

Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen: Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen

Labhart, David

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen: Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839447963>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

David Labhart

Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen

Eine ethnografische Studie
zu Fallbesprechungen
in multiprofessionellen Gruppen

David Labhart
Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen

David Labhart, geb. 1981, lehrt und forscht am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschung umfasst Arbeiten zur Arbeitsteilung und Transdisziplinarität, zur Übersetzung relationaler Soziologie in die Erziehungswissenschaft sowie zu inklusivem Unterricht.

DAVID LABHART

Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen

Eine ethnografische Studie

zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen

[transcript]

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2018 auf Antrag der Promotionskommission Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz (hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Catrin Heite als Dissertation angenommen.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Jonna Truniger, textuell.ch

Satz: Mark-Sebastian Schneider, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4796-9

PDF-ISBN 978-3-8394-4796-3

EPUB-ISBN 978-3-7328-4796-9

<https://doi.org/10.14361/9783839447963>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Dank | 7

1. Einleitung | 13

2. Das Interdisziplinäre Team im Kanton Zürich | 17

2.1 Schulische Integration im Kanton Zürich | 17

2.2 Konzeptuell institutionalisierte Zusammenarbeitsformen | 23

2.4 Abgrenzung von anderen Formen schulischer Zusammenarbeit | 36

3. Zusammenarbeit in multiprofessionellen Gruppen | 41

3.1 Das Team als ein spezifischer Typ von Gruppe | 41

3.2 Die Differenz zwischen Disziplin und Profession | 43

3.3 Inter- und Transdisziplinarität | 46

3.4 Forschungsstand | 48

3.5 Analytisch-reflexive Sonderpädagogik | 53

3.6 Fragestellung | 55

4. Die Akteur-Netzwerk-Theorie | 59

4.1 Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour | 60

4.2 Armando Bauleos Gruppenkonzept | 63

4.3 Handeln = Mitspielen | 65

4.4 Keine Erklärungen durch »das Soziale«: Performanz | 70

4.5 Die Konstruktion von TATSachen | 72

5. Selbstreflexive Ethnografie zwischen Nähe und Distanz | 77

5.1 Die teilnehmende Begleitung der Gruppenprozesse | 78

5.2 Selbstreflexive Distanzierung | 80

5.3 Die Analyse der Akteur-Netzwerke | 82

5.4 Der Bericht: Konstruktion von Akteur-Netzwerken | 86

6. Das Forschungsfeld | 89

6.1 Die drei Schulen | 89

6.2 Auswahl der Fallbesprechungen | 93

7. Aushandlung von Zuständigkeiten und finanzielle Ressourcen | 99

8. Die Flucht in den Rassismus | 139

9. Trauma und die Suche nach finanziellen Ressourcen | 173

10. Diskussion der Ergebnisse | 211

- 10.1 Die Aspekte »Aufgabe«, »Problemverortung«
und »Wissensintegration« | 212
- 10.2 Aufgabe, Problemverortung
und Wissensintegration in den Fallbesprechungen | 213
- 10.3 Aufgabe: Abklärung, nicht Beratung | 218
- 10.4 Problemverortung: Essentialisierung der Problemlage | 223
- 10.5 Wissensintegration: Verunmöglichung
durch institutionalisierte Arbeitsteilung | 227
- 10.6 Zusammenfassung | 231

11. Schlussfolgerungen | 233

- 11.1 Stichprobenbedingte Grenzen der Studie | 234
- 11.2 Beratung, Abklärung und Entlastung | 236
- 11.3 Nutzen behindertenspezifischer Kategorien | 239
- 11.4 Rollenklärung | 243
- 11.5 Fazit: Cui bono? | 245

Literaturverzeichnis | 247

Transkriptionsregeln | 271

Abkürzungsverzeichnis | 273

Dank

Als Autor der vorliegenden Dissertation bin ich allein auf dem Buchumschlag aufgeführt. Dadurch wird jedoch verschleiert, dass eine wissenschaftliche Arbeit immer in einem Denkstil verfasst wurde und somit in einem Denkkollektiv von verschiedenen Menschen in Verflechtung mit nichtmenschlichen Wesen überhaupt erst ermöglicht wird.

Mit dem Durchkämmen des Literaturverzeichnisses können sich die Leserinnen und Leser ein Bild davon machen, was sich im offiziellen, wissenschaftlich anerkannten Kommunikationskanal über das Denkkollektiv der vorliegenden Studie manifestiert hat. Wird beim Lesen des Textes analysiert, wie die entsprechenden Referenzen mit der Argumentation verflochten sind, so wird der rationale Anteil des Denkstils der vorliegenden Studie sichtbar.

Zur Offenlegung des emotionalen Anteils in einer wissenschaftlich anerkannten Form dienen die Dankesworte, die hier vorliegen. Ich bin vielen Personen zu tiefem Dank verpflichtet, die ich kaum alle angemessen berücksichtigen kann. Deshalb beschränke ich mich auf das Nennen von wenigen Namen und betone daneben die für mich in meiner Denkentwicklung sowie Feld- und Schreibphase wichtigen Gruppen.

An erster Stelle gilt mein Dank den Mitgliedern der drei beobachteten Interdisziplinären Teams. Ich bin mir bewusst, dass ich Einblick in einen auch sehr persönlichen Bereich des Schulalltags erhalten habe. Der ausserordentlichen Offenheit, die mir entgegengebracht wurde, verpflichtet mich zu grossem Dank. Auch bedanke ich mich bei verschiedenen Fachleuten, die mir per Telefon jeweils ausführlich zu meinen Fragen Auskunft gegeben haben. Und nicht zu vergessen sind diejenigen Personen, die mir den Feldzugang ermöglicht haben, indem sie mich an Schulleiterinnen weitergeleitet haben, die ein offenes Ohr für mein Forschungsvorhaben bekundeten.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz für die fünf Jahre der Anstellung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und das Vertrauen, das sie mir während dieser Jahre entgegengebracht hat. Der Austausch über Theorien, Methoden und Formulierungen hat mir vielfach geholfen, mein Denken genauer verstehen zu lernen

und es weiterzuentwickeln. Das Eingebundensein in andere Forschungsprojekte neben meiner Anstellung als Assistent hat dies noch verstärkt und mir daneben Einblicke in sehr unterschiedliche Forschungsfelder ermöglicht. Des Weiteren bedanke ich mich bei Prof. Dr. Catrin Heite für ihre Bereitschaft, als Zweitbetreuerin zu fungieren, sowie dafür, dass sie mir über ihre Rückmeldungen hinaus Diskussionen mit anderen Forschenden aus der Sozialen Arbeit ermöglicht hat.

Ein weiterer grosser Dank gilt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich darüber hinaus der Interpretationsgruppe des Profils »Sozialpädagogik«. Ich habe mich jeweils sehr wohlgefühlt und habe viel von der gemeinsamen Analyse ethnografischer Beschreibungen gelernt. Auch möchte ich mich für die Gespräche unter Assistierenden – in Kolloquien und während des Mittagessens oder beim Kaffee im Büro – herzlich bedanken.

PD Dr. Erich Otto Graf möchte ich vielmals dafür danken, dass er mich gelehrt hat, Texte bildend zu studieren und auf Originaltexte zurückzugreifen. Ihm verdanke ich auch, dass ich zur Akteur-Netzwerk-Theorie gefunden habe. Zudem besuchte ich bei ihm eine Ausbildungsgruppe zur operativen Gruppentechnik. Meine Vertiefung in die Akteur-Netzwerk-Theorie ist wohl dem Umstand geschuldet, dass es mein Stolz nicht zulies, die institutionsanalytische Herangehensweise von Erich Graf ohne Weiteres zu übernehmen, und ich mich deshalb dazu getrieben fühlte, mit theoretisch fundierten Bezügen die bewährten Konzepte der operativen Gruppe und der Institutionsanalyse weiter – oder zumindest ein wenig anders zu denken.

Neben der operativen Lerngruppe bin ich auch anderen Lesegruppen zum Dank verpflichtet. Geblieben sind mir die Diskussionsrunden im Lichthof der Universität Zürich oder im Sitzungszimmer des Collegium Helveticum. Über letzteren Ort bin ich über die Lesegruppen hinaus vertieft in die Frage der Inter- und Transdisziplinarität eingetaucht und wurde auch mit den Veranstaltungen des Ludwik-Fleck-Zentrums vertraut.

Im Schreibprozess haben mir einige Personen mit ihrer konstruktiven Kritik dabei geholfen, den Text zu klären. Besonders bedanken möchte ich mich bei Dr. Tobias Studer, der mir inhaltlich und emotional auch beim letzten Schliff mit Tat und Rat zur Seite gestanden hat. Auch haben mir Diskussionen über meine Texte mit Anna-Lea Imbach sehr weitergeholfen, vielen Dank. Elisabeth von Salis bin ich für die Supervisionssitzungen dankbar, die dazu beigetragen haben, dass sich der Nebel im Kontext der Forschung jeweils ein wenig lichten liess.

Für die weitgehende finanzielle Unterstützung zur Publikation der vorliegenden Studie danke ich dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung SNF.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Partnerin Linda Kleiner für ihre Unterstützung und ihr Verständnis für mein Pendeln zwischen Wissenschaft und

Familie bedanken. Für die Angespanntheit, die ich vor allem in den letzten Monaten des Verfassens dieser Dissertation nach Hause getragen habe, möchte ich mich entschuldigen und mich bei meinen beiden wunderbaren Kindern tausendmal bedanken für das wiederholte Zurückholen in den Augenblick.

David Labhart,

im Januar 2019

I'm not denouncing anyone,
I'm not laying any blame,
there's no scandal, no wrongdoers.
It's a collective drift,
there were only good intentions.

Bruno Latour (1996, 298)

1. Einleitung

Die »(multi)professionelle Zusammenarbeit« wird in der Diskussion um die Umsetzung einer integrativen respektive inklusiven Schule als zentraler Topos bezeichnet (Arndt 2018) und zeigt sich sehr vielschichtig. So arbeiten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen integrativ im Teamteaching in der Regelklasse mit, soziale Herausforderungen werden unter Beizug der Schulsozialarbeit gelöst oder Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden mit zusätzlichen Massnahmen wie beispielsweise einer Psychomotorik- oder Logopädietherapie gefördert. Diese Beteiligung am schulischen Alltag von Personen, die sich auf unterschiedliche Disziplinen beziehen, macht eine multiprofessionelle Zusammenarbeit heute zum Ausgangspunkt von Bildung und Erziehung, wobei eine gemeinsame Verantwortung der verschiedenen Professionellen für die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse angestrebt wird (Lütje-Klose 2015).

Die Kooperation im gemeinsam von der Regellehrperson und der Fachperson für Schulische Heilpädagogik verantworteten Unterricht macht wohl den am intensivsten erforschten Bereich der Zusammenarbeit aus (für einen Überblick siehe z.B. Lütje-Klose und Miller 2017). Darüber hinaus werden in der Forschung jedoch auch noch andere schulische Felder der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik, teilweise auch mit anderen Professionellen wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit oder unterschiedlichen Therapeutinnen und Therapeuten, fokussiert. So wurden beispielsweise im Bereich der schulischen Erziehungshilfe respektive im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern im sogenannten »Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung« schulexterne Beratungs- und Unterstützungssysteme (Urban 2007) erforscht. Des Weiteren wurden Teamgespräche in der Ganztagschule in Teams bestehend aus Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erziehern in den Fokus genommen (Reh und Breuer 2012). Auch wurden Forschungsprojekte zum interprofessionellen Austausch von Fachpersonen aus den Bereichen der Sozialen Arbeit, der Medizin und der Psychologie/Psychotherapie durchgeführt (Müller 2013). Oder es wurde – um wieder ein wenig näher an den Schulalltag zu rücken – die

Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson, Fachperson für Schulische Heilpädagogik und Therapeutin respektive Therapeut in Bezug auf die individuelle Förderplanung einer Schülerin oder eines Schülers mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen betrachtet (Luder et al. 2016).

Diese konkreten Beispiele stellen nur eine Auswahl derjenigen Bereiche dar, in denen Forschung zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Feld der integrativen Schule durchgeführt wird. Sie zeigen auf, dass der Topos »Zusammenarbeit« im Schulfeld sehr unterschiedlich und variantenreich aufscheint. Vielfach gehen Zusammenarbeitsformen, die über die Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und Fachperson für Schulische Heilpädagogik im gemeinsamen Unterricht hinausgehen, von Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht aus oder sie bearbeiten Herausforderungen, die in anderen Settings der Schule (beispielsweise in der schulergänzenden Betreuung oder auf dem Pausenhof) auftreten. Mit der durch die integrative Schule sicherlich stärker hervortretenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist zuallererst die Regellehrperson konfrontiert. Die unterrichtliche Zusammenarbeit mit einer Fachperson für Schulische Heilpädagogik findet meist nur während weniger Lektionen pro Woche statt; in der restlichen Unterrichtszeit ist die Regellehrperson auf sich allein gestellt. Unabdingbar scheint deshalb die Beratung der Regellehrpersonen hinsichtlich des Umgangs mit den integrierten Schülerinnen und Schülern zu sein, damit eine adäquate Förderung auch dann möglich ist, wenn keine andere Fachperson zugegen ist. Das Ziel einer solchen Beratung besteht in der Regel darin, dass die Regellehrperson spezifische Kompetenzen im Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern erwerben kann, um im Unterricht handlungsfähig zu bleiben und nachhaltig zu wirken.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass eine Regellehrperson, die eine integrative Klasse führt, die Möglichkeit erhalten sollte, Herausforderungen, die sich in der eigenen Arbeit stellen, mit Fachpersonen anderer Professionszugehörigkeit zu erörtern und zu diskutieren. Analytisch gesehen stellen sich Herausforderungen für eine Regellehrperson dann, wenn eine *Erwartung*, die an Schülerinnen und Schüler gestellt wird, von diesen nicht erfüllt werden kann und somit *verletzt* wird. Eine Erwartungsverletzung (Weisser 2007) kann somit als Ursprung der Wahrnehmung einer Problemlage – einer herausfordernden Situation – bezeichnet werden. Gemäss der idealtypischen Vorstellung einer Beratung in einer multiprofessionell zusammengesetzten Gruppe wird eine solche Erwartungsverletzung von einem Gruppenmitglied in die Gruppe eingebracht. Durch die Diskussion im Sinne einer differenzierten Betrachtung der Problemlage aus unterschiedlichen Perspektiven können Lösungsansätze oder Möglichkeiten entwickelt werden, die aufzeigen, wie Bildung und Erziehung weiter angeleitet werden können.

Fallbesprechungen, die der im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Form entsprechen, werden insbesondere im Gesundheitswesen durchgeführt. Mit der »interdisziplinären Kooperation« soll im Gesundheitswesen die »mangelhafte Effizienz des Versorgungssystems gesteigert werden« (Lützenkirchen 2005, 311), wobei jedoch kaum empirische Ergebnisse dazu vorliegen, ob dieses Ziel zu erreichen ist (Bhamidipati et al. 2016; Körner und Bengel 2004). In Metastudien wird die Effizienz von Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen sogar grundsätzlich infrage gestellt (Faulkner Schofield und Amodeo 1999). Es erweist sich jedoch als sehr schwierig, verallgemeinernde Aussagen über Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen im Gesundheitswesen zu formulieren, da sich die Zusammensetzung der Gruppen, das Ziel und das Vorgehen je nach Forschungsarbeit sehr stark unterscheiden.

In der Erziehungswissenschaft sind Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen noch kaum systematisch erforscht worden. Im Bereich der multiprofessionellen Zusammenarbeit stand bis anhin die Klärung von Autonomie im Sinne klar getrennter Zuständigkeiten im Mittelpunkt. In den letzten Jahren ist die Diskussion über die Qualität der Zusammenarbeit hinzugekommen (Thieme 2013, 49). Als Forschungsdesiderat wird verschiedentlich aufgeführt, dass der Fokus vermehrt auf die Analyse der Prozesse in der Zusammenarbeit gelegt werden solle, um Wissen darüber zu generieren, wie Zusammenarbeit überhaupt gestaltet wird (Arndt 2018; Kosorok Labhart und Maeder 2016; Reh und Breuer 2012). Dabei soll das Ideal der ko-konstruktiven Kooperation nicht Ausgangspunkt der Forschung darstellen, sondern nur als mögliches Ergebnis gelten. Da es sich – wie bereits dargelegt – um ein sehr heterogenes Forschungsfeld mit sehr unterschiedlichen Situationen multiprofessioneller Zusammenarbeit handelt, müssen bei solchen Forschungsvorhaben die spezifischen Eigenheiten des Feldes stets genau berücksichtigt und in die Analyse einbezogen werden. Dies bedeutet, einzelne Beratungsgespräche in ihrer Individualität zu explorieren, um auf diese Weise zu inhaltlich reichen Aussagen über die Frage zu gelangen, wie Erwartungsverletzungen in multiprofessionellen Gruppen verhandelt werden.

Eine solche »In-situ-Analyse« (Kunze und Silkenbeumer 2018) wird in der vorliegenden Studie durchgeführt. Als Forschungsfeld dient das »Interdisziplinäre Team« (IDT). Die Arbeit befasst sich mit Fallbesprechungen, die in IDTs an Primarschulen im Kanton Zürich durchgeführt werden. Das IDT – je nach Schulort auch »Fachteam«, »Interdisziplinäres Fachteam«, »Lösungsorientiertes Fachteam« oder »Kommunikation im interdisziplinären Team« genannt – konstituiert sich im Rahmen von Sitzungen, in denen Professionelle miteinander ins Gespräch kommen und hauptsächlich Fallbesprechungen durchführen. Dieses Forschungsfeld zeichnet sich im Speziellen dadurch aus, dass die Schulleitung und die psychologischen Fachpersonen des Schulpsychologischen Diensts als feste Mitglieder des IDT fungieren.

Die Begriffe »Interdisziplinäres Team« oder »multiprofessionelle Kooperation« wecken grosse Erwartungshaltungen: »Interdisziplinarität« und »Koope-ration« gelten gemeinhin als moderne, positiv konnotierte Termini. Die vorliegende Studie distanziert sich jedoch von den positiven Erwartungen an die multiprofessionelle Zusammenarbeit und nimmt eine Beobachtungsposition zweiter Ordnung ein. Es wird kein evaluatives Vorgehen angestrebt, das die zu untersuchenden IDTs bewerten soll. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das IDT im Kontext der integrativen Schule eine Funktion übernimmt, die für die Schule als Institution sinnvoll und zweckmässig ist. Dadurch rücken die Konstruktionen ins Zentrum, die in den IDTs hervorgebracht werden. Für die Ergründung dieses Erkenntnisinteresses stehen die Darstellung und die Analyse der Gruppenprozesse im Vordergrund. Im Sinne der Ethnografie leitend ist – in den Worten von Clifford Geertz – das Interesse, »herauszufinden, was zum Teufel hier abgeht«, respektive »to figure out, what the hell is going on« (Olson 1991, 248). Diese hier noch ungenaue Fragestellung wird auf der Grundlage von konzeptionellen und historischen Exkursen und der Darstellung des Forschungsstandes in Kapitel 3 spezifiziert.

Zunächst jedoch werden in einem ersten Schritt (Kapitel 2) die Entwicklung und der Stand der schulischen Integration im Kanton Zürich dargelegt, um die Rahmenbedingungen, innerhalb deren die IDTs operieren, aufzuzeigen. Darauf folgt eine Erörterung des Begriffs »Interdisziplinäres Team«, die das Ziel verfolgt, diesen zu präzisieren und inhaltlich genauer zu fassen. Auf der Grundlage eines Einblicks in den Forschungsstand zu Gesprächen und IDTs in der Schule werden sodann Forschungsfragen formuliert, die sich erstens auf die Aufgabe der Gruppe, zweitens auf die Problemverortung in der Ursachenforschung und drittens auf die interdisziplinäre Wissensintegration beziehen (Kapitel 3).

Die vorliegende Studie untersucht die Konstruktion von Lösungen mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie und ermöglicht dadurch ein detailreiches Verständnis von Gruppenprozessen in IDTs. Dieser Ansatz wird daher eingehend erläutert (Kapitel 4). Das konkrete Vorgehen erfolgt ethnografisch und mittels hermeneutischer Auswertungsmethoden, die ebenfalls detailliert beschrieben werden (Kapitel 5). Aus dem umfangreichen Datenmaterial werden sodann drei Fallbesprechungen ausgewählt, die über ihre Einzigartigkeit hinaus analytisches Potenzial bieten (Kapitel 6). Im Analyseteil der Arbeit werden diese drei Fallbesprechungen im Detail nachgezeichnet (Kapitel 7 bis 9). Auf der Grundlage der Ergebnisse werden im Anschluss daran die in den Fragestellungen aufgeworfenen drei Themen diskutiert, um dadurch ein vertieftes Verständnis des Untersuchungsgegenstands erlangen zu können (Kapitel 10). In den Schlussfolgerungen werden die Ergebnisse schliesslich mit Diskursen aus Praxis und Wissenschaft verknüpft, was in ein abschliessendes Fazit mündet (Kapitel 11).

2. Das Interdisziplinäre Team im Kanton Zürich

Wie in der Einleitung bereits festgehalten wurde, konstituiert sich ein IDT im Rahmen einer Sitzung, in der eine multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe Fallbesprechungen durchführt. Zur Schärfung des Forschungsgegenstandes wird nachfolgend zuerst die Geschichte der integrativen¹ Volksschule im Kanton Zürich nachgezeichnet (Kapitel 2.1). Die Konzentration auf den Kanton Zürich erfolgt deshalb, weil sich die Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit wegen des föderalistisch organisierten Schweizer Schulsystems kantonal unterscheiden. In einem nächsten Schritt wird die Differenz zwischen dem IDT und dem sogenannten »Unterrichtsteam« aufgezeigt (Kapitel 2.2), bevor anhand der Darstellung der Geschichte der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulpsychologischem Dienst (SPD) erläutert wird, in welcher Tradition das IDT steht (Kapitel 2.3). Im Anschluss daran wird das IDT auch noch von anderen Formen der Zusammenarbeit im Schulfeld abgegrenzt (Kapitel 2.4).

2.1 SCHULISCHE INTEGRATION IM KANTON ZÜRICH

Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts wurde im Kanton Zürich wie auch in anderen Schweizer Kantonen und verschiedenen weiteren Ländern das Ziel verfolgt, mit Blick auf eine angemessene Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Zu diesem Zweck wurde

1 | In der vorliegenden Studie wird bewusst nicht von »inklusive Schule« gesprochen. Zwei Gründe sprechen gegen die Verwendung des Begriffs »Inklusion«: Erstens bezeichnet sich die Volksschule des Kantons Zürich selbst als »integrativ«. Zweitens entspricht die gegenwärtige Organisationsform dem Begriff der Integration – im Sinne eines Wiedereinschlusses von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in das Regelschulsystem – und nicht demjenigen der Inklusion im Sinne der Idee einer Abwendung von der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz 2002).

im Kanton Zürich ein Sonderschulsystem errichtet, das jeder kategorisierten Lerngruppe eine eigene Schulform oder einen eigenen Sonderklassen-Typus anbot (Wolfisberg 2008). Der Ausgangspunkt dieser Differenzierung des Schulsystems kann allerdings bereits mehr als ein Jahrhundert zuvor ausgemacht werden: Schon bei der Einführung der Schulpflicht in der Bundesverfassung von 1874 wurde der Grundstein für Spezial- und Hilfsklassen gelegt, da auch die »Schwachbegabten« einen Platz im Schulsystem erhalten sollten. Für Spezial- und Hilfsklassen wurde damals das »Doppelargument der ›Entlastung‹ der Volksschule und der besseren Förderung der ›Schwachbegabten‹ in der Hilfsschule« ins Feld geführt (Wolfisberg 2005, 57). Der eher »unkoordinierte Aufbau« (Wolfisberg 2008, 196) des Sonderklassenwesens im Kanton Zürich wurde 1959 im Zuge einer Revision des Volksschulgesetzes (VSG) vereinheitlicht. Neu wurde zwischen Sonderklassen (A: Einschulung; B: ungenügende intellektuelle Leistungsfähigkeit; C: sinnes- und sprachgeschädigte Schulkinder; D: Schul- und Verhaltensschwierigkeiten) und Sonderschulen (für praktisch bildungsfähige, körperlich gebrechliche, blinde, taubstumme, schwerhörige oder schwer erziehbare Kinder) unterschieden.

Das Sonderklassenreglement wurde 1984 erneut revidiert, wodurch Stütz- und Fördermassnahmen wie »Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Sprachheilverunterricht, Legasthenie- und Dyskalkuliebehandlung, Hör- und Ableseurse, Psychomotorische Therapie und Psychotherapie« (Wolfisberg 2008, 198-199) als zusätzliche Unterstützungsangebote an der Regelschule auf eine rechtliche Grundlage gestellt wurden. Erste Konzepte zur schulischen Integration wurden vom Kanton Zürich selbst entwickelt und evaluiert, weil die Zahl der Schülerinnen und Schüler rückläufig war und kleine Gemeinden ein vollumfänglich differenziertes Sonderklassensystem kaum mehr aufrechterhalten konnten, aber dennoch ein Interesse daran hatten, alle Kinder angemessen zu beschulen (Hildbrand et al. 1989). In dieser Zeit wurde im deutschsprachigen Raum zudem Kritik an der Strategie der Separation in Sonderklassen und Sonderschulen laut (Feuser 1982; Haeberlin et al. 1990; Wocken 1987). Ab 1990 war es Gemeinden im Rahmen eines »Schulkonzepts zur integrativen Schulung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten« (Strasser, Coradi und Hildbrand 1989) schliesslich möglich, anstelle von Sonderklassen integrative Schulungsformen anzubieten. Als Bedingung galt dabei, dass integrierte »Kinder mit Förderbedarf [...] mindestens die Hälfte der Unterrichtsstunden in der Regelklasse verbringen« sollten (Wolfisberg 2008, 199).

Das Aufkommen und der Ausbau der Sonderklassen sowie der Stütz- und Fördermassnahmen stehen auch in einem Zusammenhang mit der Kostenübernahme der Sonderschulung durch die Invalidenversicherung (IV). Im 1960 in Kraft getretenen Invalidenversicherungsgesetz (IVG) galt die Sonderschulung als Eingliederungsmassnahme. Dies bedeutet, dass die Kosten für sonderpädagogische Massnahmen zu einem erheblichen Teil vom Bund über-

nommen wurden. Infolge der Annahme der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) durch das Stimmvolk im Jahr 2004 zog sich der Bund im Jahr 2008 jedoch aus der Sonderschulung zurück. In der Bundesverfassung wurde verankert, dass »die Kantone [...] für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr« (BV Art. 62 Abs. 3) sorgen müssen. Die Zusammenarbeit der Kantone im Bereich der Sonderpädagogik wird seither durch die sogenannte »Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik« (IVZBS), kurz »Sonderpädagogik-Konkordat«, der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geregelt. Dem Konkordat sind bis Ende 2017 insgesamt 16 Kantone beigetreten, darunter zuletzt auch der Kanton Zürich.

Das Sonderpädagogik-Konkordat verfolgt insbesondere das Ziel, in den Kantonen ein vergleichbares Grundangebot zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf zu gewährleisten, die Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die Regelschule zu unterstützen und den Einsatz einheitlicher Abklärungsinstrumente sicherzustellen (IVZBS Art. 1). Durch ein Grundangebot und weiterführende »verstärkte Massnahmen« (IVZBS Art. 5) wird zum einen eine Vereinheitlichung des Angebots angestrebt. Zum anderen soll das sogenannte »Standardisierte Abklärungsverfahren« (SAV; IVZBS Art. 7) eine interkantonale vergleichbare Abklärung des Bedarfs an verstärkten Massnahmen ermöglichen.

Das sonderpädagogische Grundangebot und die verstärkten Massnahmen werden im Sonderpädagogik-Konkordat folgendermassen definiert: Ein sonderpädagogisches Grundangebot umfasst Beratung und Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik, sonderpädagogische Massnahmen in Regel- und Sonderschule sowie die stationäre Unterbringung in sonderpädagogischen Einrichtungen (IVZBS Art. 4¹). Eine verstärkte Massnahme zeichnet sich darüber hinaus durch ihre längere Dauer, die hohe Intensität, den hohen Spezialisierungsgrad der Fachpersonen sowie die einschneidenden Konsequenzen für das Leben der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus (IVZBS Art. 5²). Das Grundangebot wird in einzelnen kantonalen Konzepten auch »niederschwelliger Bereich« genannt, während verstärkte Massnahmen teilweise als »hochschwellige Massnahmen« bezeichnet werden.² Zur Unterscheidung der beiden Bereiche wird häufig hervorgehoben, dass die Regelschule im niederschweligen Bereich spezifische Unterstützung

2 | Eine Sammlung aktueller Sonderpädagogik-Konzepte der Kantone findet sich auf der Internetseite der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH): <https://www.szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte> (abgerufen am 01.02.2019).

angebote, die von einem Ressourcenpool bezahlt werde. Im Gegensatz dazu gehen verstärkte Massnahmen von einem »individuellen Bedarf« (IVZBS Art. 5¹) aus und werden entsprechend durch einzelnen Kindern und Jugendlichen zugewiesene Ressourcen finanziert. Der Unterschied zwischen dem Grundangebot und den verstärkten Massnahmen zeigt sich vor allem dadurch, dass für verstärkte Massnahmen ein SAV notwendig ist (IVZBS Art. 6³).

Der Kanton Zürich hat kein kantonales Sonderpädagogik-Konzept entwickelt, sondern erfüllt die Vereinbarungen des Sonderpädagogik-Konkordats über das Volksschulgesetz und die Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen (VSM). Da die Unterscheidung zwischen Grundangebot und verstärkten Massnahmen wie bereits erwähnt auf der Notwendigkeit des Einsatzes des SAV beruht, kann die Sonderschulung im Kanton Zürich zu den verstärkten Massnahmen gezählt werden. Demgegenüber umfasst das Grundangebot laut der VSM Integrative Förderung (IF), Therapien, Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Einschulungs- und Kleinklassen.

Bei der *IF* werden Schülerinnen und Schüler im Unterricht der Regelklasse von einer Fachperson für Schulische Heilpädagogik unterstützt (VSM § 6¹), wobei die Regellehrperson und die Fachperson für Schulische Heilpädagogik vereinbaren, wie viele der zur Verfügung stehenden Lektionen gemeinsam durchgeführt werden. Während der restlichen Lektionen kann die Fachperson für Schulische Heilpädagogik mit einzelnen Kindern oder einer Gruppe von Kindern in einem separaten Zimmer arbeiten. Obwohl die Fachperson für Schulische Heilpädagogik bei Kindern mit IF die Zusammenarbeit mit Eltern und Schulleitung zu organisieren hat, trägt die Regellehrperson die Verantwortung für die Beschulung (VSM § 7²). Die Ressourcen für IF werden anhand der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulgemeinde festgelegt. Der Kanton Zürich finanziert auf der Primarstufe pro 200 Schülerinnen und Schüler eine Vollzeitstelle in Schulischer Heilpädagogik (VSM § 8¹).

Zu den *Therapien* werden sowohl die logopädische Therapie, die psychomotorische Therapie und die Psychotherapie (VSM § 9¹) als auch audiopädagogische Angebote (VSM § 9²) gezählt. Therapien werden einzeln oder in Gruppen durchgeführt. Die Therapeutinnen und Therapeuten haben zusätzlich die Aufgabe, die Lehrpersonen bezüglich der Therapien zu beraten. Auch in diesem Bereich werden die Vollzeitstellen über die Vorgabe eines Maximums kantonal geregelt, weshalb im Kanton Zürich in einer Schulgemeinde auf der Primarstufe höchstens 0.4 Vollzeitstellen pro 100 Schülerinnen und Schüler für Therapien eingesetzt werden können (VSM § 11¹).

DaZ-Unterricht wird in Aufnahmeklassen und im Aufnahmeunterricht durchgeführt. In Aufnahmeklassen werden Kinder für längstens ein Jahr beschult (VSM § 15³), wobei das Ziel darin besteht, dass sie möglichst schnell Deutsch lernen, um eine Regelklasse besuchen zu können. Für die Aufnahmeklassen ist eine Klassengrösse von acht bis vierzehn Schülerinnen und

Schülern vorgesehen (VSM § 16³). Danach besuchen die betreffenden Kinder den Aufnahmeunterricht (DaZ-Unterricht) gruppenweise neben dem Regelklassenunterricht. Die einzusetzenden DaZ-Lektionen werden von der Schulpflege über einen in der Verordnung vorgegebenen Schlüssel berechnet und Schulklassen oder Lerngruppen zugeteilt (VSM § 14).

Einschulungs- und Kleinklassen sind wie Aufnahmeklassen Klassen mit einer geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern. So sollen in Einschulungsklassen höchstens vierzehn Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden (VSM § 17²), in Kleinklassen acht bis zwölf Schülerinnen und Schüler (VSM § 18²). Einschulungsklassen sind Klassen, die von noch nicht schulbereiten Kindern zwischen Kindergarten und Primarschule während eines Schuljahres besucht werden (VSM § 17³). Kleinklassen wiederum sind für »Schülerinnen und Schüler mit besonders hohem Förderbedarf« (VSM § 18) vorgesehen, wobei das Ziel aber ebenfalls im Übertritt in eine Regelklasse besteht (VSM § 19¹).

Die *Sonderschulung* als verstärkte Massnahme kann einerseits in einer Sonderschule, andererseits aber auch im Rahmen von Integrierter Sonderschulung (IS) oder als Einzelunterricht erfolgen (VSM § 20); Letzterer wird jedoch nur in Ausnahmefällen erteilt (VSM § 23¹). Beim Besuch einer Sonderschule findet keine Zusammenarbeit mit einer Regelschule statt, während eine IS dadurch charakterisiert ist, dass sie mindestens teilweise in einer Regelklasse stattfindet (VSM § 22¹). Administrativ kann die IS entweder einer Sonderschule oder einer Regelschule unterstellt sein (VSM § 22²), wobei die betreffende Schule für die Durchführung der Sonderschulung verantwortlich ist (VSM § 22³).

Neben der Sicherstellung eines interkantonal vergleichbaren sonderpädagogischen Angebots verfolgt das Sonderpädagogik-Konkordat wie bereits erwähnt auch das Ziel, dass die Kantone ein einheitliches Abklärungsverfahren einsetzen. Dafür wurde im Auftrag der EDK das SAV entwickelt (Lienhard-Tuggener und Hollenweger 2011), das im Kanton Zürich ab dem Schuljahr 2013/2014 von den SPD freiwillig eingesetzt werden konnte und zu Beginn des Schuljahres 2015/2016 flächendeckend eingeführt wurde. Es handelt sich dabei um ein Instrument, das auf der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) basiert. Die ICF wurde im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt und versteht Behinderung als ein Zusammenwirken von Individuum und Umwelt (Hollenweger 2005). Diesem Verständnis zufolge entsteht Behinderung nicht einseitig als Folge von Einschränkungen im Bereich der Körperfunktionen und Körperstrukturen. Eine Lähmung oder eine Seheinschränkung wird dementsprechend lediglich als »Beeinträchtigung« bezeichnet. Eine Behinderung aufgrund eingeschränkter Körperfunktionen oder Körperstrukturen ist im

3 | Es gibt auch Schulen, die eine Einschulungsklasse mit längerer Dauer anbieten, in der der Schulstoff vom ersten Schuljahr in zwei Jahren erarbeitet wird.

Gegensatz dazu dann gegeben, wenn die Aktivität des betreffenden Individuums und damit einhergehend dessen gesellschaftliche Teilhabe eingeschränkt sind. Eine Behinderung besteht gemäss der ICF somit dann, wenn eine Einschränkung der Partizipation in Verknüpfung mit Einschränkungen der Körperfunktionen und Körperstrukturen vorliegt.

Der Rückzug der IV aus der Finanzierung der Sonderschulung eröffnete die Möglichkeit, Behinderung auf institutioneller Ebene als mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen. Bis zu jenem Zeitpunkt waren IV-Leistungen an medizinische Diagnosen geknüpft worden. Die Finanzierung der Sonderschulung durch die Kantone ermöglichte eine Abkehr von der medizinischen Diagnose hin zu einer Ermittlung eines besonderen Bildungsbedarfs. Dessen Festlegung beruht nun auf der Einschätzung bezüglich der Massnahmen, die zur Ermöglichung der Teilhabe am Regelschulunterricht notwendig sind (Kronenberg 2015). Im Kanton Zürich muss diese SAV-Abklärung von einer Psychologin oder einem Psychologen des SPD durchgeführt werden. Der konzeptionelle Wandel von einer medizinischen Definition von Behinderung, die entsprechende Leistungen der IV auslöste, hin zum bio-psycho-sozialen Modell, das Behinderung als Einschränkung der Partizipation auffasst, stellt hinsichtlich des Diagnoseprozesses veränderte Anforderungen an die Professionellen des SPD. So stehen nun nicht mehr Resultate standardisierter Diagnostiktests im Zentrum, sondern vielmehr die Möglichkeiten der Partizipation in unterschiedlichsten Lebensbereichen.

Dies ist beispielsweise auch im Bereich des Intelligenzquotienten (IQ) der Fall, der auf der Grundlage des bio-psycho-sozialen Modells nicht mehr allein den Ausschlag für eine Sonderschulung geben kann. Um Ergebnisse aus psychologischen Tests trotzdem für das SAV fruchtbar zu machen, stellt der Kanton Zürich für die Interpretation der Testergebnisse eines Intelligenztests eine »Übersetzungshilfe« zur Verfügung. So wurden Indikationsbereiche entwickelt, die es den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ermöglichen sollen, »die durch Testverfahren, Beobachtung oder Untersuchungen erhobenen Informationen adäquat in das SAV zu übertragen und [...] beispielsweise zu klären, wo die Ergebnisse eines Intelligenztests abgebildet werden können« (BDZH 2014, 3). Mit der Orientierung an der ICF begegnet das SAV der fundamentalen Kritik an einer einseitigen Orientierung am Verständnis von Behinderung im Sinne eines individuellen Problems und weist den psychologischen Diagnosen die Funktion eines »Puzzleteils« zu (Inäbnit und Rom 2008).

Die Prüfung in Bezug auf die Frage, ob gegebenenfalls sonderpädagogische Massnahmen angebracht sind, beginnt im Kanton Zürich mit einem Schulischen Standortgespräch (SSG) (Hollenweger und Lienhard 2007). Dieses Gespräch kann auf Antrag von Eltern oder Lehrpersonen angesetzt werden (VSM § 24¹) und dient dazu, den Förderbedarf und die Förderziele sowie die zeitliche Planung der Massnahmen festzulegen (VSM § 24²). Beim SSG

handelt es sich um ein Verfahren, das über die gemeinsame Sprache der ICF eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglichen soll (Luder 201b). Entsprechend nehmen am SSG neben der Regellehrperson, den Eltern und meist auch den betreffenden Schülerinnen und Schülern noch weitere Fachpersonen teil, die »zur Einschätzung und Lösung des Problems etwas beitragen können« (Baur und Meier 2015, 37). Die Diskussion von Ressourcenfragen, Beratungen in IDTs sowie schulpsychologische Abklärungen sollen erst im Anschluss an ein SSG erfolgen (BDZH 2008). Sind sich Eltern und Regellehrperson einig, können sie sich mit dem Vorschlag einer Massnahme an die Schulleitung wenden. Stimmt diese zu, »wird der Vorschlag zur Entscheidung« (VSM § 26¹). Im Gegensatz dazu müssen Sonderschulungen von der Schulpflege genehmigt werden (VSM § 26⁴), wobei eine vorgängige Abklärung des SPD auf der Basis des SAV notwendig ist. Des Weiteren muss der SPD eine Abklärung durchführen, wenn Uneinigkeiten oder Unklarheiten bestehen (VSM § 25¹). Sind dazu medizinische, logopädische oder psychomotorische Kenntnisse notwendig, hat die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe eine entsprechende Fachperson miteinzubeziehen (VSM § 25³).

Die vorhergehenden Ausführungen zum sonderpädagogischen Angebot des Kantons Zürich, zu den Regelungen in Bezug auf die Festlegung des Förderbedarfs respektive von Förderzielen und zu den daraus folgenden Entscheidungen hinsichtlich entsprechender Massnahmen zeigen, dass die integrativ ausgerichtete Schule sowohl eine multiprofessionelle Zusammenarbeit als auch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern notwendig macht. Um die Einzelheiten zu sonderpädagogischen Massnahmen zu regeln, wurden auf Gemeindeebene sonderpädagogische Konzepte entwickelt. Darin regeln die Gemeinden Angebot, Finanzierung, Organisation, Zusammenarbeit sowie Verfahren und Abläufe im Bereich der sonderpädagogischen Massnahmen (z.B. Primarschule Schwerzenbach 2012). Im Bereich der Zusammenarbeit wird in einigen Gemeinden auch das IDT genannt, das nachfolgend auf der Grundlage kommunaler sonderpädagogischer Konzepte genauer beschrieben wird.

2.2 KONZEPTUELL INSTITUTIONALISIERTE ZUSAMMENARBEITSFORMEN

In kommunalen sonderpädagogischen Konzepten werden zwei verschiedene Formen der Zusammenarbeit aufgeführt:⁴ Unterrichtsteams und IDTs. Ihnen werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben (Schule Thalwil 2009):

4 | Nicht alle Schulgemeinden haben ihr Konzept veröffentlicht, zum Teil wird es als »schulintern« bezeichnet. Die Ausführungen im vorliegenden Kapitel beziehen sich auf das öffentlich zugängliche Konzept der Zürcher Gemeinde Thalwil.

- Unterrichtsteam: Planung und Umsetzung von Unterricht;
- Interdisziplinäres Team: Beratung.

Das *Unterrichtsteam* – teilweise auch als »pädagogisches Team« bezeichnet –, bestehend aus Regellehrperson und Fachperson für Schulische Heilpädagogik, plant den Unterricht und setzt diesen mit den Schülerinnen und Schülern um. Diese professionsübergreifende Zusammenarbeit auf der Unterrichtsebene wird seit der Einführung der integrativen Schulung als selbstverständlich erachtet, weil Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam mit Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik planen und durchführen müssen (z.B. Kreie 2009; Kreis, Wick und Kosorok Labhart 2016a; Lindmeier und Beyer 2011; Lütje-Klose und Urban 2014; Schwager 2011; Werning und Arndt 2013; Wocken 1987).⁵ Entsprechend liegen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik viele Forschungsergebnisse vor. Diesbezüglich wird häufig untersucht, auf welcher Kooperationsstufe (für unterschiedliche Modelle siehe Köker 2012) die Zusammenarbeit verwirklicht wird (z.B. Gebhardt et al. 2013; Lütje-Klose und Urban 2014; Werning und Arndt 2013; Widmer-Wolf 2014). Zu diesem Zweck wird beispielsweise die Qualität der Zusammenarbeit erhoben, wobei eine niedrige Kooperationsstufe (beispielsweise der Austausch von Materialien, Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006) auf eine weniger elaborierte Zusammenarbeit verweist als eine hohe Kooperationsstufe (Ko-Konstruktion, ebd.). Auch Fragen zur Gestaltung der Zusammenarbeit, zu den jeweiligen Zuständigkeitsbereichen der Professionellen und zu deren Aushandlung sowie zu wichtigen Rahmenbedingungen werden in den betreffenden Studien gestellt (z.B. Baumann, Henrich und Studer 2013a; 2013b; Gebhardt et al. 2014; Kreis, Wick und Kosorok Labhart 2016b) und es werden Praxishilfen zur Aushandlung der Zusammenarbeit angeboten (z.B. Brenzikofer, Wolters und Studer 2014; Ramirez Moreno 2010; Steppacher 2014).

Die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams kann jedoch auch über die direkte Zusammenarbeit von Lehrperson und Schulischer Heilpädagogin oder Schulischem Heilpädagogen im Unterrichtshandeln hinausgehen. So kann sich ein erweitertes Unterrichtsteam beispielsweise einmal im Monat treffen und besteht aus mehreren Lehrpersonen aus Parallelklassen (Jahrgangsteam) oder aus einer Stufe (Stufenteam). Diese Zusammenarbeitsformen sollen es den Lehrpersonen ermöglichen, Synergien zu nutzen sowie pädagogische und didaktische Fragen zu diskutieren (Schule Thalwil 2009), weshalb es sich im weiteren Sinne um sogenannte »professionelle Lerngemeinschaften« han-

5 | Anstelle von »Kooperation« wird hier bewusst von »Zusammenarbeit« gesprochen, weil der Begriff der Kooperation meist positiv konnotiert wird (Köker 2012) und somit normativ aufgeladen ist.

delt. Unter diesem Begriff wird die (teilweise obligatorische) Zusammenarbeit unter Lehrpersonen im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung verstanden (z.B. Esslinger-Hinz 2003; Köker 2012; Kolbe und Reh 2008; Werning und Arndt 2013). Professionelle Lerngemeinschaften beschäftigen sich mit der Veränderung von Schule, indem Lehrpersonen ihren Unterricht oder andere Aspekte professionellen Handelns gemeinsam weiterentwickeln, teilweise auch spezifisch im Hinblick auf eine »inklusive Schulentwicklung« (Heimlich et al. 2016).

Die Zusammenarbeit im Unterricht wie auch während der Unterrichtsplanung und die darüber hinaus als zentral erachtete ko-konstruktive Schulentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften können somit zum Arbeitsbereich eines Unterrichtsteams gezählt werden. Im Gegensatz dazu liegen die Aufgaben des IDT nicht auf der Unterrichtsebene. Laut dem Konzept der Gemeinde Thalwil kommt ihm in der integrativen Schule vielmehr eine Beratungsfunktion zu: »Das Interdisziplinäre Team ist ein sonderpädagogischer Fachkonvent. Es ist ein Austausch- und Beratungsgremium für sonderpädagogische Fragestellungen innerhalb der Schuleinheit« (Schule Thalwil 2009, 15). Dieses Gremium trifft sich mindestens einmal im Quartal. Die Arbeitsweise gestaltet sich in der Regel wie folgt: Eine Lehrperson oder seltener ein Unterrichtsteam meldet schriftlich – zum Beispiel auf einem Aushang im Lehrpersonenzimmer – ein Anliegen an, das sich auf einzelne Schülerinnen und Schüler, Gruppen von Schülerinnen und Schülern oder ganze Klassen beziehen kann. Meist handelt es sich um Fallbesprechungen, die eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler betreffen. An den Gesprächen können Personen unterschiedlicher Professionen teilnehmen, wobei die Praxis dazu je nach Schule sehr unterschiedlich aussieht. Die möglichen Teilnehmenden und ihre Aufgaben werden im Folgenden kurz beschrieben.

Die *Schulleiterin* oder der *Schulleiter* leitet das IDT. Diese Aufgabe umfasst das Sammeln der Anliegen, die Planung des Sitzungsablaufs sowie das Einladen derjenigen Personen, deren Anwesenheit als wichtig erachtet wird. Die Funktion der Schulleitung ist im Kanton Zürich im Zuge der 1997 einsetzenden Entwicklung der »teilautonomen Volksschule« eingeführt worden, zuerst in Schulversuchen und nach der Inkraftsetzung des neuen Volksschulgesetzes seit 2009 schliesslich flächendeckend (Keim 2016).

Die *Schulpsychologin* oder der *Schulpsychologe* ist beim SPD der Gemeinde angestellt. Die Fachpersonen des SPD haben die Aufgabe, Abklärungen durchzuführen, Diagnosen zu stellen und auf der Grundlage dieser Abklärungen Massnahmen vorzuschlagen. Darüber hinaus sind sie in der Beratung verschiedener im Schulfeld tätiger Personen wie auch der Eltern von Schülerinnen und Schülern aktiv. Die Ausdifferenzierung der Sonderklassen hatte im Kanton Zürich einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Etablierung des SPD (Inäbnit und Rom 2008; siehe Kapitel 2.3). Zu Beginn, das heisst ab

den 1950er-Jahren, handelte es sich meist um »Sonderklassenlehrer mit einer Ausbildung in Testanwendung« (ebd., 86). Erst später übernahmen Psychologinnen und Psychologen mit Hochschulabschluss die Aufgaben im SPD. Mit dem neuen Volksschulgesetz von 2005 wurden die Organisation und Arbeitsweise der Dienste kantonal geregelt. Ihre gesetzlich festgelegte Aufgabe besteht darin, eine (sonderpädagogische) Massnahme zu empfehlen. Diese Empfehlung hat sich auf eine mehrdimensionale Abklärung gemäss den Vorgaben des SAV zu stützen (siehe Kapitel 2.1).

Die *Schulsozialarbeiterin* oder der *Schulsozialarbeiter* kümmert sich in der Schule um sozialpädagogische Belange. Diese Fachperson wird von den Lehrpersonen hinzugezogen, wenn Probleme wie Mobbing/Gewalt, Schulprobleme, Verhaltensprobleme, soziale Probleme oder Suchtprobleme festgestellt werden (Müller 2005). Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter kann die betreffende Lehrperson beraten oder auch eine Intervention durchführen, an der je nach Problemlage einzelne Kinder respektive Jugendliche, eine Klasse oder die ganze Schule teilnehmen können. Meist sind die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in den Pausen auch auf dem Pausenplatz anzutreffen und kümmern sich in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen um dort auftretende Probleme. Obwohl erste Projekte bereits in den 1970er-Jahren umgesetzt worden waren, verbreitete sich die Schulsozialarbeit grossflächig erst in den 1990er-Jahren (Baier 2008). Seit 2012 sind die Gemeinden durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz dazu verpflichtet, für ein bedarfsgerechtes Angebot der Schulsozialarbeit zu sorgen (KJGH § 19). Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter verfügen über ein Hochschulstudium in Sozialarbeit, soziokultureller Animation oder Sozialpädagogik (Vögeli-Mantovani 2005). In Ergänzung dazu werden Weiterbildungsgänge an Fachhochschulen angeboten. Die Schulsozialarbeit wird von den Gemeinden finanziert, was bedeutet, dass die Anstellungsverhältnisse je nach Gemeinde unterschiedlich aussehen können. So ist beispielsweise in Gemeinden des Bezirks Winterthur und Andelfingen pro 540 Schülerinnen und Schüler eine Vollzeitstelle vorgesehen, während die Stadt Winterthur pro 1038 Schülerinnen und Schüler eine Fachperson im Vollzeitpensum beschäftigt (AJB 2016).

Die *Schulische Heilpädagogin* oder der *Schulische Heilpädagoge* ist als Einschulungs- oder Kleinklassenlehrperson, als Lehrperson für IF oder im Bereich der IS tätig. Im Rahmen der IF unterstützen und beraten diese Fachpersonen die Lehrpersonen der Regelklassen im Unterricht und werden zu diesem Zweck von der Schulleitung für einige Lektionen einer bestimmten Klasse zugewiesen. Bei der IS sind die Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen während bis zu acht Lektionen für eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderem Bildungsbedarf zuständig und kümmern sich um deren oder dessen Förderung. Dabei wird zwischen Integrierter Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS) und Integrierter

Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) unterschieden. Fachpersonen für Heilpädagogik werden schon seit 1899 ausgebildet, seit 1924 institutionalisiert am Heilpädagogischen Seminar in Zürich (Wolfisberg 2002), der heutigen Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik wird als Masterstudium angeboten, wobei ein Bachelorabschluss als Volksschullehrperson vorausgesetzt wird. Je nach Aufgabe sind die Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen unterschiedlich angestellt und deshalb auch anderen Vorgesetzten unterstellt. Bei der IF und der ISR sind sie der Schulleitung der Regelschule unterstellt. Dies ist auch bei der ISS der Fall, wobei jedoch laut Gesetz die Sonderschule in Absprache mit der Regelschule über sonder- und sozialpädagogische Massnahmen entscheidet (VSM § 22⁴). Entsprechend erfordert eine ISS eine enge Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Sonderschule.

Die Fachperson für *Begabungs- und Begabtenförderung* ist für Schülerinnen und Schüler mit »besonderen Begabungen oder ausgeprägten intellektuellen Fähigkeiten«⁶ verantwortlich. Begabungsförderung wird als Teil des Regelschulunterrichts verstanden und soll im Kanton Zürich über die IF abgedeckt werden. Darüber hinaus kann eine Schulgemeinde für die Zielgruppe der »Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägter Begabung, deren Förderbedarf die Möglichkeiten des Regelunterrichts übersteigt« (BDZH 2007, 8), zusätzliche Angebote festlegen. Diese Angebote sollten von Lehrpersonen mit Zusatzausbildung oder Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen durchgeführt werden (ebd., 12).

Die *DaZ-Lehrperson* unterrichtet Gruppen von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache entweder zeitgleich mit oder ausserhalb der Unterrichtszeiten der Regelklasse. Dieser Zusatzunterricht verfolgt das Ziel, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler dem Regelunterricht auf Deutsch möglichst rasch folgen können. Der DaZ-Unterricht (Aufnahmeunterricht) löste in der Folge der Einführung des neuen Volksschulgesetzes im Jahr 2005 die Sonderklasse E für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler ab. Diese war in den 1980er-Jahren »als institutionelle Antwort auf die zunehmende Zahl von Schulkindern mit Migrationshintergrund mit Schulschwierigkeiten« (Wolfisberg 2008, 196) eingerichtet worden. Als Lehrpersonen zugelassen sind heute ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer mit einer Weiterbildung in DaZ (VSM § 29³). Allerdings hatte im Schuljahr 2013/2014 ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen noch keine von der EDK anerkannte Ausbildung absolviert (Liesen 2013).

Die *Logopädin* oder der *Logopäde* beschäftigt sich mit den drei Aufgaben der Ursachenforschung, Diagnostik und Förderung im Bereich der Kommunikations- und Schluckstörungen (DLV 2012). In der Schule stehen Diagnostik

6 | <https://www.phlu.ch/weiterbildung/studiengaenge/cas-integrative-begabungs-und-begabtenforderung.html> (abgerufen am 01.01.2019).

und Förderung im Zentrum. In vielen Schulgemeinden führt die Fachperson für Logopädie im Kindergarten ein Screening durch, um Kinder, die in ihrer Sprachentwicklung Unterstützung benötigen, frühzeitig zu erkennen. Gefördert wird hauptsächlich im Einzelsetting mit »therapeutischen Interventionen« (ebd., 5). Logopädie zählt zu denjenigen Therapien, die vom Kanton als sonderpädagogische Massnahme angesehen werden, und wird über den kantonal vorgegebenen Ressourcenpool finanziert. Die Ausbildung zur Sprachheilpädagogin oder zum Sprachheilpädagogen respektive zur Sprachheillehrperson war in der Schweiz zuerst in Fribourg und Zürich möglich. In Zürich wurde sie zu Beginn an der Taubstummen- und Blindenanstalt Zürich durchgeführt und kann seit 1924 am damals neu gegründeten Heilpädagogischen Seminar Zürich, der heutigen HfH, absolviert werden. Der Berufsverband »Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband« (DLV) beschreibt die »interdisziplinäre wissenschaftliche Disziplin« Logopädie im Berufsbild in Anlehnung an den europäischen Verband CPOLO sowohl als eigenen Fachbereich als auch als eigene Profession (ebd., 3).

Eine *Psychomotoriktherapeutin* oder ein *Psychomotoriktherapeut* wird beigezogen, um schulische Lernprozesse systematisch über die Bewegung respektive die Motorik zu fördern (Reichenbach 2010). Auch die psychomotorische Therapie zählt zu denjenigen Therapien, die in der VSM zu den sonderpädagogischen Massnahmen gezählt und über die für Therapien zur Verfügung stehenden Ressourcen finanziert werden. Psychomotoriktherapeutinnen und Psychomotoriktherapeuten müssen über eine anerkannte Ausbildung verfügen, die an der HfH in Zürich absolviert werden kann und zu einem Bachelorabschluss führt. Sie haben somit zuvor nicht zwingend eine Ausbildung zur Lehrperson durchlaufen.

Beraterinnen und Berater der Sonderschule stehen der Regelschule bei der IS zur Seite. Dadurch soll ein Erfahrungstransfer von der Sonderschule in die Regelschule ermöglicht werden. Die Beratung muss jedoch nicht notwendigerweise von einer Sonderschule durchgeführt werden, sondern kann auch von einer anderen Fachstelle angeboten werden. Wichtig ist diesbezüglich lediglich, dass behinderungsspezifische Expertise einfließen kann (BDZH 2012a).

Unter der Bezeichnung der *Klassenassistenz* wird eine im pädagogischen Bereich nicht ausgebildete Person verstanden, welche die Lehrpersonen im Unterricht unterstützt. Vielfach hat die Klassenassistenz die Funktion, eine Schülerin oder einen Schüler mit besonderem Bedarf in denjenigen Lektionen zu unterstützen, in denen keine Fachperson für Schulische Heilpädagogik präsent ist und keine Therapie stattfindet. Die Rolle der Klassenassistenz ist neu und geht mit der Frage einer Deprofessionalisierung des (heilpädagogischen) Lehrberufs einher. Erst unzureichend bestimmt ist diesbezüglich, welche Handlungen im Schulfeld von einer nicht pädagogisch ausgebildeten Person durchgeführt werden können oder sollen. Zur Klärung dieser Funktion wird

an der Pädagogischen Hochschule Zürich zurzeit eine Ausbildung konzipiert (Baiatu 2016).

In einem IDT können Angehörige aller beschriebenen Berufsgruppen (Schulleitung, Psychologinnen und Psychologen des SPD, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik, Lehrpersonen der Begabtenförderung, DaZ-Lehrpersonen, Logopädinnen und Logopäden, Psychomotoriktherapeutinnen und Psychomotoriktherapeuten, IS-Beraterinnen und IS-Berater sowie Klassenassistenzen) vertreten sein. Ganz generell kann des Weiteren zusammenfassend festgehalten werden, dass das IDT laut dem exemplarisch beigezogenen kommunalen sonderpädagogischen Konzept die Aufgabe hat, Beratung zu sonderpädagogischen Fragestellungen anzubieten. Dies soll unter Berücksichtigung sämtlicher Perspektiven, die in der Schule relevant sind, geschehen. Dadurch unterscheiden sich die Aufgaben des IDT sowohl von unterrichtlicher Zusammenarbeit als auch von der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften.

2.3 Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie und Schule

Die auf das Volksschulgesetz von 2005 und den NFA von 2004 folgende Neugestaltung der Organisation des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich könnte den Eindruck erwecken, dass sich das IDT als neue Form der Zusammenarbeit erst in jener Zeit herausgebildet habe. Werden die Entstehung und die Geschichte des SPD betrachtet, wird jedoch ersichtlich, dass das Konzept über längere Zeit hinweg entstanden ist und der Zusammenarbeit im IDT mehrere Phasen der Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und den Schulen vorangegangen waren. Dieser Entstehungsprozess wird nachfolgend dargestellt. Da die Entwicklung des SPD in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Sonderklassen und der Stütz- und Fördermassnahmen steht, wird die Geschichte des SPD mit der Verbreitung respektive der Aufhebung von Sonderklassen und anderen sonderpädagogischen Massnahmen in Bezug gesetzt. Vor diesem Hintergrund kann die Etablierung der Zusammenarbeit zwischen SPD und Schule besser nachvollzogen werden.

Die Entwicklung der sonderpädagogischen Massnahmen kann aus der Bildungsstatistik rekonstruiert werden. Dabei muss – in heutiger Terminologie – zwischen dem niederschweligen Bereich (Besondere Klassen; Integrative Schulungsform [ISF], heute IF) und der Sonderschulung (Sonderschulung in Sonderschulen und Heimen; IS) unterschieden werden. Die statistischen Angaben zu diesen zwei Bereichen sind in Tabelle 1 aufgelistet. Zusätzliche Daten zu Therapien sowie zu Stütz- und Fördermassnahmen werden weiter unten direkt im Text berichtet.

Table 1: Statistik zur Anzahl Schülerinnen und Schüler in Besonderen Klassen, Integrativen Schulungsformen (ISF) und (Integrierter) Sonderschulung (ISS und ISR) in prozentualen Anteilen

Jahr	Volks- schule N	Niederschwellige Mass- nahmen			Sonderschulung			
		Bes. Klas- sen	ISF	Total	Sepa- riert	ISS	ISR	Total
1930	65 567	1.8%		1.8%				
1935	69 655	1.9%		1.9%				
1940	67 842	2.1%		2.1%				
1945	67 159	2.0%		2.0%				
1950	75 107	2.0%		2.0%				
1955	94 511	2.3%		2.3%				
1960	100 077	3.3%		3.3%				
1965	106 117	3.5%		3.5%				
1970	122 426	3.6%		3.6%				
1975	133 251	4.1%		4.1%				
1980	117 593	3.6%		3.6%				
1985	97 977	3.7%		3.7%				
1990	99 117	4.1%		4.1%				
1995	106 517	4.1%	1.5%	5.6%	**			
2000	108 675	4.9%	1.8%	6.7%	1.8%			1.8%
2005	109 593	4.1%	3.6%	7.7%	2.0%	0.1%	0.0%	2.1%
2010	106 999	0.6%	*		2.2%	0.6%	0.2%	3.0%
2015	111 015	0.7%			2.1%	0.4%	1.7%	4.2%

Anmerkungen: Basis Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schüler unter Ausschluss der Sekundarstufe 2 (und der Brückenangebote in Sonderschulen) sowie ohne Kindergartenkinder. Datenquellen »niederschwellige Massnahmen«: Beck und Imhof (1982) bis zum Jahr 1980; 1985: Berechnung auf der Grundlage des Berichts »Die Schulen im Kanton Zürich 2002/03«, S. 7; 1990 und 1995 und ISF: eigene Berechnungen anhand der Zahlen der Berichte der Bildungsstatistik des Kantons Zürich »Die Schulen im Kanton Zürich« (Berichte abrufbar unter https://www.bista.zh.ch/_pub/Publikationen.aspx [abgerufen am 01.01.2019]; ab 2000 und Sonderschulung: Daten der Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsstatistik, Stand 21.11.2017.

*: ISF gab es nur im Rahmen des Schulversuches zur integrativen Schulung (Strasser, Coradi und Hildbrand 1989), zur IF seit 2010 sind keine Zahlen vorhanden, weil es sich nicht um kindgebundene Ressourcen handelt; **: keine Daten verfügbar.

Im Bereich der *niederschweligen Massnahmen* wird in der tabellarischen Zusammenstellung sichtbar, dass die Verbreitung der Besonderen Klassen (bis 1995 »Sonderklassen«, von 1996 bis 2007 »Kleinklassen«, seit 2008 »Besondere Klassen«) im Kanton Zürich ab dem Jahr 1955 einsetzte (Beck und Imhof 1982). Tabelle 1 ebenfalls zu entnehmen ist die Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler zwischen 1930 und 2015. Bei den Besonderen Klassen zeigt sich eine 1955 beginnende Zunahme, die sich bis zum Jahr 2000 fortsetzte. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Besonderen Klassen stieg in diesem Zeitraum von 2 % auf 4.9 %. Nach 2005 fiel der Anteil auf unter ein Prozent. Dieser Einbruch der Besonderen Klassen lässt sich durch die auf das Volksschulgesetz von 2005 zurückgehenden Veränderungen im Schulsystem erklären. Während die Quote der Schülerinnen und Schüler in Besonderen Klassen seit 2000 gesunken ist, hat der Umfang der integrativen Unterstützung kontinuierlich zugenommen. Wie in Tabelle 1 ersichtlich wird, ist die Gesamtquote der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf im Bereich der niederschweligen Massnahmen deshalb weiter gestiegen. Im Jahr 2005 hatten insgesamt 7.7 % der Schülerinnen und Schüler der Primar- respektive Sekundarstufe 1 einen Sonderklassenstatus, wobei sich Separation und Integration ungefähr die Waage hielten. Im Bereich der Sonderschulung war es ab 2005 möglich, Integrationen durchzuführen (in Tabelle 1 ISS und ISR). Der Blick auf den sich kaum verändernden Prozentsatz von ca. 2 % separierter Sonderschulung zeigt jedoch, dass es sich dabei wohl eher um Schülerinnen und Schüler aus früheren Sonderklassen als um Integrationen ehemaliger separiert beschulter Sonderschülerinnen und Sonderschüler handeln dürfte.

Wie eingangs bereits festgehalten wurde, stehen diese Entwicklungen der Quoten von Schülerinnen und Schülern mit Sonderklassenstatus respektive Sonderschulstatus im Kanton Zürich in Verbindung mit der Professionsentwicklung der Schulpsychologie und der Veränderung der Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie und Schule. Die Entstehung und die Etablierung des SPD werden im Folgenden in diesem Kontext beschrieben und können in drei sich überlappende Zeitphasen eingeteilt werden.

In der *ersten Phase* zwischen 1950 und 2000 stieg die Anzahl der in Sonderklassen beschulten Schülerinnen und Schüler. Die Entstehung der Schulpsychologie fällt in diese Zeit.⁷ Die Lehrerinnen und Lehrer der Stadt Zürich

7 | Die vom SPD durchgeführte »schulbezogene Erziehungsberatung« unterscheidet sich nach Heinz Bach (1960) sowohl von einer »institutionellen Erziehungsberatung«, die von Erziehungsberatungsstellen angeboten wird, als auch von »schulischer Erziehungsberatung«, verstanden als Aufgabe der Lehrpersonen, Eltern in Erziehungsfragen zu beraten. Diese Abgrenzung liegt auch den nachfolgenden Ausführungen zugrunde, was bedeutet, dass die Geschichte des SPD fokussiert wird, ohne dass dabei beispielsweise die Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen berücksichtigt wird.

hatten sich bereits ab Mitte der 1950er-Jahre für die Einführung eines SPD eingesetzt, während diese Institution in den meisten Zürcher Bezirken erst in den 1960er-Jahren entstand (Arn 1970). Laut Rudolf Arn (1970, 142) »bestand das Bedürfnis nach einer Beratungsinstanz für all jene Schulschwierigkeiten, die nicht in den Bereich des Schularztes gehören« (auch Schlichte 1977, 28). Die Ausdifferenzierung der Sonderklassen fand in diesen Jahren exzessiv und zugleich unkontrolliert statt. So berichtet Sonja Rosenberg (1989, 37), dass das Schulamt der Stadt Zürich im Jahr 1952 zehn verschiedene Typen von Sonderklassenschülerinnen und Sonderklassenschülern unterschieden habe: Sehschwache, Schwerhörige, Sprachgeschädigte, Legasthenikerinnen und Legastheniker, körperlich Behinderte, Linkshänderinnen und Linkshänder, Fremdsprachige, Schülerinnen und Schüler mit Psychosen respektive Neurosen sowie Schwachbegabte.

Ab 1959 wurde das Führen von Sonderklassen kantonale geregelt und dadurch vereinheitlicht (siehe Kapitel 2.1). Die Veränderung der Schulstruktur erforderte entsprechende Abklärungsstellen, die mit dem Sonderklassensystem vertraut waren und Zuweisungen zu den Sonderklassen adäquat vornehmen sollten. Für die Abklärung wurde deshalb der Beizug einer Fachperson mit Kenntnissen des Sonderklassensystems notwendig (Bühler-Niederberger 1991). Für diese Arbeit wurden laut dem damaligen Reglement der Stadt Zürich »Lehrer oder Sonderklassenlehrer« vorgesehen, die sich »während eines einjährigen, nur teilweise bezahlten Praktikums, neben Kursen und einem Selbststudium auf ihre Aufgabe vorbereiteten« (Schlichte 1977, 28). Über die Positionierung als aussenstehende Instanz konnte diese Fachperson die Sonderschulbedürftigkeit auf der Grundlage von Testergebnissen klären. Die Herausforderung der Aufgabe bestand Doris Bühler-Niederberger (1991, 84, Hervorhebung im Original) zufolge jedoch nicht primär in der Frage der Zuteilung an sich, sondern vielmehr in den sich daraus ergebenden Diskussionen mit den Eltern: »Nicht in erster Linie die Schwierigkeit der Entscheidung also rief nach dem Fachmann, sondern ihre *Konfliktivität*. Zuweisungen zu Sonderklassen stiessen schon immer auf den Widerstand der Eltern.«

Abklärungen fanden keineswegs nur auf Nachfrage der Lehrpersonen hin statt. Vielmehr verstanden sich die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen als diejenigen, die den Ausbau von Sonderschulen und Sonderklassen zu unterstützen hatten (Arn 1970), was den Zusammenhang zwischen dem Anstieg von Sonderklassen und der Ausbreitung des SPD seit 1950 erklären kann (Beck und Imhof 1982; Inäbnit und Rom 2008; Milić 2007). Wie Bühler-Niederberger (1991) berichtet, haben die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen die Lehrpersonen dazu zu bewegen versucht, mehr Kinder in Sonderklassen einzuweisen. Zu diesem Zweck wurden Reihenuntersuchungen zur Intelligenzmessung durchgeführt, wobei es angesichts des damaligen IQ-Grenzwerts von 85 als Kriterium für die Zuweisung zu einer Sonderklas-

se nicht verwunderlich ist, dass in Klassen mit 30 bis 40 Schülerinnen und Schülern teilweise bis zu zehn »eigentliche Sonderklassenschüler entdeckt wurden« (ebd., 115).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Parallele zu den Ursprüngen der Schulpsychologie in den USA. So entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch dort das Bedürfnis, »Fachleute für die Zuweisungsdiagnostik« zu konsultieren, wobei die Entwicklung von Intelligenztests um 1911 »das Problem der Zuweisung elegant« (Inäbnit 2007, 176) löste. In der Schweiz führten die Reihenuntersuchungen jedoch nicht automatisch zu einer Sonderklasseneinweisung der diagnostizierten Kinder. Da sich die Eltern wie auch die Lehrpersonen – allen voran Lehrpersonen, deren Schülerinnen und Schüler ein Entscheid betraf, sowie Mitglieder der Schulpflege – oftmals gegen die Empfehlungen wehrten, wurden nicht alle zur Aussonderung empfohlenen Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich in Sonderklassen beschult (Bühler-Niederberger 1991).

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SPD bestand in der ersten Phase somit darin, hinsichtlich einer Sonderschulzuweisung »objektive« Daten zu gewinnen: Die Testergebnisse des SPD konnten von den Lehrpersonen und den Behörden dazu genutzt werden, die Einweisung in eine Sonderklasse gegenüber den Eltern zu begründen. Zugleich förderte der Einbezug der Schulpsychologie die Schulung in Sonderklassen. Dadurch wurde der Zuständigkeitsbereich des SPD als Experteninstanz für die Sonderklassenzuweisung professionspolitisch ausgebaut. Allerdings deuten die Interviewauswertungen von Bühler-Niederberger (1991) darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SPD nicht überall gleich gut funktionierte und nicht immer ohne Meinungsverschiedenheiten vonstattenging. Den Sonderklassenempfehlungen des SPD gegenüber standen insbesondere eine grundsätzliche Infragestellung und die Unbeliebtheit der Sonderklassen aufseiten der Eltern und teilweise auch der Lehrpersonen.

Als *zweite Phase* der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SPD kann die Zeit bis zur strukturellen Einführung der Integration als Folge des Volksschulgesetzes von 2005 bezeichnet werden, in der die Schule mit der Kritik an den Sonderklassen umzugehen versuchte. In dieser Zeitspanne verbreiteten sich die Diagnose »Legasthenie« und die damit verknüpfte Massnahme, die Legasthenietherapie, sowie kurze Zeit später auch die Dyskalkulietherapie und die Psychomotoriktherapie (Bühler-Niederberger 1991). Diese Therapieformen ermöglichten Schülerinnen und Schülern, die vormals einer Sonderklasse hätten zugeteilt werden müssen, einen Verbleib in ihrer Regelklasse. Anstelle der Aussonderung in eine Sonderklasse wurde somit eine ergänzende Therapie verordnet, gegen welche sich die Eltern meist weniger stark wehrten (ebd.). Zudem konnte der SPD auf diesem Weg dem Wunsch der Lehrpersonen nach zusätzlichen Fördermassnahmen entsprechen. Interviewaussagen in

der Untersuchung von Bühler-Niederberger (1991) weisen darauf hin, dass der SPD die Wünsche der Lehrpersonen in vielen Fällen umgesetzt hat. Umgekehrt konnte der SPD dadurch seine Zuständigkeit im Bereich der Abklärung weiter ausbauen. Die Schulpsychologie erachtete sich ab den 1970er-Jahren konsequenterweise auch als die für Abklärung und Therapie von Legasthenie zuständige Stelle (Schlichte 1977). Diese Erweiterung des ursprünglichen Aufgabenbereichs der Sonderklassenzuweisung war für den SPD auch deshalb von Bedeutung, weil er auf diese Weise seine Arbeitsstellen insbesondere in kleinen Gemeinden legitimieren konnte. Entsprechend geht Bühler-Niederberger (1991) davon aus, dass das Störungsbild »Legasthenie« dem entstehenden Berufsstand der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bei der Etablierung geholfen hat. Damit einhergehend wurden jedoch auch die Ausbildungsanforderungen erhöht, weshalb Lehrpersonen mit Zusatzausbildung in Testdiagnostik Schritt für Schritt von Psychologinnen und Psychologen mit Hochschulabschluss abgelöst wurden (ebd.).

Neben den Therapien wurden auch die Stütz- und Fördermassnahmen ausgebaut. So besuchten bereits 1984 rund 20 %⁸ der Schülerinnen und Schüler eine therapeutische Massnahme (Logopädietherapie, Legasthenietherapie, Dyskalkulietherapie, Psychomotoriktherapie, Psychotherapie, Maltherapie, Musiktherapie, Rhythmik) oder erhielten stützende Massnahmen (DaZ, Aufgabenhilfe, Nachhilfe) (Bühler-Niederberger 1993). Diese Zahl nahm bis 1992 allerdings nur noch geringfügig zu (ebd.). Eine Untersuchung der Entwicklung von Stütz- und Fördermassnahmen im Zeitraum zwischen 1996 und 2005 geht davon aus, dass der Prozentsatz im Jahr 1996 auf ungefähr 27 % angestiegen war. Im Jahr 2005 wurden in den Bereichen von Aufgabenhilfe, Therapien (Logopädietherapie, Legasthenietherapie, Dyskalkulietherapie, Psychomotoriktherapie, Psychotherapie), übrigen Stütz- und Fördermassnahmen (Rhythmik, Nachhilfeunterricht) oder DaZ 38 Massnahmen pro 100 Schülerinnen und Schüler⁹ gesprochen. Laut Andrej Milić (2007) wurden im Schuljahr 2005/2006 48 Massnahmen pro 100 Schülerinnen und Schüler durchge-

8 | Von den jeweiligen Autorinnen und Autoren der referierten Erhebungen wird betont, dass sie den Vergleich von Erhebungen über die Jahre hinweg kritisch betrachten würden, weil die Datengrundlagen stark variierten. Aus diesem Grund werden die Prozentzahlen nachfolgend nur grob angegeben. Auf diese Weise kann einerseits die Entwicklung aufgezeigt, andererseits aber auch der Ungenauigkeit der Daten Rechnung getragen werden.

9 | Es kann nicht in absoluten Zahlen ausgemacht werden, wie viele einzelne Schülerinnen und Schüler eine Massnahme erhielten, weil es möglich ist, mehrere Massnahmen gleichzeitig zu erhalten. Unter Verweis auf die Analysen von Bühler-Niederberger (1993) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler etwa drei Prozentpunkte tiefer liegen dürfte.

führt, wobei sich diese auf 33 % der Schülerinnen und Schüler verteilen. Das heisst, dass im Schuljahr 2005/2006 ein Drittel der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Massnahmen erhielt, ein Teil von ihnen auch mehrere Massnahmen gleichzeitig.

In den Jahren nach einer Untersuchung von Otto F. Beck und Beda Imhof (1982), die sich auf den Zeitraum zwischen 1930 und 1980 erstreckte, stiegen somit die Sonderklassenquote wie auch die Quote der Stütz- und Fördermassnahmen. Die steigenden Zahlen führten dazu, dass in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre im Bereich der Legasthenie eine sogenannte »Legasthenieprophylaxe« eingeführt wurde (Bühler-Niederberger 1991). Zu diesem Zweck wurden Reihenuntersuchungen im Bereich des Schriftspracherwerbs durchgeführt. Die Ergebnisse wurden anschliessend in interdisziplinären Gruppen diskutiert, woraus sich eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, SPD und Therapeutin oder Therapeut ergab. In diesen Diskussionen wurde besprochen, welche Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Lese- und Rechtschreibentwicklung als »Risikokinder« einzuschätzen seien. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler wurden vom SPD jeweils genauer abgeklärt, worauf gegebenenfalls eine Legasthenietherapie eingeleitet wurde. Diejenigen, deren Leistung knapp um den Grenzwert lag, wurden in einer kleinen Gruppe »präventiv« unterrichtet – dies in der Hoffnung, viele Probleme bereits früh angehen und auf diese Weise die Therapiebedürftigkeit reduzieren zu können. Des Weiteren wurde mithilfe von Rückfragen an die Lehrpersonen versucht, die Abklärungsquote zu senken, da die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen mit der Zuweisung zu den Sonderschultypen und der Vergabe von Stütz- und Fördermassnahmen bereits gut ausgelastet waren (ebd.).

Die interdisziplinären Besprechungen, die sich im Bereich der Legasthenie etablierten, wurden im Verlauf der Zeit auf Abklärungsfragen insgesamt ausgeweitet. Daraus ergab sich die sogenannte »SPD-Sprechstunde« als *dritte Phase* der Zusammenarbeit zwischen SPD und Schule. Für die Sprechstunde kam die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe in der Regel über Mittag in ein Schulhaus, um gemeinsam mit der Schulleitung die Lehrpersonen fallbezogen anzuhören und daraufhin zu entscheiden, bei welchen Schülerinnen und Schülern eine Abklärung angebracht sei.

Obwohl die Abklärung nach wie vor als grösster Arbeitsbereich der Schulpsychologie gilt (40 % der Arbeitszeit, Milić 2007, 20), wird als zweites Standbein der Schulpsychologie auch die Beratung betont (Inäbnit 2007; Milić 2007). Dies geht mit dem Anliegen einher, dass sich Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bei der Diagnose nicht einseitig an psychologischen Tests orientieren sollten, sondern eine systemische Sichtweise einzunehmen hätten (Inäbnit und Rom 2008), um dadurch der systemischen Beratung mehr Gewicht zu verleihen. Die Betonung des Beratungsaspekts kann darüber hinaus aber auch mit der neuen Rechtsgrundlage ab 2005 in Verbindung ge-

bracht werden, wo die Aufgaben des SPD neben dem Bereich der Abklärung auch im Bereich der Beratung verortet werden. Der SPD hat dementsprechend »insbesondere Abklärungen« vorzunehmen, daneben jedoch auch »Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen und Behörden« (VSG § 19) zu beraten. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen fungieren somit zusätzlich als »Problemlöser und Mediatoren zwischen verschiedenen Interessen« (Milić 2007, 195).

Da der SPD wie bereits erwähnt infolge des neuen Volksschulgesetzes von 2005 in Abklärungsverfahren nur noch dann in Anspruch genommen werden muss, wenn sich Eltern, Lehrperson und Schulleitung nicht einig sind, ist laut Milić (2007) von einer Schwächung der Position der Schulpsychologie im Zuweisungsverfahren zu sprechen. Allerdings scheint in Anbetracht der Tatsache, dass zur Beantragung der neu eingeführten IS eine Empfehlung einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen vorliegen muss, eher von einer Verschiebung des Aufgabenbereichs – von der Abklärung separativer niederschwelliger Massnahmen hin zur Abklärung hinsichtlich (Integrierter) Sonderschulung – als von einer Schwächung der Position der Schulpsychologie auszugehen zu sein.

Die Sitzungen des IDT werden in einigen Schulen im Alltag analog zum Beginn der dritten Phase auch heute noch »SPD-Sprechstunde« genannt. Dies verweist darauf, dass im IDT wohl die zwei historisch gewachsenen Aufgaben – zum einen die Aufgabe der Abklärung, zum anderen jedoch auch die Aufgabe einer systemisch orientierten Beratung – zusammenkommen.

2.4 ABGRENZUNG VON ANDEREN FORMEN SCHULISCHER ZUSAMMENARBEIT

Beim IDT handelt es sich um eine Gruppe von Lehr- und Fachpersonen, die an mehreren Sitzungen im Jahr mit dem SPD Fälle bespricht. Die Aufgaben, die es in der Sitzung zu bearbeiten gilt, bewegen sich den kommunalen sonderpädagogischen Konzepten entsprechend im Bereich der (nicht genauer definierten) Beratung. Vor dem Hintergrund der im vorhergehenden Kapitel dargestellten Geschichte der Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie und Schule kann davon ausgegangen werden, dass die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen die Schule in Bezug auf passende sonderpädagogische Massnahmen beraten oder sich mit der genaueren Abklärung des besprochenen Falls befassen.

Zur weiteren Klärung und mit dem Ziel, die Arbeitsweise des IDT besser zu verstehen, bietet es sich an, die Differenzen zu anderen Formen der Zusammenarbeit zu beleuchten. Eine erste Abgrenzung wurde in Kapitel 2.2 bereits hinsichtlich der Aufgaben und Funktionen von Unterrichtsteams vor-

genommen. Im Zusammenhang mit der Arbeit im IDT vergleichend respektive kontrastierend zu betrachtende Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit sind darüber hinaus zum einen Super- und Intervisionen und zum anderen die interdisziplinäre Förderplanung, in deren Rahmen unterschiedliche Perspektiven auf einen Fall zusammengebracht werden. Ebenfalls abgegrenzt werden muss das SSG als institutionalisierte Form der Zusammenarbeit mit den Eltern, weil sich ein Merkmal des IDT darin manifestiert, dass eine Fallbesprechung ohne Beisein der direkt Betroffenen – das heisst der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst – durchgeführt wird.

Unter *Super- und Intervision* wird kollegiale Beratung verstanden, die »konkrete Fragestellungen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden« (Lippmann 2013, 10) behandelt und unter anderem das Ziel verfolgt, dass sich Lehrpersonen »vor Erkrankungen als Folge unzumutbarer Belastungen schützen und mehr Freude am Beruf haben« (Thiel 1994, 202). Die Fallbesprechung in kollegialer Beratung hat somit eine entlastende Funktion (König und Schattenhofer 2017). Während in der Supervision unter fachkundiger Leitung aktuelle Fragestellungen von Lehrpersonen besprochen werden, sind bei der Intervision alle Beteiligten gleichberechtigt (ebd.). Super- und Intervision werden für die Entwicklung einer inklusiven Schule gleichermassen als wichtig erachtet (Ziebarth 2009). Auch im Bereich der Organisationsentwicklung haben Super- und Intervision einen grossen Stellenwert (Pühl 2009). In Bezug auf die zu bearbeitende Aufgabe in der Gruppe zeigt sich zwischen Super- und Intervision und dem IDT somit kein fundamentaler Unterschied: Auch ein IDT kann Fragestellungen der beteiligten Lehrpersonen diskutieren und diese beraten, was ebenfalls zu einer Entlastung der betreffenden Lehrpersonen führen kann. Ein wichtiger Unterschied zeigt sich vielmehr darin, dass eine Fragestellung oder ein Problem nicht mit einer Supervisorin oder einem Supervisor respektive gleichberechtigt mit Kolleginnen und Kollegen besprochen wird, sondern mit der Schulleitung und der Fachperson des SPD. Dabei steht im IDT, wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt wurde, auch die Frage im Raum, ob eine Abklärung durchgeführt werden muss. Das IDT könnte somit – wengleich in anderer Konstellation – Funktionen der Super- oder Intervision erfüllen, übernimmt jedoch auch Aufgaben, die darüber hinausgehen.

Da in der integrativen Schule Fachpersonen unterschiedlicher Professionen eine Schülerin oder einen Schüler fördern, ist eine Absprache in Bezug auf Fördermassnahmen und deren Durchführung unabdingbar. Die *interdisziplinäre Förderplanung* wird dementsprechend unter Einbezug aller im betreffenden Fall relevanten Professionen entwickelt, durchgeführt und ausgewertet. Die Zusammenarbeit ist somit auf den Austausch von Diagnose, Förderzielen, Interventionen und Evaluationen ebendieser Interventionen fokussiert. Dieser Austausch findet unter den in der Schule arbeitenden Lehr- und Fachpersonen sowie den Therapeutinnen und Therapeuten statt, wobei ein prototypischer

Förderplanungsablauf in der Regel aus den folgenden fünf Schritten besteht: (1) Diagnose des Lernstands und der Situation des Kindes respektive der oder des Jugendlichen; (2) Analyse der Daten im Hinblick darauf, ob ein sonderpädagogisch relevanter Förderbedarf besteht; (3) Planung der gemeinsamen Zielsetzung und des Vorgehens; (4) Umsetzung der Planung und schliesslich (5) Evaluation der Umsetzung (Luder et al. 2016). Damit sich die Professionellen mit ihren je eigenen disziplinären Bezügen trotz unterschiedlicher Hintergründe verstehen, ist eine »gemeinsame Sprache« notwendig. Dies kann beispielsweise durch den Bezug auf die ICF erreicht werden (Göttgens und Schröder 2014; Hollenweger 2005). Des Weiteren stehen für diese Form der Zusammenarbeit auch webbasierte Instrumente zur Verfügung (Luder et al. 2016); eines davon, namentlich die sogenannte »Interdisziplinäre Schülerdokumentation« (Kunz, Gschwend und Luder 2011; Luder et al. 2016), wird in Kapitel 3.4 vorgestellt. Da sich eine Förderplanung auf die Bearbeitung eines Problems einer Schülerin oder eines Schülers bezieht, werden nicht explizit Belastungssituationen von Lehrpersonen bearbeitet, wie dies im Rahmen der zuvor thematisierten Super- respektive Intervision der Fall ist. Die Fokussierung auf eine Schülerin oder einen Schüler kann jedoch als Gemeinsamkeit zwischen interdisziplinärer Förderplanung und IDT ausgemacht werden. Zudem können die Schritte eins bis drei des Förderplanungsablaufs ohne Weiteres auch Aufgaben des IDT darstellen, wobei die Eltern in beiden Formen der Zusammenarbeit nicht direkt beteiligt sind.

Vor diesem Hintergrund stellen *Elterngespräche* eine wichtige Verbindung zwischen Elternhaus und Schule her. Seit der Inkraftsetzung des neuen Volksschulgesetzes werden die Eltern verstärkt in Entscheidungen einbezogen. Dies soll es ihnen ermöglichen, an den Besprechungen und Entscheidungen, die sie selbst betreffen, partizipieren zu können (Graf 2013). Darüber hinaus kann das Diskutieren von nicht übereinstimmenden Erwartungen der schulischen und der familiären Perspektive zur Klärung von Problemen beitragen (Baur und Meier 2015). Gesetzlich geregelt ist im Kanton Zürich seit 2005, dass die Eltern und die Schülerin oder der Schüler zusammen mit den Lehrpersonen Massnahmen vereinbaren können, die danach jedoch auch noch von der Schulleitung genehmigt werden müssen. Nur wenn Unklarheiten bestehen, wird eine Abklärung notwendig (siehe Kapitel 2.1). Die Grundlage für diese Zusammenarbeit bildet das SSG. In diesem Rahmen sollen etwaige Probleme und unterschiedliche Perspektiven gemeinsam besprochen und Ziele festgelegt werden, weshalb das SSG auch den Ausgangspunkt für die oben beschriebene Förderplanung darstellt (Luder 2011a): »Es steht am Anfang jedes Prozesses, bei dem es um besondere pädagogische Bedürfnisse eines Schülers oder einer Schülerin geht. Beratung in interdisziplinären Teams (z.B. Fachteams), Ressourcenfragen und Schulpsychologische Abklärungen sind dem schulischen Standortgespräch nachgelagert« (BDZH 2008, 1). Am Gespräch beteiligt sind wie

bereits festgehalten immer die Lehrperson und die Eltern. Zusätzlich können weitere Lehr- oder/und Fachpersonen sowie Therapeutinnen und Therapeuten teilnehmen. Des Weiteren wird empfohlen, auch die Schülerin oder den Schüler selbst am Gespräch teilnehmen zu lassen, falls dies »sinnvoll und angemessen« (Luder 2011b, 61) erscheine. Der bedeutende Unterschied sowohl zur Arbeit im IDT als auch zur Super- und Intervision und zur interdisziplinären Förderplanung besteht somit darin, dass die Eltern sowie die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler nur beim SSG einbezogen werden. Im IDT können Probleme und sonderpädagogische Massnahmen unter Ausschluss der direkt Betroffenen verhandelt werden.

Nach der historischen Einbettung und der groben Charakterisierung des IDT, insbesondere auch in Abgrenzung zu anderen Formen der Zusammenarbeit, befasst sich das nachfolgende Kapitel spezifisch mit dem Thema der interdisziplinären Zusammenarbeit.

3. Zusammenarbeit in multiprofessionellen Gruppen

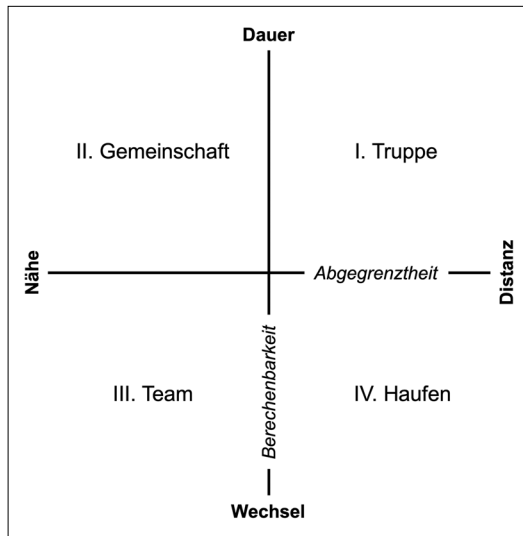
Wie im Vorhergehenden aufgezeigt werden sollte, konstituiert sich das IDT im Rahmen von Sitzungen, an denen verschiedene Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten sowie weitere schulische Fachpersonen beteiligt sind, während die Eltern sowie die betreffenden Schülerinnen und Schüler nicht involviert werden. Die Bezeichnung »Interdisziplinäres Team« stammt aus der Praxis. Ob es sich bei den jeweiligen Gruppen tatsächlich um ein »Team« im engeren Sinne handelt, steht allerdings nicht mit Sicherheit fest. Auch der Begriff der Interdisziplinarität wurde bis anhin noch nicht gänzlich mit Inhalt gefüllt. Aus diesem Grund soll nachfolgend ein Klärungsversuch unternommen werden. Dazu wird als Erstes der Teambegriff im Sinne eines speziellen Gruppentyps ausgeführt (Kapitel 3.1). Zweitens muss das Verhältnis von Disziplin und Profession geklärt werden (Kapitel 3.2). Und schliesslich stellt sich auch die Frage, welche normativen Erwartungen das Präfix »inter-« impliziert (Kapitel 3.3). Im Anschluss an diese terminologischen Klärungen wird der aktuelle Forschungsstand rund um Aspekte, die im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Arbeit im IDT relevant sind, rekapituliert (Kapitel 3.4). Danach wird die analytisch-reflexive Sonderpädagogik als Bezugspunkt des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie dargelegt (Kapitel 3.5). Auf dieser Grundlage werden zum Schluss die forschungsleitenden Fragestellungen formuliert (Kapitel 3.6).

