



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Integration im Kindergarten -  
Veränderungen eines Kindes mit infantiler  
Cerebralparese und dessen Familie aus der  
Perspektive der Mutter und der  
Sonderkindergartenpädagogin

Verfasserin

Monika Grafeneder

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Wilfried Datler



## **Mein Dank gilt an dieser Stelle...**

...meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn *Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler* für die Betreuung meiner Diplomarbeit und für die hilfreichen Anregungen zum Gelingen dieser.

...*Pias Mutter* und der *Sonderkindergartenpädagogin*, ohne deren Einverständnis zu den Interviews die Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

...meinen beiden Gegenleserinnen *Claudia Chalusch* und *Vera Pomberger*, die meine Texte mit ihren Anmerkungen und Korrekturen bereicherten. Ein besonderer Dank gilt *Vera*, da sie mit ihrem Diplomarbeitsvorhaben an mich herantrat und mich fragte, ob ich die Interviews mit der Mutter und der Pädagogin durchführen möchte.

...meiner Familie. Allen voran meinen Eltern *Richard und Stefanie Grafeneder*, die mir das Studium ermöglicht, mich fortwährend unterstützt und mir jederzeit den Rücken gestärkt haben. Meiner Schwester *Anita*, die stets sehr interessiert an meinem Studium war und meine Diplomarbeit korrigierte. Meiner Schwester *Sabine*, da sie mir während meines Studiums wiederholt sehr wertvolle Anregungen gab und meine Diplomarbeit Korrektur las. Meinem Bruder *Andreas* und meiner Schwester *Barbara* die mich während meines Studiums und der Entstehung der Arbeit immer mental begleitet haben.

...besonders meinem Lebensgefährten *Dipl.-Ing. Christoph Mayerhofer*, der meine Höhen und Tiefen während des Studiums und dem Verfassen der Diplomarbeit unmittelbar miterlebte und mich dabei immer unterstützte.



## **Zusammenfassung**

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit steht ein Mädchen mit infantiler Cerebralparese, welches in einen integrativen Kindergarten eintritt. Mit Hilfe von Leitfadeninterviews mit der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin des Mädchens werden Veränderungen am und für das Kind und an und für dessen Familie herausgearbeitet, wobei der Fokus der Arbeit auf den von den interviewten Personen explizit genannten Veränderungen liegt. Es wurden sowohl mit der Mutter als auch mit der Sonderkindergartenpädagogin jeweils vier Interviews durchgeführt. Diese Interviewtermine fanden auf das gesamte erste Kindergartenjahr des Mädchens verteilt statt, aufgrund dessen die Veränderungen zeitlich eingeordnet werden können und ein Verlauf nachzeichnbar ist. Weiters gibt die Diplomarbeit auch Aufschluss darüber, welche Erklärungen die Interviewten für die von ihnen genannten Veränderungen haben. Die Arbeit steht in Zusammenhang mit der Diplomarbeit meiner Kollegin Vera Pomberger, die das Mädchen im Kindergarten mittels der Methode der Infant Observation beobachtete. Dadurch konnte ich die Perspektive der Mutter, der Sonderkindergartenpädagogin und der Beobachterin vergleichen, was den Abschluss der Arbeit darstellt. Dieser Vergleich ergibt, dass jede dieser drei Perspektiven durchaus andere Aspekte einbringt und das Gesamtbild von den Veränderungen mit jeder hinzukommenden Perspektive umfangreicher und detaillierter wird.

## **Abstract**

This thesis is about a girl with cerebral palsy who is starting to go to an integration nursery. Through guided interviews with the mother and the nursery teacher the changes in the girl and the family and their situation were revealed. The focus of the thesis is based on the changes explicitly mentioned by the people interviewed. Four interviews with both the mother and the nursery teacher were conducted throughout the year. Therefore, the changes can be chronologically classified, and her progress can be traced. Furthermore, the thesis provides explanations from the interviewees for the changes mentioned. The thesis is closely connected to the thesis by my colleague Vera Pomberger, who observed the girl in the nursery using the infant observation method. Through this connection, I was able to compare the perspective of the mother, the nursery teacher and the observer, which marks the end of the thesis. The outcome of this comparison is that each of these three perspectives introduces new aspects, and each additional perspective brings more depth and detail to the general view of the changes.

## Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
et al.	et alii
etc.	et cetera
Hervorh. im Original	Hervorhebung im Original
inkl.	inklusive
u.a.	und andere; unter anderem
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>I</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>I</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>II</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Forschungsstand .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Forschungslücke .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Forschungsfragen .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Gliederung der Arbeit.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5 Disziplinäre Anbindung .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Infantile Cerebralparese .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Historie.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Definition .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Ursachen .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Klassifikation .....</b>	<b>14</b>
2.4.1 Die Spastik.....	15
2.4.2 Die Ataxie .....	16
2.4.3 Die Dystonie .....	17
2.4.4 Die Athetose.....	17
<b>3. Integration.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Integration allgemein .....</b>	<b>19</b>
3.1.1 Definition.....	19
3.1.2 Verhältnis zwischen Integration und Inklusion .....	24
<b>3.2 Integration im Kindergarten .....</b>	<b>27</b>
3.2.1 Formen der Integration im Kindergarten.....	27
3.2.2 Rahmenbedingungen .....	29
3.2.3 Verschiedene Konzepte für die Integration im Kindergarten.....	32
3.2.4 Integrationssituation in den Wiener Kindergärten.....	37
<b>4. Definition von Veränderung .....</b>	<b>39</b>
<b>5. Die Situation von Familien mit einem behinderten Kind .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Reaktionen der Eltern auf die Behinderung ihres Kindes.....</b>	<b>43</b>
<b>5.2 Der Verarbeitungsprozess .....</b>	<b>45</b>

5.2.1	<i>Krisenverarbeitung als Lernprozess nach Schuchardt</i>	45
5.2.2	<i>Trauer und Autonomie nach Jonas</i>	50
<b>5.3</b>	<b><i>Auswirkungen auf die Familie</i></b>	<b>53</b>
5.3.1	<i>Die Situation der Mutter</i>	53
5.3.2	<i>Die Situation des Vaters</i>	56
5.3.3	<i>Die Partnerschaft von Müttern und Vätern eines Kindes mit Behinderung</i>	58
5.3.4	<i>Die Situation der Geschwister</i>	59
5.3.5	<i>Die Situation des Kindes mit Behinderung</i>	61
<b>6.</b>	<b>Forschungsmethodisches Vorgehen</b>	<b>65</b>
<b>6.1</b>	<b><i>Erhebungsmethode</i></b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b><i>Aufbereitungsmethode</i></b>	<b>67</b>
<b>6.3</b>	<b><i>Auswertungsverfahren</i></b>	<b>68</b>
<b>7.</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>79</b>
<b>7.1</b>	<b><i>Vorstellung von Pia</i></b>	<b>79</b>
<b>7.2</b>	<b><i>Vorstellung von Pias Familie</i></b>	<b>81</b>
<b>7.3</b>	<b><i>Pia im Kindergarten</i></b>	<b>83</b>
<b>7.4</b>	<b><i>Explizit genannte Veränderungen an und für Pia</i></b>	<b>85</b>
7.4.1	<i>Perspektive der Mutter</i>	85
7.4.2	<i>Perspektive der Pädagogin</i>	96
<b>7.5</b>	<b><i>Explizit genannte Veränderungen in der Familie und für die Familie</i></b>	<b>104</b>
7.5.1	<i>Perspektive der Mutter</i>	105
7.5.2	<i>Perspektive der Pädagogin</i>	119
<b>8.</b>	<b>Beantwortung der Forschungsfragen</b>	<b>123</b>
<b>9.</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>147</b>
<b>10.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>155</b>
<b>Anhang I</b>	<b>- Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>161</b>
<b>Anhang II</b>	<b>- Interviewleitfäden</b>	<b>163</b>
<b>Anhang III</b>	<b>- Kategoriensystem</b>	<b>189</b>
<b>Anhang IV</b>	<b>- Kodierbeispiel</b>	<b>201</b>
<b>Lebenslauf</b>		<b>203</b>



# 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit steht in Zusammenhang mit der Diplomarbeit meiner Kollegin Vera Pomberger (2009). Aus diesem Grund möchte ich bezüglich der Erläuterung des Zustandekommens meines Diplomarbeitvorhabens ein wenig ausholen und zuerst das Diplomarbeitvorhaben meiner Kollegin vorstellen, da meines daraus entstanden ist. Dieses sieht folgendermaßen aus: Pomberger beobachtete ein Mädchen mit Cerebralparese, das vorher noch nicht institutionell betreut wurde, bei der Eingewöhnung in den Kindergarten. Herr Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, der einer Diplomarbeitbetreuung bereits zugesagt hatte, äußerte die Idee, dass es auch interessant wäre, Interviews mit der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin des Mädchens zu führen und daraus eine zweite Diplomarbeit entstehen zu lassen. Daraufhin fragte meine Kollegin mich, ob nicht ich diesen Teil übernehmen und darüber meine Arbeit verfassen wolle. Ich war sofort begeistert und begann nach der Zusage von Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Datler mit der Entwicklung eines Konzeptes. Im Zuge des Durcharbeitens der Literatur zum Thema der Integration fiel mir auf, dass es Studien gibt, die sich mit den Entwicklungen und Veränderungen beschäftigen, die sich für Kinder mit Behinderung durch den integrativen Kindergartenbesuch ergeben. Dieser Themenbereich kann unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten behandelt werden. Der erste Gesichtspunkt sind die Veränderungen bezüglich des Kindes und der zweite Gesichtspunkt sind Veränderungen, die sich für dessen Familie ergeben. Da ich dieses Themengebiet sehr interessant finde, vertiefte ich meine Literaturrecherche dahingehend und fand einige Studien, die die Veränderungen und Entwicklungen durch die Integration des Kindes mit Behinderung bezüglich der betroffenen Kinder beschrieben. Diese Studien werden im nächsten Kapitel genauer vorgestellt.

## 1.1 Forschungsstand

Vernooij (2005), beschäftigt sich in einem ihrer Werke unter anderem mit der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten. In diesem Zusammenhang nimmt sie die Entwicklung der Kinder im Laufe des integrativen Kindergartenbesuches in den Blickpunkt und bezieht sich dabei auf von ihr selbst ermittelte Ergebnisse. Vernooij (ebd., 111) schreibt, dass die Kinder mit Behinderung (vor allem Kinder mit geistiger Behinderung) einen „allgemeinen Entwicklungszuwachs“ (ebd.) zeigten. Sie

belegt dies durch folgende Ergebnisse: „Bei einem Lebensalter von 4;9 Jahren bei Beginn der integrativen Erziehung und einem Entwicklungsalter von 2;3 wurde nach einem Jahr, bei einem Lebensalter von 5;10 Jahren ein Entwicklungsalter von 3;9 festgestellt“ (Vernooij 2005, 111). Weiters konnte eine Zunahme im Bereich der Selbstständigkeit festgestellt werden, was aber, wie Vernooij (vgl. ebd.) betont, auch bei einer Unterbringung in Sondereinrichtungen der Fall ist. Auch in Bezug auf das Sprachverhalten konnten positive Veränderungen festgestellt werden, begleitet von einer erhöhten Sprachwilligkeit (vgl. ebd. 111f). Im Bereich des Spielens wurden „Ausdauer und Intensität“ (ebd., 112) gesteigert, und sowohl die „Fähigkeit und die Bereitschaft zu freiem Spiel, als auch zum Spiel mit anderen, insbesondere mit nichtbehinderten Kindern nahm deutlich zu“ (ebd.). Auch das Sozialverhalten veränderte sich durch die integrative Erziehung im Kindergarten zum Positiven, sowohl für Kinder mit Behinderung als auch ohne. (vgl. ebd., 112f)

In der Studie von Klein u.a. (vgl. 1987, 57-142), die primär die Interaktion von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten untersuchten, wurden ebenfalls die Entwicklungsschritte der im Zuge der Studie beobachteten Kinder beschrieben. Die ForscherInnen führten dazu teilnehmende Beobachtungen durch und sprachen im Anschluss daran mit den PädagogInnen. Diese Gespräche hatten ebenfalls die Entwicklung der Kinder zum Thema. Sie dienten dazu, festzustellen, ob die ForscherInnen ihren Beobachtungen den richtigen Stellenwert im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder gaben. Da die AutorInnen aber aufgrund der verschiedenen Entwicklungen der beobachteten Kinder keine Typisierungen der Veränderungen vornehmen wollten, beschrieben sie jedes Kind einzeln.

Auch Miedaner (vgl. 1986, 297-301) beschäftigt sich in ihrem Werk „Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder“ mit den Entwicklungen, die Kinder mit Behinderung während des integrativen Kindergartenbesuches vollzogen. Sie schreibt dazu, dass die in Interviews befragten PädagogInnen von einer „sprunghaften Entwicklung behinderter Kinder“ (ebd., 297) berichteten. In diesem Zusammenhang wird von einer Zunahme der Motivation und Aktivität gesprochen, die Entwicklungsschübe herbeiführten. Eine weitere Veränderung die berichtet wurde ist, dass jene Kinder mit Behinderung, die im Sonderkindergarten sehr passiv gewesen sind, sehr schnell ihre Wünsche äußerten und diese auch selbstständig mit den anderen Kindern aushandelten. Im weiteren Verlauf zitiert Miedaner einige andere Begleituntersuchungen, die ebenfalls von einer positiven und ra-

santen Entwicklung bei Kindern mit Behinderung ab dem Besuch einer integrativen Einrichtung berichten konnten.

In einem Werkstattbericht des Deutschen Jugendinstituts München (vgl. 1982, 32-38) werden auch Veränderungen durch den integrativen Kindergartenbesuch bezüglich der Kinder mit Behinderung dargestellt. Darin wird erörtert, dass der Anstieg der Selbstständigkeit bei den Kindern mit Behinderung eine sehr wesentliche Veränderung auf Seiten des Kindes ist. Aber auch im Bereich der Sprache gibt es Veränderungen hin zu einer Erweiterung des Wortschatzes. Weiters ist das Interesse am Gruppengeschehen teilzunehmen durch die Integration im Kindergarten angestiegen und Kontakte zu anderen Kindern wurden hergestellt und auch aufrechterhalten. Auch wurden „Fortschritte ... im konstruktiven Spielen“ (Deutsches Jugendinstitut München 1982, 38) festgestellt.

Die Veränderungen, die sich durch den Kindergarteneinstieg eines Kindes mit Behinderung in einen integrativen Kindergarten für die Familie des Kindes ergeben, werden in der Literatur weniger ausführlich behandelt, als die Entwicklungen und Veränderungen des Kindes. Vernooij (vgl. 2005, 114ff) schreibt in diesem Zusammenhang, dass die Eltern von einem Kind mit Behinderung in integrativen Kindergärten auf institutioneller Ebene oft erstmals auf Eltern von Kindern ohne Behinderung treffen. Da die Versorgung, Betreuung und Pflege eines Kindes mit Behinderung andere Herausforderungen mit sich bringt als die Versorgung eines Kindes ohne Behinderung und der Tagesablauf einer Familie mit einem Kind mit Behinderung daher auch anders verläuft, haben die beiden Elterngruppen wenig Gemeinsames, worüber sie sich austauschen können. Eine daraus resultierende Aufgabe der KindergärtnerInnen im Zuge der Elternarbeit ist es daher, dass für die Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung „gemeinsame Erfahrungsgrundlagen geschaffen werden“ (ebd., 115) müssen. Vernooij bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Ergebnisse einer Studie aus Hannover, wo bei Elternabenden über verschiedene Themen referiert und diskutiert wurde. Dadurch konnten „Hemmungen und Ängste auf beiden Seiten, sowie Informationsdefizite auf Seiten der Eltern nichtbehinderter Kinder ... abgebaut [und] das Verständnis für die je spezifische Situation ... erweitert werden.“ (ebd., 116) Dies ließ private Beziehungen zwischen den Familien entstehen und eine soziale Integration wurde ermöglicht. Vernooij (ebd.) schreibt dazu: „Elternarbeit in integrativen Kindergartengruppen heißt auch, soziale Akzeptanz und in der Folge soziale Integration aufzubauen, zu fördern und zu stärken.“

Auch in der vorher bereits erwähnten Studie von Klein u.a. (vgl. 1987, 313-317) wird die Bedeutung des Kindergartenbesuches für die Familien kurz angeschnitten. Die ForscherInnen geben aber an, dass diese Seite der Integration in ihrer Studie nicht näher untersucht wurde und sie deshalb nur Hinweise geben können, welche im Folgenden kurz referiert werden: Für manche Eltern kann der integrative Kindergartenbesuch ihres Kindes mit Behinderung ein guter Vorwand sein, die Behinderung ihres Kindes zu ignorieren und nicht wahrhaben zu müssen, dass das Kind anders ist als die anderen Kinder, da es mit ihnen in eine Kindergartengruppe geht. Für andere Eltern kann es aber auch Anlass dazu sein, ihre Einstellung zur Behinderung ihres Kindes zu überdenken und zu verändern. Auch der Faktor der sozialen Integration wird in diesem Zusammenhang erwähnt. Bei manchen Eltern kann es durch Gespräche mit den PädagogInnen über das Kind vielleicht auch dazu kommen, dass sie ihr Kind in einem ganz anderen Licht sehen und erkennen, dass es vielleicht mehr kann, als sie ihm zugetraut haben. Daraus ergibt sich für die Eltern die Möglichkeit, sich ein Stück weit von ihrem Kind zu trennen und so auch wieder mehr Freiraum für sich selber zu haben (vgl. Klein u.a. 1987, 313-317).

Auf der Grundlage dieses dargelegten Forschungsstandes wird nun die Forschungslücke aufgezeigt, um wiederum darauf aufbauend die Forschungsfragen herzuleiten.

## ***1.2 Forschungslücke***

Weder bei Vernooij (2005) noch im Werkstattbericht des Deutschen Jugendinstituts München (1982) wird genauer ausgeführt, mit welchem Forschungsdesign vorgegangen wurde. Vernooij (vgl. 2005, 111) verweist lediglich darauf, dass die angeführten Daten von ihr erhoben wurden, führt aber die Vorgehensweise nicht näher aus. Im Werkstattbericht des Deutschen Jugendinstituts München (1982) wird zwar erwähnt, dass mit den Mitarbeitern der Einrichtungen „ausführliche Informationsgespräche“ (Deutsches Jugendinstitut München 1982, 7) durchgeführt wurden, es wird aber nicht näher darauf eingegangen, wie diese Gespräche konkret vonstattengingen bzw. wie die Auswertung erfolgte. Außerdem stand eine Bestandsaufnahme über integrative Einrichtungen im Elementarbereich und „die Frage nach dem ‚Wie‘ von Integration“ (ebd., 6) im Mittelpunkt und nicht primär die Veränderungen und Entwicklungen der Kinder. Miedaner (vgl. 1986, 13ff) führt das methodische Vorgehen schon etwas konkreter aus und schreibt diesbezüglich, dass aus den 60 Einrichtungen, die zu der Zeit der Erhebung integrativ arbeiteten, 30 ausgewählt wurden. In diesen

30 Einrichtungen wurden „Befragung[en] mittels eines offenen Frageleitfadens“ (Miedaner 1986, 13) mit der Leiterin, mit dem Kindergartenpersonal, dem gesamten Team oder mit Personen aus dem Umfeld des Kindergartens durchgeführt. Des Weiteren basieren die Aussagen in Miedaners Werk auch auf Hospitationen in den untersuchten Einrichtungen, sowie auf Konzeptionspapieren, Stellungnahmen und Erfahrungsberichten aus diesen und anderen Einrichtungen, die diese zur Verfügung stellten. Zusätzlich wurde auch noch einschlägige Literatur und Ergebnisse aus Begleitforschungen zur Analyse herangezogen. Ziel der Untersuchung war „eine Bestandsaufnahme über integrative Erziehungsansätze in Einrichtungen des Elementarbereichs“ (Miedaner 1986, 13). Bei Klein u.a. (1987) wird die Vorgehensweise der Untersuchung hingegen sehr genau dargestellt: Die Forscher führten sowohl teilnehmende Beobachtungen in der Kindergartengruppe als auch fokussierte Interviews (ebd., 55) mit Vertretern des Trägers, der Eltern, der Leitung und der ErzieherInnen durch. Diese fokussierten Interviews wurden zu Beginn der Untersuchung durchgeführt und hatten zum Ziel „die Rahmenbedingungen der Einrichtung, die persönlichen Vorstellungen und Motive der Beteiligten festzustellen und mögliche Einflussgrößen auf integrative Arbeit transparent zu machen“ (ebd.). Des Weiteren fanden auch Rückkopplungsgespräche zwischen den Beobachterinnen und den Erzieherinnen statt, wo die Beobachterinnen den Erzieherinnen ihre Eindrücke vermittelten. Dabei wurde aber auch die Entwicklung der Kinder thematisiert. Diese Gespräche wurden dazu verwendet, um die Eindrücke der Beobachterinnen mit denen der Erzieherinnen „in Relation zu setzen“ (ebd., 57). Auch mit den Eltern führten die ForscherInnen Gespräche, die die Bedeutung, die der Kindergarteneintritt ihres Kindes für sie hat, thematisierten. Das Thema der Entwicklungen und Veränderungen ihrer Kinder wurde jedoch nicht mit ihnen besprochen (vgl. ebd., 313).

Es ist also zu erkennen, dass in den oben genannten Forschungen nie die Eltern der Kinder zum Thema der Veränderungen des Kindes zu Wort kamen und die Pädagoginnen nur zur Stützung der Beobachtungen herangezogen wurden. Weiters ist anzumerken, dass weder im Werkstattbericht des Deutschen Jugendinstituts München (1982), noch bei Miedaner (1986) und auch nicht in der Studie von Klein u.a. (1987) die Veränderungen der Kinder im Mittelpunkt standen. Bezüglich der Ergebnisse von Vernooij (2005) kann dazu keine Aussage getroffen werden, da dies von ihr nicht ausgeführt wird.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit hingegen sollen die Veränderungen des Kindes im Zentrum des Interesses stehen, und dabei soll die Hauptperspektive auf die der Pädagogin und

der Mutter liegen, da vor allem die Perspektive der Hauptbezugspersonen, aber auch die der Pädagoginnen, bisher vernachlässigt wurde.

Nach den Studien, die sich mit den Auswirkungen des Kindergartenbesuches auf die Eltern beschäftigen, kann die soziale Integration der Eltern als eine Auswirkung bzw. Veränderung betrachtet werden, die der Kindergartenbesuch eines Kindes mit Behinderung für seine Familie mit sich bringen kann. Dies kann sowohl die gesamte Familie betreffen oder auch nur einzelne Familienmitglieder. Beim Durcharbeiten der Literatur konnten keine weiteren Auswirkungen bzw. Veränderungen für die Familie im Zusammenhang mit dem Kindertarteneinstieg eines Kindes mit Behinderung ausgemacht werden. Aus diesem Grund möchte ich mich in meiner Diplomarbeit auch mit diesem Bereich beschäftigen, um eventuell auch Rückschlüsse auf Auswirkungen dieser Veränderungen auf Veränderungen beim Kind ziehen zu können.

### *1.3 Forschungsfragen*

Die Fragestellungen, denen im Rahmen meiner Arbeit nachgegangen werden sollen, lauten demnach folgendermaßen:

**Welche Veränderungen werden von der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin eines Mädchens mit infantiler Cerebralparese im Laufe der ersten neun Monate des Besuches eines integrativen Kindergartens in Bezug auf das Kind und auf die Familie des Kindes wahrgenommen und berichtet?**

**Welche Erklärungen für diese explizit geäußerten Veränderungen werden von der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin angegeben?**

**Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei einem Vergleich der Perspektive der Mutter, der Sonderkindergartenpädagogin und der Beobachterin im Bezug auf die von ihnen wahrgenommenen und berichteten Veränderungen herausarbeiten?**

Einerseits beschäftigt sich meine Diplomarbeit mit den Veränderungen des Kindes, wobei diese durch Interviews mit der Mutter und der Pädagogin erforscht wurden und andererseits mit den Veränderungen an dessen Familie, welche ich mittels Interviews mit der Mutter untersuchte. Die Diplomarbeit meiner Kollegin Vera Pomberger (2009), welche die

Basis für die Perspektive der Beobachterin gründet, wird nur für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage herangezogen, indem sie mit den anderen beiden Perspektiven (Mutter und Pädagogin) verglichen wird. Die Perspektive der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin sind also die Hauptsichtweisen auf den zu untersuchenden Gegenstand und die Perspektive der Beobachterin wird nur bezüglich des Vergleiches eingesetzt, um herausarbeiten zu können, ob die drei Sichtweisen konform gehen oder ob es auch Differenzen gibt.

Dadurch, dass die Pädagogin über das Verhalten im Kindergarten, und die Mutter über das Verhalten zu Hause interviewt wurden, kann auch untersucht werden, ob Veränderungen, die von der Kindergärtnerin beobachtet wurden, auch von der Mutter zu Hause beobachtet werden konnten und umgekehrt. Die Arbeit gibt daher auch Aufschluss darüber, ob Veränderungen immer in beiden Situationen (Kindergarten und zu Hause) eintreten, oder ob es auch Veränderungen gibt, die nur in einer Situation zu beobachten sind.

Andererseits werde ich in meiner Diplomarbeit, wie aus der Fragestellung ersichtlich, auch die Veränderungen der Familie des Mädchens mit Cerebralparese untersuchen. Diese wurden ebenfalls in den Interviews mit der Mutter und auch mit der Pädagogin erfragt. Die Arbeit soll also unter anderem aufzeigen, welche Veränderungen sich durch den Kindertageeinstieg, aus der Sicht der Mutter, für die Familie ergeben. Die Pädagogin wurde bezüglich dieses Themas auch befragt, da sie eventuell über Veränderungen im Verhalten der Eltern im Kindergarten berichten kann.

Weiters soll im Rahmen meiner Diplomarbeit auch der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja, welche Erklärungen die Beobachterin, die Mutter und die Pädagogin für die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen haben. Da mir das Potential dieses Aspekts für meine Forschung leider erst nach den dritten Interviews klar geworden ist, war diese Frage erst in den vierten Interviews ein zentrales Thema.

Aus der obigen Darstellung der Forschungsfragen können folgende Subfragen abgeleitet werden:

- Welche Veränderungen werden von der Mutter wahrgenommen und berichtet?
- Welche Veränderungen werden von der Sonderkindergartenpädagogin wahrgenommen und berichtet?

- Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede gibt es zwischen den Berichten der Mutter, der Pädagogin und der Beobachterin bezüglich der Veränderung des Mädchens und ihrer Familie?
- Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede gibt es zwischen den Berichten der Mutter, der Pädagogin und der Beobachterin bezüglich der Erklärungen für die Veränderung des Mädchens und ihrer Familie?

Um diese Fragen beantworten zu können führte ich jeweils vier Leitfaden-Interviews mit der Mutter und weitere vier mit der Sonderkindergartenpädagogin. Die Auswertung der durch die Interviews gewonnen Daten erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und hierbei mittels der inhaltlichen Strukturierung. Das forschungsmethodische Vorgehen wird in Kapitel 6 noch ausführlicher erläutert.

#### **1.4 Gliederung der Arbeit**

Die Einleitung stellt das erste Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit dar, in dem der Forschungsstand, die Forschungslücke, die daraus resultierenden Forschungsfragen, die Gliederung der Arbeit und die disziplinäre Anbindung der Arbeit dargelegt werden. Im *zweiten Kapitel* wird die Behinderungsart infantile Cerebralparese erörtert, da das Mädchen, ich nenne es Pia, das im Mittelpunkt der Arbeit steht, diese Behinderung hat. Dabei soll zuerst auf einige historische Fakten eingegangen werden, um daraufhin Definitionen der infantilen Cerebralparese darzulegen. Im Anschluss daran sollen die möglichen Ursachen der infantilen Cerebralparese angeführt werden, und eine Erörterung der Klassifikation bildet darauffolgend den Abschluss des ersten Kapitels. Das *dritte Kapitel* widmet sich dem Thema der Integration. Dazu werden zuerst allgemeine Definitionen von Integration dargelegt, um daraufhin das Verhältnis zwischen Integration und Inklusion zu erörtern. Im Anschluss daran gehe ich im speziellen auf die Integration im Kindergarten ein, indem ich die Formen, die Rahmenbedingungen und die theoretischen Grundlagen der Integration im Kindergarten behandle. Zum Abschluss dieses Kapitels soll auch noch die Integrationssituation in den Wiener Kindergärten kurz dargelegt werden, da Pia einen Wiener Integrationskindergarten besucht. Im *vierten Kapitel* wird die Definition des Begriffs Veränderung vorgestellt, welche in dieser Arbeit vertreten wird. Dies ist deshalb notwendig, da in meiner Arbeit die Veränderungen eines Mädchens mit Cerebralparese und dessen Familie ab



Eintritt in einen integrativen Kindergarten erforscht werden. Das fünfte *Kapitel* behandelt die Situation von Familien mit einem Kind mit Behinderung. Dazu wird zuerst auf die Reaktionen der Eltern auf die Behinderung ihres Kindes eingegangen. Darauffolgend werden verschiedene Modelle für den Verarbeitungsprozess der Behinderung des eigenen Kindes dargelegt um abschließend die möglichen Auswirkungen der Geburt eines Kindes mit Behinderung auf die einzelnen Familienmitglieder zu behandeln. Im *sechsten Kapitel* wird das forschungsmethodische Vorgehen vorgestellt. Zu Beginn widmet sich die Darstellung der Erhebungsmethode, darauffolgend der Aufbereitungsmethode und abschließend dem Auswertungsverfahren. Eine genaue Darlegung des forschungsmethodischen Vorgehens ist unerlässlich, um den Forschungsprozess transparent und damit nachvollziehbar zu machen. Im *siebenten Kapitel* erfolgt die Darstellung der Ergebnisse meiner Untersuchung. Vorab wird Pia, das Mädchen, das im Zentrum der Arbeit steht, und danach ihre Familie vorgestellt. Daraufhin gebe ich einen kurzen Einblick in die Zeit die Pia im Kindergarten verbringt und wie sich diese gestaltet. Danach folgt der Hauptteil dieses Kapitels, in dem die von der Mutter und der Pädagogin explizit genannten Veränderungen an und für Pia und ihrer Familie dargelegt werden. Das *achte Kapitel* beinhaltet die Beantwortung der drei Forschungsfragen und das *neunte Kapitel* setzt sich aus einer Zusammenfassung der Arbeit und einem Ausblick auf weitere mögliche darauf aufbauende Arbeiten zusammen.

### **1.5 Disziplinäre Anbindung**

Der Ertrag meiner Arbeit ist im Hinblick auf zwei Gesichtspunkte zu sehen: Erstens bezüglich des Einzelfalls und zweitens bezüglich der Disziplin, also über den Einzelfall hinausgehend. Zum ersten Gesichtspunkt: Durch die verschiedenen Perspektiven kann ein differenziertes Gesamtbild von den Veränderungen, die sich seit dem integrativen Kindergartenbesuch für das Mädchen ergaben, erstellt werden. Des Weiteren lassen sich aus meiner Diplomarbeit auch Erkenntnisse darüber ableiten, welche Geschehnisse oder Veränderungen zu welchen Veränderungen beim Mädchen geführt haben, da die Mutter und die Pädagogin darauf mehr Einblick haben als die Beobachterin. Es können also Aussagen darüber gemacht werden, welche Erklärungen die Beobachterin, die Mutter und die Sonderkindergartenpädagogin für die Veränderungen haben und inwiefern diese konform gehen.

Zum zweiten Gesichtspunkt: Durch meine Untersuchung können Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern sich das Bild von den Veränderungen des Kindes durch die Per-

spektive der Mutter und der Pädagogin, im Vergleich zu der Perspektive der Beobachtung, verändert. Anders gesagt: Was kann durch die Interviews von der Mutter und der Pädagogin an Informationen und Klarheit gegenüber den Beobachtungen gewonnen werden? Aber auch: Welche Differenzen und Spannungen können durch die dazugekommenen Informationen entstehen? Wenn im Rahmen meiner Untersuchung festgestellt werden kann, dass sich die verschiedenen Perspektiven ergänzen oder gar widersprechen, also nicht weitgehend übereinstimmen, dann kann meine Studie als Empfehlung verstanden werden, in folgenden Untersuchungen multiperspektivisch vorzugehen.

## 2. Infantile Cerebralparese

Da sich diese Diplomarbeit mit einem Mädchen mit Cerebralparese beschäftigt, möchte ich hier diese Art der Behinderung näher vorstellen. Dabei soll zuerst auf einige historische Fakten eingegangen werden, um daraufhin Definitionen der infantilen Cerebralparese darzulegen. Im Anschluss daran werden die möglichen Ursachen der infantilen Cerebralparese angeführt und die Erörterung der Klassifikation der Infantilen Cerebralparese bildet den Abschluss des zweiten Kapitels.

### 2.1 *Historie*

Die infantile Cerebralparese wurde das erste Mal von William John Little im Jahre 1853 dokumentiert (vgl. Ferrari 1998, 3; Vernooij 2007, 254). Deshalb wurde die Störung anfangs auch „Morbus Little“ (Ferrari 1998, 4) genannt. Laut Ferrari (vgl. ebd., 3f) stellte Little bereits Überlegungen an, die die infantile Cerebralparese in Zusammenhang mit Komplikationen während der Schwangerschaft und der Geburt brachten. Als Ursache für die Fehlstellungen und die Spastik<sup>1</sup> sah er eine Asphyxie<sup>2</sup> oder eine Hirnblutung, die in Folge von Komplikationen bei der Geburt auftreten können. Auch Sigmund Freud beschäftigte sich mit der infantilen Cerebralparese, wobei er jedoch als Hauptursache nicht die Komplikationen bei der Geburt sah, sondern der „Frühgeburt und der abnormen intrauterinen Entwicklung“ (ebd., 4) eine höheren Stellenwert bezüglich der Ursachen zuschrieb.

### 2.2 *Definition*

Es lässt sich in der Literatur eine international anerkannte Definition der infantilen Cerebralparese finden, welche folgendermaßen lautet:

„Die *infantile Zerebralparese* ist eine permanente, aber nicht unveränderbare Haltungs- und Bewegungsstörung. Die Störung ist bedingt durch einen zerebralen Defekt oder eine Schädigung, die nicht fortschreitet und vor Abschluß der wichtigsten morphofunktionellen<sup>3</sup> Reifungsprozesse des Gehirns aufgetreten ist. Die motorische Störung ist die vorherr-

---

<sup>1</sup> Der Begriff der Spastik wird in Kapitel 2.4.1 näher erläutert.

<sup>2</sup> Spastik: „durch Störung der Atmung oder Herzkreislauffunktion verursachte Atemdepression oder Atemstillstand mit Pulsschwäche oder Pulslosigkeit“ (Reuter 2001, 74)

<sup>3</sup> morpho-: ein „Wortelement mit der Bedeutung ‚Form/Gestalt‘“ (ebd., 582)

schende, aber nicht die ausschließliche Komponente; sie kann je nach Art und Schweregrad variieren.“ (Ferrari 1998, 6; Hervorh. im Original)

Auch Döderlein (vgl. 2007, 3) führt einige Definitionen der Cerebralparese an. Die neueste, und laut Döderlein umfassendste dieser Definitionen stammt von Bax, Goldstein und Rosenbaum und lautet wie folgt:

„Der Begriff Zerebralparese beschreibt eine Gruppe von Entwicklungsstörungen der Haltung und Bewegung, die zur Aktivitätseinschränkung führen. Ursächlich liegt eine nicht progrediente Störung der fetalen oder frühkindlichen Hirnentwicklung vor. Die motorischen Probleme werden häufig durch weitere Störungen von Sensorik, Auffassung, Kommunikation, Perzeption, Verhalten oder von Epilepsie begleitet.“ (Goldstein, Rosenbaum 2005; zit. n. Döderlein 2007, 3)

Heinen schreibt zum Begriff der Cerebralparese, dass er ein sehr ungenauer ist, welcher auch international nicht einheitlich verwendet wird (vgl. Heinen/Bartens 2001, 13). Dies ist darauf begründet, dass er Menschen miteinschließt, die sehr unterschiedliche Probleme und Beeinträchtigungen haben (vgl. Bode 2001, 49). Auch Holtz (vgl. 1997, 15) schreibt, dass die infantile Cerebralparese ein Sammelbegriff für viele unterschiedliche Störungen der Bewegung ist. Krägeloh-Mann (vgl. 2001, 37) bekräftigt dies ebenfalls, indem sie schreibt, dass der Begriff der Cerebralparese viele verschiedene und häufige Krankheitsbilder umfasst, die zu einer Behinderung führen. Diese Behinderung wiederum führt dazu, dass die Menschen, die davon betroffen sind ähnliche therapeutische, medizinische und sozialmedizinische Interventionen benötigen.

### **2.3 Ursachen**

Die Ursache der infantilen Cerebralparese ist allgemein eine Schädigung des Gehirns, die zu einem sehr frühen Zeitpunkt eintritt (vgl. Holtz 1997, 15; Heinen/Fietzek 2001, 61). Thiele (vgl. 1999, 3) führt dies näher aus und setzt den Zeitpunkt der Schädigung zwischen der 6. Schwangerschaftswoche und dem 3. bis 6. Lebensjahr an. Wichtig ist auch, dass das Gehirn zum Zeitpunkt der Schädigung noch nicht vollständig entwickelt ist (vgl. Holtz 1997, 18; Heinen/Fietzek 2001, 61).

Die Ursache für die Schädigung des Gehirns kann unterschiedlicher Natur sein (vgl. Krägeloh-Mann 2001, 40). Auch Fietzek (vgl. 2008, 24) schreibt, dass der Terminus

Cerebralparese ein Sammelbegriff für Bewegungsstörungen mit unterschiedlichen Ursachen ist. Döderlein (2007, 26) gibt in seinem Werk folgende Übersicht über die möglichen Ursachen einer infantilen Cerebralparese:

- „Pränatale Ursachen:
  - angeborene Hirnfehlbildungen,
  - Infektionen (bakteriell, viral),
  - Gefäßverschlüsse (Plazenta),
  - Kernikterus<sup>4</sup>,
  - Alkohol, Nikotin usw.
- Perinatale Ursachen:
  - Durchblutungsstörungen (Nabelschnurumschlingung),
  - Gefäßrupturen,
  - mechanische Hirnschädigungen.
- Postnatale Ursachen:
  - Blutungen (intrazerebral, intrakraniell),
  - Infektionen (Enzephalitis, Meningitis),
  - Traumata (Battered Child, Fast-Ertrinken = Near Drowning),
  - Durchblutungsstörungen (Embolien),
  - zerebrale Blutungen,
  - endokrine Störungen (Hypothyreose<sup>5</sup>),
  - Tumoren,
  - metabolisch<sup>6</sup> toxische Schädigungen,
  - Kombinationen.“

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass es oft zu sogenannten „Noxenketten“ (Thiele 1999, 16) kommt, die eine Cerebralparese zur Folge haben. Das bedeutet, dass es durch manche Störungen in erhöhter Wahrscheinlichkeit zu weiteren Schwierigkeiten kommen kann. Ein Beispiel dafür sind eventuelle Blutungen während der Schwanger-

---

<sup>4</sup> Kernikterus: Schädigung des Zentralnervensystems aufgrund eines erhöhten Gehalts von Bilirubin (gelber Gallenfarbstoff) im Blut (vgl. Reuter 2001, 463, 399, 108).

<sup>5</sup> Hypothyreose: „Unterfunktion der Schilddrüse mit verminderter Bildung und Abgabe von Schilddrüsenhormonen ... in den Blutkreislauf“ (ebd., 412).

<sup>6</sup> metabolisch: „Stoffwechsel/Metabolismus betreffend, stoffwechselbedingt“ (ebd., 565)

schaft, die das Frühgeburtenrisiko erhöhen. Dies wiederum würde das Risiko für „intercerebrale Blutungen und Hypoxien<sup>7</sup>“ (Thiele 1999, 16) bezüglich des Kindes vergrößern (vgl. ebd., 16f).

## 2.4 *Klassifikation*

Laut Tönnis und Krenkel (1963, 71) kann die infantile Cerebralparese unter verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt werden:

- „Anatomischer Sitz der Hirnläsion (Pyramidenbahn; extrapyramidales System; Kleinhirn)
- Zeitpunkt der Schädigung (pränatal; [peri]natal; postnatal)
- Ätiologie<sup>8</sup> (Keimschäden; Infektionen; Blutungen; Rh-Faktor; Sauerstoffmangel; Geburtstraumen)
- Klinische Symptome (Spastik; Dyskinesen; Ataxie)
- Topographische Beteiligung (Paraplegie; Diplegie; Tetraplegie; Hemiplegie; Monoplegie)“

In der Literatur wird vermehrt die Einteilung nach den klinischen Symptomen und der topographischen Beteiligung herangezogen. Bei der Einteilung nach den klinischen Symptomen herrscht innerhalb der Literatur jedoch eine gewisse Uneinheitlichkeit. Ferrari (1998, 9) stellt, in Bezug auf Bobath (1976) und Hagbog u.a. (1975), folgende Formen der infantilen Cerebralparese vor: „spastische Tetraparese, spastische Diplegie, spastische Hemiplegie, ataktische Formen, dystone Formen, athetotische Formen“. Holtz (1997, 15) wiederum benennt die Formen folgendermaßen: „Spastische, ataktische oder dyskinetisch-athetotische Syndrome“. Wobei sie die spastischen Syndrome abermals in drei Gruppen teilt: Die „spastische Hemiparese“ (ebd., 16), die „spastische Tetraparese“ (ebd.) und die „spastische Diparese“ (ebd.). Bei der Darstellung der verschiedenen Formen bei Feldkamp (1989, 16f), die sich dabei auf Meyer Perlstein (1952) bezieht, werden folgende Begriffe angeführt: „Spastik“, „Dyskinesien“ und „Ataxie“. In diesem Zusammenhang schreibt Feldkamp (vgl. 1989, 16) auch, dass die Athetose wie auch die Dystonie zu den Dyskinesien zu zählen sind. Bezüglich der Spastik nimmt auch sie eine Einteilung in drei

---

<sup>7</sup> Hypoxie: „Sauerstoffmangel“ (Reuter 2001, 413)

<sup>8</sup> Ätiologie: „Lehre von den Krankheitsursachen“ (ebd., 79)

Formen vor: „Spastische Tetraplegie“ (Feldkamp 1989, 17), „Spastische Diplegie“ (ebd.) und „Spastische Hemiplegie“ (ebd.).

Zur Unterscheidung zwischen Plegie und Parese schreibt Thiele (vgl. 1999, 4), dass die Plegie eine vollständige Lähmung bedeutet und die Parese eine unvollständige.

In Anbetracht der zuvor geschilderten Klassifikationen kann gesagt werden, dass die Spastik inkl. ihrer Untergruppen und die Ataxie Formen sind, die bei jeder der angeführten Einteilungen angeführt wurden. Bezüglich der Athetose, der Dyskinesie und der Dystonie herrscht Uneinigkeit.

Im Folgenden sollen alle der zuvor angeführten Formen der infantilen Cerebralparese genauer dargestellt werden mit Ausnahme der Dyskinesien, da diese bei Holtz (vgl. 1997, 15) mit der Athetose und bei Feldkamp (vgl. 1989, 16f) sowohl mit Athetose als auch mit der Dystonie gleichgesetzt werden.

#### 2.4.1 Die Spastik

Bei der Spastik ist eine erhöhte Muskelspannung gegeben, die jede Form von Bewegung erschwert. Eine Bewegung ist mit einer enormen Anstrengung verbunden. Die Menschen können sich keine normalen Haltungs- und Bewegungsabläufe aneignen, weil sie den Muskeltonus nicht aktiv verändern können (vgl. Holtz 1997, 15f). Grund dafür ist, dass sich die „Stell-, Stütz- und Gleichgewichtsreaktionen“ (ebd., 16) nicht ausbilden können, es sei denn sie erfahren eine therapeutische Betreuung. Negative Auswirkungen auf die Spastik haben vor allem „willentliche Anstrengungen, hohe Konzentration, aber auch eine hohe emotionale Beteiligung“ (ebd.).

Innerhalb der spastischen Formen wird abermals zwischen drei Arten unterschieden. Das sind die spastische Tetraparese<sup>9</sup>, die spastische Hemiparese<sup>10</sup> und die spastische Diparese (vgl. Feldkamp 1989, 17; Holtz 1997, 16; Ferrari 1998, 9). Die spastische Tetraparese ist jene Form die das Mädchen hat, das im Zentrum dieser Arbeit steht.

Die *spastische Tetraparese* ist eine Beeinträchtigung aller vier Gliedmaßen (vgl. Ferrari 1998, 9). Die Bewegungen der Personen wirken sehr mühsam und sie können diese auch nicht zielgerichtet ausführen. Häufig treten auch Kontrakturen und Deformitäten wegen

---

<sup>9</sup> Tetra-: „Wortelement mit der Bedeutung ‚vier‘“ (Reuter 2001, 876)

<sup>10</sup> Hemi-: „Wortelement mit der Bedeutung ‚halb/teilweise‘“ (ebd., 367)

ihrer Schwierigkeiten mit Bewegungen und der „asymmetrischen Muskeltonussteigerung“ (Holtz 1997, 16) auf (vgl. ebd.). Die Menschen können meist nicht gehen und auch ihre Handmotorik ist beeinträchtigt. Häufig finden sich bei der spastischen Tetraparese auch zusätzliche Schädigungen wie Seh- und Hörstörungen, aber auch Epilepsie oder eine geistige Beeinträchtigung sind ebenfalls oft vorhanden (vgl. Ferrari 1998, 9).

Bei der *spastischen Hemiparese* ist nur eine Körperseite betroffen. Also entweder das rechte Bein und der rechte Arm oder das linke Bein und der linke Arm. Hierbei sind vor allem Bewegungen im Bereich der Schulter bzw. der Hand und im Bereich der Füße bzw. der Beine beeinträchtigt. Die spastische Hemiparese ist auch von einer sensorischen Störung begleitet. Die nicht beeinträchtigte Hand kommt nicht zur beeinträchtigten Hand und erfährt dadurch keinen Gegenpart. Das bringt auch für die gesunde Hand ein Defizit an Erfahrung mit sich. Weiters muss die Hand ohne Beeinträchtigung dadurch eine größere Kompensationsleistung aufbringen und wird daher schneller müde. Auf der beeinträchtigten Körperhälfte treten Störungen der Körper- und Raumwahrnehmung auf und auch Probleme mit der Ausrichtung zur Körpermitte sind vorhanden, was mit einem fehlenden Gefühl für dieselbe einher geht. Die spastische Hemiparese ist häufig mit Kontrakturen und Deformitäten der Extremitäten und der Wirbelsäule verbunden (vgl. Holtz 1997, 16). Die Chance darauf, selbstständig gehen zu können, ist meist gegeben. Weitere Störungen, die mit der spastischen Hemiparese einher gehen können, sind Krampfanfälle (Epilepsie), Retardierung der geistigen sowie der Sprachentwicklung (vgl. Ferrari 1998, 10).

Die *spastische Diparese* ist vor allem eine Beeinträchtigung der Beine und der unteren Körperhälfte. Aber auch die Hände sind oft in Form einer Störung der Feinmotorik betroffen. Die Personen können sich meist aufrichten und auch laufen lernen, wobei sie dazu ihre pathologischen Bewegungen nutzen können. Auch bei dieser Form der Spastik bilden sich mit der Zeit Kontrakturen und Deformitäten (vgl. Holtz 1997, 17). Das Schielen ist eine Störung, die bei der spastischen Diparese häufig zusätzlich auftritt. Eine geistige und sprachliche Retardierung ist, ebenso wie Epilepsie, sehr selten (vgl. Ferrari 1998, 10).

#### 2.4.2 Die Ataxie

Menschen mit dieser Form der infantilen Cerebralparese können die Kraft, mit der eine Bewegung ausgeführt wird, nicht richtig einschätzen. Auch ein richtiges Ermessen des Bewegungsausmaßes und der Bewegungsrichtung ist meist schwierig. Dadurch ist eine



gewisse Unsicherheit und Langsamkeit der Bewegungen gegeben. Des Weiteren ist es den Betroffenen nicht möglich fein abgestufte, selektive Bewegung durchzuführen und eine Störung der Zusammenarbeit zwischen den Muskeln und den Nervenstrukturen ist gegeben. Die Muskelspannung ist gering, dadurch haben die Personen Schwierigkeiten, aufrechte Positionen einzunehmen. Da diese Menschen von einer ständigen Angst umzufallen begleitet sind, gehen sie breitbeinig und schwankend, deshalb werden von ihnen auch Drehbewegungen vermieden (vgl. Holtz 1997, 17). Probleme ergeben sich durch die Ataxie, laut Ferrari, aber auch im Bereich der Sprache (abgehackte Wörter) und der geistigen Entwicklung. Die Ataxie kommt, im Vergleich zu den anderen Formen, sehr selten vor (vgl. Ferrari 1998, 11).

#### 2.4.3 *Die Dystonie*

Die Dystonie ist eine Störung der Regulation der Muskelspannung. Im Zustand der Ruhe ist die Muskelspannung reduziert, im Zustand der Erregung und der körperlichen Aktivität ist sie erhöht, was zu Körperstellungen führt, die ähnlich denen der Spastik sind. Auch der Bereich des Gesichtes, also Mund, Zunge etc. sind betroffen, indem hier unkontrollierbare Bewegungen und Probleme mit der Sprache auftreten. Eine geistige Retardierung ist bei dieser Form eher selten (vgl. ebd.).

#### 2.4.4 *Die Athetose*

Diese Form ist gekennzeichnet von einer geringen Muskelspannung, die mit langsamen, unrhythmischen Bewegungen einhergeht und vor allem das Gesicht, die Zunge und Teile der Gliedmaßen betrifft. Weitere Störungen, die auftreten können, sind eine Dysarthrie<sup>11</sup> und eine Taubheit in der Wahrnehmung (vgl. ebd., 12).

Holtz (vgl. 1997, 15-18) verbindet die Dyskinesie mit der Athetose und nennt diese Form „dyskinetisch-athetotische Syndrome“ (ebd.). Bei der näheren Erläuterung der verschiedenen Formen schreibt sie jedoch nur von der Athetose und erwähnt die Dyskinesie nicht mehr. Zur Athetose schreibt sie, dass diese durch eine Bewegungsunruhe gekennzeichnet ist, deren Ursache schnelle und unvorhersehbare Veränderungen der Muskelspannung sind. Die Bewegungen sind daher sehr ruckartig und unkoordiniert und reichen von einer extremen Krümmung hin zu einer extremen Streckung. Weiters können sie auch keine Körper-

---

<sup>11</sup> Dysarthrie: „Störung der klaren Aussprache, Artikulationsstörung“ (Reuter 2001, 230)

position, besonders keine gegen die Schwerkraft, halten. Dies macht es auch schwierig langsame, zielgerichtete Bewegungen („langsames Hinsetzen, saches Bewegen“ (Holtz 1997, 17)) durchzuführen. Ein weiteres Problem liegt im Bereich der Atmung, die bei den Kindern mit Athetose nicht rhythmisch ist, wodurch Schwierigkeiten in der Sprache, nämlich ein erschwerter Sprachfluss und Schwierigkeiten bei der Stimmgebung, entstehen. Durch die Schwankungen der Muskelspannung grimassieren die Kinder sehr stark und auf Grund des Anhaltens der „primitiven und tonischen Reaktionen“ (ebd., 18) ist es für die Kinder sehr schwer den Kopf in der Mitte zu belassen und somit eine symmetrische Haltung des Körpers aufrecht zu erhalten.

Zum Abschluss der Darstellung der verschiedenen Formen der infantilen Cerebralparese soll darauf hingewiesen werden, dass Mischformen der verschiedenen Arten sehr häufig sind. Besonders häufig sind Kombinationen der Spastik und der Athetose (vgl. ebd.).

Hiermit ist das Kapitel der Infantilen Cerebralparese abgeschlossen und es folgt das Kapitel der Integration.

### 3. Integration

Da Pia einen integrativen Kindergarten besucht, wird hier auch auf den Begriff Integration eingegangen. Dazu werden zuerst allgemeine Definitionen von Integration dargelegt, um daraufhin das Verhältnis zwischen Integration und Inklusion zu erläutern. Im Anschluss daran befaße ich mich im speziellen mit der Integration im Kindergarten, indem ich die Formen, die Rahmenbedingungen und die verschiedenen Konzepte für die Integration im Kindergarten behandle. Zum Abschluss dieses Kapitels werde ich auch noch die Integrations-situation in den Wiener Kindergärten kurz darlegen, da Pia einen Wiener Integrations-kindergarten besucht.

#### 3.1 *Integration allgemein*

##### 3.1.1 *Definition*

Das Wort Integration stammt vom lateinischen Verb „integrare“ (svw. ‚ergänzen‘) und Adjektiv ‚integer‘ (svw. ‚unberührt‘, ‚ganz‘)“ (Kobi 1999, 71) und bedeutet übersetzt „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Heimlich 2003, 137; Fichtner 2007, 137). Der Begriff Integration wird in vielen verschiedenen Disziplinen (Mathematik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, etc.) verwendet. Im pädagogischen Sinne bezog sich Integration „zuerst auf „rassistische/ethnische Minderheiten ... [und] später auf Gastarbeiter(-kinder)“ (Kobi 1999, 74). Erst in neuerer Zeit wird das Wort Integration auch in Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung verwendet (vgl. ebd.). Da die vorliegende Arbeit im Bereich der Heilpädagogik angesiedelt ist, wird hier das Wort Integration ausschließlich im Bezug auf Menschen mit Behinderung gebraucht.

An dieser Stelle sollen einige Definitionen von Integration von Menschen mit Behinderung angeführt werden:

Im Wörterbuch Heilpädagogik wird Integration folgendermaßen definiert: „Integration in *allgemein sozialer Bedeutung* zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit.“ (Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2007, 136; Hervorh. im Original) Weiter schreiben die Autoren: „Integration im umfassenden pädagogischen Verständnis bedeutet vielmehr, dass *alle* Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Leben und Lernen, nach Maßgabe ihrer spezifischen Mög-

lichkeiten und Grenzen, an gemeinsamen Inhalten, kooperativ und kommunikativ beteiligt sind, gemeinsam spielen, lernen und arbeiten.“ (Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2007, 137; Hervorh. im Original)

Für Feuser bedeutet Integration (im Kindergarten oder in der Schule), dass

- „*alle* Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung) in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Massgabe [sic] ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen, arbeiten.
- Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv.“ (Feuser 2006, 74f; Hevorh. im Original)

Eine weitere Definition des Integrationsbegriffes stammt von Klein u.a.: „Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen.“ (Klein u.a. 1987, 37f)

Die Liste der Definitionen von Integration ließe sich endlos weiterführen, soll aber an dieser Stelle abgeschlossen werden, da die für mich wesentlichen Aspekte von Integration durch die angeführten Definitionen dargelegt wurden.

Im Folgenden werden die Positionen vorgestellt, die laut Kobi (vgl. 1999, 75-79) in der Debatte um die Integration von Menschen mit Behinderung eingenommen werden:

„Prozeß versus Zustand“ (ebd., 75)

Kobi weist darauf hin, dass immer wieder betont wird, dass Integration ein „psychosozialer Annäherungs- und Lernprozeß zwischen Integratoren und Integranden“ (ebd.) ist, indem des Öfteren neue Aspekte bzw. Probleme erkennbar werden. Aus diesem Grund kann der

Integrationsprozess auch nie definitiv abgeschlossen werden. Integrationsprozesse sind zwar planbar und benötigen auch einer gewissen Steuerung, sind aber dennoch anfällig für Unsicherheiten. Integration gesehen als Zustand ist überdauernd und beständig und betrifft „nur äußerliche, objektivierbare und relativ personunabhängige Tatbestände administrativer, terminologischer, ökologischer, organisatorischer Art“ (Kobi 1999, 75). Kobi bezeichnet Integration daher als „homöostatisches, labiles Fließgleichgewicht“ (ebd.), welches immer wieder durch Interaktion erzeugt werden muss. Der Grad an Integration ist daher „am Umfang, an der Intensität sowie der Häufigkeit sozialer Austauschprozesse“ (ebd.) erkennbar.

„Methode versus Ziel“ (ebd.)

Kobi macht bei dieser Gegenüberstellung auf ein ambivalentes Bild aufmerksam:

Wenn Integration als Ziel gesehen wird, stellt sich automatisch die Frage nach der Methode, um dieses Ziel zu erreichen. Dazu gibt es zwei Positionen: Entweder soll Integration (Ziel) durch Integration (Methode) erreicht werden, oder Integration (Ziel) soll durch Separation (Methode) erreicht werden. Kobi bezeichnet beide Wege als Sackgassen. (vgl. ebd.)

Wird Integration als Methode verstanden, so stellt sich die Frage nach dem Ziel, welches durch Integration erreicht werden soll. Solche Ziele werden oft in einer „breiteren und höheren (u.a. auch sozialen) Kompetenz“ (ebd.) des zu Integrierenden gesehen und nur vereinzelt in einer „reichhaltigeren allgemeinen Lebensqualität ... der Integrierten“ (ebd., 75f).

„Individuale versus soziale Angelegenheit“ (ebd., 76)

Wird Integration als individuelle Angelegenheit gesehen, steht die Frage nach der Integrierbarkeit von Menschen mit Behinderung im Raum. Folgt man dieser Ansicht, sollen Kinder mit Behinderung spezielle Trainings und Therapien absolvieren und bestimmte Techniken erlernen, die sie dazu befähigen, eine Regelschule zu besuchen. Es muss sich also nicht die Schule oder das System verändern, sondern das Kind mit Behinderung muss sich dem vorherrschenden System/der Einrichtung unterordnen. Folgende drei Kritikpunkte sind an diesem rehabilitativen Integrationsbegriff zu üben:

1. Eine nur auf Seiten des Menschen mit Behinderung erfolgte Anpassung an das System erfüllt nicht die Forderung von Integration. Das bedeutet, dass auch die Integrierten ihre Integrationswilligkeit zeigen und demnach handeln müssen.
2. Einzelintegration wirkt sich „desintegrativ/isolierend“ (Kobi 1999, 76) auf jene Personen aus, die als nicht integrierbar gelten.
3. Die Chancen zur Integration von Kindern mit einer Lernbehinderung oder geistigen Behinderung sind vor dem Hintergrund dieses Ansatzes gering.

Wird Integration hingegen als soziale Angelegenheit gesehen, müssen sich die Systeme und Institutionen so verändern, dass Kinder mit Behinderung dort ohne weiteres aufgenommen werden können.

„Vorgabe versus Aufgabe“ (ebd.)

Kobi stellt fest, dass grundsätzlich zwischen zwei vollends differenten Integrationsbegriffen unterschieden werden muss, welche von ihm als „Unbedingte Integration“ und „Bedingte Integration“ (ebd., 77) bezeichnet werden. Unbedingte Integration steht in einem entgegengesetzten Verhältnis zur Separation. Integration wird hier als Vorgabe und nicht nur als Aufgabe verstanden. Das bedeutet, dass Integration ein fixer Bestandteil des Bildungssystems ist, wie es bereits von Comenius in seiner „Pansophia“ (ebd.) verlangt wurde: „Omnes omnia omnino docere“ (Alle sollen allen alles lehren)“ (ebd.). Integration ist also nicht nur eine Möglichkeit, sondern vielmehr eine Notwendigkeit. Integration ist als Voraussetzung zu sehen und nicht als mehr oder weniger erlangbares Ziel jeder menschlichen Erziehung (vgl. Feuser 1984, 300; zit. n. Kobi 1999, 77). Bei der unbedingten Integration stellt sich auch nicht die Frage nach Behinderung oder Nicht-Behinderung, da alle „einen ganzheitlichen Verein von Unterganzen ... [bilden.] ‚Behinderung‘ ist eine Seinsform in der unendlichen Vielfalt des Auch-Möglichen“ (Kobi 1999, 77).

