

Pädagogische Hochschule Freiburg

LRS und Stigma.
Wie konzeptualisieren Betroffene im
Zyklus 2 die Situation ihrer gezielten
Förderung?

Bachelorarbeit von

Philippe Dengler, philippe.dengler@studentfr.ch

Nathanaël Cardinaux, nathanael.cardinaux@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit: Dr. Adriano Montefusco

Fribourg, den 28. März 2023

Danksagung

Wir möchten uns zunächst bei unserem Tutor, Herrn Dr. Adriano Montefusco, für seine hilfreichen Inputs und Anregungen sowie für seine Unterstützung im Allgemeinen herzlich bedanken. Der bereichernde Austausch und die kritischen Rückmeldungen waren für unsere Arbeit von grosser Bedeutung.

An dieser Stelle bedanken wir uns ebenfalls bei Frau Maria Burri und Frau Sandra Oberson, Lehrerinnen und ehemalige Studentinnen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, welche uns ihre Klasse zur Datenerhebung anvertraut haben.

Ein besonderer Dank gilt den Schülerinnen und Schülern, die an unserer Studie beteiligt waren und ihr Empfinden mit uns geteilt haben.

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Kindern mit einer Lese- Rechtschreibstörung (LRS), welche im Rahmen des Integrationskonzeptes des Kantons Freiburg von niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen (NM) profitieren können. Auf Basis der Stigma-Theorie Goffmans wird untersucht, wie sich die gezielte Förderung auf das Befinden des Kindes und seine soziale Stellung in der Schulklasse auswirkt. In einem *mixed-methods*-Verfahren werden das Selbstkonzept, die Popularität innerhalb der Klasse sowie die Wahrnehmung der eigenen Fördersituation der betroffenen Kinder rekonstruiert. Die Hypothese, dass Lernende, die von einer LRS betroffen sind, ihre Situation als stigmatisierende Normabweichung erleben, lässt sich in der Datenanalyse nur teilweise bestätigen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theorie.....	2
2.1 Lese- Rechtschreibstörung.....	3
2.1.1 Terminologie	3
2.1.2 Diagnose	3
2.1.3 Prävalenz	4
2.1.4 Mögliche Ursachen	5
2.1.5 Folgen	5
2.2 Integrationskonzept des Kantons Freiburg.....	6
2.2.1 Separation.....	7
2.2.2 Integration	8
2.2.3 Inklusion.....	9
2.3 Die Stigma-Theorie und mögliche Entstigmatisierungsprozesse	13
2.3.1 Stigma.....	13
2.3.2 Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf.....	16
2.4 Referenzstudie	18
3. Empirie.....	20
3.1 Hypothesen	20
3.2 Forschungsdesign	20
3.2.1 Stichprobe.....	21
3.2.2 Erhebungsverfahren	22
3.2.3 Auswertungsverfahren	24
4. Analyse.....	26
4.1 Quantitative und soziometrische Datenanalyse	26
4.2 Qualitative Datenanalyse.....	31

4.3 Zusammenfassung der Befunde	38
5. Diskussion	39
6. Fazit	40
7. Literaturverzeichnis.....	42
8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	48
8.1 Tabellen.....	48
8.2 Abbildungen.....	48
9. Erklärung über die selbstständige Niederschrift	49
10. Anhänge	50
10.1 Deutsche Version des SPPC und Befragung zur Ermittlung der Freundschaften.....	50
10.2 Interviewleitfaden.....	53
10.3 Transkripte.....	55

1. Einleitung

"Es ist normal, verschieden zu sein. Es gibt keine Norm für das Menschsein". Mit diesen Worten eröffnete der ehemalige Bundespräsident der westdeutschen Republik Richard von Weizsäcker (1993) die *Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte* in Bonn. Das Zitat illustriert den gesellschaftlichen Kontext, in dem über die letzten Jahre integrative Schulsettings zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. So werden heutzutage Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen grundsätzlich in der wohnortsnahen Regelschule unterrichtet, wo sie oftmals zusätzliche Fördermassnahmen in Form von heilpädagogischem Stützunterricht erhalten. In Anlehnung an die Stigma-Theorie des Soziologen Erving Goffman stellen diese jedoch eine Normabweichung dar, die zu Stigmatisierungsprozessen führen können. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit der Frage, wie betroffene Schülerinnen und Schüler die Situation ihrer gezielten Förderung innerhalb der Regelklasse erleben. Aktuelle Forschungen in diesem Bereich zeigen auf, dass diese Unterrichtsform im Gegensatz zur Sonderschule durchaus positive Effekte erzielt, etwa erhöhte Lernfortschritte oder das Verhindern einer sozialen Entwurzelung aufgrund der wohnortsnahen Beschulung (Sahli Lozano et al., 2017). Bezüglich der sozialen Integration fallen die Resultate jedoch teils widersprüchlich aus, da diese von der Behinderungsart abhängig sind. Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine Studie von Avramidis (2013) bezüglich des Selbstkonzeptes und der sozialen Position von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, bei welcher jedoch keine Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen teilnahmen. Weil diese aber aufgrund der Natur ihrer Entwicklungsstörung besonders häufig von Problemen in der Kommunikation und im sozialen Umgang betroffen sind (ebd.), versucht die vorliegende Studie, diese Forschungslücke zu füllen und das Vorgehen von Avramidis in angepasster Form und unter Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit Sprachentwicklungsstörungen in den Freiburger Bildungskontext zu übertragen. Aufgrund der hohen Prävalenz (8-15 %) sowie unseres erhöhten Interesses an der kindlichen Sprachentwicklung liegt der Erkenntnisschwerpunkt der vorliegenden Arbeit bei Schülerinnen und Schülern, die von einer Lese- Rechtschreibstörung (LRS) betroffen sind. Es handelt sich dabei um eine Entwicklungsstörung, bei der das betroffene Kind "das Lesen oder Schreiben in der dafür vorgesehenen Zeit nicht oder nur sehr unzureichend erlernt hat" (Herné & Löffler, 2014, S. 63).

Zur Beantwortung der Fragestellung wird in einem *mixed-methods*-Verfahren die theoriegeleitete Hypothese geprüft, dass eine LRS und die eingesetzten Fördermassnahmen zu einer Stigmatisierung des betroffenen Lernenden in seinem Klassenumfeld führen können. Ausserdem wird mittels Fragebogen und Soziogramm untersucht, wie sich dieser Effekt auf die soziale Stellung des Kindes in der Schule und auf verschiedene Bereiche seiner Selbstwahrnehmung auswirkt. Die Ergebnisse werden anschliessend durch halbstrukturierte Interviews mit den betroffenen Kindern vervollständigt. Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Zunächst werden die Theoriegrundlagen zum Thema LRS sowie das Integrationskonzept des Kantons Freiburg vorgestellt (Kapitel 2). Ausserdem werden in diesem Teil Stigmatisierungs- und Entstigmatisierungsprozesse anhand der Theorien von Goffman sowie Cloerkes & Markowitz dargelegt, bevor die Referenzstudie von Avramidis vorgestellt wird. Dies leitet zum empirischen Teil über, in welchem zunächst die Hypothesen dargelegt werden und anschliessend das *mixed-methods*-Vorgehen sowie die Datenauswertung vorgestellt werden (Kapitel 3). Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Analyse präsentiert, miteinander in Verbindung gebracht und mit den Hypothesen verglichen. Anschliessend werden die Resultate sowie unser Vorgehen in der Diskussion kritisch beleuchtet und deren Grenzen aufgezeigt (Kapitel 5).

2. Theorie

Dem Titel dieser Arbeit lässt sich entnehmen, dass der Interessenschwerpunkt bei der Analyse eines möglichen Zusammenhangs von Lese- Rechtschreibstörungen und Stigmatisierungsprozessen liegt. In einem ersten Schritt werden Begrifflichkeiten geklärt und der aktuelle Forschungsstand zur LRS vorgestellt. Anschliessend wird kurz erläutert, wie Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bedürfnissen, insbesondere solche, die von einer Lese- Rechtschreibstörung betroffen sind, aktuell im Freiburger Schulsystem unterstützt und gefördert werden. Den analytisch-theoretischen Rahmen bildet u. a. die Stigma-Theorie des US-amerikanischen Soziologen Erving Goffman. Seine Arbeit (Goffman, 1967) zeigt auf, wie Stigmata entstehen und welche komplexen Strategien stigmatisierte Menschen entwickeln, um der "Beschädigung ihrer Identität" zumindest versuchsweise zu entgehen. Dies ist insofern relevant, als Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, in diesem Fall mit einer LRS, einer

Minderheit angehören, sowohl im schulischen als auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Aus diesem Grund sind sie potenziell einem Minderheitenstress ausgesetzt, der eine psychische Belastung darstellt und das Wohlbefinden Betroffener stark beeinflussen kann. (Meyer, 2003, zitiert nach Garcia Nuñez & Schneeberger, 2018). Minderheitenstress entsteht dann, wenn Individuen, die nicht der Norm ihres Umfeldes entsprechen, sich dessen bewusst werden. Ursprünglich bezieht sich dieses Erklärungsmodell auf sexuelle Minderheiten, es ist aber auch auf andere soziale Kontexte übertragbar. Welche Konsequenzen dieser potentielle Stress für Schülerinnen und Schüler haben kann, die durch besondere schulische Bedürfnisse einer Minderheit angehören, wird in dieser Arbeit genauer analysiert.

2.1 Lese- Rechtschreibstörung

2.1.1 Terminologie

Im deutschsprachigen Raum koexistiert eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe, um Schwierigkeiten beim Lese- und Rechtschreiberwerb zu bezeichnen. Im 20. Jahrhundert entwickelte sich der medizinische Begriff "Legasthenie", während zeitgleich im französischsprachigen Raum der Name "dyslexie" sowie "dyslexia" im Englischen gebraucht wurden (Herné & Löffler, 2014). In der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichten ICD-10 Klassifikation wird der Legasthenie-Begriff aufgrund seiner negativen Konnotation verworfen und durch die Bezeichnungen "Lese- Rechtschreibstörung" (F81.0) sowie "isolierte Rechtschreibstörung" (F81.1) ersetzt (ebd.). Dies entspricht ebenfalls der Terminologie des *Verbandes Dyslexie Schweiz (VDS)* sowie des *Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik*. Daher wird auch im Folgenden die Abkürzung LRS als stellvertretend für "Lese- Rechtschreibstörung" benutzt.

2.1.2 Diagnose

Sowohl Kinder als auch Erwachsene können von einer Lese- Rechtschreibstörung betroffen sein. Da diese Arbeit sich jedoch auf den schulisch-pädagogischen Kontext bezieht, wird anschliessend nur Forschung in Bezug auf Kinder im Grundschulalter dargestellt. Von LRS wird gesprochen, "wenn ein Kind das Lesen und Schreiben in der dafür vorgesehenen Zeit nicht oder nur sehr unzureichend erlernt hat" (ebd., S. 63). Anders als bei der isolierten Rechtschreibstörung sind also bei der Lese-

Rechtschreibstörung rezeptive und produktive Teilaspekte betroffen. Diese zeigen sich vor allem durch eine stark beeinträchtigte Lesegeschwindigkeit (Schulte-Körne, 2011) sowie "durch erhebliche Schwierigkeiten, einzelne Wörter gemäß der orthographischen Konventionen der einzelnen Sprache zu verschriftlichen" (ebd., S. 47). Eine Lese- Rechtschreibstörung wird von einer kantonal akkreditierten Abklärungsstelle diagnostiziert. Dies kann innerhalb des Schulgebäudes stattfinden, beispielsweise beim schulpyschologischen Dienst, oder aber in einer psychologischen Praxis respektive in einem Kinderspital (Verband Dyslexie Schweiz, o.D.). Zudem wird der Begriff LRS nur verwendet, wenn die betroffenen Kinder die oben beschriebenen Schwierigkeiten aufzeigen, obwohl ihnen geeignete Lernmöglichkeiten angeboten wurden (Martin & Miller, 2003). Ausserdem müssen vor einer möglichen Diagnose rezeptive Seh- und Hörprobleme sowie mögliche psychische Störungen, welche die Lernfähigkeit negativ beeinflussen könnten, ausgeschlossen werden (Schulte-Körne & Galuschka, 2019). Was den Teilaspekt der Rechtschreibung angeht, so wurde lange Zeit angenommen, dass sich eine LRS durch typische Fehlerarten diagnostizieren liesse. Aktuelle Forschungen legen jedoch nahe, dass der Unterschied nicht in der Qualität, sondern lediglich in der Quantität der Fehler liegt (Herné & Löffler, 2014). Obwohl eine LRS auch noch im Erwachsenenalter diagnostiziert werden kann, laut Grotluschen und Riekmann (2010) seien in Deutschland über 7,5 Million Erwerbstätige funktionale Analphabetinnen oder Analphabeten, sollen Verdachtsfälle so früh wie möglich überprüft werden. Eine Diagnose muss, in Abkehr an veraltete Testmethoden (etwa mittels Intelligenztest oder eines einzigen Rechtschreibtestes) ganzheitlich erfolgen, also unter Einbezug vielschichtiger Faktoren (Naegele, 2014). Dazu zählen u.a. frühkindliche Erfahrungen, motorische, emotionale und linguistische Entwicklung sowie familiäre Risiken und Ressourcen, welche innerhalb eines anamnestischen Gespräches mit den Eltern festgestellt werden sollen (Schulte-Körne & Galuschka, 2019).

2.1.3 Prävalenz

Die Prävalenz von LRS im Primarschulalter liegt bei 8-15%, wodurch sie "zu den häufigsten umschriebenen Entwicklungsstörungen" (Schulte-Körne, 2011, S. 47) zählt. Des Weiteren sind laut Barth (2003) Jungen deutlich anfälliger und leiden dreimal häufiger als Mädchen unter einer Lese- Rechtschreibstörung. Ausserdem sind

Linkshänderinnen und Linkshänder, die von einer LRS betroffen sind, überrepräsentiert.

2.1.4 Mögliche Ursachen

Im Detail auf die Ursachen einer LRS einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Neben genetischen Faktoren gilt vor allem eine mangelhafte phonologische Bewusstheit als Hauptursache für das Aufkommen einer LRS. Die Unfähigkeit, im Vorschulalter Phoneme voneinander zu unterscheiden und flexibel zusammensetzen gilt daher als stärkster Prädiktor für die Entstehung einer späteren Lese- Rechtschreibstörung (Herné & Löffler, 2014). Doch auch äussere Umweltfaktoren, Schröder-Lenzen nennt zum Beispiel "die familiäre Situation, die elterlichen Erziehungspraktiken, [...] der Migrationshintergrund, der Unterricht" (2013, S. 83), beeinflussen den Schriftspracherwerb. Laut Wells und Raban (1978) bestimmt etwa die familiäre, vorschulische Lesekultur zu 30-60% den späteren Erfolg eines Kindes bezüglich des Schriftspracherwerbes. Des Weiteren stellt die Beschulung in einer Sprache, welche nicht der Erstsprache entspricht, etwa bei Kindern mit Migrationshintergrund, eine zusätzliche Schwierigkeit dar, was den Schriftspracherwerb verzögern oder erschweren kann (Özkurt & Akkus, 2004).

2.1.5 Folgen

Aus rechtlicher Perspektive gelten Menschen mit einer diagnostizierten Lese- Rechtschreibstörung als behindert und haben somit einen Anspruch auf eine differenzierte Förderung und / oder auf Massnahmen zur formalen Gleichstellung, beispielsweise mittels Nachteilsausgleich (Verband Dyslexie Schweiz, o.D.). Eine solche Förderung im Rahmen des integrativen Schulsystems im Kanton Freiburg (genauere Angaben unter Punkt 2.2) findet in der Regel durch eine Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen statt und kann sowohl in Einzelsettings (in separaten Räumlichkeiten) oder innerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind Fachpersonen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und sorgen, in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson, für die Planung, Durchführung und Überprüfung der sonderpädagogischen Massnahmen. Einem Kind, bei dem eine LRS diagnostiziert wurde und das die Grundanforderungen des Lehrplans während

mindestens 2 Semestern und trotz eines grundsätzlich differenzierten Unterrichts deutlich nicht erreicht, können nach einem schulischen Standortgespräch¹ niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen sowie individuelle Lernziele gewährt werden (DOA, 2019). Spezifische Fördermassnahmen lassen sich nach ihren unterschiedlichen Ansätzen klassifizieren. Im Gegensatz zu kausalen oder medikamentösen Behandlungen weisen symptomorientierte Interventionen eine signifikant bedeutendere Wirksamkeit auf (Galuschka et al., 2014). Unter solchen werden Fördermassnahmen verstanden, die direkt an den diagnostizierten Schwächen ansetzen und darauf abzielen, diese durch spezifisches Training zu vermindern (Schulte-Körne & Galuschka, 2015). Diese gezielte Förderung sollte "so lange andauern, bis eine Lese- und Rechtschreibfähigkeit erreicht wurde, die eine altersgerechte Teilhabe am öffentlichen Leben ermöglicht, soweit noch eine hinreichende Aussicht auf eine bedeutsame Veränderung besteht" (ebd., S. 61). Hier ist anzumerken, dass eine frühe und gezielte Diagnose die Betroffenen sowie ihr Umfeld entlasten kann, diese aber auch "weitreichende Konsequenzen für die schulische Laufbahn und die spätere Eingliederung in das Erwerbsleben haben" kann (DOA, 2019, S. 7) und daher die Zweckmässigkeit von Fall zu Fall abgeschätzt werden muss.

2.2 Integrationskonzept des Kantons Freiburg

Der rechtliche Rahmen für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist auf internationaler, nationaler und kantonaler Ebene durch Gesetze und Konventionen geregelt. Im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Nachbarländern hat die Schweiz eine langwierige und, aufgrund ihrer neutralen Position während der NS-Zeit, ununterbrochene heilpädagogische Tradition, dessen Praktiken sich bis heute bruchlos weiterentwickeln konnten (Biewer, 2017). Grundsätzlich lassen sich drei Arten der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen unterscheiden: Separation, Integration und Inklusion.

¹ Das obligatorische schulische Standortgespräch findet vor einem möglichen Antrag auf niederschwellige oder verstärkte sonderpädagogische Massnahmen statt. Beteiligt sind etwa die Eltern, die Regellehrperson(en), der schulische Heilpädagoge oder die schulische Heilpädagogin sowie, in besonderen Fällen, weitere Expertinnen oder Experten.

2.2.1 Separation

Unter separativen Schulformen versteht man solche, bei denen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer besonderen Bedürfnisse aus den Regelklassen ausgeschlossen werden, um eine grösstmögliche Homogenität innerhalb der Klassen zu gewährleisten. Dabei unterscheidet man grundsätzlich zwischen Sonderklassen und Sonderschulen. Erstere richten sich an Lernende mit Lern- oder Entwicklungsstörungen und werden grösstenteils innerhalb der örtlichen Volksschule angeboten. Schülerinnen und Schüler, die von einer auffälligen LRS betroffen sind, wurden und werden oftmals in solchen Sonderklassen unterrichtet.