3.1 DAS TEAM ALS EIN SPEZIFISCHER TYP VON GRUPPE

Ganz allgemein gehalten bezieht sich der Begriff »Team« auf einen speziellen Typ von Gruppe, und zwar auf eine Gruppe mit einem »lockeren, herzlichen und lebendigen Umgang« (Stahl 2002, 256). Das Team steht in der Regel für ein Gruppenideal, das sich durch eine hohe Identifikation des einzelnen Mitglieds mit der Gruppe auszeichnet, wozu auch grosse Flexibilität und Einsatzbereitschaft gezählt werden (ebd.). Eberhard Stahl (2002) unterscheidet

daneben drei weitere Typen: die Gemeinschaft, die Truppe und den Haufen. Für die Charakterisierung der vier Gruppentypen nimmt er das Riemann-Thomann-Kreuz zur Hilfe. Dieses beschreibt eine Gruppenstruktur entlang der Achse »Berechenbarkeit«, sie sich zwischen den Polen »Dauer« und »Wechsel« erstreckt, und der Achse »Abgegrenztheit«, die zwischen den Polen »Nähe« und »Distanz« verläuft.

Abbildung 1: Die Gruppentypen
im Riemann-Thomann-Kreuz, Stahl 2002, 219-221.



Die vier genannten Gruppentypen verteilen sich auf die vier Quadranten des Riemann-Thomann-Kreuzes. Im ersten Quadranten kommt die *Truppe* zu liegen. Eine Truppe tendiert in der Dimension der Berechenbarkeit in die Richtung des Pols der Dauer und in der Dimension der Abgegrenztheit in die Richtung des Pols der Distanz. In anderen Worten bedeutet dies, dass dem Zwischenmenschlichen weniger Bedeutung beigemessen wird als dem guten Funktionieren der Truppe; alle Aktivitäten zielen auf Korrektheit. Als Beispiel kann das Militär oder eine Verwaltung genannt werden.

Im zweiten Quadranten befindet sich der Gruppentyp der *Gemeinschaft*: Eine Gemeinschaft orientiert sich an den beiden Polen der Dauer und der Nähe. Es zählen Prinzipientreue, Zuverlässigkeit und Solidarität sowie emotionale Wärme. Eine solche Gruppenstruktur verleiht Sicherheit. Damit einher geht jedoch, dass die Individualität eines jeden Gruppenmitglieds in den Hintergrund gerückt wird. Als Beispiele dafür gelten die Pfadfinder, ein Sportverein oder die Familie.

Der Gruppentyp des dritten Quadranten, das Team, wurde zu Beginn des Kapitels bereits charakterisiert. Im vierten Quadranten schliesslich befindet sich der Gruppentyp »*Haufen*«: Ein Haufen ist von Distanz und Wechsel geprägt. Dies bedeutet, dass der Umgang untereinander distanziert und unverbindlich ist. Die Einzelnen sind unabhängig und es herrscht eine flexible Sachorientierung vor. Stahl erwähnt in diesem Zusammenhang das Beispiel des flexiblen Menschen von Richard Sennett (2006), das eher auf eine neoliberale Flexibilisierung und Individualisierung ohne Gruppenbezug verweist als auf verbindliche Gruppensituationen.

Wie die kurzen Ausführungen zu den vier idealtypischen Ausprägungen von Stahl (2002) zeigen, können Gruppen sehr unterschiedlich funktionieren, wobei das Team als spezifischer Gruppentyp durch eine Tendenz zu Nähe und Wechsel charakterisierbar ist. Auf der Grundlage der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Aufgaben des IDT, die sich aus den kommunalen sonderpädagogischen Konzepten ergeben, und der Darstellung der Geschichte der Zusammenarbeit mit dem SPD kann allerdings nicht entschieden werden, ob es sich beim IDT tatsächlich um ein Team im Sinne von Stahl handelt. Deshalb wird für die weiteren Ausführungen der Gruppenbegriff bevorzugt, um die Struktur nicht bereits a priori zu determinieren.

3.2 DIE DIFFERENZ ZWISCHEN DISZIPLIN UND PROFESSION

Beim IDT handelt es sich den vorhergehenden Ausführungen zufolge um eine interdisziplinäre Gruppe, die im schulischen Kontext im Rahmen von Sitzungen zusammenarbeitet. In diesem Zusammenhang gilt es auch das Verhältnis von Disziplin und Profession zu klären. Konkret stellt sich diesbezüglich die Frage, ob sich der Begriff »Disziplin« für die Beschreibung der Zusammensetzung der Gruppe eignet.

Der wissenschaftliche Kommunikationszusammenhang, den eine Disziplin Edwin Keiner (2011) zufolge darstellt, kann mit Ludwik Fleck ([1935] 1980) als wissenschaftliches Denkkollektiv aufgefasst werden, das heisst als eine Gruppe, die im gegenseitigen Gedankenaustausch steht. Das Ergebnis dieses Gedankenaustauschs ist ein spezifischer Denkstil, der es erlaubt, gewisse Gegenstände zu sehen, diese zu beobachten und sich darüber auszutauschen (Fleck [1947] 2011). Daraus entstehen wissenschaftliche Tatsachen, denen innerhalb dieses spezifischen Denkstils und somit unter den am Denkkollektiv Beteiligten Bedeutung zukommt. Damit einher geht eine Disziplinierung (Hacking 2010) der Gedanken und des Möglichen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden durch die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv »diszipliniert«, oder in anderen Worten: in ihrem Denken beschnitten, und unterliegen einem »Denkzwang« (Fleck [1936] 2008).

Die Verbindung zwischen Disziplin und Profession besteht darin, dass die Disziplin den wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang bildet, den eine Profession mit (zum gegebenen Zeitpunkt) gesichertem Wissen untermauern kann. Als Angehörige klassischer Professionen werden in Diskursen zur Professionalisierung in der Regel Ärztinnen und Ärzte, Juristinnen und Juristen sowie Geistliche genannt (May 2010; Merten und Olk 1996). Diese Professionen gelten als Berufe mit viel Prestige und Ansehen und zeichnen sich durch eine weitgehend autonom ausgeübte Tätigkeit in einem Bereich aus, der für die Gesellschaft relevant ist. Sie verfügen über einen eigenen Wissensbestand aus der entsprechenden Disziplin und über spezifische Aus- und Weiterbildungen und sind innerhalb des Berufsstands organisiert (Keiner 2011). Mit Ulrich Oevermann lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich Professionen durch Autonomie, Professionsverbände, eine wissenschaftliche Ausbildungsstruktur und einen professionellen Habitus auszeichnen (Combe und Helsper 1996). Umgekehrt kann sich ein Berufsstand durch die Pflege eines Wissensbestands und dessen Abgrenzung von anderen Wissensbeständen sowie durch die Gründung von Aus- und Weiterbildungsstätten, die Bildung von Berufsverbänden und die Institutionalisierung von Zuständigkeiten in staatlichen Gesetzen und berufsspezifischen Werten zu einer Profession entwickeln. Lässt sich eine solche Geschichte nachzeichnen, wie dies beispielsweise für die Heilpädagogik der deutschsprachigen Schweiz möglich ist (Wolfisberg 2002; 2005), kann die betreffende Profession gestärkt werden. Eine Erhöhung des gesellschaftlichen Prestiges erfährt eine Profession unter anderem durch die wissenschaftlich fundierte Ausbildung, was auch Auswirkungen auf den Lohn der Professionellen hat. Eine Stärkung der Profession durch eine Geschichtsschreibung, in der Autonomie und disziplinärer Bezug zum Ausdruck kommen, beispielsweise in der Erwähnung von ersten Schulen und Ausbildungsstätten, gesetzlichen Institutionalisierungen, Gründungen von Fachverbänden und Lehrstühlen an Universitäten, verfolgt somit auch berufspolitische Interessen.

Angesichts des klassischen Verständnisses von Professionen stellt sich die Frage, ob das zentrale Kriterium der Autonomie in pädagogischen Berufen ganz grundsätzlich überhaupt gegeben sein kann. Infolge der Verneinung dieser Frage wurde in wissenschaftlichen Kreisen in den 1970er-Jahren der Begriff »Semi-Profession« zur Bezeichnung von pädagogischen Berufen eingeführt. Diese Bezeichnung war nicht in herablassendem Sinne gemeint und sollte nicht implizieren, dass die pädagogischen Berufe nur die Hälfte des Werts einer »richtigen« Profession besäßen. Vielmehr wurde sie in Ermangelung einer besseren Alternative verwendet. Gleichwohl weist die Bezeichnung »Semi-Profession« darauf hin, dass zumindest das Kriterium der Autonomie in den betreffenden Berufen als nicht ganz erfüllt angesehen wurde, da sie mehr sozialer Kontrolle ausgesetzt sind als »die« Professionen (Etzioni 1969).

Die Diskussionen darüber, ob es sich bei pädagogischen Berufen um eine Profession oder um eine Semi-Profession handelt, werden obsolet, wenn ein aktuelles Verständnis des Professionsbegriffs hinzugezogen wird. So definiert Ewald Terhart (2011, 2014) Professionen als wissensbasierte Berufe, »die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ›riskanten‹ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen«. Professionalität im Lehrberuf wird in der Erziehungswissenschaft laut Terhart (2011) in drei unterschiedlichen Ansätzen behandelt: Ausgehend von einem strukturtheoretischen Ansatz beschäftigt man sich damit, wie kompetent und reflexiv mit den widersprüchlichen Aufgaben des Lehrberufs umgegangen werden kann, während auf der Grundlage eines kompetenztheoretischen Ansatzes erforscht wird, über welche professionellen Handlungskompetenzen eine Lehrperson verfügen muss. Im Rahmen eines berufsbiografischen Ansatzes wiederum wird erörtert, wie ein beruflicher Habitus entwickelt wird.

Obwohl Terhart die Diskussion über die Bezeichnung »Semi-Profession« als nicht mehr relevant taxiert, dürfen die Überlegungen, die zu dieser Zuschreibung geführt haben, nicht vernachlässigt werden. Denn die Frage nach der Autonomie einer Profession beschränkt sich nicht nur darauf, wie gross die soziale Kontrolle über das Handeln der jeweiligen Professionellen ist. Vielmehr ist Autonomie über den Aspekt der sozialen Kontrolle hinaus nur dann gewährleistet, wenn ein genau festgelegter Zuständigkeitsbereich besteht, der für die Profession reserviert ist. Im Kontext der vorliegenden Studie stellt sich diesbezüglich die Frage, inwiefern geklärte Professionsrollen mit ihrem jeweiligen Ausbildungshintergrund und disziplinären Bezug im IDT repräsentiert werden und inwiefern die Rollenträgerinnen und Rollenträger dieser Professionen in ihrem Zuständigkeitsbereich autonom handeln.

Um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, wird in der vorliegenden Studie auf einen analytischen Professionsbegriff Bezug genommen. Mit Andrew Abbott (1988) rücken dadurch die Zuständigkeiten (»jurisdiction«) der unterschiedlichen Professionen in den Fokus. Laut Abbott sind Professionen Berufsgruppen, die, auf der Grundlage einer Aushandlung von Zuständigkeiten zwischen Fachleuten und der Praxis, einen bestimmten Bereich für sich beanspruchen dürfen, der sich allerdings nicht immer klar abgrenzen lässt: »Verschiedene Professionen konkurrieren um ihren Anteil der Zuständigkeit für ein Problem« (Rabe-Kleberg 1996, 290). Diese Zuständigkeit bezieht sich auf die vier Bereiche »diagnosis«, »treatment«, »inference« und »academic work« (Abbott 1988). Auf die vorliegende Studie übertragen ergibt sich eine Zuständigkeit erstens über die Berechtigung, eine Diagnose zu stellen (»diagnosis«). Denn ein Problem muss als Fall anerkannt werden, was dadurch geschieht, dass eine Profession dieses Problem feststellen kann. Zweitens muss eine Profession eine Berechtigung für die Durchführung einer (Be-)Handlung

besitzen (»treatment«). Das heisst, dass eine Therapie oder eine bestimmte Form der Förderung zum Zuständigkeitsbereich der entsprechenden Profession zählen muss. Drittens muss die Verknüpfung von Diagnose und (Be-)Handlung geklärt sein: Eine Diagnose aus einem Zuständigkeitsbereich muss eine Förderung aus dem gleichen Bereich legitimieren können (»inference«). Schliesslich ist viertens ein disziplinärer Wissensbezug (»academic work«) notwendig, auf den rekurriert werden kann, um eine professionelle Zuständigkeit für sich beanspruchen zu können.

Während sich der Begriff der Disziplin somit auf einen wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang und das damit einhergehende Wissen und Denken bezieht, ist der Begriff der Profession mit einem Zuständigkeitsbereich verbunden, der über das Recht zu autonomer Diagnose und Förderung bestimmt und durch disziplinäres Wissen gestützt wird. Wird dieser Professionsbegriff auf das IDT angewandt, dann handelt es sich dabei um eine Gruppe, in der unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche aufeinandertreffen oder ausgehandelt werden. Damit die Gruppe als multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe gelten kann, wird die Zuständigkeit in Bezug auf Diagnose und Handlung mehr gewichtet als der disziplinäre Wissensbezug, der beispielsweise bei der Klassenassistenz nicht vorhanden ist. Der Begriff der multiprofessionellen Zusammensetzung ist zur Charakterisierung des IDT daher adäquater als ein Begriff, der sich auf eine Disziplin bezieht.

3.3 INTER- UND TRANSDISZIPLINARITÄT

Die bisherigen Ausführungen zum IDT rekapitulierend lässt sich Folgendes festhalten: Die Gruppe von Fachpersonen, die als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie bestimmt wurde, führt Fallbesprechungen durch. Es handelt sich gemäss den vorhergehenden Erläuterungen jedoch nicht um ein interdisziplinäres Team, sondern vielmehr um eine Gruppe, in der unterschiedliche Professionen vertreten sind. Wie ein Blick in die Literatur allerdings zeigt, wird eine multiprofessionelle Gruppenzusammensetzung durchaus auch mit Interdisziplinarität in Verbindung gebracht:

Trotz gelegentlichen »Kompetenzgerangels« in der Praxis besteht heute weitgehender Konsens darüber, dass die Zusammenarbeit verschiedener »Experten« und »Spezialisten« in einem multiprofessionell, d.h. aus Vertretern verschiedener Disziplinen zusammengesetzten Team unabdingbar ist. [...] Interdisziplinäre Teams folgen dem Prinzip »Miteinander planen – Nebeneinander handeln«: Der Pädagoge/Therapeut plant sein Programm gemeinsam mit den Kollegen, wobei deren Anregungen in die Programmgestaltung mit eingehen. Die einzelnen pädagogisch-therapeutischen Massnahmen führt er jedoch selbst durch. (Goll 1996, 166-167)

Dieses Verständnis von *Interdisziplinarität* lässt sich sehr gut mit dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie vereinbaren. Denn im IDT finden ebenfalls Besprechungen statt, in denen gemeinsam geplant wird und die einzelnen »Spezialistinnen« und »Spezialisten« Aufträge für ihre Arbeit mit dem betreffenden Kind erhalten. Dem obigen Zitat von Harald Goll kann entnommen werden, dass er die Begriffe »Profession« und »Disziplin« sehr eng verknüpft denkt: Multiprofessionell zusammengesetzte Teams sind Gruppen, die aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Disziplinen bestehen. Die Berufsgruppen respektive die Fachdisziplinen stehen beim Prinzip »Miteinander planen« auf gleicher Ebene. Es handelt sich um Therapeutinnen und Therapeuten oder Pädagoginnen und Pädagogen, die durch die gesetzlich-rechtliche Verankerung von pädagogisch-therapeutischen Massnahmen einen festen Platz in der integrativen Schule erhalten haben.

Interdisziplinarität eröffnet einen Zugang zu Problemen (z.B. im Bereich »Gesundheit – Umwelt – Energie«), die sich von einer Disziplin allein nicht lösen lassen und somit eine Zusammenarbeit zwischen Disziplinen erfordern (Mittelstraß 2016). Dies gilt auch für die Transdisziplinarität, die sich nach Goll (1996) durch die Organisation des Handelns von der Interdisziplinarität unterscheidet: Während sich Interdisziplinarität mit dem Prinzip »Miteinander planen – Nebeneinander handeln« fassen lässt, kann Transdisziplinarität durch den Grundsatz »Miteinander planen – Miteinander handeln« charakterisiert werden.

Der Begriff der *Transdisziplinarität* hat seinen Ursprung in der Diskussion um die Eigenheiten von Interdisziplinarität und deren Weiterführung (Büchner 2012): Während sich Interdisziplinarität auf ein »Zwischen« der Disziplinen bezieht, das zum einen nur unter »Disziplinierten« besteht und zum anderen ohne Veränderung der einzelnen disziplinären Verständnisse abläuft (Mittelstraß 2003), geht Transdisziplinarität über diese zwei Merkmale hinaus: Transdisziplinäres Arbeiten kann auch ausserdisziplinäre Positionen in die Kommunikation einbinden (Mittelstraß 2016), weshalb die Zusammenarbeit »jenseits« der Disziplinen stattfindet. Dabei entsteht in der Regel ein gemeinsames Denken, das sich von den einzelnen disziplinären Logiken entfernt, zurück auf das disziplinäre Denken wirkt und dieses in der Folge verändert.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kapitel ist mit Blick auf die vorliegende Studie davon auszugehen, dass es sich beim IDT um eine multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe handelt, die sich im Rahmen von Sitzungen konstituiert und ein spezifisches gemeinsames Ziel verfolgt. Die Personen nehmen als Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Professionen teil. Ob und inwieweit sie für geregelte Zuständigkeitsbereiche verantwortlich zeichnen und damit einhergehend ein Kind parallel zueinander fördern (interdisziplinäre Zusammenarbeit in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen) oder ob im transdisziplinären Austausch eine gemeinsa-

me Förderung mit sich verändernden Problemverständnissen entsteht (transdisziplinärer Austausch in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen), muss empirisch geklärt werden.

3.4 FORSCHUNGSSTAND

Beim IDT in der integrativen Schule des Kantons Zürich, wie es in der vorliegenden Studie untersucht wird, handelt es sich den vorhergehenden Ausführungen zufolge um eine multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe, die sich jeweils im Gespräch konstituiert. Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung scheinen mit Blick auf die nachfolgende Aufarbeitung des Forschungsstandes vier Forschungsfelder von besonderem Interesse zu sein, welche daher genauer betrachtet werden. Ein erstes Feld umfasst Forschungsprojekte zur interdisziplinären Förderplanung. Zweitens werden Studien zu Gesprächen mit und ohne Beteiligung von Eltern respektive Schülerinnen und Schülern rekapituliert. Drittens soll auf das im schwedischen Schulsystem institutionalisierte interdisziplinäre Team »elevhälsa« Bezug genommen werden. Das Hauptziel dieser Literaturanalyse besteht darin, Herausforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit und der interdisziplinären Fallbesprechung zu identifizieren.

Unter dem Begriff der *interdisziplinären Förderplanung* wird der Austausch in multiprofessionellen Gruppen über die Förderplanung für einzelne Schülerinnen und Schüler verstanden, wie er bereits in Kapitel 2.2 beschrieben wurde. Die Zusammenarbeit bei der interdisziplinären Förderplanung ist unter anderem hinsichtlich der inhaltlichen multiprofessionellen Zusammenarbeit aufschlussreich, weil in den betreffenden Studien davon ausgegangen wird, dass ein erhöhter Austausch und ein guter Informationsfluss notwendig sind, um interdisziplinäre Arbeit zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen eines Kooperationsprojekts von pulsmesser.ch und der Pädagogischen Hochschule Zürich in enger Zusammenarbeit mit der Praxis ein webbasiertes Tool entwickelt und evaluiert, die sogenannte »Interdisziplinäre Schülerdokumentation« (ISD) (Kunz, Gschwend und Luder 2011; Luder et al. 2016). Das Tool stellt eine Plattform bereit, auf der alle Beteiligten wichtige Informationen und Beobachtungen, die zu einem Kind gewonnen werden, festhalten können. Dadurch sind einerseits alle in die Förderplanung involvierten Personen über die wichtigsten Punkte informiert und andererseits kann das Festgehaltene in die Förderplanung einbezogen werden. Koordiniert werden die Massnahmen in informellen und formellen Gesprächssituationen. Im Zusammenhang mit der Evaluation der ISD wurde hervorgehoben, dass der gegenseitige Informationsaustausch über die Schülerinnen und Schüler von den Beteiligten geschätzt werde (Luder et al. 2016). Der Dokumentation wird

überdies im Hinblick auf Übergänge (in andere Schulstufen oder zu anderen Lehrpersonen) ein grosser Stellenwert zugeschrieben. Die Entwickler der ISD schätzen das Instrument daher in Bezug auf die Unterstützung der drei Aufgaben »Information«, »Koordination« und »Dokumentation« als geeignet ein. Darüber hinaus betonen sie die Orientierung an der ICF. Auf diese Weise könne zum einen eine gemeinsame Sprache geschaffen werden und zum anderen werde es möglich, den Fokus neben dem Kind auch auf den Kontext zu legen und dadurch »Rückschlüsse auf förderliche Lernkontexte« (ebd., 203) zu ziehen. Als weiteren Punkt heben André Kunz, Reto Luder, Raphael Geschwend und Peter Diezi-Duplain (2012) die Bedeutung der Rollenklärung im Förderplanungskreislauf hervor. Diesbezüglich gehen die Autoren davon aus, dass eine Rollenklärung die Zusammenarbeit verbessere, wobei sie sich auf eine normativ gesetzte Rollenteilung abstützen, die besagt, dass die Lehrperson für den integrativen Regelunterricht zuständig sein soll, während die therapeutischen, heil- und sozialpädagogischen Fachpersonen für Diagnose und Förderung in ihrem spezifischen Bereich verantwortlich zeichnen und eng mit der Regellehrperson zusammenarbeiten sollen.

Im Forschungsfeld der *Gesprächsforschung in der Erziehungswissenschaft* können Untersuchungen zu Elterngesprächen wie beispielsweise zum SSG und zu den deutschen Lernentwicklungsgesprächen, konversationsanalytische Studien zu Hilfeplangesprächen sowie Forschung zu interprofessionellen Teams in der Ganztagschule unterschieden werden.

Wie in den Kapiteln 2.1 und 2.4 bereits ausgeführt wurde, bildet das SSG den Ausgangspunkt der Förderplanung (Luder 2011b) und ermöglicht eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Eltern und Fachpersonen. Die einzige dazu bislang vorliegende Studie ist eine vom Kanton Zürich in Auftrag gegebene Evaluation, welche die Praxis des SSG auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung von Gesprächen, Interviews mit Lehr- und Fachpersonen, Protokollanalysen sowie themenbezogenen Schulteambefragungen untersuchte (Kummer Wyss, Joller-Graf und Roth 2013). Die Autorin und die Autoren stufen das für die Durchführung von SSG vorliegende Instrument an sich als geeignet ein. Kritisiert wurde allerdings der mangelhafte Einbezug von nicht deutschsprachigen Eltern in den Gesprächen. Empfohlen wurden diesbezüglich die Verstärkung von Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Bereich der Gesprächsführungskompetenzen sowie eine Erhöhung der Partizipation sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Erziehungsberechtigten.

Zu *Lernentwicklungsgesprächen*, die als deutsche Variante des SSG aufgefasst werden können, hat Marina Bonanati (2015; 2016; 2018) Untersuchungen durchgeführt. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive hat sie sich insbesondere mit der Konstruktion von Lernentwicklung und der Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Lernentwicklungsgesprächen befasst. Auch

der Frage der Partizipation der Eltern ist sie nachgegangen. Eine Erkenntnis von Bonanati besteht darin, dass es in den von ihr analysierten Gesprächen häufig darum ging, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Verantwortung für ihr Lernen bewusst werden und ihren Beitrag zum Erfolg reflektieren sollten.

Hilfeplangespräche wiederum sind Gespräche, die von der deutschen Jugendhilfe durchgeführt werden und in denen gemeinsam mit den Betroffenen Ziele und Rahmenbedingungen zur Erziehungshilfe ausgehandelt werden (Hitzler 2012). Das Instrument der Hilfeplanung entstand nach 1990 im Zuge des Wandels vom Eingriffsrecht der Jugendhilfe in Erziehungsbelange der Eltern hin zu einem Leistungsrecht der Erziehungsberechtigten (ebd.). Auch in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist die Orientierung an der ICF, die eine bio-psycho-soziale Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten ermöglichen soll (Schreiber und Giere 2014). Sarah Hitzler (2012) hat Hilfeplangespräche konversationsanalytisch untersucht, um die Funktionsweise der darin stattfindenden sozialen Interaktionen nachvollziehen zu können. Im Zentrum ihrer Forschung standen die kommunikative Hervorbringung der Hilfeplanung wie auch Dissens und Konflikt unter Fachkräften (Hitzler 2012; Messmer und Hitzler 2008). Obwohl das Hilfeplangespräch dazu gedacht ist, verschiedene Positionen und Einschätzungen zusammenzubringen und zu diskutieren, zeigten die Analyseergebnisse, dass Uneinigkeit unter den Fachkräften in den Gesprächen als Krise wahrgenommen wurde. Die Fachkräfte vermieden es wenn möglich, inhaltlich kontrovers zu diskutieren, und waren darauf bedacht, den Dissens nicht an die Oberfläche treten zu lassen, um gegenüber den Klientinnen und Klienten eine einheitliche Meinung vertreten zu können (Hitzler 2012).

Auch im Feld der *Ganztagsschulforschung* stellt sich die Frage der multi-professionellen Zusammenarbeit. Dabei steht vor allem die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Erzieherinnen und Erziehern im Vordergrund (Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann 2013; Speck et al. 2011; Speck, Olk und Stimpel 2011). Für die vorliegende Studie besonders von Belang ist eine sequenzanalytische Untersuchung von audiografierten Kooperationsgesprächen (Reh und Breuer 2012). Anne Breuer (2015, 265) gelangte zum Schluss, dass die Zuständigkeiten der Lehrpersonen und der Erzieherinnen und Erzieher in der Praxis nicht einfach berufsgruppenspezifisch ihren je eigenen Bereich abdecken, sondern dass die Zuständigkeiten jeweils ausgehandelt werden auf der Grundlage dessen, »wozu sie sich selbst und die andere(n) jeweils autorisiert sehen und folglich für anfallende Tätigkeiten verantwortlich erklären«.

Als Zwischenfazit dieses Forschungsüberblicks kann zusammenfassend Folgendes konstatiert werden: Auch die interdisziplinäre Förderplanung beinhaltet interdisziplinäre Zusammenarbeit, wobei sich diese jedoch nicht auf Gespräche konzentriert, sondern insbesondere auf dem (computergestützten)

Austausch verschiedener Professioneller beruht. Das Ziel besteht darin, hinsichtlich der Förderung klare Zuständigkeiten zu schaffen und die Arbeit der verschiedenen Beteiligten dadurch gut abstimmen zu können. Dieses Ziel scheint an Ganztagschulen nicht immer erreicht zu werden (Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann 2013). So konnte bei der Untersuchung der Kooperation an solchen Institutionen beobachtet werden, dass Zuständigkeiten jeweils immer wieder neu ausgehandelt wurden. Eine Orientierung an der ICF mit dem Ziel einer gemeinsamen Sprache ist sowohl in der interdisziplinären Förderplanung als auch im SSG und in den Hilfeplangesprächen festzustellen. Im Zusammenhang mit Formaten wie dem SSG oder Hilfeplangesprächen, an denen – anders als bei den Sitzungen des IDT – die Eltern respektive die Schülerinnen und Schüler selbst beteiligt sind, wird in der Forschung oftmals die mangelhafte Partizipation kritisiert. Zudem stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob die Professionellen eine gemeinsame Lösungsfindung verfolgen oder ob es sich eher so verhält, dass kein offener Dissens auftreten darf, um vor den Eltern das Gesicht zu wahren. Dies kann dazu führen, dass keine Diskussion entsteht. Aus diesen auch mit Blick auf das IDT relevanten Forschungsbefunden können somit die folgenden drei zentralen Bereiche herauskristallisiert werden: (1) Rollenklärung der Professionellen und Klärung ihrer Zuständigkeiten, (2) gemeinsame Sprache auf der Grundlage der ICF und (3) Verhältnis von Eltern und Professionellen sowie dessen Auswirkungen auf die Auseinandersetzungen.

Neben den drei bereits referierten Forschungsbereichen erweisen sich für eine Beschäftigung mit dem IDT insbesondere auch jene Befunde als aufschlussreich, die sich auf die sogenannten »*elevhälsa*« beziehen. Seit dem Jahr 2000 finden in schwedischen Schulen unter dem Begriff »*elevhälsa*« Sitzungen statt, in denen Personen aus unterschiedlichen Professionen über Schülerinnen und Schüler sprechen: »Aufgabe der Teams ist es, die Situation von Kindern, die besonderer Förderung bedürfen, zu untersuchen, zu dokumentieren, Massnahmen zu beschliessen, zu überprüfen und die Situation entsprechend zu verfolgen« (Kreitz-Sandberg 2011, 189). Die Sitzungen finden regelmässig, meist im Zweiwochenrhythmus, statt. Beteiligt sind Schulleitung, Schulpsychologin oder Schulpsychologe, Lehrperson, Krankenpflegerin oder Krankenpfleger sowie Fachpersonen aus Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Berufsberatung und Sprachpädagogik (ebd.). Der Fokus liegt auf »Prävention«, um den Verbleib einer Schülerin oder eines Schülers in der Regelschule zu ermöglichen (Thornberg 2008). Dafür wird, vergleichbar mit der Kontextanalyse in der ISD (Luder et al. 2016), eine systemische Sichtweise angestrebt. Es soll eruiert werden, inwiefern die Schule als Kontext verändert werden könnte, damit die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler partizipieren kann. Auf diese Weise soll eine medizinisch-pathologische Sicht auf Schulprobleme durch eine ganzheitlichere Sicht ersetzt werden (Guvå und Hylander 2012).

Studien zu den »elevhälsa« weisen darauf hin, dass es eine Herausforderung darstellt, die unterschiedlichen professionellen Perspektiven in einer Sitzung im Sinne einer Wissensintegration zusammenzuführen (Guvå und Hylander 2012; Kreitz-Sandberg 2011). So wird bemängelt, dass kein Austausch mit Bezug auf die unterschiedlichen disziplinären Deutungen stattfindet und somit kein professioneller Austausch, der sich durch die Verwendung von Fachsprachen kennzeichnet, geführt werde. Vielmehr werde häufig auf die Alltagssprache – im Sinne eines »folk discourse« – ausgewichen, um eine gemeinsame Sprache zu finden (Knotek 2003). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass die Probleme meist beim Kind oder bei der Familie gesehen würden und nicht aus systemischer Perspektive auch über die Lehrperson und den Unterricht reflektiert werde (Guvå und Hylander 2012; Kreitz-Sandberg 2011). Dies kann jedoch darauf zurückgeführt werden, dass die Gruppe, wie oben im Zitat zur Aufgabe des Teams festgehalten, konkret den Auftrag hat, sich der Situation von Kindern anzunehmen und nicht der Situation von Lehrpersonen. Die gleiche Beobachtung wird in einem Review über Forschung zu multiprofessionellen Teams in der Schule von Robert Thornberg (2008) erwähnt: Es herrsche ein »within-pupil and out-of-school explanation bias« (ebd., 22) vor. Die Erklärungen für Probleme würden bei der Schülerin oder beim Schüler gesucht und nicht in der Schule. Eine systemische und ganzheitliche Sichtweise auf Probleme fehle deshalb.

Ein weiteres von Thornberg (2008) genanntes Problem der interdisziplinären Zusammenarbeit besteht darin, dass die Beteiligten für das Team teilweise unterschiedliche Ziele sehen, worunter die gemeinsame Arbeit leide. Des Weiteren könne das Vorgehen bei der Problemlösung zu wenig systematisch sein oder disziplinäre Theorien und Konzepte fänden zu wenig Eingang in die Diskussion. Das Benennen dieser Probleme setzt allerdings voraus, dass eine systematische, zielorientierte und wissenschaftlich abgestützte Problemlösung als Ideal einer multiprofessionellen Zusammenarbeit angesehen wird. Zusätzlich zu den bereits aufgeworfenen problematischen Punkten ergebe sich auch aus den Unterschieden hinsichtlich des sozialen Status der Beteiligten eine Herausforderung, weil ihre Aussagen unterschiedlich viel Gewicht erhielten. Zudem verlaufe die Kommunikation eher konsensorientiert, weshalb unterschiedliche Meinungen nicht offen angesprochen und Konflikte gescheut statt bearbeitet würden (ebd.).

Zusammengefasst legen es die Ausführungen zu »elevhälsa« nahe, diese Form der Zusammenarbeit als schwedisches Pendant zum IDT zu betrachten. Auch hier sind Aspekte relevant, die sich bereits bei der Erforschung der anderen rekapitulierten Forschungsfelder ergeben haben. So besteht ein Ziel der »elevhälsa« darin, die Problemlagen nicht mehr nur medizinisch-pathologisch, sondern ganzheitlich zu fassen, was mit der auch die anderen Zusammenarbeitsformen (interdisziplinäre Förderplanung, SSG und Hilfeplangespräch)

prägenden Orientierung an der ICF verglichen werden kann. Dieses Ziel wird gemäss den referierten Befunden jedoch nur beschränkt erreicht. Auch stelle die Etablierung einer gemeinsamen Sprache, die es ermöglichen würde, ausgehend von den jeweiligen professionellen Perspektiven gemeinsames Wissen zu erlangen, eine Herausforderung dar. Die bemängelte Konsenskommunikation verweist auf die ähnlichen Ergebnisse zu Hilfeplangesprächen, in denen ein Dissens unter den Professionellen ebenfalls vermieden wurde.

Der in diesem Kapitel dargelegte Forschungsstand zu mit dem IDT vergleichbaren Formen respektive Situationen der Kooperation in Schulen zeigt somit, dass Ideal und Realität nicht immer übereinstimmen, oder in anderen Worten, dass die Hoffnungen, die mit der Interdisziplinarität verbunden werden, meist nicht erfüllt werden. Wie es sich diesbezüglich konkret im Fall des IDT im Kanton Zürich verhält, ist noch ungeklärt, da zu dieser Frage noch keine Studien und Befunde verfügbar sind. An den derzeitigen Forschungsstand anknüpfend könnte auch die vorliegende Studie von der Frage ausgehen, ob die Erwartungen, die an das IDT gestellt werden, erfüllt werden. Damit würde es jedoch bei einem Ist-Soll-Vergleich bleiben. Was demgegenüber viel erkenntnisreicher sein dürfte, um das Gelingen oder Misslingen von unterschiedlichen normativen Ansprüchen zu verstehen, ist der Fokus auf die Performanz von Wissen in den Fallbesprechungen.

3.5 ANALYTISCH-REFLEXIVE SONDERPÄDAGOGIK

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht das Vorhaben, den Wissenskonstruktionen in den Fallbesprechungen, die in multiprofessionellen Gruppen – den IDTs – durchgeführt werden, nachzugehen. Laut dem Konzept zum sonderpädagogischen Angebot der Regelschule der Gemeinde Thalwil handelt es sich bei den »Fällen«, die in das IDT eingebracht werden, um »sonderpädagogische Fragestellungen« (Schule Thalwil 2009, 15). In den gesetzlichen Grundlagen wird eine sonderpädagogische Fragestellung als »besonderes pädagogisches Bedürfnis« bezeichnet: »Schülerinnen und Schüler haben ein besonderes pädagogisches Bedürfnis, wenn ihre schulische Förderung in der Regelklasse allein nicht erbracht werden kann« (VSM § 21). Eine sonderpädagogische Fragestellung ergibt sich demnach dann, wenn in der Regelklasse festgestellt wird, dass der Regelklassenunterricht für die Förderung einer Schülerin oder eines Schülers als nicht ausreichend eingeschätzt wird. Ein besonderes pädagogisches Bedürfnis ist somit eine relationale Konstruktion zwischen den Erwartungen, die in der Regelklasse an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, und den individuellen Möglichkeiten einer Schülerin oder eines Schülers, diesen Erwartungen gerecht zu werden. Der Begriff der Erwartungsverletzung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das in

der Alltagssprache als »Behinderung« bezeichnete Phänomen, wobei »Erwartungsverletzung« die in »Behinderung« »maskierte« (Law [1992] 2006, 436) Relation zwischen einer Erwartung und deren Verletzung hervorhebt (Weisser 2005b; 2007; 2009) und Behinderung dadurch analytisch zugänglich macht. Jan Weisser (2005b, 23) bezeichnet dieses Verständnis von Behinderung als »performative Theorie der Behinderung«.

Das Feststellen einer Behinderung im Sinne einer Erwartungsverletzung wird durch eine irritierende Beobachtung ausgelöst, worauf »Beteiligte und Betroffene sagen, etwas wäre problematisch« (Weisser 2012, 107). »Probleme irritieren, belasten und beeinträchtigen das alltägliche Handeln, fordern heraus und verlangen nach *Lösungen*.« (Gruntz-Stoll und Zurfluh 2010a, 10, Hervorhebung DL) Eine Behinderung ist dieser Auffassung zufolge somit ein Problem, das einer Lösung bedarf. An diesem Punkt eröffnet sich ausgehend von einem Verständnis relationaler Erwartungsverletzungen die Möglichkeit einer analytisch-reflexiven sonderpädagogischen Forschung: »Die Aufgabe der Sonderpädagogik besteht [aus einer] analytischen Perspektive darin, Prozeduren und Regeln der Spezifikation des Speziellen im Erziehungssystem entlang von Feststellungen, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht, reflexiv zu erschliessen.« (Weisser 2005b, 78) Eine sonderpädagogische Fragestellung bezieht sich somit auf einen Konflikt zwischen Erwartungen und Fähigkeiten, der von einer bestimmten »Spezifikation des Speziellen« ausgeht. Das Ziel der Forschung besteht entsprechend darin, Prozeduren der Hervorbringung und des Umgangs mit Erwartungsverletzungen analytisch-reflexiv zu rekonstruieren. Vor dem Hintergrund der performativen Theorie der Behinderung stellt sich für die Sonderpädagogik als analytisch-reflexive Disziplin in diesem Zusammenhang jedoch nicht die Frage, ob die Lösung für das von den Involvierten festgestellte »Problem« gut oder richtig sei. Um dies genauer zu erläutern, ist die von Weisser (2007, 243) eingeführte Unterscheidung zwischen Behinderung (1) und Behinderung (2) hilfreich: »Behinderung (1)« bezeichnet die Erwartungsverletzung, das heisst die Irritation angesichts Aktivitäts- oder Partizipationserwartungen, die verletzt werden. »Behinderung (2)« bezieht sich demgegenüber auf das jeweilige »historische Konfliktlösewissen und -handeln einer Gesellschaft in Bezug auf Situationen der Behinderung (1)« und somit auf den Umgang mit Erwartungsverletzungen. Wenn ein korrekter Umgang mit einer Erwartungsverletzung im Sinne einer Behinderungssituation im Vordergrund steht, so wird ein historisches Konfliktlösewissen als normativer Bezugspunkt gesetzt und die Praxis an diesem Massstab evaluiert. Aus analytisch-reflexiver Sichtweise werden Behinderung (1) und Behinderung (2) jedoch aus einer Position zweiter Ordnung dargestellt. Diese verfolgt das Ziel, »Professionellen und der Öffentlichkeit Informationen bereitzustellen« (Weisser 2005b, 85), die sich darauf beziehen, wie ein aktuelles Konfliktlösewissen in seiner historischen und aktuellen Verflechtung zu verstehen ist.

Diesem Ansatz folgend besteht das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit wie bereits festgehalten nicht darin, die Fallbesprechungen des vorliegenden Datenkorpus unter Verweis auf eine Idealvorstellung von Interdisziplinarität zu evaluieren. Vielmehr sollen es die aus den Analysen resultierenden Erkenntnisse ermöglichen, die »blinden Flecke« der professionellen Praxis – das heisst die stabilen Kausalattributionen, die zur Vereinfachung der jeweiligen Problemlagen hinzugezogen werden (Weisser 2012) – zu erkennen und zu hinterfragen. Aus der vorliegenden Forschungsarbeit sollen somit keine Empfehlungen zur »richtigen« Durchführung einer Fallbesprechung abgeleitet werden, sondern es sollen Ergebnisse dargestellt werden. Die Diskussion darüber, was in der Praxis konkret verändert werden könnte, wird in freierlichem Sinne der demokratischen Diskussion der direkt Involvierten überlassen (Feyerabend 1978). Dieser demokratische Aspekt der analytisch-reflexiven Sonderpädagogik wird in der reflexiven Sozialpädagogik als »demokratische Rationalität« (Heite und Böllert 2010, 10) bezeichnet: Professionelle werden aus dieser Forschungsperspektive heraus von der Disziplin als mündige Professionelle adressiert, die durch ihr Interesse an den Prozessen des IDT ihr Bewusstsein für die Situation erweitern und sich dadurch mehr Handlungsspielraum erarbeiten können.

3.6 FRAGESTELLUNG

Die in den vorhergehenden Kapiteln dargelegte detaillierte Betrachtung des IDT, die Erläuterungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie die Aufarbeitung des diesbezüglich relevanten Forschungsstands sollten dazu beitragen, ein differenziertes Verständnis des Forschungsgegenstands zu erlangen und zugleich Fragen zu benennen, die nach wie vor offen sind. Die Ausführungen haben ergeben, dass das IDT konzeptuell eine Beratungsfunktion bei der Bearbeitung sonderpädagogischer Fragestellungen einnehmen soll. Die Entstehung des IDT in der Funktion eines Beratungsangebots des SPD, das die Anzahl der Abklärungen senken sollte, verweist darauf, dass Schulpsychologinnen und Schulpsychologen eine zentrale Rolle einnehmen. Dadurch unterscheidet sich das IDT einerseits von der Intervision, andererseits aber auch von der interdisziplinären Förderplanung. Darüber hinaus nehmen die Eltern wie auch die betreffenden Schülerinnen und Schüler nicht an den Gesprächen teil. In den Überlegungen zum Präfix »inter-« und bei der Klärung der Begriffe »Disziplin« und »Team« konnte zudem herausgearbeitet werden, dass es sich beim IDT um eine multiprofessionell zusammengesetzte Gruppe handelt, die im Kontext der Schule Fallbesprechungen durchführt.

Offene Fragen stellen sich vor diesem Hintergrund gleich in mehreren Bereichen. Erstens ist die *Aufgabe* der Gruppe unklar. Gemäss dem darge-

legten Konzept (Schule Thalwil 2009) sollen in der Gruppe Beratungen zu sonderpädagogischen Fragestellungen stattfinden. An die Geschichte des IDT anknüpfend bezieht sich die Beratung auf Abklärungen und mögliche sonderpädagogische Massnahmen. Erst der empirische Blick in solche Gruppen kann jedoch klären, ob der Beratungsaspekt tatsächlich im Vordergrund steht oder ob andere – und wenn ja, welche – Aufgaben bearbeitet werden. Zurzeit verfügbare Forschungserkenntnisse zu ähnlichen respektive vergleichbaren Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit lassen darauf schliessen, dass es auch den am IDT Beteiligten teilweise Probleme bereiten könnte, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und zusammenzuarbeiten. In Anbetracht dessen könnte vermutet werden, dass nicht nur eine, sondern unterschiedliche Aufgaben verfolgt werden.

Zweitens stellt sich die Frage nach der *Problemverortung*. In den referierten Studien zum »elehålsa« wie auch zur interdisziplinären Förderplanung wurde bemängelt, dass ein Problem häufig im Kind essentialisiert oder als Problem der Familie gedeutet werde. Eine Verortung des Problems in der Unterrichtsgestaltung, im Verhalten der Lehrperson, im Klassenkontext oder in der Schule wird im Gegensatz dazu kaum vorgenommen. Damit einher geht die Frage, welche Auswirkungen der Ausschluss der betroffenen Eltern und Kinder auf den multiprofessionellen Austausch hat.

Drittens soll nach der *Wissensintegration* gefragt werden. Im IDT treffen Personen mit unterschiedlichem Hintergrund aufeinander. Durch ihre Rolle in der Schule sind sie für unterschiedliche Bereiche zuständig und beziehen sich auf unterschiedliche Disziplinen. Dies legt die Vermutung nahe, dass sie zumindest teilweise unterschiedliche Denkstile haben könnten, die das Erlangen eines gegenseitigen Verständnisses – das heisst das Erlangen einer gemeinsamen Sprache – erschweren und eine gemeinsame Auffassung der Aufgabe daher verunmöglichen dürften. Bei gelingender Wissensintegration stellt sich demgegenüber die Frage, ob und, wenn ja, inwiefern sich in den Sitzungen Inter- oder Transdisziplinarität respektive Inter- oder Transprofessionalität manifestiert oder ob Bezüge zu Professionen und Disziplinen fehlen. Damit verknüpft ist die Frage, wie respektive wodurch sich einzelne Personen oder Argumente als machtvoller erweisen als andere und damit den Lösungsfindungsprozess in der Sitzung stärker beeinflussen.

Vor dem im vorhergehenden Kapitel ausgeführten Hintergrund einer analytisch-reflexiven Sonderpädagogik besteht das Ziel der vorliegenden Studie – wie bereits erwähnt – nicht darin, die drei genannten Bereiche zu evaluieren. Vielmehr soll analysiert werden, was in den Sitzungen konkret »vor sich geht«. Dies bedeutet, dass sich die Analyse auf die Prozesse der Wissensbildung konzentriert, die sich im Laufe der Fallbesprechungen ergeben. Dieses Vorhaben ermöglicht einerseits einen vertieften Einblick in die Praxis der Fallbesprechung in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen an der integrativen

Schule und andererseits das Herausarbeiten von »Muster[n] und Beziehungen« (Weick 1995, 116) hinsichtlich der drei aus dem Forschungsstand extrahierten Themen »Aufgabe«, »Problemverortung« und »Wissensintegration«. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie richtet sich somit auf den *Wissensbildungsprozess* der Fallbesprechungen. Dieser Fokus soll es am Ende erlauben, fundierte Aussagen zu den *Relationen zwischen Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration* zu formulieren. Diesem Ziel entsprechend wird unter Berücksichtigung von Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration der Frage nachgegangen, *wie eine Lösung für ein sonderpädagogisches Problem im Austausch unter Professionellen entsteht*.

Zur Klärung dieser Fragen eignet sich die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) als »Denkstil zweiter Ordnung«. Die ANT stammt aus den an der Performativität von Wissen interessierten Science Studies und weist neben dem im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit notwendigen Fokus auf Prozesse den Vorteil auf, dass auf sehr viele Setzungen a priori verzichtet wird. Die Anwendung der ANT auf den Forschungsgegenstand erfordert ein ethnografisches Design, das auch Aussagen »zwischen den Zeilen« miteinbezieht und aus dem ein schriftlicher Bericht über einzelne Fallbesprechungen resultiert. Die ANT wie auch der Ansatz der selbstreflexiven Ethnografie werden im nächsten Hauptteil erläutert (Kapitel 4 resp. Kapitel 5), bevor schliesslich das Forschungsfeld konkret beschrieben wird (Kapitel 6).

4. Die Akteur-Netzwerk-Theorie

»Theorie und Methoden stehen immer in einem diskursiven Zusammenhang. Damit meine ich, dass sie sich nicht wirklich voneinander unabhängig behandeln lassen, da die Entscheidung für das eine das andere nicht unberührt lässt.« (Graf 2008, 35) – Die Betonung des *diskursiven Zusammenhangs von Theorie und Methode*, die in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, weist darauf hin, dass die mit der Verschriftlichung untrennbar einhergehende Linearität der nachfolgenden Ausführungen zu Theorie und methodischem Vorgehen eine Vereinfachung einer komplexen Denkbewegung – von theoretischen Überlegungen ausgehend hin zum methodischen Vorgehen und wieder zurück – darstellt.¹ Aber auch die Theorie selbst, die den Untersuchungsgegenstand »IDT«, der in der vorliegenden Studie im Zentrum steht, noch klarer konturieren wird (Feyerabend 1986, 15), bildet ein rhizomatisches Netzwerk, das medial bedingt unweigerlich in eine lineare Struktur gebracht werden muss.

Die für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung entwickelte netzwerktheoretische Perspektive ermöglicht es, konstruktivistische, handlungstheoretische, soziologische und poststrukturalistische Erkenntnisse zu berücksichtigen (Müller 2015) und auf diese Weise der Performativität und der Kontingenz sozialwissenschaftlicher Forschung möglichst gerecht zu werden. Im Zentrum steht wie bereits erwähnt die ANT, auf die sich auch andere aktuelle soziologische Arbeiten beziehen, um eine adäquate Erfassung des »Sozialen« zu erreichen (Belliger und Krieger 2016; Laux 2014b; Müller 2015). Nach Tara J. Fenwick und Richard Edwards (2011) kann nicht von »ANT-Forschung«, sondern nur von »ANT-ischer-Forschung« gesprochen werden: Die Beschäftigung

1 | Würde die Geschichte des Theorie-Methoden-Zusammenhangs in ihrer Performanz erfasst, würde dies – wie am Schluss von Kapitel 3.6 bereits erwähnt – in den Bereich der Science Studies führen (Fleck [1935] 1980; Knorr Cetina [1981] 2002; Latour und Woolgar 1986). Dies ist jedoch nicht das Ziel der nachfolgenden Ausführungen. Dieses besteht lediglich darin, die »Voraussetzungen« (Mitterer 2011b, 40) der Forschung dahingehend zu erläutern, dass ihre Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar werden.

mit der ANT bringt die jeweiligen Forschenden dazu, in Anlehnung an die ANT zu denken.

Die nachfolgenden Kapitel sollen klären, wie die ANT für die vorliegende Studie fruchtbar gemacht wurde. Begonnen wird mit einigen Angaben zur Herkunft der ANT und dem etwas besonderen Namen (Kapitel 4.1). Darauf folgt eine Definition von »Gruppe« im Sinne einer Ansammlung von Menschen mit einer zu bearbeitenden Aufgabe (Kapitel 4.2). Eine Gruppensituation beginnt zu funktionieren, wenn die einzelnen Mitglieder einen Beitrag leisten und in der Gruppe eine Rolle übernehmen. Das Soziale, verstanden als Kontext der Situation, kann diesbezüglich häufig als Erklärung genutzt werden. Eine solche Erklärung verschleiert jedoch, wie das Entstandene überhaupt konstruiert wurde. Deshalb ist es wichtig, den Dualismus von Makro und Mikro zu überwinden und das Soziale flachzuhalten (Kapitel 4.3). Dies führt zur Entwicklung eines netzwerktheoretischen Blicks: Handlungen werden nicht mehr als autonome Entscheidung des jeweiligen Menschen verstanden, zugleich aber auch nicht als durch einen Kontext determiniert (Kapitel 4.4). Eine Handlung ist das, was durch anderes entsteht – Gedanken, Gesetze, Menschen, Gefühle, Rationalitäten, Einstellungen, Ziele –, ohne durch diese Akteure determiniert zu sein. So *spielt* Verschiedenes im Prozess *eine Rolle*. Dies erweitert das Verständnis des Gruppenbegriffs im Sinne einer Zusammenkunft unterschiedlichster Akteure, wobei unter den Begriff »Akteur« alles fällt, was zum Handeln gebracht wurde und wieder zum Handeln bringt. Einige dieser Akteure beeinflussen den Prozess mehr als andere. Diese vereinen in sich – wie eine Black Box – etliche andere Akteure, die ihnen zu dieser Mächtigkeit verhelfen (Kapitel 4.5). Tatsachen werden vor diesem Hintergrund als in Black Boxes fixierte Akteur-Netzwerke verstanden und somit als Routinen derjenigen Menschen, welche die betreffenden Handlungen ausführen.

4.1 AKTEUR-NETZWERK-THEORIE NACH BRUNO LATOUR

Die Akteur-Netzwerk-Theorie wird zu den *praxistheoretischen Ansätzen* gezählt (Schmidt 2012), die im Sinne des Practice Turn modifizierte Verständnisse der Begriffe des Handelns, des Akteurs und der Gesellschaft eingeführt haben (Reckwitz 2003). Die Abkehr von der Trennung zwischen Mikro (Handlungsebene) und Makro (strukturelle Rahmung) sowie die Hinwendung zum Netzwerkdenken finden sich auch in der Institutional Ethnography (Smith 2005; 2006), wobei der Fokus dort auf den Einbezug von Texten gelegt wird. Stärker auf ein methodisches Vorgehen bezogen sind die Situational Analyses (Clarke 2003). In Situational Analyses werden auf der Grundlage der Grounded Theory unter Berücksichtigung menschlicher und nichtmenschlicher Wesen netzwerkartige Karten gezeichnet. In der Erziehungswissenschaft wiederum ge-

langt die ANT im Bereich der Forschung zu ICT (Adam und Tatnall 2010) zum Einsatz. Des Weiteren knüpft die Forschung zur Rolle von Dingen in Lehr-Lern-Prozessen an der ANT an (Asbrand, Martens und Petersen 2013). In der Schulentwicklungsforschung schliesslich wird hervorgehoben, dass die ANT einen vertieften Einblick in Prozesse des Wandels der Schule zulasse (Dimai 2012; Fenwick 2010; 2012; Fenwick und Edwards 2011; Tummons 2010).

Für das Verständnis der ANT ist es hilfreich, sich mit der Entwicklung des Denkens von Bruno Latour auseinanderzusetzen, um »das Netzwerk um Bruno Latour« (Wieser 2012) in die Erläuterungen miteinbeziehen zu können. Parallel zur Abfassung seiner Dissertation führte Latour zu Beginn seines wissenschaftlichen Arbeitens eine Untersuchung zur »Ideologie der Kompetenz« in Abidjan in der Elfenbeinküste durch (Schmidgen 2011). Im Forschungsbericht ging er der Performanz der Inkompetenz nach, die den Ivorern zugeschrieben wurde und ihnen den Zugang zu leitenden Wirtschaftspositionen verschloss (Latour 1974). Latours Forschung war im Umfeld der ethnologischen Feldstudien von Marc Augé situiert, der später ethnografische Studien in Paris durchführte (Schmidgen 2011). Die ethnologischen Erfahrungen mündeten in die erste Laborstudie am Salk Institute for Biological Studies in Kalifornien. Aus dieser knapp zweijährigen teilnehmenden Beobachtung entstand das Buch »Laboratory Life« in Zusammenarbeit mit Steve Woolgar (Latour und Woolgar 1986).

Latour publizierte im Gebiet der Science Studies (Latour 1987; 1998), zur Begleitung einer Expedition in der Savanne (Latour 1996), zu Ausstellungen (Latour 2004) oder zum Bereich der Techniksoziologie (Latour 2010b; [1991] 2006; [1996] 2006). Sein Interesse war dabei häufig auf die handelnden nichtmenschlichen Wesen, beispielsweise den Türschliesser (publiziert unter dem Pseudonym »Jim Johnson«, Johnson [1988] 2006) oder den schweren Anhänger an Hotelzimmerschlüsseln (Latour [1991] 2006), gerichtet. Deshalb galt Latour lange Zeit als *der* Sozialforscher, der sich »mit dem konstitutiven Einfluss der *nichtmenschlichen* Wesen auf die Verstetigung des Sozialen« (Laux 2014b, 125, Hervorhebung im Original) beschäftigte. Die Denkweise der ANT geht jedoch über die Möglichkeit, Dinge in die Sozialforschung einzubeziehen, hinaus. In seinem Buch »Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie« (Latour 2010c) hat Latour aufgezeigt, dass es ihm vielmehr um die Performanz des Sozialen in unterschiedlichen Denkkollektiven geht, was er dann in »Existenzweisen« ausführt mit dem Ziel, die Verständigung – »Diplomatie« – zwischen Denkstilen zu fördern (Latour 2014).

Die ANT als Kern der Denkweise für die Erforschung der Zusammenarbeit in IDTs zu bestimmen, hat einen entscheidenden Vorteil: Das Denken in Akteur-Netzwerken lässt – wie bereits festgehalten – das *Umgehen* des in der Sozialforschung schon lange diskutierten und infrage gestellten Dualismus von Mikroebene (z.B. soziale Interaktion oder individuelle Rollen) und Makroebene

ne (z.B. Kultur oder Wirtschaft) zu. Latour betont diesbezüglich, dass es sich nicht um eine Lösung für den Diskurs handle oder gar um ein Zusammenführen von Mikro (Akteur) und Makro (Netzwerk) im Akteur-Netzwerk (Latour 2010c). Vielmehr ermögliche es der Blick auf die Performanz, das Problem »nicht besonders clever« (ebd., 294) zu umgehen und »kurzsichtig wie eine Ameise [zu] bleiben, um sorgfältig die übliche Bedeutung von ›sozial‹ misszuverstehen« (ebd., 296).

Vor der letzten Jahrtausendwende stellte Latour die Begrifflichkeiten der ANT infrage. In der Einleitung eines Tagungsvortrags hielt er fest: »I am not here to praise ANT but to bury it« (Latour 1997, o.S.). Was ihm nicht behagte, war das nicht adäquate alltägliche Verständnis der vier Bestandteile des Begriffs »Akteur-Netzwerk-Theorie«: »das Wort Akteur, das Wort Netzwerk, das Wort Theorie und der Bindestrich! Vier Nägel zum Sarg« (Latour [1999] 2006, 56). Den Entschluss, beim Begriff zu bleiben, anstatt zu Bezeichnungen wie »Soziologie der Übersetzung«, »Aktant-Rhizom-Ontologie«, »Soziologie der Innovation« oder anderen möglichen Alternativen zu wechseln, begründete er mit dem passenden Akronym »ANT«: »das Akronym ANT [ist] vollkommen geeignet [...] für einen blinden, kurzsichtigen, arbeitssüchtigen, die Spur erschnüffelnden, kollektiven Reisenden« (Latour 2010c, 24). Entsprechend empfiehlt Latour, sich zur ausführlichen Erkundung eines Akteur-Netzwerks in eine Ameise hineinzuzusetzen. Dabei hat ein Akteur jedoch nicht die Bedeutung eines Knotens in einem Netzwerk (wie z.B. im World Wide Web) und das Netzwerk ist nicht die Zusammenfügung dieser Knoten zu einer Struktur. Neben der Verneinung von Kausalität manifestiert sich in dieser Setzung der grosse Unterschied zur Social Network Analysis (Laux 2014b; Schmitt 2016), weswegen Computerprogramme zu Berechnungen im Netzwerk mit der ANT inkommensurabel sind. Darüber hinaus muss die ANT mehr als Methodologie denn als Theorie verstanden werden (Latour [1999] 2006). Die spezifische Verwendung von Wörtern im Denkstil der ANT macht es teilweise schwierig, die ANT zu verstehen, weshalb Latour vorgeworfen werden könnte, dass er seine Leserinnen und Leser durch den Verzicht auf die Verwendung bekannter Begriffe an der Nase herumführe. Weil es ihm jedoch um eine »neue Soziologie für eine neue Gesellschaft« geht, ist nachvollziehbar, dass einige Wörter eine neue Definition erhalten. Dies erfordert von der Leserin und dem Leser eine gewisse Flexibilität in den eigenen Begriffsverständnissen.

Mit dem Interesse, die Prozesse in Akteur-Netzwerken zu verfolgen, kann man wiederholt an die Wurzel oder an das Rhizom (Deleuze und Guattari 1977) der sich zeigenden Akteure vordringen und der »Simplifikation« durch die »Punktualisierung« (Law [1992] 2006, 436) in Makroentitäten entgegenwirken. Dieser Denkstil, der das Zusammenspiel von Akteuren in ihren Figureationen (Elias [1970] 2009; Laux 2014b) verstehen will, setzt voraus, »dass jedes Ding eine Gesellschaft ist und dass alle Phänomene soziale Tatsachen

sind« (Tarde [1893] 2009, 51). Daher können Makro- und Mikro-Akteure mit denselben Instrumenten und Methoden erforscht werden (Callon und Latour [1981] 2006), eine Unterscheidung ist a priori nicht mehr notwendig. Auf diese Weise werden die Machtverhältnisse, die in der »klassischen« Soziologie durch die Voraussetzung von Makroentitäten reifiziert werden, entmystifiziert (Law [1992] 2006) und dadurch der Reflexion zugänglich gemacht.

Bevor die zentralen Bausteine der ANT im Detail erörtert werden, wird das Gruppenkonzept von Armando Bauleo vorgestellt, das einen guten Ansatzpunkt für ein Akteur-Netzwerk-theoretisches Verständnis von Fallbesprechungen bildet.

4.2 ARMANDO BAULEOS GRUPPENKONZEPT

Was bei IDTs, in denen multiprofessionelle Fallbesprechungen durchgeführt werden, grundsätzlich als Forschungsgegenstand vorliegt, ist eine Gruppensituation. Um eine Gruppensituation zu erfassen und zu verstehen, ist es notwendig, zunächst ein Gruppenkonzept zu bestimmen. Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, wird der Begriff »Gruppe« in der vorliegenden Arbeit dem Begriff »Team« vorgezogen. Obwohl das vorzustellende Gruppenkonzept von Bauleo (2013a; 2013b) in den nachfolgenden Kapiteln anhand der ANT weiterentwickelt wird, eignet es sich als Ausgangslage für eine voraussetzungsoffene Erfassung einer Gruppensituation.

Gruppensituation

Eine Gruppensituation beginnt mit der »Etablierung einer Finalität (Aufgabe oder Ziel)« (Bauleo 2013a, 224), die fortan »Aufgabe« genannt wird. Die hier als »Aufgabe« bezeichnete Finalität kann als ein Grund für das Zusammenkommen verstanden werden, als ein Ziel der Sitzung oder auch als ein Interesse, das mit dem Austausch in der Gruppe von einer teilnehmenden Person verfolgt wird. Jede Person der Gruppe hat jedoch eine andere Auffassung von dieser Aufgabe. In der Gruppe scheint es gleichwohl so, als sei die Aufgabe zu Beginn für alle klar und einheitlich, da sich die Personen aus einem bestimmten Grund treffen. Weil sich die Aufgabe jedoch in unterschiedlichen Facetten zeigen kann, kann über die tatsächlich bearbeitete Aufgabe der Gruppe oder die tatsächlich bearbeiteten Aufgaben der einzelnen Personen erst nach dem Ende der Gruppensituation eine Aussage gemacht werden (Bauleo 2013a). Die Aufgabe, die zu Beginn der Gruppensituation besteht, ist somit in der Regel nicht diejenige Aufgabe, die in der Sitzung auch tatsächlich bearbeitet wird, sondern eher eine Imagination, welche die unterschiedlichen Beteiligten zwar

teilen, dabei aber zugleich je unterschiedliche Vorstellungen davon in die Situation einbringen (Bauleo 2013b, 49).

Rollen in Gruppensituationen

Vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Vorstellungen schreiben sich die beteiligten Personen gegenseitig Rollen zu, »in der Hoffnung, dass der eine oder andere, abgelenkt oder durch irgendein Motiv dazu veranlasst, ›diese Rolle zu spielen beginnt«, und so beginnt diese Situation einer Situation oder Beziehung der Vergangenheit ähnlich zu sehen« (Bauleo 2013a, 227). Eine Aufgabe wird durch die Übernahme von Rollen als Aufgabe der Gruppe etabliert. Durch die Rollenverteilung kann die Gruppe funktionsfähig werden. Eine Rolle gibt ein Verhalten vor, was den Beteiligten Sicherheit verleiht: »Man funktioniert in der jeweiligen Institution reibungsloser« (Parin 1978) mit der Übernahme einer vorgegebenen Rolle (auch Stahl 2002). In Verbindung mit der ANT kann der Begriff der Rolle die Semantik der sprachlichen Wendung »eine Rolle *spielen*« zum Ausdruck bringen. Denn »was als Person zählt, [ist] ein Effekt, der von einem aus heterogenen, interagierenden Materialien bestehenden Netzwerk erzeugt wird« (Law [1992] 2006, 434). Die Rolle einer Person ist somit ein Effekt des Akteur-Netzwerks des Augenblicks. Es ist daher nicht sinnvoll, einer Person eine Identität zuzuschreiben, die nur aus ihr selbst entspringt.

Vertikalität und Horizontalität einer Gruppe

Die Aussagen der Gruppenmitglieder werden in der vorliegenden Studie nicht wie in der klassischen Sozialpsychologie als ein Verhalten eines Individuums in einem Kontext aufgefasst. Ausgehend von der Gegenüberstellung »*Vertikalität vs. Horizontalität*« (Bauleo 2013b, 50, Hervorhebung im Original) wird eine Handlung einer Person als ein Resultat des Zusammentreffens zweier Komponenten verstanden: der individuellen Biografie und der vorliegenden Gruppensituation.

Die *Vertikalität* bezieht sich auf die »Spuren früherer Erfahrungen«. Alle bereits erlebten Gruppenerfahrungen fließen ein und bieten unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten an. »Individuen zunächst sind Gruppen« (Graf 2011, 177), und zwar Gruppen, die ihre eigenen biografischen Gruppenerfahrungen mit den schon in anderen Situationen übernommenen Rollen umfassen. Was somit über den Menschen in die Gruppe einfließt, sind alle gesellschaftlichen Erfahrungen, die dieser Mensch in sich trägt und die ihn als Individuum ausmachen. In dieser Hinsicht bezeichnet »Vertikalität« in der Gruppensituation das in der sechsten Feuerbachthese von Karl Marx zum Ausdruck kommende Verständnis, dass das menschliche Wesen als »das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (Marx [1845] 1969) verstanden werden müsse. Jede Person

handelt vor dem Hintergrund ihrer schon erlebten gesellschaftlichen Situationen.

Im Gruppenprozess ist neben der Vertikalität auch die *Horizontalität* der Gruppe, das heisst die Gruppensituation als Umwelteinfluss, entscheidend. Sie ist mitunter dafür verantwortlich, was sich von den Erfahrungen, die jede Person in sich trägt, zeigt. Ein Augenblick besteht diesem Verständnis zufolge aus dem Zusammentreffen der Vertikalität und der Horizontalität, das heisst aus dem Zusammentreffen der individuellen Biografie einer Person und der aktuellen Gruppensituation. Daraus kann auch Neues entstehen: »In der Gruppe bemerkt das Individuum an sich selbst Fähigkeiten, die es nur potentiell besitzt, solange es relativ isoliert dasteht.« (Bion 2001, 66)

Die Handlungen, und entsprechend auch die Aussagen der Personen im Gruppenprozess, werden in der vorliegenden Arbeit somit verstanden als etwas, was sich aus dem Zusammentreffen der biografischen Erfahrungen (Vertikalität) mit dem Gruppenmoment (Horizontalität) ergibt. Mit Gabriel Tarde gesprochen werden »schlummernde« Erfahrungen durch den Augenblick aufgeweckt: »Die Spuren früherer Erfahrungen sammeln sich in unseren Gehirnzellen an, wo sie in ewigem Schlummer ruhen bis sie eines Tages durch irgendeinen Umwelteinfluss erweckt werden und wieder an die Oberfläche kommen« (Tarde [1893] 2009, 35). Der Begriff »Augenblick« wird in der vorliegenden Studie für den Gruppenmoment verwendet und bezieht sich auf eine Situation zu einem bestimmten Zeitpunkt im Gruppenprozess.

4.3 HANDELN = MITSPIELEN

Die Ausführungen im vorangehenden Kapitel rekapitulierend lässt sich festhalten, dass ein Gruppenprozess gemäss dem Gruppenkonzept von Bauleo durch weitaus mehr Faktoren beeinflusst wird als nur durch das Aufeinandertreffen einzelner Individuen an sich. Eine Handlung einer Person in einem Augenblick kann daher nicht einzig der betreffenden Person zugeschrieben werden. Vielmehr wird die Handlung im Augenblick durch die früheren gesellschaftlichen Erfahrungen der Person und die aktuelle Gruppensituation, in der die Handlung getätigt wird, geprägt. Dabei stellt sich die Frage, wie das Entstehen von Handlungen vor diesem Hintergrund noch genauer verstanden werden kann. Während Bauleo trotz impliziter Kritik am Individuum an der einzelnen Aktion des Individuums festhält, kann ein eher forschungstechnischer Fokus, der sich auf die Überlegungen der ANT bezieht, ein Verständnis einer Gruppensituation ermöglichen, das auf weniger Voraussetzungen beruht. Vor dem Hintergrund der ANT kann besser nachvollzogen werden, wie eine Handlung im Detail entsteht: nämlich durch das figurative, interdependente und kontingente Zusammenspiel menschlicher und nichtmenschlicher

Akteure. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie eine Handlung in Sinne der ANT aufgefasst wird.

Handeln heisst, zum Handeln gebracht werden

Handeln bezieht sich in der ANT nicht darauf, dass eine Person in einem Kontext bewusst agiert. Latour setzt den Begriff des Akteurs mit Handelnden im Theater in Verbindung: »Das Wort ›Akteur‹ zu verwenden bedeutet, dass nie klar ist, wer und was handelt, wenn wir handeln, denn kein Akteur² auf der Bühne handelt allein.« (Latour 2010c, 81) Die klassische Idee, dass ein Mensch, verstanden als sozialer Akteur, in »sozialen Situationen [...] zwischen verschiedenen Handlungsalternativen wählen« (Schimank 2010, 45, Hervorhebung im Original) kann, wird bei Akteur-Netzwerk-theoretischen Analysen infrage gestellt. Dies ist nicht deshalb der Fall, weil die Möglichkeit, in einem Augenblick etwas durch eine Entscheidung beeinflussen zu können, verneint wird, sondern vielmehr, weil die analytische Perspektive betont wird. So hätte der Mensch im Akteur-Netzwerk – analytisch gesehen und wenn zum Verständnis der Perspektive kontrastierend der autonom wählende Mensch herangezogen würde – *nicht anders handeln können*. Denn die Akteure im Augenblick haben ihn dazu gebracht, »etwas zu tun« (Latour 2010c, 102, Hervorhebung im Original). Er hat somit gehandelt mit all seinen Informationen, Gefühlen und Tatsachen, die ihn dazu geführt haben. Die Wahl einer anderen Handlung würde ein anderes Akteur-Netzwerk voraussetzen: Andere Akteure würden den Menschen dazu bringen, etwas zu tun, und dieses Etwas würde sich dadurch von einem anderen Etwas unterscheiden, weil andere Akteure ins Netzwerk eingeschlossen wurden. Ein Augenblick trägt somit mehrere Möglichkeiten in sich (Bloch 1985), die je nachdem, welche Akteure aktiviert sind, zur Handlung werden.³

2 | Es ist darauf hinzuweisen, dass sowohl »acteur« im Französischen als auch »actor« im Englischen auch »Schauspieler« bedeutet. Diese Bedeutung muss beim deutschen Begriff »Akteur« mitgedacht werden.

3 | Dies ist die theoretische Erklärung dafür, warum die vorliegende Studie zur Erhöhung der Freiheitsgrade von Professionellen beitragen könnte: Mithilfe der Darstellung, die aufzeigt, welche Akteure in Sitzungen den Prozess beeinflussen, werden Professionelle über weitere Akteure informiert und ihre Sensitivität bezüglich anderer Akteure wird geschult. Durch die geschärfte Wahrnehmung kann eine differenziertere Handlung erfolgen, die mehr Akteure einbezieht und für mehr Akteure »passt«. Es dürfte daher nicht von ungefähr kommen, dass die Viabilität des radikalen Konstruktivismus als ein »Passen« beschrieben wird (von Glasersfeld 1997, 100).

Akteure

Der Begriff »Akteur« bezeichnet gemäss den vorhergehenden Ausführungen alles, was etwas anderes dazu bringt, etwas zu tun, und beschränkt sich somit nicht darauf, nur menschliche Wesen zu bezeichnen. Auf diese Weise wird die Unterscheidung »menschlich« vs. »nichtmenschlich« als Dualismus a priori vermieden: Die Analyse beschäftigt sich damit, was etwas oder jemanden »dazu bringt, bestimmte Dinge zu tun« (Latour 2010c, 85, Hervorhebung im Original). Latour verweist dabei auf die Alltagssprache (ebd.), in der verschiedene »Menschen und nicht-menschliche Wesen« (Latour 2001, 16) für das Handeln der Einzelnen ausschlaggebend sind: Mein Rücken sagt mir, wann ich den höhenverstellbaren Bürotisch in Stehhöhe bringen soll, und der Schmerz in meinen Beinen bringt mich dazu, den Tisch wieder zu senken. Ein Geräusch sagt mir, dass sich jemand nähert und ich mich in die Richtung, aus der die Schritte kommen, drehen soll. Meine Volition sagt mir, dass ich bei der Lektüre eines Textes bleiben soll. Ebenfalls dazu gehören Sätze wie »Mein Gefühl sagt mir, dass etwas nicht stimmt«. Das Akteur-Netzwerk umfasst somit alles, was zu einer Handlung beiträgt.

Mit dieser Offenheit, die nicht nur Menschen als Akteure begreift, werden auch andere Dualismen obsolet, welche die Analyse mehr einschränken würden, als diese sinnvoll zu leiten. Entsprechend wird unter anderem nicht zwischen Unbewusstem und Bewusstem unterschieden (Tarde 2009 [1890]). Alles, was in einem Akteur-Netzwerk verknüpft ist, ist Akteur. Auch der Dualismus von »Affekt und Vernunft« (Bauleo 2013b, 43; siehe auch Graf 2011) wird nicht als a priori gegeben gesetzt. Die Unterscheidung zwischen Affekt und Vernunft vermag bei der Ergründung eines Akteur-Netzwerks nicht weiterzuhelfen, sondern führt höchstens dazu, dass wichtige Akteure bereits vor dem Beginn der Untersuchung ausgeschlossen werden, beispielsweise wenn Affekte bei der Wahrnehmung nicht zugelassen werden.

Figuration

Akteure werden wie zuvor ausgeführt nicht a priori als eine bestimmte Kategorie von Entität (Mensch, Nicht-Mensch, Rationalität, Affekt etc.) festgelegt und zeigen sich während der Forschung im Akteur-Netzwerk. Dies bedeutet, dass alles in die Analyse einbezogen wird, was als Akteur andere Akteure zum Handeln bringt. Die »Verkettungen« (Deleuze und Parnet 1980, 59) der Akteure, die zusammen ein Akteur-Netzwerk bilden, bezeichnet Latour als »Figuration«. In der Soziologie von Norbert Elias ([1970] 2009) bezieht sich der Begriff der Figuration auf einen *interdependenten Zusammenhang von Individuen*. Elias begründet das Denken in Figurationen mit der gleichen Kritik an der Unterscheidung zwischen Mikro- und Makroebene wie Latour:

Die Figur [Figuration interdependenter Individuen] dient dazu, dem Leser zu helfen, in Gedanken die harte Fassade der verdinglichenden Begriffe zu durchbrechen, die den Menschen gegenwärtig den Zugang zum klaren Verständnis ihres eigenen gesellschaftlichen Lebens weitgehend verstellen und die immer von neuem dem Eindruck Vorschub leisten, dass die »Gesellschaft« aus Gebilden ausserhalb des »Ich«, des einzelnen Individuums bestehe und dass das einzelne Individuum zugleich von der »Gesellschaft« umgeben und von ihr durch eine unsichtbare Wand getrennt sei. (Elias [1970] 2009, 11-12)

Elias kritisiert die Trennung der »wissenschaftlichen Untersuchung *des* Menschen und *der* Menschen« (ebd., 139, Hervorhebung im Original), das heisst die Separierung von Psychologie und Soziologie. Im Gegensatz dazu ermöglicht der Blick auf Figurationen eine Analyse von »Verflechtungsprozessen« (ebd., 83). Zur Erklärung möglicher Verflechtungsprozesse zieht Elias unterschiedliche Spielmodelle hinzu, beispielsweise Zweipersonen- und Vierpersonenspiele (ebd., 75-105). Der Metapher des Spiels kommt auch in der vorliegenden Studie eine wichtige Bedeutung zu, weshalb sie nachfolgend näher erläutert wird.

Das Mitspielen der Akteure

Der Einsatz der Metapher des Spiels wird in der praxeologischen Forschung als eine »wichtige analytische Technik« (Schmidt 2012, 38) betrachtet, welche die »kooperative Verflochtenheit« (ebd.) in einem Augenblick in den Fokus rückt. Doch nicht die Metapher des Spiels allein passt sehr gut zur ANT. Da die Regelmässigkeit des Sozialen im Sinne sozialer Ordnung im Verständnis der ANT nicht an den Menschen oder an einer ausserhalb der Menschen existierenden Regel festgemacht wird, vermögen insbesondere die Metapher des Mitspielens oder des Mitreinspielens wie auch der metaphorische Ausdruck »eine Rolle spielen« respektive »eine Rolle besetzen« (Callon [1986] 2006, 181) die ANT-Auffassung von Akteuren sehr treffend wiederzugeben. Mittels der Wendungen »etwas hat eine Rolle gespielt« oder »etwas spielt keine Rolle« können zwei Eigenheiten der ANT beschrieben werden, die nachfolgend dargelegt werden: die Verneinung eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs sowie die Annahme, dass *etwas* in einem Augenblick eine Wirkung entfacht.

Latour beschreibt den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang als ein »Zwischenglied«: Dieses transportiert »Bedeutung oder Kraft ohne Transformation [...]: Mit seinem Input ist auch sein Output definiert« (Latour 2010c, 70). Dies kann im Sinne des einfachen Musters des Behaviorismus aufgefasst werden: Aus einem Reiz resultiert eine Reaktion. Dabei wird jedoch die Black Box, die diesen Zusammenhang überhaupt erst ermöglicht, vernachlässigt. Für Latour ist ein Zwischenglied eine »*seltsame* Ausnahme« (ebd., 72, Hervorhebung im Original). Mit dem Denken in Zwischengliedern wird eine Unveränderlichkeit hervorgehoben, während darauf verzichtet wird, die immer wieder neue

Herstellung der Verbindung von Reiz und Reaktion in den Vordergrund zu rücken. Mit den Worten von Cornelius Castoriadis lässt sich die dahinterstehende Überlegung wie folgt auf den Punkt bringen: »Kausalität leugnet die Veränderung« (Castoriadis 1990, 294). Denn im Normalfall verändert sich eine »Bedeutung« oder ein »Element« in ihrer respektive in seinem Gebrauch (Fleck [1936] 2008). Für die Hervorhebung dieser Veränderungen verwendet Latour die Bezeichnung »Mittler«. Er betont damit, dass etwas vermittelt wird in einem Prozess, in dessen Rahmen sich Inhalte »übersetzen, entstellen, modifizieren und transformieren« (Latour 2010c, 72). Die Mittler fügen einer Handlung etwas hinzu, »ohne dass ihr Beitrag in seiner mentalen Genese transparent, in seinem Gehalt determiniert oder in seinen Konsequenzen vorhersehbar wäre« (Laux 2014a, 270). Die Veränderung von Inhalten in einem Akteur-Netzwerk ist somit die Regel; klare, vorhersagbare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hingegen stellen eine Ausnahme dar.

Wenn etwas eine Rolle spielt, das heisst, etwas anderes »dazu bring[t], Dinge zu tun« (Latour 2010c, 374), wird es als »Akteur« bezeichnet. Das Gegenteil des Akteurs ist der Aktant. Dieser bewirkt nichts; die Bezeichnung bezieht sich daher darauf, was aus dem Netzwerk ausgeschlossen ist oder wird: »[J]edes Ding, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, [ist] ein Akteur – oder, wenn es noch keine Figuration hat, ein Aktant« (ebd., 123).⁴ Auch wenn der Augenblick von Kontingenz geprägt ist, spielt Unterschiedliches im Sinne von Akteuren mit. Es spielt aber nicht alles eine Rolle. Dies bedeutet, dass Verschiedenes im Status des Aktanten verbleibt. Die Aktanten machen sich »mehr oder weniger lautstark« (Latour 2010a, 168) bemerkbar, werden jedoch im Augenblick nicht berücksichtigt und haben so keinen Einfluss auf die weitere Handlung.

Auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen kann festgehalten werden, dass sich eine Gruppensituation als Situation beschreiben lässt, in der in einem spezifischen Augenblick durch die Verkettung unterschiedlichster Akteure in einem Prozess eines kontingenten Spiels eine Handlung oder eine Aussage entsteht. Bei der Herleitung dieses Verständnisses von Gruppenprozessen wurde wiederholt auf den Begriff »Akteur-Netzwerk« zurückgegriffen. Während die Metapher des Akteurs bereits im Detail erörtert wurde, wurde der Netzwerkbegriff bis anhin nur implizit erwähnt, und zwar im Zusammenhang mit dem Begriff der Verkettung von Gilles Deleuze sowie der Figurationstheorie von Elias. Nachfolgend wird der Begriff des Netzwerks daher explizit erläutert. Insbesondere wird dargelegt, wie eine Handlung als performativer Akt

4 | Latour hat den Begriff des Aktanten in verschiedenen Publikationen unterschiedlich verwendet (Laux 2014a) und der Begriff wurde auch sehr unterschiedlich interpretiert (Fuhse 2016; Laux 2014a). In der vorliegenden Arbeit wird auf die Definition aus Latour (2010c) zurückgegriffen.

etwas hervorbringt. Dadurch wird erneut aufgezeigt, dass der Dualismus von Mikro und Makro in der ANT a priori umgangen wird.

4.4 KEINE ERKLÄRUNGEN DURCH »DAS SOZIALE«: PERFORMANZ

Soll ein Gruppenprozess analysiert werden, so scheint es sinnvoll zu sein, keine Kategorien festzulegen, bevor der Prozess beobachtet wird. Dies wird von Latour als eine der grossen Differenzen zur »klassischen« Soziologie im Anschluss an Durkheim betrachtet:

Entweder wir folgen den Sozialtheoretikern und beginnen unsere Reise damit, dass wir am Ausgangspunkt klarmachen, auf welche Art von Gruppe und welche Ebene der Analyse wir uns festlegen, oder wir folgen den Wegen der Akteure und beginnen unsere Reise mit den Spuren, die ihre Aktivität der Gruppenbildung und -auflösung hinterlässt. (Latour 2010c, 53)

Dieser Überlegung entsprechend bezieht sich das Erkenntnisinteresse also nicht darauf, makrostrukturelle Erklärungen zu finden. Eine Handlung auf der Mikroebene soll nicht durch den Kontext, das heisst durch makrostrukturelle gesellschaftliche Gegebenheiten, erklärt werden. In den Vordergrund rücken vielmehr »Gruppenbildung und -auflösung« und es wird darauf verzichtet, bestimmte Gruppen oder Kategorien bereits von vornherein als gegeben anzunehmen. In der an der ANT orientierten Forschung sind somit nicht »Migranten«, »Frauen« oder »Behinderte« von Interesse. Es soll nicht die Situation einer Gruppe in einer gesellschaftlichen Struktur dargestellt werden. Das Erkenntnisinteresse liegt vielmehr in der Performanz von Gruppen: Wie wird etwas zur »Gruppe«, zur entscheidenden Kategorie, zur Differenz, die einen Unterschied macht, im Gegensatz zu vielen Merkmalen, die möglicherweise gar nicht erst kategorisiert werden und somit keine entscheidende Differenz *werden*? Um dieser Frage nachzugehen, bietet sich laut Latour, wie in Kapitel 4.1 bereits ausgeführt, Aktivität im Sinne einer Ameise (Akronym »ANT«) an. Eine Ameise folgt den Duftspuren anderer Ameisen, um an wichtige Orte mit neuer Nahrung zu gelangen. Analog dazu folgen Forscherinnen und Forscher den Spuren der Akteure und erkunden die Wege, die dabei festgedrückt und ausgetreten *werden* – dies im Gegensatz zu denjenigen Wegen oder Orten zwischen den Wegen, die *nicht* Teil des Netzwerks *werden*.

Das »Soziale« ist assoziativ

Den vorhergehenden Ausführungen entsprechend wird *das Soziale* nicht als Makrostruktur (dieses Verständnis des Sozialen bezeichnet Latour als »Soziales Nr. 1«) aufgefasst, sondern als performatives Verbindungsnetzwerk verstanden. Dieses »Soziale Nr. 2« (Latour 2010c, 113), das sich auf die Assoziationen, die etwas »dauerhaft und stabil« (ebd.) machen, bezieht, führt zu einer »Soziologie der Assoziationen«, die mit einer »Soziologie des Sozialen« bricht (ebd., 23):

Für Soziologen des Sozialen [in der Tradition Durkheims] ist Ordnung die Regel, während Wandel, Verfall oder Schöpfung die Ausnahme bilden. Für Soziologen der Assoziationen ist die Regel Performanz, und das zu Erklärende, die erstaunlichen Ausnahmen, besteht in jeglicher Art von Stabilität über einen längeren Zeitraum hinweg und in einem grösseren Massstab. Als wären in beiden Denkrichtungen Hintergrund und Vordergrund vertauscht. (Latour 2010c, 63)

Das Ziel einer von der ANT ausgehenden Sozialforschung besteht demzufolge nicht darin, Strukturen zu »entdecken« und in der Folge einfache und damit rasch zu verstehende Erklärungen für Situationen zu formulieren. Mit Erklärungen wird die Suche nach der Performanz beendet, weil etwas Aussenstehendes für etwas Vorliegendes zur Begründung herangezogen wird. Dies gilt es gemäss den Annahmen der ANT zu vermeiden. Deshalb wird der Prozess der Erkenntnis entschleunigt, indem »Gesellschaft«, »Macht«, »Struktur« oder »Kontext« (Latour 2010c, 43) sowie »Rassismus«, »Habitus«, »Selektionsfunktion« oder »Behinderung« als Erklärungen a priori ausgeschlossen werden.

Den intellektuellen Ursprung der Idee, Erklärungen des Sozialen durch das Interesse an Akteur-Netzwerken zu umgehen, führt Latour auf Tarde zurück. In der Entstehungsphase der Disziplin der Soziologie stellte sich Tarde gegen Durkheims Annahme, dass es autonome soziale Tatbestände gebe (Greve 2015), die den Praktiken einzelner Individuen entgegenstehen. Heute wird diese Auseinandersetzung als »Durkheim-Tarde-Debatte« bezeichnet (siehe auch Bogusz 2010; Greve 2015; Vargas et al. 2008). Latour sieht in der Argumentation Tardes einen anderen Denkstil als denjenigen der durkheimischen Soziologie, der sich im letzten Jahrhundert in der Soziologie und in der Sozialforschung durchgesetzt hatte. Da hinter dem soziologischen Denkstil nach Durkheim eine lange Geistesgeschichte steht, ist das Umdenken nicht einfach: »Um seine [Tardes] Argumentation zu verstehen, müssen wir mit all unseren Denkgewohnheiten brechen: Was wir »Struktur« nennen, entspringt unserer Unwissenheit, während wir die Dinge von Weitem und im Ganzen betrachten!« (Latour 2009, 13). Eine Kategorie, eine Struktur oder ein Kontext ist demnach schlichtweg eine nicht ergründete Black Box.

Wie diese Ausführungen aufzeigen sollten, legt die ANT den Fokus auf die Herstellung von Handlungen, das heisst auf deren Konstruktion. Erklärungen im Sinne von Black Boxes vereinfachen zwar das Verständnis einer Situation, sind dafür jedoch nicht sehr aufschlussreich. Wenn etwas als Tatsache eingeführt wird, handelt es sich somit immer um eine hergestellte Tatsache. Auf dieses konstruktivistische, gar nondualistische (Mitterer 2011a; 2011b) Verständnis von Performanz wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

4.5 DIE KONSTRUKTION VON TATSACHEN

In Latours Verständnis von Konstruktion manifestiert sich eine konstruktivistische Position, die noch stärker ausgeprägt ist als diejenige der radikalen Konstruktivisten (siehe auch Laux 2014b; von Glasersfeld 1997), da es nicht um eine äussere Realität geht, die erforscht werden soll. Vielmehr werden Tatsachen als vorläufig fixierte Black Boxes verstanden. Forschung im Sinne der ANT wird dadurch dazu veranlasst, die Black Boxes genauer zu studieren.

Eine Konstruktion, aber keine »soziale«

Der Konstruktivismus von Latour kann der Ordnung von Karin Knorr Cetina folgend zum »empirischen Programm des Konstruktivismus« (Knorr Cetina 1989, 91) gezählt werden: In den Fokus rückt die Performanz von Wissen, von Fakten, von »Dingen«. Latour distanzierte sich jedoch vom Begriff »Sozialkonstruktivismus«. ⁵ Der Aspekt der Herstellung beschränkt sich nicht auf sprachliche Äusserungen, wie ein enger Gebrauch des Performanzbegriffs dies suggerieren könnte. Denn wenn etwas als »konstruiert« bezeichnet wird, bedeutet das nicht, dass es nur von Menschen konstruiert wurde. Vielmehr sind sämtliche Akteure, das heisst unterschiedlichste Entitäten, an der Konstruktion beteiligt.

Eine Konstruktion ist ein Fakt im lateinischen Wortsinn, etwas Gemachtes (Rheinberger 2001). »Konstruktion« bedeutet demzufolge nicht das Gegenteil von »Wahrheit«. Die Frage kann daher nicht lauten, ob etwas wahr oder erfunden sei, sondern »Konstruktion [ist] so sehr ein Synonym für das Wirkliche«, dass die bedeutsame Frage wie folgt lautet: »Ist es *gut* oder *schlecht* kons-

5 | Die Ablehnung eines Verständnisses des Begriffs der Konstruktion in Sinne einer ausschliesslich menschlichen, *sozialen* Konstruktion wurde von Latour und Woolgar im Nachwort der zweiten Auflage von »Laboratory Life« (Latour und Woolgar 1986) hervorgehoben. Auch den Untertitel des Buches haben sie entsprechend angepasst und ihn von »The Social Construction of Scientific Facts« in »The Construction of Scientific Facts« geändert.

truiert?» (Latour 2010c, 154, Hervorhebung im Original). Diese Frage kann jedoch kaum allgemein beantwortet werden. Denn die Bewertung einer Tatsache erfolgt immer in Bezug auf etwas (Mitterer 2011c) und steht somit in einer Relation zu einem Denkstil. Entsprechend bezieht sich die Wahrheit auf eine »aktuelle Etappe der Veränderungen eines Denkstils« (Fleck [1936] 2008, 107). In »Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen« versucht Latour (2014), die Abhängigkeit der Wahrheit von der »Existenzweise« darzustellen, das heisst die Abhängigkeit von denjenigen »Präpositionen«, die angeben, ob etwas im Denken eines »Bereichs« als wahr gelten kann. Tatsachen werden somit konstruiert und sind deshalb als TATSachen aufzufassen. Es handelt sich dabei um die oben beschriebenen Augenblicke im Fluss der Veränderung, wobei der Prozess der Konstruktion in den Hintergrund rückt, oder – um auf die Metapher der Black Box zurückzukommen – in der Box »verschwindet«.