Bei der bedingten Integration werden integrative Maßnahmen vor dem Hintergrund der jeweiligen Person mit Behinderung und seiner Fähigkeit und Willigkeit zur Integration und der dabei beteiligten Gemeinschaft getroffen. Dabei können auch unterschiedliche Integrationsebenen und –stufen differenziert werden.

### „Parzellierbare versus ganzheitliche Daseinsform“ (Kobi 1999, 77)

Vor dem Hintergrund einer bedingungslosen Integration erscheint es Kobi paradox, von einer „Teil-Integration“ ... [oder von] Möglichkeiten und Grenzen der Integration zu sprechen“ (ebd.). Aus diesem Standpunkt werden Forderungen nach einer Aufgabe des Sonderschulwesens und nach der Schaffung einer Schule für alle laut. Das Ziel soll also „eine Schule [sein], verstanden als Ort gemeinsamen, systematisch-programmatischen Lehrens und Lernens, begrenzt allein durch ein bestimmtes Einzugsgebiet“ (Preuss-Lausitz 1985, 92; zit. n. Kobi 1999, 77; Hervorh. im Original). Aus diesem Grund entfallen alle Integrationsmaßnahmen, da es nicht notwendig ist, Integration anzustreben, wo Integration vorherrscht. Unterrichtsdidaktisch ist es jedoch sehr wichtig, der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schüler nachzukommen. Dies soll durch eine „individualisierende[...] Binnendifferenzierung des Unterrichts“ (Kobi 1999, 77) erreicht werden.

### „Struktur versus Wert“ (ebd.)

Zu allererst sind die Begriffe Integration und Differenzierung wertfrei und rein deskriptiv und formal. Dies sind sie auch noch, wenn sie im Hinblick auf „Sach- und Personverhalte oder ideelle Konfigurationen“ (ebd.) angewandt werden. Eine Sinngebung geschieht nur durch einen „personalen Akt der Be-Sinnung innerhalb eines bestimmten Gestaltungsrahmens, von einem bestimmten Standpunkt aus und in Ausrichtung auf eine als ‚besser‘ erachtete Gestalt“ (ebd., 78). Dies geschieht des Öfteren vor allem in komparativen Wissenschaften wie der Pädagogik. Ein Beispiel wäre der Integrationsbegriff, der unter dem Anspruch der „Unbedingten Integration“ (ebd.), das absolut „Gute und Richtige“ (ebd.) darstellt.

### „Intentionale versus koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung“ (ebd.)

Kobi schreibt dazu, dass sich die zuvor dargelegten Gegensatzpaare auf eine Gegenüberstellung verdichten lassen:

Einerseits der „intentionale... Integrationsbegriff“ (ebd.), der ausdrücken soll, dass integrative Ziele und Maßnahmen etwas bewirken sollen, wie etwa eine Leistungssteigerung oder intensivere Sozialkontakte. Er hat also eine „*seinsverändernde*, meliorative Intention“ (ebd.; Hervorh. im Original). Und andererseits der „koexistentielle[...] Integrationsbegriff“ (ebd.), der ausdrücken soll, dass „Integration eine *seinsbestätigende*“ (ebd.; Hervorh. im

Original) Intention hat. Integration in diesem Sinne sieht Behinderung so, wie sie ist. Sie beschönigt sie weder, noch verschweigt sie sie. Differenzen zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung werden angesprochen, was natürlich auch schmerzhaft Erfahrungen herbeiführt. Weiters bringt diese Position eine Aufhebung der „Irrelevanzregel‘ (wir tun, als ob nichts wäre)“ (Kobi 1999, 78) und der „sekundär, indirekt Menschlichkeit zubilligende, ‚Auch-Formeln‘ (... Geistigbehinderte etc. sind *auch* Menschen, *auch* sie dürfen, sollen ...)” (ebd.; Hervorh. im Original) mit sich. Integration in diesem Verständnis verändert also nicht das „Sein, sondern das Dasein, nicht die Behinderung, sondern das psychosoziale Gefüge des Behinderungszustandes und mithin den *Status* des Einzelnen“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Abschließend macht Kobi darauf aufmerksam, dass Integration nicht als Methode oder Heilverfahren gesehen werden kann, sondern dass Integration eine „Lebens- und Daseinsform“ (ebd., 79) darstellt, für die sich die Gesellschaft und ihre untergeordneten Systeme entscheiden, aber auch nicht entscheiden können.

Da nun der Begriff der Integration dargelegt wurde, soll nun auf den Begriff der Inklusion und das Verhältnis zwischen beiden Begriffen eingegangen werden.

### 3.1.2 *Verhältnis zwischen Integration und Inklusion*

In die Integrationsdebatte wurde seit der Salamanca-Erklärung<sup>12</sup> von 1994 der Begriff der „*inclusion* bzw. *inclusive education*“ (Heimlich 2003, 141; Hervorh. im Original) eingeführt (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 1996; zit. n. Heimlich 2003, 142). Seither scheint der Begriff der Inklusion jenen der Integration zunehmend abzulösen (vgl. Hinz 2002, 354). Ziel der Inklusion ist die Integration aller Kinder in die allgemeine Schule (vgl. Heimlich 2003, 143f). Alle Kinder bedeutet nicht nur Kinder mit Behinderung, sondern auch Kinder anderer „kulturelle[r] und sprachliche[r] Herkunft“ ..., „bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, ... [unterschiedlicher] weltanschaulicher Orientierungen“ (Hinz 2002, 355), etc. Dieses Verständnis von Inklusion unterstreicht auch die Definition von Booth und Ainscow (2003, 10; zit. n. Kron 2006), die Inklusion folgendermaßen definieren: „Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ...

---

<sup>12</sup> In der Salamanca-Erklärung haben sich „92 Regierungen und 25 internationale Organisationen auf einen Aktionsrahmen zu einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse geeinigt“ (Heimlich 2003, 141).



den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird.“

Diese Integration aller Schüler geht auch mit einer Absage an jegliche Etikettierungen und mit der Abschaffung des Sonderschulwesens und der Sonderpädagogik einher. Denn wo eine Schule für alle ist, braucht es keine besondere Schule (vgl. Heimlich 2003, 144). Diese Ansicht, die auch als „*full inclusion*“ (ebd.; Hervorh. im Original) bezeichnet wird, erhält immer mehr Kritik, wodurch sich die „*responsible inclusion*“ (ebd.) positionierte. In der „*responsible inclusion*“ (ebd.) gibt es durchaus auch integrative Fördermöglichkeiten (vgl. Jülich 1996, 300; zit. n. Heimlich 2003, 144).

Bei der Inklusion steht die Veränderung der Umgebung des Kindes an zentraler Stelle. Es soll also nicht das Kind integrationsfähig gemacht werden, sondern die Institution (vgl. Kron 2006). Das bedeutet, dass die Institution so gestaltet wird, dass sie möglichst wenig restriktiv ist, also der Vorstellung einer „am wenigsten einschränkende[n] Umgebung“ (Heimlich 2003, 142), im Englischen „*Least Restrictive Environment*“ (ebd.) folgt.

Die Abgrenzung des Begriffes der Inklusion zu jenem der Integration wird unterschiedlich gesehen. Manche verwenden die Begriffe synonym oder abwechselnd und manche lehnen den Begriff der Inklusion ab und verwenden lieber den der Integration. Inwiefern sich diese beiden Begriffe in Bezug auf das Konzept, das jeweils dahinter steht, unterscheiden, wird vehement diskutiert (vgl. Liesen/Felder 2004, 3f). Für manche bedeutet der Begriff der Inklusion nichts Neues, sondern wird als Übersetzung von Integration gesehen. Sander behauptet, dass im deutschsprachigen Raum die Begriffe Inklusion und Integration eher synonym verwendet werden und Inklusion allenfalls auf den Bedarf einer ausgeweiteten und optimierten Integration in der Praxis hinweist (vgl. Sander 2002; zit. n. Heimlich 2003, 144). Für Hinz beansprucht Inklusion einen Paradigmenwechsel: „Von der ‚*functional limitation perspective*‘ gilt es zur ‚*minority perspective*‘ zu kommen.“ (Hinz 2002, 356) Es geht im Hinblick auf dieses Verständnis bei der Inklusion also um ein „Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten - darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen“ (ebd., 355) und nicht um den Einbezug von Gruppen mit Menschen mit Schädigungen in die Gruppe der Menschen ohne Schädigung, wie bei der Integration (vgl. ebd.). Hinz (ebd., 359) nimmt in seinem Artikel auch eine Unterscheidung zwischen integ-

rativer Praxis und inklusiver Praxis anhand folgender Tabelle vor, die die verschiedenen Blickwinkel dieser beiden Begriffe zusammenfassend darstellen soll:

<b>Praxis der Integration</b>	<b>Praxis der Inklusion</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule</li> <li>• Differenziertes System je nach Schädigung</li> <li>• Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)</li> <li>• Aufnahme von behinderten Kindern</li> <li>• Individuumszentrierter Ansatz</li> <li>• Fixierung auf die institutionelle Ebene</li> <li>• Ressourcen für Kinder mit Etikettierung</li> <li>• Spezielle Förderung für behinderte Kinder</li> <li>• Individuelle Curricula für einzelne</li> <li>• Förderpläne für behinderte Kinder</li> <li>• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen</li> <li>• Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>• Ausweitung von Sonderpädagogik in Schulpädagogik hinein</li> <li>• Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>• Kontrolle durch Expertinnen und Experten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule</li> <li>• Umfassendes System für alle</li> <li>• Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)</li> <li>• Veränderung des Selbstverständnisses der Schule</li> <li>• Systematischer Ansatz</li> <li>• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen</li> <li>• Ressourcen für Systeme (Schule)</li> <li>• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle</li> <li>• Ein individualisiertes Curriculum für alle</li> <li>• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten</li> <li>• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen</li> <li>• Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen</li> <li>• Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik</li> <li>• Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>• Kollegiales Problemlösen im Team</li> </ul>

**Tabelle 1: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis nach Hinz (2002, 359)**

Diese Gegenüberstellung wurde von Sabine Knauer kritisiert. Sie wirft Hinz vor, offensichtlich ein ‚volles Jahrzehnt ‚der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Integrationspädagogik ... nicht aufmerksam genug verfolgt‘ [zu] habe[n], denn was

er hier der Inklusion zuschreibe, sei ‚längst Standard des Integrationsdiskurses‘“ (Knauer 2003, 22; zit. n. Liesen/Felder 2004, 6).

An dieser Stelle möchte ich das Kapitel über Integration im Allgemeinen schließen und zum Kapitel der Integration im Kindergarten übergehen.

### **3.2 *Integration im Kindergarten***

#### *3.2.1 Formen der Integration im Kindergarten*

Kron (vgl. 2009, 180) unterscheidet zwei Formen der Integration. Entweder es werden einzelne Kinder mit Behinderung in eine Regelgruppe aufgenommen oder Kinder mit und ohne Behinderung werden gemeinsam in einer Gruppe betreut. Teilweise wird auch auf diese Differenzierung verzichtet und nur von Einrichtungen mit Integrationsplätzen gesprochen (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung zwischen Einzelintegration und integrativer Gruppe treffen auch Knapp und Salzmann (vgl. 1998a, 165). Leider erörtern sie diese Integrationsformen nicht näher, so dass diesbezüglich auf die Darstellung von Kron (vgl. 2009, 180ff) zurückgegriffen wird, wobei zu beachten ist, dass Kron die deutsche Situation schildert:

- „Die integrative Gruppe“ (ebd., 180)

Diese Gruppe besteht meist aus 15-18 Kindern, die bezüglich des Alters gemischt sind. In der Regel ist die Betreuung hier so organisiert, dass zwei KindergartenpädagogInnen die Kinder in der Gruppe betreuen. Die Entstehung der integrativen Gruppe geht auf zwei Linien zurück. Einerseits auf die Sondereinrichtungen, die sich dazu entschlossen haben, auch Kinder ohne Behinderung aufzunehmen und andererseits gibt es auch immer mehr integrative Gruppen neben herkömmlichen Kindergartengruppen in einer Einrichtung. Zu dem kommt es auch zunehmend öfter vor, dass Einrichtungen von vornherein auch integrative Gruppen anbieten. Viele solcher Einrichtungen mit integrativen Gruppen bieten auch therapeutische Angebote an. Dass die integrative Gruppe gute Entwicklungsmöglichkeiten sowohl für Kinder mit als auch ohne Behinderung bietet ist wissenschaftlich erwiesen. Dazu tragen auch die passenden Rahmenbedingungen und ein adäquates pädagogisches Konzept positiv bei, die ein individuelles Eingehen der BetreuerInnen auf die Kinder ob mit oder ohne Behinderung ermöglichen. Ein negativer Aspekt, der mit einer integrativen Gruppe einhergeht ist, dass die Kinder mit Behinderung aus einem größeren Umland

kommen. Das bedeutet, dass die Freundschaften, die die Kinder im Kindergarten schließen, zu Hause meist nicht fortgeführt werden können. Dies betrifft auch die Eltern von Kindern mit Behinderung, sofern sie Kontakte zu Eltern der anderen Kindergartenkinder schließen können. Diese Nachteile der integrativen Gruppen rücken die zweite Form der Integration in den Blickpunkt (vgl. Kron 2009, 180f).

- „Einzelintegration im Regelkindergarten“ (ebd., 181)

Bei dieser Integrationsform werden ein bis zwei Kinder mit Behinderung in eine Regelkindergartengruppe aufgenommen. Diese Form der Integration gibt es schon lange und auch nach der Zunahme der Sonderkindergärten in den 1960er und 70er wurde sie immer wieder praktiziert. Hierbei war der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind in einen Regelkindergarten gehen soll, entscheidend. Die Betreuungsbedingungen wurden aber damals meist nicht verbessert. Heutzutage ist das anders, so dass in den meisten Fällen einer Einzelintegration auch eine Verbesserung der Betreuungssituation erfolgt. Solche Veränderungen betreffen die Gruppengröße (Senkung der Anzahl der Kinder) und/oder den Personalschlüssel (Einstellung von weiterem Personal). Trotz alledem sind die Bedingungen für die Einzelintegration oft nicht befriedigend. Vor allem Kinder mit hohem therapeutischem und pflegerischem Aufwand können oft nicht zufriedenstellend betreut werden. Daher besteht die Gefahr, dass eine Gruppe von Kindern definiert wird, die nicht in einen Regelkindergarten integriert werden können. Der große Vorteil der Einzelintegration ist aber, wie vorher bereits kurz angesprochen, die dadurch praktizierte wohnortnahe Integration (vgl. ebd.).

Befragungen, die bislang über Einzelintegration mit PädagogInnen und Eltern durchgeführt wurden, zeigen ein positives Bild (vgl. Hössl 1984; Miedaner 1986; Gerspach 2000; zit. n. Kron 2009, 181). Trotzdem gibt es Verbesserungsvorschläge, wie zum Beispiel eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen, wie „Frühförderung, integrative, heilpädagogische und Regelkindergärten, therapeutische Einrichtungen, familienunterstützende Dienste“ (Kron 2009, 182). Diese wäre erstrebenswert, da so die Einzelintegration auf einen neuen Standard gehoben werden könnte, der den Bedürfnissen der Kinder mit Behinderung und deren Familien entspricht (vgl. ebd., 181f).

Wie aus der obigen Darstellung ersichtlich, gibt es bei beiden Formen der Integration sowohl Vor- als auch Nachteile. Bei der Entscheidung für oder gegen eine Form der Integra-

tion ist es daher notwendig und wichtig, die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes zu beachten und zu bedenken, welche Form die geeignetste für es wäre (vgl. Kron 2009, 182).

### 3.2.2 Rahmenbedingungen

Die von Vernooij (vgl. 2005, 102f) in ihrem Werk vorgestellten Rahmenbedingungen für die Integration im Kindergarten basieren auf einem Modellversuch in Hannover, bei dem Kinder ohne Behinderung in Sonderkindergärten aufgenommen wurden. Aber dennoch gelten die Rahmenbedingungen meines Erachtens auch für die Integration von Kindern mit Behinderung in Regelkindergärten, da die Rahmenbedingungen, die geschaffen werden müssen, immer dieselben sind, egal ob Kinder ohne Behinderung in Sondereinrichtungen integriert werden oder Kinder mit Behinderung in Regeleinrichtungen.

1. „*Wohngebietsbezogenheit* (Regionalisierung) bei der Aufnahme“ (ebd., 102; Hervorh. im Original)

Diese Rahmenbedingung ermöglicht es nicht nur, soziale Kontakte, die zwischen den Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten entstehen, auch zu Hause weiter zu führen, sondern es wird dadurch auch eine unzulässige Auswahl der Kinder mit Behinderung verhindert (vgl. ebd.).

2. „*Angemessenheit der Gruppengröße*“ (ebd., 103; Hervorh. im Original)

Dies soll eine Überforderung der Kinder abwenden und vielfältige Anregungsmöglichkeiten herstellen. Die optimale Anzahl der Kinder in einer Gruppe sind insgesamt 10-15 Kinder, wovon 3-5 Kinder eine Behinderung haben (vgl. Knapp/Salzmann 1998b, 408; Vernooij 2005, 103; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2007, 12).

Knapp und Salzmann (vgl. 1998b, 408) betonen des Weiteren, dass es aber nicht sinnvoll ist, eine genaue Anzahl der Kinder pro Gruppe anzugeben, da diese von vielen Aspekten – wie zum Beispiel der Art und des Schweregrades der Behinderung, der Betreuungsgegebenheiten, der räumlichen Gegebenheiten etc. – abhängig ist. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe (vgl. 2007, 12) ist ebenfalls dieser Meinung und schreibt dazu, dass bei der Gruppenzusammensetzung auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit Behinderung Rücksicht genommen werden muss. Des Weiteren sind auch noch „pädagogische und gruppendynamische Gesichtspunkte...“ (ebd.) zu beachten.

3. „*Beachtung des besonderen Förderbedarfs*“ (Vernooij 2005, 103; Hervorh. im Original)

Diese Rahmenbedingung ist wichtig, um den Bedürfnissen der Kinder mit Behinderung nachzukommen, da eine bestmögliche Förderung auch bei integrativer Betreuung gewährleistet sein muss (vgl. ebd.).

4. „*Vielseitigkeit der Materialausstattung*“ (ebd.; Hervorh. im Original)

Ein möglichst breites Angebot an Materialien ist notwendig, um eine optimale Betreuung orientiert an den Bedürfnissen aller Kinder, gewährleisten zu können (vgl. ebd.).

5. „*Veränderung der Personalstruktur*“ (ebd.; Hervorh. im Original)

Die Personalstruktur soll dahingehend verändert werden, dass eine Aufstockung des Personals stattfindet. Es soll also je nachdem, in welche Einrichtung (Regelkindergärten oder Sonderkindergärten) die Kinder integriert werden, das jeweils fehlende Personal eingestellt werden. In Regelkindergärten sollten demnach SonderkindergartenpädagogInnen und in Sonderkindergärten sollten KindergartenpädagogInnen aufgenommen werden (vgl. ebd.).

Zu diesem Punkt melden sich auch Knapp und Salzmann (vgl. 1998b, 414) zu Wort, indem sie darauf hinweisen, dass die Anzahl der Betreuungspersonen unbedingt dem Grad der Behinderung der Kinder angemessen sein muss. Weiters kritisieren sie, dass die ideale Form von zwei professionellen BetreuerInnen pro Integrationsgruppe in der Praxis oft nicht realisiert ist und es vor allem in der Einzelintegration immer wieder vorkommt, dass die/der KindergärtnerIn keine Unterstützung durch eine/einen SonderkindergärtnerIn bekommt und dadurch überfordert ist.

Mit der Rahmenbedingung, die das Personal von Kindertagesstätten betrifft, beschäftigt sich auch die Bundesvereinigung Lebenshilfe (vgl. 2007, 12). Das Personal muss demnach fachliche und persönliche Fähigkeiten für die Arbeit mit Kindern mit Behinderung aufweisen. Weiters muss das Personal sowohl aus dem pädagogischen als auch aus dem sonder- und heilpädagogischen Bereich kommen. Weitere vertretene Professionen wären PhysiotherapeutInnen, ErgotherapeutInnen und LogopädInnen. Eine individuelle und teambezogene Weiterbildung wird von den MitarbeiterInnen gefordert.

6. „*Entwicklung einer didaktisch-methodischen Konzeption*“ (Vernooij 2005, 103; Hervorh. im Original)

Die neue Konzeption sollte einerseits eine „Verknüpfung von allgemeiner sowie ... spezieller Entwicklungs- und Leistungsförderung“ (ebd.) darstellen und andererseits eine „behutsame[...] Hinführung zu mitmenschlich sozialem Verständnis“ (ebd.) ermöglichen (vgl. ebd.).

7. „*Akzeptanz erhöhter Einsatzbereitschaft und Flexibilität aller Mitarbeiter*“ (ebd.; Hervorh. im Original)

Eine integrative Betreuung bringt einen beträchtlich höheren Vorbereitungs-, Planungs- und Besprechungsaufwand mit sich, der von den Mitarbeitern akzeptiert werden muss. Auch eine Kooperations- und Teamarbeitsbereitschaft wird von den Mitarbeitern gefordert (vgl. ebd.).

Die Notwendigkeit zur Teamarbeit und die längeren Vor- und Nachbereitungszeiten werden auch von der Bundesvereinigung Lebenshilfe in ihrem Buch „Gemeinsam Leben und Lernen in Kindertagesstätten“ herausgestrichen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2007, 12).

8. Bauliche Gegebenheiten

Eine weitere Rahmenbedingung, die von Vernooij nicht angesprochen wird, ist die der räumlichen und baulichen Gestaltung. Diese wird jedoch sowohl von Knapp und Salzmann (vgl. 1998b, 400), als auch der Bundesvereinigung Lebenshilfe (vgl. 2007, 13) hervorgehoben.

Für Knapp und Salzmann (vgl. 1998b, 400) ist klar, dass die baulichen Gegebenheiten einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Integration von Kinder mit Behinderung haben. Sie führen dazu als Beispiel an, dass Kinder mit Rollstuhl in keinen Kindergarten integriert werden können, der dahingehend Barrieren aufweist. Sie kritisieren diesbezüglich, dass auch die Kindergärten die bereits 1996 gebaut wurden, noch nicht rollstuhlgerecht sind. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe (vgl. 2007, 13) weist vor allem darauf hin, dass die baulichen Gegebenheiten nach den gesetzlichen Vorgaben zu richten sind.

### 3.2.3 *Verschiedene Konzepte für die Integration im Kindergarten*

Bezüglich der Entwicklung der Integration im Kindergarten legte nicht die Wissenschaft den Grundstein für die Integration, sondern sie erforschte erst im Nachhinein einige Formen integrativer Praxis. Dazukommend wurden Modellprojekte eingerichtet, die wissenschaftlich begleitet wurden. Der Forschungsschwerpunkt im Hinblick auf die Integration im Kindergarten lag ca. in den 1980ern (vgl. Feuser u.a. 1984; Deutsches Jugendinstitut 1985; Klein u.a. 1987; Dichans 1990; zit. n. Kron 2009, 183). Aufgrund der historischen Entwicklung gibt es zwei Linien, denen die Konzepte zugeordnet werden können. Das sind erstens die „[p]ädagogische[n] und entwicklungspsychologische[n] Ansätze“ (Kron 2009, 183) und zweitens jene „Ansätze, die speziell im Zusammenhang der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung entwickelt wurden“ (ebd.). Die erstgenannten Ansätze gab es bereits zu der Zeit, in der Sondereinrichtungen noch die einzigen Einrichtungen für Kinder mit Behinderung waren. Heute werden sie im Hinblick auf die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung modifiziert. Zu den pädagogischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen gehören:

- Die „*Montessori-Pädagogik*“ (ebd.; Hervorh. im Original)

Grundgedanke der Montessori-Pädagogik ist es, dem Kind eine „vorbereitete Umgebung“ (ebd.) anzubieten, in der es, seinem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen, persönliche Fortschritte machen kann. Um dieses Konzept auch auf Kinder mit Behinderung anwenden zu können, werden Montessori-Materialien, „die die Kinder im sensorischen, kognitiven und lebenspraktischen Bereich anregen sollen“ (ebd.) abgewandelt, modifiziert oder neu kreiert. Mit diesem Konzept wird vor allem die Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes angeregt, ganz nach dem Prinzip der Montessori-Pädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun“ (ebd., 184) (vgl. ebd. 183f). Die Montessori-Pädagogik wurde bereits bei den ersten Modellversuchen eingesetzt. Meistens wird sie aber nicht als alleiniges Konzept angewendet, sondern mit anderen Konzepten variiert und kombiniert (vgl. Miedaner 1986, 92; Vernooij 2005, 106). Des Weiteren ist sie besonders geeignet für sehr uneinheitliche Gruppen, weil sie eine „individuelle... Förderung auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen“ (Vernooij 2005, 106) ermöglicht.



- Der „*Situationsansatz bzw. situationsbezogenes Arbeiten*“ (Kron 2009, 184; Hervorh. im Original)

Hierbei wird der Kindergarten als Raum für „Kinder mit unterschiedlichen Biografien und unterschiedlichem sozialem Hintergrund“ (ebd.) verstanden, der sie immer wieder neue Erfahrungen „mit sich selbst, mit der sächlichen Umwelt ... [und] mit dem sozialen Umfeld“ (Vernooij 2005, 106) machen lässt. Miedaner (vgl. 1986, 102ff) beschreibt als zentrale Ziele dieses Ansatzes „Autonomie, Kompetenz und Solidarität“ (ebd., 102). Autonomie bedeutet hier die Entwicklung von Selbstbestimmung in Einklang mit der Umwelt. Mit dem Ziel der Kompetenz ist der Erwerb von Fähigkeiten für Lebenszusammenhänge gemeint und das Ziel der Solidarität erschließt sich aus den vorherigen Zielen, „denn Lebensbewältigung heißt u.a. auch, Lebensumstände gemeinsam mit anderen zu gestalten und zu verändern.“ (ebd., 104)

Das Ziel der Kompetenz lässt sich auch bei Kron (vgl. 2009, 184) finden. Sie schreibt dazu, dass es das Ziel des Situationsansatzes ist, den Kindern dazu zu verhelfen, zukünftige Lebenssituationen meistern zu können und sie auch dahingehend zu unterstützen, dass sie lernen, ihre Lebenszusammenhänge zu erkennen. Praktisch bedeutet das, dass zentrale Ereignisse aus der Erlebniswelt der Kinder von den KindergartenpädagogInnen aufgegriffen werden und didaktisch gut vorbereitet zum Thema der ganzen Gruppe gemacht werden. In diesem Zusammenhang spielt auch die „Autonomie wie ... [die] Kooperationsfähigkeit aller Kinder“ (ebd.) eine bedeutsame Rolle. Hierin lassen sich auch die beiden weiteren von Miedaner beschriebenen Ziele finden.

Der Situationsansatz eignet sich sehr gut für die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung, da der Kindergarten hier als Lebensraum gesehen wird, aus dem nichts ausgeschlossen wird, also auch nicht die Lebenswelt von Kindern mit Behinderung. Daher besteht durchaus die Möglichkeit, Fragen, die für die Kinder in Bezug auf die Behinderung des/der anderen Kindes/r auftauchen, in der gemeinsamen Kindergartenzeit zu thematisieren (vgl. ebd.).

Hiermit sind die pädagogischen und entwicklungspsychologischen Ansätze abgeschlossen und ich schließe mit jenen Ansätzen, die speziell für die integrative Arbeit entwickelt wurden, an. Ein zentrales Moment, das all die hier dazugehörigen Theorien gemeinsam haben, ist die Auffassung, dass eine Behinderung eines Kindes kein Grund für eine aussondernde

Erziehung ist, sondern vielmehr dazu da sein soll, über mögliche Gestaltungsformen für die gemeinsame Erziehung nachzudenken. Gegensätzliche Ansichten gibt es hinsichtlich der Auffassungen, welche Voraussetzungen notwendig sind, um Integration zu ermöglichen und welche Kriterien für eine gelungene Integration gelten (vgl. Kron 2009, 184). Im Folgenden sollen die zu diesem Ansatz gehörenden Konzepte vorgestellt werden:

- „*Die Theorie des gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit*“ (ebd.; Hervorh. im Original)

Dieses Konzept basiert auf der Aneignungstheorie und wurde von Georg Feuser entwickelt. Zentral ist hierbei, dass die Tätigkeit in den Mittelpunkt gestellt wird. Integration – ob im Kindergarten oder in der Schule – bedeutet für Feuser, dass

- „*alle* Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung) in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Massgabe [sic] ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen, arbeiten.
- Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv.“ (Feuser 2006, 74f; Hervorh. im Original)

Für Feuser ist die gemeinsame Tätigkeit Voraussetzung dafür, den anderen verstehen zu lernen. Dabei soll der gemeinsame Gegenstand eine vermittelnde Funktion einnehmen. Wichtig hierbei ist aber, dass die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand so angelegt ist, dass eine Orientierung auf die nächste Entwicklungsstufe der Kinder gegeben ist (vgl. Kron 2009, 184f). Das Kind wird also ausgehend von seinem jeweiligen Entwicklungsstand durch Spielen und Lernen am gemeinsamen Gegenstand zum nächst höheren Entwicklungsstand geführt (vgl. Vernooij 2005, 106).

- „*Der ökosystemische Ansatz*“ (Kron 2009, 185; Hervorh. im Original)

Diesem Ansatz liegt die ökosystemische Theorie Bronfenbrenners zugrunde, die das Subjekt und seine Wechselwirkung mit der Umwelt in den Mittelpunkt stellt. Diese Sichtweise

ist auch Grundlage für das Verständnis von Behinderung in diesem Ansatz. Behinderung liegt in diesem Ansatz nämlich erst vor, wenn der Mensch mit Behinderung unzureichend in sein „Mensch-Umfeld-System“ (Kron 2009, 185) eingegliedert ist. Die Integrationsfähigkeit oder auch -unfähigkeit ist also kein Merkmal des Menschen, sondern seiner Umwelt. Es muss also nicht der Mensch mit Behinderung integrierbar gemacht werden, sondern die Systeme, in denen der Mensch lebt, müssen dahingehend verändert werden, dass alle Menschen darin leben und agieren können. Dazu ist eine „Kind-Umfeld-Diagnose“ (ebd.) notwendig, mit der die vorhandenen Probleme aufgezeigt werden können und auch eine mögliche Lösung dieser vorgestellt wird (vgl. ebd.).

- „*Psychoanalytisch-prozeßorientierter Ansatz*“ (Heimlich 1995, 61)

Helmut Reisers „Modell integrativer Prozesse“ (Kron 2009, 185) bezieht sich auf Cohns Modell „themenzentrierte[r] Interaktion“ (ebd.) und wurde im Rahmen einer Studie von Klein u.a., welche bereits in der Einleitung kurz vorgestellt wurde, entwickelt (vgl. dazu Klein u.a. 1987). Integration wird hier als dialektischer Prozess gesehen, indem sowohl Annäherung (Verstehen der Lage des anderen) als auch Abgrenzung (seine eigene Lage verstehen und sichern) vollzogen wird (vgl. Kron 2009, 186). Dieser Integrationsprozess muss auf mehreren Ebenen stattfinden:

- „Auf der *innerpsychischen* Ebene. Hier geht es um die Fähigkeit, den anderen in seiner individuellen Besonderheit akzeptieren zu können, ohne eigene, auch widersprüchliche Bestrebungen verdrängen zu müssen, die in der Begegnung ausgelöst werden können.
- Auf der *interpersonellen* Ebene. In gegenseitiger Annäherung und Abgrenzung treten Personen in einen Dialog. Konstituierend für *beide* Seiten sind auch hier Akzeptanz und Gleichheit sowie Abgegrenztheit der eigenen Person.
- Auf der *interaktionellen* Ebene. Auf der Handlungsebene geht es um die Kooperationsfähigkeit, um die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand, bei der sich beide als produktive und kreative Persönlichkeiten erfahren.
- Auf der *situativ-ökologischen Ebene*. Integrativ wirken hier Austauschprozesse zwischen Personen, Gruppen und ihren Umwelten, durch die (förderliche) Lebensumwelt gestaltet wird.

- Auf der *institutionellen* Ebene. Sie beinhaltet ‚den in Erziehungskonzepten gefassten und durch Einrichtungen repräsentierten Sachauftrag der Erziehung‘ (Klein u.a. 1987, S. 40). Integrative Kraft auf dieser Ebene entfaltet sich dann, wenn die Institution nach innen wie nach außen ihre Aktivitäten und Strukturen in Orientierung auf ein gemeinsames, verbindendes Leitbild ausrichtet.
- Auf der *gesellschaftlichen* Ebene. Sie ist wesentlich durch ihre normative Kraft wirksam. Integrative Prozesse auf dieser Ebene bedeuten, den existierenden Widerspruch zwischen individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und gleichem Recht auf bestmögliche Entwicklung aufzuheben. Dies bedeutet insbesondere die Verhinderung von Benachteiligung und Unterlassung von Ausgrenzung.
- Auf der *transzendierenden* Ebene. Hier geht es um die Möglichkeit, persönlichen Lebenssinn zu leben.“ (Kron 2009, 186; Hervorh. im Original)

Zwischen den unterschiedlichen Ebenen herrscht eine dynamische Wechselwirkung. Das bedeutet, dass psychische Vorgänge die Prozesse der verschiedenen Ebenen beeinflussen, da Personen hier agieren (vgl. ebd., 186f).

Als Ziel der pädagogischen Arbeit nach diesem Ansatz wird in der „gegenseitigen Akzeptanz aller Kinder in ihrer Verschiedenartigkeit auf allen Ebenen integrativer Prozesse gesehen“ (Heimlich 1995, 63). Ein weiteres Ziel ist die Förderung der „Selbstwerdung bzw. Ich-Identität“ (ebd.). Bei der Verwirklichung dieses Zieles ist das Verhalten der PädagogInnen sehr zentral. Dieses soll so gestaltet sein, dass die PädagogInnen ihre eigenen emotionalen Anteile an der Interaktion erkennen und reflektieren. Des Weiteren ist es auch notwendig, dass die PädagogInnen den Kindern auch ein „Hilfs-Ich“ (Klein u.a. 1987, 325; zit. n. Heimlich 1995, 63) bereitstellen, das sie bei Selbstbehauptungsprozessen unterstützt. In der Arbeit nach dem psychoanalytisch-prozessorientierten Ansatz sollen die Interaktionen zwischen den BetreuerInnen und den Kindern so gestaltet sein, dass das offene Zeigen von Gefühlen ermöglicht und gefördert wird. In Folge dessen können die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen neu definiert werden, damit eine „gegenseitige Akzeptanz trotz aller Verschiedenheit“ (Heimlich 1995, 63) ermöglicht werden kann. Heimlich macht aber auch darauf aufmerksam, dass die Anforderung an die PädagogInnen sich in dieser Weise zu verhalten auch eine Überforderung mit sich bringen kann, da die Rolle, die

sie einnehmen sollen, gleichsam schon eine therapeutische ist. Ein weiterer Kritikpunkt Heimlichs ist auch, dass die „fehlenden thematisch-inhaltlichen Anregungen für die integrative Gruppenarbeit für die Erzieherinnen verunsichernd wirken“ (Heimlich 1995, 64). Trotz dieser Kritikpunkte ist für Heimlich der psychoanalytisch-prozessorientierte Ansatz für eine Integrationspädagogik im Kindergarten unentbehrlich (vgl. ebd., 63f).

#### *3.2.4 Integrationssituation in den Wiener Kindergärten*

In den Wiener Kindergärten, Kinderkrippen und Kinderhorten werden zurzeit ca. 1.962 Kinder mit Behinderung in 253 Integrationsgruppen – davon 127 Kindergartengruppen und 126 Hortgruppen – integrativ betreut. Dazu stehen 123 Standorte in ganz Wien zur Verfügung. (vgl. Wiener Kindergärten 2009)

Die Integrationsgruppe besteht meist aus vier Kindern mit Behinderung und 16 Kindern ohne Behinderung. Das Betreuungsteam setzt sich aus einem/einer KindergartenpädagogIn, einem/einer SonderkindergartenpädagogIn und zwei KindergartenassistentInnen zusammen. Meist sind auch noch zusätzliche SpezialistInnen des „Fachbereiches Mobile Entwicklungsförderung für Kinder“ (ebd.) im Kindergarten anwesend. Solche SpezialistInnen können Mobile SonderkindergartenpädagogInnen, PsychologInnen, SprachheilpädagogInnen und PhysiotherapeutInnen sein. (vgl. ebd.)

Eine weitere Form der Integration in den Wiener Kindergärten ist die der „Heilpädagogischen Gruppen“ (ebd.), in welchen Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen betreut werden. Die Gruppen bestehen aus maximal zwölf Kindern und sind räumlich und personell auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Das Betreuungsteam in den Heilpädagogischen Gruppen setzt sich aus zwei SonderkindergartenpädagogInnen und zwei KindergartenassistentInnen zusammen. (vgl. ebd.)

Die Vergabe von Integrationsplätzen erfolgt nach einem ausführlichen Gespräch mit PsychologInnen der MA 10, wobei die Bedürfnisse des Kindes beachtet werden und ein passender Integrationsplatz vorgeschlagen wird. (vgl. ebd.)

Hiermit ist das Kapitel der Integration abgeschlossen und es soll nun eine Definition des Begriffes Veränderung vorgestellt werden, welche in dieser Arbeit vertreten wird. Dies ist deshalb notwendig, da in meiner Arbeit die Veränderungen eines Mädchens mit

Cerebralparese und dessen Familie ab ihrem Eintritt in einen integrativen Kindergarten erforscht werden.

## 4. Definition von Veränderung

„Veränderung“ wird in der Brockhaus Enzyklopädie unter anderem folgendermaßen definiert: Veränderung ist „der Übergang zu einem qualitativ neu bestimmten Anderssein, der nach Umfang, Richtung, innerer Gesetzmäßigkeit, Dauer und Geschwindigkeit verschieden sein kann“ (Brockhaus 1994, 122). Ich möchte Veränderung anhand der Definition des Entwicklungsbegriffes nach Trautner (vgl. 2006, 61) festlegen. Er schreibt dazu, dass zwar Entwicklung immer eine Veränderung darstellt, aber dass nicht jede Veränderung auch als Entwicklung bezeichnet werden kann. Aus diesem Grund stellt er „neun Definitionsmerkmale des Entwicklungsbegriffs“ (ebd., 67) dar, welche Anhaltspunkte bezüglich der Definition von Entwicklung sein sollen. Diese Definitionsmerkmale werden von Trautner nach ihrem „Allgemeinheitsgrad“ (ebd.) geordnet, also vom breitesten „Geltungsgrad“ (ebd.) bis zum schmalsten. Die fünf ersten Definitionsmerkmale werden von allen entwicklungspsychologischen Richtungen als gültig angesehen. Heutige Entwicklungsbegriffe beziehen sich meist nur auf diese ersten fünf Merkmale, da inhaltliche Festlegungen weitestgehend vermieden werden sollen. Traditionelle Entwicklungsbegriffe hingegen, welche „biologischen Wachstums-, Reifungs- oder Differenzierungskonzepten“ (ebd.) nahe stehen, fordern auch das Vorliegen mancher oder auch aller weiterer Definitionsmerkmale.

Definitionsmerkmale des Entwicklungsbegriffs nach Trautner (vgl. ebd., 67-72):

### 1. Veränderung über die Zeit (ebd. 67)

Wichtigstes Definitionsmerkmal von Entwicklung ist „das Auftreten von Veränderung über die Zeit“ (ebd.). Dabei ist sowohl der „Prozess“ (ebd.) also auch das „Produkt dieses Prozesses“ (ebd.) gemeint. Der Beobachtung zugänglich sind jedoch nicht die Veränderungen (Prozess), sondern lediglich die Zustände (Produkte) des Prozesses.

### 2. Veränderung in systematischem Zusammenhang mit dem Lebensalter (Lebenslauf) (ebd.)

Das bedeutet, dass nur solche Veränderungen Entwicklungen sind, „die nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt des Lebenslaufs beobachtet werden können, sondern (gehäuft) in einem bestimmten Lebensalter auftreten“ (ebd.). Diese Gebundenheit der Entwicklung an Lebensphasen ist laut Trautner jedoch nicht ganz unproblematisch. Die dadurch entstehenden Probleme sollen an dieser Stelle kurz referiert werden: „(a) Alter hat keinen Erklä-

rungswert[,],... (b) Alter vernachlässigt interindividuelle Unterschiede[,],... (c) Die vorgefundene Altersvariation ist nicht mit einer Bindung an das Lebensalter gleichzusetzen“ (Trautner 2006, 67f; Hervorh. im Original).

### 3. Überdauernde, langfristige Veränderungen (ebd., 68)

Kurzzeitige und temporäre Veränderungen sind nicht als Entwicklung zu bezeichnen. Ein Beispiel für überdauernde und langfristige Veränderungen wäre das Lernen eines Musikinstrumentes über Jahre hinweg. Aber auch das beständige Abfallen der Leistungen in der Schule auf Grund eines Traumas wäre ein Beispiel für eine solche Art der Veränderung.

### 4. Geordnete, regelhafte Veränderungen (ebd.)

Dieses Definitionsmerkmal besagt, dass die Veränderungen auch eine „irgendwie geartete Ordnung und einen inneren Zusammenhang“ (ebd.) haben müssen. Sie sollen also aufeinander beruhen. Das Nachfolgende entsteht auf der Basis des Vorherigen und verändert es gegebenenfalls. Trautner beschreibt in diesem Zusammenhang auch die Formen der Veränderung, nämlich die quantitative und die qualitative Veränderung. Die quantitative Veränderung stellt die „zählbare Zunahme (oder auch Abnahme) von Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften etc.“ (ebd.) dar. Ein Beispiel wäre das Ansteigen der Körpergröße. Bei der qualitativen Veränderung hingegen geht es um die „Feststellung des Auftretens bzw. der zeitlichen Abfolge qualitativ unterscheidbarer, diskreter Entwicklungsmerkmale“ (ebd.). Ein Beispiel hierfür wären die Phasen der Entwicklung der Sprache.

Flavell (1972; zit. n. Trautner 2006, 68f) unterscheidet fünf Verhältnisformen von aufeinander folgenden Entwicklungen:

- „Addition“: Es kommt ein Verhaltensmerkmal hinzu, das Vorherige wird aber ebenfalls beibehalten. Bsp.: Erweiterung des Wortschatzes.
- „Substitution“: Das vorherige wird durch das hinzukommende Verhaltensmerkmal ersetzt. Bsp.: Das Bitten anhand von Gesten wird durch Bitten anhand von verbalen Äußerungen abgelöst.
- „Modifikation“: Das nachkommende Verhaltensmerkmal stellt eine „Differenzierung, Generalisierung oder Stabilisierung“ (Trautner 2006, 69) des Vorherigen dar. Bsp.: Die Anwendung von Begriffen auch in anderen Situationen, als in denen sie erlernt wurden.



- „Inklusion“: Das Vorherige wird im Nachkommenden „eingeschlossen und integriert“ (Trautner 2006, 69). Bsp.: Einzelne auftretende Handlungsweisen werden zu einem abgestimmten Handlungsablauf integriert.
  - „Mediation“: das vorherige Verhaltensmerkmal ist notwendig, damit sich das Nachkommende entwickeln kann.
5. *Unterschiedliche Veränderung verschiedener Personen in unterschiedlichen, sich verändernden Umwelten (ebd.)*

Nicht nur die Veränderungen einer Person sind relevant, sondern auch Unterschiede in den Veränderungen zweier Individuen, also „interindividuelle Unterschiede in den intraindividuellen Veränderungen“ (ebd.). Wenn diese Unterschiede auf Veränderungen in der Umwelt zurückgehen, sind diese auch im Bezug auf die Definition von Entwicklung wichtig.

6. *Gerichtetheit (ebd.)*

Die Veränderungen folgen einem naturgemäßen Ablauf („Unidirektionalität“ (ebd.)) und sind zielgerichtet. Dieses Ziel stellt den „Reifezustand“ (ebd.) dar. Es handelt sich also meistens um „Aufbauprozesse“ (ebd.), da der spätere Zustand meist als besser oder höher gesehen wird. Ein Beispiel für die Gerichtetheit der Veränderungen auf einen bestimmten Reifezustand wäre „die Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale in der Pubertät“ (ebd., 69f).

7. *Universalität (ebd., 70)*

Dieses Definitionsmerkmal besagt, dass die Veränderungen bei allen Menschen in gleicher Weise auftreten. Die Universalität ist jedoch nur sehr allgemein zu sehen, das heißt, dass sie nur für die „Richtung und [die] zeitliche Abfolge“ (ebd.) der Veränderungen zutrifft. Manchmal gilt sie auch für die „Entwicklungsabschnitte“ (ebd.), in denen die Veränderungen vor allem auftreten. Ein Beispiel hierfür wäre der „Wachstumsschub in der Pubertät“ (ebd.). Durch die Universalität werden aber Unterschiede in der Geschwindigkeit der Entwicklung oder des erreichten Entwicklungsendstands nicht ausgeschlossen. Ein Beispiel für die Universalität von Veränderung ist „der Aufbau der Geschlechtsidentität“ (ebd.), die eben unterschiedlich schnell von statten gehen kann.

#### 8. *Irreversibilität* (Trautner 2006, 70)

Dies heißt, dass die Veränderungen nicht rückgängig gemacht werden können. Das vorhandene Entwicklungsniveau kann lediglich durch ein neues ersetzt werden, eine Regression der Entwicklung wird hier also ausgeschlossen. Trautner übt aber auch folgende Kritik an dieser Sichtweise: Sie trifft zwar auf „reifungsabhängige[...] Veränderungen“ (ebd.) zu (z.B.: Körperwachstum), aber nicht auf „Entwicklungsveränderungen auf Grund reversibler Lernprozesse“ (ebd.) (z.B.: Interessensveränderungen).

#### 9. *Qualitativ-strukturelle Transformationen* (ebd.)

Dies besagt, dass Veränderungen nur dann als Entwicklungen bezeichnet werden, wenn die Veränderungen nicht quantitativ, also als „Mehr-oder-Weniger“ (ebd.) vorliegen, sondern „als aufeinander folgende unterschiedliche Qualitäten“ (ebd.) angesehen werden. Das bedeutet, dass das in der Entwicklung Folgende etwas Anderes oder Neues ist. Ein Beispiel hierfür wäre die Sprachentwicklung. Das Kind lernt nicht nur immer mehr Wörter, sondern es lernt auch die kennzeichnende Wortstellung der Muttersprache.

Dies sind also jene Merkmale, die Veränderungen aufweisen müssen, damit sie als Entwicklungen angesehen werden können. Wie bereits oben erwähnt, beziehen sich die heutigen Entwicklungsbegriffe meist nur auf die ersten fünf Merkmale. Für meine Definition von Veränderung ziehe ich den Umkehrschluss, indem in dieser Arbeit jeder „Übergang zu einem neu bestimmten Anderssein“ (Brockhaus 1994, 122), der nicht alle der ersten fünf der zuvor beschriebenen Merkmale erfüllt, als Veränderung bezeichnet wird.

## 5. Die Situation von Familien mit einem behinderten Kind<sup>13</sup>

Da innerhalb dieser Arbeit auch die Veränderungen bezüglich der Familie des Mädchens mit Cerebralparese untersucht werden sollen, wird an dieser Stelle die Situation von Familien mit einem behinderten Kind dargelegt. Dazu wird zuerst auf die Reaktionen der Eltern auf die Behinderung des eigenen Kindes eingegangen, um daraufhin den Verarbeitungsprozess nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung darzulegen. Darauffolgend werden die möglichen Auswirkungen der Geburt eines behinderten Kind auf die Familie erörtert.

### 5.1 Reaktionen der Eltern auf die Behinderung ihres Kindes

Laut Vernooij (vgl. 2007, 358) haben alle Eltern bereits vor der Geburt ihres Kindes bestimmte Vorstellungen darüber, wie das Kind sein wird. Die Erwartungen sind meist sehr illusorisch und gehen in „Richtung eines vollkommenen, in allen Bereichen optimal ausgestatteten Menschleins, intelligent, schön, liebenswert und vielleicht für die Eltern ein wenig pflegeleicht“ (ebd., 358f). Dass diese Erwartungen früher oder später enttäuscht werden, ist nach Jonas (vgl. 1990, 69) unausweichlich. Die Eltern eines behinderten Kindes sind dabei aber in einer speziellen Position, nämlich dahingehend, dass diese Enttäuschung direkt nach der Geburt bzw. der Diagnose passiert und nicht wie bei Eltern nicht-behinderter Kinder erst nach und nach.

Somit stellt die Konfrontation mit der Behinderung des eigenen Kindes einen Einschnitt im Leben der Familie dar, welche von Reaktionsweisen auf der Gefühlsebene begleitet sind. Diese Konfrontation kann gleich nach der Geburt, aber auch erst Monate oder Jahre danach bzw. nach einer Phase der Unsicherheit durch die Diagnose erfolgen (vgl. Eckert 2002, 54).

Laut Vernooij ist die Enttäuschung, die mit der Konfrontation einhergeht, in Hinblick auf mindestens zwei Aspekte zu sehen: Erstens bezüglich der eigenen Zukunftsplanung und die mit dem Kind verbundenen Hoffnungen. Zweitens in Bezug auf die eingeschränkte Lebensplanung das Kind betreffend (vgl. Vernooij 1998; zit. n. Vernooij 2007, 359).

---

<sup>13</sup> In diesem Kapitel wird oft statt der Bezeichnung „Kind mit Behinderung“ die Bezeichnung „behindertes Kind“ verwendet, da ansonsten der Lesefluss in einigen Formulierungen gestört wäre. Die Bezeichnung „behindertes Kind“ ist jedoch weder als Zuschreibung noch als Abwertung gemeint.

Die Reaktion der Eltern ist abhängig von der Behinderungsart. So ist zum Beispiel die Geburt eines Kindes mit geistiger Behinderung für die Eltern schwerer zu verarbeiten (vgl. Vernooij 2007, 360). Vernooij zitiert in diesem Zusammenhang Sporken (1975, 33f) der dazu folgendes schreibt: „Das [geistig] behinderte Kind weckt Fragen nach dem Sinn des Daseins, sowohl des Kindes als auch der Eltern. Nach Petersen (1962) ist die Konfrontation mit geistiger Behinderung schmerzlicher, als die mit dem Tod. ... Das Bejahen des Todes erfährt ein Ende, für den Betroffenen beim Tod selbst, für die anderen einige Zeit später. Das Bejahen eines behinderten Kindes hingegen ist eine Aufgabe für's Leben“. Des Weiteren ist sie auch noch von Faktoren wie „dem sozioökonomischen Status, den Einstellungen, dem Angebot an Fachdiensten, der Unterstützung der Familie in der Nachbarschaft [und] den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern“ (Becker-Gebhard 1990, 191) abhängig. Vernooij schreibt hierzu auch, dass die Situation nach der Geburt eines behinderten Kindes sehr komplex ist und nennt drei verallgemeinerte Formen der Reaktion: „das Schockerleben, das Auftreten von Schuldgefühlen [und] die Entwicklung von Abwehrverhalten“ (Vernooij 2007, 359). Die in solchen Situationen oft vorkommenden Abwehrmechanismen sind, laut Vernooij (ebd., 359f):

- Die Verleugnung  
Hierbei wird so getan, als würde die Behinderung nicht existieren.
- Die Projektion  
Die Schuld für die Behinderung wird an anderen Personen festgemacht.
- Die Intellektualisierung bzw. Rationalisierung  
Die Behinderung wird hier „nach allen Regeln der Wissenschaftlichkeit analysiert“ (ebd., 359).
- Die Sublimierung  
Es wird in verstärkter und oft übertriebener Weise soziales Engagement für Menschen mit Behinderung gezeigt.

Alle vier Abwehrformen können laut Vernooij jahrzehnte- bis lebenslang vorhanden sein, wenn keine Verarbeitung stattfindet. Dieser Verarbeitungsprozess und damit die Annahme des Kindes und der Situation sind langwierig, da die Geburt eines behinderten Kindes für jeden Elternteil eine schwere persönliche Krise bedeutet (vgl. ebd., 359f). Dieser Verarbeitungsprozess soll im nächsten Kapitel genauer dargelegt werden.

## 5.2 *Der Verarbeitungsprozess*

Der Verarbeitungsprozess soll hier unter anderem auch thematisiert werden, da die Eltern meist noch in einem Auseinandersetzungsprozess verharren, wenn die Kinder mit dem Kindergarten beginnen (vgl. Fritzsche u.a. 2005, 24). Daher kann vermutet werden, dass sich auch Pias Mutter noch in diesem Prozess befindet.

Um mögliche Reaktionen von Eltern auf die Behinderung ihres Kindes kategorisieren zu können, wurden von einigen Autoren unterschiedliche Phasenmodelle entwickelt (vgl. Eckert 2002, 55). Da jedoch an dieser Stelle nicht alle Phasenmodelle vorgestellt werden können, möchte ich zwei davon herausgreifen. Das wäre einerseits das Phasenmodell von Schuchardt, da es eines der meistzitierten Phasenmodelle der Verarbeitung ist (vgl. ebd., 56) und andererseits das Modell von Jonas, da es sich vor allem mit dem Verarbeitungsprozess der Mutter beschäftigt und in dieser Arbeit unter anderem auch die Perspektive der Mutter zentral ist.

### 5.2.1 *Krisenverarbeitung als Lernprozess nach Schuchardt*

Wie bereits oben erwähnt ist das Modell von Schuchardt eines der meistzitierten Phasenmodelle der Verarbeitung. Dies erklärt sich nicht nur durch die „differenzierte, übersichtliche Darstellung“ (ebd., 57) der Phasen als Spirale, sondern auch durch die „verstärkte Einbeziehung intrapsychischer wie auch sozialer und gesellschaftlicher Faktoren“ (ebd.). In diesem Sinne stellt dieses Phasenmodell einen Orientierungsrahmen dar, was bedeutet, dass die tatsächliche Lebenswirklichkeit des Einzelfalls berücksichtigt wird. Der Verlauf der Verarbeitung wird in diesem Modell nicht linear gesehen, sondern vielmehr von einem „Nebeneinander und Überlagern unterschiedlicher Phasen“ (ebd., 57) gekennzeichnet. Auch „Erfahrungen in der intrapsychischen Auseinandersetzung wie auch Konfrontation mit der Umwelt“ (ebd.) sind mitbestimmende Faktoren (vgl. ebd., 56f).

Bevor das Phasenmodell im Einzelnen vorgestellt wird soll eine Grafik dieses Modells dargelegt werden (siehe Abb.1 nächste Seite):

Schuchardt gliedert den Verarbeitungsprozess in drei übergeordnete Phasen, nämlich das „Eingangsstadium“, das „Durchgangsstadium“ sowie das „Zielstadium“ (ebd., 57). Diesen Phasen sind abermals Phasen untergeordnet (vgl. ebd.).

Das *Eingangsstadium* enthält die Unterphasen „Ungewissheit“ und „Gewißheit“ (Eckert 2002, 57) und ist von „Fremdbestimmung sowie Rationalität“ (ebd.) bestimmt (vgl. ebd.).

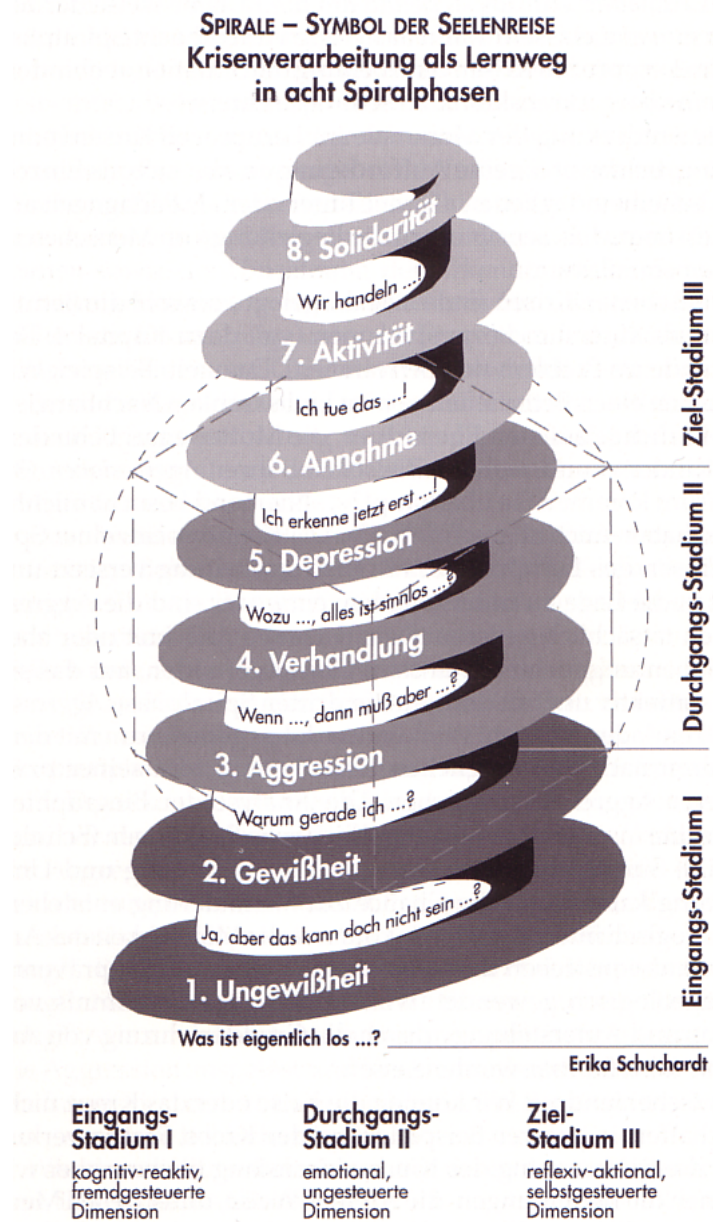


Abbildung 1: Phasenmodell der Verarbeitung von Schuchardt (2002, 45)

### 1. Ungewissheit

Am Beginn der Phase der *Ungewissheit* steht der Schock über die Nachricht der Behinderung. Man wird schlagartig mit einer Situation konfrontiert, die von den geltenden Normen abweicht, was den Betroffenen Angst vor dem Unbekannten macht. Da eine Bewusstwer-

derung der Krise den/die Betroffene/n überfordern würde, wird alles daran gesetzt diese nicht bewusst werden zu lassen. Zu diesem Zweck werden Abwehrmechanismen eingesetzt. Der/die Betroffene leugnet das Vorhandensein der Krise implizit, er/sie ist sich dessen also nur halb bewusst (vgl. Schuchardt 2002, 35).

## 2. Gewissheit

In dieser Phase wird der Verlust unabweisbar und man erhält, wie der Name der Phase schon sagt, Gewissheit über den Verlust von Lebensmöglichkeiten. Eine Aussage, die in dieser Phase häufig geäußert wird, ist jene: „*Ja, aber das kann doch nicht sein ... ?*“ (ebd., 37; Hervorh. im Original). Diese Aussage stellt sowohl eine „verneinende Bejahung“ (ebd.), als auch eine „Fortsetzung der Leugnung“ (ebd.) dar. Denn auch wenn der Verlust erkannt wurde, muss er hin und wieder verleugnet werden, um das Leben weiter leben zu können. Der/die Betroffene steht in einem Zwiespalt zwischen Akzeptanz der Wahrheit und Hoffnung auf einen Irrtum. Die „Ambivalenz zwischen verstandesmäßigem Ja und gefühlsmäßigem Nein“ (ebd., 38) sieht Schuchardt als das Bestimmungsmerkmal dieser Phase (vgl. ebd., 37f).

Das *Durchgangsstadium* ist gegliedert in die Phase der Aggression, der Verhandlung und Depression (vgl. Eckert 2002, 57), welche Schuchardt (vgl. 2002, 39) „die ‚emotionalen‘ und ‚ungesteuerten‘ Phasen der vitalen Gefühlsausbrüche“ (ebd.) nennt.

