“ :

Erfüllen relevanter Erwartungen, Überspielen/Verbergen von Erwartungsverletzungen, Finden und Betonen von Ähnlichkeiten und Zeigen von Stärken in einem konkreten sozialen Umfeld, Beurteilen von Erwartungsverletzungen und Personengruppen, Charakter (Zeigen von positiven Emotionen und Offenheit, Akzeptanz und das Gefühl von Sicherheit im Umgang mit Erwartungsverletzungen und negativen Emotionen)

Abbildung 29: Einbettung der Ergebnisse zum Einfluss des Individuums auf die soziale Partizipation in die personalen Faktoren der ICF-CY

5.5. Auswirkungen der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz auf die soziale Partizipation

Je nach Typ ergibt sich ein unterschiedliches Ausmaß an sozialer Partizipation. Beim Typ 1 entstehen Freundschaften und Zugehörigkeit zu einer Referenzgruppe, aufgrund von gegenseitigem Verstehen der Emotionen und des Verhaltens voneinander. Freundschaft wird bereits mit dem „einander Verstehen“ umschrieben. Die am stabilsten beschriebenen Freundschaften beruhen auf gemeinsamen Erfahrungen und Interessen, die Verstehen ermöglichen, sind freiwillig und gehen über die Zeit in der Schule hinaus. Sie basieren auf der Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe. FreundInnen sind damit auch jene, mit denen man sich messen und konkurrieren kann. Wenn dieselbe Position in einer Gruppe angestrebt wird, kommt es auch zu Hierarchiestreitigkeiten in engen Freundschaftsbeziehungen und nicht zu besonderer Rücksichtnahme.

Bei Typ 2 findet eine Erwachsenen-Kind-Beziehung mit den gleichaltrigen Mädchen ohne Beeinträchtigungen statt. Es kommt zu Erwartungsreduktion. Nicht zuletzt

aufgrund der niedrigen Erwartungen der Lehrpersonen wird ein ungleicher Status geschaffen, der von den SchülerInnen wahrgenommen wird. Durch Verständnis und der Forderung besonderer Rücksichtnahme kommt es zu Akzeptanz der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen. Laut einiger Interviewpersonen in dieser Arbeit schließt die Forderung nach Rücksichtnahme jedoch „wirkliche“ Freundschaft aus, die auf Freiwilligkeit und der Zugehörigkeit zur selben Hierarchieebene beruht. Solange die Mädchen diese Erwachsenen-Kind-Rolle ausführen, Kinder „mit erziehen“ und Verantwortung übernehmen, sind soziale Beziehungen zwischen den Regelschulkindern und den SchülerInnen, die als „kindlich“ betrachtet werden, vorhanden. Sobald sich am Übergang zur Pubertät die Interessen, einhergehend mit anderen Erwartungen verändern, erfolgt eine vermehrte Abgrenzung (e.g. A-VI-I-01). SchülerInnen mit Beeinträchtigungen suchen sich Peers in dieser Zeit, die ihnen in relevanten Aspekten ähnlich sind und die schulischen Erwartungen ähnlich erfüllen wie sie selbst. Deutlich werden auch die genderspezifischen Unterschiede in den Interessen und den Erwartungen an andere von Mädchen und Buben. Während Mädchen eher Wert auf soziale Fertigkeiten legen, sind es bei Buben vermehrt leistungsbezogene und sportliche Aktivitäten. Dementsprechend passt das „sich umsorgen lassen“ eher zu den Erwartungen und Normen von Mädchen-Gruppen und weniger zu jenen der Buben. Bei sportlichen Leistungen können SchülerInnen mit Beeinträchtigungen oftmals nicht mithalten, ob aufgrund von körperlichen- oder Sinnesbeeinträchtigungen.

Auch in der Literatur wird darauf hingewiesen, dass das Einhalten sozialer Regeln eher eine Erwartungshaltung in der Gruppe der Mädchen darstellt und dass eine einseitige Übernahme von Verantwortung Unsicherheit auslöst und sich negativ auf die soziale Partizipation auswirkt. Insgesamt wird der Kontakt mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen mit mehr Verantwortung assoziiert und Peers glauben, mehr Geduld zu brauchen und zu wenig Wissen und Fertigkeiten für den Fall zu haben, dass etwas passiert (Kalymon et al. 2010). Der Wert des „sozialen Verhaltens“ und der Übernahme von Verantwortung gegenüber MitschülerInnen geschieht eher bei Mädchen. So werden Mädchen mit Beeinträchtigungen weniger von ihren Peers akzeptiert, wenn sie in der Klasse soziale Regeln nicht einhalten während sich dies bei Buben mit Beeinträchtigungen nicht auswirkt. Mädchen orientieren sich auch eher anhand persönlicher Einstellungen, wenn es um die Akzeptanz von Mädchen mit Beeinträchtigungen geht, während sich Buben dabei von den Einstellungen der Peer-

Gruppe in der Klasse beeinflussen lassen (De Boer, 2013). Die Bedeutung der sozialen Erwartungshaltung als persönlicher Wert ist somit etwas, das sich eher bei Mädchen wiederfindet. Entsprechend dieser Arbeit werden sowohl Mädchen als auch Buben mit Beeinträchtigungen von den Mädchen akzeptiert. Buben mit Beeinträchtigungen finden in dieser Arbeit eher bei den Mädchen Anschluss. Dabei wird bereits deutlich, wie wichtig die Beurteilung von Erwartungen und Erwartungsverletzungen ist, die sich zwischen Buben und Mädchen unterscheidet.

Beim Typ 3 nehmen die Schüler eine Randposition ein und kämpfen für das Gefühl, wahrgenommen und verstanden zu werden. Bei SchülerInnen, die eine eher außenstehende Position in der Klasse einnehmen, wird die Suche nach Aufmerksamkeit beschrieben. Außerdem wird von „Zweckfreundschaften“ gesprochen, die darauf beruhen, nicht allein und in der Klasse „übrig“ zu bleiben (A-VI-H-03). Bei den Regelschulkindern und Lehrpersonen kommt es zu Unverständnis bzgl. der Erwartungsverletzungen und zu vermehrter Abgrenzung. Laut LehrerInnen werden Kinder als Freunde bezeichnet, die diese am ehesten „ertragen“ (A-PI-K-01-GIT) oder es wird der Kontakt als „Opfer“ betrachtet (A-HI-F-01-GIT), damit sich niemand ausgeschlossen und allein fühlt. Solange noch etwas Verständnis für den anderen vorhanden ist, wird weiterhin soziales Verhalten an den Tag gelegt und niemand von allen Aktivitäten der Peers ausgeschlossen. Dementsprechend meint auch Günther, dass ihm Ähnlichkeiten und gemeinsame Spielaktivitäten nicht wichtig sind, sondern dass er möchte, dass andere nett zu ihm sind und ihn verstehen (A-HI-F-01-GIC). Wie bereits beschrieben, stellt soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen auch in der bestehenden Literatur eine Herausforderung dar (e.g. Koster et al. 2010). Insgesamt wird im Vergleich zu Studien mit Kindern, die die Erwartungen erfüllen, jedoch wenig über Freundschaften von Kindern mit Beeinträchtigungen geforscht (DiGennaro Reed, 2011).

In der ICF-CY wird der sozialen Partizipation ebenfalls Rechnung getragen, und die Einbettung der Ergebnisse kurz dargestellt.

Soziale Partizipation in der Schule in der ICF-CY

In der Schule werden Erwartungen an kognitive, akademische Fertigkeiten in unterrichtsrelevanten Bereichen gestellt. Zusätzlich werden Erwartungen an das

Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld und an sozial-emotionales Verhalten sichtbar. Die Berücksichtigung anderer im eigenen Handeln in Form von als angenehm erlebter Nähe wird als Haltung hinter dem Einhalten dieser Erwartungen angenommen. Insgesamt wird deutlich, dass es von Bedeutung ist, das Interesse anderer zu kennen und zu beachten. Zusätzlich kommen Peer-bezogene Erwartungen am Übergang zur Pubertät als relevante Faktoren für soziale Partizipation hinzu und können je nach Gruppenzusammensetzung variieren. Das äußere Erscheinungsbild und gemeinsame Interessen und Erfahrungen werden ebenfalls wichtig für SchülerInnen. Die Wahrnehmung als „anders“ in Bezug zu den schulischen Erwartungen als auch jene als „ähnlich“ in persönlich wichtigen Bereichen wirken sich auf die Zugehörigkeit und auf Freundschaften in der Klasse aus. Es geht um die Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe auf Basis der Wahrnehmung als „anders“ sowie um Freundschaftsbeziehungen durch gegenseitiges Verstehen und die damit einhergehende Wahrnehmung als „ähnlich“. Beides zusammen ergibt die soziale Partizipation in dem persönlich und gesellschaftlich als relevant erlebten Lebensbereich Schule.

**Soziale Partizipation von SchülerInnen im Schulalltag -
in persönlich und gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen in der Schule**

Zugehörigkeit zur angestrebten Referenzgruppe durch Verstehen des Verhaltens -
Wahrnehmung als „nicht anders“

Wahrnehmung des Einhaltens relevanter gesellschaftlicher Erwartungen des sozialen Umfelds (in der Schule hinsichtlich der sozialen Regeln für ein lernförderliches Umfeld und an ein angenehmes emotionales Erleben, an akademische Erwartungen sowie hinsichtlich Peer-bezogener Erwartungen) und Beurteilung von Erwartungsverletzungen sowie von Personengruppen

Freiwillige Freundschaft durch gegenseitiges Verstehen der Emotionen und des
Verhaltens - Wahrnehmung als „ähnlich“

Verstehen durch das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen (auch jenem, nicht allein „übrig“ zu bleiben)

Abbildung 30: Einbettung der Ergebnisse zur sozialen Partizipation in Form von Freundschaft und Zugehörigkeit zur selben Referenzgruppe in das Konzept von Partizipation der ICF-CY

Um die Partizipation in wichtigen Lebensbereichen wie Schule in der ICF-CY zu

erreichen, ist es von Bedeutung, „die Zulassung zu Schule und Bildung zu erlangen, an allen schulbezogenen Pflichten und Rechten teilzuhaben, die Lehrgangsstoffe, -inhalte und andere curriculare Anforderungen der Programme der Primar- und Sekundarstufenbildung zu erlernen einschließlich regelmäßig am Unterricht teilzunehmen, mit anderen SchülerInnen zusammenzuarbeiten, Anweisungen der LehrerInnen zu befolgen, die zugewiesenen Aufgaben und Projekte zu organisieren, zu lernen und abzuschließen und zu anderen Stufen der Bildung fortzuschreiten.“ (WHO 2007, 217) Insgesamt wird beschrieben, dass Tätigkeiten zu absolvieren sind, um den Verbleib, den Zugang und die Programmanforderungen zu erfüllen, dass Pflichten und Aufgaben auszuführen sind und angemessen mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen interagiert werden soll (WHO 2007). Dies spiegelt die Erwartungshaltungen wieder, die auch im Schulsystem in Wien wiedergefunden werden, nämlich das Einhalten sozialer Regeln für ein lernförderliches Umfeld (e. g. Anweisungen befolgen, regelmäßiger Schulbesuch), das Einhalten sozialer Regeln für ein angenehmes Erleben (e.g. Zusammenarbeiten mit Peers) sowie das Erfüllen akademischer Erwartungen (e.g. Lernen der Lerninhalte). Zusätzlich zeigt sich im Forschungsprojekt die Veränderung der Erwartungen in Richtung Peer-relevanter Lebensaspekte. Diese Erwartungen werden im Bildungssystem an die SchülerInnen herangetragen und es wird davon ausgegangen, dass ihnen entsprochen wird.

Partizipation in der ICF-CY bezieht sich auf die lebensbereichsbezogene Teilhabe und wird als „involvement in a life situation“ definiert, also als das Einbezogensein in eine Lebenssituation (WHO 2001). Anhand des „behavioral, emotional and cognitive engagement“ erweitern Hollenweger und Badley (2011) die Definition der Partizipation an persönlich und gesellschaftlich bedeutungsvollen Routinen in typischen Situationen näher (European Agency for Development in Special Needs Education 2011).

Beim Einhalten sozialer Regeln ist das kognitive Engagement, das Wissen und das Kennenlernen der Regeln relevant. Außerdem gehört das emotionale Engagement dazu, das Zeigen positiver Gefühle sowie ein guter Umgang mit negativen Emotionen. Dies ist relevant für die Zuweisung eines positiven Charakters. Es sollen die sozialen Regeln eingehalten und Offenheit gegenüber den Interessen anderen gezeigt werden. Bereits die langfristige Erwartungsverletzung sozialer Regeln bedeutet für Lehrpersonen, dass dieses Engagement nicht gegeben ist und es wird Exklusion als mögliche Konsequenz gerechtfertigt. Ebenso ist es bei den kognitiven

Erwartungen, bei denen, neben dem Erbringen der Leistungen, anhand des Verhaltens das Bemühen gezeigt werden soll, sich das Wissen anzueignen. Es wird lernförderliches Verhalten eingefordert.

Partizipation, das Einbezogensein in eine Lebenssituation, sowie Aktivität, die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung durch einen Menschen, schließen „Interpersonale Interaktionen und Beziehungen“ in der ICF ein (2007). Dabei geht es um das Ausführen von Handlungen und Aufgaben, die für Interaktionen mit anderen in einer kontextuell und sozial angemessenen Weise erforderlich sind. In diesem Bereich wird beispielsweise das Interagieren „in angemessener Weise“ sowie das Zeigen von „Respekt und Wärme“ beschrieben. Informelle Beziehungen mit Peers bestehen laut ICF in der Aufnahme und dem Aufrechterhalten von Beziehungen „für jeden Zweck zu Menschen im gleichen Alter, mit gleichen Interessen oder anderen gemeinsamen Merkmalen“. Freundschaften werden in der ICF durch das Aufnehmen und Aufrechterhalten von „Beziehungen, die durch gegenseitige Wertschätzung und gemeinsame Interessen geprägt sind“, charakterisiert (WHO 2007, 213). Ähnlichkeit wird somit auch in der ICF in Zusammenhang mit sozialer Partizipation beschrieben. Außer Acht gelassen wird, wie bereits beschrieben, die subjektive Komponente der Personen, der „will qualifier“ oder „opportunity qualifier“ (Nordenfeldt, 2003, Nordenfeldt, 2006 zit. nach Egilson & Traustadóttir, 2009). Partizipation ist ein aktiver Entscheidungsprozess der beteiligten Personen. So wird in dieser Arbeit deutlich, dass sich beispielsweise MitschülerInnen und Lehrpersonen aktiv dafür entscheiden, ob sie SchülerInnen partizipieren lassen möchten oder nicht. Wenn Absicht bei Erwartungsverletzungen angenommen wird, werden SchülerInnen mitunter aus relevanten Lebensbereichen aktiv ausgeschlossen und Exklusion als Strafe für Erwartungsverletzungen verwendet (A-HI-F-01). Auch die Konfrontation mit der Realität mitsamt fehlender Partizipationsmöglichkeiten anstatt Rücksichtnahme der Peers bedeutet eine Entscheidung für die Aktivitätsmöglichkeiten der Peers und gegen jene einzelner SchülerInnen mit Beeinträchtigungen (A-PI-K-01-GIT). Eine Lehrperson fördert die Interaktion eines Schülers mit den Peers ohne Beeinträchtigung und unterbindet jene mit dem besten Freund, der eine ähnliche Beeinträchtigung hat (A-HI-G-02-GIT). Sie trifft eine Entscheidung für die Partizipation bestimmter Personen und gegen jene der anderen. Andererseits gibt es SchülerInnen, die einer Gruppe von Personen selbst nicht angehören möchten und

sich gegen die Partizipation an gemeinsamen Aktivitäten mit diesen SchülerInnen aussprechen (A-VI-I-01-GIT). Andere entscheiden sich für Erwartungsverletzungen, um zumindest in einer gewissen Art und Weise wahrgenommen zu werden und damit für eine bestimmte Form der sozialen Partizipation und gegen eine andere (A-VI-H-03-GIC). Die freie Entscheidung für soziale Partizipation wird als ein wichtiger Aspekt von „wirklicher“ Freundschaft betrachtet. Wenn Kinder dazu gezwungen werden, mit anderen zu interagieren oder die Partizipation eines Kindes das Nicht-Partizipieren der anderen in als relevant erachteten Lebensbereichen wie das Eislaufen beeinflusst, stellt sich für Lehrpersonen die Frage, ob sie sich für eingeschränkte Möglichkeiten der Peers entscheiden soll oder für Aktivitäten, an denen die gesamte Klasse partizipieren kann (A-PI-K-01). Es spielt auch eine Rolle, welche Lebensbereiche als relevant betrachtet werden und als Einschränkung erlebt werden und welche nicht. Das unterscheidet sich beispielsweise zwischen den Geschlechtern (A-PI-K-01). Somit geht es darum, inwiefern eine Person selbst an einem Lebensbereich partizipieren möchte, welche Partizipationsbereiche als relevant betrachtet werden, welche Art der Partizipation als möglich erachtet wird sowie auch mit wem diese angestrebt wird. Es ist für Personen wichtig, welcher Referenzgruppe sie sich zugehörig fühlen wollen und können sowie welcher nicht. Außerdem setzen Lehrpersonen und Peers Exklusion als Strafe ein oder als Möglichkeit der Wahrnehmung als „ähnlich“ anstatt jener der besonderen Rücksichtnahme. Entscheidend ist es, in Bezug zu relevanten Personen in persönlich und gesellschaftlich als wichtig erachteten Lebensbereichen als „ähnlich“ bzw. nicht als „anders“ wahrgenommen zu werden, ob nun Interaktionen in allen Lebensbereichen möglich sind oder nicht. Außerdem wird relevante Partizipation je nach Umfeld verschieden verstanden, ob als Partizipation von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen, als freiwilliges Verbringen von angenehmer gemeinsamer Zeit oder als gemeinsame Interaktionen in der Klasse. Es ist fraglich, ob es ein universelles Konzept von relevanter sozialer Partizipation gibt oder ob dieses an den jeweiligen Kontext und die Erwartungen der jeweiligen Person angepasst werden muss.

5.6. Einflussfaktoren für die Förderung der Beurteilung anderer als „ähnlich“ und nicht als „anders“

SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erleben im Schulalltag, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht immer erfüllen können. Dies birgt bereits das Risiko der Beurteilung als „anders“ in sich und damit jene einer verringerten Zugehörigkeit in der Klasse. Im Folgenden wird auf das Zusammenspiel der einzelnen SchülerInnen und ihres sozialen Umfelds eingegangen, um zu verdeutlichen, weshalb sie zu Typ 1, 2 oder 3 gehören und damit ein unterschiedliches Ausmaß an sozialer Partizipation zustande kommt.

SchülerInnen berichten von der Wichtigkeit, relevante Erwartungen der gewünschten Referenzgruppe einzuhalten und versuchen, vorhandene Stärken zu zeigen. Außerdem bemühen sich einige, Erwartungsverletzungen zu verstecken oder Situationen zu vermeiden, in denen diese auftauchen. Denn wenn SchülerInnen relevante Erwartungen des sozialen Umfelds erfüllen, dem sie sich zugehörig fühlen möchten, ist Akzeptanz und Zugehörigkeit gegeben. Dies ist unabhängig davon, ob die Erwartungen dieselben sind wie jene der RegelschülerInnen oder ob diese in Klassen mit ausschließlich Kindern mit Beeinträchtigungen reduziert werden. Wenn zusätzlich jemand in der Klasse ist, mit dem gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden, entsteht Freundschaft.

Bianca ist beispielsweise in einer Klasse, in der alle MitschülerInnen die Erwartungen ähnlich erfüllen wie sie. Bianca sieht die Beeinträchtigung als positiv und würde sie nicht missen wollen. Sie geht selbstsicher mit dieser um und ist stolz auf ihre schulischen Leistungen. Sie geht gern in eine Schule, die auf ihre Beeinträchtigung spezialisiert ist und in eine kleine Klasse, in der sie sich persönlich wahrgenommen und verstanden fühlt. Diese Einstellung übernimmt sie auch von ihrer Familie, die die Beeinträchtigung und die Möglichkeiten des Kindes positiv bewerten. Leistungsvergleich in der Klasse findet statt und die akademischen Leistungen werden von der Lehrperson auch mit Regelschulkindern außerhalb der Schule verglichen. Jedoch nimmt dies laut Bianca keinen Einfluss auf die soziale Partizipation in der Klasse. Insgesamt wird Bianca als „privilegiert“ beschrieben, obwohl sie und ihre Freundin die schwerwiegendste Beeinträchtigung in der Klasse

aufweisen. Jedoch erfüllen Sie die schulischen Erwartungen sehr gut und werden von den Eltern unterstützt. Sie und ihre beste Freundin erachten dieselben sozialen Normen als wichtig, haben ähnliche Interessen, teilen gemeinsame Erfahrungen und erfüllen die schulischen Erwartungen ähnlich gut. Das ermöglicht es Bianca, dass sie in einer Klasse ist, der sie sich zugehörig fühlt und dass sie eine Freundin hat, mit der sie sich gut „versteht“. Sie fühlt sich von der Lehrperson ebenfalls wahrgenommen und verstanden. Aufgrund der Ähnlichkeit der Interessen und Erfahrungen mit einem anderen Mädchen erfolgt gegenseitiges Verstehen und aufgrund des Erfüllens schulischer Erwartungen in der Klasse, die sie wertschätzt, auch die Zugehörigkeit zu den Peers. In Kontakt mit Regelschulkindern ist ihr wichtig, dass diese die sozialen Regeln einhalten, damit sie sich sicher fühlen kann. Dennoch wird auch die Gefahr von Erwachsenen-Kind-Beziehungen im Kontakt mit Regelschulklassen beschrieben.

Insgesamt wird die Klassenzusammensetzung als förderlich beschrieben, in der Bianca die schulischen Erwartungen gut erfüllen kann und die eine Klassenkameradin bereithält, mit der sie Ähnlichkeiten teilt. Außerdem ist es günstig, dass sie die Beeinträchtigung positiv sieht und es im Gegensatz zu einem anderen Schüler in der Klasse wertschätzt, in eine Klasse zu gehen, in der alle eine Beeinträchtigung haben. Es erfolgt keine negative hierarchische Beurteilung der Schule, in der Erwartungen nicht immer der Norm entsprechen. Die Einstellung gegenüber Personen mit Beeinträchtigungen und damit auch gegenüber sich selbst ist positiv, mit hohem Zutrauen. Bianca besitzt viel Sicherheit in ihrem sozialen Umfeld.

Bei Christoph und Christine erfolgt in der Schule eine Erwartungsreduktion für die gesamte Klasse. Während Christine eher als Grenzfall beschrieben wird, deren Eltern die Erwartungsreduktion anfangs ablehnen sowie die Beeinträchtigung schwer akzeptieren können, werden bei Christoph die Beeinträchtigung und die Erwartungsreduktion in der Schule seitens der Eltern bereits zu Schulbeginn akzeptiert. Christoph's Eltern kämpfen zu einem späteren Zeitpunkt im Bildungssystem für mehr Wohlbefinden und für ein Gefühl von Sicherheit ihres Sohnes in der Schule. Unabhängig vom Ausmaß der Beeinträchtigung und der Erwartungshaltung der Eltern, kommt es bei beiden SchülerInnen zu Schulbeginn zu Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich. Außerdem wird in dieser Zeit ein

starkes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit beschrieben. Mit einem zunehmenden Gefühl von Sicherheit entsprechen sie jedoch den erforderlichen Erwartungen ebenso wie die MitschülerInnen. Die SchülerInnen benötigen das Gefühl, wertschätzend wahrgenommen und verstanden zu werden. Lob und Zutrauen werden ebenso als förderlich angesehen. Da mit der Zeit die Erwartungen eingehalten werden, wird ihnen ein liebenswerter, positiver Charakter zugeschrieben. Da Leistungsvergleiche den sozialen Regeln der Gruppe widersprechen, finden diese laut Christine nicht statt. Jede Person habe ihre Stärken oder auch Schwächen und sie sieht ihre Beeinträchtigung sowie Fertigkeiten, die sie dadurch besitzt, positiv. Hinderlich ist, wenn Peers in der Klasse soziale Regeln nicht einhalten und dadurch wieder Unsicherheit entsteht. Christoph und Christine haben andere Personen in der Klasse, mit denen sie gemeinsame Interessen teilen und sie werden ebenso wie die Peers als Teil der Gemeinschaft betrachtet. Kurz, die Ähnlichkeit der Interessen mit anderen führt zu gegenseitigem Verstehen und das ähnliche Erfüllen schulischer Erwartungen in der Klasse zu Zugehörigkeit zu den Peers. Für das Einhalten der sozialen Regeln ist jedoch ein Gefühl von Sicherheit, dem Verstehen und verstanden werden im sozialen Umfeld, eine Voraussetzung. Unabhängig vom Ausmaß der Erwartungsreduktion oder einem Beibehalten der Erwartungen bei Bianca kommt es bei den interviewten SchülerInnen in den Klassen mit Peers mit ähnlichen Beeinträchtigungen zu einem ähnlichen Erfüllen relevanter Erwartungen wie die Peers. Außerdem gibt es bei all diesen SchülerInnen andere Kinder in der Klasse, mit denen sie gemeinsame Interessen und/oder Erfahrungen teilen. Das ermöglicht Freundschaftsbeziehungen und die Zugehörigkeit zur Klasse. Voraussetzung ist das Bieten von Sicherheit in der Klasse, das durch das Gefühl entsteht, von anderen verstanden zu werden und die Peers in ihrem Verhalten zu verstehen und einschätzen zu können. Als förderlich werden die Klassenzusammensetzung und das Vermitteln des Gefühls von Sicherheit beschrieben, das das wertschätzende wahrgenommen und verstanden werden sowie das Verstehen anderer umfasst.

Anna erfüllt relevante schulische Erwartungen ebenso wie die Peers ohne Beeinträchtigungen in ihrer Klasse. Trotz sichtbarer Beeinträchtigung in einer Integrationsklasse wird in einem Umfeld mit hoher Diversität das „anders“ sein als normal angesehen, ohne vermehrte Rücksichtnahme. In den Bereichen, in denen sie nicht mitmachen kann, erfolgen keine Adaptionen, sondern Ersatzaktivitäten. Anna

hält es gut aus, wenn sie im Gegensatz zu anderen nicht mitmachen kann und sie betont Stärken und Gemeinsamkeiten mit anderen. Unterschiede werden auch von Anna wahrgenommen, aber nehmen keinen Einfluss auf das Finden von gemeinsamen Aktivitäten in der freien Zeit. Sie teilt mit FreundInnen Interessen und Erfahrungen. Mit einem Mädchen mit ähnlicher Beeinträchtigung in der Schule ist sie nicht befreundet, da diese mehr Erfahrungen und relevante Ähnlichkeiten mit deren Freundinnen teilt sowie Anna mit ihren (A-PI-K-01). Es kommt auf gegenseitiges Verstehen durch gemeinsame Interessen und Erfahrungen an, nicht auf die Ähnlichkeit von Beeinträchtigungen. Zusätzlich erfüllt sie die relevanten schulischen Erwartungen ebenso wie die anderen, außer wenn es um körperliche Aktivitäten geht, bei denen jedoch niemand Rücksicht nimmt und ihr zugetraut wird, damit umgehen zu können. Als förderlich wird insbesondere die fehlende besondere Rücksichtnahme und das Beibehalten relevanter schulischer Erwartungen beschrieben, die Beurteilung von Diversität in der Schule als „normal“ und ausreichend Möglichkeiten der freien gemeinsamen Zeit, damit relevante Ähnlichkeiten und gemeinsame Interessen gefunden werden können.

