

Patrik Widmer-Wolf

Budrich
UniPress



Praxis der Individualisierung

Wie multiprofessionelle
Klassenteams Fördersituationen
für Kinder im Schulalltag
etablieren

Patrik Widmer-Wolf
Praxis der Individualisierung

Patrik Widmer-Wolf

Praxis der Individualisierung

Wie multiprofessionelle
Klassenteams Fördersituationen für
Kinder im Schulalltag etablieren

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2013 auf Antrag von Prof. Dr. Georg Feuser und Prof. Dr. Annedore Pregel als Dissertation angenommen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-073-6 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-243-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>

Inhalt

Vorwort.....	11
1 Einleitung.....	13
1.1 Schulversuch Grundstufe und seine Evaluation.....	14
1.2 Fragestellungen und Forschungsdesign der Studie.....	15
1.3 Theoretische Perspektiven und Begriffsklärungen.....	16
1.4 Aufbau der Arbeit.....	21
2 Diskussions- und Forschungsstand.....	23
2.1 Reform- und Differenzierungsprozesse	23
2.1.1 Systemgrenzen und lose Koppelungen.....	24
2.1.2 Persistenz von Grammatiken.....	25
2.1.3 Reproduktion und Transformation von Strukturen.....	26
2.1.4 Professionsstatus vs. Professionalisierung.....	28
2.1.5 Zusammenfassung.....	30
2.2 Interprofessionelle Zusammenarbeit in der integrativen/inkluisiven Schuleingangsstufe.....	31
2.2.1 Herausforderungen und Gelingensbedingungen.....	32
2.2.2 Kindergarten und Schule: Zwei differente Bildungskulturen.....	37
2.2.3 Zwischen Regelschullehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik.....	42
2.2.4 Zusammenfassung.....	52
2.3 Konstruktion von besonderem Bildungsbedarf	56
2.3.1 Bildungspolitische Bezeichnung.....	56
2.3.2 Zwang zur Unterscheidung und Bezeichnung.....	58
2.3.3 Von einem relativen zu einem relationalen Verständnis von Behinderung.....	59
2.3.4 Ontologisierung als Problem der Theoriebildung.....	60
2.3.5 Behinderung in sozial-konstruktivistischer Sichtweise.....	61
2.3.6 Behinderung unter integrationspädagogischer Perspektive.....	62
2.3.7 Zusammenfassung.....	65

3	Methodologische Grundlagen.....	67
3.1	Die Verwurzelung von Wissen und Handeln im Sozialen.....	67
3.2	Die Doppelstruktur von Wissen und Verständigung.....	69
3.2.1	Kommunikative Verständigung.....	69
3.2.2	Konjunktive Verständigung.....	70
3.3	Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen.....	71
4	Forschungsprozess.....	73
4.1	Zusammensetzung der Fallgruppe.....	74
4.1.1	Forschungsprojekt INTEGRU.....	75
4.1.2	Klassenteams und organisationale Rahmenbedingungen.....	77
4.1.3	Kinder mit besonderem Bildungsbedarf.....	83
4.2	Durchführung und Aufbereitung der Gruppendiskussionen.....	89
4.2.1	Durchführungszeitpunkte.....	89
4.2.2	Prinzipien der Gesprächsleitung.....	90
4.2.3	Transkription.....	92
4.3	Analyseschritte der Dokumentarischen Interpretation.....	93
4.3.1	Formulierende Interpretation.....	94
4.3.2	Reflektierende Interpretation.....	95
4.3.3	Typenbildung.....	100
4.3.4	Geltungsbereich und Generalisierbarkeit der Ergebnisse.....	105
4.3.5	Darstellung der Fallanalysen.....	106
5	Empirischer Teil I: Individualisierte Förderung etablieren.....	107
5.1	Vorbemerkungen zum empirischen Teil.....	108
5.1.1	Bezeichnung der Akteurinnen und Akteure und Begriffe.....	108
5.1.2	Typologie im Überblick.....	109
5.1.3	Einbezug der Analysen zu den Gruppendiskussionen auf der Unterstufe.....	112
5.1.4	Quellenangaben.....	112
5.1.5	Basistypen und institutionelle Erfahrungen.....	112
5.2	Domänen separieren (Basistypus I).....	113
5.2.1	Bildungskulturen.....	113
5.2.2	Schulische Heilpädagogik.....	123
5.2.3	Logopädie.....	148

5.2.4	Institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation.....	156
5.2.5	Zusammenfassung.....	165
5.3	Domänen verbinden (Basistypus II).....	168
5.3.1	Bildungskulturen: Herkömmliche Domänengrenzen aufheben und lernen.....	168
5.3.2	Schulische Heilpädagogik: Autonom und flexibel agieren.....	171
5.3.3	Logopädie: Domänenübergänge gestalten.....	174
5.3.4	Institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation.....	180
5.3.5	Zusammenfassung.....	183
5.4	Institutionelle Erfahrungen: Zusammenschau.....	184
5.4.1	Aspekte positiver und erschwerender Erfahrungen zur Arbeitssituation.....	184
5.4.2	Unterschiedliche institutionelle Erfahrungsmuster.....	187
5.4.3	Zusammenhang mit organisationalen Rahmenbedingungen.....	190
5.5	Relationierte Typen.....	194
5.5.1	Zeitliche Etappierung der Förderarrangements.....	194
5.5.2	Zuwendungszeit aufteilen.....	205
5.5.3	Stigma-Management.....	220
5.6	Zusammenfassung: Wie man sich bettet, so liegt man.....	232
5.6.1	Etablieren von Fördersituationen über Abgrenzung pädagogischer Domänen.....	235
5.6.2	Etablieren von Fördersituationen über Verknüpfung pädagogischer Domänen.....	239
6	Empirischer Teil II: Besonderen Bildungsbedarf begründen.....	245
6.1	Erwartungswidriger Umgang mit Lernzeit.....	246
6.2	Erwartungswidrige Partizipation.....	256
6.3	Erwartungswidrige Responsivität.....	268
6.4	Zusammenfassung: Passungsschwierigkeiten mit der Unterrichtspraxis.....	277
7	Diskussion.....	281
7.1	Im Transformationsprozess lernen können.....	281
7.2	Die lose Kopplung über Auftragslogiken erkennen.....	285
7.3	Ressourcen-Einsatz reflektieren.....	286
7.4	Ökonomischer Arbeitsteilung hinterfragen.....	288

7.5	Einen Blick für Stigma-Management entwickeln.....	290
7.6	Begründungsmuster als Potenzial für Unterrichtsentwicklung verstehen	291
8	Anhang.....	295
8.1	Regeln für die Transkription.....	295
8.2	Leitfaden für Gruppendiskussionen.....	297
8.3	Exemplarische Interpretation.....	299
9	Literaturverzeichnis.....	311

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 4-1: Organisationale Arbeitsbedingungen der Grundstufenteams.....	80
Tabelle 4-2: Organisationale Arbeitsbedingungen der Unterstufenteams.....	82
Tabelle 4-3: Fokussierte Kinder mit Begründung des besonderen Bildungsbedarfs.....	84
Tabelle 4-4: Grundschemata der sinngenetischen Typenbildung.....	102
Abb. 1: Begriffsbezeichnungen der Akteurinnen und Akteure.....	109
Tabelle 5-1: Sinngenetische Typologie zur Basistypik.....	111
Tabelle 5-2: Aspekte institutioneller Erfahrungen.....	186
Tabelle 5-3: Institutionelle Erfahrungen der Grundstufenteams.....	188
Tabelle 5-4: Institutionelle Erfahrungen der Unterstufenteams.....	189
Tabelle 5-5: Übersicht Basistypen I und II und institutionelle Erfahrungen.....	190
Tabelle 5-6: Typologie „Etablieren einer individualisierten Fördersituation“.....	234

Vorwort

Die vorliegende Studie basiert auf den Erhebungen einer qualitativen Fallstudie zur neuen Schuleingangsstufe (Grundstufe), welche der Universität vom Kanton Zürich in Auftrag gegeben wurde. Mit dieser Untersuchung lagen Erkenntnisse zu den integrativen Prozessen und den Herausforderungen von Klassenteams im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf vor. Diese INTEGRU-Studie (Integration in die Grundstufe) betreute ich damals zwischen 2005 und 2009 gemeinsam mit Dr. Monika Wagner-Willi unter der Leitung von Prof. Dr. Wilfried Schley. Ich danke ihm für seine Unterstützung und seine wertvollen Anregungen. Dr. Monika Wagner-Willi danke ich für die tiefen methodologischen Auseinandersetzungen und die konstruktive gemeinsame Leitung der Studie.

Mein grosser Dank gilt den engagierten Lehrerinnen und sonderpädagogischen Fachpersonen. Ihre Bereitschaft, sich während dem intensiven Umstellungsprozess für die damaligen Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen, kommt hoffentlich vielen anderen Berufskolleginnen und -kollegen in direkter oder indirekter Form zu Gute. Bei Drucklegung der vorliegenden Arbeit werden diese Pädagoginnen und Pädagogen wieder ihre herkömmlichen Aufgaben aufnehmen. Eine definitive Einführung der Schuleingangsstufe wurde in einer kantonalen Volksabstimmung abgelehnt. Es ist zu hoffen, dass die Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen in anderen Kontexten einfließen werden.

Im Hinblick auf die vorliegenden vertieften Analysen danke ich Dr. Monika Wagner-Willi für die gemeinsamen Sitzungen zu ausgewählten Interpretationen sowie Stefania Calabrese für das Erstellen weiterer Transkriptionen. Weiter danke ich auch Beatrice Aregger, Kathrin Futter, Dr. Ruth Keller, Daniela Knüsel sowie Prof. Dr. Christine Le Pape Racine, sie haben mir wertvolle Anregungen und Hinweise für meine Arbeit gegeben.

Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hat mich teilweise von der Arbeit entlastet, womit ich dieses Dissertationsprojekt gut abschliessen konnte. Hier gilt der Dank dem Direktor der Pädagogischen Hochschule, Prof. Dr. Hermann Forneck. Ebenso gebührt der Leiterin des Instituts Weiterbildung und Beratung, Prof. Pia Hirt Monico sowie Prof. Dr. Jan Weisser und Prof. Margot Hug, die mein Vorhaben stets gewürdigt und befördert haben, ein grosser Dank. Meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen danke ich für ihr Verständnis, wenn Zeitfenster bei der Terminalsuche manchmal knapp waren.

Prof. Dr. Feuser und Prof. Dr. Annedore Prengel, die die vorliegende Arbeit betreut haben, möchte ich sehr herzlich danken. Die ermutigenden Rückmel-

dungen und menschlichen Begegnungen haben mich bei der intensiven und einsamen Arbeit sehr motiviert.

Meiner Lebenspartnerin, Gabriele Wolf, und meinen beiden Kindern, Anna und Miro, danke ich für ihre Unterstützung, welche mir zu den notwendigen Freiräumen für die Denk- und Schreibarbeit verhalf.

Aarau, im Juli 2013

Patrik Widmer-Wolf

1 Einleitung

Im integrativen Schulalltag werden Lerngruppen gebildet, aufgesplittet oder begrenzt sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für gewisse Kinder vereinbart. Es lassen sich Förderarrangements in Einzel-, Gruppen- und Klassensettings mit unterschiedlichen zeitlichen Rhythmen sowie Übergänge zwischen individualisierten und gemeinsamen Situationen beobachten. Verschiedene Berufsgruppen sind während der Schulwoche unterschiedlich lange präsent und üben ihre Tätigkeiten mehr oder weniger autonom aus. Die Kinder formieren sich für unterschiedliche Unterrichtsarrangements in vielfältigen Gruppierungen. Hinter all diesen beobachtbaren Phänomenen stecken Erwägungs-, Differenzierungs- und Aushandlungsprozesse. Die vorliegende Studie fragt, wie individualisierte Förderarrangements für Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf im Unterricht überhaupt zustande kommen.

Die Integrationsforschung hat die Vorzüge, Klippen und Herausforderungen sowohl separierender als auch integrativer/inklusive Schulmodelle in verdienstvoller Weise dargestellt. Den kritischen Beobachterinnen und Beobachtern ist dabei nicht entgangen, dass sich auch im integrativen Schulalltag separierende Tendenzen bemerkbar machen können. Vor dem Hintergrund der Inklusionsidee werden diese kritisch reflektiert (vgl. Feuser 1989; Hinz 2003/2004). Gerade etwa eine einseitige personelle Zuwendung durch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern oder räumlich und sozial separierte Förderarrangements können zu unerwünschten Besonderungen Einzelner führen. Das Zusammenspiel im integrativen Unterricht zwischen Individualisierung und Gemeinschaftsbildung stellt ein zentrales Spannungsfeld im integrativen/inklusive Unterricht dar (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, 154ff.).

Die Adaption innovativer Konzepte verläuft in der Schule häufig nach eigenwilligen, pragmatischen Zufälligkeiten, wonach das eigentlich aufeinander bezogen Gedachte sich vorerst als ein loses Nebeneinander performiert. Schulforschende der Integrationspädagogik, Schulberatende sowie Lehrerinnen und Lehrer bringen darüber häufig ihre Ernüchterung zum Ausdruck, erkennen aber zugleich auch, dass nach einer ersten Etablierungsphase über gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung Veränderungen in die ursprünglich angedachte Richtung dennoch möglich sind. Damit geht jedoch einher, herkömmliche Orientierungen zu analysieren, diese zu hinterfragen und eine gemeinsame ungewisse Suche nach neuen Wegen vorzunehmen. Für Pädagoginnen und Pädagogen stellen sich im Zusammenhang mit solchen Umstellungsprozessen auch Unsicherheiten ein, zumal meist niemand auf eigene schulbiographische Erfahrung mit Integration/Inklusion zurückgreifen kann.

Nachdem sich die integrative Schulung auf formal-struktureller Ebene in vielen Kantonen und Bundesländern gegenüber separativen Schulmodellen durchzusetzen vermochte, muss interessieren, wie die Prozesse innerhalb der

neuen strukturellen Rahmenbedingungen von den Pädagoginnen und Pädagogen in eine eigene Handlungspraxis übersetzt werden. Insofern verlagert sich die Perspektive der Schulforschung zunehmend darauf, die sozialen Mikroprozesse genau zu analysieren, um sich der Qualität der schulischen Integration/Inklusion zu vergewissern. Insofern gerät eine Sphäre in den Blick, die vor dem Hintergrund eines aussondernden und segregierenden Bildungssystems gemeinhin als vielversprechende Lösung gilt. Diese mitunter auch kritisch-analytische Perspektive auf die integrative Unterrichtspraxis dient in letzter Konsequenz dazu, Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik sowie den Verantwortlichen für Schul- und Unterrichtsentwicklung differenzierte Erkenntnisse zu Verfügung zu stellen, um den Prozess in Richtung einer inklusiven Schule weiter zu unterstützen.

1.1 Schulversuch Grundstufe und seine Evaluation

Die integrativ ausgerichtete „Grundstufe“, ein Schulversuch des Kantons Zürich mit Start im Sommer 2004, wird aufgrund einer Volksabstimmung nach zehn Jahren im Sommer 2014 sein definitives Ende finden. Das innovative Modell der neuen Schuleingangsstufe setzte sich zum Ziel

- den Einschulungstermin für Kinder früher anzusetzen
- den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu optimieren
- den unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen der Kinder bezüglich Mathematik und Sprache Rechnung zu tragen sowie
- die Aussonderungsrate in Kleinklassen und Sonderschulen zu reduzieren (vgl. EDK-Ost 2007a).

Die Schuleingangsstufe, welche curricular die herkömmlichen zwei Jahre Kindergarten und die erste Klasse der Primarschule (Grundschule) vereint, wurde und wird von den Kindern je nach individuellem Entwicklungsverlauf zwischen zwei und vier Jahren besucht. Die personelle Besetzung durch eine ehemalige Kindergärtnerin und einer Primarschullehrerin im Rahmen von 150 Stellenprozenten sowie einer Schulischen Heilpädagogin im Rahmen von zwei bis vier Lektionen pro Klasse stellten die Grundbedingungen dar. Zusätzliche kindbezogene Ressourcen standen bei verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen zur Verfügung wie beispielsweise in Hinsicht auf Logopädie oder im Rahmen der integrierten Sonderpädagogik für Kinder, die sonst eine Sonderschule besuchen würden (zur Bezeichnung der Akteurinnen und Akteure vgl. Kap. 5.1.1).

Dieser Schulversuch ist für die Schulforschung deshalb von virulentem Interesse, weil dabei bislang institutionell voneinander getrennt arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen angehalten werden, ihre unterschiedlichen be-

rufflichen Verständnisse aufeinander zu beziehen und eine gemeinsame Handlungspraxis zu etablieren.

In mehreren Deutschschweizer Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein wurden einerseits das Schulmodell der Grundstufe sowie andererseits das um ein Schuljahr (zweite Klasse) erweiterte vierjährige Modell der „Basisstufe“ erprobt und evaluiert. Die vom Kanton Zürich 2005 in Auftrag gegebene qualitative Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe) sollte diese Evaluationsstudien der EDK-Ost (2010a/2010b) hinsichtlich integrativer Prozesse ergänzen. Hierfür wurden im Rahmen einer Fallstudie zehn Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in sechs verschiedenen Grundstufenklassen während ihrer Verweilzeit in der neuen Schuleingangsstufe und bei deren Übertritt in die Primarstufe (zweite Klasse) wissenschaftlich begleitet. Der Evaluationsbericht liegt seit 2009 vor (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2009). Die im Rahmen der Evaluationsstudie INTEGRU erhobenen Gruppendiskussionen mit Klassenteams der Grund- und Unterstufe bilden die empirische Grundlage der vorliegenden Dissertation.

1.2 Fragestellungen und Forschungsdesign der Studie

Die vorliegende Untersuchung fragt danach, wie Klassenteams im Rahmen der neuen Schuleingangsstufe für Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf eine *individualisierte Fördersituation* im Schulalltag etablieren. Das Ziel besteht darin, grundlegende Herangehensweisen von Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen, wie diese im Hinblick auf eine individualisierte Förderung eines Kindes Differenzierungs-, Entscheidungs- und Aufteilungspraxen vornehmen. Überdies interessiert, ob typisierbare Handlungsorientierungen mit *spezifischen institutionellen Erfahrungen* einhergehen.

Damit eng verbunden sind die *Konstruktionsprozesse von besonderem Bildungsbedarf*. Hier interessieren die sozialen Zuschreibungsprozesse. Ein besonderer Bildungsbedarf wird dabei nicht lediglich als *Reaktion* der Pädagoginnen und Pädagogen auf spezielle Kinder verstanden, sondern als Konstruktion, die sich aus der sozialen Praxis des konkreten Schulalltags heraus konstituiert. Insofern prüft die vorliegende Untersuchung, was unter dieser sozialkonstruktivistischen Perspektive möglich ist, an Zusammenhängen zwischen der sozialen Praxis im Unterricht und der Begründung für einen besonderen Bildungsbedarf aufzudecken (vgl. Kap. 2.3.5/2.3.6).

Auf der Basis von 29 Gruppendiskussionen mit multiprofessionell zusammengesetzten Klassenteams (20 mit Klassenteams der Grundstufe und neun mit solchen der zweiten Unterstufenklasse) konnte mit Hilfe des rekonstruktiven Verfahrens der Dokumentarischen Methode eine Typologie entwickelt werden. Die auf den Wissenssoziologen Kurt Mannheim (1964/1980) zurück-

gehende und von Ralf Bohnsack (u.a. 2008) und seinen Mitarbeitenden weiter entwickelten Erhebungs- und Auswertungsverfahren gehen davon aus, dass sich in Gruppendiskussionen gemeinsame Erfahrungen insbesondere über Erzählungen und Beschreibungen der eigenen Praxis aktualisieren und über die Analyse rekonstruieren lassen. Durch den fall- und schulstufenübergreifenden Vergleich ist es möglich kollektive Handlungsorientierungen herauszuarbeiten und zu prüfen, inwiefern der Geltungsbereich der Ergebnisse auf den Schulversuch Grundstufe beschränkt bleibt oder darüber hinaus geht. Bezüglich beider Themenkomplexe wurden über den Fall- und Schulstufenvergleich (Grundstufe- und Primarstufe) Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

Folgende Fragestellungen sind für den Themenbereich der *individualisierten Fördersituation* leitend:

- Welche gemeinsamen (konjunktiven) Handlungsorientierungen sind bei den jeweiligen Klassenteams der Grund- und Unterstufe in den Darstellungen aus ihrer Praxis zentral?
- Welche typischen Muster zeigen sich im fall- und schulstufenübergreifenden Vergleich (Grund- und Unterstufe)?
- Mit welchen institutionellen Erfahrungen lassen sich typische Etablierungsmuster in Verbindung bringen?

Folgende Fragestellungen sind für die *Konstruktion des besonderen Bildungsbedarfs* leitend:

- Wie wird der besondere Bildungsbedarf im Hinblick auf eine individualisierte Fördersituation in den jeweiligen Klassenteams der Grund- und Unterstufe begründet?
- Welche fall- und stufenübergreifenden typischen Erklärungsmuster lassen sich erkennen?

1.3 Theoretische Perspektiven und Begriffsklärungen

Im Folgenden werden die leitenden metatheoretischen Perspektiven¹ sowie Begriffe, die für die vorliegende Arbeit zentral sind, kurz erläutert.

Die vorliegende Untersuchung prüft, welche Erkenntnisse für die Schulpraxis unter Einnahme einer *sozialkonstruktivistischen Perspektive* möglich sind. Damit wird die Sichtweise betont, dass die Etablierung einer individualisierten Förderung sowie die Bedeutung der Lebenslage eines Kindes stets in Relation zu den erzieherischen und vermittelnden Prozessen sowie den Kon-

¹ Ausführlich in Kap. 2.

zepten des eigenen Unterrichts bearbeitet werden (vgl. Knauer 2001, Bege-
mann 2009, Eberwein 2009, Sturm 2010). Die individualisierte Förderung im
Unterricht oder die Wahrnehmung einer besonderen Lage wird insofern stets
im Horizont einer bestimmten Handlungspraxis sozial konstruiert. Die beson-
dere Situation eines Kindes kann zwar bereits vor dem Eintritt in die Schule
über medizinische, psychologische oder psychiatrische Abklärungen bestimmt
worden sein, der „besondere Bildungsbedarfs“ des Kindes, der letztlich zur
Etablierung einer individualisierten Förderung im Unterricht führt, konstituiert
sich jedoch im Spiegel einer habitualisierten Handlungspraxis und stellt in die-
ser Hinsicht eine *soziale Konstruktion* dar. Der in der Studie verwendete Begrif-
f „besonderer Bildungsbedarf“ ist der Terminologie der Schweizerischen
Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK 2007a, 7) entnommen. Er umfasst dort
sowohl Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch solche mit einer Behinde-
rung, für welche verstärkte sonderpädagogische Massnahmen vorgesehen
sind. Insoweit stellt die Bezeichnung ein Klammerbegriff für Schülerinnen
und Schüler dar, die in anderen Nationen begrifflich voneinander unterschie-
den werden. Im Hinblick auf die vorliegende Analyse wird der Begriff unter
einer sozialkonstruktivistischen Perspektive verwendet.

Aus *erkenntnis- und beobachtungstheoretischer* Sicht sind Pädagoginnen
und Pädagogen angehalten Unterscheidungen vorzunehmen und diese zu be-
zeichnen (vgl. Castoriadis 1990, Luhmann 1992, Prengel 2009). Es werden je-
doch nicht nur Kinder und Kindergruppen voneinander unterschieden, sondern
auch die verschiedenen Professionellen im Klassenteam. Diese Klassenteams
tragen in der Grund- und Unterstufe gemeinsam die Verantwortung für die För-
derung der Kinder im Unterricht. Die Zusammensetzung ist *multiprofessionell*,
weil sich verschiedene Berufsgruppen – in der vorliegenden Studie Kinder-
gärtnerinnen, Lehrerinnen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
sowie teilweise auch Logopädinnen und Logopäden – zusammenfinden. Um
den berufsgruppenübergreifenden Charakter zu betonen, wird die Zusammen-
arbeit als *interprofessionell* bezeichnet. Im Hinblick auf das gemeinsame Zu-
sammenspiel im Berufsalltag sowie auf die Heterogenität der Kindergruppe
stellt gerade die *soziale Praxis der Unterscheidung* durch die Pädagoginnen
und Pädagogen eine wesentliche Analyseperspektive dar. Die vorliegende Un-
tersuchung versteht sich als Teil einer jungen Forschungsrichtung der Schul-
forschung, welche gerade solche Unterscheidungsprozesse im integrativen
Schulalltag in den Blick nimmt (vgl. etwa Beyer 2013; Jeglinsky 2012; Sturm
2010, 2011, 2012; Wagner-Willi/Sturm 2012).

Für zusätzliche Unterstützungsmassnahmen für Kinder mit Lernschwie-
rigkeiten oder einer Behinderung werden in der Sonderpädagogik häufig Be-
zeichnungen wie „sonderpädagogische“ oder „heilpädagogische Förderung“
verwendet, womit zugleich auch die eindeutige Zuständigkeit einer Berufs-

gruppe transportiert wird.² Nebst der Bezeichnung „individualisierte Förderung“ wird in der vorliegenden Studie häufig auch der Begriff *individualisierte Fördersituation* verwendet. Diese umfasst die vom Klassenteam jeweils konstruierte individuelle Lage des Kindes bezüglich dessen „Förderung“ vor dem Hintergrund eines zugeschriebenen „besonderen Bildungsbedarfs“. Die Bezeichnung ist gegenüber pädagogisch-didaktischen Realisierungen neutral. Die Fördersituation eines Kindes kann sich beispielsweise auch dadurch auszeichnen, dass das Klassenteam entscheidet, dem Kind *keine* individualisierten Fördermassnahmen zuteilwerden zu lassen. Die Fördersituation eines Kindes basiert insofern auf einer Differenzkonstruktion des Klassenteams, weil davon ausgegangen wird, dass eine Individualisierung im Kontext von Unterricht stets in Relation zu einem Unterrichtsgeschehen und dessen Organisation gesetzt werden muss.

Um zu beschreiben, wie neue Anforderungen einer Schulreform die Schule über Aneignungs- und Selektionsprozesse zu verändern vermögen, sind in der vorliegenden Studie metatheoretische Perspektiven leitend, die sowohl die Möglichkeit des Konservatismus' als auch der Transformation und Innovation umfassen. Gerade in integrativen/inkluisiven Schulen, in denen verschiedene Berufsgruppen zusammenarbeiten, besteht die Herausforderung, eine gemeinsame „Schulkultur“ im Rahmen neuer struktureller Vorgaben zu etablieren. Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen befinden sich in gewissem Masse im Widerstreit um bewährte und alte Ordnungen. Die mit den neuen strukturellen Vorgaben einhergehenden Handlungsspielräume werden dabei unterschiedlich ausgelegt, womit sich Klassenteams selbst wiederum mehr oder weniger begrenzen. Diesem *handlungstheoretischen sozialdynamischen* Zugang, den Helsper, Böhme, Kramer und Linkost (2001) in ihrer ethnographisch verstandenen Theorie der Schulkultur umschreiben, steht eine weitere Denkfigur zur Seite, die – vor dem Hintergrund historischer Analysen von Bildungsreform-Verlaufsprozessen – insbesondere den Konservatismus des Bildungssystems gegenüber neuen Anforderungen betont. Tyack und Tobin (1994) glauben, dass Bildungsreformen nur dann eine Chance auf eine Realisierung in der Schule haben, wenn sie sich in eine bestehende Grammatik der Schulbildung („*Grammar of schooling*“) einbinden lassen resp. als Addition zu einem Bestehenden verstehen lassen. Wenngleich das Überdauern einer quasi naturwüchsigen Struktur der Schule kritisch zu betrachten ist (vgl. Caruso 2010) betont die Denkfigur die Bedeutung *sozial geteilter Vorstellungen von Schule und Unterricht*. Diese sind gerade in integrativen/inkluisiven Schulen deshalb von Bedeutung, weil anzunehmen ist, dass sie die Aushandlungsprozesse um eine gemeinsame Handlungspraxis in Klassenteams massgeblich mitstrukturieren. In Anlehnung an die Denkfigur einer „Grammar of

2 Arnold und Richert (2008) beispielsweise unterscheiden zwischen einem von Lehrpersonen geleiteten Unterricht und einer durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchgeführten „sonderpädagogischen Förderung“ (vgl. 27).

Schooling“ wird davon ausgegangen, dass Etablierungsprozesse von Fördersituationen für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf durch kollektive Vorstellungen zu Schule und Unterricht geprägt sind. Ein abgeschlossenes statisch-generatives Regelwerk, wie im Fall von Sprachgrammatiken, kann in Bezug auf einen sozialen Gegenstand keinesfalls als angemessen betrachtet werden, zumal kollektive Handlungsorientierungen stets auch in unmittelbarem Bezug zu sozialem Wandel stehen (vgl. Mannheim 1980).

Eine weitere geeignete Form, Aneignungs- und Selektionsprozesse in integrativen/inklusiven Schulen zu beschreiben findet sich in der *Theorie der funktionalen Differenzierung sozialer Systeme* von Luhmann (1988) sowie im theoretischen Konzept *lose gekoppelter Systeme* von Weick (1976). Demnach lassen sich erweiterte Anforderungen durch eine interne Differenzierung in Subsysteme integrieren, die jedoch untereinander möglichst wenig aneinander gekoppelt sind resp. über einen selektiven Informationsaustausch Annäherung aneinander finden können. Mit diesem Mechanismus kann das Bestehende trotz Integration neuer Anforderungen gewahrt und Handlungsdruck zur Veränderung vorerst etwas abgefedert werden, schliesst jedoch Annäherung und Entwicklung nicht grundsätzlich aus.

Diese theoretische Konzeption, wonach Subsysteme mehr oder weniger voneinander abgekoppelt oder aufeinander bezogen existieren können, findet in der vorliegenden Studie eine enge Analogie zum Konzept der *pädagogischen Domänen*, welches aus den empirischen Analysen entwickelt wurde. Diese können je nach handlungsleitenden Orientierungen der Klassenteams mehr voneinander separiert oder aufeinander bezogen werden. Eine pädagogische Domäne wird als soziale Konstruktionen von Pädagoginnen und Pädagogen sowie von Fachpersonen für Sonderpädagogik verstanden. Pädagogische Domänen werden aufgrund wahrgenommener oder konstruierter Differenzen bezüglich

- der fachlichen Ausrichtung
- der professionellen Zuständigkeiten und Rollenerwartungen
- der Tätigkeitsfelder
- dem Lehr- Lernverständnis und
- der didaktischen Gestaltung

geschaffen, mehr oder weniger voneinander unterschieden oder interdependent verstanden. Auf eine Unterscheidung zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Domäne wird bewusst verzichtet, weil eine derart herangetragene Differenz geradezu eine duale Betrachtung des Forschungsgegenstands befördern könnte. Lässt sich jedoch eine Differenz zwischen pädagogischer oder sonderpädagogischer Domäne aus dem *empirischen* Material heraus rekonstruieren, wird beispielsweise der Begriff „logopädische Domäne“ verwendet.

Im Hinblick auf die erforderliche interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen stellen sich spezifische Herausforderungen an die Professionellen. Diese lassen sich nicht an eine Professions-

gruppe delegieren, sondern stellen Handlungssituationen dar, die überhaupt erst über die Zusammenarbeit entstehen. Die damit einhergehende Verunsicherung für die einzelnen Professionsgruppen kann dazu führen, sich auf vermeintlich sicheres berufliches Terrain zurückzuziehen, anstatt sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen. Veränderungsprozesse an Schulen stehen insofern auch im Spannungsverhältnis zwischen dem Bewahren berufsständischer und disziplinärer Orientierungen und der gemeinsamen Professionalisierung im Feld. Insofern stehen *professions- und professionalisierungstheoretische Perspektiven* gerade in integrativen/inklusiven Schulen im Widerstreit.

Abschliessend soll die in der vorliegenden Studie verwendete Doppelnennung der Adjektive *integrativ/inklusiv* kurz erläutert werden. In der Integrationspädagogik gibt es einen ausführlichen Diskurs bezüglich der Begriffsverständnisse zu „Integration“ und „Inklusion“. Seit der Inklusionsdebatte in der Sonderpädagogik erhalten die Bezeichnungen „Integration“/„integrativ“ ein erweitertes Verständnis zur Seite gestellt. Um die herkömmlich dominante Orientierung in der Sonderpädagogik an zwei Gruppen (behinderte/nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler) aufzubrechen, wonach die eine der beiden Kindergruppen in den bestehenden Unterricht hinein-„integriert“ werden soll, wird die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Inklusionsverständnis weitaus breiter gefasst und von einer Hierarchisierung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen abgesehen (vgl. Hinz 2003; Boban/Hinz 2009; Prengel 1995, 2001). Mit dem Postulat einer „Schule für alle“ werden die gleichen Bildungsrechte für alle betont. In der Inklusionsdebatte wurde deutlich, dass der Begriff „Integration“ von vielen prominenten Vertreterinnen und Vertretern stets im umfassenden Sinne von Inklusion verstanden wurde (vgl. Sander 2003, 315). Eine Dichotomisierung der beiden Begriffe lässt sich somit aus der Geschichte der Integrationspädagogik nicht rechtfertigen. Dennoch werde ich die Doppelnennung der beiden Begriffe verwenden. Dies einerseits deshalb, weil ein realisierter „inklusive“ Unterricht kaum als gängige Praxis bezeichnet werden kann und andererseits, um der dominanten Orientierung an einer Zwei-Gruppen-Theorie, die alltags-theoretisch dem Integrationsbegriff anhaftet, bei der Lektüre ein geistiges Korrektiv zur Seite zu stellen.

Im vorliegenden Text werden überdies stets die weibliche *und* männliche Form verwendet. Ausschliesslich die weibliche Form wird dann aufgeführt, wenn beispielsweise in der Fallgruppe effektiv nur Frauen in der Grundstufe und Unterstufe als Kindergärtnerinnen oder Lehrerinnen tätig sind.

1.4 Aufbau der Arbeit

In *Kapitel 2* werden der Diskussions- und Forschungsstand zu zentralen Aspekten, die sich mit den Fragestellungen der vorliegenden Studie verbinden, dargelegt. Da die Untersuchung in einem Schulreformkontext situiert ist, werden grundlegende Beschreibungsformen von *Wandel und Veränderung in Kindergarten und Schule* aus system-, handlungs- und professionalisierungstheoretischer Perspektive beleuchtet (Kap. 2.1). Das Verständnis sowie die häufig diskutierten und empirisch abgestützten Gelingensfaktoren einer *interprofessionellen Zusammenarbeit* finden sich im Unterkapitel 2.2. Hierbei wird den Ausführungen zu den differenten Orientierungen in Kindergarten und Schule sowie in der Regelschul- und Sonderpädagogik ausreichend Platz eingeräumt. Dies in der Annahme, dass die Tätigkeiten in bislang institutionell getrennten Bildungsinstitutionen mit unterschiedlichen Berufssozialisierungen einhergehen und somit als herausforderndes Potenzial einer interprofessionellen Zusammenarbeit verstanden werden sollten. In Zusammenhang mit der Verhältnisbestimmung zwischen der Regelschul- und Sonderpädagogik wird auch die *Logopädie* als eine der pädagogisch-therapeutischen Fachrichtungen der Sonderpädagogik kurz beleuchtet. Die Darstellung des Fachdiskurses wird jeweils mit entsprechenden empirischen Befunden untermauert. Ein weiteres Unterkapitel (Kap. 2.3) widmet sich dem Themenkomplex des „*besonderen Bildungsbedarfs*“. Ausgangspunkt der Darstellung bildet die bildungspolitische Definition der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), die in einer bestimmten Lesart für die vorliegende Studie als hilfreich betrachtet wird. Anhand der disziplinären Auseinandersetzung in der Sonder- und Integrationspädagogik zum Behinderungsbegriff wird sukzessive ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Behinderung herausgearbeitet, welches in Bezug auf die Analyseperspektive zur Rekonstruktion besonderen Bildungsbedarfs leitend sein wird.

In *Kapitel 3* werden mit Verweis auf den Kulturosoziologen Karl Mannheim die *methodologischen Grundlagen* seiner Wissenssoziologie dargelegt. Darin werden die Verwurzelung jeglichen Wissens und Handelns in sozialen Erfahrungen sowie die Grundunterscheidung zwischen kommunikativer und konjunktiver Verständigung dargelegt. Ebenso findet sich darin die methodologische Auseinandersetzung darüber, inwiefern sich im für die Studie gewählten Verfahren der Gruppendiskussion kollektive Erfahrungen aktualisieren.

Vor diesem methodologischen Hintergrund werden in *Kapitel 4* – nebst der Zusammensetzung der Fallgruppe, dem Durchführungsverfahren der Gruppendiskussionen sowie der Aufbereitung der Daten (Transkriptionen) im *Forschungsprozess* – die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode expliziert. Nach der Darlegung des Vorgehens bei der sinn-genetischen und relationalen Typenbildung,

endet das Kapitel mit Ausführungen zum Geltungsbereich der Analysen sowie zur gewählten Darstellung im darauf folgenden empirischen Teil.

Kapitel 5 und 6 bilden die beiden *empirischen Teile*. Dabei werden in Kapitel 5 zwei grundlegend verschiedene *Etablierungsmuster einer individualisierten Fördersituation* vorgestellt, entlang derer Klassenteams ihre unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen, professionellen Zuständigkeiten und Rollenerwartungen, ihre Tätigkeitsfelder, Lehr- und Lernverständnisse und didaktischen Vorstellungen zueinander in Relation setzen. Währenddem die einen Klassenteams ihre „pädagogischen Domänen“ eher voneinander *separieren* und entkoppeln (Kap. 5.2) bemühen sich andere, gezielt *wechselseitige Bezüge* und Brücken herzustellen (Kap. 5.3). Diese grundlegenden Herangehensweisen (Basistypen) manifestieren sich in weiteren typischen Handlungsmustern. In diesem umfänglichen Kapitel werden diese anhand des empirischen Materials entwickelt. Die Art und Weise wie die pädagogischen Domänen voneinander separiert oder miteinander verbunden werden, geht aufgrund der Analysen mit je unterschiedlichen institutionellen Erfahrungen einher (Kap. 5.4). Weitere typische Handlungsorientierungen, die bei der Etablierung einer individualisierten Fördersituation eine wichtige Rolle spielen, sich jedoch inhaltlich mit den beiden Basistypen nicht unmittelbar verbinden lassen, werden in Kap. 5.5 dargestellt. Eine verdichtende Zusammenfassung der herausgearbeiteten beiden typischen Etablierungsmuster beschliesst das Kapitel (Kap. 5.6).

Im zweiten kürzeren empirischen Teil (Kap. 6) werden drei typische *Begründungsmuster für besonderen Bildungsbedarf* entlang des empirischen Materials herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass der Begründungszusammenhang einer individualisierten Fördersituation stets mit den Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Unterrichts und den damit verbundenen Erwartungen an die Kinder einhergeht. Die Darstellung mündet in der Erkenntnis, dass besonderer Bildungsbedarf als Projektionen von Pädagoginnen und Pädagogen ihrer Unterrichtspraxis auf Schülerinnen und Schüler verstanden werden kann.

Im Kap. 7 findet sich die *Diskussion*, in der die Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Diskussions- und Forschungsstand gebracht und im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie weitere Forschungsanstrengungen reflektiert werden.

2 Diskussions- und Forschungsstand

2.1 Reform- und Differenzierungsprozesse

Die Pädagoginnen und Pädagogen, die im Rahmen der neuen strukturellen Vorgaben der Schuleingangsstufe gemeinsam eine Handlungspraxis etablieren, sind in einen grundlegenden Umstrukturierungs- und Reformprozess eingebunden. Vor dem Hintergrund des Bekannten wird eine neue Sozialität erschaffen. Im Folgenden werden theoretische Konzepte und Beschreibungsformen beleuchtet, die Reform- und Differenzierungsprozesse im Erziehungssystem aufgreifen. Die Überlegungen werden jeweils im Hinblick auf die Zusammenführung von Kindergarten und Schule und die Einführung einer sonderpädagogischen Unterstützung im Unterricht übertragen.² Ausgangspunkt nimmt die Darstellung bei einer systemtheoretischen Beschreibungsweise, wonach antinomische Ansprüche im Erziehungssystem durch lose gekoppelte Teilsysteme bearbeitet werden (Kap. 2.1.1). Reformen im Bildungssystem haben es grundsätzlich schwierig, weil sie mit ihren Anliegen stets eine Passung mit historisch gewachsenen und sozial geteilten Vorstellungen von Schule finden müssen. Eine aus der historischen Erziehungswissenschaft potente Denkfigur, die „grammar of schooling“, betont die Persistenz des Herkömmlichen (Kap. 2.1.2). Einen handlungstheoretischen Zugang, welcher den wechselseitigen Prozess beschreibt, wie strukturelle Vorgaben von Pädagoginnen und Pädagogen aufgegriffen und in einen eigenen Handlungsrahmen überführt werden, findet sich in der Theorie einer ethnografisch verstandenen Schulkultur (Kap. 2.1.3). Schliesslich betreffen Reformprozesse auch das professionelle Selbstverständnis. Bei der Zusammenführung verschiedener Professionen, die bislang an eine bestimmte Kindergruppe und an eine eigene Wissensbasis und Handlungspraxis gebunden waren, stellen sich Verunsicherungen und Befürchtungen ein, die als De-Professionalisierung gedeutet werden. In der aktuellen Professionalisierungsdiskussion wird vorgeschlagen, die im pädagogischen Bereich Tätigen weniger von ihren Professionen, sondern mehr über ihre gemeinsamen Herausforderungen im Handlungsfeld her zu betrachten. Veränderungen in der Organisation Schule könnten unter dieser Perspektive über den Austausch und gemeinsames Lernen konstruktiv aufgefangen werden (Kap. 2.1.4)

2 Auf der Unterstufe der Primarschule (Grundschule) wurde die Integrative Förderung (IF) ebenfalls erst wenige Jahre zuvor eingeführt.

2.1.1 Systemgrenzen und lose Koppelungen

Eine zentrale Grundannahme der Systemtheorie besteht darin, dass sich soziale Systeme stets als Differenz zur Umwelt konstituieren. Die Umwelt ist dabei komplexer als ein System (vgl. Luhmann 1984, zit. in Merkmens 2006, 155). Systeme reduzieren die Komplexität und bilden intern Subsysteme, die in unterschiedlichen Graden miteinander in Relation stehen. Damit können spezifische Herausforderungen effizienter bearbeitet werden (vgl. ebd., 156).

In dieser Betrachtungsweise können beispielsweise einzelne pädagogische Institutionen als Subsysteme des Erziehungssystems unterschiedliche Ziele verfolgen und reduzieren daraufhin Ansprüche und entwickeln Programme, die sich von anderen Subsystemen unterscheiden (vgl. 158). Informationen werden innerhalb eines sozialen Systems nach einem bestimmten Kriterium, einem binären Code, bearbeitet. Für das Schulsystem wird die Selektion als zentrale Orientierung herausgestellt, worauf sämtliche Prozeduren letztlich hinauslaufen. Merkmens (2006) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass sich Luhmann in seinen theoretischen Arbeiten vorwiegend auf das *Schulsystem* konzentriert habe, womit andere pädagogische Institutionen nicht einbezogen wurden (vgl. 159, 162). Wannack (2004) sieht beispielsweise im Kindergarten mehr die Qualifikations- und Integrationsfunktion anstelle der Selektionsfunktion betont (vgl. 26).

Merkmens verweist darauf, dass Schulen häufig äusserst selbstreferenziell funktionieren, sich also auf etablierte Formen der Bearbeitung von Informationen beschränken und dabei wenig Orientierung gegenüber ihrer Umwelt zeigen. Solche Schulen agieren als in sich geschlossene Systeme und verwenden wenig darauf, die Veränderungen der Umwelt in die eigenen Programme zu integrieren (vgl. 2006, 261ff.).

Dennoch sind Erziehungssysteme angehalten, sich auf pluralistische und im Hinblick auf die eigenen Programme oft widersprüchlichen Forderungen reagieren zu müssen. Eine Operationsweise besteht darin, systemintern Unter-einheiten zu integrieren, welche aber weitgehend voneinander abgekoppelt organisiert bleiben: „For example, in schools, the work of a large number of specialists – vocational educators, speech therapists, reading specialists – is organized separately and buffered from the usual classroom work“ (Meyer/Brian 1992, 89). Eine interne Differenzierung erlaubt somit, unterschiedliche Ansprüche der Gesellschaft und Bildungspolitik zu bearbeiten, ohne das Gesamtsystem grundsätzlich reorganisieren zu müssen: „The decoupling of the internal structure of education is therefore a successful strategy for maintaining support in a pluralistic environment“ (90). Diese theoretische Betrachtungsweise geht letztlich auf Weicks (1976) Konzeption der „losen Koppelung“ zurück. Er verweist darauf, dass eine derart lose Koppelung von Elementen innerhalb des Systems durchaus Sinn macht (vgl. 6ff.). In der Folge werden

diejenigen Punkte herausgestrichen, die für die Thematik einer interprofessionellen Zusammenarbeit von Bedeutung sein können. Eine lose Koppelung verschiedener Untereinheiten ermöglicht:

- einen *sensiblen Sinnmechanismus*. Je loser die Elemente gekoppelt sind, umso besser lassen sie sich zu einer Sinneinheit rekonstruieren. Lose miteinander verbundene Elemente fordern auf, einen Sinn zu stiften (vgl. 6).
- die *Aufrechterhaltung von mehr Vielfalt* in „unsicheren“ Zeiten (vgl. 7).
- mehr Raum für die *Selbstbestimmung* der einzelnen Beteiligten im System. Die Wirksamkeitsüberzeugungen der Akteurinnen und Akteure sind in lose gekoppelten Systemen grösser (vgl. 7f.).
- *weniger Koordination* (vgl. 8).

In dieser systemtheoretischen Sichtweise lässt sich die Zusammenführung von Kindergarten und Schule sowie sonderpädagogischer Subsysteme, als ein der funktionalen Differenzierung sozialer Systeme zuwiderlaufender Prozess interpretieren. Fungierten die verschiedenen Institutionen vorgängig mit unterschiedlichen Programmen und Codes werden sie in der neuen Schuleingangsstufe zu einem neuen System zusammengeschlossen. Folgt man der Denkfigur, wonach plurale Ansprüche durch möglichst lose voneinander gekoppelte Subsysteme organisiert werden, ist aus einer systemtheoretischen Sichtweise auf Separierungstendenzen zu schliessen. Tippelt bezeichnet solche Formen der Zusammenarbeit als „pragmatische Kooperation“ oder „lose gekoppelte Kooperation“ (vgl. Tippelt 2009, zit. in Helsper/Tippelt 2011, 280). Damit lassen sich Autonomie-Bedürfnisse aufrechterhalten und antinomische Spannungen wie beispielsweise die gleichzeitige Orientierung an Förderung und Selektion leichter zu einer Sinneinheit vereinen.

2.1.2 *Persistenz von Grammatiken*

Typische Systemprozeduren von Bildungsinstitutionen wie die Einteilung der Schülerschaft in Jahrgangsklassen, standardisierte und habitualisierte Praktiken wie Zeit- und Raumaufteilungen, übliche Zuweisungen von Kindern und Jugendlichen in Klassen und Schultypen oder die Art und Weise wie Wissen in Lerngegenstände aufgegliedert und hierarchisiert wird – diese regulierenden Strukturen und Rollen, welche die Unterrichtstätigkeit mitstrukturieren, nennen die Autoren Tyack und Tobin (1994) „grammar of schooling“ (S. 454). Diese Grammatik der Schulbildung wird von den beiden historischen Bildungsforschern im Hinblick auf Reformvorhaben als vergleichsweise resistent eingeschätzt. Trotz vielen Reformbemühungen habe sich die grundsätzliche Grammatik der Schule kaum geändert. Die Autoren führen dies auf die Inkompatibilität der Reformvorhaben mit der gewachsenen „grammar of schooling“ zurück (vgl. 466f.). Gelungene Reformen hingegen waren in den Augen der beiden Autoren solche, welche als Hinzufügung zum bestehenden standardi-

sierten Modell verstanden werden konnten und den kollektiven Vorstellungen einer „richtigen Schule“ entsprachen (vgl. 477). Tyack und Tobin betonen damit, dass Schulen auf einem öffentlichen Konsens und geteilten Vorstellungen beruhen (vgl. 478). *Einzelne* Reformen können das kulturell geprägte Bildungssystem daher kaum bewegen: „Reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize, that schools change reforms“ (ebd.). Eine streng strukturalistische Auslegung im Sinne einer quasi überdauernden „ontologischen“ Struktur der Schule wird zu Recht kritisiert, zumal auch diese letztlich durch komplexe gesellschaftliche Veränderungsprozesse einem historischen Wandel unterliegt (vgl. Caruso 2010, 649, 662). Dennoch ist die „grammar of schooling“ insofern eine geeignete Denkfigur als anzunehmen ist, dass sie kollektive Vorstellungen über Schule massgeblich mitstrukturiert.

Die neue Schuleingangsstufe, welche vorsieht, Kindergarten und Schule zusammenzuführen und spezifische Fördersituationen für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf kooperativ zwischen verschiedenen Berufsgruppen auszuhandeln, aber auch der gemeinsame Unterricht verschiedener Jahrgangsklassen stehen mit den bisherigen Grammatiken des Kindergartens, der Schule und sonderpädagogischen Einrichtungen in Konflikt. All diese Reformelemente reiben sich insofern an kollektiven Vorstellungen zu Kindergarten, Schule und Unterricht.

2.1.3 *Reproduktion und Transformation von Strukturen*

Differenzierungs- und Reformprozesse lassen sich aus einer handlungstheoretischen Betrachtungsweise als dynamisches transformierendes Geschehen verstehen. Helsper, Böhme, Kramer und Linkost (2001) haben vor dem Hintergrund ihrer hermeneutisch-rekonstruktiven Analysen zu ostdeutschen Gymnasien eine Theorie der Schulkultur entwickelt. Schulkultur wird hier nicht normativ konzipiert, sondern unter einer ethnographischen Perspektive betrachtet. Insofern hat jede pädagogische Organisation ihre Schul„kultur“ (vgl. 17f.). Obwohl an einer anderen Bildungsstufe entwickelt, ist m.E. eine Übertragung auf die Situation der neuen Schuleingangsstufe aufgrund des generalisierten Charakters der Theorie möglich.

Schulkultur konstituiert sich in der Auseinandersetzung der verschiedenen Akteurinnen und Akteure mit strukturellen Vorgaben (vgl. 21). Dabei determinieren nicht etwa strukturelle Rahmenbedingungen einseitig das Handeln von Lehrpersonen, sondern es wird von einem dynamischen wechselseitigen Vermittlungsprozess ausgegangen. Handlungsspielräume, die sich durch die vorgegebenen strukturellen Bedingungen ergeben, werden von Lehrpersonen unterschiedlich genutzt. Über ihre je spezifische Auseinandersetzung innerhalb dieser Handlungsspielräume entwickeln sie für sich einen eigenen Handlungsrahmen. Die „Strukturen“, worin sich also pädagogisches-didaktisches

Handeln abspielen, sind immer auch Ergebnis von Auseinandersetzung und Aushandlung. Lehrpersonen konstruieren sich in diesem Sinne ihren eigenen Handlungsrahmen:

Diese Vermittlung von Struktur- und Handlungstheorie in dem Sinne, dass Strukturen als Ergebnis des Handelns kollektiver Akteure begriffen werden, die wiederum institutionalisierte Handlungsrahmungen und -möglichkeiten für konkrete Akteure vorstrukturieren, aber auch durch deren Handeln modifiziert und transformiert werden können, bilden auch den Ausgangspunkt für das Verständnis der Schulkultur als ‚symbolische Ordnung‘ (24).

Schulkultur wird somit stets ausgehandelt. Solche Auseinandersetzungen intensivieren sich, wenn Schulen von besonderen Umstrukturierungen betroffen sind, ausgelöst etwa durch sinkende Schülerzahlen, dem Einsetzen einer neuen Schulleitung oder einer umfassenden Re-Organisation (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, 105 zit. in Kamm 2004, 57). Dabei können sich allenfalls unterschiedliche Sichtweisen durchsetzen oder aber eine tradierte bewährte Ordnung bleibt dominant oder re-aktualisiert sich innerhalb neuer Strukturen (vgl. 26f., 146; vgl. Helsper 2010, 110; Jörissen 2001, 195). Lehrpersonen befinden sich in dieser Betrachtungsweise in „Streitarenen“ um bewährte oder neue Ordnungen. Dimensionen wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Milieu, Generationenzusammenhang oder die Zugehörigkeit zu einer Fachkultur oder einem Berufsverband können die Streitarenen an Schulen bestimmen (vgl. auch Kap. 3.2.2). Ebenso können Streitarenen durch unterschiedliche berufliche Orientierungen polarisiert werden. Aufgrund der Verankerung der Theorie auf der Gymnasialstufe werden divergierende berufliche Orientierungen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Fachschaften gesehen (28f.). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung lassen sich unterschiedliche berufliche Orientierungen auch mit den beruflichen Hintergründen der verschiedenen Professionsgruppen in multiprofessionellen Klassenteams begründen.

Im Vergleich zu gymnasialen Schulen ist anzunehmen, dass sich die Auseinandersetzung um eine gemeinsame „symbolische Ordnung“ an integrativen/inklusionen Schulen aus folgenden Gründen akzentuiert: Erstens erfordert die gemeinsame Verantwortung für die Klasse und das teilzeitliche Teamteaching eine Klärung der Arbeitsteilung und einer gemeinsamen „Kultur“ im Umgang mit den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern. Zweitens gestaltet sich die Heterogenität der Lehrpersonen mit grosser Wahrscheinlichkeit über die unterschiedlichen Ausbildungen und vorgängigen Tätigkeitsfelder ähnlich wenn nicht noch disparater als bei Fachschaften an Gymnasien. Vor dem Hintergrund dieses dynamischen struktur- und handlungstheoretischen Zugangs ist bei der Zusammenführung multiprofessioneller Teams mit Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozessen bezüglich der unterschiedlichen Bildungsverständnisse zu rechnen (z.B. Kindergarten und Schule, Kap. 2.2.2 oder zwischen Regel- und Sonderpädagogik, Kap. 2.2.3). Die Vorstellung einer Streitarena, in der um eine gemeinsame Ordnung gerungen wird,

kann demnach zur Transformation herkömmlicher Ordnungen oder zu Dominanz- resp. Marginalisierungserfahrungen führen. Was sich überdies aus dem theoretischen Ansatz gleichfalls schliessen lässt: Die strukturellen Vorgaben des Schulversuchs und die darin eingelagerten Handlungsspielräume werden unterschiedlich genutzt und unterschiedlich bearbeitet. Darüber entwickeln sich je eigene Handlungsrahmen, worin sich die Klassenteams wiederum ihre pädagogischen Spielräume mehr oder weniger begrenzen.

2.1.4 *Professionsstatus vs. Professionalisierung*

Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden sowie die Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule (Grundschule) bilden sich meist in unterschiedlichen Lehr- und Studiengängen aus und weiter. Im Grundsatz ist dabei zu erkennen, dass sich die Berufsbildung an unterschiedlichen Professionen orientiert, die entsprechend ihrer Qualifikation eigene Wissenskomplexe vermittelt erhalten. Im integrativen/inkluisiven Unterricht überschneiden sich jedoch die Arbeitsbereiche der verschiedenen Berufsgruppen nicht selten. So muss auch eine Schulische Heilpädagogin, die im Unterrichtsgeschehen bestehen will, nebst ihren diagnostischen Kompetenzen über ausgewiesene fachdidaktische Kenntnisse verfügen, eine Lehrperson hingegen kommt nicht umhin, sich mit grundlegenden Fragestellungen zu Lernbeeinträchtigungen zu befassen. Logopädinnen und Logopäden geraten mit ihren Erwägungen zur integrierten Sprachförderung (Kap. 2.2.3.3) in Kompetenzbereiche der Lehrpersonen für den Kindergarten oder für Deutsch als Zweitsprache. Es verwundert daher wenig, dass das Zusammenwirken verschiedener Berufsgruppen zu professionsspezifischen Dilemmata, Diffusion und Verunsicherungen führen kann (vgl. Wocken 1996) und deshalb als de-professionalisierend beklagt wird. Im integrativen/inkluisiven Unterricht können solche krisenhaften Erfahrungen, gestützt durch eine berufsständisch motivierte Statuswahrung, dazu führen, möglichst autonome Arbeitsdomänen zu etablieren.

Wird der archimedische Punkt der Betrachtung von der sozialen Form der *Profession* gelöst, und auf *Professionalität* verlagert, erweist sich diese als vergleichsweise „flüchtiger Aggregatzustand von Beruflichkeit“ (Nittel 2011, 48). Professionalität ist insofern keine statische Qualität, sondern konstituiert sich in konkreten Situationen, in denen sie interaktiv hergestellt werden muss (vgl. ebd.). Letztlich bestimmen die Handlungs- und Anforderungsstruktur des jeweiligen Handlungsfeldes, was Professionalität ausmacht (vgl. Helsper/Tipelt 2011, 272). Mit der Schulischen Integration werden pädagogische Bereiche weiter differenziert und es entstehen für die Pädagoginnen und Pädagogen neue Herausforderungen, die „professionalisierungsbedürftig“ sind (vgl. ebd., 277). Solche neuen professionalisierungsbedürftigen Handlungsfelder stellen sich im integrativen/inkluisiven Unterricht gerade mit den Möglichkeiten der

Zusammenarbeit überhaupt erst ein, beispielsweise, weil diskrete Übergänge von einem therapeutischen Unterricht in den Klassenunterricht als erforderlich erachtet werden, weil Doppelpräsenzen zweier Pädagoginnen die Situation hervorrufen, zu klären, wer was macht. Eine einseitige Zuwendung einer Schulischen Heilpädagogin gegenüber einer Schülerin kann beispielsweise die Aufmerksamkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler auf diese Unterrichtssituation provozieren, womit die Frage im Raum steht, wie derartige Stigmatisierungspotenziale vermieden werden könnten. Solche spezifisch über die interprofessionelle Zusammenarbeit sich manifestierende Handlungsfelder lassen sich nicht in die Zuständigkeit einer Profession delegieren, sondern erfordern verbindende situativ entwickelte und reflektierte Handlungsstrategien. Es sind integrationstypische Handlungskompetenzen (vgl. Widmer-Wolf/Bühler/Kunz-Egloff 2011, 28).

Mit der Absicht, die Effektivität des eigenen Unterrichts zu steigern entwickelte sich in Schulforschungsprojekten der USA das Konzept der „Professionellen Lerngemeinschaften“ (vgl. Bonsen/Rolff 2006, 167). Lehrpersonen tauschen sich demnach untereinander über ihre Unterrichtspraxen, über Gelerntes und über den Umgang mit neuen Herausforderungen untereinander aus und versuchen, sich darüber kontinuierlich zu verbessern. Die Pädagoginnen und Pädagogen erhalten so voneinander methodisch-didaktische Anregungen bis hin zum Austausch von Unterrichtsmaterialien (vgl. ebd., 168). Experimentelles Erkunden, Ausprobieren und die Reflexion mit Berufskolleginnen und -kollegen über die gemachten Erfahrungen stellen wichtige konzeptionelle Eckwerte des Konzeptes dar (vgl. 170). Betrachtet man die Bestimmungskriterien einer Professionellen Lerngemeinschaft wie reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele (vgl. 179), treffen diese in einleuchtender Weise auch auf multiprofessionelle Klassenteams zu. Es fällt allerdings auf, dass innerhalb der Fachdiskussion dem Aspekt der Interprofessionalität noch vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wird.

Vor dem Hintergrund einer professions- resp. *professionalisierungstheoretischen* Perspektive stellt die interprofessionelle Zusammenarbeit insofern ein Wagnis dar, weil herkömmliche Handlungsroutrinen für die spezifischen darin induzierten Handlungsherausforderungen nicht bereit stehen resp. damit verbundene partielle Inkompetenzerfahrungen verunsichern. Solche professionalisierungsbedürftigen Handlungssituationen können entweder einen Rückzug auf vermeintlich sichere gut abgesteckte Arbeitsdomänen befördern oder aber gerade als Lernchance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden werden. Hierbei könnte *multiprofessionellen* Lerngemeinschaften im Sinne des organisationalen Lernens an integrativen/inkluisiven Schulen eine zentrale Bedeutung beigemessen werden.

2.1.5 Zusammenfassung

Die dargestellten Beschreibungen von Reform- und Wandlungsprozessen im Erziehungssystem sind in Kontrast zur bildungspolitischen und reformpädagogischen Semantik durch einen konservativen Charakter gekennzeichnet. Caruso (2010) sieht denn in der Konstruktion der „grammar of schooling“ (Kap. 2.1.2) einen „wertvollen Abwehrmechanismus gegen die Frustration, die aus dem wiederholten Scheitern der schönsten Reformprogramme entstehen“ (649). Gemeinsam ist den Ansätzen, dass die Differenz zwischen dem Bisherigen und dem Neuen zu Be- und Verarbeitungsformen führt, die stets vor dem Hintergrund herkömmlicher Vorstellungen, Orientierungen und Handlungspraxen vorgenommen werden. Veränderung und Lernen – sei es aus system-, handlungs- oder professionstheoretischer Perspektive – geschehen stets vor dem Hintergrund des Bekannten. Teleologische metaphorische Konstruktionen, wie sie in der Reformsemantik häufig vorzufinden sind, missachten in der Regel, dass Schulen auf der Grundlage ihrer eigenen Prämissen lernen (vgl. Oelkers 2000, 9, 304). Die bisherigen ritualisierten Handlungspraxen in Kindergarten, Regelschule, Klein- und Sonderklassen sind als sozial geteilte, historisch gewachsene und wirkmächtige Vorstellungen zu verstehen. Mit ihnen wird das Typische von Schule und Kindergarten oder einer sonderpädagogischen Förderung verbunden. Veränderung und Wandel bedeuten insofern, sich mit diesen kollektiven Vorstellungen und Programmen auseinander zu setzen und sie zu transformieren.

