

11. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, den Wissensbildungsprozess in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen bei Fallbesprechungen in der integrativen Schule darzustellen. Das Augenmerk bei der Beschreibung von drei ausgewählten Fallbesprechungen wurde auf die Relationen von Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration gelegt. Vor dem erkenntnistheoretischen Hintergrund der Akteur-Netzwerk-Theorie, der zufolge Wissenskonstruktionen aus einer Verflechtung vielfältiger Handlungen entstehen, wobei jedoch auch einiges ausgeschlossen wird, kam den vorhergehenden Kapiteln die Funktion zu, ebendiese Ein- und Ausschlüsse herauszuarbeiten. Die Ausführungen sollten jedoch in keiner Weise den Eindruck vermitteln, dass ein Gruppenprozess als Ergebnis des rationalen, autonomen und individuellen Handelns der einzelnen daran beteiligten Personen aufgefasst werden kann. Ein solches Verständnis von multiprofessioneller Zusammenarbeit würde zu kurz greifen. Gleichwohl beruhte die Analyse auch nicht darauf, Handlungen als alleiniges Ergebnis eines Kontexts aufzufassen und den involvierten Personen dadurch Handlungsspielraum abzusprechen. Das analytische Potenzial der Darstellung der rhizomatischen Verflechtungen ist darin zu sehen, dass Handlungen von Personen insofern institutionelle Handlungen sind, als sie als Verhaltenserwartungen in Rollenideologien instituiert sind. Über die Darstellung von Wissensbildungsprozessen können Rollenidentifikationen thematisiert werden, was es möglich macht, figurative Verflechtungen der Rollen zu erkennen.

Die nachfolgend dargelegten Schlussfolgerungen verbinden die Analysen der drei Fallbesprechungen mit Erkenntnissen unterschiedlicher Diskurse aus Praxis und Wissenschaft. Dazu werden die Ergebnisse in einem ersten Schritt mittels einer kritischen Reflexion der Stichprobe auf ihre Grenzen hin ausgelotet (Kapitel 11.1). Danach folgt die erste Schlussfolgerung, die sich darauf bezieht, wie die Aufgaben der Beratung, Abklärung und Entlastung in der Schule bearbeitet werden könnten (Kapitel 11.2). Zwei weitere Schlussfolgerungen beziehen sich auf wissenschaftliche Diskurse: Zum einen werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie in den Diskurs um den Nutzen von behindertenspezi-

fischen Kategorisierungen eingeordnet (Kapitel 11.3) und zum anderen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Topos der Rollenklärung (Kapitel 11.4). Diese Ausführungen münden schliesslich in ein Fazit (Kapitel 11.5), das in einer sehr vereinfachten Art und Weise eine grundsätzliche Frage einführt, die zur Reflexion in der multiprofessionellen Zusammenarbeit anregen kann.

11.1 STICHPROBENBEDINGTE GRENZEN DER STUDIE

Bevor die Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen gezogen werden können, muss zunächst auf die Grenzen der Analysen hingewiesen werden. Diesbezüglich sollen zwei Punkte thematisiert werden. Als Erstes muss die Auswahl der Schulen, auf die sich die vorliegende Studie bezieht, kritisch betrachtet werden. Zweitens stellt sich die Frage, welche pädagogischen Teams sich im IDT beraten lassen, da einige Lehrpersonen im Beobachtungszeitraum mehrmals und andere nie an den Sitzungen teilgenommen hatten.

Die teilnehmende Beobachtung in Fallbesprechungen setzt aufseiten der Schulen eine Offenheit für konstruktive Kritik und unangenehme Fragen voraus. Die Schulteams, die sich dankenswerterweise dazu bereit erklärt hatten, am Forschungsprojekt teilzunehmen, können somit grundsätzlich als offene und kritikfähige Gruppen bezeichnet werden. Zusätzlich setzt die Teilnahme an einer Studie wie der vorliegenden voraus, dass die Verantwortlichen an den Schulen, allen voran die Schulleiterinnen und Schulleiter, Interesse an einer Reflexion ihrer Arbeit bekunden. Anhand von zwei ebenfalls angefragten Schulen, an denen es mir nicht gestattet worden war, meine Forschung in geplanter Weise durchzuführen, soll nachfolgend erläutert werden, was die Eigenheiten des Forschungsfeldes der vorliegenden Studie ausmacht.

In einer der beiden Schulen, die im Sampling letzten Endes nicht berücksichtigt werden konnten, hätte die teilnehmende Beobachtung ohne Audioaufnahme durchgeführt werden müssen. Dies weist darauf hin, dass sich die Beteiligten der Sensibilität der Thematik zumindest teilweise bewusst waren. Im Umkehrschluss könnte die von der nicht teilnehmenden Schule gestellte Bedingung dahingehend gedeutet werden, dass dieses Bewusstsein an den beteiligten Schulen nicht oder weniger stark ausgeprägt vorhanden ist. Eine zweite Schule hat nach der Rücksprache mit dem SPD mit der Begründung, dass offene Fragen zum Datenschutz bestünden, abgesagt. Dies kann bedeuten, dass an dieser Schule sorgfältig mit Personendaten umgegangen wird, was im Umkehrschluss an den beteiligten Schulen wiederum vielleicht weniger der Fall sein könnte. Ein bewusster Umgang mit dem Datenschutz könnte hinsichtlich der Arbeit in den IDTs einerseits Auswirkungen auf den Verlauf von Fallbesprechungen haben. In Schulen mit einem sehr sorgfältigen Umgang mit Personendaten könnten somit andere Prozesse der Lösung von Problem-

