

Annette Kuntsche

Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung

Eltern erzählen von Biographien institutioneller Bildung

Kuntsche

Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung

Annette Kuntsche

Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung

Eltern erzählen von Biographien
institutioneller Bildung

Für Ida und Johann.

*Die Arbeit wurde durch Mittel der Forschungsförderung der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unterstützt.*

Die vorliegende Arbeit von Annette Kuntsche, geb. Helbig aus Worms wurde von der Fakultät III: Teilhabewissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie unter dem Titel „Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung – Eltern erzählen von Biographien institutioneller Bildung“ als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Marion Wieczorek

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Walter-Klose

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 28.05.2025

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6214-1 digital

ISBN 978-3-7815-2752-2 print

Danksagung

Die vorliegende Arbeit konnte nur entstehen, weil es Eltern gab, die bereit waren, mir in langen und überaus bewegenden narrativen Interviews von ihren Erlebnissen im Zusammenhang mit der institutionellen Bildung ihrer Kinder bei einem Wechsel vom gemeinsamen Unterricht an eine spezialisierte Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung zu erzählen. An erster Stelle gilt ihnen mein größter Dank und meine Anerkennung für ihre Offenheit. In schwierigen Phasen des Projekts waren es diese Begegnungen, der Kern meiner Forschungsarbeit, die mich ermutigten nicht aufzugeben, sondern den geteilten Erfahrungen in anonymisierter Form eine Stimme zu geben.

Die Arbeit wurde durch Mittel der Forschungsförderung der PH Ludwigsburg unterstützt. Hiermit konnte ich insbesondere die Teilnahme an Workshops zur eigenen forschungsmethodischen Weiterqualifizierung sowie studentische Hilfskräfte finanzieren, die bei der Erstellung der Rohtranskripte behilflich waren. Diese Beiträge zur eigenen wissenschaftlichen Arbeit sollen an dieser Stelle besonders honoriert werden.

Frau Prof. Dr. Marion Wieczorek, welche die Erstbetreuung für die vorliegende Dissertation übernommen hat, bin ich außerordentlich dankbar, denn sie war es, die den in mir während meines Studiums entzündeten Forschungsfunken über die Zeit nicht hat erlöschen lassen. Dass sie einer in einem gemeinsamen Seminar geborenen Forschungsidee Zuspruch gab, motivierte mich, meinem Interesse zu folgen und diese zu meinem Projekt zu machen. Ich stieß bei meiner Erstbetreuerin immer auf offene Ohren, sowohl zum inhaltlichen Austausch als auch bei Problemen, die im Rahmen eines umfassenden und längeren Projekts, das zum allergrößten Teil berufsbegleitend durchgeführt wurde, unweigerlich entstehen.

Meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Christian Walter-Klose, danke ich für seine unkomplizierte und bestärkende Art sich für das Projekt zu begeistern, die Betreuung zuzusagen sowie für seine umfassende Expertise zum gemeinsamen Unterricht. Wertvolle Anstöße für meine Arbeit bekam ich sowohl aus seinen Publikationen als auch durch persönliche Gespräche und seine immer überaus wertschätzenden Rückmeldungen.

Der Grundstein meiner Begeisterung für die Fachrichtung und das wissenschaftliche Arbeiten wurde in meinem Studium bei Frau Prof. Dr. Ursula Haupt gelegt. Ihr gebührt herausragender Dank für ihre Wissensvermittlung und ansteckende Forschungsleidenschaft.

Sehr geschätzt habe ich die Motivation durch andere Forschende und den Austausch unter Gleichgesinnten, wie etwa bei den Promovierendenkolloquien der Fachrichtung. Die Rückmeldungen, hier insbesondere im Rahmen meiner Projektvorstellung an der Universität zu Köln, sind mir sehr wichtig geworden und ich danke dafür Prof. Dr. Annett Thiele, Prof. Dr. Melanie Willke, Dr. Stefanie K. Sachse, Prof. Dr. Tobias Tempel sowie allen Mit-Promovierenden, die mir wertvolle Anregungen gaben.

Ein besonderer Dank gilt Karin Hank, die andere im Stil einer Grounded Theory Forschende für eine Forschungswerkstatt suchte und mit der ich Interviewauszüge gemeinsam interpretieren sowie aus einem fachfremden Blick heraus betrachtet bekommen

konnte. Karin wurde schnell mehr zu einer Freundin und der Austausch mit ihr tat gut. Danke vielmals!

Meiner Familie bin ich dankbar, dass sie mich in Phasen von Frustration während der Coronapandemie ertragen hat. Die Zeit von März 2020 bis Januar 2022 war davon geprägt, dass sich die Verzögerung meines Projekts, insbesondere weil durch Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen die Datenerhebung stagnierte, nicht selten in Zweifeln und Niedergeschlagenheit äußerte. Die Situation des Homeschooling der eigenen Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter parallel zu Online-Hochschullehre und Präsenz-Schulunterricht brachte mich an meine Belastungsgrenze, so dass auch die Auswertung bereits vorhandener Daten zeitweise stagnierte. In dieser schwierigen familiären Phase habe ich mir oft mehr Unterstützung, Entlastung und Betreuungsmöglichkeiten unter anderem durch die Familienpolitik gewünscht. Die Tatsache letztlich anzuerkennen, dass ich (wie andere auch) nun ungewollt in die Lage hineingeraten war, meine Prioritäten anders setzen und in meinem Fall die Promotion eine Zeit lang hinten anstellen zu müssen, war für mich oft schwer auszuhalten. Danke für eure Geduld mit mir, wenn sich meine Ungeduld bemerkbar machte!

Die Folgezeit ab April 2022 wurde von einer schweren Krankheit im engsten Familienkreis überschattet. Zunächst war unklar, ob ich mein Projekt würde fortsetzen können und phasenweise war es mir aus organisatorischen wie auch emotionalen Gründen heraus unmöglich. Dem Zuspruch meiner Familie, hier insbesondere meiner Eltern, enger Freund*innen sowie in besonderer Weise auch meiner Erstbetreuerin ist es zu verdanken, dass ich in dieser Phase die Unsicherheit aushalten und zu neuem Mut finden konnte, den eigenen Platz für die Forschungsarbeit, wann immer möglich, weiter zu beanspruchen.

Meinem aus Freund*innen und Kolleg*innen bestehenden Korrekturteam, das mich so fleißig, kompetent und flott in der Abschlussphase unterstützt hat, ein großes „Danke!“. Ihr habt mit dazu beigetragen, dass am Ende noch einmal viel Energie freigesetzt und die Ziellinie überschritten werden konnte.

Abschließend noch ein Dankeschön an meinen Mann und meine beiden Kinder, die immer wieder darauf bestanden, dass ich doch an meiner „Diss“ weiterarbeiten sollte, aber bloß nicht zu viel.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird die Forschungsfrage beantwortet, wie die teilnehmenden Eltern die Biographie institutioneller Bildung ihres Kindes erlebten, wenn ein Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an eine spezialisierte Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung stattgefunden hatte.