Martin schafft es, die Bereiche, in denen er Erwartungen erfüllen kann, zu betonen und jene, in denen es schwieriger fällt, zu überspielen, um von den MitschülerInnen ohne Beeinträchtigung als „gleich“ wahrgenommen zu werden. Die Rolle als „Clown“ scheint ihm dabei zu helfen, Erwartungsverletzungen und Unsicherheiten im akademischen und sozialen Bereich durch „Herumblödeln“ zu verstecken. Das Verbergen des „anders sein“ und das Erfüllen relevanter Erwartungen der Gruppe, zu der man gehören möchte, auch im äußeren Erscheinungsbild, ermöglichen es ihm, von den Peers akzeptiert zu werden und dazuzugehören. Dies hängt auch stark mit dem Kontext zusammen. Während Martin in der Schule die Beeinträchtigung auch im äußeren Erscheinungsbild versteckt, spielt dies in einer anderen Gruppe oder Umgebung keine Rolle für ihn. Er passt sich je nach Referenzgruppe und der dort gegebenen Interessen, die die Zugehörigkeit bestimmen, an sein soziales Umfeld an und kann in Bezug auf relevante Erwartungen mithalten. Sein bester Freund ist ein anderer Bub mit einer ähnlichen Beeinträchtigung in der Klasse, mit dem er vermehrt gemeinsame Interessen und Erfahrungen teilt. Dies ist insbesondere in der Schule von Vorteil, weil das Finden gemeinsamer Freizeitaktivitäten vermehrter Zeit und Kommunikationsfertigkeiten bedarf, die in den Schulpausen kaum gegeben sind.

Wenn sein bester Freund nicht in der Klasse ist, tritt Martin ebenso mit anderen Peers in Interaktion. Jedoch die Hauptbezugsperson und Konkurrenz ist der befreundete Bub. Somit kommt es auch bei Martin zum Erfüllen relevanter Erwartungen und zum Finden gemeinsamer Interessen und Erfahrungen mit anderen, durch die Anwesenheit eines anderen Buben mit einer ähnlichen Beeinträchtigung, der Offenheit gegenüber den Interessen anderer und des Überspielens von Erwartungsverletzungen.

Während Martin aufgrund des leichteren Zugangs auf den Schüler mit einer ähnlichen Beeinträchtigung in der Klasse zugeht, aufgrund eines eingeschränkten Möglichkeitsbereichs für gemeinsame Aktivitäten in der Schule, sucht sich Anna nicht das Mädchen mit einer ähnlichen Beeinträchtigung aus. Letztlich kommt es bei beiden auf die gemeinsamen Freizeitaktivitäten und Interessen an, auf ausreichend freie Zeit zum Finden von Gemeinsamkeiten sowie auf das Beibehalten der Erwartungen, ohne Rücksichtnahme. Erwartungsverletzungen werden „überspielt“ und insofern ebenfalls durch die Rolle als „Clown“ als „normal“ betrachtet. Somit schaffen es Anna und Martin auch im Integrationsbereich derselben Referenzgruppe wie die Peers anzugehören und Freundschaften zu finden. Von Bedeutung sind hierbei das Betonen von Gemeinsamkeiten in Bereichen, die man erfüllen kann und das Wahrnehmen von Erwartungsverletzungen als „normal“. Dabei können das fehlende Einfordern besonderer Rücksichtnahme sowie das Verstecken von Unterschieden hilfreich sein.

Die SchülerInnen des Typ 1 besuchen Schulen, die auf die jeweilige Beeinträchtigung spezialisiert sind, zwei in Integrationsklassen und drei in Klassen, in denen die MitschülerInnen ebenfalls eine Beeinträchtigung haben. Bei allen diesen Kindern wird berichtet, dass sie im Verlauf der Zeit positive Emotionen zeigen, mit negativen - umgehen können und offen gegenüber anderen sind. Sie bekommen also einen positiven Charakter zugewiesen und finden gemeinsame Interessen und Erfahrungen mit anderen. Diese SchülerInnen betonen Gemeinsamkeiten und Stärken, zeigen, dass sie relevante Erwartungen erfüllen können und überspielen mitunter Erwartungsverletzungen. Als Voraussetzung für das Einhalten von Erwartungen wird ein Gefühl von Sicherheit betrachtet, das ein wertschätzendes „wahrgenommen und verstanden werden“ beinhaltet sowie auch das Verstehen der anderen. Auch die positive Einstellung gegenüber der Beeinträchtigung führt zu

vermehrter Selbstsicherheit. Außerdem ist in den Integrationsklassen ausreichend gemeinsame freie Zeit förderlich, um auch mit Regelschulkindern gemeinsame Interessen und Erfahrungen finden zu können. Die Schul- und Klassenzusammensetzung, die Peers enthalten, mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden können und die Erwartungen ähnlich erfüllen, ist ebenfalls hilfreich. Auch hohe Diversität im sozialen Umfeld beim Beurteilen von Erwartungsverletzungen als „normal“ wird als förderlich beschrieben und das Beibehalten von als relevant erachteten Erwartungen, ohne besondere Rücksichtnahme. Anna, Martin und Bianca treten selbst dafür ein, in Konfliktsituationen in ihren Emotionen wahrgenommen und verstanden zu werden. Bei Christine und Christoph übernehmen dies Lehrpersonen und/oder Eltern. Insgesamt besteht eine gute Eltern-Schul-Zusammenarbeit, in der das Beibehalten der Erwartungen und das laufende Vermitteln von Verständnis bei Erwartungsverletzungen einen wichtigen Platz einnehmen. Dies verhilft den SchülerInnen dabei, als „ähnlich“ wahrgenommen zu werden und nicht als „anders“.

Ungefähr ein Drittel der Kinder mit Beeinträchtigungen sagen, dass sie glückliche und positive Beziehungen mit „besten FreundInnen“ haben (Mc. Maugh, 2010), wie dies auch bei Anna, Martin, Bianca und Christina der Fall ist. Wichtig ist den Kindern, in jenen Aspekten, die für die Gruppe wichtig sind, als gleich angesehen zu werden, um positive Beziehungen formen zu können (Kalymon et al. 2010). SchülerInnen mit Beeinträchtigungen sind sich der negativen Beurteilung ihrer Umgebung bewusst (MacArthur et al. 2007). Sie lehnen das Label des „anders sein“ ab (Jahoda et al. 2010) und konzentrieren sich eher auf Ähnlichkeiten anstatt auf Unterschiede (Connoers et al. 2007). So beschreiben sie sich durch andere Merkmale wie Persönlichkeit anstatt durch ihre Beeinträchtigungen (MacArthur et al. 2007). Sie passen sich den Normen und Erwartungen der Institution Schule an und versuchen die Sichtbarkeit des „anders sein“ zu minimieren, beispielsweise indem sie keine technischen Hilfsmittel verwenden (Asbjørnslett et al. 2013). Denn sie richten die Aufmerksamkeit nicht so sehr auf die Schwächen, sondern finden Adaptionen, um in ihrem Umfeld partizipieren zu können (Asbjørnslett et al. 2008). Selbstbewusstsein und die Anpassung an Kinder ohne Beeinträchtigungen, beispielsweise durch das Verweigern technischer Hilfsmittel und anderer sichtbarer Merkmale eines „anders sein“, kann für die sozialen Beziehungen von Kindern mit und ohne

Beeinträchtigungen relevant sein (Watson et al. 1999). Dies ermöglicht es ihnen, sich als fähige, normale Personen in ihrer Umgebung zu positionieren (Bjorbækmo & Engelsrud, 2008). Sie bevorzugen die Identität als „ordinary kids“ (Asbjørnslett et al. 2013). Es gibt Studien, die besagen, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen ihre schulischen und sozialen Fertigkeiten und den Selbstwert mittel bis hoch einschätzen, anders als ihre Lehrpersonen. Dies könnte einen positiven Bias haben, (Gresham et al. 2000 zit. nach DiGennaro Reed, 2011), durch den sich die Kinder vor negativem sozialen Feedback schützen (Diener & Milich, 1997 zit. nach DiGennaro Reed, 2011) oder aber auch den Fokus auf Stärken verdeutlichen, den SchülerInnen mitunter im Umgang mit anderen in dieser Arbeit vertreten. SchülerInnen weisen auch darauf hin, dass jede/r in irgendeiner Weise eine Beeinträchtigung hat, wie dies auch in der Forschungsliteratur zu finden ist (Priestley et al. 1999 zit. nach McMaugh, 2011). Es kommt zum Versuch, Personengruppen als gleichrangig wahrzunehmen und die Ähnlichkeit hervorzuheben, dass alle Stärken und Schwächen haben. Der Wunsch nach dem „ähnlich sein“ in Bezug zur Referenzgruppe, zu der man gehören möchte, entspricht dem Konformitätsparadigma (Asch, 1956). Es wird vermutet, dass sich Jugendliche so wie ihre Peers verhalten, damit sie von anderen akzeptiert werden (Burkley & Blanton, 2008). Somit wird die Strategie von SchülerInnen in dieser Arbeit auch in der bestehenden Literatur beschrieben. Die Kinder versuchen, Konformität in Bezug zur gewünschten Referenzgruppe herzustellen und Stärken hervorzuheben. Dies findet sich auch bei Kindern des Typ 2 wider.

Auch beim Typ 2 entwickeln sich Freundschaften anhand von Interessen und gemeinsamen Erfahrungen. Dies wird durch das Kennen von anderen Kindern, ähnlichen Fertigkeiten und einem passenden Temperament erleichtert. Die Zugehörigkeit kommt ebenfalls durch ein ähnliches Erfüllen schulischer Erwartungen zustande. Akzeptanz entsteht durch Verständnis, wodurch Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit Mädchen ermöglicht werden. SchülerInnen lassen sich in den ersten Jahren umsorgen und suchen sich am Übergang zur Pubertät Peers, die Erwartungen ähnlich erfüllen wie sie selbst und mit denen gemeinsame Interessen geteilt werden können. Benjamin, Sebastian und Bruno schätzen soziales Verhalten bei ihren Freundschaften, unabhängig von der hierarchischen Bewertung von Personengruppen. Von Bedeutung ist die Bewertung einer Erwachsenen-Kind-

Beziehung und der Referenzgruppe, zu der Personen aufgrund einer Erwartungsreduktion gezählt werden.

Bruno hat in den ersten Schuljahren in der Klasse aufgrund des Verständnisses der Peers für die Erwartungsverletzungen Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit den Mädchen, die ihn miterziehen und als „Maskottchen“ betrachten. Die soziale Partizipation geht in der dritten Klasse etwas verloren, ist aber in der vierten Klasse vorhanden. Dennoch hat er in der Volksschule laut seiner Mutter keine „richtigen Freunde“. Berichtet wird, dass er so akzeptiert werde, „wie er ist“ und sich sowohl mit den Erwachsenen und den angebotenen Freizeitaktivitäten im Hort (Spielen, Tanzen etc.) als auch mit den Mädchen in der Volksschule wohl fühlt. Den Hort präferiert er aufgrund der Freizeitmöglichkeiten. Die Mutter berichtet jedoch, dass er im Hort von den anderen Kindern ausgegrenzt wird und seine Zeit eher mit den Erwachsenen verbringt. In einer neuen Schule freundet er sich jedoch mit einem Kind ohne Beeinträchtigung, mit Migrationshintergrund an. Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich werden im neuen Umfeld von den Peers positiv beurteilt und er wird zur selben Referenzgruppe wie die MitschülerInnen gezählt. Kurz, die neue Klassenzusammensetzung in der neuen Schule und die veränderte Beurteilung der Erwartungsverletzungen führen zu Zugehörigkeit und Freundschaft. Bei Bruno wird ersichtlich, wie sehr das soziale Umfeld die soziale Partizipation beeinflusst. Das Vermitteln von Verständnis führt bei den Mädchen in der Volksschule zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen und die Beurteilung der Erwartungsverletzungen in der neuen Schule zu Zugehörigkeit und Freundschaft. Ebenso ist die Klassenzusammensetzung wichtig, da Bruno in dieser eher gemeinsame Interessen mit anderen findet.

Bei Benjamin wird berichtet, dass vermehrt ausgegrenzt wird, wenn die Ursache der Erwartungsverletzungen nicht verstanden wird, weil sich die Peers dann mehr „erwarten“. Deshalb erfolgen Erklärungen und es werden Informationen weitergegeben, um Verständnis zu ermöglichen. Daraufhin entstehen Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Mit zunehmendem Alter verändert sich dies und er ist befreundet mit Integrationskindern und jenen aus dem privaten Bekanntenkreis. Außerdem ist in der Klasse mit zunehmendem Alter vermehrt der Kontakt mit jüngeren Kindern vorhanden. Er zählt drei FreundInnen auf. Von Bedeutung ist es, dass es eine hohe Diversität in der Klassenzusammensetzung gibt, damit Kinder gefunden werden

können, die Erwartungen ähnlich erfüllen und mit denen Gemeinsamkeiten geteilt werden, zum Beispiel im Hort oder in Mehrstufenklassen. Förderlich sind somit eine Klassenzusammensetzung mit hoher Diversität und Verständnis für Erwachsenen-Kind-Beziehungen.

Bei Sebastian werden ebenfalls Erwachsenen-Kind-Beziehungen in den ersten Schuljahren beschrieben, bei der sich insbesondere die Mädchen um ihn kümmern. Dementsprechend wird zu Beginn des Projekts geschildert, dass Sebastian die „größeren Kinder“ besonders liebe und er mit diesen „viel erwachsener“ wirke. Als die soziale Partizipation in Bezug auf die gleichaltrigen Regelschulkinder abnimmt, weil er in der Entwicklung nicht mithalten kann, kommt es zu einer Tendenz zu jüngeren Peers, worüber die Eltern „nicht so glücklich“ sind, da er von diesen weniger profitieren könne. Allerdings wird vermutet, dass Kinder den Kontakt mit jüngeren MitschülerInnen suchen, weil sie sich vielleicht „nicht so stark unterscheiden.“ Somit zeigen sich zu Schulbeginn Erwachsenen-Kind-Beziehungen und danach jene mit Kindern derselben Referenzgruppe, mit gemeinsamen Interessen und Erfahrungen. Sebastian jedenfalls bejaht, dass er einen Freund hat und berichtet von Kindern, mit denen er spielt. Somit zeigt sich insbesondere die hierarchische Bewertung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit jüngeren Kindern, entsprechend gesellschaftlicher Vorstellungen, als hinderlich während Verständnis für die Erwachsenen-Kind-Beziehungen und eine Klassenzusammensetzung mit hoher Diversität wiederum förderlich sind.

SchülerInnen übernehmen die hierarchische Bewertung von Personengruppen und entscheiden sich aktiv für oder gegen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder für oder gegen Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Der Bub in Bianca's Klasse möchte beispielsweise zu den RegelschülerInnen ohne Beeinträchtigungen gehören, mit denen er in der alten Schule war, und nicht zu den Peers in seiner jetzigen Klasse, von denen er sich aktiv abgrenzt. Für ihn ist das entscheidende Merkmal, das wahrgenommen werden soll, das Erfüllen können schulischer Fertigkeiten der Regelschule, nicht jenes einer Beeinträchtigung, das er mit den SchülerInnen der neuen Klasse verbindet. Außerdem wird beschrieben, dass es für diesen Buben in der sehr homogenen Klasse niemanden gibt, mit dem er in für ihn relevanten Bereichen Gemeinsamkeiten teilt. Er findet keine GesprächspartnerInnen und legt

den Fokus auf seine kognitiven Fertigkeiten, um zu einer Gruppe zu gehören, die einen höheren sozialen Status in der Gesellschaft einnimmt und aus der er ausgeschlossen worden ist.

Die Kinder des Typ 2 gehen in eine Integrationsklasse einer Regelschule und möchten den schulischen Erwartungen entsprechen, schaffen dies jedoch nicht vollständig. Die Zugehörigkeit zu den Regelschulkindern geht zu bestimmten Zeitpunkten aufgrund steigender Erwartungsverletzungen und dem Bewusstwerden dieser vermehrt verloren. Bei Sebastian und Benjamin wird von den Eltern der Leistungsvergleich als „Motor gegen die Integration“ (A-II-A-01) betrachtet und bei Bruno wird das soziale Verhalten als hinderlich für soziale Partizipation genannt. Neben der Erwartungsreduktion und der Zuschreibung geringer „Reife“ wird ihnen ein positiver Charakter zugeschrieben. Das damit einhergehende Verständnis und die positive Einstellung gegenüber den SchülerInnen ist gegeben. Es entstehen Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit Mädchen. Während beispielsweise die Kinder in Bianca's Klasse diese ungleiche Beziehung, die in Kontakt mit Regelschulkindern anderer Schulen entsteht, ablehnen, empfinden es die Kinder des Typ 2 als positiv und lassen sie zu. Im Zuge veränderter Interessen am Übergang zur Pubertät gehen diese sozialen Beziehungen jedoch verloren und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen suchen sich jemanden, der in dieselbe Referenzgruppe wie sie gehört. Somit werden Personen im näheren sozialen Umfeld gesucht, denen man in als wichtig erachteten Erwartungen ähnlich ist und mit denen relevante gemeinsame Interessen geteilt werden. Dies erfolgt in Integrations- und Mehrstufenklassen beispielsweise durch die Tendenz zu jüngeren SchülerInnen oder anderen Integrationskindern.

Einfluss auf die soziale Partizipation nimmt eine Klassenzusammensetzung mit hoher Diversität und einer hohen Anzahl an Personen, die es den Kindern erleichtert, ähnliche SchülerInnen zu finden. Verständnis ermöglicht die Akzeptanz von Peers und Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit Mädchen in den ersten Klassen. Zusätzlich ist es wichtig, dass die Gruppe, der man angehört, nicht weniger Wert beigemessen wird. Die hierarchische Bewertung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Personengruppe ist hinderlich. Die positive Beurteilung von Erwartungsverletzungen seitens der Peers kann für die soziale Partizipation förderlich sein. Neben der Klassenzusammensetzung spielen somit die Einstellung gegenüber Erwartungen

und Erwartungsverletzungen sowie die Beurteilung von Personen und Personengruppen eine wichtige Rolle in der sozialen Partizipation.

Auch in der Literatur wird gezeigt, dass Vergleichsprozesse der SchülerInnen beeinflussen, wie sie sich im Vergleich zu anderen wahrnehmen (Marsh et al. 1988). Auf Basis dieser Vergleiche suchen sie ihre sozialen Kontakte nach Ähnlichkeit aus (Pijl et al. 2010). Einen weiteren relevanten Faktor stellt die hierarchische Beurteilung von Personen und Personengruppen dar. Denn es kommt bei der Wahl von Personengruppen und Freundschaften, neben der Ähnlichkeit, der subjektive soziale Status zu tragen. Dieser stellt den wahrgenommenen Platz in einer hierarchischen Gemeinschaft dar. Personen mit ähnlichem oder höherem Status werden eher für soziale Beziehungen herangezogen, da der Kontakt zu jemanden, der weniger sozial angesehen ist, dazu führen kann, selbst eine geringere soziale Stellung zu erhalten (Kalymon, 2010). Dementsprechend werden Verhaltensweisen von Personen übernommen, die einen hohen sozialen Status haben (Juvonen & Ho, 2008).

Von Relevanz ist somit die Entscheidung der SchülerInnen, welcher Gruppe sie sich zugehörig fühlen möchten und die Möglichkeit, in relevanten Merkmalen den Mitgliedern dieser Gruppe ähnlich sein zu können. Dabei scheint die (hierarchische) Bewertung von Personen und Personengruppen je nach Erfüllen bestimmter Erwartungen im sozialen Umfeld, eine entscheidende Rolle zu spielen.

Doch nicht alle SchülerInnen versuchen, die Ähnlichkeit mit der gewünschten Referenzgruppe in schulischen Erwartungsbereichen hervorzuheben. Manche setzen Erwartungsverletzungen ein, um wahrgenommen zu werden. Eine Strategie besteht darin, „anders zu sein“, wenn man schon nicht dem entsprechen kann, was gefordert wird. Es kommt auf die Beurteilung der Erwartungsverletzungen und dem „anders sein“ an. Während das fehlende Einhalten von Erwartungen bei Bruno in der neuen Schule positiv bewertet wird und es bei Christine und Christoph in den ersten Jahren verstanden wird, entsteht beim Typ 3 eine negative Einstellung seitens der Peers und der Lehrpersonen. Von manchen SchülerInnen wird berichtet, dass sie es schaffen, auf positive Art „anders“ zu sein, beispielsweise mit auffallenden Hilfsmitteln, mittels positiv bewerteter Eigenschaften wie dem „Mundwerk“ oder der Abgrenzung von den Erwartungen Erwachsener am Übergang zur Pubertät. Andere heben sich durch Erwartungsverletzungen hervor, die von den Peers und Lehrpersonen negativ

bewertet werden, durch die sie aber Aufmerksamkeit erfahren und persönlich wahrgenommen werden.

Kevin besucht eine Integrationsklasse in einer Schule, die für seine Beeinträchtigung spezialisiert ist. Er erfüllt akademische Erwartungen, jedoch nicht jene an sozial-emotionale Fertigkeiten. Kevin reagiert in Bereichen, in denen er sich als „sehr schlecht“ einschätzt mit Vermeidung. Er macht durch Erwartungsverletzungen auf sich aufmerksam, weil er, wie er sagt, lieber „terrorisiert“ werde als nicht beachtet zu werden. Er fühlt sich sozial benachteiligt im Vergleich zu den MitschülerInnen und möchte Aufmerksamkeit. Freundschaften sind ihm wichtiger als das Lernen, da die Zeit mit diesen mehr Spaß macht. Kevin sagt, dass er aber nur 4 Freunde von 500 oder 300 Kindern in der Schule habe und dass dies wenig sei. Kevin erzählt auch von Freunden in der Wohnortgegend. Er befürchtet, dass die MitschülerInnen nicht zu seinem Geburtstagsfest kommen möchten. Die Akzeptanz von Kevin in der Klasse ist laut der Lehrperson schwierig zu erreichen gewesen. Er nimmt eine eher „außenstehende Position“ ein. Das Einhalten sozialer Regeln der Peers führt dazu, dass insbesondere Mädchen sich um Kevin kümmern, aber auch, dass Kevin noch mehr aufgrund von Erwartungsverletzungen in diesem Bereich auffällt. Die Peers werden als förderlicher Faktor genannt, da sie Kevin akzeptieren, auch wenn er Erwartungen nicht einhält. Es gibt allerdings zwei andere Kinder in der Klasse, die ebenfalls „übrig bleiben“, woraufhin es zu Streitigkeiten zwischen Kevin und diesen beiden Kindern um Freundschaft und dem „nicht alleine übrig bleiben“ kommt. Mit diesen teilt Kevin die Erfahrungen des „anders sein“ in vielfacher Hinsicht, ob aufgrund der Außenseiterposition, der familiären Situation oder des kulturellen Hintergrunds. Laut der Lehrperson sind dies lediglich Zweckfreundschaften. Aufgrund der bestehenden bleibenden Erwartungsverletzungen wird Kevin die Absicht zugeschrieben, Erwartungen zu verletzen. Übliche Strategien wie das Betonen von Stärken sowie das konsequente Umsetzen von Strafen (inklusive des Streichens von Partizipationsmöglichkeiten) bei Erwartungsverletzungen scheinen nicht dabei zu helfen, dass Kevin die Erwartungen an soziales Verhalten einhält. Das soziale Verhalten der Peers, insbesondere der Mädchen und Diversität in der Klassenzusammensetzung scheinen jedenfalls hilfreich dabei zu sein, jemanden zu finden, der ähnliche Erfahrungen teilt und von anderen akzeptiert zu werden. Die Erwartungsverletzungen scheinen für ihn zumindest Aufmerksamkeit und damit das

Gefühl, persönlich wahrgenommen zu werden, zu bewirken.

Günther befindet sich in einer Integrationsklasse in einer Schule, die auf seine Beeinträchtigung spezialisiert ist. Die Erwartungsverletzungen im sozial-emotionalen Bereich werden als ausschlaggebend für die Schwierigkeiten in der Akzeptanz seitens der Peers gesehen. Beim Interview vermeidet er auch Themen, die mit Schwächen zusammenhängen. Laut der Lehrperson hält er Erwartungen vermehrt ein und ist „ausgeglichener“, wenn er seine persönlich als relevant erlebten Stärken zeigen kann. Erwartungsverletzungen entstehen mitunter in Zusammenhang mit diesen Stärken bzw. dem Erlangen von Aufmerksamkeit seitens der Peers. Unabhängig von gemeinsamen Interessen ist es ihm wichtig, dass ihn andere verstehen. Günther sagt, dass er Freunde habe, in der Schule und an seinem Wohnort. Seine Mutter beschreibt ebenfalls Freundschaften in Freizeitvereinen und der Wohngegend. Günther hofft, dass der Kontakt mit den Peers in der Klasse auf Facebook auch nach dem Schulwechsel bestehen bleibt. In der Klasse ist ihm laut der Lehrperson niemand ähnlich und die Lehrerin sieht es als Opfer an, wenn Peers aufgrund der Forderung nach sozialem Verhalten mit ihm interagieren. In den ersten Klassen bestehen Erwachsenen-Kind-Beziehungen aufgrund von Verständnis und der Forderung nach sozialem Verhalten. In der vierten Klasse wird Günther jedoch ausgegrenzt, da kein Verständnis für Erwartungsverletzungen mehr gegeben ist und ihm von der Lehrperson „Absicht“ beim Verletzen von Erwartungen zugeschrieben wird. Das Unverständnis führt zur Zuschreibung eines negativen Charakters, zu einer negativen Einstellung gegenüber dem Schüler. Mit dieser Einstellungsänderung der Lehrperson geht eine verringerte Interaktion mit den Peers einher. Er wird bei Klassenaktivitäten von der Lehrperson ausgeschlossen und die MitschülerInnen spielen nicht mehr mit ihm. Das soziale Verhalten von der Lehrperson wird nicht mehr eingefordert, aufgrund von Unverständnis für die Erwartungsverletzungen. Für Günther ist es wichtig, dass er nicht als einzige Person nicht bei Aktivitäten mitfahren darf.

Erwartungsverletzungen treten verstärkt in Situationen auf, in denen das Gefühl von Sicherheit nicht gegeben ist, zum Beispiel zu Schulbeginn, bei einem Klassenwechsel (A-PI-K-02-GIP) oder an Übergängen, so auch in der vierten Klasse (A-HI-F-01-GIT). Jedoch wird nur jenen ein negativer Charakter zugeschrieben, die

auch in der 3./4. Klasse Erwartungen nicht einhalten, trotz aller Bemühungen, und bei denen der Grund hierfür nicht verstanden sowie die Erwartungsverletzung negativ beurteilt wird. Auch andere Lehrpersonen in anderen Klassen beschreiben von Kindern, die um Aufmerksamkeit kämpfen und Erwartungen verletzen (A-PI-K-01). Bei all diesen SchülerInnen kommt es zu einer verringerten Partizipation und negativer Ursachenzuschreibung für Erwartungsverletzungen am Übergang zur Pubertät. Beschrieben wird, dass das Bewusstsein einer „Randstellung“ in der Gruppe, beispielsweise laut der Lehrperson von Bianca, zu Aggressivität, Depressivität, Hass und zu einem Gefühl der Benachteiligung führt, das sich wiederum auf die soziale Partizipation auswirkt. Es besteht gerade auch zu Beginn der Pubertät und der Loslösung von Erwachsenen vermehrte Unsicherheit. Dem entgegengewirkt wird durch das Vermitteln des Gefühls, dass alle von der Lehrperson persönlich wahrgenommen und verstanden werden.