Sonderschulen sind zentrale, spezialisierte Bildungseinrichtungen für Lernende mit körperlichen, geistigen oder sensorischen Behinderungen (Sahli Lozano et al., 2021). Im historischen Kontext des späten 19. bis frühen 20. Jahrhunderts stellten separative Schulformen aufgrund der davor herrschenden schulischen Exklusion von Kindern mit Behinderung einen bildungspolitischen Durchbruch dar (Kronenberg et al., 2021). Laut Bundesamt für Statistik (2022) nimmt der Anteil von Schülerinnen und Schülern in separativen Schulformen kontinuierlich ab. So besuchten in der Schweiz beispielsweise im Schuljahr 2000/2001 48'594 Schülerinnen und Schüler Sonderschulen oder Sonderklassen (5,12 %), während im Schuljahr 2015/2016 nur noch 31'168 Kinder (3,36 %) separativ beschult wurden. Trotz dieser Abkehr von separativen Schulformen belegen empirische Studien einzelne positive Aspekte, vor allem hinsichtlich des emotionalen Befindens von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Kathrin Mahlau vergleicht in ihrer Studie (2020) verschiedene schulische Aspekte, etwa Lernfortschritte oder soziale Eingebundenheit von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES), welche in drei verschiedenen Bildungssettings unterrichtet werden: Separation (Sprachheilklassen), Integration (innerhalb der Regelschule) und Inklusion (Rügener Inklusionsmodell). Sie zeigt auf, dass Lernende mit besonderen Bedürfnissen in der Sprachheilklasse (Separation) positivere Entwicklungen bezüglich "der sozialen Fähigkeiten und des prosozialen Verhaltens" (2020, S. 82) aufzeigen als in den beiden Vergleichsgruppen. Dies sei laut der Autorin auf die gezielte Sprachförderung und der damit einhergehenden Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten zurückzuführen. Ausserdem deuten die Befunde der Studie auf ein erhöhtes Fähigkeitskonzept sowie auf mehr Anstrengungsbereitschaft hin, als es bei Schülerinnen und Schülern mit SSES bei einer inklusiven Beschulung

der Fall ist, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass letztere sich "im Vergleich zu den *normal* lernenden Klassenkameraden [und Klassenkameradinnen] als weniger leistungsfähig wahrnehmen" (ebd., S. 82). An dieser Stelle sollte jedoch hinzugefügt werden, dass diese Studie die Schülerinnen und Schüler nur bis zur 6H untersucht hat. Es ist zu erwarten, dass am Ende der Schulzeit im ‚Schonraum Sonderklasse‘ "das Selbstkonzept durch die Konfrontation mit der Realität" (Sahli Lozano et al., 2017, S. 24) schlagartig kippt.

2.2.2 Integration

Von Integration spricht man, wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in der wohnortsnahen Schule innerhalb der Regelklassen unterrichtet werden. Der lateinische Ursprung des Begriffes (*integrare* = wiederherstellen) deutet darauf hin, dass ein Ganzes wiederhergestellt werden soll, in Abkehr zwei getrennter Systeme (Böhm, 2005, zitiert nach Biewer, 2017). Nach Möglichkeit sollen demnach alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Regelschulen besuchen, während nur in besonders schwerwiegenden Fällen, etwa bei verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen, eine separative Beschulung in Betracht gezogen wird. Dieser Grundsatz der Integration vor Separation beruht auf der gesetzlichen Grundlage mehrerer internationaler, nationaler und kantonaler Vereinbarungen und Abkommen, etwa der Salamanca Erklärung von 1994, des Behindertengleichstellungsgesetzes (2004) oder des Sonderpädagogik Konkordates, welches von mehreren Kantonen, darunter auch Freiburg, 2007 ratifiziert wurde. Das Resultat dessen ist die Ausarbeitung des Sonderpädagogikkonzeptes des Kantons Freiburg, welches im März 2015 vom Staatsrat anerkannt wurde. Darin sind Grundsätze für die Bildung und Erziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen festgehalten, etwa das Recht auf eine wohnortnahe integrative Beschulung sowie dem Recht auf angepasste Unterstützungsmassnahmen. Letztere werden von einem multiprofessionellen Team unter Einbezug der Erziehungsberechtigten ausgeführt. Diesem Team gehören unter anderem die Klassenlehrperson(en), schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, schulische Psychologinnen und Psychologen sowie Logopädinnen und Logopäden an.

Die schulische Integration stellt sich laut empirischen Befunden hinsichtlich Lernfortschritten und Berufschancen als wirksam dar, sowohl für Schülerinnen und

Schüler mit besonderen Bedürfnissen als auch für solche, die nicht von zusätzlichen Fördermassnahmen betroffen sind (Sahli Lozano et al., 2017). Hinsichtlich der Effekte auf die soziale Eingebundenheit lassen sich jedoch keine einheitlichen Schlussfolgerungen ziehen. Befunde sind teils negativ (vgl. Mahlau, 2020), teils widersprüchlich (vgl. Sahli Lozano et al., 2017). Das ist vor allem auf die grosse in-group-Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen zurückzuführen. So belegen zum Beispiel Gasser et al. (2012), dass Kinder, deren Behinderung äusserlich sichtbar ist, mehr Peerakzeptanz erfahren als solche, bei denen dies nicht der Fall ist, also beispielsweise bei Lern- und Entwicklungsstörungen. Ob sich dieser Effekt ebenfalls bestätigt bei Schülerinnen und Schülern mit einer LRS die, wie aktuelle Forschung belegt, oft von Schwierigkeiten in der Kommunikation und im sozialen Umgang betroffen sind (Avramidis, 2013), soll in dieser Arbeit überprüft werden.

2.2.3 Inklusion

Während der Schritt von Separation zu Integration aus der "Abkehr von Sondereinrichtungen" (Biewer, 2017, S. 125) besteht, so kann Inklusion als "Umbau der Regeleinrichtungen" (ebd., S. 128) verstanden werden. Der Begriff wurde anfangs des 21. Jahrhunderts aus dem englischsprachigen Raum übernommen (*inclusion* = Einbeziehung), jedoch meist ohne darunter eine inhaltliche Abgrenzung der pädagogischen und gesellschaftlichen Haltung zum Integrationsbegriff zu verstehen. Inklusion grenzt sich jedoch laut aktuellem Verständnis stark von Integration ab, indem der Begriff einen weiteren Schritt in Richtung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit besonderen Bedürfnissen darstellt.

Mit dem Begriff der Inklusion im engen Sinne geht ebenfalls ein verändertes Verständnis von Behinderung daher. Während anfangs des 20. Jahrhunderts unter dem Paradigma des medizinisch-individuellen Behinderungsmodells die Beeinträchtigung eines Menschen und der damit verbundenen Therapie, Pflege oder Heilung im Vordergrund stand, änderte sich diese Sichtweise in den 1960er Jahren radikal. Unter dem Einfluss internationaler Behindertenbewegungen rückte der Fokus in der Wahrnehmung von Behinderung von der körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung hin zu den gesellschaftlichen Umständen, welche soziale Teilhabe behinderter Menschen verhindern können. Das Ziel im Umgang mit Beeinträchtigung

ist demnach nicht mehr nur der Versuch zur Heilung, sondern vor Allem eine Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben durch den Abbau sozialer Barrieren und Ausgrenzungsfaktoren (Gazareth, 2009).

Diese traditionellen Behinderungsmodelle wurden in den darauffolgenden Jahren jedoch für ihre Einseitigkeit kritisiert. Daraufhin erarbeitete die Weltgesundheitsorganisation (WHO) erstmals eine übergreifende, mehrperspektivische Klassifikation von Behinderung, die ‚International classification of impairments, disabilities, and handicaps (ICIDH)‘ (vgl. World Health Organization, 1980). Diese wurde jedoch von den Verfechtern des medizinischen und des sozialen Modells stark kritisiert, weshalb die WHO 2001 die ‚International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)‘ herausgab, welche einen Kompromiss beider Ansätze herzustellen versuchte.

Der kanadische Anthropologe Patrick Fougere (2002) entwickelte diese Modelle der WHO weiter, indem er im systemisch-interaktiven Behinderungsmodell den Fokus auf die Interaktion zwischen individuellen und umweltbezogenen Faktoren rückt (siehe Abb. 1). Aufgrund dieser Verflechtung kann Behinderung weder als allgemeiner, medizinisch-individueller Zustand, noch als alleiniges Resultat sozialer Ungleichheiten betrachtet werden. Vielmehr handelt es sich dabei um das Zusammenspiel komplexer Faktoren, welche einerseits bei der betroffenen Person selbst anzusiedeln sind (*facteurs personnels*), andererseits in der sozialen und kontextuellen Umwelt liegen (*facteurs environnementaux*). Daraus resultieren Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren, die dazu beitragen, dass sich eine Person eher in einer Situation der sozialen Teilhabe oder aber in einer Behinderungssituation befindet.

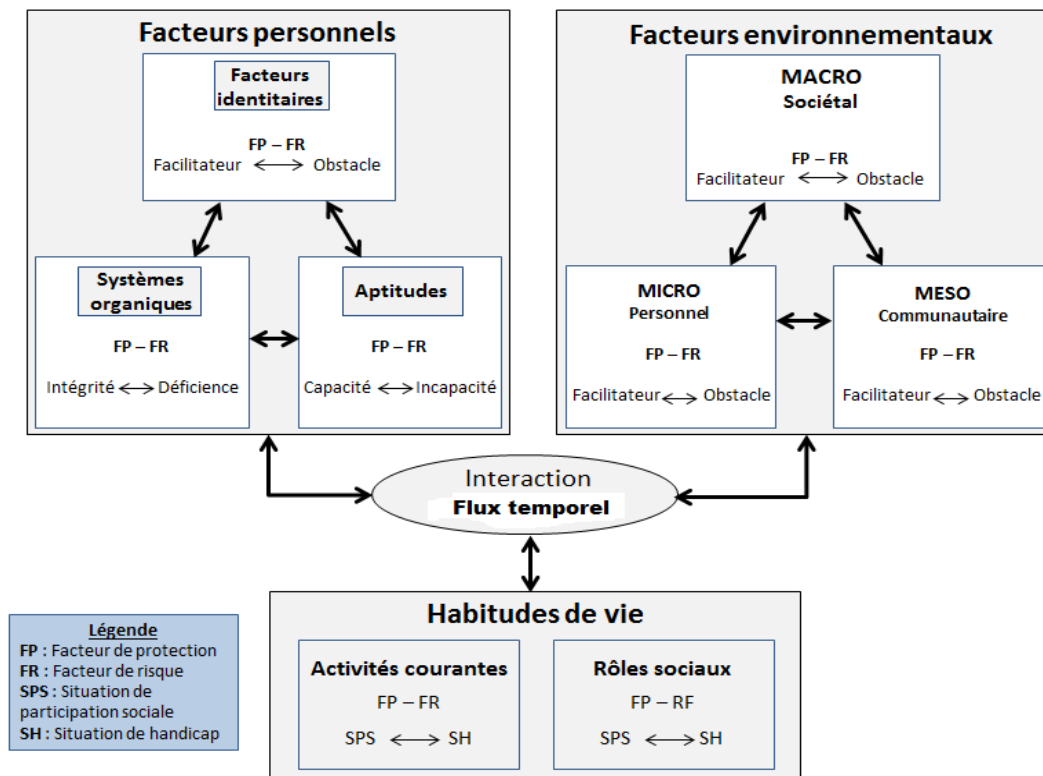


Abb. 1 - Das systemisch-interaktive Behinderungsmodell von Fougeyrollas. Bildquelle: <https://riiph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

Auch im Fall einer LRS kann demnach nicht lediglich von einer "neuro-psychologischen" (Schulte-Körne, 2011, S. 47) Störung im Sinne einer medizinisch-individuellen Behinderung die Rede sein. Zwar sind in erster Linie kognitive Strukturen betroffen, welche zu den *facteurs personnels (systèmes organiques)* gehören und einen Risikofaktor darstellen. Jedoch darf die Interaktion dieser *déficience* mit allen anderen Faktoren nicht ausser Betracht gelassen werden. Beispielsweise beeinflusst die bei einer LRS typischerweise schwach entwickelte phonologische Bewusstheit (*systèmes organiques*) stark die *Aptitudes*, von der Fähigkeit zur Silbentrennung und Reimbildung bis hin zum Anwenden von grammatischen und orthografischen Prinzipien (vgl. Schröder-Lenzen, 2013 S. 27 ff.). Dies wiederum führt im schulischen Kontext unweigerlich zu unzufriedenstellenden Leistungen, welche eine Normabweichung darstellen und die Selbstwahrnehmung beeinflussen (*facteurs identitaires*).

Diese *facteurs personnels* dürfen jedoch nicht isoliert betrachtet werden, denn sie interagieren unter anderem mit den *facteurs environnementaux*. In Anlehnung an Urie Bronfenbrenners *ecological systems theory* (1981) ist jedes Individuum in unterschiedliche Systeme eingebettet, welche sich gegenseitig beeinflussen und

aufeinander aufbauen. Das Mikrosystem besteht aus dem unmittelbaren Umfeld einer Person, also den Personen, mit denen ein alltäglicher Kontakt besteht. Die Interaktion mit diesen Akteurinnen und Akteuren ist aufgrund ihrer Häufigkeit und Intensität besonders identitätsrelevant (näheres dazu im Kapitel 2.3.2). Diese Relationen können sowohl positiv ausfallen und einen *facteur de protection* darstellen, oder aber die Behinderung verstärken (*facteur de risque*). Im Falle einer LRS sind beispielsweise Lehrpersonen, die sich mit der Thematik auskennen ein Schutzfaktor, während diskriminierende Klassenkameradinnen und Kameraden zu einer Stigmatisierung beitragen können und somit einen Risikofaktor darstellen.

Auch die verschiedenen Akteurinnen und Akteure des Mikrosystems stehen nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Die Interaktion zwischen diesen Individuen nennt Bronfenbrenner das ‚Mesosystem‘. Dazu zählt beispielsweise das Verhältnis zwischen der schulischen Heilpädagogin, respektive dem schulischen Heilpädagogen, und dem Elternhaus. Auch diese Zusammenarbeit kann sowohl einen Schutzfaktor wie auch einen Risikofaktor darstellen.

Des Weiteren ist im systemisch-interaktiven Behinderungsmodell von Fougeryrollas das Makrosystem eines Menschen als Teil der Umweltfaktoren zu betrachten. Darunter ist die Kultur einer Gesellschaft im weiten Sinne zu verstehen, welche sich beispielsweise in Form von Gesetzen, Werten oder Traditionen ausdrückt (Härkönen, 2007). Auch diese Elemente spielen eine entscheidende Rolle in der Sicht auf Behinderung und können eine solche verstärken (bspw. diskriminierende Haltung und Sprachgebrauch) oder mindern (bspw. Behindertengleichstellungsgesetz).

Individuelle Faktoren und Umweltfaktoren interagieren demnach und sollen nicht isoliert betrachtet werden. Aus diesem Zusammenspiel ergeben sich die *habitudes de vie*, welche sich als soziale Teilhabe oder Isolation ausdrücken können. So kann ein Kind, das von einer LRS betroffen ist, durchaus eine positive soziale Rolle einnehmen, beispielsweise in einem Sportverein, wodurch es zu einer *Situation de participation sociale* kommt. Zieht sich ein Kind mit einer Behinderung jedoch aufgrund negativer Interaktionserfahrungen (siehe 2.3.1 Stigma) eher zurück, beispielsweise im Pausenhof, kann von einer *situation de handicap* die Rede sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine inklusive Pädagogik das Ziel verfolgt, die Umweltfaktoren so zu gestalten, dass jedes Kind, mit oder ohne

besondere Bedürfnisse, sich in der Situation sozialer Teilhabe innerhalb der ortsnahen Regelklasse befinden kann. Anstelle einer blossen "Addition integrativer Hilfsdienste bei der Aufnahme behinderter Kinder in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule" (Biewer, 2017, S. 130), setzt die Vision einer inklusiven Bildung eine wesentliche Veränderung des Schulwesens im Sinne eines "umfassenden Systems für alle" (Hinz, 2002, S. 359) voraus.

2.3 Die Stigma-Theorie und mögliche Entstigmatisierungsprozesse

Während kein Zweifel daran besteht, dass Lernende mit einer diagnostizierten LRS gezielt gefördert und unterstützt werden sollen, stellt sich die vorliegende Arbeit die Frage, inwiefern Förder- und Unterstützungsmassnahmen, wie sie im untersuchten Bildungskontext vorliegen, von Betroffenen nicht auch als stigmatisierend erlebt und / oder konzeptualisiert werden. Demnach scheint es unabdingbar, in einem ersten Schritt zu klären, wie solche Prozesse ablaufen und welche Konsequenzen dies für die Beteiligten mit sich bringt.

2.3.1 Stigma

Die Stigma-Theorie geht auf den kanadischen Soziologen Erving Goffman zurück. In seinem 1963 veröffentlichten Buch ‚Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity‘ legt Goffman grundlegende Begrifflichkeiten fest, beschreibt Stigmatisierungsprozesse und erklärt deren psychosoziale Folgen.

Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff 'Stigma' aus dem Altgriechischen stammt und eine "gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person" (Goffman, 1967, S. 9) bezeichnet. Im modernen Kontext versteht man unter einer Stigmatisierung eine Diskriminierung, die darauf zurückzuführen ist, dass die tatsächlichen Eigenschaften eines Individuums nicht mit der erwarteten Norm übereinstimmen. Diese Eigenschaften können sich auf physische Merkmale beziehen, etwa eine körperliche Behinderung. Ein Stigma kann aber auch auf charakterliche Eigenschaften zurückzuführen sein, welche nicht als sozial erwünscht gelten. Goffman (1967) nennt als Beispiele unter anderem mentale Erkrankungen oder Abhängigkeiten. Bezogen auf unser Forschungsinteresse würden Kinder mit einer LRS unter diese Kategorie fallen, da es sich bei Lern- oder Entwicklungsstörungen um Normabweichungen handelt, die nicht äusserlich sichtbar sind, in der direkten Interaktion jedoch mehr oder weniger

schnell wahrnehmbar sind. Schliesslich nennt Goffman noch eine dritte Kategorie, nämlich "phylogenetische Stigmata von Rasse, Nation und Religion" (ebd., S. 13).

Diese Eigenschaften führen noch nicht direkt zu einer Stigmatisierung. Erst, wenn die antizipierten Eigenschaften, Goffman spricht von der "virtualen sozialen Identität" (S. 4), nicht mit den tatsächlichen Merkmalen, der "aktualen sozialen Identität" (ebd.) übereinstimmen, kann eine Stigmatisierung stattfinden. Die antizipierten Eigenschaften eines Individuums sind jedoch immer an einen sozialen Kontext gebunden und deshalb relativ. So können bestimmte Eigenschaften in einem gewissen Kontext zu einer Stigmatisierung führen, in einem anderen jedoch die Normalität bekräftigen (ebd.). Des Weiteren unterscheidet Goffman zwischen den "Diskreditierten" (S. 27) und den "Diskreditierbaren" (ebd.), welche sich dahingehend unterscheiden, dass bei ersteren die Normabweichung in einem gewissen Kontext von den Aussenstehenden bereits bekannt ist, beispielsweise aufgrund der grossen "Visibilität" (S. 30) des stigmatisierten Merkmals. Unter diskreditierbaren Personen versteht man solche, deren Normabweichung (noch) nicht bekannt ist, weshalb deren Hauptanliegen darin besteht, stets die über sich preisgegebenen Informationen zu kontrollieren, etwa indem "Stigmasymbole" (S. 28) bewusst versteckt oder geheim gehalten werden. Dies erweist sich bei angeborenen (bspw. Hautfarbe) und bleibenden (bspw. Verstümmelung) Normabweichungen als schwerer umsetzbar im Gegensatz zu nichtbleibenden Merkmalen, etwa einer Sträflingsuniform.

An dieser Stelle scheint es wichtig zu erwähnen, dass das Stigmasymbol an sich, welches den Schülerinnen und Schülern ohne besondere Bedürfnisse Auskunft über die normabweichende Eigenschaft einer diskreditierbaren Person liefert, im Fall einer LRS aus dem Zusammenspiel von fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen im schulsprachlichen Unterricht und den damit verbundenen Fördermassnahmen zu verstehen ist. Weil laut Goffman die Visibilität ein entscheidender Faktor im Bemühen zur Informationskontrolle eines Diskreditierbaren ist, sollten beide Eigenschaften kurz auf eben diese Sichtbarkeit überprüft werden. Während die Schwierigkeiten, welche mit einer LRS einhergehen, an und für sich – also beispielsweise eine eingeschränkte Lesegeschwindigkeit oder Probleme beim Durchblicken von Rechtschreibregeln – durch Strategien der Informationskontrolle teilweise versteckt werden können, bringen die Diagnose und die damit einhergehenden Fördermassnahmen unweigerlich eine Stigmatisierung mit sich. Die Visibilität einer niederschweligen Massnahme ist

dadurch, dass sie von einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen in Einzelsettings umgesetzt wird, gross. Des Weiteren bringt eine niederschwellige Massnahme ebenfalls eine formelle Sichtbarkeit der diskreditierbaren Eigenschaft mit sich, da diese im Zeugnis vermerkt wird und somit ein bleibendes, institutionelles Stigmasymbol darstellt.

