

3. Zusammenarbeit in multiprofessionellen Gruppen

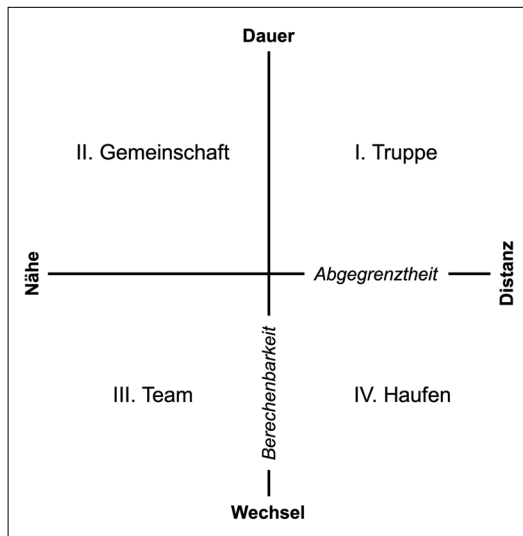
Wie im Vorhergehenden aufgezeigt werden sollte, konstituiert sich das IDT im Rahmen von Sitzungen, an denen verschiedene Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten sowie weitere schulische Fachpersonen beteiligt sind, während die Eltern sowie die betreffenden Schülerinnen und Schüler nicht involviert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

3.1 DAS TEAM ALS EIN SPEZIFISCHER TYP VON GRUPPE

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

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

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



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

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

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

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

3.2 DIE DIFFERENZ ZWISCHEN DISZIPLIN UND PROFESSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 INTER- UND TRANSDISZIPLINARITÄT

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

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

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

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

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

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

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

3.4 FORSCHUNGSSTAND

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 ANALYTISCH-REFLEXIVE SONDERPÄDAGOGIK

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

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

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

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

3.6 FRAGESTELLUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

