

# Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie  
am Fachbereich 1  
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 22. Oktober 2014  
von Susanne Peters

Disputation am 21. April 2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike de Boer  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Theo Klauß

# Danksagung

Zum Entstehen dieser Arbeit haben viele Personen beigetragen.

In erster Linie danke ich meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Heike de Boer, für ihre Unterstützung. Mit der ausgewogenen Balance zwischen Anregungen, Freiräumen und strukturierender Hilfe hat sie in besonderer Weise zur Mobilisierung von Entwicklungskräften beigetragen. Ich habe ihr insbesondere die Anregung zur Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Ansatz von Niklas Luhmann zu verdanken.

Meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Theo Klauß, danke ich für sein Interesse am Thema dieser Arbeit, für seine spontane Bereitschaft zu ihrer Begutachtung und für seine hilfreiche Begleitung.

Ohne die Bereitschaft der Eltern, die ihre Kinder und sich selbst für dieses Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt haben, wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt auch ihnen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure der Schulen, die diese Kinder besuchen, haben mit ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung einen aufschlussreichen Einblick in ihre Arbeit ermöglicht.

Danken möchte ich auch den Doktorandinnen und Doktoranden in Koblenz und Hamburg, mit denen ich in Verbindung gestanden habe: für den regen Austausch über Inhalte und Methoden sowie die Unterstützung in allen Phasen des Forschungsprozesses. Für die Möglichkeit, den Forschungsstand immer wieder zu reflektieren, danke ich auch meinen Freundinnen, Freunden und Bekannten, die Teile der Arbeit gelesen haben.

Meinem Mann Martin Eckert und unseren Kindern Anna, Maxie, Lasse, Lisa und Rune danke ich für ihre Geduld, ihr Verständnis und die Entlastung während der letzten vier Jahre. Sie alle haben in ihrer jeweils eigenen Weise dazu beigetragen, dass diese Arbeit möglich geworden ist. Meinen Eltern, Otto und Sabine Peters, danke ich für ihr Vertrauen und die Unterstützung, mit der ich immer rechnen konnte.

## Zusammenfassung

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 formuliert einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen. Diesem wird in Deutschland seit 2009 durch Schulgesetzänderungen Rechnung getragen, mit denen inklusive Bildung durch ein Elternwahlrecht implementiert wird. Bislang ist vor dem Hintergrund der neu geschaffenen elterlichen Entscheidungsmöglichkeiten noch nicht untersucht worden, welche Vorstellungen Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen mit dem inklusiven Bildungsanspruch ihres Kindes verbinden und in welcher Weise sie diesen an der Schulform ihrer Wahl eingelöst sehen. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Rekonstruktion des Bildungsangebots aus der Perspektive der Eltern im Abgleich mit der Sicht der pädagogischen Klassenteams.

Den Fragen nach den elterlichen Erwartungen und Erfahrungen wurde aus der systemtheoretischen Perspektive von Luhmann (1987, 2002, 2008) nachgegangen. In der qualitativ angelegten Untersuchung geht es um Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen, die nach der Schulgesetznovellierung in Hamburg (2009) in den Jahren 2010 und 2011 eingeschult worden sind und aufgrund der Entscheidung ihrer Eltern in unterschiedlichen Settings an Grund- und Sonderschulen lernen. Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews mit Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulleitungen, ergänzt durch Hospitationen im Schuljahr 2011/12 und Dokumente, die von den Schulen zur Verfügung gestellt wurden. Die Datenanalyse erfolgt mithilfe der Grounded Theory nach Strauß/Corbin (1996).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, elterliche Bildungserwartungen im Hinblick auf ein Ermöglichen von Autonomie und Teilhabe ihrer Kinder und eine differenzierte Wahrnehmung der Umsetzung ihrer Erwartungen im Schulalltag. Einen besonderen Stellenwert messen Eltern der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bei, die für das Entstehen von Vertrauen bzw. Misstrauen bedeutsam ist. Aus den Erkenntnissen und deren Rückbindung an die Systemtheorie wurde ein Modell des Professionsvertrauens/-misstrauens entwickelt. Die Auswertung ergibt Hinweise zu Qualitätskriterien eines inklusiven Bildungsangebots und zu Entwicklungsanforderungen in der Professionalisierung, die sowohl auf die Ebene der Organisation Schule als auch der Interaktion zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Eltern abzielen.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	I
Zusammenfassung .....	II
Inhaltsverzeichnis .....	III
Abkürzungsverzeichnis .....	IX
Tabellenverzeichnis .....	X
Abbildungsverzeichnis .....	X
1 Einleitung .....	11
2 Theoretische Rahmung.....	19
2.1 Inklusive Bildung von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen – Problemaufriss .....	19
2.1.1 Inklusion und Exklusion als gesellschaftliches Spannungsfeld.....	19
2.1.2 Inklusion und Exklusion als Spannungsfeld im Bildungssystem .....	21
2.1.3 Inklusive Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen .....	23
2.1.4 Qualitätsaspekte von Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen .....	33
2.2 Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen als Akteurinnen und Akteure .....	38
2.2.1 Elternalltag: Unsicherheit als Kennzeichen der Lebenssituation .....	39
2.2.2 Eltern als Vorkämpferinnen und Vorkämpfer für die Einlösung des Bildungsanspruchs .....	41
2.2.3 Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie .....	42
2.2.3.1 Studien zu Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen .....	44
2.2.3.2 Studien zur Perspektive der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen .....	47
2.3 Systemtheoretischer Zugang: Inklusion als Paradoxon.....	51
2.3.1 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen von Systembildung.....	53
2.3.2 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen des Gesellschaftssystems .....	55
2.3.3 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen des Erziehungssystems.....	57
2.3.4 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen der Beeinträchtigung von Kommunikation und Teilhabe .....	59
2.3.4.1 Beeinträchtigung als Adressabilitätsproblem.....	59
2.3.4.2 Komplexe Beeinträchtigung als fehlende Berücksichtigung in Interaktion .....	60
2.4 Bildungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – als pädagogische Herausforderung .....	62
2.4.1 Bildung versus Erziehung.....	63

2.4.2	Lernen als Aneignung von Bildung .....	65
2.4.3	Aktive Bildungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ....	68
2.4.3.1	Lernen unter der Bedingung einer Beeinträchtigung der strukturellen Kopplung zwischen Bewusstseins- und Kommunikationssystem .....	68
2.4.3.2	Unterstützung aktiver Bildungsprozesse durch Adressenarbeit.....	69
2.5	Inklusive Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – als Herausforderung für die Organisation Schule .....	70
2.5.1	Organisation: Kommunikation über Entscheidungen.....	71
2.5.2	Profession: Risiko des Scheiterns .....	74
2.5.3	Organisation, Profession und Kommunikation.....	75
2.6	Bildungsentscheidungen von Eltern für ihre Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen aus systemtheoretischer Perspektive .....	77
2.6.1	Das Elternwahlrecht als Kennzeichen eines Paradigmenwechsels der Steuerung im Bildungssystem .....	78
2.6.2	Entscheider und Betroffene .....	79
2.6.3	Mechanismen zur Reduktion von Komplexität in Entscheidungsprozessen .....	81
2.6.4	Schlussfolgerungen für das Verhältnis zwischen Eltern und Schule.....	84
3	Methodisches Design und Forschungsprozess.....	86
3.1	Forschungsansatz.....	86
3.2	Forschungsverlauf.....	89
3.2.1	Fallkontrastierendes Vorgehen und Auswahlstrategie bezüglich des Samples ...	90
3.2.2	Das Feld und der Feldzugang .....	94
3.2.2.1	Rahmenbedingungen im Bundesland Hamburg.....	94
3.2.2.2	Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen an den Hamburger Schulen .....	96
3.2.2.3	Feldzugang .....	97
3.2.3	Datenerhebung .....	99
3.2.3.1	Methoden der Datenerhebung .....	100
3.2.3.2	Problemzentriertes Interview als zentrales Erhebungsinstrument ....	103
3.2.4	Datenaufbereitung.....	107
3.2.5	Datenauswertung .....	108
3.2.5.1	Entscheidung für ein Auswertungsverfahren .....	108
3.2.5.2	Die Entwicklung von Kategorien aus dem Material .....	109
3.2.5.3	Entwicklung der Kernkategorie aus der Fallkontrastierung.....	112
3.2.6	Qualitätssicherung im Forschungsprozess.....	113
3.2.6.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit .....	114
3.2.6.2	Reflektierte Subjektivität .....	115
3.3	Rückspiegelung der Ergebnisse an die Akteurinnen und Akteure schulischen Handelns .....	117
3.4	Präsentation der Ergebnisse auf mehreren Ebenen.....	118

4	Darstellung der Untersuchungsergebnisse auf Fallebene .....	119
4.1	Kristian .....	121
4.1.1	Fallkontext .....	121
4.1.2	Die elterliche Perspektive: „Aber dieses Jahr hier, das wird eine Probe sein“ (E1-1, [2]) .....	123
4.1.2.1	Schulentscheidung und Erwartungen .....	123
4.1.2.2	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	128
4.1.2.3	Kontextbedingungen: Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte .....	133
4.1.2.4	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	136
4.1.2.5	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule .....	144
4.1.3	Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... Aber er wird ja nie in ein Kommunikationsverhältnis zu den Kindern kommen können“ (T1, [74]) .....	154
4.1.3.1	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	155
4.1.3.2	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte.....	158
4.1.3.3	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	163
4.1.3.4	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit Eltern .....	170
4.1.4	Anschlussfähigkeit der Systeme .....	172
4.1.4.1	Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse .....	173
4.1.4.2	Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte .....	174
4.1.4.3	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse .....	174
4.1.4.4	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.....	175
4.1.5	Das elterliche Handlungsmuster: Ambivalenz .....	176
4.2	Nick .....	180
4.2.1	Fallkontext .....	180
4.2.2	Die elterliche Perspektive: „Ja, also Nick ist natürlich da auf jeden Fall ein Integrationskind“ [E2, [2)].....	181
4.2.2.1	Schulentscheidung und Erwartungen .....	181
4.2.2.2	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	184
4.2.2.3	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte.....	186
4.2.2.4	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	189
4.2.2.5	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule .....	193
4.2.3	Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... und ich hatte immer, wenn ich ehrlich sein soll, gehofft, er kommt nicht ...“ (T2, [35]) .....	199
4.2.3.1	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	199

4.2.3.2	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte.....	201
4.2.3.3	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	203
4.2.3.4	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern.....	207
4.2.4	Anschlussfähigkeit der Systeme .....	209
4.2.4.1	Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse .....	209
4.2.4.2	Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte .....	210
4.2.4.3	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse .....	210
4.2.4.4	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.....	211
4.2.5	Das elterliche Handlungsmuster: Enttäuschung .....	212
4.3	Lisamarie .....	215
4.3.1	Fallkontext .....	215
4.3.2	Die elterliche Perspektive: „... dass es so bleibt, wie es ist, ne. Also, dass es gut weitergeht“ (E3, [131]).....	216
4.3.2.1	Schulentscheidung und Erwartungen .....	216
4.3.2.2	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	217
4.3.2.3	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte.....	219
4.3.2.4	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	219
4.3.2.5	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule .....	221
4.3.3	Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... den Rahmen zu geben, der es ermöglicht, selber auch aktiv, ja, das zu erfassen und zu konstruieren für sich“ (T3, [75]).....	223
4.3.3.1	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	223
4.3.3.2	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte.....	224
4.3.3.3	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse.....	227
4.3.3.4	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern.....	228
4.3.4	Anschlussfähigkeit der Systeme .....	230
4.3.4.1	Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse .....	230
4.3.4.2	Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte .....	230
4.3.4.3	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse .....	230
4.3.4.4	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.....	231
4.3.5	Das elterliche Handlungsmuster: Einverständnis .....	231

---

4.4	Kjell .....	234
4.4.1	Fallkontext .....	234
4.4.2	Die elterliche Perspektive: „Und ich erwarte in gewisser Weise auch vom Lehrerteam eine Art Professionalität. [...] [S]ie geben trotzdem nicht auf“ (E4-2, [6]) .....	235
4.4.2.1	Schulentscheidung und Erwartungen .....	235
4.4.2.2	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	236
4.4.2.3	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte .....	237
4.4.2.4	Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse .....	239
4.4.2.5	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule .....	242
4.4.3	Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „Ja, also Kommunikation ist das A und O“ (T4, [114]) .....	245
4.4.3.1	Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse .....	246
4.4.3.1	Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und Konzepte .....	246
4.4.3.2	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse .....	250
4.4.3.3	Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern .....	251
4.4.4	Anschlussfähigkeit der Systeme .....	252
4.4.4.1	Die ursächlichen Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse .....	252
4.4.4.2	Die Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte .....	253
4.4.4.3	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse .....	253
4.4.4.4	Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie .....	254
4.4.5	Das elterliche Handlungsmuster: Pragmatismus .....	255
5	Fallübergreifende Erkenntnisse .....	257
5.1	Fallübergreifende Erkenntnisse zur Dimension Sicherheit/Unsicherheit .....	258
5.1.1	Risikoabwägung in Entscheidungsprozessen .....	259
5.1.2	Sicherheit durch Vertrautheit .....	260
5.1.3	Sicherheit durch verlässliche Strukturen und Verbindlichkeit .....	261
5.1.4	Sicherheit und Professionalität .....	262
5.2	Fallübergreifende Erkenntnisse zur Dimension Ermöglichen/Hemmen .....	263
5.2.1	Autonomie ermöglichen .....	263
5.2.2	Teilhabe ermöglichen .....	264
5.2.3	Ermöglichen und Professionalität .....	265
5.3	Vertrauen/Misstrauen als Kernkategorie .....	266
5.3.1	Entstehung von Vertrauen/Misstrauen durch Kommunikation .....	267
5.3.2	Mitteilungsbasiertes Vertrauen .....	268



---

5.3.3	Interaktionsbasiertes Vertrauen .....	270
5.3.4	Kommunikationskompetenz als Ausdruck von Professionalität .....	272
5.3.5	Mitteilungs- und interaktionsbasiertes Vertrauen.....	273
5.3.6	Eltern als Vertrauens-/Misstrauensgeberinnen und -geber .....	276
5.3.7	Schulen als Vertrauensnehmerinnen bzw. -nehmer – Strategien der Herstellung von Vertrauen .....	279
6	Entwicklung eines Modells des Professionsvertrauens.....	283
6.1	Systemvertrauen und persönliches Vertrauen .....	283
6.2	Professionsvertrauen als Schnittstelle.....	285
6.3	Rückbindung der Ergebnisse an die Forschung.....	290
6.3.1	Professionalität als „Zugangspunkt“ .....	290
6.3.2	Abgrenzung der Ergebnisse von denen anderer Studien .....	292
7	Fazit und Ausblick .....	296
	Literaturverzeichnis .....	309
	Lebenslauf .....	329
	Eidesstattliche Erklärung .....	330

## Abkürzungsverzeichnis

BRK	Behindertenrechtskonvention
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
ICF	International Classification of Funktioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
ITP	Individuelle Teilhabeplanung
KMK	Kultusministerkonferenz
MF-Klasse	Kleinklasse für mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler
NCLB	No child left behind
PZI	Personenzentriertes Interview
ReBBZ	Regionale Bildungs- und Beratungszentren
SEN	Special Educational Needs
SGB	Sozialgesetzbuch
UK	Unterstützte Kommunikation
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg. Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 (S. 197, 201) bzw. 2012 (S. 198, 202).....	97
Tabelle 2: Drei Dimensionen des Vertrauens/Misstrauens .....	288

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Systembildung nach Luhmann (1987). Eigene Darstellung..	52
Abbildung 2: Soziale Systeme nach Luhmann (1987, S. 16). Eigene Darstellung .....	53
Abbildung 3: Komplexitätsreduktion aus der Perspektive des Betroffenen. Eigene Darstellung .....	81
Abbildung 4: Komplexitätsreduktion aus der Perspektive von Entscheidern. Eigene Darstellung .....	83
Abbildung 5: Überblick über den Forschungsverlauf. Eigene Darstellung.....	90
Abbildung 6: Anwendung des Kodierparadigmas nach Strauss/Corbin (1996). Eigene Darstellung .....	109
Abbildung 7: Ausschnitt aus einem Kodierprotokoll. Eigene Darstellung .....	110
Abbildung 8: Der zirkuläre Vorgang des Kodierens. Eigene Darstellung .....	111
Abbildung 9: Mindmap zur Fallkontrastierung. Eigene Darstellung .....	113
Abbildung 10: Die Perspektive von Kristians Eltern auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung .....	179
Abbildung 11: Die Perspektive von Nicks Mutter auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung .....	214
Abbildung 12: Die Perspektive von Lisamaries Eltern auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung .....	233
Abbildung 13: Die Perspektive von Kjells Mutter auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung .....	256
Abbildung 14: Der Einfluss von Kommunikation auf die Vergleichsdimensionen <i>Sicherheit/Unsicherheit</i> sowie <i>Ermöglichen/Hemmen</i> und die Kernkategorie <i>Vertrauen/Misstrauen</i> . Eigene Darstellung.....	258
Abbildung 15: <i>Vertrauen/Misstrauen</i> durch entscheidungsbasierte Mitteilungen und Interaktion. Eigene Darstellung .....	268
Abbildung 16: Mitteilungs- und interaktionsbasiertes Vertrauen. Eigene Darstellung .....	276
Abbildung 17: Dimensionen des Vertrauens/Misstrauens. Eigene Darstellung .....	289

# 1 Einleitung

## *Forschungskontext*

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat im Jahr 2009 als erstes Bundesland auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2008 reagiert und im Rahmen einer Schulgesetznovellierung ein Elternwahlrecht eingeführt, welches Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit bietet, für ihr Kind zwischen dem Besuch der allgemeinen Schule und einer Sonderschule zu wählen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung [BSB] 2009).<sup>1</sup> Den Kindern wird somit das Recht zum Besuch der allgemeinen Schule ohne Ressourcenvorbehalt eingeräumt. Die neue Entscheidungsmöglichkeit für Eltern lässt sich als eines der Instrumente neuer Steuerung betrachten (vgl. Fend 2001, S. 41), mit denen das Vertrauen der Gesellschaft in das Bildungswesen durch den Markt als Kontrollinstrument gestärkt werden soll. Qualität soll sichergestellt werden, indem der Erfolg von Schulen an ihrer Anwahl und damit ihrer Attraktivität gemessen wird (vgl. Fend 2001, S. 42) und sich gleichzeitig eine „Desegregation“ der Schülerschaft vollzieht (Bellmann/Weiß 2009 S. 289). Durch das Elternwahlrecht wird zugleich die Implementierung inklusiver Bildung dadurch gesteuert, dass Sonderschulen nicht abgeschafft werden, sondern so lange erhalten bleiben, wie Eltern diese Schulform anwählen. Parallel dazu wird der Ausbau des Bildungsangebots an allgemeinen Schulen von der Anwahl der Eltern abhängig gemacht.

Durch die UN-BRK, den daraus resultierenden nationalen Aktionsplan zur Konkretisierung und Schulgesetzänderungen in nach und nach mehr Bundesländern ist es seit 2008 zu einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel gekommen und ein gesellschaftliches „Inklusionsgebot“ ist gesetzt worden, das Menschen mit Beeinträchtigungen „in einem nie gekannten Ausmaß in die Sichtbarkeit befördert“ (Fuchs o. J., o. S.). Gleichzeitig gibt es einen Fortbestand bzw. sogar eine Zunahme von Exklusionsrisiken (vgl. Klauß 2014, S. 12; Platte et al. 2006, S. 11; Fuchs o. J.). Im Spannungsfeld zwischen rechtli-

---

<sup>1</sup> Der Begriff Beeinträchtigungen wird in der vorliegenden Arbeit analog zur Formulierung im Teilhabebericht der Bunderegierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen verwendet (vgl. BMAS 2013). Dadurch wird gleichzeitig die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Modell der internationalen Klassifikation von Funktion, Behinderung und Gesundheit (ICF) vorgenommene Berücksichtigung von Partizipation und ihrer Beeinträchtigung aufgegriffen (vgl. WHO 2005).

chem und ethischem Inklusionsanspruch sowie gesellschaftlicher Exklusion lernen Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen nun in verschiedenen Schulen bzw. Schulformen<sup>2</sup>. Deren Eltern verknüpfen mit ihrer Schulentscheidung bestimmte Erwartungen an die Schule, die sie ausgewählt haben.

Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen gibt es in Hamburg seit Anfang der 1980er-Jahre in Integrations- und seit Anfang der 1990er-Jahre in integrativen Regelklassen (vgl. Wocken/Antor/Hinz 1988). Dennoch wurden die meisten Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen in der Vergangenheit in Hamburg in Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten motorische bzw. geistige Entwicklung unterrichtet, teilweise sogar in Sonderklassen, sogenannten Klein- oder MF-Klassen. Daran hat sich auch seit der Schulgesetznovelle 2009 nicht viel geändert. Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen spielen im aktuellen Prozess der Implementierung inklusiver Bildung zahlenmäßig nur eine marginale Rolle. Deren Eltern folgen auch nicht dem Trend der übrigen Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weg von der Förderschule hin zur allgemeinen Schule, sondern entscheiden sich überwiegend für den Besuch einer Sonderschule (vgl. Statistisches Bundesamt 2011; 2012). Ihr Bildungsanspruch wird in der öffentlichen Diskussion kaum thematisiert. Meist wird von Bildungspolitikerinnen und -politikern auf diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen verwiesen, wenn es darum geht, Schwierigkeiten zu beschreiben, die mit der Implementierung inklusiver Bildung verbunden sind, etwa Fragen der Ausstattung, der Barrierefreiheit des Gebäudes, der vorhandenen Räumlichkeiten oder der Qualifikation des Personals. Klemm und Preuss-Lausitz führen an, dass in Bezug auf Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen die inklusive Bildung und Erziehung von der Bildungspolitik in Frage gestellt und als „Grenzfallargument“ bzw. als „Bedrohungsszenario“ verwendet wird, wobei mit Hinweis auf das Kindeswohl die Umsteuerung hin zu einem inklusiven Bildungssystem hinausgezögert wird (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 42).

---

<sup>2</sup> Unter Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen werden im Rahmen dieser Studie Kinder verstanden, die in der Vergangenheit im Zuge der Ausdifferenzierung des Bildungssystems als „schwer (mehrfach) behindert“ oder „schwerstbehindert“ bezeichnet wurden (vgl. Hinz 2007, S. 15) bzw. in der Bildungsstatistik unter dem Begriff „übergeordneter Schwerpunkt“ (Statistisches Bundesamt 2011; 2012) verortet werden. Weitere aktuell verwendete Begriffe sind „Menschen mit Assistenzbedarf“ (Hennike 2005), „Menschen mit elementaren Unterstützungsbedürfnissen“ (Hinz 2007, S. 37) oder „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ (Hetzner/Podlesch 2002). Die Bezeichnung „komplexe Beeinträchtigungen“ wird aus systemtheoretischen Überlegungen heraus abgeleitet (vgl. hierzu Kapitel 2.3.4; Terfloth 2007).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen inklusive Bildungsprozesse von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen an Hamburger Schulen und die Perspektive ihrer Eltern auf das Bildungsangebot. Die Sichtweise dieser Eltern ist in zweierlei Hinsicht relevant: erstens, weil diese Gruppe von Kindern in der Sonderpädagogik, etwa von Speck als „Nagelprobe“ (Speck 2011, S. 55), d. h. als harte Prüfung für die Umsetzung der Integrations- oder Inklusionsidee, betrachtet wird, und zweitens, weil auch deren Eltern als Stakeholder<sup>3</sup> in einem durch Nachfrage gesteuerten Bildungssystem damit begonnen haben, Interessen zu formulieren und Ansprüche an die Qualität von Schule stellen, die von schulischen Akteuren jedoch kaum wahrgenommen werden geschweige denn im Schulalltag Beachtung finden (vgl. Kimmich/Bradley 1994, S. 428; Peters 2014, S. 225). Der Fokus der vorliegenden Studie ist daher auf die elterliche Konstruktion des eigenen Kindes, das Bildungsangebot sowie die Zusammenarbeit mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren gerichtet. Die elterliche Perspektive, die anfangs lediglich als Hintergrundinformation für eine ethnografische Studie dienen sollte, stellte sich im Laufe des Forschungsprozesses als besonders relevant heraus, da sich bereits in den ersten Interviews mit Eltern Hinweise zu ihrer von der schulischen Selbstdarstellung abweichenden Wahrnehmung von Schule ergeben haben. Inklusive Bildungsprozesse werden von Platte, Seitz und Terfloth gleichzeitig „als individuelle wie auch organisationale Prozesse“ (Platte et al. 2006, S. 11) verstanden, um systemische Wirkungszusammenhänge zu verdeutlichen. Die Wahrnehmung und das Verstehen der Elternperspektive stellen somit eine Möglichkeit dar, um den von Luhmann beschriebenen zwangsläufig vorhandenen blinden Fleck (vgl. Luhmann 2005, S. 223) der schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Organisation Schule aufzuzeigen: Sie können ihr eigenes Beobachten nicht beobachten. Eltern gehören hingegen zur Umwelt des Systems Schule und sind somit (potenzielle) Beobachter dieses Systems. Durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung, d. h. Beobachtung der Beobachtung, können sich Erkenntnisse ergeben, die sich den schulischen Akteurinnen und Akteuren selbst nicht erschließen. Aus der Beobachtung und Analyse der Perspektive von Eltern können sich daher Hinweise für die Schulen ergeben, die für die Selbstreflexion innerhalb dieser, die Interaktion zwischen

---

<sup>3</sup> Der Begriff Stakeholder stammt ursprünglich aus der Organisationstheorie und meint alle, die ein Interesse an einer Organisation haben (vgl. Freeman 1984). Er wurde im Kontext einer systemischen Betrachtung von Schule zunächst im angloamerikanischen Raum (vgl. Ewy 2009), wird seit einigen Jahren aber auch im deutschsprachigen Raum verwendet (vgl. Ammann 2009).

Eltern sowie schulischen Akteurinnen und Akteuren und somit die Schulentwicklungsprozesse der Einzelschule relevant sein können.

### *Forschungsinteresse*

Aus den Darstellungen zum bisherigen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.2.4) ergibt sich die Forschungslücke, zu deren Schließung die vorliegende Arbeit beitragen soll:

Die Akteursgruppe der Eltern stellt im Hinblick auf Bildung insgesamt einen weitgehend unerforschten Bereich dar, der von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern erst seit einigen Jahren allmählich wahrgenommen wird (vgl. Killus/Tillmann 2012; Sacher 2010). Während im angloamerikanischen Raum die Perspektive von Eltern auf Schule und deren Bedeutung für Schulentwicklung bereits seit 2000 in den Blick genommen werden (vgl. Epstein 2001; 2002; Fullan 2007; 2008; Russell 2003; Livingstone 2008; Gibbons/Silva 2009), gibt es im deutschsprachigen Raum hierzu kaum Untersuchungen. Die vorliegende Studie bietet mit ihrem Anliegen, elterliche Sichtweisen in den Fokus des Forschungsinteresses zu rücken, einen Beitrag zur stärkeren Berücksichtigung dieser Perspektive in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an.

Bisherige Studien zur Sichtweise von Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen sind entweder im Kontext von außerschulischen Fragen entstanden (vgl. Eckert, A. 2002) oder untersuchen die Perspektive von Eltern von Kindern mit einem geringen Unterstützungsbedarf und Beeinträchtigungen beim Lernen bzw. bei der Sprachentwicklung (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2004; Joller-Graf/Tanner 2011).

Auf das System Grundschule bezogen gibt es allenfalls Studien, die sich auf die Einstellung von Eltern zum gemeinsamen Lernen konzentrieren (vgl. Müller 2013; Dollezal 2008). Erwartungen von Eltern komplex beeinträchtigter Kinder werden meist in Erfahrungsberichten thematisiert (vgl. Balshüsemann 2003; Willkomm 2007). Einige wenige Studien analysieren die Sichtweise der Eltern systematisch und berücksichtigen komplexe Beeinträchtigungen im Rahmen einer Schwerpunktsetzung der motorischen oder der geistigen Entwicklung. Dabei steht in diesen Studien die quantitative Erhebung der Zufriedenheit anhand großer Fallzahlen im Vordergrund, obgleich auch qualitative Aspekte durch Interviews erfasst werden (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006; Lelgemann et al. 2012 a; 2012 b), oder sie berücksichtigen Äußerungen im Rahmen von Freitexten, wie

in der Studie von Haupt/Wieczorek (Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen 2013).

Die vorliegende Forschungsarbeit, die im Bereich der Grundschulpädagogik angesiedelt ist, kann dazu beitragen, systemübergreifend „Irritationen“ (Luhmann 1997 a, S. 789) sowohl in der Sonder- als auch der Grundschulpädagogik zu erzeugen und die Interaktion zwischen beiden Systemen bezüglich gemeinsamer Fragestellungen anzuregen. Durch die Entscheidung für einen hypothesengenerierenden Forschungsansatz im Rahmen der vorliegenden Studie sollen vertieft kontextspezifische Erkenntnisse über die Vorstellungen von Eltern und die Kooperation der Schulen mit Familien gewonnen werden.

### *Forschungsfragen*

Die vorliegende Studie soll zur Schließung der genannten Forschungslücke beitragen, indem die Sichtweise der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen in der Implementierungsphase inklusiver Bildung vor dem Hintergrund beleuchtet wird, dass entsprechende Eltern seit 2009 erstmals die Möglichkeit haben, bewusst eine Schulentcheidung zu treffen. Ausgehend von der getroffenen Schulentcheidung und den damit zusammenhängenden Gründen lautet die erste Forschungsfrage daher wie folgt:

- Welche Erwartungen verknüpfen die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen mit der Entscheidung für eine bestimmte Schule/Schulform?

Daran anschließend geht es um die Erfahrungen der Eltern mit dem System Schule in den ersten zwei Jahren nach der Einschulung. Bedeutsam ist deren Sicht auf das System Schule und die Passung zwischen den elterlichen Erwartungen sowie dem schulischen Angebot. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

- Welche Erfahrungen machen die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen mit der von ihnen gewählten Schule?

### *Empirie*

Zur Konkretisierung der Erwartungen der Eltern werden die elterliche Konstruktion des eigenen Kindes und ihr jeweiliger Bildungsbegriff in den Blick genommen. Auf das System Schule bezogen interessieren ihre Konstruktion der schulischen Rahmenbedingungen, der pädagogischen Konzepte und von deren Umsetzung im Schulalltag sowie die Konstruktion der schulischen Akteurinnen und Akteure (Klassenlehrkräfte, Erziehe-



rinnen und Erzieher, Schulbegleitungen, Therapeutinnen und Therapeuten), mit denen das Kind und die Eltern zu tun haben. Dabei interessiert ferner die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. Um die Erfahrungen der Eltern bezogen auf ihre Erwartungen beschreiben zu können, ist ein spiegelbildlicher Vergleich von elterlicher und schulischer Perspektive erforderlich, mit welchem Kongruenz und Differenzen sichtbar gemacht werden können. Rückschlüsse aus den gewonnenen Erkenntnissen sollen verallgemeinernde Aussagen ermöglichen und zur Bildung von Konzepten beitragen. Auf diese Weise soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Theoriebildung leisten. Aus den vorangegangenen Ausführungen und den beiden Forschungsfragen ergibt sich, dass die Untersuchung einen explorativen Charakter hat, da das Forschungsfeld bislang weder theoretisch noch empirisch umfassend erschlossen worden ist.

### *Theoretische Rahmung*

Inklusion zielt auf Schulentwicklung ab und ist als Aufgabe des gesamten Schulsystems zu betrachten, d. h. nicht nur der Schulen, sondern auch der Kultusministerien bzw. Bildungssenatoren und lokalen Behörden (vgl. Moser 2012, S. 10). De Boer (2014 b, S. 272) und Klauß (2014, S. 12) betonen die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels hin zu einer systemischen Sicht, um Inklusion als multidimensionalen Prozess zu begreifen. Für die vorliegende Arbeit wurde daher der systemtheoretische Ansatz von Luhmann (1987; 1997; 2002; 2005; 2008) als theoretische Rahmung gewählt. Dieser Zugang ermöglicht eine Betrachtung der Bildungsprozesse von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen auf verschiedenen Ebenen sozialer Systeme innerhalb eines in sich geschlossenen Theoriegebäudes mittels einer einheitlichen Terminologie.

Luhmann hat im Rahmen seiner Systemtheorie Ausführungen zu Inklusion und Exklusion vorgelegt, die sich von der Diskussion innerhalb der Sonderpädagogik oder der Integrationspädagogik bereits begrifflich grundlegend unterscheiden (vgl. Luhmann 2008, S. 226 ff.; 1987; 1997 a; 2002). Die systemtheoretische Sichtweise muss daher von den seit den 1980er-Jahren entwickelten integrationspädagogischen Ansätzen abgegrenzt werden, in denen von „Vielfalt als Normalität“ ausgegangen und der Begriff der Heterogenität in den Mittelpunkt gerückt wird (vgl. Heinzl/Prengel 2002; Hinz 2010, Moser/Sasse 2008, S. 102). Um die Aspekte beschreiben zu können, die für inklusive Bildung in einem systemtheoretischen Kontext relevant sind, ist es notwendig, im Rahmen der theoretischen Grundlegung ausführlicher darauf einzugehen, wie im Erziehungssystem, in Organisationen und in Interaktionen Inklusion und Exklusion durch die

Fokussierung auf System-Umwelt-Beziehungen bestimmte Selektionen hergestellt werden und welche Aspekte in Entscheidungsprozessen relevant sind, um Komplexität zu reduzieren.

### *Struktur der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Teile.

Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1) folgt die theoretische Rahmung (Kapitel 2). Hier wird zunächst das Problem inklusiver Bildung von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen umrissen (Kapitel 2.1) sowie die Bedeutung der Eltern dieser als Akteurinnen und Akteure in Bezug auf die Bildungsprozesse ihrer Kinder beschrieben (Kapitel 2.2). Aus der Systemtheorie nach Luhmann, die als Bezugsrahmen für die hier entfaltete Thematik dient, werden Aspekte dargestellt, die für die Forschungsfragen relevant und auf den unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation bedeutsam sind. Hierzu gehört das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion, das für die systemtheoretische Denkweise Luhmanns grundlegend ist. In Bezug auf Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen zeigt sich dieses Spannungsfeld als Adressabilitätsproblem in Interaktionen (Kapitel 2.3). Welche pädagogischen Herausforderungen sich für inklusive Bildungsprozesse in Bezug auf diese Gruppe aus systemtheoretischer Sicht ergeben und welche Herausforderungen sich für die Schule als Organisation herausbilden, wird daran anschließend vor allem unter Bezug auf Luhmann (2002; 2006; 2008) sowie Terfloth (2007), Baecker (1999; 2003) und Kade (1997) erörtert (vgl. Kapitel 2.4 und 2.5). Der Theorieteil schließt mit systemtheoretischen Deutungen zu Entscheidungsprozessen ab, die auf Bildungsentscheidungen von Eltern bezogen werden und zur systemtheoretischen Erläuterung des Begriffs des Vertrauens führen (Kapitel 2.6). Damit wird bereits ein Bezug zu den Ergebnissen des empirischen Teils hergestellt, in dem *Vertrauen/Misstrauen* als Kernkategorie aus dem Datenmaterial herausgearbeitet wird. Dem Theorieteil folgen die Beschreibung des methodischen Designs und des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 3), die auf dem Forschungsansatz der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2010; Strauss/Corbin 1996) basieren. Das Vorgehen wird im Verlauf des Forschungsprozesses mit den gewählten Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dargelegt und reflektiert (Kapitel 3.1 bis 3.5). In diesem Teil werden darüber hinaus Aspekte der Qualitätssicherung im Forschungsprozess und die Rückspiegelung der Ergebnisse an die Akteurinnen und Akteure beschrieben (Kapitel 3.6).

Im vierten Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung auf Ebene der Einzelfälle vorgestellt. Anhand eines Ankerfalls (vgl. Kapitel 4.1) werden die Rekonstruktion der Perspektive der Eltern sowie der schulischen Akteurinnen und Akteure zunächst in einer Weise herausgearbeitet, die es ermöglicht, die Schritte der Kodierung und schließlich die Ausarbeitung der elterlichen Strategie bezogen auf das schulische Bildungsangebot nachzuvollziehen. Anschließend werden die Charakteristika dreier weiterer Fälle in zusammenfassender Weise beschrieben, interpretiert und mittels einer Abbildung visualisiert (vgl. Kapitel 4.2; 4.3; 4.4). Ausgehend von der Beschreibung der Einzelfälle werden Annahmen zu elterlichen Orientierungsmustern formuliert. Daraus lässt sich auf elterliche Handlungsmuster im Umgang mit dem schulischen Bildungsangebot im Zusammenhang mit ihrer Entscheidung und deren Folgen schließen.

In Kapitel 5 werden die fallübergreifenden Erkenntnisse aus der Studie gebündelt. Aus der Interpretation der Perspektiven des Systems Familie werden auf der Grundlage des systemtheoretischen Ansatzes von Luhmann aus dem Vergleich der unterschiedlichen elterlichen Handlungsstrategien Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Form von Dimensionen gebündelt und die aus dem Datenmaterial abgeleitete Kernkategorie *Vertrauen/Misstrauen* wird entfaltet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit der Systemtheorie verknüpft. Dabei werden die Luhmann'schen Begriffe des Systemvertrauens und des persönlichen Vertrauens erweitert und in einem Modell des Professionsvertrauens gefasst, mit dem ein Beitrag zur Erweiterung des theoretischen Wissens geleistet werden soll. Dieses Modell wird anschließend diskutiert. Dabei werden auch Bezüge zur aktuellen Vertrauensforschung hergestellt.

In der inhaltlichen und methodischen Diskussion der Erkenntnisse in Kapitel 6 wird auf die verschiedenen Diskussionsstränge des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses und die gesellschaftlichen Entwicklungen im Bildungssystem Bezug genommen. Daraus ergeben sich auf der Ebene der Organisation Schule Hinweise für Schulentwicklungsprozesse sowie die Professionalisierung der schulischen Akteurinnen und Akteure.

## **2 Theoretische Rahmung**

### **2.1 Inklusive Bildung von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen – Problemaufriss**

#### **2.1.1 Inklusion und Exklusion als gesellschaftliches Spannungsfeld**

Das im Jahr 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete und in Deutschland 2008 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (auch Behindertenrechtskonvention, BRK), dem zufolge die Vertragsstaaten Menschen mit Beeinträchtigungen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen sollen, markiert für die Weltgesellschaft ein Inklusionsgebot (vgl. Preuss-Lausitz 2012 a) bzw. ein Exklusionsverbot. Demgegenüber stellt Behinderung ein Exklusionsrisiko dar, was sich an Prozessen der Ausgrenzung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen festmachen lässt, wie einer ökonomischen Ausgrenzung, der Ausgrenzung im Bildungssystem durch ein selektives Schulwesen, der sozialen Isolation und Diskriminierung durch fehlende Möglichkeiten, mangelnde Kommunikation oder Barrieren beim Zugang zur Umwelt (vgl. Wansing 2005, S. 78-101). Das gesellschaftliche Dilemma von Inklusionsgebot und gleichzeitig stattfindender Exklusion wird bereits an der Begrifflichkeit sichtbar. Der Begriff Behinderung stellt eine Differenz zwischen nichtbehindert und behindert her, Begriffe wie Mehrfachbehinderung oder Schwerbehinderung stellen durch das Bezeichnen eine weitere Differenz zwischen vermeintlichen Unterschieden zwischen „leicht“ und schwer“ bzw. zwischen „einfach“ und „mehrfach“ her. Hinz (2007) bezeichnet es als Dilemma, einerseits den Blick auf eine bestimmte Gruppe mit ihrer Lebenssituation in den Blick zu nehmen, sie aber durch die Bezeichnung, etwa durch Begriffe wie „schwer (mehrfach) behindert“ oder „schwerstbehindert“ (Hinz 2007, S. 15) gleichzeitig mit defizitären Zuschreibungen zu versehen. Als Reaktion auf das von Preuss-Lausitz beschriebene gesellschaftliche Inklusionsgebot können die Versuche verstanden werden, die Begriffe „schwer(st)behindert“, „mehrfachbehindert“ bzw. „Schwerstbehinderte“ oder gar „Schweremehrfachbehinderte“ durch Begriffe zu ersetzen, die auf die Bedürfnisse bzw. Bedarfe der Menschen eingehen. In diesem Sinne können aktuell synonym verwendete Begriffe sind „Menschen mit Assistenzbedarf“ (Hennike 2005), „Menschen mit elementaren Unterstützungsbedürfnissen“ (Hinz 2007,

S. 37) oder „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ (Hetzner/Podlesch 2002) verstanden werden. Das gesellschaftliche Bemühen, die soziale Dimension von Behinderung in den Vordergrund zu stellen, wird erkennbar auch in der Festlegung etwa in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), in der Behinderung „als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (WHO 2005, S.9) betrachtet wird. Das Vorgehen von Bildungsstatistikern, die den Begriff Schüler mit Mehrfachbehinderungen durch den Begriff „übergeordneter Schwerpunkt“ (Statistisches Bundesamt 2011; 2012) ersetzt haben, kann in diesem Zusammenhang als Zeichen von Hilflosigkeit gewertet werden, etwas, das nicht bezeichnet werden soll, zu bezeichnen. An der Vielfalt der Begriffe ist nach Fornefeld abzulesen, dass es keine einheitliche Definition dieser Personengruppe existiert (vgl. Fornefeld 2012, S.3). Nach Fornefeld (2008, S. 77) ist für die Zielgruppe immer die „Komplexität der Lebensbedingungen dieser Menschen innerhalb der Gesellschaft“ relevant. Diese ist das Gemeinsame über die sehr unterschiedlichen Formen von Schädigungen und Beeinträchtigungen hinaus (vgl. Fornefeld 2008, S.10). Im Rahmen dieser Dissertation wird die Bezeichnung „komplexe Beeinträchtigungen“ gewählt, um auf das Vorliegen mehrerer, unterschiedlicher Schädigungen und deren komplexe Auswirkungen auf die Lebenssituation, insbesondere auf die Kommunikation bzw. die Adressabilität (vgl. hierzu Kapitel 2.3.4; Terfloth 2007) hinzuweisen, die zu einem umfassenden (und komplexen) Unterstützungsbedarf führen. Hierzu gehören Schädigungen des Zentralnervensystems, die sich auf die Sinneswahrnehmung, die Motorik, das Sprachverständnis und die Möglichkeit zu kommunizieren auswirken. Der umfassende Hilfe- und Unterstützungsbedarf bezieht sich sowohl auf pflegerische Aspekte (etwa bei der Nahrungsaufnahme, der Körperhygiene oder dem Ankleide), als auch auf die Unterstützung in der Verarbeitung von Informationen, dem Ausdrücken der Befindlichkeit bzw. des eigenen Willens und der Kommunikation mit anderen Menschen. Der gewählte Begriff „komplexe Beeinträchtigungen“ stellt, wie alle anderen Bezeichnungen, jedoch auch nur ein Hilfskonstrukt dar, um die Betrachterabhängigkeit von Beeinträchtigungen durch Schädigungen des Zentralnervensystems und den daraus resultierenden Beeinträchtigungen der Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt auszudrücken.

Die Spannung zwischen dem Inklusionsparadigma und gleichzeitiger Exklusion aus wesentlichen Bereichen wird unter anderem daran sichtbar, dass das gesellschaftliche

Bemühen um Inklusion nicht von allen Menschen mit Beeinträchtigungen uneingeschränkt für gut befunden wird: Davon zeugen Zusammenschlüsse von Menschen mit Beeinträchtigungen, die sich selbst als „Krüppelgruppen“ bezeichnen oder sich in der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung verorten und die Sorge vor dem Verlust ihrer kulturellen Identität artikulieren (vgl. Wocken 2011). Fornefeld (2008) weist darauf hin, dass die in der Behindertenhilfe formulierten Leitprinzipien Autonomie und Teilhabe wie auch der gesellschaftlich formulierte Inklusionsanspruch für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ein Problem darstellen. Sie befürchtet, dass gerade dieser Anspruch zum Ausschlusskriterium für ebendiese Menschen werden könnte und spricht von der „Zwei-Klassen-Behindertenversorgung“ (Fornefeld 2008, S. 9). Während Menschen mit leichten Behinderungen Unterstützung erfahren, würden die übrigen zu einer Restgruppe, so Fornefeld (vgl. Fornefeld 2008, S. 10).

### **2.1.2 Inklusion und Exklusion als Spannungsfeld im Bildungssystem**

Die UN-BRK postuliert in Artikel 24 ein integratives [inklusives]<sup>4</sup> Bildungssystem mit dem Ziel, Menschen mit Beeinträchtigungen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. UN 2008). Die Begriffe Autonomie und Teilhabe spielen im Zusammenhang mit Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen innerhalb der UN-BRK eine zentrale Rolle. Sie weist in ihrer Präambel auf die Bedeutung von individueller Autonomie und Unabhängigkeit sowie uneingeschränkter Teilhabe hin (vgl. UN 2008, Präambel e; n) und verknüpft den Bildungsbegriff mit der Vorstellung des lebenslangen Lernens. Aufgabe der Vertragsstaaten ist es, Menschen mit Beeinträchtigungen in ihrer Autonomie zu unterstützen und ihnen die gesellschaftliche Teilhabe zu erleichtern, indem ihnen beispielsweise die Möglichkeit gegeben wird, lebenspraktische Fertigkeiten zu erwerben, oder ihnen entsprechende Kommunikationsformen zur Verfügung gestellt werden, die ihnen soziale Kommunikation ermöglichen (vgl. UN 2008). In Deutschland wurde auf die Vorgaben der UN-BRK mit einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen aus dem Jahre

---

<sup>4</sup> Der in der englischsprachigen Version der UN-Behindertenrechtskonvention verwendete Begriff „inclusive“ wurde in der deutschsprachigen Übersetzung durch den Begriff „integrativ“ ersetzt.

2011 reagiert.<sup>5</sup> Sie formuliert ein Recht auf „Teilhabe, Selbstbestimmung und Entfaltung“ sowie den Bildungsanspruch von Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland (vgl. KMK 2011, S. 2).

Klemm weist auf die zwangsläufigen biografischen Brüche hin, die trotz UN-BRK nach wie vor entstehen (vgl. Klemm 2013, S. 21): Trotz der normativen Setzung der Vereinten Nationen halten in Deutschland alle Bundesländer am gegliederten Schulsystem mit seinen Selektionsmechanismen fest, etwa einer frühen Trennung der Schülerinnen und Schüler nach dem vierten Schuljahr (vgl. Katzenbach/Schröder 2007). Diese Selektionsmechanismen des Schulsystems stehen in einem Spannungsverhältnis zum Ausbau inklusiver Bildungsangebote (vgl. Klauß 2010 b, S. 282; Strate et al. 2012, Dederich 2006; Katzenbach/Schroeder 2007; Rauer 2010; Schuck 2007; Werning 2010; Wocken 2011). Klauß beschreibt das Schulwesen in Deutschland als „Schubladensortiermaschine“ (Klauß 2010 a, S. 47). Er vergleicht Kinder mit Äpfeln, die bereits beim Schuleintritt auf ihre Größe hin überprüft werden und durch das passende Loch in die Obstkiste mit Äpfeln vergleichbarer Größe einsortiert werden (vgl. Klauß 2010 a, S. 47).

Für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ist das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion von besonderer Relevanz, da die Differenzen zwischen formuliertem Bildungsanspruch und der Bildungsrealität besonders augenfällig sind. Es ist zu fragen, wie für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen der Anspruch inklusiver Bildung in einem prinzipiell selektiv angelegten Schulsystem eingelöst werden kann. Terfloth beschreibt, wie sich das Muster der Selektion im gemeinsamen Unterricht fortsetzt: „Um Schülerinnen mit leichteren Behinderungen bessere Chancen zur Eingliederung zu sichern, werden ‚schwerer Behinderte‘ erneut selektiert“ (Terfloth 2007, S. 113). Klauß äußert die Sorge, dass Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bei den Überlegungen zu einem inklusiven Schulsystem nicht miteinbezogen werden (vgl. Klauß 2010 a, S. 51). Er weist auf die Schwierigkeit hin, für die Umsetzung eines inklusiven Schulwesens diejenigen Menschen zu gewinnen, die bislang die Gliedrigkeit des Schulwesens mitsamt der Selektionsfunktion ausdrücklich wünschen und dafür kämpfen, wie beispielsweise die Proteste gegen die Schulreform in Hamburg 2009 gezeigt haben (vgl. Klauß 2010 a, S. 48; Rauer 2010).

---

<sup>5</sup> Sie ersetzt die Empfehlung der KMK aus dem Jahre 1994.

Die Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens haben sich seiner Ansicht nach in den letzten Jahren gerade für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eher verschlechtert (vgl. Klauß 2010 a, S. 48). Bezogen auf Hamburg gibt es hierzu statistische Hinweise. So ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit der Bezeichnung „Mehrfachbehinderung mit intensivem Assistenzbedarf“ an allgemeinen Schulen in der Zeit von 2009 bis 2013 von 51 auf 15 zurückgegangen, gleichzeitig hat sich deren Zahl an Sonderschulen mehr als verdoppelt (von 98 auf 259 Schülerinnen und Schüler) (vgl. Behörde für Schule und Bildung Hamburg [BSB] 2014). Auch wenn es gelingen sollte, mehr Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen lernen zu lassen, so sieht Stichweh die Gefahr, dass integrierte Klassen zwar die „*inkludierende Exklusion* der Sonderschulen“ ersetzen, aber zu einem „Ort der *exkludierenden Inklusion*“ werden (Stichweh 2013, [9] Hervorhebungen im Original).

### **2.1.3 Inklusive Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen**

Bildung wird von Klauß unter Bezug auf Comenius‘ Forderung, alle Kinder alles zu lehren, als ein Anspruch auf Bildung verstanden, der auch für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen eingelöst werden muss (vgl. Klauß 2010 a, S. 46). Der Grund für Klauß, den Bildungsanspruch aller Menschen in besonderer Weise zu betonen, liegt in der Erfahrung begründet, dass Menschen mit Beeinträchtigungen noch bis in die die siebziger Jahre des letzten Jahrhundert die Bildungsfähigkeit abgesprochen wurde (Klauß 2006, o.S.). Auch aktuell sieht Klauß den Bildungsanspruch von Menschen mit Beeinträchtigungen nach wie vor nicht gesichert bzw. in Frage gestellt durch Nützlichkeitsabwägungen, bzw. ökonomischer Faktoren, etwa der Frage, bei wem sich Förderung lohnt oder der Begrenzung personeller Ressourcen (Klauß 2006, o.S.). Um den Bildungsanspruch von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen allen Alters als unteilbares Recht zu begründen, greifen unterschiedliche Autoren immer wieder auf den Bildungsbegriff von Comenius zurück (vgl. Heinen 2003; Klauß/Lamers 2003, S. 13; Klauß 2010 a, S. 46; Speck 2011; Wocken 1988). *Autonomie* und *Teilhabe* stellen zentrale Ziele pädagogischen Handelns innerhalb der Behindertenpädagogik dar und bilden eine gemeinsame Klammer für Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Hintergründe (vgl. Feuser 2011; Fornefeld 2008; Hinz 2010; Klauß/Lamers 2006; Janz 2006; Praschak 2003; Speck 2011; Theunissen 2012). Die Lebenssituation von Menschen mit



komplexen Beeinträchtigungen ist „durch eine umfassende Abhängigkeit von anderen Menschen gekennzeichnet“ (Klauß 2009, S. 5). Um Bildungsansprüche für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen sicherzustellen, hält Klauß drei Elemente für erforderlich, die auf Autonomie und Teilhabe ausgerichtet sind: Unterstützung für das körperlich-seelische Wohlbefinden in Form von Pflege und Therapie, Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich sowie Unterstützung der Kommunikation (vgl. Klauß 2009, S. 4). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden Elemente benannt, die beschreiben, wie Schule sich entsprechend dieser Überlegung auf Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen einstellen kann bzw. muss (siehe Kapitel 2.1.3 und 2.1.4).

Durch Unterstützung und Assistenz werden (im Idealfall) diejenigen Bedingungen hergestellt, die es Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen vor dem Hintergrund dieser erst ermöglichen, sich zu bilden, da sie allein nicht in der Lage sind, in einen Austausch mit ihrer Umwelt zu treten und lebens- und alltagsrelevante Dinge zu verrichten. Klauß verfolgt die Idee der „allseitigen Bildung“ (Klauß 2006, o.S.). Er bezieht sich dabei auf die von Humboldt formulierte Kritik eines Bildungsverständnisses, das auf gesellschaftliche Nützlichkeit ausgerichtet ist und greift dessen Vorstellung der Entwicklung von Individualität durch Entfaltung der geistigen Möglichkeiten auf, Klauß definiert Bildung als „den Prozess, bei dem ein Mensch sich Bildung aneignet und zugleich das Ergebnis“ (Klauß 2006, S.1).

Davon ausgehend wird Bildung in der sonderpädagogischen Literatur unter Bezug auf das von Klafki entwickelte Konzept der kategorialen Bildung als Aneignung von Kultur im Kontakt mit der Kultur (vgl. Feuser 1999; Heinen 2003; Klauß/Lamers 2003; Klauß 2009, S. 7; Lamers/Heinen 2006) und als Element menschlichen Daseins über den gesamten Lebensverlauf hinweg verstanden (vgl. Klauß 2009). Heinen betrachtet Bildung unter Bezug auf Klafki in diesem Sinne als „doppelseitige Erschließung“ (Heinen 2003, S. 128), die in der Aneignung und des Verstehens der Inhalte der geistigen und dinglichen Welt einerseits sowie der Erschließung seiner selbst für die Welt andererseits besteht (vgl. Heinen 2003, S. 129). Bildung zeigt sich als Ergebnis erstens in der individuellen Bildung, die ihren Ausdruck in der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ (Lamers 2003, S. 129) findet, und zweitens in der Allgemeinbildung, die sich in der Fähigkeit niederschlägt, „zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken“ (Lamers 2003, S. 129).

Mit diesem Verständnis lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsbegriff und den in der UN-BRK zentralen Begriffen Autonomie und Partizipation herstellen. Der Klafki'sche Bildungsbegriff wird von Klauß und Lamers (2003) um den Bereich der elementaren Bildung erweitert, um die Bedeutung von Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen zu beschreiben. Dazu gehören beispielsweise die Ausbildung von Vorlieben und Geschmack als erstem „Meilenstein“ sowie die Erweiterung der Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Klauß/Lamers 2003, S. 23). Hierzu gehört die Frage, wie Situationen der Pflege, der Nahrungsaufnahme oder der Befriedigung/Nichtbefriedigung biologischer bzw. organisch bedingter Bedürfnisse in Schule für Bildung genutzt werden können, um eine aktive Aneignung der Welt zu ermöglichen, etwa durch das Ansprechen des Tastsinns, des Gleichgewichtssinns oder des Geschmackssinns. Elementare Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang beispielsweise, Bedürfnisse überhaupt erst auszubilden, mit dem eigenen Körper vertraut zu werden, die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten kennenzulernen und etwa zwischen möglichen - aktiven oder passiven - Bewegungen auswählen zu können. Stereotypen, also lautliche oder motorische Äußerungen, die über einen längeren Zeitraum wiederholt werden, können in diesem Sinne als „autodidaktische Bildungsprozesse“ (Klauß/Lamers 2003, S. 23) verstanden werden, die, wenn ihnen keine sozialen Prozesse folgen, allerdings zu einer Beeinträchtigung des Bildungsprozesses führen können (vgl. Klauß/Lamers 2003, S.23). Auch bei einem erheblichen Unterstützungsbedarf und einer Einschränkung der kognitiven Funktionen kann die Selbstständigkeit und die Selbstbestimmung und damit die aktive Aneignung der Welt ausgeweitet werden, wenn die Unterstützung darauf ausgerichtet ist, kommunikative Situationen herzustellen, in denen ein Austausch von Mitteilungen stattfindet. Klauß und Lamers sehen es als Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen an, Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen Wege aus ihrer Isolation aufzuzeigen:

„Nur wenn Menschen die Erfahrung machen, dass sie als Subjekte ernst genommen werden, bilden sie Fähigkeit und Bereitschaft aus, sich ihrerseits auf das einzulassen, was ihnen andere anbieten, vorschlagen, beibringen möchten. Nur so öffnen sie sich für unsere Bildungsangebote“ (Klauß/Lamers 2009, S.26).

Die eigentliche Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen besteht für Klauß und Lamers darin, allen Menschen zu ermöglichen, sich mit den gleichen Bildungsinhalten auseinanderzusetzen (vgl. Klauß 2009, S. 6). Dabei wird von Klauß

und Lamers auch verdeutlicht, dass der Bildungsanspruch nicht auf die Schulzeit beschränkt bleibt, sondern als lebenslanger Anspruch verstanden wird und „allen Bürgern ausnahmslos das Recht auf Bildung“ (Klauß/Lamers 2003, S. 13) nicht nur zugestanden wird, sondern auch für diese gesichert werden muss.

Zur Frage, ob und wie dieser Bildungsanspruch umgesetzt werden kann, sind im sonderpädagogischen Kontext eine Reihe von Publikationen zu nennen, die sich ausdrücklich mit dem Lernen von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen beschäftigen und sich dabei auf konstruktivistische Ansätze beziehen, bei denen Bildung als aktive Aneignung verstanden wird, so etwa Bauersfeld (2011) mit dem Wiederaufgreifen des Ansatzes der Basalen Stimulation.). Feuser (1989; 2001), auf den sich Klauß und Lamers, aber auch andere Autorinnen und Autoren immer wieder beziehen, hat bereits sehr früh und fortgesetzt darauf hingewiesen, dass es einer neuen Pädagogik und einer neuen Unterrichtspraxis bedarf, wenn die Anwesenheit von Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen nicht nur unter dem Deckmantel des Almosens erfolgen soll. Neben strukturellen Änderungen wie der Überwindung des Sitzenbleibens und traditioneller Leistungsmessung gehören für ihn mit dem Schüler arbeitete Entwicklungsberichte und eine individualisierte Lernplanung dazu (vgl. Feuser 1989, o.S.). Unter Bildung versteht Feuser „das Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in *seiner Biographie*“ (Feuser 1989, [15]; Hervorhebung im Original). Aus dieser Erkenntnis resultiert sein Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik, die sich am individuellen Entwicklungsstand eines Kindes orientiert und das lernen und arbeiten an eine Gemeinsamen Gegenstand in den Mittelpunkt stellt (Feuser 1989, o.S.). Feuser (1989, S. 25; 2013) bezieht sich in seiner entwicklungslogischen Didaktik neben Wygotski und Leontjew explizit auch auf eine systemische Vorstellung des Menschen als autopoietisches System im Sinne von Maturana und Varela (1987), nach der Lebewesen per se autonom sind (vgl.

Maturana/Varela 1987, S. 55).<sup>6</sup> Als Weiterentwicklung dieser Überlegungen und als Verknüpfung von Erkenntnissen aus der historisch-materialistischen Schule und der bildungstheoretischen Schule kann der Ansatz „Bildung mit ForMat“ (Lamers/Heinen 2006) betrachtet werden, das die von Feuser in den Mittelpunkt gerückte Biografie des einzelnen Menschen und den damit verknüpften Aspekt des lebenslangen Lernens aufgreift. Orientiert an Klafkis Konzept der kategorialen Bildung (Klafki 2007) wird Bildung hier auf Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen bezogen als Ausdruck von drei Grundfähigkeiten betrachtet: zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 2007, S. 52), was erstens nicht mit dem Ende der Schulzeit aufhört, sondern auf den Lebenslauf bezogene anspruchsvolle Lernangebote unterbreitet, zweitens schulisches Lernen nicht auf formales, an bestimmten Kompetenzen ausgerichtetes Lernen beschränkt und den Menschen drittens Möglichkeiten eröffnet, um ihre Welt zu erleben, zu erschließen, zu verändern und zu gestalten (vgl. Lamers/Heinen 2006).

In ähnlicher Weise greifen verschiedene Autorinnen und Autoren die Aspekte Autonomie, Partizipation und Kommunikation auf, um Elemente von Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen herauszuarbeiten und in Konzepte zu fassen. Praschak (2003; 2010) nimmt mit dem Konzept des tonischen Dialogs die Bedürfnisse und Ausdrucksmöglichkeiten im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipation und vorsprachliche Verständigung in den Blick. Seitz (2003; 2006) geht es bei der Entwicklung einer inklusiven Didaktik, die die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, um die Suche nach Strukturen in den Konstruktionen der Kinder. Unter Strukturen versteht sie Ähnlichkeiten, die sie mit Beobachtungen in den Zugangsweisen „schwer begabter“ und „schwer behinderter Kinder“ entdeckt hat. Diese sind „nicht einfach 'basale' Zugangsweisen, vielmehr sind dies die für viele Kinder ähnlich bedeutsamen, Motivation bildenden Strukturen“ (Seitz 2006, o. S.).

---

<sup>6</sup> Maturana und Varela haben als Neurobiologen den Begriff der Autopoiesis geschaffen, um mit den Mitteln der Systemtheorie die Funktionsweise von Lebewesen zu beschreiben. Wygotsky und Leontjew haben gemeinsam mit Luria als Vertreter der Kulturhistorischen Schule innerhalb der sowjetischen Psychologie eine allgemeine Tätigkeitstheorie entwickelt. Sie treffen sich in dem Versuch, Sinn unter Einbeziehung neurophysiologischer Grundlagen zu definieren. Ausgangspunkt ist die Weltoffenheit lebender Systeme, die auf Veränderungen ihrer Umwelt antworten, aber gegenüber der Umwelt gleichzeitig geschlossen sind (vgl. Feuser 2013, S.4).

Wegen dieser Gemeinsamkeiten bei Kindern stellt eine Kategorisierung der Kinder nach 'Begabungen' oder 'Behinderungen' oder eine Festlegung von Entwicklungsniveaus „keine geeignete Folie zur Beschreibung der Lernausgangslagen“ und damit für didaktische Entscheidungen dar (Seitz 2006, o. S.). Unterricht, der sich auf die individuellen Lernausgangslagen bezieht und motivierend ist, geht daher zunächst von „möglichen 'selbstähnlichen' Strukturen innerhalb der einzelnen Konstruktionen der Kinder“ aus (Seitz 2006, o. S.). Auf die Unterrichtsplanung bezogen findet Seitz Anknüpfungspunkte zu Klafki und Feuser, wenn es um das Elementare und das Fundamentale geht. Das Elementare ist für Seitz „folglich keine verborgene 'Eigenschaft' der Dinge, mit denen wir uns im Unterricht auseinandersetzen, sondern eine erfahrungsbasierte und die Motivationen umschließende Konstruktionsleitung der Kinder, die dann mit fachwissenschaftlichen Ideen zusammengebracht werden kann“ und „kann über die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Kinder zum 'Wesentlichen' eines Lerninhalts erschlossen werden“ (Seitz 2006, o. S.).

Die Schwierigkeit, zu einem einheitlichen Bildungsbegriff zu gelangen, der auf die gesamte Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler bezogen werden kann, wird aus den Beiträgen der hier vorgestellten Autorinnen und Autoren deutlich. Sie resultiert unter anderem aus der Doppeldeutigkeit des Begriffs. Zum einen bezeichnet er den Prozess des aktiven Sichbildens, also die Aneignung der Welt und die Erweiterung des eigenen Horizonts, zum anderen bezeichnet er einen Zustand, der auf gesellschaftliche Nützlichkeit und Verwertbarkeit im Sinne von „gebildet sein“ ausgerichtet ist. Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen droht der Ausschluss aus Bildungsprozessen in zweierlei Weise, wie sich zusammenfassend feststellen lässt. Erstens sind sie wegen hirnganischer Schädigungen beispielsweise in der Wahrnehmung, der Motorik und der Sprachentwicklung in einer aktiven Aneignung von Bildung so sehr beeinträchtigt, dass sie unbedingt und jederzeit auf Unterstützung anderer Personen angewiesen sind, um sich Bildung anzueignen. Wird ihnen diese Hilfe, etwa in Form von „Unterstützter Kommunikation“ vorenthalten, wird Bildung im Sinne aktiver Aneignung und damit ein bewusstes Verhältnis zum eigenen Körper, den eigenen Gedanken und Gefühlen, aber auch zu anderen Personen und der Welt verhindert. Zweitens sind ihre Möglichkeiten, sich mit erworbenen Kompetenzen für die Gesellschaft nützlich zu machen begrenzt. Es bedarf auch hier der Unterstützung durch andere Personen, um nach Möglichkeiten zu suchen, wie die bei jedem Einzelnen unterschiedlichen persönlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen für die Gesellschaft nutzbar gemacht werden kön-

nen. Alle genannten Autorinnen und Autoren, die sich mit den Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen beschäftigen, suchen in ähnlicher Weise einen Weg aus diesem Dilemma, indem sie einerseits auf den individuellen Bildungsanspruch hinweisen und Möglichkeiten für die Umsetzung dieses Bildungsanspruchs aufzeigen. Andererseits nehmen sie die potentielle oder tatsächliche Ausgrenzung aus Bildungsprozessen zwar zur Kenntnis, können aber keine Lösung aufzeigen, wie diese Exklusion verhindert werden könnte. Kommunikation lässt sich nicht erzwingen. Daher sind Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen stets vom Wohlwollen ihrer Mitmenschen (seien es das pädagogische Personal oder Mitschülerinnen und -schüler) abhängig, sowohl wenn sie sich aktiv Bildung aneignen wollen, als auch wenn sie darauf angewiesen sind, dass ihre Kompetenzen von der Umwelt wahrgenommen und dadurch mit Sinn gefüllt werden können. Hieraus resultiert eine besondere Herausforderung für alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Bildung zu ermöglichen: nicht nur sie selbst müssen jedes Kind mit seinen jeweiligen Möglichkeiten wahrnehmen und Kommunikation aufbauen, sondern darüber hinaus auch Ansatzpunkte suchen, wie Kommunikationsprozesse innerhalb der Klasse gestaltet werden können, so dass Kinder, die nicht aktiv Kontakt zu anderen aufnehmen können, in Kommunikation dennoch vorkommen.

Studien zum Schulalltag von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen zeigen, dass sich deren Alltag anders gestaltet, als in der Vielzahl der Konzepte übereinstimmend festgehalten wird. Für Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Pflegebedarf zeigt Wiczorek (2007) in einer empirischen Studie auf, dass nur wenig Zeit tatsächlich für Unterricht im eigentlichen Sinne, sondern viel Zeit für pflegerische Tätigkeiten verwendet wird oder bzw. Wartezeiten für die Schülerinnen und Schüler entstehen, in denen keine Aktivitäten erfolgen oder Kommunikationsangebote gemacht werden (vgl. Wiczorek 2007, S. 118 f.). Böing zeigt in ihrer Studie auf, dass Lehrkräfte zwar eine Vielzahl von Ansätzen kennen, mit denen Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen ein adäquates Bildungsangebot gemacht werden kann, der Schulalltag jedoch weitgehend von Pflege und therapeutischen Maßnahmen bestimmt wird (vgl. Böing 2009). Auch die BiSB-Studie von Klauß, Lamers und Janz (2006) kommt zum selben Schluss. Aus der Vielzahl der vorhandenen und aufeinander beziehenden Bildungskonzepte für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen einerseits und andererseits den eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten, die sich in den Ergebnissen empirischer Untersuchungen spiegeln, zeigt sich, dass ein angemessenes

Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen keine Frage von vorhandenen oder fehlenden Konzepten ist, sondern von der Umsetzung im Alltag abhängt. Man kann die vorhandenen Ansätze als Pole betrachten, die entweder den Lerngegenstand betonen sowie das Recht eines Kindes, sich mit Lerngegenständen aller Art auseinanderzusetzen (Lamers/Heinen 2006) oder das Kind und seine Interessen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen machen (wie Seitz 2006). Die Problematik im Schulalltag besteht darin, dass für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen weder das eine noch das andere hinreichend berücksichtigt wird. Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen zeigt sich an deren Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, der Erweiterung ihres Autonomiespielraums und der Partizipation in Auseinandersetzung mit ihrer Welt, etwa der Möglichkeit Ja-Nein-Entscheidungen darüber zu treffen, welchem Lerngegenstand sie sich annähern möchten, in welcher Weise sie sich mit ihm beschäftigen möchten, wer sie dabei unterstützen soll bzw. mit wem sie kommunizieren wollen. Vor dem Hintergrund von Schädigungen, die aktive Bewegungen oder die Nutzung von Lautsprache einschränken, und der damit einhergehenden Abhängigkeit des Kindes von Unterstützung und Hilfestellung ergibt sich ein Assistenzbedarf, um Befindlichkeit und Wünsche zu verstehen und bei Veränderungen zu unterstützen, die das Kind unter Umständen nicht selbständig vornehmen kann, etwa einem Blickrichtungswechsel oder einem Wechsel der Sitzposition, um andere Kinder wahrzunehmen oder von ihnen wahrgenommen zu werden.

Wie lassen sich Bildungsansprüche für Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen in einer Weise umsetzen, die auf gesellschaftliche Inklusion ausgerichtet ist? Inklusive Bildung beschränkt sich nicht auf den Anspruch auf Teilhabe, sondern beinhaltet darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit „allem auseinandersetzen zu können, was in unserer Kultur für sie [die Menschen mit Beeinträchtigungen] wichtig sein kann“ (Klauß 2010 a, S. 46). Inklusive Bildung verzichtet folglich auf eine Reduktion von Inhalten, etwa durch besondere Bildungspläne (vgl. Klauß 2010 a, S. 46). Klauß und Lamers sprechen deswegen von der formalen und der materialen Bildung, d.h. der Ausbildung von individuellen Kompetenzen einerseits und dem gleichzeitigen Bezug zu Inhalten andererseits (vgl. Klauß 2006, o.S.; Lamers/Heinen 2006. Für Klauß setzt dies einen Unterricht voraus, in dem ganzheitlich sowie auf verschiedenste Arten gelehrt wird und in dem Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, „durch Wahrnehmen, durch praktisches Tun, durch

Spiel und Gestaltung und mit Sprache und Computer lernen [zu] können“, und zwar ausgehend von den jeweiligen individuellen Möglichkeiten (Klauß 2010 a, S. 46).

### Gelingensbedingungen gemeinsamen Lernens

Für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen existieren darüber hinaus Konzepte, mit welchen die Gelingensbedingungen gemeinsamen Lernens beschrieben werden (vgl. Matt 2007; Matt/Koller-Hesse 2010, S. 253 ff.; Feuser 2001; Hinz 2007). Die *Kooperation* aller am Bildungsprozess Beteiligten stellt hierfür eine wesentliche Bedingung her (vgl. Klauß 2009, S. 19; 2003, S. 337 f.; Janz 2006), die auch in der Grundschulpädagogik zunehmend thematisiert wird (vgl. Prengel 2012). Die *Sicherstellung der Bildungsansprüche durch Autonomie und Teilhabe* bildet sich in Konzepten zur individuellen Entwicklungsplanung ab, in denen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Sorgeberechtigten in *die Festlegung von Zielen und Maßnahmen und in die Evaluation* einbezogen werden. Dies bildet sich in regelmäßig wiederkehrenden Förderplankonferenzen ab, an denen das Kind, die schulischen Akteure und die Eltern beteiligt sind, aber auch ggf. externe Unterstützer wie Therapeutinnen, wurden innerhalb der Sonderpädagogik entwickelt (vgl. Feyerer 2010; Mutzeck 2007; Hauerer/Feyerer 2006; Janz 2006; Boban 2007; Bensch/Klicpera 2012). Ihnen allen ist gemeinsam eine konstruktivistische Vorstellung des Lernens, die davon ausgeht, dass jedes Individuum sein eigenes Bild seiner selbst und der Umwelt konstruiert und Individuen als Lernende sich Bildung durch einen aktiven Konstruktionsprozess aneignen. Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass diese Möglichkeit eben auch Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen eingeräumt wird. Der in diesen Ansätzen sichtbare Paradigmenwechsel bildet sich gesamtgesellschaftlich ab, deutlich früher bereits etwa im Bereich der sozialen Sicherungssysteme. Dort stehen Konzepte, die für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen Autonomie und Teilhabe sicherstellen und auf gesellschaftliche Inklusion ausgerichtet sind, bereits seit 2001 im Zentrum von Reformbemühungen in der Sozialgesetzgebung (SGB IX und XII) und der dazugehörigen Konzeptentwicklung. Sie bilden den Paradigmenwechsel von einer institutionsbezogenen hin zu einer personenzentrierten Leistungserbringung ab (vgl. Gromann 2010), der in den Vereinigten Staaten bereits in den 1960er-Jahren begonnen hat (vgl. Bradley 1994; Boggs 1994, S. 51 f.). Menschen mit Beeinträchtigungen soll hierdurch ermöglicht werden, ihr Leben zunehmend selbst zu gestalten und zu beeinflussen. In Deutschland bildet sich dies seit Beginn der 1990er-Jahre ab, etwa in



Form der Etablierung des Instruments des persönlichen Budgets sowie ziel- und ergebnisoffen angelegter dialogischer Verfahren, wie die individuelle Teilhabeplanung (ITP) (vgl. Gromann 2010, S. 78; 2009). Die Abkehr von institutionell vorgegebenen Inhalten, Zielen und Verfahrensweisen zugunsten einer Hinwendung auf eine personenzentrierte Sicht, die die individuellen Möglichkeiten in den Mittelpunkt rückt, eröffnet den Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen Chancen, sich selbst und ihre Umwelt zu erleben sowie Teilhabe zu entwickeln. Auf schulische Bildungsangebote übertragen bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen systematisch an Wahlmöglichkeiten herangeführt werden. Dabei kann es im Schulalltag wie im übrigen Alltag um ganz einfache Entscheidungen gehen, etwa darum, was jemand anziehen möchte, oder welchen Duft die Seife oder Duschlotion haben soll, die zu seiner bzw. ihrer Körperpflege verwenden soll. Es geht weiter mit Entscheidungen über soziale Kontakte, etwa, wer bei der Körperpflege assistiert, zu welchen Personen Kontakt hergestellt, intensiviert oder auch vermieden werden soll.

Inklusive Bildung für Menschen mit komplexer Beeinträchtigung soll vor dem Hintergrund dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung daher zunächst verstanden werden als die vorhandene Möglichkeit, sich im Kontakt mit der Welt auseinanderzusetzen und zu bilden. Dabei ist es im Kontext der Fragestellung dieser Dissertation nicht relevant, ob der „Kontakt mit der Welt“ in einer Sonderschule oder einer Grundschule erfolgt. Inklusive Bildung macht sich zunächst an den Kommunikationsmöglichkeiten eines Kindes fest und damit an den Möglichkeiten Autonomie zu entwickeln und Partizipation mitzugestalten. Im Sinne des von Lamers und Klaufß als „[...] individueller, interaktiver, institutioneller und gesellschaftlicher Prozess“ beschriebenen Bildungsbegriffs (Klaufß/Lamers 2003, S. 25) ist die Fokussierung auf die Kommunikation im Unterrichtsalltag aber nicht hinreichend, sondern erfordert über die unter 2.1.3 beschriebenen individuellen und interaktiven Aspekte hinaus auf die Einbettung von Bildungsprozessen in Institutionen, beispielsweise der Organisation Schule, und die Zusammenhänge zwischen Bildung und der Gesellschaft. Damit wird der Bezug zu Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention hergestellt.

Wenngleich der Bildungsanspruch von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt wird, so stellt sich dennoch die Frage, ob und

wie er gesichert wird und welche Aspekte dabei im Kontext von gesellschaftlicher Inklusion relevant sind. Dies führt zur Frage nach der Qualität von Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen.

#### **2.1.4 Qualitätsaspekte von Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen**

Wird von Qualität im Bildungsbereich gesprochen, so wird grundsätzlich zwischen Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität unterschieden (vgl. Dubs 2005, S.205 f.) Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dabei in den letzten Jahren die Ergebnisse, der Output. Die Frage, wie sich die Qualität von Bildungsprozessen für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen beschreiben lässt, wird daher im Zusammenhang mit dem durch die UN-Behindertenrechtskonvention durchgesetzten Recht auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder in der Regelschule und der gleichzeitigen Outputsteuerung sowie der Selektivität des Bildungssystems diskutiert (vgl. Leyendecker 2003; Feuser 2006; Wocken 2011). Dieses Dilemma lässt sich nicht auflösen. Moser weist jedoch darauf hin, dass Output im Kontext mit inklusiven Bildungsprozessen nicht nur als spezifische kognitive Leistungen von Schülerinnen und Schülern verstanden werden kann, sondern sich auch auf die Sozialisations- und Integrationsfunktion von Schule bezieht und Qualität insofern auch an den Ergebnissen bezüglich dieser Bereiche bemessen werden muss (vgl. Moser 2012, S. 11). Die UNESCO betrachtet Inklusion als einen nie abgeschlossenen Prozess und zeigt mit ihrer Definition den Bezug zu Qualitätsfragen sowohl der Strukturqualität, der Prozessqualität und der Ergebnisqualität von Bildung auf:

*"Inclusion is a process. That is to say, inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity. It is about learning how to live with difference and learning how to learn from difference. In this way differences come to be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children and adults.*

*Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers. Consequently, it involves collecting, collating and evaluating information from a wide variety of sources in order to plan for improvements in policy and practice. It is about using evidence of various kinds to stimulate creativity and problem-solving.*

*Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students. Here "presence" is concerned with where children are educated, and how reliably and punctually they attend; "participation" relates to the quality of their experiences whilst they are there and, therefore, must incorporate the views of the learners themselves; and "achievement" is about the outcomes of learning across the curriculum, not merely test or examination results." (UNESCO, 2005, S. 15; Hervorhebung im Original)*

In diesem Sinne geht es bei der Frage nach der Qualität inklusiver Bildung im Sinne von Strukturqualität nicht darum, an welchem Standort ein Kind besser beschult wird, sondern um die Strukturen der Organisation, an der ein Kind beschult wird, etwa ob ein Leitbild vorhanden ist, das die Heterogenität der Schülerschaft explizit in den Blick nimmt, ob es Strukturen der Zusammenarbeit existieren oder ob die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Gelegenheit haben, sich entsprechend des schulischen Bedarfs fortzubilden. Inklusion ist als Prozess zu verstehen, der sich daran messen lassen muss, ob und wie es gelingt, Schülerinnen und Schülern auch mit komplexen Beeinträchtigungen selbstbestimmte Teilhabe im Bildungssystem zu ermöglichen. Qualität bemisst sich in diesem Sinne eben nicht nur am Output, sondern vor allem auch an der Prozessqualität von Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen Erfahrungen ermöglicht werden, mit denen Teilhabe und Autonomie gewährleistet werden. Damit dies gelingt, muss ihre Sichtweise und ihre Einschätzung bei der Planung und Gestaltung unterrichtlicher Situationen berücksichtigt werden. Dies führt weg von bildungspolitisch diskutierten Schulstrukturfragen hin zu Fragen der Rahmenbedingungen im Unterricht und der darin eingebetteten qualitativen Ausgestaltung von Bildungsprozessen. Entscheidend für die Qualität ist demnach weniger die Schulform oder die formale Qualifikation der Lehrpersonen, als vielmehr die Fähigkeit jeder einzelnen Lehrperson, für die einzelnen Kinder passende schulische Strukturen zu entwickeln, Kommunikation bzw. Interaktion mit dem Kind zu ermöglichen sowie ihre Haltung, sich auf das Kind aktiv einzulassen und Bildungsprozesse ermöglichen zu wollen. Diese Fähigkeit lässt sich zwar im Laufe der Ausbildung vermitteln, muss aber durch Praxiserfahrung, Selbstreflexion des pädagogischen Handelns sowie kontinuierliche Weiterbildung gezielt weiter entwickelt werden.

Der Erfolg von pädagogischer Kommunikation wiederum bemisst sich an den Auswirkungen, die sie auf Schülerinnen und Schüler hat, so Kuper (vgl. Kuper 2006, S. 184). Preuss-Lausitz geht davon aus, dass vorhandene Qualitätsstandards wie die Merkmale guten gemeinsamen Unterrichts auch „unter der neuen Flagge Inklusion einen lernförderlichen und sozial befriedigenden Unterricht in *allen* Schulstufen und -formen für *alle* Kinder kennzeichnen“ (Preuss-Lausitz 2012 a, S. 42. Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es überhaupt erforderlich ist, sich in besonderer Weise mit Fragen der Qualität von Bildung für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen zu beschäftigen oder ob die Merkmale für

guten Unterricht, wie sie etwa von Meyer (2007) formuliert worden sind, nicht hinreichend sind, um auch die Qualität des Bildungsangebots für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen zu bewerten. Ein lernförderliches Unterrichtsklima, in dem alle respektvoll miteinander umgehen, eine klare Strukturierung der Lernprozesse, eine intensive Nutzung der Lernzeit, sinnstiftende Unterrichtsgespräche, klare Leistungserwartungen und -rückmeldungen oder Methodenvielfalt sind Merkmale, die für *alle* Schülerinnen und Schüler relevant sind.

Der Unterschied zwischen Lernprozessen bei Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen besteht in der Schwierigkeit, Lernerfolge zu beobachten oder gar zu messen, also keine oder wenig Aussagen über den Output machen zu können. Feuser (2006) sieht im Zusammenhang mit der Lebensrechtdebatte in der auf den Output fokussierten Qualitätsdebatte im Bildungswesen und ihrer Ausrichtung auf die Verwertbarkeit von erworbenen Kompetenzen eine Gefahr für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen. Ein Qualitätsmanagement, das auch Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ernst nimmt, darf aus Feusers Sicht nicht an der Ergebnisqualität und am Output des Bildungssystems orientiert sein, sondern muss die Prozessqualität in den Mittelpunkt stellen und Grundwerte wie die „Unverletzbarkeit menschlicher Würde, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, uneingeschränkte soziale Einbindung und Teilhabe an allen Bildungsangeboten“ berücksichtigen und dass „alle alles lernen dürfen, jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise und unter Gewährung der Hilfen, derer sie oder er bedarf“ (Feuser 2006, S. 282).

Auf der anderen Seite sieht Feuser (2006) die Notwendigkeit einer Rechenschaftslegung bezüglich der Arbeit mit behinderten Menschen gegenüber der sie tragenden Öffentlichkeit. Auf einem Verständnis sozialer Arbeit als einer Dienstleistung basierend, geht er davon aus, dass eindeutige, vom Kunden wahrnehmbare und zu bewertende Qualitätsmerkmale festgelegt werden können, welche auch die Belange von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen berücksichtigen. Dazu ist es aus seiner Sicht erforderlich, „die Interessen der betroffenen Kinder und Schüler, die ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten, die der Institution Schule und ihres Personals und die bildungspolitisch und administrativ Verantwortlichen in einem vernünftigen kooperativen Zusammen- und Mitwirkungsverhältnis“ (Feuser 2006, S. 282) einzubeziehen.

Auch Wocken bezieht sich bei der Frage nach der Qualität von Bildung auf die Nutzerinnen und Nutzer. Ausgehend vom Menschenrecht auf Bildung, wie es von den Vereinten Nationen beschrieben wird und dem Bildungsbegriff der UN-BRK macht er folgende vier Qualitätsmerkmale eines inklusiven Bildungswesens aus: die Verfügbarkeit von Bildung (availability), die Zugänglichkeit (accessibility) zu Bildungseinrichtungen, die Akzeptierbarkeit (acceptability) von Form, Inhalt und Qualität der Bildung sowie die Anpassungsfähigkeit (adaptability) der Schulen (vgl. Wocken 2011, S. 92 ff.; Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 265 f.; Moser 2012, S. 12). Mit Verfügbarkeit von Bildung ist das Vorhandensein von schulischen Angeboten in Verantwortung des Staates gemeint, z.B. das Vorhandensein von staatlichen Schulen in erreichbarer Nähe, die jedes Kind aufnehmen, mit Zugänglichkeit das Vorhalten eines kostenlosen Angebots, z.B. des Vorhandenseins von Schulen, für die kein Schulgeld gezahlt werden muss und des Abbaus von Barrieren, etwa durch Einbau von Rampen und Aufzügen, dort wo bislang nur Treppen existieren. Hinter dem Begriff Akzeptierbarkeit steckt die Annehmbarkeit des Bildungsangebots durch die Eltern und Kinder, also eine Zufriedenheit, die verhindert, dass Eltern nach alternativen schulischen Angeboten etwa im Privatschulwesen Ausschauhalten oder zusätzliche Förderangebote auf dem freien Markt einkaufen. Die Anpassungsfähigkeit schließlich bezieht sich auf das Bildungssystem bzw. die Schulen als Organisation und deren Vermögen, sich entsprechend der sich verändernden Wünsche von Eltern und Kindern als auch der sich verändernden gesellschaftlichen Situation anzupassen und das bereitgestellte Bildungsangebot zu modifizieren. Diese Qualitätsmerkmale führen zu den Eltern als Vertreterinnen und Vertreter ihrer Kinder und deren Einschätzung von Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung bzw. der elterlichen Akzeptanz der vorhandenen Bildungsangebote und der Anpassung von Schulen an die elterlichen Erwartungen. In Hamburg als Stadtstaat ist für Eltern die Frage nach der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen und der Erreichbarkeit von Schulen in zumutbarer Entfernung anders als in Flächenstaaten nicht zentral. Auf die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen und die Thematik der vorliegenden Arbeit bezogen stellen sich somit vor allem folgende Fragen: Inwiefern findet das schulische Bildungsangebot die Akzeptanz der Eltern? Inwieweit orientieren sich Schulen an der Situation und den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Eltern)?

Unterschiedliche Instrumentarien, die der Organisation Schule Qualitätskriterien für die Selbstevaluation und die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen im Hinblick auf den erreichten Grad an Inklusion anbieten, nehmen die Bildungsprozesse innerhalb des Systems Schule in den Blick und weisen dadurch auf den Zusammenhang zwischen Bildung und den organisationalen Rahmenbedingungen hin. Dazu gehören beispielsweise der Index für Inklusion (vgl. Booth 2002; Boban/Hinz 2003), das Aargauer Bewertungsraster (vgl. Landwehr 2008) oder von Moser formulierte prozessbezogene Standards für inklusive Schule (vgl. Moser 2012). Diese Instrumentarien weisen der *Kooperation* zwischen schulischen Akteuren als Qualitätsmerkmal im Sinne einer verbindlichen Gestaltung der Bildungsprozesse einen besonderen Stellenwert zu (vgl. Klauß 2003; 2006), auch in Verbindung mit der *Partizipation von Eltern* an diesen (vgl. Klauß 2006, S. 47). Unterschiedliche Studien bestätigen die Bedeutsamkeit *elterlicher Mitwirkung* (vgl. Kapitel 2.2.3). Unabhängig von den besonderen Anforderungen an inklusive Bildung sieht Galiläer (2005) generelle Schwierigkeiten bei der Bestimmung von Qualität im Bildungswesen, bezogen auf die Tatsache, dass in der fachöffentlichen Diskussion um den Begriff Qualität häufig der normative Hintergrund und die Interessen nicht benannt werden. Die Frage „Qualität für wen?“ befasst sich mit den Erwartungen von Stakeholdern, die von diesen ausgesprochen werden (vgl. Galiläer 2005, S. 27 f.). Die Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern als eigentlichen Adressatinnen und Adressaten sowie Nutznießerinnen und Nutznießern von Schulautonomie werden in der Regel nicht einbezogen (vgl. Galiläer 2005, S. 60; Altrichter 2010, S. 23). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zunächst einmal an das Bildungsangebot für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen die gleichen Qualitätskriterien angelegt werden können und müssten wie an das Bildungsangebot für alle übrigen Kinder. Bezogen auf die Strukturqualität ergibt sich die Notwendigkeit, Barrieren im Bildungssystem abzubauen und Schulen daran zu messen, inwieweit sie auf eine heterogene Schülerschaft eingerichtet sind bzw. in der Lage, sich auf diese anzupassen. Bezogen auf die Prozessqualität und damit den Unterricht ergibt sich ein durch die Beeinträchtigung notwendiger Unterstützungsbedarf, der darauf ausgerichtet ist, Autonomie und Teilhabe zu fördern. Für die schulischen Akteure ist damit verbunden, den Blick auf die Lernprozesse des einzelnen Kindes zu lenken, indem Lernstände, Lernwege und Lernhindernisse beobachtet und erfasst werden und die Erkenntnisse genutzt werden, um Lernen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Zu gewährleisten ist zum einen, dass

die gemeinsame Kommunikation als Grundlage für Teilhabe möglich wird, beispielsweise durch den Einbezug der Gebärdensprache oder anderer kommunikativer Hilfsmittel. Zum anderen ist aber auch sicherzustellen, dass Situationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler miteinander in einen Austausch kommen können und auf vielfältige Weise miteinander kommunizieren können. Bezogen auf die Ergebnisqualität ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern regelmäßig im Gespräch zu erfragen und als wichtigen Baustein für die Qualitätssicherung zu nehmen. Für die Schule als Organisation geht dies mit der Notwendigkeit einher, Kooperationsstrukturen innerhalb der Schule, mit außerschulischen Einrichtungen und mit den Familien aufzubauen, um die erforderlichen Unterstützungsleistungen zu erbringen. Darüber hinaus ist es für die Schule als Organisation notwendig, die Eltern als Stakeholder wahrzunehmen, um ihnen zu ermöglichen, ihre Partizipationsrechte wahrzunehmen, aber auch im Sinne eines Feedbacks Informationen über deren Akzeptanz des Bildungsangebots zu sammeln und damit Hinweise zu einer möglichen Veränderung zu erhalten.

In der hier vorgelegten Studie soll es daher darum gehen, die Sichtweise von Eltern als direkten Adressatinnen und Adressaten bzw. als Stellvertreterinnen und Stellvertreter ihrer Kinder zu erkunden, um festzustellen, welche Qualitätskriterien sie an das schulische Bildungsangebot anlegen und wie sie dieses bewerten. Um in Erfahrung zu bringen, welche Vorstellungen Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen von Bildung und welche Qualitätsansprüche sie haben, ist es daher notwendig, deren Interessen und ihre Sicht auf Bildung kennenzulernen.

## **2.2 Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen als Akteurinnen und Akteure**

Derzeit zeichnet sich eine Entwicklung ab statt, wobei Eltern im Bildungsbereich stärker als Stakeholder wahrgenommen werden. Nachfolgend werden daher die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen als Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen und es wird zusammengetragen, welche Erkenntnisse über sie vor allem im Zusammenhang mit Bildung bereits vorliegen. Dabei wird zunächst auf die besondere Situation von Eltern eingegangen, deren Alltag von der Beeinträchtigung des Kindes geprägt wird (Kapitel 2.2.1). Anschließend geht es um die Rolle, die Eltern von Kindern

mit Beeinträchtigungen in der Vergangenheit gespielt haben, um den Bildungsanspruch ihres Kindes durchzusetzen (Kapitel 2.2.2). Das Verhältnis von Eltern und Schule wird in Kapitel 2.2.3 thematisiert und schließlich werden verschiedene Studien vorgestellt, die sich generell mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen beschäftigen (Kapitel 2.2.3.1), sowie solche, die sich mit Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen beschäftigen (Kapitel 2.2.3.2).

### **2.2.1 Elternalltag: Unsicherheit als Kennzeichen der Lebenssituation**

Eltern bzw. Familien mit einem Kind mit Beeinträchtigungen werden mit einer erheblichen Änderung ihrer ursprünglichen Lebensplanung konfrontiert, was nicht auf angeborene oder erworbene Schädigungen des Kindes zurückzuführen, sondern vielmehr Ausdruck gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ist. Hierzu gehören neben erhöhten psychischen und körperlichen Anforderungen sowie finanziellen Belastungen eine mangelnde gesellschaftliche Unterstützung, die an fehlenden Behandlungsmöglichkeiten und Förderangeboten bzw. einem fehlendem Zugang zu Informations- und Beratungsangeboten sichtbar wird (vgl. Eckert, A. 2002, S. 32 ff.; 2010; Schöler 2009 a, S. 11 ff.).

Die Sorge um die Zukunft des Kindes wird von Eltern unabhängig vom Ausmaß der Beeinträchtigung als besonders belastend erlebt, noch deutlicher als die Belastung durch die Notwendigkeit der Beaufsichtigung (vgl. Klauß 2005). Die Suche nach entsprechenden Hilfsangeboten (ambulante Dienste, Fachärzte, Betreuung), Ansprechpartnerinnen und -partnern und Unterstützung sowie der kontinuierliche Einsatz für die Durchsetzung der Rechte ihres Kindes begleiten Eltern, solange ihr Kind lebt (vgl. Eckert, A. 2002, S. 68 ff.; Schöler 2009, S. 11 ff.). Medizinerinnen und Mediziner zeigen sich oft unbeholfen oder unwissend, wenn es darum geht, Eltern zu beraten, und dies trägt zu einer Verunsicherung der Eltern nach der Geburt bei (vgl. Eckert, M. 2013, S. 194). Durch die Notwendigkeit der Krisenbewältigung und des Sich-Einstellens auf das Kind werden Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen zwangsläufig zu Expertinnen und Experten für ihr Kind, nicht nur für die Kommunikation mit dem Kind, sondern auch im Umgang mit Ärztinnen und Ärzten, Krankenkassen oder in sozialrechtlichen Fragen. Sie übernehmen im Konzept des Empowerments für ihre Kinder eine Stellvertreterfunktion (vgl. Theunissen 1995, S. 18), um deren Rechte zu vertreten oder Fürsprecherinnen bzw. Fürsprecher für deren



Interessen zu sein. Theunissen und Garlipp haben daher bereits 1999 eingefordert, die Sichtweisen von Eltern aufzugreifen, die Außenstehende auf blinde Flecken aufmerksam machen können (vgl. Theunissen/Garlipp 1999).

Gleichzeitig liegt in der Koppelung von emotionaler Beziehung und elterlicher Interessensvertretung eine Gefahr für die Möglichkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen, Eigenverantwortung und Autonomie zu entwickeln (vgl. Eckert, M. 2000). Der Familie kommt bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen im Hinblick auf die Möglichkeit zur Interaktion und somit der Inklusion des Kindes in die Gesellschaft eine besondere Bedeutung zu, und zwar bis in das Erwachsenenalter hinein (vgl. Fuchs 2009, S. 7). Sie ermöglicht die Adressierung als Person, d. h. die Beteiligung an Interaktion, ohne dass eine Vorleistung erbracht werden muss. Dies ist vor dem Hintergrund der sich verändernden sozialen Beziehungen in der modernen Gesellschaft für Menschen mit Beeinträchtigungen von besonderer Relevanz, wie aus Stichwehs Beschreibung von Inklusion und Exklusion hervorgeht (vgl. Stichweh 2005 a). Er beschreibt Inklusion und Exklusion durch den Grad der Bindung sozialer Kontakte bzw. den Netzwerkcharakter und unterscheidet dabei zwischen „weak ties“, „strong ties“ und „no ties“, also schwachen, starken und fehlenden Bindungen bzw. Kontakten. Anders als in segmentären und stratifizierten Gesellschaften reichen in der modernen Gesellschaft demnach privilegierten Personen lockere soziale Kontakte, d. h. „weak ties“, um in vielfältigen Funktionszusammenhängen agieren zu können und sich zur Gesellschaft zugehörig zu fühlen. Personen in marginalen gesellschaftlichen Positionen finden sich dagegen in „strong ties“ wieder, bei denen sie nur über eine begrenzte Zahl von Kontakten verfügen, mit denen sie dafür sehr eng verbunden sind. Exklusion manifestiert sich in Form von „no ties“, d. h. im Nichtvorhandensein von stabilen Kontakten in den Funktionssystemen der Gesellschaft (vgl. Stichweh 2005 a, S. 192 f.).

Eltern stellen als die engsten Familienmitglieder für Menschen mit Beeinträchtigungen eine der wenigen sicheren Möglichkeiten dar, um „ties“, d. h. Kontakte oder stabile Bindungen, herzustellen. Dies erklärt deren besondere Bindung an ihr Kind und ihr besonderes Bedürfnis, ihm soziale Kontakte zu ermöglichen, die über das familiäre Umfeld hinausgehen. Der Schulbesuch stellt für Eltern eine der wenigen Möglichkeiten dar, für das Kind Kontakte herzustellen, die über die Familie hinausgehen.

### **2.2.2 Eltern als Vorkämpferinnen und Vorkämpfer für die Einlösung des Bildungsanspruchs**

Die Bedeutung der Eltern für die Durchsetzung von Ansprüchen des Kindes lässt sich am Beispiel des Bildungsbereichs für Deutschland historisch nachzeichnen, wobei in anderen europäischen oder angloamerikanischen Ländern eine ähnliche Entwicklung stattgefunden hat (vgl. Farber/Marcel 1994, S. 373 ff.). Bis in die 1970er-Jahre hinein wurden Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen im deutschen Bildungssystem überhaupt nicht berücksichtigt (vgl. Klauß et al. 2006, S. 10) und hatten somit keine Möglichkeit, eine der erst in den 1960er- und 1970er-Jahren entstehenden Sonderschulen zu besuchen. Sie wurden in der Regel zu Hause von den Eltern, vor allem den Müttern, betreut. Elternvereine initiierten (in Hamburg ab 1970) die Gründung von Tagesstätten für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen, die schulpflichtig wurden in privater Trägerschaft (vgl. Leben mit Behinderung Hamburg 2006).

Kruse und Pawel (1983) beschreiben die Situation von Hamburger Eltern in den 1970er-Jahren und deren Unsicherheit dahingehend, ob ihr Kind überhaupt an einer Schule aufgenommen wird (vgl. Kruse/Pawel 1983, S. 80). Eltern gaben damals den Anstoß dafür, dass sich der Staat der Beschulung der zu dieser Zeit als schwerstmehrfachbehindert bezeichneten Kinder nicht länger entziehen konnte. So war eine elterliche Klage in Hamburg der Auslöser dafür, dass „staatliche und schulähnliche Angebote“ geschaffen wurden (vgl. Kruse/Pawel 1983, S. 80). 1975 wurde daher in Hamburg damit begonnen, Schülerinnen und Schüler, die bis dahin alle Hausunterricht erhalten hatten, in insgesamt acht sogenannten Mehrfachbehindertenklassen (MF-Klassen) zu beschulen, die an zwei der bestehenden Schulen für geistig und körperlich Behinderte eingerichtet wurden. Diese Klassen wurden allerdings nicht von Lehrkräften geleitet, sondern jeweils von einer Erzieherin oder einem Erzieher, einer Kinderpflegerin oder einem Kinderpfleger und einem Zivildienstleistenden (vgl. Kruse/Pawel 1983, S. 80 ff.). Das Personaltableau verdeutlicht, dass für die Bildungsadministration bei der Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen der Betreuungsaspekt im Vordergrund stand.<sup>7</sup> Wie aus einer Befragung von 23 Müttern aus

---

<sup>7</sup> In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik existierten bis zu deren Ende schulersetzen-  
de Maßnahmen für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen, im Bundesland Niedersachsen  
sogar noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. Hinz 2007, S. 23).

dem Jahre 1980 hervorgeht, stellte die Entlastung dieser durch die Betreuung in der MF-Klasse aus deren Sicht eine wesentliche Aufgabe der Schule dar (vgl. Kruse/Pawel 1983, S. 82 f.). Die Notwendigkeit einer solchen Betreuung war auch der Beweggrund für die Eltern dieser Kinder gewesen, sich für die Beschulung einzusetzen.

Ging es folglich zunächst darum, den Bildungsanspruch von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen durch die formale Sicherung des Schulbesuchs durchzusetzen (vgl. Speck 2011, S. 52), gab es im Zuge der Diskussion um schulische Integration vor allem in den Großstädten auch das Bestreben einzelner Eltern, den Schulbesuch an der allgemeinbildenden Schule durchzusetzen (vgl. Körner 2010 a; Schöler 2014). Während in Bayern und Baden-Württemberg zur damaligen Zeit Anträge abgelehnt wurden (vgl. Hinz 1990), wurden in Hamburg (beginnend 1986) und Berlin (beginnend 1990) auf die Elterninitiative hin Schulversuche mit Integrationsklassen implementiert (vgl. Hömberg 2007, S. 59; Schöler 2014, S. 34 ff.; Wocken 1987). Der Besuch der allgemeinen Schule musste für die Gruppe von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen trotz existierender Integrationsklassen sowohl im Grundschulbereich als auch in der Sekundarstufe immer wieder von Eltern erkämpft werden (vgl. Willkomm 2007, S. 107) oder sie mussten „Glück haben“ (Speck 2011, S. 52). Auch wenn die Behörden seit 2009 dazu übergehen, Eltern in die Frage nach Schulort und -art einzubeziehen, ist die Beschränkung des Rechts der Wahl des Schulortes und der -art für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen durch die Schulgesetzgebung in den meisten deutschen Bundesländern noch nicht aufgehoben worden. Die Steuerung der Implementierung inklusiver Bildung durch Elternentscheidungen stellt insofern ein Novum dar, worüber in Deutschland noch keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vorliegen.

### **2.2.3 Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie**

Die Beziehung zwischen Schule und Familie gestaltet sich für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Beeinträchtigungen anders als für andere Eltern, bedingt etwa durch notwendige Assistenz und die allgegenwärtige Sorge um das Wohlbefinden des Kindes. Lebensbereiche, die sonst im Verantwortungsbereich der Familie liegen, wie Pflege, Nahrungsdarreichung, Therapie oder die Unterstützung der Bewegungsmöglichkeiten, sind für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen auch im schulischen Alltag relevant (vgl. Klauß et al. 2006, S. 274). Zwischen Schule und Familie kommt es daher zu einer Überschneidung der

Aufgabensphären in für das Kind wichtigen Lebensbereichen, was eine Kooperation und Koordination zwischen Schule und Familie erfordert. Aufgrund dieser Überlappung der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche zwischen Schule und Familie besteht zugleich die Möglichkeit von Konflikten (vgl. Klaufß et al. 2006, S. 274), die durch unterschiedliche Sichtweisen auf das jeweilige Kind, die Lernmöglichkeiten, die Zuständigkeit, die Einschätzung des Hilfebedarfs oder die Festlegung von Förderzielen sowie Maßnahmen und aufgrund der durch die Frühförderung resultierenden Erwartung von Eltern an eine kooperative Form der Zusammenarbeit entstehen (vgl. Klaufß et al. 2006, S. 275).

In Deutschland existieren kaum Forschungsarbeiten, die sich im Hinblick auf schulische Bildung mit Eltern beschäftigen (vgl. Sacher 2010, S. 178). In den Vereinigten Staaten/USA wird die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Familien hingegen seit den 1990er-Jahren in wissenschaftlichem Kontext thematisiert. Aus den Erkenntnissen resultierte im Jahr 2001 eine stärkere Partizipation von Eltern an Bildungsprozessen, die sich auch in der dortigen Gesetzgebung niederschlägt. Im Zusammenhang mit dem dort seit 2002 von der Regierung beschlossenen Gesetz „No child left behind“ (NCLB) wurden eine Vielzahl von empirischen quantitativen und qualitativen Studien durchgeführt, die sich auf besondere Lernbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen (Special Educational Needs [SEN]) beziehen und den Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg, der Einbeziehung von Eltern in die Bildungsprozesse und der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Familie verdeutlichen (vgl. Curtis 2005; Dabkowski 2004; Epstein 2001; Livingstone 2008; Miles-Bonart 2002; Seligmann/Darling 2007). Im Zuge der Umsteuerung im Bildungswesen werden Eltern seit wenigen Jahren auch in Deutschland von Bildungsforschung als Stakeholder entdeckt. Seit Kurzem wird ihre Meinung zu Fragen des Bildungssystems mithilfe von repräsentativen und teilweise durch private Stiftungen finanzierte Umfragen eingeholt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008; Jäger-Flor/Jäger 2009; Killus/Tillmann 2011; 2012). Dabei werden auch Themen wie die Einstellung zum gemeinsamen Lernen angerissen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2012) und in regional begrenzten Studien wird das Wahlverhalten von Eltern bei der Einschulung (vgl. Makles/Schneider 2012) oder die Sicht von Eltern auf das gemeinsame Lernen (vgl. Müller 2013) erhoben. Im Rahmen von externen Evaluationen an Schulen werden systematisch Daten zur Zufriedenheit mithilfe von Elternbefragungen erhoben, die allerdings in der Regel nicht übergreifend ausgewertet werden, sondern lediglich den Einzelschulen zur Verfügung stehen. Auch

einzelne Konzepte zur Zusammenarbeit von Schule und Familie (vgl. Epstein 2002) wurden in Deutschland aufgegriffen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Dies zeigt, welche untergeordnete Bedeutung Eltern bislang von der Bildungspolitik bezüglich schulischer Bildung beigemessen worden ist.

### **2.2.3.1 Studien zu Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen**

Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen spielen innerhalb der Elternforschung eine marginale Rolle. Einige wenige Studien erforschen im deutschsprachigen Raum die Perspektiven dieser Gruppe von Eltern sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Verfahren (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006; Lelgemann et al. 2012 a; 2012 b); Seifert 2003). Im außerschulischen Bereich sind die Erfahrungen von Eltern in der Zusammenarbeit mit Fachleuten unter dem Aspekt von hilfreichen und belastenden Faktoren in der Zusammenarbeit ausgewertet und beschrieben worden, aus denen sich Anhaltspunkte für die Gestaltung der Hilfsangebote für Familien und ihre beeinträchtigten Angehörigen entwickeln lassen (Eckert, A. 2002).

Im schulischen Kontext hat Albers (2012) aktuelle Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum zur individuellen Entwicklungsplanung im Rahmen einer Metaanalyse ausgewertet. Einige dieser Studien beschäftigen sich mit der Perspektive von Eltern im Hinblick auf das Verfahren und die Gestaltung der gemeinsamen Treffen und die Bedeutung von Eltern für die individuelle Entwicklungsplanung. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Kooperation zwischen Schule und Eltern sowie zwischen den professionellen Akteurinnen und Akteuren untereinander einen besonderen Stellenwert habe. Die Effektivität von individuellen Entwicklungsplänen sei davon abhängig, „ob es gelingt, Eltern und Kinder in den Prozess der Individuellen Entwicklungsplanung einzubeziehen“ (Albers 2012, S. 9; vgl. Dabkowski 2004). Eines der größten Hindernisse für erfolgreiche Lernprozesse stellt laut Lake und Billingsley (2000) die Unzufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit von Schule und Familie dar. Lake und Billingsley sehen als Hauptursache von Konflikten zwischen der Schule und Familien von Kindern mit Beeinträchtigungen Differenzen in der Wahrnehmung bezüglich der Möglichkeiten des Kindes zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Eltern. Eltern sehen die Schule in einem negativen Licht, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass diese eine defizitorientierte Sicht auf das Kind hat und seine Stärken sowie Möglichkeiten nicht gesehen werden (vgl. Lake/Billingsley 2000). Nicht gelingende Kommunikation behindert erfolgreiche Lernprozesse, wenn Eltern den Eindruck gewinnen, dass ihre Expertise

nicht wahrgenommen wird oder wenn sie Maßnahmen zustimmen müssen, hinter denen sie selbst nicht stehen können oder wollen (vgl. Dabkowski 2004). Eltern sind ebenfalls unzufrieden mit der Schule, wenn es im Rahmen der Individuellen Entwicklungsplanung zu unterschiedlichen Interpretationen der Bedürfnisse des Kindes durch die Teammitglieder kommt (vgl. Miles-Bonart 2002). Livingstone hat in einer quantitativen Studie mit 230 Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen im Vorschul- und Grundschulalter eine generelle Zufriedenheit der Eltern mit dem Bildungsangebot festgestellt, gleichzeitig in der Kommunikation zwischen dem Bildungssystem und der Familie jedoch Aspekte identifiziert, bei denen Eltern Verbesserungsmöglichkeiten sehen, so bei der Sicherstellung des Informationsflusses von der Schulverwaltung zu den Eltern (vgl. Livingstone 2008, S. 61).

Im deutschsprachigen Raum nehmen einige Studien das gemeinsame Lernen und die Erfahrungen von Eltern mit unterschiedlichen Schulformen in den Blick (vgl. Fickenscher/Kannewischer/Wagner 2010; Heyl et al. 2013; Heil/Seifried 2014; Klicpera/Gasteiger Klicpera 2004; Joller-Graf/Tanner 2011; Seifert 2003):

Im Rahmen einer Befragung von 250 Eltern von Kindern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung in Bayern wurden keine spezifischen Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit von Eltern mit der gewählten Schulform festgestellt (vgl. Fickenscher/Kannewischer/Wagner 2010).

Die Sicht von 754 Eltern lernbehinderter Kinder haben Klicpera und Gasteiger Klicpera (2004) in Österreich mittels eines Vergleichs von integriertem und Sonderschulunterricht untersucht. Vor dem Hintergrund, dass Eltern in Österreich bereits seit etwa 1994 eine Entscheidung über die Schulform treffen können, wurden im Rahmen der Studie folgende Themen bearbeitet: die Einschätzung der Leistungsentwicklung, die Einbeziehung der Eltern in die Förderung (durch häusliche Übungen), die Einschätzung der emotionalen Belastung der integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die Einbeziehung der Eltern in die Förderplanung, die Zufriedenheit mit der gewählten Schulform insgesamt in Abhängigkeit von der Beziehung zu den Lehrkräften, den Lernfortschritten und den sozialen Erfahrungen in der Klasse. Trotz der insgesamt hohen Zufriedenheit der Eltern mit dem System Schule zeigten sich Unterschiede zwischen Eltern, deren Kinder eine integrative Schule, und denjenigen, deren Kinder eine Sonderschule besuchen. Der Vergleich der unzufriedenen mit den (eher) zufriedenen Eltern gibt, laut den Autorinnen und Autoren, Hinweise auf

die Bedeutung des Entscheidungsprozesses und die Bedingungen, unter denen dieser stattfindet. Die Beratung durch die Schule sowie das Eingehen auf die Wünsche der Eltern spielen eine Rolle für die Zufriedenheit von Eltern (vgl. Klicpera/Gasteiger Klicpera 2004, S. 699 f.): Die eher unzufriedenen Eltern hatten weniger Gelegenheit, sich selbst ein Bild von beiden Schulformen zu machen (durch Hospitationen oder Gespräche mit Schulleitung oder Lehrkräften). Nach der Aufnahme an der Schule sind diese Eltern unzufriedener mit der Weitergabe von Informationen an die Eltern und mit der Zusammenarbeit. Auffallend ist, dass unter den unzufriedenen Eltern viele einen Migrationshintergrund haben (vgl. Klicpera/Gasteiger Klicpera 2004, S. 700).

