

**Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg**

Master of Education (Grund-, Haupt- und Realschule)

1. Fach: Deutsch

2. Fach: Sachunterricht

MASTERARBEIT

Strategien im sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel des Spiels.

vorgelegt von: Kim Bormann

Betreuende Gutachterin: Julia Lüpkes

Zweite Gutachterin: Dr. Claudia Schomaker

Oldenburg, 08.11.2008

Inhaltsverzeichnis

1.EINLEITUNG.....	4
2. FORSCHUNGSTHEMA UND FORSCHUNGSFRAGEN.....	5
3. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	7
3.1 Versuch einer Definition des Begriffs „Behinderung“	7
3.2 Down-Syndrom – eine spezifische Art und Klassifikation der „Geistigen Behinderung“	8
3.2.1 Arten von Trisomie 21.....	9
3.2.2 Physische Merkmale.....	10
3.2.2.1 Äußeres Erscheinungsbild	11
3.2.2.2.Organpathologie und das Nervensystem	12
3.2.3 Psychische, affektive und edukative Merkmale	13
3.3 Bedeutung einer Behinderung für das Leben Betroffener	15
3.3.1 Gesellschaftliche Situation der Behinderten und Geistigbehinderten	15
3.3.2 Nichtbehinderte über ihre eigene Position und über die Behinderten und Geistigbehinderten.....	17
3.4. Schulische Integration behinderter und geistig behinderter Kinder in der Grundschule und Formen der Umsetzung	20
3.4.1 Grober Einblick in den Entwicklungsprozess	20
3.4.2 Die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Erziehung aller Kinder	20
3.4.3 Formen integrativen Beschulung.....	22
3.4.3.1 Kooperatives Schulsystem	22
3.4.3.2 Einzelintegration	23
3.4.3.3 Integrative Schulversuche.....	23
3.4.3.4 Umsetzungsform der Integration in der Schule „Dietrichsfeld“.....	24
3.4.3.5 Reflexion über die aktuelle Situation der Integration mit ihren Möglichkeiten und Grenzen.....	25

4. FORSCHUNGSDESIGN	27
4.1 Untersuchungsteilnehmer	28
4.2 Methodische Vorüberlegungen und Auswahl der Forschungsmethoden	28
4.3 Beschreibung der Forschungsmethoden unter Einbeziehung ihrer spezifischen Ausgestaltungsformen	30
4.3.1 Die teilnehmende Beobachtung.....	30
<i>Exkurs: Das Spiel als Rahmen und Basis der Feldforschung</i>	<i>32</i>
4.3.2. Das qualitative Interview.....	36
4.3.3 Das Soziogramm	39
5. UNTERSUCHUNGSSCHRITTE	42
5.1 Durchführung des Soziogramms	43
5.2 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung.....	44
5.3 Durchführung der Interviews.....	45
6. AUSWERTUNG	46
6.1 Teilnehmende Beobachtung	46
6.2 Interviews	51
6.3 Das Soziogramm.....	54
7. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION.....	56
7.1 Verhaltensweisen gegenüber beeinträchtigten Kindern	56
7.2 Einstellungen und Meinungen gegenüber beeinträchtigten Kindern	69
7.3 Sozialverhalten in der Gruppe	76
7.3.1 Kooperationsspiel	76
7.3.1Das Soziogramm	79
8. SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK.....	84
LITERATURVERZEICHNIS	87
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	91
ANHANG	92

1. Einleitung

„Wer arm ist, wird behindert und wer behindert ist, wird arm“

(Wolfgang Jantzen)

Das Anliegen, das ich mit der vorliegenden Arbeit verfolge, ist stark mit dem Wunsch verbunden einen Beitrag dafür zu leisten, an feste Denk- und Lebenseinstellungen, die von gesellschaftlichen Faktoren wie Schnelllebigkeit, Leistungsdruck und Egoismus geprägt sind, anzusetzen und damit das Ziel zu erreichen, die vielfach bestehende und fortwährende Routine im Handeln und Leben der Menschen zu durchbrechen. Ich möchte ins Bewusstsein heben, was häufig nicht gesehen oder durch festgefahrene Muster unhinterfragt weitergelebt wird. Wenn ich auch den Fokus meiner Forschungsarbeit auf das Thema der Integration lege, wird in den nachstehenden Ausführungen deutlich werden, dass die Frage nach dem Erfolg von Integration im unmittelbaren Zusammenhang mit grundlegenden Einstellungen, Normen und Werten im Zusammenleben der Menschen steht. Dies stellt folglich den eigentlichen Ansatzpunkt dar, auf den ich mein Forschungsinteresse ausrichte, um zu Einsichten über die soziale Wirklichkeit hinsichtlich des zwischenmenschlichen Umgangs von beeinträchtigten¹ und nicht beeinträchtigten Kindern zu gelangen. Die Entwicklung von Kindheit an – umgeben von mitmenschlichen und lebensweltlichen Einflüssen – stellt für mich die wichtigste Phase dar, in der emotionale Intelligenz gefördert werden kann. Den Impuls, den Bereich der Integration zum Thema dieser Arbeit zu machen, erhielt ich während der Zeit meines Fachpraktikums, das ich in einer I-Klasse absolvierte. Das Erleben und gemeinsame Arbeiten mit den zwei behinderten Mädchen, die am Down-Syndrom² erkrankt sind, ließen die Idee meines Forschungsvorhabens stetig wachsen und riefen zugleich Erinnerungen in mir wach, die auf Erfahrungen aus eigenen Kindertagen zurückgehen. Während meiner Grundschulzeit besuchte uns Zuhause mehrmals die Woche Lars – ein Junge mit Down-Syndrom – im Rahmen einer Betreuungsmaßnahme. Wenngleich ich diese gemeinsam verlebte Zeit als sehr schöne in Erinnerung habe, erlebte ich sie dennoch nicht als besonders herausragend. Ich will damit sagen, dass ich aus heutiger Sicht rückblickend auf die sich daran

¹ Die Begrifflichkeiten *beeinträchtigt* und *behindert* werden in der vorliegenden Arbeit als Synonyme verwendet.

² Die Erstbeschreibung dieses Krankheitsbildes wurde von dem Arzt John Langdon Down vorgenommen und ebenfalls nach ihm benannt. Für die vorliegende Arbeit verwende ich ausschließlich diesen Begriff.

anschließenden Jahre auf sehr positive Weise geprägt wurde. Ich hatte gewissermaßen das Glück, nicht *arm* zu bleiben – so wie es im obigen Zitat heißt. In dieser Hinsicht wurde ich demnach in meiner Entwicklung nicht *behindert*. Und auch Lars hatte das Glück trotz seiner Behinderung nicht *arm* zu bleiben, weil er nicht, wie viele andere in seiner Situation, von Privilegien abgeschieden wurde, die den Gesunden vorbehalten sind.

2. Forschungsthema und Forschungsfragen

Mit den einleitenden Worten zum bestehenden Forschungsinteresse, möchte ich im Folgenden zunächst das genaue Thema meiner Forschung festhalten. Dieses lautet:

Strategien im sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel des Spiels.

Dieser Titel umfasst unterschiedliche Aspekte, zu denen ich am Ende meiner Untersuchung zu Erkenntnis gewinnenden Einsichten gelangen möchte. Dazu formuliere ich folgende Forschungsfragen, die meinen Forschungsprozess entsprechend lenken und beeinflussen werden:

Welche Strategien gibt es im sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern?

- Welche gibt es bei gesunden Kindern einer Integrationsklasse³?
- Welche gibt es bei gesunden Kindern einer Nichtintegrationsklasse⁴?
- Bestehen Unterschiede im zwischenmenschlichen Umgang von gesunden Kindern einer I-Klasse und gesunden Kindern einer NI-Klasse?
- Wie sehen die Einstellungen, Sichtweisen und Vorstellungen der gesunden Kinder beider Schulungsformen gegenüber behinderten Kindern aus?
- Zeigen sich Unterschiede in der sozialen Kompetenz im Allgemeinen?

³ Der Einfachheit halber wird der Begriff der Integrationsklasse im Folgenden mit I-Klasse abgekürzt.

⁴ Der Einfachheit halber wird der Begriff der Nichtintegrationsklasse im Folgenden mit NI-Klasse abgekürzt.

Wie aus der Darlegung meiner Forschungsfragen hervorgeht, beleuchte ich in meiner Untersuchung die Position der nicht behinderten Kinder. Zudem möchte ich festhalten, dass die Wahl der Mädchen mit Down-Syndrom, also geistiger Behinderung, primär aus dem angeführten Kontakt und dem persönlichen Bezug zu dieser Form der Behinderung, resultiert. Dennoch soll diese Arbeit einen Beitrag zur Thematisierung von Behinderung im Allgemeinen leisten. Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt (3.1) auch nicht der Begriff der geistigen Behinderung, sondern der der Behinderung im Allgemeinen definiert. Es folgt darauf ein Abschnitt (3.2), in dem die Erkrankung des Down-Syndroms erläutert wird – dieser ist als Grundlage des Forschungsvorhabens notwendig zu auszuführen. Im Anschluss erfolgt die Thematisierung der Situation von Behinderten und Geistigbehinderten (3.3); dies geschieht im Zusammenhang mit der Position der Nichtbehinderten gegenüber behinderten Menschen. Abgeschlossen wird der theoretische Hintergrund der Untersuchung mit dem Punkt (3.4) zur schulischen Integration behinderter und geistig behinderter Kinder. Daran schließt sich das Forschungsdesign (4.) an, in dem das genaue Vorgehen der Untersuchung erläutert wird. Sowohl die Durchführung der Erhebung (5.) wie auch die Auswertung der gewonnenen Daten (6.) folgen nacheinander als einzelne Abschnitte. Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse werden dann im folgenden Punkt (7.) gemeinsam ausgeführt. Abschließend werden die gewonnenen Interpretationen zu Schlussfolgerungen vereint, um einen Ausblick im Rahmen der sozialen Wirklichkeit von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern geben zu können (8.).

3. Theoretischer Hintergrund

Die Ausführungen zum theoretischen Hintergrund der Untersuchung bildet eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des genauen Forschungsvorhabens und ihrer methodischen Umsetzung. Auch für die spätere Auswertung und Interpretation spielt sie eine wichtige Rolle. Die einzelnen Aspekte des theoretischen Hintergrunds werden, wie bereits angeführt, erläutert.

3.1 Versuch einer Definition des Begriffs „Behinderung“

Der Begriff der Behinderung ist zwar allgemein geläufig, dennoch ist er sowohl für Betroffene als auch für Fachleute nicht selten fragwürdig und wenig klar.

Für eine umfassende Definitionsausführung wäre es notwendig neben der Berücksichtigung der historischen Entwicklung weiterhin Einblick in verschiedene Fachdisziplinen zu gewähren. Von Relevanz für die vorliegende Arbeit erweist sich jedoch ausschließlich die Darlegung ausgehend von einem sozialen und sozialrechtlichen sowie von einem pädagogischen Blickwinkel. Dafür möchte ich zunächst die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) heranziehen; sie führt drei Begrifflichkeiten für die Definition der Behinderung an:

„Aufgrund einer Ursache, einer Erkrankung, angeborenen Schädigung oder eines Unfalls, entsteht ein dauerhafter gesundheitlicher **Schaden**. Dieser führt zu einer **funktionalen Beeinträchtigung** der Fähigkeiten und Aktivitäten des Betroffenen. Die **soziale Beeinträchtigung** ist Folge des Schadens und äußert sich in persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Konsequenzen“ (vgl. Egle und Scheller⁵)

Weiterhin führe ich ergänzend die Definition der Bundesregierung an, die die notwendige Verständigung organisiert, um den Anspruch auf Rehabilitation sowie Gleichstellung und Nachteilsausgleich gesetzlich festzuhalten:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der

⁵ http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha_web/1_behinderung.htm (17.08.2008, 22:13Uhr)

Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ (SGB IX § 2 I⁶)

Auch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gelangt zu einer Definition von Behinderung; diese wird im Folgenden zitiert:

"Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung" (Deutscher Bildungsrat 1972).

Die aufgeführten Definitionen stellen nur einen möglichen Ausschnitt dar, was unter Behinderung verstanden werden kann.

Doch unberücksichtigt jeglicher allgemeingültiger Aussagen über Behinderung, möchte ich dem Leser – bevor er sich die vorliegende Arbeit vergegenwärtigt – ins Bewusstsein heben, dass Betroffene und Angehörige unabhängig der Bezeichnung eine Behinderung durch lebensweltliche Gegebenheiten sehr unterschiedlich erleben und wahrnehmen können, denn:

„Aussagen darüber, was als Behinderung bezeichnet wird, hängen neben den Merkmalen der Person weitgehend auch von den allgemeinen Wertschätzungen, Erwartungen und Gewohnheiten in der Gesellschaft ab. Je nachdem, in welcher sozialen Umwelt ein Mensch lebt, ergibt sich, in welchem Umfang er von anderen und von sich selbst als mehr oder weniger behindert eingeschätzt wird“ (Deutscher Bildungsrat 1973)

3.2 Down-Syndrom – eine spezifische Art und Klassifikation der „Geistigen Behinderung“

Das Down-Syndrom stellt eine spezifische Form der geistigen Behinderung dar und wurde erstmalig 1866 vom englischen Arzt John Langdon Haydon Down entdeckt. Langdon Down grenzte das klinische Bild des Mongolismus – wie er es beschrieb – von anderen Erkrankungen und Behinderungen ab und vertrat die Auffassung, dass geistige Behinderung die Folge eines Degenerationsprozesses sei, der außerdem innerhalb der verschiedenen Rassen zum Ausdruck komme. In der Annahme seiner Theorie sah er sich vor allem durch das äußere Erscheinungsbild Betroffener bestätigt und prägte damit die

⁶ <http://www.aktion-grundgesetz.de/glossar/index.html#b> (17.08.2008, 20:04Uhr)

Begriffe *Mongolismus* und *Mongoloide*. Neben der Unzulänglichkeit seiner Theorie gelten die genannten Begrifflichkeiten und der durch Langdon Down beschriebene Zustand der „mongolischen Idiotie“ nicht nur als rassistisch, sondern zeichnen mit solch einem Begriff ein schlichtweg falsches Bild von jenen menschlichen Wesen, die trotz ihrer Behinderung lebens- und entwicklungsfähige Menschen sind (vgl. Pueschel 1995, 35ff.).

Bis 1959 hielt dieser Erklärungsansatz jedoch stand und weitere Bezeichnungen, wie „unfinished children“ oder „ill-finished children“ fanden durch andere Wissenschaftler ihre Berechtigung. Erst die Beobachtungen von Turpin Lejeune führten zur Berichtigung Downs Annahme und schließlich auch zur Abkehr der Begriffsvielfalt. Lejeunes Arbeit beinhaltete die Erkenntnis über ein überzähliges Chromosom als Ursache der Erkrankung und bildete somit die Basis für die spätere genaue Lokalisierung des dreimaligen Vorhandenseins des 21. Chromosoms. Neben den bestehenden Fachbegriffen „Mongolismus“⁷ und „Down-Syndrom“ wurde damit ein weiterer Begriff, nämlich „Trisomie 21“⁸ geprägt (vgl. Weber/Rett 1991, 13).

3.2.1 Arten von Trisomie 21

Im folgenden Abschnitt soll ein kurzer Überblick über die verschiedenen Arten der Trisomie gegeben werden.

a) Non-Disjunction-Trisomie

Die häufigste Form stellt die Non-Disjunction-Trisomie“ oder auch „Freie Trisomie“ dar. Die erfassten Zahlen Betroffener liegen bei 95%. Die Entstehungsursache liegt in der fehlerhaften Zellteilung der beiden Chromosomen 21; dabei spricht man von einer meiotischen Non-disjunction (disjunction = Trennung) (vgl. Pueschel 1995, 42).

⁷ Diese Art der Bezeichnung beinhaltet den Rassenaspekt, der aufgrund von bestehenden Äußerlichkeiten Bezug auf das Volk der Mongolen nimmt und stellt eine rassistische Verunglimpfung dar. Der Begriff Mongolismus wurde (und wird) in rassistischem Kontext gebraucht; daher wird die Verwendung dieses Begriffs abgelehnt.

⁸ Die Prägung dieser Bezeichnung geht auf die genetisch bedingte Beschreibung der bestehenden Chromosomenabweichung aus medizinischer Sicht zurück; daher wird im folgenden Punkt auch diese Begrifflichkeit und nicht die des Down-Syndroms verwendet.

b) Translokations-Trisomie

Eine zweite und zudem nächsthäufige Art, von der 3-4% der Menschen mit Down-Syndrom betroffen sind, ist die „Translokations-Trisomie“. Bei diesem Typus ist das 21. Chromosom ausnahmslos in jeder Körperzelle dreifach vorhanden, wobei sich eines der Chromosomen 21 an ein anderes Chromosomen angelagert hat – häufig an eines der Nummern 14, 21 oder 22. Dabei ist das überzählige Chromosom daher nicht „frei“, sondern an ein anderes gebunden, wodurch eine Chromosomenverlagerung (Translokation) auftritt (vgl. ebd., 42f).

c) Mosaik-Trisomie

Die Mosaik-Trisomie ist die seltenste unter den verschiedenen Arten der Trisomie und kommt bei ca. 1% der Erkrankten vor. Anzunehmen ist, dass diese Art auf einen Fehler der ersten Zellteilungen zurückzuführen ist. Dieser hat zur Folge, dass nur ein Teil der Zellen von trisomen Chromosomensätzen betroffen ist, während die anderen Zellen eine normale Anzahl aufweisen. Das dadurch entstehende Zellbild erinnert an ein Mosaik, daher auch der Name Mosaik-Trisomie (vgl. ebd., 44).

Neben den drei Mischformen des Down-Syndroms werden in der Forschung auch fortlaufend Sonder- und Mischformen entdeckt, die unter die Bezeichnung „Partielle Formen der Trisomie“ fallen. Für die verzögerte geistige Entwicklung und für die Ausbildung des typischen äußeren Erscheinungsbildes erweist es sich als unerheblich, welche der aufgeführten Arten der Trisomie auftritt – zurückzuführen ist dies immer auf das überzählige 21. Chromosom (vgl. ebd., 45).

3.2.2 Physische Merkmale

Die nachstehenden Ausführungen zum äußeren Erscheinungsbild sowie zu organpathologischen Aspekten erfolgen vor allem unter der Prämisse mit den angeführten Merkmalen des Down-Syndroms dem Leser die Möglichkeit zu geben, eine Vorstellung vom Krankheitsbild zu entwickeln. Vor dem Hintergrund meiner Forschung ist es neben einem Einblick in organpathologische Befunde ebenso wichtig zu verdeutlichen, wie sich ein an Down-Syndrom erkranktes Kind optisch von Gesunden unterscheidet. Dafür sollen nun im Folgenden wichtige Merkmale dargelegt werden.

3.2.2.1 Äußeres Erscheinungsbild

Generell zeichnet sich der Körperbau bei Kindern mit Down-Syndrom durch Kleinwüchsigkeit aus. Auffällige Charakteristika sind weiterhin vor allem am Kopf zu nennen. Der kleine Schädelumfang, der flache Hinterkopf, die oftmals lichte Kopfbehaarung, die zudem sehr dünn, glatt und fein ist, lassen sich als Besonderheiten der Krankheit beschreiben. Zudem sitzt der Kopf auf einem kurzen, stämmigen Hals.

Auf dem rundlich flachen Gesicht zeigt sich eine für Erkrankte typische kleine Nase, die besonders durch den leicht eingedrückten Nasenrücken und die oftmals schmalen Nasenlöcher ihre charakteristische Form erhält (vgl. Pueschel 1995, 60).

Die nach oben schräg verlaufenden äußeren Lidachsen geben den Augen, die zudem an der Außenseite der Regenbogenhaut weiße Sprenkel zeigen (Brushfiel-Spots), ein etwas mandelförmiges Aussehen. Eine kleine sichelförmige Hautfalte an den inneren Augenwinkeln trägt weiterhin zum spezifischen Aussehen bei (vgl. ebd., 61).

Auch die Ohren sind relativ klein und in ihrer Form nicht sonderlich differenziert. Es kommt vor, dass betroffene Kinder ihren auffällig kleinen Mund häufig geöffnet halten und ihre überdurchschnittlich große Zunge in der ruhenden Position nach vorn gestreckt halten. Bedingt durch den schmalen Gaumen und den kleinen Kiefer kommt es zu Fehlstellungen und vereinzelt Ausbleiben der Zähne, die zudem in ihrer Form Veränderungen aufweisen (vgl. ebd., 61).

Die Arme und Beine sind meist kurz und wirken eher plump. Vor allem aber sind es die Hände und Finger, die besonders verkürzt und breit erscheinen. In der inneren Handfläche ist bei 50% der Fälle eine so genannte Vierfingerfurchen vorzufinden – eine zusätzliche Querfalte, die sich über die Innenhandfläche erstreckt. Der Fuß ist oft durch einen weiten Zehenabstand zwischen dem 1. und dem 2. Zeh gekennzeichnet.

Die Haut zeigt in dem Maße Veränderungen, als dass sie vorwiegend trocken, rau und marmoriert ist. Noch zu erwähnen bleibt die Tatsache, dass Betroffene häufig zu Übergewicht neigen (vgl. ebd., 62).

Der überwiegende Anteil der aufgeführten Anomalien ist zwar kennzeichnend für die Erkrankung, doch gelten sie für betroffene Kinder und Erwachsenen nicht als Einschränkung ihrer Lebensfähigkeit. Viele Merkmale beeinflussen auch die Attraktivität nicht, da es überwiegend Kleinigkeiten sind, die sich hier als Anomalien im äußeren

Erscheinungsbild zeigen. Außerdem sind sie bei jedem Menschen in einem individuellen Maße ausgeprägt (vgl. ebd., 62f).

3.2.2.2. Organpathologie und das Nervensystem

Als wesentliche Anomalie an klinisch-pathologischen Auffälligkeiten ist der häufig angeborene Herzfehler zu nennen, von dem ca. 15-20% der Kinder mit Down-Syndrom betroffen sind. Damit einher geht eine erhebliche Einschränkung ihrer möglichen Lebenserwartung; auch heute erreichen diese Kinder häufig nicht das Erwachsenenalter (nach Weber/Rett 1991, 19).

Weiterhin leiden Down-Syndrom-Kinder oftmals an Infektionen, die sich häufig als entzündliche Erkrankungen der Atemwege äußern; vielfach betroffen sind auch die Ohren. Derartige Infektionen sind auf kleinere Schwächen des Immunsystems zurückzuführen, die jedoch keine folgeschweren Störungen nach sich ziehen (vgl. Pueschel 1995, 67).

Neben dem angeborenen grauen Star bei 3% der Säuglingserkrankten, ist auch Kurzsichtigkeit bei 50% und Weitsichtigkeit bei 20% der Kinder diagnostiziert worden. Auch Linsentrübungen und Hornhautverkrümmungen sind im Erwachsenenalter bei 2-7% der Fälle ausgebildet (vgl. ebd., 69).

Ein Großteil, etwa 60-80%, ist von einer Hörbehinderung betroffen, die eine leichte bis mittelmäßige Schwerhörigkeit zur Folge hat. In diesem Zusammenhang sei darauf aufmerksam gemacht, dass eine sorgsame und regelmäßige Behandlung wichtig ist, da die Auswirkungen einer Schwerhörigkeit die Sprachentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom und ebenso ihre psychologische sowie emotionale Entwicklung stark beeinträchtigen (vgl. ebd., 70).

Weiterhin ist eine Schilddrüsendysfunktion, insbesondere in Form einer Unterfunktion, keine Seltenheit. Der bestehende Zusammenhang zwischen optimalen Hormonwerten und damit optimaler Schilddrüsenfunktion und der intellektuellen Entwicklung bei Kleinkindern macht die Wichtigkeiten einer medizinischen Untersuchung deutlich (vgl. ebd., 70).

Angeborene Veränderungen an den Verdauungsorganen bei etwa 12% der Fälle können und müssen häufig sofort nach der Geburt operativ behandelt werden. Zudem besagen Studien, dass bis zu 8% der Down-Syndrom Erkrankten an verschiedenen Formen der Epilepsie leiden (vgl. ebd., 65ff).

Hinsichtlich der neuroanatomischen Abnormalitäten sind insbesondere das verminderte Hirngewicht und damit die einhergehende Verminderung der Nervenzellen zu nennen.

Außerdem ist weiterhin die in der Regel ausgebildete Muskelhypotonie zu erwähnen, die eine deutliche Verringerung der Muskelspannung bedeutet. Dabei kommt es häufig zu Überstreckungen der Gelenke. (vgl. Weber/Rett 1991, 19)

3.2.3 Psychische, affektive und edukative Merkmale

Unter diesem Abschnitt werden im Folgenden Aspekte angeführt, die sich auf das Verhalten und die Fähigkeiten im sozial-emotionalen sowie lebenspraktischen und intellektuell-kognitiven Bereich beziehen. Schließlich sollen zudem Besonderheiten der motorischen Entwicklung dargelegt werden, um dem Leser die Möglichkeit zu eröffnen sich das Bild des am Down-Syndrom Erkrankten nicht ausschließlich über bestehende Äußerlichkeiten zu erschließen, sondern mit Charakteristika der genannten Bereiche komplimentieren zu können.

Den Aussagen verschiedener Autoren zufolge scheint das Persönlichkeitsbild von Kindern mit Down-Syndrom kein einheitliches zu sein. Während vor allem früher vom „freundlichen Mongölchen“ die Rede war, das sich durch Höflichkeit, Heiterkeit und Kontaktfreudigkeit auszeichnete, gelten inzwischen auch negative Eigenschaften als typische Kennzeichen. Neben ihrer guten sozialen Anpassungsfähigkeit sowie gutmütigen und warmherzigen Art berichten nach Weber/Rett (1991) beispielsweise Eltern von der Bockigkeit und Dickköpfigkeit ihrer Kinder und von körperlicher Aggressivität gegen andere. Auch das launische Wechseln zwischen verschiedenen Gefühlslagen und die große Nachahmungsbereitschaft von zumeist schlechtem Benehmen erweisen sich als vielfach beobachtete Eigenschaften (vgl. Weigel 1991, 36). Weitere Erkenntnisse über das sozial-emotionale Verhalten dieser Kinder führt Wendeler (1996) anhand einer Tabelle nach Gibbs/Thorpe (1983) an, aus der das Dominieren positiver im Vergleich zu negativen Eigenschaften innerhalb des Down-Syndroms hervorgeht und resümiert unter Einbeziehung der angeführten Beobachtungen und Erfahrungswerte zutreffenderweise: „Wenn auch im Verhältnis zu sonst vergleichbaren Behinderungen bestimmte Charakterzüge stärker hervortreten, so bedeutet das nicht, daß alle Menschen mit DS unterschiedslos als

freundlich, fröhlich, aufgeschlossen und ausgeglichen zu kennzeichnen wären“ (Wendeler 1996, 126).