Eine gesellschaftliche Anforderung – wie beispielsweise diejenige einer individualisierten Förderung – rühren aus *systemtheoretischer Perspektive* an den Kern pädagogischer Prozeduren an, die sich letztlich am Code der Selektion orientieren. Plurale Ansprüche lassen sich in sozialen Systemen aber dennoch bearbeiten. Mit einer Konzeption lose gekoppelter Teilsysteme wird der Gesamtcharakter des Erziehungssystems nicht in Frage gestellt. Zusätzliche Förderangebote lassen sich in der Schule ohne weiteres einbauen und erlauben dennoch, bisherige Handlungspraxen im Unterricht weitgehend aufrecht zu erhalten, sofern die verschiedenen erweiterten Angebote in einem losen Verhältnis zum Bestehenden organisiert werden. Schliessen sich die verschiedenen Teilsysteme nicht vollkommen gegeneinander ab, können in solchen Ko-Existenzen Informationen aus dem jeweilig anderen Teilsystem über selektive Prozesse allmählich in die eigenen Programme integriert werden (Kap. 2.1.1). Diese Dynamik gewinnt in der ethnografisch verstandenen Konzeption von Schulkultur eine handlungstheoretische Fundierung. Lehrpersonen für Kindergarten und Schule sowie Fachpersonen für Sonderpädagogik³ ringen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen beruflichen Sozialisation um eine gemeinsame

3 Unter dem Begriff „Fachpersonen für Sonderpädagogik“ werden sowohl die Schulischen Heilpädagogen/-innen und weitere zusätzliche Förderpersonen wie beispielsweise extern bezogene Sonderschullehrpersonen (bei „integrierter Sonderschulung“) oder pädagogisch-

„Kultur“ oder „symbolische Ordnung“. In dieser Auseinandersetzung werden strukturelle Vorgaben in einen je spezifischen Handlungsrahmen transformiert, womit sich die Klassenteams oder die Schule als Ganzes ihre eigenen strukturellen Rahmenbedingungen ihres pädagogischen Handelns schaffen. Daraus folgt, dass sich Klassenteams über ihre spezifische Auseinandersetzung mit Vorgaben und Anforderungen mehr oder weniger offene resp. beschränkende Handlungsspielräume einrichten. Die Vorstellung einer „Streitarena“, worin um die gemeinsame „Kultur“ im Unterricht gerungen wird, ist für die Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend mit Gewinn und Verlust, Dominanz und Marginalisierung gekennzeichnet (Kap. 2.1.3).

Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion, welche die Bedeutung von *Professionalisierungsprozessen* gegenüber einer auf *Profession* setzenden bewahrenden Sichtweise betont, ist gerade im Hinblick auf integrationspädagogische Bemühungen zentral. Leitend ist hier die Vorstellung, dass über die neuen Zusammenbeitskontexte verschiedener Berufsgruppen andere Herausforderungen entstehen, die professionalisierungsbedürftig sind (Kap. 2.1.4). Ein wichtiger Antreiber für organisationales Lernen und somit den Wandel in Schule und Unterricht besteht darin, solche gemeinsamen Herausforderungen zum Lernanlass zu nehmen und darüber die eigene Professionalisierung weiter zu entwickeln. Im Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften wird die Anforderungsstruktur des jeweiligen Handlungsfeldes zum Gegenstand der eigenen Professionalisierung. Werden solche Lernprozesse nicht proaktiv aufgegriffen, können sich vor dem Hintergrund der Irritationen des eigenen Professionsverständnisses Separierungstendenzen und der Rückzug auf herkömmliche Arbeitsdomänen einstellen.

2.2 Interprofessionelle Zusammenarbeit in der integrativen/inkluisiven Schuleingangsstufe

In der Folge werden die Fachdiskussion und ausgewählte Forschungsbefunde zur Arbeit in *multiprofessionell* zusammengesetzten Teams ins Zentrum gestellt. Solche Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht in einer Klasse sowie die Förderung der Schülerinnen und Schüler. Sie sind also angehalten, eine Form der Arbeitsteilung zu finden, die sie teilweise auch im Teamteaching umsetzen. Die Kooperationspartnerinnen und -partner in solchen Klassenteams verfügen über unterschiedliche berufliche Qualifikationen. Im Hinblick auf die vorliegende Studie werden insbesondere die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Kindergarten- und Primarschullehrper-

therapeutische Fachpersonen verstanden (vgl. Kap. 5.1.1 zu den in den Analysen verwendeten Berufsbezeichnungen).

sonen (Grundschule) sowie Fachpersonen für Sonderpädagogik (Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Logopädie) ins Zentrum gestellt. Multiprofessionell zusammengesetzte Klassenteams werden vorwiegend in der Integrationspädagogik diskutiert.

Ein breiter und prominenter erziehungswissenschaftlicher Diskurs widmet sich der Kooperation *unter* Klassen- und Fachlehrpersonen. Solche Kooperationsformen beziehen sich meist auf einen klassen- und fachübergreifenden Austausch zu Curriculumsfragen, Verfahren der Leistungsbeurteilung, Unterrichtspraktiken, Schulregeln oder die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung. Die Kooperation wird in jenen Fachdiskussionen im Hinblick auf die Organisations- und Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierungsprozesse untersucht und diskutiert. Damit verbunden sind Ziele wie eine grössere Kohärenz und Konsistenz des individuellen Lehrerhandelns auf Schulebene sowie die Steigerung der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Steinert/ Klieme/Maag Merki/Döbrich/Halbheer/Kunz 2006, 186f.). Im Zusammenhang mit der Diskussion um „Professionelle Lerngemeinschaften“ wird die Kooperation unter Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis auch im Hinblick auf organisationales Lernen reflektiert (vgl. Bonsen/Rolff 2006, 170). Wie bereits ausgeführt, finden multiprofessionelle Klassenteams in der Diskussion zu Professionellen Lerngemeinschaften kaum Erwähnung (Kap. 2.1.4).

Im Folgenden werden einige wesentliche Herausforderungen und Gelingensbedingungen der interprofessionellen Zusammenarbeit dargelegt (Kap. 2.2.1). Hierbei stellt die Auseinandersetzung mit differenten beruflichen Orientierungen eine zentrale Aufgabe dar. Zwei längere Exkurse zum Verhältnis zwischen dem Kindergarten und der Schule (Kap. 2.2.2) sowie zwischen der Regelschul- und Sonderpädagogik (Kap. 2.2.3) beabsichtigen, den Diskussionsstand und die unterschiedlichen disziplinären und institutionellen Orientierungen herauszuarbeiten. Die jeweils nachgeschobenen empirischen Befunde erlauben, die theoretischen und fachlichen Positionen in konkreten sozialen Kooperationssituationen zu verankern. Die wichtigsten Aspekte werden bilanzierend in einer Zusammenfassung festgehalten (Kap. 2.2.4)

2.2.1 Herausforderungen und Gelingensbedingungen

2.2.1.1 Zwischen beruflicher Zufriedenheit und Belastung

„Diversität“ in Organisationen wird in der Fachdiskussion im Hinblick auf Unterscheidungsmerkmale wie Geschlecht, Nationalität, ethnische Zugehörigkeit aber auch bezüglich vielfältiger beruflicher Sozialisations Hintergründe thematisiert (vgl. Spiess 2004, 221). Die Produktivität heterogen zusammengesetzter Gruppen wird beim Lösen von Aufgaben mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven, einer grösseren Anzahl verfügbarer Alternativen bei

der Entscheidungsfindung und komplementären Fähigkeiten begründet. Dies führt insgesamt zu qualitativ besseren und kreativeren Ideen (vgl. ebd., 222). Zugleich aber können unterschiedliche Weltanschauungen, Normen und Einstellungen zu potenziell unterschiedlichem Verhalten führen, womit die Handlungen der Interaktionspartner/-innen nicht abschätzbar sind, was gleichsam die Basis für ein Vertrauensverhältnis darstellt (vgl. 198).

In ihrer Studie zieht Huber (2000) eine grundsätzlich positive Bilanz bezüglich dem permanenten Teamteaching zwischen Grundschullehrperson und Sonderschullehrpersonen in Kärnten/Österreich. Teamteaching trägt laut den fragebogengestützten Einschätzungen der Lehrpersonen zur „Entlastung“ sowie zu einer „persönlichen Weiterentwicklung“ bei. Die Lehrpersonen glauben auch nicht, dass sie durch die Zusammenarbeit etwa zusätzlich eingeschränkt würden, diese zu erschwerten Interaktionen führen oder negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben könnte (vgl. 191ff.). Die berufliche Zufriedenheit der Klassenteams der neuen Schuleingangsstufe (FLEX) im Bundesland Brandenburg wird von den Forscherinnen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erfahrung der Zusammenarbeit und der erfahrenen Unterstützung im Kollegium gesehen (vgl. Geiling/Geiling/Schnitzer/Skale/Thiel 2008, 224, 243). Interessant ist an dieser Studie, dass sich die Lehrpersonen, die sich in der Zusammenarbeit unterstützt erfahren, zugleich als *wirksame und erfolgreiche Pädagoginnen und Pädagogen* einschätzen. Aufgrund einer Faktorenanalyse stellt das Autorenteam fest, dass diejenigen Lehrpersonen, welche eine hohe Zufriedenheit mit ihren Arbeitsbedingungen zum Ausdruck bringen, zugleich dem jahrgangsübergreifenden Unterricht sowie dem integrativen Potenzial der neuen Schuleingangsstufe positiv gegenüberstehen. Sie beurteilen aufgrund ihrer Tätigkeit im neuen Schulmodell auch die *Weiterentwicklung der eigenen Professionalität* positiv (vgl. S. 236). „Je eher die eigene berufliche Entwicklung im Unterricht der FLEX wahrgenommen wird, desto grösser ist auch der Zuspruch für das gemeinsame Beschulen aller Kinder in der Grundschule“ (Geiling et al., 2008, S. 236).

Umgekehrt erleben belastete Pädagoginnen und Pädagogen ihre Zusammenarbeit wenig unterstützend und schätzen ihre eigene Arbeit als wenig wirksam ein (vgl. ebd. 2008, 226). Die Autorinnen kommen aufgrund ihrer empirischen Überprüfungen zum Schluss, dass Lehrpersonen, die aufgrund ihrer bildungspolitischen Orientierungen dazu neigen, für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf separierende Unterrichtsmodelle zu präferieren, zugleich diejenigen sind, die weniger gut ins Kollegium eingebunden sind, ihre Arbeitsbedingungen kritischer beurteilen und die eigene Tätigkeit wenig wirksam erleben (vgl. ebd., 234). Auch in der Untersuchung von Huber (2000) zur Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und Sonderpädagoginnen werden von den Pädagoginnen die *belastenden* Erfahrungen in Zusammenhang mit dem Funktionieren der Zusammenarbeit erwähnt. Diese Klassenteams erfahren, dass die Planung und Durchführung von Unterricht nicht gemeinsam getragen werden. Aufgrund einer starken *Fixierung auf die*

eigene Berufsrolle wird sodann die Zusammenarbeit mehr als ein loses Nebeneinander erlebt. Dies führte letztlich ebenfalls dazu, dass rigorose Teilungen der Kindergruppen entlang der Zuständigkeiten der beiden Berufsgruppen vorgenommen wurden (vgl. 146). Geiling et al. (2008) untersuchten überdies, inwiefern das Belastungserleben der Lehrpersonen mit Klassenbedingungen in Zusammenhang stehen könnten. Die Autorinnen stellen interessanterweise fest, dass das Belastungserleben der Lehrpersonen in *keinem* Zusammenhang mit der Situation der Klasse bezüglich der schulischen Leistungen, sozialer Aspekte oder der Anzahl Kinder mit „Entwicklungsbesonderheiten“ stehe (vgl. S. 243). Daraus wird der Schluss gezogen, dass die Erfahrung der *Teamarbeit als zentraler Prädiktor für die Arbeitszufriedenheit* der Pädagoginnen und Pädagogen zu betrachten sei: „Die positiv erlebte Zusammenarbeit bildet quasi die Grundlage für das Einschätzen günstiger Lern- und Arbeitsbedingungen und trägt gleichsam dazu bei, dass sich die Pädagoginnen als erfolgreich in ihrer täglichen Arbeit reflektieren und sich von den beruflichen Anforderungen deutlich weniger belastet oder gar überlastet fühlen“ (228).

2.2.1.2 Persönliche Dispositionen

In der Fachdiskussion finden sich theoretische Erklärungen, welche die Herausforderung der Zusammenarbeit mit der Lehrerpersönlichkeit begründen. Wocken (1988) beispielsweise thematisiert diesen Zusammenhang unter dem Stichwort „Persönlichkeitsproblem“ (231ff.). Mit der Metapher des „Einzelkämpfers“ wird die grundsätzlich geringe Bereitschaft von Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich Kooperation betont. Wie die später darzulegenden Befunde aus Studien zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams jedoch zeigen, müssen auch Revisionen bezüglich solch lang gehegter Zuschreibungen in der Fachliteratur vorgenommen werden. In der Zusammenarbeit sind das professionelle Handeln aber auch der ganz persönliche Umgang mit Herausforderungen der Beobachtung anderer ausgesetzt, womit die vielzitierte „De-Privatisierung“⁴ des Lehrberufs angesprochen wird (vgl. ebd.). Das psychologische Moment, die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit ungewissen Situationen gegenüber Berufskolleginnen und -kollegen offen zu legen, stellen gerade bei Beginn einer neuen Zusammenarbeit eine erste Hemmnis dar. Die „Enthüllung der Rolle“ (Wocken 1988, 210) bringt beispielsweise mit sich, dass zugeschriebene zusätzliche sonderpädagogische Kompetenzen entmythologisiert werden oder Überforderungen von Klassenlehrpersonen mit

4 De-Privatisierung wird dabei stets in Bezug auf andere Erwachsene thematisiert. In der Denkfigur wird die „Schüleröffentlichkeit“ im Sinne einer jungen Bürgerschaft, die noch lange nach Verlassen der Schule sich an Gegebenheiten im Unterricht erinnern und mit anderen diskutieren wird, vernachlässigt. In dieser Sichtweise ist die Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen alles andere als „privat“. Die Denkfigur der „De-Privatisierung“ verkennt den permanent „öffentlichen“ Charakter von Unterricht, weil sie die jungen mit Gerechtigkeitsinn ausgestatteten Bürger ausklammert.

einzelnen Schülerinnen und Schülern offensichtlich werden. Das „enthüllende“ Moment besteht auch darin, dass sich ein *berufliches* Selbstverständnis für Lehrpersonen nicht so einfach von einem *persönlichen* Selbstverständnis trennen lässt (vgl. Kelchtermans, 1992, S. 252). Der berufliche Erfolg oder das Scheitern mit pädagogischen Herausforderungen lässt sich nicht ohne weiteres vom persönlichen Selbstbild trennen. Als wen sich Lehrende also selbst wahrnehmen oder sehen, scheint für die Erklärung ihres Handelns genauso relevant zu sein wie dasjenige, was sie können (vgl. Nias, 1988, S. 167). Insofern stellt die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung für Kooperationsverhältnisse eine grundlegende Herausforderung dar (vgl. Kreie 1985, 119, zit. in Wocken 1988, 210). In Untersuchungen erwähnen Pädagoginnen und Pädagogen für das Gelingen ihrer Zusammenarbeit als zentrale Kriterien eine gegenseitige Wertschätzung, ein respektvoller Umgang und das gegenseitige Vertrauen (vgl. etwa Arndt/Werning 2013, 21f.; Fussangel/Gräsel 2012, 33).

2.2.1.3 Klärung der Aufgabenteilung

Kooperative Arbeitssituationen setzen Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten der beteiligten Akteurinnen und Akteure voraus, um ein relatives Mass an Autonomie zu gewähren (vgl. Spiess, 2004, 199). Die unterschiedlichen Autonomie-Ansprüche sind somit Teil der Aushandlung in Klassenteams, womit sich die Frage verbindet, wie egalitär oder hierarchisch eine Aufgabenteilung vorgenommen wird resp. wie es gelingt, die asymmetrische Rollenteilung zu akzeptieren und diese in ein komplementäres Verhältnis zu setzen. Die kontinuierliche Klärung des Arbeitsbündnisses stellt insofern ein wichtiges Kernstück einer interprofessionellen Zusammenarbeit dar (vgl. Köbberling/Schley 2000, Wocken 1988, 231ff.). Damit verbunden ist einerseits die Herausforderung, wie sich die Pädagoginnen und Pädagogen gegenseitig ihre Anerkennung signalisieren können und andererseits wie diejenige der Schülerschaft gegenüber ihnen unterschiedlichen Lehrpersonen im Team verbucht wird (vgl. ebd.).

Was die *Klärung der Aufgabenbereiche* betrifft, zeigen sich in Klassenteams offenbar unterschiedliche Orientierungen. Befürworten die einen Arbeitsmodelle mit eindeutigen Rollen- und Aufgabenprofilen, die beispielsweise von der Bildungsverwaltung oder der lokalen Schulleitung vorgeben werden, stehen andere dafür ein, ihr Arbeitsbündnis situativ und flexibel gestalten zu können (vgl. Arndt/Werning 2013, 33; Mayr 2010, 82). In diesem Verständnis wird die Zusammenarbeit auch als persönlicher Professionalisierungsprozess verstanden, worin herkömmliche Orientierungen und Handlungsmuster aufgebrochen, neue Erfahrungen gewagt und Versöhnungsleistung bezüglich Erfahrungen von Mangel und Versagen geleistet werden können (vgl. Kreie 2009, 408f.).

2.2.1.4 Organisationale Rahmenbedingungen

Zusammenarbeit findet stets in einem Kontext institutioneller Bedingungen statt. In der Literatur finden sich ganze Bedingungskataloge, die Zusammenarbeit eher behindern oder befördern können. Dabei wird die Bedeutung einer systematischen gegenüber einer zufällig-spontanen Zusammenarbeit hervorgehoben, wofür entsprechende Zeitgefässe und eine konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit in der Schule zur Verfügung gestellt werden sollten (u.a. Köbberling/Schley, 2000; Werning/Lütje-Klose 2012, 225f.; Wocken 1988, 245).

Schütt (2012) zieht aus ihrer explorativen Untersuchung zur Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen aus fünf Schulen des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern allerdings den Schluss, dass Strukturen und organisationale Rahmenbedingungen alleine kein Garant für eine gelingende Kooperation darstellen (vgl. 217). Den Wert, den die Schulleitung der Zusammenarbeit jedoch beimisst und ihr Führungsstil soll für die Entwicklung eines kooperativen Klimas entscheidenden Einfluss haben. „So erscheint eine förderliche Grundbedingung für Kooperation darin zu liegen, dass die Schulleitung eine Balance herzustellen vermag aus klarer Führung und Gewährung von Selbstbestimmung, aus Durchsetzen und demokratischer Aushandlung“ (ebd.). Fehlen Zeitstrukturen oder liegt kein pädagogisches Konzept der Schule zur Organisation der Zusammenarbeit vor, führt dies dazu, dass sich die Kooperation in alleinige Abhängigkeit zur Beziehungsqualität und Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen begibt (vgl. 217f.; Iten 2011, 130).

2.2.1.5 Differente berufliche Orientierungen

In der Zusammenarbeit müssen die Pädagoginnen und Pädagogen eine Handlungspraxis etablieren, den Unterricht gestalten und die Lernentwicklung der Kinder unterstützen. Wocken (1988) bezeichnet diese gemeinsame Ausrichtung als „Sachproblem“ von Klassenteams (215ff.). Dabei müssen Vorstellungen in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft sowie im Hinblick auf die methodisch-didaktische Gestaltung innerhalb unterschiedlicher Spannungsfelder aufeinander abgestimmt werden. So sind individualisierende stets auch mit gemeinschaftsbildenden Aktivitäten auszubalancieren sowie offene Unterrichtsformen und Handlungsbezüge mit dem Aufbau kognitiver Lernstrategien zu ergänzen. Gesellschaftlich vorgegebene Bildungsziele konkurrieren dabei nicht selten mit den individuellen Fähigkeiten, Präferenzen und Interessen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, 154ff.). Allfällig unterschiedliche Vorstellungen, Werthaltungen oder Handlungsorientierungen erklären sich jedoch nicht abschliessend aufgrund eines persönlich-biografischen Hintergrunds. Die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik gestaltet sich gerade deshalb als herausfordernd, weil die Professionsgruppen aufgrund ihrer beruflichen Soziali-

sationen in unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und Tätigkeitsfeldern entsprechend *differente berufliche Orientierungen* entwickelt haben. Insbesondere Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erfahren im integrativen/inkluisiven Unterricht einen kardinalen Wechsel ihrer Berufsrolle: Statt mit einer eigenen Klasse arbeiten sie vereinzelt in verschiedenen Klassen, erhalten neu eine Beratungsrolle und sind mit hohen Kompetenzerwartungen konfrontiert (vgl. Eberwein/Knauer 2009, 424; Kreie 2009, 405). Meist verfügen alle Beteiligten über keine persönlichen integrativen Erfahrungen aus der eigenen Schulbiografie und können sich auch im näheren Umfeld nicht auf Vorbilder abstützen (Kreie 2009, 406). Die Herausforderungen der Zusammenarbeit im integrativen/inkluisiven Schulumfeld werden deshalb stets vor dem Hintergrund bisheriger beruflicher Handlungspraxen und disziplin-typischer Orientierungen bearbeitet.

Die Kooperationsverhältnisse in einer integrativen/inkluisiven Schuleingangsstufe sind aus einer solchen Perspektive für die Analyse äusserst interessant, weil im Zusammenhang mit der funktionalen Differenzierung des Bildungssystems verschiedene historisch gewachsene Bildungskulturen und damit verbundene Orientierungen der Professionellen aufeinander treffen. Bei der Zusammenführung der verschiedenen Klassenteams in der neuen Schuleingangsstufe stehen die Professionellen vor der Herausforderung, ihre bisherigen Handlungsorientierungen und Selbstverständnisse aber auch das Verhältnis zu den anderen Berufsgruppen miteinander abzustimmen. Von daher drängt es sich auf, die Spezifika der jeweiligen Bildungskulturen und die jeweiligen Verhältnisbestimmung zwischen den Disziplinen herauszuarbeiten.

In der Folge soll deshalb in einem ersten Schritt die Differenz zwischen den beiden Bildungskulturen des Kindergartens und der Schule anhand des fachlichen Diskurses dargelegt und mit empirischen Befunden dazu untermauert werden (Kap. 2.2.2). In einem zweiten Schritt wird sodann das Verhältnis zwischen der Regelschul- und der Sonderpädagogik in analoger Weise dargestellt (Kap. 2.2.3).

2.2.2 *Kindergarten und Schule: Zwei differente Bildungskulturen*

Schulgeschichtlich gestaltet sich die Situation der Vorschulerziehung in der Schweiz entlang der verschiedenen Sprachregionen divers (vgl. Stamm 2007, 33f.). Währenddem sich im französisch-sprachigen Teil der Schweiz die „Ecole enfantine“ etablierte, welche sich in erster Linie als Vorbereitung auf die Schule verstand, setzt sich in der Deutsch- und später auch in der lateinischen Schweiz der Kindergarten durch. Prägend waren hier Leitfiguren wie Fröbel, Pestalozzi und Montessori. Der Kindergarten war mit seiner Betonung des freien Spiels und einem „ganzheitlichen“ Zugang zum Kind von Anfang an in Abgrenzung zu einer „kognitiven Förderung“ konzipiert (vgl.

ebd.). Diese Akzentuierung der *sozialen Funktion* der Vorschulerziehung findet sich laut Stamm – im Unterschied zu anderen Nationen – auch in Deutschland. Die dichotome Ausrichtung der beiden Bildungsinstitutionen wird mit der strukturellen Differenz begründet. Währenddem sich die Pädagoginnen im Kindergarten eher daran orientieren, Lerninhalte fächerübergreifend im Rahmen freier Spieltätigkeiten zu gestalten⁵, organisieren die Lehrpersonen der Primarschule ihren Unterricht vorwiegend fachbezogen und stellen fachliche und fachdidaktische Herausforderungen in den Vordergrund (vgl. Leuchter/Wannack 2010, 229; Wannack 2006⁶). Die Schule wird insbesondere auch bezüglich ihrer Orientierung an Leistungshomogenität und ihrer „Fiktion von Entwicklungsgleichheit“ kritisiert. Leistungshomogenität wird insofern zu einer bedeutsamen operationalisierbaren Grösse, weil letztlich nur über das Prinzip des Vergleichs die Selektion nach Leistung vorgenommen werden kann (vgl. Diehm 2002, 173; 2004, 538; Graf/Graf 2008, 64ff.; Kronig 2007b, 69; Tillmann 2004, 38; Wannack 2004, 156).

Gegenüber dieser dichotomen Verhältnisbestimmung zwischen Kindergarten und Schule erkennt Stamm (2007) in anderen europäischen Nationen Modelle der Vorschulerziehung, die mehr *schulvorbereitende* Lernaktivitäten betonen (z.B. in Irland, Dänemark, Niederland, Schottland, Belgien, England und Luxemburg). Jedoch stehen auch diese Konzeptionen stets vor der Herausforderung, eine optimale Passung zwischen den beiden Bildungsstufen herzustellen (vgl. 36f.).

In der Schweiz wurde das Desiderat einer besseren Abstimmung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule bereits in der SIPRI-Studie (Überprüfung der *Situation der Primarschule*) der 80er-Jahre gefordert. Im Anschluss an die Befunde der PISA-Studie wurde die Thematik erneut im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufgenommen (vgl. Metz⁷ 2012, 80; Stamm 2007, 28). Die Leistungsvergleichsstudie brachte zu Tage, dass Schweizer Jugendliche relativ mässige Schulleistungen zeigten. Die Leistungsunterschiede liessen sich dabei statistisch stets auf die soziokulturelle und -ökonomische Herkunft der Eltern zurückführen. Im Zusammenhang mit dem Ländervergleich wird in der Fachdiskussion der relativ späte Einschulungszeitpunkt von Schweizer Kindern in die Schule mit Verweis auf die kognitionspsychologische Bedeutung des frühen Lernens problematisiert (vgl. Stamm 2006, 168; 2007, 28ff.).⁸ Weite-

5 Wannack (2006) konstatiert das Manko pädagogisch-didaktischer Konzepte für das Freispiel im Kindergarten (vgl. 3).

6 Wannack (2006) rekonstruiert die differenten Orientierungen der beiden Bildungseinrichtungen auch auf der Grundlage von Lehrplänen.

7 Vgl. ebd. zur Rekonstruktion des sich wandelnden Diskurses um die Grund- und Basisstufe der verschiedenen Akteurgruppen in Bildungspolitik und Bildungswissenschaft seit 1985.

8 Dies, obwohl zwei der in der PISA-Studie gut abschliessenden skandinavischen Länder (Schweden und Finnland) einen ähnlich späten Beginn der Schulpflicht kannten (vgl. Stamm 2007, 36).

re Studien, welche die grosse Heterogenität der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei der Einschulung aufzeigen (vgl. Stamm 2005; Moser/Stamm/Hollenweger 2005) stellen die über das Jahrgangsklassenprinzip etablierte Orientierung an Leistungshomogenität in Frage. Mit Verweis auf die Studie von Kronig/Haeberlin/Eckhart (2000) bilanziert Kronig (2007b), dass selbst die Vorstellung der Jahrgangsklasse aufgrund des Alters der Kinder als Mythos gelten muss. So kann bereits im zweiten Schuljahr – aufgrund der verschiedenen Schulbiografien – eine Altersspanne zwischen dem jüngsten und ältesten Kind in der Klasse von bis zu drei Jahren und vier Monaten auftreten (vgl. 69f.). Ein erster Schritt zur Flexibilisierung der Schuleingangsstufe stellte die so genannte „Einschulungsklasse“ dar, welche für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder Lernschwierigkeiten eingerichtet wurde. Den Schülerinnen und Schülern wurden zur Erreichung der Lernziele der ersten Klasse zwei statt ein Jahr eingeräumt. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurden in der Folge diese und weitere separierende Schulformen, im Hinblick auf die Leistungsentwicklung und die Stigmatisierungspotenziale der betroffenen Kinder im Vergleich mit integrativen/inklusiven Schulformen empirisch in Frage gestellt (vgl. Bless 1995; Haeberlin/Bless/Moser/Klaghofer 2003; Stamm 2007, 37f.). Überdies verwiesen viel beachtete interkantonal vergleichende Studien darauf, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ethnischer Stereotypen in Sonderklassen überwiesen wurden. Schulische Vergleichstests konnten aufzeigen, dass die Zuweisungen in Sonderklassen und in die unterschiedlichen Schultypen kantonal äusserst disparat praktiziert wurden und sich dabei nicht mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler erklären liessen. Zudem konnte ein kontinuierliches Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in der Schweiz festgestellt werden (Kronig 2007a; Lanfranchi/Jenny 2005, Lanfranchi 2007; Sieber 2006).

Das Modell der neuen Schuleingangsstufe sollte die institutionell gewachsenen Bildungskulturen Kindergarten und Schule für die Kinder besser aufeinander abstimmen und wurde durch die Flexibilisierung der Verweildauer und durch integrative Massnahmen als Antwort auf die individuellen Lernentwicklungen der Kinder verstanden. In der Schweiz sollte – wie in Österreich – die bisherige Trennung des Elementar- und Primaschulbereichs *über ein gemeinsames Curriculum* überwunden werden (vgl. Wannack 2008, 16f.). Aufgrund der unterschiedlichen Funktions- und Organisationslogiken der beiden bisherigen Bildungsstufen wird die Zusammenführung von Kindergarten und Schule zu einer neuen Schuleingangsstufe skeptisch diskutiert, zumal nebst einer „programmatisch angetönten Annäherungsrhetorik“ (Diehm 2004, 543) keine konzeptionellen Überlegungen erkennbar seien, die das Zusammenspiel zwischen den beiden tradierten Bildungskulturen explizit aufgreifen würden: „Spiel kann Lernen beliebig dominieren oder auch umgekehrt“ (Stamm 2006, 172).⁹ Ebenso wird in Frage gestellt, ob die Bemühungen um individuelle und

9 Vgl. dazu den konzeptionellen Vorschlag von Wannack (2006, 4).

altersangemessene Förderung nicht gerade dazu führen würden, die bereits bestehenden sozialen Unterschiede weiter zu verstärken (Stamm 2006, 173; 2007, 40).

2.2.2.1 Forschungsbefunde

Die in der Literatur erwähnte Differenz der beiden Berufs- und Bildungskulturen manifestiert sich auch in der empirischen Studie von Wannack (2004), in der Lehrpersonen aus dem Kindergarten und der Unterstufe (1. und/oder 2. Klasse) befragt wurden. So unterscheiden sich Werthaltungen, Überzeugungen sowie berufliche Tätigkeiten stets vor dem Hintergrund der Berufszugehörigkeit (vgl. S. 138). Lehrpersonen für den Kindergarten stimmen im Vergleich zu den Unterstufenlehrpersonen eher den Items zu, sich an folgenden didaktische Prinzipien in ihrem Unterricht zu orientieren: „Alle Sinne ansprechen“, „an das Vorwissen der Kinder anknüpfen“, „Exkursionen machen“ sowie „offene Spiel- und Lernsituationen gestalten“. Lehrpersonen für den Kindergarten, deren Patentierung noch nicht weit zurück liegen, orientieren sich bei der Themenwahl im Unterricht an den Kindern, währenddem solch mit längerer Berufserfahrung sich eher an Büchern und Lehrmitteln orientieren, analog wie die Lehrpersonen der Unterstufe (vgl. 134f.). Für diese scheint es eher charakteristisch zu sein, Lerninhalte „einzuführen“, währenddem die Lehrpersonen der Kindergartenstufe eher zustimmen, diese „handelnd umzusetzen“ (vgl. 135f.). Die Berufsgruppen unterscheiden sich auch in ihrer Einschätzung zum Schwierigkeitsgrad bezüglich dem „Aufbereiten von Lerninhalten“. Dass Unterstufenlehrpersonen dieses berufliche Tätigkeitsfeld leichter als ihre Berufskolleginnen im Kindergarten einschätzen, führt Wannack auf die verfügbaren Lehrmittel in den Fächern Deutsch oder Mathematik zurück, in denen bereits eine Strukturierung der Inhalte sowie eine gewisse Form der methodischen Aufbereitung vorliegen (vgl. 149). Währenddem die Lehrpersonen für den Kindergarten ihre Kompetenzen bei der Gestaltung von Freispielsituationen höher als die Unterstufenlehrpersonen einschätzen, beurteilen letztere ihre Fähigkeiten, einen darbietend-erarbeitenden Unterricht umsetzen zu können, besser als ihre Berufskolleginnen (vgl. 151).

Mit dem Ziel einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen im Kindergarten und den Lehrerinnen der Grundschule wurde zwischen 2004 und 2008 ein von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Internationalen Akademie für Innovative Pädagogik und Ökonomie an der Freien Universität Berlin ein gemeinsames Programm mit dem sinnigen Titel „*ponte*“ in die Wege geleitet. Eine rekonstruktive Evaluationsstudie innerhalb dieses Projekts untersuchte während zwei Jahren, inwiefern es über gegenseitige Hospitationen und Reflexionen gelingt, die pädagogischen Haltungen und Alltagspraktiken zu beeinflussen (vgl. Blaschke/Nentwig-Gesemann 2009, 103). Die rekonstruktiven Analysen aus Gruppendiskussionen machen deutlich, dass die pädagogischen Arbeitskräfte bislang wenig bis kei-

ne Ahnung über die Arbeitsweisen, Methoden und didaktischen Materialien ihrer Kolleginnen der jeweilig anderen Bildungsstufe hatten (vgl. ebd., 114). Über das Kooperationsprojekt realisierten und diskutierten die Pädagoginnen die *Differenz der institutionellen Kulturen*. Aus Sicht der Lehrerinnen wurde der Kindergarten in erster Linie als Vorbereitung auf das in der Schule stattfindende „richtige“ Lernen betrachtet. Dabei wird hervorgehoben, dass sich die Schule im Vergleich zum Kindergarten durch differente Rahmenbedingungen auszeichne, wobei insbesondere die Stoffvermittlung innerhalb einer zeitlich straffen Organisation erwähnt wird. Vor dem Hintergrund jahrzehntelanger institutionell getrennter Wege wurde die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses als Herausforderung wahrgenommen (vgl. 118f.). Dem Projektrahmen wurde in dieser Hinsicht jedoch das Potenzial zugeschrieben, gerade solche institutionell differenten Bildungsverständnisse aufeinander zu beziehen und diese im Hinblick auf die eigene Arbeit zu reflektieren (vgl. 120f.).

Auch bezüglich der *Individualisierung* scheinen sich die Vertreterinnen der beiden Bildungskulturen zu unterscheiden. Wannack konnte nachweisen, dass es Lehrpersonen für den Kindergarten als leichter einschätzen, individualisierende Aufgaben für die Kinder zur Verfügung zu stellen, als ihre Berufskolleginnen auf der Unterstufe (vgl. 2004, 153). Die differente Einschätzung der Berufsgruppen sieht die Autorin in den unterschiedlichen Ansprüchen und Herangehensweisen der beiden Bildungsstufen:¹⁰

Während im Kindergarten eine Individualisierung über vielseitige und gleichzeitige Angebote (vor allem in Phasen des Freispiels) und die Wahl der Kinder selbst ausschlaggebend sind, zielen die Vorschläge vonseiten der Schule stärker auf die Leistungsmöglichkeiten (z.B. Grundanforderungen und Zusatzinhalte, Schwierigkeitsgrad der Arbeiten Aufgabenmenge) und die unterschiedlichen Lernzugänge (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lerntypen, Art der Hilfsmittel, der Beratung) (154).

In der neuen Schuleingangsstufe Grundstufe arbeiten je eine ehemalige Kindergartenrätin und eine ehemalige Primarschullehrerin, die sich ein Pensum von 150 Stellenprozent aufteilen. Aufgrund der konzeptionellen Offenheit steht es den Pädagoginnen frei, ihre unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten innerhalb des neuen gemeinsam verantworteten Rahmens Aufträge zu definieren sowie Schwerpunkte und Spezialisierungen selbst vorzunehmen (vgl. BID Zürich 2004, 1; BID Zürich/PHZH 2005, 8; vgl. auch Kap. 4.1.2.1, Tabelle 4-1).

Die Evaluationsbefunde der formativen Untersuchung zur *Grund- und Basisstufe* zeigen, dass das Spannungsfeld zwischen den beiden Bildungskulturen auch von den verantwortlichen Pädagoginnen als Herausforderung wahrgenommen wurde. Im Vergleich mit den Lehrpersonen mit Kindergarten-Diplom lässt sich aus einer standardisierten Befragung entnehmen, dass die

10 Auch Prengel (2007) hält fest, dass sich die Anliegen der inklusiven Pädagogik im Kindergarten leichter realisieren lassen als in der Schule (vgl. 50).

Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom eher die Ansicht vertraten, ältere Kinder hätten in der Grund-/Basisstufe „zu wenig gelernt und zu viel gespielt“ (EDK-Ost 2010a, 20). Dies, obwohl sich aufgrund der videobasierten Unterrichtsbeobachtungen feststellen liess, dass die Spielaktivitäten für die Kinder von einem Grundstufen- resp. Basisstufenjahr zum nächsten kontinuierlich von etwa einem Drittel in den ersten beiden Jahren, später auf einen Zehntel der Unterrichtszeit abnahmen (vgl. EDK-Ost, 2010a, 28). In den Gruppeninterviews wurde folgenden Spannungsfeldern grösste Bedeutung beigemessen: „zwischen dem interessengeleiteten Lernen der Kinder und der Pflicht, Lernziele zu erreichen“, „zwischen Spiel und Leistung“, „zwischen den eigenen Vorstellungen und denjenigen der Teamkollegin/des Teamkollegen“ sowie „zwischen der Unterrichtskultur der Grund-/Basisstufe und derjenigen der 2. resp. 3. Klasse“ (vgl. ebd., 21).

Aufgrund der videobasierten Unterrichtsbeobachtungen in 25 Klassen bilanzieren die Evaluationsverantwortlichen, dass sich *altersgemischte Lernarrangements* vorwiegend auf gemeinschaftsbildende themenorientierte Aktivitäten beschränkten, jedoch Unterrichtssequenzen zum Erwerb der Kulturtechniken meist in leistungshomogenen Gruppen durchgeführt wurden. Währenddem eine Mehrheit der Klassenteams eine Aufteilung zwischen „Kindergarten- und Schulkindern“ entlang dem Kriterium Alter vornimmt (vgl. ebd., 59; vgl. auch Urech 2010, 139, 143), bilden bereits ein Viertel der Teams kleinere flexible Lerngruppen nach Lernstand. Etwa ein Achtel der beobachteten Teams verzichtet gänzlich auf eine Zuteilung der Kinder in Lerngruppen (vgl. ebd., 43). Die berufliche Herkunft der beiden Pädagoginnen manifestierte sich auch in der Arbeitsteilung zwischen den beiden Pädagoginnen, indem sich die Lehrpersonen mit Kindergartenhintergrund bei Spielaktivitäten im mathematischen und sprachlichen Bereich eher um die jüngeren, die Lehrpersonen mit Primarschulhintergrund eher um die älteren Kinder kümmerten. Dieses Muster zeigt sich bei den untersuchten Grundstufenklassen während 71–85% der Unterrichtszeit (vgl. ebd., S. 49).

2.2.3 *Zwischen Regelschullehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik*

In der Integrationspädagogik wird der Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und den Fachpersonen für Sonderpädagogik eine Schlüsselstellung für das Gelingen inklusiver Prozesse zugeordnet, um die Komplexität heterogener Lerngruppen gemeinsam zu bewältigen (vgl. u.a. Haeberlin/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz 1991, 5; Werning/Lütje-Klose 2012, 224; Köbberling/Schley 2000, 227ff.; Wocken 1988). In der Folge wird in einem ersten Schritt die in der Integrationspädagogik geführte Diskussion zum Verhältnis der Regel- und Sonderpädagogik dargestellt (Kap. 2.2.3.1). In die fachliche Diskussion sind divergente Orientierungen eingelagert, die offenbar auch Arbeitsbünd-

nisse multiprofessioneller Klassenteams mitstrukturieren können, was sich auch in einigen stufenspezifischen empirischen Befunden manifestiert (Kap. 2.2.3.2). Eine Verhältnisbestimmung der Logopädie im integrativ/inklusiven Unterricht soll anhand eines ausgewählten exemplarischen Einblicks in die aktuelle Fachdiskussion beleuchtet werden (Kap. 2.2.3.3). Die Beschränkung auf die Logopädie als eine von verschiedenen pädagogisch-therapeutischen Fachrichtungen der Sonderpädagogik begründet sich darin, dass in der vorliegenden Studie ebenfalls Befunde dazu vorliegen (Kap. 5.2.3 und 5.3.3).

2.2.3.1 Verhältnisbestimmung zwischen Regel- und Sonderpädagogik

Eine spannende These stellt Lindmeier (2000) auf, der – in enger Anlehnung an Oevermann – das Verhältnis zwischen der Regel- und Sonderpädagogik als Ergebnis einer funktionalen Differenzierung betrachtet. Demnach entwickelte die Sonderpädagogik ihre spezifischen Reflexions- und Handlungskompetenzen über das „Misslingen der Erziehung und Bildung“ im Regelschulsystem (vgl. Lindmeier 2000, 170), währenddem sich die Regelpädagogik im Kontext eines zunehmend differenzierten Sonderschulsystems auf die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung ideologisch beschränken und die jedem pädagogischen Handeln eigentlich inhärente „therapeutische Dimension“ delegieren konnte (vgl. ebd., 172; Begemann 2009, 138; Oevermann 1996, 145;).¹¹ Zu pädagogischem Handeln gehört es, zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Entwicklung als ganze Person adressiert werden müssen, weil von ihnen nicht erwartet werden kann, dass sie bereits zu einem der Strukturlogik entsprechenden Rollenhandeln fähig sind. Die therapeutische Dimension pädagogischen Handelns versteht Oevermann auf die offenen Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen bezogen. In dieser offenen Entwicklung schlummert sowohl das Potenzial in Richtung einer sozialen Normalität aber auch einer Pathologie (vgl. Oevermann 1996, 149f.). Diese „therapeutische“ Dimension pädagogischen Handelns wurde im Verlauf der institutionellen Differenzierung an die Sonderpädagogik delegiert:

Weil [...] das Selbstverständnis der Normalpädagogik sich auf die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung beschränkt und die therapeutische Dimension ihrer Praxis ausblendet, kommt es zur bezeichnenden Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik. An letztere werden alle jene Fälle delegiert, die als auffällige oder manifeste Abweichung bzw. Störung aus der Normalpädagogik herausfallen. Dadurch ist man überhaupt erst berechtigt, von einer Normalpädagogik zu sprechen. Sie ist zugleich jene Pädagogik, die sich von ihrem Selbstverständnis her der objektiv gegebenen Professionalisierungsbedürftigkeit entzieht

11 Der Rückzug von Regellehrpersonen auf Vermittlung und „rigide Normsetzung“ wird aus psychoanalytischer Sicht auch als Abwehr abgespaltener Anteile der eigenen Persönlichkeit wie der eigene Kindheit, Fremdheit und Behinderung betrachtet (Eberwein/Knauer 2009, 425; Kreie 2009, 408f.; Prengel 1995, 189).

und dieses an den sonderpädagogischen Bereich delegiert und für ihn reserviert (Oevermann 1996, 151).

Das disziplinäre Selbstverständnis der Sonderpädagogik wird von Dlugosch und Reiser (2009) für sämtliche berufliche Tätigkeitsfelder als „*subsidiär, kompensierend oder ergänzend*“ im Hinblick auf eine „Normal-Pädagogik“ konzipiert (vgl. 95). Sonderpädagogisches Handeln wird somit als „*Service-Leistung*“ im Dienste einer regulären Pädagogik verstanden, womit ein polares und hierarchisches Verhältnis einhergeht: „Aus diesem Grund ist sie [die Sonderpädagogik, pww] stets abhängig von den strukturellen Vorgaben und der konkreten Ausgestaltung der jeweiligen Pädagogik, die sich als den Normalfall betrachtet“ (95). Dem Ziel verpflichtet, eine möglichst normale Einbettung ihrer „Klientel“ in die „normale“ Pädagogik zu ermöglichen, heisst dies für sonderpädagogisches Handeln, entwicklungsförderliche und -hemmende Bedingungen aufzudecken und damit Einfluss geltend zu machen (ebd.). Aus dieser funktionalen Differenzierung lassen sich wohl denn auch die für die Sonderpädagogik traditionellen Konstitutionsbedingungen erklären, wonach sich die Disziplin entweder über eine bestimmte Personengruppe (Menschen mit einer Behinderung) oder über bestimmte Institutionen (Sonderschulen, Sonderklassen) definiert (vgl. Katzenbach 2005, 87; Seitz 2011, 49ff.).

In einer integrationspädagogischen Perspektive stellt aber gerade diese Orientierung an institutionell separierten Lösungen für bestimmte Schülergruppen die kardinalen Schwierigkeiten der Disziplin dar (vgl. Katzenbach 2005, 87). Neue strukturelle Vorgaben und normative integrationspädagogische Ansprüche der Bildungspolitik garantieren nicht, dass tradierte Orientierungen sich im Rahmen einer neuen sozialen Konstellation re-aktualisieren (vgl. Jörissen 2001, 195; Kap. 2.1). So erklärt sich, dass sich sonderpädagogische Fachpersonen auch im integrativen Unterricht auf bestimmte Kindergruppen konzentrieren und sich die Regelschullehrpersonen – ungeachtet der neuen Herausforderungen – weiterhin auf ihren Vermittlungsauftrag konzentrieren. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen kümmern sich um die ihnen anvertrauten Kinder damit diese – zugespitzt formuliert – den Fortgang des regulären Unterrichts nicht stören. Feuser hat hierfür den Begriff der „Schäferhund-Pädagogik“ geprägt (vgl. Boban/Hinz 2009, 31). Eine derart zur Regelpädagogik subsidiär konzipierte Sonderpädagogik wird durch die Dominanz des Regelschulsystems vereinnahmt, womit es ihr gerade aufgrund der Beschränkung auf bestimmte Kindergruppen nicht gelingt, entwicklungsförderliche Massnahmen im Unterricht tragfähig zu beeinflussen. Die Handlungslogik einer an *Separierung orientierten Sonderpädagogik* liegt darin, Kinder im Hinblick auf ihre Differenz zur Normalität entweder zu integrieren oder eben nicht und hierfür entsprechende Kaskadenmodelle zu entwickeln (vgl. ebd.). Marginalisierung und Besonderung bestimmter Schülergruppen sind damit potenziell angelegt (vgl. 35).

Dieser verbreiteten Konzeption von Integration wird ein Verständnis zur Seite gestellt, das sich auf das Recht abstützt, wonach *alle* Kinder an einem gemeinsamen Unterricht partizipieren können sollen (vgl. 31f.). Die Heterogenität der Kinder wird „als ein pädagogisch ununterteilbares Spektrum von Individuen“ (33) verstanden. Unterschiede, die sich in der Vielfalt an menschlicher Existenz zeigen, werden als nicht hierarchisierbar begriffen. Prengel (2011) hat hierfür die Denkfigur der „*egalitären Differenz*“ geschaffen (vgl. 1995, 181; 2011, 107). Der seit den 1980er-Jahren in der englischsprachigen Diskussion kursierende Begriff der *Inklusion* erlebt im deutschsprachigen Raum insbesondere nach der Salamanca-Erklärung eine lebhafte Debatte (Schweizerische UNESCO-Kommission 1994). Im Aktionsrahmen für eine Pädagogik für besondere Bedürfnisse wird insbesondere ein über die Differenz Behindert/Nicht-Behindert hinausgehendes Verständnis von Heterogenität deutlich, in dem auch ethnische, religiöse, soziale, genderspezifische Gesichtspunkte aufgegriffen werden. Das von Bürlí (1997) vorgeschlagene Entwicklungsmodell, welches im Sinne einer historischen Genese (zit. in Cloerkes/Markowetz 2003, 453; Hinz 2004, 47ff.; Boban/Hinz 2009, 33) eine Etappierung verschieden aufeinander folgender Phasen von der Separation über die Integration zur Inklusion, resp. einer „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ (Feuser 1998, 24; 2008) vorschlägt, wird jedoch kritisiert. Moniert wird, dass die mit der Inklusions-Idee verbundenen Ansprüche einer „unteilbaren Integration“ bereits von frühen Vertretern der Integrationspädagogik (z.B. Feuser 1989) vertreten wurden (vgl. Sander 2003, 315).¹² Insofern werden die proklamierten differenten Verständnisse, die mit den Begriffen Integrations- und Inklusionspädagogik verbunden werden, in Frage gestellt. Hinz differenziert in der Folge der Debatte Konfusion zwischen einem „sonderpädagogischen“ und „integrationspädagogischen“ Verständnis von Integration, indem er das Zwei-Gruppen-Denken der Sonderpädagogik (Behindert/Nicht-Behindert) einem breiteren Verständnis von Heterogenität im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ gegenüberstellt (vgl. Hinz 2003, 319). Insofern wird zwischen differenten Zugangsweisen innerhalb der Integrationspädagogik unterschieden (vgl. Boban/Hinz 2009, 33), was jedoch den Entwicklungsprozess von einem eher separierenden Verständnis von Integration hin zu einem inklusiven nicht ausschliesst.¹³ Die Integrationspädagogik versteht sich unter diesen Vorzeichen als „transitorische Pädagogik“, die sich in Zukunft auflösen wird (vgl. Eberwein 2009, 27; Knauer 2009, 55).

Vor dem Hintergrund dieser fachdisziplinären Differenzierung unterschiedlicher Verständnisse sonderpädagogischen Handelns werden auch *Rolle und Funktion von sonderpädagogischen Fachpersonen* im Unterricht disku-

12 Eine Metareflexion zum Streit um Integration und Inklusion innerhalb der Sonderpädagogik und deren Umgang mit der interdisziplinären Heterogenität findet sich bei Prengel (2000, 80).

13 Allemann-Ghionda (2013) verweist darauf, dass die „Inklusionsidee“ aufgrund einer ausgeprägten föderalistischen Bildungspolitik auch eine geographische Fragmentierung erlebt (vgl. 131).

tiert. Einem inklusiven Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt verpflichtet zu sein, bedeutet konsequenterweise, sich von einer eindeutigen Zuständigkeit für bestimmte Kinder zu verabschieden und stattdessen einen fachlich-spezifischen Blick auf bestimmte Lernprozesse der ganzen Gruppe zu werfen. Boban und Hinz (2009) verdeutlichen dies am Beispiel von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen, die ihre Aufmerksamkeit nicht auf das einzelne blinde Kind werfen, sondern dafür besorgt sind, die visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Kommunikationsprozesse in der Lerngemeinschaft zu optimieren, immer mit dem Fokus, eine grösstmögliche Teilhabe aller zu ermöglichen.¹⁴ Der kardinale Unterschied zu einer „Service-Leistung“, die sich ausschliesslich auf einzelne Schülerinnen und Schüler beschränkt, liegt darin, dass die „therapeutische Dimension“ pädagogischen Handelns (Oevermann 1996) auf den gesamten Unterricht bezogen wird und somit Fragestellungen der *Unterrichtsdidaktik und -entwicklung* ins Zentrum der interprofessionellen Zusammenarbeit gerückt werden können (vgl. Feuser 2009). Damit wird einem tradierten sonderpädagogischen Selbstverständnis eine wichtige ergänzende Orientierung am gemeinsamen Unterricht eröffnet. Im Hinblick auf die Rollenübernahme im schulischen Alltag leistet Wocken (1996) mit seiner theoretischen Skizze eine hilfreiche Orientierung. Er setzt die Rolle von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im integrativen Unterricht in Relation zu Klassen- und Fachlehrpersonen, deren Unterricht meist an alle Kinder adressiert wird sowie zu Privat- und Nachhilfelehrkräften resp. Therapeuten/-innen, die sich mit ihren Lernangeboten meist nur an einzelne Schülerinnen und Schüler wenden. Sind gerade diese exklusiven Zuwendungen gegenüber einzelnen Schülern aus integrationspädagogischer Sicht problematisch, rechtfertigt sich hingegen eine gleichwertige Übernahme der Rolle des Klassenlehrers oder der Fachlehrerin aufgrund der zusätzlichen Ausbildungsqualifikationen und der Anstellungsbedingungen gleichfalls nicht (vgl. 374f.). Der Umgang mit dem professionsspezifischen Dilemma sieht Wocken darin, verschiedene Rollenanteile der anderen Funktionen in der eigenen Tätigkeit zu vereinen, jedoch keine in ihrer Extremausprägung auszuüben. Unweigerlich verbindet sich damit eine „relative Unbestimmtheit und Diffusität“, die aber zugleich auch als Chance verstanden wird (vgl. 375).

Eine integrative, sonderpädagogische Förderung wahrt die Balance zwischen gemeinsamen und individualisierenden Lernsituationen sowie zwischen unterrichts(mit)gestaltenden und unterrichtsunterstützenden Funktionen. Sowohl die Aufspaltung der Kinder (meine Kinder – deine Kinder) als auch die Aufspaltung der Inhalte (Unterrichtsgestaltung hier – Unterrichtsunterstützung

14 Vgl. auch Katzenbach (2005), der die Professionalität von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Hinblick auf ihr „Know-how zu krisenhaften Entwicklungsverläufen“ (88) in Bildungsprozessen verstanden wissen will und sich von einem eindeutigen Bezug auf Schülergruppen distanziiert.

dort) zwischen Grundschul- und Sonderpädagog*innen sind als problematische Rollen von Sonderpädagog*innen in integrativen Lerngruppen zu charakterisieren (375).

2.2.3.2 Forschungsbefunde

Untersuchungen welche die Kooperation zwischen Regelschullehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Kindergarten und Primarschule (Grundschule), in den Blick nehmen, konstatieren eine noch starke Gewichtung der *kindbezogenen-therapeutischen* Zusammenarbeit auf Kosten einer *unterrichtsbezogenen* Zusammenarbeit, bei der auch Fragestellungen zur Unterrichtsgestaltung Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung darstellen (vgl. Anliker/Lietz/Thommen 2008; Kreis/Kosorok Labhart/Wick 2013, 43). Diese Gewichtung wird sodann auch in Zusammenhang mit ungünstigen Rahmenbedingungen gestellt. So sind für gemeinsame Vorbereitungen Zeitgefässe ausserhalb des Unterrichts erforderlich, womit unmittelbar Anstellungsbedingungen und schulorganisatorische Fragestellungen verbunden sind (vgl. ebd. 2008, 233; Arndt/Werning 2013, 20, 24, 34; Iten 2011, 123f., 135). Die Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrpersonen wird von den Pädagoginnen und Pädagogen als Beitrag zu einer erhöhten Konzentration beim Lösen von Aufgaben („time on task“) und zur Verbesserung der Lernatmosphäre beurteilt (vgl. Arndt/Gieschen 2013, 59). Dennoch konstatieren unterschiedliche Studien in integrativen/inklusiven Schulen doch eine *Dominanz assistierender Kooperationsmodelle*. Demnach wird die Schulische Heilpädagogik als additive kompensatorische „Service-Leistung“ zu einem „normalen“ Klassenunterricht verstanden.

Dies zeigt sich auch in der Evaluationsstudie zur flexiblen Schuleingangsstufe im Bundesland Brandenburg (FLEX)¹⁵, wonach nahezu zwei Drittel der befragten Lehrpersonen einen *separierten Unterricht* für Kinder mit einer Beeinträchtigung für notwendig erachten. Diese *Grundüberzeugung* zeigt sich bei Sonderpädagoginnen etwas weniger ausgeprägt als bei den Grundschullehrerinnen. Letztere versprechen sich von der Separierung eine grössere Entlastung (vgl. Geiling/Geiling/Schnitzer/Skale/Thiel 2008, 229ff.). Separierende Förderarrangements werden vor allem von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als gängige Praxis erwähnt, die mehrere Klassen zu betreuen haben und zugleich parallel auch noch in separierenden Förderschulen tätig sind (vgl. ebd., 209). Demgegenüber zeigen sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit einem kleineren Pensum, die folglich auch in weniger Klassen tätig sind, eher bereit, eng mit den Grundschullehrpersonen zusammen zu arbeiten. Dort sinkt somit auch die Tendenz zur Einzel- oder Kleingruppenförderung

15 Im Bundesland Brandenburg beteiligten sich nach einer schrittweisen Einführung und einer jährlichen Ausweitung 150 Grundschulen daran, für die Kinder eine flexible Schuleingangsstufe (FLEX) zu schaffen (vgl. Liebers/Prengel/Bieber 2008, 7). Die Kinder können demnach die ersten beiden Grundschuljahre individuell zwischen einem und drei Jahren durchlaufen.

(vgl. 210). Zugleich lässt sich in der Evaluationsstudie ein Zusammenhang zwischen der Stundendotation dieser Berufsgruppe und der Ausgestaltung der Förderarrangements erkennen. Je mehr Lektionen den Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in der Schule zur Verfügung stehen, desto mehr werden separierende Förderarrangements etabliert (vgl. S. 239).

Die Gestaltung der Förderarrangements scheint überdies auch in *Zusammenhang mit der Einschätzung zum Förderbedarf* zu stehen. So kann in der FLEX-Studie festgestellt werden, dass separierende Settings eher für Kinder mit Lernschwierigkeiten durchgeführt, währenddem Kinder mit Förderschwerpunkten im Bereich des Verhaltens oder der Sprachentwicklung eher in inklusiven Arrangements unterrichtet werden.¹⁶ Für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht individuelle Lernziele verfolgen, verstehen sich im Schulversuch FLEX die Grundschullehrpersonen auch nicht zuständig und überlassen deren Förderung den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (vgl. 241). Die Autorinnen schliessen, dass eine inklusive Beschulung vor allem dann abgelehnt wird, wenn eine Orientierung an gemeinsamen Lernzielen ausbleibt (vgl. 201). Mit zunehmender Erfahrung im neuen Schulmodell wurden jedoch diese *eindeutigen Trennungen von Zuständigkeitsbereichen* etwas aufgeweicht (vgl. 243).

Arndt/Werning (2013) können in ihrer Studie zur Zusammenarbeit in *Integrativen Gesamtschulen* verschiedene Kooperationsmodelle erkennen.¹⁷ Im Modell „one teaching, one assisting“ (Friend/Cook 2010, 120f., zit. in Arndt/Werning 2013, 25), übernehmen Förderlehrpersonen die Funktion, den von der Regellehrperson geleiteten Unterricht insofern aufrecht zu erhalten, als einzelne Schüler zur Ruhe und Konzentration angehalten werden. Eine dauerhafte assistierende Rolle wird von den Förderlehrpersonen jedoch negativ bewertet (vgl. 27). Ein solches Arbeitsbündnis dient letztlich dazu, die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht anzupassen, statt den Unterricht an der Leistungsheterogenität der Klasse auszurichten (vgl. Arndt/Gieschen 2013, 60). Gewisse Förderlehrpersonen begründen die Separation einzelner Kinder vom Klassenzimmer als Reaktion auf die schwierige Kooperation mit der Regellehrperson

16 Ähnlich Unterscheidungen von Kindergruppen finden sich auch in der Untersuchung von Iten (2011) an sechs Zürcher Schulen. Demnach gestaltet sich die Zusammenarbeit der Regelschullehrpersonen mit den Lehrpersonen für Begabungsförderung kaum unterrichtsbezogen. Dieser Förderunterricht wird – wie auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – weniger unterrichtsintegriert umgesetzt als der durch die Schulischen Heilpädagogen/-innen vorgenommene Förderunterricht (vgl. 124f., 131).

17 Die häufig zitierten Kooperationsformen „Austausch“, „gemeinsame arbeitsteilige Planung der Arbeit“ und „ko-konstruktive Zusammenarbeit“ nach Gräsel (2006, zit. in Fussangel/Gräsel 2012, 31) sind nicht im Kontext einer interprofessionellen Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht entwickelt worden und beschränken sich auf die Vorbereitung und Reflexion des Unterrichts, nicht jedoch auf die unmittelbare Kooperation im Unterricht (Kuper/Kapelle 2012, 46). Für die Kooperation zwischen Regelschullehrpersonen und Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beschreibt Halfhide (2002) zwei konkrete Umsetzungsformen, das Tandem- und Teammodell (14ff.).

(vgl. Arndt/Werning 2013, 28). Im Hinblick auf das Stigmatisierungspotenzial für Schülerinnen und Schüler und die Berufszufriedenheit von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden diese Tendenzen problematisiert (vgl. ebd., 36; Arndt/Gieschen 2013, 53ff.; Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2011, 201f.). Allerdings lässt sich aus der Studie zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Arndt/Werning (2013) erkennen, dass einzelne Lehr- und Förderlehrpersonen gerade von einer einseitigen Zuständigkeit auf Kinder mit besonderem Förderbedarf absehen oder eine solche kritisch reflektieren, mit dem Ziel, mögliche Stigmatisierungspotenzial zu vermeiden. So wechseln sich die Regel- und Förderlehrperson beispielsweise auch darin ab, das Klassenzimmer resp. einen weiteren Nebenraum zu benutzen (vgl. 27). Weitaus egalitäre Kooperationsformen sind beispielsweise das gemeinsame Unterstützen der Schülerinnen und Schüler in selbständigen Arbeitsphasen (vgl. ebd., 26) oder die Aufteilung der Klasse nach dem Zufallsprinzip in *zwei heterogen zusammengesetzte Gruppen*, um im Hinblick auf gewisse Lerntätigkeiten eine Verkleinerung der Gruppe anzustreben (vgl. 28). Die Aufteilung in *leistungshomogene* Lerngruppen stellt die vierte Kooperationsform dar, wonach die Förderlehrperson eher mit Schülerinnen und Schülern auf einem grundlegenden Niveau arbeitet (vgl. ebd.).