Goffman nennt Individuen, die den sozialen Erwartungen gerecht werden, die "Normalen" (S. 6). Diese entsprechen der Norm und tendieren dazu, eine (durchaus auch un- oder vorbewusste) diskriminierende Haltung gegenüber Stigmatisierten einzunehmen. Die davon beeinflussten Umgangsweisen oder Handlungen beeinträchtigen das Wohlbefinden einer stigmatisierten Person und können zu unterschiedlichen Reaktionen führen.

Ein stigmatisiertes Individuum, das eine Diskriminierung erfährt, sei es eine konkrete Handlung oder ein erniedrigender Sprachgebrauch (bspw. „Krüppel“, „Behinderter“, usw.), kann auf eine defensive Art und Weise reagieren, was wiederum die stigmatisierende Haltung des Normalen bestätigen oder verstärken kann. De Mochy, Pijl und Zandberg (2004) sprechen von aggressivem Verhalten seitens der Diskreditierten, was diese zu leicht zu provozierenden und Opfern macht. Diese Erlebnisse führen laut Goffman öfters dazu, dass Stigmatisierte in "einer gemischten sozialen Situation [...] antizipatorisch [...] durch defensives Sichverkriechen" (1967, S. 27) reagieren. Negative Interaktionserfahrungen führen nämlich zu Veränderungen in der Wahrnehmung und der Identität von Diskreditierten (Markowetz, 1998), weshalb sie diese Situationen in Zukunft zu vermeiden versuchen, was jedoch im Kontext der Schule aufgrund der allgemeinen Schulpflicht nicht möglich ist. In solchen Fällen versuchen Personen ihre potenziellen Stigmata vor anderen geheim zu halten, so entwickeln sie Techniken, welche Goffmann (1967) dem Begriff ‚Stigma-Management‘ zuordnet. Solche Techniken des Stigma-Managements werden von Personen angewendet, wenn sie ihre Abweichung einer angeblichen "Norm" als etwas Beschämendes ansehen. Edgerton (1993) beschreibt diese Techniken als ein Bemühen, so gut es geht normal zu wirken. Gelingt dies nicht und erleben stigmatisierte Personen immer wieder Diskriminierungen, bedrohen sie das Selbstwertgefühl erheblich. Man spricht von einer "beschädigten Identität" (Goffman, 1967, S. 1). Das oben erwähnte Integrationskonzept des Kantons Freiburg zielt jedoch genau auf diese *gemischten sozialen Situationen* ab, weshalb es interessant scheint

zu analysieren, ob die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen knapp 60 Jahre später immer noch den von Goffman geschilderten entsprechen.

2.3.2 Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf

Gehrmann und Radatz (1997) machen in ihrer Untersuchung darauf aufmerksam, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten von Stigmatisierungen betroffen sind und wie eine professionelle Unterstützung solche Prozesse hemmen bzw. verstärken kann. Es muss an dieser Stelle aber angemerkt werden, dass in der Studie ausschliesslich auf Erwachsene eingegangen wurde. Gehrmann und Radatz (1997) erwähnen Edgertons (1993) sowie Bogdan und Taylors (1994) Arbeiten, in denen anhand von einzelnen Fällen dargestellt wird, dass Menschen mit einer *mental retardation* (dt: geistige Behinderung) ihr Etikett als stigmatisierend empfinden. Zwischen geistigen Behinderungen und Lernschwierigkeiten müsste in dieser Hinsicht nicht zwingend ein Unterschied gemacht werden, weil dies lediglich eine administrative Abgrenzung darstellen würde. Die Stigmatisierung würde insbesondere in der Annahme herausstechen, dass geistig behinderte Menschen eine homogene Gruppe bilden würden, die mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen (Bogdan & Taylor, 1994). Eine Abgrenzung von nicht-behinderten Menschen würde dann insofern auftreten, dass Gemeinsamkeiten mit ihnen ausser Betracht bleiben (ebd.). Über das Medium der Sprache kann ein erster Schritt gegen Stigmatisierungen unternommen werden, nämlich indem weniger diskriminierende Begriffe benutzt werden, wie es etwa beim Wechsel der Terminologie von Legasthenie zu LRS ist der Fall ist. Es soll aber nicht nur bei veränderten Bezeichnungen bleiben, wenn man das Verhältnis zwischen Menschen mit oder ohne Lernschwierigkeiten nachhaltig zum Besseren wandeln möchte. Sprachliche Änderungen bilden dabei nur eine Grundlage, verhindern aber nicht gänzlich Stigmatisierungen (Gehrmann & Radatz, 1997).

Edgerton (1993) betont die Wichtigkeit der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls und einer realistischen Selbsteinschätzung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diesem Gesichtspunkt kann in einem integrativen Setting, in dem ihnen professionelle Unterstützung angeboten wird, durchaus Rechnung getragen werden. Im Erwachsenenalter können das Integrationsfachdienste sein (Gehrmann &

Radatz, 1997), im Kindesalter unterschiedliche schulische Fachkräfte, die dem Kind Hilfe anbieten. Trotz unterstützender Massnahmen kann man einer Stigmatisierung zum Opfer fallen, wenn keine Einstellungsänderungen bei Menschen ohne Lernschwierigkeiten stattfinden und von ihnen keine Unterstützung ausgeht (ebd.). Es würde sich hierbei, laut Thimm (1979), um Beiträge handeln, die eine gleichberechtigte Beziehung ermöglichen könnten und eine Entstigmatisierung dieser Menschen nach sich zieht. Solche Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten tragen ebenfalls zum Abbau von Vorurteilen bei (Cloerkes & Markowetz, 2003). Professionelle Hilfe kann aber auch zu Stigmatisierungen führen, indem die Sichtweise der Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht ausreichend in Betracht gezogen wird und die Selbstkonzepte dieser Menschen ausser Acht gelassen werden. Wenn Bedürfnisse von Menschen verhandelt werden, ohne die Betroffenen einzubeziehen, können Stigmata erzeugt und verfestigt werden (Thimm, 1979). Gehrman und Radatz (1993) zeigen auf, dass Integrationsarbeit sich an den Interessen und Wünschen sowie an der Lebens- und Erfahrungswelt von Menschen mit Lernschwierigkeiten orientieren soll. Eine Berücksichtigung der subjektiven Perspektive dieser Menschen ist dementsprechend zentral.

Gemeinsamer, inklusiver Unterricht, wie er im Kapitel 2.2.3 beschrieben wird, soll Etikettierungen verhindern sowie die Eingliederung von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf in Regelschulen ermöglichen. Gelingt diese Inklusion in einer Art und Weise, die Stigmabildung weitestgehend entgegenwirkt, können sich das Selbstbild sowie das vermutete Fremdbild positiv entfalten und zur Identitätsentwicklung beitragen (Cloerkes & Markowetz, 2003). Im Gegenteil dazu können negative soziale Erfahrungen, wie Belästigungen, Beschimpfungen und Abwertungen, wie sie empirisch häufig auftreten, in integrativen Unterrichtssettings zu beschädigten Identitäten (ebd.) führen. Cloerkes und Markowetz (2003) bezeichnen das Verhindern solcher Vorkommnisse als zentrales Ziel des gemeinsamen Unterrichts. Schulische Integration bedeutet insofern auch soziale Integration. Entstigmatisierung verläuft dabei zwingend über die Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten. Cloerkes und Markowetz sprechen in diesem Zusammenhang von der "dialogischen Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen" (ebd., S. 455). Darunter verstehen sie die Praxis, "[die eigene] Sichtweise und die Sichtweise des anderen auf interaktionistischem Wege zu einer gemeinsamen Sichtweise zu verdichten" (Markowetz, 1998, S. 7), wobei die angesprochenen

Sichtweisen, Haltungen und Vorurteile die jeweilige Wahrnehmung und Konstruktion des Bildes des Gegenübers betreffen. Markowitz (1998) beschreibt folglich einen Prozess der Begegnung mit der Andersartigkeit der anderen Person, des Miteinbezugs ihrer Perspektiven und der sozialen Interaktion als Mittel der Erkenntnisgewinnung. Auf diese Weise sollen Verhaltensänderungen möglich werden, um den Zielen der Inklusion und der Entstigmatisierung gerecht zu werden (ebd.).

Es lässt sich folglich festhalten, dass das Gespräch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten über ihre Erfahrungen sowie ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung unabdingbar ist, um mögliche Stigmatisierungen zu vermeiden und Entstigmatisierungsprozesse zu fördern.

2.4 Referenzstudie

Eine wichtige Grundlage für unsere Untersuchung bildet eine 2013 erschienene Publikation von Avramidis. In dieser Studie wurden Kinder aus Grossbritannien anhand des *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) nach ihrem Selbstkonzept und ihrer Wahrnehmung der eigenen sozialen Integration innerhalb der Schulklasse befragt. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels SPPC-Fragebogen, ergänzt mit der Frage nach den fünf besten Freundschaften, welche sich als soziometrische Analyse qualifiziert und mit qualitativen Interviews mit Lehrpersonen flankiert wurde.

In den Ergebnissen (Avramidis, 2013) wurden die Kinder nach ihren Bildungsbedürfnissen aufgeteilt und so miteinander verglichen. Zwecks Vereinfachung werden hier nur zwei Kategorien angesprochen: Kinder ohne und mit spezifischen Bedürfnissen. Die Untersuchung hat ergeben, dass Kinder mit spezifischen Bildungsbedürfnissen ein durchaus positives Selbstkonzept in drei der fünf verschiedenen Befragungsdomänen des SPPC aufweisen. Sie verfügen über eine positive Einstellung gegenüber ihren schulischen Leistungen und nehmen sich als sozial akzeptiert wahr (ebd.). Allerdings hat die soziometrische Analyse gezeigt, dass ihre soziale Position von einer signifikant geringeren Anzahl Freundschaften und Nominierungen geprägt ist als diejenige von Kindern ohne spezifischen Förderbedarf. Eine Freundschaft galt in der Untersuchung als solche, wenn sich Kinder gegenseitig als Freundin oder Freund bezeichnet haben. Dieser quantitative Befund wirkt sich aber laut Avramidis (2013) nicht unbedingt negativ auf die Qualität ihrer sozialen Eingebundenheit aus, wie sich in den Interviews mit den Lehrpersonen herausgestellt hat.

In seiner Publikation macht Avramidis aber darauf aufmerksam, dass kein wissenschaftlicher Konsens existiert. Frühere Untersuchungen haben beispielsweise ergeben, dass Kinder mit spezifischem Bildungsbedarf öfters Hänseleien zum Opfer fallen als ihre Peers (Luciano & Savage, 2007). Pavri und Luftig (2001) haben in den Vereinigten Staaten in einer Studie mit 11-jährigen Kindern herausgefunden, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten weniger beliebt sind und stärker von sozialer Isolation betroffen sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die keine Lernschwierigkeiten aufzeigen. Zwanzig Jahre später kamen Berchiatti et al. (2022) in ihrer Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen. Sie zeigen, dass Kinder mit spezifischem Förderbedarf und Lernschwierigkeiten einem grösseren Risiko ausgesetzt sind, gehänselt zu werden und in unterschiedlichen Kontexten weniger partizipieren als ihre Peers.

Avramidis (2013) räumt zwei Grenzdimensionen seiner Studie ein: Zum einen gibt die soziometrische Analyse keine Auskunft über die Qualität der Freundschaften und Beziehungen, auch wenn die Resultate dieses Teils der Studie über die Interviews mit Lehrpersonen abgeglichen wurden. Zum anderen wurden keine Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen oder Schwierigkeiten im Bereich der sprachlichen Kompetenzen befragt. Avramidis (2013) ist der Überzeugung, dass er mit Einbezug solcher Kinder aufgrund ihrer kommunikativen Schwierigkeiten ein deutlich negativeres Ergebnis erhalten hätte.

Mit unserer empirischen Untersuchung wollen wir an Avramidis Studie anschliessen und mit einem vergleichbaren Studiendesign im deutschen Sprachraum Kinder mit LRS, also einer Teilgruppe, die von Avramidis' Studie ausgeschlossen wurde, befragen und ihr Empfinden erforschen.

3. Empirie

In diesem Kapitel rückt die empirische Forschung, die im Rahmen dieser Arbeit stattgefunden hat, in den Fokus. Zunächst wird erklärt, auf welches Forschungsdesign zurückgegriffen wurde und wie die Daten ausgewertet wurden. In einem nächsten Schritt werden die Resultate dargelegt, analysiert, und anschliessend beurteilt.

3.1 Hypothesen

Im empirischen Teil dieser Arbeit sollen folgende Hypothesen (H) anhand der nachfolgend beschriebenen Methoden überprüft werden:

1. Hypothese:

Schülerinnen und Schüler, die von einer LRS betroffen sind, konzeptualisieren die Situation ihrer gezielten Förderung als von der Norm abweichend (H1), was sich folgendermassen ausdrückt: geringere Einschätzung der eigenen kognitiven Kompetenz (H1a), des Selbstwertgefühls (H1b) sowie des globalen Selbstkonzeptes (H1c).

2. Hypothese:

Aufgrund der wahrgenommenen Normabweichung erleben die Schülerinnen und Schüler mit einer LRS ihre Fördersituation als stigmatisierend (H2), was sich anhand folgender Merkmale ausdrückt: geringere Peer-Akzeptanz (H2a), weniger Nominierungen (H2b) und weniger Freundschaften (H2c) als Schülerinnen und Schüler ohne besondere Bedürfnisse.

3.2 Forschungsdesign

Um die Leitfrage der Arbeit zu beantworten haben wir uns für ein *mixed-methods*-Verfahren entschieden, also eine Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge der Datenerhebung. Diese Klassifikation lehnt sich an McMillan und Schumacher (2010) an. Die nachfolgend beschriebenen Datenerhebungsverfahren wurden alle einmalig und am gleichen Tag durchgeführt, weshalb es sich auf zeitlicher Ebene um Querschnittdaten handelt.

3.2.1 Stichprobe

Die Datenerhebung wurde in einer 8H-Klasse in der ländlichen Agglomeration der Stadt Freiburg i.Ü. durchgeführt. Bei der quantitativen Erhebung haben insgesamt 27 Kinder, davon 13 Jungen und 14 Mädchen, im Alter von 11-13 Jahren teilgenommen, wobei der Altersdurchschnitt bei 11,66 Jahren liegt. Für die Auswertung wurden die Daten anonymisiert, indem die Namen der Kinder durch eine Versuchspersonen-Nummer (VPNR) ersetzt wurden. Von den 27 teilnehmenden Kindern haben 3 individuelle Lernziele sowie niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen. VPNR. 1 hat eine niederschwellige Massnahme in Deutsch aufgrund einer diagnostizierten LRS. VPNR. 26 hat ebenfalls eine niederschwellige Massnahme aufgrund Schwierigkeiten in allen Deutschbereichen und einem Verdacht auf LRS, hier fehlt jedoch die eindeutige Abklärung. Aus pragmatischen Gründen und wegen des starken Verdachts der zuständigen Lehrpersonen und der Heilpädagogin, wird dieses Kind im Folgenden zu den Schülerinnen und Schülern mit LRS gezählt. VPNR. 12 hat individuelle Lernziele sowie eine niederschwellige Massnahme (NM) im Fachbereich Mathematik. Die Tabelle 1 zeigt eine grafische Übersicht der Zusammensetzung der Stichprobe der quantitativen Datenerhebung.

Tabelle 1:

Zusammensetzung der Stichprobe für die quantitative Datenerhebung

Bildungsbedarf	Total (N)	Jungen	Mädchen
ohne besonderen Bildungsbedarf	24	11	13
mit besonderem Bildungsbedarf	3	2	1
davon LRS	2	2	0
davon NM Mathematik	1	0	1
Total	27	13	14

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte durch den erschwerten Feldzugang für ein empirisches Forschungsprojekt dieser Art. Weil diese ländliche Schulklasse nicht die Gesamtheit der Freiburger Schulen widerspiegelt und die Grösse der Stichprobe dem Rahmen der Bachelorarbeit entsprechend gering ausfällt, kann diese nicht als repräsentativ angesehen werden.

Für die qualitative Datenerhebung haben wir uns dazu entschieden, Interviews mit den 3 Schülerinnen und Schülern durchzuführen, die eine niederschwellige sonderpädagogische Massnahme erhalten, um einen tieferen Einblick in das subjektive Erleben ihrer Situation der gezielten Förderung zu erhalten.

3.2.2 Erhebungsverfahren

Die Daten wurden anhand von drei Erhebungsmethoden gesammelt und erfolgten nach dem gleichen Schema, welches Avramidis (2013) in seiner Studie benutzte.

Quantitative Datenerhebung:

Das quantitative Erhebungsverfahren lässt sich als nicht-experimentelles Forschungsdesign klassifizieren, genauer noch als "vergleichende Studie" (Aeppli et al., 2016, S. 138), da Unterschiede in der Ausprägung eines Phänomens zwischen zwei Gruppen, nämlich den Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Bedürfnissen, gemessen werden.

Zunächst erhielten die Schülerinnen und Schüler der befragten Klasse den SPPC in deutschsprachiger Fassung (vgl. Asendorpf & Aken, 2002). Dieser bildet die Grundlage für die quantitative Untersuchung unserer Arbeit. Dem Fragebogen wurde eine zusätzliche letzte Frage hinzugefügt, bei welcher die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, ihre besten Freunde oder Freundinnen aus der Klasse zu nennen. Maximal durften fünf Kinder aufgezählt werden. Anhand dieser Frage wurde die soziometrische Analyse durchgeführt.

Bei der Erhebung wurde zunächst der Fragebogen verteilt und anschliessend den Kindern das Verfahren zum Ausfüllen des Fragebogens erklärt. Dies erfolgte anhand des ersten Beispiels des SPPC-Fragebogens (siehe Abb. 2). Bei jeder Frage lasen die Kinder zunächst beide Seiten des Items. Sie sollten sich anschliessend für eine der beiden Seiten der Frage entscheiden, indem sie die Beschreibung auswählen, die in ihren Augen besser zu ihnen passt. Es ist wichtig zu erwähnen, dass beide Seiten einer Frage im Gegensatz zueinanderstehen. In einem weiteren Schritt entschieden die Schülerinnen und Schüler, ob das, wofür sie sich entschieden haben, "so ungefähr" oder "ganz genau" (ebd., S. 2) stimmt. An der entsprechenden Stelle machten sie dann ein Kreuz. Diese Prozedur wurde für alle 30 geschlechtsneutral formulierten Fragen des SPPC wiederholt.

Beispiel

stimmt ganz genau	stimmt so ungefähr				stimmt so ungefähr	stimmt ganz genau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden in ihrer Freizeit lieber draußen spielen	ABER	Andere Kinder würden lieber fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2 - Beispielfrage des Self Perception Profile for Children (deutsche Fassung)

Die Schülerinnen und Schüler füllten den Fragebogen selbstständig aus und durften sich jederzeit melden, um sich unklare Begriffe oder Aussagen erklären zu lassen. Es wurden Barrikaden aus Karton aufgestellt, um sicherzustellen, dass keine gegenseitige Beeinflussung stattfand. Es wurde kein Zeitlimit festgelegt, sodass auch Kinder mit besonderem Förderbedarf die Fragen ohne Zeitdruck beantworten konnten. Die ausgefüllten Fragebogen wurden anschliessend den Studierenden abgegeben.