Black Box

TATSachen verweisen auf die Tat, die den Sachen vorausgeht. Damit etwas eine Tatsache wird, müssen viele Akteure zusammengebracht werden, die diese Tatsache als Figuration fixieren und dadurch erst schaffen. Diese Fixierungen sind aber nur vorübergehend, unsicher und bestreitbar. Deshalb lehnt Latour die Idee von »unbestreitbaren Tatsachen« ab und spricht an deren Stelle von »umstrittenen Tatsachen« (Latour 2010c, 199). Denn wenn etwas vorläufig nicht mehr bestritten wird, gilt es üblicherweise als Tatsache. Dadurch wird jedoch eine Institution geschaffen, welche die »Veränderung in der Zeit« (Castoriadis 1990, 293) vernachlässigt oder gar ausschliesst. Diese Institution kann als Kontext, das heisst als Struktur, aufgefasst werden. Das Denken in solchen fixierten Strukturen vernachlässigt die Historie der Tatsachen. Sollen diese demgegenüber im Zusammenhang ihrer Entstehung tiefgreifend verstanden werden und nicht einfach nur oberflächlich als Erklärungen herangezogen werden, um dadurch eine Diskussion oder eine Untersuchung zu beenden (Latour 2010a), dann wird die Konstruktion der Tatsache, das heisst das Innere der Black Box, wichtig.

Eine passende Terminologie, in der zum Ausdruck kommt, dass Tatsachen in Raum und Zeit fixierte Definitionen sind, die sich in ihrer Umstrittenheit verändern, bietet der österreichische Philosoph Josef Mitterer. Eine Tatsache ist gemäss Mitterer eine Beschreibung »so far« (Mitterer 2011c, 46), ein geteiltes, akzeptiertes »Objekt« (Weber 2011, 20), und beschreibt somit den momentanen »Stand der Dinge«, das heisst das aktuelle Akteur-Netzwerk. Wenn andere Akteure in der Verflechtung bedeutsam werden, dann handelt es sich im Übergang um eine Beschreibung »from now on« (Mitterer 2011b): Die erste Tatsache, die sich auf ein Akteur-Netzwerk bezieht, wird erweitert durch andere Akteure und auf diese Weise zu einer anderen Tatsache, das heisst zu einer

neuen Beschreibung, die von der alten ausgeht. Diese Beschreibung wird mit der Fixierung – zum Beispiel durch Verschriftlichung in einem wissenschaftlichen Artikel, in einer Statistik oder in einem schulpyschologischen Bericht – zur nächsten Beschreibung »so far«, die Ausgangspunkt für weitere Veränderungen sein kann.

Eine Tatsache besteht somit in einer aktuellen Beschreibung eines Akteur-Netzwerks. Dieses Akteur-Netzwerk wird meist jedoch nicht ersichtlich, beispielsweise im Falle eines Fernsehgeräts, das kaum je mit einem Netzwerk »elektronischer Komponenten und menschlicher Interventionen« (Law [1992] 2006, 435) assoziiert werden dürfte. Dadurch, dass es als »Block« (ebd., 436) handelt, verschwindet das Akteur-Netzwerk, es ist in einer Black Box verpackt. So »maskiert zu bestimmten Zeiten ein einfacheres Element – ein funktionierendes Fernsehgerät, eine gut verwaltete Bank oder ein gesunder Körper – das es produzierende Netzwerk« (ebd.). Das Interesse der ANT liegt darin, solche Maskierungen zu ergründen, also der Konstruktion von Black Boxes nachzugehen und das darin enthaltene Akteur-Netzwerk darzustellen (Latour 1987). Die vorliegende Arbeit überträgt dieses Interesse auf Interdisziplinäre Teams, indem versucht wird, die Black Box »IDT« zu öffnen und die darin vorhandenen Kausalattributionen (Weisser 2012) respektive Erklärungsroutinen (Weisser 2005b) zu demaskieren.

Übersetzung

Für die Existenz eines Akteur-Netzwerks sowie im extremsten Fall der länger andauernden Fixierung in einer Black Box müssen unterschiedliche Akteure zusammen etwas zum Handeln bringen, umgangssprachlich formuliert »am gleichen Strick ziehen«. Hierbei kann es sich um ganz unterschiedliche, zum Teil im ersten Moment inkommensurable Entitäten handeln. Deshalb sind zu Beginn nicht einfach Kontinuitäten vorhanden, die sich als Akteur-Netzwerk lesen lassen, sondern es gilt, Diskontinuitäten zu überbrücken, damit Handeln möglich wird (Latour 2014). Dieser als »Ordnungskampf« (Law [1992] 2006) bezeichnete Prozess wird in der ANT »Übersetzung« genannt: »Übersetzen« bezeichnet somit ein Verb, das Transformation und die Möglichkeit von Äquivalenz – die Möglichkeit, dass ein Element (z.B. ein Akteur) für ein anderes (z.B. ein Netzwerk) stehen kann – umfasst.« (Law [1992] 2006, 438) Wenn eine Konstruktion dargestellt werden soll, um aufzuzeigen, welche Akteure mitspielen, so ist der Fokus auf die Übersetzungsprozesse zentral: Was kann in welcher Weise wie zusammengesetzt werden, sodass eine Handlung entsteht? Eine Übersetzung erfordert demzufolge »die Schaffung von Konvergenzen und Homologien, indem sie zuvor verschiedene Dinge verbindet« (Callon [1980] 2006, 66).

Mächtigkeit

In der empirischen Forschung stellt sich die Frage, mithilfe welcher Transformationen eine Handlung viele andere Akteure vereinen kann, um wiederum eine Auswirkung auf andere Handlungen zu haben. Je mehr Akteure in ein Akteur-Netzwerk eingebunden werden können, desto mächtiger wird die Handlung. Im Vorwort zu Tardes »Monadologie und Soziologie« bezeichnet Latour den Begriff des Habens als passenden Begriff für eine Tatsache: »Tardes radikale Lösung [lautete], den Seinsbegriff durch den Begriff des Habens zu ersetzen, [...] die Autonomie durch den *Besitz!*« (Latour 2009, 11, Hervorhebung im Original). Etwas ist, indem es (zur Kommensurabilität gebrachtes) Anderes im Eigenen vereint.

Die Wirkmächtigkeit bezieht sich somit auf den Besitz von Handlungen: Im Sinne einer Mächtigkeit – »Kardinalität« in mathematischer Terminologie –, ist Macht abhängig von der Quantität der Verkettungen im Akteur-Netzwerk. Eine Mehrheit hat über eine Minderheit das Sagen. In einem Wissensbildungsprozess bedeutet dies beispielsweise, dass sich die Macht eines Arguments über die Mächtigkeit seiner Verkettungen erklären lässt. Um diesen Machtbegriff zu betonen, wird in der vorliegenden Studie von »Mächtigkeit« und nicht von »Macht«, gesprochen. Ein Argument, das mehr Verkettungen aufweist als ein anderes, besitzt eine grössere Mächtigkeit. Wenn nun ein Argument einen Prozess mehr beeinflusst als ein anderes, dann ist zu erörtern, welche verketteten Akteure das Argument stützen. In diesem Forschungsmoment muss ein Akteur demaskiert werden, damit die Figuration des Akteur-Netzwerks ergründet und auf dieser Grundlage festgestellt werden kann, was das Argument stärkt.

5. Selbstreflexive Ethnografie zwischen Nähe und Distanz

In den vorhergehenden Ausführungen zur ANT wurde detailliert erörtert, auf welche Weise der Wissensbildungsprozess im IDT in der vorliegenden Arbeit betrachtet wird. Auf dieser Grundlage soll es möglich werden, einen durchaus auch kritischen Bericht zu verfassen, der darlegt, wie eine Lösung für ein sonderpädagogisches Problem im Austausch unter Professionellen entsteht. Mit dem Ziel, das Akteur-Netzwerk darzustellen, wird der Blick auf die entstehenden Handlungen und Aussagen der Beteiligten gelegt. Vereinfacht gesagt geht es darum, darzustellen, welche Handlungen durch welche Handlungen hervorgebracht werden – dies nicht kausal, sondern im Sinne von Mittlern. Was bringt wen oder was dazu, etwas »zu tun«? Was spielt eine Rolle?

Forschungsmethodisch ist die ANT als »Anleitung zur Beobachtung« (Fuhse 2016, 194) zu verstehen. Dazu bietet sich ein qualitativ-ethnografischer Ansatz an. Im Folgenden wird die Vorgehensweise in der Erhebungs- und der Auswertungsphase im Einzelnen beschrieben. Die dahinterliegende Absicht besteht jedoch nicht in der Etablierung einer typischen ethnografischen Untersuchung, zumal es *die* Ethnografie in dieser Klarheit und Bestimmtheit als Methodik auch gar nicht gibt (Breidenstein et al. 2013). Vielmehr stellt sich die Frage, wie IDT-Sitzungen im Sinne der ANT qualitativ-ethnografisch überhaupt erforscht werden können.

In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Wissenschaftstheorie, in der die Entdeckung von »Neuem« immer auch in Verbindung mit der Verletzung von methodischen Disziplinierungen gebracht wird (Feyerabend 1986), wird mit methodenbezogenen Regeln flexibel umgegangen. Ein enges methodisches Korsett – beispielsweise eine Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) oder der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2013) – bietet zwar Sicherheit in Bezug darauf, was in der Forschung als Akteur zugelassen ist und was nicht, schliesst dadurch jedoch auch viele Akteure von der Beschreibung aus, was die vorliegende Arbeit im Sinne der ANT zu stark einschränken würde. Zudem haben Me-

thoden neben dem Vorschlagen eines angemessenen Vorgehens oftmals auch die Funktion, die Angst der Forscherin oder des Forschers vor »Neuem« zu kontrollieren (Devereux 1967), was bei der Forschung reflektiert werden muss, um den Gegenstand angemessen wahrnehmen zu können (Graf 2008). Die folgende Darstellung der Vorgehensweise stellt somit einerseits den Rahmen vor, der als »Forschungssetting« (Graf 2008) eingerichtet wurde und es ermöglicht, die Untersuchung durchzuführen. Andererseits werden auch die konkreten Vorgehensweisen bei der Auswertung ausgeführt.

Ethnografische Forschung spielt mit dem Wechsel von Nähe und Distanz (Breidenstein et al. 2013). Deshalb werden nachfolgend zunächst die Aktivität der teilnehmenden Beobachtung und die informellen Gespräche beschrieben (Kapitel 5.1). Ebenfalls erläutert werden die eingesetzten Methoden der Distanzierung (Kapitel 5.2). Danach wird die Hermeneutik der Datenauswertung aufgezeigt (Kapitel 5.3), bevor zum Schluss dargelegt wird, warum die Berichte zu den Akteur-Netzwerken so verfasst wurden, wie sie in den Ergebniskapiteln wiedergegeben werden (Kapitel 5.4).

5.1 DIE TEILNEHMENDE BEGLEITUNG DER GRUPPENPROZESSE

Um herauszufinden, wie eine Lösung im Gespräch entsteht, ist es notwendig, an den zu beobachtenden Orten über längere Zeit zugegen zu sein, um dadurch ein »auf Teilnahme basiertes Verstehen« (Breidenstein et al. 2013, 42) aufbauen zu können. Auf diese Weise können Netzwerkkonstruktionen »synchron *begleitet*« werden (ebd., Hervorhebung im Original). Über die Teilnahme ergeben sich Interaktionen zwischen der Forscherin oder dem Forscher und der Gruppe, was eine »interaktive« und »konfrontierende« (Graf 2008) Durchführung reflektierter Sozialforschung erlaubt.

Ich habe den Sitzungen der IDTs als »Beisitzer« beigewohnt, ohne mich in die Diskussion einzuschalten. Als Beobachter machte ich mir – wie viele andere Teilnehmende – Notizen zum Verlauf des Gesprächs. Dies ist nach Bauleo (2013b, 54) die erste Aufgabe einer Beobachterin oder eines Beobachters: »Das Material der Sitzung wird chronologisch notiert, damit die Daten, im nachhinein [...] untersucht werden können.« Um mich bei den Aufzeichnungen zu entlasten (Breidenstein et al. 2013), hielt ich die Sitzungen zusätzlich mit einem Audiogerät fest. Auch zu Emergenten machte ich mir Notizen, was von Bauleo (2013b, 54) als zweite Aufgabe einer Beobachterin oder eines Beobachters bezeichnet wird. Emergenten sind »Zeichen, die die Aufmerksamkeit [...] auf sich ziehen, indem sie sich unerwartet einstellen und Pfade zur Sinnfindung eröffnen, die das Gruppengeschehen dieses Moments betreffen« (Bauleo 2013a, 234, siehe ausführlich auch Kapitel 5.3). Die Audioaufnahmen ermöglichen es, diese Momente bei der Auswertung genauer zu analysieren.

Durch das Interesse an den Wissensbildungsprozessen im Gespräch bedingt hat sich die teilnehmende Beobachtung auf die Fallbesprechungen beschränkt. Angebote von Schulen, die vorschlugen, dass ich mich auch einmal in ein Klassenzimmer setzen solle, um einen »Fall« im Unterricht zu beobachten, habe ich deshalb abgelehnt. Zudem habe ich auch Gespräche unter Lehrpersonen im Teamzimmer nicht in die Beobachtung einbezogen. Wie nachfolgend dargelegt wird, habe ich mich jedoch regelmässig an unterschiedlichen informellen Gesprächen beteiligt.

Gespräche sind immer Teil ethnografischer Forschung, wobei sie allerdings sehr unterschiedlich miteinbezogen werden können. Wird die teilnehmende Beobachtung stärker gewichtet als Gespräche, so sind Gespräche vor allem für die Forschungsorganisation, beispielsweise hinsichtlich des Forschungszugangs, von Bedeutung. Direkt in die Analyse werden sie jedoch nicht eingebunden. Demgegenüber gewichtet eine minimale Konzentration auf die Beobachtung Gespräche mit Angehörigen des zu erforschenden Feldes wesentlich höher, wobei die jeweiligen Konstruktionen der Beteiligten in den Vordergrund rücken. Bei der in der vorliegenden Arbeit angestrebten Balance zwischen diesen beiden Positionen stand die teilnehmende Beobachtung im Vordergrund, weil die ANT den Anspruch hat, *vor* die Interpretation der einzelnen Beteiligten zu kommen. Trotzdem wurden daneben auch informelle Gespräche geführt und in die Analyse miteinbezogen.

Der konkrete Einsatz einer Interviewart – ob nun informelle Gespräche oder explizite Interviews durchgeführt werden (Breidenstein et al. 2013) – entwickelt sich im Feld und im Forschungsprozess selbst. Dies bedeutet, dass das methodische Vorgehen den situativen Gegebenheiten angepasst werden muss, damit dem Erkenntnisinteresse gezielt nachgegangen werden kann und dieses nicht durch das Festhalten am geplanten Vorgehen aus den Augen verloren wird (Lüders 2013). Dem Verzicht auf explizite, mit den Teilnehmenden vereinbarte Interviews (Breidenstein et al. 2013, 80) lässt sich entnehmen, dass sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie auf den Prozess der Fallbesprechung und nicht auf das Verständnis eines Falles richtet. Die Analyse beschränkt sich somit darauf, eine Lösungsfindung innerhalb der begrenzten Zeitspanne einer Fallbesprechung zu interpretieren. Der Fokus auf Fälle hätte dazu geführt, dass mit den unterschiedlichen Personen, die mit einem »Fall« betraut waren, Interviews hätten durchgeführt werden müssen, um dadurch den unterschiedlichen Interpretationen der Probleme und der längeren Fallgeschichte näherzukommen. Dabei wären jedoch die Prozesse in der jeweiligen Fallbesprechung in den Hintergrund gerückt, was eine Analyse des Akteur-Netzwerks auf dieser Ebene verunmöglicht hätte. Die Forschungsfrage wurde durch den Verzicht auf explizite Interviews somit geschärft: Der »Fall« rückte in den Hintergrund, der Sitzungsprozess in den Vordergrund. Als Ergänzung zu den Beobachtungen wurden wie bereits erwähnt informelle Gespräche ein-

bezogen, in denen mit Beteiligten über einzelne Fallbesprechungen oder über das IDT im Allgemeinen gesprochen wurde. Die mit Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern, Lehrpersonen, Hortleitenden und Schulleiterinnen geführten Gespräche orientierten sich jeweils an Roland Girtlers ero-epischem Gespräch, seinem siebten Gebot der Feldforschung:

7. Du sollst die Muße zum »ero-epischen« (freien) Gespräch aufbringen. Das heißt, die Menschen dürfen nicht als bloße Datenlieferanten gesehen werden. Mit ihnen ist so zu sprechen, dass sie sich geachtet fühlen. Man muss sich selbst als Mensch einbringen und darf sich nicht aufzwingen. Erst so lassen sich gute Gesprächs- und Beobachtungsprotokolle erstellen. (Girtler 2009, 4)

Solche Gespräche können Beobachtungsfoki in die Forschung einbringen, die ansonsten möglicherweise nicht entdeckt worden wären. Das unten stehende Beispiel stammt aus dem Forschungstagebuch, wo ich mir nach einer Sitzung Folgendes notiert hatte:

Der Schulpsychologe sagt bei unserem gemeinsamen Gang zurück zum Bahnhof, der Schulleiter sei »gut«. Das »gut« bedeutet für ihn, dass er seinen Blickwinkel nicht so sehr zusätzlich einbringen muss.

Diese Notiz verweist darauf, dass die Aufmerksamkeit in Bezug auf übereinstimmende oder differierende Blickwinkel zu schärfen ist. Spärliche Wortmeldungen aus der Position der Schulpsychologie können in Anbetracht dieser Aussage bedeuten, dass die Arbeit an einer gemeinsamen Aufgabe bereits stattgefunden hat und daher keine Differenzen zum Ausdruck gebracht werden mussten. Hinsichtlich dieser inoffiziellen Gespräche wie auch für die teilnehmende Beobachtung der Sitzungen gilt jedoch, dass die Datengewinnung nur vor dem Hintergrund einer selbstreflexiven Distanzierung zu wissenschaftlich soliden Erkenntnissen führen kann. Diese Bedingung wird im nächsten Kapitel genauer erläutert.

5.2 SELBSTREFLEXIVE DISTANZIERUNG

In der Ethnografie gilt Schreiben als grundlegendes Forschungswerkzeug: Beobachtungen werden schriftlich festgehalten. Des Weiteren wird über Verschriftlichungen in Form von Memos auch die Reflexion in der Forschung angeregt (Breidenstein et al. 2013), während das Führen eines Forschungstagebuchs zur Entdeckung weitläufiger Irritationen, Arbeitsstörungen und Verstrickungen im Forschungskontext beiträgt (Hess 2009). Entsprechend habe ich meine Notizen am Ende einer Sitzung jeweils mit Gedanken ergänzt, die

mir im Rückblick durch den Kopf gingen (Memos, siehe Breidenstein et al. 2013, 106). Ebenfalls schriftlich festgehalten habe ich informelle Gespräche. Emergenten habe ich speziell markiert und konnte mir dabei bereits erste Gedanken über deren Bedeutung machen. In einem digitalen Forschungstagebuch habe ich parallel dazu den Verlauf der Forschung und die Probleme, die sich in Bezug auf das Einhalten des Forschungssettings ergaben, festgehalten. Durch diese Verschriftlichungen fand eine erste Distanzierung statt. Denn die Deutungen des in der Sitzung beobachteten Prozesses und der verschiedenen Aufgaben und Rollen waren von meinen Eindrücken gefärbt und umfassten somit noch meine Gegenübertragungen, die sich durch die Teilnahme ergeben hatten.

Durch das Zusammenführen von Audioaufnahme und Gesprächsnotizen wurde die Grundlage für weitere Distanzierungen geschaffen. Die Protokolle ausgewählter Sitzungen konnte ich mithilfe der Emergenten als vorläufige Beschreibungen auf Papier bringen. Die Unterscheidung von für die nachfolgende Analyse Wichtigem und weniger Wichtigem (Callon [1980] 2006) wurde somit von den Emergenten geprägt. Als wichtig erachtete Ausschnitte habe ich entweder mit weiteren Kommentaren versehen und präzisiert oder nach einfachen Regeln transkribiert (Transkriptionsregeln siehe Anhang).

Eine weitere wichtige Form von Distanzierung besteht in der Diskussion und der Interpretation von Daten mit Kolleginnen und Kollegen aus der wissenschaftlichen Disziplin (Breidenstein et al. 2013). Aus diesem Grund führte ich Interpretationssitzungen mit Studierenden in universitären Veranstaltungen, in einer Interpretationsgruppe der Universität Zürich und mit Experten der tiefenhermeneutischen Analyse (Lorenzer 1977; Vogel 2006) durch. Die Diskussionen in den verschiedenen Denkkollektiven führten zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, da jeweils Unterschiedliches wesentlich wurde (Fleck [1947] 2011). Dies ermöglichte es mir, meinen eigenen Denkstil genauer zu verstehen und gewisse blinde Flecke zu entdecken, wodurch selbstreflexiv eine Distanzierung zum Feld und zu dessen Handlungsweisen erreicht wurde.

Zusätzlich besuchte ich regelmässig eine Einzelsupervision. Diese hatte das Ziel, einerseits die Emergenten der besuchten IDTs, andererseits aber auch die Emergenten des Forschungssettings zu diskutieren und zu erhellen. Die Reflexion der Störungen im Forschungsprozess und der eigenen Deutungen der jeweiligen Situationen, die immer auch mit der eigenen Beobachtungsposition zusammenhängen, erlaubt ein genaueres Verstehen des Forschungsgegenstandes:

In der Analyse dessen, was der Beobachter tut und wie er sein Tun erlebt, stecken jene Informationen, die es einem ermöglichen, die Beobachtungen des Beobachters in der Art und Weise ihres Zustandekommens zu verstehen, vielleicht nicht vollständig, aber doch immerhin ein Stück weit. (Graf 2008, 270)

5.3 DIE ANALYSE DER AKTEUR-NETZWERKE

Die Ethnografie pflegt einen »offene[n] und explorative[n] Umgang mit ›Methoden‹ der Datenauswertung« (Breidenstein et al. 2013, 111). Die Methoden sollen flexibel und gegenstandsgemessen gewählt werden (Flick 2009) und hängen von der Fragestellung und dem zu ergründenden Gegenstand ab. Beim methodischen Vorgehen handelt es sich somit um eine Art von »intellektueller Bastelei« (Lévi-Strauss 1973), ein Zusammenfügen verschiedener Vorgehensweisen und Erkenntniswege im Sinne der ANT, welche die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet. Forschungsleitend war diesbezüglich das hermeneutische Verstehen, das sich im Wortsinn des griechischen »hermeneutikè« auf »die Kunst des Interpretierens, des Übersetzens, Erklärens und Auslegens« (Graf 2008, 163) bezieht. Um ein Geschehen im Sinne der ANT möglichst genau zu verstehen, müssen somit analytische Werkzeuge hinzugezogen werden, die es ermöglichen, die Konstruktion des Akteur-Netzwerks und die sich verändernden Akteure sowie die institutionalisierten Black Boxes darzustellen. Dementsprechend gilt es, Verkettungen zu interpretieren, Assoziationen zu übersetzen und Verknüpfungen im Sinne dessen, »was mitspielt«, darzustellen, um möglichst viel vom Akteur-Netzwerk auszulegen.

Akteure können über zwei unterschiedliche Vorgänge ergründet werden: zum einen über direkte Aussagen oder direkt beobachtbares Verhalten der Beteiligten und zum anderen über implizite Inhalte, das heisst die bereits erwähnten Emergenten, bei deren Analyse die Aussagen »zwischen den Zeilen« ergründet werden. Die *direkten Aussagen* können ganz nah am Material analysiert werden, indem die Kommunikation in ihrem Ablauf genau erläutert wird. Diesbezüglich ist ein Gegenstandsverständnis leitend, das besagt, dass eine Handlung immer aus anderen Handlungen besteht oder im Augenblick entsteht. Eine solche Darstellung bezieht sich auf das direkt Hörbare, das heisst auf die unterschiedlichen Argumente, die sich aneinanderreihen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei kann ergründet werden, welchen Akteuren insofern eine spezielle Rolle zukommt, als sie eine besondere Mächtigkeit besitzen, die es ihnen erlaubt, den Prozess der beobachteten Sitzung zu beeinflussen. Auf diese Weise kann somit dargestellt werden, welche Argumente mit welcher Mächtigkeit an der Konstruktion beteiligt sind.

Durch den Blick auf die Mächtigkeit kann des Weiteren auch festgestellt werden, welche Argumente nicht Teil des zukünftigen Akteur-Netzwerks »from now on« werden. Da diese nicht mehr Teil der Akteursfiguration sind, werden sie im Sinne der Theorie zu Aktanten, also zu Entitäten, die nicht mehr berücksichtigt werden. Es handelt sich dann um einen Prozess, »in dem bestimmte Entitäten *momentan* als *inkompatibel* mit der gemeinsamen Welt ausgeschlossen werden« (Latour 2010a, 227, Hervorhebung im Original). Der Ausschluss von Akteuren erlaubt es dem Prozess, sich in eine bestimmte Rich-

tung zu entwickeln, da einige Handlungen ausgeschlossen und andere wiederum ermöglicht werden. Deshalb kommt Aktanten beim Verstehen der sich im Prozess vollziehenden Konstruktion eine wichtige Rolle zu. Sie zeigen auf, was nicht berücksichtigt werden konnte. Auch diesbezüglich kann sich die Analyse zunächst auf die basale Ebene der Argumente und Aussagen beziehen.

Neben den direkten Aussagen können über Emergenten auch *implizite Inhalte* ergründet werden:

Ein so genannter Emergent (der/das Auftauchende, Hervortretende) ist jedes Element, das den Sinn einer bestimmten Gruppensituation erhellen kann. Er ist eine Art Symptom oder Indikator dessen, was geschieht. [...] Oft ist der Emergent ein Individuum, das mit seinem Verhalten auf eine bestimmte Gruppensituation aufmerksam macht. (Bauleo 2013b, 49)

Etwas Latentes, nicht direkt Formuliertes kann sich in Handlungen zeigen, sich sozusagen im Verhalten manifestieren. So können zum Beispiel die von den Beteiligten unterschiedlich imaginierten Aufgaben nicht direkt aus der verbalen Kommunikation herausgelesen werden. Sie zeigen sich vielmehr erst im gesamten Handeln oder in spezifischen Reaktionen einzelner Personen. In der Institutionsanalyse wird in diesem Zusammenhang von »Analysatoren« gesprochen. Ein »Analysator ist, was Material für die Analyse produziert« (Lapassade 1976, 26). Mithilfe von Emergenten, die eine Analysatorfunktion übernehmen, kann das, was nicht gesagt wird, analysiert werden: »[...] der Analysator stellt ein Element dar, dessen Auftreten es erlaubt, das Ungesagte, Implizite, Verdrängte an den Tag zu bringen« (Weigand, Hess und Prein 1988, 244). Vor dem Hintergrund der ANT ermöglicht es ein Emergent somit, in der Darstellung weitere Akteure und Aktanten zu identifizieren und infolgedessen mehr Details (Latour 2010c) einzubeziehen (Latour 2010a).¹ Das, was auftaucht (emergiert), ist ein Analysator, wenn sich daraus genauer ergründen lässt, wie sich das Akteur-Netzwerk durch den Einschluss der berücksichtigten Akteure und den Ausschluss der nicht berücksichtigten Aktanten konstruiert. Leitend sind dabei die Grundfragen der ANT: »Welche Arten heterogener Einzelelemente werden geschaffen oder mobilisiert und dann nebeneinander gestellt, um organisatorische Effekte zu erzeugen? Wie werden sie nebeneinander gestellt? Wie werden Widerstände überwunden?« (Law [1992] 2006, 442).

Die Emergenten bieten in der Forschungssituation einen wichtigen methodischen Ansatzpunkt: Was Forscherinnen und Forscher respektive Analysatorinnen und Analysatoren in der Forschungssituation spüren oder denken,

1 | Latour (2010a) spricht davon, dass vorläufig ausgeschlossene Entitäten immer wieder anklopfen, um vielleicht in einer nächsten Aushandlungsrunde wieder berücksichtigt zu werden.

fliessen in das Beobachtungsprotokoll ein und bildet dadurch ebenfalls Analyse-material, anhand dessen ergründet werden kann, welche Gefühlslagen, imaginierten Aufgaben und weiteren Aspekte für den Sitzungsprozess eine Rolle spielen. Es wird somit mit Assoziationen und Irritationen gearbeitet, um eine Distanzierung zu den Daten zu forcieren (Breidenstein et al. 2013). Mithilfe dieser Distanzierung durch Assoziationen und Irritationen werden weitere Lesarten der Daten erschlossen (König 2013). In diesem Zusammenhang erweisen sich zwei spezifische Aspekte als methodisch leitend, da sie den Blick auf implizite Inhalte richten: (1) nicht fließende verbale Formulierungen und (2) Lachen und Ironie.

Aussagen können auf sprachlicher Ebene unterschiedlich klar ausfallen. So kann ein Satz ganz vollständig und kohärent formuliert sein, er kann jedoch auch nur begonnen und dann zugunsten einer anderen Formulierung abgebrochen werden oder von vielen Pausen, Wiederholungen und Lautstärkeunterschieden geprägt sein. Während klar formulierte, grammatisch und inhaltlich wohlgeformte sprachliche Aussagen wie oben beschrieben als Akteure im Prozess verstanden werden können, stellt sich bei *nicht fließenden verbalen Formulierungen*, das heisst bei stockenden oder inhaltlich gebrochenen, inkohärenten Ausführungen die Frage, warum es der Sprechenden Person nicht gelingt, ihre Äusserung auf klare Weise zu formulieren. Wenn im Gespräch nach passenden Formulierungen gesucht wird, kann analysiert werden, warum es Schwierigkeiten zu bereiten scheint, den betreffenden Inhalt verbal zu kommunizieren: Welche Akteure werden in diesem Augenblick berücksichtigt und welche Entitäten zu Aktanten gemacht, damit sie im Übersetzungsprozess der Sitzung zusammenpassen? Welche Regeln, Ideen oder Verständnisse werden von der Person, die spricht, imaginiert und spielen daher im Prozess mit? Auch stellt sich bei angefangenen, aber nicht vollständig geäußerten Wörtern oder Sätzen die Frage, welche Formulierungen und Aussagen dadurch knapp keinen Eingang in das Akteur-Netzwerk gefunden haben. Auf der Grundlage solcher Überlegungen wird ersichtlich, was als Aktant nicht berücksichtigt wird oder implizit mitspielt und dem Prozess eine bestimmte Richtung gibt.

Auch *Lachen und Ironie* sind als Emergenzen anzusehen. Im Gruppenprozess weist das Lachen auf eine situative Entspannung hin (Gruntz-Stoll und Zurfluh 2010b; Parin 2006). Diesbezüglich stellt sich deshalb die Frage, welche Spannung abgebaut werden soll und ob diese Spannung eher eine Akteurs- oder eine Aktantenposition einnimmt. Des Weiteren kann durch eine Analyse der Adressatinnen und Adressaten des Lachens deren Funktion weiter erhellt werden (Aßmann 2008). Entsprechend steht bei der Analyse des Lachens die folgende Frage im Zentrum: Wer entspannt sich mit welchem Inhalt in Bezug auf welchen Inhalt? Bei der Ironie wird demgegenüber nicht die (Ent-)Spannung zum Thema, sondern vielmehr die Frage, was mit der ironischen Aussage verdeckt werden sollte. Eine ironische Aussage gibt einer Adressatin oder

einem Adressaten zwei Dinge zu verstehen: »dass etwas anderes gemeint war, als gesagt wurde, und dass [sie respektive] er erst herausfinden soll, *was* eigentlich gemeint war« (Aßmann 2008, 25, Hervorhebung im Original). Neben der Möglichkeit, auf etwas »Gemeintes« zu schliessen, das nicht direkt sprachlich kommuniziert wurde, stellt sich auch die Frage, welche Funktion eine ironische Formulierung im Prozess der Sitzung übernimmt. Darf etwas nicht gesagt werden, damit eine Lösung konstruiert werden kann?

Beim hermeneutischen Vorgehen werden somit Aussagen in einen Bezug zum sich konstituierenden Akteur-Netzwerk gestellt und weitere Emergenten betrachtet, um in der Analyse weitere Akteure ergründen zu können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich Inhalte – oder genauer die Bedeutungen der jeweiligen Wörter – im Prozess verändern. So gilt es stets die Frage zu beantworten, welche Diskontinuitäten durch welche Veränderungen zu Kontinuitäten gewandelt werden, damit sie zusammen den Prozess gestalten können.

Im Zusammenhang mit all diesen Analyseoptionen, die dem Ziel dienen, die Konstruktion des Akteur-Netzwerks möglichst ausführlich darzustellen, stellt sich die Frage nach den Akteur-Netzwerken, die in den Black Boxes verborgen sind. Denn besonders aufschlussreich sind diejenigen Akteure, die im weiteren Verlauf des Prozesses »ins Gewicht fallen«. Von Interesse ist, was in diesen Black Boxes zusammengefasst ist, was alles eine Rolle spielt, um den Akteuren Einfluss und Mächtigkeit zu verleihen. Es stellt sich somit die Frage, was alles eine Rolle gespielt hat, damit eine Black Box als mächtiger Akteur bestehen kann, das heisst, als gefestigtes Wissen, als unbestreitbare Tatsache dargestellt werden kann.

Die Ergründung dieser über die konkrete Sitzung hinausgehenden Aspekte erfordert ein wissenssoziologisch-diskursanalytisches Vorgehen (Keller 2011; Keller und Truschkat 2013), wobei eine historisch-genealogische Herangehensweise verfolgt wird (Keller 2013), damit durch eine Beobachtung zweiter Ordnung eine Annäherung an die Konstruktion der Black Box erreicht werden kann. Die Fragestellung dabei lautet, »was auf welche Weise von wem zum Thema gemacht wird und wie das behandelte Thema mit seinen Kontexten interagiert« (Weisser 2010, 285). Dementsprechend ist von Belang, in welchen Verflechtungen Wissen zu allgemein akzeptiertem Wissen in einem entsprechenden Feld wird, was die Erforschung der Verhältnisse zwischen dem Wissen und den Feldern notwendig macht (Weisser 2005c). Eine ausführliche Diskursanalyse für jede einzelne Black Box durchzuführen, würde die Darstellungen der einzelnen Fälle allerdings zu sehr an diesen »Exkursen« orientieren. Die Exkurse können daher nicht sämtliche Details vollständig umfassen, sondern müssen im Sinne einer Darstellung »so far« vorläufig beschränkt werden (Latour 2010c), damit das grosse Ganze nicht aus dem Blick gerät res-

pektive »unsichtbar« bleibt. Deshalb werden, je nach Funktion des Exkurses, manchmal auch nur Begriffsdefinitionen ohne Genealogie aufgeführt.

5.4 DER BERICHT: KONSTRUKTION VON AKTEUR-NETZWERKEN

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie richtet sich auf die Konstruktionen von Akteur-Netzwerken in Fallbesprechungen, die in IDTs abgehalten werden. Es soll dargestellt werden, was im Prozess eine Rolle zu spielen beginnt und somit als Akteur andere Akteure zum Handeln bringt und weshalb eine Lösung gegenüber einer anderen Lösung vorgezogen wird. Angesichts des Ziels, alle Akteure gleichermassen zu berücksichtigen, steht dabei nicht im Vordergrund, welche Fachperson wie handelt und wie diese Handlungen zu werten sind. Die jeweilige Handlung wird vielmehr als Ergebnis der Vorgänge innerhalb eines Akteur-Netzwerks gedacht, was die figurative Verflechtung des jeweiligen Augenblicks hervorheben soll. Die Frage, ob eine beteiligte Fachperson autonom anders entscheiden könnte oder ob sie im Gegenteil vom Kontext gesteuert ist, wird im Sinne der ANT konsequenterweise umgangen.

Die Darstellung der Fallbesprechungen in den in Kapitel 7, Kapitel 8 und Kapitel 9 wiedergegebenen Berichten orientiert sich an der dichten Beschreibung von Geertz (1987). Es geht um den »Versuch, den Bogen eines [Akteur-Netzwerks] nachzuzeichnen, ihn in einer nachvollziehbaren Form festzuhalten« (ebd., 28), wobei das Ziel in der »Erweiterung des menschlichen Denkuniversums« (ebd., 20) besteht. Durch die Betonung des Beschreibens entsteht der »Anschein, als sei die ethnologische Forschung eher eine Sache der Beobachtung und weniger eine der Interpretation, während es sich in Wirklichkeit umgekehrt verhält« (ebd., 14). Denn durch die Darstellung der Handlungen als Teil eines Akteur-Netzwerks konstruiert auch die Forschung das Akteur-Netzwerk mit. Entsprechend soll die Verflechtung von »Protokollnotizen, Sinneseindrücken und situativen Assoziationen« (Amann und Hirschauer 1997) als Komposition mehr bieten als eine bloße Beschreibung oder eine Beobachtung. Ein guter Text soll nach Latour die Reaktion »Mehr Details, bitte, mehr Details« auslösen: »Nicht um Reduktion geht es, sondern um Irreduktion« (Latour 2010c, 239). Aus diesem Grund umfassen die in der vorliegenden Arbeit verfassten Berichte ganze Sitzungen und nicht lediglich Ausschnitte aus verschiedenen Sitzungen. Es geht um die Darstellung einiger Konstruktionen und Gruppenprozesse, um in einem zweiten Schritt aus deren Generalisierung zu lernen. Es wird somit der ethnografische Weg über eine Rekonstruktion in Richtung einer Generalisierung verfolgt (Köngeter 2010), die der Theoriebildung im Sinne der Grounded Theory (Corbin und Strauss 2008) gleicht.

Was die Gütekriterien der Beschreibungen anbelangt, so benennen Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand neben dem für Forschung ganz allgemein geltenden Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zwei weitere Kriterien, die für die Ethnografie relevant sind: die »*empirische Angemessenheit* der Beschreibung und die *Differenz dieser Beschreibung zum Teilnehmerwissen*« (Breidenstein et al. 2013, 184, Hervorhebung im Original). In Anbetracht des Ziels der vorliegenden Studie ist insbesondere das zweite Kriterium zu betonen: Die Fachpersonen, die Fallbesprechungen durchführen, sollten »nach dem Lesen der Ethnografie sagen können: ›Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!« (ebd.). Auf diese Weise soll den Professionellen eine Reflexionsfolie für ihre Arbeit geboten werden. Um diese Absicht umzusetzen, ist es zentral, dass die Berichte »Erfahrungsqualitäten [simulieren]« und dass eine »Komposition von Szenen« (Amann und Hirschauer 1997, 35) erstellt wird, damit den Leserinnen und Lesern ein Eintauchen in die »Wiederversammlung« (Latour 2010c, 240) der Akteure ermöglicht werden kann.

Das Erkenntnisinteresse und der theoretische Hintergrund der vorliegenden Studie führen zu gewissen Eigenheiten bei der Darstellung der Fallbesprechungen, auf die an dieser Stelle eingegangen wird, damit die Fallbesprechungen besser nachvollzogen werden können. So werden erstens die Subtextsorten in unterschiedlicher Form präsentiert. Zweitens macht es die Orientierung an der ANT in sprachlicher Hinsicht erforderlich, dass das Subjekt der Handlung teilweise offengelassen werden muss.

Die Berichte werden in unterschiedliche *Subtextsorten* geteilt. Um die Beschreibungen zu analysieren, Akteure auszuführen und Interpretationen vorzunehmen, wird das Standardlayout verwendet. Die Beschreibung, auf die jeweils Bezug genommen wird, ist kursiv und eingerückt formatiert. Sie orientiert sich an der dichten Beschreibung und dient dem Ziel der Darstellung des Sitzungsprozesses ohne ausführliche Deutungen. Die jeweiligen Beschreibungen basieren auf Beobachtungsnotizen und Audioaufnahmen, führen durch die Sitzung und sind als Weiterführung einer Transkription gedacht: So können zum einen zusätzlich zum gesprochenen Wort Emergenten Eingang finden, die in den Aufzeichnungen notiert wurden. Zum anderen kann in erhellende Passagen eine wörtliche Transkription eingefügt werden, die durch Anführungs- und Schlusszeichen markiert wird. Passagen schliesslich, die sich auf Black Boxes beziehen, sind im Standardlayout eingerückt gedruckt und mit »Exkurs« betitelt. Die in diesen Exkursen gesammelten Ausführungen zum betreffenden Thema zeigen auf, was einem Argument Mächtigkeit verleiht oder inwiefern ein Begriff in der Sitzung eine Übersetzung erfährt. Die Darstellungen in den Exkursen dienen dem genaueren Verständnis des Sitzungsprozesses, wurden aber zugleich bewusst auf ein Minimum beschränkt. Mittels dieser drei Subtextsorten werden die Fallbesprechungen in

stark gekürzter, dafür aber übersichtlicher Form präsentiert. Im Sinne einer Zusammenfassung folgt zum Schluss der detaillierten Analyse einer Fallbesprechung jeweils eine visuelle Darstellung.

Im Bericht wird bewusst mit *aktiven und passiven Formulierungen* gearbeitet. Der Grund dafür besteht darin, dass nur teilweise bekannt ist, welche Entität als Akteur einen anderen Akteur zum Handeln bringt. Wenn ein Teil dieses »Handlungsursprungs« bekannt ist, kann dieser als Subjekt in den Satz einfließen. Ist er hingegen nicht bekannt oder soll darauf hingewiesen werden, dass etwas »zum Handeln gebracht« wird, so erfolgt eine Formulierung im Passiv. Damit einher geht die Überlegung, dass eine Handlung nichts Autonomes ist, obwohl im entsprechenden Textausschnitt nicht konkret darauf eingegangen werden kann, wer oder was die Handlung hervorbringt.

Nach der Darlegung des theoretischen Hintergrunds und der ausführlichen Erläuterung der Methode folgt nun eine Beschreibung des Forschungsfelds, in dem das methodische Vorgehen konkret umgesetzt wurde.

6. Das Forschungsfeld

Für die Beobachtungen, die während des Schuljahres 2014/2015 durchgeführt wurden, konnten drei Schulen gewonnen werden. Es handelt sich um Primarschulen mit zugehörigen Kindergärten, die sich alle im Kanton Zürich befinden und somit den gleichen gesetzlichen Grundlagen und Abläufen zu folgen haben. Trotzdem werden die Fallbesprechungen in den IDTs sehr unterschiedlich geplant und durchgeführt. Diese Charakteristika des Feldes werden im Folgenden beschrieben. Zu diesem Zweck werden zuerst die drei Schulen, die in die Untersuchung miteinbezogen werden konnten, kurz vorgestellt (Kapitel 6.1). Ausgeführt werden dabei insbesondere der Feldzugang und der typische Ablauf einer Sitzung, um die grossen Unterschiede zwischen den Schulen, die sich bei der Durchführung der Fallbesprechungen erkennen lassen, aufzuzeigen. Anschliessend wird die Auswahl der Fallbesprechungen für die Akteur-Netzwerk-theoretische Darstellung anhand einer tabellarischen Übersicht über alle beobachteten Fallbesprechungen empirisch und theoretisch begründet (Kapitel 6.2). Auf dieser Grundlage können die empirischen Daten im nächsten Hauptteil der Arbeit im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung, die sich darauf bezieht, wie Lösungen in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen entstehen, ausgewertet und dargestellt werden.

6.1 DIE DREI SCHULEN

Die drei untersuchten Schulen werden nachfolgend unter den Aspekten von Lage und Art des Feldzugangs vorgestellt. In Bezug auf das IDT wird danach erläutert, *wie* (Ort) und *wann* (Zeit) die Sitzungen durchgeführt wurden und *wer* in der entsprechenden Schule jeweils beteiligt war. Sofern dies möglich ist, wird abschliessend jeweils noch der übliche, geplante Ablauf der Sitzungen beschrieben.

Schule A

Die erste Schule befindet sich in der Agglomeration einer grösseren Stadt des Kantons Zürich. Sie ist eine von vier Schuleinheiten der Schulgemeinde und besteht aus zwei Primarschulhäusern, einem Hort sowie mehreren Kindergärten, die zur Organisationseinheit der Schule gehören. Obwohl erst zu Beginn des Monats September und somit drei Wochen nach Schulbeginn Kontakt mit der Schulleiterin aufgebaut werden konnte, war es schon zwei Wochen nach diesem Erstkontakt möglich, der ersten Sitzung des Schuljahres beiwohnen.

Die Sitzungen fanden im Lehrpersonenzimmer statt, einem grossen Raum, der zur Hälfte mit Tischen möbliert ist. In der anderen Raumhälfte ist die Lehrmittelbibliothek für die Lehrpersonen untergebracht. Die Sitzung fand regelmässig und immer am gleichen Wochentag von 16.15 bis 17.45 Uhr statt und dauerte jeweils höchstens eine Viertelstunde länger als geplant, das heisst bis 18.00 Uhr. Für das ganze Schuljahr waren insgesamt sechs Termine eingeplant. Der vierte Termin fiel jedoch aus, weil niemand einen Fall gemeldet hatte.

Die Schulleiterin legte Wert darauf, dass aus allen Bereichen – Professionen – jeweils mindestens eine Person anwesend war. Die Anzahl der Beteiligten schwankte zwischen 10 und 16 Personen. Mit dabei waren immer die Schulleiterin und die falleinbringende Lehrperson, meist mehrere Schulische Heilpädagoginnen und Schulische Heilpädagogen, Logopädietherapeutinnen, eine Psychomotoriktherapeutin, DaZ-Lehrpersonen, eine Lehrperson für Begabtenförderung, ein bis zwei Fachpersonen vom SPD sowie ein Betreuer des Horts. Der Schulsozialarbeiter war erst ab der vierten Sitzung dabei, da er seine Arbeit erst dann aufgenommen hatte. Bis dahin war die Stelle der Schulsozialarbeit vakant gewesen.

Die Sitzung folgte immer dem gleichen Ablauf: Begrüssung – Mitteilungen – Besprechungen zu Schülerinnen und Schülern – Verschiedenes. Diese Punkte waren auch auf der vorgängig versandten Traktandenliste vermerkt. Unter dem Punkt »Schülerbesprechungen« waren jeweils die Namen der zu besprechenden Kinder, die entsprechende Klasse sowie die zuständige Klassenlehrperson aufgeführt. Nachdem alle eingeladenen Personen eingetroffen waren, eröffnete die Schulleiterin die Sitzungen mit der *Begrüssung*. In den ersten zwei Sitzungen wurde ich noch speziell begrüsst. Am Ende des Schuljahres wurde die Frage dann aber umgekehrt gestellt, nämlich dahingehend, ob alle Anwesenden wüssten, wer ich sei, und nicht, ob ich die Anwesenden kennen würde. Beim nächsten Traktandum, den *Mitteilungen*, informierte die Schulleiterin über sonderpädagogische Angelegenheiten der Schulgemeinde und über Sparvorhaben. So wurde beispielsweise dargelegt, wie die gegenseitige Einsicht in Förderplanungen geplant sei oder dass die DaZ-Lektionen ausgeschöpft seien und deshalb für die zwei neu hinzugezogenen Kinder im Abtausch mit anderen, die schon länger DaZ-Lektionen erhalten hatten, Res-

sources verfügbar gemacht werden müssten. Daran schlossen sich sodann mit dem Hinweis, dass nun das »Haupttraktandum« folge, die *Schülerbesprechungen* an. Unter dem letzten Traktandum, bei dem *Verschiedenes* zur Sprache gebracht werden konnte, wurde meist nichts mehr thematisiert. Somit waren die Sitzungen nach der letzten Fallbesprechung oftmals am Ende angekommen, weshalb sich die Schulleitung bedankte und einen schönen Abend wünschte.

Von den Sitzungen wurde im Turnus ein Protokoll verfasst. Das Protokoll wurde jedoch nicht an alle Beteiligten versandt. Die von der jeweiligen Fallbesprechung betroffenen Lehrpersonen erhielten beispielsweise einen Auszug, der sich auf das entsprechende Kind bezog. Ich selbst erhielt von einigen Sitzungen das ganze Protokoll, habe es aber nicht in die Auswertung miteinbezogen.

Schule B

Schule B befindet sich am Rande einer Zürcher Agglomerationsgemeinde. An das Primarschulhaus sind mehrere Kindergärten angeschlossen. Die auserschulische Betreuung ist im Schulhaus selbst untergebracht. Zugang erhielt ich über eine mir bekannte Schulleiterin einer anderen Schule. Ursprünglich hatte ich sie angefragt, ob ich bei ihr den IDT-Sitzungen beiwohnen könne. Anlässlich eines Telefonats erzählte sie mir jedoch, dass sie erst kürzlich in den Schulleitungsberuf eingestiegen sei und daher noch nicht genau wisse, wie sie solche Fallbesprechungen abhalten solle. Aus diesem Grund hat sie mich an eine andere Schulleiterin verwiesen, mit der ich ebenfalls telefonisch Kontakt aufnehmen konnte. Die Schulleiterin zeigte sich interessiert und teilte mir mit, dass ich die Fallbesprechungen beobachten könne.

Im Gegensatz zu den anderen Schulen wurde zur Durchführung von Fallbesprechungen nicht bereits zu Beginn des Schuljahres eine bestimmte Anzahl von Terminen festgelegt. Diejenigen Fallbesprechungen, bei denen ich anwesend war, wurden immer an einem unterrichtsfreien Nachmittag durchgeführt und vorab, teilweise über eine Terminfindung per Doodle, vereinbart. Auf eine Nachfrage meinerseits per E-Mail hielt die Schulleiterin fest, dass noch weitere Besprechungen sehr kurzfristig durchgeführt worden seien, wozu sie mich jedoch nicht eingeladen habe. Insgesamt konnte ich an dieser Schule vier Fallbesprechungen beobachten.

Die Beteiligung verschiedener Professionen war sehr unterschiedlich. Geleitet wurden die Sitzungen stets von der Schulleiterin. Mindestens eine (Kindergarten-)Lehrperson sowie eine Fachperson für Schulische Heilpädagogik waren an allen vier Sitzungen dabei. In ISR-Fällen wurden Sitzungen mit einem Berater der Sonderschule durchgeführt. Die Schule nahm dabei ein Beratungsangebot in Anspruch, das die Regelschule durch den Beizug von Wissen und Erfahrungen der Sonderschule unterstützen soll. Zusätzlich waren teilweise eine Logopädin, eine Schulsozialarbeiterin, eine Fachperson des SPD

und eine Psychomotoriktherapeutin zugegen. Zu einem Gespräch war auch die Beiständin derjenigen Familie eingeladen worden, die in der Sitzung als Fall besprochen wurde. Eine Person mit Assistenzfunktion nahm einmal teil. Es waren nicht immer alle Personen anwesend, die mit dem jeweiligen Kind oder der zu besprechenden Familiensituation zu tun hatten.

Die Schulleiterin plante für jede Fallbesprechung eine Stunde ein und orientierte sich dabei an einem Zeitplan, den sie einer kantonalen Vorgabe zum SSG entnommen hatte. Der Zeitplan sieht insgesamt fünf Minuten für die Begrüssung und die Verabschiedung vor. In den ersten fünfzehn Minuten der Sitzung werden die verschiedenen Beobachtungen zusammengeführt. Danach stehen zehn Minuten zur Verfügung, um Punkte auszuwählen, die diskutiert werden sollen. In den darauffolgenden zwanzig Minuten wird den ausgewählten Punkten genauer auf den Grund gegangen, damit in den anschliessenden zehn Minuten das weitere Vorgehen geplant werden kann.

In einer Protokollvorlage, in welche die Schulleiterin ihre Notizen jeweils direkt am Laptop eintippte, folgt auf die vier inhaltlichen Punkte eine Tabelle, in der Abmachungen eingetragen und terminiert wurden. Die Vorlage listet auch das Material auf, das jeweils in einer Sitzung Verwendung finden soll: ein Übersichtsblatt und Sanduhren. Während das Übersichtsblatt jeweils in Form einer Visualisierung des Zeitplans oder des Gesprächsablaufs (siehe Kapitel 8) vorlag, waren für alle sichtbare Sanduhren nicht vorhanden.

Schule C

Schule C liegt am Rande einer grösseren Stadt im Kanton Zürich. Ihr abgeschlossen sind mehrere Kindergärten. Auch hier findet die ausserschulische Betreuung direkt im Schulhaus statt, wobei dieses Angebot in den Fallbesprechungen nie von einer Person vertreten und auch sonst nicht erwähnt wurde. Mit der Schulleiterin der Schule stand ich schon in einem sehr frühen Stadium des Forschungsprojekts in Kontakt. Ich hatte angesichts meines Forschungsinteresses an multiprofessionellen Fallbesprechungen von einer Lehrerin, die früher dort gearbeitet hatte, den Tipp erhalten, mich mit dieser Schule in Verbindung zu setzen. Nachdem ich angefragt hatte, ob an der Schule Sitzungen im IDT durchgeführt würden, konnte ich mit der Schulleiterin telefonieren. Bei dieser Gelegenheit erzählte sie mir einiges über die Entstehung und die Idee des IDT. Gegen Ende des Schuljahres fragte ich dann definitiv bei ihr an, ob ich bei den Sitzungen im nächsten Schuljahr dabei sein könne. Kurz nach den Sommerferien, das heisst zu Beginn des neuen Schuljahres, erhielt ich schliesslich eine Bestätigung, in der sie mir mitteilte, dass die Lehrpersonen »nichts gegen meine Anwesenheit« hätten. In der Folge erhielt ich den Jahresplan, in dem all diejenigen Daten eingetragen waren, an denen sich das IDT zu einer Sitzung treffen würde.

Für die Fallbesprechungen waren acht Termine vorgesehen. Im Terminplan war die Zeit von 12.00 bis 13.30 Uhr immer am gleichen Wochentag angegeben, wobei vermerkt war, dass der Schulpsychologe des SPD ab 12 Uhr anwesend sein könne und der Sozialarbeiter der Schulsozialarbeit ab 12.30 Uhr. Im Lehrpersonenzimmer hing im Vorfeld der Sitzungen jeweils eine Liste mit dem Titel »Sprechstunde Schulpsychologie«, in der sich die Lehrpersonen bei Bedarf für eine halbe Stunde eintragen konnten. Die Anliegen wurden somit von den Lehrerinnen und Lehrern eingebracht. Gemäss den Aussagen der Schulleiterin konnte sich die betreffende Lehrperson vor der Sitzung mit der Fachperson für Schulische Heilpädagogik der Klasse austauschen, damit diese Fachperson nicht selbst teilnehmen musste. Die Lehrperson besprach sich im IDT somit meist nur mit der Schulleiterin und dem Schulpsychologen; teilweise war der Schulsozialarbeiter ebenfalls präsent. Zudem fanden auch Sitzungen statt, an denen neben der Lehrperson noch eine Therapeutin und eine Assistentin zugegen waren. An einer Besprechung konnte die Schulleiterin aufgrund eines wichtigen Termins nicht teilnehmen, weshalb die Sitzung unter der Leitung des Schulpsychologen durchgeführt wurde. Die Besprechungen im IDT sind in Schule C somit nicht als Zusammenkunft aller Fachbereiche konzipiert. Für Absprachen unter den unterschiedlichen Professionellen sind laut der Schulleiterin andere Treffen im Laufe des Schuljahres eingeplant.

6.2 AUSWAHL DER FALLBESPRECHUNGEN

Das Ziel der vorliegenden Studie, das darin besteht, darzustellen, was in den IDTs bei der Lösungsfindung mitspielt, kann mithilfe einer Detailanalyse einzelner Fallbesprechungen verfolgt werden, die anschliessend im Rahmen der Diskussion in ihrer Gesamtheit reflektiert werden sollen. Jeder Gesprächsablauf, der zur Entscheidung über weitere Schritte führen soll, ist etwas Einmaliges, das sich nicht wiederholt. Jeder Augenblick trägt in sich die unterschiedlichsten Akteure, die in ihrer Unterschiedlichkeit zusammenwirken und dem Gespräch eine lokotemporal gebundene Richtung geben. Diesem Datum (Rheinberger 2007) wird in den nachfolgenden Darstellungen Rechnung getragen, indem nur ganze Fallbesprechungen beschrieben werden. Dabei können Augenblicke der Ermächtigung einer Entität zum Akteur oder des Ausschlusses einer Entität, die dadurch zum Aktanten wird, in die Analyse miteinbezogen werden, was es möglich macht, die Konstruktion der Tatsachen detailliert nachzuzeichnen.

Diese Entscheidung führte dazu, dass aus dem umfangreichen Material der 49 Fallbesprechungen, die während 16 Sitzungen beobachtet worden waren, einige wenige ausgewählt werden mussten, bei denen ein besonderes Erkenntnispotenzial vermutet wurde. Weil die Studie in drei unterschiedlichen

Schulen durchgeführt wurde, fiel die Auswahl auf eine Fallbesprechung pro Schule. In Tabelle 2 sind die besuchten Sitzungen und die darin beobachteten Fallbesprechungen aufgeführt, wobei jede Zeile für eine beobachtete Fallbesprechung steht. Daraus wird ersichtlich, dass es Sitzungen gab, an denen mehrere Fallbesprechungen durchgeführt wurden. So wurden zum Beispiel an der ersten Sitzung im September an Schule A drei Fallbesprechungen durchgeführt, was in der Tabelle durch die Zusammenfassung zwischen zwei horizontalen Linien sichtbar wird.

Die erste Spalte der Tabelle informiert über den Monat, in dem die entsprechende Sitzung durchgeführt wurde. Die Schule, an der die Sitzung abgehalten wurde, ist in der zweiten Spalte aufgeführt. Die einzelnen Fallbesprechungen wurden, wie in der Spalte »Fall« sichtbar wird, codiert. Die ersten zwei Ziffern betreffen die Nummer der Sitzung, während sich die dritte Stelle des Codes auf die einzelnen Fallbesprechungen in der entsprechenden Sitzung bezieht (A bis höchstens G). Dreimal ist es vorgekommen, dass Fälle, die bereits früher im selben Schuljahr besprochen worden waren, nochmals aufgegriffen wurden oder in einem anderen Kontext erneut besprochen wurden. Diese Fallbesprechungen sind mit Sternen markiert, wobei die zwei Fallbesprechungen mit einem Stern, die beiden mit zwei Sternen und die beiden mit drei Sternen zusammengehören und sich somit mit dem gleichen Fall befassen.

In der vierten Spalte ist die Schulstufe vermerkt, in der sich das zu besprechende Kind befunden hatte. Dieser Spalte kann entnommen werden, dass mit Ausnahme einer Fallbesprechung an allen Terminen ein einzelnes Kind im Zentrum stand. Die Ausnahme ist Fallbesprechung 12A, in der eine Familie thematisiert wurde. Eines der drei Kinder war allerdings bereits in Fallbesprechung 06A besprochen worden. In Spalte fünf und Spalte sechs sind die Erwartungsverletzungen und die in der Fallbesprechung konstruierten Lösungen aufgeführt, wobei es sich jedoch nur um eine sehr grobe Orientierungshilfe handelt. Aufgelistet sind die auf Anheb erfassbaren Themen, die in den jeweiligen Fallbesprechungen vorkamen. Diese Auflistung gibt zwar einen Überblick über die bearbeiteten Themen und die in den Sitzungen erarbeiteten Lösungen, was die Auswahl der zu analysierenden Fallbesprechungen unterstützte, vermag aber nicht annähernd alle Themen wiederzugeben, die in den jeweiligen Fallbesprechungen mitgespielt haben. In der letzten Spalte der Tabelle sind schliesslich die an der jeweiligen Fallbesprechung beteiligten Personen mit dem Kürzel ihrer professionellen Zuständigkeit aufgelistet.

Zur detaillierten Fallanalyse ausgewählt wurden unter Berücksichtigung der nachfolgend ausgeführten Kriterien die Fallbesprechungen 03A, 06A und 02C.

Ein erstes, einfach umzusetzendes Kriterium stellte der *Einbezug aller drei Schulen* dar. Wie aus den vorangegangenen Beschreibungen der Schulen wie auch aus Tabelle 2 ersichtlich wurde, konnten sehr unterschiedliche Schulen

beobachtet werden. Durch die Betrachtung der Fallbesprechungen über die einzelne Schule hinaus können Erkenntnisse bezüglich der Konstruktion einer Lösung im IDT gewonnen werden, die über die Einzelsitzung und die einzelne Gruppe hinausreichen. Dabei geht es allerdings nicht um verallgemeinernde Aussagen, das heisst nicht darum, festzustellen, was in Fallbesprechungen *immer* eine Rolle spielt. In Anbetracht der zahlreichen Details, von denen die Fallbesprechungen geprägt werden, steht ausser Frage, dass Generalisierungen immer eine Vereinfachung darstellen würden, die dem konkreten Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure nicht gerecht werden könnte. Die Erkenntnisse, die über die Einzelsitzung hinaus gewonnen werden sollen, beziehen sich daher auf die Fragestellung der Relation von Aufgaben, Problemverortung und Wissensintegration im IDT und werden ab Kapitel 10 dargelegt.

Zweitens wurde aus den Beobachtungen ersichtlich, dass in den Sitzungen zu *Beginn des Schuljahres* vermehrt Konflikte auftraten. Dies bedeutet, dass die Gruppen zu Beginn des Schuljahres noch stärker mit der Klärung der Rollen und Aufgaben beschäftigt gewesen waren als im weiteren Verlauf des Schuljahres. Da während der Formierungsphase zusätzliche Aspekte sichtbar werden können, die bei einer gut funktionierenden Gruppe nicht mehr von Belang sind und deshalb nicht erforschbar wären, dürften sich Sitzungen, die zu Beginn des Schuljahres stattgefunden hatten, für die Analyse als ertragreicher erweisen.

Obwohl die Auswahl der drei Fallbesprechungen wohlbegründet erfolgte, konnten einige Aspekte, die ebenfalls aufschlussreiche Erkenntnisse ermöglicht haben dürften, nicht berücksichtigt werden. So wurden beispielsweise die Verbindungen der einzelnen Fallbesprechungen innerhalb einer Sitzung vernachlässigt. Die Auswirkungen der bereits durchgeführten Sitzungen auf den Prozess der darauffolgenden Sitzung konnten somit nicht untersucht werden. Des Weiteren sind in der Auswahl keine Fälle aus der Kindergartenstufe vorhanden, weshalb das Thema der Schulreife ausgeschlossen wurde, und schliesslich wurde auch das Thema »IQ« in den drei Fallbesprechungen im Verhältnis zum Vorkommen über alle Gespräche hinweg eher marginal mit einbezogen.

Gleichwohl vermag die Auswahl über alle Fallbesprechungen hinweg gesehen vieles zu berücksichtigen. So wurden Fallbesprechungen ausgewertet, welche die beiden häufigsten Bereiche, nämlich Erwartungsverletzungen im Bereich der Leistung und im Bereich des Verhaltens, bearbeitet hatten. Zusätzlich ermöglicht es die Auswahl, das Thema der Diagnose »Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom« (ADHS) zu reflektieren. Bei den zugehörigen Lösungen kann einerseits die Funktion der Abklärung betrachtet werden (02C) und andererseits die Separation in einer Kleinklasse (03A), wobei ähnliche Akteur-Netzwerke in Schule C eine Sonderschulzuweisung konstruieren (07D und 07E). Durch den Einbezug von Fall 06A kann zusätzlich die ISR berücksichtigt werden.

Tabelle 2: Überblick über die Fallbesprechungen (Schuljahr 2014/2015)

Monat	Schule	Fall	Stufe	Erwartungsverletzung
September	A	01A*	MST	Verhalten kleinkindlich, Eltern
		01B	MST	Leistung Sprache, Herkunft
		01C	MST	Leistung Mathematik, Familie
September	C	02A	UST	Schulreife
		02B	UST	Schulreife, fehlendes Schulinteresse
		02C**	MST	Leistung Sprache, Verhalten, Trauma, ADHS
		02D	MST	Verhalten
Oktober	A	03A	UST	Leistung Sprache, Unselbstständigkeit
		03B	KG	Schulreife
November	C	04A	KG	Verhalten kleinkindlich, Familie
		04B	MST	Verhalten irritierend, Familie
		04C	KG	Schulreife, Sprache, Eltern
November	B	05A	KG	ISR: Wie weiter?
November	B	06A***	MST	Verhalten, Leistung, ISR
Dezember	C	07A	KG	Schulreife
		07B	KG	Schulreife, Sprache, Herkunft
		07C	KG	Schulreife
		07D	KG	Verhalten
		07E	KG	Sonderschulwahl
		07F	MST	Leistung Mathematik
		07G	UST	Leistung, Verhalten, Familie
Dezember	A	08A	KG	Leistung
		08B	KG	Autist, Hochbegabung
		08C	UST	ADHS, Eltern
		08D*	MST	ADHS, Eltern
Januar	C	09A	UST	Leistung Lesen
		09B	UST	Leistung Mathematik, IQ
		09C	KG	Förderplan
		09D	KG	Schulreife
		09E	KG	Schulreife
		09F	KG	Schulreife, ADHS
		09G	MST	Leistung Rechtschreibung, IQ
Januar	C	10A	MST	Leistung unklar, Träume
		10B	MST	Leistung sehr schwach, ADHS, Herkunft
		10C	MST	Leistung Lese-Rechtschreib-Schwäche
		10D	MST	Leistung
		10E	UST	Schulreife
		10F	UST	Verhalten, Leistung, Herkunft
Februar	C	11A	UST	Verhalten, ADHS oder Trauma
März	B	12A***	Familie	Austausch
		12B	KG	Verhalten, Herkunft, Familie
April	A	13A	KG	Leistung Sprache, Verhalten, Ernährung
April	C	14A	MST	Verhalten: ADHS, Autismus, Herkunft
Mai	C	15A	UST	Leistung, Konzentration, Eltern
		15B	UST	Leistung, Familie
		15C**	MST	Verhalten
Juni	A	16A	UST	Leistung, ADHS, Eltern
		16B	UST	Leistung, Eltern
		16C	UST	Leistung, Motivation, Herkunft

Lösung	Personen
Assistenz, Abklärung Logopädie Abklärung, OST-C Konsequenzen, OST-C	SL, LP, PMT, SHP (3), Hort, Bega, DaZ (3), SPD, Logo (3)
individuelle Lernziele, beobachten Protokolle der SSG	SL, LP, SPD SL, LP, SPD
laufen lassen, OST-C „loshaben“	SL, LP, SPD, SSA [Zwischengespräch] SL, LP, SPD, SSA
Kleinklasse SSG, Abklärung (ADHS?)	SL, LP, SHP, DaZ, SPD, Hort, Logo SL, LP, SHP DaZ, SPD, PMT, Hort, Logo
SSG, Elternkurse Abklärung	SL, LP, SHP, SPD SL, LP, SSA, SPD
Abklärung (EK, 3. Jahr KG, 1. Klasse?)	SL, LP, SHP, SPD
Ressourcen, Eltern überzeugen	SL, LP, SHP, Logo, HPS
Handeln mit Assistenz, OST-C	SL, LP, SHP, HPS, SPD
Abklärung Abklärung Abklärung Sonderschule Sonderschule IQ-Test, Nachteilsausgleich Abklärung	SL, LP, SPD SL, LP, SPD SL, LP, SPD SL, LP, SHP, SSA, SPD SL, LP, SHP, SSA, SPD SL, LP, SPD SL, LP, SPD
Abklärung IQ Beratung, nicht Abklärung Kleinklasse-Abklärung Kleinklasse (schon am „Schnuppern“)	SL, LP, SHP, Logo, SPD, DaZ, Bega, SSA, Hort SL, LP, SHP, Logo, SPD, Bega, SSA SL, LP, SHP, Logo, SPD, Bega, SSA SL, LP, SHP, Logo, SPD, Bega, SSA
Abklärung (Sprachheilschule?) Repetition dokumentieren Abklärung, EK Abklärung Abklärung, keine EK (ADHS) Nachteilsausgleich Rechtschreibung	SL, LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD LP, SPD
Abklärung - - Abklärung Nachteilsausgleich Schulbesuch SPD Abklärung Abklärung, Verhaltensmodifikation	LP, SHP, SPD LP, SHP, SPD [Zwischengespräch] LP, SHP, SPD LP, SPD LP, SPD LP, SPD SL, LP, SHP, SPD, SSA
nächster Termin Förderziele, Assistenz, Psychomotorik Abklärung (ISR?)	SL, LP (3, der drei Kinder), SHP, SSA, Hort, Beiständin, HPS SL, LP, SHP, SPD, SSA, Assistenz, PMT, Hort SL, LP, Logo (2), Bega, DaZ, SHP (2), SPD
Abklärung SSG Abklärung, Förderpläne Kleinklasse	SPD, LP, SL (kommt während der Sitzung) SL, LP, SHP, SPD SL, LP (2), SHP, SPD SL, LP, SHP (2) SPD, SSA, Logo
Ressourcen, Zeugnis abwarten, Nachteilsausgleich, Neurofeedback? Abklärung IQ Abklärung, Zeugnis abwarten, Logopädie?	SL, LP, SHP (2), SPD (2), Logo (2), Bega, SSA SL, LP, SHP (2), SPD (2), Logo (2), Bega, SSA SL, LP, SHP (2), SPD (2), Logo (2), Bega, SSA

Anmerkungen zur Tabelle 2: Bega = Lehrperson für Begabtenförderung; DaZ = Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache; EK = Einführungsstufe; Hort = Hortleiterin/Hortleiter; HPS = Beraterin/Berater der Heilpädagogischen Schule; KG = Kindergarten; Logo = Logopädietherapeutin/Logopädietherapeut; LP = Lehrperson; MST = Mittelstufe; OST-C = Oberstufe C; PMT = Psychomotoriktherapeutin/Psychomotoriktherapeut; SHP = Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge; SL = Schulleitung; SPD = Schulpsychologin/Schulpsychologe; SSA = Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter; UST = Unterstufe.

Der Auflistung der beteiligten Personen kann ein weiteres Mal entnommen werden, was in der Beschreibung der einzelnen Schulen im vorhergehenden Kapitel bereits ausgeführt worden ist: Die Beteiligung an den Sitzungen wird sehr unterschiedlich gehandhabt. In Schule A waren meist alle Professionen vertreten, weshalb auch Personen anwesend waren, die nicht direkt in den Fall involviert waren. In Schule B wurde ich vor allem zu Sitzungen eingeladen, die sich mit der IS befassten. Dies erlaubt es, die Rolle des Beraters der Sonderschule genauer zu betrachten, zumal eine ähnliche Beratung in den beiden anderen Schulen nie durchgeführt wurde. Schule C wiederum hat meist in einer kleineren Gruppe diskutiert. Gemäss einer Auskunft der Schulleiterin wurden Fragen zur Logopädie und zu Gebieten anderer Professioneller bilateral gelöst. Zudem vertraten die Lehrpersonen teilweise auch die Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen. Durch die Wahl von Fallbesprechung 02C kann eine gängige, durchschnittliche Zusammensetzung der Gruppe in Schule C in die Analysen einbezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Auswahl der drei in Tabelle 2 grau hinterlegten Fallbesprechungen die besprochenen Themen, die Entstehung unterschiedlicher Lösungen sowie die Beteiligung unterschiedlicher Professioneller in angemessener Weise zu berücksichtigen vermag. Damit einher gehen Unterschiede in der Ausrichtung der beobachteten Fallbesprechungen, die im nächsten Hauptteil der Arbeit in den Kapiteln 7, 8 und 9 im Detail analysiert werden. Die drei Fallbesprechungen werden dabei bewusst unabhängig voneinander dargestellt und mit einer grafischen Zusammenfassung abgeschlossen. Auf diese Weise sollen einerseits die spezifischen Prozesse der einzelnen Fallbesprechungen detailreich dargestellt werden. Andererseits soll zuletzt jedoch auch eine Übersicht über die Prozesse gewonnen werden. Die Verknüpfung der drei Fallbesprechungen über die Aspekte »Aufgabe«, »Problemverortung« und »Wissensintegration« erfolgt anschliessend in Kapitel 10.

7. Aushandlung von Zuständigkeiten und finanzielle Ressourcen

Die zweite Sitzung des Schuljahres wird an Schule A kurz nach den Herbstferien durchgeführt. In der ersten Sitzung waren noch viele Professionen mehrfach vertreten. Der Grund dafür bestand darin, dass alle Involvierten zu Beginn des Schuljahres die wichtigsten Informationen der Schulleitung erhalten sollten. Ab der zweiten Sitzung konnten die Professionsgruppen dann unter sich ausmachen, wer die Profession an welcher Sitzung vertritt. Für die vorliegende Sitzung heisst dies, dass nur noch eine DaZ-Lehrperson präsent ist. Die Lehrperson für Begabtenförderung sowie die Psychomotoriktherapeutin fehlen. Auch sind die Heilpädagoginnen nicht mehr zu dritt, sondern nur noch zu zweit. Einzig die Logopädinnen sind wiederum zu dritt präsent und haben sich neben der Schulleiterin gemeinsam am Ende des Tisches positioniert (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Sitzordnung der ersten Fallbesprechung (SL = Schulleiterin; Logo1/2/3 = Logopädietherapeutinnen; Hort = Hortleiter; DL = David Labhart; SHP1/2 = Schulische Heilpädagoginnen; SPD = Schulpsychologin; DaZ = Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache)



Die nachfolgend dargestellte Fallbesprechung ist die erste in dieser Sitzung; im Anschluss daran folgt noch eine weitere Fallbesprechung mit einer anderen Lehrperson. Vor der eigentlichen Fallbesprechung berichtet die Schulleiterin aktuelle Informationen und erwähnt mich gegenüber einzelnen Personen, die an der ersten Sitzung nicht präsent waren:

Die Schulleiterin beginnt, indem sie erwähnt, dass in diesem Schuljahr ein engerer Rhythmus von IDTs geplant worden sei, um die Fristen bei Abklärungen und Massnahmen wie beispielsweise bei der Kleinklasseneinweisung einhalten zu können. Sie erzählt auch von einer Arbeitsgruppe, die bei der Schulpflege beantragen werde, dass die Kleinklasse bei schwierigen Klassenkonstellationen auf unbürokratische Weise sozialpädagogisch unterstützt werden kann. Sie verweist darauf, dass sie es deshalb begrüsse, dass der Lehrer Adina »ins IDT bringt«. Die Schulleiterin fügt an, dass ich mich mit dem Schulpsychologen wohl schon »bekannt gemacht« habe und dass ich einige bekannte Gesichter heute wiedersehe, ein paar aber auch neu seien oder fehlen würden.

Die kurze Einführung in die Sitzung und der Bezug zur nachfolgenden Fallbesprechung weisen darauf hin, dass die Fallbesprechung den Kern der Sitzung des IDT darstellt. Ich als Forscher gehöre so weit dazu, dass es keine Vorstellung meinerseits mehr braucht. Ich werde als Gast erwähnt, meine Aufgabe ist jedoch nicht mehr der Rede wert.

Wissensvorsprung

Die Schulleiterin beginnt, indem sie ihren Wissensvorsprung kundtut:

Die Schulleiterin leitet über zu den Fallbesprechungen. Adina werde als Fall nicht das erste Mal im IDT besprochen. Sie dankt dem Lehrer für die »sehr detaillierte, umfassende Fallschilderung« und meint, sie lese darin »fast die gleichen Themen wie vor zwei Jahren, als Adina genau auch im Oktober-IDT da gewesen ist«. Auf eine Nachfrage der Person, die heute das Protokoll schreibt, erklärt die Schulleiterin, dass sie die Fallschilderung aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes nicht versende. Die direkt mit den Kindern arbeitenden Personen bekommen den Auszug aus dem Protokoll von heute [ich habe von dieser Sitzung das Protokoll auch bekommen].

Der Einleitung zur Fallbesprechung, die erneut zu organisatorischen Fragen führt, kann entnommen werden, dass diejenigen Lehrpersonen, die in der vorliegenden Schule mit einer Problemlage ans IDT gelangen, eine Fallbeschreibung zuhanden der Schulleiterin verfassen, wodurch diese gegenüber

der Gruppe einen Wissensvorsprung erhält. Lehrer und Schulleiterin standen somit in Bezug auf die Problemlage bereits vor der Sitzung im Kontakt. Mit dem Hinweis der Schulleiterin an die Gruppe, dass sie in der Fallbeschreibung »fast die gleichen Themen wie vor zwei Jahren« lese, wird betont, dass kein Fortschritt erzielt werden konnte. Es wird suggeriert, dass nach wie vor die gleichen Probleme bestehen, die auch schon vor zwei Jahren thematisiert worden waren. Welche Lösungsansätze seit jenem Zeitpunkt verfolgt wurden, wird jedoch nicht erwähnt.

Die Konstruktion von reflexiver Professionalität

Die direkte Aufforderung der Schulleiterin an den Lehrer, die Situation im Zusammenhang mit dem betroffenen Kind zu schildern, kann als offizieller Beginn der Fallbesprechung bezeichnet werden. Auch in anderen Fallbesprechungen konnte beobachtet werden, dass eine Fallbesprechung mit der Erzählung der betreffenden Lehrperson beginnt. Mit diesem Vorgehen wird die Lehrperson als Person adressiert, die in erster Linie mit dem Kind arbeitet und die Fallbesprechung bei der Schulleitung auch angemeldet hat.

Die Schulleiterin gibt dem Lehrer des Mädchens aus der dritten Klasse das Wort – er soll erzählen, wie er Adina erlebt. Er beginnt damit, dass seine Beobachtungen in eine Richtung gelenkt worden seien durch Aufzeichnungen anderer Personen, die er studiert habe. Er habe aber versucht, auch Positives zu sehen. Dazu zählt er, dass das Mädchen jeden Morgen seine Hausaufgaben abgebe, also pflichtbewusst sei und sich sozial an anderen Kindern orientiere. Somit sei eine Auffälligkeit nie das Problem, also dass sie den Unterricht störe, sie gebe auch alles rechtzeitig ab.

Der Lehrer beginnt seine Erzählung, indem er eine mögliche Vereinnahmung der eigenen *Beobachtungen* durch *Aufzeichnungen anderer Personen* zu bedenken gibt. Die Erwähnung der Aufzeichnungen führt den Lehrer dazu, zuerst positive Beobachtungen über das Mädchen anzuführen. Den Hinweis, dass der Versuch bestanden habe, *auch Positives zu sehen*, kann dahingehend gedeutet werden, dass in den Aufzeichnungen von Defiziten die Rede war.

Diese Kontextualisierung der Aussagen des Lehrers gibt den darauffolgenden Ausführungen mehr Gewicht. Der Lehrer stellt sich als einen reflektierten Professionellen dar, der den Einfluss früherer Beobachtungen auf eigene Beobachtungen abschätzen und berücksichtigen könne. Dazu nimmt er indirekt Bezug auf die Frage, ob Aufzeichnungen vorheriger Lehrpersonen für neue Lehrpersonen sinnvoll seien. Die Erwähnung der möglichen Gefahr, ein Kind durch die Lektüre bereits vorhandener Aufzeichnungen nicht mehr unvoreingenommen betrachten zu können, einerseits und des Versuchs, den Blick auf

Positives zu richten, andererseits, lässt die Beschreibung des Lehrers an Mächtigkeit gewinnen. Trotz des Blicks auf *Positives* wird an die Vergangenheit angeknüpft, die schon in der Einleitung der Schulleiterin thematisiert wurde. Durch den Verweis darauf, dass der Lehrer nicht die erste Person sei, die die gleichen Beobachtungen gemacht habe, werden die Erwartungsverletzungen, noch bevor sie genannt werden, mehr als Probleme des Mädchens denn als Herausforderungen für das System »Schule« definiert. Die Beobachtungen des Lehrers werden somit durch die vorgenommene Kontextualisierung in ihrer Mächtigkeit gestärkt und als Eigenheiten des Mädchens eingeführt.

Die Beschreibung der Stärken von Adina bewegt sich in zwei Bereichen: im *Pflichtbewusstsein* und im *Verhalten*. Die konkreten Stärken beschreibt der Lehrer teilweise als etwas, was *nie das Problem* sei. Die beiden Themen »*Pflichtbewusstsein*« und »*Verhalten*« beziehen sich im Feld »Schule« auf zentrale Bereiche, in denen im vorliegenden Fall jedoch keine Probleme auftreten. Der Lehrer beschreibt die Schülerin durch die Erwähnung der morgendlichen Abgabe der Hausaufgaben sowie die Aussage, dass Abgabetermine allgemein eingehalten würden, als pflichtbewusstes Mädchen. Störungen durch Adina werden vom Lehrer verneint und die *Orientierung an anderen Kindern* wird als Ressource des Mädchens verstanden.

Mit dem Umweg über *Positives* hat der Lehrer Themen aus dem Prozess ausgeschlossen, die für die weitere Diskussion als Ausgangspunkt hätten dienen könnten: fehlendes Pflichtbewusstsein und störendes Verhalten.

Die Problemlage

Ohne Erwartungsverletzungen – im Sinne von negativ, nicht positiv bewerteten Abweichungen von vorhandenen Erwartungen – wäre die Fallbesprechung nicht notwendig. Deshalb erfolgt nach dieser an Positivem ausgerichteten Einführung die Erwähnung von Defiziten. Dabei verweist der Lehrer auf Erwartungsverletzungen im Bereich der *Selbstständigkeit* sowie im Bereich »*Wortschatz*«:

Ohne Atempause wird mit einem »Aber« auf die Erwartungsverletzungen hingewiesen, die den Lehrer zur Anmeldung im IDT bewogen haben. »Aber auf der anderen Seite kommt sie und fragt ((imitierend)) was ist heute für ein Tag, haben wir heute Nachmittag Schule oder nicht seit ähh ich dort bin haben wir eine Wandtafel, dort steht der Wochentag, das Datum und was wir heute so machen, und wenn frei ist, haben wir natürlich kein Nachmittag; wenn es dort so Fältchen hat dann ist – also müsste sie eigentlich nach ((einatmen)) paar Wochen dann irgend wann mal gemerkt ha=ich weise sie immer wieder darauf hin ((imitierend)) orientiere dich selber. Das heisst sie ist selber noch recht unselbstständig (.) und äh das ist eigent-

lich auch meine Fragestellung. Welche Massnahme können wir ihr anbieten, damit sie lernt selbständiger zu arbeiten aber auch zu sein?»

Die Unselbstständigkeit von Adina macht der Lehrer an einem Beispiel fest. Er deutet die Nachfrage der Schülerin, ob denn am Nachmittag Schule sei, dahingehend, dass das Mädchen die von ihm im Schulzimmer transparent gemachte Tagesübersicht nicht selbstständig lesen könne. Seine Erwartung dürfte somit darin bestehen, dass die Schülerin die Informationen selbstständig einholen kann und er als Lehrperson daher nicht mehr über diese organisatorischen Belange Auskunft zu geben hat. Er schliesst seine Deutung, indem er seine Aufgabe für die Fallbesprechung formuliert: Adina soll *selbständiger arbeiten und sein*. Dies soll über eine *Massnahme* geschehen. Eine zusätzliche *Massnahme* soll Adina von der Gruppe (*wir*) angeboten werden. Der Lehrer fragt somit nicht nach einer Beratung für seinen Unterricht, sondern möchte eine geeignete zusätzliche *Massnahme* für die Bearbeitung seiner Erwartungsverletzung organisiert haben.

Aufgrund des unmittelbaren Anschlusses der Frage zur geeigneten *Massnahme* an die Deutung der beschriebenen Situation wird ebendiese Deutung nicht zur Diskussion gestellt. Es folgt keine Pause, in der darüber hätte diskutiert werden können, obwohl die Handlung der Schülerin auch anders gedeutet werden könnte. Denn die Aussage des Lehrers aus der vorhergehenden Sequenz, dass Adina *pflichtbewusst* die Hausaufgaben abgebe, scheint darauf hinzuweisen, dass das Mädchen teilweise auch sehr selbstständig ist. Vor diesem Hintergrund könnte die Anfrage der Schülerin auch als Versuch eines Beziehungsaufbaus zum Lehrer verstanden werden. In dieser alternativen Deutung wäre nicht das Wissen um die Nachmittagsschule für Adina wichtig, sondern der Wunsch, mit dem Lehrer individuell ein Gespräch zu führen und Kontakt aufzubauen.

Als zweite Erwartungsverletzung erwähnt der Lehrer Probleme mit dem »Wortschatz«, wobei dieses Thema seit März ein Förderbereich gewesen sei. Beispielsweise habe das Kind das Wort »Reiskorn« in einer mathematischen Schätzaufgabe nicht verstanden. Der Lehrer erzählt, er setze sich deshalb im Halbklassenunterricht vermehrt zu ihr, um sie zu unterstützen, und verstärke Erfolge immer wieder positiv.

Das Thema »Wortschatz« wird als sprachliches, schon längere Zeit bestehendes Problem eingeführt. Dazu dient als Beispiel *das Wort »Reiskorn« in einer mathematischen Schätzaufgabe*. Im Zusammenhang mit diesen *Wortschatzproblemen* erwähnt der Lehrer, wie er angesichts dieser Problemlage handle. Seine *Massnahme*, sich im Halbklassenunterricht vermehrt zum Mädchen zu setzen, weist allerdings keine ersichtliche Verbindung mit dem Thema des

Wortschatzes auf. Einerseits wird die *individuelle Unterstützung* thematisiert, andererseits die *positive Verstärkung*.

Das »besondere pädagogische Bedürfnis«

Eine Erwartungsverletzung im Bereich des Wortschatzes betrifft die Profession der Logopädie.¹ Bei einer Wortschatzstörung handelt es sich um eine Störung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten, was in der Fachliteratur als Teil einer Sprachentwicklungsstörung angesehen wird (Kauschke und Monika 2007). In der vorliegenden Fallbesprechung bringen sich die Logopädinnen in diesem Augenblick jedoch noch nicht aktiv ein. Das Wort hat immer noch der Lehrer. Über ein letztes Argument – ungenügende Lernkontrollen – führt er seinen Vorschlag für eine mögliche Massnahme ein, nämlich die Kleinklasse:

»Drei Lernkontrollen [Prüfungen] bis jetzt, alle ungenügend (...) ja. (.) meine Meinung dazu ist (.) sie wäre gut aufgehoben in einer Kleinklasse (.) vor allem auch weil sie dem Kleinklassenlehrer nicht so viel Arbeit machen würde was das Verhalten anbelangt, sondern eigentlich einfach eine engere Betreuung möglich wäre im Fachlichen.«

Die vom Lehrer als Argument ins Feld geführte ungenügende Lernkontrolle kann übersetzt werden als eine ungenügende Leistung, und dies beinhaltet, dass das Mädchen dem Unterricht nicht folgen kann. Zusammen mit der zuvor erwähnten *individuellen Unterstützung* durch den Lehrer wird ein »besonderes pädagogisches Bedürfnis« hervorgebracht. Der diesbezügliche rechtliche Rahmen im Volksschulgesetz ist so formuliert: »Schülerinnen und Schüler haben ein besonderes pädagogisches Bedürfnis, wenn ihre schulische Förderung in der Regelklasse allein nicht erbracht werden kann« (VSM, § 2').

Dieser konstruierte Status ermöglicht die Massnahme »Kleinklasse«. Der Status wird betont, indem der Lehrer hervorhebt, dass Adina in der *Kleinklasse gut aufgehoben wäre*. Dies bedeutet umgekehrt, dass das Mädchen bei ihm nicht gut aufgehoben ist, weil er selbst die notwendige *individuelle Unterstützung* nicht bieten kann. Die Kleinklasse als Ort der individuellen Unterstützung scheint in der vorliegenden Fallbesprechung positiv konnotiert zu sein.

1 | Eine andere Erklärungsmöglichkeit bestünde darin, dass Adina eine andere Muttersprache als Deutsch spricht und deshalb das Wort »Reiskorn« nicht kennt. Diese Deutung wird hier jedoch ausgeschlossen (wie dies die Gruppe ebenfalls tut), weil später in der Fallbesprechung erwähnt werden wird, dass der Besuch des DaZ-Unterrichts »*besser als nichts*« sei, was impliziert, dass die Gruppe Adina nicht als »fremdsprachig« einschätzt.

Wie dem nachfolgenden Exkurs entnommen werden kann, liegt dies wohl daran, dass die Versetzung in eine Kleinklasse die Regelklasse entlastet.

Exkurs **Kleine Klassen**

»Wichtige Argumente für kleinere Klassen von Seiten der Praxis sind vor allem auch die individuelle Betreuung« (Moser 1997, 207) – diese Feststellung machte Urs Moser nach einer Reanalyse von Schweizer TIMSS-Daten in Bezug auf den Einfluss der Klassengrösse auf unterschiedliche Aspekte der Schule. Neben der besseren individuellen Betreuung wird auch der intensivere Kontakt mit den Eltern als Argument für kleinere Klassen eingebracht. Dies wird von Moser dahingehend gedeutet, dass die Belastung der Lehrperson mit zunehmender Klassengrösse steige. Diese Deutung stützt er damit, dass grössere Klassen von Lehrpersonen im Gegensatz zu kleinen Klassen als störender erlebt werden, was als empirisch gesichert gilt. Forschungsbefunden zufolge fühlen sich Lehrpersonen durch kleinere Zahlen von Schülerinnen und Schülern in organisationalen und unterrichtlichen Aufgaben entlastet (Altrichter und Sommerauer 2007): »Nahezu alle Lehrer assoziieren mit einer kleinen Klasse positive Effekte. Dies gilt einerseits für die Arbeitsanforderungen im Berufsalltag, andererseits für eine effektive Realisierung des Unterrichts.« (Arnhold 2005, 194) Allerdings scheint im Bereich der Differenzierung (Arnhold 2005) und auch in der Dauer der individuellen Betreuung kein Unterschied zwischen grossen und kleinen Klassen zu bestehen (Altrichter und Sommerauer 2007). Auch hinsichtlich der Leistung kann dem Faktor »Klassengrösse« nur ein kleiner Effekt zugeschrieben werden (Hattie 2008; Helmke 2009), weshalb sich eine Reduktion der Klassengrösse – ökonomisch argumentiert – nicht lohnt (Altrichter und Sommerauer 2007). Grit Arnhold fasst die derzeit von der Erziehungswissenschaft vertretene Einschätzung kleiner Klassen wie folgt zusammen: »Kleine Klassen bieten Lehrern eine deutliche Entlastung, die allerdings notwendigerweise weder zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität noch zu verbesserten Schülerleistungen beitragen muss« (Arnhold 2005, 196).

Die *individuelle Unterstützung* wird somit als mögliche Aufgabe einer kleinen Klasse, das heisst der Kleinklasse, verstanden. In einer vorhergehenden Sequenz der Fallbesprechung erwähnte der Lehrer die fehlende Selbstständigkeit, die in einer alternativen Deutung auch als *Beziehungswunsch* von Adina aufgefasst werden könnte. Beide Aspekte werden jedoch nicht als in den Aufgabenbereich des Lehrers fallend verstanden. Der Aufbau einer persönlicheren Beziehung und die individuelle Betreuung stellen somit keine Aufgaben der

Regellehrperson dar, sondern sind nur in der Kleinklasse zu bewerkstelligen. Dadurch wird der Zuständigkeitsbereich der Profession »Regellehrperson« abgesteckt: Die Regellehrperson ist für diejenigen Schülerinnen und Schüler verantwortlich, die keine besonderen pädagogischen Bedürfnisse aufweisen.

