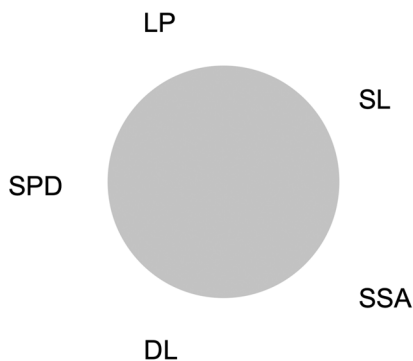


9. Trauma und die Suche nach finanziellen Ressourcen

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 mitgeführt, 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 schaue 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 zugeordneten 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 abubrechen 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 ausgesetzt sei es Besim nicht mehr gut gegangen, was alle an der Fallbesprechung Beteiligten bestätigen.

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 zitieren 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 entwicklungspsychiatrischen 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 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.

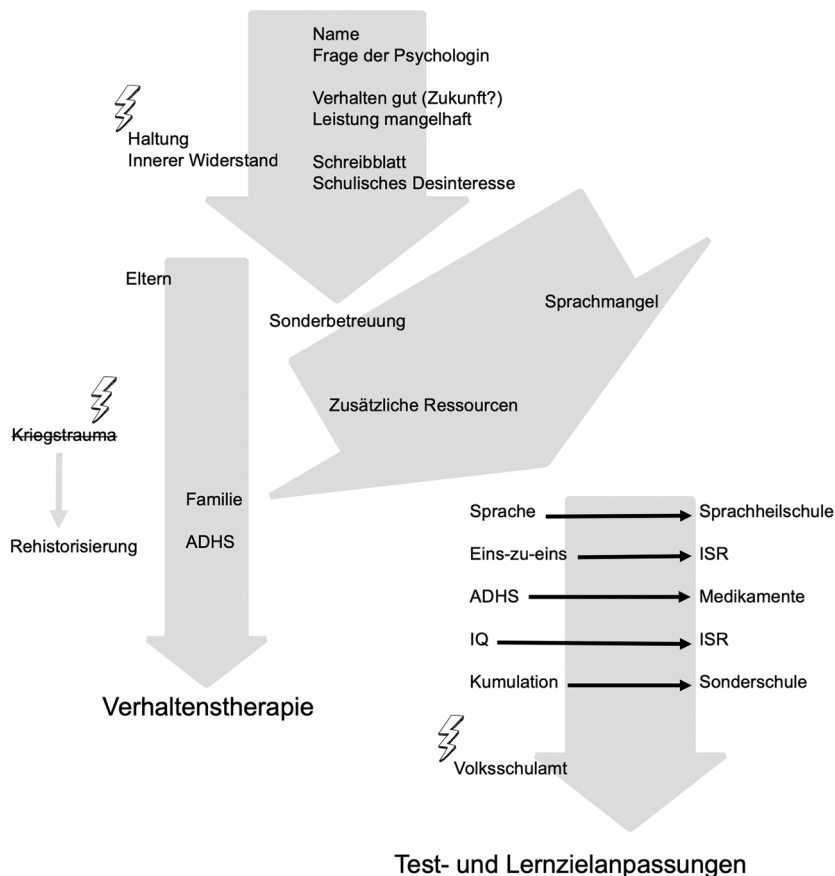
Zu Beginn der Fallbesprechungen werden verschiedene Beobachtungen und Gedanken eingebracht (Pfeil oben). Der zu diskutierende Schüler wird mit seinem Namen vorgestellt und die Frage der Psychologin wird erwähnt. Die Erwartungsverletzungen in den Bereichen des Verhaltens und der Leistung werden eruiert 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.