Qualitative Datenerhebung:

Die qualitativen Daten werden in einem interaktiven, phänomenologischen Forschungsdesign erhoben. Ein solches Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass "die Bedeutung erlebter Erfahrung" (Aeppli et al., 2016, S. 135) genauer erforscht wird. Deshalb wurden in einem zweiten Schritt Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, welche niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen erhalten und / oder von einer Lese- Rechtschreibstörung betroffen sind. Diese Interviews erfolgten mithilfe eines halbstrukturierten Interviewleitfadens, der von uns im Voraus entwickelt wurde (siehe 10.2 Interviewleitfaden). Dieser besteht aus Einstiegsfragen, Fragen zu den niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen, zu den sozialen Beziehungen und aus Ausstiegsfragen. Es wurden ebenfalls Wiedereinstiegsfragen definiert zu den verschiedenen Themen. Die den Auswahlkriterien entsprechenden Kinder wurden in einem separaten Arbeitsraum während ca. 15 Minuten interviewt. Sie durften jederzeit nach Erklärungen fragen und hatten ebenfalls das Recht, Fragen nicht zu beantworten. Die Ergebnisse aus den Interviews sind das Fundament für die qualitative Analyse.

3.2.3 Auswertungsverfahren

Wie die Datenerhebung wurde auch das Auswertungsverfahren in drei Schritte unterteilt. Die Erkenntnisse aus den drei Auswertungen wurden in einem letzten Schritt zusammengefasst (siehe 4.3 Zusammenfassung der Befunde).

In einem ersten Schritt wurde eine quantitative Auswertung anhand der Ergebnisse des SPPC durchgeführt. Die 30 Items des SPPC können in 5 Subskalen unterteilt werden, wobei jede Subskala eine andere Facette des Selbstkonzepts beschreibt. Dies ergibt eine Summe von 6 Items pro Subskala. Die fünf Subskalen werden folgendermassen bezeichnet (Leibniz-Institut für Psychologie, 2019):

1. Kognitive Kompetenz (KK)
2. Sportkompetenz (SK)
3. Peerakzeptanz (PA)
4. Aussehen (A)
5. Selbstwertgefühl (SW)

Die Antwortmöglichkeiten von jedem Item sind von 1 –4 und von links nach rechts kodiert, mit der höheren Ziffer in Richtung einer hohen Kompetenz (ebd.). Dabei müssen manche Items umgepolt werden (also von rechts nach links mit 1 –4 kodiert). Alle Daten wurden mit dem Programm Microsoft Excel zusammengefasst und bearbeitet. Die Punktwerte aller Items einer Subskala werden addiert und durch die Anzahl Items dividiert, sodass der Mittelwert und die daraus resultierenden Standardabweichungen pro Subskala bestimmt werden können (ebd.). Zusätzlich wird daraus auf gleiche Art eine Einschätzung des globalen Selbstkonzepts ermittelt. Die so errechneten Werte geben Auskunft über das bereichsspezifische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler sowie über das globale, bereichsübergreifende Selbstkonzept (ebd.). Zu den Gütekriterien des Tests weist das Leibniz-Institut für Psychologie (2019) darauf hin, dass der Test bei sorgfältigen Instruktionen über eine hohe Objektivität verfügt. Die internen Konsistenzen der Subskalen zeugen mit hohen Cronbachschen Alphas² über eine hohe Reliabilität und die Validität des Tests ist nach Proben in deutschen Schulklassen ebenfalls hoch (ebd.).

² Das Cronbachsche Alpha wird in der Statistik als Mass für die Konsistenz zwischen Antworten in einem Fragebogen bezeichnet. Es bezeichnet die Korrelation zwischen den verschiedenen Items. Ein hohes cronbachsches Alpha zeugt von einer hohen Reliabilität, also einer hohen Verlässlichkeit der empirischen Messung (Leibniz-Institut für Psychologie, 2019).

Der SPPC wurde mit der zusätzlichen Aufforderung versehen, maximal fünf Freunde aus der Klasse zu nennen. Auch diese Daten wurden in Microsoft Excel zunächst tabellarisch zusammengefasst. Als erstes wurden alle Nennungen einer Schülerin oder eines Schülers gekennzeichnet und die Anzahl festgehalten. Gegenseitige Nennungen wurden in einem zweiten Schritt hervorgehoben und als Freundschaften markiert. So ergibt sich für jedes befragte Kind eine Anzahl Nennungen und eine Anzahl Freundschaften. Um diese Angaben zusammenzufassen und eine globale Übersicht zu gewinnen, wurde mit der Software *Sociogram* ein Soziogramm³ hergestellt (Abb. 4).

Die mittels halbstrukturiertem Interviewleitfaden gesammelten Antworten wurden mit der Online-Software *Otranscribe* transkribiert, in *Taguette* eingefügt und nach folgenden Kategorien klassifiziert:

- Positive Wahrnehmung der Peer Akzeptanz
- Negative Wahrnehmung der Peer Akzeptanz
- Wahrnehmung der Umsetzung der niederschweligen Massnahmen
- Wahrnehmung der eigenen Fördersituation

Diese Einteilung in verschiedene Kategorien wurde so erstellt, um mögliche Verbindungen zu den Resultaten aus den Subskalen des SPPC knüpfen zu können. Insbesondere wird hiermit die Brücke zur Peerakzeptanz, zu den kognitiven Kompetenzen und zum Selbstwertgefühl geschlagen.

³ Ein Soziogramm ist ein Instrument der Gruppenpsychologie. Es zeigt eine graphische Übersicht der Beziehungen innerhalb einer Gruppe (siehe Abb. 4).

4. Analyse

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Resultate der Befragungen dargelegt und reflektiert. Die Analysen der quantitativen und qualitativen Erhebungen sind zunächst getrennt und werden in einem anschliessenden Kapitel in Verbindung gebracht.

4.1 Quantitative und soziometrische Datenanalyse

Die Analyse des SPPC-Fragebogens ergibt einige interessante Feststellungen. In Bezug auf die Hypothese H1a bestätigt sich die Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler, die von einer LRS betroffen sind, ihre kognitive Kompetenz als signifikant schwächer ($p < 0.05$) einschätzen als solche ohne besondere Bedürfnisse (siehe Abb. 3). Dieser Befund ist, wie sich in der späteren Auswertung der Interviews zeigen wird, möglicherweise auf die Diagnose LRS und die damit einhergehenden Fördermassnahmen zurückzuführen.

Auch bei der sportlichen Kompetenz ergeben sich signifikante Resultate, nämlich schätzen sich Schülerinnen und Schüler mit NM deutlich schwächer ein als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Unseres Erachtens scheint dieses Ergebnis jedoch aufgrund des fehlenden Zusammenhangs zwischen sportlicher Kompetenz und sprachlichen respektive mathematischen Entwicklungsstörungen nicht sehr aussagekräftig, weshalb wir in der Folge nicht näher darauf eingehen werden.

Im Gegensatz dazu stellt sich jedoch heraus, dass Schülerinnen und Schüler, die von einer LRS betroffen sind, im Durchschnitt ein knapp höheres Selbstwertgefühl besitzen, was die Hypothese H1b widerlegt. Des Weiteren ist das globale Selbstwertgefühl (Durchschnitt aller 5 Subskalen) der Schülerinnen und Schüler ohne besondere Bedürfnisse zwar wie erwartet etwas höher, jedoch nicht signifikant, weshalb sich die Hypothese H1c ebenfalls nicht bestätigt. Die Werte bezüglich des Aussehens unterscheiden sich ebenfalls nicht signifikant voneinander, die Diagnose einer Entwicklungsstörung scheint demnach keinen direkten Effekt auf diesen Faktor zu haben.

Die Untergruppe NM umfasst zusätzlich nur das Kind mit NM in Mathematik. Aufgrund der geringen Grösse dieser Gruppe wird auf einen zusätzlichen Vergleich zwischen diesen beiden Untergruppen verzichtet.

Demnach lässt sich die erste von uns aufgestellte Hypothese (H1) nur teilweise bestätigen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler, die von einer LRS betroffen sind, ihre kognitiven Fähigkeiten als signifikant schwächer einschätzen als der Rest der Klasse, was eine Abweichung von der schulischen Norm darstellt, hat dies keinen bedeutenden Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und ihre globale Selbsteinschätzung.

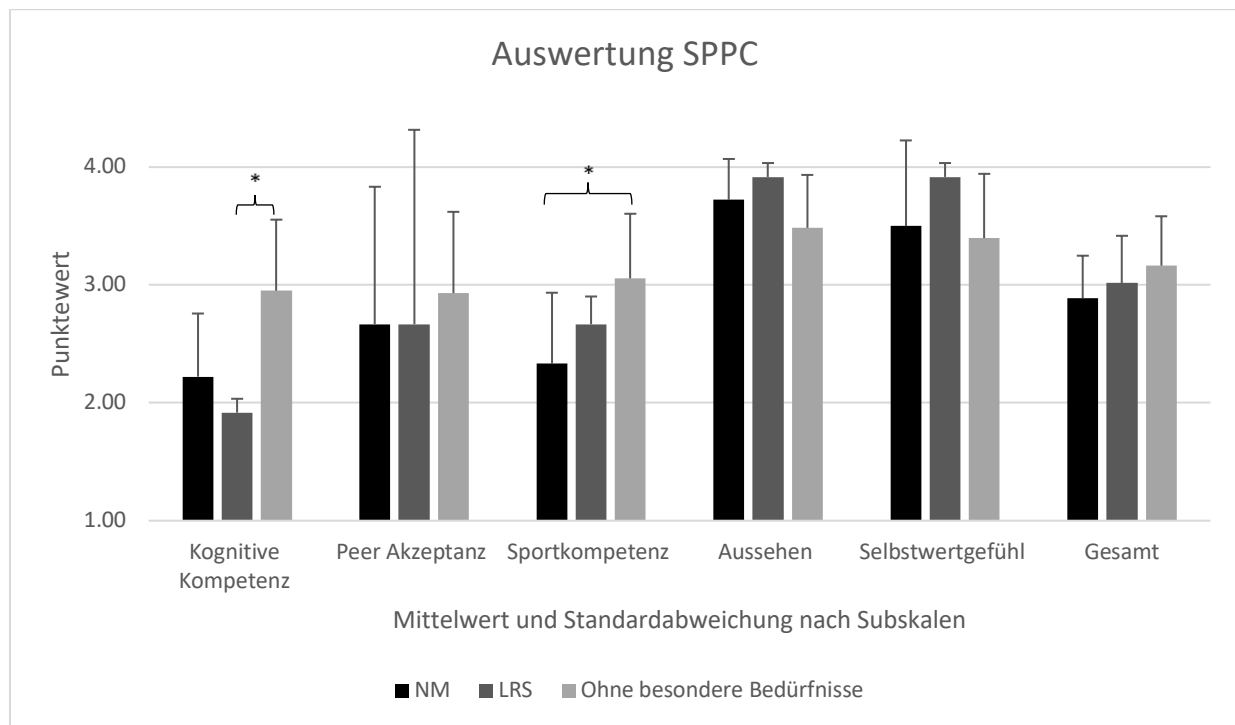


Abb. 3 – Auswertung des Self Perception Profile for Children (deutsche Fassung). * = $p < 0.05$

Die soziometrische Analyse lässt einen Einblick auf die sozialen Gegebenheiten innerhalb der Schulklasse zu und auch hier lassen sich interessante Rückschlüsse ziehen. Zunächst erscheint es uns wichtig zu nennen, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt wurden bezüglich der Anzahl Nominierungen und Freundschaften zwischen Kindern mit einer LRS und Kindern ohne besonderen Förderbedarf (siehe Tabelle 2). Dies gilt auch für den Vergleich zwischen Kindern mit NM (einschliesslich Dyskalkulie) und denen ohne besondere Bedürfnisse. Jedoch ist es erwähnenswert, dass Kinder mit LRS durchschnittlich weniger oft als Freund oder Freundin genannt wurden und durchschnittlich weniger Freundschaften schliessen als ihre Klassenkameradinnen. Auch auf diesen Aspekt werden wir in der Analyse der halbstrukturierten Interviews zurückkommen. Aufgrund der mangelnden Signifikanz lassen sich die Hypothesen H2b und H2c jedoch nicht bestätigen. Die Hypothese H2a kann aufgrund von zwei verschiedenen Erkenntnissen widerlegt werden. In Abb. 3 sind

keine signifikanten Unterschiede im Bereich der Subskala zur Peer-Akzeptanz festzustellen und die Anzahl Nominierungen und Freundschaften unterstreichen diesen Aspekt. Hierbei kann die Anfangshypothese H2 auch widerlegt werden.

Tabelle 2

Zusammenfassung der Daten der soziometrischen Auswertung

Bildungsbedarf	Nominierungen M (SD)	Freundschaften M (SD)
ohne besonderen Bildungsbedarf	4.36 (2.38)	2.83 (1.09)
mit besonderem Bildungsbedarf	2.67 (1.53)	2 (1.00)
davon LRS	2.50 (2.12)	1.5 (0.71)

Bemerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

In einem Versuch, anhand dieser Daten ein Soziogramm herzustellen, haben wir die Positionen der Schülerinnen und Schüler der gesamten Klasse schematisch dargestellt. In Abb. 4 haben wir die Kinder, die mehr Nominierungen und Freundschaften erhalten haben, ins Zentrum des Schemas gerückt. Dies sind die Schülerinnen und Schüler, welche über ein dichteres soziales Netzwerk innerhalb der Klasse verfügen. An dieser Stelle muss aber erwähnt werden, dass sich mit unserem Erhebungsverfahren lediglich etwas über die Quantität der Beziehungen sagen lässt und nicht über deren Qualität. Die Kinder wurden mit abnehmender Anzahl Nominierungen und Freundschaften immer weiter nach aussen positioniert. Mit dieser Methode kristallisierten sich für alle drei Kinder mit niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen Positionen heraus, die näher an der Peripherie des Schemas angesiedelt sind. Insbesondere ein Kind mit LRS (VPNR 26) verfügt über eine sehr geringe Anzahl enger sozialer Beziehungen in seiner Schulklasse. Die beiden anderen Kinder bewegen sich in Zwischenzonen, wobei auch sie, wie sich anhand der ermittelten Werten (siehe Tabelle 2) erkennen lässt, über eine niedrigere Anzahl enger Beziehungen in der Klasse verfügen. Ihre Positionen innerhalb des Klassengefüges können wir an dieser Stelle als potenziell schwächer ansehen.

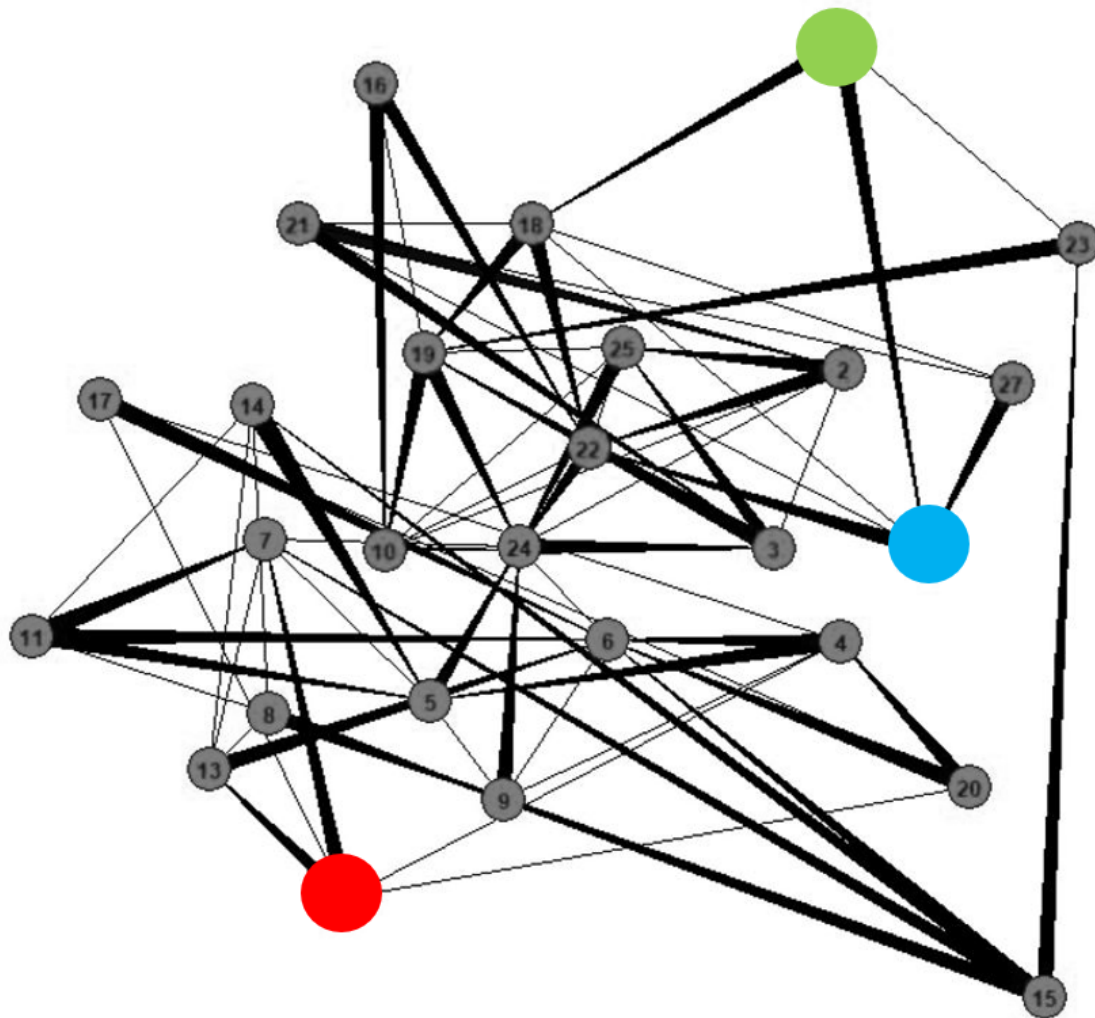


Abb. 4 – Soziogramm der untersuchten Klasse, blau = VPNR 1, rot = VPNR 12, grün = VPNR 26, dünne Striche = Freundschaft (gegenseitige Nominierung), dünner werdender Strich = Freundschaft, die vom dicken Ende ausgeht (z.B. VPNR 15 hat VPNR 23 als Freundin oder Freund nominiert)

Avramidis (2013) hingegen ist in seiner Untersuchung zu statistisch signifikanten Unterschieden gekommen in Bezug auf das quantitative soziale Netzwerk der Kinder. In seiner Studie wurden wie bereits erwähnt keine Kinder mit "speech and language difficulties" (S. 437-438) integriert. Avramidis macht deshalb darauf aufmerksam, dass bei einer Forschung, die solche Kinder berücksichtigt, ein negativeres Fazit gezogen werden könnte (ebd.). In der Schulklasse, in welcher wir die Befragung durchgeführt haben, liess sich diese Annahme jedoch nicht bestätigen. Dafür ziehen wir zwei Erklärungsansätze in Betracht. Erstens ist die Stichprobengrösse mit 27 Schülerinnen und Schülern gering und es müsste eine umfangreichere Untersuchung unternommen werden, um herauszufinden, ob sich diese Ergebnisse weiterhin bewähren. Zweitens könnte das kantonale Integrationskonzept einen Einfluss auf die Resultate haben. Auf

Inklusion bzw. Integration wird dabei grossen Wert gelegt mit dem Ziel, Kindern mit Förderbedarf ein Umfeld zu bieten, in dem sie sich in Sicherheit entfalten können. So ist davon auszugehen, dass diese Gegebenheiten einen positiven Einfluss auf die soziale Eingebundenheit ausüben.

Auffällig ist jedoch auch, dass mehrere Schülerinnen und Schüler der Klasse, welche keine besondere Fördermassnahmen in Anspruch nehmen, sich ebenfalls an der Peripherie des Soziogramms befinden. Teilweise erweisen sich die Anzahl Freundschaften und die Popularität innerhalb der Klasse sogar als noch niedriger als dies bei den Versuchspersonen der Fall ist (bspw. hat VPNR 15 keine einzige Nominierung erhalten). Dies bestätigt den Befund von Avramidis, dass "having a special need is not a determining factor for social isolation" (2013, S. 439).