## 3. Aggression

Erst in der Phase der *Aggression* wird die Krise bewusst und der Betroffene fragt sich „*Warum gerade ich ... ?*“ (ebd.; Hervorh. im Original). Diese Bewusstwerdung ist von so starken Gefühlen begleitet, dass sich der/die Betroffene von ihnen regelrecht überwältigt fühlt. Entweder man hält die Emotionen zurück, so dass man das Gefühl bekommt, in ihnen ersticken zu müssen, oder man lässt sie herausbrechen. Letzteres lässt sich am besten mit dem Wort *Aggression* beschreiben. Da aber der Auslöser der Krise nicht fassbar und angegriffen werden kann, wird die Aggression an Ersatzobjekten ausgelassen. Dieses Ersatzobjekt kann alles und jeder im Umfeld des/der Betroffenen sein. Damit beginnt ein Teufelskreis, denn wenn die Aggression des/der Betroffenen vom Umfeld nicht als Ventil, sondern als „Ausbruch persönlicher Abwehr“ (ebd.) verstanden wird, so kommt es zu einer noch stärkeren Abwehr und die Personen im Umfeld werden zu Mit-Betroffenen. Dadurch

sieht sich der/die Betroffene in seiner Ansicht, dass alle gegen ihn sind, bestätigt und fühlt sich von seinem Umfeld im Stich gelassen (vgl. Schuchardt 2002, 39f).

#### 4. Verhandlung

Während dieser Phase steht die Tätigkeit im Mittelpunkt. Die aggressiven Gefühle drängen zur Tat und es werden daher alle möglichen Maßnahmen gesetzt, um aus der Ohnmacht heraus zu kommen. Es gibt hierbei zwei Wege, die oft auch parallel verfolgt werden und abhängig sind von der wirtschaftlichen Lage und der Wertorientierung der Familie: „Die Nutzung des ‚Ärzte-Warenhauses‘ und das Suchen nach ‚Wunder-Wegen‘.“ (ebd., 40) Diese Maßnahmen sollen die Heilung der Behinderung herbeiführen oder zumindest die Hoffnung darauf nicht sterben lassen (vgl. ebd.).

#### 5. Depression

In der Phase der *Depression* wird, trotz der vielen Arztbesuche und mitunter religiösen Unternehmungen, die Hoffnung auf ein Aufheben der Diagnose enttäuscht. Die Behinderung kann daher nicht mehr geleugnet werden. Die Betroffenen empfinden das Scheitern in der vorherigen Phase als persönliches Versagen und resignieren. In dieser Phase erfasst der/die Betroffene seinen Verlust nicht nur rational, sondern auch emotional. Die Depression macht ein endgültiges Abschied nehmen von der Hoffnung und der Utopie möglich. Des Weiteren kann der/die Betroffene auf die Versuche, den jeweiligen Verlust zu verleugnen, immer mehr verzichten, was mit einer abgrundtiefen Traurigkeit verbunden ist. In der Trauerarbeit birgt sich die Gelegenheit zur Beschäftigung mit sich selbst. Daraus entsteht die Möglichkeit zur Distanzierung vom Verlust und zur Gestaltung der nächsten Handlungen (vgl. ebd., 41f).

Das *Zielstadium* beinhaltet die Phase der Annahme, der Aktivität und der Solidarität (vgl. Eckert 2002, 58).

#### 6. Annahme

Hier haben die Betroffenen ihren Verlust ausreichend betrauert. Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse, die über den/die Betroffene/n hereinbrechen, verdichten sich zu folgender Erkenntnis: „*Ich erkenne jetzt erst ... !*“ ... ich nehme *mich* an, ich lebe jetzt *mit* meiner individuellen Eigenart.“ (Schuchardt 2002, 42; Hervorh. im Original). Im Falle von Eltern eines behinderten Kindes könnte die Aussage folgendermaßen lauten: „Ich nehme



mich an als Mutter[/Vater] eines behinderten Kindes!“ (Schuchardt 2002, 42). Annahme darf aber nicht mit einer „zustimmenden Bejahung“ (ebd.) gleichgesetzt werden, da niemand Krisen einfach so bejahen kann. Schuchardt sagt jedoch, dass man durchaus lernen kann, das Unabwendbare anzunehmen (vgl. ebd., 42f).

#### 7. Aktivität

Die Phase der *Aktivität* ist durch Tatendrang gekennzeichnet. Die Kraft dazu kommt aus der Annahme in der vorherigen Phase. Den Betroffenen wird bewusst, dass nicht das, was man hat, zählt, sondern das, was man daraus macht. Des Weiteren schichten und strukturieren sie ihre Norm- und Wertevorstellungen neu, wobei dies nicht außerhalb des „Norm-Werte-Systems“ (ebd., 43) geschieht, sondern inmitten diesem. Der Betroffene ändert also vor allem sich selbst „und [kann] mittels dieses Lernprozesses zum Anstoß für ‚Systemveränderung‘ als Folge, [aber] nicht als Ziel, werden“ (ebd.) (vgl. ebd.).

#### 8. Solidarität

Von einer angemessenen Begleitung der Betroffenen ist es abhängig, ob sie die achte Stufe des Verarbeitungsprozesses erreichen und damit den Wunsch haben, in der Gesellschaft Verantwortung zu zeigen. In der Phase der *Solidarität* rückt die Behinderung in den Hintergrund und das „gesellschaftliche Handlungsfeld“ (ebd., 43) in den Vordergrund. Dies fordert die Betroffenen zu gemeinsamen Handeln (Solidarität) heraus. Diese Phase erlangen nur wenige Betroffene. Schuchardt betont aber auch, dass nur wenige Personen, die nicht von schweren Krisen betroffen sind, diese Stufe erreichen. Wichtig ist, dass es auch in dieser letzten Phase nicht die Erlösung von der Last gibt, sondern nur ein Aufgeben des Widerstandes gegen das Unannehmliche. Man lernt also damit zu leben, indem man eine Aufgabe übernimmt, die individuell und solidarisch gestaltet werden kann. Diese Gestaltung kann sowohl glück- als auch sinngebend sein und eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung darstellen (vgl. ebd., 43f).

Abschließend soll noch erörtert werden, warum Schuchardt das Bild der Spirale für ihr Modell gewählt hat: Es macht deutlich, dass die inneren Verarbeitungsvorgänge unabgeschlossen sind und sich auch im Laufe des Lebens und Handelns überlagern können. Es ist ein „Sinnbild für ein Sich-Durchringen“ (ebd., 44).

Da nun die Phasen des Verarbeitungsmodells nach Schuchardt vorgestellt wurde, wird nun das Phasenmodell von Jonas erörtert.

### *5.2.2 Trauer und Autonomie nach Jonas*

Das Phasenmodell von Jonas (1990) stützt sich einerseits auf empirische Ergebnisse über die Lebenssituation von Müttern mit einem behinderten Kind und andererseits auch auf eine wissenschaftliche Diskussion. Jonas vertritt dabei eine „feministisch-psychoanalytische‘ Perspektive“ (Eckert 2002, 59) und stellt daher die Reaktionen der Mutter in den Mittelpunkt. Das Modell inkludiert aber durchaus auch Väter (vgl. ebd.).

Jonas sieht in den Reaktionen der Eltern nach der Konfrontation mit der Behinderung des Kindes Merkmale der Trauer. Diese Trauer ist auch mit der Trauer nach dem Verlust einer geliebten Person gleichzusetzen (vgl. ebd.). Zentrale Aspekte dieser Trauer sind für Jonas (1990, 84) „die Unabänderlichkeit des Ereignisses, d[ie] Regelmäßigkeit des Auftretens, d[ie] Erschütterung der Identität und des Selbst- und Welterlebens, d[ie] Reorganisation der Projektionen in das eigene Selbst und d[ie] deutliche[...] Störung des biologischen, psychischen und sozialen Gleichgewichts“. Obwohl Jonas, wie sie schreibt, Phasenmodellen der Trauer im allgemeinen kritisch gegenüber steht, entscheidet auch sie sich für ein solches, da sie fürchtet, dass das Trauererleben der Mütter gemeinsam mit dem Modell verworfen wird und so der Prozess, den Mütter erleben, nicht mehr thematisiert wird (vgl. ebd., 84f). Die Phasen wurden von Jonas in Anlehnung an Kast (1984) benannt und heißen wie folgt:

1. „Nicht-Wahrnehmung und Suche
2. Aufbrechende chaotische Emotionen
3. Suchen, Finden und Sich-Trennen
4. Autonomieentwicklung als neuer Selbst- und Weltbezug“ (Jonas 1990, 85).

Wichtig ist, dass die Phasen nicht abgegrenzt voneinander, sondern als „Markierungssteine in einem dynamischen Prozessgeschehen“ (ebd.) zu sehen sind.

#### 1. Nicht-Wahrnehmung und Suche

Charakteristisch für diese Phase sind „Schock, Empfindungslosigkeit, Starre, eingefrorene Emotionen, unterbrochen von Schmerz- und Wutphasen“ (Vernooij 2007, 377). Mütter von einem behinderten Kind, so Jonas, wehren oft die Wahrnehmung der Behinderung ab

und suchen nach dem Verlorengegangenen. In dieser Suche steckt die Bemühung, den Verlust rückgängig zu machen. Trotz alledem gibt es immer wieder Zeiten, in denen die Eltern die Wahrnehmung der Behinderung zulassen, um zu überprüfen, ob sie schon aushaltbar ist. Ein Versuch dieser Wahrnehmung zu entgehen, kann die „Geschäftigkeit wider den Verlust“ (Jonas 1990, 91) sein. Dabei verhindert die Geschäftigkeit eine bewusste Auseinandersetzung mit der Behinderung. Auch das „Kümmern um Menschen mit ähnlichen Problemen“ (ebd.) kann eine Form der Verdrängung darstellen. Hier wird dadurch, dass anderen Menschen in ähnlichen Situationen geholfen wird, indirekt eigene Trauerarbeit geleistet (vgl. ebd., 91f).

## 2. Aufbrechende chaotische Emotionen

Charakteristisch für diese Phase sind „Schmerz, Wut, Angst, Zorn, Schuldgefühle, feindliche Gefühle gegen die Umwelt, Gefühle der Sinnlosigkeit, tiefe Verzweiflung, Leid, Ohnmacht, innere Vereinsamung, fehlende Kontrolle, Depression, Gefühle der Demütigung und Wertlosigkeit, Minderung des Selbstgefühls und der Selbstachtung sowie grundlegende Erschütterung“ (ebd., 103). In dieser Phase können die Mütter den Verlust überwiegend wahrnehmen und müssen ihn die meiste Zeit über nicht mehr abwehren. Erschütterung, Schmerz, Hilflosigkeit, Verzweiflung und das Gefühl der Sinnlosigkeit sind allgegenwärtig. Der große Wunsch nach Heilung des Kindes, der in der ersten Phase zentral ist, wird in dieser Phase allmählich aufgegeben (vgl. ebd. 103ff).

## 3. Suchen, Finden und Sich-Trennen

Das Suchen wird in dieser Phase nicht mehr als das Rückgängig machen des Verlustes gesehen, so wie in der ersten Phase, sondern im Sinne eines „Aufsuchens“ (ebd., 120). Es geht also nicht mehr darum, dass der Verlust rückgängig gemacht wird, sondern darum, dass die unterschiedlichen Aspekte des Verlustes wahrgenommen werden, diese Aspekte also „zu suchen, zu finden und sich davon zu trennen“ (ebd.). Bei der Trennung können aber immer wieder auch „chaotische[...] Emotionen, ... Verzweiflung, Depression, Angst, Apathie, Schuldgefühle, Wut usw.“ (ebd.) ausgelöst werden. Der Verlust soll also als Realität anerkannt und integriert werden. Die Mütter können die Entwicklung ihrer Kinder realitätsgerechter einschätzen und sind mehr auf die Wirklichkeit bezogen, was mit einer Verringerung der Hoffnungen einhergeht (vgl. ebd.).

#### 4. Autonomieentwicklung als neuer Selbst- und Weltbezug

Hier werden die chaotischen Reaktionen langsam abgelegt und die Personen finden ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstachtung zunehmend wieder. Neuer Selbst- und Weltbezug bedeutet, dass „ein Mehr an Autonomie begriffen werden [kann], da das Verhaftetsein in dem Verlust zunehmend gelöst werden kann (ohne den Verlust zu ‚lösen‘)“ (Jonas 1990, 128). Die Mütter behinderter Kinder können hier realisieren, was in der vorherigen Phase vorbereitet wird. Sie sind autonomer, ihr Handlungsspielraum ist erweitert und die Gefühle, wie Schmerz und Wut etc., können wahrgenommen werden, ohne dass sie sie überwältigen. Des Weiteren ist das Gelingen eines Konfliktausgleiches zwischen der Identität als Mutter eines behinderten Kindes und der Identität als Frau möglich und Fremdbestimmungsversuche können besser abgelehnt werden. Auch eine Unterscheidung zwischen eigenen Interessen und denen des Kindes ist in dieser Phase möglich. Das behinderte Kind ist nicht mehr der uneingeschränkte Mittelpunkt bezüglich der Planung des Alltags und des Lebens (vgl. ebd., 128f).

Da nun auch das Phasenmodell von Jonas erörtert wurde, wird nun auf die Phasenmodelle im Allgemeinen kurz eingegangen. Eckert schreibt diesbezüglich, dass die unterschiedlichen Phasenmodelle einen idealtypischen Phasenverlauf darstellen. Einerseits wurden sie durch Eltern von behinderten Kindern bestätigt, andererseits wurden sie aber auch kritisiert. Unter anderem wurde ihnen vorgeworfen, dass sie individuelle Faktoren vernachlässigen. Diese Kritikpunkte berücksichtigten die Autoren aber in aktuelleren Interpretationen und Erweiterungen der Modelle, wodurch sie ein „höheres Maß an Flexibilität und Individualisierung hinsichtlich ihrer Erklärungsansätze der Auseinandersetzung von Eltern mit der Behinderung ihres Kindes“ (ebd., 53) aufweisen (vgl. ebd.).

Die Beliebtheit dieser Phasenmodelle ist trotz der Kritik ungebrochen. Hinze (vgl. 1999, 168) führt dies darauf zurück, dass sie psychoanalytisch bzw. tiefenanalytisch orientiert sind, dass sie primär aus klinischen Beobachtungen und Erfahrungen entstammen und dass sie den Verarbeitungsprozess vereinfacht, anschaulich und dadurch gut verständlich beschreiben und erklären.

An dieser Stelle sind die Ausführungen über den Verarbeitungsprozess, den Eltern nach der Diagnose Behinderung für ihr Kind durchleben, abgeschlossen und es folgt die Erörterung der möglichen Auswirkungen einer Behinderung eines Kindes auf die Familie.

### *5.3 Auswirkungen auf die Familie*

Mit der Geburt eines behinderten Kindes gehen einige Veränderungen für die Familie einher. Diese betreffen sowohl die „innerfamilialen Sozialbeziehung[en] als auch d[ie] außerfamilialen Beziehungsstrukturen“ (Vernooij 2007, 360). Es kann zu vorübergehenden oder auch dauerhaften „Desorganisationsprozesse[n] (innerfamilial) und Desintegrationerscheinungen (außerfamilial)“ (ebd.) kommen.

Die innerfamiliären Beziehungen sind geprägt vom Rollenverhalten, das mehr oder weniger gut aufeinander abgestimmt ist. Dieses Rollengefüge ändert sich bei der Geburt eines Kindes, und bei der Geburt eines behinderten Kindes ist dies nochmals erschwert. Dies ist darauf begründet, dass das Kind mit Behinderung die von ihm erwartete Rolle nicht einnehmen kann und die Behinderung zum Hauptmerkmal der Familie wird. Die Herstellung des neuen Rollengleichgewichtes ist umso schwerer, je höher die Erwartungen an das Kind waren oder je schwerer die Behinderung ist (vgl. ebd.).

Nach der Diagnose findet einerseits oft ein sozialer Rückzug der Familie auf innerfamiliäre Kontakte statt und andererseits prüfen die Familien auch ihre Freunde und Bekannte bezüglich ihrer Reaktion auf die Behinderung des Kindes. Meist bleibt dabei nur ein enger Kreis an Freundschaften. Die Verarbeitung der Diagnose Behinderung ist ein schwieriger Prozess, der eine Abschirmung von sozialen Kontakten sinnvoll macht, damit sich die Person ganz auf sich konzentrieren kann. Jedoch birgt eine langfristige Isolation Gefahren in sich, da sie negative Auswirkungen auf die psychische Situation aller Familienmitglieder hätte. Außenkontakte sollten nicht nur behinderungsbezogen sein, wie Selbsthilfegruppen oder dergleichen, sondern auch behinderungsunabhängig. So ist eine ausgewogene Beschäftigung mit sowohl behinderungsspezifischen Themen, als auch alltäglichen und freundschaftlichen Themen gewährleistet (vgl. ebd., 361).

In weiterer Folge wird näher auf die einzelnen Familienmitglieder und ihre Situation innerhalb einer Familie mit einem Kind mit Behinderung eingegangen.

#### *5.3.1 Die Situation der Mutter*

Vernooij (vgl. ebd.) schreibt, dass die Rolle der Mutter auch in der modernen Gesellschaft idealisiert wird. Die Vorstellung von einer selbstlosen Mutter, die alles für das Wohl ihres Kindes tut, bekommt in Verbindung mit einem behinderten Kind besondere Bedeutung. Im

optimalen Fall können in der Mutterrolle auch persönliche Anteile integriert werden, so dass sie eine Einheit bilden und die Mutter auch noch Frau sein kann. Die Diskrepanz zwischen den Hilfestellungen und Dienstleistungen, die die Mütter in modernen Gesellschaften erbringen und der Unterstützung, die sie dafür bekommen, ist sehr groß. Für Jonas (vgl. 1990, 146f) ist die Situation daher unzumutbar. Häufig muss sich die Mutter um die Betreuung der/des Kinder/s kümmern und wird damit alleine gelassen. So werden auch die „Entwicklungen des Kindes ... zu Erfolgen der Mütter [und] fehlende Entwicklungen ... zu ihrem Mißerfolg [sic.]“ (ebd., 97). Zusätzlich zur Betreuung der Familie wird von der Mutter in der modernen Gesellschaft verlangt, dass sie bei „wirtschaftlichen Entwicklungen und produktiven Leistungen der Gesellschaft“ (Vernooij 2007, 361) mitarbeitet (vgl. ebd.). Jedoch ist ein beruflicher Wiedereinstieg besonders bei Müttern mit einem Kind mit Behinderung schwierig bis unmöglich, nicht nur in Anbetracht einer lebenslangen Mutterschaft (vgl. Eckert 2002, 40).

Die Versorgung eines Kindes mit Behinderung stellt für eine Mutter eine „zeitliche, physische und psychische Belastung“ (Vernooij 2007, 362) dar. Der zeitliche Mehraufwand besteht in der Pflege und Versorgung des Kindes, sowie auch in Arzt- oder Therapiebesuchen (vgl. Bremer-Hübler 1990, 212; zit. n. Vernooij 2007, 362). Die physische Belastung ist gekennzeichnet von „Nervosität, Erschöpfung, Schlafstörungen und depressive[n] Symptome[n]“ (Vernooij 2007, 362). Dazu kommen auch die körperlichen Anstrengungen bei der Versorgung eines älteren Kindes mit Behinderung (vgl. Fröhlich 1986; Jonas 1994; Scholz 2000; Sarimski 2002; zit. n. Vernooij 2007, 362). Die psychische Belastung ist sicher die schwerste der drei (vgl. Vernooij 2007, 362). Jonas (vgl. 1990, 68) schreibt dazu, dass die Diagnose der Behinderung ein traumatischer Einschnitt im Leben der Mutter ist, der mit einem Gefühl des Verlustes einher geht. Sie (vgl. ebd., 68-83) unterscheidet drei Formen des Verlusterlebens: kindzentrierter, identitätszentrierter und sozialzentrierter Verlust.

- Der kindzentrierte Verlust

Hier stehen die Erwartungen der Eltern im Mittelpunkt. Wie weiter oben bereits erwähnt, machen sich alle Eltern vor der Geburt des Kindes Vorstellungen darüber, wie das Kind sein wird. Diese Erwartungen und Vorstellungen werden früher oder später enttäuscht, da sie so ideal sind, dass sie nicht erfüllt werden können. Diese Enttäuschung geschieht bei

Eltern behinderter Kinder sofort nach der Diagnose, und nicht wie bei Eltern nichtbehinderter Kinder nach und nach. Die positiven Gefühle werden von ablehnenden abgelöst, was die Mütter in Spannung versetzt. Durch die Behinderung wird das Kind zu einem „unge-nügenden ... beschädigte[n] ‚Selbstobjekt‘“ (Jonas 1990, 69). Die Verewigung der Mutter im Kind und die Idealeigenschaften des Kindes gehen verloren. Die Behinderung wird zum Hauptmerkmal und die Vorstellung einer „lebenslange[n] Kindheit“ (ebd., 71) und damit einhergehenden „lebenslange[n] Mutterschaft“ (ebd.) ist präsent (vgl. ebd., 69ff).

- Der identitätszentrierte Verlust

Laut Jonas sind der soziale Statuswechsel und der Verlust von autonomer Identität, wenn Frauen Mütter werden, eine Tatsache, die alle Frauen betreffen. Dieser Wechsel ist bei der Geburt eines Kindes mit Behinderung noch elementarer. Die Mutter erlebt dabei einen Verlust der „Identität als ‚gute Mutter‘, da ihr ‚Produkt‘, das Kind ... beschädigt geboren wurde“ (Jonas 1990, 74). Aus der Identität „Mutter“ wird die Identität „Mutter eines Kindes mit Behinderung“. Anstatt eines Prestigezuwachses durch die Geburt eines Kindes erfährt sie Kränkung, ein behindertes Kind zu haben. Dieser Verlust der Identität wird nochmals verstärkt, indem die Mütter in einem hohen Maß von Medizinern und anderem Fachpersonal fremdbestimmt werden. Die Mütter fühlen sich dadurch oft hilflos und unfähig, ihr eigenes Kind zu versorgen und denken, dass sie nicht beurteilen können, was gut oder schlecht für ihr Kind ist (vgl. ebd., 72-75).

- Der sozialzentrierte Verlust

Die Mutter-Kind Beziehung wird bei Kindern ohne Behinderung durch eine erhöhte Selbstständigkeit auf Seiten der Kinder etwas gelockert und die Mutter hat wieder mehr Freiräume und Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung. Bei behinderten Kindern ist jedoch die Angewiesenheit der Kinder auf die Mutter intensiver und auch langandauernder. Diese Umstände bedeuten für die Mutter einen „Verlust an autonomer Entwicklung“ (ebd., 80). Dieser Verlust bringt eine Isolation der Mutter im privaten Bereich mit sich. Dadurch hat sie auch wenig soziale Kontakte, die meist nur auf die Familie beschränkt sind. Das bedeutet, dass Müttern eines behinderten Kindes ein enormer Verlust an sozialen Entwicklungsmöglichkeiten widerfährt (vgl. ebd., 79f).

Das nun nachgezeichnete Bild der Mutter eines behinderten Kindes ist sehr negativ. Es gibt jedoch auch einige wenige Autoren, die ein positiveres Bild darstellen. So zum Beispiel

Nippert (vgl. 1988, 121; zit. n. Vernooij 2007, 363), der schreibt, dass Mütter von behinderten Kindern oft ein gutes Selbstbewusstsein entwickeln und die Bedürfnisse ihrer Kinder besser durchsetzen können. Stegie (1988, 125f; zit. n. Vernooij 2007, 363) schreibt dazu, dass Mütter meist die aktivere Rolle in der Familie übernehmen, da sie konstruktiver mit den Problemen umgehen können. Dies ist auf den erlebten Kompetenzzuwachs zurückzuführen. Auch Eckert (vgl. 2002, 41) schreibt davon, dass durch die Erziehung eines behinderten Kindes ein „persönliche[r] Zugewinn“ (ebd.) möglich ist. Diese sind sowohl auf „Rückmeldungen von dem Kind selber als auch ... [auf] positive soziale Kontakte oder persönliche Entwicklungsschritte“ (ebd.) zurückzuführen.

Die Situation von Müttern eines behinderten Kindes war, so Vernooij (vgl. 2007, 363) in den letzten Jahren häufig Thema wissenschaftlicher Untersuchungen. Die Ergebnisse daraus wurden von Vernooij zusammengefasst und sollen nun angeführt werden:

- Die Belastung der Mütter ist sehr groß und lebensverändernd.
- Diesen Belastungen kann in unterschiedlicher Weise entgegengetreten werden.
- Meistens ist eine Rückkehr zur traditionellen Rollenverteilung gegeben (vgl. auch Cloerkes 1997; zit. n. Eckert 2002, 40).
- Die vorliegenden Möglichkeiten zur familiären und vor allem mütterlichen Entlastung sind nicht ausreichend.

### 5.3.2 *Die Situation des Vaters*

Der Situation der Väter von behinderten Kindern schenkte man in wissenschaftlichen Untersuchungen wenig Beachtung. Durch den Wandel der Vaterrolle innerhalb der Gesellschaft wurde aber auch das wissenschaftliche Interesse daran geweckt (vgl. Eckert 2002, 41). Hinze schreibt dazu, dass Väter genauso betroffen sind von der Behinderung ihres Kindes wie Mütter. In Bezug auf die Verarbeitung und Auseinandersetzung mit der Behinderung gibt es sowohl Unterschiede, als auch Gemeinsamkeiten zwischen Vätern und Müttern (vgl. Hinze 1999, 17f). Die Reaktionen der Väter auf die Diagnose der Behinderung kann, laut Hinze (vgl. 1992, 136-140), wie folgt charakterisiert werden: Sie sind enttäuscht in Bezug auf die Ausübung der Vaterrolle und der Lebensplanung des Kindes aufgrund deren Perspektivlosigkeit. Weiters fühlen sie sich, als würden sie nicht gebraucht werden



und nehmen daher eine distanzierte Haltung dem Kind gegenüber ein. Auch eine Konzentration auf die Arbeit ist häufig vorhanden, um den Frust zu kompensieren und vor der emotionalen und kognitiven Belastung zu fliehen. Die Verarbeitung einer Behinderung des eigenen Kindes ist für Väter sehr schwer. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie durch ihre Arbeit weniger mit der Behinderung konfrontiert sind. Dies macht eine Verdrängung einfach und erschwert damit die Verarbeitung. Diese Verhinderung der Konfrontation mit dem Problem erschwert auch die Entwicklung eines Bewusstseins für das Problem. Der „eingeschränkte praktische Umgang mit dem Kind“ (Hinze 1992, 137) destabilisiert die Väter psychisch. Dadurch, dass die Mütter mehr in den Alltag mit dem behinderten Kind eingebunden sind als Väter, ist es für sie auch schwerer, sich mit ihrem Kind vertraut zu machen und ein Kompetenzgefühl bezüglich der Erziehung zu erlangen. Männer sind sehr sachlich und kontrolliert. Daher neigen sie zu einer rationalen Verarbeitung, die eine emotionale Bewältigung verhindert. Hinzukommend vermeiden Männer Konfliktsituationen (Gespräche über das Problem) eher, was einer Verarbeitung ebenfalls hinderlich ist. Des Weiteren wirkt die öffentliche Konfrontation und Demonstration sehr belastend auf die Väter. Außerdem fühlen sie sich an die Frau und die Familie in besonderem Maße gebunden. Hinze schreibt hierzu, dass die Väter stark an ihre Frauen angewiesen sind, da diese sie psychisch und praktisch unterstützen. Auch die Haltung der Mütter und Experten gegenüber der Rolle der Väter ist nicht hilfreich, da sie sie als nebensächlich ansehen.

Vernooij (vgl. 2007, 365) hält aber fest, dass sich die Rolle des Vaters in neuerer Zeit verändert hat. Sie bekräftigt dies mit Ergebnissen aus älteren und neueren Studien. Die Ergebnisse älterer Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Vater „weniger angemessen, kompetent und effektiv“ (ebd.) mit dem Kind umgeht. Neuere Untersuchungen hingegen zeigen ein völlig anderes Bild und stellen fest, dass das Verhältnis zwischen Vater und Kind tendenziell sehr positiv ist. Eine weitere Veränderung kann laut Stegie (1988, 132; zit. n. Vernooij 2007, 365) im Bereich der Pflege festgestellt werden. Demnach sind die Väter nicht mehr nur bereit, bei der Pflege des Kindes mitzuhelfen, sondern sie tun es sehr gerne. Bidder und Gray kamen zu dem Ergebnis, dass die Förderung des Kindes von Seiten des Vaters in Zusammenhang mit dem Grad der Behinderung steht. Was bedeutet, dass, je schwerer die Behinderung des Kindes ist, der Vater das Kind auch weniger fördert (vgl. Kallenbach 1997, 28; zit. n. Vernooij 2007, 366).

Auch hier wird vor allem ein negatives Bild der Situation der Väter geschildert. Hinze (vgl. 1992, 140) formuliert jedoch folgende drei möglichen Chancen für Väter von einem behinderten Kind: Die Behinderung eines Kindes kann...

- ...den Vater zu einem verstärkten Vatersein herausfordern.
- ...die Offenheit für Kontakte und Gefühle fördern.
- ...sinngesetzt sein.

### 5.3.3 *Die Partnerschaft von Müttern und Vätern eines Kindes mit Behinderung*

Eine Annahme, die laut Vernooij (vgl. 2007, 366) in der Literatur oft geäußert wird, ist die, dass die Belastung durch ein behindertes Kind negative Folgen für die Partnerschaft seiner Eltern hat. Diese Annahme kann jedoch in dieser Weise, laut Vernooij (vgl. ebd.) in Bezug auf Stegic und Engelbert, nicht aufrechterhalten werden. Auch Schubert schreibt, dass die Ergebnisse bezüglich Scheidungsraten von Eltern behinderter Kinder nicht eindeutig, sondern sogar widersprüchlich sind. Manche beschreiben höhere Scheidungsraten und manche berichten sogar über besonders niedrige (vgl. Schubert 1987, 28f). Es kann aber durchaus angenommen werden, dass eine kurzfristige Belastung der Beziehung zwischen Mutter und Vater nach der Diagnose auftritt. (vgl. Schatz 1997, 240; zit. n. Vernooij 2007, 366). Dies ist auf die „Störung des familialen Gleichgewichts und die notwendig werdenden Veränderungen in der Rollenstruktur“ (Vernooij 2007, 366) zurückzuführen. Auf bereits vorher belastete Partnerschaften wirken diese Faktoren natürlich belastender (vgl. Schatz 1997, 240; zit. n. Vernooij 2007, 366). Die Mehrbelastung im täglichen Leben lässt den Eltern weniger Zeit zur Interaktion. Dazukommend ist das soziale Erleben der Mutter von der neuen Situation negativ beeinflusst, da sie keine Energie dafür hat soziale Kontakte zu pflegen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Kind sowohl stabilisierend für die Partnerschaft sein kann, also auch dazu dienen kann, den Vater emotional auszuschließen (vgl. Jonas 1994, 66; zit. n. Vernooij 2007, 366).

Miller schreibt bezüglich der Paarbeziehung von Eltern behinderter Kinder, dass sie oft von der Stufe des Anpassungsprozesses beeinflusst ist, auf welcher die Partner stehen, da es durchaus möglich ist, dass die Partner sich in unterschiedlichen Phasen befinden. Des Weiteren müssen Eltern behinderter Kinder mehr elterliches Engagement zeigen. Damit dies alles gut funktionieren kann und auch die Paarbeziehung nicht darunter leidet, ist es

nicht nur wichtig, offen über alles zu reden und zu diskutieren, wie die zusätzlichen Aufgaben verteilt werden, sondern auch sich bewusst um die Paarbeziehung zu bemühen (vgl. Miller 1997, 146f).

#### 5.3.4 *Die Situation der Geschwister*

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Situation von Geschwistern behinderter Kinder ist in den letzten Jahren angestiegen. Sowohl Vernooij (2007) als auch Achilles (2002) erörtern die Situation von Geschwistern behinderter Kinder. Da beide Ausführungen sich teilweise decken, aber auch ergänzen, möchte ich zuerst Achilles zitieren, um daraufhin Vernooijs Darstellung ergänzend darzustellen. Laut Achilles (vgl. ebd., 42-49) lässt sich die Situation von Geschwistern behinderter Kinder folgendermaßen charakterisieren:

- Frühe Konfrontation mit Leid

Das bedeutet, dass diese Kinder sehr früh mit der Situation des Angewiesenseins auf die Hilfe anderer, gegenüber der Entwicklung der eigenen Selbstständigkeit, konfrontiert sind. Des Weiteren sind sie ständig dazu aufgefordert, Rücksicht und auch Verantwortung für das Geschwisterkind zu übernehmen und sie erleben in vielen Situationen die Differenz zwischen dem Leben der Familie und den Leitbildern der Gesellschaft.

- Verbot von Rivalität

Geschwister behinderter Kinder können nicht die üblichen Konkurrenz-, Abgrenzungs- und Durchsetzungskämpfe mit ihren Geschwistern durchführen, die für die Identitätsbildung wichtig sind, da sie auf Forderung ihrer Eltern erhöhte Rücksicht auf ihre Geschwister nehmen müssen.

- Entwicklung von Schuldgefühlen

Wenn Geschwister behinderter Kinder das Gefühl haben, ihre negativen und manchmal auch aggressiven Gefühle gegenüber dem Geschwister mit Behinderung nicht ausdrücken zu können oder zu dürfen, kann es zur Entwicklung von Schuldgefühlen kommen. Es sei denn, sie finden andere Wege, ihre Emotionen auszuagieren.

- Eingeschränkter Zugang zu den Eltern

Durch zeitliche und physische Belastung aufgrund eines Kindes mit Behinderung bleibt oft wenig Zeit für gemeinsame Aktivitäten der gesamten Familie oder einzelner Familienmitglieder.

- Weniger Möglichkeiten zum Schließen von Freundschaften

Einerseits können die Veränderungen der Tagesgestaltung und -planung negative Auswirkungen auf die bestehenden Freundschaften der Geschwisterkinder haben, da weniger Zeit für solche Bereiche vorhanden ist. Andererseits wählen sie ihre Freunde danach aus, ob sie das Geschwisterkind mit Behinderung akzeptieren, wodurch der Kreis möglicher Freunde verringert wird.

- Anderes Wahrnehmen der Geschwisterfolge

Die übliche Geschwisterfolge und eine Identifikation der Kinder mit ihrer Position kann durch ein Kind mit Behinderung durcheinander gebracht werden.

- Angst davor, selbst eine Behinderung zu haben oder behindert zu werden

Durch den intensiven Kontakt zum behinderten Geschwisterkind und dabei entdeckter Gemeinsamkeiten können beim Kind Gedanken über eigene Schwächen oder gar Behinderungen auftauchen, die meist auch viel intensiver sind, als bei Kindern ohne Geschwister mit Behinderung. Hinzu kommen laut Kriegl (vgl. 1993, 31) auch Ängste darüber, selbst ein Kind mit Behinderung zur Welt zu bringen.

- Leben in einer „außergewöhnlichen“ Familie“ (Achilles 2002, 47)

Die Beschäftigung der Geschwister mit Normen der Gesellschaft ist, besonders in der Zeit, in der die Konformität sehr zentral ist, von der eigenen nicht konformen (bzw. außergewöhnlichen) Familie stark beeinflusst.

Vernooij (vgl. 2007, 368) führt noch folgende weitere Punkte an:

- Die Beziehung zwischen den Geschwisterkindern und den Eltern ist von der Belastung der Eltern beeinflusst. Sie sind oft nervös oder ungeduldig gegenüber ihren Kindern oder überfordern sie.

- Gefühle der Deprivation können bei Geschwistern behinderter Kinder leicht entstehen. Damit gehen Probleme mit dem Selbstwert, Eifersucht und Auffälligkeiten im Verhalten einher.
- Diese Kinder leiden oft unter massivem Leistungsdruck, da sie denken, dass sie die Defizite des behinderten Geschwisters kompensieren müssen (vgl. auch Kriegl 1993, 30).
- Im Falle einer Stigmatisierung sind auch die Geschwister betroffen und werden gehänselt oder erleben Ablehnung. Dies kann auch in Zusammenhang mit dem Punkt „Weniger Möglichkeiten zum Schließen von Freundschaften“ von Achilles gesehen werden.
- Diese Geschwisterkinder sind sozialer in ihrem Verhalten und sehr verantwortungsbewusst (vgl. auch ebd., 31).
- Außerdem haben sie ein höheres Verständnis für Menschen, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen.
- Auch die Entwicklung der Persönlichkeit wird von Geschwistern mit Behinderung positiv beeinflusst und zwar in Bezug auf „Selbstkritik, Selbstkontrolle, Konfliktverhalten und Frustrationstoleranz“ (Vernooij 2007, 368).
- Meist ist das Familienleben emotionaler und intensiver.

Mit dieser Darstellung wollte Achilles (vgl. 1995; zit. n. Eckert 2002, 46) ein größeres Verständnis für die Situation der Geschwister von Kindern mit Behinderung ermöglichen. Wichtig ist aber, dass viele Faktoren Einfluss darauf nehmen, wie die Geschwister mit ihrer Situation umgehen. Solche Faktoren können etwa „die Einstellung der Eltern, die sozioökonomische Situation oder die Art und Schwere der Behinderung“ (ebd.) sein.

### 5.3.5 *Die Situation des Kindes mit Behinderung*

Laut Richter (1963) gibt es drei Rollen, die das Kind mit Behinderung innerhalb seiner Familie einnehmen kann. Diese wären das Sorgenkind, der Partnersubstitut und der Sündenbock (vgl. Schubert 1987, 22; Vernooij 2007, 369).

Wenn das Kind in der Familie die *Rolle des Sorgenkindes* einnimmt, steht es laut Vernooij im Mittelpunkt der Familie. Es hat eine übertriebene Bindung an die Eltern und wird von allen Familienmitgliedern „umsorgt, geschützt, verwöhnt“ (Vernooij 2007, 369). Alle Ak-

tivitäten der Familie werden im Hinblick auf das behinderte Kind ausgerichtet, wodurch es die Familie dominieren und jederzeit seinen Willen durchsetzen kann. Die Sozialentwicklung des behinderten Kindes ist hierbei meist defizitär, da es in der Familie einen Schonraum erfährt und sich nicht im sozialen Feld durchsetzen muss. Die Familie wird hingegen in der gemeinsamen Sorge um das behinderte Kind zusammengeschweißt, was die Bindung zwischen den Personen fast unauflöslich macht. Die Geschwisterkinder sind hier meist eingeengt, müssen eigene Interessen zurückstecken und sind aufgrund ihrer Verantwortung für das behinderte Geschwisterkind beständig überfordert (vgl. Vernooij 2007, 369).

Der Einnahme der Rolle des *Partnersubstituts* des behinderten Kindes liegt meistens ebenfalls eine „übermäßige emotionale Bindung“ (ebd.) zugrunde. Diese besteht aber nur zu einem Elternteil und dabei meist zur Mutter. Dadurch bildet sie mit dem Kind ein Subsystem innerhalb der Familie und schließt andere Mitglieder emotional aus. Das Kind ist durch dieses Verhalten überfordert, weil es seiner Rolle als Partner nicht gerecht werden kann und hat emotionale Probleme, da es zwischen Vater und Mutter steht. Die Geschwisterkinder werden meist vernachlässigt, wobei sich der Vater in dieser Situation vermehrt mit ihnen beschäftigt. Wenn es jedoch kein Geschwisterkind gibt, gibt es auch keinen emotionalen Bezug des Vaters zur Familie mehr (vgl. ebd., 369f).

Wenn das behinderte Kind in der Familie die *Rolle des Sündenbocks* übernimmt wird es von den Eltern in schuldzuweisender Art abgelehnt. In diese Ablehnung werden auch die Geschwisterkinder eingebunden, wodurch das behinderte Kind eine Isolation erlebt und der Rest der Familie immer mehr eine Einheit bildet. Diese Kinder sind meist emotional isoliert und/oder vernachlässigt und werden oft in einem Heim untergebracht. Diese Rolle wird behinderten Kindern sehr selten zugeschrieben (vgl. ebd., 370)

Meistens wird das Kind in eine „Dauer-Kind-Rolle“ (ebd.) versetzt. Dabei sind die Eltern einerseits darüber in Sorge, wer das Kind nach ihrem Tod versorgt, andererseits lassen sie aber auch die Ablöseprozesse des Kindes nicht zu (vgl. ebd.).

Aber nicht nur die Rollen des Kindes mit Behinderung innerhalb der Familie können Entwicklungsprobleme herbeiführen, sondern auch die Erziehungsstile der Eltern. Solche Erziehungsstile sind laut Vernooij (vgl. ebd., 370f):

- Überbehütung

Kann auch als Verwöhnung des behinderten Kindes gesehen werden. Dies beeinträchtigt seine „Entwicklung zur Selbstständigkeit, seine Identitätsbildung und seine Soziabilität“ (Vernooij 2007, 370).

- Überforderung

Hierbei werden gesellschaftliche Leistungsstandards als Maß hergenommen, die das Kind mit Behinderung erreichen soll, obwohl sie weit über den Möglichkeiten des Kindes liegen. Die Eltern schöpfen daraus Hoffnung auf einen Ausgleich der Behinderung. Dies erfüllt sich aber nur selten, sondern führt meist zu Überforderung und damit zum Erleben von Misserfolg beim Kind und Frustration bei den Eltern. Daraus folgt beiderseits oft „Aggressivität, Destruktivität und/oder Resignation“ (ebd., 370f).

- Vernachlässigung

Dieses Verhalten gegenüber dem Kind mit Behinderung tritt sehr selten auf und resultiert aus der ursprünglichen Ablehnung des Kindes, welche nicht überwunden wurde oder aus der fehlenden Einsicht der Eltern darüber, dass das Kind eine besondere Betreuung braucht.

Auch sozio-ökonomische Bedingungen können laut Vernooij (vgl. ebd., 371) einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des behinderten Kindes haben da ...

- ... Frühförderung wichtig wäre, aber von Eltern aus der Unterschicht meist nicht in Anspruch genommen wird.
- ... institutionelle Hilfen den Eltern nicht bekannt sind und daher auch nicht in Anspruch genommen werden.
- ... „Anregung und Motivation“ (ebd.) für Kinder mit Behinderung von besonderer Bedeutung wären.
- ... die Wohnverhältnisse auf die „soziale, emotionale und physische Entwicklung“ (ebd.) von Kindern Einfluss haben und Kinder mit Behinderung die meiste Zeit in der Wohnung verbleiben, da soziale Kontakte schwierig sind. Die Wohnung ist daher meist der einzige Erfahrungsraum des Kindes.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die „sozio-kulturell-ökonomische[n]“ (ebd.) Bedingungen die Entwicklungsmöglichkeiten von behinderten Kindern in beträcht-

lichem Maße mit beeinflussen. Aus diesem Grund müssen vermehrt unkonventionelle Beratungs- und Hilfsangebote gesetzt werden (vgl. Vernooij 2007, 371).

Hiermit ist das Kapitel über die Situation von Familien mit einem behinderten Kind abgeschlossen. Da aber nur ein kurzer und sehr eingeschränkter Einblick in die Situation dieser Familien gegeben werden konnte, möchte ich zur weiteren Beschäftigung mit diesem Thema auf die zahlreiche Literatur dazu verweisen.



## 6. Forschungsmethodisches Vorgehen

Da der bisherige Stand der Literatur zu Themen, die für die Diplomarbeit relevant sind, dargelegt wurde, soll nun auf meine Untersuchung näher eingegangen werden. Dazu wird zuerst das forschungsmethodische Vorgehen dargelegt.

### 6.1 Erhebungsmethode

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels Leitfaden-Interviews. Wie der Name schon sagt, liegt diesem Interview ein Leitfaden zugrunde, in dem „vorformulierte[...] Fragen oder Themen“ (Friebertshäuser 1997, 375) festgehalten sind. Dadurch werden die Themen des Interviews eingegrenzt und zu einem gewissen Grad vorgegeben. Zur Konzeption des Leitfadens ist ein Vorwissen des Forschers unabdingbar. Dieses kann sich aus „Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten“ (ebd.) (vgl. ebd.). In meinem Fall waren vor allem die bisherigen Studien zum Themengebiet der Veränderungen und Entwicklungen ausschlaggebend. Auf den Grundlagen dieser erstellte ich die ersten Leitfäden<sup>14</sup>. Den ersten Leitfaden für das Interview mit der Mutter testete ich daraufhin in zwei Probeinterviews und den Leitfaden für die Pädagogin in einem Probeinterview. Nach diesen Interviews wurde er überarbeitet. Die Leitfäden für die Interviews zwei bis vier erstellte ich jeweils auf der Grundlage der vorherigen Leitfäden. Dadurch wollte ich eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews schaffen. Des Weiteren waren für die Konzeption der Leitfäden zwei bis vier auch die jeweils vorherigen Interviews ausschlaggebend, da ich im Interview angesprochene Themen wieder aufgreifen wollte.

Zu Beginn der zweiten, dritten und vierten Interviews forderte ich die Befragten auf, zu erzählen, was in den letzten Monaten seit unserem letzten Gespräch passiert war. Basierend auf dieser Erzählung wählte ich die nächsten Fragen aus, das bedeutet, dass die bereits angesprochenen Themen – wenn nötig – vertieft, oder, wenn sie ausreichend beantwortet waren, weggelassen wurden. Danach stellte ich jene Fragen des Leitfadens, die nicht Thema der vorherigen Erzählung waren.

---

<sup>14</sup> Die Interviewleitfäden für die Interviews eins bis vier können im Anhang nachgelesen werden.

Laut Friebertshäuser kann die Verwendung des Leitfadens sehr unterschiedlich gestaltet werden: Der Leitfaden kann entweder sehr strikt verwendet werden, indem die vorformulierten Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und im gleichen Wortlaut gestellt werden müssen. Er kann aber auch nur als Anhaltspunkt dienen, indem die vorformulierten Fragen als Fragen/Themen gesehen werden, die innerhalb des Interviews angesprochen werden sollten, wobei der jeweilige Wortlaut und die Reihenfolge der Fragen nicht dem Leitfaden entsprechen müssen. Des Weiteren besteht hier auch die Möglichkeit, dass der Interviewte eigene Themen einbringt. Es gibt aber auch Leitfäden, die nur einzelne Themenkomplexe enthalten und so einen Rahmen für das Interview darstellen. Leitfadenfragen sind oft auch so formuliert, dass sie bei den Interviewten Erzählungen anregen (vgl. Friebertshäuser 1997, 375f). In meinem Fall bestand der Leitfaden aus Hauptfragen und Subfragen. Die Hauptfragen stellten eine Erzählaufforderung zu einem bestimmten Thema dar und die Subfragen waren detaillierter. Meist stellte ich zuerst die Hauptfrage und nach der jeweiligen Erzählung jene Subfragen, die während der Erzählung nicht beantwortet wurden. Die Formulierung und Reihenfolge der Fragen wurde an die jeweilige Interviewsituation angepasst. Flick schreibt, dass „mehr oder minder offen formulierte Fragen ... auf die der Interviewte frei antworten soll“ (Flick 2007, 222) ein Charakteristikum von Leitfaden-Interviews sind. Auch Hopf benennt dies als Kennzeichen für das Leitfaden-Interview. Des Weiteren, so Hopf, hat der Interviewende nicht nur die Möglichkeit eventuelle Rückfragen zu stellen, sondern auch einzelne Punkte aus den Erzählungen der Interviewten aufzugreifen, insofern sie für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Hopf 1995, 177).

Ein Kriterium, warum ich das Leitfaden-Interview als geeignet für mein Forschungsvorhaben ansah, war, dass es auch eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse zulässt (vgl. ebd., 376; Flick 2007, 224). Dies ist in meinem Fall sehr wichtig, da die Sichtweise der Mutter und die der Pädagogin auch miteinander verglichen werden. Weiters ist eine gewisse Vergleichbarkeit auch im Hinblick darauf wichtig, dass ich jeweils vier Interviews mit derselben Person machte und diese Interviews ebenfalls in Beziehung zueinander gesetzt werden sollten.

Ein weiterer Vorteil des Leitfaden-Interviews ist, dass durch die „relativ offene[...] Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kom-

men, als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2007, 194). Genau dies war unter anderem auch Ziel meiner Untersuchung.

## **6.2 Aufbereitungsmethode**

Um die bei den Interviews entstandenen Daten interpretieren zu können, ist es laut Flick notwendig, sie zu dokumentieren und aufzubereiten. Dazu muss das Interview aufgenommen und verschriftlicht werden (vgl. ebd., 371). Eine Methode, um ein Interview aufzuzeichnen, ist die Aufnahme auf ein Tonband (vgl. Lamnek 2005, 353). In meinem Fall habe ich die Interviews mittels Diktiergerät aufgenommen. Diese Aufnahme wurde in einem nächsten Schritt transkribiert, wodurch das Material verschriftlicht wurde.

Dittmar definiert Transkription folgendermaßen: „Transkription‘ (lat. Transcribere – überschreiben, umschreiben) bezieht sich auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (Dittmar 2002, 52). Ein wesentliches Merkmal der Transkription ist die „Verschriftlichung zu wissenschaftlichen Zwecken“ (Redder 2001; zit. n. Dittmar 2002, 52), da sie nicht für „kommunikative, sondern analytische Zwecke“ (ebd.) verwendet wird. Mit Hilfe der Transkription kann die „Flüchtigkeit des Gesprochenen überwunden, die mündliche Kommunikation verdauert und so einer sorgfältigen Betrachtung zugänglich gemacht“ (ebd.) werden.

Mayring (vgl. 2002, 89-92) unterscheidet zwischen wörtlicher und kommentierter Transkription. Ich wählte die kommentierte Transkription, da hierbei nicht nur das Gesagte niedergeschrieben wird, sondern auch „Auffälligkeiten der Sprache wie Pausen, Betonungen, Sprechweisen, Lachen u.Ä.“ (ebd., 92) im Transkript vermerkt werden und dies für meine Interpretation durchaus interessant sein kann. In Anlehnung an Flick (vgl. 2007, 381) wurden folgende Regeln bei der Transkription eingehalten:

Schrift:	Times New Roman
Schriftgröße:	12pt
Rand:	links 2, rechts 5
Zeilennummer:	jede Zeile, durchgehend
Zeilenabstand:	Einfach
Zeilenausrichtung:	Links
Seitenzahlen:	oben rechts
Absatzformatierung:	eingerrückt ein Zentimeter
Interviewer:	I
Interviewpartner/in:	IP

[	Überlappende Sprache: Der exakte Punkt, an dem der eine zu sprechen beginnt, während der andere noch redete oder an dem beide gleichzeitig zu sprechen beginnen, was zu überlappender Sprache führt.
(0.2)	Pausen: innerhalb und zwischen Sprecherwechsel, in Sekunden angegeben.
<Aw:::>:	Gedehnte Töne: Lautdehnungen durch Doppelpunkte im Verhältnis zur Länge der Dehnung.
Wort:	Unterstreichungen markiert Betonungen oder Hervorhebungen
<Fische->:	Ein Bindestrich zeigt an, dass ein Wort oder Laut abgebrochen wird.
<.hhhh>:	Hörbares Einatmen wird als <.hhhh> transkribiert (die Zahl der <h>s ist proportional zur Länge des Einatmens).
WORT:	Erhöhung der Lautstärke wird durch Großbuchstaben angezeigt.
(Worte...):	Klammern grenzen unsichere Transkriptionen einschließlich des „besten Tipps“ des Transkribierten ab.

Wie aus der obigen Darstellung ersichtlich, wählte ich ein Transkriptionsregelwerk, das nicht allzu umfangreich ist, so dass die Transkriptionen gut zu lesen sind. Ich ging beim Transkribieren folgendermaßen vor: In einem ersten Durchgang hörte ich mir das Gesagte an und schrieb es dabei nieder. In einem zweiten Durchgang achtete ich vor allem auf die vorher bereits genannten Auffälligkeiten in der Sprache und hielt sie im Transkript fest. Dabei erfolgte auch eine Überprüfung der bisherigen Transkription.

Da nun dargestellt wurde, wie bei der Transkription der Interviews vorgegangen wurde, soll nun das Auswertungsverfahren erörtert werden.

### **6.3 Auswertungsverfahren**

Zur Auswertung des in den Interviews gewonnenen Materials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewählt. Wie dabei konkret vorgegangen wurde, wird weiter unten erläutert. Zuerst soll aber die Qualitative Inhaltsanalyse näher vorgestellt werden. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2007, 11; Hervorh. im Original). Inhaltsanalyse will nach Mayring „*fixierte* Kommunikation analysieren; dabei *systematisch* vorgehen; das heißt *regelgeleitet* ... [und] auch *theoriegeleitet* vorgehen; mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“ (ebd.; Hervorh. im Original). Systematisches und regelgeleitetes Vorgehen bedeutet das Einhalten von Regeln der Textanalyse. Diese Regeln werden vor der Analyse festgelegt und müssen an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst werden. Ein zentraler Bestandteil dieser Regeln ist das Ab-

laufmodell der Analyse, das ebenfalls vor dem Beginn der Analyse festgelegt werden muss (vgl. Mayring 2007, 42f). Darauf werde ich etwas später noch genauer eingehen. Theoriegeleitetes Vorgehen bedeutet, dass der Forschungsstand des zu untersuchenden Gegenstandes bei allen Entscheidungen, die das Vorgehen bei der Analyse betreffen, mitberücksichtigt wird (vgl. ebd., 45).

Mayring unterscheidet innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse „drei Grundformen des Interpretierens“ (ebd., 58). Diese sind die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der *Zusammenfassung* geht es darum, das Material zu verringern, wobei die wichtigsten Inhalte bewahrt bleiben müssen. Ziel ist es also, einen „überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Das Ziel der *Explikation* ist es, unklare Textstellen zu klären. Dazu wird zusätzliches Material an die unklare Textstelle herangetragen. Bei der Strukturierung geht es um das Herausfiltern von bestimmten Aspekten aus den vorhandenen Daten, um das Ziehen eines Querschnittes durch die Daten anhand vorher determinierter Kriterien oder um die Einschätzung der Daten aufgrund bestimmter Kriterien (vgl. ebd.).

In meinem Fall habe ich mich für die Strukturierung entschieden. Dabei unterscheidet Mayring abermals folgende vier Formen: Die *formale Strukturierung*, bei der durch formale Strukturierungsgesichtspunkte die innere Struktur des Materials herausgearbeitet wird. Die *inhaltliche Strukturierung*, wo Daten zu bestimmten Themen oder Inhaltsbereichen herausgefiltert werden. Die *typisierende Strukturierung*, im Zuge derer Einzelne markante Ausprägungen herausgearbeitet und genauer beschrieben werden. Die *skalierende Strukturierung*, bei der im Hinblick auf einzelne Dimensionen Ausprägungen anhand von Skalenpunkten festgelegt werden, woraufhin darauf aufbauend eine Einschätzung des Materials erfolgt (vgl. ebd., 85).

Zur Auswertung meiner Daten habe ich die inhaltliche Strukturierung gewählt. Gründe dafür waren einerseits, dass generell mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auch große Mengen an Material ausgewertet werden können (vgl. Mayring 1995, 213) und in meinem Fall 239 Seiten ausgewertet wurden und andererseits, dass ich so die von den interviewten Personen explizit genannten Veränderungen mittels der Kategorien herausfiltern konnte.

Wie bereits oben erwähnt, ist es unabdingbar, bereits vor der Analyse ein Ablaufmodell für die Auswertung der Daten festzulegen. Mayring (2007) stellt diesbezüglich ein Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung vor, auf welchem mein Ablaufmodell (Siehe Abb. 2 auf der nächsten Seite) basiert.

Auf die einzelnen Schritte des Ablaufmodells soll nun näher eingegangen werden.

## **I. Bestimmung des Ausgangsmaterials**

Um eine Entscheidung darüber treffen zu können, was aus dem vorliegenden Material herausgearbeitet werden soll, ist es notwendig, das Material einer genauen Analyse zu unterziehen (vgl. ebd., 46). Dies soll an dieser Stelle geschehen.

### *Festlegung des Materials*

In diesem Schritt muss festgelegt werden, welches Material zur Analyse herangezogen wird (vgl. ebd., 47). In meinem Fall wurden je vier Interviews mit der Mutter des Mädchens und je vier Interviews mit der Sonderkindergartenpädagogin des Mädchens geführt. Die aus den Tonbandaufnahmen entstandenen Transkriptionen dieser insgesamt acht Interviews werden zur Analyse herangezogen.

### *Analyse der Entstehungssituation*

Die mit der Mutter und der Pädagogin durchgeführten Interviews fanden getrennt voneinander und an unterschiedlichen Tagen statt. Daher waren bei den Interviews mit der Mutter nur sie und ich anwesend und bei den Interviews mit der Pädagogin auch nur wir beide. Sowohl die Mutter als auch die Pädagogin wurden gefragt, ob sie zu Interviews bereit wären und beide sagten zu. Alle Gespräche wurden als Leitfaden-Interviews geführt und fanden im Kindergarten des Mädchens statt – die ersten beiden Interviews mit der Mutter im Vorraum und die letzten beiden im Besprechungsraum des Kindergartens. Das erste Interview mit der Pädagogin fand in einem Aufenthaltsraum des Kindergartenpersonals statt und die restlichen drei ebenfalls im Besprechungsraum des Kindergartens.

### *Formale Charakteristika des Materials*

Die Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgenommen und danach transkribiert. Die dabei angewendeten Transkriptionsregeln wurden bereits in Kapitel 6.2 vorgestellt.

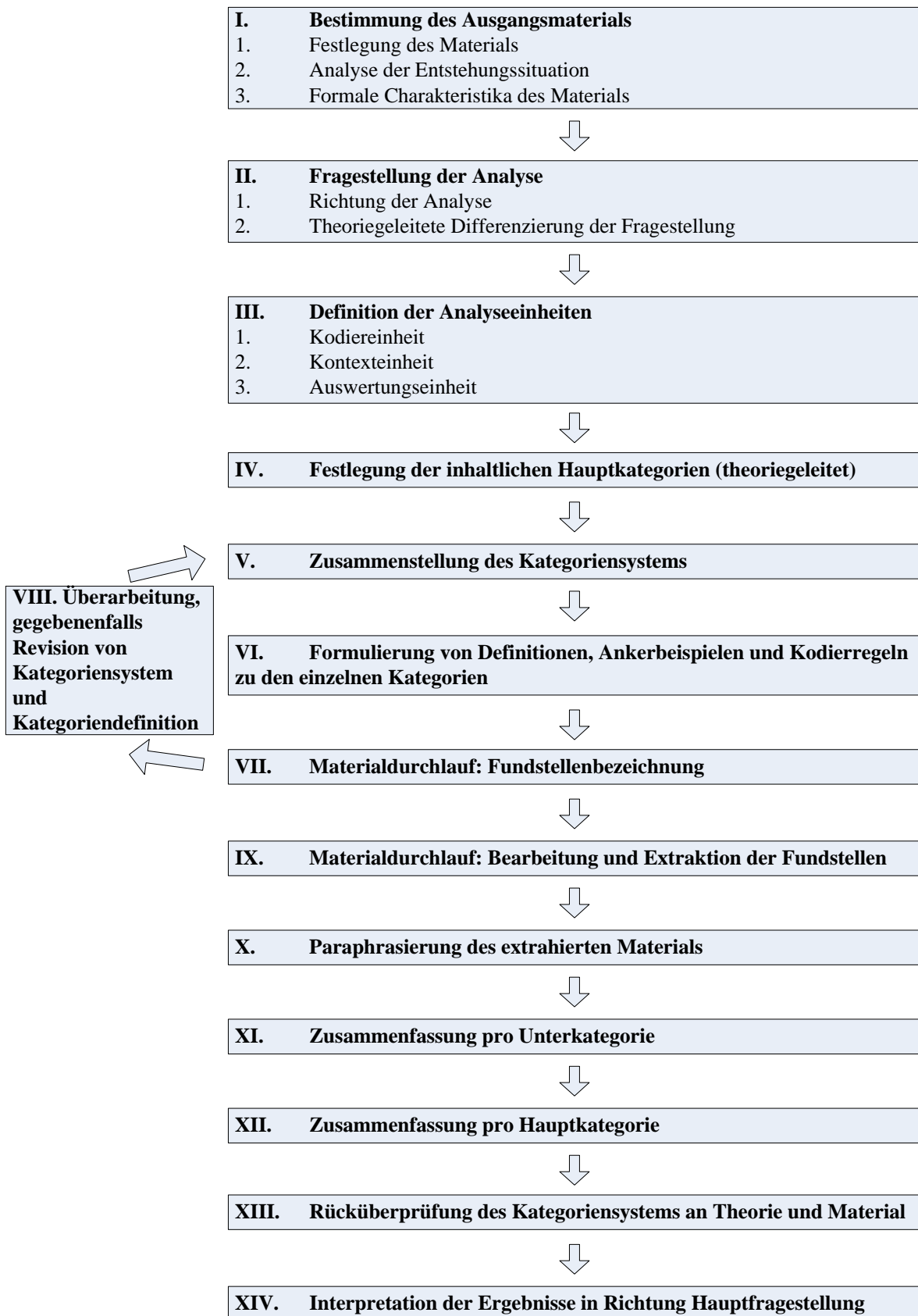


Abbildung 2: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (vgl. 2007, 84, 89)

## II. Fragestellung der Analyse

Nachdem das Ausgangsmaterial beschrieben wurde, besteht der nächste Schritt darin, sich darüber klar zu werden, was aus dem Material interpretiert werden soll. Denn ohne Fragestellung ist keine Inhaltsanalyse denkbar (vgl. Mayring 2007, 50).