Joller-Graf und Tanner haben im Rahmen einer Untersuchung die Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz unter der Fragestellung erkundet, welche Rahmenbedingungen und welches Verhalten der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure (Eltern sowie schulische Akteurinnen und Akteure) ausschlaggebend sind, um Integration als erfolgreich wahrzunehmen (vgl. Joller-Graf/Tanner 2011). Mittels einer Interviewstudie im Rahmen des Projektes wurden die Meinungen von Eltern, Schulleitungen und pädagogischem Personal erhoben. Die Ergebnisse zeigen Ansprüche, die an unterschiedliche Akteursgruppen formuliert werden (Joller-Graf/Tanner 2011, S. 19), und bildeten die Grundlage für die Entwicklung von Indikatoren für „gute Integration“. Die formulierten Erwartungen beziehen sich auf die Qualität des Unterrichts, die Zusammenarbeit zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren untereinander sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie, das individuelle Engagement und die persönliche Einstellung aller Akteurinnen und Akteure sowie ein klares und transparentes Konzept (vgl. Joller-Graf/Tanner 2011, S. 20 f.). Ein Ergebnis der Untersuchungen ist die Aussage, dass die Zufriedenheit der Eltern stark von den fachlichen und menschlichen Kompetenzen vor allem der Regellehrkraft sowie dem Einsatz aller schulischen Akteurinnen und Akteure abhängt (vgl. Joller-Graf/Tanner 2011, S. 73).

Auf die Zusammenarbeit zwischen den Eltern behinderter Kinder und der Schule geht explizit auch eine weitere Studie ein: Sodogé und Eckert haben im Rahmen einer qualitativen Forschungsstudie in den Jahren 2004 und 2005 zehn mögliche Hindernisse für die Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten herausgearbeitet. Sowohl aus der Sicht von Eltern als auch professionellen Akteurinnen und Akteuren werden folgende Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit beschrieben: ungünstige institutionelle

Rahmenbedingungen, die auf der Organisationsebene angesiedelt sind, nicht hinreichende konzeptionelle Verankerung von Kooperation, unterschiedliche Sichtweisen auf die Entwicklung und Förderung des Kindes, die Abhängigkeit vom persönlichen Engagement der Fachleute.

Von den Fachleuten werden folgende Aspekte als hinderlich für die Kooperation genannt: unzureichende Vorbereitung auf das Arbeitsfeld der Kooperation, geringes Interesse der Eltern, Druck durch hohe Erwartungen der Eltern und Gefühl der geringen Wertschätzung. Ausschließlich von den Eltern werden als Kooperationshindernisse folgende genannt: die mangelnde Bereitstellung von Informations- und Unterstützungsangeboten sowie das Erleben von Schuldzuweisung und mangelnder Akzeptanz des Kindes (vgl. Sodogé/Eckert 2007, S. 195-202; 2004; Sodogé/Eckert/Kern 2012).

Alle Studien weisen darauf hin, dass die Kooperation zwischen Schule und Eltern sowie zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren untereinander einen besonderen Stellenwert hat und dass sich im Rahmen der Kooperation Klärungsbedarf hinsichtlich der Erwartungen von Eltern bezüglich des Bildungsangebots und der Erfüllung von Bildungsansprüchen zeigt.

### **2.2.3.2 Studien zur Perspektive der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen**

Noch weniger Erkenntnisse gibt es zur Perspektive der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen in Bezug auf schulische Bildung. Auf die Situation dieser Kinder und die Sicht ihrer Eltern auf die Schule in Deutschland beziehen sich in besonderer Weise drei Studien, auf die an dieser Stelle eingegangen wird: eine bundesländerübergreifende Studie (Seifert 2003), eine aus Baden-Württemberg (Klauß 2003 b; 2003 c; Klauß/Lamers/Janz 2006) sowie eine Studie aus Rheinland-Pfalz, in die auch Ergebnisse einer Metastudie eingeflossen sind (Lelgemann et al. 2012 a; 2012 b). Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres methodischen Designs. Eine besonders umfassende Studie, bei der sowohl quantitative als auch qualitative Methoden Verwendung fanden, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ (BiSB) durchgeführt, deren Ergebnisse 2003 bzw. 2006 vorgestellt worden sind (vgl. Klauß 2003 b; Klauß/Lamers/Janz 2006). Die Studie basiert auf einer umfangreichen und komplexen mehrperspektivische Fragebogenerhebung mit



Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleiter, Therapeutinnen und Therapeuten, Teams, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Pflege sowie Eltern. Flächendeckend wurden mit ihr 96,5 Prozent der Schulen in Baden-Württemberg erfasst, die Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen beschulen. Mit der Studie sollte die Bildungsrealität von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Passung von schulischen Angeboten und den Bildungs- und Lernmöglichkeiten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006, S.14). Das mehrperspektivische Vorgehen diente der Triangulation, war aber auch dem Umstand geschuldet, dass die Zielgruppe nicht selbst befragt werden kann.

Die Studie von Seifert konzentriert sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. Sie bezieht sich lediglich auf eine Gruppe von 13 Elternpaaren aus verschiedenen Bundesländern, die zu den Aspekten Unterricht, Kommunikation, Mitwirkungsmöglichkeiten und gegenseitigen Erwartungen von Familie und Schule befragt wurden.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes, das vom Landschaftsverband Rheinland in Auftrag gegeben worden ist, sollten die bestmöglichen Bedingungen für schulisches Lernen für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder komplexen Beeinträchtigungen herausgefunden werden (Lelgemann et al. 2012). Im ersten Teil der dreiteiligen Studie wurden 81 empirische Studien der letzten 40 Jahre aus nationalen und internationalen Datenbanken zum gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung ausgewertet. Im Rahmen einer qualitativen Anschlussstudie wurden die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen im gemeinsamen Unterricht untersucht und insgesamt 84 Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen zu ihren Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht interviewt. Im Rahmen des dritten Teils der Studie wurde eine quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt, an der mehr als 4.000 Schülerinnen und Schüler (ab der 8. Klasse) sowie deren Eltern und Lehrkräfte in integrativen Lernsettings an 19 Schulen befragt wurden.

Die Studie von Seifert thematisiert die Schnittstellenproblematik zwischen Schule und Familie, die durch unterschiedliche Lebenswirklichkeiten, Perspektiven und Ansprüche von Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Familien mit einem behinderten Kind erklärt werden kann. Als Ergebnis der Studie wird festgehalten, dass die Qualität der Zusammenarbeit von Schule zu Schule unterschiedlich und von den Akteurinnen und

Akteuren vor Ort abhängig ist. Als Empfehlung wird gegeben, regelmäßig die Zufriedenheit von Eltern mit Fragebögen zu erheben, um Ansatzpunkte für die Verbesserung der schulischen Qualität zu erhalten (vgl. Seifert 2003).

Mit dem Ansatz der Multiperspektivität wurde in der Studie aus Baden-Württemberg nicht nur die Sichtweise von schulischen Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Berufsgruppen auf Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen untersucht, sondern auch die Sichtweise der Eltern auf das Wohlbefinden ihres Kindes, den Unterricht, die Kooperation der pädagogischen Akteurinnen und Akteure untereinander sowie die Zusammenarbeit von Schule und Familie thematisiert (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006, S. 247 ff.; Klauß 2003 b, S. 239 f.). Im Rahmen einer Befragung von 179 Eltern von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ging es dabei um die Frage, ob die Schule den Ansprüchen der Eltern gerecht wird und wie sich das Verhältnis zwischen Eltern und Schule vor dem Hintergrund der Überschneidung von Aufgaben gestaltet. Die Studie bringt folgende Ergebnisse zu Tage: Die Eltern erheben Ansprüche in Bezug auf das allgemeine Wohl des Kindes, seine Teilhabe und Integration in der Schule und die Tagesstrukturierung. Die Kooperation der schulischen Akteurinnen und Akteure im Team und die Zusammenarbeit mit den Eltern spielt für sie ebenfalls eine wichtige Rolle. Darüber hinaus besteht aus Sicht der Eltern gegenüber der Schule die Erwartung nach Beratung, Unterstützung und Entlastung. Schule wird von ihnen demnach im Wesentlichen als tagesstrukturierende Maßnahme betrachtet. Die Eltern sind überwiegend zufrieden mit dem schulischen Angebot (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006, S. 249). Die AutorInnen der Studie schließen aus den Ergebnissen der Befragung auf ein vorrangiges Interesse der Eltern an Teilhabe im Sinne von Dabeisein anstelle der Umsetzung von Bildungsansprüchen (vgl. Klauß 2003 c, S. 167). Bezüglich der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen formulieren die Eltern Erwartungen vor allem im Hinblick auf deren Freude an der Arbeit, ihr Einfühlungsvermögen, Kenntnisse zur Situation und zur Förderung des Kindes, aber auch an das persönliche Engagement und deren Kompetenz, Bedürfnisse des Kindes zu erkennen (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2006, S. 277). Die Studie deckt darüber hinaus eine voneinander abweichende Wahrnehmung von Eltern sowie professionellen Akteurinnen und Akteuren in Bezug auf die Häufigkeit und die Art der Kontaktaufnahme sowie die Intensität des Kontakts von der Schule zur Familie auf (vgl. Klauß 2003 b, S. 242). Als Fazit hält Klauß fest, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bei

Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen intensiv ist und die Eltern ihre Schule überwiegend sehr positiv bewerten. Kritik wird von den Eltern konkret an den langen Ferien geäußert, die zu einer Belastung für sie führen. Die Studie zeigt aber auch, dass die Beteiligung der Eltern an der Förderplanung auch an Sonderschulen keine Selbstverständlichkeit darstellt. So sind 86 Prozent der befragten Eltern über den Stundenplan ihres Kindes informiert, den Förderplan kennen hingegen nur 56 Prozent dieser (vgl. Klauß 2003 b, S. 252 ff.).

Lelgemann et al. stellen in ihrer Studie ebenfalls eine große Zufriedenheit der Eltern mit der Schulsituation fest, unabhängig davon, ob das Kind eine integrative oder eine Förderschule besucht, und dass die meisten der Eltern ihr Kind erneut an der besuchten Schule anmelden würden (vgl. Lelgemann et al. 2012, S. 467). Demnach sei gemeinsamer Unterricht möglich und werde von Eltern auch gewünscht, so das Ergebnis der Auswertung (vgl. Lelgemann et al. 2012, S. 466). Im Rahmen der Studie wurde darüber hinaus festgestellt, dass Eltern inklusive Lernbedingungen auch für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen wünschen, gleichzeitig aber auch bestimmte Faktoren gegeben sein sollten, um diese aus Sicht der Eltern in gelingender Weise zu gestalten (vgl. Lelgemann et al. 2012, S. 467 ff.).

Klauß, Lamers und Janz ziehen aus ihren Ergebnissen den Schluss besonderer Herausforderungen für Schulen im Hinblick auf die Sicherstellung von „Qualität der Begleitung, Förderung, Bildung und Pflege“, aber auch im Hinblick auf die „Kommunikation über Ziele, Inhalte und Bedeutung professionellen Handelns“ (Klauß/Lamers/Janz 2006, S.278). Lelgemann et al. Gehen in ihrer Interpretation der Ergebnisse noch einen Schritt weiter. Die aus den Ergebnissen abgeleiteten Gelingensbedingungen schulischer Integration fassen Lelgemann et al mit einem Mehr-Ebenen-Modell, das sich auf vier Ebenen bezieht: die außerschulische, die schulstrukturelle bzw. schulorganisatorische, die unterrichtsbezogene Ebene sowie die Ebene der Haltungen und Einstellungen. Hierzu gehören unter anderem auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen: ein veränderter Umgang mit Heterogenität, lernzieldifferente Unterrichtsmethoden und Sensibilität; auf der Ebene des Unterrichts: binnendifferenzierende Maßnahmen, Individualisierung und die Behandlung von Themen, die für die Schülerinnen und Schüler relevant sind; auf der Ebene der schulischen Organisation: die Einbindung eines therapeutischen Angebots mit entsprechenden räumlichen und personellen Ressourcen sowie die

Ausstattung mit Hilfsmitteln, die auf die Beeinträchtigungen der Schülerschaft abgestimmt sind.

In diesem Kapitel wurden vorliegende Untersuchungen zu Eltern bzw. zu Eltern von Kindern mit (komplexen) Beeinträchtigungen in den Blick genommen und ihre Bedeutung für die Sicherstellung von Bildungsprozessen sowie deren Zufriedenheit mit Schule erörtert. Zusammenfassend kann zu den verschiedenen Studien, in denen die Elternperspektive in den Blick genommen wurden, gesagt werden, dass die Eltern mit dem Bildungsangebot generell zufrieden sind, gleichzeitig aber auch Erwartungen an Schule formulieren. Die Kooperation zwischen Familie und Schule ist den Eltern in allen Befragungen wichtig und scheint eine besondere Herausforderung für Schulen darzustellen, auch wenn die Eltern insgesamt eine positive Gesamteinschätzung haben. Im Hinblick auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 1) ist zu berücksichtigen, dass in keiner der vorliegenden Untersuchungen die elterlichen Einschätzungen vor dem Hintergrund einer von ihnen zu treffenden und zu verantwortenden Entscheidung erörtert worden sind. Somit ergibt sich die Frage, ob sich vor dem Hintergrund der elterlichen Entscheidungsmöglichkeit vergleichbare Erkenntnisse ergeben bzw. inwieweit sich die Perspektive von Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen in Bezug auf einzelne Aspekte der vorgestellten Studien unterscheidet.

### **2.3 Systemtheoretischer Zugang: Inklusion als Paradoxon**

Aus dem Problemaufriss in Kapitel 2.1 und den in Kapitel 2.2 dargestellten Aspekten des Elternseins sowie der Komplexität von Inklusion und Exklusion ergibt sich die Notwendigkeit einer systemtheoretischen Betrachtungsweise inklusiver Bildung. Um die Anforderungen an inklusive Bildung vor dem Hintergrund dieser Mehrdimensionalität zu betrachten, wird für die vorliegende Studie der systemtheoretische Ansatz Luhmanns als Bezugstheorie verwendet.

Luhmann unterscheidet verschiedene Ebenen der Systembildung, um Vergleiche zwischen Systemen zu ermöglichen (vgl. Luhmann 1987, S. 16 f.; Abbildung 1).

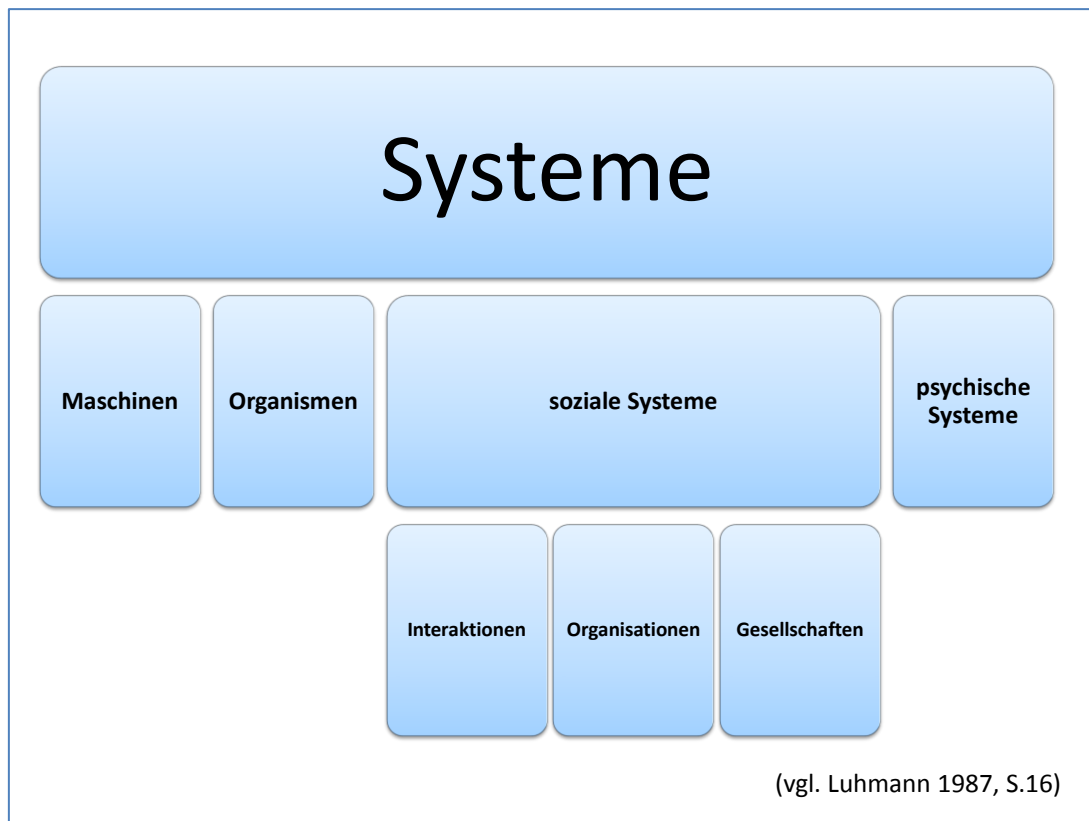


Abbildung 1: Ebenen der Systembildung nach Luhmann (1987). Eigene Darstellung.

Für Luhmann als Soziologen stehen die sozialen Systeme im Mittelpunkt seiner Theorie. Dabei ist Kommunikation für ihn der zentrale Begriff, um Gesellschaft und all ihre Teilaspekte zu beschreiben, denn „jeder soziale Kontakt wird als System begriffen bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 1987, S. 33). Luhmann unterscheidet drei Formen sozialer Systeme, die alle Kommunikation darstellen, die die Gesellschaft mit ihren Funktionssystemen, Organisationen sowie Interaktionen (vgl. Luhmann 1987, S. 16 f.; Abbildung 2). Für die vorliegende Studie sind alle drei von Luhmann beschriebenen Ebenen relevant: das Erziehungssystem als dasjenige Funktionssystem der Gesellschaft, in dem Bildung angesiedelt ist, die Schule als Organisation, in der über Entscheidungen kommuniziert wird, sowie die Ebene der Interaktionen, wobei es um die Interaktion zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Schülerinnen und Schülern geht, aber auch zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern. Unter Interaktion versteht Luhmann das Entstehen kurzfristiger sozialer Systeme, an denen unterschiedliche Bewusstseinsysteme beteiligt sind (vgl. Luhmann 1987, S. 218; S. 263).



Abbildung 2: Soziale Systeme nach Luhmann (1987, S. 16). Eigene Darstellung.

Um die Bedeutung von Kommunikation für die Thematik der vorliegenden Arbeit auf den drei genannten Ebenen zu beschreiben, werden in Kapitel 2.3.1 zunächst Inklusion und Exklusion als Kennzeichen von Systembildung thematisiert. In den sich anschließenden Kapiteln wird die Differenz zwischen Inklusion und Exklusion auf den unterschiedlichen Ebenen beschrieben, im Gesellschaftssystem (Kapitel 2.3.2), im Erziehungssystem (Kapitel 2.3.3) sowie für Menschen mit Beeinträchtigungen auf der Ebene der Interaktion (Kapitel 2.3.4). Für die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit sind sowohl Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt als auch zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern relevant.

### 2.3.1 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen von Systembildung

Gemäß der systemtheoretischen Denkweise existieren Systeme nur aufgrund der Differenz von System und Umwelt sowie über selbstreferentielle Operationen (vgl. Luhmann 1987, S. 35). Die Systembildung geschieht durch aneinander anschließende Operationen des Beobachtens in Form des Benennens und des Unterscheidens. Jedes

System operiert nach dem Prinzip der „Autopoiesis“ in einer Weise, dass es seine Operationen fortsetzen kann. Systeme reproduzieren ihre Grenze, weil jede Operation auf dem Unterscheiden und Bezeichnen zwischen innen und außen beruht und deshalb etwas ausschließt. Zu jedem bestimmten Sinn auf der Innenseite des Systems gibt es einen unendlichen Horizont möglichen, aber nicht realisierten Sinns auf der Außenseite des Systems (vgl. Luhmann 1987, S. 93 ff.). Das System greift Irritationen aus der Umwelt mittels Beobachtungen und Entscheidungen nur so weit auf, wie dies notwendig ist, um den Erhalt des Systems zu sichern (vgl. Luhmann 2006, S. 13). Ein System stellt demnach eine Form dar, da es etwas als Umwelt ausschließt, indem vom System mittels Differenzierung entschieden wird, welche Operationen anschlussfähig sind und welche nicht. Systeme sind in dem Sinne einerseits auf ihre Umwelt angewiesen, orientieren sich an ihr und könnten ohne sie nicht existieren (vgl. Luhmann 1987, S. 35; 2008, S. 228), andererseits stellen andere Systeme für ein System jeweils ausschließlich Umwelt dar (vgl. Luhmann 1987, S. 249).

Luhmann bildet, von diesen Überlegungen ausgehend, den Formbegriff der „Inklusion“ als „innere Seite der Form“; die „äußere Seite der Form“ bezeichnet er dementsprechend mit dem Begriff „Exklusion“ (Luhmann 2008, S. 228 f.). Die Differenz erfolgt über das Beobachten und Bezeichnen, wodurch Paradoxien entstehen:

„Denn einerseits sind alle Beobachtungen und Beschreibungen genötigt, das, was sie bezeichnen, zu unterscheiden, wobei sie selbst in der Unterscheidung nicht vorkommen können; was im Klartext heißt, dass sie sich selbst unbezeichnenbar machen müssen, um etwas bezeichnen zu können“ (Luhmann 2000 a, S.42).

Inklusion und Exklusion sind zwei Seiten einer Medaille, von denen die eine nicht ohne die andere existieren kann (vgl. Luhmann 2008, S. 229). Für alle Systeme ist demnach die Differenz Inklusion/Exklusion bedeutsam (vgl. Luhmann 1997 a, S. 618 ff.; 2008, S. 228 f.). Unter Inklusion versteht Luhmann ausdrücklich nicht den „Einschluß aller Leben fortsetzenden (organischen) oder Bewußtsein fortsetzenden (psychischen) Operationen in das soziale System“ (Luhmann 2008, S. 229). Inklusion bedeutet nicht, Mitglied in der Gesellschaft zu sein, sondern den „Zugang eines jeden zu jedem Funktionssystem“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 31). Bezogen auf die drei Ebenen (Funktionssysteme, Organisationen und Interaktionssysteme) lassen sich folgende Aussagen treffen: Inklusion und Exklusion sind Kennzeichen von Funktionssystemen, Organisationen und Interaktionen. Organisationen inkludieren mittels Mitgliedschaft und Interaktionen inkludieren über die Adressierung, d. h. die Behandlung von

Personen als Anwesende. Aus dieser Denkweise ergibt sich, dass Inklusion von Luhmann nicht normativ, sondern deskriptiv verwendet wird.

### **2.3.2 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen des Gesellschaftssystems**

In der Einleitung wurde bereits auf das Spannungsfeld zwischen dem Inklusionsgebot durch die UN-BRK und die gleichzeitige gesellschaftliche „Exklusionsdrift“ (Fuchs o. J.) hingewiesen. Die systemtheoretische Perspektive bietet die Möglichkeit einer nicht wertenden Beschreibung dieses Phänomens.

Das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion ist nach Luhmann (1997 a, S. 620) zentrales Charakteristikum der binären Codierung von allen Systemen und lässt sich somit ebenfalls als Charakteristikum gesellschaftlicher Funktionssysteme – wie des Erziehungssystems – oder anderer sozialer Systeme wie Organisationen oder Interaktionen beschreiben. Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft überlässt die Regelung von Inklusion und Exklusion den Funktionssystemen (vgl. Luhmann 2008, S. 232). Von den Inklusionsbedingungen, die in einer Gesellschaft vorhanden sind, lassen sich im Umkehrschluss die Ausschlussbedingungen ableiten. Erst durch die Benennung der Gegenstruktur wird die soziale Ordnung einer Gesellschaft begründet und erhält Sinn (vgl. Luhmann 1997 a, S. 620). Mit zunehmender Komplexität der Gesellschaft verlieren die traditionellen Inklusionsmuster ihre Bedeutung (vgl. Luhmann 1997 a, S. 618 ff.). Im Zuge des Wandels von segmentären über stratifizierte hin zu funktional differenzierten Gesellschaften hat sich zugleich ein historischer Wandel vollzogen, was als inklusiv und exklusiv betrachtet wird (vgl. Luhmann 2008, S. 229 ff.). In funktional differenzierten Gesellschaften, wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt haben, gibt es keine einheitliche Regelung von Inklusion mehr wie in vormals stratifizierten Gesellschaften. Die normative Vorgabe des Freiheits- und Gleichheitsbegriffs durch die Gesellschaft besagt, dass „jeder Zugang zu allen Funktionssystemen haben sollte“ (Luhmann 2002, S. 136). Die Entscheidung über Inklusion bzw. Exklusion wird von den einzelnen Funktionssystemen selbst geregelt. Gleichzeitig ist Gesellschaft auf Exklusion bzw. die „Existenz nichtintegrierbarer Personen oder Gruppen“ (Luhmann 1997 a, S. 620 f.) angewiesen, um den sozialen Zusammenhalt sichtbar zu machen und Bedingungen für diesen zu benennen. Exklusion bedeutet für Luhmann nicht, dass Teile, Prozesse oder einzelne Operationen eines Systems außerhalb dieses Systems ablaufen, sondern dass „das Gesellschaftssystem



Personen vorsieht und ihnen Plätze zuweist, in deren Rahmen sie erwartungskomplementär handeln können; etwas romantisch könnte man auch sagen: sich als Individuen heimisch fühlen können“ (Luhmann 1997 a, S. 621). In der Vorstellung, es könne Inklusion ohne Exklusion geben, sieht Luhmann hingegen eine „totalitäre Logik“ (Luhmann 1997 a, S. 625 f.).

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die wiederum zu Veränderungen in der Wahrnehmung dessen führen, was inklusiv und exklusiv ist, wirken sich auf alle Subsysteme der Gesellschaft aus. An der Entstehung und Veränderung beispielsweise des Behinderebegriffs werden der gesellschaftliche Wandel insgesamt, aber auch Veränderungen im Erziehungssystem im Zusammenhang mit Veränderungen anderer Funktionssysteme wie des Wirtschafts-, Rechts-, Sozial- oder Wissenschaftssystems sichtbar. Die Abhängigkeit dieser Begriffsbildung vom Beobachterstandpunkt und die Veränderung dessen, was als inklusiv oder exklusiv bezeichnet wird, lässt sich in den wissenschaftlich geführten Diskursen nachzeichnen (vgl. Moser/Sasse 2008; Wansing 2005; Wetzel 2004). Wansing führt diesbezüglich aus, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in der modernen Gesellschaft in mehrfacher Weise einem Exklusionsrisiko ausgesetzt sind, was einerseits durch die persönlichen Voraussetzungen und andererseits die „Anforderungsstrukturen gesellschaftlicher Leistungssysteme“ (Wansing 2005, S. 193) bedingt ist. Hierzu gehören die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sowie der Ausschluss von Möglichkeiten, um Mobilität und Kommunikation wahrzunehmen oder an kulturellen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Wansing 2005, S. 193). Das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention bezieht sich auf alle Funktionssysteme der Gesellschaft. Die gleichzeitige Existenz dieses Inklusionsgebots und von gesellschaftlichen Exklusionstendenzen in der Gesellschaft stellt einen Widerspruch dar, der durch das bereits beschriebene Paradoxon entsteht, das Systemen und ihrer Beobachtung bzw. Bezeichnung innewohnt und dadurch entsteht, dass jede Beobachtung Beobachtetes und Nichtbeobachtetes erzeugt (vgl. Luhmann 2000 a, S. 127). Die Regelung von Inklusion und Exklusion bleibt den Funktionssystemen selbst überlassen und wird von den jeweiligen Teilsystemen wie dem politischen, dem Wirtschafts- oder dem Erziehungssystem unterschiedlich geregelt (vgl. Luhmann 2008, S. 232). Für die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit ist in besonderer Weise das Erziehungssystem der Gesellschaft relevant. Das Erziehungssystem als Funktionssystem lässt sich von anderen Funktionssystemen wie dem Politiksystem abgrenzen und wird gleichzeitig von diesen beeinflusst. Gleichzeitig stellt Schule als Organisation ein autopoietisches System dar, für das Eltern und

selbst Unterricht als andere Systeme lediglich Umwelt sind, mit der Folge, dass sich die Organisation diesen gegenüber indifferent verhalten kann, solange sie von diesen nicht durch Irritationen gestört wird.

Daher geht es im Folgenden darum, wie sich Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem manifestieren.

### **2.3.3 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen des Erziehungssystems**

Indem die Vertragsstaaten der UN-BRK für Menschen mit Beeinträchtigungen einen gleichberechtigten Zugang zu einem inklusiven Schulsystem sicherstellen sollen, werden vor allem das Erziehungssystem als Funktionssystem der Gesellschaft, aber auch das politische und das Rechtssystem tangiert. Luhmann und Schorr sehen als Beginn der Thematisierung von Inklusion die Forderung von Comenius, alle Kinder in Schulen zu erziehen (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 31). Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass sich die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht von den ersten Überlegungen bis zur Umsetzung über mehrere Jahrhunderte hingezogen hat (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 32). Luhmann und Schorr verwenden drei Begriffe, um Systemreferenzen zu beschreiben: Funktion, Leistung und Reflexion. Auf das Erziehungssystem als Funktionssystem bezogen besteht die Funktion dessen in der Bedeutung für die Gesamtgesellschaft, Leistung in der Bedeutung für andere Teilsysteme und Reflexion als Referenz des Systems auf sich selbst (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 35 ff.). Mit Beginn der industriellen Revolution und dem dadurch entstandenen Anforderungsdruck aus dem Wirtschaftssystem kam es zu einem Auseinanderdriften von Funktion und Leistung im Erziehungssystem. Auf der einen Seite stand auf der Seite der Funktion „humane Perfektion“, auf der anderen Seite „Leistungserwartungen der wirtschaftlichen Gesellschaft“, die durch Arbeitsteilung notwendig wurden (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 69).

Erziehung erfüllt aus systemtheoretischer Sicht zwei Aufgaben für die Gesellschaft: Sie dient erstens der Personwerdung von Menschen, da „man dies nicht nur der Sozialisation überlassen“ darf (Luhmann 2002, S. 38). Zweitens hat Erziehung in der Gesellschaft die Funktion, eine Grundlage für den sozialen Verkehr herzustellen, was durch die Dokumentation und Zertifizierung von Bildung bzw. Ausbildung geschieht (vgl. Luhmann 2002, S. 39). Mit der Definition von Zugangsberechtigungen für Berufe werden gleichzeitig Ausschlusskriterien festgelegt. Luhmann beschreibt Personwerdung und Selektion als die beiden Funktionen des Erziehungssystems, wie es sich seit dem 17. Jahrhun-

dert als Funktionssystem der Gesellschaft herausgebildet hat und in dessen Entwicklung die ursprüngliche, auf die Herkunft bezogene Sozialisation in Familien weitgehend zurückgedrängt worden ist (vgl. Luhmann 2002, S. 136 ff.). Über Inklusion wird in der funktional differenzierten Gesellschaft nicht mehr per Geburt in eine Familie, etwa durch Zugehörigkeit zu einem Stand, entschieden, sondern sie ist von den erbrachten Leistungen abhängig und damit selbst zu verantworten. Die Einführung von Schulen hat gleichzeitig zum Ausschluss von Personen aus dem Erziehungssystem geführt. Die Entstehung von Sonderschulen lässt sich in diesem Zusammenhang als Versuch des Erziehungssystems betrachten, Personen, die zuvor aus der Schule ausgeschlossen waren, zu inkludieren. Gleichzeitig dienen Sonderschulen auf der Funktionsebene des Erziehungssystems dem Selektionsprinzip (vgl. Moser 2003, S. 9). Das Erziehungssystem befindet sich in einem Spannungsfeld mit konkurrierenden Aufgaben, da es gleichzeitig erzieherische Gleichheit ermöglichen und soziale Selektion betreiben soll (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 233 ff.; Drepper/Tacke 2010, S. 261).

Die Selektionsfunktion des Erziehungssystems wird an dem Code besser/schlechter sichtbar, der sich in der Beurteilung von Schülerleistungen ausdrückt und auf eine Positionsvergabe im Hinblick auf Karrieren ausgerichtet ist (vgl. Luhmann 2002, S. 70). Im Erziehungssystem wird Inklusion durch die Verordnung der Schulpflicht sowie Vorgaben zur Gestaltung des Schulbesuchs, der -zeugnisse und der -abschlüsse hergestellt (vgl. Luhmann 2008, S. 229 ff.; 2002, S. 135 ff.). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Exklusion erfahren wird, wenn Abschlüsse nicht erreicht werden, weil Leistungen nicht erbracht werden bzw. diese aufgrund von Beeinträchtigungen nicht erbracht werden können. Für Schülerinnen und Schüler, die keine allgemeine Schule besuchen können bzw. dürfen, ist Exklusion daher vorprogrammiert.<sup>8</sup> Im Alltag manifestiert sich diese Form der Exklusion darin, dass in Deutschland unterhalb des ersten Bildungsabschlusses kein Abschluss existiert, der etwa Schülerinnen und Schülern erteilt würde, die zehn Jahre eine Schule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung besucht haben. Für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, insbesondere diejenigen mit komplexen Beeinträchtigungen, ergibt sich hieraus zwangsläufig Exklusion. Inklusion und Exklusion stellen für die Sonderpädagogik ein Dilemma dar. So fragt Moser, inwieweit Son-

---

<sup>8</sup> Während der Begriff allgemeinbildende Schule in Abgrenzung von berufsbildenden Schulen verwendet wird und Sonder- bzw. Förderschulen einschließt, bezeichnet der Begriff allgemeine Schule die Regelschulen, d. h. die allgemeinbildenden Schulen ohne Sonder- und Förderschulen.

derpädagogik als besondere Intervention Prozesse der Exklusion befördert, obwohl sie das Gegenteil bezweckt (vgl. Moser 2003, S. 8).

### **2.3.4 Inklusion und Exklusion als Kennzeichen der Beeinträchtigung von Kommunikation und Teilhabe**

Mit dem Begriff der Behinderung aus systemtheoretischer Perspektive haben sich seit den 1990er-Jahren unter Bezug auf Luhmann mehrere Autoren auseinandergesetzt (vgl. Fuchs 2009; Terfloth 2007; Wansing 2005; Wevelssiep 2000; Wetzel 2002; 2004). Aus den folgenden Ausführungen wird ersichtlich, warum im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „Menschen bzw. Kinder mit (komplexen) Beeinträchtigungen“ verwendet wird. Ausgangspunkt hierfür sind vor allem die Ausführungen von Terfloth. Sie schlägt unter Bezug auf ihre systemtheoretischen Ausarbeitungen vor, den Begriff der geistigen Behinderung abzulösen und stattdessen von „einer Beeinträchtigung der Kopplung zwischen Bewusstsein und Kommunikation“ (Terfloth 2007, S. 103) zu sprechen. Damit würden die Konstruktion und der Bezug der Beeinträchtigung zur Interaktion deutlich. Diese Erklärung lässt sich auf alle Formen der Beeinträchtigung der Kopplung zwischen Bewusstsein und Kommunikation übertragen, gleichgültig, durch welche Form von Schädigung sie ggf. verursacht wird. Im Folgenden wird dies näher ausgeführt.

#### **2.3.4.1 Beeinträchtigung als Adressabilitätsproblem**

Wetzel betrachtet den Ausdruck Behinderung als soziales Konstrukt von Zuschreibungen, das „mehr über die Verwender der Unterscheidung als über das bezeichnete Ereignis/Phänomen“ aussagt (Wetzel 2004, S. 31). Es entsteht demnach durch die Operation eines Beobachters, der Behinderung als Unterscheidung behindert/nicht behindert konstruiert, d. h. eine Zuschreibung vornimmt (vgl. Terfloth 2007, S. 40, 108) und auf diese Weise „seine‘ Behinderung formt“ (Wetzel 2004, S. 19), d.h. als Beobachter. Beeinträchtigungen im sozialen und personalen Bereich lassen sich laut Terfloth nicht beobachten. Nur Kommunikation lasse sich beobachten, weshalb „von Störungen und Beeinträchtigungen [...] nur beobachterabhängig gesprochen werden“ kann (Terfloth 2007, S. 76).

Kommunikation – und damit jeder soziale Kontakt – stellt ein eigenes System dar, welches autonom operiert (vgl. Luhmann 1987, S. 33, 67 f.; Terfloth 2007, S. 19). Behinderung lässt sich daher als soziales Konstrukt „zur Erklärung und Bewältigung

von in den Kommunikationsprozess hineingetragenen Kommunikationsproblemen“ verstehen (Wetzel 2002, S. 188). Terfloth bezeichnet Behinderung als eine „Adressenzuschreibung in Interaktion“ (Terfloth 2007, S. 19), Fuchs spricht in ähnlicher Weise von der „Adressabilität“ (Fuchs 2009, S. 3), die sich in der Form „Person“ manifestiert. Der Mensch stellt aus systemtheoretischer Perspektive keine Einheit dar, sondern manifestiert sich als getrennt voneinander operierende biologische, psychische und soziale Systeme (vgl. Luhmann 1987, S. 67 f.). Aus dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise heraus ist Behinderung nicht an Fehlfunktionen des neuronalen Systems geknüpft, sondern an fehlende oder eingeschränkte Möglichkeiten der strukturellen Kopplung der unabhängig voneinander operierenden drei Systeme, nämlich des neuronalen, Kommunikations- und Bewusstseinsystems, welche sich auf die Partizipation an Kommunikation auswirken. Belastungen können für ein einzelnes dieser Systeme entstehen, wenn zu den anderen Systemen keine Synchronisation in zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimension erfolgt (vgl. Terfloth 2007, S. 80).

#### **2.3.4.2 Komplexe Beeinträchtigung als fehlende Berücksichtigung in Interaktion**

Im Zusammenhang mit der Adressabilität von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen kommt den Begriffen Inklusion und Exklusion eine besondere Bedeutung zu, die sowohl von Fuchs als auch von Terfloth unter Bezug auf Luhmann aufgegriffen und als das zentrale Schema der Adressenbildung betrachtet werden (vgl. Fuchs 2009, S. 4; Terfloth 2007 S. 2, 107 ff.). Inklusion bezeichnet in diesem Zusammenhang die Relevanz von Bewusstseinsystemen für Kommunikation als Innenseite der Form; die Bedeutungslosigkeit von Bewusstseinsystemen für Kommunikation (Exklusion) bezeichnet die Außenseite. Inklusion bezieht sich demzufolge auf die Art und Weise, in der Menschen „bezeichnet, also für relevant gehalten werden“ (Luhmann 2008, S. 229). Mit der Innenseite der Form (Inklusion) ist demnach die „Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen“ verknüpft, während auf der Außenseite der Form die Person unbezeichnet bleibt bzw. „die soziale Adresse für die jeweilige Kommunikation nicht erkennbar ist“ (Terfloth 2007, S. 109). Das „Nichtbezeichnen“ bedeutet demnach Exklusion (vgl. Luhmann 1997, S. 620 f.; Terfloth 2007, S. 107 f.).

Bei der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, um die es in der vorliegenden Arbeit geht (vgl. Kapitel 3.2.2; 4), ist die Beeinträchtigung dieser Kopplung, die sich auf die

Adressabilität Ersterer auswirkt, in besonderer Weise bedeutsam, denn: „Mit zunehmender Schwere der Behinderung werden Personen weniger als Adressat oder Mitteilender in Kommunikation in Betracht gezogen“ (Terfloth 2007, S. 23). Die Schülerinnen und Schüler bringen bestimmte körperliche Phänomene in die Kommunikation ein, welche diese potenziell beeinträchtigen (vgl. Wetzel 2002, S. 188). Einschränkungen der Kommunikationsmöglichkeiten aus körperlichen Gründen wie das Nicht-Sprechen-Können verunmöglichen in der Regel das Erfüllen der Mindestanforderungen, die an Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Interaktionen gestellt werden (vgl. Wetzel 2002, S. 188). Die „Berücksichtigung in Kommunikation“ wird hierdurch erschwert und kann auch durch den Einsatz von Körpersprache, Körperfunktionen als Ausdrucksmittel oder Hilfsmitteln – etwa aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK) – nur unzureichend kompensiert werden (vgl. Terfloth 2007, S. 22). Mit der Konstruktion des Begriffes „komplexe Beeinträchtigung(en)“ soll im Rahmen dieser Studie verdeutlicht werden, dass die Beeinträchtigungen infolge der bereits beschriebenen nicht hinreichenden Kopplung von Bewusstsein und Kommunikation vor allem in der Kommunikation bestehen und sich als komplex darstellen können.

Sprache ist sowohl die Voraussetzung als auch das Ergebnis der gemeinsamen Weiterentwicklung von psychischen und sozialen Systemen (vgl. Luhmann 2006, S. 19). Für Fuchs (2009) wie für Terfloth (2007) stellt erst die Möglichkeit zu sinnstiftenden Operationen die Grundlage für Formbildung und damit Inklusion dar. Für die Entwicklung des Bewusstseins sind hierfür „Sinnzumutungen aus der Umwelt“ erforderlich, „die über Sprache herangetragen werden“. Erst durch wiederholte Adressierung werden „[...] existentiell notwendige Impulse für die Ausdifferenzierung und Aufrechterhaltung des adressierten Bewusstseins aus der Umwelt angeboten. Dadurch werden Benennungen und Unterscheidungen bewusstseinsintern möglich“ (Terfloth 2007, S. 61). Ohne Adressierung findet demnach eine kommunikative Isolation statt, welche die „Ausdifferenzierung und Operationsweise des Bewusstseins auf verschiedenen Ebenen“ behindert (Terfloth 2008, S. 62). Wird ein Individuum in der Interaktion beispielsweise auf das biologische System reduziert (etwa in der Pflege), so wird es in seinen Bewusstseinsmöglichkeiten eingeschränkt. Inklusion entsteht dabei nicht durch den „Einschluss von Bewusstsein in Kommunikation“, sondern erst als „beobachterabhängige Symbolisierung“ (Terfloth 2007, S. 108).

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass Inklusion und Exklusion aufgrund ihrer Abhängigkeit vom Beobachten und dem Treffen von Unterscheidungen als Paradoxon verstanden werden können und ein Kennzeichen von Systembildung generell, Kennzeichen der Gesellschaft und ihrer Funktionssysteme wie des Erziehungssystems sowie Kennzeichen von Behinderung bzw. Beeinträchtigung sind. Bei der Unterscheidung Inklusion/Exklusion geht es Luhmann (2008) zufolge darum, dass die Inklusion von Personen in Sozialsysteme nur über Kommunikation erfolgen kann und nicht allein durch die körperliche Anwesenheit von Menschen, denn es geht dabei um die Systembildung selbst und die „Konsequenzen bestimmter Formen der Differenzierung, die sich im Laufe der gesellschaftlichen Evolution herausgebildet haben“ (Luhmann 2008, S. 229). Dies ist bedeutsam, um die systemtheoretische Sichtweise auf die Bildungsprozesse für Menschen mit Beeinträchtigungen sowie die Frage von Inklusion und Exklusion von der im Rahmen der Inklusionspädagogik vertretenen Sichtweise auf Inklusion als normativen Anspruch abgrenzen zu können. Aus der systemtheoretischen Sichtweise ergibt sich die Frage, ob und wie vor dem Hintergrund des Paradoxons von Inklusion und Exklusion Bildungsprozesse in einer Weise gestaltet werden, dass Inklusion ermöglicht wird.

## **2.4 Bildungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – als pädagogische Herausforderung**

Ausgehend von Luhmanns systemtheoretischen Ausführungen zu Bildung und Erziehung (Kapitel 2.4.1) und seinen Überlegungen, den Bildungsbegriff durch Lernen als aktive Aneignung von Bildung zu ersetzen (Kapitel 2.4.2), wird anschließend aus systemtheoretischer Perspektive herausgearbeitet, wie sich Prozesse der aktiven Aneignung von Bildung bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen gestalten (Kapitel 2.4.3). Dabei wird ausgeführt, wie sich Lernen unter den Bedingungen von Beeinträchtigungen der strukturellen Kopplung zwischen Bewusstseins- und Kommunikationssystem vollzieht (Kapitel 2.4.3.1) und in welcher Form Menschen mit Beeinträchtigungen beim Lernen unterstützt werden können (Kapitel 2.4.3.2).

### 2.4.1 Bildung versus Erziehung

Luhmann diskutiert die Begriffe Bildung und Erziehung bezogen auf ihre historische Genese und die Veränderung der Gesellschaft in der Moderne. Luhmann versteht Bildung unter Bezug auf die geisteswissenschaftliche Tradition „als [Ausdruck von] Emanzipation, im Resultat also als Freiheit“ (Luhmann 2002, S. 196). Er bezieht sich auf den an der Kultur orientierten Bildungsbegriff von Klafki, der mit der Aneignung von Kultur verknüpft ist (vgl. Luhmann 2002, S. 196) und sich von einer „am Lesestoff kanonisierten Bildung [abhebt], bei der es im Erziehungssystem genügt, die Kinder in die dadurch bestimmte Form zu bringen“ (Luhmann 2008, S. 210). Aus der Tatsache heraus, dass Erziehung nur auf das Kindesalter und nicht auch auf das Erwachsenenalter bezogen ist, hinterfragt Luhmann den Erziehungsbegriff. Hieraus resultieren auch Luhmanns Überlegungen zu einer Veränderung des Bildungsbegriffs. Bildung ist für Luhmann bezogen auf das Erwachsenenalter eine „kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen kann“ (Luhmann 1997 b, S. 27). Zu Zeiten Humboldts spiegelte der Bildungsbegriff für alle Stände „die Garantie der Inklusion aller in das staatlich geförderte Schulsystem“ (Luhmann 2002, S. 189) wider. Bildung bezeichnet für Luhmann im Humboldt’schen Sinne die Aneignung der Welt und kann zugleich als „Arbeit an sich selbst“ (Luhmann 2002, S. 189) verstanden werden. Im schulischen Kontext hat der Bildungsbegriff aus Luhmanns Sicht im Laufe der Zeit eine Veränderung erfahren, die den Aspekt der Selbsttätigkeit nicht mehr enthält. Ein Grund hierfür ist aus Sicht Luhmanns und Schorrs, dass Bildung als Kontingenzformel nicht passgenau auf die Funktion des Erziehungssystems zugeschnitten und nicht anschlussfähig an die Erwartung ist, Leistungen für andere Systeme zu erbringen (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 84).

Erziehung, auf der das Erziehungssystem mit seiner Organisation Schule basiert, stellt für Luhmann ferner ein nicht realisierbares Vorhaben dar, indem es „die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation“ und „als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme“ anstrebt (Luhmann 2006, S. 7). Er begründet dies mit dem Begriff der Autopoiesis selbstreferentieller Systeme, den er bei Maturana und Varela (1987) aufgegriffen und wie folgt modifiziert hat: Der Begriff der Autopoiesis beinhaltet, dass Systeme einem ihnen innewohnenden Zwang zur Autonomie mit dem Ziel der Aufrechterhaltung des Systems unterliegen, dem alle Operationen dessen



dienen (vgl. Luhmann 1987, S. 28). Autonomie bedeutet in diesem Zusammenhang die Ausdifferenzierung eines Systems auf struktureller und operativer Ebene, d. h. die Kontrolle der eigenen Umweltbeziehungen über strukturelle Kopplungen und als selbstreferentielle Geschlossenheit (vgl. Luhmann 2006, S. 65 f.). Operative Überschneidungen zwischen Kommunikations- und Bewusstseinssystem kann es daher nicht geben, da diese beide autopoietisch agieren. Dies erkläre die Vergeblichkeit des Versuchs, erzieherisch zu handeln:

„Wenn man individuelle Menschen als Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme begreift, gibt es keinen Anlaß zu der Vermutung, man könne sie erziehen“ (Luhmann 2002, S. 82).

Luhmann geht davon aus, dass im Schulsystem die Vermittlung von Wissen von den Operationen des Bewusstseinssystems und autopoietischen Operationen entkoppelt wird. Auf diese Weise könne kein Wissen entstehen, das situativ angewendet werden kann. Hierin liegt für ihn die Ursache der Unterschiede zwischen schulischen und Alltagskompetenzen (vgl. Luhmann 2006, S. 53 ff.).

Luhmann spricht in seinen Schriften in der Regel nicht von Bildung, sondern von Erziehung, wenn er die historische Entwicklung des Erziehungssystems zum Funktionssystem der Gesellschaft beschreibt. Er grenzt die Begriffe Erziehung und Bildung deutlich voneinander ab: „Das Erziehungssystem heißt mit anderem Namen auch Bildungssystem. Diese doppelte Benennung darf jedoch nicht zu dem Irrtum führen, Erziehung und Bildung seien dasselbe“ (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7).

Bildung ist aus Luhmanns gesellschaftstheoretischer Sicht keine analytische Kategorie. Er distanziert sich vom Begriff der Bildung, indem er formuliert, das Wort stelle „der Kontingenzformel des Erziehungssystems einen unbestreitbar schönen Wortkörper zu Verfügung“ (Luhmann 2002, S. 187). An anderer Stelle bezeichnet Luhmann das Wort Bildung als „verzuckerte Kontingenzformel“ (Luhmann 2002, S. 188). Die Gesellschaft sei auf Formbildungen im Lebenslauf durch Erziehung angewiesen, aber Bildung ist eine Kategorie, die aus Luhmanns Sicht pädagogikimmanent bleibt. Gleichzeitig wagt Luhmann den Versuch, schulische Erziehung und Erwachsenenbildung ein und demselben Funktionssystem unterzuordnen. Da das Medium Kind nicht mehr passt, wenn man Menschen allen Alters im Bildungssystem subsumiert werden sollen, ergibt sich für Luhmann die Notwendigkeit bezogen auf die Postmoderne zum Ersetzen des Mediums Kind durch das Medium Lebenslauf (vgl. Luhmann 1997 b, S. 18). Die Differenz zwischen Kindsein und Erwachsensein stellt für Luhmann ein Konstrukt dar,

die mit der Entstehung des Erziehungssystems als Funktionssystem der Gesellschaft einhergeht. Ziel von Erziehung ist für Luhmann, „Kinder ins Erwachsenenalter zu führen“ (Luhmann 1997b, S. 12). Dieses Ziel wurde zu Humboldts Zeiten mit dem Übergang zur Universität erreicht, indem mit dem Zeitpunkt des Reifezeugnisses selbstständiges Lernen möglich wurde. Bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen verlängern sich in der Postmoderne die Ausbildungszeiten, Lernen findet über die Universität hinaus im Erwachsenenalter als Weiterbildung bis hin zum Seniorenalter statt. Dies führt aus Luhmanns Sicht dazu, dass auf Erwachsene bezogen nicht von Erziehung gesprochen werden kann und im Deutschen der Begriff „Bildung“ verwendet wird, um von Lernprozessen im Erwachsenenalter zu sprechen (vgl. Luhmann 1997b, S.12 f)

Luhmann bevorzugt daher den Begriff der „Vermittlung“ von Wissen und Können, um die pädagogische Tätigkeit zu beschreiben, da dieser Begriff offenlässt, „ob das, was vermittelt wird, auch angeeignet wird“ (Luhmann 2002, S. 43). Mit dem Satz „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7) stellen Lenzen und Luhmann diesen Unterschied deutlich heraus. Kade greift Luhmanns Überlegungen auf, indem er Bildung mit dem Begriff der Kultur sowie dem aus der Aufklärung stammenden Programm „individueller Selbstbestimmung, Selbsterfahrung und Selbstschöpfung“ (Kade 1997, S. 34) verknüpft. Er verwendet ebenfalls den Begriff der Vermittlung, um zu verdeutlichen, worin das Pädagogische besteht, nämlich in der „Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen“ (Kade 1997, S. 36), und nutzt den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar, um die Veränderung des Pädagogischen zu beschreiben. Das pädagogische System thematisiert „das Wissen von der Welt bzw. die Welt in der Form des Wissens“ (Kade 1997, S. 42) anhand der Frage der Vermittlung.

#### **2.4.2 Lernen als Aneignung von Bildung**

Ausgehend von der Vorstellung von Bildung als ein Angebot, um sich selbst zu bilden, schlagen Luhmann und Schorr vor, den Begriff *Bildung* durch den Begriff *Lernfähigkeit* zu ersetzen (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 85). Lernfähigkeit ist aus ihrer Sicht kein neuer Begriff, sondern bereit bei Humboldt als Lernen des Lernens angelegt (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 85). Lernfähigkeit beinhaltet „ein Prinzip der Selektion von Wissensformen, das an den Lernmöglichkeiten ausgerichtet ist, die sie vermitteln“

(Luhmann, 2008, S. 210). Lernmöglichkeiten bedeuten für ihn, dass „neue, noch nicht bestimmte Kopplungsmöglichkeiten erzeugt werden“ (Luhmann 2008, S. 210). In Abgrenzung von Lerntheorien, die auf Wiederholungen oder die Erwartung von Wiederholungen fokussieren, kommt bei Luhmann der Anschlussfähigkeit eine zentrale Bedeutung für das Lernen zu:

„Strukturen müssen [...] die Anschlußfähigkeit der autopoietischen Reproduktion ermöglichen, wenn sie nicht ihre eigene Existenzgrundlage aufgeben wollen, und das limitiert den Bereich möglicher Änderungen, möglichen Lernens“ (Luhmann 1987, S. 62).

Der Begriff der Lernfähigkeit setzt an der Autopoiesis des Bewusstseinssystems und den strukturellen Kopplungsmöglichkeiten an. Lernen und das Entstehen von Lernbereitschaft sind für Luhmann mit dem Erkennen von Sinn, Wissen und der Kenntnis der Bedingungen für Erwartungsänderungen verknüpft. Im Gegensatz zu biologischen Systemen konstituieren sich psychische und soziale Systeme über Sinn (vgl. Luhmann 1987, S. 64), an den sie gebunden sind. Sie können nicht „sinnfrei erleben oder handeln“ (Luhmann 1987, S. 96). Sinn stellt demnach ein zentrales Element aller psychischen und sozialen Systeme dar. Sinn wird von Luhmann als „Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns“ (Luhmann 1987, S. 93) bezeichnet und dient der Reduktion von Komplexität. Der Informationswert von Sinn besteht in der Differenz zwischen dem Ist-Zustand des Systems und den potenziellen Möglichkeiten zur Veränderung (vgl. Luhmann 1987, S. 111). Selektion ist das Mittel, das der Anpassung des Systems sowohl an die Umwelt als auch die eigene Komplexität dient. Sie vollzieht sich durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion. Durch die Herstellung von Sinn sorgt das System für die interne Anschlussfähigkeit. Luhmann beschreibt diesen Prozess der Selektion auch als Steigerung der Sensibilität für Bestimmtes bei gleichzeitiger Steigerung der Insensibilität für alles Übrige (vgl. Luhmann 1987, S. 250).

Wissen stellt demnach eine Struktur dar, mit deren Hilfe ein System seine Autopoiesis fortsetzen kann. Es ermöglicht den Anschluss des jeweils aktuellen Zustands an den nächsten Gedanken und verändert sich im Rahmen der vom System selbst produzierten Ereignisse und selbst hergestellten Sinnbezüge. Daher existieren für Luhmann auch keine Wissensbestände, die durch Kumulation entstehen können, denn: „Alles Gelernte muß im weiteren Lernen revidiert werden“ (Luhmann 2006, S. 45). Das Gedächtnis ist demnach kein Wissensspeicher, da Wissen eine „von Moment zu Moment neu aktualisierte Konsistenzprüfung“ (Luhmann 2006, S. 47) darstellt. Gleichzeitig ist

Wissen die Bedingung dafür, dass Lernmöglichkeiten genutzt werden können (vgl. Luhmann 1987, S. 447). Lernen und Verlernen, die im psychischen System, aber auch im biologischen System aneinander gekoppelt sind, bilden eine Einheit (vgl. Luhmann 2006, S. 44 f.). Das Lernen selbst entzieht sich der Beobachtung:

„Lernen‘ ist eine Bezeichnung dafür, dass man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß sie in einem System partielle Strukturveränderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen“ (Luhmann 1987, S. 158).

Pädagogische Prozesse funktionieren dadurch erfolgreich, dass eine strukturelle Kopplung von Kommunikation und Bewusstsein für Irritationen oder Überraschungen des Systems sorgen kann und dadurch ermöglicht, dass das System auf diese reagieren kann und muss (vgl. Luhmann 2006, S. 28 ff.). Luhmann spricht daher von einer Selbstsozialisation, die durch die Dauerirritation der Systeme bzw. die strukturelle Kopplung von Bewusstseins- und Kommunikationssystem entsteht. Eine solche Sozialisation sei von der Beteiligung und dem In-Gang-Halten sprachlicher Kommunikation abhängig, damit sich Menschen „[...] trotz referentieller Geschlossenheit, trotz wechselseitiger Intransparenz und trotz hoher struktureller Unterschiedlichkeit [...] aufeinander einstellen können; [...]“ (Luhmann 2006, S. 32 f.). Voraussetzung für das Entstehen von Lernbereitschaft ist für Luhmann die Reflexivität, mit der sichergestellt wird, dass man genau weiß, „unter welchen Bedingungen man Erwartungen zu ändern hat und in welcher Sinnrichtung. Diese Bedingungen müssen in Überraschungs- und Enttäuschungssituationen hinreichend schnell feststellbar sein“ (Luhmann 1987, S. 449).

Auch für Kade ist die Vermittlung von Wissen kontingent, da sich die Zielerreichung nicht steuern und kontrollieren lässt (vgl. Kade 1997, S. 43). Vermittlung stellt aus seiner Sicht lediglich eine Seite des pädagogischen Systems dar. Für die Adressatenseite wählt Kade als Gegenstück zur Vermittlung den Begriff der Aneignung, da Bewusstseinsysteme autopoietisch und damit von außen nicht erreichbar sind (vgl. Kade 1997, S. 49). Wurde die Selbstreferenz der Pädagogik bislang durch die Differenz Bildung/Nichtbildung beschrieben und war die Aneignung nur ein „mitlaufendes Bedeutungsmoment“ (Kade 1997, S. 49), so gewinnt der Aneignungsbegriff vor allem in der Sozialisationsforschung an Bedeutung. Lernen ist für Kade nur eine mögliche Aneignungsform. Weitere Formen der Aneignung sind für ihn beispielsweise „Arbeit, Kommunikation und Konsumption“ (Kade 1997, S. 49).

Das von Luhmann und Schorr vorgeschlagene Ersetzen des Begriffs Bildung durch den Begriff der Lernfähigkeit sowie die Verwendung des Lebenslaufs als Medium ermöglichen die Inklusion aller Menschen in das Funktionssystem. Auch wenn Luhmann Schwächen des Bildungsbegriffs diskutiert und sich Widersprüche zu dem im Theoriekapitel entwickelten Bildungsbegriff nicht auflösen lassen, wird in dieser Arbeit weiter mit „Bildung“ argumentiert, im Sinne der Bedeutung des im Kapitel 2.1 diskutierten sonderpädagogischen Bildungsdiskurses.

Aus den dargestellten Zusammenhängen zwischen Bewusstseinsystem und Kommunikationssystem, ihrer Bedeutung für Lernprozesse sowie dem Zusammenhang zwischen der Aneignung und Vermittlung von Bildung ergeben sich folgende zwei Fragen: Wie vollziehen sich Lernen und Aneignungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen? Wie können aktive Bildungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen unterstützt werden, um ihnen eine Aneignung von Weltwissen und eine sinngestützte Interaktion zu ermöglichen? Mit diesen Fragen hat sich aus systemtheoretischer Perspektive ausführlich Terfloth (2007) beschäftigt, wie im Folgenden dargestellt wird.

### **2.4.3 Aktive Bildungsprozesse bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen**

Terfloth (2007) hat den Zusammenhang zwischen Bewusstsein, Kommunikation sowie neuronalem System und dessen Bedeutung für Menschen mit Beeinträchtigungen unter Bezug auf Luhmann (unter anderem 1987; 2005; 2008) und Fuchs (2009) herausgearbeitet. Sie beschreibt, wie Beeinträchtigungen durch eine fehlende Synchronisation bei der strukturellen Kopplung von Bewusstseins-, Kommunikations- und neuronalem System entstehen können, und leitet daraus ab, wie pädagogische Unterstützung aus systemtheoretischer Perspektive aussehen kann.

#### **2.4.3.1 Lernen unter der Bedingung einer Beeinträchtigung der strukturellen Kopplung zwischen Bewusstseins- und Kommunikationssystem**

Das Zusammenwirken von neuronalem, Bewusstseins-, und Kommunikationssystem erfolgt im Idealfall durch zeitliche, sachliche und soziale Synchronisation. Sprache dient als Medium zwischen dem Kommunikations- und Bewusstseinsystem, ermöglicht die Unterscheidung zwischen dem Innen und Außen eines Systems (vgl. Terfloth 2007, S. 60) und hat zwei Funktionen: Sie ermöglicht dem Bewusstsein „Verlautbarungen“

(Terfloth 2007, S. 61) und unterstützt den „Aufbau innerer Komplexität des Bewusstseins“ (Terfloth 2007, S. 61). Die Kopplung zwischen neuronalem, Bewusstseins- und Kommunikationssystem, die eine Voraussetzung für das Lernen darstellt, kann bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen in vielfältiger Weise beeinträchtigt sein, etwa durch die Schädigung von Hirnarealen. Diese können zu Irritationen des Bewusstseins führen und Kompensationsleistungen erfordern (vgl. Terfloth 2007, S. 70). Ein fehlendes oder nicht passendes Zeichenrepertoire kann zur Folge haben, dass eine kommunikative Adressierung vom Bewusstsein nicht als solche wahrgenommen wird bzw. nicht angemessen beantwortet werden kann. Die Einschränkung der Funktion neuronaler Strukturen kann sich auch insofern auswirken, als Willkürmotorik und Sprechwerkzeuge nicht hinreichend gesteuert werden können, um Mimik und Gestik adäquat einzusetzen. Das Kommunikationssystem wird dadurch beeinträchtigt und somit auch die Adressierung erschwert. Die „systeminterne bewusste Konstruktion eines eigenen Selbst“ (Terfloth 2007, S. 72), die auf der Unterscheidung und dem Benennen der Systemgrenzen sowie dessen, was innen und außen ist, basiert, kann hierdurch wiederum erschwert werden. Das Bewusstsein ist auf die soziale Adressierung angewiesen, „[...] sonst findet Deprivation statt“ (Terfloth 2007, S. 81). Geht man davon aus, dass bestimmte Menschen in ihrer Wahrnehmung und der Verarbeitung von Informationen beeinträchtigt sind, so ist zu fragen, in welcher Form sich Bildungsprozesse für sie gestalten und wie sich Lernen bei ihnen vollzieht.

#### **2.4.3.2 Unterstützung aktiver Bildungsprozesse durch Adressenarbeit**

Innerhalb des Erziehungssystems werden Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler in der Regel von der Annahme der Beeinflussbarkeit von Bewusstseinssystemen ausgehend als „Übertragungsvehikel“ (Terfloth 2007, S. 152) genutzt, um Verhaltensänderungen zu erreichen. (Sonder-)pädagogische Interventionen können aufgrund der Erkenntnisse über die Autopoiesis von Systemen nach Terfloth nicht als Steuerung, sondern lediglich als möglicher Wirkungszusammenhang beim Zusammentreffen von mindestens zwei Bewusstseinssystemen in Form eines dadurch entstehenden Interaktionssystems verstanden werden, wodurch lediglich wechselseitige Irritationen in Form von Interpenetration entstehen (vgl. Terfloth 2007, S. 157). Weder die Wirksamkeit von Interventionen noch die Gründe für Veränderungen in einem System lassen sich demnach aus der Rolle der Beobachterin oder des Beobachters belegen. Terfloth geht unter Bezug auf eine systemtheoretische Sichtweise daher davon aus, dass eine Intervention nur als „Hilfestellung zur Selbstveränderung von

Bewusstseinsystemen“ (Terfloth 2007, S. 163) erfolgen kann, indem „Irritationen zur Strukturveränderung von Interaktionssystemen“ produziert werden (Terfloth 2007, S. 165). Diese Sichtweise stellt (sonder-)pädagogisches Vorgehen in Frage, bei dem von außen gesetzte Ziele durch Interventionen erreicht werden sollen. Sie stellt die Bedeutung von Interaktion heraus, die von ihr als „Adressenarbeit“ (Terfloth 2007, S. 165) bezeichnet wird und eine Unterstützung darstellt, um „mit der Eigenkomplexität umzugehen, die sich steigert, wenn in neuen Situationen mit alten Bewältigungsstrategien gearbeitet wird“ (Terfloth 2007, S. 168). In ähnlicher Weise zeigt Wagner (2003) unter Bezug auf von Glaserfeld und eine konstruktivistische Sichtweise auf, dass bei jedem Menschen Wahrnehmung, Erkenntnisse und Verhalten, auf einer Sinnhaftigkeit beruhen und von außen nicht gesteuert werden können. Pädagogisches Handeln bedeutet, Angebote zu machen, Deutungen vorzunehmen und in eine Interaktion mit dem Lernenden zu treten (vgl. Wagner 2003, S. 109 ff.). Es stellt sich die Frage, in welcher Weise im schulischen Kontext Interaktionen hergestellt werden, die ein Angebot darstellen und durch Irritationen zu einer Selbstveränderung von Bewusstseinsystemen beitragen.

## **2.5 Inklusive Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – als Herausforderung für die Organisation Schule**

Die Implementierung inklusiver Bildung stellt nicht nur eine Herausforderung für die Gesellschaft als System dar, sondern auch für die Schule als Organisation. Die Differenzierung des Erziehungssystems ist mit der Einführung von Organisationen und Professionen einhergegangen (vgl. Luhmann 2002, S. 145 ff.). Sowohl Organisationen als auch Professionen unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel, der sich bezüglich der Implementierung inklusiver Bildung an allgemeinen und Sonderschulen gleichermaßen sowie auf das Professionsverständnis von Grundschullehrkräften wie auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen auswirkt. An dieser Stelle geht es daher darum, zunächst die Arbeitsweise der Organisation Schule im Erziehungssystem aus systemtheoretischer Perspektive zu beschreiben (Kapitel 2.5.1). Darauf folgend wird die Profession der Lehrerin bzw. des Lehrers mit dem ihr/ihm innewohnenden Risiko des Scheiterns erörtert (Kapitel 2.5.2), um anschließend Organisation, Profession und Kommunikation miteinander in Beziehung zu setzen, um die Veränderungen der

Organisation Schule und der Profession von Lehrenden durch die Implementierung inklusiver Bildung zu beschreiben (Kapitel 2.5.3).

### **2.5.1 Organisation: Kommunikation über Entscheidungen**

Organisationen sind autopoietische Systeme, „die Entscheidungen aus ihren eigenen Produkten, nämlich Entscheidungen, reproduzieren“ (Luhmann 2002, S. 159; 2000 a, S. 46; Baecker 2003). Als soziales System bestehen Organisationen „nur aus der Kommunikation von Entscheidungen, die sich ihrerseits in einem rekursiven Netzwerk anderer Entscheidungen desselben Systems (und nur so!) identifizieren lassen“ (Luhmann 2002, S. 159). Luhmann wendet sich bewusst von einer Definition von Organisation ab, die durch eine Ziel-/Mittelbestimmung oder eine hierarchische Struktur geprägt ist (vgl. Luhmann 2002, S. 158). Auf den Bildungsbereich bezogen sind Organisationen wie Schulen daher nicht als Werkzeug zur Ausführung von pädagogischen Ideen oder Vorgaben zu verstehen, sondern als Systeme, die autonom sowie operativ geschlossen und daher bestrebt sind, sich selbst zu erhalten.

Schulen als Organisationen unterliegen dem historischen Wandel durch gesellschaftliche Veränderungen und seit der Einführung des Schulsystems im 18. Jahrhundert einer zunehmenden Ausdifferenzierung. Die von der Organisation zu treffenden Entscheidungen, die sich im Erziehungssystem als Abschlüsse manifestieren, wurden im Laufe der Zeit ebenso differenziert wie die Lehrpläne bzw. Curricula (vgl. Luhmann 2002, S. 155). Die Einführung von Organisationen als Teil des Erziehungssystems wurde an Modelle der Staatsverwaltung und der Formen von Organisationen industrieller Produktion angelehnt, die eine hierarchische Struktur aufweisen, aber von dieser Struktur her eigentlich nicht zum durch Interaktion geprägten Charakter von Unterricht passen (vgl. Luhmann 2002, S. 156). Entschieden ursprünglich die Staatsverwaltung über alle Fragen der Organisation, so wurden und werden durch die zunehmende Differenzierung des Erziehungssystems zunehmend Entscheidungen an die Organisation Schule ausgelagert. Dadurch versucht das Erziehungssystem der Zunahme von Komplexität durch fortwährende Ausdifferenzierung mit einer Reduktion von Komplexität zu begegnen (vgl. Luhmann 2002, S. 162).



Die Schule als Organisation ist vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Funktion zu sehen. Die Organisation „gewährleistet Regelungen der Inklusion in pädagogische Interaktion“ (Kuper 2006, S. 184). Die innerhalb des Systems vorhandenen Spezifikationen (Strukturen) der Organisation basieren auf Entscheidungen und sind gleichzeitig auf Entscheidungen ausgerichtet, die im Rahmen der Interaktion Unterricht nicht getroffen werden können (vgl. Kuper 2006, S. 184). Organisationen können Interaktionen ermöglichen, diese aber nicht beeinflussen (vgl. Vanderstraeten 2006, S. 104). Budget- und Personalentscheidungen, Entscheidungen über Zuständigkeiten und die Delegation von Aufgaben, die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern, die Einführung schulinterner Curricula, Absprachen zu Leistungsbeurteilungen, schulorganisatorische Maßnahmen wie Stundenpläne, die Entscheidung für Jahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen, aber auch das Führen von Statistiken sowie Schnittstellen zum Rechts- und Sozialsystem führen zu mehr Komplexität und einer Zunahme von Entscheidungen innerhalb der Organisation Schule.

Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer Vielzahl neuer Organisationen, etwa in Form von Sonderschulen, geführt. Während sich die allgemeinen Schulen über Abschlüsse als Entscheidungen definieren, ist dies den Sonderschulen nur bedingt möglich, da die meisten der Schülerinnen und Schüler die Schule deshalb besuchen, weil ein Abschluss für sie vom System nicht vorgesehen ist.<sup>9</sup> Sonderschulen stellen Sinn für das Erziehungssystem her. Sie bilden einen Ort der Exklusion im Luhmann'schen Sinne – dergestalt, dass Individuen dort „erwartungskomplementär handeln“ und sich als Individuen dort „heimisch fühlen“ können (Luhmann 1997, S. 621). Als exklusiver Ort verhelfen sie durch ihre Funktion des „Sich-Kümmerns“ gleichzeitig der Gesellschaft bzw. dem Sozialstaat zu Sinn. Der ursprünglichen Idee nach sind Sonderschulen für Personen mit Beeinträchtigungen eine Form der Inklusion in das Erziehungssystem, die vorher daraus ausgeschlossen waren. Dass sie jetzt dem Beobachter oder der Beobachterin als Ort der Exklusion erscheinen, hängt auch damit zusammen, dass das deutsche Erziehungssystem Vollinklusion erreicht hat, denn jeder Person wird ein

---

<sup>9</sup> Eine Ausnahme bilden hier Schulen mit dem Schwerpunkt Sehen und Hören sowie bedingt auch Schulen mit dem Schwerpunkt motorische Entwicklung, die an einzelne Schülerinnen und Schüler den ersten und zweiten Bildungsabschluss vergeben.

Angebot von Bildung zuteil. Die Differenzierung allgemeine Schulen/Förderschulen ist eine systeminterne Differenzierung des Erziehungssystems. Sonderschulen sind somit eine Form der Exklusion aus einem Teilsystem des Funktionssystems, was die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion (vgl. Kapitel 2.3) sichtbar macht.

Um sich über Entscheidungen definieren zu können, kommt dem Verfahren der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen eine besondere Bedeutung zu, bei dem durch das Erstellen von Gutachten Entscheidungen getroffen werden. Auch die jährlich wiederholte Feststellung eines Förderbedarfs über einen Förderplan erfüllt die Funktion, immer wieder Entscheidungen zu treffen sowie auf diese Weise das System zu erhalten und seinen Fortbestand zu sichern. Fallen im Zuge eines gesellschaftlichen Inklusionsgebots zu treffende Entscheidungen, etwa die Feststellungen behindert/nichtbehindert oder Förderbedarf/kein Förderbedarf, für die Festlegung des Beschulungsortes weg und können Kinder nicht mehr einer Schule zugewiesen werden, dann kann die Organisation Sonderschule diesbezüglich nichts mehr entscheiden. Sie muss sich dann neu definieren, um sich als System zu erhalten. Als eine solche Neudefinition der Organisation lässt sich die Umwandlung von Sonderschulen in Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) betrachten. Terflath weist darauf hin, dass die Ausdifferenzierung eines Funktionssystems dieses festigt und eine Rückbildung des existierenden Systems erschwert (vgl. Terflath 2007, S. 114).

Die allgemeine Schule basiert mit dem gegebenen selektiven Schulsystem auf Entscheidungen nach dem Muster „bestanden/nicht bestanden“ und hat als Organisation für Schülerinnen und Schüler, die nicht in dieses Muster passen, keine Verwendung bzw. keine Möglichkeiten des Umgangs. Das Gebot der Inklusion stellt eine Herausforderung für die allgemeinen Schulen dar, die sich über Entscheidungen gut/schlecht definieren und neben der Bedeutung für den individuellen Lebenslauf der Selektionsfunktion verpflichtet sind. Es stellt sich die Frage, wie beide Schulformen mit den Veränderungen, die durch die UN-BRK seit 2008 an sie als Organisationen herangetragen werden, umgehen, in welchen Entscheidungen der Organisation dies sichtbar wird und wie sich dies auf das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion auswirkt.

### 2.5.2 Profession: Risiko des Scheiterns

Professionen sind wie Organisationen durch die Ausdifferenzierung des Gesellschafts-systems entstanden. Auch sie unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel. Innerhalb des Erziehungssystems begann die Professionalisierung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zeitgleich mit der Entwicklung von Schulen als Organisationsform (vgl. Luhmann 2002, S. 145). Die Form der staatlichen Anstalt wirkte sich auf die Profession aus, indem diese einem staatlichen Reglement untergeordnet wurde (vgl. Luhmann 2002, S. 146). Kennzeichnend für den Begriff der Profession ist laut Luhmann nicht nur „bestmögliches Wissen“ (Luhmann 2002, S. 148), sondern darüber hinaus die Anwendung des Wissens „mit dem Risiko des Scheiterns“ (Luhmann 2002, S. 148) und damit Unsicherheit über den Erfolg des eigenen Handelns. Daraus resultiert, dass Professionswissen mehr umfasst als die „Kenntnis von Prinzipien und Regeln“ (Luhmann 2002, S. 149), nämlich die „Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (Luhmann 2002, S. 149). Diese Routinen geben Sicherheit, indem sie ermöglichen, Situationen besser einzuschätzen, Entscheidungen über einzelne Aspekte zu treffen, Handlungen zu wiederholen und sie einem Prozess der Selbstreflexion zuzuführen, um aus Erfahrungen zu lernen (vgl. Luhmann 2002, S. 149). Kennzeichnend für Professionen ist darüber hinaus, dass eine Trennung zwischen Person und Rolle stattfindet wobei diese Rollentrennung eine Anforderung an die professionell Tätigen ist (vgl. Luhmann 2002, S. 150). Das Besondere am Lehrberuf ist gemäß Luhmann, dass die Professionalität nicht an Erfolge oder Misserfolge gekoppelt ist, da Misserfolge nicht dem Handeln der professionellen Akteurin oder des professionellen Akteurs zugerechnet werden können und auch kein Kausalzusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln und erfolgreichen Biografien von Schülerinnen und Schülern hergestellt werden kann (vgl. Luhmann 2002, S. 152). Die Fähigkeit, mit dieser Ungewissheit umzugehen, gehört nach Luhmann zu den Besonderheiten der Profession von Lehrkräften, die im Falle einer stärkeren Individualisierung der Lernprozesse zusätzliches Gewicht erhält (vgl. Luhmann 2002, S. 153).

Mit der Entwicklung von sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer Ausdifferenzierung der Profession im Erziehungssystem gekommen, die sich auf die Individualisierung von Lernprozessen spezialisiert hat und sich dadurch von

dem an allgemeinen Schulen verwendeten Code besser/schlechter unterscheidet. Moser sieht die Veränderungen im sonderpädagogischen Professionsverständnis und die Notwendigkeit einer Bestimmung von Anforderungen und Kompetenzen für den Gemeinsamen Unterricht (vgl. Moser 2014, S. 96). Heinrich und Altrichter beschreiben den Einfluss von Initiativen zur Modernisierung auf die Lehrberufung, durch die ein Veränderungsdruck auf das Selbstverständnis des Lehrberufs ausgeht (vgl. Heinrich/Altrichter 2008, S. 205 f.). Sie weisen auf den Widerstand der Professionellen gegen Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung hin. Lehrkräfte haben demnach Vorbehalte gegenüber der Offenlegung von Unterricht gegenüber anderen Professionellen, aber auch anderen Bezugspersonen und befürchten dadurch Eingriffe in ihre Autonomie (vgl. Heinrich/Altrichter 2008, S. 210). Daraus resultieren Fragen zum Umgang mit dem Veränderungsdruck, der sich durch die UN-Konvention und die an Lehrkräfte herangetragenen neuen Aufgaben ergibt. Die Implementierung inklusiver Bildung wirkt sich auf das Selbstverständnis von Allgemein- wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen aus und löst Fragen danach aus, wie sie ihre Tätigkeit in Zukunft konstruieren können. Somit ergeben sich Anknüpfungen an die Frage, welche Erwartungen die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen an die schulischen Akteurinnen und Akteure haben.

### **2.5.3 Organisation, Profession und Kommunikation**

Um sich den im Rahmen der vorliegenden Studie aufgeworfenen Fragen aus systemischer Perspektive anzunähern, ist es notwendig, Organisation und Profession im Zusammenhang zu betrachten und zu berücksichtigen, welche Bedeutung Kommunikation für beide hat. Die Trennung von Organisation und Profession dient dem Erhalt der Organisation. Eventuelle Fehler werden in dem Fall der Person zugerechnet und durch Entscheidungen der Organisation, etwa Versetzung, Kündigung oder Anweisungen an die betreffende Person, bearbeitet (vgl. Luhmann 2002, S. 160). Gleichzeitig stellt die Organisation Schule den Rahmen für die professionellen Akteurinnen und Akteure zur Verfügung, um der guten Absicht hinter der professionellen Tätigkeit die Möglichkeit zu geben, in Aktion zu treten (vgl. Luhmann 2002, S. 160). Gemeinsam ist Organisationen und Professionen der Umgang mit Inkonsistenzen der an sie gestellten Anforderungen in Form der Leugnung von Problemen (vgl. Luhmann 2002, S. 165).

Luhmann unterscheidet im Erziehungssystem zwischen der Ebene der Ideen und der Ebene der Praxis (vgl. Luhmann 2008, S. 144). Die Ebene der Ideen lässt sich der Organisation zuordnen, die Ebene der Praxis der Profession. Deren Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie sich als Kommunikation manifestieren. Auf beiden Ebenen wird versucht, mittels Kommunikation ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander, indem sie auf die gleichen Werte ausgerichtet sind und jeweils die Vorstellung existiert, Kontrolle über die andere Ebene auszuüben (vgl. Luhmann 2008, S. 144). Auf der Ebene der Ideen erfolgt dies durch die Beeinflussung von Entscheidungen, „die dann ihrerseits die Praxis kontrollieren sollen“ (Luhmann 2002, S. 144). Auf der Ebene der Praxis geschieht dies mittels „Mühen, ihrem guten Willen und ihrer Mischung aus Erfolg und Mißerfolg“, mit dem Anspruch, von den Ideen „respektiert, unterstützt und gegen böswillige Kritik in Schutz genommen zu werden“ (Luhmann 2002, S. 144).

Da Organisationen autonom und operativ geschlossen sind, haben sie keine Zugriffsmöglichkeiten auf andere Systeme, etwa Interaktionssysteme (vgl. Luhmann 2002, S. 161). Die interne Differenzierung der Organisation trägt zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems bei und stützt dieses (vgl. Luhmann 2002, S. 162), hat aber keinen nennenswerten Einfluss auf das Interaktionssystem Unterricht, das auf der Ebene der Praxis angesiedelt ist. Die aus Entscheidungen resultierenden Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation Schule (wie Zusammensetzung von Lerngruppen, Zeitstruktur, schulinterne Curricula oder Absprachen zur Gestaltung von Förderplanprozessen, Vereinbarungen zur Leistungsrückmeldung) ermöglichen erst die Interaktion im Unterricht, können sie aber gleichzeitig einschränken. Allerdings kann die Organisation die Interaktion nicht steuern und stellt für den Unterricht somit nur die Umwelt dar. Für die schulischen Akteurinnen und Akteure bedeutet dies, dass sie die Interaktion im Rahmen der täglichen Lernprozessgestaltung ohne direkten Zugriff der Organisation gestalten, denn „Unterrichtsinteraktionen haben weder die Möglichkeit noch die Aufgabe, sich im System zu verorten“ (Luhmann 2002, S. 162). Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler sind der Dynamik des Unterrichts ausgeliefert und die Organisation Schule „überläßt der Interaktion die Führung“ (Luhmann 2002, S. 160 f.). Eine wesentliche Frage ist daher, inwieweit sich schulische Akteurinnen und Akteure als Angehörige einer Profession verstehen, die sich problem- und lösungsorientiert mit den an sie herangetragenen Anforderungen auseinandersetzen.

Die Schnittstelle von Organisation und Interaktion lässt sich weder durch eine weitere Ausdifferenzierung der Systeme noch mit einem Inklusionsgebot in einer Weise überbrücken, dass für alle Kinder Adressabilität (vgl. Kapitel 2.4.3) und Teilnahme an Interaktionen im Schulalltag sichergestellt sind. Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem Hilfebedarf häufig nur in der Klasse anwesend sind, ohne die Möglichkeit, sich an Lernaktivitäten zu beteiligen (vgl. Klauf 2010 b, S. 286). Klauf verwendet den Begriff „Beistellkinder“, der verdeutlicht, dass Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen Aktivität und Teilhabe selbst an Sonderschulen nicht ermöglicht werden (vgl. Klauf 2010 b, S. 286). Ihre Adressierung bzw. ihre Teilnahme an Interaktion wird nicht durch körperliche Anwesenheit erreicht, sondern erfordert Interaktion. Die Inklusion in das Erziehungssystem durch den Besuch einer Schule gewährleistet demnach nicht automatisch Aktivität und Teilhabe oder Aneignung von Bildung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich inklusive Bildungsprozesse aus systemtheoretischer Sicht als Herausforderung für die Schule als Organisation und die Profession darstellen. Die Möglichkeit zu Autonomie und Teilhabe ist daher nicht an die Existenz von Konzepten oder Schulformen gekoppelt, sondern bedarf der Interaktion. Klauf, Lamers und Janz (2006) machen die Verwirklichung dieses in der UN-BRK formulierten Menschenrechts daher auch nicht an der Auflösung aller Sonderschulen fest, sondern daran, inwieweit auch alle Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen ein adäquates, für sie zugängliches Bildungsangebot erhalten (vgl. Klauf et al. 2006, S. 11). Es stellt sich daher die Frage, wie ein solches Bildungsangebot von den schulischen Akteuren gestaltet und von den Eltern wahrgenommen wird.

## **2.6 Bildungsentscheidungen von Eltern für ihre Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen aus systemtheoretischer Perspektive**

Für die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen ist die 2009 neu gewonnene Entscheidungsmöglichkeit über den Beschulungsort ein zentrales Moment der Veränderung, wie in Kapitel 2.1 angesprochen wurde. Auf diese Veränderung wird nachfolgend ausführlich eingegangen. An dieser Stelle geht es daher darum, zunächst das Elternwahlrecht als Paradigmenwechsel bei der Steuerung des Bildungswesens und

Element der Ausdifferenzierung der Gesellschaft zu beschreiben, bei dem Entscheidungen von Eltern über die Bildungsprozesse ihres Kindes eine neue Bedeutung erhalten (Kapitel 2.6.1). Aus systemtheoretischer Sicht ist die Unterscheidung zwischen Entscheidern und Betroffenen bedeutsam, die dargelegt wird (Kapitel 2.6.2). Mit der Bedeutung von Entscheidungen geht einher, dass Risiken in Kauf genommen werden müssen und gleichzeitig Mechanismen zur Reduktion von Komplexität in Entscheidungsprozessen relevant werden. Dabei wird die Entwicklung von Vertrauen oder Misstrauen als Versuch beschrieben, Komplexität im Zusammenhang mit Entscheidungen zu reduzieren. Dies stellt gleichzeitig einen Vorgriff auf die Ergebnisse der Untersuchung dar, in deren Rahmen *Vertrauen/Misstrauen* als Kernkategorie herausgearbeitet worden ist, und soll zu deren Einordnung dienen (Kapitel 2.6.3). Schließlich geht es darum, die in Kapitel 1 formulierten Forschungsfragen zu konkretisieren und darauf zu fokussieren (Kapitel 2.6.4).

### **2.6.1 Das Elternwahlrecht als Kennzeichen eines Paradigmenwechsels der Steuerung im Bildungssystem**

Die freie Schulwahl steht mit der Einführung von Wettbewerbsstrukturen im Zusammenhang, die mit einer Profilbildung von Schulen einhergeht und zunächst im Bereich der weiterführenden Schulen und etwas später auch im Primarschulbereich eingeführt worden ist. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern werden zunehmend als aktive Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten betrachtet (vgl. Fend 2008, S. 17; Peters 2015, im Druck, S. 156). Aus den bisherigen Ausführungen zur Systemtheorie (vgl. Kapitel 2.3; 2.4; 2.5) kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Frage der Lebensbedingungen und des Bildungsanspruchs für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen sowie das Angebot schulischer Bildung in engem Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und der Differenzierung der Funktionssysteme der Gesellschaft zu betrachten sind. Die Einführung des Elternwahlrechts generell, wie auch das Elternwahlrecht für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen im Besonderen, kann als Versuch des Politiksystems gewertet werden, auf die Organisationen des Erziehungssystems Einfluss zu nehmen und diese durch Irritationen zu verändern, indem Elemente aus der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie und von marktorientierten Ansätzen auf das Schulsystem übertragen werden. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit diese Steuerungsmaßnahmen

des Bildungswesens für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen und deren Eltern relevant sind, insbesondere in Bezug auf die Verwirklichung des Bildungsanspruchs für Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen. Mit den aktuellen Schulgesetzänderungen wird Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit eröffnet, eine Schulentscheidung für ihr Kind zu treffen. Gleichzeitig lässt sich fragen, inwiefern dieses Elternwahlrecht in Bezug auf die Steuerung des Implementierungsprozesses inklusiver Bildung geeignet ist. Wocken hinterfragt die Funktion des Elternwahlrechts in diesem Zusammenhang. Es ist aus seiner Sicht Ausdruck eines selektiven Schulsystems mit einem gegliederten Schulwesen und erfüllt seinen Zweck nur in diesem, denn: „Wo es keine Alternative gibt, gibt es auch nichts zu wählen und das Thema Elternwahlrecht ist gegenstandslos“ (Wocken 2011, S. 47). Dem Wunsch vieler Familien, für ihr Kind mit Beeinträchtigungen genauso wie für andere eine aktive Schulentscheidung zu treffen, stehen gleichzeitig Bedenken entgegen, die vor allem Eltern von Kindern mit hohem Hilfebedarf in Bezug auf die dauerhafte Qualität des Unterrichts und die Ausstattung äußern, wenn die Überlegung ansteht, ihr Kind in einer Regelschule einzuschulen (vgl. Körner 2010 a S. 102; Speck 2011, S. 53 f.). Seit 2009 entscheiden sich nach und nach mehr Bundesländer, den Prozess hin zu einem inklusiven Bildungssystem über das Elternwahlrecht zu steuern. An dieser Stelle wird aus systemtheoretischer Perspektive herausgearbeitet, worin das Spezifische der Entscheidung liegt, die Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen nun zu treffen haben.

### **2.6.2 Entscheider und Betroffene**

Luhmann verwendet die Begriffe „Entscheider“ und „Betroffene“, um unterschiedliche Rollen in Entscheidungsprozessen bzw. die Dichotomie von Entscheidungen zu beschreiben. Immer dann, wenn von Personen (oder Organisationen) Entscheidungen getroffen werden, wird an anderer Stelle Betroffenheit erzeugt, sodass die beiden Konstrukte als Gegenbegriffe miteinander verknüpft sind (vgl. Luhmann 1991, S. 115). Aus Entscheidungen resultieren je nach Perspektive Risiken oder Gefahren: Mit der Möglichkeit, zu entscheiden, muss eine Abwägung zwischen Alternativen getroffen werden, was immer ein Risiko darstellt. Als Entscheider, der zwischen Alternativen wählen kann, muss man das Risiko eingehen, eine falsche Entscheidung zu treffen. Folgen, etwa einen möglichen Schaden, muss man seiner eigenen Entscheidung



zurechnen. Die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Zukunft bildet die Voraussetzung für das Eingehen von Risiken. Der Versuch, in der Gegenwart ausgehend von der Kenntnis einer nicht mehr zu ändernden Vergangenheit in eine ungewisse Zukunft zu blicken, birgt immer ein Risiko (vgl. Luhmann 1991, S. 48 f.). Im Falle der Möglichkeit einer Entscheidung können Risiken daher nicht ausgeschlossen werden, auch das Abwägen von Risiken im Entscheidungsprozess bedeutet nicht, dass Risiken vermieden werden können, sondern bietet nur eine Entscheidungshilfe (vgl. Luhmann 1991, S. 37).

Als Betroffener von Entscheidungen, die andere treffen, hat man wiederum weder eine Einflussmöglichkeit auf die Entscheidungen noch auf deren Folgen. Etwaige Schäden, die aus den Entscheidungen anderer entstehen, stellen kein Risiko, sondern eine Gefahr dar. Aus der Perspektive von Betroffenen resultieren aus Entscheidungen folglich Gefahren (vgl. Luhmann 1991, S. 117). Entscheidungen stellen somit für Luhmann eine Form da, die über zwei Seiten verfügt, deren Dualität nicht aufgelöst werden kann: Auf der Innenseite das Entscheiden, auf der Außenseite das Betroffensein (vgl. Luhmann 1991, S. 116).

Aus Luhmanns Sicht unterscheidet sich die Art und Weise, mit der man als Betroffener oder als Entscheider in die Zukunft blickt, wie folgt voneinander: Als Betroffener blickt man mit Zuversicht in die Zukunft oder man betrachtet sie als Gefahr und sieht ihr mit Angst entgegen – beide Möglichkeiten resultieren aus der Tatsache, dass man der Zukunft aufgrund der Entscheidungen ausgeliefert ist, die andere getroffen haben (vgl. Luhmann 1991, S. 115 ff.). Auch die Reflexion der eingetretenen Zukunft unterscheidet sich je nachdem, ob man sie aus der Position des Entscheiders oder des Betroffenen betrachtet: Als Betroffener werden Enttäuschungen extern zugerechnet, als Entscheider intern (siehe Abbildungen 3 und 4).

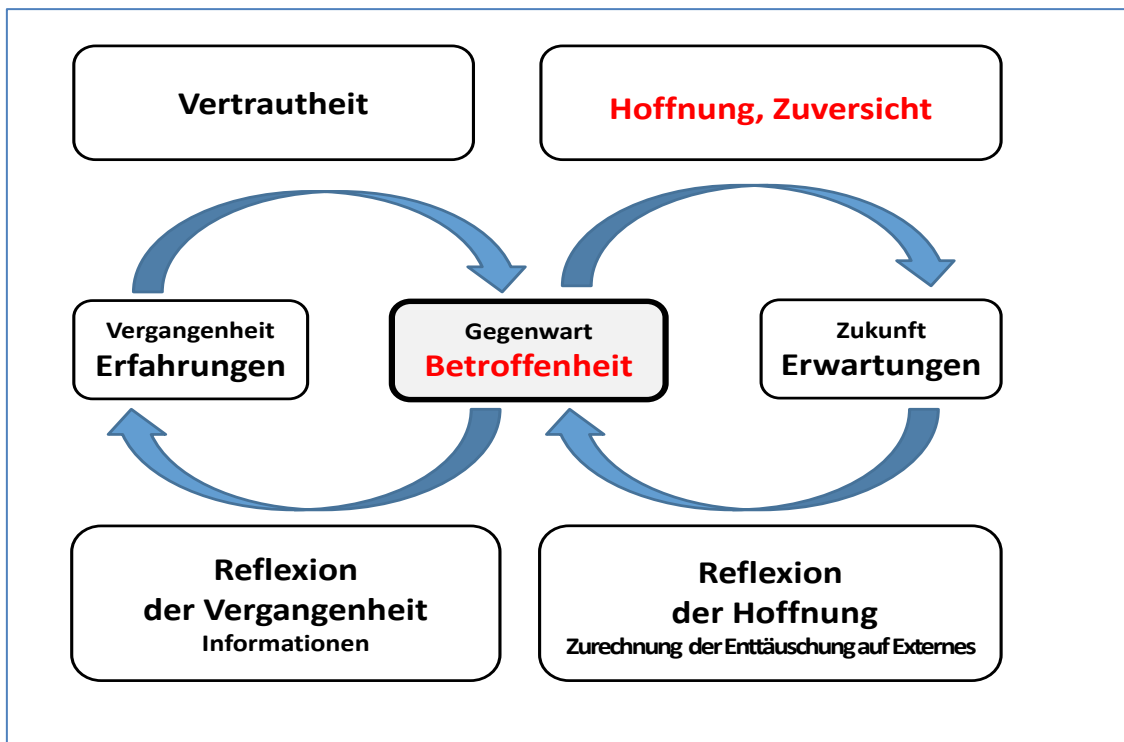


Abbildung 3: Komplexitätsreduktion aus der Perspektive des Betroffenen. Eigene Darstellung.

Die Unterscheidung zwischen Entscheidern und Betroffenen gibt Hinweise darauf, wie sich die Situation bezogen auf die Einschulung für Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen ändert, worauf in Kapitel 2.6.4 näher eingegangen wird.

### 2.6.3 Mechanismen zur Reduktion von Komplexität in Entscheidungsprozessen

Auf der Grundlage der Differenz zwischen System und Umwelt (vgl. Kapitel 2.3) geht Luhmann davon aus, dass die Umwelt stets deutlich komplexer ist als das System selbst (vgl. Luhmann 1987, S. 249). Das System bedarf daher Mechanismen, um mit diesem Komplexitätsgefälle umzugehen und die Komplexitätsunterlegenheit des Systems gegenüber der Umwelt zu kompensieren (vgl. Luhmann 1987, S. 250). Luhmann beschreibt unterschiedliche Mechanismen zur Reduktion der Komplexität, die Systeme nutzen, um sich selbst zu stabilisieren und gegen die Komplexität der Umwelt abzugrenzen. Im Folgenden werden die Begriffe Luhmanns zur Beschreibung dieser Mechanismen im Zusammenhang mit zu treffenden Entscheidungen eingeführt.

### *Vertrautheit, Vertrauen und Zuversicht*

Luhmann grenzt die Begriffe Vertrautheit, Vertrauen und Zuversicht voneinander ab und beschreibt die gleichzeitig bestehende Interdependenz zwischen diesen, die alle eine Form der „Selbstvergewisserung“ darstellen und somit der Reduktion von Komplexität dienen (Luhmann 2001, S. 153). Diese Begriffe werden im Folgenden präzisiert.

Vertrautheit bildet die Grundlage für die Entwicklung sowohl von Zuversicht als auch Vertrauen. Sie orientiert sich Luhmann zufolge an der Vergangenheit, projiziert die gemachten Erfahrungen auf die Gegenwart sowie die Zukunft und trägt zur Reduktion von Komplexität bei, indem davon ausgegangen wird, dass „das Vertraute bleiben, das Bewährte sich wiederholen, die bekannte Welt sich in die Zukunft hinein fortsetzen wird“ (Luhmann 2000, S. 23). Mit dem auf die Vergangenheit gerichteten Blick wird die Welt vereinfacht, da die Vergangenheit nicht dem Problem der Kontingenz unterliegt, denn in der Gegenwart und der Zukunft existieren immer mehrere Handlungsmöglichkeiten, in der Vergangenheit sind die Handlungen dagegen abgeschlossen und es gibt rückblickend daher zumindest praktisch keine alternativen Möglichkeiten mehr.

Zuversicht und Vertrauen beziehen sich auf die Zukunft und zwar auf „Erwartungen, die in Enttäuschung umschlagen können“ (Luhmann 2001, S. 147). Luhmann bezeichnet den Zustand der Zuversicht als den Normalfall, wenn der Mensch davon ausgeht, dass seine Erwartungen nicht enttäuscht werden. Aus der Situation der Betroffenheit, in der man nichts entscheiden kann (vgl. Kapitel 2.6.2), wird die nicht erfüllte Erwartung im Rahmen der Reflexion einer Endbewertung der Zukunft nicht dem eigenen Handeln zugerechnet, sondern Externem.

Vertrauen als Element zur Reduktion von Komplexität erhält seine Bedeutung im Zusammenhang mit der Möglichkeit oder Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, und wird von Luhmann folgendermaßen definiert:

„Wenn man die eine Handlungsweise der anderen vorzieht, obwohl die Möglichkeit besteht, durch die Handlungsweise anderer Menschen enttäuscht zu werden, definiert man die Situation als eine des Vertrauens“ (Luhmann 2001, S. 146).

Luhmann sieht Vertrauen als das Ergebnis interner Mechanismen zur Reduktion von Komplexität eines Systems, das im System selbst entsteht und nicht in der Umwelt. Es stellt eine „riskante Vorleistung“ dar (vgl. Luhmann 2000, S. 27), mit der man auf einen

akuten Handlungszwang in einer überkomplexen Situation reagiert. Vertrauensbereitschaft führt nicht zu mehr Sicherheit, sondern „liegt umgekehrt in einer Steigerung tragbarer Unsicherheit auf Kosten von Sicherheit“ (Luhmann 2000 b, S. 104). Riskant ist die Vorleistung, weil das gewährte Vertrauen auch gebrochen werden und hieraus ein Schaden entstehen kann, der gegen den möglichen Vorteil abgewogen werden muss (vgl. Luhmann 2000 b, S. 28 f.). Von der Vertrauensgabe muss sich der Vertrauende zum Zeitpunkt der Entscheidung somit einen Vorteil versprechen, der ohne die Vertrauensgabe nicht zu erreichen wäre.

Vertrauen erfordert im Gegensatz zu Zuversicht „ein vorangegangenes Engagement“ (Luhmann 2001, S. 148), das einer Risikosituation entspringt. Maßgeblich hierfür ist, ob die Möglichkeit der Enttäuschung im Zusammenhang mit dem eigenen Verhalten zu betrachten ist, d. h. aus einer eigenen Entscheidung resultiert (vgl. Luhmann 2001, S. 149). Erst im Nachhinein zeigt sich dem Vertrauenden, ob die Entscheidung, Vertrauen zu schenken, berechtigt gewesen ist: je nachdem, ob das geschenkte Vertrauen honoriert oder gebrochen wird (vgl. Luhmann 2000 b, S. 29). Die Vertrauensgabe bedarf folglich eines Reflexionsprozesses in der Zukunft, in/bei dem rückwirkend festgestellt wird, ob die Vertrauensgabe berechtigt gewesen ist oder ein Vertrauensbruch stattgefunden hat (vgl. Abb. 4).

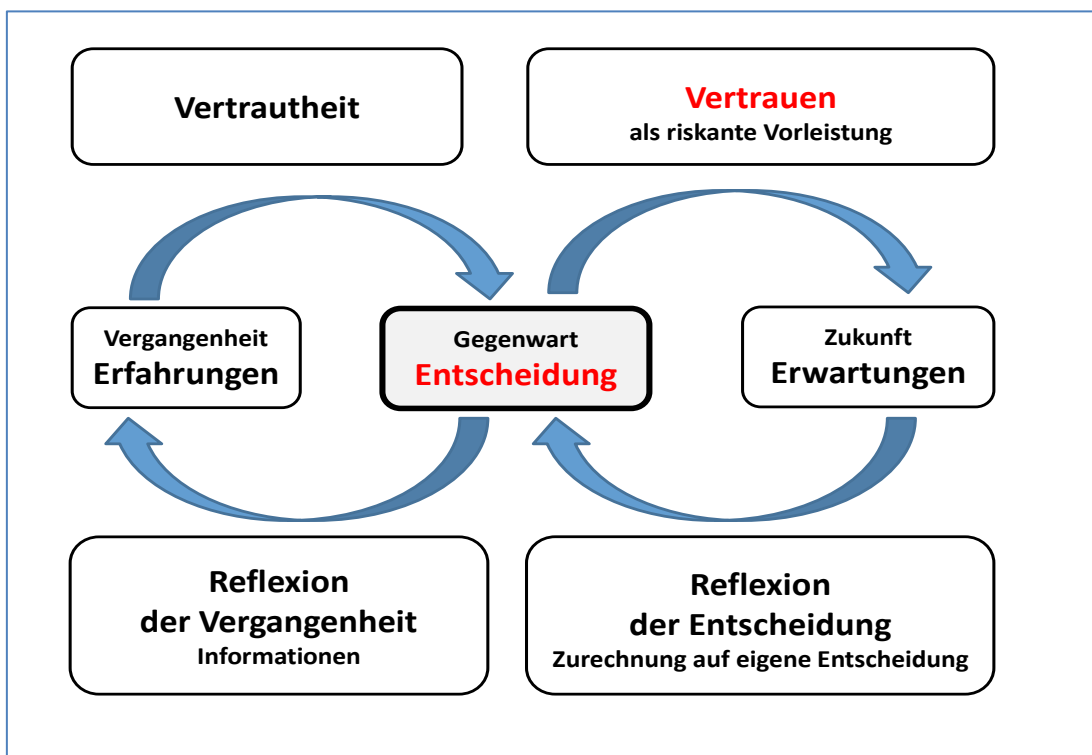


Abbildung 4: Komplexitätsreduktion aus der Perspektive von Entscheidern. Eigene Darstellung.

#### 2.6.4 Schlussfolgerungen für das Verhältnis zwischen Eltern und Schule

Für Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen hat sich durch die Wahlmöglichkeit der Schulform die Beziehung zur Schule grundlegend geändert. Waren sie zuvor Betroffene von Behördenentscheidungen, sind sie nun Entscheider über den Bildungsprozess ihres Kindes. Durch die Möglichkeit und gleichzeitige Notwendigkeit, eine Entscheidung zu treffen, sind die Eltern mit der Tatsache konfrontiert, dass aus ihrer Entscheidung nicht zwangsläufig eine bestimmte Konsequenz erfolgt, sondern dass die Zukunft kontingent ist, d. h. „Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein“ (Luhmann 1987, S. 152) betrachtet werden muss. Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen blieb in der Vergangenheit nichts anderes übrig, als Zuversicht bezüglich der schulischen Entwicklung ihres Kindes zu haben. Sie mussten sich mit der Organisation arrangieren, die ihr Kind aufgrund einer behördlichen Entscheidung besuchte. Sie konnten als Betroffene lediglich darauf hoffen, dass die dort tätigen Akteurinnen und Akteure ihre Aufgaben bestmöglich ausübten.

Bisherige Studien zur Elternperspektive auf die Bildung für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen berücksichtigen bislang nicht die veränderten Prämissen im Rahmen der Implementierung inklusiver Bildung und die neu gewonnenen elterlichen Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 1). Die Betrachtung dieses Themenfeldes aus systemtheoretischer Perspektive und der Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand hat darüber hinaus weitere Fragen aufgeworfen. Bezogen auf die Ergebnisse der berücksichtigten empirischen Studien und die in Kapitel 2 vorgestellten Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht lassen sich die in der Einleitung formulierten Fragen nun wie folgt weiter ausdifferenzieren bzw. konkretisieren:

- Welches Verständnis von Bildung liegt der elterlichen Sichtweise zugrunde?
- Welche Vorstellungen haben Eltern vom Lernen, von den Aneignungsprozessen und der Interaktion ihrer Kinder? Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Eltern für ihre Kinder?
- Inwieweit sehen Eltern eine Unterstützung ihres Kindes durch das schulische Bildungsangebot?

- Welche Bedeutung haben Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext für Eltern vor dem Hintergrund des Paradoxons von Inklusion und Exklusion?
- Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die kommunikative Teilhabe des Kindes für die Eltern?
- Welche Erwartungen haben Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen an die schulischen Akteurinnen und Akteure? Welchen Stellenwert hat für die Eltern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie?
- Wie nehmen die Eltern das von ihnen gewählte Bildungsangebot wahr? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Eltern aus dieser Wahrnehmung?

Die empirische Untersuchung, die im Folgenden dargestellt wird, stellt einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen dar. Dadurch sollen die Gelingensbedingungen inklusiver Bildung beschrieben und die Ursachen für mögliches Misslingen erkannt werden. Auf diese Weise lassen sich Erkenntnisse darüber gewinnen, an welchen „Stellschrauben“ (Klauß 2014, S. 12) gedreht werden muss, um das Menschenrecht auf Inklusion und gleichberechtigte Teilhabe einzulösen.

## 3 Methodisches Design und Forschungsprozess

In diesem Kapitel werden die Überlegungen zum gesamten Forschungsprozess nachgezeichnet. Ausgehend von dem in Kapitel 1 beschriebenen Erkenntnisinteresse, das dieser Studie zugrunde liegt, und der in Kapitel 2.6.4 vollzogenen Klärung dessen, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit zur Bereicherung des aktuellen Forschungsstandes leisten kann, wird zunächst der Forschungsansatz (Kapitel 3.1) erläutert, um anschließend den gesamten Forschungsverlauf nachzuzeichnen (Kapitel 3.2): vom fallkontrastierenden Vorgehen und der Auswahlstrategie des Samples (Kapitel 3.2.1) über die Beschreibung des Feldes und den Feldzugang (Kapitel 3.2.2), die Phasen der Datenerhebung (Kapitel 3.2.3), der Datenaufbereitung (Kapitel 3.2.4) bis hin zur Datenauswertung (Kapitel 3.2.5). Für den Prozess der Datenauswertung wird die Entscheidung für eines der möglichen Auswertungsverfahren im Rahmen der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) begründet. Der Prozess der Kategoriengenerierung im Rahmen der vorliegenden Studie über die Entwicklung von Deskriptoren, Explikatoren und Charakteristika bis hin zu einer Kernkategorie wird erläutert. Anschließend werden Aspekte der Qualitätssicherung im Forschungsprozess angesprochen (Kapitel 3.2.6). Schließlich wird auf zwei Aspekte eingegangen, die zum Ende des Forschungsprozesses hin relevant wurden: die Rückspiegelung der Ergebnisse an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie und weitere Akteurinnen und Akteurinnen und Akteure schulischen Handelns (Kapitel 3.3) sowie die Begründung für die Präsentation der Ergebnisse auf mehreren Ebenen (Kapitel 3.4).

### 3.1 Forschungsansatz

Für diese Studie wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, der, wie in der Einleitung dargestellt, aus der Zielsetzung der Studie, der Fragehaltung und den Forschungsfragen resultiert (vgl. Flick 2010 a, S. 253). Das Design der vorliegenden Studie orientiert sich an der Forschungslogik der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Glaser/Strauss 2010). Sie stellt eine Methodologie dar, bei der es um die Entwicklung einer Theorie aus der induktiven Ableitung eines untersuchten Phänomens geht (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 7 f.; Glaser/Strauss 2010, S. 19). Von Breuer (2010, S. 41) wird die Grounded Theory auch als „Forschungsstil“ bezeichnet, um die „subjekt- bzw. autorseitig geprägte

Arbeitsweise“ hervorzuheben. Der Forschungsstil der Grounded Theory stellt Handlungen und Prozesse in den Mittelpunkt, deren Muster und Strukturen mittels eines fallkonstrastierenden Vorgehens herausgearbeitet werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 23; Glaser/Strauss 2010; Kelle/Kluge 2010). Maßgeblich für diesen Ansatz ist, dass sich erst im Laufe des Forschungsprozesses herauskristallisiert, welche Aspekte der Thematik relevant sind und worauf sich die Forschungsfrage zuspitzt (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 8). Dieser Ansatz wurde gewählt, da er einerseits durch Strukturierung und Systematisierung zur Reduktion von Komplexität von Phänomenen beiträgt, andererseits durch die diesem Ansatz innewohnende Offenheit des Vorgehens (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 11; Breuer 2010, S. 29) für ein hypothesengenerierendes Verfahren geeignet ist, da er ermöglicht, flexibel auf neu gewonnene Erkenntnisse zu reagieren. Darüber hinaus ist das Verfahren aufgrund seiner Flexibilität geeignet, weil es die Möglichkeit bietet, sehr flexibel auf die Bereitschaft zur Mitarbeit der Schulen einzugehen, die sich in ressourcenfordernden Schulentwicklungsprozessen befinden.

Schließlich bot sich der Ansatz an, weil theoretisches Vorwissen und empirisch gewonnene Erkenntnisse in einer beständigen Integration der Arbeitsschritte miteinander verknüpft werden, wodurch sichergestellt wird, dass die die Forschungsarbeit strukturierenden Merkmale und Kategorien für die Forschungsfrage relevant sind (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 60; Kelle/Kluge 2010). Strauss und Corbin weisen auf die Bedeutung des Vorwissens für den Forschungsprozess im Sinne einer theoretischen Sensibilität hin (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 25 ff.; Kelle/Kluge 2010, S. 19). Dabei fließen unterschiedliche Dimensionen theoretischen Vorwissens in den Forschungsprozess ein, zu denen Heuristiken und Alltagswissen sowohl der Forschenden als auch der untersuchten Akteurinnen und Akteure gehören, die empirisch gehaltvoll sind (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 39). Theoretisches Vorwissen in diesem Sinne fließt in den Forschungsprozess der vorliegenden Studie in folgender Weise ein:

Die Theorie sozialer Systeme Luhmanns bildet den Bezugspunkt, an den die Forschungsergebnisse zurückgebunden werden. Der Einfluss empirisch gehaltvollen Alltagswissen, das für den Forschungsprozess relevant ist, wird in Kapitel 3.2.6 eingehend erörtert. Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen verfügen über ein empirisch gehaltvolles Alltagswissen. Sie sind Expertinnen und Experten für ihr Kind und müssen im Alltag beispielsweise eine Vielzahl pflegerischer und therapeutischer Aspekte berücksichtigen. Diese sind für ihr Kind im wahrsten Sinne des Wortes überlebens-



wichtig, etwa bei Fragen der Nahrungsaufnahme, der Sondierung, der Gefahr eines Dekubitus, dem Umgang mit Spasmen oder epileptischen Anfällen. Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen eignen sich hierdurch im Laufe der Zeit häufig auch ein umfassendes medizinisches Fachwissen an.