Diese Feststellungen werfen neue Fragen zu unseren Hypothesen auf, welche alle, bis auf H1 und H1a, statistisch widerlegt werden konnten. Das nachfolgende Kapitel zur qualitativen Analyse soll eine vertiefte Einsicht in die subjektive Wahrnehmung der betroffenen Kinder gewährleisten.

4.2 Qualitative Datenanalyse

Die drei Interviews mit den Kindern, die eine niederschwellige Massnahme erhalten, werden in diesem Kapitel analysiert, um die Resultate der quantitativen Untersuchung und dem Soziogramm zu ergänzen beziehungsweise zu erklären. Die Gliederung dieses Teils entspricht den vier zuvor vorgestellten Kategorien.

Positive Wahrnehmung der Peer Akzeptanz

Die quantitative Untersuchung zur sozialen Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen hat ergeben, dass keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Peer Akzeptanz, der Nominierungen und der Freundschaften festzustellen sind. Denn obwohl die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere solche, die von einer LRS betroffen sind, schwächere soziale Positionen innerhalb der Schulklasse einnehmen, kann nicht von einer kompletten Isolation die Rede sein, was sich beispielsweise in einer Antwort von VPNR 1 zu einer Frage der Interviewleitenden (I) bezüglich der soziometrischen Untersuchung bestätigt:

I: Und warum hast du [VNPR 18], [VNPR 22] und [VNPR 21] als deine Freunde angegeben? Warum gerade die drei?

VPNR 1: Eigentlich komme ich mit der ganzen Klasse sehr gut aus, ich könnte noch mehr [Freunde] aufschreiben, aber ich habe nur ein paar genommen.

(178-182)

Das Kind betont, dass es scheinbar ein breites soziales Umfeld besitzt und einige Freundschaften pflegt. Dies deckt sich ebenfalls mit seinen Angaben beim SPCC-Fragebogen (Peer Akzeptanz: 3.83). Es fühlt sich demnach gut im Klassengefüge eingebunden. In Bezug auf das systemisch-interaktive Behinderungsmodell von Fougeyrollas stellt dies einen Schutzfaktor im Mikrosystem des Kindes dar. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind wichtiger Bestandteil der Umweltfaktoren, welche Stigmatisierungsprozesse verhindern (*facteur de protection*) oder aber hervorrufen können (*facteur de risque*). VPNR 1 fühlt sich gut in das Klassengefüge integriert, was als Resultat der Interaktion von Umweltfaktoren und *facteurs identitaires* zu betrachten ist. Die soziometrische Untersuchung zeigt jedoch auf, dass das Kind lediglich zwei Freundschaften in der Klasse pflegt (siehe Abb. 4), was auf eine verzerrte

Wahrnehmung seiner sozialen Stellung hindeuten könnte. In Anlehnung an Goffmans Stigmatheorie könnte es sich bei diesen Angaben um den Versuch eines Diskreditierbaren handeln, eine Stigmatisierung vor den Interviewleitern zu verstecken. Aufgrund der geringen Visibilität einer LRS in einem mündlichen Setting kann davon ausgegangen werden, dass das Kind diese Technik des Stigma-Managements so lange wie möglich anzuwenden versucht.

Eine andere interessante Antwort stammt von VPNR 12:

I: [...] du hast vorhin gesagt, du schämst dich ein bisschen. War das denn vorhin [bevor das Kind umgezogen ist] auch schon so?

VPNR 12: Ja, manchmal, aber vor [meinen Freundinnen] schäm ich mich nicht so. (584-588)

Zu einem früheren Zeitpunkt im Gespräch erwähnt sie Schamgefühle aufgrund ihrer Schwierigkeiten im Fachbereich Mathematik. Dieses negative Empfinden scheint in ihrem engeren Freundeskreis nicht aufzutreten. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass sich diese Freundschaften in der soziometrischen Datenauswertung bestätigt haben, und sich die genannten Freundinnen gegenseitig nominiert haben. In Anlehnung an Cloerkes und Markowitz (2003) unterstreicht diese Aussage die Wichtigkeit der engen Interaktion zwischen Personen mit und ohne besonderem Förderbedarf um Stigmatisierungen zu vermeiden. Auch diese Aussage zeugt von der Wichtigkeit von Freundschaftsbeziehungen als umweltbezogener Schutzfaktor im Mikrosystem des Individuums.

Ähnlich kann die Aussage von VPNR 26 interpretiert werden:

I: Und jetzt hast du gesagt, mit [VPNR 23] bist du in der Pause, mit [VPNR 1] bist du im Bus, und die hast du ja als Freunde angegeben. Warum gerade die zwei?

VPNR 26: Weil [meine Freunde] mit mir gut verstehen, nicht nicht so wie die anderen [...] (813-817)

Auch hier unterscheidet das Kind zwischen seinem Freundeskreis, welcher ihm positive soziale Erfahrungen erlaubt, und dem Rest der Klasse, der diesem Qualitätserleben nicht zu entsprechen scheint.

Negative Wahrnehmung der Peer Akzeptanz

Neben diesen Feststellungen, die auf grösstenteils positive soziale Bindungen hindeuten, lassen sich in Bezug auf die Hypothese H2 jedoch auch negative Erkenntnisse aus den Interviews ableiten. VPNR 26 betont zum Beispiel, dass sie von Schulkameradinnen und Schulkameraden geärgert wird: "[...] [VPNR 27] und so plagen mich [...] manchmal [VPNR 18] auch [...]" (821). Dies ist auch an ihrer Antwort zu einer weiteren Frage ersichtlich:

I: Okay. Und wenn du aus der Klasse gehst, um bei Frau B. zu arbeiten, hast du ja gesagt du magst es, weil es ruhiger ist. Gibt es noch andere Sachen, die du daran magst, oder ist es nur weil es ruhiger ist?

VPNR 26: Weil die anderen mich manchmal auch plagen [...] (831-835)

Auf die Frage, ob sie mögliche Gründe für diesen Zustand sieht, gibt sie an, keine Vermutungen zu haben. Diese soziale Position stimmt mit den Ergebnissen der soziometrischen Analyse überein. Das Kind pflegt nur eine Freundschaft in der Klasse und sieht lediglich 2 weitere Mitschülerinnen und Mitschüler als Freunde an, die es jedoch nicht zurück nominiert haben. Laut Goffman wäre in solch einer Situation zu erwarten, dass sich das Kind zurückzieht, um durch das Vermeiden negativer identitätsrelevanter Erfahrungen sein Selbstwertgefühl zu bewahren. Dieses willige Einnehmen des Platzes am Rande des Sozialgefüges, den das Individuum von der Gruppe implizit zugewiesen erhält, entspricht einer Art der Selbstzensurierung. Die Antwort auf die Frage, wie das Kind seine Pause verbringt, könnte auf solch ein abschottendes Verhalten hindeuten: "Ich laufe manchmal rum [...]" (791)

Das hohe Ergebnis der Subskala bezüglich des Selbstwertgefühls (3.83) im SPPC deutet darauf hin, dass diese Strategie des Stigma-Managements erfolgreich vom Kind angewandt wird.

Dass die soziale Integration von VPNR 26 im Klassengefüge problematisch ist, verdeutlicht der zweite Teil der Antwort auf die Frage, was für sie eine Freundschaft ausmacht.

I : Warum gerade die zwei?

VPNR 26: Weil [meine Freunde] mit mir gut verstehen, nicht nicht so wie die anderen [...] (814-817)

Diese Aussage zeigt auf, dass das Kind mit der Mehrheit der Klassenkameraden und Kameradinnen ("die anderen") keine positive Beziehung führt. Im Gegensatz zu VPNR 12 stehen diesem Kind demnach nur eine geringe Anzahl Freundschaften als Schutzfaktor im Mikrosystem der Klasse zur Verfügung. Dies scheint sich direkt auf das Wohlbefinden des Kindes auszuwirken, was sich sowohl in den Aussagen des Kindes (siehe Anhang 10.3 Transkripte, Zeilen 821 und 835) als auch in der Auswertung des SPPC bestätigt: VPNR 12 schätzt seine Peer Akzeptanz als sehr gering ein (1.50).

Dieses Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erschwert aufgrund fehlender Interaktionen die Möglichkeit, Entstigmatisierungsprozesse, wie sie von Cloerkes und Markowetz (2003) beschrieben werden, einzuleiten.

Wahrnehmung der Umsetzung der niederschwelligen Massnahmen

Wie bereits im Kapitel 2.1.5 erwähnt, werden niederschwellige Massnahmen oftmals in Einzelsettings umgesetzt. Demnach arbeitet das betroffene Kind mit der schulischen Heilpädagogin oder dem schulischen Heilpädagogen in einem separaten Raum. Durch das Exkludieren des Kindes aus dem Klassenraum wird die Visibilität des Stigmasymbols erhöht, wodurch ein erfolgreiches Stigma-Management durch institutionelle Massnahmen erschwert wird, was sich in folgender Aussage von VPNR 12 verdeutlicht: "[...] und wenn ich dann zurückkomme, um bisschen weiter zu arbeiten, dann, dann wissen sie es, dass ich bei ihr war, und, ja." (477-478)

Trotz dieser erhöhten Visibilität der Lernschwierigkeiten zeugen andere Aussagen der von einer LRS betroffenen Kinder von einem positiven Empfinden dieser angepassten Arbeitsbedingungen. VPNR 1 und 26 begrüssen die Arbeit in Einzelsettings, was sich an folgenden Aussagen exemplifizieren lässt, wobei die Zeilen 116 und 728 eigene

Vorstellungen der Kinder auf die hypothetische Frage sind, wie andere Kinder ein solches Einzelsetting empfinden würden.

VPNR 1: Ja, ich glaube [andere Kinder] haben dann auch mehr Hilfe [...] (116)

VPNR 26: Besser als in der Klasse, es ist ruhiger [...] (719)

VPNR 26: Es kommt darauf an, ob [ein anderes Kind] sich in der Klasse wohlfühlt oder nicht. (728)

Interessant dabei ist, dass VPNR 26 in der Zeile 728 das Wohlbefinden innerhalb der Klasse als entscheidenden Faktor nennt, und nicht etwa die erhöhte Hilfestellung, die in diesem Setting durch die schulische Heilpädagogin oder den Heilpädagogen gewährleistet wird. Dies deutet wiederholt darauf hin, dass die Wahrnehmung der Alterität durch das Klassenkollektiv ein Risikofaktor für das Selbstkonzept des betroffenen Kindes darstellt. Im Gegensatz dazu zeigt sich jedoch, dass die Arbeit mit der Heilpädagogin weitgehend positiv aufgefasst wird und die angepasste Arbeitsform somit einen umweltbedingten Schutzfaktor darstellt. Die nachfolgende Aussage eines Kindes mit einer LRS unterstreicht diesen Befund:

I: Wenn du jetzt in der Klasse sitzt, dann klopft es und dann ist es Frau B. und sie sagt: "[VPNR 1], kommst du mit rüber zum Arbeiten?", wie ist das für dich?

VPNR 1: Eigentlich sehr gut, weil da... Wenn's Deutsch ist bekomm ich mehr Hilfe. (80-83)

Neben den angepassten situativen Arbeitsbedingungen ist die inhaltliche Differenzierung, wie sie im sonderpädagogischen Förderplan vorgesehen ist, zentraler Bestandteil einer niederschweligen Massnahme. In Anlehnung an das Behinderungsmodell von Fougeyrollas (2002) ist das Ziel einer solchen Intervention, positiv auf die Wahrnehmung der eigenen *Aptitudes*⁴ einzuwirken. Die

⁴ Der Begriff *Aptitudes* ist im Behinderungsmodell von Fougeyrollas (2002) Teil der personenbezogenen Faktoren und umfasst als Überbegriff jegliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums.

Deutschkompetenzen, welche bei einer LRS typischerweise als *Incapacité*⁵ wahrgenommen werden, sollen sich durch die gezielte Förderung positiv entwickeln, sodass sie vom Kind langfristig als *Capacité*⁶ betrachtet werden können und eine "altersgerechte Teilhabe am öffentlichen Leben" (Schulte-Körne & Galuschka, 2015, S. 61) gewährleistet werden kann. Charakteristisch für eine Förderung der Kompetenzen in einem Fachbereich mit niederschweligen Massnahmen ist das vertiefte Durcharbeiten einer Thematik, wie es VPNR 1 verdeutlicht:

VPNR 1: Manchmal schauen wir noch Sachen an, die wir als Hausaufgabe haben. Oder eine Prüfung, Deutsch vielleicht, manchmal schauen wir sie auch an. Und sonst haben wir auch jetzt Sachen zum Üben, also wie ein Heft drinnen für Textverständnisse, einfach viele Deutschsachen. (63-66)

Dass eine gezielte Förderung positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten ausübt, zeigt sich am Beispiel von VPNR12, welche eine niederschwellige Massnahme in Mathematik erhält:

I: [...] kannst du vielleicht ein bisschen genauer erklären, was du [an der Arbeit mit Frau B.] gut findest, oder warum du es gut findest? [...]

VPNR 12: [...] ich hab' einfach das Gefühl, dass ich dann mehr Sachen weiss in Mathe [...] (354-362)

Wahrnehmung der eigenen Fördersituation

Wie die Situation der gezielten Förderung die *facteurs identitaires* des betroffenen Kindes beeinflusst, soll an dieser Stelle ebenfalls beleuchtet werden. Die Schülerinnen und Schüler mit einer niederschweligen Massnahme wurden im Interview gefragt, wie sich der Moment für sie anfühlt, wenn sie von der Heilpädagogin (Frau B.) für eine Lektion im Einzelsetting abgeholt werden. Die Antworten fielen positiv oder neutral aus:

⁵ Fougeryollas (2002) versteht unter einer *Incapacité* alles, was ein Individuum aufgrund einer Behinderung nicht tun kann. Diese stellt im bio-psycho-sozialen Modell einen Risikofaktor dar.

⁶ Der Begriff *Capacité* steht für alles, wozu ein Individuum fähig ist. Im Behinderungsmodell von Fougeryollas (2002) gilt dies als ein Schutzfaktor.

I: Wenn du jetzt in der Klasse sitzt, dann klopft es und dann ist es Frau B. und sie sagt: "[VPNR 1], kommst du mit rüber zum Arbeiten?", wie ist das für dich?

VPNR 1: Eigentlich sehr gut, weil da... Wenn's Deutsch ist, bekomm ich mehr Hilfe. Drüber ist und dann 27 [Kinder] da kann ich, ja... Ich kann schon fragen, mach ich auch, aber es ist ein bisschen... Sie hilft mir auch drüben mehr. (80-85)

I: Ok, gut, und, was, was hast du für Gefühle, wie fühlst du dich, wenn du zu Frau B. gehen musst oder gehen darfst?

VPNR 12: (Pause) Eigentlich ganz normal. (372-375)

I: Und wenn dann Frau B. sagt: "[VPNR. 12], du kannst jetzt mit mir mitkommen", was fühlst du dann?

VPNR 12: (Pause) Ich weiss es grad nicht, einfach ganz normal. (388-391)

Trotz dieser allgemein positiven Auffassung ihrer Fördersituation bewerten sich die betroffenen Kinder selbst als unzulänglich, was sich unter anderem in der signifikant schlechteren Einschätzung ihrer kognitiven Kompetenzen im SPPC verdeutlicht hat. Diese negative Selbsteinschätzung bestätigt sich ebenfalls an der Aussage von VPNR 12: "[...] ich schäm mich halt ein bisschen, weil ich halt so schlecht bin." (485).

Ähnlich ist auch folgende Antwort von VPNR 1 zu interpretieren:

I: Denkst du auch, dass [ein anderes Kind] das ebenfalls gut finden würde?

VPNR 1: Ja, ich glaube sie haben dann auch mehr Hilfe, wenn jemand auch ein bisschen schwächer ist bei einem Fach. Da sind sie auch glücklich vielleicht [...] (114-117)

Obwohl diese Aussage zunächst positiv klingt, fällt bei genauerem Betrachten auf, dass das Kind eine schwache kognitive Leistung in einem Fach als Bedingung für die zusätzliche Hilfe sieht, somit überträgt es seine negative Selbsteinschätzung in einer hypothetischen Frage auf ein anderes Kind. Der gleiche Effekt ist bei der nächsten Aussage von VPNR 26 bemerkbar.

I: Was denkst du, an was würde [VPNR 23] arbeiten, wenn er zu Frau B. gehen würde?

VPNR 26: Er ist eigentlich sehr gut in der Schule, ist schnell fertig. Ich weiss nicht was. (767-770)

VPNR 26 gibt somit indirekt an, dass sie ihre schulische Fähigkeit als *Incapacité* wahrnimmt, was einen identitären Risikofaktor für eine beschädigte Selbstwahrnehmung darstellt. Ihre Annahme ist, dass ein Kind mit hinreichenden kognitiven Kompetenzen keine niederschwelligen Massnahmen benötigt. Sie jedoch nimmt diese in Anspruch, was sich auf die Wahrnehmung ihrer *Aptitudes* auswirkt.

4.3 Zusammenfassung der Befunde

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Datenanalyse synthetisiert.

Der quantitative Teil der Untersuchung bestand aus dem SPPC zu den Subskalen der Selbstwahrnehmung und aus einem Soziogramm, welches Informationen zu den Beziehungen im Klassengefüge gibt. Die Auswertung des SPPC hat ergeben, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einer LRS im Bereich der kognitiven Kompetenz signifikant schwächer einschätzen als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen ohne besonderen Förderbedarf. Der SPPC hat keine weiteren relevanten und statistisch signifikanten Unterschiede aufgezeigt.

Die Freundschaften der Schülerinnen und Schüler wurden mittels Soziogramm erhoben. Obwohl bei der Analyse keine statistisch signifikanten Unterschiede vorlagen, ist aufgefallen, dass Schülerinnen und Schüler mit niederschwelligen Massnahmen, insbesondere mit LRS, innerhalb der untersuchten Schulklasse eine sozial schwächere Position einnehmen.

Aus den halbstrukturierten Interviews mit den Kindern, welche von niederschwelligen sonderpädagogischen Massnahmen profitieren (mit oder ohne LRS), konnten folgende Schlüsse gezogen werden. Kinder mit niederschwelligen Massnahmen nehmen ihre Peer-Akzeptanz unterschiedlich wahr. Während manche Kinder angeben, viele Freundinnen und Freunde in der Klasse zu haben und diese Beziehungen als Schutzfaktor betrachtet werden können (vgl. VPNR 1 und 12), leiden andere unter schlechter sozialer Eingebundenheit (vgl. VPNR 26). Allgemein erleben die betroffenen Schülerinnen und Schüler die Umsetzung der niederschwelligen

sonderpädagogischen Massnahmen als positiv, was sowohl die angepassten Arbeitsbedingungen betrifft als auch die ihnen angebotene inhaltliche Differenzierung. Sie stufen ihre schulischen Kompetenzen eher schwächer ein und begrüssen deshalb die Hilfestellungen, die sie in Anspruch nehmen.

5. Diskussion

Die vorliegende Arbeit hat versucht eine Forschungslücke zu füllen, auf welche Avramidis (2013) in seiner Studie aufmerksam gemacht hat, d.h. die Anwendung seines Forschungsdesigns mit Einbezug von Kindern mit einer *speech and language difficulty*. Aufgrund der Rahmenbedingungen einer Bachelorarbeit musste das Forschungsdesign angepasst werden, v.a. was die Grösse der Stichprobe betrifft. Die Repräsentativität der Untersuchung ist dadurch eingeschränkt und eine Durchführung mit einer grösseren Anzahl Teilnehmerinnen und Teilnehmer würde vollständigere Ergebnisse liefern. Des Weiteren ist die Zusammensetzung der Gruppe mit niederschweligen Massnahmen in Bezug auf die Forschungsfrage nicht optimal, weil lediglich zwei Kinder von einer LRS betroffen sind. Das Kind mit einer diagnostizierten Dyskalkulie wurde daher ebenfalls miteinbezogen, weil die Umsetzung der Fördermassnahmen, wie sie im Integrationskonzept des Kantons Freiburg vorgesehen sind, sehr ähnlich ist.