In der formativen Evaluation zur *Grund- und Basisstufe* in der Deutschschweiz gibt knapp die Hälfte der 91 befragten Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an, Gruppen-/und oder Klassenförderung durchzuführen, ein Fünftel beschränkt sich ausschliesslich auf Einzelförderung und ein Drittel kombiniert die verschiedenen Fördersettings (vgl. EDK-Ost 2010a, 77f.). Den Tätigkeiten der Schulischen Heilpädagoginnen wird von den Regelpädagoginnen eine hohe Wichtigkeit im Grund-/Basisstufen-Alltag zuerkannt (vgl. ebd., 79). Eher selbstkritisch wird jedoch die Realisation einer spezifischen *frühen* Förderung von Begabungen eingeschätzt (vgl. ebd. 21). Die mit dem Schulversuch verbundene Erwartung einer Reduktion der Sonderklasseneinweisung konnte mit dem neuen Modell eingelöst werden (vgl. EDK-Ost 2010a, 80; 2010b, 74). Dem Schulversuch wird vom Forschungsteam einhellig eine integrative Wirkung zugesprochen. Auch wird positiv bilanziert, dass die multiprofessionell zusammengesetzten Klassenteams im Verlauf des Schulversuchs ihre Zusammenarbeit als Mehrwert für ihre berufliche Tätigkeit erfahren konnten. Das Schulmodell wurde insgesamt auch von der Elternschaft positiv eingeschätzt (vgl. EDK-Ost 2010a, 93). Dieser positiven Bilanz steht der vergleichsweise ernüchternde Befund gegenüber, dass sich die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit dem herkömmlichen Modell (Kindergarten – Schule) kaum unterscheiden.¹⁸ Dieser Befund wird von den verantwortlichen Bildungsforschern hervorgehoben und in der Folge wird die Diskussion um die neue Schuleingangsstufe medial darauf reduziert

18 Auch Einsiedler (2012) bilanziert die Leistungsentwicklung für die FLEX-Studie analog wie in der Schweiz (vgl. 28f.).

(vgl. Schneebeli 2010). Mit der Einführung der neuen Schuleingangsstufe verband sich jedoch nie die Erwartung, dass sich die Schulleistungen gegenüber dem bisherigen Schulmodell steigern sollte, wie den Leitlinien zum Rahmenkonzept zu entnehmen ist (vgl. EDK-Ost 2007a), was von den Verantwortlichen der Studie dann in der Bilanz im Schlussbericht auch festgehalten wird:

Wer von der Ausrichtung des Lernens am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder zugleich grössere Lernfortschritte erwartet hat, wird eher enttäuscht sein. Allerdings werden solche Erwartungen den neuen Modellen deshalb nicht gerecht, weil die Forderung nach grösseren Lernfortschritten gar nie gestellt wurde (EDK-Ost 2010a, 93).

Das Zürcher Stimmvolk erteilt der Grundstufe in der Abstimmung vom 24. November 2012 eine eindeutige Absage (vgl. Bernet 2012, 15). Im Zeitungsinterview teilt der Präsident der Erziehungsdirektorenkonferenz Ulrich Stöcklin mit Verweis auf die Befunde zur Leistungsentwicklung die Skepsis der Zürcher Bevölkerung, räumt zugleich die Vorteile der neuen Schuleingangsstufe ein, die jedoch nicht messbar seien: „Ich denke, dass die Grundstufe durchaus Vorteile bringt. Nur sind diese im Gegensatz zur schulischen Leistung nicht messbar“ (vgl. Schaffner 2012, 3).¹⁹

2.2.3.3 Logopädie im integrativen/inkluisiven Unterricht

In der bisherigen Darstellung wurde die Verhältnisbestimmung zwischen der Regel- und der Sonderpädagogik insbesondere auf die Kooperation zwischen „Regelschullehrpersonen“ und „Förderlehrpersonen“ resp. „Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen“ fokussiert. Da sich im Sample der vorliegenden Studie auch Kinder befinden, für die sprachtherapeutische Fördermassnahmen durch Logopädinnen und Logopäden zur Verfügung gestellt wurden, soll in der Folge auch ein kurzer Blick auf zentrale Aspekte des Fachdiskurses zur sprachtherapeutischen Förderung in integrativen/inkluisiven Schulen sowie auf ausgewählte exemplarische Untersuchungen geworfen werden.

Die integrative Pädagogik hat sich seit ihren Anfängen weitgehend ohne Beteiligung der Sprachbehindertenpädagogik entwickelt (vgl. Lütje-Klose 1997, 17, zit. in Mussmann 2012, 16). Im Zuge der Kritik der Integrationspädagogik am sonderpädagogischen Separierungsstreben sehen sich Vertreter der Sprachheilpädagogik dem Vorwurf ausgesetzt, institutionelle Bestandewahrung und disziplinären Strukturertalt zu pflegen (vgl. Mussmann 2012, 16). In der fachlichen Diskussion lässt sich die Verteidigung der therapeutischen Einzelförderung als roter Faden erkennen. Integration wird als „Ziel“

¹⁹ Der Schlussbericht zur formativen Evaluation umfasst mehr als 80 Seiten Forschungsbefunde zu Einstellungen zum Schulmodell, zur Unterrichtsgestaltung, zum Teamteaching, zum sozialen Klima, zur sonderpädagogischen Förderung und zu den Rahmenbedingungen. Zur Beschränkung von Evaluationen auf Schulleistungen siehe Bascio (2012, 210).

deklariert, mit dem unterschiedliche komplementäre Lernorte nebeneinander einhergehen können (vgl. Braun 2009, 20). Die einzeltherapeutische Förderung mit ihren individuumsbezogenen Interventionstechniken wird mit Wirksamkeitsargumenten gegenüber einer inklusiven Didaktik verteidigt (vgl. Mussmann 2012, 22). In seinem Lehrbuch „Inklusive Sprachförderung in der Grundschule“ sieht Mussmann die exklusiven Angebote dann als angezeigt, wenn der inklusive Unterricht an seine Grenzen stosse (vgl. 23). Die Bedeutung des *professionellen diagnostischen Wissens* und die *therapeutische Kompetenz* werden hervorgehoben, die sich beispielsweise nicht durch angelernte Sprachförderlehrpersonen ersetzen liessen. Damit wird die Kompetenzhoheit der Logopädinnen und Logopäden im integrativen/inkluisiven Unterricht für Laut- und Schriftspracherwerb, Sprach- und Kommunikationsentwicklung sowie Redefluss, Stimme und Schlucken markiert (vgl. Blechschmidt/ Reber/ Allemann 2013, 21; Braun 2009, 19). Gegenüber der Arbeit einer Schulischen Heilpädagogin wird die Arbeit der Logopädie als *spezialisierte autonome Disziplin* abgrenzt (Braun/Steiner 2013, 5ff.).

Eine *Neuausrichtung der Logopädie* wird im Hinblick auf eine integrierte präventive Sprachförderung diskutiert (vgl. ebd., 5). Einer solchen wird aus spracherwerbstheoretischer Sicht zugestimmt, zumal der Lernort Schule als anregendes sprachliches Umfeld verstanden wird. Logopädische Kompetenzen können demnach auch im Teamteaching, Gruppentherapien, Beratung und Coaching im Unterricht einfließen (vgl. Braun 2009, 20; Braun/Steiner 2013, 6). Die Abgrenzung zwischen integrierter Sprachförderung und Einzeltherapie wird in der Fachdisziplin rege diskutiert (vgl. Braun 2009, 15). Das Abrücken von einer sprachtherapeutischen Einzeltherapie hin zu einer integrierten Sprachförderung wird zugleich als Gefahr einer De-Professionalisierung der Berufsgruppe thematisiert (vgl. Motsch 2008, 4). Es wird betont, dass die logopädische Therapie durch eine integrierte Arbeitsweise nicht ersetzt und deshalb weiterhin bewahrt werden sollte (vgl. Braun 2009, 23; Braun/Steiner 2013, 6). Eine integrierte Sprachförderung wird jedoch als Möglichkeit betrachtet, die in der Schulpraxis bestehenden langen Wartelisten für eine logopädische Therapie zu reduzieren (vgl. Braun, 2007, 115; 2009, 23).

Dieser kurze Einblick lässt erkennen, dass sich die Sprachheilpädagogik tendenziell defensiv zu inklusiven Anliegen positioniert. Eine integrative Sprachförderung wird zwar im Sinne einer präventiven Strategie als sinnvolle Option diskutiert, demgegenüber wird jedoch die Qualität und Wirksamkeit einer individuellen therapeutischen Intervention gegenübergestellt. Eine *konsequent individualisierte Vorgehensweise* wird insofern verteidigt, als diese nicht automatisch als separierend oder exkludierend verstanden werden muss (Amft/Kempe/Steiner/Uehli 2009, 6; Mussmann 2012, 23). Die Logopädie diagnostiziert in ihrer Selbstverortung als Disziplin Erneuerungsphasen jedoch auch „Ablösungs- und Auflösungsprozesse“ sowie „schleichende Niedergänge“ (Grohnfeldt 2010, 158). Sie befinde sich im Spannungsfeld zwischen „Kompetenzabgabe und Kompetenzgrenze“ (vgl. Steiner 2004, zit. in Braun

2007, 113). Dabei ist das Entstehen für eine *fachlich-therapeutische Autonomie* im integrativen Schulumfeld nicht zu übersehen.

Einblicke in ausgewählte empirische Untersuchungen scheinen den Diskussionsstand zu bestätigen. Aufgrund erster Auswertung einer international ausgerichtete Angebotserhebung in den Bereichen Sprachtherapie, Logopädie und Sprachheilpädagogik lässt sich für die Schweiz erkennen, dass die Mehrzahl der Logopädinnen und Logopäden im Einzelsetting unterrichten und dieses, wenn es in der Schule stattfindet, in einem vom Klassenzimmer separierten Zimmer durchführen (Blechschildt/Reber/Allemann 2013, 24). Die stark vom gemeinsamen Unterricht separierte therapeutische Arbeit erweist sich auch in *Sonderschulen* als Realität. Eine transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen therapeutischen Fachpersonen und Sonderpädagoginnen scheint nur sehr vereinzelt realisiert (vgl. Janz 2008, 328ff.). Mehrheitlich ist eine starke Trennung zwischen Pädagogik, Therapie und Pflege zu erkennen (vgl. ebd., 330).

Demgegenüber stehen erste positive Erfahrungen zur integrierten Sprachförderung, wie dies exemplarisch die Evaluation eines Schulversuchs zur integrierten Sprachförderung eines logopädischen Dienstes in Kindergärten im Kanton St. Gallen zeigt. Der Nutzen dieser Massnahmen wurde von den Kindergartenlehrpersonen sehr hoch eingeschätzt. Allerdings fielen die Einschätzungen zum Transfer der gemachten Erfahrungen in den Kindergartenalltag im Vergleich mit den übrigen positiven Einschätzungen geringer aus. Auch werden die als intensiv wahrgenommenen Zusammenarbeitsformen zwischen den Fachpersonen für Logopädie und den Kindergärtnerinnen als berufliche Herausforderung wahrgenommen (vgl. Braun 2009, 22).

2.2.4 Zusammenfassung

Der Diskussions- und Forschungsstand wurde im Hinblick auf Professionsgruppen der Lehrpersonen für Kindergarten, Primar-(Grundschul-)Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden dargestellt. Multiprofessionelle Klassenteams sind angehalten, eine Arbeitsteilung zu finden und den Unterricht und die Förderung der Kinder gemeinsam zu verantworten. In Abgrenzung dazu wird ein breiter erziehungswissenschaftlicher Diskurs zur Kooperation *unter* Klassen- und Fachlehrpersonen im Hinblick auf eine grössere Kohärenz des individuellen Lehrerhandelns geführt. Es wurde darauf hingewiesen, dass multiprofessionelle Klassenteams, wenn sie als professionelle Lerngemeinschaften verstanden werden, wichtige Beiträge zum organisationalen Lernen leisten könnten, was jedoch in der Fachdiskussion noch kaum aufgegriffen wird (Kap. 2.2. und 2.1.4).

Den theoretischen Erörterungen, die sich im Fachdiskurs finden, sind jeweils empirische Befunden entlang thematischer Aspekte nachgestellt worden.

Das *berufliche Selbstverständnis* in pädagogischen Berufen lässt sich nicht so ohne weiteres von einem persönlichen Selbstbild trennen. Beruflicher Erfolg oder Misserfolg sind somit stets mit einer existenziellen Erfahrungsdimension verbunden. Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung, ein respektvoller Umgang und gegenseitiges Vertrauen sind deshalb für Pädagoginnen und Pädagogen wichtige Gelingensbedingungen für eine Zusammenarbeit (vgl. Kap. 2.2.1.2).

Der *Klärung der Arbeitsteilung* wird eine grosse Bedeutung beigemessen (Kap. 2.2.1.3). Arbeitsbündnisse, welche von Klassenteams als situativ und flexibel gestaltbar erlebt werden, kommen dem Bedürfnis eines persönlichen Professionalisierungsprozesses entgegen. In einem solchen Arbeitsbündnis scheint es möglich zu sein, herkömmliche berufliche Orientierungen und Handlungsmuster zu reflektieren und aufzubrechen, neue Erfahrungen zu wagen und eigene Mängel oder das Versagen anderer zu versöhnen. Die Möglichkeit, die eigenen beruflichen Kompetenzen in einem Klassenteam einzubringen, sich im Rahmen der gemeinsamen Zusammenarbeit wirksam zu erleben und sich somit auch beruflich weiter entwickeln zu können, sind Faktoren, die von Klassenteams erwähnt werden, die ihre Arbeitsbedingungen insgesamt positiv beurteilen (Kap. 2.2.2.1). Teams, die sich in ihrer Arbeit wirksam erleben, sind zugleich auch solche, die einer integrativen/inkluisiven Beschulung positiv gegenüber stehen. Die Erfahrungen hingegen, dass sich die Beteiligten auf ihre herkömmlichen Berufsrollen fixieren, die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts nicht gemeinsam tragen und sich ein kaum abgesprochenes Nebeneinander einstellt, scheint zugleich mit geringerer *Arbeitszufriedenheit* einher zu gehen. Eine positiv erlebte Zusammenarbeit scheint für die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen eine zentrale Grundlage darzustellen. *Schulleitende* können mit ihrem Führungsstil und ihrer Einstellung gegenüber einer interprofessionellen Zusammenarbeit einen entscheidenden Einfluss auf ein kooperatives Klima an der Schule nehmen (Kap. 2.2.1.4). Fehlen hingegen konzeptionelle Vorgaben oder ausreichende Zeitgefässe für eine systematische Zusammenarbeit, ist deren Gelingen auf die Beziehungsqualität und Bereitschaft der Klassenteams beschränkt.

In der interprofessionellen Zusammenarbeit treffen *unterschiedliche berufliche Orientierungen* aufeinander. Diese sind in differenten beruflichen Sozialisierungen und historisch gewachsenen Verhältnisbestimmungen zwischen den Disziplinen wie denjenigen zwischen Kindergarten- und Schulpädagogik sowie Regel- und Sonderpädagogik verankert (Kap. 2.2.1.5).

Im Vergleich mit anderen europäischen Nationen, in denen sich die Vorschuleroziehung mehr auf schulvorbereitende Aktivitäten beschränkt, akzentuiert der *Kindergarten* im deutschsprachigen Raum die Differenz zur *Schule* (Kap. 2.2.2). In Abgrenzung zur „kognitiven“ Förderung der Schule wird im Kindergarten ein „ganzheitlicher“ Zugang zum Kind betont. Währenddem Lerninhalte im Kindergarten mehr über freie Spieltätigkeiten erarbeitet werden, betont die Schule den Fachbezug. Die Schule unterscheidet sich vom

Kindergarten auch darin, Selektion nach dem Leistungsprinzip vornehmen zu müssen, was letztlich nur über ein Vergleichsprinzip möglich wird. Die Orientierung an Leistungshomogenität erweist sich aufgrund empirischer Befunde zu den schulischen Kompetenzen und der Altersstruktur der Kinder dennoch als wirkmächtige und dominante Fiktion. Die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses gestaltet sich bei der Umsetzung einer neuen Schuleingangsstufe auch deshalb als herausfordernd, weil die Pädagoginnen und Pädagogen differente berufliche Orientierungen aufeinander beziehen sollten. Das Potenzial der neuen Schuleingangsstufe liegt gerade darin, die Differenz der beiden herkömmlichen institutionellen Bildungsverständnisse im Rahmen der erforderlichen Zusammenarbeit wahrnehmen und reflektieren zu können.

Untersuchungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule zeigen, dass sich Pädagoginnen mehrheitlich an den tradierten Zuständigkeiten orientieren und oft eine Art Trennung zwischen Kindergarten- und Schulkindern vornehmen (Kap. 2.2.2.1). Die ehemalige Kindergärtnerin nimmt sich demnach eher den jüngeren Kindern an, währenddem sich die ehemalige Grundschullehrperson Schülerinnen und Schülern widmet, die Kulturtechniken erlernen sollten. Es zeigt sich, dass für diese Lernfelder eher homogene Kindergruppen gebildet werden, während gemeinschaftsbildende themenorientierte Aktivitäten eher in altersgemischten Lernarrangements durchgeführt werden.

Im Rahmen der funktionalen Differenzierung im Bildungssystem konstituierten sich auch unterschiedliche Ausrichtungen in der *Regel- und Sonderpädagogik* (Kap. 2.2.3.1). Währenddem sich die Sonderpädagogik traditionellerweise denjenigen Schülergruppen annahm, deren Erziehung und Bildung im Rahmen der Regelschule als nicht realisierbar betrachtet wurden, konnte sich die Regelpädagogik zunehmend auf die Norm- und Wissensvermittlung beschränken. Dabei hat sie die „therapeutische“ Dimension pädagogischen Handelns zunehmend ausgeklammert. Die Sonderpädagogik konstituiert ihr Selbstverständnis ihrerseits entweder über ihr Klientel (Menschen mit einer Behinderung) oder über spezifische Institutionen (Kleinklassen, Sonderschulen). Die sonderpädagogische Orientierung an eindeutigen Zuständigkeiten für bestimmte Kindergruppen in separierten Institutionen erfährt im Zuge der Integrationspädagogik eine kardinale Kritik. Ein sonderpädagogisches Verständnis, das sich zu einer „Normal“-Pädagogik ergänzend und kompensierend im Sinne einer „Service-Leistung“ versteht, läuft Gefahr, Kinder zu separieren. Diesem letztlich auf einer Zwei-Gruppen-Theorie aufbauenden Verständnis wird mit der „Pädagogik der Vielfalt“ ein differenzierteres Konzept von Heterogenität zur Seite gestellt. Die Vielfalt menschlichen Daseins wird dabei mit Rückgriff auf Gleichheitsrechte als nicht hierarchisierbar verstanden („Egalitäre Differenz“). Im Rahmen einer „inkluisiven“ Pädagogik sind Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angehalten, ihre professionellen Tätigkeiten mehr auf die Analysen von Unterrichtsprozessen und eine didaktische Mitgestaltung von Unterrichtssituationen zu lenken, anstatt sich

weiterhin ausschliesslich für bestimmte Kindergruppen zuständig zu erklären. Damit verbindet sich jedoch ein professionsspezifisches Dilemma, weil die Anstellungsbedingungen und Ausbildungsqualifikation eine analoge Rolle wie diejenige eines Klassen- oder Fachlehrers ausschliessen. Insofern verbindet sich für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine relative Unbestimmtheit und Diffusität im integrativen/inkluisiven Unterricht, die jedoch auch als Chance verstanden wird.

Aus Untersuchungen (Kap. 2.2.3.2.) wird deutlich, dass *assistierende Kooperationsmodelle* sehr häufig anzutreffen sind. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen nehmen sich Schülerinnen und Schülern an, die dem Unterricht nicht folgen können. Diese assistierende Rolle wird von dieser Berufsgruppe zugleich als wenig befriedigend erfahren. Einseitige Zuständigkeiten werden von gewissen Klassenteams gerade im Hinblick auf Stigmatisierungspotenziale kritisch reflektiert und deshalb gezielt vermieden. Im Unterricht werden Förderarrangements wie Einzelförderung, Gruppen- und Klassenunterricht oder eine Kombination davon umgesetzt. Einen Zusammenhang mit Anstellungsbedingungen konnte in einer Studie herausgestellt werden: Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die parallel zum integrativen Unterricht auch noch in Sonderschulen arbeiten und mehrere Klassen betreuen scheinen eher separative Förderarrangements zu bevorzugen. Solche hingegen, die mit einem kleinen Pensum angestellt sind, geben an, auf Einzel- und Gruppenförderung zu verzichten und mit der Lehrperson enger zusammen zu arbeiten. Eine hohe Dotation an Lektionen befördert offenbar eher die Umsetzung separierender Förderarrangements.

Abschliessend wurde auch die Situation der *Logopädie* kurz beleuchtet (Kap. 2.2.3.3). Die Sprachbehindertenpädagogik hat ihre fachliche Entwicklung lange weitgehend unabhängig vom Fachdiskurs der Integrationspädagogik geführt. In der aktuellen Fachdiskussion werden im Zusammenhang mit der integrativen/inkluisiven Beschulung Erneuerungs- und Auflösungsprozesse diskutiert. Dabei nimmt insbesondere die Neuausrichtung der Logopädie im Bereich der präventiven integrativen Sprachförderung eine bedeutsame Stellung ein. Kindergarten und Schule werden aus einer spracherwerbtheoretischen Sichtweise als anregende und förderliche Lernorte verstanden. Erste exemplarische Befunde verweisen auf die positive Resonanz solch sprachtherapeutischer Projekte im Unterricht. Die Neuausrichtung der Logopädie wird allerdings kontrovers diskutiert, zumal damit eine De-Professionalisierung des Berufsstandes befürchtet wird. Verteidigt werden dabei die Kompetenzhoheit von Sprachtherapeutinnen und -therapeuten in den Bereichen der Sprech-, Sprach- und Kommunikationsentwicklung und die therapeutische Einzelförderung. Untersuchungen verweisen denn auch darauf, dass der logopädische Unterricht meist in separierten Einzel-Förderarrangements durchgeführt wird.

2.3 Konstruktion von besonderem Bildungsbedarf

Im folgenden Kapitel wird das Ziel verfolgt, die für die vorliegende Studie leitende sozialkonstruktivistische Perspektive auf „besonderen Bildungsbedarf“ herauszuarbeiten. Ausgangspunkt nimmt diese Erörterung bei der bildungspolitischen Definition des Begriffs, die unter Einnahme einer spezifischen Perspektive als sozialkonstruktivistische gelesen werden kann (Kap. 2.3.1). Daraufhin wird dargelegt, dass wir in beobachtungs- und erkenntnistheoretischer Hinsicht stets angehalten sind, Unterscheidungen zu treffen und diese auch sprachlich zum Ausdruck bringen müssen. Wissenschaftliche Zugänge sollten von daher die eigene Eingebundenheit in Leitdifferenzen reflektieren (Kap. 2.3.2). Die folgenden Unterkapitel (Kap. 2.3.3-2.3.5) rekonstruieren die Auseinandersetzung in der Fachdisziplin Sonderpädagogik zum Behindertensbegriff, um darüber die Bedeutung einer sozialkonstruktivistischen Analyse-Perspektive herauszuarbeiten. Diese wird dann im Hinblick auf integrationspädagogische Kontexte übertragen (Kap. 2.3.6). Ein kurzer eingelagerter Exkurs zur Lehrerkognitionsforschung soll unterstreichen, dass „auffällige“ Kinder von Lehrpersonen stets in Zusammenhang mit Unterrichtsaktivitäten reflektiert werden. Mit Verweis auf einige exemplarische Untersuchungen, die sich den Unterscheidungsprozessen von Lehrpersonen im integrativen/inklusiven Unterricht unter sozialkonstruktivistischer Perspektive zuwenden, wird die vorliegende Studie als Beitrag innerhalb dieser Forschungsrichtung verstanden. Mit einer Zusammenfassung endet das Kapitel (Kap. 2.3.7).

2.3.1 Bildungspolitische Bezeichnung

In den Gruppendiskussionen reflektieren die Klassenteams jeweils ihren Unterrichtsalltag im Hinblick auf Kinder, die dem Unterricht nicht ohne spezifische Aufmerksamkeit und Unterstützung folgen können. Was die Terminologie zur Bezeichnung dieser Schülerinnen und Schüler betrifft, ist eine Vielfalt an Begriffsverwendungen erkennbar. Im kantonalen Konzept des Volksschulamts des Kantons Zürich wird die Bezeichnung „Kinder mit besonderem Förderbedarf“ (BID Zürich 2005), in den Abschlussberichten der EDK-Ost zur Grund- und Basisstufe werden die Begriffe „besonderer Bildungsbedarf“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwendet (vgl. EDK-Ost 2010a 77; 2010b). Dabei werden manchmal Kinder mit verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen dazugezählt oder sind mit der Bezeichnung gerade ausschliesslich gemeint. In der vorliegenden Studie orientiere ich mich an der Bezeichnung „besonderer Bildungsbedarf“, den die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) im Zusammenhang mit der Vereinheitlichung der Terminologie im Sonderpädagogischen Bereich vorschlägt. „Der Begriff ‚besonderer Bildungsbedarf‘ deckt zahlreiche Situationen ab und geht über das klassische Verständ-

nis von Behinderung hinaus“ (2007b, 7). Er umfasst diejenigen Kinder, die im Rahmen des Unterrichts gefördert werden können sowie solche, für die aufgrund ihrer Beeinträchtigung weitere verstärkte Massnahmen als erforderlich betrachtet werden (vgl. 8). Indem für Kinder unterschiedliche „Stärken“ von Massnahmen vorgesehen sind, bleibt zwar die Aufgliederung in zwei Gruppen von Kindern weiterhin bestehen. Der Klammerbegriff eignet sich jedoch, weil er dem Spektrum der in die Studie einbezogenen Schülerinnen und Schüler entspricht (vgl. Kap. 4.1.3).

Wird eine spezifische Gruppe von Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand der Forschung, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung darüber, wie solche Zuschreibungen gegenüber Kindern zustande kommen. Die EDK definiert den Begriff „besonderen Bildungsbedarf wie folgt:

Ein besonderer Bildungsbedarf liegt vor

- bei Kindern vor der Einschulung, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder dass sie *dem Unterricht* in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach *nicht werden folgen können*;
- bei Kindern und Jugendlichen, die *dem Lehrplan der Regelschule* ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich *nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können*;
- in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich *grosse Schwierigkeiten* in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt.
(EDK 2007b, 7; kursiv pww)

Die Beurteilung, ob dem Unterricht und dem Lehrplan Folge geleistet werden kann oder ob „grosse Schwierigkeiten“ bezüglich der Sozialkompetenz vorliegen, bleibt höchst interpretationsoffen. Eberwein (2009) kritisiert zu Recht, dass hinter den neuen Bezeichnungen wie „besonderer Förderbedarf“ oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“ letztlich die herkömmlichen Orientierungen an einem Behinderungsverständnis erkennbar bleiben und dadurch implizit die Zuständigkeit durch eine „Sonder“-Pädagogik transportiert wird (vgl. 24f.).

Die Definition zielt selbstverständlich darauf ab, die betroffene Schülergruppe zu diagnostizieren und einzugrenzen, um eine zusätzliche Förderung zu legitimieren. Bei der Auslegung der obigen Definition ist allerdings entscheidend, ob davon ausgegangen wird, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten oder mit grossen Schwierigkeiten in ihrer Sozialkompetenz *an und für sich existieren* und sie im Unterricht erkannt und „festgestellt“ werden müssen oder ob einbedacht wird, dass es sich dabei um *Zuschreibungsprozesse* vor einem spezifischen institutionellen Hintergrund handelt. In der zweiten Lesart werden die erschwerte Nachfolge gegenüber dem Unterrichtsgeschehen und dem Lehrplan oder die Schwierigkeiten im sozialen Bereich als Produkt eines spezifischen sozialen Interaktionsgeschehens interpretierbar. Für die vorliegende

Studie soll eine solch sozialkonstruktivistische Perspektive auf den „besonderen Bildungsbedarf“ leitend sein, was in den folgenden Unterkapiteln vor dem Hintergrund der disziplinären Reflexionspositionen entwickelt wird.

2.3.2 *Zwang zur Unterscheidung und Bezeichnung*

Kategorisierungs- und Unterscheidungsprozesse sind für die Existenz einer Gesellschaft und die Entfaltung ihrer reflexiven Praxis fundamental: „Um von einer Menge sprechen oder um eine Menge denken zu können, müssen sich die Objekte unterscheiden/ auswählen/ aufstellen/ zusammenstellen/ zählen/ sagen lassen“ (Castoriadis 1990, 376). Dieser Zwang zur Unterscheidung und Bezeichnung – oder wie es Prenzel in Anlehnung an Paul Watzlawiks Axiom seiner Kommunikationstheorie formuliert: „Wir können nicht nicht konstruieren“ (1999, 46) – erfordert einen reflexiven Umgang, indem versucht wird, die Offenheit gegenüber dem Unbestimmten und nicht Gesagten aufrecht zu erhalten (vgl. Dederich 2011, 18, 27; Marotzki 1992, 202, zit. in Prenzel 1999, 45; Prenzel 2009, 142).

Jede vorgenommene Unterscheidung zwischen Kindergruppen zwingt, die damit verbundene Grenzziehung zu bearbeiten, wie dies Luhmann (1992) unter beobachtungstheoretischer Perspektive zum Ausdruck bringt:

Die Unterscheidung selbst ist die Markierung einer Grenze, mit der Folge, dass in der *einen* Form *zwei* Seiten entstehen mit der weiteren Folge, dass man nicht mehr von der einen Seite zur anderen gelangen kann, ohne die Grenze zu überschreiten (ebd., 79).

So sind beispielsweise bei Vorstellungen über Kindern *mit* besonderem Bildungsbedarf diejenigen *ohne* einen solchen stets als Kontrastfolie präsent. Beim Denken und Sprechen über Kinder *mit* einem besonderen Bildungsbedarf können wir die andere „Seite“ nicht zum Verschwinden bringen, sie läuft quasi als kontinuierlicher „Schatten“ mit (Weisser 2005, 18; vgl. Luhmann 2005, 228).²⁰ Auch wenn sich Forschende solchen dominanten Leitdifferenzen nicht entziehen können, kann dem „methodologischen Dilemma“ (Breidenstein/Kelle 1998, 16) insofern begegnet werden, als die Unterscheidungsprozesse *in* der Praxis zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden (vgl. Widmer-Wolf 2008, 74). Ein wissenschaftlicher Umgang mit dieser sozialen

20 Die von Hinz im Rahmen seiner Inklusionsdiskussion geforderte Verabschiedung des Zweigruppenmodells, wonach Behinderte von Nicht-Behinderten stets voneinander getrennt konzipiert werden, ist als Desiderat für eine inklusive Pädagogik nachvollziehbar und verständlich (vgl. Boban/Hinz 2009, 34; Hinz 2005, 77). Zugleich ist jedoch vor dem Hintergrund einer beobachtungstheoretischen Perspektive anzunehmen, dass der gesellschaftliche Diskurs zu Integration und Inklusion durch gesellschaftlich etablierte Leitdifferenzen weiterhin bestimmt sein bleibt.

Leitdifferenz bedeutet, diese nicht als *gegebene* Tatsache, sondern als soziale Konstruktion zu verstehen.

In der Sonderpädagogik findet sich eine differenzierte Auseinandersetzung zum Behinderungsbegriff. Die folgende Darstellung zu Diskurspositionen dient dazu, das der Studie zugrunde liegende sozialkonstruktivistische Verständnis von „besonderem Bildungsbedarf“ zu klären.

2.3.3 *Von einem relativen zu einem relationalen Verständnis von Behinderung*

Seit den 60er-Jahren wird in der Sonderpädagogik „Behinderung“ als *relativer* Begriff verstanden, der in Abhängigkeit zu normativen sozialen Ansprüchen steht. Lindmeier (1993) sieht in seiner Analyse den Beginn dieser theoretischen disziplinären Auseinandersetzung bei Klauers „Lernbehindertenpädagogik“. Darin grenzte dieser zwei Behinderungskategorien voneinander ab: Die „absolute Behinderung“ und die „Lernbehinderung“. Wird für die erste Gruppe der „absolut Behinderten“ noch vorausgesetzt, dass sie in *jeder* Gesellschaft als Auffälligkeit wahrgenommen würde, ist die Gruppe der „Lernbehinderten“ von je spezifischen gesellschaftlichen Leistungserwartungen abhängig (vgl. Klauer 1966, zit. in Lindmeier 1993, 213f.). Folgt man der Darstellung Lindmeiers werden im weiteren Verlauf der Disziplinentwicklung auch Faktoren wie das soziale Milieu oder die subjektiven Einstellungen von Bezugsgruppen als relativierende Größen im Hinblick auf „Behinderung“ verstanden (vgl. 215ff.). Lindmeier sieht in dieser Entwicklung eine Verschiebung der bislang medizinisch orientierten Begründung für Behinderung zu einer Determinierung durch soziale Norm- und Wertsysteme, die jedoch in ihrer jeweiligen Ausprägung doch noch sehr statisch konzipiert sind (vgl. 223). „Wird von Behinderung als ‚relativem‘ Begriff gesprochen, so kann also von ihm nur in bezug [sic] auf einen bestimmten *Horizont* von *Normativität* (Normalität), in dem allein er Gültigkeit besitzt, sinnvoll gesprochen werden“ (224).

In einem *relationalen* Verständnis von Behinderung sieht Lindmeier eine Erweiterung der Theoriebildung, indem das Verhältnis der verschiedenen Einflussgrößen nicht lediglich als einseitiges, sondern als wechselseitiges verstanden wird. Damit wird hervorgehoben, dass sich unterschiedliche Elemente nicht einfach einseitig determinieren, also das Eine (die gesellschaftlichen Normen und Erwartungen) beeinflusst das Andere (die behinderte Person), sondern in einer wechselseitigen funktionalen Beziehung zueinander stehen (vgl. 225). Diese Verflochtenheit führt zu einem dynamischen oder „*genetischen*“ *Verständnis von Behinderung*, die sich je nach Art und Weise der sozialen Interaktion unterschiedlich manifestiert (vgl. 230). Damit rückt die soziale Situation als interaktives Geschehen als zentrale Perspektive in den Vordergrund: „Die Situation zeichnet Behinderung vor. In der Situation hat

Behinderung ihr ‚Kommen‘ und ‚Gehen‘, ihren Aufstieg (Anfang) und ihren Niedergang (Ende), ihre Genese“ (244).

2.3.4 *Ontologisierung als Problem der Theoriebildung*

Eine Orientierung an einem derart konsequent sozial-konstruktivistischen Verständnis von Behinderung scheint jedoch Mühe zu haben, sich in der Sonderpädagogik zu etablieren. Feuser (1996) kritisiert in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff „Geistige Behinderung“, dass beobachtbare Auffälligkeiten beim Klassifizieren nach wie vor meist auf *Eigenschaften* und die *innere Natur* des Gegenübers reduziert werden (19). Jantzen (1992) rekonstruiert in seiner „Allgemeinen Behindertenpädagogik“, dass sich um die Wende zum 20. Jahrhundert ein Typus der Theoriebildung etablieren konnte, der „eine Reihe von Dimensionen menschlicher Existenz als pädagogisch und therapeutisch unbeeinflussbar“ betrachtete (57). Diese in einem mechanistischen Weltbild verankerten *ontologisierenden Projektionen* sind deshalb für die Betroffenen begrenzend, weil sie auf Erkenntnis-, Lern- und Entwicklungsprozesse – wie sie in den neueren Selbstorganisations- und Ko-Evolutionstheorien verstanden werden – nicht adäquat zu reagieren vermögen (vgl. Feuser 1996, 19f.). Eine Disziplin wie die Heil- und Sonderpädagogik, die sich weiterhin an mechanistischen und ontologisierenden Konzepten orientiert, läuft vor diesem Hintergrund Gefahr, zu einer „segregierenden und generell reduktionistischen Pädagogik“ (ebd.) zu verkommen, indem sie ihre Förderkonzepte ausschliesslich auf das „Defizit“ der behinderten Person reduziert. Das Gegenüber wird auf die Behinderung reduziert, wobei auch weitere Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Gender, Ethnizität, Alter, Religion, Milieuzugehörigkeit, zu denen alle Menschen zugehörig verstanden werden können, überdeckt werden (vgl. Prengel 1995, 151; 2011, 107). Eine medizinisch geprägte „Sonder-Anthropologie“ für Behinderte sieht Prengel (1995) als Gegenkonzept zu typisch *bürgerlichen Werten*, womit letztlich die gesellschaftliche Ausgrenzung dieser Gruppe legitimiert wird:

Die Sonderanthropologie legitimierte die gesellschaftliche Ausgrenzung der Behinderten, die Sonder-Pädagogik organisierte und praktizierte sie. In der Polarisierung zu bürgerlichen Werten wie Vernunft, Aktivität, Selbstbewusstsein und Selbstbeherrschung konzipiert, wurde Behinderung als Unvernunft, Passivität, Bewusstlosigkeit und Ungesteuertheit bestimmt (145).

Die Biologisierung der (Klassen-)Unterschiede zwischen den Menschen wird überdies als Merkmal eines *Konservatismus* gesehen, um bestehende Herrschaftsverhältnisse aufrecht zu erhalten (vgl. Dann 1975, 1024, zit. in Prengel 2009, 143; Jantzen 1992, 59). Mit dieser Hierarchisierung erklärt sich denn auch die extreme *Diskriminierung*, welche diese Gruppe von Menschen ausgesetzt wird (vgl. Prengel, 1995, 145.). Moser (2003) sieht gerade diese *anthro-*

pologische Grundorientierung am behinderten Menschen als stabiles Muster der Sonderpädagogik an (vgl. 55; Weisser 2005, 81) und schlägt eine davon losgelöste Neukonstituierung der Disziplin vor. Sonderpädagogik sollte sich die *Vermeidung von Exklusion* von Menschen aus gesellschaftlichen Teilsystemen – darunter auch aus dem Erziehungssystem – zur Aufgabe machen (vgl. Moser 2003, 161). Verweise auf starre Menschenbilder stellen ein grundlegendes Problem jeglicher Pädagogik dar, weil sie die *soziale Konstruktion des Subjekts* verdecken (vgl. ebd., 158).

2.3.5 *Behinderung in sozial-konstruktivistischer Sichtweise*

Die soziale Konstruktion von Behinderung wird bei Cloerkes (2007) als Akt einer negativen Bewertung und einer wahrgenommenen „Andersartigkeit“ hinsichtlich körperlicher, geistiger oder psychischer Art verstanden. Von dieser Bewertung zu unterscheiden sind die sozialen Reaktionen auf die Behinderung, die aufgrund einer negativen Bewertung nicht zwingend auch „negativ“ ausfallen müssen (vgl. 128). Damit werden die sozialen Bearbeitungs- und Konstruktionsprozesse im Hinblick auf eine Schädigung oder einen „Defekt“ in den Vordergrund gerückt. „Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das Individuum“ (ebd., 9). Behinderung kann demnach je nach sozialem und kulturellem Kontext unterschiedliche zeitliche Ausdehnung oder soziale Relevanz erhalten und hängt zudem von der subjektiven Verarbeitung der Betroffenen ab (vgl. ebd., 9f.). Wie auch bei der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (DIMDI 2005, 13f., 17ff.) wird somit stets eine soziologische Betrachtungsweise in Auseinandersetzung mit einer biologisch-medizinischen Realität konzipiert. Dabei wird die Schädigung beim menschlichen Organismus (impairment) quasi als naturgegebene konstante Grösse betrachtet, worauf soziale Bewertungen und Reaktionen folgen können. Bendel (1999) betrachtet diese Sichtweise als eine, die den fachlichen Diskurs weitgehend bestimme. Er kritisiert diesbezüglich, dass die sozialen Zuschreibungs- und Konstruktionsprozesse, die innerhalb eines interaktionistischen Paradigmas konstitutiv seien, sich dennoch auf *vorsoziale und essentialistische Eigenschaften* beziehen würden (vgl. 303). Wahrnehmungen körperlicher und geistiger Eigenarten hingegen können unter einer sozialkonstruktivistischen Sichtweise gleichfalls als ein „im Rahmen kultureller Wissenssysteme hervorgebrachtes symbolisches Produkt“ (ebd.) verstanden werden.

Eine Abkehr von [...] Rekursen auf externe, essentialistische Voraussetzungen sozialer Unterscheidungen setzt demgegenüber einen sozialkonstruktiven Blickwinkel voraus, der die Wahrnehmung und Relevanz von körperlichen und geistigen Eigenarten als einen immanenten Bestandteil symbolischer Ordnung begreift. Nicht die Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Phänomen,

sondern die in spezifischen sachlichen, zeitlichen und sozialen Verweisungszusammenhängen konstituierte *soziale Praxis von Unterscheidungen* bildet den Ausgangspunkt zur Beschreibung von Lebenslagen (Bendel 1999, 303, Hervorh. pww).

Die soziale Konstruktion von Behinderung wird somit konsequent als *soziale Praxis der Unterscheidung* zwischen Behindert- und Nichtbehindert-Sein verstanden. Ähnlich argumentiert Jantzen (1992), der das Manifest-Werden von Behinderung über die soziale Interaktion und Kommunikation vermittelt betrachtet:

Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an (Jantzen 1992, 18).

Den typischen Charakter dieses „sozialen Gegenstands“, dieser sozialen Konstruiertheit von Zuschreibungen ergibt sich allerdings erst aus der Rekonstruktion derartiger Praktiken innerhalb einer bestimmten alltagsweltlichen Wirklichkeit resp. einem sozialen Milieu (vgl. Bendel 1999, 304).

2.3.6 *Behinderung unter integrationspädagogischer Perspektive*

In einer integrationspädagogischen Perspektive konstituiert sich Behinderung für Knauer (2001) dann, wenn „der Prozess der erzieherischen und/oder inhaltlichen Vermittlung von den Beteiligten als unbefriedigend und gestört wahrgenommen wird“ (113). Somit werden die für die Pädagogik relevanten *erzieherischen und vermittelnden Prozesse* und die *Konzepte des eigenen Unterrichts* als konstituierend für Behinderung betrachtet (vgl. auch Begemann 2009, 132; Eberwein 2009, 23; Sturm 2010, 154). In den Blick gelangen damit *diese* Erwartungen und Bewertungen der Akteurinnen und Akteure bezüglich ihrer habitualisierten Handlungspraxen, die durch gewisse Praktiken von Kindern irritiert und gestört werden. Insofern ist eine Beobachterperspektive leitend, wie sie Weisser (2005) lapidar formuliert: „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (44). Eine „vorsoziale“ oder – mit Klauer gesprochen – „absolute Behinderung“ wird in dieser Sichtweise irrelevant. Hingegen wird die Art und Weise der Beeinträchtigung der pädagogischen Beziehung resp. die institutionellen Bedingungen zum Dreh- und Angelpunkt für effektive Interventionsmöglichkeiten (Knauer 2009, 59; 2001, 113; Ricken 2010, 319).

An dieser Stelle möchte ich auf eine bereits schon etwas ältere Erkenntnis der Lehrerkognitionsforschung verweisen. Bromme (1992) hat mit Rückgriff auf die Studien der 80er-Jahre von Berliner sowie Leinhardt und deren jeweiligen Mitarbeitenden eine Systematik zur Struktur des Lehrerwissens entwickelt (vgl. 52). Für die hier geführte Auseinandersetzung ist von Interesse, was Bromme aufgrund seiner Analysen zum Expertenwissen von Lehrpersonen zu Schülertypen hervorhebt. Dieses ist ihm zufolge über „typische Ereignissequenzen und Handlungssequenzen im Umgang mit diesen Schülern im Unterricht“ strukturiert (vgl. 68). Die Theorien der Lehrpersonen über bestimmte Schülerinnen und Schüler fassen demnach nicht einfach auf Personeneigenschaften, sondern umfassen „den Kontext und die Ereignisse, in denen die Schülereigenschaft für die Aufgabe des Lehrers *relevant* sind“ (68, Hervorh. pww). Insofern strukturieren Lehrpersonen ihre kategoriale Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern stets *eingebettet in* „Aktivitätsszenarien“ (ebd.) ihres Unterrichts. Die von Bromme herausgearbeitete enge Verknüpfung der kategorialen Wahrnehmung von Lehrpersonen zu ihren Schülerinnen und Schülern mit typischen Unterrichtsereignissen und Handlungsabfolgen verdeutlicht, wie bedeutsam deren Beschreibungen und Erzählungen für eine rekonstruktive Analyse zur Konstruktion besonderen Bildungsbedarfs zu betrachten sind (vgl. Kap. 4.1.3.1).

Konstruktionsprozesse zu inkludierenden und exkludierenden Praxen in integrativ/inklusiven Schulen sind bislang bereits in vereinzelt publiziert (vgl. Beyer 2013; Jeglinsky 2012; Sturm 2010, 2011, 2012; Wagner-Willi/Sturm 2012).²¹ So konnte beispielsweise Beyer (2013) aufgrund ihrer mikroanalytischen rekonstruktiven Analysen zu Einstellungen und Erwartungen von Kindergärtnerinnen aufzeigen, dass insbesondere regelwidriges Verhalten von Kindern in vorgesehenen Strukturen oder mangelndes Interesse an den eingebrachten Themen und Spielen durch die Erzieherinnen als defizitär bewertet werden (vgl. 185f.). Erwartungswidriges Verhalten wird dabei entweder ignoriert oder es führt zum Ausschluss aus der Gruppe (vgl. 186).

Sturm (2010) fragt in ihrer Studie zu Lehrpersonen einer *berufsbildenden* Schule in Österreich nach deren handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Unterschieden bezüglich der Schülerschaft (vgl. 146). Aufgrund der ersten Ergebnisse konnte identifiziert werden, dass die Unterscheidung von „*starken*“ und „*schwachen*“ *Schülerinnen und Schülern* stets von der dominanten Orientierung gerahmt wurde, leistungshomogene Lerngruppen herzustellen, um die als belastend wahrgenommene Heterogenität zu reduzieren. Schülerinnen und Schüler, die in der Einschätzung der Lehrpersonen diese Unterrichtskonzeption irritieren, fallen folglich auf (vgl. 153f.).

21 Vgl. auch die laufenden Forschungsprojekte von Dr. Monika Wagner-Willi „Alltagspraxis und Heterogenität an integrativen Primarschulen“ <http://www.fhnw.ch/personen/monika-wagner/projekte> und Sandra Włodarczyk „FiSch – Forschung inklusive Schule“ <http://www.fhnw.ch/personen/sandra-wlodarczyk/projekte>.

Jeglinskys (2012) Untersuchung, die dem Lehrstuhl von Prof. Dr. Ute Geiling angegliedert war, zielt mit ihren Analysen zur neuen *Schuleingangsstufe FLEX* auf eine sehr ähnliche Thematik wie die vorliegende Studie ab. Jeglinsky bilanziert, dass Klassenteams – trotz inklusivem Auftrag – gerade bei „Förderschulkindern“ auf die *Funktionsteilung zwischen der Regel- und Förderschule* rekurren. Gelingt es einigen Klassenteams, das Inklusionspotenzial der neuen strukturellen Bedingungen zu nutzen, führen tradierte Vorstellungen bei einem Teil der Klassenteams zu Abgrenzungen zwischen verschiedenen Arbeitsdomänen und damit verbundenen eindeutigen Zuständigkeiten für Schülergruppen (2ff.). Die exkludierenden Praktiken der Lehrpersonen erweisen sich aufgrund der Analysen als Orientierung der Klassenteams daran, die Heterogenität der Kindergruppe möglichst zu minimieren (Geiling 2008, 344). Geiling bilanziert in ihrem auf die Fallbeispiele der Studie Bezug nehmenden Beitrag wie folgt: „Die am Fallbeispiel demonstrierten selektiven Praktiken gehören damit ganz und gar nicht einer überwundenen Phase in der Geschichte der Schuleingangsstufe an, sondern können sich weiter auch unter dem Label der neuen Schuleingangsstufe immer wieder ereignen“ (ebd., 347).

Die vorliegende Studie schliesst sich dieser Forschungsrichtung an, welche Differenzkonstruktionen von Klassenteams in integrativ/inklusive Schulen aus einer sozial-konstruktivistischen Beobachterperspektive analysiert und danach fragt, *wie* Unterschiede zwischen Kindern hergestellt werden. Insofern rücken damit die Handlungspraxen von Lehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Vordergrund. Die Erkenntnisse einer solchen qualitativ-rekonstruktiven Schulforschung tragen dazu bei, sich der Unterrichtsqualität in integrativen/inklusive Schulen zu vergewissern und der „Verflachung der Integration durch interne Separationstendenzen“ (Prenzel 2007, 49) vor dem Hintergrund einer „Reformsemantik“ (Diehm 2004, 545) entgegen zu wirken. Die theoretischen Überlegungen zu den sozialen Konstruktionsprozessen zum Begriff der Behinderung sind auch für Merkmalskonstrukte wie beispielsweise Hochbegabung, Lernschwierigkeiten, Lern- und Artikulationsschwierigkeiten übertragbar. Die Unterscheidungsprozesse in der sozialen Praxis sind auch dort konstituierend für die Zuschreibung eines „*besonderen Bildungsbedarfs*“ (Kap. 6).

Mit dem methodologischen Zugang der Dokumentarischen Methode zielt die rekonstruktive Analyse auf konjunktive Orientierungen von Pädagoginnen und Pädagogen ab (vgl. Kap. 3.2.2). Dabei werden die Verweisungszusammenhänge in der Unterrichtspraxis zur Etablierung einer individualisierten Fördersituation und zu den Konstruktionen von „*besonderem Bildungsbedarf*“ herausgearbeitet.

2.3.7 Zusammenfassung

Das Kapitel nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Bezeichnung „besonderer Bildungsbedarf“ (Kap. 2.3.1). Dieser von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) geprägte Begriff umfasst sowohl Kinder mit einer Behinderung als auch Kinder mit sozialen Schwierigkeiten und Lernbeeinträchtigungen. Das Vorliegen eines „besonderen Bildungsbedarfs“ wird gemäss Definition in Abhängigkeit davon gesehen, ob die Kinder dem Unterricht und dem Lehrplan Folge leisten können und keine grossen sozialen Probleme vorliegen. Die Kriterien stehen in Abhängigkeit zu den subjektiven Einschätzungen der jeweiligen Klassenteams. In einer sozialkonstruktivistischen Lesart wird die Begriffsdefinition deshalb als treffend bewertet, weil angenommen wird, dass genau solche Erwartungskonflikte im alltäglichen Unterrichtsgeschehen für die Konstruktion eines besonderen Bildungsbedarfs bedeutsam sein können.

Vor dem Hintergrund einer beobachtungs- und erkenntnistheoretischen Sichtweise, sind alle in bestehende gesellschaftliche Leitdifferenzen wie Behinderung, Gender, Generation eingebunden und kommen nicht umhin, die soziale Realität durch Unterscheiden und Differenzieren zu begreifen. Eine wissenschaftliche Herangehensweise ist demnach angehalten, die Konstruktionsprozesse des Unterscheidens zu reflektieren, resp. diese zu rekonstruieren (vgl. Kap. 2.3.2)

Mit der Darstellung einiger Diskurspositionen zum Behinderungsbegriff innerhalb der Sonderpädagogik wird das der vorliegenden Studie zugrunde liegende sozialkonstruktivistische Verständnis von „besonderem Bildungsbedarf“ herausgearbeitet. Wurde bezüglich einer „Lernbehinderung“ eingeräumt, dass Leistungserwartungen des jeweiligen Umfeldes für das Phänomen konstituierend sein können, zeigt sich in der Disziplin eine vergleichsweise resistente Orientierung daran, dass eine „geistige Behinderung“ weiterhin als naturgegebene anthropologische Tatsache zu betrachten sei. Zumindest im Hinblick auf „Lernbehinderung“ wurde damit die Bedeutung eines Norm setzenden sozialen Kontextes anerkannt (Kap. 2.3.3). Die verbreitete Ontologisierung von Behinderung erfährt dahingehend eine Kritik, als dadurch Menschen aufgrund von Merkmalen diskriminiert und weitere Heterogenitätsdimensionen wie Gender, Alter, Milieuzugehörigkeit, Ethnizität, denen Menschen stets auch angehören, dominant überlagert werden. Die für behinderte Menschen entwickelte Sonderanthropologie wird dahingehend kritisiert, dass diese – vor dem Hintergrund bürgerlicher Werte – den gesellschaftlichen Ausschluss legitimiere sowie Herrschaftsverhältnisse aufrechterhalte. Die Orientierung am behinderten Menschen bleibt für die Sonderpädagogik als Disziplin ein bisher stabiles konstituierendes Muster. Davon lösen könnte sie sich, wenn sie die Vermeidung von Exklusion im Hinblick auf unterschiedliche Heterogenitätsdi-

mensionen von Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen selbst zur Aufgabe machen würde (Kap 2.3.4).

Indem hervorgehoben wird, dass sich Behinderung erst aufgrund von sozialen Reaktionen auf eine Schädigung oder einen Defekt einer Person als relevante Kategorie manifestiert, wird sie grundsätzlich *in Relation* zur sozialen Wirklichkeit gesetzt (Kap. 2.3.5). Das soziale Umfeld aber auch die Kompetenzen der betroffenen Person sind entscheidend, ob sich eine Behinderung manifestiert. Damit wird Behinderung als Wechselwirkung zwischen biologisch-medizinischer Realität, den Fähigkeiten der Person und einer sozialen Wirklichkeit konzipiert, was sich auch als konsensfähiges Konzept in der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) widerspiegelt. Diese Konzeption wird jedoch aus einer konsequent sozialkonstruktivistischen Perspektive kritisiert, weil darin nach wie vor auf vorsoziale und essentialistische Eigenschaften rekurriert wird, welche letztlich auch als sozial konstruiert verstanden werden können. Nicht die soziale Auseinandersetzung mit einem Phänomen, sondern *Unterscheidungspraxen* in bestimmten sachlichen, zeitlichen und sozialen Zusammenhängen sind letztlich verantwortlich für Zuschreibungsprozesse und die Konstruktion von Behinderung.

Im Kontext von Schule konstituiert sich Behinderung innerhalb institutionstypischer erzieherischer und vermittelnder Prozesse (Kap 2.3.6). Mit Verweis auf die Lehrerkognitionsforschung wurde eine Analogie zur sozialkonstruktivistischen Sichtweise herausgestellt. Lehrpersonen strukturieren demnach ihr Wissen über auffällige Schülerinnen und Schüler stets über typische Ereignis- und Handlungssequenzen innerhalb bestimmter Aktivitätsszenarien ihres eigenen Unterrichts. Die theoretischen Überlegungen zu den sozialen Konstruktionsprozessen in Bezug auf Behinderung werden auf den Begriff „besonderer Bildungsbedarf“ als übertragbar betrachtet. Die vorliegende Studie versteht sich als Teil einer jungen Forschungsrichtung der Schulforschung, die Unterscheidungsprozesse im Schulalltag untersucht und damit zur Vergewisserung der Qualität an integrativen/inklusiven Schulen beiträgt.

3 Methodologische Grundlagen

Transformationen finden stets im Kontext bestehender Handlungslogiken und sozialer Erfahrungen statt. Wenn Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik den Unterrichtsalltag gestalten und darin individualisierte Förderarrangements etablieren, sind diese Prozesse letztlich durch unterschiedliche Sinnkonstruktionen und habitualisierte Praktiken konstituiert. Ein forschender Zugang auf diese Praxis, fragt danach, *wie* die relevanten Akteurinnen und Akteure vor Ort den Wandlungsprozess innerhalb der neuen organisatorischen Rahmenbedingungen angehen. Es entstehen Erkenntnisse darüber, wie sich die konkrete Handlungspraxis im Alltag derjenigen gestaltet, mit denen letztlich die Reformen umgesetzt werden. Über den konkreten Fallbezug hinaus soll es gelingen, gemeinsame oder differente Muster zu erkennen und zu fragen, inwiefern sie mit den Erfahrungskontexten der Betroffenen in Beziehung stehen. Die methodologischen Grundlagen des rekonstruktiven Verfahrens der Dokumentarischen Interpretation, die auf den Wissenssoziologen Mannheim (1980) zurückgehen, stellen hierfür einen geeigneten Zugang dar.

3.1 Die Verwurzelung von Wissen und Handeln im Sozialen

Bei einer näheren Bestimmung seiner „Kultursoziologie“ nimmt Mannheim (1980) eine Abgrenzung zur Naturwissenschaft vor. Im Gegensatz zu einer naturwissenschaftlichen Realität, gehen „geistige“ Realitäten mit dem zeitlichen Wandel einher:

Man kann, in dem man von einem dinghaften Naturgegenstand, etwa von einem Stein, spricht, behaupten, dass er vor fünfhundert oder tausend Jahren auch ein Stein war, d.h. dass die damaligen Steine in demselben Sinn Steine waren, wie die jetzigen es sind. Man kann aber von einer *geistigen Realität*, die sich im Bewusstsein (und zwar im historisch-bedingten Bewusstsein der menschlichen Individuen und Gemeinschaft) konstituiert, nicht sagen, sie wäre immer und in einem entsprechenden Sinn so da gewesen wie wir derartige Erscheinung heute erleben und begrifflich erfassen (55; kursiv, pww).

Das Verhältnis zwischen Mensch und „Kultur“ wird bei Mannheim als sich wechselseitig konstituierend verstanden: Menschen schaffen „geistige Realitäten“ und werden wiederum durch diese sozialisiert (vgl. ebd., 59). Hierdurch wird die grundsätzliche *Seinsverbundenheit* jeglichen Wissens betont.

Damit wird nicht von einem statischen Erkenntnis-Ich ausgegangen, sondern von einem, sich im Kontext wandelnder geistiger Realitäten eingebundenen, *dynamischen* „Gemeinschaftssubjekt“ (ebd., 244). Die scheinbar

individuellen, als selbstverständlich betrachteten habitualisierten und inkorporierten Handlungen eines Individuums werden somit stets als in gemeinsamen Erlebniszusammenhängen verankert verstanden, die durch die „*Partizipation an gemeinsamen Schicksalen*“ (ebd., 81; 1970, 542) entstehen wie beispielsweise die Migrationserfahrungen junger Männer aus dem Kosovo, die sozialen Auswirkungen von Erdbebenkatastrophen wie in Haiti oder Chile, die Atomkrise in Japan oder wie der sich in den letzten Jahren abzeichnende Vertrauens- einbruch gegenüber den Finanzmärkten.

Mannheim (1980) veranschaulicht am Beispiel historischer Revolutionsreden, dass sich deren Sinngehalt – im Vergleich mit den damals Versammelten – dem heutigen Lesenden kaum mehr erschliesst. Die Worte können beim ersten Lesen lediglich von ihrer Allgemeinbedeutung, nicht jedoch in ihrer Verwurzelung im damaligen gemeinsamen Erfahrungsraum erfasst werden (vgl. 219). Über eine ausschließlich auf die *expliziten* Inhalte abzielende Analyse sind die auf den gemeinsamen Erfahrungshintergrund orientierten Werthaltungen der Revolutionäre nicht zugänglich. Der Sinn der Rede erschliesst sich der Interpretation nur, wenn sie in den damaligen Erfahrungszusammenhang „rückverankert“ wird, aus dem sie ursprünglich entsprungen ist (vgl. ebd.).

Gemeinsame Erlebniszusammenhänge ergeben sich allerdings nicht lediglich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer historischen Lebensgemeinschaft (vgl. Mannheim, 1970, 542). Auch wenn für alle in einer gleichen historischen Zeit lebenden Menschen ein gewisses Potential besteht, an den sich konstituierenden sozialen und geistigen Strömungen zu partizipieren, ist die Art der Teilhabe an diesen Strömungen zum Beispiel je nach Alter, Geschlecht, Milieuzugehörigkeit oder ökonomischen Verhältnissen anders. So setzen sich die Menschen unterschiedlich mit den sozialen und geistigen Strömungen auseinander, was wiederum zu unterschiedlichen Ausdrucksformen führt (vgl. ebd., 543f.). Die im gleichen *Generationenzusammenhang* lebenden Menschen greifen die in der Zeit gelagerten sozialen Herausforderungen und geistigen Potenziale unterschiedlich auf, wodurch unterschiedliche, sich auch bekämpfende Gruppierungen – Mannheim nennt sie „*Generationseinheiten*“ – gestiftet werden (vgl. 544).

Mannheim verweist darauf, dass auch die kollektive Identität einer *Berufsgruppe* in unmittelbarer Relation zum kulturellen Wandel steht. Am Beispiel eines Unternehmensleiters erläutert er, wie sich dessen *berufliche Orientierungen* aufgrund von Veränderungen seiner Wirkräume und Funktion im sich entwickelnden Wirtschaftssystem transformieren (vgl. 668ff.). In Anlehnung dazu erleben die pädagogischen und heilpädagogischen Berufsgruppen im Rahmen der hier untersuchten Bildungsreform, eine Transformation ihrer angestammten beruflichen Wirkungsfelder und Funktionen. So verändert sich beispielsweise das berufliche Umfeld Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen dahingehend, dass sie ihre Arbeit statt bisher mit ihrer eigenen in unterschiedlichen Klassen durchführen und dabei stets mit verschiedenen Klassenlehrpersonen kooperieren sollten. Ebenso sind die beiden Berufs-

gruppen der Kindergärtnerinnen und der Primarlehrerinnen im Schulversuch angehalten, ihre bisher voneinander getrennten Bildungskulturen im Rahmen ihrer Zusammenarbeit zusammen zu bringen. Während solcher Transformationsprozesse ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Berufsgruppen ihre Herausforderungen innerhalb der neuen Arbeitsbedingungen mitunter auch vor dem Hintergrund der bisherigen beruflichen Sozialisation und ihrem beruflichen Selbstverständnis aufgreifen. Lernen findet insofern stets vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen statt. Daraus wiederum entwickelt sich allmählich eine routinierte berufliche Alltagspraxis.

3.2 Die Doppelstruktur von Wissen und Verständigung

Für das wissenssoziologische Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode, welches Bohnsack (2008) in Anlehnung an Mannheim für die rekonstruktive Sozialforschung weiterentwickelt hat, ist die Unterscheidung zweier grundlegender Formen der Verständigung von Bedeutung:

- Eine Verständigung über die Praxis, wenn eine vermittelnde gegenseitige *Interpretation* erforderlich ist: *Kommunikative Verständigung*.
- Eine Verständigung *aus* der gemeinsamen Praxis heraus, die auf ein selbstverständliches *Verstehen* baut: *Konjunktive Verständigung*.

3.2.1 Kommunikative Verständigung

Die eine Form der Verständigung ist immer dann notwendig, wenn das gegenseitige Verstehen aufgrund fehlender gemeinsamer Erfahrungen nicht gegeben ist und eine wechselseitige Interpretation notwendig macht. In Distanznahme zur eigenen Praxis wird über diese berichtet. Es handelt sich dabei um *definitorische, generalisierte Wissensbestände* (vgl. Bohnsack 2001a, 330; Bohnsack/Gesemann/Nohl 2001, 11), die den Akteurinnen und Akteuren reflexiv zugänglich sind. Es wird dargestellt, übersetzt, argumentiert, theoretisiert und bewertet. Mannheim (1980) erwähnt überdies die standardisierte Schriftsprache als Medium einer generalisierten Verständigung zwischen verschiedenen Dialekten (289) oder die Verständigung zwischen Erwachsenen mit Kindern (287). In Interviewsituationen stellen sich beispielsweise solche kommunikativen Verständigungsformen dann ein, wenn die Beforschten in der Gruppendiskussion die interviewende Person adressieren und dieser etwas erläutern und erklären, von dem sie ausgehen, dass deren Nachvollzug im Gespräch nicht selbstverständlich möglich ist.