Bevor er die *engere Betreuung* anspricht, argumentiert der Lehrer für die Massnahme »Kleinklasse« mit der Überlegung, dass Adina dem *Kleinklassenlehrer nicht so viel Arbeit machen* würde. Mit der Ergänzung »*was das Verhalten anbelangt*« wird das Argument mit der Ressource von Adina im Bereich des Verhaltens verbunden. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass Adina dem Lehrer zu viel Arbeit macht – dies zwar nicht in Bezug auf ihr Verhalten, dafür aber umso mehr wegen ihrer besonderen pädagogischen Bedürfnisse. Weiter oben wurde die Aussage, dass *eine engere Betreuung möglich wäre im Fachlichen*, so gedeutet, dass der Lehrer die *individuelle Unterstützung* nicht selbst gewährleisten kann oder möchte.

Was somit in der Fallbesprechung zusammenfindet und in der Lösungsfindung mitspielt, sind das positive Verhalten, die individuelle Unterstützung, die erhofften Effekte einer Kleinklasse, Wortschatzstörungen und der Status »besondere pädagogische Bedürfnisse«. Im Gegensatz dazu spielen andere Aspekte im Prozess der Fallbesprechung weniger mit, beispielsweise dass das Mädchen möglicherweise das Bedürfnis nach einer persönlicheren Beziehung mit dem Lehrer hat oder dass die Selbstständigkeit im Regelklassenzimmer auch ohne Separierung oder Delegieren gefördert werden könnte. Das positive Verhalten, die individuelle Unterstützung, die Kleinklasse, die Wortschatzstörungen und der Status »besondere pädagogische Bedürfnisse« sind sehr unterschiedliche Themen, die zur Massnahme »Kleinklasse« zusammenfinden. Das Zusammenführen dieser zunächst inkommensurablen Themen erfordert entsprechenden Aufwand, der in einem Zitat aus der vorangegangenen Sequenz sichtbar wird:

»Drei Lernkontrollen bis jetzt, alle ungenügend (...) ja. (.) meine Meinung dazu ist (.) sie wäre gut aufgehoben in einer Kleinklasse (.) vor allem auch ...«

Zu beachten sind die vielen Pausen vor und nach dem Erwähnen der Massnahme »Kleinklasse«. Die Pausen weisen darauf hin, dass Gedankensprünge vonnöten sind, um die bislang eingebrachten Argumente zur vorgeschlagenen Massnahme zusammenzubringen. Hier werden somit noch nicht verkettete Argumente miteinander verflochten, was darauf hinweist, dass die Argumentation zur Massnahme »Kleinklasse« in diesem Augenblick entsteht. Die Vorläufigkeit der Verkettung der Argumente zeigt sich darin, dass der Lehrer betont, dass es sich um *seine Meinung* handle. Die Pausen können jedoch auch darauf hinweisen, dass der Lehrer sich überlegt, welche weiteren Themen oder Argumente er noch einbringen solle. Deshalb können die Pausen auch anzei-

gen, dass bestimmte Themen nicht ausgesprochen werden. Was der Lehrer beispielsweise nicht sagt, ist, dass ihm das Mädchen zu viel Arbeit mache und er dem Mädchen nicht gerecht werden könne. Der Lehrer stellt es als selbstverständlich dar, dass das Mädchen in der Regelklasse nicht angemessen gefördert werden könne. Sein Beitrag zum Status »besonderes pädagogisches Bedürfnis« im Sinne seiner Gestaltung des Unterrichts und seiner Erwartungen an das Mädchen wird nicht thematisiert, was dazu führt, dass die Problemlage weiterhin als ein Problem von Adina gilt.

Geschlecht und Verhalten unterstützen die Massnahme »Kleinklasse«

Die Beschreibungen und die Argumentation des Lehrers sind noch nicht zu ihrem Ende gelangt. Zur Unterstützung des Vorschlags »Kleinklasse« als geeignete Massnahme wird eine »Vorsondierung« beim Kleinklassenlehrer ins Feld geführt:

Nachdem der Lehrer nochmals betont hat, dass das Mädchen vom Verhalten her angenehm und »sehr pflegeleicht« sei, fährt er weiter, indem er von seinem Kontakt mit dem Kleinklassenlehrer erzählt: »Und ich habe immer Schwimmen mit dem Andreas [Kleinklassenlehrperson] zusammen, wo ja das macht dritte vierte [Klasse], ich habe ihm natürlich nicht gesagt, dass=es offiziell ist, gar nicht aber ich habe einfach gefragt, wi=wie er es sehen würde wenn er noch ein Mädchen bekommen würde?«

Der Nebensatz, *dass=es nicht offiziell ist, gar nicht*, impliziert, dass sich der Lehrer mit dem Gespräch mit dem Kleinklassenlehrer in einem rechtlichen Graubereich bewegt hat. Auch wenn der Lehrer damit betont, dass »die Würfel noch nicht gefallen sind«, wird die Massnahme »Kleinklasse« durch sein Gespräch mit dem Kleinklassenlehrer bestärkt. Es scheint, als sei die Unterstützung des IDT gefragt, um den Vorschlag des Lehrers zu legitimieren und so die Massnahme »Kleinklasse« ermöglichen zu können.²

An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum ein vordergründig nichts zur Sache beitragendes Argument trotzdem eine Rolle zu spielen scheint. In der vom Lehrer gestellten Frage wird die Geschlechterdifferenz »Mädchen – Junge« indirekt zum Thema: Er hat nicht gefragt, wie der Kleinklassenlehrer es *sehen würde*, wenn ein zusätzliches Kind zu ihm kommen würde, sondern

2 | Die Schulgemeinde von Schule A hat die Vorgaben zur Abklärung in ihrem sonderpädagogischen Konzept restriktiver ausgelegt als vom Kanton vorgegeben. So sind in der entsprechenden Gemeinde für die Zuweisung in eine besondere Klasse eine Abklärung und eine Empfehlung des SPD notwendig.

wenn er noch ein Mädchen bekommen würde. Im Zusammenhang mit der nächsten, direkt zitierten Sequenz der Fallbesprechung kann diese Formulierung gedeutet werden:

»Er [der Kleinklassenlehrer] sagte Mädchen ist super, ich habe meistens gar kein Mädchen oder eines, wenn es noch ein zweites gibt ist nicht schlecht und er, hat immer Wanderschuhe an und die sind immer schmutzig das heisst ich gehe davon aus er geht wirklich raus ((Gelächter von allen)).«

Die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht prädestiniert Adina dazu, in der betreffenden Kleinklasse aufgenommen zu werden. Es bleibt unklar, ob in der Kleinklasse bereits ein Mädchen unterrichtet wird. Für die Jungengruppe wäre es jedoch förderlich, wenn auch Mädchen die Kleinklasse besuchen würden. Die Möglichkeit eines ausgeglicheneren Geschlechterverhältnisses unterstützt somit die Erwägung der Massnahme »Kleinklasse« für Adina. Im gleichen Satz erwähnt der Lehrer, dass der Kleinklassenlehrer mit *schmutzigen Wanderschuhen* erscheine. Nach der Folgerung, dass er damit *wirklich rausgeht*, lachen alle Anwesenden. Dies weist auf eine Entspannung in der Gruppe hin. Es stellt sich somit die Frage, worin die Anspannung in der Erzählung des Lehrers bis hierhin bestanden hat.

Der Lehrer hat die Fallbesprechung mit der Beschreibung von Ressourcen und Defiziten von Adina begonnen. Seine Frage – *»Welche Massnahme können wir ihr anbieten, damit sie lernt, selbstständiger zu arbeiten, aber auch zu sein?«* – rückte nach seinem Vorschlag der Massnahme »Kleinklasse« in den Hintergrund. Für die Massnahme »Kleinklasse« werden alle schon eingebrachten Argumente zusammengebracht. Damit entfällt die Möglichkeit, die Problemlage durch eine Veränderung der Handlungen des Lehrers zu bearbeiten. Die Massnahme »Kleinklasse« bietet dem Lehrer die Möglichkeit zur Entlastung. Der Ausschluss der Frage, ob eine andere Beziehungsgestaltung für das Mädchen geeignet wäre, kann als Anspannung in der Fallbesprechung präsent sein. Die Arbeit an der Beziehung wird implizit als zu bearbeitendes Thema des Kleinklassenlehrers eingebracht: Die Aussage des Lehrers legt nahe, dass die Konfrontation mit den harten, schmutzigen Schuhen Adina mehr aus sich herauskommen lassen und sie in eine Beziehung zum Kleinklassenlehrer (als Mann) bringen würde. Auf diese Weise wird das Unvermögen oder die Nichtzuständigkeit des Lehrers, in Beziehung zu treten, auf Adina übertragen und die Arbeit an der Beziehung an den Kleinklassenlehrer – dem »harten Naturburschen« – delegiert. Dies könnte zur Entlastung der Gruppe führen (zum *Gelächter*), weil die Gruppe sich somit nicht mehr um die individuelle Betreuung und die Beziehungsarbeit im Rahmen der Regelschule kümmern muss.

Die Massnahme »Repetition«

Der Erfahrungsraum der Natur findet sich durch die Erwähnung von Tannenzapfen auch in der folgenden Sequenz:

Der Lehrer verbindet eine nachhaltige Wortschatzerweiterung mit der Notwendigkeit, etwas in die Hand nehmen zu können, etwas anzufassen, den Wortschatz durch »Primärerfahrungen« zu erweitern: »dass sie [Adina] die Tannenzapfen in den M- in die Hand nehmen kann.«

In der Aussage des Lehrers wird die Erwartungsverletzung im Bereich des Wortschatzes mit naturnahen *Primärerfahrungen* verbunden. Mit dem Hinweis, dass Adina ihre *Primärerfahrungen* erweitern müsse, wird ein Entwicklungsrückstand impliziert. Das Mädchen muss »erste Erfahrungen« (Primärerfahrungen) mit der gegenständlichen Welt machen. Das abgebrochene Wort »M-« weist darauf hin, dass nicht nur die Hände als Sensorium für Adina verstanden werden, sondern dass das Mädchen den Mund zur Wahrnehmung nutzen soll. Die dadurch eingebrachte Wahrnehmungsförderung entspricht einem verbreiteten Vorgehen bei Sprachentwicklungsstörungen, das aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch kritisch betrachtet wird (Nussbeck 2007).

Wahrnehmungserfahrungen mit dem Mund machen Babys nach Freud in der sogenannten »oralen Phase« vorwiegend im ersten Lebensjahr (Thomas und Feldmann 2002), gemäss Piagets zweiter Stufe der sensomotorischen Entwicklung in den ersten vier Lebensmonaten (Ginsburg und Opper 1998). Mit dem Hinweis, dass Adina die Umwelt mit dem Mund wahrnehmen solle, wird sie im Bereich der Wahrnehmung somit implizit im Babyalter eingestuft. Dies impliziert einen grossen Entwicklungsrückstand zu Gleichaltrigen. Dieser Entwicklungsrückstand ermöglicht anschliessend das Einbringen des Vorschlags, eine Repetition anzustreben, das heisst der Massnahme, die Klasse zu wiederholen:

Die Heilpädagogin sagt, dass sie etwas ergänzen wolle. Sie betont in ihren Ausführungen nochmals die Themen »Primärerfahrungen« und »Wortschatz«. Somit werden diese zwei Aspekte von ihr gestützt. Ich als Forscher habe das Gefühl, dass der Lehrer etwas vertritt, was zwischen der Heilpädagogin und ihm schon vorgängig besprochen worden ist. Die Heilpädagogin fährt fort: »Und doch habe ich das Gefühl sie ist nach wie vor und das war »damals das Thema« wie auch entwicklungsverzögert noch also sie hat einfach noch sie ist nicht ein Drittklasskind.« Daraufhin erzählt die Heilpädagogin von Repetitionsgedanken, die schon in der ersten Klasse da gewesen seien. Die Repetition sei dann nicht durchgeführt worden und sie wolle diese nun nochmals einbringen.

Die Heilpädagogin erhält das Wort dadurch, dass sie *ergänzende* Informationen ankündigt. Zunächst handelt es sich jedoch nicht um Ergänzungen. Vielmehr erhalten die Themen »Primärerfahrungen« und »Wortschatz« durch ihre Wiederholung mehr Gewicht. Das pädagogische Team (Lehrer und Heilpädagogin), das den Fall schon diskutiert hat, wird sichtbar. Zusätzlich zur Kleinklasse bringt die Heilpädagogin die Massnahme der *Repetition* in die Fallbesprechung ein. Die Erwähnung der *Repetition* wird vom Hinweis begleitet, dass diese schon vor zwei Jahren thematisiert worden sei. Die *Repetition* wird somit durch die Verknüpfung des gegenwärtigen Entwicklungsrückstands mit den vor zwei Jahren geführten Diskussionen hervorgebracht. Damit jedoch das Argument »Entwicklungsrückstand« die Massnahme der *Repetition* zu unterstützen vermag, muss implizit etwas anderes als selbstverständlich angenommen werden, nämlich dass die Jahrgangsklasse durch Leistungshomogenität gekennzeichnet ist. Würde die Jahrgangsklasse als heterogene Lerngruppe angenommen, würde ein Entwicklungsrückstand nicht die Massnahme der *Repetition* erfordern, sondern die Unterrichtsgestaltung müsste thematisiert werden.

Selbst wenn Adina die Schule gemeinsam mit den Kindern eines jüngeren Jahrgangs besuchen würde, befände sie sich – geht man von der Interpretation des sehr niedrigen Entwicklungsstands des Mädchens aus – immer noch nicht in einer homogenen Lerngruppe. Das Mädchen würde in einer neuen Gruppe daher die gleichen Erwartungsverletzungen auslösen. Die Massnahme der *Repetition* würde jedoch dem Interesse der Entlastung der Regelklasse entsprechen. Somit kann durch das Nichtthematisieren der zu erwartenden Heterogenität anderer Klassen die Verflechtung aufrechterhalten werden und der Unterricht der Regelklasse bleibt unangetastet. Die Veränderung des Regelunterrichts durch eine verstärkte Handlungsorientierung, die beispielsweise Adinas Lernen unterstützen könnte, wird nicht empfohlen. Die pädagogische Bearbeitung des fehlenden Begriffsverständnisses zählt nicht zum Zuständigkeitsbereich des betreffenden pädagogischen Teams, das heisst, die Aufgabe des Lehrers und der integrativ arbeitenden Heilpädagogin besteht nicht darin, Wahrnehmungserfahrungen zu ermöglichen. Dazu sind im Schulsystem vor dem Hintergrund des im Augenblick konstruierten Wissens andere Orte wie beispielsweise die Kleinklasse vorgesehen.

Die falsche Wahrnehmung der Eltern

Auf den Vorschlag der Massnahme »*Repetition*« folgt keine inhaltliche Argumentation in Bezug darauf, ob diese für die Problemlage in Betracht kommen könnte. Die Gruppe tauscht sich stattdessen über die Eltern aus. Die von den Eltern vor zwei Jahren geäusserte Ablehnung der Massnahme »*Repetition*« wird mit einer falschen Wahrnehmung des Entwicklungsstands des Kindes

erklärt, womit die Elternmeinung aus der Vergangenheit auf die Gegenwart übertragen wird:

Die Schulleiterin erwähnt, dass die Repetition schon bei der Lehrerin der ersten Klasse ein Thema gewesen sei. Die DaZ-Lehrperson bringt ein, dass die Eltern dies abgelehnt hätten. Es entbrennt eine Diskussion darüber, dass die Eltern zu hohe Ziele für das Kind hätten und nicht wahrnehmen könnten, wo das Kind eigentlich »steht«.

Die im Augenblick antizipierte ablehnende Elternmeinung gegenüber der Repetition scheint im Prozess der Lösungsfindung mitzuspielen. Was hier zusammenfindet, sind ein konstruierter Entwicklungsrückstand, die Massnahmen »Kleinklasse« und »Repetition« sowie eine antizipierte Elternmeinung. Durch die als notwendig erachteten Primärerfahrungen in der Natur bekommt die Massnahme »Kleinklasse« mehr Gewicht. Die Natur wurde im vorhergehenden Abschnitt über die schmutzigen Wanderschuhe mit der Kleinklasse verkettet. Mit dem Hinweis auf die Primärerfahrungen wird zusätzlich ein Entwicklungsrückstand hervorgebracht, der zusammen mit dem Ideal einer homogenen Klasse den Vorschlag einer Schulung ausserhalb der Regelklasse unterstützt. Eine weitere Diskussion über die Repetition wird demgegenüber durch die antizipierte Elternmeinung verhindert. Dabei bleibt die Frage offen, wodurch die antizipierte Elternmeinung so viel Mächtigkeit erlangt, dass weitere Argumente, die eine Repetition unterstützen würden, im Augenblick keinen Eingang in die Fallbesprechung finden können.

Die Notiz im Beobachtungsprotokoll, in der festgehalten wird, *dass der Lehrer etwas vertritt, was zwischen Heilpädagogin und ihm schon besprochen wurde*, lässt darauf schliessen, dass die vergangenen Erfahrungen des Lehrers im Augenblick mit der gegenwärtigen Situation zusammenkommen und die Aussagen des Lehrers daher das Produkt früherer Erfahrungen sind. Deshalb scheint die Argumentation als Verkettung zur Unterstützung des Vorschlags einer Versetzung in die Kleinklasse vom Lehrer nicht aktiv in situ konstruiert worden zu sein. Seine Aussagen sind Resultate einer Verkettung des im Abschnitt zur Massnahme »Kleinklasse« aufgezeigten Nichteingehens auf den möglichen Wunsch nach Beziehung mit der durch die Kleinklasse ermöglichten Entlastung. Über die Rolle weiterer Aspekte kann darüber hinausgehend nur spekuliert werden, beispielsweise über die Rolle des Aspekts, dass die Heilpädagogin Erfahrung als Kleinklassenlehrerin hat und/oder Adina einen erhöhten Zeitaufwand für das pädagogische Team bedeutet.

Es wird erwähnt, dass das Kind »Wellenbewegungen in ihrem in ihrer Entwicklung drin«, also immer wieder unerwartete Lernfortschritte mache. Die Heilpädagogin erzählt von weiteren Problemen im Bereich der »Speiche-

«... der schwierigen Orientierung »in dieser Welt«. Nun fragt eine andere Heilpädagogin in die Runde, ob Adina schon abgeklärt worden sei.

Weitere Erwartungsverletzungen finden Eingang in die Fallbesprechung: die Probleme in der *Speicherung* und die *Orientierung in dieser Welt*. Allerdings macht Adina auch *Wellenbewegungen in ihrer Entwicklung*. Diese Aussage verweist darauf, dass die Erwartung besteht, dass ein Kind regelmässig Lernfortschritte zu machen habe. *Wellenbewegungen* hingegen gelten als Erwartungsverletzung. Die Aufzählung der Erwartungsverletzungen »*Wellenbewegungen*«, »*Speicherung*« und »*Orientierung in dieser Welt*« bringen den Gedanken der *Abklärung* ins Spiel.

Logopädische Abklärung

Unter einer »Abklärung« wird der Diagnoseprozess einer Fachperson – im IDT meist der Schulpsychologin oder des Schulpsychologen – verstanden. Die erhaltene Diagnose sollte zur Klärung der Situation beitragen und Empfehlungen zu Massnahmen ermöglichen. Auf die Frage zur Abklärung reagierend, meldet sich die Logopädin wie folgt:

Darauf schaltet sich – vom Tonfall her sehr genervt, mit einer hohen und behrenden Stimme – eine der Logopädinnen ein. »Mehrmals. Ich verstehe das ehrlich gesagt nicht genau, jetzt wiederholen=wir Sachen die ganz klar belegt sind. Sie [Adina] hat eine auditive Merkfähigkeitsstörung, ein Defizit, eine visuelle, wirklich ein Defizit, sprachlich riesengrosse Auffälligkeiten und das wissen=wir schon lange.« Die ganze Gruppe unterstützt die Aussagen mit Diskursmarkern wie »mhm«, »ja« etc.

Um diese emotionale Reaktion der Logopädin besser zu verstehen, kann es sich als hilfreich erweisen, in einem Exkurs eingehender über das Verhältnis von Diagnose und Profession zu reflektieren.

Exkurs

Diagnostetests und Profession

Im Ergebnis eines standardisierten Tests spielen mehrere Akteure mit, die ebendieses Testergebnis mächtig machen. Einer davon die *wissenschaftliche Disziplin*, die unter Einsatz beträchtlicher zeitlicher und finanzieller Mittel einen Test entwickelt und validiert hat. Dadurch, dass er wissenschaftlich entwickelt wurde, erhält der Test bereits an sich eine Mächtigkeit. Diese wird verstärkt durch die standardisierte Durchführung, die – wie dies viele Tests verlangen – nur von einer Fachperson vorgenommen werden kann. Die Standardisierung spricht dem Test die

gewünschte »Objektivität« der Ergebnisse zu. Durch die Einbettung in eine *professionelle Handlung* gibt die Fachperson dem Test einen Wert, während die Befugnis, einen Test durchzuführen, einer Profession umgekehrt Mächtigkeit verleiht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen haben Professionen, denen durch die institutionalisierten organisatorischen Abläufe zugesichert ist, Abklärungen durchführen zu dürfen (wozu eine spezialisierte Ausbildung vorausgesetzt wird), im Prozess der Fallbesprechung einen grösseren Einfluss als andere Professionen. Die berechtigten Professionen haben dabei je ihren Zuständigkeitsbereich: die Logopädie den Sprachbereich, die Schulpsychologie die psychologischen Tests (z.B. IQ) und Ärztinnen und Ärzte medizinische und psychiatrische Abklärungen (z.B. ADHS respektive ADS).

Mit den Betonungen auf »*mehrmals*« und »*belegt*« führt die Logopädin eine Tatsache ein, die aus ihrer Sicht durch frühere Abklärungen, die *schon lange* Zeit zurückliegen, geklärt ist. Deshalb – so kann die genervte, hohe und belehrende Stimme gedeutet werden – scheinen für die Logopädin weitere Diskussionen über Erwartungsverletzungen des Mädchens obsolet zu sein. Erwartungsverletzungen werden durch das Zusammenspiel einer autorisierten Fachperson mit einem Testverfahren zum Defizit der getesteten Person. Dieses Defizit gilt dann als *belegt*, sicher und objektiv und wirkt somit als mächtiges Argument im Prozess.

Die Heilpädagogin meint, ja, das sei die Sprache, wogegen die zweite Heilpädagogin mit einem »Aber« zuerst noch etwas entgegenen möchte, dies dann jedoch zugunsten der Frage an die Logopädin, ob eine Repetition deshalb nichts bringe, in den Hintergrund stellt.

Dem zuerst entgegneten »Aber« hätte etwas folgen können, das den Aussagen der Logopädin widersprochen hätte. Doch im Verlauf ihres Sprechens adressiert die zweite Heilpädagogin die Logopädin als Fachperson, nun auch im Bereich der Massnahmen und nicht nur im Bereich der Abklärung. Durch die Bestimmung der Defizite im Sinne von *sprachlichen Auffälligkeiten* ist Adina in den Zuständigkeitsbereich der Logopädie gerückt. Deshalb gilt die Logopädin im Augenblick als Fachperson für entsprechende Massnahmen.

*Die Logopädin antwortet zeitlich sofort anschliessend: »aber es bringt auch eine Kleinklasse nichts, es ist ein sprachliches Problem (.) und sie braucht dort Unterstützung, und das musste man *abchläme* [beenden].«*

Die Frage der Heilpädagogin zur Repetition wird von der Logopädin als rhetorische Frage verstanden. Auch die Kleinklasse wird als ungeeignete Massnahme bestimmt, weil infolge der Zuordnung der Erwartungsverletzungen zu den *sprachlichen Problemen* nicht die Massnahme »Kleinklasse«, sondern eine logopädische Therapie erforderlich ist.

In der letzten Zeile der oben stehenden Beschreibung kommt etwas zum Vorschein, das verständlich macht, warum die Logopädin genervt in die Diskussion eingestiegen ist: *das musste man *abchläme**. Dieser Hinweis auf das Beenden der Therapie lässt darauf schliessen, dass Adina in der Vergangenheit die Logopädietherapie besuchte. Das Wort »*abchläme*« kann darauf verweisen, dass die Logopädietherapie nicht einvernehmlich beendet worden war, sondern dass etwas Mächtiges, noch Unbekanntes dazu beigetragen hatte, dass die Therapie – gleichsam »gewaltsam« – *beendet* wurde. Deshalb könnte bei der Logopädin eine Enttäuschung oder Kränkung in Bezug darauf bestehen, dass die Logopädietherapie nicht mehr weitergeführt werden kann. Darüber wird jedoch noch nicht gesprochen.

Weitere Argumente für die Massnahme »Kleinklasse«

Auf die Logopädietherapie wird vorerst nicht weiter eingegangen. Vielmehr werden in der nachfolgenden Sequenz weitere Aspekte zur Begründung der Massnahme »Kleinklasse« eingebracht:

Die zweite Heilpädagogin meint, in der Kleinklasse könne das Mädchen ja auch individuelle Lernziele haben, und die erste Heilpädagogin erwidert, dass eine bessere Betreuung wegen des höheren Betreuungsfaktors möglich sei. Die Schulleiterin weist dann auf ihr Ziel der Sitzung hin, nämlich zu wissen, »wo soll=es weitergehen, auf die Mittelstufe °hin°«, »ob die Kleinklasse ein Thema ist, das meine ich wäre für mich jetzt da die Diskussion Wert.«

Zwei Argumente werden von den Heilpädagoginnen eingebracht. So seien *individuelle Lernziele* in der Kleinklasse *auch* möglich und eine *bessere Betreuung* sei durch die kleine Klasse gegeben. Wenn der Denkstil der Logopädin nochmals vergegenwärtigt wird, so sprechen für die Logopädietherapie weder individuelle Lernziele noch eine bessere Betreuung, sondern einzig, dass eine Sprachentwicklungsstörung in der Regel mit einer Logopädietherapie »behandelt« wird. In dieser Sequenz wird ein Anschluss an die Logopädin geschaffen, der inhaltlich inkommensurabel ist.

Die Schulleiterin bestärkt die Diskussion über die Massnahme »Kleinklasse«. Ein noch unbekanntes Argument verunmöglicht es somit sehr machtvoll, die Logopädietherapie als Lösung weiterzuverfolgen. Es besteht jedoch Handlungsbedarf, worin sich alle einig sind. Die Schulleiterin betont mit »wo«, dass

es darum gehe, den geeigneten Ort zu finden, wobei jedoch klar zu sein scheint, dass die Regelklasse als Ort ausgeschlossen ist. Die Aufgabe der Schulleiterin deckt sich demnach mit der Aufgabe des Lehrers: Der Ort der Beschulung soll geklärt werden, da der Verbleib in der Regelklasse nicht angebracht ist.

Die Prinzessinnenrolle des Mädchens

Die Diskussion um die Massnahme »Kleinklasse«, welche die Schulleiterin führen möchte, aktiviert erneut die Logopädin, die einwirft, dass Adina die Rolle einer Prinzessin einnehme:

*Die Logopädin spricht genervt weiter: »Das bestätigt einfach ihre (.) ((sehr schnell und zusammenhängend gesprochen)) ihre Strategie, die sie fährt seit dem Kindergarten, nämlich einfach das *Prinzässliverhalte* [Verhalten einer Prinzessin], das ist das was du jetzt auch erklärst, die Leute beginnen sich um sie zu kümmern weil sie das anzieht, das ist ihre Rolle die funktioniert.« Der Hortleiter pflichtet ihr mit einem »mhm« bei.*

Wenn eine Rolle *funktioniert*, so bedeutet dies, dass die anderen Beteiligten, hier die Lehrpersonen und auch die Logopädin, ihre Rolle ebenfalls spielen und somit mitspielen: *die Leute beginnen, sich um sie zu kümmern*. Diese von der Logopädin eingebrachte Deutung könnte darauf hinweisen, dass es sich im Fall von Adina um festgefahrene Rollen und festgefahrene Verhaltensmuster handelt, die von den Professionellen nicht durchbrochen werden (können). Deshalb ist die Situation eingespielt, fixiert und dadurch kaum veränderbar.

Das Thema »Beziehung« findet sich auch in den Ergänzungen der Logopädin:

*Die Logopädin fährt weiter: »also ich hatte Therapie seit dem Kindergarten mit ihr und ich hatte dazwischen Zeiten neben der Schule; Adina war pünktlich immer da//SHP: °ja das ist schon°//also die Eltern unterstützen sie wo sie, wo=sie *cha- chönd* [können].«*

Die Verbindung der Logopädin zu Adina wird nun eingebracht. Dabei wird erstens klar, dass die Logopädin ungefähr drei Jahre lang mit der Schülerin gearbeitet hatte. Zweitens waren die Therapiektionen nicht nur während der Schulzeit angesetzt, sondern hatten auch *Randzeiten* tangiert, in denen kein Unterricht stattfand. Hervorgehoben wird dabei drittens, dass die Schülerin immer *pünktlich* gewesen sei und die *Eltern* sie *unterstützt* hätten.

Es stellt sich die Frage, warum die Logopädin nach der Einführung der *Prinzessinnenrolle* ihr Verhältnis zu Adina erklärt. Das Hervorheben der langjährigen Erfahrung gibt ihrer Einschätzung zur *Prinzessinnenrolle* mehr Ge-

wicht. Gleichzeitig wird die Zusammenarbeit von Adina und der Logopädin positiv dargestellt, nämlich als eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit, die über das Obligatorische (die obligatorischen Schulzeiten) hinausging. Dieses positive Therapieerlebnis könnte für eine Weiterführung der Logopädie sprechen. Dazu müsste aber der Therapieerfolg in die Diskussion Eingang finden. Auf diese Weise könnte in Erfahrung gebracht werden, ob die drei Jahre Logopädietherapie Adina geholfen haben.

Essentialisierung über die kulturelle Herkunft

Die Ausführungen der Logopädin zu ihrer Beziehung zu Adina werden nicht aufgegriffen. Die *Prinzessinnenrolle* spielt jedoch auch in der nächsten Sequenz mit:

Der Hortleiter fragt, ob es nicht »aufgrund von ihrer kulturellen Herkunft auch einfach die Rolle ist, die sie hat (.) die kleine Prinzessin«.

Eine Möglichkeit scheint die Erklärung zu sein, die *kulturelle Herkunft* für das Verhalten des Mädchens verantwortlich zu machen. Adina wird als typisch Handelnde ihrer *kulturellen Herkunft* hervorgebracht. Damit wird die *Prinzessinnenrolle* essentialisiert, das heisst, als Wesenszug der Schülerin konstruiert. Diese Handlung bedarf einer bestimmten Voraussetzung: Das soziale Lernen in der Schule, wodurch die Integration in die Gesellschaft erreicht werden soll, wird als Weiterführung des sozialen Lernens in der Familie gedacht. Dies ist eine andere Sichtweise als diejenige, die davon ausgeht, dass es sich bei Familisation und Enkulturation um zwei weitgehend getrennte Sozialisationsprozesse handelt (Erdheim 1988). Die *kulturelle Herkunft* kann die Erwartungsverletzungen in der Schule durch die Sichtweise, dass es sich bei der Enkulturation um eine Weiterführung der Familisation handelt, im Kind essentialisieren. Dadurch wird ausgeschlossen, dass das Verhalten des Mädchens in einem Zusammenhang mit anderen Rollenträgerinnen und Rollenträgern steht und somit auch im Sinne eines Verhältnisses in einer Situation verstanden werden kann. Auf diese Weise wird die Veränderung der Situation wiederum in den Handlungsbereich von Adina geschoben und die integrative Regelschule wird entlastet:

Die Logopädin meint, ja, das könne schon sein, und erklärt die Ablehnung der Eltern [zur Repetition] mit dem »Stolz« der Familie. Sie erzählt dazu ein Erlebnis mit der Mutter, wobei sie zuvor anmerkt, sie habe noch nie eine solch stolze Frau gesehen: »Sie hat ein Elternabend vergessen im Kindergarten damals noch im [anderen Schulhaus] und dann hat die Kindergärtnerin ihr telefoniert wir hätten Elternabend und sie müsse kommen. Und

sie ist sonst, wenn=man sie sieht sie ist ja immer wirklich »gestylt« und, die Frau hatte aber das Pflichtbewusstsein dass sie jetzt kommen muss, und kam ungeschminkt und ist dort hinten gesessen und (.) also man hat diese Scham von dieser ((den Stolz nachspielend)) wow, die Scham dieser Frau so gespürt, dass=si=jetzt in dieser Blösse dasitzen muss=und das (.) wird so übertragen auf das Mädchen.«

Mit der Geschichte über den Stolz der Mutter werden die Vermutungen zu den Auswirkungen der Herkunft von Adina bestärkt. Es stellt sich dabei die Frage, was genau *auf das Mädchen übertragen* wird. Ein königlicher Stolz, der Adina zur Prinzessin macht? Oder wird dem Mädchen von zu Hause mitgegeben, dass man mit genug Schminke – also einer Maske – ein Ich verdecken kann? Im Augenblick der Fallbesprechung möchte die Logopädin damit wohl eher zum Ausdruck bringen, dass das Mädchen auch für sie selbst hinter einer Maske versteckt ist. Diese Deutung könnte Hinweise auf die Therapiebeziehung der Logopädin zu Adina geben: Möglicherweise hat die Logopädin Mühe, die Rolle der Prinzessin – die Maske von Adina – zu durchschauen.

Der *Stolz* als Aspekt der *kulturellen Herkunft* spricht zusätzlich, wie in der folgenden Sequenz sichtbar wird, sowohl gegen eine Repetition als auch gegen die Kleinklasse:

Die Logopädin fährt weiter, dass eine Repetition wie eine Kleinklassenversetzung sehr schlimm wäre. »Ich würde dies unterstützen, wenn ich überzeugt wäre, das würde ihr helfen aber das hilft ihr °nicht° wenn sie nicht trotzdem einfach sprachliche Unterstützung bekommt (.) dann wird das im gleichen Fahrwasser weitergehen.« Die zweite Heilpädagogin fragt nochmals, ob sie denn denke, die Eltern seien mit der Kleinklasse nicht einverstanden, worauf die Logopädin eher leise, aber sehr klar antwortet: »Nein.«

Die *Repetition* und die *Kleinklassenversetzung* werden der antizipierten Elternmeinung – zuerst indirekt über das Mitführen des zuvor thematisierten Stolzes und zum Schluss nochmals mit einem klar formulierten *Nein* auf eine direkte Nachfrage – entgegengestellt. Die antizipierte Elternmeinung hat für die Logopädin nicht grundsätzlich mehr Gewicht als der andere Förderort. Die *sprachliche Unterstützung* ist die präferierte Massnahme der Logopädin, der Förderort ist hingegen nicht zentral. Weil es für sie nicht um den Förderort, sondern um die Logopädietherapie geht, spielt die antizipierte Elternmeinung eine wichtige Rolle. Diese Verflechtung unterstützt im Augenblick dadurch, dass die Logopädin die Meinung der Eltern bestimmt, die Option der Logopädietherapie.

Die Massnahme »Logopädietherapie« wird durch die kulturelle Herkunft, den Stolz und die antizipierte Elternmeinung gestärkt, weshalb die Massnah-

men »Repetition« und »Kleinklasse« vorläufig in den Hintergrund rücken. Nicht einbezogen wird die Frage des Therapieerfolgs der letzten Jahre sowie der Beziehung der Logopädin zu Adina. Letzteres wird möglich, weil die Prinzessinnenrolle durch die Verbindung mit der kulturellen Herkunft essentialisiert wird. Auch ausgeschlossen wird die Diskussion darüber, wie die Rolle von Adina über das Durchbrechen des »Rollenspiels« von den Professionellen verändert werden könnte.

Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Sichtweisen

Die Heilpädagogin schaltet sich in der darauffolgenden Sequenz in die Diskussion ein:

*»Aber weisst=du ich denke jetzt trotzdem das mit der Kleinklasse also du musst das schon ein wenig noch sehen ob jetzt Repetition ist *müssig* [nicht mehr der Rede wert] aber Adina hat ein Defizit in Grunderfahrungen. Ihre Schwierigkeit hin oder her. Sie hat ganz=eben sie ist ein *Prinzässli* [Diminutiv von »Prinzessin«] aber seit sie klein ist. *Dräckle, schmiere, sosache* [im Dreck spielen, schmieren und ähnliche Dinge] kann sie nicht« ((einatmen)), worauf die Logopädin ruft, das stimme nicht, die Heilpädagogin jedoch laut erwidert «Idoch das stimmt!«. Die Logopädin hält erneut dagegen, »das stimmt wirklich nicht, ((sehr schnell und genervt gesprochen)) ich habe sie auf dem Spielplatz schon !mehrmals! gesehen. Dreckige Hände, am Boden, am Kastaniensuchen, in der Freizeit«. Eine Diskussion in genervter Stimmung entbrennt zwischen den zwei Frauen. Während die Logopädin die Position vertritt, das Mädchen besitze »Grunderfahrungen« durch Spielplatzbesuche, meint die Heilpädagogin, das Spiel mit dem Dreck auf dem Spielplatz sei »kein Erlebnis«, dies sei nicht zu vergleichen mit dem Wald, den das Mädchen mit der Kleinklasse besuchen würde.*

Als Gegenposition zur in den vorhergehenden Fallabschnitten hervorgebrachten Präferenz der Logopädietherapie und zu Argumenten, die sich darauf beziehen, warum ein anderer Förderort nicht geeignet sei, werden erneut Primärerfahrungen, diesmal als *Grunderfahrungen*, eingebracht. Durch den Verweis auf das *Defizit in Grunderfahrungen* soll nochmals die *Kleinklasse als Förderort* gestärkt werden. Mit diesem Argument fällt die *Repetition* als Massnahme weg, die Diskussion darüber wird **müssig**. Damit die professionelle Logik der Heilpädagogin besser nachvollzogen werden kann, wird im folgenden Exkurs die Profession »Schulische Heilpädagogik« beschrieben.

Exkurs

Profession »Schulische Heilpädagogik«

In einer Broschüre der HfH wird die Aufgabe der »Sonderpädagogen mit Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik« wie folgt beschrieben: »Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf im Kontext Schule zu bilden, fördern und erziehen« (Schriber und Steppacher 2013, 2). Das dahinterstehende professionelle Verständnis umfasst die Ressourcenorientierung, das Ziel einer »grösstmöglichen Partizipation« (ebd., 4), eine systemische Sichtweise in Anlehnung an die ICF und grundsätzlich ein wissensbasiertes Handeln (ebd.).

In der Praxis herrscht teilweise das heilpädagogische Handlungsprinzip der »Gestaltung von ganzheitlichen Angeboten« (Sodogé 2010, 28) vor. Entsprechend stehen »Ganzheitlichkeit, Kompetenzorientierung, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung« (Steffen und Sodogé 2010, 325) im Mittelpunkt. Diese Orientierung vernachlässigt empirisch evaluierte Förderprogramme und legt vielmehr Wert auf Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung (ebd.). Viele dieser Massnahmen basieren auf der von der Entwicklungstheorie Piagets inspirierten Annahme, dass sich mit der Förderung der basalen Wahrnehmung auch die Sprachleistungen verbessern, was sich jedoch empirisch nicht bestätigen lässt (Nussbeck 2007).

Die unterschiedlichen Deutungsmuster der Problemlage der zwei Professionellen aus den Bereichen »Logopädie« und »Heilpädagogik« werden über die Diskussion ausgetragen, ob Kastaniensuchen auf dem Spielplatz den Erfahrungen, die mit der Kleinklasse im Wald gemacht werden können, ebenbürtig sei. Die Logopädin entzieht dem Argument des Defizits in Grunderfahrungen Gewicht, indem sie ihre Beobachtungen zu *Grunderfahrungen* auf dem Spielplatz berichtet. Dadurch hat sich die Differenz zwischen den Professionen – Logopädietherapie vs. heilpädagogische Unterstützung in der Kleinklasse – auf eine Differenz in der Beurteilung der Qualität von *Grunderfahrungen* verschoben. Solange über die Grunderfahrungen gestritten wird, kann nicht über die abweichende Sichtweise der jeweils anderen Profession gesprochen werden. Die Verschiebung der Differenz auf das Thema der Grunderfahrungen verunmöglicht somit die Diskussion über die unterschiedlichen Denkweisen. Dies führt dazu, dass die divergierenden Perspektiven gegenseitig nicht nachvollzogen werden können und, wie in der nächsten Sequenz sichtbar wird, nur nebeneinander existieren können:

Die Logopädin wechselt auf die Metaebene: »Ich sage einfach man soll nicht etwas behaupten, ich finde das heikel wenn=man einfach etwas behauptet«, worauf die Heilpädagogin erwidert: »Das ist nicht ein Behaupten, ich finde

einfach wir=müssen uns darauf achten, was wir erzählen, jede erzählt ihre Sichtweise, (.) aber weder ich noch irgendjemand anders hat eine gewisse (.) Wahrheit gepachtet, es sind Eindrücke im Umgang mit dieser Familie und mit dem Kind.//Logopädin 3: genau//das ist deine Sichtweise, das ist meine Sichtweise.«

Die Situation wird entschärft durch das gegenseitige Einverständnis, dass jede ihre eigene Sichtweise haben dürfe. Die Einigung auf das Zugestehen der jeweils anderen *Sichtweise* ermöglicht es, der Diskussion darüber aus dem Weg zu gehen, ob den Sprachstörungen, wie sie die Logopädin diagnostiziert hatte, mehr Gewicht beigemessen werden sollte als dem Defizit in Grunderfahrungen. Ebenfalls nicht darüber gesprochen wird, ob die von der Logopädin mithilfe eines Testergebnisses belegte Sprachentwicklungsstörung mehr wiege als Beobachtungen. Während nämlich die Logopädin festhält, die Heilpädagogin behauptete etwas, und dadurch zugleich suggeriert, dass sie selbst nichts behauptete, wird diese Differenz zwischen den Professionellen von der Heilpädagogin aus der Welt geschafft, indem sie betont, dass es nur um unterschiedliche *Eindrücke im Umgang mit dieser Familie und mit dem Kind* gehe. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Personen sich gegenseitig nicht verstanden haben.

Die Differenzen, die über die unterschiedlichen Sichtweisen Eingang in die Fallbesprechung finden, werden stehen gelassen und nicht weiter ergründet. Es wird somit kein gemeinsames Verständnis der Erwartungsverletzungen gesucht. Die Aufgabe besteht im Augenblick nicht darin, die Problemlage des Kindes besser zu verstehen. Das eigene Verständnis der Erwartungsverletzungen vor dem Hintergrund professioneller Deutungsmuster kann nicht zugunsten eines vertieften Verständnisses der Problemlage verändert werden.

Die Ressourcenfrage

Doch was sagt die spürbare Emotionalität des Augenblicks über den Lösungsfindungsprozess aus? Immer noch offen ist die Frage, warum die Logopädietherapie beendet werden musste. In der folgenden Sequenz wird diese Frage nun gestellt, und zwar von der zweiten Logopädin:

Die zweite Logopädin fragt ruhig in die Runde, warum Adina keine Logopädie mehr erhalte. Die Diskussion dreht sich darum, ob Adina die Logopädietherapie nun drei oder vier Jahre lang besucht habe. Darauf sagt die Schulleiterin, dass es von den Ressourcen her einfach nicht drinliege, dass ein Kind vier Jahre Logopädie bekomme. Die zweite Heilpädagogin fragt, ob die Lernziele angepasst worden seien, was verneint wird. Die zweite Logopädin

hakt nach: Wenn die Kleinklasse ja wohl auch viel koste, warum könne dann nicht für weniger Kosten einfach nochmals Logopädie gesprochen werden?

Die vorhandenen *Ressourcen für Therapien* spielen somit die mächtige Rolle in Bezug darauf, dass Logopädietherapie nicht mehr infrage kommen kann. Es ist unklar, ob es sich bei den drei Jahren Logopädie, welche die Schulleiterin als Maximum benennt, um eine Vorgabe der Gemeinde oder um eine Faustregel handelt. Obwohl somit nicht ausgeführt wird, wie die Ressourcen eine so zentrale und einschränkende Bedeutung erhalten können, wird die Erklärung der Schulleiterin als Tatsache aufgenommen. Für die Heilpädagogin ist das Thema abgeschlossen und die Massnahme der *Lernzielanpassung* wird thematisiert. Die Logopädin stellt die fehlenden *Ressourcen* als Tatsache jedoch infrage, indem sie den Vergleich der *Kosten* von Kleinklasse und Logopädietherapie ins Feld führt.

Die nicht mehr zur Verfügung stehenden Ressourcen werden nicht weiter diskutiert. Die Ressourcenzuteilung im Bereich der Therapien obliegt der Schulleiterin, was es ihr erlaubt, ohne weitere Diskussionen Entscheide hinsichtlich der Zusprache von therapeutischen Massnahmen zu fällen. Dabei spielen nicht tatsächliche Kosten eine Rolle, sondern von Bedeutung ist eine (gemeindeeigene oder schulhausinterne) Vorgabe, die festlegt, wie viele Jahre Logopädie bezahlt werden. Die Ressourcenverteilung ist somit eine verwaltungstechnische und keine finanzielle Angelegenheit. Die tatsächlichen Kosten spielen keine Rolle.

Wiederum die Kleinklasse

Auf die Frage der zweiten Logopädin wird nicht eingegangen. In der folgenden Sequenz werden von anderer Seite hingegen weitere Argumente für die Kleinklasse eingebracht:

Die Lehrerin für DaZ wirft ein, die Mathematik sei ja auch ein Problem und sie sehe das Mädchen auch in einer kleinen Gruppe. Sie habe Adina im DaZ – DaZ sei nicht das Hauptthema von Adina, aber sie könne das Mädchen gut fördern und es mache langsame Fortschritte.

Für die Förderung in der kleinen Gruppe, das heisst in der Kleinklasse, bringt die Lehrperson für DaZ die Probleme im Fach *Mathematik* ein. Die *langsamen Fortschritte* in der Kleingruppenförderung sprechen dafür, auch für andere Bereiche eine Förderung in einer kleinen Klasse vorzusehen. Auch wenn es sich beim Thema »DaZ« *nicht um das Hauptthema des Mädchens* handelt, wird die Kleingruppenförderung im Rahmen des DaZ-Unterrichts weder weiter diskutiert noch hinsichtlich ihrer Eignung für Adina reflektiert.

Der DaZ-Lehrperson würde Adina aber leid tun als einziges Mädchen in der Kleinklasse – worauf die Heilpädagogin antwortet, dass dies doch kein Argument für oder gegen die Kleinklasse sein könne. Der Hortleiter erzählt, dass er Adina nun knapp ein Jahr im Hort gehabt habe, sie sich jetzt aber wieder abgemeldet habe, weil sie am Mittwochnachmittag ihren Bruder hüten müsse. Die Schulleiterin fragt dann, ob Adina den im SSG vereinbarten Schwimmkurs besucht habe.

Das Geschlechterverhältnis in der Kleinklasse findet somit erneut Eingang in die Fallbesprechung. Während das Geschlechterverhältnis zuvor ohne Widerrede eine Rolle spielen durfte, wird die entgegengesetzte Interpretation, die sich in das Mädchen hineinversetzt und – im Unterschied zur vormaligen Interpretation – nicht den normativen Anspruch eines ausgeglichenen Geschlechterverhältnisses voraussetzt, als unzulässig bezeichnet. Es werden andere Beobachtungen und Gedanken eingebracht, die jedoch nicht auf die widersprechende, in der vorangegangenen Diskussion vertretene Interpretation des Geschlechterverhältnisses eingehen. In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, was zusätzlich mitspielt, damit das Geschlechterverhältnis als Argument für die Kleinklasse sprechen darf. Denn damit wird ein institutionelles Ideal (das Geschlechterverhältnis in der Kleinklasse) mehr gewichtet als die (antizipierte) individuelle Situation einer Schülerin.

In der Verkettung aller bis zu diesem Zeitpunkt eingebrachten Argumente scheint Folgendes sichtbar zu werden: Die Einweisung in die Kleinklasse stellt sich als Alternative zur Logopädietherapie dar, weil Letztere nicht mehr weitergeführt werden kann. Die Kleinklasse ermöglicht es jedoch zusätzlich, Lehrer und Heilpädagogin zu entlasten. Während die Perspektive der Schulleiterin durch die vorgegebenen Ressourcen – im Sinne der vorhandenen Plätze für Logopädietherapie – geprägt ist, spielt beim Lehrer und bei der Heilpädagogin die Möglichkeit der Entlastung mit. Damit liegt eine zirkuläre Argumentation vor: Die Problemlage führt zur Massnahme »Kleinklasse«, und der Wunsch nach der Massnahme »Kleinklasse« definiert die Problemlage.

Schulnoten und Intelligenzquotient

Die Leistung von Adina wird anhand ihrer Noten ins Gespräch eingeführt:

Anschliessend fragt die Schulleiterin den Lehrer, wo Adina denn »notenmässig« stehe. Der Lehrer antwortet: »zwischen zweieinhalb und dreieinhalb«. Auf Nachfrage hin konkretisiert er, in Mathe und Deutsch 3,2 und 3,4, im Englisch, auch wenn es keine Noten gebe, weitaus ungenügend. Der Hortleiter bestätigt die schlechten Leistungen durch seine Beobachtungen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben.

Die allgemeine Aussage des Lehrers, *zwischen zweieinhalb und dreieinhalb*, liegt niedriger, als die konkret vorhandenen Noten in Mathematik und Deutsch. Diese Aussage des Lehrers kann dahingehend interpretiert werden, dass er Adinas Leistungen als *weitaus ungenügend* erachtet. Das Mädchen kann die in der Regelklasse erwarteten Leistungen nicht erbringen. Das Kind mit besonderem pädagogischem Bedürfnis wird durch die *Noten* ein zweites Mal hervor-gebracht.

Die Schulleiterin – und nicht der Schulpsychologe – schaltet sich mit Ergebnissen früherer Abklärungen ein: »Und doch hat Adina in dieser SPD-Abklärung vor zwei Jahren ist das nun glaub ich gewesen ein IQ 100, durchschnittliche kognitive Fähigkeiten«, und sie liest ab, in welchen Bereichen Adina im IQ-Test gute Ergebnisse erzielt hatte. Die Logopädin fühlt sich nochmals bestätigt und verweist darauf, dass die Mathematik auch sehr sprachlastig sei, worauf die Förderung in der DaZ-Kleingruppe nochmals angesprochen wird, die besser sei als gar nichts, wenn schon keine Logopädie mehr möglich sei.

Die ungenügenden Leistungen, mittels der Noten bekräftigt, stimmen für die Schulleiterin nicht mit dem IQ von 100 Punkten überein. Die Diskrepanz zwischen Leistung und IQ unterstützt die Diagnose der Logopädin. Die Sprachförderung im DaZ-Unterricht wird anschliessend mit der pragmatischen Überlegung *»besser als gar nichts«* unterstützt. Trotz der Erörterung der Erwartungsverletzungen als Folge eines Sprachproblems kann die dazu passende Logopädietherapie nicht erwähnt werden. Die Ressourcenvorgaben wirken stark, sie werden im Augenblick nicht infrage gestellt. Vielmehr wird es von der Gruppe als positiv erachtet, dass wenigstens die nicht ganz adäquate Massnahme *»DaZ«* möglich ist, denn sie sei *besser als gar nichts*.

Eine Definition von Sprachentwicklungsstörung

Eine Auslegung der Logopädin hinsichtlich der Differenz zwischen Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung löst eine in die Richtung von essentialisierter Behinderung weisende Verkettung aus:

Die Logopädin verweist auf den Unterschied zwischen Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung. Sie spricht in der zweiten Person Singular: »Hast du eine Sprachentwicklungsstörung, (.) dann dann nachher (.) das wirst du unter Umständen nie wirklich wegbringen.« Während die Schulleiterin sagt, dass Adina »dort« knapp unterdurchschnittlich sei, diese Aussage aber von niemandem wahrgenommen wird, beginnt der Hortleiter mit einem Gestammel zu sagen, »dass es«, bricht dann aber ab

und die Schulleiterin lässt die Abkürzung »IV« [Invalidenversicherung] fallen, gleichzeitig mit dem Begriff »Sprachheilschule« der Heilpädagogin. Der Hortleiter bedankt sich bei der Schulleiterin und erklärt der Gruppe den Gedankengang: »Weil wenn=es eine Störung ist dann=dann ist=es nicht ein Erwerb- also (.) dann ist=es nicht ((in einem Fluss)) eine Verzögerung dann ist=es eine Störung dann ist=es eine Behinderung und dann braucht=es IV und dann kann sie das Leben lang Logo[pädie] haben.«

Um diesen Erläuterungen genauer nachgehen zu können, wird im folgenden Exkurs zuerst eine kurze Erklärung des Unterschieds zwischen Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung vorgenommen.

Exkurs **Sprachentwicklungsverzögerung** **und Sprachentwicklungsstörung**

»Ob ein Kind sprachentwicklungsverzögert ist, wird an der Sprachentwicklung unauffälliger Kinder festgemacht. Allerdings ist man dabei mit erheblichen interindividuellen Unterschieden konfrontiert. Wenn davon ausgegangen werden muss, dass ein Kind eine Verzögerung in seiner Sprachentwicklung nicht mehr ohne Hilfe aufholen kann, dann wird von einer Sprachentwicklungsstörung gesprochen« (Schecker et al. 2007, 191). Es wird angenommen, dass bei einer Sprachentwicklungsverzögerung sensible Phasen der Sprachentwicklung verpasst werden und die Entwicklung dadurch erschwert und zusätzlich verlangsamt wird (ebd.).

Die Bedeutung der Sprachentwicklungsstörung ändert sich bei der Übersetzung in die Fallbesprechung. Während eine Störung wie im Exkurs expliziert laut dem »Handbuch zur Sonderpädagogik der Sprache« (Schöler und Welling 2007) darauf hinweist, dass zusätzliche Hilfe notwendig ist, wird die Störung in der vorhergehenden Sequenz der Fallbesprechung als kaum veränderliche *Behinderung* im medizinischen Sinne übersetzt.

Die Übersetzung, dass man eine Sprachentwicklungsstörung in der Therapie *nie wirklich wegbringen* könne, ermöglicht es, den ausbleibenden Erfolg einer Logopädietherapie mit der essentialisierenden Deutung des Problems zu erklären, weshalb ein fehlender Therapieerfolg auch nicht einer Logopädin anzulasten ist. Obwohl die Logopädietherapie als notwendig erachtet wird, werden ihre Möglichkeiten angesichts der vorliegenden »Diagnose« infrage gestellt. Dadurch wird ein pädagogisch-therapeutischer Bankrott signalisiert: Wenn Erwartungsverletzungen im betreffenden Kind biologisiert werden, wird eine Veränderung ausgeschlossen, was eine pädagogisch-therapeutische Bearbeitung der Erwartungsverletzung obsolet macht.

In diesem Augenblick entsteht ein gemeinsames Verständnis der Problemlage. Die Gruppe konstruiert ein sprachbehindertes Kind. In dieser gemeinsamen Konstruktion werden die Sprachheilschule, eine essentialisierte Behinderung, die IV und die lebenslange Logopädietherapie miteinander verkettet. Es kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Konstruktion in Verbindung mit der lebenslangen Logopädietherapie die Ressourcenfrage mitspielt. Ein altes Muster, das vor dem NFA von 2004 seine Gültigkeit hatte, wird aktiviert, denn die IV hatte zuvor die Bildungskosten für diejenigen übernommen, die der medizinischen Klassifikation der IV zugeordnet werden konnten (siehe Kapitel 2.1). Darüber hinaus wird ein neuer möglicher Förderort eingeführt, nämlich die Sprachheilschule. Dadurch wird Adina als behindertes Kind definitiv aus dem Verantwortungsbereich der Regelschule ausgeschlossen.

Zur Frage der Sonderschulung

Diese Verflechtung vielfältiger Argumente führt zur Frage, warum eine Sonderschulung nicht schon früher thematisiert worden sei:

Die Heilpädagogin wendet sich zur Logopädin und fragt ein wenig vorwurfsvoll, wenn man das mit der Sprache gewusst habe, warum habe man dann nicht früher eine ISR im Bereich der Sprache »in Betracht gezogen«? Die Logopädin verteidigt sich: »das wollten wir, aber das gab es nicht, weil Adina einen überdurchschnitt- also der IQ dem Durchschnitt ...« Die Heilpädagogin meint, ein Sprachdefizit habe ja nichts mit dem IQ zu tun. Die Logopädin erwidert, dann wisse sie auch nicht, warum es keine Ressourcen für die ISR »Sprache« gegeben habe.

Die Massnahme *ISR »Sprache«* wird von der Heilpädagogin eingebracht. Die Logopädin nennt eine Begründung, die von der Heilpädagogin infrage gestellt wird: Ein durchschnittlicher IQ sollte verstärkte Massnahmen im Bereich der Sprache nicht verhindern können. Daher ist nach wie vor unklar, was die Massnahme *ISR »Sprache«* verunmöglicht (hat).

Nun schaltet sich der Schulpsychologe ein: Er habe einen Bericht einer logopädischen Abklärung, er wisse jedoch nicht, ob von der wortführenden Logopädin oder einer ihrer Kolleginnen. »Und dort war es einfach so, dass sie [Adina] natürlich nicht in allen sämtlichen Sprachbereichen drin einzelnen Sprachfunktionen deutliche Rückstände hat sondern es sind einfach (.) ver- also nicht vereinzelt=sind=schon=einige oder, aber ich glaube es hat damals nicht gereicht oder um zu sagen ((imitierend)) ja, man kann eine solche Sonderschulung verfügen, oder.«

Die Unklarheit zur *Sonderschulung* lässt zum ersten Mal in der Fallbesprechung den Schulpsychologen zu Wort kommen. Er bringt über den logopädischen Bericht ein, dass Adina nur in vereinzelt Sprachbereichen oder -funktionen deutliche Rückstände aufgewiesen habe. Diese Aussage widerspricht der vorhergehend von der Gruppe konstruierten Deutung, dass es sich um eine Sprachstörung handle, die als Behinderung im medizinischen Sinne kaum pädagogischen oder therapeutischen Erfolg verspreche.

Die Unmöglichkeit, der in den vorangegangenen Sequenzen entstandenen Konstruktion direkt zu widersprechen, zeigt sich in der Schwierigkeit, passende Worte zu finden: *ver- also nicht vereinzelt=sind=schon=einige*. Die Aussage, dass es sich nur um Rückstände in einzelnen Bereichen handle, könnte eine zu grosse Diskrepanz zur schon vorhandenen Konstruktion darstellen. So wird das redensartige halb leere Glas zum halb vollen Glas. Bei den *vereinzelt* Bereichen handelt es sich um *einige* Bereiche. Dies reicht jedoch ebenfalls nicht zur Umsetzung der Massnahme »Sonderschulung«. Die *Verfügung einer Sonderschulung* wird durch das Wechseln der Stimmlage des Schulpsychologen als objektiver Entscheid einer aussenstehenden Instanz dargestellt. Aus rechtlicher Sicht muss die Schulpflege im Bereich der Sonderschulung mitentscheiden. Deshalb könnte mit dieser Aussage gemeint sein, dass sich die Schulpflege damals gegen eine Sonderschulung ausgesprochen hatte. Die Formulierung »*um zu sagen*« könnte allerdings auch darauf hinweisen, dass der SPD die Sonderschule gar nicht empfohlen hatte. Diese Unklarheit in Bezug darauf, wer nun die Verfügung der Sonderschulung verunmöglicht habe, wird nicht weiter diskutiert.

Die Darstellung der Sprachentwicklungsstörung als therapeutisch oder pädagogisch kaum veränderbares Problem des behinderten Mädchens ermöglicht den Verweis auf verstärkte Massnahmen. Was die Sonderschulung jedoch verhindert, sind der IQ von 100 Punkten und der logopädische Bericht. Die unterschiedlichen Deutungen des logopädischen Berichts – zum einen als Grundlage für die Konstruktion einer kaum veränderbaren Behinderung, zum anderen als Ausgangspunkt einer vielschichtigen und unklaren Analyse der Probleme – werden ebenfalls nicht weiter diskutiert.

Die Aufgabe des Schulpsychologen

Der Schulpsychologe fährt weiter:

Was ihm auch noch auffalle, sei die Erwähnung der »Hardware-Komponente«, die »eigentlich da« sei. Als zweiten Punkt erwähnt er, dass er über die Familie keine Informationen habe – aufgrund der Abklärung. Und es folgen Hypothesen über die Familiensituation, die er aus allen Informationen her-

leitet, die er bis jetzt an der Sitzung erhalten hat. Er sagt, dass er aber eigentlich nicht zu viele Hypothesen über das »familiäre System« machen wolle.

Der Schulpsychologe bekräftigt die Wichtigkeit der Beobachtung, dass der IQ im Durchschnitt liegt. Der IQ wird mit der Metapher »Hardware« belegt, was darauf hinweist, dass er als unveränderliches Konzept zur Prognose von Leistungsfähigkeit aufgefasst wird. Als zweiten *Aspekt* bringt der Schulpsychologe das *familiäre System* ein. Die Aussage, dass ihm Informationen über die Familie fehlen würden, verweist auf zwei Punkte: Erstens wird eine systemische Sichtweise eingebracht, indem die Familie als weiteres System eingeführt wird. Die systemische Sichtweise des Psychologen kommt darin zum Ausdruck. Zweitens fehlen ihm nicht Hypothesen, sondern verlässliche Informationen über die Familie. Dies bedeutet, dass er die bis anhin im IDT eingebrachten Informationen über die Familie nicht so hoch wertet wie eigene Abklärungen. Damit gibt der Schulpsychologe seinen zukünftigen Beobachtungen mehr Gewicht als denjenigen, von denen an der Fallbesprechung berichtet wird:

Er adressiert die Logopädin und fragt, ob es nun eine Sprachentwicklungsstörung sei, und die Logopädin sagt, Ja, aber nur teilweise bedingt durch die Bilingualität, was der Schulpsychologe mit »aha, ok« quittiert. Es folgt eine kurze Pause, worauf der Schulpsychologe entscheidet, es sei vielleicht wieder der Zeit, »um das anzuschauen«. Er meint, dabei wäre sicher die Sprache wichtig, wobei er mit der Logopädin Rücksprache halten müsse. Ebenfalls wichtig seien dann die Familie und auch die Reifeverzögerungen gemäss den Beobachtungen der Heilpädagogin.

Der Schulpsychologe entscheidet sich, in die Abklärung, die er durchführen wird, die *Sprache*, die *Familie* und die *Reifeverzögerungen* einzubeziehen. Die *Logopädin* wird nochmals als Expertin für Sprachprobleme hervorgehoben, die Reifeverzögerungen werden als *Beobachtungen der Heilpädagogin* dargestellt. Auf den Teilsatz, dass die *Sprachentwicklungsstörung teilweise durch die Bilingualität bedingt* sei, wird nicht weiter eingegangen. Die Frage, inwiefern die Erwartungsverletzungen im Bereich der Sprache auf eine andere oder zweite Muttersprache zurückzuführen seien, wird somit nicht behandelt.

Das Vorhaben des Schulpsychologen zeigt, dass seine Aufgabe im Augenblick keine Beratung beinhaltet. Er sieht sich als Instanz der Zusammenführung der unterschiedlichen Positionen in der nahen Zukunft. Ein gemeinsames Verstehen des Falles wird folglich nicht in der Fallbesprechung erreicht, sondern wird an den Schulpsychologen delegiert. Entsprechend wird kein interdisziplinäres Verstehen verfolgt, sondern das Verstehen im Denkstil des Schulpsychologen wird über dessen Position durchgesetzt.

Das Hervorbringen der Rolle des Schulpsychologen, der als aussenstehende Stelle auf der Grundlage der vorgebrachten Argumente eine Abklärung durchführt, kann sowohl im Zusammenhang mit der eingebrachten Aufgabe als auch im Zusammenhang mit der Aufgabe der Schulpsychologie in der Schule stehen. Die Aufgabe, abzuklären, ob eine Kleinklasse als Massnahme angebracht wäre, ist seit Beginn der Fallbesprechung präsent. Diese Aufgabe verlangt vom SPD keine Beratung, sondern eine Abklärung. Eine Beratung, die sich darauf bezieht, inwiefern der Lehrer und die Heilpädagogin ihr Verhalten gegenüber Adina und die Gestaltung ihres Unterrichts verändern könnten, ist nicht gefragt. Obwohl viele Argumente, die für die Massnahme »Kleinklasse« sprechen, verkettet wurden, ist es in dieser Schulgemeinde laut Konzept notwendig, für die Einweisung in die Kleinklasse eine Abklärung und eine Empfehlung des SPD vorliegen zu haben. Diese Aufgabe bringt den Schulpsychologen dazu, eine Abklärung anzubieten. Seine Professionalität bringt er zum Ausdruck, indem er die Familie in die Abklärung miteinbeziehen möchte. Dadurch wird zusätzlich zum Denkstil der Logopädin (logopädisch) und demjenigen des Lehrers, der Heilpädagogin und der Schulleiterin (heilpädagogisch-delegierend) ein dritter Denkstil etabliert, sich jedoch über den anderen beiden positioniert: Er bringt die *Sichtweisen* zusammen. Der Schulpsychologe darf die eingebrachten Denkweisen relativieren und in seinem Denken in Verbindung bringen. Diese Position, die Objektivität suggeriert und besonders differenziert wirkt, speist sich aus der institutionellen Aufgabe des SPD. Die Aufgabe der Schulpsychologie, Abklärungen durchzuführen, um Massnahmen, insbesondere Zuweisungen zu besonderen Klassen und Sonderschulung, zu begründen, ermöglicht diese »objektive« Position. Mit dem Hervorbringen des Schulpsychologen als Instanz, welche die unterschiedlichen Sichtweisen zusammenbringt, wird die Aufgabe der Abklärung gestärkt und gefestigt. Die Beratung als andere mögliche Aufgabe der Schulpsychologie und des IDT rückt dadurch in den Hintergrund.

Schulalltag

Die eine Aufgabe der Fallbesprechung, eine Abklärung zu erwirken, ist in diesem Augenblick der Fallbesprechung nun also erreicht. Die Schulleiterin bringt in der folgenden Sequenz sodann eine zweite Aufgabe in die Fallbesprechung ein:

Die Schulleiterin blickt zum Lehrer und fragt, was ihm für den Moment nun nützen würde. Er meint, er sei sehr froh, dass die Heilpädagogin teilweise bei ihm und Adina dann gut aufgehoben sei. Wenn diese Unterstützung nicht da sei, dann könne er einfach ein »Zeitstückchen, das ihr zugutekommt« anbieten. Er gebe alles, was er könne, aber mehr als ein »gerechtes Stück von

meiner Zeit bekommt sie nicht, ich muss mich um alle gleichmässig kümmern». Die Schulleiterin meint, ja, er habe ja noch andere Kinder.

Die Schulleiterin stellt die Frage, wie der Lehrer den Alltag im *Moment* bewältigen könne. Die Frage danach, *was ihm nun nützen würde*, stellt eine direkte Entlastung in Aussicht, die dem Lehrer geboten werden soll. Der Lehrer betont mit seinem Hinweis, dass Adina im Beisein der Heilpädagogin *gut aufgehoben* sei, dass er ihr nicht gerecht werden könne. Der Unmöglichkeit, Adina gerecht zu werden, wird über eine mathematische Überlegung zur Zeit, die dem Lehrer für die individuelle Arbeit mit einem einzelnen Kind zur Verfügung stehe, untermauert. Der Lehrer definiert *Gerechtigkeit* so, dass er seine Zeit den Schülerinnen und Schülern *gleichmässig* zukommen lässt. Aus den vorhergehenden Beschreibungen ist im Augenblick der Fallbesprechung klar, dass Adina mehr Betreuungszeit beansprucht.

Eine Selbstverständlichkeit wird – bestätigt von der Schulleiterin und somit als Tatsache der Schule und nicht als Grundsatz des Lehrers allein – vorausgesetzt: Der Lehrer hat sich um alle *gleichmässig* zu *kümmern*, während die Heilpädagogin sich für einzelne Kinder *speziell* Zeit nehmen kann. Auf diese Weise wird Adina, da sie mehr Zuwendung benötigt als andere Schülerinnen und Schüler, erneut als Schülerin mit besonderem pädagogischem Bedürfnis hervorgebracht. Die Sicherstellung von Chancengleichheit im Sinne des Prinzips, unterschiedlichen Kindern unterschiedliche Unterstützung zukommen zu lassen, damit alle die gleiche Chance auf Schulerfolg erhalten (Hadjar 2008, 46), wird als Aufgabe der Heilpädagogin definiert. Der Lehrer ist nicht für die Chancengleichheit, sondern für die gerechte Verteilung der Zeit verantwortlich.

Die Zuständigkeitsbereiche der beiden Professionellen »Lehrperson« und »Heilpädagogin« werden hier somit (re)konstruiert. Die Lehrperson kümmert sich zu gleichen Teilen um alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse, während die Heilpädagogin diejenigen mit besonderem pädagogischem Bedürfnis betreut. Diese Rollenteilung kommt hier direkt zum Ausdruck, spielt jedoch schon in der ganzen Fallbesprechung mit. Um die Massnahme eines anderen Förderorts als adäquat einzuschätzen zu können, muss vorausgesetzt werden, dass die Regellehrperson für Kinder mit besonderem pädagogischem Bedürfnis nicht zuständig ist. Denn das besondere pädagogische Bedürfnis ist im Gesetz genau so formuliert, nämlich dass Schülerinnen und Schüler dann ein besonderes pädagogisches Bedürfnis aufweisen, wenn sie in der Regelklasse allein nicht genug gefördert werden können (VSM, § 2¹). Die im Gesetz verankerte Essentialisierung eines Passungsproblems zwischen Schülerin oder Schüler und Regelklasse bestärkt sowohl die Lösungsfindung im Sinne der Delegation der Schulung von Adina als auch den Anspruch des Lehrers, sein Verhalten und seinen Unterricht nicht verändern zu müssen. Das Argument

der gerechten Zuwendung unterstützt somit hauptsächlich die Entlastung der Lehrperson.

Eltern überzeugen

Auf die Nachfrage der Schulleiterin folgt somit nicht, dass der Lehrer Beratung in Anspruch nehmen möchte in Bezug darauf, wie er sein Verhalten und seinen Unterricht zugunsten von Adina verändern könnte. Was hingegen in der folgenden Sequenz vom Lehrer erwähnt wird, ist nochmals die bevorstehende Abklärung:

Der Lehrer fährt fort, dass die Abklärung ja nun beschlossen worden sei und ihm das schon helfe. Dass die Anmeldung nun beschlossen sei, »das müssen wir jetzt ja den Eltern sagen, beziehungsweise sie können ja auch noch ein Veto einlegen, das heisst wir müssen uns dafür stark machen, dass das gemacht wird, damit wir besser diagnostizieren können (..)«.

Es stellt sich die Frage, warum die Abklärung nochmals thematisiert wird. Die Verbindung zum vorhergehenden Inhalt könnte darin bestehen, dass die *Entlastung* durch die klaren Zuständigkeitsbereiche zur *Entlastung* durch das Wissen darum, dass nun die Abklärung bevorsteht, geführt haben könnte. Da der Beschluss der Abklärung nicht direkt in den Alltag wirkt, kann das Verb »helfen« darauf hindeuten, dass die Entlastung zumindest in Sichtweite gerückt ist. Eine Hürde besteht jedoch noch vor der Anmeldung zur Abklärung: Die Eltern müssen zustimmen (siehe Kapitel 2.1). Die Zustimmung zur Abklärung, die sich eigentlich dadurch ergeben sollte, dass der Lehrer mit den Eltern und der Schulleiterin zusammen zum Schluss kommt, dass eine Abklärung nötig sei, wird im Augenblick der Fallbesprechung in ein *Veto* der Eltern übersetzt. Der Widerspruch, der sich im Vorgehen manifestiert, die Massnahme »Kleinklasse« im IDT vorzusehen, obwohl die Eltern gemäss den gesetzlichen Vorgaben bei diesem Prozess eigentlich mitwirken müssten, wird aufgelöst, indem die gesetzlich geregelte Partizipation in ein Vetorecht übersetzt wird.

Entlastung durch Reduktion der Leistungserwartung/ Nachteilsausgleich

Weitere Vorschläge zur Entlastung folgen in der darauffolgenden Sequenz:

Die Schulleiterin schlägt – im Anschluss an die Beschreibung des Lehrers, dass er im Alltag Aufträge für Adina anpasse, die Lernkontrollen jedoch nicht – vor, dass Adina die Lernkontrollen bei der Heilpädagogin machen solle. Die zweite Heilpädagogin meint, man solle nur diejenigen Aufgaben

der Lernkontrolle stellen, die es für die Note 4 [genügend] brauche, worauf drei der Anwesenden im Chor »Ja« sagen. Sie bringt weiter ein, dass die Überforderung dann wohl nicht so gross wäre. Die Schulleiterin sagt darauf hin, dies sei ein Thema für den Nachteilsausgleich, worauf wiederum alle mit einem »Ja« ihre Bestätigung ausdrücken.

Für Situationen der Leistungsüberprüfung wird von der Schulleiterin vorgeschlagen, Adina von der Klasse zu trennen und sie der Heilpädagogin zu übergeben. Dies kann als pragmatischer Umgang mit der sich aus ungenügender Leistung ergebenden Erwartungsverletzung gedeutet werden. Die Leistungserwartung wird gesenkt. Das Erwähnen der Lernkontrollen löst bei der zweiten Heilpädagogin, die nicht direkt mit Adina arbeitet, die Überlegung aus, dass eine *Überforderung* bestehe. Diese antizipierte Überforderung unterstützt die Idee, die Anzahl der Aufgaben für Adina zu reduzieren, wobei diese Idee auf offene Ohren stösst. Ein solches Vorgehen wird im Augenblick der Fallbesprechung als Praxis des Nachteilsausgleichs verstanden. Da zuvor nie die Rede davon war, dass Adina darunter leide, an den Prüfungen nicht alle Aufgaben lösen zu können, kann dieses Vorgehen dahingehend gedeutet werden, dass der Lehrer entlastet werden soll: Da nur noch die Erwartung besteht, dass das Mädchen eine *genügende* Leistung zeigt, kann die Leistungserwartung gesenkt werden. Dies führt dazu, dass weniger Erwartungsverletzungen auftreten.

Um dem Aspekt des Nachteilsausgleichs weiter nachgehen zu können, wird im folgenden Exkurs kurz erläutert, worin ein solcher besteht.

Exkurs **Nachteilsausgleich**

Mit dem Begriff des Nachteilsausgleichs wird auf eine rechtliche Grundlage Bezug genommen, die im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) geregelt ist. Mit dem Nachteilsausgleich sollen Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen ausgeglichen werden (BehiG 151.3, Art. 2⁵, Hervorhebung im Original):

»Eine *Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung* liegt insbesondere vor, wenn:

- a) die Verwendung behindertenspezifischer Hilfsmittel oder der Bezug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden;
 - b) die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen Behinderter nicht angepasst sind.«
- Prüfungen sollen somit den Bedürfnissen angepasst werden. Damit ist beispielsweise gemeint, dass die Betroffenen mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben erhalten, zum Verfassen eines Aufsatzes den Computer verwenden dürfen, die Mathematikaufgaben vorgelesen bekom-

men oder auf andere Weise einen Ausgleich für ihre Benachteiligung erfahren. Die Lernziele werden dabei jedoch nicht verändert, sondern sollen mithilfe des Nachteilsausgleichs erreicht werden können (Schnyder und Jost 2013).

Die in Erwägung gezogene Kürzung der Lernkontrolle stellt somit eine Übersetzung der gesetzlichen Vorgabe des Nachteilsausgleichs dar. Das Mittel »Nachteilsausgleich« mit seiner positiven, gesetzlich verankerten Konnotation soll eingesetzt werden, um die Einschränkung von Bildungschancen zu legitimieren. Denn mit einer reduzierten Lernkontrolle, wie sie in der vorangegangenen Sequenz vorgeschlagen wurde, ist höchstens eine genügende Note, jedoch nicht ein darüber hinausgehendes höheres Leistungsniveau erreichbar.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, was dabei mitspielt, dass sich die Bedeutung des Nachteilsausgleichs so fundamental ändert. Mit der Verantwortungsübernahme durch die Heilpädagogin im Bereich der Leistungsüberprüfung kann wiederum der Lehrer entlastet werden. Das Problem, dass die Leistungen ungenügend sind, wird wie die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung an die Heilpädagogin delegiert. Jedoch wird die Leistungsproblematik nicht pädagogisch gelöst, sondern als persönliches Problem von Adina verstanden. Die Zustimmung der Gruppe zur Kürzung der Lernkontrollen und zum Nachteilsausgleich verweist somit auf die Aufgabe der Entlastung. Des Weiteren ist ein Nachteilsausgleich vorgesehen für Schülerinnen und Schüler mit einer »voraussichtlich dauernden körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung und mit einer Funktionsbeeinträchtigung, die sich auf schulische Aktivitäten im Schulalltag auswirkt« (BDZH 2017, 5). Die im Verlauf der Fallbesprechung eingebrachte Konstruktion, dass es sich bei Adina um ein behindertes Mädchen handle, unterstützt den Vorschlag des Nachteilsausgleichs daher noch zusätzlich.

Darüber hinaus scheint es, dass in der vorliegenden Fallbesprechung kaum Position gegen die Schulleiterin bezogen werden kann. Bereits deren Aussage, dass die Logopädietherapie nicht mehr infrage komme, wurde – abgesehen von einem kurzen Einwand aus logopädischer Sicht – als Tatsache akzeptiert. Auch der Begriff des Nachteilsausgleichs wird von der Schulleiterin eingebracht, und auch hier kann keine inhaltliche Diskussion entstehen. Zu beachten gilt es bei dieser Beobachtung, dass die Schulleiterin die Vorgesetzte der meisten Anwesenden ist. Diese Hierarchie scheint im Prozess der Fallbesprechung mitzuspielen.

Schulisches Standortgespräch

Der Nachteilsausgleich ist in der darauffolgenden Sequenz kein Thema mehr. Stattdessen rückt nun das SSG ins Zentrum der Besprechung:

Die zweite Heilpädagogin fragt nach, ob ein SSG durchgeführt werde, und findet, dabei solle nochmals über den Hortbesuch gesprochen werden. Die Logopädin meint, den Eltern müsse man sagen, dass der Hortbesuch für die Schullaufbahn wichtig sei. Sie erklärt, alles für Schule und Karriere werde gemacht, für die Freizeit aber nichts.

Das SSG wird von der zweiten Heilpädagogin als Ort definiert, an dem über den *Hortbesuch* gesprochen werden solle. Die Logopädin bringt einen Vorschlag dazu ein, wie die Eltern vom Hortbesuch überzeugt werden könnten. Darin zeigt sich erneut das Verständnis einer Elternbeziehung, das bereits in einer vorangegangenen Sequenz zum Ausdruck gekommen ist, in der über das *Veto* der Eltern gesprochen wurde. Im Elternkontakt bringt die Schule ihre Vorschläge mit dem Ziel ein, die Eltern davon zu überzeugen. Es wird aus dem Augenblick der Fallbesprechung jedoch nicht klar, ob die Begründung, dass *der Hortbesuch für die Schullaufbahn wichtig sei*, nur der Überzeugung der Eltern dienen soll oder wirklich geteilt wird. Darüber wird nicht genauer gesprochen. Es scheint so, als würden zum Ende der Fallbesprechung hin Gedanken eingebracht, die im Prozess des IDT keine wichtige Rolle spielen. Das nur kurze Erwähnen des Hortes und die fehlende Diskussion darüber könnten damit in Verbindung stehen, dass die Aufgabe der Fallbesprechung, eine Abklärung einzuleiten, schon erfüllt ist. Der Hinweis auf den Hortbesuch könnte gegebenenfalls in Verbindung stehen mit der Feststellung des Hortleiters in einer früheren Sequenz, dass Adina nicht mehr in den Hort komme, weil sie ihren kleineren Bruder hüten müsse. Danach neigt sich die Diskussion ihrem Ende zu:

Die Schulleiterin fasst nochmals die konkreten Massnahmen zusammen, also die Anpassung der Lernkontrollen, und fragt dann, ob zu diesem Kind noch etwas Weiteres sei. Sie schliesst die Diskussion somit ab.

Der Abschluss der Fallbesprechung erfolgt durch die Schulleiterin, indem sie die *Anpassung der Lernkontrollen* betont. Die Frage zum Schluss scheint – wie dies die obige Beschreibung nahelegt – eher eine rhetorische Frage zu sein.

Therapiekontingent

Für den Hortleiter ist die Diskussion jedoch noch nicht abgeschlossen:

»Ja – (.) ich habe eine Frage (.) kann man nicht einfach wieder Logo[pädie] machen«, bringt sich der Hortleiter ein. Die Schulleiterin antwortet, die Logoplätze seien alle besetzt. Auch werde sich das Kontingent in den nächsten Jahren wie das Kontingent für DaZ verkleinern. Eine Möglichkeit

der Finanzierung über die IV gebe es auch nicht mehr. Der Schulpsychologe meint, bezüglich Sparmassnahmen müsse man sich an die Politik wenden.

Die Logopädietherapie wird vom Hortleiter nochmals als Vorschlag eingebracht. Die Schulleiterin bringt jedoch nicht wie in einer früheren Sequenz das Argument ein, dass nach drei Jahren Schluss sei, sondern begründet die Unmöglichkeit der Therapie in diesem Augenblick damit, dass alle Plätze besetzt seien und es keine Finanzierungsmöglichkeiten über die IV gebe. Die *Sparmassnahmen* werden als Grund für die *Kontingent*-Kürzungen genannt, wobei die *Politik* dafür verantwortlich gemacht wird. Diese Verknüpfung wird vom Schulpsychologen vorgenommen. Dies deutet darauf hin, dass der Schulpsychologe die Einschätzung der Unmöglichkeit einer weiteren Therapie ebenfalls vertritt und er weitere Logopädietherapie wohl kaum empfehlen dürfte. Mit dem Einbringen der *Politik* kann zudem die Rolle der Schulleiterin entlastet werden. Deren Aufgabe besteht in der Schule des Kantons Zürich darin, die Therapieelektionen zu verteilen. Damit einher geht, dass diejenigen einen der vorhandenen Therapieplätze bekommen sollten, die eine Therapie am ehesten benötigen. Der Aufgabe, zu entscheiden, welche Schülerinnen und Schüler mit welcher Dringlichkeit eine Logopädietherapie benötigen, wird ausgewichen, indem die *Politik* als verantwortliche Instanz benannt wird. Infolgedessen wird die Praxis der Zuteilung mit Blick auf die Handlungen der Schulleiterin weder kritisch betrachtet noch infrage gestellt.

Der Verlust des Individuums

Die Fallbesprechung endet mit einer Verwechslung:

Die Schulleiterin schliesst mit den folgenden Worten: »Also, dann würden wir diesen Knaben hier abschliessen«, worauf einige leise sagen »das Mädchen« und alle zusammen über die Verwechslung lachen. In der Aufbruchstimmung, in der alle ihre Notizen bündeln und diejenigen, die in der nächsten Schülerbesprechung nicht mehr dabei sein müssen, aufstehen, fallen verschiedene Bemerkungen zum Thema »Wir haben keine Plätze mehr«, alle lachen, »es ist ein sprachliches Problem«, weiteres Lachen, auch nach der letzten Aussage der Schulleiterin: »Ich würde es privat bezahlen.«

Nachdem sich das Gespräch um Kontingente gedreht hat, folgt die Verwechslung, dass ein *Knabe* als Fall besprochen wurde und nicht Adina als *Mädchen*. Die Verwechslung weist darauf hin, dass Adina als einzigartige, durch ihre Geschichte geprägte Person im Verlauf der Fallbesprechung aus den Augen verloren wurde. Wichtiger war, den bürokratischen Ablauf mit dem Ziel einer separativen Entlastung zu klären.

Die vernachlässigten Aspekte der Problemlage scheinen in den darauffolgenden Bemerkungen auf. Das *sprachliche Problem* kann nicht therapiert werden, weil *keine* Therapieplätze mehr zur Verfügung stehen, da die Mittel für die Therapie nicht gesprochen werden. Die letzte Aussage der Schulleiterin bringt jedoch eine Lösungsmöglichkeit ein, die in der Fallbesprechung nicht angesprochen wurde: Die Eltern könnten die Logopädietherapie auch privat bezahlen. Infolge der beschränkten Ressourcen der Schule wurde die Logopädietherapie als Massnahme jedoch bereits von vornherein ausgeschlossen und konnte deshalb als ernsthaft inhaltlich zu erörternde Massnahme keinen Eingang in den Lösungsprozess finden.

Zum Schluss steht somit fest, dass der Schulpsychologe eine Abklärung einleitet und damit die Sichtweisen der Logopädin und der Heilpädagogin aufnimmt, wobei jedoch die Massnahme »Logopädietherapie« als Vorschlag bereits nicht mehr in Betracht gezogen wird, da keine Ressourcen dafür vorhanden sind. Im Alltag werden Massnahmen unterstützt, die das Mädchen verstärkt als Schülerin mit besonderem Bedarf konstruieren und Chancen beschneiden, dadurch aber sowohl die professionelle Autonomie des Lehrers und der Heilpädagogin aufrechterhalten als auch die Regelklasse entlasten.

Zusammenfassung

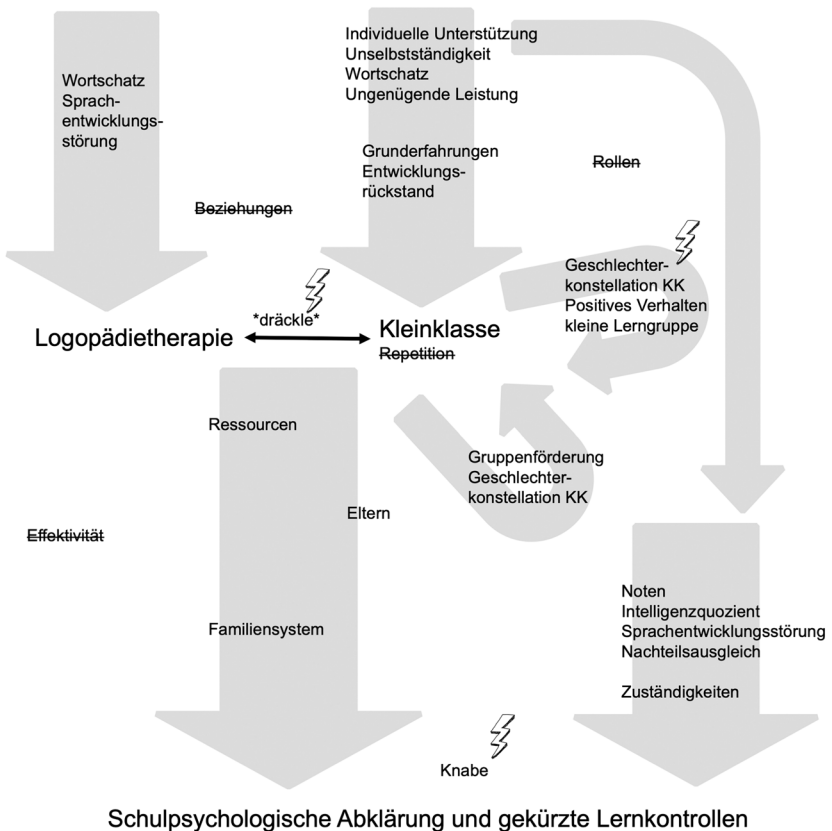
Abbildung 3 zeigt die Verkettungen des Akteur-Netzwerks der ersten Fallbesprechung auf und macht so zusammenfassend sichtbar, was im Prozess der Fallbesprechung wie mitgespielt hat. Im Zusammenspiel aller Argumentationen hat sich am Ende des Prozesses die Lösung ergeben, eine schulpsychologische Abklärung einzuleiten und die Lernkontrollen zu kürzen.

Am Beginn der Fallbesprechung stehen die vom Lehrer eingebrachten Argumente, welche die Massnahme »Kleinklasse« unterstützen (Pfeil oben in der Mitte). Dazu gehören die Notwendigkeit, Adina individuelle Unterstützung zukommen zu lassen, die Unselbstständigkeit des Mädchens, der fehlende Wortschatz und die ungenügenden Leistungen. Ebenfalls verknüpft sind die fehlenden Grunderfahrungen und der dadurch hervorgebrachte Entwicklungsrückstand, was zusammengenommen zur Konstruktion des Mädchens mit besonderem pädagogischem Bedürfnis führt. Was in diesem Konstruktionsprozess ausgeschlossen wurde, sind Fragen zur Beziehung zwischen dem Lehrer und Adina und zu den Erwartungen an die Rolle, die der Lehrer bei der individuellen Unterstützung einnimmt und gegebenenfalls einnehmen könnte.

Als eine andere »Sichtweise« findet die logopädische Diagnose Eingang in die Fallbesprechung. Diesbezüglich werden Wortschatzprobleme und eine Sprachentwicklungsstörung verkettet (Pfeil oben links). Dies führt im professionellen Verständnis der Logopädin zur Massnahme »Logopädietherapie«.

Auch bei dieser Schlussfolgerung werden die Rollen der beiden direkt Beteiligten ausgeschlossen, das heisst die Rolle der Logopädin und diejenige von Adina. Die Rollen scheinen sich über die drei Jahre der Zusammenarbeit hinweg fixiert zu haben.

Abbildung 3: Zusammenfassung der ersten Fallbesprechung (KK = Kleinklasse)



Während der Fallbesprechung werden mehrmals Argumente aus der Massnahme »Kleinklasse« für die Massnahme »Kleinklasse« fruchtbar gemacht (zwei Pfeile von der Kleinklasse zur Kleinklasse). Zum einen werden die Geschlechterkonstellation der Kleinklasse, das heisst, dass ein zusätzliches Mädchen der Klasse guttun würde, das positive Verhalten des Mädchens, das die Kleinklasse nicht belasten würde, und die kleine Lerngruppe, die eine individuelle Betreuung zuliesse, verbunden. Zum anderen werden die fehlenden Ressourcen für eine Wiederaufnahme der Logopädietherapie und die

antizipierte Elternmeinung, der zufolge die Repetition ausgeschlossen wird, verknüpft. Wiederum spielen die Gruppenförderung, diesmal der Erfolg des DaZ-Unterrichts, sowie die Geschlechterkonstellation, diesmal indem die Konstellation nicht gegen die Massnahme »Kleinklasse« spricht, im Prozess mit. Durch die beiden Pfeile werden Eigenheiten der Kleinklasse und der Institution »Schule« miteinander verbunden, wodurch die Mächtigkeit der Massnahme »Kleinklasse« erhöht wird.