lagen entstehen als an Schulen, an denen der Datenschutz ein wenig lockerer gehandhabt wird. Andererseits kann das Argument des Datenschutzes jedoch auch dazu dienen, Forschung abzuwenden und mit der Begründung des Schutzes des Kindes eine Aussensicht zu verunmöglichen, die – wie die vorliegenden Daten zeigen – vielleicht eher die institutionellen Abläufe als die Kinder selbst einer Reflexion unterziehen würde. Die IDTs der drei beschriebenen Schulen sind somit geprägt von einer Offenheit gegenüber einer Aussensicht, jedoch eventuell auch durch eine weniger enge Auslegung des Datenschutzes. Die Hypothese, dass ein anderer Umgang mit dem Datenschutz zu anderen Aufgaben und somit zu einer anderen Lösungsfindung im IDT führen könnte, kann anhand der Daten der vorliegenden Studie allerdings nicht überprüft werden.

Als zweite Spezifität von Fallbesprechungen muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Lehrpersonen einer Gemeinde das Angebot des IDT annehmen, sondern dass vorwiegend diejenigen Lehrpersonen ihr Anliegen einbringen, die in ihrem pädagogischen Team nicht mehr weiterkommen. Wenn Lehrpersonen keine Fragen an das IDT formulieren, könnte dies grundsätzlich auf mindestens zwei Gründe zurückgeführt werden: Einerseits ist denkbar, dass bei den im IDT Abwesenden keine Problemstellung ansteht, die einer sonderpädagogischen Massnahme bedarf. Andererseits könnte es auch sein, dass gewisse pädagogische Teams die Probleme direkt in Zusammenarbeit mit den Eltern lösen und somit für die gleichen Problemlagen, die einige Lehrpersonen mittels Entlastung durch Delegation lösen, integrative Lösungsmuster anwenden. Im Rahmen der vorliegenden Studie kann nicht abschliessend entschieden werden, welche Deutung eher zutrifft. Angesichts von Studienergebnissen zur unterschiedlichen Wahrnehmung von abweichendem Verhalten im Unterricht (Wettstein 2013) liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die gleichen Erwartungsverletzungen bei einer Lehrperson zum Antrag auf Massnahmenklärung im IDT führen, während andere Rollenideologien bei einer anderen Lehrperson dazu führen, dass sie ihr Handeln reflektiert und den Unterricht verändert.

Die vorliegende Studie kann somit nichts darüber aussagen, wie verbreitet die Entlastung über Delegation, so wie sie sich in den Analysen der Fallbesprechungen gezeigt hat, im Gegensatz zur Bearbeitung von Problemlagen im pädagogischen Team ist. Sie kann auch nichts darüber aussagen, ob die einzelnen Problemlagen das Hinzuziehen von weiteren Professionellen tatsächlich erfordern oder ob die Problemlage im pädagogischen Team allein gelöst werden könnte. Die Analyseergebnisse beziehen sich somit nur auf institutionelle Mechanismen, deren Beschreibung nicht den Anspruch erheben soll, dass sie überall in gleicher Weise zum Tragen kommen. Vielmehr dürften sie je nach Schulort und Klasse in ihrer Ausgestaltung und in ihrer Stärke variieren.

11.2 BERATUNG, ABKLÄRUNG UND ENTLASTUNG

Das Interesse, das hinter dem Einbringen eines Falls in das IDT steht, ist in der Regel kein integratives. Es dürfte sich tendenziell eher um das Anstreben einer »Integration der Inklusion in die Segregation« (Feuser 2016) oder einer »inkluisiven Exklusion« (Emmerich 2016, 53) handeln als um eine Absicht zur Weiterentwicklung des Systems, die das Ziel verfolgt, alle Schülerinnen und Schüler am Bildungs- und Erziehungsprozess der Regelschule teilhaben zu lassen. Dies lässt sich mit der Aufgabe des IDT in Einklang bringen: das Klären der Frage, ob eine Abklärung eingeleitet werden soll, die im Sinne einer Diagnosestellung als Mittel der Zuteilung zu einem institutionalisierten Zuständigkeitsbereich einer essentialisierten Problemverortung bedarf. Das Ziel der IDTs der drei beobachteten Schulen besteht dieser Annahme zufolge meist darin, von der Massnahmediagnostik ausgehend zusätzliche Ressourcen zu generieren und Problemlagen somit ohne Veränderungen der Regelschule zu bearbeiten.

Anzumerken gilt es an dieser Stelle, dass eine Fallbesprechung im IDT im Kanton Zürich nicht als Schritt im Zuweisungsverfahren zu sonderpädagogischen Massnahmen der Regelschule oder der Sonderschulung vorgesehen ist (BDZH 2012b; 2012c). Das IDT ist eine Zusammenarbeitsform, die in den rechtlichen Vorgaben nicht aufgeführt ist und angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Studie wohl oftmals der Aufrechterhaltung der tradierten Institution »Regelschule« durch die entlastende Delegation dient. Im Gegensatz dazu scheinen zwei bereits etablierte Zusammenarbeitsformen für die Bearbeitung der Aufgaben der Beratung und der Abklärung in der Schule besser geeignet zu sein: die Intervention und das Schulische Standortgespräch.