Das Forschungsvorhaben ist aus dem hamburgischen Schulsystem heraus entstanden, in dem die Verfasserin als Akteurin Teil des Systems ist. Es verfolgt den Anspruch, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Grundlagenforschung zu leisten, auch wenn es zunächst aus dem professionsgeleiteten Interesse heraus entstanden ist, einen Beitrag zur Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu leisten. Durch die äußeren Umstände der Verflechtung zwischen Forscherin und Beforschten und der damit verbundenen Feldnähe ist es notwendig, eine Abgrenzung von der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2008) vorzunehmen. Auch wenn die Autorin als externe Evaluatorin tätig ist, so ist die vorliegende Studie explizit nicht der Evaluationsforschung zuzurechnen, da sie weder von den Schulen beauftragt wurde, noch im Zusammenhang mit einer von der Schulbehörde oder einer anderweitig – etwa innerhalb eines Schulversuchs – beauftragten Evaluationsstudie steht. Auch ist das Forschungsfeld nicht daraufhin untersucht worden, ob bestimmte, zuvor festgelegte Qualitätskriterien erreicht werden. Die Autorin der vorliegenden Studie ist zwar Teil des Hamburger Bildungswesens, aber nicht dem System Schule zuzurechnen. Es ging bei dem Forschungsvorhaben darum, über die Beschreibung des Einzelfalls hinaus das gewonnene Wissen zum „Wissen über allgemeine Strukturen und regelhafte Prozesse“ in Beziehung zu setzen (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2008, S. 184), um hieraus einen wissenschaftlichen Generalisierbarkeitsanspruch abzuleiten. Die meisten der schulischen Akteurinnen und Akteure der teilnehmenden Schulen beteiligten sich an dem Forschungsvorhaben, weil sie daran interessiert waren, aus den Forschungsergebnissen Schlussfolgerungen für die Verbesserung der Schulqualität und ihres pädagogischen Handelns zu ziehen oder zumindest eine Rückmeldung zu ihrem Handeln zu erhalten. Dem Wunsch vor allem der Schulleitungen, gewonnene Erkenntnisse zu nutzen, um die Handlungskompetenz auf Schulebene zu steigern, wurde durch eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Akteurinnen und Akteure begegnet (vgl. Kapitel 7). Auch wenn der Forschungsprozess von Prengel, Heinzel und Carle als interaktiver und reflektierender Prozess verstanden wird, bei dem sich alle Beteiligten als Lernende verstehen (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2008, S. 189), wurden keine schriftlichen Absprachen getroffen, um klare Grenzen zwischen dem schulischen Erkenntnis- und dem Forschungsinteresse zu

ziehen und eine dialogische Forschungsbeziehung entstehen zu lassen, wie etwa in der Schulbegleitforschung üblich (vgl. Combe 2002, S. 31). In Eingangsgesprächen wurde für die Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern Transparenz darüber hergestellt, in welchem Rahmen die Datenauswertung erfolgt, dass eine Rückmeldung lediglich Teilaspekte umfassen kann, sie in einem zeitlichen Abstand zur Datenerhebung erfolgt und die Forschungsergebnisse den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Eltern in aggregierter Form präsentiert werden. In drei Schulen fanden Einzelgespräche mit den pädagogischen Teams statt, um die Ergebnisse zu präsentieren und eine Rückmeldung darüber zu erhalten, ob sich die Akteurinnen und Akteure in einzelnen Aspekten zutreffend interpretiert sehen. Die vierte Schule nahm das Angebot zur Präsentation der Ergebnisse im Rahmen einer schulinternen Fortbildung unter Beteiligung von Eltern an, um daraus Rückschlüsse für die weitere Schulentwicklung zu ziehen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie geht es um unterschiedliche Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen, die aus der Perspektive von Eltern und ansatzweise auch der pädagogischen Klassenteams als schulischen Akteurinnen und Akteuren rekonstruiert werden. Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung dienen in der qualitativen Forschung sowohl der Beschreibung und dem Verstehen sozialer Prozesse als auch der Formulierung von Theorien über Gesetzmäßigkeiten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 10). Der Begriff Fall bezieht sich dabei nicht auf die einzelnen Kinder als Personen, ihre Familien oder die jeweilige Schule als Organisation, sondern die Perspektive der Eltern auf das Bildungsangebot bzw. die Bildungsprozesse ihres Kindes, d. h. auf Situationen und Handlungen, die miteinander verglichen werden (vgl. Strauss/Corbin, S. 149; Kelle/Kluge 2010, S. 86; Flick 2010 a, S. 253 f.).

### **3.2 Forschungsverlauf**

Der Forschungsverlauf mit seinen Phasen und seinem Bezug zur Systemtheorie (vgl. Kapitel 2) sowie der aktuellen Vertrauensforschung (vgl. Kapitel 6.3.2) als sensibilisierenden Konzepten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess und der Bedeutung von Reflexion wird in Abbildung 5 dargestellt.

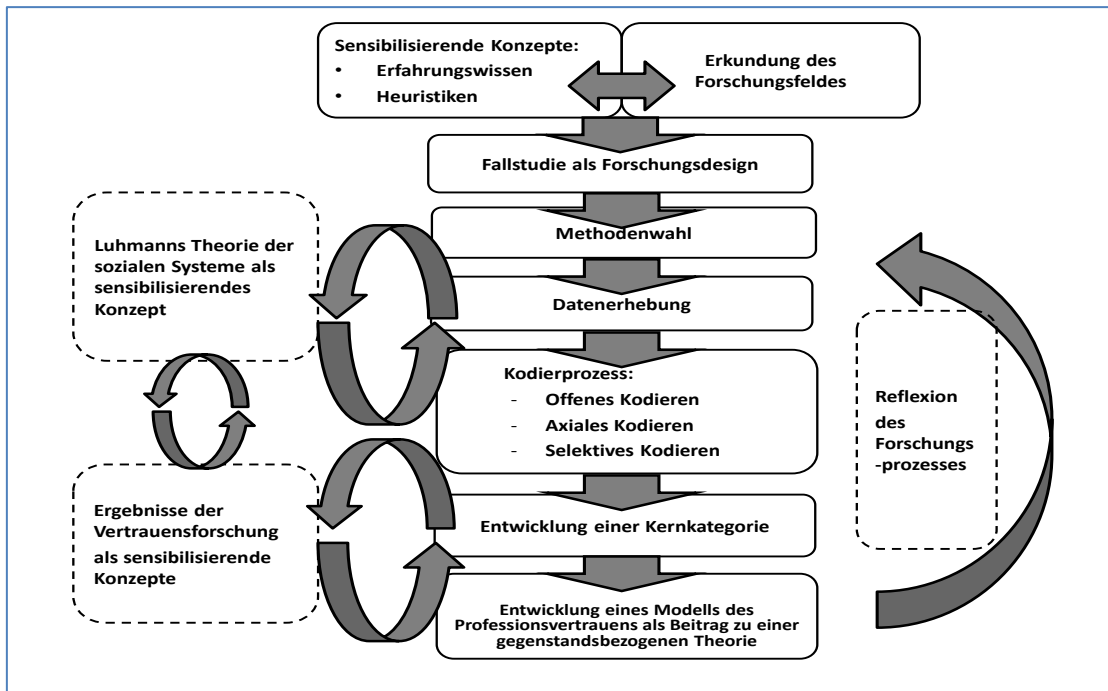


Abbildung 5: Überblick über den Forschungsverlauf. Eigene Darstellung.

### 3.2.1 Fallkontrastierendes Vorgehen und Auswahlstrategie bezüglich des Samples

Ein fallkontrastierendes Vorgehen ist kennzeichnend für die Methodologie der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2010; Strauss/Corbin 1996). Strauss/Corbin betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung des theoretischen Samplings, worunter sie das Treffen einer Auswahl „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 148), verstehen. Bezieht man die Bezeichnung Sampling nicht auf Personen, sondern das Auswählen von „Vorkommnissen“, um Vergleiche ziehen zu können, wie von Strauss/Corbin (1996, S. 149 f.) vorgeschlagen, so geht es darum, anfängliche Entscheidungen flexibel zu handhaben und zu akzeptieren, dass der Prozess des Samplings auch Einflüssen von außen unterliegt, die nicht von den Forschenden beeinflusst werden können.

Um zu einer Fallauswahl zu gelangen, die eine Fallkontrastierung ermöglicht, wurde eine von Kluge und Kelle vorgeschlagene kriteriengesteuerte Fallauswahl getroffen. Die Konstruktion von qualitativen Stichprobenplänen vor der Datensammlung wird von Kelle und Kluge als angemessene Form der Fallauswahl betrachtet, wenn die Untersu-

cherinnen bzw. Untersucher über „Kenntnis oder Arbeitshypothesen über relevante Einflussfaktoren im untersuchten Feld verfügen“ (Kelle/Kluge, 2010, S. 50). Sie ersetzt das im Rahmen der Grounded Theory vorgeschlagene theoretische Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148), das in idealtypischer Weise vorsieht, zunächst einen Fall zu analysieren, um anhand der dadurch gefundenen Kategorien zu entscheiden, welche Daten geeignet scheinen, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Die Kenntnis über das Forschungsfeld wurde vorliegend genutzt, um trotz der geringen Anzahl von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen frühzeitig ein Sample entsprechend den nachstehenden fünf Kriterien zusammenzustellen: dem Vorliegen von komplexen Beeinträchtigungen, dem Einschulungszeitraum, der soziodemografischen Zusammensetzung, der Breite der Fallauswahl hinsichtlich der besuchten Schulformen sowie der Bereitschaft aller beteiligten Akteurinnen und Akteure.

Aufgrund der geringen Anzahl von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen in der Gesamtbevölkerung wurden Überlegungen angestellt, wie eine Fallauswahl getroffen werden kann, die dem Anspruch eines Samplings „auf der Basis der sich entwickelnden theoretischen Relevanz der Konzepte“ (Strauss/Corbin 1996, S. 150) genügt. Hierbei spielten auch praktische Fragen eine Rolle. So mussten für diese Studie in Frage kommende Schülerinnen und Schüler gefunden werden. Außerdem war es erforderlich, dass die beteiligten Schulen und Eltern ihr Einverständnis zur Mitwirkung an der Studie geben. Die Schwierigkeit bestand daher darin, zu einer Fallauswahl zu kommen, die Bezug zu den Forschungsfragen nimmt, alle für die Forschungsfragen relevanten Fälle einbezieht (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 109) und gleichzeitig Verzerrungen durch eine einseitige Fallauswahl vermeidet (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 42). Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich gezeigt, dass es nicht erforderlich war, alle zunächst angedachten sechs Fälle zu berücksichtigen, da bereits nach der Analyse von vier Fällen eine theoretische Sättigung im Hinblick auf die Forschungsfragen eintrat (vgl. Combe 2002, S. 31). Dies wurde daran deutlich, dass sich nach zwei Interviews, die an ein und derselben Schule durchgeführt worden waren, die elterlichen Aussagen in Bezug auf alle Aspekte stark ähnelten, weshalb weitere Kodierungen folglich keine wesentlichen neuen Erkenntnisse hervorgebracht hätten.

### *Komplexe Beeinträchtigungen*

Zunächst wurde das Kriterium komplexe Beeinträchtigungen definiert und die Stichprobe entsprechend dieser Definition eingegrenzt, um die Situation der Eltern und der

Schule bezogen auf die damit verbundenen Belastungen zu berücksichtigen. Als Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen wurden solche definiert, für die im sonderpädagogischen Gutachten der Behörde für Schule und Berufsbildung der Begriff „Mehrfachbehinderung“ verwendet wird, der bei den Schulen einen Anspruch auf zusätzliche personelle Ressourcen auslöst. In der Regel geht dies mit einer nach dem Sozialgesetzbuch IX oder XII bereits erfolgten Einordnung und einem entsprechenden Anspruch auf Eingliederungshilfen einher, beispielsweise einer Schulbegleitung.

Die Schülerinnen und Schüler, die auf diese Weise gefunden wurden und deren Eltern sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten, sind in unterschiedlicher Weise beeinträchtigt. Bei zwei der Kinder besteht die Beeinträchtigung vor allem im Bereich der motorischen Entwicklung mit einem damit verbundenen Assistenzbedarf, wie der Notwendigkeit der Nahrungsdarreichung. Dieser wird durch Einschränkungen in der kognitiven Entwicklung und eingeschränkte Möglichkeiten der Kommunikation ergänzt. Bei den anderen beiden liegt die Beeinträchtigung weniger in der motorischen als der kognitiven Entwicklung. Allen gemeinsam sind eine starke Beeinträchtigung der Kommunikationsmöglichkeiten (nicht bzw. kaum sprechend) und ein Assistenzbedarf im Bereich der Grundpflege (Nahrungsaufnahme/Pflege/Medikamentengabe).

#### *Einschulungszeitraum*

Im Schuljahr 2011/2012 waren es lediglich die Eltern der Jahrgänge 1 und 2, die per Schulgesetz eine freie Schulwahl hatten. Zuvor gab es zwar auch die Möglichkeit der Beschulung in einer Integrationsklasse an etwa 30 Grundschulstandorten, diese setzte aber ein Auswahlverfahren voraus, an dessen Ende eine Entscheidung der Schule und nicht der Eltern stand. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden analog zu den Grundschulklassen dieser Jahrgänge die Jahrgangsstufen 1 und 2 an Sonderschulen ausgewählt.

#### *Soziodemografische Zusammensetzung*

In Bezug auf die soziodemografische Zusammensetzung der Familien sollte eine möglichst große Heterogenität erzielt werden, wie von Kelle und Kluge vorgeschlagen, um die Heterogenität im Untersuchungsfeld abzubilden (vgl. Kelle/Kluge, 2010, S. 52). Hierzu gehörte die Berücksichtigung von unterschiedlichen Herkunfts- und Familiensprachenkontexten entsprechend des hohen Anteils der Hamburger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

### *Heterogenität der Fallauswahl*

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen wird in Hamburg an verschiedenen Schulformen beschult, die in unterschiedlichem Maße mit personellen und materiellen Ressourcen ausgestattet sind und im Hinblick auf ihre Erfahrung im Umgang mit dieser Schülergruppe divergieren. Die Auswahl der Schulen erfolgte mit der Intention, ein möglichst breites Spektrum innerhalb des Hamburger Schulsystems abzudecken. Daher wurden gezielt Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen an unterschiedlichen Schulformen und in unterschiedlichen Regionen Hamburgs gesucht.

Die vier Schulen, die in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehen, verfügen in Bezug auf ihre Schulentwicklungsprozesse über Gemeinsamkeiten, unterscheiden sich jedoch in der Entwicklung der Angebote für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen. Sie bilden dadurch ein breites Spektrum des schulischen Angebots in Hamburg ab. Hinsichtlich der Ähnlichkeit zwischen den in dieser Arbeit untersuchten Hamburger Schulen lässt sich festhalten, dass alle vier Schulen unabhängig von ihrer Schulform seit 2009 eine Phase der Veränderung durchlaufen, die durch bildungspolitische Entscheidungen verursacht und somit von außen an das System der Einzelschule herangetragen worden ist. Angefangen mit der Ungewissheit über den Erhalt ihres Schulstandorts bzw. ihrer Schulform und der fehlenden Prognosemöglichkeiten zum Wahlverhalten der Eltern sind Veränderungen innerhalb des Systems Schule in Bezug auf die Konzeption und Zielgruppenausrichtung notwendig, die von den Schulleitungen im Rahmen des Konzeptes der selbstverantworteten Schule strategisch angegangen werden müssen. Alle Schulen fühlen sich unabhängig von ihrer Schulform als Grund- oder Sonderschule dem Ziel der Integration bzw. Inklusion verpflichtet und verfügen über eine lange Tradition der Leistungsrückmeldung anhand der individuellen Bezugsnorm in Form von Berichtszeugnissen. Gleichwohl betrachten die Schulleitungen die Implementierung inklusiver Bildung als eine erhebliche Veränderung ihrer bisherigen Arbeit.

### *Bereitschaft aller Akteurinnen und Akteure*

Nachdem die Schulleitungen der betroffenen Schulen bereits im Vorwege ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung signalisiert hatten, wurden bis zum Beginn des Schuljahres 2011/2012 Gespräche mit den Eltern und den pädagogischen Teams geführt, um das Einverständnis aller am Lernprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure

zur Teilnahme an der Studie zu erhalten. Nach Anwendung der genannten Kriterien ergab sich eine Gruppe von sechs Schülerinnen und Schülern an fünf verschiedenen Schulen. Durch längerfristige Erkrankung einer Klassenlehrkraft blieben zunächst fünf Schülerinnen und Schüler an vier Schulen übrig. Für die Auswertung wurde schließlich an der Schule für motorische Entwicklung einer von zwei Fällen ausgewählt, da sich die Settings innerhalb der Schule als sehr ähnlich erwiesen. Das heißt, die anfänglichen sechs Fälle wurden auf vier reduziert.

### **3.2.2 Das Feld und der Feldzugang**

In diesem Kapitel wird zunächst das Forschungsfeld dargestellt. Dabei geht es erst um die Rahmenbedingungen im Bundesland Hamburg (Kapitel 3.2.2.1) und anschließend die Beschreibung der Situation von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen an den Hamburger Schulen (Kapitel 3.2.2.2). Schließlich wird der Zugang zum Feld beschrieben (Kapitel 3.2.2.3).

#### **3.2.2.1 Rahmenbedingungen im Bundesland Hamburg**

Das Hamburger Schulsystem bot sich als Forschungsfeld an, da sich die Situation für Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen hier von der in anderen Bundesländern zum Zeitpunkt der Studie insofern unterschied, als in Hamburg bereits 2009 ein Weg zur Implementierung inklusiver Bildung eingeschlagen worden ist, der in den meisten anderen Bundesländern zum Zeitpunkt der Studie noch diskutiert wurde. Hamburg verfügt seit den 1980er-Jahren sowohl über ein differenziertes Sonderschulwesen als auch Integrationsklassen an ausgewählten Grundschulen, die aufwachsend dann auch an einzelnen Gesamtschulen fortgeführt wurden. In den 1990er-Jahren wurden diese durch einen Schulversuch mit integrierten Regelklassen an Grundschulen ergänzt, denen pauschal sonderpädagogische Ressourcen zugewiesen wurden, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale Entwicklung an eine Sonderschule überwiesen werden. Hamburg hat im Jahr 2009 als erstes deutsches Bundesland auf die Ratifizierung der UN-BRK reagiert und das Recht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf einen Besuch der allgemeinen Schule im Schulgesetz verankert (vgl. Kapitel 1). Die Novellierung des § 12 des Schulgesetzes sah ausdrücklich keinen Ressourcenvorbehalt vor, der dieses Recht einschränkt. Gleichzeitig wird in § 19 den Sorgeberechtigten von Kindern und

Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Wahlrecht auch auf den Besuch einer Sonderschule zugesichert. Das Elternwahlrecht hat zur Folge, dass im Stadtstaat Hamburg seitdem verschiedene Schulformen auf engem Raum vorzufinden sind, die Eltern aufgrund der Konzentration von Schulen, anders als in einem Flächenstaat, somit eine echte Wahlmöglichkeit bieten, wodurch sie Entscheidungen treffen können bzw. müssen, die mit anderen Überlegungen als nur der Bedeutung der Wohnortnähe verbunden sind.

Die Gesetzesänderung ist erfolgt, ohne dass dadurch zu jenem Zeitpunkt inhaltliche Vorstellungen zur Gestaltung und Organisation inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen oder gar entsprechende ministerielle Vorgaben existierten. Diese wurden erst in den Folgejahren mit der „Bürgerschaftsdrucksache Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ (Drucksache 20/3641, vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) geschaffen. Die ersten beiden Jahre, in welche die Untersuchungen zur vorliegenden Studie fallen, wurden von Behördenvertreterinnen und -vertretern in Hamburg daher auch in öffentlichen Diskussionen als das erste bzw. das zweite „pragmatische Jahr“ bezeichnet (vgl. Hamburger Netzwerk Gemeinsam Lernen 2010). Darüber hinaus existiert in Hamburg kein Bildungsplan, der auf die Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Bezug nimmt. Der im Jahre 2011 verabschiedete Bildungsplan für Grund- bzw. Stadtteilschulen gibt einzelne Hinweise auf den Bildungsauftrag, der sich aus den §§ 1 bis 3 und 12 HmbSG ergibt, und hält fest, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden und gegebenenfalls ein Nachteilsausgleich gewährt wird.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität (2006 eingeführt, 2013 modifiziert) gibt Hinweise zur Einbeziehung von Eltern in die Förderung, darin wurde als Qualitätsanforderung an die Schulen Folgendes beschrieben: „Eltern [...] zu fördernder Schülerinnen und Schüler werden über Ziel, Verlauf und Ergebnis von Fördermaßnahmen informiert und werden in die Förderung einbezogen“ (BSB 2008, S. 28).

Relevant ist das Bundesland Hamburg als Forschungsfeld auch aus dem Grund, dass das seit 2006 von der Hamburger Schulbehörde verankerte Konzept der selbstverantworteten Schule den Schulen auch im Hinblick auf die Personalauswahl und -verantwortung von Schulleitungen sowie die Übertragung von Budgets für Sachmittel



zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung einen Gestaltungsspielraum lässt. Dadurch können Aspekte der Schule als Organisation hier deutlicher als in anderen Bundesländern wahrgenommen werden.

Die Personalausstattung im Primarbereich war bis zum Jahre 2010 an den Hamburger Schulen sehr unterschiedlich geregelt. Den unterschiedlichen Modellen von Integrationsklassen, integrativen Regelklassen im Primarbereich und den unterschiedlichen Sonderschulformen (Schwerpunkte geistige sowie motorische Entwicklung, Lernen, Sprache) lagen unterschiedliche Berechnungsmodi bezüglich der Personalzuweisung zugrunde, teilweise auf einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen, teilweise pauschaliert. Dies zeigt sich auch an Personalfragen, die in den Interviews (vgl. Kapitel 4) thematisiert werden. In den beiden „pragmatischen“ Jahren zwischen der Gesetzesänderung und der Entwicklung von behördlichen Rahmenvorgaben, in denen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, gab es für alle Akteurinnen und Akteure im Hamburger Bildungswesen viele Unklarheiten hinsichtlich der zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen und der Rahmenbedingungen, unter denen inklusive Bildung gestaltet werden sollte.<sup>10</sup>

### **3.2.2.2 Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen an den Hamburger Schulen**

In Hamburg lag die Quote des Sonderschulbesuchs von Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2010/2011 mit knapp 76 Prozent nur leicht unter dem bundesweiten Schnitt (vgl. Baumann 2012, S. 22 f.). Eine große Anzahl der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung hat sich in den ersten beiden Jahren nach der Schulgesetzänderung bereits für die Grund- bzw. Stadtteilschule (damals noch Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen) entschieden. Dies hat dazu geführt, dass zum Schuljahr 2013/2014 die 25 Sonder- bzw. Förderschulen der Fachrichtungen Lernen und Sprache in 13 schulische Abteilungen Regionaler Bildungs- und Beratungszentren überführt wurden. Insgesamt nimmt die Zahl der Schülerinnen und

---

<sup>10</sup> Erst mit der Verabschiedung der Drucksache „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ reagierte die Bürgerschaft im März 2012 auf die Notwendigkeit, die im Oktober 2009 beschlossene Änderung des Schulgesetzes zu konkretisieren, mit der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht zum Besuch allgemeiner Schulen eingeräumt worden war.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit der Schulgesetznovellierung sogar zu. Im Bereich der speziellen Sonderschulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit den Schwerpunkten Hören, Sehen sowie motorische und geistige Entwicklung unterrichtet werden, ist dieser Trend zu einer Abnahme der Anmeldungen nicht zu verzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011; 2012). Auch die Zahl der Kinder, denen vom Statistischen Bundesamt ein „übergreifender“ Schwerpunkt zugeschrieben wird, nimmt zu. Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen seit der Schulgesetznovellierung sinkt sowie die Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler gleichzeitig steigt, hat sich die Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler mit übergreifendem Schwerpunkt halbiert und ist im Primarbereich sogar auf ein Drittel gesunken, von 26 Schülerinnen und Schülern im Jahr 2010/2011 auf insgesamt zehn im Schuljahr 2011/2012, (vgl. Tabelle 1).

	Schuljahr 2010/2011	Schuljahr 2011/2012
Schülerinnen und Schüler an Förder- bzw. Sonderschulen	6.650	6.152
... davon mit „übergreifendem Schwerpunkt“	161	256
Integrationsschülerinnen und -schüler	2.142	3.493
... davon mit „übergreifendem Schwerpunkt“	46	21
... davon im Primarbereich	29	10

Tabelle 1:

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 (S. 197, 201) bzw. 2012 (S. 198, 202). Eigene Darstellung.

Aus den Zahlen ergibt sich, dass für eine Fallstudie, die Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen in den Blick nimmt, nur eine kleine Zahl von Kindern überhaupt in Frage kam, von denen wiederum nur wenige im Grundschulbereich anzutreffen sind. Die meisten dieser Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich nach wie vor auf elf spezielle Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten motorische bzw. geistige Entwicklung.

### 3.2.2.3 Feldzugang

Aufgrund der Kenntnis der Hamburger Schullandschaft sowie der geringen Anzahl von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen wurde folgendermaßen vorgegangen, um Zugang zum Feld zu erhalten:

An den zehn speziellen Sonderschulen konnte im Zeitraum von Mai 2011 bis Juli 2011 relativ einfach telefonisch geklärt werden, ob Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen im Schuljahr 2010/2011 eingeschult worden sind bzw. im nachfolgenden Jahr eingeschult würden. Deutlich schwieriger gestaltete sich die Suche nach Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen an Grundschulen. Bei dieser Suche waren sowohl Vertreterinnen und Vertreter der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) als auch ein Elternverein behilflich, bei dem sich regelmäßig eine Elterngruppe trifft, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich mit Fragen der Schulentcheidung beschäftigen. Während des Schuljahres 2010/2011 wurde zum ersten Mal Kontakt zu den Leitungen von Grundschulen aufgenommen, an denen Schülerinnen und Schüler nach Inkrafttreten der Schulgesetznovellierung aufgrund des ausdrücklichen Elternwunsches im Sommer 2010 eingeschult worden waren bzw. im Sommer 2011 eingeschult werden sollten. Zeitgleich wurde Kontakt zu den Schulleitungen der zehn Hamburger Sonderschulen mit dem Schwerpunkt motorische bzw. geistige Entwicklung aufgenommen. Ihnen wurde das Vorhaben vorgestellt und für eine Teilnahme der Schulen an der Studie geworben. Die Klassenteams der zukünftigen ersten Klassen standen zu diesem Zeitpunkt noch nicht an allen Standorten fest und nicht alle Eltern waren wenige Monate vor der Einschulung sicher, für welche Schulform sie sich letztendlich entscheiden würden.

Die Kontakte zu Akteurinnen und Akteuren des Hamburger Bildungswesens und das vorhandene Systemwissen über die schulischen Rahmenbedingungen Hamburger Schulen haben das Forschungsdesign der vorliegenden Studie beeinflusst. Alle Schulen hatten zuvor eine Rückmeldung der Schulinspektion über die Stärken und Entwicklungsbedarfe des schulischen Systems erhalten. Die Schulleitungen von drei Schulen hatten sich dem Forschungsprojekt gegenüber besonders offen gezeigt. Dementsprechend bereitwillig stellten sie auch Dokumente zur Verfügung, die Hintergrundwissen zu den jeweiligen schulischen Konzepten vermitteln, und sorgten für eine Weiterleitung der Informationen über das Forschungsvorhaben an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule und die Eltern der für die Untersuchung in Frage kommenden Kinder. In einer der Schulen erfolgte der Zugang zunächst über Hinweise der Behörde für Schule und Berufsbildung zu möglichen Beschulungsorten von Schülerinnen und Schülern mit starkem Hilfebedarf.

Schulleitungen, die Eltern der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler sowie die entsprechenden Pädagoginnen und Pädagogen wurden in der Zeit von Juni 2011 bis August 2011 ausführlich schriftlich und telefonisch über das Forschungsprojekt informiert und um Mitarbeit gebeten. Nachdem sich herauskristallisiert hatte, welche Kinder aufgrund der Zusage aller beteiligten Akteurinnen und Akteure in die Fallstudie einbezogen werden konnten, wurde im August 2011 auch die Elternschaft der betroffenen Lerngruppen postalisch über das Forschungsvorhaben informiert.

Die Balance zwischen Nähe und Empathie zum Forschungsfeld bei gleichzeitiger Distanzierung und Reflexion auszutarieren, stellte eine Herausforderung dar, die auch in der Literatur als solche beschrieben wird. Breuer beschreibt dies als „selbst-/reflexive Hin- und Herbewegung gewissermaßen zwischen Person-Sein und Forscher-Sein“ (Breuer 2010, S. 140). Die Doppelrolle der Autorin als Forscherin und Akteurin im Hamburger Bildungssystem (vgl. Kapitel 3.6.2) beeinflusste den Forschungsprozess in mehrfacher Hinsicht. Der Feldzugang gestaltete sich durch die vorhandenen Kontakte und das Systemwissen zunächst leicht. Für die Schulleitungen stellten die beiden unterschiedlichen Rollen kein Problem dar, was sich bereits an der Bereitschaft zur Mitwirkung und der Zusage von Unterstützung zeigte. Dagegen musste zunächst erst einmal das Vertrauen vor allem der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gewonnen werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen benötigten eine Zeit des persönlichen Kennenlernens und zeigten sich unterschiedlich aufgeschlossen gegenüber Hospitationen. Bevor sie sich für Interviews öffneten, erbaten sie ausführliche Informationen über die Intention des Forschungsprojekts. Einige waren in Sorge, ob der Datenschutz gewährleistet sei.

### **3.2.3 Datenerhebung**

Als Untersuchungszeitraum wurde das Schuljahr 2011/2012 festgelegt, um für ein Schuljahr typische Phasen im Alltag der Lerngruppen miterleben und flexibel auf die Terminierungen der Einzelschule eingehen zu können. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Erhebungsphase auf diesen Zeitraum begrenzt, um das Forschungsvorhaben in angemessener Zeit abschließen zu können und dennoch genügend Datenmaterial zu sammeln und dieses angemessen auswerten zu können. Als problematisch erwies sich, dass bis wenige Wochen vor Schuljahresbeginn noch nicht alle Schulorte der als Fälle zusammengestellten Kinder und auch noch nicht die

personellen Besetzungen der jeweiligen Klassen feststanden, sodass die Information der Akteurinnen und Akteure über das Forschungsvorhaben teilweise erst zu Beginn des Schuljahres erfolgen konnte. Hierdurch verschob sich der Beginn der Erhebungsphase. Bereits kurz vor Ende des Schuljahres 2011/2012 wurde deutlich, dass die Veränderungen im Schulalltag nicht so umfangreich sind, als dass sich aus weiteren Beobachtungen oder Interviews im darauffolgenden Schuljahr neue Erkenntnisse gewinnen lassen würden, die zusätzliche Aspekte eröffneten. Es zeigte sich, dass der vorgesehene Zeitraum ausreichte, um Daten zu erheben und so weit auszuwerten, um einen „Sättigungsgrad“ (Strauss/Corbin1996, S. 159) zu erzielen, der es erlaubte, auf weitere Beobachtungen und Interviews zu verzichten und in der weiteren Auswertung lediglich auf zusätzliche Daten von bereits vorliegenden Dokumenten zurückzugreifen.

### **3.2.3.1 Methoden der Datenerhebung**

Im Folgenden werden die Methoden und Instrumente der Datenerhebung erläutert, die in der vorliegenden Studie zur Anwendung kommen. Zunächst werden die Auswahl der Erhebungsmethoden und ihr Einsatz beschrieben. Im Anschluss wird ausführlicher auf das problemzentrierte Interview als zentrales Erhebungsinstrument eingegangen.

#### *Teilnehmende Beobachtungen*

Um die Lernsituation derjenigen Schülerinnen und Schüler nachvollziehen zu können, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen, fanden während des Schuljahres 2011/2012 in den Klassen von zunächst sechs Kindern an fünf Schulen, später nur noch von vier Kindern an vier Schulen (vgl. Kapitel 4) insgesamt zwanzig teilnehmende Beobachtungen im Schulalltag statt, die zwischen zwei Stunden und einem ganzen Schultag (8.00-16.00 Uhr) dauerten. Dabei wurden unterschiedliche Lernsituationen berücksichtigt, die teilweise mit Foto- und Videoaufnahmen dokumentiert und teilweise mit Feldnotizen schriftlich protokolliert worden sind. Hierzu gehörten Lernphasen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, offene Eingangs- und Schlussphasen, Sitzkreise, Sport- und Musikunterricht, aber auch projektartiges Lernen und die Teilnahme an Exkursionen sowie gemeinsame Mahlzeiten. Neben typischen Alltagssituationen in der Lerngruppe wurden Einzel- und Kleingruppensituationen, etwa spezielle Förderangebote wie Psychomotorik oder Unterstützte Kommunikation (UK), sowie Therapiestunden (Logopädie sowie Ergo- und Physiotherapie) berücksichtigt.

Die Phasen der teilnehmenden Beobachtung trugen mit dazu bei, ein Vertrauensverhältnis zu den professionellen Akteurinnen und Akteuren aufzubauen und Interviewpassagen in einen Gesamtzusammenhang stellen zu können. Die mehrstündigen bis ganztägigen Beobachtungen dienten ebenfalls dazu, der Beobachterin einen Abstand von ihrer Rolle als Evaluatorin im Berufsalltag zu ermöglichen und dadurch andere Sichtweisen zu eröffnen.

### *Dokumentenanalyse*

Von den Schulen wurde eine Vielzahl von Dokumenten zur Verfügung gestellt, die der internen und externen Kommunikation dienen oder Teile des Qualitätsmanagements darstellen: konzeptionelle Papiere der Schulen, mit der Schulaufsicht abgeschlossene Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Selbstdarstellungen der Schulen in Form von Flyern oder Broschüren sowie Evaluationsberichte. Konzeptionelle Überlegungen und Aussagen zu den Standards des Bildungsangebots für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen sowie zur Kommunikation zwischen Schule und Familie gehörten ebenfalls dazu. Sie trugen dazu bei, die Strukturen und Abläufe innerhalb der Einzelorganisation Schule nachzuvollziehen und Hintergrundinformationen über die Rahmenbedingungen der Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen zu erhalten.

Darüber hinaus standen als Hintergrundinformationen Arbeitspapiere der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Verfügung. Diese Dokumente ermöglichen eine Einschätzung der schulischen Arbeit im systemischen Kontext des Hamburger Bildungswesens und des Implementierungsprozesses inklusiver Bildung.

Neben diesen auf die Arbeit der Organisation Schule bezogenen Dokumenten wurden Dokumente gesammelt, die sich auf die Bildungsprozesse innerhalb der Lerngruppen beziehen und im Alltag bedeutsam sind oder sein können. Außer den Dokumenten zur individuellen Entwicklungs- bzw. Förderplanung und den Zeugnissen, die für alle an der Untersuchung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler existieren, wurden vor allem solche schulischen Dokumente einbezogen, die in Bezug auf den Informationsaustausch zwischen Schule und Familie bzw. für die Kommunikation zwischen Schule und Familie von Bedeutung sind, etwa Wochen- bzw. Tagespläne oder Mitteilungshefte, die an den Schulen unterschiedlich intensiv genutzt werden, um Informationen zwischen Schule und Familie auszutauschen.

### *Interviews*

Ziel der Untersuchung ist es gewesen, die Wahrnehmung der Eltern bezüglich des Alltags und des Lernens ihres Kindes, ihrer Erwartungen an die Schule und ihrer Erfahrungen mit dem von ihnen gewählten schulischen Setting zu rekonstruieren und Erkenntnisse über deren Einschätzung der von ihnen getroffenen Schulentscheidung und ihrer Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot zu gewinnen. Dadurch sollten die Wahrnehmung der professionellen Akteurinnen und Akteure zum Alltag und zum Lernen des Kindes sowie ihre Vorstellungen von der Gestaltung der Lernprozesse und zu den Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Arbeit verrichten, gespiegelt werden. Das Kernstück dieser Erhebung bilden daher die Interviews mit den Eltern, die um die Gruppeninterviews ergänzt wurden, die mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren geführt wurden. Durch die Analyse der Interviews sollten zunächst fallspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen bei der Rekonstruktion und den Handlungsstrategien offengelegt werden. Anschließend ging es darum, fallübergreifend Erkenntnisse zu den Interaktions- und Handlungsmustern der Eltern sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der von den Kindern besuchten Schulen zu gewinnen. Auf diese Weise wurde angestrebt, induktiv aus einzelnen Phänomenen auf Interaktions- und Handlungsprozesse sowie die damit verbundenen schulorganisatorischen Strukturen und Prozesse als Bedingungsgefüge zu schließen.

Ergänzend wurden Experteninterviews, bei denen es um das Gewinnen von Hintergrundinformationen ging, mit den jeweiligen Schulleitungen und einigen Therapeutinnen (Logopädie sowie Physio- und Ergotherapie) der beteiligten Schulen geführt. Aufgrund ihres „Expertenstatus“ (Helfferich 2009, S. 163) konnten diese Personen Informationen über die Organisationsstrukturen der Schulen bzw. Informationen über die einzelnen Kinder liefern. Über diese Interviews wurden Memos angefertigt.

An den fünf Interviews, die zu Beginn des Schuljahres 2011 mit Eltern geführt wurden, nahmen in drei Fällen aufgrund der zeitlichen Belastung der Familien nur die Mütter teil, in zwei Fällen beide Elternteile. Zwei der Kinder befanden sich in diesem Schuljahr in Jahrgang 1, drei der Kinder in Jahrgang 2. Die Eltern der beiden Kinder, die 2011 eingeschult worden waren, wurden zum Ende des ersten Schuljahres 2011/2012 erneut interviewt. An den beiden Interviews, die ergänzend zum Ende des Schuljahres geführt wurden, nahm in einem Fall nur die Mutter, im anderen beide Elternteile teil.

Mit den pädagogischen Klassenteams der Kinder wurden im Verlauf des ersten Halbjahres des Schuljahres 2011/2012 Gruppeninterviews (Gruppendiskussionen) geführt, um die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen auf das an der Studie teilnehmende Kind in ihrer Klasse zu rekonstruieren. Gleichzeitig wurde in diesen Interviews die Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen auf das geplante bzw. bisherige pädagogische Vorgehen sowie zur Zusammenarbeit im Team und mit der Familie erhoben. Die Zusammensetzung der Interviews wurde von den jeweiligen Klassenteams selbst festgelegt. In allen Fällen waren jeweils die Klassenlehrerin (Grund- oder Sonderschullehrerin), eine weitere Sonderpädagogin sowie eine Erzieherin bzw. ein Erzieher zugegen, in zwei Fällen nahmen die Schulbegleitungen teil. Therapeutinnen und Therapeuten wurden in keiner Schule zum Klassenteam gezählt. Die Vereinbarung von Terminen mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren gestaltete sich deutlich schwieriger als mit den Eltern der Kinder. Das Team, das in neuer Zusammensetzung seine Arbeit aufgenommen hatte, war erst im November zu einem Interview bereit. Dies verdeutlicht bereits die Gratwanderung, die zwischen dem Herstellen von empathischer Nähe zum Feldgeschehen und der gleichzeitigen reflektierten Distanz (vgl. Breuer 2010, S. 30) erforderlich war.

### **3.2.3.2 Problemzentriertes Interview als zentrales Erhebungsinstrument**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde in Anlehnung an die von Witzel (2000) eingeführte Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) gearbeitet. Witzel bezieht sich bei der Beschreibung und Begründung dieser Interviewform auf die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998) als theoriegenerierendes Verfahren. Er sieht im Konzept des problemzentrierten Interviews die Möglichkeit, sowohl in der Erhebungs- als auch der Auswertungsphase ein „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel 2000, [3]) herzustellen, wie es auch im Rahmen der Grounded Theory angestrebt wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 107). Die Form des problemzentrierten Interviews wurde deshalb gewählt, weil bei Anwendung dieser Methode Fragen gestellt werden können, die zum Erzählen motivieren, und gleichzeitig gewährleistet ist, dass diejenigen Themen angeschnitten werden, die für die Forschungsfragen relevant sind. Zudem kann mit dieser Methode sehr flexibel auf die Gesprächspartnerinnen und -partner eingegangen werden.



Die drei von Witzel genannten Elemente des problemzentrierten Interviews – Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (Witzel, 2000, [4]) – wurden im Rahmen dieser Untersuchung wie folgt berücksichtigt:

Die Problemzentrierung wird an einer „gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel, 2000, [4]) sichtbar. Sie geht mit einer Vorinterpretation aufgrund der Kenntnis der Rahmenbedingungen und des bildungspolitischen Kontextes einher und trägt zur Einordnung der Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner bei. Bereits in der Erhebungsphase führt dies zur Interpretation der ersten Daten und zu einer Fokussierung der Forschungsfrage, in diesem Fall auf die Perspektive der Eltern im Kontext des Elternwahlrechts (vgl. Kapitel 2.6.4).

Die Interviews stellten in der Erhebungsphase eines von mehreren Erhebungsinstrumenten dar. Witzel verknüpft mit dem Begriff der Gegenstandsorientierung die Passung zwischen gewählter Methode sowie den Anforderungen des Forschungsgegenstandes und betrachtet die Methode des problemzentrierten Interviews als zentrales Instrument bei einer Kombination von unterschiedlichen Methoden (vgl. Witzel 2000). Wie für das PZI kennzeichnend, wurde im Rahmen der Interviews auf den Kommunikationsstil der Interviewten eingegangen. Dies war vor dem Hintergrund wichtig, dass die Eltern, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, sowohl von ihrem Bildungsstand als auch ihrer Muttersprache heterogen zusammengesetzt waren. Eines der Interviews wurde daher teilweise in englischer Sprache geführt. Die Möglichkeit, den Interviewstil den Interviewten anzupassen, wurde genutzt, um möglichst viele Elternteile zu Wort kommen zu lassen und deren Perspektive einzufangen.

Mit dem Begriff der Prozessorientierung verknüpft Witzel eine Fokussierung auf die Orientierungen und Handlungen der Interviewten, wodurch deren Vertrauen gewonnen werden soll. Durch die so entstehende Bereitschaft, sich zu öffnen, äußern die Interviewpartnerinnen und -partner ihre Gedanken in einer Weise, durch die im Laufe des Gesprächs auch Widersprüche und Redundanzen zu Tage treten, die für die Interpretation hilfreich sind (vgl. Witzel, 2000, [4]). Im Laufe der Interviews wurde auf die Gesprächsbedürfnisse der Interviewpartnerinnen und -partner eingegangen, sodass einige Interviews deutlich länger dauerten als andere. Dadurch wurde auch der von Witzel geforderten Prozessorientierung entsprochen.

Von den vier Instrumenten des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000, [5]-[9]) wurden im Rahmen dieser Studie drei verwendet: ein Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs und ein Postskriptum. Auf das vierte Instrument, einen Kurzfragebogen zur Ermittlung der Sozialdaten, wurde bewusst verzichtet, da dieser keinen für die Forschungsfragen relevanten Erkenntniswert gehabt und die Situation zudem belastet hätte. Sozialdaten lassen sich bei Bedarf den Schülerakten entnehmen; das Ausfüllen eines Fragebogens hätte das Entstehen einer vertrauensvollen Gesprächssituation erschwert. Auch war der Fragebogen in diesem Fall nicht erforderlich, um sich auf diese Weise dem Alltag der interviewten Personen anzunähern, etwa um einen Gesprächseinstieg zu formulieren.

Der verwendete Interviewleitfaden enthielt Hinweise zum Gesprächsbeginn. Vor dem Einschalten des Aufnahmegeräts wurde auf das Erkenntnisinteresse und die Funktion des Interviews hingewiesen, es wurde über die Dauer des Interviews gesprochen und geklärt, ob Störungen Unterbrechungen zu erwarten sind. Außerdem wurden Datenschutzaspekte angesprochen. Das eigentliche Interview begann mit einer offenen Frage. Sie wurde in ähnlicher Formulierung sowohl den Eltern vorgelegt, die vor bzw. kurz nach der Einschulung befragt worden sind, als auch denen, die bereits auf das erste Schuljahr zurückblicken konnten: „Welche Themen und Fragen haben Sie als Eltern von [Name des Kindes] im vergangenen Jahr in Bezug auf die Schule beschäftigt?“

Die im Anschluss ausgesprochenen Fragen lassen sich in folgende vier Bereiche untergliedern:

- Fragen, die sich auf die Schulentscheidung sowie die an diese Entscheidung geknüpften Erwartungen und Erfahrungen beziehen;
- Fragen, die sich auf das Kind aus Sicht der Eltern beziehen (Stärken, Interessen, besonderer Unterstützungsbedarf, Lernen);
- Fragen, die sich auf die Sicht der Eltern auf das schulische Angebot beziehen;
- Fragen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

Die Fragen an die pädagogischen Klassenteams in den Gruppeninterviews waren entsprechend modifiziert worden. Wie auch bei den Eltern wurde eine Einstiegsfrage gestellt: „Welche Themen und Fragen haben Sie als Klassenteam von [Name des

Kindes] im vergangenen Jahr in Bezug auf die Schule beschäftigt/beschäftigen Sie derzeit?“ Es folgten Fragen, die sich folgenden vier Themenbereichen zuordnen lassen:

- Fragen, die sich auf das Kind aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure beziehen (Stärken, Interessen, besonderer Unterstützungsbedarf, Lernen);
- Fragen, die sich auf die berufliche Situation der Interviewpartnerinnen und -partner beziehen (Zusammenarbeit im Team, Organisation des Alltags, Situation der Lerngruppe);
- Fragen, die sich auf didaktisch-methodische Überlegungen beziehen;
- Fragen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

Die Themen für die beiden letztgenannten Bereiche der Elterninterviews und die letzten drei Bereiche der Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren nahmen auf den zum Zeitpunkt der Interviews aktuellen Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität (2006) Bezug und griffen folgende Aspekte im Hinblick auf die darin beschriebenen Bereiche Führung, Beteiligung, Förderung, Beratung und Zufriedenheit auf:

- Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie;
- Förderplanung und Förderung des Kindes;
- Rückmeldungen zur Lernentwicklung des Kindes;
- Beratungsangebote der Schule;
- Wünsche und Beschwerden.

Als Abschluss war in den Interviewleitfaden eine offene Frage vorgesehen, die den Interviewpartnerinnen und -partnern die Möglichkeit geben sollte, Vergessenes nachzutragen oder den besonderen Stellenwert eines bestimmten Eindrucks zu verdeutlichen: „Gibt es etwas, das bisher nicht zur Sprache kam und das Sie mir gern abschließend mitteilen würden/für das Verständnis wichtig ist?“

Der Interviewleitfaden diente der strukturierenden Rahmung des Interviewverlaufs. Die Fragen waren offen formuliert, sodass die Interviewten die Möglichkeit hatten, mit längeren Beiträgen im Redefluss zu bleiben. Gleichzeitig ermöglichten die

vorformulierten Fragen, zu einzelnen Bereichen zurückzukehren oder diese zu vertiefen, wenn die Interviewten vom Thema abkommen sollten.

Die von Witzel formulierten Standards der Interviewgestaltung (vgl. Witzel 2000, [10]-[17]) dienten dazu, im Rahmen der Durchführung und Gestaltung der Interviews dazu beizutragen, den Interviewpartnerinnen und -partnern zu vermitteln, dass ein Dialog angestrebt wird, mit dem sie als Expertinnen und Experten für ihre Wahrnehmungen und Handlungen ernstgenommen werden.

Mit schriftlichen Memos, die von Witzel (2000) als Postskripts bezeichnet werden, wurden unmittelbar im Anschluss an das Interview die ersten Eindrücke, Auffälligkeiten im Interviewverlauf und nonverbale Aspekte festgehalten, um den Prozess zu reflektieren.

### **3.2.4 Datenaufbereitung**

#### *Aufzeichnung und Transkription*

Die Interviews wurden für die vorliegende Studie mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Für die Forschungsfragen der vorliegenden Studie kam es nicht auf die Analyse von Gestik, Mimik oder Bewegungen an. Auf die Erfassung von Wortverschleifungen oder der Betonung wurde verzichtet, da keine linguistische Feinanalyse vorgenommen werden sollte. Vielmehr erfolgte eine Fokussierung im Hinblick auf die Lesbarkeit und schnelle Umsetzbarkeit. Alle Interviews wurden nach dem Verfahren von Dresing/Pehl (2012, S. 27 ff.; vgl. Kuckartz 2010, S. 44 f.) transkribiert, das auf einfachen Regeln basiert. So wurde wörtlich transkribiert, auf Details zur Aussprache wurde dabei verzichtet; Pausen wurden markiert und besonders betonte Äußerungen durch Großbuchstaben verdeutlicht. Für die anschließende Weiterverarbeitung mit der Software MAXQDA (Version 10) war es sinnvoll, dass jeder Redebeitrag einen eigenen Absatz mit eigener Nummerierung erhält, um flexibel unterschiedliche Fenstergrößen bei der weiteren Verarbeitung nutzen zu können (vgl. Kuckartz 2010, S. 49). Die Verknüpfung der Audioaufnahme mit dem Transkript über die Software MAXQDA ermöglichte ein wiederholtes gezieltes Abhören.

### *Pseudonymisierung*

Die Angaben zu den an der Studie beteiligten Personen und den Schulen wurden pseudonymisiert, sodass keine Rückschlüsse mehr darauf gezogen werden können. Dies dient erstens dem Datenschutz, zweitens verweist die Verfremdung vom konkreten Einzelfall eines Kindes, der Situation seiner Eltern und den konkreten Bedingungen einer Einzelschule auf die strukturellen Zusammenhänge und die Unterschiede der Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure.

## **3.2.5 Datenauswertung**

### **3.2.5.1 Entscheidung für ein Auswertungsverfahren**

Der Forschungsprozess (Planung, Datenerhebung sowie -auswertung und Theoriebildung) wird von Glaser und Strauss (2010) nicht als Ablauf voneinander getrennter Phasen betrachtet, sondern als ein sich wiederholender Prozess in einem ständigen Wechsel zwischen diesen Elementen (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 13). Unterschiede zwischen Glaser und Strauss sind bei den von ihnen vorgeschlagenen Kodierverfahren sichtbar (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 26-30). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde mit dem von Strauss und Corbin (1996) beschriebenen dreischrittigen Kodierverfahren gearbeitet, bei dem zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren unterschieden wird. Um den Forschungsprozess, wie von Strauss und Corbin (1996) in Abgrenzung von Glaser vorgeschlagen, zu strukturieren, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Kodierparadigma verwendet. In dessen Mittelpunkt steht ein beobachtetes Phänomen, in der Regel Handlungen und/oder eine Interaktion, weshalb Strauss/Corbin die Grounded Theory als transaktionales System bezeichnen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 133).

Betrachtet werden ursächliche Bedingungen für dieses Phänomen, Kontext- wie auch intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie die Konsequenzen aus diesen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78; Kelle 1994; 1997, S. 328; Mruck/Mey 2007, S. 28 f.). Die Perspektive der Eltern auf die Gestaltung von Bildungsprozessen für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen wurde als Phänomen definiert. Als Bedingungen für diese wurden folgende in den Blick genommen:

- das Kind mit seinen Stärken und Interessen vor dem Hintergrund seiner Beeinträchtigungen sowie die Möglichkeiten der Eltern als ursächliche Bedingungen,
- die Rahmenbedingungen der Organisation Schule und die Konzeption des Bildungsangebots als Kontextbedingungen sowie
- die Ausgestaltung des Bildungsangebots und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie als intervenierende Bedingung.

Mithilfe dieser Analyse sollten elterliche Handlungsstrategien und deren Konsequenzen sichtbar gemacht werden. Die Anwendung des Kodierparadigmas im Rahmen des Forschungsvorhabens wird in der folgenden Abbildung 6 dargestellt:

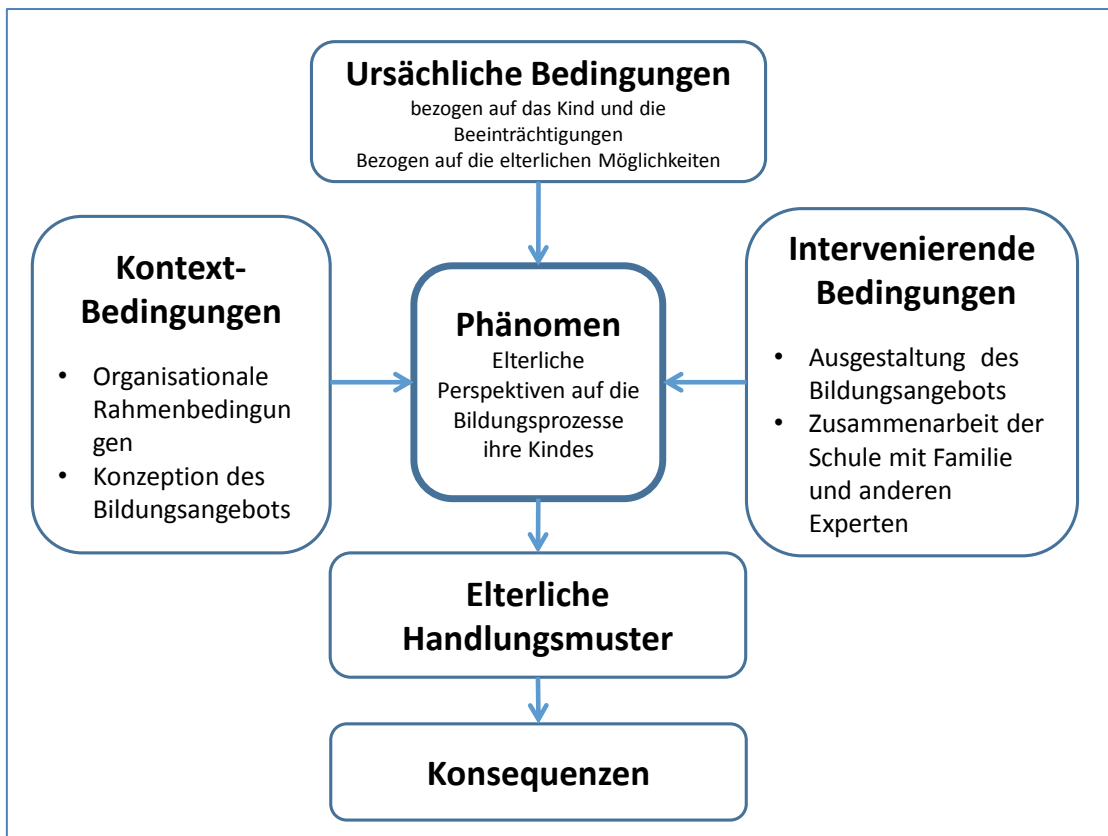


Abbildung 6: Anwendung des Kodierparadigmas nach Strauss/Corbin (1996). Eigene Darstellung.

### 3.2.5.2 Die Entwicklung von Kategorien aus dem Material

Für die vorliegende Studie wurden im Verlauf des Forschungsprozesses nach und nach sowohl die Thematik als auch das zur Auswertung herangezogene Datenmaterial eingegrenzt. Im Prozess wurde zunächst ein Elterninterview, in der Folge dann auch die

übrigen Interviews, mit dem Vorgehen analysiert, wie es auch von Tiefel beschrieben wird (vgl. Tiefel 2004, S. 91-94). Themenblöcke wurden erfasst und mithilfe von Deskriptoren segmentiert. Gleichzeitig wurden einzelne Begriffe als Invivo-Codes markiert. Die Kategorien, die in dieser Phase des offenen Kodierens entstehen, werden aufgrund ihres beschreibenden Charakters von Tiefel als Deskriptoren bezeichnet, die auf einer Auswertungsebene erster Ordnung angesiedelt sind (vgl. Tiefel 2004, S. 91). Durch die Häufung bzw. Auffälligkeit bestimmter Deskriptoren ließen sich bereits in dieser Phase einzelne Explikatoren entdecken. Ein Ausschnitt aus den hierfür angelegten Tabellen veranschaulicht das Vorgehen der Kategoriengenesse (vgl. Abbildung 7).

Kind 1 Interview 2012				
Absatznummer		Deskriptoren (Paraphrasen der Themengebiete)		
Haupterzählung	Einschübe			
9-32		„I think it is great so far“	<b>Grundsätzliche Zufriedenheit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Das, was als Argument für den Einschulungsort gegolten hat, hat sich bestätigt: Vertrautheit durch den Kindergarten im gleichen Gebäude</li> <li>- Viele Lehrkräfte, genug Zeit für Kristian</li> </ul>	Sicherheit, Vertrautheit Vertrauen auf die Vergangenheit bezogen
	10-15	“So (4) it was very good socially, as I said, but I think it was quite weak in terms of what he really learned.”	<b>Lernerfolge von Kristian:</b> Differenzierte Wahrnehmung: Soziales Lernen wurde gut von der Schule v ermittelt, deutliche Kritik an dem kognitiven Lernzuwachs	
	16-32	And (3) I think somehow he was lost between the other children.  so we did not see any special plan for him.	<b>Kritik:</b> Kristian ist verloren zwischen den anderen Kindern, was von den Eltern auf die fehlende Förderplanung zurückzuführen, die, falls es sie gegeben haben sollte, nicht mit ihnen worden ist. Fehlende Förderplanung	Fehlende Professionalität: Fehlende Planung
	18-24	<b>Kommunikation zwischen Schule und Familie</b> Wiederholte Versuche der Mutter, in den Austausch mit der Schule zu kommen „Ich bin ein bisschen traurig deswegen, dass ich habe das nicht gesehen.“	<b>Enttäuschung der Mutter</b> über fehlende Kommunikation zwischen Schule und Familie in Bezug auf die Förderplanung (Fehlende Anschlussfähigkeit) Kein Ausnutzen von Synergieeffekten	Erwartung an die Kommunikation von Zielen und die Einbeziehung der elterlichen Überlegungen

Abbildung 7: Ausschnitt aus einem Kodierprotokoll. Eigene Darstellung.

Vor allem im Rahmen des axialen Kodierens kam das Kodierparadigma zum Einsatz, mit dessen Hilfe als Kategorien auf einem höheren Abstraktionsniveau Explikatoren systematisch herausgearbeitet wurden, die daher als Kategorien zweiter Ordnung bezeichnet werden können (vgl. Tiefel 2004, S. 92).

Das selektive Kodieren diente schließlich dazu, um über das In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher Explikatoren eine weitere Abstraktionsstufe zu erreichen und Charakteristika als Kategorien dritter Ordnung zu finden, die einen Beitrag zur Entwicklung einer Theorie leisten (vgl. Tiefel 2004, S. 94). Im Rahmen dieses

Prozesses wurden durch den Vergleich von Deskriptoren und Explikatoren sowie deren Kontrastierung schließlich zwei Charakteristika herausgearbeitet, die Hinweise auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Handlungs- und Interaktionsstrategien der Eltern gegeben haben. Auf diese Weise wurde die Kernkategorie herausgearbeitet, die sich in den Subkategorien wiederfindet. Die im Elterninterview und im dazugehörigen Interview mit dem pädagogischen Team gefundenen Deskriptoren und Explikatoren wurden verglichen, um fallbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Der zirkuläre Prozess des Kodierens wird in Abbildung 8 dargestellt.

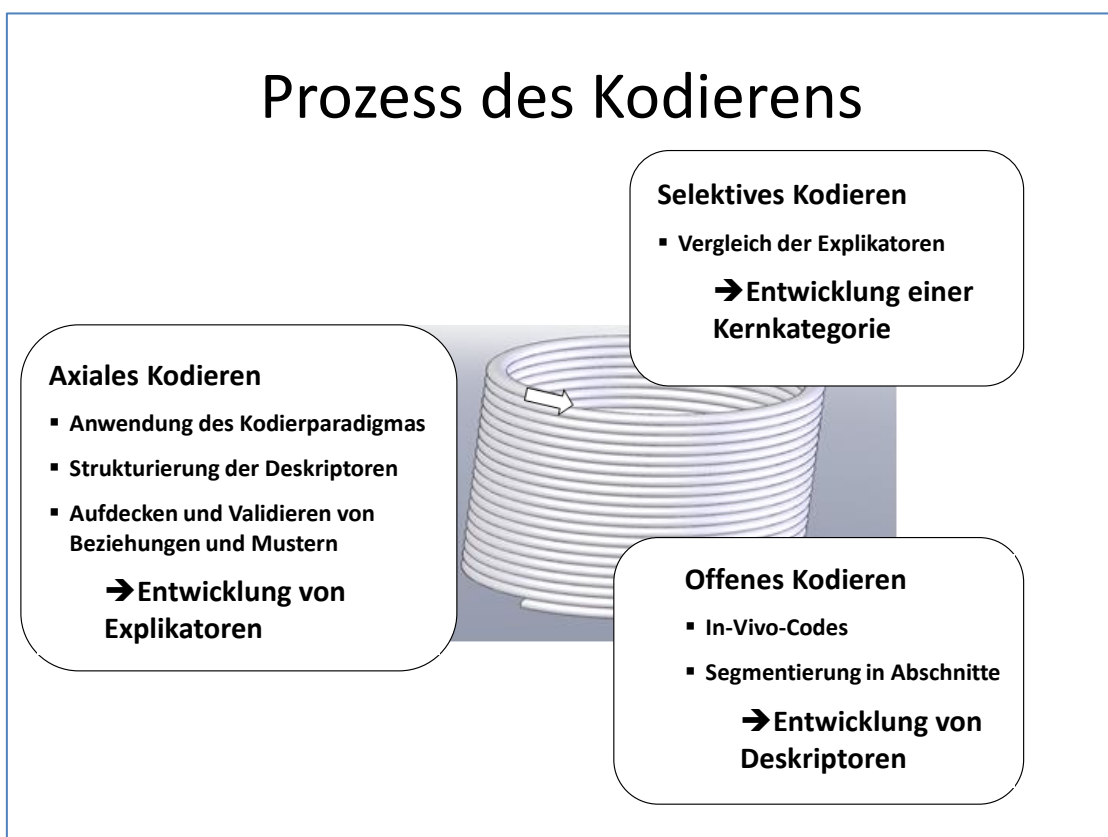


Abbildung 8: Der zirkuläre Vorgang des Kodierens. Eigene Darstellung.

Datenerhebung sowie -auswertung und Theoriebildung wechseln sich bei diesem Vorgehen ab (vgl. Breuer 2010, S. 55). In jeder der Phasen erfolgten Rückgriffe auf die bisherigen Formen des Kodierens, gleichzeitig Vorgriffe durch die Dokumentation von Gedanken in Form von Memos, Mindmaps oder selbst erstellten Abbildungen. Zusätzlich flossen neue Erkenntnisse aus dem begleitenden Studium systemtheoretischer Literatur ein. In der Grounded Theory gewinnt dies anders als bei



anderen Forschungsmethoden in späteren Phasen an Bedeutung, wenn es um den „Abgleich von Forschungsliteratur mit der eigenen Themenkonzeptualisierung und den gewonnenen Resultaten“ (Breuer 2010, S. 56) geht. Wie von Strauss und Corbin beschrieben, kam es dadurch im Auswertungsprozess zu einem ständigen Wechselspiel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 122), sodass die drei Kodierformen als „verschachtelter Prozess“ (Mey/Mruck 2007, S. 29) oder „zirkuläres Vorgehen“ (Tiefel 2006, S. 90) zu verstehen sind. In die Interpretation der Daten flossen ergänzend, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, Hintergrundwissen, Erfahrungen und Entscheidungen der jeweiligen Organisation in Form von Dokumenten ein. Auf diese Weise wurde der von Strauss und Corbin beschriebenen Problematik Rechnung getragen, dass in vielen Veröffentlichungen lediglich Aushandlungsbedingungen beschrieben, aber nicht die dazugehörigen strukturellen Bedingungen berücksichtigt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 138).

### **3.2.5.3 Entwicklung der Kernkategorie aus der Fallkontrastierung**

Mit dem Begriff Kernkategorie bezeichnen Strauss und Corbin das „zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss/Corbin 1996, S. 94). Die Kernkategorie wird im Prozess der Theoriebildung im Forschungsprozess durch die Verknüpfung der gefundenen Kategorien während des Prozesses des selektiven Kodierens entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 95). Die Entwicklung der Kernkategorie geht insofern über das Herausarbeiten von Charakteristika aus dem Vergleich von Deskriptoren und Explikatoren sowie deren Kontrastierung hinaus, als eine Auswahl zwischen zwei oder mehr hervortretenden Phänomen getroffen werden muss und auch Entscheidungen darüber gefällt werden müssen, welche dieser Phänomene in besonderer Weise relevant sind bzw. den „roten Faden der Geschichte“ (Strauss/Corbin 1996, S. 98) ergeben. Insofern ist die Kernkategorie *Vertrauen/Misstrauen* zwar aus dem Datenmaterial heraus entwickelt worden, gleichzeitig aber auch Ergebnis eines Entscheidungsprozesses, aus dem sich bei einem anderen Verlauf eine andere Kernkategorie hätte ergeben können. Erst im Laufe des Prozesses rückten aufgrund der entdeckten Kategorien die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die in den Handlungs- und Interaktionsstrategien der Eltern sichtbar werden, in den Fokus des Interesses. Von diesem Zeitpunkt an wurden auch solche Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt, die in besonderer Weise auf die elterlichen Strategien hindeuteten. In dieser Phase wurde mit Mindmaps und anderen Formen der Visualisierung gearbeitet. Abbildung 9 veranschaulicht dies:

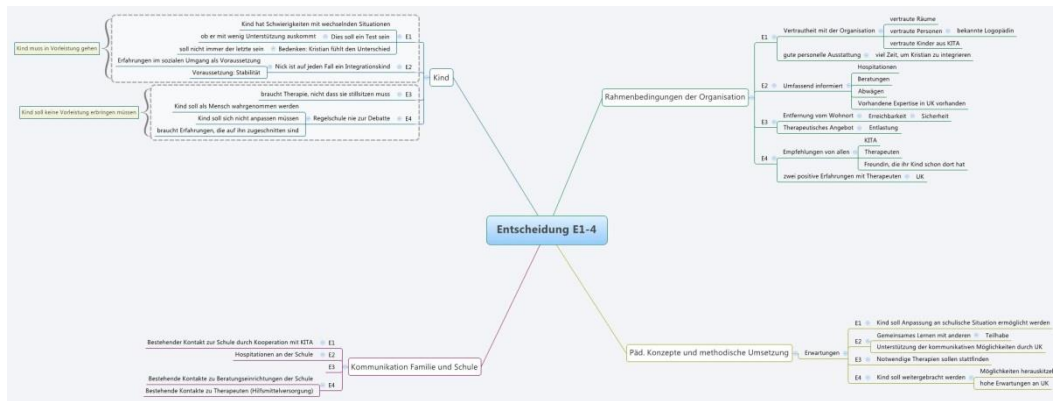


Abbildung 9: Mindmap zur Fallkontrastierung. Eigene Darstellung.

Die Relevanz von *Vertrauen/Misstrauen* als Kernkategorie elterlicher Handlungsmuster im Umgang mit der Schule über die Vergleichsdimensionen *Sicherheit/Unsicherheit*, *Ermöglichen/Hemmen* und die Bedeutung von *Kommunikation* wurde auf diese Weise aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

### 3.2.6 Qualitätssicherung im Forschungsprozess

Nachfolgend findet eine Auseinandersetzung mit den Qualitätsansprüchen an den eigenen Forschungsprozess statt. Forschungsergebnisse, die im Rahmen der Grounded Theory entstanden sind, müssen sich wie alle Forschungsergebnisse qualitativer Forschung einer Qualitätsüberprüfung unterziehen lassen. Strauss/Corbin fordern eine Beurteilung dieser im Hinblick auf die Validität, die Reliabilität und die Glaubwürdigkeit von Daten, die Angemessenheit des Forschungsprozesses sowie die empirische Verankerung der Forschungsergebnisse (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 216). Steinke (1999; 2010) hat zur Bewertung qualitativer Forschung Kernkriterien entwickelt, wobei sie bewusst auf die Begriffe Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien quantitativer Forschung verzichtet, da sie nicht ohne Weiteres auf induktive Verfahren übertragbar seien. Sie geht davon aus, dass keine allgemeingültigen Kriterien formulierbar sind, sondern diese immer in einer Abhängigkeit von der Fragestellung, der Methode, dem Untersuchungsfeld und dem Untersuchungsgegenstand zu betrachten sind. Die von ihr formulierten Vorschläge stellen daher einen Pool von Kriterien dar, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und aus dem je nach Untersuchung die passenden Kriterien ausgewählt werden müssen, um die Qualität eines Forschungsvorhabens zu sichern. Hierzu gehören die

intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien, die empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung, die Limitation, die reflektierte Subjektivität, Kohärenz sowie Relevanz (vgl. Steinke 1999, S. 205-254; 2000, S. 323-331).

Auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die reflektierte Subjektivität wird an nachfolgend ausführlich eingegangen, da sie im Forschungsprozess eine besondere Bedeutung hatten.

### **3.2.6.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**

Das Herstellen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit dient dazu, eine Auseinandersetzung zwischen der Forscherin sowie den Leserinnen und Lesern zu ermöglichen. In Kapitel 3.2.1 bis 3.2.5 wurde begründet, welche Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen worden sind, um dies sicherzustellen, und, welche bewussten Modifikationen während des Forschungsprozesses zu einer Veränderung der Fragestellung und des Vorgehens geführt haben. Ergänzend sind ebenfalls bereits Aussagen zum Erhebungskontext getroffen worden. Die Erhebungs-, Datenaufbereitungs- und Auswertungsmethoden sind dokumentiert und das Vorgehen beschrieben worden, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses sicherzustellen. Da sich eine qualitative Studie wie die vorliegende nicht in identischer Weise wiederholen lässt und daher letztendlich nicht vollständig intersubjektiv überprüfbar ist, stellt die Dokumentation des Forschungsprozesses einen geeigneten Weg dar, um sicherzustellen, dass das Vorgehen transparent gemacht wird und von den Leserinnen und Lesern nachvollzogen werden kann (vgl. Steinke 2010, S. 324 f.).

Triangulation als „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Seiten“ (Flick 2010 b, S. 309) wird im Rahmen qualitativer Forschung als wichtige Validierungsstrategie betrachtet (vgl. Flick 2010; 2011), ist aber gleichzeitig umstritten. Flick weist auf die kontrovers geführte Diskussion um die Triangulation als Mittel der Validierung hin. Luhmann geht davon aus, dass in der modernen Gesellschaft als funktionierendem differenziertem Sozialsystem der Gegenstandsbereich von Beobachtung nicht für alle Personen derselbe und es unmöglich ist, Beobachtungen so lange miteinander abzugleichen bzw. aneinander anzugleichen, um sich der Wirklichkeit anzunähern (vgl. Luhmann 2005, S. 11). In seinem Konzept der zweiten Beobachtung spielt die Selbstreflexion des Beobachters eine zentrale Rolle, wodurch

Dinge sichtbar gemacht werden, die der Beobachter erster Ordnung nicht erkennen kann. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass dem zweiten Beobachter die Beobachtung des ersten Beobachters selbst verschlossen bleibt (vgl. Luhmann 2005, S. 16). Aus diesem Grund kann bei dem Vorgehen im Rahmen dieser Studie nicht von einer Datentriangulation gesprochen werden, nur weil Daten aus mehreren Quellen genutzt wurden, oder von einer Forschertriangulation, die im Zusammenhang mit qualitativer Forschung zur Absicherung der Forschungsergebnisse als erforderlich betrachtet wird, etwa indem in einer Forschungsgruppe zusammengearbeitet und die Daten gemeinsam ausgewertet werden (vgl. Flick 2010, S. 312). Strauss und Corbin erwähnen dies auch nicht explizit als Bedingung. Im Rahmen der vorliegenden Studie existierte keine Forschergruppe, innerhalb deren alle am selben Thema gearbeitet haben. Um die Qualität der Auswertung zu sichern und zu überprüfen, ob sich die Kodierungen wiederholen lassen, fanden in der Phase der Datenauswertung einmal wöchentlich Treffen mit einem anderen Doktoranden statt, der sich im Rahmen seiner Forschungsarbeit ebenfalls mit der Kodierung von Interviews beschäftigte. Vier Interviews wurden getrennt kodiert und anschließend die Kodierung gemeinsam diskutiert. Dies diente dazu, potenzielle eigene blinde Flecken aufzudecken und zu überprüfen, ob die Forschungsergebnisse einer intersubjektiven Überprüfung standhalten. Die Kodierung ergab eine Vielzahl von Übereinstimmungen in Bezug auf die gefundenen Codes. Gleichzeitig konnten durch Unterschiede in der Wahrnehmung neue Anregungen aufgegriffen werden, die zu weiteren Interpretationen anregten und dadurch den Forschungsprozess bereicherten. Dem gleichen Zweck dienten im selben Zeitraum regelmäßige Gespräche über den Forschungsansatz sowie den Forschungsprozess und die gewonnenen Erkenntnisse mit fünf anderen Doktorandinnen und Doktoranden.

### **3.2.6.2 Reflektierte Subjektivität**

Mit dem Kriterium der reflektierten Subjektivität nach Steinke (2010) soll überprüft werden, inwieweit die eigene Rolle als Forscherin kritisch reflektiert wird und wie als Subjekt Einfluss auf den Forschungsprozess genommen wird. Um die reflektierte Subjektivität im Forschungsprozess zum Ausdruck zu bringen, sind nach Steinke folgende Aspekte notwendig: die Begleitung des Forschungsprozesses durch Selbstbeobachtung, die Reflexion der persönlichen Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes, eine Vertrauensbeziehung zwischen der Forscherin und

den Informantinnen und Informanten sowie Reflexionen während des Feldeinstiegs (vgl. Steinke 2010, S. 330 f.).

Bereits das Vorverständnis der Verfasserin hat Einfluss auf den Forschungsprozess der vorliegenden Studie. Bedingt durch die berufliche Tätigkeit, aber auch die familiäre Situation mit einer inzwischen erwachsenen Stieftochter mit komplexen Beeinträchtigungen ist die Autorin der vorliegenden Studie mit Vorwissen in das Forschungsvorhaben eingestiegen sowie mit einer Vielzahl von expliziten und impliziten Erwartungen an das Thema herangegangen. Im Rahmen der beruflichen Qualifikation als Logopädin, Lehrerin und Diplompädagogin wurden Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, ihre Lern- und Kommunikationsprozesse und die Unterstützungsmöglichkeiten erworben. Im Rahmen der beruflichen Tätigkeit als Logopädin und Lehrerin wurde die Bedeutung von Kooperation innerhalb des Klassenteams und mit den Eltern professionell thematisiert. Im Rahmen der Tätigkeit als Schulleiterin und Schulinspektorin spielten Fragen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung eine Rolle wie auch Fragen der Schulqualität. Bildungspolitische Aktivitäten im Implementierungsprozess inklusiver Bildung und der private Umgang mit dem Thema Beeinträchtigung ergänzen das im beruflichen Kontext erworbene empirisch gehaltvolle Theoriewissen in Form von allgemeinen theoretischen Konzepten um empirisch gehaltvolles Alltagswissen. Aus der Aufzählung all derjenigen Aspekte, die zum Vorwissen beigetragen haben, ist die Intensität zu erkennen, mit der die Verfasserin in das Hamburger Bildungssystem involviert ist. Daraus ergibt sich, dass die Schwierigkeit innerhalb des Forschungsprozesses darin bestand, die eigene Zugehörigkeit zu verschiedenen Systemen immer wieder kritisch zu reflektieren und sich immer wieder mental aus den unterschiedlichen Systemen herauszubewegen. Auf diese Weise lassen sich blinde Flecken nicht vollständig ausschließen, die für andere Beobachterinnen und Beobachter zweiter Ordnung, die nicht Teil der Organisation Schulbehörde sind, womöglich gar nicht existieren. Durch den ständigen Wechsel zwischen der Beobachtung erster und zweiter Ordnung bestand die Gefahr von „Verstrickungen“ zwischen beiden Bereichen während des Forschungsprozesses – zwischen der Forschungsebene (Beobachtung der Beobachtung) und der Mitgliedschaft innerhalb der Organisation Schulbehörde (Beobachtung der Organisationsmitglieder). In dem Wissen, dass der Forschungsprozess als ein Balanceakt zwischen der Perspektive als Forscherin und als Mitarbeiterin der Hamburger Bildungsbehörde gestaltet werden muss, wurden

Maßnahmen getroffen, um das Risiko möglicher Rollenunklarheit zu minimieren und dieser entgegenzuwirken, so die aktive Thematisierung der Rollenproblematik in den Gesprächen und die bewusste Abgrenzung des Settings für die Interviews vom beruflichen Setting. Im Verlauf des Forschungsprozesses war es wichtig, im Umgang mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren immer wieder Rollenklarheit herzustellen, die verschiedenen Bereiche, in denen persönliche und berufliche Berührungspunkte zum Thema Inklusion und Behinderung existieren, selbst klar zu trennen und dies auch den beteiligten Akteurinnen und Akteuren im Hamburger Schulsystem immer wieder zu verdeutlichen. Das theoretische Vorwissen floss in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses immer wieder ein und beeinflusste diesen. Der Gefahr, dass entweder Deutungsmuster und Konstruktionen der Akteurinnen und Akteure übernommen werden, ohne hinterfragt zu werden, oder dass das theoretische Vorwissen so umfangreich ist, dass es sich nicht ausblenden lässt und letztendlich keine Offenheit mehr für die Daten vorhanden ist (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 32), wurde durch das kontinuierliche Schreiben von Memos im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses begegnet.

### **3.3 Rückspiegelung der Ergebnisse an die Akteurinnen und Akteure schulischen Handelns**

Die Rückspiegelung der Ergebnisse an die Akteurinnen und Akteure ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung gewesen. Sie diente einerseits der kommunikativen Validierung (vgl. Breuer 2010, S. 110; Mayring 2002, S. 147; Steinke 1999, S. 38 f.), d. h. dazu, die Gültigkeit der Forschungsergebnisse zu überprüfen und somit die Qualität dieser sicherzustellen. Andererseits war diese aber vor allem relevant, um Eltern sowie schulische Akteurinnen und Akteure als aktive Partnerinnen und Partner im Forschungsprozess wahrzunehmen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die aus der Perspektive der zweiten Beobachterin gewonnenen Erkenntnisse im Sinne eines Reflexionsprozess zu nutzen und aus den aufgezeigten blinden Flecken Schlussfolgerungen zu ziehen.

Nicht alle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zwei Jahre nach der Datenerhebung noch erreichbar oder an den Ergebnissen interessiert. Im Herbst 2013 wurde zwei Müttern eine Rückmeldung zum Forschungsprozess gegeben und ihnen wurden dabei ausgewählte Forschungsergebnisse in aggregierter Form präsentiert. An

drei der Schulen wurden die Forschungsergebnisse im Frühjahr 2014 den schulischen Akteurinnen und Akteuren vorgestellt, soweit sie noch an den jeweiligen Schulen tätig waren und Interesse hatten. An einer Schule wurden darüber hinaus die Ergebnisse im Rahmen einer schulinternen Fortbildung präsentiert und diskutiert, an der auch die Schulleitung sowie Elternvertreterinnen und Elternvertreter teilnahmen. An einer Schule wurde zwar Interesse an einer Rückmeldung bekundet, Terminvorschläge von den schulischen Akteurinnen und Akteuren aber über ein halbes Jahr immer wieder verworfen, sodass die Rückmeldung erst im Sommer 2014 erfolgte. An dieser Rückmeldung nahmen schließlich nur die Sonderpädagogin und die Erzieherin teil.

### **3.4 Präsentation der Ergebnisse auf mehreren Ebenen**

Im Rahmen von Fallstudien im Zusammenhang mit der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.1) wird die Darstellung der Ergebnisse in Form einer Typenbildung anhand der gefundenen Charakteristika beschrieben. Kelle und Kluge fassen die Schritte der Typenbildung in folgenden vier Schritten zusammen: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Fälle und Analyse der Regelmäßigkeiten, Analyse der Sinnzusammenhänge sowie Charakterisierung der gebildeten Typen (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 91 f.). Die Ergebnisse der Studie werden analog zum Forschungsprozess auf mehreren Ebenen dargestellt. Zunächst werden die Einzelfälle beschrieben und deren Spezifika am Ende eines jeden Falls mittels einer Abbildung visualisiert. Dies hat die Funktion, Transparenz über das verwendete Datenmaterial herzustellen und die Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen. Im Anschluss daran werden die Erkenntnisse über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einzelfälle auf einem höheren Abstraktionsniveau zusammengefasst und generalisierende Aussagen getroffen. Diese wurden schließlich an den systemtheoretischen Ansatz von Luhmann (vgl. Kapitel 5.3) zurückgebunden. Aus der Analyse ergeben sich Ansätze für die Entwicklung einer Theorie des Vertrauens im schulischen Kontext (vgl. Kapitel 6), die zunächst als Modell dargestellt werden und anschließend im Zusammenhang mit Ergebnissen aus der Vertrauensforschung diskutiert werden.

## 4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse auf Fallebene

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse auf der Ebene von vier Einzelfällen. Zur Beantwortung der Frage, welche Erwartungen Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen an die Schule haben und welche Erfahrungen sie im Umgang mit der von ihnen gewählten Schule machen, sind aus dem Datenmaterial über den Prozess des offenen Kodierens zunächst Deskriptoren herausgelöst worden. Anschließend sind im Prozess des axialen Kodierens durch eine Kategorisierung Explikatoren auf einer ersten Abstraktionsebene entwickelt worden. Durch fallübergreifende Vergleiche im Prozess des selektiven Kodierens wurden mittels des Verfahrens der vergleichenden Dimensionierung Charakteristika herausgearbeitet. Diese haben zur Kernkategorie geführt, dem Begriffspaar *Vertrauen/Misstrauen*, als zentrale Handlungsorientierung der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen im Umgang mit dem schulischen Bildungsangebot. Diese Kernkategorie hat schließlich zur Entwicklung eines aus der Empirie abgeleiteten theoretischen Modells geführt (vgl. Kapitel 5).

Die Darstellung der vier Fallporträts orientiert sich einerseits an dem verwendeten Kodierparadigma, bestehend aus den ursächlichen, den Kontext- und den intervenierenden Bedingungen, andererseits an den beiden im Forschungsprozess durch selektives Kodieren gefundenen Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Die Charakteristika der Einzelfälle, die sich als unterschiedliche Deutungsmuster und Handlungsorientierungen der Eltern im Umgang dieser mit dem jeweiligen schulischen Kontext manifestieren, werden anhand von Interviewausschnitten veranschaulicht und interpretiert. Bei der Interpretation werden den beiden Dimensionen zugeordnete axiale Kodes durch Zwischenüberschriften visualisiert. Die Aussagen der Eltern werden als Bezugspunkt gewählt und mit den Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure gespiegelt, um deren Perspektive zu den jeweiligen Aspekten einzubeziehen und die Übereinstimmungen bzw. Differenzen dieser Sichtweisen sichtbar zu machen. Den Fallstudien vorgreifend, lassen sich aus deren Analyse unterschiedliche elterliche Handlungsmuster im Umgang mit dem schulischen Bildungsangebot erkennen, die als Ausprägung von Vertrauen bzw. Misstrauen verstanden werden können und als Ambivalenz, Enttäuschung, Einverständnis und Pragmatismus bezeichnet werden.



Die Darstellung der vier Fallporträts folgt jeweils dem gleichen Aufbau: Zunächst wird der Kontext des jeweiligen Falls vorgestellt, um Hinweise zu den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie Besonderheiten der jeweiligen Interviewsituation zu geben. Darauf folgend wird die Perspektive der Eltern anhand der Spezifika der Einzelfälle dargestellt, zunächst im Hinblick auf die getroffene Schulentscheidung, dann im Hinblick auf die ursächlichen, die Kontext- und die intervenierenden Bedingungen. Die Sichtweise der schulischen Akteurinnen und Akteure bezüglich dieser Aspekte schließt sich an, mit einem zusätzlichen Fokus auf deren Sicht zur Zusammenarbeit im Team als Kontextbedingung ihrer Tätigkeit. Schließlich werden die Gemeinsamkeiten und Gegensätze zwischen beiden Perspektiven herausgearbeitet. Den Abschluss einer jeden Fallstudie bildet die Interpretation der elterlichen Handlungsmuster in einem systemtheoretischen Zusammenhang.

Die Charakteristika werden anhand eines Ankerfalls (Kristian) zunächst ausführlich mit Belegen aus den Interviews beschrieben, um die Vorgehensweise im Forschungsprozess zu verdeutlichen. Der Fall Kristians ist als Ankerfall in besonderer Weise geeignet, da für seine Eltern die Schulentscheidung nicht vor der Einschulung, sondern auch während des gesamten ersten Schuljahres in besonderer Weise relevant bleibt. Er veranschaulicht die elterliche Ambivalenz gegenüber dem Bildungsangebot anhand beider Aspekte der Kernkategorie – Vertrauen und Misstrauen. Die übrigen drei Fälle sind eindeutiger den Aspekten des Vertrauens bzw. des Misstrauens zuzuordnen und daher geeignet, kontrastierende Charakteristika aufzuzeigen. Sie enthalten ebenfalls illustrierende Zitate, sind aber stärker zusammenfassend und interpretierend dargestellt. Die Charakteristika der elterlichen Handlungsmuster werden zum Abschluss einer Fallbeschreibung jeweils in Form einer Grafik visualisiert.

## 4.1 Kristian

### 4.1.1 Fallkontext

Kristian und seine Familie sind seit seinem dritten Lebensjahr voraussichtlich nur für fünf Jahre in Deutschland, da der Vater hier einen zeitlich befristeten Arbeitsplatz hat. Die Mutter ist in Deutschland nicht berufstätig und kümmert sich um Kristian sowie seine beiden jüngeren Schwestern. Sie erwartet zum Zeitpunkt der Datenerhebung ihr viertes Kind. Kurz vor der Einschulung zeichnet sich ab, dass die Familie bereits zum Ende des ersten Schuljahres in das Herkunftsland zurückkehren wird.

Die Mutter berichtet, dass Kristian eine Schädigung des neuronalen Systems erfahren hat, wobei unklar ist, ob diese während der Schwangerschaft oder zum Zeitpunkt der Geburt eingetreten ist. Als er etwa drei Monate war, haben die Eltern festgestellt, dass er sich nicht normal entwickelt. Im sonderpädagogischen Gutachten, das für die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen an die Schule relevant ist, werden Kristian „eine allgemeine Entwicklungsverzögerung aufgrund einer hypotoxischen Hirnschädigung“ und ein „deutlich globaler Entwicklungsrückstand“ zugeordnet. Laut Gutachten besteht ein „100%-[sic]iger Assistenzbedarf durch eine krankenpflegerisch oder heilpädagogisch qualifizierte Fachkraft während der gesamten Anwesenheitszeit in der Schule“. Sprachlich drücke er sich über „Gebärden parallel mit Lautmalereien oder Einwortäußerungen“ aus, so das Gutachten. Auf die Motorik bezogen werden eine hypotone Grundspannung und eine leichte Paraspastik beider Beine genannt, welche zu Gleichgewichtsproblemen führen. Daneben wird ein „oppositionell-aggressives Verhalten“ im Kindergarten im Gutachten erwähnt.

Kristian und seine Familie sind im Herkunftsland mittels der Frühförderung betreut worden. Die Eltern ziehen daher Vergleiche zwischen der Versorgung in beiden Ländern und stellen sich die Frage, wie es gelingen kann, bei der Rückkehr den Anschluss an das Bildungssystem im Herkunftsland zu finden. Aus diesem Grund waren die Eltern noch bis wenige Wochen vor der Einschulung unsicher, ob sie ihren Sohn an einer Grund- oder Sonderschule einschulen sollen.

Die Grundschule befindet sich in einem Stadtteil mit niedrigem Sozialindex<sup>11</sup> und arbeitet seit 1991 mit integrativen Regelklassen.<sup>12</sup> Für die Schule sind Kristian und ein weiteres Kind des gleichen Jahrgangs die ersten Schüler, bei denen ein Förderbedarf in den Bereichen geistiger und motorischer Entwicklung diagnostiziert worden ist. Die Klassen sind jahrgangsübergreifend organisiert (Vorschule/1/2 sowie 3/4), sodass jedes Jahr etwa ein Drittel der Kinder in eine neue Lerngruppe wechselt.

Durch die Kooperation mit der benachbarten Kindertagesstätte (Kita), die als integrative Einrichtung bereits länger Kinder mit Behinderungen und auch komplexen Beeinträchtigungen aufnimmt, hat sich die Schule – ausgelöst von der UN-BRK und der Schulgesetzänderung – 2009 dafür entschieden, für diese Schülerinnen und Schüler ein sich anschließendes Bildungsangebot anzubieten. Der Schulleitung sei dabei bewusst gewesen, so sagt sie im Interview, dass es sich bei der Implementierung inklusiver Bildung nicht nur gesamtgesellschaftlich, sondern auch schulintern um ein Ziel handelt, welches nicht schnell umgesetzt werden könne.

Das Klassenteam von Kristian besteht aus einer Klassenlehrerin und einem Heilerzieher sowie einem Sonderpädagogen, der fünf Stunden in der Klasse arbeitet. Eine Schulbegleitung war der Familie von der Schule und der Kita vor der Einschulung zugesagt, aber zu Schuljahresbeginn noch nicht organisiert worden. Erst nachdem behördenintern Verfahrensfragen der Zuweisung geklärt worden waren, wurde ab den Herbstferien 2011 eine ausgebildete Heilerzieherin als Schulbegleitung für Kristian vormittags in der Klasse eingesetzt. Heilerzieher und Schulbegleitung arbeiten in der übrigen Arbeitszeit am Nachmittag in der kooperierenden Kita und werden auch von deren Träger finanziert. Das Klassenteam ist neu zusammengesetzt, die Klassenlehrerin und der Sonderpädagoge sind zum Schuljahr als Berufsanfängerin bzw. Berufsanfänger neu an die Schule gekommen. Der Heilerzieher kennt Kristian bereits aus der Kita-Gruppe, wo dieser

---

<sup>11</sup> In Hamburg gibt es seit 1996 einen Sozialindex, der die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Schulen beschreibt, die aus der sozialen und kulturellen Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft resultieren. Die Zuordnung zu einer der sechs abgestuften Gruppen wirkt sich auf die Ressourcenzuweisungen für die Schulen aus (z. B. geringere Klassenfrequenzen oder mehr Ressourcen für Sprachfördermaßnahmen für Schulen mit niedrigeren Indizes). Vgl. <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1504>.

<sup>12</sup> In den seit den 90er-Jahren existierenden und nun auslaufenden integrativen Regelklassen wurden an einer begrenzten Zahl von etwa 35 Schulen im Rahmen eines Schulversuchs zusätzliche personelle Ressourcen wie sonderpädagogische Lehrkräfte und Erzieherinnen bzw. Erzieher im Umfang von etwa einer halben Stelle pro Klasse eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen und Sprache präventiv zu unterstützen.

schon eine feste Bezugsperson für ihn gewesen ist. Eine Logopädin kommt mehrmals in der Woche und nutzt einen Raum, der sich im gleichen Gebäude wie die Kita und Kristians Klassenraum befindet. Kristians Sprachtherapie wird auch nach der Einschulung einmal wöchentlich während der Unterrichtszeit fortgesetzt.

Die Kontaktaufnahme mit den Eltern im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgte vor der Einschulung über die Schulleiterin und die Leitung der kooperierenden integrativen Kita. Die erste Hospitation fand am Tag der Einschulung statt, das erste Interview einige Wochen danach. Die Mutter wirkt zu diesem Zeitpunkt im Gespräch unsicher und ist in Sorge, ob sie sich im Gespräch hinreichend gut auf Deutsch ausdrücken kann. Das zweite Interview findet am Ende des Schuljahres bei der Familie zu Hause im Wohnzimmer statt, auch der Vater nimmt diesmal daran teil. Es wird wegen der geringen Deutschkenntnisse des Vaters teilweise in englischer, teilweise in deutscher Sprache geführt. Einige Passagen werden von der Mutter in die Erstsprache gedolmetscht. Trotz Familienbesuchs, der erst vier Wochen zurückliegenden Geburt des vierten Kindes und des in Kürze bevorstehenden Umzugs in das Herkunftsland nehmen sich Kristians Eltern bereitwillig die Zeit für das Interview und erzählen offen über ihre Erfahrungen im zu Ende gehenden Schuljahr. Sie scheuen sich auch nicht, ihre jeweiligen, zu einigen Fragen unterschiedliche, Sichtweise zu artikulieren.

#### **4.1.2 Die elterliche Perspektive: „Aber dieses Jahr hier, das wird eine Probe sein“ (E1-1, [2])**

##### **4.1.2.1 Schulentcheidung und Erwartungen**

###### *Sicherheit durch Vertrautheit*

Die Mutter begründet die getroffene Schulentcheidung mit Argumenten, aus denen der Wunsch zu erkennen ist, Sicherheit durch Vertrautheit herzustellen:

M1: So eigentlich wir haben diese Schule gewählt, weil wir hat-wir haben diese Kindergarten geliebt. Die Erzieherinnen waren-waren zu fair und das hat mir auch sehr gefällt, dass diese Schulklasse ist in diese Gebäude, in der Kindergarten, wo Kristian ist gegangen. Und-und auch das ein Lehrer oder ja von der Gruppe, Herr P., war die Erzieherin von Kristian vor zwei Jahren. So Kristian kennt schon auch die Kinder und die eine Lehrer von der Gruppe und ja, das hat uns sehr gefällt. Und wahrscheinlich wir bleiben nicht für immer in Deutschland, sondern nur ein Jahr und diese ein Jahr ist viel besser, wenn er muss nicht so große - er muss nicht wechseln und eine ganz neue Sache anfangen, sondern ich habe diese in der Kindergarten, diese Gruppe ist ein bisschen - nicht so ein großer Unterschied, sondern ein bisschen in der Richtung der Schule. Weil in [Name des Herkunftslandes] wenn wir zurückgehen, sind nur Sonderschulen. Die Integration ist nicht so gut wie hier und ich wollte nur sehen, wie - was macht Kristian in

einer normalen Schule? Weil wenn es sehr gut wird, dann es gibt auch Möglichkeiten in [Name des Herkunftslandes], aber ganz wenig. [...] ...ich hab schon bemerkt - wir treffen nicht so oft mit behinderte Kinder, aber ich habe das Gefühl, dass Kristian fühlt auch und sieht die Unterschied zwischen normale und behinderte Kinder. Und er spielt lieber mit Behinderte, die ein bisschen ähnlich sind. Deswegen finde ich die Sonderschule ein bisschen besser. Ich will nicht, dass er sieht immer, dass er ist die Letzte und dass er kann die Sachen nicht so machen, wie die anderen. Aber diese Jahr hier, das wird eine Probe sein. Wenn ich sehe, wie problematisch es für ihn, diese Situation, dass er ist behindert und nicht wie die anderen. Weil er wird der einzige Behinderte in der Gruppe, ich denke...(E1-1, [2])

Die Eltern sorgen mit ihrer Entscheidung für die Konstanz der Bezugspersonen und die Kontinuität der Unterstützung im Bildungsprozess, indem sie ihrem Sohn ermöglichen, sich auf Vertrautes zu beziehen. Hierzu tragen sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule als auch die enge Kooperation zwischen Kita und Schule bei, wie das jahrgangsübergreifende Lernen, die Räumlichkeiten im vertrauten Gebäude sowie die konzeptionell sichergestellte Konstanz von Bezugspersonen und eine dadurch zu erwartende Kontinuität der Unterstützung. Maßgeblich ist aber die Zufriedenheit mit der Kita. Die Anforderungen, die an Kristian zukünftig gestellt werden, werden sich nach Erwartung der Eltern nicht wesentlich von den bisherigen unterscheiden und somit an seinen Möglichkeiten anknüpfen. Für die Schulentscheidung ist unter anderem der geplante Rückzug ins Herkunftsland bedeutsam sowie die Veränderungen und die Unsicherheit, die dieser für die Familie mit sich bringen wird. Die Entscheidung für diese Schule erspart ihrem Sohn einen mehrfachen Wechsel der Lerngruppe. Der Wunsch nach Sicherheit für das Kind, aber auch nach Sicherheit für sie selbst sind wesentliche Kriterien für die getroffene Entscheidung.

#### *Sicherheit für sich selbst*

Die Mutter ist in mehrfacher Hinsicht auf der Suche nach Sicherheit für sich selbst. Die eigene Vertrautheit mit der Kita hat die Entscheidung beeinflusst. Die Mutter ist selbst unsicher, ob sie eine integrative oder eine Sonderschule für ihren Sohn bevorzugt. Die Eltern haben eine emotionale Bindung zur Kita, die auf positiven Erfahrungen in den vier Jahren beruht, die Kristian dort verbracht hat. Die Mutter fühlt sich von den Erzieherinnen und Erziehern dort gut verstanden und die Vertrautheit mit der Kita hat die elterliche Entscheidung beeinflusst. Die Mutter hat ein persönliches Vertrauen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die sie kennengelernt hat. Dieses Vertrauen hat sie hingegen nicht gegenüber den allgemeinen Schulen als Schulform, denn sie fragt sich immer wieder, ob Kristian nicht an einer Sonderschule besser aufgehoben wäre, und stellt damit in Frage, dass die allgemeine Schule ihn angemessen fördern kann.

Luhmann unterscheidet zwischen persönlichem bzw. personalem Vertrauen und Systemvertrauen. Auf der Grundlage der Vertrautheit mit der Welt entsteht als begrenzte Form des Vertrauens demnach zunächst personales Vertrauen mit der Funktion „der Überbrückung eines Unsicherheitsmoments im Verhalten anderer Menschen“ (Luhmann 2000 b, S. 27). Persönliches Vertrauen entsteht in der direkten Interaktion und bedarf eines Anlasses, in dem es erforderlich ist, Vertrauen zu erweisen, eines Vertrauensvorschlusses durch den Vertrauensgeber sowie einer Reaktion des Vertrauensnehmers, mit der das gegebene Vertrauen honoriert wird. Vertrauen wächst im Laufe der Zeit durch wiederholte Begegnungen und wird durch die Dauer der Beziehung und Situationen gegenseitiger sozialer Abhängigkeit gestärkt, was Luhmann als „Gesetz des Wiedersehens“ (Luhmann 2000 b, S. 46) bezeichnet.

### *Teilhabe ermöglichen*

Der Wunsch, dass sich Kristian als Teil der Lerngruppe fühlt, wird als Wunsch nach Teilhabe und Sorge vor Exklusion als Entscheidungskriterium deutlich. Die Mutter möchte Kristian ermöglichen, sich als Teil einer Lerngruppe zu fühlen und dadurch Bestätigung zu erfahren. Sie sieht ein mögliches Hemmnis für seine Entwicklung darin, dass Kristian seine eigenen Defizite bemerken werde und immer wieder im Vergleich mit den übrigen Kindern erfahren müsse. Das Ziel, Kristian Teilhabe zu ermöglichen, realisiert sich durch die Entscheidung für die Grundschule, indem an Vertrautem angeknüpft wird und die Veränderungen für Kristian in Grenzen gehalten werden. Vom Schulbesuch verspricht sich die Mutter, dass Kristian weitere Entwicklungsschritte macht, die ihm eine Anpassung im sozialen Bereich erlauben und damit Teilhabe ermöglichen:

M1: Und, ja, das ist ein Ziel über nur die ganze Jahr, weil das ist kompliziert, dass er ein bisschen teilnehmen könnte. Das wäre auch gut, wenn er - weil in der Kindergarten er konnte nicht in der Stuhlkreis bleiben, so jetzt das wird sehr schwer hier in der Schule. Und ich hätte gern, dass er konnte das ein bisschen. [...] So ich hoffe, dass hier in der Kindergarten, in der Schule es wird schon ein bisschen so die Grenzen werden ein bisschen klarer und dann nicht so stark, aber ich hoffe, dass er wird verstehen, dass in der Schule es gibt Sachen, die man machen muss. (E1-1, [93-95])

Teilhabe ist für die Mutter demnach an Kompetenzen gekoppelt, die er zunächst noch erwerben muss. Konkret möchte sie, dass er lernt, im Stuhlkreis sitzen zu bleiben, was er in der Kita nicht gekonnt habe. Sie hofft, dass der Schulbesuch, Kristian zu verstehen hilft, dass es in der Schule bestimmte Dinge gebe, die man tun müsse, und ihm Grenzen klarer verdeutlicht. Dies ist aus ihrer Sicht als Vorbereitung auf den anstehenden Um-

zug in das Herkunftsland relevant, wo aus ihrer Sicht alles „ein bisschen mehr strikt“ (E1-1, [93]) sei.

#### *Hemmnisse abbauen durch Reduktion von Komplexität*

Die Mutter benennt Hemmnisse für Kristians Entwicklung, die in der Umwelt liegen, so etwa die Vielzahl der Eindrücke der Umwelt, die aus ihrer Sicht eine Überforderung darstellen. Es gelingt Kristian durch Beschränkung seiner Interessen auf wenige Bereiche, in denen er sich allein mit Dingen beschäftigen kann, die Umwelteinflüsse zu begrenzen. Die Mutter hält daher eine Verringerung der Einflüsse aus der Umwelt für hilfreich, die sie im Besuch einer Sonderschule oder der Rückkehr ins Herkunftsland und der damit verbundenen Einsprachigkeit im Alltag erkennt. Ein weiteres mögliches Hemmnis für seine Entwicklung sieht sie darin, dass Kristian durch das gemeinsame Lernen die Unterschiede zwischen sich und nicht behinderten Kindern wahrnimmt, und dass Kristian lieber mit Kindern spiele, die ihm ähnlicher sind. Die Mutter bezieht auch aus diesem Grund die Umschulung an eine Sonderschule oder die Abkehr von der Zweisprachigkeit in ihre Überlegungen ein.

Luhmann spricht von einer asymmetrischen Beziehung zwischen System und Umwelt, einem „Komplexitätsgefälle“ (Luhmann 1987, S. 250), das durch die Überkomplexität der Umwelt entsteht, gegen die sich jedes System behaupten muss. Daraus resultieren unterschiedliche Formen einer möglichen Reduktion von Komplexität. Die Freiheit und Autonomie der Selbstregulierung eines Systems können durch Indifferenz gegenüber der Umwelt gewonnen werden oder ein „pauschales Abweisen der Umwelt“ (Luhmann 1987, S. 250). Sie hängt von der Ausdifferenzierung eines Systems ab, die sich einerseits als Steigerung der internen Anschlussfähigkeit und andererseits als Steigerung der Insensibilität gegenüber der Umwelt manifestiert (vgl. Luhmann 1987, S. 250). Die Mutter versucht in diesem Sinne, Hemmnisse für Kristians Entwicklung abzubauen, indem sie Möglichkeiten erörtert, um die Komplexität der Umwelt zu begrenzen oder zu reduzieren.

#### *Risiken minimieren: das Jahr als Probe*

Die Mutter ist sich unsicher, ob sie nach der Rückkehr ins Herkunftsland eine aus ihrer Sicht geeignete Schule finden wird. Sie möchte das kommende Schuljahr als Vorbereitung nutzen, um nach der Rückkehr ins Herkunftsland eine weitere Schulentscheidung treffen zu können. Am Erfolg des ersten Schuljahres in der allgemeinen Schule werde

sich aus ihrer Sicht entscheiden, ob sich im Herkunftsland integrative Möglichkeiten der Beschulung finden lassen werden. Sie sucht nach Sicherheit, in Deutschland die richtige Entscheidung getroffen zu haben und eine in der Zukunft erforderliche Entscheidung nach der Rückkehr ins Herkunftsland richtig zu treffen. Die Mutter bezeichnet das bevorstehende Jahr als Probe, von dessen Verlauf sie weitere Entscheidungen abhängig machen werde, falls sie erkenne, dass die Situation als einziges behindertes Kind in der Klasse für Kristian problematisch wird. Für ihre zukünftig zu treffende Schulentscheidung ist ausschlaggebend, wie Kristian sich „in einer normalen Schule“ verhalten wird und ob sich für Kristian die Möglichkeit ergeben wird, sich als Teil der Gruppe zu erleben.

Die Unsicherheit der Mutter deutet an, dass sie wenig Vertrauen in das System Schule hat. Dies resultiert unter anderem aus der fehlenden Kenntnis über die Funktionsweise des deutschen Schulsystems und einer Verunsicherung durch wahrgenommene Unterschiede zwischen dem Schulsystem in Deutschland und im Herkunftsland.

Mit der Zunahme der Komplexität von Systemen wird nach Luhmann Systemvertrauen erforderlich, das durch „einen bewusst riskierten Verzicht auf mögliche weitere Information“ (Luhmann 2000 b, S. 27) gekennzeichnet ist und stattdessen auf Erfolgskontrollen setzt. Systemvertrauen muss nicht immer wieder neu aufgebaut oder erlernt werden, sondern basiert darauf, dass von einem allgemeinen Funktionieren eines Systems ausgegangen wird sowie von effektiver Kommunikation innerhalb des Systems, auf die im Notfall zurückgegriffen werden kann (vgl. Luhmann 2000 b, S. 74). Hierdurch werde eine Generalisierung des Vertrauens möglich.

Der geplante Umzug eröffnet der Mutter die Möglichkeit, weitere Entscheidungen hinauszuzögern bzw. zu revidieren. Aus den Äußerungen der Mutter werden deren Unsicherheit im Hinblick auf die Richtigkeit der getroffenen Entscheidung und die Ambivalenz, mit der sie dem Schulbesuch entgegenblickt, deutlich. Die Mutter versucht, mit der Einschulung in die Grundschule für sich selbst auf lange Sicht Risiken zu minimieren, indem sie für den befristeten Zeitraum eines Jahres ein begrenztes Risiko eingeht, um danach eine weitere Risikoabschätzung vornehmen zu können.

Kristians Mutter nimmt eine mehrfache Risikoabwägung vor, erstens zwischen eigenen Risiken und zweitens zwischen solchen, die sie für ihr Kind sieht. Luhmann beschreibt ein Risiko als ein Zeitproblem, das im Zusammenhang mit den Entscheidungen von



Personen, Organisationen oder sonstigen Systemen steht, deren Folgen man nicht vorhersehen kann, was die Zukunft unsicher erscheinen lässt (vgl. Luhmann 1991, S. 25). Im Unterschied zu Gefahren, die der Umwelt zugerechnet werden, werden nach Luhmann mögliche Schäden als Folge einer Entscheidung betrachtet, mehr noch: „auf die Entscheidung zugerechnet“ (Luhmann 1991, S. 30 f.). Die Überlegungen von Kristians Mutter zeigen, dass es eine richtige Entscheidung für sie nicht geben kann, denn jede Variante einer Entscheidung stellt ein Risiko dar. Auch wenn die Mutter mögliche Risiken soweit wie möglich begrenzen möchte, bleibt ihr das „Risiko der Entscheidung“ (Luhmann 1991, S. 31). Dieses beinhaltet nach Luhmann auch das Risiko, „erkennbare Chancen nicht wahrzunehmen, die sich möglicherweise als vorteilhaft erweisen werden“ (Luhmann 1991, S. 30).

Die Vorläufigkeit der getroffenen Schulentscheidung beinhaltet Unsicherheit über nicht wahrgenommene Chancen und trägt zur dauerhaften Ambivalenz gegenüber der Schule bei. Sie bewirkt bei der Mutter, dass auch im Laufe des Schuljahres immer wieder ein Abwägen der Argumente für und gegen die Schule stattfindet. Dies wird durch deren Berichte zu ihren wiederkehrenden Überlegungen im Verlauf des Schuljahres, die Schule zu wechseln, unterstützt.

Die Sicht der Mutter bzw. der Eltern auf die Schulentscheidung und die damit zusammenhängenden Fragen lassen sich mit dem Begriff Ambivalenz fassen. Diese Ambivalenz bezüglich der getroffenen Schulentscheidung wird in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sichtbar. Die Suche nach Sicherheit zeigt sich an ihrem Wunsch, an Vertrautem anzuknüpfen, und an den Bedenken gegenüber der ausgewählten Schule. Die Unsicherheit der Mutter drückt sich auch in der lange hinausgezögerten Entscheidung aus (vgl. Kapitel 4.1.1). Dem Sohn Teilhabe zu ermöglichen und Hemmnisse für seine Entwicklung abzubauen, sind weitere Aspekte, die für die elterliche Schulentscheidung bedeutsam sind.

#### **4.1.2.2 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse**

##### *Unsicherheit über die Entwicklungsmöglichkeiten*

Unsicherheit besteht bei der Mutter über die Entwicklungsmöglichkeiten Kristians:

M1: [...] So zwischen, wenn er war drei Monate alt, dann haben wir gewusst, dass etwas ist nicht normal. Aber er war fast, aber er war mehr als ein Jahr alt, wenn wir haben, ja, alles gewusst [...] und wir dachten, wenn er wird laufen und sprechen, dann werden wir total glücklich. Und er hat das schon geschafft.

So jetzt müssen wir neue Ziele finden, weil wir sind schon jetzt sehr glücklich und ja, das ist schon sehr viel, was er gelernt hat. Weil wir wussten nicht, was wird er machen und können.“ (E1-1,[71-73])

Neben der Unklarheit darüber, warum sich Kristian nicht altersgemäß entwickelt, war für die Mutter Eltern in den ersten Lebensjahren die Ungewissheit vorherrschend, ob und wie er sich entwickeln würde. Das Glück über die bisherigen Entwicklungsschritte bringt die Mutter und ihren Mann dazu, sich weitere Ziele zu überlegen, die ihr Kind eventuell ebenfalls noch erreichen könnte. Kristians Entwicklung wird aufgrund der Unsicherheit über seine Möglichkeiten in frühen Jahren und die anfänglich eher geringen Erwartungen an Lernfortschritte von der Mutter nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet, sondern als eine eigenständige Leistung, etwas, das Kristian „geschafft“ hat. Die Mutter hat trotz ihrer eigenen Unsicherheit bezüglich der Entwicklungsmöglichkeiten Kristians die Erfahrung gemacht, dass ihr Sohn kontinuierlich Lernfortschritte macht, und geht davon aus, dass dies auch in Zukunft so sein wird.

#### *Eigenaktivität ermöglichen*

Die Eltern haben wahrgenommen, dass diese Lernfortschritte der Eigenaktivität ihres Sohnes und seinen Interessen entspringen. Am Beispiel der Beschäftigung mit Musik und mit Buchstaben wird seine Autonomie beim Verfolgen eigener Interessen illustriert:

M1: Ja, und er spielt jeden Tag eine Stunde [auf dem Keyboard. Anmerkung der Verfasserin]. Und er kennt ganz viele Lieder. So er ist echt sehr gut in Musik und er singt auch sehr gerne. So zum Beispiel die ABC, das ist viel besser, wenn er lernt diese Lied über das ABC, weil er singt sehr gerne. [...] Nein, er hört und dann er spielt. Und er liebt nicht, wenn ich zeige. So es geht nicht, dass ich zeige, wie dieses Lied geht, er sitzt da und er hört und dann er findet raus, wie es geht. Aber er spielt echt schön, ja. Manchmal nicht (lacht), aber meistens. Also er spielt sehr gerne. (E1-1,[30-32])

M1: Wir arbeiten nicht mit ihm, so das ist. (E1-2, [203])

V1: We are not musicians unfortunately. And he is now better than us. So he can play the piano. A lot of songs. (E1-2,[204])

Aus den Schilderungen der Eltern ist zu erkennen, dass sie sich damit beschäftigen, wie sie Kristian ermöglichen können, seinen Interessen nachzugehen. Der Mutter betont neben Kristians besonderer Musikalität seinen eigenen Antrieb bei der Beschäftigung mit Musik und seine Autonomie beim Verfolgen seiner Interessen. Kristian lasse sich nicht auf bestimmte Vorschläge ein und entziehe sich auf diese Weise der Einmischung seiner Umwelt. Beide Elternteile heben auch im zweiten Interview hervor, dass Kristians musikalisches Interesse nicht von ihnen gesteuert werde.

