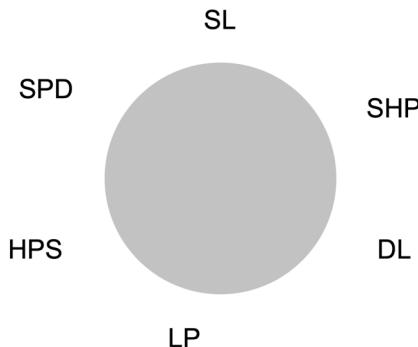


8. Die Flucht in den Rassismus

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

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



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

Planung: Der Gesprächsablauf der Fallbesprechung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Emergenz der Rollen

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

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

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

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

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

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

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

Ablenkung und Eins-zu-eins-Betreuung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wiederum Lösungsorientierung

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

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

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

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

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

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

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

Die fremde Familie

Die Familie wird als Ursache der Problemlage eingeführt:

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

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

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

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

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

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

Institutioneller Rassismus

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

Exkurs **Institutioneller Rassismus**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Peergroup-Situation

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

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

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

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

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

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

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

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

Vereinfachung durch kulturelle Herkunft

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

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

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

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

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

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

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

Ressourcen

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

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

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

Exkurs **Innere Differenzierung**

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

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

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

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

Verhaltensmodifikation

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

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

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

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

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

Exkurs **Verhaltensmodifikation**

Unter dem Begriff »Verhaltensmodifikation« werden Interventionen zusammengefasst, die in der Familie oder in der Schule durchgeführt werden können und bei Hyperaktivität oder sonstigen Erwartungsverletzungen im Bereich des Verhaltens empfohlen werden. Die Interventionen gehen von einer behavioristischen Lerntheorie aus (Hillenbrand 2008), der zufolge das Verhalten einer Person als Reaktion auf einen Reiz verstanden wird. Die Reaktion kann im Sinne von Skinners operativem Konditionieren durch passende Verstärker verändert werden. Ein *Token-System*, auch »Verstärkerplan« (Gawrilow 2009), »Punkte-Plan« oder »Münzverstärkungsprogramm« (Döpfner, Schürmann und Fröhlich 2002) genannt, vergibt für erwünschtes Verhalten während einer gewissen Zeiteinheit (z.B. Lektion oder Halbtag) ein Token (z.B. einen Aufkleber oder eine Murmel). Die gesammelten Token visualisieren in einer Übersicht Erfolg. »Der Punkte-Plan bewirkt eine systematische Verstärkung, die für alle Beteiligten transparent ist« (ebd., 272, Hervorhebung im Original). Mehrere Token oder eine gewisse Prozentanzahl von erfolgreichen Zeiteinheiten (z.B. erwünschtes Verhalten an fünf Halbtagen pro Woche) werden mit einer Sonderbelohnung honoriert. Diese sollte gemäss dem THOP-Programm (»Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten«) von den Eltern in der Familie gegeben werden. Die Belohnung kann zum einen beispielsweise darin bestehen, gemeinsam ein Brettspiel zu spielen, abends länger als sonst aufbleiben zu dürfen oder gemeinsam einen Ausflug zu unternehmen (Aktivitätsverstärker). Zum anderen besteht auch die Möglichkeit, zum Beispiel ein Spielauto oder einen Fussball kaufen zu gehen (materieller Verstärker) (ebd., 80).

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

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

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

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

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

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

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

Nach ein paar Sekunden Pause wendet sich die Lehrerin an den Heilpädagogen: Sie habe ihn wohl unterbrochen, er habe wohl noch mehr sagen wollen.

Der Heilpädagoge verweist dann auf die zwei Punkte »Transparenz« und »Struktur«, und der Berater der Sonderschule ergänzt, dass damit auch gelobt werden könne, um mit der Beziehung zu arbeiten.

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

Leistung und IQ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Geschichte von Adiam deutet. Die Lernmöglichkeiten sollen dahingehend beschränkt werden, dass Adiam der *Inhalt* für die Sek C³ dargeboten wird.