Die Massnahme »Logopädietherapie« und die Massnahme »Kleinklasse« werden im weiteren Verlauf der Fallbesprechung zudem mit der Thematisierung des Familiensystems verbunden (Pfeil unten links). Diese Verkettung zeigt die Aufgabe der Abklärung durch den Schulpsychologen. Der Schulpsychologe sieht sich entsprechend als »Problemlöser und Mediator zwischen verschiedenen Interessen« (Milić 2007, 195). Dabei spielen die Ressourcen insofern erneut eine Rolle, als der Schulpsychologe nach dieser Fallbesprechung wohl kaum eine Logopädietherapie empfehlen wird, da die Schulleiterin die Ressourcen dafür nicht sprechen würde. Die Eltern spielen hier eine Rolle, weil sie der Abklärung zustimmen müssen.

Noten, IQ, Sprachentwicklungsstörung und Nachteilsausgleich folgen auf die konstruierte Ausgangslage des besonderen pädagogischen Bedürfnisses, das sich in der ungenügenden Leistung zeigt (langer Pfeil rechts). Diese Verbindung macht sichtbar, dass die ungenügende Leistung als einziges Argument die aktuellen, sofort umzusetzenden Massnahmen unterstützt. Die Verflechtung von Noten, IQ und Sprachentwicklungsstörung bringt im Prozess eine Schülerin mit Behinderung hervor, für die ein Nachteilsausgleich passend zu sein scheint. Dieser Nachteilsausgleich wird in gekürzte Lernkontrollen übersetzt (Pfeil unten rechts). Dabei spielen nochmals die Zuständigkeiten der Lehrpersonen mit, wobei die Arbeit mit dem Kind mit Behinderung als Aufgabe der Heilpädagogin konstruiert wird.

Drei Emergenten machen den Blick frei auf weitere Themen, die latent in der Lösungsfindung mitspielen. So verweist die emotionale Auseinandersetzung zwischen der Logopädin und der Heilpädagogin (Blitz beim Wort »*drücke*«) auf unterschiedliche Sichtweisen der beiden Professionellen hin, die jedoch nicht in ihrer Fachlichkeit Eingang in die Fallbesprechung finden. Dadurch bleiben die Sichtweisen als Positionen stehen, die Deutung der je anderen Profession wird kaum zur Konstruktion eines gemeinsamen Verständnisses genutzt. Das Zusammenführen der Sichtweisen wird an den Schulpsychologen delegiert.

Eine emotionale Entladung im gemeinsamen Lachen und damit ein zweiter Emergent zeigt sich in der Diskussion um die Geschlechterkonstellation der Kleinklasse. Das Mädchen profitiere davon, bei einem Lehrer zu sein, der in den Wald geht. Daraus wird sichtbar, dass eine engere Beziehung zwischen dem Lehrer und Adina nicht zum professionellen Rollenbild eines Regelklas-

senlehrers gezählt wird. Die Rolle, die das Mädchen übernimmt – metaphorisch gefasst in der Bezeichnung der verniedlichten Prinzessin – wird essentialisiert und so als ein Problem des Mädchens bestimmt.

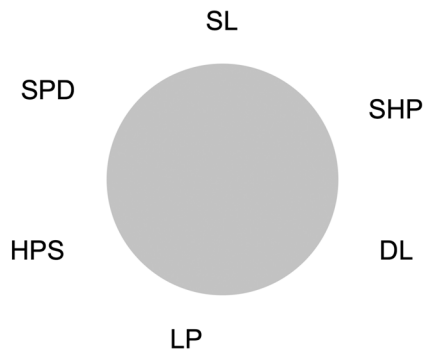
Zum Schluss der Fallbesprechung wird durch die Bezeichnung des Mädchens als Junge die bürokratische Bearbeitung der Problemlage mit dem damit einhergehenden Verlust von Adina als Individuum emergent. In Verbindung mit dem gesamten Prozess der Fallbesprechung zeigt sich hier die Aufgabe der Gruppe, Erwartungsverletzungen in der Schule zu verwalten. Der Begriff der Verwaltung verweist darauf, dass die einzelnen Probleme des Mädchens in den Hintergrund rücken, damit die Erwartungsverletzung in den institutionalisierten Formen der Schule bearbeitet werden kann. Hier spielen einerseits die Zuständigkeiten der Professionen eine wichtige Rolle: Der Lehrer betrachtet sich nicht als denjenigen, der individuell auf das Mädchen einzugehen hat, denn dafür ist die Heilpädagogin zuständig. Da die Leistungen nicht gut genug sind, werden anstelle der Regelklasse andere Förderorte als Massnahmen vorgeschlagen. Dazu muss die Erwartungsverletzung als Problem des Mädchens essentialisiert werden (Sprachentwicklungsstörung als Behinderung) und aus dem Zuständigkeitsbereich der Regelklasse fallen. Andererseits sind Ressourcen in der Diskussion prägend, ohne dass viel darüber gesprochen wird: Die Logopädietherapie wird grundsätzlich ausgeschlossen, ohne dass über deren Effektivität, das heisst über den Erfolg oder den Misserfolg der Therapie während der vergangenen drei Jahre, gesprochen wird. Das Erscheinen der Logopädinnen zu dritt verleiht der Massnahme »Logopädie« kaum mehr Gewicht, was nochmals darauf hinweist, dass die Ressourcenzuteilung in der Verantwortung der Schulleiterin als kaum zu hinterfragende Tatsache gilt.

Das IDT hat in dieser Fallbesprechung rückblickend die Aufgabe übernommen, eine Abklärung einzuleiten, die in der betreffenden Gemeinde eine Voraussetzung zur Einweisung in die Kleinklasse bildet. Es stellt sich die Frage, wie viel Handlungsspielraum dem Schulpsychologen nach einer solchen Fallbesprechung bleibt, der es ihm erlauben würde, nicht ausführlicher besprochene Massnahmen wie beispielsweise eine Weiterführung der Logopädietherapie zu empfehlen. Wenn davon ausgegangen wird, dass der Schulpsychologe der Schule nicht »auf die Füsse treten« möchte, um die Zusammenarbeit nicht zu gefährden (Bühler-Niederberger 1991), so bleibt ihm nichts anderes übrig, als die Massnahme »Kleinklasse« zu empfehlen und damit die historisch gewachsene Rolle zu übernehmen, eine Zuweisung zur »Sonderklasse« gegenüber den Eltern zu legitimieren.

8. Die Flucht in den Rassismus

An einem Mittwochnachmittag im November wird eine Fallbesprechung in Schule B durchgeführt. In einem Sitzungsraum versammeln sich die von der Schulleiterin eingeladenen Personen (siehe Abbildung 4): Mit dem zu besprechenden Schüler arbeiten die Lehrerin und der Schulische Heilpädagoge zusammen. Die Schulpsychologin kennt den »Fall« durch ihre »Abklärungen«. Zusätzlich wurde der Berater der Sonderschule eingeladen. Die Schulleiterin hat vor sich ihren Laptop auf den Tisch gestellt, auf dem sie während der Sitzung ein Protokoll verfassen wird.

Abbildung 4: Sitzordnung der zweiten Fallbesprechung (SL = Schulleiterin; SHP = Schulischer Heilpädagoge; DL = David Labhart; LP = Lehrerin; HPS = Berater der Heilpädagogischen Schule; SPD = Schulpsychologin)



Ich sitze zwischen dem Schulischen Heilpädagogen und der Lehrperson (siehe Abbildung 4). Wie mich der Heilpädagoge zum Schluss der Fallbesprechung aufklärt, ist er insgesamt zwölf Lektionen pro Woche in der betreffenden Klasse: Vier Lektionen werden aus dem Ressourcenpool der niederschweligen Massnahmen für IF-Lektionen bezahlt. Zusätzlich erhalten zwei Kinder je vier Lektionen Unterstützung im Rahmen der ISR. Der Schüler, der in der Fallbesprechung thematisiert wird – nachfolgend »Adiam« genannt – besucht die 5. Klasse und wird zusätzlich zu den Lektionen des Heilpädagogen in sieben Lektionen von einer Assistentin begleitet: drei Handarbeitslektionen, zwei Lektionen Zeichnen sowie zwei zunächst nicht näher bestimmte Lektionen. So ist in 19 von 30 Wochenlektionen eine andere Person als nur die Klassenlehrperson für Adiam präsent.

Planung: Der Gesprächsablauf der Fallbesprechung

Die Schulleiterin übernimmt die Leitung des Gesprächs, indem sie einen Gesprächsablauf vorstellt, den sie aus ihrem vorhandenen Fallwissen entwickelt hat:

Die Schulleiterin beginnt, indem sie eine »Traktandenliste« vorstellt, die sie in ihrer Vorbereitung auf der Grundlage von Notizen aus früheren Sitzungen und den Einträgen im Lehreroftice [Computerprogramm, in dem alle Lehrpersonen Notizen über Kinder eintragen können] aufgestellt hat. Sie weist daraufhin, dass im Oktober ein Gespräch stattgefunden habe, das sich um die ganze Familie drehte. Den von ihr eingeforderten Gesprächsablauf der heutigen Fallbesprechung legt sie – gedruckt auf ein A4-Blatt – in die Mitte des Tisches und stellt ihn mündlich vor:

1. Wann arbeitet Adiam gut mit?
2. Was ermöglicht ihm, aus Trotzhaltung/Verweigerungshaltung herauszukommen?
3. Wie weiter? Was ist zu beachten? (Brainstorming)
4. Ausblick Sekundarschule: Ziel? Nötige Schritte?

Aus dem Gesprächsablauf können die Problemstellung und die Aufgabe der Fallbesprechung aus der Sicht der Schulleiterin herausgelesen werden: Der Gesprächsablauf verweist auf einen ressourcenorientierten Ansatz, da schon bei der Beschreibung der Situation auf die Erfolge von Adiam hingewiesen werden soll: *Wann arbeitet Adiam gut mit, was ermöglicht ihm, aus einer nicht erwünschten Haltung herauszukommen?* Die Probleme, die in den ersten beiden Fragen indirekt zum Ausdruck kommen, scheinen Erwartungsverletzungen im Bereich der *Mitarbeit* zu sein. Die Formulierungen verweisen weiter darauf, dass

die Probleme im Bereich der Mitarbeit von der Schulleiterin als Trotz- oder Verweigerungshaltungen verstanden werden, die überwunden werden müssen.

Eine Aufgabe wird somit über den schriftlichen Gesprächsablauf in die Fallbesprechung eingeführt. Dies entspricht nicht dem Vorgehen, das in anderen Fallbesprechungen in den drei Schulen in der Regel üblich ist. In den meisten Fallbesprechungen wird das Wort zu Beginn der Fallbeschreibung der Lehrperson übergeben, damit diese der Gruppe von ihren Erwartungsverletzungen berichten kann. Die Schulleiterin gibt jedoch nicht nur vor, über welches Problem (Mitarbeit) in welcher Form (ressourcenorientiert) gesprochen werden soll, sondern sie berichtet darüber hinaus auch von der Klassensituation:

Die Schulleiterin verweist zusätzlich darauf, dass sie davon ausgehe, dass zwei andere Knaben bald nicht mehr in der Klasse sein würden und dass dies auch Auswirkungen haben könnte. Und zum vierten Punkt habe die Schulpsychologin ja schon eine Empfehlung abgegeben, Sek C [die niedrigste der drei Stufen der gegliederten Sekundarstufe 1] mit ISR, trotzdem solle dies nochmals besprochen werden. Die Schulleiterin fragt in die Runde, ob dieser Gesprächsablauf »o.k.« sei.

In die Besprechung eingeführt wird durch diese Information, dass über zwei Mitschüler Diskussionen geführt würden, wobei davon ausgegangen wird, dass beide die Klasse verlassen werden. Die Mitschüler werden auf diese Weise als wichtige Mitverursacher für das Verhalten von Adiam konstruiert: Wenn die beiden Jungen die Klasse verlassen würden, könnte dies *Auswirkungen haben*. Dadurch wird von der Schulleiterin jedoch ein erster inhaltlicher Widerspruch produziert: Einerseits soll – worauf die Vorstellung des Gesprächsablaufs in der vorhergehenden Sequenz hinweist – die Erwartungsverletzung im Bereich der Mitarbeit als Problem des Schülers ressourcenorientiert bearbeitet werden. Andererseits könnte sich die Ausgangslage diametral verändern, wenn sich die Klassenzusammensetzung ändert. Im Gesprächsablauf wird das Problem als Problem des Schülers konstruiert, das mit dem Hinweis auf die Mitschüler zu einem Problem einer Gruppe wird. Je nachdem werden Massnahmen für den Schüler oder Massnahmen für die Klasse erforderlich. Dies wird jedoch nicht diskutiert, da es sich eher um eine Information denn um eine Anregung zur Diskussion handelt. Die Schulleiterin informiert die Gruppe des Weiteren darüber, dass die Schulpsychologin bereits eine Empfehlung zur Oberstufenzuteilung formuliert habe. Damit wurde schon eineinhalb Jahre vor dem Ende der Primarschule geklärt, wie die Selektion hinsichtlich der Oberstufe auszuweisen habe. Diese Empfehlung soll wohl weiter diskutiert werden.

Nach der genauen Einführung der Aufgaben für die Fallbesprechung aus der Sicht der Schulleiterin möchte diese mit der Frage, *ob dieser Gesprächsab-*

lauf »o.k.« sei, in Erfahrung bringen, ob die anderen Teilnehmenden noch andere Aufgaben an die Fallbesprechung herantragen möchten.

Die Schulpsychologin fragt nach: »Resultiert dann daraus, ich mag mich noch einfach noch erinnern an das Schlussgespräch dass wir dann auch gedacht haben es (.) macht Sinn, noch=einfach die Förderung noch im Speziellen anzuschauen=die eigentlich die Mutter in dem Sinn nicht braucht, weil es dann in dem Sinn einfach wie kann man den Schulalltag allenfalls noch optimieren das ist da drin allenfalls auch eine Änderung vom Setting// Schulleiterin: Ja//oder so wie auch immer°.« Die Schulleiterin fügt an: »das meine ich so ein bisschen imm (.) also ja das fehlt in dem Sinn also=wenn welche Fragen haben wir das wäre dann eben braucht's eine Anpassung vom Setting und=und ähm was haben wir für Hypothesen um danach auch zu schauen braucht es eine Anpassung vom Setting bezüglich Stunden oder bezüglich Organisation. Und auf wann (.) falls es etwas braucht.«

Die Schulpsychologin vermag sich daran zu erinnern, dass die Mutter im letzten Gespräch eine wichtige Rolle gespielt habe. Sie erkundigt sich, ob der Schulalltag im Zentrum des Gesprächs stehen solle und nicht Hilfen für die Mutter. Der Begriff des *Settings* wird von der Schulpsychologin verwendet und leitet zur Schulleiterin über, die dazu zuerst feststellt, dass dieser Aspekt im Gesprächsablauf wohl fehle. Die Aufgabe, die sich darauf bezieht, wie das Setting (*Stunden* und *Organisation*) angepasst werden solle, findet laut der Schulleiterin jedoch in Punkt drei des Ablaufs Platz: *welche Fragen haben wir*.

Nun teilt die Schulleiterin mit, dass wir beim ersten Punkt starten würden, und stellt ein vierbeiniges, ca. 4 cm grosses Tier aus Plastik auf Punkt 1, um zu visualisieren, wo die Gruppe in der Diskussion steht. Sie verweist darauf, dass dies zur Orientierung gedacht sei, da sie gerne Punkt für Punkt besprechen würde. Es stehe jetzt die Frage »Wann geht es gut?« im Zentrum, und sie werde die wichtigsten Punkte auf ihrem Laptop festhalten.

Die Schulleiterin gibt ihrem Gesprächsablauf zusätzliches Gewicht, indem sie der Gruppe mit einem Spielzeug den Ort im Gespräch anzeigt. Das Tier unterstützt den Gesprächsablauf, verleiht ihm eine wichtigere Rolle. Es unterstützt die Visualisierung und lässt eine Rückkehr zum Gesprächsablauf während der Fallbesprechung einfacher zu. Neben dem Gesprächsablauf erhält auch das Protokoll auf dem Laptop eine zentrale Rolle: Die *wichtigsten Punkte* sollen darin festgehalten werden. Somit sind im Augenblick der *Gesprächsablauf* und das *Protokoll* ausschlaggebend für die erste Ausrichtung des Prozesses der Fallbesprechung. Der Gesprächsablauf bringt Wahrnehmungen aus früheren Sitzungen in die Fallbesprechung, und dies in einer lösungsorientierten Sprache.

Die *Mitarbeit* und das *Setting* sollen diskutiert werden und auch die passende Selektion in die Oberstufe soll damit in Verbindung gebracht werden. Trotz der Erwähnung zweier Kinder, welche die Klasse bald verlassen werden, orientiert sich der Gesprächsablauf an einem Problemverständnis, das die Erwartungsverletzung als eine durch Adiam verschuldete Tatsache hervorbringt.

Die Emergenz der Rollen

Nach dieser eher organisatorischen, aber schon inhaltlich ausgerichteten Einführung der Schulleiterin beginnt die Fallbesprechung:

*Nach einer kurzen Pause sagt die Schulleiterin mit Blick zur Lehrperson und zum Heilpädagogen: »vielleicht beginnt jemand von euch zwei«, worauf der Heilpädagoge erwidert »*meinsch?* [meinst du?]« Die Schulleiterin und der Heilpädagoge lachen zusammen, während die Lehrperson beginnt.*

Ohne dass die Lehrerin direkt dazu aufgefordert worden wäre, scheint klar zu sein, dass sie beginnen soll. Die Antwort des Heilpädagogen »*meinsch?«* löst ein Lachen aus. Sie kann als Ironie verstanden werden, weshalb die Antwort des Heilpädagogen und das Lachen als Reaktion die Deutung zulassen, dass klar sein sollte, dass die Lehrerin beginnen solle, die Situation zu schildern, um die Fallbesprechung dadurch in gewohnte Bahnen zu lenken. Der Heilpädagoge hätte die Lehrerin auch ohne Ironie zum Beginn der Beschreibung auffordern können. Was die Ironie zusätzlich zum Ausdruck bringen könnte, kann nach dem folgenden Ausschnitt noch klarer gedeutet werden. Die Lehrerin äussert sich dazu, wann Adiam gut mitarbeiten könne. Neben der *emotionalen* Verfassung erwähnt sie die Mitschüler, die in einem Zusammenhang mit der *Ablenkung* stehen:

Die junge Lehrerin beginnt: »Ja also wenn=er in guter Verfassung ist emotional=und die Aufgabe versteht, was er zu tun hat und nicht abgelenkt wird. (.) °von anderen° (.) ((ganz leise, flüsternd)) °würde ich sagen°« Ausser der klappernden Tastatur des Laptops der Schulleiterin ist 20 Sekunden lang nichts zu hören.

Die Art, in der die Lehrerin ihre Beobachtungen einbringt, lässt in Verbindung mit der Ironie des Heilpädagogen weitere Deutungen zu. Die kurze, knappe Wortmeldung mit dem Ausklang eines kaum mehr zu verstehenden Flüsterns lässt auf eine Unsicherheit der Lehrerin schliessen. Die ironische Bemerkung im vorhergehenden Abschnitt könnte entstanden sein, weil die Lehrerin nicht von sich aus das Zepter – die Erzählung – ergriffen hat. Der Einsatz von Ironie verdeckt dieser Deutung zufolge somit, dass vom Heilpädagogen und von

der Schulleiterin die folgenden Rollen wahrgenommen werden: Der Heilpädagoge arbeitet häufig direkt mit dem Schüler und kennt ihn auch schon länger, ist also erfahren, während der *jungen Lehrerin* die Rolle der Unerfahrenen zukommt. Die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter und die Ausbildung – die junge Frau mit Lehrdiplom vs. der schon viele Jahre im Schuldienst stehende, tief und gemächlich sprechende Heilpädagoge – stützen diese Interpretation. Die eingebrachte Ironie lässt vermuten, dass diese Rollen nicht nur positiv zur Situation beitragen. Über diese Rollen wird jedoch nicht offen diskutiert, obwohl sie wahrscheinlich in der Problemlage mitspielen.

Die Aufgabe der Fallbesprechung, ein passendes *Setting* zu finden, kann mit dem Ausschluss der implizit sichtbar gemachten Hierarchien der Professionellen verbunden werden. Rollen sollen – einerseits bei Adiam, der sich in einer schwierigen Klassenkonstellation befindet, aber andererseits auch auf der Ebene der Professionellen – nicht diskutiert werden. Wenn die Rollen thematisiert würden, würde sich die Aufgabe der Fallbesprechung von der Frage des Settings wegbewegen. Die Aufgabe, für das Kind ein passendes Setting zu finden, lässt es somit einerseits nicht zu, die Mitschüler, das heisst die Klassenkonstellation und die Entstehung des Verhaltens in Relation zur Klassenzusammensetzung, einzubeziehen. Andererseits finden auch die Lehrerin und der Heilpädagoge in ihren Rollen und der Zusammenhang zwischen dem aus den Rollen resultierenden Verhalten und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse keinen Eingang in die Fallbesprechung. Zur Essentialisierung der Problemlage werden Mitschüler und Lehrerin aus dem Prozess ausgeschlossen. Dadurch wird die Problemlage mit der Frage nach dem Setting für Adiam bearbeitbar.

Ablenkung und Eins-zu-eins-Betreuung

Die Frage nach einem geeigneten Setting klingt in der nächsten Sequenz der Fallbesprechung an:

Dann meint der Heilpädagoge, »ja, das trifft es etwa«, was der Schulleiterin jedoch nicht reicht. Sie meint, was ihm [Adiam] denn helfe, dass er nicht abgelenkt sei. Der Heilpädagoge meint, eine Eins-zu-eins-Betreuung mit der Klassenassistenten helfe.

Die Validierung der Aussagen der Lehrerin durch den Heilpädagogen unterstützt die vorherige Deutung der Rollen. Die Schulleiterin hat die *Ablenkung* als Ursache des Problems der fehlenden Mitarbeit aufgenommen, um eine ressourcenorientierte Beschreibung dessen zu erhalten, was dem Kind hilft. Die Ablenkung wird jedoch von einer Ablenkung durch andere – *nicht abgelenkt wird* –, wie sie die Lehrperson im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt hat,

in eine Ablenkung durch sich selbst – *nicht abgelenkt sei* – verändert. Die Ablenkung wird in ein »Sein« des Kindes übersetzt, also essentialisiert, indem sie von der Passivform, die den Ursprung der Ablenkung offenlässt, gelöst wird. Die *Klassenassistenz* kann die Ablenkung des Kindes einschränken, weshalb eine *Eins-zu-eins-Betreuung* als hilfreich erachtet wird.

Die *Eins-zu-eins-Betreuung* bringt die Schulpsychologin dazu, von ihren Erfahrungen zu berichten:

Die Schulpsychologin pflichtet bei, denn sie habe »komfortabel eins-zu-eins mit ihm gearbeitet«, aber wichtig sei bei ihm der Beziehungsaspekt, er könne sich besser einlassen und sei vielleicht auch emotional sicherer in Situationen, in denen er »eine Beziehung zu jemandem spürt«.

Die Schulpsychologin kennt Adiam aus einer Eins-zu-eins-Situation, da sie unter vier Augen schulpsychologische Tests mit ihm durchgeführt hat. Sie ergänzt, dass *der Beziehungsaspekt* wichtig sei. Das Kind müsse eine gute *Beziehung zu jemandem spüren*.

*Die Schulpsychologin fährt weiter: »und zu den Ablenkungsaspekten finde ich *halt* auch, dass er mit seiner (.) massiv schlechten auditiven Speicherung, seinem Arbeitsgedächtnis, das wirklich (.) nirgendwo ist, (.) ähh (.) ist für ihn die gaga=einfach Ablenkung u=und ((einatmen)) wenn=er sich nicht schön fokussieren kann, wird's einfach extrem schwierig. (...) °es ist auch nicht jemand der° mehrere Aufträge aufs Mal behalten kann.«*

Die Schulpsychologin kommt auf Testresultate zu sprechen, ohne dass sie diese explizit als Testresultate einführt. Sie bringt dadurch verschiedene Probleme ein, die sie bei Adiam festgestellt hat: eine massiv schlechte *auditive Speicherung* und ein in der Tiefe des *Nirgendwo* verlaufendes *Arbeitsgedächtnis*, das sie zum Schluss noch in die Sprache der Schule übersetzt, indem sie es mit »*mehrere Aufträge aufs Mal behalten*« beschreibt.

Die Schulpsychologin bringt somit Resultate aus der bereits durchgeführten Eigenschaftsdiagnostik ein: Die auditive Speicherung und das Arbeitsgedächtnis werden in Intelligenztests erhoben (siehe beispielsweise Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV, Untertest »Arbeitsgedächtnis«, Petermann und Petermann 2010). Durch den Bezug auf den Intelligenztest werden die Probleme in der Mitarbeit einmal mehr aus der Relation der Klasse (Mitschüler und Lehrerin) gelöst und als Eigenschaft des Kindes definiert. Die Hinweise zu den beiden Bereichen des Intelligenztests könnten jedoch helfen, die Lernsituation von Adiam und damit die Problemlage besser zu verstehen.

Wiederum Lösungsorientierung

Das Festhalten der Aussagen im Protokoll, das sich nach dem zu Beginn eingeführten Gesprächsablauf richtet, lässt es anscheinend nicht zu, den Ergebnissen aus der Eigenschaftsdiagnostik einen Platz im Prozess der Fallbesprechung einzuräumen. Für diese Informationen ist kein Platz im Protokoll vorgesehen. Dies führt dazu, dass die Diskussion von der Schulleiterin wieder zur ersten Frage, »Wann arbeitet Adiam gut mit?«, zurückgebracht wird:

*Die Schulleiterin fragt nach Mustern, die Adiam zur guten Verfassung verhelfen, worauf die Lehrerin meint, es komme auf die »*Gschpändli* [Freunde]« an. Nach einem Vorfall in der Pause sei er in keiner guten Verfassung. Der Heilpädagoge verweist auf den Fortschritt des Kindes, indem er ergänzt, in der zweiten Klasse habe es noch einen ganzen Morgen gedauert, bis »er« wieder »integrierbar« gewesen sei, heute gehe es nur noch »maximal eine Stunde«. Die Erfahrung des Heilpädagogen sei: Helfen würden eine räumliche Trennung, einen Moment warten und dann eine Nachfrage, was passiert sei.*

Die Frage nach den Mustern, die Adiam zur guten Verfassung verhelfen, geht davon aus, dass das Kind grundsätzlich in einer schlechten Verfassung ist. In der Erklärung der Lehrperson wird jedoch eher die andere Richtung betont: Er sei nach einem Vorfall in der Pause in keiner guten Verfassung, was umgekehrt heissen würde, dass er ohne Vorfälle in guter Verfassung sei. Durch die Betonung, dass er aus einer schlechten Verfassung selbst oder mit heilpädagogischer Unterstützung herauskommen sollte, wird der Blick auf die Klassenkameraden, die ihn in die schlechte Verfassung bringen, ausgeschlossen. Der Heilpädagoge kann daraufhin der Aufgabe des Gesprächsablaufs entsprechend sein Vorgehen bei der Bearbeitung der essentialisierten Problemlage vorstellen.

Die Schulleiterin hat wohl schon genug Informationen zu Punkt 1 in das Protokoll eingefügt, sodass zu Punkt 2 übergegangen werden könnte. Der Berater der Sonderschule wie auch die Schulpsychologin möchten aber zu Punkt 1 noch Ergänzungen anbringen:

Die Schulleitung meint, das gehöre ja nun zu Punkt 2, und sie könnten nun da weiterfahren. Der Berater der Sonderschule, der kürzlich auf Schulbesuch war, möchte jedoch noch Weiteres zu Punkt 1 sagen: Adiam sei übers Gehör verunsichert. Wenn die Aufträge klar formuliert und visualisiert seien, arbeite er gut. Der Berater hat das Gefühl, dass er sich in der Klasse wohlfühle, jedoch auch sehr unsicher sei. Die Schulpsychologin ergänzt, er brauche klare Hierarchien zur Orientierung, worauf der Berater in Richtung der

Lehrerin hinzufügt, dass er das Gefühl habe, Adiam möge die Lehrpersonen sehr gut und wolle eine klare Führungsperson haben.

Der Berater bringt ein, dass Adiam darauf angewiesen sei, dass *Aufträge klar formuliert und visualisiert* seien, und die Schulpsychologin verweist darauf, dass es wichtig sei, als Lehrperson die *hierarchisch* höhere Rolle einzunehmen. Im weiteren Verlauf der Sequenz irritiert die sich auf die *klaren Hierarchien* beziehende Ergänzung des Beraters. Der Berater betont, Adiam *möge die Lehrpersonen sehr gut*. Auf diese Weise positioniert er sich als Berater gegenüber den beiden anderen Professionellen. Mit seiner Beschreibung, *wann Adiam gut arbeitet*, geht eine Beratung einher, ohne dass dies explizit wird: Die Aufträge sollen klar formuliert und visualisiert sein und die Lehrerin soll die schulischen Erwartungen direkt einfordern, indem sie eine hierarchische Beziehung mit Adiam aufbaut. Die Lehrerin wird als geliebte, sich jedoch nicht durchsetzende Lehrperson adressiert und damit in der Beratungssituation als solche hervorgebracht.

Die fremde Familie

Die Familie wird als Ursache der Problemlage eingeführt:

Es folgt eine lange Pause, bevor die Schulleiterin weiterfährt: Von der »Familiengeschichte« her sei das gut nachvollziehbar, in ihrem Umfeld habe ja der Mann das Sagen, dieser sei jedoch nicht da in der Familie. Die Schulpsychologin meint darauf, sie habe die Mutter bei allen Kindern bestimmend erlebt, »auch eher ((Stimme tief und rau verstellt)) pädam päam ((lachend)) so also auch eher so bestimmend«. Sie fügt an, sie habe ja nicht verstanden, was die Mutter gesagt habe.

Die Schulleiterin nimmt Bezug auf die *Familiengeschichte*, ohne inhaltlich genauer darauf einzugehen. Es ist unklar, ob die patriarchalen Verhältnisse oder die Abwesenheit des Vaters als Problematik des *Umfelds* gelten. Unklar ist auch, ob diese Themen in früheren Sitzungen, in denen der Fokus auf der ganzen Familie lag, schon angesprochen oder diskutiert wurden. Es entsteht eine eher verallgemeinernde, sich von den konkreten Verhältnissen entfernende Diskussion. Das raue und mit tiefer Stimme nachgesprochene »*pädam päam*« unterstreicht die Fremdheit des verbalen Umgangs der Familie für die Gruppe der »westlich-europäischen« Professionellen.

Die Thematisierung der *fremden Sprache* ermöglicht es, weitere Aspekte des Fremden in den Prozess der Fallbesprechung einzubringen:

Nun beginnt der Heilpädagoge über seine Irritationen wegen der fremden Sprache zu sinnieren: Er verstehe ja normalerweise kein Wort, es habe aber

*so einige italienische Leihwörter, die in das Somalische »reingekommen sind«, wohl durch die Kolonialisierung. Für ihn ist es »vom Hören« her jedoch eine harte und raue Sprache, da hat »man« das Gefühl, »wie gehen denn die miteinander um?«. Nach der Bestätigung durch die Schulpsychologin fährt er weiter: »Ich habe einfach das Gefühl, ((räusper)) (..) oder etwas, das mich diesmal beschleicht ist *halt gäll* ((einatmen)) (.) der=ääh sie sind Moslems, und () die Frauen kommen nach den Männern, egal ob das ein Säugling ist oder ein Greis. ((einatmen)) (.) und äähm das ist *bi dene* [bei ihnen] so«, und er bezweifelt, ob die Mutter immer die Autoritätsperson sei, die sie sein möchte oder sein sollte.*

Die fremde Sprache erlaubt es dem Heilpädagogen, weitere Differenzen zwischen *ihnen* – den ehemals von Italien kolonialiserten – und »uns« einzubringen: Zuerst wird über die *raue Sprache* ein rauer *Umgang* konstruiert. Die Fremdheit wird dann erklärt mit dem Verweis, dass es sich um *Moslems* handle und die *Frauen nach den Männern* kämen. Dadurch wird die Autorität der Mutter infrage gestellt. Diese Inhalte werden vom Heilpädagogen nicht in einem zusammenhängenden Satz formuliert. Er muss passende Wörter suchen und macht mehrere Pausen. Dies weist darauf hin, dass die erwähnten Themen nicht so einfach zusammenzubringen sind. Es braucht folglich grosse Übersetzungsleistungen, um die Verkettung so herzustellen, dass die Ursache der Problemlage in der kulturellen Herkunft von Adiam liegen kann.

Institutioneller Rassismus

Die Betonung darauf, dass *das *bi dene* [bei ihnen] so* sei, bringt zwei Gruppen hervor: auf der einen Seite die rau sprechenden, von der Kolonialisierung geprägten Somalier. Sie sind Moslems und die Männer haben unabhängig vom Alter mehr Macht als die Frauen. Auf der anderen Seite ist da die europäisch-westlich-weiße Gruppe mit angenehmen Umgangsformen, die auf dem Christentum und der Gleichberechtigung von Mann und Frau beruhen. Damit werden ein »Sie« und ein »Wir« konstruiert, das mit verschiedenen Stereotypen (Religion, klare Geschlechterverhältnisse) bekräftigt wird. Dies bedeutet, dass ein »institutioneller Rassismus« aktiv wird, wie er im folgenden Exkurs beschrieben wird.

Exkurs

Institutioneller Rassismus

Rassismus wird im Diskurs um institutionelle Diskriminierung nicht als individuelles, psychologisches Problem gesehen (Terkessidis 1998). Vielmehr handelt es sich um eine Form von Diskriminierung, die in Institutionen festgemacht wird und einer Gruppe – »wir« – dazu dient,

ihre »eigenen Privilegien und Macht« (Gomolla und Radtke 2009, 41) durch Rassismus gegenüber anderen – »sie« – zu schützen. Rassismus findet in einem »Ensemble von Institutionen« statt, »in dem Wissensbildung, Subjektivität und das Verhältnis zwischen Eigenem und Anderem geschaffen und gelebt werden« (Terkessidis 1998, 12): »Die ›Fremdheit‹ einer anderen Person führt zu Störungen in der Kommunikation. Im Moment der Störung greift man auf das eigene Vorwissen über jene Gruppe der ›Fremden‹ zurück, der man die andere Person zuordnet« (Terkessidis 1998, 9). Koloniale Verhältnisse werden durch die »fortdauernde Deutungs- und Wertungshoheit der einstigen Kolonialisierer« (König-Werner 2017, 233) reproduziert und führen unter anderem zu Diskriminierungen in Bezug auf »Rasse« und Geschlechterverhältnisse.¹

Ein antimuslimischer Rassismus zeigt sich im Denkmuster »Kind leidet – Ursachenforschung – muslimischer Vater – despotisch und unterdrückerisch – Ursache erkannt« (Lingen-Ali 2012, 24). Auf diese Weise wird eine Andersheit naturalisiert, als Eigenschaft einer homogenen Gruppe gesehen und es werden gesellschaftliche Hierarchien legitimiert. Die »Praktiken des Otherings« (ebd., 25) konstruieren eine Differenz zwischen dem »Wir« und einem »Anderen«. Wird die Zugehörigkeit einer Person zum Islam mit Geschlechterverhältnissen in Verbindung gebracht, kann von einer »Muslimisierung des Geschlechterverhältnisses« (ebd., 26) gesprochen werden. Dadurch werden zwei Kategorien verbunden, was eine Homogenität der Lebensentwürfe von Musliminnen und Muslimen neben der Religion auch im Bereich der Geschlechterverhältnisse vorausgesetzt.

Im Augenblick der Fallbesprechung wird zur essentialisierenden Ursachenfindung eine Verkettung verschiedener Vorurteile und Pauschalisierungen hervorgebracht. Die Problemsituation, die sich daraus ergibt, dass sich Adiam im Unterricht nicht einbringen kann, wird durch die Zuordnung des Kindes zu einer naturalisierten Kultur – Somalier, Moslem – zum Problem des Fremdseins des Kindes in der homogenisierten vorherrschenden Kultur. Diese Erklärung entlastet die Professionellen, da die Ursache in der Herkunft des Kindes und im familiären Umgang gefunden und die Schule als Ursachenfeld vernachlässigt werden kann. In der vorliegenden Situation ist Adiam insofern fremd, als die inneren Vorgänge, die Gründe für die Probleme, nicht bekannt sind. Die Störung des Verstehens wird mit dem Vorwissen in Bezug auf Grup-

1 | Dass die Schweiz nicht direkt Kolonien besass, bedeutet nicht, dass sie nicht Teil der Kolonialisierung gewesen wäre (siehe Purtschert, Lüthi und Falk 2013).

pen, der die Person zugeordnet wird – Moslems, Somalier, Leute aus Kolonialgebieten –, bearbeitet:

Die Schulleiterin bestätigt, das sei »wahrscheinlich sicher so«, und der Heilpädagoge ergänzt, das sei eben »kulturell bestimmt«. Das sei ja auch an anderen Gesprächen angeschaut worden, meint die Schulleiterin, da hätten sie schon ein Problem.

Das Problem, das *wahrscheinlich sicher so* ist, soll nicht in der Fallbesprechung diskutiert werden. Es wird als ein Thema anderer Gespräche definiert und als Tatsache stehen gelassen. Die ganze herkunftsbedingte Begründung wird als *kulturell bestimmt* festgelegt. Die konstruierte Kausalbeziehung zwischen exkolonialer Herkunft und Trotzreaktionen nach Pausenstreitigkeiten wird dadurch gestützt und gefestigt.

Die Kulturalisierung des Problems scheint in den Prozess der Lösungsfindung der vorliegenden IDT-Sitzung zu passen. Auf diese Weise kann ein Status quo geschützt werden, und zwar indem durch die Differenz zwischen dem »Wir« und den »Anderen« die herrschenden Verhältnisse reproduziert und kaum infrage gestellt werden. Dies würde bedeuten, dass die Verkettung des antimuslimischen Rassismus und der Muslimisierung des Geschlechterverhältnisses ein Veränderungspotenzial nicht an der Schule oder an der Pädagogik festmacht, sondern eine notwendige Veränderung auf der Seite der Familie und bei Adiam lokalisiert. Diese Kulturalisierung erlaubt es, das Problem weiterhin als Problem des Kindes zu definieren und die schulischen Rahmenbedingungen zu vernachlässigen. Darüber hinaus wird es durch die Kulturalisierung möglich, eine klare Ursache zu benennen, was zu einer einfachen Begründung der Problemlage führt.

Peergroup-Situation

Die Ursache der Herkunft lässt im Augenblick keine weitere Diskussion zu, da die Mutter zu Beginn der Fallbesprechung als zu diskutierendes Thema ausgeschlossen wurde. Der verschriftlichte Gesprächsablauf der Fallbesprechung ermöglicht die Rückkehr zu den von der Schulleiterin eingebrachten Aufgaben der Fallbesprechung:

Nach einer kurzen Pause verweist die Schulleiterin auf Punkt 2 ihres Gesprächsablaufs. Die Schulpsychologin bringt ein, er brauche sicher eine »Erklärung der Welt«, die Erklärung von sozialen Situationen wie beispielsweise der Situation der Knaben in der Pause, man müsse sich für ihn Zeit nehmen für die Diskussion über Konflikte. Die Knabensituation wird nun erörtert: In einem »Fünferkleeblatt« war Adiam gegenüber anderen Knaben

*eine Zeit lang »geschützt«; eine Zeit lang war er auch Spielball zweier Knabengruppen, das habe sich aber »momentan gelegt«, meint die Lehrerin. Auf Nachfrage des Beraters erklärt sie, Adiam sei der »beste Freund« eines Knaben der einen Gruppe und auch ein »bester Freund« der anderen Gruppe und so habe die eine Gruppe gesagt, er dürfe nicht mit der anderen spielen, sonst »*chunnt er draa* [wird er verprügelt]«. Die Schulpsychologin fügt an, er sei teilweise überfordert, so etwas zu »managen«. Der Heilpädagoge formuliert dann das Ziel, das ihn nach Konflikten leitet: Adiam so weit zu beruhigen, dass er zurück in die Klasse kann, wobei der Heilpädagoge die Konflikte teilweise aufgreife, soweit das zur Beruhigung nötig erscheine.*

Mit dem Hinweis auf *Punkt 2* kann angesprochen werden, was in Zukunft zu beachten sei. Die Schulpsychologin bringt dazu die *Erklärung der Welt* ein. Damit meint sie, dass Adiam die sozialen Konstellationen und die Konflikte erklärt werden sollen. Dafür wird erörtert, in welchen Konstellationen Adiam funktionieren muss. Die Schulpsychologin erwartet, dass er diese Situationen *managen* können soll, was der Heilpädagoge unterstützt. Die für Adiam herausfordernden Pausensituationen sowie seine Position zwischen zwei Schülergruppen scheinen im Augenblick nicht veränderbar zu sein. Mit der Tatsache, dass die Situation unter den Knaben nicht ganz einfach ist, muss Adiam umgehen können. Dabei wird im Augenblick die Tatsache ausgeschlossen, dass zwei Knaben, wie zu Beginn der Fallbesprechung erwähnt, voraussichtlich nicht mehr lange in der Klasse sein werden und sich die Situation somit ändern wird. Die zukünftigen Änderungen der Klassenkonstellation können im Prozess der Fallbesprechung nicht mehr mitspielen.

Als Nächstes erkundigt sich die Schulleiterin nach einer Situation, die sie mitbekommen hat, nämlich dass Adiam nicht an der Schülerratsitzung erschienen ist:

»Letzten Donnerstag ist er davongelaufen (.) über Mittag=ist er danach am=anfangs Nachmittag wieder normal gekommen?«, fragt die Schulleiterin, was die Lehrerin mit einem »mhm« bestätigt. Die Schulleiterin erklärt den anderen der Sitzung die Situation: »Er hätte an die Schülerratsitzung gehen sollen, aus (.) unerklärlichen Gründen ((eher schnell gesprochen)) das ist jetzt eine persönliche Bemerkung ist er Schülerratsdelegierter von dieser Klasse«, worauf sich die Sitzungsteilnehmenden mit Lächeln, Husten und anderweitig bemerkbar machen, die Lehrerin jedoch festhält, das sei »wegen der Beliebtheit«. Er sei sehr beliebt bei den Knaben. Das Ziel der Wahl zum Delegierten habe keine Sympathiekundgebung sein sollen, sei aber wohl so aufgefasst worden, erklärt der Heilpädagoge und bestätigt der Gruppe: Die Funktion des Delegierten ausfüllen, das könne Adiam nicht.

In dieser Sequenz wird nicht – wie in Punkt 2 des Gesprächsablaufs vorgesehen – ergründet, was Adiam dabei unterstützt hat, am Nachmittag wieder in die Schule zu kommen. Es wird vielmehr infrage gestellt, ob Adiam die Rolle des Schülerratsdelegierten einnehmen könne. Was in diesem Augenblick thematisch wird, ist die *Beliebtheit bei den Knaben*. Dieser weitere Hinweis auf die Klassenkonstellation wird jedoch nicht in die Diskussion integriert. Zum einen zeigt sich, dass mit dem Schülerrat kein Demokratielernen für einzelne Schülerinnen und Schüler initiiert werden soll, denn eine pädagogische Sicht auf einen Lernprozess bezüglich der Delegiertenfunktion wird nicht eröffnet. Zum anderen wird nicht besprochen, was Adiam davon abgehalten haben könnte, am Schülerrat teilzunehmen. Wie vom Heilpädagogen in der vorhergehenden Sequenz festgehalten ist das Aufgreifen der Konflikte oder der Hintergründe nur dann wichtig, wenn die direkte Weiterarbeit im geplanten Programm gefährdet ist, was hier nicht der Fall war. Dies bedeutet jedoch auch, dass die Ursachen der Problemlagen jeweils nicht ergründet werden.

Was sich in der Fallbesprechung feststellen lässt, ist, dass die Klassenkonstellation und die Rolle von Adiam zwischen verschiedenen Gruppen in einem Zusammenhang mit der Problemlage stehen könnten, dies jedoch nicht weiter in die Lösungssuche Eingang finden kann.

Vereinfachung durch kulturelle Herkunft

An der aufgeworfenen Erwartungsverletzung, die darin besteht, dass Adiam nicht dem Ideal eines Schülerratsdelegierten entspricht, wird nicht weiter angeknüpft. Es scheint einfacher zu sein, die Situation durch Vorurteile gegenüber einer kulturellen Herkunft zu erklären als sie als Ergebnis einer Grupsituation zu deuten:

*Nach einer kurzen Pause beginnt der Berater der Sonderschule zu sprechen: »wie ist es dann, wenn=ähm=er so (.) also bei be=äh Problem oder so also wenn man ihn rausnimmt und ihm ganz klar sagt ((belehrend)) bei uns in der Schule ist das so und keine Diskussion also ((hörbares einatmen)) ääh (.) wirklich *sec* oder (.) also ich habe einfach ((mit Lachen in der Stimme)) ich hatte ja auch Somalis und h Eritreer (.) und ich war einfach wirklich *sec* bis bis=ich daran gewöhnt haben oder (.) unsere Kultur ((hörbares einatmen)) dää ääh und habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht.« Er fügt an, dass er in guten Momenten auch Einzelgespräche geführt und die Welt erklärt habe, »unsere Welt«, aber sonst habe er gar nicht lange diskutiert und gesagt »bei uns ist das so«. Er habe das aber auch mit den Eltern – nein, mit den Vätern abgemacht. Das Problem sei jetzt wohl, dass der Vater nicht da sei.*

Der Berater der Sonderschule bringt die Herkunft von Adiam nochmals in die Diskussion ein. Es scheint, als knüpfe er an die *Erklärung der Welt*, eine Formulierung der Schulpsychologin aus der vorhergehenden Sequenz, an. Die Welt solle erklärt werden, oder genauer: *unsere Welt* soll erklärt werden. Damit wird das Vorhaben der vorangegangenen Sequenz, Adiam eine soziale Pausensituation zu erklären, dahingehend übersetzt, dass Adiam *unsere* Kultur erklärt werden solle.

Der Berater der Sonderschule greift auf seine Erfahrungen mit *Somalis und Eritreern* zurück. Die Differenz von »wir« und »sie« ermöglicht es, die Erwartungen der Schule gegenüber dem homogenisierten »Fremden« hierarchisch höher zu positionieren. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, »das« (*»bei uns in der Schule ist das so«*) als unveränderliche Tatsache hervorzubringen. Das Wort »*sec*« ist ein schweizerdeutsches Wort mit Ursprung im französischen Wort »trocken«, das mit der Bedeutung von »klipp und klar« gleichgesetzt werden kann. Die klaren, kurz-prägnanten Äusserungen sollen den fremden *Somalis und Eritreern* helfen, sich in *unsere Kultur* zu integrieren. Diese Argumentation wird vom Berater der Sonderschule jedoch nicht fließend vorgebracht, was darauf schliessen lässt, dass die Verknüpfung zum Lösungsfindungsprozess im Augenblick nur mit Anstrengung hergestellt werden kann. Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine Situation, wie sie der Berater beschreibt, bislang nicht als Problem in die Fallbesprechung eingebracht worden ist. Dies wiederum lässt die Deutung zu, dass die Zugehörigkeit von Adiam zur Kategorie »Einwanderer vom Horn von Afrika« beim Berater frühere Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern dieser Kategorie ausgelöst hat, wobei die konkreten Umstände der Problemlage zugunsten einer bekannten Lösung in den Hintergrund gerückt sind.

Diese Deutung bestätigt sich im weiteren Verlauf der Fallbesprechung, da die direkt mit Adiam arbeitenden Personen nicht weiter auf die Lösungsvorschläge des Beraters eingehen:

Der Heilpädagoge meint, das Problem sei wohl auch die Zusammensetzung, in der er im Moment stecke. Er erklärt, was Adiam etwas bringe, sei die Eins-zu-eins-Betreuung, wenn er etwas nicht verstanden habe, auch der Zuwendung wegen. Die Klassenassistentin ermöglicht dies im Fach Handarbeit. Die Schulleiterin pflichtet ihm bei, er sei gut, brauche aber jemanden, der oder die ihm helfe, worauf der Heilpädagoge hinzufügt, er habe auch schon mit Adiam »das Fahrrad repariert«, darin sei der Knabe geschickt gewesen. Man müsste dies mehr mit ihm machen.

Der Heilpädagoge geht in eine andere Richtung als der Berater: Er erwähnt nochmals die Zusammensetzung der Klasse und den Erfolg der Einzelbetreuung. Die beiden unterschiedlichen Interpretationen der Beteiligten werden jedoch nicht weiter besprochen, sondern als unterschiedliche Sichtweisen stehen gelassen.

Ressourcen

Die Position des Heilpädagogen, der festhält, dass eine Einzelbetreuung erfolgreich sei, bringt die Ressourcenfrage ein. Die Schulpsychologin merkt an, dass Adiam auch lernen müsse, *allein zu arbeiten*, beispielsweise ein Arbeitsblatt zu lösen, das er vom Heilpädagogen erhalten hat:

Die Schulpsychologin bringt ein, Adiam habe jetzt schon eine hohe »Betreuung«, er müsste auch lernen, in den nicht betreuten Situationen allein zu arbeiten: »((eine Lehrperson imitierend)) was brauchst du, dass (.) du, wenn ich nicht da bin, das Blatt das ich dir da mitgebe (.) machen kannst.« Selbständiges Arbeiten ist laut dem Heilpädagogen bis jetzt nicht möglich gewesen.

In dieser Sequenz wird ein spezifisches Verständnis einer IS hervorgebracht: Es werden zwei Arten von Unterricht unterschieden. Adiam arbeitet entweder mit dem Heilpädagogen respektive mit einer Assistenz, das heisst in einer Eins-zu-eins-Situation, oder er arbeitet individuell an einem Arbeitsblatt für sich allein. Nicht berücksichtigt wird damit die Möglichkeit eines binnendifferenzierten Regelklassenunterrichts.

Exkurs Innere Differenzierung

Das Konzept des binnendifferenzierten Regelklassenunterrichts geht davon aus, dass ein gemeinsamer Unterricht in der Regelschule an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden muss, damit die Arbeit und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einer heterogenen Lerngruppe möglich werden. Dieses auch als »innere Differenzierung« bezeichnete Vorgehen steht der sogenannten »äusseren Differenzierung« entgegen, die sich darauf bezieht, dass die Schülerinnen und Schüler in möglichst homogene Lerngruppen eingeteilt werden, um ihnen Unterricht in verschiedenen Lerngruppen anbieten zu können (Klafki und Stöcker 1976).

Zur inneren Differenzierung im integrativen Unterricht sind aus allgemeindidaktischer Sicht unterschiedliche Konzepte und Ideen ausgearbeitet worden (z.B. Feuser 2013; Klauß 2010; Müller Bösch und Schaffner Menn 2014; Reich 2014). Zudem wurde in letzter Zeit zunehmend integrativer Fachunterricht didaktisch diskutiert und entwickelt (Anderegg und Koechlin 2014; Kahlert und Heimlich 2014; Krauthausen und Scherer 2014; Platte 2007). Aus didaktischer Sicht ist den Vorschlägen zum integrativen Unterricht gemein, dass die Ausgangslage – Aufgabe, Unterrichtsgegenstand, Vorhaben, Lernumgebung – allen

Schülerinnen und Schülern einer Klasse Lernen ermöglichen muss, indem sie in ihrer Gestaltung zwischen Offenheit und Strukturiertheit eine Tätigkeit aller Schülerinnen und Schüler in Kooperation zulässt. Dies impliziert, dass Unterricht nicht nur von der Sache her, das heisst vom Lehrmittel aus, geplant werden kann, sondern dass auch immer die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in einem Themenbereich berücksichtigt werden müssen. Ein integrativer Unterricht wird somit »lernseits« (Schratz 2012) geplant, das heisst von den Schülerinnen und Schülern her gedacht und geplant: Der Unterricht wird der Lerngruppe, die alle Schülerinnen und Schüler umfasst, angepasst.

Die Aussage der Schulpsychologin, dass Adiam ein Arbeitsblatt in ruhiger Einzelarbeit lösen können müsse, wenn er in der Ganzklassensituation arbeite, legt die Deutung nahe, dass der Fokus in der vorliegenden Fallbesprechung nicht auf einem binnendifferenzierten Unterricht liegt. Die Klasse arbeitet an ihren Aufgaben, während Adiam nur räumlich integriert ist.

Verhaltensmodifikation

Die Betonung der Notwendigkeit, dass Adiam vermehrt allein zu arbeiten habe, löst keine weiteren Diskussionen aus. Das nächste Thema lässt vermuten, dass der Berater der Sonderschule die Aufgabe der Fallbesprechung darin sieht, über Massnahmen zur Beruhigung von Verhaltensproblemen zu beraten:

Der Berater der Sonderschule umschreibt dann die Möglichkeit einer Verhaltensmodifikation, damit Adiam eine Orientierung bekomme. Die Schulleiterin fragt nach, ob er sich einen Plan vorstelle mit sozialen Verhaltensregeln oder mit »Stoff« oder mit beidem, und der Berater präzisiert, es gehe einfach um wichtige Punkte für die Woche. Die Schulpsychologin unterstützt die Idee, weil dann auch alle Lehrpersonen auf diese Punkte schauen könnten, was jedoch auch eine gute Absprache erfordere.

Die Idee der *Verhaltensmodifikation* wird vom Berater als *Orientierungshilfe* eingebracht. Die Schulleiterin versucht die Idee genauer zu fassen und teilt die Ziele in Verhaltensziele und inhaltliche Ziele ein, die der Berater jedoch nicht als zu trennend ansieht. Die Schulpsychologin wiederum rückt den Austausch zwischen den Lehrpersonen in den Fokus.

Die *Verhaltensmodifikation* weist keinen direkten Bezug zum vorhergehenden Thema »Einzelbetreuung« auf. Die Schulleiterin versucht eine Verknüpfung herzustellen, indem sie die vorgeschlagenen Pläne auch für schulischen

Inhalt in Betracht zieht. Der folgende Exkurs soll eine bessere Einordnung des Vorschlags der Verhaltensmodifikation in die Fallbesprechung ermöglichen.

Exkurs

Verhaltensmodifikation

Unter dem Begriff »Verhaltensmodifikation« werden Interventionen zusammengefasst, die in der Familie oder in der Schule durchgeführt werden können und bei Hyperaktivität oder sonstigen Erwartungsverletzungen im Bereich des Verhaltens empfohlen werden. Die Interventionen gehen von einer behavioristischen Lerntheorie aus (Hillenbrand 2008), der zufolge das Verhalten einer Person als Reaktion auf einen Reiz verstanden wird. Die Reaktion kann im Sinne von Skinners operativem Konditionieren durch passende Verstärker verändert werden.

Ein *Token-System*, auch »Verstärkerplan« (Gawrilow 2009), »Punkte-Plan« oder »Münzverstärkungsprogramm« (Döpfner, Schürmann und Frölich 2002) genannt, vergibt für erwünschtes Verhalten während einer gewissen Zeiteinheit (z.B. Lektion oder Halbtage) ein Token (z.B. einen Aufkleber oder eine Murmel). Die gesammelten Token visualisieren in einer Übersicht Erfolg. »Der *Punkte-Plan* bewirkt eine systematische Verstärkung, die für alle Beteiligten transparent ist« (ebd., 272, Hervorhebung im Original). Mehrere Token oder eine gewisse Prozentanzahl von erfolgreichen Zeiteinheiten (z.B. erwünschtes Verhalten an fünf Halbtagen pro Woche) werden mit einer Sonderbelohnung honoriert. Diese sollte gemäss dem THOP-Programm (»Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten«) von den Eltern in der Familie gegeben werden. Die Belohnung kann zum einen beispielsweise darin bestehen, gemeinsam ein Brettspiel zu spielen, abends länger als sonst aufbleiben zu dürfen oder gemeinsam einen Ausflug zu unternehmen (Aktivitätsverstärker). Zum anderen besteht auch die Möglichkeit, zum Beispiel ein Spielauto oder einen Fussball kaufen zu gehen (materieller Verstärker) (ebd., 80).

In Situationen, in denen die Rückmeldung (der Verstärker) sofort nach dem Verhalten gegeben werden soll, weil es sich um ein kurzes auffälliges Verhalten handelt, zum Beispiel fehlendes Heben der Hand im Sinne des Sichmeldens im Unterricht, eignet sich ein *Verstärker-Entzugs-System* (ebd.), auch bezeichnet als »Response-Cost-Verfahren, d.h., ein positiver Verstärker wird entzogen (z.B. hausaufgabenfreier Tag wird ausgesetzt), wenn unerwünschtes Verhalten (z.B. Mitschüler ärgern) auftritt« (Gawrilow 2009, 60). Verhaltensmodifikationen sollten jedoch, um die Beziehung zwischen Erzieherin oder Erzieher und Kind nicht zu belasten, mit positiven Verstärkern durchgeführt werden. Zu einer Bestrafung im Sinne einer *Auszeit* wird im THOP-Programm erst

nach erfolglos angewandten Token- oder Verstärker-Entzugs-Systemen geraten. Im Schulkontext kann das »Vor-die-Tür-Stellen« als Auszeit bezeichnet werden. Der Sinn besteht einerseits in einer Beruhigung der Situation durch eine ruhigere Umgebung, andererseits aber auch darin, eine verstärkerarme Umgebung für das betroffene Kind herzustellen, damit das unerwünschte Verhalten nicht weiter verstärkt wird (z.B. durch Mitschülerinnen und Mitschüler) (Döpfner, Schürmann und Frölich 2002).

Der Verhaltensmodifikation liegt wie bereits erwähnt ein technisches, behavioristisches Menschenbild zugrunde. Verhalten wird – im Unterschied zu einer Bestimmung des »Lehrer-Schüler-Verhältnisses« (Manske 2009) mit analytischem Charakter (Graf und Weisser 2010) – als individuelles Agieren in einer Situation verstanden: »Mit dem Konzept der *Verhaltensauffälligkeit* werden von Lehrkräften beobachtete Verhaltenssequenzen – soziale Relationen – einem Kind als essentiell zugeschrieben« (Graf 2011, 48). Das Kind muss durch die Verhaltensmodifikation lernen, dass gewisse Aktivitäten in gewissen Situationen nicht adäquat sind und durch andere Aktivitäten ersetzt werden müssen. Aus dieser theoretischen Perspektive verweist der Begriff der Verhaltensmodifikation darauf, dass ein Verhalten nicht in seiner situativen Verflechtung gedeutet, sondern im Kind essentialisiert wird. Dabei kann im Sinne von Wilfred Bion vom Kind als »Container der Problematik« gesprochen werden (Bauleo 2013b; Bion 1985). Durch die Essentialisierung kann die Situation mit dem Ausschluss des Kindes aus der Gruppe entlastet werden.

In der vorliegenden Fallbesprechung wurde die Problemlage schon mehrmals als Problem von Adiam bestimmt, obwohl sie zusätzlich als Problem der Klassenkonstellation und der Rolle von Adiam in der Klasse erschienen ist. Durch die essentialisierte Problemdefinition wird eine Verhaltensmodifikation ermöglicht, die bei einer relationalen, bio-psycho-sozialen Definition der Verhaltensprobleme nicht in Betracht käme.

In der nächsten Sequenz wird der Verhaltensplan vom Heilpädagogen in einen *Wochenüberblick* für Adiam übersetzt:

Nach einer kurzen Pause sagt der Heilpädagoge zur Lehrerin, dass er sich vorstellen könne, dass ein Wochenüberblick als Stundenplan Adiam was bringen könnte. Er verweist darauf, dass die Lehrerin ja schon Ziele auf die Schulbank notiert habe, zum Beispiel »ich sitze nach der Pause an meinen Platz«. Die Lehrerin wirft ein, Adiam vergesse wohl teilweise, dass der Zettel auf dem Tisch sei, und sie erzählt, dass dies bei anderen Kindern schon viel besser funktioniere. Adiam fragt jedoch teilweise, ob er einen Strich bekomme, obwohl er nicht am Platz sitze, er könne sich also schlecht einschätzen.

Der Heilpädagoge verweist auf ein Token-System der Lehrerin, was bedeutet, dass er die Idee der Verhaltensmodifikation aufgenommen hat. Die Lehrerin wird vom Heilpädagogen angesprochen und erläutert ihr Vorgehen: Für alle Schülerinnen und Schüler gilt das gleiche Bestrafungssystem, auf dessen Grundlage einzelnen Kindern Striche verteilt werden, wenn sie nach der Pause nicht rechtzeitig in der Schulbank sitzen. Für die Gruppe ist anscheinend klar, dass dies bei Adiam nicht gut funktioniert, aber niemand fragt nach, warum dies so sei. Der Aspekt der Ungleichheit des gleichen Ziels für die verschiedenen Schülerinnen und Schüler und die Überlegung, dass Adiam vielleicht ein einfacheres Ziel oder weitere Hilfestellungen benötigen würde, werden nicht diskutiert. Obwohl die Möglichkeit der Verhaltensmodifikation als Weg zur Bearbeitung der Problematik am Kind im Augenblick begrüßt zu werden scheint, wird nicht genauer thematisiert, wie ein solches System bei Adiam erfolgreich sein könnte. Die Besprechung wird fortgesetzt:

Nach ein paar Sekunden Pause wendet sich die Lehrerin an den Heilpädagogen: Sie habe ihn wohl unterbrochen, er habe wohl noch mehr sagen wollen. Der Heilpädagoge verweist dann auf die zwei Punkte »Transparenz« und »Struktur«, und der Berater der Sonderschule ergänzt, dass damit auch gelobt werden könne, um mit der Beziehung zu arbeiten.

Die Lehrerin merkt an, dass sie den Heilpädagogen wohl unterbrochen habe – obwohl dieser während der vorangehenden langen Pause keine Anstalten gemacht hatte, sich nochmals einzubringen. In dieser Aussage der Lehrerin äussert sich erneut die Hierarchie zwischen der Lehrerin und dem Heilpädagogen. Die Lehrerin, die sich nur spärlich und mit jeweils kurzen Voten einbringt, positioniert sich hierarchisch erneut unter dem Heilpädagogen. Eine Ergründung der Frage, warum ihr Versuch einer Verhaltensmodifikation nicht erfolgreich ist, schiebt auch sie aus dem Fokus der Fallbesprechung. So spielt die Reproduktion von Hierarchien eine gewichtigere Rolle als das Verstehen und das Verbessern der bisherigen Interventionen. Die Beratung des Beraters der Sonderschule beschränkt sich darauf, oberflächlich eine Idee – die Verhaltensmodifikation – einzubringen. Auf die konkrete Problemsituation an sich wird nicht eingegangen.

Leistung und IQ

In der folgenden Sequenz wird die Leistung von Adiam hinsichtlich ihrer Differenz zur Leistungserwartung in der Jahrgangsklasse thematisiert:

Es wird nun darauf hingewiesen, dass Adiam wohl merke, dass er nicht das Gleiche wie die Klasse könne, und er das lernen müsse. Die Schulpsychologin ergänzt, er sei nahe an einer geistigen Behinderung, und fragt den Be-

rater der Sonderschule, was er noch dazu sagen könne, zum Thema »nicht das Gleiche leisten können wie die anderen«.

Es wird eine Differenz zwischen Adiam und der Klasse konstruiert. Die Schulpsychologin nimmt nochmals Bezug auf die Ergebnisse des Intelligenztests, ohne dass sie diese explizit erwähnt. Die Wendung »nahe an einer geistigen Behinderung« kann dahingehend interpretiert werden, dass die Gesamtpunktzahl des Resultats des Intelligenztests nur wenig über der Schwelle lag, unter der Personen als geistig behindert klassifiziert werden. Als Spezialist der Kategorie der *geistigen Behinderung* wird in dieser Sequenz der Fallbesprechung der Berater der Sonderschule adressiert:

Der Berater meint, »bei diesen Kindern aus Eritrea oder Somalia und so« sei es noch anders, und erzählt von seinen Erfahrungen und denjenigen seiner Frau mit somalischen Schülern. Er geht dann auch noch auf das Thema »Leistung« ein.

Der Berater der Sonderschule stellt die Kategorie der Herkunft, *Eritrea oder Somalia*, der Kategorie der *geistigen Behinderung* voran. Es scheint so, als ergebe sich aus der Kategorie »Herkunft: Horn von Afrika« eine einfachere Handlungsanleitung als aus der Kategorie »geistige Behinderung«. Letztere prägt jedoch die darauffolgende Sequenz:

Der Heilpädagoge erzählt, Adiam spreche im Unterschied zu seinen Brüdern noch nicht Mundart am Mittagstisch. Die Schulpsychologin erwähnt, dass Adiams Bruder ein Down-Syndrom habe und die Sonderschule besuche, bei Adiam in der Zeit von der Einschulungsklasse bis heute aber kleine Verbesserungen des »Kognitiven« festgestellt werden könnten. Der Berater der Sonderschule bringt eine Beobachtung aus seinem Schulbesuch ein und ist der Meinung, man solle Gewicht auf denjenigen Inhalt legen, den Adiam nachher brauchen werde, und Adiam sei für ihn ein Sek-C-Schüler.

Die Erwartungsverletzung in Bezug auf das Mundartsprechen im Vergleich mit den Geschwistern wird vom Heilpädagogen eingebracht. Die Schulpsychologin knüpft mit der Erwähnung des Bruders, der ein *Down-Syndrom* aufweise, daran an und stellt fest, dass sich das *Kognitive* von Adiam seit der Einschulung verbessert habe. Auch wenn der IQ² nicht explizit erwähnt wird, spielt er in dieser Sequenz doch mit. In Anbetracht der Migrationsgeschichte von Adiam könnten sich die Fragen stellen, ob der IQ mit einem sprachfreien Test geprüft wurde und wie die Schulpsychologin das Lösen des Tests unter Berücksichtigung der

2 | Für Erläuterungen zum IQ siehe den Exkurs auf Seite 200.

Geschichte von Adiam deutet. Die Lernmöglichkeiten sollen dahingehend beschränkt werden, dass Adiam der *Inhalt* für die *Sek C*³ dargeboten wird.

»Etwas anderes« als Ursache

Mit dem Einbringen der Einschätzung zur Selektionsfrage wird vom Berater der Sonderschule der vierte Punkt des zu Beginn der Fallbesprechung eingebrachten Gesprächsablaufs angesprochen. Die Lehrerin nimmt in der darauffolgenden Sequenz jedoch nicht die Frage auf, welcher der möglichen Selektionsentscheide angebracht wäre, sondern thematisiert die Schwierigkeit, den Schüler zu verstehen:

Die Lehrerin sagt, es sei noch schwierig zu eruieren, ob Adiam – wenn etwas nicht klappt – es nicht machen könne oder einfach keine Lust dazu habe. Der Berater antwortet, die Ausrede der »Lust« sei eine einfache Reaktion, wenn Angst da sei, etwas nicht zu können. Die Schulpsychologin ergänzt, Adiam habe ihr bei der Abklärung gesagt, die Schule sei langweilig, sie habe aber das Gefühl, dahinter stecke etwas anderes.

Die Lehrerin formuliert ihre Unsicherheit in Bezug auf die Frage, ob die Leistung des Schülers mit seiner *Lust* in Verbindung stehe oder ob ein Auftrag für ihn tatsächlich nicht lösbar sei. Mit diesem Gedanken wird in der Gruppe eine Reflexion darüber angeregt, wie die Aussage der fehlenden *Lust* gedeutet werden könnte. Dabei werden die *Angst* vor dem Versagen und *etwas anderes* genannt. Durch die Beschreibung einer Unsicherheit bei der Suche nach Gründen dafür, warum eine Mitarbeit nicht möglich ist, können somit verschiedene Erklärungen Eingang in die Fallbesprechung finden, die mit der emotionalen Verfasstheit von Adiam in Verbindung stehen.

Das *andere*, das die Mitarbeit von Adiam beeinträchtigen könnte, wird jedoch nicht weiter ergründet. Dadurch wird es in der Lösungsfindung als Aspekt ausgeschlossen und kann im Prozess der Fallbesprechung nicht mitspielen. So wird ein zweites Mal eine Überlegung der Schulpsychologin nicht weiterverfolgt. In einer vorhergehenden Sequenz hatte die Schulpsychologin ihre Einschätzung eingebracht, dass die *auditive Speicherung* und das *Arbeitsgedächtnis* nicht dem Alter entsprächen. Nun hat sie angemerkt, dass sie das Gefühl habe, dass die Aussage, die Schule sei *langweilig*, eine andere Ursache verdecke. Beide Aussagen können von der Gruppe inhaltlich nicht in den Prozess der Fallbespre-

3 | Mit »Sek C« ist die Sekundarschule C gemeint, die dritte und unterste Stufe des dreigliedrigen Systems von Sekundarschule A, B und C. Unter der Voraussetzung des Bestehens einer Aufnahmeprüfung ist es neben diesen drei Stufen auch möglich, nach der sechsten Primarklasse ins Langzeitgymnasium (Dauer sechs Jahre) einzusteigen.

chung einbezogen werden. Der Gesprächsablauf und die damit einhergehende Lösungsorientierung lassen es nicht zu, in einer Diskussion zum Verständnis der Problemlage in die Tiefe zu gehen. Ein besseres Verstehen wird zugunsten der Orientierung an einer Lösung in den Hintergrund gerückt.

Alltagspraxis

Die Ressourcen- und Lösungsorientierung verunmöglicht somit den Einbezug von spezifischem Hintergrundwissen zu Adiam. Dies zeigt sich auch in der folgenden Sequenz, in der die *Alltagspraxis* thematisiert wird:

Die Schulleiterin bringt die Diskussion auf die »Alltagspraxis«. Es beginnt eine Auseinandersetzung darüber, ob die Französischlektionen zugunsten von »Alltagsfertigkeiten« gestrichen werden sollten. Die Schulpsychologin möchte das Thema – Fächerstreichen – auf einer »Metaebene« besprechen. Sie meint, es brauche Abmachungen mit der Sekundarstufe in Bezug darauf, ob eine Dispensation in einem Fach der Primarstufe vorgenommen werden könne oder nicht. Die Schulleiterin nimmt dies auf und sagt, das könne sie in eine gemeinsame Schulleitungskonferenz mit den Schulleitern der Oberstufe einbringen. Sie gibt jedoch zu bedenken, dass die Schulpflege solche Vorschläge normalerweise ablehne. Darüber hinaus wird diskutiert, ob in der sechsten Klasse in Englisch mehrere Niveaugruppen eingerichtet werden könnten. Zum Abschluss dieses Themas hält die Schulleiterin fest, die Dispensation bezüglich Französisch müssten sie im SSG besprechen. Die Schulpsychologin spricht nochmals die Grundsatzdiskussion mit der Oberstufe an. Der Heilpädagoge verweist auf eine Vernehmlassung der Erziehungsdirektion des Kantons, welche die Fächerdispensation zugunsten von Mathematik und Deutsch zum Thema habe, aber in Bearbeitung sei.

Die Dispensation von Französischlektionen zugunsten von Alltagsfertigkeiten wird diskutiert. Dabei entsteht eine Auseinandersetzung darüber, welche Stellen miteinbezogen werden müssen, um die Erlaubnis dafür zu erhalten. Anstatt das *andere* zu besprechen, das hinter den Leistungs- oder Konzentrationsproblemen von Adiam stehen könnte, rückt die Verwaltung der Problemlage auf der *Metaebene* ins Zentrum. Diesbezüglich wird von der Schulleiterin erwähnt, dass das SSG über Dispensationen entscheiden könne, und der Heilpädagoge verweist auf eine Vernehmlassung, die das verwaltungstechnische Problem für die Gruppe lösen könnte. Die Fragen zum Alltag werden somit als Fragen der Organisation »Schule« gedeutet, weshalb die Vorgaben der Schule der *Dispensation* entgegenstehen. Dass die Primarschule das Ziel verfolgt, dass alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern in die Kulturtechniken eingeführt werden, wird nicht ins Gespräch einbezogen.

Die *Alltagsfertigkeiten* werden in der darauffolgenden Sequenz an die *Klassenassistentenz* delegiert:

Die zwei Lektionen der Klassenassistentenz, die nicht Handarbeit und nicht Zeichnen sind, könnten zum Beispiel für das Lesen und Kochen eines Rezepts eingesetzt werden, worauf die Lehrerin beipflichtet, die Klassenassistentenz würde dies wohl gut und auch gern machen. Die Schulleiterin fügt an, dass sie das schon könne, wenn sie dafür instruiert worden sei.

Neben der Unterstützung in *Handarbeit* und *Zeichnen* soll Adiam in den zwei restlichen Lektionen, die ihm einzeln mit der Assistentenz zur Verfügung stehen, *kochen*. Für diese Massnahme spricht die Einschätzung der Lehrerin, dass die Klassenassistentenz dies gern tun würde und dafür auch geeignet sei. Dabei wird neben dem *Kochen* auch das *Lesen* erwähnt. Auf diese Weise wird der Einbezug der Assistentenz indirekt auch hinsichtlich der Deutschförderung vorgeschlagen. Für die inhaltliche Arbeit mit Kindern ist die Klassenassistentenz jedoch nicht ausgebildet und deshalb auch nicht vorgesehen. Dies veranlasst die Schulleiterin dazu, die pädagogischen Einschränkungen der Assistentenz mittels einer *Instruierung* durch eine pädagogisch geschulte Person aufzuheben. Das Lernen wird in eine Eins-zu-eins-Situation, das heisst zur Assistentenz, ausgelagert und nicht im Sinne der Binnendifferenzierung auf der Klassenebene thematisiert. Infolgedessen wird der Handlungsbezug nicht für den binnendifferenzierenden Klassenunterricht (siehe Exkurs zur inneren Differenzierung, Seite 154) planungsleitend, sondern bringt handlungsorientierte Eins-zu-eins-Situationen hervor.

Die Organisation der Organisation

Die Planung eines individuellen Unterrichts für Adiam macht Anpassungen des Stundenplans der Regelklasse notwendig. Die Schule als Organisation, die unterschiedliche sonderpädagogische und therapeutische Massnahmen in Eins-zu-eins-Situationen anbietet, erfordert eine Organisation des Alltags, die diese integrative Separation ermöglicht:

Der Heilpädagoge sagt zur Lehrperson, das sei ein wenig unangenehm, denn dann müsse der Unterricht um die Heilpädagogik herum »gebaut« werden. Die Lehrerin erwidert Folgendes: »Ich weiss nicht genau, was du meinst«, worauf der Heilpädagoge das Beispiel nennt, dass die Mathematik von der 8-Uhr-Lektion auf 11 Uhr verschoben werden könnte. Die Schulleiterin schaltet sich in motivierender Absicht dazwischen: »wobei, ich schätze euch drei jetzt so ein also (.) euch zwei und [die Klassenassistentenz] dass ihr gemeinsam schon Kompromisse findet. (.) es kann ja auch eine Phase sein=in der man es ausprobiert und danach sagt jetzt müssen wir wieder Mal ähm

verstärkt schauen für die anderen=dass=sich auf die Mathe dann [dass die Mathematik in der ersten Lektion des Morgens für die anderen Kinder besser liegt, da die Konzentration besser ist als in der letzten Lektion].« Die Schulpsychologin unterstützt diesen Vorschlag, da er Adiam natürlich sehr entgegenkommen würde. Die Schulleiterin ergänzt, dass es ja eine ideale Situation sei, mit so vielen ISR-Stunden.

Die Veränderung, die notwendig ist, um die Lektionen der Klassenassistentin individuell einzusetzen, wird als *unangenehm* für die Lehrerin bezeichnet. Diese versteht den Gedankengang des Heilpädagogen jedoch zunächst nicht. Wird die momentane Situation der Unterrichtsorganisation miteinbezogen, so wird verständlich, warum die Lehrerin den Heilpädagogen zuerst nicht versteht. Bereits vor der Fallbesprechung hat der Heilpädagoge zwölf Lektionen pro Woche mit Adiam gearbeitet, was mit Sicherheit eine gezielte Organisation des Klassenunterrichts voraussetzt. Auch die bislang durchgeführten Lektionen, in denen die Klassenassistentin mit Adiam arbeitet, dürften es erforderlich machen, dass die Lehrerin Adiam bei der Organisation des Unterrichts berücksichtigt. Die Lehrerin versteht entsprechend nicht, was neu daran sein sollte, ihren Unterricht an den Bedürfnissen der *Heilpädagogik* auszurichten. Diese Deutung verweist erneut auf die Hierarchie zwischen dem Heilpädagogen und der Lehrerin, die sich bereits zu Beginn der Fallbesprechung in der Ironie des Heilpädagogen manifestiert hatte.

Delegation an die Oberstufe

Die Frage der Unterrichtsorganisation und -gestaltung wird in der nachfolgenden Sequenz durch das Ansprechen des vierten Punkts des Gesprächsablaufs der Fallbesprechung zur Seite gelegt:

Die Schulleiterin verweist auf die Schritte, die bis zur »Einstufung« in das gegliederte Oberstufensystem in den nächsten eineinhalb Jahren anstehen würden, und kommt damit zum vierten Punkt ihres Gesprächsablaufs der Fallbesprechung. Der Heilpädagoge spricht sich wegen der sozialen Situation in Sek-C-Klassen gegen die Sek C aus und merkt an, er könne sich auch eine andere Schule, ein anderes Setting vorstellen. Die Schulpsychologin wirft ein, die Sek C habe ja auch einen Sozialpädagogen zugeteilt, das könne nach einer guten »Übergabe« ein Vorteil sein. Sie habe aber auch von einem Schulpfleger gehört, dass sie die Integrationen wegen der »sozialen Ressourcen der Kinder« eher in der Sek B vornehmen möchten. Gegenüber der Oberstufe soll der Bedarf geschildert werden, der Entscheid müsse jedoch der Verantwortung der Oberstufe übergeben werden.

Der Prozess der Einstufung in die gegliederte Oberstufe beginnt somit in der Mitte der fünften Klasse, eineinhalb Jahre vor dem Übertritt. Gegen die Sek C spricht die soziale Situation in den Klassen der untersten Selektionsstufe. Zwei Aspekte werden diesbezüglich eingeführt: Einerseits werden die Sek-C-Klassen von einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen begleitet. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass ein Schulpfleger für Integrationen in die Sek B einstehe, weil die betreffenden Schülerinnen und Schüler *soziale Ressourcen* aufweisen würden. Noch früher im Verlauf der Sequenz wird jedoch die Idee von *einer anderen Schule, einem anderen Setting* eingebracht. Mit dem *anderen Setting* scheint auf die Möglichkeit einer Sonderschule hingewiesen zu werden. Somit werden hinsichtlich der Oberstufe drei unterschiedliche Möglichkeiten der Selektion in Erwägung gezogen: Sekundarstufe B mit der Unterstützung der sozialen Ressourcen zukünftiger Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, die Sekundarstufe C mit der Unterstützung der Schulsozialarbeit oder die separative Sonderschule. Diese drei Vorschläge werden jedoch nicht vertiefend diskutiert. Die Sichtweisen werden auch hier stehen gelassen und der Entscheid wird delegiert: Die Oberstufe soll entscheiden. Mit dem Abgeben der *Verantwortung* an die Oberstufe entlastet sich die Gruppe davon, inhaltlich über die Möglichkeiten zu diskutieren. Einem möglichen Dissens wird auf diese Weise schon im Ansatz aus dem Weg gegangen.

Schluss der Aufgaben der Schulleiterin

Nach der Entscheidung, die Verantwortung für die Selektion der Oberstufe zu übertragen, wird es in der darauffolgenden Sequenz möglich, die Fallbesprechung unter Verweis auf den zu Beginn der Fallbesprechung eingebrachten Gesprächsablauf inhaltlich zu abschliessen:

*Die Schulleiterin fügt an, dass sie ja nun alle Punkte angeschaut hätten, und fragt, ob noch Fragen da seien in Bezug auf die Umsetzung im Alltag, worauf der Heilpädagoge erwidert: »nein ich habe einige ((lachend)) Hinweise und Ideen bekommen °von denen ich denke° doch, das müssen wir anschauen, das müssen wir angehen (..) und äh (..) ja also (..) ich kann eigentlich sagen *mir langets* [mir reicht's] ((Gelächter)) für den Moment.« Die Gruppe lacht nochmals, worauf der Heilpädagoge bewusst ent-ironisierend nochmals bestätigt, dass er »etwas damit anfangen« könne.*

Die Fallbesprechung wird von der Schulleiterin abgeschlossen, indem sie das Ende der Diskussion der vier Punkte verkündet. Gleichzeitig nimmt sie auf den *Alltag* Bezug. Der Heilpädagoge entgegnet darauf, dass er *einige Hinweise und Ideen* erhalten habe.

Zweimal wird in der Sequenz gelacht. Zum einen wird das Wort »Hinweise« von einem Lachen begleitet. Zwei Aspekte können dadurch deutend verstanden werden. Einerseits kann dieses Lachen dahingehend interpretiert werden, dass die Frage der Schulleiterin gewissermassen auch als rhetorische Frage, als Frage nach einem ungeschriebenen Skript, verstanden werden kann. Es handelt sich um den formalen Abschluss der Fallbesprechung, der durch die Frage markiert wird, ob noch etwas zu besprechen sei. Andererseits könnte das Lachen nochmals auf die Hierarchien zwischen dem Heilpädagogen und der Lehrerin hindeuten. Die Frage der Schulleiterin war vermutlich auch an die Lehrerin gerichtet, diese lässt jedoch dem Heilpädagogen bei der Beantwortung den Vortritt. Die Ausdrücke »Hinweise« und »Ideen« verweisen darauf, dass sich der Heilpädagoge insofern als beraten erachtet, als er Hinweise und Ideen aufnehmen konnte. Auf diese Weise stellt er seine professionelle Autonomie, die darin besteht, dass er nach wie vor selbst entscheiden kann, was in der heilpädagogischen Praxis tatsächlich zum Zug kommt, nicht infrage.

Zum anderen löst die Anmerkung »mir reicht's« bei allen Beteiligten Lachen aus. Einerseits spricht der Heilpädagoge wohl allen aus dem Herzen, indem er in Worten zum Ausdruck bringt, dass die nun schon mehr als eine Stunde dauernde Fallbesprechung lang genug gewesen sei. Andererseits kann diese Aussage dahingehend gedeutet werden, dass der Gruppe die Situation mit Adiam reicht. Mit dem Ausdruck »*jetzt langets*« werden im Alltag Kinder zurechtgewiesen, die trotz Ermahnung etwas nicht Erlaubtes getan haben, nun aber sofort damit aufhören sollen. Die Gruppe könnte sich an diesen Gebrauch des Ausdrucks »*jetzt langets*« in der Umgangssprache erinnern.

Die Lehrerin wird beraten

Der Heilpädagoge schliesst die Fallbesprechung damit auch von seiner Seite, da er auf die Frage nach offenen Fragen implizit mit »Nein« antwortet. Für die Lehrerin hingegen besteht noch Klärungsbedarf:

Die Lehrerin ergreift das Wort und merkt an, viele Sachen seien für die Eins-zu-eins-Situation besprochen worden. Sie fragt in die Richtung der Schulpsychologin, wie sie in der ganzen Klasse weiterfahren solle. Zurzeit stelle sie Adiam alle zwei Lektionen raus, immer dann, wenn er stört.

Die Lehrerin begründet mit dem Verweis auf die *Eins-zu-eins-Situationen*, warum sie die Diskussion noch weiterführen möchte. Da sie selbst nicht eins zu eins mit Adiam arbeitet, kann sie die *Sachen*, die *besprochen worden* sind, nicht umsetzen. Damit wird nochmals die Rollentrennung zwischen der Lehrerin auf der einen Seite und dem Heilpädagogen und der Klassenassistentin auf der anderen Seite sichtbar: Während die Lehrperson für die Klassensituation

verantwortlich ist, können der Heilpädagogin und die Klassenassistentin individuell, das heisst eins zu eins, mit Adiam arbeiten.

Warum die Lehrperson die Schulpsychologin adressiert, wird aus dem Augenblick heraus nicht klar. Doch was sie ergänzt, ist, dass sie Adiam vor die Tür stelle, wenn *er stört*. Dies bedeutet, dass sie auf der höchsten Stufe der Verhaltensmodifikation, der Auszeit, agiert (siehe den Exkurs zur Verhaltensmodifikation, Seite 155). Was den Informationen der Lehrerin in der Fallbesprechung entnommen werden kann, ist, dass sie bei unerwünschtem Verhalten einerseits einen Verhaltensplan einsetzt, um ebendieses Verhalten zu modifizieren (nicht in der Schulbank sitzen nach der Pause wird mit einem »Strich« bestraft), und andererseits auch Auszeiten durchführt (*alle zwei Lektionen*). Das Erwähnen der Auszeit kann dahingehend gedeutet werden, dass sich die Lehrerin alternative Handlungsmuster wünscht. Auf diesen Wunsch geht die Gruppe in der Folge auch ein:

Die Lehrerin wird nun von den anderen Anwesenden unter Rückgriff auf schon besprochene Inhalte beraten: Der Berater der Sonderschule beginnt und hält fest, nach dem »Rausstellen« müsse eine Reflexion angehängt werden und es müsse Adiam klargemacht werden, dass das Verhalten nicht geduldet werde. Die Schulpsychologin nimmt diesen Punkt auf und fügt an, dann könne als Ziel verfolgt werden, dass das Problem bis zu einem festgelegten Zeitpunkt nicht mehr vorkomme. Die Schulleiterin ergänzt, die Lehrerin solle »stark fahren« und wie schon im Verlauf der Fallbesprechung erwähnt der »Boss« sein. Das werde sicher besser gehen, wenn die anderen schwierigen Kinder weg seien, was der Heilpädagoge bestätigt. Die Schulpsychologin schlägt vor, die Mutter in Bezug auf die Disziplin zu kontaktieren. Darauf erzählt die Lehrerin, nach einem Vorfall habe sie die Mutter angerufen und diese sei dann sofort in die Schule gekommen und »das hat dann noch gut funktioniert«.

Die Gruppenmitglieder beraten die Lehrerin gemeinsam hinsichtlich der Frage, wie sie agieren solle. Auf die Auszeit soll eine Reflexion folgen, damit Adiam klar wird, dass sein Verhalten nicht geduldet wird. Ein Plan zur Belohnung des Vermeidens von unerwünschtem Verhalten wird empfohlen. Gleichzeitig soll die Lehrerin *stark fahren*. Die Durchsetzung dieser Hierarchie zwischen Lehrerin und Schüler würde einfacher werden, wenn *die anderen schwierigen Kinder weg seien*. Und auch die Möglichkeit, mit der Mutter in Kontakt zu treten, wird erwähnt.

Die Lehrerin erzählt daraufhin, dass sie die Mutter in der Vergangenheit schon einmal kontaktiert habe, was *noch gut funktioniert* habe. Mit Blick auf die ganze Fallbesprechung zeigt sich, dass alle Aspekte, die von der Gruppe eingebracht wurden, für die Lehrerin nicht neu sein dürften. Adiam scheint wohl klar zu sein, dass sein Verhalten nicht geduldet wird, wenn er vor die Tür

gestellt wird. Eine Art von Verhaltensmodifikation wird mit dem Ziel, nach der Pause am Platz zu sitzen, schon durchgeführt. Die Lehrerin setzt ihre machtvolle Position bereits durch, indem sie Adiam regelmässig vor die Tür schickt. Und den Vorschlag, die Mutter miteinzubeziehen, hat die Lehrerin bereits umgesetzt. Die Beratung erfolgt somit auf einer Ebene, die der Lehrerin keine neuen Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Die Gruppe konnte inhaltlich nicht wahrnehmen, was die Lehrerin bereits unternimmt und sich somit auch nicht beraten, in welcher Form diese Handlungen wohl verändert werden sollten, um wirksam zu werden.

Worin besteht der Grund dafür, dass die interdisziplinäre Beratung an die Lehrerin gerichtet ist, jedoch an ihr vorbeizieht? Mit Blick auf die erwähnten möglichen Handlungsempfehlungen wird ersichtlich, dass kein gemeinsames Problemverständnis entwickelt werden konnte, weshalb die Beratung nur oberflächlich durchgeführt wurde. Dies könnte an der Rolle liegen, die die Lehrerin in der Fallbesprechung (und wohl auch darüber hinaus) einnimmt und die ihr zugeschrieben wird. Sie sucht Hilfe und wird als zu Beratende angesprochen. Was dabei unbeachtet bleibt, sind die Ressourcen der Lehrerin. Infolge der Rolle der Hilfesuchenden kann nicht wahrgenommen werden, in welcher Problemlage sich die Lehrerin befinden dürfte. Eine einseitige Sichtweise, die darauf hinausläuft, dass die Lehrerin die schwierigen Knaben nicht unter Kontrolle habe, wird reproduziert, jedoch nicht zur Sprache gebracht. Dadurch kann von der Gruppe nicht tiefer ergründet werden, welche Rolle die Lehrerin gegenüber dem Heilpädagogen einnimmt und wie diese Rolle im Zusammenhang mit der Klassenführung stehen könnte.

Kultur als Differenz

Die Beratungssituation wird ohne weitere Nachfrage abgeschlossen. Damit kann die Gruppe der Aufgabe aus dem Weg gehen, die Problemlage genauer zu erörtern. Der Ausweg besteht wiederum im Verweis auf die Differenz der Kultur. Die Erwähnung der *Mutter* als Anlaufstelle für *Disziplin*probleme steht in Widerspruch mit dem von der Gruppe zuvor aufgebrachten Problem, dass der Vater abwesend sei, was die Autorität der Mutter infrage stellt. Dieser Widerspruch wird nicht diskutiert, sondern die Schulpsychologin bringt eine weitere mögliche Massnahme ein:

Die Schulpsychologin erwähnt Überlegungen aus vergangenen Gesprächen, die sich darauf beziehen, dass die Kinder zu einer »Schweizer Familie« gehen könnten. Die Schulleiterin bestätigt, »Mitten unter uns« sei ein Thema gewesen, sie wisse aber nicht, ob dies geklappt habe. Sie ergänzt mit einem Lachen, sie glaube nicht, dass dies zustande käme, beendet danach mit »o.k., dann vielen Dank« das Gespräch und wünscht einen schönen Abend.

Als mögliche Massnahme, die schon in *vergangenen Gesprächen* erwähnt worden sei, wird das Angebot »Mitten unter uns« thematisiert. Dieses Angebot des Roten Kreuzes wird im folgenden Exkurs kurz vorgestellt.

Exkurs **»Mitten unter uns«**

Das Projekt »Mitten unter uns« des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) wurde 1993 von einer Lehrperson initiiert. Gewachsen aus der interkulturellen Pädagogik stehen die zwei Ziele im Mittelpunkt, die deutsche Sprache zu lernen und »den hiesigen Alltag kennenzulernen« (Ruchti 2013, 3): »Viel sprechen, basteln, lesen, gemeinsam spielen, kochen, essen und Hausaufgaben machen, sind Wege, um sich auszutauschen und zuzuhören. Die fremdsprachigen Kinder verbessern spielend ihre Sprachkenntnisse und machen sich gleichzeitig mit den Lebensgewohnheiten in der Schweiz vertraut. »mitten unter uns« ermöglicht ein respektvolles Zusammenleben, baut Vorurteile ab und weckt beidseitiges Verständnis von Menschen verschiedener Herkunft.« (SRK 2013, 2) Das Projekt baut auf der Idee einer einheitlichen »hiesigen« Kultur auf, die von Personen einer »fremden« Kultur kennengelernt werden sollte. Verfolgt wird die *Integration* in die Schweizer Gesellschaft. Daher wird die Kritik am Begriff der Integration und an der damit einhergehenden, zu verneinenden Idee, dass es eine Homogenität der schweizerischen Lebensweise gebe (Terkessidis 2010), nicht berücksichtigt.