Außer für Musik interessiert sich Kristian für Buchstaben:

M1: Also Kristian interessiert sich sehr für Buchstaben. Und ich denke, das ist eine gute Möglichkeit. Es gibt nicht so viele Sachen, was er interessiert sich. Und er interessiert sich für Buchstaben. Er kann-kann schon ganz viele. Ja, so er kann die Buchstaben, aber er kann nicht schreiben, weil die Feinmotorik ist sehr schlecht. Und ich denke, dass muss man - das müssten wir üben. Und früher ich wollte immer mit ihm malen, aber er will nicht. Er will Buchstaben. Oder, ja, man muss seine alternative Weg herauszufinden, weil ich habe (Mebes?). Er ist - er macht es so schlimm und er sieht, dass er kann nichts, was er will und deswegen geht er lieber weg.“ (E1-1,[26])

Am Beispiel von Kristians Interesse an Buchstaben veranschaulicht die Mutter die Vergeblichkeit ihres Bemühens, seine Interessen in eine bestimmte Richtung lenken zu wollen. Dies resultiert ihrer Meinung nach auch daraus, dass er ein Bewusstsein für seine Defizite habe und daher bestimmte Tätigkeiten vermeide. Sie zieht daraus den Schluss, man müsse seinen Weg des Lernens erkennen, um ihn unterstützen zu können. Lernprozesse können von ihnen zwar unterstützt und befördert, nicht aber in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Sie sind aus Sicht der Mutter generell dadurch gekennzeichnet, dass er am besten lernt, wenn er selbst etwas will und dabei auch über die Art und Weise bestimmen kann.

#### *Beeinträchtigung der Kommunikationsmöglichkeiten als Hemmnis*

Kommunikation wird von Kristians Mutter als ein Bereich betrachtet, der eine besondere Herausforderung für Kristian darstellt und Entwicklungen, vor allem aber Hemmnisse beinhaltet.

M1: Und - aber er hat noch immer Probleme so manchmal er wird ein bisschen aggressiv. Ich denke, das ist auch ein Teil (lacht) von seiner Kommunikation. Und er zieht die Haare oder ja. [...] Es ist immer unterschiedlich, manchmal besser, manchmal schlimmer. Am letzte paar Woche nach unsere Urlaub hat er schon wieder ein bisschen mehr gemacht. Und das ist schwer zu verstehen: Warum macht er das? So er sagt nichts, wenn ich frage: Warum hast du das gemacht? [...] ich ärgere mich nicht sehr, weil ich denke immer, dass er kann nicht anders sagen. So, er muss lernen, dass so über diese Wege darf er nicht, aber ich sage immer: Nein und ich sage den Mädchen das. (E1-1, [4-8])

Die Aggressionen den Geschwistern und anderen Kindern in der Kita gegenüber haben aus ihrer Sicht keinen erkennbaren äußeren Anlass und treten auch unterschiedlich häufig auf. Kristians Verhalten ist weder für die Geschwister noch für die Mutter immer leicht einzuschätzen. Die Mutter geht davon aus, Kristian könne sich nicht anders ausdrücken, dass er aber lernen müsse, dass bestimmte Wege der Kommunikation nicht erlaubt seien. Mit seinen Schwierigkeiten geht sie um, indem sie seinen Schwestern Erklärungen für sein Verhalten gibt und so zwischen den Geschwistern vermittelt. Die Mutter sieht Hemmnisse und Hindernisse, die mit Kristians eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten zusammenhängen. Letztere seien ein Hindernis für andere, seine

Anliegen zu verstehen, und reduzieren für ihn selbst die Möglichkeiten, in Interaktionen von anderen in Kommunikation einbezogen zu werden.

### *Ermöglichen von Entwicklung durch Verstehen*

Die Mutter spricht über Kristians Art und Weise, zu lernen, und darüber, auf welche Weise vor allem sie selbst und die Logopädin ihm Lernprozesse ermöglichen:

M1: Ja, also er liebt nicht, wenn jemand etwas zeigt. So er lernt, ich habe das Gefühl, dass er will - so er hat seine eigene Rhythmus und eigene Weg und es ist ganz schwer auf diese Weg heraus. [...] aber irgendwie in der Familie ich bin immer die-die Person, die mit Kristian etwas lernt. Weil, ja, oder wir gehen zusammen zu Schwimmbad, ich lerne mit Kristian Fahrrad fahren, weil ich denke dass ich kann ihn sehr gut verstehen und ja, die Kommunikation ist schwer, [...] und ich habe das Gefühl, dass ich verstehe ihn gut. Aber ich weiß, es ist nicht gut, wenn er ist immer zusammen mit seine Mutter und wenn er lernt alles. M1: ...hier in-in der Logopädie er hat sehr viel gelernt. Auch die Buchstaben kommen von diese Frau. Weil er hat schon bemerkt - sie hat bemerkt, dass Kristian interessiert sich und dann sie hat die Logopädie so gemacht, dass sie haben die Stimme und die Buchstaben irgendwie zusammen gelernt. So sie hat es echt sehr gut gemacht. (E1-1, [101-105])

Sie nimmt bei Kristian einen eigenen Rhythmus und einen eigenen Weg beim Lernen wahr, von dem er sich nicht abbringen lässt. Sie selbst sei in der Familie diejenige, die für Anregungen Sorge und ihn besonders gut verstehe. Gleichzeitig geht sie davon aus, dass es nicht gut für ihn sei, wenn er immer nur mit ihr zusammen sei und alles von ihr lerne. Außer ihr selbst spielt die Logopädin, die Kristian seit Beginn der Kindergartenzeit begleitet, aus Sicht der Mutter eine wichtige Rolle für Kristians Lernerfolge in der Vergangenheit. Sie habe zu seinen Lernerfolgen beigetragen, weil sie sein Interesse an Buchstaben erkannt und für die Verknüpfung von Lauten und Buchstaben genutzt habe.<sup>13</sup> Ähnlich wie die Mutter scheint sie Kristian zu verstehen.

### *Kristian als Hemmnis für den Unterricht*

Die Eltern beschreiben am Ende des ersten Schuljahres, wie sie sich die Arbeit mit Kristian in der Schule vorstellen:

V1: Of course with Kristian it is really difficult to work.

M1: Ja.

<sup>13</sup> Die Logopädin hat mit Kristian nach dem Therapieansatz von McGinnis nach der Assoziationsmethode gearbeitet, die bei Kindern mit einem sehr geringen expressiven Wortschatz angewandt wird. Laute und Lautverbindungen werden dabei mit Situationen, Bildkarten und Symbolen (wie Buchstaben) über mehrere Sinnesmodalitäten verknüpft, um dem Kind ein Abrufen der Laute zu ermöglichen.

Vgl. [http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history\\_subpages/mildredmcginnis.html](http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history_subpages/mildredmcginnis.html).

V1: So it is - I absolutely understand Julia and all the people. He is unbelievable. He cannot sit, he is running away and he cannot be motivated so it is very difficult. He loves to do everything that is not allowed. So he is not an easy child [...]. (E1-2,[320-322])

Kristian sei unglaublich, so der Vater. Er könne nicht stillsitzen, laufe weg und könne nicht motiviert werden. Er habe ein Faible für alles, was nicht erlaubt sei, und sei kein einfaches Kind. Kristian stellt aus Sicht der Eltern nicht nur für die anderen Kinder, sondern auch für Julia, die Schulbegleitung, und das übrige pädagogische Personal eine Herausforderung dar, weshalb sie Verständnis für deren Schwierigkeiten mit Kristian haben.

### *Kommunikation ermöglichen*

Ein wichtiges Lernziel ist aus ihrer Sicht für Kristian, zwischen angemessenen und unangemessenen Formen der Kontaktaufnahme unterscheiden zu können. Trotz seiner Autonomie in vielen Bereichen ist Kristian auf Anregungen und Menschen, die ihn verstehen, angewiesen. Das Verstehen bildet aus Sicht der Mutter die Grundlage dafür, dass Lernprozesse in Gang kommen. Sie versucht ihrerseits, Anschlussfähigkeit an Kristian und seine Denkweise herzustellen, indem sie ihre Beobachtungen einem Prozess der Selbstreflexion unterzieht und Überlegungen anstellt, wie sie angemessen auf ihn reagieren kann. Sie sieht sich daneben als Vermittlerin zwischen Kristian und anderen Menschen, die Schwierigkeiten haben, ihn zu verstehen.

Die aus Sicht Luhmanns für gelungene Kommunikation notwendigen Aspekte Erreichbarkeit, Verstehen und Akzeptanz des Inhalt (vgl. Luhmann 2001 b, S. 78 ff.) sind für Kristian nur selten gegeben – es entstehen kaum Interaktionssysteme, deren Interaktionen Kristians Bewusstseinssystem zur Sinnbildung nutzen kann. Informationen oder Mitteilungen münden zwischen dem Bewusstseinssystem Kristians und dem anderer Personen nicht als beobachtbarer Anschluss im Verstehen (vgl. Terfloth 2007, S. 98). Offensichtlich erfolgt keine Synchronisation zwischen dem Bewusstseins- und dem Interaktionssystem auf Seiten Kristians und gleichzeitig fehlen Deutungshilfen auf Seiten von Kristians Umwelt (vgl. Luhmann 1987, S. 219; Terfloth 2007, S. 99). Kristian fehlt dadurch die Möglichkeit, „Ereignisse zu identifizieren und diesen nachträglich eine Bedeutung zuzuschreiben“ (Terfloth 2007, S. 57). Die Sinnbildung ist dadurch eingeschränkt. Sinn ist jedoch zur Ausdifferenzierung des Selbst und zur Entwicklung von Bewusstsein notwendig und wird durch Interaktion hergestellt (vgl. Fuchs 2009, S. 2).

Die Ambivalenz der Mutter ist, wie bei der Schulentscheidung (vgl. Kapitel 4.1.2.1), auch bezüglich Kristians Entwicklung in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sichtbar. Sie resultiert aus einem elterlichen Vertrauen in Kristians Entwicklungsmöglichkeiten, der eigenen Unsicherheit hinsichtlich seiner Möglichkeiten zur Teilhabe, dem Bestreben, ihrem Kind Sicherheit im Umgang mit seiner Umwelt zu vermitteln, und dem Wunsch, die weitere Entwicklung durch Verstehen seines Lernweges zu ermöglichen und nicht zu hemmen.

#### 4.1.2.3 Kontextbedingungen: Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte

##### *Fehlende Informationen*

Den Eltern fehlen schulische Informationen darüber, welche Rahmenbedingungen und konzeptionellen Überlegungen dem pädagogischen Handeln der schulischen Akteure zugrunde liegen. Sie äußern sich hierzu in folgender Weise:

M1: So wir wissen das nicht. Das denken wir nur. So, vielleicht Sie haben...

V1: Yeah, but not from the result that we actually got no information from - about him. We still do not know what is-what is he learning for example there. They showed us some copies, photocopies of...

M1: Letters.

V1: (lacht) This we know for sure. But - so if someone would ask me: What do first class pupils learn in school? I could not answer. I have no idea. And it is - because // Kristian does not say anything (lacht).” (E1-2, [96-99])

Durch fehlende Informationen erlangen die Eltern keine Sicherheit über die Anforderungen und Lerninhalte des ersten Schuljahres und dadurch können sie auch nicht einschätzen, in welcher Weise sich ihr Sohn über den sozialen Bereich hinaus weiterentwickelt. Die den Eltern im Lernentwicklungsgespräch gezeigten Arbeitsblätter mit einzelnen Buchstaben ermöglichen aus ihrer Sicht nicht hinreichend, zu einer entsprechenden Einschätzung zu kommen. Die Hausaufgaben, die Kristian mit nachhause bringt, sind für die Eltern eine der wenigen Informationsquellen über das Bildungsangebot. Über die Einzelheiten der Hausaufgabengestaltung sind die Eltern unterschiedlicher Auffassung:

V1: So and another example for this: That the homework for him for the whole year - but I am not kidding - was writing letters or numbers. There was nothing else never. So it was always like one letter or one number.

M1: Aber das war gut.

V1: There was nothing mathematics or about animals or...

M1: Also die Problem ist, dass Kristian - Kristian und die Mathematik, das ist eine schwer...

V1: Okay, but there could have been something about cars or //. I do not know what today learn the other children, but I guess they learn a lot about the world or. So there is not only "Lesen" und "Schreiben" in school. But it seems, if you look at Kristians development it is only this. Nothing else. (E1-2, [25-29])

Die Art der Hausaufgaben wird vom Vater als weiterer Beleg für seine Kritik an den konzeptionellen Überlegungen zum Bildungsangebot angeführt. Deren Beschränkung auf das Schreiben einzelner Buchstaben und Zahlen sowie das Fehlen mathematischer Fragestellungen und solcher, die sich auf das Weltwissen beziehen, lassen ihn vermuten, dass die Aufgaben für Kristian im Vergleich zu den anderen Kindern reduziert worden seien, wodurch seine Möglichkeiten zur Entwicklung gehemmt werden.

### *Fehlende konzeptionelle Überlegungen als Hemmnis*

Den Eltern fehlen schulische Informationen zur individuellen Entwicklungsplanung:

[...] so we did not see any special plan for him. And we specifically asked for it many times and (3) I think that was not organized well." (E1-2,[17])

Der Vater schließt aus dem Fehlen eines individuellen Entwicklungsplans auf eine schlechte Organisation der Schule. Dies wird dadurch bestärkt, dass er den Plan auch nicht auf mehrmaliges Nachfragen hin erhalten habe. Der fehlende Plan führt zu einer Verunsicherung der Eltern, da sie sich nicht dessen vergewissern können, ob Kristian in der allgemeinen Schule ein passendes Bildungsangebot erhält. Der Vater sieht ein Hemmnis für Kristians Entwicklung im Fehlen eines solchen Plans und daraus abgeleiteten Übungen sowie der schwerpunktmäßigen Ausrichtung auf das soziale Lernen:

V1: So I think what is - so in general the most important thing for him was to develop his social skills. And this was great. So that is why we are actually very happy. Because this he can learn later, I am sure. What he did not learn now - or he can start later. It is not so important but he developed a lot in it. But the setting is, that everything was ready to also develop him better in this so he had Julia. Every day. And we find it a bit sad that it somehow did not work out and it is not the fault of Julia but the problem that she was not told by anyone what to do. I think there should have been a weekly plan or something and a lot of tasks or exercises and something written. And she should have followed those with Kristian. [...]I think if someone would have really thought about it is a great system. (E1-2, [62])

M1: Aber vielleicht später das wird schon besser. Weil Kristian war die erste Kind in dieser Schule, die solche spezielle... (E1-2, [63])

Auch wenn die Eltern mit Kristians Lernzuwachs im sozialen Bereich zufrieden sind, so drückt vor allem der Vater seine Enttäuschung darüber aus, Entwicklung sei nicht in allen Bereichen in gleicher Weise von den schulischen Akteuren ermöglicht und unterstützt worden. Die Enttäuschung resultiert aus den aus ihrer Sicht günstigen Rahmenbe-

dingungen und personellen Ressourcen, die nicht hinreichend genutzt worden seien. Die Eltern äußern zwar Verständnis für das Fehlen konzeptioneller Überlegungen und organisatorischer Schwierigkeiten in der Anfangsphase, diese gehören aus ihrer Sicht jedoch zur Umsetzung der Idee einer inklusiven Schule. Mit dem Hinweis, dass dies ein großartiges System sein könne, wenn sich jemand über die Umsetzung Gedanken gemacht hätte, verweist der Vater auf fehlende Strukturen innerhalb der Schule.

#### *Fehlende Anleitung der Schulbegleitung als Hemmnis*

Die Aufgabe der Schulbegleitung wäre es bei Vorliegen eines Entwicklungsplans gewesen, vorher festgelegte Aufgaben mit Kristian zu bearbeiten. Die Schuld daran, dass die Förderung nicht in dieser Weise erfolgte, liegt aus Sicht des Vaters nicht in der Person der Schulbegleitung, sondern in einer fehlenden systematischen Anleitung der Schulbegleitung sowie am Fehlen eines wöchentlichen Plans mit Zielen und Maßnahmen, die sie hätte mit ihm durchführen können. Unsicherheit entsteht für die Eltern durch fehlende Informationen über die Qualifikation und die Aufgaben der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an Kristians Bildungsprozess beteiligt sind, aber auch durch fehlende Informationen über die Rahmenbedingungen, Konzepte und Absprachen innerhalb der Schule. Die Eltern wissen nicht, welche Standards der schulischen Arbeit zugrunde liegen. Für das Herstellen von organisatorischen Rahmenbedingungen und deren Transparenz ist die Schulleitung zuständig, die indirekt von den Eltern zur Verantwortung gezogen wird.

Entscheidungen in Organisationen, etwa Festlegungen zum Personaleinsatz, zu Konzepten oder Standards der Vorgehensweise, stellen aus systemtheoretischer Perspektive eine „aktuell kommunizierte Problemlösung“ (Luhmann 2006, S. 162) dar. Luhmann unterscheidet hiervon „Zwecke“, die sich als aktuelles Problem präsentieren und als Differenz zwischen einem aktuellen sowie einem angestrebten Zustand zu verstehen sind (vgl. Luhmann 2006, S. 163). Weder die Entscheidungen noch die Zwecke, wie sie etwa in der Förderplanung festgehalten werden können, sind für die Eltern transparent, was zu Unsicherheit und dem Eindruck führt, Kristians Lernentwicklung würde im Rahmen des Bildungsangebots dieser Schule nicht hinreichend ermöglicht bzw. sogar gehemmt. Die von den Eltern bemerkten Schwächen in den Abläufen und Regelungen der Schule werfen die Frage auf, inwieweit die Schule als Organisation durch entsprechende Entscheidungen zu einer „Unsicherheitsabsorption“ (Luhmann 2000 b, S. 222) beiträgt und Systemvertrauen generiert. Luhmann geht davon aus, dass Systemvertrauen



unabhängig von persönlichen Motivationslagen funktioniert (vgl. Luhmann 2000 b, S. 76). Weiter nimmt er an, dass mit Zunahme der Komplexität von Systemen sowohl mehr Vertrauen als auch mehr Misstrauen erforderlich ist, um das Risiko von Enttäuschungen zu minimieren (vgl. Luhmann 2000 b, S. 118). Um Vertrauen und Misstrauen auszubalancieren, werde in Organisationen daher Misstrauen entpersonalisiert und durch institutionalisierte Kontrollmechanismen ersetzt (vgl. Luhmann 2000 b, S. 118).

Im Hinblick auf das Herstellen von *Sicherheit/Unsicherheit* und das *Ermöglichen/Hemmen* von Lernprozessen sind für die Wahrnehmung der Eltern einerseits fehlende schulische Standards und konzeptionelle Überlegungen, andererseits ihnen fehlende Informationen über möglicherweise vorhandene Standards schulischer Arbeit relevant.

#### 4.1.2.4 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse

##### *Sicherheit durch Vertrautheit*

Die Eltern beschreiben am Ende des Schuljahres Kristians Haltung zur Schule rückblickend wie folgt:

M1: [...] Kristian war immer sehr, meistens sehr glücklich, dass er zur Schule gehen darf.

V1: Super glücklich.

M1: So er geht gern.

V1: Every morning he was happy to go there. Every single morning. And it is very important that he is beloved there I think. (E1-2,[276-279])

Die Eltern nehmen wahr, dass sich Kristian in der Schule wohlfühlt. Sie führen dies darauf zurück, dass er sich dort geliebt und anerkannt fühle. Aus dieser Vertrautheit resultieren sowohl für Kristian als auch seine Eltern Sicherheit und Zufriedenheit.

##### *Sicherheit durch Lernerfolge*

Die Eltern sehen eine ganze Reihe von Lernerfolgen und Entwicklungen am Ende des ersten Schuljahres und beschreiben diese folgendermaßen:

V1: I think he learned very well what is a daily routine. And (3) he also learned (2) what is the meaning of time. What is past, what is future, what was yesterday and also what he expects for the weekend. You can see that there is the weekend and he says: "Then we can go to the Elbe." He did not understand before. I think this is the major - and he is much more independent. He can dress up alone and dress down alone.

M1: Und sie ist für mich die Beste, dass er ist irgendwie größer geworden. Und ein bisschen seriöser, so ruhiger [...] Ja. Und ruhiger auch. Und ich finde das auch toll, dass er manchmal er liebt diese, ja, allein zu sein. So zum Beispiel wir gehen jede Woche reiten und er liebt da alleine ein bisschen alleine die Tiere gucken. So das ist so seine größtes Punkt. Und ich kann das schon mit ihm sprechen: Das ist jetzt, du darfst ein bisschen alleine zum Beispiel zu Kühen gehen und ihn zu gucken und dann kommst du wieder zu mir. Und dann er sagt zu mir: Ja. manchmal er vergisst zurück zu kommen, aber (lacht) das ist schon eine - und er geht nicht so oft weg. Das ist auch - wir können - und als er weg geht und ich frage: Kristian, wo willst du, dann er antwortet. Das ist - er ist (lacht). (E1-2, [188-191])

Beide Elternteile betrachten Kristians hinzugewonnene zeitliche und räumliche Orientierung als Lernerfolg, der sich auch positiv auf das häusliche Umfeld auswirkt. Gleiches gilt für seinen Zugewinn an Selbstständigkeit. Für die Mutter ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass sie sich zunehmend auf das Einhalten von Verabredungen verlassen könne und Kristian auch zeitweise allein lassen kann. Daneben betont sie seinen Zuwachs an Möglichkeiten, um seine Wünsche auszudrücken. Die Lernfortschritte Kristians ermöglichen auch der Mutter neue Freiräume: Kristian benötigt weniger Unterstützung als zuvor und ist nicht mehr darauf angewiesen, dass ausschließlich die Mutter ihm die Welt zeigt, sodass sie ihre Aufmerksamkeit zeitweise auch auf andere Dinge richten kann. Die zunehmende Selbstständigkeit ihres Kindes hat zu einer von den Eltern wahrgenommenen Entlastung geführt.

### *Neue Möglichkeiten der Teilhabe*

Die Eltern berichten über weitere Lernerfolge ihres Sohnes:

M1: Ich habe auch das Gefühl, dass er hat ganz viel in diesem Jahr gelernt und dass er auch gutes // zusammen mit normales Kinder. Und dann - jetzt mein Mann hat ein bisschen gesehen, dass er kann in der Schulzeit so machen, wie die anderen Kinder. So er braucht er nicht so große Unterstützung oder Hilfe. Weil er hat das gesehen, was die anderen machen und er hat das gelernt. So das finde ich auch toll.

V1: So socially it was great. He developed so much, we never seen so far. So he can play with the children sometimes, but he is not aggressive with them, which was always a problem in the kita. Okay, but...

M1: Ja, weniger aggressiv. Und er kann schon auch warten. Das war auch problematisch. Und ein bisschen länger in Ruhe sitzen.

V1: Not bisschen, viel.

M1: Und wenn er zur Schule gegangen ist, er wollte niemals malen und mit Stift etwas schreiben oder solche Sachen und jetzt er hat auch viel gelernt.“ (E1-2,[10-14])

Zufriedenheit zeigen die Eltern zusammengefasst bezogen auf alle Bereiche, in denen Kristian vor der Einschulung Schwierigkeiten hatte: Sie machen dies an seinen Lernerfolgen im sozialen Bereich fest, seiner nachlassenden Aggressivität und den dadurch hinzugewonnenen Möglichkeiten, als Spielpartner wahrgenommen zu werden, seiner

Anpassung an schulische Regeln, seinen Fortschritten im Umgang mit Stiften und der Erfahrung, dass Kristian in der Schule und zu Hause weniger Unterstützung benötigt als früher. Die Eltern gewinnen Sicherheit über die Erweiterung von Kristians Möglichkeiten zur Teilhabe, indem sie eine Reduzierung der Konflikte mit anderen Kindern wahrnehmen. Ehemals vorhandene Schwierigkeiten Kristians verlieren als mögliche Konfliktbereiche an Bedeutung, sowohl im Umgang mit Kindern als auch Erwachsenen. Die Lernerfolge ihres Sohnes während des ersten Schuljahres vermitteln den Eltern Sicherheit darüber, dass sich Kristian stetig weiterentwickelt.

### *Unsicherheit über Teilhabe*

Unsicherheit empfinden die Eltern bezüglich Kristians Gleichbehandlung in der Klasse:

M1: Weil hier das - weil sie wollten immer, dass Kristian - so die andere Kinder sehen das nicht, dass Kristian andere Übungen macht. Und deswegen sollte er immer - er hatte ein Heft bekommen, aber die erste Seite war die gleiche und darin waren unterschiedliche Übungen und persönlich ich fühle das nicht so wichtig. Weil er ist unterschiedlich, so. Die anderen Kinder müssen das auch verstehen und Kristian hat das schon bemerkt sicherlich, dass er macht nicht die gleichen Übungen. (E1-2, [61])

Aus Sicht der Mutter versucht das Pädagogen-Team zu verhindern, dass die übrigen Kinder die Unterschiede zwischen ihren eigenen und Kristians Aufgaben bemerken. Sowohl Kristian als auch die übrigen Kindern hätten bereits gemerkt, dass sich Kristian von den übrigen Kindern unterscheidet, sodass es aus Sicht der Mutter eher darum gehen müsste, dies transparent zu machen und bei den anderen Kindern Verständnis hierfür zu wecken.

Die Eltern beschreiben, dass sich Kristian in der Schule wahrgenommen und akzeptiert fühlt. Systemtheoretisch betrachtet, wird er von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern adressiert, also als Interaktionspartner wahrgenommen, und ist somit prinzipiell für Kommunikation erreichbar (vgl. Terflöth 2007, S 78). Die soziale Adressierung kennzeichnet das Ermöglichen von Teilhabe sowie die Einbeziehung in die Lerngruppe und die Schule insgesamt. Gleichzeitig wird von den Eltern die Frage nach Inklusion und Exklusion gestellt, die für sie im Unterrichtsalltag unbefriedigend gelöst ist, weil ihr Kind einerseits zwar am Unterricht in der Lerngruppe teilnimmt und das Gleiche wie die anderen machen soll, andererseits aber in besonderer Weise behandelt wird, kein gemeinsames Lernen an einem Gegenstand stattfindet und ihr Kind von der Schulbegleitung exklusiv betreut wird.

### *Fehlende Lernfortschritte*

Die von den Eltern als positiv eingeschätzten Fortschritte beim sozialen Lernen gehen aus deren Sicht nicht mit ebenso großen Lernfortschritten in anderen Bereichen einher:

V1: So (4) it was very good socially, as I said, but I think it was quite weak in terms of what he really learned. In terms of calculating or mathematics basically nothing he learned new. He learned the letters, but he loves letters and he always plays with the iPad with the letters and he learned it by himself mostly. And (3) I think somehow he was lost between the other children. (E1-2,[17])

Der Lernzuwachs beim Erkennen von Buchstaben ist aus Sicht des Vaters der Eigenaktivität Kristians zu verdanken und nicht das Verdienst der Schule. In der Klasse habe der Vater Kristian zwischen den anderen Kindern als verloren empfunden. Die Erwartungen der Eltern, dass es der Schulbesuch Kristian ermöglicht, seine Entwicklung in einem ähnlichen Tempo und in ähnlicher Weise fortzusetzen wie zuvor, haben sich im ersten Schuljahr nicht erfüllt. Aus Sicht der Eltern werden nicht genügend Ergebnisse der schulischen Bemühungen sichtbar, was bei ihnen in Ergänzung zur fehlenden Förderplanung die Unsicherheit über die Angemessenheit der Prozessgestaltung verstärkt. Aus Sicht des Vaters hätte das schulische Setting zu Kristians Entwicklung beitragen müssen. Er ist enttäuscht, dass diese Erwartung nicht erfüllt wurde, zumal jeden Tag eine Schulbegleitung anwesend ist.

### *Ermöglichen von Lernzuwachs*

Die positive Rolle der Logopädin, die aus Sicht der Eltern bereits vor der Einschulung für Kristians Entwicklung bedeutsam gewesen ist, wird auch am Ende des ersten Schuljahres hervorgehoben:

V1: She is the best ever. She is unbelievable. [...] so he just came home from the logopedics and he could write down letters.” (E1-2,[131-133])

Den Eltern zufolge ist es vor allem der Logopädin zu verdanken, dass Kristian sprechen und Buchstaben zu schreiben bzw. zu lesen gelernt hat. Die schnellen Lernfortschritte, die Kristian bei der Logopädin gemacht hat, resultieren ihrer Meinung nach daraus, dass die Logopädin Kristian versteht und seine Interessen berücksichtigt. Sein Lernzuwachs vermittelt den Eltern gleichzeitig Sicherheit darüber, dass Entwicklung möglich ist.

### *Ermöglichen von Entwicklung durch zusätzliche Angebote*

Die Eltern sehen in dem zusätzlichen Angebot, an dem Kristian ab Beginn des zweiten Halbjahres teilnehmen kann, eine Maßnahme, die ihm weitere Entwicklung ermöglicht:

V1: One good thing maybe - I hope you can analyze this - that I think after six months they started this drum lessons with him and I think this was great.

M1: Das hat - das war in der besten Zeit, weil nach diesem Trommelunterricht Kristian war sehr viel glücklicher. (E1-2, [99-100])

Der Vater hält die Maßnahme für großartig, die Mutter meint, festgestellt zu haben, dass Kristian vom Beginn der musikalischen Förderung an deutlich glücklicher geworden sei, und führt dies auf das zusätzliche Angebot zurück. Dies zeigt, wie wichtig den Eltern ein Bildungsangebot ist, das an den Interessen und Stärken ihres Kindes ansetzt.

### *Unsicherheit durch fehlende „professionelle heilpädagogische Förderung“*

Die Mutter bringt die Ambivalenz zum Ausdruck, die aus einem persönlichen Einsatz der schulischen Akteurinnen und Akteure einerseits und der aus ihrer Sicht fehlenden professionellen heilpädagogischen Förderung andererseits resultiert:

M1: ...aber was mir – [...] gefehlt, ja, das war die professionelle heilpädagogische Förderung [...] Das habe ich nicht gesehen. So ich denke, dass alle, die mit Kristian arbeiten, haben das sehr gut gemacht, wie sie es konnten... (E1-2, [30-32])

Die Wiederholung des Satzes weist auf die Bedeutung der Ambivalenz für ihre Unsicherheit bezüglich der Schulentscheidung hin:

M1: Aber ich denke, dass in einer Sonderschule es ist besser diese Seite und auch die Übungen und diese professionelle Förderung ist besser da... (E1-2,[58])

Sie sieht sich durch ihre Erfahrungen während des Schuljahres in ihrer Annahme bestätigt, professionelle Förderung habe nicht stattgefunden, wie es ihrer Meinung nach an einer Sonderschule der Fall gewesen wäre. Sie sieht ein Hemmnis für mögliche Entwicklungsschritte darin, dass die Förderung nicht so zielgerichtet erfolgt ist, wie sie dies aus ihrem Herkunftsland gewohnt ist und erwartet.

### *Professionalität*

Der Vater berichtet über seine Wahrnehmung der Teammitglieder, die in unterschiedlicher Weise seinen Vorstellungen von Professionalität entsprechen:

V1: So from the team there is Frau Meyer, the teacher, and we think, that she is great. So she is - we are very happy with her. She was always very organized, when we had the meetings. She came with a list of things and I think she really tried her best to do as much as she can with Kristian. And there is also Herr Pörschke, who is - he loves Kristian and all the other children I think. And he is a very kind person. We do not really know what is his role in the class, but as we can see he is doing great. At least he really likes the children. And there is also Julia, who was with Kristian. And (2) she is also nice, but I think she is not educated for this job. [...] Because she is not a teacher. And obviously she does not know what to

do with such a child. But she is ambitious and she was trying to do her best also. So she really tried. But she tried by herself you know, what you can find out. But I think this is a profession to-to work with this kind of children [...] (E1-2, [54-56])

Aus den Äußerungen des Vaters wird deutlich, dass die Eltern einerseits Sicherheit durch ein persönliches Engagement der Akteurinnen und Akteure gewinnen, andererseits durch ein unklares Agieren der Pädagoginnen und Pädagogen verunsichert werden. Die Klassenlehrerin wird vom Vater als großartig wahrgenommen, weil sie immer gut organisiert und vorbereitet mit einer Liste von Dingen zu den gemeinsamen Treffen erschienen sei. Der Vater hat den Eindruck, dass sie sich für Kristian engagiert. Der Erzieher wird vom Vater als freundlicher Mensch beschrieben, der Kristian und die übrigen Kinder liebt. Gleichzeitig ist dem Vater aber dessen Rolle in der Klasse nicht klar. Er nimmt das persönliche Engagement und Bemühen der Schulbegleitung wahr, wodurch die Eltern eine Grundsicherheit in Bezug auf die Unterstützung Kristians haben. Die väterlichen Erwartungen an die Schulbegleitung als Begleiterin von Lernprozessen werden hingegen nicht erfüllt. Er formuliert Erwartungen an die Schule, die über die persönliche Einsatzbereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen hinausgehen. Die Arbeit mit Kindern wie Kristian stellt für ihn eine Profession dar, für deren Ausübung persönliches Engagement nicht hinreichend ist. Die Schulbegleitung wisse offensichtlich nicht, wie sie mit einem Kind wie Kristian umgehen solle, was er mit ihrer fehlenden Ausbildung erklärt. Ausgebildete Lehrkräfte sollten die Förderung der Schülerinnen und Schüler übernehmen und unterstützende Kräfte wie Schulbegleitungen von diesen systematisch angeleitet werden. Nicht nur die Rolle der Schulbegleitung, auch deren fehlende Anleitung stellt für die Eltern einen Unsicherheitsfaktor bezüglich der Qualität des Bildungsangebots dar.

### *Schulbegleitung als hemmend für die Entwicklung*

Die Probleme der Schulbegleitung Julia werden im Laufe des Winters als Hemmnis für Kristians Entwicklung betrachtet, da sie mit Kristian offensichtlich nicht zusammenarbeiten kann:

M1: Und Julia hatte Probleme, weil er - sie konnte nicht mit Kristian zusammenarbeiten nach den Winterferien. Dann hatte Kristian nicht so viel Lust zur Schule zu gehen und er wollte niemals machen, was Julia gebeten hat. Und dann deswegen hatten sie diese Sanktionsprobleme, weil sie hatten das Gefühl, dass sie konnten einfach nicht mit Kristian zusammenarbeiten.“ (E1-2, [319])

Die Mutter sieht in den Problemen der Schulbegleitung, mit Kristian zusammenzuarbeiten, den Grund für Kristians Lustlosigkeit, in den Wintermonaten zur Schule zu gehen.

Sie bringt dies in einen Zusammenhang mit Sanktionsmaßnahmen, die in der Schule Kristian gegenüber verhängt worden waren, weil er nicht den Anweisungen der Schulbegleitung gefolgt sei und auch das Team vermittelt habe, man könne nicht mit Kristian arbeiten. Die Eltern bringen gleichzeitig Verständnis für die Schulbegleitung auf:

V1: And so maybe Julia did what she (3) actually I think she did more than she needed. Because I think she was there to-to take care of him not to teach him or... And then everybody thought that maybe Julia would do this but I think somehow it was not..." (E1-2, [95])

Der Vater sagt, die Schulbegleitung habe mehr Einsatz als erforderlich gezeigt. Aufgabe einer Schulbegleitung sei eigentlich, Kinder zu betreuen und nicht zu unterrichten. Gleichwohl seien irgendwann alle Beteiligten stillschweigend von einer selbstständigen lehrenden Aufgabe der Schulbegleitung ausgegangen.

#### *Der Sonderpädagoge als Schwachpunkt*

Die Eltern betrachten den Sonderpädagogen als verantwortlich für die Schwierigkeiten der Schulbegleitung:

V1: Yes, but I think so - yeah - so there was also Herr Jenner in the team and I think this was the weak point (lacht).

V1: I do not know him really but when we had the meetings he was not prepared at all. And I think it would have been his responsibility to provide these things. And...

M1: Aber er arbeitet in vielen Klassen und er hat viele Kinder. Weil nicht nur Kristian ist - braucht spezielle Förderung[...]. (E1-2, [64-66])

Der Sonderpädagoge wird vom Vater als „weak point“ bezeichnet. Bei den gemeinsamen Treffen habe dieser auf ihn völlig unvorbereitet gewirkt. Er sei aber derjenige, in dessen Verantwortlichkeit es gelegen hätte, für die Förderung zu sorgen. Die Mutter nimmt den Sonderpädagogen in Schutz und sieht als Grund hierfür dessen offensichtliche Arbeitsbelastung.

#### *Erwartungen an Professionalität*

Im Interview zum Schuljahresende verwenden die Eltern insgesamt fünfmal die Begriffe professionell, profession (engl.), professionals (engl. ), ohne dass dies auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung beschränkt bleibt. Die Eltern fassen ihre nicht erfüllten Erwartungen als fehlende „professionelle heilpädagogische Förderung“ zusammen. Der Vater formuliert bestimmte Erwartungen an Professionalität im Umgang mit Kindern, die Unterstützungsbedarf haben.

Die Eltern gehen zunächst einmal davon aus, dass sich im Verlauf des Schuljahres alle schulischen Akteurinnen und Akteure entsprechend ihren Möglichkeiten eingesetzt haben. Der Zusatz „wie sie es konnten“ weist dabei darauf hin, dass die Eltern eine differenzierte Meinung hierzu haben und dies in unterschiedlicher Weise bezogen auf die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ambivalent wahrnehmen. Engagement, Freundlichkeit und die Bereitschaft, mit Kindern umzugehen, sind aus Sicht des Vaters nicht hinreichend für professionelles Agieren. Professionalität wird für den Vater dadurch ersichtlich, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure über ein auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnittenes Fach- und Methodenwissen verfügen, das genutzt wird. Die Eltern unterscheiden zwischen einem Bildungs- und einem Betreuungsauftrag der Schule. Sie erwarten, dass sich „Professionelle“ des Bildungsauftrags annehmen. Besonders der Vater macht sein Verständnis von der Arbeit mit Kindern wie Kristian als Profession deutlich. Er nimmt wahr, dass seine Vorstellung von professionellem Handeln im Alltag nicht oder nur in Ansätzen umgesetzt wird, was in einem selbstständigen Umgang mit vorhandenen Problemen besteht und auch eine professionelle Anleitung für die Schulbegleitung beinhalten würde. Professionalität ist für die Eltern an einem Verständnis für Kristians Lernwege und die Sichtbarkeit von Ergebnissen im Sinne von Lernfortschritten zu erkennen, wie sie die Eltern bei der Logopädin wahrnehmen.

Luhmann spricht von der „Profession der Pädagogen“ (Luhmann 2002, S. 119) oder auch der „Profession des Lehrberufs“ (Luhmann 2002, S. 121). Für ihn ist der Begriff der Profession (vgl. Kapitel 2.5.2) nicht nur an die gesellschaftliche Bedeutung eines Hochschulabschlusses und bestmögliches Wissen gekoppelt (vgl. Luhmann 2002, S. 148). Er beinhaltet darüber hinaus das Risiko des Scheiterns bei der Anwendung des Wissens und ist an die „Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe“ (Luhmann 2002, S. 148) gekoppelt. Gleichzeitig ist die Profession im ausdifferenzierten Erziehungssystem auf Organisation angewiesen (vgl. Reh 2008, S. 165) und als Verwalterin bzw. Verwalter von Lösungen für bestimmte Probleme zu verstehen (vgl. Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 82). Professionalität beim pädagogischen Handeln erfordert einerseits Gelassenheit im Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen (vgl. Luhmann 2002, S. 152) und andererseits Sicherheit im Umgang mit auftauchenden Problemen, wofür die Organisation die notwendigen Strukturen herstellt.



Pfadenhauer und Brosziewski verstehen unter Bezug auf die Systemtheorie Professionelle in Organisationen als Akteurinnen und Akteure, „die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen“ (Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 82). Sie verweisen auf Stichweh, der als Fähigkeit einer Profession ausmacht, dass auf der Grundlage professionellen Wissens Probleme redefiniert werden, für die eine Lösung herbeigeführt wird, anstatt sie so zu belassen (vgl. Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 83). Dies nehmen die Eltern von Kristian lediglich bei der Logopädin, nicht aber bei den übrigen schulischen Akteurinnen und Akteuren der Schule ihres Sohnes wahr. Die Äußerungen der Eltern weisen auf deren Vorstellung von professionellem Handeln hin, die durch selbstständiges Suchen nach Lösungswegen geprägt und von Luhmann mit dem Begriff „professioneller Kompetenz“ (Luhmann 2006, S. 64) beschrieben wird. Diese beinhaltet, dass Professionelle „situative Beobachtungen so vorstrukturieren, daß man rasch lernen“ (Luhmann 2006, S. 64) kann und die Organisation die notwendigen Strukturen hierfür bereithält.

Die Eltern betrachten die Einlösung ihrer Erwartungen durch die Gestaltung der Lernprozesse als ambivalent. Aspekte der *Sicherheit/Unsicherheit* in der Wahrnehmung der Eltern lassen sich an Kristians Vertrautheit mit der Schule, seinen Lernerfolgen und dem persönlichen Einsatz der schulischen Akteurinnen und Akteure einerseits sowie der Unklarheit über Kristians Teilhabe und dem Eindruck fehlender professioneller Förderung andererseits ablesen. In Bezug auf die Dimension *Ermöglichen/Hemmen* nennen die Eltern sowohl Aspekte der Lernprozessgestaltung, die Entwicklung ermöglicht haben, als auch Aspekte, die hemmend waren.

#### **4.2.2.5 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule**

Die Aussagen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nehmen im Interview den größten Raum ein. Sie werden daher an dieser Stelle besonders ausführlich dargestellt.

##### *Unsicherheit durch fehlende Informationen vor der Einschulung*

Die Mutter berichtet über die Kontaktaufnahme der Schule mit ihr. Sie erzählt sechs Wochen nach der Einschulung über den Wechsel von der Kita in die Schule Folgendes:

M1: „...die Lehrerin habe ich vor zwei Tagen erstmal gesehen. Und ja eigentlich ja, ich bin gar nicht kritisch, aber es - so, für mich es ist besser, wenn die Eltern haben / vor der Schule. Weil ich hatte noch kein Kinder in Deutschland, die zur Schule gegangen ist und ich weiß nicht, wie es geht, so. Ich habe die Erzieherinnen hier gefragt, weil ich gehe ganz oft zu diesem Eltern-Kind-Zentrum mit meine kleinste Tochter und dort sind immer eine Erzieherin und ich habe sie gefragt über die Schultüte und die Schulranzen, weil ich hatte keine Ahnung, wie ist.“ (E1-1,[22])

Die Mutter hat die Lehrerin erst nach der Einschulung persönlich kennengelernt. Um Sicherheit zu gewinnen, wäre es für die Mutter wichtig gewesen, die Schule hätte von sich aus Kontakt vor der Einschulung aufgenommen, da sie bislang keine Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem gemacht hat. Informationen zu schulinternen Strukturen und Abläufen sowie Transparenz über die Erwartungen der Schule an die Eltern hätten aus ihrer Sicht Handlungssicherheit im Umgang mit dem für sie fremden Schulsystem ermöglicht. Einige Informationen zur Einschulung habe sie sich von den ihr vertrauten Erzieherinnen und Erziehern im Eltern-Kind-Zentrum besorgt.

#### *Fehlende Sprachkenntnisse als Hemmnis für die Kommunikation*

Die Eltern sehen einen Grund für die Kommunikationsschwierigkeiten in ihren rudimentären Sprachkenntnissen der deutschen Sprache:

V1: Yeah, but it - the communication problem could also originate from the problem that I do not speak German really good. But okay, I could understand.

M1: Ja, das ist problematisch, weil mit den anderen Eltern müssen sie nicht soviel sprechen und das geht nicht automatisch schnell.

V1: Julia speaks English so with her it was very easy always. (E1-2,[109-111])

Die Eltern betrachten sich somit auch selbst als Hemmnis für das Nichtzustandekommen von Interaktionen und schreiben sich ihre Unzufriedenheit mit der Kommunikation zwischen Schule und Familie teilweise selbst zu. Sie sehen die Ursache in ihren fehlenden Deutschkenntnissen und darin, nicht genügend auf dem Förderplan insistiert zu haben.

#### *Sicherheit durch angstfreie Kommunikation*

Die Mutter hat die Erfahrung gemacht, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure bei wichtigen Fragen ansprechbar sind:

M1: Und ich hab schon bemerkt, so wenn ich eine große Frage habe, ich kann eine Termin bitten und wir können darüber sprechen. So dafür habe ich keine Angst. Ich hatte immer gute (...) Relation? [...] Und wenn ich weiß schon, wer diese Begleiterperson ist, und wenn ich kann mit ihn reden und fragen und sprechen, dann ich denke, es wird gut.“ (E1-1,[40-48])

Sicherheit vermittelt der Mutter im Alltag, dass sie die schulischen Akteurinnen und Akteure im Gespräch in einer Weise wahrnimmt, die es ihr ermöglicht, angstfrei mit ihnen zu sprechen. Sie geht davon aus, eine gute Beziehung zu den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu haben. In einer potenziellen Schulbegleitung sieht sie eine mögliche Gesprächspartnerin bzw. einen Gesprächspartner, bei der bzw. dem sie ihre Fragen ansprechen kann, und erwartet dadurch eine Verbesserung der Kommunikation.

### *Sicherheit durch tägliche Gespräche mit der Schulbegleitung*

Die Schulbegleiterin, die nach den Herbstferien für Kristian bewilligt worden ist und ihren Dienst aufgenommen hat, ist bis zum Ende des Schuljahres die tägliche Ansprechpartnerin für die Eltern.

M1: Eigentlich jeden Tag, wenn wir Kristian abholen...

V1: We talk to Julia.

M1: Julia hat uns ein paar Wörter über den Tag gesagt.

V1: Ja. But not about actually what he learned basically about how he behaved.

M1: Das war unterschiedlich. Und wir haben so in der ersten Halbjahr sie haben immer so dann Kristian arbeitet noch von der Buch, was die anderen Kinder auch benutzt haben und Julia oder der mit Kristian gearbeitet hat, sollte immer alles unter den Seiten schreiben, wie er das gemacht hat. So dann konnte ich immer zu Hause lesen. Aber das war nicht regelmäßig. Und dann manchmal ich habe selber unter den Hausaufgaben geschrieben, wie er das gemacht hat. Und so konnten die Lehrer, die in der Schule sind: Das war einfach oder zu schwer. Aber das war nicht regelmäßig. Ich denke das ist Fehler. So man braucht noch viel Zeit immer zu lernen wie und was hat Kristian gemacht. Vielleicht sie hatte nicht so viel Zeit. Ich selber auch. (E1-2,[90-94])

[...]

M1: Und sie spricht jeden Tag ganz viel über - so und manchmal hatte sie auch eine kleine, mit seinem Handy, ein Video gemacht über Kristian, was er auf diesem Trommelunterricht macht. Weil wir hatten keine Ahnung. Das war auch sehr nett. (E1-2,[112])

### *Fehlender Austausch als Hemmnis für die Lernentwicklung*

Die tägliche Kommunikation mit der Schulbegleitung sorgt einerseits für Sicherheit, indem sie von sich aus regelmäßig Kontakt zu den Eltern sucht. Andererseits findet mit ihr kein Informationsaustausch statt, aus dem sich für die Eltern Anknüpfungspunkte für die Förderung zu Hause und in der Schule herstellen lassen. Der Vater bemängelt, dass sie vor allem Informationen darüber erhalten hätten, wie Kristian sich verhalten habe, und weniger darüber, was er gelernt habe. Die trotz Absprache nur unregelmäßig wahrgenommene Möglichkeit, über Mitteilungen im Arbeitsbuch zu kommunizieren, wird

von der Mutter als Fehler betrachtet. Sie schließt aus ihrem eigenen Zeitmangel bei der Umsetzung auf einen Zeitmangel auch bei der Schulbegleitung. Sie geht davon aus, dass man viel Zeit benötige, um zu lernen, auf welche Weise Kristian lernt.

Mit dem Gesamtteam (der Klassenlehrerin, dem Sonderpädagogen und dem Erzieher) finden Gespräche, die zu einem Gefühl der Sicherheit in Bezug auf die Lernentwicklung beitragen könnten, nur im Rahmen von einigen wenigen Terminen statt. Diese werden zum Teil erst auf Wunsch der Eltern anberaunt. Es kommt das ganze Schuljahr über zu keinem Austausch über einen Förderplan. Rückblickend beschreiben die Eltern dies in folgender Weise:

M1: Und dann es war vielleicht im Oktober und November und sie haben mir gesagt, dass sie hatten noch nicht genug Zeit die ganze Team zusammen zu sitzen und diesen Plan zu schreiben. Und dann ich habe das im Januar und im Februar nochmals gebeten.

V1: Und im Mai they said...

M1: Und im Mai sie haben gesagt, dass "Ja, wir haben schon das Plan".

V1: But we have never seen it.

M1: Ja. Und im Mai ich dachte schon, dass es ist schon vorbei. So, für diese zwei Monate ich brauche das nicht mehr so. So ich weiß nicht, wann und wer und wie wird das geschrieben. Ich bin ein bisschen traurig deswegen, dass ich habe das nicht gesehen. (E1-2,[18-24])

V1: So - actually the finally thing that we asked for this, because I think everything should be written down and organized and then it works much easier. And we asked for this plan or what is their plan with Kristian. And we never saw it. And we asked in November, in February and in May. Okay, we are not very good in this. We did not push it (lacht). (E1-2, [82]).

Trotz wiederholter Bitten und Nachfragen erhalten die Eltern keinen Förderplan. Für die Eltern ist nicht transparent, wann, von wem und mit welchen Inhalten ein Förderplan geschrieben worden ist. Die Mutter ist davon emotional berührt, den Plan nicht gesehen zu haben. Für den Vater wäre ein Förderplan vor allem aus Gründen der Effizienz wichtig gewesen, da alles leichter funktioniere, wenn es aufgeschrieben und organisiert sei. Er betrachtet es als eigenes Versäumnis, nicht genügend auf dem Förderplan insistiert zu haben.

Die Eltern beschreiben im Gespräch am Ende des Schuljahres ihre Versuche, mit der Schule zusammenzuarbeiten, um Kristians Lernen bestmöglich zu unterstützen:

M1: Okay, so, wenn (unverständlich) ich habe vielleicht drei Seiten über Kristian geschrieben, was er schon kann und was er noch braucht.

V1: From [Name des Herkunftslandes] we got a very detailed description what - in what parts of his life he has to develop.

M1: So ich habe das gemacht, weil ich hatte das Gefühl, dass nicht alle Lehrer und Lehrerinnen kennen Kristian und ich dachte das vielleicht das ist eine Hilfe für ihn. Und dann ich dachte - und ich habe das auch gesagt, dass ich hätte gern - weil in [Name des Herkunftslandes] die spezielle Kinder brauchen eine spezielle Förderungsplan. Und ich habe das gefragt, ob das hier in Deutschland auch so geht und sie haben gesagt "Ja". Und wenn ich sagte, dass ich hätte gerne diese Plan sehen, nur weil ich weiß nicht immer genau, was soll ich zu Hause mit Kristian üben. Und als ich sehe auf das Plan, dann ich habe auch eine Ahnung, was ich zu Hause mit Kristian üben sollte. (E1-2, [20])

Die aus dem Herkunftsland mitgebrachte detaillierte Aufstellung von Kristians Kompetenzen und Hinweisen zu seinen Entwicklungsbedarfen, deren Übersetzung durch die Mutter und der Versuch, mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren darüber ins Gespräch zu kommen, zeugen von dem Wunsch, gemeinsam mit der Schule an Kristians Lernentwicklung zu arbeiten. Die Vergewisserung der Mutter, dass in Deutschland Förderpläne üblich seien, und ihre an die Schule gerichtete Erwartung, einen Plan für häusliche Übungen zu erhalten, verdeutlichen die Dringlichkeit dieses Wunsches. Die Eltern vermissen nicht nur regelmäßige Informationen über pädagogische Ziele und Maßnahmen, was zu ihrer Sicherheit beitragen würde (vgl. Kapitel 4.1.2.3.), sondern auch einen Informationsaustausch zwischen Schule und Familie, der Kristian weitere Lernfortschritte ermöglicht. Von einem solchen Informationsaustausch versprechen sie sich Synergieeffekte in Bezug auf die Förderung Kristians, indem sich Anknüpfungspunkte für eine Ergänzung von schulischer und häuslicher Förderung ergeben. Sie machen die Erfahrung, dass ihr Wunsch nach Kommunikation in Bezug auf die Förderplanung von Kristian nicht aufgegriffen wird bzw. sie über lange Zeit im Unklaren gelassen werden, wann sie mit einem entsprechenden Gespräch rechnen können. Sie erfahren im zweiten Halbjahr nur durch Zufall von einem musikalischem Angebot, an dem Kristian teilnimmt, und haben erst dadurch einen Anknüpfungspunkt für Gespräche mit Kristian (vgl. (E1-2, [108])). Die Interaktion zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und ihnen gestaltet sich für sie weder verlässlich noch kontinuierlich und hemmt aus ihrer Sicht dadurch weitere mögliche Entwicklungsschritte Kristians.

Systemvertrauen erfordert mit zunehmender Komplexität Fachwissen, das nur von einer systemimmanenten Kontrollinstanz erbracht werden kann. Mit zunehmender Komplexität müssen solche Kontrollen daher in das System hineinverlagert und vom System selbst organisiert werden. Systemvertrauen bedarf daher auch des Vertrauens in die Funktionsfähigkeit der Kontrollmechanismen, gleichzeitig gewinnt durch die Notwendigkeit des Ausbalancierens von Vertrauen und Kontrolle der Aspekt der Sicherheit für

komplexe Systeme an Bedeutung (vgl. Luhmann 2000 b, S. 77). Für die Eltern stellen die Dokumentation der Förderplanung und die Rechenschaftslegung über Ziele, Maßnahmen und Lernerfolge eine Kontrolle dar, die im Herkunftsland ihr Vertrauen in das System bewirkt habe. Sie können keine Kontrollmechanismen erkennen, mit denen die deutsche Schule selbst die pädagogische Arbeit überprüft. Der elterliche Wunsch nach Gesprächen resultiert weniger aus dem Bedürfnis, die schulischen Akteurinnen und Akteure kontrollieren zu wollen, sondern zu erkennen, wie das System Schule Systemvertrauen herstellt.

#### *Unsicherheit durch mangelnde Professionalität in der Interaktion*

Schwierigkeiten in der Kommunikation führen zu einer Wahrnehmung von Hemmnissen in Kristians Lernentwicklung. Die Eltern berichten über Begegnungen mit einzelnen Teammitgliedern oder auch dem gesamten Team, die Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie der Familie andeuten. Die Eltern gewinnen aus der Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren den Eindruck, dass die Unterstützung von Kristians Entwicklung im Alltag nicht in einer Weise gestaltet wird, die Lernfortschritte hinreichend ermöglicht. Die Eltern berichten über ihre Gespräche mit der Schulbegleitung wie folgt:

V1: We also do not know. You know, when we talk to a professional, we just - we are surprised always "Oops". We should really try to practice this and that because this helps his development. And in this case I think Julia was there to help him and she tried, but it was really lacking some professional directions what to practice, what to do. Very simple: to develop writing. I am sure there are a lot of exercises for this kind of children what to draw or - that I do not know. (E1-2, [56])

Der Vater formuliert seine Überraschung darüber, in einem Gespräch mit Professionellen immer wieder „Oops“ – „Huch“ – zu hören und aufgefordert zu werden, dieses oder jenes als Eltern mit Kristian zu üben. Der Vater wertet dies als Signal der Überforderung.

#### *Verstehensprobleme in der Kommunikation als Hemmnis*

Die Eltern berichten über die aus ihrer Sicht aufgetretenen Schwierigkeiten und Missverständnisse in der Kommunikation mit dem Sonderpädagogen:

V1: No it is - when we asked for this plan or we asked // for example about mathematics just more or less Kristian has problems with this, you know. And we said that it is not possible that one year is not enough to teach this. He is not that stupid. And then - so we said that - so we would like to see the plan for this, how they plan to teach this. And then the answer was, it was by Herr Jenner, that he just took some of this, what is this, some stones and started: "You can do this at home that you put here five and put here" - you know. This was not the question. I - if I want I can find out these things. I just want a systematic

approach or - so this was really miscommunication you know. And this was for somehow funny that we asked for something serious and we got this: "Okay you can do this and that." It is - so this and then we said: "Okay, fine". But if we would stay longer I think we // like this. We would take it more serious.

M1: Das war ein bisschen problematisch mit diese-dieses Gespräch, weil wir haben über diese systematische Förderung gefragt und sie haben uns über Kristians Motivation und solche Sachen gefragt, so das war ein bisschen so wie beide Seiten ein bisschen gegeneinander. „Wie meinst du das?“ „Wie meinst du das?“ Und... (E1-2,[295-296])

Der Vater ist nicht nur unzufrieden mit der Notwendigkeit, immer wieder selbst das Gespräch zu suchen, wenn es um den Förderplan oder Rückfragen geht. Er ist darüber hinaus unzufrieden mit der Art und Weise, in der ein solches Gespräch mit dem Sonderpädagogen abläuft. Der Sonderpädagoge habe ihnen, anstatt auf seine Frage zum Lernstoff in Mathematik zu antworten, demonstriert, wie sie zu Hause Steine als Hilfsmittel zum Rechnen nutzen könnten. Dem Vater sei es um Informationen über ein systematisches Vorgehen gegangen und er habe es merkwürdig gefunden, auf eine ernsthaft gestellte Frage Übungsvorschläge zu erhalten. Bei einem längeren Verbleib seines Kindes an der Schule hätte er die Äußerungen des Sonderpädagogen nicht einfach hingenommen, sondern eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesem begonnen. Die Übungsvorschläge der Schulbegleitung und des Sonderpädagogen werden vom Vater so interpretiert, dass die Schule nicht allein für eine angemessene Förderung sorgen kann. Die Familie solle das leisten, wozu die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht in der Lage sind. Die Vorschläge werden darüber hinaus durch die Art und Weise der Kommunikation als Belehrung empfunden. Die Eltern gewinnen den Eindruck, die schulischen Akteurinnen und Akteure seien überfordert und nicht dazu in der Lage, ihren Sohn hinreichend fördern, vor allem der Vater sieht darin einen Mangel an Professionalität (vgl. Kapitel 4.1.2.4).

Die Beziehung zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren wird zum Ende des ersten Halbjahres zunehmend beeinträchtigt, weil Kristian seit einiger Zeit ungern zur Schule geht und den Eltern dadurch die Sicherheit fehlt, dass er angemessen gefördert wird:

M1: [...] im Februar hatte ich eine - wie - ich habe mich sehr, sehr schlimm gefühlt wegen der Schule und ich war schon da, dass ich habe im Internet eine Sonderschule gesucht, weil ich hatte das Gefühl, dass hier das geht nicht. Und dann irgendwie es wird besser. Und ich dachte, dass für vier Monate das lohnt sich nicht, die Schule wechseln.

V1: We had - than we had a meeting with the team. [...]

M1: Weil, ja, weil sie hatten auch Probleme mit Kristian. Sie haben jeden Tag gesagt, dass es wird nicht, Kristian will nicht machen. Und dann wir haben gesprochen, weil wir hatten selber auch Probleme. Und danach wurde es besser.

[...]

V1: Ah, ja. So we just asked what is he doing during the day, because it was not clear. And then we agree that we should also change some things. So they were actually not happy that Kristian was not independent enough. That we just - maybe because of the smaller children in the family, which is //. Because we have them even with the young // is five years old, so. And then we change this and this helped a lot for example. That we let Kristian doing his own dressing up in this kind of things. He could do it basicly, but we have because it is faster. So we did not asset that it is important.

[...]

M1: Ja. Nachdem die Probleme waren für die Lehrer und Lehrerinnen, dass sie können Kristian nicht so gut motivieren oder (Wort in Herkunftssprache. SP.)

V1: Disziplin. Disziplin, das ist ein deutsches Wort. Aber, ja.

M1: Und sie haben uns gefragt, wie können wir zu Hause mit Kristian zusammen arbeiten. Und dann haben sie herausgefunden oder vielleicht das war [Name des Sonderpädagogen], dass wir sollten zusammenarbeiten und die gleiche Motivation und...

V1: Ressources

M1: Ja. So, das war die Lösung. Und vielleicht das hat für die Schulteam geholfen, aber wir hatten solche Probleme zu Hause mit Kristian nicht. Besonders, weil vielleicht wir machen das mit eine andere Weg und wir können Kristian motivieren. Und wenn ich bitte etwas von ihm, dann er hört und er macht das. Aber in der Schule das war nicht so. So für mich das war ein bisschen schwer diese Lösung, weil für mich war das nicht so... (E1-2,[32-48])

Die Mutter erwägt einerseits, Kristian mitten im Schuljahr an eine Sonderschule umzuschulen. Andererseits steht im Sommer der Wegzug aus Deutschland bevor. Die Eltern ergreifen die Initiative für ein Gespräch mit dem Klassenteam, um dies zu thematisieren. Das Gespräch mit dem Team führt dem Eindruck der Mutter nach zu einer Verbesserung, da einige Punkte sowohl von ihnen als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren klargestellt werden können. Über einen Punkt gibt es jedoch keinen Konsens im Gespräch: Die vom Team geäußerten Motivationsprobleme werden von den Eltern so nicht geteilt. Den Wunsch der schulischen Akteurinnen und Akteure nach Zusammenarbeit verknüpft der Vater mit dem Begriff Disziplin, aus seiner Sicht „ein deutsches Wort“, von dem er sich damit inhaltlich distanziert. Die Mutter geht davon aus, dass die Vereinbarung über Sanktionen zwischen Eltern und Schule für das Team hilfreich gewesen sein mag, für sie hingegen nicht und überdies schwierig zu akzeptieren. Die Eltern seien darüber hinaus auch um die Umsetzung weiterer pädagogischer Maßnahmen im zu Hause gebeten worden:



M1: Sie wollten auch Sanktionen in der Schule machen. Sie haben uns gefragt, wie wir das zu Hause machen und dann sie wollten, dass wir machen die gleichen, was sie in der Schule herausgefunden haben, so.

V1: We could not fully agree with this. (E1-2,[309-310])

M1: Also für mich es war ein bisschen - also ich habe mich ein bisschen schlimm gefühlt, dass ich mache das nicht, was sie mich gebeten haben. So sie haben gebeten, dass ich gebe immer für Kristian einen Strohhalm, wenn er etwas gut macht. Aber für mich - ich habe das so oft vergessen [...]

V1: You did. You did actually felt a bit bad or felt uncomfortable because she was not able to do what they requested, the team. Because she just was, she is not that organized person, who can always check if there is a good thing, if there is a bad thing so.

M1: So deswegen ich kann nicht so kritisch sein mit ihm, weil ich war selber auch nicht so perfekt, wie sie das wollten. (E1-2,[311-313])

Die Eltern drücken ihr Unbehagen über den Vorschlag der schulischen Akteurinnen und Akteure und ihre eigene Distanz dazu aus, auch zu Hause Methoden der Verhaltensmodifikation anzuwenden. Sie bemühen sich dennoch darum, die Kommunikation zwischen Familie und Schule nicht abbrechen zu lassen, gehen auf Wünsche der schulischen Akteurinnen und Akteure ein, um weitere Entwicklungsschritte Kristians zu ermöglichen, und stellen dabei ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen hinter die der schulischen Akteurinnen und Akteure zurück.

Die Mutter spricht schließlich ein weiteres Thema zwischen der Schule und der Familie an, das durch Schwierigkeiten in der Kommunikation gekennzeichnet sei:

M1: ... das war in den Wintermonaten für mich echt schwer, dass Kristian sollte immer nach Hause kommen, weil in der Schule sie haben gesagt, dass er krank ist. Und er war erkältet, aber in Winterzeit alle Kinder ist erkältet. Und ich finde das nicht so gut, dass es gibt ganz viele Ferien und wenn es gibt keine Ferien, dann soll er jede Woche ein oder zwei Tage zu Hause bleiben. Und dann ich war zwei- oder dreimal zur Kinderarzt gegangen mit meiner Tochter und ich war schon schwanger und der Kinderarzt hat mir auch gesagt, dass es ist keine große Sache. Er kann nichts machen. Er darf zur Schule gehen. Und dann trotzdem war er zu Hause geschickt. Und ich denke ein Heilerzieher kennt oder weiß, dass ein behindertes Kind ist ein bisschen so - das kommt mehr aus (lacht) oder wie sagt man. Also er spuckt und es kommt alles so - es ist nicht so sauber, wie die anderen. Und hier das war eine große Überraschung und sie haben gesagt, dass die andere werden auch krank... (E1-2,[57])

V1: Ja, but this we actually clarified. Because it happens three times that it was said in the school that Kristian was ill. We went to the Kinderarzt, the Kinderarzt said "No". And then actually we made it clear, that we will not do it again. So we decide, we are the parents, we decide if he is ill and we promise, that he will not come to school if he is ill. And then it solved the problem. (E1-2,[58])

Die mehrmalige Aufforderung der schulischen Akteurinnen und Akteure, ihr vermeintlich krankes Kind abzuholen, belastet die Beziehung zwischen Eltern und Schule. Mit Nachdruck hätten sie der Schule gegenüber verdeutlicht, dass sie als Eltern darüber ent-

scheiden, ob ihr Kind zur Schule kommen könne. Diese Klarstellung hätte das Problem gelöst. Insgesamt sei für die Kommunikation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern kennzeichnend, dass immer wieder Verstehensprobleme auftauchen, die ein Hemmnis für die Zusammenarbeit darstellen.

#### *Durch Professionalität zurückgewonnenes Vertrauen*

Die Klassenlehrerin spielt in einem weiteren Gespräch für die Eltern eine entscheidende Rolle, als sie entschlossen sind, Kristian umzuschulen:

V1: So, when we went - had this meeting actually we went both and we were not very happy but then when we arrived there because we believed that Kristian is just lost there. But then Frau Meyer was prepared so well and it was obvious that she knows a lot about him and that she really thinks about him so then we said: Okay, good. Maybe everything is more or less fine." (E1-2, [318])

Die Klassenlehrerin sei sehr gut auf das Gespräch vorbereitet gewesen. Sie vermittelt den Eltern durch die Vorbereitung auf das Treffen und die Einzelheiten, die sie über Kristian weiß, den Eindruck, dass er von ihr gesehen wird und dass sie über ihn nachdenkt. Dies wird von den Eltern im Elterngespräch als professionelles Agieren wahrgenommen. Die positive Wahrnehmung der Klassenlehrerin im Gespräch mit dem Klusenteam trägt dazu bei, den Eltern so viel Sicherheit zu vermitteln, um Kristian die letzten zwei Monate bis zum Umzug weiterhin dieser Schule anzuvertrauen.

#### *Sicherheit durch Lernerfolge statt Informationen und Austausch*

Anders als mit dem pädagogischen Team gestaltet sich aus Sicht der Eltern die Zusammenarbeit mit der Logopädin (vgl. Kapitel 4.1.2.4):

V1: Frau [Name der Logopädin]. And Kristian learned of course there speaking also.

M1: Und sie hat auch Übungen geschrieben und zu uns geschickt. So vielleicht das ist nicht die - meine Tochter war zur Praxis-Praxis gegangen und das war natürlich viel besser, dass wir sehen uns jedes Mal und dann kann sie mir sagen: Was haben sie heute gemacht, was soll sie zu Hause üben. So es war nicht so, aber...

V1: But it was fine anyway. Because if she is working really good and we do not communicate it is not a big deal because we see the results and everybody is happy [...].

M1: [...] Nein, aber ganz viel hat er schon dort gelernt. Und deswegen war er schon glücklich. Er macht immer gerne, wo er Erfolge hat. (vgl. E1-2[139-145]).

Auch mit der Logopädin finden keine direkten Gespräche bezüglich Kristians Entwicklung statt. Aus Sicht des Vaters erübrigen sich diese aber auch, weil sie ihre Arbeit gut mache und die Eltern die Ergebnisse anhand von Kristians Lernfortschritten und seiner

Zufriedenheit sähen. Dies reicht den Eltern, um Vertrauen in die Arbeit der Logopädin zu haben und auf zusätzliche Gespräche oder Informationen verzichten zu können.

Rückblickend betrachten die Eltern die Kommunikation zwischen Schule und Familie während des Schuljahres als ambivalent. Ihre Wahrnehmung bezieht sich sowohl auf Aspekte der *Sicherheit/Unsicherheit* als auch des *Ermöglichens/Hemmens*. Die Sichtweise der Eltern auf die Kommunikation zwischen ihnen sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren ist einerseits durch den Wunsch nach Sicherheit durch mehr Kommunikation gekennzeichnet, andererseits durch die als problem- und konfliktbehaftete Wahrnehmung der Begegnungen mit der Schulbegleitung im Alltag und im Rahmen der wenigen Treffen mit dem gesamten Team, die sie als hemmend für Kristians Entwicklung betrachten.

In der Kommunikation zwischen der Familie und der Schule wird das Entstehen von Vertrauen und Misstrauen als Folge doppelter Kontingenz (vgl. Luhmann 1987, S. 179) sichtbar. Luhmann beschreibt Vertrauen und Misstrauen als gleichwertige Handlungsalternativen, die beide der Reduktion von Komplexität dienen und situationsabhängig eingesetzt werden können (vgl. Luhmann 2000 b, S. 112). Beide sind jedoch an die Möglichkeit einer Entscheidung gekoppelt. Das Begriffspaar *Vertrauen/Misstrauen* ist für Luhmann nicht dem Bereich der Emotionen zuzuordnen, sondern stellt eine rationale Funktion dar (vgl. Luhmann 2000 b, S. 117). Nach Luhmann entsteht *Vertrauen/Misstrauen*, „wenn das Sich-Einlassen auf Situationen mit doppelter Kontingenz als besonders riskant empfunden wird“ (Luhmann 1987, S. 179). Die schulischen Akteurinnen und Akteure handeln anders, als es die Eltern erwarten, wenn sie Kommunikation mit den Eltern meiden. Die Eltern werden von ihnen über ihre pädagogischen Absichten in Bezug auf Kristian im Unklaren gelassen. Dennoch verzichten Erstere nicht darauf, immer wieder den Versuch zu unternehmen, soziale Beziehungen zu den schulischen Akteurinnen und Akteuren aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten. Sie schwanken dabei zwischen Vertrauen und Misstrauen als Handlungsmuster.

#### **4.1.3 Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... Aber er wird ja nie in ein Kommunikationsverhältnis zu den Kindern kommen können“ (T1, [74])**

Das Interview findet am Nachmittag im Klassenraum zu der für die Teamarbeit angesetzten Zeit statt. Es ist zeitlich auf eine Stunde begrenzt, da im Anschluss eine schulin-

terne Fortbildung zum Thema „Individuelle Entwicklungsplanung“ stattfindet, die für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule verpflichtend ist. Das Interview fängt verspätet an, da der Sonderpädagoge aus einer Teamsitzung in einer anderen Klasse kommt. Der Erzieher hat im Interview den größten Redeanteil, kennt Kristian am längsten und verbringt von den Teammitgliedern die meiste Zeit mit Kristian, da er durch die Kooperation von Schule und Kita auch noch nach 13.00 Uhr Betreuungsaufgaben hat. Er drängt vor dem abgesprochenen Ende auf eine Beendigung des Interviews – mit der Begründung, dass alle rechtzeitig zur schulinternen Fortbildung müssten.

#### **4.1.3.1 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse**

##### *Beeinträchtigung der Kommunikation als Hemmnis*

Der Erzieher bezieht sich auf seine Erfahrungen aus Kristians Zeit in der Kita und nimmt an Kristian wahr, dass dieser sich selbst schlecht strukturieren könne:

ERZ 1: Und das, was Frau Meyer sagte, ist insbesondere auch für Kristian wichtig, der ja nun auch aus anderen Gründen es besonders schwer finden muss sich selbst zu strukturieren. Wir kennen ihn hier aus dem Kindergarten. Der ist ja hier hochgewachsen. Was wieder schön war und was für das System ja auch spricht, dass er eigentlich als Wildfang durch die Gruppen gelaufen ist und die Kinder links und rechts niedergemäht hat. Und mittlerweile ist es so, dass es ihm etwas wert ist Schulkind zu sein und er stolz darauf ist. Und er alle Regeln und Rituale, die die Kinder auch aus schwierigsten Verhältnissen jetzt angenommen haben und für sich etabliert haben, dass er die nachahmt. Das ist es. Er ahmt das nach und freut sich, dass er darüber Resonanz kriegt. Er ist sozusagen jetzt auf gleicher Augenhöhe an vielen Orten und zu vielen Momenten in unserem Alltag auf gleicher Augenhöhe mit anderen Kindern. Und das ist unwahrscheinlich schön zu sehen und das ist auch ein Erfolg. (T1, [25])

Die Beschreibung Kristians zeigt, dass bei ihm eine Beeinträchtigung der Kommunikation als Hemmnis gesehen wird, welche ihm selbst zugerechnet wird. Die Bezeichnung als „Wildfang“, der durch die Gruppen gelaufen sei und „die Kinder links und rechts niedergemäht“ habe, und die Schwierigkeit, sich selbst zu strukturieren, stehen für den Erzieher im Mittelpunkt. Als Grund für die Veränderung, die er seit der Einschulung an Kristian wahrgenommen habe, führt der Erzieher Kristians Akzeptanz und Nachahmung von Regeln und Ritualen an. Der Erfolg sei eine sich entwickelnde Beziehung auf Augenhöhe mit den anderen Kindern, über die er Resonanz erhalte. Etwas später spricht er davon, dass sich nie eine Kommunikation auf Augenhöhe entwickeln werde:

ERZ1: Aber er wird ja nie in ein Kommunikationsverhältnis zu den Kindern kommen können. Bei allem, was wir immer wieder an Überraschungen erleben, was er uns vorgibt an Möglichkeiten, die wir nicht für möglich gehalten hätten. Auch die Logopädin, ne, immer wieder erstaunt, was plötzlich aus ihm herauskommt. Aber es wird nie diese Kommunikation auf einer ganz gleichen Augenhöhe sein mit den Möglichkeiten, die die anderen Kinder haben. Haben die anderen Kinder akzeptiert und gehen jetzt auf

seine Position und versuchen sich auf seiner Ebene mit ihm zu beschäftigen. Was auch ganz charmant ist und was zeigt, dass er hier seinen Platz gefunden hat. [...] (T1, [74])

SOPÄD1: ...Ein Beispiel wäre vielleicht alleine seine Autoaggression auch, ne. Das ist ja auch eine Art von Kommunikation, ne. Das ist einmal, dass er sich in die Hand beißt, in die Linke. Das macht er einmal, wenn er sich besonders über etwas freut. Manchmal auch, wenn er sich besonders sich ärgert über etwas. Ansonsten zeigt er auch Vieles, wo man dann selber nicht weiß: Was ist das? Was will er jetzt? Und dann sagt es mir Önur halt vor (lacht). Also die Kinder wissen schon ganz genau, was Kristian toll findet, weil es sich natürlich auch wiederholt. Er hat da seine Stereotypen. (T1, [79])

Indem der Erzieher ausdrückt, Kristian werde „nie in ein Kommunikationsverhältnis zu den Kindern kommen“ bzw. nie in eine Kommunikation „auf der gleichen Augenhöhe“, und Entwicklungen als „Überraschungen“ bezeichnet, beschreibt er sein fehlendes Vertrauen in Kristians Entwicklungsmöglichkeiten. Autoaggressionen sind für den Sonderpädagogen eine Form von Kommunikation, durch die Kristian sowohl Freude als auch Ärger ausdrücke. Er drückt dadurch sein eigenes Unvermögen aus, Kristians Äußerungen zu verstehen. Anders als die Pädagoginnen und Pädagogen verstünden die übrigen Kinder der Lerngruppe Kristian Äußerungen und seien in der Lage, diese zu interpretieren und für die Erwachsenen zu dolmetschen. Der Erzieher beschreibt Kristian weiter wie folgt:

ERZ1: Also Kristian ist ja nun so wie er ist. Und er ist einfach laut, ne. Er ist einfach der Typ, der ist laut, ne. Und nun durch seine Art und Weise. Das macht ihn ja auch so ein bisschen aus. Und nichtsdestotrotz hat er nun gelernt aber auch, was ihm außerordentlich viel schwerer fallen muss als allen anderen, dass es Ruhephasen geben muss. (T1, [97])

Kristians Lautstärke wird vom Erzieher als Persönlichkeitsmerkmal gesehen, aufgrund dessen es eine Schwierigkeit für diesen darstellt, Ruhephasen zu akzeptieren, also den Unterricht nicht zu stören.

#### *Beeinträchtigung der Motorik als Hemmnis*

Beeinträchtigungen der Motorik sind in der Schilderung des Erziehers und des Sonderpädagogen über Kristians Interesse an Musik relevant und hemmen aus deren Sicht seine Möglichkeiten:

ERZ1: Er kriegt so viel Resonanz, wenn wir bei einer Geburtstagsfeier oder bei irgendwelchen anderen Anlässen ihn dann bitten zu spielen. Also so viel kriegen kaum Kinder, soviel fröhliche Resonanz, nicht. Und die freuen sich alle für ihn und applaudieren für ihn und das ist außerordentlich. Das sind dann immer so absolute Sternstunden für ihn. (T1, [86])

SOPÄD1: Das ist ja auch definitiv das, was er am besten kann. Ich weiß nicht, ob jemand von euch Klavier spielt. Er kann richtig Klavier spielen und das meinte Conny ja auch. Als sie ihm mal eine Melodie vorgesummt hat, konnte er sie nachspielen. (T1, [87])

ERZ1: Also er hat Schwierigkeiten in der Feinmotorik. Er ja auch, ist ja auch, hat ja auch Einschränkungen, ne. Und hat ja auch Spastiken und sowas alles. Und das bereitet ihm außerordentlich viel Mühe. Die nimmt er er aber in Kauf, weil er also ein großes Gefühl für die Musik hat und tatsächlich in der Lage ist, eine gehörte Melodie - wenn wir ein neues Lied lernen, dauert es nicht lange und dann findet er die Melodie. (T1, [88])

Aus Sicht des Erziehers stellt die Möglichkeit für Kristian, bei besonderen Anlässen etwas auf dem Klavier zu spielen, für diesen eine Situation her, in der er in besonderer Weise von den anderen Kindern wahrgenommen wird. Gleichzeitig relativiert der Erzieher Kristians Stärke durch das Herstellen eines Bezugs zu seinen Einschränkungen im motorischen Bereich, die nur an dieser Stelle im Interview thematisiert werden. Über die Musik hinaus stellen die schulischen Akteurinnen und Akteure keinen Zusammenhang zwischen Beeinträchtigungen und möglichen Auswirkungen auf das Lernen her. Die von ihnen erkannten Beeinträchtigungen der Motorik werden auch nicht im Hinblick auf mögliche Zielsetzungen oder Unterstützungsmöglichkeiten im Sinne sonderpädagogischer Förderung bezogen auf die Schwerpunkte geistige oder motorische Entwicklung thematisiert.

Betrachtet man die Äußerungen insbesondere des Erziehers systemtheoretisch, so wird deutlich, dass Kristian als Person eine „kommunikativ konstruierte Wirklichkeit“ (Terfloth 2007, S. 81) darstellt. Aus der Beobachtung in Kita und Schule geht das Attribut „laut“ in die Personenbeschreibung ein, andere, nicht von ihm beobachtete Fähigkeiten werden nicht berücksichtigt. Erzieher und Sonderpädagoge sprechen das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion sowie die Notwendigkeit sozialer Adressierung an. Bewusstsein ist nach Terfloth darauf angewiesen, „in Form einer sozialen Adresse in Kommunikation relevant“ zu sein (Terfloth 2007, S. 140). Von Exklusion kann gesprochen werden, wenn ein „Bewusstsein in Sozialsystemen nicht in Form einer Adresse symbolisiert wird“ (Terfloth 2007, S. 109). Die Beschreibung von Kristians Versuchen, durch Lautstärke auf sich aufmerksam zu machen, kann als Versuch gewertet werden, im Rahmen von Kommunikation adressiert zu werden und in Kommunikation relevant zu sein. Personenadressen werden nicht nur in der Interaktion konstruiert, sondern haben darüber hinaus Bedeutung, indem sie selektiv wirken können (vgl. Terfloth 2007, S. 82). Die Pädagoginnen und Pädagogen erwarten daher kein Entstehen von Kommunikationssystemen, an denen Kristian beteiligt sein könnte, und sind überrascht, wenn dies dennoch geschieht. Der Erzieher und der Sonderpädagoge konstruieren die Personenadresse über das Interaktionssystem Unterricht, das für sie im Zentrum des Interesses steht und um dessen Erhalt sie fürchten. Die Sichtweise auf Kristians Kommunikati-

on als ein störendes Element für den Unterrichtsalltag demonstriert die Fokussierung der Pädagoginnen und Pädagogen auf sich selbst und die Klasse – die für Kristian lediglich die Umwelt darstellt. Die Konstruktion des Kindes und seines Lernens durch die schulischen Akteurinnen und Akteure ist durch eine Sichtweise gekennzeichnet, die sich auf Probleme konzentriert und in der wenig Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten gesetzt wird.

Die Art ihrer Beschreibung Kristians gibt Hinweise darauf, wie die schulischen Akteurinnen und Akteure das Kind konstruieren. *Sicherheit/Unsicherheit* taucht als Aspekt auf, der für Kristian, vor allem aber die übrigen Kinder der Klasse und auch die schulischen Akteurinnen und Akteure relevant ist. Die Dimension *Ermöglichen/Hemmen* findet vor allem im Hinblick auf die Kommunikation Beachtung. Kristians Schwierigkeiten nehmen einen breiten Raum in der Erzählung ein. Der Sonderpädagoge und der Erzieher nehmen lediglich an einigen Stellen Bezug auf Kristians Stärken und Erfolgserlebnisse.

#### **4.1.3.2 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte**

##### *Unklare Strukturen der Zusammenarbeit*

Die Schilderung der Arbeitsbedingungen, unter denen die Zusammenarbeit im Team stattfindet, nimmt im Interview einen breiten Raum ein:

KL1: Also wir machen das viel nach Bedarf, was anliegt. Also wir haben ja nächste Woche die Elternsprechtag. Eigentlich wäre es wichtig, dass wir uns da jetzt noch mal irgendwie zusammensetzen. Nur es ist, finde ich meiner Meinung nach wirklich sehr sehr schwer. Weil wir dort zu wenig Zeit vom Stundenkonto bekommen. [...]

SOPÄD1: Und ich wurde jetzt eben auch aus einem anderen Team herausgerissen und die Kollegen, da haben wir uns Viertel nach Eins getroffen und bin jetzt schon eine Viertelstunde zu spät gekommen. Aber die sitzen da halt immer noch. Und gerade wenn dann so spezielle Sachen anstehen wie Lernentwicklungsgespräche, da kann man mal eben den ganzen Nachmittag halt sitzen und über die Kinder alle philosophieren.

KL1: Eben. Und es - also man trifft sich nur, damit da auch wirklich was Sinnvolles bei rauskommt und man nicht mit wehenden Fahnen wieder davon stürmt uns nur alle zwei Wochen zu treffen. Oder mittlerweile, weil wir halt auch dann sehr sehr lange sitzen auch nur alle drei Wochen.

HERZ1: Wenn ich dazu noch was sagen darf, um noch mal einen Schritt zurück zu machen. Wir beide nehmen ja nun auch an den Gesprächen teil, ne. Soweit es irgendwie möglich ist. Ersetzt uns jetzt die Kollegenschaft vom Kindergarten. Wir fehlen eigentlich jetzt dort. Und die leisten jetzt die Arbeit für uns mit, weil sie wissen, dass wir an dieser Stelle ja auch unseren Job machen müssen. [...]. (T1, [30-42])

Fehlende Strukturen der Zusammenarbeit und fehlende Informationen über die Bedingungen ihrer Tätigkeit sorgen für Unsicherheit über die Modalitäten der Kooperation im Team sowie gegenüber den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Teams, bei den Kita-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern zusätzlich für Unsicherheit gegenüber den übrigen Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Daraus resultiert eine Zusammenarbeit im Team nach Bedarf. Absprachen, die aus Sicht der Klassenlehrerin wichtig wären, etwa zur Vorbereitung auf den Elternsprechtag, fänden nicht statt, weil hierfür zu wenig Arbeitszeit vorgesehen sei. Der Sonderpädagoge schildert sein Problem, zeitgleich an mehreren Teambesprechungen teilnehmen zu müssen, und berichtet von der Zeitintensität der Vorbereitung auf Lernentwicklungsgespräche. Der Erzieher spricht seine eigene Rolle und die Rolle der Schulbegleitung als Mitarbeiter der Kita an. Er weist auf das Problem der Teilnahme an Teamgesprächen hin, die auf Kosten anderer Kolleginnen und Kollegen der Kita gehe, weil diese sie in dieser Zeit vertreten müssten.

#### *Ermöglichen durch Kooperation*

Abgesehen von der Unsicherheit, die bezüglich der Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit besteht, wird Kooperation für wichtig erachtet:

ERZ1: Also was ich noch sagen wollte ist, dass die-die Grenzen der Arbeit ja fließend sind, ne, Frau Meyer übernimmt sowohl heilerzieherische Rollen, wenn es gerade dran ist, ne. Also sie läuft dann nicht vom Integrationskind weg und ich laufe auch nicht vor der Mathematikfrage weg, die das Kind uns dann stellt, sondern wir arbeiten da Hand in Hand. Und das auch gerne. Und das ist auch wichtig für die Kinder, dass sie da sehen, dass wir da alle an einem Strang ziehen und das machen wir. (T1, [14])

Aus Sicht des Erziehers und der Klassenlehrerin ermöglicht die Kooperation Lernprozesse. Die Grenzen der Tätigkeiten zwischen den verschiedenen Berufsgruppen werden als fließend betrachtet, es würde „Hand in Hand“ gearbeitet und sei bedeutsam, dass „alle an einem Strang ziehen“. Die Klassenlehrerin sieht in der Möglichkeit zum Austausch mit der Logopädin eine Unterstützung ihres pädagogischen Handelns:

KL1: Richtig. Daran, also gerade was das [die Buchstabenkenntnisse;.SP.] angeht, arbeiten wir ja mit der Logopädin eng zusammen. Da ergänzen wir uns und tauschen uns halt aus. Man greift halt das, was er jetzt braucht auch bewusst mit auf. (T1, [101]).

Die Klassenlehrerin sucht demnach von sich aus den Kontakt zur Logopädin und greift Vorschläge auf, die auf den Erfahrungen dieser basieren. Aus diesen Vorschlägen resultieren auch die Karten mit Symbolen zur Visualisierung von Arbeitsphasen, von denen der Sonderpädagoge erst im Interview erfährt.



### *Unklare Hierarchie*

Im Interviewverlauf konstruiert der Erzieher mehrmals eine hierarchische Beziehung innerhalb des Teams, wenn es um die Darstellung der Tätigkeit aller Teammitglieder geht:

ERZ1: Also wir - darf ich nochmal einen Schritt zurückgehen, Frau Meyer?

KL1: Ja. (T1, [72-73])

Indem er die Klassenlehrerin mehrmals wie an dieser Stelle um Erlaubnis bittet, „einen Schritt zurückzugehen“, etwas zu ergänzen oder in modifizierter Weise darzustellen, drückt er ggf. seine Unterordnung unter die Klassenlehrerin aus. Sie nimmt dieses Angebot jeweils an. Gleichzeitig hat der Erzieher den größten Redeanteil und demonstriert durch seine Beiträge, dass er über die längste Erfahrung verfügt. Sichtbar wird an dem dominanten Gesprächsgebaren des Erziehers die Unsicherheit, die zwischen den Teammitgliedern des neu zusammengesetzten Teams nicht nur bezüglich der Aufgaben, sondern auch der Verantwortungsübernahme besteht.

Kommunikation innerhalb des Teams wird von allen als notwendig erachtet, fällt aber durch die aus Sicht der Akteurinnen und Akteure äußeren Rahmenbedingungen anderen Dingen zum Opfer und findet daher lediglich anlassbezogen statt. Zwar existiert teilweise ein gemeinsames Verständnis über grundlegende Erziehungsziele, das Vorgehen im Hinblick auf Kristians Lernziele und entsprechende Maßnahmen wird allerdings nicht mit allen schulischen Akteurinnen und Akteuren abgesprochenen. Dies ist ein Hinweis auf fehlende Aufgabenbeschreibungen an der Schule, die für eine Klarheit der Aufgaben bezogen auf das Kind und die Verteilung der Aufgaben untereinander sorgen könnten.

### *Kristian als Hemmnis für Diagnostik und Unterricht*

Die Nutzung diagnostischer Verfahren oder Daten wird von keinem der Teammitglieder thematisiert. Auf die explizite Frage nach der Nutzung diagnostischer Verfahren antworten der Sonderpädagoge und die Klassenlehrerin wie folgt:

SOPÄD1: Kristian macht aber da ja jetzt nicht mit, also wenn das auf Kristian bezogen ist, dann muss ich Sie da enttäuschen.

KL1: Eben. Und bei Kristian haben wir halt die Sonderabsprache, dass Kommentare wirklich in die Hefte geschrieben werden. Weil, ja, man kriegt es bei-bei den Kindern halt, es sind sehr viele halt in der Klasse, die noch nicht so gut selbstständig arbeiten können und bei Kristian kann man halt nicht dauerhaft daneben stehen. Und manchmal gibt es ja auch einfach Phasen, wo er so laut ist, da muss man halt auch die anderen Kinder schützen. Da muss er halt zwangsweise raus. Und dort wurden, haben wir halt be-

sprochen, dass dann halt Kommentare reingeschrieben werden, damit wir dann auch wissen, was gut geklappt hat und was halt weniger gut geklappt hat. Und wozu er auch in der Lage ist, ja. (T1, [92-93])

Der Sonderpädagoge nutzt keine Testverfahren, weil Kristian bei diesen nicht mitmachen würde. Diagnostik wird von ihm im Interview nicht als notwendiger Bestandteil der Arbeit betrachtet. Die Klassenlehrerin fasst die Frage nach diagnostischen Verfahren umfassender auf. Sie versteht darunter die Dokumentation von Arbeitsständen und Beobachtungen, die als Kommentare in Kristians Arbeitshefte geschrieben werden sollen – so eine Vereinbarung zwischen den Teammitgliedern. Diese sollen der Verständigung untereinander dienen und der Reflexion dessen, welche Maßnahmen Kristian unterstützt haben. Notwendig werden sie unter anderem durch die häufigen Arbeitsphasen, die Kristian allein mit der Schulbegleitung außerhalb des Klassenraums verbringt, weil er sonst den Unterricht stört. Eine systematische Förderplanung, in der festgehalten würde, in welchen Bereichen eine Entwicklung ermöglicht werden soll, ist zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht in den Blick genommen worden.

#### *Unterstützte Kommunikation als Hemmnis*

Unterstützte Kommunikation (UK) wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Hemmnis für soziale Teilhabe bzw. die Anpassung an die Umwelt gesehen. Im Schulalltag wird auf den Einsatz der von Kristian bereits bei der Logopädin erlernten Gebärden bewusst verzichtet:

KL: ... das ist auch mit der Logopädin so besprochen, dass es mein Wunsch ist nachdem er ja dieses-diese Gebärdensprache halt überwunden hat und jetzt auch wirklich versucht selber zu sprechen, dass er sich noch besser mitteilen kann. Dass er noch viel deutlicher spricht, damit man ihn auch besser verstehen kann. Weil das auch im Sozialgefüge der Klasse ihm noch viel viel mehr bringen würde. Weil wenn es einem Erwachsenen schon schwer ist ihn zu verstehen, kann ich mir vorstellen, dass es für die Kinder, die zwar manchmal sehr pflegeleicht sind und auch bessere Ideen haben als man selbst jetzt, noch schwieriger ist dieses Kind zu verstehen. (T1, [69])

Primäres Ziel der Klassenlehrerin ist eine bessere soziale Einbindung Kristians in der Klasse, die sie sich von einer Anpassungsleistung durch Überwindung der Gebärdensprache und verständliches Sprechen erhofft. Kommunikation über Gebärden wird von ihr als ein Vorstadium hin zur Lautsprache verstanden, das es zu überwinden gilt. Die Klassenlehrerin bezieht sich bei der Begründung dieses Vorgehens auf die Absicherung durch die Expertise der Logopädin. Ausgehend von ihren Schwierigkeiten, Kristian zu verstehen, nimmt sie an, dass es den Kindern der Klasse ähnlich geht. Der Erzieher betrachtet es als notwendig, dieses Vorgehen in Abgrenzung von den Gepflogenheiten in anderen Klassen als Teil pädagogischer konzeptioneller Überlegungen zu rechtfertigen:

ERZ1: Und in anderen Klassen ist es auch interessant beim Kind, das aber anders strukturiert ist als er, wird diese Gebärdensprache bewusst zusätzlich eingesetzt, ne. Das haben Sie ja mitbekommen sicherlich schon. Als Kommunikation. Bei uns ist es so, da er sprachliche Mittel hat und Möglichkeiten hat, versuchen wir das auf diese konventionelle oder auf die klassische Schiene. [...] Da sagte er dann: "Papa Kuchen backen." Gestern hat er nicht gesagt, aber das meinte er, ne. Am Wochenende Papa Kuchen backen.

KL1: Und man hat es verstanden.

ERZ1: Und man hat es verstanden. Und das sind ganz ganz kleine Schritte für die Menschheit, aber ein außerordentlich großer Schritt für uns, ne, und für ihn. Und das ist das, was wir fördern müssen. Und das geht eigentlich über in Führungsstrichen einen normalen Umgang. Das ist jetzt nicht politisch korrekt, aber Sie wissen, was ich meine, am allerbesten. Und ohne große unterstützte Kommunikation. (T1, [74-76])

Der Erzieher geht davon aus, dass die ausschließlich lautsprachliche Orientierung ohne den Einsatz von Unterstützter Kommunikation „politisch nicht korrekt“ sei. Der Erfolg wird darin gesehen, dass „man“ einzelne Äußerungen Kristians verstehen kann, d. h. die Erwachsenen und die Kinder, die in der Klasse sind. Seine Äußerungen deuten an, dass an der Schule keine konzeptionellen Überlegungen zum Einsatz von UK verankert sind.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sind im Zusammenhang mit den Kontextbedingungen für die schulischen Akteurinnen und Akteure bedeutsam, den Strukturen und Standards, die aus Entscheidungen der Organisation Schule resultieren. Im Interview mit dem pädagogischen Team werden in besonderer Weise die Arbeitsbedingungen und die Strukturen der Kooperation genannt, auf Nachfrage wird auf konzeptionelle Aspekte des pädagogischen Handelns an der Schule eingegangen, und zwar die Nutzung diagnostischer Verfahren sowie Unterstützter Kommunikation (UK).

Luhmann schreibt der Organisation zu, zwischen der „Ebene der Ideen“ und der „Ebene der Praxis“ angesiedelt zu sein und Entscheidungen in einer Weise zu beeinflussen, dass sich Ideen in der Praxis niederschlagen (vgl. Luhmann 2002, S. 144). Organisationen bestehen „nur aus der Kommunikation von Entscheidungen“ (Luhmann 2002, S. 159). Das Vorhandensein konzeptioneller Grundlagen ist auf der Ebene der Organisation angesiedelt, da die Respezifikation der Absicht durch Curricula erfolgt (vgl. Luhmann 2002, S. 157). Das Schaffen von verbindlichen Strukturen, etwa von Rahmenbedingungen der Kooperation – wie im Fall dieses pädagogischen Teams etwa Aufgabenbeschreibungen und Einsatzpläne der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter –, erfolgt ebenfalls entscheidungsbasiert. Die Kontextbedingungen ihrer Tätigkeit werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als verunsichernd oder hemmend interpretiert, Sicher-

heit gewinnen sie einzig durch ihren Arbeitseinsatz und die daraus resultierende Kontinuität. An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, ob die Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure daraus resultiert, dass entsprechende Strukturen und Konzepte nicht vorhanden sind, d. h. bestimmte Entscheidungen von der Organisation nicht getroffen worden oder die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht über vorhandene Strukturen und Konzepte informiert sind, Entscheidungen der Organisation folglich nicht hinreichend kommuniziert worden sind bzw. werden, um ihnen Sicherheit zu vermitteln.

#### **4.1.3.3 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

##### *Sicherheit durch klare Strukturen und Kontinuität*

Die Grundlage für gelingende Lernprozesse bilden aus Sicht des pädagogischen Teams das Schaffen von klaren Strukturen sowie das Einüben von Regeln und Ritualen, um allen Schülerinnen und Schülern durch das Herstellen von Transparenz Orientierung und Sicherheit zu geben und gleichzeitig den reibungslosen Ablauf des Unterrichts sicherzustellen. Für Kontinuität zu sorgen, wird als weiteres für Lernprozesse wichtiges Element des pädagogischen Handelns genannt, mit dem Verlässlichkeit der Umwelt in der zeitlichen Dimension hergestellt wird:

ERZ1: Also Frau Meyer hat von Anfang eine klare Kontinuität vorgegeben. Klares geregeltes, überschaufür die Kinder überschaubares System vorgegeben, wo sich ja alle orientieren konnte. Und das ist nicht selbstverständlich in diesem, also wir haben auch andere Schulklasse, wo es sehr viel schwieriger ist. Nicht der Kollegen wegen, sondern weil die Zusammensetzung manchmal auch noch besonders schwierig ist. Und wir haben eben hier ein wirklich außerordentlich schwieriges Klientel, wenn ich das so sagen darf. [...] Und gerade vor dem Hintergrund ist es besonders schön, dass Frau Meyer und wir das hier geschafft haben, dass wir diese Struktur den Kindern geben konnten. Eben aber nur über diese Kontinuität der Bezugsperson. [...] Kontinuität ist ja das Zauberwort hier weswegen das gut klappt. Ich erlebe einen ganz hohen Einsatz von Frau Meyer, die auch krank war und her kam, weil sie wusste, wenn sie raus ist und wieder eine Vertretung reinkommt, wie wir das früher auch öfter erlebt haben, dann ist die Klasse wieder durch den Wind und wir fangen wieder von vorne an. Julia ist hier krank rumgelaufen wochenlang, weil sie wusste der kleine Kerl braucht Kontinuität, ne. Und das geht nur über einen ganz großen Kraftaufwand. (T1, [25-27])

Für den Erzieher hat das Engagement der Klassenlehrerin für Kontinuität, Überschaubarkeit und Orientierung einen besonderen Stellenwert vor dem Hintergrund, dass sich die Schule in einem Stadtteil mit schwieriger sozialer Lage befindet und es aus seiner Sicht vielen Kindern zu Hause an Struktur fehle. Der Erzieher betrachtet es als gemeinsamen Erfolg der Klassenlehrerin und des übrigen Teams, innerhalb von wenigen Monaten die aus seiner Sicht für gelingende Lernprozesse notwendigen Strukturen geschaf-

fen zu haben. Für Kontinuität zu sorgen, stellt für ihn ein zentrales Element des Erfolgs der pädagogischen Arbeit dar, der nur durch den besonderen Arbeitseinsatz aller ermöglicht wird. Auch die Klassenlehrerin hält den Fokus auf Strukturen und Kontinuität für bedeutsam. Sie hat in Eigeninitiative übernommen, sich Maßnahmen zu überlegen, wie man über die zeitliche Orientierung eine Arbeitshaltung bei Kristian erreichen kann, ohne dass der Sonderpädagoge davon weiß:

SOPÄD1: Dann dass er noch mehr Struktur bekommt und, also er kommt jetzt langsam in der Schule an. Ich hab jetzt heute gesehen, da hatten die Kolleginnen das hier vorbereitet. Also es ist von dir wahrscheinlich?

EING1: Nee

KL1: Nein, das ist von mir.

SOPÄD1: Von dir?

KL1: Die Stunde wird für Kristian in drei Phasen eingeteilt, die mit blauen Quadraten abgedeckt werden. Somit ist für ihn immer eine Phase sichtbar. Und er kann sich daran orientieren, was jetzt seine Aufgabe wäre. Die erste Phase im Unterricht ist ja meistens leise sein und zuhören, zu horchen ja was seine Aufgabe ist. Die zweite Phase haben wir für ihn jetzt ja als Arbeitsphase, ja in so einem, als Symbol halt fertig gemacht. Und die letzte Phase bei Kristian ist es halt, habe ich mir jetzt überlegt, selbstständig seine Arbeitsmaterialien wegzuräumen. (T1, [59-62])

Durch einen bestimmten wiederkehrenden Ablauf von Phasen und deren Visualisierung möchte die Klassenlehrerin Kristian eine zeitliche Orientierung ermöglichen und durch das Wiedererkennen dieser Phasen systematisch seine Selbstständigkeit im Umgang mit den vorhandenen Arbeitsmaterialien steigern. Einer Verbesserung der Eigenstrukturierung und dadurch einer Erweiterung von Kristians Möglichkeiten soll die Übertragung von Verantwortung dienen:

SOPÄD1: Wir versuchen ihm auch schon Verantwortung zu übertragen. Dass er zum Beispiel das Datum dann wiederholen darf im Kreis. Dass er, ja, also auch zu sehen wo können dann eben seine Mitschüler ihn da irgendwie einbinden. Dann sollen die Phasen natürlich verlängert werden, wo er arbeitet. [...] Dann dass er noch mehr Struktur bekommt und, also er kommt jetzt langsam in der Schule an. [57/59]

Die Übertragung von Verantwortung im Morgenkreis ist für den Sonderpädagogen daneben eine Möglichkeit der Teilhabe, die durch Kristians Einbindung in soziale Prozesse innerhalb der Klasse erfolgt.

### *Ermöglichen von Teilhabe und Entwicklung*

Die Schulbegleitung ist von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern diejenige, die den ganzen Schultag über (von 8 bis 16.00 Uhr) mit Kristian zusammen ist und somit die

meiste Zeit mit ihm verbringt. Sie verfolgt den Anspruch, ihm Teilhabe am Unterrichtsalltag zu ermöglichen:

EINGL1: [...] ich begleite ihn den ganzen Tag lang und versuche ihn in den Klassenverband zu inklusieren und dass er halt nicht draußen sitzt, sondern einfach auch was mitbekommt, sich mit den anderen Kindern gut versteht. Seine Fähigkeiten werden auch gefördert. Das, was er noch nicht kann, das üben wir natürlich auch. Aber die Sachen, die er schon kann, werden natürlich auch gefördert. Und dass wir die lebenspraktischen Fähigkeiten auch ein bisschen verbessern bei ihm und den Wortschatz. Das machen wir alle zusammen. (T1, [16])

Unter ihren Bemühungen, Kristian „zu inklusieren“ [sic] versteht sie, dafür zu sorgen, dass Kristian nicht draußen sitzt, sondern möglichst oft im Klassenraum anwesend ist. Weitere Aspekte ihres Verständnisses von Inklusion sind seine Wahrnehmung des Geschehens in der Klasse und soziale Kontakte zu den übrigen Kindern. Auch die Förderung seiner Kompetenzen betrachtet sie in Zusammenarbeit mit den übrigen Teammitgliedern als ihre Aufgabe.

Die Entwicklung eines Arbeits- und Sozialverhaltens steht im Zentrum der pädagogischen Überlegungen des Teams, Kristian eine Entwicklung zu ermöglichen:

KL1: Aber was Julia jetzt halt geschafft hat in der kurzen Zeit, das ist beachtlich. Dieses Kind kann tatsächlich auch mal, auch wenn es nur manchmal ein-, zweimal in der Woche ist, mal ruhig fünf Minuten arbeiten, was ja vorher gar nicht ging. Und das hat sie alles nur geschafft, weil sie wirklich auch ganz knallhart und konsequent mit ihm umgegangen ist. Und wenn er da draußen sitzt und schreit, dann schreit er so lange bis er sich wieder eingekriegt hat. (T1, [28])

[...]

KL1: Überhaupt ein Arbeitsverhalten. Also für seine Verhältnisse überhaupt ein Arbeitsverhalten zu entwickeln. Und natürlich halt auch, er freut sich immer und stürmt auf die Mädchen zu, aber ihm auch wirklich noch mehr soziale Fähigkeiten an die Hand zu geben. Weil da eckt er manchmal dann doch mit den Mädchen an. (T1, [58])

Die Klassenlehrerin betrachtet es als einen Erfolg der Schulbegleitung, „ein Arbeitsverhalten“ zu entwickeln. Dies sei das Resultat eines „knallharten“ und „konsequenten“ Umgangs mit Kristian, bei dem dieser draußen vor dem Klassenzimmer schreien gelassen werde, bis er sich beruhigt habe. Daneben sieht sie die Notwendigkeit, Kristian im Umgang mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern „mehr soziale Fähigkeiten an die Hand zu geben“, da er nach wie vor bei einigen Mädchen durch ungestümes Verhalten anecke. Eine Herausforderung stellt für sie Kristians Lautstärke dar:

KL1: Ja, was ich als immer als Herausforderung bisher angesehen habe, was aber schon wesentlich besser geworden ist, ist die Lautstärke des Kindes. Ich fand ihn zu Beginn des Schuljahres so laut, dass er raus musste, weil es wirklich eine massive Unterrichtsstörung gewesen ist. Dank Frau T. ist es ja jetzt wesentlich besser geworden. Durch ihre-ihre konsequentes Verhalten.

ERZ1: Gerade wenn Tests geschrieben werden, gerade wenn Dinge neu eingeführt werden, wenn die Kinder still am Platz arbeiten. Und das kann er eine gewisse Zeit lang leisten. Und das wird er mehr und mehr leisten müssen, auch wenn es dann weitergeht in der Schule. Und daran arbeiten wir auch. Und daran arbeiten wir auch, dass er es selbstständig schneller erkennt und selbstständig lernt. (T1, [95-97])

Sowohl die Klassenlehrerin als auch der Erzieher empfinden Kristians Lautstärke, von Letzterem als Charakterzug beschrieben (vgl. T1, [97]), als massive Unterrichtsstörung, also als Hemmnis ihres Unterrichts, was dazu führt, dass er viel Zeit außerhalb des Klassenraums verbringt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure sehen eine notwendige Anpassungsleistung an die schulischen Normen und Werte darin, Ruhephasen anzuerkennen, in denen man nicht oder nur leise spricht. Leise zu sein als Ziel bzw. Leistung, die Kristian im Schulalltag zunehmend erbringen müsse, resultiert hieraus als pädagogisches Ziel. Dabei gehe es für Kristian auch darum, selbstständig diejenigen Situationen zu erkennen, in denen leise zu sein notwendig sei. Diese Anpassungsleistung hat Kristian aus Sicht des Erziehers mittlerweile vollbracht, was als Erfolg seit der Einschulung betrachtet wird, der durch das pädagogische Handeln ermöglicht worden ist. Die Klassenlehrerin beschreibt schnell sichtbare Erfolge hinsichtlich der Abnahme von Unterrichtsstörungen durch Kristian, die sie auf die Schulbegleitung und deren konsequentes Handeln zurückführt.

#### *Fehlende Einsicht als Hemmnis*

Eine Herausforderung besteht für die Schulbegleitung darin, Kristian ein Verständnis für den Sinn von Schule und Lernphasen zu vermitteln:

EING1: Also was ich als Herausforderung sehe einfach ihm das Verständnis zu zeigen, das Schule wichtig ist, dass diese Lernphasen wichtig sind. „Wofür brauche ich eigentlich Deutsch? Warum muss ich schreiben können?“ Es ist sehr schwer ihm das zu erklären, weil es noch nicht so ankommt bei ihm. Also dieses-dieses Verständnis "Es ist wichtig, ich brauche es für später." Es wird natürlich jetzt nicht, natürlich jetzt kein Doktor oder so, aber natürlich kann er später einen tollen Beruf machen. Also das-das kann ich mir gut vorstellen. Das ist ein schlaues Kerlchen. Und dass man ihm einfach das Verständnis dann beibringt. Dass es wichtig ist. Und das denke ich ist eine Herausforderung, weil er im Moment noch nicht weiß genau, was ich von ihm möchte zum Beispiel. Warum er jetzt leise sein muss. Warum er jetzt rausgeht. Aber es läuft und wird von Zeit zu Zeit besser muss ich sagen. (T1, [98])

Die Schulbegleitung berichtet von den Schwierigkeiten, bei Kristian ein Verstehen der Sinnhaftigkeit der diesbezüglichen Lernziele herbeizuführen, und spricht sowohl die Notwendigkeit als auch die Schwierigkeit an, Kristian den Sinn der Ziele und Maßnahmen für die Zukunft, etwa für einen Beruf, zu verdeutlichen. Gleichzeitig sieht sie bereits erste Erfolge.

### *Interessen als Hemmnis*

Kristians musikalische Interessen werden zum Zeitpunkt des Interviews nicht im Unterricht aufgegriffen. Der Erzieher rechtfertigt die Tatsache, dass das Team das musikalische Talent Kristian nicht fördert, obgleich es von allen für förderungswürdig gehalten wird, wie folgt:

ERZ1 Für ihn ist das so ein Ausweichen, habe ich von meiner Kollegin gelernt, dass das gar nicht so gut ist, wenn wir ihn immer ausweichen lassen, weil er dann von seinem Plan abweicht sich hier erstmal zu-zu-zurecht zu finden. Das kommt aber und da kriegt er Förderung. Da sind wir auch dran. (T1, [88])

Sowohl Kristians fehlende Einsicht in die Sinnhaftigkeit der von den schulischen Akteurinnen und Akteuren ausgewählten Lerninhalte als auch seine Beschäftigung mit Musik werden als ein Hemmnis dafür betrachtet, dass Kristian den für ihn vorgesehenen Plan erfüllt. Der Hinweis des Erziehers auf eine musikalische Förderung in der Zukunft deutet darauf hin, dass er es zwar anscheinend als Aufgabe betrachtet, Kristian in seinen musikalischen Interessen zu unterstützen, die an den Erzieher herangetragenen pädagogischen Aufgaben aber nicht miteinander kompatibel sind und von ihm daher nacheinander abgearbeitet werden.