»Etwas anderes« als Ursache

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

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

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

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

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

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

Alltagspraxis

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

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

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

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

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

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

Die Organisation der Organisation

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

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

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

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

Delegation an die Oberstufe

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

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

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

Schluss der Aufgaben der Schulleiterin

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

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

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

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

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

Die Lehrerin wird beraten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kultur als Differenz

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

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

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

Exkurs **»*Mitten unter uns*«**

Das Projekt »*Mitten unter uns*« des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) wurde 1993 von einer Lehrperson initiiert. Gewachsen aus der interkulturellen Pädagogik stehen die zwei Ziele im Mittelpunkt, die deutsche Sprache zu lernen und »*den hiesigen Alltag kennenzulernen*« (Ruchti 2013, 3): »*Viel sprechen, basteln, lesen, gemeinsam spielen, kochen, essen und Hausaufgaben machen, sind Wege, um sich auszutauschen und zuzuhören.* Die fremdsprachigen Kinder verbessern spielend ihre Sprachkenntnisse und machen sich gleichzeitig mit den Lebensgewohnheiten in der Schweiz vertraut.

»*mitten unter uns*« ermöglicht ein respektvolles Zusammenleben, baut Vorurteile ab und weckt beidseitiges Verständnis von Menschen verschiedener Herkunft.« (SRK 2013, 2)

Das Projekt baut auf der Idee einer einheitlichen »*hiesigen*« Kultur auf, die von Personen einer »*fremden*« Kultur kennengelernt werden sollte. Verfolgt wird die *Integration* in die Schweizer Gesellschaft. Daher wird die Kritik am Begriff der Integration und an der damit einhergehenden, zu verneinenden Idee, dass es eine Homogenität der schweizerischen Lebensweise gebe (Terkessidis 2010), nicht berücksichtigt.

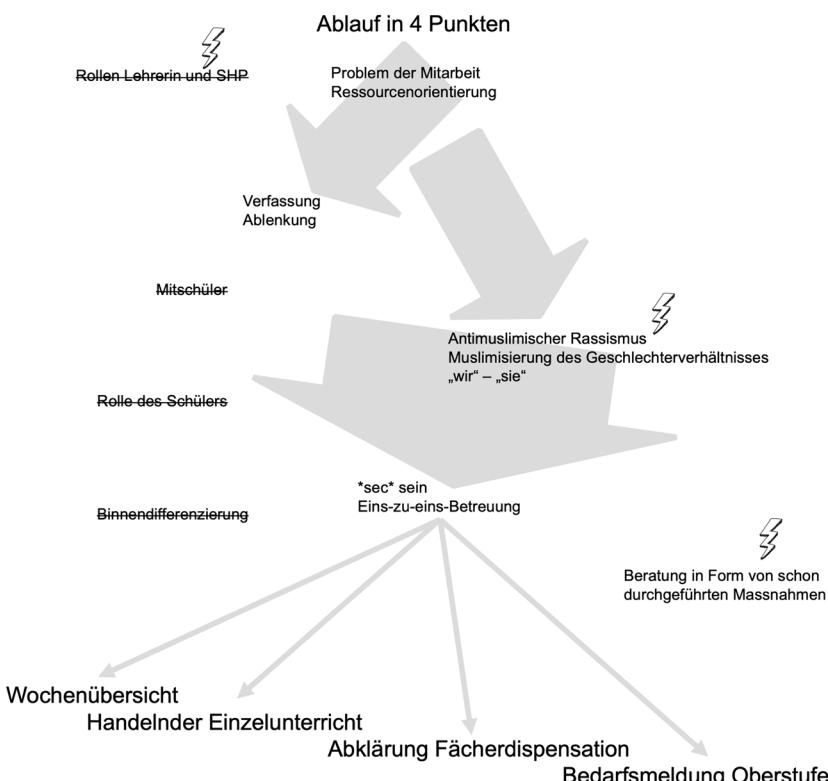
Mit dem Verweis auf das Projekt wird somit wiederum, wie in verschiedenen vorhergehenden Sequenzen, eine Differenz zwischen zwei homogenen Gruppen, nämlich den »*Einheimischen*« und den »*Fremden*«, konstruiert. Dadurch wird die Ursache der Problemlage implizit in der Herkunft verortet. Entsprechend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

Zusammenfassung

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