Verständigung funktioniert hier über die *wechselseitige Interpretation* indexikaler generalisierter Begriffe (vgl. Bohnsack 2001a, 333), die im Verlauf

der Sozialisation in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Institutionen im Sinne eines verfügbaren Repertoires entwickelt wurden und insofern eine allgemeine Gültigkeit haben.

3.2.2 Konjunktive Verständigung

Der kommunikativ-vermittelnden Verständigung stellt Mannheim (1980) eine zweite grundlegend differente Form der Verständigung gegenüber. Zur Erläuterung derselben sollen in der Folge Mannheims erkenntnistheoretischen Überlegungen dargelegt werden. Das menschliche Erkennen ist demnach durch drei grundlegende Prinzipien strukturiert. Erstens können Menschen alles ausserhalb ihrer eigenen Existenz liegende nur *perspektivisch* aufgrund ihres jeweiligen Standpunktes oder ihrer bisherigen Erfahrungen erfassen (vgl. 212). Zweitens ist *Selbsterkenntnis* nur über die existenzielle Beziehung zu anderen möglich. Im sozialen Austausch mit anderen werden eigene Annahmen und Erkenntnisse ausgetauscht, geprüft oder verworfen und Gemeinsamkeiten erkannt (vgl. 213). Der sich derart entwickelnde gemeinsame (konjunktive) Erfahrungsraum dient wiederum als eine Art Perspektive auf weitere Dinge und Themen (vgl. 214). Insofern stellt der konjunktive Erfahrungsraum für diejenigen, die an ihm teilhaben, den Hintergrund dar, vor dem Informationen und alltägliche Herausforderungen bearbeitet werden und woraus sich zugleich Betrachtungsweisen und gemeinsame Orientierungen entwickeln.

Die Verständigung funktioniert hier über *selbstverständliches Verstehen*. Die Akteurinnen und Akteure der gemeinsamen Erfahrungsgemeinschaft verstehen sich ohne weitere Erklärungen und wechselseitige Interpretation. So entwickeln sie beispielsweise eigenständige nur ihnen bekannte Begriffe (vgl. 218) oder metaphorische Wendungen. Die Gruppe kann über eine Erzählung, Beschreibung oder einen Begriff lachen und sich amüsieren, was einer ausserstehenden Person nicht nachvollziehbar scheint. Der Gültigkeitsbereich solcher Verständigung ist auf die „Eingeweihten“ beschränkt (vgl. 213). Über eine kontinuierliche gemeinsame Handlungspraxis entwickeln Gruppen insofern eine *habituelle Übereinstimmung*²², als sie Begebenheiten, Informationen und Situationen stets in Orientierung auf die gemeinsame Geschichte aufgreifen, verorten und bearbeiten. Nebst einer selbstverständlichen sprachlichen Verständigung entwickelt die Gruppe im Hinblick auf die eigene Handlungspraxis ihnen selbstverständlich erscheinende *ritualisierte Handlungspraxen*. Gerade aufgrund des habitualisierten Charakters ist die sprachliche Explikation derselben für die Beteiligten kaum möglich. Zur Veranschaulichung solch habitualisierter begrifflich kaum zu explizierenden Handlungspraxen führt

22 Bohnsack (2008) versteht Habitusformen durch die Seinsverbundenheit von Wissen konstituiert und grenzt sich insofern von Bourdieus Habituskonzept ab, das massgeblich mit „Kapitalkonfigurationen“ (68) erklärt wird.

Mannheim den Handlungsvollzug des Bindens eines Knotens an (vgl. 73). Wollte man diesen habitualisierten Vorgang begrifflich-theoretisch explizieren, müsste man dafür eine akribische Darstellung der aufeinander aufbauenden Handlungsschritte vornehmen. Über die Imitation eines solchen Vorgangs hingegen oder durch das Befolgen eines zeitlich verzögerten Handlungsvollzugs lässt sich das Knoten-*Binden* als Abfolge von Fingerfertigkeit *erlebnismässig nachvollziehen* und dadurch „*verstehen*“, sodass sie im Alltag in routinierte selbstverständliche Handlungen übergehen. Das Knotenbinden, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale oder die Gestaltung von Übergängen in Schulen (vgl. Wagner-Willi 2005) stehen als Beispiele für im Rahmen gemeinsamer Erlebniszusammenhänge entwickelte Handlungspraxen. Mannheim bezeichnete dieses *inkorporierte Handlungswissen* als *atheoretisch*, gerade weil es den Akteurinnen und Akteuren selbst nicht reflexiv zugänglich ist (vgl. Bohnsack/Gesemann/Nohl, 2001, 11). Diesem „stillschweigenden“ Wissen oder „*impliziten*“ Wissen (Polany 1985, 14, zit. in Bohnsack 2008, 191) darüber, wie etwas gemacht wird, muss gerade für die berufliche Sozialisation und ihre Wissenstradition eine massgebende Rolle zgedacht werden.

3.3 Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen

Bei Interviewgesprächen, in denen mehrere Personen beteiligt sind, stellt sich die Frage, wie das Zusammenspiel zwischen *Einzelmeinungen* und *kollektiven Orientierungen* theoretisch-methodisch zu fassen ist. Bohnsack (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf eine diesbezügliche Auseinandersetzung in der empirischen Sozialforschung, wovon in der Folge einige zentrale Aspekte aufgegriffen werden. Mit Verweis auf Pollock, der sich gegen eine Dekontextualisierung von Einzelaussagen aus Gruppengesprächen der damaligen Forschungstradition wendete, bilanziert Bohnsack, dass sich die Einzelaussagen in Gruppengesprächen erst „in Kenntnis der Dramaturgie und Organisation des Gesamtdiskurses adäquat interpretieren“ lassen (Bohnsack 2008, 106). Umgekehrt sind *kollektive Orientierungen* auch nicht auf die Summe von Einzelmeinungen reduzierbar, sondern „lassen sich nur aus der Totalität der verbalen wie nicht-verbalen Stellungnahmen herauskristallisieren“ (Mangold, 1960, 49, zit. in Bohnsack 2008, 107). Dieser Befund geht auf Mangolds kritische Analysen bereits durchgeführter Auswertungsverfahren zu Gruppendiskussionen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zurück. Er zog daraus den Schluss, dass sich zwar die Gruppendiskussion zur Erforschung von Einzelmeinungen nicht eigne, sich darin aber durchaus *kollektive über die effektive Gruppenmitglieder* hinausgehende Orientierungen finden (vgl. ebd., 106f). Dem Einwand von Volmerg (1977), wonach sich Gruppen ihre vermeintliche „Meinungen“ erst *während* des Gesprächs *entwickelten* oder das Gespräch

mit Auffassungen verlassen, worüber sie vorgängig nicht verfügten (zit. in Bohnsack 2008, 110) hält Bohnsack entgegen, dass sich Sozialität immer über kommunikative Diskursprozesse konstituiere (vgl. 111). Insofern lässt sich die Kommunikationssituation einer Gruppendiskussion tatsächlich nicht zweimal gleich reproduzieren. Es wäre jedoch falsch – so Bohnsack – daraus den Schluss zu ziehen, dass *hinter* dieser situativ und kommunikativ hergestellten Wirklichkeit keine Strukturen zu erkennen wären. Auf der Grundlage der methodologischen Leitdifferenz Mannheims zwischen kommunikativer und konjunktiver Verständigung (vgl. Kap. 3.2.1 und 3.2.2) lässt sich folgern, dass die konjunktiven Erfahrungen nicht erst im Diskurs *hergestellt*, sondern innerhalb desselben „*aktualisiert*“ resp. aus Beschreibungen und Erzählungen rekonstruiert werden können (ebd., 63, 111). Damit verdeutlicht sich auch, dass sich konjunktive Orientierungen oder gemeinsames Handlungswissen auch an unterschiedlichen Stellen des Gesprächs rekonstruieren lassen, was das sequenzanalytische Vorgehen begründet (vgl. Kap. 4.3.1). Bohnsack folgert aus dieser methodologischen Auseinandersetzung, dass ein rekonstruktives Interpretationsverfahren sowohl dem *Prozesscharakter* des situativen Gesprächsverlaufs als auch der Analyse des sich darin aktualisierenden *konjunktive Handlungswissens* Rechnung tragen sollte (vgl. ebd., 110).

Was sich an konjunktiven Erfahrung in der Gruppendiskussion rekonstruieren lässt, ist jedoch nicht auf den *situations- und interaktionsgebundenen* Erfahrungsraum der interviewten Gruppe beschränkt. Vielmehr aktualisieren die an der Gruppendiskussion Beteiligten im Rahmen des kommunikativen Settings auch *gruppenübergreifende kollektiv geteilte* Erlebniszusammenhänge, die Bohnsack auch mit dem Begriff des *Milieus* gleichsetzt (vgl. ebd., 107ff.). So konnte beispielsweise auch in der vorliegenden Studie festgestellt werden, dass bei einer zweiten Durchführung der Gruppendiskussion nach zwei oder drei Jahren selbst bei personellem Wechsel im Klassenteam, sich zwar *situationspezifische* Modifikationen in den Berichten über die Handlungspraxis abzeichneten, die rekonstruierten *kollektiven* Handlungsorientierungen jedoch über diesen Zeitraum stabil blieben.

4 Forschungsprozess

Die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode ist zwar in erkenntnistheoretischen Grundlagen verankert, sie wird aber nicht als rein-logische deduktive Übersetzung von einer Erkenntnistheorie über die Methodologie und schliesslich zur Forschungspraxis verstanden. Bohnsack (2008) bezieht sich in seiner Abgrenzung von einer derartigen hierarchischen Beziehung auf Norbert Elias' Auseinandersetzung mit Karl Poppers Arbeiten, der gerade eine solch deduktive Beziehung einforderte (vgl. 188f.). Im Verständnis, die Forschungsmethoden in logischer Abhängigkeit von der Methodologie zu verorten, gerät die eigentliche Forschungspraxis aus dem Blick: „Wenn man diese Logik kennt, so scheint es, dann braucht man sich nicht mehr darum zu kümmern, wie die Vertreter der verschiedenen Wissenschaften tatsächlich bei ihren Forschungen vorgehen“ (Elias 1985, 269, zit. in Bohnsack 2008, 189). Daraus folgert Bohnsack die Notwendigkeit, die effektive Forschungspraxis selbst mit all ihren Herausforderungen zu rekonstruieren und daraus die Methoden weiter zu entwickeln, resp. bestehende Methodologien auf sie zu beziehen oder sie zu modifizieren. Für diese wechselseitige *reflexive* Spiegelung zwischen Methodologie und Forschungspraxis wird der Begriff der *praxeologischen Methodologie* verwendet (vgl. ebd., 180, 190). Insofern handelt es sich bei der folgenden Darstellung zu Prinzipien und Vorgaben bezüglich der Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode um die Explikation einer Forschungspraxis, die in einer regen Forschungsgemeinschaft entwickelt wurde.²³ Diese reflexive Beziehung zwischen den methodischen Anregungen und der eigenen konkreten Umsetzung soll durch die Darlegung des eigenen Vorgehens resp. meine Interpretation derselben zum Ausdruck gebracht werden.

In einem ersten Schritt wird die Fallgruppe beschrieben (Kap. 4.1). Wie die Gruppendiskussionen mit den Klassenteams durchgeführt und aufbereitet wurden findet sich in Kap 4.2 beschrieben. Das Auswertungsvorgehen mit den Analyseschritten der Dokumentarischen Interpretation ist im dritten Unterkapitel beschrieben (Kap. 4.3).

23 Goffmann (1974) sowie Strauss und Corbin (1991) stellen sich einer Methodisierung ihres forschungspraktischen Vorgehens entgegen und verstehen dieses mehr als *Stil* denn als Methode (zit. in Bohnsack 2008, 199). Bohnsack hält dem entgegen, dass damit die Anschlüsse an eine methodologische oder wissenschaftstheoretische Diskussion erschwert werden (vgl. ebd.).

4.1 Zusammensetzung der Fallgruppe

In der vorliegenden Studie sind diejenigen Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder weitere pädagogisch-therapeutische Fachpersonen jeweils als Mitverantwortliche in einem Klassenteam zu einer Gruppendiskussion eingeladen worden. Es handelt sich dabei insofern um eine „reale“ Gruppe, als sie gemeinsam eine Handlungspraxis zur Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf innerhalb gleichen organisationalen Bedingungen gestalten. Konjunktive Erfahrungen lassen sich bei solchen Gruppen einerseits in Bezug auf die gemeinsam zu unterrichtende Klasse oder – in einem weiter gefassten Sinne – bezüglich der neuen Arbeitsbedingungen, welche die Klassenteams mit anderen im Kanton teilen, rekonstruieren. Diese gemeinsame kollektive Lage geht über das einzelne Klassenteam hinaus. In der Schulversuchsphase setzte sich ein Klassenteam jeweils aus einer Lehrperson mit einer Ausbildung für den Kindergarten einer für die Primarstufe (gemeinsam 36 Lektionen) sowie einer Schulischen Heilpädagogin oder einem Schulischen Heilpädagogen (1-3 Lektionen) zusammen. Grundsätzlich heisst dies, dass auch die jeweiligen Professionsgruppen untereinander wiederum kollektive Orientierungen *innerhalb* ihrer Berufsgruppe teilen können, mit denen sie eine „gemeinsame Sozialisationsgeschichte“ verbindet (Mensching 2006, 155).²⁴ Insofern überlagern sich an der Gruppe aufgrund der beruflichen Transformationsprozesse unterschiedliche berufliche Milieus (vgl. Kap. 3.3).

Die vorliegenden Analysen basieren auf 29 Gruppendiskussionen mit multiprofessionell zusammengesetzten Klassenteams der Grundstufe sowie der Unterstufe. Die Auswahl dieser Teams geht auf das Forschungsprojekt INTEGRU zurück, welches der Autor mitleitete. Aus diesem Grund wird die Anlage dieser Studie knapp beschrieben (Kap. 4.1.1). Anschliessend folgen die Darstellung zur Auswahl der Klassenteams und die Beschreibung der jeweiligen organisationalen Rahmenbedingungen sowohl für die Grundstufenteams als auch für die Klassenteams der Unterstufe (Kap. 4.1.2). Da die Gruppendiskussionen mit den Klassenteams stets im Hinblick auf die schulische Förderung und Unterstützung ausgewählter Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ausgerichtet waren, werden die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Situation vor und bei Eintritt in die Grundstufe sowie beim Übertritt in die zweite Klasse beschrieben (Kap. 4.1.3).

²⁴ Mensching (2006) verweist auf die Bedeutung eine berufliche Sozialisationsgeschichte im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung zu hierarchischen Beziehungen unter Polizeibeamten.

4.1.1 Forschungsprojekt INTEGRU

Die neue Schuleingangsstufe der Grund- und Basisstufe wurde in neun Deutschschweizer Kantonen durch eine breit angelegte Studie evaluiert (vgl. EDK-Ost 2010a, 2010b). In Ergänzung dazu hat der Kanton Zürich zusätzliche spezielle Evaluationen in Auftrag gegeben. Über eine qualitative Fallstudie sollten vertiefte Erkenntnisse zur Situation von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in der neuen Schuleingangsstufe sowie bei deren Übertritt in die weiterführende Primarstufe zur Verfügung stehen. Dabei war es ein Anliegen der Auftraggebenden mit der Studie ein möglichst breites Spektrum an Kindern mit besonderem Bildungsbedarf abzudecken. Als damaliger Lehrstuhlinhaber am ehemaligen Institut für Sonderpädagogik Universität Zürich²⁵ hat Prof. Dr. Wilfried Schley die Fallstudie mit dem Namen INTEGRU (Integration in die Grundstufe) von April 2005 bis Februar 2007 wissenschaftlich geleitet. Ich habe in diesem Zeitraum die operative Leitung übernommen. Nach der Emeritierung von Prof. Dr. Wilfried Schley wurde die Leitung des Forschungsprojekts durch Dr. Monika Wagner-Willi²⁶ und mir gemeinsam wahrgenommen.

Die qualitative Fallstudie, die sich am methodologischen Rahmen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003, 2008) orientierte, zog die verschiedenen Perspektiven der Akteurguppen mit ein, um die für das integrative Konzept des Schulversuchs im Kanton Zürich relevanten Fragestellungen zu bearbeiten. So interessierte, wie Unterrichtssituationen und Förderarrangements von den Lehrpersonen mit Bezug auf die fokussierten Kinder gestaltet werden, wie die gemeinsame Zusammenarbeit organisiert wird, wie die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler in die Peergemeinschaft gelingt, welche Heterogenitätsdeutungen sich bei den Kindern der Grundstufe entwickeln und wie das Klassenteam am Ende der Grundstufenzeit die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der fokussierten Kinder mit Blick auf die Lernziele einschätzten. Die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten und deren Einschätzungen zum Schulversuch sowie die Gestaltung des Übertritts in die weiterführende zweite Klasse stellten weitere Untersuchungsbereiche dar (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2009, 12).

Mit verschiedenen Erhebungsverfahren wurde dem mehrperspektivischen Zugang Rechnung getragen und diese bei der Auswertung miteinander trianguliert. Folgende Erhebungen wurden in der Studie INTEGRU durchgeführt:

- Pro fokussiertes Kind sind je drei *teilnehmende und videogestützte Beobachtungen im Unterricht* während der Grundstufenzeit durchgeführt worden.
- Die *Erziehungsberechtigten* der fokussierten Kinder beteiligten sich an je zwei *narrativen Interviews* zu Beginn der Studie sowie nach dem Übertritt ihrer Kinder in die zweite Klasse (vgl. Kap. 4.2.1).

²⁵ Heute ist das Institut integraler Teil des Instituts für Erziehungswissenschaften der Uni Zürich.
²⁶ Dr. Monika Wagner-Willi hat das Forschungsprojekt von Beginn an methodisch beraten.

- Mit *videogestützten Gruppendiskussionen* wurden die Erfahrungs- und Orientierungszusammenhänge der *Kinder* eingeholt (vgl. Nentwig-Gesemann 2006). Hierfür wurden mindestens zwei Gruppendiskussion mit den Kindern der Grundstufenklasse sowie ebenfalls nach dem Übertritt in der neuen Klasse der Primarstufe, wobei das fokussierte Kind jeweils in einer der Gruppendiskussionen präsent war.
- Mit den *Klassenteams*, zu denen die Lehrpersonen, die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge sowie je nach Situation des Kindes weitere an der Unterstützung beteiligte pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen gezählt werden, sind *Gruppendiskussionen* durchgeführt worden. Befanden sich in einer Klasse gleich zwei fokussierte Kinder wurden stets je eine Gruppendiskussion mit den entsprechenden Lehrerinnen und den für das Kind relevanten Unterstützungslehrpersonen durchgeführt (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2009, 23ff.). Auf diese Weise konnte für jedes der zehn beobachteten Kinder jeweils bei Beginn der Studie, kurz vor Ende ihrer Grundstufenzeit sowie nach dem Übertritt in die zweite Klasse der Primarschule insgesamt drei Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Einzig bei einem Kind, das während der Dauer des Forschungsprojektes keinen Übertritt in die zweite Klasse vornehmen konnte, liegt die Gruppendiskussion mit dem Unterstufenteam nicht vor.

Die Leitenden des Forschungsprojekts haben während der Studiendauer sowohl die Klassenteams der Unterstufe sowie die Projektberaterinnen des Kantons zu zwei „dialogischen Evaluationstreffen“ eingeladen, um die Befunde der vorläufigen Auswertungen den Pädagoginnen und Pädagogen zu spiegeln und mit ihnen gemeinsam Lösungsansätze für die Zusammenarbeit und den Unterricht zu entwickeln (vgl. ebd., 30). Das Vorgehen und die Befunde des Forschungsprojektes INTEGRU sind im Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich nachzulesen (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2009).

Die vorliegende Studie greift auf das empirische Material der im Forschungsprojekt INTEGRU durchgeführten 29 Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Grund- und Unterstufe zurück und vertieft die bereits in der Studie aufgegriffenen Themenbereiche zur Zusammenarbeit und Ausgestaltung der Fördersituation, indem zum erhobenen Datenmaterial weitere Analysen durchgeführt und zu einer Typologie weiterentwickelt wurden. Damit gelingt es, die für die Berichterstattung zusammengefassten Erkenntnisse insofern zu vertiefen, als die Konstitutionsbedingungen zur Etablierung einer individualisierten Fördersituation (vgl. Kap. 5) als auch typische Begründungsmuster für die Erklärung und Konstruktion eines besonderen Bildungsbedarfs (vgl. Kap. 6) herausgearbeitet werden konnten.

4.1.2 *Klassenteams und organisationale Rahmenbedingungen*

In der qualitativen Sozialforschung wird die Güte einer Fallgruppe darüber definiert, dass für die Fragestellung bedeutsame Aspekte nicht ausgeschlossen werden resp. über den Beizug einzelner Fälle keine Verzerrungen stattfinden oder Einseitigkeiten entstehen (vgl. Kelle/Kluge 2010, 41f.). Die gemeinsame Auswahl der Schulstandorte für die Evaluationsstudie INTEGRU mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich entspricht dem „selektiven Sampling“ (vgl. ebd., 50), wonach eine Bandbreite relevanter Einflüsse berücksichtigt wird. Es unterscheidet sich dabei vom “theoretical Sampling“, bei welchem die Fallgruppe sich vor dem Hintergrund der vorgenommenen Analysen kontinuierlich weiterentwickelt. Bei der Auswahl der Fallgruppe wurden gängige relevante Merkmalsunterscheidungen der Schulforschung berücksichtigt:

- Möglichst unterschiedliche sozial-demografische Bedingungen (ländliche und städtische Schulstandorte)
- Zusammensetzung der Klasse im Hinblick auf Kinder mit anderssprachigem Hintergrund
- Unterschiedliche Erfahrungszeit mit dem Schulversuch bei Studienbeginn (zeitgleicher Beginn mit der Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe oder ein Jahr Erfahrung)

Mit dem Wunsch, dass sich die in Frage kommenden Klassenteams nicht noch an weiteren Evaluationsstudien beteiligen, um ausreichend Zeit und Energie für die Forschungstätigkeiten investieren zu können, wurde den obigen theoretischen Auswahlkriterien ein pragmatisches zur Seite gestellt.

Den acht vom Kanton vorgeschlagenen *Grundstufenteams* wurde in einer Informationsveranstaltung im Juni 2005 die Absicht und Ziele des Forschungsprojektes INTEGRU (Integration in die Grundstufe) vorgestellt und die methodischen Zugänge erläutert. Sechs Grundstufenteams zeigten sich bereit, sich am Forschungsprojekt zu beteiligen. Gegen eine Beteiligung am Forschungsprojekt entschied sich ein Klassenteam, weil ein grosser Teil der Elternschaft nicht einverstanden war. Ein weiteres Grundstufenteam äusserte Bedenken, dass die betroffenen Kinder mit besonderem Bildungsbedarf durch die Fokussierung des Forschungsinteresses auf ihre Entwicklung im Schulversuch zusätzlich stigmatisiert würden.

Entgegen dem gezielten Auswahlverfahren bei den Grundstufenteams, ergab sich die Zusammensetzung der *Unterstufenteams* aufgrund der Übertritte der Kinder in die jeweiligen Primarschulklassen des Schulstandortes. Bis auf ein Kind, das im Zeitraum der Studie INTEGRU aufgrund der Einschätzungen des Grundstufenteams zur schulischen und persönlichen Entwicklung noch ein viertes Grundstufenjahr besuchte, haben alle weiteren neun Kinder einen

„regulären“ Übertritt in die Unterstufe vollziehen können (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2009, 59).²⁷

Im Folgenden werden die organisationalen Rahmenbedingungen der Grundstufen- und Unterstufenklassen dargestellt. Diese werden weiter hinten im empirischen Teil mit den institutionellen Erfahrungen der Klassenteams in Beziehung gesetzt. Dort wird danach gefragt, ob ein systematischer Zusammenhang zwischen solchen Erfahrungen und organisationalen Rahmenbedingungen besteht (vgl. Kap. 5.4.3).

4.1.3.1 Grundstufen

Die Situation der in die Studie einbezogenen Unterstufenklassen ist in der Tabelle 4-1 übersichtlich festgehalten.

- *Demografische Situation:* Vier der sechs Grundstufen befinden sich in eher ländlich-dörflichen Gemeinden des Kantons Zürich. Sie werden in anonymisierter Form mit „A-, B-, C- und D-Dorf“ bezeichnet. Zwei Grundstufenteams unterrichten in städtischen Schulstandorten („E- und F-Stadt“).
- *Erfahrung mit dem Schulversuch:* Aufgrund der kontinuierlichen Erweiterung der Schulstandorte im Kanton Zürich, die sich am Schulversuch der Grundstufe beteiligten, gestaltet sich für die vorliegende Studie die Situation so, dass drei Klassenteams beim Start des Forschungsprojektes bereits ein Jahr Erfahrung mit dem neuen Schulmodell machen konnten (A-Dorf, D-Dorf, E-Stadt). Bei den anderen drei Klassenteams startete die Fallstudie zeitgleich mit dem Einstieg in den Schulversuch (B-Dorf, C-Dorf, F-Stadt). Dort wurde es möglich, die Situation beim Start eines Schulversuches mit zu dokumentieren.
- *Klassengrösse:* Diese lagen bei fünf Standorten zwischen 17 und 24 Kindern, einzige Ausnahme bildete B-Dorf mit 31 Kindern im ersten und 29 Kindern im zweiten Erhebungsjahr. Hier ist anzumerken, dass die Klassengrösse auch in dieser Schulgemeinde mit der Einrichtung einer zweiten Grundstufenklasse im dritten Erhebungsjahr später auf 16 resp. 17 Kinder pro Klasse reduziert wurde (vgl. unterteilte Zeilen für B-Dorf in zweiter Spalte).
- *Anderssprachigkeit der Kinder* (vgl. dritte Spalte): Die Angaben dazu wurden bei den Lehrpersonen erfragt. Der Anteil an Kindern, die zu Hause vorwiegend oder ausschliesslich ihre eigene Landessprache sprechen, ist sehr unterschiedlich auf die Grundstufen verteilt. Drei Grundstufenklassen (A-, B- und D-Dorf) weisen einen sehr geringen Prozentsatz zwischen 5–15% solcher Kinder auf. Bei einer Grundstufe (C-Dorf) hatten knapp die Hälfte der Kinder anderssprachige Eltern. Demgegenüber zeichneten sich die beiden städtischen Schulen durch einen sehr hohen Anteil von über 80%

²⁷ Insofern decken sich die hier beobachteten Bildungsverläufe mit dem in der EDK-Ost-Studien bilanzierten Ausbleiben von Aussonderung in Sonderklassen (vgl. EDK-Ost 2010a, 70ff.; 2010b, 74).

Kindern mit anderssprachigem Elternhaus aus. Die drei in die Studie einbezogenen Kinder mit anderssprachigen Eltern sind kroatischer, albanischer sowie tamilischer Herkunft. In diesen Elternhäusern wurde mit den Kindern ausschliesslich oder teilweise in der jeweiligen Landessprache kommuniziert. Aufgrund der guten Deutschkenntnisse der Eltern von Ivan konnten die Interviews mit ihnen ohne, bei den anderen beiden Eltern (Ajatan und Jeton) im Beisein einer Dolmetscherin durchgeführt werden.

- *Stellenprozente der Lehrpersonen* (vgl. vierte Spalte): Die verfügbaren Anstellungsprozente von 150% für die beiden Grundstufenlehrpersonen wurden lediglich in F-Stadt im Sinne zweier gleichwertiger Pensen (75%/75%) aufgeteilt. Bei den restlichen fünf Grundstufen übernahm in vier Fällen die Grundstufenlehrperson mit Kindergartendiplom das „Hauptpensum“ (HP, zwischen 20 und 24 Lektionen), in einem Fall die Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom (D-Dorf). Die Stellenpartnerin übernahm dann jeweils ein reduziertes „Nebenpensum“, beispielsweise mit 50% (NP, zwischen 12 und 18 Lektionen). An der Grundstufe E-Stadt wurde gar dieses reduzierte Nebenpensum während der ganzen Studiendauer nochmals aufgeteilt. In den Grundstufen E- und F-Stadt wurde das Pensum der Grundstufenlehrpersonen aufgrund des hohen Anteils anderssprachiger Kinder durch zusätzliche vier Lektionen für die Förderung des Zweitspracherwerbs (DaZ) erweitert (vgl. fünfte Spalte).
- *Lektionenanteil für die Schulische Heilpädagogik* (vgl. fünfte Spalte): Dieser wurde je nach Klassensituation mit zwei bis drei Lektionen dotiert, einzig in B-Dorf wurde das Pensum der ausserordentlich hohen Schülerzahl wegen auf vier Lektionen erhöht. Aus demselben Grund wurde auch das Pensum der einen Grundstufenlehrperson um zwei Lektionen aufgestockt. In allen Grundstufenteams, ausser in D-Dorf, zeigten sich während der Erhebung im Verlauf der ersten drei Schuljahre personelle Veränderungen. Diese sind in der Tabelle mit einem Stern (*) hinter dem/der jeweiligen Stelleninhaber/in vermerkt. Dabei fällt die ausgesprochen hohe personelle Fluktuation in F-Stadt auf. Für die fokussierten Kinder sind die Lektionen für *zusätzliche kindbezogene heilpädagogische Unterstützungen* in der sechsten Spalte festgehalten.

Tabelle 4-1: Organisationale Arbeitsbedingungen der Grundstufenteams

Grundstufenklassen	Klassen-grösse	Anteil Anderssprachige auf 5% genau	Pensen			Förderlektionen pro Klasse und Woche	Zusätzliche Förderlektionen pro fokussiertes Kind und Woche
			KG	I	LP		
A – Dorf Ein Jahr Erfahrung mit dem Schulversuch	21-24	5-15%	HP		NP*	3 L SHP	THOMAS -- NATHAN 8 L Sonderschulung
	17		NP	HP	2 L SHP		DAMIAN 1 L Ergotherapie (extern) Psychotherapie (extern) JEAN 2 L Frühförderung (extern)
C – Dorf	23	45%	HP*		NP	2 L SHP	BARBARA 1 L Logopädie (extern)
D – Dorf Ein Jahr Erfahrung mit dem Schulversuch	21	15%	NP	HP		3 L SHP	ORLANDO 2 L Logopädie
E – Stadt Ein Jahr Erfahrung mit dem Schulversuch	22-23	90%	HP	NP	NP*	3 L SHP	IVAN 2 L Begabungsförderung
						4 L DaZ	DIANA 1-2 L Logopädie (extern)
F – Stadt	17-22	80%	GP*	GP*		3 L SHP* 4 L DaZ	AJATAN 1 L Logopädie* 1 L Ergotherapie (extern) 1 L Physiotherapie (ext.) JETON 1 L Logopädie

Quelle: eigene Darstellung

4.1.2.2 Unterstufen

Die Situation der in die Studie einbezogenen Unterstufenklassen ist in der Tabelle 4-2 festgehalten.

- *Demografische Situation*: Da die Kinder ihre Übertritte alle in der gleichen Schulgemeinde vornehmen konnten, gestaltet sich die Bandbreite analog.
- *Klassengrösse und Jahrgangsmischung* (vgl. erste Spalte): Diese variiert bei den neun Klassen ähnlich wie bei den Grundstufen zwischen 16 und 24 Kindern (vgl. zweite Spalte). In A-, B- und D-Dorf werden jahrgangsgemischte Abteilungen geführt (drei Schuljahrgänge in A- und D-Dorf; zwei Schuljahrgänge in B-Dorf). In allen übrigen Klassen finden sich jeweils Kinder nur eines Schuljahrgangs ein.
- *Anderssprachigkeit* (vgl. dritte Spalte): Der Anteil an Kindern, die zu Hause vorwiegend oder ausschliesslich ihre eigene Landessprache sprechen, ist analog den Schulstandorten der Grundstufenklassen in etwa gleich verteilt.
- *Stellenprozente der Lehrpersonen* (vgl. vierte Spalte): Die neun der zehn Kinder, die einen Übertritt in die zweite Klasse der Primarstufe vollzogen hatten, besuchten alle den Unterricht bei anderen Lehrpersonen. Einzig in B-Dorf unterrichten der Schulische Heilpädagoge sowie eine der beiden Unterstufenlehrerinnen im Teilpensum an den Klassen von Jean und Damian. Die Anstellungsgrade der Lehrerinnen werden in Prozenten angegeben. Es wird deutlich, dass sich an den meisten Klassen zwei Lehrpersonen das Pensum in unterschiedlichem Verhältnis aufteilen. Lediglich in der Klasse von E-Stadt/Diana unterrichtet die Lehrerin die Klasse alleine.
- *Lektionenanteil* für die Schulische Heilpädagogik: Dieser variiert je nach Situation der Schule und Klasse von einer bis zu zehn Lektionen. Dass sich in der Klasse von F-Stadt/Ajatan keine Lektionen für die Schulische Heilpädagogik finden, ist dem Umstand geschuldet, dass diese Schule nicht als „Integrierte Schulungsform“ (ISF) geführt wird. In A-Dorf/Nathan finden sich keine Lektionen für die Schulische Heilpädagogik, weil aufgrund der „Integrierten Sonderschulung“ von Nathan eine intensive Betreuung durch die gleiche Sonderschullehrerin wie in der Grundstufe sowie weitere Assistenzlektionen im gleichen Umfang der Klasse zugesprochen wurden (vgl. A-Dorf/Nathan, sechste Spalte). Die zusätzlichen Förderlektionen für *weitere heilpädagogische Unterstützungen* der fokussierten Kinder sind wiederum in der sechsten Spalte festgehalten.

Tabelle 4-2: Organisationale Arbeitsbedingungen der *Unterstufenteams*

Unterstu- fenklas- sen	Klassen- grösse	Anteil Andersspra- chige auf 5% genau	Pensen LP in Prozentangaben			Förderlek- tionen pro Klasse und Woche	Zusätzliche För- derlektionen pro fokussiertes Kind und Woche
A – Dorf (2.-4. Kl.)	24	5%	80	40		5 L SHP	THOMAS --
A – Dorf (2.-4. Kl.)	22	10%	60	40		–	NATHAN 8 L Sonderschu- lung 8 L Assistenz
B – Dorf (2./3. Kl.)	24	5%	50	40	10	9 L SHP	DAMIAN 1L Ergotherapie (extern) Psychotherapie (extern)
B – Dorf (2./3. Kl.)	23	5%	70	50		1 L SHP	JEAN 1L Logopädie (extern)
C – Dorf (2. Kl.)	24	40%	90	10		10 L SHP	BARBARA 1L Logopädie (extern)
D – Dorf (2.-4. Kl.)	22	5%	60	60		3 L SHP	ORLANDO 1 L Logopädie
E – Stadt (2. Kl.)	24	90%	60	35		4 L SHP	IVAN --
E – Stadt (2. Kl.)	22	80%	100			4 L SHP	DIANA 1L Psychomotorik
F – Stadt (2. Kl.)	16	90%	70	50		–	AJATAN 1L Logopädie 1L Ergotherapie (extern) 1L Physiotherapie (extern)

Quelle: eigene Darstellung

4.1.3 *Kinder mit besonderem Bildungsbedarf*

In die Fallstudie konnten zehn Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf²⁸ einbezogen werden. Bei einigen der vom Kanton vorgeschlagenen Grundstufen (vgl. Kap. 4.1.2) war bereits im Voraus bekannt, dass Kinder mit „ausgewiesenem“ besonderem Bildungsbedarf den Unterricht besuchen. Die in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler sollten ihren besonderen Bildungsbedarf entweder durch eine schulpsychologische Abklärung oder durch ein Schulisches Standortgespräch im Klassenteam attestiert bekommen haben. Die Grundstufenlehrpersonen klärten zudem im Vorfeld die Bereitschaft der Eltern ab, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Das Auswahlverfahren der zu fokussierenden Kinder verlief somit in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Die Konstruktion der Fallgruppe beruht somit nicht etwa auf testdiagnostischen Abklärungsverfahren der Forschenden, sondern stützt sich auf die realen Entscheidungsprozessen im Praxisfeld ab.

Die anfängliche Absicht, möglichst Kinder bei deren Eintritt in die Grundstufe in die Fallstudie aufzunehmen, konnte durch die vorgefundenen Feldbedingungen nur in einem Fall (Thomas) realisiert werden. Mit einer Beschränkung auf Kinder, die bereits durch die Frühförderung erfasst gewesen wären, hätte der Vorgabe eines möglichst breiten Spektrums hinsichtlich des besonderen Bildungsbedarfs nicht angemessen nachgekommen werden können. Aus diesem Grund wurden auch Kinder in die Fallgruppe aufgenommen, welche bereits ihr zweites oder gar drittes Grundstufenjahr besuchten. Zwei der zehn Kinder sind Mädchen, die übrigen Knaben. Bei sechs der zehn Kinder wurden über eine Abklärung durch die damalige Invalidenversicherung²⁹ (IV) zusätzliche Ressourcen in Form von therapeutischen Massnahmen geltend gemacht.

Im Folgenden werden die in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Bildungsbedarf im Hinblick auf ihre zugeschriebenen Diagnosen und ihre Situation vor und beim Eintritt in die Grundstufe resp. bei Beginn der Fallstudie dargestellt. Ebenso wird die Übertrittssituation kurz dargelegt. Die rudimentären Skizzen basieren auf den expliziten Darstellungen und Informationen aus den Interviews mit den Eltern sowie den Gruppendiskussionen mit den Klassenteams und wurden ergänzt mit Kennzahlen zu Alter und Klassensituation. Die Reihenfolge der Darstellung ist durch die Zugehörigkeit der Kinder an den sechs Schulstandorten bestimmt. Die tabellarische Übersicht (vgl. Tabelle 4-3) listet die Kinder mit den Begründungen ihres jeweiligen zuge-

²⁸ Zum Verständnis der Bezeichnung vgl. Kap. 2.3.1.

²⁹ Mit der Volksabstimmung zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und den Kantonen (NFA) im Jahr 2004 wurde die Aufgabe der Sonderschulung den Kantonen übertragen. Die vom Bund getragene Invalidenversicherung ging erst 2008 auf die Kantone über (vgl. EDK 2007c, 4).

schriebenen besonderen Bildungsbedarfs auf, gruppiert nach deren Alter resp. Zugehörigkeit zu Kindergruppen.

Tabelle 4-3: Fokussierte Kinder mit Begründung des besonderen Bildungsbedarfs

Name Kind (Pseudonym)	Begründung des besonderen Bildungsbedarfs	Zuteilung in Grundstufenjahr	Alter (Jahr; Monat) bei Beginn der Studie
THOMAS	Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom (ADS)	1	5;3
DIANA	Beeinträchtigung der Hörfunktion Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeit	2	5;4
IVAN	Hochbegabung	2	5;5
AJATAN	Leichte körperliche Gehbehinderung Fremdsprachigkeit	2	5;7
JEAN	Entwicklungsverzögerung Epilepsie	2	5;11
JETON	Verhaltensauffälligkeit Hyperaktivität Teilleistungsstörung im Sprachbereich Fremdsprachigkeit	2	6;0
BARBARA	Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeit	2	6;0
ORLANDO	Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeit	3	7;1
DAMIAN	Frühkindliche Traumatisierung Verhaltensauffälligkeit	3	7;9
NATHAN	Kognitive Beeinträchtigung	3	8;8

Quelle: eigene Darstellung

THOMAS wird aufgrund seines auffälligen Verhaltens, welches sich in Form von Angst, Wutausbrüchen sowie Stottern äussert, zu Hause von einer heilpädagogischen Früherzieherin begleitet. Er besucht im Alter von drei Jahren bis zum Eintritt in die Grundstufe eine Spielgruppe. Bereits kurz vor Eintritt in die Grundstufe besucht Thomas wegen seines Stotterns logopädischen Förderunterricht ausserhalb der Schulgemeinde. Seinen Eintritt in die Grundstufe in A-DORF vollzieht Thomas mit etwas mehr als fünf Jahren (5;3), was mit dem *Beginn der Studie* zusammenfällt. Thomas ist das einzige Kind der Studie, dessen Eintritts-Situation vom Klassenteam in der Gruppendiskussion unmittelbar reflektiert werden kann. Beim ersten Elternabend informiert die Mutter das Grundstufenteam über ein bei ihm diagnostiziertes Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom und die Medikation mit Ritalin. Thomas wird erst im letzten Grundstufenjahr teilweise von der Schulischen Heilpädagogin spezifisch gefördert. Er bringt in dieser Phase zum Ausdruck, an sich und seinen Fähigkeiten zu zweifeln. Seinen Übertritt in die reguläre *zweite Klasse* einer jahrgangsgere-

mischten Primarklasse (zweite bis vierte Klasse) vollzieht er nach drei Jahren mit zwei Mädchen seiner Grundstufenklassen. Die fünf Lektionen setzt das Unterstufenteam vor allem für die frisch eingetretenen Kinder der mehrklassigen Abteilung ein.

NATHAN besucht mit dreieinhalb Jahren die Spielgruppe und danach für zwei Jahre den regulären Kindergarten in A-DORF. Nathan erfährt aufgrund seiner diagnostizierten kognitiven Beeinträchtigung bis zum Eintritt in den Kindergarten eine heilpädagogische Frühförderung. Mit der *Einführung der neuen Schuleingangsstufe* wird Nathan im Alter von siebeneinhalb Jahren dem zweiten Grundstufenjahr zugeteilt. Bei *Beginn der Studie* ist Nathan mit seinen mehr als achteinhalb Jahren (8;8) im dritten Grundstufenjahr. Aufgrund seiner kognitiven Beeinträchtigung wird er im Rahmen einer „Integrierten Sonderschulung“ (vgl. BID Zürich 2007, 4) vier Tage die Woche je zwei Lektionen von einer Sonderschullehrerin begleitet, die als spezialisierte Heilpädagogin als Unterstützung für Nathan beigezogen wird. Während dieser Zeit wird für ihn ein Platz in einer Sonderschule frei gehalten. Nathan tritt jedoch mit drei weiteren Kindern seiner Grundstufenklasse in eine reguläre *zweite Klasse* einer jahrgangsgemischten Abteilung (zweite bis vierte Klasse) über. Zusätzlich zu den acht, auch in der Unterstufe bewilligten Förderlektionen der Sonderschullehrerin wird Nathan und die Klasse mit weiteren acht Lektionen durch eine von der Gemeinde finanzierten pädagogischen Assistenz unterstützt. Zwei Drittel seiner Unterrichtszeit können somit von den Pädagoginnen stets im Teamteaching unterrichtet werden.

DAMIAN fällt laut Aussagen der Pfingeltern in seiner frühen Kindheit durch eine verzögerte Sprachentwicklung und Wutausbrüche auf. Damian besucht zwei Jahre den regulären Kindergarten in B-DORF. Mit *Beginn der Studie* und der zeitgleichen *Einführung des Schulversuchs Grundstufe* wird er im Alter von annähernd acht Jahren (7;9) dem dritten Grundstufenjahr zugeteilt. Damian zeigt nach Einschätzung des Grundstufenteams Verhaltensauffälligkeiten und wird während zwei Lektionen pro Woche vom Schulischen Heilpädagogen unterrichtet. Nebst der Förderung in der Grundstufe besucht Damian eine Ergotherapie und wird psychologisch betreut. In seinem letzten Grundstufenjahr erhält er eine regelmässige Medikation mit Ritalin. Während seiner Grundstufenzeit besteht die Option einer Heimeinweisung. Damian tritt jedoch mit elf weiteren Kindern seiner Grundstufenklasse in eine reguläre *zweite Klasse* einer jahrgangsgemischten Abteilung (zweite und dritte Klasse) über. Vom Schulischen Heilpädagogen wird er anfänglich sieben, später neun Lektionen in den Schulfächern Mathematik und Sprache unterrichtet. Nebst der Schule besucht Damian regelmässig eine Ergo- sowie eine Psychotherapie.

JEAN besucht keine vorschulischen Institutionen. Seinen *Eintritt* in die Grundstufe von B-DORF vollzieht er im Alter von fünf Jahren. Beim *Beginn der Studie* ist er mit knapp sechs Jahren (5;11) im zweiten Grundstufenjahr. Durch eine vom Grundstufenteam angeregte Abklärung beim Kinderarzt werden eine Entwicklungsverzögerung, Wahrnehmungsschwierigkeiten sowie

eine psychomotorische Beeinträchtigung diagnostiziert. In der Grundstufe wird Jean von der Schulischen Heilpädagogin und zu Hause von einer Heilpädagogin im Sinne einer Frühförderung während zwei Lektionen pro Woche gefördert. Im letzten Grundstufenjahr wird aufgrund von Beobachtungen des Klassenteams sowie der Eltern wiederum über eine ärztliche Abklärung zudem eine leichte Form von Epilepsie festgestellt. Mit sechs weiteren Grundstufenkindern tritt Jean in eine reguläre *zweite Klasse* einer jahrgangsgemischten Abteilung (zweite und dritte Klasse) über. Ein Schulischer Heilpädagoge unterrichtet in der zweiklassigen Abteilung drei Lektionen. Jeans Besuch einer externen Logopädie-Therapie während dem Unterricht führt dazu, dass er dort lediglich eine Lektion vom Schulischen Heilpädagogen unterstützt wird.

BARBARA wird aufgrund einer durch die Eltern beobachteten verzögerten Sprachentwicklung beim Kinderarzt für eine Abklärung angemeldet, welcher bei ihr eine Spracherwerbsstörung diagnostizierte. Sie besucht vor dem Eintritt in die Grundstufe eine Spielgruppe sowie später zwei Jahre lang einen integrativ ausgerichteten Sprachheilkindergarten einer anderen Gemeinde. Barbara hätte bei *Schulversuchsbeginn* ihrem Alter gemäss der Kindergruppe im dritten Grundstufenjahr zugeteilt werden können. Aufgrund ihrer Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten entscheidet sich das Grundstufenteam von C-DORF gemeinsam mit den überweisenden Lehrpersonen des Sprachheilkindergartens jedoch für eine Einteilung in die Gruppe im zweiten Grundstufenjahr. Bei *Beginn der Studie* hat sie das Alter von knapp sieben Jahren (6;10). Sie wird während zwei Lektionen die Woche im Einzel- resp. Gruppenunterricht von der Schulischen Heilpädagogin unterstützt. Zusätzlich besucht Barbara eine Lektion logopädischen Unterricht extern. Mit sechs weiteren Kindern tritt sie in eine *zweite Jahrgangsklasse* der Primarschule über. Barbara besucht dort gemeinsam mit vier Knaben jeden Tag für je zwei Stunden den IF-Unterricht (Integrative Förderung), der separiert von der „Stammklasse“ in einem anderen Zimmer stattfindet. Den Logopädie-Unterricht im Umgang von einer Lektion besucht sie weiterhin.

ORLANDOS Sprachschwierigkeiten werden erstmals im Rahmen einer Routine-Untersuchung beim Kinderarzt festgestellt. Über eine Abklärung wird ihm eine frühe logopädische Förderung ermöglicht. Trotz seiner Artikulationsschwierigkeiten pflegte Orlando stabile Kontakte mit Gleichaltrigen im Dorf, besucht allerdings keine vorschulische Institution. Er geht ein Jahr in den Kindergarten in D-DORF und wird bei *Schulversuchsbeginn* mit sechs Jahren dem zweiten Grundstufenjahr zugeteilt. Bei *Studienbeginn* besucht Orlando das dritte Grundstufenjahr mit sieben Jahren (7;1). Aufgrund seiner ausgeprägten Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten erhält er zunächst zwei Lektionen, später eineinhalb Lektionen pro Woche logopädischen Förderunterricht im gleichen Schulhaus. Im Rahmen einer Abklärung im Universitätsspital gegen Ende des zweiten Grundstufenjahres werden Orlando Sprachschwierigkeiten als sehr gravierend bezeichnet und die Option einer Sprachheilschule erwogen. Dennoch tritt Orlando mit drei weiteren Kindern

seiner Grundstufenklasse in die reguläre *zweite Klasse* der Unterstufe einer jahrgangsgemischten Abteilung (zweite bis vierte Klasse) über. Die Schulische Heilpädagogin der Grundstufenzeit arbeitet dort ebenfalls drei Lektionen im Teamteaching, allerdings kaum mit Orlando. Die logopädische Therapie im Umfang von einer Lektion kann Orlando bei der gleichen heilpädagogischen Fachperson besuchen wie während seiner Grundstufenzeit.

IVAN wird aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern vorwiegend von seiner Grossmutter betreut. Die Eltern sowie die Grossmutter sprechen mit Ivan zu Hause in serbischer Sprache, deren kyrillisches Alphabet er bald beherrschte. Ivan interessiert sich bereits vor dem Eintritt in die Grundstufe für Zahlen sowie lateinische Buchstaben und zeigt ein für die Eltern auffälliges Interesse an Sachfragen. Beim *Eintritt in die Grundstufe* in E-STADT mit viereinhalb Jahren spricht Ivan laut Aussagen des Klassenteams kein Deutsch und weint viel. Bei *Beginn der Studie* ist Ivan mit fünfeinhalb Jahren (5;7) im zweiten Grundstufenjahr. Nach einer vom Grundstufenteam in die Wege geleiteten schulpsychologischen Abklärung kann er während zweier Quartale parallel zum Grundstufenunterricht zwei Lektionen pro Woche einen Kurs zur „Begabtenförderung“ besuchen. Den Übertritt in eine reguläre *zweite Jahrgangsklasse* unternimmt er mit fünf weiteren Kindern seiner Grundstufenklasse. Der Anteil von Kindern, die zu Hause eine andere Sprache als deutsch sprechen ist mit knapp 90% ausserordentlich hoch. In dieser Klasse unterrichtet eine Schulische Heilpädagogin vier Lektionen. Ivan wird von ihr nicht spezifisch gefördert, auch besucht er dort den Begabungsförderunterricht nicht.

DIANA besucht im Alter von dreieinhalb Jahren den Kinderhort, später mehrere Nachmittage pro Woche eine Spielgruppe. Den *Eintritt in die Grundstufe* von E-STADT vollzieht sie mit vier Jahren. Bei *Beginn der Studie* ist sie mit etwas mehr als fünf Jahren (5;4) im zweiten Grundstufenjahr. Sie fällt laut Aussagen des Klassenteams durch grobmotorische Schwierigkeiten sowie Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten auf. Aufgrund einer schulärztliche Abklärung kann eine Hörfunktionsstörung festgestellt und danach operativ behoben werden. Diana erhält im zweiten Grundstufenjahr logopädischen Unterricht im Umfang von zwei Lektionen, im dritten Grundstufenjahr noch eine Lektion pro Woche. Dieser findet jeweils ausserhalb des Schulhauses statt. Zusätzlich besucht sie, ebenfalls extern, eine Lektion Ergotherapie. Mit einem weiteren Mädchen und drei Knaben ihrer Grundstufenklasse tritt Diana in eine reguläre *zweite Klasse* über, in der die übrigen Kinder bereits seit der ersten Klasse gemeinsam den Unterricht besuchen. Dies ergibt sich daraus, dass am Schulort sowohl die neue Schuleingangsstufe als auch das bisherige reguläre Schulmodell (Kindergarten und erste Klasse) angeboten werden. Dieser Klasse sind vier Lektionen Schulische Heilpädagogik zugesprochen. Vom Unterstufenteam werden diese Lektionen jeweils für den Mathematikunterricht im Halbklassenunterricht eingesetzt. Im gleichen Schulhaus kann Diana eine Lektion Psychomotorik-Therapie besuchen. Der Logopädie-Unterricht wird vorübergehend sistiert, hingegen für das zweite Semester in Aussicht gestellt.

AJATAN muss sich als Kleinkind wegen eines diagnostizierten Herzfehlers zwei Operationen unterziehen. Zu Hause pflegt er mit seinen Eltern ausschliesslich die tamilische Sprache. Auf Empfehlung des Kinderspitals tritt Ajatan nach dem Besuch einer Spielgruppe in einen Sprachheilkindergarten ein. Dort wird ebenfalls sein hinkender Gang bemerkt, was nach einer Abklärung des Hausarztes zum Besuch einer Ergo- und Physiotherapie führt. Mit *Beginn der Studie* und der zeitgleichen Einführung des Schulversuchs wird Ajatan mit gut fünfeinhalb Jahren (5;7) der Kindergruppe im zweiten Grundstufenjahr in F-STADT zugeteilt. Er besucht zusätzlich zum Grundstufenunterricht eine Lektion Ergo- und Physiotherapie extern sowie eine Lektion Logopädie, die am gleichen Standort angeboten wird. Ajatan wird einer regulären zweiten Jahrgangsklasse zugeteilt, deren Schülerschaft sich aus sieben verschiedenen Grundstufen des Stadtteils zusammensetzt. Ajatan vollzieht den Übertritt in die *zweite Klasse* aus seiner Grundstufe alleine, ohne Begleitung anderer Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Anteil von Kindern, deren Eltern die deutsche Sprache zu Hause nicht sprechen, ist mit knapp 90% ausserordentlich hoch. Den Logopädie-Unterricht kann Ajatan im gleichen Umfang bei einem anderen Therapeuten am Schulstandort besuchen.

JETON wird aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern vorwiegend von seiner Grossmutter betreut. Er besucht keine vorschulischen Institutionen. Jeton spricht mit seinen Eltern und der Grossmutter ausschliesslich Albanisch und kann beim *Eintritt* in die Grundstufe in F-STADT mit fünf Jahren kein Deutsch sprechen. Er besucht bei *Beginn der Studie* das zweite Grundstufenjahr im Alter von sechs Jahren (6;0). Den Lehrpersonen fällt Jeton im Unterricht durch Wahrnehmungs- und Orientierungsschwierigkeiten sowie aufgrund seines Umgangs mit anderen Kindern auf. Er wird von der Schulischen Heilpädagogin begleitet und besucht eine Lektion logopädischen Unterricht. Über eine vom Klassenteam angeregte schulärztliche und psychologische Abklärung werden eine Teilleistungsstörung im sprachlichen Bereich, Wahrnehmungsschwierigkeiten sowie Hyperaktivität diagnostiziert. Daraufhin setzt eine regelmässige Medikation mit Ritalin ein. Jeton tritt im Zeitraum der Studiendauer als einziges Kind noch nicht in die reguläre zweite Klasse über, sondern besucht ein viertes Jahr der Grundstufe.

4.2 Durchführung und Aufbereitung der Gruppendiskussionen

Im Folgenden wird erläutert, in welchem zeitlichen Rhythmus mit welchen Klassenteams die Erhebungen durchgeführt wurden (Kap. 4.2.1), welche Regeln bei der Durchführung der Gruppendiskussionen als Leitlinien galten (Kap. 4.2.2) sowie bei der Transkription (Kap. 4.2.3).

4.2.1. Durchführungszeitpunkte

Grundstufenteams

Mit den Grundstufenteams wurden jeweils zwei Gespräche durchgeführt. Besuchten zwei der fokussierten Kinder die gleiche Grundstufe, beteiligte sich das Klassenteams an zwei separat geführten Gruppendiskussionen. Dabei gestaltete sich die Zusammensetzung der Klassenteams je nach Fördersituation unterschiedlich. So fand beispielsweise bei Nathan das Gespräch mit den beiden Grundstufenlehrerinnen und der ihm zugewiesenen Sonderschullehrerin, nicht jedoch mit der Schulischen Heilpädagogin statt. Letztere wiederum beteiligte sich an der Gruppendiskussion von Thomas. Ebenso nahmen die jeweiligen Logopädinnen oder Logopäden an den Gruppendiskussionen zu Ajatan, Barbara, Diana, Jeton und Orlando teil (vgl. Tabelle 4-1).

Die erste Gruppendiskussion fand bei Aufnahme des Kindes in die Fallstudie in den ersten beiden Monaten des Schuljahres statt (August/September) und zwar zu ersten sieben Kindern im ersten Jahr der Fallstudie (2005), zu den weiteren drei Kindern im Folgejahr (2006). Bei der ersten Gruppendiskussion kannten die Pädagoginnen und Pädagogen die fokussierten Kinder teilweise bereits aus dem ersten Erfahrungsjahr im Schulversuch (Diana, Ivan, Jean, Nathan, Orlando). Drei Kinder besuchten vorgängig den herkömmlichen Kindergarten bei einer der beiden Grundstufenlehrerinnen (Damian, Ajatan, Jeton). Zwei Gruppendiskussionen bezogen sich auf Kinder, die das ganze Klassenteam erst seit Schuljahresbeginn kennen konnte. Es sind dies Barbara, die vorgängig einen Sprachheilkindergarten besuchte sowie Thomas, der als einziges Kind mit Studienbeginn just sein erstes Grundstufenjahr antrat (vgl. Kap. 4.1.3).

Die zweite Gruppendiskussion wurde stets vor dem Übertritt des Kindes in die zweite Klasse der Primarschule im Monat Juni geführt. Dem Klassenteam war es dadurch möglich, die Entscheidungsfindung hinsichtlich des bevorstehenden Übertritts sowie eine Bilanz zum Lern- und Entwicklungsstand des fokussierten Kindes zu thematisieren. Aufgrund der unterschiedlichen Alter der Kinder resp. deren Zuordnung zu den Grundstufengruppen (vgl. Tabelle

4-3) gestaltete sich die Verweildauer der fokussierten Kinder in der Grundstufe ganz unterschiedlich. Die zeitliche Spanne zwischen den Durchführungszeitpunkten der beiden Gruppendiskussionen variiert somit zwischen einem und drei Jahre.

Insgesamt ermöglicht das variantenreiche Sample mit verschiedenen Durchführungszeitpunkten stets den Vergleich zwischen der ersten und zweiten Gruppendiskussion pro Klassenteam. Bei den Klassenteams mit zwei fokussierten Kindern ergab sich überdies die Möglichkeit, mittels des Vergleichs von insgesamt vier Gruppendiskussionen die Handlungsorientierungen der Klassenteams unabhängig der spezifischen Situation der fokussierten Kinder herauszuarbeiten. Damit war mitunter auch ausgeschlossen, dass sich allfällige Verzerrungen über sehr spezifische Herausforderungen der Klassenteams mit einzelnen Kinder auf die Ergebnisse hätten auswirken können (vgl. Kelle/Kluge 2010, 41).

Unterstufenteams

Nach den Übertritten von neun der zehn fokussierten Kinder in die zweite Primarklasse konnten mit den entsprechenden Klassenteams Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Am Gespräch beteiligten sich wiederum die für die Förderung des Kindes relevanten Lehr- und Fachpersonen. Diese Gespräche fanden jeweils im zweiten Schulquartal in den Monaten November und Dezember (2006-2008) statt. Der Beizug der Gruppendiskussionen mit den Unterstufenteams dient dazu, den Geltungsbereich der vorgenommenen Analysen für den Schulversuch Grundstufe einschätzen zu können, indem schulstufenübergreifende Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkannt werden können (vgl. Kap 4.3.4). Der Korpus dieser Gruppendiskussionen entspricht etwa einem Viertel am Gesamt aller Analysen.

4.2.2 Prinzipien der Gesprächsleitung

Für den Vergleich der verschiedenen Gespräche bei der Auswertung sind gewisse Standardisierungen thematischer Art bei der Gestaltung der Ausgangsfragestellungen notwendig. So soll die Gesprächsleitung durchaus für den Forschungsgegenstand relevante Themen einbringen resp. im Hinblick auf das Forschungsinteresse über Nachfragen einholen (vgl. Bohnsack 2005, 380; 2008, 210). Hierfür wurde im Forschungsprojekt INTEGRU für die verschiedenen thematischen Schwerpunkte ein Leitfaden entwickelt, der mit einer Eingangsfragestellung beginnt und mögliche weitere thematische Aspekte im

Sinne einer Erinnerungsstütze für den Gesprächsleiter festgehalten (vgl. Leitfaden im Anhang 8.2).³⁰

Damit sich jedoch die konjunktiven Erfahrungen der Gruppe im Diskurs aktualisieren können (vgl. Kap. 3.3), müssen die Forschenden beim Leiten solcher Gruppendiskussionen einen Rahmen schaffen, worin den Beteiligten Raum gewährt wird, die für sie relevanten Themen, Erfahrungen und Erlebniszentren zu entfalten. Bohnsack schlägt dazu aus der Forschungspraxis heraus entwickelte „*Reflexive Prinzipien*“ vor, welche die forschende Person darin unterstützen können, die paradoxe Situation zu meistern, einen selbstläufigen Diskurs unter den Beteiligten zu initiieren, ohne diesen selbst durch eigene propositionale Vorgaben nachhaltig zu strukturieren (vgl. Bohnsack 2008, 208).

Bei den Eingangsfragestellungen, die das Thema in einem sehr offenen Sinne ansprechen, ist darauf zu achten, dass *Vorannahmen oder Einstellungen der Gesprächsleitung* vermieden werden, um der Gruppe die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Relevanzsetzungen vorzunehmen (vgl. Bohnsack 2008, 208). Werden gleichwohl eigene Annahmen in der Frage portiert, lässt sich bei der Analyse meist gut erkennen, wie sich die Gruppe stets zuerst an der Proposition der Gesprächsleitung abarbeitet, um später wieder auf die eigene Deutung der Thematik zurückzukommen. Deshalb wird bei der Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen darauf geachtet, die eröffnende Frage der Gesprächsleitung in die Analysen einzubeziehen, um so die Standortgebundenheit der Gesprächsleitung und insbesondere deren Einfluss auf den Diskursverlauf der Gruppe methodisch kontrollieren zu können.

Den Respekt gegenüber den milieuspezifischen Orientierungen kann die Gesprächsleitung überdies mit dem *Demonstrieren von Feldfremdheit und Unkenntnis* zum Ausdruck bringen. Dies gelingt, indem die Fragestellungen gezielt unpräzise gehalten werden (vgl. ebd., 209; Helfferich 2011, 130) und mit sprachlichen Fragewendungen ergänzt werden wie beispielsweise „wie muss ich mir das vorstellen“ oder „wie ist das so bei euch“. Solch unpräzises Anstossen von Themen provoziert bei den Diskursteilnehmenden in der Regel präzisierende Beschreibungen und Erzählungen.