### *Sicherheit durch Konsequenz, Macht und liebevolle Zuwendung*

Der Erzieher erläutert die hinter den Maßnahmen liegenden pädagogischen Überlegungen wie folgt:

ERZ1: [...] Im Grunde genommen hat Kristian genau dieselben Aufgaben wie alle anderen Kinder auch. Das hat er. Und das fordert Julia auch mit Macht ein. Mit ganz viel Zuwendung und liebevoller Zuwendung, aber auch konsequent. Und das ist auch gut so. Nun ist er ja durch seine eingeschränkten Möglichkeiten nicht in der Lage, das hatten wir schon, das kontinuierlich zu schaffen. Und wenn ich das jetzt Werkphase nennen will, dann dauert es manchmal so fünf Minuten, wo er dann mit Stolz und mit Kraft an die Arbeit geht, ne. Er spürt aber gleichzeitig ganz schnell, dass da doch irgendwas noch nicht so richtig läuft und das die anderen das anders machen und verliert die Lust und ist frustriert und so weiter und gibt dann auch schnell auf. Und dann ist Julia dabei und fängt ihn auf und-und-und gibt ihm dann eine Alternative oder so, ne. (T1, [74])

Pädagogisches Handeln wird einerseits mit Zuwendung, andererseits mit „Konsequenz“ und „Macht“ verknüpft, um eine Verhaltensänderung zu bewirken. Kristians Anpassung an die für ihn neue Situation in der Schule bzw. Klasse als Umwelt steht im Mittelpunkt der Überlegungen des Teams. Dabei wird mit Techniken der Verhaltensmodifikation gearbeitet, teilweise mit Belohnungen, teilweise mit „konsequentem Verhalten“ durch Sanktionen. Aus Sicht der Klassenlehrerin hat sich dieses Vorgehen als erfolgreich erwiesen, denn Kristian habe eine Anpassungsleistung vollbracht und ein Arbeitsverhal-



ten entwickelt, das sich dem Arbeitsverhalten seiner Mitschülerinnen und Mitschüler annähert. Gleichzeitig beschreibt der Erzieher die Diskrepanz zwischen den an Kristian gestellten Erwartungen und seinen Möglichkeiten, diese zu erfüllen. Dies führe bei Kristian zu Lustlosigkeit, Frustrationen und Aufgeben. Die Schulbegleitung würde ihn dann auffangen, indem sie ihm eine Alternative anbiete.

Der Erzieher beschreibt Selbstständigkeit als Anpassung an die von der Schule vorgegebenen Ordnungsstrukturen. Autonomie wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als ein Verstehen der von außen an den Schüler herangetragenen Anforderungen und das Erkennen von deren Sinn aufgefasst. Unter Teilhabe wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler verstanden, über deren Einhaltung die Schulbegleitung wacht. Das Entziehen von Teilhabe durch das Verlassen des Klassenraums und das Schreien-Lassen werden von der Schulbegleitung in Absprache mit der Klassenlehrerin als eine Sanktionsmaßnahme eingesetzt, um Kristian ein in der Klasse angemessenes Verhalten bzw. eine adäquate Arbeitshaltung zu vermitteln.

Aus den Äußerungen der Teammitglieder geht hervor, dass die getroffenen Maßnahmen nicht nur für Kristians Entwicklung als bedeutsam eingeschätzt werden, sondern auch dazu dienen, Sicherheit für die übrigen Schülerinnen und Schüler sowie die Pädagoginnen und Pädagogen herzustellen, indem die Interaktion im Alltag mit Kristian berechenbarer wird. Die Klassenlehrerin erlebt das Vorgehen der Schulbegleitung als Unterstützung und Entlastung, da sie sich dadurch auf ihr „Kerngeschäft“, den Unterricht, konzentrieren kann und den Eindruck hat, dass dieser reibungsärmer abläuft. Die wahrgenommenen Entwicklungen Kristians können in Bezug auf Selbstständigkeit, Arbeitsverhalten und Eigenstrukturierung immer im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für die anderen Kinder oder das pädagogische Personal und den störungsfreien Ablauf des Unterrichts gesehen werden.

Hinter den Überlegungen des Teams steht die Vorstellung von der Beeinflussbarkeit des Bewusstseins und der Möglichkeit, Verhaltensänderungen durch Interventionen zu bewirken. Ausgehend von einer auf den Abbau von Defiziten ausgerichteten Sichtweise halten es die schulischen Akteurinnen und Akteure für vordringlich, seine fehlenden Anpassungsmöglichkeiten im sozialen Bereich in den Blick zu nehmen. Dies wird sowohl für Kristians gegenwärtige Situation in der Klasse als auch seine Zukunft als wich-

tig erachtet, um ihm die Anpassung an die Umwelt zu erleichtern und damit einen störungsfreien Unterricht sicherzustellen.

Die Beschreibung Kristians als „laut“ kann systemtheoretisch als beobachterabhängige Konstruktion von „sozial zugeschriebenen Erwartungen an behinderungsspezifische Verhaltensweisen“ (Terfloth 2007, S. 142) betrachtet werden. Daneben steht Unterricht als Kommunikationssystem im Zentrum des Denkens der schulischen Akteurinnen und Akteure. Als typisch für das Interaktionssystem Unterricht beschreibt Luhmann, dass die Teilnehmer wahrnehmen, „daß sie wahrgenommen werden“ (Luhmann 2002, S. 102), wodurch die Schülerinnen und Schüler unter anderem die Möglichkeit gewinnen, den Unterricht zu stören und dies zu genießen (vgl. Luhmann 2002, S. 103). Die Konstruktion des Bildungsangebots der schulischen Akteurinnen und Akteure kann mit der von Luhmann beschriebenen gängigen Vorstellung von Erziehung beschrieben werden, als „die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation“, bei der es um „als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme“ (Luhmann 2006, S. 7) geht. Die schulischen Akteurinnen und Akteure gehen zwar von der Vorstellung aus, Kristian ändern zu können, merken aber gleichzeitig, dass ihnen dies meist nur über den Weg von Sanktionen gelingt und er dennoch nicht versteht, was sie von ihm wollen. Am vergeblichen Bemühen der Pädagoginnen und Pädagogen, Kristian verständlich zu machen, was sie von ihm erwarten, zeigt sich die Notwendigkeit der Zuschreibung von Bedeutung für Bewusstsein (vgl. Terfloth 2007, S. 143). Dies zeigt, dass ihre Möglichkeiten begrenzt sind, auf Kristians Bewusstseinssystem einzuwirken. Luhmann beschreibt dies mit folgenden Worten: „Kein System kann ja außerhalb der eigenen Grenzen operieren, auch nicht teilweise“ (Luhmann 2006, S. 12). Die Wirkung kommunikativer Irritationen erfordert deren Nachvollziehbarkeit für andere Systeme und die Anschlussfähigkeit (vgl. Terfloth 2007, S. 144).

So sehr das Vorgehen der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie das von Kristian auf der einen Seite vom Bedürfnis nach Strukturen, Konstanz und Kontinuität geprägt ist, so ist es auf der anderen Seite durch Unsicherheit gekennzeichnet. Hierzu trägt bei, dass an der Schule zum Zeitpunkt der Untersuchung noch kein schulinternes Konzept zur individuellen Entwicklungsplanung existiert. Die schulischen Akteurinnen und Akteure verfügen überwiegend erst über eine kurze Berufserfahrung und sehen sich daher zum ersten Mal mit einem Kind konfrontiert, das einen derart starken Unterstützungsbedarf hat. Die Schule als Organisation hat nicht durch bereits getroffene Entscheidun-

gen für Rahmenbedingungen gesorgt, welche die Interaktionsprozesse im Alltag unterstützen könnten. Die schulischen Akteurinnen und Akteure signalisieren im Interview daher Unsicherheit in Bezug auf das Kind und das pädagogische Vorgehen, reflektieren diese Unsicherheit aber nicht und berichten auch nicht davon, sich Unterstützung zu holen. In Bezug auf die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* bzw. *Ermöglichen/Hemmen* ist den schulischen Akteurinnen und Akteuren vor allem wichtig, für Sicherheit zu sorgen und Hemmnisse für Kristian, vor allem aber auch für das Interaktionssystem Unterricht aus dem Weg zu räumen.

#### **4.1.3.4 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit Eltern**

##### *Lernen durch Elternarbeit ermöglichen*

Bezogen auf die Gesamtelternschaft betont der Erzieher die Zusammenarbeit mit Eltern als wichtiges Element seiner Tätigkeit, das dazu dient, das schulische Lernen sicherzustellen bzw. erst zu ermöglichen:

ERZ1: Wo wir eigentlich permanent im Gespräch mit den Eltern sind und anders geht es hier auch gar nicht. Es ist eigentlich permanent eine Reflexion notwendig bei vielen vielen Eltern. Weil die sonst die einfachsten nicht an-an-an-an Arbeitsmitteln, an Planungsgeschichten, an-an Elternbriefen. Weil das sonst nie klappt, ne. Das ist einfach auch an dem sozialen Brennpunkt so. Wir sind permanent im Gespräch und permanent im Kontakt. Und da geht es eben nicht nur darum ein Rezept zu kriegen für die Logopädie, die ja auch im Hause stattfindet, sondern um einfache ganz basale Alltagsgeschichten ohne die hier der Betrieb gar nicht laufen würde. Turnschuhe, wofür kein Geld da ist, ne. Wie wir das regeln können. Und solche Geschichten. Also das gibt es zwischen den großen Gesprächen permanent. Ansonsten funktioniert das hier gar nicht. Und das ist nun wiederum auch unsere Rolle. Dass wir die Eltern nicht nur am Morgen sondern auch am Nachmittag sehen. Wir sind also permanent im Einsatz bis 18 Uhr, bis 16, 17, 18 Uhr. (T1, [551])

Der Erzieher sieht sich in hohem Maße für die Elternarbeit an der Schule bzw. der Kita zuständig, die aus seiner Sicht wesentlich zu einem geregelten Ablauf der schulischen Prozesse beiträgt. Aus der Lage in einem sozialen Brennpunkt ergebe sich die Notwendigkeit, dauerhaft im Gespräch und im Kontakt mit den Eltern zu sein, um organisatorische Fragen zu regeln und sie an bestimmte Dinge zu erinnern.

##### *„Zusammengebastelte“ Förderplanung*

Wie sich die konkrete Zusammenarbeit mit Kristians Eltern gestaltet, beschreiben der Sonderpädagoge und die Klassenlehrerin. Über ein einmaliges Treffen mit Kristians Mutter im Herbst 2011 berichtet der Sonderpädagoge wie folgt:

SOPÄD1: [...] Sie hatte aufgeschrieben, was Kristian kann. Ich hatte meine erste grobe Einschätzung aufgeschrieben und daraus haben wir uns einen Förderplan im Endeffekt zusammengebastelt so ein bisschen. Und gesehen: Ah, da kann sie ihn auch noch zu mehr Selbstständigkeit hin bringen. Dass er alleine sich ein Brot schmiert oder sich alleine mehr, also alleine anzieht. Weil sie ihn ja schon sehr dann auch bemuttert.

KL1: Ist ja auch immer eine Frage der Zeit. Sie hat ja mehrere Kinder und da neigst du dann eher mal dazu.

SOPÄD1: Ja, aber dass man dann schon Hand in Hand arbeitet mit dem Elternhaus. Was ja auch sehr wichtig ist. Klar sie hat zwei andere kleine Kinder und manchmal ist es der einfachere Weg dann ihm dann zu helfen. (T1, [47-49])

Der Sonderpädagoge betrachtet den Förderplan als Resultat der Zusammenfügung der Sichtweise der Mutter und seiner eigenen. Aus seinen Äußerungen ist nicht zu erkennen, wer den Förderplan „zusammengebastelt“ hat. Aus dem Gespräch hat er die Einschätzung gewonnen, dass die Mutter Kristian sehr bemuttert. Er leitet daraus ab, dass die Mutter Kristian zu mehr Selbstständigkeit verhelfen könne bzw. solle. Der Sonderpädagoge formuliert darüber hinaus Ziele und Aufträge für die Familie, die aus seiner Sicht zu Kristians Entwicklung beitragen können, woraus sein Verständnis der Zusammenarbeit sichtbar wird. Indem er sein an die Eltern gerichtetes Anliegen formuliert und dies an die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie koppelt, wird seine Vorstellung von Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule sichtbar, bei der die Schule bestimmte Ziele definiert. Die Eltern sollen der Schule zuarbeiten, um diese Ziele zu erreichen, indem sie vorgeschlagene Maßnahmen zu Hause umsetzen. Die Klassenlehrerin, die sich ansonsten nicht zur Zusammenarbeit mit der Familie äußert, zeigt an dieser Stelle Verständnis für die Mutter und deren Belastung. Aus der Intervention der Klassenlehrerin lassen sich Meinungsunterschiede innerhalb des Teams bezüglich dieser Art der Einbeziehung von Eltern ablesen.

In ähnlicher Weise, wie die schulischen Akteurinnen und Akteure mittels Methoden der Verhaltensmodifikation in Bezug auf Kristian Änderungen zu erzeugen versuchen, versuchen sie, die Eltern nicht nur in ihre Ziele einzubinden, sondern erwarten auch, dass sich die Ziele in die Familie transferieren lassen und sie als Akteure hierdurch pädagogisch auf das System Familie einwirken können. Diese Vorstellung deckt sich mit der des Erziehers zur Elternarbeit an der Schule insgesamt.

#### *Sicherheit durch eine gute Beziehung zu den Eltern*

Der Erzieher und die Schulbegleitung als tägliche Ansprechpartnerin in der Bring- und Abholsituation gehen von einem guten Verhältnis des Teams zu Kristians Eltern aus:

ERZ1: ...Ich glaube es gibt ein gutes Verhältnis zu den Eltern. Das muss Julia jetzt mehr sagen. Die hat mit denen mehr zu tun. Ich glaube mit den Eltern funktioniert das auch sehr gut, ne?

EING1: Ja, super. Man kann sofort alles erzählen und die nehmen das auch auf. Nehmen jetzt auch nichts böse, falls man mal irgendwie dann auch erzählt, was man mit dem Kind macht. Also wenn man ihn dann zum Beispiel mal festhalten muss, weil er dann mit den Füßen klopft oder so. Also die nehmen einem gar nichts übel und-und sind total verständnisvoll und ganz toll. Und freuen sich auch über Tipps und-und-und so kleine Tricks. Also ist total super mit den Eltern zusammen zu arbeiten. (T1, [25-26])

Indem der Erzieher die Beantwortung der Frage nach der Zusammenarbeit mit den Eltern an die Schulbegleitung weiterreicht, verdeutlicht er, dass sie in seinen Augen die Hauptkontaktperson zu den Eltern ist. Die Art und Weise, in der sie über die Zusammenarbeit berichtet, zeigt ihre positive Wahrnehmung der Beziehung. Maßgeblich hierfür sind zwei Aspekte eines aus ihrer Sicht offenen Umgangs. Die Eltern greifen erstens Vorschläge von ihr auf und nehmen es ihr zweitens nicht übel, wenn sie Kristian gegen seinen Willen festhält, weil er sonst mit den Füßen stampfe. Die hinter den Äußerungen der Schulbegleitung liegende Botschaft zeugt von Unsicherheit und Ambivalenz im Umgang mit den Eltern: Die Eltern zeigen aus Sicht der Schulbegleitung Verständnis für Fehler und Schwächen, die sie offenbart. Gleichzeitig würden sie Ratschläge annehmen. Auf der einen Seite fühlt sie sich entlastet, da ihr Fehler von den Eltern offensichtlich nicht übel genommen werden. Auf der anderen Seite möchte sie auch als Autorität in einer professionellen Rolle von den Eltern akzeptiert werden und ihnen Ratschläge geben, die sie annehmen können. Es belastet die Beziehung aus ihrer Sicht nicht, wenn sie Kristian Grenzen auch mit physischem Einsatz und Körperkraft aufzeigt und damit ihre rechtlichen Befugnisse überschreitet.

Die Berichte der einzelnen Teammitglieder zur Zusammenarbeit mit Eltern generell und mit Kristians Eltern im Besonderen beziehen sich auf die beiden Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen*. Diese werden einerseits in der Bedeutung von Elternarbeit für das Lernen sichtbar, der Sicherheit einer guten Beziehung von schulischen Akteuren zu Kristians Eltern sowie der Unsicherheit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit andererseits.

#### **4.1.4 Anschlussfähigkeit der Systeme**

Bezogen auf die Anschlussfähigkeit der Systeme geht es nun darum, Übereinstimmungen und Differenzen in der Wahrnehmung von Eltern sowie schulischen Akteurinnen und Akteuren herauszuarbeiten. Hierzu wird die bisherige Struktur der Darstellung erneut aufgegriffen, um die Perspektiven der Eltern sowie der schulischen Akteurinnen

und Akteure im Hinblick auf die ursächlichen Bedingungen (Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse), die Kontextbedingungen (Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte) und die intervenierenden Bedingungen (Wahrnehmung des pädagogischen Handelns und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie) zu beschreiben und zu interpretieren.

#### **4.1.4.1 Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse**

Eltern sowie und schulische Akteurinnen und Akteure konstruieren Kristian und seine Lernprozesse in unterschiedlicher Weise. Dennoch sind auch Gemeinsamkeiten in deren Wahrnehmung zu erkennen. Gemeinsam ist zunächst allen Beteiligten, dass Kristians Einschränkungen in der Wahrnehmung und im motorischen Bereich sowie die daraus resultierenden pflegerischen Erfordernisse oder Unterstützungsbedarfe nicht thematisiert werden.

Sicherheit wird sowohl von den Eltern als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren für Kristian als wichtig erachtet. Unterschiede gibt es bezüglich der Auffassung, wodurch diese erzielt wird. Während die schulischen Akteurinnen und Akteure davon ausgehen, dass für sie selbst Strukturen und Kontinuität besonders wichtig für das Gewinnen von Sicherheit sind, betrachten die Eltern das Wahrgenommen- und Akzeptiert-Werden im Sinne von Teilhabe für Kristian als besonders relevant hierfür.

Auch bezüglich des *Ermöglichens/Hemmens* der Entwicklung gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Unterschiede gibt es zunächst in der Wahrnehmung des Bewusstseinssystems. Die Eltern sehen im Interview vor allem die Stärken und Interessen des Kindes und stellen seine Entwicklungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure stellen eher die aus ihrer Sicht zur Anpassung an die Lerngruppe notwendigen Entwicklungsbedarfe des Kindes ins Zentrum ihrer Erzählungen, sehen keine bzw. kaum Entwicklungsmöglichkeiten und formulieren dementsprechend wenig Ziele. Musik wird sowohl von den Eltern als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren als besonders bedeutsam für Kristian erkannt und als Schlüssel, um Kristian weitere Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure sehen zum Zeitpunkt des Interviews in der Beschäftigung mit Musik jedoch anscheinend ein Hemmnis für die von ihnen vorgenommenen Zielsetzungen der Anpassung an das soziale Miteinander in der Klasse und an die von ihnen angestrebten Strukturen. Auch von den Eltern werden die sozialen Schwierigkeiten Kristians thematisiert, die im Familien-

alltag ein Problem darstellen. Kommunikation wird daher von allen als zentrale Herausforderung betrachtet. Alle Beteiligten erachten es als notwendig, Kristian die Kommunikation mit anderen zu erleichtern, indem ihm Grenzen aufgezeigt werden. Die Bedeutung des fehlenden Zeichenrepertoires und der nicht bzw. nur sehr eingeschränkt zur Verfügung stehenden Lautsprache werden von der Mutter sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren als möglicher Grund für seine Schwierigkeiten genannt. Für die Mutter resultiert hieraus die Notwendigkeit für sie selbst, Kristian zu verstehen, für die schulischen Akteurinnen und Akteure resultiert hieraus die Notwendigkeit für Kristian, sich an die schulischen Gegebenheiten anzupassen.

#### **4.1.4.2 Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte**

Die Eltern gehen aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Herkunftsland von systematischen Absprachen innerhalb des Teams und einer Anleitung der Schulbegleitung aus, um geplante Lernprozesse zu ermöglichen. Aus den Äußerungen der schulischen Akteurinnen und Akteure wird ersichtlich, dass Unklarheit über die Arbeitsbedingungen und die Delegation von Aufgaben innerhalb der Schule besteht, teaminterne Absprachen nur ansatzweise getroffen werden und nicht alle Teammitglieder über Vereinbarungen zu auf Kristian bezogenen Fördermaßnahmen informiert sind. Unklare Rahmenbedingungen und/oder fehlende Informationen tragen weder zur Sicherheit der schulischen Akteurinnen und Akteure noch der Eltern bei.

Die Erwartungen der Eltern sowie der schulischen Akteurinnen und Akteuren unterscheiden sich im Hinblick auf die Erfüllung von Qualitätsstandards der Förderung. Während die Eltern Sicherheit vermissen, die sie sich von Informationen über Ziele, Methoden und Erfolge versprechen, wird aus den Aussagen der schulischen Akteure nicht deutlich, ob und wie sie ihr Handeln auf den Prüfstand stellen, bzw. ob sie dies überhaupt für notwendig halten. Sie signalisieren, dass sie mehr als ihr Möglichstes tun, um das Kind zu fördern, und ihr Handeln auch reflektieren. Offen bleibt aber, woran sie den Erfolg ihrer Maßnahmen bemessen.

#### **4.1.4.3 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse**

Einigkeit besteht zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren darüber, dass die pädagogische Unterstützung in der Schule Kristians Chancen verbessern soll, als Person im Rahmen von Kommunikation berücksichtigt bzw. adressiert zu

werden, und ihm durch Anpassung Teilhabe bzw. Inklusion ermöglicht werden soll. Einigkeit besteht auch über die Erfolge in diesem Bereich.

Unterschiede bestehen zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren in Bezug auf die Bedeutung von Bildung. Während vor allem der Vater im Interview verdeutlicht, dass seine Erwartung an die Schule ist, Kristian eine Aneignung der Welt zu ermöglichen, stehen für die schulischen Akteurinnen und Akteure der Erwerb von Kompetenzen wie Arbeitshaltung und Anpassungsfähigkeit im Mittelpunkt, die Kristian aus ihrer Sicht im späteren Leben benötigt und die für einen reibungslosen Ablauf des Schulalltags erforderlich sind.

Unterschiede bestehen zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren auch in ihren Vorstellungen von professionellem Handeln. Die Eltern, die aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Herkunftsland anscheinend eine Vorstellung von systematisch vorgehender und auf einer Erhebung des Lernstands basierenden Förderplanung haben, sehen darin ein Steuerungsinstrument, das effektives und effizientes Arbeiten ermöglicht. Dagegen vermittelt der für die Förderplanung zuständige Sonderpädagoge, dass er ein kreatives Improvisieren bei der Erstellung des Förderplans für angemessen hält. Für die übrigen schulischen Akteurinnen und Akteure hat systematische Förderplanung keine Bedeutung. Im Hinblick auf die Begrifflichkeit von Professionalität und Profession im Luhmann'schen Sinne (vgl. Kapitel 2.5 wird deutlich, dass die Eltern einen hohen Anspruch an das professionelle Handeln schulischer Akteure haben, den die schulischen Akteurinnen und Akteure für sich so nicht formulieren.

#### **4.1.4.4 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie**

Die Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Eltern von Kristian und denen der schulischen Akteurinnen und Akteure manifestieren sich vor allem darin, welche Informationen erforderlich sind und wie die Interaktion zwischen Schule und Familie gestaltet werden kann oder werden sollte. Während die Eltern hohe Erwartungen an die Einbeziehung der elterlichen Expertise in die Lernprozessplanung und an Information über die bisherige Lernentwicklung des Kindes haben, sehen die schulischen Akteurinnen und Akteure hierfür keine unmittelbare Notwendigkeit. Aus den Äußerungen der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie der Eltern wird trotz dieses fehlenden Austauschs ein gemeinsames Zielkonzept im Hinblick auf die Notwendigkeit von Anpassungsleistungen Kristians im Umgang mit anderen deutlich. Über den Weg zu diesem Ziel be-



steht hingegen kein Konsens zwischen Schule und Familie, was in einen Konflikt um Maßnahmen zur Verhaltensmodifikation mündet.

Die schulischen Akteurinnen und Akteure erfüllen nicht die Erwartungen der Eltern an regelmäßige Mitteilungen, wodurch Transparenz hergestellt werden könnte, bzw. an einen Austausch, um Synergieeffekte bei der Förderung zu erzielen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure halten dies nicht für erforderlich. Sie gehen auf die elterlichen Bedürfnisse nach Informationen und direkter Interaktion in nicht koordinierter Weise ein. Die Verantwortung für die Gestaltung der Kommunikation zwischen Familie und Schule wird unausgesprochen der Schulbegleitung übertragen. Nur einzelne schulische Akteurinnen und Akteure teilen die Erwartungen der Eltern an bestimmte Qualitätsstandards der Zusammenarbeit, wie etwa die Vorbereitung oder Strukturierung der gemeinsamen Treffen. Während die Eltern von einem Umgang als gleichberechtigte Partnerin bzw. gleichberechtigter Partner ausgehen, sehen die schulischen Akteurinnen und Akteure die Eltern als Ausführende ihrer Anweisungen oder Empfänger ihrer Ratschläge. Dies kann systemtheoretisch mit den Begriffen der Asymmetrierung und der Reziprozität erklärt werden (vgl. Luhmann 1987, S. 631 ff.; 1997, S. 649 ff.). Asymmetrierungen stellen Komplexitätsreduktionen dar, die auf die Selbstbeobachtung selbstreferentieller Systeme zurückgehen und die Anschlussfähigkeit von deren Operationen sicherstellen sollen. Eine Asymmetrierung zeigt sich darin, dass ein „System zur Ermöglichung seiner Operationen Bezugspunkte wählt, die in diesen Operationen nicht mehr in Frage gestellt werden, sondern als gegeben hingenommen werden müssen“ (Luhmann 1987, S. 631). Die schulischen Akteurinnen und Akteure stellen ihre Sichtweise in der Interaktion mit den Eltern nicht in Frage und versuchen auf diese Weise Sicherheit für sich herzustellen. Reziprozität ist ein Mechanismus, der symmetrische Beziehungen wiederherstellen kann, sei es in der Kooperation oder im Konfliktfall (vgl. Luhmann 1997, S. 649). In diesem Fall sind es die Eltern, die immer wieder versuchen, Reziprozität herzustellen.

#### **4.1.5 Das elterliche Handlungsmuster: Ambivalenz**

Kristians Eltern vertrauen auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ihres Sohnes. Die Eltern gewinnen den Eindruck, dass die Schule nicht hinreichend für die Beschulung von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen vorbereitet ist. Dies machen sie an Aspekten fest, in denen ihre Erwartungen an die Schule als funktionierende Organi-

sation anscheinend nicht erfüllt werden. Sie vermissen ein von den Interessen ihres Sohnes ausgehendes Bildungsangebot, das ihm ermöglicht, sich die Welt anzueignen und das seinen Horizont erweitert. Daher versuchen sie diese wahrgenommenen Defizite der Schule zu kompensieren, indem sie ihrem Sohn zu Hause Lernanlässe verschaffen, mit denen sie an den Interessen des Kindes ansetzen und ihm Lernerfolge ermöglichen.

Zu Beginn hegen die Eltern weder ein eindeutiges Misstrauen gegenüber der Organisation Schule, noch bringen sie ihr vorbehaltloses Vertrauen entgegen. Ihre Erwartungen sind ambivalent, Risiken und Chancen werden im Entscheidungsprozess und auch noch nach der Einschulung gegeneinander abgewogen. Die Ambivalenz wird durch den Charakter des Schulbesuchs als Testphase für die zukünftige Beschulung im Herkunftsland verstärkt. Die bereits bei der Einschulung bestehende Ambivalenz der Eltern hinsichtlich des Beschulungsortes wird im Laufe des Schuljahres nicht aufgehoben. Durch fehlende Informationen erhalten sie keine Sicherheit über Kristians Lernfortschritte und gewinnen den Eindruck, dass ihm nicht hinreichend Möglichkeiten eröffnet werden, um Lernerfahrungen über den sozialen Bereich hinaus zu machen. Sie nehmen diese Bedingungen teilweise als hemmend wahr. Dies führt bei den Eltern zur Schwächung des ohnehin nicht stark ausgeprägten Vertrauens in die Schule als System. Fehlende Informationen über die Aufgaben und die Qualifikation der einzelnen Akteurinnen und Akteure innerhalb des Teams sorgen für Unsicherheit. Dem Lernzuwachs in einzelnen Bereichen steht der Eindruck mangelnder Professionalität einzelner Akteurinnen und Akteure bzw. einer fehlenden professionellen Förderung durch die Schule insgesamt entgegen. Dies trägt zur Schwächung des Vertrauens in die Schule als System bei.

Die Ambivalenz der Eltern wird durch die Art und Weise, in der sich die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern gestaltet, aufrechterhalten. Sicherheit erhalten die Eltern durch die Möglichkeit, angstfrei mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu kommunizieren, und die tägliche Begegnung mit der Schulbegleitung, die ihnen aus dem Alltag berichtet. Fehlende Informationen über Regularien der Schule, Leistungsanforderungen, Ziele und Aufgaben sorgen hingegen für Verunsicherung, dies wird durch die geringen Deutschkenntnisse der Eltern verstärkt. Fehlender Austausch im Sinne einer Interaktion zwischen Schule und Familie sowie das Senden von Überforderungssignalen seitens von schulischen Akteuren stabilisieren den Eindruck, das Lernen des Kindes würde nicht hinreichend unterstützt oder gar gehemmt. Kommunikationsschwie-

rigkeiten beeinträchtigen das Entstehen eines Vertrauensverhältnisses dadurch, dass die Initiative zur Lösung von Problemen und Konflikten stets von den Eltern ausgeht und die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht hinreichend auf die Kommunikationsbedürfnisse der Eltern eingehen. Schwierigkeiten in der Kommunikation – fehlende Informationen einerseits und fehlende Interaktion andererseits – hemmen das Vertrauen von Kristians Eltern in das Bildungsangebot. Gelungene Kommunikation – etwa regelmäßige Informationen über die Lernentwicklung und das Signalisieren von Kompetenz – ermöglichen ihnen Vertrauen. Das gleichzeitige Auftreten von Schwierigkeiten in der Kommunikation und gelungener Kommunikation trägt zur dauerhaften Ambivalenz bei. Das sinkende Vertrauen wird durch den Eindruck von Professionalität und Kompetenz einzelner Akteurinnen bzw. Akteure in der Interaktion aufgefangen bzw. Lernerfolge, die einzelne Akteurinnen bzw. Akteure aus Sicht der Eltern verantworten. Die Eltern versuchen von Anfang an, Sicherheit in Bezug auf die von ihnen getroffene Schulentcheidung zu gewinnen und ihr Vertrauen in die Schule zu stärken bzw. ihr Misstrauen zu verringern, indem vor allem die Mutter immer wieder Versuche unternimmt, mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren in Interaktion zu treten. Die Eltern machen jedoch die Erfahrung einer sich nicht verlässlich und kontinuierlich gestaltenden Interaktion zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie ihnen. Auf diese Weise können sie kein Vertrauen in das Entstehen eines sozialen Systems entwickeln, innerhalb dessen das Lernen einzelner Kinder im Mittelpunkt steht. Zusammenfassend sind folgende Aspekte maßgeblich für die Abnahme des elterlichen Vertrauens:

- Sie nehmen wahr, dass die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes nicht gleichermaßen gemeinsames Anliegen ist;
- Sie fürchten, auf die Entwicklung des Kindes sei nicht hinreichend bzw. nicht in allen Aspekten der Fokus der schulischen Akteurinnen und Akteure gerichtet;
- Sie entwickeln den Eindruck, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht entsprechend der von ihnen erwarteten Professionalität arbeiten;
- Sie machen wiederholt die Erfahrung, dass einzelne schulische Akteurinnen bzw. Akteure die Versuche der Eltern nicht aufgreifen, mit ihnen in Interaktion zu treten.

Die Eltern betonen im Laufe der Interviews wiederholt, dass sie den persönlichen Einsatz aller wahrnehmen, schätzen und diesen mit ihrer Kritik nicht schmälern möchten. Sie erweisen allen Akteurinnen und Akteuren persönliches Vertrauen. Gleichzeitig üben sie Kritik an der fehlenden Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure,

die sich vor allem in der fehlenden Interaktion mit dem Sonderpädagogen, der aus ihrer Sicht nicht hinreichenden Anleitung der Schulbegleitung und der Wahrnehmung von fehlender Vorbereitung einzelner Akteurinnen und Akteure in gemeinsamen Gesprächen manifestiere. Darüber hinaus vermissen sie die Wahrnehmung einer Kontrollfunktion durch die Schule, was dazu führt, dass sie bis zuletzt kein Systemvertrauen in die Schule aufbauen. In der folgenden Abbildung 10 wird die von Ambivalenz geprägte Sichtweise der Eltern von Kristian auf die ursächlichen, Kontext- sowie intervenierenden Bedingungen und ihr daraus resultierendes Handlungsmuster visualisiert.

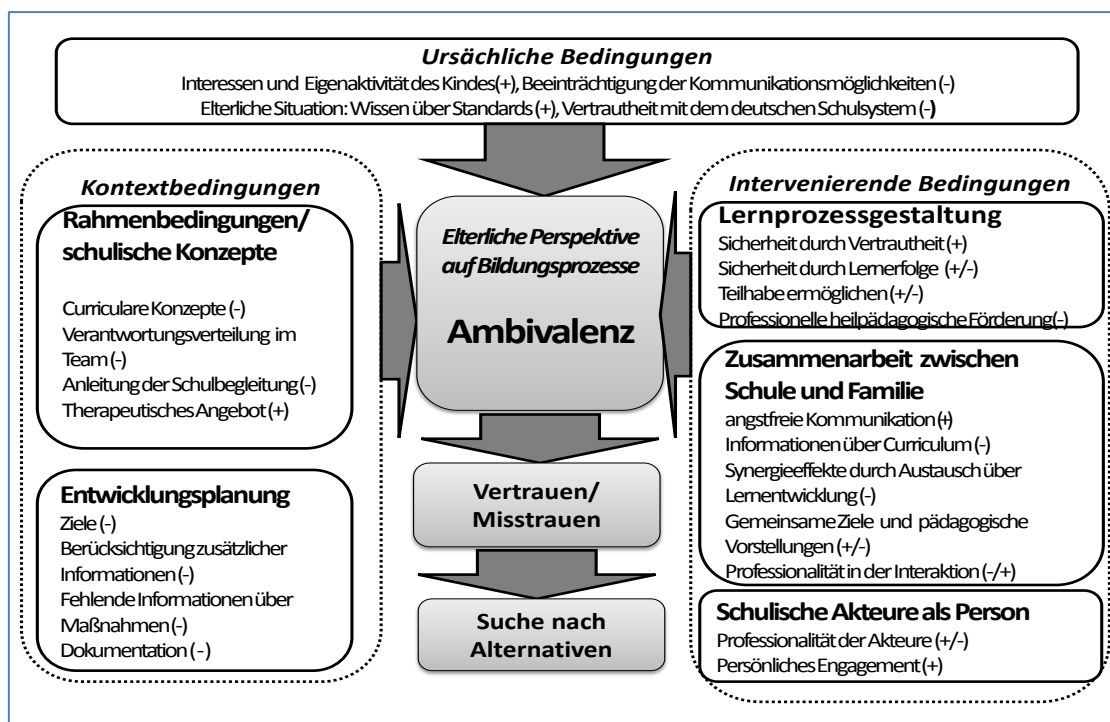


Abbildung 10: Die Perspektive von Kristians Eltern auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster.  
Eigene Darstellung.

## 4.2 Nick

### 4.2.1 Fallkontext

Nick lebt zum Zeitpunkt der Einschulung mit seinen Eltern und seiner drei Jahre älteren Schwester zusammen. Beide Eltern sind Akademiker und berufstätig. Nick hat die letzten Jahre eine integrative Kita in seinem Stadtteil besucht. Therapeutische Angebote waren dort in den Alltag integriert. Nick ist laut sonderpädagogischem Gutachten sowohl in seiner kognitiven als auch motorischen Entwicklung beeinträchtigt. Mit zweieinhalb Jahren begann er zu robben, mit sechs Jahren erlernte Nick das Krabbeln. Er kann sich zum Zeitpunkt der Einschulung über kurze Strecken allein fortbewegen, beim Treppensteigen benötigt er hingegen Hilfe und hat noch keine Kontrolle über seine Ausscheidungsfunktionen. Nach der Einschulung ist eine cerebrale Sehschädigung festgestellt worden. Mit einzelnen Lauten oder Lautmalereien macht er sich sprachlich verständlich. Nick hat Assistenzbedarf bei den meisten Verrichtungen des Alltags. Er erhält zum Zeitpunkt der Einschulung regelmäßig Logopädie, Ergo- sowie Physiotherapie und therapeutisches Reiten. Die Eltern suchen regelmäßig die Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation auf.

Angewählt wurde von ihnen nicht die nächstgelegene Grundschule, sondern eine Schule, die seit vielen Jahren über Erfahrungen mit Integrationsklassen verfügt. Aufgrund fehlender Kapazitäten wurde nicht der Erst-, sondern der Zweitwunsch der Eltern erfüllt und Nick ein Platz in einer Grundschule zugewiesen, die ebenfalls über langjährige Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen verfügt. Dort ist sonderpädagogische Fachkompetenz im Umgang mit kommunikativen Beeinträchtigungen vorhanden. Die Schule befindet sich in einem Einzugsgebiet mit hohem Sozialindex. Der Kontakt zur Mutter wurde über einen Verein der Elternselbsthilfe hergestellt, bei dem die Eltern an einem regelmäßigen Gesprächskreis zu Fragen der Einschulung für Eltern von Kindern mit Behinderungen teilnehmen.

## 4.2.2 Die elterliche Perspektive: „Ja, also Nick ist natürlich da auf jeden Fall ein Integrationskind“ [E2, [2])

### 4.2.2.1 Schulentcheidung und Erwartungen

Für die Eltern ist es trotz ihrer Erfahrungen mit einer integrativen Kita nicht leicht gewesen, die Entscheidung für einen Einschulungsort zu treffen. Zunächst hätten sie sich umfassend über die unterschiedlichen Schulmöglichkeiten informiert und sowohl an mehreren Grund- als auch Sonderschulen hospitiert, so die Mutter. Die Eltern waren auf der Suche nach Sicherheit für ihre Entscheidung und ließen sich daher von verschiedenen Einrichtungen beraten:

E2: Ja, das ist dazu gekommen, dass wir uns umfassend informiert haben, welche Schulmöglichkeiten gibt es denn für Nick und haben natürlich auch schon vorher Kontakt sowohl zur Sonderschule als auch zu - also auch zu Eltern und Kindern, die an der Sonderschule sind, beziehungsweise deren Kinder eben dort sind und auch zu den Grundschulen. Auch zur N.er Grundschule. Ich hatte dann vorhin mal hospitiert in B. und in N. und so hat sich einfach ein Bild ergeben und dann haben wir natürlich unseren Soh-nemann uns - jeden Tag haben wir vor Augen, was er so für eine Entwicklung macht und wie er mit anderen Kindern zusammen - eben zusammenspielt. In der Rasselbande als Integrationskindergarten, wie er sich da - wie wir in da erleben, wie die Erzieher ihn erleben und so weiter. Und das gab dann so, ja, das führte dann letztendlich dazu, dass sowohl in B. der Herr H., der da Schulleiter ist, sagte: Ja, also Nick ist natürlich da auf jeden Fall ein Integrationskind. Er kann sicherlich sehr gut an der Grundschule integriert werden, allerdings meinte er eben, könnte er eben an einer Sonderschule gezielter gefördert werden. Das war die Aussage dort. [...] die Erzieherinnen [...] haben uns auch eher in Richtung Sonderschule geraten, da sie meinten, dass Nick einfach - dass die Schere halt sehr weit auseinander gehen würde und er da dann auch irgendwann nicht mehr die Freude - dass er halt immer derjenige wär, der es nicht kann und der so. Also das wurden wir auch immer von der Integration - wurde uns abgeraten, so. Sodass wir letztendlich da, ja, mehr oder weniger alleine die Entscheidung natürlich treffen müssen und mussten. (E2,[2])

Der Gesprächsausschnitt verdeutlicht mehrere Aspekte der Dimension *Sicherheit/Unsicherheit*, die im Folgenden erläutert werden.

#### *Sicherheit durch Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen*

Die Mutter ist davon überzeugt, dass das gemeinsame Lernen das „Normale“ ist und Nick eine Entwicklung ermöglicht, die über das Angebot der Sonderschule hinausgeht. Dies schließt sie aus der Entwicklung ihres Sohnes in der Kita und ihrer Wahrnehmung seines Zusammenseins mit anderen Kindern dort und in der Freizeit. Ausschlaggebend sei die Einschätzung eines sie beratenden Schulleiters gewesen, Nick sei „auf jeden Fall ein Integrationskind“.

### *Unsicherheit durch Bedenken gegen gemeinsames Lernen*

Die Eltern haben von unterschiedlichen Seiten Informationen und Beratung eingeholt, was letztendlich nicht zu mehr Sicherheit bei der Entscheidungsfindung geführt hat. In unterschiedlichen Beratungssituationen wurden von den Expertinnen und Experten jeweils Bedenken gegenüber dem gemeinsamen Lernen geäußert. Die Mutter bringt mit der Formulierung, sie hätten als Eltern die Entscheidung selbst treffen müssen, ihre Verunsicherung bezüglich der Schulentscheidung trotz positiver Erfahrungen des gemeinsamen Lernens in der Kita zum Ausdruck.

### *Gemeinsames Lernen ermöglichen*

Die Mutter wägt ihre eigenen Argumente ab, die sie dazu bewogen haben, Nick an einer Grundschule anzumelden:

M2: Und wir sehen darin nach wie vor eine unglaubliche Bereicherung und Chance für ihn und ich finde, dass es eigentlich das Normale ist, dass alle miteinander lernen können und dass es sicherlich von den Konzepten an den Grundschulen noch nicht ausreichend ist auch für, sag ich mal, Nicks Behinderungsform, aber auch noch schwerer behinderte Kinder. Dass da also, sag ich mal, die Schulen einfach auch noch schlichtweg überfordert sind mit. Aber wir hatten das Gefühl, dass er von seiner ganzen Persönlichkeit in der Lage ist und so stabil auch ist, das durchaus positiv zu erleben an - in einer Grundschule mit behinderten wie nichtbehinderten Kindern zusammen. (E2, [2]).

Auch wenn die Mutter eine „unglaubliche Bereicherung und Chance“ im gemeinsamen Lernen sieht, muss ihr Sohn hierfür bestimmte Voraussetzungen mitbringen. Sie kommt aufgrund der bisherigen Erfahrungen und der Beobachtung von Nick zu der Einschätzung, dieser sei den Anforderungen in der Grundschule aufgrund seiner Persönlichkeit gewachsen und daher dazu in der Lage, vom Grundschulbesuch zu profitieren.

### *Fehlende Konzepte als Hemmnis*

Die innere Überzeugung von der prinzipiellen Richtigkeit des gemeinsamen Lernens steht im Gegensatz zu den eher widrigen Bedingungen, die sie an der Grundschule wahrnimmt, da dort noch nicht hinreichend Konzepte für Kinder mit Behinderungen existierten und die Schulen mit dem gemeinsamen Lernen noch überfordert seien. Die Mutter hospitiert vor der Einschulung einen Tag lang in der zum damaligen Zeitpunkt vierten Klasse, in der das Pädagogenteam tätig ist, das zukünftig ihren Sohn unterrichten wird:

M2: Und dann habe ich aber gedacht: Ja, und wie ist jetzt die Nele integriert und einbezogen? Überhaupt gar nicht. Die war also in den Stationen gar nicht mit drin. Der Einstieg erfolgte über so ein Puzzle. Waren alle im Kreis. Aber im Grunde konnte sie da auch nichts, obwohl sie im Rollstuhl und mit dem Talker<sup>14</sup> und man hätte damit elektrisch bestimmt irgendwie Kleinigkeiten sich überlegen können, was man dann, was sie auch vielleicht - ist natürlich immer nicht einfach und vielleicht im Team irgendwie möglich. Aber sie war im Nebenraum und hat Hund, Katze, Kuh am Talker, Worte ge- und dann habe ich nur mal die Zwischenfrage gestellt, warum Nele denn jetzt nicht bei den Stationen mit drin ist und da meinten sie eben, dass sei - sie wär gerade an einer anderen Sache dran. Sie wäre gerade an einer anderen Stelle. Und dann hab ich gesagt, okay, gut, dann habe ich dann auch nicht weiter nachgehakt. Und das war für mich kein - also, das war für mich kein Bild der Integration. Also oder wo-wo ich jetzt das Gefühl hatte sie ist jetzt wirklich da mit den anderen Kindern mit drin. (E2,[46])

Die Mutter nimmt während ihrer Hospitation wahr, dass eines der Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen nicht mit den anderen zusammen an den Stationen im Klassenraum, sondern im Gruppenraum an einer Extraaufgabe arbeitet. Sie gewinnt dadurch den Eindruck, dort finde keine Integration statt. Dennoch entscheidet sie sich aufgrund für diese Grundschule. Auch wenn die Mutter hinter der Idee des gemeinsamen Lernens steht und ihrem Sohn Teilhabe ermöglichen möchte, ist die Fortsetzung des gemeinsamen Lernens mit anderen Kindern in der Grundschule für die Mutter kein Automatismus. Sie hat abwägend in Kauf genommen, dass sie ggf. Abstriche bei der Qualität der Förderung hinnehmen müsse, weil die allgemeinen Schulen noch nicht optimal auf Kinder mit starken Beeinträchtigungen vorbereitet sind. Während sie sicher ist, dass ihr Sohn dem Schulbesuch an der Grundschule gewachsen ist, sieht sie in der Schule selbst hemmende Bedingungen, die sie an fehlenden Konzepten festmacht. Ihrem Misstrauen in die Organisation Schule bzw. die schulischen Akteurinnen und Akteure, diese Idee umzusetzen, stellt sie das Vertrauen in die Kommunikationsmöglichkeiten ihres Sohnes entgegen. Die Sicht der Eltern auf die Schulentscheidung und die damit zusammenhängenden Fragen wird in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sichtbar. Dabei ist für die Mutter ihre eigene Sicherheit über die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Sohnes relevant, die aus den Erfahrungen in einer integrativen Kita resultieren. Für Unsicherheit sorgen sich widersprechende Ratschläge von Expertinnen und Experten, die im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung aufgesucht werden. Ihrem ausdrücklichen Wunsch, gemeinsames Lernen zu ermöglichen, steht ihr Eindruck entgegen, Hamburger Schulen seien nicht hinreichend auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen vorbereitet.

---

<sup>14</sup> Ein Talker ist ein elektronisches Hilfsmittel aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation, worüber eine Sprachausgabe erfolgen kann.



#### 4.2.2.2 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse

##### *Sicherheit durch Lernmöglichkeiten*

Die Mutter berichtet wie folgt von Nicks Interessen und seinen Stärken:

M2: Also alles, was so unterwegs sein, beobachten, eben Bahnhof ist das große Highlight, aber auch der Hafen. Draußen sein, Sachen wahrnehmen. Dinge um sich rum wahrnehmen. Also ich glaube, dass er da auch noch nen unheimlichen-unheimlichen Aufholbedarf hat so. Also das zieht ihn raus, da ist manchmal dieses so offen - er kann sich auch ganz alleine mal mit-mit ganz kleinen Dingen auch, Playmobil zum Beispiel fasziniert ihn total, weil das so der Wirklichkeit entspricht [...] Was spielt er noch gerne? Er ist gerne vorm Spiegel. Beobachtet sich gerne selbst und bewegt sich gerne so vorm Spiegel. Auch auf Musik bewegt er sich gerne. Er hilft auch gerne mit. Also er macht gerne, wie gesagt so, dass er was mit bäckt oder mit kocht oder so mit abspült, jetzt ist unsere Spülmaschine grad kaputt, das findet er also dann ganz toll da mit abzuspülen. Es gelingt zwar nicht immer so gleich auf Anhieb, aber das ist schon - er ist gerne halt dabei und macht das mit. (3) Bücher. Guckt unheimlich gerne Bücher an. Er guckt sehr gerne Bücher an und zwar eben auch vor allem so Bücher, wo sich was - hier haben wir diese drei, genau, die sind immer hier irgendwie. Die nimmt er sich dann auch selber. (vgl. E2, [60])

Die Mutter zählt eine Vielzahl von Interessen ihres Kindes auf, die sich sowohl auf Beschäftigungen beziehen, an denen er allein Freude hat, als auch auf das Zusammenspiel mit anderen Kindern. Die Aufzählung verdeutlicht das Vertrauen, das sie in seine Entwicklungsmöglichkeiten aufgrund seiner Offenheit für die Umwelt und seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt hat. Aus ihrer Schilderung ergibt sich auch, dass sie der selbsttätigen Aneignung der Welt viel Wert beimisst.

##### *Lernprozesse ermöglichen*

Die Mutter hat eine konkrete Vorstellung davon, wie Nick Lernprozesse ermöglicht werden können:

M2: [...] er halt mit allen Sinnen irgendwie den Schulalltag mit den anderen zusammen mitbekommt, dass er aber auch durchaus eben in kleinschrittiger Art und Weise in seinem Bewusstwerden der Dinge und in seinem Erleben, wie er mit anderen zusammen in Kommunikation treten kann und wie er sich ausdrücken kann, wie er was darstellen kann, wie er vielleicht auch mit-mit Arbeitsmaterialien umgehen kann. Ob es nun mit Werkzeug oder mit anderen Dingen, das würde ich mir wünschen, dass das ausgebaut wird bei ihm. Dass das trainiert wird, dass das-dass das - auch seine Stärken gesehen werden. Also dass er wirklich in seiner Person, Persönlichkeit betrachtet wird, nicht mit seinen Defiziten, was er alles nicht kann, sondern eben wo er gerade steht, wo er gerade ist und dass das sozusagen eine Entfaltung findet. Das fände ich toll. (E2,[82])

Als Wünsche formuliert sie das gemeinsame Lernen mit anderen, das Lernen mit allen Sinnen, Unterstützung für Nick in seiner Art, sich die Welt anzueignen, die Erweiterung seiner Ausdrucksmöglichkeiten und der Möglichkeiten, mit anderen zu kommunizieren, und Möglichkeiten, um handelnd tätig zu werden. Hierbei sollten seine Stärken und seine Person im Vordergrund stehen.

### *Sicherheit über die Kommunikationsmöglichkeiten*

Nicks kommunikative Möglichkeiten beschreibt die Mutter folgendermaßen:

M2: Und wir, also man kann mit Nick ja recht gut kommunizieren. Er zeigt uns sehr viel. Er führt uns an Dinge hin. Er, also er zeigt auf die Dinge. Er macht sich klipp und klar verständlich mit Lauten, mit, ja, mit Körpersprache im weitesten Sinne. Aber noch nicht gezielte, diese klaren Gebärden. E2[28]

Die Tatsache, dass Nick nicht sprechen kann, wird von der Mutter nicht als Defizit beschrieben. Stattdessen betont sie seine Stärken im Bereich der Kommunikation und seine Möglichkeiten, sich mit Lauten oder mittels Körpersprache verständlich zu machen. Der Hinweis, dass Nick Gebärden noch nicht zielgerichtet einsetzt, deutet darauf hin, dass sie in diesem Bereich Entwicklungsbedarf sieht. Nicks Schwierigkeiten werden von der Mutter generell in Erzählungen darüber eingebettet, was er alles gern mag und kann. Zwischen den Berichten darüber, was er gern mag, erwähnt sie nur am Rande, dass er in seiner motorischen Entwicklung verzögert und auf therapeutische Hilfsmittel angewiesen ist. Auch in Bezug auf seine Wahrnehmung deutet sie an anderer Stelle lediglich an, dass er diesbezüglich Aufholbedarf hat (vgl. E2, [62]).

### *Ansatzpunkte für Lernprozesse*

Die beiden Aspekte, die aus ihrer Sicht für das Ermöglichen von Lernprozessen bei Nick relevant sind, beziehen sich auf die Art und Weise, wie sich dieser die Welt aneignet:

M2: [...] ich finde, das muss man-das muss man kennen, das muss man wissen, das muss man auch berücksichtigen bei seinem-bei seinem Vorankommen, dass er halt sich immer wieder gerne gleichem zuwendet, auch Dinge, die waren, gerne wiederholt und sich daran erfreut was war, was hat ihm Spaß gemacht, wo ist er drin aufgegangen, dass das - aber das weiß ich eben nicht inwiefern das im Schulalltag überhaupt Berücksichtigung finden kann, so. Das ist, denk ich, schwierig, denn ich würde mir - nee, das hat jetzt mit dem nichts zu tun - er macht gerne was in Gruppe, er macht gerne was mit den anderen zusammen. Er erlebt sich gerne im-im Zusammenschaffen und ich weiß nicht, das würde ich glaube ich als Pädagogin viel mehr dann noch nutzen und einfach versuchen das zu fördern, dieses Miteinander erleben. [...] (E2[84])

Die Wiederholung von Tätigkeiten, die ihm Spaß bereiten, und das gemeinsame Agieren mit anderen Kindern veranschaulichen die Vorstellungen der Mutter von Teilhabe. Ausgehend von seinen Interessen sowie seiner Neugier und Offenheit für alles um ihn herum und seiner Freude, gemeinsam mit anderen etwas zu tun, erwartet sie Lerngelegenheiten, die zusätzliche Anregungen ermöglichen und Nick dabei unterstützen, seine kommunikativen Möglichkeiten zu erweitern.

Betrachtet man die Beschreibung von Nicks kommunikativen Möglichkeiten systemtheoretisch, so scheint in seinem Fall die Beeinträchtigung der Kommunikation kein Hinderungsgrund zu sein, um adressiert zu werden. Im Vordergrund stehen für die Mutter der Wunsch, Nick zu ermöglichen, zwischen System und Umwelt zu differenzieren und Unterscheidungen treffen zu können, indem Dinge bezeichnet und benannt werden und auf diese Weise strukturelle Kopplungen von neuronalem und Bewusstseinsystem entstehen, die Voraussetzung für Autonomie sind (vgl. Luhmann 1987, S. 250; Kapitel 4.1.2.1). Hemmnisse für die Entwicklung beschreibt die Mutter nicht. Dies verdeutlicht das Vertrauen, dass sie in Nicks Entwicklungsmöglichkeiten bereits vor der Einschulung hatte, um sich ausgehend von seinen Interessen Neues aktiv anzueignen. Die Sicht der Mutter auf das eigene Kind und die damit zusammenhängenden Fragen werden in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sichtbar. Dabei stehen die Sicherheit der Mutter über die Beziehung ihres Sohnes zu seiner Umwelt und die damit verbundenen Möglichkeiten im Zentrum, um ihn in seiner Lernentwicklung zu unterstützen und ihm neue Erfahrungen zu ermöglichen.

#### **4.2.2.3 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte**

##### *Erfordernis konzeptioneller Überlegungen*

Um Nick eine Lernentwicklung zu ermöglichen, hält die Mutter ein Konzept für erforderlich:

M2: So sehe ich nur Möglichkeiten mit Nick ein Konzept auch zu erarbeiten. Für Nick. Ein Konzept klingt immer bombastisch, aber das muss es gar nicht sein. Es muss nur irgendwie aufeinander aufbauen, so... (E2,[42])

Es geht der Mutter um einen systematischen Aufbau, an dem sich pädagogisches Handeln orientiert. Im Fehlen eines schulischen Konzeptes sieht sie ein Hemmnis für die Lernentwicklung ihres Kindes. Die Mutter hatte im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zur Einschulung bereits den Eindruck gewonnen, dass Grundschulen konzeptionell noch nicht ausreichend auf Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen vorbereitet sind (E2, [2]). Sie konkretisiert ihre Vorstellungen von einer konzeptionell unterstützten pädagogischen Arbeit folgendermaßen:

M2: ich weiß, wie ein Schulalltag aussieht und wie der funktioniert und das der ratzefatze rumgeht so ein Schulvormittag auch mal. Aber dann, gut, dann ist das dann, aber dann muss man sich ja trotzdem einen

Plan für die Woche und für die nächsten Wochen machen. Und was dann - ich nehm ja nicht irgendein Spiel aus dem Regal, wie Nick es hier zu Hause macht, weil er eben mit diesem Spiel jetzt spielt, sondern ich muss mir ja schon als Lehrperson überlegen, so, wo-wo gehe ich - und da weiß ich nicht, wie sie es machen [...] (E2, [70]).

Aus ihrer eigenen Erfahrung als Lehrerin heraus geht die Mutter davon aus, dass man als Lehrkraft nicht ohne einen Plan arbeiten kann. Sie erwartet im Unterschied zur spielerischen Beschäftigung zu Hause eine längerfristige Planung, die ein zielgerichtetes und aufeinander aufbauendes Vorgehen enthält. Aus der Äußerung, sie wisse als Mutter nicht, wie die Pädagoginnen und Pädagogen dies in der Schule machten, wird ihre Unsicherheit sichtbar, die aus der von ihr wahrgenommenen Ziel- und Planlosigkeit der schulischen Akteure resultiert.

### *Fehlen von Unterstützter Kommunikation als Hemmnis*

Ein wesentlicher Aspekt, warum die Behörde der Mutter die konkrete Schule empfohlen hatte und die Mutter sich auch für diese entschieden hat, war die Tatsache, dass dort eine Sonderpädagogin mit Zusatzausbildung in Gebärdensprache arbeitet:

M2: Anfang November würde ich sagen letztes Jahr haben wir diesen ersten Förderplan vorgelegt bekommen. Und da muss ich sagen, war so von, also jetzt gerade auch, was die unterstützte Kommunikation anbelangt, Frau Busch spricht ja die Gebärdensprache und wir hatten halt gedacht, dass da vielleicht schon parallel zu der - er ist da sehr langsam und man kann mit ihm ja ganz wenig nur dosiert sicherlich nur machen, aber er nimmt mehr und mehr wahr, was passiert denn da und interessiert sich durchaus auch. Und nun wurden ja die ganzen Buchstaben eingeführt. Sie haben das wohl kurzzeitig mal probiert. da gingen sie dann dran und haben auch mal Buchstaben geknetet, aber es war nichts konsequent weiter Geführtes. Also nichts, wo man irgendwie sagt. Und dann haben sie auch gesagt: Nee, bei Nick sind Buchstaben, wir machen das jetzt zwar mit den anderen Kindern ja, aber das ist jetzt einfach halt auch noch gar nicht dran. Haben wir dann auch gesagt: Okay, dann ist es eben auch wahrscheinlich noch gar nicht dran. Wir hätten es nur schön gefunden, wenn dieses Laute und auch die Buchstaben mit einer Gebärde versehen, wenn das einfach so - und dann genau, wenn das einfach intensiver bei ihm erfolgt wäre. Nur haben sie dann eben wiederum gesagt: Da ist die Zeit nicht für da. Da haben sie nicht die Möglichkeit mit Nick im-im Einzelkontakt zu arbeiten. Und er ist vor allem ja kein Kind, dass so sagt: So, jetzt setz ich mich zu dir hin und jetzt muss es aber auch gleich funktionieren. Das geht bei Nick nicht. Das ist dann eher so ein Erspüren: Ach, jetzt ist er gerade, gut, ich glaube da ist wirklich in der Schule oftmals nicht diese Ruhe und nicht dieser Raum und nicht die-die Möglichkeit ihn da auch zu beobachten. Also ich glaube, dass es oftmals an einer zu wenigen Beobachtungsmöglichkeit hing. Aber das ist jetzt nur so eine Einschätzung von mir als Mutter. (E2, [14])

Die Mutter bringt ihre Enttäuschung zum Ausdruck, dass UK im Förderplan nicht systematisch berücksichtigt wird, was sie als hemmend für die Entwicklung von Nicks kommunikativen Möglichkeiten betrachtet. Ihre Erwartung ist gewesen, dass die Kompetenz der Sonderpädagogin konzeptionell in die Förderplanung mündet und mit Nick systematisch an der Erweiterung seines Repertoires an Lautgebärden gearbeitet wird. Die Mutter meint zwei Gründe dafür zu erkennen, warum dies nach einem Versuch

nicht konsequent weiterverfolgt worden ist: erstens die Einschätzung des Pädagogen-teams, dies entspreche nicht Nicks Bedürfnissen, und zweitens deren Zeitmangel. Aus Sicht der Mutter ist dies ein Hemmnis für seine Entwicklung, da Nick kein Kind sei, bei dem das Lernen sofort funktioniere, sondern hierbei ein „Erspüren“ erforderlich sei.

Die Mutter ist davon ausgegangen, dass der in der Kindergartenzeit begonnene systematische Prozess des Erlernens von Symbolen und ihrer Einbettung in kommunikative Prozesse unter Einbeziehung elektronischer Hilfsmittel in der Schule fortgesetzt wird und Nicks kommunikative Kompetenzen hierdurch kontinuierlich erweitert werden. Sie sieht dies als Voraussetzung dafür an, dass Nick elektronische Hilfsmittel wie einen Talker selbstständig verwenden kann, wenn er anderen etwas mitteilen möchte. Sie fürchtet einen Stillstand seiner Entwicklung durch das Fehlen von UK. Dies wiegt für sie besonders schwer, da er aus ihrer Sicht Freude am Erzählen mit dem Talker hatte (vgl. E2, [14]).

#### *Exklusion durch fehlende Hausaufgaben*

Ein weiterer Aspekt, mit dem die Mutter die schulischen Rahmenbedingungen und deren hemmende Auswirkungen anspricht, sind die schulischen Überlegungen zur Hausaufgabengestaltung:

M2: [...] also er kriegt keine Hausaufgaben auf, sodass wir nicht wissen, ach, da könnten wir mal dran weiter arbeiten. Da hatten wir anfangs drum gebeten, aber dann fand ich es auch irgendwann albern da immer wieder was - die anderen Kinder haben alle Hausaufgaben, Cora kommt mit, in der der Montessori-Schule haben sie auch in der ersten Zeit keine. Da haben sie - da ist es vom Konzept her anders, aber hier war immer Montag und Mittwoch Mathe und Dienstag und Donnerstag Deutsch. Und dann finde ich, wenn man so eine Aufteilung hat, dann muss man sich doch für die behinderten Kinder auch irgendwas überlegen. Was können die da vielleicht kleines machen und üben? [...] (E2, [32])

Für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen erhebt die Mutter einen Anspruch auf Gleichbehandlung. Wenn Hausaufgaben konzeptionell vorgesehen sind, dann gilt dies aus ihrer Sicht für alle Schülerinnen und Schüler und kann durch differenzierte Aufgaben eingelöst werden. Dass Nick auch nach mehrmaligem Bitten im Gegensatz zu den übrigen Kindern der Klasse keine Hausaufgaben bekommt, betrachtet sie als hemmend für seine Teilhabe.

Das Vertrauen der Mutter in die Schule wird aufgrund der zuvor genannten Rahmenbedingungen und fehlender Konzepte beeinträchtigt. Zur Unsicherheit der Mutter trägt bei, dass sie weder eine zielgerichtete systematische Förderplanung erkennen kann noch

eine systematische Einbeziehung von UK. Dies betrachtet sie als hemmend für die Lernentwicklung.

Betrachtet man die Kritik der Mutter an den Rahmenbedingungen und Konzepten systemtheoretisch, so lässt sich diese als Kritik an fehlenden Entscheidungen der Organisation oder als fehlende Mitteilungen über getroffene Entscheidungen auffassen. Festlegungen, die als „aktuell kommunizierte Problemlösung“ (Luhmann 2006, S. 162) betrachtet werden könnten, sind entweder nicht getroffen oder nicht kommuniziert worden. Die von der Mutter bemerkten Mängel bei den Standards und Konzepten der Schule deuten darauf hin, dass die Schule als Organisation nicht hinreichend durch entsprechende Entscheidungen für die „Unsicherheitsabsorption“ (Luhmann 2000 b, S. 222) sorgt. Dies führt bei der Mutter zu einem Eindruck von Exklusion und dem Hemmen der kommunikativen Möglichkeiten ihres Kindes.

Die Sicht der Mutter auf die schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte manifestiert sich in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen*. Pädagogisches Handeln, das nicht als zielgerichtet, planvoll und auf Konzepten basierend betrachtet wird, führt zu Unsicherheit und wird als hemmend für die Lernentwicklung verstanden. Die Ungleichbehandlung von Kindern bezüglich der Erteilung von Hausaufgaben wird als die Teilhabe hemmend betrachtet und als exkludierend empfunden.

#### **4.2.2.4 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

Die Mutter schildert Nicks erste Zeit in der Schule wie folgt:

M2: So und ja, mittlerweile, nach dem ersten Jahr, wir sind da ganz freudig und auch guter Dinge drangegangen, nach dem ersten Jahr muss-müssen wir einfach sagen, er hat sich total toll da eingefunden. Es ist seine Schule geworden, er geht freudig da eigentlich auch jeden Morgen hin. Freut sich auf sowohl die Mitschüler aber auch auf den Zivi und jetzt ist es ja der Bundesfreiwilligendiensthelfer und auch auf seine Lehrer, soweit wir das mitkriegen.

[...]

Also das, was ich vorhin schon angesprochen hab, dass er eben so Sicherheit im-im da ankommen, im-im schulischen Umfeld sozusagen, sich wohlfühlen, ankommen in dem - sich im Klassenzimmer - wobei das schon relativ schnell, dass hatten wir schon irgendwie bei diesen ersten Festchen zusammenkommen das Gefühl: Oh, er ist angekommen, er fühlt sich da wohl. Lernfortschritte Also dieses, dass er jetzt wirklich, wobei weiß man natürlich nicht, ob das jetzt nur durch die Schule oder durchs hier zu Hause regelmäßig, ob es jetzt mit der Schule verstärkter geworden ist. Aber ich denke schon, hat die da eine Unterstützung oder eine Sache geleistet, dass er auf die Toilette geht. (E2, [2];[58]).

### *Sicherheit durch Wohlfühlen*

In dem Interviewausschnitt benennt die Mutter die Bedeutsamkeit von Sicherheit für Nick. Wichtig für Nicks Gefühl des Angekommenseins sind aus ihrer Sicht an erster Stelle die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, an zweiter Stelle die Beziehung zu seiner Schulbegleitung und an dritter Stelle die Beziehung zu den Pädagoginnen und Pädagogen.

### *Ermöglichen von Lernerfolgen*

Für relevant hält sie auch die Lernfortschritte, die Nick gemacht hat, seit er zur Schule geht. Die Lernerfolge beziehen sich vor allem darauf, dass Nick nun auf die Toilette gehe. Die zunehmende Kontrolle über die Ausscheidungsfunktionen trägt zu Nicks Sicherheit bei. Sie lässt offen, ob dies durch häusliches oder schulisches Engagement bewirkt worden ist, sieht aber auf jeden Fall einen Anteil im schulischen Bereich.

### *Fehlende Teilhabe am Unterrichtsgeschehen*

Die Mutter schildert ihre Eindrücke zu einem Ritual, das während des gesamten ersten Schuljahres beinahe täglich während der Wochenplanarbeit stattfindet. Nick gehe regelmäßig zusammen mit einem anderen behinderten Kind, der Erzieherin und der Schulbegleitung aus dem Klassenraum in die Küche gegenüber, um dort Obst in kleine Stücke zu schneiden, die sie anschließend in einer Schüssel zurück in die Klasse tragen:

M2: [...] Dann kam ihm schon im letzten Schuljahr eben so Aufgaben zu, wobei die immer gleich bleiben, dass er das Obst schnippelt für die Klasse mit Mustafa meistens, mit einem anderen Integrationskind zusammen. Das klappt jetzt auch immer selbstständiger. Wobei es ihm zwischendurch glaube ich nicht gut gefällt. Er macht das dann nicht mehr gerne, weil das einfach immer wieder das Gleiche ist. Also das ist - da kamen durchaus zwischendurch auch mal eine ablehnende Haltung.

[...]

Weil er dann die Schüssel fallen gelassen hat und auch so, weil er zwischendurch einfach da unwillig rangegangen ist.

[...]

Also hier schneidet er, hier hilft er total gerne immer beim Essen kochen mit. ( E2, [4-8])

Teilhabe ist für Nicks Mutter das zentrale Kriterium für erfolgreiche Bildungsprozesse, das sich für sie darin ausdrückt, mit allen Sinnen am gemeinsamen Gegenstand handelnd die Welt zu erfassen. Sie erlebt den schulischen Alltag nicht so, dass dieser Anspruch eingelöst wird. Sie macht dies an Nicks Unwillen fest, die täglich wiederkehren-

de Aufgabe auszuführen. Die Mutter macht einen Unterschied zwischen der täglichen Aktivität und Situationen innerhalb der Familie, wo das gemeinsame Schneiden Teilhabe bedeutet. Das Lernsetting des Obstschneidens in der Schule nimmt sie dagegen als etwas wahr, wodurch ihr Sohn von der gemeinsamen Wochenplanarbeit der übrigen Kinder ausgeschlossen wird. Sie nimmt die Bedingungen, unter denen Nick im Alltag lernt, als eine mehrfach aussondernde Situation wahr: Nick habe während des Unterrichts kaum Kontakt zu den übrigen Schülerinnen und Schülern. Ihm komme eine Sonderrolle zu, bei der er nicht etwas gemeinsam *mit* den anderen mache, sondern stattdessen *für* sie. Die Mutter erlebt diese tägliche Lernsituation als ein Moment, das ihrem Wunsch nach gemeinsamen Lernen entgegensteht und Teilhabe verhindert.

Die aus systemtheoretischer Sicht für Kommunikation notwendige soziale Adressierung wird durch die tägliche Beschäftigung außerhalb des Klassenraums verhindert, weil Nick für die Mitschülerinnen und Mitschüler in der Zeit nicht präsent ist. Um adressiert werden zu können, ist körperliche Anwesenheit erforderlich, so Terfloth (vgl. Terfloth 2007, S. 86). Inklusion findet zwar in die Schule als Organisation statt, nicht aber zwingend innerhalb des Interaktionssystems Unterricht.

#### *Keine Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten durch fehlende UK*

Die Mutter bezieht sich in ihren Erwartungen an die Gestaltung des Schulalltags auf Empfehlungen der Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation. Aus ihrer Sicht ist es für die Erweiterung von Nicks kommunikativen Möglichkeiten wichtig, einen Alltagsbezug herzustellen, damit er Gebärden im Alltag „selbstständig einsetzt“ (E2, [30]). Sie bringt ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass eine solche Verknüpfung nicht hergestellt wird:

M2: Aber vieles haben sie auch gar nicht umgesetzt, umsetzen können, weil sie die Zeit nicht haben. da gab es zum Beispiel eine Sache, da sagten sie: Kann Nick Fotos machen von Dingen, die ihn interessieren, da wo er Spaß dran hat, auch gerade was so im täglichen Schulalltag passiert und dann kann er die von verschiedenen Perspektiven fotografieren, damit er auch kapiert: Ah, von oben ist es das gleiche Ding, wie von unten, wie von der Seite, wie von hinten. dass er also in seiner Wahrnehmungs- weil er das noch nicht drauf hat dieses-dieses Wahrnehmen der Dinge richtig. Und da hätten - das hätten sie so Entdeckeralbum oder Forscheralbum genannt bei den Kindern und dann so. Und da hätten die unheimlich Freude dran gehabt. und das fand ich als Vorschlag - das wäre wie so ein Projekt, was-was auch in den Unterricht in Deutsch immer wieder oder in jeglichen Unterricht. in Sachkundeunterricht, überall mit einfließen kann. Und da denke ich: Mensch, wenn ich mir für ein Kind pädagogische Überlegungen anstelle, ja, dann muss ich mich hinsetzen und muss mir mal - muss mir Gedanken machen aus dem sonderpäda- also Frau Busch kommt ja aus der Sonder- oder ist ja Sonderpädagogin, dass sie da - und wenn ich da vielleicht irgendwo ins Stocken komme, dann muss ich mir nochmal so eine Stelle - die sind da total offen. So, das fand ich halt (..) bedenklich, so. (E2, [46])



Die Mutter hatte einen gemeinsamen Besuch der Beratungsstelle für UK initiiert. Sie vermisst die Umsetzung der Ratschläge, welche die Beratungsstelle dem Team bei diesem Besuch erteilt hat, etwa das Herstellen einer Beziehung zwischen Lerngegenstand und Alltag, das Einbeziehen mehrerer Sinnesmodalitäten, das Herstellen eines Transfers von Realobjekten zur Symbolebene und die Einbeziehung unterschiedlicher Medien. Sie betrachtet es als Hemmnis für Nicks Entwicklung, dass diese Vorschläge nicht aufgegriffen werden, um seine kommunikativen Möglichkeiten zu erweitern.

#### *Weiterqualifizierung als Kennzeichen von Professionalität*

Aus dem Zitat zuvor wird darüber hinaus deutlich, dass die Mutter an die Sonderpädagogin einen Anspruch an professionelles Handeln stellt, den diese anscheinend nicht erfüllt. Aus Sicht der Mutter müsse sich die Sonderpädagogin Gedanken aus einer sonderpädagogischen Perspektive zu den auf Nick bezogenen allgemeinpädagogischen Überlegungen machen. Man müsse sich beraten lassen, wenn man in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln „ins Stocken komme“. Die Mutter kann nicht nachvollziehen, warum die schulischen Akteurinnen und Akteure vorhandene Beratungsangebote nicht nutzen und sich nicht im Bereich der UK weiterqualifizieren. Sie hält dies für „bedenklich“. Mit dieser Formulierung drückt sie aus, dass das Ignorieren von Beratungsmöglichkeiten nicht mit ihrem Verständnis von Professionalität als angemessene Ausübung der pädagogischen Tätigkeit vereinbar ist.

Betrachtet man die Äußerungen der Mutter aus systemtheoretischer Perspektive, so verweisen diese auf das von Stichweh (1996; 2005 a; 2005 b) und Luhmann (2002) beschriebene pädagogische Professionsverständnis (vgl. Kapitel 4.1.2.4). Nach Luhmann beinhaltet das Wissen von Professionen „eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (Luhmann 2002, S. 149). Durch solche Routinen verfügen die schulischen Akteurinnen und Akteure aus Sicht der Mutter mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen der Kommunikation nicht. Daneben wird von der Mutter die Notwendigkeit der Professionalisierung beschrieben. Systemtheoretisch ist eine Ausdifferenzierung von Systemen auf Selbstreferenz angewiesen (vgl. Luhmann 1987, S. 25), d. h., Professionalisierung geht mit Selbstbeobachtung, dem Aufspüren blinder Flecken und der Reflexion des eigenen Handelns einher.

Auch die Sicht von Nicks Mutter auf die Gestaltung der Lernprozesse im Alltag lässt sich mit den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* beschrei-

ben. Die Sicherheit ihres Kindes zeigt sich am Wohlfühlen in der Schule, die Schule ermöglicht auch Lernerfolge in einzelnen Bereichen. Gleichzeitig wird das tägliche Unterrichtssetting als exkludierend und die Teilhabe verhindernd erlebt. Die geringe Einbeziehung von Nicks kommunikativen Möglichkeiten und wenig Alltagsbezug werden ebenfalls als hemmend für die Lernentwicklung aufgefasst. Darüber hinaus hemmt die aus Sicht der Mutter fehlende Bereitschaft der pädagogischen Akteurinnen und Akteure zur Weiterqualifikation Nicks Lernmöglichkeiten und wird von ihr als unprofessionell erlebt.

#### **4.2.2.5 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule**

##### *Fehlende Einbeziehung von Expertise als Hemmnis*

Wie die Mutter berichtet, haben die Eltern den sonderpädagogischen Förderplan, den die Sonderpädagogin nach der Einschulung erstellt hatte, etwa drei Monate nach Schuljahresbeginn zur Vorbereitung auf ein geplantes Elterngespräch ausgehändigt bekommen.

M2: So, dazu kam es und das muss ich sagen, war so ein bisschen die erste Enttäuschung, dass sie eigentlich uns als Eltern überhaupt nicht befragt haben, dass sie uns da also gar nicht mit einbezogen haben, wo wir jetzt Nick sechs Jahre kennen und begleiten und auch mit dem Kindergarten auch nicht nochmal Kontakt oder gesagt haben: Was waren denn da jetzt für Schwerpunkte auch im -im Spielverhalten und im-im Lernverhalten? Also da kam kein Kontakt zustande. Und auch kein Kontakt zu den Therapeuten. Also das jetzt gezielt geguckt wurde: Wie hat die Logopädin über sechs Jahre fast mit ihm gearbeitet? [...] Keine Kontaktaufnahme so. Keine Informationsweitergabe. Weil wir einfach gesagt haben, das ist doch sinnvoll sowas zu nutzen. Das irgendwie mit einfließen zu lassen. ( E2, [10])

Die Mutter fühlt sich von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht als Expertin für ihr Kind wahrgenommen, die wertvolle Hinweise zu dessen Stärken, Entwicklungsbereichen und Wünschen geben könnte, und ist darüber enttäuscht, dass weder ihre noch die Expertise der Kita-Erzieherinnen und der Therapeutinnen genutzt wird, um Informationen über Nick zu erhalten, die für die Unterstützung seiner Lernprozesse wichtig sein könnten. Dies wiegt für die Mutter besonders schwer, da ihre Hinweise auf die Bedeutung dieser Informationen von der Sonderpädagogin ignoriert werden. Aus den Äußerungen der Mutter wird deutlich, dass sie eine weitergehende Erwartung an ihre Beteiligung in Bezug auf Nicks schulische Entwicklung hat und eine Kooperation zwischen Schule und Familie erwartet.

### *Unsicherheit durch unprofessionelle Gesprächsführung*

Die Mutter kritisiert den Rahmen, in dem das Gespräch zur Förderplanung in der Schule stattfindet:

M2: Nee, im Rahmen, also vorher haben wir den bekommen und dann wurde der aber auch im Gespräch nochmal thematisiert. Wobei man festgestellt hat, wir hatten glaube ich ne knappe halbe Stunde, es fing ein bisschen verspätet an, und innerhalb dieser halben Stunde sind sie eigentlich gar nicht dazu gekommen uns mal Material zu zeigen, mit dem sie mit Nick eventuell arbeiten könnten oder was sie da gerade machen. Also da sind wir gar nicht dazu gekommen. Und dann haben sie gesagt, sie würden nochmal ein Gespräch nachschicken, weil sie eben auch selber sehr unzufrieden damit waren. (E2, [18])

Die Mutter ist unzufrieden mit dem unter Zeitdruck stattfindenden Gespräch, das zudem später als vorgesehen beginnt. Daher fehlt Zeit, um über die Ziele und Inhalte der Förderung, das Lernmaterial oder Übungen zu sprechen. Sie möchte Informationen über den Alltag erhalten, habe aber stattdessen nur erfahren, wie sie als Eltern die schulische Arbeit unterstützen können, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt. Die Mutter beschreibt im Interview ihre Erwartung an eine professionelle Gestaltung von Elterngesprächen, die es erlaubt, im vorgesehenen Zeitumfang wesentliche Informationen zu vermitteln und auszutauschen. Die Art und Weise des Gesprächsverlaufs führt bei ihr zu Unsicherheit darüber, inwieweit ihr Sohn hinreichend unterstützt wird. Die wahrgenommene Unzufriedenheit der Sonderpädagogin mit dem Gesprächsverlauf unterstützt dies.

### *Eingeschränkte Kommunikation als Hemmnis*

Im Alltag findet den Erzählungen der Mutter nach Kommunikation zwischen Schule und Familie im Wesentlichen nur zwischen der Schulbegleitung und der Mutter statt, und zwar über den Talker:

M2: Eigentlich nur ausschließlich über den Talker. Wobei ich da jetzt zunehmend drum gebeten hab, weil da halt von dem Zivildienstleistenden drauf gesprochen wird mit Nick und eigentlich geht es ja bei dem Talker ja mehr so um dieses emotionale, was Nick erlebt. Also so dieses: Ha, ich hab in der Pause heute fangen gespielt und es war ganz toll mit den anderen zusammen. Oder: Mustafa war heute mit mir im Bewegungsraum. Oder: Wir haben heute gebacken, oder wir haben heute gemalt oder so irgendwie was. Und das sind die Dinge, die wir darüber erfahren. Wir haben aber keinerlei Er- und das war ja das, was wir jetzt auch in das Heft nochmal zu Beginn jetzt reingeschrieben hatten und was in Gesprächen eben von unserer Seite die Bitte geäußert wurde, dass wir einfach auch ein bisschen das, woran sie jetzt gerade mit Nick sind erfahren und auch eventuell, wie er auf die Dinge reagiert. Weil nur so können wir eben auch sagen: Ah, das hat ihn jetzt vielleicht interessiert und da können wir was daraus aufgreifen und können auch zu Hause - also er kriegt keine Hausaufgaben auf, sodass wir nicht wissen, ach, da könnten wir mal dran weiter arbeiten. (E2, [32])

Die Funktion des Talkers besteht aus Sicht der Mutter darin, dem Kind basale Verständigungsmöglichkeiten zu ermöglichen und diese auszubauen. Dem nicht sprechenden Kind soll hierdurch die Möglichkeit gegeben werden, sich auszudrücken bzw. seine Emotionen zu verdeutlichen. Auf das mehrmalige Bitten der Mutter, den Talker nicht als ausschließliches Kommunikationsmittel zu verwenden und sie zusätzlich in anderer Weise zu kontaktieren, ist offensichtlich nicht reagiert worden. Die Mutter ist enttäuscht darüber, keine Anknüpfungspunkte für häusliche Aktivitäten zu erhalten. Ein regelmäßiger Austausch zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wäre aus ihrer Sicht notwendig, damit eine Verständigung über Lernprozesse möglich wird und sich Schule und Familie bei der Förderung ergänzen.

An folgendem Interviewausschnitt über die Nutzung des Mitteilungsbuches lassen sich mehrere Probleme erkennen, welche die Mutter in der Kommunikation zwischen Schule und Familie wahrnimmt:

M2: [...] Im Mitteilungsbuch vom letzten Schuljahr steht drin: Bitte Feuchttücher mitbringen, einmal Windeln auffrischen und Sie haben die Sache noch nicht unterschrieben. Das sind die drei Mitteilungen, die da drin stehen. Da hatten wir uns auch ein bisschen mehr erhofft. Dass wir da ein bisschen mehr erfahren. [...] Also dieses, was Frau Busch jetzt - mein Mann hatte das reingeschrieben, weil ich gesagt hab: jetzt formulier du das mal kurz nur, dass wir eben gerne, dieses, was ich vorhin gesagt hatte, gerne mal so nach ner Woche gerne wüssten, wie die Themen oder was jetzt gerade dran war und dass wir auch mal gucken - dass sie kurz mal schildern, vielleicht auch anrufen, wenn sie es nicht schriftlich können, was ihn denn interessiert hat. Oder wie er dadrauf reagiert hat. Dann kam als erstes hat sie reingeschrieben, das war vorgestern, sie reingeschrieben, dass das-dass das eben nicht möglich wäre, dass sie uns da jeden Tag, wobei wir oben geschrieben hatten einmal in der Woche fänden wir es schön, wenn das klappt, dann schrieb Frau Busch: Wir seien nicht in der Lage jeden Tag uns ne Rückmeldung zu geben über das. Und dann schrieb sie eben noch, ist sie eingegangen, dass sie jetzt, ne, der nächste Satz war: in Mathe und Deutsch ist Nick eigentlich nie dabei. (..) Holla, ja, gut, dann nehmen wir das erstmal so - also das war der nächste Satz. Der sagt mir erstmal wieder: ja, also Frau Lehmann, Herr Lehmann, es tut uns leid, aber Ihr Sohn ist einfach ja nicht dabei, so. Dann kommt der nächste Satz, der hieß dann so-so ungefähr wie: Wir haben die Zehner und die Einer und die Hundert- ne, Hunderter weiß ich gar nicht, ob sie das - gemacht, eingeführt. Da war Nick kurz dabei, aber er hat nicht - aber er hat natürlich nicht gezählt. Was sagt uns dieser Satz? Dass er zwar dabei ist, aber Nick fängt an, wenn ich sag: Oh, lass uns mal zählen (schnaubt) Me-menno.[...] Jetzt weiß ich natürlich nicht, wie sie da - so, der dritte Satz war letztendlich, dass sie heute - ne, da kam noch dazwischen, er hätte für die Klasse hätte er, ach ja, genau, aber er hat natürlich nicht gezählt. Er hat für Mustafa die Äpfel zu Recht gelegt. Zum Zählen. Also er war halt dabei und hat Äpfel zurechtgelegt. Finde ich ja auch in Ordnung, kann er ja auch durchaus machen, nur irgendwas muss ja bei ihm dann da auch irgendwie weiter aufgebaut werden, so. Dann geht der nächste Satz, dass sie-dass sie jetzt am Mittwoch Feuerversuche machen werden, also heute, da wird Nick dabei sein, hat sie geschrieben, mal schauen, wie das klappt. Für mich ist selbstverständlich, dass Nick dabei ist. Das muss sie uns nicht schreiben im Grunde. (E2, [70-72]).

### *Kommunikation als Belastung*

Auf den Wunsch nach Informationen über den schulischen Alltag wird aus der Sicht der Mutter seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure mit Abwehr reagiert. Dies drücke sich zum einen in der direkten Aussage aus, nicht in der Lage zu sein, täglich Rückmeldung zu geben, und zum anderen darin, dass statt Informationen Mitteilungen in das Mitteilungsheft geschrieben werden, die Aufforderungen an die Eltern enthalten. Dass die Mutter nicht selbst ihren Wunsch nach mehr Informationen ins Heft schreibt, sondern ihren Mann darum bittet, zeigt, dass ihrer Wahrnehmung nach die Beziehung zu den schulischen Akteurinnen und Akteuren bereits belastet ist. Einerseits nimmt sie die Differenz der Erwartungen an die Kommunikation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und sich selbst wahr, gleichzeitig bemühe sie sich immer wieder, den Kontakt zur Schule nicht abbrechen zu lassen. Missverständnisse gibt es darüber hinaus beim Aushandeln der Häufigkeit der Kommunikation: Während die Eltern laut der Mutter um wöchentliche Informationen bitten, wird dies von der Sonderpädagogin offensichtlich als Aufforderung verstanden, täglich ins Mitteilungsbuch zu schreiben, der sie gleichwohl nicht bereit ist nachzukommen. Kommunikation zwischen Schule und Familie wird sowohl von der Mutter als offensichtlich auch von der Sonderpädagogin als Belastung empfunden.

### *Wahrnehmung von Exklusion*

Im Interviewausschnitt geht es um die Gestaltung der Lernprozesse. In der Notiz teilt die Sonderpädagogin in Beantwortung der Fragen der Mutter nach dem Schulalltag mit, in Mathematik und Deutsch sei Nick nie dabei. Von der Mutter wird dies so interpretiert, dass er nicht mit den anderen lerne. Dies bestätigt ihre Wahrnehmung eines exkludierenden Lernsettings, das die Mutter bereits vor der Einschulung im Rahmen ihrer Hospitation als Alltag wahrgenommen hat. Ein weiterer Satz zur Beschreibung des aktuellen Mathematikthemas, in dem die Lehrerin formuliert, Nick sei kurz dabei gewesen, habe aber nicht mitgerechnet, verstärkt diesen Eindruck. Die Informationen zur inhaltlichen Arbeit bzw. Nicks Lernen empfindet die Mutter als Hinweis darauf, dass ihr Sohn nicht Teil der Klasse ist, sondern vielmehr eine Aussonderung erfährt und dadurch nicht selbstverständlich am Geschehen in der Klasse teilnimmt.

Dass ihr Sohn nicht Inklusion, sondern Exklusion erfährt, zieht sich aus Sicht der Mutter wie ein roter Faden durch die Mitteilungen der Sonderpädagogin. Sie schließt aus der alltäglichen Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren auf

eine Exklusion ihres Kindes und macht die Erfahrung, dass hierüber keine Verständigung möglich ist. Dies führt zu sich immer wiederholenden Enttäuschungen:

M2: „Nichts. Und da bin ich dann wieder enttäuscht. Das ist also schon so eine Mischung aus-aus dabei sein dürfen aber auch enttäuscht sein. (E2, [102]).

Die stetige Enttäuschung darüber, dass ihr Wunsch nach Teilhabe für Nick nicht erfüllt wird, wird durch die Kommunikation zwischen der Schule und ihr verstärkt.

#### *Unsicherheit durch Signale der Überforderung*

Aus dem Elterngespräch im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres, das sie selbst als sehr belastend empfindet, nimmt die Mutter eine Angst der schulischen Akteurinnen und Akteure mit, den Erwartungen der Eltern nicht genügen zu können, und wertet die Schilderungen der Pädagoginnen als Ausdruck von Überforderung:

M2: Im zweiten Halbjahr war es für mich sehr hart muss ich sagen. Da hab ich geweint im Gespräch, weil es - da war ich alleine auch drin, da war mein Mann nicht dabei. Letztendlich klang in dem ganzen Gespräch an, dass sie eigentlich keine Zeit für Nick finden und dass sie im Grunde mit Nick da überfordert sind. Dass sie eigentlich, dass sie das Gefühl haben, sie werden Nick nicht gerecht und ja, ich hab dann irgendwann an einem bestimmten Punkt des Gesprächs gedacht: Ja, möchten Sie dann, dass wir Nick auf eine andere Schule schicken oder was wollen Sie mir denn jetzt als Mutter damit sagen? Im Grunde muss man dann Überlegungen anstellen, wo hole ich mir Hilfe her? Wie kann ich - bekomme ich andere Kapazitäten in die Klasse, damit ich mich diesem einen Kind noch intensiver zuwenden kann? Aber es kamen keine [...] (E2, [42]).

Die Mutter erlebt die Situation als exkludierend: Ihr Sohn wird den Anforderungen nicht gerecht, welche die Schule an eine Schülerin bzw. einen Schüler stellt. Sie betrachtet die Äußerungen des Teams als Aufforderung, Nick umzuschulen. Gleichzeitig nimmt sie wahr, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht selbst aktiv werden, um mit ihrer eigenen Überforderung umgehen zu können.

#### *Unsicherheit durch Delegieren von Verantwortung an die Eltern*

Die Schule beklagt aus Sicht der Mutter die mangelnde Ausstattung mit personellen Ressourcen, fühlt sich aber für die Veränderung der Lage selbst nicht zuständig:

M2: Daraufhin hab ich dann ge-gefragt, ob es sinnvoll wäre, dass Nick mehr Betreuung, also durch einen Eingliederungshelfer, der pädagogisch eher also eine Ausbildung hat. Ob nun eine Heilerzieherin oder Heilerzieher oder ein mit einer sonderpädagogischen Ausbildung. Da war das aber alles noch relativ in der Schwebe, wie das überhaupt machbar ist. Also mir wurde jetzt mitgeteilt von der Eingliederungsstelle bei der Behörde, dass es die Schule eigentlich in die Wege leiten muss. Weil die auch noch mal ein Gutachten da und einen Antrag stellen muss. Frau Busch hatte das an uns abgegeben. Wir müssten uns da - also wenn, dann müssten wir als Eltern da aktiv werden und was unternehmen. Sonst - sie hätten -

ihnen wären da die Hände gebunden. Weil sie eben in der vollen Besetzung so in der Dreierbesetzung ja. (E2,[46])

Als mögliche Ursachen für die Überforderung scheinen für die Mutter Zeitmangel und die fehlende Qualifikation der Schulbegleitung in Frage zu kommen. Die Aufforderung der Sonderpädagogin, die Mutter möge eine qualifizierte Heilerzieherin beantragen, stellt sich im Nachhinein als falsch heraus, da die Zuständigkeit hierfür bei der Schule liegt. Für die Mutter ist das Nichtwissen der schulischen Akteurinnen und Akteure um die schulische Verantwortung für die Beantragung ein weiterer Grund, um an deren Professionalität zu zweifeln. Im Interview mit Nicks Mutter nimmt die Kommunikation zwischen Schule und Familie einen großen Anteil ein. Die Zusammenarbeit zwischen Nicks Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren ist aus Sicht der Mutter durch fehlende Informationen, die fehlende kooperative Gestaltung des Austauschs bzw. generell das Fehlen von Austausch gekennzeichnet. Die Kommunikation, die zwischen Schule und Familie zustande kommt, ist von Missverständnissen geprägt, der Wahrnehmung der Mutter, dass ihr Kind nicht gesehen und nicht einbezogen wird, und von Aufträgen, welche die die Mutter aus den Gesprächen und den schriftlichen Mitteilungen ableitet. Sie ist aufgrund ihrer anderen Erwartung an die Zusammenarbeit von Schule und Familie dementsprechend enttäuscht. Die Gespräche zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie der Familie werden von ihr wegen der ausgesendeten Überforderungssignale und der wiederholten Wahrnehmung von Exklusion im Alltag zunehmend als Belastung empfunden.

Systemtheoretisch betrachtet beinhaltet Kommunikation als soziales System einen dreischrittigen Prozess von Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann 1987). Kommunikation kommt nach Luhmann erst durch die Annahme der Mitteilung zustande (vgl. Luhmann 1987, S. 194). Aus der Erzählung der Mutter geht hervor, dass ihre Kommunikationsangebote von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht angenommen werden. Das Bemühen, Anschlussfähigkeit herzustellen, ist auf diese Weise zum Scheitern verurteilt. Schriftliche Kommunikation im Mitteilungsheft und Aufnahmen von Mitteilungen mit dem Talker ersetzen die Face-to-Face-Interaktion. Die schriftlichen Mitteilungen werden als Entscheidungen des Systems Schule wahrgenommen, die nicht verhandelbar sind. Dadurch entstehen keine Interaktionen, die ein soziales System darstellen, indem die beteiligten Bewusstseinsysteme etwa die jeweils andere Perspektive einbeziehen, um die eigene Sicht zu reflektieren und die von ihnen verwendeten Begriffe in gleicher Weise mit Sinn füllen.

In der Sicht der Mutter auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie münden die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* zusammen: Für Nicks Mutter gestaltet sich die Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren in einer Weise, die zur Verunsicherung über die getroffene Schulentscheidung beiträgt. Gleichzeitig verstärkt sich für die Mutter durch die Art der Kommunikation der Eindruck, die Lernprozesse ihres Kindes würden nicht hinreichend unterstützt oder sogar gehemmt. Die mütterliche Erfahrung der Kommunikation zwischen Schule und Familie als Belastung und die elterliche Enttäuschung führen zu einem Verlust des Vertrauens in das gewählte Bildungsangebot.

#### **4.2.3 Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... und ich hatte immer, wenn ich ehrlich sein soll, gehofft, er kommt nicht ...“ (T2, [35])**

Das Finden eines Termins für das Interview erwies sich als kompliziert. Mehrere Vorschläge wurden von der Sonderpädagogin mit dem Hinweis auf andere Verpflichtungen des Teams abgelehnt, bis das Interview mit einigen Wochen Verzögerung schließlich im Rahmen einer Teamsitzung stattfinden konnte. Zu diesem Zeitpunkt hatten bereits mehrere ganztägige Hospitationen im Rahmen dieses Projekts in der Klasse stattgefunden.

##### **4.2.3.1 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse**

###### *Unsicherheit gegenüber dem Kind*

Die Schwere von Nicks Behinderung wird von der Sonderpädagogin gleich zu Beginn des Interviews als Herausforderung bezeichnet, die sie bereits vor der Einschulung im Rahmen einer Hospitation in dessen Kita erkannt habe:

SOPÄD2: Und Nick ist ja das erste schwer mehrfach behinderte Kind, was wir hier an der Schule haben. Wir hatten ja vorher auch [Name eines Kindes. S.P.]. War die auch schwerst-, ja, doch die war auch schwerstbehindert (T2, [11]).

[...]

SOPÄD: Also da die - ist die Mutter hier mit ihm zusammen gewesen. Die hat sich das ja sehr gewünscht. Und hat aber jemand anders das Gutachten geschrieben und ich hatte immer, wenn ich ehrlich sein soll, gehofft er kommt nicht (lacht), weil ich dachte: Oh, das wird hart, das wird hartes Brot, so. Wie macht man das überhaupt, das ist ja - für mich ist er halt - war klar, geistig behindert und ganz unten. Das ich halt gucken muss, wie krieg ich das - in der ersten Klasse gesagt, stell ich mir das noch möglich vor. Zweite Klasse schon schwieriger und dritte und vierte finde ich es halt schwierig (T2, [35]).



Nachdem die Sonderpädagogin Nick zunächst als das erste Kind an der Schule bezeichnet, das „schwer mehrfach behindert“ sei, fällt ihr ein, dass es bereits ein weiteres entsprechendes Kind gegeben hat. Sie betrachtet Nick bereits vor der Einschulung aufgrund seiner Beeinträchtigung als potenzielle Belastung für die zukünftige Klasse. Bestimmend für ihre Beschreibung sind ihre fehlenden Einflussmöglichkeiten auf die elterliche Entscheidung, ihre Unsicherheit in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen und das Gefühl der Überforderung zum damaligen Zeitpunkt. Mit der Beschreibung Nicks als „geistig behindert und ganz unten“ macht sie deutlich, dass sie eine Bewertung anhand seiner kognitiven Möglichkeiten vornimmt. An der Bezeichnung „hartes Brot“, die sie wählt, um die aus damaliger Sicht erwartete Herausforderung zu beschreiben, wird die Schwere der Aufgabe für sie deutlich. Das Gefühl der Überforderung speist sich unter anderem aus den Erfahrungen mit einem anderen Kind und dessen Eltern von 2006 bis 2010 und der Übertragung der damals wahrgenommenen zunehmenden Schwierigkeiten auf das neue Kind. Sie formuliert ihre Sorge vor elterlichen Ansprüchen, denen sie nicht gerecht werden kann, und konstruiert im Vorwege auch mögliche Bedenken der übrigen Eltern (vgl. T2, [36]).

Luhmann unterscheidet zwischen Entscheidern und Betroffenen (vgl. Luhmann 1991, S. 111 ff.), die für ihn Gegenbegriffe darstellen und sich gegenseitig bedingen. Entscheidungen erzeugen stets Betroffenheit bei anderen Personen (vgl. Luhmann 1991, S. 115). Betrachtet man die Äußerungen der Sonderpädagogin aus systemtheoretischer Sicht, so erlebt man sie als Betroffene der elterlichen Entscheidung. Anders als in der Vergangenheit, als sie Entscheidungen über die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen mittreffen konnte, ist sie jetzt der elterlichen Entscheidung ausgeliefert. Sie kann nur darauf hoffen, dass alles gut geht oder Nick am Ende doch nicht kommt. Die Einschulung eines Kindes mit erheblichen Beeinträchtigungen stellt eine Gefahr für sie dar. Künftige Schäden können nicht auf eine von ihr getroffene Entscheidung zurückgeführt werden, sondern werden extern zugerechnet (vgl. Luhmann 1991, S. 112), etwa den Eltern. Die schulischen Akteurinnen und Akteure betrachten Nicks Beeinträchtigungen in der Anfangszeit daher als Herausforderung, von der sie sich nicht sicher waren, ob sie zu bewältigen sei, auf die sie aber auch keinen Einfluss zu haben glaubten.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sind für die schulischen Akteurinnen und Akteure im Zusammenhang mit Nick und der Beschreibung seiner Lernprozesse bedeutsam. Im Interview mit dem pädagogischen Team werden in

besonderer Weise die eigene Unsicherheit gegenüber dem Kind und dessen Beeinträchtigungen als hemmend für den schulischen Alltag hervorgehoben.

#### **4.2.3.2 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte**

##### *Sicherheit durch Abgrenzung von Aufgaben und Zuständigkeiten*

Die Klassenlehrerin grenzt ihre Tätigkeit gleich zu Beginn des Gesprächs sehr deutlich von der Tätigkeit der übrigen Teammitglieder ab:

KL2: Also ich bin ja hier die Klassenlehrerin und ich arbeite hauptsächlich mit den anderen Schülern zusammen. Also arbeite im, ja, im Matheunterricht mache ich auch Kleingruppen mit den I-Kindern, aber mit Nick speziell nicht, arbeite ich so nicht. Ich hatte schon mal eine Stunde mit ihm im Bällecken, um ihm näher zu sein, um ihn besser kennen zu lernen. Aber ich arbeite nicht mit ihm. Aber wir besprechen trotzdem, was gut für ihn sein könnte und ich bekomme alles - nicht alles natürlich aber schon sehr viel mit, was mit ihm gemacht wird. Aber grundsätzlich bin ich hier für die anderen Kinder da. (T2, [7]).

Sie betont die Differenz der Aufgaben innerhalb des Klassenteams und grenzt die Verantwortungsbereiche voneinander ab. Auch die übrigen Teammitglieder tun dies, zeigen sich aber flexibler bei der Beschreibung der Gestaltung ihrer Arbeitsbereiche. Die Erzieherin bezeichnet sich als verantwortlich für die Integrationskinder (vgl. T2, [9]). Der Schulbegleiter fühlt sich nicht nur für die Betreuung Nicks zuständig, sondern auch dafür, „[w]ie er arbeitet, was er arbeitet, in der Pause, dass er sich nichts tut“ (T2, [10]). Er fühlt sich aber auch am Rande für alle Kinder der Klasse zuständig, gleichgültig, ob sie „Integrationskinder“ oder „normale Kinder“ sind (vgl. T2, [10]). Die Sonderpädagogin versteht ihre Rolle umfassender als die übrigen Teammitglieder:

SOPÄD2: Ich sehe das allerdings ein bisschen anders. Ich kann natürlich nicht sagen: ich bin nur für die I-Kinder zuständig. Das finde ich geht gar nicht, dann kann ich keine Integration machen. Also sehe ich mich für die I-Kinder und für die anderen Kinder, um die auch zu verbinden oder mit denen zusammen was zu machen [...] Und dies ist immer eine große Herausforderung, finde ich. Aber ich bin nicht immer nur für Nick und so. Ich guck jetzt genau was Nick macht oder ich guck nicht genau, was die anderen I-Kinder machen. Sondern immer mehr, ja, so im Gesamten. Und sprech dann ja einmal in der Woche Team, dann sprechen wir, wie wir was machen können. (T2, [11-13]).

Die Sonderpädagogin grenzt sich deutlich von der Klassenlehrerin und deren Auffassung von der Aufteilung der Zuständigkeiten ab, versteht sich aber im Prinzip als zuständig für alle, indem sie den Blick auf das ganze Lernsetting hat/richtet. Die wöchentlichen Teambesprechungen sieht sie als den Ort, wo sie ihre Vorstellungen einbringen kann. Die Sonderpädagogin sieht sich ferner als Mittlerin zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und den übrigen Erwachsenen im Team. Allen ist

sehr daran gelegen, die eigene Position darzustellen und auf Differenzen hinzuweisen, die sich auch im Alltag in unterschiedlichen Vorgehensweisen widerspiegeln. Von allen wird die Unterscheidung Integrations-/Nicht-Integrationskinder vorgenommen, die sich in unterschiedlichen Zuständigkeiten und unterschiedlichen Auffassungen über ebendiese ausdrückt. Die Äußerungen der schulischen Akteurinnen und Akteure weisen auf unterschiedliche Vorstellungen innerhalb des Teams davon hin, was Integration bedeutet. Sie sind zugleich ein Anzeichen dafür, dass es bezüglich der Gestaltung des Alltags nicht zu einem Konsens gekommen ist und die unterschiedlichen Vorstellungen offensichtlich nicht miteinander ausgehandelt wurden bzw. werden. Eine Hierarchie innerhalb des Teams wird dadurch sichtbar, dass die Klassenlehrerin die Definitionshoheit über die Unterrichtsgestaltung hat und die Sonderpädagogin diese für sich in einigen Fachstunden beansprucht.

#### *Unsicherheit durch unklare Strukturen der Teamsitzungen*

Die Struktur der wöchentlichen Teamsitzungen beschreibt die Klassenlehrerin als Versuch, Teamsitzungen durchzuführen, denn diese fallen stets aus, wenn Fortbildungen und Konferenzen stattfinden (vgl. T2, [18-22]). Die Schulbegleitung nimmt aufgrund der fehlenden Berücksichtigung von Koordinationszeiten im Dienstplan nicht daran teil. Auf die Frage nach der Existenz von Fallkonferenzen beschreiben die Teammitglieder, dass diese nicht geplant werden, sondern anlassbezogen im Rahmen der Teamsitzungen stattfinden. Der aus Sicht der Sonderpädagogin „intensive“ (vgl. T2, [29-30] Austausch besteht in einer Aufteilung von Aufgaben.

#### *Sicherheit durch den Einsatz diagnostischer Verfahren*

Die Sonderpädagogin zählt eine Reihe diagnostischer Instrumente auf, die zum verbindlich anzuwendenden Repertoire aller Hamburger Grundschulen gehören, und ergänzt diese durch einige spezielle Tests, die häufig von Beratungslehrkräften sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen durchgeführt werden. Die Klassenlehrerin ist einerseits von der Menge der diagnostischen Verfahren überrascht, andererseits berichtet sie von einem vollen Ordner mit Testergebnissen, den sie hat (vgl. T2, [233-234]; [242]). Die Sicherheit der Sonderpädagogin bei der Beschreibung dieser Instrumente steht im Gegensatz zur ausgesprochenen Unsicherheit der Klassenlehrerin über die Nutzung diagnostischer Verfahren an der Schule.

### *Unsicherheit durch fehlende Orientierung*

Die Sonderpädagogin hat sich in den vergangenen vier Jahren in Ermangelung eines hamburgischen Lehrplans am Lehrplan Baden-Württembergs orientiert. Sie reflektiert ihre Tätigkeit anhand eines aktuellen Hamburger Bildungsplanentwurfs und berichtet über ihre Erleichterung darüber, dass dieser wiedergibt, was sie selbst für das richtige pädagogische Handeln hält und im Alltag ohnehin getan habe (vgl. T2, [112]). Zur Unsicherheit der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie bezüglich der Abgrenzung ihrer Aufgaben trägt das Fehlen von verbindlichen Standards bei, wie einem Bildungsplan oder diagnostischer Verfahren, die allen bekannt sind. Darüber hinaus führen häufig ausfallende Teamsitzungen zu Unsicherheit, sodass Absprachen des Teams zwar eingeplant, aber nicht vollzogen werden. Die unterschiedlichen Vorstellungen von gelingenden Lernprozessen innerhalb des Teams werden daher nicht thematisiert. Aus dem gleichen Grund finden nur wenige Reflexionsprozesse innerhalb des Teams statt, in denen die Anschlussfähigkeit des Handelns überprüft werden könnte.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren in zweifacher Weise als bedeutsam für die Kontextbedingungen angesprochen. Sie grenzen in besonderer Weise ihre Arbeitsaufgaben voneinander ab und stellen damit Sicherheit über die Anforderungen in ihrem jeweiligen Bereich her. Fehlende konzeptionelle Vorgaben werden als Hemmnis empfunden.

#### **4.2.3.3 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

##### *Lernerfolge ermöglichen*

Die Mitglieder des pädagogischen Teams stellen das Lernsetting vor, das sie täglich in den Tagesablauf integriert haben. Es soll veranschaulichen, in welcher Weise sie Lernerfolge ermöglichen wollen:

SOPAD2: Was wir ganz gut finden ist eigentlich das mit dem Obst. Das gefällt den Eltern aber auch schon nicht mehr. Dass wir hier Obst in der Klasse haben. Also andere Eltern besorgen Obst und dann

ERZ2: Schneidet

SOPAD2: Schneidet Frau G (ERZ2) das und macht dann immer zählen.

KL2: Auch unheimlich gut für ihn.

SOPAD2: Also so lebenspraktische Dinge, die ja auch wichtig sind. Das hatte ich auch nochmal angesprochen. Dass es wichtig ist, auch wenn er später mal in einer Wohngruppe lebt, was ich annehme, da ist die Mutter fast abgedreht.

KL2: Dieses blöde Obstgeschnippel.

SOPAD2: Obstgeschnippel und Wohngruppe. Sie könne überhaupt gar nicht sagen, ob er nun mal schreiben und lesen und rechnen lernt und was ganz anderes macht. Also die Mutter ist noch gar nicht da, wo ich ihren Sohn sehe.

ERZ2: Also mir ist neulich zum Beispiel aufgefallen in der Küche, dass Nick - ich hab Nick gesagt: So, hol jetzt die Stühle für uns. Und er hat genau wie Stühle hingelegt, hingestellt. Ich wusste nicht: Ist das jetzt Zufall oder durch diese ständige Wiederholung ist das so passiert?

FSJ2: Aber zu Hause sind ja auch vier Leute bei ihm. (T2, [118-126])

Das tägliche Obstschneiden ist in pädagogische Überlegungen eingebettet, die „unheimlich gut für das Kind“ und „wichtig“ sind. Lernen soll mit einem Kompetenzzuwachs verbunden sein, der auf die ferne Zukunft gerichtet ist und sich an von ihnen getroffenen und an das Kind herangetragenen Festlegungen orientiert. Unsicherheit besteht bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren darüber, ob mit diesem Vorgehen Lernfortschritte erzielt werden.

#### *Sicherheit durch Erfolge im ersten Schuljahr*

Sicherheit vermitteln den schulischen Akteurinnen und Akteuren Nicks Lernerfolge im ersten Schuljahr. Als wichtigste Fortschritte werden von der Sonderpädagogin und der Erzieherin genannt, dass Nick Spaß hat, die Ablösung von zu Hause gelungen ist und er gern in die Schule kommt. Als Grund hierfür wird von der Klassenlehrerin „ein hingebungsvoller Zivi“ (T2, [221]) im ersten Schuljahr betrachtet, der sich besonders für Nick engagiert und auch dessen Sehschwierigkeiten entdeckt hat, was zur Versorgung mit einer Sehhilfe geführt hat.

#### *Unsicherheit über die Wirkung des pädagogischen Handelns*

Die Erzieherin und die Sonderpädagogin beschreiben ihren Alltag mit Nick wie folgt:

ERZ2: Naja, wir versuchen soviel wie möglich Nick im Unterricht zu integrieren und wenn das möglich ist, dass er bei uns bleibt, dann bleibt er hier im Unterricht. Sowas wie Erzählkreis, da erzählen alle Kinder was und Nick hat seinen Talker und da erfahren die Kinder, was er so nachmittags gemacht hat. Und er versucht auch mitzusingen. er singt ja nicht, er macht ja Laute, verschiedene Laute, aber er ist ja dabei. Man merkt, dass ihm das Spaß macht, das mitzusingen. Er stört auch nicht, aber wir wissen auch nicht, beziehungsweise ich weiß ja nicht, ob er tatsächlich zuhört, was die anderen Kinder erzählen.

SOPAD2: Also was ich wichtig finde, das ist ja ne Entwicklung. Und wenn man mal genau guckt, hat es ja eine Entwicklung gegeben. Am Anfang hat er überhaupt gar nicht auf seinen Talker geguckt oder drauf gedrückt. Und am Anfang ist er auch nicht sitzen geblieben im Kreis. Also ich finde für ihn hat er schon unheimlich viel gelernt. Das sehen natürlich nur wir so - oder wir haben es vielleicht auch schon fast vergessen, was er gelernt hat. (vgl. T2, [40-42])

Die Erzieherin bezeichnet sowohl die Aktivitäten der schulischen Akteurinnen und Akteure als auch die Aktivitäten Nicks als „Versuche“. Aus dieser Bezeichnung lässt sich die Unsicherheit ablesen, die den Schulalltag begleitet. Nick nimmt an Aktivitäten teil, etwa indem er das Singen mit Lauten begleitet. Die Äußerungen der Erzieherin machen Nicks Beeinträchtigungen gleichzeitig als Herausforderung für sie selbst und die Kommunikation in der Klasse sichtbar. Sie veranschaulichen ihre Schwierigkeiten, etwa nachzuvollziehen, ob bzw. was Nick hört und versteht. Ihr ist wichtig, ihn als den Unterricht nicht störend zu beschreiben. Gleichzeitig bleiben in ihrer Schilderung die Versuche des pädagogischen Handelns diffus, Nick zu integrieren oder ihm Lernprozesse zu ermöglichen.