Darüber hinaus sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass Erziehung und Sozialisation eine maßgebliche Rolle für die jeweilige Entwicklung und Ausbildung von Charakterzügen des Kindes spielen. Die Entwicklung von sozialer Kompetenz im Vergleich zur Intelligenz von Down-Syndrom-Kindern zeigt deutlich höhere Werte im sozialen Bereich auf (vgl. ebd., 129). Bleiben wir bei den intellektuell-kognitiven Fähigkeiten Betroffener, dann zeigt sich zwar eine deutliche Diskrepanz im Vermögen des Down-Syndrom-Kindes zu dem des Durchschnittskindes, dennoch lässt sich auch unter den Erkrankten gewissermaßen eine Normalverteilung hinsichtlich der Merkmale intellektueller Fähigkeiten verzeichnen. Somit herrscht auch in dieser Gruppe der Grundsatz der Individualität; während es Kinder gibt, die unter Einbeziehung ihrer Möglichkeiten schulisch sehr erfolgreich sind, erscheint es bedenklich, grundsätzlich von einem solchen Werdegang auszugehen (vgl. Weber/Rett, 20). Der IQ von Kindern mit Down-Syndrom ist daher variabel und lässt sich nicht mit *einem* Wert bestimmen. Inwieweit die Ausbildung der eher lebenspraktischen Fähigkeiten erfolgt, ist stark davon abhängig, auf welchem Weg die Impulse zum Erlernen bestimmter Fähigkeiten erfolgen. Die Nachahmung und das Ermöglichen praktischen Tuns erweisen sich hier als Schlüssel für den Zugang von Lernerfolgen. Das gilt ebenso für den Bereich der schulischen Förderung, in dem neben lebenspraktischen Fähigkeiten auch die so genannten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt werden sollen. Auch hier ist eine große Bandbreite in den individuellen Leistungen der Kinder mit Down-Syndrom zu verzeichnen, wobei festzuhalten ist, dass die Leistungen im Lesen und Schreiben größere sind als die im Rechnen. Dies ist auf die geringe Leistungsfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses zurückzuführen, was insbesondere im Rechenunterricht die Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener mathematischer Operationen erschweren kann (vgl. Weigel 1991, 43). Zugang zu optimalen Lernerfolgen der Down-Syndrom Kinder ermöglicht die Vermittlung über Visualisierungen. Da die Wahrnehmungsorgane beim Down-Syndrom insgesamt beeinträchtigt sind, muss in besonderem Maße die Sprachentwicklung der Kinder mit Fördermaßnahmen begleitet werden. Während große Schwierigkeiten hinsichtlich der Artikulation bestehen, sind das Sprachverständnis und der passive Wortschatz häufig weniger eingeschränkt. Zudem erweist sich das Sprachniveau

Geistigbehinderter im Allgemeinen als unterentwickelter als ihr Denkniveau (vgl. Lindmeier⁹).

Die bereits angesprochene Muskelhypotonie ist maßgeblich an der Ausprägung bestimmter Charakteristika der motorischen Entwicklung beteiligt. Längere Reaktionszeiten bei einfachen Bewegungen, niedriger Muskeltonus und geringe Kraft bei bewusster Muskelkontraktion machen deutlich, dass sie allgemein viel Zeit bei Bewegungskoordinationen bedürfen. Da es sich nicht um Bewegungsstörungen im engeren Sinne handelt, können grob- und feinmotorische Bewegungsdynamiken und -geschicklichkeiten durch entsprechende Fördermaßnahmen geschult werden (vgl. ebd.).

3.3 Bedeutung einer Behinderung für das Leben Betroffener

Um die Position der gesunden Menschen gegenüber den Beeinträchtigten zu beleuchten, führe ich anfangs die gesellschaftliche Situation der Behinderten und Geistigbehinderten aus. Dies erachte ich als notwendige Grundlage, um zu einem Gesamteindruck über die vorherrschende Situation gelangen zu können.

3.3.1 Gesellschaftliche Situation der Behinderten und Geistigbehinderten

„Der geistig behinderte Mensch ist Teil und Ergebnis der Gesellschaft, die er vorfindet (...). Reale geistige Behinderung ist (...) stets auch Ausprägungsform der Sozialisation“ (Speck 1984, 41).

Das bedeutet also, dass nicht allein physiologische und genetische, sondern im hohen Maße auch sozialisatorische Bedingungen maßgeblich für die Lebenssituation Behinderter und Geistigbehinderter sind. Vor dem Hintergrund der modernen Leistungsgesellschaft, in der Vollkommenheit und Gesundheit die grundlegenden Wegweiser eines Erfolg versprechenden und glücklichen Lebens darstellen, sind Untersuchungsergebnisse darüber, dass die Lebens- und Rollensituation eines Behinderten fast immer der eines Außenseiters entspricht, keineswegs überraschend (vgl. Ferber 1972, 30ff). Zwar bietet unser Sozialsystem Hilfen in Form von Frührente, Unfallgeschädigten-Rehabilitation, Einrichtungen und Institutionen (vgl. Achinger 1972, 24), doch bleibt dahinter die Qualität der gesellschaftlichen Teilhabe und Wirklichkeit von Betroffenen weitestgehend

⁹ http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Behinderung/s_342.html (03.08.2008, 11:30 Uhr)

unberücksichtigt. Durch den Sachverhalt der gesellschaftlichen Erwartungshaltung an bestimmte Leistungen, die Ferber als „strategische Funktionsleistungen“ definiert – gemeint sind Leistungen wie Mobilität – ergeben sich alltägliche Einschränkungen für all diejenigen, die sich einfach nicht am gesellschaftlichen Bild des gesunden, erfolgreichen, starken und handlungsfähigen Menschen orientieren lassen! Eine Reduzierung gesellschaftlicher Teilhabe ist damit die unabwendbare Folge für behinderte Menschen (vgl. Cloerkes 1979, 89ff u. 300ff). Zudem wird das vielfach gezeichnete Bild des Behinderten als Mängelwesen vor allem aus medizinischer Sicht stark geprägt; definiert wird in diesem Fachbereich schließlich über die Unvollkommenheiten dieser Menschen (vgl. Schönwiese 1985, 119). Blicke die Werte der medizinischen Definition einmal unberücksichtigt, so sind es doch auch in anderen Bereichen unserer westeuropäischen Gesellschaft wiederkehrend diese Normen und Werte, die uns immer wieder vor Augen führen mit welchem finanziellen, geistigen und physiologischem Vermögen wir es schaffen könnten glücklich in der Leistungsgesellschaft von heute zu leben. Das Streben nach Vollkommenheit ist allorts anzufinden und wird vor allem durch die Medien in ein trügerisches Licht gerückt, dass – so scheint es mir – eine naive Unreflektiertheit über völlig verschobene Wahrnehmungen und Realitäten zum Ziel hat. Das Ergebnis zeigt sich in Form von Selektion; sei es im Bereich des Arbeitsmarktes oder im sozialen Leben. Selektiert werden all diejenigen, die sich in ihrem Sein als eingeschränkt erweisen und somit nicht ausreichend Leistung erbringen können. Oder anders: All diejenigen, deren Potenzial in unserer Gesellschaft als unbrauchbar und wertlos gilt. Neben Leistungsdruck entsteht folglich auch psychosozialer Druck. Dieser Druck lastet zwar auf allen Individuen der Gesellschaft, dennoch mit dem Unterschied, dass der Gesunde mit weitaus weniger Einschränkungen zu kämpfen hat als seine beeinträchtigten Mitbürger. Dem Behinderten und Geistigbehinderten werden von Anfang an begrenzte Möglichkeiten eröffnet. Durch gesellschaftliche Sozialisation und Prägung ist deutlich, wer Leistung erbringt und gesund ist und wer es nicht ist. Die Folge: Betriebe nehmen es eher in Kauf Sondersteuern zu zahlen, als eine Einstellung von Behinderten in Betracht zu ziehen (vgl. Ferber 1972b, 120f.). Und auch im sozialen Leben sind Betroffene von vielen Interaktions- und Kommunikationsprozessen ausgeschlossen. In Bezug zu setzen ist dieser ausgrenzende Faktor mit dem Begriff der „sozialen Reaktion“. Darunter zu verstehen sind jegliche Auswirkungen, die aufgrund körperlicher, seelischer oder geistiger Schädigung eines Menschen ausgelöst werden, allerdings nicht bei dem betroffenen Individuum selbst,

sondern in seinem sozialen Umfeld. Die soziale Reaktion kann sehr unterschiedliche Formen annehmen. Man spricht von Einstellungen gegenüber Behinderten, von Vorurteilen, von Meinungen und Überzeugungen in Bezug auf diesen Personenkreis, von Stigmatisierung und Diskriminierung. Allen diesen gebräuchlichen Begriffen ist der Behinderte ausgesetzt (vgl. Cloerkes 1979, 15). Es sei darauf aufmerksam gemacht, dass sich in den Formen solcher sozialen Reaktionen weder rein funktionale noch ausschließlich sozial begründete Divergenzen zeigen, sondern sich oftmals auch Unsicherheiten, ein psychisches Unwohlsein dahinter verbirgt, das aus der Fremdheit der Begebenheit rührt. Derartige Unsicherheiten können in unterschiedlichster Weise zum Vorschein treten, münden jedoch häufig in Abwehrhaltungen, um das unangenehme Gefühl abzuwenden. Beiderseitige Verlegenheit führt somit in der Regel zur Interaktionsvermeidung (vgl. Tröster 1988, 4).

Was für die Situation der Behinderten und Geistigbehinderten deutlich geworden ist, zeigen die Denkstrukturen unserer Gesellschaft. Der Umgang und die Hilfsrichtlinien für Behinderte und Geistigbehinderte basieren auf dem Ausgangspunkt der Nichtbehinderten. Kein differenzierter Blick für die Zielsetzungen der Behinderten und Geistigbehinderten wird ermöglicht, sondern es wird auch bei den Zielsetzungen der Therapien aus der Perspektive der Nichtbehinderten ausgegangen, sodass sich Gefahren für die Behinderten ergeben diesen Grundsätzen nicht gerecht werden zu können und somit einer Ausgliederung unterworfen zu werden (vgl. Ferber 1972b, 118). Solange also kein neuer Blick für die Behinderten und Geistigbehinderten entwickelt wird und eine echte Überzeugung erwächst, aus der hervorgeht, dass nicht nur Gesunde und Starke, sondern eben auch beeinträchtigte Menschen Teil unserer Gesellschaft sind und dasselbe Privileg zum Leben genießen sollten, wird es keine Veränderung an dieser misslichen Lage geben können.

3.3.2 Nichtbehinderte über ihre eigene Position und über die Behinderten und Geistigbehinderten

Ein Aspekt über die Position von Nichtbehinderten fand bereits im vorangegangenen Abschnitt Beachtung; dabei ging es um die Unsicherheiten im Umgang mit Behinderten und Geistigbehinderten. Dieser Aspekt scheint wohl auch der bedeutendste und stark prägend für das Verhältnis zwischen Behinderten und Nichtbehinderten. Bedenke man die

Tatsache, dass alles Fremde und Andersartige entsprechend andere Emotionen im Menschen hervorruft, die hinsichtlich einer Konfrontation mit Behinderung vom Schock über Mitleid bis hin zum Wunsch „zu helfen“ reichen (vgl. Tröster 1988, 12), und gingen wir einmal davon aus, dass der Nichtbehinderte trotz verunsicherter Gefühlslage um den entstandenen Kontakt zum Behinderten bemüht ist, soll nun im Folgenden deutlich werden, dass die Situation komplexer ist als sie auf den ersten Blick scheinen mag. Sowohl Jansen (1974) als auch von Bracken (1981) und Cloerkes (1980) kommen in ihren Untersuchungen zur Einstellung der Gesellschaft zu Behinderten – vor allem hinsichtlich körperlicher Beeinträchtigung – zu dem Schluss, dass die soziale Distanz gegenüber Behinderten auf emotionale Abscheu bzw. Ekel sowie Unkenntnis im Umgang mit Behinderten zurückzuführen ist. Sichtbare Behinderungen rufen beim Nichtbehinderten demzufolge psycho-physische Reaktionen oder Unbehagen hervor (vgl. v. Bracken 1981, 59ff.). Ob es körperlich, geistig oder körperlich und geistig Behinderte sind, sie stellen schlichtweg eine derart heterogene Gruppe dar, dass vor allem der Aspekt der Unsicherheit im Umgang mit Behinderten problematisch ist. Die einzige Gemeinsamkeit aller Behinderten, aus Sicht der Nichtbehinderten, lässt sich in einer gemeinsamen „Schutz- und Hilfebedürftigkeit“ (Ferber 1972a, 30) finden. Doch auch hier kommt wieder die enorme Heterogenität von Behinderung zum Tragen, sodass es für den Nichtbehinderten selbst hinsichtlich der Hilfeleistung zu keinem einheitlichen Muster kommen kann. Das Zusammentreffen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zieht daher oftmals verzerrte Formen der Interaktion nach sich und bedeutet für den Nichtbehinderten immer wieder von Neuem mit fremdartigen Behinderungen konfrontiert zu werden, die ihn durch das Auslösen entsprechender Emotionen in eine verunsichernde Lage versetzen. Konkret gesagt: Neben der Verhaltensunsicherheit, was oder wie sich jemand als Nichtbehinderter gegenüber einem Behinderten verhalten oder inwieweit er Hilfe anbieten soll, stellt allein die nonverbale Interaktion zwischen den Individuen eine konfliktreiche Begebenheit dar. Der Nichtbehinderte wirft seinen naiv neugierigen Blick auf die sichtbare Andersartigkeit und versucht zugleich seinen Blick nicht zu einem Anstarren erfrieren zu lassen. Ein auf diese Weise zuteil werdendes Interesse und Neugierbekundung werden nämlich von Betroffenen selbst als unangenehm beschrieben (vgl. Tröster 1988, 10).

Im Kontext der genannten Merkmale, die die Position von Nichtbehinderten ausmachen, schildert Fischer-Fröndhoff vier Typen der Haltung Nichtbehinderter gegenüber

Behinderten, die meiner Meinung nach auch weiterhin für die Haltung gegenüber Geistigbehinderten zutreffend sind (vgl. Fischer-Fröndhoff 1979, 100):

- „*Die mitleidlose- ausstoßende Haltung*“: Diese Haltung ist oftmals bei einem bestimmten Typus Mensch anzutreffen, der nämlich eher reserviert und kühl auftritt. Er grenzt sich selbst gedanken- und gefühlsarm von dem Behinderten ab und grenzt ihn damit aus.
- „*Die überhebliche, selbstherrliche, herabsetzende Haltung*“: Zurückzuführen ist diese Form der Haltung in der Regel auf bestehende Minderwertigkeitskomplexe; diese werden versucht über das Gefühl anderen Menschen erhaben zu sein, kompensiert zu werden.
- „*Die bergende-verschluckende Haltung*“: Eine solche Haltung nehmen Menschen ein, die sich ausschließlich nach ihren eigenen Maßstäben richten. Sind sie der Überzeugung sich richtig zu verhalten, dann folgen sie ihrem Gefühl und nehmen dabei auch in Kauf andere zu verletzen oder auszugrenzen.
- „*Die bewundernde Haltung*“: Durch die vorurteilbehaftete Annahme, dass Behinderte im Leben nicht viel leisten könnten, werden bei einem Zusammentreffen mit einem durchaus eigenständigen und tatkräftigen Behinderten häufig Reaktionen bei Nichtbehinderten ausgelöst, die in einer übertriebenen Bewunderung münden.

Betrachtet man die angeführten Verhaltensformen und die allgemein in diesem Abschnitt vorgebrachten Gegebenheiten für die Position der Nichtbehinderten, drängt sich die Frage auf, ob der Behinderte solidarisches Handeln und echte Bemühungen um seine Person in der Realität nicht vergleichsweise selten vorfindet (vgl. v.Bracken 1981, 276ff.).

3.4. Schulische Integration behinderter und geistig behinderter Kinder in der Grundschule und Formen der Umsetzung

3.4.1 Grober Einblick in den Entwicklungsprozess

In dem Entwicklungsprozess schulischer Integration stellt die Zeit der späten 60er und 70er Jahre eine bedeutende Wende dar.

Als sich die Phase nach dem Zweiten Weltkrieg durch das Anknüpfen an weitere Ausdifferenzierungen auszeichnete und geistig behinderte Kinder, die bislang als „Bildungsunfähige“ entweder gar keine Schule besucht hatten oder ihnen die Teilnahme als Randgruppe in Hilfsschulen oder Sammelklassen gewährt worden war, entstand schließlich eine eigenständige Schule für Geistigbehinderte in den 60er-Jahren (vgl. Biewer 2001, 17). Dies ergab sich als Folge laut werdender Diskussionen betroffener Eltern der 50er- und 60er-Jahre. An diese Phase schulorganisatorischer Maßnahmen knüpfte nun schließlich die Entwicklung des Integrationsgedankens, der vor allem durch das 1973 veröffentlichte Gutachten des Deutschen Bildungsrats mit der Empfehlung der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher beeinflusst war. Parallel zur Entfaltung der Integrationsbewegung verlief der Höhepunkt des Ausbaus des Sonderschulwesens. Auch erste praktische Umsetzungen integrativer Beschulung gingen nicht von Vertretern der Sonderschule aus, sondern von dem Mediziner Theodor Hellbrügge. Er realisierte im Rahmen der Modellschule der Aktion Sonnenschein in München erstmalig lernzielorientierte Integration. Mit der Durchsetzung dieser und anderen wegweisenden Modelleinrichtungen, wie es die Fläming-Schule oder die Uckermark-Schule in Berlin sind, setzte sich die Form integrativer Beschulung weiter fort (vgl. 17ff.).

3.4.2 Die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Erziehung aller Kinder

Das Selbstverständnis nach gesellschaftlicher Integration Geistigbehinderter ist in der heutigen Gesellschaft durchaus verbreitet. Doch auch vor diesem Hintergrund sollte nicht fälschlicherweise davon ausgegangen werden, dass sich als Folge dieser einheitlichen Basis eine harmonische Entwicklung hinsichtlich der Wegbeschreitung ergibt. Ist der bestmögliche Weg zur Integration geistig behinderter Kinder nun der, der gemeinsamen Beschulung mit nicht behinderten Kindern? Oder gewährt man den behinderten wie nicht

behinderten Kindern nur dann einen ausreichenden Entfaltungs- und Entwicklungsraum, wenn die Beschulung getrennt erfolgt? (vgl. Maikowski/ Podlesch 2002, 349). Dass sich noch immer viele Stimmen gegen eine schulische Integration und damit gegen eine Schule für *alle Kinder* aussprechen, liegt nicht zuletzt an den weit verbreiteten Vorurteilen gegenüber Geistigbehinderten. Eine Reihe von Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber Behinderten machen deutlich, dass die Form der geistigen Behinderung die meist gefürchtete ist und als schwerstes Laster empfunden wird. Diese Erkrankung wird von Gesunden mit Gefühlsregungen der Angst und Abscheu beschrieben; aus ihrer naiven Überzeugung heraus, dass es so das Beste sei, wünschen viele Menschen dem Betroffenen selbst ein möglichst kurzes Leben (vgl. v. Bracken 1981, S.278ff.). Derartige – aus meiner Sicht – unfassbare Einblicke in eine so geartete gesellschaftliche Sichtweise stellen das Kernproblem kontroverser Stimmen dar. Aus diesem Grund betone ich, wie bereits im vorangegangenen Punkt, erneut die gesellschaftliche Wahrnehmung Geistigbehinderter und rücke an dieser Stelle mein Augenmerk auf die Ebene des sozialen Miteinanders, wenn es um die Befürwortung der integrativen Beschulung geht. Das grob gezeichnete Bild des Geistigbehinderten, das hier deutlich wird, kann nur Veränderung erfahren, wenn die Menschen selbst von Beginn an Erfahrungen machen. Sie müssen erkennen, dass es insbesondere die von den Gesunden aufgestellten Konventionen, Normen und Werte sind, die Geistigbehinderte als nicht Dazugehörige und Bemitleidenswerte erscheinen lassen. Nur die Erfahrung, die echte Begegnung mit Geistigbehinderten kann den Anstoß für das Loslösen von festgefahrenen Denkstrukturen und Überzeugungen geben. Es kann und wird Offenheit in den Menschen hervorrufen, die es dem Gesunden ermöglichen Sichtweisen und Einstellungen kritisch zu beleuchten, sich dadurch menschlich weiterzuentwickeln, sich selbst Fehler einzugestehen und damit einen Weg zu beschreiten, der zu einer Form menschlicher Größe erwächst. Diese menschliche Größe ist notwendig, wenn wir es wirklich schaffen möchten „eine“ Gesellschaft zu bilden. Aus dieser Überzeugung heraus, die auch in der Literatur durch Wissenschaftler wie Cloerkes (1980) und von Bracken (1981) unterstrichen werden, sind es grundlegend Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die einstellungsverändernde und auch handlungserweiternde Strategien im sozialen Miteinander bewirken können. Als eine der ersten Begegnungsstätten ist hierfür die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern in der Grundschule verantwortlich. Eine solche Erziehung ermöglicht den Kindern eine nicht bloß durch häufige, oberflächliche und zufällige Kontakte geartete

Beziehung, sondern eröffnet das gemeinsame Durchleben eines spannenden Lebensabschnittes, der vor allem auf Vertrauen zu den Erwachsenen basiert und durch das Geben und Nehmen innerhalb dieses Gemeinsamen in besonderer Weise geprägt ist. So hält Cloerkes fest: „Nicht die Häufigkeit des Kontaktes ist entscheidend, sondern seine Intensität. Nicht jeder intensive und enge Kontakt ist aber für die Entwicklung positiver Einstellungen förderlich; wichtige Nebenbedingungen sind seine emotionale Fundierung und seine Freiwilligkeit“ (Cloerkes 1985, 219). Dies belegen seine Ergebnisse von 58 empirischen Untersuchungen; so sprechen fast 60% der Arbeiten für die Tatsache, dass es eben diese intensiven Kontakte sind, die zu einstellungsverändernden Wirkungen führen (vgl. Cloerkes 1982, 565).

3.4.3 Formen integrativen Beschulung

Im Folgenden werden Formen der integrativen Beschulung kurz dargelegt. In diesem Zusammenhang sollen auch Möglichkeiten und Grenzen genannt werden, die aus entsprechenden Forschungsergebnissen zu diesem Bereich hervorgehen.

3.4.3.1 Kooperatives Schulsystem

Die Realisierung des Integrationsgedankens erfolgt hier durch die Kooperation von Grund- und Sonderschulen; eine derartige Alternative zur Integration verdeutlicht den noch bestehenden Widerstand gegenüber einer gemeinsamen Erziehung. So stellt ein kooperatives Schulsystem eine reine schulische Integration im Sinne der Unterrichtung behinderter Kinder an Regelschulen in eigenen separaten Klassen dar. In diesem Zusammenhang wird daher häufig von „Scheinintegration“ gesprochen, die die Kinder ausschließlich auf physischer Ebene zusammenbringt, nicht jedoch zum Abbau von Vorurteilen dient (vgl. Bundschuh 2004, 31). Die ersten Kooperationen ergaben sich zwischen der Grundschule und Schulen für Geistigbehinderte. Zwar sollen sich – Untersuchungen zur additiven Anbindung der Schulen für geistig behinderte Kinder an Regelschulen zufolge – weniger Vorurteile der Nichtbehinderten ausgebildet haben, auch das soziale Miteinander soll sich im Sinne von angemessenen Hilfe- und Instruktionsleistungen ausgewogener entfaltet haben, doch zeigt die Praxis wiederum, dass sich Situationen, in denen sich kooperative Prozesse überhaupt erst entfalten können, nur

selten zustande kommen (vgl. Maikowski/ Podlesch 2002, 351). Wird für die Begegnung behinderter und nicht behinderter Kinder genau dieser Raum geschaffen, kann auch den Beteiligten die Möglichkeit einer wechselseitigen Annäherung und die Erfahrung von mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander eröffnet werden (vgl. ebd., 351).

3.4.3.2 Einzelintegration

Die Einzelintegration stellt eine volle Integration in den allgemeinen Unterricht dar, die unter behinderungsspezifischen Hilfestellungen zu ermöglichen ist (vgl. Biewer 2001, 231). Die Basis des Unterrichts muss daher eine möglichst breit angelegte innere Differenzierung sein, die zudem auch Möglichkeiten der äußeren Differenzierung berücksichtigt. Mit zunehmender Klassenstufe greift jedoch vermehrt die äußere Differenzierung, da es immer schwieriger wird den Unterricht für die geistig behinderten Kinder nutzbringend zu gestalten. So berichtet Grosch (1981) von einem Schüler mit Down-Syndrom, der im Laufe der Schuljahre vermehrten sonderpädagogischen Unterricht erhielt und bereits in der 7.Klasse 40% der gesamten Wochenzeit für den separaten Unterricht bekam. Demgegenüber erweist sich diese pädagogische Arbeit im Bereich der Grundschule als umsetzbar.

3.4.3.3 Integrative Schulversuche

Integrative Schulversuche zeichnen sich durch die volle Teilnahme der geistig behinderten Kinder am Unterrichtsgeschehen und ihren Konsequenzen aus, wie vor allem die Leistungsermittlung und verbale -beurteilung der am Lehrplan orientierten Inhalten, unter Berücksichtigung individueller Differenzierungen (vgl. Maikowski/ Podlesch 2002, 352). Für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies: „Ablösung frontaler Unterrichtsformen durch Formen der inneren Differenzierung, Betonung sinnlich-konkreter Tätigkeiten, Individualisierung der Lernanforderungen durch vielschichtige Lernangebote, Projektorientierung, Integration spezieller und therapeutischer Hilfen in den Unterricht, Zeit für freie Arbeit, in der die Geistigbehinderten eigenen Interessen nachgehen können, andererseits die Chance gegeben ist, sie mit Lerninhalten vertraut zu machen, die auf neue Aufgaben vorbereiten oder in der auch bereits behandelte Inhalte

aufgegriffen, vertieft und unter lebenspraktischen Aspekten weiterbearbeitet werden können“ (ebd., 352).

Sollen die aufgeführten Zielsetzungen tatsächlich realisiert werden, so bedeutet das auch an weiterer Stelle Veränderungsbedarf. Maßgeblich ist vor allem die Einführung des Mehr-Pädagogen-Systems sowie die Eingrenzung der Klassengrößen (vgl. ebd., 353). Soziometrische Untersuchungen in Hamburger I-Klassen zeigen, dass geistig behinderte Schüler keine Sonderstellung innerhalb des Klassenverbandes einnehmen und im Vergleich zu ihren gesunden Klassenkameraden ein verhältnismäßiges Ausmaß an Ablehnung und Annerkennung ihrer Klassengemeinschaft erfahren (vgl. Wocken 1987a, 246). Weiterhin ist eine gute soziale Integration auch von geistig behinderten Schülern in einem integrativen Unterricht zu verzeichnen, in dem kommunikative Prozesse komplexer werden und die kommunikative Kompetenz zunimmt (vgl. Maikowski/ Podlesch 1988, S. 243).

