

10. Diskussion der Ergebnisse

In den drei Fallbesprechungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ver-schriftlicht 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 Schulpädagogik als Weiterführung der »Sprechstunde Schulpädagogik« 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 Erwaltungsverletzungen 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 Diagnosestellung 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 test-diagnostische 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 ehedem 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, sogenannt »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 Schüler »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, separate 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 Zusammengang 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 »Massnahmendiagnostik« 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 »virtuelle 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 unterwünschten 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 jeglichen 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 zwängt. 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 instituierter 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 verunmöglichten 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, Schulpsychologe, Schulsozialarbeiter), zu dem die Lehrpersonen jeweils fallspezifisch hinzustießen. In den anderen beiden Schulen wurden eingespielte Rollen weniger ersichtlich. 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 regelmässig mit den gleichen Personen durchgeföhrten 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 Massnahmendiagnose 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.