Mittels narrativer Interviews (n=10) wurden Eltern retrospektiv zu Erzählungen der Bildungslaufbahn ihres Kindes aufgefordert. Es wurden acht Interviews mit Müttern, ein Interview mit einem Vater und ein Interview mit beiden Elternteilen geführt, wobei der Vater in diesem Gespräch federführend war. Der Kontakt zu den Eltern kam über Verbände der Interessenvertretung von Menschen mit Behinderung, Organisationen der Eltern-Selbsthilfe und Inklusions-Vereine zustande. Die Interviewpartner*innen wurden im Verlauf der Datenerhebung im Sinne eines theoretischen Samplings sukzessive ausgewählt. Ziel war es, eine Bandbreite von möglichst unterschiedlichen Fallbeispielen zu erhalten. Es differieren insbesondere der Zeitpunkt des Schulwechsels vom zweiten Schuljahr bis zum Übergang in eine spezialisierte berufliche Schule für Jugendliche mit Körperbehinderung sowie Grad und Form der Schädigung und etwaiger zusätzlicher kognitiver Beeinträchtigung. Der Forschungsstil lehnte sich an die Grounded Theory an. Es wurde offen kodiert und anhand ständigen Vergleichs wurden Kategorien gebildet, die dann chronologisch nach Phasen der Bildungsbiographien sortiert wurden, um Teil-Fragestellungen zu beantworten. Ergebnisse zur Kindergartenzeit, Schulwahl, Zeit an einer allgemeinen Schule, Schullaufbahn-Krise mit Entscheidung für den Schulwechsel, Zeit an einer spezialisierten Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung sowie zu einer rückblickenden Bewertung des Schulwechsels und Wünschen der Eltern werden vorgelegt. Dabei findet eine teilweise Strukturierung anhand verschiedener systemischer Perspektiven statt: Fokus *Eltern*, Fokus *Kind* und Fokus *Bildungsinstitution*.

Im Anschluss an die Beantwortung der am chronologischen Verlauf institutioneller Bildung orientierten Teil-Fragestellungen werden zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung Kern-Kategorien gebildet, die sich in Form von Polaritäten einander gegenüberstellen lassen.

Als wesentlich im Erleben der Eltern kristallisierten sich die Gegensätze der Metapher des Kampfes und dem Erfahren von Ruhe heraus sowie ein Empfinden von Ausgrenzung versus Normalität. Hinsichtlich der Lernenden waren Fehleinschätzungen auf der einen Seite und Kompetenzorientierung auf der anderen Seite auszumachen und eine Gleichbehandlung wurde abgelöst durch Gleichberechtigung. Die Schulen und das Schulsystem erhielten die Kern-Kategorien Starrheit versus Anpassungsleistung und es wurde ein Informationsmangel der Systembeteiligten einer umfassenden Transparenz aller Personen gegenübergestellt.

Aus den Ergebnissen ließen sich Implikationen für die Praxis formulieren. Bereitstellung von Ressourcen, Achtung von Selbstwert und Zugehörigkeit, körperbehinderungsbezogene Expertise, ethisch gerechtfertigte Ungleichbehandlung, Flexibilität, Angebotsvielfalt und die Gestaltung von Übergängen sowie Kommunikation, Beratung und Kooperation

wurden den entsprechenden Polaritäten der Reihenfolge nach zugeordnet und beschreiben mögliche Gelingensbedingungen erfolgreichen Schulbesuchs von Kindern mit Körperbehinderung aus Perspektive von Eltern. Diese lassen sich institutionenübergreifend verstehend. Sie finden bereits im gemeinsamen Unterricht und an spezialisierten Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung Umsetzung und können darüber hinaus als Wegweiser für eine Weiterentwicklung von Institutionen frühkindlicher Bildung und Schulen mit Ausrichtung auf ein inklusives Bildungssystem dienen.

Abstract

This study answers the research question of how participating parents experienced their child's institutional education history when their child transferred from mainstream education to a specialised school for children and young people with physical disabilities.

Using narrative interviews (n=10), parents were asked to retrospectively recount their child's educational career. Eight interviews were conducted with mothers, one interview with a father and one interview with both parents, with the father taking the lead in this conversation. Contact with the parents was established through associations representing the interests of people with disabilities, parent self-help organisations and inclusion associations. The interview partners were selected successively during the course of data collection in the sense of theoretical sampling. The aim was to obtain a range of case studies that were as diverse as possible. In particular, the timing of the change of school from the second school year to the transition to a specialised vocational school for young people with physical disabilities, as well as the degree and form of impairment and any additional cognitive impairment, differed. The research style was based on grounded theory. Open coding was used and categories were formed on the basis of constant comparison, which were then sorted chronologically according to phases of educational biographies in order to answer sub-questions. Results on kindergarten, school choice, time at a mainstream school, school career crisis with the decision to change schools, time at a specialised school for children and young people with physical disabilities, as well as a retrospective evaluation of the school change and parents' wishes are presented. This is partly structured according to different systemic perspectives: *focus on parents*, *focus on children* and *focus on educational institutions*.

After answering the sub-questions based on the chronological course of institutional education, core categories are formed to answer the overarching question, which can be contrasted with each other in the form of polarities.

The contrasts between the metaphor of struggle and the experience of calm, as well as a feeling of exclusion versus normality, emerged as essential in the parents' experience. With regard to the learners, misjudgements on the one hand and competence orientation on the other were identified, and equal treatment was replaced by equal rights. The schools and the school system were assigned the core categories of rigidity versus adaptability, and a lack of information among those involved in the system was contrasted with comprehensive transparency for all individuals.

The results allowed implications for practice to be formulated. The provision of resources, respect for self-esteem and belonging, expertise in physical disabilities, ethically justified unequal treatment, flexibility, diversity of offerings and the structuring of transitions, as well as communication, counselling and cooperation were assigned to the corresponding polarities in order of priority and describe possible conditions for the successful school attendance of children with physical disabilities from the perspective of parents.

These can be understood across institutions. They are already being implemented in mainstream classrooms and at specialised schools for children and young people with physical disabilities and can also serve as a guide for the further development of early childhood education institutions and schools with a focus on an inclusive education system.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Zusammenfassung	7
Abstract	9
1 Einleitung	15
1.1 Motivation der Themenwahl	15
1.2 Problemstellung	17
1.3 Methodik	20
1.4 Aufbau der Arbeit	21
1.5 Wahl der Begriffe	22
2 Theoretischer Überblick	25
2.1 Aufbau des Kapitels	25
2.2 Die Eltern: Leben mit einem Kind mit Körperbehinderung	28
2.2.1 Legitimation einer Forschung aus Elternperspektive	28
2.2.2 Familienleben mit einem Kind mit Körperbehinderung	34
2.2.3 Zusammenfassung	48
2.3 Das Kind: Kindsein mit Körperbehinderung	49
2.3.1 Ein Kind mit einer Behinderung ist vor allem ein Kind	49
2.3.2 Kategorisierung und Individualität	51
2.3.3 Definitionen von Körperbehinderung	56
2.3.4 Eigene Beschreibung	65
2.3.5 Schädigungsbilder	66
2.4 Das Bildungssystem und die Schulen	70
2.4.1 Gegenwärtiges Bildungssystem in Deutschland	70
2.4.2 Schulformen für Kinder mit Körperbehinderung	75
2.4.3 Inklusionsbegriff	79
2.4.4 Lernende mit Körperbehinderung im Schulsystem	84
2.4.5 Transitionen/Übergänge	89
3 Forschungsinteresse und Fragestellungen	90
3.1 Stand der Forschung	90
3.2 Vorgefundene Forschungslücke und Relevanz des Themas	95
3.3 Fragestellungen	96