3.4.3.4 Umsetzungsform der Integration in der Schule „Dietrichsfeld“

Einer der pädagogischen Schwerpunkte der Schule Dietrichsfeld betrifft den Bereich des sozialen Lernens. Berücksichtigung findet daher auch das Präventionsprogramm „Faustlos“, das Teil der Unterrichtsgestaltung ist. Auch die Möglichkeit der Streitschlichterausbildung ist durch eine zum Mediator ausgebildete Kollegin gegeben. Hier lässt sich auch die Einrichtung von I-Klassen mit geistig behinderten Kindern einordnen. Die Existenz von I-Klassen fördert das soziale Klima der Schule Dietrichsfeld und prägt die Kinder hinsichtlich eines respektvollen und verantwortungsbewussten Umgangs mit Menschen, die „anders“ sind (vgl. Schulprogramm der Grundschule Dietrichsfeld 2008, 27f.). Zurzeit gibt es zwei I-Klassen. In einem ersten Schuljahr besucht ein geistig behindertes Mädchen den Unterricht in einer Regelklasse; in einem 2. Schuljahr sind es zwei Mädchen mit Down-Syndrom, die in Begleitung von zwei Förderkräften den Schulalltag durchleben. Im kommenden Schuljahr 08/09 erfolgt zudem eine Kooperation mit der Schule für geistige Entwicklung. Eingeschult wird ein erstes Schuljahr, das eine enge Zusammenarbeit mit einer der ersten Klassen der Schule Dietrichsfeld erfahren soll (vgl. ebd.).

3.4.3.5 Reflexion über die aktuelle Situation der Integration mit ihren Möglichkeiten und Grenzen

Die Integration geistig und körperlich behinderter Kinder zeigt sich auch heutzutage noch als umstrittener Bereich in der Integrationsdiskussion. Dennoch lässt sich die aktuelle Forschungslage zur Frage nach Integration keineswegs als kontrovers beschreiben, sondern bringt rückblickend auf die letzten Jahrzehnte hinsichtlich verschiedener Ebenen der Forschung insgesamt eine eindeutige Befürwortung der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne Behinderung zum Ausdruck¹⁰.

Hinsichtlich der Unterrichtsformen und der Didaktik wird deutlich, dass eine begleitende sonderpädagogische Förderung nur sinnvoll ist, wenn sie nicht ständig in getrennten Kleingruppen, sondern integriert im Klassenverband erfolgt (vgl. Preuss-Lausitz 2002, 461). Im Bereich der Schulleistungen seitens der Behinderten – es sei darauf aufmerksam gemacht, dass bislang nur im Bereich der Lernbehinderten Untersuchungen stattgefunden haben – liegen eher kontroverse Ergebnisse vor. Während national (Tent 1991; Hildeschmidt/Sander 1996) wie auch international (Häberlin 1990) positive Ergebnisse vorliegen, die sogar eine Steigerung der Schulleistungen bei den behinderten Kindern nachweisen konnten, zeigen Ergebnisse aus Hamburg Gegenteiliges (vgl. ebd. 461). In diesem Zusammenhang seien aber schlussfolgernd die Ergebnisse aus Sucharowskis (1987) Interaktionsstudien mit geistig behinderten Kindern angeführt. Diese erweisen sich als Alternative für die leistungsvergleichenden klassischen Testverfahren, an denen diese Kinder nämlich gar nicht anders könnten als zu scheitern. Die Ergebnisse wenden die Befürchtung, dass Kinder mit geistiger Behinderung in integrativen Klassen scheitern könnten, ab und lassen darauf schließen, dass ein gemeinsamer Unterricht möglich und sinnvoll sein kann (vgl. ebd. 462).

Blickt man auf die Seite der nichtbehinderten Kinder erweisen sich die Ergebnisse eindeutig als positiv. Hier lassen sich bessere Schulerfolge verzeichnen, und dass auch bei leistungsstarken Schülern über die Grundschuljahre hinaus. „Es erfolgt also keine Nivellierung nach unten, die sehr intelligenten SchülerInnen werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert wie in den Parallelklassen“ (Feyerer 1998, 68).

¹⁰http://www.kinofenster.de/filmeundthemen/ausgaben/kf0509/die_schulische_integration_von_behinderten_kindern_und_jugendlichen/ (01.09.2008, 21:26 Uhr)

Als eine der relevanten Untersuchungsaspekte erweist sich die Frage nach der tatsächlich gegebenen Eingebundenheit der behinderten Kinder im Klassenverband. Entsprechende Befragungen zeigen, dass die behinderten Kinder nicht gravierend weniger als beliebt oder akzeptiert angesehen werden als gesunde Kinder. Hinzu kommt die Auswirkungen integrativer Beschulung auf die außerschulische Lebenswelt der Kinder; auch hier lassen sich positive Ergebnisse abzeichnen, die sich in Form von bestehenden sozialen Kontakten zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern im außerschulischen Bereich zeigen; diese sind jedoch stark von dem Zusammenfall des Schul- und Wohnumfeldes abhängig. Ist dieser gegeben, lassen sich die angeführten positiven Ergebnisse festhalten (vgl. ebd., 462f.). Neben dem Aspekt der sozialen Integration ist auch das Klassenklima ein wichtiger Untersuchungsbereich. Es lassen sich Ergebnisse abzeichnen, die für eine integrative Beschulung sprechen. So ist das allgemeine Klassenklima hinsichtlich des Ausmaßes von Sympathien und Antipathien viel mehr gegeben als in nichtintegrativen Parallelklassen. Hinzu kommt, dass die Distanz in I-Klassen wesentlich weniger ausgeprägt ist als es in sozial gleich strukturierten Parallelklassen der Fall ist (vgl. ebd., 463).

4. Forschungsdesign

Für die Ausführung des nachstehenden Forschungsdesigns möchte ich kurz die Bedeutsamkeit der *Qualitativen Forschung* sowie ihre spezifischen Charakteristika hervorheben. Die Wichtigkeit dieses Forschungsansatzes wird insbesondere dann deutlich, vergegenwärtigt man sich die Tatsache, dass sich in heutigen Zeiten das soziale Leben in keine festen Muster mehr einordnen und sich verschiedenste Lebensweisen und –formen nicht ohne weiteres trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Das Potenzial qualitativer Forschung erweist sich folglich – eben anders als standardisierte Methoden – durch ihre Offenheit (vgl. Flick 2007, 17). Diese Offenheit lässt Raum für Neues; für Dinge, Geschehnisse und Aspekte, die nicht im Vorfeld einer Forschung im Sinne einer Standardisierung bedacht, geschweige denn festgelegt werden könnten, da sie ohne die vollzogenen Forschungserfahrungen in der Form schlichtweg nicht begriffen werden können. Deutlich soll werden, dass Offenheit hier keine bloße Willkür meint, mit der ein Forschungsprozess vollzogen wird. Vielmehr zeichnet sie sich dadurch aus, dass ein fokussiertes Interessenfeld durch den Einsatz offen formulierter Fragen oder durch die Vermeidung starrer Beobachtungsraster untersucht wird. Dass damit auch der Forscher selbst auf reflektierte Art und Weise mit seiner Wahrnehmung und seinem Handeln als Teil der Forschung anzusehen ist, erscheint logisch, aber sollte dennoch ins Bewusstsein gehoben werden (vgl. Flick 2007, 23). Somit besteht das Ziel qualitativer Forschung darin, die soziale Wirklichkeit von Menschen zu beschreiben, indem die jeweils Betroffenen selbst – im eigenen Handeln und von innen heraus – ihre Lebenswelt beschreiben (vgl. Flick 2007, 14).

Mit dieser einleitenden Informationsgabe zu jenem Forschungsfeld, in das sich auch meine Forschung einordnen lässt, möchte ich den Leser nun im folgenden Abschnitt zunächst mit den Untersuchungsteilnehmern vertraut machen, um ihm nachfolgend einen Einblick in das Vorgehen meines Forschungshandelns zu geben. Im Zuge meiner methodischen Vorüberlegungen und der Auswahl der Methoden wird bereits ein Gesamteindruck vom Aufbau der Forschung vermittelt, wodurch insbesondere die enge Korrelation zwischen Forschungsinteresse und Methodenwahl zum Ausdruck kommt. Im darauf folgenden Abschnitt sollen die ausgewählten Methoden näher beleuchtet werden, um schließlich auch die tatsächliche Form, in der sie innerhalb dieser Forschung Umsetzung finden, darlegen zu

können. Im letzten Teil des Forschungsdesigns führe ich die Durchführung der Forschungsmethoden an und mit ihr die jeweiligen Informationen zum Ablauf.

4.1 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsteilnehmer sind Kinder aus dem 2. Schuljahr der Grundschule Dietrichsfeld. Es handelt sich hierbei zum einen um Kinder einer I-Klasse und zum anderen um die Parallelklasse als NI-Klasse. Insgesamt sind 44 Kinder an der Erhebung beteiligt, zwei von ihnen sind Mädchen mit Down-Syndrom. Daria und Fatima besuchen mit insgesamt 18 weiteren Kindern die 2. Klasse. Diese sowie die insgesamt 24 Schüler der Parallelklasse gehören der Mittelschicht an.

4.2 Methodische Vorüberlegungen und Auswahl der Forschungsmethoden

Mein bereits dargelegtes Forschungsinteresse zur Darstellung von Strategien im sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern fokussiert im engeren Sinne eine Untersuchung möglicher qualitativer Handlungsunterschiede von Kindern einer I-Klasse und vergleichsweise einer NI-Klasse im Umgang mit beeinträchtigten Kindern. Von zentraler Bedeutung erweist sich dabei die Analyse von Einstellungen und Sichtweisen der Probanden, die nämlich maßgeblich für das Einnehmen einer bestimmten kindlichen Perspektive sind und damit die Basis bilden, auf der die Kinder in gegenseitige Interaktionen treten. Der Vergleich zwischen der I- und der NI-Klasse bezieht dabei die wechselseitige Abhängigkeit der sozialen Umwelt und der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung hinsichtlich des gegenseitigen Umgangs mit ein. Dieser Aspekt lässt sich demnach der sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Perspektive einordnen (vgl. Heinzl 2003, 397). Die daraus entstehende soziale Wirklichkeit ist folglich nur auf der Ebene der qualitativen Forschung zu ermitteln, weil sie offen ist für das mögliche Geschehen und den Forscher mit einer relativen Unvoreingenommenheit in die Forschungsaktivitäten eintauchen lässt. Von diesem Punkt aus ist die Möglichkeit gegeben zu gegenstandsbezogenen Theorien zu gelangen (vgl. Flick 2007, 17). Dieses Interesse ist demnach in eine Forschungsperspektive einzuordnen, bei der es um die Beschreibung von Prozessen und der Herstellung sozialer Situationen geht. Als

zweckmäßige Methode der Datenerhebung erweist sich hierbei die *teilnehmende Beobachtung*.

Insgesamt ergibt sich bei meinem Vorgehen ein multimethodisches Muster, das sich durch einen dreigliedrigen Aufbau auszeichnet. Als Mittelpunkt zeigt sich die teilnehmende Beobachtung. Sie bietet die Ermittlung sowohl von Einstellungen, Meinungen, Gefühlen, als auch von Verhaltensweisen, Handlungsstrategien und sozialer Kompetenz. Sie vereint damit zwei Bereiche, die durch den Einsatz weiterer methodischer Instrumente und damit weiteren Ergebnissen komplementiert werden soll.

Hinsichtlich der Vertiefung der kindlichen Einstellungen, Meinungen und Gefühlen soll daher mit einer begrenzten Anzahl an Kindern im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung eine *Befragung* stattfinden. In der Praxis hat sich beim Einsatz einer Beobachtung die Ergänzung von Befragungen bewährt, um zu eindeutigen Ergebnissen hinsichtlich der Gültigkeit zu gelangen (vgl. Lemnek 1995, 244). In diesem methodischen Geflecht erweist sich dennoch die teilnehmende Beobachtung als zentral, da sie die Gefahr bannt von der Bereitschaft oder Fähigkeit der Probanden abhängig zu sein, dass diese auf Fragen tatsächlich Antworten hervorbringen. Es sollte zwar bei Probanden jeden Alters bedacht werden, dass sie möglicherweise nicht immer dazu in der Lage sind ihr Verhalten richtig zu beschreiben bzw. das dafür erforderliche Ausdrucksvermögen fehlt, weshalb dies vor allem angesichts der Arbeit mit Grundschulkindern auf besondere Weise zu berücksichtigen ist (vgl. Lemnek 1995, 243f.).

Nichtsdestotrotz bietet die Befragung den erforderlichen Raum, in dem sich die Kinder selbst und bewusst zu ihren Einstellungen, Meinungen und Gefühlen äußern können; die genannten möglichen Schwierigkeiten sollte man sich vor allem hinsichtlich der gewählten Gesprächsführung ins Bewusstsein heben, aber nicht etwa zwingend davon ausgehen, dass sie bei jedem Kind Gültigkeit tragen müssen.

Als dritte Methode soll schließlich die Erstellung eines *Klassensoziogramms* erfolgen. Dieses Vorgehen lässt sich auf denjenigen Aspekt meines Forschungsinteresses zurückverfolgen, der sich durch mögliche Entwicklungsunterschiede in der sozialen Kompetenz der Kinder auszeichnet. Da die Frage nach der Auswirkung integrativer Beschulung auf soziale Fähigkeiten untersucht werden soll, sehe ich das Gruppengeflecht als geeigneten Rahmen, in dem sich soziale Kompetenz hinsichtlich der Gemeinschaftlichkeit entfalten kann. Im Zusammenspiel mit den Erkenntnissen aus der

teilnehmenden Beobachtung sollte sich auch bei diesem Vorgehen ein schärferes Bild an Ergebnissen zeichnen lassen.

4.3 Beschreibung der Forschungsmethoden unter Einbeziehung ihrer spezifischen Ausgestaltungsformen

4.3.1 Die teilnehmende Beobachtung

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung umfasst in der Praxis eine Anzahl möglicher Verfahrensweisen. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht immer die Konstitution sozialer Wirklichkeit und damit die Praktiken, durch die soziale Wirklichkeit erzeugt wird; bei der Umsetzung jedoch gibt es eine Vielzahl kleiner Unterschiede. Unberücksichtigt der jeweiligen Beobachtungsform soll hier „das weitgehend Vertraute (...) betrachtet werden, als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch >befremdet<: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Amann/ Hirschauer 1997, 12).

Allein die Bezeichnung teilnehmende Beobachtung lässt die Frage nach der Intensität oder Ausprägung der Teilnahme zu. Denn zwischen dieser und der Form der nicht teilnehmenden Beobachtung zeigen sich Facetten an Partizipationsmöglichkeiten, die von der völligen Identifikation als Teilnehmer am Untersuchungs geschehen über eine offensichtliche Beobachterrolle bis hin zur reinen Beobachterperspektive ohne Interaktion im Feld reichen (vgl. Lamnek 1995, 252). Die Teilnahme im Rahmen meiner Beobachtung ist bei der Rolle der erkennbaren Beobachtung anzusiedeln. Obwohl meine Beobachterrolle videobasiert und für die Kinder ersichtlich ist, sollen meinerseits keine detaillierten Informationen erteilt werden, die zu Rückschlüssen der Kinder auf mein genaues Forschungsinteresses führen könnten. Genauere Ausführungen über den tatsächlichen Verlauf werden an gegebener Stelle noch näher erteilt. Es zeigt sich in Abgrenzung zu den verschiedenen Rollen des Beobachters, dass sich im Rahmen meiner Untersuchung sowohl Beobachter als auch Probanden einer „Feldbeziehung“ bewusst sind und ich – primär als Beobachter tätig – nicht Gefahr laufe in das Geschehen sozialisiert zu werden und dabei scheinbare Banalitäten zu übersehen. Somit erweist sich auch die Gefahr, die vom so

genannten „going native“¹¹ ausgeht, als unerheblich. Kritisch zu reflektieren gilt es eher, ob der Zugang zu den Probanden noch derart gegeben ist, dass sich Missverständnisse über die beobachtbaren Informationen ausschließen lassen (vgl. Lamnek 1995, 264f). Durch den Kontakt, der im Rahmen des Fachpraktikums entstanden ist, eröffnet sich mir zwar ein gewisses Maß an Einschätzungsvermögen im Hinblick auf beide Untersuchungsklassen, doch soll mir aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und wissenschaftlichen Fundiertheit das Heranziehen meines Forschertagebuches ausreichende Stütze gewähren, um dieser Schwierigkeit weitestgehend aus dem Weg gehen zu können.

Eine weitere nennenswerte Unterscheidung hinsichtlich der Herangehensweisen bezieht sich auf den Differenzierungsgrad der Strukturierung innerhalb einer Beobachtung. Wenn ich im Folgenden vorbringe, dass meine Beobachtung tendenziell unstrukturiert erfolgt, bedeutet dies keineswegs, dass im Vorfeld der Forschungsaktivitäten nicht systematisch geplant wird. Auch die unstrukturierte Form braucht ein genau formuliertes Forschungsziel und lässt trotzdem Raum für neue Erkenntnisgewinnungen und Hypothesenkonstruktionen. Auch hier ist wieder eine Vielzahl an Zwischenformen realisierbar (vgl. Lamnek 1995, 250). In dieser Untersuchung erfolgt die Vorbereitung auf die zu beobachtenden Situationen unter Einbeziehung des gewählten Rahmens. Dieser zeigt sich in Form von drei verschiedenen Spielsituationen, die im nachfolgenden Abschnitt näher beleuchtet werden sollen. Im Vordergrund steht vorerst die Gestaltung meiner Beobachtungskriterien, die mir eine sichere Basis für die Ermittlung von Informationen bieten sollen. Als Struktur zeichnet sich hierbei gewissermaßen eine Ansammlung von verschiedenen Bereichen ab, die jeweils eine Anzahl von konkreteren Aspekten umfassen. Es ergeben sich innerhalb der Bereiche damit vor allem Hinweise auf mögliche Gegebenheiten im Feld. Diese Form der Vorstrukturierung verhilft mir dazu meinen Blick aus der Perspektive der Alltagsbeobachtung in die Perspektive der wissenschaftlichen Beobachtung zu lenken und eröffnet mir die Bewusstmachung für die vordergründig wichtigen Aspekte hinsichtlich meines Forschungsziels. Gleichzeitig werden aber auch nicht die neuartigen Begebenheiten innerhalb der beobachteten sozialen Wirklichkeit ausgeblendet, dafür erweist sich die Strukturiertheit als ausreichend flexibel. Als Rahmen dieser inhaltlichen Strukturierung dient die Unterteilung in zeitliche Phasen. Innerhalb dieser Phasen stelle ich vor dem Hintergrund der angeführten Form meiner Strukturierung folgende Bereiche auf:

¹¹ Unter dieser Bezeichnung zu verstehen ist eben genau dieser Prozess, in dem es zur Sozialisation des Beobachters mit dem Untersuchungsfeld kommt.

Körpersprache und Körperhaltung / Interaktion. Dabei sei darauf zu achten, wann die Haltung eines Kindes offen oder geschlossen auf die jeweiligen anderen erfolgt, welche Mimiken und Gestiken von den Kindern ausgehen und vor allem welche Reaktionen dies wiederum bei den unterschiedlichen Kindern hervorruft. Hier zeichnet sich folglich eine nonverbale soziale Interaktion ab, indem „das Verhalten einer Person A das Verhalten einer anderen Person B beeinflusst und die Reaktion von B wiederum auf A einwirkt“ (Petillon 2006, 718).

Ein weiterer Bereich stellt die *Kommunikation* oder das *kommunikative Einbringen* dar. Darin richtet sich der Blick auf kindliche Meinungsäußerungen, vom Kind ausgehende selbst initiierte Kommunikationen, das Aufgreifen von Gesprächsgelegenheiten und zudem den Austausch während des Spiels. Ein dritter Bereich ergibt sich in der *Kooperation*, womit auf selbst initiierte Handlungen im kindlichen Miteinander und mögliche Hilfsbereitschaft verwiesen wird, ebenso wie auf Kooperationsverweigerung. Alle drei Bereiche lassen häufig fließende Übergänge zu und dienen mir, wie bereits angeführt, als Stütze für die Ermittlung meines Forschungsziels.

Exkurs: Das Spiel als Rahmen und Basis der Feldforschung

Besinnt man sich der zuvor angeführten Forschungsschwerpunkte, leuchtet ein, dass die Wahl und Gestaltung des Forschungsfeldes auf ein derartiges ausgerichtet sein sollte, dass von ausreichender Interaktions- und Kommunikationsdichte erfüllt ist. Das Spiel mit einer Anzahl Kinder bietet diese Fülle an Gelegenheiten in besonderem Maße. Das Spielen der Kinder konstituiert sich aus der Realisierung sozialer Kommunikation und Interaktion und offenbart dabei kindliche Strategien im sozialen Miteinander (vgl. Wegener-Spöhring 1994, 213). Das Spiel bietet Raum für „(...) große Gesten und Bewegungen, den Umgang mit der Stimme in allen Dimensionen, mit der Mimik in wunderbarer Eindeutigkeit: Im Spiel sind wir mit dem ganzen Körper und mit allen Sinnen präsent“ (ebd., 213). Es versetzt die Kinder demnach in eine Situation, in der weitestgehend von einem freien Verhalten, von einem authentischen Verhalten der Kinder ausgegangen werden kann. Diesen Freiraum braucht es, um zu zweckmäßigen Erkenntnissen gelangen zu können.

Wenn das Spiel als solches auch optimal erscheint, um das soziale Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern zu beleuchten, muss einem gleichwohl

bewusst sein, dass das schließlich gewählte Spiel grundsätzlich Raum für die erwünschten Beobachtungsbereiche lassen muss. Für die vorliegende Arbeit erweisen sich drei Arten des Spiels als zweckmäßig.

Zum einen findet ein *Freies Spielen* innerhalb geschlossener Räumlichkeiten statt. Darunter verstehe ich die freie Beschäftigung der Probanden in einem Raum. Diese Art des Spiels ermöglicht ungezwungen jedweder Spielregel freien Handlungsspielraum und lässt zudem Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklung von unterschiedlichsten Spielformen zwischen den Kindern zu. Welche Formen des Spiels sich demnach innerhalb der freien Beschäftigung entwickeln, bleibt daher abzuwarten.

Zum anderen erfolgt innerhalb des Sportunterrichts ein *Wettbewerbsspiel*, das erwartungsgemäß zu interessanten Beobachtungen der gegenseitigen Kooperation führen wird. Eingeteilt in zwei gegnerische Gruppen beeinflusst diese Konkurrenzsituation die vorherrschende Atmosphäre und die Stimmungslage der Kinder auf besondere Weise. Im Fokus steht die Toleranzschwelle bezüglich der Beeinträchtigung, die durch die Teilnahme der beiden Mädchen Daria und Fatima der Mannschaft zuteil wird.

Das *kooperative Spiel* bildet damit die gegenteilige Zielausrichtung des Wettbewerbsspiels. Wie schon der Name sagt, basiert das Spiel auf Kooperation zwischen den Spielpartnern. Im spielerischen Handeln werden die Kinder eine soziale Wirklichkeit konstituieren, die sich aufgrund der Spielanforderungen in erster Linie auf die Organisationsfähigkeit und auf die gegenseitigen Umgangsformen der Kinder hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen ergibt.

Sowohl das Wettbewerbs- wie auch das Kooperationspiel gehören beide der Gruppe der *Regelspiele* an. Sie umfasst eine Vielzahl an möglichen Formen, sodass lediglich allgemeingültige Akzentsetzungen für die Klassifikation der Regelspiele festgehalten werden können. Hinsichtlich meines Forschungsinteresses möchte ich an dieser Stelle die kommunikativ-kooperativen Handlungen (soziale Kompetenz) hervorheben, die Wolfgang Einsiedler als in den meisten Regelspielen existente Handlungsebene nennt (vgl. Einsiedler 1994, 126). Neben genauen Ausführungen zu Begriff und Formen, zur Entwicklung von Regelspielen und ihre Wirkungen auf die sozial-moralische Entwicklung, werden bei Einsiedler weiterhin insbesondere die gegensätzlichen Charaktere Konkurrenz und Kooperation kontrovers diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit soll nun aber nicht das Für und Wider dieser beiden Formen angeführt werden, es soll vielmehr deutlich werden, dass ihre unterschiedlichen Wirkungen während der teilnehmenden Beobachtung insgesamt zu

facettenreicheren Ergebnissen führen wird. Wenn ich nun im Folgenden die ausgewählten Spiele beschreibe, werde ich diese unterschiedlichen Wirkungen von Konkurrenz und Kooperation erneut aufgreifen.

Freies Spielen

Die Beobachtungen zum Freien Spielen finden in einem so genannten Gemeinschaftsraum statt. Diese ca. 35 Quadratmeter großen Räumlichkeiten sind allen Klassen zugänglich und von den Schülern entweder als direkter Nebenraum oder aber am Ende eines jeden Flures erreichbar.

Für den Spielablauf gelten keine festgelegten Regeln. Es seien aber einige Informationen zur Ausstattung der beiden Gemeinschaftsräume gegeben. Beide Räume verfügen über eine Sitzecke mit großem Tisch, über einen Computer, über eine Tafel und diverse Spielangebote bestehend aus verschiedenen Brett- und Kartenspielen. Auch die Nutzung einer kleinen Musikanlage sowie weiterer Tische und Stühle ist möglich.

Die Dauer des Freien Spielens beläuft sich auf ungefähr 30 Minuten. Innerhalb dieser Zeit sollen sich die Probanden frei im Raum bewegen und sich weiterhin frei beschäftigen können. Aus Erkenntnis gewinnender Sicht steht der Hervorbringung sozialer Wirklichkeit im Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern jene Offenheit im Freien Spielen gegenüber, die es für den Erhalt zweckmäßiger Informationen braucht.

Wettbewerbsspiel

Die Wahl eines Wettbewerbsspiels fiel auf das Spiel „Takeshi“. Bei den Kindern gilt es als beliebt; es ist gelegentlich Teil des Sportunterrichts. Neben dem genauen Spielablauf, den ich im Folgenden darlegen werde, erscheint mir auch die Tatsache, dass allen Kindern die Spielregeln bekannt sind und damit eine gewisse Vertrautheit im Spiel gegeben ist, als optimale Grundlage, auf der sich das spielerische Handeln voll entfalten kann. Durch die Aufteilung der jeweiligen Probandengruppe in zwei gegnerische Teams werden die Kinder im Spiel „Takeshi“ in eine stimmungsvoll geladene Wettbewerbssituation versetzt. Während die Kinder des einen Teams mit Bällen bewaffnet nebeneinander hinter einer Wurflinie stehen, warten die Kinder des anderen Teams an der Startposition des parallel zur Wurflinie verlaufenden Parcours. Der Hindernisparcours – der aus dem Gebrauch unterschiedlichster Kastenvariationen besteht und entweder durch das Erklimmen, Durchkrabbeln oder Springen durchlaufen werden kann – soll in einem bestimmten

Abstand zum Vorgänger Kind für Kind bewältigt werden. Der Abstand sollte dabei immer so groß sein, dass sich keines der gestarteten Kinder bedrängt fühlt. Beginnt der Startpfeiff, dann beginnen die Kinder mit der Bewältigung des Parcours; zum gleichen Zeitpunkt sind aber auch die Kinder des gegnerischen Teams befugt ihre Bälle auf ihre Gegner abzufeuern und dabei möglichst abzuwerfen. Wird also ein Kind beispielsweise in der Mitte des Parcours von einem Ball getroffen, so muss es den Durchlauf umgehend abbrechen, sich wieder an der Startposition anstellen und abwarten bis es erneut an der Reihe ist. Dies gilt aus der Sicht des „Wurfteams“ als Ziel ihres Spielhandelns.