### *Richtung der Analyse*

Die Mutter und die Pädagogin sollten durch die Interviews dazu angeregt werden, über das Mädchen und ihre Eingewöhnung in den Kindergarten zu sprechen. Besonders zentral waren dabei ihre Ansichten und Beobachtungen bezüglich der Veränderungen des Mädchens und auch bezüglich Veränderungen, die sich während des Kindergartenbesuches des Mädchens für es selbst und seine Familie, aus ihrer Sicht, ergeben haben.

### *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

In den Interviews wurden also die Sicht der Mutter und die Sicht der Pädagogin auf die Veränderungen des Mädchens mit Cerebralparese und ihrer Familie erfragt. In der bisherigen Literatur kamen die primären Bezugspersonen und die Pädagoginnen zu diesen Themen kaum zu Wort. Im Rahmen meiner Untersuchung soll nun ein differenziertes Gesamtbild von den Veränderungen, die sich seit dem integrativen Kindergartenbesuch für das Mädchen und dessen Familie ergaben, gezeichnet werden. Weiters sollen durch meine Untersuchung auch Aussagen darüber gemacht werden können, inwiefern sich das Bild von den Veränderungen des Kindes durch die Perspektive der Mutter und der Pädagogin, im Vergleich zu der Perspektive der Beobachtungen, verändert. Anders gesagt: Was kann durch die Interviews von der Mutter und der Pädagogin an Informationen und Klarheit gewonnen werden? Aber auch: Welche Differenzen und Spannungen können durch die dazugekommenen Informationen entstehen?

Die Fragestellungen, mit welchen an die Interviews herangegangen wurde, sollen hier noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden:

*Welche Veränderungen werden von einer Beobachterin, der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin eines Mädchens mit Cerebralparese im Laufe der ersten zehn Monate des Besuches eines integrativen Kindergartens in Bezug auf das Kind und auf die Familie des Kindes wahrgenommen und berichtet?*



*Welche Erklärungen für diese Veränderungen werden von der Beobachterin, der Mutter und der Kindergartenpädagogik angegeben?*

*Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei einem Vergleich der Perspektive der Mutter, der Sonderkindergartenpädagogin und der Beobachterin im Bezug auf die von ihnen wahrgenommenen und berichteten Veränderungen herausarbeiten?*

### **III. Definition der Analyseeinheiten**

#### *Kodiereinheit*

Die Kodiereinheit bestimmt was der kleinste Materialbestandteil ist, der zur Auswertung herangezogen wird bzw. welches der minimalste Textteil ist, der einer Kategorie zugeordnet werden kann (vgl. Mayring 2007, 53). In dieser Arbeit wurde als Kodiereinheit ein Wort festgelegt.

#### *Kontexteinheit*

Die Kontexteinheit wiederum definiert, was der größte Textbestandteil ist, der einer Kategorie zugeordnet werden kann (vgl. ebd.). In dieser Untersuchung wurde die Kontexteinheit folgendermaßen definiert: Alles Material der jeweiligen Person und des jeweiligen Durchführungsdatums, da jede Person mehrere Male interviewt wurde.

#### *Auswertungseinheit*

Die Auswertungseinheit bestimmt, welche Textteile nacheinander zur Auswertung herangezogen werden (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurde die Auswertungseinheit folgendermaßen festgelegt: Zuerst alle Interviews mit der Mutter nach Durchführungsdatum (vom ersten zum vierten) und danach alle Interviews mit der Pädagogin ebenfalls nach Durchführungsdatum.

### **IV. Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien (theoriegeleitet) und V. Zusammenstellung des Kategoriensystems**

Die nächsten beiden Schritte werden hier zusammen erörtert, da sie ineinanderfließen.

Der inhaltlichen Strukturierung liegt ein Kategoriensystem zugrunde, das an das Material herangetragen wird. Dieses Kategoriensystem muss aus der Fragestellung abgeleitet werden und auch theoretisch begründet sein (vgl. ebd., 83). Innerhalb meiner Untersuchung bin ich dabei folgendermaßen vorgegangen: Ich habe die Leitfäden für die Interviews her-

angezogen und die darin erfragten Hauptthemen herausgeschrieben. Diese Themen bildeten die Hauptkategorien. Weitere Themen, die diesen Hauptthemen untergeordnet waren und wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage sind, wurden zu Unterkategorien.

## **VI. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien**

Wichtig bei der Auswertung ist, dass Klarheit darüber herrscht, wann ein Textteil in eine Kategorie fällt und wann nicht. Um dies festzulegen, ist es unabdingbar, für jede Kategorie eine Definition, ein Ankerbeispiel und Kodierregeln zu formulieren. Die Definition hält fest, welche Textteile in die Kategorie fallen. Ankerbeispiele sind Textteile aus dem Interview, die in diese Kategorie fallen und als besonders passendes Beispiel für diese dienen und Kodierregeln sollen Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien klären und so eindeutige Zuordnungen ermöglichen (vgl. Mayring 2007, 83).

Im Anschluss an die Formulierung von Haupt- und Unterkategorien wurden demnach pro Kategorie eine Definition, ein Ankerbeispiel und Kodierregeln formuliert.

Das in dieser Arbeit verwendete Kategoriensystem kann im Anhang nachgelesen werden, an dieser Stelle sind nur die Haupt- und Unterkategorien angeführt:

- 1 Beschreibung von Pia
- 2 Beschreibung der Familie
- 3 Antizipationen bezüglich des Kindergartenbesuches
- 4 Erstkontakt
- 5 Aussagen über den Kindergartenbesuch Pias
  - 5a Pias Verhalten im Kindergarten
  - 5b Pias Erleben im und bezüglich des Kindergartens
  - 5c Betreuung von Pia im Kindergarten
  - 5d Tagesablauf und Routinen im Kindergarten
  - 5e Beziehung zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal oder Pia und den anderen Kindergartenkindern
- 6 Bedeutung des Kindergartenbesuches
  - 6a für Pia
  - 6b für die Familienmitglieder
- 7 Explizite Aussagen über Veränderungen samt Erklärungen

- 7a an und für Pia
- 7b an den und für die anderen Familienmitglieder und die gesamte Familie
- 7c in den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern
- 7d in den Beziehungen zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal und Pia und den anderen Kindergartenkindern
- 7e in der Betreuung von Pia im Kindergarten
- 8 Betreuung von Pia außerhalb des Kindergartens

## **VII. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung und VIII. Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition**

Im siebten Schritt wird so Mayring (vgl. 2007, 83) das erstellte Kategoriensystem am Material getestet. Das bedeutet, es wird überprüft, ob die „Kategorien überhaupt greifen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (ebd.). Auch dieser Schritt wurde von mir durchgeführt, indem jede Kategorie eine Farbe erhielt, mit der auch jene Textstellen, die zu dieser Kategorie gehörten, markiert wurden.

Im Zuge dieses Schrittes wurde das Kategoriensystem immer wieder verändert, erweitert und modifiziert. Nachdem alle acht Interviews einmal in dieser Weise durchgearbeitet wurden, erfolgte als achter Schritt eine nochmalige Modifikation des Kategoriensystems, woraufhin ein weiterer Materialdurchlauf durchgeführt wurde. Bei allen Materialdurchläufen arbeitete ich mit meiner Kollegin Claudia Chalusch zusammen, die in ihrer Diplomarbeit ebenfalls die inhaltliche Strukturierung anwendete. Dies gestaltete sich so, dass wir uns immer wieder trafen, um Textstellen, bei deren Zuordnung wir uns unsicher waren, miteinander zu besprechen.

## **IX. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen**

Nachdem alle Interviews mittels Kategoriensystems ausgewertet wurden, schrieb ich die Fundstellen der einzelnen Kategorien heraus. Dazu erstellte ich jeweils ein Dokument pro Interview, in dem ich die Kategorien nacheinander auflistete und daraufhin die jeweils dazugehörigen Textstellen einfügte.

## **X. Paraphrasierung des extrahierten Materials**

Nachdem alle Fundstellen extrahiert wurden, folgte die Paraphrasierung dieser. Dabei wurden Wiederholungen, Verdeutlichungen und Ausschmückungen weg gelassen. Des Weiteren wurden die inhaltstragenden Textstellen auf „eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben“ (Mayring 2007, 61) und auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt (vgl. ebd. 61f).

## **XI. Zusammenfassung pro Unterkategorie, XII. Zusammenfassung pro Hauptkategorie und XIII. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material**

Diese Schritte wurden von mir zusammengefasst, da sie eng miteinander verbunden sind. Laut Mayring werden zuerst die Unterkategorien und darauffolgend die Hauptkategorien zusammengefasst. Das bedeutet, dass die zuvor erstellten Paraphrasen generalisiert und daraufhin reduziert werden. Es wird an dieser Stelle also die Technik der Zusammenfassung angewendet. Dabei wird nach der Paraphrasierung das „Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt“ (ebd., 61). Das Abstraktionsniveau lautet in diesem Fall folgendermaßen: Es sollen möglichst allgemeine und fallspezifische Aussagen über die Situation zur Zeit des jeweiligen Interviews getroffen werden. Unter dem festgelegten Abstraktionsniveau liegende Paraphrasen, müssen verallgemeinert werden. Alle Paraphrasen, die darüber liegen, werden übernommen. Bei Unsicherheiten sollen „theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen werden“ (ebd.). Durch das Übernehmen von Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, entstehen Paraphrasen gleichen Inhalts, die weggelassen werden können und auch nicht relevante Paraphrasen können gestrichen werden. Mittels der darauffolgenden Reduktion werden Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen zusammengefasst. Diese Paraphrasen können auch über das gesamte Material verstreut sein. Im Anschluss daran muss überprüft werden, ob die daraus entstandenen neuen Aussagen alle ursprünglichen Paraphrasen abdecken. Dieser Vorgang kann je nach Umfang des Materials so oft wiederholt werden, bis das Material auf ein „überschaubares Maß“ (ebd., 74) gekürzt wurde. Da das vorliegende Material durch den ersten Durchgang bereits ausreichend verkleinert werden konnte, wurde keine weitere Zusammenfassung durchgeführt (vgl. ebd., 61).

#### **XIV. Interpretation der Ergebnisse in Richtung Hauptfragestellung**

In diesem Schritt werden die durch die Zusammenfassung übersichtlich aufbereiteten Ergebnisse dargelegt, um anschließend eine Beantwortung der Fragestellung möglich zu machen. Diese Darstellung der Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel.



## 7. Darstellung der Ergebnisse

### 7.1 Vorstellung von Pia

Vorweg möchte ich anmerken, dass ich Pia vor den Interviews mit der Mutter<sup>15</sup> und der Pädagogin<sup>16</sup> selbst nicht kennengelernt habe. Erst beim dritten Interview mit der Mutter habe ich sie kurz gesehen, da ich bereits im Kindergarten gewartet habe, als die Mutter mit ihr in den Kindergarten gekommen ist. Ab diesem Zeitpunkt kannte ich zwar ihr Aussehen, aber nicht ihr Wesen oder ihre Verhaltensweisen. Diese lernte ich lediglich durch die Erzählungen meiner Interviewpartner kennen. Dies war durchaus beabsichtigt, um möglichst unbefangene Schilderungen meiner Gesprächspartner aufnehmen zu können. Das war auch der Grund dafür, dass ich mich während der Datenerfassung und -auswertung nicht mit meiner Kollegin Vera Pomberger austauschte. Erst als meine Daten ausgewertet waren, las ich ihre Ergebnisse und sprach mit ihr darüber.

Kommen wir nun zur Beschreibung Pias: Pia ist beim Kindertarteneintritt 3 Jahre alt. Sie wird mir als ein sehr zartes, fröhliches, extrovertiertes, soziales und geselliges Mädchen beschrieben. Sie geht offen auf andere Menschen zu und ist nicht schüchtern. Von Anfang an war sie laut Mutter „ein total problemloses Kind, was Schlafen, Essen betrifft, was sonst Verhalten betrifft“ (Mutter I 2008, 51f<sup>17</sup>). Sie ist sehr unerschrocken und mutig, so dass sie Schnelligkeit und „Action“ (Pädagogin I 2008, 647) gerne mag. Ein Beispiel dafür – so erzählte Frau M. – ist das Rodeln von einem hohen Berg mit Begleitung. Zugleich beschreibt sie ihre Mutter aber auch als sensibel. Des Weiteren ist sie leicht zu begeistern, zu allem zu bewegen, sehr motiviert und ehrgeizig, was auch im Hinblick auf die Therapien wichtig ist, die sie sehr gerne macht.

Zu Pias Entwicklungsstand ist zu sagen, dass sie einen großen passiven Wortschatz hat und daher fast alles versteht, was man zu ihr sagt, außerdem erkennt sie auch Farben und Formen. Die Pädagogin sagt im zweiten Interview diesbezüglich: „Also sie merkt sich schon sehr viel ... und man darf sie nicht unterschätzen. ... Was jetzt so das kognitive betrifft“

---

<sup>15</sup> Während der folgenden Kapitel wird Pias Mutter von mir auch Frau M. genannt.

<sup>16</sup> Die Sonderkindergartenpädagogin wird in den weiteren Kapiteln auch Frau L. genannt.

<sup>17</sup> Die Nummer bei Zitaten aus den Interviewtranskripten bezeichnet nicht die Seiten-, sondern die Zeilennummer. Die römische Zahl gibt an welches der vier Interviews mit der jeweiligen Person zitiert wird.

(Pädagogin II 2009, 190ff). Auch die Mutter ist dieser Meinung in dem sie sagt: „sie ist halt intellektuell viel weiter als sie körperlich ist“ (Mutter III 2009, 891f). Weiters kann sie weitgehend alleine Essen und Trinken, nur manchmal braucht sie kleine Hilfestellungen. In punkto Motorik ist sie mit ihrer linken Hand geschickter, als mit der rechten. Fortbewegen kann sich Pia laut Mutter mittels robben, wobei sie sehr schnell ist. Die Pädagogin beschreibt Pias Fortbewegungsart als rollen. Pia kann auch mit Hilfe eines Erwachsenen ein paar Schritte gehen, ansonsten ist sie auf eine andere Person angewiesen. Sie bewegt sich aber sehr gerne.

Ihr Verhalten wurde mir von der Mutter folgendermaßen beschrieben: Sie ist sehr ruhig und weint nicht sehr viel. Nur wenn sie zu lange sitzen muss schreit oder jammert sie. Auch wenn sie sich weh tut, weint sie nicht. Die Mutter vermutet, dass ihre Schmerzgrenze hoch ist. Zu Hause ist sie manchmal auch quengelig, weinerlich oder grantig. Außerdem sagt sie daheim auch, wenn ihr etwas nicht passt oder sie etwas nicht will.

Da für Pia alles etwas anstrengender ist, als für ein Kind ohne Behinderung, braucht sie viel Schlaf. Hierbei spielt auch der Schnuller noch eine wichtige Rolle, ohne den sie nicht einschlafen kann. Außerdem braucht sie den Schnuller noch beim Spazieren gehen und beim Auto fahren. Im Kindergarten wird der Schnuller kaum benötigt.

Die Mutter gibt im vierten Interview auch Hinweise darauf, wie Pia ihre Behinderung wahrnimmt und inwiefern sie damit umgeht. Sie schildert mir, dass Leonie, Pias Schwester, sie in ihrer Entwicklung überholt und dass das Pia nichts ausmachen würde. Sie erklärt woran sie dies festmachen kann: „Ja, weil sie, also zum Beispiel, (0.1) denk’ ich mir oft, ob sie nicht traurig ist, dass die Leonie sagt ‚Ich lauf jetzt‘ und dann läuft sie halt so und die Pia:::, hab ich beobachtet, ah lächelt sie immer an und lacht mit und findet das jetzt gar nicht so, ich kann nicht laufen, also ich glaub’ sie nimmt das nicht so wahr. ... Ich mein ich, ich glaub’ schon, dass es ihr bewusst ist, aber sie hat nicht dieses:::, dieses ‚Ich möchte auch.‘, also oder ‚Warum ich nicht?‘ oder so ... also ich glaub das ist nicht wirklich da. ... oder wenn wir am Spielplatz sind und andere Kinder laufen, oder hier im Kindergarten. Das berührt sie jetzt nicht so::: ... Das ist halt. Die sind halt so und ich bin so“ (Mutter IV 2009, 554-568).



Da ich nun Pia so dargestellt habe, wie sie mir beschrieben wurde, möchte ich im nächsten Kapitel Pias Familie vorstellen. Dazu werde ich zuerst auf die einzelnen Familienmitglieder eingehen um daraufhin die Beziehungen zwischen den Mitgliedern zu erörtern.

## **7.2 Vorstellung von Pias Familie**

Pias Familie besteht aus ihrem Vater, ihrer Mutter und ihrer kleinen Schwester, die ich Leonie nenne. Pias Mutter, von mir Frau M. genannt, kümmert sich größtenteils um die Erziehung der Kinder. Unterstützt wird sie dabei auch von den Großeltern und einer Dame, ich nenne sie Maria, die die Eltern angestellt haben, als Leonie zur Welt kam. Besonders zu ihrer Oma mütterlicherseits hat Pia eine besondere Beziehung. Sie ist „ihr ein und alles“ (Mutter I 2008, 94).

Pia war das erste Kind der Familie und sie haben schon recht früh gemerkt, „da stimmt irgendwas nicht“ (ebd., 32). Mit drei Monaten riet der Kinderarzt dazu, sie genauer untersuchen zu lassen und nach einigen Tests stellte sich heraus, dass Pia Cerebralparese hat. Durch die Behinderung haben die Eltern Pia natürlich vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Wie bereits erwähnt, ist vor allem die Mutter mit Pias Angelegenheiten vertraut. Dazu zählen Arzt- und Therapiebesuche und auch die Wahl des Kindergartens, wobei sie ihrem Mann alles berichtet. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist die Mutter zu Hause und der Vater arbeitet in der eigenen Firma. Da er selbstständig ist, hat er auch nicht die Zeit, sich um Arzt- und Therapietermine zu kümmern. Das erste Mal, als der Vater den Kindergarten gesehen hat, war zwischen dem ersten und dem zweiten Interview mit der Mutter, da Frau M. in dieser Zeit kurz auf Urlaub war.

Pia ist sehr fixiert auf ihre Mutter, da sie die erste Zeit größtenteils mit ihr alleine verbrachte. Der Vater arbeitete zu dieser Zeit sehr viel. Aufgrund der Behinderung Pias und der damit einhergehenden Arzt- und Therapietermine verbringt die Mutter sehr viel Zeit alleine mit Pia, wodurch Frau M. auch oft das Gefühl hat, dass sie Leonie vernachlässigt. Aus den oben genannten Gründen ist und war Pia auch immer sehr mutterbezogen. Auch die Pädagogin hebt die starke Bindung Pias zur Mutter hervor. Sie erklärt dies folgendermaßen: „weil ah jedes Kind in diesem Alter braucht die Mutter und ist an die Mutter bzw. an den Vater und die engere Familie ... gewöhnt. Aber die Pia, die natürlich noch mehr ab-

hängig ist von einer Person, da ist die Beziehung natürlich viel intensiver und viel enger“ (Pädagogin I 2008, 54-58). Pia teilt im Kindergarten auch immer wieder mit, wie gern sie ihre Mutter hat, indem sie sich auf die Wangen greift und „lieb“ sagt, wenn über Frau M. gesprochen wird. Weiters erzählte die Pädagogin, dass sich Pia auch sehr freue, wenn ihr Vater sie abholt. Man würde aber auch merken, dass er „nicht so, so integriert ahhh oder so, so, ist auch klar, so intensiv eingebunden [ist] in:: den Alltag mit der Pia, wie die Ma-ma.“ (Pädagogin II 2009, 1131ff).

Die Geburt ihrer kleinen Schwester Leonie war laut Frau M. einschneidend für Pia. Mittlerweile hat sie sie aber sehr gut akzeptiert und sie haben eine gute Beziehung zueinander. Die Mutter sagt auch mehrmals, dass Leonie Pia dafür bewundert, dass sie ein Kindergartenkind ist, da sie auch schon so gerne in den Kindergarten gehen würde. Zurzeit ist es auch so, dass Leonie und Pia in der Entwicklung ziemlich gleich sind. In manchen Bereichen überholt Leonie aber auch schon Pia.

Der Tagesablauf der Familie ist relativ strukturiert. Ich möchte diesen kurz skizzieren, damit die später beschriebenen Veränderungen besser verstanden werden können. Nach dem Frühstück werden die Kinder von Frau M. angezogen. Daraufhin bringt einer der Elternteile Pia in den Kindergarten, während der andere bei Leonie bleibt, bis Maria kommt und sich um Leonie kümmert. Um ca. 13 Uhr wird Pia vom Kindergarten abgeholt. Am Nachmittag wird meist irgendetwas unternommen, wie auf den Spielplatz oder Spazieren gehen. Es gibt auch Fixtermine (Arzt- und Therapiebesuche), die nachmittags erledigt werden. Frau M. unternimmt mit Pia folgende Therapien: Einmal pro Woche kommt eine Physiotherapeutin ins Haus. Diese wird zusätzlich zur Physiotherapie im Kindergarten in Anspruch genommen. Ebenfalls einmal pro Woche gehen sie zur Logopädin. Hier kommt meistens auch Leonie mit. Therapien, die einmal pro Monat in Anspruch genommen werden, sind die Osteopathin und das Reiten. Pia hat – laut ihrer Mutter – große Freude an den Therapien und sie machen ihr Spaß. Dies ist für sie auch ein gutes Zeichen dafür, dass die Menge an Therapien richtig für Pia ist. Sie äußert auch noch den Gedanken, dass man vielleicht noch mehr Therapien machen könnte, relativiert aber diesen Gedanken gleich wieder, indem sie sagt: „Aber (0.2) wir machen ja zu Hause auch, ja.“ (Mutter III 2009, 1065f). Meiner Ansicht nach ist der Therapieumfang, den Pia regelmäßig absolviert, sehr umfangreich. Ich möchte hierzu eine Verbindung zu Schuchardts Verarbeitungsmodell herstellen, welches in Kapitel 5.2.1 dargestellt wurde. In der vierten Phase „Verhandlung“

beschreibt Schuchardt mögliche Strategien der Betroffenen, um die ausweglos erscheinende Situation nach der Diagnose bewältigen zu können. Unter anderem nennt sie in diesem Zusammenhang die „Nutzung des ‚Ärzte-Warenhauses‘“ (Schuchardt 2002, 40). Ich maße mir natürlich nicht an zu behaupten, dass die vielen Therapie- und Arztbesuche als Strategie von Frau M. zu verstehen sind, ihre Situation zu verarbeiten, möchte diesen Gedankengang aber an dieser Stelle aufzeigen.

Die Familie ist nach den Beschreibungen der Mutter „extrem strukturiert“ (Mutter II 2009, 1207). Ein Ablauf ist der Mutter sehr wichtig: „Da muss man einen guten Ablauf haben, weil sonst (0.1) (lacht) haut das alles nicht hin“ (ebd., 1210f).

Da nun das Mädchen, das im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, vorgestellt ist und auch ein Einblick in dessen Familie gegeben wurde, möchte ich nun auch kurz Pias Zeit im Kindergarten darstellen.

### **7.3 Pia im Kindergarten**

Pias erster Kindergarten tag fand Ende September 2008 statt. Beim Kindergarteneintritt war sie drei Jahre und zwei Wochen alt. Vor dem offiziellen Kindergartenbeginn war Pia mit ihrer Mutter gemeinsam schon einmal im Kindergarten, wo ein erstes Kennenlernen mit der Kindergartenleiterin, dem Kindergartenpersonal und den anderen Kindergartenkindern stattfinden konnte. In der ersten Kindergartenwoche wurde Pia jeden Tag von ihrer Mutter in die Gruppe begleitet, wo sie täglich eine bis eineinhalb Stunden gemeinsam verbrachten. Das war laut Pädagogin auch sehr wichtig für Pia, da sie „zu Beginn noch die Sicherheit der Mutter gebraucht [hat]“ (Pädagogin I 2008, 30). Die Situation war in dieser ersten Woche im Kindergarten fast immer die gleiche. Da Pia immer um 9 Uhr gebracht wurde und von 9-10 Uhr immer Gabelfrühstückszeit im Kindergarten ist, hat sie die erste Woche meistens gegessen. Frau M. ist dabei fast immer neben ihr gesessen und hat, wenn überhaupt nur kurz den Gruppenraum verlassen um etwas zu holen oder dergleichen. Pia hat auf diese kurzen Trennungen, die von der Mutter angekündigt und erklärt wurden „mit, ein bisschen raunzen ... reagiert“ (ebd., 441). In der zweiten Kindergartenwoche ist die Mutter für eine halbe Stunde aus der Gruppe hinaus gegangen und hat sie dann immer gleich mit nach Hause genommen, wenn sie wieder in die Gruppe gekommen ist, dadurch hat Pia einen gewissen Rahmen bekommen: „Also wenn die Mama kommt, dann geh' ich nach

Hause“ (Pädagogin I 2008, 35f). Da in dieser Zeit aber immer das Gabelfrühstück stattfand, erlebte Pia immer nur diese Situation. Aus diesem Grund wartete die Mutter dann schon bis halb elf außerhalb der Gruppe, damit Pia auch beim gemeinsamen Singen dabei sein konnte. Ab der dritten Woche war Pia dann schon bis um halb zwölf in der Gruppe und ab November sollte Pia dann bis 14 Uhr im Kindergarten bleiben. Da sie aber zu Mittag im Kindergarten nicht schlafen ging, wurde die Abholzeit auf 13 Uhr festgelegt, damit sie dann zu Hause den Schlaf nachholen konnte.

Ein typischer Tag mit Pia im Kindergarten wurde mir von der Pädagogin folgendermaßen geschildert: Pia kommt um ca. 9 Uhr in den Kindergarten. Meist nimmt sie als erstes gleich ihr Gabelfrühstück ein, wobei die Betreuerinnen darauf achten, dass sie das möglichst selbstständig tut. Die Betreuerinnen schlagen ihr verschiedene Lebensmittel vor und sie sagt bei dem „ja“, welches sie möchte. Wenn sie mit dem Essen fertig ist reibt sie sich meist schon die Hände oder steckt ihre Finger in das Häferl, da sie Hände waschen gehen will. Zuerst wird Pia dann aber noch auf die Toilette gesetzt, wo sie mit Hilfe eines speziellen Sitzes weitgehend alleine sitzen kann. Danach geht eine Betreuerin mit Pia Hände waschen, wobei sie sie mit dem Wasser im Waschbecken eine längere Zeit spielen lassen, was sie sehr liebt. Die Pädagogin benennt das als „Wasser pritscheln“ (Pädagogin II 2009, 521) und äußert die Vermutung, dass sie das den ganzen Vormittag machen würde, wenn sie dürfte. Nach dem Pritscheln wird Pia meistens in die Stehschiene<sup>18</sup> gestellt, damit wird sie entweder beim Sesselkreis zwischen zwei Kindern eingeklemmt, da sie mit der Stehschiene nicht selbstständig stehen kann oder sie wird damit in die Puppenecke gestellt, wo sie spielen kann. Das Puppenecke Spielen ist eine von Pias Lieblingsbeschäftigungen. Die Betreuerinnen versuchen Pia immer neue Lagerungsmöglichkeiten anzubieten (liegen, knien, auf einem Sessel sitzen, im Wagerl sitzen etc.), wobei sie von der Physiotherapeutin des Kindergartens unterstützt werden. Diese kommt immer wieder in die Gruppe und schaut, was Pia braucht, damit sie bei fast allen Tätigkeiten teilnehmen kann, bzw. mit den anderen Kindern spielen kann und somit möglichst gut in die Gruppe integriert ist. Die Physiotherapeutin macht aber auch Einzeltherapie mit Pia, wo sie sie aus der Gruppe her-

---

<sup>18</sup> In der Literatur wird die Schiene, welche in den Interviews von der Mutter und der Pädagogin Stehschiene genannt wird, als „Rumpf-Oberschenkel-Unterschenkel-Fußschiene[n]“ bezeichnet. Diese Schiene ermöglicht es dem Kind eine aufrechte Haltung einzunehmen, wodurch es seine Hände frei bewegen kann. (vgl. Ferrari 1998, 418)

aus holt und in den Physiotherapieraum mitnimmt. Zu Mittag gibt es dann das Mittagessen und um 13 Uhr wird Pia abgeholt.

Da nun die Zeit, die Pia im Kindergarten verbringt, beschrieben wurde, werde ich mich nun dem Hauptthema meiner Arbeit, nämlich den Veränderungen an und für Pia, widmen, welche im nächsten Kapitel dargelegt werden.

#### ***7.4 Explizit genannte Veränderungen an und für Pia***

In diesem Kapitel werden die von den interviewten Personen explizit genannten Veränderungen an und für Pia dargestellt und erörtert. Dabei wird zuerst auf die Veränderungen eingegangen, die die Mutter beobachten konnte, um daraufhin jene Veränderungen darzulegen, die die Pädagogin wahrgenommen hat.

##### *7.4.1 Perspektive der Mutter*

###### **Erstes Interview**

Im Rahmen des ersten Interviews mit Pias Mutter, welches am 13.10.2008 stattfand – also zwei Wochen nach dem ersten Kindertag Pias, berichtete sie mir folgende Veränderungen an Pia: Sie sei „ausgeglichener“ (Mutter I 2008, 48) und „erwachsener“ (ebd., 50) geworden. Diese Veränderungen haben sich zwar schon einige Monate vorher angebahnt, es sei aber seit Beginn des Kindergartens noch mehr geworden. Auch in punkto Selbständigkeit habe Pia Fortschritte gemacht. Sie braucht nicht mehr ständig ihre Mutter und ist auch weniger quengelig. Im Sprachverhalten gibt es seit ihrem dritten Geburtstag immer wieder Fortschritte. Frau M. sieht aber seit dem Kindergartenbeginn noch mehr Veränderungen diesbezüglich und zwar insofern, als dass Pia mehr Worte aussprechen kann, wobei sie das nicht überbewerten möchte, da es schwierig für sie ist das einzuschätzen. Sie sagt darauf folgend, dass sich „jetzt überhaupt gerade viel bei ihr [tut]“ (ebd., 341).

###### **Zweites Interview**

Da die zwischen dem ersten und zweiten Interview beschriebenen Veränderungen um einiges umfangreicher als die beim ersten Interview sind, möchte ich die Veränderungen ab

hier in Oberbegriffe<sup>19</sup> unterteilen. Dies macht auch einen Vergleich der Veränderungen leichter. Die von Frau M. im zweiten Interview am 15.1.2009 genannten Veränderungen sind:

- Körperliche Veränderungen

Pia ist körperlich stabiler geworden. Wofür Frau M. folgende Erklärungen hat: „Also ich glaub’ einfach, dass sie durch diese Summe: Kindergarten, Physiotherapie und die anderen Sachen, die wir machen, aber vor allem durch den Kindergarten sehr, sehr viel profitiert hat. ... auch was das körperliche betrifft“ (Mutter II 2009, 46-49).

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Pia isst und trinkt im Kindergarten vollkommen selbstständig und auch zu Hause tut sie das immer mehr alleine. Im Kindergarten muss keine Betreuungsperson neben ihr sitzen. Früher hat sie vor allem in den Intensivtherapien<sup>20</sup> alleine gegessen und zu Hause nicht so zuverlässig und aus freiem Willen. Frau M. hat zu Pia früher immer gesagt, dass sie alleine essen muss und jetzt will sie von sich aus alleine essen. Hierin ist eine weitere Veränderung in Bezug auf Pias Selbstständigkeit zu erkennen. Frau M. erzählt nämlich auch, dass Pia selbstständiger sein will und räumt ein, dass sie ihr oft nicht genügend Raum dazu gibt. Frau M. gibt dazu folgendes Beispiel: „beim Anziehen, dass ich sie nicht am Wickeltisch anziehe, sondern, dass wir gemeinsam, nicht schnell, schnell, sondern wirklich gemeinsam. Das ist nicht immer möglich“ (ebd., 527ff). Aber Pia zwingt ihre Mutter immer mehr zu ihrer Selbstständigkeit, was Frau M. freut. Pia will zu Hause öfter alleine gelassen werden, wo sie sich dann in ihr Zimmer zurück zieht und sich spielend beschäftigt. Dadurch braucht Pia jetzt auch weniger Aufmerksamkeit. Dies ist auch etwas, das sich ihre Mutter vom Kindergartenbesuch erhofft hat.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Hier wurden Veränderungen von der Mutter dahingehend wahrgenommen, dass Pia mehr Wörter sagen kann und auch vermehrt Wörter nachspricht, wobei sie diese meistens noch

---

<sup>19</sup> Natürlich überschneiden sich diese Oberbegriffe teilweise und manche dargestellten Veränderungen könnten zu zwei oder mehreren Oberbegriffen zugeordnet werden. Trotzdem wurden Veränderungen immer nur einmal eingeordnet.

<sup>20</sup> Frau M. und Pia fahren mehrmals pro Jahr für zwei Wochen auf Intensivtherapie. Dort wird vormittags in Gruppen und nachmittags in Einzeltherapie mit den Kindern gearbeitet.

nicht richtig aussprechen kann. Des Weiteren kann sich Pia auch besser ausdrücken, wenn sie mit ihrer Schwester spielen will. Diese Fortschritte führt Frau M. darauf zurück, dass die anderen Kinder im Kindergarten viel mit ihr sprechen und sie davon lernt.

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Pia drückt jetzt verstärkt aus, was sie will und was sie nicht will. Sie ist sehr selbstbestimmt und selbstsicher. Sie äußert ihr Wünsche entweder dadurch, dass sie auf jene Dinge, die sie haben möchte zeigt, und „das“ sagt, wobei Frau M. meist noch einmal nachfragt, was sie haben will und Pia dann eindeutig „ja“ bei dem sagt, was sie haben möchte, oder indem sie ihren Wunsch verbalisiert. Als Beispiel für das Verbalisieren von Wünschen, möchte ich folgende Situation wiedergeben, die mir Frau M. erzählte: „gestern Abend wollte ich sie (0.2) ja ich hab zwei so Kleine und ich wollt sie einfach schnell abfütern. (lacht bei den Worten) ... Und sie wehren sich. Die Kleine wehrt sich eh schon viel mehr und die Pia hat wirklich gestern gesagt: ‚Selber essen‘. Und da freu’ ich mich irrsinnig.“ (Mutter II 2009, 110-115). Den Grund, warum Pia jetzt ihre Wünsche offenkundiger zeigt, sieht Frau M. darin, dass ihre Tochter dieses Verhalten bei den anderen Kindergartenkindern beobachtet. Bei Leonie konnte sie das bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht beobachten, weil diese selbst erst jetzt damit beginnt, ihre Wünsche auszudrücken.

- Äußere Veränderungen

Pia darf im Kindergarten zeitweise mit einem Leihrollstuhl des Kindergartens fahren. Sie hat das bei einem Kindergartenkollegen gesehen und war davon begeistert. Daraufhin zeigte sie in den Physiotherapieeinheiten nach der Frage, was sie heute machen wolle, immer auf den Rollstuhl. Deshalb setzte die Physiotherapeutin sie hinein und Pia wusste sofort, was sie zu tun hatte und konnte so den ganzen Raum erkunden. Da dieser Rollstuhl aber nicht auf sie angepasst ist, darf sie nicht allzu lange drinnen sitzen. Weil es ihr aber solchen Spaß macht, hat die Physiotherapeutin mit den Eltern geredet, woraufhin diese um einen Rollstuhl angesucht haben. Für Pia bedeutet der Rollstuhl ein Stück Unabhängigkeit, da sie damit überall hinkommt, also ein autonomes Bewegen möglich ist.

- Veränderungen bezüglich Therapien

Frau M. erzählt, dass Pia die Therapien immer mehr toleriert. Vor allem bei der Osteopathin scheint sich Pia immer mehr zu entspannen und sich vermehrt darauf einlassen zu können.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Die Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern sind nach Einschätzung von Frau M. vertrauter geworden. Freundschaften wurden geschlossen. Seit einem Monat nach Kindergartenbeginn hat ein großer Ansturm auf Pia eingesetzt, was davor noch nicht so beobachtet werden konnte. Die Kinder „waren immer schon lieb und haben sie aufgenommen, aber jetzt ist es halt, (0.1) kristallisiert sich das vielmehr heraus“ (Mutter II 2009, 857f).

- Sonstige Veränderungen

Pia ist durch den Kindergarten müder, da es dort natürlich anstrengender ist, als zu Hause. Wenn sie müde ist, kann sie nicht motiviert werden, kein Spiel gefällt ihr und sie ist oft quengelig. Frau M. sagte außerdem noch, dass Pia „geistig“ (ebd., 477) einen großen Schub gemacht habe, differenziert aber nicht genauer aus, was sie damit meint. Eine weitere Veränderung, die von der Mutter berichtet wird, ist, dass Pia jetzt schon weiß, dass sie in diesen Kindergarten geht und sie sich auch immer schon sehr auf den Kindergarten freut.

### **Drittes Interview**

Folgende Veränderungen wurden von Frau M. zwischen dem zweiten und dem dritten Interview am 29.4.2009 wahrgenommen und berichtet:

- Körperliche Veränderungen

Pia kann sich jetzt selbstständig aufsetzen, worüber sie sich sehr freut.

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Pia wird von Tag zu Tag selbstständiger. Sie will sich eigenständig beschäftigen und braucht auch ihre Zeit alleine. Des Weiteren beschäftigt sie sich auch immer länger alleine und entdeckt dabei immer wieder neue Sachen. Einen Grund dafür, dass Pia länger bei einer Tätigkeit bleibt, sieht die Mutter auch darin, dass sie Bewegungen besser ausführen kann. Pia ist nicht mehr so auf ihre Mutter angewiesen. Auch beim Anziehen ist Pia selbst-



ständiger geworden, nämlich insofern, als sie nicht mehr wie ein Baby auf dem Wickeltisch angezogen werden will, sondern auf einem Hocker sitzend. Dabei muss sie auch mithelfen, was Pia sehr großen Spaß macht: „[d]a bricht sie fast vor Lachen zusammen“ (Mutter III 2009, 880f). Körperliche Selbstständigkeit ist für Pia schwierig zu erreichen. Für Frau M. „ist es schon ein Reifeprozess, dass sie sich auch im Sitzen anziehen lässt“ (ebd., 976f) und mithilft, was immer besser funktioniert. Durch den Leihrollstuhl vom Kindergarten kann sich Pia autonom bewegen und so eigenständig von A nach B gelangen. Laut Frau M. setzt Pia „auch alles daran ... um diese Selbstständigkeit durchzusetzen“ (ebd., 972f). Pia kann auch immer besser sagen, wenn sie auf die Toilette muss, worauf sie sehr stolz ist. Da sie intellektuell weiter ist, als körperlich, freut sie sich sehr, wenn sie Meilensteine wie diesen schafft.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Im Bereich der Sprache macht Pia in dieser Zeit große Fortschritte: „Also da kommen jeden Tag, weiß nicht, zehn neue Wörter oder mehr“ (ebd., 40f). Pia bildet auch schon kleine Sätze mit drei bis vier Wörtern. Außerdem verwendet sie oft Artikel, beispielsweise „Bei der Mami“, „Mit den (0.1) Murmeln““ (ebd., 941). Durch diese Fortschritte kann Pia nun sehr gut artikulieren, wenn ihr etwas weh tut und was ihr weh tut. Außerdem sagt sie auch, wenn sie etwas stört, wie zum Beispiel ein gewisser Zustand bzw. eine gewisse Lagerung, oder auch wenn sie etwas haben möchte. Sie kann nun auch ihre Wünsche artikulieren. Besonders während der Osterferien hat Pia sprachliche Fortschritte gemacht. Während dieser Zeit hat sie angefangen, alles nachzusagen. Sie kann nun alle Namen der Kinder und des Personals in ihrer Gruppe. Manchmal fragt Frau M. auch Pia, mit wem sie im Kindergarten gespielt hat oder wer ihre Freundinnen sind und Pia sagt meist unterschiedliche Namen. Frau M. kann auch einen Zusammenhang mit der Sprachentwicklung ihrer zweiten Tochter Leonie entdecken: „Also seitdem die Schwester eigentlich mehr spricht (0.2) ahm: hat auch die Pia eigentlich begonnen. Also ca. ab ihrem dritten Lebensjahr und jetzt“ (ebd., 902ff). Frau M. sagt bezüglich der bisherigen Sprachentwicklung: „Auch wenn die Sprache jetzt nicht immer so deutlich ist, aber ich:: lässt darauf schließen, dass es eigentlich sehr gut werden wird, also dass sie. Ich denke, dass sie ganz (0.2) toll reden wird“ (ebd., 53ff).

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Wie bereits schon zuvor erwähnt, kann Pia nun ihre Wünsche artikulieren. Dies stellt eine große Erleichterung für die Eltern dar. Zu Hause sagt Pia von sich aus, was sie spielen möchte, was sie folgendermaßen formuliert: „Lego spielen‘ ... ‚Murmeln‘ ... [o]der ‘mit den Murmeln’“ (Mutter III 2009, 930-937). Außerdem will Pia keine längeren Spaziergänge mehr machen, was sie auch verbal kund tut.

- Äußere Veränderungen

Eine äußere Veränderung ist, dass der Schnuller tagsüber abgelegt wurde. Die Eltern haben das so gelöst, dass ihn die Kinder „dem Osterhasen“ mitgegeben haben. Einzige Ausnahme ist das Schlafen gehen, wo Pia den Schnuller noch haben darf. Des Weiteren wurde auch der Rollstuhl für Pia bewilligt. Da sie ihn aber noch nicht bekommen hat, bedeutet dies noch keine große Veränderung für Pia. Frau M. sagt diesbezüglich: „...da freuen wir uns schon ... sehr darauf, weil da wird sich viel verändern.“ (ebd., 990f).

- Veränderungen bezüglich Therapien

In der Zeit zwischen dem zweiten und dem dritten Interview war Pia mit ihrer Mutter das zweite Mal auf Intensivtherapie. Das Jahr davor, als sie das erste Mal dort waren, konnte Pia nur etwa 50% des Programmes mitmachen. Frau M. konnte Pia damals auch am Vormittag nicht alleine bei den Therapeutinnen lassen. Dieses Jahr konnte Pia aber das ganze Programm zu 100% mitmachen und auch das Alleine-lassen am Vormittag war überhaupt kein Problem mehr.

- Veränderungen im Wesen

Frau M. berichtete, dass Pia reifer und geduldiger geworden ist, führt das aber nicht näher aus. Auch das Quengeln und die Weinerlichkeit gegenüber der Mutter haben nachgelassen. Frau M. erklärt sich das dadurch, dass sich Pia jetzt auch besser artikulieren kann. Trotz alledem erzählt Frau M. später aber auch, dass Pia gerade in einer Phase ist, wo sie wieder ein Baby sein will: „Sie will immer ein Baby sein und umarmen und so, bei der Mama. Also sehr Mama (0.1) bezogen“ (ebd., 174f). Frau M. macht das aber keine Sorgen und erklärt sich diese Phase einerseits dadurch, dass sie das bisher noch nie hatte, auch nicht als ihre kleine Schwester geboren wurde und andererseits dadurch, dass Pia zurzeit viel aus dem Haus ist.

- Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten

Pia versteht jetzt Zusammenhänge, was Frau M. folgendermaßen illustriert: „Das heißt, ich sag ahm (0.2) mit wem fahren wir auf Urlaub zum Beispiel – wir fahren bald auf Urlaub – und sie merkt sich, mit denen, und die Kinder heißen so und so, und wir fahren dort und dort hin“ (Mutter III 2009, 46-49). Frau M. denkt außerdem, dass Pia ihre Fortschritte auch selbst als solche wahrnimmt und dadurch auch gegenüber der Mutter nicht mehr so quengelig oder weinerlich ist, was einerseits damit zu tun hat, dass sie sich besser artikulieren kann und andererseits damit, „dass sie sieht, das und das kann ich erreichen. Ich glaub’ schon, dass sie das voll versteht, ja. ... Also ich denke mal, dass sie geistig auch einen großen Schub gemacht hat, dass sie (0.3) die ganze Situation mehr und mehr versteht“ (ebd., 734-738).

- Sonstige Veränderungen

Pias Verlangen nach Aufmerksamkeit ist etwas weniger geworden.

- Erklärung für Veränderungen allgemein

Frau M. gibt auch eine Erklärung für Pias Fortschritte im Allgemeinen, welche ich an dieser Stelle zitieren möchte: „Also diese starken Entwicklungsschübe, die sie jetzt gemacht ... hat, sind sicher ... eine Mischung aus vielen Faktoren, aber ich denk schon, dass der Kindergarten, einfach dieses ständige auch Beobachten, die Interaktion:, die anderen Kinder und so, dass das ein ganz, ganz großer Faktor ist. Abgesehen von den tollen Physiotherapieeinheiten und so, was ich sowieso genial finde, dass sie das (0.1) dass sie da hier so gefördert wird, also“ (ebd., 470-475).

#### **Viertes Interview**

Im vierten Interview, welches am 30.6.2009 stattfand, berichtete mir Frau M. von folgenden Veränderungen an Pia:

- Körperliche Veränderungen

Pia hat innerhalb der Kindergartenzeit große Fortschritte in punkto Fortbewegung gemacht. So kann sie zum Beispiel selbstständig verschiedene Sitzpositionen einnehmen. Frau M. erklärt sich das folgendermaßen: „Ich glaube einfach, dass sie als ganze ein bisschen gestärkter ist, dass also auch diese ganzen Übungen, die wir machen auch einfach

(lacht) fruchten, dass ... der Oberkörper stabiler ist“ (Mutter IV 2009, 427ff). Auch am Kinderspielplatz merkt Frau M. Pias Fortschritte: So erzählt sie zum Beispiel, dass Pia immer mehr Sachen machen kann: „Am Anfang war es nur schaukeln und jetzt ist es rutschen und dann ... gibt es diese Wipptiere, da sitzt sie auch sehr bra-, toll drauf und hält sich fest, also“ (ebd., 384f).

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Auch in der Zeit zwischen dem dritten und dem vierten Interview ist Pias Selbstständigkeit größer geworden. Sie beschäftigt sich gerne alleine und auch im Kindergarten merkt die Mutter, dass Pia nicht mehr so auf die Betreuerinnen angewiesen ist. Sie erörtert dies mit folgenden Worten: „Ich merk’ im Gegensatz zu früher, früher war immer eine Betreuungsperson bei ihr, wenn ich gekommen bin. ... Und jetzt merk’ ich schon oft, ah dass sie alleine etwas macht oder mit anderen Kindern oder, dass sie nicht mehr so angewiesen ist auf diese Betreuungsperson“ (ebd., 174-179). Pias Möglichkeit zur Fortbewegung, die auch zugenommen hat, trägt laut Frau M. auch zu ihrer Selbstständigkeit bei. Pia meldet auch vermehrt, wenn sie auf die Toilette muss, oder wenn irgendetwas nicht passt. Dies bewirkt bei Frau M., dass sie sich weniger Gedanken über Pia im Kindergarten macht. Sie weiß, dass sie gut betreut ist und dass sich Pia auch melden kann, wenn sie etwas braucht oder etwas nicht passt. Dadurch fragt sie auch nicht mehr nach, ob alles in Ordnung war, wenn sie Pia vom Kindergarten abholt.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Frau M. beschreibt Pias Sprachentwicklung folgendermaßen: „Ja, also das ist rasant, also es ist jetzt vom, (0.1) von sehr vielen Worten, die sie spricht, die sie eigentlich auch alle gespeichert hatte, so wie ich es mir gedacht hab’, und die sie auch nach sagt, ah bis zu jetzt wirklich ganzen Sätzen, die sie spricht schon. ... Fragen, die sie plötzlich stellt. Jetzt in den letzten zwei Wochen hat sie begonnen, Fragen zu stellen“ (ebd., 474-480). Sie sieht hier auch eine Verbindung zu Leonie, die ebenfalls begonnen hat, Fragen zu stellen. Pia ahmt hier ihre Schwester, so ist die Vermutung von Frau M., nach. Frau M. führt diese Fortschritte in der Sprache sowohl auf den Kindergarten als auch auf Leonie zurück. Begonnen haben diese Veränderungen, als Pia ca. drei Jahre alt war, davor hat sich diesbezüglich wenig getan, so Frau M. Außerdem wiederholt Pia auch „sehr viel, was man sagt“ (ebd., 466f). Pia erzählt jedoch zu Hause noch nicht, mit wem sie im Kindergarten gespielt hat.

Sie sagt aber, wen sie mag und nennt die Namen der Kinder. Frau M. schildert aber auch folgende Situation, in der Pia ihre Mutter über etwas aus dem Kindergarten informiert hat: „Ja, oder zum Beispiel was sie: mir gesagt hat, das wusste ich nicht, war eine richtige Information, dass die Gerti, die eine Betreuerin (0.1) ‚Gerti auf Urlaub.‘“ (Mutter IV 2009, 825ff).

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Pia und auch Leonie fordern die gemeinsame Zeit mit den Eltern mehr ein, wie zum Beispiel, dass sie gemeinsam abends noch ein Spiel spielen oder dergleichen.

- Äußere Veränderungen

Pia hat ca. eine Woche vor dem vierten Interview einen Rollstuhl bekommen. Dadurch kann sie sich aktiv bewegen, was Pia natürlich sehr gefällt. Der Rollstuhl wird vor allem im Kindergarten verwendet. Sie fährt zwar mit ihm nach Hause, in der Wohnung kann sie damit aber noch nicht fahren, da sie noch nicht rollstuhlgerecht ist. Außerhalb des Kindergartens wird der Rollstuhl also nur verwendet, „wenn wir unterwegs sind, spazieren gehen ... Spielplatz gehen und so weiter“ (ebd., 82f).

- Veränderungen bezüglich Therapien

Ebenfalls ca. eine Woche vor dem vierten Interview hat Pia Botulinumtoxin A<sup>21</sup> gespritzt bekommen, was sie ohne weinen über sich ergehen ließ. Dies brachte ihr von Frau M. Bewunderung ein. Wegen der Botox-Behandlung, wie Frau M. sie nennt, hat sie vermehrt Therapien für Pia ausgemacht, „weil es einfach wichtig ist, dass sie danach, nachdem sie das bekommen hat, wirklich sehr viel macht“ (ebd., 33f). Pia geht es laut Frau M. sehr gut mit dem Mehr an Therapien.

- Veränderungen im Wesen

Frau M. erzählt, dass es auch Veränderungen in Pias Wesen gegeben hat: „Ahm: sie ist auch wirklich (0.2) von ihrer Art he::r (0.1) das hab ich ja, glaub’ ich, das letzte Mal auch schon gesagt, das ist schon besser geworden. Sie war früher sehr, teilweise ein bisschen quengelig und, (0.1) ein bisschen, ein bisschen viel (lacht) und brauchte ständige:: Auf-

---

<sup>21</sup> Dabei wird Botulinumtoxin A, umgangssprachlich Botox genannt, direkt in die gelähmten Muskeln injiziert, was unter anderem eine Verminderung der Spastizität bewirkt (vgl. Döderlein 2007, 169).

merksamkeit, also rund um die Uhr und das ist noch besser geworden eigentlich. Sie ist vernünftiger geworden. Man kann ihr eigentlich sehr viel erklären: ahm sie ist geduldiger geworden: ... Ausgeglicener irgendwie auch, ja“ (Mutter IV 2009, 148-156). Für diese Veränderungen nennt sie zweierlei Gründe: Einerseits dadurch, dass sie sich besser artikulieren kann und mit Worten sagen kann, was sie will und was nicht und andererseits durch den Kindergarten. Nämlich insofern, als dass sie sich dort mit den anderen Kindern auseinandersetzen muss, und dass sie dort auch nicht immer die Nummer eins ist. Darauf, dass Pia jetzt auch geduldiger ist, geht Frau M. noch genauer ein: „Also früher war das so, aber ich denke, das ist auch ein normaler Entwicklungsschritt, denk’ ich mal ... dass sie sehr ungeduldig war, das heißt, wenn sie etwas wollte, wollte sie das sofort und, und hat herumgeschrien und so, und das ist eigentlich kaum mehr“ (ebd., 446-451). Jetzt kann ihr Frau M. erklären, warum sie das jetzt nicht bekommen kann, und meistens versteht sie das. Sie kann jetzt also Zusammenhänge erkennen und verstehen. Des Weiteren ist Pia noch offener fremden Personen gegenüber. Früher war es manchmal so, dass Ärzte sie nicht untersuchen durften und das ist jetzt kein Problem mehr. Auch die Phase, in der Pia beim letzten Interview war, wo sie wieder ein Baby sein wollte, ist jetzt vorbei. Jetzt sieht sie sich wieder als „groß“ (ebd., 748) und „vernünftig“ (ebd., 749) an. Frau M. denkt, dass das einerseits auf einen Entwicklungsschub zurückzuführen ist und andererseits auch darauf, „dass sie auch sieht sie kann mehr sprechen oder sie kann mehr machen oder sie hat schon einen Rolly und sie ist. (0.1) Ich glaub, ... dass sie sich schon als größeres Kind wahrnimmt“ (ebd., 756-760).

- Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten

Wie bereits vorher schon kurz erwähnt, versteht Pia Zusammenhänge und verfügt über ein Langzeitgedächtnis. Frau M. erörtert dies folgendermaßen: „Pia kann aufgrund gewisser Sachen, ahm, Situationen ahm wieder- wiedergeben, also zum Beispiel gibt es ein Lied, das sing’ ich ihr vor und da weiß sie, also wir waren auf Urlaub ahm Mitte Mai und da weiß sie genau, das hab ich immer mit, mit’n ah mit dem einen Mädchen gesungen. Da sagt sie immer ‚Ja, das hast du mit der, mit der Sophie gesungen.‘ und ahm: ja und sie Zusammenhänge familiär auch, wenn ich sag, wer ist die Mama von dem oder wer ist das Kind, das kann sie immer, ... das weiß sie. Das hat sie alles kapiert“ (ebd., 516-524). Das meinte Frau M. auch mit der Aussage im letzten Interview, dass Pia die ganze Situation schon voll versteht. Bis zum vierten Interview „ist es [aber] noch stärker geworden ein-

fach. ... [Ich m]erk' ... auch ... dass sie diese ganzen Situationen gespeichert hat, ... also (0.1) Erlebnisse in der Vergangenheit und dass jetzt wieder, wenn ein gewisses Schlüsselwort kommt oder eine gewisse Sache, dass sie das wieder abrufen“ (Mutter IV 2009, 532-538). Teilweise kann Pia auch schon Situationen und Sachen vom Kindergarten wiedergeben, wenn zum Beispiel Frau M. Pia fragt, was es zu Mittag gegeben hat. Wirklich erzählen, was im Kindergarten alles passiert ist, tut sie aber nicht. Weiters konnte Frau M. entdecken, dass Pia ein bestimmtes Brettspiel spielen kann, welches sie jetzt immer gemeinsam mit ihrer Mutter und Leonie spielt. Dabei hält sich Pia sehr genau an die Spielregeln und weist auch einmal Leonie zu Recht, wenn diese Regeln missachtet. Dadurch und auch durch Pias Fortschritte in der Sprache ist Frau M. „immer mehr ihr (Pias; Anm. der Verfasserin) Intellekt bewusst“ (ebd., 301f) geworden. Diese Veränderung bringt mich zum nächsten Punkt, da diese natürlich auch eine Veränderung im Spielverhalten darstellt.

- Veränderungen im Spielverhalten

Eine weitere Veränderung im Spielverhalten ist, dass Pia Lego, was ihr Lieblingsspiel ist, jetzt auch schon zusammensetzend spielt. Früher hat sie die Legosteine meist lediglich aus- und eingeräumt und jetzt baut sie manchmal auch schon damit.

- Erklärungen für Veränderungen allgemein

Seitdem Pia in den Kindergarten gekommen ist, hat sie sehr viele Fortschritte gemacht. Frau M. denkt, dass das auch mit dem Kindergarten zu tun hat, aber nicht nur. Es sind für Frau M. einfache Schritte, die sich schon lange angebahnt haben und eventuell war der Kindergarten einfach auch der richtige Impuls, um diese Schritte voranzutreiben. Aus diesem Grund ist Frau M. auch froh, dass sie Pia mit drei in den Kindergarten gegeben hat, da einige Eltern von Kindern mit Behinderung damit eher zuwarten. Für Frau und Herrn M. war aber klar, dass Pia mit drei Jahren in den Kindergarten gehen soll, da die meisten Kinder mit drei den Kindergarten besuchen.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Frau M. hat das Gefühl, dass Pia früher eher mit den größeren Kindern zusammen war, da diese aktiv auf sie zugehen können und sie bemuttern. Jetzt hat sie eher das Gefühl, dass sie auch vermehrt mit Gleichaltrigen zusammen ist, zumindest sind in Früh, wenn Pia begrüßt wird, immer mehr gleichaltrige Kinder auch dabei.

- Sonstige Veränderungen

Pias Verlangen nach Aufmerksamkeit ist weniger geworden. Gründe dafür sieht Frau M. nicht nur in der steigenden Selbstständigkeit Pias, sondern auch im größer werdenden Verständnis für Situationen.

- Hauptveränderungen

Am Ende des vierten Interviews habe ich sowohl die Mutter als auch die Sonderkindergartenpädagogin gebeten, das bisherige Kindergartenjahr Pias Revue passieren zu lassen und mir jene Veränderungen an Pia zu nennen, die einfach ganz prägnant oder zentral waren. Frau M. schilderte mir daraufhin folgende Veränderungen:

Für Frau M. ist Pia in dieser Zeit von einem Baby zu einem Kleinkind geworden, sowohl bezüglich ihrer Art als auch ihrer Optik. Sie braucht sich jetzt auch keine Sorgen mehr zu machen, dass sie nicht zu Recht kommt oder traurig ist. Des Weiteren hat sich Pia gut in die Gruppe eingefügt und auch die Betreuerinnen haben sie sehr lieb gewonnen. Pia wird sowohl von den Betreuerinnen als auch von den Kindern wegen ihrer lieben Art sehr geschätzt. Pias Selbstständigkeit wird von Frau M. in diesem Zusammenhang genauso angesprochen wie ihre Sprachentwicklung. Bei beiden Veränderungen sieht Frau M. den Kindergarten als wichtigen Förderaspekt an.

Da nun die Perspektive der Mutter in Bezug auf die Veränderungen an und für Pia ausführlich dargestellt wurden, folgt nun die Darlegung der Perspektive der Pädagogin zu diesem Thema.