Beim Typ 3 kommt es ebenfalls, wie beim Typ 2, zu einer Erwartungsreduktion. Der Einfluss der Erwartungen der Lehrpersonen wird oftmals mit Banduras (1986) Modell der Selbstwirksamkeit erklärt. Diese besagt, dass Individuen Aktivitäten und Situationen vermeiden, von denen sie bezweifeln, diese erfolgreich bewältigen zu können (Destin et al. 2009). Dies passt mit dem Ergebnis überein, dass Kevin und Günther dem aus dem Weg gehen, was sie sich nicht zutrauen. Das Gefühl der Sicherheit ist eine notwendige Voraussetzung für das Erfüllen von Erwartungen, die insbesondere in Konfrontation mit Neuem, so auch an Übergängen im Bildungssystem, schwierig zu erreichen sein kann. Während in den ersten Klassen ebenso wie bei Typ 2 Erwachsenen-Kind-Beziehungen geführt werden, verändert sich in der 3./4. Klasse die soziale Partizipation aufgrund einer veränderten Einstellung gegenüber den Erwartungsverletzungen. Kevin und Günther werden dafür verantwortlich gemacht, dass sie Erwartungen nicht einhalten. Die Ursachenzuschreibung für das fehlende Einhalten sozialer Regeln wirkt sich auf die Zuweisung eines positiven oder negativen Charakters aus. Dennoch verhalten sich die Lehrpersonen von den Schülern im Typ 3 unterschiedlich. Während Günther's Lehrerin in der vierten Klasse kein Verständnis mehr einfordert, bleibt diese bei Kevin's Lehrperson weiterhin bestehen. Die MitschülerInnen von Kevin interagieren weiterhin mit ihm während die Peers von Günther diesen ausgrenzen. Kevin hat im Gegensatz zu Günther außerdem andere Kinder in der Klasse, die eine Randposition einnehmen, und mit denen es zu Hierarchiestreitigkeiten kommt, um nicht als einzige

Person „übrig“ zu bleiben. Günther ist zumindest darüber erleichtert, dass er bei der Klassenfahrt nicht der einzige ist, der nicht mitfährt. Förderlich ist somit, wenn Erfahrungen und emotionales Erleben in irgendeiner Form geteilt werden können und man damit nicht allein ist. Ansonsten haben beide Schüler FreundInnen außerhalb der Klasse in der Schule, der Wohnortgegend, über elektronische Medien wie Facebook oder in interessenbezogenen Freizeitgruppen. Kurz, die Einstellung zu SchülerInnen, basierend auf dem Verständnis für die Ursache von Erwartungsverletzungen, und die Forderung von sozialem Verhalten beeinflussen die soziale Partizipation. Die Einstellungsänderung der Lehrperson in der 3./4. Klasse geht mit einer Veränderung im sozialen Verhalten der Peers einher. Beim Typ 3 ist es so, dass die Lehrpersonen die Erwartungsverletzungen nicht verstehen, diese negativ beurteilen und es dadurch zu vermehrter Ausgrenzung kommt. Auch die Klassenzusammensetzung ist von Bedeutung, nämlich die Anwesenheit von Personen, die einem in wichtigen Aspekten ähnlich sind, auch wenn es um das Gefühl geht, nicht allein eine Außenseiterposition einzunehmen. Das Vermitteln des Gefühls, persönlich wahrgenommen und verstanden zu werden anstatt des Gefühls der Benachteiligung, insbesondere in persönlich als relevant erachteten Stärken, wird als förderlich für das Einhalten von Erwartungen und die soziale Partizipation beschrieben. Erwartungsverletzungen können jedoch auch dafür verwendet werden, um wahrgenommen statt ignoriert zu werden.

Insgesamt wird in der Schule erwartet, dass immer mehr als relevant eingestufte Erwartungen schulischer „Reife“ erfüllt werden. Auf dem Weg zur "Reife", die im Schulsystem im Laufe der Zeit erlangt werden soll, wird immer mehr erwartet und vorausgesetzt. Insbesondere an Bildungsübergängen gibt es laut den Interviewpersonen eine Erwartungsumstellung und dadurch Kinder, die diese Erwartungen nicht erfüllen. Zu Schulbeginn werden beispielsweise vor allem die sozialen Regeln für das Einhalten eines lernförderlichen Umfelds gelehrt. Im Verlauf des Fortschreitens im Bildungssystem werden Unterschiede immer offensichtlicher und führen zum vermehrten Wahrnehmen des „anders sein“. In den ersten beiden Jahren wird vor allem das Einhalten sozialer Regeln gelernt und dann vorausgesetzt. In der 3. und 4. Klasse folgt ein vermehrter Fokus auf akademische Leistungen und Selbständigkeit aufgrund der Vorbereitung auf die Sekundarstufe. An jedem dieser Übergänge kommt es zu einer veränderten Akzeptanz in der Peer-Gruppe, aufgrund

veränderter Erwartungen. Kurz vor und zum Schulbeginn wird mehr ausgegrenzt als im Kindergarten und in der 3./4. Klasse mehr als in den ersten beiden Schuljahren. Dies wird mit einer „normalen Entwicklung“ begründet, da mit zunehmendem Alter immer mehr „Reife“ und Unabhängigkeit von Erwachsenen vorausgesetzt werden und manche Kinder nicht mithalten können (A-II-A-01). Zusätzlich wird die (Vor-) Pubertät als Zeit genannt, in der vermehrte Differenzierungen auftauchen sowie das Bewusstwerden des „anders sein“ in Bezug zu Normvorstellungen. In dieser Zeit werden die Erwartungen der Peers wichtiger als jene der Erwachsenen. Bruno findet in einem neuen schulischen Umfeld Freundschaften im Gegensatz zur Primarschulzeit, da dort seine sozialen Verhaltensweisen zwar von den Lehrpersonen negativ bewertet werden, aber nicht von den Peers und seiner Mutter. Diese sieht es als eine positive Entwicklung an, dass er nicht mehr so „brav“ ist. (A-II-A-02) Kevin wiederum hält sich nicht an die Regeln, da er lieber terrorisiert als ignoriert wird. Kevin beschreibt die Notwendigkeit für aggressive Verteidigung als Schutz gegenüber anderen und er wertet andere ab, um in einer Dreierkonstellation positiver als der andere wahrgenommen zu werden. Außerdem beschreibt er, dass Erwartungsverletzungen zumindest Aufmerksamkeit, das Wahrgenommen werden von anderen, bewirken (A-VI-H-03). Diese Suche nach Aufmerksamkeit wird auch bei Günther genannt (A-HI-F-01). Es gibt somit vielerlei Gründe, weshalb es als günstig für die Positionierung in der Klasse erlebt werden kann, Erwartungen zu verletzen und Zurückweisung in Kauf zu nehmen, insbesondere dann, wenn das Gefühl gegeben ist, eine Randstellung einzunehmen. Am Übergang zur Pubertät wird die eigene soziale Stellung vermehrt bewusst, die Peers werden wichtiger als Bezugspersonen und es wird versucht, sich in der gewünschten Gruppe zu positionieren und dazuzugehören. Denn für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe werden Erwartungen erfüllt oder es wird versucht, mittels Erwartungsverletzungen und dominantem Verhalten andere an den Rand zu drängen oder sich selbst in den Mittelpunkt, wenn dies als erfolgversprechender empfunden wird. Das Bewusstsein einer Randstellung führt zu vielfachen negativen Emotionen wie Depressionen und Aggressionen und wird versucht, zu vermeiden. Wenn ein Schüler wie Kevin Erwartungsverletzungen als positiv für die soziale Stellung ansieht, trotz der Abwertung des Verhaltens seitens der Lehrpersonen und der Peers, wird er diese weiterhin durchführen, zum Beispiel um zumindest wahrgenommen statt ignoriert zu werden. Wenn einem Schüler Erwartungsverletzungen zu Freundschaften und

Zugehörigkeit zur gewünschten Referenzgruppe verhelfen aufgrund einer positiven Bewertung des Verhaltens seitens der Peers, trotz negativer Bewertung seitens der Lehrperson, wird er diese ebenfalls tätigen und den Erwartungen der Peers den Vorrang geben. Es kommt auf die Erwartungen in einem bestimmten Umfeld, die Beurteilung dieser Erwartungen und der Erwartungsverletzungen sowie auf die Auswahl bzw. Bewertung der Referenzgruppen, der man angehören möchte, an.

In dieser Arbeit wird gezeigt, dass immer dann, wenn sich Erwartungen verändern, sich auch die soziale Partizipation ändert. In der bestehenden Forschungsliteratur wird deutlich, dass sich das zunehmende Erkennen von Unterschieden auf die soziale Partizipation auswirkt. Die Segregation aufgrund des Geschlechts beginnt beispielsweise mit dessen Erkennen (Fagot & Leinbach, 1985 zit. nach Fawcett & Markson, 2010). Mit Schuleintritt und den damit einhergehenden neuen Erwartungen an das Verhalten der Kinder wird somit das „anders sein“, der Unterschied im Vergleich mit anderen in Bezug zu den Erwartungen des Umfelds, deutlich. Neue Erwartungen zu Schulbeginn bestehen beispielsweise darin, dass SchülerInnen den Instruktionen von Lehrpersonen zuhören und diesen gehorchen, Aktivitäten zu Ende bringen und mit KlassenkameradInnen kooperieren (von Stauffenberg & Campbell, 2007). SchülerInnen sehen sich mit Fortschreiten des Bildungssystems immer mehr mit schulischen Erwartungen konfrontiert, die in diesem Umfeld zur Beurteilung von Personen herangezogen werden. Zusätzlich erlangen in der Schule die Peers immer mehr an Wichtigkeit (Kyratzis, 2004) und bestimmen auch die Sozialisation vermehrt mit. Die persönlichen Erwartungen von den Peers spielen neben den schulischen Erwartungen eine immer größere Rolle. In der Adoleszenz sind neben den schulischen Anforderungen auch andere Faktoren wie körperliche Erscheinung und Freizeitaktivitäten für den sozialen Status von Bedeutung (Kalyon et al. 2010). Wenn SchülerInnen die Regeln der MitschülerInnen verstehen und mit diesen übereinstimmen, wird soziale Partizipation möglich (Ytterhus, 2012). Insbesondere die frühe Pubertät stellt eine Zeit dar, in der neue soziale Rollen und der Status innerhalb der Peer-Gruppe entdeckt werden. Die Theorie sozialer Identität geht davon aus, dass Jugendliche eine positive soziale Identität erreichen und erhalten möchten (Kilpatrick & Cantril, 1960). Selbst wenn bei geringem sozialen Status Personen mit höherer Beliebtheit ignoriert werden und dadurch eine positive Sicht auf sich selbst bleibt (Crocker & Major, 1989 zit. nach Destin, 2012), verbraucht dies viele Ressourcen und beeinflusst den emotionalen Zustand (Destin, 2012). So führt

ein geringer subjektiver sozialer Status zu negativen Gefühlen wie körperliche und psychische Stressreaktionen und depressive Symptome (Demakakos et al. 2008, Wen et al. 2006, Wolff et al. 2010 zit. nach Destin, 2012). Diese psychischen Reaktionen wurden in Zusammenhang mit dem Bewusstsein, eine Randposition in der Gesellschaft einzunehmen, in dieser Arbeit geschildert. Kevin ist sich seines Status in der Klasse bewusst, fühlt sich benachteiligt und verspürt Wut und Hilfslosigkeit diesbezüglich. Außerdem kämpft er um eine bessere Position und um Freundschaft. Derartige Konflikte um eine bestimmte Position in der Gruppe werden von interviewten Lehrpersonen in dieser Arbeit als Hierarchiestreitigkeiten bezeichnet. Auch in der Literatur ist bekannt, dass SchülerInnen selbst eine Hierarchie der Beeinträchtigungen erstellen und sich mit jenen vergleichen, die als „schlimmer“ gewertet werden (Priestley et al. 1999 zit. nach McMaugh, 2011). Die hierarchische Bewertung von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld wirkt sich auf das soziale Miteinander aus. Wenn SchülerInnen die Wahl zwischen Opfer oder Bullies haben, ist es wichtig zu wissen, dass Bullies mit körperlicher Kraft und Provokation assoziiert werden. Mit Opfern wird Feigheit und das Ausgeschlossen sein von Aktivitäten verbunden. Dies spricht dafür, dass die Opfer weniger angesehen sind, da die Bullies zumindest als stark betrachtet werden, auch wenn beide eher sozial zurückgewiesen werden (Cerezo & Ato, 2010). Insbesondere am Übergang von der Volks- zur Sekundarschule kommt es zu aggressivem Verhalten (Pellegrini et al. 2002), das im Verlauf der Schulzeit immer stärker mit hohem Status verbunden wird (Bowker et al. 2010). Entsprechend des „social identity signaling framework“ (Berger, 2008) wird angenommen, dass negative, seltene Verhaltensweisen mit sozialem Status assoziiert und identitätsstiftend sind (Gorman et al. 2002). Sie helfen dabei, sich von den Peers zu unterscheiden. Damit tragen sie zur Identität bei (Berger, 2008). Am Übergang zur Sekundarstufe gilt es, sich gegenüber Erwachsenen abzugrenzen und dementsprechend nicht wie in der Volksschule den schulischen Regeln und Erwartungen zu entsprechen. Im Gegensatz dazu berichtet eine andere Studie, dass in der Sekundarstufe weniger aggressives Verhalten auftritt als bei Kindern in der Primarstufe (Varjas et al. 2009). Dies weist auf die bereits bekannten Unterschiede in schulischen Normen und Werten zwischen Primar- und Sekundarstufe hin (Galvan et al. 2011). Als Forschungslücke werden schulstufenbezogene Unterschiede von Normen, die mit dem sozialen Status zusammenhängen, genannt (Destin et al. 2012). Der Beitrag

dieser Arbeit liegt darin, dass es das Zusammenspiel der Beurteilung von Erwartungen und Erwartungsverletzungen des/der Schülers/in und der gewünschten Peer-Gruppe, der man angehören möchte, ist, die das Verhalten von SchülerInnen beeinflusst. Die aktive Entscheidung der SchülerInnen, der Peers und der Lehrpersonen über die Bewertung von Erwartungsverletzungen spielt eine Rolle für die soziale Partizipation. Dabei ist auch die Klassenzusammensetzung entscheidend. Kurz, der Kontext beeinflusst die soziale Partizipation (Adams & Plaut, 2003), insbesondere die Erwartungen, die in einem bestimmten sozialen Umfeld an Personen gestellt werden sowie die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und der Referenzgruppen.

Unterschiedliche Strategien und Kontextfaktoren fördern die Wahrnehmung als „ähnlich“, gegenseitiges Verstehen und soziale Partizipation. SchülerInnen versuchen, „gleich“ zu sein durch das Betonen von Stärken und Ähnlichkeiten sowie durch das Überspielen von Erwartungsverletzungen. Sie beurteilen Personen und Personengruppen, denen hierarchisch ein geringerer Wert beigemessen wird, positiv oder sie nutzen Erwartungsverletzungen zum Erhalt von Aufmerksamkeit, um persönlich wahrgenommen zu werden. In den Integrationsklassen wird gemeinsame freie Zeit benötigt, um auch mit Regelschulkindern gemeinsame Interessen und Erfahrungen finden zu können. Die Klassenzusammensetzung spielt ebenso eine wichtige Rolle, da die Anwesenheit von Personen von Bedeutung ist, die relevante Erwartungen ähnlich erfüllen, Erwartungsverletzungen ähnlich beurteilen und gemeinsame Interessen und Erfahrungen teilen.

Eltern und Lehrpersonen unterstützen dabei, Möglichkeiten für das Verbringen gemeinsamer Zeit in einer entspannten Atmosphäre mit wenig schulischem Leistungsdruck zu finden. Außerdem versuchen sie, Sicherheit zu vermitteln, e.g. mittels des persönlichen Wahrnehmens der SchülerInnen, Wissensvermittlung und eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds, in dem soziale Regeln eingehalten werden. Gefördert wird auch das Wahrnehmen von Stärken, die Akzeptanz von Schwächen oder Verständnis bei Erwartungsverletzungen. So soll gegenseitiges Verständnis ermöglicht werden. Zusätzlich wird versucht, Adaptionen für das Einhalten von Erwartungen bereitzustellen, trotz dem Beibehalten von Erwartungen und von Freiwilligkeit im Umgang miteinander, ohne besondere Rücksichtnahme. Auch die Eltern-Schul-Zusammenarbeit kann diese Interventionen unterstützen,

insbesondere das Fördern von Verständnis, das Erlangen von Adaptionen bei gleichzeitigem Beibehalten der schulischen Erwartungen, das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten und das Unterstützen des Gefühls von Sicherheit. Für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule sind ähnliche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Förderung des Kindes, vermehrter Informationsfluss und die Sichtbarkeit von Erfolgen hilfreich.

Die Einstellung gegenüber Erwartungen und Erwartungsverletzungen in einem bestimmten sozialen Umfeld sowie die Beurteilung von Personen und Personengruppen, die Forderung von sozialem Verhalten sowie das Vermitteln von Sicherheit und des Gefühls, wahrgenommen und verstanden zu werden sowie das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten beeinflussen die soziale Partizipation. Das Beibehalten von als relevant erachteten Erwartungen, ohne besondere Rücksichtnahme ist ebenfalls förderlich und kann durch eine gute Eltern-Schul-Zusammenarbeit unterstützt werden.

Einbetten der Ergebnisse zum Einfluss des Kontexts auf die soziale Partizipation in den Umweltfaktoren der ICF-CY

Die positive Beurteilung von Personen und Personengruppen sowie von Erwartungen und Erwartungsverletzungen, unter Beibehalten relevanter Erwartungen, findet sich bereits beim Umweltfaktor „Einstellungen“ wider. Das persönliche Wahrnehmen und Verstehen anderer sowie Verständnis für Erwartungsverletzungen werden bei „Unterstützung und Beziehungen“ beschrieben. Doch es gibt auch Erkenntnisse zu anderen Umweltfaktoren der ICF-CY, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

Einbetten der Ergebnisse zum Einfluss des Kontexts auf „Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung“ in der ICF-CY

Der Umweltfaktor „Produkte und Technologien“ beinhaltet Hilfsmittel, die beispielsweise für Bildung, Kommunikation, persönliche Mobilität und Freizeit hilfreich oder hinderlich sein können (WHO, 2007).

Ein barrierefreies Schulgebäude ist insbesondere wichtig, wenn es darum geht, sich selbständig bewegen und interagieren zu können. Dies ermöglicht, bei

Freizeitaktivitäten von Peers mithalten und Ähnlichkeiten auf gleicher Ebene, ohne Unterstützung von Erwachsenen, finden zu können. Insgesamt ist bei Adaptionen jedoch zu beachten, dass die Sichtbarkeit durch Hilfsmittel zur Wahrnehmung als „anders“ führen und dadurch auch hinderlich für das Finden von Ähnlichkeiten sein kann. So wie in diesem Forschungsprojekt gezeigt wird, können Hörgeräte, Blindenstöcke, Rollstühle und andere Hilfsmittel die Wahrnehmung als „anders“ fördern und dadurch zu verringerter sozialer Partizipation führen, obwohl sie Kommunikation und Selbständigkeit fördern. Deswegen verstecken interviewte SchülerInnen auch die Hilfsmittel und weigern sich, diese in einem Umfeld zu tragen, in dem es wichtig ist, Ähnlichkeiten mit Regelschulkinder in den Vordergrund zu stellen. Es ist darauf zu achten, dass das Sichtbarmachen von Unterschieden zwischen den Peers nicht mit einer Zuweisung zu einer anderen Referenzgruppe einhergeht. Adaptionen sollen so verwendet und gestaltet werden, dass sie das Einhalten relevanter Erwartungen und gleichzeitig die Wahrnehmung als „ähnlich“ ermöglichen. Ausnahmen von Regeln gelten für alle und werden nicht lediglich auf Beeinträchtigungen zurückgeführt. So könne sich jeder, der es gerade dringend braucht, zurückziehen und Pause machen. Außerdem halten sich beispielsweise alle an eine geringe Lautstärke, damit das Lernen leichter funktioniert. Erwartungen werden beibehalten und mittels Adaptionen an die Fertigkeiten der SchülerInnen angepasst, aber ohne die oftmals mit der Sichtbarkeit von Hilfsmitteln einhergehenden besonderen Rücksichtnahme und Erwartungsreduktion, die sich zumeist nur auf einzelne Personen in der Klasse bezieht (A-PI-K-01). Hilfsmittel wie ein Rollstuhl sind nicht als etwas Besonderes anzusehen. Es muss darauf nicht aufgepasst oder Rücksicht genommen werden. Die Wahrnehmung der Normalität von Hilfsmitteln (wie beispielsweise bei Brillen) und eine neutrale Bewertung können dabei hilfreich sein, dass die Wahrnehmung als „anders“ ausbleibt, vor allem wenn ausreichend Möglichkeiten geboten werden, Ähnlichkeiten zu finden und zu erkennen, was alles miteinander möglich ist, unter Beibehalten relevanter Erwartungen.

Auch in anderen Studien wird bereits gezeigt, dass das Verweigern technischer Hilfsmittel und anderer sichtbarer Merkmale eines „anders sein“ für die sozialen Beziehungen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen von Bedeutung sein kann (Watson et al. 1999). Die Sichtbarkeit des „anders sein“ bedarf des Fokus auf Ähnlichkeiten, auf Adaptionsmöglichkeiten für alle SchülerInnen und des erfüllen

Könnens relevanter Erwartungen. Ansonsten kann sie die soziale Partizipation mit Regelschulkindern aufgrund des Risikos der Wahrnehmung des „anders sein“ gefährden.

e1 Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung

Fördern der Wahrnehmung von Normalität beim Verwenden von Hilfsmitteln, unter Beibehalten von relevanten Erwartungen und Vermeiden der sichtbaren Etikettierung „besonderer Rücksichtnahme“, Bereitstellen von Adaptionen für alle

Abbildung 31: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Produkte und Technologien für Bildung/Ausbildung“ der ICF-CY

Einbetten der Ergebnisse zum Einfluss des Kontexts auf „Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt“ in der ICF-CY

Der Umweltfaktor „Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt“ wirkt sich auf die soziale Partizipation aus, wenn die Schule als Lebensbereich herangezogen wird, in dem beispielsweise die Bevölkerung (die Zusammensetzung der Klasse) sowie Laute und Geräusche als Faktoren (WHO, 2007) betrachtet werden, die die Partizipation erleichtern oder erschweren können.

Das Anbieten leistungsfreier Zeit und das Schaffen von Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten können dabei helfen, dass SchülerInnen gemeinsame Interessen und Erfahrungen finden. Peers sind offen für Interaktionsmöglichkeiten mit Kindern mit Beeinträchtigungen. Eltern sowie Lehrpersonen schaffen Möglichkeiten für freie gemeinsame Zeit der SchülerInnen innerhalb klarer Strukturen und Regeln, in denen Erwartungen erfüllt und Gemeinsamkeiten gefunden werden können. Mit anderen Kindern mit Beeinträchtigungen wird es mitunter als einfacher beschrieben, gemeinsame Aktivitäten zu finden, wie dies auch beispielsweise bei Martin deutlich wird. Jedoch bedeutet dies nicht, dass nicht auch mit SchülerInnen ohne Beeinträchtigungen gemeinsame Erfahrungen und Aktivitäten möglich werden können. Es braucht dafür mitunter mehr leistungsfreie Zeit und Ersatzmöglichkeiten, wenn bevorzugte Aktivitäten verboten werden und ein Spielaufbau in kurzer Zeit in der Pause nicht möglich ist (A-HI-G-02). Auch in der Freizeit ist es schwierig für Kinder mit Beeinträchtigungen, mit anderen zu interagieren, beispielsweise aufgrund von großen Entfernungen des Wohnorts oder fehlender Selbständigkeit. Das

gemeinsame Verbringen privater Zeit ist jedoch laut den Interviewpersonen für langfristige Freundschaften von Bedeutung. Deshalb kann es für SchülerInnen wichtig sein, Kontaktmöglichkeiten zu schaffen, mitunter auch mittels Facebook (A-HI-F-01). Bei einigen Kindern in diesem Projekt ist es so, dass in Wohnortnähe und mit privaten Kontakten vermehrt soziale Beziehungen zu Kindern ermöglicht werden können, mitunter auch mit jenen ohne Beeinträchtigungen. Gemeinsame freie Zeit, ohne Leistungsvergleich und mit vielfältigen Aktivitätsmöglichkeiten, wird auch von den SchülerInnen angestrebt. In Mehrstufenklassen, im Hort oder in geschlechts- und altersgemischten Freizeitgruppen ist es manchmal leichter möglich, gemeinsame Interessen und Erfahrungen zu teilen. So wie das Bereitstellen von Möglichkeiten für leistungsfreie gemeinsame Zeit seitens Lehrpersonen als hilfreich betrachtet wird, werden Eltern als ein wichtiger förderlicher Faktor für das Schaffen von Möglichkeiten in der Freizeit genannt, insbesondere wenn Kinder noch nicht selbständig Kontakt mit anderen aufnehmen können und die Peers der Klasse nicht in derselben Wohnortgegend leben.

In anderen Studien wird ebenso bestätigt, dass die soziale Partizipation in der Freizeit für die Akzeptanz von Peers und Vertrautheit relevant ist (Wendelborg et al 2010) und dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in außerschulischen Aktivitäten weniger involviert sind (Solish et al. 2010). Insbesondere die Nähe von Personen in Wohnortnähe wird als förderlich angesprochen. Studien bestätigen, dass es mitunter mit anderen Kindern mit Beeinträchtigungen einfacher ist, sportliche Tätigkeiten zu machen und gemeinsame Interessen und Aktivitäten über eine gewisse Zeit zu teilen (Kalymon et al. 2010). Am Übergang zur Sekundarschule kann es jedoch auch sein, dass aufgrund des Zeitmangels eher Freunde in der näheren Umgebung gesucht werden, die keine Beeinträchtigung aufweisen (Grue, 2001 zit. nach Asbjornslett et al. 2012). Die Möglichkeit eines wiederholten Kontakts über einen längeren Zeitraum ist eine wichtige Voraussetzung, einander vertrauter zu werden und Freundschaft zu schließen (Gallagher et al. 2007 zit. nach Hoogdaem, 2012). Interaktionen mit Peers mit Beeinträchtigungen in Regelschulklassen allein führen nicht automatisch zu positiven Beziehungen (Guralnick et al. 2007). Die Kontakttheorie (Allport, 1954) besagt, dass der direkte Kontakt zwischen Gruppen aus Individuen mit unterschiedlichem Hintergrund und Eigenschaften positive Beziehungen zwischen Gruppen fördert. Dieser bedarf aber der Unterstützung in der Schule und bedeutsamer, häufiger, über die Zeit hinweg wiederholter, kooperativer Interaktionen

mit einem gemeinsamen Ziel sowie gleichem wahrgenommenen Status und Gegenseitigkeit in den gemeinsamen Aktivitäten. Ursprünglich ist diese Theorie für Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund entwickelt worden, aber später auch in Bezug auf SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen (Manetti et al. 2001). Es kommt eher zu positiven und sozial inhaltsreichen Peer-Interaktionen, wenn Möglichkeiten geschaffen werden, in Situationen zu interagieren, in denen alle erfolgreich sind und etwas zu einem gemeinsamen Ziel beitragen können (Carter et al. 2001). In dieser Arbeit werden das Erfüllen von Erwartungen und das Teilen gemeinsamer Interessen und Erfahrungen als ausschlaggebende Faktoren erachtet, die soziale Partizipation fördern können. Das Bereitstellen von ausreichend leistungsfreier gemeinsamer Zeit für das Finden von Ähnlichkeiten ist hierfür ebenso eine Voraussetzung wie das Vermeiden des Sichtbarmachens des „anders sein“, beispielsweise mittels Hilfsmittel und Adaptionen.

Der Kontext spielt eine Rolle für soziale Partizipation (Adams & Plaut, 2003), durch die Erwartungen und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und Personengruppen in einem bestimmten Setting. So finden manche SchülerInnen im Hort, im Urlaub, bei Vereinen oder in der Wohnortgegend leichter Ähnlichkeiten mit anderen und können Erwartungen erfüllen als in einem eng gefassten schulischen Erwartungsbereich. Denn schulische Erwartungsverletzungen tauchen dort auf, wo diese vorausgesetzt werden. So entsteht für manche Eltern die Wahrnehmung einer Beeinträchtigung erst zu Schulbeginn (A-VI-I-06). Der Leistungsvergleich wird auch von einigen Interviewpersonen als Barriere für Integration betrachtet. Dies spricht dafür, dass das Schaffen leistungsfreier Zeit, in der Ähnlichkeiten gefunden und Erwartungen erfüllt werden können, förderlich für soziale Partizipation ist.

Studien in ländlichen und nicht-industrialisierten Kulturen verdeutlichen, dass Kinder oft in kleinen Dyaden oder Gruppen mit Geschwistern, Cousins und Nachbarskindern unterschiedlichen Alters und Geschlechts spielen (Göncü et al. 2000, Nsamenang, 2010 zit. nach Hoogdalem, 2012) während sich Kinder in Tagesstätten innerhalb eines eingeschränkten Altersbereichs Peers nach ähnlichem Alter aussuchen (Goldman & Buysse, 2007). Ein nicht schulischer Kontext kann soziale Partizipation trotz vorhandener Unterschiede ermöglichen.