Aus der Perspektive des „Parcoursteams“ gilt es die Hindernisse ohne einen einzigen Balltreffer zu durchlaufen, um sich damit das Recht zu legitimieren am Ende des Parcours einen der bereitstehenden Tennisbälle in einen Kasten zu werfen. Ihr Ziel ist es demnach, so viele Bälle wie möglich zusammenzubekommen.

Nach ca. 8 Minuten kommt es zum Abpfeiff. Die Bälle werden gezählt und die Mannschaften wechseln ihre Positionen. In den folgenden 8 Minuten beginnt derselbe Verlauf mit getauschten Rollen. Am Ende wird die Siegermannschaft durch die Auskunft über die höchste Ballanzahl ermittelt.

Die volle Entfaltung der kindlich spielerischen Handlungen und damit zugleich der Strategien im sozialen Miteinander zeigt sich hier in einem Rahmen, der neben allgemeinen Interaktionsverläufen insbesondere Raum für den Umgang mit eigenen Emotionen und seiner Frustrationstoleranz bietet und damit auch Erkenntnisse diesbezüglich ermöglicht. Bewusst wird hier Kampf und Rivalität um den Sieg erzeugt, die wiederum eine Spieldynamik auslöst, in der es zu beobachten bleibt, inwiefern die Probanden den Wettstreit als ernste oder eben eher spielerische Situation empfinden (vgl. Einsiedler 1994, 141).

Kooperatives Spiel

Das gewählte kooperative Spiel nennt sich „Das Spinnennetz“ und benötigt an Spielmaterialien, wie der Name bereits vermuten lässt, ein Spinnennetz. Dies wird aus Wolle oder Schnur im Schulgarten an einem Pavillon befestigt, der aufgrund seines Baus ausreichend Platz und Halt bietet. Das Netz besteht aus 60 x 60 cm großen Kästen, die insgesamt dreißig mögliche Durchgänge bieten. Diese Angaben sind für das Verständnis des Spielablaufs wichtig. Denn die Aufgabe und das gemeinsame Ziel der Gruppe ist es sich aus dem Pavillon zu befreien, indem sie alle – Kind für Kind – durch die Kästen des

Spinnennetzes versuchen hindurchzugelangen. Es gibt zwei wichtige Regeln in diesem Spiel. Die erste lautet: *Geht behutsam vor und sprecht euch untereinander gut ab, wie ihr das Ziel erreichen wollt. Denn...* So lautet die zweite wichtige Regel: *Hat ein Kind erst einmal einen Durchgang in die Freiheit benutzt, bleibt er für immer verschlossen.* Damit es zu keinerlei Verwirrungen kommt, dienen Wäscheklammern als Symbol dafür, dass kein anderes Kind mehr durch diesen Durchgang gehen darf. Die Aufgabe des „Schlüsselwächters“ wird an eines der Kinder vergeben; dies impliziert jedoch nicht seine alleinige Aufgabenpflicht.

Insbesondere ist es die Organisationsfähigkeit, die sich im spielerischen Handeln der Kinder auf individuelle Weise auszeichnen wird. Konstituiert wird der Inhalt sozialer Wirklichkeit wiederum auf kommunikativer und empathischer Basis, wenn sich die Kinder über gemeinsame Spielzüge austauschen. Dabei werden sie in eine Spielsituation versetzt, in der prosoziales Verhalten beobachtet werden kann (vgl. Einsiedler 1994, 141). Voraussetzung für das reibungslose Erreichen des Ziels ist eine gemeinschaftliche Grundhaltung der Kinder. Durch die Anordnung der Kästen auch im oberen Bereich sind einige der Durchgänge nur mit Hilfestellungen zu durchschreiten. Weitblick, Organisation und Koordination sind zentrale Aspekte dieses Spiels, die im sozialen Miteinander realisiert werden – in welcher Form genau, bleibt abzuwarten.

Es wird deutlich, dass die verschiedenen Arten des Spiels unterschiedliche Rahmen bilden, in denen sich das soziale Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern realisiert. Daraus geht ein gewisses Maß an Facettenvielfalt einher, das weiterhin durch Begebenheiten im beobachteten Spielverlauf wachsen wird.

4.3.2. Das qualitative Interview

Diese Art der Methode eröffnet ethnographischen, auf teilnehmende Beobachtung basierenden Untersuchungen gute Möglichkeiten, um zu fundierten gegenstandsbezogenen Erkenntnissen zu gelangen. Aus der Anzahl verschiedener Formen qualitativer Interviews erweist sich das teilstandardisierte Interview für die vorliegende Forschung und im Hinblick auf die Durchführbarkeit mit Kindern als geeignet. Teilstandardisiert bedeutet in diesem Zusammenhang eine Ausgewogenheit zwischen der starren Orientierung festgelegter Fragestellungen und der offenen Gesprächsführung, die sich lediglich durch

Fragerichtungen beeinflusst zeigt. Als Ergebnis entsteht daraus ein Interview-Leitfaden, der hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung flexibel bleibt (vgl. Flick 2007, 350f). Bestehen bleiben die Möglichkeiten der Neuformulierung von Fragen, der Klärung von Verständnisschwierigkeiten oder auch der Nachfrage erfahrungswertiger Details. Die Form des teilstandardisierten Interviews umfasst verschiedene Varianten: z.B. das fokussierte, das problemzentrierte, das Struktur- oder Dilemmainterview und das ethnographische Interview (vgl. Wagener 2005, 48f). Orientieren lassen sich meine Zielsetzungen an denen ethnographischer Interviewformen. Von zentralem Interesse sind hier Erfahrungen aus der Lebenswelt von Kindern, die im Rahmen meiner Forschung insbesondere das soziale Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern meinen. Des Weiteren ist die Entwicklung meines Leitfadens durch Einflüsse des ethnographischen Interviews gekennzeichnet. So erweist es sich als charakteristisches Merkmal Interaktionsszenen, die aus einer im Vorfeld durchgeführten Beobachtung hervorgehen, zum Gegenstand der Befragung zu machen und den Probanden damit Gesprächsgelegenheiten zur Vertiefung oder Ergänzung der teilweise durch sie selbst konstituierten Wirklichkeiten zu geben (vgl. Heinzl 2003, 403). Realisiert wird dieses Vorgehen bei meiner Erstellung des Leitfadens in dem Maße, als dass sich der Einstieg in das Interview allgemein auf die Phasen der Spiele bezieht. Mit der einleitenden Fragestellung nach dem kindlichen Eindruck und Gefallen während der gemeinsam verlebten Spielphasen mit Daria und Fatima, geschieht dies auf einer sehr offenen Basis. Diese Offenheit bietet Raum für die freie Entfaltung von Äußerungen ihres Eindrucks, ihres Empfindens, ihrer Gedanken, auch über Gefühlsregungen und Meinungen. Flexibel sind hier die von den Kindern ausgehenden Aussagen zu handhaben, vor allem auch, wenn es um Äußerungen zu bestimmten vorgefallenen Situationen geht. Dass meinerseits nach der Auswertung der Beobachtungsergebnisse keine Auswahl an einzelnen Situationen getroffen wird, um sie zum Gegenstand des Interviews zu machen, ist in der Rücksichtnahme auf das Kind begründet, das weder in eine missliche und unangenehme Situation versetzt noch damit zu eventuellen Antworten sozialer Erwünschtheit gedrängt werden soll.

Die Erstellung des Interviewleitfadens erfolgt also im Zusammenhang mit der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung, sodass gewissermaßen zwischen dem bereits erhobenen Material und der weiteren Erhebungsphase ein Austausch erfolgt. In Rücksprache mit Kommilitonen und mit Ausrichtung auf das bestehende Forschungsinteresse werden Kategorien und Fragen für den Interviewleitfaden entworfen und ausdifferenziert (vgl.

Schmidt 1997, 550). „Der Interviewleitfaden läßt sich als Übersetzung der Kategorie-Entwürfe in Fragen und einzelne Fragenaspekte beschreiben“ (ebd.). Von dieser Basis aus ergibt sich für die Gestaltung meines weiteren Leitfadens eine Reihe verschiedener Fragestellungen, die schwerpunktmäßig auf immer unterschiedliche Kategorien abzielen. Diese Informationen sollen somit zur Vertiefung und Bereicherung der bestehenden Beobachtungsergebnisse dienen.

Eine für mich zentrale Kategorie stellt die Ermittlung der vorherrschenden sozialen Konstruktion von „normal sein“ und „behindert sein“ dar. In diesem Zusammenhang formuliere ich in meinem Leitfaden eine genaue Frage, um an die kindliche Vorstellung dieser sozialen Konstruktion zu gelangen: *Stell dir vor Daria hat Geburtstag und lädt dich, Fatima und noch einige Kinder aus der Schule zum Kindergeburtstag ein. Wie stellst du dir diesen Nachmittag vor?* Als mögliche weitere Frage könnte zudem angeführt werden: *Wie würdest du deinen eigenen Geburtstag feiern?* Der Versuch geknüpft an eine bestimmte Ausgangssituation zu informativen Antworten der Kinder zu gelangen, erscheint mir an dieser Stelle sinnvoll. Für die Kinder enthält eine derart gestaltete Frage keine abstrakten Informationen, sodass sie ungehindert erheblicher Verständnis- oder Ausdrucksschwierigkeiten und offen antworten können. Hinzu kommt die Frage *Was bedeutet denn der Begriff „Behinderung“/ was bedeutet „behindert sein“?* Sie zielt anders als in den Fragen zuvor auf eine abstraktere Ebene und lässt mögliche Schlüsse über die Ausprägung definitionsausgerichteter Kenntnisse über diese Begrifflichkeiten zu. Deutlich werden eventuell auch Einstellungen und Sichtweisen gegenüber Beeinträchtigten. Möglicherweise erzielt die Frage *Wie würdest du es finden, wenn Daria /Fatima dich nachmittags zum Spielen zu sich nach Hause einladen würde?* weiterhin einen Einblick in Einstellungen und Kenntnisse über die Perspektive, von der das jeweilige Kind die Beeinträchtigungen von Kindern erblickt.

Ein weiterer Bereich stellt im Groben die soziale Kompetenz dar. Als zentral erweisen sich hier vor allem die empathische Seite und damit auch das Maß an Einschätzungs- und Wahrnehmungsvermögen für die beeinträchtigten Kinder. Wieder verbunden mit einer Fragestellung, die sich auf der Ebene des kindlichen Argumentationsvermögens bewegt, ermittelt die aufgestellte Frage aber auch Informationen zum Sozialverhalten. Sie lautet: *Stell dir vor, wir spielen gemeinsam ein Fußballspiel. Wie würdest du Daria und Fatima im Spiel einsetzen?*

Während die Frage *Was ist Daria / Fatima für ein Mädchen. Bitte beschreibe sie einmal!* auf den eben angeführten Aspekt des Wahrnehmungsvermögens bzw. der Form ihrer Ausprägung abzielt, ebenso wie mögliche Äußerungen über Einstellungen und Sichtweisen, ermittelt die Frage *Ist es schon einmal vorgekommen, dass Daria und Fatima von anderen Kindern geärgert wurden?* mit entsprechender Nachfrage über das eigene Verhalten insbesondere das Sozialverhalten.

Eine weitere Frage, die ausschließlich den Kindern der I-Klasse gestellt werden soll, wird im Zuge der Frage nach den Charakteristika von Daria und Fatima genannt. Da sie auf den Erhalt von Beschreibungen bewusst wahrgenommener kindlicher Eindrücken zielt, ist die Frage folgendermaßen festgehalten: *Kannst du dich noch an deine ersten Schultage erinnern?* Mögliche Nachfragen sind: *Weißt du noch, was du über deine Klassenkameraden gedacht hast? Was du über Daria und Fatima gedacht hast? Wann hast du dich mit Daria / Fatima angefreundet?* Durch dieses Vorgehen erhoffe ich mir Informationen hinsichtlich der kindlichen Sichtweisen und weiterhin zum Maß der offenen Haltung gegenüber den beeinträchtigten Kindern.

Das sich hieraus ergebende teilstandardisierte, ethnographische Interview umfasst damit einen Leitfaden, der trotz festgehaltener konkreter Fragestellungen ausreichend flexibel ist, um im Verlauf des Interviewgesprächs offen für die kindlichen Ausführungen zu sein. Meine genauen Vorüberlegungen zu den Fragestellungen liegen vor allem darin begründet, dass das Interview mit Kindern und damit die Annäherung an die kindliche Welt nur auf empathische Weise erfolgen kann. Um daher zu Erkenntnis gewinnenden Einsichten zu gelangen, erachtete ich die Überlegung, über welche konkreten Aspekte ein bestmöglicher Zugang geschaffen wäre, als äußerst relevant. In diesem Zusammenhang stand weiterhin die Anpassung an die kindliche Sprache. Abschließend kann daher festgehalten werden, dass es den Kindern während der Interviews möglich ist eigene Vorstellungen und Bedürfnisse zu artikulieren (vgl. Heinzel 2003, 406f.).

4.3.3 Das Soziogramm

Das Soziogramm umfasst als Instrument verschiedener soziographischer bzw. soziometrischer Methoden eine Vielseitigkeit, die sich in ihrer Zielsetzung und Durchführung voneinander unterscheiden. Die Bereiche Soziographie und Soziometrie gelten als Verfahrensweisen der empirischen Soziologie, um mit Hilfe der Methode

Soziogramm die erhobenen sozialen Strukturen bzw. die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb einer Gruppe graphisch darstellen zu können (vgl. Elbing 1975, 25). „Typische Beziehungsphänomene von Freundschaften, Feindschaften, ambivalenten Beziehungen, Freundschaftsgruppen bzw. Freundschaftscliquen, der Integration von Subgruppen – wie Behinderte vs. Nichtbehinderte und Ausländer vs. Inländer“ (Dollase 2006, 740) – können damit erfasst werden.

Durch den Einsatz dieser Methode in den Untersuchungsgruppen ist es also möglich, die Strukturen mehr oder minder bestehender Gemeinschaftlichkeit hervorzubringen und zugleich die soziale Position einzelner Schüler zu ermitteln. Sichtbar gemacht werden können diese Befunde durch die graphische Darstellung. Die Einblicke in die Rolle des Einzelnen, aber auch in eventuell bestehende Gruppierungen sind hilfreiche Erkenntnisse, wenn es um ein harmonisches Miteinander im Klassenverband gehen soll. So steht am Ende das Ziel einer Verbesserung des Klassenklimas und damit einhergehend auch die des Unterrichts, indem nämlich der Lehrer durch die gewonnenen Informationen entsprechende pädagogische Maßnahmen ableiten könnte.

Wie ausschlaggebend positive Erfahrungen innerhalb von Gleichaltrigenbeziehungen für eine gesunde Entwicklung des Selbstbewusstseins und weiterer sozialer Fähigkeiten sind, zeigen Untersuchungsergebnisse verschiedener Wissenschaftler, wie von Michelson & Turner (1981); Brown & Lindskold (1973) und Krappmann (1995) (vgl. Petillon 2006, 718). Diese kurze Ausführung über die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen begründet sich nicht nur auf der Grundlage meiner Überzeugung, dass soziale Fähigkeiten im Allgemeinen für die grundsätzliche Entwicklung kindlicher Entfaltungsmöglichkeiten verantwortlich sind. Im Sinne der vorliegenden Arbeit ist vor allem auch der Aspekt hervorzuheben, dass sich der Rahmen, in dem das Kind soziale Entwicklung durchlebt, wirksam für den Verlauf sein kann, wenn die ökologischen Bedingungen es zulassen und die Möglichkeiten des Kindes dadurch erweitern. Möglichkeiten im Sinne einer kompetenten Partizipation seines sozialen Umfeldes, aus der sich innerhalb von Interaktionen auch kommunikative Fähigkeiten entwickeln. Damit verfeinern sich verbale Strategien und die Fähigkeit, die Sprache des anderen zu entschlüsseln (vgl. ebd., 720). Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nach den Auswirkungen integrativer Beschulung auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen als interessant. Um innerhalb des erhobenen Bereichs Gemeinschaftlichkeit zu Informationen bestehender Kontakte unter den Kindern oder auch Außenseiterpositionen zu gelangen, findet die Erhebung durch ein

Fragebogenverfahren statt. Diese Form der Umsetzung erscheint mir für den Schutz der kindlichen Privatsphäre geeignet, da ich somit in der Lage bin den Kindern Anonymität zu gewähren und damit gleichzeitig das Maß an Vertrauen erhalte, das für die offene Beantwortung der Fragen notwendig ist. Insgesamt beinhaltet der Soziogrammfragebogen 4 Fragen, die inhaltlich auf die Erkenntnis bestehender Sympathien und Antipathien zwischen den Schülern abzielen. Zu beantworten sind die Fragen nach dem so genannten Wahlverfahren. Bei diesem Verfahren werden die Schüler gebeten erwünschte und unerwünschte Mitschüler hinsichtlich einer bestimmten Situation bzw. Tatsache auszuwählen. Das Wahlverfahren gilt übrigens auch in der Literatur als bevorzugte Erhebungsmethode und das vor allem für den Einsatz in der Schule (vgl. Petillon 1980, 82). Für die Untersuchungsklassen sehe ich keine Notwendigkeit darin die Namen der Kinder durch Zahlen zu kodieren, sodass sie statt der Namen nur Zahlen aufschreiben müssten. Die Kodierung zur Gewährleistung der Anonymität erachte ich eher als Stolperfalle, durch die es bei versehentlich falschen Nummernzuweisungen, zu verfälschten Ergebnissen kommen kann. Lieber lasse ich mich auf vermehrte Nachfragen der Rechtschreibung eines Namens ein oder erhalte Rechtschreibfehler, als zu unsicheren Ergebnissen zu gelangen. Die Anonymisierung werde ich dann im Rahmen meiner Auswertung vornehmen. Anders als häufig in der Literatur empfohlen wird, entschied ich mich zudem für eine Wahlbegrenzung von drei Nennungen, um anschließend ein präzises Bild der sozialen Struktur in der Klasse zu erhalten.

Ein Exemplar des Fragebogens befindet sich zur Ansicht im Anhang.

5. Untersuchungsschritte

Die gesamte Untersuchung zum sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern erfolgte in einem Zeitraum von etwa fünf Wochen. Im Zentrum der Datenerhebung stehen Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung, die nachfolgend in ihrer Durchführung dargelegt werden soll. Dies gilt ebenso für das Fragebogenverfahren zum Erhalt des Soziogramms und weiterhin für den Verlauf der Interviews. In zeitlicher Abhängigkeit voneinander stehen lediglich die teilnehmende Beobachtung und die Durchführung des Interviews. Das Soziogramm erweist sich als flexibel, wenn es um die Durchführung während des Forschungsprozesses geht.

Die teilnehmende Beobachtung stellt die Basis an gewonnenen Informationen dar, dessen Gehalt diejenigen Aspekte vereint, die zudem vertiefend von den Erhebungsmethoden des Soziogramms und des Interviews eingeholt werden. Die Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung haben zudem die Selektionsfunktion inne einzelne Kinder für das Interview zu ermitteln. Inwiefern die Anzahl der interviewten Kinder und die ausgewerteten Informationen der teilnehmenden Beobachtung Einfluss auf den zum Einsatz kommenden Interviewleitfaden haben werden, bleibt an anderer Stelle zu klären. Im Folgenden sollen vorerst die Durchführung der einzelnen Methoden dargelegt werden. Beginnen möchte ich mit der Durchführung des Soziogramms, gefolgt von den verschiedenen Beobachtungssituationen und schließlich dem Verlauf der geführten Interviews.

Als ich am ersten Erhebungstag in die Schule Dietrichsfeld kam, waren die Kinder bereits darüber in Kenntnis gesetzt, dass ich in der kommenden Zeit einiges an Aktivitäten mit ihnen geplant hatte. Ich klärte sie darüber auf, dass alles, was ich in der anstehenden Zeit an Notizen und Aufnahmen– sei es durch Fragebögen, Interviews oder Beobachtungen – machen würde, notwendig für eine wichtige und besondere Arbeit wären. Ich versicherte den Kindern einen sehr vertraulichen Umgang mit jeglichen Informationen und gab dies auch an die Eltern weiter, indem ich einen Elternbrief mit rein informierendem Charakter formulierte und den Eltern der Untersuchungsteilnehmer zukommen ließ.

Durch eine gewisse Vertrauensbasis, die sich im Zuge meines Fachpraktikums zu den Probanden entwickelt hat, erhielt ich eine positive und offene Rückmeldung von den Kindern; sie freuten sich scheinbar auch auf Aktivitäten, die im Schulalltag mal aus der

Reihe tanzten. Somit ergab sich eine positiv geartete, erwartungsvolle Stimmung, mit der ich gerne in die Phase der Datenermittlung startete.

5.1 Durchführung des Soziogramms

Am Donnerstag, den 29. Mai, fand die Erhebung des Soziogramms statt. Die Instruktion über den genauen Ablauf erhielten beide Untersuchungsgruppen auf dieselbe Weise. Einleitend erinnerte ich zunächst erneut an die Erklärungen, die ich in der vorangegangenen Zeit hinsichtlich meines Vorhabens gemacht hatte. Dass ich am heutigen Tag ihre Hilfe für die Beantwortung einiger Fragen benötigte und dass sie dafür einen kurzen Fragebogen erhalten sollten, erzählte ich ihnen weiterhin. Ich erklärte ihnen, dass der Fragebogen gut geeignet sei, um sicher zu gehen, dass andere Kinder nicht erfahren würden, was sie persönlich für Antworten gaben. Auch die Möglichkeit, die Kinder jeweils in dreier Grüppchen zusammenkommen zu lassen, um den Fragebogen in einem separaten Raum, in dem sie entsprechend platziert wurden, beantworten zu können, führte zu einer uneingeschränkten Garantie der Anonymität.

Während der Durchführung in der NI-Klasse konnte der geplante Unterricht weitgehend stattfinden. Nur wenn ein Wechsel der Gruppen erfolgte, kam es zwar zu einer kleinen Unterbrechung, doch verlief der vorab aufgestellte Plan, wer nun mit wem gemeinsam zur Beantwortung der Fragen erscheinen sollte, reibungslos. Dabei ging ich im Vorfeld ganz pragmatisch die Sitzreihen der Kinder ab und teilte dabei jeweils die nebeneinander sitzenden Kinder in eine Gruppe.

Wie bereits vermutet, überwogen vor allem Nachfragen, die sich auf die Unsicherheiten kindlicher Rechtschreibkenntnisse bezogen. Daneben wiederholte ich des Öfteren, dass ausschließlich Kinder ihrer Klasse angegeben werden dürften. Dies waren die einzigen nennenswerten Auffälligkeiten während der Durchführung. Die Dauer der Erhebung erstreckte sich durch diese Umsetzungsform auf etwa neunzig Minuten.

Etwas zügiger hingegen verlief die Durchführung in der I-Klasse. Aufgrund der im zweiten Block freien Beschäftigungsphase und der nebeneinander liegenden Räumlichkeiten konnte ich die Durchführung fließend und ohne jegliche Störung eines Unterrichts vornehmen. Auch hier kamen immer drei Kinder zusammen und beantworteten dieselben Fragen, die den Kindern der NI-Klasse gestellt wurden. Wie auch in der Parallelklasse gab es

Nachfragen, die von gleichem Inhalt waren. Die Durchführungen verliefen damit in den Untersuchungsgruppen reibungslos.

In den nächsten Tagen sollte es dann mit der teilnehmenden Beobachtung weitergehen.

5.2 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung erfolgte in einem Zeitraum von insgesamt zwei Wochen, beginnend am 09. Juni. In dieser Phase hielt ich mich regelmäßig in der Schule auf; die Beständigkeit meiner Anwesenheit verbunden mit dem relativ fließenden Übergang aus der Zeit des Fachpraktikums, bedeutete für die Spielsituationen eine grundlegend positive Ausgangssituation. Das vorherrschende Vertrauen ermöglichte es nämlich sowohl den Kindern als auch mir die Beobachtungssituationen als weitgehend vertraut zu durchleben. Damit wurde ein gewisser Grad an Vertrauen erzeugt, der sich auch hinsichtlich der Authentizität sozialer Wirklichkeit positiv auswirkte.

Für jede der Beobachtungen galt, dass insgesamt drei Beobachter das Geschehen verfolgten. Auf diese Weise konnten die Interaktionen aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden. Im Fokus standen dabei die bereits angeführten Bereiche, die in Feldnotizen festgehalten werden konnten. Ich legte vor allem Wert auf die bewusste Wahrnehmung der gegenwärtigen sozialen Wirklichkeit, das Erleben durch seine eigenen Sinne. Als weitere Komponente diente der Einsatz von zwei Videokameras. Neben dem ersten und selbst verarbeiteten Eindruck der Beobachtung, bietet die Aufzeichnung eine gute Stütze, um Details zu erinnern oder unbeobachtet gebliebene Begebenheiten rückwirkend aufzunehmen. Zum Einsatz kamen jeweils zwei Kameras, dabei wurde immer eine der Kameras auf einem Stativ platziert, während die andere durch eine meiner Kommilitonen geführt wurde. Diese Angaben gelten für alle nachfolgenden Beobachtungssituationen, die im Rahmen der gewählten Spiele stattfanden. Weiterhin bleibt noch zu erklären, dass die Anwesenheit von Daria und Fatima während der Beobachtungen in der NI-Klasse dadurch legitimiert wurde, dass den Schülern von einer zeitweiligen Betreuung erzählt wurde. Um die „Aufteilung“ von Daria und Fatima für die Kinder nicht offensichtlich an die Beobachtungen zu knüpfen, wurden beide Mädchen bereits zwei Mal im Vorfeld der Spiele und an zwei weiteren Terminen zwischen den Spielen für eine gewisse Zeitspanne in ihre Parallelklasse „aufgeteilt“. Die durchgeführten Beobachtungen verliefen sowohl im Rahmen des Freien Spielens als auch im Rahmen des

Wettbewerbs- und des Kooperationsspiels innerhalb des Planungsrahmens. Das bedeutet, dass die teilnehmende Beobachtung mit einem Gewinn an Informationsgehalt sozialer Wirklichkeit durchgeführt werden konnte, ohne dabei von technischen oder sonstigen Problemen abgehalten worden zu sein.

5.3 Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Interviews erfolgte im Anschluss an die Phase der teilnehmenden Beobachtung am 3. und 4. Juli. Am ersten Tag der Interviews führte ich die Gespräche mit den Kindern der NI-Klasse, am darauffolgenden Tag schließlich mit denen der I-Klasse. Die Auswahl der Kinder erfolgte vor dem Hintergrund der erfassten Beobachtungen, sodass ich mich für jene entschied, die während der Spielsituationen zum einen engen Kontakt zu Daria und Fatima suchten. Zum anderen erachtete ich es als interessant Kinder zu interviewen, die sehr unterschiedlich im Umgang mit den beiden Mädchen auftraten. Für eine ungestörte Atmosphäre, in der ich die Gespräche mit den Kindern einzeln führen konnte, stand uns wieder einmal der Gemeinschaftsraum zur Verfügung. Während im Klassenzimmer also planmäßiger Unterricht stattfand, konnte ich mich mit dem jeweiligen Schüler zurückziehen und das Gespräch individuell auf der Basis meines Leitfadens führen und weiterhin mit einem Tonband aufzeichnen. Alle geführten Interviews verliefen reibungslos und endeten mehr oder minder stark in einem ungezwungenen Gespräch.