4 Forschungsmethodik	97
4.1 Einleitung	97
4.2 Qualitative Forschung: Primat der Offenheit	98
4.3 Forschungsethik und Forschungsdatenmanagement	102
4.3.1 Grundsätzliche Überlegungen	102
4.3.2 Ethische Entscheidungen zum Schutz der Gesprächspartner*innen	102
4.3.3 Forschungsdatenmanagement	104
4.4 Die Methode des narrativen Interviews	109
4.4.1 Einführung in die Methode des narrativen Interviews	109
4.4.2 Entscheidung für das Erhebungsinstrument	112
4.4.3 Charakterisierung der Zielgruppe und Feldzugang	117
4.4.4 Ablauf der narrativen Interviews	120
4.5 Der Forschungsstil der Grounded Theory	131
4.5.1 Einführung in den Forschungsstil der Grounded Theory	131
4.5.2 Entscheidung für den gewählten Forschungsstil	137
4.5.3 Grundannahmen und Begriffe der Grounded Theory	140
4.5.4 Auswertungsprozess	142
4.6 Beschreibung der Stichprobe	148
4.6.1 Überblick und theoretisches Sampling	148
4.6.2 Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse	151
5 Ergebnisdarstellung	153
5.1 Kindergartenzeit	153
5.1.1 Kindergartenwahl und erster Eintritt in eine Bildungsinstitution	153
5.1.2 Erzählungen mit Fokus <i>Eltern</i>	155
5.1.3 Erzählungen mit Fokus <i>Kind</i>	156
5.1.4 Erzählungen mit Fokus <i>Kindergarten</i>	158
5.1.5 Integrative/Inklusive Kindergärten	160
5.1.6 Förderkindergarten	160
5.1.7 Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 1	161
5.2 Schulsuche und Entscheidung für die allgemeine Grundschule	162
5.2.1 Schulwahlsituation bei Kindern mit Körperbehinderung	162
5.2.2 „Kampf“ um den gemeinsamen Unterricht mit Fokus <i>Eltern</i>	166
5.2.3 „Kampf“ um den gemeinsamen Unterricht mit Fokus <i>Kind</i>	167
5.2.4 „Kampf“ um den gemeinsamen Unterricht mit Fokus <i>Schule</i>	168
5.2.5 Wahlargumente mit Fokus <i>Eltern</i>	171
5.2.6 Wahlargumente mit Fokus <i>Kind</i>	175
5.2.7 Wahlargumente mit Fokus <i>Schule und Schulverwaltung</i>	179
5.2.8 An der Entscheidungsfindung beteiligte Personen	180
5.2.9 Erfahrungen mit Diagnostik	183
5.2.10 Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 2	184
5.3 Zeit an der allgemeinen Schule	186
5.3.1 Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	186
5.3.2 Erzählungen mit Fokus <i>Eltern</i>	194

5.3.3	Erzählungen mit Fokus <i>Kind</i>	206
5.3.4	Erzählungen mit Fokus <i>allgemeine Schule</i>	212
5.3.5	Übergang an weiterführende allgemeine Schulen	228
5.3.6	Erzählungen über weiterführende Schulen mit Fokus <i>Eltern</i>	230
5.3.7	Erzählungen über weiterführende Schulen mit Fokus <i>Kind</i>	231
5.3.8	Erzählungen mit Fokus <i>weiterführende Schule</i>	232
5.3.9	Bewertung der Zeit an der allgemeinen Schule	233
5.3.10	Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 3	235
5.4	Schullaufbahn-Krise	238
5.4.1	Erzählungen mit Fokus <i>Eltern</i>	238
5.4.2	Erzählungen mit Fokus <i>Kind</i>	243
5.4.3	Erzählungen mit Fokus <i>Schule</i>	247
5.4.4	Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 4	248
5.5	Entscheidung für den Schulwechsel	249
5.5.1	Argumente für den Wechsel mit Fokus <i>Eltern</i>	249
5.5.2	Argumente für den Wechsel mit Fokus <i>Kind</i>	250
5.5.3	Argumente für den Wechsel mit Fokus <i>Schule</i>	253
5.5.4	Verlauf des Übergangs	255
5.5.5	Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 5	259
5.6	Spezialisierte Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung	260
5.6.1	Erzählungen mit Fokus <i>Eltern</i>	260
5.6.2	Erzählungen mit Fokus <i>Kind</i>	265
5.6.3	Erzählungen mit Fokus <i>spezialisierte Schule</i>	280
5.6.4	Bewertung der Zeit an der spezialisierten Schule	288
5.6.5	Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 6	291
5.7	Bewertung des Schulwechsels und Wünsche der Eltern	293
5.7.1	Retrospektive Bewertung des Schulwechsels mit Fokus <i>Eltern</i>	293
5.7.2	Retrospektive Bewertung des Schulwechsels mit Fokus <i>Kind</i>	303
5.7.3	Retrospektive Bewertung des Schulwechsels mit Fokus <i>Schule</i>	304
5.7.4	Wünsche der Eltern im Hinblick auf Inklusion	306
5.7.5	Zusammenfassung und Beantwortung der Teil-Fragestellung 7	311
5.8	Tabellarischer Überblick der Ergebnisse	314
6	Reflexion der Forschungsmethodik	320
6.1	Motivation zur Teilnahme am Forschungsprojekt	320
6.2	Reflektierende Aussagen über das Gespräch als solches	321
6.3	Methodenreflexion	324
6.3.1	Reflexion ethischer Entscheidungen	324
6.3.2	Reflexion der Methode des narrativen Interviews	326
6.3.3	Reflexion des Forschungsstils der Grounded Theory	330
6.3.4	Gütekriterien	332
6.3.5	Limitationen	333

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	335
7.1 Beantwortung der leitenden Fragestellung	335
7.1.1 Kampf versus Ruhe	335
7.1.2 Ausgrenzung versus Normalität	340
7.1.3 Fehleinschätzungen versus Kompetenzorientierung	344
7.1.4 Gleichbehandlung versus Gleichberechtigung	346
7.1.5 Starrheit versus Anpassungsleistungen	348
7.1.6 Informationsmangel versus Transparenz	351
7.2 Praxisimplikationen und Forschungsdesiderate	353
7.2.1 Bereitstellung von Ressourcen	353
7.2.2 Achtung von Selbstwert und Zugehörigkeit	354
7.2.3 Körperbehinderungsbezogene Expertise	356
7.2.4 Ethisch gerechtfertigte Ungleichbehandlung	358
7.2.5 Flexibilität und Angebotsvielfalt, Gestaltung von Übergängen	359
7.2.6 Kommunikation, Beratung und Kooperation	361
7.2.7 Forschungsdesiderate	363
8 Grounded-Theory-Skizze und Fazit	364
9 Nachwort	369
Literaturverzeichnis	373
Abbildungsverzeichnis	388
Anhang	389

1 Einleitung

1.1 Motivation der Themenwahl

Ein Kind kommt auf die Welt und es wurde bereits freudig erwartet. Die Kunde seiner Geburt wird auf schnellstem Wege an alle befreundeten und verwandten Personen übermittelt. Es ist ein Mädchen oder Junge – gesund und munter. Kind und Mutter sind wohl auf. Vom Stolz des Vaters und eventueller Geschwisterkinder wird erzählt.