Das Bedürfnis nach Sicherheit von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen bewirkt, dass sich diese insbesondere vorhersehbares, soziales Verhalten von anderen

wünschen. Auch um das Erfüllen von Erwartungen in der Klasse zu erleichtern, wird versucht, ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld zu schaffen, in dem soziale Regeln eingehalten werden und gegenseitiges Verstehen sowie Verständnis füreinander gefördert wird. Anstatt einer Überforderung durch eine hohe Anzahl an neuen Reizen (e.g. Personen, akustische Reize) soll darauf geachtet werden, diese zu reduzieren und leicht einordenbar zu gestalten. SchülerInnen erhalten Sicherheit, wenn die Quantität und Qualität von neuen Reizen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort an ihre Fertigkeiten angepasst werden, sodass es zu keiner Unter- oder Überforderung kommt. So können weniger Reize zu einer bestimmten Zeit dargeboten werden, mehr Zeit bereitgestellt werden, Rückzugsmöglichkeiten bei Überforderung angeboten werden und darauf geachtet werden, dass sich Reize wiederholen und konstant dieselben bleiben oder bereits ein Teil davon bekannt ist. Vorhersehbarkeit ist ebenfalls wichtig für Kinder, die vermehrt Sicherheit benötigen. Deshalb werden soziale Regeln gelehrt und der Schulalltag so geplant, dass die SchülerInnen wissen, was als Nächstes passiert. Dennoch kann die Reduktion von Reizen, beispielsweise eine kleine Gruppe von Personen, sowohl förderlich als auch hinderlich für die soziale Partizipation sein, je nach Zusammensetzung der Klasse und der damit verbundenen Wahrnehmung als „anders“. Manche können aufgrund der geringen Anzahl an Reizen eher die Erwartungen erfüllen und finden auch in einer kleinen Gruppe Freunde. Andere haben aufgrund der geringen Auswahl an Personen und vorhandener Anreize keine Freundschaften und wenig Möglichkeiten für Aktivitäten. Ein förderlicher Faktor kann somit gleichzeitig in Bezug auf einen anderen Aspekt hinderlich sein.

Angst und fehlendes Zutrauen können dazu führen, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen keine Möglichkeiten erhalten, sich als fähig und „ähnlich“ zu erleben und dass sie vermehrt ein Gefühl von Sicherheit benötigen. Der Umgang mit negativen Emotionen und die Konfrontation mit der „Realität“, dass manche Partizipationsmöglichkeiten nicht möglich sind und sein werden, sind ebenfalls wichtig zu erlernen und zu akzeptieren. So werden Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen, in denen Erwartungen erfüllt werden, als auch jene, in denen der Umgang mit Erwartungsverletzungen gelernt und erfahren werden kann. Dies schafft ebenfalls ein Gefühl von Sicherheit, nämlich das Gefühl, mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Es entsteht das Zutrauen, auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können und dass

Erwartungsverletzungen normal sind, wenn diese bewältigt werden können. Um gemeinsam, auf gleicher Ebene, interagieren zu können, bedarf es des Wahrnehmens von Ähnlichkeit, ob durch Erwartungen, die erfüllt werden oder durch die Erfahrung, dass alle anderen auch Erwartungen verletzen und dies nichts Besonderes ist.

Das gegenseitige Verstehen wird auch durch vermehrtes soziales Lernen in der Schule gefördert, sowohl durch Gespräche und Wissensvermittlung als auch durch den Versuch, sich in andere (auch mittels Hilfsmittel) hineinzusetzen. Eine klare Struktur und konsequentes Verhalten bieten ebenfalls Sicherheit und stellen einen Aspekt eines günstigen emotionalen Klassenklimas dar.

Diese Faktoren, die ein Gefühl von Sicherheit ermöglichen, erinnern an die Kohärenz von Antonovsky (1993), die sich auf die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit von Ereignissen bezieht und es ermöglichen, mit belastenden Situationen umzugehen. Zusätzlich bedarf es für ein angenehmes Klima positiver sozialer Beziehungen. Ein positives Klassenklima bezieht sich auf die allgemeine Atmosphäre in der Klasse sowie auf das Ausmaß, in dem die Klasse funktioniert und durch positive Interaktionen charakterisiert ist (Gazelle, 2006 zit. nach Kiuru, 2012). In derartigen Klassen führen Lehrpersonen klare Regeln und Erwartungen ein. Zusätzlich ermutigen sie Autonomie und reagieren auf individuelle Bedürfnisse, haben warme und respektvolle Beziehungen und loben gewünschtes Verhalten (Downer et al. 2007, La Paro et al. 2004 zit. nach Kiuru, 2012). Ein derartiges unterstützendes Klassenklima wird mit besseren sozialen Fertigkeiten sowie weniger sozial-emotional als problematisch angesehenen Verhaltensweisen verbunden (Mashburn et al. 2008). Dennoch gibt es widersprüchliche Ergebnisse darüber, inwiefern sich ein unterstützendes Klassenklima positiv auf die Zurückweisung von Peers auswirkt (Gazelle, 2006).

In dieser Arbeit werden neben den haltgebenden Strukturen und Regeln (anhand eines vorhersehbaren, einordenbaren Umfelds) auch die anderen Faktoren eines guten Klassenklimas (das Wahrgenommen fühlen von Peers und Lehrpersonen, mitunter in seinen Stärken, und freie autonom handhabbare Zeit) als relevante Strategien dargestellt. Ausschlaggebend dafür, ob diese hilfreich sind, ist das Vermitteln eines Gefühls von Sicherheit, das durch ein vorhersehbares und einordenbares Umfeld mit klaren Regeln und Zutrauen gefördert werden kann.

Außerdem bedarf es des Förderns von gegenseitigem Wahrnehmen und Verstehen, das auch Platz für Autonomie und das Zeigen können persönlicher Stärken und Möglichkeiten lässt. Zusätzlich ist die Erfahrung, dass Erwartungsverletzungen normal sind und nicht zu einer negativen Bewertung führen, förderlich.

Die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz zwischen zwei Personen hängt vom sozialen Umfeld ab und damit auch von der Klassenzusammensetzung. In diesem Projekt wird berichtet, dass in kleinen Klassen das Zusammengehörigkeitsgefühl leichter zu bewerkstelligen ist (A-VI-I-01-GIT) und eher einer „Familie“ gleicht (A-VI-I-06-GIT), dass es aber aufgrund einer verminderten Anzahl an Personen schwieriger sein kann, in einem persönlich als relevant erachteten Aspekt ähnliche SchülerInnen zu finden (A-VI-I-01-GIT). In kleinen Klassen ist, ähnlich wie in Familien, zumeist das gegenseitige Kennen und Teilen gemeinsamer Erfahrungen leichter. Eine hohe Anzahl an sehr unterschiedlichen Personen kann es wiederum ermöglichen, eher Personen zu finden, die einem in relevanten Aspekten wie Interessen ähnlich sind. Soziale Normen werden in einem sozialen Setting, in dem vermehrt Erwartungsverletzungen vorkommen, ebenfalls weniger wichtig. Als günstig werden kleine Klassen in Kooperation mit großen empfunden. Leider ist in großen Gruppen im Schulsystem jedoch oftmals vermehrte Homogenität anzutreffen. Denn mehr als die Größe der Gruppe ist die Diversität in der Klassen-Schulzusammensetzung von Relevanz, um jemanden zu finden, der einem in relevanten Merkmalen „ähnlich“ ist. Diversität wird auch mitunter von manchen Interviewpersonen als ein förderlicher Faktor für soziale Partizipation im Hort angesehen, neben dem, dass in diesem Umfeld mehr freie Zeit und damit auch eine andere Erwartungshaltung als in der Schule anzutreffen ist. Dennoch gibt es auch einen Buben, der im Hort vermehrt ausgegrenzt wird, weshalb der Kontakt mit Erwachsenen gesucht wird. Diversität und damit erhöhte Auswahlmöglichkeiten von Personen sind Einflussfaktoren für die Wahrnehmung des „anders“ sein ebenso wie das Unterstützen gemeinsamer Erfahrungsmöglichkeiten der Peers. Auch die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und von Personen, die die Erwartungen nicht erfüllen, spielt eine Rolle und kann sich je nach sozialem Umfeld und Alter verändern.

Obwohl Schule Diversität kaum zulässt (Davis & Watson, 2001), zeigt sich diese als ein förderlicher Aspekt für soziale Partizipation. Auch in anderen Forschungsprojekten wird deutlich, dass als einzige Person mit einer

Beeinträchtigung die Beurteilung als „anders“ mehr ins Bewusstsein rücken kann. (Gulbrandsen, 2010 zit. nach Asbjørnslett et al. 2012) Freundschaften mit anderen Kindern mit Beeinträchtigungen haben den Vorteil, dass sie das Gefühl der „Familie“ auslösen können, in der das Bewusstsein sozialer Normen weniger wichtig ist (Svenaeus, 2000). Ähnlichkeit ist somit von Bedeutung in der Klassenzusammensetzung. Der positive Einfluss kleiner Klassengrößen auf akademische und soziale Erfolge (Blatchford et al. 2010) könnte mit einer höheren Qualität bei Instruktionen und mit einem höhern Ausmaß an individueller Unterstützung zusammenhängen (Blatchford et al. 2002) oder damit, dass Peer-Beziehungen unterstützt werden (Hughes et al. 2006). Aber auch dieser Effekt der Klassengröße wird nicht in allen Studien bestätigt (Rutter & Maughan, 2002).

Es scheint laut dieser Arbeit weniger auf die Klassengröße anzukommen als auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz. Diese hängt mit dem sozialen Setting zusammen. Die Relevanz der Ähnlichkeit im kulturellen Hintergrund geht beispielsweise in kulturell heterogenen Schulen, wenn es keine Mehrheitskultur in der Schule gibt, verloren. Kinder wählen gleich viele Personen mit ähnlichem und anderem kulturellen Hintergrund (Aboud et al. 2003) und Freundschaften sind gleich wahrscheinlich (McGlothlin et al. 2005 zit. nach Fawcett & Markson, 2010). Aber auch in Settings, in denen wenig Ähnlichkeit zwischen Personen vorhanden ist, kommt es zu engen Freundschaften und die Heterogenität innerhalb eines Kontexts führt nicht zwingend zu vermehrter Diversität in Freundschaftsbeziehungen, sondern zu vermehrter Ähnlichkeit, wenn es die Auswahl erlaubt (Bahns, 2012). „This supports the „ironic hypothesis“ that the higher the level of human diversity within a social environment, the lower the level of personal diversity within dyads.“ (Bahns, 2012, 126) Als Erklärung dafür werden die Möglichkeiten angesehen, die in einem gegebenen sozialen Umfeld zu finden sind. (Bahns et al. 2012). Dies kann mit der „Netzwerkelasticität“ zusammenhängen, der Freiheit, Freunde auszuwählen (Lazer, 2001 zit. nach Bahns et al. 2013) und damit auf die „relational mobility“ (Schug et al., 2009 zit. nach Bahns et al. 2013), auf die Fertigkeit, neue Beziehungen in einem sozialen Kontext zu bilden oder alte zu beenden. Größere soziale Settings mit mehr Personen sind zwar oftmals heterogener als kleine (Hall & Lee, 2010 zit. nach Bahns et al. 2013), aber es kommt dennoch zu vermehrter Ähnlichkeit in Zweierbeziehungen, da die Auswahl größer ist. Demensprechend kommt es vermehrt auf die Auswahlmöglichkeiten an, die die soziale Partizipation bestimmen.

Interessant ist auch, dass die Ähnlichkeit nicht von der subjektiv wahrgenommenen „relational mobility“ zusammenhängt, sondern mit dem tatsächlichen Ausmaß an Diversität in einer bestimmten Umgebung (Bahns et al. 2012). Der Kontext beeinflusst insbesondere den Beginn von Beziehungen, nämlich über die Auswahl von Personen (Bahns & Crandall, 2015), aber nicht wie lange diese dauern oder wie eng sie sind (Bahns et al. 2012).

Somit wird in der bestehenden Forschungsliteratur bestätigt, dass für den Beginn von Freundschaften die Auswahlmöglichkeit in einem Setting von Bedeutung ist. In diesem Projekt geht es um die Möglichkeit, jemanden zu finden, der in relevanten Aspekten im Vergleich mit den vorhandenen Personen als ähnlich wahrgenommen wird. Für die Schul- und Klassenzusammensetzung bedeutet dies, dass in Bezug auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und damit soziale Partizipation weniger auf die Klassengröße als auf Diversität zu setzen ist, wie es beispielsweise in Mehrstufenklassen oder in der umgekehrten Integration der Fall sein kann.

e2 Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt

Schaffen von leistungsfreier Zeit und von Partizipationsmöglichkeiten, Diversität für eine erhöhte Auswahlmöglichkeit an „ähnlichen“ Personen, von Personen mit übereinstimmenden Erwartungen, einer ähnlichen Beurteilung von Erwartungsverletzungen und einer positiven (nicht hierarchischen) Bewertung von Personengruppen, Gefühl von Sicherheit (e.g. durch ein vorhersehbares, einordenbares Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden und in dem alle das Gefühl von Zutrauen haben und jenes, persönlich wahrgenommen zu werden)

Abbildung 32: Einbettung der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die soziale Partizipation in den Umweltfaktor „Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt“ in der ICF-CY

5.7. Zusammenfassung der Ergebnissen dieser Arbeit

Die Sprache des „Kampfes“ und des „Rechtssystems“ sowie Handlungen, die in diesen Bereichen Verwendung finden, sind in der Analyse als Erstes ins Auge gefallen. Wenn SchülerInnen mit Beeinträchtigungen auf die Institution Schule treffen, kann es zu Erwartungsverletzungen in als relevant erachteten schulischen Bereichen kommen und als Folge darauf zu Konflikten in der Klasse sowie in der Eltern-Schul-Zusammenarbeit. Mitunter werden SchülerInnen ausgegrenzt und ihre Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt. Es entsteht der Eindruck, dass die Institution

Schule einem Kampfschauplatz gleicht, sobald es zu schulischen Erwartungsverletzungen durch SchülerInnen kommt und zu unterschiedlichen Erwartungen an den Umgang mit diesen.

Obwohl die Eltern-Schul-Zusammenarbeit thematisch nur gestreift wird, wird deutlich, dass manche Eltern und Lehrpersonen für die schulische Förderung (e.g. Hilfsmittel) und Möglichkeiten (e.g. Vorschulklasse, Integration) des Kindes sowie gegen oder für Kategorisierungen (e.g. Lehrpläne) kämpfen. Andere entscheiden sich bewusst in einigen Bereichen für (e.g. Wohlbefinden des Kindes), aber in anderen (e.g. Platz an Integrationsschulen) gegen das Kämpfen, beispielsweise wenn davon ausgegangen wird, dass Kämpfen die Situation nicht verbessert. Eltern haben Vertrauen in die Schule, aufgrund von Erwartungsübereinstimmung in relevanten Bereichen (Förderung der Selbständigkeit und akademischer Leistungen), dem Gefühl, wahrgenommen und ernstgenommen zu werden, der Transparenz relevanter Informationen sowie der Sichtbarkeit von Wohlbefinden, von Leistungen des Kindes und des Umgangs mit Schwierigkeiten.

Aber auch in der Klasse zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen und zwischen den Peers kommt es mitunter zu Konflikten, wenn relevante Erwartungen nicht erfüllt werden. Ausgrenzung, Erwachsenen-Kind-Beziehungen sowie fehlende Zugehörigkeit zur gewünschten Gruppe der Peers sind mitunter die Folge. Dadurch, dass es zu Problemen in der sozialen Partizipation von Kindern in der Klasse aufgrund von Erwartungsverletzungen kommt und weil der Beziehung zwischen SchülerInnen hohe Relevanz von den InterviewteilnehmerInnen zugeschrieben wird, wird im Verlauf der Datenerhebung und -analyse der Fokus dieser Arbeit auf die soziale Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Klasse gelegt. Die negativen Auswirkungen auf die soziale Partizipation betreffen jedoch nicht alle Erwartungsverletzungen, sondern basieren auf jenen, die eine hohe Wertigkeit erhalten und zur Beurteilung als „anders“ führen. Erwartungen werden im Vergleich mit den Peers in einem konkreten sozialen Umfeld gebildet. Erst wenn schulische Anforderungen gestellt und Personen mit anderen in Bezug auf diese Erwartungshaltung verglichen werden, entsteht das Bewusstsein von Unterschieden in diesen Bereichen. Erwartungen unterliegen zeitlichen Veränderungen und variieren je nach Referenzgruppe. Zu Schulbeginn stehen insbesondere die Erwartungen an soziale Regeln für ein angenehmes emotionales Erleben und für ein lernförderliches Umfeld im Fokus, wodurch vermehrt Erwartungen im sozialen

Bereich verletzt werden. In der 3. und 4. Klasse liegt das Hauptaugenmerk aufgrund der näher rückenden Berufswahl auf dem kognitiven Lernen und Erwartungsverletzungen in diesem Bereich. Das soziale Verhalten wird bereits vorausgesetzt, denn es erfolgt eine hierarchische Beurteilung von Erwartungen. Letztendlich werden die Peer-Erwartungen an Unabhängigkeit und das Loslösen von Erwachsenen in die Pubertät wichtig. So gibt es bestimmte Zeitpunkte in der Schullaufbahn, die mit vermehrten Erwartungen und verringerter Partizipation einhergehen können. Da mit der Zeit immer mehr „Reife“, auch in Hinblick auf künftige Normvorstellungen, erwartet wird, in immer mehr Bereichen, treten auch Erwartungsverletzungen immer häufiger auf. Zusätzlich rückt die eigene Position in der Gruppe im Vergleich zu anderen immer mehr ins Bewusstsein und führt zu Hierarchiekämpfen und Identitätsbildung, die mit der Abgrenzung von anderen einhergeht. Sowohl Lehrpersonen verändern mitunter ihr Verhalten im Umgang mit Erwartungsverletzungen in diesen Übergangszeiten als auch die Peers. Von Bedeutung ist dabei, ob relevante Erwartungen beibehalten und Erwartungsverletzungen als normal beurteilt werden, ob eine Erwartungsreduktion mit besonderer Rücksichtnahme und Verständnis erfolgt oder ob es zu Unverständnis für Erwartungsverletzungen und zur Zuschreibung eines negativen Charakters kommt. Die Sichtbarkeit von Erwartungsverletzungen spielt eine wichtige Rolle dafür, ob eine Erwartungsreduktion und besondere Rücksichtnahme erfolgen oder nicht und wird deshalb von vielen SchülerInnen abgelehnt. Der Umgang mit Erwartungsverletzungen bewirkt mitunter die Wahrnehmung als „anders“ und die Zuteilung zu einer anderen Referenzgruppe. Entscheidend für die soziale Partizipation ist die Beurteilung von SchülerInnen nach Ähnlichkeit und Differenz, dem wahrgenommenen „anders sein“ im Vergleich mit als wichtig beurteilten schulischen Normen und die Beurteilung des „ähnlich sein“ in persönlich relevanten Aspekten.

Die Ähnlichkeit von Kommunikationsmöglichkeiten, Beeinträchtigungen, kulturellen Erfahrungen, in der familiären Situation, dem Geschlecht, dem Alter, der gewünschten Position in der Gruppe, dem Temperament sowie von gemeinsamen Erlebnissen, Erfahrungen und im Teilen von Geheimnissen führen nicht zwingend zu Freundschaften. Dies passiert dann, wenn gemeinsame Interessen und wichtige Erfahrungen geteilt werden können. Interessant ist es, dass beispielsweise das

Temperament durchaus entgegengesetzt sein kann, um gut zusammenzupassen, dass sich auch Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen, zwischen Mädchen und Buben oder mit unterschiedlichem Alter entwickeln. Die Ähnlichkeit, die sich als ausschlaggebend erweist, ist das Teilen von Erfahrungen und Interessen. Dafür werden mitunter Fertigkeiten, Selbständigkeit und das passende Temperament benötigt. Eine gemeinsame Geschichte und Bekanntheit sind ebenfalls förderlich, da dadurch bereits gemeinsame Erlebnisse existieren. Diese sind ausschlaggebend für die Beurteilung als „ähnlich“ und für Freundschaftsbeziehungen.

Für die Beurteilung als „anders“ sind Erwartungsverletzungen in als relevant erachteten Bereichen von Bedeutung. In Auseinandersetzung mit den vom sozialen Umfeld gestellten Erwartungen werden Vergleiche mit anderen Kindern angestellt und diese tragen zur Positionierung in der Gruppe, der Zugehörigkeit, bei. Die Vorstellungen hinter den schulischen Erwartungen sind jene der Reife, Normalität und Verantwortung. SchülerInnen sollen sich vom Kind zu einem „reifen“ Erwachsenen mit den damit einhergehenden Erwartungen in Bezug zu einer angenommenen Norm entwickeln. Bei Erwartungsverletzungen wird ab einem bestimmten Zeitpunkt, wenn die Erwartungen als erfüllbar betrachtet werden, die Verantwortung auf die Person übertragen. Den SchülerInnen wird die „Schuld“ dafür übergeben, wenn sie die Erwartungen nicht einhalten und es wird erwartet, dass sie die Konsequenzen dafür tragen. Es wird ihnen ein negativer Charakter zugeschrieben, wodurch eine negative Einstellung zum Kind erfolgt. Die gesellschaftlichen Vorstellungen führen zur Beurteilung als „normal“, oder als „anders“ im Sinne von „kindlich“, aber mit einem positiven Charakter oder als „kindlich“, mit einem negativen Charakter. Die ursächlichen Bedingungen für die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ sind somit das Erfüllen der Erwartungen des konkreten sozialen Settings, in dem sich eine Person befindet sowie wahrgenommene gemeinsame Interessen und Erfahrungen, die mit dem sozialen Umfeld geteilt werden.

Der soziale Kontext bestimmt die Erwartungen mit, die an Kinder gestellt werden sowie die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und Personengruppen. Insbesondere eine Klassenzusammensetzung mit hoher Diversität, die eine Auswahl an SchülerInnen bereitstellt, mit denen Erwartungen ähnlich erfüllt und Ähnlichkeiten

gefunden werden können oder bei denen die Erwartungsverletzungen einer Person positiv bewertet werden, wird als förderlich beschrieben. Wenn eine Person als einziges Mädchen in einer Klasse ist und dadurch keine Freundschaften entstehen, ist nicht das Geschlecht die Ursache für die fehlende soziale Partizipation, sondern dass niemand da ist, mit dem gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden können. Wenn die Erwartungsverletzungen in einer Klasse negativ und in einer anderen positiv bewertet werden, ist in einer die soziale Partizipation leichter möglich während es in der anderen schwierig wird. So kann dieselbe Person in einem sozialen Setting Freundschaften und Zugehörigkeit erfahren und in einem anderen nicht, aufgrund der Klassen- und Schulzusammensetzung, den Erwartungen im konkreten Bildungskontext und der Bewertung von Erwartungsverletzungen von diesem sozialen Umfeld. Insbesondere an Übergängen, vor allem in der 3./4. Klasse kommt es zu veränderten Erwartungen und Interessen sowie Erfahrungen aufgrund der beginnenden Pubertät. In dieser Zeit verändern sich Erwartungen, die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und die Interessen und Erfahrungen. Dementsprechend verändert sich auch die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz sowie damit einhergehend die soziale Partizipation. Die Kontextfaktoren wie die Klassenzusammensetzung, die Erwartungen und die Einstellung gegenüber Erwartungsverletzungen in einem bestimmten Bildungskontext, die sich an Bildungsübergängen und mit zunehmendem Alter verändern, wirken sich somit auf die soziale Partizipation aus. Bedeutend ist, welche Personen zu welchem Zeitpunkt in welchem Bildungskontext auf welche Klassenzusammensetzung und Lehrpersonen treffen, die unterschiedliche Erwartungen, Ähnlichkeiten und Bewertungen von Erwartungsverletzungen mit sich bringen.

Das Phänomen der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz stellt die Kernkategorie dar, zusammen mit jener des Verstehens. Sie reicht vom „anders sein“ mit Unverständnis und der Zuschreibung eines negativen Charakters, dem „anders sein“ mit Verständnis und der Zuschreibung eines positiven Charakters über das „ähnlich sein“ mit Verstehen des Verhaltens infolge des Erfüllens relevanter Erwartungen“, trotz Erwartungsverletzungen, bis hin zum „ähnlich sein“ mit gegenseitigem Verstehen des Verhaltens und der Emotionen infolge gemeinsamer Interessen und Erfahrungen. Entscheidend bei der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz ist gegenseitiges Verstehen. Dadurch entsteht ein Gefühl von Sicherheit.

Freundschaften werden auch mit dem „einander verstehen“ umschrieben. Beschrieben wird, dass Kommunikation, auch in Form von akustischem Verstehen, hilfreich ist während Missverständnisse hinderlich sind. Außerdem ist einschätzbares, verstehbares Verhalten von Bedeutung und jenes, sich emotional zu verstehen und in andere hineinversetzen zu können. „Verstehen“, „Verständnis“, „Missverstehen“ und „nicht verstehen“ sind Dimensionen, die beim Beschreiben sozialer Beziehungen auftreten. Die Wahrnehmung als „anders“ oder „ähnlich“ in Zusammenhang mit dem gegenseitigen Verstehen führt zu 3 Typen der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ und damit einhergehend zur Typologie von sozialer Partizipation.

Das Verstehen der Ursache von Erwartungsverletzungen ist ausschlaggebend in der Beurteilung anderer als „anders“. Für den Umgang mit Erwartungsverletzungen im kognitiven Bereich bestehen Diagnoseverfahren und unterschiedliche Kategorisierungen, unter anderem mithilfe von verschiedenen Lehrplänen. Das fehlende Einhalten der akademischen Erwartungen wird den fehlenden Fertigkeiten der Kinder zugeschrieben. Der Umgang im Bildungssystem mit diesen Erwartungsverletzungen ist die hierarchische Einteilung von Personen in Referenzgruppen, an denen die Leistungen der SchülerInnen beurteilt werden. Es kommt zu einer Erwartungsreduktion und zu Verständnis für Erwartungsverletzungen. Denn die Ursache für diese liegt nicht in der Verantwortung der SchülerInnen, weshalb ihnen ein positiver Charakter zugeschrieben wird.

Wenn die Ursache für Erwartungsverletzungen nicht an fehlenden Fertigkeiten festgemacht wird, wird wie im Rechtssystem danach gesucht, wer die Verantwortung für diese trägt. Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich werden beispielsweise von allen SchülerInnen mit der Zeit als erfüllbar betrachtet. In den ersten beiden Schuljahren kommt es mitunter, insbesondere in Integrationsklassen, zu einer Erwartungsverschiebung von akademischen zu sozialen Erwartungen. So soll dem Leistungsvergleich im akademischen Bereich entgegengewirkt werden. In den ersten beiden Jahren wird SchülerInnen Zeit gegeben, die sozialen Regeln zu erlernen und ausreichend Sicherheit zu erlangen, diese zu erfüllen. Doch dann wird erwartet, dass diese eingehalten werden. Im Schulsystem ändern sich die Erwartungen in der 3./4. Schulstufe. So wie bereits ungefähr 2 Jahre vor dem Wechsel vom Kindergarten in die Schule die Vorbereitung auf diesen Übergang beginnt, ist dies ebenso beim Übertritt in die Sekundarstufe der Fall. In dieser Zeit fangen die Eltern an, nach einer geeigneten (weiterführenden) Schule zu suchen und die Bildungs- und

Berufsmöglichkeiten für Ihr Kind abzuschätzen. Damit einhergehend kommt es zu veränderten Erwartungen. Das Einhalten sozialer Regeln wird bereits vorausgesetzt und es erfolgt in einigen Schulen ein verstärkter Fokus hin zu akademischen Leistungen. Jene, die die sozialen Regeln in der 3./4. Klasse nicht einhalten, wird die Verantwortung für diese übergeben. Das fehlende Verstehen der Ursache für das bestehen bleibende Verletzen von Erwartungen im sozialen Bereich führt zur Annahme von Absicht. Denn das Einhalten der sozialer Regeln wird mit einer damit einhergehenden Haltung in Verbindung gebracht, der „Arbeitshaltung“ sowie der „sozialen Haltung“. Diese beziehen sich auf das Berücksichtigen anderer im eigenen Handeln. Wenn angenommen wird, dass soziale Regeln absichtlich verletzt werden, wird ein negativer Charakter als Ursache herangezogen. Dieser umfasst fehlende Offenheit gegenüber anderen, fehlendes Zeigen positiver Emotionen und einen fehlenden guten Umgang mit negativen Emotionen und Erfahrungen.

Wenn SchülerInnen dieser negative Charakter aufgrund von Unverständnis für Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich zugeschrieben wird, kommt es zu Typ 3 der sozialen Partizipation, zu einer außenstehenden Position, wie dies bei Kevin und Günther der Fall ist. Wenn die Erwartungsverletzungen hingegen fehlenden Fertigkeiten zugeschrieben werden und angenommen wird, dass die SchülerInnen den Erwartungen zu entsprechen versuchen, kommt es zu Typ 2, zur Zuschreibung eines positiven Charakters. Typ 1 sind jene, die in ihrem sozialen Umfeld die als relevant wahrgenommenen Erwartungen so wie die Peers erfüllen und bei denen trotz Adaptionen Erwartungen beibehalten werden.