6. Auswertung

Die Auswertungen der transkribierten Daten der teilnehmenden Beobachtung und die der Interviews werden mithilfe des Computerprogramms *Max QDA2007* vorgenommen. Die Ergebnisse der Soziogrammfragebögen hingegen werden mit dem Programm *Soziogramm Designer5* ausgewertet und dargestellt.

6.1 Teilnehmende Beobachtung

Die Auswertung der beobachteten Spielsituationen in der I- wie auch in der NI-Klasse, bedarf auf Grundlage der hierzu angefertigten Transkripte das Vorgehen eines Kodierungsverfahrens entsprechend der Grounded Theory.

Für die Fertigstellung der Transkripte vergegenwärtigte ich mir die Spielsituationen mithilfe meiner Videoaufzeichnungen. Diese Aufzeichnungen, die im Gegensatz zur natürlich erlebten Situation sekundäres Datenmaterial darstellen und damit aus dem zeitlichen Beobachtungsgeschehen entbunden werden, verhalfen dazu, dass ich mich gedanklich und empathisch in die bereits erlebte Situation zurückversetzt sah und dass Erinnerungen, Atmosphäre und Stimmungslagen hinsichtlich der natürlich erlebten Situation erneut in mir auflebten. Dieser Prozess, in dem auf diese Weise gesammelte Videoaufzeichnungen transkribiert werden, stellt für die Forschungsarbeit einen sehr wichtigen Schritt dar. Hervorgehoben werden sollte die Tatsache, dass die Transkripte in ihrer Aussagekraft weder mit den Primärdaten noch mit den Sekundärdaten gleichzusetzen sind, so lassen sich vor allem die emotionale Qualität in unmittelbar erlebten, zwischenmenschlichen Interaktionen nur schwer in Form von Transkripten wiedergeben (vgl. Seitz 2005, 52f.).

Bei der systematischen Auswertung des Videomaterials ging ich, wie es bei der Erstellung von Transkripten üblich ist, selektiv vor (vgl. ebd., 53). Diese Selektion erfolgte sowohl bei dem Freien Spielen als auch bei dem Wettbewerbsspiel vorzugsweise, indem der Fokus der eingesetzten Handkamera auf den jeweiligen Geschehnissen um Daria und Fatima herum lag. Das Transkript des kooperativen Spiels hingegen erhielt seinen selektiven Charakter aufgrund der gemachten Beobachtungen eher dahingehend, dass ich dessen Gesamtgeschehen mit einzelnen konkreten Situationen resümierend darstellen werde. Dies

wird vor allem in Anlehnung an die Auswertungen des Soziogramms zu Erkenntnis gewinnenden Einsichten führen.

Für die Verschriftlichung der Transkripte galt es vor dem Hintergrund der beobachteten Ereignisse fast ausschließlich visuell-handelndes und wenig stimmlich-verbales Geschehen darzustellen. Aus Gründen eines angenehmeren Leseflusses schien es mir sinnvoll gänzlich auf das Zeichensystem, das für die Transkription der Interviews Verwendung fand (vgl. Bergmann 1987, 263) zu verzichten und ebenso wie alle visuell-handelnden Geschehnisse eben auch die wenigen akustischen nicht etwa durch bestimmte Transkriptionssymbole zu charakterisieren, sondern durch entsprechende adjektivische Beschreibungen verständlich zu machen. In diesem Zuge verschlüsselte ich ebenso jegliche Namen der Kinder, indem ich ihnen Namen mit ähnlicher Sprachmelodie gab (vgl. Seitz 2005, 53).

An die Tätigkeiten des Transkribierens schloss sich das Kodierverfahren an. Dabei orientierte ich mich an dem dreischrittigen Vorgehen nach Insgesamt ist das Kodieren „die Vorgehensweise (...), durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss/ Corbin 1996, 36). Um dieses Ziel zu erreichen, markierte ich in dem ersten Arbeitsschritt – dem offenen Kodieren – einzelne Sequenzen und bezeichnete darin alle wichtigen Geschehnisse mit ersten Kodierungen, die namentlich sehr eng am transkribierten Datenmaterial angelehnt waren (vgl. Glaser/ Strauss 1998, 48). Bei mehrmaliger Durchsicht der Transkripte gelangte ich gewissermaßen fließend zum zweiten Schritt und damit zum axialen Kodieren. Hierbei lag der Fokus darauf, dass das zuvor sehr offen aufgebrochene Datenmaterial in dem Sinne wieder zusammengefügt wurde, da sich vermehrt einzelne Kodierungen zu Kategorien herauskristallisierten (vgl. ebd, 76). Ebenso wie sich Glaser/ Strauss dafür aussprechen, bevorzugte auch ich ein induktives Vorgehen, denn „eine externe Kategorie mit Daten zu unterfüttern, lenkt tendenziell von der Generierung neuer Kategorien ab“ (Glaser/Strauss 1998, 46). Zeigten sich die gefundenen Kategorien schließlich als maßgeblich, begann ich mit dem dritten Schritt, dem selektiven Kodieren. Dabei ermittelte ich Schlüsselkategorien, in die sich die einzelnen Kategorien mit ihren Subkategorien einordnen ließen (vgl. ebd, 77). Bei der letztendlichen Anwendung meines aufgestellten Codierleitfadens erhielt ich von zwei Kommilitonen Unterstützung, indem sie unabhängig meines Vorgehens die Transkriptionen unter Einbeziehung der nun festgelegten Kategorien codierten. Dadurch konnten wir im Anschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutieren, was mir zu einer objektiveren Auswertung

der Ergebnisse verhalf. Abschließend hielt ich erste Hypothesen für mich fest, die im weiteren Forschungsprozess, nämlich durch den Einsatz von Interview und Soziogramm, noch weiter untersucht werden.

Im Folgenden führe ich den Codierleitfaden mit entsprechender Definition an:

Verhalten

„Geschehen lassen“ als Handlungsstrategie

Diese Kategorie umfasst jenes Verhalten, das durch Innehalten und inaktive Teilnahme der nicht beeinträchtigten Kinder auf Aktionen der beeinträchtigten Kinder zum Ausdruck kommt. Dabei zeigen sich Qualitätsunterschiede hinsichtlich der kindlichen Befindlichkeit, die in zwei verschiedene Reaktionen münden. Zu beobachten ist dabei zum einen, dass Kinder in solchen Situationen Unbehagen verspüren, dies jedoch nicht aktiv hervorbringen. Diese beschriebene Handlungsstrategie lässt sich an der verkrampften und leicht abgewandten Haltung festmachen, die mimisch durch aufgesetztes Lächeln und verschüchterte Blicke unterstrichen wird. Zum anderen ist dieser Kategorie ein Verhalten zuzuordnen, das der jeweiligen Situation Selbstverständlichkeit und Natürlichkeit verleiht. Unabhängig von den Einwirkungen der beeinträchtigten Kinder zeigen sie sich in ihrer vorherrschenden Befindlichkeit unbeeinflusst und frei in ihrem Handeln. Die Mimik der Kinder ist an dieser Stelle nicht auf bestimmte Merkmale zu reduzieren, da es gerade die vorhandene Natürlichkeit ist, die sich auf Mimik und auch Gestik auswirkt. Dies bedeutet, dass entspannte und facettenreiche sowohl Gesichtszüge als auch Körperhaltung zu beobachten sind.

Durchsetzen der persönlichen Körperzone

Bei dem Versuch des beeinträchtigten Kindes mit dem nicht beeinträchtigten Kind in Körperkontakt zu treten (z.B. Umarmung), wird dies von dem unbeeinträchtigten Kind mit einer klaren Ablehnung beantwortet. Zum Ausdruck kommt diese Ablehnung auf verbaler Ebene, die im Einklang mit entsprechend eindeutigen Verhalten auf mimisch, gestischer Ebene erfolgt.

Imitation

Die Kategorie „Imitation“ umfasst jenes Verhalten, das aus der Nachahmung beobachteter Handlungen resultiert. Das Kind nutzt diese beobachteten Handlungsweisen, um Situationen mit den beeinträchtigten Kindern auf gleiche Weise zu bewältigen.

Interaktionsangebot

Das unbeeinträchtigte Kind richtet auf eigene Initiative ein Angebot zu einer Interaktion an das beeinträchtigte Kind. Dies kann in den unterschiedlichsten Formen erfolgen, sei es durch konkrete Aufforderungen oder durch eindeutiges Handeln.

Beistandsgesuch („Hilferuf“)

Das nicht behinderte Kind fühlt sich vom behinderten Kind bedrängt – zu beobachten ist dies in Form von geschlossener Körperhaltung – und sieht sich in der Bewältigung dieser Situation überfordert. Es sucht daher Unterstützung oder Entlastung bei seiner Umwelt, indem sich das betroffene Kind mit einem hilfeschendenden Blick an seine direkten Mitmenschen richtet. Diese Kategorie zeichnet sich durch die subtile und nonverbale Art und Weise der Kommunikation aus, die vor allem durch den mimischen Ausdruck deutlich wird. Der hilfeschendende Blick zeigt sich durch die Fokussierung eines bislang Unbeteiligten. Das Kind verweilt mit seinem intensiven und ausdrucksstarken Blick auf dem Angesprochenen bis dieser reagiert, dann neigt es den Kopf leicht zur Seite, runzelt die Stirn und verstärkt den Ausdruck in seinen Augen.

Durchhalten eines Handlungsplans

Das gesunde Kind verfolgt im Bezug auf das behinderte Kind einen bestimmten Handlungsplan. Diesen Plan verfolgt das Kind ausdauernd, auch wenn es auf Widrigkeiten oder Ablehnungen stößt.

Abweichen von einem Handlungsplan

Im Verlauf der Durchführung eines Handlungsplans im Bezug auf das behinderte Kind lässt sich das gesunde Kind aufgrund von Widrigkeiten oder Ablehnungen von seinem ursprünglich angestrebten Vorgehen abbringen.

Umgang mit eigenen Emotionen (Frustrationstoleranz)

Diese Kategorie umfasst Reaktionen der nicht beeinträchtigten Kinder, die sich durch die Tatsache auszeichnet, dass sie ihrerseits auf eine bestimmte Aktion nicht die erwartete Reaktion erhalten haben. Des Weiteren sind dieser Kategorie noch solche Reaktionen zuzuordnen, die sich aufgrund einer Beeinträchtigung des regulären Spielverlaufs durch die behinderten Kinder ergeben.

Durchsetzen der Spielregeln

Hierbei handelt es sich um beobachtetes Verhalten, das den beeinträchtigten Kindern entgegengebracht wird, damit auch sie die vereinbarten Regeln im Spiel einhalten.

Ergreifen von Initiative

Kindliches Verhalten wird immer dann als Ergreifen von Initiative eingestuft, wenn sich die Kinder eigenständig um die Belange der behinderten Kinder bemühen oder wenn die Kinder aktiv werden, um sie in den beabsichtigten Verlauf zu integrieren.

Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der „Personen-Situation“

„Personen-Situation“ stellt hier den Hintergrund dar, vor dem die Anpassung der Bedürfnisse der behinderten Kinder erfolgt und meint das Einschätzungsvermögen über angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen. Daher fallen unter diese Kategorie jene Verhaltensweisen, die zum einen aus Rücksichtnahme erfolgen und zum anderen ist auch ein solches Verhalten gemeint, das erzieherischer Natur ist.

Kommunikationsinitiative

Diese Kategorie enthält alle vom gesunden Kind ausgehenden Versuche auf verbaler Ebene mit dem beeinträchtigten Kind in Kontakt zu treten.

In Bedrängnis bringen

Werden in den vorgenommenen Beobachtungen Situationen erkannt, bei denen das gesunde Kind die Absicht verfolgt das beeinträchtigte Kind zu bedrängen bzw. zu ärgern, werden sie innerhalb dieser Kategorie erfasst.

Reaktionen auf bestimmte Merkmale von Interaktionspartnern

In dieser Kategorie werden Situationen aufgeführt, in denen ein gesundes Kind auf unterschiedliche Kinder unterschiedlich reagiert, obwohl die Situationen identisch sind.

Durchsetzungsversuch der eigenen Spielbedürfnisse

Das gesunde Kind will sich dem beeinträchtigten Kind gegenüber in einer Spielsituation entsprechend seiner Wünsche und Vorstellungen durchsetzen und verfolgt dieses Ziel auf angemessene Weise.

Gefühl der Überlegenheit

Die unter dieser Kategorie aufgeführten Situationen beschreiben solche Begebenheiten, in denen die gesunden Kinder die Schwächen der behinderten Kinder auf gehässige Art und Weise vorführen und sie sich selbst daran belustigen.

Verantwortungsgefühl

Die hier genannten Ereignisse erfolgen durch das moralische Bewusstsein der gesunden Kinder und ihrer Bewertung einer Situation als richtig oder falsch. Dieses Bewusstsein manifestiert sich in Form von Zurechtweisung und zielt auf die positive Entwicklung des behinderten Kindes ab.

6.2 Interviews

Ebenso wie bei der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung galt es auch hier in einem ersten Schritt die geführten Interviews zu transkribieren. Für eine genaue Transkription orientierte ich mich an den nach Bergmann (1987) verwendeten Transkriptionssymbolen; die genaue Aufführung dieser ist dem Anhang zu entnehmen. Die Aussagen der Kinder wurden dafür wörtlich übernommen, somit also auch grammatikalisch falsche Sätze. Für einen besseren Lesefluss sah ich jedoch davon ab, Wörter mit verschluckten Silben zu notieren, sodass ich sie entsprechend ergänzte.

Mit der Fertigstellung aller Transkripte konnte ich im Anschluss mit der Entwicklung von Auswertungskategorien am Material beginnen. Im Zuge des wiederholten und intensiven Lesens der Transkripte verhalfen mir zudem Randnotizen dazu das Gesagte wirklich zu verstehen, und diese Informationen dabei nach und nach mit meinen eigenen Fragestellungen zusammenzubringen. Demnach stellt mein verwendeter Interviewleitfaden

nicht etwa das Muster für die Kategorien der Auswertung dar, sondern bildet in einem Austauschprozess von eben diesen Vorüberlegungen und im weiteren den getätigten Aussagen der Kinder, nur *einen* Ausgangspunkt (vgl. Schmidt 1997, 551). Einen ganz wichtigen Stellenwert nimmt also wieder die Offenheit gegenüber den selbst gewählten Formulierungen der Kinder ein. Nachdem ich auf diese Weise zu den Kategorien für die Auswertung gelangte, war es weiterhin notwendig diese Kategorien ausdifferenzieren, um die Differenzen zwischen einzelnen Interviews entsprechend hervorheben zu können (vgl. ebd.). Auch für die Anwendung des hier aufgestellten Codierleitfadens erhielt ich wieder Unterstützung von zwei Kommilitonen, wodurch meine Ergebnisauswertung stärker objektiv betrachtet werden konnte.

Es folgt nun die Darlegung der Kategorien mit den dazugehörigen Definitionen:

Einstellungen/Meinungen

Empfinden der Spielsituationen

In dieser Kategorie werden Aussagen festgehalten, die Rückschluss auf das Erleben des gemeinsamen Spielens mit den behinderten Kindern zulassen. Dieses Erleben bzw. Empfinden wird in die Stufen *gewohnt*, *neutral* und *ungewohnt* differenziert. Dies geschieht in direkter Anlehnung an die Antworten der Kinder.

Wahrnehmung über die Person

Im Fokus dieser Kategorie steht die Beschreibung, die die interviewten Kinder zum einen über die beeinträchtigten Kinder Daria und Fatima äußern, zum anderen aber auch allgemein über behinderte Menschen tätigen. Auf der Grundlage der erhaltenen Daten, kommt es hierbei zu Unterscheidungen der Wahrnehmung in die Bereiche *Charakter*, *Aussehen* und *Verhalten*. Ebenso wird die Unterkategorie *Besonderheiten* aufgeführt, um die explizit genannte Erkrankung einer Behinderung einordnen zu können.

Einschätzungsvermögen über Fähigkeiten

Das Einschätzungsvermögen über Fähigkeiten meint hier die konkret genannten und zugetrauten Möglichkeiten, über die beeinträchtigte Kinder in körperlicher wie geistiger Hinsicht verfügen. Aussagen, die von den gesunden Kindern ausgingen beziehen sich nicht ausschließlich auf Daria und Fatima, sondern wurden auch allgemein formuliert. Unter

Einbeziehung der kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten, aber auch vor dem Hintergrund allgemeingültiger Tatsachen, werden diese genannten Eigenschaften unterteilt in *unfähig* (dem Kind wird eine bestimmte Kompetenz abgesprochen), *realistisch* (die Aussage beinhaltet wirklichkeitsnahe Bewertungen der Fähigkeiten), *idealisierend* (es wird sich unreflektiert über das Kind geäußert; daraus geht hervor, dass dem Kind übertriebene Kompetenzen zugeschrieben werden, um es vor Einschränkungen in seinem Handeln und dadurch vor einer möglichen Abwertung zu bewahren)

Vorstellungsbild von Ritualen

Die Äußerungen der interviewten Kinder beinhalten ihre Auffassung von gängigen Ritualen, wie hier das Ritual der Geburtstagsfeier, und ihre damit verbundenen Vorstellungen über den Ablauf und die Gestaltung derselbigen. Wieder vor dem Hintergrund des kindlichen Horizonts und allgemeingültiger Konventionen werden Unterscheidungen in *realistische* und *unrealistische* Vorstellungsbilder vorgenommen.

Kontaktbereitschaft

Dieser Kategorie werden Antworten zugrunde gelegt, die auf das Ausmaß an Kontaktbereitschaft zu den behinderten Kindern außerhalb des verpflichtenden Rahmens der Schule abzielt. Je nach Antwortformulierung erfolgt eine Zuordnung in die Bereiche *bereitwillig*, *zögernd* oder *ablehnend*.

Vorstellung von „Behinderung“ / „behindert sein“

Der kindliche Horizont umfasst verschiedene Vorstellungen des Begriffes „Behinderung“ oder „behindert sein“. In dieser Kategorie werden ihre Aussagen in folgende Aspekte gefasst: *mitleidig* (das Kind bringt sein Mitgefühl in Form von Mitleidbekundung für das behinderte Kind zum Ausdruck; dies ist insbesondere durch mimisch-gestische Ereignisse betont), *persönlich* (persönliche Gefühlsregungen gegenüber behinderten Kindern und Menschen werden artikuliert und in dieser Form codiert), *realistisch* (hier werden wirklichkeitsnahe Beschreibungen wiedergegeben), *unrealistisch* (als solches werden Aussagen benannt, die inhaltlich nicht den Tatsachen entsprechen, dies aber daraus resultiert, dass sich die interviewten Kinder nicht kompromittieren wollen. Wieder spielen hierbei mimisch-gestische Ereignisse eine ausschlaggebende Rolle).

Sozialverhalten

Differenziert wird in dieser Kategorie zwischen einem *kompetenten* Sozialverhalten (darunter wird angemessenes oder hilfsbereites Verhalten gegenüber den behinderten Kinder verstanden) und einem *inkompetenten* Sozialverhalten (hierbei handelt es sich um ein ignoranten oder passives sowie um defizitäres empathisches Wahrnehmungsvermögen gegenüber der behinderten Kinder).

Wandlungsprozess

Diese Kategorie bezieht sich ausschließlich auf Aussagen der Kinder in der I-Klasse und zielt darauf den Wandlungsprozess zu ermitteln, der im Verlauf der gemeinsamen Beschulung in der zwischenmenschlichen Beziehung von gesunden und beeinträchtigten Kindern stattgefunden hat. Dabei wird die Sichtweise der interviewten Kinder beleuchtet und wird folglich differenziert in *gegeben* und *nicht gegeben*. Ebenfalls umfasst die Kategorie Aussagen, die ihren Ansatzpunkt im aktuellen Beziehungsstatus findet.

6.3 Das Soziogramm

Die erhobenen Daten aus den Fragebögen wurden mit Hilfe des Programms *Soziogramm Designer 5* ausgewertet. Durch die Eingabe der Namen und erhaltenen Antworten erstellt dieses Programm eine graphische Darstellung der einzelnen Kinder untereinander.

In einem ersten Schritt ermöglicht es die namentliche Eingabe der Probanden und damit die automatische Anonymisierung derselbigen durch Zuweisung eines so genannten „Alias“. Hierbei handelt es sich um eine fortlaufende Nummerierung. Ist diese Zuweisung erfolgt, wird für die nachfolgende Auswertung und Darstellung ausschließlich sein Alias verwendet.

Bei der weiteren Eingabe der erhobenen Daten berücksichtigt das Programm bei Mehrfachnennungen eines Gewählten, die von ein und demselben Kind ausgehen, den Gewählten nur einmal. Die Logik dieser Auswertungsform liegt darin begründet, dass bei einer Wahl die Beziehung zum jeweiligen Kind bereits definiert ist und sich dies auch in der graphischen Pfeildarstellung nachvollziehen lässt. Wählt beispielsweise Kind Alias-Nr.5 in Frage eins und Frage drei Kind Alias-Nr.7, so bekommt dieses von Kind Alias-Nr.5 *eine* Stimme. In der Graphik erscheint diese Beziehung durch einen Pfeil, der von Kind Alias-Nr.5 auf Kind Alias-Nr.7 zeigt. Wurde Kind Alias-Nr.7 nun aber von noch drei

weiteren Kindern gewählt, werden diese Beziehungen durch weitere Pfeile kenntlich gemacht; insgesamt weist das hier aufgeführte Beispiel nun vier Pfeile auf, die von den vier unterschiedlichen Kindern auf Kind Alias-Nr.7 ausgerichtet sind.

Das Programm führt zudem automatisch eine Statistik aus, aus der die Gesamtzahl jeglicher Wahlen hervorgeht. Zusätzlich werden diese noch in Einfache Wahlen – gemeint ist eine einseitige Wahl – und Gegenseitige Wahlen unterteilt.

Der Übersichtlichkeit halber erstellte ich zwei unterschiedliche Soziogramme. Aus dem einen lassen sich die Zuneigungen der Kinder untereinander ablesen, während das andere graphisch die Abneigungen der einzelnen Kinder gegenüber seinen Klassenkameraden darstellt.

7. Darstellung und Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller Untersuchungsmethoden dargestellt und interpretiert. Dies erfolgt in drei Teilschritten. Der erste Teil *Verhaltensweisen gegenüber beeinträchtigten Kindern* (7.1) umfasst die Ergebnisse der beobachteten Spielsituationen des Freien Spielens und des Wettbewerbsspiels. Im nächsten Abschnitt *Einstellung und Meinungen gegenüber beeinträchtigten Kindern* (7.2) geht es um die gewonnenen Daten aus den Interviews. Als dritter Teilschritt erfolgt die Darstellung und Interpretation des beobachteten Kooperationsspiels sowie der erhobenen Soziogramme unter dem Abschnitt *Sozialverhalten in der Gruppe* (7.3).

Unter Punkt 8 wird schließlich eine Gesamtzusammenfassung mit entsprechenden Schlussfolgerungen gegeben.

Um dem Leser die Aussagekraft der Ergebnisse bestmöglich vermitteln zu können, werde ich die Darstellung, auf deren Basis ich zu meinen Interpretationen gelange, anhand ausgewählter Sequenzen der insgesamt gewonnenen Beobachtungen und Interviewdaten innerhalb einer Kategorie beispielhaft vornehmen, um damit nachvollziehbar durch die Menge an Daten zu führen und letzten Endes zu prägnanten Erkenntnissen gelangen zu können. Keineswegs soll dem Leser die Darstellung aller gewonnenen Ergebnisse innerhalb der Kategorien vorenthalten werden. Um also gleichzeitig auch diesen Zugang gewähren zu können, befindet sich im Anhang ein Exemplar der Transkriptionen mit visualisierter Darstellung.

7.1 Verhaltensweisen gegenüber beeinträchtigten Kindern

Wie bereits im Abschnitt 8.1 dargestellt, konstituiert sich die soziale Wirklichkeit im sozialen Miteinander von gesunden und behinderten Kindern durch eine Reihe verschiedener Verhaltensweisen. Darunter gibt es solche, die ausschließlich in der NI-Klasse zu beobachten waren. Weiterhin zeigen sich vielfältige Verhaltensweisen, die die Kinder beider Klassen im Umgang mit den beeinträchtigten Kindern hervorbringen. Nicht aber die Tatsache allein, dass im Zuge der Darstellung eine Anzahl von Verhaltensmustern deutlich gemacht wird, ist das bedeutsame Ziel, sondern die je geartete Qualität des Verhaltens stellt den Mittelpunkt der Interpretation dar. Diese angesprochenen, mehr oder minder, gegebenen Differenzen innerhalb eines Verhaltensmusters sind bei folgenden

Kategorien festzustellen: „Geschehen lassen“, Interaktionsangebot, Ergreifen von Initiative, Durchhalten eines Handlungsplans, Abweichen vom Handlungsplan, Durchsetzungsversuch der eigenen Spielbedürfnisse, Umgang mit eigenen Emotionen, Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der „Personen-Situation“, Kommunikationsinitiative und Verantwortungsgefühl.

Zur Kategorie „**Geschehen lassen**“ wurden während des Freien Spielens in der I-Klasse 4 Beobachtungssituationen, hingegen keine in der NI-Klasse verzeichnet. Im Verlauf des Wettbewerbsspiels waren es eine in der I-Klasse und 4 in der NI-Klasse. Im zuletzt genannten Spiel ist eine Situation besonders hervorzuheben. Diese erfolgte während der Mannschaftswahlen sowohl in der I-Klasse wie auch in der NI-Klasse:

I-Klasse (Abs.3)

Während Damian und Julia ihre Teams wählen, sitzt Daria bei Jasmin und umarmt diese. Jasmin scheint davon nicht gestört; sie verhält sich normal hinsichtlich ihrer Präsenz inmitten des Geschehens.

NI-Klasse (Abs.3)

Daria wendet sich aber kurz darauf Karin zu; sie streichelt Karins Kopf und ihren Rücken. Karin wirkt als sei es ihr sichtlich unangenehm; sie streift sich mit ihren Händen einmal über ihre eigenen Haare und streicht damit zugleich Darias Hände vorsichtig weg.

(Abs. 5)

Lisa zupft, unsicher wirkend, am eigenen T-Shirt. Sie weist Fatima zwar nicht ab, lässt sich aber auch nicht ganz auf sie ein. Das häufige Zurückstreifen ihrer Haare lässt sie verunsichert wirken, teilweise unterstrichen durch ein eher gequältes Lächeln.

(Abs.6)

Daria wendet sich für einen kurzen Moment Lisa zu. Lisa wird nun von beiden Seiten beobachtet. Sie bleibt in der Situation reserviert, aber weist keine der beiden Mädchen ab.

Während Jasmins Verhalten aus der I-Klasse darauf schließen lässt, dass ihr die Situation nicht fremd ist, zeigt sich bei Karin und Lisa deutliches Unbehagen. Dennoch wehren sie in beiden Situationen die körperlichen Annäherungen der beeinträchtigten Kinder nicht ab. Der Grund dafür scheint mir in der jeweiligen Wahrnehmung der Kinder zu liegen. Während sich Jasmin in ihrem eigenen Verhalten und in ihrer Aufmerksamkeit für die Gesamtsituation nicht gestört fühlt, scheinen Karin und Lisa Darias und Fatimas Verhalten als gewichtigen Einflussfaktor zu empfinden, auf den sie hilflos zu reagieren scheinen. Daher erdulden sie die Annäherungen.