Die Aufgabe der Beratung könnte in einer multiprofessionell zusammengesetzten Interventionsgruppe zweckmässiger verfolgt werden, weil dann das Ziel im Zentrum stünde, eigene Denkmuster in emotionaler Betroffenheit zu reflektieren (Lippmann 2013) und auf diese Weise Veränderungen bei den Lehrpersonen und nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren. Für die Erhöhung der Tragfähigkeit der Regelschule wäre diesem Vorschlag entsprechend somit auf die Institutionalisierung von Intervention zu setzen. Diesbezüglich könnte an den auftretenden Problemlagen, das heisst an den von den Lehrpersonen wahrgenommenen Erwartungsverletzungen, angeknüpft werden. In Anbetracht der Analysen der vorliegenden Studie lässt sich vermuten, dass eine rehistorisierende Vorgehensweise (Jantzen 1996; Lanwer 2010) eine Essentialisierung der Problemlage verhindern und das Verständnis für die Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler erhöhen könnte. Die Rolle der Schulpsychologie ist dabei speziell zu reflektieren, weil sich aus historischer *und* empirischer Sicht belegen lässt, dass die Schulpsychologie nicht als neutrale Position zwischen Schule und Elternhaus angesehen werden kann.

Die Aufgabe der Einleitung einer Abklärung wiederum ist gesetzlich im SSG verortet. Lehrpersonen, Eltern und Schulleitung entscheiden gemeinsam, ob sie die zusätzliche Einschätzung einer Fachperson benötigen, um die im SSG aufgeworfenen Problemlagen besser verstehen und passende Entwicklungsziele festlegen zu können (siehe Kapitel 2.1). Ein solches Gespräch mit den direkt Betroffenen dürfte die bürokratische Bearbeitung einer Problemlage, wie sie im IDT vorherrscht, einschränken: Man kann sich im Beisein der Eltern kaum so weit von der konkreten Problemlage entfernen, wie dies in den beschriebenen Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen der Fall war. In der Konsequenz könnte die Schulstruktur nicht in der Masse aufrechterhalten werden, wie dies als Folge der Beschlüsse der Fallbesprechungen im IDT möglich ist. Auch wenn sich die an einem SSG beteiligten Personen vor einem Gespräch mit den Eltern und dem Kind untereinander absprechen, liegt es an der Präsenz der direkt Betroffenen, dass deren Sichtweise und Anliegen mehr zum Tragen kommen als in den Fallbesprechungen des IDT.¹

Als aufschlussreich gestaltet sich in diesem Zusammenhang ein Seitenblick auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich der Produktentwicklung. Hier besteht die Herausforderung darin, die aus ganz unterschiedlichen Bereichen stammenden Personen, im Falle eines internationalen Kunstprojekts beispielsweise Kunstschaffende, Kognitionswissenschaftlerinnen und Kognitionswissenschaftler, Ingenieurinnen und Ingenieure, Designerinnen und Designer sowie Kuratorinnen und Kuratoren (Steinheider und Legardy 2001), zu einer gemeinsamen Sprache zu bringen und damit eine Möglichkeit zur Wissensintegration zu schaffen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird in der interdisziplinären Produktentwicklung empfohlen, möglichst schnell einen Prototyp des entsprechenden Produkts herzustellen (ebd.). Der Prototyp zeigt dann, ob die aus unterschiedlichen Domänen stammenden Beteiligten eine gemeinsame Sprache gefunden haben, das heisst, ob sie sich adäquat über die zu behandelnde Fragestellung unterhalten haben oder ob dies nicht der Fall war. »Funktioniert« der Prototyp nicht, konnten sich die Beteiligten nicht genügend gut aufeinander abstimmen. Trotz dieser erhellenden Analogien besteht allerdings ein grosser Unterschied zwischen der interdisziplinären Produktentwicklung und der interdisziplinären Fallbesprechung: »die Stimmen der nicht-menschlichen Entitäten kann man nie ersticken, wohl aber die der Menschen« (Latour 2010c, 218). Während ein Prototyp sehr unmittelbar »kommuniziert«, ob sich die Beteiligten in der interdisziplinären Zusammenarbeit in angemessener Weise über die Aufgabe unterhalten haben, ist ein Mensch im Sinne eines »Falls« im Akteur-Netzwerk der Lösungsfindung

1 | Auf die faktisch gegebenen Machtunterschiede, die der Situation des SSG zwischen Eltern und Professionellen inhärent sind, wird hier nicht genauer eingegangen. Siehe dazu beispielsweise Thieme (2013).

ein weniger gewichtiger Akteur. Die Abwesenheit der Materialität eines Falls erfordert demzufolge ein besonderes Mass an Aufmerksamkeit in Bezug auf die Problemlage.