Typ 3 beinhaltet die Schüler, denen aufgrund als relevant erachteter Erwartungsverletzungen ein negativer Charakter zugeschrieben wird und deren Akzeptanz in der Klasse als schwierig beschrieben wird. Die Erwartungsverletzungen sozialer Normen der Gemeinschaft werden, wenn sie über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, mit moralischen Gesichtspunkten verknüpft. Es kommt zu vermindertem Verständnis für Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich, einer negativen Einstellung gegenüber den Schülern sowie einem Gefühl von Hilflosigkeit seitens der Lehrperson, da trotz aller Bemühungen die Erwartungen weiterhin nicht eingehalten werden. Um SchülerInnen die Konsequenzen für Erwartungsverletzungen vor Augen zu führen, wird Exklusion bei als relevant erachteten Gruppenaktivitäten von Lehrpersonen mitunter als akzeptable

Verhaltensweise betrachtet. Während die Lehrperson von Kevin ihre Einstellung zu den Erwartungsverletzungen in der 3./4. Klasse ebenso wie jene von Günther ändert, unterstützt diese jedoch nicht aktiv die Exklusion, auch wenn sie dies bei den Peers verstehen würde. Dementsprechend kommt es bei Kevin nicht zur Ausgrenzung. Dennoch erhält er eine außenstehende Position in der Klasse. Berichtet wird auch, dass am Übergang zur Pubertät das Bewusstsein der Randstellung in der Gruppe zu Depressionen und Aggressionen führt und sich dies auf das Miteinander auswirkt. Außerdem wird bei jenen Personen, die die Erwartungen verletzen, so auch bei Kevin und Günther, ein Kampf um Aufmerksamkeit beschrieben. Kevin meint, dass es besser sei „terrorisiert“ als „ignoriert“ zu werden und Günther spricht an, dass es wichtiger sei, sich zu verstehen als gemeinsame Interessen zu teilen. Beide, Kevin und Günther vermeiden Bereiche, in denen ihre Schwächen in den Vordergrund rücken und versuchen sehr, ihre persönlich als relevant erachteten Stärken zeigen zu können. Insgesamt ist es den Schülern wichtig, wahrgenommen und verstanden zu werden. Wenn sich Kinder persönlich nicht wahrgenommen und verstanden fühlen oder viel Angst und Unsicherheit vorherrscht, kommt es zu einem starken Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Mitunter werden Regeln verletzt, um wahrgenommen zu werden.

Typ 2 sind jene SchülerInnen, die als „anders“ wahrgenommen werden, mit der Zuschreibung eines positiven Charakters. Dies basiert auf Erwartungsreduktion und dem Verständnis für Erwartungsverletzungen. Bei einer sichtbaren Beeinträchtigung oder Wissensvermittlung über fehlende Fertigkeiten wird die Ursache dafür, dass Erwartungen nicht entsprochen wird, verstehbar. Es kommt zu Akzeptanz einer Person in der Gemeinschaft und zu einer Erwartungsreduktion. Damit geht die Zugehörigkeit zur selben Gruppe wie die Regelschulkinder, die der „Norm“ entsprechen, verloren. Aufgrund der Vorstellung von „Reife“, einer Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen, werden die Schüler auch als „ewige Kinder“ betrachtet. In den ersten beiden Jahren kommt es insbesondere zwischen weiblichen Regelschulkindern und Schülerinnen, die als „anders“ bzw. „kindlich“ wahrgenommen werden und denen ein positiver Charakter zugeschrieben wird, zu einer Erwachsenen-Kind-Beziehung. In der 3./4. Klasse, am Übergang zur Pubertät kommt es zu veränderten Erwartungen und Interessen der Regelschulkinder und damit zu einem Bruch in der sozialen Partizipation. In dieser Zeit werden vermehrt

Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von Erwachsenen erwartet. Die Erwartungen der MitschülerInnen erlangen einen hohen Stellenwert. Wer mit diesen nicht mithalten kann, gehört nicht dazu. Ähnlichkeiten und Unterschiede werden zur Bestimmung der eigenen Position in der Gemeinschaft und zur Gruppenbildung herangezogen. Durch Zugehörigkeit und Abgrenzung wird die Identitätsbildung festgelegt. In dieser Zeit suchen sich die interviewten SchülerInnen des Typ 2 andere, die die Erwartungen ähnlich erfüllen wie sie selbst, beispielsweise jüngere SchülerInnen oder jene, die ebenfalls einen Integrationsstatus haben.

Typ 1 besteht aus Kindern, die als „ähnlich“ wahrgenommen werden, da sie relevante schulische Erwartungen ähnlich wie ihr soziales Umfeld erfüllen und mit MitschülerInnen gemeinsame Interessen und/oder Erfahrungen teilen. Wenn nämlich die sozialen Regeln und Erwartungen der Gruppe erfüllt werden, ermöglicht dies das Verstehen anderer in ihrem Verhalten. Wenn Interessen und Erfahrungen geteilt werden, ermöglicht dies emotionales Verstehen und damit Freundschaften.

Auch SchülerInnen des Typ 2 und 3 haben Freundschaftsbeziehungen in ihrer Referenzgruppe und teilen gemeinsames emotionales Erleben. Hier ist ausschlaggebend, wie sie ihre Referenzgruppe beurteilen. Wenn jene, die die Erwartungen ähnlich erfüllen, beispielsweise aufgrund einer hierarchischen Beurteilung, abgewertet werden, erfolgt bei manchen Kindern eher Abgrenzung anstatt der Wunsch, dazuzugehören. Es ist wichtig, die Erwartungen der angestrebten Referenzgruppe erfüllen zu können.

Die Konsequenzen der Beurteilung als „anders“ und „ähnlich“ liegen somit in der sozialen Partizipation und im Kampf gegen Erwartungsreduktion, gegen die Zuweisung zu einer gesellschaftlich als weniger gut bewerteten Referenzgruppe. Die Beurteilung nach Ähnlichkeit und Differenz führen zu Freundschaft, zu Zugehörigkeit, zu Erwachsenen-Kind-Beziehungen oder zu Ausgrenzung bzw. zu einer außenstehenden Position.

Um die Wahrnehmung des „ähnlich sein“ zu erhöhen und jene des „anders sein“ zu vermindern, wird es gefördert, dass Erwartungen erfüllt werden können, dass Ähnlichkeiten hervorgehoben und gefunden werden können, dass Erwartungsverletzungen als „normal“ oder positiv wahrgenommen werden oder dass

Verständnis und gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und der Emotionen erreicht wird. Dies gilt nicht nur für SchülerInnen, die Erwartungen nicht einhalten können und mit vielen Unsicherheiten konfrontiert sind, sondern auch für die Peers. Lehrpersonen versuchen, ein möglichst vorhersehbares, einordnendes Umfeld zu schaffen, in dem soziale Regeln eingehalten und Erwartungen erfüllt werden sowie Empathie gefördert wird. Dies führt in manchen Schulen zu einer Erwartungsverschiebung von akademischem auf vermehrtes soziales Lernen. Die soziale Einstellung von Eltern und Peers werden als besonders förderlich für die soziale Partizipation betrachtet während der Leistungsvergleich als hinderlich betrachtet wird. Das soziale Umfeld soll so gestaltet werden, dass Erwartungen leichter einhaltbar sind, Ähnlichkeiten gefunden werden können und durch das Fördern sozialen Lernens das Verhalten anderer inklusive Erwartungsverletzungen besser verstanden werden kann. So können Sicherheit und Zutrauen erlangt werden. Eltern und Lehrpersonen schaffen Erfahrungsmöglichkeiten für freie gemeinsame Zeit, in der Erwartungen erfüllt werden können. Mitunter werden Erwartungsbereiche ausgeweitet. Von Bedeutung wäre dabei jedoch, dass sie gleichwertig behandelt werden und ihnen dieselbe Relevanz wie den schulischen Erwartungen zugeschrieben wird. Der Fokus darauf, „gleich“ zu sein wird dabei betont. Das ähnliche Erfüllen relevanter Erwartungen wie die Peers in der Klasse und das Beibehalten der Erwartungshaltung sowie das Überspielen von Erwartungsverletzungen oder die Beurteilung als „normal“, ohne besondere Rücksichtnahme, ermöglichen die Wahrnehmung als „ähnlich“. Eltern und Lehrpersonen fordern sowohl die Berücksichtigung von Beeinträchtigungen bei Erwartungsverletzungen als auch das Beibehalten von Erwartungen der „normalen Welt“ und somit die Möglichkeit, dieser angehören zu können, unter laufender Reflexion möglicher individueller Adaptionen.

Die Einstellung zu Erwartungsverletzungen und Personengruppen ist ebenfalls relevant. Die Entscheidung für oder gegen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist entscheidend für die soziale Partizipation. Wenn man zu einer Gruppe gehören möchte, die einen als „anders“ wahrnimmt, ist dies schwer zu erreichen. Wenn man jene Gruppe ablehnt, in der man sich befindet, weil man diese als „anders“ beurteilt, ist es ebenfalls schwierig. Wenn man jene, zu denen man sich zählt und die einen als zugehörig wahrnehmen, wertschätzt und den gleichen, wenn nicht sogar höheren

Wert zuweist wie anderen Gruppen, ist wie bei Bianca die soziale Partizipation möglich.

Die Entscheidung von SchülerInnen ist wichtig, ob sie in Bezug auf die gewünschte Referenzgruppe „gleich“ erscheinen möchten, sich abgrenzen oder aufgrund von Erwartungsverletzungen wahrgenommen werden möchten. Auch Einstellungsänderungen von Peers und Lehrpersonen aufgrund des „nicht mehr Verstehens“ von Erwartungen führen zu veränderter sozialer Partizipation in der 3./4. Klasse.

Die Klassenzusammensetzung spielt ebenfalls eine Rolle. Auch Bianca, Christine und Christoph, die ein unterschiedliches Ausmaß an Beeinträchtigungen aufweisen, werden in ihren Klassen, in denen alle die Erwartungen in ähnlichem Ausmaß erfüllen, als zugehörig angesehen, unabhängig davon, ob dies vergleichbar mit Regelschulkindern ist oder nicht. Dementsprechend spielen die Klassenzusammensetzung und die gewünschte Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Referenz-) Gruppe eine wichtige Rolle für die soziale Partizipation. Die Wahrnehmung als „ähnlich“ oder „anders“ hängt weniger damit zusammen, ob es andere Kinder mit Beeinträchtigungen in der Klasse gibt oder nicht, sondern an den als relevant erachteten Erwartungen in einem bestimmten Setting, dem Erfüllen dieser im Vergleich zu den restlichen Personen im sozialen Umfeld und der Reaktion auf diese (e.g. durch das Beibehalten von Erwartungen und Zutrauen statt Erwartungsreduktion und Mitleid). Ein Gefühl von Sicherheit ist notwendig, damit SchülerInnen Erwartungen einhalten können, wie dies beispielsweise bei Christine und Christoph gezeigt wird. Aber auch alle anderen SchülerInnen betonen die Relevanz des Einhaltens sozialer Erwartungen seitens der Peers für soziale Beziehungen und insbesondere für Freundschaften.

Zusammenfassend führen das Verstehen von Emotionen und des Verhaltens aufgrund ähnlicher Erfahrungen und Interessen sowie auf Basis des Einhaltens relevanter Erwartungen der Gruppe zur Wahrnehmung des „anders sein“ und „ähnlich sein“ sowie zu Zugehörigkeit und Freundschaften. Das „sich verstehen“ wirkt sich somit auf soziale Nähe aus. Verständnis bei Erwartungsverletzungen führt neben einer Erwartungsreduktion und der Beurteilung als „anders“ zu Akzeptanz. Diese Arbeit zeigt, dass die Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz mit dem Verstehen von Erwartungsverletzungen sowie des Verstehens des Verhaltens und

der Emotionen des Gegenübers in als relevant erlebten Bereichen zusammenhängt und ein Gefühl von Sicherheit auslöst. Die Konsequenz liegt in der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule. Einflussfaktoren sind die Klassenzusammensetzung, Einstellungen der SchülerInnen und ihres sozialen Umfelds, das Bieten von Sicherheit in einem vorhersehbaren Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden und das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten und freier gemeinsamer Zeit, in denen Stärken gezeigt werden können und mit Erwartungsverletzungen gut umgegangen wird, ohne besondere Rücksichtnahme.

Zusätzlich werden die Ergebnisse auf die soziale Partizipation, auf die einflussnehmenden Umweltfaktoren und auf die personalen Faktoren der ICF-CY bezogen. Die soziale Partizipation von SchülerInnen in der Schule in persönlich und gesellschaftlich als relevant erachteten Lebensbereichen beinhaltet einerseits die Zugehörigkeit zur angestrebten Referenzgruppe und andererseits freiwillige Freundschaftsbeziehungen. Beide sind auf gegenseitiges Verstehen zurückzuführen, sowohl auf das Verstehen des Verhaltens als auch auf jenes der Emotionen. Während die Zugehörigkeit durch die Wahrnehmung als „nicht anders“ und dem Einhalten relevanter Erwartungen in einem konkreten sozialen Umfeld beeinflusst wird, ist es bei der Freundschaft jene des „ähnlich sein“ und des Teilens gemeinsamer Erfahrungen und Interessen.

Einer der ausschlaggebendsten Einflussfaktoren stellen die Einstellungen zu SchülerInnen dar, die die Erwartungen verletzen. Auf Basis der in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse ist es förderlich, Erwartungen beizubehalten, jedoch mit laufender Reflexionsarbeit in Bezug auf Verständnis und Adaptionen, die in Zusammenarbeit der Eltern, Lehrpersonen und mitunter auch SchülerInnen erarbeitet werden. Das Ausweiten von Erwartungsbereichen und Wahlmöglichkeiten scheint ebenso hilfreich zu sein, auch wenn es in der Schule aufgrund der eindeutigen Wertigkeiten von Erwartungen oftmals weniger ermöglicht wird als in anderen sozialen Settings. Das Fördern von gegenseitigem Verstehen bzw. die Reflexion von „Normalität“, „Reife“ und „Verantwortung“ ist ebenso ein Bereich, der die Wahrnehmung als „ähnlich“ ermöglicht und jener des „anders sein“ entgegenwirken soll. Denn eine positive Bewertung von Erwartungsverletzungen, eine gleichwertige Beurteilung von Erwartungsbereichen sowie von Personen und Personengruppen

unterstützen die Wahrnehmung als „ähnlich“ und damit die soziale Partizipation von SchülerInnen.

Das Bildungswesen ist stark selektierend und kategorisierend. Es hebt die Wahrnehmung des „anders sein“ von SchülerInnen in Bezug zu einem stark eingeschränkten, hierarchisch beurteilten, steigenden Erwartungsbereich hervor und macht Unterschiede sichtbar. Das Beibehalten von Erwartungen und Vermeiden von Kategorisierung und Gruppenteilungen sowie ein gleichberechtigter Zugang zu Bildungsmöglichkeiten (e.g. Kramann & Biewer, 200) sollen hingegen die Wahrnehmung des „anders sein“ vermeiden helfen.

Bereits Produkte und Technologien, die für eine vermehrte Förderung von SchülerInnen eingesetzt werden, können die Beurteilung als „anders“ hervorheben und damit die soziale Partizipation behindern. Das Bereitstellen von Adaptionen für alle und das Fördern der Wahrnehmung von Normalität beim Verwenden von Hilfsmitteln, unter Beibehalten relevanter Erwartungen und ohne das Einfordern besonderer Rücksichtnahme, können hierbei hilfreich sein.

Die schulische Umgebung wird so gestaltet, dass leistungsfreie Zeit möglich wird und Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden, in denen als relevant betrachtete Erwartungen erfüllt und gemeinsame Interessen und Erfahrungen gefunden werden können. Der Fokus auf Ähnlichkeiten und Stärken kann die Wahrnehmung des „ähnlich“ sein begünstigen. Auch Diversität in der Klassenzusammensetzung stellt sich als förderlicher Faktor dar, aufgrund einer erhöhten Auswahlmöglichkeit an Kindern. Denn die Wahrnehmung als „anders“ oder „ähnlich“ passiert im Vergleich mit der restlichen Klasse. Die Peers entscheiden auch, wie sie Erwartungsverletzungen und Personengruppen beurteilen. Denn je nach sozialem Kontext werden Erwartungen, Erwartungsverletzungen und Personengruppen unterschiedlich bewertet, wodurch soziale Partizipation möglich wird oder auch nicht. Zusätzlich spielt das Gefühl von Sicherheit eine Rolle für das Einhalten relevanter Erwartungen. Dies kann durch ein vorhersehbares, einschätzbares Umfeld, in dem soziale Regeln eingehalten werden und in dem alle das Gefühl haben, persönlich wahrgenommen zu werden, unterstützt werden.

Unterstützung und Beziehungen, das auf gegenseitigem Verstehen in der Klasse basiert, sind ebenfalls hilfreich für das Einhalten von Erwartungen und auch für die Beurteilung durch andere und damit wiederum für die soziale Partizipation. Die Interaktionen in der Klasse sollen auf freiwilliger Basis stattfinden, ohne besondere

Rücksichtnahme, aber unter Einhalten der allgemeinen sozialen Regeln und dem Vermitteln von Verständnis. Zusätzlich ist es wichtig, dass sich alle SchülerInnen, zumindest von der Lehrperson, persönlich wahrgenommen und verstanden fühlen. Gegenseitiges Verstehen des Verhaltens und der Emotionen ist besonders förderlich für das Gefühl der sozialen Sicherheit in der Klasse und ermöglicht Freundschaften und Zugehörigkeit.

Auch personale Faktoren werden genannt. Die Beurteilung des Charakters spielt eine bedeutende Rolle für die Einstellung zu SchülerInnen und damit für die soziale Partizipation. Ausschlaggebend für die Beurteilung eines positiven Charakters ist das Zeigen von positiven Emotionen, Offenheit sowie die Akzeptanz und das Gefühl von Sicherheit im Umgang mit Erwartungsverletzungen und negativen Emotionen. Auch das Erfüllen relevanter Erwartungen und das Überspielen können von Erwartungsverletzungen sowie das Finden und Betonen von Stärken und Ähnlichkeiten sind relevante personale Faktoren, die soziale Partizipation fördern können. Die aktive Entscheidung von Personen, zu welcher Referenzgruppe sie gehören möchten und inwiefern es günstig für sie ist, Erwartungen zu erfüllen, ist ebenfalls von Bedeutung.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse wird auch in einem Flyer veranschaulicht, der an Schulen als Rückmeldung ausgeteilt wird (siehe Abb.32). Den Beitrag, den diese Arbeit für die soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen und die Reflexion der ICF-CY leistet, ist jener der Entstehung der Beurteilung als „anders“ und als „ähnlich“. Ausschlaggebend für die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz sind gesellschaftliche Vorstellungen von Reife, Normalität und Verantwortung, die zu den Erwartungen im sozialen Umfeld im Bildungsbereich führen sowie das Teilen von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen, das Freundschaftsbeziehungen ermöglicht. Erwartungen und Interessen verändern sich mit zunehmendem Alter von SchülerInnen und in Bezug auf den Kontext, so auch der Referenzgruppe. Das Phänomen der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ führt zu drei unterschiedlichen Typen von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem. Die Kinder von Typ 1 werden derselben Referenzgruppe wie die Peers zugeordnet und sie werden in relevanten Bereichen trotz der Kenntnisnahme von Unterschieden als ähnlich wahrgenommen. Typ 2 besteht aus Personen, die zu einer anderen Referenzgruppe gezählt werden, mit Verständnis für die

Erwartungsverletzungen und der Forderung von Rücksichtnahme. Letztendlich kommt es bei Typ 3 zur Zuweisung von Personen in eine andere „Welt“, die nicht verstanden wird und bei der die Gefahr der Ausgrenzung besteht. Die Ausprägungen des „anders“ sein hängt mit der Ursachenzuschreibung für Erwartungsverletzungen zusammen. Gegenseitiges Verstehen stellte sich als wichtige Kategorie für Freundschaftsbeziehungen dar, ob auf Basis gemeinsamer Interessen und Erfahrungen, ob durch das Einhalten sozialer Regeln oder ob durch das Wahrgenommen werden durch andere. Bereits der Umgang mit Erwartungen in einem sozialen Umfeld zu einer gegebenen Zeit beeinflusst die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz. So können Erwartungsbereiche erweitert werden und laufende Reflexionen ohne Erwartungsreduktion und Mitleid, aber mit Adaptionen unter Beibehaltung der Erwartungen, die Wahrnehmung als „anders“ vermeiden helfen. Bei Adaptionen ist darauf zu achten, dass diese nicht die Wahrnehmung als „anders“ fördern. Das soziale Umfeld wird so gestaltet, dass in der Klassenzusammensetzung hohe Diversität und damit erhöhte Auswahlmöglichkeiten an Personen gegeben ist. Zusätzlich wird ein vorhersehbares und einordenbares Umfeld geschaffen, das Möglichkeiten für freie gemeinsame Zeit bietet, in der Erwartungen erfüllt und Ähnlichkeiten gefunden werden können. Außerdem soll erlebt werden können, dass Erwartungen normal sind und keiner besonderen Rücksichtnahme bedürfen, sondern lediglich des Einhaltens sozialer Regeln, die für alle gelten. So wird ein Fokus auf das Einhalten sozialer Regeln gelegt, wodurch es zu einer Erwartungsverschiebung vom akademischen zum sozialen Bereich kommt. Dabei ist darauf zu achten, dass dies Erwartungsverletzungen und die Wahrnehmung als „anders“ bei Kindern mit sozial-emotionalen Problemen erhöht. Zusätzlich ist es wichtig, gegenseitiges Verstehen zu fördern. Das Gefühl, von anderen wertschätzend wahrgenommen und verstanden zu werden, das Betonen von Stärken, die Akzeptanz von Erwartungsverletzungen oder das Verbergen dieser können zu einer vermehrten Wahrnehmung von Ähnlichkeit und zur Vermeidung von jener des „anders sein“ führen. Die Eltern-Schul-Zusammenarbeit kann in allen diesen Bereichen unterstützen, ob dies das Verständnis von Erwartungsverletzungen bei allen Beteiligten betrifft, Partizipationsmöglichkeiten oder den Umgang mit den Erwartungsverletzungen. Kurz, alle Strategien, die die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und gegenseitiges Verstehen erhöhen und jene von Differenz vermindern, sind hilfreich für die soziale Partizipation.



universität
wien

SOZIALE PARTIZIPATION VON KINDERN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN IN DER SCHULE

Wiener Ergebnisse aus dem Projekt CLASDISA



**Classifications of Disabilities in the
Field of Education**
in Different Cultural and Societal
Contexts



finanziert vom FWF
(Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung)

WAS WURDE UNTERSUCHT?

CLASDISA ist ein internationales Forschungsprojekt der Universität Wien, welches Barrieren und Fördermöglichkeiten im Bildungswesen für Kinder mit Beeinträchtigungen in 3 Ländern untersucht. Aus diesem Grund ist die Sichtweise der Kinder sowie ihrer direkten Umgebung (Schule, Familie) u.a. anhand von Interviews „erfasst“ worden.

In Wiener Schulen sind Konflikte in der Schule deutlich geworden, deren Ursache auf Erwartungsverletzungen im Schulalltag zurückzuführen sind. Diese wirken sich auf die Wahrnehmung von Personen als „anders“ aus und damit auch auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Peers. Die Beurteilung als „ähnlich“ entsteht aufgrund des Teilens von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen und ermöglicht Freundschaftsbeziehungen. Das Einhalten von Erwartungen und Wahrnehmen relevanter Ähnlichkeiten erleichtern das Verstehen der Emotionen und des Verhaltens anderer. Es entstehen unterschiedliche sozialer Partizipationsmöglichkeiten. Schließlich sind von Lehrpersonen, Eltern und SchülerInnen Strategien genannt, worden um die Wahrnehmung des „ähnlich sein“ zu erhöhen und jene des „anders“ sein zu vermeiden.

KONTAKT

Ich stehe Ihnen gerne für jegliche Rückfragen zur Verfügung!

MMag.^a Michaela Kramann
T 06505903957
michaela.kramann@univie.ac.at

Vielen Dank an jene, die dieses Projekt ermöglicht haben – allen voran allen InterviewteilnehmerInnen!



<http://classifications-of-disabilities.univie.ac.at/>

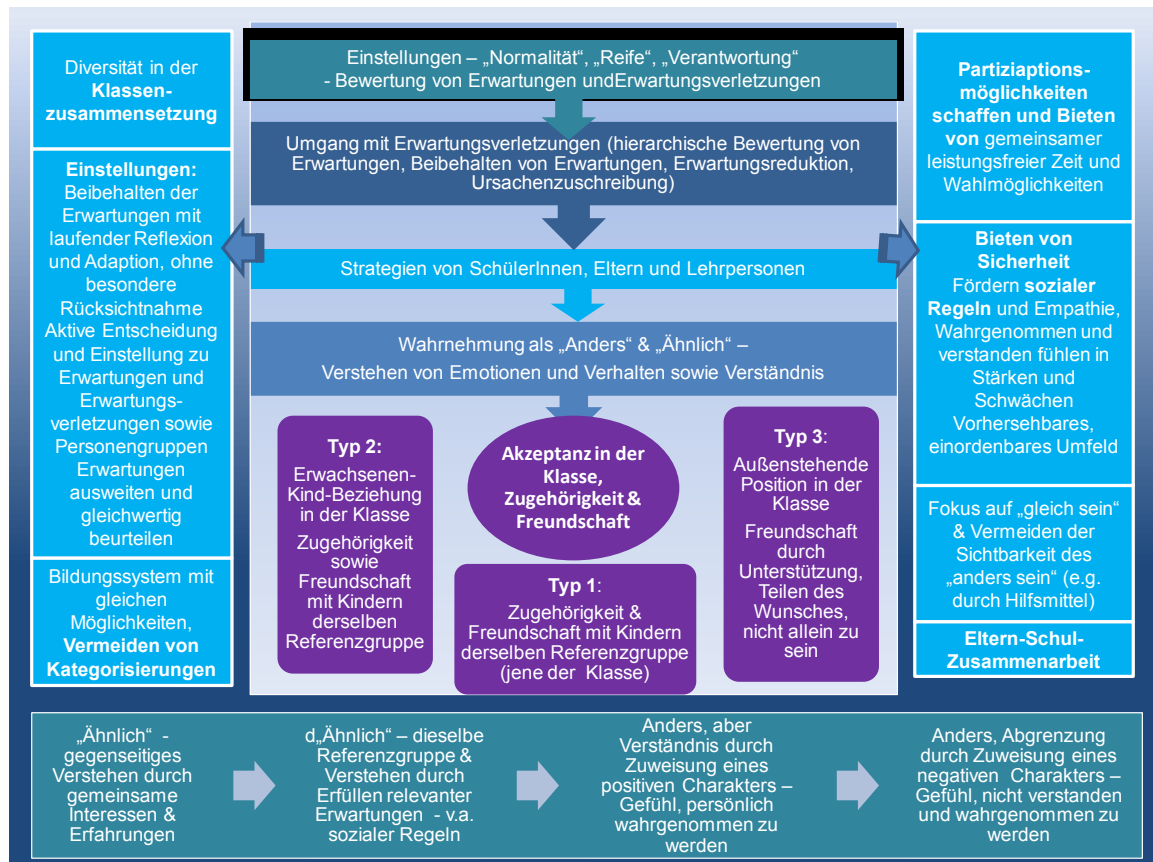


Abbildung 33: Darstellung der Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen

6. Kritische Reflexion der Ergebnisse zur sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen

6.1. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Partizipation und der Kategorisierung anhand der ICF-CY

Die Ergebnisse passen mit etabliertem Wissen und bestehenden Forschungsergebnissen überein und ergeben eine Theorie über die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz im Bildungssystem. Die Wahrnehmung als „anders“ aufgrund des Einhalten könnens der gesellschaftlichen Erwartungen des sozialen Umfelds führt zu Zugehörigkeit zur angestrebten Referenzgruppe und die Wahrnehmung als „ähnlich“ aufgrund gemeinsamer Interessen und Erfahrungen zu freiwilligen Freundschaftsbeziehungen. Dabei spielt gegenseitiges Verstehen eine bedeutende Rolle.