Aufgrund meiner Beobachtung schließe ich aus diesem Verhalten, dass die beiden Mädchen Lisa und Karin ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen; und zwar aufgrund der gegebenen Behinderung. Damit handeln die beiden aus reiner Rücksicht, in der Annahme eine Zurechtweisung würde einem unhöflichen oder intoleranten Verhalten gleichgesetzt. Einen weiteren Grund sehe ich darin, dass für das Zusammentreffen mit behinderten Kindern noch keinerlei Handlungsstrategien bestehen, um auf eine, wie auch immer geartete Art und Weise, reagieren zu können. Im sozialen Miteinander mit ihren gesunden Mitschülern hat sich ein Spektrum an unterschiedlichsten Handlungsstrategien entwickeln können, während ein soziales Miteinander mit behinderten Kindern bislang nur peripher stattgefunden hat und sich folglich auch keinerlei Handlungsmuster ausbilden konnten.

Für die Kategorie **Interaktionsangebot** gab es während des Freien Spielens in der I-Klasse 6 Beobachtungssituationen. In der NI-Klasse wurden hingegen keine Situationen beobachtet. Anders verhält es sich beim Wettbewerbsspiel; hier kam es zu keiner Beobachtung in der I-Klasse, wohingegen es zu 3 Beobachtungen in der NI-Klasse kam. Anders als in der bereits angeführten Kategorie sind diese Situationen nicht direkt miteinander vergleichbar, da die Darlegung für die I-Klasse auf eine Passage aus dem Freien Spielen zurückzuführen ist, während für die NI-Klasse ein Auszug aus dem Wettbewerbsspiel gegeben wird:

I-Klasse:

Sie (Julia) selbst blickt ebenfalls beobachtend in die Runde und fragt dabei: „Willst du mitspielen, Daria?“ Während die Mädchen weiterhin ihr Brettspiel spielen, geht Julia neben Daria vorbei, direkt an den Tisch, schaut in die Spielbox und sagt: „Rot gibt es noch!“

Als sie wieder zu Daria blickt, hat diese sich in der Zwischenzeit bereits zwei Spiele aus dem Regal genommen. Sie verwirft ihre eben gestellte Frage, begibt sich zu Daria, die gerade auf dem Boden hockt und ihre Spiele betrachtet, und will stattdessen wissen: „Soll ich mit dir spielen?“ Ihre Stimme klingt dabei freudig-erwartungsvoll. Diese gibt mit einem kurzen „ne“ zu verstehen, dass sie das nicht will. Julia verharrt in einer Beobachterrolle, wirkt dabei aber unentschlossen.

NI-Klasse

Als Fatima zu der Gruppe geht, tritt Lisa sogleich an ihre Seite und erklärt ihr in ruhigen Worten, was sie während des Spiels zu tun hat: „Ich erklär noch mal. Also wir müssen gleich die abwerfen. Die dürfen am besten nicht durchkommen.“ Fatima reagiert mit freundlichen Blicken und wirkt nicht so als hätte sie Lisas Anweisungen wirklich verstanden. Immer wieder ergreift Lisa das Wort, um die Regeln des Spiels zu erklären: „Hier ist der Ball. Den werfen wir gleich ok?“ Begleitet von derartigen Erklärungsversuchen begeben sich die beiden gemeinsam an die Wurflinie.

Wenn auch die angeführten Transkriptionssequenzen aufgrund unterschiedlicher Spielsituationen nicht unmittelbar miteinander zu vergleichen sind, gibt es in beiden Situationen dennoch eindeutige Parallelen, die man einander gegenüber stellen kann. Diese bestehen darin, dass das gesunde Kind von sich aus aktiv in das Spielgeschehen des beeinträchtigten Kindes Einfluss zu nehmen versucht. Vor diesem Hintergrund richtet sich mein Augenmerk auf die Qualitätsunterschiede der jeweiligen Einflussnahme. Während Lisa in der NI-Klasse eindeutig die Absicht verfolgt, Fatima so in das Spiel zu integrieren, dass sie sich unberücksichtigt ihrer Einschränkungen wie ein gesundes Kind verhält, hat Julia offenbar die Absicht mit Daria nach ihren Spielwünschen und deren Regeln zu spielen. Sie gibt Daria die Freiheit das Spiel so zu spielen, wie sie es sich gerade wünscht und versucht daran teil zu nehmen.

Die Betrachtung beider Situationen lässt den Schluss zu, dass das Kind der I-Klasse die Grenzen ihrer Klassenkameradin bezüglich der Erfüllung bestimmter Aufgaben und der Befolgung bestimmter Regeln sehr realistisch einschätzen kann. In der NI-Klasse wird eher angestrebt das behinderte Kind in den vertrauten Spielablauf einzugliedern, da die Vorstellung, das beeinträchtigte Kind könne ebenso wie sie als Gesunde am Spielgeschehen beteiligt werden, vorherrschend ist. Dass ich zu dieser Interpretation gelange, sehe ich weiterhin darin begründet, dass derartige Versuche im Wettbewerbsspiel der I-Klasse an keiner Stelle zu beobachten waren.

Das *Ergreifen von Initiative* stellt die nächste Kategorie dar; zu dieser gab es im Verlauf des Freien Spielens in der I-Klasse keine Beobachtungen, ebenso verhält es sich in der NI-Klasse. Das Wettbewerbsspiel zeigt dagegen in der I-Klasse drei und in der NI-Klasse eine Beobachtung. Die folgenden Auszüge stammen aus den Beobachtungen zum Wettbewerbsspiel:

I-Klasse:

Daraufhin macht Damian jedoch wieder Kehrt und geht dieses Mal energischer auf Daria zu, er sagt bestimmend: „Nun komm Daria, wir wollen doch spielen.“ Er nimmt sie bestimmend am Arm, doch als auch das nicht fruchtet, schließt er sich seiner Gruppe an, die nun auf dem Weg ist, um sich in die Startpositionen für das Spiel zu begeben.

NI-Klasse:

Als das Spiel beginnt weicht Lisa nicht von Fatimas Seite und erklärt ihr, wohin sie den Ball werfen soll: „Guck mal, da auf die andern musst du deinen Ball werfen.“, sie zeigt etwas hektisch mit den Fingern schnipsend in die Richtung der gegnerischen Mannschaft und macht dabei kurze Ausrufe wie „Da, da, da Fatima!“ Unter genauester Beobachtung von Lisa, wirft Fatima den Ball schließlich wie angewiesen. Dabei wirkt sie neben Lisa, die auch während der Interaktion mit Fatima versucht die Euphorie des Spiels aufzugreifen, sehr gemütlich. Sofort nach Fatimas Wurf, wirft auch Lisa selbst ihren Ball. Daraufhin steigt Lisa sofort über die Bank und winkt Fatima begleitet von den Worten „Na komm Fatima, komm.“ hinter sich her, um die Bälle wieder einzusammeln. Ihr Blick bleibt dabei auf ihren geworfenen Ball gerichtet, nur kurz setzt sie beim langsamen überschreiten der Bank dazu an, ihr Gesicht Fatima zuzuwenden, ihre Blicke treffen sich aber nicht. Fatima reagiert mit kurzer Verzögerung sofort auf diese Aufforderung und überschreitet ebenfalls die Bank und geht leicht watschelnd Lisa hinterher. Lisa vergewissert sich mit einem Blick, ob Fatima ihren Ball aufgehoben hat und läuft sogleich wieder hinter die Wurflinie; Fatima macht es ihr nach.

Der Versuch das behinderte Kind in den Verlauf der Spielsituation zu integrieren geht aus beiden angeführten Transkriptionsausschnitten hervor, wenn auch die Situation in der I-Klasse unmittelbar vor dem Spielbeginn und die in der NI-Klasse kurz nach Spielbeginn zu beobachten war. Wenn ich nun folgend die Unterschiede im Verhalten der beteiligten gesunden Kinder aufzeige, ist aber genau dieser Sachverhalt ein wichtiger Hinweis für die Aussage meiner Interpretation. Während sich Damian aufgrund von Darias Unzugänglichkeit in sein eigenes Spiel zurückzieht und seiner Klassenkameradin sich selbst überlassend die Möglichkeit gibt in das Spielgeschehen hineinzufinden, konzentriert sich Lisa aus der NI-Klasse unentwegt darauf, dass Fatima ihren Anweisungen folgt und nimmt es in Kauf in ihrem eigenen Spielerlebnis stark beeinträchtigt zu werden. Dieses Verhalten zeugt von einer sich selbst auferlegten Fürsorge, die eine Sichtweise vermuten lässt, die mir in den Köpfen der Menschen weit verbreitet scheint. Aus der naiven Überzeugung heraus, dass dies der Weg ist, um zum erstrebenswerten und damit menschlichen Umgang zwischen Behinderten und Gesunden zu gelangen, resultiert genau solches Verhalten. Reflektiert man dieses Verhaltensmuster, müsste meiner Meinung nach einleuchten, dass ein gesunder Umgang mit Beeinträchtigten doch nur auf der Grundlage von Natürlichkeit gegeben sein kann. Der Blick auf Damians Verhalten zeigt hier schlichtweg eine Situation zwischen „zwei Kindern“, in der seinerseits keine Extreme auf Darias Ablehnungen folgen – ebenso wenig wie es in den Beobachtungen zwischen den gesunden Kindern festzustellen war.

In der Kategorie ***Durchhalten eines Handlungsplans*** zeigten sich während des Freien Spielens in der I-Klasse eine zu beobachtende Situation und keine in der NI-Klasse. Anders ist das Ergebnis bezüglich des Wettbewerbsspiels, in dem es 2 Situationen in der NI-Klasse und keine in der I-Klasse zu beobachten gab. Für die sich anschließende Interpretation führe ich folgende Transkriptionspassagen an:

I-Klasse:

Es vergeht nur ein kurzer Augenblick seit Fabian Fatima verlassen hat, als er sich zusammen mit Thorben wieder zu ihr gesellt.

NI-Klasse:

Sofort als Fatima ankommt, erklärt Luisa wieder untermalt mit einem Fingerzeig auf den Parcours: „Siehst du, da müssen wir rüber, komm mir einfach hinterher.“

Anders als in den vorangegangenen Kategorien unterscheidet sich die Qualität in dem zu beobachtenden Verhalten der gesunden Kinder nicht in der Art, dass es an dieser Stelle erwähnenswert wäre; das Augenmerk liegt hier vielmehr auf dem Handlungsplan an sich und damit primär auf dem Rahmen, den das jeweilige Spiel vorgibt. In der NI-Klasse finden die Beobachtungen zu dieser Kategorie ausschließlich im Wettbewerbsspiel statt; das Durchhalten des Handlungsplans fokussiert hier wieder das Ziel, das beeinträchtigte Kind unberücksichtigt seiner Fähigkeiten und Grenzen in die Spielsituation und deren Spielregeln zu integrieren – ihr Anliegen scheint damit nicht primär im gemeinsamen Umgang zu liegen. Davon zeugt hingegen die Beobachtungssequenz in der I-Klasse, die während des Freien Spielens stattfand. Losgelöst von auferlegten Spielregeln zielt das Durchhalten des Handlungsplans darauf ein angemessenes Sozialverhalten beim beeinträchtigten Kind durchzusetzen. Dies fasst neben dem Wunsch, den Spielgegenstand ebenso mitnutzen zu dürfen, weiterhin das gemeinsame Spielen.

Das ***Abweichen vom Handlungsplan*** stellt die gegenteilige Kategorie dar und zeigt in der I-Klasse 10 Situationen im Verlauf des Freien Spielens. Die Auswertung in der NI-Klasse hingegen weist keine Beobachtungen auf; dafür aber zeigt sich eine während des Wettbewerbsspiels. Hier waren keine in der I-Klasse zu verzeichnen. Um innerhalb dieser Kategorie zu einer Interpretation zu gelangen, ziehe ich zwei kurze Passagen aus dem Freien Spielen der I-Klasse heran und die beobachtete Situation aus dem Wettbewerbsspiel der NI-Klasse:

I-Klasse:

Thorben wendet sich daraufhin genervt wirkend vom Geschehen ab.

Die Jungs Fabian und Damian tauschen stillschweigend einige Blicke aus, geben schließlich auf und entfernen sich jetzt wieder vom Sandkasten.

NI-Klasse:

Lisa, die in der ersten Runde nicht von ihrer Seite gewichen ist, befindet sich in dieser Runde mit einem deutlichen Abstand auf der linken Seite der Wurflinie, während Fatima im rechten Teil der Wurflinie steht. Fatima blickt zunächst rüber zu Lisa, die jedoch ist vertieft im Spielgeschehen.

Diese angeführten Sequenzen sind von ganz unterschiedlicher Natur. Der Entschluss des gesunden Kindes sich aus der gemeinsamen Situation zurückzuziehen und damit von seinem Handlungsplan abzuweichen, erfolgt in den beiden Klassen auf unterschiedliche Art und Weise. Die Kinder der I-Klasse handeln und verhalten sich eindeutig dem behinderten Kind gegenüber und zeigen weiterhin keinerlei Hemmungen ihre Gefühle frei zum Ausdruck zu bringen. Während diese Kinder sich also gewissermaßen *in* der gegebenen Situation verhalten und ihre Abweichung offensichtlich kundtun, wird Lisas Verhalten aus der NI-Klasse erst deutlich als sie die Situation schon längst verlassen hat. Sie bringt ihren Entschluss also Fatima gegenüber nicht offen zum Ausdruck, sondern versucht sich vielmehr aus der gemeinsamen Situation heraus zu stellen.

Während ich diese Situation beobachtete, hatte ich wiederholt den Eindruck, dass Lisa bewusst versuchte den Blicken Fatimas auszuweichen. Dadurch drängt sich der Verdacht auf, dass Lisa der Meinung ist sich nicht richtig in dieser Situation verhalten zu haben und aus diesem Grund die Tatsache zu vertuschen versuchte, dass sie Fatima im Spiel nicht weiter zur Seite stand. Dieses Verhalten scheint mir wieder auf die naive, gesellschaftlich weit verbreitete Vorstellung zum „angemessenen“ Umgang mit beeinträchtigten Menschen zurückzuführen zu sein.

Die Kategorie *Durchsetzungsversuch der eigenen Spielbedürfnisse* weist in der I-Klasse, während des Freien Spielens 6 Beobachtungen auf. Die NI-Klasse verfügt in dieser Kategorie über keine Situation im Freien Spielen. Im Wettbewerbsspiel waren in der I-Klasse 2 Situationen zu beobachten und in der NI-Klasse 6. Nachstehend lege ich zwei vergleichbare Auszüge der Transkriptionen aus den Wettbewerbsspielen dar:

I-Klasse:

Am zweiten Hindernis angekommen – eine kleine Brücke mit Sprossen –, läuft Jens direkt an Rita und an Fatima vorbei, über die Brücke hinüber und weiter bis zum Schluss des Parcours. Daraufhin läuft auch Rita an Fatima vorbei, dicht gefolgt von Julia.

NI-Klasse:

Gerade als Fatima dieses Hindernis überwunden hat, läuft Machmet los, läuft an Schalk vorbei, überwindet das erste Hindernis und versucht Fatima am zweiten Hindernis zu überholen. Da Fatima bereits im Begriff ist das zweite Hindernis zu erklimmen, gelingt es ihm nicht, obwohl er unvorsichtig versucht neben Fatima auf den Kasten zu springen und Fatima dabei zur Seite zu drängen. Daraufhin beginnt er zu lamentieren „das dauert zu lange...Spielstopp manno“, dabei gestikuliert er mit großen Armbewegungen in Fatimas Richtung. Sein Blick richtet sich dabei an die gegnerische Mannschaft. Genervt wirkend und mit einem bösen Gesichtsausdruck versucht er den Bällen zu entweichen und rennt schließlich schnellst möglich los, als Fatima den Kasten schließlich überwunden hat. Insgesamt wirkt er sehr ungehalten.

Obwohl in beiden Klassen das Ziel verfolgt wird die eigenen Spielbedürfnisse durchzusetzen, unterscheiden sich die beiden Situationen hinsichtlich der gezeigten Verhaltensqualität stark voneinander. Auch handeln alle Kinder regelwidrig, indem sie Fatima überholen. In der I-Klasse geschieht dies jedoch auf eine rücksichtsvolle Art und Weise – Fatima wird in ihrem Handeln nicht behindert, sondern kann ungeachtet der an ihr vorbeiziehenden Kinder das Hindernis für sich selbst bewältigen. Anders verhält es sich in der NI-Klasse; hier versucht Machmet Fatima zum einen auf eine recht grobe Art und Weise zu überholen, zum anderen sieht er eine weitere Möglichkeit sein eigenes Spielbedürfnis durchzusetzen, indem er sich auf verbale Weise lautstark über das „Hindernis“ im Spiel beschwert. Es scheint, anders als in der I-Klasse, dass er Fatima nicht als Dazugehörige der Gruppe anerkennt. Sein Verhalten scheint mir weiterhin darauf zurückzuführen, dass er aufgrund fehlender Erfahrung mit solchen Situationen auf keinerlei Handlungsstrategien zurückgreifen kann. Besser gesagt, er handelt innerhalb ihm bekannter Muster. In diesem Spiel bedeutet das, dass er auch in der Situation mit Fatima erwartet, dass der Parcours für ihn ungehindert zur Bewältigung bereit steht. Daraus entsprechend folgt seine Reaktion.

Für die Kategorie ***Umgang mit eigenen Emotionen*** kam es in der I-Klasse während des Freien Spielens zu 6 Situationen, in denen Beobachtungen zu dieser Kategorie stattfanden. Zu derartigen Beobachtungen kam es in der NI-Klasse zweimal. Beim Wettbewerbsspiel wurden in der I-Klasse eine und in der NI-Klasse 4 Situationen festgehalten. Für die

Interpretationsgrundlage werden jeweils zwei Auszüge des Freien Spielens der I- und der NI-Klasse herangezogen:

I-Klasse:

Die Jungs Fabian und Damian tauschen stillschweigend einige Blicke aus, geben schließlich auf und entfernen sich jetzt wieder vom Sandkasten.

Thorben, der sich die Szene angeschaut hat, scheint ebenfalls genervt von der Sturheit seiner Klassenkameradin und folgt den beiden, nachdem er ihr noch ein ermahndes und vorwurfsvolles „Fatima“ entgegenbringt.

NI-Klasse:

Katharina hält einen Moment inne und erwidert dann in einem auffällig hohen Tonfall: „Ich hab doch nur hallo gesagt!“ Während sie sich von Daria entfernt, murmelt sie noch in einem beleidigt klingenden Ton: „Aber auch egal!“

Katharina zuckt daraufhin mit ihren Schultern und blickt in Richtung Kamera, während die vorwurfsvoll und verunsichert zugleich sagt: „Ich sag doch nur hallo!?“ Gefolgt von Darias leisem und unter einem Seufzen ertönenden „Nein“, sagt Katharina scheinbar beleidigt: „Nein? Na dann nein.“, und wendet sich ab. Daria blickt währenddessen nicht einmal auf. Einen Meter hinter Daria steht Katharina an einem Regal. Sie greift sogleich zu einem Stapel Karten, die zu einem bestimmten Spiel gehören und sagt in aufgesetzt erstaunter Stimmlage: Oh, das gleiche Ding hat mein Vater bei uns vergessen.“

Auch bei dieser Kategorie handelt es sich bei den ausgewählten Sequenzen um vergleichbare Situationen. Die gesunden Kinder werden vom beeinträchtigten Kind zurückgewiesen. Dies stellt die Ausgangslage dar, aus der es zu unterschiedlichen Reaktionen seitens der gesunden Kinder kommt. Auf der einen Seite zeigen sich die Kinder der I-Klasse von der Dickköpfigkeit ihrer Klassenkameradin genervt und verleihen ihrem Unmut auf relativ gelassene Art und Weise Ausdruck. Im Unterschied dazu erscheint Katharina auf der anderen Seite sichtlich beleidigt. Die Situation scheint ihr insgesamt unangenehm, was sich insbesondere in ihrem unsicheren Handeln im Anschluss auf Darias Zurückweisung widerspiegelt. Dass Katharina Darias Reaktion scheinbar als persönliche Zurückweisung empfindet, sehe ich erneut in fehlenden Erfahrungen begründet, die sie nicht verstehen lassen, dass es über die gewohnten Verhaltensmuster der Gesunden hinaus noch weitere Verhaltensmerkmale gibt, die davon abweichen können.

Sowohl in der I-Klasse wie auch in der NI-Klasse wurden im Freien Spielen keine Beobachtungen für die Kategorie **Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der „Personen-Situation“** gemacht. Im Verlauf des Wettbewerbspiels konnten sechs Situationen in der I-

Klasse und eine in der NI-Klasse dokumentiert werden. Die hier angeführten Situationen zeigen beide ein nahezu identisches Bild:

I-Klasse:

Dieses Mal befindet sich Fatima im hinteren Teil des Parcours. Die Kinder folgen sehr schnell aufeinander, sodass eine Schlange aus nahezu der gesamten Gruppe entsteht. Es bildet sich ein großer Stau, durch den mehrere Kinder zu Opfern der geworfenen Bälle werden. Die Stimmung verändert sich nicht.

NI-Klasse:

Während Lisa und Karin direkt am Kasten stehen und somit jederzeit gut vom gegnerischen Team abgeworfen werden könnten, versteckt sich David am Boden liegend hinter einer dicken Matte.

In dieser Kategorie ist bei den ausgesuchten Transkriptionen kein nennenswerter Unterschied festzustellen. In beiden Klassen zeichnet sich das Verhalten durch Anpassung auf die gegebene Situation und Rücksichtnahme auf die behinderte Klassenkameradin aus. Ob die Beweggründe der gesunden Kinder zu diesem Verhalten unterschiedliche gewesen sind, ist in dieser Beobachtungssituation nicht ersichtlich.

Unter der Kategorie **Kommunikationsinitiative** wurden während des Wettbewerbsspiels weder in der I-Klasse noch in der NI-Klasse entsprechende Situationen beobachtet. Innerhalb des Freien Spielens kam es in beiden Klassen zu jeweils 2 Beobachtungen für diese Kategorie. Somit stammen auch die folgenden Beobachtungen aus den jeweiligen Freien Spielen:

I-Klasse:

Fabian wendet sich kurz darauf zu Fatima und fragt sie neugierig: „Was machst du da?“ Sie antwortet kurz und monoton „Puzzeln“.

NI-Klasse:

Sie (Katharina) sagt freundlich auffordernd „Hallo“ und reicht ihr dabei zielstrebig die Hand.

In beiden Klassen zeigt sich hier den beeinträchtigten Kindern gegenüber eine direkte und offene Kontaktaufnahme. Weder in der I-Klasse noch in der NI-Klasse werden während der Beobachtungen insgesamt Hemmungen wahrgenommen, die die Kinder von einer

Kontaktaufnahme abhielten. Meiner Meinung nach lässt sich daraus schließen, dass bei allen Kindern die Basis für das Miteinander grundsätzlich vorhanden ist.

Das *Verantwortungsgefühl* stellt die letzte Kategorie dar, in der es in beiden Klassen zu Beobachtungen kam. Das Wettbewerbsspiel weist weder in der einen, noch in der anderen Klasse Beobachtungssituationen auf. Dem gegenüber wurden im Freien Spielen der I-Klasse fünf Situationen zu dieser Kategorie festgehalten; in der NI-Klasse war es eine. Nachfolgend werden Transkriptionsauszüge des Freien Spielens gewählt; dabei handelt es sich für die Darlegung aus der I-Klasse um zwei kurze Sequenzen, die jedoch in einen Kontext gebettet sind:

I-Klasse:

Als Fabian das bemerkt, legt er vorsichtig seine Hand auf die ihre und sagt ruhig und bestimmend: „Fatima, bisschen vorsichtig.“

In einer gemeinsamen Aktion versuchen die beiden Jungs ein kleines Brett an der Seite des Sandkastens so zu sichern, dass Fatima nichts mehr verschütten kann.

NI-Klasse:

Katharina tritt an Daria heran und greift nach ihren Händen, dabei sagt sie: „Daria, aufhören“.

Aus den Auszügen der I-Klasse wird ersichtlich, dass die Kinder eigenständig die Verantwortung dafür übernehmen Fatima ihr Fehlverhalten aufzuzeigen. Dabei kommen sie ihr zugleich entgegen, indem sie versuchen die Rahmenbedingungen so umzugestalten, dass Fatima Erleichterung für ein angemessenes Handeln erfährt. Dies lässt nicht nur auf ein bestehendes Verantwortungsgefühl, sondern weiterhin auf Sensibilität ihrer Klassenkameradin gegenüber schließen. Die Situation in der NI-Klasse ist von aufgebrachter Stimmung erfüllt, weil Daria wild um sich schlagend im Raum umher wirbelt. Damit stellt auch Katharinas Eingreifen ein Verantwortungsgefühl gegenüber dem behinderten Kind dar. Sie scheut sich nicht ihrer Mitschülerin ihr Fehlverhalten darzulegen und versucht dieses zu unterbinden.

Die gewonnenen Daten der teilnehmenden Beobachtung weisen sieben weitere Kategorien und damit entsprechende Verhaltensweisen auf, die ausschließlich Begebenheiten in der NI-Klasse beinhalten. Auch diese sollen im Folgenden dargelegt und interpretiert werden.

In der Kategorie *Durchsetzen der Spielregeln* wurde während des Freien Spielens keine und während des Wettbewerbspiels eine Situation festgehalten. Diese gestaltete sich wie folgt:

NI-Klasse:

Sofort begegnet ihr Lisa mit einem „Nee, dahinten Fatima“ und zeigt energisch an das Ende der Reihe, das sich hinter Lisa und Karin befindet.

Diese Situation lässt sich auf zweierlei Arten interpretieren. Zum einen lässt sich ein erzieherischer Hintergrund vermuten, wodurch das Einhalten der vorgegebenen Spielregeln erzielt werden soll. Aufgrund meiner persönlichen Beobachtungen möchte ich zum anderen die Möglichkeit in Erwägung ziehen, dass Lisa schlichtweg vermeiden wollte, wieder einmal hinter Fatima in das Spiel starten zu müssen.

Die Kategorie *In Bedrängnis bringen* weist ausschließlich Beobachtungen im Verlauf des Freien Spielens auf; hier kam es zu insgesamt sechs Situationen, von denen im Folgenden eine angeführt wird:

NI-Klasse:

Flüsternd schleichen sie um sie herum und tippen ihr sachte auf den Rücken. Trotz mehrmaliger Wiederholung lässt sich Daria bis auf kurze ablehnende Ausrufe nicht von ihrem Spiel abbringen. Scheinbar getrieben von der ausbleibenden Reaktion seitens Daria, verstärken die beiden Jungs die von ihnen gleichzeitig ausgehende Belästigung durch vermehrtes Antippen und Pieken. Auf die Art bedrängt, reagiert Daria durch wildes um sich Schlagen.