Festzuhalten gilt es an dieser Stelle, dass die sich auf idealisierte Formen der Zusammenarbeit stützende Schlussfolgerung zu den Aufgaben der Beratung und der Abklärung das Thema der Entlastung der Regelschule aussen vor gelassen hat. Der historisch gewachsene Mechanismus, über die Segregation zu entlasten, ist tief in der institutionellen Struktur der Schule verwurzelt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Delegation wirklich zu einem nachhaltigen Gefühl der Entlastung führt. Vor dem Hintergrund einer Untersuchung von Patrik Widmer-Wolf (2014) muss dieser Mechanismus kritisch auf seinen Zweck hin hinterfragt werden. In seiner Untersuchung zu »multiprofessionellen Klassenteams« entwickelte Widmer-Wolf (2014) in rekonstruktiver Vorgehensweise zwei Modi der Zusammenarbeit. Im ersten Modus handeln die Klassenteams im Rahmen einer klaren Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche, die sich an den gängigen Vorstellungen der Arbeitsteilung zwischen Lehrperson und sonderpädagogischer Fachperson orientiert. Dabei werden »Abgrenzung, Aufteilung und Separierung« (ebd., 282) betont, was es erlaubt, die Autonomie der Professionellen aufrechterhalten. Personen mit diesem Rollenverständnis monieren fehlende Ressourcen, was dahingehend interpretiert werden kann, dass die geklärte Aufteilung in Zuständigkeitsbereiche dazu führt, bei nicht unmittelbar klärbaren Problemlagen jeweils eine andere Profession einzubeziehen und auf diese Weise zusätzliche Ressourcen einzufordern. Professionelle, die im zweiten Modus arbeiten, organisieren ihre Arbeit demgegenüber »nicht entlang herkömmlicher Aufteilungsoptionen« (ebd., 283) und auch die Ressourcenfrage steht nicht im Vordergrund. Wie Widmer-Wolf (ebd.) konstatiert, erfordert dies von den Beteiligten jedoch die Bereitschaft, »ihre bisherige berufliche Sozialisation [...] aufzubrechen« und etablierte Rollenmuster zu verlassen sowie das eigene professionelle Verhalten zu verändern. Die den ersten Modus prägende »Strategie einer arbeitsökonomischen Arbeitsweise zur Abwendung überbordender Belastungen« (ebd., 289) zeigt sich auch in der vorliegenden Studie. Unter Bezugnahme auf die vorangegangene kritische Betrachtung der Stichprobe kann wohl davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen, die dem ersten Modus zugeordnet werden können, ihr Anliegen dem IDT vorlegen, während pädagogische Teams, die im zweiten Modus arbeiten, die Last unter sich verteilen und sich daher zur Entlastung von einer Problemlage weniger häufig an ein IDT wenden müssen.

Zusammenfassend kann somit konstatiert werden, dass für die Beratung von Lehrpersonen und die Initiierung einer Abklärung in der Praxis bereits andere Zusammenarbeitsformen als das IDT vorgesehen sind, nämlich die Intervision respektive das SSG. Angesichts dessen gilt es, Fallbesprechungen in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen in Bezug auf die Rolle der

betroffenen Eltern und Schülerinnen und Schüler hin zu reflektieren wie auch die arbeitsökonomische Arbeitsteilung hinsichtlich des Aspekts der Entlastung kritisch zu hinterfragen und alternative Rollenbilder zu erproben.

11.3 NUTZEN BEHINDERTENSPEZIFISCHER KATEGORIEN

In enger Verbindung mit der Funktion des IDT, Entlastung durch Delegation zu ermöglichen, stehen die essentialisierende Problemverortung und damit der Nutzen behindertenspezifischer Kategorien. Die Reflexion der Rolle von Kategorien verweist auf eine Debatte über den Nutzen von behindertenspezifischen Kategorisierungen,² die in der Sonder- und Heilpädagogik geführt und im Folgenden kurz dargelegt wird.

Im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik wird seit einiger Zeit über die Frage diskutiert, ob die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Kategorien wie beispielsweise »Sprachentwicklungsstörung«, »ADHS«, »kognitive Beeinträchtigung« oder »Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung« notwendig sei. Die Kritik, die seit den späten 1960er-Jahren an die behindertenspezifische Kategorisierung im Schulfeld herangetragen wird, bezieht sich in erster Linie darauf, dass es sich um defektzentrierte Kategorien handle, weshalb der Mensch »zum Träger eines Defektes reduziert« (Sander 1985, 17) werde. Damit einher geht eine Stigmatisierung, die einerseits selektionsrelevant (Zuweisung zu Lerngruppen mit niedrigem Anforderungsniveau) und andererseits auch allokatonsrelevant (geringere Chancen auf eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt) ist. Ausgehend von dieser Kritik folgte eine nach wie vor anhaltende Auseinandersetzung mit der Frage, ob für eine inklusive Schule eine Dekategorisierung erforderlich sei. Die Begründungen für die Notwendigkeit von Kategorien können in drei Bereiche geordnet werden: erstens verwaltungstechnische Funktionen, zweitens eine professionspolitische Funktion und drittens pädagogische Funktionen.

