

7. Aushandlung von Zuständigkeiten und finanzielle Ressourcen

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

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



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

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

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

Wissensvorsprung

Die Schulleiterin beginnt, indem sie ihren Wissensvorsprung kundtut:

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

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

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

Die Konstruktion von reflexiver Professionalität

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

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

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

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

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

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

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

Die Problemlage

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

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

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

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

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

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

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

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

Das »besondere pädagogische Bedürfnis«

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

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

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

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

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

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

Exkurs

Kleine Klassen

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

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

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

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

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

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

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

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

Geschlecht und Verhalten unterstützen die Massnahme »Kleinklasse«

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Massnahme »Repetition«

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

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

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

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

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

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

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

Die falsche Wahrnehmung der Eltern

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

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

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

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

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

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

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

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

Logopädische Abklärung

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

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

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

Exkurs Diagnosetests und Profession

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weitere Argumente für die Massnahme »Kleinklasse«

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

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

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

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

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

Die Prinzessinnenrolle des Mädchens

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

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

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

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

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

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

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

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

Essentialisierung über die kulturelle Herkunft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Sichtweisen

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

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

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

Exkurs

Profession »Schulische Heilpädagogik«

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

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

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

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

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

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

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

Die Ressourcenfrage

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

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

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

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

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

Wiederum die Kleinklasse

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

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

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

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

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

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

Schulnoten und Intelligenzquotient

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

Anschliessend fragt die Schulleiterin den Lehrer, wo Adina denn »notenmässig« stehe. Der Lehrer antwortet: »zwischen zweieinhalb und dreieinhalb«. Auf Nachfrage hin konkretisiert er, in Mathe und Deutsch 3.2 und 3.4, im Englisch, auch wenn es keine Noten gebe, weitaus ungenügend. Der Hortleiter bestätigt die schlechten Leistungen durch seine Beobachtungen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben.

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

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

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

Eine Definition von Sprachentwicklungsstörung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zur Frage der Sonderschulung

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

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

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

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

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

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

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

Die Aufgabe des Schulpsychologen

Der Schulpsychologe fährt weiter:

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

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

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

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

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

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

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

Schulalltag

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

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

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

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

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

Die Zuständigkeitsbereiche der beiden Professionellen »Lehrperson« und »Heilpädagogin« werden hier somit (re)konstruiert. Die Lehrperson kümmert sich zu gleichen Teilen um alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse, während die Heilpädagogin diejenigen mit besonderem pädagogischem Bedürfnis betreut. Diese Rollenteilung kommt hier direkt zum Ausdruck, spielt jedoch schon in der ganzen Fallbesprechung mit. Um die Massnahme eines anderen Förderorts als adäquat einzuschätzen zu können, muss vorausgesetzt werden, dass die Regellehrperson für Kinder mit besonderem pädagogischem Bedürfnis nicht zuständig ist. Denn das besondere pädagogische Bedürfnis ist im Gesetz genau so formuliert, nämlich dass Schülerinnen und Schüler dann ein besonderes pädagogisches Bedürfnis aufweisen, wenn sie in der Regelklasse allein nicht genug gefördert werden können (VSM, § 2'). Die im Gesetz verankerte Essentialisierung eines Passungsproblems zwischen Schülerin oder Schüler und Regelklasse bestärkt sowohl die Lösungsfindung im Sinne der Delegation der Schulung von Adina als auch den Anspruch des Lehrers, sein Verhalten und seinen Unterricht nicht verändern zu müssen. Das Argument

der gerechten Zuwendung unterstützt somit hauptsächlich die Entlastung der Lehrperson.

Eltern überzeugen

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

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

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

Entlastung durch Reduktion der Leistungserwartung/ Nachteilsausgleich

Weitere Vorschläge zur Entlastung folgen in der darauffolgenden Sequenz:

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

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

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

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

Exkurs **Nachteilsausgleich**

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

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

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

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

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

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

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

Schulisches Standortgespräch

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

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

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

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

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

Therapiekontingent

Für den Hortleiter ist die Diskussion jedoch noch nicht abgeschlossen:

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

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

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

Der Verlust des Individuums

Die Fallbesprechung endet mit einer Verwechslung:

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

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

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

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

Zusammenfassung

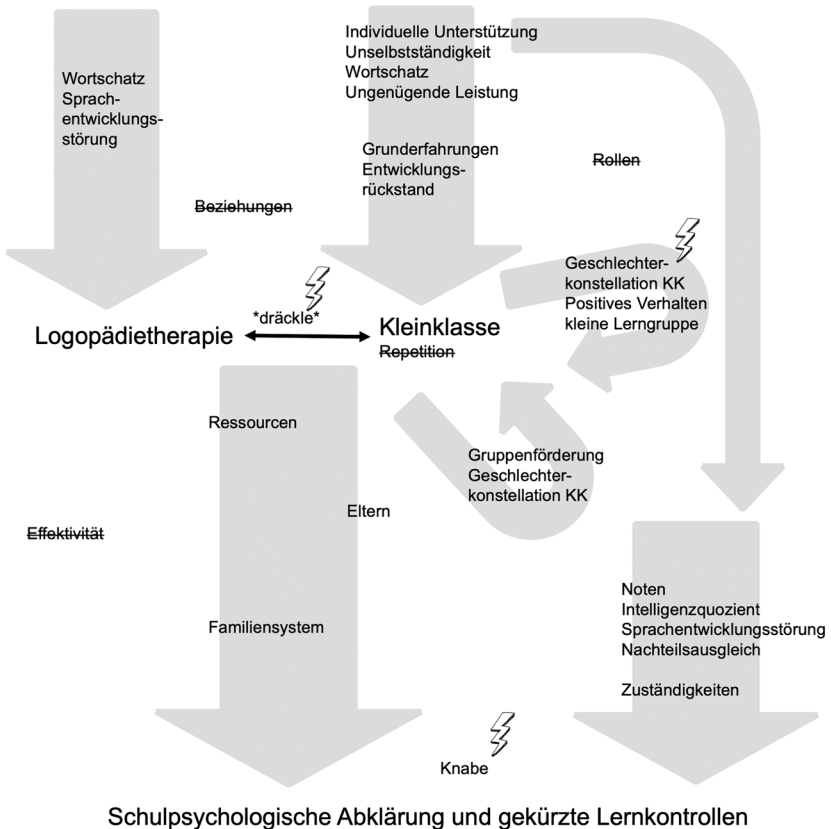
Abbildung 3 zeigt die Verkettungen des Akteur-Netzwerks der ersten Fallbesprechung auf und macht so zusammenfassend sichtbar, was im Prozess der Fallbesprechung wie mitgespielt hat. Im Zusammenspiel aller Argumentationen hat sich am Ende des Prozesses die Lösung ergeben, eine schulpsychologische Abklärung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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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