In dieser Situation lassen sich die beiden Jungs dazu verleiten ihre Klassenkameradin zu ärgern. Es bereitet ihnen offensichtlich Vergnügen nicht in Gemeinschaftlichkeit, sondern im Gegeneinander zu interagieren, und damit das beeinträchtigte Kind schlicht zu ärgern. Dies verweist auf eine schlechte Sozialkompetenz und ist weiterhin eng mit der nun folgenden Kategorie verbunden.

Für die Kategorie *Gefühl der Überlegenheit* wurden wiederum nur Beobachtungen während des Freien Spielens gemacht; insgesamt waren es 4. Nachstehend wird eine dieser Beobachtungen angeführt:

NI-Klasse:

Daraus entwickelt sich eine Dynamik, die dazu führt, dass David bei jedem Schlag amüsiertes wirkt und von seinen Klassenkameraden noch stärker angetrieben wird.

Die in diesem Transkriptionsauszug erwähnte Dynamik entwickelte sich aus der zuvor angeführten Situation. Dies erklärt auch die enge Verbundenheit zwischen beiden Kategorien. Davids Verhalten – und weiterhin das aller Beteiligten – lässt auf ein starkes Geltungsbedürfnis schließen. Um dieses Bedürfnis zu stillen suchen sich die Kinder Daria als Schwächere heraus und gelangen auf diese Weise zur ersehnten Bestätigung, die sich die beteiligten Kinder gegenseitig zuteil werden lassen. Im angeführten Beispiel erhält David eben diese von seinen Mitschülern.

Eine weitere Kategorie stellt das *Durchsetzen der persönlichen Körperzone* dar. Sie umfasst nur eine Kodierung, die im Rahmen des Wettbewerbsspiels erfolgte:

NI-Klasse:

Fatima will Lisa nun überschwänglich umarmen, diese lässt die Körpernähe jedoch nicht zu und drängt sie vorsichtig zurück, indem sie zudem bestimmend „Fatima!“ sagt und verständnislos zur Seite schaut.

Lisa scheint mit Fatimas Verhalten nicht vertraut zu sein, wodurch sie sich unangenehm bedrängt fühlt. Sie versucht ihrerseits den für sie notwendigen Abstand herzustellen, um ihre Körpergrenzen deutlich zu machen und sich darin weiterhin nicht verletzt zu fühlen.

Der *Beistandsgesuch* („*Hilferuf*“) stellt eine Kategorie dar, in der es insgesamt zu 2 Nennungen während des Wettbewerbsspiels kam. Davon werde ich nachstehend einen dieser Auszüge anführen:

NI-Klasse:

Karin versucht ihrerseits die Umklammerung zu lösen und blickt schließlich Hilfe suchend zur Lehrerin.

Aufgrund eines fehlenden Handlungsrepertoires sieht sich Karin außer Stande selbständig mit dieser Situation umzugehen. Sie erweckt den Anschein eines hilflosen Kindes und scheint in dieser Situation völlig überfordert.

Für die Kategorie **Imitation** wurde im Vorfeld des Wettbewerbsspiels eine Beobachtung festgehalten; diese stellte sich wie folgt dar:

NI-Klasse:

Noch bevor sich Daria wieder zu Karin umdreht, zieht diese ihr T-Shirt mit beiden Händen etwas vom Körper weg, sodass es gut zu betrachten ist. Diese Position konnte Karin in der kurzen Sequenz bei Lisa beobachten, als auch Daria sich Lisa zugewandt hatte.

Um in eine Interaktion mit Daria treten zu können, bedient sich Karin der zuvor beobachteten Handlungsstrategie, in der Lisa während der Interaktion mit Fatima ihr T-Shirt zum Gegenstand der gemeinsamen Situation macht. Sie entwickelt also keine eigene Handlungsweise für die Interaktion mit Daria, sondern imitiert jene Erfolg versprechende Verhaltensweise.

Als letzte Kategorie, die aus der teilnehmenden Beobachtung hervorgeht, ist die **Reaktion auf bestimmte Merkmale von Interaktionspartnern**. Hier kam es ausschließlich innerhalb des Freien Spielens zu einer Beobachtungssituation. Diese Situation wird im Folgenden dargelegt:

NI-Klasse:

Als David sie bemerkt, wendet er sich von Daria ab und greift mit lautem Gebrüll nach den Karten, die Fatima in ihrer Hand hält. Mit einem bestimmenden „nein“ und einem kurzen und heftigen Zug an den Karten wendet sie sich von David ab. Dieser blickt ihr noch kurzzeitig verdutzt hinterher und richtet seine Aufmerksamkeit erneut auf das Geschehen um Daria.

David, der sich in dieser Situation ein zweites vermeintlich schwaches Opfer zu greifen versucht, rechnet nicht mit ihrer entschlossenen und bestimmenden Ablehnung. Anders als zuvor bei Daria zeigt sich David in dieser Situation beeindruckt und zieht sich daraufhin zurück. Seine Reaktion scheint in einer entstandenen Verunsicherung begründet, da Fatima in ihrem Auftreten, verbunden mit ihrer entschlossenen Reaktion, eine andere Autorität ausstrahlt als es Daria in ihrer wachsenden Hilflosigkeit tut.

7.2 Einstellungen und Meinungen gegenüber beeinträchtigten Kindern

Unter diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der geführten Interviews entsprechend der unter 6. erteilten Ausführungen dargestellt und interpretiert.

Für die Kategorie *Empfinden der Spielsituationen* wurde von jedem interviewten Kind eine Aussage getätigt. Alle 3 Kinder der I-Klasse sagten aus, dass sie die Spielsituationen wie *gewohnt* empfanden. Aus der NI-Klasse empfanden 2 Kinder die erlebten Situationen als *ungewohnt*; das dritte antwortete *neutral*.

Die gewonnene Einsicht in die kindliche Wahrnehmung über die gemeinsam verlebten Spiele ist keineswegs überraschend. Während die Kinder aus der NI-Klasse mit Daria und Fatima im Klassenverband ganz neue Erfahrungen sammelten, ist es für die Kinder der I-Klasse alltäglich. Die getätigten Aussagen der Kinder aus der NI-Klasse zeigen insgesamt eine positive und offene Haltung gegenüber den Erlebnissen aus den verschiedenen Spielen. Dies soll ein kurzer Auszug aus Katharinas Interview verdeutlichen:

NI-Klasse:

KA: Hem die waren nicht so wie andere Menschen also (2 sec) das die (5 sec) die sind nicht so ganz normal wie die anderen Menschen, und das ist auch mal schön, wenn man mit Kindern spielen kann, die nicht so wie andere Menschen sind. (5 sec)

Bei der Kategorie *Wahrnehmung über die Person* gaben die Kinder aus der I-Klasse 28 und die Kinder der NI-Klasse 17 Antworten an. Die Antworten verteilen sich wie folgt auf die Subkategorien: In der I-Klasse wurden 2 Aussagen zur Subkategorie *Besonderheiten* gemacht, in der NI-Klasse hingegen keine. 15 Aussagen beschreiben in der I-Klasse den *Charakter*, während es in der NI-Klasse lediglich 3 waren. Das *Aussehen* wurde in der I-Klasse mit einer Ausführung und in der NI-Klasse mit 7 beschrieben. Auf die Subkategorie *Verhalten* beziehen sich die Kinder der I-Klasse mit 10 Aussagen, in der NI-Klasse mit 7. Bei der bloßen Vergegenwärtigung dieser Auszählungen halte ich es für notwendig diese Zahlen genauer zu betrachten. Besonders hervorstechend ist das Zahlenverhältnis zwischen I-Klasse und NI-Klasse hinsichtlich der Subkategorie *Charakter*. Der hier gegebene Unterschied erscheint mir in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die Kinder aus der NI-Klasse schlichtweg kaum mit Daria und Fatima vertraut sind, um sie charakterlich beschreiben zu können. Die wenigen Beschreibungen, die hierzu erfolgten, beschränkten sich auf eher oberflächliche Stellungnahmen, wie Waldemar und Lisa zeigen:

NI-Klasse:

WA: *Sie ist lustig*

LI: (...) *die ist so ganz fröhlich*, sie ist einfach, (1 sec) ja, manchmal ist sie etwas °dickköpfig° manchmal möchte sie nicht, auch wenn Frau HI sie nehmen muss; dann wird sie auf einmal ganz *komisch*, *dass möchte sie manchmal nicht, sie will am liebsten alles alleine machen*. Sozusagen hat sie ihren *eigenen Kopf*,

Betrachtet man daneben eine Aussage in der I-Klasse, wird deutlich, von welchem qualitativen Unterschied diese gezeichnet ist:

I-Klasse:

JA: Ja *Fatima* ist echt sensibel. (4 sec) sie will ganz viel (-) sie meckert auf jeden Fall viel mehr rum.

Ohne Hemmungen beschreibt Jasmin im Interview, dass es oft schwierig ist mit ihrer Klassenkameradin umzugehen; was seitens der NI-Klasse entweder gar nicht oder nur vorsichtig zum Ausdruck gebracht wird. Genauso verhält es sich mit der Beschreibung der Behinderung, die unter die Kategorie *Besonderheiten* fällt.

Beim Beschreiben des Verhaltens ist zwischen den Kindern beider Klassen kein nennenswerter Unterschied festzustellen.

Ein weitaus interessanter Aspekt ergibt sich meiner Auffassung nach weiterhin in der Tatsache, dass auf meine Bitte hin mir Daria und Fatima als Mädchen zu beschreiben, zur Subkategorie *Aussehen* in der I-Klasse lediglich eine Aussage getätigt wurde, demgegenüber stehen jedoch 7 in der NI-Klasse. Daraus folgere ich, dass der Blick und die Wahrnehmung der Kinder der I-Klasse durch den alltäglichen Umgang mit Behinderung auf wesentliche Merkmale der individuellen Person gerichtet sind, während sich Kinder der NI-Klasse verunsichert durch das Ungewohnte lieber an Oberflächlichkeiten festhalten, um nicht etwa in eine kompromittierende Lage versetzt zu werden.

Das *Einschätzungsvermögen über Fähigkeiten* stellt die nächste Kategorie dar. Hierzu gab es insgesamt 7 Aussagen aus der I-Klasse und 4 aus der NI-Klasse. Diese teilen sich in folgende Subkategorien auf: Innerhalb der Subkategorie *unfähig* kam es ausschließlich von Kindern der NI-Klasse zu entsprechenden Antworten. Gegenteilig verhält es sich mit der Subkategorie *realistisch*, in der nur Aussagen der I-Klasse vorgenommen wurden, und zwar insgesamt bei 7 Gelegenheiten. Die Kategorie *idealisierend* wurde erneut ausschließlich von Kindern der NI-Klasse gefüllt.

Während die Kinder aus der I-Klasse offenbar über den nötigen Erfahrungsschatz verfügen die Fähigkeiten und Grenzen ihrer behinderten Klassenkameraden richtig einzuschätzen,

müssen die Kinder aus der NI-Klasse auf vorgeprägte Meinungen und Beobachtungen zurückgreifen. Dabei spielt meines Erachtens die gesellschaftliche Erwünschtheit wieder eine wichtige Rolle. Zur Verdeutlichung dieser Interpretation möchte ich jeweils eine Aussage aus der I- und NI-Klasse gegenüberstellen:

NI-Klasse:

I: Gut. (1 sec) Wenn du dir vorstellst, wir würden in der Klasse ein Fußballspiel spielen und du darfst entscheiden, *ob* und *wie* Daria und Fatima mitspielen, was würdest du da machen?

LI: Ich würde das witzig finden, ich glaube das sieht bestimmt witzig aus; und das macht auch bestimmt Spaß.

I: Ja?

LI: Ja.

I: °Ok° (2 sec) Wenn du die Möglichkeit hättest Spieler auszuwechseln, würdest du die beiden auch mal auswechseln?

LI: Nicht so, (1 sec) [grübelnd ausatmend]

I: Lässt du sie die ganze Zeit mitspielen?

LI: Ja.

I-Klasse:

I: Wenn wir ein Fußballspiel spielen würden, würdest du Daria und Fatima einsetzen?

JA: =Als Auswechselspieler schon .

I: Also dann als Auswechselspieler?

JA: =Ja.

I: Das heißt, mal würdest du sie spielen lassen und mal auch wieder nicht?

JA: =Ja.

I: Ok, und warum?

JA: Also (4 sec) also das wird ein bisschen zu viel für die beiden.

I: Für die beiden?

JA: Auch.

I: Für wen denn noch?

JA: Ja für alle.

Der Bezug zur gesellschaftlichen Erwünschtheit meint hier den Wunsch den Behinderten die gleichen Fähigkeiten zuzutrauen wie einem gesunden Kind. Jasmins Aussage jedoch, die sie aufgrund ihrer Erfahrungen mit den behinderten Kindern gemacht hat, äußert ihre Bewusstheit über die durchaus bestehenden Grenzen, die nicht dadurch angemessenen Umgang erfahren, indem über sie hinweg geschaut wird und so getan wird, als gäbe es keinerlei Einschränkungen in den Fähigkeiten der behinderten Kinder. Bei einem solchen Umgang kommt es schlichtweg zu einer Zumutung der Betroffenen; nicht nur dies macht Jasmin in ihrer Aussage deutlich, sondern zeigt auch die Situation der Gesunden auf, indem sie einen derartigen Umgang auch für sie als gesunde Kinder für unzumutbar hält.

Die Kategorie *Vorstellungsbild von Ritualen* enthält insgesamt 6 Aussagen, von denen 3 in der I-Klasse und 4 in der NI-Klasse getätigt wurden. Alle Aussagen sind hierbei der Subkategorie *realistisch* zuzuordnen. Wie die Bezeichnung der Subkategorie bereits aussagt, verfügen die Kinder durchweg über realistische Vorstellungen hinsichtlich des Beispielrituals des Kindergeburtstages.

Zu der Kategorie *Kontaktbereitschaft* äußerten sich die Kinder insgesamt neunmal. Die I-Klasse gab davon 5 Aussagen ab; die NI-Klasse 4. Für die darunter gefasste Subkategorie *bereitwillig* wurden in der I-Klasse 3 Aussagen und in der NI-Klasse eine getätigt. Eine zögerliche Kontaktbereitschaft kam 1mal in der I-Klasse zum Ausdruck und 3mal in der NI-Klasse; diese Aussagen wurden unter die Subkategorie *zögernd* gefasst. Unter der Subkategorie *ablehnend* wurde eine Aussage aus der I-Klasse festgehalten, die ich im Folgenden als erste darlegen möchte:

I-Klasse:

I: Und wenn Fatima dich fragen würde?

FA: Geht ja nicht (-) die wohnt zu weit weg.

I: Und was bedeutet das jetzt?

FA: Ja (2 sec) auch (2 sec) weil bei Daria sind die Straßen ein wenig besser und Fatima (-) die kommt auch aus einem anderen Land (4 sec) das ist erst mal auch schon ein wenig schwerer.

I: Weshalb ist das den schwer?

FA: Ja (2 sec) auch weil die Mutter so anders spricht und (5sec) und halt (8 sec)

I: Also hast du nicht so den Kontakt zu ihr wie zu Daria?

FA: °Nein.°

Betrachtet man Fabians Aussage, wird deutlich, dass seine Ablehnung nicht auf die Behinderung seiner Klassenkameradin zurückzuführen ist, sondern auf rein alltägliche Einschränkungen, wie z.B. die geographische Entfernung zwischen den Wohnorten, beruht. In welchem Ausmaß die Kontaktbereitschaft nun gegeben ist – durch diese Gegebenheit oder aufgrund persönlich bestehender Antipathien – hervorheben möchte ich, dass die behinderten Kinder von ihren Mitschülern nicht bei jeder Gelegenheit auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden.

Ob Antworten der Subkategorie *zögernd* oder *bereitwillig*, insgesamt waren die Kinder durchgängig positiv gestimmt, sicher mit dem Unterschied, dass die Kinder der NI-Klasse

aufgrund der fehlenden Vertrautheit in ihren Aussagen zögerlicher waren. Auch hier wird wieder ein natürlicher Umgang im Miteinander deutlich.

Innerhalb der Kategorie *Vorstellungsbild von „Behinderung“ / „behindert sein“* kam es insgesamt zu 17 Aussagen. Davon gingen 9 von den Kindern der I-Klasse und 8 von denen der NI-Klasse aus. Sie unterteilen sich wie folgt in die jeweiligen Subkategorien: Zur Subkategorie *persönlich* wurden in der I-Klasse 3 Aussagen getätigt und in der NI-Klasse 2. Entsprechend zur Subkategorie *mitleidig*, äußerten sich ausschließlich Kinder der NI-Klasse mit insgesamt 4 Aussagen. Die Kinder aus der I-Klasse gaben zur Subkategorie *realistisch* 5 Aussagen ab, in der NI-Klasse kam es lediglich zu einer Äußerung. Jeweils eine Nennung aus jeder Klasse konnte der Subkategorie *unrealistisch* zugeordnet werden. Um eine Grundlage für die folgende Interpretation zu schaffen, möchte ich zunächst mein Augenmerk auf eine Aussage der Subkategorie *mitleidig* legen:

NI-Klasse:

LI: Das war eigentlich nicht äh so =eigentlich war es ok. Ja das (-) hat auch Spaß gemacht. Die haben ja auch ihr Recht mitzuspielen, [leises und leicht beschämtes Lachen]

Diese Aussage gewährt zum wiederholten Male Einblick in Sichtweisen, die durch gesellschaftlich geprägte Vorstellungen und den damit verbundenen ethischen Grundsätzen im Umgang mit Beeinträchtigten gekennzeichnet ist. Diese Haltung ist meiner Einschätzung nach auf eine fehlende persönliche Erfahrung mit diesen Menschen zurückzuführen. Eine Vermutung, die dadurch verstärkt wird, dass zu dieser Subkategorie ausschließlich in der NI-Klasse Nennungen getätigt wurden. Das Fehlen persönlicher Erfahrungen scheint mir zudem der Grund, weshalb den sechs realistischen Aussagen nur eine der NI-Klasse angerechnet werden kann. Die interviewten Kinder aus der I-Klasse verfügen über altersentsprechende Konzepte von Behinderung und sind überdies in der Lage sie zu formulieren. Auch hierfür möchte ich im Folgenden eine Passage eines Interviews anführen:

I-Klasse:

FA: Dass man genau so ist wie ein ganz normaler Mensch; nur das man sich nichts mehr merken kann (-) und dass man (-) nun ja halt *anders* ist (2 sec) anders das (-) das man (3 sec) z.B. das man nicht mehr so gut einen versteht, =und dass man nicht mehr so gut *reden* kann, und dass (-) man nicht mehr eigentlich (2 sec) eigentlich ganz (-) ganz (2 sec) ganz normal spielen kann. Man kann schon normal spielen (-) eine Menge (-) aber das ist nicht ganz normal. Auch so *anders* und ja.

9 Aussagen wurden im Verlauf der Interviews der Kategorie *Sozialverhalten* zugeordnet. 4 davon wurden durch die I-Klasse formuliert und 5 durch die NI-Klasse. Während die 4 Aussagen der I-Klasse durchweg ein *kompetentes* Sozialverhalten aufweisen, sind von den 5 Aussagen aus der NI-Klasse 3 als *inkompetent* zu kategorisieren. Hierfür möchte ich jeweils eine Passage aus den Interviews anführen, die eine vergleichbare Situation thematisieren:

NI-Klasse:

I: Und wenn du sehen würdest, dass die beiden geärgert werden, was würdest du machen?

WA: Nix, (3 sec) ich würde mich nicht einmischen.

I: Würdest du dann einfach vorbeigehen?

WA: Ja

I-Klasse:

I: Und ist das schon mal vorgekommen, dass Daria und Fatima geärgert wurden, von anderen Kindern?

JA: Ja. Ich war mal mit Fatima unterwegs, habe mit ihr gespielt allein; mit meiner Freundin CA; da kommt ein Junge hat gesagt *Guck mal die ist voll Fett*.

I: Und was hast du da gemacht?

JA: Ich habe gesagt; *Hallo das ist ja ganz normal. Wenn du auch so bist dann lachen wir auch nicht*. Dann hatten wir das geklärt und dann ist er abgehauen.

I: Und passiert so was öfter mal?

JA: Ne ab jetzt nicht mehr.

I: Und wenn das noch mal passieren sollte, was würdest du machen,

JA: Dann würde ich einen Lehrer holen.

Das inkompetente Verhalten begründet sich hier in einem weit verbreiteten gesellschaftlichen Phänomen, das sich in Passivität ausdrückt und oft als Wegschauen bezeichnet wird. Durch meine Erhebung bin ich allerdings nicht in der Lage dahingehend zu differenzieren, ob es sich hier um ein grundsätzliches Verhalten handelt oder ob sich die Passivität auf die behinderten Kinder beschränkt. Ebenso verhält es sich mit dem Beispiel für das kompetente Sozialverhalten. Erwähnenswert ist bei dieser Subkategorie dennoch die Tatsache, dass in der I-Klasse ausschließlich kompetente Aussagen getätigt wurden. Eventuell ist dies darauf zurückzuführen, dass die Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen mit den behinderten Kindern für die Nöte anderer sensibilisierter sind.

Die Kategorie *Wandlungsprozess* wurde ausschließlich in der I-Klasse abgefragt und weist 7 Aussagen aus. Während eine einzige als *nicht gegeben* kategorisiert wurde, konnten 6 Aussagen unter *gegeben* festgehalten werden. Diese Kategorie ist für die Vergleichbarkeit der übrigen Forschungen in den beiden Klassen besonders wichtig, denn sie zeigt deutlich,

dass auch die Kinder der I-Klasse zu Beginn ihrer Schulzeit eine andere Einstellung und Sichtweise der behinderten Mitschüler hatten. Erst durch die Erfahrungen, die sie im Umgang mit ihren Klassenkameraden gewonnen haben, haben sich diese gewandelt und verändert. Dies möchte ich mit einem Auszug aus Fabians Interview verdeutlichen:

I-Klasse:

I: Würdest du denn sagen, dass du mit den beiden befreundet bist?

FA: Ja.

I: Und wie lange hat das so gedauert bis ihr euch angefreundet habt?

FA: So das wieder (4 sec) Es hat schon ein bisschen länger gedauert; und dann haben Thorben und ich mit Daria (2 sec) oder mit Daria und Fatima gespielt in der Pause; und dann haben wir (4 sec) das haben wir dann auch öfter gemacht, und dann ja dann war das so.

I: Habt ihr euch denn von Anfang an gedacht, Ok, erst mal gucken? Vielleicht spielen wir mal mit ihnen? Oder wolltet ihr zu erst nichts mit ihnen tun haben?

FA: Zuerst haben wir uns nicht *getraut*, weil wir haben auch gedacht bei manchen; wenn die behindert sind; die sind ja auch so komisch und so brutal und so. Aber Daria und Fatima nicht.

I: Sind nicht so;

FA: Aber das *wussten wir ja nicht*;

I: Dafür muss man die beiden erst mal kennen lernen oder?

FA: Ja

7.3 Sozialverhalten in der Gruppe

Um für diesen Teil der Ergebnisse zur Darstellung und Interpretation zu gelangen, werde ich in einem ersten Schritt die identischen Situationen des Kooperationsspiels miteinander vergleichen. Dies erfolgt, indem ich die Qualität der gewonnenen Daten ausführe und einander gegenüberstelle. Um zu interpretativen Aussagen zu gelangen, verweise ich an gegebener Stelle auf die Transkriptionen im Anhang. In einem zweiten Schritt werden zudem die Ergebnisse der Soziogramme herangezogen; ihre Darstellung und Interpretation wird ebenfalls Aufschluss über die sozialen Strukturen in den Klassenverbänden geben.

7.3.1 Kooperationsspiel

Der Einstieg in das Kooperationsspiel sowohl in der I-Klasse als auch in der NI-Klasse ergab sich durch die Ausführung der Spielregeln. Auffällig in dieser Phase der gemeinsamen Vorbereitungen auf das Spiel war die unterschiedliche Stimmung unter den Kindern der beiden Klassen. In der I-Klasse wurden die Ausführungen aufmerksam

verfolgt und kommentiert; bei Rückfragen durch Klassenkameraden hörte der Großteil der Kinder, wie der folgende Transkriptionsauszug zeigt, gebannt zu:

I-Klasse:

Auch liegt ihre Aufmerksamkeit stets bei denjenigen Kindern, die gerade das Wort ergreifen, um Nachfragen oder auch Vorschläge hervorzubringen.

Die Kinder der NI-Klasse bewiesen in derselbigen Situation weniger gegenseitige Aufmerksamkeit; dies zeigt der folgende Auszug:

NI-Klasse:

Im gemeinsamen Gespräch bin ich vorwiegend damit beschäftigt, einzelne Kinder dahingehend zu ermahnen auch ihren Klassenkameraden entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken.

Dennoch zeigte sich der Verlauf des Probedurchgangs und damit verbunden die erforderliche Zusammenarbeit, trotz mühsamer Kommunikation unter den Kindern, als erfolgreich:

NI-Klasse:

Die in Interaktion getretenen drei Kinder bewältigen die ihnen gestellte Aufgabe ohne weitere Schwierigkeiten; sie werden dabei auch zumindest von einem Großteil der Klasse durch Vorschläge und Anregungen unterstützt.

Als es aber schließlich zum tatsächlichen Spielbeginn kommt, zeigen sich im Verhalten der beiden Klassen eindeutige Unterschiede:

I-Klasse:

Sofort beginnen die Kinder sich untereinander abzusprechen, wodurch ein lauterer Stimmengewirr entsteht.

Hier findet ein reger Austausch an möglichen Vorgehensweisen statt; die Kinder entwickeln schnell eine Organisationsform, durch die sie auch einem zu großen Durcheinander aus dem Weg gehen können.

Das Verhalten der Kinder zeugt von dem Bestreben die Aufgabe wie angewiesen und unter Einhalten der Spielregeln zu erfüllen. Den Kindern ist eindeutig bewusst, dass eine Absprache notwendig ist und eine Organisation gebildet werden muss, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Dafür bedarf es weiterhin die Fähigkeit egoistische Bedürfnisse

zu Gunsten der Gemeinschaftlichkeit zurückzustellen. Bis auf wenige Ausnahmen arbeiten alle Kinder der Klasse gemeinsam auf das Ziel hin.

Die angesprochene Fähigkeit egoistische Bedürfnisse zu Gunsten des gemeinsamen Ziels zurückstellen zu können, ist in der NI-Klasse weniger stark ausgeprägt. In den Köpfen vieler Kinder dominiert – trotz meiner mehrmaligen Hinweise – der Gedanke, sie müssten das Netz schnellstmöglich passieren. Die eigentliche Aufgabe geriet dadurch völlig in den Hintergrund:

NI-Klasse:

Noch bevor ich meinen Satz vollends aussprechen kann, schlüpfen die ersten vier Kinder – Oliver, Machmet, Melanie und Verona – willkürlich durch irgendwelche der Kästen.

Die anfänglich bestehende Organisation zwischen einigen Kindern schien die stillschweigende Aufmerksamkeit von einem Großteil weiterer Kinder für sich gewinnen zu können, doch binnen kurzer Zeit verliert sich diese zu Beginn bestehende Konstellation in ein ziemliches Chaos, das aus lautem und seltenst definierbarem Stimmengewirr besteht.