Zum wissenschaftlichen Vorgehen sind zwei wichtige Kritikpunkte hervorzuheben. Auch nach der vertieften Analyse der Ergebnisse sind wir nicht in der Lage eine eindeutige Antwort auf die Fragestellung liefern zu können. Zwar haben wir Unterschiede in verschiedenen Bereichen festgestellt, bspw. eine schwächere soziale Stellung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im Klassengefüge. Jedoch ist es nicht klar, ob diese Stigmatisierungsprozesse ausschliesslich auf die LRS bzw. die Umsetzung der niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen zurückzuführen sind, da es auch andere Faktoren gibt, die solche Prozesse beeinflussen können.

Des Weiteren muss unser Vorgehen insofern kritisch betrachtet werden, als dass die Auswahl der interviewten Kinder (ausschliesslich solche mit besonderem Förderbedarf) eine mögliche Stigmatisierung verstärken kann. Indem wir nur diese zu einem Interview eingeladen haben, unterstützen wir deren Besonderheit, was der Vision eines inklusiven Umgangs mit Vielfalt widerspricht.

6. Fazit

Abschliessend werden die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung mit der Forschungsfrage in Verbindung gesetzt und ein Ausblick für mögliche weiterführende Untersuchungen präsentiert.

Die Arbeit ist der Frage nachgegangen, welchen Effekt die integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere solcher, die von einer LRS betroffen sind, auf das subjektive Erleben und die soziale Eingebundenheit dieser Kinder hat. Wir sind aufgrund von vorangehenden Studien (vgl. Avramidis, 2013) davon ausgegangen (siehe Kapitel 3.1 Hypothesen), dass die betroffenen Kinder ihre Situation als von der Norm abweichend konzeptualisieren (H1) und daher ihre Fördersituation als stigmatisierend erleben (H2).

H1 liess sich anhand der quantitativen Analyse nur teilweise bestätigen, die qualitative Untersuchung aber hat ergeben, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf wissen, dass sie eine "Schwäche" in einem schulischen Bereich aufweisen, weshalb sie von gezielten Hilfsmassnahmen profitieren. Trotz der niedrigen statistischen Signifikanz dieser Hypothese lässt sich diese also teilweise bestätigen und nicht nur auf Kinder mit einer LRS übertragen, sondern auch auf Kinder mit niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen im Allgemeinen.

H2 wurde im quantitativen Teil der Arbeit statistisch widerlegt. Auch bei dieser Annahme führen die Antworten der Kinder jedoch zu differenzierten Erkenntnissen. Es hat sich herausgestellt, dass die befragten Kinder mit besonderem Förderbedarf teilweise Stigmatisierungen erleben. Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch nicht klar bestätigt werden, ob diese Stigmatisierungsprozesse ausschliesslich auf ihre schulischen Schwächen bzw. auf die Umsetzung der niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen zurückzuführen sind. In jedem spezifischen Fall müssen ausserdem persönliche, emotionale und soziale Faktoren berücksichtigt werden. In einer zukünftigen Untersuchung wäre es dementsprechend spannend, in der qualitativen Forschung auch Kinder ohne spezifischen Förderbedarf miteinzubeziehen. So könnte ein noch differenzierteres Bild von der schulischen Norm und eventuellen Stigmatisierungsprozessen dargestellt werden, und der Sicht aller Akteurinnen und Akteure eines Klassengefüges Rechnung getragen werden.

Das Integrationskonzept des Kantons Freiburg hat sich bei dieser Untersuchung bezüglich der sozialen Eingebundenheit als wirksam erwiesen. Die Mehrheit der

Hypothesen konnte widerlegt werden, die Ergebnisse fielen demnach besser aus, als es die Theorie vorhersagte (vgl. Avramidis, 2013).

Trotzdem bleibt das Ziel, die Schule auch zukünftig unter der Vision der Inklusion weiterzuentwickeln. Die in dieser Arbeit vorgestellte Umsetzung der niederschweligen Massnahme lässt eine defizitorientierte Sichtweise durchblicken, wie es bei der Integration im klassischen Sinne typisch ist (siehe 2.2.2 Integration). Doch gerade der Befund, dass auch Kinder ohne diagnostizierten Förderbedarf von sozialer Isolation innerhalb der Klasse betroffen sein können, verdeutlicht die Grenzen der Integration. Der nächste Schritt in Richtung Inklusion besteht demnach in der Abkehr dieses Betonens der Andersartigkeit hin zum Ziel einer ‚Schule für alle‘, mitsamt den womöglich positiven Auswirkungen auf die soziale Eingebundenheit und die Selbstwahrnehmung aller Kinder.

7. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4., durchgesehene Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Asendorpf, J. B., & Aken, M. A. G. V. (2002). *SPPC-D - Self-Perception Profile for Children—Deutsche Fassung*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.4726>
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Barth, K. (2003). *Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter* (3. Aufl.). Reinhardt.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. UTB facultas.wuv.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1994). *The social meaning of mental retardation: Two life stories: a reissued edition of „Inside out“ with a new postscript*. Teachers College Press.
- Bronfenbrenner, U., Cranach, A. von, & Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (K. Lüscher, Hrsg.; 1. Aufl.). Klett-Cotta.

- Bundesamt für Statistik. (2022). *Obligatorische Schule*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Cloerkes, G., & Markowitz, R. (2003). Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54(11), 452–460.
- De Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
<https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>
- DOA. (2019). *Niederschwellige sonderpädagogische Massnahme (NM): Leitfaden*.
- Edgerton, R. B. (1993). *The cloak of competence* (Rev. and updated). University of California Press.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4–2. <https://doi.org/10.4000/pisteS.3663>
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of Treatment Approaches for Children and Adolescents with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PLoS ONE*, 9(2), e89900.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Garcia Nuñez, D., & Schneeberger, A. (2018). *Trauma unter dem Regenbogen: Stigmatisierung von Gender- und sexuellen Minderheiten*.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A., & Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über dein Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 31–42.

- Gazareth, P. (2009). *Behinderung hat viele Gesichter: Definitionen und Statistiken zum Thema Menschen mit Behinderungen*. Bundesamt für Statistik.
- Gehrmann, M., & Radatz, J. (1997). Stigma-Management als Aufgabe von Integrationsfachdiensten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Gemeinsam leben*, 5(2), 66–72.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (F. Haug, Übers.). Suhrkamp.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (2010). *Leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*.
<https://doi.org/10.25656/01:7515>
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*, 17–21.
- Herné, K.-L., & Löffler, C. (2014). *LRS: Schwierigkeiten erkennen - Fähigkeiten fördern. Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1 - 6*. 1. Aufl. Kallmeyer u.a.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Kronenberg, B., Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK.

- Leibniz-Institut für Psychologie. (2019). Open Test Archive: SPPC-D. Self-Perception Profile for Children - deutsche Fassung. <https://www.testarchiv.eu/de/test/9002599>
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14–31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Mahlau, K. (2020). Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen nach 4 Jahren. *Forschung Sprache*, 1, 67–84.
- Markowetz, R. (1998). *Dialogische Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen—Ein Konzept zur Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als Gegenstand und Ziel einer integrativen Pädagogik*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-validierung.html#idm97>
- Martin, D., & Miller, C. (2003). *Speech and Language Difficulties in the Classroom* (2. Aufl.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203421109>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed). Pearson.
- Naegele, I. M. (2014). *Praxisbuch LRS: Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen - vermeiden - überwinden*. Beltz.
- Özkurt, H., & Akkus, S. (2004). *Lese-Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom? *Preventing School*

- Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8–14.
<https://doi.org/10.1080/10459880109599808>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Adeifio Gosteli, D. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)*.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis 1. - 9. Schuljahr*. Schulverlag plus. www.schulverlag.ch
- Schröder-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4., völlig überarb. Aufl). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schulte-Körne, G. (2011). Lese- und Rechtschreibstörung im Schulalter. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 59(1), 47–55.
<https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000051>
- Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2015). *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörung* (Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V., Hrsg.).
- Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2019). *Ratgeber Lese-/Rechtschreibstörung (LRS): Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (1. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02722-000>
- Thimm, W. (1979). Die pädagogische Förderung Behinderter im Aufgabenfeld praxisorientierter Wissenschaften: Aufgabenfeld Soziologie am Beispiel Stigma-Management. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(11), 704–711.
- Verband Dyslexie Schweiz. (o.D.). *Abklärung und Diagnose bei Legasthenie*.
<https://www.verband-dyslexie.ch/index.php/legasthenie-diagnostik.html>

- Von Weizsäcker, R. (1993). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte* [Rede]. Der Bundespräsident. https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html
- Wells, C. G., & Raban, B. (1978). *Children learning to read. Final report to Social Science Research Concl.* University of Bristol.
- World Health Organization (Hrsg.). (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease.* World Health Organization; sold by WHO Publications Centre USA].

8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

8.1 Tabellen

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe für die quantitative Datenerhebung...	21
Tabelle 2: Zusammenfassung der Daten der soziometrischen Auswertung.....	28

8.2 Abbildungen

Abbildung 1: Das systemisch-interaktive Behinderungsmodell von Fougeyrollas.....	11
Abbildung 2: Beispielfrage des Self Perception Profile for Children.....	23
Abbildung 3 Auswertung des Self Perception Profile for Children.....	27
Abbildung 4: Soziogramm der untersuchten Klasse.....	29

9. Erklärung über die selbstständige Niederschrift

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg



Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre / wir erklären hiermit, dass ich/wir die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe/haben. Ich versichere / wir versichern insbesondere, dass ich/wir bei der Erstellung der Arbeit keine künstliche Intelligenz eingesetzt habe/haben.

Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich / haben wir in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt für beigegebene Abbildungen und Darstellungen.

Mir/uns ist bewusst, dass ich/wir andernfalls ein Plagiat begangen habe/haben, dass dieses mit der Note F geahndet und bei den zuständigen Stellen angezeigt wird.

Freiburg, 28.03.2023
Ort, Datum



Unterschrift



Unterschrift

Dieses Formular muss von jeder Studentin / jedem Studenten, die/der eine Bachelorarbeit verfasst, ausgefüllt und ordnungsgemäss unterzeichnet werden. Es muss jeder Bachelorarbeit beigelegt werden.

10. Anhänge

10.1 Deutsche Version des SPPC und Befragung zur Ermittlung der Freundschaften

Selbstkonzeptskala (Harter) für Kinder ab 3. Klasse

VPNR:	Name:	Alter:	Datum: 20.12.2022
-------	-------	--------	----------------------

Beispiel

	stimmt ganz genau	stimmt so ungefähr		ABER		stimmt so ungefähr	stimmt ganz genau
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden in ihrer Freizeit lieber draussen spielen		Andere Kinder würden lieber fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, dass sie sehr <u>gut</u> in ihren Hausaufgaben sind	ABER	Andere Kinder machen sich <u>Sorgen</u> , ob sie ihre Hausaufgaben richtig machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder finden es <u>schwer</u> , Freunde zu finden	ABER	Andere Kinder finden es ziemlich <u>leicht</u> , Freunde zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind sehr <u>gut</u> in allen möglichen Sportarten	ABER	Andere Kinder glauben <u>nicht</u> , dass sie sehr gut in Sport sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> damit, wie sie aussehen	ABER	Andere Kinder sind <u>nicht</u> zufrieden damit, wie sie aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind oft <u>unglücklich</u> über sich	ABER	Andere Kinder sind ziemlich <u>zufrieden</u> mit sich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, dass sie <u>genauso schlau</u> sind, wie andere Kinder in ihrem Alter	ABER	Andere Kinder sind sich nicht so sicher und <u>fragen</u> sich, ob sie wirklich genauso schlau sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder haben <u>viele</u> Freunde	ABER	Andere Kinder haben <u>nicht sehr viele</u> Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gerne <u>viel besser</u> in Sport sein	ABER	Andere Kinder glauben, dass sie <u>gut genug</u> in Sport sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr				Stimmt so ungefähr	Stimmt ganz genau
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> mit ihrer Grösse und ihrem Gewicht	ABER	Andere Kinder würden lieber eine <u>andere</u> Grösse oder ein <u>anderes</u> Gewicht haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht zufrieden</u> damit, wie sie ihr Leben führen	ABER	Andere Kinder sind damit <u>zufrieden</u> , wie sie ihr Leben führen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind ziemlich <u>langsam</u> bei ihren Hausaufgaben	ABER	Andere Kinder können ihre Hausaufgaben <u>schnell</u> machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gerne <u>viel mehr</u> Freunde haben	ABER	Andere Kinder haben so viele Freunde, wie sie gerne möchten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder denken, dass sie mit jeder neuen Sportart <u>gut</u> zurechtkommen	ABER	Andere Kinder haben Angst, dass sie mit neuen Sportarten <u>nicht gut</u> zurechtkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gerne einen <u>anderen</u> Körper haben	ABER	Andere Kinder <u>mögen</u> ihren Körper so, wie er ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> mit sich selbst	ABER	Andere Kinder sind oft <u>nicht</u> zufrieden mit sich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder <u>vergessen</u> oft, was sie gelernt haben	ABER	Andere Kinder können sich an das, was sie gelernt haben, <u>leicht</u> erinnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder unternehmen alles zusammen mit <u>vielen</u> anderen Kindern	ABER	Andere Kinder machen meistens was <u>alleine</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, <u>besser</u> in Sport als andere in ihrem Alter zu sein	ABER	Andere Kinder glauben <u>nicht</u> , dass sie genauso gut in Sport sind wie die anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder möchten gern <u>anders</u> aussehen	ABER	Andere Kinder <u>mögen</u> es, wie sie aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr				Stimmt so ungefähr	Stimmt ganz genau

20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder <u>mögen</u> die Art, wie sie sind	ABER	Andere Kinder würden oft gerne jemand <u>anders</u> sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>sehr gut</u> in ihren Leistungsnachweisen	ABER	Andere Kinder sind <u>nicht sehr gut</u> in ihren Leistungsnachweisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder wünschen sich, dass <u>mehr Kinder</u> ihres Alters sie mögen	ABER	Andere Kinder glauben, dass die <u>meisten Kinder</u> ihres Alters sie wirklich mögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bei Spielen und beim Sport <u>sehen</u> einige Kinder normalerweise <u>zu</u> , statt mitzumachen	ABER	Andere Kinder <u>machen</u> normalerweise <u>mit</u> , statt nur zuzusehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder wünschen sich, dass etwas an ihrem Gesicht oder ihren Haaren <u>anders</u> sein soll	ABER	Andere Kinder <u>mögen</u> ihr Gesicht und ihre Haare so, wie sie sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind sehr <u>froh</u> darüber, so zu sein, wie sie sind	ABER	Andere Kinder wünschen sich, sie wären <u>anders</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einig Kinder haben <u>Schwierigkeiten</u> , in der Schule die richtigen Antworten zu finden	ABER	Andere Kinder finden die richtigen Antworten <u>fast immer</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind bei anderen Kindern ihres Alters <u>beliebt</u>	ABER	Andere Kinder sind nicht sehr <u>beliebt</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht</u> gut bei neuen Spielen, die draussen stattfinden	ABER	Andere Kinder sind bei solchen Spielen gleich von Anfang an <u>gut</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder denken, dass sie <u>gut</u> aussehen	ABER	Andere Kinder denken, dass sie <u>nicht sehr gut</u> aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht</u> sehr glücklich über das, was sie so alles machen	ABER	Andere Kinder glauben, dass es <u>in Ordnung</u> ist, was sie so alles machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Notiere bis zu 5 Kinder aus deiner Klasse, die deine Freunde sind. Du darfst auch weniger als 5 Namen notieren.

Datum: _____

Ort: _____

Halbstrukturierter Interviewleitfaden

Empfang und Danksagung: Herzlich Willkommen. *Vielen Dank, dass du bei unserem Interview mitmachst. Wir werden dir ein paar Fragen stellen und wir wären froh, wenn du diese offen und ehrlich antworten würdest. Es gibt kein richtig oder falsch.*

Untersuchungsthema und Ziel: *Bei den Fragen wird es hauptsächlich um dich und deine Erfahrungen in der Schule gehen.*

Kontext der Untersuchung: *Wir schreiben nämlich eine grosse Arbeit über Kinder, die in der Schule zusätzliche Hilfe bekommen, so wie du bei Frau B.*

Geplante Dauer der Befragung: *Wir werden dir etwa 15 Fragen stellen und werden manchmal dich darum bitten, etwas noch genauer zu schildern.*

Ethische Grundsätze und Rechte der interviewten Person: *Wenn etwas nicht klar ist, darfst du gerne nachfragen und wenn du etwas nicht beantworten möchtest, darfst du uns das selbstverständlich sagen.*

Allfällige Fragen: *Wenn du keine Fragen mehr hast, würden wir jetzt loslegen, bist du einverstanden?*

Informationen zur interviewten Person:

Name:

Alter:

Klasse:

Anzahl Lektionen mit HP / Woche:

Andere Informationen:

Themenschwerpunkt	Offene Fragen (ermöglichen offene Antworten)	Wiedereinstieg
Einstieg	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erzähl uns kurz, was dein Lieblingsfach in der Schule ist. 2. Was hat dir heute in der Schule gut gefallen? 	

<p>Stützunterricht</p>	<p>3. Du gehst ja XY Mal die Woche zu Frau B., erzähl uns was du da machst.</p> <p>4. Manchmal kommt Frau B. in eure Klasse, wie läuft das ab?</p> <p>5. Beschreibe mir, welche Gefühle du hast, wenn du zu Frau B. gehst.</p> <p>6. Erzähl uns, wie dir Frau B. hilft.</p> <p>7. Was würden andere Kinder denken, wenn sie auch zu Frau B. gingen?</p> <p>8. Was denken sie darüber, dass du gehst?</p> <p>9. Woran würde dein/e Freund/in Z arbeiten, wenn er/sie auch zu Frau B. ginge?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist das für dich? • Kannst du noch ein wenig ausführlicher beschreiben, was ihr genau macht? • Warum genau gehst du zu Frau B.? • Sind das Vermutungen oder hast du das schon erlebt?
<p>Soziale Beziehungen</p>	<p>10. Um 10:00 ist Pause, erzähl uns, was du gleich machen wirst.</p> <p>11. Beschreibe wie dein Schulweg aussieht. Was geschieht auf deinem Schulweg?</p> <p>12. Du hast im Fragebogen, X, Y und Z als deine Freund/innen angegeben. Warum gerade die?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wohin gehst du? • Was wirst du nachher machen? • Erzähl uns, was du machst, wenn du dein Z'nüni gegessen hast und noch Zeit übrigbleibt. • Gehst du am liebsten alleine nach Hause oder gehst du mit jemandem?
<p>Ausstieg</p>	<p>13. Erzähl uns, was du nach der Schule am liebsten machst.</p> <p>14. Wenn du das ganze Wochenende keine Hausaufgaben hättest, was würdest du dann machen?</p>	

Gibt es noch Fragen oder Anmerkungen der interviewten Person? Haben wir etwas vergessen, was du noch gerne ansprechen möchtest?

Wir danken dir vielmals für deine Teilnahme, hier ist ein kleines Dankeschön für dich.