#### *7.4.2 Perspektive der Pädagogin*

##### **Erstes Interview**

Das erste Interview mit Frau L., so nenne ich die Sonderkindergartenpädagogin, fand am 31.10.2008 statt. Frau L. antwortet mir auf die Frage, ob sie schon Veränderungen an Pia wahrnehmen konnte mit nein, da das jetzt noch zu früh wäre. Da Pia von vornherein sehr offen war, könne sie sich „gar nichts (0.1) noch besseres erwarten“ (Pädagogin I 2009, 662). Das Einzige, was Frau L. erwähnte und das als Veränderung für Pia gesehen werden kann ist, dass Frau M., nachdem Pia zwei Wochen im Kindergarten war, ein paar Tage weg geflogen ist und Pia darauf mit etwas Weinen am Morgen im Kindergarten reagiert



hat. Frau L. hat gemerkt, dass Pia die Hauptbezugsperson abgeht, obwohl sie vom Vater und Maria gut versorgt wurde.

### **Zweites Interview**

Das zweite Interview mit Frau L. fand am 26.1.2009 statt, im Rahmen dessen folgende Veränderungen von Frau L. berichtet wurden:

- Körperliche Veränderungen

Frau L. konnte zwischen dem ersten und dem zweiten Interview Fortschritte in der Beweglichkeit feststellen. Pia kann sich teilweise schon alleine aufsetzen, aber manchmal braucht sie dazu noch Hilfe, wobei es davon abhängig ist, wo Pia liegt. Am Wickeltisch beispielsweise kann sie sich schon ganz alleine aufsetzen. Ihre Körperkontrolle ist also besser geworden.

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Eine positive Entwicklung im Bereich der Selbstständigkeit konnte Frau L. ebenfalls erkennen, nämlich insofern, als dass Pia beim Aufstehen und Aufsetzen mehr mithilft.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Pias aktiver Wortschatz ist größer geworden. Sie hat gelernt, neue Wörter auszusprechen und kann nun auch einige Namen der Gruppe sagen, wie zum Beispiel Gerti (Kindergartenpädagogin) und Elke (Sonderkindergartenpädagogin). Ganze Sätze spricht Pia noch nicht, es ist bei einem Ein-Wort-Satz geblieben (Hauptwörter und Namen).

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Pia kann jetzt den Betreuerinnen besser mitteilen, was sie mag und was nicht. Zuvor hat sie bei allen Möglichkeiten, die ihr geboten wurden, ja gesagt und jetzt selektiert sie diesbezüglich mehr. Eine Erklärung dafür sieht Frau L. darin, dass Pia früher vieles noch nicht gekannt hat und es einfach ausprobiert hat. Jetzt hat sie jedoch schon Erfahrungen gesammelt und dadurch kann sie differenzierter damit umgehen, was ihr angeboten wird.

- Veränderungen im Wesen

Pia hat „dieses nur freundlich sein (0.1) und nur lachen (0.1) ... abgelegt“ (Pädagogin II 2009, 80f). Sie war eine Zeit bei ihrer Großmutter und in dieser Zeit ist Pia Frau L. nicht so ausgeglichen vorgekommen wie sonst, sie war laut der Sonderkindergartenpädagogin ein

bisschen unglücklich. Es sei ihr bei ihrer Großmutter zwar sehr gut gegangen, aber ihre Mutter habe ihr gefehlt.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Pia war zu Beginn allen Kindern gegenüber sehr freundlich und zugänglich, was sie zur Zeit des zweiten Interviews immer noch ist, aber sie zeigt jetzt differenzierter ihre Gefühle. Das bedeutet, dass sie durch ihren Gesichtsausdruck und ihre Körperhaltung zeigt, wenn ihr ein Spiel mit jemand nicht mehr gefällt. Sie ist auch mit manchen Kindern ausdauernder im Spiel, was natürlich auch von der jeweiligen Beschäftigung abhängen kann, der die Kinder gemeinsam nachgehen. Auch die Kinder, die sich regelmäßig mit ihr beschäftigen, sind andere als zu Beginn. Anfangs sind mehr Kinder auf sie zugegangen und jetzt gibt es einen engen Kreis von Kindern, der sich regelmäßig mit ihr beschäftigt. Im speziellen hebt Frau L. dabei zwei Mädchen hervor, die besonders auf Pia eingehen. Die Sonderkindergartenpädagogin sagt daraufhin, dass dadurch auch mehr von Pia zurückkommt, führt dies aber nicht genauer aus. Pia ist jetzt auch „nicht mehr etwas gar so besonderes, anderes wie sie zu Beginn war, weil ich hab eh gesagt zu Beginn sind viel, die, die Kinder ständig zu ihr hin und ... sie ist jetzt so (0.1) ja eine von uns“ (Pädagogin II 2009, 1032ff).

- Veränderungen in der Betreuung von Pia im Kindergarten

Frau L. ist sich im Umgang mit Pia sicherer geworden. Zu Beginn war es wichtig, dass sie Pia kennenlernt und beobachtet. Sie hat diesbezüglich sehr viel Zeit investiert, war viel bei ihr, wenn sie auf dem Boden war und hatte fast immer den Blick auf sie gerichtet. Jetzt kennt Frau L. Pia schon besser, hat nicht mehr ständig den Blick auf sie gerichtet und lässt vermehrt die anderen Kinder im Umgang mit ihr übernehmen. Frau L. zieht sich also mehr zurück und lässt Pia selbstständig agieren. Aber nicht nur Frau L. im speziellen kann sich mehr von Pia zurückziehen, sondern auch das andere Kindergartenpersonal. Auch sie haben im Laufe der Zeit mehr Sicherheit im Umgang mit Pia erhalten und wissen, inwieweit sie Pia Vertrauen schenken und sich zurückziehen können. Pia kann mit dieser neuen Handlungsfreiheit, die daraus entsteht, laut Frau L. gut umgehen. Vor allem auch, wenn andere Kinder bei ihr sind. Außerdem werden von den Betreuerinnen auch keine Überlegungen bezüglich Pias Lagerung mehr angestellt, da sie erkannten, dass sich Pia die Haltung, die für sie am angenehmsten ist, von selbst sucht. Eine weitere Veränderung besteht darin, dass Pia unterschiedlichere Angebote gegeben werden. Zu Beginn waren das Gabel-

frühstückessen und das Spielen in der Puppenecke zentral, der Radius war eingeschränkter. Jetzt versucht das Betreuungspersonal mehr an sie heranzutragen und so Pias Handlungsradius zu erweitern. Dies soll Pia die Möglichkeit eröffnen Erfahrungen in verschiedensten Bereichen sammeln zu können.

### **Drittes Interview**

Das dritte Interview mit Frau L. fand am 28.4.2009 statt. Dabei wurden mir folgende Veränderungen an Pia von Frau L. berichtet:

- Körperliche Veränderungen

Pia hat Fortschritte in Bereich der Grobmotorik gemacht und hierbei speziell bezüglich der Bewegungsabläufe. Sie kann ihren Körper besser wahrnehmen und kontrollieren und sich flotter von einem Ort zum anderen bewegen. Frau L. weiß aber nicht, ob sie sich rutschend oder rollend fortbewegt. Das heißt also, dass Pia jetzt ein Bedürfnis nach Fortbewegung hat, wohingegen sie früher eher dort geblieben ist, wo man sie hingelegt hat.

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Frau L. spricht im dritten Interview auch von Fortschritten in Pias Autonomie und davon, dass ihr das selbstständige Agieren gut tut. Pias Selbstständigkeit im Bezug auf das Essen ist abhängig von der jeweiligen Assistentin, die ihr dabei hilft. Nämlich insofern, als dass eine bestimmte Assistentin Pia bremst, wenn sie alleine isst und dabei alles beschmiert. Frau L. möchte aber, dass Pia mehr alleine isst und denkt, dass das „noch ah eine Arbeit [ist,] die wir Erwachsene untereinander leisten müssen, dass das für sie möglich ist, dass sie das alleine macht“ (Pädagogin III 2009, 517f). In Bezug auf das An- und Ausziehen ist Selbstständigkeit kaum möglich, berichtete Frau L. Wenn sie Pia aber die Jacke aufmacht und den rechten Ärmel runter zieht, kann Pia die Jacke selbst ausziehen.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Auch zwischen dem zweiten und dem dritten Interview konnte Frau L. Veränderungen in der Sprache feststellen. Diese schilderte sie mir folgendermaßen: Pia kann generell mehr Wörter artikulieren, kennt alle Namen der Kinder in ihrer Gruppe und kann davon auch fast alle deutlich aussprechen. Auch schwierigere Laute bereiten Pia fast keine Probleme mehr. Der aktive Wortschatz ist, wie beim letzten Interview, auf Namen und Hauptwörter beschränkt. Sie spricht noch immer in erster Linie Ein-Wort-Sätze, wenn sie aber sagt, dass

sie jemanden lieb hat, dann auch Zwei-Wort-Sätze (zum Beispiel: „Mama lieb.“ (Pädagogin III 2009, 443)). Besonders viele Veränderungen in der Sprache konnte Frau L. nach den Osterferien beobachten: „Ah es ist uns eklatant aufgefallen, dass sie eben sehr viele Namen ah, sehr viele Laute mehr spricht. Auch schwierigere Laute und Namen eben der Kinder, des Personals ausspricht, weil ‚Berta‘ konnte sie zum Beispiel gar nicht sagen.“ (ebd., 716-719). Frau L. erklärt sich das damit, dass sie Pia während den Ferien eben nicht gesehen hat und einem die Fortschritte dann beim Wiedersehen besonders ins Auge fallen.

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Pia kann noch differenzierter sagen, was sie will und was sie nicht will. Sie antwortet auf Fragen nach ihren Wünschen bewusst mit Ja oder Nein. Früher hat Pia auf solche Fragen vermehrt mit Ja geantwortet. Heute gibt sie laut der Einschätzung von Frau L. zu 70% die Antwort, die sie auch wirklich geben will.

- Äußere Veränderungen

Pia hat einen Leihrollstuhl vom Kindergarten, in dem sie aber höchstens eine Viertelstunde sitzen darf, da dieser nicht an sie angepasst ist. Trotzdem hebt Frau L. die Selbstständigkeit hervor, die die Kinder durch den Rollstuhl haben. Vor allem im Bezug darauf, selbst entscheiden zu können, wo man hin möchte. Pia fährt mit dem Rollstuhl auch „ganz toll herum“ (ebd., 64). Sie muss sich erst mit dem Rollstuhl vertraut machen und herausfinden, welche Möglichkeiten sie dadurch hat, beispielsweise nutzt sie „nicht die Gelegenheit dafür, dass sie sich echt ein Spiel holt und ... sich dann längere Zeit damit beschäftigt. Sie nützt es in erster Linie ... so, dass sie ganz einfach hin und her fährt. Laden auf und zu macht. Laden raus zieht ... ja, sie probiert ganz einfach.“ (ebd., 66-69).

- Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten

Frau L. ist der Ansicht, dass Pia auch kognitive Fortschritte gemacht hat, sie kann aber keine punktuellen Veränderungen nennen. Sie weiß, dass Pia Farben und Formen kennt, ist sich aber nicht sicher, ob sie das nicht schon von vornherein konnte.

- Veränderungen in den Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Pia ist nach wie vor gut in der Gruppe aufgenommen und es dreht sich viel um Pia seitens der Kinder. Sie hat jetzt durch den Leihrollstuhl die Möglichkeit, auf die anderen Kinder

zuzugehen, laut Frau L. nutzt sie dies aber noch nicht. Im dritten Interview spricht Frau L. erstmals davon, dass Pia andere Kinder in der Gruppe „sekkiert“ (Pädagogin III 2009, 273), indem sie im Sesselkreis zu ihnen rüber greift, sie zwickt und dergleichen. Sie sagt auch, dass es teilweise auch auf Pias motorische Fähigkeiten zurückzuführen ist, sie aber schon auch bewusst hin greift.

- Veränderungen in der Betreuung von Pia im Kindergarten

Hierbei sind drei wesentliche Veränderungen zu nennen: Erstens wurde die Teamzusammensetzung in Pias Gruppe verändert und zwar dahingehend, dass Frau L. nur wenig Zeit in der Gruppe verbracht hat, da sie jetzt einen anderen Dienst hat. Dadurch konnte sie in den letzten Monaten auch nicht viel gemeinsam mit Pia erleben, außerdem war auch Pia eine Zeit lang nicht im Kindergarten. Die zweite große Veränderung ist, dass die Kindergartenkinder zu Mittag in eine andere Gruppe müssen, da im Kindergarten Personalmangel herrscht. Pia hat dies nicht gut verkraftet, was sie durch Weinen äußerte. Daher wurde in weiterer Folge versucht, dies zu vermeiden, indem Frau M. Pia rechtzeitig abholt. Die dritte Veränderung bezieht sich auf Pias Beschäftigung im Kindergarten. Sie wird vermehrt auf den Boden gelegt, da „sie eben: viel selbstständiger schon unterwegs ist und sie das auch ... gerne in Anspruch nimmt. ... Die Bodenfläche“ (ebd., 204-207).

#### **Viertes Interview**

Beim vierten und letzten Interview mit der Sonderkindergartenpädagogin, welches am 26.6.2009 stattfand, berichtete mir Frau L. folgende Veränderungen an Pia:

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Beim An- und Ausziehen braucht Pia Hilfestellungen, man kann sie aber immer besser dabei mit einbeziehen.

- Veränderungen bezüglich Sprache

Pia kann gut artikulieren, weist kaum Auffälligkeiten in der Lautbildung auf und spricht teilweise schon in Drei-Wort-Sätzen. Auf die Frage nach Erklärungen für diese enormen Entwicklungen im Bereich der Sprache nennt Frau L. einerseits die Logopädin, zu der Pia regelmäßig geht. „Und als zweites würd’ ich sagen, na sie erlebt ganz einfach ganz viel, sie hört, sie sagt (auf). Ich denke, dass der passive Wortschatz ahh soweit schon jetzt ist, dass sie eigentlich alles versteht. ... Und dass ganz einfach sich automatisch, wie es in der

Sprachentwicklung ist, sich der aktive: (0.1) Wortschatz ... dann dazu einstellt, ... soweit ... die Sprechwerkzeuge funktionieren“ (Pädagogin IV 2009, 481-487). Pia versteht auch alles was im Raum um sie herum passiert, auch wenn sie nicht direkt angesprochen wird. Frau L. nennt dazu folgendes Beispiel: „Weil da ist eben die Gerti mit ein paar Kindern einkaufen gegangen und ... sie hat das beobachtet und nach einer Weile hat sie gesagt ‚Gerti einkaufen‘“ (ebd., 493ff). Man kann natürlich auch vermuten, dass diese Fortschritte mit dem Kindergartenbesuch in Zusammenhang stehen. Frau L. weist aber auch darauf hin, dass niemand wissen kann, welche Fortschritte Pia gemacht hätte, wenn sie nicht in den Kindergarten gekommen wäre. Sie gibt weiters zu bedenken, dass der Mensch umso mehr lernt, je vielfältigere und zahlreichere Erlebnisse er macht, da wir aus eigener Erfahrung lernen. Aus diesem Grund denkt Frau L., dass der Kindergarten schon Positives zu Pias Sprachentwicklung beigetragen hat.

- Veränderungen bezüglich der Äußerung von Wünschen

Pia gibt nun nach Einschätzung von Frau L. immer die Antwort, die sie geben will und gebraucht die Wörter Ja oder Nein nicht mehr vorwiegend zufällig. Frau L. hat folgende Erklärung dafür: „Ich denk’ mir, sie hat erlebt, ... dass es Reaktionen ... auf Ja und Nein gibt und dass sie das jetzt schon (0.1) bewusster gezielt einsetzen kann, ganz einfach. Dass sie das gelernt hat. ... Also was ein Ja bedeutet und was ein Nein bedeutet“ (ebd., 759-764). Die Initiative zu einem Spiel geht aber immer noch vorwiegend von den erwachsenen Personen in der Gruppe aus. Die Betreuungsperson gibt Pia mehrere Möglichkeiten und Pia antwortet auf eines mit Ja. Als Grund dafür sieht Frau L. die Möglichkeit, dass sich Pia sprachlich noch nicht so sicher fühlt, obwohl sie theoretisch sagen könnte, was sie spielen möchte. Frau L. äußert die Vermutung, dass Pia ihre sprachlichen Fähigkeiten noch nicht vollständig ausnutzt.

- Äußere Veränderungen

Pia hat zwischen dem dritten und dem vierten Interview ihren eigenen Rollstuhl bekommen, was ein besonderes Ereignis für sie war. Durch den Rollstuhl ist sie viel unabhängiger, da sie dadurch die Möglichkeit hat, zu Punkten im Raum zu gelangen, die sie vorher nicht erreichen konnte. Aus diesem Grund ist vielleicht auch eine verbale Formulierung von Wünschen nicht so notwendig, da sie einfach hinfahren kann. Vorwiegend nutzt Pia

den Rollstuhl, um den Raum zu erkunden und zu Spielen oder zu anderen Kindern zu gelangen. Durch den Rollstuhl wurde ihr die Fortbewegung erheblich erleichtert.

- Veränderung der kognitiven Fähigkeiten

Frau L. hebt im vierten Interview hervor, dass Pia Zusammenhänge versteht und weiß, welche Antwort auf eine bestimmte Situation passt. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: „Ich hab sie gewickelt und ... hab die Windel verkehrt hingelegt und sag: ‚Mein Gott na, die Elke! Was ich schon wieder aufführe. Jetzt hab ich die Windel verkehrt hingelegt.‘ und sie sagt: ‚Elke deppert.‘“ (Pädagogin IV 2009, 90ff). Sie wusste daraufhin auch gleich, dass sie das nicht sagen sollte und hat den Zeigefinger in die Höhe gegeben und geschwenkt, was begleitet mit den Worten „Du, du.“ einen Tadel darstellt.

- Veränderungen im Spielverhalten

Im Bereich des Spielverhaltens gibt es kaum Veränderungen. Pia spielt im Kindergarten keine Brettspiele, sondern greift z. B. Kegeln an, hantiert damit und/oder steckt sie in den Mund.

- Veränderungen im Einhalten von Regeln und Verboten

Pia widersetzt sich zum Zeitpunkt des vierten Interviews gegen Regeln und Verbote. Früher hat sie das nicht mit dieser Vehemenz verfolgt, wie jetzt. Frau L. sieht den Grund dafür darin, dass das ein Entwicklungsschritt in der Persönlichkeitsentwicklung ist. Es gehört ganz einfach dazu, Grenzen auszutesten und zu schauen, wie die Erwachsenen reagieren. Dies ist auch bei anderen Kindern zu beobachten, wobei diese das nicht so lustig finden wie Pia. Wenn beispielsweise eine Betreuungsperson Pia etwas verbietet, dann lacht sie und tut es noch einmal. Dies kann – laut Frau L. – den Grund haben, dass das für Pia noch den Charakter eines Spieles hat.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Im vierten Interview berichtete Frau L. über eine Veränderung in der Art und Weise, wie Pia mit anderen Kindern Kontakt aufnimmt. Bisher hat sie dies nur gemacht, indem sie Kinder, die neben ihr gesessen sind, angegriffen hat. Mit Kindern, die weiter weg waren, nahm sie keinen Kontakt auf. Jetzt aber ruft Pia die anderen Kinder beim Namen zu sich.

Des Weiteren ist jedes andere Kindergartenkind an Pia interessiert und sie ist jedem Kind wichtig. Es war also nicht so, dass sie nur anfangs interessant war und dann nicht mehr.

- Veränderungen in der Betreuung von Pia im Kindergarten

Die Erweiterung des Handlungsspielraumes, welche im zweiten Interview als Veränderung angegeben wurde, wurde bis zum Zeitpunkt des vierten Interviews nicht realisiert, da Frau L. wenig Zeit in der Gruppe verbracht hat und dies vor allem ihr Vorhaben war.

- Hauptveränderungen

Für Frau L. sind Pias Fortschritte in der Sprache das Markanteste, obwohl diese nicht isoliert gesehen werden können. Pia hat allgemein viele Fortschritte gemacht, wie zum Beispiel im motorischen Bereich: Pia kann sich alleine aufsetzen. Auch manche Eltern der anderen Kinder haben Pias verbesserte Körperkontrolle wahrgenommen und hervorgehoben. Als Erklärung für die Fortschritte im Bereich der Körperkontrolle sieht Frau L. einerseits die vielen Therapien (Reiten, Physiotherapie, Intensivtherapien) und andererseits die eigene Entwicklung.

Als ich Frau L. nach den Hauptveränderungen fragte, ging sie auch auf Veränderungen in der Betreuung von Pia ein, weshalb ich diese hier darlegen möchte: Das Gruppenpersonal hat im Bezug auf Pia mehr Selbstsicherheit erlangt und auch im Bezug auf die Erwartungen, was sie mit Pia tun können, hat sich einiges verändert. So haben sie anfangs noch sehr viel besprochen, was sie mit Pia machen können und im Laufe der Zeit kamen sie zu dem Entschluss, dass es besser wäre, es einfach auf sie zukommen lassen und erst einmal zu beobachten, wie Pia reagiert, was sie tut und das dann aufzugreifen. Jetzt wissen sie auch, wie oft sie Pia auf den Boden legen können und dass Pia sie gar nicht so oft braucht, wie sie anfangs gedacht hatten.

Da nun sowohl die Perspektive der Mutter, als auch die Perspektive der Pädagogin im Zusammenhang mit den Veränderungen an und für Pia ausführlich dargelegt wurden, folgt nun das Kapitel über die Veränderungen in der Familie und für die Familie von Pia.

### ***7.5 Explizit genannte Veränderungen in der Familie und für die Familie***

In diesem Kapitel werden die von den interviewten Personen explizit genannten Veränderungen in der Familie und für die Familie von Pia dargestellt und erörtert. Dabei wird zu-



erst auf die Veränderungen eingegangen, die die Mutter beobachten konnte, um daraufhin jene Veränderungen darzulegen, die die Pädagogin wahrgenommen hat.

### *7.5.1 Perspektive der Mutter*

#### **Erstes Interview**

Im ersten Interview berichtete Frau M., dass die Anfangszeit eine Umstellung für die ganze Familie war. Vor allem am Morgen war alles etwas hektischer, da Pia in den Kindergarten gebracht werden musste. An ihr selbst oder an ihrem Mann konnte Frau M. bisher aber noch keine Veränderungen wahrnehmen. Durch Maria, die Frau M. im Haushalt und mit den Kindern unterstützt, ist es einfacher, da diese vormittags Leonies Betreuung übernimmt und Frau M. sie daher nicht mit in den Kindergarten nehmen muss. Für Leonie ist aber durchaus eine Veränderung eingetreten, nämlich dahingehend, dass ihre Schwester und ihre Mutter vormittags nicht anwesend sind, da Frau M. im Kindergarten auf Pia wartet. Leonie reagiert darauf, in dem sie weint, wenn ihre Mutter und Pia in der Früh in den Kindergarten fahren. Für die Zukunft hat sich Frau M. aber vorgenommen, dass sie in der Zeit, in der Pia im Kindergarten ist, auch vermehrt etwas mit Leonie unternimmt, da sie das Gefühl hat, dass diese etwas zu kurz kommt. Pia hat nach der Meinung von Frau M. mehr Zeit exklusiv mit ihrer Mutter als Leonie, was auf Pias Behinderung zurückzuführen ist. Dieser Umstand lässt sich auch in der Literatur finden. So schreibt Achilles (vgl. 2002, 45f), dass durch die zeitliche und psychische Belastung, unter der die Eltern durch ein Kind mit Behinderung leiden, die Kinder ohne Behinderung einen nicht so intensiven Kontakt zu ihren Eltern haben, wie er eigentlich notwendig wäre.

#### **Zweites Interview**

Da in den weiteren Interviews die genannten Veränderungen für die Familie bereits etwas umfangreicher sind, werden im Folgenden die Veränderungen für jedes Familienmitglied einzeln erörtert. Da es auch Veränderungen gibt die die gesamte Familie an sich betreffen, werden auch diese in einem eigenen Unterpunkt dargelegt. Im Anschluss daran werden auch noch die Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern, ebenfalls nach Unterpunkten geordnet, besprochen. Ich möchte auch noch einmal darauf hinweisen, dass diese Veränderungen ausschließlich aus der subjektiven Sicht der Mutter Pias entstammen.

- Veränderungen an der Mutter und für die Mutter

Pia bleibt nun schon alleine im Kindergarten und auch Leonie wird vormittags von Maria betreut, was für Frau M. bedeutet, dass sie am Vormittag mehr erledigen oder etwas für sich machen kann, wie in Ruhe einkaufen oder einen Kaffee trinken gehen. Sie ist aber auch oft zu Hause und erledigt verschiedenste Sachen. Der Kindergarten bringt für sie also Entlastung und Entspannung, obwohl sie mehr Zeit aufwenden muss, da sie Pia jeden Tag selbst in den Kindergarten bringt und wieder abholt, wodurch sie jeden Tag insgesamt zwei Stunden pro Tag im Auto verbringt. Ein zweiter Grund, warum sich Frau M. mehr entlastet fühlt ist, dass Herr M. sich mehr in die Erziehung der Kinder mit einbringt. Dadurch entsteht auch ein „bisschen mehr ein miteinander. Die ganze Familie eigentlich“ (Mutter II 2009, 1152f). Eine weitere Veränderung die sich durch den Kindergartenbesuch Pias für die Mutter ergeben hat ist, dass sich vermehrt ein Netzwerk aufbaut. Sie erläutert das folgendermaßen: „Auch mit der Physiotherapeutin. Mit den ... Leuten, die die ganzen Behelfe ... mach[en]. Die kennen sich gut mittlerweile, die kommen in den Kindergarten:.. ... Die machen für mich, also es schließt sich. Ich muss nicht zu hundert Stellen rennen. Es wird immer schlüssiger, geschlossener alles. ... Das ist für mich ganz toll“ (ebd., 186-196). Besonders die Physiotherapeutin kümmert sich um diese Sachen, so wurde auch das Anschaffen eines Rollstuhles für Pia von ihr initiiert.

In den Weihnachtsferien, wo Pia nicht im Kindergarten war, übernahm Frau M. die Rolle der Therapeutin, was sie sonst nicht macht, wenn sie aber den ganzen Tag mit Pia verbringt, übernimmt sie mehr von den therapeutischen Bereichen.

- Veränderungen am Vater und für den Vater

Herr M. ist interessierter an Pias Angelegenheiten. Er sagt vermehrt, was ihm wichtig ist, zum Beispiel bezüglich Schulwahl. Früher waren diese Dinge vor allem Angelegenheiten der Mutter, sie hat beispielsweise auch den Kindergarten ganz alleine ausgesucht. Bezüglich mehr oder weniger Zeitaufwand gibt es bei Herrn M. noch keine Veränderungen, diese werden sich einstellen, wenn auch Frau M. wieder arbeiten geht und er Pia abholt.

- Veränderungen an Leonie und für Leonie

Leonie weint immer noch jeden Tag in der Früh, wobei es aber schon etwas besser geworden ist. Als Grund für Leonies Weinen nennt Frau M. einerseits die Tatsache, dass Leonie

mit in den Kindergarten möchte und andererseits den Umstand, dass Pia dann weg ist, was ihr gar nicht gefällt. Früher hat sie vor allem deshalb geweint, weil Frau M. und Pia weg gegangen sind.

- Veränderungen für die gesamte Familie oder für mehrere Familienmitglieder

Der Tagesablauf der Familie ist organisatorisch aufwendiger und strukturierter seit Kindergartenbeginn, da nun auch noch das Hinbringen und Abholen von Pia einige Zeit in Anspruch nimmt. Frau M. beschreibt, dass es mehr ein Miteinander der ganzen Familie gibt: „Ja, zum Beispiel (0.1) gibt es jetzt immer ein Familienabendessen, das gab’s früher eigentlich nicht. Da wurden die Kinder halt abgefüttert. ... Und dann hab ich sie hingelegt und dann haben wir Abend gegessen. Mittlerweile sind wir drauf gekommen, die wollen immer genau das, was wir essen. ... Und nicht irgendetwas extra gekochtes und jetzt koch’ ich halt immer was für alle: und das ist eigentlich sehr schön, muss ich sagen auch, dass alle, gemeinsam. (0.2) Es ist zwar für mich manchmal etwas unentspannt, (lacht) weil ich natürlich. ... Aber dann ist oft, dass jeder sich ein Kind zu sich nimmt ja oder ... im Hochstuhl und dann ein bisschen hilft beim Essen und so. Also es ist. Ja, sehr nett eigentlich“ (Mutter II 2009, 1153-1167). Eine weitere Veränderung ist auch, dass es einerseits einfacher ist, Freunde der Familie zu treffen, da beide Kinder, aber besonders Leonie, schon sehr autonom und auch gut koordinierbar ist, und Frau M. sich dadurch vor allem Pia widmen kann. Andererseits aber ist es auch so, dass Treffen zeitlich nicht möglich sind, da durch den Kindergarten nur mehr nachmittags Zeit dafür ist und da oft auch Arzt- oder Therapietermine stattfinden. Außerdem haben beispielsweise vereinbarte Treffen oft wegen Krankheiten nicht stattgefunden.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Pia

Pia war früher sehr fixiert auf ihre Mutter, da sie die erste Zeit überwiegend mit ihr alleine war, weil Herr M. viel gearbeitet hat. Hinze (vgl. 1992, 136f), der sich vor allem mit der Situation der Väter von Kindern mit Behinderung beschäftigt hat, versteht die Konzentration des Vaters auf die Arbeit als Möglichkeit, den Frust zu kompensieren und vor der emotionalen und kognitiven Belastung zu fliehen. Jetzt nähert sich Pia ihrem Vater immer mehr an und die Fixierung auf Frau M. löst sich zusehends. „Also sie hat in der Früh auch, wollt’ sie unbedingt den Papa haben:: Was mich sehr freut, eigentlich. ... das hat sich vielleicht in unserer Beziehung verändert“ (Mutter II 2009, 1066ff). Frau M. merkt, dass ein

Ausgleich erfolgt, und dass sich Pia dadurch auch ein bisschen von der Mutter distanziert, weil sie auch nicht mehr so bemuttert werden will von ihr. Pia testet bei Frau M. auch aus, wie weit sie gehen kann und reagiert auch trotzig ihr gegenüber, was sie bei anderen Personen gar nicht macht. „Also bei mir lässt sie halt alle Emotionen raus. ... Das ist (0.2) sehr schwierig teilweise. ... Aber das ist eh normal, glaub ich, bei jeder Mutter oder bei jeder Hauptbezugsperson“ (Mutter II 2009, 1072-1077).

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Pia

Wie bereits oben erwähnt, nähert sich Pia immer mehr ihrem Vater an, verlangt vermehrt nach ihm und auch Herr M. widmet sich zunehmend seiner Tochter. Es findet also sozusagen ein Ausgleich in den Beziehungen statt. Frau M. sieht den Grund, dass Herr M. sich mehr seiner Tochter widmet darin, dass sich Männer mit kleineren Kindern schwerer tun und je älter sie werden, desto leichter fällt ihnen der Umgang mit ihnen. Er habe natürlich auch früher lustige Sachen mit ihr gemacht, aber heute beschäftigt er sich immer mehr mit ihr. Diese Annäherung ist laut Frau M. mehr von Herrn M. ausgegangen. Ich möchte aber eine weitere mögliche Erklärung einbringen: Hinze (vgl. 1992, 136) schreibt, dass die Verarbeitung der Behinderung des eigenen Kindes für Väter sehr schwer ist, da sie durch ihre Arbeit nicht so viel Zeit mit dem Kind verbringen und daher auch nicht so intensiv mit der Behinderung konfrontiert sind. Aufgrund des Umstandes, dass die Mütter meist mehr in den Alltag mit dem Kind mit Behinderung eingebunden sind als Väter, ist es für diese auch schwerer, sich mit ihrem Kind vertraut zu machen und ein Kompetenzgefühl bezüglich der Erziehung zu erlangen.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Leonie und Pia

In den Weihnachtsferien haben Leonie und Pia das erste Mal längere Zeit miteinander gespielt und zwar mit einem Tisch, wo man Sachen drücken kann und die Geräusche oder Musik von sich geben. Frau M. war sehr davon beeindruckt, wie sie dabei miteinander umgegangen sind und auch miteinander kommuniziert haben. Leonie hat beispielsweise Pia etwas gefragt und sie hat darauf mit Ja oder Nein geantwortet. Den Grund dafür, warum es dieses gemeinsame Spiel erst jetzt gab, sieht Frau M. einerseits in Leonies Alter und andererseits in Pias Entwicklungsverzögerung. Gemeinsame Spiele zwischen den Kindern sind nun aber immer öfters zu beobachten. Leonie geht vermehrt auf Pia zu und bringt ihr Sachen, aber manchmal drückt auch Pia den Wunsch aus, mit Leonie etwas zu spielen.

Die Beziehung zwischen den Beiden ist stärker und inniger, was von Leonie ausgeht, da sie auch aktiver auf Pia zugehen kann. Pia würde das auch machen, wenn sie es könnte, denkt Frau M. Leonie bemuttert Pia auch gerne, meist aber nur oberflächlich, denn wenn Pia dann zum Beispiel etwas will, dann ist das Leonie oft egal.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Leonie

Wie bereits im Rahmen von Interview 1 erwähnt, hat Frau M. das Gefühl, dass Leonie zu kurz kommt, weil sie mit Pia alleine mehr Sachen macht, wie zum Beispiel die Therapien. Aus diesem Grund möchte sie einen Vormittag exklusiv für Leonie reservieren, wo sie nur mit ihr alleine etwas unternimmt, was ihr Spaß bereitet. Bis jetzt war das aber noch nicht möglich, weil „irgendwie immer irgendwas“ (Mutter II 2009, 1197) anderes ist.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Leonie

Herr M. beschäftigt sich nicht nur vermehrt mit Pia, sondern auch vermehrt mit Leonie. Auch hier findet eine Annäherung zwischen Leonie und Herrn M. statt.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Mutter

Eine Veränderung in der Beziehung zwischen Herr und Frau M. ist, dass sie vermehrt miteinander über die Zukunft, und dabei speziell über Pias Zukunft sprechen. Früher haben sie nicht so offen darüber gesprochen, aber jetzt versucht Frau M. Herrn M. mehr einzubeziehen in diese Dinge und auch Herr M. bringt sich immer mehr ein. „Zum Beispiel gestern ... wo wir so (0.2) betreffend Schule ja gesprochen haben. Es wär' ihm zum Beispiel wichtig, dass die Kinder in verschiedene Volksschulen gehen, ... [und] ich hätt' eigentlich gern beide so in einer Volksschule. ... Ja, es war ein bisschen eine Diskussion, aber ich find' das gut, ja, dass er sich da auch engagiert. ... Und das macht er immer mehr eigentlich. ... Und ich bin auch froh, weil ich will nicht alle Entscheidungen selber treffen. ... in Zukunft, glaub ich, ist es schon wichtig, dass wir das. Das ist mir teilweise also wirklich (0.3) wenn in jeder Familie schwerwiegende Entscheidungen, aber auch jetzt, wenn man ein behindertes Kind hat. Wie fördert man das am besten, wir können eh jetzt noch nicht sagen, wird sie eine Sonderschule brauchen, wird sie in eine Integrationsschule kommen“ (ebd., 1250-1272). Frau M. fühlt sich dadurch, dass sich ihr Mann mehr mit einbezieht in solchen Entscheidungen auch entlastet.

### **Drittes Interview**

Folgende Veränderungen an der Familie und für die Familie wurden von Frau M. im dritten Interview berichtet:

- Veränderungen an der Mutter und für die Mutter

Frau M. arbeitet nun zwei volle Tage hintereinander. Die Arbeit stellt für sie eine „schöne Abwechslung“ (Mutter III 2009, 413) dar, da sie sich so wieder wie ein „intellektueller“ (ebd., 421) oder „denkender“ (ebd., 422) Mensch fühlt. Dass Frau M. wieder arbeitet, hat auch Veränderungen für Pia gebracht, da ihre Mutter nun nicht immer verfügbar ist. Die Phase, in der Pia wieder ein Baby sein wollte, ließe sich dadurch eventuell auch erklären. Auch Leonie hat diese Veränderung gemerkt und wenn Frau M. heim kommt, weinen beide. Unter tags weinen sie aber nicht. Des Weiteren unternimmt Frau M. abends auch öfter etwas mit Freundinnen oder macht etwas für sich, wie zum Beispiel Sport, wodurch sie entspannter und zufriedener ist. Sie ist nicht mehr der Ansicht, dass sie immer nur für ihre Kinder da sein muss und meint, dass es auch den Kindern etwas bringt, wenn es ihr gut geht. Herr M. unterstützt sie diesbezüglich, indem er in dieser Zeit die Betreuung der Kinder übernimmt. Außerdem hat er Frau M. dazu ermutigt, Unternehmungen für sich zu machen. Eine weitere Veränderung ist, dass es für Frau M. einfacher ist, mit den beiden Kindern alleine klar zu kommen, ohne abends vollkommen müde zu sein, da beide Kinder schon selbstständiger sind.

- Veränderungen am Vater und für den Vater

Herr M. ist stärker in Pias und Leonies Angelegenheiten involviert, da Frau M. nun mehreren Aktivitäten außerhalb der Familie nachgeht. Aus diesem Grund ist er ein bis zwei Abende pro Woche mit den Kindern alleine und Frau M. hat das Gefühl, dass ihm das Spaß macht und er auch stolz darauf ist, dass er das alles schafft, weil er jetzt auch gemerkt hat, dass das alles nicht so einfach ist. Herr M. hat auch mehr Kontakt zum Kindergarten, da nun auch er Pia in den Kindergarten bringt oder sie abholt. Eine weitere Veränderung ist auch, dass von Herrn M. immer mehr Ideen bezüglich gemeinsamer Familienaktivitäten kommen, was seine Frau als sehr positiv empfindet.

- Veränderungen an Leonie und für Leonie

Für Leonie ist es jetzt kein Problem mehr, wenn Frau M. und Pia gemeinsam in den Kindergarten fahren und sie will auch nicht mehr unbedingt mitfahren, „sondern es ist eher so: Ich freu' mich schon, dass ich auch bald in den Kindergarten komm', aber das ist jetzt der Pia ihr Ding und ... das ist ok so“ (Mutter III 2009, 532-536). Frau M. sieht den Grund für diese Veränderung darin, „dass sie es besser versteht das Ganze ... Und vielleicht, dass, dass sie weiß, dass sie definitiv in den Kindergarten kommt“ (ebd., 540-543). Eine weitere Veränderung ist, dass Leonie mehr einbezogen ist und beispielsweise zu Therapien mitkommen darf. Sie bekommt mehr Aufmerksamkeit von Frau M., was sich positiv auswirkt.

- Veränderungen für die gesamte Familie oder für mehrere Familienmitglieder

Frau M. empfindet das Familienleben als schöner und einfacher. Grund dafür ist, dass Pia und Leonie schon selbstständiger sind und Pia auch geduldiger wurde. Dadurch kommt sie mit beiden Kindern auch besser zurecht. Auch die Großmütter trauen es sich immer mehr zu, Pia, trotz ihres relativ hohen Pflegeaufwandes, zu betreuen, da sie jetzt schon gefestigter ist und auch keine 24-Stunden-Aufmerksamkeit mehr braucht.

Es finden auch mehr Familienausflüge am Wochenende statt, was Frau M. sehr freut. Auch Herr M. schätzt solche Ausflüge immer mehr und er bringt auch von sich aus Ideen ein. Frau M. ist sehr glücklich, dass sie ihn nicht immer drängen muss, gemeinsam etwas zu unternehmen. Auch dadurch, dass Leonie mehr in Unternehmungen von Frau M. und Pia einbezogen ist, ist es „ein mehr miteinander und nicht so jeder macht (0.1) irgendwas“ (ebd., 340). Auch der Tagesablauf der Familie hat sich durch den Kindertageeinstieg Pias dahingehend verändert, dass durch das Hin- und Herfahren zwischen Kindergarten und zu Hause kein Mittagsschlaf mehr stattfindet und der Tagesablauf generell nicht mehr so gleichförmig ist, wie früher.

Eine Veränderung, die die Eltern betrifft ist, dass Frau M. das Hin- und Herfahren beim Abholen und Hinbringen in den Kindergarten, neben der Arbeit zu viel geworden ist. Aus diesem Grund haben sich die Eltern zusammengesetzt und genau festgehalten wer wann fährt. „[D]adurch ist natürlich alles etwas harmonischer geworden. Es ist weit nicht unharmonisch (lacht). Aber ich hab schon das Gefühl, also er, er, er unterstützt mich halt jetzt viel aktiver“ (ebd., 372ff).

Aufgrund dessen, dass Frau M. arbeiten geht und Unternehmungen für ihr eigenes Wohlbefinden macht, ist die Zeit so durchgeplant, dass Treffen mit Freunden der Familie schwierig sind. Aus diesem Grund haben auch noch weniger Treffen mit Freunden stattgefunden als beim letzten Mal. Mit einer Freundin, die auch zwei Mädchen im Alter von Pia und Leonie hat, gibt es telefonischen Kontakt. In Zukunft strebt Frau M. ein Treffen pro Woche mit ihnen an, zurzeit gibt es aber andere Prioritäten.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Pia

Beim zweiten Interview berichtete Frau M. darüber, dass eher eine Trennung zwischen ihr und Pia erfolgte. Jetzt ist es hingegen wieder so, dass Pia mehr Kontakt zu ihrer Mutter sucht: „Also sie tendiert sehr zu mir und sie ist irrsinnig gern’ bei mir (0.1) und ja, also wir sind irgendwie (0.1) ein gutes Team“ (Mutter III 2009, 253f). Frau M. sieht das „[a]ber positiv. Es ist jetzt nicht so, dass ich mir denk’, ah das Kind ist jetzt so auf mich. Es ist nicht so ein (Ma(ma)kind), dass jetzt so an mir krallt oder so, aber sie ist halt gern’ (0.1) bei mir“ (ebd., 256ff). Als Gründe dafür sieht Frau M. nicht nur die Tatsache, dass Pia schon längere Zeit im Kindergarten ist und dadurch nicht mehr so viel Zeit zu Hause verbringt, was eine Verminderung der gemeinsamen Zeit mit ihrer Mutter nach sich zieht, was Pia wiederum so zu kompensieren versucht. Sondern sie sieht es auch als ein Nachholen der Baby-Phase, in der sich Pia zu diesem Zeitpunkt gerade befindet. Dieses Verhalten, dass Pia wieder mehr zu ihrer Mutter tendiert, hat während der Intensivtherapie oder kurz danach begonnen. Trotz alledem erzählt Frau M. auch, dass Pia auf Grund ihrer eigenen Selbstständigkeit nicht mehr so angewiesen ist auf sie.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Pia

Die Beziehung zwischen Pia und ihrem Vater ist laut Frau M. „immer noch sehr gut, aber es drängt sich halt die Kleine so ein bisschen rein und (0.1) fei- reißt sich so den Papa unter den Nagel ein bisschen. (lacht)“ (ebd., 281ff).

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Leonie und Pia

Eine deutliche Veränderung ist, dass die beiden Schwestern mehr miteinander kommunizieren und auch erste Dialoge entstehen. Leonie spricht dann oft im Wortlaut von Frau M. mit Pia: „Und die spricht dann halt mit der Pia so: ‚Na Pia, bist du vielleicht müde?’ oder so. (lacht). Die Pia sagt dann: ‚Ja.’ oder ‚Nein.’ oder so, aber es ist irgendwie herzig ja“



(Mutter III 2009, 1104ff). Auch das gemeinsame Spielen von Leonie und Pia wird immer mehr, wobei es meist noch von der Mutter angebahnt wird. Die meiste Zeit spielen sie auch getrennt und es „hat schon jede so ein bisschen ihr Ding“ (ebd., 1111). Frau M. nennt folgende Gründe dafür: Pia kann es nicht anbahnen und Leonie ist in einem Alter, wo Kinder das gemeinsame Spielen noch nicht so interessant finden. Frau M. merkt aber, dass Pia auf Leonie zu geht und durchaus Interesse zeigt. Frau M. erwähnt weiters auch noch, dass sie merkt, dass „sie schon sehr zusammenhängen, also dass da schon ... eine große Beziehung ist“ (ebd., 151f).

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Leonie

Das bisher schon mehrmals erwähnte Gefühl der Mutter, dass Leonie zu kurz kommt, hat sich ins Positive entwickelt. Es gibt jetzt einen bestimmten Tag – den Freitag – an dem sie speziell nur mit Leonie etwas unternimmt. Da gehen sie zum Beispiel auf den Spielplatz, spielen zu Hause etwas, das ihr Spaß macht, Frau M. liest ihr vor oder ähnliches. Außerdem ist sie auch mehr mit einbezogen in dem Sinn, dass sie beispielsweise zur Logopädin mitkommen darf oder zu anderen Terminen, wenn es nicht zu mühsam für sie ist. Durch diese beiden Veränderungen bekommt sie viel mehr Aufmerksamkeit, was sich – laut Frau M. – sehr positiv auf sie auswirkt.

- Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Eltern und der Kinder

Wie bereits weiter oben erwähnt, tendiert Pia wieder eher zur Mutter und Leonie eher zum Vater. „Das ist so ein bisschen eine Aufteilung. Ich mein, aber das (0.1) ist sehr ok, eigentlich“ (ebd., 147f). Diese Veränderung hat gleichzeitig stattgefunden, es hat sich also nicht zuerst Pia mehr der Mutter zugewandt und daraufhin Leonie dem Vater, sondern das „hat sich irgendwie so gleichzeitig ergeben ... Es ist auch nicht extrem, möchte ich dazu sagen. ... Es ist (0.2) aber zum Beispiel:: ahm ja, beim Schlafengehen, beim ins Bett bringen ... fragen wir immer ‚Wer bringt wen ins Bett?‘ und die Kleine sagt immer: ‚Der Papa bringt mich ins Bett!‘ ja und dann sagt die Pia: ‚Die Mama bringt mich ins Bett!‘ und so. Solche Sachen halt“ (ebd., 290-297).

#### **Viertes Interview**

Im vierten Interview wurden von Frau M. folgende Veränderungen an der Familie und für die Familie berichtet:

- Veränderungen an der Mutter und für die Mutter

Bei Frau M. herrscht zum Zeitpunkt des vierten Interviews Aufbruchsstimmung, da Pias Fortschritte immer mehr erkennbar sind und auch Pias Intellekt wird ihrer Mutter immer mehr bewusst. Das alles gibt ihr Halt und lässt für die Eltern eine positive Zukunftsvision immer deutlicher werden. Frau M. ist klar geworden, dass Pia „wirklich:: sehr, sehr, sehr viel erreichen wird. Was genau kann ich jetzt nicht sagen, aber (0.1) dass sie:: meiner Meinung nach s::icher ein selbstständiges Leben führen wird. So wie sie gebaut ist, wie sie sich tut, ahm ja. ... Und das ist für mich:: sicher eine der wichtigsten Sachen für ihre Zukunft. ... Nicht für mich, ja mir ist es egal, ich ... von mir aus kann sie:: ihr ganzes Leben bei mir bleiben, aber für sie ist es sicher besser, wenn sie (0.1) selbstständig wird, wenn sie ihr eigenes Leben hat“ (Mutter IV 2009, 127-138). Aufgrund des Kindergartenbesuch und den damit zusammenhängenden positiven Erfahrungen ist Frau M. davon überzeugt, dass Pia später in eine Integrationsschule gehen wird.

Eine weitere Veränderung ist, dass Frau M. mehr arbeitet und zwar nicht mehr nur montags und dienstags, sondern jetzt auch den ganzen Samstag, also „[d]rei ganze Tage in der Woche, (0.2) wenn man dann nachher noch, ... wie es bei uns ist, Therapien einbauen muss und .... Und Kindergarten immer Vormittag dann wird das alles sehr eng. ... Ich bin auch am Überlegen, wie ich das ändern könnte. Ich::::: das, da muss man sich noch etwas überlegen ... mir ist es zur Zeit vielleicht ein bisschen zu viel. (0.2) ... im Moment geht's aber nicht anders“ (ebd., 892-900). Der zeitliche Stress, unter dem Frau M. leidet, ist aber nicht nur auf die Arbeit zurückzuführen, sondern auch auf auch die Unternehmungen der Mutter für ihr eigenes Wohlbefinden, wie zum Beispiel Sport, was ebenfalls ein gewisses Maß an Zeit fordern. Für den Herbst hat sich Frau M. vorgenommen, sich einen neuen Plan für den Wochenablauf zu überlegen. „Weil man muss einen Plan machen, sonst ... geht's überhaupt nicht“ (ebd., 1115-1118). Dazu will sie auch schauen, wie sie die Unternehmungen für sich in einen besseren Rahmen bekommt. Auch die Tatsache, dass sich Frau M. immer sehr viele Erledigungen auflastet trägt zu ihrem Zeitstress bei. Dahingehend hat sich bis jetzt zwar nicht so viel verändert, „[a]ber, ich bin auf einem guten Weg. Ich hab's voll vor mir und das, das wird aufgearbeitet jetzt. Ich muss ... wirklich jetzt in mich gehen einmal, wenn ich Zei- Zeit hab (lacht) u:nd ah das, aber da hab ich gut-, also Vertrauen darauf. Das wird alles sehr gut werden und noch besser alles“ (ebd., 1290-1293). Viele

Dinge sind eben auch Sachen, die gemacht werden müssen, wie Arzt- und Therapiebesuche, die nie aus sein werden, „aber es wird alles etwas leichter“ (Mutter IV 2009, 1299f).

Eine Veränderung in ihrem Verhalten im Bezug auf den Kindergarten ist, dass Frau M. das Personal nicht mehr fragt, ob alles in Ordnung war während des Kindergartens, sondern sie weiß einfach, dass alles passt und denkt auch nicht mehr so viel darüber nach. Frau M. sieht dafür zweierlei Gründe: Erstens hat sie noch mehr Vertrauen in das Kindergartenpersonal, weil sie weiß, dass diese auf sie zugehen, wenn etwas nicht in Ordnung ist und sowieso immer alles passt, wenn sie Pia abholt. Und zweitens ist das auch auf Pias wachsende Selbstständigkeit zurückzuführen und darauf, dass sie auch von sich aus melden kann, wenn sie etwas will, etwas nicht passt oder sie auf die Toilette muss.

- Veränderungen am Vater und für den Vater

Dadurch, dass Frau M. mehr arbeitet, übernimmt Herr M. vermehrt die Betreuung der Kinder. Anfangs war es ihm laut Frau M. ein bisschen zu viel, aber mittlerweile fällt es ihm immer leichter und freut sich auch richtig darauf. Generell nimmt er das Familienleben positiver wahr und genießt es mehr. Daher versucht er auch vermehrt Zeit für gemeinsame Unternehmungen zu finden. Des Weiteren bringt er auch Pia öfters in den Kindergarten oder holt sie ab, wodurch er auch mehr Einblick in den Kindergarten erhält und die Personen dort besser kennen lernt, was Frau M. sehr gut findet.

- Veränderungen an Leonie und für Leonie

Leonie ist in den letzten Monaten eigenständiger geworden. Sie hat eine große Persönlichkeit und „gibt uns auch schon sehr viele Aufgaben“ (ebd., 1315f). Außerdem ist sie auch zeitfordernder geworden, dem Frau M. gerecht zu werden versucht. Leonie weiß, was sie will, verbalisiert das auch und möchte es auch durchsetzen. „[D]as ist manchmal ein bisschen (0.1) ein (Kampf) aber das ist (richtig), das ist ok. (lacht) ... Sie hat meistens recht“ (ebd., 1323-1326).

Des Weiteren ist es Leonie „immer noch nicht ganz recht“ (ebd., 215), dass Frau M. mit Pia alleine in den Kindergarten fährt. Obwohl sie versucht, Leonie oft beim Abholen mitzunehmen, ist Leonie momentan nicht sehr glücklich. Auch deswegen, weil Frau M. wieder weniger Zeit für sie hat, worunter Leonie leidet, was Frau M. auch bewusst ist.

- Veränderungen für die gesamte Familie oder für mehrere Familienmitglieder

Pias Fortschritte sind nicht nur für Frau M. im Einzelnen wichtig, sondern auch für die gesamte Familie, nämlich insofern, als dass diese der gesamten Familie eine große Dynamik geben und es noch mehr Spaß macht, Pia zu fördern.

Was in letzter Zeit auch immer mehr möglich ist, ist gemeinsame Spiele zu spielen. Das findet Frau M. sehr schön und auch die Kinder freuen sich darüber. Die Eltern haben bis jetzt noch nicht gedacht, dass sie die Spielregeln verstehen, aber das funktioniert bei beiden Kindern sehr gut. Überdies versucht Frau M. auch vermehrt mit beiden Kindern nachmittags unterwegs zu sein, was sie vorher weniger gemacht hat. Aber dadurch, dass beide selbstständiger sind, funktioniert das sehr gut. Natürlich muss Frau M. Pia am Kinderspielplatz noch herumtragen, aber sie empfindet das nicht als so schlimm, sondern es macht ihr sogar Spaß und sie freut sich, wenn sie Zeit hat, etwas mit den Kindern zu unternehmen. Wohingegen sie das früher nur den Kindern zu liebe gemacht hat.

Weitere Veränderungen, die schon angesprochen wurden, sind, dass erstens vor allem Pias Mutter, aber auch ihr Vater mehr arbeiten, dass zweitens mit Pia mehr Therapien gemacht werden und dass drittens auch in Zusammenhang mit Pias Botox-Behandlung einige Arzttermine stattfanden. „Es ist irgendwie von allem ein bisschen mehr (lacht). ... Und damit muss man halt jetzt einmal zurechtkommen“ (Mutter IV 2009, 26-29). Dadurch, dass die Arbeit die Eltern mehr in Anspruch nimmt, hat die gesamte Familie weniger Zeit gemeinsam. So sind zum Beispiel Leonie und auch Pia samstags immer bei ihrer Großmutter, da Frau M. arbeitet. Wenn Frau M. von der Arbeit nach Hause kommt fordern sowohl Leonie als auch Pia mehr Aufmerksamkeit ein und jede will gehalten werden. Früher haben sie sogar geweint, als Frau M. nach Hause kam, aber jetzt überwiegt die Freude darüber.

Trotz alledem beschreibt Frau M. die gemeinsamen Abende als „noch mehr familienfreundlich“ (ebd., 857) und „sehr harmonisch“ (ebd., 861). Das gemeinsame Essen ist für die Familie sehr wichtig geworden, danach wird noch gemeinsam etwas gespielt und eine Geschichte vorgelesen. Diese veränderte Abendgestaltung und -stimmung führt Frau M. darauf zurück, dass sie weniger Zeit füreinander haben und deshalb die geringe Zeit gemeinsam intensiver nutzen. Sie baut auch bewusster noch ein Spiel mit den Kindern ein oder es wird von den Kindern noch ein Spiel gefordert. Etwas später spricht Frau M. noch einmal über das Familienleben und sagt, dass es mehr Qualität habe.

Nicht nur die Abende, sondern auch der Sonntag wurde neu gestaltet, in dem Sinn, dass sie sonntags nun immer reiten gehen, da es sich unter der Woche nur schwer ausgeht. Dabei darf auch Leonie mitmachen, wenn sie will und meist wird der Ausflug auch mit einem Besuch im Wald verknüpft, wo sie entweder spazieren gehen, schwimmen gehen oder ähnliches unternehmen. Frau M.s Mutter wohnt in der Nähe und kommt manchmal auch mit. Bei diesen Unternehmungen ist Herr M. aber nicht immer dabei, was für Frau M. auch in Ordnung ist. Ein Vorhaben für die Zukunft ist, dass Herr M. diese Zeit, wenn Pia und Frau M. reiten sind, alleine mit Leonie verbringt und sie zu zweit etwas unternehmen, das wurde aber zum Zeitpunkt des vierten Interviews noch nicht realisiert.

Der Kontakt zu Freunden ist immer noch gering. Es gibt so gut wie keine Treffen, was Frau M. ändern möchte. Mit der Freundin, die zwei Mädchen in Pias und Leonies Alter hat, sind Treffen ebenfalls selten, aber wenn doch relativ spontan möglich.

- Hauptveränderungen Familie

Es gibt mehr Familienaktivitäten, man ist sich der wenigen Zeit bewusst, die man hat und nutzt diese besser. Es finden auch mehr Interaktionen miteinander statt und das alles trägt dazu bei, dass die Familie mehr eine Einheit geworden ist.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Pia

Bezüglich Veränderungen in der Beziehung zwischen ihr und Pia sagt Frau M., dass sie nicht mehr so auf sie bezogen ist, da die Phase, in der sie wieder ein Baby sein wollte, wieder vorbei ist. Etwas später erzählt sie auch, dass sie und Pia eine „sehr enge Beziehung“ (Mutter IV 2009, 980) haben und dass sie Pia „mehrmals pro Tag ... irgendwie umarmen:: möchte“ (ebd., 981f). Die Beziehung sei sehr innig, was sie immer schon war, aber es ist ihr jetzt bewusster als früher. Sie erzählt weiter: „[I]ch bewundere dieses Kind so ... Was sie alles schafft und wie toll sie ist und irgendwie da steigt sie noch mehr in meiner (lacht) Ding ... Also ich weiß nicht, ob so viele Leute so viel Freude mit einem Kind haben können (lacht). ... also ich hab das bei der Leonie auch total, aber bei der Pia ist das stärker irgendwie noch. ... Aber das hat sicher damit zu tun, dass sie einfach be- bedürftiger in vielerlei Hinsicht [ist] und dass man da automatisch mehr (0.2) sich darauf einlässt oder ich weiß nicht“ (ebd., 989-1000).

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Pia

Auf die Frage nach der Beziehung zwischen Pia und ihrem Vater und inwiefern sich das weiterentwickelt hat, dass sich Leonie da ein bisschen „hinein[ge]drängt“ (Mutter IV 2009, 1032) hat, antwortet Frau M. damit, dass sich das wieder komplett aufgelöst hat.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Leonie und Pia

Leonie ist laut Frau M. sehr auf Pia bedacht und merkt, dass sie Hilfe braucht. Hier lässt sich eine Verbindung zu der Situation von Geschwistern von Kindern mit Behinderung ziehen, die in Kapitel 5.3.4 dargelegt wurde. Demnach sind die Geschwisterkinder sehr früh mit Situationen des Angewiesen seins auf die Hilfe anderer konfrontiert, was sich in dieser Aussage von Frau M. widerspiegelt. Weiters übersetzt Leonie ihrer Mutter oft, was Pia sagt. Sie versteht es zwar selbst nicht immer, aber sie versucht herauszufinden, was es heißen könnte. Leonie kommuniziert sehr häufig mit Pia und auch Pia ruft Leonie öfter als zuvor.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Leonie

Frau M. hat aufgrund der Arbeit und der Unternehmungen, die sie für sich macht, weniger Zeit für Leonie als vorher, worunter Leonie leidet. Daher möchte Frau M. vor allem im Sommer diese Zeit nachholen und sich vermehrt mit ihrer jüngeren Tochter auseinandersetzen bzw. einen Ablauf finden, wo sie mehr eingebunden ist in die ganzen Aktivitäten. Aufgrund des Zeitmangels gibt es für Leonie keine fixen Zeiten mehr mit ihrer Mutter alleine. Auch deshalb will Frau M., wie schon weiter oben erwähnt, einen neuen Wochenplan machen, da sie sich mit der derzeitigen Situation überfordert fühlt. Ein Aspekt, der bereits weiter oben schon erwähnt wurde, in diesem Zusammenhang aber wichtig ist, ist, dass Leonie mit der Situation in der Früh, wenn Pia und Frau M. in den Kindergarten fahren, zum Zeitpunkt des Interviews nicht gut umgehen kann. Aufgrund der Erzählungen von Frau M, dass sie wieder weniger Zeit für Leonie hat und in Anbetracht der vorherigen Interviews fiel mir folgender Zusammenhang auf, den ich Frau M. während des Interviews, mit der Bitte, sie möge mir sagen, ob sie dem zustimme oder nicht, erörtere: Leonie hat zu Beginn des Kindergartenjahres geweint, wenn Frau M. und Pia in den Kindergarten gefahren sind. In der Zeit, in der Frau M. eine fixe Zeit hatte, in der sie nur mit Leonie etwas unternahm, konnte Leonie mit dieser Situation besser umgehen. Jetzt wiederum, wo es keine fixe Termine mehr gibt, in der Leonie exklusiv Zeit mit ihrer Mutter verbringen

kann, fällt es ihr morgens wieder schwerer, Pia gemeinsam mit Frau M. in den Kindergarten gehen zu lassen. Frau M. sieht diesen Zusammenhang ebenfalls und stimmt mir zu. Daraufhin erzählt sie mir von einer Ärztin, mit der sie auch schon über Leonie gesprochen hat und die Frau M. gesagt hat, dass Leonie eine „irrsinnig starke intellektuelle Entwicklung“ (Mutter IV 2009, 1164) hat und sie deshalb auch sehr fordernd wird bzw. ist und ihr auch Tipps gegeben hat, wie sie am besten damit umgehen kann.

- Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Eltern und der Kinder

Zurzeit gibt es keine Tendenz eines Kindes zu einem bestimmten Elternteil. Es ist schwierig für Frau M. eine Erklärung dafür zu geben, dass es hier immer wieder Verschiebungen gibt. Aber sie denkt, dass das einfach normale Entwicklungen sind, da sich in ihrer Familie „nicht (0.1) so:: viel massiv geändert“ (ebd., 1026) hat, dass sie sagen könnte, dass das sicher deswegen ist.

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Vater und Mutter

Herr M. unterstützt Frau M. dahingehend, dass sie auch Unternehmungen für sich macht, da er auch sieht, dass es ihr dadurch besser geht. Er bestärkt sie generell, in dem was sie macht.

Da mit diesen Ausführungen nun die Perspektive der Mutter bezüglich der Veränderungen in der Familie und für die Familie dargestellt wurden, folgt nun die Perspektive der Pädagogin zu diesem Thema.

### *7.5.2 Perspektive der Pädagogin*

#### **Erstes Interview**

Frau L. berichtete mir im ersten Interview nur eine Veränderung und zwar an Frau M.:

Früher war bei Frau M. eine gewisse Unsicherheit, vor allem beim Verabschieden, erkennbar. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist sie aber schon viel gefestigter und macht sich auch keine Sorgen mehr, wie zum Beispiel „Wie wird sie es schaffen ohne Mama?“ (Pädagogin I 2008, 679). Sie vermittelt schon die Sicherheit „jetzt ist die Pia da. Tschüss Pia ich geh’. ... Also so ist es Selbstverständlichkeit jetzt schon, mittlerweile schon“ (ebd., 683-686).

## **Zweites Interview**

Im zweiten Interview erzählte mir Frau L. von Veränderungen an Pias Mutter und in der Beziehung zwischen Pia und ihrer Mutter:

- Veränderungen an der Mutter und für die Mutter

Frau L. berichtet abermals, dass Pias Mutter nicht mehr so unsicher ist, im Sinne von „hoffentlich gefällt es der Pia, hoffentlich ist die Pia da gut aufgehoben“ (Pädagogin II 2009, 263f). Es ist auch eine große Umstellung für eine Mutter, die so eine „enge Bindung“ (ebd. 270) an ihr Kind hat, wenn das Kind den ganzen Vormittag ohne einen verbringt. Frau M. freut sich aber auch sehr, dass Pia so gerne in den Kindergarten geht.

Des Weiteren hat Frau L. auch gemerkt, dass Frau M. Pia zu Beginn „schweren Herzens“ (ebd., 1083) im Kindergarten gelassen hat. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews merkt sie aber auch schon die Vorteile, die der Kindergarten bringt. „Sowohl für sie ... in ihrer Tageseinteilung, als auch vom Angebot für die Pia“ (ebd., 1087ff).

- Veränderungen in der Beziehung zwischen Mutter und Pia

Pias Loslösung von ihrer Mutter hat nach Einschätzung von Frau L. positiv funktioniert.

## **Drittes Interview**

Beim dritten Interview mit Frau L. konnte sie keine Veränderungen bezüglich der Familie oder einzelner Familienmitglieder feststellen. Die bisher genannten Veränderungen an Frau M. hielten weiterhin an.

## **Viertes Interview**

Auch beim vierten Interview konnte Frau L. keine weiteren Veränderungen nennen. Bezüglich der Hauptveränderungen von Pias Familie berichtete sie folgendes:

Frau M. ist viel lockerer geworden. Zu Beginn haben sie noch viel besprochen, auch was Frau M. wichtig ist. Aber Frau L. hat das Gefühl, dass sie ihnen Pia gerne anvertraut und dass Frau M. auch das Gefühl hat, dass sie sich auf die Betreuerinnen im Kindergarten verlassen kann, wo sie anfangs noch eher unsicher war. Auf die Frage nach der Erklärung hierfür, antwortet Frau L., dass das ganz natürlich ist. Meistens ist die Bindung zwischen Mutter und ihrem Kind mit Behinderung noch intensiver, als bei einem Kind ohne Behinderung, weil die Mütter das Gefühl haben, dass das Kind sie noch mehr braucht und daher



dauert es auch länger, dass man zu anderen Personen Vertrauen bekommt und loslassen kann.

Da nun sowohl die Perspektive der Mutter, als auch die Perspektive der Pädagogin bezüglich der Veränderungen in der Familie und für die Familie M. und damit die Ergebnisse meiner Untersuchung dargelegt wurden, folgt jetzt die Beantwortung der Fragestellung im nächsten Kapitel.



## 8. Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen, die dieser Untersuchung zu Grunde liegen, beantwortet. Zur Erinnerung sollen diese hier noch einmal angeführt werden:

*Welche Veränderungen werden von der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin eines Mädchens mit infantiler Cerebralparese im Laufe der ersten neun Monate des Besuchs eines integrativen Kindergartens in Bezug auf das Kind und auf die Familie des Kindes wahrgenommen und berichtet?*

*Welche Erklärungen für diese explizit geäußerten Veränderungen werden von der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin angegeben?*

*Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei einem Vergleich der Perspektive der Mutter, der Sonderkindergartenpädagogin und der Beobachterin im Bezug auf die von ihnen wahrgenommenen und berichteten Veränderungen herausarbeiten?*

Da die ersten beiden Fragestellungen in einem engen Zusammenhang zueinander stehen, möchte ich diese zusammen beantworten.

Bereits die Darstellung der Ergebnisse stellt eine ausführliche Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage dar. Aus Kapitel 7 geht hervor, dass die von den interviewten Personen geschilderten Veränderungen unter Oberbegriffen zusammengefasst werden können. An dieser Stelle möchte ich diese Überbegriffe noch einmal aufgreifen und kurz zusammenfassend darstellen.

Frau M. berichtete in den Interviews eins bis vier unter anderem von **körperlichen Veränderungen** in den Bereichen Fortbewegung und Körperkontrolle an Pia, wie zum Beispiel, dass sie in der Lage ist, sich selbstständig aufzusetzen und verschiedene Sitzpositionen einzunehmen. Als Erklärung dafür sieht sie die Therapien und Übungen, die bei Pia durchgeführt werden.

Aber auch Veränderungen im Bereich der **Selbstständigkeit** werden von Frau M. angeführt. So isst Pia immer öfter selbstständig und kann auch beim An- und Ausziehen mehr mithelfen. Zu Hause zieht sie sich oft zurück und möchte alleine etwas spielen. Eine Erklärung dafür, dass Pia länger bei einer Tätigkeit bleibt, sieht Frau M. darin, dass sie Bewegungen besser ausführen kann. Pia meldet auch immer öfter, wenn etwas nicht passt oder wenn sie auf die Toilette muss. Eine große Rolle im Zusammenhang mit dem Thema

Selbstständigkeit spielen auch der Leihrollstuhl und später ihr eigener Rollstuhl, da sie sich mit diesem ohne fremde Hilfe von A nach B bewegen kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass Pia vermehrt selbstständig sein will. Frau M. gibt ihr dazu oft nicht genügend Raum, woraufhin Pia ihre eigene Selbstständigkeit einfordert. Ein Beispiel hierfür wäre die Situation, in der Frau M. Pia füttern will und Pia aber sagt, dass sie selber essen will.

Pias **Sprachentwicklung** war vor allem seit dem zweiten Interview immer wieder zentrales Thema. Sie konnte immer mehr Wörter artikulieren und dann auch ganze Sätze sprechen. Dadurch war es ihr auch möglich, vermehrt Wünsche, aber auch vorhandene Schmerzen verbal auszudrücken. Die Osterferien waren in diesem Zusammenhang zentral, da sie in dieser Zeit enorme Fortschritte im sprachlichen Bereich machte. So konnte sie zum Beispiel von da an alle Namen der Personen in ihrer Gruppe aussprechen. Sie erzählt zu Hause auch, welche Kindergartenkinder sie gern hat. Am Ende des Kindergartenjahres stellte sie auch immer mehr Fragen, was Frau M. im Zusammenhang mit Leonie sieht, die zu der Zeit ebenfalls damit begonnen hat, Fragen zu stellen. Pias Sprachentwicklung führt Frau M. einerseits auf die anderen Kinder im Kindergarten zurück, die viel mit ihr sprechen, wovon Pia profitiert und andererseits auch auf Leonie, die für Pia allen Anschein nach in dieser Beziehung eine Vorbildfunktion einnimmt.

Des Weiteren werden von Frau M. auch Veränderungen bezüglich der **Äußerung von Wünschen** berichtet: Pia drückt bereits seit dem Zeitpunkt, zu dem das zweite Interview geführt wurde, verstärkt aus, was sie will und was sie nicht will. Sie ist selbstbestimmter und selbstsicherer. Zu Hause äußert sie ihre Wünsche, in dem sie darauf zeigt und „Das“ sagt oder indem sie es verbalisiert (Bsp.: „Lego spielen.“). Den Grund dafür, dass Pia ihre Wünsche offenkundiger zeigt, sieht Frau M. darin, dass Pia es bei den anderen Kindergartenkindern beobachtet.

Auch **äußere Veränderungen** wurden von Frau M. erörtert, so durfte Pia nach einiger Zeit mit dem Leihrollstuhl des Kindergartens fahren. Da ihr dies so großen Spaß gemacht hat, haben die Eltern einen eigenen Rollstuhl für sie beantragt, den sie dann kurz vorm vierten Interview bekam. Den eigenen Rollstuhl verwendet sie vorwiegend im Kindergarten, zu Hause benützt sie ihn nur beim Spazieren gehen oder dergleichen, da die Wohnung noch

nicht rollstuhlgerecht ist. Durch den Rollstuhl hat Pia mehr Unabhängigkeit gewonnen, da ihr damit ein autonomes Bewegen ermöglicht wurde.

Ebenso berichtete Frau M. von **Veränderungen bezüglich Pias Therapien**: Pia toleriert die Therapien, die sie außerhalb des Kindergartens macht, immer mehr. Zwischen dem zweiten und dritten Interview war Pia mit ihrer Mutter auf Intensivtherapie, wo sie alle Übungen und Aktivitäten zu 100% mitmachen konnte. Beim ersten Mal, als sie diese Intensivtherapie absolvierte, was ein Jahr davor war, konnte sie nur ca. 50% der Übungen mitmachen. Auch das Alleine-lassen am Vormittag war überhaupt kein Problem mehr, im Vergleich zum Vorjahr. Vor dem vierten Interview besuchte Frau M. mit Pia mehr Therapien, da sie Botox gespritzt bekam und es dann wichtig ist, dass sie sich viel bewegt.

Folgende **Veränderungen im Wesen** von Pia wurden von Frau M. wahrgenommen: Pia war früher oft quengelig oder weinerlich ihrer Mutter gegenüber, was jetzt nachgelassen hat. Frau M. führt das darauf zurück, dass das nicht mehr notwendig ist, weil sie sich besser artikulieren kann. Pia ist während der Kindergartenzeit reifer, geduldiger und vernünftiger geworden. Sie versteht jetzt auch schon, wenn sie etwas nicht sofort bekommen kann, insofern ihr der Grund dafür erklärt wird. In der Zeit des dritten Interviews befindet sich Pia in einer Phase, in der sie wieder ein Baby sein will und daher sehr mutterbezogen ist. Frau M. erklärt sich diese Phase einerseits dadurch, dass sie das bisher noch nie hatte, auch nicht als ihre kleine Schwester geboren wurde und andererseits dadurch, dass sie zurzeit viel aus dem Haus ist. Den Umstand, dass diese Phase wieder schnell vorbei war, führte Frau M. einerseits auf einen natürlichen Entwicklungsschub zurück und andererseits darauf, dass sie sich aufgrund ihrer Entwicklung und des Rollstuhls auch als größeres Kind wahrnimmt. Weiters ist Pia noch offener fremden Personen gegenüber. Früher war es manchmal so, dass Ärzte sie nicht untersuchen durften, aber das ist jetzt kein Problem mehr.

Beim dritten Interview erzählt Frau M. das erste Mal, dass Pia Zusammenhänge versteht (Bsp.: Mit wem fahren sie auf Urlaub? Wer ist die Mama von wem?), wofür ich den Oberbegriff **Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten** gewählt habe. Frau M. denkt, dass Pia die Fortschritte die sie macht, wahrnimmt und auch sieht, was sie erreichen kann. Im vierten Interview weist Frau M. darauf hin, dass Pia gewisse Situationen aus der Vergangenheit gespeichert hat und diese abrufen kann, wenn ein bestimmtes Schlüsselwort fällt.

Eine weitere Veränderung besteht auch darin, dass Pia ein bestimmtes Brettspiel spielen kann. Sie hält sich dabei nicht nur selbst an die Regel, sondern weist auch Leonie zu Recht, wenn sie diese missachtet.

Dies führt mich zum nächsten Oberbegriff, nämlich **Veränderungen im Spielverhalten**, da diese oben genannte Veränderung auch eine Veränderung im Spielverhalten darstellt. Es gibt aber diesbezüglich auch noch eine zweite Veränderung in Bezug auf diesen Oberbegriff, nämlich dass Pia Lego, was ihr Lieblingsspiel ist, jetzt schon zusammensetzend spielt. Früher hat sie die Legosteine meist lediglich aus- und eingeräumt und jetzt baut sie manchmal auch schon damit.

Des Weiteren konnte Frau M. auch von **Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern** berichten: Bereits beim zweiten Interview spricht sie davon, dass die Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern vertrauter geworden sind und sich Freundschaften geschlossen haben. Im vierten Interview äußert Frau M. das Gefühl, dass Pia jetzt mehr mit gleichaltrigen Kindern zusammen ist, wohingegen sie früher vor allem zu älteren Kindern vermehrten Kontakt hatte.

Frau M. gibt auch Erklärungen für Pias Fortschritte im Allgemeinen an, welche ich dem Oberbegriff **Erklärungen für Veränderungen allgemein** zugeordnet habe. Frau M. führt Pias Fortschritte allgemein gesehen auf viele Faktoren zurück, aber der Kindergarten, das ständige Beobachten, die Interaktion mit den anderen Kindern und die Physiotherapieeinheiten dort sind diesbezüglich für Frau M. ein sehr großer Faktor. Diese Fortschritte sind auch Schritte, die sich schon lange angebahnt haben, und vielleicht war der Kindergarten, so meint Frau M., auch der richtige Impuls, um diese Entwicklungen voranzutreiben.

Auf die Frage nach **Hauptveränderungen** an Pia nannte mir Frau M. folgendes: Pia ist während der Kindergartenzeit für Frau M. von einem Baby zu einem Kleinkind geworden, sowohl in ihrer Art als auch optisch. Pia hat sich gut in die Kindergartengruppe eingefügt und auch die Betreuerinnen haben sie lieb gewonnen. Frau M. spricht in diesem Zusammenhang auch Pias größer gewordene Selbstständigkeit und ihre Sprachentwicklung an, wobei sie bei beiden Veränderungen den Kindergarten als wichtigen Förderaspekt ansieht.

Veränderungen, die keinem dieser Oberbegriffe zugeordnet werden konnten, habe ich unter dem Begriff **Sonstige Veränderungen** zusammengefasst. Diese besteht darin, dass Pia durch den Kindergarten natürlich etwas müder ist, da sie sich auch mehr anstrengenden

muss, als zu Hause und dass Pias Verlangen nach Aufmerksamkeit weniger geworden ist. Frau M. erklärt sich das einerseits durch die steigende Selbstständigkeit Pias und andererseits auch in ihrem größer werdenden Verständnis für Situationen.

Mit diesen Ausführungen ist die Darstellung von Frau M.s Sichtweise auf die Veränderungen an und für Pia abgeschlossen und ich fahre mit der Erörterung von Frau L.s Perspektive hierzu fort.

Frau L. erzählt im ersten Interview, dass es noch zu früh wäre, Veränderungen an Pia festzustellen. Ab dem zweiten Interview aber, kann sie mir von folgenden Veränderungen an Pia berichten:

Vor allem beim zweiten und dritten Interview schildert mir Frau L. **körperliche Veränderungen** an Pia, nämlich dahingehend, dass sie Fortschritte im Bereich der Grobmotorik gemacht habe. Bewegungsabläufe fallen Pia leichter, sie kann sich teilweise alleine aufsetzen und auch schneller fortbewegen. Sie kann – zusammenfassend gesprochen – ihren Körper besser kontrollieren.

Auch im Bereich der **Selbstständigkeit** kann Frau L. Veränderungen an Pia wahrnehmen. So hilft Pia beispielsweise beim Aufstehen und Umsetzen auf einen anderen Sessel immer mehr mit. Im Bezug auf das An- und Ausziehen von Kleidung berichtet Frau L. im dritten Interview, dass dies zurzeit selbstständig kaum möglich sei. Sie kann sich aber, mittels kleiner Hilfestellungen, selbst die Jacke ausziehen. Im vierten Interview hingegen, berichtet die Sonderkindergartenpädagogin, dass Pia beim An- und Ausziehen immer mehr mit einbezogen werden kann. Das selbstständige Essen Pias ist abhängig von der jeweiligen Assistentin, die ihr dabei hilft, da eine bestimmte Assistentin Pia stoppt, wenn sie selbstständig isst, weil sie dabei meist den ganzen Tisch beschmiert.

Pias Fortschritte im Bereich der **Sprache** sind auch bei Frau L. sehr zentral. Sie berichtet, dass sich Pias aktiver Wortschatz erweitert hat. Sie kann zuerst die Namen des Gruppenpersonals aussprechen und ab den Osterferien auch alle Namen der Kinder in ihrer Gruppe. Pia spricht vor allem Ein-Wort-Sätze, wenn sie aber sagt, dass sie jemanden lieb hat, auch Zwei-Wort-Sätze. Diese erweiterten sich zum Zeitpunkt des vierten Interviews auf Drei-Wort-Sätze. Weiters versteht Pia alles, was um sie herum passiert, auch wenn sie nicht direkt angesprochen wird oder daran beteiligt ist. Als Erklärung für diese enormen Entwicklungen im Bereich der Sprache sieht Frau L. einerseits die Logopädin, zu der Pia re-

gelmäßig geht, und andererseits auch die Erlebnisse und Höreindrücke, die Pia während des Tages erfährt. Es zählt laut Frau L. auch zur natürlichen Sprachentwicklung, dass sich der aktive Wortschatz zum passiven, der bei Pia immer schon gut war, einstellt. Aber auch der Kindergarten hat nach Ansicht von Frau L. positiv auf Pias Sprachentwicklung eingewirkt, da sie dort viele Erlebnisse hatte und Erfahrungen sammeln konnte. Sie gibt aber auch zu bedenken, dass niemand sagen kann, welche sprachlichen Veränderungen sich bei Pia eingestellt hätten, wenn sie nicht in den Kindergarten gehen würde.

Die Sonderkindergartenpädagogin berichtet auch von **Veränderungen bezüglich Pias Äußerung von Wünschen**. Beim zweiten und dritten Gespräch mit Frau L. berichtet sie mir, dass Pia immer besser mitteilen kann, was sie will und was nicht. Zuvor hat sie alle ihr angebotenen Möglichkeiten angenommen. Frau L. denkt, dass das darauf zurückzuführen ist, dass sie anfangs vieles nicht kannte und es ausprobieren wollte, wohingegen sie jetzt schon Erfahrungen gesammelt hat und differenzierter mit Angeboten umgehen kann. Beim vierten Interview erzählt Frau L., dass Pia nun immer die Antwort gibt, die sie auch geben will und die Wörter „Ja“ und „Nein“ nicht mehr zufällig verwendet. Als Erklärung dafür sieht Frau L. die Tatsache, dass Pia nun gelernt hat, dass es Reaktionen auf ein Ja und ein Nein gibt und sie jetzt weiß, was es bedeutet. Es ist aber zum Zeitpunkt des vierten Interviews immer noch so, dass die Initiative für ein Spiel nur von den Betreuerinnen ausgeht. Pia selbst sagt also nie, dass sie etwas Bestimmtes spielen will, sondern es werden ihr Möglichkeiten vorgestellt, auf die sie mit Ja oder Nein antwortet. Den Grund dafür sieht Frau L. darin, dass sich Pia sprachlich doch noch nicht ganz sicher fühlt, obwohl sie eigentlich sagen könnte, was sie spielen möchte.

Im Bezug auf **äußere Veränderungen**, die für Pia relevant sind, erzählt Frau L., dass Pia zur Zeit des dritten Interviews einen Leihrollstuhl vom Kindergarten benutzen darf. Dies ermöglicht Pia ein Stück mehr Selbstständigkeit, da sie sich damit besser selber fortbewegen kann, wenn auch nur für eine Viertelstunde, da sie nicht länger drinnen sitzen darf, weil er nicht an sie angepasst ist. Sie benutzt den Rollstuhl überwiegend dafür, hin und her zu fahren und Laden zu öffnen und wieder zu schließen. Zwischen dem dritten und dem vierten Interview mit Frau L. bekommt Pia ihren eigenen Rollstuhl, mit dem sie zu Punkten im Raum gelangt, die sie vorher nicht erreichen konnte. Daher ist vielleicht auch eine verbale Formulierung von Wünschen nicht so notwendig, da sie einfach hinfahren kann.



Pia verwendet ihren eigenen Rollstuhl vorwiegend dafür, um den Raum zu erkunden und um zu Spielen oder zu anderen Kindern zu gelangen.

Auf **Veränderungen in Pias Wesen** kommt Frau L. nur im zweiten Interview zu sprechen und dabei insofern, als dass Pia „dieses nur freundlich sein (0.1) und nur lachen (0.1) ... abgelegt“ (Pädagogin II 2009, 80f) hat.

Im Bezug auf **Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten** Pias berichtet Frau L. beim vierten Interview davon, dass Pia Zusammenhänge erkennen kann und passende Antworten auf Situationen kennt. Ein Beispiel hierfür wäre die Situation, in der Pia gewickelt wird und sie zur Pädagogin sagt: „Elke deppert.“ (Pädagogin IV 2009, 92). Sie wusste auch, dass sie das nicht sagen darf, nahm gleich den Finger in die Höhe und schwenkte diesen, was als Tadel gesehen werden kann.

Zu Pias **Spielverhalten** kann Frau L. kaum Veränderungen berichten. Sie spielt während sie im Kindergarten ist keine Brettspiele, sondern hantiert beispielsweise mit Kegeln oder ähnlichen Dingen.

Im Rahmen des vierten Gespräches mit der Sonderkindergartenpädagogin schildert sie mir unter anderem auch **Veränderungen im Einhalten von Regeln und Verboten**. Pia widersetzt sich nun mit einer größeren Vehemenz als früher gegen Regeln und Verbote. Frau L. erklärt sich das dadurch, dass dieses Verhalten als ein Entwicklungsschritt in der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist. Es sei ganz normal, dass Kinder ihre Grenzen austesten und die Reaktion der Erwachsenen darauf abwarten. Was bei Pia aber anders ist als bei den anderen Kindern, ist, dass sie lacht und es noch einmal macht, wenn ihr etwas verboten wird, wohingegen andere Kinder schreien und toben. Frau L. sieht den Grund dafür darin, dass das für Pia ein Spiel ist.

Frau L. konnte während des Kindergartenjahres auch **Veränderungen in den Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern** beobachten. So schildert sie im zweiten Interview, dass Pia im Zusammensein mit anderen Kindern differenzierter ihre Gefühle zeigt. Sie lässt mittels Körperhaltung und Gesichtsausdruck erkennen, wenn ihr ein Spiel mit jemand nicht mehr gefällt. Mit bestimmten Kindern ist Pia im Spiel ausdauernde, was natürlich auch vom jeweiligen Spiel abhängt, dem sie zusammen nachgehen. Eine Veränderung diesbezüglich ist weiters, dass sich im Laufe der Zeit ein enger Kreis an Kindern gebildet hat, der sich vermehrt mit Pia beschäftigt. Im Speziellen hebt die Sonder-

kindergartenpädagogin dabei zwei Mädchen hervor, die auf Pia besonders eingehen, wodurch laut Frau L. auch mehr von Pia zurückkommt. Frau L. führt dies aber nicht genauer aus und nennt dabei auch nicht die Namen der Kinder. Auch Pias Stellung in der Gruppe habe sich geändert. Zu Beginn haben viele Kinder aktiv Kontakt mit ihr aufgenommen und jetzt ist sie „eine von uns“ (Pädagogin II 2009, 1034). Im Rahmen des dritten Interviews erzählt Frau L., dass Pia andere Kinder oft sekkiert, wenn sie neben ihr im Sesselkreis sitzen. Sie greift zu ihnen rüber, zwickt sie an der Hose oder dergleichen. Meist muss schlussendlich ein Abstand zwischen Pia und den anderen Kindern geschaffen werden. Im vierten Interview berichtet Frau L. über eine Veränderung in der Art und Weise, wie Pia mit anderen Kindern Kontakt aufnimmt. Bisher hat sie nur mit Kindern Kontakt aufgenommen, die neben ihr gesessen sind, indem sie sie angegriffen hat. Jetzt aber ruft Pia andere Kinder beim Namen zu sich, und die Kontaktaufnahme ist nicht mehr nur auf jene Kinder beschränkt, die sich direkt neben ihr befinden.

Auch in der **Betreuung von Pia im Kindergarten** haben während Pias erstem Kindergartenjahr Veränderungen stattgefunden. Bereits beim zweiten Interview berichtet Frau L., dass sie im Umgang mit Pia sicherer geworden ist. Anfangs war es ihr wichtig, Pia kennenzulernen und zu beobachten, wofür sie viel Zeit investierte. Jetzt hat Frau L. nicht mehr ständig den Blick auf Pia gerichtet, zieht sich mehr zurück und lässt Pia selbstständig agieren oder auch die anderen Kinder Aufgaben im Umgang mit ihr übernehmen. Aber nicht nur Frau L. kann sich mehr zurückziehen, sondern das ganze Gruppenpersonal hat diesbezüglich an Sicherheit gewonnen. Eine weitere Veränderung besteht darin, dass unterschiedlichere Angebote gegeben werden. Anfangs waren vor allem das Gabelfrühstück und das Spielen in der Puppenecke zentral, und jetzt versucht das Personal, Pias Handlungsradius zu erweitern, damit sie Erfahrungen in möglichst verschiedenen Bereichen sammeln kann. Drei Veränderung im Bezug auf die Betreuung von Pia werden mir im Rahmen des dritten Interviews von Frau L. berichtet: Erstens hat Frau L. einen anderen Dienst, und verbringt daher sehr wenig Zeit in der Gruppe. Zweitens müssen die Kindergartenkinder zu Mittag wegen Personalmangels in eine andere Gruppe, worauf Pia mit Weinen reagiert hat. Aus diesem Grund wird Pia nun vor dem Wechsel in eine andere Gruppe von ihrer Mutter abgeholt. Und drittens: Pia wird vermehrt auf den Boden gelegt, da sie sich dadurch selbstständiger fortbewegen kann. Die Erweiterung des Handlungsspielraumes, welcher im zweiten Interview als Veränderung angegeben wurde, konnte bis zum Zeitpunkt des vier-

ten Interviews nicht realisiert werden, da Frau L. wenig Zeit in der Gruppe verbracht hat und dies vor allem ihr Vorhaben war.

Im Bezug auf **Hauptveränderungen** an Pia hob Frau L. besonders Pias Fortschritte im Bereich der Sprache hervor. Aber auch Pias Veränderungen im motorischen Bereich wurden von ihr in diesem Zusammenhang genannt. Als Grund für die Fortschritte im Bereich der Körperkontrolle nennt Frau L. nicht nur die vielen Therapien, sondern auch die natürliche Entwicklung. Frau L. ging im Rahmen dieser Frage auch auf Veränderungen in der Betreuung Pias ein, indem sie sagte, dass das Gruppenpersonal mehr Selbstsicherheit im Umgang mit Pia erlangt hat, und auch bezüglich der Erwartungen, was sie mit Pia tun können, gab es Veränderungen. So hat das Team beispielsweise zu Beginn noch viel darüber gesprochen, was sie mit Pia machen können, was sie dann zugunsten von Beobachtung und dem Aufgreifen von Pias Reaktionen aufgegeben haben.

Mit diesen Ausführungen ist nun der erste Teil der ersten und zweiten Forschungsfrage, nämlich welche Veränderungen an und für Pia von der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin wahrgenommen und berichtet wurden und die Erklärungen für diese Veränderungen, beantwortet. Die Antwort auf den zweiten Teil der Forschungsfragen, in dem es um die Veränderungen an der Familie und für die Familie und die Erklärungen für diese geht, folgt nun.

Auch die Veränderungen an der Familie und für die Familie werden, wie im Kapitel 7, in Oberbegriffe untergeordnet dargestellt. Folgende Veränderungen haben sich im Laufe des ersten Kindergartenjahres Pias für ihre **Mutter** ergeben: Der Kindergartenbesuch Pias bringt für Frau M. ein Stück weit Entspannung. Sie hat den Vormittag einigermaßen frei, da Maria Leonie betreut und Pia im Kindergarten ist. Ein zweiter Grund warum sich Frau M. entlastet fühlt, ist, dass Herr M. sie mehr unterstützt und sich auch mehr in Entscheidungen bezüglich der Kinder mit ein bringt. Weiters trägt auch der Umstand zur Entlastung bei, dass sich im Kindergarten ein Netzwerk aufbaut. Es kommt beispielsweise die Firma, die die Heilbehelfe machen, in den Kindergarten, wodurch Frau M. nicht extra zu ihnen hinfahren muss. Ab dem dritten Interview arbeitet Frau M. zwei volle Tage pro Woche, was für sie eine willkommene Abwechslung darstellt. Diese Veränderung hat auch Pia bemerkt und die „Baby-Phase“ – so Frau M. – könnte eventuell darauf zurückzuführen sein. Überdies treibt Frau M. nun öfter Sport und unternimmt abends etwas mit Freundin-

nen, was ihr Entspannung und Zufriedenheit erschafft. Weiters hat sie auch die Meinung abgelegt, immer nur für ihre Kinder da sein zu müssen und denkt, dass es sich auf die Kinder positiv auswirkt, wenn es ihr gut geht. Herr M. betreut seitdem die Kinder, wenn Frau M. diesen Unternehmungen nachgeht und unterstützt sie dadurch. Im vierten Interview herrscht bei Frau M. einerseits Aufbruchsstimmung, wie sie sagt, da für sie durch Pias Fortschritte seit Kindergartenbeginn eine positive Zukunftsvision für Pia immer deutlicher wird. Pias Fortschritte sind nicht nur für Frau M. im Einzelnen wichtig, sondern auch für die gesamte Familie, nämlich insofern, als dass diese der ganzen Familie eine „große Dynamik“ (Mutter IV 2009, 102) geben und es noch mehr Spaß macht, Pia zu fördern, weil sie ihre Fortschritte sehen können. Durch den Kindergartenbesuch und die damit zusammenhängenden positiven Erfahrungen will Frau M. Pia in eine Integrationsschule einschreiben lassen. Ein sehr zentrales Problem im vierten Interview ist die Tatsache, dass Frau M. sehr unter Stress leidet, da sie einen Tag mehr arbeitet und dadurch die zeitlichen Ressourcen minimiert sind. Eine Veränderung, die sie an sich beobachten konnte, ist, dass sie das Kindergartenpersonal nicht danach fragt, ob im Kindergarten alles in Ordnung war, wenn sie Pia abholt. Sie hat jetzt schon die Sicherheit, dass alles passt und denkt auch nicht mehr so viel darüber nach, wie es Pia wohl im Kindergarten gehen wird. Dies führt sie darauf zurück, dass sie noch mehr Vertrauen in das Personal hat und dass Pia an Selbständigkeit gewonnen hat und auch mitteilt, wenn etwas nicht in Ordnung ist.

Frau M. schilderte mir in den Interviews auch Veränderungen an und für **Pias Vater**. So bringt sich Herr M. immer mehr in die Erziehung der Kinder ein, wohingegen sich früher ausschließlich Frau M. darum gekümmert hat. Sie suchte beispielsweise auch alleine den Kindergarten aus. Seitdem Frau M. abends Unternehmungen nachgeht, übernimmt ihr Mann die Betreuung der Kinder während dieser Zeit, was für ihn – laut Frau M. – anfangs etwas zu viel war, ihm aber jetzt Spaß bereitet und ihn auf sich stolz macht, da er das alles alleine schafft. Zwischen dem zweiten und dritten Interview hat auch Herr M. erstmals den Kindergarten besucht, da er Pia vom Kindergarten abholt, wenn seine Frau arbeitet. Dadurch bekommt er mehr Einblick in den Kindergarten und lernt die Personen dort kennen, was Frau M. sehr gut findet. Des Weiteren versucht Herr M. vermehrt Zeit für gemeinsame Familienaktivitäten zu finden, und bringt auch immer mehr eigenen Ideen für solche Unternehmungen ein.

Folgende Veränderungen an und für **Leonie** wurden mir in den Gesprächen mit Frau M. von ihr berichtet: Aufgrund des Kindergartenbesuches war es anfangs so, dass Frau M. vormittags nicht zu Hause war, weil sie die Zeit bei Pia im Kindergarten verbrachte, was eine Veränderung für Leonie darstellte. Bereits beim ersten Interview sprach Frau M. davon, dass Leonie jeden Tag in der Früh weint, wenn sie und Pia in den Kindergarten fahren. Dies besserte sich in der Zeit des zweiten Interviews und auch der Grund, warum Leonie weint, hatte sich verändert: Beim ersten Interview weinte sie, weil sie nicht wollte, dass Frau M. und Pia gehen und beim zweiten Interview, weil sie mitgehen wollte. Beim dritten Interview spricht Frau M. davon, dass der morgendliche Abschied für Leonie nun kein Problem mehr sei, sie will nicht mehr unbedingt mitkommen, sondern freut sich vielmehr schon darauf, wenn sie selbst in den Kindergarten gehen darf. Eine weitere Veränderung in der Zeit vom dritten Interview ist, dass Leonie mehr in Unternehmungen von Frau M. und Pia mit einbezogen ist und sie auch mehr Aufmerksamkeit von ihrer Mutter bekommt, was sich positiv auf sie auswirkt. Leonie ist eigenständiger geworden und ist sehr zeitfordernd ihren Eltern gegenüber. Sie weiß, was sie will, verbalisiert es und fordert es mit Vehemenz ein. Frau M. versucht den Ansprüchen und Forderungen Leonies gerecht zu werden. Im vierten Interview ist Leonie in der Früh wieder etwas mehr weinerlich und niedergeschlagen. Frau M. sagt, dass Leonie zurzeit nicht sehr glücklich ist und sie die Leidtragende in der Situation ist, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil Frau M. aufgrund ihres Zeitstresses weniger Zeit für sie hat.

Weiters werden mir von Frau M. auch Veränderungen geschildert, die die **gesamte Familie oder zumindest zwei Familienmitglieder** betreffen, welche ich folgend darstelle: Frau M. berichtete im ersten Interview, dass die Anfangszeit eine Umstellung für die ganze Familie mit sich brachte und zwar dahingehend, dass am Morgen alles etwas hektischer war, weil Pia in den Kindergarten gebracht werden musste. Generell wurde der Tagesablauf der Familie seit dem Kindergartenbeginn organisatorisch aufwendiger und strukturierter, da das Hinbringen und Abholen einiges an Zeit beansprucht. Andererseits gibt es aber auch ein größeres Miteinander der gesamten Familie (zum Beispiel ein gemeinsames Abendessen). Frau M. empfindet das Familienleben insgesamt als schöner und einfacher, da die Kinder schon selbstständiger sind und sie aufgrund dessen mit beiden Kindern bei gemeinsamen Unternehmungen besser zu Recht kommt. Es finden auch immer mehr gemeinsame Familienausflüge statt, was besonders Frau M. sehr freut. Auch das gemeinsame Spielen

von Brettspielen ist laut Frau M. seit der Zeit zwischen dem dritten und vierten Interview möglich. Auch gemeinsame Spielplatzbesuche werden häufiger und Frau M. nimmt diese auch positiver wahr. Früher waren diese für sie sehr anstrengend und wurden nur den Kindern zuliebe unternommen, im vierten Interview aber sagt sie, dass sie nun selbst Spaß dabei hat. Im vierten Interview ist der Zeitfaktor ein zentrales Thema im Gespräch mit Frau M. Sie erzählt, dass es aufgrund dessen, dass sie und ihr Mann mehr arbeiten, weniger gemeinsame Familienzeit gibt. Aus dem Grund werden auch die wenigen gemeinsamen Zeiten intensiver genützt. So ist beispielsweise das gemeinsame Essen für die Familie sehr wichtig geworden. Nach dem Essen wird meist noch etwas gemeinsam gespielt und eine Geschichte vorgelesen. Auch der Sonntag wurde anders gestaltet, nämlich dahingehend, dass Frau M., Pia und Leonie nun reiten gehen und den Nachmittag gemeinsam mit Frau M.s Mutter verbringen. Herr M. ist dabei meist nicht dabei, was für Frau M. in Ordnung ist. Erwähnenswert ist auch, dass es für Frau M. immer schwieriger wird, Freunde gemeinsam mit den Kindern zu treffen, was vor allem auf die immer geringer werdenden zeitlichen Ressourcen der Familie zurückzuführen ist.

Im Bezug auf die **Hauptveränderungen an der Familie und für die Familie** schilderte mir Frau M. folgendes: Es finden vermehrt gemeinsame Familienaktivitäten und Interaktionen miteinander statt, und die Eltern sind sich der wenigen Zeit, die sie gemeinsam als Familie haben, bewusster und verbringen diese daher intensiver. Durch diese Veränderungen ist die Familie laut Frau M. – wieder mehr eine Einheit geworden.

Damit sind die Ausführungen über die Veränderungen an und für die einzelnen Familienmitglieder beendet und ich wende mich den Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern zu. Wobei ich zuerst auf die **Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und ihrer Mutter** eingehen möchte: Früher war Pia sehr fixiert auf ihre Mutter, da sie die erste Zeit überwiegend mit ihr alleine verbrachte. Diese Fixierung löst sich mit der Zeit immer mehr und es folgt eine Distanzierung zwischen den beiden, da Pia nicht mehr bemuttert werden will und vermehrt nach ihrem Vater verlangt. Diese Distanzierung löst sich zwischen dem zweiten und dritten Interview auf, da Frau M. mir im dritten Gespräch berichtet, dass Pia wieder sehr zu ihr tendiert. Frau M. hat dafür zwei Erklärungen: Erstens ist Pia schon längere Zeit im Kindergarten, was mit einer Verminderung der gemeinsamen Zeit mit ihrer Mutter verbunden ist, die Pia so zu kompensieren versucht und zweitens denkt Frau M., dass es auch als ein Nachholen der Baby-Phase gesehen wer-

den kann, die sie nicht durchlebte, als ihre kleine Schwester geboren wurde, dafür aber jetzt. Pias vermehrte Tendenz zu ihrer Mutter zeigte sich während oder kurz nach der Intensivtherapie. Es könnte, meiner Ansicht nach, also auch als eine Folge der Therapie gesehen werden, die für Pia eventuell sehr anstrengend ist, weshalb sie ihre Mutter vermehrt braucht. Außerdem verbringt Pia während der Therapie zwei Wochen alleine mit ihrer Mutter, weshalb eine Tendenz Pias zu ihrer Mutter nicht verwunderlich ist. Neben der Schilderung von Frau M. bezüglich Pias Tendenz zu ihr, erzählt Frau M. auch, dass Pia nicht mehr so stark auf sie angewiesen ist, da sie selbstständiger wurde. Zum Zeitpunkt des vierten Interviews ist die Phase, in der Pia wieder ein Baby sein wollte, vorbei, und sie ist auch nicht mehr so fixiert auf ihre Mutter. Die Beziehung zwischen Pia und ihrer Mutter ist und war laut Frau M. immer schon sehr innig. Eine Veränderung besteht jedoch darin, dass dies Frau M. nun bewusster ist als früher.

Die **Beziehung zwischen Pia und ihrem Vater** hat sich ebenfalls in der Zeit der Interviews verändert. So erzählt Frau M., dass Pia vermehrt nach ihrem Vater verlangt und eine Annäherung zwischen den beiden stattfindet, die vor allem von Herrn M. ausgeht. Frau M. erklärt sich die Tatsache, dass sich Herr M. nun vermehrt mit seiner Tochter beschäftigt mit der Ansicht, dass sich Männer mit kleineren Kindern schwerer tun und ihnen der Umgang mit den Kindern leichter fällt, je älter sie werden. Zum Zeitpunkt des dritten Interviews ist es so, dass sich Leonie in die Beziehung zwischen Pia und Herrn M. hineindrängt, was Frau M. aber zur Zeit des vierten Interviews nicht mehr beobachten kann.

Weitere Veränderungen gab es in **der Beziehung zwischen Pia und ihrer Schwester Leonie**. In den Weihnachtsferien fand das erste Mal ein gemeinsames Spiel der Beiden statt, was sich bis zum vierten Interview immer wieder wiederholte, meistens aber von der Mutter angebahnt wurde. Leonie geht vermehrt auf Pia zu und auch Pia drückt manchmal den Wunsch aus, mit Leonie etwas zu spielen. Die Beziehung zwischen den Beiden wird immer stärker und inniger, wozu vor allem Leonie beiträgt, da sie aktiv auf Pia zugehen kann. Sie ist sehr auf Pia bedacht und merkt, dass sie Hilfe braucht. Weiters findet auch vermehrt Kommunikation zwischen den Geschwistern statt, und Leonie übersetzt ihrer Mutter oft, was Pia gesagt hat, wenn sie es nicht verstehen konnte.

Die **Beziehung zwischen Leonie und ihrer Mutter** veränderte sich ebenfalls im Laufe der vier Interviews. Frau M. hat von Beginn an das Gefühl, dass Leonie zu kurz kommt, wes-

halb sie sich vornimmt, einen Vormittag exklusiv mit ihr alleine zu verbringen. Dies kann Frau M. auch innerhalb der Zeit zwischen dem zweiten und dritten Interview realisieren. So unternimmt sie von da an jeden Freitagvormittag etwas alleine mit Leonie. Außerdem wird sie in dieser Zeit auch vermehrt in gemeinsame Aktivitäten zwischen Pia und ihrer Mutter mit einbezogen. Durch diese beiden Veränderungen bekommt Leonie mehr Aufmerksamkeit von ihrer Mutter, was sich positiv auf sie auswirkt. Zum Zeitpunkt des vierten Interviews hingegen finden diese Freitagvormittag-Unternehmungen nicht mehr statt, da Frau M. mehr arbeiten muss, worunter Leonie leidet. In diesem Zusammenhang ist es auch erwähnenswert, dass Leonie in der Zeit, in der Frau M. mehr mit ihr alleine unternommen hat, die Trennung von Pia und ihrer Mutter in der Früh besser verkraften konnte, als in den Zeiten, in denen es diese gemeinsamen Unternehmungen nicht gab.

Frau M. schilderte mir in den Interviews eine Veränderung in der **Beziehung zwischen Leonie und ihrem Vater**: Herr M. wendet sich nicht nur vermehrt Pia zu, sondern auch Leonie. Auch hier kann eine Annäherung, wie bei Pia und Herrn M., beobachtet werden.

Frau M. beschreibt im dritten Interview eine Veränderung in der **Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern**: Pia tendiere zur Zeit des dritten Interviews eher zu ihrer Mutter und Leonie eher zum Vater. Frau M. versichert aber mehrmals, dass es nicht „extrem“ (Mutter III 2009, 292) sei und gibt als Beispiel an, dass Leonie vom Vater ins Bett gebracht werden will und Pia von ihrer Mutter. Diese Tendenzen haben sich zum Zeitpunkt des vierten Interviews wieder aufgelöst. Eine Erklärung dafür zu geben, dass es hier immer wieder Verschiebungen gibt, ist für Frau M. schwierig. Sie denkt, dass das normale Entwicklungen sind, da sich in ihrer Familie auch nicht so viel geändert hat, worauf sie dies zurückführen könnte.

Folgende Veränderungen in der **Beziehung zwischen Pias Mutter und Vater** wurden mir von Frau M. geschildert: Die Eltern sprechen vermehrt miteinander über Pias Zukunft. Frau M. versucht zunehmend Herrn M. in Pias Angelegenheiten mit einzubeziehen und Herr M. erwidert dies, indem er vermehrt eigene Vorstellungen kund tut. Dadurch, dass sich ihr Mann mehr in Entscheidungen, die die Zukunft betreffen, mit einbezieht, fühlt sich Frau M. entlastet. Des Weiteren unterstützt Herr M. seine Frau darin, vermehrt auch Unternehmungen für sich zu machen, da er merkt, dass ihr diese gut tun.



Damit ist die Vorstellung von Frau M.s Perspektive auf die Veränderungen an der Familie abgeschlossen und ich komme zu Frau L.s Sichtweise zu diesem Themenbereich.

Auch Frau L. berichtete in den Interviews von Veränderungen an Pias Familie, wenn auch nicht so umfangreich wie Frau M. So schilderte mir Frau L. bereits beim ersten Interview, dass Pias **Mutter** gefestigter wirkt und sich keine Sorgen mehr im Hinblick darauf macht, wie es Pia im Kindergarten ohne Mutter geht. Zu Beginn des Kindergartenbesuches konnte sie bei Frau M. besonders beim Verabschieden eine gewisse Unsicherheit erkennen. Diese Veränderung, dass Frau M. immer mehr an Sicherheit gewinnt, berichtete mir Frau L. bei jedem Interview. Beim zweiten Interview hebt Frau L. hervor, dass sie denkt, dass Frau M. nun auch schon die Vorteile des Kindergartenbesuches Pias, sowohl für ihre Tageseinteilung, als auch als Angebot für Pia, erkennt. Des Weiteren hat die Loslösung Pias von ihrer Mutter – nach Einschätzung von Frau L. – positiv funktioniert.

Auf die Frage nach den **Hauptveränderungen an und für Pias Familie** nennt sie abermals die zuvor bereits beschriebenen Veränderungen an Frau M. Die Sonderkindergartenpädagogin hat den Eindruck, dass Frau M. ihnen Pia nun gerne anvertraut und dass sie weiß, dass sie sich auf das Personal verlassen kann, wo sie anfangs noch eher unsicher wirkte. Als Grund hierfür sieht Frau L. den Umstand, dass die Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind mit Behinderung meistens intensiver ist, als bei einem Kind ohne Behinderung, da die Mütter das Gefühl haben, dass das Kind sie noch mehr braucht, als ein Kind ohne Behinderung. Daher ist es auch ganz natürlich, dass es bei diesen Müttern länger dauert um Vertrauen zu anderen Betreuungspersonen zu finden und das Kind loslassen zu können.

Mit diesen Ausführungen ist die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen abgeschlossen, was mich zur dritten und letzten Forschungsfrage führt, die nach dem Zusammenhang fragt, in der die Berichte der Mutter, der Sonderkindergartenpädagogin und der Beobachterin über die Veränderungen an Pia stehen. Die Veränderungen an Pias Familie werden keinem Vergleich unterzogen, da Frau L. nur sehr wenig dazu sagen konnte und sich Pomberger (2009) dazu gar nicht äußert, da dies nicht Thema ihrer Arbeit war. Auch die dritte Frage möchte ich anhand der herausgearbeiteten Oberbegriffe beantworten, indem ich jeden Oberbegriff noch einmal aufgreife und die verschiedenen Perspektiven dazu darstelle:

- Körperliche Veränderungen

Bei Frau M. und Frau L. herrscht weitgehend Einigkeit im Bezug auf die körperlichen Veränderungen an Pia. Beide sprechen davon, dass Pia Fortschritte im Bereich der Fortbewegung gemacht hat und dass sie in der Lage ist, sich selbstständig aufzusetzen. Wobei Frau M. dies erst beim dritten Interview angibt und Frau L. bereits beim zweiten Gespräch. In den Erklärungen sind sich beide ebenfalls einig, indem sie die Therapien als Begründung angeben, die mit Pia gemacht werden. Auch Pomberger (vgl. 2009, 135) schreibt in ihrer Diplomarbeit darüber, dass Pia sich Ende März selbstständig aufsetzen kann, was mit den Zeitangaben von Frau M. übereinstimmt, mit jenen von Frau L. jedoch nicht.

- Veränderungen bezüglich Selbstständigkeit

Frau M. gibt an, dass Pia immer öfter selbstständig isst und auch aus freiem Willen alleine essen möchte. Dies bestätigt sich auch durch die Sichtweise von Frau L., die ebenfalls angibt, dass Pia selbstständig essen möchte, meist aber von einer bestimmten Assistentin dabei gebremst wird. Auch im Bezug auf das An- und Ausziehen berichtet Frau M. Fortschritte, so kann sie immer besser dabei mithelfen. Frau L. sieht anfangs dahingehend nicht so große Fortschritte, spricht im vierten Interview aber auch davon, dass Pia in diese Tätigkeiten immer besser mit einbezogen werden kann. Frau M. hebt im zweiten Interview hervor, dass Pia vermehrt selbstständig sein will und dies auch einfordert. Davon spricht Frau L. nicht dezidiert, sie sagt aber im Zusammenhang mit der Essensituation, dass Pia zwar gerne selbst isst, sich aber auch ohne Protest füttern lässt. Zu Hause bei Frau M. hingegen, hat sie, als ihre Mutter sie gefüttert hat, durchaus verbal darauf hingewiesen, dass sie selbstständig essen möchte. Frau M. berichtet auch, dass Pia zu Hause verbal äußert, wenn etwas nicht passt, wenn sie auf die Toilette muss oder dergleichen. Frau L. schildert in den Gesprächen mit mir nichts dergleichen und auch in der Diplomarbeit von Pomberger (2009) lassen sich keine Hinweise darauf finden, dass Pia im Kindergarten ihre Wünsche kund tut, geschweige denn einfordert. Darauf möchte ich aber erst später genauer eingehen.

Frau L. führt noch einen weiteren Bereich im Zusammenhang mit der gesteigerten Selbstständigkeit Pias ein, nämlich das vermehrte Mithelfen Pias beim Aufstehen und Umsetzen, beispielweise auf einen anderen Sessel. Diese Veränderung wird weder von Frau M., noch von Pomberger (2009) erwähnt.

- Veränderungen bezüglich der Sprache

Sowohl Frau M., als auch Frau L. heben die Sprachentwicklung Pias in den Interviews immer wieder besonders hervor. Beide beschreiben Pias wachsenden aktiven Wortschatz und erwähnen die Osterferien, während denen sie große sprachliche Fortschritte machte, indem sie danach alle Namen der Gruppe aussprechen konnte. Sowohl Frau L. weist darauf hin, dass Pia zuvor die Namen des Personals konnte und danach die Namen der Kinder in ihrer Gruppe lernte. Frau M. spricht im vierten Interview davon, dass Pia begonnen hat Fragen zu stellen, was Frau L. nicht berichtete. Diese Differenz kann entweder darauf zurück zu führen sein, dass Pia nur zu Hause Fragen stellt oder darauf, dass Frau L. ab Zeitpunkt zwischen dem zweiten und dem dritten Interview nicht mehr so oft in der Gruppe war, da sie einen anderen Dienst hatte und dies daher auch nicht beobachten konnte. Die Erklärungen für die Fortschritte im Bereich der Sprache sind nur teilweise identisch, so führen sie beide auf die Erlebnisse und Höreindrücke im Kindergarten zurück, wobei Frau M. hier besonders die Kommunikation mit den anderen Kindern hervor hebt. Frau M.s zweite Erklärung hierfür ist Leonie, von deren sprachlichen Entwicklung auch Pia profitiert, indem sie sie nachahmt und Frau L.s zweite Erklärung bezieht sich auf die Logopädie, die Pia regelmäßig in Anspruch nimmt. Es ist für mich etwas verwunderlich, dass Frau M. die Logopädie in diesem Zusammenhang nicht erwähnt, da ja davon ausgegangen werden kann, dass sie diese besucht, um Fortschritte in der Sprache voranzutreiben.

- Veränderungen bezüglich Äußerung von Wünschen

Bereits beim zweiten Interview gibt Frau M. an, dass Pia vermehrt ihre Wünsche ausdrückt, indem sie auf etwas zeigt und „das“ sagt oder indem sie ihren Wunsch verbalisiert (Bsp.: „Lego spielen.“). Auch Frau L. berichtet im zweiten und dritten Gespräch mit mir, dass Pia immer besser mitteilen kann, was sie will und was nicht, wohingegen sie früher alle ihr angebotenen Möglichkeiten angenommen hat. Es bleibt aber laut Frau L. bis zum Zeitpunkt des vierten Interviews so, dass Pia im Kindergarten nie von sich aus äußert, was sie machen möchte. Es werden ihr immer Möglichkeiten vorgegeben und sie wählt eine aus. Dieses Verhalten Pias ist in der Arbeit von Pomberger (2009) ein zentrales Thema. Immer wieder stellt sie Situationen vor, in denen Pia ihren Unmut, wenn ihr beispielsweise ein Spielzeug weggenommen wird, oder sie eine bestimmte Lagerung nicht möchte, nicht äußert. Weiters verbalisiert Pia im Kindergarten nie ihre Wünsche bzw. wenn sie es (sel-

ten, aber doch) tut, werden diese übergangen. Als Beispiel hierfür ist eine Situation (vgl. Pomberger 2009, 110f) zu nennen, in der Frau L. Pia fragt, ob sie zu einem speziell geformten Polster in den Kniestand gehen will. Pia antwortet darauf mit nein, wird aber von Frau L. immer wieder gefragt und schließlich dazu aufgefordert, ja zu sagen, woraufhin Pia das auch tut. Pomberger (ebd., 89) kommt zu der Ansicht, dass Pia ihre Wünsche, wenn überhaupt, nur sehr „leise“ und unauffällig“ ausdrückt und es daher „einer Bezugsperson bedarf, die ihre Gesten sieht und versteht“. Pia wird von allen drei Personen als ein sehr freundliches und fröhliches Mädchen beschrieben. Pomberger interpretiert dieses Verhalten im Kindergarten in eine andere Richtung als Frau M. und Frau L.: Sie (ebd., 103f) stellt die These auf, „dass Pia sich im Kindergarten eine gute Strategie zu Recht gelegt hat. Durch ihr freundliches Auftreten, durch ihr Lächeln und ihre unkomplizierte Art wirbt sie regelrecht für sich. Und sie hat Erfolg damit. Die Pädagoginnen sind um Pia sehr bemüht und einige der Kinder suchen den Kontakt zu dem Mädchen. Diese Strategie jedoch scheint ihr eine Abgrenzung zu verunmöglichen, ebenso zeigt sie kaum eigene Wünsche, wie z.B. wohin sie spielen gehen möchte oder was sie dort machen will. Sie scheint mit (fast) allem zufrieden zu sein.“ In der zweiten Phase ihrer Beobachtung<sup>22</sup> (Jänner bis März/Juni) konnte Pomberger (vgl. ebd., 117) in diesem Zusammenhang eine Veränderung an Pia beobachten. So äußerte sie nun öfters ihre Wünsche und beharrte auch auf ihrem nein. Dadurch erfährt sie auch öfters Situationen, in denen ihr Wunsch respektiert wird, auch wenn sie ihn öfters wiederholen muss, wie zum Beispiel in einer Situation, in der sie dreimal gefragt wird, ob sie eine Suppe essen möchte und Pia dies dreimal verneinte.

Anhand dieser Ausführungen ist zu erkennen, dass Pia im Kindergarten kaum ihre Wünsche äußert, wohin gegen sie dies zu Hause durchaus und sogar vehement tut. Als Erklärungen dafür, warum Pia im Kindergarten ihre Wünsche nicht äußert, sehen Pomberger und Frau L. unterschiedliches. Frau L. führt dies darauf zurück, dass erstens anfangs vieles für Pia noch neu war und sie es einmal ausprobierte und zweitens, dass sie sich auch später sprachlich noch nicht sicher genug fühlte, um ihre Wünsche zu verbalisieren. Pomberger (vgl. ebd., 108) hingegen hat folgende drei Erklärungen dafür, warum dieses Verhalten bei

---

<sup>22</sup> Pomberger (2009) teilte ihre Beobachtungen in zwei Phasen ein. Die erste Phase umfasste die Monate Oktober bis Dezember und die zweite die Monate Jänner bis März und den Juni. Das bedeutet, dass regelmäßige Beobachtungen von Oktober bis März stattfanden, im April und Mai pausiert wurde und im Juni zwei abschließende Beobachtungen folgten. Das genaue methodische Vorgehen von Frau Pomberger kann in ihrer Arbeit nachgelesen werden.

Pia zu beobachten ist: Sie meint erstens, dass Pia einerseits wahrscheinlich schon viele Frustrationen erlebt hat, wenn zum Beispiel ein Spielzeug weg rollt und sie es sich aufgrund ihrer Behinderung nicht wiederholen kann und „[i]hr Nicht-Reagieren auf Frustrationen, wie sie es im Kindergarten zeigt, ... eine weitere Strategie von ihr sein [mag], sich mit frustrierenden Situationen abzufinden“ (Pomberger 2009, 108.). Die zweite Erklärung sieht Pomberger (vgl. ebd., 120) darin, dass Pia vielleicht zu schüchtern ist, um eigene Wünsche offenkundig darzustellen und einzufordern. Dies würde meines Erachtens auch erklären, warum sie das zu Hause macht und im Kindergarten nicht, da zu Hause ihr schon lang vertraute Personen sind, wohingegen die Personen im Kindergarten noch relativ fremd sind. Eine dritte mögliche Erklärung ist für Pomberger auch, „dass Pia in ihrer Familie gelernt hat, negative Affekte eher zu unterdrücken und nicht zu zeigen ... Vielleicht stehen ihr Vorbilder zur Verfügung, die ihr diese Rolle vorleben“ (ebd., 123).

- Äußere Veränderungen

Alle drei der hier zu Wort kommenden Personen erwähnen die Verwendung des Rollstuhls und alle drei heben auch Pias Selbstständigkeit hervor, die durch den Rollstuhl größer wurde. Pomberger schreibt: „Sie wirkt stolz und lacht vergnügt – so lebendig und selbständig habe ich sie sonst selten erlebt. Das Sitzen im Rollstuhl ermöglicht Pia die einzigartige Möglichkeit, sich fortzubewegen, selbst bestimmen zu können, wohin sie fährt“ (ebd., 135).

- Veränderungen bezüglich der Therapien

Hierzu meldet sich ausschließlich Frau M. zu Wort. Ich möchte aber in diesem Rahmen trotzdem kurz darauf eingehen, da es hier eine kleine Unstimmigkeit in den Aussagen von Frau M. gibt. Anfangs sagt sie, dass Pia die Therapien sehr gut akzeptiert und dass sie gerne macht. Im Zusammenhang mit den Veränderungen an Pia sagt sie aber auch, dass Pia die Therapien immer besser toleriert. Wie kann Pia aber die Therapien immer besser akzeptieren, wenn sie sie von Beginn an gerne macht? Vielleicht kann eine Erklärung hierfür in den Ausführungen von Pomberger (vgl. ebd., 79f) stecken, die schreibt, dass Pia ihren Unmut an Situationen, die ihr unangenehm sind, nicht offenkundig zeigt. Wenn davon ausgegangen wird, dass das stimmt, kann dies auch auf Therapiesituationen ausgelegt werden, die vielleicht teilweise auch etwas unangenehm für Pia sind. So kann vermutet werden, dass sich die Aussage von Frau M., dass Pia die Therapien nun mehr toleriert und sich

dort immer mehr entspannt, vielleicht darauf stützt, dass Pia nun nicht mehr einfach nur nicht reagiert, sondern freudig agiert.