Betrachtet man die hier angeführten Transkriptionsauszüge im Zusammenhang, dann gewinnt man den Eindruck, dass in der I-Klasse eine insgesamt positive soziale Struktur vorherrscht. Die Kinder sind in der Lage sich als Klassenverband einer komplexen Aufgabe zu stellen und ohne das Eingreifen durch Lehrpersonal selbstständig zu einem Lösungsweg zu finden. Für besonders wichtig halte ich dabei den Aspekt, die eigenen Bedürfnisse gegenüber denen der Gruppe zurückzustellen. Die Kinder bilden selbstständig eine Hierarchie und sind in der Lage auf ihre – normalerweise gleichgestellten – Klassenkameraden zu hören ohne sich dabei in einen Autoritätskonflikt zu begeben. Dies lässt auf eine stark verflochtene Sozialstruktur innerhalb der Klasse schließen.

Demgegenüber war in der NI-Klasse klar zu beobachten, dass für die meisten Kinder das egoistische Bedürfnis, durch das Netz zu gelangen, vordergründig war. Die einzelnen Kinder fokussierten, größtenteils unabhängig vom Gesamtgeschehen, diesen einen Wunsch. Dadurch wurde so gut wie jede Zusammenarbeit und Organisationsstruktur verhindert. Demnach scheint mir, dass die Sozialstruktur in der NI-Klasse wahrscheinlich von kleineren Gruppierungen durchsetzt ist, die wenig miteinander interagieren.

Die angeführten Vermutungen zur Sozialstruktur der beiden Klassen werde ich anhand der folgenden Soziogramme untersuchen.

7.3.1 Das Soziogramm

Im Folgenden werde ich die Soziogramme graphisch darstellen, um das vorherrschende Beziehungsgeflecht sowohl in der I- wie auch in der NI-Klasse zu verdeutlichen. Mit Blick auf die sich anschließende Interpretation dieser Ergebnisse, werden die zwei erstellten Soziogramme, die zum einen die Zuneigung und zum anderen die Ablehnung zwischen den Schülern unabhängig voneinander darstellen, im Zusammenhang aufgeführt. Das bedeutet, dass zunächst die beiden graphischen Darstellungen der I-Klasse vorgestellt werden und im Anschluss die der NI-Klasse.

Abb.1 (I-positiv)

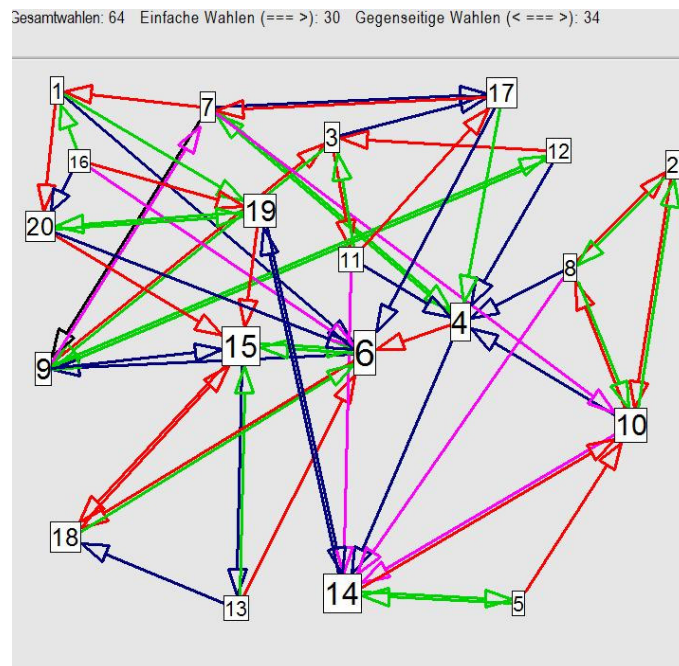
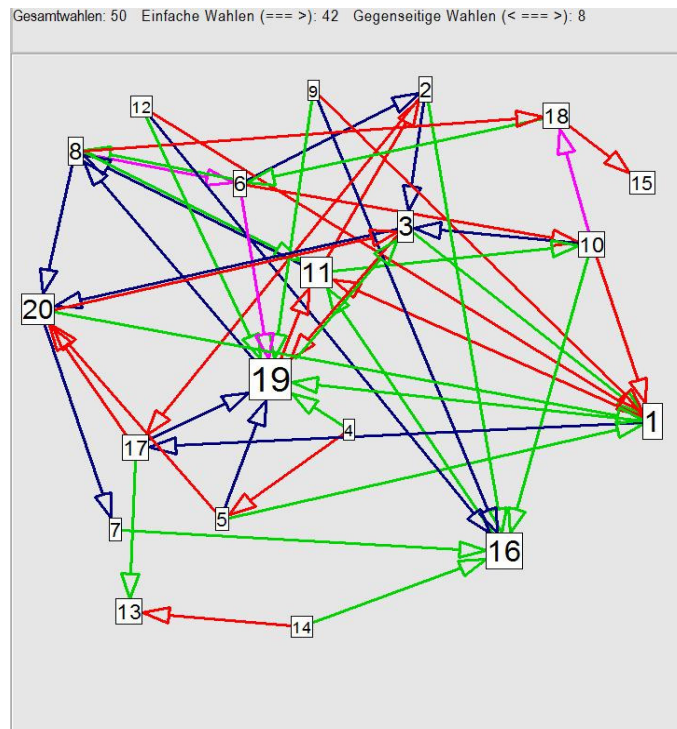


Abb.II (I-negativ)



Liest man die aufgeführten Abbildungen wie im Abschnitt 8.3 beschrieben wurde, wird in der Abbildung I ersichtlich, dass die Sozialstruktur in der I-Klasse durch die genannten Zuneigungswahlen sehr verzweigt ist. Hervorzuheben sind insbesondere die Kinder Nr.4, 6, 14 und 15; diese haben von ihren Klassenkameraden die meisten Stimmen erhalten und scheinen als zentrale Bindeglieder zwischen Einzelnen zu fungieren. Erwähnenswert ist zudem, dass das Kind Nr.9 hier als beeinträchtigtetes Kind mit vier erhaltenen Stimmen aufgeführt wird. Insgesamt ergeben sich in der I-Klasse 64 positive Wahlen; sie teilen sich in 30 *Einfache Wahlen* und 34 *Gegenseitige Wahlen* auf. Blickt man auf dieses Zahlenmaterial, deutet die Tatsache der 34 gegenseitigen Nennungen darauf hin, dass es in der I-Klasse diverse kleine Cliques gibt. An dieser Stelle wird die Rolle der vier bereits hervorgehobenen Kinder besonders wichtig. Schaut man sich das Bild des Soziogramms genauer an, wird nämlich deutlich, dass diese Kinder die Bindeglieder zwischen den einzelnen Gruppen der Klasse darstellen. Sie sind die zentralen Kommunikations- und Interaktionsknoten, die dafür sorgen, dass zwischen allen Mitgliedern der Klasse ein Austausch stattfindet.

In der Abbildung II verhält es sich ähnlich wie in der Abbildung I. Es ist eine starke Verzweigung erkennbar, die hier aber eine andere Bedeutung aufzeigt. Es handelt sich

dabei um die von den Kindern genannten Abneigungen ihren Klassenkameraden gegenüber. Am stärksten fällt das Kind Nr.19 mit acht Stimmen auf, gefolgt von den Kindern Nr.1 und Nr.16 mit jeweils sechs Stimmen. Die Gesamtwahlen belaufen sich auf 50 Negativstimmen; davon sind 42 *Einfache Wahlen* und 8 *Gegenseitige Wahlen*. Insgesamt lässt sich also sagen, dass sich die Kinder bei der Abgabe ihrer Stimmen zu diesem Soziogramm zurückhaltender verhielten, was die kleinere Anzahl der Gesamtstimmen deutlich zeigt. Diese Zurückhaltung ist für mich ebenfalls ein Anzeichen dafür, dass die soziale Struktur in der Klasse von insgesamt positiver Natur ist.

Abb.III (NI-positiv)

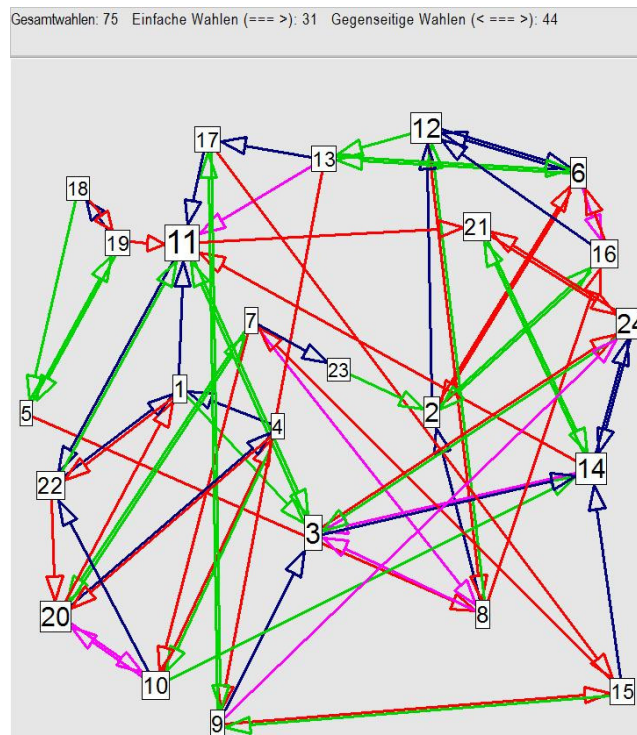
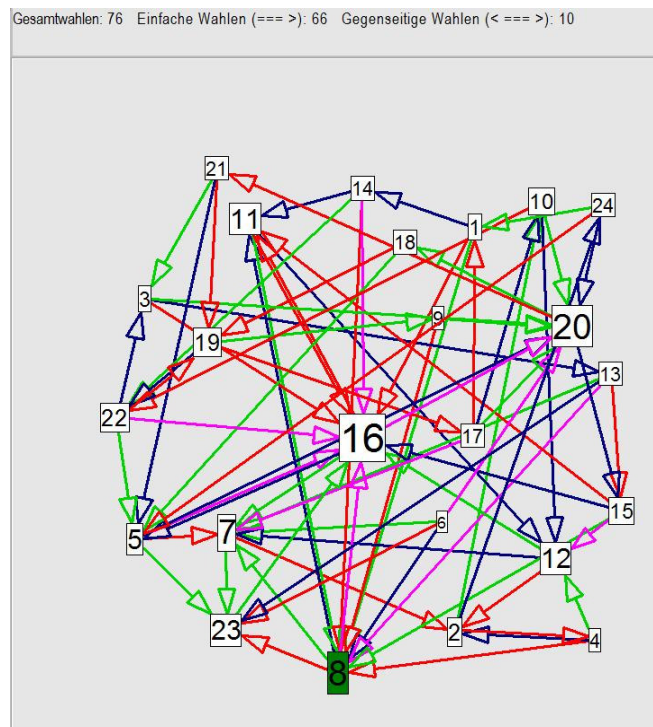


Abb.IV (NI-negativ)



Für die Abbildung III, die die Zuneigungswahlen der Kinder der NI-Klasse untereinander widerspiegeln, zeigt die graphische Darstellung eine eher geringe Vernetzung, betrachtet man die Klassengemeinschaft als Ganze. Die bestehenden Vernetzungen erfolgen weitestgehend unter einer Anzahl von Kindern, die sich hier als kleinere Gruppierungen hervortun. Das Kind mit den meisten Stimmen erhielt trotz der größeren Klassenstärke im Vergleich zur I-Klasse nur sieben Stimmen. Betrachtet man das Soziogramm ist dies das einzige Kind, das eine zentrale Bindegliedfunktion inne hat und damit verschiedene Gruppen untereinander verbindet.

Insgesamt wurden 75 positive Stimmen abgegeben, davon entfallen 31 auf die *Einfachen Wahlen* und 44 auf die *Gegenseitigen Wahlen*. Richtet man sein Augenmerk auf die letzt genannten Wahlen, fällt auf, dass diese im Vergleich zur I-Klasse deutlich höher ausfallen. Dies lässt eine stärkere Cliquenbildung vermuten. Im Gegensatz zur I-Klasse, in der es vier Kinder sind, die als zentrale Kommunikationsachsen fungieren, ist es in dieser Klasse nur das Kind Nr. 11. Daraus wird für mich deutlich, dass sich die sozialen Verbindungen innerhalb der Klasse stark auf die einzelnen Cliquen beschränken, was den Kommunikationsfluss im Klassenverband im Gegensatz zur I-Klasse stark hemmt.

Die Ablehnungen, die in der Abbildung IV dargestellt sind, zeigen, dass sich Mitglieder einer in Abbildung III gefundenen sozialen Gruppe tendenziell dazu neigen, Mitglieder

anderer Gruppen abzuwählen. In dieser Klasse gaben die Kinder 10 *Gegenseitige Wahlen* ab und 66 *Einfache Wahlen*, woraus sich eine Gesamtanzahl von 76 Stimmen ergibt. Interessant ist hierbei der Vergleich mit der I-Klasse; diese Kinder zeigten bei den negativen Wahlen eine starke Reduzierung der Gesamtwahlen. Waren es dort insgesamt 64 positive Wahlen, gab es bei den negativen gerade mal 50. In der NI-Klasse hingegen wurde mit insgesamt 76 negativen Stimmen sogar eine Stimme mehr abgegeben als bei den positiven. Diese größere Bereitschaft die Klassenkameraden bei den negativen Wahlen zu benennen, ist für mich ein weiteres deutliches Indiz für die geringere Verzweigung in der sozialen Klassenstruktur.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Fülle an Interpretationen, die sich aus dem gewonnenen Untersuchungsmaterial ergibt, soll unter diesem Abschnitt nochmals zusammengetragen werden, um schlussfolgernd zu einer Theoriebildung zu gelangen. Grundsätzlich orientieren sich die nachstehenden Schlussfolgerungen an den qualitativen Ergebnissen dieser Untersuchung zum sozialen Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern, sodass kein Allgemeingültigkeitsanspruch erhoben wird. Zu berücksichtigen ist weiterhin der Rahmen, in dem die Untersuchung entstand; der Zeitraum und damit verbunden die Datenmenge weisen keinesfalls das Maß aus, das für eine repräsentative Untersuchung erforderlich wäre. Dennoch erachte ich die induktiv gewonnenen Erkenntnisse als aufschlussreich, sodass sie nun folgend zu Schlussfolgerungen zusammengetragen werden; damit verbunden ist der Blick aus den Klassenzimmern der beiden Untersuchungsklassen hinaus, hinein in die Lebenswelten aller Kinder.

Unabhängig der gegebenen Qualitäten im Miteinander von gesunden und behinderten Kindern, zeigen sich Kinder grundsätzlich offener für den Kontakt zu gleichaltrigen Behinderten. Wenn auch sie bereits von vorherrschenden Stereotypenvorstellungen und der weit verbreiteten Pseudo-Toleranz Beeinträchtigten gegenüber erreicht sind, kann die eigene Begegnung dennoch stark dazu beitragen, dass derartige Vorstellungen von echten Erfahrungen verdrängt werden. Dies wird auch durch die Ergebnisse der Untersuchung eindeutig belegt. Notwendig ist es demnach, dass eine Verbindung zwischen gesunden und beeinträchtigten Kindern überhaupt hergestellt wird. Wenn Schule als Begegnungsstätte für das Zusammenkommen dieser Kinder existiert, können sich – wie im zwischenmenschlichen Umgang allgemein – Handlungsstrategien entwickeln und erweitern. Es ist also nur logisch anzunehmen, dass die integrative Beschulungsform, insbesondere die der Einzelintegration, zu qualitativ kompetenteren Umgangsformen und Kommunikationsformen zwischen den gesunden und beeinträchtigten Kindern führt, als es in einer NI-Klassen der Fall ist. Gemeinsames Lernen im Unterricht, gemeinsame Zeit im Verlauf des Vormittags und eine wohnortnahe Situation unter den Kindern, sind ausschlaggebende Faktoren für die Entwicklung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit, die sich im Laufe der Zeit zu den Köpfen unserer Gesellschaft entwickeln wird und damit über die Qualität unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens entscheidet. Es rückt dabei die Intensität der bestehenden Verbindungen in den Mittelpunkt; zwar können alle Kinder gute

Strategien für die Verständigung und das Miteinander erlernen, doch leuchtet ein, dass eben dafür zunächst die Bereitschaft und das beiderseitige Interesse gegeben sein müssen. Denkt man für einen Moment lang an seine privaten Freundschaften, lässt sich die Schlussfolgerung aus eigener Sicht veranschaulichen. So entwickeln sich die meisten Themen für interessante Gespräche oder andere Interaktionen in alltäglichen Situationen, in einem Umfeld, in dem alle Kinder ähnliche Erfahrungen machen. Dies nährt den Boden für echte Beziehungen; indem sie in der Schule ihr eigenes gesellschaftliches System leben, erleben die Schüler wiederum frühzeitig beeinträchtigte Mitschüler als vertraute Klassenkameraden. Die Voraussetzung sich kennen zu lernen und eine andauernde freundschaftliche Beziehung aufzubauen sind sehr positiv und werden ganz erheblich durch eine wohnortnahe Einschulung begünstigt, da Kontaktmöglichkeiten auch außerhalb der Schule ohne Probleme denkbar sind. Die daraus resultierenden Unterschiede zwischen gesunden Kindern einer I-Klasse und denen einer NI-Klasse im Umgang mit Behinderten und ihren Sichtweisen auf Behinderung ergeben sich daher als unabwendbare Folge. Soll sich die Kommunikationsförderung im Rahmen integrativer Beschulung nicht nur auf der Seite der Beeinträchtigten widerspiegeln, müssen sich die gesunden Kinder einer I-Klasse im Verhalten und in der Verständigung mit behinderten Kindern üben. In Anlehnung an weitere Untersuchungen zeigt sich, dass die Qualität kommunikativer und interaktiver Verhaltensweisen mit dem Wissen über erfolgreiche Strategien, signifikant besser ist (Downing 1998; Hömberg 2000; Light u.a. 1998; Weiß 1998). Darüber hinaus werden in diesem Kontext nicht nur einfach Verhaltensstrategien erlernt; die Erfahrung mit wiederkehrenden Verständnisschwierigkeiten und insgesamt schwierigen Situationen kämpfen zu müssen, schult dabei zugleich die kindliche Frustrationstoleranz. Sie werden die Erfahrung machen auch mit solchen umzugehen, um gemeinsam zur Verbesserung ihrer Verständigung zu gelangen. Ebenso werden sich die gesunden Kinder einer I-Klasse im Schulalltag und möglicherweise auch über diesen hinaus wiederholt in Situationen wieder finden, in denen ihnen ein gewisses Maß an Vorbildfunktion abverlangt wird. Die damit verbundene begünstigte Entwicklung des Verantwortungsgefühls seinen Mitmenschen gegenüber beschränkt sich nicht nur auf die Beziehung zwischen gesunden und behinderten Kindern, sondern wirkt sich ebenso positiv auf das gesamte Beziehungsgeflecht der Klasse aus. Positiv für ein harmonisches Klassenleben trägt zudem die erwähnte gesteigerte Frustrationstoleranz bei. Alltägliche Reibungen untereinander, aber auch konfliktreichere bewegen sich für ihre Bewältigung auf der Basis günstiger sozialer Fähigkeiten. Auch

dieser Aspekt konnte durch die angeführten Ergebnisse untermauert werden. Dies ist nicht allein mit Blick auf die Entwicklung enger Freundschaften zu betrachten. Es ist nur natürlich, dass die Beziehungen unter Menschen im Allgemeinen von unterschiedlicher Intensität und Zuneigung sind; anders verhält es sich nicht im Umgang zwischen gesunden und behinderten Kindern. Für ein insgesamt positives Beziehungsgeflecht im Klassenverband ist nicht allein die Entwicklung von engen Freundschaften und der damit verbundene freundschaftliche Umgang verantwortlich, sondern zudem auch das angemessene Umgehen und das Auskommen unter den Kindern, die in keiner engen Freundschaftsbeziehungen stehen. Dies möchte ich ebenso für die Zuneigung zwischen gesundem und behindertem Kind geltend machen. Damit zeigt sich für die Freundschaft untereinander nicht die Behinderungsform an sich, sondern die Persönlichkeit der Kinder als ausschlaggebender Faktor.

In einem solchen Klima kann die Persönlichkeitsentwicklung und der Umgang mit Selbstwirksamkeitserfahrungen aller Kinder positiv beeinflusst werden. Dennoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Integrationspädagogik nicht mit naiven Vorstellungen erfolgreich umzusetzen ist. Die individuellen Umstände und der Grad der Behinderung spielen wichtige und zu berücksichtigende Faktoren, wenn es um die Umsetzung der Integration geht. Diese Arbeit bietet in erster Linie Einblick in die Entwicklung sozialer Fertigkeiten, die im Aufgabenfeld der Grundschule eine wichtige und bedeutende Rolle einnimmt. Aus diesem Grund hoffe ich, mit dieser Arbeit einen kleinen Beitrag zur Betrachtung der sozialen Wirklichkeiten im Miteinander von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern geleistet zu haben.

„Wir haben den scheinbar Nichtbehinderten klarzumachen, daß ihre Unfähigkeit, Behinderte als Gleiche zu begreifen, ihre eigene Behinderung ist.“
(Ernst Klee)

Literaturverzeichnis

Bücher:

Achinger, Hans v.: Die Gesellschaft und die Behinderten. In: Thimm, Walter: Soziologie der Behinderten. Materialien. Neuburgweiler. Schindele 1972, S.23-29

Amann, Klaus; Hirschauer Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp. Frankfurt a. M. 1997, S.7-41

Bergmann, Jörg R.: Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. de Gruyter Berlin/NY 1987

Biewer, Gottfried: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Luchterhand Verlag GmbH. Berlin 2001

Bracken, Helmut v.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Marhold. Berlin 1981

Bundschuh, Konrad: Möglichkeiten und Grenzen von Integration aus sonder- und heilpädagogischer Sicht. In: Dr. Becker, Ulrich/Dr. Graser, Alexander (Hrsg.): Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen. Nomos. Baden-Baden 2004

Cloerkes, Günther: Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. Carl Meinold Verlagsbuchhandlung. Berlin 1979

Cloerkes, Günther: Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. 3. erw. Aufl. Marhold Verlag. Berlin 1985

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett. Stuttgart 1972, S. 16

Dollase, Rainer: Soziometrie. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. erw. Aufl. Beltz. Berlin 2006, S. 740-748

Elbing, Eberhard: Das Soziogramm der Schulklasse. Diagnostische und Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten. 5. Aufl. München 1975

Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 1994

Ferber, Christian v.: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft. In: Thimm, Walter (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Materialien. Neuburgweiler. Schindele 1972, 30-41

Ferber, Christian v.: Der geistig behinderte Jugendliche in der Gesellschaft von heute. In: Walter Thimm (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Materialien. Neuburgweiler. Schindele 1972b, S.118-129

Fichten, Wolfgang; Wagener, Ute; Gebken, Ulf; Beer, Tim; Junghans, Carda; Meyer, Hilbert: Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung, Oldenburg 2005

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? - Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg 2007, S.13-29

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber. Bern 1998

Grosch, Erich: Die Praxis der schulischen Integration geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher in Norwegen. Literaturstudien und eigene Erfahrungen. In: Behindertenpädagogik 20 (1981) S. 253-264

Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Juventa Verlag. Weinheim 2003, S.396-413

Hentig, H v.: Die Schule neu denken.3. bearb. Aufl. Beltz. München 1994

Klein, Ferdinand: Wiss. Begleitung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler der Helen-Keller-Schule“, Schule für praktisch Bildbare (Sonderschule) und der Grundschule Königstädten in Rüsselsheim-Königstädten. Mainz Universität Skript 1986

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd.2. 3.Auflg. Beltz Psychologie Verlags Union. Berlin 1995

Maikowski, Rainer; Podlesch, Wolfgang: Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Juventa Verlag. Weinheim 1988, S. 232-250.

Maikowski Rainer; Podlesch, Wolfgang: Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrativer Erziehung. In: Hans Eberwein, Sabine Knauer: Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Beltz, 2002 349-359

Mühl, Heinz : Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Gemeinsame Erziehung in Kindergarten und Schule. Marhold. Berlin 1987

Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen. In: Handwörterbuch Pädagogischen Psychologie. 3. überarb. Aufl. Beltz. Berlin 2006, S.717-724

Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen in Schulklassen. Beltz. Berlin 1980

Preuss-Lausitz, Ulf: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine: Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Beltz. Berlin 2002, S 458-484

Pueschel, Siegfried Dr.med.: Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Georg Thieme Verlag. Stuttgart 1995

Schmidt, Christiane: "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim 1997, S. 544-568

Schönwiese, Volker: These zum Problem Behinderung in unserer Gesellschaft. In: Wacker, Elisabeth/Neumann, Johannes: Geistige Behinderung und soziales Leben. Campus Verlag GmbH. Frankfurt a.M./NY 1985, S.119-127

Schulprogramm der Grundschule Dietrichsfeld 2008

Seitz, Simone: Zeit für inklusiven Sachunterricht. Basiswissen Grundschule Bd. 18. Schneider Verlag. Hohengehren 2005

Speck, Otto: Geistige Behinderung und Erziehung. Springer. Berlin/Heidelberg/NY 1984

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Juventa Verlag. Weinheim 1996

Tröster, Heinrich: Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten. Verbales und nonverbales Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Verlag für Psychologie. Göttingen 1988

Wegener-Sphöring, Gisela: Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Juventa Verlag. Weinheim 1994

Weber, Germain; Rett, Andreas: Down-Syndrom im Erwachsenenalter. Klinische, psychologische und soziale Aspekte beim Mongolismus. Verlag Hans Huber. Bern 1991

Weigel, Renate: Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom: Eine theoretische und empirische Studie. 2.Auflg. Roderer Verlag. Regensburg 1991

Wendeler, Jürgen: Psychologie des Down-Syndroms. 2.überarb. Auflg. Huber. Bern 1996

Wocken, Hans: Soziale Integration behinderter Kinder. In: Wocken, Hans/Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Jarick Oberbiel Verlag. Solms 1987a, S.203-275.

Zeitschriften:

Feyerer, Ewald: Leistungsbeurteilung in Integrationsklasse der Sekundarstufe 1. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/1999, 3, S.61-71. Zeitschrift des Vereins 'Ein Prozent für behinderte Kinder und Jugendliche. Graz

Cloerkes, Günther: Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. Zeitschrift für Heilpädagogik 33 1982, S.561-568. Zeitschrift des Verbandes für Sonderpädagogik e.V.. Würzburg

Internetquellen:

Hünermund, Holger: Die Vielseitigkeit des Begriffs "Behinderung"?
<http://www.behinderung.org/definit.htm>

Egle, Franz; Scheller, Christian: Was ist Behinderung?
http://www.talentmarketing.de/wahlpflichtfach/reha_web/1_behinderung.htm

Aktion Grundgesetz: Solidarität, Verantwortung und Gerechtigkeit
<http://www.aktion-grundgesetz.de/glossar/index.html#b>

Lindmeier, Christian: Das Down-Syndrom. In: Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Behinderung/s_342.html

Kinofenster.de: Die schulische Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen
http://www.kinofenster.de/filmeundthemen/ausgaben/kf0509/die_schulische_integration_von_behinderten_kindern_und_jugendlichen/

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Oldenburg, 08.11.2008

Anhang