#### *Sicherheit durch Entwicklung*

Die Sonderpädagogin hält es für wichtig, dass eine Entwicklung zu erkennen ist, und bemisst den Erfolg der pädagogischen Bemühungen an der Veränderung. Sie hat eine subjektiv gefühlte Wahrnehmung von einer Entwicklung, die sie am Drücken des Talkers und am Sitzenbleiben im Kreis festmacht. Gleichzeitig beschreibt die Sonderpädagogin, dass die Entwicklung schwierig zu beschreiben sei, weil sie als Team schon fast vergessen hätten, was er seit der Einschulung gelernt habe.

#### *Sicherheit durch das Vermeiden von Enttäuschungen*

Auf die Frage nach den Zielen des pädagogischen Handelns antwortet zunächst der Schulbegleiter. Er sieht keine Herausforderungen und hat sich keine Ziele gesetzt, gleichwohl würde es ihn freuen, wenn Nick in dem Jahr, in dem er ihn betreut, Lernfortschritte machte oder er zumindest seine derzeitigen Kompetenzen verfestigen könne. Die Erzieherin unterstützt die Aussagen des Schulbegleiters. Für sie ist die Freude über die tägliche Entwicklung wichtig. Aus ihrer Sicht ist es problematisch, Ziele zu setzen, weil man stets von ihnen abweichen muss oder enttäuscht wird (vgl. T2, [297-299]). Für die Klassenlehrerin ist die größte Herausforderung die soziale Integration Nicks in die Klasse, die für sie darin besteht, dass Nick „weiter so von den anderen Kindern aufgenommen wird ...“ (T2, [300]). Dabei geht sie von ihren Erfahrungen in früheren Klassen aus, in denen in den Jahrgängen 3 und 4 die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den anderen ausgegrenzt wurden (vgl. T2, [300]).

### *Unsicherheit über den Sinn von Unterstützter Kommunikation*

Beim gemeinsamen Besuch des Teams und der Mutter in der Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation wurde geraten, Nicks visuelle Wahrnehmung durch ein Fotoalbum zu unterstützen, um einen Bezug zwischen Realobjekten und deren zweidimensionaler Darstellung herzustellen und Wiedererkennungsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. T2, S. [201]). Die Sonderpädagogin interpretiert dies als Auftrag an die Eltern, die entsprechenden Bildkarten zu erstellen, und nicht als ihre Aufgabe, für entsprechende Lernmaterialien zu sorgen. Sie erkennt ferner keinen Sinn in dem vorgeschlagenen Aufgabenformat, da sich bei der Arbeit mit den Bildkarten gezeigt habe, dass Nick das Zuordnen beherrsche (vgl. T2 [201]).

Der Alltag der schulischen Akteurinnen und Akteure scheint von Unsicherheit und Versuchen des pädagogischen Handelns geprägt zu sein, deren Ergebnis unklar ist. Weder die Erzieherin noch die Sonderpädagogin sind sich sicher, ob ihre pädagogischen Bemühungen erfolgreich sind. Die Teammitglieder vermeiden es, Ziele festzulegen, aus Angst vor der Enttäuschung, mit ihren Maßnahmen nichts oder weniger als geplant zu erreichen. Sie unterziehen ihr Bemühen auch keiner systematischen Überprüfung.

Luhmann beschreibt die „Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe“ (Luhmann 2002, S. 148) als Kennzeichen der pädagogischen Profession. Zur Ausübung der pädagogischen Profession gehört es seiner Ansicht nach, mit dem Risiko des Scheiterns zu leben (vgl. Kapitel 2.5). Professionalität zeige sich in Mut und Gleichmut, nämlich dem Aushalten von Erfolgen und Misserfolgen durch Gelassenheit (vgl. Luhmann 2002, S. 152). Entsprechenden Mut zeigen die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht, wohl aber Gleichmut bezüglich der Wahrnehmung von Nicks Lernerfolgen. Von Luhmann wird als Begründung für die Zugehörigkeit zum Lehrberuf neben dem akademischen Abschluss angeführt, dass man sich für hinreichend ausgebildet hält, „weiterer Belehrung nicht für bedürftig“, daneben würde im Lehrberuf eine qualitative Evaluation „für überflüssig und gegebenenfalls für inkompetent gehalten“ (Luhmann 2002, S. 151). In diesem Sinne entsprechen die schulischen Akteurinnen und Akteure mit ihren Vorstellungen der von Luhmann beschriebenen Profession des Lehrberufs.

Die schulischen Akteurinnen und Akteure signalisieren die Bedeutsamkeit der Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* im Zusammenhang mit der Gestaltung des Bildungsangebots durch sie, indem sie die Unsicherheit ihres pädagogi-

schen Handelns beschreiben und dessen Einfluss auf das Ermöglichen von Lernprozessen diffus bleibt.

#### **4.2.3.4 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern**

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist an der Schule nicht durch die beiden festgelegten Elternabende und das zweimal im Jahr stattfindende Lernentwicklungsgespräch institutionalisiert. Es gibt keinen täglichen persönlichen Austausch zwischen Schule und Familie, da Nick mit dem Schulbus kommt. Das tägliche Besprechen des Talkers ist vom Team die Schulbegleitung delegiert worden.

##### *Erkennen ermöglichen*

Bei der Sonderpädagogin ist der Eindruck entstanden, dass die Mutter die Behinderung des Sohnes nicht sieht bzw. nicht akzeptiert und diese deshalb ablehnend auf die pädagogischen Maßnahmen reagiert. Die größte Herausforderung sieht sie darin, „den Eltern klarzumachen, dass ihr Kind geistig behindert ist“ (T2, [291]). Sie betrachtet sich als Expertin für das Kind, die für Aufklärung sorgen bzw. die Eltern zu einer Änderung ihrer vermeintlich falschen Einschätzung des Kindes bewegen muss.

##### *Unsicherheit durch elterliche Anforderungen*

Im Rahmen des Besuchs der Mutter vor der Einschulung im Vorfeld der Entscheidung wird diese von der Sonderpädagogin als „angestrengt“ (T2, [35]) wahrgenommen. Die Sonderpädagogin beschreibt ihre bereits damals vorhandene Sorge, den Ansprüchen der Eltern von Nick nicht gerecht werden zu können.

##### *Unsicherheit durch belastende Alltagskommunikation*

Die Sonderpädagogin beschreibt die Alltagskommunikation mit der Mutter als für sich belastend:

SOPAD2: Die Mutter ruft mich sehr oft an und findet kein Ende am Telefon. Ich bin leider auch so ein Typ, die kein Ende findet und dann erzählt sie mir manchmal eine ganze Stunde. Und manchmal wird das Gespräch - wird sie laut und manchmal krieg ich dann wieder den Bogen, aber es ist oft so, dass ich das Gefühl habe, sie will, dass wir das schaffen, das Nick spricht. Sie meint in ihm steckt ganz viel, dass er reden will und reden will und warum machen Sie nicht noch was mit dem Talker? Warum lernt er nicht mehr Gebärden? Er kann doch schon alle Farben! Und dann sag ich immer: Das sehe ich so nicht. Wenn man jetzt sagt: Mach mal rot, macht er vielleicht so, aber wenn ich dann immer mit Frau Busch und Florian darüber spreche, sagen die immer: Nein. Also.(T2,[106])



Die Mutter, die in der Regel die Gesprächsinitiative übernimmt, wird durch die Häufigkeit der Anrufe, die Dauer, die Fragen, hinter denen Aufforderungen stehen, und die Art und Weise, mit der diese geäußert werden, von der Sonderpädagogin als belastend empfunden. Die Sonderpädagogin steuert das Gespräch nicht, sondern verhält sich bei der Gesprächsführung wie bei einem privaten Telefonat. Gleichzeitig gibt sie zu erkennen, dass sie die Sichtweise der Mutter nicht in ihr eigenes pädagogisches Handeln einbezieht. Aus der Darstellung des Ablaufs kann man den Eindruck gewinnen, dass nicht die Sonderpädagogin, sondern die Mutter den Verlauf des Gesprächs in der Hand hat. Die Sonderpädagogin fühlt sich der Situation ausgeliefert, da es ihr nicht gelingt, sich abzugrenzen und das Gespräch zu beenden. Die Art der beschriebenen Gesprächsführung deutet an, dass sich die Sonderpädagogin der Gesprächssteuerung nicht als professionelle Aufgabe bewusst ist, für die eine Strategie erforderlich und die mit der Notwendigkeit verbunden ist, die Intention der Anruferin zu interpretieren sowie dafür Sorge zu tragen, dass das Telefonat ziel- und ergebnisorientiert verläuft. Indem sie die Wahrnehmung von Erzieherin und Schulbegleitung als Beleg für ihre Position anführt, dehnt sie die Ablehnung der Vorschläge der Mutter auf das System Schule aus.

#### *Unsicherheit durch das Gefühl der Bedrohung*

SOPÄD ...Bloß, wenn ich immer im Nacken die Eltern habe und die immer nur ätzend sind, dann habe ich ein bisschen Sorge, dass das auf das Kind überspringt. Also da muss ich ganz doll aufpassen, dass ich nicht denke: Och. (T2, [293])

Die Sonderpädagogin empfindet Nicks Eltern regelrecht als Bedrohung. Gleichzeitig reflektiert sie dieses Gefühl und ist in Sorge, dass sich ihre eigene ablehnende Haltung den Eltern gegenüber bzw. die spannungsreiche Beziehung zu den Eltern auf ihre Haltung zum Kind auswirkt. Daher war auch ein Konfliktklärungsgespräch geplant, das von der Beratungslehrerin moderiert werden wird (vgl. T2, [178]).

#### *Unsicherheit durch Ansprüche der anderen Eltern*

In Bezug auf die Eltern der Klasse nimmt die Klassenlehrerin eine bewusste Unterscheidung zwischen den Eltern der behinderten Kinder und den anderen Eltern vor. Nick könne von den Eltern der nicht behinderten Kinder als störend wahrgenommen werden, weil er ihr eigenes Kind am Lernen hindert (vgl. T2, [36]). Nicht nur Nicks Mutter, sondern alle Eltern stellen Ansprüche an die Schule und fordern eine individuelle Betreuung, Transparenz über den Ablauf und eine Rechenschaftslegung, aus der deutlich wird, dass die Schule erfolgreich arbeitet. Bereits zu Beginn des zweiten Schuljah-

res antizipiert sie aus den Erfahrungen der vier Jahre zuvor zukünftige Erwartungen der Eltern und ist in Sorge, auch den Erwartungen der übrigen Eltern nicht gerecht zu werden (vgl. T2, [36]).

In den Äußerungen vor allem der Klassenlehrerin werden Erziehung und Selektion als in ihren pädagogischen Ansprüchen konkurrierende Aufgaben erlebt, wie von Luhmann und Schorr auch als struktureller Widerspruch formuliert (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 254). Das Erleben der Lehrkraft resultiert nicht nur aus ministeriellen Vorgaben, etwa zur Benotung von Lernergebnissen, sondern auch an sie herangetragenen Erwartungen der Klasseneltern, die allesamt für ihr eigenes Kind die besten Bedingungen wollen und fürchten, ihr Kind könnte durch andere Kinder in seiner Entwicklung gehemmt werden, die mehr Aufmerksamkeit benötigen, als ihnen „rein rechnerisch“ zusteht. Während von den Pädagoginnen und Pädagogen somit einerseits ein pädagogisches Handeln erwartet wird, mit dem alle Kinder gleich behandelt werden, sollen sie gleichzeitig Ungleichheit durch Leistungsstandards und -unterschiede produzieren.

Die Kommunikation mit den Eltern ist in hohem Maße von Unsicherheit geprägt, sowohl gegenüber den Eltern von Nick als auch den übrigen Eltern. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht als gemeinsame Aufgabe des gesamten Teams betrachtet, sondern im Alltag an die Schulbegleitung und darüber hinaus an die Sonderpädagogin delegiert. Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* manifestieren sich bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, indem die potenziellen Ansprüche dieser von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als verunsichernd empfunden werden und die Gestaltung der Beziehung während des Schuljahres als mögliches Hemmnis für die Umsetzung des Bildungsauftrags betrachtet wird.

#### **4.2.4 Anschlussfähigkeit der Systeme**

##### **4.2.4.1 Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse**

Die Mutter sowie schulische Akteurinnen und Akteure konstruieren das Kind und seine Lernprozesse in unterschiedlicher Weise: Während die Mutter die Stärken des eigenen Kindes und seine bzw. ihre Interessen in den Mittelpunkt stellt, sind für die schulischen Akteurinnen und Akteure Nicks Entwicklungsdefizite und die Schwere seiner Beeinträchtigungen als Ausdruck seines Störungspotenzials im Hinblick auf den Schulalltag

relevant. Unterschiedlich ist auch die Einschätzung seiner Möglichkeiten zur Interaktion mit Gleichaltrigen: Während die Mutter Nick im Hinblick auf seine sozialen Kontakte als gesellig beschreibt, wird er von der Sonderpädagogin bereits vor der Einschulung als potenzieller Störer und somit als Belastung gesehen. Für die Mutter ist die fehlende Lautsprache als Einschränkung für Nick bedeutsam, um aktiv Kommunikationsprozesse zu gestalten. Von den schulischen Akteurinnen und Akteuren werden die Schwierigkeiten vor allem in Bezug auf ihr eigenes Verstehen seiner Äußerungen gesehen.

#### **4.2.4.2 Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen**

##### **Rahmenbedingungen und Konzepte**

Hinsichtlich der pädagogischen Konzepte und ihrer Umsetzung gibt es grundlegende Unterschiede in der Wahrnehmung, die zu Unsicherheit sowohl auf der Seite der Mutter als auch der Seite der schulischen Akteurinnen und Akteure führt. Uneinigkeit besteht über die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Unterstützter Kommunikation. Während die Mutter die Erwartung einer zielgerichteten Förderplanung hat, die von den Interessen ihres Kindes ausgeht und diagnostische Erkenntnisse nutzt, messen die schulischen Akteurinnen und Akteure einer gezielten Förderplanung keine besondere Bedeutung bei. Im Gegensatz zur Mutter, die davon ausgeht, dass die Einbeziehung der elterlichen Expertise und von deren Informationen über die bisherige Lernentwicklung des Kindes bedeutsam für die Gestaltung des Bildungsprozesses ist, fassen die schulischen Akteurinnen und Akteure dies als Übergriff in ihren Handlungsbereich bzw. Störung ihrer Alltagsroutine auf.

#### **4.2.4.3 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der**

##### **Lernprozesse**

Die Mutter sowie die schulischen Akteurinnen und Akteure haben unterschiedliche Vorstellungen davon, auf welche Weise Nicks Lernprozesse begleitet werden können bzw. sollten. Einigkeit besteht darin, dass Nick gern zur Schule kommt, dort Spaß hat und einige Lernerfolge wahrnehmbar sind. Dies vermittelt allen Beteiligten Sicherheit.

Unsicherheit entsteht bei allen Akteurinnen und Akteuren hingegen in Bezug auf die Zielorientierung der Lernprozessgestaltung: Während die schulischen Akteurinnen und Akteure Lernziele formulieren, deren Nutzen in der Zukunft liegt, hat die Mutter die Vorstellung, an den aktuellen Interessen des Kindes anzusetzen.

Der Aspekt der Teilhabe wird von den Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich definiert. Während er für die Mutter bedeutet, *mit* anderen gemeinsam etwas zu tun, sehen die Pädagoginnen und Pädagogen zumindest einen Aspekt von Teilhabe darin, *für* andere etwas zu tun. Die Mutter sieht die Teilhabe ihres Kindes durch die pädagogischen Maßnahmen in Frage gestellt, die aus ihrer Sicht zu wenig dem gemeinsamen Lernen verpflichtet sind. Die von der Mutter beschriebene Plan- und Hilfslosigkeit der schulischen Akteurinnen und Akteure spiegelt sich in deren Darstellung wider, indem diese ihr Handeln als „Versuche“ bezeichnen, ihre Unsicherheit bzw. die Suche nach Orientierung zeigen und ihr pädagogisches Handeln darin mündet, vermeintlich aus Angst vor möglicher Enttäuschung keine Ziele zu formulieren.

#### **4.2.4.4 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie**

Die Sonderpädagogin geht von der Vorstellung aus, selbst Expertin zu sein, der Mutter zu erklären, worin die Probleme des Kindes bestehen, und hierfür Lösungsvorschläge bereitzuhalten. Die von der Mutter deutlich vorgetragene differente Sichtweise bezüglich des Kindes bzw. geeigneter Methoden verunsichert die Sonderpädagogin und stellt eine Bedrohung für sie dar. Anstatt sich auf der inhaltlichen Ebene darüber auszutauschen, wie man Nick gemeinsam bestmöglich unterstützen kann, und im Rahmen eines Interaktionsprozesses gemeinsam nach Lösungen für Probleme zu suchen, sind im Laufe des Schuljahres Fronten zwischen Schule und Familie entstanden: Gegenseitige Erwartungen sind unklar bzw. die eigenen Erwartungen nicht anschlussfähig. In der Schule ist Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Teams auf der Ebene der Organisation im Rahmen der Förderplanung bzw. zur Begleitung der Lernentwicklung bis auf die obligatorischen jährlich einmal stattfindenden Lernentwicklungsgespräche nicht systematisch verankert. Es bleibt den Beteiligten somit selbst überlassen, Situationen herzustellen, in denen ein Austausch über das Kind erfolgen kann. Dadurch stehen weder den Pädagoginnen und Pädagogen noch den Eltern vorgegebene Strukturen zur Verfügung, auf die sie zurückgreifen können, um Handlungssicherheit zu erhalten, und die einen Rahmen zur Konfliktlösung bieten könnten. So entsteht sowohl bei der Mutter als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren Unsicherheit in Bezug auf die Erwartungen der anderen sowie die angemessene Form des Miteinanders, wodurch die Interaktion von allen Beteiligten als belastend empfunden wird. Die jeweiligen Vorstellungen vom Lernen, den angestrebten Förderzielen und der geeigneten Unterstützung des Lernprozesses sind trotz mehrfacher Gespräche nicht hinreichend zwischen den Akteu-

rinnen und Akteuren kommuniziert worden. Die Unterstützung der Lernentwicklung des Kindes wird nicht zu einem gemeinsamen Anliegen, da die Handlungen nicht gegenseitig vorhersehbar sind (vgl. Peters 2014, S. 225) bzw. nicht kompatibel. Vertrauen kann aber nur entstehen, wenn „Möglichkeiten der Kommunikation“ (Luhmann 2000 b, S. 54) gegeben sind. Durch das Fehlen von Kommunikation und Vertrauen entstehen keine Synergieeffekte aus dem gleichzeitigen Engagement von Schule und Familie.

#### **4.2.5 Das elterliche Handlungsmuster: Enttäuschung**

Die Mutter hat nach eigenen Aussagen das Ideal einer inklusiven Gesellschaft und das gesetzlich verankerte Recht auf inklusive Bildung vor Augen, als sie die Entscheidung trifft, ihren Sohn in einer Grundschule einzuschulen. Sie beweist damit einerseits großes Vertrauen in das Bildungs- und Rechtssystem als Funktionssysteme der Gesellschaft, die Teilhabe für ihren Sohn sicherstellen sollen. Andererseits hat sie bei einer Hospitation in der Schule bereits vor ihrer Entscheidung die Erfahrung gemacht, dass die Realität noch nicht den Idealvorstellungen entspricht. Sie ist daher misstrauisch gegenüber den schulischen Akteurinnen und Akteuren und der Schule als Organisation. Die Enttäuschung ist mit der Einschulung aufgrund der widersprüchlichen Wahrnehmung angelegt. Systemvertrauen erfüllt bestimmte Funktionen von Vertrautheit bzw. Erwartbarkeit. Es ist nach Luhmann von dem Bewusstsein geprägt, dass Leistungen erbracht worden sind und Handlungen auf Entscheidungen beruhen, die aus dem Abwägen von Alternativen resultieren (vgl. Luhmann 2000 b, S. 78).

Die sichere Erwartung, die sie mit der Vorstellung inklusiver Bildung verknüpft hatte, bricht zu Beginn des Schuljahres quasi zusammen, als sie es als Enttäuschung erlebt, als Mutter nicht in die Diagnostik einbezogen zu werden und dass ihr Sohn täglich in einem Nebenraum lernt. Diese Enttäuschung ist besonders groß, da sie sich besonders sicher gewesen ist, ihre Erwartungen würden sich erfüllen. Aus systemtheoretischer Sicht erklärt sich dies, denn „[s]ichere Erwartungen brechen meist schon mit der ersten Enttäuschung zusammen“, während bei unsicheren Erwartungen das Gegenteil gleich miterwartet wird, „ohne daß die Erwartung selbst deshalb aufgegeben würde“ (Luhmann 2000 b, S. 103).

Die Enttäuschung der Mutter manifestiert sich in der Gestaltung der Lernprozesse. So gewinnt sie zwar Sicherheit durch den Eindruck des Wohlfühlens und die Lernfort-

schritte ihres Sohnes. Ihr eigenes Ziel der Teilhabe durch gemeinsames Lernen wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren hingegen nicht angestrebt. Nick werde auch nicht hinreichend ermöglicht, seine kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Hinzu kommt die Wahrnehmung einer fehlenden Bereitschaft zur Reflexion des pädagogischen Handelns und der Nutzung von Informationen bzw. Beratungsangeboten als Ausdruck professionellen Agierens. Dies alles trägt zur Fortsetzung des ohnehin von Beginn an bestehenden Misstrauens gegenüber der Schule sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren bei. Die Enttäuschung resultiert zwar unter anderem aus dem Eindruck fehlender Teilhabe des Kindes und fehlender Partizipation der Mutter, vor allem aber aus der mangelnden Kommunikation zwischen Schule und Familie. Die Mutter fühlt sich durch die Fortsetzung der Selbstdarstellung der Schule sowie ihrer Akteurinnen und Akteure als integrative Schule, die nicht reflektiert wird, getäuscht. Sie ergreift immer wieder die Initiative, um mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren eine Kommunikation aufzubauen – mit dem Ziel, ein persönliches Vertrauensverhältnis herzustellen. Dabei macht sie wiederholt die Erfahrung, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure nicht ansprechbar sind und keine Kommunikation zustande kommt. Die Mutter ist darüber enttäuscht, dass die Schule nicht auf ihre Kommunikationsangebote eingeht, und fühlt sich nicht als Partnerin dieser wahrgenommen. Sie kann ihr Misstrauen nicht in Vertrauen umwandeln, da ihr weder die Schule als Organisation noch die schulischen Akteurinnen und Akteure als Personen den Eindruck vermitteln, ihr Vertrauen annehmen und honorieren zu wollen, und sich ihr gegenüber als nicht ansprechbar darstellen, indem sie keine Bereitschaft zeigen, ihre Erwartungen „in die eigene Selbstdarstellung einzubauen“ (Luhmann 2000 b, S. 80).

Misstrauen dient dazu, die „Risikoneigung unter Kontrolle“ zu halten und dafür Sorge zu tragen, dass „die Enttäuschungsquote nicht zu groß wird“ (Luhmann 2000 b, S. 118). Misstrauen stellt daher nicht die Abwesenheit von Vertrauen dar, sondern eine bewusste Entscheidung (vgl. Luhmann 2000 b, S. 92). Wie Vertrauen dient Misstrauen als Strategie der Reduktion von Komplexität durch Vereinfachung, allerdings durch eine negative Zuspitzung der Erwartungen (vgl. Luhmann 2000 b, S. 93). Wie für die Entwicklung von Vertrauen bildet Vertrautheit auch für die Entwicklung von Misstrauen die Grundlage, um ein „mißtrauisches Hineinleben in die Zukunft zu ermöglichen“ (Luhmann 2000 b, S. 23). Der Übergang zwischen den verschiedenen möglichen Einstellungen (Vertrautheit, Vertrauen und Misstrauen) wird durch Schwellen des Erlebens markiert. So führt nicht jede wahrgenommene Veränderung zu

Zweifeln an der Vertrautheit der Umwelt und Enttäuschungen führen nicht umgehend dazu, dass Vertrauen in Misstrauen umschlägt (vgl. Luhmann 2000 b, S. 96 f.), sondern von der bisherigen Wahrnehmung abweichende Erfahrungen werden zunächst adaptiert. Erst die Anhäufung von Erfahrungen, die von der jeweiligen Grundeinstellung abweichen, führt zu einem Überschreiten von Schwellen. Das Erreichen einer Schwelle löst den abrupten Wechsel von Vertrauen zu Misstrauen oder umgekehrt aus. Die Geschichte eines Systems bestimmt dabei die Relevanz von Ereignissen für die Vertrauens- oder Misstrauensbildung (vgl. Luhmann 2000 b, S. 100). Für die Mutter von Nick beginnt die Geschichte der Misstrauensbildung bereits beim ersten Besuch in der Schule vor der Einschulung (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Der als vertrauensbildende Maßnahme gedachte Einblick in den Schulalltag löst bei ihr bereits erstes Misstrauen aus. Ihre wiederholte und andauernde Enttäuschung, die gemäß ihrer Darstellung aus fehlender Teilhabe sowie fehlender bzw. nicht anschlussfähiger Kommunikation zwischen der Schule und der Familie resultiert, führt zu einem fortwährenden Misstrauen der Mutter. Dies wird wegen ihres gleichzeitigen Anspruchs an Teilhabe nicht aufgelöst, sodass sie sich ohnmächtig fühlt, an der Situation etwas zu ändern. Die elterliche Perspektive auf die schulischen Bildungsprozesse als Enttäuschung wird in der folgenden Abbildung mit den ursächlichen, intervenierenden und Kontextbedingungen dargestellt (vgl. Abbildung 11):

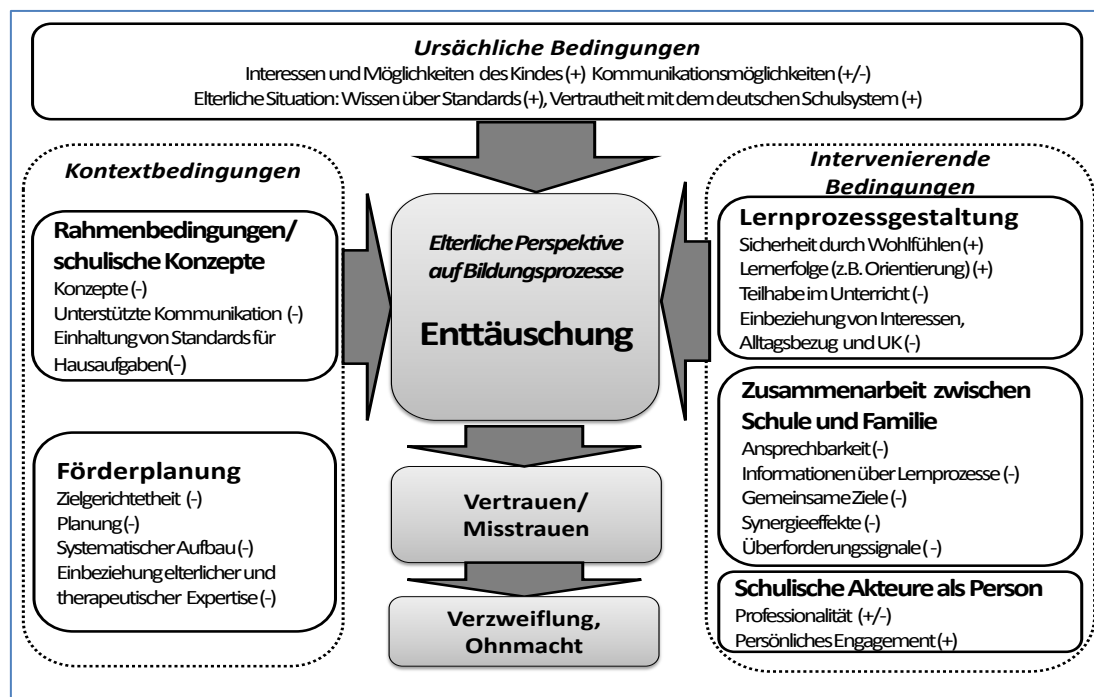


Abbildung 11: Die Perspektive von Nicks Mutter auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung.

## 4.3 Lisamarie

### 4.3.1 Fallkontext

Lisamarie lebt mit ihren Eltern sowie ihrem jüngeren Bruder zusammen und wächst zu Hause zweisprachig auf. Die Mutter kommuniziert mit Lisamarie und dem jüngeren Bruder in ihrer Muttersprache, der Vater auf Deutsch. Der Vater ist berufstätig, die Mutter Hausfrau. Die Großeltern und weitere Verwandte wohnen in unmittelbarer Nachbarschaft und unterstützen die Familie regelmäßig. Lisamarie hat vor der Einschulung mehrere Jahre lang eine Sonderkindertagesstätte besucht.

Im sonderpädagogischen Gutachten wird von einer Entwicklungsverzögerung mit unklarer Diagnose berichtet, die mit einer Cerebralparese und einem stark verminderten Sehvermögen einhergeht. Lisamarie kann nicht allein sitzen oder sich fortbewegen und ist auf umfassende Unterstützung angewiesen. Sie hat unterschiedliche Hilfsmittel wie einen Aktiv-Rollstuhl, Lagerungshilfen, ein Sitzsystem, Orthesen, Handschienen sowie unterschiedliche Kommunikationshilfen zur Verfügung. Regelmäßig besucht sie Physio-, Ergo- und Reittherapie. Lisamarie kann nicht äußern, ob sie Hunger oder Durst hat, und hat zudem Schwierigkeiten beim Schlucken. Da sie nicht an Gewicht zunahm, wurde ihr im Laufe des zweiten Schuljahres eine PEG-Sonde gelegt. Sie nimmt akustische, taktile, olfaktorische und gustatorische Reize auf und kann Freude und Schmerzen signalisieren.

Das Interview findet im Haus der Familie statt. Beide Eltern nehmen daran teil, anfangs auch die Großmutter, die sich später mit den Kindern zurückzieht. Lisamarie besucht eine Sonderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Diese liegt in einem Stadtteil mit einem niedrigen Sozialindex, der aber auf die Zusammensetzung der Schülerschaft wenig Einfluss hat, da die Schule wie alle Schulen dieser Schulform als Schwerpunktschule für eine größere Region zuständig ist. In der Klasse sind zwei Kinder nicht nur in ihrer kognitiven, sondern auch ihrer motorischen Entwicklung und Kommunikation beeinträchtigt. Zum Klassenteam gehören außer der Klassenlehrerin eine Erzieherin und eine Fachlehrerin. In der Regel ist immer eine Doppelbesetzung sichergestellt. Regelmäßig in der Klasse sind außer diesen Personen Lisamaries Schulbegleitung und eine Krankenschwester, die für ein anderes Kind der Klasse pflegerische Tätigkeiten übernimmt.



### **4.3.2 Die elterliche Perspektive: „... dass es so bleibt, wie es ist, ne. Also, dass es gut weitergeht“ (E3, [131])**

#### **4.3.2.1 Schultscheidung und Erwartungen**

Für Lisamaries Eltern steht vor allem die Sicherheit für das Leben ihres Kindes im Mittelpunkt, daneben aber auch die Frage, wie ihnen selbst Entlastung im Arbeits- und Familienalltag ermöglicht werden kann.

##### *Vitalfunktionen sicherstellen*

Die Eltern haben Grundschulen aufgrund des pflegerischen und therapeutischen Bedarfs nicht in ihre Überlegungen bezüglich der Schulwahl einbezogen. Für sie ist am wichtigsten, dass Lisamaria die ganze Zeit zuverlässig versorgt wird, sich jemand kontinuierlich um sie kümmert und sie regelmäßig umgelagert und bewegt wird (vgl. E3, [14]). Im Vordergrund steht die Sorge um das Kind und die Erreichbarkeit der Schule im Notfall (vgl. E3, [6]; [55]).

##### *Bewältigung des Alltags ermöglichen*

Neben der Entfernung spielt bei Lisamaria das therapeutische Angebot eine Rolle, um die Familie von weiteren Fahrten nach der Schule zu entlasten (vgl. E3, [4]).

V3: Naja, Erwartungen in dem Sinne kann man sagen, dass wir eigentlich uns davon versprochen haben, was ja auch tatsächlich so ist, dass wir nicht mehr so viel fahren müssen mit ihr. Es ist einfach so, dass in der Schule das viel gebündelter ist dieses Therapieangebot, als es im Kindergarten war. Also nach dem Kindergarten sind wir oft noch zur Krankengymnastik oder haben andere Sachen gemacht und in der Schule - wir haben zum Beispiel auch Therapiereiten am Wochenende immer gemacht. Und jetzt in dieser Schule gibt es ja auch sogar dieses, dass sie das da machen kann. Also es ist einfach für uns sehr viel, ja, einfacher geworden eigentlich... (E3, [48]).

Von der Schule erwarten sie vor allem eine Erleichterung der Organisation ihres Alltags, der in Lisamaries Kindergartenzeit durch viele Fahrten zu unterschiedlichen Therapien geprägt war. Gleichwohl machen sie sich die Entscheidung zwischen zwei in Frage kommenden Sonderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten nicht leicht. Beide haben in ihren Augen eine vergleichbare Ausstattung mit physiotherapeutischem Personal. In der einen Schule sagt ihnen die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler nicht zu. Zu der anderen, für sie etwas besser erreichbaren Schule müssten sie den Schulweg selbst organisieren. Sie ziehen die etwas weiter entfernte Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung schließlich der nähergelegenen Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung vor, um ihr Kind nicht täglich selbst mit dem Auto bringen zu müssen.

### *Unsicherheit durch die soziale Zusammensetzung*

Verunsichernd wirkt auf die Eltern die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft mit ihrem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Anfangs hätten sie viele Bedenken gehabt sowie Spannungen zwischen den Schülerinnen und Schülern befürchtet, dies hätte sich aber nicht bewahrheitet, so die Eltern (vgl. E3, [135]).

Die Sicht von Lisamaries Eltern auf die Schulentscheidung und die damit zusammenhängenden Fragen manifestiert sich in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen*.

#### **4.3.2.2 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse**

##### *Sicherheit durch Nahrungsaufnahme*

Im Vordergrund steht für die Eltern, dass die lebenswichtigen Funktionen sichergestellt sind:

V3: Also ich sag mal ihre Lernerfolge sind ja eigentlich hauptsächlich, dass sie inzwischen besser isst. Also auch ganz normal, nicht über die Sonde. Unabhängig davon. Dass es besser klappt mit dem Essen, schneller. Dass sie wacher ist.

M3. Schlucken.

V3: Dass sie besser schlucken kann. Das ist ja alles essen. Es ist sehr viel ums Essen rum bei ihr hat sich entwickelt. Also das ist wirklich besser geworden. (E3, [85- 87]).

Die Fortschritte beim Schlucken von Nahrung und damit die prinzipielle Möglichkeit der Nahrungsaufnahme ohne Sonde stellt für die Eltern einen Lernerfolg dar, durch den Lisamaria wacher ist. Die Kombination von Sondenernährung und Darreichung von Nahrung in breiiger Konsistenz sowie die daraus resultierende Gewichtszunahme und wahrgenommene Wachheit vermitteln den Eltern Sicherheit in Bezug auf Lisamaries Entwicklung.

##### *Sicherheit durch Kommunikation mit der Umwelt*

Die Eltern beschreiben Wasser, Musik, Geräusche, Geschichten und Vorlesen als Lisamaries Interessen und meinen, dies an ihrer gesteigerten Aufmerksamkeit zu erkennen (vgl. E3, [98]). Lisamaries Mutter kommuniziert mit ihrer Tochter häufig über Körpermassagen sowie das Vorsingen von Liedern und hat den Eindruck, dass sie dies wahrnimmt und sich dabei wohlfühlt. Lisamaria kommuniziert mit ihrem Bruder, indem sie

ihm durch Lächeln ihre Freude zu erkennen gibt, wenn er mit ihr zusammen ist (vgl. E3, [106]). Die Eltern berichten, Lisamaria könne einzelne Wörter sowohl in der Muttersprache der Mutter als auch auf Deutsch verstehen, vor allem die Begriffe für Essen und Trinken. Sie kann sich äußern, wenn sie nicht essen mag, indem sie das Gesicht verzieht (vgl. E3, [155-156]), und kann generell Unbehagen ausdrücken:

V3: Sie meckert auch durchaus mal. Bei manchen Sachen ist es halt schwierig, ne, rauszubekommen was sie meint. Aber oft ist es wirklich so, oder in vielen Fällen, wenn sie meckert, dass sie dann entweder so nicht liegen mag oder dass sie Bauchschmerzen hat. E3, [30]

Auch wenn Lisamaria Schwierigkeiten hat, ihre Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken, finden die Eltern Erklärungen für ihre Äußerungen. Dies gibt ihnen die Sicherheit, Lisamaria zu verstehen.

### *Lernen ermöglichen durch Kommunikation*

Der Vater beschreibt, wie Lisamaria lernt:

V3: Also das ist eigentlich relativ einfach. Also eigentlich hauptsächlich durch Reize von außen. Das heißt, wenn jemand mit ihr arbeitet. Sie an die Hand nimmt, ihr was zeigt. Ihr was in die Hand gibt. Mit ihr spricht. Das, dadurch lernt sie. Und natürlich im Endeffekt auch, wenn man sie - sie lernt eigentlich auch, wenn man sie einfach in den Stehständer stellt. Dass sie lernt ein bisschen besser ihren Körper zu, ja kennen zu lernen und zu kontrollieren. Also das merkt man schon. (E3, [155-156]).

Deutlich wird aus seinen Äußerungen, dass sie Reize von außen wahrnimmt und dadurch angeregt wird, indem ihr Kommunikationsangebote unterbreitet werden, was durch eine entsprechende Versorgung mit Hilfsmitteln zusätzlich unterstützt wird. Der Schwerpunkt des Lernens besteht für die Eltern darin, Lisamaria zu ermöglichen, mehr Aufmerksamkeit für ihre Umwelt zu entwickeln, „wacher“ zu sein und den Kopf selbst hochzuhalten. Lernerfolge sehen sie darin, dass ihre biologischen Funktionen besser unterstützt werden, sie dadurch an Gewicht zunimmt und mit der Verbesserung der Lebensfunktionen auch an Aufmerksamkeit gewinnt. Lernen wird aus Sicht des Vaters ermöglicht, indem man als Erwachsener einen Zugang zum Kind sucht:

V3: Und bei Lisamaria ist es wirklich so, dass man einfach diesen Weg finden muss, wie man ihr was zeigen kann. Dass sie es auch wirklich verinnerlicht und auch lernt. [...]Also wenn man diesen Weg gefunden hat, dann versucht man den auch zu bestreiten eigentlich. Denk mal bei gesunden Kindern vergisst man das manchmal wirklich diesen optimalen Weg zu suchen und zu finden und auch zu gehen. (E3, [168]).

Aus Sicht des Vaters lernt Lisamaria durch das Verinnerlichen von Dingen und ist dabei auf Anregungen von außen angewiesen. Lisamaria unterscheidet sich darin nicht von anderen Kindern, mit dem Unterschied, dass bei jenen der optimale Weg der Unterstüt-

zung nicht so zwingend erforderlich ist wie bei ihr. Für die Eltern ist der Erhalt des Status quo in Lisamaries Entwicklung bereits ein Ziel. Keine Rückschritte in der Entwicklung von Lisamarie erleben zu müssen, „... dass es so bleibt, wie es ist ...“ (E3, [131]), wäre für die Eltern bereits ein Erfolg und würde ihnen Sicherheit geben.

Die Haltung der Eltern bezüglich Lisamaries Entwicklung wird in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* in folgender Weise sichtbar: Die Eltern leben auf der einen Seite in ständiger Unsicherheit, ob und wie die lebenserhaltenden Funktionen sichergestellt und ob Entwicklungsschritte möglich sind. Auf der anderen Seite machen sie die Erfahrung einer Entwicklung.

#### **4.3.2.3 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte**

##### *Bewegung ermöglichen*

Das therapeutische Angebot, vor allem von Krankengymnastik, und die Einbeziehung von Bewegung in den Alltag, sind für den Vater relevant:

V3: Ja, also dass sie viel bewegt wird. Dass ist ja die Sache, wo man jetzt vielleicht in der Regelschule sie dahingegeben hätte, hätte man vielleicht auch Therapien, einzelne Stunden gemacht. Aber wenn sozusagen Unterricht gewesen wäre in gewissen Phasen hätte sie ja sozusagen nur irgendwo danebengestanden. Und in der Modersohnstraße ist es ja eher so, dass sie jemanden hat, der sie mehr oder weniger die ganze Zeit um sie kümmert. Und sie muss nicht still sitzen im Unterricht, sondern sie kann bewegt werden. Sie wird auch mal umgelagert und das ist da doch, also ich sag mal so eine Bewegung für sie, weil sie es selber ja nicht so kann. Das ist ja das, was im Vordergrund ist.

Die Möglichkeit für Lisamarie, jederzeit bewegt und umgelagert zu werden, ist aus Sicht des Vaters konzeptionell an der Schulform verankert und bietet ihr Entwicklungsmöglichkeiten, die sie an anderen Schulen nicht hätte. Gleichzeitig ermöglicht ihr diese Konzeption Teilhabe, da die Bewegung ins Unterrichtsgeschehen integriert wird.

#### **4.3.2.4 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

Die Sicht der Eltern auf die Gestaltung der Lernprozesse im Alltag lässt sich mit den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* beschreiben. Die Eltern sind sich sehr sicher über die Teilhabe ihrer Tochter im Alltag. Sie sind davon überzeugt, dass die Entwicklung ihrer Tochter bestmöglich gefördert wird.

##### *Ermöglichen von persönlichen Herausforderungen und Teilhabe*

Die Eltern sind sehr zufrieden mit der Schule und sehen ihre Erwartungen übertroffen. Dabei sind für sie Aspekte des pädagogischen Handelns relevant, die verdeutlichen,

dass Lisamarie zur Klasse dazugehört, die folglich Teilhabe bedeuten und mit denen ihre Tochter gleichzeitig im positiven Sinne herausgefordert wird, indem sie aktiv werden kann.

V3: Also ich muss sagen eigentlich wird in der Schule schon mehr berücksichtigt als man ursprünglich mal erwartet hätte. Also das Therapieangebot ist sehr groß da. Und es wird halt auch viel mit ihr gemacht. Also ich muss sagen so von - sie hat ihre Aufgaben, die sie da machen muss. Wo man selber so nicht erwartet hätte, dass sie das eigentlich kann. Aber sie kann das. Das sind zwar kleine Aufgaben, aber sie macht das. Für sie ist das schon eine Aufgabe. Also wenn sie...

M3: Morgenkreis hat sie immer.

V3: Im Morgenkreis mit ihrem Schalter Guten Morgen sagen mehr oder weniger. Halt die Aufgaben die sie hat. Jedes Kind hat ja morgens oder bekommt ja eine Aufgabe, was es dann zu machen hat. Und da hat sie halt auch ihre kleinen Sachen, wo sie, sag ich mal, also es sind natürlich auch viele Sachen dabei, wo ihr dann geholfen wird, aber sie ist immer involviert. Also das ist schon schön. (E3, [81-83]).

Lisamarie erhält Aufgaben, die sie wie alle anderen Mitschülerinnen und Mitschüler übernehmen muss, etwa im Morgenkreis mithilfe eines Schalters „Guten Morgen“ sagen. Die Eltern sehen hierin eine Herausforderung für Lisamarie, die sie als angemessen und für die Lernentwicklung förderlich empfinden. Die regelmäßige Teilnahme am Morgenkreis und die Einbettung einer individuellen Aufgabe, bei der ihre Tochter Verantwortung für die Klasse übernimmt, ermöglichen Teilhabe und Entwicklung gleichermaßen.

### *Lernprozesse ermöglichen durch Erprobung*

Den Eltern nach lässt sich Lisamaries Lernentwicklung weder zu Hause noch in der Schule mit klaren Zielen unterstützen:

V3: [...] Also es geht bei ihr ganz viel darüber indem man einfach versucht herauszufinden, wo sie eine Möglichkeit hat überhaupt irgendwas zu machen. Und das ist denke ich mal bei ihr die Herausforderung auch, ne. [...] Und das ist-das ist vielleicht das, was man sagen kann, was in der Schule da gemacht wird. Dass man einfach - dass sie einfach die Möglichkeiten finden überhaupt irgendetwas zu zeigen. Das ist das Problem. Und das haben die eigentlich ganz gut raus da, habe ich das Gefühl. (E3, [141-143])

Der Vater beschreibt die Unterstützung als einen Prozess des Ausprobierens dessen, wie man Lisamarie erreichen und ihr Möglichkeiten bieten kann, um selbst tätig zu werden. Er hat den Eindruck, dass genau dies der Schule gelingt.

Die Sicht der Eltern auf die schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte manifestiert sich in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* anhand des therapeutischen Angebots.

### 4.3.2.5 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule

#### *Unterstützung und Beratung*

Die Eltern sprechen mehrere Aspekte an, bezüglich derer sie mit der Zusammenarbeit mit der Schule sehr zufrieden sind: die Unterstützung, die jederzeitige Ansprechbarkeit, die Beratung sowie das Controlling gemeinsamer Verabredungen, etwa durch Nachfragen und Erinnerungen. Sie fühlen sich von der Schule im Umgang mit Ärztinnen und Ärzten gut unterstützt:

V3: [...] Also wie gesagt, wir haben sehr viel in der // erfahren. Auch in Bezug auf die Versorgung, dass wir wirklich das zum Beispiel Frau // auch mitgekommen ist oder auch damals noch, als wir im [Name eines sozialpädiatrischen Zentrums S.P.] waren, dass sie wirklich uns da begleitet haben und noch ein bisschen was sagen konnten. Es ist schon hilfreich und ich sag mal wir als Eltern wissen natürlich schon viel über unser Kind, aber ich sag mal die Therapeuten haben dann doch ihre Fachbegriffe, wo sie sich dann mit den Ärzten unterhalten können. Wenn es darum geht auch, wo man was verbessern kann, wo man was tun müsste. Dass man einfach darüber spricht. Und das ist schon schön, wenn da jemand auch dann mithin kommt oder wenn man so die Möglichkeit hat zu sagen: Okay, wir rufen jetzt mal in der Schule an. Dass man da noch mal untereinander sprechen kann. Und das ist schon, würde ich sagen, ziemlich optimal. (E3, [111]).

Die schulischen Akteurinnen und Akteure begleiten die Eltern teilweise zu Terminen, bei denen sie Übersetzungsaufgaben zwischen den Eltern sowie den Medizinerinnen und Medizinern übernehmen und sowohl die Anliegen der Eltern in Fachsprache ausformulieren als auch Informationen der Ärztinnen und Ärzte verständlich erläutern. Dies wird von den Eltern als hilfreich erlebt, aber auch die Tatsache, „dass man einfach darüber spricht“ (E3, [111]). Die Eltern haben das Gefühl, jederzeit Kontakt zur Schule aufnehmen zu können, wenn sie Gesprächsbedarf haben. Darüber hinaus finden sie es gut, dass Lehrkräfte sowie Therapeutinnen und Therapeuten ihnen neue Impulse geben und ihnen Mut machen, Neues auszuprobieren, was für ihr Kind eine weitere Unterstützung darstellen könnte:

V3: Also manchmal braucht man das. Also eigentlich bei der Versorgung, dass man sich dann drum kümmert. Dass das dann auch wirklich klappt. Beziehungweise die Vorschläge sind einfach auch mehr. Was man so machen könnte. Wo man dann überlegt: Okay, wäre das was für sie? Und dann, dass man dann auch ein bisschen dahin gedrückt wird "Okay, dann kümmert auch da mal drum. Macht das mal." Dann macht man das auch. Ich sag mal im Kindergarten war es so, man hat so seine Grundversorgung gehabt und war damit eigentlich schon ganz zufrieden. Ja, man wusste gar nicht, was es noch so anderes geben könnte. Aber ich glaube, das ist dann auch die Erfahrung einfach von den Therapeuten, die einen schon mehr gesehen haben. Und dann wird man natürlich auch ein bisschen dazu überredet: Das könnten wir doch mal versuchen (E3, [64]).

An dem Gesprächsausschnitt ist zu erkennen, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Eltern gelegentlich mit Nachdruck an getroffene Verabredungen zur Ver-

sorgung erinnern. Der Vater erlebt es als Entlastung, dass sich außer ihnen noch jemand darum kümmert und sich an der Überwachung der Maßnahmen beteiligt.

### *Sicherheit durch Transparenz*

Der Vater berichtet über die Einbeziehung der Eltern in die Förderplanung:

V3: Eigentlich soweit nicht. Das wird eigentlich von der Schule mehr oder weniger gemacht. Das ist ja im Endeffekt mehr oder weniger ihr Stundenplan, was sie wann macht und was sie überhaupt macht an Therapie. Also man wird auf jeden Fall gefragt. Also nun schwimmen zum Beispiel ob wir das möchten. mit dem Reiten ob wir das möchten. Also das schon. Also wir könnten jederzeit sagen: „Nein, das wollen wir jetzt nicht.“ (E3, [79]).

Auch wenn die Eltern nicht in die Planung einbezogen werden, wird für sie anhand eines Plans transparent gemacht, wie Lisamaries Alltag aussieht. Zu konkreten Angeboten können die Eltern ihre Meinung äußern und auch Vorschläge ablehnen. Das transparente Vorgehen vermittelt den Eltern Sicherheit und den Eindruck, ihr Kind werde bestmöglich in seiner Entwicklung unterstützt.

### *Durch Aufbau von Vertrauen Unsicherheit überwinden*

Der von der Schule angestoßenen Legung einer Magensonde stehen die Eltern ambivalent gegenüber. Der Vater bringt zum Ausdruck, dass die Entscheidung den Eltern nicht leicht gefallen sei, der Sondierung zuzustimmen:

V3: [...]Und das, wo wir uns lange gegen gewehrt haben eigentlich hauptsächlich, wo wir dann dass dann doch gemacht haben, ist eigentlich ihre Magensonde. Da tut man sich ein bisschen schwer mit muss ich sagen. [...] Es nimmt uns viele Sorgen. Vorher war es eigentlich so, dass man eigentlich immer unter dem Druck stand, dass man genug zu essen in sie rein bekommt und wenn es jetzt halt mal so ist, dass sie, jetzt wenn sie krank ist und nicht so essen kann oder wenn sie einfach wirklich mal - morgens mag sie nicht so essen, dann hat man halt eine Möglichkeit über die Sonde ihr ein bisschen mehr zu geben. (E3, [68-70])

Die Kommunikation zwischen Schule und Familie sorgt bei den Eltern hingegen für Sicherheit und einen stetigen Vertrauensaufbau. Die Eltern fühlen sich von der Schule unterstützt und entlastet. Dies liegt an der jederzeitigen Ansprechbarkeit, der Beratung nicht nur bei der Hilfsmittelversorgung, sondern auch in Alltagsfragen sowie im Controlling der verabredeten Maßnahmen. Der Vertrauensaufbau führt schließlich dazu, dass sich die Eltern auf das Legen einer PEG-Sonde einlassen, die von ihnen im Nachhinein als Entlastung empfunden wird und ihnen Druck nimmt.

In der Sicht der Eltern von Lisamarie auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie münden die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* in

folgender Weise zusammen: Für sie gestaltet sich die Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren in einer Weise, die ihnen ein hohes Maß an Sicherheit vermittelt und ihnen ermöglicht, sich selbst als handelnd zu erleben. Sie erleben die Kommunikation als Unterstützung und Bereicherung.

### **4.3.3 Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „... den Rahmen zu geben, der es ermöglicht, selber auch aktiv, ja, das zu erfassen und zu konstruieren für sich“ (T3, [75])**

#### **4.3.3.1 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse**

Die Schulbegleitung und die Klassenlehrerin beschreiben Lisamaries Interessen und ihre Art, zu kommunizieren, wie folgt:

EING3: „Lächelt. Ihre Mimik ist, also schon, also man merkt ihr immer an. Also sie kann sich wirklich ihre Stimmung // wenn sie weiß. Also man merkt dann sie lächelt viel, sie lacht sehr viel Menschen auch an. Und wenn irgendwas passiert, reagiert sie dann auch darauf. Wenn ihr was nicht gefällt, zieht sie häufig eine Schnute oder macht die Augenbrauen zusammen. Das sind dann Warnzeichen. Und dann merkt man auch, wenn ihr etwas so ein bisschen nicht gefällt, dann ist es halt diese Schnute und wenn sie etwas gar nicht mag, dann zeigt sie das auch mehr mit Geräuschen dann und Jaulen und so. Dann ist da irgendwas wirklich //. Also sie kann schon sich gut mitteilen finde ich. Mit ihrer Mimik schon.

[...]

KL3: Ja, sie mag gerne mitten drin sein. Das ist ja auch nicht-nicht bei jedem Kind so. Also das sieht man ihr an, aber das haben wir eben auch von den Eltern erfahren. Und davon, was wir so mitbekommen, wie die Familie sie – also das ist eine größere Familie und da ist sie immer so mitten drin (T3, [44-48]).

Die Schulbegleitung benennt eine Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten über Mimik sowie Gestik und findet, dass sich Lisamariae damit gut mitteilen kann. Darüber haben sie auch von Dingen erfahren, für die sich Lisamariae interessiert, wie Planschen im Wasser, starke Reize, Geräusche, gern mittendrin zu sein (vgl. T3, [46-48]). Sie nehmen wahr, dass Lisamariae selbst Interesse an sozialen Kontakten hat. Gleichzeitig haben die Mitschülerinnen und Mitschüler Interesse an Lisamariae und bemühen sich darum, mit ihr zu kommunizieren, indem sie sie „betüddeln“, wie es die Schulbegleitung an anderer Stelle beschreibt (vgl. T3, [50]). Die Klassenlehrerin stellt einen Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Wahrnehmung des Kindes und der Wahrnehmung der Eltern her, die es ihr ermöglicht, Lisamariaes Verhalten in der Schule vor dem Hintergrund von deren häuslichen Erfahrungen zu interpretieren.

Die Dimension *Sicherheit/Unsicherheit* drückt sich in der Schilderung Lisamariaes und ihrer Lernprozesse aus, indem die schulischen Akteurinnen und Akteure bei ihrer Be-



schreibung von Lisamaries Vorlieben und Kommunikationsmöglichkeiten Sicherheit ausstrahlen. Die Dimension *Ermöglichen/Hemmen* drückt sich durch das Fehlen der Nennung von Hemmnissen aus. Die schulischen Akteurinnen und Akteure fokussieren in ihren Schilderungen ausschließlich auf das Ermöglichen von Wahrnehmung und Kommunikation.

#### **4.3.3.2 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und pädagogische Konzepte**

##### *Sicherheit durch klare Verantwortungsteilung*

Die Klassenlehrerin definiert im Interview unterschiedliche Aufgabenbereiche. Sie selbst fühlt sich nicht nur für „Unterricht“, „die pädagogische Arbeit“ und „die individuelle Förderung“ zuständig, sondern versteht sich als für die Koordination dieser verschiedenen Bereiche mit den beteiligten Personen verantwortlich (vgl. T3, [11]). Die Klassenlehrerin fühlt sich ferner für das Bereithalten des Materials und die Verankerung der Maßnahmen im Alltag verantwortlich. Dabei übernimmt sie auch die Verantwortung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Lisamaria nicht kennen und nur gelegentlich in der Klasse arbeiten, etwa im Vertretungsfall. Die Klassenlehrerin ergänzt die Aufgaben der Erzieherin. Sie verdeutlicht in ihrer Beschreibung eine klare Hierarchie in der Aufgabenaufteilung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie die „Chefin“ ist, die Arbeitsaufträge erteilt, auch wenn diese gemeinsam von allen entwickelt worden sind. Gleichzeitig deutet sie den Entscheidungsspielraum der Erzieherin in Abwesenheit der Klassenlehrkraft an (vgl. T3, [13]). Die Schulbegleitung arbeitet nach Absprache mit den Lehrkräften und der Erzieherin. Sie übernimmt zugewandungsintensive Aufgaben, die für die anderen zu zeitintensiv sind, vor allem pflegerische und medizinische Aufgaben (vgl. T3, [14]). Die Fachlehrerin beschreibt, dass die Schulbegleitung nicht die einzige ist, die pflegerische Aufgaben übernimmt. Trotz einer hierarchischen Teamstruktur gebe es keine strenge Unterteilung in pflegerische und pädagogische Aufgaben. Jede bzw. jeder erledige das, was notwendig sei (vgl. T3, [18]).

##### *Ermöglichen von Kooperation durch Standardisierung von Fallkonferenzen*

Die Klassenlehrerin berichtet, in welcher Form Fallkonferenzen durchgeführt werden:

KL3: Wir haben uns in der Schule auf ein Vorgehen geeinigt, dessen Ablauf wir uns auch immer noch mal hinhängen jedes Mal. Aber inzwischen haben wir das auch so oft gemacht, dass das so verinnerlicht ist. Und die Schritte sind für uns einmal durch alle Ziele, also auf alle Ziele zu schauen und sich kurz noch mal in Erinnerung zu rufen, Gedanken zu machen, sich ja Notizen zu machen. Damit das auch re-

regelmäßig zu den besonderen Notizen regelmäßig stattfindet. Und dann schauen wir uns die-die vorherigen Ziele an. Abschließend für das Kind und dann gibt es diesen vorgesehen Ablauf. Den Beobachtungsbogen, den jeder zuerst für sich alleine ausgefüllt hat. Diese Eintragung an der Tafel zusammen zu tragen. Wobei ich die Aufgabe übernommen habe zu schreiben. Dabei versuchen wir möglichst diese Dinge unkommentiert zu lassen erst einmal. Und dann, wenn wir die gesamte Schau haben drauf zu sehen und uns zu überlegen: Was-was fällt uns auf? Was sticht heraus? Was-was - dann kommen eben oft auch noch Dinge, die dann in der Zusammenschau und in der, ja, unter der Berücksichtigung all dieser anderen Aspekte, die anderen Blickwinkel, andere Sichtweisen, die dann da zu Stande kommen. Dann reduzieren wir und gucken: „Was ist für uns das, das was wichtig ist, was-was ist für uns das, was wir - wo wir denken da kann es hingehen? Was sind die wichtigen Punkte? Wir sind noch nicht in der Lage gewesen, dass wir da so-so uneinig waren, dass wir uns hätten in der Diskussion entscheiden müssen. Sondern meistens ist es bisher, ja eigentlich immer ist es bisher so gelaufen, dass wir uns dann doch auch einigen konnte und uns einig waren darüber: „Was sind für uns die Schwerpunkte?“ (T3, [23]).

Aus den Äußerungen der Klassenlehrerin über die Durchführung von Fallkonferenzen ergibt sich, dass es für diese ein schuleinheitliches Verfahren gibt. Dies ist im Rahmen eines Einigungsprozesses entwickelt und schriftlich dokumentiert worden. Aus Sicht der Lehrerin trägt das regelmäßige Vergegenwärtigen des Ablaufs vor jeder Fallkonferenz zur Verinnerlichung bei. Zusammengefasst existieren folgende Festlegungen zum Ablauf einer Fallkonferenz:

- Vergegenwärtigung der letzten Ziele;
- Evaluation der Maßnahmen aus der Vergangenheit;
- Gedankliche Auseinandersetzung, Verschriftlichung;
- Auswertung der regelmäßig gemachten Notizen;
- Einnehmen der Perspektive des Kindes;
- Verwendung eines Beobachtungsbogen;
- Einsatz von methodischen Verfahren zur Gruppenarbeit (DAB: Denken, Austauschen, Besprechen);
- Reflexion auf der Metaebene;
- Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven;
- Reduktion der Ziele nach deren Relevanz;
- Herstellen eines Konsens hierüber;
- Festlegen von Zielen und Maßnahmen für die nächste Zeit (vgl. T3, [23]).

Wichtig ist den schulischen Akteurinnen und Akteuren, dass die Fallkonferenz einen gemeinsamen Prozess darstellt, in den alle Perspektiven einfließen können und der auf einen Konsens ausgerichtet ist. Dies wird durch kooperative Arbeitsformen unterstützt. Dies ist ein Hinweis auf die Bedeutung einer engen Kooperation der unterschiedlichen Berufsgruppen, die darauf ausgerichtet ist, gemeinsame Ziele zu definieren und die Wege zu diesem Ziel gemeinsam festzulegen. Unterstützt werden die schulischen Akteurinnen und Akteure dabei durch schulinterne verbindliche Festlegungen und Abspra-

chen zu Strukturen, die auch bei allen Schulbegleitungen zu Handlungssicherheit führen.

### *Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation ermöglichen*

Die Klassenlehrerin legt ein besonderes Augenmerk auf den Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK):

KL3: Das heißt Sprache, also Unterricht - bei Unterrichtsvorbereitungen denke ich immer auch die sprachliche Förderung mit. Das ist so, das ist mir so ein Anliegen. Und da mache ich mir Gedanken eben, ja, sehr individuelle Gedanken zu jedem einzelnen Schüler. Und bei Lisamarie und auch bei anderen ist der Aspekt der sprachlichen Förderung und der des, ja, der kommunikativen Einbindung ist UK, ganz klar. Und deshalb gibt es Dinge, die ritualisiert im Morgenkreis stattfinden, die gebunden sind an wiederkehrende Situationen wie das Essen, wie die Pause. Damit eben auch sichergestellt ist, dass das jeden Tag stattfindet. Und ich mache mir Gedanken darüber, wie ich in einzelnen Vorhaben und in einzelnen Situationen, also die spezieller, also Themen, was da der-der UK-Aspekt sein kann. (vgl. T3, [62]).

UK wird von ihr bei der Planung in zweierlei Weise berücksichtigt: im Sinne einer sprachlichen Förderung zur Erweiterung von Lisamaries kommunikativen Möglichkeiten sowie zur kommunikativen Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das Alltagsgeschehen. Hierzu tragen aus Sicht der Klassenlehrerin mehrere Aspekte bei: eine Ritualisierung durch wiederkehrende Situationen, das Sicherstellen der Regelmäßigkeit sowie die Einbettung in konkrete Situationen des Alltags, also nicht nur während der Unterrichtszeit, sondern auch beim Essen und in den Pausen.

Die Klassenlehrkraft übernimmt die Verantwortung dafür, dass wichtige Elemente der UK den übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Durch das Erstellen des Gebärdenplakates und die Verschriftlichung von Aufgabenbeschreibungen sorgt sie dafür, dass Vertretungslehrkräfte oder Schulbegleitungen Handlungssicherheit erlangen (vgl. T3, [68]). Sie bemüht sich somit um einen personenunabhängigen Standard nicht nur für Lisamarie, sondern alle Schülerinnen und Schüler der Klasse. Dies schließt die Verantwortung für die Personalentwicklung der Schulbegleitungen ein, die eine gezielte Anleitung erfahren.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren in mehrfacher Weise als bedeutsam für die Kontextbedingungen angesprochen. Innerhalb des Teams sorgt die Aufteilung von Verantwortung für Sicherheit. Der hohe Grad an Standardisierung von Fallkonferenzen zur Förderplanung sorgt innerschulisch für Handlungssicherheit und ermöglicht Kooperati-

on. Unterstützte Kommunikation ist schulintern verbindlich verankert und als bedeutsam für die Entwicklung der kommunikativen Möglichkeiten präsent.

#### **4.3.3.3 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

##### *Aktive Rekonstruktion ermöglichen*

Die Klassenlehrerin fasst Lernen als aktiven Rekonstruktionsprozess auf:

KL3: Ich denke, dass - dass Lernen ein Prozess der eigenen aktiven Konstruktion ist von-von Erkenntnissen. Und dass es in dieser speziellen Situation mit Kindern, also Kindern zu arbeiten, die da Förderbedarf haben in der geistigen Entwicklung ist dann - die Herausforderung ist für das Lernen ihnen den, also den Rahmen zu geben, der es ermöglicht selber auch aktiv, ja, das zu erfassen und zu konstruieren für sich. Und es meine Aufgabe ist dabei die Dinge so klar herauszustellen, dass das Wesentliche erkennbar wird. Oder also den Rahmen nicht zu groß zu machen. Und dann in dem entscheidenden Moment aber dann zu öffnen, damit, ja, sie selbst sich daraus, also aus diesem Vorgegebenen lösen können. Aber wann dieser Moment da ist, das ist sehr unterschiedlich. (T3, [75]).

Aufgabe des Teams ist es aus Sicht der Klassenlehrerin, den Rahmen für diese aktive Rekonstruktion zu schaffen. Für gelingende Lernprozesse ist eine flexible Gestaltung dieses Rahmens erforderlich, um dem Kind Sicherheit zu vermitteln, ihm eine Fokussierung auf einen Lerngegenstand zu ermöglichen und gleichzeitig Handlungsspielräume zu eröffnen.

##### *Sicherheit und Orientierung durch Interaktion*

Im Zentrum der pädagogischen Aktivitäten zu Beginn ihrer Schulzeit stand aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure, Lisamarie Orientierung durch ein Wiedererkennen von Personen und Situationen zu ermöglichen:

KL3: Also ich habe mir grundsätzlich Gedanken gemacht darüber, wie ich den Unterrichtsalltag und den pädagogischen Alltag so gestalten kann, dass für Lisamarie möglichst viele Möglichkeiten da sind Situationen wiederzuerkennen, Personen wiederzuerkennen. Wir haben ganz am Anfang sehr ausführlich und täglich für Lisamarie noch mal so eine Runde gemacht, in der jeder sie begrüßt hat und jeder sie angefasst hat. Und sie mit Lucys Hilfe die Namensgebärden vollzogen hat. Das-dass da so eine Grundlage für sie da ist sich orientieren zu können. Und das ist dann eingegangen in die - in die individuellen Angebote und in die Unterrichtsstruktur insgesamt. Das ist, da ist sie ja auch nicht Einzige für die das gut ist in der Klasse, sondern das betrifft ja eigentlich alle. (T3, [39]).

Durch wiederkehrende Situationen, in denen Interaktion ermöglicht wird, stellen sie Vertrautheit her. Grundlagen bilden die Erkenntnis, dass Lisamarie Berührungen wahrnehmen kann, und die Verknüpfung von gesprochener Sprache mit Lautgebärden. Die Unterrichtsstruktur sieht für jedes Kind individuelle Angebote vor.

### *Sicherheit durch Selbstreflexion und Weiterqualifizierung*

Um Lisamarie ein angemessenes Lernangebot anzubieten, ist für die Klassenlehrerin die Voraussetzung, deren Interessen kennenzulernen. Dafür hält sie es für wichtig, zunächst eigene Defizite im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf von Lisamarie zu erörtern und sich in diesen Bereichen entsprechend fortzubilden. Im Falle von Lisamarie betrifft dies den Förderschwerpunkt Sehen, da unklar sei, ob sie überhaupt visuelle Reize erkennen und verarbeiten kann, und sie selbst in diesem Bereich keine Erfahrung hat (vgl. T3, [39]).

Die schulischen Akteurinnen und Akteure weisen auf die Bedeutsamkeit der Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* im Zusammenhang mit der Gestaltung des Bildungsangebots durch sie hin, indem sie Lernen als Prozess aktiven Rekonstruierens beschreiben und sich über die Entwicklungsschritte Lisamaries gewiss sind, wenn sie die entsprechenden Rahmenbedingungen herstellen, um Lernen zu ermöglichen.

#### **4.3.3.4 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern**

##### *Informationsgewinn durch Kommunikation*

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt einen eigenen Aufgabenbereich dar, der von der Klassenlehrerin und der Erzieherin gemeinsam übernommen wird (vgl. T3, [11]). Die Klassenlehrerin stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Anfangszeit als besonders wichtig heraus. Sie betont die Rolle der Eltern als Expertinnen bzw. Experten für ihr Kind und die Bedeutung, die deren Informationen über das Kind für die schulischen Akteurinnen und Akteure haben. Die Klassenlehrerin berichtet, die Informationen der Eltern hätten dazu beigetragen, schnell etwas über Lisamaries Interessen zu erfahren sowie Gestik und Mimik leichter zu interpretieren (vgl. T3, [11]).

##### *Ermöglichen eines Informationsaustauschs*

Die Klassenlehrerin fühlt sich zwar für die Beantwortung der Frage nach der Kommunikation mit den Eltern im Alltag zuständig, spricht aber bei der Beschreibung der unterschiedlichen Kommunikationsformen in der Wir-Form und meint damit das gesamte Team (vgl. T3, [27]). Die Klassenlehrerin berichtet von regelmäßigem telefonischem Kontakt, vor allem dann, wenn Lisamarie länger erkrankt ist. Darüber hinaus berichtet sie von einem Elternheft, über das etwa einmal wöchentlich ein Austausch stattfindet. Das Elternheft wird als wechselseitiges Instrument verstanden und genutzt. Sowohl die

Eltern als auch die schulischen Akteurinnen und Akteure nutzen es zur Informationsweitergabe. Inhalte sind sowohl allgemeine Informationen, die für organisatorische Abläufe wichtig sind, als auch die Beschreibung besonderer Ereignisse und besonders positiver Erlebnisse (vgl. T3, [27]).

### *Ermöglichen von Partizipation bei der Förderplanung*

Die Eltern werden bislang zweimal jährlich anlässlich von Elternsprechtagen über die Förderpläne informiert. Eine Beteiligung der Eltern an der Ausarbeitung der Förderpläne ist nicht vorgesehen, sie nehmen auch nicht an der Fallkonferenz teil. Deren Wünsche würden implizit berücksichtigt. Die Lehrerin räumt ein, dass die Eltern „bislang nicht so sehr“ (T3, [25]) einbezogen würden, und begründet dieses Vorgehen damit, dass im ersten Schuljahr das Kennenlernen im Mittelpunkt stand. Aus den Äußerungen der Klassenlehrerin wird deutlich, dass sie in einer verstärkten Information und einer stärkeren Partizipation der Eltern eine Anforderung für ihr eigenes Handeln in der Zukunft sieht:

KL3: Ich kann mir aber vorstellen, dass das jetzt gerade beim nächsten Elternsprechtag noch stärker in-in den Fokus gerät, dass wir sagen: „Das machen wir gerade.“ Um dann auch die Eltern mehr daran zu beteiligen, zu sagen, was also, ja, „Was sind ihre Beobachtungen zu Hause? Was denken Sie? Was wünschen Sie sich?“ Also das nehmen wir natürlich sowieso immer auch mit auf. Aber dass das dann noch mehr einfließt. Aber da haben wir noch nicht so viele Erfahrungen. (T3, [25]).

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern gibt es keine schulinternen Festlegungen wie für die Zusammenarbeit im Team. Klassenintern sind jedoch Strukturen und Abläufe zur Kommunikation mit Eltern festgelegt worden. Die vorhandenen Festlegungen werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als hilfreich empfunden. Auch die Kommunikation mit Eltern wird von ihnen als Gewinn für das pädagogische Handeln betrachtet, da sie hierdurch neue Anregungen erhalten. Gleichzeitig wird ihre Rolle bei der Zusammenarbeit mit den Eltern einer kritischen Reflexion unterzogen.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* werden in den Schilderungen der schulischen Akteurinnen und Akteure bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern thematisiert, indem Informationen der Eltern über das Kind zu mehr Sicherheit im Umgang führen und der Austausch als Bereicherung für die Gestaltung der Lernprozesse betrachtet wird. Die implizite Einbeziehung der Eltern vermittelt ebenfalls Sicherheit für das eigene Handeln.

#### **4.3.4 Anschlussfähigkeit der Systeme**

##### **4.3.4.1 Ursächliche Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse**

Die Sorge um Lisamaries Nahrungsaufnahme beschäftigt Eltern sowie schulische Akteurinnen und Akteure gleichermaßen. Die konstruktivistische Vorstellung von Lernprozessen der schulischen Akteurinnen und Akteure deckt sich mit den Vorstellungen der Eltern, wie man Lisamarie Lernen ermöglichen kann. Grundlegend hierfür sind für alle Beteiligten Lisamaries Interessen und Vorlieben sowie ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. Allen ist es gleichermaßen ein Anliegen, dem Kind soziale Interaktion zu ermöglichen.

##### **4.3.4.2 Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte**

Bezüglich der Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und Konzepte und ihrer Bedeutsamkeit gibt es nur teilweise Überschneidungen. Während die Eltern das therapeutische Angebot für besonders wichtig erachten, ist für die schulischen Akteurinnen und Akteure die Unterstützte Kommunikation zentral für ihr Handeln. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, die für die Eltern bedeutsam ist, wird von den schulischen Akteurinnen und Akteuren nicht thematisiert. Während für die schulischen Akteurinnen und Akteure eine strukturierte Förderplanung mit Zielen, Maßnahmen und einer Überprüfung des Erreichens von Zielen oder die Wirkung von Maßnahmen relevant ist, gehen die Eltern in Bezug auf sich selbst von einem eher intuitiven Verstehen des Kindes aus, begrüßen aber die Partizipationsmöglichkeiten, die sie haben, um über Maßnahmen zu entscheiden. Über die Sinnhaftigkeit der Einbeziehung externer Expertise, etwa von Therapeutinnen und Therapeuten, besteht eine Übereinstimmung.

##### **4.3.4.3 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse**

Die Eltern sind sehr zufrieden mit der Gestaltung der Lernprozesse, da hierbei berücksichtigt wird, wie auf Lisamaries Bedürfnisse eingegangen werden kann. Einig sind sich Eltern sowie schulische Akteurinnen und Akteure darin, Kommunikationsanlässe zu schaffen und Lisamarie Kommunikation zu ermöglichen sowie Lisamaries Beeinträchtigungen mit entsprechenden Hilfsmitteln zu kompensieren und ihr durch erhöhte Aufmerksamkeit zu ermöglichen. Dies wird von allen mit der Erwartung eines Zugewinns an Autonomie verknüpft. Auch über die Ritualisierung sind sie sich einig, die Lisamarie

Verlässlichkeit und Sicherheit vermittelt, um ihr zu ermöglichen, sich auf neue Erfahrungen einzulassen.

#### **4.3.4.4 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie**

Die Vorstellungen über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie decken sich. Sie sind nach Ansicht aller auf die Weitergabe von Informationen und einen Austausch ausgerichtet, wodurch Synergieeffekte bei der Förderung erzielt werden, was zu einem Gefühl der Sicherheit sowohl bei den Eltern als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren führt. Die von der Schule angebotene Beratung und Unterstützung übertreffen die elterlichen Erwartungen und dies führt zu einem Gefühl von Entlastung und Sicherheit. Die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern decken sich mit deren Erwartungen, wenn auch die Klassenlehrerin hier noch ein Entwicklungsfeld für sich sieht.

#### **4.3.5 Das elterliche Handlungsmuster: Einverständnis**

Für die Eltern von Lisamarie steht die tägliche Sorge um den Erhalt von deren Lebensfunktionen und deren Unterstützung im Vordergrund, die das Bedürfnis nach Sicherheit besonders deutlich hervortreten lässt und die Schulentscheidung beeinflusst. Die Eltern haben von Beginn an Vertrauen in die Organisation, diese Sicherheit zu gewährleisten, auch wenn sie wegen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zunächst skeptisch waren.

Luhmann spricht von einem Vertrauensvorschuss, der als „riskante Vorleistung“ erbracht wird (vgl. Luhmann 2000 b, S. 53):

„Man kann nicht ohne jeden Anhaltspunkt und ohne alle Vorerfahrungen Vertrauen schenken. Aber Vertrauen ist keine Folgerung aus der Vergangenheit, sondern es überzieht die Informationen, die es aus der Vergangenheit besitzt und riskiert eine Bestimmung der Zukunft. Im Akt des Vertrauens wird die Komplexität der zukünftigen Welt reduziert“ (Luhmann 2000 b, S. 23 f.).

Die schulischen Akteurinnen und Akteure als Vertrauensnehmerinnen und Vertrauensnehmer nehmen das Angebot des Vertrauens an. Sie zeigen sich vertrauenswürdig, indem sie die Erwartungen der Eltern konstant übererfüllen. Sie bleiben dadurch bei dem, was sie über sich mitgeteilt haben (vgl. Luhmann 2000 b, S. 48). Die Eltern, die zunächst mehr die Notwendigkeit von Therapie als von Bildung gesehen hatten, nehmen ein Interesse der schulischen Akteurinnen und Akteure daran wahr, ihrer Tochter zu mehr Autonomie und Teilhabe zu verhelfen und dieses im Alltag umzusetzen. Die



Schule übertrifft die Erwartungen der Eltern in mehrfacher Hinsicht: Die Eltern beobachten eine Einbindung Lisamaries in Kommunikation innerhalb der Klasse, die sie so nicht für möglich gehalten hätten. Sie gewinnen den Eindruck, dass es den schulischen Akteurinnen und Akteuren gelingt, Lisamarie zu erreichen und in kommunikative Prozesse einzubinden. Indem die Erwartungen der Eltern nicht nur erfüllt, sondern übererfüllt werden, steigt ihr Vertrauen in die Schule weiter. Ihr Einverständnis mit der Schule, das sich aus dem Vertrauen in die Organisation und einem persönlichen Vertrauen gegenüber den schulischen Akteurinnen und Akteuren speist, resultiert vor allem aus der Einschätzung einer besonderen Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure. Sie haben den Eindruck, dass die Schule die bestmögliche Unterstützung für ihr Kind und sie als Eltern bereitstellt. Den Eindruck von Professionalität gewinnen sie durch die Versorgung mit Hilfsmitteln, aber auch folgende Wahrnehmungen:

- medizinisches und pflegerisches Fachwissen der schulischen Akteurinnen und Akteure;
- hilfreiche Beratung und Unterstützung;
- für die Entwicklung ihres Kindes hilfreiches Engagement;
- Erfolgsorientierung der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie
- Entlastung durch Übernahme der Kontrolle des Erfolgs (auch gegenüber den Eltern).

Zum Eindruck von Professionalität tragen sowohl die an der Schule vorhandenen Strukturen als auch die regelmäßige Interaktion zwischen Schule und Familie bei. Die schulischen Akteurinnen und Akteure werden als Persönlichkeiten wahrgenommen, „als ordnendes und nicht willkürliches Zentrum eines Systems von Handlungen, mit dem man sich verständigen kann“ (Luhmann 2000 b, S. 48). Im Laufe des Schuljahres steigt das Vertrauen in die Schule so weit, dass die Eltern der von der Schule vorgeschlagenen Maßnahme der Legung einer Sonde zur Ernährung zustimmen, was für die Eltern mit großer Unsicherheit verbunden ist. Möglich wird dies weniger durch die Einsicht in die Maßnahme als die gelingende Kommunikation bzw. das Zustandekommen von Interaktion zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern. Dies verdeutlicht, dass Vertrauensbereitschaft, wie von Luhmann beschrieben, nicht Sicherheit steigert und Unsicherheit absorbiert, sondern dazu führt, dass mehr Unsicherheit in Kauf genommen wird (vgl. Luhmann 2000 b, S. 104). Am Wunsch der Eltern, dass alles so weitergehen möge wie bisher, werden Kontinuitätsersparungen sichtbar, die sich aus wiederholt honoriertem Vertrauen ergeben (vgl. Luhmann 2000 b, S. 29). In der folgen-

den Abbildung wird die Perspektive von Lisamaries Eltern auf die Bildungsprozesse mit den ursächlichen, intervenierenden und Kontextbedingungen dargestellt (vgl. Abbildung 12):

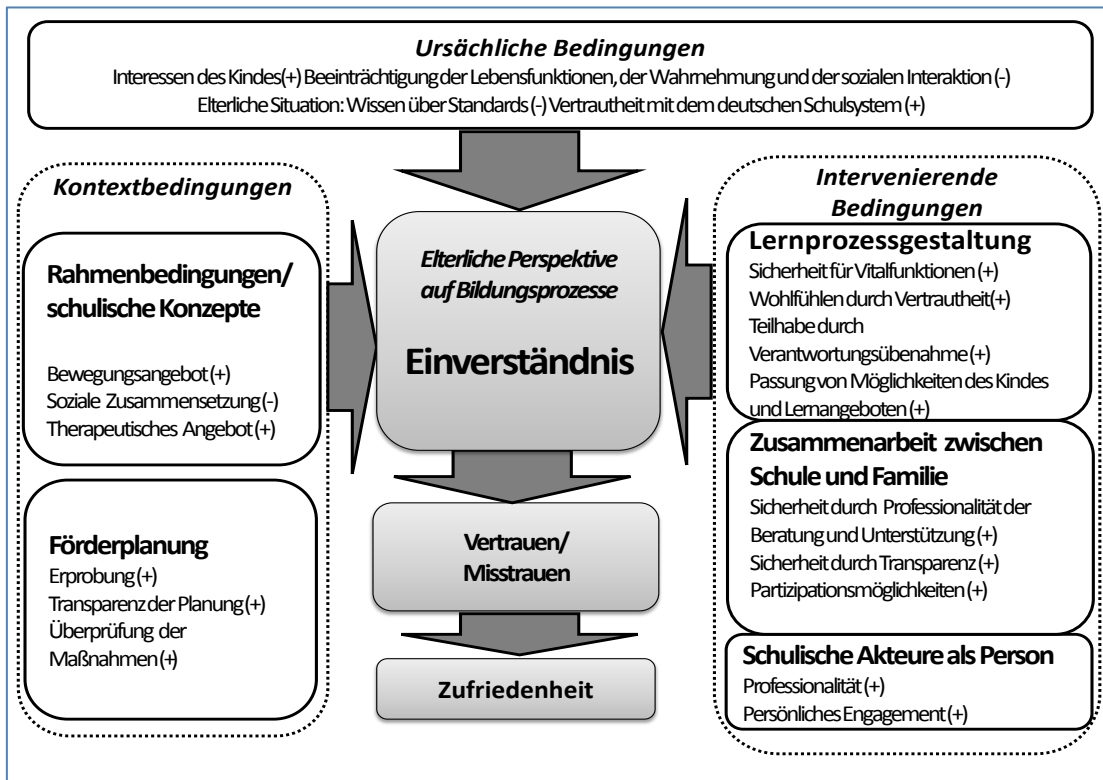


Abbildung 12: Die Perspektive von Lisamaries Eltern auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster. Eigene Darstellung.

## 4.4 Kjell

### 4.4.1 Fallkontext

Kjell lebt mit seinen Eltern und seinem drei Jahre älteren Bruder zusammen. Beide Eltern sind berufstätig. Die Mutter spricht mit ihren Kindern häufig in ihrer Muttersprache, innerhalb der Familie wird aber meist Deutsch gesprochen. Die Interviews fanden in der Wohnung der Familie mit der Mutter, in Abwesenheit der Kinder und des Vaters, statt.

Bei Kjell ist bilateral eine spastisch-dystone Cerebralparese diagnostiziert worden und seine Sehstärke ist reduziert. Er verfügt über unterschiedliche Hilfsmittel wie ein funktionales Lagerungssystem, Nachtlagerungsschienen, Orthesen, einen Stehständer, ein Sitzsystem und einen NF-Walker. Während seiner Zeit in der Kita hat er infolge von Besuchen der Kommunikationssprechstunde der Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation Hilfsmittel zur UK erhalten (Step-by-step, Piktogramme, Powerlink)<sup>15</sup>. Seit mehreren Jahren erhält er regelmäßig Physio- sowie Ergotherapie, Logopädie und Reittherapie, zusätzlich seit einiger Zeit Sehförderung. Er hat eine Schluckstörung und kann daher nur geringe Nahrungsmengen schlucken. Seit seinem dritten Lebensjahr wird er teilweise über eine PEG-Sonde ernährt. Dennoch ist das Anbieten von Nahrung wichtig, um die oralen Funktionen zu erhalten und zu erweitern. Kjell reagiert auf verbale Ansprache sowie andere akustische und vestibuläre Reize.

Die von den Eltern gewählte Schule ist eine Sonderschule mit dem Schwerpunkt motorische Entwicklung und auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen ausgerichtet. Sie verfügt über die für diese Schulform vorgesehene räumliche und sachliche Ausstattung, etwa ein schuleigenes Bewegungsbad, eine Gymnastikhalle als Ergänzung zur Sporthalle sowie eine große Zahl von Therapieräumen. Die öffentlichen Flächen bieten hinreichend Platz für Rollstühle und andere Mobilitätshilfen. Das Außengelände der Schule ist barrierefrei angelegt. Alle Klassenräume verfügen über einen Nebenraum mit Küche.

---

<sup>15</sup> Step by Step ist eine einfache elektronische Kommunikationshilfe, bei der per Tastendruck zuvor aufgenommene Laute, Geräusche, Töne oder kurze Sprachmitteilungen wiedergegeben werden.

#### **4.4.2 Die elterliche Perspektive: „Und ich erwarte in gewisser Weise auch vom Lehrerteam eine Art Professionalität. [...] [S]ie geben trotzdem nicht auf“ (E4-2, [6])**

##### **4.4.2.1 Schulentscheidung und Erwartungen**

###### *Entwicklung ermöglichen*

Die Mutter führt eine Vielzahl von Argumenten an, warum sie die Einschulung an dieser Schule nie in Frage gestellt hat:

M4: Mal vorweg, für uns oder für mich, aber auch für uns stand das Thema Einschulung in eine Regelschule nie zur Debatte bei Kjell. Kjell ist schwer mehrfach behindert, er wird sondiert, er braucht Physiotherapie, er hat ganz viel so schon im pflegerischen Bereich, wo ich denke, so, dass er eine ganz besondere Aufmerksamkeit braucht. Das andere ist, er war schon in einer heilpädagogischen KITA, er hat einen großen Bruder. Das heißt, und ich erlebe wie häufig - Kjell ist unheimlich gerne dabei und unterwegs, aber um sich fortzuentwickeln, so wie ich es wahrnehme, braucht er nicht unbedingt immer nur Kinder aus dem Regelbereich, sondern er braucht Erfahrungen und Erlebnisse, die auf seine Bedürfnisse zugeschnitten sind, damit er Erfolgserlebnisse hat und sich so weiterentwickeln kann.[...] Und ich finde die Schulzeit meines Kindes soll nicht irgendwie nur damit verbracht werden, dass die anderen irgendwie sich daran gewöhnen, sondern er muss sich auch weiterentwickeln. [...] Inklusion ist toll so für mich, so grundsätzlich, manchmal habe ich aber das Gefühl, dass diese Inklusionsdebatte mehr für die Regelleitern und Regelkinder gedacht ist als für die Behinderten, so, ne. Weil ich komm klar in der Welt. Was die nicht - womit die anderen nicht klarkommen ist, dass es Behinderte gibt, so. Die müssen sich dran gewöhnen, dass das Leben auch anders sein kann und nicht perfekt ist. Und ich finde die Schulzeit meines Kindes soll nicht irgendwie nur damit verbracht werden, dass die anderen irgendwie sich daran gewöhnen, sondern er muss sich auch weiterentwickeln[...] (E4-1, [2]).

Im Mittelpunkt der Entscheidung steht für die Mutter, dass Kjell eine Umgebung benötigt, die ihn bei der Auseinandersetzung mit der Welt unterstützt. Die Schule soll dabei diejenigen Aspekte berücksichtigen, die nicht durch das häusliche Umfeld abgedeckt werden. Aspekte der gesellschaftlichen Teilhabe werden aus Sicht der Mutter im Rahmen der Familie abgedeckt. Ein mögliches Hemmnis für Kjells Entwicklung sähe sie in einer Regelschule darin, ihr Sohn könne vor allem eine Funktion für die Entwicklung der anderen haben. Sie wägt die Argumente bereits lange im Vorfeld der Einschulung pragmatisch ab. Zu erkennen ist daran der Versuch, die Komplexität der Umwelt zu begrenzen bzw. zu reduzieren (vgl. Kapitel 4.1.2; Luhmann 1987, S. 250). Weil ihre Entscheidung für die Schulform Sonderschule für sie daher bereits feststand, macht sie sich im Vorwege der Einschulung Gedanken darüber, welche der im Angebot befindlichen Sonderschulen in Frage kommt. An der Entscheidung für eine Schule, über die sie aufgrund von Empfehlungen Informationen hat und an der sie durch die dort angesiedelte Frühförderung sowie die Versorgung mit Hilfsmitteln eigene Erfahrungen mit dem schulischen Personal gesammelt hat, ist die Bedeutsamkeit von Vertrautheit zu erken-

nen, die „relativ sicheres Erwarten“ (Luhmann 2000 b, S. 22) ermöglicht und dadurch zur Risikoabsorption beiträgt.

Die Sicht der Mutter auf ihre Schulentscheidung und die damit zusammenhängenden Fragen ist an den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* zu erkennen, indem für die Mutter der Aspekt der Sicherheit, die bestmögliche Entscheidung getroffen zu haben, um ihrem Sohn eine Entwicklung zu ermöglichen, für alle weiteren Überlegungen maßgeblich ist.

#### 4.4.2.2 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse

##### *Vertrauen in das Lernen*

Die Mutter hat ein Grundvertrauen in die Lernfähigkeit ihres Kindes. Ihrer Meinung nach ist das Vertrauen in die Lernfähigkeit des Kindes etwas, was die Schule ebenfalls auszeichnet, im Gegensatz zum vorher besuchten Kindergarten:

M4: „...ich habe immer das Vertrauen gehabt, dass er das kann, ich habe immer gedacht: Das wird Kjell auf jeden Fall packen. Und es war immer eine Diskussion auch im Kindergarten: Das wird er nicht können, das wird er nicht können, so. Und jetzt stellen wir halt fest, die Schule probiert das aus und stellt fest das kann er, so. (E4-2, [32])

Sie nimmt wahr, dass es für Kjell interessant ist, zu lernen und gefordert zu werden, und dass er eine positive Einstellung zur Schule hat, weil sie ihm neue Erfahrungen ermöglicht: „Für Kjell ist Lernen ja in erster Linie einfach nur toll, ne“ (E4-2, [74]). Gleichzeitig bringt sie die Erfahrung aus der Kita mit, dass ihr Vertrauen in Kjells Entwicklungsmöglichkeiten von den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren dort nicht geteilt wurde. Eine pädagogische Haltung, die kein Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten setzt, betrachtet sie als Hemmnis für Kjells Entwicklung. Gleichzeitig sieht sie ein Hemmnis für ihn darin, dass er von anderen Menschen häufig nicht als Person wahrgenommen wird:

M4: Ich würde sagen die meisten - die meisten Menschen begrüßen ihn eigentlich gar nicht. Wir haben angefangen bei Simon und seinen Freunden, wenn die reinkommen, zu sagen: Sagt ihr bitte Kjell hallo. Weil das Kjell was ausmacht, er wird sauer, ne, und traurig. Aber es ist ganz viel so, dass man, wenn man in der Außenwelt mit Kjell unterwegs ist, dass die Leute Kjell nicht begrüßen, ne. (E4, [62]).

Der von der Mutter wahrgenommene Ausschluss Kjells aus Kommunikation wird von Terfloth aus systemtheoretischer Perspektive thematisiert. Personen werden mit zunehmender Schwere der Behinderung von der Umwelt demnach weniger als mögliche Adressatin bzw. möglicher Adressat oder Mitteilende bzw. Mitteilender gesehen (vgl. Terfloth 2007, S. 23). Ihre Äußerungen mittels Lauten, Mimik und Gestik werden nicht nur

nicht verstanden bzw. ignoriert, sondern mitunter sanktioniert und als störend eingeordnet. Dieser Ausschluss aus Kommunikation stellt eine Form von Exklusion dar und kann sich negativ auf das Bewusstseinssystem auswirken.

Der Pragmatismus der Eltern wird, wie bei der Schulentcheidung, auch bezüglich Kjells Entwicklung an den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sichtbar. Er resultiert aus einem elterlichen Vertrauen in Kjells Entwicklungsmöglichkeiten und der Sorge, seine Entwicklung könnte durch fehlende Adressierung gehemmt werden.

#### **4.4.2.3 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte**

##### *Ermöglichen durch das Konzept der UK*

Ein Grund, warum die Mutter die Schule gewählt hat, ist die dort vorhandene Kompetenz in Bezug auf Unterstützte Kommunikation:

M4: Wir haben immer die Beratungsstelle unterstützte Kommunikation bei Frau S. und Frau F. besucht. Immer wieder in den letzten eineinhalb Jahren, zwei Jahre. Und die sind maßgeblich daran beteiligt gewesen, dass Kjell die Hilfsmittel hat, die er jetzt hat. Die Brille hat Frau F. sozusagen empfohlen. Und er -ich hab gesehen, wie Frau Freitag mit Kjell arbeitet. Was sie aus ihm raus kitzeln kann. Und Frau S. war die erste, die mir sagte: Naja, das Kjell abgelenkt ist in manchen Situationen, das ist ja klar, er ist ein ICP-Kind. Da muss man die Gegebenheiten auf ihn einstellen. Da kann man ihn nicht einfach so mitten in einen Raum stellen, wo ganz viel los ist und ihn dann bitten sich auf irgendwas - so. Weil er wird abgelenkt. Das kennen wir das ist ganz klassisch. Und ich hab gesagt: Wow, endlich jemand, der sagt nein nicht Kjell muss sich anpassen, sondern die Umgebenheiten um Kjell müssen so gestaltet sein, dass er auch richtig lernen kann, so, ne. Das war so mein Schlüsselerlebnis eigentlich im Wiesendamm bevor ich, ne. Wiesendamm hat finde ich ein sehr dynamisches Konzept, wo die Kinder nicht einfach nur sehr behütet werden, sondern sie fordern auch. Und das gefällt mir gut. Und ich hatte zum ersten Mal da das Gefühl, wo ich gedacht hab, da kann Kjell selbst in seiner schweren Behinderung als Mensch wahrgenommen werden und weitergebracht werden auch, so. (E4-1, [2])

Das Vorhalten von Therapien, die Beratung bei der Hilfsmittelversorgung, vor allem aber die schulische Konzeption der Einbettung von Unterstützter Kommunikation sind für die Mutter relevant für ihre Sicherheit dahingehend, dass die Besonderheiten ihres Sohnes hinreichend berücksichtigt und ihm weitere Entwicklungsschritte ermöglicht werden. In der Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren gewinnt sie den Eindruck, dass die Konzeption ein flexibles Eingehen auf die Lernbedürfnisse der Kinder vorsieht.

### *Fehlende Konzepte als Hemmnis*

Die Mutter bringt ihre Enttäuschung wegen nicht erfüllter Erwartungen im Hinblick auf die Umsetzung des Sportkonzeptes zum Ausdruck:

M4: Die Deutsch- also das ist ja die Mathelehrerin und Sportlehrerin - ich weiß auch, dass es teilweise im Sportunterricht am Anfang eben so war, dass sie vergessen hat, dass es Rolli-Kinder gibt. Also dass sie das Sportkonzept immer nur mit Kindern, die in Eigenbewegung sind irgendwie dargestellt hat. Und erst als eine Referendarin den Sportunterricht übernommen hat, wurden auch Aktivitäten für nicht-laufende Kinder mit integriert, ne. Das hat mich sehr enttäuscht von der Klassenlehrerin, so, ne. Solche Sachen. Das hätte ich auch anders erwartet gerade in so einer Schule, so, ne. (E4-2, [12])

Die Mutter bezieht sich in ihrer Kritik sowohl auf die Lehrkräfte, die aus ihrer Sicht über die entsprechende Fachkompetenz verfügen müssten, als auch die Schule als Organisation, die dafür Sorge tragen müsste, dass auch Schülerinnen und Schüler mit motorischen Beeinträchtigungen ein für sie angemessenes Sportangebot erhalten. Hervorgehoben wird die Enttäuschung durch die sichere Erwartung eines Konzeptes an einer Schule mit diesem sonderpädagogischem Schwerpunkt.

### *Unsicherheit durch fehlende Standards*

Die Mutter äußert sich kritisch zur fehlenden Anleitung der Schulbegleitungen:

M4: Was ich natürlicherweise erwarte ist, dass die Lehrer oder Lehrerin damit auseinandersetzen was sind die Lernziele für das Kind und die FSJler auch so in die Lage versetzen, das auch wirklich umsetzen zu können. Und auch immer überprüfen, ob es dann auch erfolgt, ne. Und es uns dann auch kommuniziert. Das erwarte ich natürlich. Und da werde ich sicherlich etwas mehr hinterher sein müssen als ich es im ersten Schuljahr war. Ich glaube da müsste ich auch bei der Klassenlehrerin bisschen mehr nachfragen. Nicht unbedingt, weil ich kritisch bin, sondern einfach um zu zeigen, dass es mir wichtig ist, so. Und damit sie ein bisschen mehr in die Präsenz geholt wird, weil ich fand sie hat sich da sehr - man kann nicht immer darauf vertrauen, dass es Leute wie Frau M. oder Frau B. gibt, die einfach mit dem Herzen auch dabei sind und aus purer Lust irgendwie das machen, so, ne. (E4-2, [84])

Die Mutter äußert keine Kritik daran, dass in erster Linie Schulbegleitungen ohne Ausbildung mit Kjell arbeiten. Wichtig ist ihr, dass sich deren Tätigkeit an Qualitätsstandards orientiert, für deren Umsetzung sie die Lehrkräfte in der Verantwortung sieht. Die Mutter benennt mehrere Elemente eines Qualitätszyklus, deren Umsetzung sie erwartet. Hierzu gehören die Lernzielklarheit der Lehrkraft, Methoden, mit denen die Schulbegleitung das Erreichen von Zielen unterstützen kann, eine Evaluation, ob die Schulbegleitung entsprechend den Absprachen gearbeitet hat, sowie das Herstellen von Transparenz gegenüber den Eltern über den Erfolg/Misserfolg. Ihrer Ansicht nach stellen solche verbindlichen Standards, losgelöst vom persönlichen Engagement einzelner schulischer Akteurinnen und Akteure, Sicherheit her.

### *Unsicherheit über die Förderplanung*

Bei der Mutter herrscht einige Monate nach der Einschulung Unsicherheit über die Förderplanung:

E4: Ich habe das Gefühl, das findet noch gar nichts statt. [...] So wie ich verstanden habe. Ich hatte jetzt auch vor im Nachgang zum Anamnesegespräch nochmal anzurufen. Frau H. hat ja ganz zum Schluss gefragt, was meine Ziele sind oder meine Wünsche und ich habe jetzt nur so drei Wünsche genannt. Ich habe natürlicherweise ein paar mehr. Hätte aber auch ganz gerne zurückgefragt, und das muss ich bei Frau H-, also ich muss -ich werd da nach den Herbstferien nochmal anrufen um zu fragen, wo die Therapeuten die Schwerpunkte sehen, so. Aber ich weiß, es wird ja auch irgendwann ein interdisziplinäres Gespräch geben. Das kann aber auch erst im Frühjahr sein. Und im Moment weiß ich ja nicht so richtig, welche Schwerpunkte sie bei Kjell sehen und was sie da eigentlich verfolgen. Ob sie überhaupt schon einen Plan gemacht haben. Das weiß ich nicht. Das ist mir noch nicht kommuniziert worden, so. Ich gehe davon aus, dass sie sich schon, das machen Therapeuten immer, schon so bei Kjell sind manche Sachen sehr offensichtlich. [...] Und bei den Lehrern weiß ich gar nichts ... (E4-1, [20-24])

Für die Mutter ist unklar, ob die Planung der Förderung durch die Therapeutinnen und Therapeuten oder die Lehrkräfte erfolgt. Auch wenn sie sich über das Verfahren unsicher ist, so ist sie sich aufgrund des ausführlichen Anamnesegesprächs sicher, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure Kjells Entwicklung im Blick haben. Dazu trägt bei, dass ihre eigenen Wünsche von den Therapeutinnen und Therapeuten gezielt abgefragt worden sind und sie die Sicherheit hat, dass weitere Gespräche im Verlauf des Schuljahres folgen werden, in denen Kjells Entwicklung thematisiert werden wird. Die fehlenden Informationen und die Unsicherheit der Mutter über die Förderplanung tragen nicht zu einem Abbau ihres Vertrauen bei, da sie die Förderplanung in der Schule systematisch eingebettet weiß und den Eindruck hat, jederzeit in eine Interaktion mit der Schule treten zu können, um weitere Informationen zu erhalten.

Die Sicht von Kjells Mutter auf die schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte manifestiert sich in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* durch die Sicherheit des Ermöglichens einer Lernentwicklung, die sie durch die vorliegenden Konzepte erhält, sowie die Unsicherheit, die durch das Fehlen von Konzepten und Standards der Förderung entsteht.

#### **4.4.2.4 Intervenierende Bedingungen: Gestaltung der Lernprozesse**

##### *Sicherheit durch Wohlbefinden und Lernerfolge*

Der Blick auf die Entwicklung des Kindes führt zu einer positiven Einschätzung auch am Ende des ersten Schuljahres:



M4: „Es geht ihm total gut, so. Er fühlt sich gut und ist ausgelastet. Er kommt zufrieden, zwar müde nach Hause, aber ich sehe in seinem Gesicht er ist ausgelastet und gefordert und gefördert, so. Das zählt ja, ne. Und dann war es für mich natürlicherweise auch toll die Rückmeldung zu bekommen er kann die Reihen fortsetzen. (E4-2, [6])

Neben Aspekten des Wohlbefindens, der Sicherheit, der Vertrautheit und Zufriedenheit ihres Kindes sind für sie die Förderung, die Forderung und die Rückmeldung über seine Lernfortschritte wichtig. Die Mutter beschreibt an anderer Stelle ihr Gefühl, Kjell sei in der Schule „angekommen“ (E4-2, [4]). Dies drückt ihre eigene Sicherheit darüber aus, dass ihr Sohn Vertrautheit mit der Schule gewonnen hat.

### *Sicherheit durch mehr Autonomie und Teilhabe*

Das Erreichen von Zielen vermittelt der Mutter Sicherheit:

M4: ...ich hatte die Zielsetzung, dass Kjell lernt Symbole zu verstehen und damit was anfangen kann. Weil das so die Vorstufe ist, dass du mit einem Talker umgehen kannst, ne, und so selbstständiger kommunizieren und teilhaben kannst. Das wäre meine Zielsetzung fürs erste Jahr gewesen. Und ich finde wir sind ein gutes Stück gekommen um diese Zielsetzung auch zu erreichen. (E4-2, [32])

Die Sicherheit, die sich die Mutter vom Erreichen von Zielen verspricht, bezieht sich vor allem auf die Erweiterung von Kjells kommunikativen Möglichkeiten. Aus ihrer Sicht liegt darin der Schlüssel zu mehr Autonomie und Teilhabe. Die Erweiterung seiner Entscheidungsmöglichkeiten ist dabei zentral:

M4: ...aber was ich toll finde ist, dass sie tatsächlich das - also sie haben Kjell beigebracht Ja und Nein zu sagen und das auch zu verstehen, sie haben Lernsituationen für Kjell geschaffen, wo er mit Ja, Nein sozusagen auch deutlich macht, ob er es versteht oder nicht versteht. Das finde ich ist schon ein sehr großes Ereignis. [...] Dann finde ich natürlicherweise auch toll, dass jetzt - dass sie festgestellt haben Kjell kann jetzt teilweise aus vier unterschiedlichen Alternativen wählen und er kann auch, er versteht auch die Symbolik. [...] Was ich auch toll finde von der - also vom Klassenteam ist, das hat auch mit Ja, Nein zu tun, sie lassen es auch zu oder fragen Kjell auch. Also sie haben auch nicht nur Lernen im Blick, sondern auch die persönliche Entwicklung, ne. Das zum Beispiel auch gefragt wird: Kjell, darf er was, Kjell hat immer eine Flasche Ketchup beim Essen, ne, und das war gerade jetzt hier neulich kurz vor den Ferien, wollte Jason was vom Ketchup und dann haben sie Kjell gefragt: "Darf Jason was von deinem Ketchup?" und Kjell "Nein". So, ne. Das wird dann auch respektiert. Das finde ich - finde ich großartig. Ich finde es auch großartig, dass sie Kjell fragen, ne. Weil ansonsten ist man immer den anderen ausgeliefert und das finde ich ist auch das besondere an der Schule (E4-2, [34]).

Die Möglichkeit für Kjell, Unterscheidungen vorzunehmen und Entscheidungen zu treffen, betrachtet die Mutter unter dem Aspekt der Partizipation und Selbstbestimmung als Erfüllung eines ihrer Ziele, der Zunahme von Autonomie. Besonders positiv hebt sie hervor, dass die Schule dies nicht nur in Lernarrangements berücksichtigt, sondern auch im Alltag insgesamt darauf achtet, dass Kjell seine Meinung ausdrücken kann und diese dann auch berücksichtigt wird, was zu seiner Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

### *Sicherheit durch Kompetenz und persönliches Engagement*

Kjells Mutter unterscheidet deutlich zwischen Kritik, die sie an das System Schule richtet, und dem von ihr wahrgenommenen kritikwürdigen Agieren einzelner professioneller Akteurinnen und Akteure:

M4: Es ist halt jetzt Kritik, die ich äußere, aber jetzt nicht Kritik, wo ich sage es ist alles schlecht. So sehe ich das gar nicht. Sondern eher so differenziert, verstehen Sie [...] Sind so viele unheimlich kompetente Menschen daran beteiligt zu gucken: Wie können wir Kjell im Leben weiterbringen. Dafür bin ich unheimlich dankbar. Und ich halte diese Leute für unheimlich kompetent, so. Dass es dann ab und zu irgendjemand dabeisitzt, der vielleicht nicht ganz so für die Sache brennt ist natürlicherweise für mich als Mutter nicht ganz so befriedigend, aber so ist es ja nun mal im Leben. [...] Aber insgesamt finde ich sind da Leute, die - es sitzen da Leute, die echt Ahnung haben und wirklich echt Bock haben auszuprobieren. Und das merkt man. (E4-2, [16-18]).

Die Mutter nimmt die Kompetenz und den Einsatz der schulischen Akteurinnen und Akteure wahr. Gleichzeitig registriert sie die Überforderung und Schwächen einzelner Teammitglieder. Sie geht pragmatisch mit ihrer differenzierten Wahrnehmung um und akzeptiert Unterschiede zwischen den Akteurinnen und Akteuren, da deren Vor- und Nachteile aus ihrer Sicht in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

### *Ermöglichen von Kommunikation durch Einsatz von UK*

Kjells Mutter legt Wert auf den Einsatz von Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation. Zu Beginn des Schuljahres registriert sie, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure an der Schule in unterschiedlichem Maße dazu bereit sind, sich mit diesen Hilfsmitteln auseinanderzusetzen:

E4: Also ich hab das mit dem Step by Step und Piktogenda habe ich schon von vorherein gesagt. Immer wieder, ne. Und das mit dem Step by Step, da merkte man auf dem ersten Elternabend, als ich das gesagt hab, das war auch so: Das wissen wir nicht, ob wir das schaffen, weil wir haben solche Kinder noch nie gehabt. Das war die Antwort von der Klassenlehrerin. So. Das fand ich auch erstmal so, ne. Weil ich weiß von [Name einer anderen Mutter; S.P.], als es bei [Name eines anderen Kindes an der Schule; S.P.] der Fall war, haben die gesagt: Oh, das kennen wir noch nicht, da werden wir uns dran machen. So, ne. Das ist finde ich von der Herangehensweise sehr unterschiedlich, ne. Das es was Neues ist, eine Herausforderung, schau ich mir an. Oder erst mal so, ne. Das ist erstmal abblocken. Mit dem Step by Step habe ich es erstmal so sein lassen. [...] Meistens hat sie dann auch irgendwas ausgedrückt, damit er sich - ein Foto von sich in irgendeiner Aktion sehen kann. Und das ist was Großartiges, weil da ist er richtig stolz drauf. Also da kann man am Wochenende auch nochmal durchblättern und so. Das heißt das Kontaktbuch ist eher für praktische Sachen und das Piktogenda sind so seine Erlebnisse. Und das Step by step ist ja dann, dass er dann selber irgendwas erzählt, ne, so. (E4-1, [16-18])

Der Wunsch der Mutter nach dem Einsatz von elektronischen Hilfsmitteln und Symbolen zur Kommunikationsanbahnung wird von der Schule aus ihrer Sicht grundsätzlich berücksichtigt. Er führt ihren Äußerungen nach dazu, dass Kjell von seinen Erlebnissen

in der Schule zu Hause berichten kann und dadurch auch die Möglichkeit hat, stolz auf seine Leistungen in der Schule zu sein. Trotz der konzeptionellen Verankerung von Unterstützter Kommunikation in der Schule sei der Umgang im Alltag damit eher zögerlich. Die eher verhaltene Bereitschaft der schulischen Akteurinnen und Akteure überrascht sie nicht, da sie davon bereits durch Gespräche mit anderen Eltern erfahren hat. Durch diese Informationen und ihre pragmatische Haltung, im Einzelfall zunächst den Umgang der schulischen Akteurinnen und Akteure abzuwarten, ist sie zunächst unsicher, wie sich der Einsatz von UK in Kjells Alltag entwickelt. Durch die eher unsichere Erwartung bezüglich der Verwendung von UK ist sie nicht enttäuscht über die zögerliche Annäherung der schulischen Akteurinnen und Akteure an das Thema. Sie sieht hierin kein Hemmnis für die Entwicklung ihres Sohnes und ihr Vertrauen in die Schule wird dadurch nicht beeinträchtigt, weil sie die Erfahrung macht, dass mit ihm teilweise an der Erweiterung seiner kommunikativen Möglichkeiten gearbeitet wird.

Die Sicht von Kjells Mutter auf die Gestaltung der Lernprozesse lässt sich mit einer positiven Wahrnehmung der Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* beschreiben, die ihr Vertrauen in die Schule bestärkt. Die Mutter ist sich sicher, dass die Lernprozessgestaltung zu den Bedürfnissen von Kjell und ihren eigenen Zielsetzungen passt. Dies macht sie am Wohlfühlen des Kindes, Lernerfolgen in einzelnen Bereichen und seinem Zugewinn an Autonomie fest. Für Sicherheit sorgt auch das Engagement der schulischen Akteurinnen und Akteure. Der nicht konsistente Einsatz von UK vermittelt ihr den Eindruck, dass einerseits versucht wird, ihrem Sohn Kommunikation zu ermöglichen, andererseits aber die Geschwindigkeit der Erweiterung seiner kommunikativen Kompetenzen dadurch gehemmt wird.

#### **4.4.2.5 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit der Schule**

##### *Unsicherheit und Überforderung als Zeichen fehlender Professionalität*

Die Mutter gewinnt sehr schnell nach Schuljahresbeginn den Eindruck, die schulischen Akteurinnen und Akteure seien dem Alltag mit der Klasse nicht gewachsen. Sie ist überrascht durch Signale der Unsicherheit und Überforderung, die von diesen gleich zu Beginn des Schuljahres gesendet wurden:

M4: Und ich erlebte in dem jetzigen Klassenteam von Kjell a) mit der Gesamtkonstellation der Klasse, weil es vier Rolli-Kinder gibt, viele Kinder gibt, die beim Essen Unterstützung brauchen, hatte ich das Gefühl, dass Klassenteam ist erstmal extremst überfordert, so. (M4-1[4]).