Auf seine Ankunft hin erhalten die Eltern zahlreiche Glücksbekundungen, Geschenke und auch Zukunftswünsche, die sich mitunter in augenzwinkernd gemeinten Aufdrucken von künftigen Abiturjahrgängen wiederfinden lassen und die Hoffnung beinhalten, das Kind möge nicht nur gesund und zufrieden heranwachsen, sondern auch schulisch erfolgreich sein und möglichst einen höheren Schulabschluss erreichen. Das Kind entwickelt sich schnell. Vielleicht besucht es eine Krippe, bald darauf einen Kindergarten.

Im Rückblick wird die Zeit als kurz empfunden worden sein, so schnell geht es und das Kind kommt in die Schule. Stolz, mit Schultüte, steht es da und fiebert seinem ersten Schultag entgegen, der in manchen Familien feierlich begangen wird. Nach vier Jahren Grundschulzeit kommt schon die nächste Etappe: Die weiterführende Schule beginnt und einige Jahre später verlässt das Kind diese mit dem gewünschten oder einem anderen in größerer oder kleinerer Mühe erarbeiteten Schulabschluss und beendet seine Schulzeit mit einem mehr lachenden oder weinenden Auge. Das ist in ähnlicher Form die Geschichte, welche die meisten Eltern erzählen können.

Ein Kind kommt auf die Welt und es wurde bereits freudig erwartet. Während der Schwangerschaft, unter der Geburt oder im Verlauf des noch jungen Lebens kommt es zu einer Schädigung. Es gibt eine Diagnose. Das Kind wird mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen leben, möglicherweise auch mit kognitiven Einschränkungen oder solchen in anderen Entwicklungsbereichen. Mit welchen Auswirkungen das Kind im Hinblick auf seine Teilhabe im Laufe des Lebens noch konfrontiert werden wird, ist unklar, bemerkbar machen sich am ehesten bereits Einschränkungen der Aktivität. Behandlungen und Therapien sind an der Tagesordnung. Die Familie steht Kopf, denn gefühlt dreht sich alles um das Kind. Die Kindergartenzeit steht an. Vielleicht gibt es einen Förderkindergarten in der Nähe oder die Eltern finden einen allgemeinen Kindergarten, der das Kind aufnimmt. Möglicherweise muss eine Inklusionsassistenz gesucht werden. Die organisatorischen Hürden stellen schon einen Vorgeschmack auf die späteren Herausforderungen in Bezug auf die Schule dar.

Im Rückblick wird die Zeit als kurz empfunden worden sein, so schnell geht es und das Kind kommt in die Schule. Es stellt sich die Frage: Welche Schule wählen? Eltern machen sich die Entscheidung nicht leicht. Sie besuchen verschiedene Schulen, sprechen mit Personen der Schulleitungen und der Ämter. Sie entscheiden sich für die allgemeine Schule, denn sie sind voller Hoffnung auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Beeinträchtigung. Sie haben von Formen der Kooperation, Integration oder in neuerer Zeit auch von Inklusion gehört.

Einige Zeit später kommt es bei manchen Kindern zu Schwierigkeiten in der Schule. Jetzt dreht sich nicht mehr nur alles um das Kind und seine Therapie- und Behandlungsbedürfnisse, sondern zusätzlich um seinen Schulbesuch. Vielleicht sitzen Eltern stundenlang mit dem Kind an den Hausaufgaben, begleiten es in der Schule, wenn Unterstützung notwendig ist, erleben es mit Verhaltensweisen, die auffallen oder erfahren von seiner wachsenden Resignation. Von der Schule und den Lehrkräften kommen in unterschiedlichem Ausmaß Versuche der Verbesserung, Eltern bekommen vielleicht aber auch ihre Ratlosigkeit zu spüren. Eine bestimmte Zeit lang versuchen die Beteiligten sich an Lösungen, doch die Probleme wachsen zu einer Krise heran.

Irgendwann können oder wollen sie nicht mehr: die Eltern nicht mehr, das Kind nicht mehr, die Schule nicht mehr. Ein Schulwechsel an eine spezialisierte Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung stellt einen Ausweg dar. Eigentlich war der gemeinsame Unterricht das Ziel. Mit gemischten Gefühlen treffen Eltern die Entscheidung, diesen zu unterbrechen und ihr Kind seinen Schulweg an einer Förderschule fortsetzen zu lassen. Nun können sie neue Geschichten erzählen. Sie können berichten, was ihrem Kind geholfen hat und was weiter schwierig war. Und sie können davon sprechen, wie es ihnen selbst mit den ihnen abverlangten Entscheidungen, der Biographie institutioneller Bildung ihres Kindes und ihrer Rolle darin ging. Das ist in ähnlicher Form die Geschichte, wie sie Eltern erzählen, mit denen ich für die vorliegende Studie gesprochen habe.

Es sind Geschichten, wie die vorstehend holzschnittartig fingierte, mit denen ich in ähnlichen Fällen zuvor als Sonderpädagogin¹ an einer spezialisierten Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung Erfahrungen gemacht hatte. Beispielsweise dann, wenn mitten im Schuljahr ein Kind angekündigt wurde, das am besten schon die nächsten Tage in meine Klasse wechseln sollte. Schnell musste es gehen, denn es hatte einen Vorfall gegeben, einen heftigen Wutausbruch des Kindes vielleicht, eine massive Verweigerungshaltung, eine Diskriminierungserfahrung, welche die Eltern nicht mehr erdulden wollten oder anderes, was sie zu einem „jetzt reicht’s“ veranlasst hatte. Es gab etwas, das allen Beteiligten klar machte, dass schnellstmöglich eine Veränderung passieren musste. Mitunter wurde die Lösung in einem nicht selten abrupt erfolgenden Schulwechsel gefunden. Oft reichte es nur noch zu einem kurzen Kontakt mit der Familie und dann war es schon soweit. Das Kind kam in ein bereits bestehendes Klassengefüge. Herausgerissen aus seinen bislang gewohnten Strukturen. Häufig mit negativen Schulerfahrungen, möglicherweise schwierigen Kontakten mit Mitlernenden oder Lehrkräften, Lernproblemen bis hin zu Schulversagen und mehr oder weniger großen Einbußen an einem gesunden Selbstwertgefühl.

Diese Kinder beschäftigten mich, weil sie eben noch die aussichtsreiche Laufbahn eines gelingenden Schulbesuchs an einer allgemeinen Schule vor sich sahen und nun einen Neustart brauchten. Aber auch die Kontakte zu den Eltern habe ich in starker Erinnerung. Manchmal kam es vor, dass sie den von uns Sonderpädagog*innen eingeschlagenen Weg, dem Kind zunächst einmal zu einem guten Ankommen zu verhelfen, den Druck von seinen Schultern zu nehmen und sein Selbstwertgefühl zu stärken, nicht mitgehen wollten. Sie fragten nach Übungen und Zusatzaufgaben, um mit ihrem Kind zu

1 Wenn es sich im Text um eine konkrete Person handelt, wird die entsprechend passende Geschlechtsbezeichnung verwendet, ansonsten sind ausdrücklich immer alle Menschen gemeint, egal ob weiblich, männlich oder divers. Unter Rückgriff auf die Empfehlungen zur Verwendung gendersensibler Sprache an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg werden im Text entweder passende genderneutrale Bezeichnungen verwendet oder auf die Kurzform mit Genderstern zurückgegriffen.

trainieren. Sie zeigten ihr Bedauern über den Schulwechsel und brachten zugleich ihre Hoffnung zum Ausdruck, dass wir als Fachpersonen die aufgetretenen Probleme nun richten könnten.