Der Beitrag, den die Ergebnisse für die ICF-CY leisten, liegt in der dargestellten Anreicherung der Kontextfaktoren und der Reflexion der Definition der sozialen Partizipation. Das Ergebnis, dass die aktive Entscheidung von SchülerInnen von Bedeutung ist, beispielsweise welcher Referenzgruppe sie angehören möchten, wie sie Erwartungsverletzungen beurteilen und welche sie als relevant erleben oder wo sie ihre Interessen sehen und dementsprechend an welchen Lebensbereichen sie partizipieren möchten, bestätigt, dass ein „will qualifier“ (Nordenfeldt, 2006 zit. nach Egilson & Traustadóttir, 2009) in der ICF-CY berücksichtigt werden sollte. Auch Lehrpersonen entscheiden mitunter, dass Exklusion die bessere Förderstrategie und damit zu bevorzugen ist, statt Partizipation. Es sind aktive Entscheidungen von Personen, die Einfluss auf die soziale Partizipation von SchülerInnen in der Schule nehmen. Personen definieren Partizipation auch verschieden. Manche empfinden bestimmte Personengruppen oder Erwachsenen-Kind-Beziehungen als positiv, andere nicht. Für einige ist es lediglich dann Freundschaft und Zugehörigkeit, wenn freiwillige (Frei-) Zeit miteinander verbracht wird, ohne besondere Rücksichtnahme, auf gleicher Ebene.

Ebenso ist es notwendig, das Zusammenspiel von Personen und ihres sozialen Umfelds zu beachten, wenn es darum geht, ob mit Peers gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt und relevante Erwartungen des sozialen Umfelds erfüllt werden können. Das „scene setting“ (Badley, 2008) stellt sich dementsprechend

ebenfalls als relevant in Bezug auf die ICF-CY und die soziale Partizipation dar. Es sind nicht einzelne Faktoren wie die Ähnlichkeit aufgrund einer Beeinträchtigung, die als Kontextfaktoren beachtet werden sollten, sondern es ist das Zusammenspiel von Einflussgrößen, die letztendlich die soziale Partizipation ermöglichen oder erschweren. Selbst wenn ein Schüler mit einer Beeinträchtigung mit jenen einer ähnlichen Beeinträchtigung in einer Klasse ist, bedeutet dies nicht, dass diese für sie als relevant erlebte Ähnlichkeiten teilen können und damit Freundschaften entstehen. Die Wahrnehmung des „anders sein“ und „ähnlich sein“ basiert darauf, dass in einem bestimmten Umfeld Personen sind, die Erwartungen ähnlich erfüllen, die Erwartungen, die man verletzt, positiv bewerten und mit denen gemeinsame Interessen und Erfahrungen geteilt werden. Von Bedeutung sind die als relevant erlebten Erwartungen zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem gegebenen Kontext und die Beurteilung von Erwartungsverletzungen und der Personen, die diese tätigen. Der Kontext kann so gestaltet werden, dass es leichter ist, Ähnlichkeiten zu finden und Erwartungen zu erfüllen bzw. Erwartungsverletzungen als „normal“ oder positiv zu bewerten. So sind es nicht die Eigenschaften von Personen, die zur Wahrnehmung als „ähnlich“ oder „anders“ führen. Diese sind in Bezug zum sozialen Umfeld förderlich oder hinderlich aufgrund des Erfüllens von Erwartungen und des Teilens von Ähnlichkeiten.

Im Bildungskontext in Wien wird ein positiver Charakter durch Offenheit, das Zeigen positiver Emotionen und den Umgang mit negativen bestimmt. Diese personenbezogenen Faktoren scheinen sich im Primarschulwesen als günstig für die soziale Partizipation zu erweisen. Zusätzlich sind das Erfüllen können der schulischen Erwartungen, das Überspielen können von als negativ bewerteter Erwartungsverletzungen und das Zeigen können von Stärken von Bedeutung.

Dementsprechend spielen Umweltfaktoren eine Rolle. Entsprechend der Umweltfaktoren in der ICF-CY sollen Einstellungen, Beziehungen und Unterstützungsmöglichkeiten, der Bildungskontext, das Bildungssystem und Produkte und Technologien ermöglichen, dass als relevant erlebte Erwartungen erfüllt und beibehalten sowie Ähnlichkeiten betont und gefunden werden können. Das Sichtbarmachen von Unterschieden und das hierarchische Beurteilen von Erwartungen und Personengruppen hingegen sind zu vermeiden. Dazu sind insbesondere das Fördern des Verstehens und damit eine positive Einstellung zu Personen, selbst wenn sie Erwartungen verletzen, und das Bieten von Sicherheit

trotz Erwartungsverletzungen entscheidend. Von Bedeutung erscheint jedenfalls die Analyse des Zusammenspiels einzelner Faktoren, die dazu beitragen, dass in einem bestimmten Setting Erwartungen erfüllt werden können und Ähnlichkeiten zwischen SchülerInnen Raum erhalten und gefunden werden können.

Der Begriff der Partizipation, der die defizitorientierte Sprache ersetzen soll, und die ICF-CY als Kategorisierungsmöglichkeit (auf Basis von Partizipation und Kontextfaktoren, bei der gesellschaftsbezogene Aspekte mit einbezogen werden), werden mit den Ergebnissen des gegenseitigen Verstehens in Zusammenhang gebracht. Die Weiterentwicklung für den Bildungsbereich benötigt das Konkretisieren des Zusammenspiels von Charakteristiken und aktiven Entscheidungen von SchülerInnen und ihres sozialen Umfelds in Bezug auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz sowie gegenseitigem Verstehen. Eine Analyse der als relevant erachteten Erwartungen sowie der Beurteilung von Erwartungen, Erwartungsverletzungen und der Personen, die diese tätigen, in einem bestimmten Umfeld, spielt eine Rolle für die Zugehörigkeit. Auch die Anwesenheit von SchülerInnen, die als wichtig eingestufte Interessen und Erfahrungen miteinander teilen, wirkt sich auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeit aus und damit auf Freundschaftsbeziehungen. Zusätzlich nehmen das gegenseitige Verstehen bzw. die damit einhergehenden Veränderung von Beurteilungen und Einstellungen Einfluss auf die soziale Partizipation. Letztlich geht es nicht um die Kategorisierung einzelner Individuen, sondern um die Analyse sozialer Systeme wie jenes einer Schulklasse.

6.2. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Behinderung

Das Konzept von Behinderung von Weisser (2007), in dem Behinderung aus einem Konflikt zwischen Fertigkeiten einer Person und Erwartungen entsteht und es entscheidend ist, welches Konfliktlösungswissen herangezogen wird, kann in dieser Arbeit bestätigt werden. Wenn Erwartungen nicht erfüllt werden, entsteht die Wahrnehmung als „anders“ und das Erlangen von gegenseitigem Verstehen wird entscheidend. Selbst wenn Erwartungen absichtlich nicht erfüllt werden, obwohl sie von den Fertigkeiten aus möglich wären, geht es um das Verstehen der Gründe hierfür. Die Beurteilung des „anders sein“ entsteht aus der Irritation heraus, die durch relevante Erwartungsverletzungen in einem bestimmten Kontext entsteht, und dem

Versuch, das Gegenüber trotz dieses „anders sein“ zu verstehen und dadurch Sicherheit zu erlangen.

In den Interviews wird deutlich, dass im Bildungssystem in Wien mit Erwartungsreduktion oder Exklusion auf Erwartungsverletzungen reagiert wird und dass das medizinische Modell vorherrscht, auch wenn in Gesprächen betont wird, wie wichtig die gesellschaftliche Komponente ist. Im Schulalltag ist es ein eng umgrenzter hierarchisch bewerteter Erwartungsbereich, der zur Beurteilung anderer herangezogen wird und bei dem die Ursache für das über die Zeit hinweg bestehende Verletzen sozialer Regeln im Individuum gesehen und negativ bewertet wird. Die Verantwortung für Erwartungsverletzungen wird beim Kind und seinem Wollen oder in einer Beeinträchtigung angenommen, manchmal auch im familiären/sozialen Umfeld, bei den Peers oder Lehrpersonen. Mitunter wird die Klassenzusammensetzung reflektiert, das Zusammenspiel von Ähnlichkeiten von Personen und Erwartungen in einem bestimmten Bildungskontext (beispielsweise in Regelschulen) und einem bestimmten Individuum. Jedoch werden die Vorstellungen von Normalität, Reife und Verantwortung sowie die hierarchische Beurteilung von Erwartungen und Personengruppen, von Kategorisierungen und Stigmatisierung, wenig reflektiert. Dazu ist es notwendig, das Denksystem (mit den Konzepten von Normalität, Reife und Verantwortung) zu hinterfragen, in dem und mit dem im Bildungssystem agiert und gearbeitet wird, und vermehrtes gegenseitiges Verstehen von Personen, die als „anders“ beurteilt werden, zu erlangen. Das Verstehen ist etwas, um das einige Interviewpersonen im Bildungssystem bemüht sind, auch wenn es nicht möglich scheint, die kategorisierenden Denk- und Handlungsschemata im Schulalltag zu vermeiden. Behinderung ist ein gesellschaftliches Konstrukt und es wird deutlich, wie stigmatisierende Vorstellungen wie jene der Normalität, der Reife und der Verantwortung im Bildungssystem zu In- und Exklusionsprozessen führen.

6.3. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Kultur

Auch in Bezug auf das Konzept von Kultur wird bereits der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung als „fremd“ oder „anders“ und von Exklusion (Schäfer & Schlöder, 1994) geschildert. In dieser Arbeit wird auf das „fremd sein“ in der „eigenen Kultur“ hingewiesen. Wenn Erwartungen verletzt werden, beispielsweise als schulfremde Person, kommt es dazu, dass zu einigen Bereichen der Zugang verwehrt bleibt. Die

Notwendigkeit, das „Fremde“ in der eigenen Kultur wahrzunehmen und zu reflektieren, ist bedeutend, auch für den Zugang zum Forschungsfeld und der Möglichkeit, Daten zu gewinnen und zu interpretieren (Kramann, 2013). Die Angst, vom Gegenüber nicht verstanden und abgewertet zu werden, kommt deutlich im Feldforschungsverlauf und bei Interviews zum Vorschein, beispielsweise aufgrund des/r fehlenden „Mutter Seins“ und „Lehrerin Seins“ oder aufgrund von unterschiedlichen „Sprachfertigkeiten“ und „kulturellen Erfahrungen“. Die Wahrnehmung als „anders“ und damit zusammenhängend das gegenseitige Verstehen finden sich nicht nur in den Interviewdaten wider, sondern auch in den Erfahrungen während der Feldforschung und in der Reflexionstätigkeit in Bezug auf kulturelle und gesellschaftliche Einflussfaktoren in den drei Ländern des CLASDISA-Projekts.

In dieser Arbeit wird von einem Kulturbegriff (Nieke, 2008) ausgegangen, der sich der Deutungsmuster einer Lebenswelt bedient, in der vorherrschende Erwartungen und Normen Personen dabei unterstützen, sich in ihrem sozialen Umfeld zurechtzufinden und miteinander zu interagieren, Teil der Gemeinschaft sein zu können. (siehe Kap. 2.2.2. und Kap. 3.5.1.). Von Bedeutung erschien, dass es „die Kultur“ nicht gibt, auch nicht „die kulturellen und gesellschaftlichen Normen des Wiener Bildungssystems“, sondern dass in unterschiedlichen Settings, dem konkreten sozialen Umfeld, unterschiedliche Beurteilungen stattfinden. So kann es vorkommen, dass Erwartungsverletzungen (von sozialen Regeln) bei derselben Person (e.g. Bruno) einmal positiv und einmal negativ beurteilt werden, je nach Bildungssetting. Auch die Beurteilung von Erwachsenen-Kind-Beziehungen kann aus der Sicht einer Person bzw. eines sozialen Kontexts negativ und aus Sicht der anderen positiv betrachtet werden. Ohne die Kenntnis der Beurteilungen von Erwartungen und Erwartungsverletzungen in einem konkreten sozialen Umfeld kann wenig über die „kulturellen und gesellschaftlichen“ Normen und Vorstellungen in diesem Kontext ausgesagt werden, auch wenn im Bildungssystem die Vorstellungen von Reife, Normalität und Verantwortung zu reflektieren und weit verbreitet sind sowie zu spezifischem Konfliktlösungswissen im Bildungssystem in Wien führen. Diese Konzepte, beispielsweise von Normalität, sind in unterschiedlichen Bildungssettings (e.g. Sonderschule, Regelschule, Primar-, Sekundarschule) unterschiedlich ausgeprägt. Die Auswirkungen dieser variieren ebenfalls je nach Kontext stark und SchülerInnen entscheiden je nach sozialem Umfeld darüber, bestimmte Erwartungen

zu erfüllen oder nicht. Personen wird die Kompetenz zugestanden, das Leben für sich sinnvoll und aktiv mitzubestimmen (Greverus, 1999). Die Vielfalt des möglichen Umgangs mit kulturellen Vorstellungen wie Normalität, Reife und Verantwortung, ob mittels Kategorisierung oder dem Beibehalten von relevanten Erwartungen und der Beurteilung von Erwartungsverletzungen als normal oder positiv, ist ebenfalls ausschlaggebend. Sowohl die auf gesellschaftlich und kulturell geprägten Vorstellungen basierenden Erwartungen in einem bestimmten Kontext als auch die aktive Entscheidung des Umgangs damit von SchülerInnen und ihres sozialen Umfelds, bestimmen die soziale Partizipation mit. Es kommt auf das Zusammenspiel von SchülerInnen und ihrem sozialen Umfeld an, in dem gegenseitiges Verstehen, trotz der in diesem Kontext vorherrschenden Vorstellungen von Reife, Normalität und Verantwortung, ermöglicht oder erschwert wird.

6.4. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der Kindheit und partizipativer Forschung

Der an der Grounded Theory orientierte Zugang zur Forschung in dieser Arbeit liegt in einem konstruktivistischen Ansatz, bei dem davon ausgegangen wird, dass das Zusammenwirken von Interviewperson und Forscherin die Ergebnisse und deren Interpretation beeinflusst. Die Forscherin betrachtet nicht objektiv, von außen die Daten, sondern ist Teil des Forschungsfeldes und bestimmt dieses mit. Hinzu kommt ein partizipativer Ansatz, in dem die Interviewpersonen nicht als Objekte, über die geforscht wird, betrachtet werden, sondern als aktive Akteure, mit denen über Belange, die für sie von Interesse sind, geforscht werden soll. Dieser Anspruch ist insofern nicht erfüllt worden, da nicht gemeinsam mit Kindern mit Beeinträchtigungen geforscht worden ist. Dennoch sollte die „culture of silence“ von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bildungssystem (Friere, 1985 zit. in Gibson, 2006), in dem Personen, die „anders sind“, keine Stimme erhalten (Mortier et al. 2011) im Forschungsprojekt durchbrochen werden. Gibson (2006) deutet darauf hin, dass die „Stimme“ der Kinder mit SPF ungehört bleibt und dass dies Gründe dafür sind, warum inklusive Bildung nicht verwirklicht werden kann. Deshalb wird versucht, den SchülerInnen mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu geben, ihre Sichtweise darzustellen und verstehbar zu machen (siehe Kap. 2.3. und 3.5).

Bereits in der Datenerhebung fällt auf, dass SchülerInnen den Erwartungen anderer entsprechen möchten. Sie betonen es, sozial und kognitiv fähige, selbständige Personen zu sein. Außerdem machen sie bei den Interviews mit, auch wenn während der Interviewführung deutlich wird, dass sie dies nicht möchten. Es ist Druck vorhanden, die Erwartungen der anderen zu erfüllen. Das Hinterfragen von Machtverhältnissen verdeutlicht die Schwierigkeit, im Bildungswesen, aber auch in einem finanzierten Forschungsprojekt, die Partizipation zu verweigern und den Wunsch, Erwartungen in einem bestimmten Rahmen nicht zu erfüllen, anzuerkennen. "Silence may be more informative than voice" (Lewis, 2010, 17). Bereits aus dem Zugang zu den SchülerInnen und ihren Möglichkeiten, die Partizipation zu verweigern, kann viel an Information gewonnen werden. Insgesamt wird erkannt, dass andauernde Reflexionsprozesse, insbesondere aufgrund des Machtungleichgewichts zwischen Kindern und Erwachsenen, stattfinden sollten. Denn diese können es unterstützen, dass auch das fehlende Partizipieren eine Wahlmöglichkeit darstellt, die keine negativen Konsequenzen hat und auch verstanden wird. Außerdem ist es so leichter möglich, unterschiedliche Methoden und Materialien zu entwickeln, um den Kindern die Forschungsprozesse verständlich machen zu können, ob durch angepasste Einverständniserklärungen, Rückmeldungen oder Erkenntnisziele der Forschung. Ein zentrales Thema in der Feldforschung ist jenes, dass der Zugang zum Forschungsfeld auf einer als gleichwertig wahrgenommenen Zusammenarbeit beruht, die es nicht nur aus ethischen Gründen, sondern auch in Bezug auf die Ermöglichung des Forschungszugangs erfordert, alle Beteiligten von Anfang an in aktive Entscheidungen einzubeziehen und auch ihre Entscheidung, nicht teilzunehmen zu wollen, zu erleichtern.

Wünschenswert wäre es zusätzlich, nicht nur die Sichtweisen der Kinder mit Beeinträchtigungen mittels Interviews und adaptierter Methoden und der Reflexion des Feldforschungsprozesses zu erheben, sondern beispielsweise auf Basis dieser Grundlagenforschung ein partizipatives Projekt gemeinsam mit Kindern in der Schule zu entwickeln, um die Veränderbarkeit der Wahrnehmung des „anders“ und „ähnlich“ sein gemeinsam weiter zu erforschen. In Klassen könnten in gemeinsamer Zusammenarbeit von erwachsenen- und Kinder-ForscherInnen, bei denen einige die schulischen Erwartungen verletzen und andere nicht, Interventionen (e.g. Ausweiten des Erwartungsbereichs und gleichwertige Beurteilung aller Erwartungen,

unterschiedliche Klassenzusammensetzungen, Reflexion von Reife, Normalität, Verantwortung und Fördern von Verstehen) ausprobiert werden, um die Beurteilung und die soziale Partizipation von Kindern, die schulische Erwartungen verletzen, zu verändern.

6.5. Reflexion der Einschränkungen der Ergebnisse und Möglichkeiten für zukünftige Forschungsvorhaben

Die soziale Partizipation von Kindern mit SPF wird sowohl in spezialisierten- als auch in Regelschulen als problematisch angesehen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003). In dieser Arbeit wird für die Erforschung der oftmals wenig zufriedenstellenden sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule (Carter & Spencer, 2006) ein Beitrag geleistet. Denn es fehlt das Wissen darüber, durch welche Faktoren die soziale Partizipation in Regelschulen beeinflusst werden kann (Chamberlain, 2007). Entsprechend dieser Arbeit sind es jene, die die Wahrnehmung des „anders sein“ und „ähnlich sein“ beeinflussen. Zusätzlich wird ein Beitrag für das fehlende Wissen über das Zustandekommen der Wahrnehmung des „anders sein“ im schulischen Kontext (DiGennaro Reed, 2011) und für jenes der Auswirkungen unterschiedlicher Ähnlichkeitsbereiche (Fawcett & Markson, 2010) geleistet, die entsprechend dieser Arbeit auf gegenseitigem Verstehen beruhen und sich auf die soziale Partizipation auswirken. Das Zusammenspiel zwischen sozialer Partizipation und Empathie ist kaum erforscht (Wölfer et al. 2012). Doch in dieser Arbeit kann die Relevanz „gegenseitigen Verstehens“ für die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz gezeigt werden, das durch unterschiedliche Strategien zu erreichen versucht wird. Manche davon, beispielsweise das Einordnen und Verstehen von Erwartungsverletzungen durch hierarchische Kategorisierung und Erwartungsreduktion sind wenig hilfreich für die soziale Partizipation. Der Fokus auf Ähnlichkeiten, dem Erfüllen können als gleichwertig erlebter, relevanter Erwartungen oder das positive/neutrale Beurteilen von Erwartungsverletzungen aufgrund von Verständnis sind hingegen förderlich. So stellt sich die Einstellung zu Erwartungsverletzungen und der Umgang mit diesen sowie das Schaffen eines Umfelds, in dem Erwartungen erfüllt und Ähnlichkeiten in Interessen und Erfahrungen gefunden werden können, als bedeutend für die soziale Partizipation dar. Für den noch unklaren Zusammenhang zwischen Einstellungen und deren Auswirkung auf

die soziale Partizipation (De Boer et al. 2012 zit. nach De Boer, 2013) kann in dieser Arbeit ebenfalls ein Beitrag geleistet werden. Denn die Vorstellungen von „Reife“, „Normalität“ und „Verantwortung“ wirken sich auf Erwartungsverletzungen, die Beurteilung dieser, gegenseitiges Verstehen und damit auf die Einstellung gegenüber den SchülerInnen aus.

Einschränkungen sind bereits aufgrunddessen gegeben, dass es sich um Grundlagenforschung handelt und nicht um die Evaluierung von Interventionen, die gegenseitiges Verstehen und damit soziale Partizipation verbessern können. Dementsprechend ist es für das Verändern der schulischen Situation notwendig, auf Basis der vorliegenden Ergebnisse konkrete Maßnahmen zu überlegen und deren Effektivität zu überprüfen. Zusätzlich kann aufgrund der Anpassung des Vorgehens nach der Grounded Theory Methodologie in einem fix vorgegebenen Forschungsprojekt, mit festgelegtem Zeitplan für die drei Länder und den zur Verfügung stehenden limitierten zeitlichen Ressourcen beispielsweise die gleichzeitige Datenanalyse und -auswertung nicht die gesamte Zeit über aufrechterhalten werden. Der Zugang zum Forschungsfeld hat sich schwierig gestaltet und die Erkenntnismöglichkeiten sind eingeschränkt gewesen. Es haben viele „Stimmen“ in der Stichprobe gefehlt, die nicht gehört werden konnten, mitunter jene, die aufgrund des wahrgenommenen „anders“ sein schwer zu verstehen oder zu erreichen gewesen sind, ob aufgrund mangelnder gemeinsamer Kommunikationsmöglichkeiten oder dem eingeschränkten Zugang zum Forschungsfeld und bestimmten Personengruppen. Aufgrund des „fremd sein“ in der eigenen Kultur und des Machtungleichgewichts zwischen Personengruppen (e.g. Kindern und Erwachsenen) sind Sichtweisen nicht gehört worden. Aber auch die Perspektive der Peers fehlt und kann viel Aufschluss über die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz geben (siehe Kap.3). Dementsprechend gibt es viele Möglichkeiten für zukünftige Forschung, ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit, ob auf Basis der erhobenen Daten und zusätzlicher Erhebungen im Clasdisa-Projekt oder mittels neuer Forschungsprojekte.

Um die Gültigkeit und Generalisierbarkeit entsprechend des Ansatzes der Grounded Theory auf andere Settings auszuweiten, können beispielsweise die Daten aus Thailand und Äthiopien herangezogen werden, die im CLASDISA-Projekt erhoben worden sind. Es wäre interessant, welche normativen Vorstellungen in einem

anderen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld die Wahrnehmung von Differenz und Ähnlichkeit auslösen und inwiefern dort gegenseitiges Verstehen im Umgang mit Erwartungsverletzungen zu erreichen versucht wird. Bei einem CLASDISA-Workshop ist deutlich geworden, dass die Erwartungsverschiebung von akademischen auf soziale Erwartungen bei den SchülerInnen mit Beeinträchtigungen beispielsweise auch in Thailand auftritt und die Relevanz „familiärer“ Settings, unabhängig von gesellschaftlichen Beurteilungen, in Äthiopien beschrieben worden ist. In Österreich nehmen normative Vorstellungen und die damit einhergehende Beurteilung als „anders“ auch Einfluss auf die kognitive Partizipation in der Schule. Zusätzlich gibt es andere Bereiche als die Bildung, in denen sich gesellschaftliche und kulturelle Vorstellungen wie Normalität, Reife und Verantwortung auf die Wahrnehmung von Differenz und damit auf die soziale Partizipation auswirken. Der Teufelskreis der gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, das fehlende Einhalten dieser, die damit verbundene Stigmatisierung, der Umgang damit mittels Exklusion und die Relevanz von Verständnis für das soziale Miteinander scheinen beispielsweise auch im Bereich der Onkologie aufzutreten, wie anhand eines Gruppengesprächs in einem Rehabilitationszentrum deutlich geworden ist und könnte näher erforscht werden. Alle Settings, in denen normative Erwartungen an Reife, Normalität und Verantwortung verletzt werden und somit Marginalisierung auftritt, ob aufgrund Erkrankungen, Beeinträchtigungen oder eines anderen kulturellen Hintergrunds, sind Bereiche, in denen die Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ auftritt und soziale Partizipation ermöglicht oder verhindert wird. Die Zuschreibung von Verantwortung bei Erwartungsverletzungen und die darauf folgenden Probleme in sozialen Beziehungen und im Partizipieren in der Gesellschaft sind dabei ebenfalls zu beobachten. Insgesamt wird das Entstehen der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Schulklassen beschrieben. Deren Generalisierbarkeit könnte in unterschiedlichen gesellschaftlich und kulturell geprägten Settings mit verschiedenen Personengruppen erforscht werden. Denn die Ausprägung von gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen sind in unterschiedlichen sozialen Settings verschieden stark vorhanden und ermöglichen dadurch mehr oder weniger soziale Partizipation. Selbst im Schulsystem gibt es für dieselbe Person unterschiedliche Möglichkeiten der sozialen Begegnungen, die durch unterschiedliche Beurteilungen von Erwartungsverletzungen zustandekommen.

Aufgrund der Vielzahl an Informationen und des breitgefächerten Themas der Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in der Schule zu Beginn der Datenerhebung, ergeben sich viele interessante Fragen, die noch auf Basis des CLASDISA-Forschungsprojekts weiter analysiert werden können, unter anderem die unterschiedlichen Erwartungen an die Rolle der Lehrperson, der Eltern und der Funktion der Schule. Denn die Erwartungsverschiebung vom akademischen auf den sozialen Bereich wird als ein Grund für Konflikte und Erwartungsdifferenzen zwischen Eltern und Lehrpersonen angegeben. Wenn Eltern für vermehrte Partizipation und akademische Förderung ihrer Kinder kämpfen, benötigen sie viele Voraussetzungen, die noch näher differenziert werden sollten (e.g. Zugang zu Informationen). Lehrpersonen betrachten ihren Lehrberuf sehr unterschiedlich, manche mit einem vermehrten Fokus auf soziales Lernen oder auch weiteren Erwartungsbereichen wie Hygiene und Alltagsbewältigung während andere sich auf die akademische Förderung fokussieren. Die Wertigkeit dieser Erwartungsbereiche ist unterschiedlich ausgeprägt bei den Lehrpersonen und es könnte anhand dieser Unterschiede herausgearbeitet werden, inwiefern sich dies auf Personengruppen auswirkt, die als „anders“ wahrgenommen werden. Es wird von Lehrpersonen und Eltern berichtet, dass die Balance zwischen Adaptionen und dem Beibehalten von Erwartungen, ohne Rücksichtnahme, eine Rolle in der Förderung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen spielt. Das Erreichen von gegenseitigem Verstehen bei Erwartungsverletzungen in der Schul-Eltern-SchülerInnen-Zusammenarbeit sowie dessen Auswirkung auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz könnte dementsprechend einen interessanten Forschungsansatz darstellen, ebenso wie die Auswirkung des Umgangs mit Erwartungsverletzungen auf die Identität der SchülerInnen. Die weitere Erforschung der Rolle des Umgangs von Eltern und Lehrpersonen mit Erwartungsverletzungen für die soziale Partizipation der Kinder könnte beim gegenseitigen Verstehen und Wahrnehmen ansetzen.