Der Begriff der »verwaltungstechnischen Funktion« geht auf Urs Haeberlin (1978) zurück, der nachzeichnete, dass sich die im sonderpädagogischen Sprachgebrauch gängigen Behinderungskategorien parallel zur Ausgestaltung des auf homogene Lerngruppen ausgelegten Sonderschulsystems ausdifferenziert hätten. Die verwaltungstechnische Kategorisierung ermöglichte

2 | Im sonderpädagogischen Diskurs werden die Begriffe »Kategorisierung« und »Klassifizierung« synonym verwendet, wobei Ersterer in jüngerer Zeit jedoch bevorzugt wird. Durch die Verwendung von »Kategorie« kann die Frage umgegangen werden, ob eine Hierarchie zwischen den »Klassen« bestehe oder ob es sich um ein System horizontaler Differenzen handle. Die Machtfrage wurde über den Wechsel von »Kategorie« zu »Differenz« revitalisiert (siehe unten).

es beispielsweise, ein Schulhaus für blinde Schülerinnen und Schüler anders einzurichten als eines für gehörlose Schülerinnen und Schüler. Heute stellen Kategorien aus verwaltungstechnischer Sicht ein Desiderat dar, weil auf der Grundlage von Etikettierung und Kategorisierung sowohl sonderpädagogische und therapeutische Ressourcen verteilt als auch Statistiken zum sonderpädagogischen Angebot erstellt werden (Benkmann 1994; Preuss-Lausitz 2016).

Was die professionspolitische Funktion anbelangt, so stellen behinderungsspezifische Kategorien für die sonderpädagogische Profession eine Notwendigkeit dar, und zwar einerseits, um über die (Re-)Produktion von Zuständigkeit für eine Gruppe von Personen die Profession zu legitimieren, und andererseits, um der Profession über die Definition eines Personenkreises, zu dem Forschung betrieben werden kann, eine wissenschaftliche Fundierung in einer wissenschaftlichen Disziplin zu ermöglichen (Dederich 2015). Was Nina Thieme (2013) für die Soziale Arbeit herausgearbeitet hat, gilt wohl auch für die Sonder- und Heilpädagogik: Eine Person wird zum Fall einer zuständigen Profession, wenn der Fall als in deren Zuständigkeitsbereich liegend definiert wird. Die Klientel einer Profession definiert sich über eine Personenkategorie. Dies bedeutet, dass eine Profession einen Personenkreis benötigt, den es über eine Diagnose zu fassen gilt (Abbott 1988).

Während die verwaltungstechnischen Funktionen und die professionspolitische Funktion von Kategorien kaum je infrage gestellt werden,³ stand über die Jahre wiederholt zur Debatte, ob Kategorien für die konkrete pädagogische Handlung hilfreich seien. So vertrat beispielsweise Alfred Sander (1985) die Ansicht, dass Kategorien nur eine beschränkte Bedeutung für das pädagogische Handeln besäßen, weil sich pädagogisches Handeln an weit mehr ausrichten müsse als an einer Kategorie. Noch weiter geht – wie schon in Kapitel 10.4 angesprochen – Wocken: Er bezeichnet die Zuordnung einer Person zu einer Kategorie als unzureichend für die pädagogische Arbeit, weil damit eine »deindividualisierende Typisierung und Pauschalisierung« (Wocken 2015, 18) einhergehe. Der einzelne Mensch gehe in der Kategorie verloren. Demgegenüber wird von anderer Seite argumentiert, dass eine kategoriale Benennung von Problemlagen die Grundlage für die pädagogische Arbeit schaffe (Preuss-Lausitz 2016), weil dies multiprofessionelle Zusammenarbeit ermögliche, was ohne behindertenspezifische Kategorien nicht denkbar wäre (Ahrbeck und Fickler-Stang 2015; Blumenthal und Mahlau 2017). Aus dieser Position folgt mithin, dass für eine Wissensintegration in der multiprofessionellen Zusammenarbeit eine klare kategoriale Sprache notwendig ist.

3 | Dies bedeutet nicht, dass keine Vorschläge zur Vermeidung von essentialistischen Kategorien vorliegen würden (Hinz und Köpfer 2016; Wocken 2010). Diese Vorschläge werden hier jedoch nicht weiter ausgeführt, weil nicht Kategorien per se infrage gestellt werden, sondern die Funktion von Kategorien erörtert werden soll.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann dem Argument, dass unter Verwendung von Kategorisierungen eine gemeinsame Sprache für eine verbesserte Kommunikation über Problemlagen entwickelt werden könne, widersprochen werden. Denn was sich in den Analysen der Prozesse in den drei Fallbesprechungen zeigte, war, dass Kategorien nicht einer besseren Kommunikation, sondern eher der Zuteilung einer Schülerin oder eines Schülers zu bestimmten, an professionellen Zuständigkeiten ausgerichteten sonderpädagogischen oder therapeutischen Massnahmen dienen. Kategorien kommt demzufolge eine eher professionspolitische Funktion zu, die in erster Linie darin besteht, Zuständigkeiten zu (re-)produzieren, und weniger darin, die Kommunikation über Problemlagen zu fördern.