Gerade in Gesprächen mit Professionsgruppen, die Möglichkeiten haben, ihr Handeln in theoretischen Kategorien zu fassen, kann der Diskurs einen rein argumentativen Charakter annehmen, in dem entweder dem Gesprächsleiter im Sinne einer Übersetzung Situationen „erklärt“ werden oder normative, sozial erwünschte Botschaften vermittelt werden. In solchen Situationen können Impulse, die zu *detaillierter Beschreibung oder Erzählung* auffordern, dem Diskurs eine Wende ermöglichen. Explizite Aufforderungen nach Beispielen

30 Aufgrund des Forschungsinteresses der Studie INTEGRU finden sich im Leitfaden auch Fragen beispielsweise zum Interaktionsgeschehen zwischen den Kindern, zum Elternhaus oder zur Einschätzung der schulischen Entwicklung der fokussierten Kinder sowie zum Übertritt in die zweite Klasse.

oder Erfahrungsberichten sind dazu geeignet (vgl. Bohnsack 2008, 210). Solche können beispielsweise wie folgt lauten: „Könnt ihr dazu einmal ein Beispiel geben!“ oder „Könnt ihr einmal eure Erfahrungen erzählen, die ihr dabei gemacht habt!“

Solche Impulse, Nachfragen oder auch das Initiieren neuer Themen sind möglichst *immanent*, also in Anknüpfung an das laufende Diskursgeschehen der Gruppe zu gestalten, um die Selbstläufigkeit des Gesprächs nicht zu stören (vgl. ebd.). Damit die Gruppe die konjunktiven Erfahrungen im Diskursverlauf aktualisieren können, sollte das Gespräch möglichst unter den Erforschten selbst stattfinden. Solche unter den Gesprächsteilnehmenden gegenseitige Bezugnahmen während der Diskussion lassen sich in der Analyse nachträglich auf die Entwicklung von Themen sowie auf Dynamiken zwischen den Teilnehmenden untersuchen (vgl. beispielsweise die Dominanz- und Marginalisierungs-Erfahrungen im Grundstufenteam von E-Stadt in Kap. 5.2.4.3). Die Gesprächsleitung enthält sich bei der *Verteilung von Redebeiträgen* und demonstriert gegenüber der Gruppe jegliche moderierende Funktion im Gespräch nicht übernehmen zu wollen. Dieses grundlegende Prinzip, wonach das Gespräch in erster Linie zwischen den Teilnehmenden und nicht vermittelnd über die Gesprächsleitung laufen sollte, wird denn auch bei Beginn des Gesprächs transparent kommuniziert.

4.2.3 Transkription

In der deutsch-schweizerischen Forschungstradition ist es vergleichsweise unüblich die Vielfalt der Schweizerdeutschen Dialekte zu transkribieren. Dies im Unterschied zu Studien im übrigen deutschsprachigen Raum, bei denen die lautgetreue dialektale Umschrift den Lesenden zugemutet wird. Mit einer voreiligen Übersetzung der (berufs-)milieuspezifischen Sprache in Standardsprache könnte jedoch der immanente und milieuspezifische Sinngehalt der Gruppe verloren gehen und wäre so der Analyse nicht mehr zugänglich. Konjunktive Erfahrungen kommen gerade durch umgangssprachliche oder metaphorische Redewendungen mit dialektaler Prägung besonders originär zum Ausdruck. Aus diesem Grund liegen alle Transkripte in lautgetreuer Umschrift vor. Diese wurden mehrheitlich durch studentische Hilfskräfte umgesetzt. Vor der Analyse habe ich stets eine Kontrolle mit der Tonspur durchgeführt und allfällige präzisierende Korrekturen vorgenommen. Bei der Transkription des Schweizerdeutschen wurde die Schreibweise nach Dieth (1986), bezüglich der Transkriptionsregeln weitgehend die Richtlinien von Bohnsack (2008, 235) befolgt (vgl. Anhang 8.1).³¹ Obwohl alle Gruppendiskussionen im Kanton Zü-

31 Einzig das Lachen oder das lachende Sprechen wurde nicht mit dem Zeichen @ transkribiert, sondern wie alle anderen parasprachlichen Kommentare mit der Doppelklammer umgesetzt ((lachend)).

rich durchgeführt wurden, finden sich auch weitere Deutschschweizer Dialekte unter den Gesprächsteilnehmenden. Für alle Lesenden, denen die Schweizer Dialekte wenig vertraut sind, habe ich bei den für die Darstellung ausgewählten Passagen stets eine „Übersetzung“ in Standardsprache zur Seite gestellt. Sie sind der Standartorthografie verpflichtet (zur Unterscheidung der verschiedenen Umschriften bei Transkripten vgl. Kowal/O’Connell, 2005, 440f.). So haben die Lesenden die Wahl, welche Umschrift sie zur Lektüre bevorzugen. Sämtliche Namen oder Ortsbezeichnungen sind anonymisiert.

4.3 Analyseschritte der Dokumentarischen Interpretation

Der methodologischen Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (vgl. Kap. 3.2) entsprechen die beiden aufeinander folgenden Analyseschritte der *formulierenden* und *reflektieren* Interpretation. Währenddem die formulierende Interpretation versucht, den von der *Gruppe immanenten gemeinten Sinn* zu rekonstruieren, zielt die reflektierende Interpretation darauf ab, die in den Beschreibungen und Erzählungen artikulierten *konjunktiven Handlungsorientierungen* zu rekonstruieren. Weil über die Analyse von Beschreibungen und Erzählungen nach „Belegen“ resp. „Dokumenten“ für diese gemeinsamen Handlungsorientierungen gesucht wird, wird auch von der Rekonstruktion des *dokumentarischen* Sinngehalts gesprochen. Davon trägt die „Dokumentarische Methode“ letztlich auch ihren Namen, indem sie Belege („Dokumente“) und Hinweise für diese Verankerung des Wissens im Sozialen rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2008, 57).

Damit vollzieht die interpretierende Person in zwei Schritten eine Veränderung ihrer AnalyseEinstellung. Im ersten Interpretationsschritt bleibt sie daran orientiert, *was* die Gruppe thematisiert, wie sie argumentiert, was diese über ihre Praxis berichtet. Daraufhin verschiebt sich der Fokus darauf, *wie* die Gruppe über die wechselseitigen Bezugnahmen und Interaktion der Diskursteilnehmenden untereinander die Thematik bearbeitet. Über die Nachzeichnung dieses schöpferischen Prozesses und über die Interpretation der Beschreibungen und Erzählungen *aus* der Praxis wird danach gefragt, welche gemeinsamen Handlungsorientierungen die Themenbearbeitung der Gruppe rahmen.

4.3.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation zielt darauf ab, alle Facetten der Themenbearbeitung durch die Gruppe in ihrer prozessualen Abfolge zu erfassen und nähert sich somit dem *immanenten*, „*gemeinten*“ *Sinngehalt* der Gruppe an (vgl. Mannheim 1980, 278). Die Analyse der Gespräche interessiert sich hier dafür, worüber die Beforschten berichten, welche Themen, Argumente, Bewertungen und Einschätzungen sie im Gespräch einbringen. Was also an Darstellung der eigenen Praxis an die forschende Person herangetragen wird, soll von dieser in einem ersten Schritt mit eigenen Worten in Form einer zusammenfassenden Formulierung nachgezeichnet werden. Es handelt sich dabei um eine Interpretation (deshalb formulierende *Interpretation*), welche auf die von der Gruppe angesprochenen Inhalte und Themen abzielt, auf deren immanenten Sinngehalt (vgl. Bohnsack 2008, S. 134).

Leitend für die formulierende Reflexion sind folgende Fragestellungen:

- *Was* sagen die Akteurinnen und Akteure über ihre soziale Realität aus?
- Welche Themen und Unterthemen werden von der Gruppe eingebracht?

Diese thematisch-inhaltliche Zusammenfassung wurde zu jedem der 29 Gruppendiskussionen vorgenommen. So konnte der prozessuale Ablauf der Themenbearbeitung bezüglich der Abfolge, Unter- und Oberthemen, Wiederaufnahme und Ausführlichkeit überblickt werden. Es erwies sich für die Auswahl geeigneter Passagen als hilfreich, interaktionsdichte Passagen durch das Unterstreichen des entsprechenden Themas zu kennzeichnen oder Themensetzungen, die von den Teilnehmenden unabhängig vom Impuls des Gesprächsleiters als solche zu kennzeichnen. Äusserst praktisch erwies es sich, den Timecode jeweils festzuhalten. Der thematische Verlauf gewährt überdies, später die detaillierte Analyse ausgewählter Passagen innerhalb des Gesprächsverlaufs zu verorten.³²

Die *Auswahl von Passagen*, die vertieft analysiert werden, begründet sich einerseits durch die thematische Relevanz für die Fragestellung der Studie sowie der Vergleichbarkeit mit Passagen anderer Gruppendiskussionen. Von besonderem Interesse sind dabei interaktionsdichte Gesprächssequenzen, in denen die Teilnehmenden in dichter Abfolge aufeinander Bezug nehmen, eine gewisse Emotionalität zum Ausdruck bringen (z.B. Lachen) und/oder metaphorische Ausdrücke verwendet werden (Bohnsack 2008, 135; vgl. auch Kap. 4.3.2.1).

³² So habe ich häufig beim Verfassen der detaillierten formulierenden Interpretation einer ausgewählten Passage jeweils den Vor- und Nachspann aus dem Themenverlauf hineinkopiert, um allfällige Bezüge oder Verweise auf vorgängige oder nachträgliche Gesprächssequenzen rekonstruieren zu können.

Auf der Grundlage des Transkripts wird wiederum eine *detaillierte* formulierende Interpretation vorgenommen, indem unter Angabe der Zeilennummern die Oberthemen und Unterthemen resp. Wiederaufnahmen vorgängiger Themen festgehalten und mit eigenen Worten die von der Gruppe eingebrachten Aussagen über ihre Praxis festgehalten werden. Sie dient dazu, den Facettenreichtum der Themenbearbeitung durch die Gruppe zu erfassen. Auch wenn sich im zeitlichen Verlauf der Analysetätigkeit die Ausführlichkeit dieser formulierenden Interpretation zugunsten der reflektierenden Interpretation verkürzte, so blieb dieser Analyseschritt für das weitere Vorgehen stets bedeutsam. Insbesondere für die weitere Analyse war von Interesse, anhand des detaillierten Themenverlaufs zu erkennen, welche Themen angesprochen, aber von der Gruppe nicht weiter verfolgt werden resp. inwiefern Themensetzungen des Gesprächsleiters oder anderer Diskursteilnehmer inhaltlich verlagert werden. Im Anhang 8.3 findet sich eine exemplarische Analyse einer formulierenden und reflektierenden Interpretation aus dem empirischen Material.

4.3.2 *Reflektierende Interpretation*

Für die Dokumentarische Methode ist die Hinwendung von der Frage nach dem *Was* zu derjenigen nach dem *Wie* der entscheidende Analyseschritt. Während der Analyse richtet sich das Augenmerk darauf, wie die Gruppe das jeweilige Thema auf ihre eigene Weise bearbeitet (vgl. Mannheim 1964, 134). Mit dem Wechsel von der formulierenden zur reflektierenden Interpretation verlagert die forschende Person ihren Beobachtungsstandpunkt, was der Unterscheidung zwischen Beobachtung erster und zweiter Ordnung, wie sie Luhmann (1992) bezeichnet, gleichkommt (vgl. 86f., zit. in Bohnsack 2008, 134). In der reflektierenden Interpretation wird rekonstruiert, innerhalb welchen Rahmens das jeweilige Thema abgehandelt wird, resp. welche handlungsleitenden Orientierungsmuster sich in den Beschreibungen und Erzählungen der Beforschten zeigen. Die Aufgabe der Analyse besteht darin, das den Akteurinnen und Akteuren zwar bekannte, ihnen aber nicht über Reflexion zugängliche konjunktive Erfahrungswissen (quasi stellvertretend) begrifflich-theoretisch herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001).

Währenddem explizite Aussagen über die eigene Praxis methodisch über gängige inhaltsanalytische Verfahren (z.B. Mayring 2000) leicht zugänglich sind, erschliesst sich das konjunktive Wissen und die darin eingelagerten Werthaltungen über eine rekonstruktive Interpretation, wofür einige unterstützende Ansatzpunkte der Interpretation resp. Analysestrategien entwickelt worden sind.

4.3.2.1 Diskursbewegungen herausarbeiten

Die kollektive Bearbeitung eines Themas geschieht im Diskurs durch die interaktive Bezugnahme der am Gespräch Beteiligten. Den Sinngehalt einer Gruppe lässt sich erst über die Rekonstruktion dieser Bezugnahme zwischen den Gesprächsteilnehmenden rekonstruieren. Als Grundstruktur lässt sich eine Diskurseinheit als Abfolge dreier Phasen erkennen (vgl. Przyborski 2004, 59; Bohnsack 2008, 124ff.). Auf das Initiieren eines neuen Themas durch eine am Gespräch beteiligte Person, als *Proposition* bezeichnet, folgt beispielsweise eine Anschlussproposition, womit die angeschnittene Thematik oder Position weiter differenziert, elaboriert oder ratifiziert wird. Auf die Proposition kann jedoch auch eine antithetische Gegenposition folgen. Im Gegensatz zur weiteren möglichen *oppositionellen* Stellungnahme wird die *Antithese* später im Diskurs (dritte Phase) durch eine abschliessende Diskursbewegung – der *Synthese* – aufgehoben, in der die Differenzen der unterschiedlichen Stellungnahmen bearbeitet werden. Jede der drei Diskursbewegungen und deren Modi kann dabei durch mehrere Sprechende differenziert, ratifiziert oder näher ausgeführt werden (zum Begriffsinventar zur Diskursorganisation vgl. Przyborski 2004, 61ff.). Insofern sind die Diskursbewegungen nicht auf einzelne Sätze oder Diskursteilnehmende reduzierbar (Bohnsack, 2008, 124ff.; Bohnsack/ Przyborski 2006; Przyborski 2004). In diesem Sinne werden die Gesprächsteilnehmenden als Akteurinnen und Akteure verstanden, die über die interaktive Bezugnahme ihre konjunktiven Orientierungen aktualisieren (vgl. Kap. 3.3). Diese Analysehaltung unterscheidet sich davon, die einzelnen Diskursteilnehmenden als Repräsentanten ihrer selbst oder einer Funktion (vgl. Bohnsack 2008, 126) oder – wie im vorliegenden Fall – als Vertreterinnen spezifischer Berufsgruppen zu verstehen. Gerade weil die Gruppen multiprofessionell zusammengesetzt waren, bestand bezüglich der beiden unterschiedlichen Analysehaltungen gegenüber dem empirischen Material eine kontinuierliche Ambivalenz, zumal die konjunktiven Erfahrungen des Klassenteams immer auch von kollektiven Orientierungen der jeweiligen Berufsgruppen überlagert waren (vgl. Kap 3.1.).

Analysetechnisch werden die Diskursbewegungen der Gesprächsbeteiligten zur schnellen Identifikation einer analysierten Sequenz unter Angabe der Zeilennummern vorangestellt (vgl. die exemplarische Interpretation von Bohnsack 2008, 212ff. oder Przyborski 2004, 81ff. oder Anhang 8.3). Innerhalb der reflektierenden Interpretation werden die Diskursbewegungen stets als integraler Bestandteil der Analyse behandelt und sprachlich aufgegriffen. Der Charakter der Diskursorganisation kann abschliessend beurteilt werden. Przyborski unterscheidet die exkludierenden von den inkludierenden Modi. Letzterer wird nochmals systematisiert in eine parallele, antithetische und univoke Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004, 95ff.; Bohnsack/Przyborski 2006, 236ff.). Eine abschliessende Einschätzung des Diskurstils resp. der Wandel desselben während der Gesprächssequenz erlaubte jeweils, die Art und

Weise, wie das Klassenteam die Thematik bearbeitet, nochmals rückblickend zu reflektieren.

Nebst den wechselseitigen Bezugnahmen der Sprechenden lässt sich die Dramaturgie der ausgewählten Gesprächssequenz auch hinsichtlich der *Selbstläufigkeit und Interaktionsdichte* analysieren. Insbesondere Passagen, in denen eine grosse Selbstläufigkeit des Gesprächs und eine hohe Interaktionsdichte zu erkennen sind, verweisen auf konjunktive Erlebniszentren (vgl. Kap. 3.2.2). Die häufig darin eingelagerte metaphorische Ausdrucksweise, die sogenannte *Fokussierungsmetapher* verweist besonders prägnant auf milieuspezifische Erfahrungen und stellen für die Interpretation Schlüsselpassagen zur Herausarbeitung der zentralen Orientierungen dar (vgl. Bohnsack 2008, 123, 177).

4.3.2.2 Textsorten differenzieren

Bereits Bromme (1992) betont in seiner theoretischen Auseinandersetzung zum professionellen Wissen von Lehrpersonen in Anlehnung an die Arbeiten von Berliner und seinen Mitarbeitenden, dass das Wissen erfahrener Lehrpersonen anhand von „Aktivitätsszenarien“ strukturiert sei. So ist beispielsweise das Wissen von Lehrpersonen über ihre Schüler nicht etwa in theoretische Kategorien repräsentiert, sondern zeigt sich stets in enger Verknüpfung mit bestimmten Arbeitssituationen und Ereignissen dieser Schüler (vgl. 68; Kap. 2.3.6). Der Situationsbezug zeigt sich denn häufig auch in den Erzählungen und Beschreibungen der Lehrpersonen in den Gruppendiskussionen über ihre Praxis. Das Gruppendiskussionsverfahren zielt auf detaillierte Beschreibungen und Erzählungen ab, weil sich in ihnen die konjunktiven Handlungsorientierungen eingelagert finden (vgl. Kap. 3.2.2). Häufig sind diese beiden Textsorten auch von milieuspezifischen Metaphern oder Redewendungen durchzogen. Dem gegenüber stehen Gesprächssequenzen, in denen eigene Handlungsmotive und Bewertungen in einem argumentativen, teilweise auch theoretisierenden Modus dargelegt werden. Sie repräsentieren die kommunikativ-reflexiven Wissensbestände der Gruppe.

Eine auf das konjunktive Handlungswissen abzielende Analyse erfordert eine Differenzierung der verschiedenen Wissensformen im empirischen Material. Eine vermittelnd-theoretisierende Darstellung über die eigene Praxis ist von einer erzählend-beschreibenden Darstellung *aus* derselben zu unterscheiden. In der reflektierenden Interpretation werden deshalb nebst den Diskursbewegungen stets auch die Textsorten der Erzählung, Beschreibung, Argumentation/Bewertung in Anlehnung an Fritz Schütze (1987, zit. in Nohl 2006, 26ff.) voneinander unterschieden und bezüglich der Analyse entsprechend priorisiert. Bohnsack (2008) sieht die Relevanz der Textsortendifferenzierung in biografischen Einzelinterviews als Äquivalent zur Analyse der Diskursbewegung in der Gruppendiskussion (vgl. 66). In den vorliegenden Analysen wurde die Verwendung der Textsorten durch die Sprechenden jeweils in die Interpretation einbezogen, um die Relevanz der Gesprächspassa-

ge im Hinblick auf das konjunktive Handlungswissen einschätzen zu können. *Beschreibungen und Erzählungen* der Erforschten *aus* ihrer Handlungspraxis werden einer vertieften Analyse unterzogen (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, 14; Bohnsack 2001a, 335).

4.3.2.3 Vergleichshorizonte identifizieren

Ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt, um die Orientierungen einer Gruppe herauszuarbeiten besteht darin, die durch die Gruppe eingebrachten *Vergleichs- oder Gegenhorizonte* aufzuschlüsseln (vgl. Bohnsack 2008, 136). Zur Verdeutlichung eines Sinngehalts grenzen die Gesprächsteilnehmenden diesen jeweils von anderen ab und nehmen mit dem Aufspannen der Thematik zwischen unterschiedlichen Horizonten eine explizite oder implizite Wertung vor. So wird beispielsweise die Situation eines Jungen mit einer kognitiven Beeinträchtigung in der Klasse im Gegenhorizont der „gelben Gruppe“ dargestellt, einer Kindergruppe, deren dieser Junge aufgrund seines fortgeschrittenen Alters zugeteilt wird. Die „gelbe“ Kindergruppe wird als leistungshomogen beschrieben, die alle auf dem gleichen Niveau arbeiten können, wenngleich dies empirisch betrachtet kaum der Fall sein kann. Die Gesprächsgruppe entwirft damit also zwei kontrastive Lernniveaus, dasjenige der Gruppe der „gelben“ Kinder und dasjenige des beschriebenen Jungen und spitzt somit in seiner Darstellung die Desintegration des Jungen aufgrund des Leistungsniveaus dramaturgisch zu (vgl. exemplarische Textinterpretation Anhang Kap. 8.3). Insofern wird mit diesem Analysefokus rekonstruiert, innerhalb welcher Vergleichshorizonte das Thema durch die Gruppe bearbeitet wird. Durch den Beizug weiterer Erzählungen und Beschreibungen lässt sich erkennen, inwiefern sich die Orientierungen im Schulalltag realisieren lassen, Bohnsack bezeichnet diese als „*Enaktierungspotenzial*“ (ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung sind gerade die Differenzkonstruktionen der Klassenteams zu ihren unterschiedlichen Rollen und Funktionen bei der Etablierung einer individualisierten Fördersituation oder die konstruierten Differenzen zwischen Kindern mit und ohne besonderen Bildungsbedarf von zentraler Bedeutung. Die über die Vergleichshorizonte herausgearbeiteten Orientierungen stellen die Ankerpunkte für den Vergleich mit weiteren Passagen innerhalb der Gruppendiskussion, weiteren Gesprächen der Gruppe oder anderer Gruppen dar.

4.3.2.4 Eigene Standortgebundenheit einklammern

Die „Aspekthaftigkeit“, die Bestimmung einer begrenzten Gültigkeit der kollektiven Orientierungen wiederum kann nur über einen *Vergleich* mit anderen Erfahrungsräumen geschehen (vgl. Bohnsack 2008, 177). Erst über einen Bezugspunkt *ausserhalb* der vorgenommenen Analysen, über den Vergleich mit einem weiteren Gegenhorizont, kann die interpretierende Person die Ori-

entierung der Gruppe als solche erkennen. Gerade bei Beginn der Analysen sind gedankenexperimentelle Gegenentwürfe durch die interpretierende Person unabdingbar, bleiben jedoch vom subjektiven Erfahrungshintergrund resp. den theoretischen Vor-Verständnis der interpretierenden Person abhängig (vgl. ebd., 137). Dieser reflektierend-interpretierende Zugang bleibt also stets perspektivisch (vgl. Mannheim 1980, 272) und ist an die *Standortgebundenheit der analysierenden Person* gebunden. In Abgrenzung zu Oevermann, der den Interpretationsprozess gerade auf die intuitive gedankenexperimentelle Suche nach alternativen Bearbeitungsmöglichkeiten durch die interpretierenden Personen abstützt, soll in der Dokumentarischen Interpretation der Bezugspunkt im Verlauf des Analyseprozesses zunehmend vom Standpunkt der forschenden Person gelöst und im empirischen Material fundiert werden (vgl. ebd., 176, 80f.; Nohl 2006, 54f.). Damit gelingt es, die Standortgebundenheit der interpretierenden Person zunehmend einzuklammern und erlaubt, den Interpretationsprozess der Komparation intersubjektiv nachzuvollziehen (vgl. ebd., 137).

Für die forschenden Personen ist die *Einbindung in eine Forschungsgemeinschaft* zentral, um das forschungspraktische Handwerk insbesondere bei der Analyse am konkreten empirischen Material zu erlernen und die damit verbundenen Analyseinstellungen und die eigene Standortgebundenheit³³ mit anderen zu reflektieren. Der Ort dieser zeitweiligen Auseinandersetzungen im Forschungsprozess sind Forschungswerkstätten, in denen sich die Beteiligten Transkript-Passagen und die dazugehörigen Interpretationen vorlegen und diskutieren (ebd., 190).³⁴

4.3.2.5 Komparative Sequenzanalysen

Nebst der Einklammerung der Standortgebundenheit dient der fallinterne und fallübergreifende Vergleich von Sequenzen dazu, den Interpretationsraum auszuweiten, zu präzisieren sowie die vorgenommene Interpretation zu validieren (vgl. Nohl 2006, 53). Bei der Frage, welche weiteren Passagen oder anderen Gruppendiskussionen in die Komparation einbezogen werden, schlägt Nohl (2001) drei Möglichkeiten vor: Als erstes können Vergleichshorizonte einbezogen werden, welche die Gruppe selbst einbringen, indem sie sich beispielsweise von anderen Personen oder Gruppen abgrenzen. Eine zweite bezieht sich auf der thematischen Ebene, indem Themen und Inhalte ähnlicher Art miteinander verglichen werden. Im Hinblick auf die Forschungsfragen kann demnach die Entscheidung für einen Vergleich auf den Themenverlauf der Gruppendiskussion abgestützt werden, indem solche Passagen einer näheren

33 Z.B. durch die persönliche Zugehörigkeit zum beruflichen Milieu des Lehrberufs oder dem der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

34 Einzelne Analysen der vorliegenden Studie habe ich im Rahmen von Forschungswerkstätten präsentiert, die Dr. Monika Wagner und ich gemeinsam mit Studierenden an der Universität Zürich durchgeführt haben. Während meiner späteren Analysearbeiten habe ich ausgewählte Interpretationen mit Dr. Monika Wagner-Willi reflektiert.

detaillierten Interpretation unterzogen werden (vgl. Kap. 4.3.1). Eine dritte, aufwändige – letztlich aber für die Typenbildung entscheidende – Vergleichsebene bezieht sich auf die mittels der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Handlungsorientierungen. Über den Vergleich an ähnlichen resp. kontrastierenden Handlungsorientierungen werden vorgenommene Interpretationen untermauert resp. neue erweiterte Sichtweisen auf den Fall eröffnet (vgl. 255ff.). Im Spiegel der Komparation mit anderen Fällen kann dabei auch das *Nicht-vorhanden-Sein* gewisser Orientierungen und somit die Spezifität und Aspekthaftigkeit am Fall herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2008, 142). Dieser stetige Prozess des Vergleichs führt letztlich zur Entwicklung einer Typologie.

Leitfragen für die reflektierende Interpretation sind demnach:

- Wie stellen die Erforschten ihre soziale Realität her?
- Wie wird ein Thema bearbeitet?
- Was lässt sich aus der Art und Weise, *wie* die Erforschten eine Thematik bearbeiten, schliessen, folgern oder dokumentieren?
- Inwiefern *dokumentieren* die Beschreibungen und Erzählungen aus der Praxis konjunktive Erfahrungen oder gemeinsames Wissens?
- Über welche Gegenhorizonte lässt sich die Orientierung, die spezifische Bearbeitung des Themas durch die Gruppe, erkennen?
- Wie kommt der übergeordnete Rahmen der Gruppe, die kollektive Orientierung, metaphorisch zum Ausdruck? (Fokussierungsmetapher)
- Was ist charakteristisch an der Bearbeitung des Themas durch die Gruppe?

Die formulierende und reflektierende Interpretation ist jeweils in mehrseitigen Dokumenten festgehalten worden. Je nach Länge der Passage umfassen diese zwischen zwei bis 20 Seiten. Zu den insgesamt 80 Passagen (60 zur Grundstufe, 20 zur Unterstufe) liegt ein Textkorpus von rund 450 Seiten vor, wovon sich ca. $\frac{3}{4}$ auf die Grundstufe und $\frac{1}{4}$ auf die Unterstufe verteilen.

4.3.3 Typenbildung

Maasen (2009) sieht die zentralen Aufgaben einer wissenssoziologischen Analyse darin, eine grundlegende bewusste Distanzierung gegenüber Weltanschauungen und Denkstilen vornehmen zu können und diese im Hinblick auf die jeweiligen sozialen Zusammenhänge zu relationieren resp. einzugrenzen (vgl. 25). Nebst der Validierung der sequenzanalytischen Komparation dient die Entwicklung einer differenzierten Typologie dem Ziel der Generalisierbarkeit der Analysen (vgl. Bohnsack 2008, 144ff.; Nohl 2006, 56). Eine Typologie stellt das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses dar (vgl. Kelle/Kluge 2010, 85). In der Dokumentarischen Methode werden die sinngenetische und sozio-genetische Typenbildung voneinander unterschieden. Die vorliegende Studie

erfährt hinsichtlich der soziogenetischen Typenbildung gewisse Einschränkungen, die sie jedoch über eine zusätzliche relationale Typenbildung, wie sie von Nohl (2012, 2013) vorgeschlagen wird, zu kompensieren vermag.

4.3.3.1 Sinngenetische Typenbildung

Über den bereits in der reflektierenden Interpretation einsetzenden Vergleich wird bei Fällen, die ein Thema auf eine ähnliche Weise bearbeiten, danach gefragt, über welchen übergeordneten „Denkraum“ (Matthes 1992, 96, zit. in Nohl 2001, 261) der eine Fall in einen anderen übersetzt werden kann. Diese Suche nach dem verbindenden Dritten, dem „tertium comparationis“ (ebd.; Bohnsack 2001b, 235), entfaltet sich kontinuierlich über die Analysen. Die Suche nach dem Verbindenden wird ergänzt durch das Herausarbeiten des Differenzen. Was sich auf der einen Ebene gleicht, unterscheidet sich auf einer anderen. Dieser „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2008, 143) wird als fundamentales Prinzip bei der Entwicklung einer Typologie betrachtet (vgl. auch Kelle/Kluge 2010, 85). Werden in anderen Forschungsmethoden Ereignisse, Situationen oder Handlungen als Elemente einer Kategorisierung und Typisierung verstanden, bilden in der Dokumentarischen Methode die über die rekonstruktive Analyse herausgearbeiteten Orientierungen der Gruppen die Grundlage zur Typenbildung. Orientierungen, die sich gleichen, werden zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst, resp. als einem Typus zugehörig verstanden. Eine sinngenetische Typologie entwickelt sich über den Vergleich der herausgearbeiteten Handlungsorientierungen der Gruppen, die für die Studie relevanten sind (vgl. Nohl 2006, 57). Wird auf Ebene des Typus⁷ eine möglichst hohe Homogenität angestrebt, sollten sich die Typen untereinander jedoch unterscheiden (vgl. Kelle/Kluge 2010, 93). Das Unterscheidende kann beispielsweise darin liegen, dass sich die zu einem Typus zusammengefassten Handlungsorientierungen auf unterschiedliche Problemstellungen und Themen beziehen. Die zu Kategorien zusammengefassten typisierten Handlungsorientierungen werden in der vorliegenden Studie als „*Handlungstypen*“³⁵ bezeichnet. In der vorliegenden Untersuchung werden zudem auch die verschiedenen beruflichen Felder von Kindergarten/Schule, Schulische Heilpädagogik und Logopädie voneinander als Dimensionen unterschieden.

Über die Auswertung konnte festgestellt werden, dass ein grundlegendes Muster die Etablierung einer individualisierten Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf durchzieht. Es ist dies die Art und Weise, wie die Pädagoginnen und Pädagogen eines Klassenteams pädagogische Domänen³⁵ differenzieren. Dabei zeigten sich zwei differente Modi: Die Orientierung daran, die pädagogischen Domänen möglichst voneinander zu separieren sowie das Bemühen, diese miteinander zu verknüpfen. Dieses Orientierungsmuster erwies sich als eine Art „Kernkategorie“ (vgl. Kelle/Kluge 2010, 81). Der Auf-

³⁵ Vgl. Begriffsdefinition Kap. 5.1.1 im Ergebnisteil.

bau der sinngenetischen Typenbildung nahm insofern dort ihren Ausgangspunkt, resp. mehrere weitere typisierte Handlungsorientierungen lassen sich immer wieder auf diesen Ausgangspunkt beziehen. Ein solcher Typus wird in einigen Studien, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erarbeitet wurden, als „Basistypik“ bezeichnet (vgl. Bohnsack 2001b, 237; Nentwig-Gesemann 2001, 292). Die beiden Modi innerhalb dieser Basistypik werden als *Basistypen* bezeichnet.

Das Grundscheema der sinngenetischen Typologie ist Tabelle 4-4 veranschaulicht. Eine ausführliche Übersicht über alle rekonstruierten Basis- und Handlungstypen findet sich im Kapitel 5.1.2 (Tabelle 5-1).

Tabelle 4-4: Grundscheema der sinngenetischen Typenbildung

		Basistypik	
		Basistypus I	Basistypus II
Dimension A	Handlungstypus		Handlungstypus
	Handlungstypus		Handlungstypus
Dimension B	Handlungstypus		Handlungstypus
	Handlungstypus		Handlungstypus
Dimension C	Handlungstypus		Handlungstypus
	Handlungstypus		Handlungstypus

Quelle: eigene Darstellung

4.3.3.2 Institutioneller Erfahrungshintergrund

Die soziogenetische Typenbildung fragt danach, wie die aus dem Material heraus entwickelten Handlungstypen sich aufgrund relevanter sozialer Erfahrungsdimensionen erklären lassen (vgl. Bohnsack 2008, 141ff.; Nohl 2006, 58f.). Diese Verankerung in die Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge der Akteurinnen und Akteure erlaubt, die Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit resp. deren Unterschiedlichkeit vor dem Hintergrund gleicher oder differenter Erfahrungen zu erklären. In den zitierten Studien, in denen eine soziogenetische Typenbildung erfolgreich und überzeugend realisiert werden konnte, werden die Handlungsorientierungen meist in „gesellschaftlich etablierten Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität“ (Nohl 2012, 168) wie Geschlecht, Alter, Bildungs-, Sozialmilieu, Generation, Migrationshintergrund verankert (vgl. z.B. Bohnsack 2008, 50). Bereits Nentwig-Gesemann (1999)

verweist in ihrer Studien zur Krippen- und Kindergartenpädagogik darauf, dass das häufig in sozialwissenschaftlichen Studien etablierte Set an soziologischen Differenzkategorien durch weitere Erfahrungszusammenhänge ergänzt werden sollte, die für die Erforschten in ihrem Forschungsfeld relevant sind (vgl. 229).³⁶ So kann ein in organisationspezifische Strukturen eingelagerter kollektiver Erlebnishintergrund für Untersuchungen im pädagogischen Berufsfeld für die Pädagoginnen und Pädagogen weitaus relevanter sein und die Genese gewisser Handlungsorientierungen erklären als beispielsweise die Generationenzugehörigkeit (vgl. Nentwig-Gesemann 2001, 295).

Gerade bei Reformprojekten im Bildungsbereich, die im öffentlichen Diskurs mit Argumenten zu organisationalen Rahmenbedingungen her diskutiert werden, drängt es sich auf, die Handlungsorientierungen der Pädagoginnen und Pädagogen letztlich in einem gemeinsam erlebten institutionellen Erfahrungshorizont zu verankern. In der vorliegenden Studie wurden hierfür aus dem empirischen Material konjunktive institutionelle Erfahrungen wie beispielsweise Teamkonflikte aufgrund divergierender berufsspezifischer Orientierungen oder Marginalisierungserfahrungen rekonstruiert. Die eigene Arbeitssituation wird von den Klassenteams häufig auch selbst zum Thema gemacht. Diese expliziten Einschätzungen und Beurteilungen werden ergänzend herangezogen und in einen sinnlogischen Zusammenhang mit den rekonstruierten Handlungstypen gestellt (vgl. Kap. 5.2.4 und 5.3.4).

Die institutionellen Erfahrungen wiederum werden darauf hin befragt, ob und inwiefern sie zu den effektiven organisationalen Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Klassengröße, der Aufteilung der Pensen oder der Anzahl Lektionen für die Schulische Heilpädagogik in einem systematischen Zusammenhang stehen (vgl. Kap 5.4.3).

4.3.3.3 Relationale Typenbildung

Am Beispiel einer Studie zur Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten zeigt Nohl (2012) auf, wie sich die rekonstruierten Handlungsorientierungen seines verfügbaren Datenmaterials nicht auf die gängigen etablierten Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität zurückführen liessen resp. sich für die Akteurinnen und Akteure seiner Untersuchung als nicht relevant erwiesen (vgl. 171). So war denn die Einbettung der herausgearbeiteten Orientierungen in einen konjunktiven Erfahrungshintergrund im klassischen Sinne wenig zielführend und dem Forschungsgegenstand auch nicht angemessen. Jedoch konnte Nohl aufgrund seiner Analysen erkennen, dass Orientierungen einer Dimension mit Orientierungen in einer anderen Di-

36 So hat sie beispielsweise die Bedeutung der eigenen Position innerhalb der Erziehungseinrichtung (hohe Position in der beruflichen Hierarchie vs. niedrige Position) sowie die Erfahrung von Leitungsstilen (Gewährender Leitungsstil vs. kontrollierender Stil) als grundlegende Erfahrungsdimensionen aus dem empirischen Material herausgearbeitet (vgl. 181ff.).

mension eng miteinander verknüpft waren (vgl. 175). Insofern stellen solch *typisierten Relationen* als Ergebnis eines Gruppierungsprozesses die Grundlage einer Typologie dar, die Nohl (2013) als Alternative oder Ergänzung zur soziogenetischen Typenbildung betrachtet (vgl. 43). Nohl spricht in diesem Zusammenhang von einer „*relationalen Typenbildung*“. Dabei betont er, dass über die Herausarbeitung der verschiedenen Orientierungen die soziale Sinnhaftigkeit der Relationen rekonstruiert werden sollte, dies in Abgrenzung zu einer sinnfrei konstruierten Parallelität (vgl. Nohl 2012, 178; 2013, 59).

Eine relationale Typenbildung sieht Nohl (2012) für Forschungsgegenstände angezeigt, die sich mit dem sozialen Wandel beschäftigen, worin sich neue soziale Lagerungen entwickeln, wofür der Forschung noch keine entsprechenden Kategorien zur Verfügung stehen. Einen weiteren Stellenwert misst Nohl der relationalen Typenbildung dort zu, „wo es gilt, jenseits einer erfahrungs- und theoriegeleiteten Suchstrategie Strukturierungen zu entdecken, die (nur) für die Forschenden neu sind“ (Nohl 2012, 180; 2013, 60). Ich denke, dass insbesondere die zweite von Nohl angebrachte Begründung auch für die vorliegende Studie zutrifft.

Leitende Fragestellungen für die Typenbildung können sein:

- Inwiefern bearbeiten die Gruppen ein Thema auf die gleiche Weise?
- Was hält die Handlungsorientierungen zusammen?
(typisierte Handlungsorientierungen resp. Handlungstypus)
- Was bildet das gemeinsame abstraktere Dritte (*tertium comparationis*) der verglichenen Fälle?
- Inwiefern unterscheiden sich die Gruppen vor dem Hintergrund des *tertium comparationis*?
- Worauf beziehen sich mehrere Handlungstypen?
- Gibt es eine „Kernkategorie“, woraus sich die Typologie entwickeln lässt? (Basistypik)
- Inwiefern unterscheiden sich die Typen untereinander?
- Inwiefern ist der Fall von verschiedenen Handlungstypen überlagert?
- Welche existenziellen oder organisationsspezifischen Erfahrungsräume sind für die Gruppen relevant?
- Wie sind die Handlungstypen in den Erfahrungsräumen der Fälle verankert? (Soziogenetische Typenbildung)
- Gibt es typische Handlungsorientierungen, die mit anderen Handlungsorientierungen eng verknüpft sind und sich als typisch erweisen?
- Inwiefern unterscheiden sich solch typisierten Relationen zu anderen? (Relationale Typenbildung)

Im Rahmen der vorliegenden Typenbildung konnte ich ebenfalls Handlungstypen herausarbeiten, die sich jedoch nicht augenfällig mit der entwickelten Basistypik „Pädagogische Domänen differenzieren“ in Verbindung bringen ließen. Sie stellen Aspekte und Fragestellungen in den Vordergrund, wie die

individualisierte Förderung im Zeithorizont der Bildungsstufe zu verorten sei, wie die personellen Ressourcen auf die Kinder zu verteilen sind und wie diskreditierbare Kinder vor Stigmatisierungsprozessen im Unterricht bewahrt werden können (vgl. Kap. 5.5).

Aufgrund einer rekonstruktiven Analyse liessen sich typisierbare *sinnlogische Relationen* dieser herausgearbeiteten Handlungstypen zur Basistypik erkennen. Aus diesem Grund werden diese Handlungstypen im Anschluss an die Darstellung der Basistypik dargestellt und die typisierten Relationen sukzessive herausgearbeitet.

4.3.4 *Geltungsbereich und Generalisierbarkeit der Ergebnisse*

Indem der konjunktive Erfahrungsraum der eigenen Arbeitssituation nicht mit weiteren Erfahrungsdimensionen angereichert werden kann, erfüllt die vorliegende Typologie die angestrebte Mehrdimensionalität einer soziogenetischen Typenbildung nicht ausreichend. So betrachtet kann auch das Kriterium einer Generalisierungsfähigkeit nicht in Anspruch genommen werden (vgl. Bohnsack 2001b, 249; Nohl 2006, 63). Diese Einschränkung wird hingegen über die Typisierung von Relationen zwischen weiteren Handlungstypen und der Basistypik kompensiert.

Die vorliegende Studie nimmt vor diesem Hintergrund in Anspruch, die relevanten Handlungspraxen bei der Etablierung einer individualisierten Förder-situation für Kinder mit besonderem Förderbedarf herausgearbeitet zu haben, die für multiprofessionell zusammengesetzte Teams (Regelschullehrpersonen für Kindergarten/Schule und Fachpersonen für Sonderpädagogik) insbesondere während der Phase des Reformprozesses auf der neuen Schuleingangsstufe (Kindergarten/Unterstufe) auftauchen können. Durch den Vergleich mit Klասsenteams der Unterstufe wird aus den Analysen ersichtlich, dass der Geltungsbereich vieler Etablierungspraktiken jedoch nicht auf den Schulversuch selbst beschränkt bleibt. Insofern lassen sich die Ergebnisse nicht für alle Schulbereiche selbstverständlich generalisieren, sie können jedoch als valide Ausgangslage für weitere Untersuchungen auf der Primar- und Sekundarstufe gelten. Die Verankerung der Etablierungspraxen im konjunktiven Erfahrungsraum der Arbeitszufriedenheit scheint in den Analysen erstaunlich eindeutig. Die rekonstruierten Relationen weiterer Typen mit der Basistypik sind im empirischen Material nicht alle gleich „gesättigt“. Insbesondere der Typus „Stigma-Management“ (vgl. Kap. 5.5.3) bezieht sich auf zwei Kinder mit auffälligem Sprachverhalten und muss daher als sehr phänomenspezifisch betrachtet werden.

4.3.5 *Darstellung der Fallanalysen*

Bei der vermittelnden Darstellung gilt es eine angemessene Form zu finden, in der sowohl die über die rekonstruktive Interpretationsarbeit gewonnenen zentralen Erkenntnisse sichtbar als auch die Verankerung des Falles in seinem je spezifischen Kontext und der dazugehörigen Sprache erkennbar bleiben (vgl. Bohnsack 2008, 139ff.). Bohnsack schlägt vor, anhand der Darstellung der Dramaturgie des Diskursgeschehens die Art und Weise der Themenbearbeitung der Gruppe darzustellen, um so – vor dem Hintergrund der Analysen – die Lesenden erfahren zu lassen, wie sich die Orientierungen im Diskurs allmählich entfalten. Damit wird der intersubjektive Nachvollzug gewährleistet.

Bei Studien hingegen, deren zentrales Ziel die Vermittlung der entwickelten Typologie im Vordergrund steht, muss die Einzelfalldarstellung aus Komplexitätsgründen in den Hintergrund gestellt werden (vgl. ebd., 141). Gleichwohl aber gilt es, für die Lesenden die Entfaltung der Typenbildung nachvollziehbar zu gestalten. Für mich hiess das, mich nicht nur auf einzelne exemplarische Beispiele zu beschränken, sondern stets zu zeigen, dass sich homologe Handlungsorientierung auch in anderen Fällen zeigen. Insofern treten die Fälle in ihrer Gesamtcharakteristik in den Hintergrund, können aber allenfalls über die Lektüre zunehmend an Kontur gewinnen.

5 Empirischer Teil I: Individualisierte Förderung etablieren

Wenn Lehrpersonen angehalten sind, im Unterricht Förderarrangements für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf zu entwickeln, scheinen diese durch verschiedene Handlungsorientierungen überlagert zu sein. Was sich einer beobachtenden Person an konkreten Umsetzungen im Praxisfeld zeigt, fusst auf einem Konglomerat vielschichtiger Handlungsorientierungen der jeweilig beteiligten Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik. Hinter den täglichen Gestaltungsprozessen im Schulalltag, wie Kinder gruppiert, wie Übergänge vom Klassenunterricht in die Einzelförderung und vice-versa inszeniert werden, hinter den Entscheidungen, welche Kriterien herangezogen werden, um eine therapeutische Form der Förderung zu etablieren, wie Gruppengrößen in bestimmten Lernsettings begrenzt werden, welche Förderung innerhalb des verfügbaren Zeithorizonts wann angesetzt wird, welche Förderungsschwerpunkte bei welchen Kindern als sinnvoll betrachtet werden und wer im Klassenteam über welche Autonomiegrade verfügt – hinter all dem lassen sich typisierbare Muster erkennen. Wenngleich jedes Klassenteam die Ausgestaltung einer individualisierten Förderung als situative Antwort auf die vorgegebenen Ressourcen oder auf die Bedürfnislage der Kinder zurückführt, zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Handlungsorientierungen der Pädagoginnen und Pädagogen.

Die Darstellung dieses ersten empirischen Teils beginnt damit, einleitend die verwendeten Begriffe im Ergebnisteil zu klären (Kap. 5.1.1). Aufgrund der Analysen lassen sich zwei grundlegende Basistypen erkennen, wie Klassenteams ihre pädagogischen und sonderpädagogischen Zuständigkeiten und Aufgaben verstehen. Um die rekonstruierten Handlungsorientierungen und ihre Einordnung in die Typologie in den Grundzügen vorweg überblicken zu können, wird die Basistypik mit ihren beiden Basistypen in ihrer Grundstruktur vorgestellt (Kap. 5.1.2). Ebenfalls wird einleitend kurz erläutert, mit welchem Verständnis die Gruppendiskussionen der Unterstufenteams in die Analysen einbezogen wurden (Kap. 5.1.3) und welcher methodologische Zugang gewählt wurde, die institutionellen Erfahrungen der unterschiedlichen Klassenteams zu rekonstruieren (Kap. 5.1.4).

Die beiden Basistypen werden in einem ersten Schritt dargestellt. Dabei wird auch herausgearbeitet, wie die beiden typologischen Muster in Zusammenhang mit den institutionellen Erfahrungen stehen und untersucht, ob diese wiederum mit organisationalen Rahmenbedingungen korrespondieren (Kap. 5.2-5.4). Damit wird dem Anspruch Rechnung getragen, die rekonstruierten Handlungsorientierungen in einem kollektiven Erfahrungshintergrund zu verankern (vgl. Kap. 3.1; 4.3.3.2).

Weitere rekonstruierte Handlungsorientierungen, die sich nicht unmittelbar den Basistypen der Domändendifferenzierung zuordnen liessen, jedoch mit dieser in einem sinnlogischen Zusammenhang stehen, werden anschliessend dargelegt. Es sind dies die Handlungstypen, die sich zeigen, wenn es darum geht, die Förderarrangements innerhalb eines beschränkten Zeithorizonts zu positionieren (Kap. 5.5.1), verfügbare Ressourcen einzuteilen (Kap. 5.5.2). Zuletzt werden die Handlungstypen dargelegt, die beim Management von Gleichheit resp. diskreditierbarem Verhalten leitend sind (Kap. 5.5.3).

Die beiden typischen Muster zur Etablierung einer individualisierten Fördersituation werden abschliessend in verdichteter Form dargestellt (Kap. 5.6).

5.1 Vorbemerkungen zum empirischen Teil

5.1.1 *Bezeichnung der Akteurinnen und Akteure und Begriffe*

Im Zusammenhang mit der Reformierung der Schuleingangsstufe in den verschiedenen Kantonen der Schweiz besteht eine grosse Begriffsvielfalt. Damit bei der Lektüre keine Konfusion entsteht, werden im Folgenden die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe geklärt (vgl. Abb. 1).

Auf der Grundstufe setzt sich das Team der Grundstufe jeweils aus einer ehemaligen Lehrperson für den Kindergarten und einer ehemaligen Primarlehrerin zusammen. Im Schulversuch wurden die beiden Pädagoginnen jeweils zu Recht im Sinne einer egalitären Erwähnung beide als „*Grundstufenlehrerinnen*“ bezeichnet. Es könnte als Rückschritt gewertet werden, wenn in der vorliegenden Untersuchung wiederum die alten Bezeichnungen wie „*Kindergärtnerin*“ (K) und „*Lehrerin*“ (L) verwendet werden. Ich stütze mich jedoch deshalb auf die herkömmlichen Bezeichnungen, weil gerade bei der Umstellung auf das neue Schulmodell die unterschiedlichen beruflichen Perspektiven nicht einfach verschwinden. Da die Perspektivität der bisherigen Berufssozialisation bei der Aushandlung und Einrichtung eines gemeinsamen Handlungsfeldes im neuen Schulversuch gerade bei Beginn wesentlich ist, werden im Sinne einer Verdeutlichung der Herkunft der Grundstufenlehrerinnen die alten Begriffe verwendet. Im Plural werden die beiden Lehrpersonen als „*Grundstufenlehrerinnen*“ bezeichnet. Die ausschliessliche Verwendung der weiblichen Form ist dem Umstand geschuldet, dass in der vorliegenden Studie nur Frauen diese Funktion ausführen.

Die *Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen* sowie die *Logopädinnen und Logopäden* behalten ihre offiziellen Berufsbezeichnungen. Werden diese beiden sonderpädagogischen Berufsgruppen zusammen erwähnt, werden sie *Fachpersonen für Sonderpädagogik* genannt. Der Einfachheit halber werden die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in den ein-

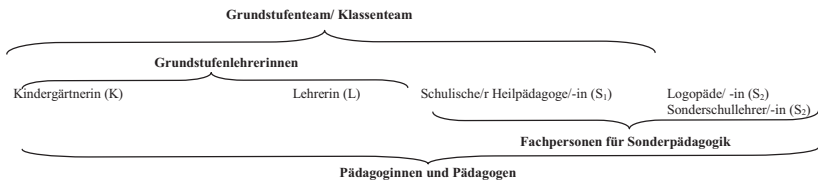
gefügten Transkriptpassagen mit S₁ abgekürzt, Logopädinnen und Logopäden resp. eine Sonderschullehrerin mit S₂.

Diejenigen Pädagoginnen und Pädagogen, die im Schulalltag eine intensivierte und gemeinsam verantwortete Praxis gestalten, also die beiden Grundstufenlehrerinnen und der/die Schulische Heilpädagoge/-in werden mit Bezug auf die Schulstufe entweder „Grundstufenteam“, oder „Unterstufenteam“ genannt. Als stufenübergreifende Bezeichnung für diese Teams wird der Begriff „Klassenteam“ verwendet.

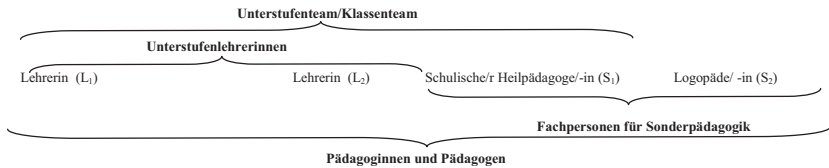
Sind sowohl die Fachpersonen für Sonderpädagogik und die Grundstufen- resp. Unterstufenlehrerinnen gemeint, wird von „Pädagoginnen und Pädagogen“ gesprochen.

Abb. 1: Begriffsbezeichnungen der Akteurinnen und Akteure

Grundstufe



Unterstufe



Quelle: eigene Darstellung

5.1.2 Typologie im Überblick

Die Redewendung „wie man sich bettet, so liegt man“ verweist auf die folgenschwere Handlungskonsequenz, die mit dem Akt des Einrichtens in einer neuen Situation einhergeht: Wie man sich in einer Situation wiederfindet, hat mit vorangegangenen, mehr oder weniger bewusst getroffenen Entscheidungen beim Einrichten zu tun. Sich in einer Situation einrichten heisst umgekehrt, sich Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen, die für gewisse Hand-

lungsoptionen geeignet, für andere wiederum eher einschränkend sind. Das Einrichten gibt der Situation Struktur und damit grundlegende Orientierung.

Die Art und Weise, wie die vielfältigen pädagogischen oder sonderpädagogischen Aufgaben, Verantwortungen, Aktivitäten und Zuständigkeiten im Klassenteam geregelt werden, sind „Einrichtungs“-Entscheidungen. Daraus resultieren stets mehr oder weniger aufeinander bezogene oder autonome Domänen für jede Person, die im Team arbeitet. *Wie* die verschiedenen Berufsgruppen ihre pädagogischen Domänen im konkreten Schulalltag voneinander abgrenzen oder aufeinander beziehen, das strukturiert massgeblich die Ausgestaltung einer Fördersituation für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf.

Aufgrund der sinngenetischen Typenbildung konnte eine erste Typologie mit zwei Basistypen (zur Begriffsverwendung vgl. Kap. 4.3.3.1) entwickelt werden

- Basistypus I: Pädagogische Domänen separieren
- Basistypus II: Pädagogische Domänen verbinden

Ihnen werden unterschiedliche Handlungstypen zugeordnet, die sich überdies auf die drei Dimensionen Bildungskulturen Kindergarten/Schule, Schulische Heilpädagogik und Logopädie beziehen. Im Sinne einer ersten Orientierung wird diese erste Typologie mit ihren verschiedenen Typen in der Tabelle 5-1 vorangestellt. Die Kapitelangaben verweisen auf die entsprechenden Stellen der vorliegenden Arbeit.

Tabelle 5-1: Sinngenetische Typologie zur Basistypik „Pädagogische Domänen differenzieren“ mit den beiden Basistypen „Domänen separieren“ und „Domänen verbinden“ und den jeweiligen Handlungstypen entlang der Bereiche Bildungskulturen Kindergarten/Schule, Schulische Heilpädagogik und Logopädie

Basistypik „Pädagogische Domänen differenzieren“		
	Domänen separieren (Basistypus I; Kap. 5.2)	Domänen verbinden (Basistypus II; Kap. 5.3)
Handlungstypen		
Bildungskulturen Kindergarten und Schule	Herkömmliche Domänenengrenzen bewahren (Kap. 5.2.1.1)	Herkömmliche Domänenengrenzen aufheben und lernen (Kap. 5.3.1)
	Domänenengrenzen verlagern (Kap. 5.2.1.2)	
Schulische Heilpädagogik	Domänen separieren und kompen- sieren (Kap. 5.2.2.1)	Autonom und flexibel agieren (Kap. 5.3.2)
	Domäne durch Beauftragung defi- nieren (Kap. 5.2.2.2)	
	Domänenengrenzen mit Ambivalenz bearbeiten (Kap. 5.2.2.3)	
Logopädie	Disziplinäre Domänenengrenzen setzen (Kap. 5.2.3.1)	Domänenübergänge gestalten (Kap. 5.3.3)
	Autonomie durch disziplinären Grundauftrag aufrechterhalten (Kap. 5.2.3.2)	

Quelle: eigene Darstellung

Die beiden Basistypen sind in der folgenden Darstellung vom Umfang her unterschiedlich repräsentiert. So findet sich zum Basistypus „Domänen separieren“ deutlich mehr empirisches Material. Ein Rückschluss auf eine quantitative Repräsentativität lässt sich nicht vornehmen, da sich die vorliegende Untersuchung an einer inhaltlichen Repräsentativität orientiert.

5.1.3 Einbezug der Analysen zu den Gruppendiskussionen auf der Unterstufe

Die vorliegende Fallstudie fokussiert in erster Linie die Situation der altersdurchmischten Grundstufe während der Zeit der Einführung des Schulmodells. Die Analysen der Unterstufe werden in ergänzender Weise jeweils in den einzelnen Unterkapiteln eingeflochten. Damit ergibt sich die Möglichkeit, die Begrenztheit der Handlungsorientierungen auf den Schulversuch resp. die Reichweite desselben über das Modell des Schulversuchs hinaus zu verstehen (vgl. Kap. 4.3.4).

5.1.4 Quellenangaben

Die Verweise auf das empirische Material werden wie folgt vorgenommen: Zuerst wird jeweils der Name des fokussierten Kindes festgehalten, worauf sich das Klassenteam in der Gruppendiskussion bezieht. Mit den Buchstaben „G“ für Grundstufe sowie „U“ für Unterstufe werden die unterschiedlichen Schulstufen ausgewiesen. Die beiden Durchführungszeitpunkte auf der Grundstufe bei Aufnahme des fokussierten Kindes in die Studie sowie vor dem Übertritt in die Unterstufe (vgl. Kap. 4.2.1) werden mit den römischen Zahlen I und II markiert. Wird auf eine Stelle der formulierenden Interpretation verwiesen, welche sich im detaillierten Themenverlauf (vgl. Kap. 4.3.1) befindet, wird das Kürzel „TV“ verwendet. Jedes Transkript ist mit einer Zeitangabe hinterlegt, welche den Zeitpunkt des Beginns der Sequenz im Verlauf der Gruppendiskussion markiert. Beginnt das Transkript beispielsweise nach acht Minuten und 40 Sekunden wird dies mit 8.40 ausgewiesen. Die entsprechende Stelle innerhalb des Transkripts wird mit den jeweiligen Zeilennummern markiert. Hier ein Beispiel: Ajatan G II: 8.40, 53-66.

5.1.5 Basistypen und institutionelle Erfahrungen

Gerade bei Reformprojekten im Bildungsbereich, deren Gelingen im öffentlichen Diskurs häufig ausschliesslich im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen wie beispielsweise dem Umfang verfügbarer Lektionen für die sonderpädagogische Förderung oder der Klassengrössen thematisiert werden, stellt sich die Frage, wie sich die jeweiligen Handlungstypen allenfalls mit institutionellen Erfahrungen begründen lassen (Kap. 5.4). Der Zugang hierfür wird einerseits über rekonstruierte konjunktive institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation vorgenommen. So konnten beispielsweise Dominanz- und Marginalisierungserfahrungen oder konflikthafte divergente Orientierungen rekonstruiert werden, die sich im gemeinsamen Unterricht nicht auflösen las-

sen. Diese Analysen werden ergänzt mit expliziten Einschätzungen und Beurteilungen der Klassenteams zu verschiedenen Aspekten ihrer Arbeitssituation, die sich in der Gruppendiskussion durch die Nachfragen des Gesprächsleiters oder über Selbstthematierungen ergeben haben. In einem weiteren Schritt wird sodann der Zusammenhang untersucht, inwiefern die im Datenmaterial rekonstruierten institutionellen Erfahrungen sich mit organisationalen Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Anzahl verfügbarer Lektionen für die Schulische Heilpädagogik, der Klassengrösse oder dem Anteil Kinder mit anderssprachigen Eltern in Verbindung bringen lassen (Kap. 5.4.3).

5.2 Domänen separieren (Basistypus I)

Die Handlungstypen, die diesem Basistypus zugeordnet sind, haben die Gemeinsamkeit, dass sie sich an einem separierenden Domänenmodell orientieren. Es werden abgegrenzte, autonome Arbeitsdomänen etabliert oder in Ausrichtung darauf, die eigene Praxis als abweichend davon betrachtet. Diese grundlegende Orientierung zeigt sich im Hinblick auf die beiden *Bildungskulturen Kindergarten und Schule* (Kap. 5.2.1), die *Schulische Heilpädagogik* (Kap. 5.2.2) sowie die *Logopädie* (Kap. 5.2.3). In welchem Zusammenhang die Handlungsorientierungen dieses Typus' mit der Zufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen mit ihrer Berufssituation stehen, wird in Kap. 5.2.4 ausgeführt. Eine Zusammenfassung beschliesst das ausführliche Kapitel (Kap. 5.2.5).

5.2.1 *Bildungskulturen*

Mit der Zusammenführung der beiden Kindergartenjahre und der ersten Klasse der Primarstufe steht der Schulversuch Grundstufe vor der Herausforderung eines grundlegenden strukturellen Wandels. Aufgrund der jahrzehntelang institutionell getrennten Wege der beiden Bildungsinstitutionen entwickelten die Pädagoginnen und Pädagogen differente Bildungsverständnisse und Handlungspraktiken, die sich im Wesentlichen gerade über die Abgrenzung voneinander definierten (vgl. Kap. 2.2.2). Im Schulversuch Grundstufe sind eine ehemalige Kindergärtnerin und Primarlehrerin angehalten, ihre unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten zu nutzen und im Rahmen eines gemeinsam verantworteten Unterrichts je eigene Schwerpunkte und Spezialisierungen zu entwickeln (BID Zürich/PHZH 2005, 8). Wie die Analysen zeigen, stellt die Zusammenführung unterschiedlicher Orientierungen für die Pädagoginnen eine grosse Herausforderung dar, die vorderhand dazu führt, die bisherigen

Handlungsorientierungen innerhalb des neuen strukturellen Rahmens erneut zu etablieren.

5.2.1.1 Herkömmliche Domänengrenzen bewahren

Im Schulversuch Grundstufe stellt gerade die Zusammenführung der bisherigen Bildungskulturen des Kindergartens und der Schule eine zentrale Thematik in den Gruppendiskussionen dar. Die Lehrerin (L) aus B-Dorf schildert diesen Prozess als Zusammenführung zweier „Königreiche“:

B-Dorf; Damian: Königreiche

L: Ich dänk beidi simmer, [...] vorher gwöönt gsi dass mer quasi so chlini Königinne i eusem Riich sind dass mier müend d Ideä zämäbringe, und eusi Ziil [...] zämäbringe, und das isch nöd eifach [...]. D Schuel und Chindergarte si händ vorher seer en unterschidlich Kultur gha, und das jez wie, zämezfüere das find ich d Schwierigkeit und [...] das bedingt, mängisch halt au Abschiid nee vo liebgwordne Sache vo [...] dere, wüchlich Sälbstständigkeit womer gha hät im Bestimme was mach ich wänn, vo dere Freiheit au aso es schränk e chli i.

(Damian G I: 9.0, 23-36)

L: Ich denke, beide waren wir uns [...] vorher gewohnt, dass wir quasi so kleine Königinnen in unserem Reich waren, dass wir Ideen zusammen bringen müssen und unsere Ziele [...] zusammen bringen, und das ist nicht einfach [...]. Die Schule und der Kindergarten, die hatten vorher eine sehr unterschiedliche Kultur und das jetzt wie zusammen zu führen, das find ich die Schwierigkeit und [...] das bedingt manchmal halt auch, Abschied zu nehmen von liebgewonnenen Sachen von [...] dieser wirklichen Selbstständigkeit, die man beim Bestimmen hatte, was mache ich wann, von dieser Freiheit auch, also es schränk auch etwas ein.