In meiner anteiligen Lehrtätigkeit an der Hochschule im Rahmen der Ausbildung von Studierenden der Sonderpädagogik in der Fachrichtung körperliche und motorische Entwicklung gab es einen Moment, in dem die beschriebenen erlebten Geschichten zu einer Motivation für vorliegendes Forschungsprojekt wurden. Im Seminar „Inklusion – ein Reisetagebuch“, das Prof. Dr. Marion Wieczorek und ich gemeinsam durchführten, kamen wir zusammen mit Studierenden auf das Phänomen des Schulwechsels an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung zu sprechen. Uns bewegte die Frage, wie es Eltern damit ginge, welche Gedanken und Gefühle sie über die Bildungslaufbahn ihrer Kinder hinweg und in Bezug auf die getroffenen Entscheidungen begleiteten.

Meine eigenen Erfahrungen klangen in mir an und lösten den Wunsch aus, mehr Wissen über die elterliche Perspektive in Zusammenhang mit den beschriebenen Schulwechseln und den zugehörigen Biographien institutioneller Bildung von Kindern mit Körperbehinderung zu erlangen. Ich wollte unabhängig von meinen eigenen Erlebnissen die Gelegenheit einer Forschungsarbeit nutzen, mir von verschiedenen, mir noch unbekannten Eltern von ihren Erfahrungen erzählen zu lassen. Als Methode erschienen narrative Interviews unmittelbar passend und erweckten in mir zusätzlich das Interesse, mir diese Forschungsmethode und die ihr zugehörige Kommunikationstechnik anzueignen und sie anzuwenden. Hierzu brachte ich Vorkenntnisse im Hinblick auf Gesprächsführung im psychotherapeutischen Kontext mit, die mir hilfreich erschienen, die grundlegend offene Haltung des aktiven Zuhörens gut einnehmen zu können. Meine persönlichen Vorerfahrungen waren für die Motivation zur Durchführung der vorliegenden Studie in beschriebenem Maß ausschlaggebend, jedoch achtete ich in der Kommunikation mit den Eltern ebenso wie in der Auswertung auf deren Zurückstellung, weswegen die Bewusstmachung und Explikation der für das Forschungsinteresse bedeutsamen persönlichen Beweggründe wichtig war. Den Eltern gegenüber trat ich in der Kennenlernphase und während des Interviews als Wissenschaftlerin auf und reflektierte und kontrollierte für mich selbst in bestmöglichem Maß meine Erfahrungen und meine Herkunft aus dem Förderschulsystem.

1.2 Problemstellung

Nach Entstehung der ersten spezialisierten Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung in Deutschland in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Lelgemann 2010a, 27) fanden etwa ab den 70er Jahren erste Versuche integrativen Schulbesuchs von Kindern mit Körperbehinderung in allgemeinen Schulen statt (vgl. Walter-Klose 2012, 14)². Die Zahl der Lernenden mit Körperbehinderung, die integrativ beschult wurden, nahm kontinuierlich zu. In den letzten Jahren erfuhr das Thema im Zuge der Inklusionsdiskussion einen neuerlichen Schub.

In Folge der Unterzeichnung der Salamanca-Erklärung von 1994 und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist die Bundesrepublik, wie die übrigen Vertragsstaaten, dazu aufgefordert, Inklusion in Gesetzgebung und Umsetzung zu

² Zur hier dargestellten Beschreibung von Problemstellung und Methodik publizierte ich bereits in ähnlicher Form. Der Beitrag in einer Fachzeitschrift diente der Ankündigung vorliegender Studie (Kuntsche 2023).

bringen, was sich im Schulsektor als Aufgabe der Länder zunächst in regionalen Modellversuchen niederschlug und schließlich in Änderungen der Schulgesetzgebung mündete. So nahm beispielsweise Baden-Württemberg 2015 eine relative Wahlfreiheit in das Schulgesetz auf, die es Eltern zwar nicht gestattet, eine konkrete Schule für ihr Kind mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung zu wählen (beispielsweise die Grundschule am Wohnort), die es ihnen jedoch erlaubt, grundsätzlich zu entscheiden, ob sie für ihr Kind den Besuch einer allgemeinen Schule oder einer spezialisierten Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung (hier bundeslandspezifisch: Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) wünschen, und zwar unabhängig vom Bildungsgang des Kindes, das heißt, unabhängig von seiner kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. SchG BW 2023, §83 Abs. 3)³. „Wenngleich eine vollumfängliche Wahlfreiheit vielerorts noch nicht realisiert ist, bieten sich Eltern heutzutage Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf den Bildungsort für ihr Kind mit Körperbehinderung, auch bei zieldifferenter Beschulung. In der gemeinsamen Beratung mit Verantwortlichen der Schulverwaltung werden sie zur Äußerung ihres Wunsches aufgefordert, ob ihr Kind eine Regel- oder Förderschule besuchen soll“ (Kuntsche 2023, 1).

Die Realisation von gemeinsamem Unterricht war zuvor also infolge größerer rechtlicher Hürden erschwert. Insbesondere bei einer kognitiven Beeinträchtigung des Kindes war eine integrative Form des Schulbesuchs nicht regelhaft möglich und es wurde darüber im Einzelfall entschieden. Die neue Wahlmöglichkeit geht für die Erziehungsberechtigten mit einer größeren Verantwortung einher. Sie sind in geringerem Ausmaß von der Entscheidungsmacht der Schulverwaltung abhängig und legen das Startsystem für die Schulbiographie ihres Kindes mit Körperbehinderung, allgemeine Schule oder Förderschule, selbst fest. Dabei müssen sie viele Abwägungen treffen. „Hinsichtlich ihrer Entscheidung (...) müssen Eltern sich in einem Gefüge aus gesellschaftlichen Ambivalenzen, Bedingungen des aktuellen Schulsystems, persönlichen Ressourcen sowie den Lernbedürfnissen ihrer Kinder und den für sie gewünschten Bildungschancen verorten. Gemeinsam mit ihrem Kind durchleben sie die Folgen ihrer Entscheidung für einen Bildungsort“ (Kuntsche 2023, 1).