Auf der Ebene der konkreten Problemlage lässt sich anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass Kategorien in der Tat zu Deindividualisierung führen. Die Analysen der drei Fallbesprechungen weisen darauf hin, dass das Interesse der Beteiligten eher darin besteht, der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler durch die Einordnung in eine Kategorie entsprechende Massnahmen zu ermöglichen, als darin, die Problemlage im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung zu reflektieren und auf eine essentialisierende Denkweise zu verzichten. Infolge dieser verwaltungstechnischen Funktion von Kategorien gehen spezifische Einzelheiten der Geschichte des jeweiligen Kindes verloren. Des Weiteren besteht die stark ausgeprägte Tendenz, im Prozess der Lösungsfindung insbesondere all jene Argumente zu berücksichtigen, welche die Kategorienzugehörigkeit bestätigen, während in eine andere Richtung verweisende Argumente unbeachtet bleiben und entsprechend vom Prozess ausgeschlossen werden. Kategorien könnten somit als »scheinempirische Beschreibungsleistungen« (Weisser 2005b, 36) aufgefasst werden, die »das Denken am Denken« (ebd.) hindern: »Sobald ein Gedanke oder ein Wort zu einem *Werkzeug* wird, kann man darauf verzichten, sich dabei tatsächlich etwas zu ›denken‹« (Horkheimer 1991, 44, Hervorhebung DL). Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann somit die Position empirisch gestützt werden, dass Kategorien über die konkreten Handlungsmöglichkeiten kaum etwas aussagen können und infolgedessen keine pädagogische Funktion erfüllen, weil sie als Werkzeug zur Bearbeitung von Problemlagen eingesetzt werden.

Was im Zusammenhang mit den drei Funktionen von Kategorien – der verwaltungstechnischen, der professionspolitischen und der pädagogischen Funktion – allerdings nicht reflektiert wird, ist die Frage, wozu *bestimmte* Kategorien verwendet werden. Eine grundlegende Kritik an Kategorien lautet, dass die Performanz der Differenzbildung mit der Benennung von Kategorien aus dem Blick gerate (Budde 2015; Haas 2012; Weisser 2005a). Durch die Benennung von Kategorien werde suggeriert, dass es die dadurch definierte Personengruppe wirklich gebe, das heisst, dass sie als sprachäusserliche, »natür-

liche« Sache gegeben sei (Dederich 2015). Wie Castoriadis (1990, 383) in seinen Ausführungen über die gesellschaftliche Institution von Mengen betont, »sind schon die Ausdrücke ›männlich/weiblich‹ als gesellschaftliche und nicht etwa als biologische Terme gesellschaftlich instituiert und kommen nicht überall in derselben Gestalt vor«. Dies bedeutet nicht, dass es die zwei Geschlechter nicht gäbe, denn sie sind in ihrer Materialität instituiert. Vielmehr soll mit dem Begriff »gesellschaftliche Terme« hervorgehoben werden, dass Kategorien in einer raumzeitlichen Situation Bedeutung besitzen, diese Bedeutung jedoch in ihrer historischen Genese verstanden werden muss. Diesbezüglich gilt es zu berücksichtigen, dass eine Kategorie stets in Relation zur jeweiligen Nichtkategorie definiert ist und somit erst durch eine Definition ex negativo fassbar wird: »Behinderung« zum Beispiel steht in Differenz zu »Nichtbehinderung«. Dieser Perspektivenwechsel von »Kategorie« zu »Differenz« ermöglicht eine Reflexion der Verwendung von Kategorien (Weisser 2005a). Denn durch die Analyse von Differenz rücken Machtverhältnisse in den Fokus, die in der gleichsam naturalisierten Auffassung von »Kategorie« ausser Acht gelassen werden.

Der Nutzen von Kategorien, der sich in den IDTs ergibt, kann vor dem Hintergrund dieser Überlegungen auf den Nutzen der jeweiligen Differenzbildung hin reflektiert werden. Wie dies bereits in den Analysen der drei Fallbesprechungen ersichtlich wurde, kann davon ausgegangen werden, dass Differenzbildungen einerseits häufig die Funktion erfüllen, die Institution »Schule« und damit ihre Rollenideologien aufrechtzuerhalten. Die Differenz »fremd/nicht fremd (wir)« erlaubt es beispielsweise, die Problemlage in der Herkunft eines Kindes zu verorten, und hat damit die Funktion, das Kind als vom »Wir« abweichend zu definieren, woraus folgt, dass die Schule mit ihren Praktiken so bleiben kann, wie sie instituiert ist. Andererseits übernehmen Differenzbildungen auch die Funktion, eine ökonomische und institutionell vorgesehene Bearbeitung von Problemlagen zu ermöglichen. So wurde beispielsweise in der dritten Fallbesprechung mit dem Etikett »ADHS« und der damit einhergehenden Möglichkeit der Intervention mit Medikamenten wohl die Hoffnung verbunden, dass sich die Problemlage von einem Tag auf den anderen beruhigen könnte. Doch auch in den anderen Fallbesprechungen konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Diskussion vornehmlich auf die Frage bezogen hatte, ob ein Kind der einen oder der anderen Seite der infrage kommenden Differenz zugeordnet werden könne, wobei bei der Bestimmung der Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Kategorie Interessen hinsichtlich einer Delegation mitspielten.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der Rückgriff auf Kategorien im IDT sehr stark von der Funktion geprägt ist, die Institution »Schule« verwaltungstechnisch zu stützen und das Funktionieren der Institution über die Rollenideologien aufrechtzuerhalten. Eine pädagogische Funk-

tion übernehmen die Kategorien hingegen kaum. Bei der verwaltungstechnischen und der professionspolitischen Funktion wird auf Differenzen Bezug genommen, die Delegation ermöglichen, Zuständigkeiten klären oder/und die gängige Praxis der Institution reproduzieren.