(Damian G I: 9.0, 23-36)

Mit dem Bild zweier Königinnen, die aufgefordert sind, ihre bisherigen Reiche zusammenzulegen, wird auf die Differenz der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule verwiesen und die damit verbundene Schwierigkeit, Ideen und Ziele aufeinander zu beziehen. Dieser Prozess wird in erster Linie als *Verlust von Autonomie* im eigenen Gestaltungsfeld gewertet. In der Weiterführung der Passage stellt ihre Kollegin, die Kindergärtnerin (K), den zeitlichen Umfang der beiden Fächer Sprache und Mathematik in Konflikt zu ihrem Anspruch, einen auf die Kinder abgestimmten thematisch unterlegten Unterricht anbieten zu können. Ein solch gestalteter „einheitlicher“ Unterricht steht dem aktuellen Geschehen, das sie als „zusammengesetztes Stückwerk“ (Damian G I: 9.0, 6ff.) bezeichnet, in Konflikt.

Das Klassenteam reflektiert diese Domänendifferenz in der Gruppendiskussion am Beispiel eines Waldausflugs. Darin wird erwogen, ob die Schülerinnen und Schüler im dritten Grundstufenjahr ebenfalls wie die anderen jüngeren Kinder den *ganzen* Schulmorgen für den Ausflug in den Wald verwenden dürfen oder ob sie doch noch etwas an „Schulstoff“ arbeiten sollten. Die Erfahrung im Wald wird vor diesem Hintergrund als eine Art Belohnung oder – wie sich das Klassenteam ausdrückt – als „Dessert“ verhandelt (vgl. Damian G I, TV, 05.07ff.).

Diese Orientierung an der Differenz der beiden Bildungskulturen hält sich über Jahre: Auch drei Jahre später betont dieselbe Kindergärtnerin weiterhin, sich als *Hüterin der Kindergartenkultur* zu verstehen. Sie grenzt damit das Musische, Handwerkliche und die sinnlichen Zugänge zu den Kulturtechniken von ausschliesslich „kognitiven“ Zugängen ab, die sie der Kultur der Schule zuschreibt (Jean G II: 46.23, 80ff.). Unterstützt wird diese Orientierung an einer starken Grenzziehung zwischen den Domänen der beiden Bildungskulturen zusätzlich durch eine territoriale Trennung in zwei Unterrichtsräume, verteilt auf zwei Stockwerke. Die Kinder bewegen sich somit täglich physisch zwischen den eingerichteten Territorien der Schul- und Kindergartenkultur.

Die Orientierung, die beiden herkömmlichen Bildungsdomänen Kindergarten und Schule deutlich voneinander zu trennen, findet sich auch im Klassenteam in A-Dorf. Die Lehrerin sieht die Unterschiede zwischen der Kindergarten- und Schulkultur in einer differentiellen Lehr- und Lernkultur:

A-Dorf; Nathan: Thematische Arbeit und abstrakte Buchstaben

L: Ich dank i Chindergärte häsch oft no mee e tematische Arbet wo du bineme Teema bisch und villicht nöd eifach so, s isch scho abstrakter Buechstabe und Zaale.

(Nathan G II: 1.3, 41-44)

L: Ich denke in Kindergärten hast du oft noch mehr thematische Arbeit, bei der du mehr bei einem Thema bist und vielleicht nicht einfach so, es ist schon abstrakter Buchstaben und Zahlen.

(Nathan G II: 1.3, 41-44)

Gerade diese Differenzierung zwischen dem mehr thematisch orientierten Unterricht des „Kindergartens“ und der schulischen Arbeit mit „abstrakten“ Buchstaben und Zahlen zeitigt deutliche Konsequenzen für die Erwartungen, die an Nathan, einen Jungen mit Down-Syndrom gestellt werden. Im Gegensatz zu den beiden Kindergruppen in den ersten beiden Grundstufenjahren erfährt die Gruppe im dritten Grundstufenjahr, die als die Gruppe der „Gelben“ bezeichnet wird, jeden Morgen eine von der Lehrperson angeleitete „geführte Tätigkeit mit einem schulischen Inhalt“.

A-Dorf; Nathan: Geführte Lektion

L: Es isch halt eso, die Gääle die händ jo ei Lektion pro Tag eigentlich gfüerti Tätigkeit mit emene schuelische Inhalt. Und si müend das mache, und mir händ jez gfunde, will er jez das Jaar au bi de Gääle isch muss er das au mache.

(Nathan G I: 8.3, 34-37)

L: Es ist eben so, die Gelben, die haben ja eigentlich eine Lektion geführte Tätigkeit pro Tag mit einem schulischen Inhalt. Und sie müssen das machen. Und wir finden jetzt, weil er jetzt dieses Jahr auch bei den Gelben ist, muss er das auch machen.

(Nathan G I: 8.3, 34-37)

Für Nathan, aufgrund seines Alters ebenfalls zur Gruppe der „Gelben“ zugehörig, wird die spezifische didaktische Ausrichtung dieses Unterrichts zum Verhängnis. Sein Wechsel in eine andere pädagogische Domäne stellt die bisherig problemlose Partizipation der ersten beiden Grundstufenjahre in Frage.

Nathans Förderung im letzten Grundstufenjahr wird permanent vor dem Hintergrund dieser vorgenommenen Domänendifferenzierung thematisiert, innerhalb derer die Lehrerin das „schulische“ Lernen übernimmt (vgl. auch Kap. 6.2).

Eine analoge Orientierung an differenten Bildungsdomänen und damit verbundenen Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler lässt sich auch im Klassenteam von E-Stadt rekonstruieren. An dieser Stelle sei erwähnt, dass dieses Klassenteam sich durch die Besonderheit ausweist, dass zusätzlich zur Kindergärtnerin *zwei* weitere Lehrerinnen sich das Pensum untereinander aufteilen (vgl. Kap. 4.1.2.1). Aufgrund der komplexen Koordination entscheidet sich das Klassenteam für eine arbeitsökonomisch begründete strikte Arbeitsweise (vgl. Kap. 5.2.4.3). Die beiden Lehrerinnen strukturieren dementsprechend ihre Arbeitsdomäne durch einen eng an Lehrmitteln orientierten Unterricht, der sich ausschliesslich an die Kinder im dritten Grundstufenjahr wendet. Die Kindergärtnerin ihrerseits übernimmt mehr Verantwortung für die Kindergruppen in den ersten beiden Grundstufenjahren (vgl. Ivan G II: 26.00, 53ff; Diana G I: 15.2, 53ff.).

In der folgenden Passage der Gruppendiskussion spiegeln sich unterschiedliche Lehr- und Lernverständnisse in den divergenten Einschätzungen zu Ivans mathematischen Leistungen wider. Im Zusammenhang mit der EDK-Ost-Studie zur Grund- und Basisstufe führte die Kindergärtnerin (K) standardisierte schulische Tests mit Ivan durch. In begeisterter Manier berichtet sie von ihren positiven Erfahrungen mit Ivan während dieser Testbearbeitungen:

E-Stadt; Ivan: *Schulmathe*

K: Er hät einmalig gschafft und freudig gschafft, er liebt so Sache. Testeriee liebt er, ich liebs au mit iim
 L₁: [Mhm (...)] ((lacht))
 K: ((lacht)) es isch einmalig ((lacht))
 L₂: [Das isch i de Zweiersituation Leereri-
 ne und Chind
 K: Aber au susch würd er das gern mache er hät
 das gern die Useforderderig (...)
 L₁: Ja aso die andere Tests wo mier jez gmacht händ hät
 K: [nöd
 L₂: er nöd mit ((lacht)) seer vill Enthusiasmus
 gmacht
 S: Nei klar aber das isch waarschinli für iin ä nöd
 so en Useforderderig.

(Ivan G II: 09.47, 36-49)

K: Er hat einmalig gearbeitet und freudig gearbeitet, er liebt solche Sachen. Testereien liebt er, ich liebe es
 L₁: [Mhm (...)] ((lacht))
 K: auch mit ihm ((lacht)) es ist einmalig ((lacht))
 L₂: [Das ist in der Zweiersituation
 Lehrerinnen und Kind
 K: Aber auch sonst würde er das gerne machen,
 er hat das gerne, diese Herausforderung (...)
 L₁: Ja also die anderen Tests, die wir jetzt gemacht haben,
 K: [nicht
 L₂: hat er nicht mit ((lacht)) sehr viel Enthusiasmus
 gemacht
 S: Nein, klar, aber das ist wahrscheinlich für ihn
 auch nicht so eine Herausforderung.

(Ivan G II: 09.47, 36-49)

Der positiven Darstellung der Kindergärtnerin zu Ivans „freudigem“ Arbeiten mit Testaufgaben stellt die eine der beiden Lehrerinnen (L₂) die Einschätzung gegenüber, wonach Ivan in *ihren* schulischen Tests wenig Motivation zeige. Die kontrastiv positive Erfahrung wird von ihrer Kollegin mit der engen Betreuungssituation („Zweiersituation“) zwischen der Kindergärtnerin und Ivan erklärt. Diese Argumentation lässt die Kindergärtnerin jedoch nicht gelten und

begründet das motivierte Verhalten Ivans mit den ihn *herausfordernden* Aufgaben, was von der Schulischen Heilpädagogin (S) bestätigt wird.

An späterer Stelle der Gruppendiskussion plausibilisiert die Schulische Heilpädagogin Ivans durchschnittliche Mathematikleistungen mit den spezifischen Erwartungen, die ein „schulisch“ *geprägter* Mathematikunterricht an ihn stelle:

S: Aso für mich isch siini (.) bsunderi Begabig au i de Mati spürbar aber vilicht äfach nöd [...] i de Schuelmati [...] dänn schiists iin zum Teil au a sich uf e Darstelli- oder det öpis izlaa (.) und [...] dänn macht er mässigi Arbet soo eifach will s en (...) will s en nöd wükllich intressiert aber wänn er sälber irgend [...] uf es Problem chunt dänn zeigt sich ä det (.) ebe [...] vom Kombinere und logische Dänke, dänn isch für mich, da d Hochbegabig wükllich seer spürbar (.) und dänn halt das ä typisch dass er dänn zum Teil, überhaupt nöd siis Potenzial, usschöpft [...] bim schuelische Pflichtstoff (.) Das isch für mich eigentlich so es (.) es typisches Bild und ebe er isch wükllich er isch äfach seer en Eigewillige.

(Ivan GII: 12.15, 18-38)

S: Also für mich ist seine (.) besondere Begabung auch in der Mathematik spürbar, aber villeicht einfach nicht [...] in der Schulmathe [...]. Da ödet es ihn zum Teil auch an, sich auf eine Darstellu- oder dort etwas einzulassen (.) Und dann [...] macht er mässige Arbeit, so einfach, weil es ihn (...) weil es ihn nicht wirklich interessiert. Aber wenn er selber irgend [...] auf ein Problem kommt, dann zeigt sich auch dort (.) eben [...] vom Kombinieren und logischen Denken, dann ist für mich die Hochbegabung wirklich sehr spürbar (.) und dann eben, das ist auch typisch, dass er dann zum Teil überhaupt nicht sein Potenzial ausschöpft [...] beim schulischen Pflichtstoff (.) Das ist für mich eigentlich so auch (.) ein typisches Bild und eben, er ist wirklich, er ist einfach ein sehr Eigewilliger.

(Ivan GII: 12.15, 18-38)

Ivans Interessen an Problemlösungen sowie seine Begabung im Bereich des logisch-mathematischen Denkens, stellt die Schulische Heilpädagogin den Anforderungen der „Schulmathematik“, respektive dem „schulischen Pflichtstoff“ gegenüber. Die durch die Vertreterinnen der verschiedenen Domänen konstruierte Differenz zwischen dem Leistungsverhalten und damit verbundenen Leistungsergebnissen von Ivan bei einem standardisierten Test (durchgeführt in der Zweiersituation mit der Kindergärtnerin) und beim Bearbeiten mathematischer Aufgaben im schulischen Unterricht wird als gemeinsame Orientierungsfigur des Klassenteams ersichtlich. Die „schulische“ Domäne wird dargestellt als eine, worin sich die Begabungen Ivans aufgrund spezifischer Erwartungen – wie beispielsweise an die Darstellungsform – nicht entfalten können. In Konsequenz dazu verharren seine Leistungen ausserhalb des Erwartbaren. Die divergenten Einschätzungen zu Ivans mathematischen Leistungen gehen mit der Konstruktion einer „schulischen“ Domäne und damit verbundenen Lernverständnissen und spezifischen Erwartungen an die Kinder einher. Vor diesem Hintergrund wird Ivan im schulischen Unterricht als „Minderleister“ bezeichnet (Ivan GII, 12.15, 62), womit sein Verhalten im Horizont der schulischen Erwartungen zur Etikettierung führt (vgl. Kap. 6.2).

Am Beispiel der beiden Grundstufenkinder Nathan und Ivan wird deutlich, dass eine Aufgliederung der pädagogischen Domänen entlang der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule unterschiedliche Erwartungshorizonte an Kinder schafft. Insbesondere bei Kindern, die sich innerhalb der Do-

mäne des „schulischen“ Lernens bewegen, scheinen sich Schwierigkeiten zu artikulieren, die sich in der anderen Domäne vorgängig so nicht stellten.

5.2.1.2 Domänengrenzen verlagern

Im Gegensatz zu den Bemühungen, pädagogische Domänen entlang der tradierten Bildungsdomänen Kindergarten und Schule vorzunehmen, nimmt das Klassenteam von F-Stadt eine Art Rollentausch vor. Demnach unterrichtete die Kindergärtnerin (K) eher die älteren, die Lehrerin eher die jüngeren Kinder. Diese unkonventionelle Rollenteilung erfährt jedoch im zweiten Schulversuchsjahr eine *radikale Kehrtwende* dahingehend, dass sich die Lehrerin (L) erneut den Kindern im dritten Grundstufenjahr (vom Klassenteam als „G3“ bezeichnet) zuwendet und dabei den Unterricht in den Fächern Mathematik und Sprache wieder übernimmt:

F-Stadt; Ajatan: *Fittiche*

- K: D Brigitta [L] hät sich jez me so de (.) schuelische Teeme agno, Spraachteil und Matiteil e so (..) und döt, isch jez [...] d' Brigitta hät allgmein mit de G drüü jez intensiver gschaffen i dem Berich will, mer gmerkt händ, oder d Brigitta hät gmerkt [...], dass sii wükllich chli hinedrii sind (..) Ja und das isch dänn äfach so chli mee in Teil vo iire igflosse wi i min Teil (...)
- Y: Aso wie hinedrii ? [...] Aso ier händ de Idruck übercho dass, während [...] G3 Jaar dass das
- K: Andersch wi die letschtjäriigi G3, gäll Brigitta? (..)
- L: a-a aso s hät jez verschidenei Faktore, aber sii sind äfach wükllich nöd (..) lang nöd ä so bereit gsi vom Stoff äfach wükli vom Lernziil.

[Zwischenpassage]

- Y: Und de [...] Grund warum händer das g'änderet [...] de Verantwortigsteil
- K: Ebe, wege
- L: Es hät äfach interni (...) Verantwortlichkeitsteil vo eus
- Y: Was hät de Ussschlag gee?
- K: Ja
ich ha [...] das mit de Mati halt nöd e so (..) optimal ane bracht und da hämer gfunde s isch gschiider wänn das d Brigitta (..) under iiri Fittiche nimmt.
- Y: Ja, aso das isch das woner festgstellt händ sii sind nöd
- K: Das isch eigentlich de Grund
- Y: ganz so wiit, ja
- K: Ja genau, aso im Matiteil, sprachlich Teil (.) ja
- Y: Das het dezue gführt dass er intern (..) wider a euchi alte Kompetenze (.) wider, zrug cho sind zu dene ja
- K: Richtig dass mer gwächslet hät
- K: Genau
- L: Ja, jawoll, ja

(Ajatan G II: 8.40, 53-66; 95-115)

- K: Brigitta [L] hat sich jetzt mehr so dem (.) schulischen Thema angenommen, Sprachteil und Matheteil, so (..) und da ist jetzt [...], Brigitta hat allgmein mit der G drei jetzt intensiver gearbeitet in diesem Bereich weil, wir festgestellt haben, oder Brigitta hat festgestellt, dass sie wirklich etwas im Hintertreffen sind (..) Ja und das ist dann einfach so etwas mehr in den Teil von ihr eingeflossen als in meinen Teil (...)
- Y: Also, wie im Hintertreffen? Also, ihr habt den Eindruck bekommen, dass, während [...] G3-Jahr, dass das
- K: Anders wie die letztjährige G3, nicht wahr, Brigitta? (..)
- L: Ja-a, also es hat jetzt verschiedene Faktoren, aber sie waren einfach wirklich nicht (..) waren lang nicht so bereit vom Stoff einfach wirklich vom Lernziil.

[Zwischenpassage]

- Y: Und der [...] Grund, warum habt ihr das geändert [...], diesen Verantwortungsteil
- K: Eben, wegen
- L: Es hat einfach interne (...) Verantwortlichkeitsteil von uns
- Y: Was hat den Ausschlag gegeben?
- K: Ja, ich habe mit, ich habe das mit der Mathe halt nicht so (..) optimal hingekriegt und da fanden wir, es ist angebrachter, wenn das Brigitta (..) unter ihre Fittiche nimmt.
- Y: Ja, also das ist das, als ihr festgestellt habt, sie sind
- K: Das ist eigentlich de Grund
- Y: nicht ganz so weit, ja
- K: Ja genau, also im Matheteil, sprachlicher Teil (.) ja
- Y: Das hat dazu geführt, dass ihr intern (..) wieder an eure alte Kompetenzen (.) wieder, zurückgekommen seid zu
- K: Richtig dass wir gewechselt haben.
- Y: diesen ja
- K: Genau
- L: Ja, jawohl, ja

(Ajatan G II: 8.40, 53-66; 95-115)

Der radikale Wechsel wird von der Kindergärtnerin (K) mit der Beobachtung begründet, dass die Kindergruppe im dritten Grundstufenjahr im Hinblick auf die *Erreichung der Lernziele* ins Hintertreffen geraten sei. Was anfänglich als *gemeinsame* Beobachtung dieser Entwicklung ausgewiesen wird, korrigiert sie in der Folge als solche ihrer Kollegin. Der Gesprächsleiter (Y) fragt nach einer Präzisierung hinsichtlich des „Hintendrein-Gerats“. Die Kindergärtnerin differenziert im Modus einer Nachfrage adressiert an ihre Kollegin, dass sich

diese Problematik von der letztjährigen Gruppe im dritten Grundstufenjahre unterscheidet und somit auf dieses Schuljahr begrenzt war. Die Lehrerin (L) bestätigt mit einem lang gezogenen zögerlichen „Ja“ die Aussage und bringt damit ihre Zweifel an der Darstellung ihrer Kollegin an. Sie verweist mit einer im Unklaren verbleibenden Aussage darauf, dass „verschiedene Faktoren“ zu dieser Verantwortungsübernahme geführt hätten. Damit eröffnet sie einen weiteren Horizont an Beweggründen für diesen Wechsel, ohne diese weiter zu präzisieren. Als Begründung angeführt wird jedoch der Leistungsrückstand der Kinder hinsichtlich der Lernzielerreichung.

In der nicht transkribierten Zwischenpassage folgt eine Darlegung verschiedener praktizierter Modelle, was ihre Präsenzzeit in der Grundstufe betrifft. Ohne wiederum ihre Aussagen zu präzisieren verweist sie darin auf „verschiedene Faktoren“, die dazu geführt hätten, dass sie über den Unterricht der Kindergärtnerin mit den Kindern im dritten Grundstufenjahr nicht im Bild war. Sie übernahm fortan die Planung und Durchführung des Mathematikunterrichts für diese Kindergruppe.

In der Weiterführung der Passage fragt der Gesprächsleiter nach dem Grund für den radikalen Wechsel. Darauf reagiert die Lehrerin indifferent mit dem Verweis auf eine „interne Aufteilung von Verantwortung“. Die Kindergärtnerin greift daraufhin in den Diskurs ein und erläutert selbstkritisch, dass sie „das mit der Mathematik nicht so optimal hingekriegt“ habe. Die Deutung des Gesprächsleiters, dass sie damit als Grundstufenlehrerinnen eigentlich wieder zu ihren eigentlichen beruflichen Kompetenzen zurückgekehrt seien, wird von beiden validiert. Die anfänglich mutige Umkehrung tradierter Berufszuständigkeiten, wird von diesem Klassenteam nachträglich korrigiert. In Anbetracht der Notwendigkeit, mit den Kindern der dritten Grundstufe die Lernziele im Lehrplan zu erreichen, kehren die beiden Grundstufenlehrerinnen zurück zu ihren bisherigen Kompetenzbereichen und re-etablieren somit die herkömmliche Domänen-Separierung entlang der beiden Bildungskulturen.

Die Kindergärtnerin erprobt nach der Neubesetzung der Stelle der Lehrerin im darauf folgenden Schuljahr gemeinsam mit dem neuen Kollegen eine weitere Form der Domänendifferenzierung. Die beiden Grundstufenlehrpersonen nehmen eine Aufteilung ihrer pädagogischen Verantwortung entlang der beiden Lernbereiche Sprache und Mathematik vor ohne jedoch dabei zugleich die jüngeren und älteren Kindern aufzuteilen. In der Gruppendiskussion dokumentiert sich jedoch, dass die eigentlich innovative Aufgliederung der pädagogischen Domänen vor dem Hintergrund der bisherigen beruflichen Orientierungen bearbeitet wird.

F-Stadt; Jeton: *Andere Ecke*

K: Ich glaub d Schwierigkeit isch au no (.) was mier, oder was ich au merke, das sind die Kulture Schuel und Chindergarte ufenand prallert (.) Aso ich als Chindergärtneri ((lacht)) mich trifft das bsunders will d Grundstufe (.) bestaart eigentlich us zwei Jaar Chindergarte und ein Jaar Schuel, wenn mer das mal so döf säge (.) Und de Chindergarte de [...] ligt mier seer am Herze und d Chind händ ganz en Hufe glernt ich han das ganz e wichtige Stufe (.) gfunde bis dänn [...] i die erste Klass gönd und (.) Gfaar vo de [...] Verschuelig, die isch eifach da, und zwaar au im Sinn vom (.) Beschwätzt werde, überschwätzt werde eifach i dem Raame, wobi s Handle z kurz chunnt, vom Chind (.) Aso das merk ich det isch eifach [...] d Leerperson vo ganz eme andere Egge chund [...] und dementsprechend find ich zum Teil eifach de Aspruch (.) z'höch wo a die Chline gstellt wird, nur scho, sig das da im Chreis hoke und zuelose wänn mer öpis verzellt, irgendöpis verzellt wo, d Chind eusi Chind jez zum Teil sprachlich nöd emal verstönd (.) und geschweige dänn susch irgendwo will s halt eifach z [...] abstrakt isch das Ganze und z'wenig konkret und z'wenig wükllich mit em Handle und im Handle ine verbunde isch (.) so im grosse Ganze (.) Das isch e chli (.) das wo mier eifach ganz wichtig isch oder wichtig worde isch, zum das wükllich au hüete (.) das das nöd verlore gaat i de Grundstufe.

(Jeton G II: 9.12, 11-24)

K: Ich glaube, die Schwierigkeit ist auch noch (.) was wir, oder, was ich auch merke, das sind die Kulturen Schule und Kindergarten, die aufeinander prallen (.) Also, ich als Kindergärtnerin ((lacht)), mich trifft das besonders, weil die Grundstufe (.) besteht eigentlich aus zwei Jahren Kindergarten und einem Jahr Schule, wenn man das mal so sagen darf (.) und der Kindergarten, [...] der liegt mir sehr am Herzen und die Kinder haben sehr viel gelernt, ich fand das eine ganz wichtige Stufe bis sie dann in die erste Klasse gehen, und (.) die Gefahr der Verschulung [...], die ist einfach da, und zwar auch im Sinne des (.) Beschwätzt-Werdens, Überschwätzt-Werdens, einfach in diesem Rahmen, wobei das Handeln des Kindes zu kurz kommt (.) Also das merke ich, da ist einfach [...], dass die Lehrperson von ganz einer anderen Ecke kommt. [...] und dementsprechend finde ich den Anspruch zum Teil einfach zu hoch, der an die Kleinen gestellt wird, nur schon, sei es dieses Im-Kreis-Sitzen und Zuhören, wenn man etwas erzählt, irgendetwas erzählt, das die Kinder, unsere Kinder jetzt zum Teil sprachlich nicht einmal verstehen (.) und geschweige dann sonst irgendetwas, weil es eben einfach z [...] abstrakt ist, das Ganze und zu wenig konkret und zu wenig wirklich mit dem Handeln und im Handeln drin verbunden ist (.) so im grossen Ganzen (.) Da ist so (.) das, was mir einfach ganz wichtig ist oder wichtig geworden ist, um das wirklich auch zu hüten (.) damit das nicht verloren geht in der Grundstufe.

(Jeton G II: 9.12, 11-24)

Die Kindergärtnerin wählt zur Charakterisierung ihrer Schwierigkeiten das Bild des Aufeinanderprallens der beiden Bildungskulturen. Mit der quantifizierenden Verhältnisbestimmung zur Struktur der Grundstufe, wonach diese sich letztlich aus zwei Jahren Kindergarten und einem Jahr Schule zusammensetzt, legitimiert sie („wenn man das mal so sagen darf“) ihr Einstehen für die Kindergartenkultur. Sie betont die Gefahr der Verschulung, wonach die im Kreis sitzenden Kinder einem abstrakten Monolog der Lehrperson ausgesetzt seien. Sie charakterisiert dies als ein Übermass an „Be- und Überschwätzt-Werden“ der Kinder ohne jeglichen Handlungsbezug. Damit stellt sie divergente Zugänge zum Kind fest, die sie auf die differenten Berufssozialisierungen resp. Bildungskulturen zurückführt, vor der sie als Grundstufenlehrpersonen jeweils die aktuelle Praxis betrachten („die Lehrperson von einer ganz anderen Ecke kommt“).

Dieses Klassenteam zeichnet sich dadurch aus, herkömmliche Domänengrenzen gezielt zu verlagern, einmal in dem es die herkömmlichen Zuständigkeiten für jüngere und ältere Kinder radikal umkehrt, das andere Mal in dem

eine Aufteilung nach Kulturtechniken (Sprache und Mathematik) vorgenommen wird. Trotz innovativen Umsetzungsbemühungen werden die Klassenteams von ihren herkömmlichen beruflichen Orientierungen eingeholt. Beide Umgestaltungsbemühungen führen zu Unbehagen und einer selbstkritischen distanzierten Einschätzung der eigenen Praxis.

Ergänzungen Unterstufe

Es wäre nahe liegend, dass zwei Lehrpersonen der Unterstufe, die beide im Teilpensum arbeiten, eine Domänendifferenzierung, beispielsweise entlang der verschiedenen Schulfächer, vornehmen würden. In den vorliegenden Analysen finden sich dazu keine Anhaltspunkte: Die Unterstufenteams thematisieren keine derartigen Domänengrenzen zwischen Schulfächern.

Dieser Befund lässt sich wie folgt deuten: Die Relevanz, pädagogische Domänen zu thematisieren, zeigt sich vorwiegend dort, wo die Beteiligten „Neuland“ betreten und aufgefordert sind, ihre Rollen, Aufgaben und Tätigkeitsfelder aufeinander zu beziehen. Daraus lässt sich schliessen, dass pädagogische Domänen dann zum Thema gemacht, wenn sie von den Beteiligten als *relevante* Differenzen wahrgenommen werden. In diesem Deutungshorizont scheint demzufolge die Aufteilung der pädagogischen Arbeit nach *Unterrichtsfächern* als weniger different wahrgenommen zu werden als die Bearbeitung der Differenz der Bildungskulturen Kindergarten und Schule in der Grundstufe oder die Differenz zwischen pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern.

Zwischenfazit

Mit Bezug auf die eigenen sozialisierten Berufskompetenzen organisieren die hier dargestellten Klassenteams ihren Grundstufenalltag. Betont werden die Differenzen der beiden Bildungskulturen des herkömmlichen Kindergartens und der Primarschule. Dem lehrmittelgestützten auf kognitive Abstraktion setzenden Unterricht der Primarschule werden die differenten Lernzugänge des ehemaligen Kindergartens gegenüber gehalten, die mehr auf thematische, musisch-handwerkliche und sinnliche Aktivierung des kindlichen Lernens setzen. Eine Zusammenführung der beiden Bildungskulturen wird als Verlust herkömmlicher fachlicher Identität und Autonomie verstanden. Folglich werden die Verantwortlichkeiten für pädagogische Aufgaben mit Zuordnungen entsprechender Kindergruppen unter den beiden Grundstufenlehrerinnen aufgeteilt.

Die Orientierung an der Differenz der beiden Bildungskulturen stellte gerade für solche Grundstufenlehrerinnen eine Schwierigkeit dar, die versuchten ihre herkömmlichen Rollen gezielt zu wechseln oder die versuchten, eine Aufteilung entlang der beiden Lernbereiche Deutsch und Mathematik

vorzunehmen. Trotz ihren innovativen Umsetzungsbemühungen werden diese Grundstufenlehrpersonen von ihren herkömmlichen beruflichen Orientierungen dominiert. Aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit der eigenen Praxis re-etablieren sie die herkömmliche Domänenseparierung mit eindeutigen Zuständigkeiten der ehemaligen Kindergärtnerin für die jüngeren Kinder und der ehemaligen Primarlehrerin für die älteren Kinder, oder sie stehen der eigenen Praxis mit selbstkritischem Unbehagen gegenüber.

Der Vergleich mit den *Unterstufenteams* zeigt, dass diejenigen Lehrerinnen, die in Stellenteilung arbeiten, ihre Aufteilung von Zuständigkeiten, beispielsweise entlang von Fächern, in den Gruppendiskussionen nicht zum Thema machen. Die Differenz der Bildungsfächer – so lässt sich schliessen – werden von den Lehrpersonen als kulturell weniger different wahrgenommen als die Zusammenführung der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule. Es lässt sich überdies die Vermutung aufstellen, dass die Relevanz der Thematik sich auch aus der erforderlichen Notwendigkeit ergibt, bisher institutionell Getrenntes in ein gemeinsames schulisches Setting zu überführen, was bei einer Stellenteilung und in Bezug auf unterschiedliche Schulfächer so als Herausforderung nicht vorliegt.

Die Fallbeispiele auf der Grundstufe verdeutlichen in eindrücklicher Weise, dass mit der differentiellen Ausgestaltung der Bildungsdomänen differente Erwartungen an die Kinder gestellt werden, die den jeweiligen Bildungsdomänen zugehörig verstanden werden. Das Verständnis der Förderung sowie Förderschwerpunkte verlagern sich folglich beim Übergang der Kinder von der einen zur anderen eingerichteten Bildungsdomäne. Insofern strukturiert die Domänenseparierung entlang der beiden Bildungskulturen die Bedeutung und die Ausrichtung der Förderung massgeblich.

5.2.2 *Schulische Heilpädagogik*

Die Orientierung an Separation zeigt sich auch im Hinblick auf die Verantwortlichkeiten, Aufgaben oder Zuständigkeiten von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Folgende drei Handlungstypen lassen sich rekonstruieren: Erstens die kompensatorische und zudienende Funktion der Schulischen Heilpädagogik innerhalb einer nach Bildungskulturen separierten Domänenstruktur (Kap. 5.2.2.1). Zweitens definieren und beschränken diese Klassenteams die Domäne für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen durch einen Prozess der Beauftragung (Kap. 5.2.2.2). Der dritte Teil widmet sich dem Phänomen, dass sich in Klassenteams ein Unbehagen mit der eigenen Praxis einstellt, wenn die Umsetzung im Schulalltag als abweichend zur Vorstellung an separierten Domänen wahrgenommen wird (Kap. 5.2.2.3).

5.2.2.1 Domäne separieren und kompensieren

Die folgenden Beispiele machen deutlich, dass die Domäne für die Schulische Heilpädagogik in die separierende Strukturierungslogik der beiden Bildungskulturen unmittelbar eingebunden ist. Ein eindrückliches Beispiel hierfür stellt der Wandel der heilpädagogischen Förderung bei Nathans Übertritt von der zweiten in die dritte Grundstufe (A-Dorf) dar. Wie weiter oben bereits angedeutet geht mit Nathans Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr einher, dass er am „geführten“ Unterricht der Lehrerin mit „schulischem Inhalt“ teilnimmt (vgl. Nathan G I: 8.3, 34ff.). Die didaktische Ausrichtung dieses allmorgentlichen durch die Lehrerin angeleiteten Unterrichts wird dabei von den Pädagoginnen als Herausforderung für Nathan betrachtet. Daraus leitet das Klassenteam die Notwendigkeit ab, dass Nathan einer kontinuierlichen heilpädagogischen Unterstützung *während* dieser Unterrichtssequenz bedarf. In der folgenden Passage wird der Einsatz der Ressourcen der Sonderschullehrerin (S₂) im Hinblick auf den „schulischen“ Unterrichtsteil gemeinsam plausibilisiert:

A-Dorf; Nathan: *Enge Begleitung*

L: Aso das sind die acht Lektione* wo du zur Verfügung häsch pro Chind wo mier eus so iteilt händ

K: !Ganz klar! ganz klar, wo mier ua e so s Gfüül gha händ isch am beste, d'Monika [Sonderschullehrerin] isch dänn da wänn d'Nadia [L] da isch das isch ganz klaar will mer jezt de Nathan quasi (.) i die dritti Grundstufe, überfüert händ

S₂: Das er regelmässig die Begleitig het im schulische Tiul (.) wiu ebe es chunt jezt use das, ou bim Spiul, es nid schlächt isch mängisch so chli (.) dezue cho irgendöpis arisse und när nacher mit em cha istiige (.) und anderi no dezue chöme aber irgendwie er bruucht's es bizeli weniger villicht als bim Schuelische det bruucht er s viu absolut, die Begleitig (.) Er cha ned für sich ellei (.) öpis erarbeite.

(Nathan G I: 23.6, 133-152)

L: Also das sind die acht Lektionen*, die du zur Verfügung hast pro Kind, die wir uns so eingeteilt haben.

K: !Ganz klar! ganz klar, bei dem wir auch so das Gefühl haben, es ist am besten, die Monika [Sonderschullehrerin] ist dann da, wenn die Nadia [L] da ist, das ist ganz klar, weil wir jezt den Nathan sozusagen(.) in die dritte Grundstufe überführt haben.

S₂: Damit er regelmässig die Begleitung hat im schulischen Teil (.) weil eben, es sich jezt herausstellt, auch beim Spiel, dass es nicht schlecht ist, manchmal so ein wenig (.) hinzu zu kommen, irgendetwas anzureissen und nacher mit ihm einsteigen zu können(.) und andere noch dazukommen. Aber irgendwie, er braucht es etwas weniger vielleicht als beim Schulischen, dort braucht er es absolut, die Begleitung (.) Er kann nicht für sich alleine (.) etwas erarbeiten.

(Nathan G I: 23.6, 133-152)

*Die Sonderschullehrerin unterstützt das Klassenteam im Rahmen verstärkter sonderpädagogischer Massnahmen für Nathan im Umfang von acht Lektionen pro Woche

Die enge Begleitung von Nathan durch die Sonderschullehrerin im „schulisch“ orientierten Unterricht ihrer Kollegin wird in Kontrast zu spielerischen Aktivitäten im Grundstufenalltag als absolute Dringlichkeit betrachtet. Ihre Unterstützung von Nathan beschreibt sie als ein Hinzukommen zu einer Situation („manchmal so ein wenig hinzu zu kommen“), die sie nutzt, um etwas zu in-

itiiieren („irgendetwas anzureissen“), um daraufhin mit einer Thematik „einsteigen zu können“, bei der dann auch andere Kinder sich beteiligen können. Damit macht sie deutlich, ihre Aktivität als *ein adaptives Reagieren auf eine Situation* zu begreifen. Ihre Intervention besteht darin, das laufende Geschehen in eine weitere Richtung zu lenken. Das vermag – laut ihrer Darstellung – jeweils auch weitere Kinder zu interessieren. Diese werden in der Folge situativ in das weitere Geschehen involviert. Ausgangspunkt stellt dabei Nathans Aktivität dar, die sie nutzt und so weiterentwickelt, dass sie ihn und andere in den Bann nimmt. Diese aus der jeweiligen Situation sich *spontan entwickelnde Arbeitsweise* sowie der *Einbezug weiterer Kindern*, stehen in Kontrast zu einem durch die Lehrerin „geführten“ Unterricht.

In Konsequenz dieser erforderlichen engen auf Nathan fokussierten heilpädagogischen Begleitung scheint der Einbezug weiterer Kinder in Lernsituationen durch die Sonderschullehrerin nicht mehr möglich zu sein.

A-Dorf; Nathan: Nice to have

L: Und jezte dur das dass er schuelisch gförderet wird und du wider eis zu eis muesch betreue (.) gasch du de anderne Chind wider weg
 S₂: Genau
 L: aber ich dänk me müend scho ufpassse de Uftraag isch dass si de Nathan förderet (.) oder s ander isch nice to
 K: Jaja
 L: have wänn du natürlich Ziit häsch und ä anderi Chind
 S₂: Ja
 L: chasch mitnee isch es wunderschön und super oder (.) aber ebe das isch, das isch de Uftraag vo dier isch eigentlich für das Chind
 K: Häsch scho rächt
 S₂: Ja
 L: da z si und z fördere und wänn s gaat anderi mitznä [...]
 K: Aber ich dänke äfach weisch mit em mit de andere Chind mit ibezie das hät ja dänn au wider en andere Hintergrund mit em Integrative
 L: Ja Integrativ
 S₂: Ja
 L: seer öpis Schöns oder

(Nathan G I: 23.6, 167-194)

L: Und jetzt dadurch, dass er schulisch gefördert wird und du wieder eins zu eins betreuen musst (.) gehst du den andern Kindern wieder weg
 S₂: Genau
 L: aber ich denk wir müssen schon aufpassen, der Auftrag ist, dass sie den Nathan fördert (.) oder, das andere ist
 K: Jaja
 L: nice to have wenn du natürlich Zeit hast und auch andere Kinder
 S₂: Ja
 L: mitnehmen kannst, ist das wunderschön und super, oder (.) aber eben das ist, das ist der Auftrag von dir ist eigentlich für dieses
 K: Hast schon recht
 S₂: Ja
 L: Kind da zu sein und es zu fördern und wenn es geht, andere mitzunehmen [...]
 K: Aber ich denke einfach, weisst du, das Mit-den-anderen-Kindern-Miteinbeziehen, das hat ja dann auch wieder einen anderen Hintergrund mit dem Integrativen
 L: Ja Integrativ
 S₂: Ja
 L: etwa sehr Schönes, oder.

Nathan G I: 23.6,167-194)

Die Notwendigkeit einer auf Nathan konzentrierten Förderung wird von der Lehrerin (L) im Rahmen der „schulischen“ Domäne plausibilisiert. Sie mahnt ihre Kolleginnen („wir müssen schon aufpassen“), indem sie den *eigentlichen offiziellen Berufsauftrag* der Sonderschullehrerin interpretiert: Dieser bestehe in erster Linie in einer auf Nathan bezogenen Förderung. Erwartungen, die darüber hinausgingen – wie die gleichzeitige Förderung und Involvierung weiterer Kinder – werden als *Supplements* dargestellt („nice to have“). Damit un-

terscheidet die Lehrerin einen *Kernauftrag* von einem *erweiterten Auftrag* der Sonderschullehrerin. Der Kernauftrag wird in einen engen Zusammenhang mit der Ressourcierung für die verstärkten Massnahmen von Nathan gestellt und – vor dem Hintergrund der vorgenommenen Domänenseparierung – überführt in didaktische Schlussfolgerungen. Mit Nathans Zugehörigkeit zur Domäne des „schulischen“ Lernens wird die bisherig bewährte spontane, andere Kinder involvierende Tätigkeit der Sonderschullehrerin auf einen vermeintlichen offiziellen Kernauftrag reduziert.

Die Auslegung des „offiziellen“ Auftrags führt denn auch zu einer strikten Arbeitsteilung zwischen der Lehrerin und der Sonderschullehrerin innerhalb der „schulischen“ Domäne:

A-Dorf; Nathan: Zuständig für Niveau

L: Ich plane einfach min Stoff es isch jez au für mich seer ungwonnt, oder, ich plaan eifach min Stoff und dänk amel z'wenig was chönnt jez er ,oder, [...] das machsch ja du und ich nimm eigentlich bi minere Plaanig nöd so Rücksicht was jez er au no uf sim Nivo chönnt mache, will da isch ja d'Monika [Sonderschullehrerin] zueständig ,oder, für sis Nivo.

(Nathan, G I: 8.3, 297-284; vgl. auch ebd. G II: 43.00, 81ff.)

L: Ich plane einfach meinen Stoff, es ist für mich jetzt auch sehr ungewohnt, oder, ich plane einfach meinen Stoff und denke jeweils zu wenig, was könnte er jetzt, oder, [...], das machst ja du und ich nehme eigentlich bei meiner Planung nicht so Rücksicht darauf, was er jetzt auch noch auf seinem Niveau machen könnte, weil da ist ja die Monika [Sonderschullehrerin] zuständig oder für sein Niveau.

(Nathan, G I: 8.3, 297-284; vgl. auch ebd. G II: 43.00, 81ff.)

Die Lehrerin (L) markiert, ihre Verantwortung in der Planung des Schulstoffes zu sehen, nicht jedoch in der Differenzierung desselben auf das Lernniveau von Nathan. In diesem Arbeitssetting wird der Sonderschullehrerin aufgetragen, eine Art Übersetzungsleistung vom Unterricht der Lehrerin auf das Leistungsniveau von Nathan vorzunehmen (vgl. ebenfalls Nathan G II: 22.2, 1ff.). Im Rahmen der Themen- und Schulstoffvorgaben der Lehrerin entwickelt die Sonderschullehrerin einen für Nathan angemessene didaktische Umsetzung (vgl. Nathan GI: 8.3, 4-20).

Nathans Wechsel von der pädagogischen Domäne des Kindergartens in diejenige des „schulischen Lernens“ geht einher mit der Definition der Förderdomäne der Sonderschullehrerin: Eine Abkehr von einem umfassenderen Förderverständnis, das durch ein situatives Intervenieren und den Einbezug weiterer Kinder gekennzeichnet war, hin zu einer Beschränkung auf eine ausschliesslich auf Nathan konzentrierte Förderung, die sich insofern in den Dienst der „schulischen“ Domäne stellt, als hier Übersetzungsleistungen zwischen dem spezifisch gestalteten Lernarrangements der Lehrerin und dem Leistungsniveau von Nathan erforderlich sind. Diese Arbeitsteilung führt im Schulalltag zu einer Art *Zuhörerschaft* von Nathan im Unterricht der Lehrerin unter Begleitung der Sonderschullehrerin. Was sich als assistierende Unterstützung der Sonderschullehrerin für eine Partizipation am Unterricht der Lehrerin

Die Lehrerin räumt ein, im Vergleich zur Kindergärtnerin einen weniger intensiven Kontakt zu Nathan zu pflegen. Gleichzeitig wehrt sie in aller Deutlichkeit eine vorgeschlagene Intensivierung ab. Sie begründet ihre Abwehr mit der spezifischen Aufgabe der Sonderschullehrerin („dafür bist du auch da“) und ihrer eigenen Zuständigkeit für zwei „Klassen“. ³⁷ Die Sonderschullehrerin greift die abwehrende Orientierung ihrer Kollegin auf, indem sie gedankenexperimentell ein Gegenszenario entwickelt. Damit die Lehrerin einen intensiveren Kontakt zu Nathan pflegen könnte – so der Vorschlag – müsste sie als Sonderschullehrerin die Schülergruppe der Lehrerin übernehmen. Damit unterbreitet sie ihrer Kollegin einen *domänenübergreifenden Rollenabtausch*. Die Lehrerin macht jedoch deutlich, dass sie diesem Rollentausch keine Dringlichkeit beimisst („nicht an erster Stelle“). Ihre Priorität sieht sie in ihrer Arbeit mit „anderen Kindern“, die keinen besonderen Förderbedarf ausgewiesen haben, dennoch aber ihre Unterstützung benötigen. Sie beurteilt ihr eigenes Rollenverständnis als für sie stimmig. Damit markiert sie, ihre bisherige Praxis nicht ändern zu wollen. Der im Gedankenexperiment vorgeschlagene Rollentausch wird in der Folge von der Lehrerin als antithetische Position ihrer Kolleginnen gedeutet: Sie fordert ihre Kolleginnen zur klaren Positionierung auf: „ausser ihr findet, das ist zu wenig, dann müsst ihr mir das sagen“. Der abwehrenden Positionierung ihrer Kollegin hält die Sonderschullehrerin entgegen, dass Nathan jeweils den Kontakt zur Lehrerin suche. Sie betont damit die bedeutende Stellung, die die Lehrerin für Nathan einnimmt. Sie verleiht ihrer Aussage Nachdruck, indem sie beteuert, ihre Sichtweise bezeugen zu können („ich kann das bezeugen“). Die Lehrerin geht auf die nachdrückliche Argumentation ihrer Kollegin nicht ein, sondern beteuert ihrerseits, jeden Tag mit jedem Kind einmal Kontakt zu haben, was sich aber auch auf die Begrüssung beschränken könne. Sie betont nochmals die Verbundenheit mit ihrer Kindergruppe. Die Begrenzung ihrer Zuständigkeit auf diese Schülergruppe wird mit der Notwendigkeit bevorstehender Zeugnisgespräche ³⁸ begründet. Damit untermauert die Lehrerin ihre Abwehr mit mehrfachen Argumenten.

Die Orientierung der Lehrerin scheint sich in diesem Klassenteam durchgesetzt zu haben, was der nächste Diskursauszug am Ende desselben Schuljahres zeigt. Die Lehrerin bilanziert die Förderpraxis bezüglich Nathan rückblickend:

37 Die Lehrerin arbeitet in zwei Grundstufen mit einem Nebensum und begleitet dort jeweils die Kindergruppen im dritten Grundstufenjahr. Die Kindergruppe in der Grundstufe von Nathan umfasst, ihn mitgezählt, zehn Kinder.

38 Die Gruppendiskussion findet zwei Monate nach Schuljahresbeginn statt!

A-Dorf; Nathan: Nie ohne Begleitung

L: Und zum schuelische Bereich jez vo de Kultur-technik han *ich* jez eigentlich, nüd z'tue ka mit em Nathan (...)

S₂: °Du hesch ne o gar nie ellei gha ooni Begleitig°

(Nathan G II: 22.2, 58-60)

L: Und zum schulischen Bereich jetzt von der Kulturtechnik hatte *ich* jetzt eigentlich nichts zu tun mit Nathan (...)

S₂: °Du hast ihn auch gar nie alleine gehabt, ohne Begleitung°

(Nathan G II: 22.2, 58-60)

Wenngleich die Lehrerin vorgängig den offiziellen Auftrag der Sonderschullehrerin in erster Linie auf die Förderung von Nathan beschränkt, bilanziert das Klassenteam eine weitere Form der Indienstnahme der Sonderschullehrerin im Kontext der Domänen-Separierung. So berichtet die Kindergärtnerin (K) über die Praxis, wonach die Sonderschullehrerin (S₂) im Beisein der Kindergärtnerin und der Lehrerin (also Teamteaching zu dritt) jeweils eine Gruppe von Kindern mit „Defiziten“ betreute.

A-Dorf; Nathan: Missbrauch

K: Mier missbruuchet dänn mängisch ebe dänn d' Monika [S2] au, dass sie dänn grad chan säge, ja dass Leerer säget, du chasch ja das Chind grad au no nee, das isch nonig e soo wiit und chasch das au no nee und das au no und das sii dänn mängisch ((lachend)) *die Chind mit de Defizit eifach mues nee*.

(Nathan G II: 22.2, 71-76)

K: Wir missbrauchen dann manchmal dann Monika [S2] auch, dass sie dann gerade sagen kann, ja, dass die Lehrer sagen, du kannst ja das Kind gerade auch noch nehmen, das ist noch nicht *so weit* und kannst das auch noch nehmen und das auch noch und dass sie dann manchmal ((lachend)) *diejenigen Kind mit den Defiziten einfach nehmen muss*.

(Nathan G II: 22.2, 71-76)

Die Passage zeigt eindrücklich, wie die heilpädagogische Förderung unmittelbar in die Separierungslogik pädagogischer Domänen eingebunden ist und, dass Grenzziehungen zwischen den Domänen bei divergenten Orientierungen der Beteiligten sozial ausgehandelt werden (vgl. Kap. 2.1.3).

Ein weiteres Beispiel für die kompensatorische Funktion der heilpädagogischen Förderung im Kontext stark separierter Domänen der beiden Bildungskulturen zeigt sich in B-Dorf. Der Schulische Heilpädagoge (S) *repetiert* mit den ihm anvertrauten Kindern *mathematische Aufgaben*, welche die Kinder im Grundstufenunterricht bei der einen der beiden Grundstufenlehrerinnen bereits gelernt haben. Die Tätigkeit des Heilpädagogen wird vom Klassenteam wiederum inhaltlich eng mit denjenigen Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht, die an die Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr adressiert sind, also an diejenigen Kinder, die sich aufgrund der Aufteilungslogik im Bereich des „schulischen“ Lernens befinden (vgl. Jean G II: 41.39, 10ff.):

B-Dorf; Jean: *Nochmals Minusrechnen*

S: Ich ha e so Förderufräg öbernoo [...] wome gseit hed [...] mer möchtet dass du zom Bispil nomol Minusrächnige met dene Chender aluegch oder mer möchtet nomol dass du [...] e Zaalvorstellig vo eins bes zwanzig nomol duesch met de Chender schaffe. Aso das send so [...] Ufräg gsi wo sech usem soschtige Unterricht vo de Grundstufe ergee hänn.

(Jean G II: 41.39, 18-23)

S: Ich habe so Förderaufträge übernommen, bei denen gesagt wurde [...], wir möchten, dass du zum Beispiel nochmals Minusrechnungen mit diesen Kindern anschaut oder wir möchten nochmals, dass du [...] eine Zahlvorstellung von eins bis zwanzig nochmals mit den Kindern bearbeitest. Also, das waren so [...] Aufträge, die sich aus dem übrigen Unterricht der Grundstufe ergeben haben.

(Jean G II: 41.39, 18-23)

Die repetitiv-vertiefende Tätigkeit mit gewissen Schülerinnen und Schülern stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Domäne des schulischen Lernens. Die heilpädagogische Förderung erlangt dadurch den Status, eines zum Unterricht der dritten Grundstufe *kompensierenden Nachhilfeunterrichts*. In der gleichen Grundstufe in einer anderen Teamzusammensetzung wurde die damalige Schulische Heilpädagogin ebenfalls vorwiegend zur Förderung der Gruppe der dritten Grundstufe eingesetzt, indem sie „*einen Teil der Schule*“ übernahm (vgl. Damian G I: 2.2, 44-46; 9.0, 65).³⁹

Ergänzungen Unterstufe

Eine ausgeprägte Domänenseparierung nimmt die Arbeitsteilung zwischen den beiden Lehrerinnen (L_1 und L_2) und dem Schulischen Heilpädagogen (S) auf der Unterstufe in B-Dorf ein. Aus der Gruppendiskussion wird deutlich, dass dem Schulischen Heilpädagogen als „Fachmann“ die Lernentwicklung von Damian und einem weiteren Schüler (Elias) in den Fächern Mathematik und Sprache vollständig überantwortet wird: Ihm wird die Entscheidung überlassen, welche von der vorgesehenen Lernaufgaben für die Jungen angemessen sind.

³⁹ Weitere Fokussierungen der heilpädagogischen Förderung auf die Aktivitäten im dritten Grundstufenjahr finden sich auch im Klassenteam von E-Stadt (vgl. die Ausführungen im Kap. 5.5.1).

B-Dorf; Damian (Unterstufe): *Und tschüss!*

L₁: Dänn entscheidet de Max, was liit für sini beide Chinde drin und was nöd

S₁: |Ja und denn

L₂: |°nöd°

Y: Ja (.)

L₁: Und [...] das entlastet mich ich weiss nöd wie's dier gaat, extrem

L₂: |doch

L₁: (...) will ich ha (.) mier chönd kei Verantwortig ne für, für die zwei (), de Max isch d' Fachperson und er entscheidet.

(Damian U: 25.4, 36-46)

L₁: Dann entscheidet Max, was liegt für seine beiden Kinder drin und was nicht

S₁: |Ja und denn

L₂: |°nicht°

Y: Ja (.)

L₁: Und [...] das entlastet mich, ich weiss nicht wie es dir geht, extrem

L₂: |doch

L₁: (...) weil ich hab (.) wir können keine Verantwortung nehmen für, für die zwei (), Max ist die Fachperson und er entscheidet.

(Damian U: 25.4, 36-46)

Diese eindeutige Zuständigkeit des Schulischen Heilpädagogen für diese beiden Jungen („seine beiden Kinder“) wird von den beiden Lehrerinnen als äusserst *entlastend* erlebt. In Konsequenz zu dieser Verantwortungsdelegation praktiziert dieses Klassenteam eine *ritualisierte Separierungspraxis* aus dem Unterricht. Analog dem obig beschriebenen Förderarrangement der Sonderschullehrerin von Nathan im Unterricht der Lehrerin im Sinne einer „Zuhörer-schaft“ mit anschließender „Übersetzung“ (vgl. Nathan G II: 22.2, 1ff.), kann Damian gemeinsam mit einem weiteren Jungen mit besonderem Förderbedarf dem Klassenunterricht beiwohnen, allerdings unter Beobachtung des Schulischen Heilpädagogen.

L₁: Wänn [...] mier merket [...] si chönd gar nöd folge, de Frogestellig oder em Unterrichtsaufbau (.) denn e [...] müm mier flexibel si und säge ((imitierend)) *stop* () *und tschüss* (.)

Y: Tschüss heisst de was?

L₁: Ja denn nimmt si de Max use, will das het känn Sinn wenn sie e ganzi Lektion denn ufem (.) Stuel umerangget und überhaupt nöd chönd folge (.)

S₁: Also ich bi, bi natürlich no so e bizli so wie, so wie s' Gwüsse vo dene beide will (.) Ich säg ine oft ((imitierend)) *ä=, lueget denn de- lueget*

L₁: |Genau, genau ((lacht))

L₂: |((lacht))

Lueget denn gnau ((lacht))

S₁: *denn genau was do passiert* ((lacht)) [...] Und ich stell mier immer wider d' Froog (.) was hänn jez die beide, vom Unterricht quasi mitkriegt, isch das sinnvoll dass die jez döt vorne size [...] und mitlose und allefalls mitmache oder muss ich säge nä-ä, de isch z'wenig do passiert.

(Damian U: 25.4, 83-110)

L₁: Wenn [...] wir feststellen [...], dass sie der Fragestellung und dem Unterrichtsaufbau nicht folgen können, dann [...] müssen wir flexibel sein und sagen ((imitierend)) *stopp* () *und tschüss* (.)

Y: Tschüss heisst dann was?

L₁: Ja, dann nimmt sie der Max raus, weil das keinen Sinn macht, wenn sie dann eine ganze Lektion auf dem (.) Stuhl herumrutschen und überhaupt nicht folgen können (.)

S₁: Also ich bin, bin natürlich noch ein bisschen so wie das Gewissen von denen beiden (.) Ich sage ihnen oft ((imitierend)) *ehm, schaut dann, schaut*

L₁: |Genau, genau ((lacht))

L₂: |((lacht)) *schaut dann*

genau ((lacht))

S₁: *denn genau was da passiert* ((lacht)) [...] Und ich stelle mir immer wieder die Frage (.), was haben jetzt die beiden vom Unterricht quasi mitgekriegt, ist es sinnvoll, dass die jetzt dort vorne sitzen [...] und mithören und allenfalls mitmachen oder muss ich sagen ne-ein, da ist zu wenig passiert.

(Damian U: 25.4, 83-110)

In der Passage der Gruppendiskussion wird die Mahnung des Schulischen Heilpädagogen gegenüber den beiden Jungen („Schaut dann genau“) belustigend als konjunktive Erfahrung markiert. Der Heilpädagoge definiert sich als stellvertretendes „mahnendes Gewissen“. Zeigen die beiden Jungen eine zu geringe Aufmerksamkeit oder beurteilt er den Nutzen des Zuhörens und Mitmachens im Klassenunterricht als zu gering, interveniert er entschieden und nimmt die beiden aus dem Unterricht ins Nebenzimmer („und tschüss“). Die über die Ritualisierung zur Gewohnheit gewordene spontane Separierungspraxis der beiden Jungen aus dem Klassenunterricht wird vom Klassenteam überdies als eingeübte „Normalität“ betrachtet und deshalb für Damian als unproblematisch beurteilt (vgl. Damian U: 24.5, 160ff.).

Die Tätigkeit des Heilpädagogen steht in unmittelbarer Abhängigkeit vom Unterricht der Lehrerinnen. Seine Autonomie jedoch besteht darin, über den *Domänenwechsel* entscheiden zu können. Über diesen ritualisierten Separierungs-Automatismus erleben sich die Lehrerinnen insofern entlastet, als sie auf die Möglichkeit der beiden Jungen in ihrer Unterrichtsgestaltung keine Rücksicht nehmen müssen. Diese Domänen-Separierung ermöglicht überdies, das bestehende Unterrichtsgeschehen aufrechterhalten zu können, weil kontinuierlich kompensatorische Leistungen übernommen werden.

Eine Separierung zwischen Domänen erleben auch die Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse in A-Dorf. Die vorgenommene Domänenseparierung wird im Zusammenhang mit dem erfolgten Übertritt der Grundstufenkinder in die jahrgangsgemischte Unterstufenklasse thematisiert. In der Darstellung des Klassenteams können die Kinder in der Unterstufe weniger selbstbestimmt über ihre Rückzugsmöglichkeiten verfügen, als dies in der vorgängig besuchten Grundstufe möglich war „Schule“ ist – im Vergleich zur Grundstufe – der Ort, an welchem kontinuierliche Erwartungen an die Schüler herangetragen werden.

A-Dorf; Thomas (Unterstufe): *Schutzraum*

L₂: Wan ich de Idrock no gha han bim Thomas isch [...] dass es für iin schwierig gsi isch, er hed wie kei Möglichkei- oder bi üüs do git's wenig Möglichkeiten wo si sich chönd zrugge ne. Ond ich denke, das isch i de Grundstufe also verstärchter de Fall si chöned sich au mol e Moment zrukzie irgendwo ond das git's do nöd. Wenn er do bi üs i de Schuel isch do wird ständig öppis vo im verlangt ond das isch ich danke das isch für iin au no schwierig gsi (...)

S₁: Ich han iin ja denn inere chlinere Gruppe erläbt bi mier im Zimmer won ich si amigs usegno han ond hann [...] mee Ziit natürlich zum of sini Bedürfnis igoo ond au mal näbed im size ond iin ermuntere ond iim e Perspektive gee ond zeige was jo scho alles guet gange isch, er hätt seer vill a sech zwiiflet ((imitierend)) *das chan i nie ond nei das chan i wörkli ned* ond do han ich natürlich [...] d Ressource *gha* so i dere Chliigruppe. Mer händ da seer vill, [...] die ganz Klass sogar use gna ali Zwäitklässler ond dor das esch er dänn wie inere grössere Gruppe ine gsi und doch nid ganz elei mit *mir*. Aso er isch nöd isoliert worde. Bi mier git's Rückzugsmöglichkeiten es hät es Bett im Egge ond er hät aso d' Möglichkeit öppedie bruucht, er isch seer oft seer müed gsi ond er esch mer einisch sogar igschlofe voll igschlofe secher öppe e Vierteltontd geschloffe tüuf und fescht.

(Thomas U: 0.10, 19-38)

L₂: Den Eindruck, den ich bei Thomas habe, ist [...], dass es für ihn schwierig ist, er hat wie keine Möglichkei-, oder, bei uns da gibt es wenig Möglichkeiten, sich zurück zu nehmen. Und ich denke, das ist in der Grundstufe also stärker der Fall. Sie können sich auch mal einen Moment zurückziehen irgendwo, und das gibt's hier nicht. Wenn er da bei uns in der Schule ist, da wird ständig etwas von ihm verlangt und das ist, ich denke das war für ihn auch noch schwierig (...)

S₁: Ich habe ihn ja dann in einer kleineren Gruppe erlebt bei mir im Zimmer als ich sie jeweils herausgenommen habe und habe [...] mehr Zeit natürlich, um auf seine Bedürfnisse einzugehen und auch mal neben ihm zu sitzen und ihn zu ermuntern und ihm eine Perspektive zu geben und zu zeigen, was ja schon alles gut gegangen ist. Er hat sehr viel an sich gezweifelt ((imitierend)) *das kann ich nie und nein das kann ich wirklich nicht und da hatte ich natürlich [...]* die Ressourcen so in dieser Kleingruppe. Wir haben da sehr viel [...] sogar die ganze Klasse herausgenommen, alle Zweitklässler und dadurch war er dann wie in einer grösseren Gruppe drin und doch nicht ganz alleine mit *mir*. Also er ist nicht isoliert worden. Bei mir gibt's Rückzugsmöglichkeiten es hat ein Bett in der Ecke und er hat also die Möglichkeit hin und wieder gebraucht, er war sehr oft sehr müde und er ist mir einmal sogar eingeschlafen, voll eingeschlafen, sicher etwa eine Viertelstunde geschlafen, tief und fest.

(Thomas U: 0.10, 19-38)

Die heilpädagogische Förderung im räumlich zum übrigen Unterricht separierten Zimmer wird in diesem Kontext als *Schutzraum vor den kontinuierlichen Leistungserwartungen der Schule* konzipiert. Die Domäne der Schulischen Heilpädagogin gewährt – quasi als Kontrastprogramm – was innerhalb der Domäne des Unterrichts nicht möglich ist: Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Ermunterung, Perspektiven aufzeigen, Rückzug und Schlafen auf dem Relaxbett. Auch die Selbstzweifel und negativen Selbstzuschreibungen von Thomas finden in diesem Zimmer Bearbeitung. Vor dem Hintergrund des problematisierten Übergangs zwischen der Grund- und Unterstufe wird die Domäne der Schulischen Heilpädagogin im als „IF-Zimmer“ (IF = Integrierte Förderung!) bezeichneten Nebenraum zugleich als Übergangsraum zwischen zwei nicht anschlussfähigen Schulstufenmodellen betrachtet. Die so konzipierte Domänen-Separierung führt folgelogisch dazu, dass sich im IF-Zimmer nicht selten die ganze Gruppe der Zweitklässler einfindet (vgl. Thomas U: 19.14, 79-103).