Auch am Ende des ersten Schuljahres ist die Überforderung der schulischen Akteurinnen und Akteure noch ein bleibender Eindruck, was sie befremdlich findet:

M4: ...ich hatte teilweise das Gefühl, dass das Team nicht ganz mit der Situation der Kinder oder mit der Heterogenität der Kinder klarkommt. [...]Ja, das Team hat-hat auch schon sehr deutlich, auch am ersten - haben wir auch beim ersten Gespräch - hat schon sehr deutlich klargemacht, dass sie sich fast überfordert fühlen mit dem Grad der Behinderung in der Klasse, dass sie teilweise gar keine Rolli-Kinder hatten vorher, was mich überraschte, weil es ja eine Förderschule ist für Körperbehinderte, so. [...]Aber ich hatte das Gefühl, dass es für die fast befremdlich ist und das war für mich als Mutter als eines schwer mehrfach behinderten Kindes - und es hat sich über das ganze Jahr fand ich so ein bisschen, wie anstrengend alles ist, ne - und das fand ich schwierig. Also diese Situation ist so eine Situation, da erwarte ich in gewisser Weise, wenn man das Kind in einer Förderschule anmeldet und alles genau darstellt, wie es ist, dann weiß die Schule ja auch Bescheid, so. Und ich erwarte in gewisser Weise auch vom Lehrerteam eine Art Professionalität. Also wenn ich in meinem Job dasitze und meinem Kunden sage, wie schwierig alles ist, dann haben die Kunden wenig Vertrauen in-in - ne. [...] Das geht so nicht. (E4-2,[4-6])

Die Mutter ist enttäuscht, dass sich ihre Erwartungen, die sie durch das nach außen dargestellte Profil und die in Vorgesprächen vermittelten Schwerpunkte, Arbeitsweisen und Standards entwickelt hat, im Alltag nicht erfüllen. Das Agieren der schulischen Akteurinnen und Akteure wird von ihr mitunter als unprofessionell erlebt, weil diese das ganze Schuljahr über wiederholt auf ihre Überforderung hinweisen. Sie vergleicht deren Agieren mit den Anforderungen, die an sie selbst im Rahmen ihrer eigenen Tätigkeit im Umgang mit Kunden gestellt werden. Das Ausdrücken von Schwierigkeiten und Überforderung in der Interaktion ist für sie eine Bedingung, die vertrauenshemmend ist. Aus Sicht der Mutter hängt dies nur indirekt damit zusammen, inwieweit die Situation in der Lerngruppe von der Lehrkraft tatsächlich als schwierig empfunden wird. Professionalität bedeutet für die Mutter, nicht nur Sicherheit im Umgang mit der beworbenen Schülerklientel zu haben, sondern auch den Angehörigen diese Sicherheit zu vermitteln und dahingehend Zuversicht auszustrahlen, dass die Schule die Aufgaben bewältigen wird.

#### *Ineffektivität und Ineffizienz von Lernentwicklungsgesprächen*

Der Eindruck von fehlender Professionalität verstärkt sich im Lernentwicklungsgespräch:

M4: [...] Und da bin ich jetzt nicht rausgegangen und habe genau gewusst: Wo haben wir Häkchen und wo nicht.“ (E4-2, [24])

Die Mutter bemängelt, dass trotz ausführlicher Vorbereitung durch alle Beteiligten die Zeit für das Gespräch zu knapp bemessen und auch die Durchführung ungesteuert gewesen sei. Hierdurch sei für sie nicht zu erkennen gewesen, ob am Ende des Gesprächs

dessen Zielsetzung erreicht worden ist. Da sie eine effiziente und effektive Gesprächsführung erwartet, verunsichert sie der Ablauf. Dass der Zweck des Lernentwicklungsgesprächs in der Informationsweitergabe durch die schulischen Akteurinnen und Akteure an die Eltern besteht und kein aktives Einbringen der elterlichen Sichtweise vorgesehen ist, stört sie hingegen nicht (vgl. E4-2, [22]).

#### *Meinungsunterschiede im Team als Zeichen von Unsicherheit*

Im Gespräch zwischen Eltern und Team über die Festlegung von Lernzielen nimmt sie Meinungsunterschiede zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren wahr:

M4: Ich hatte aber von der Klassenlehrerin nicht das Gefühl, dass sie bei Kjell irgendwie richtig steuert oder richtig irgendwie ihn total im Blick hat, so, ne. Weil sie manchmal, bei manchen Sachen gesagt hat „Naja, das ist ja bei Kjell nicht so wichtig“ [...] Da hat sie gemeint, das ist ja für ihn nicht so wichtig, so. Wo Frau M. meinte, da stimmt sie gar nicht zu...“E4-2, [14-16]

Die unterschiedliche Wahrnehmung der Bedeutung einzelner Lernziele oder auch von Maßnahmen innerhalb des Teams wertet sie als ein weiteres Zeichen von fehlender Professionalität. Die Steuerung des Lernprozesses geht für sie mit dem Im-Blick-Haben des Kindes, d. h. der Kontrolle von dessen Lernfortschritten, einher. Sie hinterfragt die Prioritätensetzung der Lehrkraft und nimmt Meinungsunterschiede innerhalb des Teams wahr, die ihr den Eindruck vermitteln, ihrem Sohn würden nicht hinreichend Lernmöglichkeiten eröffnet, was sie verunsichert und sich vertrauenshemmend auswirkt.

#### *Inkaufnahme von Unsicherheit*

Die Mutter sucht nach einer Balance zwischen ihrem Bedürfnis nach Gesprächen mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren und der aus ihrer Sicht bestehenden Notwendigkeit, sich zurückzunehmen:

M4: Also anfangs habe ich ja viel eben angerufen und so, ne. Und habe festgestellt, das bringt irgendwie gar nichts. Das frustriert eher nur. Auch frustriert eher mich, weil man kann es nicht erzwingen sozusagen. Wo ich gedacht habe, ich muss Kjell auch ein bisschen quasi sich zeigen lassen. Also Platz, ne, den Leuten irgendwie Platz geben, weil Kjell sich durchaus auch zu Wort meldet und durchaus auch sagt, was er möchte und was er nicht möchte. [...] Ich hätte sicherlich beim ersten Förderplangespräch mehr sagen sollen oder vielleicht mehr in Frage stellen sollen oder mehr fordern, weiß ich nicht. (E4-2, [30])

Sie wünscht sich mehr Informationen und Austausch, reflektiert diesen Wunsch aber vor dem Hintergrund der Bedeutung ihres Agierens für ihren Sohn. Sie nimmt daher in Kauf, nicht umfassend informiert zu sein, und kalkuliert eigene Unsicherheit ein, um ihrem Sohn die Möglichkeit zu geben, selbst ein Kommunikationsverhältnis mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren aufzubauen. Im bewussten Aushalten dieser

Unsicherheit zeigt sich Vertrauen, das sie den schulischen Akteurinnen und Akteuren entgegenbringt.

#### *Sicherheit durch Kommunikation mit der Schulleitung*

Zur Sicherheit der Mutter trägt die Kommunikation mit der Schulleitung bei:

M4: Und ich fand es schön von-von dem Schulleiter, dass er direkt so sagt: "Das wollen wir auch so". Also die Kinder sind bei uns auch so willkommen, wie sie sind und nicht irgendwie nur eine Belastung oder nur, sondern - und hat auch genau unterstrichen die anderen können vielleicht laufen und reden, aber die brauchen genauso viel Aufmerksamkeit nur anders. Fand ich auch toll. (E4-2, [84])

Die Mutter fühlt sich vom Schulleiter ernst genommen und wird in ihrem Vertrauen durch seine Äußerung gestärkt, alle Kinder willkommen zu heißen. Die Kommunikation mit der Schulleitung trägt in zweifacher Weise zu ihrer Selbstvergewisserung bei, erstens die richtige Schulentcheidung getroffen zu haben und zweitens durch die Verankerung der von ihr gewünschten bedingungslose Akzeptanz aller Kinder in der Schule, auch wenn dies von ihr im schulischen Alltag nicht immer wahrgenommen wird. Die persönliche Interaktion mit der Schulleitung sorgt für Sicherheit und dient der Stärkung des Vertrauens in die Schule als Organisation.

In der Sicht der Mutter auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie fließen die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* in folgender Weise zusammen: Für Kjells Mutter gestaltet sich die Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren in einer Weise, die einerseits zu ihrer Wahrnehmung, die Entwicklung des Kindes werde unterstützt, andererseits zu einer Verunsicherung bezüglich der Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure führt. Diese speist sich aus Signalen der Überforderung.

#### **4.4.3 Die Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure: „Ja, also Kommunikation ist das A und O“ (T4, [114])**

Das Interview mit dem Team findet an einem Montagmorgen vor dem Unterricht im Rahmen einer regulären Teamsitzung, statt und ist daher zeitlich auf eine Stunde begrenzt. Das Kernteam nimmt daran teil, d. h. die Klassenlehrkraft, eine weitere Lehrkraft, die teilweise Klassenlehrerfunktionen übernimmt, sowie die Erzieherin. Mit Therapeutinnen und Therapeuten sowie Schulbegleitungen wurden ebenfalls Gespräche geführt, die als Hintergrundinformationen dienten.

#### 4.4.3.1 Ursächliche Bedingungen: das Kind und seine Lernprozesse

Die schulischen Akteurinnen und Akteure beschreiben Kjell sehr ausführlich (vgl. T4, [73-74]). Diese Beschreibungen beziehen sich vor allem auf sein Interesse an der Umwelt, seinen Umgang mit dieser und seine Reaktionen auf Ereignisse in der Umwelt. Zur Beschreibung Kjells wird die Einschätzung der übrigen Schülerinnen und Schüler einbezogen, die sich demnach freuen, wenn sie ihn sehen. Die Lehrerin beschreibt Kjell in einer Weise, die verdeutlicht, dass es ihnen ein Anliegen ist, eine Beziehung zu Kjell aufzubauen. Die Interpretation seiner Äußerungen ist für sie dennoch nicht einfach:

L4: Und das geht mir in etlichen Situationen so, dass ich also das noch schwierig finde zu deuten. Wie findet er das? Also diese beiden Bereiche, also wenn er sich freut und lacht klar, das kann man so wahrnehmen und dieses Beobachten und lieber dabei sein wollen, das sind für mich Sachen, die ich so wahrgenommen habe. In vielen Bereichen ist es noch nicht klar, muss ich sagen[...]. (T4, [74]).

Aus den Schilderungen der Lehrerin sind eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung und der Herausforderungen, vor die sie sich gestellt sieht, zu erkennen. Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sind für die schulischen Akteurinnen und Akteure im Zusammenhang mit Kjell und der Beschreibung seiner Lernprozesse in folgender Weise bedeutsam: Die Mitglieder des pädagogischen Teams nennen die Bedeutung des Kennenlernens des Kindes, um ihm Lernprozesse zu ermöglichen. Gleichzeitig verbalisieren sie die eigene Unsicherheit und Schwierigkeit, Äußerungen des Kindes zu interpretieren, was sich hemmend auf ihr Handeln auswirkt.

#### 4.4.3.1 Kontextbedingungen: schulische Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit im Team und Konzepte

##### *Sicherheit durch berufsspezifische Aufgabenverteilung*

Die Aufgaben der Teammitglieder sind berufsspezifisch klar arbeitsteilig festgelegt. Sowohl die Klassenlehrkraft als auch die Fachlehrerin haben anteilig Funktionszeiten für die Klassenleitung und die Förderplanerstellung. Alle Teammitglieder wissen, wie viel wöchentliche Arbeitszeit ihnen nach dem Arbeitszeitmodell von der Schulleitung für Klassenleitungsaufgaben und die Förderplanung zugewiesen worden sind. Alle schulischen Akteurinnen und Akteure fühlen sich nicht nur für den Unterricht zuständig, sondern übernehmen die Gesamtverantwortung: die Klassenlehrerin „für den Gesamtablauf“ (T4, [6]), die Fachlehrerin „für das gesamte andere Geschehen in der Klasse“ (T4, [7]), die Erzieherin für die Basisversorgung, d. h. den Bereich der Pflege und die Mahlzeiten, sowie die Spielzeiten und die Unterrichtsassistenz. Das Verhältnis zwischen der Erzieherin und den beiden Lehrkräften ist eindeutig hierarchisch geprägt. Für

Erstere gehört zur Arbeit Letzterer, „auf Zuruf etwas zu übernehmen“ (T4, [20]). Darüber hinaus ist sie für die Anleitung der Schulbegleitungen zuständig und hat somit wiederum selbst Personalverantwortung. Die Schule hat schulinterne Festlegungen zu einem Rotationssystem der Zuständigkeiten von Schulbegleitungen für einzelne Kinder, damit im Krankheitsfall keine Reibungsverluste entstehen (vgl. T4, [4-6]; [7]; [20-22]). Die Klassenlehrerin sorgt dafür, dass regelmäßig einmal wöchentlich eine schriftliche Rückmeldung der Schulbegleitungen über die Arbeit mit den Kindern erfolgt. Deren Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Kind werden für alle sichtbar in der klasseneigenen Küche an der Wand aufgehängt. Auf diese Weise werden die Beobachtungen der Schulbegleitungen allen zur Verfügung gestellt und diese leisten einen eigenen Beitrag für die Zusammenarbeit im Team. Die Klassenlehrerin sorgt nach einzelnen Unterrichtseinheiten für einen regelmäßigen Informationsaustausch mit den Schulbegleitungen. Dabei erfragt sie deren Wahrnehmung in Bezug auf das jeweilige Kind und nutzt dieses Gespräch als Evaluationsinstrument, um das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren. Sie hält das für wichtig, um „im Bilde zu sein“ (T4, [71]).

#### *Sicherheit durch strukturierte Kommunikation*

Beide Lehrerinnen beschreiben die große Bedeutung, die Kommunikation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren an der Schule hat:

KL4(SO): „Ja, also Kommunikation ist das A und O“ (T4, [114]).

Ausgehend von der Tatsache, dass dort viele Menschen unterschiedlicher Professionen zusammenarbeiten, sind aus ihrer Sicht viele Absprachen erforderlich, um Aufgaben zu verteilen. Gleichzeitig ist Kommunikation aus ihrer Sicht notwendig, um Rückmeldungen über den Verlauf von Maßnahmen zu erhalten und diese im Sinne einer Evaluation zu nutzen, um neue Festlegungen zu treffen. Teambesprechungen wird an der Schule eine wichtige Bedeutung beigemessen. Für alle Klassen der Schule ist eine einstündige Teamzeit regelmäßig montagsmorgens vor Unterrichtsbeginn fest verankert, ebenso einmal wöchentlich eine weitere festgelegte Zeit für Absprachen mit den Therapeutinnen und Therapeuten, die in einer halbstündigen Pause liegt. Die Erzieherin hat darüber hinaus eine festgelegte Zeit für Absprachen mit den Schulbegleitungen. Alle halten regelmäßige Absprachen für wichtig, gleichzeitig wird die Zeit für ebendiese als zu knapp eingeschätzt (vgl. T4, [26-28]). Gemeinsam werden organisatorische Fragen bearbeitet wie die Aufteilung von notwendigen Besorgungen oder die Vorbereitung von Elternabenden. Der Ablauf der wöchentlichen Sitzungen ist aus Sicht der Teammitglieder so



gestaltet, dass alle ihre Themen einbringen und darauf geachtet wird, dass alle Themen auch behandelt werden. Es gibt regelmäßig wiederkehrende Themen und solche, die sich auf einzelne Kinder beziehen und daher temporär relevant sind.

Für die Gestaltung und den Ablauf des Förderplanungsprozesses, der im Wesentlichen im Rahmen von Teamgesprächen stattfindet, existieren an der Schule feste Vorgaben (vgl. T4, [57]). Dafür wird eine zeitliche Terminierung in der Jahresplanung vorgenommen und es werden inhaltliche Festlegungen getroffen. Auf diese Weise werden alle Entwicklungsbereiche berücksichtigt. An diesen Teamgesprächen nehmen auch die Therapeutinnen und Therapeuten teil. Dabei wird arbeitsteilig vorgegangen, sodass die Förderplanung als gemeinsamer Prozess verstanden wird, in den alle ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen können und sollen. Gleichzeitig wird erwartet, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Teamgespräch einen Schwerpunkt federführend vorbereiten, um effektiv die dafür vorgesehene Zeit von einer Stunde zu nutzen. Durch ein Protokoll wird sichergestellt, dass trotz des arbeitsteiligen Vorgehens alle schulischen Akteurinnen und Akteure informiert werden bzw. die Möglichkeit haben, sich zu informieren (vgl. T4, [61]).

Neben dem „großen Team“ gibt es eine weitere Form der Teamarbeit, das „kleine Team“, das ebenfalls sehr ausführlich von seiner Funktion und seinem Ablauf her beschrieben wird. Dessen Kennzeichen sind demnach folgende: eine offenere Form als beim großen Team, die freiwillige Teilnahme aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ein Bogen als Leitfaden zum Gesprächsverlauf, ein gemeinsames Zusammentragen von Gedanken zum jeweiligen Kind und eine Prioritätensetzung der Themen. Es wird versucht, allen die Teilnahme zu ermöglichen, obwohl diese nicht für alle verbindlich vorgesehen ist (vgl. T4, [66-67]).

### *Sicherheit durch Diagnostik als Basis des professionellen Handelns*

Die schulischen Akteurinnen und Akteure berichten von sehr differenzierten, mehrschrittigen Verfahren zur Diagnostik und Förderplanung unter Einbeziehung der Eltern, der Lehrkräfte sowie der Therapeutinnen und Therapeuten (vgl. T4, [45]), für die festgelegte schulinterne Standards und Verfahren existieren. Unter Diagnostik wird von ihnen eine Kombination aus der systematischen Auswertung objektivierbarer Beobachtungen und individueller Eindrücke verstanden. Schließlich wird auch deutlich, dass sie ihre eigene Wahrnehmung in weiteren Situationen überprüfen bzw. im Falle des Anamnesegesprächs anhand der Wahrnehmung eines Elternteils überprüfen (vgl. T4, [50-55]).

Aus der Art und Weise, wie alle schulischen Akteurinnen und Akteure über das Verfahren berichten, lässt sich darauf schließen, dass alle die Standards kennen und nicht in Frage stellen:

L4(SO): Also das umfasst eben genau das [...] Also diese komplette Geschichte Entwicklungsplanung und Förderung. Das soll eben in allen möglichen Teilen festgehalten werden und da gehört auch dieses Anamnesegespräch rein, sowie auch Beobachtung aus dem Bewegungsnachmittag, aber vor allen Dingen auch die fortlaufende Entwicklung der Kinder hier in der Klasse mit diesen motorischen, körperlichen Förderschwerpunkten vor allen Dingen.

KL4(SO): Also der wird - fortlaufend soll der geführt werden. Zum einen kommen da auf jeden Fall die Förderpläne rein. Also die-die-die sich durch die Teams, die halbjährigen in denen über das Kind gesprochen wird. Daraus wird ein Protokoll erstellt und das gehört da rein. Zumindest in Auszügen. Und alles was zwischendurch entscheidend ist. Also wenn ein Elterngespräch geführt wurde, also den Grund und auch das Ergebnis, auch alle wichtigen medizinischen Daten und so weiter sollen also fortlaufend da eigentlich eingetragen werden, sodass man also am Ende der Zeit, sprich normalerweise nach der fünften Klasse, dieses Dokument der - dem neuen Team übergibt, sodass die also sich da ganz gut dran orientieren können. (T4, [54-55])

Beide Lehrkräfte verdeutlichen durch die häufige Verwendung des Verbs „sollen“, dass das Verfahren nicht freiwillig angewendet wird, sondern einen Standard der Schule darstellt, den alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erfüllen haben. Die Lehrerin betont gleichzeitig, dass sie dem Verfahren positiv gegenübersteht, da es im Falle einer Klassenübernahme Orientierung bietet und somit eine Arbeitserleichterung bedeutet.

Die pädagogische und therapeutische Tätigkeit ist in ein System von schulinternen Standards für Strukturen, Verfahren und Abläufe von Kommunikation eingebettet, die allen präsent sind. Dies sorgt für Verbindlichkeit, Regelmäßigkeit und Sicherheit bei allen Beteiligten und wird von ihnen als Unterstützung erlebt. Das Handeln wird durch die Dokumentation von Entwicklungsverläufen unterstützt, die eine Reflexion des Handelns ermöglichen. Die Strukturen sorgen dafür, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure auf die Inhalte ihrer Tätigkeit konzentrieren können und nicht über Verfahrensfragen nachdenken müssen. Systemtheoretisch betrachtet werden Entscheidungen der Organisation als Problemlösungen aktuell innerhalb der Organisation kommuniziert (vgl. Kapitel 4.1.2.3; Luhmann 2006, S. 163). Als hemmend werden die zu geringen zeitlichen Ressourcen empfunden. Dies wird als ein gemeinsames Problem aller Beteiligten betrachtet, für das gemeinsam nach Lösungen gesucht wird.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* zeigen sich für die schulischen Akteurinnen und Akteure bezüglich der Kontextbedingungen an der Sicherheit durch die an der Schule eingeführten Standards der Zusammenarbeit als bedeutsam. Aufgabenbeschreibungen, Teamsitzungen mit festen Regularien und einem

einheitlichen Vorgehen sowie einheitlicher Diagnostik und Förderplanung sorgen für ein hohes Maß an Sicherheit und ermöglichen den schulischen Akteurinnen und Akteuren, sich auf das einzelne Kind zu fokussieren.

#### **4.4.3.2 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse**

##### *Einbeziehung des Kindes in die Zielfindung*

Die schulischen Akteurinnen und Akteure beschreiben die Zielfindung als einen Prozess, der an den bisherigen Erfahrungen des Kindes anknüpft und auf Beobachtungen basiert, aus denen schließlich Angebote resultieren:

KL4(SO): Ich finde das A und O bei unserer Arbeit ist sowieso herauszufinden, was sind die Ziele des Kindes? (T4[123-125]).

Sie weisen auf die Notwendigkeit der Einbeziehung des einzelnen Kindes in die Lernplanung hin bzw. stellen die Förderplanung als gemeinsamen Prozess zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie dem Kind dar (vgl. T4, [100]). Die Beobachtung der Kinder ist für die schulischen Akteurinnen und Akteure wichtig, um deren Äußerungen wahrnehmen und Unterstützung anbieten zu können.

##### *Wohlfühlen, Kommunikation und Selbständigkeit als Ziele*

Das Wohlfühlen stellt für die Lehrerin den wesentlichen Aspekt bei allen Kindern dar (vgl. T4, [129]). Die Lehrerin und die Erzieherin sehen speziell für Kjell in der Erweiterung der Möglichkeiten autonomer Entscheidungen ein wichtiges Ziel:

KL4(SO): Was kann er lernen auch selbstständig zu tun, ne. Das ist natürlich immer das oberste Ziel hier für unsere Schüler, die Selbstständigkeit zu fördern, ne. Mit welchen Mitteln könnte man bei ihm das schaffen, dass er selber etwas tun kann.

ERZ4: Ja oder zumindest drüber bestimmt, indem er sich ausdrückt. Damit sind wir wieder bei der Kommunikation (T4, [130-131]).

Unterstützte Kommunikation betrachten sie als ein wichtiges Hilfsmittel, um sich diesem Ziel zu nähern (vgl. T4, [101-104]). Ihr Ziel ist es einerseits, Kjell zu ermöglichen, seine Meinung auszudrücken sowie Ja/Nein-Entscheidungen zu treffen, und andererseits, den übrigen Menschen die Interpretation seiner Antworten zu erleichtern. Die Lehrerin bezeichnet die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse als eine ihrer Hauptaufgaben. Sie nimmt dabei Bezug auf unterschiedliche Maßnahmen der Sprachförderung, mit denen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schü-

ler verbessert werden sollen. Die Erzieherin weist auf die Bedeutung der Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander hin:

ERZ4: Das ist der eine Aspekt, der andere ist natürlich auch das Miteinander reden üben, ne. Wie geht man miteinander um, wie spricht man miteinander. Ein Großteil der Arbeit ist ja auch in den Kleingruppen oder auch in größeren Gruppen oder Partnerarbeit organisiert und das setzt natürlich auch voraus, dass die Kinder lernen miteinander zu sprechen (T4 [115-116]).

Sie betont vor allem Aspekte des Herstellens von Situationen, in denen Kommunikation ermöglicht wird (vgl. T4, [115-116]; [130-131]), über die wiederum nach Möglichkeiten gesucht wird, um Kjell in seiner Selbstständigkeit zu unterstützen.

Die schulischen Akteurinnen und Akteure weisen auf die Bedeutsamkeit der Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* im Zusammenhang mit der Gestaltung des Bildungsangebots durch sie hin, indem sie die Einbeziehung Kjells in die Zielfindung, das Herstellen von autonomen Entscheidungen sowie die Erweiterung seiner kommunikativen Möglichkeiten in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen, um ihm Autonomie zu ermöglichen.

#### **4.4.3.3 Intervenierende Bedingungen: Zusammenarbeit mit den Eltern**

##### *Sicherheit durch vereinbarte Standards*

An der Schule sind im Zuge der Einschulung mehrere feste Termine zur Zusammenarbeit standardmäßig implementiert worden. Dazu gehören ein Elternabend vor der Einschulung, ein Elternabend einige Wochen nach der Einschulung und ein Bewegungsnachmittag in der Turnhalle, zu dem alle Eltern mit Kindern und Geschwisterkindern einige Wochen nach der Einschulung eingeladen werden (vgl. T4, [41-43]).

L4(SO): [...] Und wir hatten ein Bewegungsnachmittag. Das bedeutet, dass die Eltern eingeladen werden mitsamt Geschwisterkindern und ja, den Schülern eben sich mit uns Kernteam sag ich mal und den Therapeuten gemeinsam in der Turnhalle aktiv bei einem Aufbau zu bewegen. Und anschließend Kaffee zu trinken, sich auszutauschen. Und in dieser Zeit einfach voneinander zu lernen, ins Gespräch zu kommen über die Kinder, über deren Bewegungsmöglichkeiten und dergleichen, also. Das ist aber nur in der ersten Klasse vorgesehen, dieser Bewegungsnachmittag.

KL4(SO): Der Hintergrund ist so ein bisschen für uns so die Dynamik innerhalb der Familie zu beobachten und zu sehen, also-also - und vor allen Dingen auch in der Bewegung, wie unterstützen sie sich gegenseitig, wie wird das Kind, ja, wird das sehr vorsichtig behandelt oder - also wie der Umgang einfach ist in-in einer Aktion. Und das wird auch gefilmt von den Therapeuten und es gibt dann ein Nachtreffen, das findet morgen statt, wo wir uns also Filmsequenzen anschauen und auch darüber reden, wie unser Eindruck ist, wie die Familie mit dem Kind umgeht.

L4(SO): Und auch eventuell Dinge zu sehen, die wir vorher nicht gesehen haben, was das Kind plötzlich macht vielleicht in so einer Situation, was wir jetzt die Woche noch gar nicht gesehen haben, ne. Plötz-

lich ist es vielleicht viel mutiger oder gar nicht mehr mutig oder wie auch immer. Also das man da einfach nochmal guckt. Sind eigentlich Dinge auffällig, die wir bis jetzt anders eingeschätzt haben. (T4[41-43]).

An den Schilderungen ist zu erkennen, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure diese festgelegten Termine nicht nur als von der Schulleitung vorgegebene Pflichttermine, sondern als hilfreich wahrnehmen, um neue Erkenntnisse über das Kind und seine Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten zu gewinnen, was ihnen Sicherheit vermittelt. Die Treffen mit dem Kind und seinen Familienangehörigen werden nachbereitet und als Reflexionsfolie genutzt, um die eigene Wahrnehmung durch Hinzunahme von Videoaufnahmen zu hinterfragen und ggf. das eigene Handeln zu modifizieren. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie Therapeutinnen und Therapeuten verstehen die Zusammenkünfte mit den Eltern als Gelegenheit, um voneinander zu lernen. Als Teil dieser Zusammenarbeit werden auch die Mitteilungsbücher betrachtet, die jedes Kind hat und in denen täglich ein Eintrag von der Erzieherin vorgenommen wird. Darüber hinaus besteht täglich die Möglichkeit zur telefonischen Klärung von Fragen und Problemen. Die Fachlehrkraft beschreibt ihre Bereitschaft, Extratermine mit einzelnen Eltern auszumachen, wenn diese Gesprächsbedarf bekunden.

Die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* sind für die schulischen Akteurinnen und Akteure bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern bedeutsam, indem es an der Schule eine Vielzahl von Festlegungen und Standards zur Elternarbeit gibt, die bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu Sicherheit führen. Letztere betrachten die Zusammenarbeit mit den Eltern als bereichernd und unterstützend für ihre Tätigkeit, weil sie ihnen ermöglicht, das jeweilige Kind intensiver kennenzulernen, als dies ohne den Austausch mit den Eltern möglich wäre.

#### **4.4.4 Anschlussfähigkeit der Systeme**

##### **4.4.4.1 Die ursächlichen Bedingungen: Wahrnehmung des Kindes und seiner Lernprozesse**

Eltern sowie schulische Akteurinnen und Akteure konstruieren das Kind und seine Lernprozesse in ähnlicher Weise. Gemeinsam ist allen Beteiligten, dass Kjells Einschränkungen im neuronalen System sowie im motorischen Bereich und die daraus resultierenden pflegerischen Erfordernisse oder Unterstützungsbedarfe im Interview nicht oder nur am Rande thematisiert werden. Die nicht bzw. nur sehr eingeschränkt zur Verfügung stehende Lautsprache wird von allen zum Anlass genommen, über alternative

Möglichkeiten der kommunikativen Adressierung nachzudenken. Alle Akteurinnen und Akteure sehen vor allem die Stärken und Interessen des Kindes und stellen seine Lern-erfolge und somit seine Entwicklungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure teilen das Grundvertrauen der Mutter in die Lernfähigkeit des Kindes.

#### **4.4.4.2 Die Kontextbedingungen: Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte**

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Mutter sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren bestehen in Bezug auf die Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen und Konzepte. Sowohl die schulischen Akteurinnen und Akteure als auch die Mutter haben einen hohen Anspruch an die Standards der Förderplanung, etwa die Verwendung diagnostischer Verfahren, die Festlegung von Zielen und Maßnahmen sowie die Überprüfung des Erfolgs. Der Unterstützten Kommunikation wird von allen eine zentrale Bedeutung beigemessen. Systematische Absprachen im Team und die Anleitung von Schulbegleitungen werden von den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie der Mutter übereinstimmend als notwendig betrachtet. Unterschiede gibt es bei der Einschätzung der Umsetzung: Während die schulischen Akteurinnen und Akteure davon ausgehen, dass die Schule durch Standards der Kommunikation hierfür optimal sorgt, nimmt die Mutter eine fehlende Anleitung der Schulbegleitung wahr. Dies zeigt, dass die unterschiedliche Wahrnehmung durch fehlende Informationen über geltende Standards und nicht hinreichende Interaktion über laufende Absprachen entsteht. Systemtheoretisch betrachtet kann dies so interpretiert werden, dass Entscheidungen der Organisation als Problemlösungen zwar innerhalb der Organisation kommuniziert werden (vgl. Kapitel 4.1.2.3; Luhmann 2006, S. 163), sodass sie dort für Sicherheit sorgen. Sie werden aber nach außen nicht in einer Weise kommuniziert, dass sie von der Umwelt der Organisation, in diesem Fall der Mutter, als Problemlösung zu erkennen sind.

#### **4.4.4.3 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Gestaltung der Lernprozesse**

Autonomie und Partizipation werden sowohl von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als auch der Mutter als Ziele für Kjell erachtet. Die Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten wird sowohl von den Eltern als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Option gesehen, um seine Entscheidungsmöglichkeiten zu erweitern. Einig sind sie sich darin, dass er diesbezüglich im Alltag unterstützt wird, indem er seine Bedürfnisse mitteilen und Entscheidungen treffen kann. Einen Konsens drückt das

allseitige Bemühen aus, die Interessen des Kindes zu ergründen und ihm von diesen ausgehend Lernangebote anzubieten. Die Mutter sowie die schulischen Akteurinnen und Akteure stimmen darin überein, dass für Kjell die Berücksichtigung als Person in der Kommunikation relevant ist. Systemtheoretisch betrachtet, kommt zwischen den Systemen Schule und Familie ein soziales System zustande, das über ein gemeinsames Verständnis von Bildung gekennzeichnet ist. Dies basiert auf einer gemeinsamen Sinnerfahrung, der Differenz von „*aktual Gegebenem*“ und auf Grund dieser Gegebenheit *Möglichem*“ (Luhmann 1987, S. 111, Hervorhebung im Original).

#### **4.4.4.4 Intervenierende Bedingungen: Wahrnehmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie**

Gemeinsamkeiten bestehen zwischen den Systemen Familie und Schule hinsichtlich der Vorstellungen zur Zusammenarbeit bzw. der Interaktion zwischen beiden. Die an der Schule implementierten Strukturen der Zusammenarbeit sorgen für Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit bei der Kommunikation zwischen Schule und Familie. Dadurch erfüllen sich die Erwartungen der Mutter an eine regelmäßige Informationsweitergabe, um Synergieeffekte bei der Förderung zu erzielen. Festlegungen zur Einbeziehung der elterlichen Expertise und deren Informationen über die bisherige Lernentwicklung des Kindes sorgen für eine Reziprozität der Kommunikation. Sie werden sowohl von der Mutter als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren als hilfreich empfunden und führen zu einem gegenseitigen Verstehen. Aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet, entsteht im Laufe des Schuljahres ein Kommunikationssystem zwischen dem System Familie und dem System Schule, zu dem nach Luhmann ein dreischrittiger Selektionsprozesses, bestehend aus Information, Mitteilen und Verstehen (vgl. Luhmann 1987, S. 194), gehört, dem ggf. eine Anschlusskommunikation folgt. Der für das Zustandekommen von Kommunikation erforderliche Schritt des Verstehens (vgl. Luhmann 1987, S. 198) erfolgt. Mit Verstehen ist dabei nicht die „Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion“ (Luhmann 1987, S. 203) gemeint, sondern das Verstehen des Selektionssinns beim Adressaten der Kommunikation.

Gleichwohl hat die Mutter Vorstellungen davon, wie sich die Zusammenarbeit noch effektiver und effizienter gestalten ließe. Die von der Mutter bemängelte fehlende Professionalität macht sie vor allem an der Art und Weise fest, in der die schulischen Akteurinnen und Akteure die Kommunikation mit ihr gestalten. Dies führt zu Unsicherheit, dem Eindruck, die Entwicklung des Kindes würde nicht immer ausreichend ermöglicht, und einer Reduktion des Vertrauens. Kuper zeigt auf, dass sich Schulen zu Organisatio-

nen verändern, an denen Entscheidungen getroffen werden und damit verbunden das Verständnis von Professionalität erweitert werden muss (vgl. Kuper 2008, S. 155 f.). Es beschränkt sich nicht mehr auf die Durchführung von Unterricht, sondern erweitert sich auf die Gestaltung der Organisation Schule. Entscheidungen müssen nicht nur kommuniziert werden, sondern es muss auch über Entscheidungen kommuniziert werden (vgl. Kuper 2008, S. 156). Die Erwartungen der Mutter machen einen Anspruch an die Kommunikation über Entscheidungen sichtbar, der über die kollegiale Kooperation hinausgeht und die Eltern als Umwelt des Systems Schule einbezieht.

#### **4.4.5 Das elterliche Handlungsmuster: Pragmatismus**

Die Schulentscheidung erfolgte aufgrund der Vertrautheit mit der Organisation und einigen Akteurinnen und Akteuren der Schule vor der Einschulung. Die guten Erfahrungen mit der Kommunikation und die Empfehlungen von Personen, die sie als Expertinnen und Experten betrachtet, vermitteln der Mutter Sicherheit. Dadurch ist sie bereit, der Organisation einen Vertrauensvorschuss zu geben. Die Mutter hat ein Grundvertrauen in die Lernfähigkeit ihres Kindes und macht die Erfahrung, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure dieses teilen. Sie nimmt darüber hinaus wahr, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure auch ihr Anliegen teilen, Kjell zu mehr Autonomie zu verhelfen. Teilweise fehlende Konzepte in einigen Bereichen und ein aus ihrer Sicht nicht optimales Qualitätsmanagement führen zwar zu einer Enttäuschung, nicht aber zu einem generellen Verlust des Vertrauens in die Organisation. Unsicherheit und Zeichen einer Überforderung der schulischen Akteurinnen und Akteure dagegen, die sie in der direkten Interaktion wahrnimmt, beeinträchtigen das Vertrauen der Mutter in deren Professionalität, ebenso wie von ihr wahrgenommene Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Teams.

Die Mutter betrachtet darüber hinaus aufgrund ihres eigenen beruflichen Hintergrunds die effiziente und effektive Gestaltung von Aufgaben als ein Zeichen von Professionalität. Sie nimmt losgelöst trotz ihrer grundsätzlichen Zufriedenheit Mängel bei der Qualitätssicherung wahr und betrachtet es als ihre Aufgabe, diese gegenüber den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu thematisieren, um ihnen die Erwartung eines bestimmten Qualitätsstandards transparent zu machen. Mehrmals betont sie im Interview, dass ihre Erfahrungen nicht zu einem Vertrauensverlust in die Schule als Organisation geführt hätten. Sie ruft die Verfasserin der Studie auch noch einmal im Anschluss an das Inter-



view an, um dies zu bekräftigen. Sie hat Vertrauen in das persönliche Engagement der meisten schulischen Akteurinnen und Akteure. Um mit der Ambivalenz von Erwartungen und Erfahrungen umgehen zu können, setzt sie handelnd auf zwei Ebenen an: der direkten Interaktion mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie dem Einbringen ihrer Vorstellungen in die Entscheidungsgremien der Organisation Schule, wo sie sich als Klassenvertreterin engagiert. In der folgenden Abbildung wird die elterliche Perspektive von Kjells Mutter auf dessen Bildungsprozesse mit den ursächlichen, intervenierenden und Kontextbedingungen dargestellt (vgl. Abbildung 13):

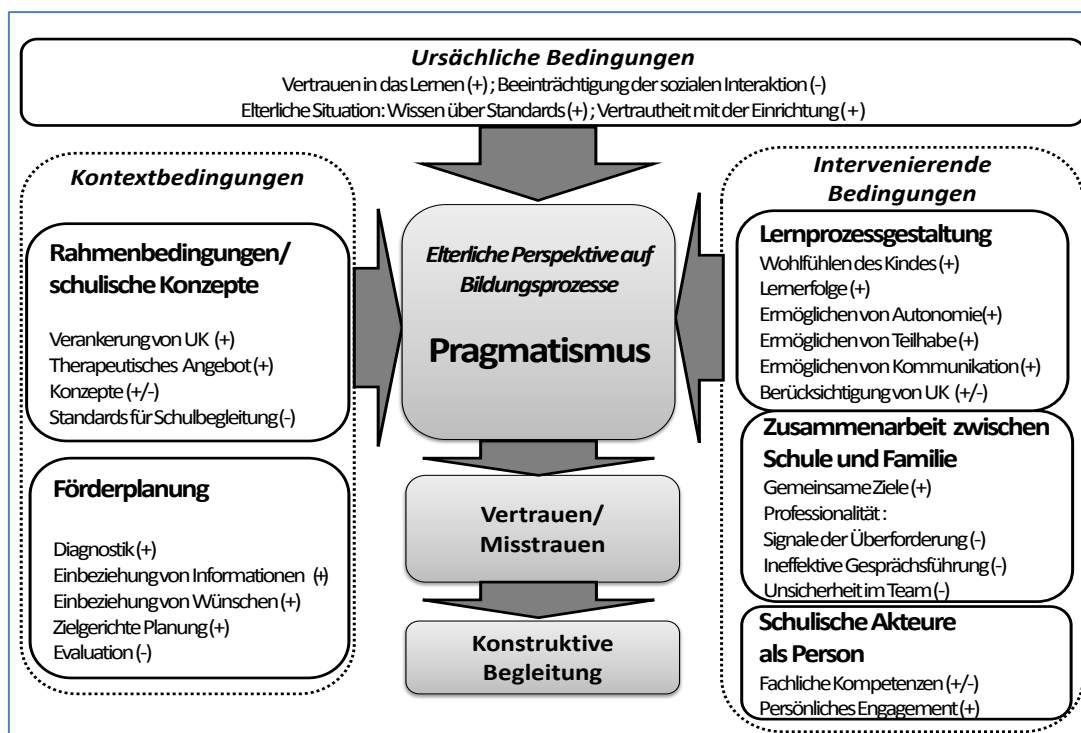


Abbildung 13: Die Perspektive von Kjells Mutter auf die Bildungsprozesse und ihr Handlungsmuster.  
Eigene Darstellung.

## 5 Fallübergreifende Erkenntnisse

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3) anhand von vier Einzelfällen Elternperspektiven auf die Gestaltung der Bildungsprozesse ihres Kindes – jeweils mit komplexen Beeinträchtigungen (vgl. Kapitel 4) – rekonstruiert und mit der Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure gespiegelt. Wie in Kapitel 4 beschrieben, konnten dadurch unterschiedliche Arten elterlicher Wahrnehmung herausgearbeitet werden, die für deren Einschätzung der Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen charakteristisch sind. Sie lassen sich als Ambivalenz, Enttäuschung, Einverständnis und Pragmatismus deuten. Nachdem die Einzelheiten der vier Fälle dargestellt worden sind, erfolgen fallübergreifende Generalisierungen anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede elterlicher Erwartungen und Erfahrungen. Sie führen zur Kernkategorie *Vertrauen/Misstrauen*. Darin spiegeln sich Handlungsmuster wider, die aus der elterlichen Sicht auf die Bildungsprozesse sowie der Einlösung ihres Bildungsanspruchs in den Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* resultieren. Aus dem empirischen Material wurde *Kommunikation* als Kategorie herausgearbeitet, die für die beiden Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* sowie *Ermöglichen/Hemmen* und damit auch für die Kernkategorie in besonderer Weise relevant ist. Die Kategorie *Kommunikation* beinhaltet Aspekte der Mitteilungen über Entscheidungen der Organisation und der Face-to-Face-Interaktion. Während sich der Begriff Mitteilungen in diesem Kapitel also auf die Ebene der Organisation bezieht, wobei diese sowohl mündlich als auch schriftlich kommuniziert werden können, wird unter Interaktion ausschließlich Kommunikation verstanden, die durch die Anwesenheit von zwei Bewusstseinssystemen entsteht. Die beiden Begriffe verdeutlichen einerseits die unterschiedlichen Systemebenen der Kommunikation, andererseits veranschaulichen sie die Beteiligung von Personen. Beide beeinflussen auf unterschiedliche Weise die elterliche Wahrnehmung von *Sicherheit/Unsicherheit* bzw. *Ermöglichen/Hemmen*. Der Einfluss von Kommunikation auf die beiden Dimensionen und die Kernkategorie wird in Abbildung 14 visualisiert:

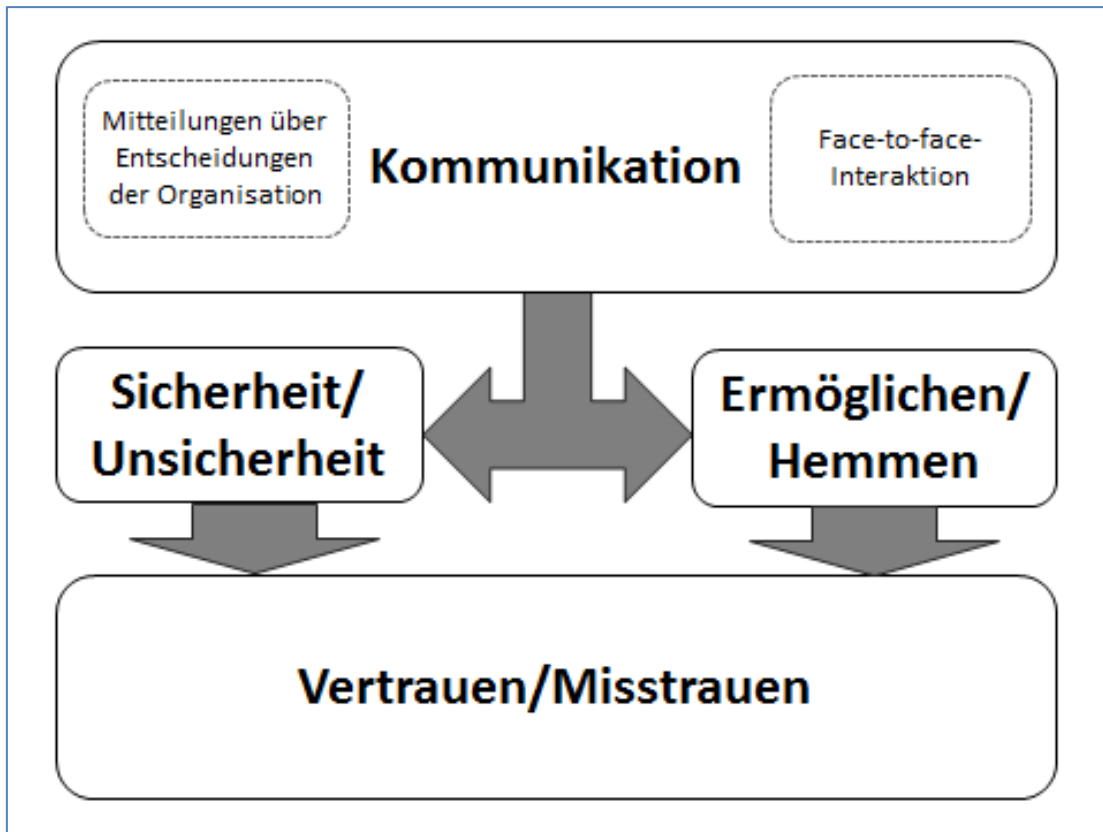


Abbildung 14: Der Einfluss von Kommunikation auf die Vergleichsdimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* sowie *Ermöglichen/Hemmen* und die Kernkategorie *Vertrauen/Misstrauen*. Eigene Darstellung.

Zunächst werden in diesem Kapitel fallübergreifende Erkenntnisse zur Dimension *Sicherheit/Unsicherheit* dargelegt (Kapitel 5.1) und daran anknüpfend zur Dimension *Ermöglichen/Hemmen* (Kapitel 5.2). Schließlich wird die Bedeutung von *Kommunikation* mit den beiden Aspekten *Mitteilungen* und *Interaktion* als Grundlage für die Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* entfaltet (Kapitel 5.3). Die empirischen Erkenntnisse werden zu einem aus der Kernkategorie entwickelten Modell des Professionsvertrauens zusammengeführt (Kapitel 6).

## 5.1 Fallübergreifende Erkenntnisse zur Dimension Sicherheit/Unsicherheit

Nachfolgend geht es zunächst um die fallübergreifenden Erkenntnisse zur Vergleichsdimension *Sicherheit/Unsicherheit*. Sicherheit bezieht sich auf die Vergangenheit und die aufgrund dieser angenommenen Fortsetzung von Erfahrenem in der Gegenwart. Sie ist auf Konstanz, Kontinuität sowie verlässliche Strukturen ausgerichtet und darauf,

Veränderungen nur in einem begrenzten Rahmen zuzulassen bzw. den Überblick über mögliche Veränderungen zu behalten, um die vorhandene Komplexität zu reduzieren. Der Wunsch nach Sicherheit und der Umgang mit Unsicherheit ist bei den Eltern, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interviewt wurden, sowohl hinsichtlich der Schulentscheidung als auch für die Einschätzung des Bildungsangebots bestimmend. Dies wird an den nachfolgend thematisierten Aspekten verdeutlicht.

### 5.1.1 Risikoabwägung in Entscheidungsprozessen

In Bezug auf die Schulentscheidung zeigen sich strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den vier Fällen. Allen Eltern ist gemeinsam, dass sie sich unabhängig vom eigenen Bildungshintergrund aktiv mit der Frage des Einschulungsortes auseinandersetzen, indem sie im Vorfeld der Entscheidung Informationen über mehrere Schulen einholen, diese vergleichen und zur Grundlage einer von Kriterien geleiteten Entscheidung machen. Sie können somit als Expertinnen und Experten für ihre Schulentscheidung betrachtet werden. Für alle an der Studie teilnehmenden Eltern ist neben den auf das Kind bezogenen Erwartungen an die Sicherheit das eigene Sicherheitsbedürfnis in Bezug auf die getroffene Schulentscheidung bedeutsam, etwa weil sie diesbezüglich unsicher waren oder in Sorge sind, ob die für das Kind lebenswichtigen Funktionen während der Schulzeit sichergestellt werden.

Übereinstimmend verdeutlichen die Eltern, dass eine etwaige Enttäuschung ihrer Entscheidung zugerechnet werden könnte, d. h. vom „eigenen früheren Verhalten abhängt“ (Luhmann 2001, S. 149). Sie wollen demnach die *richtige* Entscheidung treffen. Gemeinsam ist allen Fällen, dass die Eltern eine Vorauswahl aufgrund bestimmter Kriterien treffen, eine Risikoabwägung vornehmen und die Entscheidung bewusst fällen, nachdem sie eine solche Abwägung vorgenommen haben. Ein mit einer Entscheidung einhergehendes Risiko ist nach Luhmann allein das Ergebnis von Überlegungen und nicht von Bedingungen der Umwelt: „Es ist eine rein *interne* Abwägung *externer* Umstände, die ein Risiko hervorbringt“ (Luhmann 2001, S. 152, Hervorhebung im Original). Diese interne Risikoabwägung im Hinblick auf die Schulwahl findet zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Weise statt. Die Entscheidung hängt von der jeweiligen Situation und der damit einhergehenden Risikobereitschaft ab und variiert von einer Entscheidungsfindung bereits mehrere Jahre vor der Einschulung bis hin zu einer Entscheidung wenige Wochen vor der Einschulung. Vor dem Hintergrund

der Entscheidungsnotwendigkeit müssen Eltern daher Vertrauen entwickeln – in die Organisation Schule und die dort tätigen schulischen Akteurinnen und Akteure. Die Wahrnehmung und Bewertung des Risikos und das Maß des Vertrauens in zukünftige Ereignisse bezeichnet Luhmann als eine „subjektive Angelegenheit“ (Luhmann 2001, S. 152).

### 5.1.2 Sicherheit durch Vertrautheit

Alle Eltern suchen nach Möglichkeiten, um für ihr Kind Vertrautheit herzustellen. Luhmann geht davon aus, dass wir bereits mit der Geburt beginnen, Unterscheidungen zu treffen, indem wir eine Grenze zwischen dem Innen und dem Außen markieren:

„Wir kommen in einem zeichenlosen, unmarkierten Raum an – und finden uns darin enthalten. Wir führen den ersten Befehl aus: Triff eine Unterscheidung! Indem wir dies tun, sind wir gezwungen anzuzeigen, welche Seite der Unterscheidung wir meinen. Indem wir anzeigen, was wir meinen (vielleicht unseren eigenen Körper), führen wir die Unterscheidung aus“ (Luhmann 2001, 144 f.).

Der wiederholte Vorgang von Unterscheiden und Bezeichnen stellt die Grundlage für die „Unterscheidung von Vertrautem und Unvertrautem“ (Luhmann 2001, S. 145) dar. Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen haben in ihren eigenen psychischen Operationen bzw. auch als Interaktionspartnerinnen und -partner Schwierigkeiten, in Bezug auf ihren Körper (d. h. das biologische System) zwischen innen und außen zu unterscheiden. Ihnen ist selbst ihr eigener Körper unvertraut, was alle Eltern als zentrales Problem darstellen. Aus der Sicherheit des Vertrauten heraus kann aber das Unvertraute erst wahrgenommen werden und der Bereich des Unvertrauten markiert werden, um in „einer uns vertrauten Welt mit vertrauten Gefahren zu leben“ (Luhmann 2001, S. 145). Vertrauen – auch in zwischenmenschlichen Beziehungen – kann nur in einer vertrauten Welt erworben werden (vgl. Luhmann 2001, S. 145).

Anschlussfähigkeit an die bisherigen Erfahrungen ihres Kindes zeigt sich für die Eltern in der teilweisen Konstanz der Bezugspersonen, der vertrauten bzw. zumindest bekannten Umgebung und den vertrauten Therapiemethoden. Aus Sicht der hier vertretenen Theorie möchten die Eltern damit die Voraussetzungen dafür schaffen, dass ihr Kind Unterscheidungen treffen kann. Für die Eltern ist nach der Einschulung die Wahrnehmung, dass ihr Kind Vertrautheit mit der schulischen Umgebung gewinnt, ein wichtiger Aspekt. Vertrautheit hat für die Eltern in dieser Hinsicht eine doppelte Funktion: dem Kind Anschlussfähigkeit zu ermöglichen und ihnen selbst die Gewissheit zu vermitteln,

die richtige Schulentscheidung getroffen zu haben. Für die Eltern ist Vertrautheit folglich nicht nur bezogen auf ihr Kind bedeutsam, sondern auch bezogen auf sie selbst. Die elterliche Entscheidung für die jeweilige Schule steht immer auch im Zusammenhang mit ihren eigenen Vorerfahrungen. Dabei sind folgende Aspekte bedeutsam: die elterliche Vertrautheit mit der konkreten Einrichtung durch eventuell vorhandene Angebote zur Beratung und Frühförderung, eine Verzahnung von Elementar- und Primarbereich, die Vertrautheit der Eltern mit den vorgehaltenen Therapieformen oder Formen des gemeinsamen Lernens, die sie bereits kennen und von denen sie davon ausgehen, dass diese in der Schule fortgesetzt werden. Vertrautheit trägt zur Bewältigung von Komplexität dar, was Luhmann folgendermaßen beschreibt:

„In vertrauten Welten dominiert die Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft. In der Vergangenheit gibt es keine ‚anderen Möglichkeiten‘ mehr, sie ist stets schon reduzierte Komplexität. Die Orientierung am Gewesenen kann daher die Welt vereinfachen und verharmlosen. Man unterstellt, daß das Vertraute bleiben, das Bewährte sich wiederholen, die bekannte Welt sich in die Zukunft hinein fortsetzen wird“ (Luhmann 2000 b, S. 23).

Alle Eltern ziehen aus der Vertrautheit mit dem Bekannten Rückschlüsse auf die Zukunft. Sie orientieren sich an der Vergangenheit und projizieren ihre positiven Erfahrungen auf die Gegenwart und Zukunft. Insofern stellt Vertrautheit nicht nur einen Umgang mit dem inhärenten Risiko der Schulentscheidung dar (vgl. Kapitel 5.1.1), sondern auch einen ersten Schritt zur Entwicklung von Vertrauen.

### **5.1.3 Sicherheit durch verlässliche Strukturen und Verbindlichkeit**

Die Eltern formulieren in Bezug auf das Bildungsangebot Erwartungen an Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität, in denen der Wunsch nach Sicherheit durch Strukturen enthalten ist, denen sie eine Kontrollfunktion zuweisen. Hierzu gehören Erwartungen an Standards einer individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplanung sowie zum Einsatz von Unterstützter Kommunikation, aber auch an die Information über schulorganisatorische Strukturen und Abläufe.

Sie gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln geplantes Handeln ist und nicht zufällig situativ entsteht. Individuelle Förder- oder Entwicklungsplanung erfüllt aus ihrer Sicht die Funktion, zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen. Darüber hinaus werden von den Eltern die Dokumentation und Rechenschaftslegung für wichtig gehalten, um zwischen Schule, Familie sowie Therapeutinnen und Therapeuten Absprachen zu ermöglichen und Synergieeffekte herzustellen. Bei drei der vier Kinder wird die individuelle

Förderplanung aber aus Sicht der Eltern nicht in der von ihnen erwarteten Weise umgesetzt, wodurch bei ihnen Unsicherheit entsteht und ihr Vertrauen gemindert wird.

Festzustellen ist, dass der Wunsch nach Sicherheit bei den Eltern ein nicht nur die Schulentcheidung, sondern auch den Schulalltag wesentlich bestimmendes Element ist. Sicherheit wird von der Vertrautheit mit dem System Schule und dem Eindruck der Verlässlichkeit dieser bestimmt. Beides wird entscheidend durch Kommunikation beeinflusst, zum einen durch Informationen, welche die Eltern von der Schule erhalten, etwa durch Informationsschriften und Konzepte, zum anderen durch direkte Interaktion zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie der Familie.

#### **5.1.4 Sicherheit und Professionalität**

In den Interviews werden von den Eltern mehrfach Erwartungen an Professionalität formuliert, die sie im Zusammenhang mit ihrem Wunsch nach Sicherheit betrachten. Professionalität beziehen die Eltern zum einen auf Strukturen und Prozesse, die von der Schule als Organisation festgelegt worden sind, zum anderen auf das Agieren der schulischen Akteurinnen und Akteure als Personen. In den elterlichen Erwartungen an Professionalität drückt sich die besondere Bedeutung von Professionalität für die Entwicklung von Vertrauen oder Misstrauen aus.

In Bezug auf die Dimension Sicherheit werden von den Eltern folgende Aspekte mit dem Begriff Professionalität verknüpft:

- das Sicherstellen der Lebensfunktionen und des Wohlbefindens des Kindes (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.2),
- die Festlegung von Strukturen und Abläufen, die innerhalb der Organisation als gegeben vorausgesetzt werden können. Hierzu gehören schulinterne Curricula oder Standards der Förderplanung, die von den Eltern für notwendig gehalten werden, um planvoll pädagogisch handeln zu können und den Bildungsauftrag zu erfüllen (vgl. Kapitel 5.1.3),
- die Kooperation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule mit geregelten Zuständigkeiten (vgl. Kapitel 5.1.3) sowie
- die Einbeziehung und Anleitung der Schulbegleitungen, die mit unterschiedlicher Qualifikation und unterschiedlicher Einbindung in die Teams an den Schulen tätig sind (vgl. Kapitel 5.1.4).

## 5.2 Fallübergreifende Erkenntnisse zur Dimension Ermöglichen/Hemmen

Ermöglichen ist im Hinblick auf das Lernen auf die Zukunft ausgerichtet und darauf, Potenziale aufzugreifen und Anschlussmöglichkeiten für das Bewusstseinssystem des Kindes zu schaffen. Für die Dimension *Ermöglichen/Hemmen* ist *Kommunikation* dafür wesentlich, inwieweit Eltern das schulische Angebot als eines wahrnehmen, das eine weitere Entwicklung ihres Kindes ermöglicht oder womöglich hemmend für diese ist. Den Ausgangspunkt bildet übereinstimmend das elterliche Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Kindes. Autonomie und Teilhabe stehen im Zentrum der elterlichen Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes. Den Eltern geht es nicht nur um die Verwirklichung von Autonomie und Teilhabe als Ziel für die Zukunft, sondern um deren Berücksichtigung im Schulalltag. Die Passung zwischen dem schulischen Bildungsangebot und den elterlichen Vorstellungen von Autonomie und Teilhabe wird unterschiedlich wahrgenommen. Während sich die Eltern mit Abweichungen der schulischen Zielsetzungen von ihren eigenen arrangieren konnten, erleben sie es als enttäuschend, wenn sie Autonomie und Teilhabe für ihr Kind im Alltag nicht umgesetzt sehen.

### 5.2.1 Autonomie ermöglichen

Bezogen auf Autonomie steht im Fokus aller Eltern der Wunsch, das Kind interessenbasierte Entscheidungen treffen zu lassen. Die Eltern beschreiben übereinstimmend, dass dies eine Herausforderung für die Umwelt darstellt. Bevor dem Kind entsprechende Entscheidungen ermöglicht werden können, müssen dessen Äußerungen verstanden werden. Der Erwerb von Kommunikationstechniken mit dem Einsatz Unterstützter Kommunikation wird von denjenigen Eltern, die bereits vor der Einschulung damit in Kontakt gekommen sind, als Beitrag zu mehr Autonomie aufgefasst. Sie möchten ihrem Kind dadurch ein Werkzeug an die Hand geben, mit dem es Entscheidungen treffen und Interaktionen selbst initiieren kann.

Systemtheoretisch lässt sich Autonomie mit der Selbstreferenz und der operativen Geschlossenheit eines Systems fassen, die Luhmann (1987) mit dem Begriff der Autopoiesis verbindet. Für das menschliche Dasein ist demnach kennzeichnend, dass eine strukturelle Kopplung zwischen dem Bewusstsein als psychischem System und jedem sozia-



len System besteht, an dem man als Person teilnimmt. Die Eingebundenheit in Interaktion ist notwendig für den Erhalt des Bewusstseinsystems, indem die Rückmeldungen für selbstreflexive Prozesse sorgen, wodurch das System Informationen darüber gewinnt, die für die Anschlussfähigkeit der internen Prozesse relevant sind:

„Die Bedeutung, die der eigenen Person in sozialen Zusammenhängen zugewiesen wird, kann durch kommunikative Rückmeldungen erlebt werden. Die Berücksichtigung in Kommunikation eröffnet Anschluss darüber, wie die Wünsche und Bedürfnisse sozial eingeordnet werden“ (Terfloth, 2006, 22).

Terfloth weist darauf hin, dass Inklusion erst durch die Konstruktion eines Mitteilenden in der Kommunikation möglich wird: „Nicht die Fähigkeit zur Mitteilung, sondern das soziale Verstehen entscheidet über gelungene und nicht erfolgte kommunikative Anschlüsse“ (Terfloth 2006, S. 87). Dies bezieht sich nicht nur auf die Interaktion unter Anwesenden, sondern auch auf Kommunikation mittels Schriftsprache oder Symbole, die für Menschen besonders relevant sind, denen keine Lautsprache zur Verfügung steht. Autonomie bedeutet für Luhmann, dass nach internen Relevanzkriterien über die Anschlussfähigkeit von Ereignissen entschieden wird (vgl. Luhmann 1987, S. 250). Autonomie zu ermöglichen, bedeutet in diesem Sinne demnach auch, in der Kommunikation, etwa der Interaktion zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren und dem Kind, die Relevanzen, die das Kind vorgibt, aufzugreifen und dadurch zu bestätigen, dass die Person des Kindes vom Kind selbst als autonom wahrgenommen werden kann.

### **5.2.2 Teilhabe ermöglichen**

Je nach Art und Ausmaß der Beeinträchtigungen des Kindes wird Teilhabe in der Schule mit einer unterschiedlichen Fokussierung für die Eltern relevant, wenn es um die Rolle des Kindes innerhalb der Klasse geht und um den Platz, den ihm die schulischen Akteurinnen und Akteure zuweisen. Die in der vorliegenden Studie betrachteten vier Kinder sind darauf angewiesen, dass die Umwelt dazu in der Lage ist, ihre Äußerungen zu interpretieren. Von den Eltern, deren Kinder bereits ansatzweise über Lautsprache verfügen, wird Teilhabe vor allem an verbesserte Möglichkeiten zur sozialen Interaktion mit anderen Kindern gekoppelt. Sie erhoffen sich, dass sich durch soziales Lernen mehr Möglichkeiten der Teilhabe eröffnen als bisher und dass sich ihre Kinder als Teil einer sozialen Gemeinschaft fühlen. Allen Eltern ist das Zustandekommen von Interaktionssystemen im schulischen Alltag wichtig. Sie nehmen es als positiv wahr, wenn ihr Kind innerhalb der Klasse adressiert wird und die schulischen Akteurinnen und Akteure Ge-

legenheiten hierfür schaffen. Eltern üben Kritik an Situationen, von denen sie den Eindruck gewinnen, ihr Kind würde ausgegrenzt und ihm werde keine Teilhabe ermöglicht, etwa durch besondere Regeln, die für das eigene Kind in bestimmten Situationen (bspw. Befreiung von Hausaufgaben) gelten. Auf eine Sonderbehandlung ihres Kindes reagieren die Eltern besonders enttäuscht, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass diese für die schulischen Akteurinnen und Akteure eine entlastende Funktion haben (vgl. E1; E4).

Fuchs spricht von den Schwierigkeiten, die für Interaktionssysteme dadurch entstehen, dass „psychische Systeme mit erheblichen Sinnrezeptions- und Sinnverarbeitungsstörungen Kommunikation massiv unter Druck setzen und damit belasten“ (Fuchs 2009, S. 2). Alle Eltern räumen ein, selbst nicht immer alle Äußerungen ihrer Kinder verstehen zu können. Sie gehen paradoxerweise gleichzeitig davon aus, dass die Äußerungen ihres Kindes in der Regel von allen leicht verstanden werden können und es für die Umwelt einfach sei, ein Interaktionssystem mit dem Kind herzustellen und aufrechtzuerhalten, indem körpersprachliche Äußerungen wahrgenommen werden (vgl. E1-1, [4-6]; E2, [28]; E3, [30]). Durch die Vertrautheit mit dem Kind, die aus der engen Verbindung resultiert (vgl. Stichweh 2005 a; Kapitel 2.2.1), realisieren sie nicht, dass die Interpretation der Äußerungen ihres Kindes eine Herausforderung für schulische Akteurinnen und Akteure darstellt und dass hierfür viel Beziehungsarbeit notwendig ist. Aus den Aussagen der Eltern zu ihren Erwartungen an die Schule lässt sich ablesen, dass diese unter Teilhabe nicht nur die körperliche Anwesenheit in der Klasse verstehen, sondern es ihnen vielmehr um die Adressierung und somit um Inklusion in Interaktion geht. Die räumliche Präsenz einer Person und die Organisation von Wahrnehmung durch das Bewusstseinssystem sind zwar eine Grundvoraussetzung für das Zustandekommen eines Interaktionssystems, beides zusammen ist aber noch nicht hinreichend (vgl. Terfloth 2007). Eine Schülerin oder ein Schüler mit dem Attribut Behinderung wird für Interaktionssysteme innerhalb einer Klasse erst dann relevant, „wenn er in Form sozialer Adressen beobachtet wird und nicht alleine dadurch, dass ihm auf der Ebene der Organisation Schule die Rolle als Schüler in dieser Klasse zugewiesen wird“ (Terfloth 2007, S. 86 f.)

### **5.2.3 Ermöglichen und Professionalität**

In den Interviews werden von den Eltern mehrfach Erwartungen an die Professionalität im Hinblick auf das Ermöglichen einer Entwicklung des Kindes formuliert. Bezogen

auf die Dimension *Ermöglichen/Hemmen* verknüpfen die Eltern folgende Aspekte mit dem Begriff Professionalität:

- Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes,
- das Herstellen von Möglichkeiten, die dem Kind die Chance bieten, kommunikative Anschlüsse herzustellen,
- das Herstellen von Situationen, die Anschlussmöglichkeiten für psychische Operationen bieten,
- Kopplungsmöglichkeiten zwischen Bewusstsein und Kommunikation zu eröffnen (vgl. Kapitel 5.2.1; 5.2.2),
- das Fokussieren auf Autonomie und Teilhabe als Ziel von schulischer Bildung, aber auch deren Ermöglichung im Schulalltag (vgl. Kapitel 5.2.3),
- fachliche Kenntnisse über Beeinträchtigungen in der Kommunikation sowie fachliche und methodische Kompetenzen, um Kinder dabei zu unterstützen, ihre kommunikativen Möglichkeiten zu erweitern (vgl. Kapitel 5.2.4).

### 5.3 Vertrauen/Misstrauen als Kernkategorie

*Vertrauen/Misstrauen* hat sich aus dem Datenmaterial als wiederkehrende, zentrale Kategorie aus den Vergleichsdimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* herauskristallisiert. Die Bedeutung von Vertrauen bzw. Misstrauen hängt mit den gesellschaftlichen Veränderungen und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel im Bildungssystem zusammen, woraus für die Eltern von Kindern mit (komplexen) Beeinträchtigungen neue Entscheidungsmöglichkeiten und die Notwendigkeit von Entscheidungen einschließlich der damit verbundenen Risiken resultieren (vgl. Kapitel 5.1.1). Dadurch wird das Begriffspaar *Vertrauen/Misstrauen* sowohl für die Kommunikation zwischen Eltern und der Schule als Organisation als auch zwischen Eltern sowie schulischen Akteurinnen und Akteuren in anderer Weise als bisher bedeutsam. Vertrauen erhält mehr Bedeutung, da nun aktive Entscheidungen gefordert sind, während vorher vergleichbare Entscheidungen der Eltern nur im akuten Misstrauensfall vorkamen und dann in Entscheidungen mündeten, etwa das Kind trotz Schulpflicht zu Hause zu behalten (z. B. bei der Vermutung, dass ein Kind von schulischen Akteurinnen und Akteuren geschlagen wird, oder bei offensichtlichen Pflegefehlern).

Vertrauen wird ausgesprochen, ohne dass absehbar ist, ob die Erwartungen in der Zukunft erfüllt werden (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 799; Bormann 2012, S. 813). Eltern geben im Moment der Anmeldung der Schule als Organisation und den dort tätigen schulischen Akteurinnen und Akteuren einen Vertrauensvorschuss. Jemand, der vertrauensvoll handelt, ignoriert die Kontingenz der Zukunft und geht davon aus, dass es nur eine mögliche Zukunft geben kann. Auf diese Weise wird „die Komplexität der zukünftigen Welt reduziert“ (Luhmann 2000 b, S. 24). Die Eltern haben insofern eine positive Erwartung an die Umsetzung des Bildungsanspruchs in der gewählten Schule, ohne dass sie diese direkt beeinflussen könnten (vgl. Bormann 2012, S. 813). Für die Entstehung von Vertrauen hat *Kommunikation* eine besondere Bedeutung (vgl. Abbildung 14).

### 5.3.1 Entstehung von Vertrauen/Misstrauen durch Kommunikation

Aus der Zusammenschau der elterlichen Erwartungen und deren Erfüllung bzw. Nichterfüllung im schulischen Alltag sind aus dem Datenmaterial Bedingungen für Bildungsprozesse von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen herausarbeitet worden, die vertrauensfördernd bzw. -hemmend sein können. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ist der Bereich, der in allen Interviews den größten Stellenwert hat und bei den Eltern in besonderer Weise emotional besetzt ist. Die Diskrepanz zwischen elterlichen Erwartungen und der von ihnen wahrgenommenen Realität ist in diesem Bereich am größten und führt zu Enttäuschungen.

Dabei lässt sich zwischen Kommunikation, die auf Mitteilungen über Entscheidungen basiert, und Kommunikation, die auf Interaktion, d. h. Face-to-Face-Begegnungen, angewiesen ist, unterscheiden (vgl. Abbildung 15). Sowohl Mitteilungen über Entscheidungen als auch Interaktionen beeinflussen das *Vertrauen/Misstrauen* der Eltern gegenüber der Schule sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Daraus resultierend wird hier zwischen mitteilungs- und interaktionsbasiertem Vertrauen unterschieden (vgl. Abbildung 15).

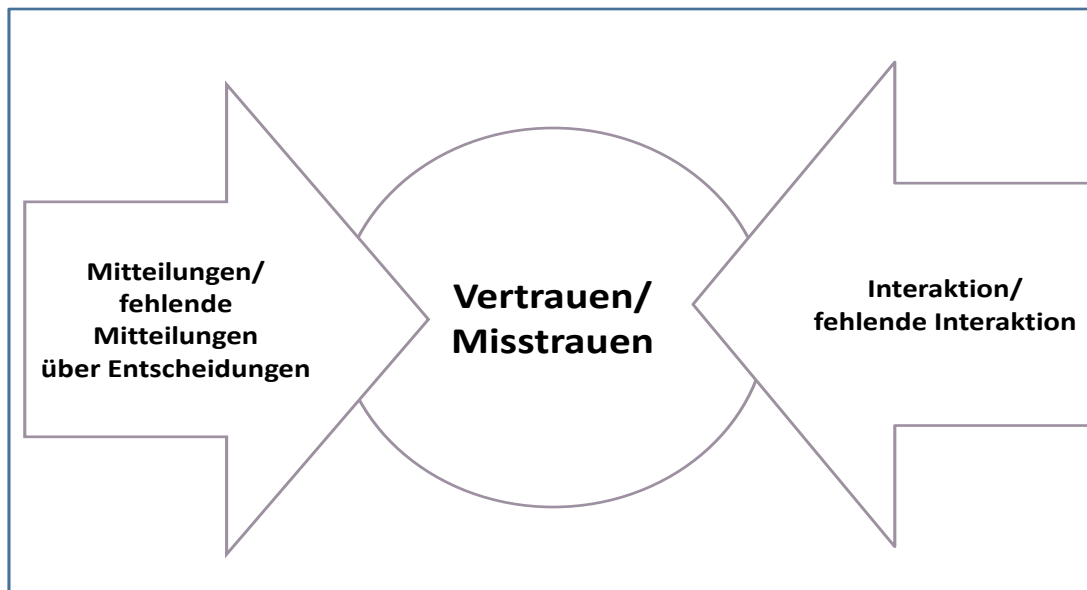


Abbildung 15: *Vertrauen/Misstrauen* durch entscheidungsbasierte Mitteilungen und Interaktion.  
Eigene Darstellung.

### 5.3.2 Mitteilungsbasiertes Vertrauen

Mitteilungen sollen in diesem Zusammenhang als Entscheidungen der Organisation verstanden werden, die kommuniziert werden. Organisationen entstehen überhaupt erst dann und reproduzieren sich auch nur, wenn es zur „Kommunikation von Entscheidungen“ (Luhmann 2000 a, S. 63) kommt. Als Urheber von Kommunikation entscheidet die Organisation darüber, was sie mitteilen möchte und was nicht (vgl. Luhmann 2000 a, S. 52). Mitteilungsbasiertes Vertrauen bezieht sich auf bereits getroffene Entscheidungen von Organisationen, durch deren Kommunikation den Eltern Sicherheit vermittelt wird, indem sie die Fortsetzung eines Ist-Zustands in der Zukunft gewährleisten sollen. Im Rahmen dieser Kommunikation erzeugte Informationen sind sowohl in der Phase der Schulentscheidung als auch im Verlauf des Schulbesuchs für das Entstehen elterlichen Vertrauens oder Misstrauens gegenüber dem Bildungsangebot relevant.

Die Entscheidung der Eltern wird durch die Informationen beeinflusst, die sie über die aufnehmende Schule erhalten. Informationen der Schule vor der Einschulung über das Bildungsangebot, an der Schule genutzte Konzepte (etwa Unterstützte Kommunikation) oder die Ausrichtung des therapeutischen Angebots vermitteln den Eltern als Mitteilungen über Entscheidungen der Organisation Sicherheit bzw. ein Gefühl der Sicherheit

darüber, was die einzelne Schule von anderen unterscheidet. Durch die Kommunikation der schulischen Standards entsteht bei den Eltern der Eindruck, die Entwicklung ihres Kindes würde unterstützt. Das Bedürfnis der Eltern ist groß, Informationen über Ziele, Maßnahmen, deren Umsetzung und ihren Erfolg zu erhalten. Als wesentliches Instrument hierfür betrachten sie den Förder- bzw. Entwicklungsplan. Von dieser Dokumentation versprechen sie sich, Sicherheit über ein auf Qualität ausgerichtetes pädagogisches Handeln zu gewinnen, das von Zielgerichtetheit, Planung und Kontinuität gekennzeichnet ist. Je stärker das Misstrauen der Eltern wächst, etwa weil sie keine Lernfortschritte erkennen können, desto mehr fordern sie Informationen und eine Rechenschaftslegung ein. Rückmeldungen zur Lernentwicklung über Zeugnisse waren dagegen für keinen der Elternteile bedeutsam, um Sicherheit zu erlangen, und wurden lediglich als ergänzende Information betrachtet. Die Eltern haben die Erwartung, ausführlich und regelmäßig Mitteilungen über das Alltagsgeschehen zu erhalten und nicht erst dann, wenn Besonderheiten zu vermerken sind (vgl. E1-E4). Hierfür vorgesehene Mitteilungsbücher werden von ihnen als angemessene Form des Informationsaustauschs betrachtet, soweit diese kontinuierlich genutzt werden und das Bedürfnis nach Informationen dadurch auch inhaltlich erfüllt wird.

Die Eltern formulieren Erwartungen hinsichtlich von Informationen aber auch in Bereichen, die über den konkreten Lernprozess ihres Kindes hinausgehen sowie Strukturen und Abläufe der Organisation Schule betreffen. Die Nutzung von Informationen zur interprofessionellen Zusammenarbeit innerhalb der Schule und darüber hinaus die Aufnahme von Informationen aus den anderen für das Kind tätigen Einrichtungen (beispielsweise therapeutische Praxen und pädiatrische Zentren) wird von den Eltern als notwendig betrachtet, um den Bildungsprozess des Kindes angemessen zu begleiten und zu unterstützen. Sie halten einen Informationsaustausch mit abgebenden Kindertageseinrichtungen, aber auch Therapeutinnen und Therapeuten, die mit dem Kind außerhalb der Schule zusammenarbeiten, für wichtig, um deren spezifische Kenntnisse dafür zu nutzen, um dem Kind eine Entwicklung zu ermöglichen. Kennen Eltern die Qualifikation der einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteure nicht oder sind sie nicht über die Verteilung der Verantwortlichkeiten im Team informiert (vgl. E1-2; E4-2), so stellen sie anhand ihrer Beobachtungen und Eindrücke Vermutungen über die Arbeitsteilung, die Hierarchie im Team sowie die Professionalität der Akteurinnen und Akteure an und ziehen Schlüsse über die Leistungsfähigkeit der Organisation. Unklare oder wechselnde Zuständigkeiten sorgen für Unsicherheit und vermitteln den Eindruck einer schlechten

Personaleinsatzplanung (vgl. E1). Selbst wenn das Agieren eines Klassenteams auf schulinternen Standards basiert und den Anspruch verfolgt, diesen Standards zu genügen, bedeutet dies noch nicht, dass diese Informationen die Eltern erreichen und ihnen die Sicherheit geben, dass die Strukturen und Verfahren innerhalb der Organisation Schule darauf ausgerichtet sind, die Bildungsprozesse des Kindes optimal zu begleiten (vgl. E4). Insofern stellt auch die innerbetriebliche Organisation von Abläufen ein Thema der Kommunikation zwischen Familie und Schule dar, wobei die Weitergabe von Informationen an die Eltern dazu beitragen kann, ihnen Sicherheit zu vermitteln bzw. das Fehlen der Weitergabe zu Unsicherheit führen kann. Die Eltern stellen insofern Ansprüche an die Selbstbeobachtung und -beschreibung der Organisation. Setzt man voraus, dass die Organisation Schule als System für sich selbst in seinen operativen Abläufen per se intransparent ist, sind Entscheidungen darüber nötig, was zu welchem Zeitpunkt gegenüber den Eltern kommuniziert werden soll.

### 5.3.3 Interaktionsbasiertes Vertrauen

Interaktionssysteme bedürfen der persönlichen Anwesenheit von mindestens zwei Bewusstseinsystemen und sind als Kommunikationssysteme auf die Selbstreproduktion und somit Nachhaltigkeit ausgerichtet (vgl. Luhmann 1987, S. 560). Interaktionssysteme stellen Wahrnehmungsmöglichkeiten bereit und ermöglichen durch die Kombination von Kommunikation und Wahrnehmung eine „Intensivierung der Kommunikation, für die es außerhalb von Interaktion keine Äquivalente gibt“ (Luhmann 1987, S. 563).

Kommunikation ist nach Luhmann nicht auf das Herstellen eines Konsenses ausgerichtet, sondern ermöglicht, „Unerwartetes, Unwillkommenes, Enttäuschendes verständlich zu machen“ (Luhmann 1987, S. 237). „Verständlich“ ist dabei nicht gleichzusetzen mit einer Erläuterung von Gründen und bezieht auch keine mögliche Änderung ein, sondern beinhaltet, dass Störungen „in die Form von Sinn gezwungen werden“ (Luhmann 1987, S.237). Durch Kommunikation steigert ein System seine Empfindlichkeit und Irritierbarkeit und initiiert Systembildung, indem Differenzen produziert werden (vgl. Luhmann 1987, S. 237 f.). Aus dem im Rahmen der vorliegenden Studie gewonnenen Datenmaterial lassen sich folgende Schlussfolgerungen bezüglich des Entstehens von Vertrauen im Zusammenhang mit Interaktion ziehen:

Interaktion ist bereits in der Phase der Schulentscheidung für den Vertrauensaufbau bedeutsam: Alle Eltern haben sich erst nach persönlichen Gesprächen mit den schuli-

schen Akteurinnen und Akteuren für die jeweilige Schule entschieden, unabhängig davon, ob diese Entscheidung zu einem frühen oder späten Zeitpunkt vor der Einschulung getroffen wurde. Bedeutsam war für die Eltern die direkte Kommunikation mit der Schule vor der Einschulung, teilweise erfolgte diese im Zusammenhang mit der therapeutischen Versorgung. In allen Fällen war es die direkte Interaktion, die ein Vertrauensverhältnis angebahnt und es den Eltern ermöglicht hatte, der Schule einen Vertrauensvorschluss zu geben. Teilweise trug zur Vertrautheit mit der Schule bei, dass sie die schulischen Akteurinnen und Akteure durch Beratung und Hilfsmittelversorgung bereits kennengelernt hatten. Positive Erfahrungen bei der direkten Interaktion mit schulischen Akteurinnen und Akteuren ermöglichen Vertrautheit. Luhmann beschreibt dies als ein Schließen von der Vergangenheit auf die Zukunft unter der Annahme, dass sich die Zukunft ähnlich wie die Vergangenheit gestaltet (vgl. Luhmann 2000 b, S. 22 f.).

Gemeinsam ist den Eltern die Erwartung, von der Schule als Expertinnen bzw. Experten für ihr Kind wahrgenommen zu werden und in einen regelmäßigen Informationsaustausch mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu kommen. Ihnen ist an Absprachen über Ziele und Maßnahmen sowie einer gemeinsamen Auswertung der Lernfortschritte gelegen, nicht nur, um Sicherheit zu gewinnen, sondern auch, um dem Kind Autonomie und Teilhabe zu ermöglichen und Synergieeffekte bei dessen Unterstützung zu erzielen. Die Reziprozität der Kommunikation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und der Familie hat für die Eltern einen großen Stellenwert. Die Verlässlichkeit und Verbindlichkeit von Absprachen wirken sich vertrauensfördernd aus. Eine besondere Bedeutung nimmt die Interaktion über Unterstützte Kommunikation für den Vertrauensaufbau ein. Die Passung zwischen den elterlichen Erwartungen und dem schulischen Bildungsangebot ist in denjenigen Fällen gewährleistet, in denen die Schule das Thema UK aktiv in die Kommunikation mit den Eltern einbindet. Ohne den Austausch zwischen Familie und Schule über die Ziele des Einsatzes von entsprechenden Hilfsmitteln entsteht elterliche Unsicherheit durch eine potenziell abweichende Interpretation von Zielen und Maßnahmen.

Die Schulen gehen auf verschiedene Art und Weise sowie in unterschiedlicher Intensität auf den Wunsch der Eltern nach Interaktion ein. Sie steuern als Organisation nur teilweise aktiv die Kooperation mit den Eltern. Das Spektrum reicht von der konzeptionellen Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien mit festen Stan-



dards für Beratung und alle Begegnungen im Jahresablauf innerhalb der Organisation (vgl. E4) über vorgehaltene Beratungsangebote und Absprachen, die teamintern getroffen werden (vgl. E3), bis hin zu keinerlei Absprachen, die über die gesetzlich vorgeschriebenen Treffen wie Elternabende und Lernentwicklungsgespräche hinausgehen (vgl. E1; E2). Die schulischen Akteurinnen und Akteure unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstellungen von Interaktion. Die von den Eltern erwartete Reziprozität in Form eines dialogischen Prozesses wird nur von einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteuren geteilt. Soweit keine innerschulischen Strukturen für die Kommunikation mit den Eltern vorhanden sind, hängt das Gelingen der Kommunikationsprozesse vom persönlichen Engagement einzelner Akteurinnen und Akteure und deren Kommunikationskompetenz bzw. -bereitschaft ab und ist somit dem Zufall überlassen.

#### **5.3.4 Kommunikationskompetenz als Ausdruck von Professionalität**

Professionalität als elterlicher Anspruch ist vor allem an der Schnittstelle zwischen Schule und Familie angesiedelt, nämlich bei der Zusammenarbeit von Schule und Familie. Den Eindruck, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure professionell agieren, gewinnen die Eltern aus der Kommunikation mit der Schule als Organisation: erstens aus den Mitteilungen, die sie über Entscheidungen der Organisation Schule erhalten, und zweitens aus der direkten Interaktion mit Personen, den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Professionalität bezieht sich zum einen auf Strukturen und Prozesse, die von der Schule als Organisation festgelegt worden sind, und zum anderen auf das Agieren der schulischen Akteurinnen und Akteure als Personen. Ergänzend zu den in den Kapiteln 5.3.1 und 5.3.2 aufgeführten Aspekten eines mitteilungs- bzw. interaktionsbasierten Vertrauens ist für das elterliche Vertrauen die Art und Weise maßgeblich, in der Kommunikation stattfindet, insbesondere im Rahmen von Face-to-Face-Interaktion.

Der Eindruck von Professionalität entsteht, wenn die schulischen Akteurinnen und Akteure für die Eltern ansprechbar sind und sie kompetent beraten können, indem sie über Fachwissen verfügen, das über das der Eltern hinausgeht (vgl. E3). Fehlende Ansprechbarkeit der schulischen Akteurinnen und Akteure oder das Ignorieren elterlicher Gesprächswünsche bzw. das Ablehnen von Gesprächswünschen durch diese (vgl. E1; E2) werden von den Eltern als unprofessionelle Gestaltung der Interaktion wahrgenommen. Mit Unverständnis oder gar Verärgerung reagieren Eltern auf Unsicherheit, die von schulischen Akteurinnen und Akteuren gegenüber den Eltern in Interaktionsprozessen

signalisiert wird (vgl. E1; E2; E4). Dies kann Unsicherheit bezüglich des Erfolgs der pädagogischen Arbeit betreffen oder das Signalisieren von Überforderung in Bezug auf die Ansprüche, die an sie als schulische Akteurinnen und Akteure herangetragen werden. Eltern erwarten von der Schule als Expertenorganisation, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure über die nötige Expertise verfügen, um mit den sich ihnen stellenden Herausforderungen angemessen umgehen zu können. Für Irritationen und Verunsicherung sorgen in dem Zusammenhang auch teaminterne Differenzen, die den Eltern im Gespräch offenbart werden, was als fehlende Professionalität interpretiert wird (vgl. E2; E4-2). Verstärkt wird der Eindruck fehlender Professionalität, wenn die schulischen Akteurinnen und Akteure im Rahmen von Gesprächen zu erkennen geben, nicht zu wissen, wie sie sich gegebenenfalls die notwendige Expertise selbstständig beschaffen können, oder ihre fehlende Bereitschaft hierzu erkennen lassen (vgl. E1; E2; E4). Überforderung oder Unsicherheit wird von den Eltern mit fehlender Professionalität gleichgesetzt. Fehlende Professionalität wird aus Sicht der Eltern außerdem an folgenden Aspekten sichtbar: einer ineffektiven Art der Gesprächsführung (vgl. E4), dem Eindruck, dass schulische Akteurinnen und Akteure unvorbereitet zu Gesprächen mit den Eltern erscheinen (vgl. E1), oder einem nicht hinreichenden Zeitmanagement bei der Planung von Elterngesprächen (vgl. E2). Einmischung in Entscheidungsbereiche der Familie wird nicht nur als unprofessionell gewertet, sondern von den Eltern als an sie herangetragene Konflikte verstanden. Gleichzeitig bieten die Konflikte Anlass für von den Eltern zu initiierte Klärungsprozesse (vgl. E1; E2; E4). Kommunikation in Form von Mitteilungen über Entscheidungen und Interaktion wirkt sich somit wesentlich auf die Einschätzung der Eltern aus, inwieweit die schulischen Akteurinnen und Akteure professionell agieren, und trägt zur Entwicklung von Vertrauen bzw. Misstrauen bei (vgl. Abb. 15).

### 5.3.5 Mitteilungs- und interaktionsbasiertes Vertrauen

Sowohl das Vorhandensein bzw. Fehlen von Mitteilungen über Entscheidungen als auch das Vorhandensein, Fehlen oder die Art und Weise der Gestaltung von Interaktionen haben Einfluss auf die Entwicklung von *Vertrauen/Misstrauen*. Zusammengefasst lassen sich die Eckpunkte zum Aufbau von mitteilungs- und interaktionsbasiertem Vertrauen folgendermaßen beschreiben:

*Mitteilungs- (und auf Entscheidungen) basiertes Vertrauen* entsteht durch:

- Mitteilungen über die Strukturen des Systems (z. B. Konzepte, Qualifizierung der Akteurinnen und Akteure, Zuständigkeiten), mit denen Ziele (z. B. Autonomie und Teilhabe) gesichert werden;
- Informationen über Verfahren (z. B. den Turnus der Evaluation der individuellen Entwicklungsplanung);
- Mitteilungen darüber, wie auf Qualität ausgerichtetes Handeln (Zielgerichtetheit, Planung und Kontinuität) sichergestellt wird;
- Mitteilungen in Form von Feedback und Informationen über Lernfortschritte;
- Mitteilungen über die Standards der Kooperation und Absprachen zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren im Team;
- Mitteilungen über curriculare Inhalte und Methoden der Lernprozessgestaltung;
- Rechenschaftslegung über das pädagogische Handeln (z. B. Mitteilungen über den Schulalltag);
- Mitteilungen über Entscheidungen der Organisation zur Art und Weise der Kooperation mit Eltern sowie außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

*Interaktionsbasiertes Vertrauen* entsteht in folgender Weise:

- Sicherheit durch Ansprechbarkeit der schulischen Akteurinnen und Akteure;
- Vertrautheit durch persönlichen Kontakt;
- Vertrautheit durch regelmäßige Kommunikation;
- Sicherheit durch Verlässlichkeit und Verbindlichkeit von Absprachen;
- Reziprozität durch gemeinsame Ziele von Schule und Familie;
- Sichtbarwerden von fachlicher Kompetenz;
- Beratung und Hilfe;
- Sicherheit des pädagogischen Handelns im Gespräch;
- Gesprächskompetenz der schulischen Akteurinnen und Akteure;
- Bereitschaft zu Selbstreflexion und Professionalisierung
- Sichtbarwerden von persönlichem Einsatz, Interesse und Engagement für das Kind in der Interaktion;
- Eigeninitiative der schulischen Akteurinnen und Akteure, um Interaktion mit den Eltern herzustellen.

An der Aufzählung ist zu erkennen, dass Fragen der Kooperation von Schule und Familie angesprochen werden, die über den Verantwortungs- und Einflussbereich der einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteure als Personen hinausgehen. Der Rahmen hierfür wird von der Organisation Schule bzw. der Bildungsadministration in sehr unterschiedlicher Weise geschaffen. Somit sind die Strukturen innerhalb von Organisationen angesprochen. Tacke (2004) unterscheidet unter Bezug auf Luhmann folgende drei Typen von Strukturen: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personal (vgl. Tacke 2004, S. 28 ff.). Für die Generierung von Vertrauen scheinen vorliegend alle drei Typen relevant zu sein.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit zum Aufbau von mitteilungs- und interaktionsbasiertem Vertrauen bzw. zur Vertrauensgabe und -annahme ist an verschiedenen Schnittstellen gegeben. Die für die Eltern im Rahmen der vorliegenden Studie relevanten Aspekte einer mitteilungs- und interaktionsbasierten Vertrauensbildung beziehen sich überwiegend auf die Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren, d. h. den Schulleitungen sowie den Pädagoginnen und Pädagogen, indirekt aber auch teilweise auf die Kommunikation der Bildungsadministration über Entscheidungen/Nichtentscheidungen im Zuge der Implementierung inklusiver Bildung.

Die Ansprüche der Eltern beziehen sich in ihrer Begründung auf das Erziehungssystem. Gleichzeitig ist das Erziehungssystem für die Eltern als Funktionssystem nicht transparent. Die Bildungsadministration ist für die Kommunikation von Entscheidungen verantwortlich, die sowohl das Erziehungssystem als auch andere Funktionssysteme der Gesellschaft tangieren und sich in Gesetzen oder Verordnungen niederschlagen. Die Klarheit über die personellen Ressourcen bedarf einer Regelung über das Medium Recht, die Sicherstellung der Ressourcen über das Medium Geld und die Klarheit über deren Steuerung weist auf die Schnittstelle zum Politiksystem hin. Die Schulleitungen stellen die Schnittstelle zwischen Eltern und der Organisation Schule dar, da sie für die Kommunikation von Entscheidungen verantwortlich sind, die von der Schule getroffen werden, etwa des Personaleinsatzes. Sie sind in der Regel aber auch diejenigen, die Entscheidungen der Bildungsadministration kommunizieren, etwa behördliche Vorgaben, die sich wiederum auf Entscheidungen der Schule auswirken können. Die Pädagoginnen und Pädagogen stellen die interaktive Schnittstelle zwischen Eltern und Schule dar, um einerseits Entscheidungen über die Lernprozessgestaltung zu kommunizieren und andererseits die Interaktion zwischen Schule und Familie zu ermöglichen.

Durch die von den Eltern getroffene Schulentscheidung entstehen Spannungsfelder erstens zwischen Eltern als Vertrauensgeberinnen und -gebern und der Organisation Schule als Vertrauensnehmerin bzw. -nehmer, zweitens in der Interaktion zwischen Eltern und schulischen Akteurinnen und Akteuren. Die schulischen Akteurinnen und Akteure sind der Organisation Schule zuzurechnen, bringen aber auch persönliche Anteile sowie professionelle Wissensbestände in die Interaktion ein. Ansprechpartnerinnen und -partner sind für die Eltern die Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Schulleitungen. Elterliches Vertrauen wurde von Eltern auch im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Studie im Zusammenhang mit Fragen der Steuerung und der Implementierung in-

klusiver Bildung angesprochen. Es manifestiert sich im Wissen über Entscheidungen der Bildungsadministration bzw. in von der Bildungsadministration im Zuge des Implementierungsprozesses nicht geklärten Problemen. Die Möglichkeiten, um mitteilungs- und interaktionsbasiertes Vertrauen zu generieren, lassen sich mit folgendem Schema (Abbildung 16) darstellen:

	<b>Mitteilungs-basiertes Vertrauen</b>	<b>Interaktionsbasiertes Vertrauen</b>
<b>Bildungs-administration</b>	Mitteilungen über rechtliche Grundlagen  Verfahrenssicherheit durch Mitteilungen über die Steuerung und Sicherstellung der Ressourcen  Mitteilungen über festgelegte Standards	In der Regel keine Interaktion zwischen Eltern und Bildungsadministration  Beschwerdemanagement
<b>Schulleitung</b>	Mitteilungen über Schulprogramm, Leitbild, Konzepte, Curricula etc.  Mitteilungen über schulische Verfahrensstandards	Beratungsangebote Schulische Veranstaltungen
<b>Pädagoginnen und Pädagogen</b>	Mitteilungen über Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien  Transparenz über Ziele, Maßnahmen, Lernerfolge (Dokumentation der individuellen Entwicklungsplanung)	Ansprechbarkeit Reziprozität durch gemeinsame Ziele Verlässlichkeit und Verbindlichkeit von Absprachen Signalisieren von Kompetenz und Reflexivität Engagement

Abbildung 16: Mitteilungs- und interaktionsbasiertes Vertrauen. Eigene Darstellung.

### 5.3.6 Eltern als Vertrauens-/Misstrauensgeberinnen und -geber

Das Geben von Vertrauen und das Aussprechen von Misstrauen manifestieren sich vorwiegend vor allem in der Kommunikation zwischen Familie und Schule und führen zur Entwicklung eines Vertrauens- oder Misstrauensstils sowie von Strategien des Umgangs mit Misstrauen als Konsequenz nicht erfüllter Erwartungen. Vertrauen und Misstrauen stellen für Luhmann (2000 b, S. 118) gleichwertige Möglichkeiten in Entscheidungsprozessen dar. Dies bedeutet, dass auch Eltern sowohl Vertrauen als auch Misstrauen als mögliche Strategien des Handelns in Bezug auf die Bildungsprozesse ihres Kindes zur Verfügung stehen. Die Eltern entwickeln in Abhängigkeit von der Passung des jeweiligen schulischen Settings und ihren Erwartungen bzw. Erfahrungen einen Vertrauens- bzw. Misstrauensstil. Schwierigkeiten in der Interaktion zwischen der Familie sowie

dem Pädagogenteam können durch Enttäuschung zu einer Spirale des Misstrauens oder einer ambivalenten Haltung gegenüber der Schule führen (vgl. Kapitel 4.2).

Persönliches Misstrauen stellt wie persönliches Vertrauen eine Entscheidung dar. In sozialen Beziehungen, die auf Dauer angelegt sind, spielen Vertrauensbeziehungen eine besondere Rolle, denn hier herrscht „das Gesetz des Wiedersehens“ (Luhmann 2000 b, S. 46). Voraussetzung für das Entstehen einer Vertrauensbeziehung ist, dass das Handeln des Vertrauensnehmers seiner Persönlichkeit zugerechnet werden kann und nicht etwa der Anweisung eines Vorgesetzten (vgl. Luhmann 2000 b, S. 52). Persönliches Vertrauen kann in Misstrauen umschlagen. Der Misstrauende passt sich dann dem neuen „Erwartungsstil“ an und macht diesen auch sozial sichtbar (vgl. Luhmann 2000 b, S. 97). Misstrauen reduziert die Möglichkeiten, um die Umwelt zu erforschen:

„Wer mißtraut, braucht mehr Informationen und verengt zugleich die Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von *weniger* Informationen *stärker* abhängig“ (Luhmann 2000 b, S. 93, Hervorhebung im Original).

Beiden Einstellungen, sowohl Vertrauen als auch Misstrauen, wohnt ein Hang zur Bestätigung und Verstärkung im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung inne (vgl. Luhmann 2000 b, S. 98). Es lassen sich unterschiedliche Handlungsmuster von Eltern ablesen, die aus Misstrauen bzw. fehlendem Vertrauen resultieren. Diese werden nachfolgend einzeln dargestellt.

#### *Handlungsmuster: Initiieren von Interaktion*

Die Eltern initiieren von sich aus Kommunikation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren, wenn sie Informationen vermissen oder die Notwendigkeit sehen, Missverständnisse durch direkte Interaktion auszuräumen bzw. Konflikte zu klären. Dies zeigt die besondere Bedeutung von Interaktion für Eltern, um Vertrauen aufzubauen oder ggf. wiederzugewinnen.

#### *Handlungsmuster: durch Selbsthilfe zu mehr Sicherheit und Anregungen*

Keines der Elternpaare verlässt sich darauf, dass die Schule seinem Kind ein umfassendes Bildungsangebot anbietet. In unterschiedlicher Weise sorgen sie selbst für Anregungen, die aus ihrer Sicht wichtig für das Kind sind und von der Schule nicht abgedeckt werden. Drei Familien haben einen Tablet-PC als Lernhilfe für ihr Kind angeschafft, der zu Hause intensiv genutzt wird. Mit der Schule findet kein Austausch über die regelmäßige und häufige Nutzung dieser Geräte statt, auf denen die Kinder zu Hause

Lernprogramme oder Spiele ausführen, Musik hören, Filme anschauen oder mit denen sie musizieren. Die Familien suchen in Eigeninitiative ferner unterschiedliche Therapeutinnen und Therapeuten auf, auch wenn an der Schule ein umfassendes therapeutisches schulisches Angebot existiert, und eruieren die Möglichkeiten von zusätzlichen, teilweise kostspieligen Therapien (z. B. Delfintherapie). Die Aktivitäten der Eltern sind durch die eigenständige Organisation zusätzlicher Lernangebote gekennzeichnet, von denen sie sich zusätzliche Anregungen für ihr Kind versprechen. Hierdurch gewinnen die Eltern Sicherheit für sich selbst, die sie durch das schulische Bildungsangebot nicht erhalten, wenn ihre Wünsche nach mehr Informationen oder Kooperation nicht erfüllt werden.

Die Tatsache, dass die Eltern diese aus ihrer Sicht notwendigen Unterstützungsmaßnahmen organisieren, ohne darüber mit der Schule zu kommunizieren, zeigt zweierlei: Erstens scheint die bestmögliche Unterstützung des Kindes als gemeinsames Anliegen der Systeme Familie und Schule aus Sicht der Eltern nicht zu existieren oder von den Pädagoginnen und Pädagogen nur auf einzelne Aspekte von Bildungsprozessen reduziert zu werden. Andernfalls würden die Eltern ggf. versuchen, Synergieeffekte durch die Einbeziehung der Schule in ihre Überlegungen herzustellen. Zweitens scheint es Gründe für das Verschweigen dieser Aktivitäten zu geben, etwa eine mögliche Angst der Eltern, ihre Aktivitäten könnten von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Infragestellung von deren Professionalität gedeutet werden, was sich nachteilig auf die Interaktion zwischen Familie und Schule auswirken könnte. Grund könnte auch die Befürchtung sein, dass sich, je mehr sie selbst initiieren, umso weniger die Schule zuständig fühlt.

#### *Handlungsmuster: Einflussnahme auf die Organisation*

Ein weiteres Handlungsmuster im Umgang mit dem Misstrauen, die unterhalb der Schwelle der Trennung von der Schule angesiedelt ist und von zwei Elternpaaren der vorliegenden Studie genutzt wird, besteht darin, sich in den schulischen Gremien zu engagieren. Im Rahmen dieser Studie haben zwei Elternteile diesen Weg gewählt, um als Elternvertreterin bzw. -vertreter Einfluss auf die Schule zu nehmen. Auf diese Weise können die Erwartungen und deren Nichterfüllung auf der Ebene der Organisation thematisiert werden. Bereits innerhalb der Organisation getroffene Entscheidungen zu Strukturen und Prozessen können dort revidiert sowie zukünftige Entscheidungen beeinflusst werden, wenn sich dafür Mehrheiten in den schulischen Gremien finden lassen.

Die Bemühungen einzelner Elternteile setzen daran an, auf diesem Wege Veränderungen zu erreichen, ohne sich auf die Ebene der direkten Interaktion mit den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren begeben zu müssen.

### **5.3.7 Schulen als Vertrauensnehmerinnen bzw. -nehmer – Strategien der Herstellung von Vertrauen**

War in Kapitel 5.3.6 von der Vertrauensgabe die Rede, kommt an dieser Stelle die Rolle von Systemen als Vertrauensnehmerinnen bzw. -nehmern, also denjenigen, die sich Vertrauen „verdienen wollen oder müssen“ (Luhmann 2000 b, S. 79), ins Spiel. Die von Luhmann beschriebene Notwendigkeit der Vertrauensannahme bezieht sich auf alle Formen von Systemen: die Funktionssysteme der Gesellschaft sowie Organisationen und Interaktionssysteme. Sie lässt sich im Bildungsbereich daher sowohl auf das Erziehungssystem als Funktionssystem der Gesellschaft, die Organisation Schule als auch die dort zustande kommenden Interaktionssysteme übertragen. Kuper stellt fest, dass pädagogische Kommunikation als geschlossenes Interaktionssystem eigentlich keine Organisation benötigt, Organisation aber erforderlich ist, um die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit von pädagogischer Kommunikation zu verstetigen (vgl. Kuper 2006, S. 185). In diesem Zusammenhang ist demnach bedeutsam, ob und wie die Schulen zur Kontinuität der pädagogischen Kommunikation beitragen, indem sie durch Mitteilungen über Entscheidungen der Organisation oder durch Ermöglichen von Interaktion Vertrauen generieren.

Die vier im Rahmen dieser Studie einbezogenen Schulen sind in sehr unterschiedlicher Weise um das Herstellen von Vertrauen bemüht, wie sich aus der Analyse schulischer Dokumente und in den Interviews mit den Schulleitungen und pädagogischen Teams und den Eltern gezeigt hat. Drei Schulen bemühen sich bereits lange vor der Einschulung darum, eine Vertrauensbasis für die Eltern herzustellen, indem sie umfangreiche Informationsangebote unterbreiten, die über die üblichen Informationsabende oder Tage der offenen Tür hinausgehen. Sie bieten ergänzende Informationsveranstaltungen an, in denen Probleme thematisiert werden, die im Zusammenhang mit den Beeinträchtigungen von Kindern stehen. Dabei wird den Eltern Unterstützung im Umgang mit Problemen angeboten und mit ihnen gemeinsam nach Lösungen gesucht. Zwei der Schulen organisieren in Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten sowie weiteren Expertinnen und Experten spezielle Beratungsangebote, die auch die Versorgung mit



Hilfsmitteln einschließen und auf einen interaktionsbasierten Vertrauensaufbau ausgerichtet sind. Auch wenn die Kinder dann eingeschult werden, unterscheiden sich die Schulen sehr in Bezug auf ihre Standards der Informationsweitergabe, des Informationsaustauschs und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Auf die Interaktion zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren an den beforschten Schulen wirkt sich die fehlende Möglichkeit für die schulischen Akteurinnen und Akteure aus, über die Fortsetzung der Beziehung zu entscheiden. Sie sind verpflichtet, das Kind zu unterrichten, solange es die Schule besucht, und müssen so lange auch in irgendeiner Form mit den Eltern des Kindes kommunizieren.

Nach Luhmann gibt es zwei unterschiedliche Arten der Vertrauensnahme. Die erste Möglichkeit besteht für ein System darin, in einem Zustand der Starrheit und Unbeweglichkeit zu verharren, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Person oder ein Sozialsystem handelt. Dies setzt eine Umwelt voraus, die wenig komplex und selbst weitgehend unbeweglich ist (vgl. Luhmann 2000 b, S. 79). Die zweite Möglichkeit, um Vertrauen zu gewinnen, bietet sich an, wenn die Umwelt komplex ist. Eine Wahrnehmung des entgegengebrachten Vertrauens als etwas, worum man sich bemühen kann, führt dazu, dass die Systeme an Reflexivität gewinnen, flexibler mit Veränderungen der Umwelt umgehen und dadurch „bestandsfähiger“ (Luhmann 2000 b, S. 79) sind.

Sowohl Luhmann (2000) als auch Giddens (1996) weisen auf systeminterne Voraussetzungen hin, die erforderlich sind, um Vertrauen zu gewinnen. Auf die Notwendigkeit von Reflexivität für Systeme weist Luhmann hin. Die Wahrnehmung des Vertrauens, das ein System in der Umwelt genießt, und das Erleben von Vertrauen als Problem ermöglichen es einem System erst, sich um Vertrauen zu bemühen. Erst diese Selbstreflexivität ermöglicht es dem System, auf eine komplexe Umwelt flexibel zu reagieren und dadurch die eigene Existenz zu sichern. Voraussetzung für den Erwerb von Vertrauen ist die Integration fremder Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung (vgl. Luhmann 2000 b, S. 79 f.). Luhmann sieht die Schwierigkeit der Reflexivität, ist erst einmal Mißtrauen ausgesprochen worden, wie folgt:

„Wer sich als Gegenstand solcher Mißtrauensäußerungen sieht, wird kaum geneigt sein, die Perspektive des Mißtrauens auf sich selbst anzuwenden und die Ursache dafür in sich selbst zu suchen. Das Mißtrauen bleibt ihm objektiv unerklärlich, und also rechnet er es dem Mißtrauenden zu. Er wird zunächst vielleicht mit Erläuterungen, mit Nachsicht, dann mit Vorsicht und schließlich selbst mit Mißtrauen antworten, sofern er die Beziehung überhaupt fortsetzt“ (Luhmann 2000 b, S. 97).

Nach Giddens basiert Vertrauen innerhalb von Organisationen in der modernen Gesellschaft auf einer Öffnung der Organisation. Diese beinhaltet eine Veränderung der Entscheidungswege, die hierarchische Kommandosysteme ersetzen und von unten nach oben angelegt sind (vgl. Giddens 1996, S. 321). Damit geht die Übernahme persönlicher Verantwortung einher. Eine wichtige Vertrauensstrategie für Vertrauensnehmerinnen und -nehmer stellt das Eingehen auf die Erwartungen der Umwelt dar. Dabei geht es nicht um eine Anpassung an deren Erwartungen, sondern ein „umformendes Eingehen“ (Luhmann 2000 b, S. 81) auf sie, etwa indem Erwartungen übererfüllt werden oder auf sie in einer anderen Weise eingegangen wird als erwartet. Die Basis für den Aufbau von Vertrauen ist die „Darstellung des eigenen Selbst in einer sozialen, sich in Interaktionen aufbauenden, mit der Umwelt korrespondierenden Identität“ (Luhmann 2000 b, S. 80). Vertrauen kann aus Luhmanns Sicht nicht erworben werden, wenn sich jemand „als unansprechbar darstellt“ oder nicht dazu in der Lage ist, „[...] fremde Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung einzubauen“ (Luhmann 2000 b, S. 80). Aus Luhmanns Sicht ist es gleichzeitig erforderlich, Authentizität zu bewahren: „Man muß, will man derselbe bleiben, so bleiben, wie man sich gezeigt hat“ (Luhmann 2000 b, S. 81).

Auf Schule als System bezogen bedeutet dies, dass die Selbstdarstellung einer Schule, etwa auf deren Website oder im Rahmen eines Tages der offenen Tür mit der von Eltern wahrgenommenen Realität übereinstimmen sollte. In der Konsequenz beinhaltet dies die Notwendigkeit einer Selbstdarstellung bereits im Vorwege, die darauf ausgerichtet ist, nicht nur Vertrauen zu gewinnen, sondern dieses auch langfristig zu erhalten, indem Enttäuschungen vorgebeugt wird (vgl. Luhmann 2000 b, S. 82). Für Luhmann liegt die Basis der Entwicklung von Vertrauen in der Struktur des vertrauensgebenden Systems: „Nur dadurch, daß die Sicherheit des Systems strukturell gewährleistet wird, ist es möglich, die Sicherheitsvorkehrungen für einzelne Handlungen in konkreten Situationen herabzusetzen“ (Luhmann 2000 b, S. 111). Die Vertrauensannahme kann demnach nur funktionieren, wenn dem Bedürfnis nach Sicherheit der Eltern in einer Weise entsprochen wird, dass sie sich auf die Risiken, die mit der Kontingenz der Zukunft verbunden sind, einlassen können. Für Schulen eröffnet ein solches Vorgehen Spielräume, die sie benötigen, um Entscheidungen hinauszuzögern und komplexere Entscheidungsprozesse zu durchlaufen, die „eine Anpassung an die Umwelt auf einem höheren Niveau der Komplexität ermöglichen“ (Luhmann 2000 b, S. 74). Denn für das Generieren von Vertrauen in komplexen Systemen spielt der Zeitfaktor eine Rolle und durch das ihm ausgesprochene Vertrauen gewinnt ein System Zeit und dadurch Handlungsspielraum.