Nicht alle Kinder mit Körperbehinderung, die an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden, setzen diesen Weg bis zum Ende ihrer Bildungslaufbahn fort. In der Praxis ist das Phänomen des Schulwechsels aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung hinlänglich bekannt. So widmet etwa die Margarete-Steiff-Schule, Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit

3 „Melden die Erziehungsberechtigten den Wunsch nach Besuch einer allgemeinen Schule an, führt die Schulaufsichtsbehörde rechtzeitig eine Bildungswegekonferenz durch. Die Beratung der Erziehungsberechtigten erfolgt hierbei auf der Grundlage einer raumschaftsbezogenen Schulangebotsplanung, die mit den von der Erfüllung des Anspruchs berührten Schulen, Schulträgern und Leistungs- und Kostenträgern (berührte Stellen) abgestimmt wird. Ausgehend vom Wunsch der Erziehungsberechtigten schlägt ihnen die Schulaufsichtsbehörde ein Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule vor, das im Falle eines zieldifferenten Unterrichts nach §15 Absatz 4 grundsätzlich gruppenbezogen zu organisieren ist. Hierbei ist das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten und den berührten Stellen anzustreben“ (SchG BW §83, Absatz 3). „Die Schulaufsichtsbehörde kann festlegen, dass abweichend von der nach der Bildungswegekonferenz erfolgten Wahl der Erziehungsberechtigten der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an einer anderen allgemeinen Schule erfüllt wird, wenn an der gewählten Schule auch mit besonderen und angemessenen Vorkehrungen der berührten Stellen die fachlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen zur Erfüllung des Anspruchs nicht geschaffen werden können“ (SchG BW §83, Absatz 4).

dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Stuttgart, der Gruppe der „Quereinsteiger“ ganz selbstverständlich eine Beschreibung auf der schuleigenen Homepage. „Neben den Einschulungskindern setzt sich unsere Schülerschaft zunehmend auch aus Quereinsteigern zusammen. Eine ganze Reihe von Kindern startet inklusiv und nach einem oder auch mehreren Jahren wechseln die Kinder auf unsere Schule. Eine spürbare Schwelle ist dann der Wechsel von der Grundstufe in die Hauptstufe“ (Margarete-Steiff-Schule 2023, Homepage). „Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung berichten immer wieder davon, dass sie viele Schülerinnen und Schüler aufnehmen müssen, die aus der Integration/Inklusion zurückkommen, weil allgemeine Schulen ihnen kein passendes schulisches Bildungsangebot machen konnten und sie dort großen Belastungen ausgesetzt waren. Ein Sachverhalt, der bis vor wenigen Jahren nicht empirisch untersucht wurde“ (Lelgemann et al. 2015, 15).

Ein erfolgreicher Besuch der allgemeinen Schule ist nach derzeitiger Studienlage mit bestimmten Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden und ihrer Eltern assoziiert (vgl. Kuntsche 2023, 11). Geduld, Kontaktfreude, Selbstbewusstsein und Leistungswille sind Persönlichkeitsmerkmale, die Kinder mit Körperbehinderung mitbringen müssen, um im aktuellen Schulsystem der allgemeinen Schule bestehen zu können (vgl. Wieczorek 2014, 77; Lelgemann et al. 2012a, 42f.). Zugleich sind die Eltern hohen Belastungen ausgesetzt, wenn ihr Kind mit Körperbehinderung die allgemeine Schule besucht (vgl. Haupt 1997, 153ff.; Haupt und Wieczorek 2013, 8f.; Lelgemann et al. 2012b, 467f.; Walter-Klose 2012, 160ff. sowie 317ff.). Sowohl hinsichtlich des Initiierens wie des Aufrechterhaltens des gemeinsamen Unterrichts, beispielsweise durch verstärkte Unterstützungsmaßnahmen in der Schule oder beim häuslichen Lernen, kommt ihnen eine bedeutende Rolle zu. „Elternhaus, die Einstellungen der am Gemeinsamen Unterricht beteiligten Personen, die institutionellen Ressourcen, die Persönlichkeit des Kindes sind wichtige Faktoren, die das Gelingen der Integration beeinflussen“ (Strotmann und Tietig 2002, 74). Gelingt die Passung zwischen Lernenden, Elternhaus und Schule nicht, kann es zu Schwierigkeiten kommen, die sich mitunter krisenhaft zuspitzen und schlussendlich dazu führen können, dass die allgemeine Schule mit der Zeit keinen passenden Lernort mehr darstellt. Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Die vorliegenden Daten lassen den Schluss zu, dass es bereits erfolgreich gelingt, Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in allgemeinen Schulen zu integrieren. Ebenso muss aber auch festgestellt werden, dass ein Teil der Schülerschaft im Verlaufe der Schulzeit den Bildungsort hin zur Schule für Körperbehindert wechselt“ (Wieczorek 2014, 75).

Die vorliegende Studie lässt Eltern, die mit ihrem Kind einen solchen Wechsel erlebt haben, die gemeinsame Geschichte erzählen. Das Schulwechselphänomen aus Elternperspektive zu untersuchen ist durch die beschriebenen neuen Wahlmöglichkeiten ein aktuelles wie forschungsrelevantes Thema: „Mit zunehmenden Optionen in der Schulwahl vervielfältigen sich auch die Forschungsfelder, in denen Bildungsentscheidungen als zentrales Thema der Schulforschung untersucht werden“ (Rabenstein und Gerlach 2016, 205).

1.3 Methodik

Die qualitative Interviewstudie ist an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Fachrichtung körperliche und motorische Entwicklung angesiedelt und wurde durch Mittel der Forschungsförderung der Hochschule unterstützt. Methodisch fiel die Entscheidung auf die Durchführung narrativer Interviews, da diese sich insbesondere eignen, das prozesshafte Geschehen von Bildungsbiographien zu erfassen und zugleich die subjektiven Erfahrungen der Eltern in Form von Erzählungen zu ermitteln (vgl. dazu Küsters 2009, 40). Es interessieren nicht nur die äußeren Ereignisverläufe, sondern insbesondere auch die inneren Reaktionen der Gesprächspartner*innen hierzu (vgl. Schütze 1983, 5f.). Die Eltern wurden in Form einer einleitenden Erzählaufforderung gebeten, sich zurückzuerinnern, zu welchem Zeitpunkt sie das erste Mal darüber nachdachten, welche Schule ihr Kind einmal besuchen sollte. Von da an sollten sie erzählen, wie alles gekommen ist und wie sie es erlebt haben.

Es wurden zehn narrative Elterninterviews geführt. Diese hatten eine Länge von 1,75 bis 2,5 Stunden und wurden im Zeitraum von Herbst 2018 bis Frühling 2022 im Raum Süddeutschland geführt. Alle Interviews wurden aus ethischen Gründen in physischer Anwesenheit geführt, weshalb während der Zeit von März 2020 bis Dezember 2021, bedingt durch die Coronapandemie, keine Interviews stattfanden. Die Entscheidung für den Verzicht auf alternative Formate wie Videokonferenzen folgte der Überlegung, dass die reale Präsenz einer weiteren Person beim Erinnern von potentiell belastend erlebten Erfahrungen als stützend und deshalb als unverzichtbar bewertet wurde (vgl. Kuntsche 2023, 12). Zudem erschien es unpassend, Eltern zu Erzählungen über den Schulbesuch ihrer Kinder zu veranlassen, während dieser über längere Zeitphasen aufgrund der bestehenden Kontaktbeschränkungen nicht oder nur eingeschränkt stattfand.