Kontextfaktoren spielen eine wichtige Rolle für die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz. In der Stichprobe sind viele Gruppierungen enthalten, beispielsweise unterschiedliche Kategorien von Beeinträchtigungen, unterschiedliche Klassenzusammensetzungen und Klassengrößen, unabhängig von den Labels einer Sonderschul- oder Integrationsklasse, unterschiedliche Einstellungen von Eltern zu schulischer Förderung und kulturelle Unterschiede. Auch der Fokus auf

unterschiedliche Übergänge im Bildungssystem oder Unterschiede zwischen Klassen und Schulen ist diesbezüglich ein spannendes Forschungsfeld. Es wäre interessant, diese Unterschiede noch stärker in den Fokus zu nehmen und zu kontrastieren. Dafür kann das vorhandene Datenmaterial als Basis herangezogen und mittels zusätzlicher Interviews differenzierter ausgearbeitet werden. Zusätzliche Erhebungen würden dabei helfen, die Auswirkung verschiedener Settings auf die Wahrnehmung des „anders“ und „ähnlich“ sein weiterzuentwickeln. So könnte der Einfluss von Klassen mit einer unterschiedlichen hierarchischen Beurteilung von Erwartungen und Personengruppen auf die Wahrnehmung des „anders“ sein erforscht werden.

Die Bewertung von Erwartungen und von Erwartungsverletzungen ist ein Bereich, der die Wahrnehmung von Differenz beeinflusst. Die Möglichkeiten des Erfüllens von Erwartungen von einer Person kommen dort zum Vorschein, wo diese Erwartungen gestellt werden und als relevant betrachtet werden. Der Schwerpunkt im sozialen Lernen bietet sowohl Möglichkeiten des Erlernens sozialer Fertigkeiten als auch eine verstärkte Erwartungshaltung in diesem Bereich und damit die Gefahr, dass Kinder mit Erwartungsverletzungen in diesem Bereich als „anders“ wahrgenommen werden. Wenn das Hauptaugenmerk auf andere Fertigkeiten gerichtet wird, kommt es bei anderen Kindern zu Erwartungsverletzungen. Denn so wie bei einem Fokus auf soziales Lernen in Klassen, in denen Eltern ihre Kinder aufgrund dieses Schwerpunkts hinschicken, Kinder mit sozial-emotionalen Problemen besonders stark als „anders“ wahrgenommen werden, sind es in anderen Bildungssettings mit anderen Erwartungshaltungen andere SchülerInnen. Von Bedeutung ist das Zusammenspiel von Individuen und dem sozialen Umfeld, insbesondere mit dessen Erwartungshaltungen und der Bewertung dieser. Ein Diskussionspunkt für weitere Forschung könnte die Frage darstellen, ob als gleichwertig betrachtete Wahlmöglichkeiten an Bildungseinrichtungen mit einem breit gefächerten Erwartungsbereich zur vermehrten Wahrnehmung von Normalität führen könnten. Denn es wird von vielen Interviewpersonen angenommen, dass alle SchülerInnen in bestimmten Bereichen Stärken und in anderen Schwächen besitzen, wodurch Erwartungsverletzungen und das Erfüllen von relevanten Erwartungen bei allen sichtbar werden könnten, wenn die entsprechende Erwartungsvielfalt im schulischen Umfeld repräsentiert und als wertvoll akzeptiert wird. Dabei ist es förderlich,

Möglichkeiten zu schaffen, dass SchülerInnen Erwartungen erfüllen können, unabhängig von einem hierarchisch beurteilten, eng umgrenzten schulischen Leistungsbereich. Eine Ausweitung der Erwartungsbereiche mit gleichwertiger Beurteilung und das Schaffen von Möglichkeiten, Erwartungen zu erfüllen und Ähnlichkeiten zu entdecken, soll die Wahrnehmung ermöglichen, dass alle in als relevant und gleichwertig erachteten Erwartungsbereichen Fertigkeiten besitzen und Erwartungsverletzungen normal sind, ohne Kategorisierung. Bereits die Forderung von besonderer Rücksichtnahme begünstigt die Erwartungsreduktion und die hierarchische Beurteilung von Personen. Personengruppen sind als gleichwertig zu betrachten, unabhängig davon welche Erwartungen von diesen erfüllt werden können, damit ein gleichwertiges soziales Miteinander möglich wird. Im Freizeitbereich wird angesprochen, dass alle Personengruppen (e.g. die Lesenden, Fußballer) unterschiedliche Erwartungen erfüllen, aber als gleichwertig angesehen werden. Wie bereits argumentiert wird, hat Inklusion „wenig mit den existierenden segregierenden schulischen Prozessen zu tun, die outputorientiert sind und auf dem individuellen Leistungsvergleich basieren“, sondern es geht um die „Gestaltung eines sozialen Raumes als Lebens-Entwicklungs- und Lernraum in dem die Vielfalt der Beteiligten nicht nur akzeptiert sondern existenzielle Grundlage der Entwicklung aller Beteiligten (!) ist“ (Rödler, 2011a, 6). Um die hierarchische Beurteilung aufgrund von Erwartungshaltungen zu vermeiden und die Inklusion aller SchülerInnen zu erreichen, wird als Gegenmodell das der Kooperation und des Dialogs beschrieben (Rödler, 2011b) und das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand, mit einer entwicklungsbezogenen Individualisierung vorgeschlagen (Feuser, 2012). Dafür ist jedoch eine strukturelle Veränderung des Bildungswesens notwendig.

In dieser Arbeit werden hingegen Strategien beschrieben, die die soziale Partizipation erleichtern sollen, im bestehenden Schulsystem. Dies sind das Schaffen von Möglichkeiten, ob in der Schule oder in der Freizeit, mit ausreichend Zeit und Sicherheit, um Erwartungen erfüllen zu können, das Ausweiten der als gleichrangig betrachteten Erwartungsbereiche, die Bewertung von Erwartungsverletzungen als normal ohne besondere Rücksichtnahme und Kategorisierung sowie das Beurteilen von Referenzgruppen als positiv statt hierarchisch. Dennoch kommt es zu Erwartungsreduktion und der Zuweisung von Verantwortung für Erwartungsverletzungen in den Klassen. Es wird versucht, die Konsequenzen des kategorisierenden Konfliktlösungswissens (Weisser, 2007) in Wiener Schulen

abzuschwächen und möglichst vielen SchülerInnen soziale Partizipation in den unterschiedlichsten Formen zu ermöglichen. Letztendlich ist Partizipation, wie bereits bekannt (e.g. Feuser, 2012) nicht ohne strukturelle Veränderungen des selektierenden, kategorisierenden Bildungssystems möglich, das über soziale In- und Exklusion bestimmt.

Das Bewusstsein der eigenen Position in der Gesellschaft rückt mit Fortschreiten im Bildungssystem immer mehr in den Vordergrund. Die Beurteilung von Erwartungsverletzungen verändert sich mit der Zeit, insbesondere in der 3./4. Klasse am Übergang zur Pubertät. In dieser Zeit spielen die Unabhängigkeit von Erwachsenen und die Identitätsbildung, inklusive der Abgrenzung gegenüber anderen, eine Rolle für die Beurteilung anderer. Hierbei ist zu bedenken, dass die Bewertung der Ähnlichkeit und Differenz in der Schule nicht unabhängig von jener im beruflichen- und privaten Lebensbereich betrachtet werden kann, da SchülerInnen damit konfrontiert werden, mit der hierarchischen Beurteilung von Personen und Personengruppen außerhalb der Schule umzugehen. Möglicherweise ist die vermehrte hierarchische Positionierung in der Pubertät unumgänglich, solange aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungen an eine erwachsene, „reife“ Person bei Erwartungsverletzungen Partizipationsbereiche außerhalb der Schule (e.g. im Berufsalltag, bei der PartnerInnenwahl) und im weiterführenden Bildungssystem verwehrt bleiben. Denn diese beginnen ab einem gewissen Alter eine Rolle zu spielen. Spannend für zukünftige Forschung ist der Vergleich von SchülerInnen, die ihre Zukunftsperspektive und ihre gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten trotz Erwartungsverletzungen als positiv ansehen, mit jenen, die diese als schwierig erleben wie Kevin.

Für die Wahrnehmung als „anders“ spielt die Beurteilung von Erwartungen und Erwartungsverletzungen bzw. die Bewertung jener, die bestimmte Erwartungen verletzen, eine entscheidende Rolle. Die Prävention von hierarchischen Beurteilungen von Personen, die Hierarchiestreitigkeiten und die Abwertung von Personen und Personengruppen auslösen, ist in Zusammenhang mit einem selektierenden, kategorisierenden Bildungssystem mit entsprechendem Konfliktlösungswissen zu betrachten. In ein und derselben Klasse gibt es Kinder mit Beeinträchtigungen, die sozial partizipieren und jene, die, zumeist aufgrund andauernder Erwartungsverletzungen im sozialen Bereich, eine Randposition einnehmen. Dieselben Strategien führen bei einigen somit zum Erfolg, bei anderen

nicht oder werden bei diesen nicht (mehr) angewandt. Dies spricht bereits dafür, dass die Einstellung gegenüber Erwartungsverletzungen und damit einhergehend gegenüber SchülerInnen dabei eine entscheidende Rolle spielt. Da die Vorstellung von Verantwortung und Schuld dazu führt, dass angenommen wird, dass Erwartungsverletzungen sozialer Regeln aus Böswilligkeit passieren, kann es bei der Erkenntnis, dass dies nicht der Fall ist, zu einer positiveren Einstellung zu Personen und zu vermehrter Partizipation kommen. Der Zusammenhang zwischen dem Verstehen des Verhaltens sowie der Emotionen eines Kindes, auch bei Erwartungsverletzungen, und der Wahrnehmung des „anders/ähnlich sein“ eröffnet Möglichkeiten der Förderung sozialer Partizipation und stellt einen interessanten Ansatzpunkt für weitergehende Forschung dar, insbesondere deshalb, da es nicht so aussieht, als ob das Sicherstellen der Machtstrukturen in der Gesellschaft durch das existierende Schulsystem aufgegeben werden würde. Gegenseitiges Verstehen und persönliches Wahrnehmen aller SchülerInnen wird als Möglichkeit angesprochen, einer negativen Einstellung gegenüber Erwartungsverletzungen und den Personen, die diese tätigen, entgegenzuwirken. Das Gefühl, wahrgenommen und verstanden zu werden, oftmals in familienähnlichen, kleinen Gruppen, wird als Strategie genannt, Hierarchiekonflikten und dem damit einhergehenden Denken vorzubeugen. Soziales Lernen und Empathieförderung werden als förderlich für gegenseitiges Verstehen und gegen Konkurrenzdenken betrachtet. Um Verstehen zu fördern, können neben dem sozialen Lernen das Reflektieren von Normalität, Reife und Verantwortung sowie das Herausfinden von Ursachen für Erwartungsverletzungen hilfreich sein, sowie eine gute Eltern-LehrerInnen-SchülerInnen-Kooperation. Der Fokus auf das „gleich sein“, das von vielen SchülerInnen angewandt wird, und das Vermitteln der Normalität von Erwartungsverletzungen, ohne besondere Rücksichtnahme, sind Interventionen, die ebenfalls zu vermehrtem Verstehen führen und in Interventionsstudien untersucht werden können.

Neben dem Schaffen von Wahlmöglichkeiten, damit SchülerInnen Erwartungen erfüllen können, und einer gleichwertigen Beurteilung von Erwartungsbereichen, ist somit das Fördern des gegenseitigen Verstehens und Wahrnehmens von Bedeutung. Das Bieten von Sicherheit, ob durch Verstehen oder eines einordenbaren Umfelds stellt auch einen relevanten Aspekt dar, der das Einhalten von Erwartungen unterstützt. Alle SchülerInnen führen als förderlichen Faktor das Einhalten sozialer Regeln der Peers an, mitunter auch Verringerung von Lärm und

die Relevanz von Orientierung. Begründet wird das vermehrte Einhalten von Erwartungen im Schulverlauf von einigen SchülerInnen auch mit einem vermehrten Gefühl von Sicherheit der SchülerInnen. Da bei SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, die die Erfahrung machen, Erwartungen nicht erfüllen zu können, viel Unsicherheit insbesondere in Konfrontation mit Neuem, beispielsweise an Bildungsübergängen, gegeben ist, benötigen sie Sicherheit. Das Bieten dieser stellt einen bedeutenden Faktor für SchülerInnen dar, der sich auch auf die soziale Partizipation auswirkt, ob durch das vermehrte Erfüllen können von Erwartungen oder weil Freundschaften mit jenen eingegangen werden, die diese Regeln einhalten und dadurch verstehbar sind und Sicherheit bieten. Zusätzlich wird von SchülerInnen, die Erwartungen verletzen, das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und der Wunsch, persönlich wahrgenommen und verstanden zu werden, beschrieben. Der Zusammenhang von Erwartungsverletzungen und dem beschriebenen Suchen nach Aufmerksamkeit der SchülerInnen bzw. dem Gefühl, wahrgenommen und verstanden zu werden, ist es wert, näher betrachtet zu werden. Es stellt sich die Frage, ob der Platz in der Gemeinschaft, das Bewusstsein der eigenen Randposition, ausschlaggebend für Erwartungsverletzungen ist. Denn wenn es nicht gelingt, von den anderen wahrgenommen und in seinen persönlichen Bedürfnissen verstanden zu werden, könnte dies der Grund dafür sein, die Bedürfnisse anderer nicht zu berücksichtigen und deren Regeln nicht einzuhalten. Eine Hypothese wäre jene, dass SchülerInnen, bei denen erreicht wird, dass sie ihr Umfeld als vorhersehbar einschätzen, viel Zutrauen besitzen und sich wahrgenommen und verstanden fühlen, soziale Erwartungen eher erfüllen und die soziale Partizipation in der Klasse leichter erreichen können. Denn es ist der Zusammenhang von vermehrter Sicherheit durch das „wahrgenommen und verstanden fühlen“ und sozialer Partizipation, der einen vielversprechenden Ansatzpunkt für weiterführende Forschung darstellt, insbesondere wenn es um die soziale Partizipation von Kindern mit sozial-emotionalen Erwartungsverletzungen in der Schule geht. Gegenseitiges Verstehen ist ein relevantes Förderziel für das Erreichen einer positiven Einstellung der Peers und der Lehrpersonen gegenüber SchülerInnen, die Erwartungen nicht einhalten, und damit für die soziale Partizipation.

Auch der Kontextfaktor der Klassenzusammensetzung kann die Möglichkeiten für SchülerInnen erhöhen, Peers zu finden, mit denen gemeinsame Erfahrungen und Interessen geteilt werden können und die ähnliche Erwartungen haben wie sie

selbst. So wäre es möglich, zu überlegen, nach welchen Kriterien der Ähnlichkeit und Diversität die Klassenzusammensetzung gestaltet werden kann, um soziale Partizipation zu erleichtern. Das Teilen von Interessen und Erfahrungen sowie das ähnliche Erfüllen von Erwartungen sind jedenfalls von größerer Bedeutung als beispielsweise die Gemeinsamkeit einer Beeinträchtigung als Kriterium für die Klassenzusammensetzung. Denkbar wäre beispielsweise ein Kennenlernen der SchülerInnen, bevor sie in Klassen eingeteilt werden, mit ausreichend gemeinsamer leistungsfreier Zeit, in der sie in einem Setting, in dem Erwartungen von allen erfüllt werden können, gemeinsame Interessen und Erfahrungen finden können. Dies könnte die Grundlage für die Zusammensetzung der SchülerInnen darstellen. Diversität wird ebenfalls als förderlich beschrieben, da in einem Umfeld mit vielen verschiedenen Aspekten des „anders“ und „ähnlich“ sein leichter Gemeinsamkeiten gefunden und Differenzen als normal akzeptiert werden können. Zusätzlich wird es als leichter beschrieben, wenn eine Gruppe von Personen als „anders“ wahrgenommen wird und niemand allein „übrig“ bleibt. SchülerInnen ist es wichtig, nicht allein ausgeschlossen zu werden. Dementsprechend ist es besonders ungünstig, wenn in einer sehr homogenen Gruppe ein Kind in der Klasse ist, das andere Interessen und Erfahrungen hat, beispielsweise als einziges Mädchen oder als einzige Person mit einer anderen Sprache, da dies das Finden von Gemeinsamkeiten und gegenseitigem Verstehen erschwert. Bekanntheit zwischen SchülerInnen ist ebenfalls von Vorteil, aufgrund des Teilens von gemeinsamen Erfahrungen. Somit sind Diversität oder die Anwesenheit von Peers mit ähnlichen Interessen, Erfahrungen (inkl. Bekanntheit) und Erwartungen, die im Schulalltag sichtbar werden können, förderlich. Die Berücksichtigung relevanter Ähnlichkeitsdimensionen oder der Diversität könnte somit die Möglichkeiten für Freundschaften und Zugehörigkeit zu einer Gruppe in der Klasse erhöhen.

Die Auswirkung des Verstehens und der Wahrnehmung als „anders“ und „ähnlich“ auf die soziale Partizipation, basierend auf der Beurteilung von Erwartungsverletzungen und dem Teilen von gemeinsamen Erfahrungen und Interessen, führt zur Frage, wie darauf Einfluss genommen werden kann. Denn insbesondere für SchülerInnen, die Erwartungen verletzen und dadurch Gefahr laufen, in einem Umfeld, das Normvorstellungen entspricht, als „anders“ wahrgenommen zu werden, ist es von Bedeutung, wie sie in dieser Umgebung als

ähnlich beurteilt werden können. Auf Basis der vorliegenden Grundlagenforschung wäre es interessant, Strategien zur Förderung der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und gegenseitigem Verstehen zu entwickeln und anzuwenden. Diese können im Schaffen von Möglichkeiten und einer Bandbreite an Erwartungsbereichen, in der Bewertung von Erwartungsverletzungen als normal ohne besondere Rücksichtnahme und Kategorisierung, in der Beurteilung von Referenzgruppen als positiv, in der Reflexion von Normalität, Reife und Verantwortung, im Fördern des Wahrnehmens und Verstehens von Personen, im Bieten von Sicherheit durch ein vorhersehbares Umfeld und durch Möglichkeiten des Erfüllens von Erwartungen, im Fokus auf das „gleich sein“, in einer guten Eltern-Schul-SchülerInnen-Zusammenarbeit sowie in der Berücksichtigung der Klassenzusammensetzung (e.g. durch Diversität) bestehen. Insbesondere die Veränderung der Einstellung gegenüber SchülerInnen durch das Fördern von gegenseitigem Verstehen, das Finden von gemeinsamen Interessen und Erfahrungen sowie durch die Beurteilung von Erwartungsverletzungen in einem gegebenen sozialen Umfeld als normal oder positiv scheinen dabei von Bedeutung zu sein. Besonders wichtig ist es zusätzlich, die Sichtweise der Peers mit einzubeziehen, bestenfalls infolge eines partizipativen Forschungsprojekts (siehe Kap. 6.4), in dem Strategien angewandt und deren Effektivität erforscht werden kann. Auch Langzeitstudien zur Entwicklung und Veränderung der Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz wären mögliche Ansatzpunkte, sowohl an Übergängen als auch in unterschiedlichen Settings. Daraus könnten Rückschlüsse für die Prävention oder Veränderung der Beurteilung als „anders“ und für die Förderung von jener als „ähnlich“ gezogen werden, um bereits jetzt für einige SchülerInnen die soziale Partizipation zu verbessern, trotz des Wissens um die Notwendigkeit einer grundlegenden Veränderung des Bildungssystems. Zusätzlich sollten Reflexionsprozesse bzgl. der Vorstellungen von Normalität, Reife und Verantwortung, der damit einhergehenden Beurteilungen von Erwartungsverletzungen und der Einstellungen zu SchülerInnen in der LehrerInnenausbildung Eingang finden.

Insgesamt wird somit eine Theorie zur Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz und gegenseitigem Verstehen dargestellt, als Grundlage für die weiterführende Erforschung möglicher Interventionen zum Erlangen vermehrter sozialer Partizipation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen.

Literaturverzeichnis

- About, F. E., Mendelson, M. J. & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 165-173.
- Adams, G. & Plaut, V. C. (2003). The cultural grounding of personal relationship: Friendship in North American and West African worlds. *Journal of the international Association for relationship research*, 10(3), 333-347.
- Agran, M. & Alper, S. (2000). Curriculum and instruction in general education: Implications for service delivery and personnel preparation. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 167-174.
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (2001). Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks: Sage publications.
- Alderson, P. (1995). Listening to children. Children, ethics and social research. Barnardo's: London.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge: Perseus Books.
- Almquist, Y, Modin, B. & Östberg, V. (2009). Childhood social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 31-45.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Eds.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept*. Tübingen: DGCT-Verlag, 3-14.
- Arthofer, K. (2011). Sonderschulen abschaffen sinnvoll. Behinderte Kinder sollen in Regelschule. Morgenjournal vom 23.7.2011.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003). Key Themes in Qualitative Research: *Continuities and Changes*. New York: Rowan and Littlefield.
- Arvidsson, P., Granlund, M. & Thyberg, M. (2008). Factors Related to Self-Rated Participation in Adolescents and Adults with Mild Intellectual Disability – A

- Systematic Literatur Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 277-291.
- Asbjornslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at School as Experienced by Teenagers with Physical Disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-161.
- Asbjornslett, M., Engelsrud, G. H. & Jelsest, S. (2012). Friendship in all directions. Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19 (4), 481-494.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70(9), 1–70.
- Asher, S. R., Rose, A. J. & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. In: M. R. Leary (Ed.) *Interpersonal rejection*. New York: *Oxford University Press*, 105-142.
- Asher, S.R., & McDonald, K.L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford, 232-248.
- Badley, E.M. (2008). Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Social Science & Medicine* 66, 2335-2345.
- Bahns, A. J., Pickett, K. M. & Crandall, C. S. (2012). Social ecology of similarity: Big schools, small schools and social relationships. *Group Processes & Interroup Relations*, 15(1), 119-131.
- Bahns, A. J. & Crandall, C. S., Gllath, O. & Preacher, K. (2015). Pick and stick; Similarity, stability, and influence among dyads in a free choice environment. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbu, S., Jouanjean, A., & Allès-Jardel, M. (2001). Behavioural determinants of friendships among preschoolers: An ethological and naturalistic approach. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 75-92.
- Barnes, M. (2002). Bringing difference into deliberation? Disabled people, survivors and local governance. *Policy & Politics*, 30(3), 319-331.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Barker, J., Weller, S. (2003). Never work with children? The geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Bauminger, N., Shulman, C. & Agam, G. (2004). The link between perceptions of self and of social relationships in high-functioning children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), 193-214.
- Beck, I. (2003). Lebenslagen im Erwachsenenalter angesichts behindernder Bedingungen. In Leonhardt, A. & Wember, F. B. (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung-Erziehung-Behinderung*. (S.848-874). Weinheim, Basel, Berlin.
- Bedell, G. M., Cohn, E. S. & Dumas, H. M. (2005). Exploring parents' use of strategies to promote social participation of school-age children with acquired brain injuries. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 273–284.
- Ben-Ari, A., Enosh, G. (2013) Power-relations and Reciprocity: Dialectics of Knowledge Construction. *Qualitative Health Research*, 23(3), 422-429.

- Berger, J. (2008). Identity signaling social influence, and social contagion. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents*. (S.181-199). New York: Guilford.
- Biewer, G. (2006). Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 21-28.
- Biewer, G. (2009a). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. (2009b). Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Heilpädagogische Klassifizierung im internationalen Vergleich. In Bürli, A., Strasser, U. & Stein, A. D. (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. (S. 169-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bjorbaekmo, W. S. & Engelsrud, G. H. (2008). „I am almost like a fish“: An Investigation of How Children with Congenital Heart Disease Experience and Perform Movement in Daily Life.“ *Child: Care, Health and Development*, 34, 781-788.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2010). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. Secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 715-730.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. & Browne, W. (2002). A study of class size effects in English school reception year classes. *British Educational Research Journal*, 39, 101-132.
- BMASK. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Download am 25.04.2016 von <http://www.behindertenarbeit.at/wp-content/uploads/NAP-Behinderung.pdf>

- BMASK. Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. Download am 25.04.2016 von <http://www.bmask.gv.at>
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE.
- Bowker, J., Rubin, K. H., Buskirk-Cohen, A., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2010). Behavioral changes predicting temporal changes in perceived popular status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 126-133.
- Breuer, F. (2010). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (2nd ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Browder, D. M. & Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in „No Child Left Behind“. *Journal of Special Education*, 37, 157-63.
- Bryant, A (2002). "Re-Grounding Grounded Theory," *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), Article 7.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007a): *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007b). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 1-29). London: Sag.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007c). Grounded Theory in Hisotrical Perspective: An Epistemological Account. In Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 31-58). London: Sage
- Buhs, E. S. Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006): Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children`s

- classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Polularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In Berndt, T. J., Ladd, G. W. (Ed.), *Peer relationships in child development*. (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. & Meyer, E. F. (2009). Friendship as process, function and outcome. In Handbook of peer interactions, relationships, and groups, ed. K. H. Rubin, W. Bukowski & Laursen, B. (pp. 217-31). New York: Guilford Press.
- Burkley, M. & Blanton, H. (2008): Endorsing a negative in-group stereotype as a self-protective strategy: Sacrificing the group to save the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 37-49.
- Butler I, Scanlan L, Robinson M, Douglas G, Murch M. (2002). Children's involvement in their parents' divorce: Implications for practice. *Children & Society* 16, 89–102.
- Byrne, D. (1971). *The Attraction Paradigm*. NewYork: Academic Press.
- Byrne, A. & Hennessy, E. (2009). Understanding challenging behavior: perspectives of children and adolescents with a moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 317-325.
- Camaioni, L., Baumgartner, E., & Ferucchini, P. (1991). Content and structure in toddlers' social competence with peers from 12 to 36 months of age. *Early Child Development and Care*, 67, 17-27.
- Cameron, D. L. & Cook, B. G. (2013). General Education Teachers' Goals and Expectations for their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 18-30.
- Carter, E.W., Hughes, C., Copeland, S. R. & Breen, C. (2001). Differences between high school students who do and do not volunteer to participate in a peer interaction program. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*.

- Carter, B. B. & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Cassen, R. & Kingdon, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Cazden, C. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicologia*, 26(1), 137-144.
- Chamberlain, B., Kasari, C. Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal Autism Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
- Charmaz, K. (2000). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Publications.
- Charmaz, Kathy (2003). Grounded theory. In Smith, J.A. (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. (pp. 81–110). London: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*, 2nd Sage publication.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barnardo's: Barking.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. Falmer Press: London.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*. Sage, London.

- Christensen, P.H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36, 191-200.
- Coad, J. & Evans R. (2008). Reflections on Practical Approaches to Involving Children and Young People in the Data Analysis Process. *Children & Society*, 22, 41-52.
- Connors, C. & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: Pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes towards their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Cook, B.G. (2004). Inclusive teachers' attitudes towards their students with disabilities: A replication and extension. *Elementary School Journal*, 104, 307-320.
- Cook, B. G. & Semmel, M. I. (2000). The inclusion of students with mental retardation. Theoretical perspectives and implications. *Special Services within the Schools*, 15, 49-71.
- Coppock, V. (2011). Children as Peer Researchers: Reflections on a Journey of Mutual Discovery. *Children & Society*, 25, 435-446.
- Crandall, C. S., Schiffhauer, K. L., & Harvey, R. (1997). Friendship pair similarity as a measure of group value. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1, 133-143.

- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Darbyshire, P., Magdougall, C., Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Davis, J., Watson, N. & Sarah Cunningham-Burley (2008). Disabled Children. Ethnography and Unspoken Understandings. The Collaborative Construction of Diverse Identities. In Christensen, P. & James, A. *Research with Children. Perspectives and Practices*. Routledge: London.
- Davis, J. M. & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability & Society*, 16(5), 671-687.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal Disability, Development and Education*.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Dederich, M. (2007). Körper, Kultur und Behinderung. *Eine Einführung in die Disability Studies*. Transcript: Bielefeld.
- Demakakos, P., Nazroo, J, Breeze, E. & Marmot, M. (2008). Socioeconomic status and health: the role of subjective social status. *Social Science & Medicine*, 67, 330-340.

- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S., Buffoni, M. & Martinuzzi, A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31(1), 67-73.
- Destin, M. & Oyserman, D. (2009). From Assets to School Outcomes. How Finances Shape Children`s Perceived Possibilities and Intentions. *Psychological Science*, 20(4), 414-8.
- Destin, M. Richman, S., Varner, F. & Mandara, J. (2012). „Feeling“ hierarchy: The pathway from subjective social status to achievement. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1571-1579.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide*. London: Routledge.
- Dey, I. (2007). Grounding Categories: In Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 167-191). London: Sage.
- DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. K., Dusek, J. & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 477-489.
- Diener, M. B. & Milich, R. (1997). Effects of positive feedback on the social interactions of boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a test of the self-protective hypothesis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 256-265.
- Doherty, W. R. & Hilberg, S. R. (2007). Standards for Effective Pedagogy, Classroom Organization, English Proficiency, and Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 24-35.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Kawakami, K. (2003). Intergroup Contact: The Past, Present and the Future. *Group Processes Intergroup Relations*, 6(1), 5-21.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. B. (2007). How do classroom conditions and children`s risk for school problems contribute to children`s behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36, 413-432.