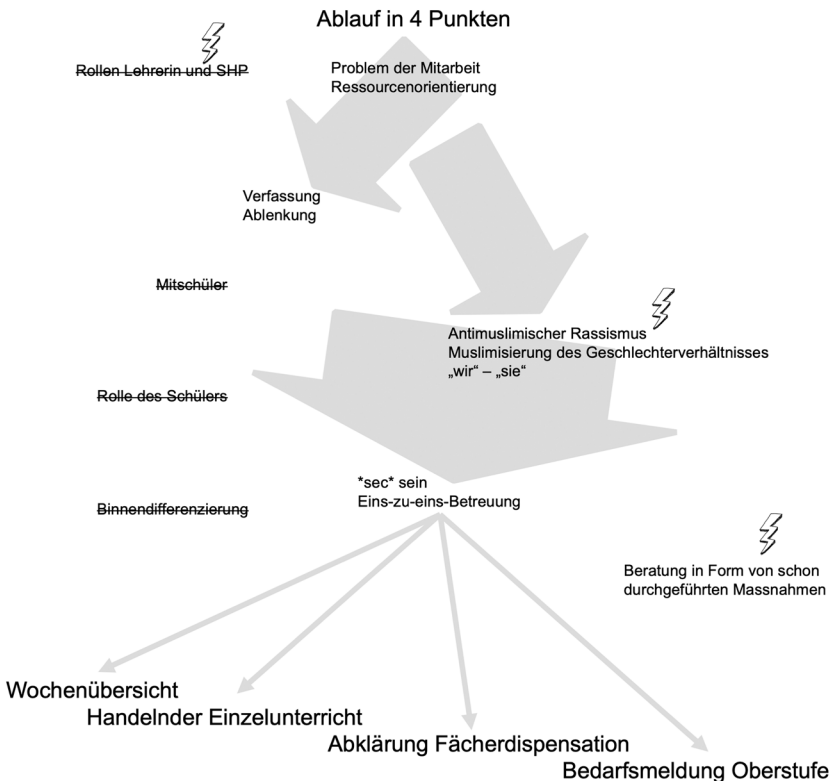
Mit dem Verweis auf das Projekt wird somit wiederum, wie in verschiedenen vorhergehenden Sequenzen, eine Differenz zwischen zwei homogenen Gruppen, nämlich den »Einheimischen« und den »Fremden«, konstruiert. Dadurch wird die Ursache der Problemlage implizit in der Herkunft verortet. Entsprechend wird von Adiam eine Anpassung an die hiesigen Verhältnisse gefordert. Auf diese Weise wird die Diskussion um Veränderungsmöglichkeiten aufseiten der Schule umgangen.

Zusammenfassung

Wie in Abbildung 5 dargestellt, spielen im Prozess der Fallbesprechung unterschiedlichste Argumente mit, während andere zugleich ausgeschlossen werden. Daraus werden zum Schluss der Fallbesprechung die folgenden Lösungen konstruiert: Erstellung einer Wochenübersicht zum Zweck einer Verhaltensmodifikation, Durchführung eines handelnden Einzelunterrichts, Abklärung bei der Gemeinde bezüglich der Dispensation vom Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und Organisation des Übertritts in die Sekundarstufe mittels einer Bedarfsmeldung.

Als Ausgangspunkt der Fallbesprechung kann der »Gesprächsablauf in vier Punkten« bezeichnet werden (siehe Pfeil oben in der Mitte). Der Inhalt des Gesprächsablaufs weist darauf hin, dass einerseits ein Problem im Bereich der Mitarbeit vorliegt, andererseits jedoch eine lösungsorientierte Bearbeitung der Erwartungsverletzungen verlangt wird. Diese von der Schulleiterin hergestellte Aufgabe der Fallbesprechung gibt der Lehrerin die Möglichkeit, der Gruppe mitzuteilen, dass die Mitarbeit gelinge, wenn die Verfassung von Adiam gut sei und er nicht durch Mitschüler abgelenkt werde. Die im Gesprächsablauf festgesetzte Ausgangslage der Fallbesprechung verunmöglicht es der Lehrerin aber zugleich, zusätzliche Themen einzubringen. Die Herausforderungen der Lehrerin werden erst am Ende der Fallbesprechung sichtbar. So erwähnt die Lehrerin erst am Schluss, dass sie Adiam regelmässig vor die Tür schicke und sich eigentlich andere Handlungsmuster wünsche.

Abbildung 5: Zusammenfassung der zweiten Fallbesprechung (SHP = Schulischer Heilpädagoge)



Die Erwartungsverletzung im Bereich der Mitarbeit wird verbunden mit der Kulturalisierung der dazu führenden Ursachen (zweiter Pfeil). Der antimuslimische Rassismus und die Muslimisierung des Geschlechterverhältnisses erhalten durch die Essentialisierung eine wichtige Rolle im Prozess der Fallbesprechung. Die Verflechtung der fehlenden Mitarbeit mit der schwierigen Klassenkonstellation wird durch die Kulturalisierung ausgeschlossen. So wird die Problemlage der Herkunft von Adiam zugeschrieben und von der Klassenkonstellation und dem Verhalten der Lehrerin gelöst. Dadurch wird die Problemlage einerseits als essentialisiertes Problem des Schülers an diesem selbst bearbeitbar. Andererseits eröffnet die Zuordnung zur Kategorie »Herkunft: Horn von Afrika« verschiedene Handlungsvorschläge, welche die konkrete Problemlage von Adiam jedoch nicht berücksichtigen.

Die Lokalisierung der Ursache in der Herkunft bringt mögliche Massnahmen hervor (dritter Pfeil in der Mitte): Die Lehrerin soll *sec* sein und die Eins-zu-eins-Betreuung ausgebaut werden. Diese Konstruktion wird möglich durch den Ausschluss zweier Themen aus dem Prozess der Fallbesprechung: Erstens wird die Klassenkonstellation und damit einhergehend die Rolle von Adiam in der Peer-Group nicht berücksichtigt. Zweitens ist die Situation, was die Beteiligung an einem gemeinsamen Unterricht betrifft, durch seinen Status als integrierter Sonderschüler schon geklärt: Die Binnendifferenzierung in der Klasse wird nicht thematisiert, die individuelle Förderung von Adiam wird als Aufgabe der Heilpädagogik betrachtet.

Die vier in der Analyse aufgefächerten Massnahmen resultieren aus der Verflechtung von Essentialisierung, Lösungsorientierung und Kulturalisierung: Die *Wochenübersicht* im Sinne eines Verhaltensplans wird erwogen, weil davon ausgegangen wird, dass das Verhalten eine individuelle Leistung einer Person ist. Der Ausschluss des mehrmals erwähnten Zusammenhangs zwischen Adiams Verhalten und der Klassenkonstellation ermöglicht somit die Verhaltensplanung. Der *Einzelunterricht* kommt in Betracht, weil mit Selbstverständlichkeit davon ausgegangen wird, dass ein ISR-Schüler in Fragen der Binnendifferenzierung nicht mitgedacht wird. Für den ISR-Schüler sind der Heilpädagoge und die Assistenz zuständig, und falls keine der beiden Personen anwesend sein kann, soll sich der Schüler ruhig für sich mit einem Arbeitsblatt befassen können. Die *Fächerdispensation* wird inhaltlich nicht besprochen, was nur möglich ist, weil eine klare Rollenteilung vorgenommen wird. Denn obwohl die Binnendifferenzierung auch im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht thematisiert werden könnte, wird von klar zu erreichenden Zielen, das heisst von einer homogenen Lerngruppe im Sprachunterricht, ausgegangen. Zuletzt zeigt sich an der *Bedarfsmeldung an die Oberstufe*, dass keine inhaltliche Position zum vierten Punkt des Gesprächsablaufs gefunden wurde. Mit dem Übertritt verlässt Adiam den Zuständigkeitsbereich

der Primarstufe, die Verantwortung für die Selektion wird an die Oberstufe ausgelagert.

Das Verhältnis zwischen dem Heilpädagogen und der Lehrerin emergiert zu Beginn der Fallbesprechung in einer ironischen Bemerkung des Heilpädagogen (erster Blitz). Die Lehrerin nimmt die Rolle der unsicheren, jungen Lehrperson ein, während der Heilpädagoge als erfahrener Professioneller, der auch für Adiam zuständig ist, auftritt. Die Lehrerin hat sich mit dieser Rolle identifiziert, was sich in der Fallbesprechung in der Art, in der sie sich einbringt, oder in ihrer Unsicherheit in Bezug auf die Frage, ob sie dem Heilpädagogen ins Wort gefallen sei, manifestiert.

Die wiederholte Kulturalisierung der Problemlage eröffnet den Blick auf die Funktion des Rassismus in der vorliegenden Fallbesprechung (zweiter Blitz). Die Kategorie des »Fremden« unterstützt die vorliegende Schulkultur und macht den Ursprung der Erwartungsverletzungen an einer imaginierten Kultur mit weniger Wert fest. Infolgedessen liegt die Ursache der Problemlage kaum mehr im Wirkungsbereich der Schule. Dies könnte auch der Grund dafür sein, weshalb eine solche vereinfachte, kategoriale und rassistische Erklärungsweise nicht direkt infrage gestellt wird, sondern in der Fallbesprechung als prägender Akteur mitspielen kann.

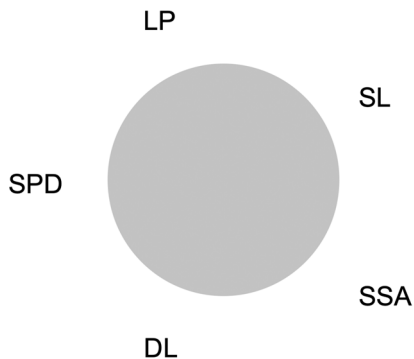
Dass die Lehrerin mit Massnahmen beraten wird, die sie in ähnlicher Form bereits durchgeführt hat, verweist auf klare Hierarchien und festgefahrene Rollen der Professionellen (dritter Blitz). So haben der Berater der Sonderschule, die Schulpsychologin und die Schulleiterin in der Fallbesprechung die schon durchgeführten, aber nicht genügend wirksamen Massnahmen der Lehrerin nicht wahrgenommen. Dies könnte daran liegen, dass die Lehrerin in ihrer hierarchisch niedrigeren Rolle von den Beteiligten nicht in angemessenem Masse ernst genommen wurde. Der Berater kam als Berater und kann nach einem Schulbesuch und eigenen Erfahrungen mit »Menschen vom Horn von Afrika« Möglichkeiten zum Umgang mit der Situation einbringen, ohne dass die Massnahmen an der Problemlage direkt anschliessen. Die Schulpsychologin wiederum wird durch die Lösungsorientierung der Besprechung mit ihren Eigenschaftsdiagnosen und psychologischen Erklärungen unwichtig, kann sich jedoch mit dem Hinweis der Verhaltensplanung hierarchisch über die Lehrerin stellen. Das Lachen der Schulleiterin und des Heilpädagogen beim ersten Emergenten und der Tipp der Schulleiterin zum Schluss lassen vermuten, dass die Schulleiterin der Lehrerin zu wenig Durchsetzungsvermögen attestiert.

Die Lehrerin in der Rolle der unwissenden, zu beratenden Person und die essentialisierende Deutung des Problems mittels einer einfachen, rassistisch-kategorialen Ursache haben es verunmöglicht, neue Informationen zu verarbeiten. Dies führte dazu, dass die Rollen der Professionellen latent bekräftigt und dadurch reproduziert wurden.

9. Trauma und die Suche nach finanziellen Ressourcen

Zwei Fallbesprechungen mit einer Kindergartenlehrerin, dem Schulpsychologen, der Schulleiterin und mir, in denen über die Schulreife der betreffenden Kinder diskutiert wurde und die je ungefähr eine Viertelstunde gedauert haben, sind bereits vorüber. Nun findet ein Wechsel der Lehrperson statt. Die Kindergartenlehrerin verlässt den Raum, dafür stösst ein Mittelstufenlehrer hinzu, der im vergangenen Sommer eine vierte Klasse übernommen hat. Zusätzlich wird nach dem Schulsozialarbeiter gesucht, der an der nun folgenden Fallbesprechung ebenfalls teilnehmen soll.

Abbildung 6: Sitzordnung der dritten Fallbesprechung (LP = Lehrer; SL = Schulleiterin; SSA = Schulsozialarbeiter; DL = David Labhart; SPD = Schulpsychologe)



Alle sitzen um den runden Tisch. Die Schulleiterin sitzt dem Schulpsychologen gegenüber, zwischen ihnen sitzt der Lehrer. Der Schulsozialarbeiter setzt sich nach seinem Eintreffen zwischen mich und die Schulleiterin, weil dieser Platz am nächsten bei der Tür liegt.

Die E-Mail der Psychologin

Der Lehrer eröffnet das Gespräch:

Als sich alle um den Tisch versammelt haben, erwähnt der Lehrer, dass er Besim in der Klasse habe. Darauf folgt als Erstes seine »Frage«: »Was wir so, also so also (.) wie wir weitergehen wollen.« Er habe eine E-Mail der Psychologin erhalten, die gefragt habe, was sie mit Besim besprechen solle, weil Besim der Meinung sei, es gehe alles gut.

Der Lehrer beginnt, indem er den Namen des Kindes erwähnt und die Frage nach der Zukunft aufwirft: *Wie wir weitergehen wollen*. Aus diesem Auftakt der Situationsbeschreibung geht hervor, dass Besim ein im Schulhaus bekanntes Kind ist: Die bloße Nennung seines Namens lässt es zu, direkt mit der Frage einzusteigen, welche nächsten Schritte eingeleitet werden sollten. Auslöser für das Einbringen des Falls dürfte jedoch die *E-Mail der Psychologin* gewesen sein. An dem *wir*, das der Lehrer in seiner *Frage* einbringt, wird erkennbar, dass die Antwort an die Psychologin dem Lehrer zufolge als gemeinsame Konstruktion der Gruppe erfolgen soll. Danach fährt der Lehrer mit Informationen zur Vergangenheit fort:

*Der Lehrer erklärt, dass die Psychotherapie noch vom vorhergehenden Lehrer der dritten Klasse initiiert worden sei. »Und dort hat es glaub ich noch eine Runde gegeben am Schluss, in der man einfach gesagt hat=das sei jetzt äh (.) äh *ebe* es sei jetzt (..) äh (.) es müsste jetzt einfach etwas passieren sonst müssen wir – ja – würde es eine Änderung geben.«*

Dem Lehrer sind nicht alle Aspekte bekannt, die zur Psychotherapie geführt haben. Die Unsicherheit des Wissens zeigt sich im Zusatz *»glaub ich«*. Einerseits weiss er nicht, wer alles in der betreffenden Fallbesprechung über das Kind dabei war, und andererseits ist ihm auch nicht bekannt, was genau diskutiert wurde. Die vielen *»äh«* und Pausen bieten Raum für Deutungen: *Was führt dazu, dass kein klarer Satz über die letzte Fallbesprechung, die Runde, formuliert werden kann? Die Änderung, die zum Schluss des Abschnitts erwähnt wird, kann aufgrund der Formulierung mit »sonst«* als eine unbekannte, aber einschneidende Massnahme gedeutet werden, die bei einer unveränderlichen

Situation hätte in die Wege geleitet werden müssen. Aus der Formulierung des Lehrers wird nicht klar, aus welchen Quellen er die Informationen hat.

Fehlende Aufmerksamkeit

Nach dem Vortragen seines beschränkten Wissens geht der Lehrer auf seine Erfahrungen der letzten Monate ein:

Der Lehrer beobachte Besim nun und er könne das Kind in der Klasse führen. »Noch, also noch, ich weiss nicht wie das sein wird, wenn er in die fünfte, sechste [Klasse] kommt, aber im Moment ist er fällt er dort nicht auf.« Jedoch bekomme Besim im Unterricht »nichts mit«. Der Lehrer erzählt, dass er der Psychologin seine Idee, dass es an der Haltung liegen könnte, mitgeteilt habe.

Ein erstes Thema wird die *Führung* von Besim. Es besteht jedoch *im Moment* keine Erwartungsverletzung, die den Knaben zu einem diesbezüglich *auffälligen* Schüler machen würde. Eine Erwartungsverletzung besteht jedoch im Bereich der Aufmerksamkeit. Die mentale Abwesenheit im Unterricht wird als Problemlage bestimmt, die mit der Psychologin bearbeitet werden könnte. Als mögliche Ursache wird die *Haltung* genannt.

*Der Lehrer führt weiter aus, dass er zu den Leistungen in Mathematik nichts sagen könne, weil Besim da in der IF [wird an dieser Schule in Kleingruppen separiert durchgeführt] sei. In der Sprache sei die Leistung in allen Belangen mangelhaft, also vor allem »*Schnüerlischrift* [verbundene Schulschrift]« schreibe er nicht. Es sei jedoch nicht die Feinmotorik, er könne nämlich schön zeichnen, »und er hat dann auch (.) keine Haltung dazu, also (.) er (.) schreibt dann trotzdem wieder Druckschrift obwohl (man sagt) jetzt *Schnüerlischrift* aber so (.) so die in- so wie ein innerer Widerstand ((imitierend)) interessiert mich nicht mach ich nicht.«*

Neben dem Verhalten wird die *Leistung* als zu beachtender Aspekt eingeführt. Diesbezüglich werden *Mathematik* und *Sprache* als wichtige Fächer genannt, wobei der Lehrer allerdings nur zur Sprache eine Aussage machen kann. Über die Leistung in Mathematik kann nichts gesagt werden, weil die dafür verantwortliche Heilpädagogin nicht an der Fallbesprechung teilnimmt. Die Leistung in Sprache wird dann übersetzt in die Anwendung einer *Schulschrift* und in der Folge an der Lust am Schreiben der verbundenen Schrift gemessen. Wiederum benennt der Lehrer eine Ursache für die Erwartungsverletzung: den *inneren Widerstand*. Besim als Person wird somit durch die Analyse von Verhalten und Leistung hervorgebracht.

Schreibblatt

Eine Nachfrage wird gestellt: Ob Besim nun **Schnüerlischrift** schreibe oder nicht:

*Die Schulleiterin fragt direkt anschliessend und unterbricht damit auch die Erzählung des Lehrers: »Also wenn du ihm sagst er müsse die *Schnüerlischrift* schreiben wenn er es ja gar nicht kann, wie mach...« Hier fällt der Lehrer ihr ins Wort und erwidert: »Er kann's schon. Ich habe Schreibblätter//Schulleiterin: ja//dort kann er's dann schon aber dort macht er's ganz äh (..) die Schreibblätter – ja jetzt habe ich *ebe* kein Beispiel«, und er beginnt in seinen Unterlagen zu kramen, obwohl ihm klar ist, dass er kein von Besim ausgefülltes Schreibblatt mitgenommen hat.*

Die vom Lehrer eingebrachte Erwartungsverletzung wird somit inhaltlich genau verfolgt, wobei ein Widerspruch thematisch wird. Die Nachfrage löst beim Lehrer den Wunsch aus, der Gruppe ein *ausgefülltes Schreibblatt* zu zeigen. Dadurch würde schwarz auf weiss sichtbar, welches Problem vorliegt, und die Erwartungsverletzung könnte mit dem Schreibblatt als Beleg direkt und mit viel Gewicht in die Fallbesprechung eingebracht werden. Ohne Schreibblatt bleibt dem Lehrer jedoch nichts anderes übrig, als seine Irritationen zu verbalisieren:

*Der Lehrer sagt in entschuldigendem Ton, dass er die Schreibblätter hätte mitnehmen sollen. Er beginnt das Schreibblatt zu beschreiben: »Da sieht man so eine Zeile – ja das ist jetzt blöd – und da müssen sie einfach eine Linie lang immer das gleiche Wort schreiben. Dee.« In diesem Augenblick übernimmt die Schulleiterin das Wort und kann für das fehlende Blatt einspringen: »Ich habe sein Blatt gesehen.//Lehrer: Du hast es gesehen ja genau//Also im Vergleich zu den anderen//Lehrer: ja//Also es ist vorne steht ein Wort und dann müssen sie die Zeile lang das Wort//Lehrer: ja//schreiben, das machen alle. ((ein wenig schneller)) Da steht ein Wort und da steht fünfmal ihr Wort oder, also das Gleiche. Bei ihm steht da das Wort ((lachend)) *zmizt ide Ziile* [in der Mitte der Zeile], gell//Lehrer: *zmizt ide Ziile*, ja//steht einmal das Wort. Unten kommt das nächste Wort, dann steht aber nicht wieder schön in der Mitte dieses Wort, das steht dann vielleicht ein bisschen rechts und das steht dann ein bisschen links, wild verteilt einzelne Wörter, schon das was vorne steht; //Schulpsychologe: mhm//aber, stimmt oder//Lehrer: es=ist es=ist//das war das Blatt das ich in der Hand hatte und dachte ((imitierend)) hä ((sie lacht)).«*

Über die als »blöd« bezeichnete Situation, dass kein Schreibblatt vorliegt, kann die Schulleiterin hinweghelfen. Sie beschreibt das ausgefüllte Schreibblatt von

Besim in ihren Worten. Dabei beginnt sie mit dem *Vergleich zu den anderen*. Dadurch zeigt sich, dass es sich um einen sozialen Vergleich in der Klasse handelt und das Kind den Erwartungen, welche die Mitschülerinnen und Mitschüler erfüllen können, nicht genügen kann. Was *alle machen*, fasst die Schulleiterin ein wenig schneller sprechend zusammen. Die Abweichung wird lachend vorgetragen: »((lachend)) *zmizt ide Ziile*«. Die Bestätigung des Lehrers durch ein mehrmals eingeworfenes »ja« untermauert die Korrektheit der Erzählungen der Schulleiterin. Darüber hinaus bekommt die Beschreibung mehr Gewicht, da eine gemeinsam geteilte Erwartungsverletzung formuliert wird. Die *wilde* Verteilung der nur einmal statt mehrmals in verbundener Schrift geschriebenen Wörter wird als Beschreibung eingeführt. Dieses Wilde, das sich aus einem Blick auf das ganze *Blatt* ergibt, führt zu einer Irritation, einem *Denken*, das nicht verbalisiert wird und in einem Lachen endet.

Die *wilde* Anordnung der Wörter könnte positiv formuliert auch als »schön verteilt« beschrieben werden. Die Schulleiterin interpretiert die Unregelmäßigkeit jedoch als etwas Wildes. Dieses Wilde könnte aus psychologischer Sicht auch als Spiegel der Situation des Kindes gedeutet werden: Eine unklare oder *wilde* Lebenssituation zum Beispiel. Eine psychologische Deutung aus der Perspektive der Schulpsychologie bleibt jedoch aus, der Schulpsychologe bringt sich nur einmal mit einem bestätigenden »mhm« ein.

Der Lehrer erzählt weiter, dass sie nun beim Buchstaben »E« seien und es sich nicht gebessert habe, es sei einfach diese Haltung. »Und da bin ich so ein wenig wie angestossen habe gedacht (.) ((sehr schnell)) sie [die Psychologin] hat mich gefragt was soll ich fragen ja was ist dann diese woher kommt die Haltung her so das Desinteresse an den schulischen Inhalten.« Der Lehrer ergänzt, dass Besim bezüglich des Schüler-Fussballturniers alles verstehe, und vermutet, dass die Schule für ihn wohl einfach eine »Niederlage« sei.

Wiederum wird die *Haltung* als Ursache vermutet. Dieser vom Lehrer nun wiederholt eingebrachten Interpretation wird jedoch nicht näher auf den Grund gegangen. Die Haltung wurde weiter oben bereits als *innerer Widerstand* beschrieben und erfährt hier eine weitere Präzisierung: Es bestehe ein *Desinteresse an schulischen Inhalten*. Es könnte sein, dass die vom Lehrer eingebrachte Aufgabe, die E-Mail der Psychologin gemeinsam zu beantworten, die Verbalisierung von Ursachen unterstützt. Auf diese Weise wird jedoch implizit mit eingeführt, dass der Psychologin die Aufgabe obliegen soll, die Ursachen zu klären. Der Lehrer spricht zusätzlich die Differenz zwischen *Fussballturnier* und *schulischen Inhalten* an. Die Verwendung des Ausdrucks »Niederlage« zur Bezeichnung der Situation des Kindes in der Schule weist Besim die Verliererrolle im Schulischen zu, während seine Stärke im Fussball liegen könnte.

Sprachmangel

Der Lehrer erzählt von seinem bisherigen Kontakt mit der Psychologin und erwähnt ihre Vermutung des *Sprachmangels*:

Er habe nun also dies der Psychologin geschrieben, und diese habe zurückgeschrieben, es sei sicher auch ein »Sprach, (...) mangel«. Der erste Teil des Wortes wird mit einer höheren Stimme und einer kleinen Zäsur ausgesprochen. Der zweite Wortteil – der Mangel – vermischt sich mit einem Kommentar des Schulpsychologen: »Jaa, das sagt sie immer.«

Der Sprachmangel in Verkettung mit der entsprechenden Psychologin bringt den Schulpsychologen dazu, die genannte Vermutung zu relativieren. Dies geschieht nicht auf inhaltlicher Grundlage, sondern dadurch, dass der Sprachmangel als eine gängige Erklärung der entsprechenden Psychologin entlarvt wird. Wird dieser Kommentar des Schulpsychologen jedoch nicht miteinbezogen, so würde sich die Vermutung des Sprachmangels gut mit den Erwartungsverletzungen im Bereich der Sprache verbinden lassen. Da das Sprachproblem in der vorliegenden Fallbesprechung jedoch in ein Schreibproblem übersetzt wird – für das Sprachproblem wird das Beispiel des Schreibblatts vorgebracht –, ist inhaltlich unklar, was ein Sprachmangel überhaupt bedeuten könnte. Wenn es sich um eine sprachliche Barriere handeln würde, die Besim davon abhält, an schulischen Inhalten Interesse zu zeigen, und er deswegen durch seine Haltung, einen inneren Widerstand, auffallen würde, so müsste die Psychologin sich darum kümmern, dass Besim sprachliche Unterstützung erhält. Die Betonung des Sprachmangels verschiebt die Bearbeitung des vorliegenden, noch ungeklärten Problems in den Bereich der Schule und entlastet die Psychologin von ihrem Therapieauftrag. Da sie nicht selbst anwesend ist, kann jedoch nicht abschliessend geklärt werden, ob es sich dabei um eine Übersetzung der Aussagen der Psychologin in die Fallbesprechung handelt. In der Verkettung mit der Aufgabe der Fallbesprechung kann die Erwähnung des Sprachmangels durch den Lehrer daher auch nur darauf hinweisen, dass er wahrnimmt, dass die Psychologin nicht versteht, warum Besim zu ihr in die Therapie kommt, das heisst, in ihren Zuständigkeitsbereich fällt.

Die Kritik an der Vermutung der Psychologin wird nicht weiter thematisiert, sodass der Lehrer weiterfahren kann:

Der Lehrer erzählt weiter, dass er für die Zukunft denke, dass Besim immer mehr Sonderbetreuung brauchen werde. Er komme auch beim Fach »Mensch-Umwelt« nicht mit. Dazu führt er das Beispiel »Biber« an und führt aus, Besim verstehe die Inhalte, wenn sie die Biber suchen gehen,

schon, doch er könne einen Text darüber nicht lesen und der Text spreche ihn auch nicht an.

Der Lehrer formuliert seine Prognose für Besim. Diese Prognose kann im Rahmen der IDT-Sitzung dahingehend gedeutet werden, dass eine Regelklassenschulung längerfristig nicht als genügend eingeschätzt wird, wodurch die Aufgabe des Schulpsychologen, die darin besteht, Abklärungen für passende Massnahmen durchzuführen, reproduziert wird. Der Lehrer erzählt von einem sprachlichen Problem, das sich auf den Bereich des Lesens bezieht. Besim wisse einiges über den Biber, es fehle ihm jedoch die Motivation für den dazugehörigen Text. Daraus ergibt sich ein Widerspruch zu vorherigen Aussagen: Der Differenz zwischen *Fussballturnier* und *schulischen Inhalten* mit dem damit einhergehenden Interesse von Besim für den Fussball wird mit der letzten Beschreibung widersprochen. Das Thema »Biber« ist ein schulischer Inhalt, der Besim interessiert, allerdings nicht vermittelt über einen schriftlichen Text.

Sprachheilschule

Die Probleme im Bereich der Sprache werden einer mangelnden Begabung zugeschrieben; Besim sei *sprachlich unbegabt*:

Der Lehrer wollte die Problematik nun zu Beginn der Mittelstufe einbringen – und er habe auch noch mit einer Heilpädagogin darüber gesprochen, die meinte, das Problem sei nicht nur die Haltung, sondern Besim sei einfach auch »sprachlich unbegabt«. – Bei anderen Kindern war die Sprachheilschule in der fünften Klasse zur Sprache gekommen. Und es wurde dann entschieden, die Kinder nicht aus dem Klassenverband zu nehmen, da die fünfte Klasse als ein zu später Zeitpunkt für den Wechsel in die Sprachheilschule eingeschätzt wurde.

Durch den Verweis auf die sprachliche Unbegabtheit werden die sprachlichen Probleme essentialisiert. Die Verbindung von Sprache und Begabung ermöglicht es, eine weitere Massnahme einzubringen: die Sprachheilschule. Für einen Besuch der Sprachheilschule kommt laut der Stiftung Sprachheilschulen im Kanton Zürich die Zielgruppe »schwer sprachbehinderter oder sonstwie in ihrer Entwicklung gehemmter Kinder und Jugendlicher«¹ infrage. Die Sprachheilschule wird im Zusammenhang mit dem Hinweis auf *andere Kinder* eingebracht. Diese anderen Kinder seien *in der fünften Klasse*, also ein Jahr vor dem Übertritt in die Oberstufe, nicht mehr in die Sprachheilschule eingewie-

1 | <https://www.sprachheilschulen.ch/stiftung/infos> (abgerufen am 01.01.2019).

sen worden, weil dies als *ein zu später Zeitpunkt für den Wechsel* eingeschätzt worden sei. Was beim Einbringen dieser Massnahme mitspielt, ist somit, dass der Zeitpunkt für die Überweisung an eine Sprachheilschule nicht verpasst werden dürfe:

*»Und jetzt fand ich, ja wenn man jetzt noch etwas macht müsste man jetzt handeln, also wenn's jetzt noch eine Sonderbetreuung oder, – ich muss dann *halt* mit mit äh (.) wenn's nichts ist dann schau ich mit mit *halt* mit der [Heilpädagogin] und IF und so dass er dann *halt* irgendwie kann möglichst gut durch die Schulkarriere bringen.«*

In diesem Zitat zeigt sich die Situation des Lehrers: Falls eine *Sonderbetreuung*, das heisst zusätzliche Ressourcen oder die Sprachheilschule, in Betracht kommen soll, muss dies wohl möglichst schnell in die Wege geleitet werden. Ansonsten müsse er **halt** mit der Heilpädagogin und IF *schauen*, Besim *möglichst gut durch die Schulkarriere* zu bringen. Dies bedeutet, es würden keine zusätzlichen Ressourcen gesprochen, sondern die von Gesetzes wegen zugeleiteten Ressourcen der niederschweligen Massnahmen wie IF und Therapien müssten ausreichen.

Die Notwendigkeit, den Wechsel an eine Sprachheilschule möglichst früh einzuleiten, wird auf alle *Sonderbetreuungen* übertragen. Entweder besteht die Möglichkeit, Besim in die Verantwortung einer anderen Fachperson zu geben respektive seine Förderung an eine Sonderschule zu delegieren, oder der Lehrer und die zuständige Heilpädagogin müssen die Förderung übernehmen.

Disziplin

Als nächster Punkt wird das Verhalten von Besim angesprochen:

Nun bringt der Lehrer das Thema noch auf das Verhalten – dieses sei im Moment gut, er höre keine Klagen aus der Pause. Der Schulsozialarbeiter meint, das sei sehr gut, »ich hatte ihn ja lange bei mir wegen Verhalten und dass wenn er jetzt auch Hausaufgaben macht er einig-? macht er Sachen disziplinarisch?«

Es ist unklar, wie und warum das Thema »Verhalten« an die *Sonderbetreuung* anschliesst. Das *gute Verhalten* zeigt sich in der Erwartung, *keine Klagen aus der Pause* zu hören. Der Schulsozialarbeiter kann daran anknüpfen: Er verweist darauf, dass Besim *bei ihm* gewesen sei, und bringt eine weitere Erwartung ein, nämlich, dass die Hausaufgaben *einig-?*, das heisst wohl einigermaßen, erledigt sein sollten. Mit dieser spezifischen Frage lenkt der Schulsozialarbeiter das Gespräch auf seinen Zuständigkeitsbereich, nämlich das *Disziplina-*

rische. Der Zuständigkeitsbereich des Schulsozialarbeiters wird somit durch sein Interesse an Verhaltensthemen reproduziert.

Der Lehrer sagt, dass Besim nun das sechste Mal die Hausaufgaben nicht gebracht habe und er deshalb die Mutter anrufen werde – die Hausaufgaben kommen nicht regelmässig, und wenn sie kommen, dann ohne Haltung gemacht. Er erwähnt die Hausaufgabenhilfe und sagt, er wolle dies auch bei der Mutter ansprechen. Der Schulsozialarbeiter meint, die Mutter zu aktivieren sei ein gutes Ziel, denn sie habe auch auf das Sozialverhalten positiv Einfluss genommen; »vor über einem Jahr hatten wir noch viel mehr Ärger, täglich in der Pause fast etwas.« Die Schulleiterin fügt an, das mit der Pause sei noch nicht lange her, und zitiert aus einer Meldung von Ende Juni – also etwa drei Wochen vor den Sommerferien zum Schluss der dritten Klasse und damit vor dem Lehrpersonenwechsel: »((vorlesend)) Besims Stressbelastung in den Pausen ist momentan enorm. Eine Möglichkeit, dies zu entschärfen wäre ein Time Out Light das hat=er doch dann gemacht dann kam doch die Mutter ihn (.) ähm abholen,«.

Die zwei disziplinarischen Themen, die durch den Schulsozialarbeiter in die Fallbesprechung gefunden haben, werden weiter ausgeführt. So sind zum Ersten die Hausaufgaben ein Problem, wobei erneut die *Haltung* mitspielt, die auch aus der Qualität der abgegebenen Hausaufgaben ablesbar sei. Ein geplanter Elternkontakt wird bestärkt durch frühere Erfahrungen mit der Mutter. Diese Erfahrungen führen dazu, dass die Geschichte der Schulprobleme weiter dargelegt wird. Denn zum Zweiten wird darauf hingewiesen, dass es *täglich in der Pause* mit Besim *Ärger* gegeben habe. Die Schulleiterin präzisiert dies unter Rückgriff auf ein schriftliches Dokument. Das Vorlesen aus diesem Dokument macht die Erinnerung glaubhafter als diejenige des Schulsozialarbeiters, die sich nicht auf ein schriftliches Dokument stützt. Das Dokument bringt jedoch auch ein weiteres Thema ein, nämlich das *Time Out Light*. Ein Time-out bezeichnet die Möglichkeit, eine Schülerin oder einen Schüler für eine gewisse Zeit von der Regelschule zu dispensieren und diese respektive diesen in einem gesonderten Rahmen zu unterrichten. Mit dem Zusatz *»Light«* wird wohl auf die Praxis verwiesen, die Eltern anzurufen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in der Regelschule nicht mehr tragbar ist und der Schule für den Rest des Tages sofort fernbleiben soll.

Kriegstrauma

Im beigezogenen Dokument wird als weiterer Punkt die Traumatherapie genannt:

Weiter ergänzt die Schulleiterin: »(vorlesend) Folgende Massnahmen kommen infrage: Schnellstmögliche Aufnahme der Traumatherapie. Weiss dann Frau [Name der Psychologin], dass er in=einer Traumatherapie war?« Der Schulsozialarbeiter erwidert, dass sie nun drei Jahre am Kriegstrauma gearbeitet hätten.

Es wird somit ein neues Thema eingebracht, das *Kriegstrauma*. Die Empfehlung der *Traumatherapie* wirft in Verknüpfung mit der Anfrage der Psychologin, was sie bei Besim zu tun habe, die Frage auf, ob die Psychologin überhaupt wisse, dass Besim *in einer Traumatherapie war*. Mit der Präteritumform »war« wird die Traumatherapie als bereits vergangen bezeichnet und das Trauma daher nicht grundsätzlich als Aufgabe der gegenwärtigen Therapie definiert. Am *Kriegstrauma* sei *die letzten drei Jahre* gearbeitet worden.

Exkurs

Trauma, Traumatherapie und Traumapädagogik

Ein psychisches Trauma ist eine Reaktion auf ein plötzlich eingetretenes und intensives Ereignis mit »aussergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmass, [das] bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde« (ICD-10 F43.1 Posttraumatische Belastungsstörung). Eingang in das DSM-III und damit in eine Klassifikation von psychischen Erkrankungen fand die posttraumatische Belastungsstörung 1980 im Anschluss an Studien zu Kriegsveteranen und KZ-Überlebenden (Beckrath-Wilking et al. 2013). In den Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-IV und sind dazu weitgehend übereinstimmend die folgenden fünf Hauptkriterien aufgeführt. (1) Posttraumatische Belastungsstörungen gehen auf das Erleben eines Traumas zurück. (2) Dieses Trauma wird später unwillkürlich intrusiv wiedererlebt und (3) es werden ähnliche, das Trauma wiederholende Situationen, vermieden. (4) Dabei kann die oder der Betroffene dauernd übererregt sein, das heisst, es können auch eine erhöhte Reizbarkeit und eine erhöhte Affektintoleranz vorliegen (Fischer 2014). (5) Diese Symptome halten länger als einen Monat an.

Das Trauma wird als eine »seelische Verletzung« (ebd., 37) bezeichnet, wobei sich diese dadurch auszeichnet, dass die erlebte Situation die Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums übertrifft, weshalb das Selbstverständnis der oder des Betroffenen dauerhaft gestört wird (ebd.). Das Ereignis wird ständig in Flashbacks oder Albträumen wiederholt (ebd.; siehe auch Herz 2014), die traumatische Erfahrung zeigt sich jedoch auch implizit im Verhalten, in »ganz unterschiedlichen Arten von Mitteilungen« (Holderegger 2012, 1102). Dies bedeutet, dass

sich ein Trauma auch nonverbal äussern kann, beispielsweise indem die oder der Betroffene aggressiv oder destruktiv handelt (Herz 2014). Zur Traumatherapie wurde eine breite Palette von Therapieformen entwickelt (siehe z.B. Maercker 2013). Verbreitet sind verhaltenstherapeutische Ansätze, welche die Vermeidungshaltung der Betroffenen bearbeiten. Die Vermeidungshaltung wird als dysfunktionales Verhalten verstanden, das durch kognitive Verhaltenstherapie verändert werden kann. Die drei zentralen Phasen einer Traumatherapie sind erstens die Stabilisierung der Klientin oder des Klienten und damit einhergehend die Symptomreduktion, und zweitens die Durcharbeitung des Traumas. Diese bildet die Voraussetzung dafür, dass das Trauma drittens in die eigene Lebensgeschichte integriert werden kann und sich die Betroffenen neu orientieren können (Beckrath-Wilking et al. 2013). In diesem Zusammenhang ist ein psychoanalytisches Verständnis der Psychodynamik in Therapiesettings nicht zu vernachlässigen (Herz 2014). So können traumatische Erlebnisse in Therapiebeziehungen in gewechselten Rollen reinszeniert werden: Die Therapeutin oder der Therapeut wird dabei von der Patientin oder vom Patienten in die gleiche Gefühlslage gebracht, die im Trauma selbst durchlebt wurde (Holderegger 2012). Eine Therapeutin oder ein Therapeut muss deshalb die eigene Gefühlslage reflektieren. Hans Holderegger (2017) bezeichnet die traumatisierende Übertragung in der Traumatherapie sogar als Schlüssel, der es ermöglicht, die traumatisierenden Erfahrungen, die sich in den Gefühlen abgelagert haben und damit nicht direkt kognitiv zugänglich sind, zu bearbeiten.

Auch in pädagogischen Settings kann das Trauma reinszeniert werden, wobei die Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrperson in die Rolle der oder des Betroffenen gedrängt werden, damit sie sich genauso fühlen wie die traumatisierte Schülerin oder der traumatisierte Schüler in der Traumasituation (Herz 2014). Doch während in Therapiesettings mit dieser Gegenübertragung gearbeitet wird, indem sie für das Verständnis des Traumas hinzugezogen wird, wird in pädagogischen Settings vielfach vor Burnout und sekundärer Traumatisierung bei Lehrpersonen gewarnt (Beckrath-Wilking et al. 2013) und vorgeschlagen, beispielsweise bei emotionaler Überforderung in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen die Beziehung abzubrechen und sich selbst Hilfe zu holen (Zito und Martin 2016). Dieser Unterschied kann auf die unterschiedlichen Zielsetzungen der Traumatherapie und der Traumapädagogik zurückgeführt werden: Im Therapiesetting sollte eine Konfrontation mit dem Trauma stattfinden, im pädagogischen Setting jedoch nicht (Beckrath-Wilking et al. 2013). Die Traumapädagogik sollte vielmehr die Folgen des Traumas verstehend anerkennen

(ebd.) und so von der »Annahme des guten Grundes« (Weiß 2016, 23) ausgehen. Diesbezüglich ist eine wertschätzende, positive Beziehung zentral. Gegenübertragung wird dabei als Störung im Aufbau und bei der Aufrechterhaltung der positiven Beziehung verstanden und höchstens als hilfreich zur Burnout-Prophylaxe verstanden, weil die Gefühle der Pädagogin oder des Pädagogen nicht als eigenes Problem, sondern als Problem der Schülerin oder des Schülers definiert werden können (ebd.).

Traumatherapie ist keine Garantie dafür, dass sich die Probleme in absehbarer Zeit auflösen. In solchen Momenten gelten der »Verbleib und [die] Partizipation im Gemeinwesen«, die »Unterstützung bei Aufbau und Erhalt des sozialen Umfelds« sowie eine langfristige Unterstützung »hin zu adäquaten Bewältigungsmustern« als zentral (Beckrath-Wilking et al. 2013, 361).

Das *Kriegstrauma* bringt – werden die Informationen aus dem Exkurs miteinbezogen – neue Bedeutungen der bis zu diesem Punkt explizierten Erwartungsverletzungen hervor. Dazu zählt erstens die Einschätzung von Besim, der der Psychologin anvertraute, es *gehe alles gut*. Dies kann als Vermeidungshaltung des Knaben gedeutet werden, sich erneut mit dem Trauma zu konfrontieren. Zweitens erhält die *wilde* Verteilung der einzelnen Wörter auf dem Schreibblatt eine neue Bedeutung: Das Wilde kann als das Fehlen von Kontinuität im Leben von Besim gedeutet werden. Die Haltung, der innere Widerstand, kann vor dem Hintergrund des Traumas drittens auf eine Vermeidung von Neuem hinweisen, weshalb die gegenwärtigen, an die traumatische Situation erinnernden Situationen nicht anders oder neu in die eigene Lebensgeschichte integriert werden und daher nicht bearbeitet werden können. Zusätzlich können viertens die Pausenprobleme als Folge der posttraumatischen Belastungsstörung verstanden werden, wenn sie auf eine erhöhte Affektintoleranz zurückgeführt werden. Schliesslich kann fünftens die Angst des Lehrers, eine Sonderschuleinweisung zeitlich zu spät einzuleiten, als Gegenübertragung zu einer Angst von Besim gedeutet werden.

Der Einbezug des Kriegstraumas bietet in der vorliegenden Deutung somit die Möglichkeit, die Nachfrage der Psychologin, die Erwartungsverletzung im Schreiben, die als innerer Widerstand wahrgenommene Haltung, die Pausenprobleme und die Angst des Lehrers, den Zeitpunkt für eine Sonderschuleinweisung zu verpassen, in ihren Verflechtungen zu verstehen. Da das Wissen über Traumata, wie es im Exkurs kurz dargelegt wurde, bei einer Psychologin wohl vorausgesetzt werden kann, scheint die Frage der Schulleiterin, ob die Psychologin vom Trauma wisse, nachvollziehbar zu sein.

Ich habe das Gefühl, der Lehrer weiss so wie ich noch nichts vom Kriegstrauma. Er lenkt sich ab mit der Suche in seinen Notizen, um zu rekonstruieren, wie sein Kontakt mit der neuen Psychologin abgelaufen ist. Der Schulpsychologe klärt die Gruppe darüber auf, warum es einen Unterbruch der Therapie gab: Erstens, weil die frühere Psychologin die Stelle verlassen hatte, und zweitens, weil die Kostengutsprache der Invalidenversicherung unklar war, »und es ging ewig lang, bis die Gutsprache kam«. Der Lehrer erwähnt, die frühere Lehrperson habe gesagt, als die Psychotherapie aussetzte, sei es Besim nicht mehr gut gegangen, was alle an der Fallbesprechung Beteiligten bestätigten.

Neben der Psychologin weiss wohl auch der Lehrer nichts vom Kriegstrauma. Die Rekonstruktion des Kontaktaufbaus mit der neuen Psychologin anhand der *Notizen* ermöglicht es ihm, dieses Unwissen nicht explizit zu erwähnen. Das Wissen über die Therapie wird vom Schulpsychologen für alle aktualisiert. Aus zwei Gründen wurde Besims Traumatherapie *unterbrochen*: Die Therapeutin hatte ihre *Stelle verlassen* und die *Invalidenversicherung* hatte die finanziellen Mittel lange nicht gesprochen. Mit diesen Bezügen wird die Traumatherapie im Gegensatz zur vorhergehenden Sequenz nicht als etwas Vergangenes konstruiert. Die Therapie war lediglich *ausgesetzt* worden, was bedeutet, dass sie mittlerweile wieder aufgenommen wurde. Der Lehrer bringt ein, dass Besims Zustand von der Durchführung der Therapie abhängig sei: Besim sei es *nicht mehr gut gegangen*, nachdem die Therapie ausgesetzt worden war.

*Die Schulleiterin meint, die neue Psychologin müsse wohl wissen, dass es um eine Traumatherapie gehe, »und es ging um das Verhalten, dass er wie andere äh Muster bekommt und eintrainiert wie=er reagieren kann wenn ihn die anderen ärgern und aufziehen«. Sie erklärt lange Zeit weiter, was wohl die Themen der Therapie sein könnten, und sagt zum Schluss: »Ich weiss nicht ob sie das ergründen kann w-warum das er (.) dann auch nicht *weisch* nicht will, nicht motiviert ist, also nicht – oder an was das=es liegt, dass er's nicht versteht (.) nicht verstehen will oder nicht versteht, wenn [der Lehrer] ihm ein Blatt zeigt, ((imitierend)) du musst fünfmal das Wort auf die Linie schreiben, und er schreibt's einmal.«*

Die von der Gruppe geteilte Interpretation, dass die Traumatherapie nach einem Unterbruch wiederaufgenommen wurde, bringt die Schulleiterin dazu, davon auszugehen, dass die Psychologin wisse, dass es *um eine Traumatherapie geht*. Im gleichen Atemzug wird die Arbeit am Verhalten betont. Es scheint, als werde eine Verhaltensmodifikation vorgeschlagen: Besim soll *andere Muster eintrainieren*. Damit wird die Traumatherapie in eine Verhaltenstherapie übersetzt. Das Symptom »abweichendes Verhalten« verweist auf eine

Verhaltensmodifikation. Über traumapädagogische Handlungsweisen wie die »Annahme des guten Grundes« und die Notwendigkeit einer lang andauernden Beziehung (siehe Exkurs Seite 182) wird nicht diskutiert. Auch wird die fehlende Haltung nicht mit dem Trauma in Verbindung gebracht, obwohl das Trauma die Ursache für das Verhalten von Besim sein könnte. Die Schulleiterin merkt an, dass sie nicht wisse, ob die Psychologin eine Ursache *ergründen kann*. Dies bedeutet, dass die Schulleiterin das Trauma nicht als mögliche Ursache berücksichtigt.

Rehistorisierung

Die Erwähnung des Schreibblatts veranlasst den Schulsozialarbeiter dazu, seine Erklärungen für dieses Verhalten einzubringen:

Der Schulsozialarbeiter merkt an, das wirke minimalistisch und passe zur Familie, zur Schulumüdigkeit, zur Schulschwäche. Die Schulleiterin wendet ein, dass die Mutter ja nicht sprachunbegabt sei, und macht dies daran an fest, dass sie die deutsche Sprache sehr schnell gelernt habe.

Der Schulsozialarbeiter schiebt die Problematik auf eine Haltung, die *minimalistisch* wirke, was *zur Familie, zur Schulumüdigkeit, zur Schulschwäche* passe. Mit dieser Erklärung verbindet er die Haltung mit Motivationsproblemen, die ihren Ursprung in der Familie hätten. Dadurch könnte das Problem der Haltung der Familie zugewiesen und so der Bearbeitung im Schulfeld entzogen werden. Allerdings widerspricht die Schulleiterin dieser Verknüpfung, indem sie einwendet, die Mutter sei *nicht sprachunbegabt*. Obwohl sie nicht explizit als »sprachbegabt« bezeichnet wird, habe die Mutter *sehr schnell* Deutsch gelernt.

Die Frage, ob die Ursache der Problemlage in der *Familie* liege, ermöglicht es der Gruppe, über die Geschichte der Familie zu sprechen:

Der Schulpsychologe eröffnet die Sequenz wie folgt: »Also es ist so, es ist ein bisschen eine lange Geschichte – man muss vielleicht zu Beginn noch ein wenig erzählen.« Während der Schulpsychologe beginnt, in Zusammenarbeit mit der Schulleiterin die Geschichte der Familie zu rekonstruieren, bekomme ich das Gefühl, dass ein Verstehen der Situation von Besim im Augenblick der Fallbesprechung als Aufgabe wahrgenommen wird.

Die *Geschichte der Familie* wird als eine *lange Geschichte* bezeichnet, die in diesem Augenblick der Fallbesprechung relevant wird. Es werden jedoch keine Herkunftskategorien erwähnt, die es ermöglicht hätten, das Verhalten von Besim als »typisch« für eine Herkunftskategorie zu definieren und den Knaben auf diese Weise als (kulturell) Abweichenden zu konstruieren (siehe dazu die

zweite Fallbesprechung). Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass eine *Geschichte* erzählt und nicht ein Typus von Mensch beschrieben werden soll. Die Nähe, die dadurch zur Einzigartigkeit der Entstehung der jetzigen Familiensituation aufgebaut werden kann, zeigt sich durch die Wandlung der Aufgabe der Gruppe: Das *Verstehen der Situation* rückt ins Zentrum.

Auffangheim für Asylbewerber, drei Wochen vor den Sommerferien, dort in den Kindergarten, nach den Sommerferien Einschulung, das Kind ist dann ins Einzugsgebiet des jetzigen Schulhauses gezogen, es war jedoch schwierig in der ersten Klasse und der SPD wurde einbezogen. Die Schulleitung ist anderer Meinung: Sie wollte eine Abklärung, bevor Besim in die erste Klasse im Schulhaus kam, und da wurde klar, dass das Kind sprachliche Schwierigkeiten habe. Die Familie war aber vorher schon einmal in der Schweiz, Besim war schon einmal im Kindergarten in einer anderen Gemeinde. Dann ging die Familie »retour«, und dort haben die Eltern die Kinder jedoch nicht in den Kindergarten geschickt, da sie immer Angst hatten, etwas passiere: »Bomben in der Schule, Kindsentführung.« Der Schulpsychologe erzählt, Besim sei etwa ein halbes Jahr in Afghanistan gewesen und dort mehr oder weniger in der Wohnung. Dies sei eine sehr schwierige Kriegssituation gewesen. Ich fühle mich betroffen und denke, dass ich kaum verstehen kann, wie es Besim nach solchen Erlebnissen gehen kann. Die Schulleiterin fährt fort, dass die Mutter dann – wohl geflüchtet – schwanger in die Schweiz gekommen sei. Sie merkt dann an, »es ist so, wenn Eltern traumatisiert sind, dann wirkt sich das auf die Kinder aus«. Die Psychologin habe klar gesagt, Besim sei traumatisiert – worauf der Schulpsychologe einwirft, ja das sei klar, wobei sich dies über die gleichen Symptome zeige wie ADHS, »dass sie irgendwo rumschwirren«.

Die Geschichte der Familie wird mit dem Ziel erzählt, zu erfahren, was Besim schon alles erlebt hat. Die Schulleiterin und der Schulpsychologe sind sich allerdings nicht ganz einig, was den Schulstart in der Schweiz betrifft. Was jedoch unbestritten scheint, ist, dass Besim Erfahrungen mit einer *schwierigen Kriegssituation* gemacht hat. *Bomben, Kindsentführung, Angst* der Eltern und ein *halbes Jahr in der Wohnung* gehören zur erfahrenen Umwelt des Knaben. Die in der vorhergehenden Sequenz eingebrachte Traumatisierung von Besim wird durch zwei Argumente bekräftigt: Einerseits durch die Traumatisierung der Mutter, die sich *auf die Kinder auswirkt*, und andererseits durch die *Psychologin*, die eine Traumatisierung bestätigt hat. Das Symptom *»irgendwo rumschwirren«* wird als Symptom der Traumatisierung erwähnt, zusätzlich aber auch mit *ADHS* verbunden.

Das Erzählen der Geschichte der Familie hat bei mir als teilnehmendem Forscher zweimal Gefühle ausgelöst. Dies weist darauf hin, dass der Gruppe

hier eine Rehistorisierung gelungen war. Zur Rehistorisierung als Konzept der Behindertenpädagogik folgt deshalb der nächste Exkurs.

Exkurs

Rekonstruktion als Rehistorisierung

Bei der rehistorisierenden Diagnostik geht es darum, die Schülerin oder den Schüler in ihrer respektive seiner gewordenen Logik zu verstehen (Lanwer 2010). Auf diese Weise kann ein bestimmtes Verhalten eines Menschen immer begründet werden: »Die scheinbar anormalen Verhaltensweisen sind als Resultat sinnvoller und systemhafter psychischer Entwicklung unter Bedingung der Isolation zu begreifen« (Jantzen 2007, 194). Eine Erklärung dieser Bedingungen dient dem Verstehen des Menschen. Er wird verstanden als ein gewordener Mensch im »Wechselverhältnis der biotischen, psychischen und sozialen Ebene« (Lanwer 2010, 91). Im Sinne einer »Verstehenden Diagnostik« (Jantzen 1996, 11) wird die Geschichte des Kindes als »Geschichte von Leiden, Widerstand und (möglicher) Befreiung« (Jantzen 2007, 195) aufgerollt. Dieses so gewonnene Erklärungswissen sollte jedoch kein Mitleid auslösen (Dörner 2002), sondern zu einem vertieften Verständnis des Menschen führen, indem die Geschichte betroffen macht und über das emotionale Verstehen neue Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden (Jantzen 1996).

Auch der Lehrer scheint emotional betroffen zu sein, denn er fragt in der nächsten Sequenz genauer nach, um Widersprüchen in den Erzählungen der Schulleiterin und des Schulpsychologen auf den Grund zu gehen:

Der Lehrer fragt nach, er möchte die Geschichte verstehen. Es wird nun nochmals die Odyssee des Kindes durch die verschiedenen Schulstationen geschildert. Die Geschichte wird so ergänzt, dass Besim nach einer schulpsychologischen Abklärung in der Einschulungsklasse war, wo aber die Situationen mit ein paar anderen Knaben nicht funktionierte. Der Schulpsychologe sagt, das Kind sei nach eineinhalb Monaten wieder aus der Einschulungsklasse genommen worden, während die Schulleiterin der Meinung ist, dies sei erst im Frühling der Fall gewesen. Die Schulleiterin fährt fort: »also sie [die Pädagoginnen und Pädagogen der Einschulungsklasse] haben sich einfach geweigert und gesagt wir nehmen ihn jetzt nicht mehr Punkt ((lachend)) macht was.« Es war auch schwierig im Schulbus, »ein Theater«. Ab dann war es eher ruhig, er ging noch drei Monate in einen dem Schulhaus angeschlossenen Kindergarten.

Durch die Nachfrage des Lehrers wird die Geschichte des Knaben weiter ausgeführt. Dabei werden *andere Knaben*, die *Weigerung der Pädagoginnen und Pädagogen der Einschulungsklasse* und *Schwierigkeiten im Schulbus* als Gründe für die Rückkehr in den Kindergarten vor dem Schuleintritt genannt.

Die Sprachheilschule war laut dem Schulpsychologen damals ein Thema, »aber dem Vater zu erklären, dass sein Kind jetzt in die Stadt muss, also wieder an einen anderen Ort, nachdem=er so=viel Probleme hatte mit dem ersten Versuch, da fanden=wir, das ist einfach zu schwierig«. Besim habe auch Freunde gefunden, habe sich sozial integriert. Und es sei nicht nur die Sprache allein, der Knabe habe bei der Abklärung Aufgaben auch sehr gut gelöst, er war sehr schwankend. Diese Schwankungen seien schwierig zu erklären, meint der Schulpsychologe, könnten jedoch sicher auch durch traumatische Erlebnisse erklärt werden.

Die *Sprachheilschule* als separative Massnahme war damals auch diskutiert worden. Retrospektiv führten jedoch drei Aspekte dazu, dass diese Massnahme ausgeschlossen wurde: Erstens wollte man dem Vater nicht nochmals eine Schule an einem *anderen Ort* vorschlagen, weil dies die Notwendigkeit des Zurücklegens des Schulwegs mit dem Schulbus mit sich gebracht hätte. Zweitens habe sich Besim *sozial integriert*. Und drittens habe Besim bei der Abklärung der Sprache die Aufgaben sehr *schwankend gelöst*, was sich der Schulpsychologe mit den *traumatischen Erlebnissen* erklären kann.

Rückblickend hat die *Familie* als Bezugspunkt in der Fallbesprechung eine *Rehistorisierung* von Besim in Gang gesetzt. Seine Kriegserfahrungen haben emotionale Betroffenheit ausgelöst, die wohl auch den Lehrer dazu veranlasst hat, die Geschichte besser kennenlernen zu wollen. Die Betonung des Traumas ermöglicht es, Schwankungen in Sprachdiagnostetests mit der Geschichte des Knaben zu erklären und so die separative Sprachförderung zugunsten der sozialen Integration weniger stark zu gewichten. Dadurch kann die Traumatisierung zusätzlich auch als Erklärung für schwankende Leistungen im Unterricht geltend gemacht werden.

Koinzidenz von ADHS und posttraumatischer Belastungsstörung

Das Kriegstrauma als Erklärung für die Erwartungsverletzungen und somit für die Problemlage kann als Argument nicht gewichtig Eingang in den Prozess der Fallbesprechung finden:

Der Schulsozialarbeiter ergänzt, dass es sich um eine »Impulskontrollen-Störungs-Problematik« handle. Er denkt, in dieser Richtung »könne man sicher mehr machen«, »also da könnte man mal medikamentös etwas ver-

suchen«. Der Schulpsychologe antwortet: »((vorwurfsvoll)) Das haben wir dem Vater auch gesagt.« Die Schulleiterin ergänzt: »das wollte er dann nicht.« Der Schulsozialarbeiter ist der Ansicht, dass dies viel Beruhigung gebracht hätte.

Über die Symptome der fehlenden *Impulskontrolle* wird der Vorschlag, *medikamentös etwas zu versuchen*, in die Fallbesprechung eingeführt. Um diese Verkettung durchführen zu können, wird die *Impulskontrollen-Störungs-Problematik* implizit mit der Diagnose ADHS verflochten. ADHS wurde in einer vorhergehenden Sequenz in die Fallbesprechung einbezogen, und zwar als Diagnose für die Symptome, die sich bei posttraumatischen Störungen auch zeigen. Der Schulpsychologe konnte dann jedoch so verstanden werden, dass es sich bei Besim um ein Kriegstrauma handle, obwohl die Symptome an ADHS erinnern. Ausgehend von der vorliegenden Sequenz kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die ganze Gruppe sich dafür eingesetzt hat, *etwas medikamentös zu versuchen*, was so viel heisst wie die vermeintliche Hyperaktivität von Besim mit Methylphenidat medizinisch zu behandeln. Nur der Vater wird als Gegenstimme in die Diskussion eingebracht.

Um diese Kehrtwende im Prozess der Fallbesprechung weiter deuten zu können, wird im folgenden Exkurs der Diskurs über Hyperaktivität und Methylphenidat genauer ausgeführt.

Exkurs

Hyperaktivität und Methylphenidat

»Hyperaktivität« ist ein Begriff, der meist im Zusammenhang mit dem Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom verwendet wird (Meyer 2013). »ADHS« ist eine international anerkannte Bezeichnung für eine Krankheit. In die gängigen Diagnosemanuale ICD und DSM hat die Störung 1974 (ICD) respektive 1980 (DSM) Eingang gefunden (Gawrilow 2009).

Hyperaktivität zeichnet sich aus durch leichte Erregbarkeit, starke emotionale Reaktionen und impulsives Verhalten sowie durch die damit einhergehende Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit auf den gewünschten Inhalt zu fokussieren (Meyer 2013). Aus neurologischer Sicht liegt bei ADHS eine Störung der polysynaptischen Schaltkreise im Gehirn als Folge des fehlenden Botenstoffs Dopamin vor (Zimpel 2013), wobei sich die gleichen Symptome wie bei Narkolepsie (Schlafstörung) zeigen. Vor diesem Hintergrund wäre Hyperaktivität eine mögliche kompensatorische Strategie, um Müdigkeit zu vermeiden (ebd.). Die Koinzidenz (Überlappung der Symptome) mit anderen Störungen ist sehr hoch. Daher können sich oppositionelles Trotzverhalten, Störungen des Sozialverhaltens oder auch posttraumatische Belastungsstörungen in den

gleichen Symptomen manifestieren, wobei Traumatisierungen auch als Ausgangspunkt für komorbide Störungen (aufgrund anderer Störungen entwickelte Krankheitsbilder) wie zum Beispiel ADHS wirken können (Jantzen 2005; Meyer 2013). Die Diagnose »ADHS« korrekt zu stellen, scheint auch für dazu ausgebildete Professionelle schwierig zu sein. So wird ADHS auch in Fällen diagnostiziert, die nicht genügend Übereinstimmungen mit den offiziellen Diagnosekriterien aufweisen, was als eine Erklärung für die Überdiagnose von ADHS gelten kann (Bruchmüller, Margraf und Schneider 2012).

Die Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten mit Medikamenten lässt sich bis in die späten 1950er-Jahren zurückverfolgen. Das zur Behandlung von Depressionen eingesetzte Medikament Ritalin, ein Methylphenidat, hatte als Antidepressivum keinen grossen Erfolg. Das Medikament wurde jedoch erfolgreich Schulkindern verabreicht, die sich nach dessen Einnahme besser fokussieren konnten. Darauf folgte eine grosse Werbekampagne von CIBA mit bis zu siebenseitigen Inseraten zu Ritalin in medizinischen Zeitschriften und es wurden Publikationen gefördert, in denen Ritalin mit MCD (Minimale Cerebrale Dysfunktion) in Verbindung gebracht wurde. Die Diagnose »ADHS« entstand parallel zur sich verbreitenden Anwendung von Medikamenten bei Verhaltensauffälligkeiten. Im gleichen Zeitraum rückte die Psychotherapie als Behandlungsmethode für psychische Probleme in den Hintergrund. Es scheint so, als habe die rasche Veränderung des Verhaltens nach der Einnahme von Medikamenten die lang andauernde Psychotherapie verdrängt, die ein Verhalten nicht innerhalb kürzester Frist zu verändern vermag (Smith 2012). Auf der Grundlage einer aktuellen Studie kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine psychotherapeutische Behandlung einer medikamentösen Behandlung längerfristig überlegen ist (Laezer et al. 2015).

Auch wenn die Pharmaindustrie als wichtiger Akteur in der Verbreitung der Auffassung, Verhaltensauffälligkeiten seien mit Medikamenten zu behandeln, eingeschätzt wird (Jantzen 2005; Smith 2012; Voß 1983), liegen die Vorteile auf der Hand. Ritalin symbolisiert, dass Verhaltensprobleme nicht auf das Umfeld, im Speziellen nicht auf eine falsche Erziehung oder einen schlechten Unterricht, zurückgeführt werden können. Zudem kann Ritalin als »brain booster« (Smith 2012, 104) auch dabei helfen, bessere Leistungen in der Schule zu erreichen. Die empirisch nachgewiesenen besseren Effekte der multimodalen Therapie, das heisst der Kombination von sogenannter »Pharmakotherapie« mit verhaltenstherapeutischen Interventionen (Döpfner, Frölich und Lehmkuhl 2013, 34-40), weisen darauf hin, dass es sich bei ADHS um eine »Wechselwirkung von Organismus und Umwelt« (Zimpel 2013,

307) handelt. Die Annahme, dass es sich bei ADHS um eine kausal ausschliesslich auf biomedizinische Erklärungen reduzierbare Störung handelt, muss auch angesichts der hohen Komorbidität von 50-70 % mit anderen Diagnosen im Bereich der Verhaltensstörungen infrage gestellt werden (Herz 2015).

Die Koinzidenz von ADHS und posttraumatischen Belastungsstörungen, wie sie der Schulpsychologe schon erwähnt hat, scheint eine grosse Herausforderung für die Berücksichtigung eines Traumas im Alltag der Schule darzustellen. Neben dem Vorteil, dass eine medikamentöse Therapie schnelle Veränderungen bewirkt, ermöglicht es die Verabreichung eines Medikaments zusätzlich, die Verantwortung für die Problemlage einem Stoffwechselproblem im Hirn des Kindes zuzuschreiben, wodurch die Schule und die Familie entlastet werden. Nicht berücksichtigt wird bei Besim, dass die Therapie die Situation anscheinend verbessert und dem Knaben demzufolge etwas nützt, auch wenn sich die Problemlage noch nicht gelöst hat. Mit Blick auf den Exkurs zum Trauma (siehe Seite 173) ist es jedoch nachvollziehbar, dass eine Traumatherapie die Situation nicht auf einen Schlag grundlegend zu verändern vermag. Das Wissen über die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern scheint nicht in die Fallbesprechung einzugehen. Das Einfachste wäre für die Gruppe die Einordnung der Problemlage in die Kategorie »ADHS«.

Massnahme zur Hausaufgabenbearbeitung

Die Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie einige Widersprüche im Prozess der Fallbesprechung verbalisiert. So verweist dieses Mal die Schulleiterin darauf, dass mit der Annahme, dass es sich um ein Verhaltensproblem handle, das eigentliche Thema verfehlt werde:

Die Schulleiterin gibt zu bedenken, dass es eigentlich nicht ums Verhalten gehe. Der Lehrer erwidert, er wolle einfach nichts verpassen. Er habe teilweise schon ein mulmiges Gefühl, da er sich frage, wann der Vulkan wieder ausbrechen werde.

Die Diskussion über das Verhalten wird von der Schulleiterin abgebrochen. Mit der Metapher des *Vulkans*, der jederzeit *ausbrechen* könnte, beschreibt der Lehrer sein *mulmiges Gefühl* und widerspricht damit implizit der Schulleiterin, die der Ansicht ist, dass es sich beim Verhalten nicht um ein aktuelles Thema handle. Der *Vulkan* verweist auf das Unberechenbare, das dem Kind innewohnt: Ein Vulkan kann jederzeit wieder ausbrechen, und wie viel Schaden er dann anrichtet, ist nicht einzuschätzen. Das *mulmige Gefühl* legt es im

Augenblick der Fallbesprechung nahe, das Verhalten nicht als unwichtiges Thema einzuschätzen. Im Sinne der Gegenübertragung in Beziehungen mit traumatisierten Menschen könnte dieses Gefühl jedoch auch auf die unsichere Gefühlssituation und damit auf Trauma-Flashbacks von Besim hinweisen.

Diese psychologische Interpretation wird jedoch nicht vorgenommen. Die Affekte des Lehrers werden vernachlässigt. In der nachfolgenden Sequenz wird eine Zusammenfassung der rational formulierbaren Erwartungsverletzungen vorgenommen:

Es wird nochmals über die Sprachschwierigkeit, über Anerkennung, über den Fussball, den Einbezug der Mutter, etwas länger über die Hausaufgabenstunde und andere Möglichkeiten, die Hausaufgaben zu kontrollieren, gesprochen. Dabei schlägt der Lehrer vor, mit Unterschriften vom Lehrer und von der Mutter die vollständige Bearbeitung der Hausaufgaben zu überwachen.

Das *Hausaufgabenheft* und *Unterschriften* sind Teil einer Massnahme, welche die Erwartung der regelmässigen und pflichtbewussten Bearbeitung der Hausaufgaben unterstützen kann. Auf diese Weise wird eine Erwartungsverletzung – die unvollständig gelösten Hausaufgaben – mit einer zusätzlichen Handlung des Lehrers bearbeitet. Der Lehrer individualisiert das Hausaufgabenheft für Besim so, dass die Hausaufgaben eher gelöst werden.

Aufträge für die Psychologin

Das Gespräch rund um die Individualisierung des Umgangs mit dem Hausaufgabenheft bleibt die einzige Beratungssituation, die dem Lehrer neue Handlungsmöglichkeiten für die Bearbeitung der Problemlage aufzeigt. Allerdings wurde die Aufgabe der Fallbesprechung zu deren Beginn von ihm selbst anders definiert. Auf diese Aufgabe – Aufträge für die Psychologin zu formulieren – kommt der Schulsozialarbeiter zurück:

Der Schulsozialarbeiter spricht ein Ziel des Gesprächs nochmals an: »Die Aufträge für Frau [Psychologin].« Er ist der Ansicht, dass die Konzentration, die Aufmerksamkeit und deren Steuerung Themen seien, an denen die Psychologin arbeiten müsse. »Sprache finden anstatt in ha- in Verhalten zu zeigen.«

Die zu Beginn der Fallbesprechung eingebrachte Aufgabe, *Aufträge für die Psychologin* zu formulieren, wurde somit als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen, die nun auch der Schulsozialarbeiter teilt. Der Vorschlag des Schulsozialarbeiters, an *Aufmerksamkeit* und *Steuerung* zu *arbeiten*, zeigt, dass die

Verhaltensprobleme in der Pause, obwohl sie im Moment nicht bestehen und von der Schulleiterin auch direkt infrage gestellt wurden, im Prozess der Fallbesprechung mitspielen. Im Vorschlag des Schulsozialarbeiters werden – wohl auch bedingt durch seine Zuständigkeit, bei Problemen im Bereich des Verhaltens unterstützend zu wirken – die Leistungsprobleme vernachlässigt. Dadurch rückt auch die Verknüpfung von Leistungs- mit Verhaltensproblemen und dem diagnostizierten Trauma in den Hintergrund.

Die Schulleiterin fragt den Lehrer, ob er der Psychologin schon etwas gesagt habe, an dem sie arbeiten solle. Er schaut in seinem ausgedruckten Mailwechsel nach. Dann zitiert er die Psychologin: »(vorlesend)) Ja, die Antwort hat mir weitergeholfen. Etwas schwierig in der Therapie ist, dass Besim keinerlei Problemeinsicht zeigt. Es ist so schwierig ist äh es so schwierig ist, konkret an einer Sache mit ihm zu arbeiten. Wo sehen Sie aktuell die Knackpunkte, abgesehen von den wiederkehrenden Abwesenheiten während des Unterrichts? ääh.«

Der Lehrer zitiert den genauen Wortlaut einer Antwort der Psychologin. Die fehlende *Problemeinsicht* kann als einer der Auslöser verstanden werden, die zum Mailwechsel zwischen Psychologin und Lehrer geführt haben. Diese fehlende *Problemeinsicht* kann in Verbindung mit den *wiederkehrenden Abwesenheiten* dem Trauma als Ursache zugeordnet werden. Die Fragen der Psychologin weisen darauf hin, dass sie wohl nicht weiss, dass es sich um eine Traumatherapie handelt. Es scheint, als sehe sich die Psychologin in der Rolle, konkrete Verhaltensprobleme, die in der Schule auftreten, in ihrer Therapie lösungsorientiert verhaltenstherapeutisch zu bearbeiten.

Der Lehrer schaut weiter im Mailwechsel nach, er muss sich überlegen, welche Mails zeitlich früher waren. Er orientiert sich an den Daten der Mails. So hatte die Psychologin den Lehrer etwa 20 Tage vor dem zuvor zitierten Mailausschnitt gefragt, was er zu einer Therapiefrequenz von einer Sitzung alle zwei Wochen halte, da die Mutter Angst habe, Besim könne zu viel Unterrichtsstoff verpassen. Er hat ihr zurückgeschrieben, dass Besim »nicht viel mitbekommt« im Unterricht und dass dies deshalb kein Problem sei.

Das Problem der *wiederkehrenden Abwesenheiten* scheint die Übersetzung von *nicht viel mitbekommen* zu sein. Das Konzentrationsproblem verunmöglicht es, den Unterrichtsbesuch für Besim als nachhaltig und wichtig einzuschätzen. Wenn kein *Unterrichtsstoff* aufgenommen werden kann, kann auch nicht viel *verpasst* werden. Mit dieser Logik, welche die Aufmerksamkeit des Knaben allein im Knaben und nicht relational im Verhältnis zum dargebotenen Unterricht verortet, wird ausgeschlossen, dass der Therapietermin auch ausserhalb

der Unterrichtszeiten stattfinden könnte. Der Terminkalender der Psychologin schliesst diese Möglichkeit wohl aus, weil sie ansonsten eine Verschiebung des Therapietermins angeregt haben dürfte.

Eins-zu-eins-Situationen

In die Erzählung des Lehrers findet die *Eins-zu-eins-Situation* Eingang, die mit einem besseren *sprachlichen* Lernen verknüpft wird:

Der Lehrer weist in der zitierten E-Mail an die Psychologin daraufhin, dass Besim in Eins-zu-eins-Situationen auch sprachlich viel mehr könne, er als Lehrer aber zu wenig Zeit dafür habe. In die Erzählung des Lehrers eingeschoben, als Nebensatz an den Schulpsychologen gerichtet, sagt der Schulsozialarbeiter, dass dies ISR sei, »das haben wir jetzt verpasst«.

Der Hinweis des Lehrers veranlasst den Schulsozialarbeiter dazu, den Schulpsychologen darauf hinzuweisen, dass für eine Eins-zu-eins-Betreuung die Massnahme »ISR« vorgesehen sei. Demzufolge ist ISR in der Logik des Schulsozialarbeiters dafür da, Schülerinnen und Schülern mehr Eins-zu-eins-Situationen anzubieten. Der Schulpsychologe äussert sich nicht zur Frage, ob er zu dieser Verkettung stehen könne. Auch nicht geklärt wird, warum die Integrierte Sonderschulung *verpasst* worden sei.

Der Einwurf des Schulsozialarbeiters scheint die Richtung der Diskussion nicht zu beeinflussen. Der Lehrer führt die Erzählung über seinen Mailverkehr mit der Psychologin in der darauffolgenden Sequenz fort:

Der Lehrer zitiert aus seiner Mail an die Psychologin und endet damit, dass er es unterstütze, wenn Besim jede Woche in die Therapie gehe. Dann sucht er weiter in den Unterlagen, verbalisiert dabei auch, dass er nun »weiter vorne« suchen müsse, nachdem er ein Durcheinander signalisiert hat.

Das Durcheinander

Der auf mehreren Seiten ausgedruckte Mailwechsel zwischen dem Lehrer und der Psychologin wird vom Lehrer weiter in die Fallbesprechung eingebracht. Dabei verliert er jedoch den Überblick: Die zeitlich umgekehrte Anordnung der Mails – die jüngste Mail ist die Erste auf dem Ausdruck, die chronologisch erste Mail die Letzte – zwingt den Lehrer, Zeit für die Suche der passenden Stellen aufzuwenden. Es scheint wichtig zu sein, die Psychologin über den Mailwechsel in die Fallbesprechung miteinzubeziehen. Daher stellt sich die Frage, ob die Psychologin nicht besser selbst an der Fallbesprechung teilge-

nommen hätte, denn der Mailausdruck scheint die Funktion zu haben, die Psychologin sprechen zu lassen, ohne dass sie persönlich am Tisch sitzt.

Der Lehrer fährt weiter, die Psychologin zu zitieren, sobald er die gewünschte Stelle gefunden hat: »Da, ((liest ab)) Ja, die Antwort hat mir weitergeholfen. Etwas schwierig ist in der Therapie, dass Besim keinerlei Problemeinsicht zeigt.« Er ist somit nochmals zur bereits vorgelesenen Passage in den Unterlagen zurückgekehrt. Er fährt weiter und verweist auf einen Anhang, in dem er seine Beobachtungen aufgeschrieben hat. »Ich habe ihr dann so ein Schreiben mitgegeben, was ich so grob über seine Kompetenzen denke, Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen. (.) ((liest ab)) Ich habe dort am Schluss meinen Wunsch aufgeschrieben, was ich mir von der Therapie erhoffe.«

Das Durcheinander bringt den Lehrer nochmals auf den zuvor bereits zitierten Ausschnitt des Mailwechsels zurück, in dem die fehlende *Problemeinsicht* angesprochen wird. Es scheint, als drehe sich die Diskussion im Kreis, als könne kein neues Verständnis der Problemlage um Besim entstehen. Schliesslich findet der Lehrer die Stelle, an der steht, was er der Psychologin schon *gesagt* hat in Bezug darauf, woran sie *arbeiten* solle. Er hatte dies als Wunsch formuliert:

Der Lehrer fährt weiter: »Das war mein Wunsch ((liest ab)) Mein Wunsch: Was hindert Besim daran, seinen Gedanken an den – auf den Unterricht zu lenken. Woran denkt er während des Unterrichts? Was belegt sein Denken und Fühlen also was besetzt ihn so sehr (.) ((liest ab)) wie kann er seine Haltung gegenüber Unterricht, Lehrperson und Leistung ändern. Woher kommt diese Interesslosigkeit gegenüber der Schule? Im Fussball kann er sehr wohl Interesse, Einsatz und Fairness zeigen.« Während der Schulsozialarbeiter und die Schulleiterin ihre Zustimmung mit »mhm« signalisieren, fährt der Lehrer fort, zu erklären, dass er verstehen wolle, was in Besims Kopf vorgehe, was abgehe.

Auch hier handelt es sich um wiederkehrende Inhalte, nämlich die Frage danach, woher das Desinteresse von Besim an schulischen Inhalten komme. Die Ursache der Haltung, welche die Erwartung des Lehrers verletzt, wird hier als Vermutung formuliert: Etwas würde Besim *besetzen*, sein *Denken und Fühlen belegen*. Die Zustimmung des Schulsozialarbeiters und der Schulleiterin ermöglicht es dem Lehrer, sein Interesse, zu *verstehen, was in Besims Kopf vorgeht*, noch ausführlicher darzulegen Eine Verknüpfung mit dem Trauma von Besim wird jedoch nicht geschaffen. Vor dem Hintergrund der Traumadiagnose könnten die Abwesenheit und die Interesslosigkeit im Zusammenhang mit der Vermeidung ähnlicher Situationen wie derjenigen der Traumaaufarbeitung

gedeutet werden. Die Ursache könnte somit in diesen Erfahrungen liegen. Was den Lehrer jedoch auszeichnet, ist sein Interesse am Hintergrund, der erklären könnte, warum Besim ein Verhalten zeigt, das schulische Erwartungen verletzt. Es scheint eine Aufgabe des Lehrers zu sein, dem Verhalten des Schülers genauer auf den Grund zu gehen, was auch in einer vorhergehenden Sequenz manifest wurde, als er bei der Darlegung der Geschichte von Besim genauer nachgefragt hatte. Die Schulleiterin scheint allerdings, wie in der folgenden Sequenz sichtbar wird, eine andere Aufgabe zu sehen:

Die Schulleiterin wendet ein, dass sie nicht sicher sei, ob man dies überhaupt machen könne, weil doch die andere Psychologin drei Jahre mit dem Knaben gearbeitet habe und keinen Grund gefunden habe. Der Grund wäre für sie nötig, um zu entscheiden, ob man etwas dagegen machen könnte oder nichts dagegen machen könne und es einfach akzeptieren müsse.

Die Schulleiterin bezweifelt, dass ein *Grund*, also eine Ursache, gefunden werden könnte. Dieses Zweifeln wird bekräftigt durch die schon *drei Jahre* andauernde Therapie, die keine Ergebnisse erzielt habe.

Das Trauma scheint im Prozess der Fallbesprechung als Argument an Mächtigkeit zu verlieren: Eine inhaltliche Integration des Traumas in die Erzählung der Erwartungsverletzungen in Schule und Psychotherapie erfolgt nicht. Die Betrachtung der Aussage in der vorhergehenden Sequenz der Fallbesprechung, die sich darauf bezog, warum eine Begründung nötig ist, macht den Ausschluss des Traumas verstehbar. Die Ursache – der *Grund* – der Erwartungsverletzungen soll die *Entscheidung* im Hinblick darauf unterstützen, *ob man etwas dagegen machen könne*, ob also eine pädagogische Intervention möglich sei. Auf der anderen Seite wäre es auch denkbar, dass der Grund vorgibt, dass man *es einfach akzeptieren müsse*. Der Grund respektive der Ursprung der Erwartungsverletzungen würde der Schule somit Hinweise darauf geben, ob eine Erwartungsverletzung als bearbeitbar eingeschätzt wird oder ein Akzeptieren vonnöten ist. Das Trauma als Ursache steht zwischen diesen beiden Möglichkeiten, weshalb das Trauma im Prozess der Fallbesprechung wohl weniger Gewicht hat. Denn mit der Traumadiagnose muss einerseits das Verhalten von Besim akzeptiert werden, man kann andererseits jedoch etwas dagegen unternehmen, obwohl dies einen langen Atem braucht: Beziehungsaufbau, weitere Therapien, eine enge Unterstützung von Besim und seiner Familie. Diese Möglichkeiten scheinen zu wenig konkret und erfolgversprechend – oder einfach unbekannt – zu sein. Die Ursache soll nicht das Verhalten von Besim im Sinne der Rehistorisierung verstehbar machen, sondern eine klare Handlungsanweisung bieten. Eine Diagnose mit entsprechender Fördermassnahme ist gefragt.

Sprachheilschule

Im Zusammenhang mit dem Mailwechsel mit der Psychologin bringt der Lehrer die *Sprachschwierigkeiten* von Besim nochmals ein:

*Die Diskussion wird nochmals zur Sprachschwierigkeit gelenkt, weil sich auch die Psychologin nicht klar ist, wie viel Besim überhaupt versteht oder ob er sich gute Strategien erworben hat, um mit den Nichtverstehen umzugehen. Der Lehrer zitiert die Psychologin weiter: »((liest vor)) Diese Beobachtungen decken sich mit den entwicklungspädiatrischen Abklärungen, welche letztes Jahr von Frau Doktor [Name] gemacht worden sind.« Er zitiert weiter aus der Deutung der Psychologin, die auch die Verhaltensprobleme als Ausdruck der sprachlichen Probleme »wertet«. »Aber sie *tuet* vieles auf das Sprach//Schulpsychologe: jaa//noch legen.« Der Lehrer liest nun auch noch vor, dass er der Psychologin die Frage gestellt habe, ob nicht eine Sprachheilschule zum Zug kommen solle.*

Obwohl der Schulpsychologe mit einem »jaa« nochmals sein Wissen dazu kundtut, dass die Psychologin eine Vorliebe für die Ursache »Sprachschwierigkeiten« habe, kann er dieses Wissen nicht mehr so gewichtig einbringen, dass es die Sprachprobleme als Diskussionsthema ausschliessen kann. Dies könnte daran liegen, dass die Aussage des Lehrers dieses Mal zusätzlich durch *Frau Doktor* gestützt wird. Auch scheint es dem Lehrer ein Anliegen zu sein, die Möglichkeit der Sprachheilschule konkret zu besprechen.

Die Schulleiterin fragt nun den Schulpsychologen, ob man »sprachlich« noch etwas machen könne. Wie ich versteht auch der Schulpsychologe die Frage dahingehend, ob die Sprachheilschule als Massnahme infrage käme. »Ds hm also hm Sprachheilschule wenn=er so alt ist jetzt schon ist sowieso schwierig, abgesehen davon werden sich die Eltern mit Händen und Füßen dagegen wehren// Zustimmung Schulsozialarbeiter und Schulleiterin// und darum.«

Die eher offene *Frage* der Schulleiterin wird von der Gruppe dahingehend verstanden, dass das separative Angebot der *Sprachheilschule* als Massnahme diskutiert werden soll. Der Schulpsychologe fühlt sich in diesem Augenblick angesprochen. Dies bedeutet, dass er die Rolle des Klärers von Massnahmen einnimmt, nicht eine Beraterrolle. Als Berater hätte er den Lehrer im Bereich der sprachlichen Unterstützung in seinen Handlungen im Unterricht unterstützen können. Stattdessen werden zwei Argumente gegen die Sprachheilschule eingeführt: das *Alter* und die antizipierte Meinung der Eltern, die sich mit *Händen und Füßen dagegen wehren* würden. Als aufschlussreich erweist sich diesbezüglich, dass die antizipierte Meinung der Eltern ein gewichtigeres

Gegenargument darzustellen scheint als der mögliche Bezug auf das Kriegstrauma.

Obwohl nun Argumente gegen diese Massnahme vorliegen, interessiert sich die Schulleiterin für die inhaltliche Arbeit der Sprachheilschule:

Die Schulleiterin fragt, was denn eine Sprachheilschule mache. Der Schulpsychologe antwortet, die würden auch Logopädie anbieten, und Besim habe im Schulhaus wohl etwa das bekommen, was er sonst in der Sprachheilschule bekommen hätte, nämlich Logopädie und DaZ. Es seien aber auch kleinere Gruppen, worauf der Schulsozialarbeiter ergänzt, da könne man dann mehr motivieren, was der Lehrer nicht immer könne.

Die Gruppe fasst die Sprachheilschule als ein der Regelschule ähnliches Setting auf – mit Logopädietherapie und DaZ – in kleineren Gruppen. Während die weitgehende Gleichsetzung mit der Regelschule die Sprachheilschule als Massnahme wertloser scheinen lässt, unterstützt das Argument der kleineren Gruppe den Vorteil der Sprachheilschule. Mit dieser Diskussion hat sich die Gruppe noch weiter vom Trauma entfernt und bespricht nun Möglichkeiten und Grenzen der separativen Massnahme »Sprachheilschule«. Die Sprache wird als Problem vom Trauma abgetrennt und in Bezug auf institutionelle Möglichkeiten ausgelotet:

Der Schulpsychologe fährt weiter: »Aber wir haben das ja auch schon probiert, die dritte Klasse damals mit (.) em (.) °wie hiess er° jetzt fällt mir gerade der Name nicht ein aber jedenfalls (.) ist=es ziemlich aussichtslos. Die [die Sprachheilschule] nehmen Kinder vor allem der unteren Stufe zwischen erstem und zweitem Kindergarten natürlich und danach so erste zweite Klasse da hat man auch noch eine Chance.« Die Schulleiterin ergänzt: »und sie nehmen seehr wenig Kinder«, was der Schulpsychologe bestätigt: »und sie nehmen extrem wenig Kinder.«

Was diskutiert wird, ist, wie hoch die Chance ist, dass ein Kind von der Sprachheilschule »genommen« wird. Unter Verweis auf einen früheren Schüler wird das Alter der Kinder an den Klassenstufen festgemacht und dafür der Zeitraum von *erstem Kindergarten* bis *zweite Klasse* bestimmt. Auch wird konstatiert, dass *sie seehr wenig Kinder*, gar *extrem wenig Kinder*, nähmen. Diese Aussage kann einerseits so interpretiert werden, dass die Platzzahl sehr beschränkt ist und deshalb nicht alle Kinder, die diese Massnahme nötig hätten, die Sprachheilschule besuchen können. Andererseits könnte sie auch bedeuten, dass die Gruppe zu viele Kinder anmeldet, die aus der Sicht der Zuständigen (die als »sie« in der Fallbesprechung erscheinen) nicht dem »Bild« eines in die Sprachheilschule passenden Kindes entsprechen. Aufschlussreich ist, dass

die sprachlichen Fähigkeiten von Besim im Hinblick auf die Einschätzung der Adäquatheit der Massnahme »Sprachheilschule« keinen Eingang in die Fallbesprechung finden. Die sprachlichen Fähigkeiten spielen in der Diskussion um die Sprachheilschule keine gewichtige Rolle.

Ressourcensuche

Die folgende Sequenz deutet darauf hin, dass die Klärung der Massnahme »Sprachheilschule« zum Anlass genommen wird, über Möglichkeiten zusätzlicher Ressourcen zu diskutieren:

Die Schulleiterin erkundigt sich beim Schulpsychologen, ob er einen IQ-Test mit dem Knaben gemacht habe. Er antwortet, dass Besim im unterdurchschnittlichen Bereich liege, knapp unter 80. Sie fragt daraufhin, ob man nicht ergänzende Ressourcen beantragen könne, und der Schulpsychologe erwidert, dass Besim eigentlich nicht in diese Kategorie falle, das heisst, dass der IQ zu wenig tief sei, um diese Ressourcen beantragen zu können.

Auf der Suche nach weiteren Lösungen, insbesondere im Hinblick auf *ergänzende Ressourcen*, wird der IQ eingeführt. Die Schulleiterin stellt die Frage, ob ein IQ von 80 Punkten nicht reiche, um Ressourcen zu *beantragen*. Auf diese Weise wird implizit der Vorschlag des Schulsozialarbeiters wieder eingeführt, der in einer früheren Sequenz im Zusammenhang mit der Eins-zu-eins-Betreuung bereits zur Sprache gekommen war: ISR. Der IQ wird vom Schulpsychologen jedoch als *zu wenig tief* eingeschätzt, um eine Sonderschulung zu beantragen. Da der IQ nicht reicht, wird er als Argument relativiert:

*Die Schulleiterin fährt weiter: »Aber *gäll* also der IQ also also muss ich finde ich wirklich darf man nicht immer nur mit dem IQ anschauen es geht auch mit dem ums Verhalten//Schulpsychologe: jaja//also das ist auch etwas. Und ein Kind, das traumatisiert ist und offenbar irgendwie auch therapieresistent (.) in dem Bereich (..) also ich frage dich jetzt.«*

Besim wird als *traumatisiertes* und *therapieresistentes* Kind hervorgebracht. Mit diesen zwei zusätzlichen Argumenten wird der Schulpsychologe direkt gefragt, ob diese Umstände nicht für weitere Ressourcen ausreichen würden.