Es wurden acht Interviews mit Müttern geführt, ein Interview mit einem Vater und ein Interview mit beiden Elternteilen, wobei der Vater federführend war. Die von den Interviews angefertigten Tonaufnahmen wurden transkribiert und anonymisiert. Der Forschungsstil lehnte sich an das Konzept der Grounded Theory an. Insbesondere beeinflusste diese Forschungsidee das Auffinden neuer Gesprächspartner*innen und die Auswertung, die auf einem offenen Kodieren und einer induktiven Kategorienbildung basierte. Ziel war es, aus dem Material selbst heraus zu Erkenntnissen zu gelangen und nicht auf bereits vorstrukturierte Theorien zurückzugreifen (vgl. Glaser und Strauss 1998, 11f.).

Zum Auffinden der Studienteilnehmenden wurde der Weg über Verbände der Interessenvertretung von Menschen mit Behinderung, Organisationen der Eltern-Selbsthilfe und Inklusions-Vereine gewählt. Dort fanden sich Ansprechpersonen, die den Aufruf zur Mitarbeit an der Studie als sogenannte Gatekeeper*innen/Türöffner*innen (vgl. Helfferich 2011, 175) an potentiell geeignete Familien leiteten oder diese gezielt ansprachen.

Die Ergebnisse der von ausführlich erhobenen Einzelfällen herrührenden Forschungsarbeit sind in Anbetracht von Fallzahl und Methodik in keiner Weise repräsentativ, sondern als Optionen von Erlebensweisen zu betrachten, die im Feld vorkommen und die auf Ähnlichkeiten und Kontrastierungen hin untersucht werden können.

1.4 Aufbau der Arbeit

Kaiser (vgl. 2015, 160f.) vergleicht die eigene Forschungsarbeit mit einer Wohnung, in der man sich über längere Zeit aufhält und sie gestaltet. Letztlich ergibt sich eine Einrichtungsstruktur, welche die eigene wissenschaftliche Tätigkeit für die Leserschaft nachvollziehbar macht. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie sich qualitative Arbeit gut vermitteln lässt und wie sich die Forschungslogik in Aufbau und Präsentation eines Forschungsberichts wie einer Dissertationsschrift widerspiegeln kann, beziehungsweise muss (vgl. Kruse 2015, 613).

Hierzu ist es zunächst notwendig, die theoretische Ausgangslage darzulegen. In **Kapitel 2** werden in Form eines **Theoretischen Überblicks** die Protagonist*innen der empirischen Studie quasi in der Reihenfolge ihres Erscheinens beleuchtet. Das sind zunächst die Eltern, die als Informant*innen dienen. Die interviewten Mütter und Väter treten hier in ihrer Rolle als Eltern von Kindern mit Körperbehinderung in Erscheinung und geben, wie bereits ausgeführt wurde, nicht nur Auskunft über die Biographien institutioneller Bildung ihrer Kinder, sondern breiten ihre eigene Sichtweise aus und liefern damit Einblicke in das Leben mit einem Kind mit Körperbehinderung. Es werden Argumente aufgeführt, die zur Berechtigung einer Forschung aus Elternperspektive herangezogen werden können, sowie Theorien zum Thema der Elternschaft von Kindern mit Körperbehinderung vorgestellt, um später mit den eigenen Ergebnissen anknüpfen zu können. Die Eltern erzählten über ihre Kinder. Von daher ist diesen ein weiteres Kapitel gewidmet, das der differenzierten Beschreibung der Zielgruppe der Kinder mit Körperbehinderung dient und eine Forschung unter der Diversitätsperspektive Körperbehinderung legitimiert. In einem dritten Schritt werden das aktuelle deutsche Bildungssystem, die verschiedenen Schulformen, der aktuelle Stand der Wahlmöglichkeiten von Eltern und deren Kindern mit Körperbehinderung im System dargestellt sowie Überlegungen zum Begriff der Inklusion formuliert. „Der Umgang mit theoretischem Vorwissen wird in qualitativer Forschung zunächst ebenso zurückgestellt wie die Formulierung von Hypothesen“ (Küsters 2009, 41). Es braucht die Formulierung des Vorwissens für die Orientierung im Forschungsfeld, für die Auswahl der Befragten, für die Exploration von Zusammenhängen – nicht jedoch, um den Blick auf den Gegenstand einzuengen (vgl. ebd.).

Ausgehend von dieser theoretischen Einführung wird in **Kapitel 3** die Forschungslücke aufgezeigt und **Forschungsinteresse und Fragestellungen** werden ausformuliert.

Kapitel 4 widmet sich der Beschreibung der **Forschungsmethodik**. Diesem Teil der Arbeit kommt, auch bezogen auf die Überprüfbarkeit der eingehaltenen Grundsätze empirischen Arbeitens, eine herausragende Stellung zu (vgl. Kruse 2015, 624). Ausgehend von ethischen Fragestellungen werden das methodische Prozedere im Rahmen der narrativen Interviews, die Datenauswertung sowie die Vorgehensweise in Verbindung mit dem Forschungsstil der Grounded Theory vermittelt. Die Ausführlichkeit des Kapitels belegt einerseits die Notwendigkeit, sich als Forschende eine Forschungsmethodik umfassend anzueignen und die eigene Ausarbeitung der Methodik darzulegen. Andererseits bietet eine detaillierte Form der Darstellung die Option, die entworfene Vorgehensweise auch für weitere Forschungsvorhaben ähnlicher Ausrichtung verfügbar zu machen.

Die **Ergebnisdarstellung** wird in **Kapitel 5** vorgenommen, wobei die Datenauswertung chronologisch von der Kindergartenzeit über die Schulsuche und Entscheidung für die allgemeine Schule, die Zeit des Kindes an der allgemeinen Schule, die potentielle Schullaufbahn-Krise, die Entscheidung für den Schulwechsel und schließlich die Zeit an

einer spezialisierten Schule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung dargestellt wird. Eine rückblickende Bewertung des Schulwechsels und ein Blick auf durch die Eltern formulierte Wünsche in Bezug auf Inklusion runden das Kapitel ab. Zur besseren Übersichtlichkeit folgt am Ende des Kapitels ein tabellarischer Überblick über die Ergebnisse. Es schließt sich ein **Kapitel 6** zur **Reflexion der Forschungsmethodik** an. Die Erkenntnisse der Studie werden in **Kapitel 7** einer **Zusammenfassung und Diskussion** unterzogen und somit sowohl in das Netz der bestehenden Forschungserkenntnisse eingewoben als auch daran angeknüpft. Zur Beantwortung der leitenden Fragestellung (Kapitel 7.1) wurden die als kategorisierte Daten vorliegenden Ergebnisse zu Kern-Kategorien konzentriert und diese in Form von Polaritäten angeordnet. Da die Arbeit aus einem beobachteten Praxisphänomen heraus entstanden ist und die Ergebnisse sowohl der Weiterentwicklung der Praxis als auch der Fortführung des theoretischen Diskurses dienlich sind, folgen Praxisimplikationen sowie Forschungsdesiderate für zukünftige wissenschaftliche Fortsetzungsarbeiten (Kapitel 7.2). In **Kapitel 8** werden die beschriebenen Ergebnisse als komprimierte **Grounded-Theory-Skizze** dargestellt und ein zusammenfassendes **Fazit** aus der eigenen Forschungsarbeit formuliert. **Kapitel 9** schließlich reflektiert den Forschungsprozess anhand eines **Nachworts** aus Perspektive der Forschenden auf einer Meta-Ebene.