<p>Unsere Notizen, Kommentare, Fragen:</p>	
---	--

1

Transkript des Interviews mit VPNR 1

2

3 Datum des Interviews: 20.12

4 Interviewleiter (I): Nathanaël Cardinaux und Philippe Dengler

5 Interviewtes Kind (K): VPNR 1

6

Informationen zur interviewten Person:

Name: VPNR. 1

Alter: 12 Jahre

Klasse: 8H

Anzahl Lektionen bei der schulischen Heilpädagogin / Woche: 3-4 Lektionen

Besondere Bedürfnisse: Niederschwellige Massnahmen im Fachbereich Deutsch, diagnostizierte LRS

Andere Informationen:

7

8

9

10 I: Dankeschön, dass du überhaupt mit uns mitmachst, es ist so, dass wir noch
11 ein bisschen genauer ins Detail gehen wollen. Anstelle nur den Fragebogen zu
12 machen, haben wir noch ein paar genauere Fragen und wir würden uns freuen
13 wenn du wirklich ehrlich uns antworten kannst. Wie gesagt: Wir werden nicht
14 mit den Lehrpersonen darüber sprechen und kein Kind aus der Klasse wird
15 wissen was du uns jetzt sagst, okay? Und bei den Fragen die wir dir stellen geht
16 es einfach ein bisschen um deine Erfahrungen, da gibt's auch nicht richtig und
17 falsch. Wie du weisst schreiben wir diese grosse Arbeit über Kinder die
18 zusätzlich Hilfe bekommen, so wie du bei Frau B. und wir stellen dir etwa 15
19 Fragen dazu. Manchmal werden wir fragen: "Kannst du da noch genauer sein?"
20 und wenn etwas nicht klar ist oder du eine Frage nicht verstehst oder du etwas
21 nicht beantworten möchtest, dann darfst du das sagen. Okay? Und wenn du
22 keine Fragen mehr hast, dann starten wir.

23
24 K: (nickt)
25
26 I: Wie heisst du denn?
27
28 K: [VPNR. 1]
29
30 I: Wie alt bist du?
31
32 K: 12 Jahre alt.
33
34 I: In welche Klasse gehst du?
35
36 K: Sech... Secht.... Sechste Klasse
37
38 I: Ja. Und wie viele Lektionen in der Woche gehst du zu Frau B.?
39
40 K: 3? Ich glaub, ich bin mir nicht sicher.
41
42 I: An welchen Tagen gehst du? Weisst du das?
43
44 K: Mittwoch, und Donnerstag? Oder 4? Ich weiss es nicht mehr ganz genau.
45
46 I: Kein Problem. Und ja, in der Schule, was ist dein Lieblingsfach?
47
48 K: Basteln.
49
50 I: Warum Basteln?
51
52 K: Weil ich das gerne mache. Dass ich... Mag etwas schrauben und so, das
53 mach ich auch sehr gerne. Und auch mit Holz arbeiten.
54
55 I: Sonst noch was, was du gerne machst in der Schule?
56

57 K: Math manchmal und manchmal weniger.
58
59 I: Du hast jetzt ja gesagt 3 oder 4 Lektionen in der Woche gehst du zu Frau B.,
60 kannst du uns mal erklären, wenn du zu Frau B. gehst, was machst du da so
61 alles?
62
63 K: Manchmal schauen wir noch Sachen an, die wir als Hausaufgabe haben.
64 Oder eine Prüfung, Deutsch vielleicht, manchmal schauen wir sie auch an. Und
65 sonst haben wir auch jetzt Sachen zum Üben, also wie ein Heft drinnen für
66 Textverständnisse, einfach viele Deutschsachen.
67
68 I: Vor allem Deutsch meinst du? Vor allem Deutsch oder wirklich nur Deutsch?
69
70 K: Vor allem Deutsch und manchmal, also, manchmal kommt sie auch mit rüber
71 und da haben wir ein Plan und da hilft sie uns manchmal auch, wenn wir nicht
72 drauskommen bei Math.
73
74 I: Okay, wenn sie zu euch rüberkommt, zu euch in die Klasse, dann ist sie auch
75 nur für dich da? Oder?
76
77 K: Nein, eigentlich fast für alle. Meistens für mich, [VNPR 26] und für [VNPR 2].
78 Sonst ist sie auch für andere da, wenn sie eine Frage haben.
79
80 I: Wenn du jetzt in der Klasse sitzt, dann klopft es und dann ist es Frau B. und
81 sie sagt: "[VNPR 1], kommst du mit rüber zum Arbeiten?", wie ist das für dich?
82
83 K: Eigentlich sehr gut, weil da... Wenn's Deutsch ist bekomme ich mehr Hilfe.
84 Drüber ist und dann 27 da kann ich, ja... Ich kann schon fragen, mache ich auch,
85 aber es ist ein bisschen... Sie hilft mir auch drüber mehr.
86
87 I: Gut. Und, genau, du hast gesagt sie hilft dir viel. Wenn du dann wieder, nach
88 der Lektion, wieder zurück in die Klasse gehst, hast du das Gefühl, die Anderen,
89 wie reagiert die Klasse darauf? Wenn du wieder zurückkommst...
90

91 K: (Stille)
92
93 I: Hast du da schon irgendetwas besonderes bemerkt oder eigentlich nicht?
94
95 K: Nein. Eigentlich nicht.
96
97 I: Nein? Okay.
98
99 K: Wir... Manchmal wechseln wir auch gerade das Thema. Sie haben Deutsch
100 und ich gehe für Deutsch rüber und dann haben wir Math oder Englisch danach.
101
102 I: Wenn du dann wieder in die Klasse kommst, hast du da, und ihr macht da ein
103 anderes Fach, wie ist da für dich? Kommst du wieder da rein oder brauchst du
104 einen Moment, bis du wieder in der Klasse angekommen bist?
105
106 K: Nein... (unverständlich) weil ich bin ja schon vorhin in der Klasse gewesen,
107 sie hat mich nur geholfen, ein bisschen zu helfen bei diesen Sachen.
108
109 I: Ja, und stell dir vor, ja ein anderes Kind würde zu Frau B. gehen, was denkst
110 du, wie würde es das Kind finden, wenn es zu Frau B. gehen müsste?
111
112 K: (zögert)
113
114 I: Denkst du auch, dass es das ebenfalls gut finden würde?
115
116 K: Ja, ich glaube sie haben dann auch mehr Hilfe wenn jemand auch ein
117 bisschen schwächer ist bei einem Fach. Da sind sie auch glücklich vielleicht,
118 wenn sie mehr Hilfe bekommen.
119
120 I: Und hast du eine Idee, was deine Klasse darüber denkt, dass gerade du diese
121 Hilfe kriegst?
122
123 K: (zögert) Eigentlich nicht.
124

125 I: Weil... Du sagst ja die anderen würden sich auch freuen, wenn sie rüber
126 gehen könnten, um ein bisschen mehr Hilfe zu kriegen oder? Und jetzt bist du
127 es ja, der rübergehen kann um Hilfe zu kriegen. Glaubst du das macht etwas
128 mit den Anderen? Oder ist ihnen das egal? Hast du eine Idee?
129
130 K: Ist ihnen glaube ich egal.
131
132 I: Du hast ja jetzt [VNPR 18], [VNPR 22] und [VNPR 21] angegeben als deine
133 Freunde. Nehmen wir mal [VNPR 21], woran würde er arbeiten, wenn er auch
134 zu Frau B. gehen müsste? Hast du eine Idee an was er arbeiten müsste? Oder
135 was er machen müsste?
136
137 K: (zögert lange)
138
139 I: Sonst können wir auch [VNPR 22] nehmen...
140
141 K: Das weiss ich eigentlich auch nicht...
142
143 I: Nicht so schlimm, nur ob du eine Vermutung hast.
144
145 K: Nein, da habe ich keine grossen Vermutungen.
146
147 I: Gut, ja, bald ist ja Pause, was machst du in der Pause?
148
149 K: Ich spiele mit [VNPR 21] am meisten und unten ist manchmal das Rodeln
150 und da spielen wir oft (unverständlich). Oder im Sommer nehmen einen Ball
151 aus dem Pausenschrank und spielen draussen den Ball. Oder wir sind auch
152 wenn's Schnee hat auf dem Fussballplatz gehen, da kann man Schneeball
153 werfen.
154
155 I: Und wenn du jetzt mit [VNPR 21] gespielt, dein Z'nüni gegessen hast und du
156 merkst:"Ich hab noch 3 Minuten, 4 Minuten Pause." Was machst du dann noch?
157

158 K: Manchmal laufen wir auch nur rum, schauen den Anderen zu, sprechen ein
159 bisschen zusammen.
160
161 I: Ja, vor allem mit [VNPR 21] zusammen habe ich das richtig verstanden?
162
163 K: Ja.
164
165 I: Und auf deinem Schulweg, was passiert so auf deinem Schulweg? (Stille) Wie
166 kommst du zur Schule?
167
168 K: Mit dem Bus und im Sommer manchmal mit dem Velo, von Wengliswil aus,
169 das ist weiter oben und dann mit dem Bus eigentlich fast jeden Tag.
170
171 I: Und wie läuft das ab? Sitzt du immer am gleichen Ort, sitzt du... Sind Freunde
172 dabei?
173
174 K: Wir sprechen auch nur zusammen, N. und so, sie wohnen eigentlich am
175 gleichen Ort wie wir. Und [VNPR 9] und M. auch und noch ein paar Andere und
176 wir spielen auch manchmal zusammen.
177
178 I: Und warum hast du [VNPR 18], [VNPR 22] und [VNPR 21] als deine Freunde
179 angegeben? Warum gerade die drei?
180
181 K: Eigentlich komme ich mit der ganzen Klasse sehr gut aus, ich könnte noch
182 mehr aufschreiben aber ich habe nur ein paar genommen.
183
184 I: Was jetzt interessant ist, du hast ja gelesen du hättest fünf Kinder erwähnen
185 können oder?
186
187 K: Ja.
188
189 I: Warum hast du dich dann dafür entschieden, nur die drei aufzuschreiben und
190 nicht fünf? Weil du hast ja gesagt du hättest die ganze Klasse aufschreiben
191 können.

192
193 K: Ja, die meisten... Ich habe... Mir komnten die grad in den Sinn und ich
194 schreibte die drei einfach auf.
195
196 I: Ja. Gibt's da einen Unterschied zwischen den drei und der Rest der Klasse
197 oder sind sie wirklich alle gleich gute Freunde.
198
199 K: Nein, manchmal gibt es auch ein bisschen Krach unter uns.
200
201 I: Unter euch?
202
203 K: Ja. Manchmal auch aber...
204
205 I: Ja das kommt vot. Gut. Genau, was machst du nach der Schule am liebsten,
206 oder was machst du oft?
207
208 K: Also ich gehe raus, eigentlich auch oft. Wir haben auch einen Stall zuhause
209 und da gehe ich auch manchmal helfen und spielen manchmal auch. Vielleicht
210 mit N. manchmal auch.
211
212 I: Machst du mit Leuten aus der Klasse manchmal was?
213
214 K: Manchmal auch. Am meisten mit [VNPR 21]... Also ich geh manchmal zu ihm
215 spielen nach der Schule.
216
217 I: Okay. Wenn du jetzt am Wochenende, wenn ihr gar keine Hausaufgaben
218 kriegt und es gibt auch Nichts im Stall zu helfen, was würden du dann am
219 liebsten am Wochenende machen?
220
221 K: Spielen. Einfach ein bisschen rausgehen wenn's Schnee hat, etwas bauen...
222 Oder... Noch etwas basteln auch manchmal.
223
224 I: Am liebsten alleine oder mit noch Anderen?
225

226 K: Manchmal Freunden oder Geschwistern manchmal auch. Wir sind zu viert
227
228 I: Da ist ja immer jemand da. Gut hast du noch Frage oder gibt's noch was, was
229 du uns sagen möchtest?
230
231 K: Nein, eigentlich nicht.
232
233 I: Gut, dann sagen wir dir ein riesengrosses Merci, dass du mitgemacht hast.

234

Transkript des Interviews mit VPNR. 12

235

236 Datum des Interviews: 20.12

237 Interviewleiter (I): Nathanaël Cardinaux und Philippe Dengler

238 Interviewtes Kind (K): VPNR. 12

239

Informationen zur interviewten Person:

Name: VPNR. 12

Alter: 11

Klasse: 8H

Anzahl Lektionen bei der schulischen Heilpädagogin / Woche: 2

Besondere Bedürfnisse: Diagnostizierte Dyskalkulie, weshalb die VPNR. 12 von niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen im Fachbereich Mathematik profitiert.

Andere Informationen: VPNR. 12 ist erst im vergangenen August umgezogen, daher ist sie erst 4 Monate in der Klasse.

240

241

242

243 I: Zuerst einmal danke, dass du, dass du mitmachst bei, bei unserem Interview,
244 und dass du unseren Fragebogen ausgefüllt hast. Es ist so, dass wir jetzt noch
245 ein bisschen genauer ins Detail gehen wollen, also wir würden dir gerne ein
246 paar Fragen stellen, wo wir froh wären, wenn du wirklich offen und ehrlich
247 antwortest, deine Antworten sind anonym, das heisst es wird nicht dein Name
248 irgendwo stehen, da brauchst du dir keine Sorgen zu machen, und wir sprechen
249 auch nicht mit den Lehrpersonen oder mit den anderen in deiner Klasse
250 darüber, ok?

251

252 K: (Kopfnicken) mhm

253

254 I: Genau, also, eben bei den Fragen gibt es kein richtig oder falsch, du darfst
255 frei antworten, es geht hauptsächlich um dich und deine Erfahrungen in der
256 Schule, und ja, wie du weisst, wir schreiben eben diese Arbeit über Kinder, die
257 eben Hilfe bekommen, wie du bei Frau B., und wir werden dir ein paar, etwa 15
258 Fragen, bisschen mehr, stellen, und manchmal werden wir sagen: "kannst du
259 ein wenig genauer sein, und wenn etwas nicht klar ist, dann frag einfach nach,
260 und wenn du etwas nicht beantworten möchtest, dann darfst du das natürlich
261 selbstverständlich sagen, hast du keine Fragen mehr?

262

263 K: Nein.

264

265 I: Gut, dann legen wir jetzt los, wie heisst du denn?

266

267 K: [VPNR. 12]

268

269 I: [VPNR.12], wie alt bist du?

270

271 K: 11, ich werde am Donnerstag 12.

272

273 I: Ah, dann schon jetzt alle Gute.

274

275 K: Danke.

276

277 I: In welche Klasse gehst du?

278

279 K: 6.

280

281 I: Und, wie viele Lektionen in der Woche gehst du zu Frau B.?

282

283 K: Eine Lektion, und, und Donnerstag und Freitag.

284

285 I: Okay, also 2 Lektionen im Ganzen?

286

287 K: Ja (zögernd)

288
289 I: Oder ist es eine Doppellektion?
290
291 K: Nein, nur eine Lektion, aber Donnerstag gehe ich eine Lektion und Freitag
292 gehe ich eine Lektion.
293
294 I: Okay, das heisst 2 Mal die Woche. Super. Erklär uns doch kurz, was ist dein
295 Lieblingsfach in der Schule?
296
297 K: (zögernd) Bildnerisches Gestalten.
298
299 I: Warum denn bildnerisches Gestalten?
300
301 K: Weil, ich mag es, zu zeichnen, basteln, und so weiter. Und, ja.
302
303 I: Und, gibt es sonst etwas, das dir in der Schule besonders gut gefällt?
304
305 K: (Pause) Jetzt, ich mag eigentlich kein Sport, aber jetzt ist es cool, es macht
306 mehr Spass, und, ja.
307
308 I: Was macht ihr in Sport? Was für ein Thema?
309
310 K: Basketball.
311
312 I: Basketball?
313
314 K: Basketball, einfach gestern war ich nicht da, weil ich war bisschen erkältet,
315 und, ja.
316
317 I: Aber du spielst gerne Basketball?
318
319 K: Geht.
320
321 I: Aber es macht dir Spass?

322

323 K: Ja.

324

325 I: Gut, du hast ja gesagt, du gehst ja am Donnerstag und am Freitag eine Lektion

326 je zu Frau B., erklär und doch, was machst du da, bei Frau B.

327

328 K: (Pause) Halt zuerst mit den Uhrzeiten üben, und dann machen wir einfach

329 beim Plan weiter, und, ja.

330

331 I: Ist der Plan, den ihr in der Klasse habt, oder ist das ein andere Plan, den du

332 da hast?

333

334 K: Es ist bisschen anders als die andern halt.

335

336 I: Ok, was ist denn anders?

337

338 K: (zögernd) Ich hab' halt, ich muss halt nicht alles was die anderen machen

339 auch machen, sondern ich mache bisschen weniger, und, ja.

340

341 I: Und, wie ist das so für dich?

342

343 K: Gut.

344

345 I: Ja?

346

347 K: Ja.

348

349 I: Also jetzt, also was ist gut, dass du bisschen weniger machst oder wenn du

350 zu Frau B. gehst?

351

352 K: Zu Frau B. gehe.

353

354 I: Also du sagst: "es ist gut", kannst du vielleicht ein bisschen genauer erklären,

355 was du daran gut findest, oder warum du es gut findest?

356
357 K: Weil ich eben mehr lerne als sonst.
358
359 I: Wie weisst du das?
360
361 K: Also, ich hab' einfach das Gefühl, dass ich dann mehr Sachen weiss in
362 Mathe, und ich kann mich auch besser konzentrieren.
363
364 I: Weisst du, warum du dich besser konzentrieren kannst?
365
366 K: Weil ich nicht so in der Klasse bin und sonst immer rede.
367
368 I: Und, warum genau gehst du eigentlich zu Frau B.?
369
370 K: Weil ich Schwierigkeiten in Mathe hab. Also ich bin nicht so gut da.
371
372 I: Ok, gut, und, was, was hast du für Gefühle, wie fühlst du dich, wenn du zu
373 Frau B. gehen musst oder gehen darfst?
374
375 K: (Pause) Eigentlich ganz normal.
376
377 I: Ganz normal.
378
379 K: Ja.
380
381 I: Und wenn jetzt, du hast gesagt, zum Beispiel Donnerstag gehst du zu Frau B.
382 Ist das dann für dich ein anderes Gefühl, wenn du Donnerstag in die Schule
383 kommst, wie wenn du Mittwoch in die Schule kommst, wenn du nicht zu Frau B.
384 gehst, oder? Fühlt sich das anders an für dich?
385
386 K: (Pause) Nein, eigentlich nicht, für mich ist einfach jeder Tag ganz normal.
387
388 I: Und wenn dann Frau B. sagt: "[VPNR. 12], du kannst jetzt mit mir
389 mitkommen", was fühlst du dann?

390

391 K: (Pause) Ich weiss es grad nicht, einfach ganz normal.

392

393 I: Okay, also nichts Besonderes. Und, wenn Frau B., die kommt ja manchmal
394 auch in eure Klasse.

395

396 K: Ja.

397

398 I: Und, wie läuft das denn so ab?

399

400 K: Eigentlich ganz gut.

401

402 I: Eigentlich ganz gut.

403

404 K: Und, ja.

405

406 I: Was, was genau macht sie, wenn sie dahin kommt?

407

408 K: (Pause) Wie machen halt, einfach so wie, wenn ich bei Ihr gehe, das Gleiche,
409 und beim Plan weitermachen und das, was die Lehrerin uns gibt, da hilft Sie
410 uns manchmal.

411

412 I: Arbeitet Sie denn da vor allem mit dir, oder mit der ganzen Klasse?

413

414 K: Mit mir, glaube ich.

415

416 I: Ok, ist es denn für dich ein Unterschied, wenn Frau B. zu euch in die Klasse
417 kommst oder wenn du zu Ihr gehst, in Ihr Zimmer?

418

419 K: (Pause) Eigentlich schon, weil, wie ich gesagt habe, wenn ich bei Ihr gehe,
420 dann konzentrier ich mich halt besser, ja.