Exkurs IQ, Abklärung und SAV

Die Anfänge der Auslese anhand eines IQ-Tests können in den USA zur Zeit des Ersten Weltkriegs verortet werden. Damals wurde der Test zur Klassifizierung von Rekruten eingesetzt, wobei ein psychologischer

Test zum ersten Mal in der breiten Bevölkerung und nicht nur bei sogenannten »abweichenden Personen« durchgeführt wurde. Der Erfolg des IQ-Tests ging einher mit vier unterschiedlichen Interessen im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert: Es bestand erstens ein Interesse an individuellen Testungen, zweitens breitete sich der wissenschaftliche Rassismus aus, drittens wollte sich die Psychologie als Disziplin etablieren und viertens wurde die Schulpflicht eingeführt. Mithilfe des IQ-Tests konnten soziale Unterschiede mit der Natur einer Schülerin oder eines Schülers, das heisst mit Bezug auf biologische Ursachen, erklärt werden (Beit-Hallahmi 1994).

Intelligenz gemessen mit einem IQ-Test kann jedoch nicht im Sinne von vererbter, biologisch determinierter Intelligenz verstanden werden. Denn zum einen erhält man mit unterschiedlichen Intelligenztests unterschiedliche Resultate (Flynn 2000). Je nach Auswahl des Tests kann ein Kind somit gegebenenfalls in die Kategorie der Lernbehinderung (IQ zwischen 70 und 85) oder der geistigen Behinderung (IQ unter 70) fallen. Zum anderen sind Intelligenztests teilweise sehr stark an die Beherrschung der Testsprache gebunden, wobei auch die infolgedessen erarbeiteten »kulturfreien« Tests (z.B. CFT, Culture Fair Intelligence Test) in der Kritik stehen, einen kulturellen Bias zu enthalten. Darüber hinaus verschleiert der Bezug auf den Gesamt-IQ die jeweiligen Kompetenzen, die je nach Test zu den Ergebnissen geführt haben (Beit-Hallahmi 1994), und schliesslich werden – wenn die Gesamtzahl als Diagnosekriterium leitend ist – soziale Variablen in der Diagnose vernachlässigt (ebd.). Eine weitere Kritik am Konstrukt »IQ« respektive an dessen Testung ergibt sich angesichts der Tatsache, dass sich der durchschnittliche IQ je nach Land um bis 25 Punkte pro Generation (30 Jahre) verändert (Flynn 1987). Je nach Zeitpunkt der Validierung eines entsprechenden Tests kann eine getestete Person deshalb unter einen Grenzwert fallen oder dies nicht tun.

Das SAV weist dem IQ – wohl aufgrund der oben angesprochenen Unzulänglichkeiten – eine weniger zentrale Funktion zu, als dies bis zur Einführung des Verfahrens noch der Fall gewesen war. Infolge der Orientierung an der ICF ist es nicht mehr möglich, die Gesamtzahl des IQ oder eine Diagnose als Kategorie ohne Adaption an das Verfahren zu berücksichtigen. Deshalb wird vorgeschlagen, die Subtests der Intelligenztests verschiedenen Funktionsbereichen des SAV zuzuordnen. Schlechte Testergebnisse führen darüber hinaus nicht automatisch zu einem Anspruch auf Massnahmen, während umgekehrt ein Ergebnis, das wenige Punkte über einem Schwellenwert liegt, in Verbindung mit weiteren Abklärungen zu einer Sonderschulung führen kann (BDZH 2014).

Es scheint im Augenblick die Aufgabe der Fallbesprechung zu sein, Möglichkeiten für zusätzliche Ressourcen abzuklären. Mit dem Verweis auf den Gesamt-IQ wurde das Muster »niedriger IQ = sonderschulbedürftig« reaktiviert. Anschließend wurden die Personenmerkmale »traumatisiert« und »therapieresistent« ergänzt, um in einer solchen Kombination vielleicht weitere Ressourcen erschließen zu können. Über die Funktion des IQ im SAV wird jedoch nicht aufgeklärt und es ist auch unklar, wie intensiv das SAV in dieser Schule angewandt wird.

In der folgenden Sequenz zeigt sich, dass die Gruppe alle Argumente, die im Zusammenhang mit der Suche nach einer passenden Massnahme eingebracht wurden, als wichtig erachtet:

Die Schulleiterin, der Schulpsychologe und der Schulsozialarbeiter kommen zum Schluss, dass es eine Kumulation verschiedener Aspekte sei, wobei der Schulsozialarbeiter auch die Konzentration erwähnt und sagt, die Eltern seien gegen eine Behandlung, worauf der Schulpsychologe spezifiziert, die Eltern seien gegen eine medikamentöse Behandlung, und die Schulleiterin ergänzt, die Eltern seien auch gegen eine Versetzung in eine Kleinklasse, weil diese nicht vor Ort sei.

Zusätzlich zur Kumulation von Sprachstörung, IQ, Trauma und Therapieresistenz wird die *Konzentration* genannt und damit einhergehend zusätzlich auch die Elternmeinung, die sich gegen eine *medikamentöse Behandlung* richte. Diese Aussage bringt eine weitere antizipierte Elternmeinung ein, nämlich dass die Eltern *gegen eine Versetzung* in eine sich nicht vor Ort befindende *Kleinklasse* seien. Wiederum scheint die antizipierte Elternmeinung gewichtiger zu sein als die Frage, wie die Erwartungsverletzungen genauer verstanden werden könnten. Gegen eine separative Massnahme sprechen somit insbesondere die abwesenden Eltern.

Die Schulleiterin kehrt nach dieser Rekapitulation der Hauptpunkte zur Ressourcenfrage zurück:

Die Schulleiterin fragt den Schulpsychologen, ob er sagen könne, ob eine Chance für zusätzliche Ressourcen bestehe. Dazu fasst sie nochmals zusammen, dass der IQ niedrig sei, eine Traumatisierung vorhanden sei, dass schon Jahre ohne Erfolg investiert worden seien und Besim auf Eins-zu-eins-Betreuung reagiere. Deshalb denkt sie, dass Besim mit ein paar ISR-Stunden die Lücken im Schulstoff ein wenig aufarbeiten könnte. Der Schulpsychologe entgegnet darauf: »Eben wie gesagt, er fällt eigentlich nicht in diese Kategorie rein. Er hat schon verschiedene Teile, die in die Richtung gehen aber nicht so tief dass man sagen könnte, (.)« Die Schulleiterin fragt, ob es keine Chance gebe, und der Schulpsychologe antwortet, er könne es schon versuchen und so ein Ding, wohl ein Formular, eine Anmeldung, ausfüllen. Er

denkt allerdings, dass durch die Abklärung keine Sonderschulung beantragt werden könne. Die Schulleiterin fügt an, er müsse entscheiden, ob eine Sonderschulbeantragung Sinn ergebe, worauf der Schulpsychologe nach kurzer Überlegung den Lehrer fragt, wie Besim dann »schulisch« sei im Moment.

Die aktuelle Aufgabe, *zusätzliche Ressourcen* zu erhalten, wird explizit formuliert. Eine Verkettung von tiefem *IQ*, *Traumatisierung*, Investitionen in Therapie *ohne Erfolg*, Eins-zu-eins-Betreuung sowie *Aufarbeiten* wird aktiviert, um die Notwendigkeit von *ein paar ISR-Stunden* zu begründen. Dem entgegengesetzt wird das »Nicht-in-die-Kategorie-Passen«. Dies impliziert, dass für zusätzliche Ressourcen eine passende Kategorie gefunden werden muss, beispielsweise für die ISR die Kategorie »sonderschulbedürftig«.

Der Schulpsychologe stellt sich jedoch in den Dienst der Gruppe: Er würde *so ein Ding ausfüllen*. Diese Bereitschaft ist wohl auf das Wort »Chance« zurückzuführen: Eine Chance besteht in einem Versuch, den man durchführen kann. Konkret bezieht sich dieser Versuch auf das Ausfüllen eines Formulars, einer Anmeldung. Damit ist wohl die Anmeldung zur Abklärung gemeint, wobei schon im nächsten Satz angemerkt wird, dass die Abklärung kaum zur Beantragung des Sonderschulbesuchs reichen dürfte. Die von der Schulleiterin gesehene Chance, ISR-Stunden zu erhalten, wird somit in die Chance übersetzt, das Kind aufgrund der Abklärung in die Kategorie »sonderschulbedürftig« einzuteilen. Der Hinweis der Schulleiterin, dass der Schulpsychologe über die *Sonderschulbeantragung* entscheiden müsse, zeigt die Rivalität der Aufgaben von IDT und SPD. Das IDT würde dem Schulpsychologen gern vorschreiben, welche Massnahme er empfehlen soll, doch mittels der Aussage, dass er klären wolle, ob ein Antrag für zusätzliche Ressourcen überhaupt gestellt werden könne, hat der Schulpsychologe diese Aufgabe an sich gebunden. Es scheint, als könne der Schulpsychologe in seiner Rolle nicht abschliessend in eindeutigen Worten dafür einstehen, dass Besim nicht als sonderschulbedürftig gelten könne. Auf die direkte Nachfrage, ob eine *Sonderschulbeantragung Sinn* ergebe, antwortet er nicht »Nein«, sondern stellt nach einer kurzen Pause eine weitere Frage. Damit wird einer direkten Diskussion über einen inhaltlichen Dissens ausgewichen. Was den Prozess der Fallbesprechung nicht weiter beeinflusst, ist das Trauma, das zwar als Ursprung der Probleme, nicht jedoch als Ansatzpunkt zur Änderung der Situation verstanden wird. Deshalb kann kein weiteres Wissen über mögliche Interventionen bei traumatisierten Schülerinnen und Schülern Eingang in die Fallbesprechung finden.

Der Lehrer erzählt – anhand seiner Mail, die für die Psychologin bestimmt war –, dass Besim meist zu den Schwächsten gehöre, jedoch nicht überall, wie beispielsweise in der Lesetechnik. Der Schulpsychologe erwidert darauf, dass dies nicht auf die Sonderschule [Name der Sonderschule] verweise, wor-

auf der Schulsozialarbeiter ergänzt, dass Besim in dieser Sonderschule wohl sozial auffallen würde.

Besim wird als Schüler, der zu den Schwächsten gehört, jedoch nicht überall, hervorgebracht. Dies reicht, um den Knaben als nicht in die Sonderschule passend zu erachten. Die in diesem Zusammenhang genannte Sonderschule löst in den Köpfen der Beteiligten ein Bild des passenden Kindes aus, was den Schulsozialarbeiter dazu bringt, einzuwerfen, dass auch sozial ein Unterschied zur Klientel der Sonderschule bestehe. Diese Abweichung stützt sich auf eine Kategorie, die auf der Grundlage von Erfahrungen mit der betreffenden Klientel gebildet wurde. Die Ressourcenfrage, die sich auf zusätzliche Stunden für eine ISR bezieht, wurde somit unter Rückgriff auf die emotional und nicht kriterienorientiert formulierte Kategorie »Klientel der Sonderschule« als unpassend konstruiert.

Lernzielanpassung

Angesichts der absehbaren Unmöglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu erhalten, und der unpassenden Option »Sonderschule« bringt der Schulpsychologe einen neuen Vorschlag ein:

Der Schulpsychologe schlägt vor, Test- und Lernzielanpassungen vorzunehmen, worauf eingewendet wird, dass dann aber die Eltern informiert werden müssten. Die Schulleiterin meint, man solle das halbe Jahr abwarten, damit Besim und seine Eltern ein Zeugnis bekommen, das aufzeigt, wie es so mit den Leistungen aussieht. So könne man die Situation dann greifen und schauen, wo man die Lernziele anpassen solle, damit er weniger leisten und auch weniger Hausaufgaben machen müsse.

Anstatt des Wechsels in die Sonderschule schlägt der Schulpsychologe als Massnahme *Test- und Lernzielanpassungen* vor. Dadurch wird Besim als Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen hervorgebracht, der im Regelunterricht die entsprechenden Ziele nicht erreichen kann. Es stellt sich die Frage, warum dieser Vorschlag eingebracht wird, insbesondere weil der Lehrer Besim kurz zuvor zwar als Knaben, der zu den Schwächsten gehört, beschrieben hatte, nicht aber als Schüler, der keinerlei Anschluss an die Lernziele der Klasse findet. Zu den Schwächsten zu gehören reicht somit, um über die Anpassung von Lernzielen zu diskutieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Folgefrage, welche Funktion *eine Test- und Lernzielanpassung* im vorliegenden Fall übernehmen kann. Einerseits könnte der Vorschlag des Schulpsychologen daraus entstanden sein, dass seine Rolle in der Gruppe grundsätzlich darin besteht, Vorschläge für Massnahmen einzubringen. Da er einen Vorschlag einbringen muss, wird einer eingebracht, der jedoch nicht am Problem des Falls

orientiert ist. Zentral ist das Einbringen eines Vorschlags an sich, nicht die inhaltliche Passung des Vorschlags mit der Problemlage. Andererseits könnte der Schulpsychologe mit der Test- und Lernzielanpassung die Funktion erfüllen, den Lehrer zu entlasten. Die Funktion der Entlastung, die die Sonderschule übernommen hätte, wird der Regelschule in anderer Form zugänglich gemacht. Wenn keine zusätzliche Unterstützung zu erwarten ist, dann muss der Schüler von der Regelschule nicht mehr dahingehend gefördert werden, dass er die obligatorischen Lernziele erreichen kann.

Die Schulleiterin äussert die Idee, das *Zeugnis* abzuwarten. Dieses böte eine geeignete Grundlage für eine Diskussion mit den *Eltern* über die *Leistung*, so wie sie schwarz auf weiss festgehalten ist. Im Zeugnis dokumentiert erhielt die Leistung eine offizielle, objektive Rahmung und könnte im Gespräch als Tatsache bezeichnet werden. Die in Noten manifeste Leistung wäre als Argument gewichtig, wohingegen diffuse Vorstellungen ungenügender Leistungen für ein Elterngespräch zu wenig aussagekräftig wären.

Die Schulleiterin fragt darauf den Schulpsychologen: »Oder? Was meinst du?«, worauf dieser erwidert: »Ja ähm das ist eigentlich das was=man in solch=einem Fall wie jetzt bei ihm vorsieht, was das Volksschulamt sagt, muss man machen.« Alle atmen aus. Die Schulleiterin ergänzt, wenn das nichts nütze, müsse man dann wohl schon nochmals über ISR sprechen. Der Schulsozialarbeiter merkt an, solange Besim noch ruhig sei, Regeln einhalte und am Tisch sitze, sei das kein schlechter Weg. Er bestärkt den Lehrer, indem er festhält, dass dieser schon viel erreicht habe in den zwei Monaten.

Der Schulpsychologe wird nach seiner Einschätzung gefragt. Er beruft sich zur Bestätigung seines Vorschlags auf das *Volksschulamt*. Obwohl die Schulleiterin ursprünglich wohl eine Bestätigung für das von ihr vorgeschlagene Vorgehen, das Zeugnis abzuwarten, einholen wollte, der Schulpsychologe sich jedoch auf die Massnahme der Lernzielanpassung als solche bezieht, kann die Gruppe *aus-* und somit *aufatmen*. Die Lösung ist gefunden, man hat sich auf ein Vorgehen geeignet. Danach bringen die Schulleiterin und der Schulsozialarbeiter ihre Themen nochmals ein: ISR und Disziplinfragen.

Auf diese Weise wird das weitere Vorgehen in die Zukunft verlagert. Es werden Tatsachen – Zeugnisnoten – gesammelt, um für weitere Diskussionen mit den Eltern gerüstet zu sein. Die Entlastung des Lehrers – durch die Lernzielanpassung – ist angedacht und beruhigt die Situation: Besim darf als Schüler mit besonderen Bedürfnissen gelten, als einer, der dem Regelunterricht nicht folgen kann.

Für den Lehrer sind die Ziele der Fallbesprechung nun erreicht:

Der Lehrer wiederholt nochmals, dass seine Angst war, dass er für die Sprachheilschule zu spät sei, wenn er erst in der fünften Klasse mit dem Fall käme,

und dass er auch ein wenig 'was über das Kind habe erfahren wollen, was der Schulsozialarbeiter in einer Zwischenbemerkung als »Absicherung« interpretiert. Das Gespräch wird vom Lehrer mit einem »Gut, danke vielmals« abgeschlossen. Ein Notizpapier wird vom Block gerissen, die Notizen sind somit komplett und bereit für das Dossier.

Der Lehrer wollte gemäss Eigenaussage über die *Sprachheilschule* sprechen und *'was über das Kind erfahren*. Die E-Mail der Psychologin und die Frage, was er ihr antworten solle, werden nicht mehr erwähnt. Laut dem Schulsozialarbeiter kann von einer *Absicherung* gesprochen werden. Eine Absicherung entlastet davon, allein für etwas verantwortlich zu sein. Somit hatte das Gespräch auch die Aufgabe der Entlastung zu erfüllen. Das Gespräch wird vom Lehrer abgeschlossen, indem er sich bei der Gruppe bedankt.

Zusammenfassung

Die vorliegende Fallbesprechung hat die Ergebnisse »Verhaltenstherapie« und »Test- und Lernzielanpassungen« hervorgebracht (siehe Abbildung 7). Im Prozess der Fallbesprechung hat die Aufgabe, zusätzliche Ressourcen zu mobilisieren, die Diskussion geprägt. Teilweise wurde jedoch auch eine verständnisorientierte, rehistorisierende Auseinandersetzung in Gang gesetzt, die zur individuellen Anpassung der Organisation der Kontrolle von Hausaufgaben geführt hat.

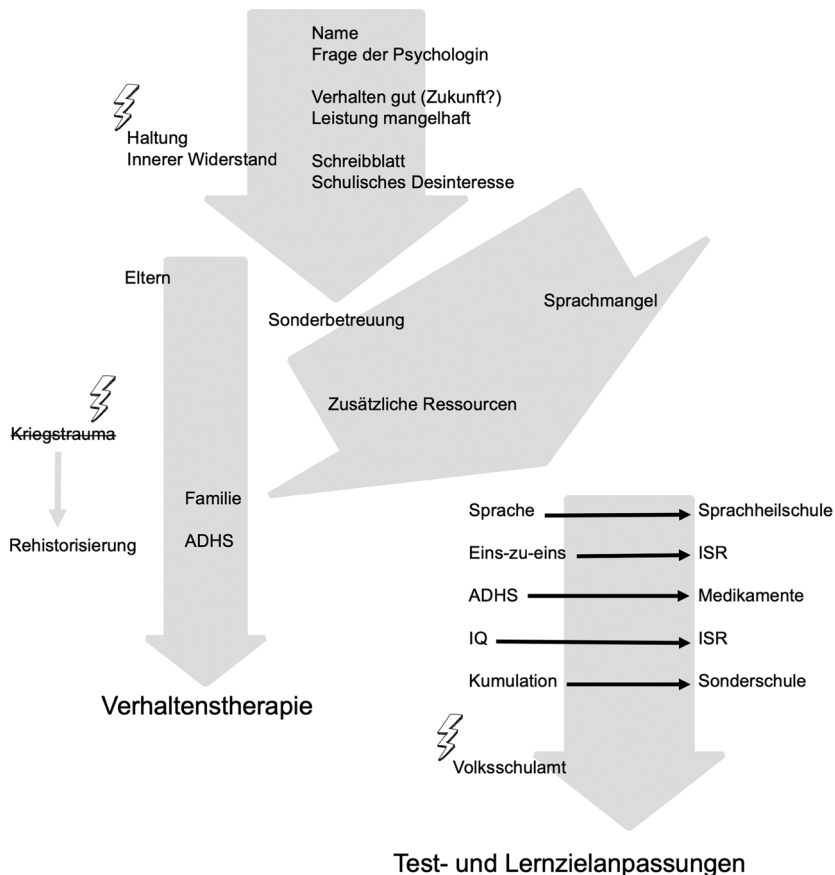
Zu Beginn der Fallbesprechungen werden verschiedene Beobachtungen und Gedanken eingebracht (Pfeil oben). Der zu diskutierende Schüler wird mit seinem Namen vorgestellt und die Frage der Psychologin wird erwähnt. Die Erwartungsverletzungen in den Bereichen des Verhaltens und der Leistung werden eruiert und ein innerer Widerstand wird als Ursache für das schulische Desinteresse identifiziert. So verketteten sich am Ausgangspunkt der Sitzung die Erwartungsverletzungen im Bereich der Leistung mit der inneren Haltung, womit die Frage der Sonderbetreuung hervorgebracht wird.

Im weiteren Verlauf der Fallbesprechung wird die zuvor konstruierte Notwendigkeit der Sonderbetreuung mit der Erwartungsverletzung im Bereich der Sprache und der Frage nach zusätzlichen Ressourcen verbunden (Pfeil Mitte rechts). Die explizit eingebrachte Aufgabe der Sitzung, das heisst die Beantwortung der Frage der Psychologin, wird damit ergänzt durch die Frage, ob zusätzliche Ressourcen aktiviert werden können. Diese Verflechtung führt zur Klärung unterschiedlicher Möglichkeiten, um die gewünschten zusätzlichen Ressourcen zu erhalten: Die Sprachprobleme könnten den Wechsel in eine Sprachheilschule begründen, die erfolgreiche Eins-zu-eins-Betreuung den Nutzen von ISR, während die Diagnose »ADHS« eine Veränderung der Situation durch den Einsatz von Medikamenten ermöglichen würde. Ebenfalls für eine Integrierte Sonderschulung sprechen könnte ein zu niedriger IQ. Eine

Kumulation all dieser – obwohl nicht stark ausgeprägten – Erwartungsverletzungen könnte für eine Sonderschule sprechen.

In der Fallbesprechung wird das Thema des Kriegstraumas zugunsten der Deutung der Symptome als Ausprägung von ADHS aus der Lösungsfindung ausgeschlossen, was am Ende in den Vorschlag der Verhaltenstherapie mündet (Pfeil Mitte links). In der Erörterung der Problemlage von Besim konnte ein Kriegstrauma zwar zum Thema werden und es fand eine Rehistorisierung statt. Das Ziel der Verhaltenstherapie bezieht das Kriegstrauma jedoch nicht mit ein. Die vorhandenen Symptome werden vielmehr zum Syndrom »ADHS« zusammengeführt. Die Rehistorisierung konnte somit nicht in dem Sinne eine Rolle spielen, dass das Verhalten von Besim als Ausdruck seiner Geschichte verstanden wurde, woraus ein anderer Umgang im Alltag hätte resultieren können. Die Anpassung der Hausaufgabenkontrolle ist davon ausgenommen.

Abbildung 7: Zusammenfassung der dritten Fallbesprechung



Die Klärung möglicher zusätzlicher Ressourcen führt zusammen mit dem Verweis auf das Volksschulamt zur Massnahme, Test- und Lernzielanpassungen vorzunehmen (Pfeil unten). Die psychotherapeutische Intervention wird nicht mit diesem Ziel verknüpft, was bedeutet, dass in der Fallbesprechung zwei unterschiedliche Aufgaben parallel zu zwei unterschiedlichen Lösungen geführt haben.

Drei Augenblicke sagen Weiteres über die Sitzung aus und sind in Abbildung 7 deshalb mit einem Blitz als Emergenten gekennzeichnet. So rückt erstens die Frage der Haltung und des inneren Widerstandes von Besim in den Vordergrund (Blitz oben links). Dieser Emergent verweist auf die kriegstraumatische Vergangenheit des Knaben, ohne dass dies in der Fallbesprechung jedoch in manifester Weise diskutiert werden kann. Das Gefühl, dass ein innerer Widerstand besteht, deutet auf Übertragungseffekte zwischen Schüler und Lehrer hin, die jedoch nicht thematisiert werden.

Zweitens konnte im Zuge der Rehistorisierung eine emotionale Veränderung der Gruppe festgestellt werden (Blitz Mitte links). Die Betroffenheit des Lehrers angesichts der Biografie des Knaben hat kurzzeitig ein Verständnis der Problemlage von Besim hervorgebracht. In diesem Augenblick zeigt sich, dass es ein Verständnis des sozialen Kontexts, in dem ein Kind aufwächst, ermöglicht, eine Situation anders zu sehen. Dies führt dann auch dazu, dass der Lehrer dem Schüler im Bereich der Hausaufgaben entgegenkommen möchte. Durch schon bekannte Vorgehensweisen (Verhaltenstherapie, Medikamente) werden diese Inhalte im Prozess allerdings in den Hintergrund gerückt.

Zuletzt verweist die kurze, aber gewichtige Erwähnung des Volksschulamts auf eine wichtige Aufgabe der Fallbesprechung (Blitz unten). Die Erwähnung des Volksschulamts ermöglicht eine Entlastung der Situation, da offiziell legitimiert Lernzielanpassungen vorgenommen werden können, wodurch der Druck, mit Besim ein vorgegebenes Ziel zu erreichen, sinkt. Wenn ein Kind nicht in irgendeine Kategorie passt, die es erlauben würde, weitere Ressourcen zu beantragen, darf die Schule das Lernen des betroffenen Kindes einschränken, das heisst, die Lernziele anpassen. In der im Augenblick festgestellten Entlastung kommt zum Ausdruck, dass es sich um eine andere Verantwortlichkeit handelt, wenn eine Schülerin oder ein Schüler im Leistungsvergleich der Klasse bestehen muss. Mithilfe von Test- und Lernzielanpassungen lassen sich die Zielorientierung und damit die Leistungserwartung zwar reduzieren, allerdings wird dadurch auch der Lerneffekt geschmälert.

Zusammenfassend wurden in der vorliegenden Fallbesprechung somit zwei Aufgaben parallel bearbeitet: Die Auftragserteilung an die Psychologin und die Frage, ob zusätzliche Ressourcen verfügbar gemacht werden können. Die erste Frage wird mit bekannten Mustern gelöst, indem die Verhaltenstherapie bevorzugt, dabei jedoch vernachlässigt wird, der Frage nachzugehen, inwieweit die Psychologin direkt am Trauma arbeiten könnte. Deshalb kön-

nen die aufgeworfenen Fragen zur Haltung und zum inneren Widerstand wie auch die Angst, dass Besim wie ein *Vulkan* ausbrechen könnte, nicht eingeordnet werden und geraten damit im Hinblick auf die Lösungssuche in den Hintergrund. Bei der Bearbeitung der zweiten Aufgabe werden Massnahmen gesucht, die den Lehrer als Regelklassenlehrperson entlasten könnten. Man könnte sagen, dass der sich als kaum erfüllbar erweisende Wunsch nach mehr Ressourcen in eine anerkannte Form der Entlastung sublimiert wurde.

10. Diskussion der Ergebnisse

In den drei Fallbesprechungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit verschriftlicht wurden, wurde der Fragestellung nachgegangen, wie Lösungen für sonderpädagogische Probleme im Austausch unter Professionellen entstehen. Die Darstellung hat sich darauf konzentriert, im Detail zu analysieren, welche Prozesse im Austausch in der multiprofessionellen Gruppe zur jeweiligen Lösung geführt haben. Dadurch wurde es möglich, in Akteur-Netzwerk-theoretischer Weise einen Blick auf die Wissensbildungsprozesse in den IDTs zu werfen.

Die aus der Aufarbeitung des Forschungsstands in Kapitel 3.6 abgeleitete Fragestellung geht jedoch über diese beschreibende Darstellung der Lösungsfindung hinaus und bezieht sich auf einer allgemeineren Ebene auf drei Aspekte, die gemäss vorliegenden Forschungsbefunden zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Feld »Schule« bei der Lösungsfindung in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen eine Herausforderung darstellen können: Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration. Das Ziel der nachfolgenden Diskussion besteht deshalb darin, diese drei Aspekte vor dem Hintergrund der drei Fallbesprechungen zu reflektieren und miteinander in Verbindung zu setzen, das heisst, die drei Fallbesprechungen in Verbindung mit theoretischen Überlegungen zur Bearbeitung der weiterführenden Fragestellung zu analysieren. Auf diese Weise soll ein vertieftes Verständnis der Lösungsfindung erlangt werden, das über die einzelnen Fallbesprechungen hinaus Aussagen über den Prozess der Lösungsfindung in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen in der Schule zulässt. Die über die einzelnen Fallbesprechungen hinausreichenden Erkenntnisse können Professionellen und in der Wissenschaft Tätigen als Reflexionsfolie dienen, da Verflechtungen sichtbar werden und die Prozesse in einem grösseren Zusammenhang genauer nachvollzogen werden können.

Zur Einführung werden die drei Aspekte »Aufgabe«, »Problemverortung« und »Wissensintegration« nachfolgend zunächst auf theoretischer Ebene zusammenfassend dargestellt (Kapitel 10.1). Um die empirischen Ergebnisse für die Reflexion dieser drei neuralgischen Punkte der multiprofessionellen Zu-

sammenarbeit fruchtbar zu machen, wird danach eine diesbezügliche Reanalyse der drei Fallbesprechungen vorgenommen (Kapitel 10.2). Im Anschluss daran werden die drei Aspekte fallübergreifend diskutiert. Hinsichtlich der Aufgabe wird dargelegt, weshalb die Abklärung einen weit höheren Stellenwert einnimmt als die Beratung (Kapitel 10.3). Im Zusammenhang mit der Problemverortung wird sodann dem auf den ersten Blick widersprüchlich anmutenden Ergebnis nachgegangen, dass sich die Problemlage von der Person entfernt, sobald sie essentialisiert wird (Kapitel 10.4). Zum Aspekt der Wissensintegration wiederum wird aufgezeigt, dass die institutionalisierte Arbeitsteilung die Entwicklung eines gemeinsamen Denkstils verunmöglicht (Kapitel 10.5). Zum Abschluss der Diskussion wird die Verbindung von Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration zusammenfassend dargelegt (Kapitel 10.6).

10.1 DIE ASPEKTE »AUFGABE«, »PROBLEMVERORTUNG« UND »WISSENSINTEGRATION«

Die *Aufgabe* der IDTs bezieht sich auf den in den Fallbesprechungen zu bearbeitenden Inhalt, der jeweils im Zentrum der Handlungen steht. Aufgaben können einerseits explizit als Fragen oder Ziele einer Sitzung formuliert und in geeigneter Form in den Prozess eingebracht werden. Andererseits können sie sich aber auch erst im Prozess selbst entwickeln und werden dann erst retrospektiv an ihren Emergenten sichtbar. Obwohl Aufgaben für die ganze Gruppe gelten können, ist es durchaus möglich, dass einzelne Beteiligte unterschiedliche Aufgaben verfolgen, ohne dass daraus auf der manifesten Ebene ein Widerspruch entsteht. Aufgaben können somit wie folgt charakterisiert werden: Sie können explizit formuliert oder implizit vorliegen, bereits im Vorfeld an die Fallbesprechung herangetragen werden oder im Prozess selbst entstehen und somit erst retrospektiv erkennbar werden sowie gemeinsam geteilt oder individuell sein. In Anbetracht der konzeptuellen Überlegungen zur Aufgabe des IDT, die anhand der sonderpädagogischen Konzepte der Gemeinden entwickelt wurden, wie auch unter Berücksichtigung der historischen Herausbildung dieser Zusammenkunft mit der Schulpsychologie als Weiterführung der »Sprechstunde Schulpsychologie« stellt sich konkret die Frage, wie sich die Aufgaben der Abklärung und der Beratung im IDT manifestieren.

Der Aspekt der *Problemverortung* richtet den Fokus der Analyse darauf, welche Ursachen einer Problemlage zugeschrieben werden. Vor dem Hintergrund der performativen Theorie der Behinderung (Weisser 2005b) ist analytisch von Interesse, wie die Differenz »Regelklassenkind/Kind mit besonderen Bedürfnissen« hervorgebracht wird. In Studien zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in der integrativen Schule (siehe Kapitel 3.4) wird auf normativer Grundlage bemängelt, dass eine Orientierung an einem bio-psycho-sozialen

Modell in Form der ICF sehr oft nicht in ausreichendem Masse erfolge. Diese normative Erwartung folgt aus der Kritik an der medizinisch-psychologischen Engführung von Behinderung und aus dem damit einhergehenden Interesse, Umweltfaktoren als Teil von behinderten Partizipationsmöglichkeiten anzuerkennen. Von einem medizinisch-psychologischen Verständnis ausgehend kann von Erwartungsverletzungen gesprochen werden, was bedeutet, dass eine Problemlage auf einen Wesenszug oder eine Schädigung einer Person zurückgeführt, das heisst essentialisiert wird. Im Gegensatz dazu kann die Ursachensuche als systemisch bezeichnet werden, wenn sie zur Erklärung einer Problemlage den Kontext berücksichtigt: Gruppe, Unterrichtsgestaltung oder die schulische Organisation werden in ihrer Verflechtung mit der Erwartungsverletzung einbezogen.

Der Aspekt der *Wissensintegration* schliesslich verweist darauf, wie unterschiedliche (disziplinäre) Bezüge in eine Fallbesprechung Eingang finden können, auf deren Basis eine gemeinsame Konstruktion von Problem- und Lösungswissen entstehen kann. Die Wissensintegration ist verbunden mit der Diskussion um Zuständigkeitsbereiche, mit der Frage nach der kooperativen Bearbeitung einer Problemlage und damit auch mit der Organisation der erwogenen sonderpädagogischen oder therapeutischen Massnahmen. Gemeinsames Wissen lässt zwar auf ein gemeinsames Verständnis schliessen, wodurch aber noch nicht gewährleistet ist, dass unterschiedliche disziplinäre Bezüge auch tatsächlich zusammengeführt wurden. So stellt sich hinsichtlich der Wissensintegration die Frage, welches Wissen in das (neue) gemeinsame Wissen miteinbezogen wurde. Entsteht ein gemeinsamer Denkstil und, wenn ja, aus welchen (disziplinären oder professionellen) Bezügen hat sich dieser ergeben?

10.2 AUFGABE, PROBLEMVERORTUNG UND WISSENSINTEGRATION IN DEN FALLBESPRECHUNGEN

Der Fokus der nachfolgenden zusammenfassenden Darstellung der drei Fallbesprechungen richtet sich auf die drei Fragen, welche Aufgaben in der Fallbesprechung bearbeitet werden, wo die Ursache der Problemlage verortet wird und inwiefern ein gemeinsam geteiltes Wissen entstehen kann. Auf diese Weise werden die Akteur-Netzwerke der drei beobachteten Fallbesprechungen sichtbar.

Erste Fallbesprechung (Kapitel 7)

Die *Aufgabe* in der ersten Fallbesprechung besteht darin, das Regelschulsystem zu entlasten. Die Verantwortung für die Problemlage wird weitergereicht, weil das pädagogische Team (die institutionellen Rollen, mit denen sich der Lehrer und die Heilpädagogin identifizieren) zu intensiv beansprucht wird. Mit der Aufgabe der Entlastung einher geht die Befürwortung der Massnahme »Kleinklasse«, die von der Schulleiterin, dem Lehrer und der Heilpädagogin unterstützt wird. Eine Entlastung durch die Logopädie scheint nicht mehr infrage zu kommen. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass die fehlenden Ressourcen diese Lösung bereits von vornherein verunmöglichen. Da die Abklärung hinsichtlich der Massnahme »Kleinklasse« nicht direkt entlastet, vermag zumindest die Kürzung der Lernkontrollen eine unmittelbare Entlastung der Problemlage herbeizuführen.

Zur Entlastung durch die Massnahme »Kleinklasse« ist eine essentialisierende *Problemverortung* erforderlich, da die Versetzung in eine Kleinklasse nur dann möglich ist, wenn die Problemlage als Problem des Kindes angesehen wird. Durch dessen Segregation kann die Regelschule das Problem delegieren. Auf diese Weise wird eine (Teil-)Verantwortung an der Problemlage seitens der Lehrpersonen und der Institution »Schule« ausgeschlossen. Die in der Analyse der Fallbesprechung erwogene Möglichkeit, dass die Schülerin einer engeren Beziehung bedürfen könnte, kann infolge der essentialisierenden Problemverortung nicht in den Prozess einfließen.

Ein gemeinsames Verständnis der Problemlage auf der Basis disziplinärer Bezüge, das heisst eine multiprofessionelle *Wissensintegration*, wird nicht aufgebaut. Der gemeinsame Denkstil besteht darin, die Problemlage auf essentialisierende Weise zu deuten. Von dieser gemeinsamen Grundannahme ausgehend wird eine Auseinandersetzung darüber geführt, in welchen Zuständigkeitsbereich das Mädchen gehöre und welche Massnahme angemessen sei. Die inhaltliche Spannung zwischen einer logopädischen und einer heilpädagogischen Deutung der Problemlage wird als Differenz zweier Sichtweisen stehen gelassen. Das Zusammenführen der Positionen wird der Rolle des Schulpsychologen überlassen. Da die Verantwortung für diese Zusammenführung nun der Rolle des Schulpsychologen obliegt, wird während der Fallbesprechung keine multiprofessionelle Wissensintegration möglich.

In Bezug auf die drei Aspekte erfüllt die erste Fallbesprechung zusammenfassend somit die Aufgabe der Entlastung. Diese wird erreicht, indem die Problemlage als verwaltungstechnische Frage bearbeitet wird. Die Voraussetzung dafür ist eine essentialisierte Problemverortung, wobei ein gemeinsames, in disziplinären Bezügen gründendes Problemverständnis mitspielt.

Zweite Fallbesprechung (Kapitel 8)

Die *Aufgabe* der Beratung ist in der zweiten Fallbesprechung einerseits wohl auf die Präsenz des Beraters der Sonderschule zurückzuführen, da sein Beisein die Aufgabe der Beratung schon im Voraus nahelegt. Andererseits wurde die Integration des Schülers in die Regelklasse bereits vollzogen, weshalb dem Kind ein IS-Status schon zugeschrieben wurde und ein solcher daher nicht mehr initiiert werden muss. Daraus lässt sich schliessen, dass ergänzende Ressourcen in Form von zusätzlichen Lektionen für heilpädagogische Unterstützung und Assistenz durchaus vorhanden sind, weshalb die Aufgabe nicht darin besteht, nach Wegen zu suchen, die es ermöglichen würden, weitere Ressourcen zu erhalten. Folglich steht die Beratung im Vordergrund. Mit der Beratung einher geht die hierarchische Rollenverteilung von Beratenden und der zu beratenden Lehrerin. Die Beratung adressiert die als unerfahren hervorgebrachte Lehrerin, die von der Gruppe implizit als zu wenig bestimmt auftretend wahrgenommen wird.

Die *Problemlage* kann unter Rückgriff auf die beiden Optionen der Essentialisierung und der Kontextualisierung wie bereits in der ersten Fallbesprechung in der Essentialisierung verortet werden. Dies ist deshalb der Fall, weil die Problemlage nicht als Gruppenproblem im Zusammenhang mit Mitschülerinnen und Mitschülern, der entsprechenden Rolle des Schülers und der Unterrichtsgestaltung interpretiert wird, sondern die Ursache der Erwartungsverletzungen vielmehr in einer rassistischen Erklärung gesucht wird. Dadurch wird das Problem zu einem Problem des Schülers, begründbar durch dessen Herkunft. Diese essentialisierende Deutung der Problemlage verhindert eine Beratung im Bereich der Unterrichtsgestaltung. Eine adäquate Beratung wird des Weiteren auch dadurch verhindert, dass die Lehrerin in ihrer Rolle als unerfahrene, unsichere und nicht durchgreifende Person festgelegt ist. Diese Verhaltenserwartungen verunmöglichen es im Verbund mit der Lösungsorientierung, dass präzisere Informationen zur Problemlage in die Fallbesprechung Eingang finden können. Die Problemlage zeigt sich somit doppelt essentialisiert: erstens in einem Wesenszug des Knaben und zweitens in einem Wesenszug der Lehrerin.

Die *Wissensintegration* verbleibt hinsichtlich der Einschätzung der Problemlage auf einer alltagsrassistischen Ebene und die Situation ist in gefestigten Rollenidentifikationen gefangen. Es wird eine Erklärung der Problemlage geteilt, die keine unterschiedlichen Deutungsmuster und Wissensdisziplinen einbezieht, sondern das Kind als einen typischen Vertreter einer ethnischen Gruppe und der damit in Verbindung gebrachten rassistischen Vorurteile hervorbringt. Der gemeinsame Denkstil – die rassistischen Erklärungen und die damit einhergehende Zuschreibung der Unangepasstheit des Verhaltens der Lehrerin – wird somit nicht in der Sitzung selbst auf der Grundlage der Dis-

kussion entwickelt oder verändert, sondern verbleibt in seinen Fixierungen. Neue oder detailliertere Informationen über die Problemlage können deshalb nicht in den Prozess der Lösungsfindung eingehen und bleiben von den Beteiligten unberücksichtigt.

Für die zweite Fallbesprechung lässt sich somit zusammenfassend festhalten, dass die Lehrerin von den anderen Anwesenden beraten wird. Die Aufgabe der Beratung steht jedoch im Widerspruch zur essentialisierten Problemverortung. Mit diesem Widerspruch kann deshalb umgegangen werden, weil die konkrete Problemlage aus dem Blick gerät. Dies geschieht mittels des Rückgriffs auf einen rassistischen Denkstil.

Dritte Fallbesprechung (Kapitel 9)

Die *Aufgabe* der Beratung wird vom Lehrer zu Beginn der Fallbesprechung eingebracht: Er möchte im Zusammenhang mit einer E-Mail der Psychologin beraten werden. Implizit bringt der Lehrer jedoch auch die Frage der Abklärung ein. Er erklärt die Anmeldung des »Falls« zur Sitzung dadurch, dass er für eine mögliche Einleitung der Massnahme »Sprachheilschule« nicht zu spät sein wolle. Die Aufgabe der Abklärung mündet in die Frage, ob durch die Diagnostikstellung oder im Anschluss an eine Beobachtung der Situation durch den Schulpsychologen zusätzliche Ressourcen für die Bewältigung der Problemlage generiert werden könnten. Die Rolle der Profession »Schulpsychologie«, welche die Zuständigkeit für die Einschätzung einer Abklärung einschliesst, erlaubt es, die eingebrachten Möglichkeiten als nicht sinnvoll zu taxieren. Dabei zeigt sich zusätzlich die Aufgabe der Entlastung, die über den Vorschlag bearbeitet wird, Tests durchzuführen und damit verbunden die Lernziele für den Schüler anzupassen. Die ursprüngliche Aufgabe der Abklärung wird somit übersetzt in die Aufgabe der Entlastung. Die Unmöglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu erhalten, führt wohl dazu, dass die Entlastung durch eine Vernachlässigung des schulischen Leistungsvergleichs angestrebt wird. Im Zuge der Beratung erfährt der Lehrer vom Kriegstrauma des Knaben. Dabei findet eine Rehistorisierung der Schulkarriere und der Kriegserlebnisse des Schülers statt. Für kurze Zeit löst diese Rehistorisierung ein emotional begleitetes Verständnis für die Situation aus. Im weiteren Verlauf der Fallbesprechung überwiegt jedoch eine Interpretation der Symptome im Sinne von ADHS, was zu einem Auftrag für die Psychologin führt: Sie soll verhaltenstherapeutisch arbeiten.

Die *Problemverortung* schwankt zwischen psychologischen (Trauma) und medizinisch-biologischen (ADHS) Erklärungen. Diejenige des Kriegstraumas ermöglicht es an einem bestimmten Punkt der Fallbesprechung, die erwartungsverletzenden Handlungen des Kindes in ihrer sozialen Genese zu verstehen. Daraus ergibt sich in einem Bereich, nämlich beim Thema »Hausauf-

gaben«, eine Möglichkeit zur Veränderung der Handlungen des Lehrers. Die Frage der Abklärung bezüglich zusätzlicher Ressourcen führt jedoch dazu, dass die Symptome, die auf das Trauma hinweisen, als Hinweise auf ADHS und somit als Manifestation einer essentialistischen Kategorie aufgefasst werden. Der Fokus auf das erwartungsverletzende Verhalten eröffnet sodann die Möglichkeit, eine passende Massnahme, nämlich die Verhaltenstherapie, vorzuschlagen.

In dieser Fallbesprechung zeigen sich Anzeichen der *Wissensintegration*. So werden das Trauma des Knaben wie auch die Erfahrungen des Schulsozialarbeiters mit dem Verhalten auf dem Pausenplatz mehrmals in die Argumentation einbezogen. Ebenfalls eingebracht werden psychologische und sprachliche Testergebnisse aus den Unterlagen des Schulpsychologen. Die unterschiedlichen Deutungsmuster bleiben jedoch weitgehend nebeneinander bestehen. Der gemeinsame Denkstil beschränkt sich darauf, die Problemlage möglichst rasch und wenn möglich mittels zusätzlicher Ressourcen zu beheben. Medikation und Verhaltenstherapie treten an die Stelle der Traumatherapie. Dies verweist darauf, dass die vermutete Unmittelbarkeit des Erfolgs einer Massnahme ebendiese Massnahme als Möglichkeit zu stärken vermag. Als ganz konkrete und direkt umsetzbare Massnahme findet die Anpassung der Lernkontrollen Eingang in die Fallbesprechung. Dabei sind die Rollen der Professionellen klar verteilt und die Erwartungen, die an die Beteiligten gestellt werden, treten deutlich hervor: Der Schulpsychologe klärt die Frage der bestmöglichen Massnahmen, die Schulleiterin kümmert sich um die Ressourcen und der Schulsozialarbeiter steht für eine Verhaltensmodifikation ein. Es scheint, als handle es sich dabei um eine bekannte Rollenverteilung, die durch ihren wiederholten Einsatz die Arbeit vereinfacht (Labhart 2017). Dadurch werden jedoch Vorgehensweisen verfolgt, die den Bezug zur Problemlage weitgehend verlieren. Die Symptome, die auf die traumatische Situation des Knaben hinweisen (Schreibblatt, Angst des Lehrers vor emotionalen Ausbrüchen, Uneinsichtigkeit von Besim in der Therapie), können nicht als Emergenten der emotional herausfordernden Situation des Knaben gedeutet werden. Die bewährten Lösungen der Gruppe verunmöglichen die Wissensintegration auf inhaltlicher Ebene.

Für die dritte Fallbesprechung lässt sich somit rekapitulieren, dass zwei Aufgaben vereint werden, nämlich die Beratung hinsichtlich der psychologischen Therapie und die Abklärung in Bezug auf zusätzliche Ressourcen. Durch die Dominanz der Aufgabe der Abklärung tritt die Beratung in den Hintergrund und die essentialistische Betrachtungsweise kann sich durchsetzen. Eine Wissensintegration gelingt wegen des Verbleibens in bekannten Interventionsmustern nicht.

Den resümierenden Darstellungen der drei Fallbesprechungen lässt sich implizit entnehmen, dass die Aufgabe der Abklärung mit einer essentiali-

sierenden Problemverortung verbunden ist und die geklärten Zuständigkeitsbereiche der Professionellen – der in der Gruppe mitwirkenden Rollenträgerinnen und Rollenträger – weitestgehend mit der Unmöglichkeit einer inhaltlichen Wissensintegration einhergehen. Diesen Verflechtungen wird in den nächsten Kapiteln vertieft nachgegangen.

10.3 AUFGABE: ABKLÄRUNG, NICHT BERATUNG

Beide möglichen Aufgaben des IDT, das Ziel einer schulpsychologischen Abklärung sowie die Beratung hinsichtlich einer Problemlage, werden in den analysierten Daten ersichtlich. In der ersten Fallbesprechung steht die Abklärung im Vordergrund, um dadurch eine Entlastung der Regelschule herbeizuführen, während der Fokus der zweiten Fallbesprechung auf der Beratung der jungen Regellehrperson liegt. In dieser Besprechung wird über die Situation eines Kindes diskutiert, das bereits als integriertes Kind etikettiert ist. In der dritten Fallbesprechung schliesslich vermengen sich Abklärung und Beratung, wobei die Beratung zugunsten von Fragen zu möglichen Massnahmen, die einer Empfehlung des Schulpsychologen bedürfen, in den Hintergrund gerät.

Mit Blick auf sämtliche beobachteten Fallbesprechungen (siehe Tabelle 2, Seite 96) wird erkennbar, dass die Einleitung einer Abklärung die hauptsächliche Aufgabe der IDTs darstellt. Im Folgenden wird deshalb weiter ausgeführt, was dazu führt, dass ebendiese Aufgabe im Vordergrund steht. Zu diesem Zweck wird die Abklärung zuerst als historisch gewachsene Aufgabe diskutiert. Darauf folgen – wiederum unter Einbezug der Geschichte – Ausführungen dazu, wie die Institution »Schule« bislang mit dem Wunsch nach Entlastung umgegangen ist. Im Zusammenhang mit der Entlastung wird danach die Frage der Ressourcen thematisiert. Eine mögliche Begründung dafür, dass die Beratung als Aufgabe des IDT in den Hintergrund tritt, wird zum Schluss erörtert.

Abklärung als historisch gewachsene Aufgabe

Die Notwendigkeit der Abklärung hat ihren Ursprung im segregierten Schulsystem. Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt wurde, ist die Entstehung der Schulpsychologie eng mit der Erweiterung des separierenden, homogenisierenden Angebots des Schulsystems verknüpft. So entstand ab ungefähr 1950 im Kanton Zürich ein immer differenzierteres Schulsystem mit immer mehr Typen von Sonderklassen. Damit einher ging die Gründung von Schulpsychologischen Diensten. Die Schulpsychologie übernahm die Aufgabe, unter Verweis auf testdiagnostische Ergebnisse die Massnahme der Zuweisung zu Sonderklassen zu

begründen und Zuweisungsentscheidungen der Schule gegenüber den Eltern zu legitimieren. Als das segregierte Schulsystem zunehmend in Kritik geriet und im Gegenzug dazu das Angebot an Therapien sowie Stütz- und Fördermassnahmen stieg, übernahmen die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zusätzlich die Aufgabe der Empfehlung hinsichtlich der Zuweisung zu diesen Massnahmen. Infolgedessen hat sich der Zuständigkeitsbereich der Schulpsychologie seit den 1990er-Jahren ausgeweitet. Im Zusammenhang mit den immer weiter steigenden Abklärungsquoten wurde jedoch nach Möglichkeiten zur Verringerung der Abklärungszahlen gesucht. Aus diesem Desiderat entstand die sogenannte »SPD-Sprechstunde«. In der SPD-Sprechstunde gelangte eine Lehrperson mit der Frage an die Schulpsychologin oder den Schulpsychologen, ob die Abklärung eines Kindes in einem bestimmten Fall angebracht sei.

Die Aufgabe, eine Abklärung beim SPD zu erwirken, lässt sich in den analysierten Fallbesprechungen wiederfinden. So stellt sich in den IDTs erstens die Frage, wie die Eltern zu einer bestimmten Massnahme stehen oder wie die Eltern von einer bestimmten Massnahme überzeugt werden könnten. Bereits in den SPD-Sprechstunden wie auch in der Entstehungszeit der Schulpsychologie bestand ein wichtiges Anliegen der Zusammenarbeit von SPD und Schule darin, die Eltern von einer Massnahme zu überzeugen. Zweitens ist es noch heute zentral, dass die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe von der guten Kenntnis der lokalen sonderpädagogischen und therapeutischen Möglichkeiten ausgehend anhand der Abklärungsergebnisse geeignete Massnahmen vor Ort empfehlen kann. Hier wird der enge Zusammenhang zwischen Angebot und Zuteilung sichtbar, denn die Empfehlung von Massnahmen hängt stets auch von den Möglichkeiten vor Ort ab. Drittens stellt sich nach wie vor die Frage, ob die Schulpsychologie als unabhängige Instanz bezeichnet werden kann. Bühler-Niederberger (1991) hat aufgezeigt, dass Schulpsychologinnen und Schulpsychologen früher den Wünschen der Lehrpersonen nachkommen wollten, um die Arbeitsbeziehung nicht zu gefährden (siehe Kapitel 2.3). Mit Blick auf die erste Fallbesprechung kann davon ausgegangen werden, dass der jeweilige Wunsch der Lehrperson die Empfehlung von Massnahmen auch heute noch beeinflusst. Daher stellt sich die Frage, ob der Schulpsychologe in der ersten Fallbesprechung überhaupt die Möglichkeit hatte, gegen die Kleinklasse zu votieren und stattdessen die Logopädietherapie als Massnahme vorzuschlagen. Diesbezüglich dürfte es sehr wahrscheinlich auch von Bedeutung sein, dass die Ressourcen im Prozess eine mächtige Rolle einnehmen und den gesamten Prozess nachhaltig beeinflussen.

Zusammenfassend verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf, dass die früheren, zur Zeit der Ausdifferenzierung des segregierenden Schulsystems entstandenen Funktionen in Form des IDT in die integrative Schule überführt worden sind und heute von diesem tradiert werden. Die vor

Ort verfügbaren therapeutischen und sonderpädagogischen Massnahmen werden über eine vermeintlich neutrale Stelle gegenüber den Eltern legitimiert.

Der institutionelle Umgang mit dem Wunsch nach Entlastung

Der Wunsch nach einer Abklärung im IDT kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss in seiner Verflechtung mit dem Wunsch nach Entlastung gesehen werden. Auch die Entlastung ist ein Thema, das bis zur Einführung von Sonderklassen zurückverfolgt werden kann. Um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts wurden zwei Argumente für die separate Schulung von »Schwachbegabten« in Sonderklassen ins Feld geführt: Die Volksschule könne durch Sonderklassen entlastet werden und die Hilfsschule könne den entsprechenden Schülerinnen und Schülern eine bessere Förderung bieten (Wolfisberg 2005, 57). Anhand von Untersuchungen, die ab den 1990er-Jahren durchgeführt wurden, wurde allerdings evident, dass das zweite Argument – die bessere Förderung in besonderen Klassen – nicht haltbar ist: Schülerinnen und Schüler lernen in der Separation weniger als in der Regelklasse (Haeberlin et al. 1990; Kocaj et al. 2014; Törmänen und Roebers 2017; Wocken 2007). Somit verbleibt von den zwei Gründen, die ehemals für eine Aussonderung in eine Kleinklasse sprachen, nur noch einer: die Entlastung der Regelschule.

Bei der Analyse der ersten und der dritten Fallbesprechung wurde herausgearbeitet, dass die Entlastung als Aufgabe im Vordergrund zu stehen scheint und somit eine »segregative Entlastung« (Hinz 2008, 104) vorgenommen werden soll. Das Regelklassensystem erhält durch die Massnahmen, die den Regelunterricht nicht betreffen (Therapien, besondere Klassen) die Möglichkeit, sich vom Problemdruck zu entlasten (Gomolla und Radtke 2009, 225). Die Probleme werden sozusagen »entsorgt« (Graf 2011, 121), um die Regelschule zu entlasten (Barth 2013). Dabei wird die Verantwortung für das Kind delegiert, wie dies in der ersten Fallbesprechung nachgezeichnet wurde. Als aufschlussreich erweist sich in diesem Zusammenhang, dass eine mögliche Entlastung der Schule auch in beratenden Situationen, wie sie in der zweiten Fallbesprechung zu beobachten sind, teilweise thematisiert wird. Da der betreffende Schüler bereits als »integrierter Sonderschüler« klassifiziert war und deshalb zusätzliche Unterstützungsstunden durch den Schulischen Heilpädagogen erhält, wird die Entlastung in der Dispensation von ausgewählten Fächern gesucht. In der ersten und in der dritten Fallbesprechung wird die Regelschule zusätzlich über die Anpassung der Lernziele entlastet.

Die Entlastung über die Zuweisung zu sonderpädagogischen oder therapeutischen Massnahmen scheint in einem Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der vorhandenen Strukturen und Praktiken zu stehen. Durch die Delegation der Problemlage müssen der Unterricht und damit einhergehend die Schulstrukturen nicht infrage gestellt werden. Das IDT als Institution

unterstützt somit auch die Tradierung des Vorgehens der Entlastung durch zusätzliche Angebote. Dies führt dazu, dass die Regelschule keine Veränderungen vorzunehmen hat. Der Mechanismus der Entlastung im gegenwärtigen, sogenannten »integrativen« Schulsystem deckt sich demzufolge weitgehend mit dem früheren, stärker ausdifferenzierten System. Es lässt sich somit eine Segregation in der Integration mit dem Ziel der Entlastung konstatieren.

Die Konditionierung der Entlastung über Ressourcen

Den vorangehenden Ausführungen zufolge kommt der Abklärung unter anderem die Funktion zu, über zusätzliche, den Schulalltag nicht zu stark tangierende Massnahmen eine Entlastung zu ermöglichen. Damit einher geht die Forderung nach zusätzlichen (personellen) Ressourcen. Konkret gesprochen handelt es sich dabei um die Suche nach freien Therapieplätzen oder um das Finden von Wegen, die den Zugang zur Zuweisung zusätzlicher Förderlektionen eröffnen. In der dritten Fallbesprechung wurde beispielhaft sichtbar, was unter »zusätzlichen Ressourcen« verstanden werden kann: die Förderung in der Sprachheil- respektive Sonderschule oder zusätzliche, kindgebunden gesprochene Stunden zur Unterstützung im Rahmen der IS. Für das Beantragen weiterer Ressourcen, die über die IF hinausgehen, ist jedoch eine Diagnose des SPD notwendig. Einer Schülerin oder einem Schüler muss eine Diagnose und damit verbunden eine Etikettierung zugeschrieben werden, damit sie oder er in den Zuständigkeitsbereich einer bestimmten Profession gerückt werden kann und eine professionelle Intervention zugesprochen erhält (Abbott 1988). Steht bei diesem Vorgehen die Entlastung im Vordergrund, so steht nicht eine Diagnose am Anfang, sondern die Suche nach einer möglichen Diagnose. In der dritten Fallbesprechung manifestiert sich dies im Einbringen der möglichen Diagnosen »Sprachstörung«, »ADHS« und »niedriger IQ«. Diese stehen jeweils in Verbindung mit der Möglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Die zusätzlichen Ressourcen werden in diesem Fall somit nicht mit der Notwendigkeit der entsprechenden Massnahme begründet, sondern gewissermassen mit sich selbst, das heisst mit der Notwendigkeit, Ressourcen zu erhalten. Dass die Art der Förderung zweitrangig zu sein scheint, zeigt sich in der ersten Fallbesprechung, in welcher der nicht ganz zur Problemlage passende DaZ-Unterricht mit »besser als nichts« kommentiert wird, da eine Logopädie-therapie nicht mehr infrage kommt.

Zusätzliche Ressourcen, die über die im Rahmen des Ressourcenpools angebotenen Therapiestunden und IF hinausgehen, bedürfen also einer Etikettierung durch den SPD. Das Erwägen der unterschiedlichen Möglichkeiten in der dritten Fallbesprechung exemplifiziert das von Hans Wocken als »konditioniert« bezeichnete Vorgehen der Professionellen: »Man betätige die Diagnosetaste ›Behinderung‹ respektive ›Förderbedarf‹ und man erhält zur

Belohnung Förderstunden« (Wocken 1996, 35). Die »Gier nach Lehrerstunden« (ebd.) kann folglich über die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern »befriedigt« werden. Obwohl durch den Einsatz des SAV mittlerweile angestrebt wird, die einseitige Diagnostizierung anhand psychologischer Tests zu durchbrechen (siehe Kapitel 2.1), scheint dieser Mechanismus nach wie vor Bestand zu haben. Die Diagnose beschränkt sich jedoch nicht mehr lediglich auf ein einfach abzulesendes Testresultat, sondern sie hängt verstärkt davon ab, inwiefern der SPD eine Passung zwischen den Testresultaten und dem zur Verfügung stehenden Angebot vor Ort erreichen kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen steht die Aufgabe der Abklärung somit in einem Zusammenhang mit der Entlastung der Regelschule. Für die Entlastung über eine Delegation ist eine Diagnosestellung notwendig, auf deren Grundlage zusätzliche Ressourcen gesprochen werden können. Lehrpersonen sind daher gewissermassen »konditioniert«, Etikettierungen anzustreben, um auf diese Weise eine Entlastung zu erreichen.

Der Wunsch nach Beratung

Die Aufgabe der Beratung wird von der Schulpsychologie häufig als ein zweites »Standbein« verstanden (Milić 2007). Dies scheint jedoch eher ein Wunsch denn eine verbreitete Praxis zu sein. Denn in Anbetracht der Ergebnisse der Analyse der drei Fallbesprechungen kann davon ausgegangen werden, dass die Schulpsychologie hauptsächlich die Rolle der Abklärungsinstanz innehat. Dies dürfte unter anderem daran liegen, dass der SPD im Kanton Zürich im Rahmen des SAV als Abklärungsinstanz gilt. Für zusätzliche, kindbezogene Ressourcen ist immer eine Abklärung vonnöten. Der Wunsch der Lehrpersonen, durch zusätzliche Massnahmen eine Entlastung zu erhalten, steht somit im Widerspruch zur Aufgabe der Beratung, die auf die Notwendigkeit von Veränderungen im Unterricht oder in den Schulstrukturen hinweisen könnte.

Die Aufgabe der Beratung kann dann im Zentrum stehen, wenn die Entlastung durch Delegation nicht als Aufgabe der Fallbesprechung aufgefasst wird. So steht in der zweiten Fallbesprechung keine Abklärung an, weshalb auch nicht das Ziel verfolgt wird, weitere Ressourcen zu erhalten. Dadurch, dass es sich um eine IS und damit um eine bereits bestehende Massnahme mit zusätzlichen Ressourcen handelt, wird es möglich, über den konkreten Umgang mit dem Schüler in der Schule zu sprechen. Die Aufgabe der Beratung würde jedoch eine Problemverortung erfordern, die über eine essentialistische Sichtweise hinausgeht und mindestens im Ansatz Umweltfaktoren in den Blick nimmt.

Die Gegenüberstellung von Abklärung und Beratung lässt resümierend den Schluss zu, dass die implizite Aufgabe der Fallbesprechung eine grosse Rolle spielt hinsichtlich der Frage, ob eine Abklärung oder eine Beratung ent-

stehen kann. Besteht die Aufgabe in der Entlastung über Delegation, so rückt die Beratung in den Hintergrund. Dabei übernimmt die Schulpsychologie die historisch gewachsene Rolle, separative Massnahmen mithilfe einer Abklärung zu legitimieren. Diese Abklärung wird für eine Etikettierung benötigt, die wiederum erforderlich ist, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Die Beratung kommt – infolge des Schwerpunkts der Abklärung – in den beobachteten IDTs kaum zum Zuge.

10.4 PROBLEMVERORTUNG: ESSENTIALISIERUNG DER PROBLEMLAGE

Die Problemverortung scheint in den drei Fallbesprechungen vorwiegend essentialisierend vorgenommen zu werden. Die Problemlage entsteht gemäss dieser Deutung durch die Problemverortung bei den Kindern, wobei diese »durch ihnen zukommende, angeblich spezifische und feste ›Eigenschaften‹ bestimmt« (Weisser 2007, 237) werden. In der ersten Fallbesprechung stehen je nach professionellem Hintergrund oder Interessen die Sprachentwicklungsstörung oder die fehlenden Grunderfahrungen als Deutungsmuster der Problemlage zur Diskussion. Andere Deutungen des Verhaltens der Schülerin werden nicht erwogen. In der zweiten Fallbesprechung wird die Herkunft im Sinne eines festen Merkmals der Identität des Schülers als Ursache für die Problemlage gesehen und Deutungen, die einen Einfluss der Gruppe oder der Unterrichtsgestaltung in Betracht ziehen, werden systematisch ausgeschlossen. In der dritten Fallbesprechung wird die Ursache einem schwer zu ergründenden »inneren Widerstand« zugeschrieben, das heisst einer Haltung des Kindes, die jedoch zur Vereinfachung der Problemlage mittels der Deutung der Symptome im Sinne von ADHS in eine biologische Hirn-Stoffwechsel-Problematik übersetzt wird. Diese essentialisierende Problemverortung widerspricht den Zielsetzungen der Instrumente, die während der Abklärung zu sonderpädagogischen Massnahmen eingesetzt werden, insbesondere denjenigen des auf der ICF beruhenden SAV. Sie deckt sich jedoch mit Forschungsergebnissen zu multiprofessionellen Fallbesprechungen in Schweden (siehe Kapitel 3.4), den »elevhälsa« (Kreitz-Sandberg 2011). In diesem Zusammenhang wurde bemängelt, dass eine Ursache häufig im Kind gesucht werde und Umweltfaktoren unberücksichtigt blieben. Unter Verweis auf die in der vorliegenden Studie analysierten Fallbesprechungen kann diesbezüglich ergänzt werden, dass auch ein Instrument, das eine bio-psycho-soziale Verortung einer Problemlage in den Vordergrund stellt, die essentialisierende Problemverortung nicht zu überwinden vermag.

Die essentialistischen Deutungsmuster erhalten ihre Mächtigkeit somit aus einer Verkettung, die stärker ist als ein Instrument zur einheitlichen Ab-

klärung von Massnahmen. Es scheint, als überwiege die Aufrechterhaltung der Institution »Schule« mit ihrer segregativen Logik. Diese Überlegungen sollen nachfolgend zuerst weiter ausgeführt werden. Im Anschluss daran stellt sich die Frage, warum die Individualität der Problemlage durch die essentialisierte Problemverortung aus dem Blick gerät, obwohl eher anzunehmen wäre, dass es eine Diagnose zulassen würde, eine Problemlage genauer zu analysieren.

Die Aufrechterhaltung der Institution

Wird in den drei Fallbesprechungen die Problemverortung analysiert, so zeigt sich, dass die Essentialisierung, das heisst die Verortung der Ursache der Problemlage im Kind, die therapeutischen und pädagogischen Interventionen entlastet. In der ersten Fallbesprechung wurde die Sprachentwicklungsstörung in eine Behinderung des Kindes übersetzt, die trotz einer Therapie als nicht veränderbar beurteilt wird. Im IDT wird konstatiert, dass es sich um einen Fall für die IV handle. Durch diese Übersetzung werden die Rollen der Professionellen und damit die Institution »Schule« entlastet: Der ausbleibende Erfolg der Logopädietherapie, die nach drei Jahren immer noch keine grundlegenden Veränderungen zu zeitigen vermochte, einerseits und der Unterstützung im Rahmen der IF andererseits ist nicht auf eine ungeeignete Therapieform respektive eine nicht handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung oder ähnliche Ursachen zurückzuführen, sondern einzig auf die essentialistisch verstandene Behinderung der Schülerin.

In der zweiten Fallbesprechung übernimmt der antimuslimische Rassismus die gleiche Funktion. Auch wenn die Erklärung durch die Herkunft »Horn von Afrika« keine biologische, sondern eine kulturell-naturalisierende Erklärung ist, dient auch diese Problemverortung der Institution »Schule«. Es wird eine Differenz zwischen »wir« und »sie« aufgemacht, wobei die Anderen sich an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen haben. Mithilfe von Vorurteilen werden Etablierte von Aussenseitern unterschieden, wodurch die Macht der Etablierten gefestigt wird (Elias und Scotson 1993). Unabhängig davon, wie weit sich die von der Gruppe verfolgte rassistische Deutung im Einzelnen von der Problemlage entfernt, wird es nun unmöglich, über die konkrete Umsetzung der IS zu sprechen.

In der dritten Fallbesprechung schliesslich übernehmen die Sprachprobleme, das Kriegstrauma und ADHS die Funktion, eine Reflexion über den Umgang der Institution »Schule« mit traumatisierten Kindern anzuregen. Die Koinzidenz der Symptome von Traumata und ADHS ermöglicht es, ADHS als Ursache einzuführen und auf diese Weise eine essentialisierende Problemverortung vorzunehmen. Das Kriegstrauma ist nun nicht mehr als Trauma bearbeitbar, sondern die Symptome werden als ADHS gedeutet und im Rahmen einer multimodalen Therapie, das heisst einer Verhaltenstherapie mit

gleichzeitiger Medikation, bearbeitet werden. Die Situation wird durch die medizinische Klassifikation entlastet, da sie es ermöglicht, den pädagogischen Handlungen nur eingeschränkten Einfluss zuzuschreiben (für eine ähnliche Interpretation von anderem Material siehe auch Emmerich 2016).

Resümierend kann somit festgehalten werden, dass der essentialisierenden Problemverortung die Funktion zukommt, die Schule in ihrer tradierten Struktur aufrechtzuerhalten. Angesichts des Vorgehens in den drei Fallbesprechungen können mittels der essentialisierenden Problemverortung über die Unantastbarkeit der Unterrichtsgestaltung hinaus die Rollenverteilung der Professionen und die damit einhergehende Aufrechterhaltung der Bindestrichdisziplinen »Allgemeine Pädagogik« und »Heilpädagogik« reproduziert werden. Mit zusätzlichen Stütz- und Fördermassnahmen sollen Leistungsdifferenzen kompensatorisch bearbeitet werden. Zeigen die Massnahmen keine Wirkung, wird das betreffende Kind als therapeutisch-pädagogisch nicht bearbeitbar klassifiziert und damit aus dem der Schule inhärenten Leistungsvergleich ausgeschlossen. Durch die Differenz »Leistungserwartung erfüllbar/nicht erfüllbar« werden zwei Gruppen hervorgebracht. Dies unterstützt die geklärte Aufgabenteilung zwischen Regellehrperson und sonderpädagogischer Fachperson. Die Regellehrperson kann sich auf die Regelschülerinnen und Regelschüler konzentrieren, während diejenigen, die aus dem Leistungswettbewerb herausfallen, dem Aufgabenfeld der Heilpädagogik zugeteilt werden (Labhart 2015).

Der Verlust der Person in der Kategorie

Offen ist, warum die Individualität der Problemlage durch die essentialisierte Problemverortung verloren geht. Zur Klärung dieser Frage muss die Verbindung zwischen der Problemverortung und der Aufgabe der Abklärung vor dem Hintergrund der Etikettierung betrachtet werden. Das Interesse der Entlastung, die unter anderem durch die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann und es ermöglicht, für entsprechende Massnahmen Ressourcen zu erhalten, geht mit einer essentialisierenden Problemverortung einher, da eine solche notwendig ist, um eine Schülerin oder einen Schüler kategorisieren und in der Folge eine zur entsprechenden Kategorie passende Förderung anbieten zu können. Es handelt sich somit um eine Kategorisierung der Kinder, die das Ziel verfolgt, zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Das Paradoxe an der Situation ist, dass die konkrete Problemlage durch die kategoriale Bearbeitung aus dem Blick gerät. Denn wie es Wocken (2015) formuliert, ist jede Kategorisierung immer auch mit einer Depersonalisierung oder Deindividualisierung verbunden. Damit dieser Mechanismus besser nachvollzogen werden kann, wird nachfolgend noch genauer auf die Kategorisierung als Konsequenz einer Diagnose eingegangen.

Der Begriff »Diagnose« bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Diagnosen, die eine Einteilung in Kategorien zulassen. Bei kategorialer Diagnostik handelt es sich somit um Einweisungs- oder Selektionsdiagnostik (Kobi 1977). Das Ziel der Abklärung und der damit einhergehenden Diagnostik besteht im Generieren von Ressourcen, die an bestimmte sonderpädagogische oder therapeutische Massnahmen geknüpft sind. Deshalb kann im Rahmen der vorliegenden Studie von »Massnahmediagnostik« gesprochen werden. Eine solche übernimmt analog zur Diagnostik in öffentlichen Einrichtungen eine »Erklärungs- und Vereinfachungsfunktion« (Truniger 2013, 90), indem sie eine Erklärung für ein bestimmtes unerwünschtes Verhalten oder fehlende Leistung zu liefern vermag. Durch die Kategorisierung kann die Problemlage vereinfacht werden, da die Beobachtungen und Testergebnisse in einem Terminus, beispielsweise »ADHS«, gebündelt werden können. Zugleich wird jedoch »Ungleiches zu gleichen Gruppen homogenisiert« (Weisser 2005a, 203), was die Gefahr der Stigmatisierung mit sich bringt. Denn durch die Kategorisierung wird ein »antizipierter Anderer« hervorgebracht, indem eine »virtuale soziale Identität« (Goffman 2010) gebildet wird und so ein Bild der betreffenden Person entsteht, das in die entsprechende Kategorie der »Anderen« passt. In der Einordnung des Schülers der zweiten Fallbesprechung in die Kategorie »muslimische Migranten mit Herkunft Horn von Afrika« manifestiert sich sehr anschaulich Erving Goffmans »phylogenetisches Stigma von Rasse, Nation und Religion« (ebd., 13): Das Zurückführen des unerwünschten Verhaltens des Schülers auf seine Herkunft entspricht dem Umgang mit stigmatisierten Personen. Es werden »kleinere Fehler oder zufällige Fehlleistungen als ein direkter Ausdruck [der] stigmatisierten Andersartigkeit interpretiert« (ebd., 25). Die Funktion dieser Stigmatisierung – oder in diesem Fall genauer ausgedrückt des Rassismus – besteht, wie bereits in der Beschreibung der Fallbesprechung festgehalten, in der Hervorbringung des »Anderen« durch die »Normalen«. So übernimmt die Stigmatisierung über Rasse, Nation und Religion die Funktion, die »Minoritäten aus verschiedenen Bereichen der Konkurrenz« (ebd., 171) auszuschliessen. Die Betroffenen werden in eine Rolle gedrängt und infolge des Mechanismus der »self-fulfilling prophecy« (Merton 1948) passen sie im Verlaufe der Zeit auch immer besser in die entsprechende Kategorie (Hacking 2000). Sie haben eine Rolle einzunehmen, das heisst, einem »Bündel von Verhaltenserwartungen« (Lamnek 2013, 314) zu entsprechen.

Wird nicht die Kategorie der Herkunft einbezogen, sondern der Bezug zu den Kategorien »ADHS«, »kognitive Beeinträchtigung« oder »Sprachentwicklungsstörung« hergestellt, so wird mit der Diagnosestellung eine Person »in eine Rolle gedrängt, die *jedlichen personellen Charakter verliert* und er respektive sie wird somit zu einem einzigen Katalog von bestimmten Ausprägungen und Zuschreibungen« (Truniger 2013, 90-91, Hervorhebung DL). Die Individualität geht bei kategorisierenden Zuweisungen verloren, da die Kategorisierung

eine Person in eine bestimmte Rolle zwingt. Dadurch wird zum einen die Person als Vertreterin oder Vertreter einer Kategorie mit den damit einhergehenden antizipierten Verhaltensweisen, verstanden als Verhaltenserwartungen, hervorgebracht und zum anderen werden bestehende Verhaltensweisen als Hinweis auf eine bestimmte Kategorie interpretiert. In diesem Sinne kann von einer »deindividualisierenden Typisierung und Pauschalisierung« (Wocken 2015) gesprochen werden. Um eine Problemlage möglichst einfach deuten zu können, wird auf vereinfachtes Erklärungswissen zurückgegriffen, das es erlaubt, das Problem durch Kategorisierung in den Zuständigkeitsbereich einer bestimmten Profession zu verschieben. Infolge dieses Vorgehens verschwindet das Kind respektive die gesamte Problemlage hinter einer Kategorie, welche die Problemlage jedoch nicht mehr genau zu fassen vermag, weil die Individualität des Augenblicks mit der Einordnung verloren geht.

Zusammenfassend kann die konstatierte essentialisierende Problemverortung somit als Notwendigkeit der Aufgabe, eine Abklärung zur Generierung weiterer Ressourcen zu initiieren, verstanden werden. Als Konsequenz dieses kategorisierenden Vorgehens gerät jedoch die konkrete Problemlage aus dem Blick: Eine Schülerin oder ein Schüler kann anhand weniger Beobachtungen als typische Vertreterin oder typischer Vertreter einer Kategorie hervorgebracht werden. Dies wiederum kann für die Institution »Schule« typische Massnahmen legitimieren, was den Umgang mit der Komplexität einer Problemlage vereinfacht.

10.5 WISSENSINTEGRATION: VERUNMÖGLICHUNG DURCH INSTITUTIONALISIERTE ARBEITSTEILUNG

Das Ziel der Wissensintegration besteht ganz allgemein darin, die unterschiedlichen Sichtweisen der beteiligten Professionellen zu einer gemeinsamen Problemeinschätzung zusammenzuführen, aus der später im Gruppenprozess ein integriertes (die unterschiedlichen disziplinären Deutungsmuster berücksichtigendes) Lösungswissen hervorgeht. In zwei der drei Fallbesprechungen konnte kein solcher Prozess der Wissensintegration beobachtet werden; in der dritten Fallbesprechung zeigten sich lediglich Ansätze.

In der ersten Fallbesprechung treffen zwei gefestigte professionsbezogene Sichtweisen aufeinander: Ein »logopädisches« Deutungsmuster steht einem »heilpädagogischen« Deutungsmuster gegenüber. Diese zwei Positionen werden in der Fallbesprechung weder ausdiskutiert noch miteinander verbunden. Die Wissensintegration ist somit nicht Aufgabe der Fallbesprechung, sondern wird an die Schulpsychologin delegiert und demzufolge als Aufgabenbereich der Schulpsychologie verstanden. In der zweiten Fallbesprechung entsteht demgegenüber zwar ein gemeinsamer Denkstil, der jedoch nicht auf diszi-

plinärem Deutungswissen zur Problemlage beruht, sondern auf der Ebene der Voreingenommenheit verortet werden kann: Vorurteile in Bezug auf die Herkunft vereinen die am IDT Beteiligten. In der dritten Fallbesprechung verhindert die Aufgabe der Gruppe, eine möglichst schnelle Veränderung der Problemlage zu initiieren, die multiprofessionelle Wissensintegration. Zum Erreichen des Ziels einer raschen Veränderung wird auf bekannte Muster zurückgegriffen. Die Arbeitsteilung ist geklärt, da mögliche Massnahmen, die von der Institution »Schule« vorgesehen sind, berücksichtigt werden.

Die Denkstile der drei beobachteten IDTs können somit nicht im Sinne eines aus der Integration der unterschiedlichen professionsgebundenen Wissensbestände entstandenen Denkstils verstanden werden. Vielmehr handelt es sich erstens um eine Zusammenarbeit in bekannten Rollen. Durch das Verhalten im Sinne institutierter Rollen wird jedoch ein Verständnis der Problemlage, das über die Zuständigkeiten der beteiligten Professionen hinausgeht, verunmöglicht. Dies führt zweitens zu einer bürokratischen Bearbeitung der Problemlage, was bedeutet, dass die Aufrechterhaltung der Schule in ihren gewordenen Strukturen im Vordergrund steht. Diese beiden Aspekte werden nachfolgend weiter ausgeführt.

Rollenübernahme

Die Analysen der Fallbesprechungen verweisen exemplarisch darauf, dass verfestigte disziplinspezifische Deutungsmuster das Erreichen eines gemeinsam geteilten Verständnisses erschweren. Wenn fixe Interpretationen aufeinander treffen, wie beispielsweise in der ersten Fallbesprechung die »logopädische« und die »heilpädagogische«, können zwei »Sichtweisen« lediglich nebeneinanderstehen, sich jedoch nicht gegenseitig befruchten. Die disziplinär geprägten Deutungsmuster verunmöglichen die Wissensintegration. Dies wird vor dem Hintergrund der Denkstiltheorie verständlich. Ein gemeinsamer, »mittlerer« Denkstil (Fleck [1936] 2008), der eine Verständigung über eine Problemlage überhaupt erst möglich macht, erfordert eine Ablösung vom jeweils eigenen Denkstil. Ilana Löwy (1992) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass »fuzzy fields« – also verschwommene, unscharfe Zuständigkeitsbereiche – die Bildung eines gemeinsamen Wissens erlauben würden. Dies ist deshalb der Fall, weil es die Unklarheiten im eigenen Denken ermöglichen, im Lösungsfindungsprozess ein passendes Verständnis für die Problemlage zu entwickeln, indem der Zuständigkeitsbereich an die Problemlage angeglichen wird. Im Gegensatz dazu wird die Problemlage in den in der vorliegenden Studie analysierten Fallbesprechungen an die Rollen angepasst. Dadurch wird sichtbar, dass klare Zuständigkeitsbereiche und damit fix geklärte Rollen eine Wissensintegration verhindern.

Für eine Person ist es in der Regel am einfachsten, in einer Gruppe eine ihr bereits bekannte Rolle zu übernehmen. Nach Bauleo (2013b) handelt es sich zu Beginn einer neuen Gruppensituation um ein typisches Verhalten, wenn bekannte Rollen erprobt werden. Ähnliche Gruppensituationen aus der Vergangenheit werden während des gegenwärtigen Gruppengeschehens antizipiert. Auf der Grundlage eines Vergleichs zwischen der momentanen Situation und der entsprechenden früheren Situation kann auf das in der früheren Situation zur Anwendung gelangte und somit erfahrene Verhaltensmuster zurückgegriffen werden. Dieser Rückgriff ermöglicht ein Handeln, das keiner Veränderung bedarf und somit die Anstrengung einer Verhaltensänderung umgeht (ebd.). Es kann folglich von einem Veränderungswiderstand gesprochen werden. Die Entlastungseffekte, die sich durch professionelle Teamarbeit ergeben (Reich 2014, 94), werden dadurch nachvollziehbar. Exemplarisch kann dies anhand der Analyse der dritten Fallbesprechung aufgezeigt werden. In der Fallbesprechung übernehmen die Beteiligten Rollen, die sie in ihrer professionellen Selbstverständlichkeit in den IDTs bereits seit Längerem übernommen haben. In dieser eingespielten Gruppe¹ übernehmen alle Beteiligten diejenige Rolle, die sich in vergangenen Fallbesprechungen als erfolgreich erwiesen hat (Labhart 2017). Damit sind die Rollen in der Gruppe geklärt, jede und jeder weiss, was sie respektive er zu tun hat und welche Beiträge jeweils zu leisten sind.

Bauleo (2013b) bezeichnet diesen Rückgriff auf erfahrene Verhaltensmuster als Gefahr, weil die bewährte Lösung für die gegenwärtige Situation unpassend sein kann, dies jedoch nicht bemerkt werden könnte, da die bereits bekannte Handlung ihrer Einfachheit wegen bevorzugt wird. Dieser Mechanismus konnte in der zweiten Fallbesprechung beobachtet werden. Dadurch, dass die Rollen schon zu Beginn der Fallbesprechung geklärt waren, konnten die von der Lehrerin eingebrachten Informationen nicht mehr adäquat in das Denken der Gruppe miteinbezogen werden. Wissen, das von bekanntem Denken abwich, konnte somit keinen Eingang in den Prozess finden, weshalb auch keine Wissensintegration stattfinden konnte.

Mit Blick auf die zweite Fallbesprechung soll an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden, dass das Übernehmen einer Rolle nicht einfach auf einem

1 | In Schule C wurden die eingespielten Rollen sichtbar, weil der »Kern« des IDT von lediglich drei Personen gebildet wurde (Schulleiterin, Schulpsychologin, Schulsozialarbeiter), zu dem die Lehrpersonen jeweils fallspezifisch hinzustiegen. In den anderen beiden Schulen wurden eingespielte Rollen weniger ersichtlicher. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in Schule A jeweils viel mehr Personen anwesend waren und diese auch häufiger wechselten, während in Schule B infolge der nicht regelmässigen Sitzungen mit den gleichen Personen durchgeführten Fallbesprechungen über die beobachteten Sitzungen hinweg keine Gruppenfestigung ausgemacht werden konnte.

autonomen Entscheid eines Individuums für ein entsprechendes Verhalten beruht (siehe Kapitel 4.3). Vielmehr ist die Rolle mit den Verhaltenserwartungen einer Gruppe verknüpft. In der Fallbesprechung übernimmt die Lehrerin die Rolle der jungen, unerfahrenen, sich nicht durchsetzenden Lehrperson. Diese Rolle wird jedoch nicht einseitig von der Lehrerin eingenommen, sondern die anderen Beteiligten adressieren sie auch im Sinne dieser Rolle. Das wiederholte Einnehmen einer schon bekannten Rolle kann dementsprechend nicht einseitig als alleinige Handlung eines Individuums gedeutet werden und fällt folglich nicht ausschliesslich in die Handlungsautonomie der entsprechenden Person. Die Reproduktion von Rollen innerhalb der Gruppe ist die Arbeit der gesamten Gruppe, eingebettet in die Institution, in der die Gruppe tätig ist. Daher kann die Übernahme einer Rolle als Ergebnis einer institutionell funktionierenden Gruppe aufgefasst werden.

Bürokratische Bearbeitung

Eine instituierte Rolle, wie sie die Professionellen innehaben, ermöglicht einen reibungslosen Gesprächsablauf innerhalb der Organisation »Schule«. Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, ist eine Rolle nicht allein von einem Individuum abhängig, sondern kann unter Verweis auf eine Funktion in einer Gruppe erklärt werden. Die Handlungen einer Person gehören somit zu einem »etablierten Rollenmuster« (Parin 1978, 114), dem ein Handlungsrepertoire zugeschrieben wird. Die gruppenbezogene Vorstellung dieser Rolle, die mit »emotional bedeutsamen Wertvorstellungen, Zuschreibungen«, einem »Lohn und [...] Sanktionen« (ebd.) verbunden ist, wird von Paul Parin als »Ideologie einer Rolle« bezeichnet. Orientiert sich eine Person an der Ideologie einer Rolle, dann wächst sie in diese Rolle hinein. Die betreffende Rolle wird durch die Identifikation mit der Rollenideologie verinnerlicht und führt zur »Rollenrepräsentanz« (ebd.), das heisst dem Repräsentieren der Rolle. Die Übernahme einer Rolle entlastet. Denn indem eine Person »teil an einer Institution, einer Gruppe« (ebd., 117) nimmt, kann die Gruppe reibungslos funktionieren. Gleichzeitig wird jedoch »nicht nur ein Stück »geistiger Selbständigkeit«, sondern auch Gefühls- und oft Gewissensfreiheit eingebüßt« (ebd., 125). Die inhaltliche Vertiefung gerät durch die institutionalisierten Abläufe aus dem Blick, wodurch die bürokratische Bearbeitung von Problemlagen in den Vordergrund rückt.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb die institutionelle Einbettung der Professionellen eine bürokratische Bearbeitung von Problemlagen im IDT fördert. Der Begriff der Bürokratie bezieht sich auf eine verwaltungstechnische Institution, die in hierarchisierender Weise auch eine »Rationalisierung und Entpersönlichung« (Lapassade 1972, 178) bewirkt. Durch das Zuschreiben von Massnahmen, die im System »Schule« bereits vorgesehen sind,

beispielsweise eine Verhaltenstherapie oder eine medikamentöse Behandlung von ADHS, wird eine Problemlage im Einklang mit der Rationalität der Organisation gelöst.

Damit verbunden ist ein weiterer Punkt, der sich in den Fallbesprechungen ebenfalls erkennen lässt: Die Organisation »Schule«, instituiert mit den verfügbaren sonderpädagogischen Massnahmen, ist kein *Mittel*, sondern ein *Zweck*. Der Sinn der Schule besteht dieser Deutung entsprechend nicht darin, der Ort (Mittel) zu sein, der es ermöglicht, den Zweck zu verfolgen, allen Kindern Bildung zukommen zu lassen. Vielmehr wird die Schule als hoch differenziertes arbeitsteiliges System unterschiedlichster Spezialistinnen und Spezialisten selbst zum Zweck. Das Ziel der Schule besteht aus dieser Perspektive darin, das arbeitsteilige System aufrechtzuerhalten. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in das vorhandene System »eingepasst« werden müssen. Die Schule wird zwecks Aufrechterhaltung ihrer selbst betrieben, weshalb die adäquate Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess in den analysierten Fallbesprechungen in den Hintergrund rückt.

Transdisziplinäre Problemmodellierung

Anhand der Überlegungen zur Rollenübernahme und zur bürokratischen Bearbeitung von Problemlagen lässt sich aufzeigen, dass spezifische Berufsbilder und festgeschriebene Zuständigkeitsbereiche die Wissensintegration verunmöglichen können. Denn eine Wissensintegration beruht auf der Voraussetzung, dass nicht bereits von vornherein klare, professionsbezogene und von der Schule vorgesehene Massnahmen angestrebt werden. Im Rahmen eines solchen Vorgehens würden sich die Grenzen zwischen den Disziplinen durch die genaue Erörterung der Problemlage aufweichen lassen, was wohl zu Veränderungen ursprünglicher professioneller Sichtweisen führen dürfte. Dies würde einem transdisziplinären Prozess entsprechen (siehe Kapitel 3,3), da eine transdisziplinäre Problemmodellierung (Weisser 2009) von einem gegebenen Problem ausgeht und die etablierten Wissensfelder überschreitet, um den Bezug zum Problem nicht zu verlieren.

10.6 ZUSAMMENFASSUNG

Unter Verweis auf die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Ausführungen lässt sich festhalten, dass die Unmöglichkeit der Wissensintegration durch die Aufgabe, den Regelunterricht zu entlasten, beeinflusst wird. Dieser Deutung entsprechend dürfte im Zusammenhang mit der Aufgabe der Entlastung durch Delegation kein Interesse daran bestehen, vorhandenes professionell gebundenes Abklärungswissen infrage zu stellen, weil sonst die Zuteilung

zu verfügbaren, im Schulsystem vorgesehenen, jedoch vom Regelunterricht separierten Massnahmen nicht mehr funktionieren würde. In den Fallbesprechungen hat das Ziel der Entlastung somit eine ganz spezifische Bedeutung. Der Regelunterricht soll von den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen entlastet werden, indem sonderpädagogische Massnahmen oder Therapien gesprochen werden. Dies setzt eine essentialisierte Problemverortung voraus, die es erlaubt, die Problemlage durch die Delegation der Verantwortung für das Kind an eine andere Stelle zu lösen. Dazu sind eine Abklärung und eine entsprechende kategoriale Diagnose erforderlich. Die Diagnose teilt das Kind einem entsprechenden Zuständigkeitsbereich zu und macht dadurch den Weg frei für eine Problemlösung im Rahmen der vorhandenen institutionalisierten Möglichkeiten der Schule, weshalb es sich um eine Massnahmediagnose handelt, die sich an ebendiesen Möglichkeiten orientiert.

Diese Möglichkeiten umfassen verschiedene sonderpädagogisch-therapeutische Massnahmen wie Logopädie-, Psychomotorik- oder Psychotherapie, DaZ, Förderung in Kleinklassen oder Sonderschulung. Die Professionellen sind in ihrer Rolle als Zuständige für entsprechende Massnahmen präsent und es wird gemeinsam erarbeitet, wie die Problemlage in einen entsprechenden Zuständigkeitsbereich eingepasst werden könnte. Das Vorgehen, dessen Ziel prioritär darin besteht, eine geeignete, bereits verfügbare Massnahme zu finden, lässt es nicht zu, den disziplinären Professionsverständnissen entgegengesetzte oder widersprechende Beobachtungen oder Argumente in den Lösungsfindungsprozess einzubinden. Pointierter könnte dahingehend argumentiert werden, dass von einer institutionenreproduzierenden Position aus gar kein Interesse daran bestehen kann, die bekannten Deutungsmuster zu verlassen, weil dann die Möglichkeit verspielt würde, eine institutionell vorgesehene Massnahme als Lösung vorzuschlagen und diese umzusetzen. Eine Wissensintegration, verstanden als Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses der Problemlage, würde dies jedoch im Sinne einer transdisziplinären Bearbeitung des Problems voraussetzen: Disziplinäre Deutungen müssten infrage gestellt werden und durch die Problemlage verändert werden können.

11. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, den Wissensbildungsprozess in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen bei Fallbesprechungen in der integrativen Schule darzustellen. Das Augenmerk bei der Beschreibung von drei ausgewählten Fallbesprechungen wurde auf die Relationen von Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration gelegt. Vor dem erkenntnistheoretischen Hintergrund der Akteur-Netzwerk-Theorie, der zufolge Wissenskonstruktionen aus einer Verflechtung vielfältiger Handlungen entstehen, wobei jedoch auch einiges ausgeschlossen wird, kam den vorhergehenden Kapiteln die Funktion zu, ebendiese Ein- und Ausschlüsse herauszuarbeiten. Die Ausführungen sollten jedoch in keiner Weise den Eindruck vermitteln, dass ein Gruppenprozess als Ergebnis des rationalen, autonomen und individuellen Handelns der einzelnen daran beteiligten Personen aufgefasst werden kann. Ein solches Verständnis von multiprofessioneller Zusammenarbeit würde zu kurz greifen. Gleichwohl beruhte die Analyse auch nicht darauf, Handlungen als alleiniges Ergebnis eines Kontexts aufzufassen und den involvierten Personen dadurch Handlungsspielraum abzusprechen. Das analytische Potenzial der Darstellung der rhizomatischen Verflechtungen ist darin zu sehen, dass Handlungen von Personen insofern institutionelle Handlungen sind, als sie als Verhaltenserwartungen in Rollenideologien instituiert sind. Über die Darstellung von Wissensbildungsprozessen können Rollenidentifikationen thematisiert werden, was es möglich macht, figurative Verflechtungen der Rollen zu erkennen.

Die nachfolgend dargelegten Schlussfolgerungen verbinden die Analysen der drei Fallbesprechungen mit Erkenntnissen unterschiedlicher Diskurse aus Praxis und Wissenschaft. Dazu werden die Ergebnisse in einem ersten Schritt mittels einer kritischen Reflexion der Stichprobe auf ihre Grenzen hin ausgelotet (Kapitel 11.1). Danach folgt die erste Schlussfolgerung, die sich darauf bezieht, wie die Aufgaben der Beratung, Abklärung und Entlastung in der Schule bearbeitet werden könnten (Kapitel 11.2). Zwei weitere Schlussfolgerungen beziehen sich auf wissenschaftliche Diskurse: Zum einen werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie in den Diskurs um den Nutzen von behindertenspezi-

fischen Kategorisierungen eingeordnet (Kapitel 11.3) und zum anderen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Topos der Rollenklärung (Kapitel 11.4). Diese Ausführungen münden schliesslich in ein Fazit (Kapitel 11.5), das in einer sehr vereinfachten Art und Weise eine grundsätzliche Frage einführt, die zur Reflexion in der multiprofessionellen Zusammenarbeit anregen kann.

11.1 STICHPROBENBEDINGTE GRENZEN DER STUDIE

Bevor die Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen gezogen werden können, muss zunächst auf die Grenzen der Analysen hingewiesen werden. Diesbezüglich sollen zwei Punkte thematisiert werden. Als Erstes muss die Auswahl der Schulen, auf die sich die vorliegende Studie bezieht, kritisch betrachtet werden. Zweitens stellt sich die Frage, welche pädagogischen Teams sich im IDT beraten lassen, da einige Lehrpersonen im Beobachtungszeitraum mehrmals und andere nie an den Sitzungen teilgenommen hatten.

Die teilnehmende Beobachtung in Fallbesprechungen setzt aufseiten der Schulen eine Offenheit für konstruktive Kritik und unangenehme Fragen voraus. Die Schulteams, die sich dankenswerterweise dazu bereit erklärt hatten, am Forschungsprojekt teilzunehmen, können somit grundsätzlich als offene und kritikfähige Gruppen bezeichnet werden. Zusätzlich setzt die Teilnahme an einer Studie wie der vorliegenden voraus, dass die Verantwortlichen an den Schulen, allen voran die Schulleiterinnen und Schulleiter, Interesse an einer Reflexion ihrer Arbeit bekunden. Anhand von zwei ebenfalls angefragten Schulen, an denen es mir nicht gestattet worden war, meine Forschung in geplanter Weise durchzuführen, soll nachfolgend erläutert werden, was die Eigenheiten des Forschungsfeldes der vorliegenden Studie ausmacht.

In einer der beiden Schulen, die im Sampling letzten Endes nicht berücksichtigt werden konnten, hätte die teilnehmende Beobachtung ohne Audioaufnahme durchgeführt werden müssen. Dies weist darauf hin, dass sich die Beteiligten der Sensibilität der Thematik zumindest teilweise bewusst waren. Im Umkehrschluss könnte die von der nicht teilnehmenden Schule gestellte Bedingung dahingehend gedeutet werden, dass dieses Bewusstsein an den beteiligten Schulen nicht oder weniger stark ausgeprägt vorhanden ist. Eine zweite Schule hat nach der Rücksprache mit dem SPD mit der Begründung, dass offene Fragen zum Datenschutz bestünden, abgesagt. Dies kann bedeuten, dass an dieser Schule sorgfältig mit Personendaten umgegangen wird, was im Umkehrschluss an den beteiligten Schulen wiederum vielleicht weniger der Fall sein könnte. Ein bewusster Umgang mit dem Datenschutz könnte hinsichtlich der Arbeit in den IDTs einerseits Auswirkungen auf den Verlauf von Fallbesprechungen haben. In Schulen mit einem sehr sorgfältigen Umgang mit Personendaten könnten somit andere Prozesse der Lösung von Problem-

lagen entstehen als an Schulen, an denen der Datenschutz ein wenig lockerer gehandhabt wird. Andererseits kann das Argument des Datenschutzes jedoch auch dazu dienen, Forschung abzuwenden und mit der Begründung des Schutzes des Kindes eine Aussensicht zu verunmöglichen, die – wie die vorliegenden Daten zeigen – vielleicht eher die institutionellen Abläufe als die Kinder selbst einer Reflexion unterziehen würde. Die IDTs der drei beschriebenen Schulen sind somit geprägt von einer Offenheit gegenüber einer Aussensicht, jedoch eventuell auch durch eine weniger enge Auslegung des Datenschutzes. Die Hypothese, dass ein anderer Umgang mit dem Datenschutz zu anderen Aufgaben und somit zu einer anderen Lösungsfindung im IDT führen könnte, kann anhand der Daten der vorliegenden Studie allerdings nicht überprüft werden.

Als zweite Spezifität von Fallbesprechungen muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Lehrpersonen einer Gemeinde das Angebot des IDT annehmen, sondern dass vorwiegend diejenigen Lehrpersonen ihr Anliegen einbringen, die in ihrem pädagogischen Team nicht mehr weiterkommen. Wenn Lehrpersonen keine Fragen an das IDT formulieren, könnte dies grundsätzlich auf mindestens zwei Gründe zurückgeführt werden: Einerseits ist denkbar, dass bei den im IDT Abwesenden keine Problemstellung ansteht, die einer sonderpädagogischen Massnahme bedarf. Andererseits könnte es auch sein, dass gewisse pädagogische Teams die Probleme direkt in Zusammenarbeit mit den Eltern lösen und somit für die gleichen Problemlagen, die einige Lehrpersonen mittels Entlastung durch Delegation lösen, integrative Lösungsmuster anwenden. Im Rahmen der vorliegenden Studie kann nicht abschliessend entschieden werden, welche Deutung eher zutrifft. Angesichts von Studienergebnissen zur unterschiedlichen Wahrnehmung von abweichendem Verhalten im Unterricht (Wettstein 2013) liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die gleichen Erwartungsverletzungen bei einer Lehrperson zum Antrag auf Massnahmenklärung im IDT führen, während andere Rollenideologien bei einer anderen Lehrperson dazu führen, dass sie ihr Handeln reflektiert und den Unterricht verändert.

Die vorliegende Studie kann somit nichts darüber aussagen, wie verbreitet die Entlastung über Delegation, so wie sie sich in den Analysen der Fallbesprechungen gezeigt hat, im Gegensatz zur Bearbeitung von Problemlagen im pädagogischen Team ist. Sie kann auch nichts darüber aussagen, ob die einzelnen Problemlagen das Hinzuziehen von weiteren Professionellen tatsächlich erfordern oder ob die Problemlage im pädagogischen Team allein gelöst werden könnte. Die Analyseergebnisse beziehen sich somit nur auf institutionelle Mechanismen, deren Beschreibung nicht den Anspruch erheben soll, dass sie überall in gleicher Weise zum Tragen kommen. Vielmehr dürften sie je nach Schulort und Klasse in ihrer Ausgestaltung und in ihrer Stärke variieren.

11.2 BERATUNG, ABKLÄRUNG UND ENTLASTUNG

Das Interesse, das hinter dem Einbringen eines Falls in das IDT steht, ist in der Regel kein integratives. Es dürfte sich tendenziell eher um das Anstreben einer »Integration der Inklusion in die Segregation« (Feuser 2016) oder einer »inkluisiven Exklusion« (Emmerich 2016, 53) handeln als um eine Absicht zur Weiterentwicklung des Systems, die das Ziel verfolgt, alle Schülerinnen und Schüler am Bildungs- und Erziehungsprozess der Regelschule teilhaben zu lassen. Dies lässt sich mit der Aufgabe des IDT in Einklang bringen: das Klären der Frage, ob eine Abklärung eingeleitet werden soll, die im Sinne einer Diagnosestellung als Mittel der Zuteilung zu einem institutionalisierten Zuständigkeitsbereich einer essentialisierten Problemverortung bedarf. Das Ziel der IDTs der drei beobachteten Schulen besteht dieser Annahme zufolge meist darin, von der Massnahmediagnostik ausgehend zusätzliche Ressourcen zu generieren und Problemlagen somit ohne Veränderungen der Regelschule zu bearbeiten.

Anzumerken gilt es an dieser Stelle, dass eine Fallbesprechung im IDT im Kanton Zürich nicht als Schritt im Zuweisungsverfahren zu sonderpädagogischen Massnahmen der Regelschule oder der Sonderschulung vorgesehen ist (BDZH 2012b; 2012c). Das IDT ist eine Zusammenarbeitsform, die in den rechtlichen Vorgaben nicht aufgeführt ist und angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Studie wohl oftmals der Aufrechterhaltung der tradierten Institution »Regelschule« durch die entlastende Delegation dient. Im Gegensatz dazu scheinen zwei bereits etablierte Zusammenarbeitsformen für die Bearbeitung der Aufgaben der Beratung und der Abklärung in der Schule besser geeignet zu sein: die Intervention und das Schulische Standortgespräch.

Die Aufgabe der Beratung könnte in einer multiprofessionell zusammengesetzten Interventionsgruppe zweckmässiger verfolgt werden, weil dann das Ziel im Zentrum stünde, eigene Denkmuster in emotionaler Betroffenheit zu reflektieren (Lippmann 2013) und auf diese Weise Veränderungen bei den Lehrpersonen und nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren. Für die Erhöhung der Tragfähigkeit der Regelschule wäre diesem Vorschlag entsprechend somit auf die Institutionalisierung von Intervention zu setzen. Diesbezüglich könnte an den auftretenden Problemlagen, das heisst an den von den Lehrpersonen wahrgenommenen Erwartungsverletzungen, angeknüpft werden. In Anbetracht der Analysen der vorliegenden Studie lässt sich vermuten, dass eine rehistorisierende Vorgehensweise (Jantzen 1996; Lanwer 2010) eine Essentialisierung der Problemlage verhindern und das Verständnis für die Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler erhöhen könnte. Die Rolle der Schulpsychologie ist dabei speziell zu reflektieren, weil sich aus historischer *und* empirischer Sicht belegen lässt, dass die Schulpsychologie nicht als neutrale Position zwischen Schule und Elternhaus angesehen werden kann.

Die Aufgabe der Einleitung einer Abklärung wiederum ist gesetzlich im SSG verortet. Lehrpersonen, Eltern und Schulleitung entscheiden gemeinsam, ob sie die zusätzliche Einschätzung einer Fachperson benötigen, um die im SSG aufgeworfenen Problemlagen besser verstehen und passende Entwicklungsziele festlegen zu können (siehe Kapitel 2.1). Ein solches Gespräch mit den direkt Betroffenen dürfte die bürokratische Bearbeitung einer Problemlage, wie sie im IDT vorherrscht, einschränken: Man kann sich im Beisein der Eltern kaum so weit von der konkreten Problemlage entfernen, wie dies in den beschriebenen Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen der Fall war. In der Konsequenz könnte die Schulstruktur nicht in dem Masse aufrechterhalten werden, wie dies als Folge der Beschlüsse der Fallbesprechungen im IDT möglich ist. Auch wenn sich die an einem SSG beteiligten Personen vor einem Gespräch mit den Eltern und dem Kind untereinander absprechen, liegt es an der Präsenz der direkt Betroffenen, dass deren Sichtweise und Anliegen mehr zum Tragen kommen als in den Fallbesprechungen des IDT.¹

Als aufschlussreich gestaltet sich in diesem Zusammenhang ein Seitenblick auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich der Produktentwicklung. Hier besteht die Herausforderung darin, die aus ganz unterschiedlichen Bereichen stammenden Personen, im Falle eines internationalen Kunstprojekts beispielsweise Kunstschaffende, Kognitionswissenschaftlerinnen und Kognitionswissenschaftler, Ingenieurinnen und Ingenieure, Designerinnen und Designer sowie Kuratorinnen und Kuratoren (Steinheider und Legardy 2001), zu einer gemeinsamen Sprache zu bringen und damit eine Möglichkeit zur Wissensintegration zu schaffen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird in der interdisziplinären Produktentwicklung empfohlen, möglichst schnell einen Prototyp des entsprechenden Produkts herzustellen (ebd.). Der Prototyp zeigt dann, ob die aus unterschiedlichen Domänen stammenden Beteiligten eine gemeinsame Sprache gefunden haben, das heisst, ob sie sich adäquat über die zu behandelnde Fragestellung unterhalten haben oder ob dies nicht der Fall war. »Funktioniert« der Prototyp nicht, konnten sich die Beteiligten nicht genügend gut aufeinander abstimmen. Trotz dieser erhellenden Analogien besteht allerdings ein grosser Unterschied zwischen der interdisziplinären Produktentwicklung und der interdisziplinären Fallbesprechung: »die Stimmen der nicht-menschlichen Entitäten kann man nie ersticken, wohl aber die der Menschen« (Latour 2010c, 218). Während ein Prototyp sehr unmittelbar »kommuniziert«, ob sich die Beteiligten in der interdisziplinären Zusammenarbeit in angemessener Weise über die Aufgabe unterhalten haben, ist ein Mensch im Sinne eines »Falls« im Akteur-Netzwerk der Lösungsfindung

1 | Auf die faktisch gegebenen Machtunterschiede, die der Situation des SSG zwischen Eltern und Professionellen inhärent sind, wird hier nicht genauer eingegangen. Siehe dazu beispielsweise Thieme (2013).

ein weniger gewichtiger Akteur. Die Abwesenheit der Materialität eines Falls erfordert demzufolge ein besonderes Mass an Aufmerksamkeit in Bezug auf die Problemlage.

Festzuhalten gilt es an dieser Stelle, dass die sich auf idealisierte Formen der Zusammenarbeit stützende Schlussfolgerung zu den Aufgaben der Beratung und der Abklärung das Thema der Entlastung der Regelschule aussen vor gelassen hat. Der historisch gewachsene Mechanismus, über die Segregation zu entlasten, ist tief in der institutionellen Struktur der Schule verwurzelt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Delegation wirklich zu einem nachhaltigen Gefühl der Entlastung führt. Vor dem Hintergrund einer Untersuchung von Patrik Widmer-Wolf (2014) muss dieser Mechanismus kritisch auf seinen Zweck hin hinterfragt werden. In seiner Untersuchung zu »multiprofessionellen Klassenteams« entwickelte Widmer-Wolf (2014) in rekonstruktiver Vorgehensweise zwei Modi der Zusammenarbeit. Im ersten Modus handeln die Klassenteams im Rahmen einer klaren Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche, die sich an den gängigen Vorstellungen der Arbeitsteilung zwischen Lehrperson und sonderpädagogischer Fachperson orientiert. Dabei werden »Abgrenzung, Aufteilung und Separierung« (ebd., 282) betont, was es erlaubt, die Autonomie der Professionellen aufrechterhalten. Personen mit diesem Rollenverständnis monieren fehlende Ressourcen, was dahingehend interpretiert werden kann, dass die geklärte Aufteilung in Zuständigkeitsbereiche dazu führt, bei nicht unmittelbar klärbaren Problemlagen jeweils eine andere Profession einzubeziehen und auf diese Weise zusätzliche Ressourcen einzufordern. Professionelle, die im zweiten Modus arbeiten, organisieren ihre Arbeit demgegenüber »nicht entlang herkömmlicher Aufteilungsoptionen« (ebd., 283) und auch die Ressourcenfrage steht nicht im Vordergrund. Wie Widmer-Wolf (ebd.) konstatiert, erfordert dies von den Beteiligten jedoch die Bereitschaft, »ihre bisherige berufliche Sozialisation [...] aufzubrechen« und etablierte Rollenmuster zu verlassen sowie das eigene professionelle Verhalten zu verändern. Die den ersten Modus prägende »Strategie einer arbeitsökonomischen Arbeitsweise zur Abwendung überbordender Belastungen« (ebd., 289) zeigt sich auch in der vorliegenden Studie. Unter Bezugnahme auf die vorangegangene kritische Betrachtung der Stichprobe kann wohl davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen, die dem ersten Modus zugeordnet werden können, ihr Anliegen dem IDT vorlegen, während pädagogische Teams, die im zweiten Modus arbeiten, die Last unter sich verteilen und sich daher zur Entlastung von einer Problemlage weniger häufig an ein IDT wenden müssen.

Zusammenfassend kann somit konstatiert werden, dass für die Beratung von Lehrpersonen und die Initiierung einer Abklärung in der Praxis bereits andere Zusammenarbeitsformen als das IDT vorgesehen sind, nämlich die Intervision respektive das SSG. Angesichts dessen gilt es, Fallbesprechungen in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen in Bezug auf die Rolle der

betroffenen Eltern und Schülerinnen und Schüler hin zu reflektieren wie auch die arbeitsökonomische Arbeitsteilung hinsichtlich des Aspekts der Entlastung kritisch zu hinterfragen und alternative Rollenbilder zu erproben.

11.3 NUTZEN BEHINDERTENSPEZIFISCHER KATEGORIEN

In enger Verbindung mit der Funktion des IDT, Entlastung durch Delegation zu ermöglichen, stehen die essentialisierende Problemverortung und damit der Nutzen behindertenspezifischer Kategorien. Die Reflexion der Rolle von Kategorien verweist auf eine Debatte über den Nutzen von behindertenspezifischen Kategorisierungen,² die in der Sonder- und Heilpädagogik geführt und im Folgenden kurz dargelegt wird.

Im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik wird seit einiger Zeit über die Frage diskutiert, ob die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Kategorien wie beispielsweise »Sprachentwicklungsstörung«, »ADHS«, »kognitive Beeinträchtigung« oder »Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung« notwendig sei. Die Kritik, die seit den späten 1960er-Jahren an die behindertenspezifische Kategorisierung im Schulfeld herangetragen wird, bezieht sich in erster Linie darauf, dass es sich um defektzentrierte Kategorien handle, weshalb der Mensch »zum Träger eines Defektes reduziert« (Sander 1985, 17) werde. Damit einher geht eine Stigmatisierung, die einerseits selektionsrelevant (Zuweisung zu Lerngruppen mit niedrigem Anforderungsniveau) und andererseits auch allokatonsrelevant (geringere Chancen auf eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt) ist. Ausgehend von dieser Kritik folgte eine nach wie vor anhaltende Auseinandersetzung mit der Frage, ob für eine inklusive Schule eine Dekategorisierung erforderlich sei. Die Begründungen für die Notwendigkeit von Kategorien können in drei Bereiche geordnet werden: erstens verwaltungstechnische Funktionen, zweitens eine professionspolitische Funktion und drittens pädagogische Funktionen.

Der Begriff der »verwaltungstechnischen Funktion« geht auf Urs Haebelin (1978) zurück, der nachzeichnete, dass sich die im sonderpädagogischen Sprachgebrauch gängigen Behinderungskategorien parallel zur Ausgestaltung des auf homogene Lerngruppen ausgelegten Sonderschulsystems ausdifferenziert hätten. Die verwaltungstechnische Kategorisierung ermöglichte

2 | Im sonderpädagogischen Diskurs werden die Begriffe »Kategorisierung« und »Klassifizierung« synonym verwendet, wobei Ersterer in jüngerer Zeit jedoch bevorzugt wird. Durch die Verwendung von »Kategorie« kann die Frage umgegangen werden, ob eine Hierarchie zwischen den »Klassen« bestehe oder ob es sich um ein System horizontaler Differenzen handle. Die Machtfrage wurde über den Wechsel von »Kategorie« zu »Differenz« revitalisiert (siehe unten).

es beispielsweise, ein Schulhaus für blinde Schülerinnen und Schüler anders einzurichten als eines für gehörlose Schülerinnen und Schüler. Heute stellen Kategorien aus verwaltungstechnischer Sicht ein Desiderat dar, weil auf der Grundlage von Etikettierung und Kategorisierung sowohl sonderpädagogische und therapeutische Ressourcen verteilt als auch Statistiken zum sonderpädagogischen Angebot erstellt werden (Benkmann 1994; Preuss-Lausitz 2016).

Was die professionspolitische Funktion anbelangt, so stellen behinderungsspezifische Kategorien für die sonderpädagogische Profession eine Notwendigkeit dar, und zwar einerseits, um über die (Re-)Produktion von Zuständigkeit für eine Gruppe von Personen die Profession zu legitimieren, und andererseits, um der Profession über die Definition eines Personenkreises, zu dem Forschung betrieben werden kann, eine wissenschaftliche Fundierung in einer wissenschaftlichen Disziplin zu ermöglichen (Dederich 2015). Was Nina Thieme (2013) für die Soziale Arbeit herausgearbeitet hat, gilt wohl auch für die Sonder- und Heilpädagogik: Eine Person wird zum Fall einer zuständigen Profession, wenn der Fall als in deren Zuständigkeitsbereich liegend definiert wird. Die Klientel einer Profession definiert sich über eine Personenkategorie. Dies bedeutet, dass eine Profession einen Personenkreis benötigt, den es über eine Diagnose zu fassen gilt (Abbott 1988).

Während die verwaltungstechnischen Funktionen und die professionspolitische Funktion von Kategorien kaum je infrage gestellt werden,³ stand über die Jahre wiederholt zur Debatte, ob Kategorien für die konkrete pädagogische Handlung hilfreich seien. So vertrat beispielsweise Alfred Sander (1985) die Ansicht, dass Kategorien nur eine beschränkte Bedeutung für das pädagogische Handeln besäßen, weil sich pädagogisches Handeln an weit mehr ausrichten müsse als an einer Kategorie. Noch weiter geht – wie schon in Kapitel 10.4 angesprochen – Wocken: Er bezeichnet die Zuordnung einer Person zu einer Kategorie als unzureichend für die pädagogische Arbeit, weil damit eine »deindividualisierende Typisierung und Pauschalisierung« (Wocken 2015, 18) einhergehe. Der einzelne Mensch gehe in der Kategorie verloren. Demgegenüber wird von anderer Seite argumentiert, dass eine kategoriale Benennung von Problemlagen die Grundlage für die pädagogische Arbeit schaffe (Preuss-Lausitz 2016), weil dies multiprofessionelle Zusammenarbeit ermögliche, was ohne behindertenspezifische Kategorien nicht denkbar wäre (Ahrbeck und Fickler-Stang 2015; Blumenthal und Mahlau 2017). Aus dieser Position folgt mithin, dass für eine Wissensintegration in der multiprofessionellen Zusammenarbeit eine klare kategoriale Sprache notwendig ist.

3 | Dies bedeutet nicht, dass keine Vorschläge zur Vermeidung von essentialistischen Kategorien vorliegen würden (Hinz und Köpfer 2016; Wocken 2010). Diese Vorschläge werden hier jedoch nicht weiter ausgeführt, weil nicht Kategorien per se infrage gestellt werden, sondern die Funktion von Kategorien erörtert werden soll.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann dem Argument, dass unter Verwendung von Kategorisierungen eine gemeinsame Sprache für eine verbesserte Kommunikation über Problemlagen entwickelt werden könne, widersprochen werden. Denn was sich in den Analysen der Prozesse in den drei Fallbesprechungen zeigte, war, dass Kategorien nicht einer besseren Kommunikation, sondern eher der Zuteilung einer Schülerin oder eines Schülers zu bestimmten, an professionellen Zuständigkeiten ausgerichteten sonderpädagogischen oder therapeutischen Massnahmen dienen. Kategorien kommt demzufolge eine eher professionspolitische Funktion zu, die in erster Linie darin besteht, Zuständigkeiten zu (re-)produzieren, und weniger darin, die Kommunikation über Problemlagen zu fördern.

Auf der Ebene der konkreten Problemlage lässt sich anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass Kategorien in der Tat zu Deindividualisierung führen. Die Analysen der drei Fallbesprechungen weisen darauf hin, dass das Interesse der Beteiligten eher darin besteht, der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler durch die Einordnung in eine Kategorie entsprechende Massnahmen zu ermöglichen, als darin, die Problemlage im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung zu reflektieren und auf eine essentialisierende Denkweise zu verzichten. Infolge dieser verwaltungstechnischen Funktion von Kategorien gehen spezifische Einzelheiten der Geschichte des jeweiligen Kindes verloren. Des Weiteren besteht die stark ausgeprägte Tendenz, im Prozess der Lösungsfindung insbesondere all jene Argumente zu berücksichtigen, welche die Kategorienzugehörigkeit bestätigen, während in eine andere Richtung verweisende Argumente unbeachtet bleiben und entsprechend vom Prozess ausgeschlossen werden. Kategorien könnten somit als »scheinempirische Beschreibungsleistungen« (Weisser 2005b, 36) aufgefasst werden, die »das Denken am Denken« (ebd.) hindern: »Sobald ein Gedanke oder ein Wort zu einem *Werkzeug* wird, kann man darauf verzichten, sich dabei tatsächlich etwas zu ›denken‹« (Horkheimer 1991, 44, Hervorhebung DL). Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann somit die Position empirisch gestützt werden, dass Kategorien über die konkreten Handlungsmöglichkeiten kaum etwas aussagen können und infolgedessen keine pädagogische Funktion erfüllen, weil sie als Werkzeug zur Bearbeitung von Problemlagen eingesetzt werden.

Was im Zusammenhang mit den drei Funktionen von Kategorien – der verwaltungstechnischen, der professionspolitischen und der pädagogischen Funktion – allerdings nicht reflektiert wird, ist die Frage, wozu *bestimmte* Kategorien verwendet werden. Eine grundlegende Kritik an Kategorien lautet, dass die Performanz der Differenzbildung mit der Benennung von Kategorien aus dem Blick gerate (Budde 2015; Haas 2012; Weisser 2005a). Durch die Benennung von Kategorien werde suggeriert, dass es die dadurch definierte Personengruppe wirklich gebe, das heisst, dass sie als sprachäusserliche, »natür-

liche« Sache gegeben sei (Dederich 2015). Wie Castoriadis (1990, 383) in seinen Ausführungen über die gesellschaftliche Institution von Mengen betont, »sind schon die Ausdrücke ›männlich/weiblich‹ als gesellschaftliche und nicht etwa als biologische Terme gesellschaftlich instituiert und kommen nicht überall in derselben Gestalt vor«. Dies bedeutet nicht, dass es die zwei Geschlechter nicht gäbe, denn sie sind in ihrer Materialität instituiert. Vielmehr soll mit dem Begriff »gesellschaftliche Terme« hervorgehoben werden, dass Kategorien in einer raumzeitlichen Situation Bedeutung besitzen, diese Bedeutung jedoch in ihrer historischen Genese verstanden werden muss. Diesbezüglich gilt es zu berücksichtigen, dass eine Kategorie stets in Relation zur jeweiligen Nichtkategorie definiert ist und somit erst durch eine Definition ex negativo fassbar wird: »Behinderung« zum Beispiel steht in Differenz zu »Nichtbehinderung«. Dieser Perspektivenwechsel von »Kategorie« zu »Differenz« ermöglicht eine Reflexion der Verwendung von Kategorien (Weisser 2005a). Denn durch die Analyse von Differenz rücken Machtverhältnisse in den Fokus, die in der gleichsam naturalisierten Auffassung von »Kategorie« ausser Acht gelassen werden.

Der Nutzen von Kategorien, der sich in den IDTs ergibt, kann vor dem Hintergrund dieser Überlegungen auf den Nutzen der jeweiligen Differenzbildung hin reflektiert werden. Wie dies bereits in den Analysen der drei Fallbesprechungen ersichtlich wurde, kann davon ausgegangen werden, dass Differenzbildungen einerseits häufig die Funktion erfüllen, die Institution »Schule« und damit ihre Rollenideologien aufrechtzuerhalten. Die Differenz »fremd/nicht fremd (wir)« erlaubt es beispielsweise, die Problemlage in der Herkunft eines Kindes zu verorten, und hat damit die Funktion, das Kind als vom »Wir« abweichend zu definieren, woraus folgt, dass die Schule mit ihren Praktiken so bleiben kann, wie sie instituiert ist. Andererseits übernehmen Differenzbildungen auch die Funktion, eine ökonomische und institutionell vorgesehene Bearbeitung von Problemlagen zu ermöglichen. So wurde beispielsweise in der dritten Fallbesprechung mit dem Etikett »ADHS« und der damit einhergehenden Möglichkeit der Intervention mit Medikamenten wohl die Hoffnung verbunden, dass sich die Problemlage von einem Tag auf den anderen beruhigen könnte. Doch auch in den anderen Fallbesprechungen konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Diskussion vornehmlich auf die Frage bezogen hatte, ob ein Kind der einen oder der anderen Seite der infrage kommenden Differenz zugeordnet werden könne, wobei bei der Bestimmung der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Kategorie Interessen hinsichtlich einer Delegation mitspielten.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der Rückgriff auf Kategorien im IDT sehr stark von der Funktion geprägt ist, die Institution »Schule« verwaltungstechnisch zu stützen und das Funktionieren der Institution über die Rollenideologien aufrechtzuerhalten. Eine pädagogische Funk-

tion übernehmen die Kategorien hingegen kaum. Bei der verwaltungstechnischen und der professionspolitischen Funktion wird auf Differenzen Bezug genommen, die Delegation ermöglichen, Zuständigkeiten klären oder/und die gängige Praxis der Institution reproduzieren.

11.4 ROLLENKLÄRUNG

In Kapitel 11.2 wurde in Bezug auf den Topos der Entlastung die Frage aufgeworfen, ob eindeutige Zuständigkeitsbereiche im Sinne einer vorgängigen Rollenklärung der integrativen Schule dienlich seien. Dieser Frage soll nachfolgend nochmals, jedoch unabhängig von der Frage der Entlastung, nachgegangen werden. Denn eng mit dem Thema der Kategorisierung verknüpft ist der Diskurs um Rollenklärung. Die Arbeitsteilung zwischen Regellehrperson und sonderpädagogischer Fachperson, das heisst die Rollenklärung zwischen diesen beiden Professionen, ist in der Literatur zur Unterrichtskooperation in der integrativen Schule ein viel diskutiertes Thema (Demmer, Heinrich und Lübeck 2017; Kosorok Labhart und Maeder 2016; Kreis, Kosorok Labhart und Wick 2013; Kunz et al. 2012; Ramirez Moreno 2010; Steppacher 2014). Geklärt werden sollen die Zuständigkeiten auf der Unterrichtsebene, was gemeinhin bedeutet, dass sich die Regellehrperson für alle Regelschülerinnen und Regelschüler verantwortlich zu zeichnen hat, während die Fachperson für Schulische Heilpädagogik für die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zuständig sein soll (z.B. Ramirez Moreno 2010). Auftretende Probleme in der Zusammenarbeit werden vor diesem Hintergrund auf eine mangelhafte Aufgaben- und Rollendefinition zurückgeführt (Kosorok Labhart und Maeder 2016; Lindmeier und Beyer 2011).

Geklärte Zuständigkeitsbereiche entsprechen geklärten Professionsrollen. Dies stärkt die Profession in ihrer Autonomie und in ihrem Disziplinbezug (Abbott 1988). In Anbetracht der Analysen der vorliegenden Studie scheint jedoch mit dieser Stärkung der Profession ein Verlust an Situationsanpassung einherzugehen: Die Problemlagen werden in Zuständigkeitsbereiche »gepresst« und verlieren dadurch ihre Individualität und Eigenheit, was zu inhaltlichem Verlust vor allem in Bezug auf antiessentialistische Deutungsmuster führt. Auf diese Weise gewinnt die Profession durch mehr Autonomie zwar an Professionalität, verliert jedoch zugleich auch an Professionalität im Sinne einer qualitativ hochstehenden Interventionsfähigkeit, da der inhaltliche Bezug zur Problemlage verloren geht. Somit stellen geklärte Zuständigkeitsbereiche einerseits zwar eine Entlastung für die institutionellen (Handlungs-)

Abläufe und Lösungen dar, verlieren andererseits aber die pädagogische Aufgabe aus dem Blickfeld.⁴

Der Nachteil einer strikten Aufgabenteilung unter den Professionellen hinsichtlich der integrativen Qualität einer Schule kann mithilfe von Forschungsergebnissen zur multiprofessionellen Kooperation empirisch bestätigt werden. So kann für die Unterrichtsebene unter Verweis auf Studien der rekonstruktiven Sozialforschung konstatiert werden, dass die Orientierung an situativen Herausforderungen und die Offenheit gegenüber Ansprüchen oder Anliegen aus anderen Domänen eine ko-konstruktive Zusammenarbeit unterstützen (Widmer-Wolf 2014). Demgegenüber führt eine klare Rollenteilung dazu, dass die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht distinkt in zwei Gruppen, nämlich die Regelklassenkinder und die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, unterteilt werden, wodurch »die einst in separativen Settings verorteten Bildungsgänge in – dem Selbstverständnis nach – inklusiven Settings reproduziert werden« (Sturm und Wagner-Willi 2016, 219). Das delegative Moment der Arbeitsteilung führt somit zur Reproduktion der Separation in der Integration. In einer Studie zu sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentren konnte dies auch für Beratungssituationen aufgezeigt werden (Katzenbach und Olde 2011). Diesen Befunden zufolge werde von der Regelschule offen oder verdeckt den Wunsch gehegt, »der beratende Förderschullehrer möge als Fachmann entscheiden, was mit dem problematischen Schüler zu tun sei, oder diesen im Zweifelsfall gleich an die Förderschule mitnehmen« (ebd., 192). Das Ziel, »die Haltekraft der Regelschule zu stärken«, könne demgegenüber nur dann erreicht werden, wenn es möglich sei, »in geteilter Verantwortungsübernahme ein Unterrichtsangebot zu entwickeln« (ebd.).

Sowohl auf der Unterrichtsebene als auch auf der Ebene der Beratung kann somit davon ausgegangen werden, dass die Aufteilung der Verantwortung in die beiden Zuständigkeitsbereiche der Regel- und der Sonderpädagogik den Grundgedanken der integrativen Schulung unterläuft. Hinsichtlich der integrativen Schule ist deshalb auf das von Georg Feuser (2005, 191) nicht weiter ausdifferenzierte Konzept des »Kompetenztransfers« zu verweisen, worin eine zentrale Aufgabe eines multiprofessionellen Teams angedeutet wird. Angestrebt werden soll eine gleichberechtigte Kooperation, in der »alle Fachkräfte sich wechselseitig in den speziellen Bereichen, die das einzelne Teammitglied einbringt, kompetent machen, sich z.B. wechselseitig anleiten, beobachten und beraten« (ebd.). Einer gleichberechtigten Kooperation stehen allerdings unter anderem nur auf politischer Ebene bearbeitbare strukturelle Gegeben-

4 | Auch in der Sozialen Arbeit wird im Rahmen der Entwicklung einer »reflexiven Sozialpädagogik« (Dewe und Otto 2012) darauf hingewiesen, dass die Qualität einer Leistung von Professionellen nicht vom Besitz eines autonomen Zuständigkeitsbereichs abhängt (Heite 2008).

heiten im Wege, beispielsweise die ungleiche Entlohnung von Regellehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik (siehe auch Wocken 2014). Damit sei nur am Rande auf das Problemfeld verwiesen, das sich aus den Hierarchien unterschiedlicher Rollenträgerinnen und Rollenträger ergibt und in der Diskussion um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit nicht vernachlässigt werden darf.

11.5 FAZIT: CUI BONO?

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, die Funktion des IDT, die darin besteht, in der Schule sonderpädagogische Fragestellungen zu bearbeiten, im Detail zu beleuchten. Sonderpädagogische Fragestellungen ergeben sich in der Praxis dadurch, dass ein pädagogisches Team bei der Problembearbeitung nicht mehr weiterkommt. Die exemplarischen Analysen von drei Fallbesprechungen ergaben, dass die Problemlagen mit möglichst wenig Aufwand für die Institution, das heisst im Sinne der vorhandenen Massnahmen und Verfahren und damit einhergehend in Sinne der instituierten professionsspezifischen Rollenideologien, gelöst werden. Ein tiefer gehendes Verständnis der Problemlage durch eine multiprofessionelle Wissensintegration wurde in den beobachteten Fallbesprechungen somit nicht erreicht.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen einschränkenden Eigenheiten der Stichprobe und der historischen Entwicklung der Zusammenarbeit von Schulpsychologie und Schule kann davon ausgegangen werden, dass die in den drei Fallbesprechungen analysierten Lösungsprozesse in die Richtung *einer* Möglichkeit der Bearbeitung von sonderpädagogischen Fragestellungen verweisen, der eine *andere* Möglichkeit gegenübergestellt werden kann. Diese beiden Möglichkeiten können im vorliegenden Zusammenhang als zwei entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum verstanden werden, zwischen denen sich ein Lösungsprozess in einer Fallbesprechung in einer multiprofessionell zusammengesetzten Gruppe abspielen kann. Wird eine Lösung in Entsprechung mit dem ersten Pol gefunden, so steht die Aufgabe der Abklärung im Zentrum des Prozesses, deren Ziel darin besteht, die Situation über eine Delegation der Schülerin oder des Schülers zu entlasten. Damit einher geht eine essentialisierende Problemverortung, die es ermöglicht, die vorhandenen Zuständigkeiten der Professionen zu reproduzieren und dadurch die Institution »Schule« in ihrer segregativen Form aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise entstehen keinerlei Irritationen in Bezug auf die von der Schule vorgesehenen Abläufe und Kategorien. Diese Lösung ist entsprechend auch verwaltungstechnisch gut zu organisieren. Zudem ist für eine solche Problemlösung eine Wissensintegration nicht erforderlich. Dieser Pol kann als »reaktionärer Pol« bezeichnet werden, da eine derartige Lösungsfindung an nicht mehr Zeitge-

mässigem – das heisst an einer segregativen Logik – festhält und die Aufrechterhaltung der selektiven Logik der Institution »Schule« zum Ziel hat.

Der dem reaktionären Pol entgegengesetzte Pol kann als »*reformerischer Pol*« bezeichnet werden, da eine Lösungsfindung in diesem Modus die Schule neu gestaltet. In diesem Prozess steht die Aufgabe der Beratung im Zentrum. Entlastung wird ermöglicht durch das Verteilen der Herausforderung auf mehrere Schultern, wobei auch die Verantwortung zur Bearbeitung der Problemlage bei allen Beteiligten gemeinsam liegt. Die Problemlage wird im Sinne der Analyse einer Erwartungsverletzung in der Relation von Person und Umwelt verortet, das heisst, in bio-psycho-sozialer Hinsicht reflektiert und verstanden. Dadurch wird eine transdisziplinäre Wissensintegration umgesetzt, die über die vorhandenen Denkstile der Professionellen hinausgeht und damit deren Zuständigkeiten teilweise infrage stellt und verändert. Für eine solche Bearbeitung einer Problemlage ist es notwendig, instituierte Rollenideologien zu durchbrechen und infolgedessen die Schule als Institution zu hinterfragen.

Im Wissen darum, dass die beiden Pole in der Praxis wohl nie in ihrer reinen Form beobachtbar sein dürften, können die Verortung einer Lösung auf dem Kontinuum zwischen reaktionärem und reformerischem Pol und die darauffolgende Reflexion dieser Positionierung dennoch einen ersten Schritt darstellen, um sich der Verflechtungen der Lösungsfindung und damit der eigenen »blinden Flecke« gewahr zu werden. Als Orientierungspunkt einer solchen reflexiven Eigenanalyse kann eine einfache Frage dienen: CUI BONO – Inwieweit dient eine Lösung der Aufrechterhaltung der Institution »Schule« und inwieweit dem umfassenden Verstehen der Situation, in der sich ein Kind befindet?

CUI BONO?

Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew. 1988. *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Adam, Tas und Arthur Tatnall. 2010. »Use of ICT to assist students with learning difficulties: an actor-network analysis.« In *Key competencies in the knowledge society*, hg. v. Nicholas Reynolds und Márta Turcsányi-Szabó, 1-11. Berlin: Springer.
- Ahrbeck, Bernd und Ulrike Fickler-Stang. 2015. »Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert.« *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43 (4): 255-263.
- AJB. 2016. *Lagebericht zur Schulsozialarbeit im Kanton Zürich*. Zürich: Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Amt für Jugend und Berufsberatung.
- Altrichter, Herbert und Sonja Sommerauer. 2007. »Klassenschülerzahl, Schülerleistungen und Unterrichtsqualität.« *Erziehung und Unterricht* 157 (7-8): 740-752.
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm.« In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hg. v. Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7-52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Anderegg, Niels und Annette Koechlin. 2014. »Inklusiver Mathematikunterricht konkret. Das EU-Projekt ›KeyCoMath‹ in der Schweiz.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 20 (7-8): 52-57.
- Arn, Rudolf. 1970. *Pädagogische Psychologie im Dienste der Schule. Grundkonzept für einen schulpsychologischen Beratungsdienst*. Zürich: Juris Druck + Verlag.
- Arndt, Ann-Kathrin. 2018. »Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung.« In *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*, hg. v.

- Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger, 119-130. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnhold, Grit. 2005. *Kleine Klassen – grosse Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengrösse für Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, Barbara, Matthias Martens und Dorth Petersen. 2013. »Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2): 171-188.
- Aßmann, Alex. 2008. *Pädagogik und Ironie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bach, Heinz. 1960. *Schulische Erziehungsberatung. Möglichkeiten und Probleme des Gesprächs zwischen Schule und Elternhaus*. Hannover: Zickfeldt.
- Baiatu, Adina. 2016. »Die Rolle der Klassenassistenten klären.« *Akzente* 16 (2): 26-27.
- Baier, Florian. 2008. »Schulsozialarbeit. Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines neuen handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe.« In *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*, hg. v. Florian Baier und Stefan Schnurr, 75-109. Bern: Haupt.
- Barth, Daniel. 2013. »Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 19 (9): 41-49.
- Bauleo, Armando. 2013a. »Eine Gruppe (Un grupo).« In *Ideologie, Familie und Gruppe*, hg. v. Thomas von Salis, 223-236. Zürich: Lit.
- Bauleo, Armando. 2013b. *Ideologie, Familie und Gruppe*. Zürich: Lit.
- Baumann, Barbara, Claudia Henrich und Michaela Studer. 2013a. »Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 18 (9): 42-47.
- Baumann, Barbara, Claudia Henrich und Michaela Studer. 2013b. »Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen schulischer Heilpädagogik und die Qualität der Differenzierung.« In *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*, hg. v. Marianne Schüpbach, Ana Slokar und Wim Nieuwenboom, 35-50. Bern: Haupt.
- Baur, Mirko und Urs Meier. 2015. »Partizipation an Bildung und Entwicklung sichern: Das Schulische Standortgespräch (SSG) und das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) im Kanton Zürich.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 21 (2): 34-41.
- BDZH. 2007. *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Begabungs- und Begabtenförderung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- BDZH. 2008. *Merkblatt: Das Wichtigste in Kürze zum schulischen Standortgespräch*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.

- BDZH. 2012a. *Sonderschulung im Kanton Zürich. Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der Angebote der Sonderschulung im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- BDZH. 2012b. *Zuweisung zur Sonderschulung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- BDZH. 2012c. *Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen der Regelschule*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- BDZH. 2014. *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- BDZH. 2017. *Nachteilsausgleich bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in der Volksschule*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Beck, Otto F. und Beda Imhof. 1982. »Die Sonderklassen der Zürcher Volksschule 1930-1980.« In *Bildungsstatistische Berichte Heft 21/22*, hg. v. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 9-37. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung.
- Beckrath-Wilking, Ulrike, Marlene Biberacher, Volker Dittmar und Regina Wolf-Schmid. 2013. *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext*. Paderborn: Junfermann.
- Beit-Hallahmi, Benjamin. 1994. »Science, ideology, and ideals: The social history of IQ testing.« *The Centennial Review* 38 (2): 341-360.
- Belliger, Andréa und David J. Krieger. 2016. *Organizing networks. An actor-network theory of organizations*. Bielefeld: transcript.
- Benkmann, Rainer. 1994. »Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik.« *Sonderpädagogik* 24 (1): 4-13.
- Bhamidipati, V. Surekha, Daniel J. Elliott, Ellen M. Justice, Ene Belleh, Seema S. Sonnad und Edmondo J. Robinson. 2016. »Structure and outcomes of interdisciplinary rounds in hospitalized medicine patients: A systematic review and suggested taxonomy.« *Journal of Hospital Medicine* 11 (7): 513-523.
- Bion, Wilfred R. 1985. »Container and contained.« *Group relations reader* (2): 127-133.
- Bion, Wilfred R. 2001. *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bloch, Ernst. 1985. *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenthal, Yvonne und Kathrin Mahlau. 2017. »Trend: Diagnostik und Inklusion.« *VHN* 86 (4): 340-342.

- Bogusz, Tanja. 2010. *Zur Aktualität von Luc Boltanski. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm-Kasper, Oliver, Vanessa Dizinger und Verena Heitmann. 2013. »Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagesesschulen.« *Zeitschrift für Grundschulforschung* 66 (2): 53-68.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, Hg. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, Marina. 2015. »Selbsteinschätzung in Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen.« In *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*, hg. v. Heike de Boer und Marina Bonanati, 177-193. Wiesbaden: Springer.
- Bonanati, Marina. 2016. »Partizipative Ordnungen in schulischen Lernentwicklungsgesprächen.« In *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen*, hg. v. Marina Bonanati und Claudia Knapp, 29-46. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, Marina. 2018. *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Brenzikofer, Esther, Meike Wolters und Michaela Studer. 2014. »KOoperations-Karten. Ein Orientierungsnetz für die Zusammenarbeit von Lehrkräften in integrativen Settings.« *KSH-Mitteilungsblatt* (1): 7-10.
- Breuer, Anne. 2015. *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bruchmüller, Katrin, Jürgen Margraf und Silvia Schneider. 2012. »Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis.« *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 80 (1): 128-138.
- Büchner, Stefanie. 2012. *Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft. Zwischen Verknüpfung und Integration*. Wiesbaden: VS.
- Budde, Jürgen. 2015. »Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität.« In *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, hg. v. Thomas Häcker und Maik Walm, 117-129. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler-Niederberger, Doris. 1991. *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris. 1993. *Stütz- und Fördermassnahmen im Kanton Zürich. Neue Erhebung von 1992 und Trendbericht*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

- Callon, Michel. (1980) 2006. »Die Sozio-Logik der Übersetzung: Auseinandersetzungen und Verhandlungen zur Bestimmung von Problematischem und Unproblematischem.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 51-74. Bielefeld: transcript.
- Callon, Michel. (1986) 2006. »Die Soziologie eines Akteur-Netzwerkes: Der Fall des Elektrofahrzeugs.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 175-193. Bielefeld: transcript.
- Callon, Michel und Bruno Latour. (1981) 2006. »Die Demontage des grossen Leviathans: Wie Akteure die Makrostruktur der Realität bestimmen und Soziologen ihnen dabei helfen.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 75-101. Bielefeld: transcript.
- Castoriadis, Cornelius. 1990. *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Clarke, Adele E. 2003. »Situational Analyses: Grounded Theory mapping after the postmodern turn.« *Symbolic Interaction* 26 (4): 553-576.
- Combe, Arno und Werner Helsper. 1996. »Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen.« In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hg. v. Arno Combe und Werner Helsper, 9-48. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Corbin, Juliet und Anselm Strauss. 2008. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 3. Aufl. Los Angeles: SAGE.
- Dederich, Markus. 2015. »Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch.« *VHN* 84 (3): 192-205.
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari. 1977. *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles und Claire Parnet. 1980. *Dialoge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Demmer, Christine, Martin Heinrich und Anika Lübeck. 2017. »Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen.« *Die Deutsche Schule* 109 (1): 28-42.
- Devereux, Georges. 1967. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Carl Hansen.
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2012. »Reflexive Sozialpädagogik.« In *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*, hg. v. Werner Thole, 197-217. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dimai, Bettina. 2012. *Innovation macht Schule. Eine Analyse aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.

- DLV. 2012. *Berufsbild Logopädie*. Zürich: Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband.
- Döpfner, Manfred, Jan Frölich und Gerd Lehmkuhl. 2013. *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, Manfred, Stephanie Schürmann und Jan Frölich. 2002. *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Dörner, Klaus. 2002. *Tödliches Mitleid. Zur sozialen Frage der Unerträglichkeit des Lebens*. Neumünster: Paranus.
- Elias, Norbert. (1970) 2009. *Was ist Soziologie?* 11. Aufl. München: Juventa.
- Elias, Norbert und John L. Scotson. 1993. *Etablierte und Aussenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emmerich, Marcus. 2016. »Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion.« In *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62*, hg. v. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose, 42-57. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erdheim, Mario. 1988. *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur. Aufsätze 1980-1987*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Esslinger-Hinz, Ilona. 2003. »Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden!« *Die Deutsche Schule* 95 (1): 86-98.
- Etzioni, Amitai. 1969. »Preface.« In *The Semi-Professions and Their Organization*, hg. v. Amitai Etzioni, v-xviii. New York: The Free Press.
- Faulkner Schofield, Rosalie und Maryann Amodeo. 1999. »Interdisciplinary Teams in Health Care and Human Services Settings: Are They Effective?« *Health & Social Work* 24 (3): 210-219.
- Fenwick, Tara J. 2010. »(Un)doing standards in education with actor network theory.« *Journal of Education Policy* 25 (2): 117-133.
- Fenwick, Tara J. 2012. »Reading educational reform with actor-network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences.« In *Researching education through actor-network theory*, hg. v. Tara J. Fenwick und Richard Edwards, 97-116. Oxford: Blackwell.
- Fenwick, Tara J. und Richard Edwards. 2011. »Introduction: Reclaiming and renewing actor-network theory for educational research.« *Educational Philosophy and Theory* 43 (S1): 1-14.
- Feuser, Georg. 1982. »Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen.« *Behindertenpädagogik* 21 (2): 86-105.
- Feuser, Georg. 2005. *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Feuser, Georg. 2013. »Die ›Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‹ – ein Entwicklung induzierendes Lernen.« In *Entwicklung und Lernen*, hg. v. Georg Feuser und Joachim Kutscher, 282-293. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, Georg. 2016. »Die Integration der Inklusion in die Segregation.« In *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*, hg. v. Ursula Böing und Andreas Köpfer, 26-43. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerabend, Paul. 1978. »Das Märchen Wissenschaft. Plädoyer für einen Supermarkt der Ideen.« *Kursbuch 53: Utopien II. Lust an der Zukunft*, 47-70. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Feyerabend, Paul. 1986. *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fischer, Gottfried. 2014. »Einführung in die Theorie und Praxis der Traumatherapie.« In *Trauma und Traumatherapie. Grenzen, Forschung, Möglichkeiten*, hg. v. Frank Brecht und Johannes Schröder, 37-59. Heidelberg: Heidelbergischer Hochschulverlag.
- Fleck, Ludwik. (1935) 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik. (1936) 2008. »Das Problem einer Theorie des Erkennens.« In *Ludwik Flecks vergleichende Erkenntnistheorie. Die Debatte in Przegląd Filozoficzny 1936-1937*, hg. v. Birgit Griesecke und Erich Otto Graf, 63-108. Berlin: Parerga.
- Fleck, Ludwik. (1947) 2011. »Schauen, Sehen, Wissen.« In *Denkstile und Tatsachen*, hg. v. Ludwik Fleck, 390-418. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe. 2009. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flynn, James R. 1987. »Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure.« *Psychological Bulletin* 101 (2): 171-191.
- Flynn, James R. 2000. »The hidden history of IQ and special education. Can the problems be solved?« *Psychology, Public Policy, and Law* 6 (1): 191-198.
- Fuhse, Jan. 2016. *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gawrilow, Caterina. 2009. *ADHS*. München: Reinhardt.
- Gebhard, Simone, Claudia Happe, Maike Paape, Jule Riestenpatt, Alexandra Vögler, Kai Uwe Wollenweber und Armin Castello. 2014. »Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings.« *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1): 17-32.
- Gebhardt, Markus, Matthias Krammer, Susanne Schwab und Barbara Gassteiger Klicpera. 2013. »Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark.« *Heilpädagogische Forschung* 39 (2): 54-61.

- Geertz, Clifford. 1987. »Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur.« In *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, hg. v. Clifford Geertz, 7-43. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ginsburg, Herbert P. und Sylvia Oppen. 1998. *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Girtler, Roland. 2009. *10 Gebote der Feldforschung*. Wien: LIT.
- Goffman, Erving. 2010. *Stigma*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goll, Harald. 1996. »Transdisziplinarität. Realität in der Praxis, Vision in der Forschung und Lehre – oder nur ein neuer Begriff?« In *Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven*, hg. v. Günther Opp, Andreas Freytag und Ines Budnik, 164-174. Luzern: SZH.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göttgens, Christina K. und Martin Schröder. 2014. »Die ICF als Schlüssel für eine gelingende Interdisziplinäre Zusammenarbeit.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65 (1): 28-37.
- Graf, Erich Otto. 2008. *Forschen als sozialer Prozess*. Luzern: Verlag an der Reuss.
- Graf, Erich Otto. 2011. *Lernen ist Veränderung*. Münster: Waxmann.
- Graf, Erich Otto. 2013. *Solidarität. Freiheit statt Angst*. Berlin: epubli.
- Graf, Erich Otto und Jan Weisser. 2010. »Bildungsexklusion: Verhaltensstörung als Exklusionsprozess und Exklusionserfahrung.« In *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, hg. v. Bernd Ahrbeck und Marc Willmann, 293-302. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräsel, Cornelia, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel. 2006. »Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?« *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 205-219.
- Greve, Jens. 2015. *Reduktiver Individualismus. Zum Programm und zur Rechtfertigung einer sozialtheoretischen Grundposition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruntz-Stoll, Johannes und Elsbeth Zurfluh. 2010a. *Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bern: Haupt.
- Gruntz-Stoll, Johannes und Elsbeth Zurfluh. 2010b. »Was gibt's denn da zu lachen?!« In *Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung*, hg. v. Johannes Gruntz-Stoll und Elsbeth Zurfluh, 177-186. Bern: Haupt.
- Guvå, Gunilla und Ingrid Hylander. 2012. »Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams.« *School Psychology International* 33 (2): 135-150.
- Haas, Benjamin. 2012. »Dekonstruktion und Dekategorisierung.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10): 404-413.
- Hacking, Ian. 2000. *Leute (zurecht) machen*. Frankfurt a.M.: Axel Dielmann.

- Hacking, Ian. 2010. »Verteidigung der Disziplin.« In *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*, hg. v. Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp und Uwe Voigt, 193-206. Darmstadt: WBG.
- Hadjar, Andreas. 2008. *Meritokratie als Legitimationsprinzip*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, Urs. 1978. »Identität und Behinderung.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (12): 723-735.
- Haeberlin, Urs, Gérard Bless, Urs Moser und Richard Klaghofer. 1990. *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Hattie, John. 2008. *Visible Learning*. London und New York: Taylor & Francis.
- Heimlich, Ulrich, Joachim Kahlert, Reinhard Lelgemann und Erhard Fischer, Hg. 2016. *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heite, Catrin. 2008. *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Heite, Catrin und Karin Böllert. 2010. »Einführung in den Thementeil: Entwicklungslinien und Herausforderungen der Professionalität Sozialer Arbeit.« *Soziale Passagen* 2 (1): 5-14.
- Helmke, Andreas. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Herz, Birgit. 2014. »Traumatisierung.« In *Emotion und Persönlichkeit*, hg. v. Georg Feuser, Birgit Herz und Wolfgang Jantzen, 200-209. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, Birgit. 2015. »Biologisierung und Ökonomisierung bei ADHS.« *Sonderpädagogische Förderung heute* 60 (1): 91-105.
- Hess, Remi. 2009. *Die Praxis des Tagebuchs*. Münster: Waxmann.
- Hildbrand, Joseph, Andreas Bächtold, Urs Strasser und Urs Coradi. 1989. *Versuchsmodelle im Sonderklassenwesen. Zusammenfassender Schlussbericht der Versuchsbegleitung*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Hillenbrand, Clemens. 2008. *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Hinz, Andreas. 2002. »Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9): 354-361.
- Hinz, Andreas. 2008. »Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen?« *Behindertenpädagogik* 47 (1): 98-109.
- Hinz, Andreas und Andreas Köpfer. 2016. »Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung.« *VHN* 85 (1): 36-47.

- Hitzler, Sarah. 2012. *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holderegger, Hans. 2012. »Trauma und Übertragung.« *Psyche* 66 (11): 1102-1117.
- Holderegger, Hans. 2017. *Der Umgang mit dem Trauma. Die »traumatisierende« Übertragung als Schlüssel in der Traumatherapie*. Kröning: Asanger.
- Hollenweger, Judith. 2005. »Die Relevanz der ICF für die Sonderpädagogik.« *Sonderpädagogische Förderung* 50 (2): 150-168.
- Hollenweger, Judith und Peter Lienhard. 2007. *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Horkheimer, Max. 1991. »Zur Kritik der instrumentellen Vernunft.« In *Gesammelte Schriften Band 6: »Zur Kritik der instrumentellen Vernunft« und »Notizen 1949-1969«*, 19-186. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Inäbnit, Morena. 2007. *Schulpsychologie: das Rollenverständnis von Expertinnen und Experten im Spannungsfeld Schule*. Göttingen: Cuvillier.
- Inäbnit, Morena und Tanja Rom. 2008. »Schulpsychologie.« In *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*, hg. v. Florian Baier und Stefan Schnurr, 111-138. Bern: Haupt.
- Jantzen, Wolfgang. 1996. »Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess.« In *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen*, hg. v. Wolfgang Jantzen und Lanwer Willehad, 9-31. Berlin: Edition Marhold.
- Jantzen, Wolfgang. 2005. »Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen – Das Beispiel »Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom« (ADS).« In *Es kommt darauf an, sich zu verändern ... Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*, hg. v. Wolfgang Jantzen, 75-96. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, Wolfgang. 2007. *Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 2*. Berlin: Lehmanns Media.
- Johnson, Jim. (1988) 2006. »Die Vermischung von Menschen und Nicht-Menschen: Die Soziologie eines Türschliessers.« In *ANTHology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 369-397. Bielefeld: transcript.
- Kahlert, Joachim und Ulrich Heimlich. 2014. »Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts).« In *Inklusion in Schule und Unterricht*, hg. v. Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert, 153-190. Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, Dieter und Valeska Olde. 2011. »Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen

- an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren.« In *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*, hg. v. Mériem Diouani-Streek und Stephan Ellinger, 191-207. Oberhausen: Athena.
- Kauschke, Christina und Rothweiler Monika. 2007. »Lexikalisch-semantische Entwicklungsstörungen.« In *Sonderpädagogik der Sprache*, hg. v. Hermann Schöler und Alfons Welling, 239-246. Göttingen: Hogrefe.
- Keim, Melanie. 2016. »Mit Klarheit und Kontinuität zur guten Schule.« *Akzente* 16 (4): 10-15.
- Keiner, Edwin. 2011. »Disziplin und Profession.« In *Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, hg. v. Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke und Werner Thole, 199-210. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, Reiner. 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner. 2013. »Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse.« In *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*, hg. v. Rainer Keller und Inga Truschkat, 27-68. Wiesbaden: VS Springer.
- Keller, Reiner und Inga Truschkat. 2013. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, Wolfgang und Hermann Stöcker. 1976. »Innere Differenzierung des Unterrichts.« *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (4): 497-523.
- Klauß, Theo. 2010. »Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren.« *Behindertenpädagogik* 49 (4): 341-374.
- Knorr Cetina, Karin. 1989. »Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen.« *Soziale Welt* 40 (1/2): 86-96.
- Knorr Cetina, Karin. (1981) 2002. *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Knotek, Steven E. 2003. »Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14 (2): 181-207.
- Kobi, Emil. 1977. »Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung.« *VHN* 46 (2): 115-123.
- Kocaj, Aleksander, Poldi Kuhl, Anna J. Kroth, Hans Anand Pant und Petra Stantat. 2014. »Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe.« *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2): 165-191.
- Köker, Anne. 2012. *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Köngeter, Stefan. 2010. »Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie.« In »Auf unsicherem Terrain«: *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, hg. v. Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter, 229-241. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, Hans-Dieter. 2013. »Tiefenhermeneutik.« In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 556-569. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- König, Oliver und Karl Schattenhofer. 2017. *Einführung in die Fallbesprechung und Fallsupervision*. Heidelberg: Carl Auer.
- König-Werner, Eva. 2017. »Kolonialismus – im Kopf und in den Beinen. Kindeskindern kolonialer Untertanen auf der Flucht nach Europa.« In *Migration und Rassismus. Politik der Menschenfeindlichkeit*, hg. v. Klaus-Jürgen Bruder und Christoph Bialluch, 231-241. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Körner, Mirjam und Jürgen Bengel. 2004. »Teamarbeit und Teamerfolg bei multi- und interdisziplinären Teams in der medizinischen Rehabilitation.« *Die Rehabilitation* 43 (6): 348-357.
- Kolbe, Fritz-Ulrich und Sabine Reh. 2008. »Kooperation unter Pädagogen.« In *Grundbegriffe Ganztagsbildung*, hg. v. Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 799-808. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kosorok Labhart, Carmen und Christoph Maeder. 2016. »Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnografische Einblicke.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, hg. v. Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 223-242. Münster: Waxmann.
- Krauthausen, Günter und Petra Scherer. 2014. *Natürliche Differenzierung im Matheamtikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kreie, Gisela. 2009. »Integrative Kooperation.« In *Handbuch Integrationspädagogik*, hg. v. Hans Eberwein und Sabine Knauer, 404-411. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kreis, Annelies, Carmen Kosorok Labhart und Jeannette Wick. 2013. »Mit dem Kooperationsplaner Rollen klären.« *Schulblatt Thurgau* (6): 34-35.
- Kreis, Annelies, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart. 2016a. »Editorial.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, hg. v. Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 7-13. Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, Hg. 2016b. *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kreitz-Sandberg, Susanne. 2011. »Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule – Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden.« In *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Herausforderung an die Heil- und*

- Sonderpädagogik*, hg. v. Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban, 185-192. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronenberg, Beatrice. 2015. »Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) 2014.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 21 (2): 6-11.
- Kummer Wyss, Annemarie, Klaus Joller-Graf und Hans Roth. 2013. *Das Schulische Standortgespräch SSG in der Praxis – Evaluationsbericht. Forschungsbericht Nr. 39 der PH Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Kunz, André, Raphael Gschwend und Reto Luder. 2011. »Webbasierte interdisziplinäre Förderplanung bei auffälligem Verhalten.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 17 (8): 19-26.
- Kunz, André, Reto Luder, Raphael Gschwend und Peter Diezi-Duplain. 2012. »Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 18 (9): 5-12.
- Kunze, Katharina und Mirja Silkenbeumer. 2018. »Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen.« In *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*, hg. v. Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger, 131-145. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labhart, David. 2015. »Die Orientierung des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH bezüglich Integration: Anlehnung an den Mythos Meritokratie.« *VHN* 84 (1): 21-33.
- Labhart, David. 2017. »ADHS als vorschnelle Lösung bei Verhaltensproblemen.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (11/12): 49-54.
- Laezer, Katrin Luise, Inka Tischer, Birgit Gaertner und Marianne Leuzinger-Bohleber. 2015. »Aufwendige Langzeit-Psychotherapie und kostengünstige medikamentengestützte Verhaltenstherapie im Vergleich. Ergebnisse einer gesundheitsökonomischen Analyse der Behandlungskosten von Kindern mit der Diagnose ADHS und Störung des Sozialverhaltens.« *Gesundheitsökonomie und Qualitätsmanagement* 20 (4): 178-185.
- Lamnek, Siegfried. 2013. *Theorien abweichenden Verhaltens I. »Klassische« Ansätze*. 9., durchgesehene Aufl. Paderborn: Fink UTB.
- Lanwer, Willehad. 2010. »Rehistorisierende Diagnostik.« In *Bildung und Erziehung*, hg. v. Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel und Birgit Werner, 88-95. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lapassade, Georges. 1972. *Gruppen, Organisationen, Institutionen*. Stuttgart: Klett.
- Lapassade, Georges. 1976. *Der Landvermesser oder die Universitätsreform findet nicht statt. Ein Soziodrama in fünf Akten*. Stuttgart: Klett.
- Latour, Bruno. 1974. *Les idéologies de la compétence en milieu industriel à Abidjan*. Abidjan: Orstom.

- Latour, Bruno. (1991) 2006. »Technik [Technologie] ist stabilisierte Gesellschaft.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 369-397. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno. 1987. *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno. 1996. »Der ›Pedologen-Faden‹ von Boa Vista – eine photo-philosophische Montage.« In *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*, hg. v. Bruno Latour, 191-248. Berlin: Akademie-Verlag.
- Latour, Bruno. (1996) 2006. »Sozialtheorie und die Erforschung computerisierter Arbeitsumgebungen.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 529-559. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno. 1997. »Keynote speech: On recalling ANT.« Zugriff 20.03.2018. www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/latour-recalling-ant.pdf.
- Latour, Bruno. 1998. »Pasteur und Pouchet: Die Heterogenese der Wissenschaftsgeschichte.« In *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*, hg. v. Michel Serres, 749-790. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. (1999) 2006. »Über den Rückruf der ANT.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 561-572. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno. 2001. »Gabriel Tarde und das Ende des Sozialen.« *Soziale Welt* 52 (3): 361-376.
- Latour, Bruno. 2004. »From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public.« In *Making things public. Atmospheres of democracy*, hg. v. Bruno Latour und Peter Weibel, 4-31. Cambridge: MIT Press.
- Latour, Bruno. 2009. »Eine andere Wissenschaft des Sozialen? Vorwort zur deutschen Ausgabe von Gabriel Tardes *Monadologie und Soziologie*.« In *Monadologie und Soziologie*, hg. v. Gabriel Tarde, 7-16. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2010a. *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2010b. »Eine neue Politik der Dinge und für die Menschen. Aramis – oder die Liebe zur Technik.« *ARCH+* 42 (196/197): 86-89.
- Latour, Bruno. 2010c. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2014. *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno und Steve Woolgar. 1986. *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. 2. Aufl. Princeton: Princeton University Press.

- Laux, Henning. 2014a. »Soziologie der Existenzweisen: Bruno Latour.« In *Handbuch der Soziologie*, hg. v. Jörn Lamla, Henning Laux, Hartmut Rosa und David Strecker, 261-279. Konstanz: UVK.
- Laux, Henning. 2014b. *Soziologie im Zeitalter der Komposition. Koordinaten einer integrativen Netzwerktheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Law, John. (1992) 2006. »Notizen zur Akteur-Netzwerk-Theorie: Ordnung, Strategie, Heterogenität.« In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. v. Andréa Belliger und David J. Krieger, 429-446. Bielefeld: transcript.
- Lévi-Strauss, Claude. 1973. *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lienhard-Tuggener, Peter und Judith Hollenweger. 2011. *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*. Bern: EDK.
- Liesen, Christian. 2013. *Erhebung des Ist-Zustandes der DaZ-Förderung im Kanton Zürich. Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Lindmeier, Bettina und Tomke Beyer. 2011. »Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration.« *Sonderpädagogische Förderung heute* 56 (4): 396-413.
- Lingen-Ali, Ulrike. 2012. »Islam« als Zuordnungs- und Differenzkategorie.« *Sozial Extra* 9 (10): 14-27.
- Lippmann, Eric D. 2013. *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. Berlin: Springer.
- Löwy, Ilana. 1992. »The strength of loose concepts – boundary concepts, federative experimental strategies and disciplinary growth: the case of immunology.« *Historical Science* 30 (4): 371-396.
- Lorenzer, Alfred. 1977. »Psychoanalyse als kritisch-hermeneutisches Verfahren.« In *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*, hg. v. Alfred Lorenzer, 105-129. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luder, Reto. 2011a. »Förderplanung als interdisziplinäre und kooperative Aufgabe.« In *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*, hg. v. Reto Luder, Raphael Gschwend, André Kunz und Peter Diezi-Duplain, 11-28. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Luder, Reto. 2011b. »Schulische Standortgespräche – ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen.« In *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*, hg. v. Reto Luder, Raphael Gschwend, André Kunz und Peter Diezi-Duplain, 60-67. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Luder, Reto, André Kunz, Peter Diezi-Duplain und Raphael Gschwend. 2016. »Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung.« In

- Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, hg. v. Annelies Kreis, Jeanette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 183-206. Münster: Waxmann.
- Lüders, Christian. 2013. »Beobachten im Feld und Ethnographie.« In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 384-402. Reinbek: Rowohlt.
- Lütje-Klose, Birgit. 2015. »Teamarbeit.« In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, hg. v. Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowitz, 365-369. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Lütje-Klose, Birgit und Susanne Miller. 2017. »Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.« In *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele*, hg. v. Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese, 201-213. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, Birgit und Melanie Urban. 2014. »Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation.« *VHN* 83 (2): 112-123.
- Lützenkirchen, Anne. 2005. »Interdisziplinäre Kooperation und Vernetzung im Gesundheitswesen — eine aktuelle Bestandsaufnahme.« *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 36 (3): 311-324.
- Maercker, Andreas, Hg. 2013. *Posttraumatische Belastungsstörungen*. Berlin und Heidelberg: Springer Medizin.
- Manske, Christel. 2009. »Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört.« In *Handbuch Integrationspädagogik*, hg. v. Hans Eberwein und Sabine Knauer, 295-303. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marx, Karl. (1845) 1969. »Thesen über Feuerbach.« In *Marx Engels Werke Band 3*, 5-9. Berlin: Dietz.
- May, Michael. 2010. *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merten, Roland und Thomas Olk. 1996. »Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven.« In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hg. v. Arno Combe und Werner Helsper, 570-613. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merton, Robert K. 1948. »The Self-Fulfilling Prophecy.« *The Antioch Review* 8 (2): 193-210.

- Messmer, Heinz und Sarah Hitzler. 2008. »Die Hilfe wird beendet werden hier« – Prozesse der Deklientifizierung im Hilfeplangespräch aus gesprächsanalytischer Sicht.« *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 38 (2): 166-187.
- Meyer, Dagmar. 2013. »Das Problem der Hyperaktivität.« In *Entwicklung und Lernen*, hg. v. Georg Feuser und Joachim Kutscher, 309-314. Stuttgart: Kohlhammer.
- Milić, Andrej. 2007. *Welche Schulpsychologie für Zürich? Beiträge zu einer Neukonzeption der schulpsychologischen Versorgung im Kanton Zürich*. Göttingen: Cuvillier.
- Mittelstraß, Jürgen. 2003. *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- Mittelstraß, Jürgen. 2016. *Die Ordnung des Wissens. Von der Disziplinarität zur Transdisziplinarität und zurück*. Zürich: Vortrag am Collegium Helveticum vom 29.9.2016.
- Mitterer, Josef. 2011a. *Das Jenseits der Philosophie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mitterer, Josef. 2011b. *Die Flucht aus der Beliebigkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mitterer, Josef. 2011c. »Über Interpretation.« In *Die Dritte Philosophie. Kritische Beiträge zu Josef Mitterers Non-Dualismus*, hg. v. Alexander Riegler und Stefan Weber, 286-296. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Moser, Urs. 1997. »Unterricht, Klassengröße und Lernerfolg.« In *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe 1 auf der Grundlage der »Third international mathematics and science study«*, hg. v. Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber, 181-214. Chur und Zürich: Rüegger.
- Müller, Brigitte. 2013. »Möglichkeiten und Grenzen des interprofessionellen Austauschs. Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit, Medizin und Psychologie/Psychotherapie in der Arbeit mit Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil.« *Sozial Aktuell* (4): 30-31.
- Müller, Julian. 2015. *Bestimmbare Unbestimmtheiten. Skizze einer indeterministischen Soziologie*. Paderborn: Fink.
- Müller, Stephan. 2005. »Schulsozialarbeitsforschung im Kanton Zürich: Aktuelle Probleme und Entwicklungsperspektiven.« *Sozial Aktuell* (13): o.S.
- Müller Bösch, Cornelia und Anita Schaffner Menn. 2014. »Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht.« In *Inklusive Pädagogik und Didaktik*, hg. v. Reto Luder, André Kunz und Cornelia Müller Bösch, 75-116. Zürich: Publikationsstelle der PHZH.
- Nussbeck, Susanne. 2007. »Möglichkeiten und Grenzen allgemeiner Wahrnehmungsförderung in der Sprachtherapie.« In *Sonderpädagogik der Spra-*

- che, hg. v. Hermann Schöler und Alfons Welling, 906-921. Göttingen: Hogrefe.
- Olson, Gary A. 1991. »The social scientist as author: Clifford Geertz on Ethnography as social construction.« *Journal of Advanced Composition* 11 (2): 245-268.
- Parin, Paul. 1978. »Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ich und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse.« In *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychanalytische Studien*, hg. v. Paul Parin, 112-133. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Parin, Paul. 2006. »Witz und Lachen in der Technik der Psychoanalyse.« In *Witz und Psychoanalyse. Internationale Sichtweisen – Sigmund Freud revisted*, hg. v. Karl Fallend, 199-208. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Petermann, Franz und Ulrike Petermann. 2010. *HAWIK-IV*. Bern: Huber.
- Platte, Andrea. 2007. »»Alle Kinder lernen lesen ...?!« Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb.« *Zeitschrift für Inklusion* (1): o.S.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2016. »Throughput instead of input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (5): 204-214.
- Primarschule Schwerzenbach. 2012. »Sonderpädagogisches Konzept.« Zugriff 01.02.2019. <https://schule-schwerzenbach.ch/downloads/12%20Sop%C3%A4dagogisches%20Konzept.pdf>.
- Pühl, Harald, Hg. 2009. *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Purtschert, Patricia, Barbara Lüthi und Francesca Falk, Hg. 2013. *Postkoloniale Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Rabe-Kleberg, Ursula. 1996. »Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist ›semi‹ an den traditionellen Frauenberufen?« In *Pädagogisch Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hg. v. Arno Combe und Werner Helsper, 276-302. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ramirez Moreno, Margrit. 2010. *Leporello. Ein Hilfsmittel für die Rollenklärung zwischen Klassen-, IF- und DaZ-Lehrpersonen*. Zürich: Volksschulamt der Stadt Zürich.
- Reckwitz, Andreas. 2003. »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.« *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282-301.
- Reh, Sabine und Anne Breuer. 2012. »Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken in Ganztagschulen.« In *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, hg. v. Stephan Gerhard Huber und Frederik Ahlgrimm, 185-202. Münster: Waxmann.

- Reich, Kersten. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichenbach, Christina. 2010. *Psychomotorik*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag UTB.
- Rheinberger, Hans-Jörg. 2001. *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein.
- Rheinberger, Hans-Jörg. 2007. »Wie werden aus Spuren Daten, und wie verhalten sich Daten zu Fakten?« In *Nach Feierabend: Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* 3, 117-125. Zürich: diaphanes.
- Rosenberg, Sonja. 1989. *Schulische Leistungsschwäche: Institutionelle Konstituierung und individueller Umgang. Eine Darstellung am Beispiel des Volksschulwesens des Kantons Zürich*. Zürich: ADAG Administration & Druck.
- Ruchti, Anita. 2013. »Wie im Märli.« *Rotkreuz Zeitung* (2): 3.
- Sander, Alfred. 1985. »Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz.« *VHN* 54 (1): 15-31.
- Schecker, Michael, Klaus Hennighausen, Gabriele Christmann, Gregor Kohls, Verena Maas, Tanja Rinker und Swantje Zachau. 2007. »Spezifische Sprachentwicklungsstörungen.« In *Sonderpädagogik der Sprache*, hg. v. Hermann Schöler und Alfons Welling, 190-212. Göttingen: Hogrefe.
- Schimank, Uwe. 2010. *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Schlichte, Peter. 1977. *Der Schulpsychologische Dienst und seine Arbeit (mit einem kasuistischen Beitrag zur Legasthenie)*. Zürich: Juris Druck + Verlag.
- Schmidgen, Henning. 2011. *Bruno Latour zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schmidt, Robert. 2012. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmitt, Marco. 2016. »[NET] Erkundung des Netzwerk-Modus. Bruno Latours Entwurf im Lichte der neueren nordamerikanischen Netzwerkforschung.« In *Bruno Latours Soziologie der ›Existenzweisen‹*, hg. v. Henning Laux, 141-160. Bielefeld: transcript.
- Schnyder, Silvia und Myriam Jost. 2013. »Der Nachteilsausgleich: Ein Schritt in Richtung inklusiver Schule.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 19 (9): 5-12.
- Schöler, Hermann und Alfons Welling, Hg. 2007. *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik, Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Schratz, Michael. 2012. »Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen.« *Lernende Schule* 15 (58): 17-20.
- Schreiber, Thomas und Christiane Giere. 2014. *Individuelle Hilfeplanung in der Praxis*. Köln: Balance.
- Schriber, Susanne und Josef Steppacher. 2013. *Schulische Heilpädagogik. Aufgaben – Kompetenzen. Ein Berufsbild auf einen Blick*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

- Schule Thalwil. 2009. »Sonderpädagogisches Angebot der Regelschule. Konzept.« Zugriff 01.01.2019. <https://www.schulethalwil.ch/content/viewer.php?id=337605880&typ=1>.
- Schwager, Michael. 2011. »Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (3): 92-98.
- Sennett, Richard. 2006. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Taschenbuch-Verlag.
- Smith, Dorothy E. 2005. *Institutional ethnography. A sociology for people*. Lanham, New York, Toronto und Oxford: Altamira Press.
- Smith, Dorothy E. 2006. *Institutional ethnography as practice*. Lanham, Boulder, New York, Toronto und Oxford: Rowman & Littlefield.
- Smith, Matthew. 2012. *Hyperactive. The controversial history of ADHD*. Cornwall: TJ International.
- Sodogé, Anke. 2010. »Förderung ist Detektivarbeit«. Was Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über die Förderung von Schülerinnen mit LRS denken.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (4): 21-28.
- Speck, Karsten, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek, Hg. 2011. *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Speck, Karsten, Thomas Olk und Thomas Stimpel. 2011. »Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag.« *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft): 184-201.
- SRK. 2013. »Mitten unter uns«. *Ein Integrationsangebot für Kinder und Jugendliche*. Zürich: Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich.
- Stahl, Eberhard. 2002. *Dynamik in Gruppen*. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz.
- Steffen, Markus und Anke Sodogé. 2010. »Was schulische Heilpädagoginnen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten denken. Eine qualitative Interviewstudie zur Analyse subjektiver Theorien.« *VHN* 79 (4): 316-327.
- Steinheider, Brigitte und Georg Legardy. 2001. »Kooperation in interdisziplinären Teams in Forschung, Produktentwicklung und Kunst.« *Mensch & Computer* 55 (1): 37-46.
- Stappacher, Josef. 2014. *Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Strasser, Urs, Urs Coradi und Joseph Hildbrand. 1989. *Die integrative Schulungsform für Schüler mit Schulschwierigkeiten. Schulkonzept* (internes Arbeitspapier). Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Sturm, Tanja und Monika Wagner-Willi. 2016. »Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integra-

- tiven Sekundarstufe.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, hg. v. Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 207-221. Münster: Waxmann.
- Tarde, Gabriel. (1890) 2009. *Die Gesetze der Nachahmung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tarde, Gabriel. (1893) 2009. *Monadologie und Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald. 2011. »Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.« *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft): 202-224.
- Terkessidis, Mark. 1998. *Psychologie des Rassismus*. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, Mark. 2010. *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thiel, Heinz-Ulrich. 1994. »Professionelle und kollegiale Supervision – Begründung und Praxis ihrer Kombination.« In *Handbuch der Supervision 2*, hg. v. Harald Pühl, 199-212. Berlin: Marhold.
- Thieme, Nina. 2013. *Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thomas, R. Murray und Birgitt Feldmann. 2002. *Die Entwicklung des Kindes. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thornberg, Robert. 2008. *Multi-professional prereferral and school-based health-care teams: A research review*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University.
- Törmänen, Minna R. K. und Claudia M. Roebbers. 2017. »Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: results from a longitudinal study.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 18 (2): 83-93.
- Truniger, Janine. 2013. *Resozialisation von Jugendlichen in öffentlichen Einrichtungen. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tummons, Jonathan. 2010. »Institutional ethnography and actor-network theory: a framework for researching the assessment of trainee teachers.« *Ethnography and Education* 5 (3): 345-357.
- Urban, Michael. 2007. »Beratungs- und Unterstützungssysteme für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Ergebnisse eines Schulversuchs in Niedersachsen.« In *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*, hg. v. Helmut Reiser, Marc Willmann und Michael Urban, 287-339. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Vargas, Eduardo Viana, Bruno Latour, Bruno Karsenti, Frédérique Ait-Touati und Louise Salamon. 2008. »The debate between Tarde and Durkheim.« *Society and Space* 26: 761-777.
- Vogel, Christian. 2006. *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vögeli-Mantovani, Urs. 2005. *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Aarau: SKBF.
- von Glasersfeld, Ernst. 1997. *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Voß, Reinhard. 1983. »Pillen für den Klassenfrieden. Zur medikamentösen Behandlung abweichenden Verhaltens in Schule und Familie.« In *Pillen für den Störenfried? Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen*, hg. v. Reinhard Voß, 11-52. München: Reinhardt.
- Weber, Stefan. 2011. »Der Non-Dualismus Josef Mitterers. Versuch einer Rekonstruktion.« In *Die Dritte Philosophie. Kritische Beiträge zu Josef Mitterers Non-Dualismus*, hg. v. Alexander Riegler und Stefan Weber, 15-32. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weick, Karl E. 1995. *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weigand, Gabriele, Remi Hess und Gerald Prein, Hg. 1988. *Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: athenäum.
- Weiß, Wilma. 2016. »Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte.« In *Handbuch Traumapädagogik*, hg. v. Wilma Weiß, Tanja Kessler und Silke B. Gahleitner, 20-32. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weisser, Jan. 2005a. »Bedürfnis und Bedarf: Radikale Dekategorisierung. Die politische Arena der Sonderpädagogik.« *Sonderpädagogische Förderung* 50 (2): 187-207.
- Weisser, Jan. 2005b. *Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan. 2005c. »Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens.« In *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*, hg. v. Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess und Christian Liesen, 97-115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weisser, Jan. 2007. »Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung.« *Behindertenpädagogik* 46 (3/4): 237-249.
- Weisser, Jan. 2009. »Grenzen und Entgrenzungen in der Sonderpädagogik – neue Strategien der Wissensbildung.« In *Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie*, hg. v. Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler, 251-264. Giessen: Psychosozial-Verlag.

- Weisser, Jan. 2010. »Diskursanalyse.« In *Wissenschaftstheorie*, hg. v. Detlef Horster und Wolfgang Jantzen, 284-288. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weisser, Jan. 2012. »Für eine klinische Wissenschaft des pädagogischen Feldes.« In *Disability Studies*, hg. v. Kerstin Rathgeb, 105-117. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf und Ann-Kathrin Arndt, Hg. 2013. *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wettstein, Alexander. 2013. »Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht.« *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 19 (7/8): 5-13.
- Widmer-Wolf, Patrik. 2014. *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich UniPress.
- Wieser, Matthias. 2012. *Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans. 1987. »Integrationsklassen in Hamburg.« In *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*, hg. v. Hans Wocken und Georg Antor, 65-90. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Wocken, Hans. 1996. »Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff.« *Sonderpädagogik* 26 (1): 34-38.
- Wocken, Hans. 2007. »Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung.«« In *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*, hg. v. Irene Demmer-Dieckmann und Antor Textor, 35-60. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, Hans. 2010. »Restauration der Stigmatisierung! Kritik der »diagnosegeleiteten Integration.«« *Behindertenpädagogik* 49 (2): 117-134.
- Wocken, Hans. 2014. »Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern.« *Sonderpädagogische Förderung heute* 59 (4): 405-421.
- Wocken, Hans. 2015. »Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung.« In *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*, hg. v. Hans Wocken, 16-25. Hamburg: Feldhaus.
- Wolfisberg, Carlo. 2002. *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos.
- Wolfisberg, Carlo. 2005. »Die Professionalisierung der Heil-/Sonderpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1850-1950).« In *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*, hg. v. Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess und Christian Liesen, 53-66. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wolfisberg, Carlo. 2008. »Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder.« In *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*, hg. v. Daniel Tröhler und Urs Hardegger, 189-199. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Ziebarth, Fred. 2009. »Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationsschule.« In *Handbuch Integrationspädagogik*, hg. v. Hans Eberwein und Sabine Knauer, 433-447. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zimpel, André Frank. 2013. »Das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom.« In *Entwicklung und Lernen*, hg. v. Georg Feuser und Joachim Kutscher, 304-308. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zito, Dima und Ernest Martin. 2016. *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Transkriptionsregeln

Allgemeine Regeln

- Die Beschreibungen (kursiv und eingerückt) beinhalten beschreibenden Text und direkte Zitate. Die direkten Zitate sind jeweils durch Anführungs- und Schlusszeichen markiert.
- Alle Versprecher wurden notiert.
- Die Transkription wurde aus der Schweizer Mundart in die Schriftsprache übersetzt. Bei einschlägigen Wörtern wurde die Originalsprache beibehalten (siehe Punkt »Schweizer Mundart« unten).
- Zahlen wurden stets ausgeschrieben.
- Sprecherinnen und Sprecher werden im Beschreibungstext in ihrer Funktion ausgewiesen.

Intonation

- ; Schwach sinkende Intonation
- . Stark sinkende Intonation
- , Kurzes Zögern
- ? Stark steigende Intonation
- ((imitierend)) Hinweis zu Gesprächssequenzen, in denen jemand durch das Verändern der Sprachintonation imitiert wird. Die imitierte Stelle wird in Standardschrift und nicht in Kursivschrift wiedergegeben.
- ((lachen)) Nonverbale Äusserungen werden in Doppelklammern gesetzt.

Metahinweise

- (.) Pause bis zu einer Sekunde
- (...) Längere Pause (ein Punkt pro Sekunde)

- () Unverständliche Äußerung (Abstand der Klammern als Indikation der Dauer der unverständlichen Äußerung)
- (doch) Unsicherheit bei der Transkription
- [] Interpretation einer unverständlichen verbalen Äußerung durch die transkribierende Person, inhaltliche Ergänzungen zur Unterstützung des Verständnisses

Lautstärke/Betonung

<u>Wort</u>	Betontes Sprechen
°leise Wörter°	Leises Sprechen
!!laute Wörter!	Lautes Sprechen

Dehnung und Verschleifung

oh=nein	Wortverschleifungen
neiiiiin	Dehnungen (Häufigkeit des wiederholten Buchstaben entspricht der Länge der Dehnung)
vielleicht-	Abbruch des Wortes

Überlappung von Gesprächsbeiträgen

//SPD: mhm//	Einwurf während einer Aussage einer anderen Person. Funktion der einwerfenden Person vor dem Doppelpunkt.
--------------	---

Schweizer Mundart

gäll	Wort zwischen den Sternen auf Schweizer Mundart
abchläme [beenden]	Wort auf Schweizer Mundart mit schriftsprachlicher Übersetzung

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom
ADS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom
AJB	Amt für Jugend und Berufsberatung
ANT	Akteur-Netzwerk-Theorie
BehiG	Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz), SR 151.3
BDZH	Bildungsdirektion des Kantons Zürich
BV	Bundesverfassung, SR 101
CFT	Culture Fair Intelligence Test
CPLOL	Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne (Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists/Logopedists in the European Union)
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DLV	Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
ICD	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health)
ICT	Information and Communication Technologies
IDT	Interdisziplinäres Team

IF	Integrative Förderung
IQ	Intelligenzquotient
IS	Integrierte Sonderschulung
ISD	Interdisziplinäre Schülerdokumentation
ISF	Integrative Schulungsform
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule
ISS	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule
IV	Invalidenversicherung
IVG	Bundesgesetz über die Invalidenversicherung, 831.20
IVZBS	Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik
KJGH	Kinder- und Jugendhilfegesetz, 852.1
MCD	Minimale Cerebrale Dysfunktion
NFA	Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen
SAV	Standardisiertes Abklärungsverfahren
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SRK	Schweizerisches Rotes Kreuz
SSG	Schulisches Standortgespräch
SZH	Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
VSG	Volksschulgesetz Kanton Zürich
VSM	Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen, LS 412.103
WHO	Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization)

Pädagogik



Anselm Böhmer

Bildung als Integrationstechnologie?

Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

2016, 120 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-3450-1

E-Book

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3450-5

EPUB: 12,99€ (DE), ISBN 978-3-7328-3450-1



Jan Erhorn, Jürgen Schwier, Petra Hampel

Bewegung und Gesundheit in der Kita

Analysen und Konzepte für die Praxis

2016, 248 S., kart.

19,99 € (DE), 978-3-8376-3485-3

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3485-7



Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs (Hg.)

Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule

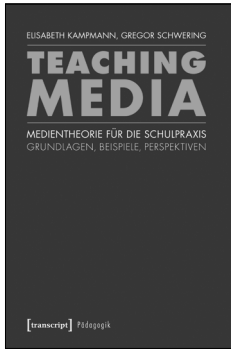
2017, 726 S., kart.

39,99 € (DE), 978-3-8376-2594-3

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2594-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



Elisabeth Kampmann, Gregor Schwering

Teaching Media

**Medientheorie für die Schulpraxis –
Grundlagen, Beispiele, Perspektiven**

(unter Mitarbeit von Linda Leskau, Kathrin Lohse,
Arne Malmshemer und Jens Schröter)

2017, 304 S., kart., zahlr. Abb.

24,99 € (DE), 978-3-8376-3053-4

E-Book kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-3053-8



Ruprecht Mattig, Miriam Mathias, Klaus Zehbe (Hg.)

Bildung in fremden Sprachen?

**Pädagogische Perspektiven
auf globalisierte Mehrsprachigkeit**

Januar 2018, 292 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3688-8

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3688-2



Heidrun Allert, Michael Asmussen, Christoph Richter (Hg.)

Digitalität und Selbst

**Interdisziplinäre Perspektiven
auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse**

2017, 268 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3945-2

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3945-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**