1.5 Wahl der Begriffe

Einleitend sei noch auf Entscheidungen hinsichtlich der Verwendung von Begriffen hingewiesen, da diese sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in der Fachliteratur und Forschung stark differieren. In Anlehnung an den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen wird in vorliegender Studie von **Förderschule** und **allgemeiner Schule** gesprochen, wenn das Sonder- und Regelsystem des Bildungswesens unterschieden werden soll. „Allgemeinbildende Schulen sind alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich der Förder- bzw. Sonderschulen; allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK 2011, 3). Analog dazu werden die Bezeichnungen **Förderkindergarten** oder **allgemeiner Kindergarten** genutzt.

Die Begriffe Integration und Inklusion finden je nach historischem Kontext Verwendung. Als allgemeinere, umfassendere Bezeichnung wird der Begriff des **gemeinsamen Unterrichts** genutzt, der im Wortsinn für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung steht und die verschiedenen Formen von Kooperation, Integration und Inklusion einschließt. Im Rahmen vorliegender Studie soll gemeinsamer Unterricht so verstanden werden, dass er auch den Unterricht von jenen Kindern mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung miteinschließt, bei denen der Förderbedarf erst in Zusammenhang mit dem Schulwechsel durch Begutachtung festgeschrieben wurde. Als allgemein didaktischer Begriff ist dieser darüber hinaus so zu verstehen, dass im gemeinsamen Unterricht Kinder verschiedener Heterogenitätsdimensionen, wie etwa auch unterschiedlicher Herkunft, gemeinsam unterrichtet werden.

Der Begriff der **Körperbehinderung** wird im Verständnis der ICF gebraucht und bezieht sich von daher auf Menschen mit einer Schädigung von körperlichen und motorischen Funktionen, die zugleich Beeinträchtigungen in Aktivität und Teilhabe/Partizipation erleben. Es wird von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung geschrieben und

damit das Altersspektrum von **Kindheit und Jugend** fokussiert. Nicht immer wird im Zusammenhang mit dem Thema des Schulbesuchs konkret von Lernenden gesprochen, sondern alternativ der Begriff des Kindes genutzt. Dies impliziert, dass Bildung und Erziehung an Schulen als wesentlicher Bestandteil von Kindsein zu betrachten sind.

Schließlich musste noch die Entscheidung für die Wahl des Begriffs für die gemeinten spezifischen Förderschulen getroffen werden, was sicherlich am schwierigsten ausfiel. Es wurde für die vorliegende Arbeit der Begriff der **spezialisierten Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung** gewählt, um eine beschreibende Bezeichnung zu gebrauchen, die nicht auf Details bildungspolitischer Begrifflichkeiten oder die konkrete Namensgebung entsprechender Schulen in den verschiedenen Bundesländern rekurriert. So existieren sehr unterschiedliche bundeslandspezifische Bezeichnungen wie beispielsweise „Förderschule körperliche und motorische Entwicklung“ (Saarland), oder „Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ (Hessen), um nur zwei davon zu nennen. Für die Verwendung in vorliegender wissenschaftlicher Arbeit musste der gewählte Begriff aus Sicht der Autorin weiteren Bedingungen standhalten: so musste er den Bildungsort, abweichend etwa von der landesspezifischen Namensgebung des „Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums“ (Baden-Württemberg) klar als eine Schule bezeichnen. Außerdem sollte der Begriff nicht zu „unhandlich“ sein (vgl. Hansen 2006, 68). Bezogen auf die Zielgruppe sollte klar ersichtlich sein, welche Lernenden die entsprechende Schule besuchen. Hier nun wird die Kritik am Begriff des Förderschwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung aufgegriffen. Denn nicht die Förderung des infolge der Körperschädigung mit größten Defiziten einhergehenden Bereichs soll vorrangiges Ziel der Schule sein, sondern die umfassende Bildung und Erziehung von Kindern mit Körperbehinderung. Über den Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung hinausgehend sollen Lernende mit Körperbehinderung auch in anderen Entwicklungsbereichen in ihren Potentialen gestärkt werden. Mitunter ist gerade die Akzeptanz der körperlichen und motorischen Beeinträchtigung und der eigene Umgang mit der Schädigung ein wichtiger Lernbereich. „Ein Aufgreifen und Herausstellen genau der Förderaspekte, denen eine Funktionsbeeinträchtigung zugrunde liegt, insinuiert nicht nur eine überkommene defizitorientierte Sichtweise von sonderpädagogischer Förderung, sie geht auch am Phänomen der körperlichen und motorischen Beeinträchtigung vorbei“ (Hansen 2006, 68).

Der ältere Begriff der Schule für Körperbehinderte wurde für eine wissenschaftlich orientierte Bezeichnung wieder in Betracht gezogen, hier allerdings erweitert. Eine erste Erweiterung erfolgt durch die Begrifflichkeit „Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung“. Einerseits wird damit die Zielgruppe entsprechend ihres Alters von der Gruppe der Erwachsenen abgegrenzt und andererseits wird analog zur neueren Begriffspräferenz „Menschen mit Körperbehinderung“ die Tatsache des Menschseins/Kindseins dem Begriff der Behinderung vorangestellt.

Eine weitere Überlegung schloss sich an. Auch allgemeine Schulen sind mittlerweile im Zuge von Integration und Inklusion Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung. Deswegen wurde als zweite Erweiterung das besondere Merkmal der Spezialisierung der Schulen zur Unterscheidung von den allgemeinen Schulen eingefügt. Spezialisierung bezieht sich hier in einem nicht-wertenden Sinn auf das Angebot der Schulen, das gezielt auf die Schülerschaft der Lernenden mit Körperbehinderung hin ausgerichtet ist. Nicht-wertend bedeutet dabei, dass der Begriff offenlässt, inwiefern diese Spezialisierung in Bezug auf verschiedene Aspekte für Lernende positive wie negative

Charakteristika aufweist. Unterschiedliche Erlebensweisen hierzu sollen anhand vorliegender Studie aus Perspektive der Eltern der Kinder mit Körperbehinderung untersucht werden. In den Interviews fanden umgangssprachliche Benennungen wie beispielsweise „K-Schule“ oder „kmE-Schule“ Verwendung, bei Zitaten aus der Fachliteratur finden sich andere, dort publizierte Bezeichnungen. Das Nebeneinander verschiedener Begrifflichkeiten innerhalb dieser Arbeit muss als Bestandteil des Diskurses zum Thema vorliegender Studie anerkannt werden.

Im Titel wurde es als wesentlich erachtet, in Form eines Untertitels anzufügen, dass Eltern von Biographien institutioneller Bildung ihrer Kinder erzählten. Damit kommt zum Ausdruck, dass die Narrationen der Eltern eine Spannweite von der Kindergartenzeit über die Schulzeit der Kinder und teilweise bis hin zur beruflichen Bildung der Jugendlichen umfassten. Die Studie nimmt zwar die Tatsache des erfolgten Schulwechsels zum Anlass der Erzählungen, ihr Interesse gilt jedoch auch den damit in Zusammenhang stehenden prozesshaften Verläufen der Biographien institutionalisierter Bildung vor und nach einem Schulwechsel und den Erfahrungen der Eltern mit den verschiedenen Formen institutioneller Bildung.