421

422 I: Und, wie hilft Sie dir, Frau B.? Was macht Sie, um dir zu helfen?

423

424 K: Sie erklärt es mich einfach einfacher, also Sie kann gut erklären, und ja.
425
426 I: Gibt es sonst etwas, was Sie macht, das in der Klasse nicht gemacht wird?
427
428 K: (Pause) Ich weiss nicht. (Pause) Nein ich glaube nicht.
429
430 I: Nicht, einfach erklären?
431
432 K: Ja.
433
434 I: Du hast jetzt gesagt, Sie kann sehr gut erklären, wenn du dir jetzt vorstellst,
435 dass, nicht deine beiden Lehrpersonen, die Themen in Math erklären würden,
436 sondern Frau B., würde es der ganzen Klasse erklären, also Sie würde Math
437 mit euch machen, mit allen.
438
439 K: Mhm (zustimmend).
440
441 I: Wäre es dann für dich leichter, glaubst du, zu verstehen, weil Sie es besser
442 erklären kann, oder würde das nicht viel ändern?
443
444 K: (Pause) Nicht viel ändern. Die Lehrerin kann glaube ich auch, aber da ich ja
445 nicht mit ihnen Mathe mache, weiss ich nicht so, aber, ja.
446
447 I: Und, ja was denkst du, nehmen wir mal an, du hast ja jetzt als Freundinnen
448 da zum Beispiel [VPNR. 17], [VPNR. 4], [VPNR. 20], [VPNR. 13] und [VPNR.
449 7] aufgeschrieben. Nehmen wir mal [VPNR. 4], was denkst du, was würde die
450 denn machen, wenn sie zu Frau B. gehen müsste? Was würde sie denn
451 machen?
452
453 K: Also was genau? Was würde sie?
454
455 I: Oder was würde sie denken, wenn sie? Was würde sie von sich denken, wenn
456 sie zu Frau B. gehen müsste? Die [VPNR. 4]?
457

458 K: Hm (Pause)
459
460 I: Hast du eine Idee?
461
462 K: Nein, ich weiss nicht, gerade nicht so.
463
464 I: Nicht so? Du bist ja noch nicht so lange in der Klasse, gell? Und, ja was denkst
465 du denn, was denken die anderen Kinder, dass du zu Frau B. gehen musst?
466 Was denken die anderen Kinder darüber?
467
468 K: Das weiss ich nicht, aber die anderen haben ja schon bemerkt, dass ich nicht
469 so gut bin, aber, ja.
470
471 I: Woran merkst ...
472
473 K: Ich weiss nicht genau, was sie denken.
474
475 I: Und woran, warum denkst du, dass sie das schon gemerkt haben?
476
477 K: Ja weil ich halt gehe, und wenn ich dann zurück komme, um bisschen weiter
478 zu arbeiten, dann, dann wissen sie es, dass ich bei Ihr war, und, ja.
479
480 I: Und was macht das mit dir jetzt, dass du weisst, dass wenn du zu Frau B.
481 gehst, dass die anderen merken, dass du Probleme in Mathematik hast. Wie,
482 wie fühlst du dich, dass du das weisst?
483
484 K: (Pause) Ich schäme mich ein bisschen, und, ja, ich schäm mich halt ein
485 bisschen, weil ich halt so schlecht bin. Ja.
486
487 I: Hat dir denn schon jemand, hat dich schon ein anderes Kind darauf
488 angesprochen?
489
490 K481): Nein, noch die.
491

492 I: Noch nie. Okay. Gut. Im 10:00 Uhr ist ja Pause.
493
494 K: Mhm.
495
496 I: Erzähl uns doch mal, was machst du so in der Pause.
497
498 K: Wir laufen einfach so bisschen rum, manchmal gehen wir auf die Schaukel.
499 Ja.
500
501 I: Wer genau ist "wir"?
502
503 K: [VPNR. 17], [VPNR. 4], und manchmal kommt auch [VPNR. 20].
504
505 I: Mhm. Und wenn du jetzt, wenn ihr fertig seid mit spielen, und es bleibt noch
506 Zeit, also es sind zum Beispiel noch 5 Minuten Pause, was würdest du dann
507 machen?
508
509 K: Auf die Schaukel gehen.
510
511 I: Und, wenn du dir jetzt nochmal deinen Schulweg durch den Kopf gehen lässt,
512 was passiert auf deinem Schulweg?
513
514 K: (Pause)
515
516 I: Wie kommst du zur Schule?
517
518 K: Also, ich komme am Morgen mit meinem Vater, also er bringt mich mit dem
519 Auto. Und, dann gehe ich halt entweder mit [VPNR. 4] nach Hause, oder
520 manchmal auch alleine. Und eigentlich passiert fast nichts.
521
522 I: Okay
523
524 K: Und ja.
525

526 I: Und, jetzt hast du eben von [VPNR. 4] gesprochen. [VPNR. 4], [VPNR. 17],
527 [VPNR. 20], [VPNR. 13] und [VPNR. 7] hast du ja als deine Freunde angegeben
528 im Fragebogen, und warum denn gerade die?

529

530 K: Weil sie halt sehr ruhig sind und, sie sind halt lustig und ich bleib halt mit
531 ihnen und [VPNR. 13] und [VPNR. 7] war ich am Anfang auch, aber dann, keine
532 Ahnung was passiert ist, aber wir reden jetzt nicht so viel, also wir sind au h gut,
533 aber nicht so wie ganz früher. Und dann bin ich einfach mit [VPNR. 17] und
534 [VPNR. 4] gegangen und hab sie dann mehr kennengelernt.

535

536 I: Okay, das heisst am Anfang hattest du noch mehr mit den zwei anderen auch
537 zu tun, und jetzt bisschen weniger.

538

539 K: Ja.

540

541 I: Hast du eine Idee, woran das liegen könnte? Oder nicht?

542

543 K: Nein, eigentlich nicht.

544

545 I. Eigentlich nicht, okay. Und nach der Schule, was machst du da so am
546 liebsten?

547

548 K: (Pause) Essen.

549

550 I: Essen?

551

552 K: Ja. (Pause) Und mit meinen Freunden telefonieren, und, ja.

553

554 I: Freunde von hier, oder?

555

556 K: Von Giffers.

557

558 I: Freunde von Giffers? Weil du dort, hast du dort gewohnt, ja?

559

560 K: Ja.
561
562 I: Wann bist du gezügelt?
563
564 K: Im August.
565
566 I: Und wie war das so für dich, das Zügeln?
567
568 K: Eigentlich nicht so interessant, weil ich, ich wusste schon sehr früh, dass wir
569 umziehen einmal. Und deshalb war das nicht so spannend, dass
570 [unverständlich].
571
572 I: Hattest du denn in Giffers, hat da auch jemand mit dir in Mathematik bisschen
573 zusammen gearbeitet?
574
575 K: Ja, ich hatte mal Herr V., und dann letztes Jahr hatte ich Frau A.
576
577 I: Okay, haben die bisschen das Gleiche gemacht, oder waren das andere
578 Sachen?
579
580 K: Das Gleiche glaube ich, einfach andere Themen.
581
582 I: Ja genau. Und hattest du, du hattest ja vorhin gesagt, du merkst bisschen in
583 deiner Klasse, dass die. Also du merkst, dass die anderen wissen, dass du
584 bisschen Mühe in Mathematik hast, und das macht dich dann, (Pause) du hast
585 vorhin gesagt, du schämst dich ein bisschen. War das denn vorhin auch schon
586 so?
587
588 K: Ja, manchmal, aber vor ihnen schäm ich mich nicht so.
589
590 I: Vor wem jetzt nicht so?
591
592 K: Vor [VPNR. 17] , [VPNR. 4].
593

594 I: Vor ihnen nicht?
595
596 K: Nein.
597
598 I: Okay, das ist gut. (Pause) Und wenn du jetzt, stell dir vor, du hättest das ganze
599 Wochenende keine Hausaufgaben, nichts zu tun für die Schule. Was würdest
600 du dann machen?
601
602 K: (Pause) Einfach nach draussen gehen, ja.
603
604 I: Mit wem würdest du das machen?
605
606 K: Mit meiner Freundin [VPNR. 17].
607
608 I: Okay. Gut. Ja, dann sind wir eigentlich am Ende angelangt. Hast du noch
609 Fragen?
610
611 K: Nein.
612
613 I: Gibt es noch, haben wir irgendetwas vergessen anzusprechen, was du gerne
614 noch uns sagen würdest?
615
616 K: Eigentlich nicht.
617
618 I: Gut, dann danke vielmals, dass du teilgenommen hast, für uns ist das wirklich
619 sehr viel wert.
620
621 K: Ja.
622
623 I: Und, dann stell ich mal die Aufnahme ab, gut.

624

Transkript des Interviews mit VPNR 26

625

626 Datum des Interviews: 20.12

627 Interviewleiter (I): Nathanaël Cardinaux und Philippe Dengler

628 Interviewtes Kind (K): VPNR. 26

629

Informationen zur interviewten Person:

Name: VPNR. 26

Alter: 12 Jahre

Klasse: 8H

Anzahl Lektionen bei der schulischen Heilpädagogin / Woche: 2 Lektionen in der Woche

Besondere Bedürfnisse: Schwierigkeiten im Fachbereich Deutsch (NM) mit starkem Verdacht auf LRS

Andere Informationen:

630

631 I: Herzlich willkommen. Danke, dass du bei unserem Interview mitmachst. Wir
632 werde dir wie gesagt, ein paar Fragen stellen und wir wären froh wenn du diese
633 einfach offen und ehrlich beantworten würdest. Es gibt kein richtig oder falsch,
634 einfach dass du das weisst. Bei den Fragen geht es hauptsächlich um deine
635 Erfahrung in der Schule und wir schreiben wie du weisst, eine grosse Arbeit
636 über Kinder, die in der Schule ein bisschen zusätzliche Hilfe bekommen, so wie
637 du bei Frau B. Wir werden dir etwa 15 Fragen stellen und manchmal werden
638 wir dich darum bitten, etwas genauer noch zu schildern, was du denkst. Wenn
639 etwas nicht klar ist, darfst du nachfragen und wenn du etwas nicht beantworten
640 möchtest, dann darfst du das auch sagen. Und wenn du keine Fragen mehr
641 hast, fangen wir an. Ist das gut?

642

643 K: Ja

644

645 I: Gut. Wie ist dein Name?

646

647 K: [VPNR. 26]

648
649 I: Wie alt bist du?
650
651 K: 12 Jahre.
652
653 I: Und in welcher Klasse gehst du?
654
655 K: 6. Klasse
656
657 I: Ok. Wie viele Lektionen in der Woche gehst du zu Frau B.?
658
659 K: 2.
660
661 I: Danke. Erklär uns doch kurz, was ist dein Lieblingsfach in der Schule?
662
663 K: TTG.
664
665 I: Warum TTG?
666
667 K: Weil man da Sachen macht.
668
669 I: Genau. Und was gefällt dir sonst besonders an der Schule?
670
671 K: Ja das TTG, aber sonst nicht so viel. (Pause)
672
673 I: Nicht mehr viel. OK. Und du gehst ja zwei mal die Woche zu Frau B., kannst
674 du uns erklären, was du da so machst?
675
676 K: Deutsch. Textverständnis üben für die Übertrittsprüfung.
677
678 I: Und wie genau läuft das ab? Du sagst du gehst zwei Mal die Woche dahin
679 oder?
680
681 K: Ja.

682

683 I: Wenn du an einem typischen Tag wo du zu ihr gehst, kannst du uns genauer
684 erklären was du da machst zum Beispiel?

685

686 K: Wir üben einfach ein bisschen das Textverständnis, wie man da vorgehen
687 soll, ja. Dann noch andere Deutsch-Aufgaben.

688

689 I: Und wie übt ihr das? An Beispielen? Das heisst ihr macht, du kriegst ein Text
690 und Aufgaben dazu?

691

692 K. Ja.

693

694 I: Und da hilft sie dir, indem sie dir sagt, wie du es machen sollst oder wie macht
695 sie das?

696

697 K: Sie sagt da auch manchmal wie ich es machen soll, ja.

698

699 I: Okay. Du hast gesagt Textverständnis und andere Übungen, was macht ihr
700 denn noch so?

701

702 K: Einfach die Übungen, die die anderen machen. (Pause)

703

704 I: Damit sie dir auch da helfen kann?

705

706 K: Ja.

707

708 I: Und manchmal kommt ja Frau B. auch in eurer Klasse, wie läuft das denn ab?

709

710 K: Da hilft sie halt auch jedem, ja.

711

712 I: Und warum gehst du denn zu Frau B.? Weisst du das?

713

714 K: Eigentlich nicht so. Einfach wegen dem Verstehen und so, ja.

715

716 I: Beschreibe uns doch mal, was für Gefühle hast du wenn du zu Frau B. gehen
717 musst.
718
719 K: Besser als in der Klasse, es ist ruhiger, ja.
720
721 I: Was geht dann in dir ab? Fühlst du dich sicher?
722
723 K: Ja.
724
725 I: Stell dir mal vor, es müsste ein anderes Kind zu Frau B. gehen, was würde
726 das Kind dann gehen? Würde es sich auch freuen, wie du?
727
728 K: Es kommt darauf an, ob es sich in der Klasse wohlfühlt oder nicht.
729
730 I: Jetzt mal abgesehen davon ob das Kind sich in der Klasse wohlfühlt oder nicht
731 aber wenn jetzt ein anderes Kind ist, das auch ein bisschen Mühe hat mit
732 Textverständnis und das geht da auch dahin, wie meinst du ist das für das Kind?
733
734 K: Ja auch besser (Pause).
735
736 I: Auch besser als in der Klasse sagst du?
737
738 K: Ja.
739
740 I: Und die anderen Schülerinnen und Schüler in deiner Klasse, was glaubst du
741 denken sie darüber, dass gerade du zu Frau B. gehst?
742
743 K: Das weiss ich nicht.
744
745 I: Du sagst ja die Anderen würden sich vielleicht auch freuen, wenn sie zu Frau
746 B. gehen können oder?
747
748 K: Wenn sie besser als in der Schule...(Pause) Ja.
749

750 I: Und jetzt, wenn Frau B. reinkommt und sie sagt: "[VPNR 26] kommst du zu
751 mir und wir arbeiten dort im Zimmer." Was denkst du geht dann in ihren Köpfen
752 vor? Was denken sie darüber?

753

754 (Stille)

755

756 I: Es gibt keine richtigen... Wir wissen, dass du es nicht wissen kannst aber hast
757 du vielleicht eine Idee?

758

759 K: (gibt den Eindruck, überfordert zu sein) Vielleicht ein bisschen ruhiger oder
760 so, ja.

761

762 I: Sie denken, dass es ruhiger ist bei dir?

763

764 K: Ja.

765

766 I: Du hast ja in deinem Fragebogen angegeben, dass [VPNR 23], [VPNR 1] und
767 [VPNR 18] deine Freunde sind. Was denkst du, an was würde [VPNR 23]
768 arbeiten, wenn er zu Frau B. gehen würde?

769

770 K: Er ist eigentlich sehr gut in der Schule, ist schnell fertig. Ich weisst nicht was.

771

772 I: Kannst du dir vorstellen, dass zum Beispiel [VPNR 23]... (Interview wird
773 unterbrochen, weil eine Drittperson in den Raum eintretet) Wenn jetzt zum
774 Beispiel [VNPR 23 zu Frau B. gehen könnte, denkst du sie könnte ihm auch bei
775 irgendetwas helfen?

776

777 K: Ja.

778

779 I: Bei was denn?

780

781 K: Nein.

782

783 I: Das heisst ihm würde das gar Nichts bringen? Auch nicht das mit dem
784 Ruhigen?
785
786 K: Doch, einfach, es ist ruhiger aber, aber sonst nicht so viel.
787
788 I: Gut, dann gehen wir zum nächsten Thema über. Um 10h00 ist ja Pause, was
789 machst du in der Pause?
790
791 K: Ich laufe manchmal rum, ja, vieles.
792
793 I: Kannst du ein bisschen genauer sein?
794
795 K: Ja, rumlaufen, eigentlich nur das und ein bisschen reden.
796
797 I: Mit wem?
798
799 K: Mit [VPNR 23].
800
801 I: Und wo verbringst du deine Pause meistens?
802
803 K: Vorne.
804
805 I: Und was ist mit deinem Schulweg, was passiert auf deinem Schulweg?
806
807 K: Nicht viel. Ich komme mit dem Bus.
808
809 I: Mit dem Bus? Und sind da andere Freunde dabei?
810
811 K: [VPNR 1] manchmal, [VPNR 9] wo in unserer Klasse ist, ja.
812
813 I: Und jetzt hast du gesagt mit [VPNR 23] bist du in der Pause, mit [VPNR 1]
814 bist du im Bus, und die hast du ja als Freunde angegeben. Warum gerade die
815 zwei?
816

817 K: Weil sie mit mir gut verstehen, nicht so wie die Anderen, ja.
818
819 I: Nicht so wie die Anderen?
820
821 K: Ja, [VPNR 27] und so plagen mich, manchmal [VPNR 18] auch. Ja.
822
823 I: Okay. Denkst du das kann... Warum denkst du, dass sie dich plagen?
824
825 (Stille)
826
827 I: Gibt es einen Grund? Hast du eine Vermutung?
828
829 K: Ich habe keine Vermutung aber... Ja, fast jeden Tag, ja.
830
831 I: Okay. Und wenn du aus der Klasse gehst, um bei Frau B. zu arbeiten, hast
832 du ja gesagt du magst es weil es ruhiger ist. Gibt es noch andere Sachen die
833 du daran magst, oder ist es nur weil es ruhiger ist?
834
835 K: Weil die Anderen mich manchmal auch plagen, ja.
836
837 I: Und wenn du dann dort bist machen sie das nicht?
838
839 K: Ja.
840
841 I: Okay. Noch einmal kurz auf die Pause zurück. Also wenn du jetzt... Du hast
842 gesagt du läufst ein bisschen umher, du isst ja auch dein Z'nüni, wenn du dann
843 fertig gegessen hast und du hast noch fünf Minuten Pause, was würdest du
844 dann am liebsten machen? Oder was machst du da?
845
846 K: Auch noch reden, ja.
847
848 I: Mit denen die du vorhin genannt hast?
849
850 K: Ja.

851
852 I: Und nach der Schule, was machst du da so?
853
854 K: Geh ich nach Hause helfen.
855
856 I: Was hilfst du?
857
858 K: Wir haben eben einen Bauernhof zuhause, da, ja.
859
860 I: Da gehst du helfen. Ist es das, was du nach der Schule am liebsten machst?
861
862 K: Ja.
863
864 I: Und wenn du jetzt das ganze Wochenende nichts zu tun hättest für die Schule,
865 keine Hausaufgaben, keine Verbesserungen und so weiter, was würdest du dann
866 machen?
867
868 K: Auch helfen (Pause).
869
870 I: Und wenn deine Eltern sagen würden: "Weisst du was, dieses Wochenende
871 hast du keine Hausaufgaben, dann wollen wir auch nicht, dass du bei uns hilfst."
872 Das heisst wenn auch sie keine Arbeit für dich hätten, wenn sie sagen "Du
873 kannst für dich machen was du möchtest dieses Wochenende, du darfst selber
874 entscheiden." Hast du eine Idee, was du am liebsten machen würdest?
875
876 K: Spielen oder auf dem Handy TikTok schauen.
877
878 I: Wo würdest spielen? Was würdest du spielen?
879
880 K: Brettspiel oder so.
881
882 I: Ein Brettspiel? Mit wem?
883
884 K: Mama oder Geschwister, ja.

885
886 I: Hast du noch Geschwister und die helfen auch auf dem Bauernhof oder?
887
888 K: Geschwister die helfen nicht so viel.
889
890 I: Nicht so viel wie du?
891
892 K: Ja, die sind eher drinnen, ja.
893
894 I: Willst du nachher einmal den Hof übernehmen? Ist das dein Ziel?
895
896 K: Ja.
897
898 I: Cool. Ja dann musst du früh anfangen. Gut hast du noch Fragen oder
899 Anmerkungen?
900
901 K: Eigentlich nicht.
902
903 I: Dann denke ich, dass wir am Schluss sind. Nochmal ein Dankeschön an dich,
904 dass du da mitgemacht hast. Das Interview werden wir da beenden.