Eine streng arbeitsteilige und *hoch autonome Form der Domänen-Separierung* zwischen dem Regelschulunterricht und dem „IF-Unterricht“ findet

sich in C-Dorf. Barbara besucht dort gemeinsam mit vier weiteren Kindern der Klassen jeden Tag für zwei Lektionen in den Schulfächern Mathematik und Sprache den „IF-Unterricht“ bei einer dafür zuständigen Lehrerin in einem anderen Schulzimmer. Somit wird sie pro Woche zehn Lektionen von der „Stammklasse“ separiert unterrichtet.

Die Praxis der Arbeitsteilung zwischen der Klassenlehrperson und den IF-Lehrerinnen⁴⁰ in der Klasse von Barbara wird als eine dargestellt, die sich auch auf weitere Klassen erstreckt und somit als schulhausinterne Regelung verstanden werden kann (vgl. Barbara U: 28.6, 7). Demnach lässt die Klassenlehrerin den beiden IF-Lehrerinnen jeweils ihre Wochenplanung in den Fächern Mathe und Deutsch entweder über ein Postfach in der Schule oder per E-Mail zukommen. Den Informationsgehalt einer solchen Wochenplanung konkretisiert die IF-Lehrerin (S₁) am Beispiel der Mathematik:

C-Dorf; Barbara (Unterstufe): Mathebuch Seite fünfundzwanzig

S₁: Ond do staat dine Mathibuech Site föife-zwänz, eis bis zwölf. Ond denn wüessed mir, okay das isch de Inhalt oder das isch de Stoff aber s'Wie, d' Umsetzig das düend mir dänn nochene sälber.

(Barbara U: 28.6, 10-13)

S₁: Und da steht drin Mathebuch, Seite fünfund-zwanzig, eins bis zwölf. Und dann wissen wir, okay, das ist der Inhalt oder das ist der Stoff aber das Wie, die Umsetzung das machen wir dann nachher selber.

(Barbara U: 28.6, 10-13)

Aufgrund der Seitenangaben und den Aufgaben- oder Kapitelnummern im Lehrmittel lässt sich der Stoffumfang für die beiden IF-Lehrerinnen erkennen. Die Kommunikation zwischen der Lehrerin und den IF-Lehrerinnen beschränkt sich somit im Wesentlichen auf eine Vermittlung des wöchentlichen Stoffumfangs. Den engen Vorgaben zum Stoffplan der Lehrerin steht die didaktische Gestaltungsautonomie der beiden IF-Lehrerinnen gegenüber. Die Lehrerinnen der „IF-Gruppe“ sehen die integrative Leistung ihrer Arbeit in ihrer Bemühung, den Kindern die schulischen Inhalte des von der Klassenlehrerin in der „Stammklasse“ durchgeführten Unterrichts näher zu bringen und somit auch ihnen die *Erreichung der Lernziele zu garantieren* (vgl. ebd., 76ff.).

5.2.2.2 Domäne durch Beauftragung definieren

Im Rahmen der Orientierung, Domänen voneinander zu separieren, geht die Etablierung einer Arbeitsdomäne für die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen häufig mit der Thematisierung einer *Beauftragung* einher. Die Orientierungsfigur, über einen *Auftrag* die Domäne der Schulischen Heilpädagogik bestimmen zu können, stellt ein zentrales Moment dar.

Obwohl sich die Schulische Heilpädagogin (S) in B-Dorf die Kompetenz zuschreibt, Kinder zu erkennen, die Unterstützung benötigen, erwartet sie eine

⁴⁰ Zwei Lehrerinnen teilen sich das der Klasse zugesprochene Pensum für die Integrierte Förderung.

Mitbeteiligung der Kolleginnen am förderdiagnostischen Prozess. Dies mit dem Zweck, dass ihr die Lehrerinnen alsdann einen *Auftrag* für eine vertiefere Analyse erteilen können.

B-Dorf; Damian: Auftrag

S: Was mier no wichtig isch, dass ich wie au en Uftrag han, vo de Leererinnä, dass si mir säge, aso, ich gsee d' Chind und gsee weli das ich jez emal e chli gnöier würd, aluege und welnä das ich wür Understützig gee, aber gliichzeitig wet ich ä, dass vo de Leererinne her, dass die säget, das Chind wetet mier, das du's no bizli mee aluegsch.

(Damian G I: 13.3, 14-19)

S: Was mir noch wichtig ist, dass ich wie auch einen Auftrag von den Lehrerinnen habe, dass sie mir sagen, also, ich sehe das Kind und sehe, welche ich jetzt mal etwas genauer anschauen würde und welchen ich Unterstützung geben würde, aber gleichzeitig möchte ich auch, dass von den Lehrerinnen her, dass die sagen: Dieses Kind möchten wir, dass du es noch etwas mehr, anschaut.

(Damian G I: 13.3, 14-19)

Diese Orientierungsfigur zeigt sich auch bei der Schulischen Heilpädagogin in A-Dorf. Diese fordert ebenfalls eine grössere Mitarbeit der Grundstufenlehrpersonen beim Diagnostizieren der Kinder ein. Dadurch seien diese befähigt, die Schulische Heilpädagogin mit einer präziseren Lernstandsdiagnostik zu *beauftragen* (Thomas G I: 13.3, Arbeitsbedingungen).

Die *Beauftragung* der Schulischen Heilpädagogin trägt dazu bei, die Domäne der Schulischen Heilpädagogik zu bestimmen. Im Gegenzug dazu kann das Terrain *ausserhalb der geklärten Domäne* als unsicher wahrgenommen werden, wie das folgende Beispiel der Schulischen Heilpädagogin in E-Stadt verdeutlicht. Sie arbeitet mit Kindern, die ihr mit der Absicht einer intensivierten förderdiagnostischen Arbeit von den Grundstufenlehrerinnen „*abgetreten*“ wurden (Ivan G I: 7.2, 58). Mit diesen Kindern verbindet sie einen klaren Auftrag. In der Beschreibung und der anschliessenden Erzählung eines Dialogs zwischen ihr und zwei Kindern wird jedoch deutlich, dass bei Kontakten mit anderen Kindern, die nicht zum Kreis der „*abgetretenen*“ Kindern gehören, disziplinarische Schwierigkeiten entstehen können, resp. ihre Autorität durch diese Kinder in Frage gestellt wird:

E-Stadt; Ivan: *Besuchsfrau*

S₁: Für gwüssi anderi Chind, [...] wo ich jez nu sporadisch mal mit allne öpis mache oder gruppenwiis, isch mini Rolä wie nöd e so klaar, oder isch nöd e so Beziehig daa (...) und dänn isch es, dänn au scho öpedie vorcho, wänn ich dänn wi plötzlich glich e grossi Gruppe ha oder alli ka han, dass dänn au disziplinarischi Schwierigkeite git, und es hät mer dänn au mal, [...] irgendwie eine dusse bim Sandhufä gseit [...] ((imitieren)) *du nicht Leererin, du nicht sagen*. Dä han dä ä nagfröget ((imitierend)) *jaa, ja ich bin ä bsunderi Leererin und ich bin au nu eimal da oder so, und was bin ich dänn für eu?* Dänn hät er's wie gar nöd so chönä fasse und eine hät dänn nach langem Nachdänke gseit, ((imitierend)) *du bist Besuchsfrau*.

(Ivan G I: 7.2, 62-74)

S₁: Für gewisse andere Kinder, [...] wo ich jetzt nur sporadisch mal mit allen etwas mache oder gruppenweise, ist meine Rolle wie nicht so klar, oder ist keine Beziehung da (...) und dann ist es, dann auch schon ab und zu vorgekommen, wenn ich dann wie plötzlich trotzdem eine grosse Gruppe hatte oder alle Kinder hatte, dass es dann auch disziplinarische Schwierigkeiten gibt, und es hat mir dann auch mal, [...] irgendwie einer draussen beim Sandhaufen gesagt [...] ((imitieren)) *du nicht Leererin, du nicht sagen*. Dann hab ich dann auch nachgefragt ((imitierend)): *Ja, ja, ich bin eine besondere Leererin und ich bin auch nur einmal da oder so, und was bin ich denn für euch?* Dann hat er es wie gar nicht so fassen und einer hat dann nach langem Nachdenken gesagt, ((imitierend)) *du bist Besuchsfrau*.

(Ivan G I: 7.2, 62-74)

Mit der Erzählung dieser Kinderbegegnung auf dem Pausenhof, in der offenbar ein von ihr intervenierendes Verhalten von einem Jungen in gebrochenem Deutsch abgelehnt wird („du nicht Leererin, du nicht sagen“), illustriert die Schulische Heilpädagogin ihre *marginalisierte Stellung gegenüber Kindern*, für die sie keinen expliziten Förderauftrag übernimmt. Das Beispiel macht überdies deutlich, dass die Einschränkung einer pädagogischen Domäne resp. deren Überschreitung auch von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Die Delegation von Aufgaben und Verantwortung für gewisse Kinder sind also nicht lediglich stille Absprachen zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen, sondern strukturieren die soziale Wirklichkeit im Schulalltag massgeblich.

Wurde in den erwähnten Beispielen die Bedeutung der Beauftragung zur *Eingrenzung und Klärung* der Domäne für die Schulische Heilpädagogik dargestellt, so zeigt das folgende Beispiel, dass die Übernahme von Aufträgen nicht ausschliesslich so verstanden werden sollte, dass sich dadurch die Domäne der Schulischen Heilpädagogik deutlich von den anderen unterscheiden liesse.

In der weiter oben dargestellten Passage aus der Gruppendiskussion B-Dorf erwähnt der Schulische Heilpädagoge (S) über „*Förderaufträge*“ zu seinem Tätigkeitsfeld gekommen zu sein, die ihm von seinen Teamkolleginnen überantwortet wurden („Ich habe so Förderaufträge übernommen“; Passage *Nochmals Minusrechnen*, S. 130). Die spontane Übernahme von beauftragten Tätigkeiten in der Klasse entlang der Planungen der beiden Kolleginnen plausibilisiert das Klassenteam vor dem Hintergrund ihrer als belastend wahrgenommenen Situation, 30 Kinder in der Klasse zu unterrichten.

B-Dorf; Jean: *Das Größte abfedern*

S: ...und oft bestimmt Ufgabe überno hann wo mir d' Kollegine gseit händ du söttisch es Speel ifüere oder du söttich mit dene und dene das und das mache oder du begleitisch hüt s' Freispiil und so

(Jean G I: 21.4, 45-47)

S: ...und oft bestimmte Aufgaben übernommen habe, bei denen mir die Kolleginnen gesagt haben: Du solltest ein Spiel einführen oder du solltest mit denen und denen das und das machen oder du begleitest heute das Freispiel und so

(Jean G I: 21.4, 45-47)

Die Möglichkeit, dem Schulischen Heilpädagogen eine Kindergruppe zu übergeben hat – wie der folgenden Aussage der Kindergärtnerin (K) zu entnehmen ist – eine „entlastende“ Wirkung. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens sieht der Schulische Heilpädagoge seine Aufgabe, die anstehenden Aufgaben – „das Größte“ – innerhalb der Klasse „abzufedern“:

K: [...] met driisg Chend i be mängisch wöcklich froo wänn er cha cho und e Gruppe chan übernee dass mer mal chli chönd schnufe (...)

S: Ja ich danke ich ich gseen mi wüchlich im Moment [...] als öper wo (.) abfäderet wo s'Größte abfäderet.

(Jean G I: 21.4, 73-78)

K: [...] mit dreissig Kindern bin ich manchmal wirklich froh, wenn er kommen kann und eine Gruppe übernehmen kann, damit wir einmal etwas durchatmen können (...)

S: Ja, ich denke, ich sehe mich wirklich im Moment als [...] jemanden, der (.) abfedert, der das Größte abfedert.

(Jean G I: 21.4, 73-78)

Der Schulische Heilpädagoge übernimmt somit im Wesentlichen Aufgabenbereiche, die sich von demjenigen der Grundstufenlehrerinnen kaum unterscheiden. Insofern dient das Verfahren der Beauftragung in diesem Fall dazu, die beiden Grundstufenlehrerinnen in ihren Tätigkeitsbereichen zu entlasten, eine Abgrenzung einer eigenständigen autonomen Domäne jedoch ist nicht zu erkennen.⁴¹

Ergänzungen Unterstufe

In den Gruppendiskussionen der Unterstufenteams lässt sich die Thematik der *Beauftragung* für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an keiner Stelle feststellen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogik durch die Einführung der Integrierten Förderung (IF) auf dieser Schulstufe bereits seit mehreren Jahren „etabliert“ ist und von daher die Definition dieser Domäne für die Klassenteams keine Relevanz mehr darstellt.

⁴¹ Es wird an anderer Stelle aufgezeigt, dass die Beauftragung des Schulischen Heilpädagogen durch die Lehrerinnen mit seiner Abwehr gegenüber einer mehr auf die individualisierende Förderung von Schülerinnen und Schülern setzenden Rolle einhergeht. Der Schulische Heilpädagoge stellt eine solche mehr auf Kinder mit besonderem Bildungsbedarf abzielende Förderung mit seinem potenziellen Ausschluss aus dem Unterrichtsgeschehen in Verbindung (vgl. Passage: *Hin- und Hergerissen*, S. 138).

5.2.2.3 Domänengrenzen mit Ambivalenz bearbeiten

In der bisherigen Darstellung fand die grundlegende Orientierung an Domänenseparation eine Entsprechung in der Umsetzung. In der Folge werden Klansenteams vorgestellt, die ihr *Unbehagen in der eigenen Praxis* zum Ausdruck bringen. Dieses Unbehagen ergibt sich daraus, dass sich diese Teams deutlich gegen separierende Tendenzen stellen, jedoch ihre eigene Praxis dennoch im Spiegel solch aufgliedernder Modelle selbstkritisch reflektiert oder gar negativ beurteilt. In Grundstufenteams, die ihre pädagogischen Domänen entlang der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule separierend aufteilen, zeigt sich nebst der beschriebenen separativ und kompensatorisch ausgerichteten Domäne der Schulischen Heilpädagogik eine weitere Variante.

Vor dem Hintergrund kontrastiver Erfahrungen, wie seine jeweiligen Tätigkeiten in verschiedenen Klassen mit dem Unterrichtsgeschehen sehr unterschiedlich verbunden sind, ermöglichen dem Schulischen Heilpädagogen (S₁) eine spannende Gegenüberstellung:

B-Dorf; Jean: Hin- und hergerissen

S₁: Sobald ich natürli [...] mi, so mee chli jez i die individualisierendi Idee begib (..) denn [...] bin ich weder dusse, denn übernem ich villicht nömm e ganz Gruppe aso das sind e so Sache wo mier, [...] ich danke de Wäg nonig gfunde hend oder wie mer das wänn mache (..) Aber es isch, ebe, es het minere Meinig noch ganz starch ä (.) mit de mangelhafte Raamebedingige z'tue [...] womer hänn, aso [...] dass mer immer so hi und her grisse isch was söllme jetzt.

(Jean G I: 12.4, 51-59)

S₁: Sobald ich mich natürlich so etwas mehr jetzt in die individualisierende Idee begeben (..), dann [...] bin ich wieder draussen, dann übernehme ich vielleicht nicht mehr eine ganze Gruppe. Also, das sind so Sachen, bei denen wir, bei denen wir, [...] ich denke den Weg noch nicht gefunden haben, oder, wie wir das machen wollen (..) Aber es ist eben, es hat meiner Meinung nach ganz stark auch (.) mit den mangelhaften Rahmenbedingungen zu tun, [...] die wir haben, also [...] dass man immer so hin und her gerissen ist, was man jetzt soll.

(Jean G I: 12.4, 51-59)

Aus der Gegenüberstellung zweier Varianten kommt die Ambivalenz des Schulischen Heilpädagogen im Umgang mit der Gestaltung seiner Rolle im Schulalltag zum Ausdruck. Demnach führt ein mehr auf Individualisierung abzielender Einsatz als Schulischer Heilpädagoge zu einem *Ausschluss* aus dem Unterrichtsgeschehen („dann bin ich wieder draussen“). Die Konsequenz, wonach eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem vom Klassenunterricht separierten Arrangement einhergeht, führt auch zum Ausschluss der gerade für diese Förderung zuständigen Professionsgruppe. Demgegenüber steht die Variante, im Unterricht eine ganze Gruppe von Kindern zu übernehmen (vgl. Passage: *Das Größte abfedern*, S. 137) und dabei eine zur Aufgabe der Lehrpersonen vergleichsweise ähnliche Rolle im Unterricht zu übernehmen. Die Absage an einen auf Individualisierung abzielenden Berufsauftrag geht einher mit dem *Bedürfnis nach professioneller Teilhabe*, dem Wunsch „einen Teil des Ganzen zu sein“.

Die Darstellung der eigenen Praxis wird jedoch von Selbstkritik begleitet und als noch unzureichende Lösung bezeichnet („den Weg noch nicht gefunden“). Das *Unbehagen in der eigenen Praxis*, das *Hin- und Hergerissen-Sein* zwischen zwei unbefriedigenden Gestaltungsvarianten wird abschliessend externalisiert, indem „mangelhafte Rahmenbedingungen“ für das eigene Oszillieren zwischen unbefriedigenden Varianten verantwortlich gemacht werden.

Knapp zwei Jahre später beschreibt der Schulische Heilpädagoge seine differenten Rollen-Erfahrungen im Unterricht in den verschiedenen Schulstufen erneut: In Kontrast zur Unterstufe, in der er seine ihm zugewiesene Aufgabe mehr als „Reparateur“ und „Trainer“ bei misslungenen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern beschreibt, schätzt er es, in der Grundstufe mehr am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben (vgl. Jean G II, 46.23, 167-178). Auf Anregung einer externen Beraterin wurde an einem Nachmittag innerhalb der Schulwoche vorgesehen, den Unterricht für mehr experimentelle Lernzugänge zu öffnen. Da sich der entsprechende Unterrichts-Nachmittag mit der Präsenzzeit des Schulischen Heilpädagogen zeitlich deckte, übernahm er – stellvertretend für das Klassenteam – die Entwicklung dieses Unterrichtsteils. Dem Engagement des Schulischen Heilpädagogen steht jedoch seine begrenzte Präsenz im Unterricht gegenüber. Die von ihm übernommenen Aufgabenbereiche sieht er dabei in Kontrast zu seinem beschränkten Auftrag.

B-Dorf; Jean: *Lehrperson mit beschränktem Auftrag*

S₁: Ich bin [...] e so en Art ä Teil [...] vo dene drei Leerpersone [...] natürlich halt ebe eine mit eme [...] wie söll ich säge, mit eme beschränkte Uftrag (...) Das empfind ich scho mängisch no als ned so eifach [...] wievill gib ich mich dri wievill muss ich mi au druss nee [...], das sind so Sache wo mi [...] immer wider beschäftige.

(Jean G II: 46.23, 120-126)

S₁: Ich bin [...] so eine Art Teil [...] von diesen drei Lehrpersonen [...] natürlich halt eben eine, mit einem [...] wie soll ich sagen, mit einem beschränkten Auftrag (...) Das empfinde ich manchmal schon noch als nicht so einfach [...] wie viel gib ich mich ein, wie viel muss ich mich auch draus nehmen [...], das sind so Sachen, die mich [...] immer wieder beschäftigen.

(Jean G II: 46.23, 120-126)

Trotz der spürbaren Begeisterung an den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Grundstufenunterricht – gerade auch vor dem Hintergrund der kontrastiven Erfahrungen auf der Unterstufe – bleibt auch hier ein Unbehagen zurück, das sich aus der Spanne übernommener Aufgaben in Relation zu seiner zeitlichen Präsenz ergibt.

Einen weiteren ambivalenten Umgang beim Etablieren einer pädagogischen Domäne dokumentiert sich im Grundstufenteam von F-Stadt bei der Umsetzung der Ressourcen für Deutsch als Zweitsprache. Wenngleich dieser Förderbereich in anderen Klassenteams nicht thematisiert wird und für die vorliegende Untersuchung auch nicht im Zentrum steht, wird der Darstellung im Folgenden ausführlich Raum gegeben, weil sich daran ein zentraler Mechanismus bei der Differenzierung pädagogischer Domänen rekonstruieren lässt, der bei den übrigen Klassenteams verborgen blieb.

Dem Grundstufenteams in F-Stadt wurden aufgrund des hohen Anteils an fremdsprachigen Kindern in ihrer Klasse gleich bei Beginn des Schulversuchs zusätzliche Ressourcen für die Förderung der Zweitsprache (Deutsch als Zweitsprache; DaZ) im Umgang von vier Lektionen pro Woche zugesprochen. So erklärt es die Schulische Heilpädagogin (S₁) dem Gesprächsleiter in der folgenden Passage:

F-Stadt; Ajatan: Schwimmende Struktur

S₁: Me het offebar die (...) DaZ-Stunde, wo mer chan beantrage, grad dezue grächnet vo Aafang aa. Und jez sind die aber au, i dem (...) Schwümmende (...) i dere Struktur sind die wi, nöd ume, sii sind äfach zuesätzlich

L: Gäll s Teamteaching das hetemr susch weniger, mir hetet susch än ganze Morge (...) wär öper allei. (...)

Y: Mhm, extra für's DaZ bisplswiis

L: [eus natürlich nützt's schunt de

S₁: [ja

L: Chind z'guet, das hät mer au gforscht, dass äfach sogenannti liebevolle [...] individuell Zuewändig [...] im Dütscherwerb seer vill bringt, aber das langet i minä Auge nöd, das isch sicher guet wämmer mee Teamteaching hät, aber, ich dänke, aso es git weder äs Konzept no irgend welchi Vorgabe, wi mer das jez im M-Tal söll handhabe, aso entweder laa mer's eus frei, dänn

?: Lebe

L: müend mier hoch qualifiziert sii undusbildet sii oder dänn seit me, machet, dänn, Chliigruppe mit, mit wem, ja chasch ja nöd mit vier Stund allne grächt werde, aso (...) isch das frei, cha mer G3 fördere, G1, will döt het's ja au Chind wo gar kei, Dütsch händ, oder söllet die äfach mal chli mitschwümmä, obwo- s me sich uf- die Grosse konzentriert, was isch s Konzept, [...]

Y: Und wie lösed ier's jez vorerschit i dem Unklaare schwimmende Zuestand, wi ier das nennet, wie lösed er's jez konkret e mal afä? (...)

L: Äfach mee Teamteaching, liebevollu Zuewändig.

(Ajatan G I: 19.9, 15-42)

S₁: Man hat offenbar die (...) DaZ-Stunden, die man beantragen kann, gerade hinzu gerechnet von Anfang an. Und jetzt sind diese aber auch, in diesem (...) Schwimmenden (...) in dieser Struktur sind die wie nicht da, sie sind einfach zusätzlich

L: Nicht wahr, das Teamteaching, das hätten wir sonst weniger, wir hätten sonst einen ganzen Morgen (...) wäre jemand alleine (...)

Y: Mhm, extra für das DaZ beispielsweise

L: [uns natürlich nützt das, das

S₁: [ja

L: kommt den Kindern zugute, das hat man auch erforscht, dass einfach sogenannte liebevolle, [...] individuelle Zuwendung [...] beim Deutscherwerb sehr viel bringt, aber das reicht in meinen Augen nicht, das ist sicher gut, wenn man mehr Teamteaching hat, aber, ich denke, also es gibt weder ein Konzept noch irgendwelche Vorgaben, wie man das jetzt im M-Tal handhaben soll, also entweder lässt man es uns frei, dann

?: Lebe

L: müssen wir hoch qualifiziert sein und ausgebildet sein, oder dann sagt man: Macht dann Kleingruppen mit, mit wem, ja du kannst ja nicht mit vier Stunden allen gerecht werden, also (...) ist das frei, kann man G3 fördern, G1, weil dort hat es ja auch Kinder, die gar kein Deutsch haben, oder sollen die einfach einmal etwas mitschwimmen, obwohl man sich auf die Grossen konzentriert, was ist das Konzept [...]

Y: Und wie löst ihr es jetzt vorerst in dem unklaren schwimmenden Zustand, wie ihr das nennt, wie löst ihr das jetzt konkret einmal einfach? (...)

L: Einfach mehr Teamteaching, liebevolle Zuwendung.

(Ajatan G I: 19.9, 15-42)

In der Darstellung der Schulischen Heilpädagogin (S₁) werden die zusätzlichen Ressourcen für die Sprachförderung insofern als inexistent betrachtet, als sie in einer „schwimmenden Struktur“ verschwinden. Mit dem metaphorischen Verweis auf das „Schwimmende“, bringt sie eine in der schweizerdeutschen Mundart gängige Redewendung zum Ausdruck, die in Situationen des wenig Konturierten und Unsicheren verwendet wird. „Man schwimmt“, heisst so viel wie: Ich gebe mich ins Wasser, lasse mich treiben, habe keinen sicheren

Boden unter den Füßen. Mit dem Verweis, dass die zusätzlichen Ressourcen in dieser „schwimmenden Struktur“ verschwinden, lässt sich die Metaphorik des Wassers noch weiter auslegen: Die zusätzlichen Lektionen für Deutsch als Zweitsprache sind wie zusätzliches Wasser, das mit dem bereits bestehenden vermischt wird und dadurch nicht mehr erkennbar ist. Auf die implizite Kritik der Schulischen Heilpädagogin an der Strukturierung des Grundstufenalltags geht die Lehrerin (L) nicht ein: An stattdessen fragt sie nach der Konsequenz einer anders gelagerten Umsetzung: Eine *andere* Lösung hätte zur Folge, dass das Klassenteam einen Morgen weniger im Teamteaching unterrichten könnte. Der Nutzen dieser zusätzlichen Stunden wird in einer ersten Argumentation auf die Annehmlichkeit für die Grundstufenlehrerinnen bezogen („uns natürlich nützt das“), um danach in einem zweiten Schritt auf die Möglichkeit hinzuweisen, dadurch Schülerinnen und Schülern eine individuelle „liebvolle“ Zuwendung zu gewährleisten. Sie tut dies mit Verweis auf Forschungsbefunde zum Zweitspracherwerb. Die beiden Begründungen werden von ihr in der weiterführenden Argumentation sogleich wieder dekonstruiert, indem sie deren Wirksamkeiten und damit im gleichen Zug auch die eigene Umsetzungspraxis in Frage stellt. Es folgt die Kritik, wonach für die Umsetzung des Schulversuchs keine konzeptionellen Vorgaben bezüglich der zusätzlichen Ressourcen für die Sprachförderung bestehen würden. Sie entwickelt in der Folge drei Lösungsvarianten, die sie wiederum kontinuierlich dekonstruiert: Bei der ersten Variante, wonach die Verantwortung für eine selbständig bestimmte Umsetzung den Lehrerinnen übergeben wird, bemerkt sie selbstkritisch, dass ihnen dazu die beruflichen Kompetenzen fehlen würden. Die zweite Option sieht sie in konkreten Vorgaben durch die Bildungsverwaltung, die festlegen würden, wie die Förderung in Kleingruppen umgesetzt werden könnte. Hier wiederum wird moniert, dass eine Sprachförderung im Rahmen von vier Lektionen pro Woche, bei einer gezielten Zuweisung der Ressourcen auf fixe Kindergruppen, nicht ausreichen würde, oder dann Kindern der ersten Grundstufe zugutekomme, für die diese Sprachförderung gar nicht vorgesehen sei.⁴² Die dritte Lösungsvariante wird als rhetorische Frage gestellt. Demnach könnten die Kinder im ersten Grundstufenjahr der Förderung beiwohnen, die eigentlich für die Kinder im dritten Grundstufenjahr bestimmt seien. Im metaphorischen Rahmen der „schwimmenden Struktur“ bezeichnet sie diese Art der Teilhabe als „Mitschwimmen“. Der Gesprächsleiter fragt nach dieser Aufzählung von Optionen, die immer wieder verworfen werden, nach der konkreten Umsetzung. Sie lautet Teamteaching, konnotiert mit „liebvoller Zuwendung“. Im Begründungshorizont ihrer eigenen Argumentation hat sie die Wirksamkeit dieser Variante selbst in Frage gestellt und markiert damit letztlich selbstkritische Distanz zur eigenen Umsetzungspraxis.

42 Die Bezeichnungen „G1“ und „G3“ stehen im Sprachgebrauch dieses Klassenteams für die Kennzeichnung der Gruppen der Kinder im ersten, resp. dritten Grundstufenjahr.

Dieselbe Thematik wird in einer Gruppendiskussion drei Jahre später vom Gesprächsleiter nochmals angesprochen. Obwohl in diesem Klassenteam in der Zwischenzeit jede der drei Stellen im Klassenteam durch neue Personen ersetzt wurde, wird das angesprochene Thema von der Kindergärtnerin (K) als nach wie vor aktuell bezeichnet:

F-Stadt; Jeton: Offene Grenzen

Y: Ein Teema vo dere Grundstufe, das isch ja scho es Ziitli her isch gsi wie duet mer die, zuesätzliche Dütsch, für Fremdsprachigi da die DaZ-Stunde wie duet mer die organisiere (...)

K: Das isch nach wie vor es Teema und ich merke einfach es läuft würlkli integriert (...) Es isch (...) dass du es Grüppli chasch usenee und mit dene irgendwie öpis chasch schaffe und mache das isch irgendwie überhaupt nöd realistisch (...)

Das gaat nöd igendwie i eusem Alltag im Moment (...) und mier düend einfach luege das mier die im Alltag guet inebettet aso das mier d' Sequänze wo mier händ im Chreis oder Sache wo mier händ, Gschichte wo mier verzellet oder so Sache wo mer (...) machet oder Spiilli wo mer igendwie ifüeret, dass mer das wükli au so (...) ifüeret das die Chind au chönd, devo profitiere aso mit em Augemerk eigentlich uf die DaZ Chind e so. Also ich ha mer das, grad letschthin au überleit wie das bi eus isch, das isch (...) wükllich total verschwumme (...) D' Gränze sind da total offe.

(Jeton G II: 37.39, 1-17)

Y: Ein Thema dieser Grundstufe, das ist ja schon eine Weile her, war, wie organisiert man die zusätzlichen Deutsch für Fremdsprachige, da diese DaZ -Stunden, wie organisiert man die (...)

K: Das ist nach wie vor ein Thema und ich merke einfach, es läuft wirklich integriert (...) Es ist (...), dass du eine kleine Gruppe herausnehmen kannst und mit denen irgendwie etwas arbeiten und machen kannst, das ist irgendwie überhaupt nicht realistisch (...)

Das geht in unserem Alltag im Moment irgendwie nicht (...) und wir schauen einfach, dass wir die im Alltag gut einbetten, also, dass wir die Sequenzen, die wir im Kreis haben, oder Sachen, die wir haben, Geschichten, die wir erzählen oder so Sachen, die wir (...) machen oder Spiele, die wir irgendwie einführen, dass wir das wirklich auch so (...) einführen, dass die Kinder davon auch profitieren können, also im Augenblick eigentlich auf die DaZ-Kinder, so. Also ich habe mir das gerade letzthin auch überlegt, wie das bei uns ist, das ist (...) wirklich total verschwommen (...) Die Grenzen sind da total offen.

(Jeton G II: 37.39, 1-17)

Die Kindergärtnerin bezeichnet ihre Praxis im Umgang mit den DaZ-Lektionen als „integrierte“ und beschreibt Aktivitäten im Grundstufenalltag, in denen sie als Lehrpersonen einen sprachbewussten Umgang pflegen würden. So zum Beispiel in Kreisgesprächen, bei der Besprechung von Sachthemen, beim Erzählen von Geschichten und bei Einführungen von Spielen. So sollten die entsprechenden „DaZ-Kinder“ davon profitieren. Im Gegenhorizont zu dieser Praxis erwähnt sie die Variante, Kinder separiert vom Unterricht zu unterrichten. Ohne auf die Gründe weiter einzugehen, bewertet sie diese Gegenvariante im aktuellen Unterrichtsalltag *momentan* als nicht praktikabel und unrealistisch. Reflexiv bewertet sie die eigene aktuelle Praxis zur Förderung des Zweitspracherwerbs als „total verschwommen“ und erwähnt „Grenzen“, die „total offen“ sind.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, wie pädagogische Domänen separiert werden, ist an den obigen Passagen interessant, dass die Darstellung der eigenen Praxis kontinuierlich in Abgrenzung zu einem Gegenkonzept legitimiert wird. Das Gegenkonzept ist lesbar als ein zum übrigen Unterricht *ab-*

gegrenztes Arrangement, eine *spezifische* Domäne, innerhalb derer die für die Sprachförderung vorgesehenen Lektionen *sichtbar* werden. Auch wenn die aktuelle Umsetzung, im Vergleich zu derjenigen drei Jahre zuvor, von der Kindergärtnerin durchaus positiv bewertet wird, ist in der Bearbeitung der Thematik ein Oszillieren erkennbar: Zwischen der Überzeugung, dass die im Schulalltag eingebettete Sprachförderung wirksam sei und dem Unbehagen, dass die spezifischen Ressourcen nicht in Form eines gezielten Unterrichtsarrangements sichtbar werden. Damit wird hier eine Grundproblematik artikuliert, die bei den anderen Klassenteams nicht explizit geäußert wurde, von der angenommen werden kann, dass sie den Prozess der Differenzierung pädagogischer Domänen mitstrukturiert. Von der Bildungsverwaltung deklarierte Ressourcen müssen in Unterrichtsarrangements übersetzt werden. Die augenscheinlichste Lösung ist diejenige der *unmittelbaren Zuordnung*: Pro Ressourcendeklaration ein entsprechend *erkennbares* Arrangement. Abgegrenzte und voneinander separierte pädagogische Domänen sind hierfür die unmittelbare Antwort. Eine dazu divergente Strukturierungslogik, die Ressourcen für „integriertere“ Formen verwendet, kommt nicht umhin, die unmittelbare Zuordnungslogik quasi als Ausgangslage zu bearbeiten und die eigene Praxis im Gegenhorizont dazu zu legitimieren.

Ergänzungen Unterstufe

Das Unbehagen hinsichtlich der Umsetzung der Ressourcen für die Integrierte Förderung (IF) zeigt sich auch in einem Unterstufenteam in E-Stadt im ersten Quartal des Schuljahres. Die Schulische Heilpädagogin (S₁) und die Lehrerin (L) praktizieren eine *separierte Form von Teamteaching*. Während der Präsenzzeit der Schulischen Heilpädagogin unterrichten die beiden Pädagoginnen das Fach Mathematik in zwei Halbklassen in zwei getrennten Zimmern. Ihre Darstellung der Praxis *ihres* „IF-Unterrichts“ begleitet sie mit Überlegungen, die eine zum Halbklassenunterricht abweichende Lösung vorsieht: Einen mehr auf die Kinder mit besonderem Bildungsbedarf („IF-Kinder“) abzielenden Unterricht.

E-Stadt; Diana (Unterstufe): *Man müsste eigentlich*

L: Mi [...] händ eigentlich immer aso separat hämer's gmacht, de Stoff, eifach parallel aber mit ere chlinere Gruppe. Aber ebe [...] mier isch jez würlkli letschti dur de Chopf und ich han dänkt eigentlich würd ich's lieber e so mache dass d' Isabell [S.] vier Mal i de Wuche mit de IF-Chind chönnti schaffe und die andere Chind blibet bi mier oder aso weisch öb's würlkli d' Halbklass muss sii ich dänke, ja oder ich ha ebe ghört me

S₁: [Das muss mer überhaupt nöd ja

L: [wänn mer das chönd müessti eigentlich.

(Diana U: 23.23, 11-20)

L: Wir [...] haben eigentlich immer also separat haben wir es gemacht, den Stoff einfach parallel, aber mit einer kleineren Gruppe. Aber eben [...] mir ist jetzt wirklich letzthin durch den Kopf und ich denke mir, eigentlich würde ich es lieber so machen dass Isabell [S.] vier Mal pro Woche mit den IF-Kindern arbeiten könnte und die anderen Kinder bei mir blieben, oder, weisst du, ob es wirklich die Halbklass sein muss, ich denke, ja oder ich habe eben gehört

S₁: [Das muss man überhaupt nicht, ja

L: [wenn man das könnte man müsste eigentlich.

(Diana U: 23.23, 11-20)

Nach der Beschreibung ihrer Praxis und ihren Überlegungen zu einer alternativen Variante adressiert sie die Frage, ob die Umsetzung tatsächlich im Halbklassenunterricht stattfinden müsse, an ihre Kollegin. Damit wird deutlich, dass die Lehrerin die Gruppendiskussion nutzt, ihre Überlegungen spontan einzubringen. Mit ihrer Reaktion macht die Schulische Heilpädagogin deutlich, dass ein Abrücken vom Halbklassenunterricht für sie keine Schwierigkeit darstellt. Diese markierte Bereitschaft wird von der Lehrerin sogleich in einen weiteren Kontext gestellt: Sie hat vernommen, dass ein von ihr mehr auf die Kinder mit besonderem Bildungsbedarf abzielender Unterricht eigentlich vorgesehen wäre. Damit stellt sie ihre zum Halbklassenunterricht distanziertere Sichtweise in Zusammenhang mit konzeptionellen Vorgaben. Die unterschiedlichen Interpretationen zur Durchführung des IF-Unterrichts werden im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion von der Lehrerin mit einem nicht weiter präzisierten Verweis auf Freiheitsgrade, nochmals aufgegriffen.

E-Stadt; Diana (Unterstufe): *Ich sähe es anders*

- L: Und eben halt au die Sach mit em IF, oder, aso ich gsächt i's (.) [...] andersch und [...] aber ich dänk wänn mier die würlki die Frei- ja mee, wänn mier die Freihäite
- S₁: |aso mee |
- S₂: |aso aso () |
- L: hettet, ich mein d' Diana isch eini vo allne aso es git ja so vill wo au no brüchtet |ja s'hät ja
- S₁: () aso ich dänk's, für mich sind au seer vill, Fortschritt passiert aso au i de Ruee im Ufpasso [...], aso s' hät ganz vill Chind gha wo würlki
- L: |mhm säb scho
- S₁: eifach (.) kei Sekunde ufpasset hend aso wo äfach (.) seer unruhi- überall Blöodsinn mache und so und das hät seer seer stark ä besseret und ich dänke da isch jez, e gueti Arbet gleistet worde, drum find ich die zwei Halbklasso eigentlich guet. Die find ich, wichtig und wertvoll und ä zum d'Chind kännelerne und, so dass alli (.) dass mich au alli känned das ich da nöd so e spezielli Person bi oder sondern es sind alli Mal bi mier. Aber dänn würdet so sägamer wänn mer jetzt no vier Stunde dezue hettet und no zwei (.)
- S₂: |zuesätzlech
- S₁: dänn nacher gsecht's scho (.) besser us (.) aber aso jez nur no mit zwei dänn (...) isch aso scho mager ebe für es Chind
- L: |Es isch eifach alles integriert oder, aso alli Chinde wo bim SPD [Schulpsychologischer
- S₁: |Ja
- L: Dienst] IF [integrierte Förderung] übercho händ das muess alles i dene vier Stund ine oder und die Chind [...] stönd a verschidene Orte und ja ebe
- S₁: °Es langt nöd°
- L: Nä-ä, es langt nöd, es langt nöd.

(Diana U: 28.41, 22-50)

- L: Und eben halt auch die Sache mit dem IF, oder, also ich sähe es (.) [...] anders und [...] aber ich denke, wenn wir die wirklich die Frei- ja mehr, wenn wir die
- S₁: |also mehr |
- S₂: |also, also () |
- L: Freiheiten hätten, ich meine Diana ist eine von allen also es gibt ja so viele, die auch noch bräuchten |ja es hat ja () also ich denke, für mich sind auch sehr viel, Fortschritte passiert also auch in der Ruhe im Aufpassen [...] es hatte ganz viele Kinder, die wirklich
- S₁: |mhm, das stimmt schon
- S₁: eifach(.) keine Sekunde aufgepasst haben, also die eifach (.) sehr unruhi-, überall= Blödsinn machen und so und das hat sehr sehr stark auch gebessert und ich denke, da ist jetzt eine gute Arbeit geleistet worden, deshalb finde ich die zwei Halbklassen eigentlich gut. Die finde ich, wichtig und wertvoll und auch, um die Kinder kennen zu lernen und so, dass alle (.) dass mich auch alle kennen, dass ich da nicht so eine spezielle Person bin oder, sondern es sind alle einmal bei mir. Aber dann würden, sagen wir mal, wenn wir jetzt noch vier Stunden dazu hätten und noch zwei (.)
- S₂: |zusätzlich
- S₁: dänn nacher sähe es schon (.) besser aus (.) aber also jetzt nur noch mit zwei dänn (...) ist also schon mager, eben für ein Kind
- L: |Es ist eifach alles integriert oder, also alle Kinder, die vom SPD [Schulpsychologischer
- S₁: |Ja
- L: Dienst] IF [integrierte Förderung] bekommen haben, das muss alles in diesen vier Stunden rein, oder und die Kinder stehen an verschiedenen Orte und, ja eben
- S₂: °Es reicht nicht°
- L: Ne-ein es reicht nicht, es reicht nicht.

(Diana U: 28.41, 22-50)

Die Schulische Heilpädagogin interpretiert die Aussage ihrer Kollegin als Plädoyer für mehr Ressourcen („also mehr“) und legitimiert daraufhin den praktizierten Halbklassenunterricht mit der Unaufmerksamkeit vieler Kinder, die sich dadurch verbessert haben sollte. Der angedeuteten divergenten Sichtweise folgt somit eine positive Darstellung der Umsetzung der IF-Lektionen im Halbklassenunterricht. Wie beim Schulischen Heilpädagogen in der Grundstufe in B-Dorf (vgl. Passage *Hin- und Hergerissen*, S. 138) wird die Umsetzung auch mit der eigenen Stellung in der Klasse begründet: Sie hat Kontakt mit allen Kindern und diese auch mit ihr. Damit lasse sich der Status einer „speziellen Person“ abwenden. Die durch die Lehrerin angedeuteten differenten Sichtweisen zum IF-Unterricht werden von der Schulischen Heilpädagogin

durch eine Bekräftigung des Halbklassenunterrichts bearbeitet und letztlich von der Gruppe einvernehmlich in der geteilten Ansicht aufgelöst, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht ausreichen.

Zwischenfazit

Findet sich auf der Grundstufe eine deutliche Separierung der beiden Bildungskulturen, ist die Domäne der Schulischen Heilpädagogik unmittelbar in diese Strukturierungslogik eingebunden. Mit dem Wechsel der Kinder von der einen zur anderen pädagogischen Domäne, werden neue Erwartungen an sie gestellt. Die *kompensatorische Funktion der heilpädagogischen Förderung* liegt darin, die mit diesen neuen Erwartungen zu Tage tretenden Defizite der Kinder zu kompensieren: Repetierende vertiefende Aktivitäten oder Übersetzungsleistungen charakterisieren das Aufgabenfeld von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Insofern wird die heilpädagogische Förderung in solchen Grundstufen vorwiegend in den Dienst des sogenannt „schulischen“ Lernens gestellt.

Wie sich am Beispiel von Nathan zeigen liess, scheint überdies der Wechsel von Kindern von einer zur anderen Bildungsdomäne auch mit einer *Verlagerung des Förderverständnisses* einher zu gehen: Im angezeigten Beispiel von einer situativ-spontanen Förderung im Beisein anderer Kinder hin zu einer an „schulischen“ Inhalten ausgerichteten ausschliesslich auf Nathan bezogenen. Die Etablierung einer individualisierten Förderung auf der Grundstufe ist somit unmittelbar in die duale Aufgliederung der pädagogischen Domänen entlang der herkömmlichen Bildungskulturen durch die beiden Grundstufenlehrerinnen eingebunden.

In den vorliegenden Analysen der Grundstufenteams fällt auf, dass sich die konjunktive Orientierung an einem *Verfahren der Beauftragung* von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ausschliesslich bei solchen Klassenteams rekonstruieren lässt, die zugleich die Domänen der Bildungskulturen deutlich voneinander separieren. Das der Separierungslogik zugrunde liegende Prinzip, Verantwortungen und Zuständigkeiten aufzuteilen, findet sich konsequenterweise auch bei der heilpädagogischen Förderung. Über das hierarchisch anmutende Verfahren der Beauftragung durch die Grundstufenlehrerinnen werden Zuständigkeiten für Kinder und Aufgabenbereiche mehr oder weniger geregelt. Die in diesem Zusammenhang thematisierte *Entlastung* der Lehrerinnen durch die Schulische Heilpädagogik bettet sich insofern in die Logik der Domänenseparierung ein, als die Orientierung darauf ausgerichtet ist, überschaubare wohl begrenzte Domänen zu schaffen: Sonderpädagogische Fachpersonen unterstützen im Rahmen dieser Orientierung die Grundstufenlehrerinnen, dieses Bestreben zu realisieren.

Solche Separierungsbestrebungen bezüglich der Domäne der Schulischen Heilpädagogik zeigen sich auch in Gruppendiskussionen der *Unterstufe*. Kin-

der mit besonderem Bildungsbedarf werden in diesen Klassenteams als eigene Gruppe vom Rest der Klasse getrennt oder es finden unter Anwesenheit der Fachperson für Sonderpädagogik ritualisierte Inszenierungen der Separierung statt. Wie auch in der Grundstufe trägt die Orientierung an separierten Domänen dazu bei, einen Unterricht aufrecht zu erhalten, der für die Mehrheit der Kinder als geeignet betrachtet wird. Die Domäne der Schulischen Heilpädagogik definiert sich somit in erster Linie über ihre enge Anbindung an die Domäne eines lernziel- und lehrmittelgestützten Lernens.

In den Gruppendiskussionen der Unterstufenteams lässt sich die Thematik der *Beauftragung* für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an keiner Stelle feststellen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogik durch die Einführung der Integrierten Förderung (IF) auf dieser Schulstufe bereits seit mehreren Jahren „etabliert“ ist und von daher die Definition dieser Domäne keine eigenständige Thematik in den Gruppendiskussionen darstellt.

In kritischer Distanzierung zu einer separativ gestalteten Domäne der Schulischen Heilpädagogik lässt sich die Handlungsorientierung erkennen, jegliche *Spezifizierung* von Rollen und Aufgaben abzulehnen. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen übernehmen dabei gleiche Aufgaben wie Lehrerinnen der Grund- und Unterstufe. Ihre Arbeitsaufgaben sind bei einer Domänendifferenzierung entlang der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule unweigerlich in diese Separierungslogik eingebunden. Mit dieser Umsetzung verbindet sich jedoch ein *Unbehagen in der eigenen Praxis*. Gegenüber der Sichtbarkeit und Erkennbarkeit deutlich abgegrenzter Domänen wird die eigene Umsetzung selbstkritisch als wenig konturiert reflektiert. Trotz ihrer expliziten Kritik an separierten Arrangements orientieren sich diese Klassenteams in der Reflexion ihrer eigenen Praxis im Spiegel gerade solcher Separierungsmodelle. Insofern orientieren sich auch diese Klassenteams letztlich an separierten Domänen, wenngleich begleitet von Ambivalenz.

5.2.3 Logopädie

5.2.3.1 Disziplinäre Domänengrenzen setzen

Die in dieser Studie fokussierten Kinder wurden auch von Logopädinnen und Logopäden unterstützt. Der Logopäde (S₂) aus F-Stadt arbeitet im Schulkreis an neun verschiedenen Schulen in neun verschiedenen Klassen. So auch in der Grundstufe von Ajatan und Jeton. Seine grundlegende Orientierung an einer eigenständigen Domäne, dokumentiert sich in der Gruppendiskussion, in der er davon berichtet, wie er ein Mädchen, das noch schlecht deutsch sprechen konnte, nicht in seine Logopädietherapie aufnahm. Er begründete dies mit der *fachlichen Abgrenzung* zwischen Sprachförderung im Bereich des Zweitspracherwerbs und der Logopädie: „Die Sprachförderung ist nicht die Aufgabe der Logopädie“ (Jeton G I: 31.45, 50-51). Insofern markiert er damit, die *Grenzen seiner Förderdomäne* genau bestimmen zu können.

Auf die Frage des Gesprächsleiters (Y), wie sich das Team im Hinblick auf die Förderung von Jeton organisiert und abspricht, erwähnt der Logopäde, dass insbesondere die Schulische Heilpädagogin⁴³ intensiv mit dem Jungen gearbeitet habe. Er erwähnt jedoch, dass es Überlappungsbereiche zwischen seiner und ihrer Arbeit gebe.

⁴³ Diese konnte allerdings am Gespräch nicht teilnehmen.

F-Stadt; Jeton: Überschneidungen

S₂: Do het sich sicher einiges überschnitte bi Logopädii und [...] Heilpädagogik überschniidet sich einiges do git's, Berührungspünet, und ehm

K: [Ja

S₂: (.) ebe ich han, d'Usbildig au no als [...] Heilpädagog oder [...] und mängisch schaff ich (...) ä- nur logopädisch und (.) bim Jeton wo so (.) bsunderi Bedürfnis het [...] tuen ich natürlü die ganzi Waarnemig ecetera und e so, au ibunde also ä d heilpädagogisch [...] em Afang.

Y: [Wenn du s-°Entschuldigung°

S₂: Ja

Y: Wenn du seisch, da git's veli Überschnidige bisch de da sicher oder (.) hesch du (.) au denn Absprach gha [...] mit de Elsbeth [S1] oder wie [...] isch da denn gloffe (.) hend ier da

S₂: [Nei [...] mier händ zwei drü Mol i dem Jahr telefoniert gha einisch zämägsetzt wo's zimlich am Afang wo's drum gange isch wege Abklärig, [...] ADS (.) [...] und medikamentösi Terapii, da hemer üs zämägsetzt und alles über de Jeton zämätreit. Es isch nacher zu [...] dere Medikamentverordnung cho Verschribig.

[Zwischenpassage]

Und denn git's ebe Überschnidige si het denn [...] mol s' Rächne erwäänt ja und ich han halt au [...] villicht es Uno oder [...] es Rächnigspiili, es Rio oder so (.) bimer und am Schluss (.) [...] spilemer no öpis [...] nachene ooni dass ich jeze, en Terapii uf Rächne gmacht han im Spiilerische gang ich ja genau s'Gliche a, Erkenne vo Würfelbild, und nachena chan ich da au mini [...] Uskunft ge oder min, Sänf dezue ((lacht)) dezue säge, will ich dänn gseen ((Begeisterung markierend)): *Oi er kennt s Würfelbild hey (.) toll* ooni dass ich jeze therapeutisch dran gschaffet ha, daa sind so die [...] Beobachtige.

(Jeton G II: 22.34, 20-36 und 54-65)

S₂: Da hat sich sicherlich einiges überschnitten, bei Logopädie und [...] Heilpädagogik überschneidet sich einiges da gibt es Berührungspunkte, und ehm (.) eben

K: [Ja

S₂: ich habe, die Ausbildung auch noch als [...] Heilpädagoge oder [...] und manchmal arbeite ich (...) ä- nur logopädisch und (.) beim Jeton, der so (.) besondere Bedürfnisse hat [...] habe ich natürlich die ganze Wahrnehmung und so weiter und ehm- so, auch einbezogen also auch heilpädagogisch [...] am Anfang.

Y: [Wenn du s-°Entschuldigung°

S₂: Ja

Y: Wenn du sagst, da gibt es viele Überschneidungen, bist du da sicher oder (.) hattest du (.) auch dann Absprachen [...] mit der Elsbeth [S1] oder wie [...] lief das denn (.) habt ihr da

S₂: [Nein [...] wir hatten zwei drei Mal in diesem Jahr telefoniert, uns einmal zusammengesetzt als es ziemlich am Anfang, als es darum ging wegen Abklärung, [...] ADS (.) und [...] medikamentöser Therapie, da haben wir uns zusammengesetzt und alles über Jeton zusammengetragen. Es ist nacher zu dieser [...] Medikamentenverordnung gekommen, Verschreibung (.)

[Zwischenpassage]

Und dann gibt es eben Überschneidungen. Sie hat dann [...] einmal das Rechnen erwähnt ja und ich habe halt auch [...] vielleicht ein Uno oder [...] ein Rechnungsspiel, ein „Rio“ oder so (.) bei mir und am Schluss (.) [...] spielen wir noch etwas [...] danach, ohne dass ich jetzt eine Therapie auf Rechnen gemacht habe im Spielerischen gehe ich ja genau das Gleiche an, Erkennen von Würfelbildern. Und nacher kann ich dann auch meine [...] Auskunft oder meinen Senf dazugeben ((lacht)) dazu sagen, weil ich dann sehe ((Begeisterung markierend)): *Oh, er kennt das Würfelbild, hey (.) toll*. Ohne dass ich jetzt therapeutisch daran gearbeitet habe. Das sind so die [...] Beobachtungen.

(Jeton G II: 22.34, 20-36 und 54-65)

Mit Verweis auf seine ursprüngliche Ausbildung zum (Schulischen) Heilpädagogen und auf die ausserordentlich besonderen Bedürfnisse Jetons („so besondere Bedürfnisse“) legitimiert der Logopäde eine Förderung, die über die rein logopädische Therapie hinausgeht und auch weitere Aspekte (z.B. die Wahrnehmung von Jeton) in die Arbeit einbezieht. Er argumentiert somit aus der *Warte heilpädagogischer Disziplinen*, bei denen es über den Kernbereich einer Disziplin hinaus „Berührungspunkte“ und „Überschneidungen“ mit anderen gibt. In seinen Ausführungen wird er durch den Gesprächsleiter unterbrochen.

Dieser fragt nach der Gewissheit der These, wonach es Überschneidungen zwischen der Logopädie und der Schulischen Heilpädagogik gäbe und fragt, ob es dazu Absprachen mit der Schulischen Heilpädagogin gegeben habe. Wir erfahren, dass eine sehr beschränkte Anzahl von Telefonaten stattgefunden hat.

Das erwähnte Beispiel einer Absprache bezieht sich allerdings nicht auf die vorgängig erwähnten Überschneidungen der Förderdomänen, sondern darauf, wie sie ihre Beobachtungen zu Jeton zusammen getragen haben, um eine Medikation zum diagnostizierten ADHS zu begründen. Nach Ausführungen zur Medikation, die im Transkript ausgelassen werden, kehrt der Logopäde wieder zurück zur Thematik der Überschneidungen. Wir erfahren, dass im Gespräch mit der Schulischen Heilpädagogin die Jetons Schwierigkeiten beim Rechnen Erwähnung fanden. In diesem Zusammenhang beschreibt er, wie er jeweils im Anschluss an die logopädische Therapie mit Jeton ein Rechenspiel mit Würfeln und Karten („Uno oder Rio“) durchgeführt habe. Er grenzt diese rein spielerische Tätigkeit von einer gezielten Rechentherapie ab. Die im Rahmen solcher Spieltätigkeiten durchgeführten Beobachtungen dienen ihm dazu, seine Einschätzung zu kommunizieren, oder, wie er lachend ergänzt, seinen „Senf dazu zu geben“. Diese Redewendung wird geläufig dann verwendet, wenn Beiträge zu einer Sachlage nicht selbstverständlich erwünscht sind oder ungefragt eingebracht werden. Abschliessend erwähnt er nochmals, in diesem Bereich nicht *therapeutisch* gearbeitet zu haben.

Folgen wir nochmals der Argumentation des Logopäden: Die Durchführung eines Rechenspiels mit einem Schüler im Logopädie-Unterricht scheint einerseits deshalb legitim, weil er über die Lehrberechtigung als Logopäde hinaus auch über ein Diplom als Schulischer Heilpädagoge verfügt. Damit wird einerseits die eigene Tätigkeit im Wesentlichen über vermeintliche *Disziplingrenzen und Lehrberechtigungen* definiert und begrenzt. Im Kontext der Arbeitsteilung ist die Durchführung des Rechenspiels in der erwähnten Form andererseits deshalb berechtigt, weil sie *nicht in einem therapeutischen Sinne* durchgeführt wird: Es wird gespielt und beobachtet. Insofern stellt das therapeutische Handwerk, verstanden als verstärkte Invention auf Lernprozesse bei einem Kind, das zentrale Kriterium für die Domänengrenze. Hätte er mit Jeton eine „Rechentherapie“ durchgeführt, wäre er – im Horizont seiner Orientierung – mit der Schulischen Heilpädagogin wohl ins Gehege gekommen. In Abgrenzung zu späteren Ausführungen ist es an dieser Stelle wichtig, hervorzuheben, dass die hier thematisierten Überlappungen von Zuständigkeiten und Arbeitsbereichen vor dem Hintergrund einer rein *disziplinären* Warte vorgenommen werden und nicht – wie dies etwa das Beispiel von D-Dorf zeigt (vgl. Kap. 5.3.3) – Gegenstand einer Klärung gemeinsamer fachlich koordinierter Absprache wäre.

Mit der Separierung der Domänen der Logopädie geht auch eine sehr *lose Koppelung mit dem Unterrichtsgeschehen* einher wie an folgender Passage aus F-Stadt deutlich wird. Am Beispiel einer dokumentierten präsentierbaren Arbeit, die sie als Logopädin (S₂) mit Ajatan in ihrer Therapielektion erarbeitet

hat, wird die Schwierigkeit der Vermittlung derselben im Grundstufenunterricht dargelegt:

F-Stadt; Ajatan: Zusatzaufgaben

- S₂: Einisch hämmer zum Bispil ebe [...] da häm mier, han ich mit iim so es Korkschiif isch's glaub gsi (...) baschtlet und dänn düemer vilicht de Handligsablauf uf Föteli festhalte und dä hämer das zum Bispil da mal agluegt dass er vilicht au chan-, oder da ane ghäntk weisch dass er's de Chind mal cha verzellä wi's gnau gaat. Aber [...] mich tunk's halt immer so, ebe [...] es isch dänn ä so daa und ehm me chan das mal zämä aluege aber (...) ich will wie au nöd, zvill no, i eue Ablauf, aso, ich bin döt wükllich e chli vorsichtig, ich find jez es isch no so mängisch so es anders Teema wi sii vilicht da grad i de Grundstufe behandelt (...) dass er s ebe mal chan zeige am Schluss aber ich tu nöd zvill so (...) ehm ja wi da so iire, Zusatzaufgabe gee vom dem her
- K: Nei ich dänk mee es bringt eim, mee dass mer weiss, ebe so chli [...] am Handle e chli a de Abläuf was du schafftsch, dass me sälber, oder mier gaat's jez so [...] dass me sich wie uf das au e chli chan ä chan achte [...] im Alltag i dene Sache wo du da machsch dass au so en Handligsablauf git (.) wo, de Ajatan muss [...] mache und (.) aso naavollzie und dänn au mache, wänn er's chan naavollzie. (...)
- S₂: Ja und ich glaub grad so das [...] Strukturierte, oder wo er dänn no, zum Teil zimlich bruecht das wird ja da au umgesetzt oder so, immer so chli die gliiche Abläuf au üebe und ehm, äfach so ganz, ganz äfachs Zügs wie am Morge inecho was muss ich zerscht mache und dänn und dänn und dänn (...) Das wird ja da jede Tag au üebt. Ja, s'isch scho vor allem so im (...) Ustusch zwüschet eus zwei sind, [...] wükllich glaub's weniger so Sache gsi woner dänn wükllich da no umgesetzt hät jez vo de Terapii.

(Ajatan G II: 8.40, 10-46)

- S₂: Einmal haben wir zum Beispiel eben [...] haben wir, habe ich mit ihm so ein Korkschiif war es, glaube ich (...) gebastelt und dann haben wir vielleicht den Handlungsablauf auf kleinen Fotos festgehalten und da haben wir das zum Beispiel da mal angeschaut, dass er vielleicht auch kann-, oder da hingehängt, weisst du, dass er es den Kindern mal erzählen kann, wie es genau geht. Aber [...] mich dünkt halt immer so, eben, [...] es ist dann auch so da und ehm, man kann das mal zusammen anschauen, aber (...) ich will wie auch nicht zu viel noch in euren Ablauf also ich bin da wirklich ein bisschen vorsichtig, ich finde jetzt es ist manchmal noch so ein anderes Thema wie sie vielleicht da grad in der Grundstufe behandeln (...), dass er es eben mal am Schluss zeigen kann, aber ich gebe nicht zu viel so (...) ehm ja wie da so ihr Zusatzaufgaben geben, vom dem her.
- K: Nein, ich denke mehr, es bringt einem mehr, dass man weiss, eben so etwas [...] am Handeln, etwas an den Abläufen, was du arbeitest, dass man selber, oder mir geht's jetzt so [...] dass man sich wie auch auf das achten kann [...] im Alltag bei diesen Sachen, die du da machst, dass es auch so ein Handlungsablauf gibt (.) den Ajatan machen muss und (.) also nachvollziehen und dann auch machen, wenn er es nachvollziehen kann (...)
- S₂: Ja, und ich glaub grad so [...] das Strukturierete, oder, das er dann noch zum Teil ziemlich braucht, das wird ja da auch umgesetzt, oder, so immer so in etwa die gleichen Abläufe auch üben und ehm, einfach so ganz, ganz einfache Sachen, wie am Morgen reinkommen, was muss ich zuerst machen und dann und dann und dann (...) Das wird ja da jeden Tag auch geübt. Ja, es ist schon vor allem so im (...) Austausch zwischen uns zwei, es waren, [...] wirklich glaub ich weniger so Sachen, die er dann wirklich da noch umgesetzt hat jetzt von der Therapie.