11.4 ROLLENKLÄRUNG

In Kapitel 11.2 wurde in Bezug auf den Topos der Entlastung die Frage aufgeworfen, ob eindeutige Zuständigkeitsbereiche im Sinne einer vorgängigen Rollenklärung der integrativen Schule dienlich seien. Dieser Frage soll nachfolgend nochmals, jedoch unabhängig von der Frage der Entlastung, nachgegangen werden. Denn eng mit dem Thema der Kategorisierung verknüpft ist der Diskurs um Rollenklärung. Die Arbeitsteilung zwischen Regellehrperson und sonderpädagogischer Fachperson, das heisst die Rollenklärung zwischen diesen beiden Professionen, ist in der Literatur zur Unterrichtskooperation in der integrativen Schule ein viel diskutiertes Thema (Demmer, Heinrich und Lübeck 2017; Kosorok Labhart und Maeder 2016; Kreis, Kosorok Labhart und Wick 2013; Kunz et al. 2012; Ramirez Moreno 2010; Steppacher 2014). Geklärt werden sollen die Zuständigkeiten auf der Unterrichtsebene, was gemeinhin bedeutet, dass sich die Regellehrperson für alle Regelschülerinnen und Regelschüler verantwortlich zu zeichnen hat, während die Fachperson für Schulische Heilpädagogik für die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zuständig sein soll (z.B. Ramirez Moreno 2010). Auftretende Probleme in der Zusammenarbeit werden vor diesem Hintergrund auf eine mangelhafte Aufgaben- und Rollendefinition zurückgeführt (Kosorok Labhart und Maeder 2016; Lindmeier und Beyer 2011).

Geklärte Zuständigkeitsbereiche entsprechen geklärten Professionsrollen. Dies stärkt die Profession in ihrer Autonomie und in ihrem Disziplinbezug (Abbott 1988). In Anbetracht der Analysen der vorliegenden Studie scheint jedoch mit dieser Stärkung der Profession ein Verlust an Situationsanpassung einherzugehen: Die Problemlagen werden in Zuständigkeitsbereiche »gepresst« und verlieren dadurch ihre Individualität und Eigenheit, was zu inhaltlichem Verlust vor allem in Bezug auf antiessentialistische Deutungsmuster führt. Auf diese Weise gewinnt die Profession durch mehr Autonomie zwar an Professionalität, verliert jedoch zugleich auch an Professionalität im Sinne einer qualitativ hochstehenden Interventionsfähigkeit, da der inhaltliche Bezug zur Problemlage verloren geht. Somit stellen geklärte Zuständigkeitsbereiche einerseits zwar eine Entlastung für die institutionellen (Handlungs-)

Abläufe und Lösungen dar, verlieren andererseits aber die pädagogische Aufgabe aus dem Blickfeld.⁴

Der Nachteil einer strikten Aufgabenteilung unter den Professionellen hinsichtlich der integrativen Qualität einer Schule kann mithilfe von Forschungsergebnissen zur multiprofessionellen Kooperation empirisch bestätigt werden. So kann für die Unterrichtsebene unter Verweis auf Studien der rekonstruktiven Sozialforschung konstatiert werden, dass die Orientierung an situativen Herausforderungen und die Offenheit gegenüber Ansprüchen oder Anliegen aus anderen Domänen eine ko-konstruktive Zusammenarbeit unterstützen (Widmer-Wolf 2014). Demgegenüber führt eine klare Rollenteilung dazu, dass die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht distinkt in zwei Gruppen, nämlich die Regelklassenkinder und die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, unterteilt werden, wodurch »die einst in separativen Settings verorteten Bildungsgänge in – dem Selbstverständnis nach – inklusiven Settings reproduziert werden« (Sturm und Wagner-Willi 2016, 219). Das delegative Moment der Arbeitsteilung führt somit zur Reproduktion der Separation in der Integration. In einer Studie zu sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentren konnte dies auch für Beratungssituationen aufgezeigt werden (Katzenbach und Olde 2011). Diesen Befunden zufolge werde von der Regelschule offen oder verdeckt den Wunsch gehegt, »der beratende Förderschullehrer möge als Fachmann entscheiden, was mit dem problematischen Schüler zu tun sei, oder diesen im Zweifelsfall gleich an die Förderschule mitnehmen« (ebd., 192). Das Ziel, »die Haltekraft der Regelschule zu stärken«, könne demgegenüber nur dann erreicht werden, wenn es möglich sei, »in geteilter Verantwortungsübernahme ein Unterrichtsangebot zu entwickeln« (ebd.).

Sowohl auf der Unterrichtsebene als auch auf der Ebene der Beratung kann somit davon ausgegangen werden, dass die Aufteilung der Verantwortung in die beiden Zuständigkeitsbereiche der Regel- und der Sonderpädagogik den Grundgedanken der integrativen Schulung unterläuft. Hinsichtlich der integrativen Schule ist deshalb auf das von Georg Feuser (2005, 191) nicht weiter ausdifferenzierte Konzept des »Kompetenztransfers« zu verweisen, worin eine zentrale Aufgabe eines multiprofessionellen Teams angedeutet wird. Angestrebt werden soll eine gleichberechtigte Kooperation, in der »alle Fachkräfte sich wechselseitig in den speziellen Bereichen, die das einzelne Teammitglied einbringt, kompetent machen, sich z.B. wechselseitig anleiten, beobachten und beraten« (ebd.). Einer gleichberechtigten Kooperation stehen allerdings unter anderem nur auf politischer Ebene bearbeitbare strukturelle Gegeben-