- Veränderungen im Wesen

Jene Veränderungen, die mir von Frau M. berichtet wurden und die ich in diesem Oberbegriff zusammengefasst habe, sind weder in den Ausführungen von Frau L., noch in jenen von Pomberger zu finden. Frau L. berichtet, dass Pia „dieses nur freundlich sein (0.1) und nur lachen (0.1) ... abgelegt“ (Pädagogin II 2009, 80f) hat. Pomberger erwähnt diese Verhaltensart (freundlich sein) an Pia auch, schreibt aber nichts davon, dass sich diese verändert haben, sondern beschreibt es sogar als Strategie Pias sich „als besonders liebenswert und willkommen im Kindergarten erleben“ (Pomberger 2009, 145) zu können.

- Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten

Sowohl Pias Mutter als auch die Sonderkindergartenpädagogin heben hervor, dass Pia Zusammenhänge verstehen kann, wobei Frau M. dies beispielsweise auf familiäre Zusammenhänge (Wer ist die Mama von wem?) bezieht und Frau L. auf Situationszusammenhänge (Weiß, welche Antwort auf eine Situation passt). Pomberger (vgl. ebd., 112f und 116) bringt diesbezüglich einen vollkommen neuen Aspekt ein, indem sie immer wieder beschreibt, dass Pia in der Lage ist, sich in ihr unangenehmen, schwierigen Situationen oder wenn sie ihre Mutter vermisst, sich diese ins Gedächtnis zu rufen und sich dadurch zu trösten.

- Veränderungen im Spielverhalten

Frau M. erzählt im vierten Interview, dass Pia Brettspiele unter Einhaltung der Regeln spielen kann. Frau L. hingegen berichtet, dass Pia das nicht kann, sondern nur mit den Kegeln hantiert oder sie in den Mund steckt. Sehr gerne räumt Pia im Kindergarten auch Spiele einfach nur aus. Frau M. berichtet hingegen, dass Pia beispielsweise Lego nicht mehr nur ausräumt, sondern auch damit spielt. Ein Grund für diese unterschiedlichen Sichtweisen könnte eventuell sein, dass das Kindergartenpersonal Pia nicht zutraut, dass sie auch Brettspiele spielen kann und deshalb auch gar nicht erst versucht, mit ihr diese Art von Spielen zu spielen. Selbst Frau M., die Pia natürlich viel besser kennt als das Kindergartenpersonal, sagt, dass sie sehr verwundert war, als sie herausfand, dass Pia die Spielregeln versteht und auch einhalten kann. Auch Pomberger konnte in ihrer Arbeit eine Verände-

rung im Spielverhalten herausarbeiten. In der ersten Beobachtungsphase gab es eine Szene in der Pia sehr lebhaft und voller Begeisterung in der Puppenecke spielte (vgl. Pomberger 2009, 89-92). In der zweiten Phase jedoch, nahm Pomberger (ebd., 117) Pias Spiele „als eintönig und langweilig“ wahr. Sie ist zwar manchmal kurz begeistert und aktiv mit dem Material beschäftigt, aber Pomberger denkt, „dass der Effekt des Neuen, das der Kindergarten für Pia anfangs gebracht hat, abgeklungen ist und sie unter dem Alleinsein in diesen Situationen leidet“ (ebd.). Sie beschäftigt sich zwar meist kurz und dabei teilweise auch kreativ mit dem Material das ihr von den Pädagoginnen zur Verfügung gestellt wird, aber es wird ihr schnell zu langweilig, weshalb sie sich eine Veränderung wünscht, die sie nur selten selbst aktiv herbeiführen kann.

- Veränderungen im Einhalten von Regeln und Verboten

Frau L. berichtet mir im Rahmen des vierten Gespräches, dass sich Pia immer wieder Regeln und Verboten widersetzt. Sie habe das früher auch schon getan, aber nun tue sie das mit einer größeren Vehemenz. Frau M. spricht so ein Verhalten von Pia zwar nicht gezielt an, sagt aber einmal, dass Pia bei ihr ihre Grenzen austeste, führt das aber nicht näher aus. Es könnten dabei aber von Frau M. durchaus Situationen gemeint sein, in denen sich Pia, von Frau M. ausgesprochenen Verboten, widersetzt. Dieses Grenzen austesten lässt sich auch in Frau L.s Erklärung für Pias Verhalten wiederfinden. So sagt sie, dass dieses als ein Entwicklungsschritt in der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist und dass es einfach dazu gehöre, seine Grenzen auszutesten und zu schauen, wie die Erwachsenen reagieren. Was jedoch Pia von den anderen Kindern hierbei unterscheidet, ist, dass es diese nicht so lustig finden, wenn ihnen etwas verboten wird. Pia hingegen lacht und macht es trotzdem. Frau L. denkt, dass sie deshalb so reagiert, weil es für sie noch den Charakter eines Spieles hat. Auch Pomberger thematisiert in ihrer Arbeit Pias Umgang mit Regeln und Verboten und beschreibt Pias Verhalten genauso wie Frau L. Pomberger (ebd., 116) schreibt, dass dies die einzigen Situationen sind, „in denen sie ihren Willen offensichtlich durchsetzt“.

- Veränderungen in den Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern

Frau M. hat darauf zwar weniger Einblick als Frau L. und Pomberger, aber dennoch erzählt sie, dass die Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindern vertrauter geworden sind

und dass sich Freundschaften gebildet haben. Mit welchen Kindern genau sie engere Kontakte geknüpft hat, berichtet weder Frau M. noch Frau L. Aber auch die Sonderkindergartenpädagogin schildert, dass es einen engen Kreis an Kindern gibt, der sich vermehrt mit Pia beschäftigt. Pomberger (vgl. 2009, 88) berichtet ebenfalls von ein paar Kindern, die mit Pia immer wieder in Kontakt treten. Ob alle drei Personen von den gleichen Kindern sprechen, kann ich leider nicht mit Bestimmtheit sagen, es kann aber davon ausgegangen werden. Sowohl Frau L., als auch Pomberger sprechen Pias Stellenwert in der Gruppe an. Frau L. schildert im zweiten Interview, dass früher viele Kinder ständig zu Pia hin sind und sie jetzt aber eine von ihnen ist. Pia ist im Umgang mit manchen Kindern ausdauernder und zeigt differenzierter ihre Gefühle. Auch Pomberger schreibt, dass die Kinder oft um Pia herumstehen und schauen, was sie macht, weiter schreibt sie: „In der Gruppe wird Pia in den ersten Monaten ihres Aufenthaltes ein besonderer Stellenwert zugewiesen. Durch ihre freundliche und zärtliche Art, die sie den anderen Kindern entgegenbringt, wird sie rasch akzeptiert“ (ebd., 83f).

Ein Unterschied zwischen den Perspektiven der Pädagogin und der Beobachterin besteht in der Veränderung der Kontaktaufnahme von Pia zu anderen Kindern. Frau L. erzählt beim vierten Gespräch, dass Pia Kinder, zu denen sie Kontakt aufnehmen will, nun auch ruft. Dies kommt in den Ausführungen von Pomberger nicht vor, sie (vgl. ebd., 84) schreibt lediglich, dass Pia durch Streicheln Kontakt mit Kindern aufnimmt, wobei sie sich aber auf ein Protokoll aus dem November 2008 bezieht. Weitere Beobachtungen hierzu aus einem späteren Datum wurden von Pomberger (2009) nicht für die Arbeit herangezogen. Dass Pia die anderen Kinder immer streichelt und liebkost, wird aber auch von Frau L. sehr oft erwähnt. Auch die anderen Kinder gehen oft auf Pia zu, wobei sie manchmal auch schon wieder weg sind, bevor Pia reagieren kann, wie Pomberger (vgl. ebd., 76, 86, 112) schildert. Dieser Aspekt wurde mir von Frau L. nicht berichtet. Eine weitere neue Information, die ich ausschließlich in Pombergers Arbeit fand, ist, dass es auch Situationen zwischen den Kindern gab, in denen Aggressionen eine große Rolle spielten. So schnäuzte ein Mädchen Pia so heftig die Nase, dass die Beobachterin es als sehr schmerzhaft ansah (vgl. ebd., 95). Das gleiche Mädchen stach Pia kurz danach während eines Spieles mehrmals mit einer Gabel in den Handrücken und in den Unterarm. In beiden Situationen reagierte Pia nicht etwa mit einem Weinen, sondern lächelte. Wie Pomberger (vgl. ebd., 96-100) dies deutete möchte ich an dieser Stelle nicht ausführen, sondern ich verweise an dieser Stelle auf ihre



Arbeit. Pomberger schreibt aber nicht nur von schmerzhaften und mit Aggression begleiteten Kontakten zwischen den Kindern und Pia, sondern auch davon, dass Pia beim größten Teil der „Interaktionserfahrungen mit anderen Kindern und Erwachsenen ... Wertschätzung [erfährt]. Von den Kindern wird sie als etwas Besonderes erlebt, was teilweise mit einem ‚Kuscheltier‘ verglichen werden kann“ (Pomberger 2009, 116).

- Veränderungen in der Betreuung

Frau L. erzählt im zweiten Interview, dass sich das gesamte Kindergartenpersonal im Umgang mit Pia sicherer geworden ist und dass sie sich vermehrt zurückziehen und Pia selbstständig agieren lassen. Pomberger (vgl. ebd., 118) schreibt diesbezüglich auch, dass die Pädagoginnen und Assistentinnen Pia nun besser kennen und mehr auf sie eingehen, wenn Pia ihre Wünsche äußert. Auch Pias Handlungsradius soll laut Sonderkindergartenpädagogin erweitert werden, was aber nicht realisiert werden kann, da sie weniger in der Gruppe ist. Pomberger schreibt aber durchaus davon, dass Pia neue Angebote erhält: „Ab Dezember erlebte ich Pia kein einziges Mal mehr in der [Puppen]Küche. Stattdessen wurde sie mit verschiedenen Spielmaterialien versorgt, die sie untersuchen konnte und in Behälter ein- und ausräumen konnte“ (ebd., 128). Der Umstand, dass die Kinder zu Mittag in eine andere Gruppe müssen, wird von Pomberger (2009) nicht erwähnt, obwohl dies für Pia sehr unangenehme Situationen waren, in denen sie geweint hat. Ein Grund dafür, dass Pomberger diese nicht erwähnt, könnte sein, dass sie diese Situationen nie beobachten konnte.

Da nun die drei Perspektiven innerhalb der wichtigsten Oberbegriffe dargestellt wurden, möchte ich nun noch einmal kurz darstellen, in welchen Bereichen die eine oder andere Sichtweise völlig neue Aspekte bringen konnte. Vor allem im Bezug auf Pias Fähigkeit, Wünsche zu äußern, gab es große Unterschiede in den Sichtweisen der Personen. Frau M. ist sehr beruhigt aufgrund dessen, dass Pia zu Hause sagt, wenn etwas nicht in Ordnung ist oder sie etwas haben möchte und denkt natürlich auch, dass sie das auch im Kindergarten macht. Durch die Perspektive von Frau L., aber noch genauer durch die von Pomberger (2009) konnten wir erkennen, dass das ganz und gar nicht der Fall war. Ganz im Gegenteil, Pia verhält sich im Kindergarten in ihr unangenehmen Situationen sehr ruhig und angepasst und äußert kaum ihre Wünsche. Die Tatsache, dass Pia nur sehr zaghaft ein „nein“ äußern kann und dieses auch oft überhört wird bzw. sie umgestimmt wird, wird von Frau

L. nie thematisiert. Als Erklärung dafür kann gesehen werden, dass sie dies nicht in dieser Art und Weise wahrnimmt, wie dies Pomberger in ihren Beobachtungen tut. An dieser Stelle will ich aber auch darauf hinweisen, dass ich mir durchaus vorstellen kann, dass Personen im Interview eher dazu neigen Tatsachen zu beschönigen oder wegzulassen, was hier eventuell geschehen ist.

Im Bezug auf die Beschreibung der Kontakte zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern wurde durch die Perspektive der Beobachterin ebenfalls ein vollkommen neuer Aspekt mit eingebracht, nämlich, dass es zwischen den Kindern auch Begegnungen gab, in denen die anderen Kinder nicht nur freundlich und zärtlich zu Pia waren, sondern die von der Beobachterin als aggressiv gegenüber und schmerzhaft für Pia angesehen wurden. Ein Aspekt, den Frau L. thematisiert und Pomberger nicht, ist, dass auch Pia aggressive Handlungen gegenüber den anderen Kindern setzt, indem sie sie zwickt und dergleichen.

Auch in den Schilderungen über Veränderungen im Spielverhalten Pias gibt es einige Unterschiede in den Perspektiven. Am gravierendsten erscheint mir hier der Unterschied zwischen den Darstellungen von Frau M. und Frau L. So beschreibt Frau M., dass Pia zumindest die Regeln eines bestimmten Brettspieles versteht und auch einhält, wohingegen Frau L. nichts dergleichen erwähnt und auch auf eine Frage von mir danach antwortet, dass Pia keine Brettspiele spielt, sondern nur mit den Kegeln oder ähnliches hantiert. Pomberger (2009) schrieb in ihrer Arbeit ebenfalls nichts davon, dass Pia Brettspiele spielt, sondern bringt einen vollkommen neuen Aspekt herein, nämlich, dass es, wie bereits weiter oben genauer beschrieben, Unterschiede in Pias Spielverhalten in den beiden Beobachtungsphasen gibt.

Abschließend kann gesagt werden, dass sich in den drei Perspektiven sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede finden. Ich komme zu dem Schluss, dass jede Perspektive das Bild von den Veränderungen an Pia und für Pia umfangreicher und detaillierter werden lässt.

## 9. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die Veränderungen eines Mädchens mit Cerebralparese und dessen Familie nach Eintritt in einen integrativen Kindergarten untersucht. Zu diesem Zwecke beschäftigte ich mich mit den verschiedenen Formen der infantilen Cerebralparese, der Integration allgemein und im Kindergarten, der Situation von Familien mit einem Kind mit Behinderung und dem Begriff der Veränderung. Erforscht wurden die Veränderungen mittels Leitfadeninterviews, die ich mit der Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin des Mädchens durchführte. Die Diplomarbeit meiner Kollegin Pomberger (2009), die das Mädchen im Kindergarten beobachtete, floss ebenfalls in meine Arbeit ein, als ich diese drei verschiedenen Perspektiven im Hinblick auf die Veränderungen an und für Pia miteinander verglich. Aus den Interviews mit Pias Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin konnte ich in folgenden Bereichen Veränderungen herausarbeiten: Körperliche Veränderungen, Veränderungen im Bereich der Selbstständigkeit, der Sprache, in der Fähigkeit Wünsche auszudrücken, in Bezug auf Therapien, in Pias Wesen, im Bereich der kognitiven Fähigkeiten, im Spielverhalten, in den Beziehungen zu den anderen Kindergartenkindern und in der Betreuung von Pia im Kindergarten. Auch äußere Veränderungen, wie die Verwendung eines Rollstuhles, konnten aufgezeigt werden. Ich möchte an dieser Stelle dezidiert darauf hinweisen, dass ich diese Veränderungen nicht unweigerlich auf den Besuch des Kindergartens zurückführe. Wenn dies in der Arbeit so ausgeführt wird, habe ich dabei entweder die Sichtweise der Mutter oder der Pädagogin wiedergegeben.

An dieser Stelle möchte ich auf die am Beginn der Arbeit aufgezeigte Forschungslücke zurück kommen: Diese bestand darin, dass in den von mir recherchierten Studien, in denen Veränderungen und Entwicklungen eines Kindes mit Behinderung, das einen integrativen Kindergarten besucht, dargestellt worden sind, die Perspektive der Hauptbezugspersonen und die der Pädagoginnen jedoch bisher vernachlässigt wurden und meist auch die Veränderungen des Kindes nicht im Zentrum der Studien standen. Weiters konnten beim Durcharbeiten der Literatur, neben der sozialen Integration, keine weiteren Hinweise auf Auswirkungen bzw. Veränderungen für die Familie im Zusammenhang mit dem Kindergarten-einstieg eines Kindes mit Behinderung ausgemacht werden. Zum Schließen dieser Lücken habe ich durch meine Untersuchung einen Beitrag geleistet, indem ich die Veränderungen eines Mädchens mit infantiler Cerebralparese erforschte und dabei die Perspektive der

Mutter und der Sonderkindergartenpädagogin ins Zentrum gestellt habe. Aber auch die Veränderungen an und für die Familie des Mädchens wurden mit Hilfe der Interviews mit Frau M. untersucht. Zum Abschluss der Arbeit wurden die drei verschiedenen Perspektiven verglichen, was zu folgenden Ergebnissen führte:

Durch die Perspektive der Beobachterin konnten neue und interessante Aspekte aufgedeckt werden. Vor allem im Zusammenhang mit Pias Fähigkeit, Wünsche zu äußern und der Beschreibung der Kontakte zwischen Pia und den anderen Kindern konnte eine vollkommen neue Betrachtungsweise gewonnen werden. Durch die Perspektive der Mutter konnten Einblicke in die Familie Pias und Pias Verhalten und Veränderungen zu Hause gewonnen werden, was durch die Perspektive der Beobachtung und der Sonderkindergartenpädagogin nicht möglich war. Dies erschien in manchen Aspekten (z.B.: Spielverhalten) sehr aufschlussreich und brachte auch oft Erklärungen für Pias Verhalten im Kindergarten. So konnte sich Pomberger (vgl. 2009, 99) durch die Aussagen von Frau M., dass Pias Schmerzgrenze sehr hoch ist, teilweise erklären, warum sie in Situationen, in denen sie sich weh tut bzw. ihr weh getan wird, nicht weint oder dergleichen. Die Perspektive der Sonderkindergartenpädagogin ermöglichte einen intensiveren Blick auf Pias Veränderungen während des Kindergartenbesuches, da sie mehr Zeit mit Pia verbrachte als Frau Pomberger, die nur einmal für eine Stunde pro Woche beobachtete. Des Weiteren konnten durch diese Perspektive auch Einblicke in die Organisation des Kindergartens, dessen Veränderungen und Pias Reaktion darauf gewonnen werden. So schilderte Frau L. beispielsweise, wie Pia reagierte, wenn sie zu Mittag in eine andere Gruppe musste, was von Pomberger nicht erwähnt wurde, da sie dies nicht beobachten konnte.

An dieser Stelle drängt sich nun die Frage nach dem Ertrag meiner Arbeit auf, den ich unter zwei Gesichtspunkten darstellen möchte: erstens der Ertrag für den von mir untersuchten Einzelfall und zweitens bezüglich der Disziplin, also über den Einzelfall hinausgehend.

Zum ersten Gesichtspunkt: Dadurch, dass in meiner Arbeit verschiedene Perspektiven Eingang fanden, was in bisherigen Studien nicht der Fall war, konnte ein weitaus differenzierteres Gesamtbild von den Veränderungen und den Erklärungen für diese Veränderungen gezeichnet werden, die ein Mädchen mit infantiler Cerebralparese und dessen Familie während des integrativen Kindergartenbesuches des Kindes durchlebten. Eine so detaillierte Darstellung der Veränderungen und der Erklärungen für diese konnte in bisherigen Studien

kaum gefunden werden. Eine Studie, in der die Veränderungen ebenfalls sehr detailreich geschildert wurden, ist die von Klein u.a. (1987). Hauptuntersuchungsinstrument war hier aber die Beobachtung, während die Gespräche mit den Pädagoginnen nur ergänzend verwendet wurden und die Eltern zu diesem Thema überhaupt nicht befragt wurden. Weder in dieser Studie noch in anderen von mir recherchierten Untersuchungen wurden die verschiedenen Perspektiven verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

Das führt mich zum zweiten Gesichtspunkt und damit zur Frage, welcher Erkenntnisgewinn für die Disziplin erarbeitet werden konnte. Dieser kann wiederum auf zwei Punkte aufgeteilt werden. Erstens wurden erstmals zu einem Untersuchungsgegenstand verschiedene Perspektiven erhoben und darauffolgend miteinander verglichen. Dies führte zu dem Ergebnis, dass die Perspektiven sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen und jede der Perspektiven in dem einen oder anderen Punkt neue Aspekte eingebracht haben, die durch die anderen nicht zu Tage getreten wären. Was kann durch diese Erkenntnis gewonnen werden? Jene Aspekte, bei denen ähnliche Ergebnisse zu Tage traten, konnten dadurch abgesichert werden, da diese Veränderungen von jeder Person unabhängig voneinander angeführt wurden. Aus dem Ergebnis, dass es aber auch Unterschiede in den Perspektiven gibt, kann abgeleitet werden, dass man durch ein multiperspektivisches Vorgehen davor geschützt wird, vorschnell nur einer Perspektive zu folgen. Aus diesem Grund kann im Hinblick auf das forschungsmethodische Vorgehen kommender Studien dazu geraten werden, multiperspektivisch vorzugehen, da dadurch ein genaueres und umfangreicheres Bild von dem zu untersuchenden Gegenstand gezeichnet werden kann. Zum zweiten Punkt: Auch im Hinblick auf die Integration im Kindergarten und dabei in Bezug auf die Veränderungen, die ein Kind mit infantiler Cerebralparese im Laufe des ersten Jahres eines integrativen Kindergartenbesuches durchlebte, konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden. An dieser Stelle drängt sich nun auch die Frage auf, inwiefern diese Ergebnisse verallgemeinerbar sind und damit auch auf andere Kinder mit infantiler Cerebralparese zutreffen. Dazu möchte ich mich auf die im Forschungsstand dargelegte Literatur beziehen, die die Ergebnisse meiner Untersuchung weitgehend stützen. In diesen Studien werden folgende Veränderungen und Entwicklungen beschrieben, die Kinder während des Besuches eines integrativen Kindergartens erfahren: Vernooij (vgl. 2005, 111f) schreibt, dass Kinder mit Behinderung (vor allem Kinder mit geistiger Behinderung) einen „allge-

meinen Entwicklungszuwachs“ (Vernooij 2005, 111) zeigten. Des Weiteren konnten positive Veränderungen in folgenden Bereichen festgestellt werden: Selbstständigkeit, Sprache, Spielverhalten und Sozialverhalten. Auch Pia zeigte positive Veränderungen im Bereich der Selbstständigkeit, der Sprache und des Spielverhaltens. Miedaner (1986) schreibt von einer „sprunghaften Entwicklung behinderter Kinder“ (ebd., 297) und dass sie schnell lernten, ihre Wünsche zu äußern. Dies war bei Pia ein großes Thema und auch sie lernte mit der Zeit, ihre Wünsche zu äußern. Schlussendlich beschreibt auch das deutsche Jugendinstitut Veränderungen im Bereich der Selbstständigkeit, der Sprache, im Spiel und im Kontakt zu anderen Kindern (vgl. Deutsches Jugendinstitut München 1982, 32-38). In all diesen Bereichen sind auch bei Pia Veränderungen berichtet worden. Die Tatsache, dass diese Studien die oben aufgezeigten Teile meiner Ergebnisse stützen, führen mich zu der Annahme, dass meine Ergebnisse bezüglich der Veränderungen an und für Pia durchaus nicht nur für meinen Einzelfall zutreffen dürften, sondern auch für andere Kinder, die sich in einer ähnlichen Situation befinden wie sie. Wenn also angenommen wird, dass andere Kindergärten mit ähnlichen Konzepten arbeiten wie der Kindergarten, den das Mädchen besucht, und angenommen wird, es gibt auch Ähnlichkeiten bei den Kindern, wie eine ähnliche Behinderung, dann kann angenommen werden, dass die Ergebnisse dieser Studie auch auf andere Kinder und deren Familien, die sich in ähnlichen Lebensumständen wie das Mädchen befinden, zutreffen können. Wenn dies nun der Fall ist, dass meine Ergebnisse verallgemeinerbar sind, konnte ich einen Beitrag zur Erforschung der Veränderungen leisten, die ein Kind mit Cerebralparese und dessen Familie im Laufe des ersten Jahres eines integrativen Kindergartenbesuches durchlaufen. Natürlich kann nicht bewiesen werden, dass Pia diese Veränderungen aufgrund des Kindergartenbesuches durchlebte. Die Tatsache, dass sich ähnliche Ergebnisse auch in anderen Studien wiederfinden lassen, die sich mit Kindern mit Behinderung in integrativen Kindergärten beschäftigen, legt aber die Vermutung nahe, dass die Veränderungen auch auf die Integration zurückzuführen sind. Diese Annahme stütze ich darauf, dass der Umstand, dass alle Kinder in einen integrativen Kindergarten gehen, eine Konstante darstellt, die allen diesen Kindern, die in den Untersuchungen erfasst wurden, gemein ist. Es stellt sich an dieser Stelle nun auch die Frage, welchen Einfluss denn der Umstand hat, dass Pia in einen Integrationskindergarten geht und nicht in einen Sonderkindergarten. Dazu muss zuerst die Frage geklärt werden, worin die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Integrationskindergarten und einem Sonder-

kindergarten liegen. Einer der bedeutendsten Unterschiede liegt wohl darin, dass in einem Integrationskindergarten sowohl Kinder mit also auch ohne Behinderung betreut werden, was bedeutet, dass Kinder mit Behinderung und Kinder ohne Behinderung in Kontakt treten können. Dazu schreibt Wetzel (vgl. 1998, 180), dass die Kinder ohne Behinderung eine gewisse „Vorbildfunktion“ (ebd., 181) für Kinder mit Behinderung im Bezug auf die „Ausbildung sozialer, sprachlicher, kognitiver und sensomotorischer Fähigkeiten“ (ebd.) einnehmen. Wetzel geht daraufhin auch noch einen Schritt weiter und sagt, dass Kinder mit Behinderung, und da vor allem jene Kinder mit schweren Behinderungen, die „vielfältigen Anregungen“ (ebd.) der Kinder ohne Behinderung brauchen. Auch Kessler (vgl. 1986, 87) schreibt, dass bei einer integrativen Betreuung die Kinder mit und ohne Behinderung voneinander lernen können. Was bedeutet das nun für Pia? Auch sie hat unter anderem im sprachlichen und kognitiven Bereich Fortschritte gemacht. Was spricht nun dafür, dass diese Fortschritte durch die Anregungen und den Kontakt mit den anderen Kindern unterstützt bzw. vielleicht sogar ausgelöst wurden? Ausgelöst wurde Pias Sprachentwicklung laut Frau M. schon vor dem Kindergarten, nämlich zu der Zeit, als auch Leonie zu sprechen begann. Dies lässt aber die Vermutung zu, dass Pia sehr empfänglich für Anregungen von anderen Kindern ist und deshalb auch angenommen werden kann, dass die anderen Kinder Pias Sprachentwicklung unterstützt haben. In einem heilpädagogischen Kindergarten hätte Pia diesbezüglich nicht die Anregungen bekommen, die sie im Integrationskindergarten bekommen hat.

Kessler (vgl. ebd., 89) spricht noch einen weiteren Aspekt an, nämlich die Bedeutung von Körperkontakt zwischen den Kindern. Sie schreibt, dass diesem ein großer Stellenwert im Integrationsprozess zukommt und dass „Körperbezogenheit“ (ebd.) ein wichtiger Bestandteil „im Prozeß der Aneignung des eigenen Körpers“ (ebd.) ist, was vor allem für Kinder mit einer Körperbehinderung oft schwierig ist. Sie schreibt: „Die behinderten Kinder sind durch das tägliche Zusammensein beim Spielen in den ständigen Prozeß der körperlichen Annäherung und Abgrenzung miteinbezogen. Die körperliche Auseinandersetzung, in ihrer aggressiven wie zärtlichen Ausprägung, bringt eine Reihe von Erfahrungen, die zur Ausprägung eines positiven Körpergefühls als Grundlage des Sich-selber-akzeptierens beitragen“ (ebd.). Der Körperkontakt zu anderen Personen und speziell zu den anderen Kindern ist auch für Pia sehr wichtig, sie streichelt und umarmt die anderen Kinder des Öfteren, und auch die anderen Kinder zeigen ihr so ihre Zuneigung. Es gibt aber daneben, wie auch

bei Kessler angesprochen, körperliche Kontakte zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern die von aggressiver Natur sind. Inwieweit diese Kontakte zur „Ausprägung eines guten Körpergefühls“ (Kessler 1986, 89) bei Pia und in Folge darauf zu einer Selbstakzeptanz führen konnten, kann an dieser Stelle mittels des vorliegenden Materials nicht gesagt werden. Dass es aber einen Einfluss auf sie und ihre Körperwahrnehmung hatte, kann angenommen werden.

Kron (vgl. 2009, 187) schreibt bezüglich der Integration im Kindergarten, dass Kindern mit Behinderung im Zusammensein mit den anderen Kindern ohne Behinderung ihre eigene Beeinträchtigung erst deutlich wird. Dies ist aber wichtig für die Bildung der Identität der Kinder und kann Gefühle der „Trauer, Scham oder Wut über das eigene ‚Unvermögen‘“ (ebd.) hervorrufen. Wenn das Kind in der Gruppe Sicherheit findet, „dass seine Besonderheit prinzipiell berücksichtigt wird [und es deshalb auch] ... keine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung ... [widerfährt], kann ihm dies das Annehmen eigener Schwächen und Vertrauen in eigene Fähigkeiten, also Integration aller Eigenanteile in das Selbstbild erleichtern.“ (ebd.) Auch Wetzel nennt als Vorteil einer integrativen Betreuung im Kindergarten, dass dadurch das „Lernen der Akzeptanz von ‚Anderssein‘“ (ebd.) für die Identitätsbildung von Kindern mit Behinderung wichtig ist. Was kann das für Pia bedeuten? Auch sie hat im Kindergarten erlebt, dass sie anders ist im Vergleich zu den anderen Kindern. Sie hat ihre Beeinträchtigung dahingehend wahrgenommen, dass sie beispielsweise nicht bei allen Aktivitäten mitmachen konnte, dass sich andere Kinder anders und besser fortbewegen konnten als sie und vieles mehr. Welche Gefühle dies bei ihr hervorgerufen hat und inwiefern sie ihr Anderssein akzeptieren konnte, kann nur erahnt werden. Eventuell kann aber auch Pias extrem angepasstes Verhalten damit in Zusammenhang gebracht werden, nämlich in dem Sinne, dass Pia merkte, dass sie anders ist als die anderen Kinder und vielleicht auch nicht so viel kann, wie die Anderen und sie daher durch ihr angepasstes Verhalten versuchte ihr Anderssein zu kompensieren und durch ihr Verhalten anerkannt und akzeptiert zu werden. Vielleicht erlangte sie so ein höheres Maß an Sicherheit, das es ihr ermöglichte ihre Beeinträchtigung anzunehmen und in ihr Selbstbild zu integrieren.

Mit den vorhergegangenen Ausführungen soll angedeutet werden, welche Bedeutung der Besuch eines integrativen Kindergartens für Pia gehabt haben dürfte. All diese Annahmen und Verbindungen, die hier dargestellt wurden, konnten mit Hilfe meiner Untersuchung



zwar nicht nachgewiesen werden, aber man kann sie als Anregung für nachfolgende Studien verstehen.

An dieser Stelle möchte ich den Erkenntnisgewinn meiner Studie zusammengefasst darstellen: Dieser besteht darin, dass zur Untersuchung der Veränderungen, die während des integrativen Kindergartenbesuches eintraten, verschiedene Perspektiven herangezogen wurden und diese auch untereinander verglichen wurden. Dabei kam ich zu dem Ergebnis, dass es teilweise auch gravierende Unterschiede in den Sichtweisen gibt und auch teilweise vollkommen neue Aspekte durch eine weitere Perspektive eingebracht werden konnten. Da zwischen den Perspektiven also auch Unterschiede aufgezeigt werden konnten, kann dazu geraten werden, auch in folgenden Untersuchungen multiperspektivisch vorzugehen, damit man davor bewahrt ist, nur einer Perspektive zu folgen, wodurch manche Aspekte eventuell verborgen oder vereinfacht bleiben würden. Des Weiteren wurden in meiner Studie auch die Veränderungen an und für die Familie des Kindes untersucht, das einen integrativen Kindergarten besuchte, was bisher noch nie Gegenstand einer Untersuchung war. Natürlich sind diese Ergebnisse wiederum auf den Einzelfall bezogen. Wenn die Familien jedoch in ähnlichen Gegebenheiten leben wie Pias Familie, lässt das – bei aller Vorsicht - vermuten, dass auch andere Studien zu diesem Thema ähnliche Ergebnisse bringen. Weitere Studien zu diesem Bereich wären sehr interessant, da es hier, wie bereits erwähnt, nur wenige Untersuchungen gibt. Auch ich konnte im Rahmen meiner Studie nur einen sehr kleinen Beitrag zur Erforschung dieses Themenbereichs beitragen, da ich nur die Mutter interviewte. Für weitere Studien würde ich empfehlen Interviews mit allen Familienmitgliedern durchzuführen.

Abschließend möchte ich noch einen Ausblick geben, indem ich darstelle, an welche Grenzen ich im Rahmen meiner Arbeit gestoßen bin. So habe ich mich in meinen Ausführungen lediglich auf die von den interviewten Personen explizit geäußerten Veränderungen konzentriert. Es wäre natürlich auch noch äußerst interessant gewesen, die implizit geäußerten Veränderungen mit den anderen Erzählungen der Interviewten in Zusammenhang zu bringen und zu untersuchen, inwiefern diese konform gehen. Ich denke, dass sich diesbezüglich noch einige interessante Ergebnisse herauskristallisiert hätten. Dies konnte in meiner Arbeit jedoch leider keinen Platz mehr finden.

Ich denke, dass ich mit meiner Untersuchung einen Teil der am Beginn der Arbeit aufgezeigten Forschungslücke füllen konnte und freue mich, einen Beitrag zur Erforschung der Veränderungen, die ein Kind und dessen Familie während eines integrativen Kindergartenbesuches durchleben, geleistet haben zu können.

## 10. Literaturverzeichnis

- Achilles, I. (2002): "... und um mich kümmert sich keiner!". Die Situation der Geschwister behinderter und chronisch kranker Kinder. Ernst Reinhardt: München, 3., überarbeitete Aufl.
- Becker-Gebhard, B. (1990): Das behinderte Kind in der Familie. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung München (Hrsg.): Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ernst Reinhardt: München, Basel, 191-197.
- Bode, H. (2001): Sozioökonomische Aspekte. In: Heinen, F., Bartens, W. (Hrsg.): Das Kind und die Spastik. Erkenntnisse der Evidence-based Medicine zur Cerebralparese. Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 49-59.
- Brockhaus Enzyklopädie (1994): Brockhaus: Mannheim, 19. Aufl.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (2007): Gemeinsam Leben und Lernen in Kindertagesstätten. Online verfügbar unter [http://www.lebenshilfe.de/wSchulntagung/downloads/GemeinsamLebenundLerneninKindertagesstaetten\\_neu.pdf](http://www.lebenshilfe.de/wSchulntagung/downloads/GemeinsamLebenundLerneninKindertagesstaetten_neu.pdf) (eingesehen am 1.9.2009).
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (2007): Integration/Inklusion. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 136-139.
- Deutsches Jugendinstitut München / Projektgruppe (1982): Ein Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Erfahrungen aus integrativen Einrichtungen im Elementarbereich. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bonn.
- Dittmar, N. (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Leske + Budrich: Opladen.
- Döderlein, L. (2007): Infantile Zerebralparese. Diagnostik, konservative und operative Therapie. Steinkopff Verlag: Darmstadt.
- Eckert, A. (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.

- Feldkamp, M. (1989): Krankengymnastische Behandlung der infantilen Zerebralparese. Pflaum: München, 4. neu bearb. Aufl.
- Ferrari, A. (1998): Infantile Zerebralparese. Spontaner Verlauf und Orientierungshilfen für die Rehabilitation. Springer: Berlin.
- Feuser, G. (2006): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). In: Tanner, A., Badertscher, H., Holzer, R. u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Seismo: Zürich, 73-77.
- Fichtner, H.-L. (2007): Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Link: Köln, 1. Aufl.
- Fietzek, U., Berweck, S. (2008): Zerebralparese. Klassifikation und Therapie. In: psychoneuro 34 (Heft 1), 24-28.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 371-395.
- Fritzsche, R., Schastok, A. (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Luchterhand: Neuwied [u.a.], 2., aktualisierte Aufl.
- Heimlich, U. (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Heinen, F., Bartens, W. (Hrsg.) (2001): Das Kind und die Spastik. Erkenntnisse der Evidence-based Medicine zur Cerebralparese. Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 1. Aufl.
- Heinen, F., Fietzek, U. M. (2001): Kortikale Kontrolle der Motorik. In: Heinen, F., Bartens, W. (Hrsg.): Das Kind und die Spastik. Erkenntnisse der Evidence-based

- Medicine zur Cerebralparese. Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 61-70.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (Heft 9), 354-361.
- Hinze, D. (1992): Väter behinderter Kinder. ihre besonderen Schwierigkeiten und Chancen. In: Geistige Behinderung 31 (Heft 2), 135-142.
- Hinze, D. (1999): Väter und Mütter behinderter Kinder. Der Prozeß der Auseinandersetzung im Vergleich. Universitätsverl. C. Winter: Heidelberg, 3. Aufl.
- Holtz, R. (1997): Therapie- und Alltagshilfen für zerebralparetische Kinder. [für Physiotherapeuten, Pädiater, Kinderorthopäden, Erzieher, Sonderschullehrer, und auch für Eltern]. Pflaum: München.
- Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz Psychologie-Verl.-Union: Weinheim, 177-182.
- Jonas, M. (1990): Behinderte Kinder - behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. Fischer-Taschenbuch-Verl.: Frankfurt am Main.
- Kessler, J. (1986): Gemeinsam leben lernen. Behinderte und nichtbehinderte Kinder im integrierten Kindergarten. Jugend u. Volk Verlag: Wien-München.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., u.a. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI: München.
- Knapp, G., Salzmann, G. (1998): Gesetzliche Voraussetzungen und Integrationsformen in den Kindergärten der österreichischen Bundesländer. In: Knapp, G., Salzmann, G. (Hrsg.): Integration im Kindergarten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung. Neuer Kaiser: Klagenfurt, 76-171.
- Knapp, G., Salzmann, G. (1998): Integration im Kindergarten aus der Sicht der KindergärtnerInnen und der Eltern. Empirische Befunde aus dem Projekt "Integration im Kindergarten". In: Knapp, G., Salzmann, G. (Hrsg.): Integration im Kindergarten.

- Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung. Neuer Kaiser: Klagenfurt, 365-474.
- Kobi, E. E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Beltz: Weinheim, Basel, 71-79.
- Krägeloh-Mann, I. (2001): Klassifikation, Epidemiologie, Pathogenese und Klinik. In: Heinen, F., Bartens, W. (Hrsg.): Das Kind und die Spastik. Erkenntnisse der Evidence-based Medicine zur Cerebralparese. Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 37-48.
- Kriegl, H. (1993): "Behinderte" Familien?. Jugend & Volk Schulbuchverlag: Wien.
- Kron, M. (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich - ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion (Heft 1). Online im Internet: URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16> (eingesehen am 1.9.2009).
- Kron, M. (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, 178-190.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz: Weinheim, 4. Aufl.
- Liesen, C., Felder, F. (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online 3 (Heft 3), 3-29. Online im Internet: URL: [http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0304.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf) (eingesehen am 1.9.2009).
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz: Weinheim, 209-213.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim, Basel, 5. Aufl.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim und Basel, 9. Aufl.

- Miedaner, L. (1986): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. DJI Verlag: München.
- Miller, N. B. (1997): Mein Kind ist fast ganz normal. Leben mit einem behinderten oder verhaltensauffälligen Kind: Wie Familien gemeinsam den Alltag meistern lernen. TRIAS: Stuttgart.
- Pomberger, V.: Überlegungen zum Erleben eines Kindes mit Cerebralparese in den ersten sechs Monaten in einem Integrationskindergarten.- Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien: 2009.
- Reuter, P. (2001): Springer Wörterbuch Medizin. Springer: Berlin, Heidelberg.
- Schubert, M. T. (1987): System Familie und geistige Behinderung. Springer: Wien, New York.
- Schuchardt, E. (2002): Warum gerade ich ...? Leben lernen in Krisen - Leiden und Glaube. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 11. überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Thiele, A. (1999): Infantile Cerebralparese. Zum Verhältnis von Bewegung, Sprache und Entwicklung - theoretische Grundlagen einer frühen Förderung verbaler und non-verbaler Kommunikation. Ed. Marhold: Berlin.
- Tönnis, W., Krenkel, W. (1963): Neurologie und Neurochirurgie. In: Lindemann, K. (Hrsg.): Die infantilen Zerebralparesen. Stuttgart: Georg Thieme, 70-103.
- Trautner, H. M. (2006): Entwicklungsbegriff. In: Schneider, W., Wilkening, F. (Hrsg.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Hogrefe: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 59-89.
- Vernooij, M. A. (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Schöningh: Paderborn.
- Vernooij, M. A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Quelle und Meyer: Wiebelsheim, 8. Aufl.
- Wetzel, G. (1998): Qualitätsmerkmale und soziale Integration im Kindergarten. In: Knapp, G., Salzmann, G. (Hrsg.): Integration im Kindergarten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung. Neuer Kaiser: Klagenfurt, 172-206.

Wiener Kindergärten (2009): Integration und Entwicklung von Kindern mit Behinderung -

Wiener Kindergärten (MA 10). Online im Internet:

URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/abteilung/integration.html#abschnitt01> (eingesehen am 1.9.2009).



## **Anhang I - Tabellen- und Abbildungsverzeichnis**

Tabelle 1: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis nach Hinz (2002, 359) ..	26
Abbildung 1: Phasenmodell der Verarbeitung von Schuchardt (2002, 45).....	46
Abbildung 2: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (vgl. 2007, 84, 89).....	71



## Anhang II - Interviewleitfäden

### Mutter

#### Interview 1

Herzlichen Dank, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben. Selbstverständlich werden Ihre Aussagen streng vertraulich behandelt und anonymisiert. Wundern Sie sich bitte nicht, wenn ich während des Interviews wenig spreche, eventuelle Fragen werde ich nach Ihrer Erzählung stellen. Lassen Sie sich ruhig Zeit bei der Beantwortung meiner Fragen und sprechen Sie auch über Details, da alles für mich von großem Interesse ist!

***Ich möchte Sie bitten mir zuerst von Pia zu erzählen!***

- Was **kann sie gut/nicht so gut?**
- Schildern Sie mir bitte eine **markante Situation** des Zusammenlebens von Pia mit **Ihnen und Ihrem Mann!**
- Schildern Sie mir doch eine **markante Situation**, in der Pia mit **vertrauten Personen** zusammen ist!
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der es Pia **gut geht!**
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der es Pia **nicht so gut geht!**
- Wurde Ihre Tochter schon einmal **fremd betreut** – Babysitter, Tagesmutter oder ähnliches? Wenn ja: Wie war das?
- Erzählen Sie mir über die **Erfahrungen** die Pia mit **anderen Kindern und auch Erwachsenen** hat!

***Erzählen Sie mir bitte auch von Ihrer Familie***

- Wie viele Familienmitglieder gibt es?

***In den nachfolgenden Fragen wird es um die Zeit vor dem Kindergarteneintritt gehen.***

***Also um Ihre Erwartungen und Vorstellungen***

- Welche **Erwartungen** hatten Sie vor dem Kindergarteneintritt von Pia?
- Erzählen Sie mir bitte auch von eventuellen **Befürchtungen**, vor dem Eintritt in den Kindergarten, bezüglich des Kindergartenbesuchs!
- Was dachten Sie, vor dem Kindergarteneintritt, wie der **Kindergarteneinstieg für Pia sein** wird?

- Was dachten Sie, vor dem Kindergarteneintritt, wie der **Kindergarteneinstieg für Sie sein** wird?
- Hatten Sie vor dem Kindergarteneinstieg **Vorstellungen oder Bilder**, wie sich der Kindergartenbesuch **auf Pia auswirken** könnte?
- Hatten Sie vor dem Kindergarteneinstieg Vorstellungen oder Bilder, wie sich der Kindergartenbesuch **auf Sie persönlich auswirken** könnte?
- Hatten Sie vor dem Kindergarteneinstieg Vorstellungen oder Bilder, wie sich der Kindergartenbesuch **auf Ihren Mann auswirken** könnte?
- Hatten Sie vor dem Kindergarteneinstieg Vorstellungen oder Bilder, wie sich der Kindergartenbesuch **auf Ihre andere Tochter auswirken** könnte?
- Wie haben Sie Pia auf den **Kindergarteneintritt vorbereitet**?

*Wir kommen nun zu Fragen zum Kindergarteneintritt*

- Wie war der **erste Kontakt** mit dem Kindergarten (Einschreibung) **für Sie**?
- Wie war der erste Kontakt mit dem Kindergarten (Einschreibung) **für Pia**?
- Wie war der **erste Tag** im Kindergarten?
- **Wie viele Tage und wie lange** waren Sie gemeinsam mit Pia im Kindergarten?
- Erzählen Sie mir von der Zeit im Kindergarten, die Sie mit Pia **gemeinsam dort verbracht** haben!
- **Wie lange** ist Pia jeden Tag im Kindergarten?
- **Wie war diese Zeit** für Sie und Ihre ganze Familie? (Welche **Gefühle** geweckt)

*Würden Sie mir bitte schildern, wie sich der Kindergartenbesuch bis jetzt auf Ihre Tochter ausgewirkt hat!*

- Sehen Sie jetzt, nach diesen Tagen, die Ihre Tochter im Kindergarten verbracht hat, schon **Veränderungen an Pia**?

*Wie hat sich der Kindergartenbesuch auf die Situation in Ihrer Familie ausgewirkt?*

- Können Sie schon konkrete **Veränderungen, im Bezug auf Ihre Familie**, durch den Kindergarteneinstieg Ihrer Tochter erkennen (Im Hinblick: Vergangenheit)?
- Haben sich die **Beziehungen** in Ihrer Familie, durch den Kindergarteneinstieg von Pia verändert?
- Was **bedeutet der Kindergarteneinstieg** von Pia konkret **für Sie**?
- Was bedeutet der Kindergarteneinstieg von Pia konkret **für Ihren Mann**?

- Was bedeutet der Kindertageeinstieg von Pia konkret **für Ihre andere Tochter**?

### Interview 2

In unserem letzten Gespräch ging es um die ersten Tage im Kindergarten, also dem Kindertageeinstieg und auch schon ein bisschen um die Veränderungen, die sich dadurch für Pia und Ihre Familie ergeben haben. Jetzt, drei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten Gespräch bis jetzt.

*Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.*

- Wie haben Sie/Ihr Mann/Ihre andere Tochter die ersten Monate von Pias Kindergartenbesuch erlebt?
- Wie, denken Sie, hat Pia diese Monate erlebt?
- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten drei Monate, eine **markante Situation des Zusammenlebens** von Pia mit Ihnen/Ihrem Mann/Ihrer anderen Tochter!
- Schildern Sie mir doch eine markante Situation, in der Pia mit **vertrauten Personen** zusammen ist!
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der es **Pia gut geht!**
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der es Pia **nicht so gut geht!**
- Wie reagiert Pia wenn sie sich **zu Hause wohlfühlt**? Wie **drückt sie sich** da aus? Hat es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Wie zeigt Pia zu Hause, dass **ihr etwas nicht passt**? Hat es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Wie zeigt Pia zu Hause, dass sie **etwas haben will**? Kann sie es zeigen oder irgendwie anders verständlich machen? (Oder ist sie meist mit dem zufrieden, was sie unmittelbar in ihrer Reichweite hat?) Hat es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen gegeben?

*Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen bezüglich des Kindergartenbesuches von Pia erfüllt?*

- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Sie sich vom Kindergartenbesuch Pias erwarten, dass **es der Pia sehr viel entwicklungsmäßig bringt**. Inwiefern ist das eingetreten?

- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Sie sich vom Kindergartenbesuch Pias erwarten, dass **Pias Offenheit gegenüber anderen Kindern** (auch außerhalb des Kindergartens) **größer wird**. Inwiefern ist das eingetreten?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Sie sich vom Kindergartenbesuch Pias erwarten, dass **sie selbstständiger wird**. Inwiefern ist das eingetreten?

*Inwiefern sind Ihre Befürchtungen, die Sie im ersten Interview bezüglich des Kindergartenbesuches von Pia geäußert haben, wahr bzw. nicht wahr geworden?*

*Welche Veränderungen konnten Sie an Pia seit ihrem Kindertageeintritt feststellen?*

- Wie geht es Pia mit ihren **Therapien**? Macht sie noch immer gerne mit?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Pia schon **sehr viel Aufmerksamkeit** braucht. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Pia manchmal **schon ein bisschen alleine spielt**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass sie **gerne auf andere Menschen zu geht**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Haben Sie Einblick darauf, wie **die Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindern aussehen und ob sich diese verändert haben**?
- Wurde Pia schon einmal **von den anderen Kindergartenkindern** zu sich nach Hause **eingeladen**? Wenn ja, wie war das?
- Wurde Pia jetzt auch schon einmal **außerhalb ihres zu Hause betreut**, von Freunden von Ihnen oder ähnliches? Wenn ja, wie war das?

*Wenn Sie an die Zeit vor den Weihnachtsferien denken und an die Zeit jetzt nach den Ferien.*

- Wie war die Zeit als Pia **wieder den ganzen Tag zu Hause** war? Für Sie/Ihren Mann/Ihre andere Tochter/Pia selbst?
- Wie war der **Wiedereinstieg** in den Kindergarten nach den Ferien?
- War Pia **nach den Ferien anders**? Hat sie sich verändert? Hat sie sich entwickelt?
- Welchen **Einfluss** hat die Zeit zu Hause auf Pia/Sie/Ihren Mann/Ihre andere Tochter gehabt?

*Erzählen Sie mir bitte von Veränderungen bezüglich Ihrer Familie generell, seit unserem letzten Gespräch!*

- Erzählen Sie mir bitte von **Veränderungen in der Beziehung** zwischen **Ihnen und Pia**.
- Erzählen Sie mir bitte von **Veränderungen in der Beziehung** zwischen **Ihrem Mann** und Pia.
- Erzählen Sie mir bitte von **Veränderungen in der Beziehung** zwischen Ihrem **zweiten Kind** und Pia.
- Inwiefern gibt es Veränderungen im **System Familie** generell?
- Im ersten Interview sagten Sie, dass Sie dadurch, dass Pia in den Kindergarten geht, **mehr Zeit mit Ihrer Tochter verbringen wollen**. Inwiefern konnten Sie dies realisieren? Wie sieht das konkret aus?
- Wie geht es Ihnen jetzt, wenn Pia im Kindergarten ist? Wie ist es Ihnen vorher gegangen?
- Was **bedeutet der Kindergartenbesuch** von Pia für Sie/Pia/Ihren Mann/Ihre Tochter?
- **Wie geht es Ihrer anderen Tochter jetzt**, wenn Pia in den Kindergarten geht? Vorher, haben Sie im ersten Interview gesagt, hat Sie ja geweint.
- Wie verläuft Ihr **Tagesablauf** jetzt? Wie ist Ihr Tagesablauf vor dem Kindergarten-einstieg verlaufen?
- Hat sich der **Kontakt zu Freunden** Ihrer Familie irgendwie verändert seit Pia im Kindergarten ist? Wenn ja, inwiefern?
- Haben Sie **Kontakt zu den Eltern** der anderen Kinder im Kindergarten? Wenn ja, wie gestaltet sich dieser? Wenn nein, warum nicht?

### Interview 3

Wir haben jetzt schon zwei Gespräche geführt und in unserem letzten Gespräch ging es um die Veränderungen, die sich durch den Kindertageeintritt für Pia und Ihre Familie ergeben haben. Jetzt, drei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten, also dem zweiten, Gespräch bis jetzt.

*Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.*

- Wie haben Sie/Ihr Mann/Ihre andere Tochter die **letzten 3 Monate** von Pias Kindergartenbesuch **erlebt**?
- Wie, denken Sie, hat **Pia** diese letzten 3 Monate **erlebt**?

- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten drei Monate, eine **markante Situation des Zusammenlebens** von Pia mit Ihnen, Ihrem Mann oder Ihrer anderen Tochter!
- Schildern Sie mir doch eine markante Situation, in der Pia mit **vertrauten Personen** zusammen ist!
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der Sie das Gefühl hatten, dass es der **Pia gut gegangen ist!**
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der Sie das Gefühl hatten, dass es der Pia **nicht so gut gegangen ist!**
- Wir haben bei unserem letzten Gespräch auch davon gesprochen, wie die Pia reagiert wenn sie sich **zu Hause weh tut**. Und Sie haben gesagt, dass sie **oft gar nicht wirklich reagiert** und auch nicht weint. Hat es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Sie haben das auch gesagt, dass Pia wenn ihr zu Hause etwas nicht **passt oder sie etwas nicht mag, das sehr wohl zeigt, indem sie nein sagt oder dergleichen**. Hat es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Sie haben auch erzählt, dass Pia jetzt auch **zeigen kann, wenn sie etwas haben will**. Hat es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen gegeben?

*Erzählen Sie mir von den Veränderungen die Sie an Pia seit unserem letzten Gespräch beobachten konnten!*

- Hat sich an Pias **Selbstständigkeit** in den letzten Monaten etwas verändert?
- Hat sich an ihrer **Offenheit** gegenüber anderen Menschen in den letzten Monaten etwas verändert?
- Wie geht es Pia mit ihren **Therapien**? Macht sie noch immer gerne mit?
- Sie haben im zweiten Interview gesagt, dass Pia schon nicht mehr so **viel Aufmerksamkeit** braucht, wie zu Beginn. Wie hat sich das in den letzten Monaten entwickelt?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Pia manchmal **schon ein bisschen mit ihrer Schwester spielt**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Welchen Eindruck haben Sie bezüglich Veränderungen im Zusammenhang mit den **Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern**?



-> Im ersten Interview haben Sie ja zum Beispiel gesagt, dass es immer einen großen Ansturm auf sie gibt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?

- Wurde Pia schon einmal **von den anderen Kindergartenkindern** zu sich nach Hause **eingeladen**? Wenn ja: Wie war das? Wenn nein: Würden Sie sich diesbezüglich mehr Kontakt wünschen?
- In unserem letzten Gespräch haben Sie gesagt, dass Sie nicht wirklich **Kontakt zu den Eltern** der anderen Kinder im Kindergarten haben? Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Hat sich bezüglich der **Betreuung von Pia durch Verwandte** etwas verändert?  
-> Wird sie schon von jemanden anderen betreut, als die Oma und Tante? Gab es Schwierigkeiten?

*Bitte versuchen Sie jetzt an die Zeit vor den Osterferien und an die Zeit nach den Ferien zu denken.*

- Sie haben das letzte Mal ja gesagt, dass es beim **Übergang** von den Weihnachtsferien zurück in den Kindergarten **keine Schwierigkeiten** gab. Wie war das bei den Osterferien?
- **Wie war diese Zeit** für Sie/Ihren Mann/Ihre andere Tochter/Pia selbst?
- War Pia **nach den Ferien anders**? Hat sie sich verändert? Gab es Entwicklungen?
- Welchen **Einfluss** hat die Zeit zu Hause auf Pia/Sie/Ihren Mann/Ihre andere Tochter gehabt?

*Erzählen Sie mir bitte von Veränderungen bezüglich Ihrer Familie generell, seit unserem letzten Gespräch!*

- Wie hat sich Ihre Beziehung zu Pia verändert?  
Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass Sie den Eindruck haben, dass **Pia nicht mehr so fixiert ist auf Sie**, wie vor dem Kindergarten. Wie hat sich das in den letzten drei Monaten entwickelt?
- Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass die **Beziehung zwischen Ihrem Mann und Pia näher** geworden ist. Wie hat sich das in den letzten drei Monaten entwickelt?
- Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass die Beziehung zwischen **Ihrer kleinen Tochter und Pia auch inniger** geworden ist. Wie hat sich das in den letzten drei Monaten entwickelt?

- Was können Sie, in Hinblick auf die letzten drei Monate, zu Veränderungen in Ihrer **Familie** generell sagen?
- In unserem letzten Gespräch haben Sie gesagt, dass Sie das Gefühl haben, dass die Ihre **kleine Tochter etwas zu kurz** kommt. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Im ersten Interview sagten Sie, dass Sie dadurch, dass Pia in den Kindergarten geht, **mehr Zeit mit Ihrer Tochter verbringen wollen**. Ist Ihnen das gelungen? Wenn ja: Inwiefern? Wie sieht das konkret aus?
- Inwiefern gibt es Veränderungen in der **Beziehung zwischen Ihrer kleinen Tochter und Ihrem Mann?**
- Inwiefern gibt es Veränderungen in der Beziehung **zwischen Ihnen und Ihrem Mann?**
- Was **bedeutet der Kindergartenbesuch** von Pia, vom heutigen Standpunkt aus, für Sie/Pia/Ihren Mann/Ihre kleine Tochter?
- Sie haben im letzten Interview gesagt, dass Sie **arbeiten gehen** wollen. Konnten Sie das realisieren? Erzählen Sie mir bitte davon. Wie nimmt Pia das auf?
- **Wie geht es Ihrer anderen Tochter jetzt**, wenn Pia in den Kindergarten geht? Im ersten und zweiten Interview haben Sie ja gesagt, dass sie öfter weint.
- Erzählen Sie mir bitte von Ihrem **Tagesablauf?** Wie ist Ihr Tagesablauf vor dem Kindergarteneinstieg verlaufen?
- Hat sich der **Kontakt zu Freunden** Ihrer Familie in den letzten Monaten irgendwie verändert? Wenn ja: Inwiefern hat sich der Kontakt verändert?

#### Interview 4

Wir haben jetzt schon drei Gespräche geführt und in unserem letzten Gespräch ging es um die Veränderungen und Entwicklungen, die sich durch den Kindergarteneintritt für Pia und Ihre Familie ergeben haben. Jetzt, zwei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten, also dem dritten, Gespräch bis jetzt.

*Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.*

- Wie haben Sie die **letzten zwei Monate** von Pias Kindergartenbesuch **erlebt?**
- Was glauben Sie wie hat Pia/Ihr Mann/Ihre andere Tochter die **letzten zwei Monate** von Pias Kindergartenbesuch **erlebt?**

- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten zwei Monate, eine **markante Situation des Zusammenlebens** von Pia mit Ihnen, Ihrem Mann oder Ihrer anderen Tochter!
- Schildern Sie mir doch eine markante Situation, in der Pia mit **vertrauten Personen** zusammen ist!
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der Sie das Gefühl hatten, dass es **Pia gut gegangen ist!**
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der Sie das Gefühl hatten, dass es Pia **nicht so gut gegangen ist!**

*Erzählen Sie mir von den Veränderungen die Sie an Pia seit unserem letzten Gespräch beobachten konnten.*

- Beim letzten Interview haben wir davon gesprochen, dass **Pia bald einen eigenen Rollstuhl bekommt**. Hat sie ihn schon bekommen? Wenn ja: Wie geht es ihr damit? Was bedeutet er für sie? Wozu nutzt sie ihn?
- Sie haben das letzte Mal gesagt, dass Pias **Selbstständigkeit** zugenommen hat. Wie hat sich das in den letzten Monaten entwickelt? Woran erkennen Sie ihre Selbstständigkeit?
- Sie haben auch erwähnt, dass **Pia geduldiger geworden** ist. Inwiefern hat sich da etwas verändert?
- Besonders zentral war das letzte Mal auch die **Entwicklung der Sprache** bei Pia. Wie hat sich das weiterentwickelt?
- Sie haben beim letzten Interview gesagt, dass Pia **geistig einen großen Schub** gemacht hat und dass **sie die ganze Situation jetzt auch mehr und mehr versteht**. Wie hat sich das weiter entwickelt?
- Sie haben auch gesagt, dass es Pia **eigentlich nichts ausmacht, dass ihre Schwester sie in ihrer Entwicklung schon ein bisschen einholt**. Hat sich diesbezüglich etwas geändert? Können Sie mir bitte ein bisschen genauer beschreiben, woran Sie das erkennen?
- Wir haben das letzte Mal auch darüber geredet, dass **Pia tagsüber keinen Schuler mehr bekommt und nachts schon**. Gibt es da irgendwelche Veränderungen? Wie funktioniert das?