- Duff, P. A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(2), 289-322.
- Dunn, J. (1993). *Young children`s close relationships – Beyond attachment*. Newbury Park, CA. US: Sage Publishing.
- Egilson, S. T., Traustadóttir, R. (2009). Theoretical Perspectives and Childhood Participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1), 51-63.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Emerson, R. M. (1983). Introduction to theory and evidence in field research. In R.M. Emerson (Ed.), *Contemporary Field Research*. (pp. 93-107). Boston: Little Brown.
- Emerson, J. (2003). The Blended Value Proposition: Integrating Social and Financial Returns. *California Management Review*, 45(4), 35-51.
- Emerson, E., Hatton, C., Thompson, T. & Parmenter, T. (2004). *International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities*. John Wiley & Sons.
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., & Law, M. (2007). Impact of culture on children's community participation in Israel. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 421–428.
- Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3). 229-245.
- Eriksson, L. (2006): Participation and Disability-A study of Participation in School for Children and Youth with Disabilities. Stockholm: Universitetservice AB

- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. J. (2008). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Children Fam. Stud*, 18, 136-150.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Europäischer Behindertenkongress Madrid (2002). Deklaration von Madrid.
- Fagot, B. L. & Leinbach, M. D. (1985). Gender Identity: Some Thoughts on an Old Concept. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(6), 684-688.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 21, 194-208.
- Fasching, H., Felkendorff, K. (2007). Länderbericht Österreich. In Hollenweger, J., Hübner, P. & Hasemann, K. (Hrsg.), *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern*. (S. 67-101). Zürich.
- Fawcett, C. A. & Markson, L. (2010). Similarity predicts liking in 3-year-old children. *Journal Child Psychology*, 105(4), 345-358.
- Ferguson, P. M. (2003). Winks, blinks, squints and twitches: Looking for disability and culture through my son's left eye. In F. R. Devlieger and D. Pfeiffer. *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. (pp. 131-47). Antwerp: Garant Publisher.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige "Inklusive Bildung" - keine Sache der Beliebigkeit! Download am 21.1.2017 von http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf
- Feyerer, E. (2009). Ist Integration „normal“ geworden? *Zeitschrift für Inklusion*, 2.

- Forsyth, R. & Jarvis, S. (2002). Participation in childhood. *Child: Care, Health and Development*, 28, 277-279.
- Friere, P. (1985). The politics of education. Culture power and liberation, Macmillan: London.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2006). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simenthal, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gallagher, K. C., Dadisman, K., Farmer, T. W., Huss, L. & Hutchins, B. C. (2007). Social dynamics of early childhood classrooms. Contemporary perspectives on social learning in Saracho, O. N. & Spodek, B.(Eds.), *Early Childhood Education*, (pp.17-48). Charlotte, N.C: Information Age publishing Inc.
- Galván, A., Spathier, A. & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 346-353.
- Galvin, J., Froude E.H. & McAleer, J. (2010). Children's participation in home, school and community life after acquired brain injury. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(2), 118–126.

- Galvan, A., Spatzier, A. & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 346-353.
- Gazelle, H. & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development* 74(1), 257-78.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: a child environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179-1192.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J. & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 235-252.
- Gilbert, T. (2004). *Involving People with Learning Disabilities in Research: Issues and Possibilities*. *Health and Social Care in the Community*, 4, 298-308.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing Grounded Theory*. Issues and Discussions. Mill Valley, CA, Sociology Press.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1965a). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine
- Glaser, B. & Strauss, A. (1968a). *Time for Dying*. Chicago: Aldine.

- Glaser, B. & Strauss, A. (1968b). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1971). *Status Passage*. Chicago: Aldine Atherton.
- Gibson, S. (2006). Beyond a 'culture of silence': inclusive education and liberation of 'voice'. *Disability & Society*, 21(4), 315-329.
- Goldman, B. D., & Buysse, V. (2007). Friendships in very young children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education*. (pp. 165-192). Charlotte, NC: Information Age.
- Göncü, A., Mistry, J. & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 321-329.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary Introduction*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Gorman A, Kim J, Schimmelbusch A. (2002). Ditching to be popular: The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology*, 40, 143–165.
- Gottmann, J. M. & Graziano, W. G. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (3), 1-86.
- Graham A. Fitzgerald R. (2006). Taking account of the to and fro of children's voices. *Australia*, 31, 30–36.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research. Some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133-147.

- Graham, A. & Fitzgerald, R (2011). Supporting Children's Social and Emotional Well-being: Does 'Having a Say' Matter? *Children & Society*, 25(6) 447-457.
- Granlund, M., Eriksson, L. & Ylvén, R. (2004). *Utility of International Classification of Functioning, Disability and Health's Participation Dimension in Assigning ICF Codes to Items from Extant Rating Instruments. Rehabilitation Medicine*, 36, 130-137.
- Greig, A., Taylorand, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. Sage: London.
- Gresham, F. M., & Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M. & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 151-175.
- Greverus, I. M. (1999). *Menschsein ist kulturelle Kompetenz. In: Schreijäck T. (Hg.): Menschen werden im Wandel der Kulturen. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz*. Luzern, 41-60.
- Grubich, R. (2011). Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Österreich. Analyse im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Grue, J. (2001). *Motstand og mestring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gruenart, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 56-59.
- Gulbrandsen, L. M. (2010). Annerledeshet og barns deltakelse – deling og mening. In Engebretsen E. and Solvang P. K. (Eds.), *Annerledeshet – sarbarhetens sprak og politikk*. (pp. 179-192). Oslo: Gyledndal Akademisk.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.

- Hall, M., & Lee, B. (2010). How diverse are U.S. suburbs? *Urban Studies*, 47, 3-28.
- Han, K. G. & Chadsey J. G. (2004). The influence of gender patterns and grade level on friendship expectations of middle school students towards peers with severe disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 205-214.
- Hartup, W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. In W. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartups (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 213-237). Cambridge University Press, New York.
- Hedderich, I. (2016). Lehrergesundheit im Kontext schulischer Inklusion. Kenntnisstand und Ergebnisse einer explorativen Studie und Perspektiven. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(34).
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). Belastungen und Bewältigung in Integrativen Schulen. *Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn, Verlag: Julius Klinkhardt.
- Hedderich, Ingeborg, Egloff, Barbara, Zahnd, Raphael (Hrsg) (2015). *Biographie-Partizipation-Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn, Verlag: Julius Klinkhardt.
- Heine, S. J., Foster, J.-A. B. & Spina. R. (2009). Do birds of a feather universally flock together? Cultural variation in the similarity-attraction effect. *Asian Journal of Social Psychology*, 12, 247-258.
- Hill, M. (1997). Participatory research with children. Hild & family social work. *Wiley Online Library*, 2(3), 171-183.
- Hirschberg, M. (2003). Ambivalenzen in der Klassifizierung von Behinderung. Anmerkungen zur Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation. *Ethik in der Medizin*, 15(3), 171-179.

- Hirschberg, M. (2012). Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren-Vorschläge zur Weiterentwicklung der ICF. *Teilhabe* 1(51), 20-24.
- Hollenweger, J. (2006). ICF - Ein bald auch im Schulwesen geläufiges Kürzel? Neue Zugänge zur Diagnose und Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen. *VPOD-Bildungspolitik*, 147(9), 14–19.
- Hollenweger, J., Lienhard, P. (2008). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Zürich: Lehrmittelverlag: Zürich.
- Van Hoogdalem, A.-G; Singer, E., Wijnaards, L. & Heesbeen, D. (2012). The Role of Familiarity and Similarity in Friendship Relationships in Toddlers in Dutch Daycare Centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 189-204.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82-90.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Jackman, M. R. & Jackman, R. W. (1973). An interpretation of the relation between objective and subjective social status. *American Sociological Review*, 38, 569-582.

- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K. & Cairney, A. (2010). Living with Stigma and the Self-Perceptions of People with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Social Issues*, 66(3), 521-534.
- Juvonen, J., & Ho, A. (2008). Social motives underlying disruptive behavior across middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 747–756.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kalymon, K., Gettinger, M. & Hanley-Mawell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316.
- Kearney, M. H. (2007). From the Sublime to the Meticulous: The Continuing Evolution of Grounded Formal Theory. In Bryant, A. & Charmaz, K., *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 127-151). London: Sage.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl. Wiesbaden). Springer VS.
- Kennedy, C. H., & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. Boston: Pearson Education.
- Klicpera, C. (2005). *Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen: eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. LIT Verlag Münster.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen - betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 61-71.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004a). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse.
Sonderpädagogik, 1, 3-21.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004b). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. *Sonderpädagogik*, 1, 3-21.

Kilpatrick, F.P., & Cantril, H. (1960). Self-anchoring scale: A measure of the individual's unique reality world. *Journal of Individual Psychology*, 16, 158-170.

Kluge, S. (2000). Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research. *Forum Qualitative Social Research*, 1(1).

Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331-339.

Koenig, O. & Buchner, T. (2010). Inklusive Forschung und Empowerment. In Stein, Anne Dore et. al. (Hrsg), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. (S. 176-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Houten, W. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.

Kramann, M. (2013). Die Bedeutung der Reflexion über Partizipationsmöglichkeiten an Forschungsvorhaben – was „silence“ bereits über den Kontext verrät. In E. O. Graf (Eds.), *Globale Perspektiven auf Behinderung*. (S. 61-85). Berlin: epubli GmbH.

Kramann, M. & Biewer, G. (2015). Parent's capabilities and institutional conditions for children with intellectual disabilities in Austrian schools. In R. G. Craven, A. Morin, D. Tracy, P. Parker & H. Zhong (Hrsg.), *International advances in education: Global initiatives for equity and social justice*. Inclusive education for students with

- intellectual disabilities, 9, (pp. 273-293). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kuhn, Thomas S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kvello, O (2006). *Barns og unges vennskap*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk Institut.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and Interaction among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Developmental Psychopathology*, 22(3), 593-602.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Lazer, D. (2001). The co-evolution of individual and network. *The Journal of Mathematical Sociology*, 25, 69-108.
- Laws G, Taylor, M, Bennie, S. & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome: Research and Practice*, 4, 100-09.
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M, Mason-Apps, E., & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a

- mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73-8.
- Leach, F. (2003). Learning to be Violent: The role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Journal of Comparative and International Education*, 33, 385-400.
- Ledbetter, A. M., Griffin, E. M. & Sparks, G. G. (2007). Forecasting 'friends forever': A longitudinal investigation of sustained closeness between best friends. *Personal Relationships*, 14(2), 343-350.
- Leitner, B. & Baldaszi, E. (2008). Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen 4. Quartal 2007. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz. Statistik Austria.
- Lewis, A. (2010). Silence in the Context of 'Child Voice'. *Children & Society*, 24, 14-23.
- Lewis, A. & Lindsay, G. (eds) (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, A., & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 1-7.
- Lewis, A. & Porter, J. (2007). Research and Pupil Voice. In Florian, Lani, Handbook of Special Education, (pp. 222-232).
- Lewis, A., Robertson, C. & Parsons, S. (2005). Experiences of disabled students and their families. Phase 1. Birmingham: Disability Rights Commission/ University of Birmingham, School of Education.
- Lindmeier, Christian (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53, 354-374.

- Lindsay, S. & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability Rehabilitation*, 34(2), 101-9.
- Luciak, M. & Biewer, G. (2011). Equity and Inclusive Education in Austria - A Comparative Analysis. In Artiles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (Eds.), *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. (pp. 17-44). Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Lundy, L. McEvoy, L. & Byrne, B. (2011). Working with Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736.
- MacArthur, J., Sharp, S., Kelly, B. & Gaffney, M. (2007). Disabled Children Negotiating School Life: Agency, Difference and Teaching Practice. *International Journal of Children's Rights* 15(1), 99-120.
- Manetti, M., Schneider, B. H., Sliperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.
- Markstrom, C. A., Huey, E., Stiles, B., & Krause, A. L. (2010). Frameworks of caring and helping in adolescence: are empathy, religiosity, and spirituality related constructs? *Youth & Society*, 42(1), 59-80.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M.; Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. X., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O.A., Bryant, D. Et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.

- Maxwell, G., Alves, I., Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and ICF_CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(19), 63-78.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97.
- McGlothlin, K., Killen, M. & Edmonds, C (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 227-249.
- McMaugh, A. (2011). En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability & Society*, 26(7), 853-866.
- McRuer, R. & Wilkerson, A. (2003). Desiring Disability – Queer Theory meets Disability Studies, *Journal of Lesbian and Gay Studies*, 1-2.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells and G. Claxton, *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. (pp. 141-53). Malden, MA: Blackwell.
- Mercken, L, Candel, M., Willems, P. & de Vries, H. (2007). Disentangling social selection and social influence effects on adolescent smoking: The importance of reciprocity in friendships. *Addiction*, 102, 1483-1492.
- Meltzoff, A. N. (2007). The 'like me' framework for recognition and becoming an intentional agent. *Anta Psychologica*, 124, 26-43.
- Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York. Oxford University Press.
- Spalter-Roth, R. (2005). *Putting the Science in Qualitative Methodology*. Footnotes Washington, DC, 6

- Morry, M. (2005). Relationship satisfaction as a predictor of similarity ratings: A test of the attraction-similarity hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 561-84.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. E. (2008). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. California: Left Coast Press.
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E. & Van Hove, G. (2011). „I want support, not comments”: children’s perspectives on supports in their life. *Disability & Society*, 26(2), 207-221.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-87.
- Naraian, S. (2011). Teacher discourse, peer relations, significant disability: unraveling one friendship story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), 97-115.
- Neimeyer, R. A. & Mitchell, K. A. (1988). Similarity and attraction: A longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 131-148.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children’s friendship relations. In W. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 289-321). Cambridge University Press, New York.
- Nieke, W. (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. *Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolan M., Hanson E., Grant G. & Keady J. (2007). User Participation in Health and Social Care Research. In *Voices, Values and Evaluation*. Open University Press, Maidenhead.

- BMASK (2012). Nationale Aktionspläne Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichische Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. *Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. BMASK: Wien.
- Nordenfeldt, L. (2003). Action, theory, disability and ICF. *Disability and Rehabilitation*, 25, 1075-9.
- Nordenfeldt, L. (2006). On health, ability and activity: Comments on some basic notions in the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 28, 1461-5.
- Norwich, B. (2007). Categories of special educational needs. In Florian, L. (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. (pp. 55-66). London: Sage.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Nsamenang, B. (2010). The importance of mixed age groups in Cameroon. In M. Kernan and E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood education and care*. (pp. 61-73). London: Routledge.
- Olesen, B. R., & Jansbøl, K. (2005). Getting an education and work. Herlev: Information Centre for Acquired Deafblindness.
- Ong-Dean, C. (2006). High Roads and Low Roads: Learning Disabilities in California, 1976-1998. *Sociological Perspectives*, 49(1), 91-113.
- Östberg, V. & Modin, B. (2007). Status relations in school and their relevance for health in a life course perspective: Findings from the Aberdeen children of the 1950's cohort study. *Social Science & Medicine*, 53, 17-29.

- Ostrove, J. M. & Cole, E. R. (2003). Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education. *Journal of Social Issues*, 59(4), 877-692.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Pijl, S. J. & Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 181-192.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.
- Porter, J. (2009). "Missing out? Challenges to hearing the views of all children on the barriers and supports to learning Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(4), 349-360.
- Priestley, M. (2001). *Disability and the Lieve Course Global Perspectives*. Cambridge University Press, New York.
- Priestley, M., Corker, M. & Watson, N. (1999). Unfinished business: Disabled children and disability identities. *Disability Studies Quarterly*, 19, 87-98.
- Parker-Reese, R. (2007). Linking to be liked: Imitation, familiarity and pedagogy in the first years of life. *Early Years*, 27, 3-17.
- Parkes, J., McCullough, N. & Madden, A. (2010). To what extent do children with cerebral palsy participate in everyday life situations? *Health and Social Care in the Community*, 18(3), 304-315.
- Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson, G. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-777.

- Peguro, A. A., Popp, A. M. Latimore, T. L., Shekarkhar, Z. & Koo, D. J. (2010). Social Control Theory and School Misbehavior: Examining the Role of Race and Ethnicity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(3), 259-275.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Powell, J. J. W. (2003). Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: The Case of Special Education in Germany and the United States. In: *Disability Studies Quarterly*, 23(2), 57-75.
- Powell, M. A. (2011). International literature review: ethical issues in undertaking research with children and young people (Literature Review for the Childwatch International Research Network). Losmore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People/Dunedin: University of Otago, Center for Research on Children and Families.
- Priestley, M. (2001). *Disability and the Life Course Global Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. Routledge/Falmer, New York.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rabiee, P., Sloper, P. & Beresford, B. (2004). Doing research with children and young people who do not use speech for communication. *Children & Society*, 19, 385-396.

- Reaves, J. Y. & Roberts, A. (1983). The effect of type of information on children's attraction to peers. *Child Development*, 54, 1024-1031.
- Rioux, M. H. & Pinto, P. C. (2010). A time for the universal right to education: back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642.
- Rödler, P. (2011a). Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklussionsdiskussion. In: *Behindertenpädagogik*, 50 (4), 342-355.
- Rödler, P. (2011b). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Eds.), *Didaktik und Unterricht, Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 4* (pp. 297-303). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rubin, K.H., Bowker, J., & Kennedy, A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Rubin, K.H., Burgess, K., Kennedy, A.E., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 372-406). New York: Guilford.
- Rubin, K.H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather ..." behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65 (6).
- Ruijs, N., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings: 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Sander, A. (1982). Schulschwache Kinder in Grundschule oder Sonderschule? Untersuchungen zur unterrichtlichen Effizienz der Lernbehindertenschule. In

- Reinartz, A. & Sander, Alfred (Hrsg.), Schulschwache Kinder in der Grundschule. (S. 121-139). Weinheim: Beltz & Gelberg Verlag.
- Sander, A. (1985). Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik. Ein ökologischer Ansatz. In Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete, (S. 15-3154).
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994). Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. JCSW, 35, 69-87.
- Schwartz, C. & Rabinowitz, S. (2003). Life satisfaction of people with intellectual disability living in community residences: perceptions of the residents, their parents and staff members. Journal of Intellectual Disability Research, 47(2), 75-84.
- Schmidtke, A. (2008). Kulturen der Behinderung. In Biewer, G., Luciak, M & Schinge, M. Julius Klingardt (Hrsg.), Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Schönwiese, V. (2005). Perspektiven der Disability Studies. Behinderte in Familie und Gesellschaft, 5, 16-21.
- Schug, J., Yuki, M., Horikawa, H., & Takemura, K. (2009). Similarity attraction and actually selecting similar others: How cross-societal differences in relational mobility affect interpersonal similarity in Japan and the USA. Asian Journal of Social Psychology, 12, 95-103.
- Schuppener, S., Buchner, T. & Koenig, O. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. Teilhabe 50(1), 4-10.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). The role of music preferences in early adolescent friendships formation and stability. Journal of Adolescence, 32, 95-107.

- Sidanius, J., Pratto, F., Laar, C. V. & Levin, S. (2004). Social dominance theory: its agenda and method. *Political Psychology*, 25, 845-880.
- Simeonsson, R. J., Simeonsson, N. E. & Hollenweger, J. (2008). International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. A Common Language for Special Education. In L. Florian & M. J. McLaughlin, *Disability Classification in Education. Issues and Perspectives*. (pp. 207-226). Thousand Oaks, Corwin Press.
- Singh, R. & Ho, S. Y. (2000). Attitudes and attraction: A new test of the attraction, repulsion, and similarity-dissimilarity hypothesis. *British Journal of Social Psychology*, 39, 197-211.
- Singh, R. & Tan, L. S. C. (1992). Attitudes and attraction: A test of the similarity-attraction and dissimilarity-repulsion hypothesis. *British Journal of Social Psychology*, 31, 227-238.
- Slater, J. (2013). Research with Disabled Youth: Taking a Critical Disability, 'Critically Young' Positionality. In T. Curran et al. (Eds.), *Disabled Children's Childhood Studies*, (pp. 180-195). Palgrave Macmillan.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. (2001). *The changing experience of childhood: families and divorce*. Oxford, UK: Polity Press.
- Smith, R. L., & Rose, A. J. (2011). The „cost of caring“ in youth's friendships: considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology*, 47(6), 1792-1803.
- Smith, A. B., Taylor, N. J. & Tapp, P. (2003). Rethinking children's involvement in decision-making after parental separation. *Childhood*, 10(2), 201-216.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M. & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299-311.

- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational, and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M. & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general education curriculum. *Exceptional Children*, 74, 101-120.
- Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. ZSE-Report (70), 32-33, Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D. und Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts QSP (2007). Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz-Klagenfurt, bifie.
- Stahmer, A. & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autistic spectrum disorders: Outcomes from the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 67, 67-82.
- Stationery Office Staff (2001). Special Educational Needs and Disability Act. Download am 24.02.2016 von http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pfs/ukpga_20010010_en.pdf
- Statistik Austria (Hrg.) (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien, Bundesanstalt Statistik Austria
- von Stauffenberg, C. & Campbell, S. B. (2007). Predicting the early developmental course of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 536-552.

- Stern, P. N. (2007). On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory. In Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 114-127). London: Sage.
- Strachota, A. (2002). *Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte*. Wien: Literas.
- Strauss, A. (1959). *Mirrors & Masks. The search for identity*. Transaction Publishers. New Brunswick, London.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Svenaesus, F. (2000). *The hermeneutics of medicine and the phenomenology of health: Steps towards a philosophy of medical practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsningar-elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. [The special school as opportunities and restrictions- a student perspective on participation and isolation]. PhD thesis. Stockholm: Stockholm University.
- Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.

- Terzi, L. (2008). Beyond the Dilemma of Difference. The Capability Approach in Disability and Special Educational Needs. In Florian, L., McLaughlin, M.J. (Ed.), Disability Classification in Education. Issues and Perspectives. (pp. 244-262). Thousand Oaks et al. Corwin.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskultur, 14(1), 137-228.
- Thomas, C. (2004). Theorien der Behinderung. Schlüsselkonzepte, Themen und Personen. In Weisser, J. & Renggli, C. (Hrg.), Disability Studies. Ein Lesebuch. (S. 31-56). Luzern.
- Tor, X. L., & Singh, R. (2007). Inferred negative trait in the attitude similarity-attraction relationship. Journal of Social Psychology, 147, 190-192.
- Townsley, R. (1998). Information is power: the impact of accessible information on people with learning difficulties. In Ward, Linda (Ed.), Innovations in advocacy and empowerment for people with intellectual disabilities. Chorley: Lisieux Hall.
- Trent, J. W. (1994). Inventing the feeble minded: a history of mental retardation in the United States. University of California Press, Berkley.
- Tuersley-Dixon, L. & Frederickson, N. (2015). Social inclusion of children with complex needs in mainstream: does visibility and severity of disability matter? International Journal of Developmental Disabilities, 62, 89-97.
- UNESCO (1994). Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Download am 24.02.2016 von <http://www.unesco.de/konferenzbeschluesse.html>
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Download am 24.02.2016 von <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>

- Vallaster, C. (2000). Conducting Field Research in Asia. Fundamental Differences as Compared to Western Societies. *Culture and Psychology*, 6(4), 461-476.
- Varjas, K., Henrich, C. C. & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Walmsley, J. (2010). Normalisation, emancipator research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16(2), 187-205.
- Walton, G. (2005). The notion of bullying through the lens of Foucault and critical theory. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*.
- Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000). Self-other agreement in personality and affectivity: The role of acquaintanceship, trait visibility, and assumed similarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 546-558.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391.
- Wehrli, P. (2003). ICF-Brauchen wir Betroffenen das? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(10), 9-14.
- Westling, D. L. & Fox, L. (2008). *Teaching Students with Severe Disabilities* (4th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Weisser, J. (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 46(¾), 237-248.

- Welsh, M. Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis, 39 (6), 463-482.
- Wen, M., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2006). Objective and perceived neighborhood environment, individual SES and psychosocial factors, and self-rated health: an analysis of older adults in Cook County, Illinois. *Social Science & Medicine*, 63, 2575-2590.
- Wendelborg, C. & Kvell, O. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 143-153.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation Processes in Inclusive Education in Norway: A Longitudinal Study of Classroom Participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.
- Wiener, J., Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? In *Learning Disabilities Research & Practice*, Wiley Online Library. Rowntree Foundation, London, UK.
- Wiener, C. (2007). Making Teams Work in Conducting Grounded Theory. In: Bryant, A. & Charmaz, K. (2007), *The Sage Handbook of Grounded Theory*. (pp. 293-311). London: Sage.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Genf, DIMDI)*.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version (Genf, DIMDI)*.

- Wölfer, R., Cortina, K. S., & Baumert, J. (2012). Embeddedness and empathy: How the social network shapes adolescents' social understanding. *Journal of Adolescence*, 35, 1295-1305.
- Wolff, L. S., Subramanian, S. V., Acevedo-Garcia, D., Weber, D., & Kawachi, I. (2010). Compared to whom? Subjective social status, self-rated health, and referent group sensitivity in a diverse US sample. *Social Science & Medicine*, 70, 2019-2028.
- Ytterhus, B. (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, 26(3), 203-213.

Abstract

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Eltern-Kind-LehrerInnenperspektive auf die soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen im schulischen Alltag in Wien. Um die subjektiven Sichtweisen der InterviewpartnerInnen zu erhalten, werden qualitative Methoden, vor allem Interviews, zur Datenerhebung herangezogen und es erfolgt eine Orientierung an der Grounded Theory Methodologie, unter Berücksichtigung eines konstruktivistischen Blickwinkels.

Im Verlauf des Forschungsprozesses ist deutlich geworden, dass Konflikte in der Schule in Zusammenhang mit Erwartungsverletzungen auftreten. Diese sind auf die gesellschaftlichen Vorstellungen von Reife, Normalität und Verantwortung zurückzuführen und wirken sich auf die Beurteilung von Personen als „anders“ aus. Gemeinsame Interessen und Erfahrungen von SchülerInnen bewirken die Wahrnehmung anderer als „ähnlich“. Die Ausprägung der Beurteilung von Ähnlichkeit und Differenz hängt mit dem gegenseitigen Verstehen zusammen und führt zu unterschiedlichen Typen der sozialen Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Schule. Das soziale Umfeld, in dem sich SchülerInnen befinden, insbesondere die vorhandenen Beurteilungen von Erwartungen, Erwartungsverletzungen und Personen, die Erwartungen nicht einhalten, spielt für das soziale Miteinander eine wichtige Rolle. Von den Interviewpersonen werden zusätzlich vielfache Strategien genannt, um die Wahrnehmung als „ähnlich“ zu erhöhen und jene als „anders“ zu vermeiden. Insgesamt wird gezeigt, wie Erwartungen und gemeinsame Interessen sowie Erfahrungen von SchülerInnen in Wiener Schulen dazu führen, in einem bestimmten sozialen Umfeld und im Verlauf der Schulzeit sozial partizipieren zu können oder ausgegrenzt zu werden.

Abstract in englischer Sprache

This thesis is about the perspective of children, their teachers and parents on social participation of children with disabilities in Viennese schools. The orientation on a constructivist view of the grounded theory method enables to get insights on the life world of children with disabilities in school. In order to get the subjective view of the interview partners, qualitative methods are used. The results of this thesis are based mainly on the collected interviews.

During the research process it became evident that conflicts at school appear in situations when children fall short of the school's expectations. These problems are based on the idea of maturation, normality and responsibility and lead to the perception of "being different". Finding common interests and experiences result in the judgement of being "similar". The dimensions of the perception of difference and similarity refer to the possibility to understand each other. These dimensions produce different types of social participation of children with disabilities in school.

The social context, especially attitudes, which are based on the judgement of expectations and of people who don't meet relevant expectations, play a major role for social participation. Additionally, several strategies are reported by interviewees, which are supposed to increase the perception of similarity and to decrease the one of difference. In sum, it was shown how expectations and common interests and experiences in Viennese schools lead to social participation or exclusion in a given social context and a given time during the school process.