4 | Auch in der Sozialen Arbeit wird im Rahmen der Entwicklung einer »reflexiven Sozialpädagogik« (Dewe und Otto 2012) darauf hingewiesen, dass die Qualität einer Leistung von Professionellen nicht vom Besitz eines autonomen Zuständigkeitsbereichs abhängt (Heite 2008).

heiten im Wege, beispielsweise die ungleiche Entlohnung von Regellehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik (siehe auch Wocken 2014). Damit sei nur am Rande auf das Problemfeld verwiesen, das sich aus den Hierarchien unterschiedlicher Rollenträgerinnen und Rollenträger ergibt und in der Diskussion um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit nicht vernachlässigt werden darf.

11.5 FAZIT: CUI BONO?

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, die Funktion des IDT, die darin besteht, in der Schule sonderpädagogische Fragestellungen zu bearbeiten, im Detail zu beleuchten. Sonderpädagogische Fragestellungen ergeben sich in der Praxis dadurch, dass ein pädagogisches Team bei der Problembearbeitung nicht mehr weiterkommt. Die exemplarischen Analysen von drei Fallbesprechungen ergaben, dass die Problemlagen mit möglichst wenig Aufwand für die Institution, das heisst im Sinne der vorhandenen Massnahmen und Verfahren und damit einhergehend in Sinne der instituierten professionsspezifischen Rollenideologien, gelöst werden. Ein tiefer gehendes Verständnis der Problemlage durch eine multiprofessionelle Wissensintegration wurde in den beobachteten Fallbesprechungen somit nicht erreicht.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen einschränkenden Eigenheiten der Stichprobe und der historischen Entwicklung der Zusammenarbeit von Schulpsychologie und Schule kann davon ausgegangen werden, dass die in den drei Fallbesprechungen analysierten Lösungsprozesse in die Richtung *einer* Möglichkeit der Bearbeitung von sonderpädagogischen Fragestellungen verweisen, der eine *andere* Möglichkeit gegenübergestellt werden kann. Diese beiden Möglichkeiten können im vorliegenden Zusammenhang als zwei entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum verstanden werden, zwischen denen sich ein Lösungsprozess in einer Fallbesprechung in einer multiprofessionell zusammengesetzten Gruppe abspielen kann. Wird eine Lösung in Entsprechung mit dem ersten Pol gefunden, so steht die Aufgabe der Abklärung im Zentrum des Prozesses, deren Ziel darin besteht, die Situation über eine Delegation der Schülerin oder des Schülers zu entlasten. Damit einher geht eine essentialisierende Problemverortung, die es ermöglicht, die vorhandenen Zuständigkeiten der Professionen zu reproduzieren und dadurch die Institution »Schule« in ihrer segregativen Form aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise entstehen keinerlei Irritationen in Bezug auf die von der Schule vorgesehenen Abläufe und Kategorien. Diese Lösung ist entsprechend auch verwaltungstechnisch gut zu organisieren. Zudem ist für eine solche Problemlösung eine Wissensintegration nicht erforderlich. Dieser Pol kann als »reaktionärer Pol« bezeichnet werden, da eine derartige Lösungsfindung an nicht mehr Zeitge-

mäsem – das heisst an einer segregativen Logik – festhält und die Aufrechterhaltung der selektiven Logik der Institution »Schule« zum Ziel hat.

Der dem reaktionären Pol entgegengesetzte Pol kann als »*reformerischer Pol*« bezeichnet werden, da eine Lösungsfindung in diesem Modus die Schule neu gestaltet. In diesem Prozess steht die Aufgabe der Beratung im Zentrum. Entlastung wird ermöglicht durch das Verteilen der Herausforderung auf mehrere Schultern, wobei auch die Verantwortung zur Bearbeitung der Problemlage bei allen Beteiligten gemeinsam liegt. Die Problemlage wird im Sinne der Analyse einer Erwartungsverletzung in der Relation von Person und Umwelt verortet, das heisst, in bio-psycho-sozialer Hinsicht reflektiert und verstanden. Dadurch wird eine transdisziplinäre Wissensintegration umgesetzt, die über die vorhandenen Denkstile der Professionellen hinausgeht und damit deren Zuständigkeiten teilweise infrage stellt und verändert. Für eine solche Bearbeitung einer Problemlage ist es notwendig, instituierte Rollenideologien zu durchbrechen und infolgedessen die Schule als Institution zu hinterfragen.

Im Wissen darum, dass die beiden Pole in der Praxis wohl nie in ihrer reinen Form beobachtbar sein dürften, können die Verortung einer Lösung auf dem Kontinuum zwischen reaktionärem und reformerischem Pol und die darauffolgende Reflexion dieser Positionierung dennoch einen ersten Schritt darstellen, um sich der Verflechtungen der Lösungsfindung und damit der eigenen »blinden Flecke« gewahr zu werden. Als Orientierungspunkt einer solchen reflexiven Eigenanalyse kann eine einfache Frage dienen: CUI BONO – Inwieweit dient eine Lösung der Aufrechterhaltung der Institution »Schule« und inwieweit dem umfassenden Verstehen der Situation, in der sich ein Kind befindet?

CUI BONO?