Neben diesen systeminternen Bedingungen ist für die Herstellung von Vertrauen erforderlich, dass es einen regelmäßigen Austausch gibt, der professionell gestaltet ist (vgl. Kapitel 5.3.4). Die direkte Interaktion zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern hat sich anhand des Datenmaterials als derjenige Bereich herauskristallisiert, der für die Entwicklung von Vertrauen oder Misstrauen besonders wichtig ist. Er nimmt thematisch in allen Interviews den größten Raum ein und wird von allen Eltern als besonders bedeutsam erachtet. Gegenseitige Erwartungen unterliegen einer doppelten Kontingenz: Sie sind nicht vorhersehbar und unterliegen Selektionen, die jedes Bewusstsein vornimmt, um seine Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Innerhalb von sozialen Systemen werden die Erwartungen selektiert und stellen daher ein strukturierendes Prinzip dar. Interaktion führt zu einer Reduktion von Komplexität und einer Verstetigung des Vertrauens. Vertrauen bietet Sicherheit und eröffnet Möglichkeiten bzw. Handlungsspielräume. Luhmann formuliert dies folgendermaßen:

„Vertrauen sammelt sich an als eine Art Kapital, das mehr Möglichkeiten zu weiterreichendem Handeln eröffnet, aber auch laufend benutzt und gepflegt werden muß, und den Benutzer auf eine vertrauenswürdige Selbstdarstellung festlegt, von der er nur schwer wieder herunterkommt“ (Luhmann 2000 b, S. 84).

Vertrauensbeziehungen eröffnen demnach Handlungsmöglichkeiten, erfordern aber gleichzeitig ein gewisses Maß an sozialer Kontrolle. Dies bedarf nach Luhmann systeminterner Voraussetzungen, vor allem aber einer Beschäftigung mit der Umwelt des eigenen Systems. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller sehen hierin eine neue Herausforderung für Professionelle, in diesem Falle aus dem Bereich der sozialen Arbeit, die von ihnen verlangt, „ihre Strategien der Vertrauensherstellung nicht länger als unhinterfragte personale Ressource aufzufassen, sondern als methodisch reflektiertes Repertoire“ (Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 804).

## **6 Entwicklung eines Modells des Professionsvertrauens**

Die vorliegende Studie hat mit Hilfe des Kodierverfahrens der Grounded Theory Vertrauen/Misstrauen als Kernkategorie der elterlichen Perspektive von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen herausgearbeitet und durch fallübergreifende Vergleiche ausdifferenziert. Die empirischen Erkenntnisse werden an dieser Stelle durch einen resümierenden Vergleich mit systemtheoretischen Annahmen (Kapitel 6.1) zu einem Modell des Professionsvertrauens verdichtet (Kapitel 6.2). Zum Schluss werden die Forschungsergebnisse mit bekannten Vertrauensformen in systemtheoretischen Kontexten in Beziehung gesetzt und Bezüge zu aktuellen empirischen Studien der Vertrauensforschung hergestellt (Kapitel 6.3).

### **6.1 Systemvertrauen und persönliches Vertrauen**

Luhmann unterscheidet, wie in Kapitel 1.3.5.3 dargestellt, zwischen Systemvertrauen und persönlichem Vertrauen. Systemvertrauen bezieht sich auf die Funktionssysteme der Gesellschaft oder Organisationen. Es beinhaltet das Vertrauen in das Funktionieren eines Systems, losgelöst von bekannten Personen oder Interaktionen. Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik oder Erziehung sind sowohl an Zuversicht als auch Vertrauen gekoppelt, auch wenn persönliches Vertrauen hierbei keine Rolle spielt (vgl. Luhmann 2001, S. 156). Systemvertrauen wird durch sich wiederholende Erfahrungen im Sinne von „feedback“ (Luhmann 2000 b, S. 64) aktualisiert. Kennzeichen des Systemvertrauens ist die leichtere Lernbarkeit bei gleichzeitig erschwerter Kontrolle gegenüber dem persönlichen Vertrauen (vgl. Luhmann 2000 b, S. 64). Im Erziehungssystem erfolgt das Feedback durch erfolgreiche Abschlüsse bzw. über Rückmeldungen zu den Leistungen, die dazu beitragen sollen, das Vertrauen immer wieder zu bestätigen.

Das Einholen von Informationen über die potenziellen Vertrauensnehmerinnen und -nehmer seitens von Vertrauensgebern dient dem Zweck, Vertrauen herzustellen, kann aber nicht über das zukünftige Verhalten anderer Sicherheit herstellen. Die fehlenden Informationen versucht man als Vertrauensgeber durch Informationen über „strukturelle Eigenarten“ des Systems zu ersetzen, um das Informationsdefizit zu beheben (vgl.

Luhmann 2000 b, S. 47). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Eltern im Vorwege eine Vielzahl von Informationen über Schulen einholen, um zu entscheiden, welcher Schule sie am meisten Vertrauen schenken können. Das Bedürfnis nach Informationen auch nach der Einschulung erfährt über das Interesse am Kind so ebenfalls eine zusätzliche Bedeutung und lässt sich als Versuch einordnen, eine Rückmeldung des Systems Schule darüber zu erhalten, dass die getroffene Entscheidung und der Vertrauensvorschuss richtig bzw. angemessen waren.

Misstrauen gegenüber der Organisation Schule wird seitens von Eltern dann geäußert, wenn entweder keine oder nicht genug Informationen über Standards der Schule, also getroffene Entscheidungen zur Verfügung stehen oder wichtige Entscheidungen der Schule nach Einschätzung der Eltern nicht getroffen werden. Der Eindruck von Konzeptlosigkeit oder eines aus Sicht der Eltern falschen Personaleinsatzes verstärkt vorhandenes Misstrauen gegenüber der Schule. Eine fehlende Information der Eltern führt zur Unsicherheit dieser darüber, ob und wie innerhalb der Organisation das Bildungsangebot sichergestellt werden kann bzw. soll.

Da eine Überprüfung der Lernfortschritte mit Lernzielkontrollen für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen als Form der Rückmeldung und als vertrauensunterstützende Maßnahme für Eltern daher eher nicht in Frage kommt, gewinnt das Feedback in Form von Rückmeldungen an Bedeutung, die eine Form der Bestätigung für das Vertrauen gegenüber der Schule darstellen. Die Eltern sind auf der Suche nach Vertrauensbeweisen, um ihre risikobehaftete Entscheidung in einem selbstreflexiven Prozess im Nachhinein zu rechtfertigen. Vor diesem Hintergrund ist nachzuvollziehen, dass den Eltern die individuelle Förder- und Entwicklungsplanung als Instrument der Dokumentation und Rechenschaftslegung wichtig ist. Sie erhoffen sich von den Hinweisen über die Lernfortschritte ihres Kindes Anhaltspunkte dafür, dass die Vertrauensgabe berechtigt war.

Persönliches Vertrauen setzt Vertrauensgeberinnen bzw. -geber und Vertrauensnehmerinnen bzw. -nehmer, die sich in Interaktion befinden, sowie einen Anlass voraus. Die Eltern erbringen als Vertrauensgeberinnen und -geber zunächst durch das Aussprechen des Vertrauens eine Vorleistung und gehen damit zugleich ein Wagnis ein (vgl. Luhmann 2000 b, S. 55). Die schulischen Akteurinnen und Akteure können als Vertrauensnehmerinnen und -nehmer betrachtet werden. Ihnen stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Sie können das Vertrauen entweder honorieren oder brechen. Vertrauensbezie-

hungen entstehen mit der Zeit nach dem „Prinzip der kleinen Schritte“ (Luhmann 2000 b, S. 50 f.) durch „wiederholte und verlässliche Einlösung expliziter oder implizierter Erwartungen eines Vertrauensgebers bei dessen Interaktion mit einem Vertrauensnehmer“ (Bormann 2012, S. 813). Alle Eltern in dieser Studie bringen den schulischen Akteurinnen und Akteuren grundsätzlich ein persönliches Vertrauen entgegen. Der direkte Kontakt und die Vertrautheit mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren bereits vor der Einschulung, etwa durch Beratungen, therapeutische Versorgung oder die Versorgung mit Hilfsmitteln, stellt bereits Vertrauen her, das nach der Einschulung bestätigt werden muss. Die Interaktion mit Personen, die dem System Schule zugeordnet werden, ganz gleich, ob es sich um Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen oder Therapeutinnen und Therapeuten handelt, stellt somit einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer Vertrauensbeziehung dar. Das Vertrauen der Eltern bezieht sich nicht immer auf alle schulischen Akteurinnen und Akteure gleichermaßen, mit denen ihr Kind bzw. sie zu tun haben. Die Eltern heben jedoch das persönliche Engagement einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hervor und loben einige ihrer Ansprechpartnerinnen und -partner in der Schule in besonderer Weise. Deren persönliches Engagement für das Kind spielt hierbei offensichtlich eine Rolle. Das persönliche Vertrauen wird von allen Eltern auch den Schulbegleitungen ausgesprochen, die in der Regel keine Ausbildung haben und nur eine zeitlich befristete Beziehung zu dem Kind und dessen Eltern eingehen. An sie werden daher andere bzw. geringere Erwartungen gestellt als an diejenigen schulischen Akteurinnen und Akteure, die aus Sicht der Eltern einen pädagogischen Beruf erlernt haben.

## **6.2 Professionsvertrauen als Schnittstelle**

Die Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure war für die Eltern neben dem Bedürfnis nach Informationen und dem Interesse an Interaktion zwischen Schule und Familie eine weitere bedeutsame Bedingung, um Vertrauen herzustellen. Anhand der Aussagen aus den Elterninterviews in der vorliegenden Studie wurde neben den von Luhmann (2000 b) beschriebenen beiden Formen des Systemvertrauens und des persönlichen Vertrauens eine dritte Form herausgearbeitet. Wenngleich in den professionssoziologischen Diskursen teilweise angezweifelt wird, dass der Lehrberuf überhaupt eine Profession darstellt und die (sonder-)pädagogische Profession etwa als Semi-Profession bezeichnet wird (vgl. Moser 2004, o. S.), so wird die dritte Vertrauensform hier bewusst

als Professionsvertrauen bzw. -misstrauen bezeichnet. Hierfür seien zwei Gründe genannt: Erstens bleiben einige Systemtheoretiker, etwa Drepper und Tacke, bei dem Begriff der Profession, den sie im Hinblick auf das Konzept personenbezogener sozialer Dienstleistungen (vgl. Drepper/Tacke 2010) inhaltlich füllen. Unter Bezug auf Kurtz (2004, S. 46) machen sie Profession an folgenden drei Kriterien fest: einer Wissensbasis durch Qualifikation, der Arbeit an Problemen von individuellen Personen sowie der gesellschaftlichen Wertschätzung des zu lösenden Problems (neben Glauben, Recht und Gerechtigkeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung):

„Professionen sind in der Moderne Berufsgruppen, welche lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten“ (Kurtz 2001, S. 148).

Der zweite Grund für die Verwendung des Begriffs Professionsvertrauens ist, dass im Hinblick auf das Erlangen dieses Vertrauens an dieser Schnittstelle nicht die Abhängigkeit von Institutionen, etwa die staatliche Schulpflicht, wesentlich ist, sondern die autonomen Anteile der Berufsausübung mit einer Fokussierung auf Kommunikation und Selbstreflexion. Kurtz betont die Bedeutung des Aspekts der Interaktion zwischen Professionellen sowie Klientinnen und Klienten und sieht als Aufgabe von Professionen, „in Interaktionskontexten in Zusammenarbeit mit den Klienten zwischen beiden Seiten der Unterscheidung zu vermitteln, genauer: vom negativen zum positiven Wert hinzuarbeiten – von schlechteren zu besseren Leistungen, von krank zu gesund etc.“ (Kurtz 2001, S. 149). Durch die Entscheidungs- und Mitsprachemöglichkeiten von Eltern ist Interaktion nicht mehr auf die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften beschränkt. Die Notwendigkeit zu Kommunikation im Rahmen des professionellen Handelns und die von Kurtz angesprochene Vermittlungsfunktion werden auf die Eltern ausgedehnt.

Die Vorstellung der aus dem Datenmaterial der vorliegenden Studie herausgearbeiteten dritten Vertrauensdimension ist als Schnittstelle im Überlappungsbereich zwischen der Organisation Schule sowie dem persönlichem Vertrauen angesiedelt und basiert auf Kommunikation, die als Kompetenzanforderung an Lehrkräfte bereits in Bezug auf die Interaktion in der Schulklasse herangetragen wird (vgl. Drepper/Tacke 2010, S. 269). Stichweh (1996) hält es aufgrund der operativen Geschlossenheit von Systemen nicht für möglich, dass Professionalität als „Brückenprinzip“ fungieren kann (Stichweh 1996, S. 49 f.). Für Kurtz (2001) sind Person und Organisation die beiden unterschiedlichen

Bezugspunkte, auf die von den Systemen Erziehung und Wirtschaft mittels der Form Beruf fokussiert wird.

Professionsvertrauen basiert auf Entscheidungen, die innerhalb der Organisation Schule (oder auch des Bildungssystems) getroffen und gegenüber Eltern kommuniziert werden. Gleichzeitig bezieht es sich auf Aspekte, die von den schulischen Akteurinnen und Akteuren als Personen in die Interaktion mit Eltern eingebracht werden. Das Modell nimmt darauf Bezug, dass das Professionsvertrauen sowohl mitteilungs- als auch interaktionsbasiert ist und somit Elemente des Systemvertrauens und des persönlichen Vertrauens verbindet. Die drei Dimensionen des Vertrauens bzw. Misstrauens lassen sich wie in Tabelle 2 auf der folgenden Seite unterscheiden.



Tabelle 2: Drei Dimensionen des Vertrauens/Misstrauens. Eigene Darstellung.

<b>Systemvertrauen/ -misstrauen</b>	<b>Professionsvertrauen/ -misstrauen</b>	<b>Persönliches Vertrauen/Misstrauen</b>
<b>Vertrauen/Misstrauen in die Funktionsfähigkeit der Organisation Schule</b>	<b>Vertrauen/Misstrauen in die Professionalität der Akteurinnen und Akteure innerhalb der Organisation</b>	<b>Vertrauen/Misstrauen in Personen</b>
<p><b>Mitteilungsbasiert:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitteilungen über Strukturen des Systems (Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege, Personal, z. B. Konzepte, Qualifizierung der Akteurinnen und Akteure, Zuständigkeiten) = Sicherung der Ziele (z. B. Autonomie und Teilhabe)</li> <li>• Mitteilungen über Verfahren (z. B. Turnus der Evaluation der individuellen Entwicklungsplanung)</li> <li>• Mitteilungen über Entscheidungen des Systems im Sinne von Feedback (Informationen über Lernfortschritte)</li> </ul>	<p><b>Mitteilungsbasiert:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitteilungen über auf Qualität ausgerichtetes Handeln: Zielgerichtetheit/Ziellosigkeit; Planung/Planlosigkeit; Kontinuität/Diskontinuität</li> <li>• Informationen über Kooperation/Absprachen zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren im Team</li> <li>• Informationen über Inhalte und Methoden der Bildungsprozessgestaltung</li> <li>• Rechenschaftslegung über das pädagogische Handeln (z. B. Informationen über den Schulalltag)</li> <li>• Informationen über Standards der Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnerinnen und Partnern</li> </ul>	<p>keine Mitteilungen von Entscheidungen der Organisation als Person</p>
keine Interaktion der Organisation	<p><b>Interaktionsbasiert:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrautheit/Distanz durch regelmäßige/unregelmäßige Kommunikation</li> <li>• Sicherheit/Unsicherheit beim pädagogischen Handeln und im Gespräch</li> <li>• Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit im Gespräch</li> <li>• Lösungsorientierung/Problemorientierung</li> <li>• Selbstreflexion/fehlende Selbstreflexion im Gespräch</li> </ul>	<p><b>Interaktionsbasiert:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrautheit durch persönlichen Kontakt</li> <li>• Beratung, Unterstützung</li> <li>• Persönlicher Einsatz, Interesse am und Engagement für das Kind werden in der Interaktion sichtbar</li> <li>• Eigeninitiative der schulischen Akteurinnen und Akteure, um Interaktion mit den Eltern herzustellen</li> </ul>

Grafisch lassen sich die drei Dimensionen des *Vertrauens/Misstrauens* in einem Modell wie in Abbildung 17 darstellen. Dabei wird die Schnittstelle ersichtlich, die sich zwischen der Organisation Schule und dem Interaktionssystem ergibt, das zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern entsteht.



Abbildung 17: Dimensionen des Vertrauens/Misstrauens. Eigene Darstellung.

Das Modell kann dazu beitragen, der pädagogischen Profession durch eine Fokussierung auf die Kommunikation als professionelle Kernkompetenz eine Perspektive für deren Verortung aufzuzeigen. Indem zu erkennen ist, dass professionelles Handeln auf kommunikativem Handeln basiert, sei es mitteilungsbasiert (durch Herstellen von Transparenz über Entscheidungen der Organisation Schule) oder interaktionsbasiert (im direkten Gespräch mit Eltern), eröffnen sich auch Möglichkeiten der Reflexion dieses Handelns. Auf diese Weise verliert pädagogisches Handeln den Nimbus, es komme dabei (nur) auf die richtige Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen an, und öffnet sich der Überprüfung seiner Qualität.

### 6.3 Rückbindung der Ergebnisse an die Forschung

Das Modell des Professionsvertrauens als Resultat dieser Arbeit und aus der Empirie entwickelte gegenstandsbezogene Theorie wird im Folgenden an theoretische Erkenntnisse zurückgebunden, indem es auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin überprüft wird.

#### 6.3.1 Professionalität als „Zugangspunkt“

Eine Schnittstelle, die Ähnlichkeit mit dem in dieser Studie herausgearbeiteten Professionsvertrauen (vgl. Kapitel 6.2) aufweist, wird von Giddens (1995; 1996) und Wagenblass (2004) thematisiert. Giddens (1996) sieht in der Entwicklung der Bedeutung von Vertrauen ein Kennzeichen der Spätmoderne: „*Aktives Vertrauen* spielt eine immer größere Rolle bei der Herausbildung nach-traditionaler gesellschaftlicher Beziehungen“ (Giddens 1996, S. 319, Hervorhebung im Original). Giddens differenziert die von Luhmann vorgenommene Unterscheidung zwischen Systemvertrauen und persönlichem Vertrauen. Er unterscheidet wie Luhmann zunächst zwischen zwei Arten von Vertrauen, dem Vertrauen in abstrakte Systeme und in Vertrauensbeziehungen, die „durch Situationen gemeinsamer Anwesenheit hergestellt werden“ (Giddens 1995, S. 103). Er verwendet die Begriffe „gesichtsunabhängige Bindungen“ und „gesichtsabhängige Bindungen“, um den Unterschied bei der Art der Vertrauensherstellung zu beschreiben (vgl. Giddens 1995, S. 103). Erstere beziehen sich auf den Glauben an das Funktionieren von Funktionssystemen und deren Leistungsfähigkeit; Letztere beziehen sich auf persönliche Beziehungen und die Interaktion von Angesicht zu Angesicht. In abstrakten Systemen wird Vertrauenswürdigkeit losgelöst von persönlichen Begegnungen hergestellt (vgl. Giddens 1995, S. 107). Gleichzeitig finden Begegnungen mit Vertreterinnen und Vertretern des Funktionssystems statt, die als Personen für die Zuverlässigkeit des Systems stehen und Glaubwürdigkeitsbeweise liefern müssen (vgl. Giddens 1995, S. 107). Die Schnittstelle, an der „eine Verbindung zustande kommt zwischen Einzelpersonen oder Kollektiven ohne Fachkenntnisse und den Vertretern abstrakter Systeme“ (Giddens 1995, S. 112), bezeichnet Giddens als „Zugangspunkte“ (Giddens 1995, S. 107; 113). Giddens geht davon aus, dass für die Vertrauenswürdigkeit von abstrakten Systemen die Begegnungen mit Expertinnen und Experten, als Vertreterinnen und Vertretern des Systems, eine besondere Bedeutung haben und für die Absicherung der Zuverlässigkeit besonders wichtig sind (vgl. Giddens 1995, S. 109). Wie Luhmann (2000 b) geht Gid-

dens davon aus, dass sich in der modernen Gesellschaft aktives Vertrauen auf die Integrität des Gegenübers beziehen muss, die aber nicht ausschließlich an einen sozialen Status gekoppelt ist, sondern erworben werden und sich im Alltag bewähren muss. Dies setzt Interaktion voraus (vgl. Giddens 1996, S. 320).

Die im Rahmen der vorliegenden Studie entdeckte Schnittstelle in Bezug auf die Bedeutung des Vertrauens in Bildungsprozessgestaltung bezieht sich nicht wie bei Giddens auf abstrakte Systeme, wie das Erziehungssystem als Funktionssystem der Gesellschaft, sondern auf die Schnittstelle zwischen der Schule als Organisation und der Interaktion zwischen den Eltern sowie den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Diese Schnittstelle wird in den Aussagen der Eltern wiederholt thematisiert. Sie beziehen sich auf *Vertrauen/Misstrauen* in die Organisation – „dass es sicherlich von den Konzepten an den Grundschulen noch nicht ausreichend ist“ (E2, [2]) – und das persönliche Vertrauen in die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit ihrem Kind in Kontakt stehen: „[...] So, ich denke, dass alle, die mit Kristian arbeiten, haben das sehr gut gemacht, wie sie es konnten [...]“ (E1-2, [32]).

Daneben existiert eine weitere Dimension, auf die bezogen Eltern unerfüllte Erwartungen formulieren. Äußerungen der Eltern wie „You know, when we talk to a professional, we just - we are surprised always ‚Oops‘“ (E1-2, [56]) und „Und ich erwarte in gewisser Weise auch vom Lehrerteam eine Art Professionalität“ (E4-2, [6]) machen ein Misstrauen sichtbar, das von den Eltern mit dem Begriff der Professionalität verbunden wird.

Der von Giddens (1995) für abstrakte Systeme wie die Funktionssysteme der Gesellschaft herausgearbeitete Zugangspunkt kann auf die Organisation Schule sowie die schulischen Akteurinnen und Akteure übertragen werden, denn diese treffen als Stellvertreterinnen und -vertreter dieser Organisation auf die Eltern. Kennzeichen der gesichtsabhängigen Bindungen an den Zugangspunkten sind für Giddens „Darbietungen unübersehbarer Vertrauenswürdigkeit und Integrität in Kopplung mit einer ‚Alles-läuft-normal‘-Haltung oder einer gewissen Unerschütterlichkeit“ (Giddens 1995, S. 109). Das Auftreten und die Darstellung von Professionalität sind von besonderer Bedeutung für das Entstehen von Vertrauenswürdigkeit. Giddens beschreibt dies mit einem Theater, in dem es zu einer Trennung zwischen Bühne und Kulisse kommt, d. h. teilweise dem Verbergen von Handlungen der Expertinnen und Experten gegenüber Außenstehenden (vgl. Giddens 1995, S. 110). Die Zugangspunkte sind „Kreuzungspunkte, an denen Ver-

trauen gewahrt oder aufgebaut werden kann“ (Giddens 1995, S. 113). Dieses von Giddens herausgearbeitete Kennzeichen zeigt sich in den Daten der vorliegenden Studie bezogen auf die Organisation Schule. Die Kritik der Eltern richtet sich einerseits gegen als unprofessionell wahrgenommenes Handeln „hinter den Kulissen“ (fehlende Teamabsprachen, unklare Kompetenzen, fehlende Förderplanung), andererseits auf unprofessionelles Verhalten in der Begegnung mit Eltern „auf der Bühne“ (beispielsweise unvorbereitetes oder unpünktliches Erscheinen bei gemeinsamen Treffen, zeitliche Restriktionen).

### **6.3.2 Abgrenzung der Ergebnisse von denen anderer Studien**

Wagenblast (2004) unterscheidet in ihrer Studie zum Vertrauen in der sozialen Arbeit zwischen einem Vertrauen in abstrakte Systeme und einem Vertrauen in private Beziehungen (vgl. Wagenblast 2004, S. 62). Sie greift Giddens' gesichtsabhängige und gesichtsunabhängige Beziehungen auf und modifiziert diese für den Bereich der sozialen Arbeit (vgl. Wagenblast 2004, S. 60). Sie interpretiert Giddens' Äußerungen dahingehend, dass eine Dreiteilung des Vertrauens (generalisiertes, spezifisches und persönliches Vertrauen) vorliegt (vgl. Wagenblast 2004, S. 63). Vertrauen in abstrakte Systeme bezieht sich nach Wagenblast nur auf generalisiertes und spezifisches Vertrauen. Bezogen auf professionelle Zusammenhänge der sozialen Arbeit sieht sie keinen Raum für persönliches Vertrauen und bezieht dieses daher nicht in ihre Analyse der Vertrauensbeziehungen ein.

Ohne auf die Frage einzugehen, warum Individuen zur Vertrauensgabe bereit sind, geht Wagenblast von der Unausweichlichkeit des Aufbaus von Vertrauen in abstrakte Systeme aus (vgl. Wagenblast 2004, S. 63). Sie begründet dies mit den „Bedingungen unvollständigen Wissens der Subjekte“ (Wagenblast 2004, S. 63) und bringt wie Giddens (1995) ein entstehendes Expertenwissen ins Spiel, das von Laien nicht (mehr) kontrolliert werden kann. Vertrauen sei notwendig, um diese fehlenden Kontrollmöglichkeiten zu kompensieren (vgl. Wagenblast 2004, S. 63). Diese von Wagenblast beschriebene Form des Vertrauens ist eher mit dem Begriff von Luhmanns Zuversicht zu vergleichen, die in Betracht gezogen werden muss, wenn keine Entscheidungsmöglichkeiten vorhanden sind (vgl. Luhmann 2001, S. 147).

Im Rahmen der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass Eltern kein vorbehaltloses Vertrauen in abstrakte Systeme haben. Dies wird durch die Aussage belegt, Schulen

seien nicht hinreichend auf Inklusion vorbereitet und verfügten nicht über entsprechende Konzepte. Ferner hat sich gezeigt, dass – abweichend von Wagenblaus‘ Annahmen – der Aufbau von persönlichem Vertrauen für Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen bedeutsam für das Treffen von Entscheidungen ist. Das Fehlen von persönlichem Vertrauen kann eine Misstrauensspirale in Gang setzen. Gerade in denjenigen Fällen, in denen das Vertrauen der Eltern in die Kompetenzen der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht oder nur teilweise vorhanden war, hielt diese das persönliche Vertrauen in das Engagement einzelner Akteurinnen und Akteure davon ab, ihr Kind von der Schule abzumelden.

Von einer Lücke des Vertrauens, die aus der Tatsache resultiert, dass die oder der Vertrauende über weniger Kompetenzen verfügt als die Vertrauensnehmerin bzw. der -nehmer, sprechen auch Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller (2012). Sie beziehen sich unter anderem auf die Behandlung der Vertrauensproblematik bei Parsons, der anhand des Arzt-Patienten-Verhältnisses eine Lücke des Vertrauens beschreibt, die er als „competence-gap“ bezeichnet (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 802). Die Vertrauenslücke entsteht durch die asymmetrische Struktur des Verhältnisses, in welchem die Patientin bzw. der Patient auf die fachliche Kompetenz der Ärztin oder des Arztes angewiesen ist. Gleichzeitig kann sie bzw. er deren oder dessen Kompetenz nicht einschätzen und hat somit auch keine Kontrolle über deren oder dessen Tätigkeit (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 802) und bestimmte Konsequenzen dieser. Die von Wagenblaus für den Bereich der sozialen Arbeit und von Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller für den medizinischen Bereich getroffene Feststellung, dass sich das Vertrauen der Klientinnen und Klienten „nicht auf die individuellen, persönlichen Eigenschaften der funktionalen Autoritäten bzw. der Expertinnen“ (Wagenblaus 2004, S. 75) bezieht, sondern ausschließlich auf ihre fachlichen Kompetenzen, lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials der vorliegenden Studie nicht übertragen. Beim Professionsvertrauen, das im Rahmen der vorliegenden Studie als Kennzeichen einer Handlungsstrategie der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen herausgearbeitet worden ist und sich auf Akteurinnen und Akteure im schulischen Kontext bezieht (vgl. Kapitel X), haben wir es mit der gegenteiligen Situation zu tun. Die Auswertung der Daten weist auf einen „competence-gap“ oder ein Kompetenzgefälle in entgegengesetzter Richtung hin: Die Eltern fühlen sich durch ein vorhandenes Mehr an Wissen bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren, das sie vor allem bei den Therapeutinnen und Therapeuten wahrnehmen, zwar entlastet. Sie verstehen sich selbst jedoch ebenfalls

als Expertinnen und Experten für die (komplexen) Beeinträchtigungen ihres Kindes und haben sich entsprechendes Fachwissen angeeignet. Gerade das Fehlen von Wissen und Kompetenz bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren im Vergleich zum elterlichen Wissen, etwa in Bezug auf Unterstützte Kommunikation, wird von den Eltern mit einem Vertrauensentzug beantwortet.

Die Freiheit, Entscheidungen zu treffen, die für Luhmann (2000 b) den Ausgangspunkt für die Bildung von Vertrauen und Misstrauen bildet, stellt einen wesentlichen Unterschied zu der von Giddens und Wagenblaus ausgearbeiteten personalen Dimension des Systemvertrauens dar. Die „Unausweichlichkeit des Vertrauens in abstrakte Systeme“ (Wagenblaus 2004, S. 63), die aus der Angewiesenheit auf externe fachliche Expertise resultiert und mit sich bringt, sich der Macht von Expertinnen und Experten in abstrakten Systemen auszuliefern, trifft für die Eltern und ihre Situation vorliegend nicht zu. Hinweise auf eine vorhandene Entscheidungsfreiheit der Eltern sind die Risikoabwägungen, die von ihnen bezüglich der Schulentscheidung vorgenommen werden. Die auch im Laufe der Schulzeit fortgesetzten Überlegungen der Eltern, die Schule zu wechseln, die von einer Mutter im Rahmen eines Interviews und von zwei weiteren Müttern in Gesprächen zwei Jahre nach der Datenerhebung geäußert werden, zeigen, dass eine Entscheidungsfreiheit gegeben ist, die zu einer dauerhaften Risikoabwägung führt. Vollzogene oder erörterte Schulwechsel sind der Beleg hierfür.

Insofern können die Fallbeschreibungen der vorliegenden Studie auch von den Ergebnissen von Zeller (2012) abgegrenzt werden, die mit ihrer Studie Vertrauen im Jugendhilfebereich thematisiert. Während im Rahmen der vorliegenden Studie die Freiheit bzw. der Zwang zur Entscheidung für die Eltern gegeben sind, geht es in dem von Zeller beschriebenen Bereich der Betreuung und Beratung in der Jugendhilfe nicht um die Möglichkeiten von Klientinnen und Klienten, zwischen unterschiedlichen Angeboten zu wählen. Zeller geht sogar von einem umgekehrten Verhältnis zwischen Klientinnen und Klienten sowie Professionellen in der Jugendhilfe aus, bei dem die Professionellen den Klienten gegenüber eine Vertrauensvorleistung erbringen (vgl. Zeller 2012, S. 98; 101).

Wenn sich auch der Bereich der Jugendhilfe grundlegend durch die für die Adressatinnen und Adressaten in der Regel nicht vorhandenen Entscheidungsmöglichkeiten vom Bildungsbereich unterscheidet, so ergeben sich aus einer Studie von Tiefel und Zeller (2014, im Druck) zur Perspektive der Adressatinnen und Adressaten in diesem Bereich

interessante Anknüpfungspunkte zur vorliegenden Arbeit. Tiefel und Zeller beziehen sich zwar auf Wagenblass (2004), haben aber abweichend von den Ergebnissen in deren Studie die Relevanz des persönlichen Vertrauens festgestellt (vgl. Tiefel/Zeller 2014; Zeller 2012). Sie unterscheiden unter Bezug auf Endreß (2002) zwischen einem Vertrauen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. Endreß 2002, S. 67) sowie einem reflexiven und einem präreflexiven Vertrauen (vgl. Tiefel/Zeller 2014, o. S.). Für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung in der Interaktion zwischen Professionellen sowie Adressatinnen und Adressaten halten sie unter Bezug auf Becker-Lenz (2014) die „Institutionalisierung einer beruflichen Praxis“, die „konkrete Organisation“ sowie die „handelnden Professionsangehörigen“ für relevant (Tiefel/Zeller 2014, o. S.). In ihrer empirischen Untersuchung modifizieren und erweitern Tiefel und Zeller die von Wagenblass beschriebene Systematik der Vertrauensformen, indem sie Wagenblass' Modell um ein Settingvertrauen ergänzen, das sich sowohl als „generalisiertes Settingvertrauen“ als auch als „konkretes Settingvertrauen“ manifestiert (Tiefel/Zeller 2014, o. S.). Tiefel und Zeller sehen hier die Möglichkeit für Entscheidungen der Adressatinnen und Adressaten in der sozialen Arbeit, die bislang nicht berücksichtigt worden sind. Anknüpfungspunkte für weitere Forschung ergeben sich daher zum einen aus der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Vertrauensgabe/-nahme im Bildungsbereich und in Beratungsfeldern der sozialen Arbeit bzw. der Jugendhilfe. Zum anderen werden sowohl mit dem Setting- als auch dem Professionsvertrauen die Ebenen der Organisation und der Interaktion thematisiert. Die von Tiefel und Zeller angestellten Überlegungen zur Ausarbeitung eines „Vertrauensarbeitsbogens“ (Tiefel/Zeller 2014, o. S.) könnten daher auch für die Professionalisierung im Bildungssystem von Interesse sein und sind insofern auf ihre Übertragbarkeit hin zu überprüfen.

Weder Wagenblass (2004) noch Zeller (2012) bzw. Tiefel/Zeller (2014) ziehen vor dem Hintergrund ihrer Studien die von Luhmann (2000) herausgearbeitete Möglichkeit des Misstrauens als Handlungsalternative in Betracht, die aus der Möglichkeit des Entscheidens heraus eröffnet wird, wodurch ein Unterschied zwischen Bildungsangeboten im Rahmen der neuen Steuerung im Bildungssystem und Unterstützungsmaßnahmen in der Jugendhilfe, die nicht freiwillig erfolgen, deutlich wird.



## 7 Fazit und Ausblick

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat anhand von vier Fallstudien die Sichtweisen von Eltern, deren Kinder komplex beeinträchtigt sind, in Bezug auf deren Erwartungen an Schule bzw. deren Erfahrungen mit dem schulischen Bildungsangebot rekonstruiert. Ziel der Untersuchung war es, die Deutungsmuster dieser Eltern transparent zu machen und ihre Handlungsmuster zu beschreiben, die aus ihrer Wahrnehmung des schulischen Bildungsangebots resultieren. Die empirisch gewonnenen Daten wurden mit einem kodierenden Verfahren analysiert. Mittels des qualitativen Forschungsansatzes konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede elterlicher Wahrnehmung des Bildungsangebots herausgearbeitet und das Spektrum elterlicher Perspektiven konnte anhand der aus dem Material abgeleiteten Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* beschrieben werden. Bezogen auf die Frage nach deren Verständnis von inklusiver Bildung zeigte sich, dass der elterlichen Sichtweise ein Bildungsverständnis zugrunde liegt, das trotz des großen Hilfebedarfs der Kinder von einer selbsttätigen Aneignung der Welt ausgeht und auf das Herstellen von Autonomie und Partizipation ausgerichtet ist. Eine Unterstützung sehen die Eltern in gelingenden Interaktionsprozessen. In diesem Zusammenhang ist Unterstützte Kommunikation zur Unterstützung der Adressabilität und des Zustandekommens von Interaktion relevant. Inklusion und Exklusion werden von den Eltern vor ihrem jeweiligen Hintergrund in unterschiedlicher Weise thematisiert und bearbeitet. Bezogen auf die Frage nach der Unterstützung des Lernprozesses ihres Kindes durch das schulische Bildungsangebot bzw. die schulischen Akteurinnen und Akteure wird diese in unterschiedlicher Weise wahrgenommen und verdeutlicht die Erwartungen an die Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie hat für die Wahrnehmung professionellen pädagogischen Handelns einen besonderen Stellenwert und ist in besonderer Weise relevant für die Entstehung von Vertrauen bzw. Misstrauen als Konsequenz der elterlichen Wahrnehmung des vorgefundenen Bildungsangebots.

Basierend auf der gefundenen Kernkategorie *Vertrauen/Misstrauen* wurde ein Modell des Professionsvertrauens im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung entwickelt. In den Kapiteln 4 bis 5 wurden die empirischen Ergebnisse der Studie vorgestellt sowie die Bedeutung der Dimensionen *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermöglichen/Hemmen* für die Kernkategorie sowie der Einfluss von mitteilungsbasierter und

interaktionsbasierter Kommunikation auf die Vertrauensbildung erörtert. Das aus dem Datenmaterial gewonnene Modell des Professionsvertrauens wurde mit Erkenntnissen aus der Systemtheorie und der Vertrauensforschung abgeglichen. Es stellt eine Ergänzung der bisherigen Modelle dar und ist an andere Forschungsarbeiten anschlussfähig, die ebenfalls auf systemtheoretischen Grundannahmen basieren.

Nachfolgend erfolgt eine zusammenfassende und abschließende Betrachtung relevanter Zusammenhänge, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben. Dabei wird die Relevanz dieser Erkenntnisse sowohl für die Forschung als auch die Praxis thematisiert. Die vorliegende Untersuchung ist einerseits durch explorative Offenheit und andererseits ihren systemtheoretischen Bezug gekennzeichnet. Die Studie füllt insofern eine Forschungslücke, als sie dabei erstens die Entscheidungsmöglichkeiten von Eltern in Bezug auf die Schulwahl in den Blick nimmt, zweitens Erkenntnisse über die Vorstellungen von Eltern zu den Bildungsprozessen von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen generiert und drittens mit *Vertrauen/Misstrauen* als eine das Verhältnis zwischen Familie und Schule maßgeblich bestimmende Kernkategorie neue Perspektiven auf die Kooperation zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie den Eltern aufzeigt.

Die vorliegende Studie bestätigt einige Erkenntnisse, die bislang zur Perspektive der Eltern von Kindern mit (komplexen) Beeinträchtigungen gewonnen worden sind. Die Ergebnisse von Lake und Billingsley (2000) bzw. deren Erkenntnis, dass die Hauptursache von Konflikten zwischen der Schule und entsprechenden Familien in Differenzen der Wahrnehmung bezüglich der Möglichkeiten des Kindes liegt und Eltern eine defizitorientierte Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure wahrnehmen (vgl. Lake/Billingsley 2000), finden sich in den Aussagen der Eltern. Die in der Studie von Klicpera/Gasteiger Klicpera (2004, S. 400) festgestellte Unzufriedenheit der Eltern mit deren Information durch die Schule bestätigt sich ebenfalls. Auch die in bisherigen Studien gewonnenen Erkenntnisse zum Einfluss von gelingender Kommunikation zwischen Schule und Familie (vgl. Dabkowski 2004; Eckert/Störch Mehring 2012; Joller-Graf/Tanner 2011; Klauß et al. 2006; Miles-Bonart 2002; Sodogé/Eckert 2004; 2007) werden durch die vorliegende Studie bestätigt. Die von Janz (2006) festgestellte Bedeutung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und die Notwendigkeit von deren Absicherung durch organisatorische Rahmenbedingungen und daraus resultierende Qualifizierungsbedarfe spiegeln sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie

ebenfalls wider, ebenso die gemäß Livingstone (2008) von Eltern gestellten Anforderungen an den Informationsfluss durch die Schulverwaltung. Die Ergebnisse stützen die Schlussfolgerung von Janz, Teamkooperation und Kommunikationskompetenzen verstärkt zum Thema von Aus- und Fortbildung zu machen (vgl. Janz 2006, S. 360).

Anders als die BISB-Studie, deren Ergebnisse auf ein vorrangiges Interesse der Eltern an Teilhabe im Sinne von Dabeisein anstelle der Umsetzung von Bildungsansprüchen schließen lassen (vgl. Klauß 2003 c; S. 167), formulieren die Eltern im Rahmen der vorliegenden Studie sehr klare Erwartungen an Bildungsinhalte bzw. die Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne einer aktiven Aneignung der Welt. Die von Janz (2006) getroffene Annahme, dass Eltern Kommunikation und Gesundheit als Themen in Gesprächen betonen, da sie sich in diesen Bereichen besonders gut auskennen (vgl. Janz 2006, S. 348), lässt sich vorliegend nicht unmittelbar bestätigen. So betonten die Eltern im Rahmen der vorliegenden Studie zwar die Kommunikation, nicht aber die Gesundheit. Der Stellenwert, den die Eltern der Unterstützten Kommunikation beimaßen, hing davon ab, inwieweit die Kinder im vorschulischen Bereich bereits entsprechend gefördert worden waren und die Eltern Kontakte zu entsprechenden Expertinnen und Experten hatten.

Anhand der in Kapitel 3.2.6 beschriebenen Gütekriterien qualitativer Forschung müssen die Ergebnisse der vorliegenden Studie unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert werden. Die an der Studie beteiligten Schulen zeigten zwar ein unterschiedliches Maß an Bereitschaft, an der Studie mitzuwirken, waren letztendlich aber alle offen gegenüber dem Forschungsvorhaben. Daher bilden sie eine Positivauswahl im Hinblick auf das Spektrum aller möglichen Konstellationen von Schulen und Eltern. Auch die beteiligten Eltern bilden nur ein Spektrum von Eltern ab, die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Studie zeigten. Da die Stichprobe nicht, wie von Strauss/Corbin (1996) vorgeschlagen, aus einem theoretischen Sampling, sondern einem qualitativen Stichprobenplan resultierte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich bei einer entsprechenden Erweiterung des Forschungsfeldes weitere Handlungsmuster von Eltern entdecken lassen. Die von Strauss/Corbin (1996, S. 219) geforderte Einbeziehung der „breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen“, ist aufgrund begrenzter Ressourcen nur ansatzweise berücksichtigt worden. So sind die ökonomischen Verhältnisse der Eltern vernachlässigt worden. Um die Generalisierbarkeit des Modells zu überprüfen, sollten Folgeuntersuchungen mit einem theoretischen Sampling

durchgeführt werden, das weitere Bedingungen und Variationen in das Modell einbezieht (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 215).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die empirische Verankerung der Studie, die sich im Rahmen der Arbeit mit der Grounded Theory als „systematische Konzeptualisierung durch konzeptuelle Verknüpfung“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 218) niederschlägt. Inwieweit die Verwendung des Kodierparadigmas dazu beigetragen hat, eine entsprechende Dichte der Kategorien zu erzeugen, die zu deren „Erklärungskraft“ (Strauss/Corbin 1996, S. 219) führt, müssen die Leserinnen und Leser entscheiden.

„Das Identifizieren und Spezifizieren von Veränderung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 220) ist ein Anspruch der Grounded Theory, aus dem die Notwendigkeit zur Anschlussforschung resultiert. Durch die vorliegende Studie werden Möglichkeiten zur Anschlussforschung in mehrere Richtungen aufgezeigt, die sich durch das methodische Vorgehen und inhaltliche Aspekte ergeben. Das Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule stellt einen relevanten Aspekt dar, der in allen berücksichtigten Studien genannt wird, in denen es um Kinder mit (komplexen) Beeinträchtigungen geht. Es bedarf daher weiterer Studien, welche diese Zusammenarbeit vor dem Hintergrund der durch die UN-BRK neugewonnenen elterlichen Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch –zwängen beleuchten. Hierzu wären sowohl weitere qualitative als auch quantitative Studien notwendig.

Der Einfluss elterlicher Entscheidungsmöglichkeiten auf das Bildungssystem ist ein Aspekt, der über die Frage von Bildung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen hinausgeht. Abgesehen von der Schuleffektivitätsforschung, nach der die Kooperation mit Eltern als Merkmal effektiver Schulen gilt (vgl. Teddlie/Stingfield 2007, S. 143; Peters 2011, S. 210), wird auch in der Grundschulforschung die Einbeziehung von Eltern als Element der Qualitätsentwicklung von Schule thematisiert (vgl. de Boer 2012 a, S. 198). Über die Erkenntnis hinaus, dass Vertrauen für das Interaktionssystem Unterricht bedeutsam ist, ergeben sich Anschlussfragen dahingehend, inwieweit sich die im Rahmen der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnisse zu den Vertrauensaspekten der Entscheidungen von Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen auf alle Eltern übertragen lassen. Dies legt nahe, die vorliegenden Ergebnisse einer Überprüfung daraufhin zu unterziehen, ob die Erkenntnisse über die Sichtweisen von Eltern, die Kinder mit (komplexen) Beeinträchtigungen haben, übertragbar bzw. sogar genera-

lisierbar sind. Für ein solches hypothesenüberprüfendes Verfahren wären sowohl entsprechende qualitative als auch quantitative Studien notwendig.

Durch die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme in der modernen Gesellschaft nimmt die Konkurrenz der Teilsysteme untereinander zu. Teilhabe an diesen Systemen muss daher zunehmend über Vertrauen gesteuert werden (vgl. Luhmann 2000; Giddens 1996; Bormann 2012; Bormann/John 2014). Auf der Ebene von Organisationen ergibt sich für Schulen als Systeme durch den mit elterlichen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten einhergehenden Paradigmenwechsel im Bildungssystem – nicht nur auf Eltern von Kindern mit (komplexen) Beeinträchtigungen bezogen – die Notwendigkeit, Vertrauen zu erwerben. Wie bereits seit 2002 durch die veränderte Sozialgesetzgebung im Sozialsystem mitsamt der Sozialwirtschaft müssen nun bedingt durch die UN-BRK auch die schulischen Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem ihre Strategien der Vertrauensherstellung überdenken, da ihr Leistungsspektrum mit dem anderer Anbieterinnen und Anbieter konkurriert und sie das Vertrauen von Eltern gewinnen müssen (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 804). Im Bereich der schulischen Bildung bedarf es daher weiterer Forschung, welche die Bedeutung von *Vertrauen/Misstrauen* auf den Ebenen der Interaktion, der Schule als Organisation und des Erziehungssystems analysiert. Sinnvoll wäre es, im Rahmen zukünftiger Analysen die Schulleitungen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsadministration einzubeziehen. Das vorliegende Datenmaterial aus den Interviews mit den Schulleitungen der beteiligten Schulen ließe sich kodierend erschließen und mit den Aussagen der anderen schulischen Akteurinnen und Akteure sowie der Eltern in Beziehung setzen. Eine weitergehende Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsadministration könnte dazu beitragen, zu erfahren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es dort zum Bildungsbegriff in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen gibt und inwieweit Vertrauensaspekte bei der Ausweitung elterlicher Entscheidungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Auf diese Weise könnte das Modell des mitteilungs- und interaktionsbasierten Professionsvertrauens erweitert und konkretisiert werden.

Inhaltlich lassen sich somit Anknüpfungspunkte zur Vertrauens- sowie Organisations- und Professionsforschung herstellen. Vertrauen wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit einigen Jahren thematisiert (vgl. Bartmann/Pfaff/Welter 2012; Bormann 2012; Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012; Fabel-Lamla/Welter 2012). Dabei lag der Schwerpunkt bislang im Bereich der sozialen Arbeit bzw. der Interaktion in sozialpädagogischen Kontexten (vgl. Kassebaum 2012; Tiefel 2012; Tiefel/Zeller 2012; Zel-

ler 2012). Im schulischen Bereich sind bislang Vertrauensaspekte in interprofessionellen Kontexten an der Schnittstelle von Lehrkräften sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen thematisiert worden (vgl. Fabel-Lamla 2012; o. J.). Bormann thematisiert auf der Ebene des generalisierten Vertrauens in das Bildungssystem Misstrauen als unbeabsichtigte Folge neuer Steuerung (vgl. Bormann 2012, S. 813). Fabel-Lamla, Tiefel und Zeller sehen vor dem Hintergrund der Erosion des Vertrauens eine professionelle Herausforderung darin, Vertrauen aktiv herzustellen bzw. wiederherzustellen (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, S. 804). Das Modell des Professionsvertrauens bietet einen Ansatzpunkt zur Konkretisierung dieser Herausforderung.

Ein weiteres Forschungsfeld erschließt sich aus der in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Bedeutung von Kommunikation zwischen dem System Schule als Organisation und seiner Umwelt. Die im Zentrum der vorliegenden Arbeit und im angloamerikanischen Raum seit den 1990er-Jahren thematisierte Berücksichtigung von Eltern als Akteurinnen und Akteure bzw. Stakeholder (vgl. Kimmich/Bradley 1994, S. 428; Epstein 2001; 2002) wird seit einigen Jahren als wichtiges Ziel der heutigen Schulentwicklung gesehen (vgl. Fend 2006; 2008; von Saldern 2010 a; Stange et al. 2010) und auch innerhalb der Sonderpädagogik diskutiert (vgl. Fröhlich 2000; 2003). Neuere Ansätze der Schulentwicklungsforschung rücken die Mehrebenenstruktur des Bildungswesens sowie den Zusammenhang zwischen der Einzelschule und den sie bestimmenden Rahmenbedingungen und Vorgaben in den Vordergrund (vgl. Fend 2006; 2008; de Boer 2015) und greifen einzelne Aspekte, etwa Fragen der Kooperation oder Vernetzung (vgl. Bosen/Rolff 2006), heraus. Fragen der Organisationsentwicklung werden sowohl im grundschul- als auch sonderpädagogischen Kontext aufgeworfen. Im Rahmen von Studien werden die Bedeutung von Teamstrukturen und Kooperation innerhalb der Organisation Schule sowie die damit einhergehenden Probleme beobachtet und analysiert (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014). De Boer thematisiert unterschiedliche Aspekte der Kooperation in Schulentwicklungsprozessen an Grundschulen, für die Vertrauensaspekte relevant sind. Neben der Kooperation im Team (vgl. de Boer 2012 b), d. h. der interprofessionellen Zusammenarbeit innerhalb des Systems Schule, weist sie auf die Notwendigkeit, Schwierigkeiten sowie Gelingensbedingungen von Kooperation nach außen hin, etwa die Kooperation zwischen der Schule und anderen Einrichtungen, d. h. zwischen Organisationen (vgl. de Boer 2014 a; 2014 b) bzw. die Kooperation zwischen Schule und Eltern (vgl. de Boer 2012 a, S. 198 ff.). Verbindlich eingeführte Kooperationen

können bei Lehrkräften allerdings auch als Zwang bzw. Kontrolle empfunden werden (vgl. Peters/de Boer 2011, S. 11). Wenn schon die Kooperation innerhalb der Organisation die schulischen Akteurinnen und Akteure mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, so stellen Kooperationsaufgaben, die über die Systemgrenze der Organisation Schule hinausgehen, eine zusätzliche Anforderung dar. Aus Sicht von Schweer (2012), der sich mit dem personalen und systemischen Vertrauen in Organisationen befasst, ist Vertrauen dasjenige Organisationsprinzip von Organisationen, das nicht nur innerhalb der Organisation als Vertrauenskultur seinen Platz hat, sondern auch interorganisational für die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern der Organisation relevant ist (vgl. Schweer 2012, S. 109). Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten, die Vertrauensprozesse bearbeiten, die an der Schnittstelle zwischen Systemen angesiedelt sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf die Bedeutung innerschulischer Strukturen der Kooperation für das Entstehen eines mitteilungsbasierten Vertrauens sowie die Bedeutung der Reflexionsfähigkeit von schulischen Akteurinnen und Akteuren für das Entstehen eines interaktionsbasierten Vertrauens der Eltern hin. Klauß geht davon aus, dass schulische Bildung für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen unbedingt die Kooperation von Personen erfordert, die ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen, und zwar nicht nur Professionelle, sondern auch Eltern als Expertinnen und Experten für ihr Kind (vgl. Klauß 2003 a). Vanderstraeten (2006) konstatiert, dass sowohl national als auch international im wissenschaftlichen wie im bildungspolitischen Kontext eine stärkere Beteiligung von Eltern an der Schule gefordert wird (vgl. Vanderstraeten 2006, S. 99). Er stellt darüber hinaus fest, dass Erziehung eine regelmäßige Face-to-Face-Interaktion zwischen Eltern und Kind sowie Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern erfordert (vgl. Vanderstraeten 2006, S. 104). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie erscheint es sinnvoll, dieses Erfordernis um die Face-to-Face-Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern zu erweitern. Kuper (2008) beschreibt den Wandel von der bürokratischen zur autonomen Schule und die damit einhergehenden Änderungen bezüglich der Entscheidungskompetenzen sowie der Bedeutung von kollegialer Kooperation innerhalb der Organisation Schule. De Boer geht von der Hypothese aus, dass Kooperation einerseits ein „Produkt der Konstruktion schulischer Wirklichkeit“ und andererseits von den „spezifischen Bedingungen der Organisation Schule abhängig“ ist (de Boer 2012 b,

S. 94). Die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit mit Eltern als Teil der Qualitätsentwicklung von Schule zu betrachten, ist eine Schlussfolgerung, die sich für de Boer aus dem neuen Steuerungsmodell ergibt. Sie beinhaltet die Notwendigkeit, eine Anerkennungskultur zu schaffen und partizipative Prozesse zu gestalten, die alle Akteurinnen und Akteure einbeziehen (vgl. de Boer 2012 a, S. 202). Eine umfassende Dialogfähigkeit als Kernkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen zu betrachten, stellt demnach nicht nur eine Herausforderung für Schulentwicklungsarbeit (vgl. de Boer/Peters 2011, S. 300), sondern auch für die Professionalisierung dar. Empirische Forschungsergebnisse deuten zwar einen Zusammenhang zwischen Kooperationspraxis schulischer Akteurinnen und Akteure und der Qualität des Unterrichts an; welcher Mehrwert durch Kooperation in einer autonomen Schule entsteht, ist aus Kupers Sicht jedoch ungeklärt (vgl. Kuper 2008, S. 157). Studien zur kollegialen Kooperation und Selbstreflexion innerhalb der Organisation Schule (vgl. Reh 2008; de Boer 2012 b) weisen auf die Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen durch diese neu an sie herangetragenen Aufgaben hin. Sie eröffnen gleichzeitig Diskussionsfelder und Hinweise zu den Anschlussmöglichkeiten des Modells des Professionsvertrauens.

Das Spannungsfeld von Organisation und Profession im Erziehungssystem wird in systemtheoretischen Kontext dahingehend thematisiert, inwiefern Organisationen selbst lernen können, so wie es Fullan (2007; 2008) beschreibt, ob in Organisationen überhaupt gelernt werden kann oder ob von Organisationen gelernt werden kann (vgl. Bormann 2000, S. 7). Nimmt man die von Tacke (2004) thematisierten Typen der Strukturen von Organisationen in den Blick, so scheinen sich durch die Implementierung inklusiver Bildung und die gesellschaftlichen Veränderungen in der Organisation Schule nicht nur die Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Strukturen des Personals zu verändern, sondern auch die Irritationen, die durch die Umwelt, in diesem Fall die Eltern, an Schulen herangetragen werden. Gleichzeitig befindet sich der Professionsbegriff durch neue Steuerungsmechanismen „in Transformation“ (Heinrich/Altrichter 2008, S. 206). Von Helsper und Tippelt wird sogar diskutiert, ob Professionen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen ein Auslaufmodell sind, für das in der modernen Gesellschaft kein Platz mehr ist, oder ob sie im Gegenteil für sich reflexiv modernisierende Gesellschaften ein Erfordernis darstellen (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 269). Stichweh sieht die Auflösung der Kontrolle durch Leitprofessionen über Funktionssysteme durch die zunehmende Differenzierung der Funktionssysteme und die damit verbundene Vermehrung professionellen Handelns (vgl. Stichweh 2005 b,



S. 40 f.). Durch ein verändertes Verständnis von Schulen als lernenden Organisationen etwa wird die Gefahr der Deprofessionalisierung des Lehrberufs bzw. der Abschied von der Lehrerverberufung (vgl. Tacke 2004, S. 37) bzw. deren Auflösung (vgl. Kurtz 2004, S. 47) gesehen. Tacke sieht in der Übernahme von Zusatzaufgaben durch Lehrkräfte, die nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen und Können ausgerichtet sind, eine solche Deprofessionalisierung (vgl. Tacke 2004, S. 38). Ohnehin wird Lehrkräften teilweise nur der Status der Semi-Profession zugesprochen. Dieser Status hängt nach Tacke unter anderem damit zusammen, dass sie es bislang mit Schulklassen und nicht Einzelnen zu tun hatten, mit einer schlechten Reputation in der Öffentlichkeit sowie der weitgehenden staatlichen Regulierung des Schulwesens (vgl. Tacke 2004, S. 40). Für Kurtz ist neben der Wissensbasierung ein Kennzeichen der Profession „die Arbeit an den Problemen von individuellen Personen“ und eine „hohe gesellschaftliche Wertschätzung“ (Kurtz 2004, S. 46; vgl. ähnlich Vanderstraeten 2008, S. 100). Nimmt man Lehrkräfte als Spezialistinnen und Spezialisten für Interaktionsprozesse in den Blick und bezieht den Begriff Interaktion nicht nur auf den Unterricht, sondern im Zusammenhang mit Vertrauensbildungsprozessen, die mit Eltern gestaltet werden, so könnte das Modell des Professionsvertrauens eine neue Qualität in die Diskussion um die Lehrerverberufung und die Professionalisierung in pädagogischen Arbeitsfeldern bringen.

Die Professionsforschung befasst sich mit Kommunikation bislang vor allem unter dem Blickwinkel des Unterrichts als Interaktionssystem sowie der Kooperation schulischer Akteurinnen und Akteure. Das Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation und die Frage, wodurch professionelles Lehrerverhandeln bestimmt wird, wird dabei meist innerhalb der Systemgrenzen betrachtet. Vanderstraeten (2008) spricht die strukturellen Kopplungen zwischen Schule und Familie an, die bislang noch weitgehend unerforscht seien. Er weist auf durch Autoritätsansprüche und ungeklärte Zuständigkeiten bedingte Konflikte und Konfrontationen hin (vgl. Vanderstraeten 2008, S. 109). Dies deckt sich mit dem in der vorliegenden Studie von den Eltern sowie schulischen Akteurinnen und Akteuren formulierten Schwierigkeiten in der Kommunikation und bestätigt den von Vanderstraeten erkannten Forschungsbedarf zu der Frage, inwieweit und mit welchen Mitteln die Profession ihre Konstruktion der sozialen Wirklichkeit durchsetzt (vgl. Vanderstraeten 2008, S. 109). Die in Bezug auf die Profession genannten Aspekte verweisen auf die Notwendigkeit von Anschlussforschung zur Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit des Modells im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Organisation und Profession, um zu erkennen, ob die Implementierungsstrategien einer neuen Steue-

rung in der Schule sowohl zu einem neuen Professionsverständnis als auch einem neuen Professionsbewusstsein führen, wie von Heinrich und Altrichter als Möglichkeit in Erwägung gezogen (vgl. Heinrich/Altrichter 2008, S. 218).

Aus den Ergebnissen resultiert die Frage nach einem möglichen Nutzen der Untersuchungsergebnisse für die administrative Ebene, für Schulen als Organisationen und die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen an Schulen. In Anbetracht des Forschungsergebnisses, dass Eltern unabhängig von der Schulart signifikant positivere Einstellungen und eine höhere Bereitschaft zur Inklusion zeigen als Lehrkräfte, (vgl. Heyl/Seifried 2014; Heil et al. 2013; Janz et al. 2012), birgt der Aufbau von Kooperationsstrukturen mit Eltern ein Schulentwicklungsthema, mit dem Inklusion befördert werden kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie wurden sowohl den beteiligten Eltern als auch den schulischen Akteurinnen und Akteuren präsentiert. Aus den Gesprächen mit den Eltern ergab sich, dass sie sich und ihre Sichtweise in der Interpretation der Interviewaussagen durch die Autorin widergespiegelt sahen. Den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Vertrauen bzw. Misstrauen und zu treffenden Entscheidungen wurde von den Eltern außerdem durch ihre Erzählungen über den Zeitraum nach der Erhebungsphase bestätigt. Alle Mütter berichteten auch im vierten Schuljahr unabhängig von der besuchten Schulform, dass sie fortgesetzt darüber nachdenken, ob nicht eine andere Schule besser sei, und dass sie sich auch mehrfach im Verlauf der Schulzeit nach Alternativen umgesehen hätten. Die Lehrkräfte, die eine persönliche Rückmeldung erhalten haben, gaben an, hierdurch interessante Anregungen erhalten zu haben, was aber auch als soziale Erwünschtheit aufgefasst werden kann. An einer Schule nahm die Schulleitung die Rückmeldung zum Anlass, die Förderpläne aller Klassen auf die innerhalb der Schule abgesprochenen Qualitätskriterien hin zu überprüfen und Überlegungen anzustellen, in welcher Weise Förderplanung (wieder) stärker in den Fokus der Schulentwicklung gerückt werden kann. An einer anderen Schule war die Rückmeldung Anlass für Schulleitung, Elternrat und Lehrkräfte, stärker auf die Zusammenarbeit mit Eltern als Schulentwicklungsthema zu fokussieren.

In den Gesprächen mit den Eltern bestätigte sich, dass *Vertrauen/Misstrauen* nicht nur zum Zeitpunkt der Einschulung bzw. in der Anfangsphase der Grundschulzeit ein den Alltag der Familien bestimmendes Thema war, sondern die Eltern dauerhaft, d. h. über mehrere Jahre, beschäftigt. Aspekte von *Sicherheit/Unsicherheit* und *Ermögli-*

*chen/Hemmen* werden von den Eltern vor allem bezüglich der Kommunikation zwischen Schule und Familie in den Rückmeldegesprächen in einer Form thematisiert, aus der hervorgeht, dass die Schulentscheidung während der gesamten Schulzeit immer wieder hinterfragt wird – aufgrund einer Fortsetzung der Erfahrungen aus der Anfangszeit auch von Eltern, die eher zufrieden mit dem Bildungsangebot sowie der Kooperation zwischen Schule und Familie sind. Kooperation bedarf daher eines definierten Rahmens, der Möglichkeiten zu individueller Gestaltung bietet. Fest verankerte Zeiten und klare Kommunikationsstrukturen für eine Bestandsaufnahme der Lernentwicklung, die gemeinsame Festlegung von Förderzielen, -maßnahmen und deren Auswertung, in welche die unterschiedlichen Sichtweisen von allen Akteurinnen und Akteuren einfließen können, sind eine Voraussetzung hierfür. Um die Kooperation mit Eltern zielführend zu gestalten, stellt de Boer (2012 a) den Dialog in den Mittelpunkt, der nicht nur eine Technik sei, sondern „Haltung, Praktik und Fähigkeit zugleich“ (de Boer 2012 a, S. 203).

Bezogen auf die Schulwahlentscheidungsprozesse der Eltern von Kindern mit (komplexen) Beeinträchtigungen lassen sich hieraus Erkenntnisse sowohl für die administrative Ebene, Schulen als Organisationen als auch die schulischen Akteurinnen und Akteure gewinnen. Inklusive Bildung stellt eine tiefgreifende Herausforderung für das Regelschulwesen dar (vgl. Rürup 2011). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben sich Hinweise auf die Notwendigkeit, Vertrauensaspekte stärker als bisher auf allen Ebenen in den Blick zu nehmen, um nicht die gemäß Rürup mit Inklusion einhergehende „tendenzielle Begrenzung des Elternkontakts und der elterlichen Mitsprache in der Schule als auch eine Minderung des bestehenden erzieherischen Konsenses zwischen Elternhaus und Schule“ (Rürup 2011) als gegeben hinzunehmen. Inklusive Schulen bedürfen einer Öffnung nach außen und der Kooperation mit Eltern (vgl. Werning 2013, S. 25). Für Überlegungen auf der administrativen Ebene könnte dies heißen, die Bedeutung von Informationen als Element des Vertrauensaufbaus bei der Implementierung inklusiver Bildung zu erkennen und die Bedeutung eines mitteilungs-basierten Vertrauens für Schulleitungen als Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und der Organisation Schule transparent zu machen. Für die Schule als Organisation könnte daraus folgen, ein Verständnis als Vertrauensnehmerin bzw. -nehmer zu entwickeln, um sowohl mitteilungs- als auch interaktionsbasiertes Vertrauen aufzubauen. Dies würde beinhalten, die vorhandenen Strukturen daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie dem Vertrauensaufbau dienen, und Interaktionen zwischen Eltern sowie schulischen Akteurin-

nen und Akteuren systemisch zu verankern. Damit geht die Notwendigkeit einher, die Zufriedenheit der Eltern mit der Kommunikation zwischen Schule und Familie regelmäßig zu überprüfen.

Inklusive Schule erfordert eine Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen, die auf Kooperation und Dialog ausgerichtet ist (vgl. de Boer 2014 b; Moser/Demmer-Diekmann 2012; Lütje-Klose/Urban 2012; Lütje-Klose/Miller/Ziegler 2014). Mögliche Konsequenzen, die aus der vorliegenden Studie für die Professionalisierung der schulischen Akteurinnen und Akteure gezogen werden können, sind eine Fokussierung auf die Selbstreflexion und eine Weiterqualifizierung des Personals, die auf eine Erweiterung der Kommunikationskompetenz ausgerichtet ist. Dies wird auch von der European Agency (2012) als wesentlich betrachtet, um Kooperationsprozesse mit Eltern und Familien sowie anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich in einer inklusiven Schule gestalten zu können (vgl. European Agency 2012, S. 18 f.). Die BiSB-Studie zeigt einen Verbesserungsbedarf bei der Planung und Koordination der Zusammenarbeit auf (vgl. Janz 2006; Klauß et al. 2006). Die Ergebnisse weisen auf die Schwierigkeiten hin, die durch unterschiedliche Meinungen zwischen Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen zu Förderinhalten entstehen oder auch durch nicht erfüllte Erwartungen von Eltern. Eine Kooperation zwischen Schule und Familie bedarf der Gestaltung und der Offenlegung gegenseitiger Erwartungen: „Von der Qualität der Kooperation hängt wesentlich ab, ob sich Eltern als kompetente Partner wahrgenommen fühlen und ob die notwendige Zusammenarbeit im Interesse der Kinder stattfindet“ (Klauß et al. 2006, S. 275). Klauß hat einen Qualifizierungsbedarf bezüglich der Gesprächsführung festgestellt, um den Bildungsanspruch von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen sicherzustellen (vgl. Klauß 2003 a, S. 337 f.). Die Notwendigkeit und die Schwierigkeiten der Gestaltung von Kooperationsprozessen stellen sich nicht nur in Bezug auf Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen dar (vgl. Koskie/Freeze 2000). Der im Zusammenhang mit der Implementierung inklusiver Bildung durch Schulgesetzänderungen und Elternwahlrecht ausgelöste Wettbewerb zwischen Schulen ist nur ein Aspekt der Umsteuerung im Bildungssystem, in dessen Rahmen Eltern generell mehr Entscheidungsmöglichkeiten zuerkannt werden. Dieser bereits mehrfach beschriebene Paradigmenwechsel, im Zuge dessen Eltern zu „Entscheidern“ werden, die selbst Einfluss nehmen (müssen) und andere bzw. mehr Erwartungen an Schule haben und formulieren als früher, wirkt sich auf das Verhältnis zwischen Eltern und Schule aus. Dadurch werden auch Erwartungen bei Eltern erzeugt, „von der Wahl der ‚besseren Angebote‘“ (Bell-

mann/Weiß 2009, S. 288) Gebrauch machen zu können und von der getroffenen Entscheidung zu profitieren. Wahlmöglichkeiten zu nutzen, setzt aber auch ein entsprechendes Angebot und „eine gewisse Vergleichbarkeit der Anbieter“ (Bellmann/Weiß 2009, S. 288) voraus. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, als Steuerungswissen in Erfahrung zu bringen, welche Qualitätsaspekte für Eltern bedeutsam sind. Bellmann und Weiß verwenden den Begriff des Vertrauens, um die Veränderungen im Lehrerberuf durch den sich im Rahmen des neuen Steuerungsmodells vollziehenden Paradigmenwechsel zu beschreiben. War der Lehrerberuf bislang durch „hochgradig unvollständige Verträge und einen entsprechend hohen Vertrauensvorschuss gekennzeichnet“ (Bellmann/Weiß 2009, S. 297), so sehen sie jetzt eine „Erosion des Vertrauens“ gegenüber dem Lehrerberuf und „eine zunehmende Kontraktualisierung pädagogischer Verhältnisse“ (Bellmann/Weiß 2009, S. 297).

Die vorliegende Studie hat aufgezeigt, welche Vorstellungen Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen von inklusiver Bildung haben und welche Erwartungen sie an die Schule als Organisation sowie die schulischen Akteurinnen und Akteure als Professionelle in Bezug darauf haben, ihrem Kind ein Bildungsangebot zu unterbreiten, das dessen Autonomie und Teilhabe befördert. Darüber hinaus hat die Studie offengelegt, dass Vertrauen und Misstrauen für Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen nicht nur für ihre Schulentscheidung, sondern auch ihre Wahrnehmung des Bildungsangebots relevant sind. Das empirisch generierte Modell des Professionsvertrauens gibt durch seine Differenzierung nach mitteilungs- und interaktionsbasiertem Vertrauen eine Hilfestellung, die sowohl auf der Ebene der Organisation als auch der Interaktion Anforderungen an die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen beschreibt. Darüber hinaus verdeutlicht das Modell die Notwendigkeit, inklusive Bildung als gemeinsames Anliegen von Schule und Familie mit weiter gefassten Inhalten neu zu füllen.

Die UNESCO-Kommission bezieht sich in ihren Leitlinien auf die Vision eines universalen Zugangs zu Bildung für alle sowie die Förderung von Gerechtigkeit. Sie schließt daraus, dass es notwendig ist, „proaktiv Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen zu identifizieren, die nötig sind, um diese Barrieren zu überwinden“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009, S. 8). In diesem Sinne kann die vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten, Barrieren sichtbar zu machen, und Wege aufzuzeigen, um sie zu überwinden.

## Literaturverzeichnis

- Aderhold, Jens/ Kranz, Olaf (Hg.) (2007): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Albers, Timm (2012): Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. In: *VHN* (Preprint), S. 1–11.
- Altrichter, Herbert (Hg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ammann, Markus (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München, Mering: Hampp.
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2003): Organisation und Management. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hg.) (2014): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen: Budrich. Im Druck.
- Bartmann, Sylke; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (6), S. 772–783.
- Bauersfeld, Sören (2011): "Das eigene Leben spüren" - Im schulischen Kontext betrachtet. In: *rundbrief - Informationen des Internationalen Fördervereins Basale Stimulation e.V.* (19), S. 2–9.
- Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumann, Thomas u.a. (2012): Schulen auf einen Blick. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile). [14.07.2014].
- Beck, Ulrich; Giddens, A.; Lash, S. (Hg.) (1996): Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Referat Datenmanagement, Sachgebiet Datenerhebung und -bereitstellung (Hg.) (2014): Zeitreihe: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt an Hamburger allgemeinbildenden Schulen (ohne Erwachsenenbildung). Hamburger Schulstatistik Schuljahr 2013/2014. Freie und Hansestadt Hamburg. <http://www.hamburg.de/contentblob/4262832/data/as-zeitreihe-susfoerderschwerpunkt.pdf>, [30.08.2014].
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) (2009): Hamburgisches Schulgesetz. HmbSG, vom 16.04.1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 19.02.2013 (HmbGVBl. S. 51). <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>, [18.08.2013].
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), S. 286–308.

- Bensch, Camilla; Klicpera, Christian (2012): Dialogische Entwicklungsplanung. Ein Modell zur Betreuungsplanung bei maximaler Einbeziehung der Menschen mit geistiger Behinderung. Hg. v. Schule und Gesellschaft Nr. 2/2003 in aus: Behinderte Familie und S.42-51 Thema: Ver-rücktes Ideal. Universität Innsbruck. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-03-bensch-klicpera.html>, zuletzt aktualisiert am 03.07.2012, [19.07.2012].
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2008): Integration durch Bildung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland. Gütersloh. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_25183\\_25184\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf), [09.08.2013].
- Bertram, Hans (Hg.) (2013): Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland.: Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael, Jüttner, Ann-Kathrin., Koch, Katja; Krüger, Michaela, Werning, Rolf (Hg.) (2015 im Druck): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 18).
- Boban, Ines (2007): Willkommen heißende Diagnostik - ein Schlüsselement für Inklusion. In: Andreas Hinz (Hg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verlag.; Athena-Verlag., S. 139–145.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Dt.-sprachige Ausg. Halle: Martin-Luther-Universität. Online verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, [30.03.2014].
- Böing, Ursula (2009) Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung. Die "Forschungswerkstatt" als Instrument der Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen. Dissertation, Universität zu Köln. Online verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/3098/> [22.08.2014]
- Boggs, Elizabeth Monroe (1994): Benchmarks of Change in the Field of Developmental Disabilities. In: Valerie J. Bradley, John W. Ashbaugh und Bruce C. Blaney (Hg.): Creating Individual Supports for People With Developmental Disabilities. A Mandate for Change at Many Levels. Baltimore, Md: P.H. Brookes, S. 33–57.
- Böttcher, Wolfgang; Terhart, Ewald (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 2).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Rev ed. Bristol: CSIE.
- Bormann, Inka (2000): Schule als lernende Organisation - Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? Hg. v. Reinhold Hedtke, Norbert Jacke. sowi-online e.V. Bielefeld. <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/bormann.pdf>, zuletzt aktualisiert am 01.07.2001, [06.10.2013].
- Bormann, Inka (2012): Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut - ist Evidenz besser? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (6), S. 812–823.
- Bormann, Inka; John, René (2014): Trust in the education system - thoughts on a fragile bridge into the future. Open access: Springerlink.com. [http://download.springer.com/static/pdf/36/art%253A10.1007%252Fs40309-013-0035-0.pdf?auth66=1394312379\\_44311dbdb697414cb64ede363320f4&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/36/art%253A10.1007%252Fs40309-013-0035-0.pdf?auth66=1394312379_44311dbdb697414cb64ede363320f4&ext=.pdf). [20.10.2014].
- Bradley, Valerie J. (1994): Evolution of a New Service Paradigm. In: Valerie J. Bradley, John W. Ashbaugh und Bruce C. Blaney (Hg.): Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities. A Mandate for Change at Many Levels. Baltimore, Md: P.H. Brookes, S. 11–32.

- Bradley, Valerie J.; Ashbaugh, John W.; Blaney, Bruce C. (Hg.) (1994): *Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities. A Mandate for Change at Many Levels*. Baltimore, Md: P.H. Brookes.
- Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hg.) (2002): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (Hg.) (2013): *Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhaber-Beeinträchtigung-Behinderung. Referat Information, Publikation, Redaktion*. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhaberbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhaberbericht.pdf?__blob=publicationFile), [20.09.2014].
- Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V. (Hg.) (2013): *Kinder und Jugendliche mit cerebralen Bewegungsstörungen in der Schule. Erfahrungsberichte von Eltern. Eine Studie von Ursula Haupt und Marion Wieczorek*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2012): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Schulen*. Drucksache 20/3641. Hamburg. <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/drucksache-inklusion.pdf>, [14.03.2013].
- Carle, Ursula (2001): *Kind-Umfeldanalyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf>, [28.07.2013].
- Combe, Arno (2002): *Interpretative Schulbegleitforschung -Konzeptionelle Überlegungen*. In: Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper und Bernhard Stelmaszyk (Hg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–37.
- Combe, Arno; Helsper Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Curtis, Stephen E. (2005): *Parents and Litigation: Insights from a Special Education Law Clinic*. In: *Phi Delta Kappan* 86 (7), S. 510–514. <http://www.questia.com/library/journal/1G1-129906439/parents-and-litigation-insights-from-a-special-education>. [18.7.2013].
- Dabkowski, Diane Marie (2004): *Encouraging active parent participation in IEP team meetings*. In: 36 (3), S. 34–39. <https://www2.bc.edu/alec-peck/Dabkowski.pdf>, [01.04.2014].
- de Boer, Heike (2012 a): *Qualitätsentwicklung und Gestaltungsspielräume in der Grundschule*. In: Julia Košinár, Sabine Leineweber, Heike Hegemann-Fonger und Ursula Carle (Hg.): *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Entwicklungslinien und Forschungsbefunde, 10), S. 198–208.
- de Boer, Heike (2012 b): *Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“*. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 91–104.
- de Boer, Heike (2014 a): *Das Neue in Schulentwicklungsprozessen kleiner Grundschulen*. In: Susanne Maria Weber, Jörg Schwarz, Michael Göhlich und Andreas Schröer (Hg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–114.
- de Boer, Heike (2014 b): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft als Themen der Schulentwicklung*. In: Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Mi-



- chael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger und Günter Renner (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 17), S. 122–125.
- de Boer, Heike (2014 c): Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern - im Dialog professionalisieren. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusiv Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 137–152.
- de Boer, Heike (2015): Vom Unterrichten zum Organisieren – Organisationsentwicklung als Herausforderung für Grundschulen. In: Henning Pätzold, Nicole Hoffmann und Christian Schrapper (Hg.): Organisation bildet. Weinheim: Juventa Verlag, S. 23–38.
- de Boer, Heike; Peters, Susanne (Hg.) (2011): Grundschule entwickeln-Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 131).
- de Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hg.) (2012): Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Dederich, Markus (2006): Disability Studies und Integration. In: Andrea Platte, Simone Seitz und Karin Terfloth (Hg.): Inklusiv Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–34.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110\\_9\\_policy\\_guidelines\\_deutsch.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf), zuletzt aktualisiert am 22.02.2010, [22.08.2014].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005): Die "General Comments" zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Deutsches Institut für Menschenrechte. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Dollezal, Daniel (2008): Gemeinsamer Unterricht für alle?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin. Aachen: Shaker (Schriften aus dem Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. 2008, 3).
- Drepper, Thomas; Tacke, Veronika (2010): Zur gesellschaftlichen Bestimmung und Fragen der Organisation »personenbezogener sozialer Dienstleistungen«. Eine systemtheoretische Sicht. [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/pdf/Drepper\\_Tacke-2010-Zur-gesellschaftlichen-Bestimmung-und-Fragen-der-Organisation-personenbezogener-Dienstleistungen.-Eine-systemtheoretische-sicht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/pdf/Drepper_Tacke-2010-Zur-gesellschaftlichen-Bestimmung-und-Fragen-der-Organisation-personenbezogener-Dienstleistungen.-Eine-systemtheoretische-sicht.pdf). [21.7.2014].
- Dresing, Thorsten /Pehl, Thorsten (2012): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg. [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch), [13.01.2013].
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. [2. Aufl.], Lizenzausg. [Stuttgart]: Steiner (Pädagogik).
- Eckert, Andreas (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckert, Andreas (2010): Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. erschienen in: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Nr. 1/2007, Thema: Eltern behinderter Kinder, S.40–53. bidok - <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-1-07-eckert-kind.html>, [08.09.2014].
- Eckert, Andreas; Störch Mehring, Susanne (2012): Gelingensbedingungen schulischer Förderung. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Fachkräften. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), S. 422–432.
- Eckert, Martin (2000): Fischpaste und Autonomie. In: *Zusammen* (2), S. 18, 27.

- Eckert, Martin (2013): Zur Lage von Kindern mit Behinderung. In: Bertram, Hans (Hg.): Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Ehrenspeck, Yvonne; Lenzen, Dieter (Hg.) (2006): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Endreß, Martin (2002): Vertrauen. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten).
- Epstein, Joyce Levy (2001): School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, Oxford: Westview.
- Epstein, Joyce Levy (2002): School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. 2. Aufl. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- European Agency (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Brüssel. <http://european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf>, [08.09.2014].
- Ewy, Robert W. (2009): Stakeholder-Driven Strategic Planning in Education. A Practical Guide for Developing and Deploying Successful Long-Range Plans. Milwaukee: Quality Press.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Christian Schilcher, Mascha Will-Zocholl und Marc Ziegler (Hg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt: Springer VS, S. 195–213.
- Fabel-Lamla, Melanie (o.J.): Vertrauen in interprofessionellen Kontexten am Beispiel der Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen der Schule. [http://www.bildungsvertrauen.de/material/dgfe\\_08\\_fabel-lamla.pdf](http://www.bildungsvertrauen.de/material/dgfe_08_fabel-lamla.pdf), [23.09.2014].
- Fabel-Lamla, Melanie; Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (2012): Vertrauen und Profession. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6), S. 799–811.
- Fabel-Lamla, Melanie; Welter, Nicole (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (6), S. 769–771.
- Farber, Anne; Marcel, Kay (1994): Parent Power. Change Through Grassroots Networking. In: Valerie J. Bradley, John W. Ashbaugh und Bruce C. Blaney (Hg.): Creating individual supports for people with developmental disabilities. A mandate for change at many levels. Baltimore, Md: P.H. Brookes, S. 373–385.
- Fend, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Jürgen Oelkers (Hg.): Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim: Beltz, S. 37–48. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend\\_2001\\_Bildungspolitische\\_Optionsen\\_fuer\\_die\\_Zukunft.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend_2001_Bildungspolitische_Optionsen_fuer_die_Zukunft.pdf), zuletzt geprüft am 28.11.2013.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Auflage: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik* 28 (1), S. 4–48. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html?hls=Feuser>, zuletzt geprüft am 20.07.2013.
- Feuser, Georg (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (1), zuletzt geprüft am 03.07.2011.
- Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (2), S. 25–29. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>, zuletzt geprüft am 03.07.2011.

- Feuser, Georg (2006): Inklusion und Qualitätssicherung - oder: Der Tanz ums goldene Kalb. In: *VHN*, S. 278–284.
- Feuser, Georg (2011): Selbstbestimmt als Teil des Ganzen leben. Selbstbestimmung, Teilhabe, Assistenz und Anwaltschaft im Feld der Inklusion. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_TEXT\\_Selbstbestimmung-Teilhabe-Assistenz-Inklusion\\_HB\\_05-2011.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_TEXT_Selbstbestimmung-Teilhabe-Assistenz-Inklusion_HB_05-2011.pdf), zuletzt aktualisiert am 29.06.2011, [04.07.2011].
- Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_G\\_-\\_Inklusive\\_Bildung\\_-\\_ein\\_p\\_dagogisches\\_Paradoxon\\_17\\_07\\_2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf), [20.10.2014].
- Feyerer, Ewald (2010): Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung Bildung und Unterrichtung in Österreich. Universität Innsbruck <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-feyerer-foerderplaene.html>, zuletzt aktualisiert am 15.12.2010, [06.07.2011].
- Fickenscher, Florian; Kannevischer, Sybille; Wagner, Michael (2010): Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule? Schule für Kinder und Jugendliche mit überwiegend sonderpädagogischem Förderbedarf Geistige Entwicklung aus der Elternperspektive. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), S. 255–260.
- Fink, Franz (2011): Der steinige Weg zur Inklusion. In Franz Fink; Thorsten Hinz.(Hg.): *Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie* Freiburg: Lambertus Verl., S. 13-28.
- Flick, Uwe (2010 a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 252–265.
- Flick, Uwe (2010 b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 309–318.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2010): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fornefeld, Barbara (Hg.) (2008): *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt (Sonderpädagogik).
- Fornefeld, Barbara (2008): Einführung. In: Barbara Fornefeld (Hg.): *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt (Sonderpädagogik), S. 9–13.
- Fornefeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In: Barbara Fornefeld (Hg.): *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt (Sonderpädagogik), S. 50–81.
- Freeman, R. Edward (1984): *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Fröhlich, Andreas (2000): König Kunde oder Bettelmann. Die neuen Paradigmen. In: *Behinderung in Familie, Schule und Gesellschaft* 23 (3), S. 29–38.
- Fröhlich, Andreas (2003): Kunden, Käufer, Konsumenten. Sonderpädagogik in der Leistungsdiskussion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54 (3), S. 92–98.

- Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.) (2003): Schulentwicklungs - Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, II).
- Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang. (Hg.) (2011): Handbuch schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. Unter Mitarbeit von in Kooperation mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 1. Aufl. Oberhausen, Rheinl: Athena.
- Fuchs, Peter: Behinderung und soziale Systeme - Anmerkungen zu einem schier unlösbarem Problem. [http://www.fen.ch/texte/gast\\_fuchs\\_behinderung.htm](http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm), [13.08.2013].
- Fuchs, Peter (2009): Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerst behinderten Menschen. [http://www.fen.ch/texte/gast\\_fuchs\\_behinderung-selbst.pdf](http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung-selbst.pdf), zuletzt aktualisiert am 02.11.2009, [26.07.2013].
- Fullan, Michael (2007): The New Meaning of Educational Change. 4. Aufl. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (2008): What's Worth Fighting for in the Principalship? New York: Teachers College Press.
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa.
- Gibbons, Stephen; Silva, Olmo (2009): School Quality, Child Wellbeing and Parents` Satisfaction. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Übersetzung von Joachim Schulte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, Anthony (1996): Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In: Ulrich Beck, A. Giddens und S. Lash (Hg.): Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 316–337.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränd. Bern: Huber
- Gromann, Petra (2009): Manual ITP Hessen. Integrierte Teilhabeplanung. Hochschule Fulda (Version 1.5 Stand 29.4.2009). [http://www.personenzentrierte-hilfen.de/sites/default/files/Manual\\_itp-Hessen.pdf](http://www.personenzentrierte-hilfen.de/sites/default/files/Manual_itp-Hessen.pdf), zuletzt aktualisiert am 15.06.2010, [20.07.2012].
- Gromann, Petra (2010): Individuelle und integrierte Teilhabeplanung in Hessen. Eine Unterstützung von selbstbestimmter Teilhabe und regionaler Entwicklung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *Teilhabe* 49 (2), S. 76–81. Online verfügbar unter [http://www.personenzentrierte-hilfen.de/sites/default/files/teilhabe2\\_2010\\_gromann-Beitrag.pdf](http://www.personenzentrierte-hilfen.de/sites/default/files/teilhabe2_2010_gromann-Beitrag.pdf), [20.07.2012].
- Hamburger Netzwerk Gemeinsam Lernen (2010): Positionspapier §12 Hamburger Schulgesetz – Verpflichtung zu einer inklusiven Schule. Online verfügbar unter: <http://www.kidshamburg.de/media/Downloads/positionspapierhamburgernetzwerk20101216.pdf> .[20.10.2014].
- Hauer, Karl; Feyerer, Ewald (2006): Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan. Eine Bestandsaufnahme der Situation in Österreich (2005/06) und internationale Aspekte. Teilstudie im Rahmen des Projekts „Entwicklung nachhaltiger Strategien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen Bereich“. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.cisonline.at/index.php?id=266>, [20.07.2012].
- Haupt, Ursula; Wiczorek, Marion (Hg.) (2007): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

- Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): Schulentwicklungs - Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehinder- tenpädagogik, II), S. 121–143.
- Heinrich, Martin; Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 205–221.
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6).
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews : [Lehrbuch]. 3., überarb. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23).
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57).
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabhgeschlossenen Diskussion. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), S. 268–288. [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7098/pdf/Helsper\\_Tippelt\\_Ende\\_der\\_Profession.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7098/pdf/Helsper_Tippelt_Ende_der_Profession.pdf). [21.7.2014].
- Hennike, Klaus (Hg.) (2006): Psychologie und geistige Behinderung. Fachtagung der DGSGB. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 29.9. bis 1.10.2005. Berlin: Eigenverlag der DGSGB (Materialien der DGSGB, Band 12). <http://www.dgsgb.de/downloads/band%2012.pdf>. [21.7.2014].
- Hetzner, Renate; Podlesch, Wolfgang (2002): Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen (»Schwerstmehrfachbehinderte«) in Integrationsklassen. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam ; ein Handbuch. 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Handbuch), S. 392–403.
- Heyl, Vera; Janz, Frauke; Trumpa, Silke; Seyfried, Stefanie (2013): Einstellungen zur Inklusion-Präsentation eines Forschungsprojekts. In: Theo Klauß und Karin Terfloth (Hg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 61–82.
- Heyl, Vera; Seifried, Stefanie (2014): "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?" . Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–60.
- Hinz, Andreas (Hg.) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verlag; Athena-Verlag.
- Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.) (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Hinz, Andreas (1990): "Integrationsfähigkeit"-Grenzen der Integration? In: *Behindertenpädagogik* (29), S. 131–142. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-grenzen.html>, [19.07.2013].
- Hinz, Andreas (2007): Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verlag; Athena-Verlag, S. 15–41.
- Hinz, Andreas (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 63–75.
- Hömberg, Nina (2007): Ergebnisse aus dem Berliner Landesschulversuch. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verlag; Athena-Verlag., S. 57–74.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? In: *Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 104 (4), S. 347–362.
- Jäger-Flor, Doris; Jäger, Reinhold S. (2009): Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Hg. v. Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. zefp und Schülerhilfe. [http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf), [20.07.2013].
- Janz, Frauke (2006): Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg. 2006. [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6685/pdf/diss\\_Veroeffentlichung.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6685/pdf/diss_Veroeffentlichung.pdf), [24.09.2014].
- Janz, Frauke; Heyl, Vera; Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie (2012): Inklusion beginnt im Kopf. In: *Bildung und Wissenschaft* (Oktober 2012), S. 19–21, [08.02.2014].
- Joller-Graf, Klaus; Tanner, Sabine (2011): Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz. Schlussbericht. Forschungsbericht Nr. 27 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Luzern. <http://edudoc.ch/record/102000/files/zu12027.pdf>, [09.08.2013].
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1344), S. 30-70.
- Kassebaum, Silke (2012): Vertrauensvarianzen in sensiblen Arbeitsbeziehungen. In: Sandra Tiefel und Maren Zeller (Hg.): *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit Aktuell, 20), S. 33–48.
- Katzenbach, Dieter (Hg.) (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Katzenbach, Dieter; Schroeder, Joachim (2007): "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>, [21.01.2012].
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2012): Eltern ziehen Bilanz - Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Kimmich, Madeleine; Bradley, Valerie J. (1994): Quality Assurance as a Tool for Change. In: Valerie J. Bradley, John W. Ashbaugh und Bruce C. Blaney (Hg.): Creating individual supports for people with developmental disabilities. A Mandate for Change at Many Levels. Baltimore, Md: P.H. Brookes, S. 421–433.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neuausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hg.) (2005): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klauß, Theo (2003 a): Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erfordert Interdisziplinarität und Kooperation verschiedener Professionen. In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 323–340.
- Klauß, Theo (2003 b): Die Schule aus der Perspektive der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 239–255.
- Klauß, Theo (2003 c): Die schulische Situation von Menschen mit schwerer Behinderung aus der Elternperspektive. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): Schulentwicklungs - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, II), S. 163–180.
- Klauß, Theo (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ; ein Buch für Pädagogen und Eltern. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Klauß, Theo (2006): Wird die Qualität der schulischen Bildung von SchülerInnen mit (schwerer) geistiger Behinderung `gesichert`? In: Klaus Hennike (Hg.): Psychologie und geistige Behinderung. Fachtagung der DGSGB. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 29.9. bis 1.10.2005. Berlin: Eigenverlag der DGSGB (Materialien der DGSGB, Band 12), S. 35–49. Online verfügbar unter <http://www.dgsgb.de/downloads/band%2012.pdf>.
- Klauß, Theo (2010 a): Auf dem Weg zur Schule für Alle. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 45–52.
- Klauß, Theo (2010 b): Herausforderungen. Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 281–296.
- Klauß, Theo (2014): Inklusive Bildung - Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-) Pädagogik. Einleitung. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–21.

- Klauß, Theo (2009): Wie gestalten wir Bildungsangebote, die tatsächlich alle einbeziehen? Workshop bei der Tagung "Berufsorientierung in Tagesstätten -Lernwege und Bildungsbedarfe von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Leben mit Behinderung Hamburg. Hamburg, 24.02.2009. [http://www.lmbhh.de/uploads/media/Bildungsangebote\\_gestalten\\_Theo\\_Klauss.pdf](http://www.lmbhh.de/uploads/media/Bildungsangebote_gestalten_Theo_Klauss.pdf), [03.08.2013].
- Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3).
- Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (2003): Alle Kinder alles lehren... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 13–28.
- Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang; Janz, Frauke (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung - eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB). Heidelberg. [http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2006/6790/pdf/Forschungsbericht\\_BiSB\\_I.pdf](http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2006/6790/pdf/Forschungsbericht_BiSB_I.pdf), zuletzt aktualisiert am 25.04.2006, [15.02.2014].
- Klauß, Theo; Terfloth, Karin (Hg.) (2013): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_37485\\_37486\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf). [20.7.2014]
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf), zuletzt aktualisiert am 17.10.2011 [23.05.2012].
- Klicpera, Christian; Gasteiger Klicpera, Barbara (2004): Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 53 (10), S. 685–706. [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2712/pdf/Klicpera\\_Gasteiger\\_Klicpera\\_Vergleich\\_integrierter\\_Sonderschulunterricht\\_2004\\_W\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2712/pdf/Klicpera_Gasteiger_Klicpera_Vergleich_integrierter_Sonderschulunterricht_2004_W_D_A.pdf), [17.10.2013].
- Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (Hg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 17).
- Körner, Ingrid (2010 a): Inklusiver Unterricht-(k)eine Frage für die Familie und den Elternverband Lebenshilfe?! In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 101–109.
- Košinár, Julia; Leineweber, Sabine; Hegemann-Fonger, Heike; Carle, Ursula (Hg.) (2012): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Entwicklungslinien und Forschungsbefunde, 10).
- Koskie, Jaclyn; Freeze, Rick (2000): A Critique of Multidisciplining Teaming: Problems and Possibilities. In: *Developmental Disabilities Bulletin* 28 (1), S. 1–17.



- Kruse, Hella; Pawel, Barbara von (1983): Zur Situation Schwerstmehrfachbehinderter in Hamburg. In: Nikolaus Hartmann (Hg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg: Schindele, S. 79–89.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf), [30.08.2014].
- Kuper, Harm (2006): Eröffnen sich aus dem Erziehungssystem Alternativen zur funktionalen Differenzierung pädagogischer Kommunikation? In: Yvonne Ehrenspeck und Dieter Lenzen (Hg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 178-191.
- Kuper, Harm (2008): Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerverberufung. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 149–162.
- Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 2), S. 43-53.
- Kurtz, Thomas (2001): Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (2), S. 135-156. <http://zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1075/612>, [21.09.2014].
- Lake, Jeannie F.; Billingsley, Bonnie S. (2000): An Analysis of Factors That Contribute to Parent School Conflict in Special Education. In: *Remedial and Special Education* 21 (4), S. 240–251.
- Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2006): Bildung mit ForMat - Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Desirée Laubenstein, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): Basale Stimulation. kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte, S. 141–205.
- Landwehr, Norbert (2008): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Aargau: BKS
- Laubenstein, Desirée; Heinen Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.)(2006): Basale Stimulation. kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte.
- Leben mit Behinderung Hamburg (Hg.) (2006): 50 Jahre Elternverein. Leben mit Behinderung Hamburg 1956-2006. Hamburg: Leben mit Behinderung Hamburg.
- Lelgemann, Reinhard; Singer, Philipp; Lübbecke, Jelena; Walter-Klose, Christian (2012 a): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (11), S. 465–473.
- Lelgemann, Reinhard; Singer, Philipp; Lübbecke, Jelena; Walter-Klose, Christian (2012 b): Forschungsbericht Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Abschlussbericht der Universität Würzburg zum Forschungsauftrag. im Auftrag des Landschaftsverbandes Rheinland.

- Lenzen, Dieter(1997): Lebenslauf oder Humanotogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1344). S. 228-247.
- Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (1997): Vorwort. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1344), S. 7–9.
- Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1344).
- Leyendecker, Christoph (2003): Qualität des Angebots Schule und Verbraucherschutz für Schülerinnen und Schüler?! Ein Diskurs zur aktuellen Qualitätsdiskussion. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): Schulentwicklungs - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, II), S. 213–220.
- Livingstone, Elisabeth (2008): Parental perception of satisfaction and understanding of special education services. Dissertation. University of North Texas. [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6082/m1/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6082/m1/1/high_res_d/dissertation.pdf). [25.7.2013].
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (666).
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologie des Risikos. Berlin, New York: de Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1997 a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997 b): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1344), S. 11–29.
- Luhmann, Niklas (2000 a): Organisation und Entscheidung: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000 b): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB für Wissenschaft, 2185).
- Luhmann, Niklas (2001): Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen. Probleme und Alternativen. In: Martin Hartmann und Claus Offe (Hg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt: Campus, S. 143–160.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): Soziologische Aufklärung. 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 740.

- Lütje-Klose Birgit; Urban Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 83. Jg.: 112–123.
- Lütje-Klose, Birgit, Miller, Susanne; Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen Vol, 6 No. 1.* 2014:69–84.
- Makles, Anna; Schneider, Kerstin (2012): Freie Schulwahl der Grundschule. Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? In: *Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 104 (4), S. 332–346.
- Matt, Hedwig (2007): "Wenn du brummst, dann singe ich" - Gemeinsamer Unterricht für alle in einer Grundschule. Schritte der Schulentwicklung in der Heinrich-Zille-Grundschule Berlin-Kreuzberg. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven.* Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verl.; Athena-Verl., S. 113–124.
- Matt, Hedwig; Koller-Hesse, Sabine (2010): Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule - Konzepte und Erfahrungen. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln.* 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 253–266.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.* Genehmigte Taschenbuchausg., 1. [München]: Goldmann.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: *Historical Social Research, Supplement* (19), S. 11–39.
- Meyer, Hilbert (2007): *Was ist guter Unterricht?* 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miles-Bonart, Sharon (2002): A look at variables affecting parent satisfaction with IEP meetings. No Child Left Behind: The vital role of rural schools. American Council on Rural Special (ACRES). Reno, NV., 07.03.2002. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463119.pdf>, [01.04.2014].
- Moser, Vera (Hg.) (2003): *Behinderung - Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen.* Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt am Main (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien).
- Moser, Vera (2004): Sonderpädagogik als Profession. Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: Rudolf Forster (Hg.): *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theorieansätze und singuläre Phänomene.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-sonderpaedagogik.html>, [30.08.2014].
- Moser, Vera (2003): Sonderpädagogik als sich selbst beobachtende Disziplin. In: Vera Moser (Hg.): *Behinderung - Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen.* Frankfurt am Main (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien), S. 7–12.
- Moser, Vera (Hg.) (2012): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera (2012): Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–10.

- Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusiv Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 92–106.
- Moser, Vera; Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Moser, Vera; Demmer-Dieckmann, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. Unter Mitarbeit von Birgit Lütje-Klose, Simone Seitz, Ada Sasse und Ursula Schulzeck. In: Vera Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 155-174.
- Müller, Frank (2013): Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern - auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitativ/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, Wolfgang (Hg.) (2007): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Unter Mitarbeit von Peter Jogschies und Conny Melzer. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pätzold, Henning; Hoffmann, Nicole; Schrapper, Christian; (Hg.) (2015) (im Druck): Organisation bildet. Weinheim: Juventa.
- Peters, Susanne (2011): Schulen leiten – komplexe Anforderungen. Was sind die Herausforderungen für Schulleitungen? In: Heike de Boer und Susanne Peters (Hg.) (2011): Grundschule entwickeln-Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 131).S.204-216.
- Peters, Susanne (2014): Inklusive Bildung auch für "Grenzfälle"? Lernprozessgestaltung für SchülerInnen mit starken Beeinträchtigungen. Eine fallrekonstruktive Studie aus systemtheoretischer Perspektive. In: Kopp, Bärbel et al. (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 17), S. 222–225.
- Peters, Susanne (2015)(im Druck): Eltern als Kooperationspartner von multiprofessionellen Teams. In: Daniel Blömer et al. (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung - Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, 18), S. 156-159.
- Peters, Susanne; de Boer, Heike (2011): Grundschule entwickeln – neue Herausforderung mit alten Ressourcen? In: Heike de Boer und Susanne Peters (Hg.) (2011): Grundschule entwickeln-Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt am Main: Grundschulverband. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 131).S.10-16.
- Peters, Susanne; Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.) (2014): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 138).
- Pfadenhauer, Michaela; Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen - Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 79–97.
- Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hg.) (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Praschak, Wolfgang (2003): Sensumotorische Kooperation und tonischer Dialog in der alltäglichen Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): *Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 115–127.
- Praschak, Wolfgang (2010): Kooperative Bildung im Schulalltag. Zur Notwendigkeit von heterogenen Unterrichtsformen mit Schülerinnen und Schülern mit einer schwersten Behinderung. In: Joachim Schwohl und Tanja Sturm (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: Transcript, S. 179–192.
- Prenzel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 177–185.
- Prenzel, Annedore; Heinzl, Friederike; Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Werner Helsper und Jeannette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 183–204.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2012 a): Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger. Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen? In: *Pädagogik* (9), S. 41–45.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2012 b): Vorschläge für den Weg zum inklusiven Bildungssystem im Land Brandenburg. Berlin. [http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Vorschlaege\\_Inklusion\\_Brandenburg.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Vorschlaege_Inklusion_Brandenburg.pdf), zuletzt aktualisiert am 27.02.2012, [23.05.2012].
- Rauer, Wulf (2010): Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Reichtum und Armut. In: Joachim Schwohl und Tanja Sturm (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: Transcript, S. 102–118.
- Reh, Sabine (2008): "Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 163–183.
- Rürup, Matthias (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>, [08.09.2014].
- Russell, Fran (2003): The expectations of parents of disabled children. In: *British Journal of Special Education* 30 (3), S. 144–149.
- Sacher, Werner (2010): Elternarbeit ohne Qualitätsbewusstsein? Die fehlenden Standards. In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Ausgabe Nordrhein-Westfalen* 21. (6), S. 178–180.
- Schilcher, Christian; Will-Zocholl, Mascha; Ziegler, Marc (Hg.) (2012): *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*: Springer VS.
- Schöler, Jutta (2009): *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schöler, Jutta (2014): Von der Integrationsbewegung zur Inklusion. In: Susanne Peters und Ulla Widmer-Rockstroh (Hg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt: Grundschulverband, S. 32–45.

- Schuck, Karl-Dieter (2007): »Zwei-Säulen-Modell: Schritt in die falsche Richtung?«. In: *Hamburg macht Schule* (4), S. 8–9.
- Schweer, Martin K.W. (2012): Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Organisationen. In: Christian Schilcher; Mascha Will-Zocholl; Marc Ziegler (Hg.) (2012): *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*: Springer VS.
- Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hg.) (2010): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: Transcript.
- Seifert, Monika (2003): Schule und Elternhaus - zwei verschiedene Wirklichkeiten. Erfahrungen von Eltern schwerbehinderter Kinder. In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): *Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 223–238.
- Seitz, Simone (2003): Neue Wege im Unterricht. Inklusive Didaktik als Perspektive. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): *Schulentwicklungs - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, II), S. 275–294.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem "Kern der Sache". Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>, zuletzt geprüft am 06.07.2014.
- Seitz, Simone (2007): Kinder mit ‚schweren Behinderungen‘ in der Grundschule. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verl.; Athena-Verlag, S. 206–212.
- Seligman, Milton; Darling, Rosalyn Benjamin (2007): *Ordinary Families, Special Children*. 3. Aufl. New York: The Guildford Press.
- Sodogé, Anke; Eckert, Andreas (2004): Kooperation mit Eltern in der Sonderschule - Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (10), S. 453–461.
- Sodogé, Anke; Eckert, Andreas (2007): Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen –Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76 76 (3), S. 195–211.
- Sodogé, Anke; Eckert Andreas; Kern, Maja (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule - Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung; Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen* (2), S. 66–78.
- Speck, Otto (2011): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. 2., durchges. Aufl. München: Reinhardt.
- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hg.) (2010): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11 Reihe 1*. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100117004.pdf?__blob=publicationFile), [06.08.2013].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2012): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 1*. Wiesbaden. Online verfügbar unter

- [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile), [06.08.2013].
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung: Juventa.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. Revidierte Fassung eines Textes, der zuerst erschienen ist in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M. 1996, 49-69. Der Abschnitt VI wurde neu hinzugefügt. <http://www.unilu.ch/files/stw-prof.fd.pdf>, [18.02.2014].
- Stichweh, Rudolf (2005 a): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript.
- Stichweh, Rudolf (2005 b): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Thomas Klatetzki und Veronika Tacke (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-44.
- Stichweh, Rudolf (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. Erweiterte Fassung eines Textes, der publiziert wurde in: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hg.), Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, pp. 113-120. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/206/187>, [22.09.2014].
- Strate, Gregor; Lorenz, Franziska; Zimmermann, Hannah (2012): Aktueller Begriff Inklusive Bildung in Deutschland. Hg. v. Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag. [http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/2012/Inklusive\\_Bildung.pdf](http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/2012/Inklusive_Bildung.pdf), [30.03.2013].
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Tacke, Veronika (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als "lernender Organisation". In: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, 2), S. 19-42.
- Terfloth, Karin (2007): Inklusion und Exklusion - Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung. Dissertation, Köln. Online verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/2225/>, zuletzt geprüft am 23.09.2014.
- Theunissen, Georg (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, Georg (2012): Person-zentrierte Planung. Methodische Verfahren für eine zeitgemäße Behindertenarbeit in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (02), S. 54–61.
- Theunissen, Georg; Garlipp, Birgit (1999): Kompetente Eltern. Vergessen in der Professionalität der Behindertenarbeit? In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (4/5). <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-99-vergessen.html>, [08.09.2014].
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung, 3).
- Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Sandra Tiefel und Maren Zeller (Hg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit Aktuell, 20), S. 15–32.

- Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hg.) (2012): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit Aktuell, 20).
- Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (2014)(im Druck): Differenzierung des Vertrauensbegriffs - empirische Analysen aus der Perspektive von Adressat/innen der Sozialen Arbeit. In: Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter (Hg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen: Budrich.
- Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.) (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusion. Paris. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [21.07.2014].
- United Nations (UN) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457. UN-BRK. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, [27.03.2014].
- Vanderstraeten, Raf (2006): Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation. In: Yvonne Ehrenspeck und Dieter Lenzen (Hg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-112.
- Vanderstraeten, Raf (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 99-113.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013) (Hg.): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Online verfügbar unter [http://www.eltern-bildung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale\\_schulischer\\_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale\\_schulischer\\_elternarbeit/index.html](http://www.eltern-bildung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html), [25.07.2013].
- von Saldern, Matthias (2010): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In: Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel und Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68-75.
- von Saldern, Matthias von (2010): Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Wagenblast, Sabine (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wagner, Michael (2003): Lebenswelt als subjektive Konstruktion-die mögliche Bedeutung des Konstruktivismus für Pädagogik und Didaktik. In: Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 3), S. 103-113.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Weber, Susanne Maria; Schwarz, Jörg; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas (Hg.) (2014): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer VS.



- Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), S. 284–291. <http://www.sfeh.de/downloads/Prof%20Werning.pdf>, [08.09.2014].
- Werning, Rolf (2013): Inklusive Pädagogik - Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. Der Erstabdruck dieses Beitrags erfolgte in: *Lernende Schule*, 14. Jg. Heft 55, 4-8. In: Theo Klauß und Karin Terfloth (Hg.): *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 17–28.
- Wetzel, Ralf (2002): Zur organisationalen Verfertigung von Behinderung. Über den kollektiven Umgang mit Differenz anhand neuerer organisationstheoretischer Sprachangebote. In: *Soziale Probleme Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontexte* 13 (2), S. 185–209. [http://www.soziale-probleme.de/2002/04\\_20Wetzel\\_20-\\_20Zur\\_20Organisationalen\\_20Verfertigung\\_20von\\_20Behinderung\\_202002-2\\_1\\_.pdf](http://www.soziale-probleme.de/2002/04_20Wetzel_20-_20Zur_20Organisationalen_20Verfertigung_20von_20Behinderung_202002-2_1_.pdf), [08.09.2014].
- Wetzel, Ralf (2004): *Eine Widerspenstige und keine Zähmung. Systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Behinderung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wevelsiep, Christian (2000): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme und sonderpädagogische Schlüsselprobleme: Grenzen und Perspektiven systemtheoretischer Kommunikation*. Marburg:
- WHO (2005): *ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Hg. v. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Genf [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf), zuletzt aktualisiert am 20.08.2008, [21.09.2014].
- Wieczorek, Marion (2007): Zur aktuellen schulischen Situation von Kindern mit schwerster Behinderung. In: Ursula Haupt und Marion Wieczorek (Hg.): *Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 110–127.
- Willkomm, Dorothea (2007): *Emily - Integrativer Kinderladen, Integrationsklasse, Integratives Theater, Wohnheim für Behinderte, Wohngruppe*. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg, Oberhausen: Lebenshilfe-Verl.; Athena-Verl., S. 105–112.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* (1(1), Art. 22). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>, zuletzt aktualisiert am 7/2008, [08.01.2013].
- Wocken, Hans (1987): Eltern und schulische Integration. In: Hans Wocken und Georg Antor (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen*. Solms: Jarick Oberbiel, S. 125–202.
- Wocken, Hans (1988): Leistung und Integration. In: Hans Wocken, Georg Antor und Andreas Hinz (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburger Schulen*. Hamburg: Curio Verlag, S. 379–396. <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-leistung.html>, [27.03.2014].
- Wocken, Hans; Antor, Georg; Hinz, Andreas (Hg.) (1988): *Integrationsklassen in Hamburger Schulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio Verlag.
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung, 14).
- Zeller, Maren (2012): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in der Erziehungshilfe. In: Sandra Tiefel und Maren Zeller (Hg.): *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit Aktuell, 20), S. 93–105.

# Lebenslauf

## *PERSÖNLICHE DATEN*

Name: Susanne Peters  
Geburtsdatum u. -ort: 23. April 1960 in Berlin

## *BERUFSPRAXIS*

- ab 5/2015 Prozessbegleiterin für das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) und Koordination der Regionalen Fortbildung an Deutschen Auslandsschulen in der Region Nahost
- 4/2008-4/2015 Schulinspektorin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung in Hamburg
- 2/2001-3/2008 Schulleiterin der Schule Fahrenkrön in Hamburg  
Grundschule mit integrativen Regelklassen, Offene Ganztagschule
- 8/1996-1/2001 Klassenlehrerin in integrativen Regelklassen an der Gesamtschule Allermöhe in Hamburg
- 8/1994-7/1996 Sonderpädagogin in Integrationsklassen der Gesamtschule Poppenbüttel in Hamburg
- 1989-1992 Logopädin bei der Vereinigung städtischer Kindertagesheime in Hamburg

## *AUSBILDUNGSDATEN*

- 2011-2015 Promotionsstudentin/Doktorandin an der Universität Koblenz-Landau am Fachbereich I am Institut für Grundschulpädagogik bei Prof. Dr. Heike de Boer
- 1992-1994 Studienreferendariat in Hamburg  
Abschluss: Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Volks- und Realschulen
- 1986-1989 Ausbildung an der Berufsfachschule für Logopädie in Hamburg.  
Abschluss: Logopädin
- 1980-1986 Studium an der Universität Hamburg:  
Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Soziologie, Technik, Psychologie  
Abschlüsse:  
1986 Erstes Staatsexamen für das Erweiterte Lehramt (Grund- und Mittelstufe)  
1985 Diplompädagogin/Schwerpunkt Schule - Bereich Diagnose und Beratung
- 1970-1979 Gymnasium in Tübingen und Hagen.  
Abschluss: Abitur (Hagen 1979)
- 1966-1970 Grundschule in Berlin und Tübingen

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe.

Ich erkläre, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst habe, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die in den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Hamburg, den 22.10.2014 Susanne Peters