- Hat sich an Pias **Offenheit** gegenüber anderen Menschen in den letzten Monaten etwas verändert?
- Wie geht es Pia mit ihren **Therapien**? Macht sie noch immer gerne mit?
- Sie haben im zweiten Interview gesagt, dass sich Pias Verlangen nach **Aufmerksamkeit** wieder ein bisschen mehr reduziert hat. Wie hat sich das in den letzten Monaten entwickelt?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass es schon immer öfter vorkommt, dass Pia mit **ihrer Schwester spielt**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert? Können Sie mir bitte solche Spielsituationen schildern?
- Sie haben aber auch gesagt, dass die **Pia auch Zeiten für sich alleine braucht**. Wie hat sich das entwickelt und woran erkennen Sie das? Was macht sie da in dieser Zeit?
- Wir haben bei unserem letzten Gespräch auch davon gesprochen, dass die Pia jetzt schon sagen kann, wenn ihr etwas **weh tut**. Hat es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Sie haben außerdem gesagt, dass Pia wenn ihr zu Hause etwas nicht **passt oder sie etwas nicht mag, das sehr wohl zeigt, indem sie nein sagt oder dergleichen**. Hat es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Sie haben weiters erzählt, dass Pia jetzt auch **zeigen kann, wenn sie etwas haben will**. Hat es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen gegeben?
- Sie haben das letzte Mal auch gesagt, dass die **Pia gerade in einer Phase** ist, wo sie **wieder ein Baby sein will**. Wie hat sich das weiter entwickelt? Wie erklären Sie sich dieses Verhalten? Gibt es äußere Gründe dafür?
- Welchen Eindruck haben Sie von den **Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindergartenkindern**? Gab es da irgendwelche Veränderungen?  
-> Im letzten Interview haben Sie davon gesprochen, dass es einige Kinder gibt zu denen sie eine Beziehung hat und dass es bestimmte Kinder gibt, die sich besonders mit ihr beschäftigen.
- Hat sich bezüglich der **Betreuung von Pia durch Verwandte** etwas verändert?  
-> Wird sie schon von jemanden anderen betreut, als der Oma und Tante? Gab es Schwierigkeiten?

*Erzählen Sie mir bitte von Veränderungen bezüglich Ihrer Familie generell, seit unserem letzten Gespräch.*

- Was können Sie, in Hinblick auf die letzten drei Monate, zu Veränderungen in Ihrer **Familie** generell sagen?
- Beim letzten Interview meinten Sie, dass das **Familienleben jetzt viel schöner** ist. Wie hat sich das entwickelt?
- Weiters haben Sie gesagt, dass Sie **mehr Ausflüge** mit der ganzen Familie machen und dass auch **Ihr Mann diesbezüglich mehr die Initiative ergreift**. Inwiefern hat sich da etwas getan?
- Wie hat sich Ihre **Beziehung zu Pia** verändert?  
-> Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass Pia wieder ein bisschen mehr zu Ihnen tendiert und die Kleine zum Vater. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Wie hat sich die **Beziehung zwischen Pia und Ihrem Mann** in den letzten zwei Monaten entwickelt?  
-> Beim letzten Mal haben Sie ja gesagt, dass sich Ihre kleine Tochter ein bisschen hinein drängt.
- Wie hat sich die Beziehung zwischen **Leonie und Pia** in den letzten drei Monaten entwickelt? Sie haben das letzte Mal ja gesagt, dass sie auch schon mehr miteinander kommunizieren (vor allem die Kleine mit der Großen).
- Gibt es irgendwelche **Veränderungen in der Beziehung zwischen Leonie und Ihnen**?  
-> In unserem letzten Gespräch haben Sie gesagt, dass Sie jetzt **fixe Zeiten** haben, in denen **Sie nur mit Leonie etwas unternehmen**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern gibt es Veränderungen in der **Beziehung zwischen Ihrer kleinen Tochter und Ihrem Mann**?  
-> Beim letzten Mal haben Sie ja gesagt, dass sich die Leonie mehr auf Ihren Mann fixiert ist. Wie hat sich das entwickelt?
- Inwiefern gab es in den letzten zwei Monaten Veränderungen in der Beziehung **zwischen Ihnen und Ihrem Mann**?

-> Das letzte Mal haben Sie auch gesagt, dass Sie das Gefühl haben, dass **er Sie mehr unterstützt**. (Zum Bsp.: Pia öfter vom Kindergarten abholen) Wie hat sich das entwickelt?

- Was **bedeutet der Kindergartenbesuch** von Pia, vom heutigen Standpunkt aus, für Sie? Was denken Sie bedeutet er für Pia/Ihren Mann/Leonie?
- Welche **Veränderungen** haben sich in den letzten zwei Monaten für **Sie persönlich** ergeben?

-> Sie haben gesagt, dass es für Sie jetzt auch leichter ist den **Alltag zu bewerkstelligen** mit den zwei Kindern, weil Pia eben auch selbstständiger ist. Wie hat sich das entwickelt?

-> Sie haben ebenfalls das letzte Mal erzählt, dass Sie, eben dadurch, dass es im Alltag leichter mit den zwei Kindern wird, auch dazu neigen, **sich immer mehr aufzuhalsen**. Wie hat sich das in den letzten zwei Monaten entwickelt?

-> Sie haben weiters gesagt, dass Sie **jetzt auch mehr für sich machen**, wie Sport oder am Abend mit Freundinnen weggehen. Ist das noch immer so, oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?

-> Sie haben im letzten Interview gesagt, dass Sie jetzt **arbeiten gehen**. Wie geht es Pia dabei? Wie hat sich das entwickelt? Beim letzten Mal haben Sie ja gesagt, dass die Kinder dann manchmal weinen, wenn Sie heim kommen.

- Welche **Veränderungen** haben sich in den letzten zwei Monaten **für Ihren Mann** ergeben?

-> Sie sagten das letzte Mal auch, dass Ihr **Mann** jetzt auch öfter aufpasst auf die Kinder und **sich alleine um sie kümmert**. Wie hat sich das entwickelt?

- Welche **Veränderungen** haben sich in den letzten zwei Monaten **für Ihre jüngere Tochter** ergeben?

-> **Wie geht es Leonie jetzt**, wenn Pia in den Kindergarten geht? Im letzten Interview haben Sie ja gesagt, dass sie nicht mehr weint, sondern sich schon auf den Kindergarten freut.

- Hat sich der **Kontakt zu Freunden** Ihrer Familie in den letzten Monaten irgendwie verändert? Wenn ja: Inwiefern hat sich der Kontakt verändert?

### *Kontakte außerhalb des Kindergartens*

- Wurde Pia schon einmal **von den anderen Kindergartenkindern** zu sich nach Hause **eingeladen**? Wenn ja: Wie war das? Wenn nein: Würden Sie sich diesbezüglich immer noch mehr Kontakt wünschen?
- In unserem letzten Gespräch haben Sie gesagt, dass Sie nicht wirklich **Kontakt zu den Eltern** der anderen Kinder im Kindergarten haben? Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Frau L. hat mir das letzte Mal erzählt, dass im Kindergarten ein **Sommerfest** stattfinden wird. Hat dies bereits stattgefunden? Wenn ja: **Erzählen** Sie mir bitte ein bisschen davon. **Wie war es** für Sie / Ihren Mann / Pia / Leonie?

### ***Überblick über die Veränderungen seit Kindergartenbeginn bis jetzt***

- Wenn Sie an die Zeit vor dem Kindergarten und im Vergleich dazu an jetzt denken: Was sind die **Hauptveränderungen oder Entwicklungen, die Sie an Pia** beobachten können?
- Welche **Erklärungen** für die eben genannten Veränderungen und Entwicklungen haben Sie?
- Wenn Sie an die Zeit vor dem Kindergarten und im Vergleich dazu an jetzt denken: Was sind **Hauptveränderungen oder Entwicklungen, die Sie an Ihnen/Ihrem Mann/Leonie** beobachten können?
- Welche **Erklärungen** für die eben genannten Entwicklungen haben Sie?
- Wenn Sie an die Zeit vor dem Kindergarten und im Vergleich dazu an jetzt denken: Welche Hauptveränderungen im **Tagesablauf** gibt es da?

### **Pädagogin**

#### ***Interview 1***

Herzlichen Dank, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben. Selbstverständlich werden Ihre Aussagen streng vertraulich behandelt und anonymisiert. Wundern Sie sich bitte nicht, wenn ich während des Interviews wenig spreche. Lassen Sie sich ruhig Zeit bei der Beantwortung meiner Fragen und sprechen Sie auch über Details, da alles für mich von großem Interesse ist!

***Beschreiben Sie mir bitte zuerst Pia!***

***Erzählen Sie mir bitte von der ersten Begegnung mit Pia!***

- Wie hat sich Pia dabei **verhalten**?

- Was für einen **Eindruck** haben Sie dadurch von Pia bekommen?
- Wie war das für **Sie**?

*Erzählen Sie mir bitte von Ihren Gedanken bezüglich der Eingliederung Pias, nachdem Sie Pia kennen gelernt haben und bevor Pia in den Kindergarten gekommen ist!*

- Welche **Erwartungen** hatten Sie im Bezug auf die Eingliederung von Pia?
- Hatten Sie eventuell **Befürchtungen**?
- Was haben Sie gedacht, **wie der Kindergarteneinstieg für Pia** sein wird?
- Was haben Sie gedacht, wie der Kindergarteneinstieg für **die anderen Kinder** sein wird?
- Was haben Sie gedacht, wie der Kindergarteneinstieg für **Sie persönlich** sein wird?
- Was haben Sie gedacht, wie der Kindergarteneinstieg für **Pias Mutter** sein wird?
- Mussten Sie sich vor dem Kindergarteneinstieg Pias **speziell weiterbilden**, um ihrer Behinderung gerecht zu werden, oder haben Sie schon einige Erfahrungen mit dieser Art von Behinderung?

*Erzählen Sie mir bitte von Pias ersten Kindergartentag!*

- Welchen **Eindruck** hatten Sie **von Pia** an diesem Tag?
- Welchen **Eindruck** haben Sie vom **ersten Kindergartentag Pias insgesamt**?

*Erzählen Sie mir bitte von der Zeit von Pias Kindergarteneinstieg bis jetzt!*

- Wie war die Zeit, die **Pia im Kindergarten insgesamt verbracht** hat, bis jetzt?
- Wie war die Zeit, die Pia **mit ihrer Mutter gemeinsam** im Kindergarten verbracht hat?
- Erzählen Sie mir bitte von Situationen, in denen **Pia allein im Kindergarten** bzw. die Mutter für sie außer Reichweite war! Wie war das?

*Erzählen Sie mir bitte von Pias Verhalten im Kindergarten!*

- Welche **charakteristische Züge** gibt es in Pias Verhalten? **Schildern** Sie mir bitte eine Situation!
- Welchen **Eindruck** haben Sie **von Pia und ihrer Situation im Kindergarten**, wenn Sie sie beobachten bzw. mit ihr arbeiten?
- Schildern Sie mir bitte eine **Situation**, in der es Pia im Kindergarten **gut geht**!
- Schildern Sie mir bitte eine **Situation**, in der es Pia im Kindergarten **nicht so gut geht**!



- Welches Bild haben Sie von Pia, wenn Sie an die **Gruppensituation** denken?
- Wie **verhält** sie sich **zu anderen Kindern**?
- Wie gehen **die anderen Kinder auf Pia ein**?
- Wie gestaltet sich die **Arbeit mit Pia**?
- Gibt es **Routinen** im Umgang mit ihr?
- Wie erleben Sie die **Anwesenheit** von Pia? Können Sie **gut mit ihr Arbeiten**?
- In wie weit haben Sie das Gefühl, dass Pia im **Regelkindergarten gut betreut** ist **oder in einer Sondereinrichtung besser** aufgehoben wäre?

*Erzählen Sie mir bitte von den Auswirkungen, die der Kindertageeinstieg auf Pia bis jetzt hat!*

- Welche **Veränderungen** können Sie nach diesen Wochen konkret an Pia feststellen?
- Welchen **Einfluss**, denken Sie, hat der Kindergarten **auf Pias Entwicklung**?
- Welchen **Einfluss**, denken Sie, **wird** der Kindergarten **auf Pias Entwicklung noch haben**?

*Welche Veränderungen können Sie im Bezug auf Pias Eltern/Familie feststellen?*

- Welche **Veränderungen im Verhalten der Mutter** gegenüber Pia können Sie eventuell schon erkennen?

*Welche Veränderungen können Sie bezüglich der Kindertagegruppe feststellen?*

- Welche **Veränderungen gibt es in der Gruppe** seit Pia in den Kindergarten geht?

*Erzählen Sie mir bitte von der Reaktion der Eltern der anderen Kinder auf die Integration!*

- Gibt es **Veränderungen in der Einstellung der Eltern** im Vergleich von der Zeit vor der Integration und jetzt?

### Interview 2

In unserem letzten Gespräch ging es um die ersten Tage im Kindergarten, also dem Kindertageeinstieg und auch schon ein bisschen um die Veränderungen, die sich dadurch für Pia und auch für ihre Familie ergeben haben. Jetzt, drei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten Gespräch bis jetzt.

*Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.*

- Wie, denken Sie, hat **Pia diese Monate erlebt**?

- Wie haben Sie **die ersten Monate** von Pias Kindergartenbesuch **erlebt**?
- Wie, denken Sie, haben **die anderen Kinder diese Monate erlebt**?
- Schildern Sie mir bitte eine Situation, in der es **Pia im Kindergarten gut geht!**
- Im ersten Interview haben Sie gesagt, dass Ihnen eigentlich **keine Situation** einfällt, in **der es Pia nicht gut geht**. Fällt Ihnen da schon etwas ein?
- Im ersten Interview haben Sie gesagt, dass Sie das Gefühl haben, dass Pia **in der Integrationsgruppe besser aufgehoben ist**, als in einem Sonderkindergarten. Hat sich an dieser Meinung etwas geändert?

*Wie verläuft ein typischer Tag mit Pia im Kindergarten?*

- Welche **Routinen** im Umgang mit Pia gibt es?
- Welche **charakteristische Züge** gibt es in Pias Verhalten? Schildern Sie mir bitte eine Situation!
- Sie haben im ersten Interview, im Zusammenhang mit der Arbeit mit Pia, die **Wichtigkeit der Teamarbeit und -absprache** erwähnt, damit „jedes Kind zu seinem Recht kommt“. Inwiefern funktioniert diese?
- Inwiefern hat sich bezüglich der **Arbeit mit Pia etwas verändert**?
- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten drei Monate, eine **markante Situation der Zusammenarbeit** von Pia mit Ihnen!
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Sie erwartet haben, dass die Arbeit mit der Pia **körperlich anstrengend** sein wird. Wie empfinden Sie das momentan? Gab es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen?

*Welche Veränderungen konnten Sie an Pia seit ihrem Kindergarteneintritt feststellen?*

- Welche Veränderungen gibt es bezüglich Pias **Entwicklung**, seit sie im Kindergarten ist?
- Inwiefern gibt es Veränderungen die Pias **Selbstständigkeit** betreffen?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Ihnen aufgefallen ist, dass die Pia schon noch **sehr eine erwachsene Person braucht**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Pia **sehr interessiert ist am Geschehen und gerne beobachtet**. Ist das noch immer so, oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?

- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Ihnen die Pia **sehr ausgeglichen** vorkommt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Im ersten Interview haben Sie gesagt, dass die Pia künftig **bis um 14 Uhr im Kindergarten** sein wird. Ist das auch so eingetreten? Wenn ja, wie gestaltet sich das? Mittagsschlaf?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten von Pia den anderen Kindern gegenüber?*

- Pia war ja von Anfang an **sehr offen den anderen Kindern gegenüber**, inwiefern gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass Pia die anderen Kinder **gerne umarmt und streichelt**. Ist das noch immer so, oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern gibt es Veränderungen im Bezug darauf, wie Pia **Kontakt zu anderen Kindern aufnimmt**?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten der anderen Kindern Pia gegenüber?*

- Inwiefern gibt es Veränderungen im Bezug darauf, **wie die anderen Kinder auf Pia zugehen**?
- Wie sehen die **Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindern** aus und inwiefern haben sich diese verändert?

*Welche Veränderungen konnten Sie in der Gruppe feststellen?*

- Inwiefern gibt es irgendwelche **Veränderungen in der Gruppe** an sich?

*Wenn Sie an die Zeit vor den Weihnachtsferien denken und an die Zeit jetzt nach den Ferien.*

- War Pia **nach den Ferien anders**? Hat sie sich verändert? Hat sie sich entwickelt?
- Welchen **Einfluss** hat die Zeit zu Hause auf sie gehabt?
- Wie war der **Wiedereinstieg** in den Kindergarten nach den Ferien?

*Welche Veränderungen konnten Sie in Bezug auf die Familie (Eltern) Pias feststellen?*

- Sind Ihnen irgendwelche **Veränderungen an den Eltern** von Pia aufgefallen?
- Inwiefern hat sich die **Beziehung zwischen Pia und ihren Mutter/ihrem Vater** verändert?
- Sie haben im ersten Interview gesagt, dass die **Bindung zur Mutter sehr stark ist**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Kennen Sie die Schwester von Pia, konnten Sie in der **Beziehung zwischen Pia und ihrer Schwester** irgendwelche Veränderungen feststellen?

### *Wie gestaltet sich die (Zusammen-) Arbeit mit den Eltern von Pia?*

- Inwiefern sind die **Eltern im Kindergarten engagiert**. An Elternabenden oder dergleichen? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Wie würden Sie die **Kontakte zwischen Pias Eltern und den Eltern der anderen Kinder** einschätzen? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?

### Interview 3

In unserem letzten Gespräch ging es um die ersten Veränderungen, die sich durch den Kindertarteneinstieg für Pia und auch für ihre Familie ergeben haben. Jetzt, drei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten Gespräch bis jetzt.

Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.

- Wie, denken Sie, hat **Pia diese letzten Monate erlebt?**
- Wie haben Sie **die letzten drei Monate erlebt?**
- Wie, denken Sie, haben **die anderen Kinder diese Monate erlebt?**
- Schildern Sie mir bitte eine Situation in den letzten drei Monaten, in der Sie das Gefühl hatten, dass es der **Pia im Kindergarten gut gegangen ist!**
- Schildern Sie mir bitte **eine Situation** in den letzten drei Monaten, in **der Sie das Gefühl hatten, dass es der Pia nicht so gut gegangen ist!**
- Im ersten und im zweiten Interview haben Sie gesagt, dass Sie denken, dass Pia **in der Integrationsgruppe besser aufgehoben ist**, als in einem Sonderkindergarten. Sehen Sie das immer noch so?

### *Wie verläuft ein typischer Tag mit Pia im Kindergarten?*

- Sie haben in unserem letzten Gespräch den **Tagesablauf** geschildert. Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben beim letzten Gespräch auch gesagt, dass Sie vielleicht einmal versuchen werden **mit ihr zu basteln**. Konnten Sie das schon realisieren? Wenn ja: Wie war das? Wenn nein: Gibt es dafür einen bestimmten Grund?
- Sie haben beim letzten Gespräch schon über die **Routinen** im Umgang mit Pia erzählt (Stehschiene, Klo gehen, Hände waschen). Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?

- Sie haben gesagt, dass die Pia im Kindergarten immer ein sehr **sonniges Gemüt** hat und zu Hause schon auch ein bisschen **grantig** ist, was Sie im KG noch nicht miterlebt haben. Hat sich diesbezüglich in den letzten Monaten etwas verändert?
- Inwiefern hat sich in den letzten drei Monaten bezüglich der **Arbeit mit Pia etwas verändert**?
- Sie haben diesbezüglich auch von einer **schrittweisen Erweiterung des Handlungsraumes** gesprochen. Inwiefern konnten das bis jetzt realisiert werden?
- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten drei Monate, eine **markante Situation der Zusammenarbeit** von Pia mit Ihnen!
- Sie haben im den letzten beiden Interviews gesagt, dass die Arbeit mit Pia **körperlich anstrengend** ist. Wie empfinden Sie das momentan? Gab es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen?
- Hat es in den letzten drei Monaten Veränderungen bzgl. der **Teamarbeit und -absprache** gegeben? Inwiefern funktioniert diese?
- Haben Sie und Ihr Team irgendwelche Möglichkeiten zu **professioneller Supervision**? Wenn ja: Wie läuft das ab? Wie oft? Wenn nein: Denken Sie das Supervision für Sie hilfreich sein könnte?

*Welche Veränderungen konnten Sie an Pia seit ihrem Kindertageeintritt feststellen?*

- Sie haben im letzten Interview davon gesprochen, dass Pia **kognitiv, sprachlich und von der Beweglichkeit her Fortschritte** gemacht hat. Wie hat sich das weiter entwickelt?
- In unserem letzten Gespräch haben Sie auch gesagt, dass Sie den Eindruck haben, dass **Pia mehr selektiert** und auch **bestimmter sagen kann ob sie etwas will oder nicht**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben auch gesagt, dass sie aber noch immer eine ist, **die eher ja, als nein sagt**. Inwiefern hat sich da etwas verändert?
- Im letzten Interview haben Sie gesagt, dass Sie den Eindruck haben, dass Pia **gar nicht das Bedürfnis** hat sich fortzubewegen. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben gesagt, dass sich die Pia, wenn **sie sich fortbewegen will, rollt**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?

- Welche Veränderungen hat es in den letzten Monaten bezüglich Pias **Selbstständigkeit** gegeben?
- Sie haben im letzten Interview gesagt, dass Pia **mehr mit anderen Kindern spielt**, als mit sich selbst. Ist das noch immer so oder gibt es da Veränderungen?
- Sie haben in den letzten beiden Interviews gesagt, dass Pia sehr interessiert ist am Gruppengeschehen und auch gerne beobachtet. Inwiefern würden Sie sagen, dass das auch jetzt noch zutrifft?
- Sie haben in den letzten beiden Interviews gesagt, dass Ihnen die Pia **sehr ausgeglichen** vorkommt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Im ersten Interview haben Sie gesagt, dass Pia jetzt **nicht mehr im KG schlafen geht** und daher früher abgeholt wird. Ist das noch immer so oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten von Pia den anderen Kindern gegenüber?*

- Pia war ja von Anfang an **sehr offen den anderen Kindern gegenüber**, inwiefern gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben in den letzten beiden Interviews gesagt, dass Pia die anderen Kinder **gerne umarmt und streichelt**. Ist das noch immer so, oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern gibt es Veränderungen im Bezug darauf, wie Pia **Kontakt zu anderen Kindern aufnimmt**? Kann sie auch schon mit Kindern, die weiter entfernt sind Kontakt aufnehmen? Wenn ja: Wie macht sie das?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten der anderen Kindern Pia gegenüber?*

- Sie haben in unserem letzten Gespräch gesagt, dass es ein **engerer Kreis an Kindern** ist, der sich mit der Pia beschäftigt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern gibt es Veränderungen im Bezug darauf, **wie die anderen Kinder auf Pia zugehen**?
- Wie sehen die **Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindern** aus, und inwiefern haben sich diese verändert?

*Welche Veränderungen konnten Sie in der Gruppe feststellen?*

- Inwiefern gab es in den letzten Monaten irgendwelche **Veränderungen in der Gruppe** an sich?

- Hat sich, aus Ihrer Sicht, an **Pias Stellenwert innerhalb der Gruppe** etwas geändert? Wenn ja: Wie geht es Pia mit diesen Veränderungen?
- Gibt es **gemeinsame Gruppenspiele** bei denen sie mitmachen kann?

*Bitte versuchen Sie jetzt an die Zeit vor den Osterferien und an die Zeit nach den Ferien zu denken.*

- Sie haben das letzte Mal ja gesagt, dass es beim **Übergang von den Weihnachtsferien wieder in den Kindergarten keine Schwierigkeiten** gab. Wie war das bei den Osterferien?
- War Pia **nach den Ferien anders**? Hat sie sich verändert? Hat sie sich entwickelt?
- Welchen **Einfluss** hat die Zeit zu Hause auf sie gehabt?

*Welche Veränderungen konnten Sie in Bezug auf die Familie (Eltern) von Pia feststellen?*

- Sind Ihnen in den letzten Monaten irgendwelche **Veränderungen an den Eltern** von Pia aufgefallen?
- Inwiefern hat sich, aus Ihrer Sicht, die **Beziehung zwischen Pia und ihrer Mutter/ihrem Vater** in den letzten Monaten verändert? (beim letzten Mal: Mutter mehr Sicherheit)
- Konnten Sie in der **Beziehung zwischen Pia und ihrer Schwester** irgendwelche Veränderungen feststellen?

*Wie gestaltet sich die (Zusammen-) Arbeit mit den Eltern von Pia?*

- Im letzten Interview haben Sie gesagt, dass die **Gespräche mit den Eltern meist Tür- und Angelgespräche** sind. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern sind die **Eltern im Kindergarten engagiert**. An Elternabenden oder dergleichen? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Wie würden Sie die **Kontakte zwischen Pias Eltern und den Eltern der anderen Kinder** einschätzen? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen zu der Zeit vor unserem zweiten Gespräch?
- Wurde Pia schon einmal **von anderen Kindern** zu ihnen **nach Hause eingeladen**?
- Planen Sie etwas außer Elternabende, wo die **Eltern sich treffen und kennen lernen können**? Feste zum Beispiel.
- Wurde Pia in den letzten drei Monaten einmal von einem anderen **Kind zu sich nach Hause eingeladen**? Zu einer Geburtstagsfeier, oder ähnlichem?

#### Interview 4

Vielen Dank, dass Sie sich wieder Zeit genommen haben und natürlich werden ihre Aussagen wieder anonymisiert und vertraulich behandelt. In unserem letzten Gespräch ging es um die Veränderungen, die sich durch den Kindertageeinstieg für Pia und auch für ihre Familie ergeben haben. Jetzt, zwei Monate später, interessiert mich die Zeit von unserem letzten Gespräch bis jetzt.

*Erzählen Sie mir doch bitte, was seit unserem letzten Gespräch passiert ist.*

- Wie, denken Sie, hat **Pia diese letzten Monate erlebt**?
- Wie haben Sie **die letzten zwei Monate im Bezug auf Pia erlebt**?
- Wie, denken Sie, haben **die anderen Kinder diese Monate erlebt**?
- Schildern Sie mir bitte eine Situation in den letzten zwei Monaten, in der Sie das Gefühl hatten, dass es **Pia im Kindergarten gut gegangen ist!**
- Schildern Sie mir bitte **eine Situation** in den letzten zwei Monaten, in **der Sie das Gefühl hatten, dass es Pia nicht so gut gegangen ist!**
- Im ersten und im zweiten Interview haben Sie gesagt, dass Sie denken, dass Pia **in der Integrationsgruppe besser aufgehoben ist**, als in einem Sonderkindergarten. Sehen Sie das immer noch so?

*Wie verläuft ein typischer Tag mit Pia im Kindergarten?*

- Verläuft der **Tagesablauf** mit Pia immer noch so wie Sie ihn mir beim zweiten Interview geschildert haben oder gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben das letzte Mal gesagt, dass **Pia es nicht so gerne mag, wenn sie in eine andere Gruppe gehen muss**, zu Mittag zum Beispiel. Wie geht es ihr heute damit?
- Sie haben beim vorletzten Gespräch schon über die **Routinen** im Umgang mit Pia erzählt (Stehschiene, Klo gehen, Hände waschen). Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben gesagt, dass Pia im Kindergarten immer ein sehr **sonniges Gemüt** hat und zu Hause schon auch ein bisschen **grantig** ist, was Sie im Kindergarten noch nicht miterlebt haben. Worauf führen Sie das zurück? Warum ist sie im Kindergarten nicht grantig? Hat sich diesbezüglich in den letzten Monaten etwas verändert?
- Sie haben auch einmal gesagt, dass Ihnen Pia **sehr ausgeglichen** vorkommt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?



- Inwiefern hat sich in den letzten zwei Monaten bezüglich der **Arbeit mit Pia etwas verändert?**
- Sie haben diesbezüglich auch von einer **schrittweisen Erweiterung des Handlungsraumes** gesprochen. Inwiefern konnte das bis jetzt realisiert werden?
- Wir haben das letzte Mal davon gesprochen, dass Sie mit der Pia in nächster Zeit wahrscheinlich nicht **basteln** werden. Was **macht die Pia wenn die anderen Kinder basteln?**
- Vor einiger Zeit war das Thema des **Schlafens im Kindergarten** aktuell. Dies wurde dann aber gelassen, weil es für Pia nicht ideal war. Ist das noch immer so oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Schildern Sie mir doch bitte, vor dem Hintergrund dieser letzten zwei Monate, eine **markante Situation der Zusammenarbeit** von Pia mit Ihnen.
- Sie haben auch einmal gesagt, dass die Arbeit mit Pia und auch mit dem anderen Buben auch **körperlich anstrengend** ist. Wie empfinden Sie das momentan? Gab es diesbezüglich auch irgendwelche Veränderungen?
- Hat es in den letzten drei Monaten Veränderungen bzgl. der **Teamarbeit und -absprache** gegeben? Inwiefern funktioniert diese?
- Könnten Sie mir bitte auch einen **generellen Tagesablauf im Kindergarten** schildern? Gibt es einen Morgenkreis, gibt es gemeinsam initiierte Spiele oder ist meistens Freispielphase?

*Welche Veränderungen konnten Sie an Pia seit den letzten zwei Monaten feststellen?*

- Bei unserem letzten Gespräch haben Sie vor allem die **sprachlichen Fortschritte**, die Pia gemacht hat, erwähnt. Wie hat sich das in weiterer Folge entwickelt?
- In unserem letzten Gespräch haben Sie auch gesagt, dass Sie den Eindruck haben, dass **Pia noch mehr selektiert** und auch **noch bestimmter sagen kann ob sie etwas will oder nicht**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Am Anfang war es bei Pia ja so, dass sie **eher ja, als nein zu etwas gesagt hat**. Beim letzten Mal haben Sie gesagt, dass sie jetzt schon zu 70% die Antwort gibt, die sie auch meint. Inwiefern hat sich da etwas verändert?
- Beim letzten Interview haben wir davon gesprochen, dass die **Pia bald einen eigenen Rollstuhl bekommt**. Hat sie ihn schon bekommen? Wenn ja: Wie geht es ihr damit? Was bedeutet er für sie? Wozu nutzt sie ihn?

- Im letzten Interview haben Sie gesagt, dass Pia jetzt auch ein **größeres Bedürfnis hat sich fortzubewegen und auch schon relativ schnell ist**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Sie haben gesagt, dass Pia, wenn **sie sich fortbewegen will, rollt oder sich mit dem Rollstuhl fortbewegt**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Welche Veränderungen hat es in den letzten Monaten bezüglich Pias **Selbstständigkeit und Autonomie** gegeben? Beim letzten Mal haben Sie ja gesagt, dass Sie denken, dass ihr dieses selbstständige agieren sehr gut tut.
- Im Zusammenhang mit der **Selbstständigkeit** haben Sie das letzte Mal auch davon gesprochen, dass das auch **von der jeweiligen Assistentin abhängig** ist und dass Sie ihr da **noch mehr Freiraum geben wollen**. Inwiefern hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Wir haben die letzten Male auch darüber geredet, wie oft Pia alleine spielt und wie oft mit anderen. Wie würden Sie heute das **Verhältnis zwischen Eigenbeschäftigung und dem Spiel mit anderen Kindern** festlegen?
- Sie haben beim letzten Interview gesagt, dass Pia **Spiele noch nicht nach den Regeln spielt**, sondern sich **eher mit Dingen (Kegeln, etc.)** beschäftigt und diese **ein- und ausräumt**. Wie hat sich das entwickelt?
- Sie haben auch gesagt, dass Pia sehr **interessiert ist am Gruppengeschehen und auch gerne beobachtet**. Inwiefern würden Sie sagen, dass das auch jetzt noch zutrifft?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten von Pia den anderen Kindern gegenüber?*

- Pia war ja von Anfang an **sehr offen den anderen Kindern gegenüber**, inwiefern gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Sie haben in den letzten Interviews gesagt, dass Pia die anderen Kinder **gerne umarmt und streichelt**. Ist das noch immer so, oder hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Nimmt **Pia jetzt auch schon vermehrt selbst Kontakt zu anderen** Kindern auf?
- Das letzte Mal haben wir auch davon gesprochen, dass sie den **Rollstuhl** noch nicht wirklich dazu **nutzt um mit anderen Kindern in Kontakt zu treten**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?

- Oder gibt es überhaupt **andere neue Möglichkeiten für sie um mit anderen Kindern in Kontakt zu treten**? Kann sie auch schon mit Kindern, die weiter entfernt sind Kontakt aufnehmen? Wenn ja: Wie macht sie das?

*Welche Veränderungen gibt es im Verhalten der anderen Kinder Pia gegenüber?*

- Sie haben im vorletzten Gespräch gesagt, dass es ein **engerer Kreis an Kindern** ist, der sich mit der Pia beschäftigt. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?
- Inwiefern gibt es Veränderungen im Bezug darauf, **wie die anderen Kinder auf Pia zugehen**?
- Wie sehen die **Beziehungen zwischen Pia und den anderen Kindern** aus, und inwiefern haben sich diese in den letzten zwei Monaten verändert?

*Welche Veränderungen konnten Sie in der Gruppe feststellen?*

- Inwiefern gab es in den letzten Monaten irgendwelche **Veränderungen in der Gruppe** an sich?
- Hat sich, aus Ihrer Sicht, an **Pias Stellenwert innerhalb der Gruppe** etwas geändert? Wenn ja: Wie geht es Pia mit diesen Veränderungen?
- Sie haben das letzte Mal gesagt, dass es oft schwierig ist, wenn Sie mit der **Gruppe im Bewegungsraum** sind, weil **Pia da nicht so gut mitmachen kann** und dass sie dann **anderweitig beschäftigt wird**. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?

*Welche Veränderungen konnten Sie in Bezug auf die Familie (Eltern) von Pia feststellen?*

- Sind Ihnen in den letzten Monaten irgendwelche **Veränderungen an den Eltern** von Pia aufgefallen?
- Inwiefern hat sich, aus Ihrer Sicht, die **Beziehung zwischen Pia und ihrer Mutter/ihrer Vater** in den letzten Monaten verändert? (beim letzten Mal: Mutter mehr Sicherheit)
- Konnten Sie in der **Beziehung zwischen Pia und ihrer Schwester** irgendwelche Veränderungen feststellen?

*Wie gestaltet sich die (Zusammen-) Arbeit mit den Eltern von Pia?*

- In den letzten beiden Interviews haben Sie gesagt, dass die **Gespräche mit den Eltern meist Tür- und Angelgespräche** sind. Hat sich diesbezüglich etwas verändert?

- Inwiefern sind die **Eltern im Kindergarten engagiert**? Nehmen Sie an Elternabenden teil? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen?
- Wie würden Sie die **Kontakte zwischen Pias Eltern und den Eltern der anderen Kinder** einschätzen? Gibt es diesbezüglich irgendwelche Veränderungen zu der Zeit vor unserem zweiten Gespräch?
- Sehen Sie es als **Ihre Aufgabe an Kontakte zwischen den Eltern zu initiieren**?
- Wissen Sie, ob Pia schon einmal **von anderen Kindern zu sich nach Hause eingeladen wurde**?
- Hat das **Sommerfest** schon stattgefunden, von dem Sie das letzte Mal erzählten? Wenn ja: Wie war das? Welchen Eindruck hatten Sie dabei von Pia und ihren Eltern?

*Überblick über die Veränderungen seit Kindergartenbeginn bis jetzt*

- Wenn Sie an die Zeit vor dem Kindergarten und im Vergleich dazu an jetzt denken: Haben Sie den Eindruck, dass es **Bereiche** gibt in denen sich **Pia sehr verändert bzw. entwickelt** hat?
- Welche **Erklärungen** für die eben genannten Entwicklungen haben Sie?
- Wenn Sie an die Zeit vor dem Kindergarten und im Vergleich dazu an jetzt denken: Haben Sie den Eindruck, dass es **Bereiche** gibt in denen sich **Pias Eltern** oder ihre **Schwester sehr verändert bzw. entwickelt** haben?
- Welche **Erklärungen** für die eben genannten Entwicklungen haben Sie?

## Anhang III - Kategoriensystem

Kodierregel für alle Kategorien: Eine Mehrfachzuordnung von einzelnen Textpassagen ist möglich.

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiel</b>	<b>Kodierregel</b>
<b>1</b>	<b>Beschreibung von Pia</b>	Beschreibungen von Pias Wesen, ihrer Verhaltensweisen, ihres Aussehens, ihrer Bedürfnisse und ihrer Fähigkeiten.	<p>„...und sie ist ein sehr, sehr fröhliches Mädchen, also sie ist unser Sonnenschein eigentlich. Sie ist sehr, sehr abnehm, zu allem zu bewegen, also sie macht überall mit.“ (Mutter I, 14-16)</p> <p>„Also die Pia ist sehr, sehr sozial.“ (Pädagogin I, 26)</p>	Nur Textstellen, in denen ausschließlich über Pia gesprochen wird. Textstellen, in denen über Veränderungen gesprochen werden, werden nicht dieser Kategorie zugeordnet. Weiters auch keine Textstellen, in denen über das Verhalten von Pia im Kindergarten gesprochen wird. Die Beschreibung von Pia muss langfristige Wesenszüge, Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Fähigkeiten beinhalten.
<b>2</b>	<b>Beschreibung der Familie</b>	Beschreibung von Pias Kern- und Großfamilie, der Familiensituation, der Familienmitglieder im Einzelnen, der Beziehung	„Sie hat eine Schwester genau un:d. Ja, sie hat zwei ganz tolle Omas. Die (0.2) also sehr, sehr gut sind, also die noch	Nur Textstellen, in denen über die Familie und nicht über Pia gesprochen wird, außer es geht um die Beziehung von ihr

		hungen der einzelnen Familienmitglieder zueinander und der Rollenverteilung innerhalb der Familie.	sehr jugendlich sind und die sehr viel mit den Kindern eigentlich unternehmen, also (0.2) ich hab da sehr viel Hilfe, auch von, von den Großeltern.“ (Mutter I, 59-62)	zu einem Familienmitglied. Die Beschreibung der Familie und der einzelnen Familienmitglieder muss langfristige Eigenschaften enthalten.
<b>3</b>	<b>Antizipationen bezüglich des Kindergartenbesuches</b>	Alle Aussagen, in denen über Erwartungen, Befürchtungen oder Vorstellungen bezüglich des Kindergartenbesuches von Pia berichtet wird, sowie Erzählungen bezüglich deren Erfüllung.	„Ich hab mir erwartet, dass: ahhm (0.2) es der Pia sehr, sehr viel, jetzt entwicklungsmäßig, bringt. Ahhm. Dass ihre Offenheit gegenüber anderen Kindern noch größer wird, dass eben auch die Kinder, (0.2) die (0.2) gesunden (betont) Kinde::r, ahm auf sie zu gehen.“ (Mutter I, 166-169)	Zu dieser Kategorie zählen sowohl solche Textstellen, in denen über Erwartungen, Befürchtungen oder Vorstellungen gesprochen werden, die die interviewte Person vor dem Kindergartenbesuch Pias hatte. Auf eine Erwartungshaltung kann geschlossen werden, wenn eine sprachliche Formulierung (z.B. „Ich möchte ...“) darauf hinweist.
<b>4</b>	<b>Erstkontakt</b>	Aussagen und Erzählungen, in denen über die ersten Kontakte zwischen Pia und ihrer Familie und dem Kindergartenpersonal berichtet wird. Weiters auch Aussagen, die in direktem Zusammenhang	„Also die erste Begegnung wa:::r, (0.2) da ist die Mutter. Das war noch vor Beginn des Kindergartenjahres, war sie mal kurz mit der Pia bei uns in der Gruppe. (0.1) Und sie ist rein gekommen.“	Nur jene Textstellen, in denen Kontakte beschrieben werden, die vor dem offiziellen Kindergartenbeginn stattgefunden haben.

		hang mit diesen Kontakten stehen.	men und die Kinder sind ihr gegenüber (0.3) sehr aufgeschlossen gewesen.“ (Pädagogin I, 67-70)	
<b>5</b>	<b>Aussagen über den Kindergartenbesuch Pias</b>			
<b>5a</b>	<b><i>Pias Verhalten im Kindergarten</i></b>	Erzählungen darüber, wie sich Pia im Kindergarten verhält.	„Obwohl Sie hin und wieder ja, die Kinder, die neben ihr sitzen ein bisschen sekkiert. Ich mein sie greift dann hin und zwickt und dann tut sie (lacht). Die Susi, die sie ja sehr liebt, also auf Gegenseitigkeit beruht das und die regt sich natürlich dann auf und schreit: „Pia hör auf, Pia hör auf!“ Und die Pia lacht und zwickt sie wieder bei der Hose. Ja das ist halt.“ (Pädagogin III, 272-276)	Jene Textstellen, in denen dezidiert und ausschließlich über Pia im Kindergarten berichtet wird. Die Erzählungen umfassen die Zeitspanne vom ersten offiziellen Kindergarten tag bis zum Kindergarten tag des letzten Interviews. Textstellen, in denen Verhaltensweisen von Pia beschrieben werden, die auch Veränderungen beschreiben, gehören nicht zu 4c sondern zu 5a.
<b>5b</b>	<b><i>Pias Erleben im und bezüglich des Kindergartens</i></b>	Aussagen darüber, was Pia im Kindergarten empfinden mag, wie sich Pia laut Einschätzung der interviewten Person fühlt, wie gut Pia in die Kindergarten-	„Wie denken Sie hat die Pia die letzten Monate so erlebt? Wie ist es ihr dabei gegangen? (0.1) I: Ich glaub. Ich glaub positiv, wenn man bedenkt diese Fort-	Ausschließlich Aussagen über Pia, die ihr Empfinden und ihr Gefühle während des Kindergartenbesuches und nicht außerhalb des Kindergartens beschreiben.

		gruppe integriert ist, welche Tätigkeiten sie gerne tut bzw. nicht gerne tut und wie sie die Kindergartenbesuche bewertet.	schritte, die sie gemacht hat und ahn vor allem diese::, bezüglich ihrer Autonomie. Ich denk mir dieses selbstständige (0.1) agieren (0.1) tut ihr gut. Also ich hab den Eindruck, dass sie das natürlich positiv erlebt.“ (Pädagogin III, 87-93)	
<b>5c</b>	<b>Betreuung von Pia im Kindergarten</b>	Erzählungen über die Betreuung von Pia im Kindergarten durch das Kindergartenpersonals, über die Arbeitsweise des Kindergartenpersonals und über die Ziele, die das Kindergartenpersonal in der Zusammenarbeit mit Pia verfolgt. Des Weiteren auch Aussagen darüber, wie die Mutter oder der Vater die Betreuung im Kindergarten oder den Kindergarten insgesamt bewerten.	„Zwar sind wir jetzt eh bedacht und schauen schon von Haus aus, dass sie sowieso möglichst unterschiedlich gelagert wird und wirklich unterschiedliche Angebote kriegt.“ (Pädagogin II, 103-105)	Die Erzählungen umfassen die Zeitspanne vom ersten offiziellen Kindergarten tag bis zum Kindergarten tag des letzten Interviews. Wenn dabei auch von Verhaltensweisen von Pia im Kindergarten gesprochen wird, gehört dies nicht zu 5a sondern nur in diese Kategorie.
<b>5d</b>	<b>Tagesablauf und Routinen im</b>	Alle Aussagen, in denen Angaben darüber gemacht werden, wie lange Pia im	„Also wir haben schon so einen gewissen Rhythmus. In der Früh, wenn sie	Alle Aussagen, in denen über den Tagesablauf und Routinen im Kindergarten



	<b>Kindergarten</b>	Kindergarten bleibt (Uhrzeitangaben bzw. Monatsangaben), welche Tätigkeiten Pia im Kindergarten nachgeht, welche wiederkehrenden Tätigkeiten es in der Betreuung von Pia gibt und eventuelle Begründungen dafür. Außerdem auch Aussagen über jene Zeit zu Beginn des Kindergartenjahres in der Pias Mutter Pia im Kindergarten begleitet hat. Weiters auch Aussagen über Tätigkeiten, die die gesamte Kindergartengruppe betreffen.	Kindergarten bleibt (Uhrzeitangaben bzw. Monatsangaben), welche Tätigkeiten Pia im Kindergarten nachgeht, welche wiederkehrenden Tätigkeiten es in der Betreuung von Pia gibt und eventuelle Begründungen dafür. Außerdem auch Aussagen über jene Zeit zu Beginn des Kindergartenjahres in der Pias Mutter Pia im Kindergarten begleitet hat. Weiters auch Aussagen über Tätigkeiten, die die gesamte Kindergartengruppe betreffen.	kommt, ist es meistens schon neun Uhr. ... Und oft ist es so, dass die Pia dann gleich essen geht. ... Das ist dann Gabelfrühstück, sie kommt, sie, sie sitzt dann in ihrem Sessel, weil der gerade eben zu dem Tisch passt.“ (Pädagogin II, 441-449)	ten, sowohl generell, also auch in Bezug auf Pia berichtet wird.
<b>5e</b>	<b>Beziehung zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal oder Pia und den anderen Kindergartenkindern</b>	Alle Aussagen darüber, wie sich die Beziehung und der Kontakt zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal und Pia und den anderen Kindern gestaltet.	„Ich mein, sie sagen schon eher, dass sie immer sagt Elke und dass sie an mir hängt, aber ich, ich weiß jetzt nicht wie weit das.“ (Pädagogin II, 828-829)	Alle Textteile, in denen über die Beziehung zwischen Pia und den Pädagogen, über die Beziehung zwischen Pia und den Assistentinnen oder über die Beziehung zwischen Pia und den anderen Kindern gesprochen wird. Wenn dabei auch über das Verhalten von Pia	

					im Kindergarten gesprochen wird, wird dies nicht zu 5a zugeordnet, sondern nur zu 5e.
<b>6</b>	<b>Bedeutung des Kindergartenbesuches</b>				
<b>6a</b>	<i>für Pia</i>	Aussagen, in denen über die Relevanz oder Wichtigkeit des Kindergartenbesuches für Pia gesprochen wird.	„Also <u>ich</u> denke, es hat. Es war sehr wichtig, dass sie (0.1) in den Kindergarten gekommen ist. Es ist für sie ganz, ganz wichtig diese, diese soziale. Dieser Umgang mit anderen Kindern.“ (Mutter II, 200-202)	Alle Aussagen, in denen in irgendeiner Weise davon gesprochen wird, welche Bedeutsamkeit der Kindergartenbesuch für Pia hat.	
<b>6b</b>	<i>für die Familienmitglieder</i>	Aussagen, in denen über die Relevanz oder Wichtigkeit des Kindergartenbesuches für Pias Mutter, Vater und Schwestern gesprochen wird.	„Also für mich bedeutet es eigentlich Wiedereinstieg auch in, in ins Berufsleben, ja.“ (Mutter I, 368-369)	Alle Aussagen in denen in irgendeiner Weise davon gesprochen wird, welche Bedeutsamkeit der Kindergartenbesuch Pias für ihre Mutter, ihren Vater und ihre Schwester hat.	
<b>7</b>	<b>Explizite Aussagen über Veränderungen samt Erklärungen</b>				
<b>7a</b>	<i>an und für Pia</i>	Alle Aussagen, in denen über Veränderungen	„Ja, das stimmt schon, also ich merke	Nur Textstellen, in denen über Veränderungen	

		<p>rungen an und für Pia, über zukünftige Veränderungen und Nicht-Veränderungen gesprochen wird. Weiters auch Aussagen darüber, wie es Pia mit den Veränderungen geht.</p>	<p>schon auch durch den Kindergarten, dass sie:: schon müde ist. ... Klar, das ist viel anstrengender, als zu Hause zu sein.“ (Mutter II, 808-810)</p>	<p>rungen berichtet werden, die während des Kindergartenbesuches aufgetreten sind. Veränderungen in der Betreuung von Pia, die auch eine Veränderung für Pia darstellen, fallen nicht in diese Kategorie, sondern unter 5e. Nur jene Aussagen über Nicht-Veränderungen, in denen dezidiert von den interviewten Personen gesagt wird, dass sich nichts verändert hat. Die Formulierung „gleich geblieben“ ist ebenfalls ein Anzeichen für eine Nicht-Veränderung.</p>
<b>7b</b>	<p><i>an den und für die anderen Familienmitglieder und die gesamte Familie</i></p>	<p>Aussagen, in denen über Veränderungen für Pias Mutter, Vater und Schwester gesprochen werden. Weiters auch Aussagen über zukünftige/geplante/erwartete Veränderungen und Nicht-Veränderungen und Aussagen darüber, wie es den Personen mit den Veränderungen</p>	<p>„Also es ist schon, es bringt für mich auch Entspannung, obwohl ich sie jetzt zwar wahrscheinlich näher, dadurch, dass ich viel mit dem Auto fahr, mehr Zeit verbringe. Aber vom, (0.2) ich spür's jetzt nicht so, also ich, ich spür jetzt eigentlich fast mehr. Der Vormittag</p>	<p>Jene Aussagen, die Veränderungen beschreiben, die die ganze Familie (inklusive Pia) oder einzelne Familienmitglieder betreffen, werden hier zugeordnet. Aussagen, die Veränderungen für Pia beschreiben, kommen nicht in diese Kategorie. Nur jene Aussagen über</p>

		geht.	ist jetzt mal halbwegs frei oder ich kann mehr erledigen irgendwie.“ (Mutter II, 1299-1303)	Nicht-Veränderungen, in denen dezi- diert von den interviewten Personen gesagt wird, dass sich nichts verändert hat. Die Formulierung „gleich geblie- ben“ ist ebenfalls ein Anzeichen für eine Nicht-Veränderung.
<b>7c</b>	<b><i>in den Bezie- hungen zwi- schen den Fami- lienmitgliedern</i></b>	Alle Aussagen über Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Fami- lienmitgliedern. Auch Aussagen über diesbezügliche zukünftige/geplante Ver- änderungen und Nicht-Veränderungen. Weiters auch Aussagen darüber, wie es den Personen mit den Veränderungen geht.	„Ja, also es ist ein bisschen zurzeit so dass eh die Kleine mehr zum Vater hin tendiert (lacht) und die Pia eher zu mir. Das ist so ein bisschen eine Aufteilung. Ich mein, aber das (0.1) ist sehr ok, ei- gentlich.“ (Mutter III, 146-148)	Alle Textstellen, in denen in irgendeiner Form über Veränderungen, Nicht-Ver- änderungen und zukünftigen Verände- rungen in den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern (Pia, Pias Mut- ter, Vater oder Schwester) berichtet wird. Nur jene Aussagen über Nicht- Veränderungen, in denen deziert von den interviewten Personen gesagt wird, dass sich nichts verändert hat. Die For- mulierung „gleich geblieben“ ist eben- falls ein Anzeichen für eine Nicht- Veränderung.

7d	<p><b>in den Beziehungen zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal und den anderen Kindergarten-Pia und den anderen Kindergartenkindern</b></p>	<p>Alle Aussagen in denen über Veränderungen in der Beziehung zwischen Pia und dem Kindergartenpersonal oder Pia und den anderen Kindergartenkindern berichtet wird. Dazu zählt auch Beschreibung einer veränderten Kontaktaufnahme und Kontaktgestaltung aller Beteiligten (Pia, Kindergartenpersonal, andere Kindergartenkinder). Auch Aussagen über diesbezügliche zukünftige/geplante Veränderungen und Nicht-Veränderungen. Weiters auch Aussagen darüber, wie es den Personen mit den Veränderungen geht.</p>	<p>„Also sie ruft die] Kinder schon beim Namen jetzt. Das ist schon so. Das hab ich eben auch mit der Kollegin besprochen. Sie ruft schon die Kinder beim Namen. Ruft sie zu sich.“ (Pädagogin IV, 228-230)</p>	<p>Aussagen die eine Veränderung in der Beziehung zwischen Pia und anderen Kindergartenkindern zum Thema haben, und gleichzeitig auch das Verhalten von Pia oder Veränderungen an Pia beschreiben, gehören nur in diese Kategorie und nicht zu 5a bzw. 7a.</p>
7e	<p><b>in der Betreuung von Pia im Kindergarten</b></p>	<p>Alle Aussagen über Veränderungen in der Betreuung von Pia im Kindergarten durch das Kindergartenpersonal und im Tagesablauf oder in den Routinen. Auch Aussagen über diesbezügliche zukünftige</p>	<p>„Ich bin mir natürlich auch im Umgang mit der Pia sicherer geworden. I: Mhm. (0.2) IP: Weil abhh zu Beginn hab ich viel mehr Zeit investiert, in die Pia. I: Mhm. IP: Und ich selbst bin jetzt auch</p>	<p>Nur jene Aussagen über Nicht-Veränderungen, in denen dezidiert von den interviewten Personen gesagt wird, dass sich nichts verändert hat. Die Formulierung „gleich geblieben“ ist eben-</p>

		ge Veränderungen und Nicht-Veränderungen. Weiters auch Aussagen darüber, wie es den Personen mit den Veränderungen geht.	dadurch, dass ich sie schon kenne. Ich lass jetzt auch schon viel mehr locker und, und lass die Kinder im den Umgang mit ihr übernehmen.“ (Pädagogin II, 294-301)	falls ein Anzeichen für eine Nicht-Veränderung. Wenn in den Aussagen auch von der Betreuung Pias im Kindergarten oder vom Tagesablauf/Routinen gesprochen wird, so wird dies nur dieser Kategorie zugeordnet und nicht 5c oder 5d.
<b>8</b>	<b>Betreuung von Pia außerhalb des Kindergartens</b>	Aussagen über die Betreuung von Pia zu Hause, über die Gestaltung der gemeinsamen Freizeit und der Freizeit der einzelnen Familienmitglieder, über den Tagesablauf der Familie und die Personen, die Pia zu Hause betreuen. Weiters auch Aussagen, in denen über Therapien gesprochen wird, die Pia neben dem Kindergarten in Anspruch nimmt und Aussagen, in denen geschildert wird, wie sie sich dort verhält und wie sie mit diesen zu Recht kommt. Außerdem auch	„Und ja, ich muss dazu sagen, wir haben (0.2) eine Art, Kindermädchen kann man nicht sagen, so eine, eine gute Seele. ... Das ist eine Dame, die ist jetzt 45, die auch drei Kinder hat und die einfach durch Zufall zu uns gekommen ist, u:nd Montag bis Freitag von acht bis ahhhhm 17 Uhr 30 bei uns.“ (Mutter I, 64-70)	Nur solche Textpassagen, in denen es ausschließlich um die Betreuung von Pia außerhalb des Kindergartens geht und alle Textpassagen, in denen in irgendeiner Form über Therapien gesprochen wird, die zusätzlich zum Kindergarten in Anspruch genommen werden. Also nicht jene Aussagen, in denen über die Physiotherapie im Kindergarten gesprochen wird. Wenn dabei aber auch Veränderungen jeglicher Art besprochen werden, so gehört diese Aussagen nicht

		Aussagen über private Kontakte zwischen Pia und anderen Kindergartenkindern und Pias Eltern und Eltern anderer Kindergartenkinder.		in diese Kategorie, sondern zu 7.
--	--	--	--	-----------------------------------





## Anhang IV - Kodierbeispiel

Fall	Zeile/n	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
MI	14-19	Pia = fröhliches Mädchen Pia = Sonnenschein Pia = zu allem zu bewegen, macht gerne mit Pia macht Therapien gerne Pia = offen anderen Kinder gegenüber	Pia = fröhliches Mädchen Pia = Sonnenschein Pia = zu allem zu bewegen, macht gerne mit Pia macht Therapien gerne Pia = offen anderen Kinder gegenüber	<b>Pia ist</b> - fröhliches Mädchen. - Sonnenschein - zu allem zu bewegen, macht gerne mit. - offen anderen Menschen gegenüber. - an erwachsene Person angewiesen wegen Behinderung. - vor KG schon selbstständiger geworden. - nicht schüchtern.
MI	38-48	Pia braucht viel Aufmerksamkeit. Ist aber schon beser, weil bis vor einem Jahr, wollte sie gar nicht alleine bleiben. Sobald ein Schritt weg gemacht: Pia zu weinen begonnen. Bereits vor dem KG ist sie schon sehr selbstständig geworden, was bedeutet, dass sie schon ein bisschen alleine spielt. Ihre Angewiesenheit an eine erwachsene Person hängt mit ihrer Behinderung zusammen, da sie sich dadurch nicht alles holen kann, was sie will. Sie ist jetzt schon viel ausgeglichener.	Pia braucht viel Aufmerksamkeit. Vor Kindergarten schon selbstständiger geworden. Pia = angewiesen an erwachsene Person wegen Behinderung.	<b>Pia</b> - macht ihre Therapien gerne. - braucht viel Aufmerksamkeit. - weint nicht sehr viel. - war total problemloses Kind. - schreit oder jammert, wenn sie zu lange sitzen muss.
MI	51-55	Pia war in Bezug auf Schlafen, Essen und Verhalten ein total problemloses Kind. Pia hat ein sehr offenes Wesen, spricht alle Leute an. Pia ist nicht sehr schüchtern Pia weint nicht sehr viel.	Pia war total problemloses Kind. <del>Pia = sehr offen, spricht alle Leute an.</del> Pia = nicht sehr schüchtern Pia weint nicht sehr viel.	<b>Pia</b> - macht ihre Therapien gerne. - braucht viel Aufmerksamkeit. - weint nicht sehr viel. - war total problemloses Kind. - schreit oder jammert, wenn sie zu lange sitzen muss.
MI	121-129	Pia mag es nicht, wenn sie zu lange irgendwo sitzen muss, da beginnt sie zu schreien.	Pia schreit, wenn zu lange sitzen muss.	
MI	275-277	Wenn sie zu lange auf dem Schoß sitzen muss beginnt sie zu jammern.	<del>Pia jammert, wenn zu lange auf Schoß sitzen muss.</del>	



# **Lebenslauf**

---

## ***Persönliche Daten***

Name: Monika Grafeneder  
Geboren am: 4. Dezember 1986 in Zwettl  
Familienstand: ledig  
Staatsangehörigkeit: Österreich  
Eltern: Richard und Stefanie Grafeneder

## ***Ausbildung***

1993 – 1997 Volksschule Traunstein  
1997 – 2001 Hauptschule Schönbach  
2001 – 2005 Privates Oberstufenrealgymnasium der Englischen Fräulein Krems  
Seit 2005 Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

## ***Berufliche Tätigkeiten***

Juli 2004 Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit cerebralen Bewegungsstörungen und Mehrfachbehinderungen im Förderzentrum und Ambulatorium Grainbrunn  
Juli 2006 und Juli 2007 Urlaubsvertretung im Caritas Wohnhaus für Menschen mit geistiger Behinderung in Zwettl  
9.-16. Februar und 7.-18 Juli 2008 Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit cerebralen Bewegungsstörungen und Mehrfachbehinderungen im Förderzentrum und Ambulatorium Grainbrunn  
28. Juli - 8. August 2008 Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit cerebralen Bewegungsstörungen und Mehrfachbehinderungen im Förderzentrum Waldhausen  
30. Januar - 6. Februar 2009 Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit cerebralen Bewegungsstörungen und Mehrfachbehinderungen im Förderzentrum und Ambulatorium Grainbrunn