(Ajatan G II: 8.40, 10-46)

Die sequenziellen Anfertigungsschritte zur Herstellung eines Korkschiiffes wurden im Logopädie-Unterricht fotografisch dokumentiert. Mit Verweis auf eine vorgängige Absprache mit der Kindergärtnerin (K) beschreibt sie den Versuch, den mit Bildern dokumentierten Werdegang mit Ajatan den anderen Kinder im Unterricht zugänglich zu machen. Der Beschreibung folgt eine grundlegende relativierende Einschätzung zum Gewinn einer solchen Vermittlung zwischen dem Geschehen in der Logopädie-Therapie und dem Klassenunterricht. Im

Zuge ihrer Einschätzung äussert sie die Befürchtung, mit solchen Angeboten, den „Ablauf“ des Grundstufenalltags noch komplexer zu gestalten. Auch erwähnt sie, dass sich die Themen im Logopädie-Unterricht nicht mit denjenigen im Gesamtunterricht decken würden. Die damit zum Ausdruck kommende *lose Koppelung zwischen den beiden Domänen* wird überdies auch mit der Zurückhaltung der Logopädin unterstrichen, allfällige „Zusatzaufgaben“ im Hinblick auf die Förderung von Ajatan an die Grundstufenlehrpersonen weiter zu geben. Diese Orientierung wird denn auch von der Kindergärtnerin gestützt: Es reicht ihr durchwegs aus, über die Grundausrichtung der Arbeit ihrer Kollegin informiert zu sein, um in autonomer Weise das Verfolgen dieser Schwerpunkte selbst im Unterricht vorzunehmen. Die Logopädin bestätigt ihre Kollegin darin, dass die grundlegenden therapeutischen Zielsetzungen auch in den ritualisierten Abläufen im Grundstufenalltag zum Tragen kommen („immer so in etwa die gleichen Abläufe auch üben“). Damit werden grundlegende Ritualisierungsformen im Grundstufenalltag einvernehmlich mit der Bewusstwerdung von Anfertigungsschritten bei der Herstellung eines Korkschiffs als der gleichen Zielsetzung verpflichtend betrachtet. Der lose Austausch zwischen den Pädagoginnen ist denn auch die Konklusion der Passage. Damit dokumentiert sich das gegenseitige Einvernehmen, die jeweilig *autonomen Handlungsspielräume aufrecht zu erhalten*: Die Kindergärtnerin kann somit aufgrund eines allgemeinen Informationsstandes selber über Umsetzungsmöglichkeiten allfällig therapeutischer Anliegen bestimmen. Die Logopädin hat weiterhin die Möglichkeit, ihre Themenbearbeitung unabhängig vom Grundstufenunterricht zu gestalten.

5.2.3.2 Autonomie durch disziplinären Grundauftrag aufrechterhalten

Die Abgrenzung der Domäne der logopädischen Arbeit wird nicht nur gegenüber dem Unterricht, sondern auch gegenüber *der Schulischen Heilpädagogik* vorgenommen. In der folgenden Passage der Gruppendiskussion aus E-Stadt drängt die Logopädin (S₂) darauf, die unterschiedlichen durch einen Schularzt diagnostizierten Förderaspekte unter den verschiedenen Professionellen eindeutig aufzuteilen:

S₂: Es isch ebe so das mer i de Chinderpraxis O-Dorf feststellt hätt dass si nid nur sprachliche Problem hätt sondern au im rüümlich-figurale Bereich Rückständ ufwiist ond ehm- do isch es dänn drum gange wer duet das. Ich ha das ibout jetzt id Logopädi ine, aber eh, dass das eigentlich nöd Ziil wär sondern dass mer det wörkli geziilt a de Sproch würd schaffe ond das vo dir überno chönnti werde vellecht das mer das ebe nomol wördi kläre wer gnau was macht dass es ned doppelgleisig lauft ond vorallem, jo, suber abgränzt isch.

(Diana G I: 12.5, 10-29)

S₂: Es ist eben so, dass man in der Kinderpraxis O-Dorf festgestellt hat, dass sie nicht nur sprachliche Probleme hat, sondern auch im räumlich-figuralen Bereich Rückstände aufweist und ehm- da ist es dann darum gegangen, wer das macht. Ich habe das eingebaut jetzt in der Logopädie drin, aber ehm, dass das eigentlich nicht Ziel wäre, sondern dass man dort wirklich gezielt an der Sprache arbeiten würde und das von dir vielleicht übernommen werden könnte, dass man das eben nochmals klären würde, wer genau was macht, damit es nicht doppelgleisig läuft und vor allem, ja, sauber abgegrenzt ist.

(Diana G I: 12.5, 10-29)

Mit Verweis auf die diagnostischen Befunde, die bei Diana eine weitere Förderung nebst der logopädischen auch im räumlich-figuralen Bereich nötig erscheinen lassen, fordert die Logopädin ein, bisherig von ihr übernommene Förderbereiche an die Schulische Heilpädagogin delegieren zu können. Sie tut dies mit dem Hinweis, sich wieder auf den eigentlich für ihr Fachgebiet vorgesehenen sprachliche Förderung beschränken zu können („Ich habe das eingebaut jetzt in der Logopädie drin, aber ehm, dass das eigentlich nicht Ziel wäre“). Damit wird ersichtlich, dass sich die Logopädin auf einen *Kernbereich ihres Auftrags* berufen und diesen von anderen Förderbereichen abgrenzen kann. Die Stossrichtung ihrer Orientierung ist klar: Vermeiden, dass Förderung „doppelgleisig“ läuft, also nicht zwei Fachpersonen für Sonderpädagogik gleiche Förderbereiche bedienen, sondern dass diese voneinander „sauber abgegrenzt“ sind.

In der Weiterführung der Passage dokumentiert sich gegen diese Aufsplittungsbemühung in verschiedene Förderdomänen Widerstand seitens des Klassenteams. Insbesondere die Schulische Heilpädagogin vertritt die Ansicht, dass eine mehr im täglichen Interaktionsgeschehen eingebettete Förderung sinnvoller sei als für jedes Manko eine spezifische Therapie anzusetzen. Diese Orientierung wurde aber von der abklärenden Kinderärztin als zu wenig „therapeutisch“ ausgerichtet betrachtet. An diesem Beispiel wird deutlich, wie sich Vorstellungen zu Förderarrangements aus unterschiedlichen Systemen und Perspektiven einander antithetisch gegenüber stehen können. Dianas Fördersituation gestaltete sich letztlich aus einem intensiven Mix von Ergo- und Logotherapie. Die Therapien wurden von ihr jedoch teilweise nicht mehr aufgesucht, weil sie sich – so die Sichtweise des Klassenteams – „therapiemüde“ zeigte (vgl. Diana G II, 6.55, 72).

Ergänzungen Unterstufe

Ein weiteres Beispiel zur Grenzziehung zwischen der Logopädie und der Schulischen Heilpädagogik zeigt sich auch in der Gruppendiskussion eines Unterstufenteams. Der folgende Passagenabschnitt ist dem Klassenteam der Unterstufe in F-Stadt entnommen. In diesem Gespräch beteiligt sich auch der Logopäde von Ajatan. Es handelt sich dabei um denselben Logopäden, der bereits vorgängig zitiert wurde (vgl. Passage *Überschneidungen*, S. 149). Nach dem bisherigen Diskussionsverlauf, der sich um die Thematik der Zusammenarbeit im Team drehte, adressiert der Gesprächsleiter (Y) seine Frage gezielt an den Logopäden mit dem Verweis auf die örtliche Nähe des Logopädie-Unterrichts zum Unterrichtsgeschehen der Lehrerinnen. Die eine der beiden Lehrerinnen (L₁) und auch der Logopäde (S₂) verweisen auf die Möglichkeit, aufgrund der örtlichen Nähe informellen Austausch zu pflegen. Die vergangenen sechs Wochen jedoch, scheinen die beiden Parteien davon keinen Gebrauch gemacht zu haben, dies war scheinbar auch nicht notwendig, denn der Logopäde „wusste“ um seine Aufgabe:

F-Stadt; Ajatan (Unterstufe): Grundauftrag

Y: Wie esch es denn met ene si send relativ nöch jetzt do [...] im Huus eh- wie lauft do im Form vo

L₁: [Also do sind natürlü informelli Gschpröch guet möglich oder i gseene de Herr Käser [S₂] jo jede Tag oder.

S₂: Wenn öppis esch denn hämmer sofort d' Möglichkeit de metenander z rede, ehm, bes jetzt han ich i dene sächs Woche set em Sommer [...] han ich [...] mini Ufgab gwösst Artikulation, [...] vor allem Artikulation, Mundmotorik ond so. Bim Ajatan sösch esch jetzte nüd gsi wo onder de Negel brännt hed wenn [...] aber bi de Leerchräft sösch im Schuelhuus öppis auffallt bimene Chend denn wird ich gfröged. Ich han bis jetzt au keni Ufträg gha oder e- Hiwiis ad Leererinne wel ich emmer nonig weiss, chan ich das vom Ajatan jetzt wörklech verlange so denn chönt ich wenn's so wiit esch denn chan ich de Leererinne ou säge ((imitierend) *er dörfed de Ajatan jetzte korrigiere säge* ((klatscht in die Hände)) (.) *Säg's nomol* (.) *mach's nomol* (.) *ich weiss vom Herr Käser du chasch es*. So, wenn das e so wiit esch denn gebeni das gärn [...] wifers aber im Momänt han ich i mim [...] Fachgebiet gschaffed.

(Ajatan U: 26.50, 1-19)

Y: Wie ist es denn mit ihnen, sie sind relativ nahe jetzt hier [...] im Haus eh- wie läuft das in Form von

L₁: [Also da sind natürlich informelle Gespräche gut möglich, oder, ich sehe Herrn Käser [S₂] ja jeden Tag, oder.

S₂: Wenn etwas ist, dann haben wir sofort die Möglichkeit miteinander zu reden, ehm-, bis jetzt habe ich in den sechs Wochen seit dem Sommer [...] habe ich [...] meine Aufgabe gewusst: Artikulation, ehm [...] vor allem Artikulation, Mundmotorik und so. Beim Ajatan sonst war jetzt nichts, das unter den Nägeln brannte. Wenn [...] aber bei den Lehrkräften sonst im Schulhaus etwas auffällt bei einem Kind, dann werde ich gefragt. Ich hatte bis jetzt auch keine Aufträge, oder ehm-, Hinweise an die Lehrerinnen, weil ich noch immer nicht weiss, ob ich das von Ajatan jetzt wirklich verlangen kann so, dann könnte ich, wenn es so weit ist, dann kann ich den Lehrerinnen auch sagen ((imitierend) *ihr dürft den Ajatan jetzt korrigieren, sagen* ((klatscht in die Hände)) (.) *Sag es nochmals* (.) *Mach's nochmals* (.) *Ich weiss von Herrn Käser, du kannst es*. So, wenn das so weit ist, dann gebe ich das gerne [...] weiter, aber im Moment habe ich in meinem [...] Fachgebiet gearbeitet.

(Ajatan U: 26.50, 6-19)

Der Logopäde sah in den letzten sechs Wochen seine Aufgabe darin, mit Ajatan Übungen zur Artikulation und zur Mundmotorik durchzuführen. In Bezug auf Ajatan zeigten sich ihm keine dringlichen Vorkommnisse („nichts, das unter den Nägeln brannte“), womit sich – analog der ausgeführten Praxis – keine Kontaktnahme mit den Lehrerinnen aufdrängte. Er verweist auf eine grundsätzliche Regelhaftigkeit, nach der die Lehrpersonen bei auffälligen Beobachtungen bei ihm nachfragen kommen würden. Ohne besonderen Auftrag der Lehrerinnen, weiss er, was er zu tun hat: Er arbeitet an der Artikulation und an der Mundmotorik („habe ich meine Aufgabe gewusst: Artikulation vor allem Artikulation, Mundmotorik“). Damit wird deutlich, dass der Logopäde von einem *Grundauftrag* ausgeht, der allenfalls noch durch besondere Aufträge der Lehrpersonen ergänzt werden könnte. Die Arbeitsfähigkeit des Logopäden ist jedoch nicht von der Beauftragung der Regelschullehrpersonen abhängig, sondern von seinem über seine Profession definierten therapeutischen Auftrag. Das Ausbleiben beraterischer Hinweise begründet er mit dem aktuellen Stand seiner diagnostischen Arbeit, wonach er die sprachlichen Kompetenzen von Ajatan selbst noch nicht zielsicher einschätzen kann („weil ich noch immer nicht weiss, ob ich das von Ajatan jetzt wirklich verlangen kann“). Er kann noch nicht einschätzen, was sich bei Ajatan als gesicherte sprachliche Kompetenz von diesem verlangen lässt. Die noch unsichere *diagnostische Bestimmung* darüber, was sprachlich selbstverständlich einzufordern ist und von daher keine Nachsicht mehr erlaubt, hinderte ihn, die beiden Klassenlehrerinnen aufzusuchen. Ist diese Grenze bestimmbar, wird er die Lehrerinnen einladen und ihnen gewähren, Ajatan auch im Klassenunterricht zu korrigieren („ihr dürft Ajatan jetzt korrigieren“). In ermahnendem Gestus (er klatscht in die Hände und pausiert eingehend zwischen den Aufforderungen) demonstriert er den Lehrerinnen, wie sie Ajatan anhalten sollten, etwas wiederholend zu sagen („Sag es nochmals (.) Mach’s nochmals“) und ihn daran zu erinnern, dass Herr Käser, der Logopäde, ihnen mitgeteilt hätte, dass er die Kompetenz besitze dies richtig zu sagen („ich weiss vom Herr Käser, du kannst es“). Die eindeutige Grenzbestimmung durch ihn dient also dazu, diese Einforderungen mit Verweis auf eine Absprache zwischen ihm und den Lehrerinnen vornehmen zu können. Abschliessend wiederholt er, dass er innerhalb seines Fachgebietes gearbeitet hat und betont damit nochmals die Autonomie seines Arbeitsgebiets.

Zwischenfazit

Die Separierung der logopädischen Domäne wird in den erwähnten Beispielen aus einer *disziplinären Warte* vorgenommen. Der professionelle Auftrag definiert sich wesentlich über das disziplinär begründete therapeutische Handwerk, verstanden als diagnostische und interventive Strategien bei Lernprozessen im Bereich von Mundmotorik und Artikulation. Damit sind Abgrenzungen gegenüber anderen Förderbereichen wie beispielsweise die Förderung des Zweit-

spracherwerbs, der räumlich-figuralen Orientierung oder des mathematischen Lernens möglich. Infolge davon und in Kontrast zu den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen funktioniert die Separierung der logopädischen Domäne ohne den Prozess einer Beauftragung über das Klassenteam. In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich das Selbstverständnis der Logopädinnen und Logopäden, über einen *disziplinär definierten eigenständigen Grundauftrag* zu verfügen, der gegebenenfalls über besondere Aufträge ergänzt werden könnte. Im Zusammenhang mit der Domänenseparierung dokumentiert sich an einem Fallbeispiel, dass von den Logopädinnen und Logopäden vorgesehene therapeutische Übungen, die über die Lehrpersonen im Unterricht weiterverfolgt werden könnten, von diesen abgewehrt werden. Domänen-Separierung ist somit von der Bemühung angetrieben, die Autonomie innerhalb der eigenen Domäne möglichst aufrecht zu erhalten, resp. Ansprüche aus der anderen Domäne möglichst selbstbestimmt in die eigene pädagogische Arbeit einbauen zu können.

Zwischen den Klassenteams der Grund- und Unterstufe lassen sich im vorliegenden Material keine Unterschiede ausmachen.

5.2.4 Institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Basistypus, „pädagogische Domänen separieren“ bei den hier untersuchten Klassenteams mit einem spezifischen institutionellen Erfahrungshintergrund einhergeht. Hierfür werden die konjunktiven Erfahrungen und Einschätzungen der Klassenteams bezüglich ihrer jeweiligen Arbeitssituation herangezogen. Eine Zusammenstellung der unterschiedlichen Aspekte institutioneller Erfahrungen findet sich in Kap. 5.4.1, Tabelle 5-2).

5.2.4.1 Grundstufenteam A-Dorf

Was in den vorgängigen Passagen zur Fördersituation von Nathan in der Grundstufe nur andeutungsweise zum Ausdruck gekommen ist (vgl. Passage: *Kontaktintensität*, S. 127), sind die *divergenten Orientierungen*, die sich *zwischen der Sonderschullehrerin und der Lehrerin* über zahlreiche rekonstruktive Analysen immer wieder erkennen lassen (vgl. Nathan G I, 08.3; 23.6; B 01.3; G II: 01.3; 05.2; 18.2; 22.2; 25.6). Die inhaltlichen Positionen der beiden Pädagoginnen werden im Diskurs zwar eingebracht, es kommt jedoch nie zu einem Konflikt, sondern es werden einvernehmliche Lösungen entwickelt, ohne die divergenten Standpunkte wirklich zu bearbeiten. Dennoch sind die sich widerstreitenden Positionen zu erkennen und stellen die gemeinsame Arbeit auf die Probe. Die Lehrerin kündete ihre Anstellung. Zeitgleich mit dem Stellenwechsel der Lehrerin gehen ein Schwangerschaftsurlaub der neuen Lehrerin und bald darauf ein krankheitsbedingter Urlaub der KG einher. Dies

wird von beiden Grundstufenlehrerinnen als Mehrbelastung in der Gruppendiskussion thematisiert (vgl. Thomas G II: 50.38, 38-47 und 01.01.43, 3-9). Dieses Klassenteam erwähnt überdies den zeitlichen Aufwand der Zusammenarbeit und die damit verbundene Schwierigkeit, gemeinsame Zeitgefässe für Absprachen zu finden (Nathan G I: TV, 18.0ff.).

Das Klassenteam beurteilt die dem Klassenteam zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik (nicht diejenige für die Sonderschullehrerin) als zu gering. Sie stellen die hohe Konzentration von Kindern mit besonderem Förderbedarf mit der Umsetzung der Gemeinde in Zusammenhang, wonach anstatt der ehemaligen Einschulungs- nun die Grundstufenklassen gebildet wurden, parallel dazu aber auch noch die herkömmliche erste Klasse geführt wird. Somit, so die Argumentation, werden die Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ausschliesslich in den Grundstufenklassen eingeschult (vgl. Thomas G I: 13.03, 48-59).

5.2.4.2 Grundstufenteam B-Dorf

Dieses Klassenteam stellt die vorgängig dargelegte Herausforderung, die beiden Bildungskulturen des Kindergartens und der Schule aufeinander zu beziehen als Belastung dar, die sich über die zwei Jahre im Schulversuch erstreckte (vgl. Passage: *Königreiche*, S. 114). Die grosse Klasse mit etwa 30 Kindern sowohl im ersten als auch im zweiten Schulversuchsjahr und die Situation, den Unterricht in zwei Zimmern auf zwei Stockwerken durchführen zu müssen, stellte in der Wahrnehmung des Klassenteams eine Erschwernis dar (vgl. Damian GI: 09.0, 24ff.; Jean G I: TV, 10.3ff.; 16.9, 9ff.). Überdies konstatiert das Klassenteam, dass sich in einem Teil der Elternschaft eine kritische Haltung gegenüber der Umsetzung des Schulversuchs bemerkbar machte, was die eigene Arbeit insgesamt einem Bewährungsdruck aussetzte (vgl. Jean G II: TV, 13.10ff.).

Nach der Aufteilung der grossen Klassen im dritten Schulversuchsjahr in zwei kleinere Klassen übernimmt die Kindergärtnerin (K) in beiden Klassen ein Teilpensum, sie arbeitet also mit je einer Lehrerin in einem Klassenteam zusammen. Es zeigt sich, dass die gemeinsam etablierte Handlungsorientierung unter anfänglich äusserst erschwerenden Bedingungen bezüglich der Separierung der beiden Bildungskulturen auch in einer neuen Konstellation dominant bleibt: Sie versteht sich nach wie vor als „Hüterin der Kindergartenkultur“. Innerhalb der neuen Konstellation ging es darum, die eigene Position neu zu finden. Durch ihre Arbeit in zwei Klassen fiel ihr Pensum verglichen mit demjenigen der jeweiligen Lehrerinnen kleiner aus (50% statt wie bis anhin 75%). Sie thematisiert dies als *Marginalisierung* ihrer Stellung, indem sie ihren geringeren Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens mit demjenigen des Schulischen Heilpädagogen vergleicht:

B-Dorf; Jean: *Teil eines Bestehenden*

K: Bi mier isch's jez ganz andersch will ich ja jez (..) en Art kei Klass me han wie ich vorher gha han mit de Helga [L aus den ersten beiden Jahren] zämä (..) sondern [...] so chli mee d' Funktion vom Max [S,] mee ine chum aso [...] natürlü nöd die gleich aber so ähnlich, bi wi so (..) öpis Bestehendem dänn no au glich no en Teil, aso

S,: ((lacht)) genau

K: Das isch [...] für mich no schwirig find ich, aso, aspruchsvoll eifach da [...] min Platz genau z' finde. Und [...] i dem bini no dra, [...] jetzt grad im Moment bini froo um au Ferie aber (..) es

S,: _____ \((lacht)

K: git immer wider gueti Moment

S,: _____ \((lacht)

(Jean G II: 46.23, 54-58)

K: Bei mir ist es jetzt ganz anders, weil ich ja jetzt (..) eine Art keine Klasse mehr habe wie ich dies vorher mit Helga [L aus den ersten beiden Jahren] zusammen hatte (..) , sondern [...] so etwas mehr die Funktion von Max [S,] mehr reinkomme, also [...] natürlich nicht die gleiche, aber so eine ähnliche, bin wie so (..) zu etwas Bestehendem dann trotzdem auch noch so ein Teil, also

S,: ((lacht)) genau

K: Das ist [...] für mich noch schwierig, finde ich, also, anspruchsvoll einfach da meinen [...] Platz genau zu finden. Und [...] in dem bin ich noch dran, [...] jetzt grad im Moment bin ich auch froh um Ferien aber, (..) es gibt immer wieder

S,: _____ \((lacht)

K: gute Momente

S,: _____ \((lacht)

(Jean G II: 46.23, 54-58)

Mit der Äusserung, lediglich noch Teil eines bereits Bestehenden zu sein, bringt die Kindergärtnerin ihre Wahrnehmung ihrer marginalisierten Rolle zum Ausdruck. Nicht im Hinblick auf ihre Funktion, aber auf ihre marginalisierte Stellung im Team, vergleicht sie sich mit dem Schulischen Heilpädagogen. Mit seiner validierenden („genau“) mit Lachen begleiteten Bezugnahme bringt dieser wiederum seine Solidarisierung mit seiner Kollegin zum Ausdruck. Die Anstrengung dieses Findungsprozesses bringt sie mit ihrer bekundeten Vorfreude auf die bevorstehenden Ferien zum Ausdruck. Einvernehmlich wird die kritische Bemerkung abschliessend relativiert, indem vermerkt wird, dass sich in ihrer Arbeit immer auch wieder gute Momente finden. Die Passage verweist somit auf erschwerte und belastende Rollenfindungsprozesse innerhalb der neuen Teambildung und verweist auf Marginalisierungserfahrungen.

Das Klassenteam bringt überdies das Ausbleiben individualisierter Förderarrangements mit der herausfordernden *sozialen Konstellation der aktuellen Klasse* seit Schuljahresbeginn in Verbindung. Im Vergleich mit dem vergangenen Schuljahr werden die Knaben der Gruppe im dritten Grundstufenjahr für die Einbindung in die pädagogische Arbeit als „unreif“ betrachtet: Im Rahmen eines etablierten Götti-Systems, bei dem je ein älteres Kind Verantwortung für ein neu-eintretendes Kind übernimmt, muss das Klassenteam weitaus mehr Betreuung für die Kinder übernehmen als sie sich das bis anhin gewohnt waren. Somit lassen sich die älteren Kinder aufgrund ihrer mangelnden sozialen Kompetenzen in der aktuellen Situation nicht wie bisher in die pädagogische Arbeit einbinden.

B-Dorf; Jean: Viel Energie gebunden

K: [...] und das heisst dass mier mee müend überne und dass mier wüklisch (.) Ziit bruched für [...] überhaupt eifach ich säg jetzt dem lläbe vo de neue Chind das heisst det isch ganz vill Energii bunde, so dass mier nöd chönd irgendwie no (.) waansinnig differenziert uf die Problem vo, [...] dene Chind immer reagiere.

(Jean G I: 21.4, 98-103)

K: [...] und das heisst, dass wir mehr übernehmen müssen und dass wir wirklich (.) Zeit brauchen, um [...] überhaupt einfach, ich sag dem jetzt Einleben der neuen Kinder, das heisst dort ist ganz viel Energie gebunden, so, dass wir nicht irgendwie noch (.)immer wahnsinnig differenziert auf die Probleme [...] dieser Kinder reagieren können.

(Jean G I: 21.4, 98-103)

Das Ausbleiben der Unterstützung sozial kompetenter Kinder aufgrund der neuen Klassenzusammensetzung bringt das Klassenteam in Bedrängnis. Aufmerksamkeit und Energie werden somit für die sozialen Prozesse verwendet, die Entlastungsfunktion des Schulischen Heilpädagogen wird darin gesehen, die energetisch anspruchsvolle Arbeit untereinander aufzuteilen.

5.2.4.3 Grundstufenteam E-Stadt

Aus diesem Klassenteam wurde zuvor die Passage präsentiert, in der die mathematischen Leistungen des Jungen Ivan von der Kindergärtnerin ganz anders eingeschätzt wurde als von ihren beiden Lehrerinnen-Kolleginnen (vgl. Passage: *Schulmathe*, S. 116f.). Das Klassenteam hat die ausserordentliche Situation, dass sich drei statt zwei Grundstufenlehrerinnen das Pensum aufteilen. In einer Gruppendiskussion wird vom Klassenteam thematisiert, dass die notwendigen Absprachen im Zusammenhang mit der Komplexität der Teamgrösse an Grenzen stosse. Im Sinne einer Burn-out-Prävention etabliert sich eine strikte Verantwortungsteilung unter den Teammitgliedern. Die vom Grundstufenteam *selbst initiierte* Entlastung geht jedoch mit dem Unbehagen einher, gegenüber den konzeptionellen Vorgaben „Abstriche“ machen zu müssen:

E-Stadt; Diana: *Abschreiber*

- L₁: Mir müend aber au säge das machemer
jetzt das Jaar s *erste* Mal so, me händ's
vorheter andersch probiert
eusi Erfaarige händ dänn eifach zeigt (.)
- K: Ja
- L₁: wänn mir nöd wännnd usbränne dänn
müemer ufpassa (.) und müend au e chli (.)
im agstammte Bereich wo mer
Ressource händ det chöne ziee
- K: Mhm
- L₂: Und au d Kompetenze oder
- L₁: Genau aso (.)
- K: Mhm
- L₁: Us dem Grund isch's bi mir au starch no i die
Richtig jetzt gange aber (.) d' Idee wär das mer's
dänn nögscht Jaar wider würed (.) andersch
probiere (...)
- K: Ja us dere Erfaarig use au, aso s'isch nöd, aso
jez die machemer jezt oder die (...) es isch (.)
nöd seer seer [...] glücklich die Sache so jez
für mich (.) aber ehm (.) ich gsee au dass es so
nötig gsi isch dass mer das so machet (.) will
das hät müesse witerlaufe als es Projekt und
me händ au wellä (.) aber me händ au gmerkt
dass mer noimets müend e so chli Abschriber
mache.

(Diana G I: 15.2, 110-134)

- L₁: Wir müssen aber auch sagen, dass wir das
jetzt dieses Jahr das *erste* Mal so machen.
Wir haben es vorher anders ausprobiert,
unsere Erfahrungen haben dann
- K: Ja
- L₁: einfach gezeigt, (...) wenn wir nicht aus-
brennen wollen, dann müssen wir anpassen (.)
und müssen auch etwas (.) im ange-
stammten Bereich, in dem wir
Ressourcen haben, dort zehren können
- K: Mhm
- L₂: Und auch die
- K: Kompetenzen, oder
- L₁: Genau also (.)
- K: Mhm
- L₁: Aus diesem Grund ist es nun bei mir auch
stark noch in die Richtung gegangen, aber (.)
die Idee wäre, dass wir es dann nächstes Jahr
wieder anders (.) probieren würden (...)
- K: Ja, aus dieser Erfahrung heraus auch, also, es
ist nicht (.) also jetzt, die machen wir jetzt, oder,
die (...) es ist (.) nicht sehr sehr [...] glücklich,
diese Sache so jetzt für mich (.) aber ehm (.) ich
sehe auch, dass es so nötig war, dass wir das so
machen (.) weil das als Projekt hat weiterlaufen
müssen und wir haben das auch gewollt (.)
aber wir haben auch bemerkt, dass wir irgend-
wo so kleine Abschreiber machen müssen.

(Diana G I: 15.2, 110-134)

Mit Verweis auf andere Bemühungen, wird die vorgenommene Aufteilung der unterschiedlichen Domänen in der Grundstufe als erstmaliger Versuch dargestellt. Die vorgängigen Erfahrungen jedoch scheinen für das Klassenteam zu hohen Belastungen geführt zu haben. Um bei der Arbeit nicht „auszubrennen“, entwickelte das Klassenteam die präventive Strategie, die Arbeit entlang der herkömmlichen Kompetenzbereiche zu gestalten. Mit Verweis auf das nächste Schuljahr wird eine andere Praxis in Aussicht gestellt. In der Folge bringt die Kindergärtnerin ihr Bedauern über diese Lösung zum Ausdruck. Die Notwendigkeit einer Umsetzung wird dem projektartigen Charakter des Schulversuchs zugeschrieben. Die Bereitschaft für eine andere Umsetzung wird bekundet, jedoch eingeräumt, dass die individuelle Situation das Erfordernis mit sich brachte, „Abschreiber“ zu machen. Damit wird die eigene Praxis divergent zu den Vorgaben des Schulversuchs eingeschätzt. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion moniert die eine der beiden Grundstufenlehrerinnen (L₁), dass ihnen als ehemalige Primarlehrerinnen im Schulversuch keine angemessene Unterstützung durch die *Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule* zur Verfügung gestellt wurde, ihre beruflichen Kompetenzen weiter zu entwickeln (vgl. Diana G I: 15.2, 150-171). Damit lässt sich die vorgenommene Separierung pädagogischer Domänen in Zusammenhang stellen mit arbeitsökonomi-

schen Strategien, die wiederum damit begründet werden, für die erforderliche Arbeit nicht über genügend berufliche Kompetenzen zu verfügen.

Dieses Klassenteam betrachtet überdies die zur Verfügung gestellten *Resourcen für die Schulische Heilpädagogik* als zu gering. Sie tun dies mit der Einschätzung, dass etwa die Hälfte der Kinder der Klasse besondere Bildungsbedürfnisse habe (vgl. Ivan G I: 20.7, 33-61). Aus demselben Klassenteam stammt auch die präsentierte Passage, in der die Schulische Heilpädagogin ihre marginalisierte Stellung vor Kindern zum Ausdruck brachte, für die sie keinen Förderauftrag in der Grundstufe hat (vgl. Passage: *Besuchsfrau*, S. 136). Ihre marginale Stellung gegenüber gewissen Kindergruppen scheint allerdings keine situative Angelegenheit zu sein, sondern eingebettet in eine dem Klassenteam bekannte Thematik: Ihre Position im Klassenteam und somit aber auch vor den Kindern. Aufgrund der geringeren Präsenzen der beiden Lehrerinnen sowie der Schulischen Heilpädagogin im Vergleich zur Kindergärtnerin, stellt sich offenbar ab und zu ein, dass der Informationsfluss von der Kindergärtnerin zu den Teammitgliedern nicht gut läuft (vgl. Ivan G I: 7.2, 1-56). Im Anschluss daran thematisiert die Kindergärtnerin eine Thematik, die offenbar allen im Team bekannt zu sein scheint: Die ungleich hohen Stühle der Pädagoginnen im Sitzkreis.

E-Stadt; Ivan: *Kleiner Stuhl*

K: Me händ ja jez ebe, alli drüü än glichä Stuel, einä isch bizli ((lachend)) höher ((lacht))
 S,: [ja es isch [...] än wesentliche Unterschied
 K: ((lachend)) aber ich chan nöd so tüüf unä sitzä () male, e so (), wo mer versueche e so chli az'passe, aber s' isch halt scho, ich bin vieräzwanzig Lektione daa, oder, [...] di ganz Zit bin ich unä
 S,: [ja es isch, für d' Chind bisch du ganz klaar d' ChefIn oder [...]
 K: [irgendwie mhm ja
 S,: bisch jedä, [...] Tag daa und du häsch au namal klaar än=anderi Rolä, will du ä mit de, Grossgruppä regelmässig schaffsch und [...] ebe glaub für d' Chind isch wükli nöd so klaar.

(Ivan G I: 7.2, 87-101)

K: Wir haben ja nun eben alle drei einen gleichen Stuhl, einer ist ein bisschen ((lachend)) höher ((lacht))
 S,: [ja es ist [...] ein wesentlicher Unterschied
 K: ((lachend)) aber ich kann nicht so tief unten sitzen () einmal so (), womit wir versuchen, so etwas anzupassen, aber es ist halt schon, ich bin vierundzwanzig Lektionen da, oder, [...] die ganze Zeit bin ich da
 S,: [ja, ja, es ist, für die Kinder bist du ganz klar die ChefIn, oder, du bist [...] jeden [...] Tag
 K: [irgendwie, mhm, ja
 S,: da und du hast auch nochmals klar eine andere Rolle, weil du auch mit der Grossgruppe regelmässig arbeitest und, [...] eben, ich glaube, dass es für die Kinder wirklich nicht so klar ist.

(Ivan G I: 7.2, 87-101)

Der verharmlosenden Deutung der Kindergärtnerin zum physischen Höhenunterschied des einen Stuhles gegenüber den anderen setzt die Schulische Heilpädagogin den *symbolischen* Bedeutungsgehalt des Unterschieds gegenüber: Die mit den unterschiedlichen Präsenzzeiten einhergehenden Positionsunterschiede der Teammitglieder würden durch die Höhenunterschiede der Stühle – auch im Hinblick auf Machtpositionen – vor den Kindern augenfällig werden. Zur Illustration ihrer Deutung fügt sie in Folge des obigen Passagenschnitts eine Erzählung an: Bei einem gezielten Platznehmen auf dem erhöhten

Stuhl wurde sie durch Ivan darauf aufmerksam gemacht, dass der besagte Stuhl nicht für sie, sondern für die erwähnte Grundstufenlehrerin vorgesehen sei (ebd., 110-121). Die Thematik der Dominanz- und Marginalisierungserfahrung scheint das Klassenteam offenbar über längere Zeit begleitet zu haben. In der drei Jahre später durchgeführten Gruppendiskussion wird die Thematik in fast identischer Art bearbeitet: Wieder behauptet die erwähnte Grundstufenlehrerin, begleitet durch Lachen aller Beteiligten, dass die Stühle im Sitzkreis identisch seien, wieder macht die Schulische Heilpädagogin die Symbolkraft unterschiedlich hoher Stühle für die Kinder unter nochmaliger Ausführung der obig geschilderten Episode mit Ivan geltend (Diana II: 57.33, 294-400).

Auch wenn die Thematik in belustigender und selbstironischer Weise inszeniert wird, steht die Fokussierungsmetapher der ungleichen Stühle für die konjunktive Erfahrung des Klassenteams, aufgrund der Pensensituation die ungleichen Stellungen im Klassenteam stets erneut auszuhandeln. Die Separierung unterschiedlicher pädagogischer Domänen geht somit mit der Bearbeitung unterschiedlicher Machtpositionen im Klassenteam einher, was sich mitunter auch durch die ungleiche Aufteilung der Arbeitspensen erklärt.

5.2.4.4 Grundstufenteam F-Stadt

Als äussert erschwerend erfährt das Klassenteams von F-Stadt den häufigen Stellenwechsel. Innerhalb von drei Schuljahren wurden die Stellen der beiden Grundstufenlehrerin und der Schulische Heilpädagogin neu besetzt. Solche Bedingungen verunmöglichen, eine Kontinuität im Aufbau von Team-Abläufen oder bei der Gestaltung des Grundstufenalltags zu verfolgen. In den verschiedenen Gruppendiskussionen mit den Klassenteams mit je unterschiedlichen Konstellation werden wechselseitige Kritiken in Bezug auf die Organisation und Gestaltung des Grundstufenalltags, die Verbindlichkeiten von Abmachungen, das Rollen-, Lehr- und Lernverständnis und hinsichtlich der Bereitschaft, Besprechungstermine zu vereinbaren, geäussert (Ajatan G I: 6.2, 14-50; Jeton G II: 9.12, 1-39, 56-69, 104-122; vgl. auch Passage: *Andere Ecke*, S. 121). Die Aushandlungsprozesse sind insgesamt gekennzeichnet durch Konflikte und Spannungen und werden von den jeweiligen Teams als belastend erfahren und auch als ungünstig für die Situation der Kinder beurteilt (vgl. Jeton II: TV, 1.36ff.). Kulminationspunkt dieser konflikthafter Dynamiken stellt sicherlich der radikale Wechsel von Zuständigkeitsbereichen in der Mitte des zweiten Schulversuchsjahr dar, dem eine konfrontative Auseinandersetzung vorausgegangen sein musste und von der Kindergärtnerin letztlich als persönliches Scheitern thematisiert wurde (vgl. Passage *Fittiche*, S. 119). Im weiteren Gesprächsverlauf bringt die Grundstufenlehrerin (L) diese Erfahrung mitunter auch in Zusammenhang mit ihrer erfolgten Kündigung, woraus sich die Belastungssituation für die gemeinsame Zusammenarbeit deutlich erschliesst (Ajatan II: TV, 27.00ff.). Das Klassenteam in F-Stadt beurteilt den Umfang der verfügbaren *Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik* aufgrund der

Klassenzusammensetzung als unzureichend (vgl. Ajatan, G I: TV, 12.2ff.; G II: TV, 22.30ff.). Unbefriedigend zeigt sich das Klassenteam auch bezüglich der *räumlichen Platzverhältnisse* in Anbetracht der Klassengrösse (Ajatan G I: TV, 40.9ff).

Aus dem Grundstufenteam von F-Stadt wurde auch die Domänenseparierung der Logopädie dargestellt. Dabei handelt es sich in einem Fall um eine Logopädin (vgl. Passage: *Zusatzaufgaben*, S. 151), im anderen Fall um einen Logopäden, der sowohl auf der Grundstufe (Jeton; vgl. Passage *Überschneidungen*, S. 149) als auch in der Unterstufe (vgl. Passage: *Grundauftrag*, S. 154) arbeitete. Die Situation in F-Stadt zeichnet sich auf der Grundstufe durch einen häufigen Stellenwechsel aus. Innerhalb von drei Schuljahren wurden im Laufe der Studiendauer alle drei Funktionen im Klassenteam (K, L und S.) neu besetzt, ebenso die Stelle für Logopädie. In einer Passage der Gruppendiskussion bedauert das Klassenteam, den geringeren Austausch, der sich durch eine neue Arbeitssituation der Logopädin ergeben hat: Sie arbeitet drei Lektionen an dieser Grundstufe und der Rest ihrer Arbeitswoche in einem ganz anderen Schulkreis der Stadt (vgl. Ajatan G II: TV, 15:41ff.). Diese Logopädin stellt in der gleichen Passage in Aussicht, dass ihr Nachfolger eine Anstellung mit mehr Stellenprozenten am Schulort übernehmen wird, was die Zusammenarbeit erleichtern sollte. Dieser wiederum stellt die Möglichkeit, mit dem Grundstufenteam einzelne Kinder zu besprechen vor dem Hintergrund seiner Arbeitssituation als illusorisch dar: Er betreut die Kinder aus sechs Grundstufen, zweier Kindergärten sowie der Kinder zweier Schulhäuser (vgl. Jeton G II: 31.45, 58-64). Damit lässt sich die Orientierung an autonomen Arbeitsbereichen durch die beiden Fachpersonen für Logopädie sowie die geringen Absprachen mit dem Grundstufenteam mitunter auch im Erfahrungshintergrund *vielfältiger Arbeitsbeziehungen* verankern.

5.2.4.5 Unterstufenteams A-Dorf (Thomas)

Wie bei ihren Kolleginnen auf der Grundstufe wird in diesem Klassenteam die Verteilung der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf auf bestimmte Klassen kritisiert. Das Klassenteam berichtet davon, diesbezüglich mit der Schulleitung, die für die Verteilung des Lektionenpools für die Schulische Heilpädagogik verantwortlich ist, in einen Konflikt geraten zu sein. Sie unterrichten eine altersgemischte Abteilung mit drei Klassen (vgl. Thomas U: 19.14, 170ff.). Unter den 24 Kindern werden sieben Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ausgemacht, es handelt sich ausnahmslos um alle Kinder in der neuen zweiten Klasse (vgl. ebd., 79-103). Diese finden sich dann jeweils – wie ausgeführt – im „IF-Zimmer“ ein, in welchem sie – wie vorgängig ausgeführt – das Kontrastprogramm zur leistungsorientierten „Schule“ erleben (vgl. Passage: *Schutzraum*, S. 133). Das Klassenteam berichtet überdies über seine Erschwerenis, die Zusammenarbeit im Team zu koordinieren (vgl. ebd., 216-324).

5.2.4.6 Unterstufenteam B-Dorf (Damian) und C-Dorf (Barbara)

Dieser negativen Einschätzung zu den verfügbaren Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik stehen diejenigen der beiden Unterstufen in B- und C-Dorf gegenüber. Beiden Klassenteam stehen für die „Integrierte Förderung“ überdurchschnittlich viele Lektionen zur Verfügung (neun resp. zehn Lektionen pro Woche). So beurteilt das Klassenteam von B-Dorf, in der der Schulische Heilpädagoge jeweils die beiden ihm anvertrauten Schüler in ritueller Form aus dem Unterricht separiert (vgl. Passage *Und tschüss!*, S. 131/257), als ausreichend (vgl. Damian U: TV, 31.8ff.).

Ähnlich positiv wird die Ressourcen-Zuteilung für die Schulische Heilpädagogik im *Klassenteam in C-Dorf* (vgl. Passage: *Mathebuch Seite fünf-undzwanzig*, S. 134) beurteilt. Die sich damit einstellende Möglichkeit, den Unterricht für die Klasse in zwei Zimmern durchzuführen, wobei die sechs Kinder mit „IF-Status“ während zehn Lektionen die Woche in einem eigenen Zimmer unterrichtet werden (ca. die Hälfte der Wochenstunden der Zweitklässler), wird positiv erfahren (vgl. Barbara U: TV, 36.0ff.).

5.2.4.7 Unterstufenteam E-Stadt (Diana)

Das Unbehagen und die Ambivalenz mit der Umsetzung der IF-Lektionen in Form eines „Teamteachings“ im Halbklassenunterricht (vgl. Passage: *Ich sähe es anders*, S. 145), die sich in der Gruppendiskussion mit dem Klassenteam dokumentiert, scheint an weiteren Stelle des Gesprächs in einem insgesamt äußerst spannungsreichen Erfahrungskontext des Klassenteams verankert zu sein. Die Lehrerin berichtet davon, wie sie durch die *Eltern* von Diana unter Druck gerät. Diese forderten einen mehr spezifisch auf Dianas Lernschwierigkeiten zugeschnittenen Mathematikunterricht (vgl. Diana U: 25.30, 13-20). Damit steht der Prozess der Differenzierung des Arbeitsbereichs der Schulischen Heilpädagogin im Spannungsfeld unterschiedlicher Orientierungen, Bedürfnisse und Erwartungen: Der Abwehr einer Fokussierung des IF-Unterrichts auf einzelne Kinder und dem *Bedürfnis der Schulischen Heilpädagogin*, Teil der Klassengemeinschaft zu sein, stehen die *Erwartungen von Eltern* sowie *konzeptioneller Vorgaben* gegenüber, den Bereich der Schulischen Heilpädagogik mehr zu spezifizieren. In der Gruppendiskussion zeigen sich auch ein *Erwartungskonflikt* zwischen der Lehrerin und der Schulischen Heilpädagogin. So erwartet die Lehrerin, dass sich ihre Kollegin mit der vorgängigen Schulischen Heilpädagogin der Grundstufe bezüglich Diana absprechen würde, um Informationen zu vorgenommener Abklärungen einzuholen. Ihre Kollegin wiederum erachtet eine solche Absprache als unüblich (vgl. Diana U: 25.30, 20-38). Während der Gruppendiskussion artikuliert die Lehrerin ihre *psychische Belastung* mehrfach. Gegen Ende der Gruppendiskussion wird ein entlastendes Moment darin gesehen, Diana aufgrund ihrer geringen mathematischen Leistungen keine Noten mehr erteilen zu müssen (vgl. Diana U: TV, 51.51ff.).

Auch dieses Klassenteam beurteilt den Umfang der verfügbaren *Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik* als unzureichend (vgl. Passage *Ich sähe es anders*, S. 145).

Zwischenfazit

Die Klassenteams der vorliegenden Studie, die sich in der Gestaltung ihres Schulalltags daran orientieren, ihre pädagogischen Domänen voneinander zu separieren und bemüht sind, autonome abgegrenzte Arbeitsgebiete einzurichten, bringen mehrheitlich erschwerende institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck. Insbesondere die Zusammenarbeit geht in diesen Klassenteams mehrheitlich mit Belastungserfahrungen einher. Im Vordergrund stehen dabei divergente Orientierungen hinsichtlich der Bildungskulturen bei den Grundstufenteams, aber auch unterschiedliche Ansichten bezüglich des Förderverständnisses. Erwartungskonflikte oder offen geäußerte wechselseitige Kritiken an den pädagogischen Orientierungen der Teammitglieder führen zu einer insgesamt spannungsreichen Arbeitssituation. Erschwerte Rollenfindungsprozesse, die mitunter auch als Marginalisierungserfahrungen aufscheinen, können dabei die Zusammenarbeit belasten. Erschwerend für die Koordination wird in einem Klassenteam auch die Komplexität der Teamgröße wahrgenommen. Ebenfalls als belastende Erfahrung kann gelten, wenn die vorgenommene Separierung in verschiedene pädagogische Domänen als mit den Vorgaben des Schulversuchs in Kontrast stehend wahrgenommen wird. Weitere erschwerende Erfahrungen werden von den Klassenteams in Zusammenhang mit personellem Wechsel erwähnt. Stellvertretungen bei Schwangerschaftsurlaub und Kündigungen von Berufskolleginnen und -kollegen führen demnach zu zusätzlichem Mehraufwand und Neuorientierungen. Dem Bedürfnis nach mehr fachlichem Austausch werden häufig Anstellungsbedingungen entgegengehalten, die dem entgegenstehen. So beispielsweise bei Logopädinnen und Logopäden, die in verschiedenen Schulen und Klassenteams zuständig sind. Die Klassenteams dieser Gruppe beklagen die mangelnden Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik. Einzig zwei Klassenteams der Unterstufe beurteilen die verfügbare Anzahl an Lektionen als ausreichend. Mit ihren acht bis zehn Lektionen für die Schulische Heilpädagogik sind sie denn auch vergleichsweise gut dotiert.

5.2.5 Zusammenfassung

Diejenigen Klassenteams, die sich bei der Gestaltung ihres Schulalltags an separierten und autonomen Domänen orientieren, konstruieren mittels Grenzziehungen pädagogische Domänen, um darin einerseits *Handlungsautonomie* zu bewahren, andererseits aber auch, um *Ansprüche aus anderen Domänen* nicht

ausgesetzt zu sein. In Betonung der Differenz der beiden Bildungskulturen, die im Schulversuch Grundstufe personell durch eine ehemalige Kindergärtnerin und Primarlehrerin vertreten sind, etablieren die beiden Grundstufenlehrerinnen zwei voneinander abgegrenzte pädagogische Domänen, entlang derer die Kinder gruppiert und zugeordnet werden. Eine Variante dazu stellen Klassenteams dar, die sich bemühen, gezielt andere Aufteilungsoptionen zu etablieren. So krempeln eine Lehrerin und eine Kindergärtnerin ihre herkömmlichen Rollen und Zuständigkeiten für Kindergruppen um oder verlagern die Domänengrenze längs von Fächergrenzen statt entlang der Bildungskulturen. Diese an und für sich innovativen Umsetzungsbemühungen werden aufgrund der grundlegenden Orientierung an den herkömmlichen separierten Domänen der Bildungskulturen entweder rückgängig gemacht oder selbstkritisch reflektiert, was zu einem Unbehagen in der eigenen Praxis führt.

Die Etablierung einer Fördersituation unter Beteiligung der Schulischen Heilpädagogik ist auf der Grundstufe unmittelbar in die Aufgliederungslogik entlang der herkömmlichen Bildungsdomänen eingebunden. Innerhalb dieser Domänenseparierung übernehmen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die *kompensatorische Aufgabe* für solche Kinder Unterstützung anzubieten, deren Wechsel von der einen in die andere Domäne „Defizite erscheinen lassen“. Die mit den unterschiedlichen Domänen einhergehenden Erwartungen an die Kinder dokumentieren sich auch in den unterschiedlichen Förderverständnissen je nach Bildungsdomäne.

Die enge Koppelung der heilpädagogischen Förderung an die Domänen-differenzierung der Grundstufe zeigt sich selbst bei Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die eine Spezifizierung ihrer Rolle ablehnen. Die Absage an einen auf Individualisierung abzielenden Berufsauftrag als Schulische Heilpädagogin oder Heilpädagoge begründet sich in der Verweigerung, einen speziellen Status in der Klasse einzunehmen. Die Analysen zeigen, dass die Ablehnung von Spezifikation mit der Befürchtung einhergeht, dadurch in der Berufsaufgabe marginalisiert und vom Klassengeschehen separiert zu werden. Die für unterschiedliche Förderaspekte vorgesehenen zusätzlichen Ressourcen diffundieren in solchen Umsetzungsvarianten im allgemeinen Unterrichtsgeschehen. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen übernehmen beispielsweise genau gleiche Aufgaben wie die Lehrerinnen, indem sie beispielsweise die halbe Klasse mit dem gleichen Inhalt unterrichten. Gerade die Diffusion der Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik mit der Domäne des „regulären“ Schulunterrichts scheint sich nicht ausschliesslich auf den Schulversuch Grundstufe zu beschränken, sie lässt sich auch bei Klassenteams der Unterstufe nachweisen.

Mit solchen Umsetzungen verbindet sich jedoch ein *Unbehagen in der eigenen Praxis*. Bei einer unmittelbaren Zuordnung von Ressourcen in ein entsprechendes Unterrichtsarrangement ist die Sichtbarkeit und Erkennbarkeit einer „Um-Setzung“ gegeben. In Orientierung am Umsetzungsverständnis, wonach Ressourcen möglichst in erkennbare Unterrichtsarrangements münden

sollten, wird die eigene Praxis selbstkritisch als wenig konturiert reflektiert. Trotz ihrer expliziten Kritik an separierten Arrangements orientieren sich diese Klassenteams in der Reflexion ihrer eigenen Praxis im Spiegel gerade solcher Separierungsmodelle.

Die Separierung der Schulischen Heilpädagogik vom Klassenunterricht ist auf der *Unterstufe* ebenfalls sehr ausgeprägt. Fixe Gruppen von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf werden gesondert von der übrigen Klasse unterrichtet. Sowohl in der Grund- wie auch in der Unterstufe deuten die Lehrerinnen solche Separierungsmöglichkeiten als Form der Entlastung.

Die mit der Separierungslogik einhergehende Orientierung daran, Verantwortungen und Zuständigkeiten voneinander zu trennen, dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen dieser Grundstufenteams auch daran, dass die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine Form der *Beauftragung* einfordern. Über dieses hierarchisch anmutende Verfahren werden Zuständigkeiten für Kinder und Aufgabenbereiche geregelt und damit die Domäne der Schulischen Heilpädagogik definiert. Dass sich ein solches Beauftragungsverfahren in keiner Gruppendiskussion der Unterstufe findet, könnte auf die Bedeutung der Definition dieser Domäne im Reformprozess der Grundstufe hinweisen.

In Kontrast zu einem Verfahren der Beauftragung für die Schulische Heilpädagogik definieren die in die Studie einbezogenen Logopädinnen und Logopäden ihre Domäne über ein *disziplinär begründetes therapeutisches Handwerk*, das sie gegenüber anderen Förderdomänen abzugrenzen wissen. Logopädinnen und Logopäden, können in diesem Verständnis ohne Auftrag der Lehrerinnen ihre therapeutische Arbeit leisten, weil ihnen dieser qua Disziplin „gegeben“ ist. Im Rahmen dieser Handlungsorientierung gestaltet sich das Verhältnis zwischen der Logopädie-Therapie und dem schulischen Alltag entkoppelt. Hinsichtlich der Domäneneparierung der Logopädie zeigen sich homologe Orientierungen in beiden Schulstufen.

Aus den Analysen wird deutlich, dass die Etablierung pädagogischer Domänen als *Aushandlungsprozess* unter den Beteiligten mit teilweise divergenten Orientierungen zu verstehen ist. Die Aushandlungsprozesse in jedem einzelnen Team führen dabei nicht selten zu Belastungserfahrungen oder gar Teamkonflikten. Die Klassenteams dieses Handlungstypus' weisen insgesamt erschwerte institutionelle Erfahrungen auf. Gerade die Distanznahme zur eigenen Praxis, das In-Frage-Stellen, das Eingestehen von Scheitern und die Spiegelung der eigenen Umsetzungen an herkömmlichen Aufteilungsoptionen führen insgesamt zu einer angespannten Arbeitssituation. Erwartungskonflikte oder gar wechselseitige Kritiken belasten das Teamklima. Wechselnde Teamkonstellationen verschärfen die Situation, wodurch gemeinsames Lernen aus Erfahrungen nicht möglich wird und somit die Kontinuität fehlt, eine stabile Praxis zu etablieren. Dieser Umstand erklärt womöglich auch, weshalb sich gewisse Problematiken in Grundstufenteams während der ganzen Laufzeit der Studie fortsetzen. Im Kontext dieser Erfahrungen reiht sich auch die Einschät-

zung ein, dass die Dotation der Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik zu gering ausfalle. Obwohl die Klassenteams die Separierung in unterschiedliche Domänen vordergründig als Entlastung deuten, muss es nachdenklich stimmen, dass all diese Teams eine äusserst geringe Zufriedenheit mit ihrer Arbeitssituation zum Ausdruck bringen. Einzig zwei Unterstufenteams, die ebenfalls ausgesprochen separate Formen der Schulischen Heilpädagogik praktizieren, zeigen sich hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen zufrieden. Mit neun resp. zehn Lektionen ist deren Dotation auch vergleichsweise hoch. Damit wird deutlich, dass die häufig diskutierte Dotation der Lektionen für die Schulische Heilpädagogik kein Garant für deren mehr oder weniger separierte Umsetzung im Schulalltag darstellt.

5.3 Domänen verbinden (Basistypus II)

Dem ersten Basistypus, bei der pädagogische Domänen möglichst voneinander separieren werden, steht ein zweiter Basistypus gegenüber. Die hier erwähnten Klassenteams lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie ihre jeweiligen beruflichen Aufgaben und Tätigkeitsfelder gezielt aufeinander beziehen. In selbstverständlicher Anerkennung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Domänen ist das Bemühen erkennbar, inhaltliche, didaktische und soziale Brücken zwischen verschiedenen Domänen herzustellen. Auffällig dabei ist die Bereitschaft, konkrete Herausforderungen zu reflektieren und adaptive Lösungen zu finden. Insofern zeigen diese Klassenteams Flexibilität und eine lernende Orientierung. Diese grundlegende Orientierung zeigt sich im Hinblick auf die beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule (Kap. 5.3.1), die Schulische Heilpädagogik (Kap. 5.3.2) sowie die Logopädie (Kap. 5.3.3). Wiederum wird dargestellt, mit welchen institutionellen Erfahrungen die Handlungsorientierungen der Klassenteams dieses Basistypus' einhergehen (Kap. 5.3.4). Eine Zusammenfassung beschliesst das Kapitel (Kap. 5.3.5)

5.3.1 *Bildungskulturen: Herkömmliche Domänengrenzen aufheben und lernen*

Zwei Formen wurden bisher unterschieden, wie sich die beiden Grundstufenlehrerinnen ihre Arbeiten strukturieren. Entweder werden die bisherigen Bildungskulturen des Kindergartens und der Schule in autonome pädagogische Domänen aufgeteilt (Kap. 5.2.1.1) oder die Domänengrenzen verlagert, indem die herkömmliche Aufteilung radikal umgekehrt oder eine andere Aufteilung (z.B. entlang von Fächern) vorgenommen wird (Kap. 5.2.1.2). Beide Strukturierungsformen betonen die Aufteilung unterschiedlicher Domänen und die

Zuteilung bestimmter Verantwortlichkeiten. In Kontrast zu diesen Strukturierungslogiken stellt sich das Klassenteam aus C-Dorf gezielt gegen eine Aufteilung pädagogischer Domänen.

Nachdem im Gesprächsverlauf die Zusammenarbeit zwischen der Schulischen Heilpädagogin und den beiden Grundstufenlehrerinnen im Fokus stand, fragt der Gesprächsleiter nach der Aufteilung der Arbeiten zwischen der Kindergärtnerin und der Lehrerin. Auf die Frage folgt keine unmittelbare Antwort, worauf der Gesprächsleiter nochmals ansetzt und danach fragt, ob „alle alles“ machen würden. Bereits bevor die Frage gestellt wird, stellt sich ein Lachen ein und die Deutung des Gesprächsleiters wird sogleich validiert. Die Frage nach Aufteilung erweist sich bei diesem Klassenteam als Präsupposition des Gesprächsleiters: Sie ist für das Klassenteam irrelevant.

C-Dorf; Barbara: Ganzes Repertoire

Y: Und iiri Ufteilig wi si das nderenand. (..) Inhaltlich machet alli alles, oder ähm [...]?
 ?: ((lachen)) Ja, ja
 K: Aso bewusst
 L: Das hämer vo Afang a gseit, es isch nöd eis für d' Sprache und eis für d' Mathi verantwortlich sondern das jedes i de Stoff vo de Grundstufe inewachst und s' ganze Repertoire dänn hät und nachher überall isetzbar isch. Und dänn isch's äfach so gsi will's grad de Stundeplan, will's grad, Sache wo mer duregno het, will's das erforderet hät hä mier eus, ufteilt.

(Barbara G II: 38.30, 87-100)

Y: Und ihre Aufteilung, wie sie das untereinander (..) inhaltlich machen alle alles, oder ähm [...]
 ?: ((lachen)) Ja, ja
 K: Also bewusst
 L: Das haben wir von Anfang an gesagt. Es ist nicht eine für die Sprache und eine für die Mathe verantwortlich, sondern, dass jede in den Stoff der Grundstufe hineinwächst und das ganze Repertoire dann hat und nachher überall einsetzbar ist. Und dann ist es einfach so, weil es gerade der Stundenplan will, weil es gerade, Dinge, die wir durchgenommen haben, weil es das erforderete, haben wir uns aufgeteilt.

(Barbara G II: 38.30, 87-100)

Die Kindergärtnerin (K) präzisiert, dass sie dieses Modell „bewusst“ gewählt hätten und grenzt damit die Aussage, wonach „alle alles“ machen würden, von unreflektierter Beliebigkeit ab. Es wird deutlich, dass eine *Aufteilung ihrer Arbeit* entlang der beiden Fächer Sprache und Mathematik seit Beginn des Schulversuchs für beide Pädagoginnen nicht in Frage kam. Im Vergleich mit anderen Klassenteams wird die Aufteilung ihrer Arbeiten entlang der beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule nicht einmal erwogen. Mit ihrer Distanzierung gegenüber jeglichen Aufteilungen verbindet sich die Absicht, das Spektrum der pädagogischen Arbeiten nicht zu beschränken, um *Erfahrungen mit dem ganzen „Repertoire“* der Arbeit sammeln zu können. Damit wird die Komplexität der verschiedenen pädagogischen Herausforderungen in der Grundstufe nicht im Voraus durch eine Aufteilung in Domänen reduziert, sondern als *Lerngelegenheit zur Erweiterung der eigenen pädagogischen Kompetenzen* wahrgenommen. Ziel ist der multiple Einsatz der beiden Lehrerinnen in der Grundstufe („nachher überall einsetzbar ist“). Die Arbeitsteilung ergibt sich nicht durch vorgängige Selbstbeschränkungen auf pädagogische Zugänge oder auf Kompetenzbereiche, sondern aufgrund gewisser Notwendigkeiten,

die sich aus der Präsenzzeit der beiden Lehrerinnen, dem Wochenplanung oder Lerninhalte ergeben. Damit signalisiert das Klassenteam, flexibel auf Erfordernisse zu reagieren. Herkömmliche Domänengrenzen werden gezielt aufgelöst, um je *situativ* eine Arbeitsteilung vornehmen zu können.

Auch im Klassenteam von D-Dorf scheint eine ähnliche Orientierung bezüglich der Arbeitsteilung den Schulalltag zu strukturieren. In keiner der beiden Gruppendiskussionen im Verlauf der Grundstufenzeit von Orlando stellt die Differenzierung von Arbeitsbereichen oder Verantwortungsteilung eine Thematik dar. In der folgenden Passage der Gruppendiskussion fragt der Gesprächsleiter (Y) danach, wie sich Orlando den zwei Grundstufenlehrerinnen sowie gegenüber dem Schulischen Heilpädagogen verhalten würde. Daraufhin beschreibt die Kindergärtnerin (K) den *unkomplizierten Umgang der Kinder* bei ihrem Kommen und Gehen:

D-Dorf; Orlando: Bin ich halt einfach da

- Y: Und für de Orlando sälber, [...],aso, wie [...] verhaltet er sich, [...] zu eu drüüne?
 K: Aso d' Chind [...] wüset äfach ich bin immer im Schuelhuus wenn si i de Grundstufe sind, und somit [...] bin ich halt äfach da ob ich jetzt im Schuelzimmer bin oder nöd da bin (...) S'chunnt iine jez nöd so gross druf aa aso, dänn chum ich dänn is Schuelzimmer ine und dänn bin ich da und dänn [...] chömet's halt au zu mir go fröoge und dänn gang i wider und dänn isch sii halt wieder gange, aso, irgendwie isch da überhaupt [...] känn Druck und wänn's wüklch öpis no münd ha vo mir, das git's sälte, dänn chömet's halt schnäll d' Stäge duruuf und, ja, (...) und de Orlando isch jetzt au nöd öper wo
 ?: |_nei (...) hm-m
 L: Aso am Aafang isch's äfach so gsii und jez au wider am Aafang vom Schueljaar. Di Chliinere, die chömmet mee zu mir jez im Momänt. Aso d'Daria wür nie am Morge zu dir cho jez zum Bispil will ich si äfach die erschte
 K: |_nei
 L: paar Tag halt vo de Muetter weg gno han, aber ich dänk das pändlet sich nachher ii d'Chind händ uu schnäll ä s'letscht Jaar händ's uu schnäll gmerkt ((imitierend)) *a, di staat allei aso gang ich doch gschiider det here wi da, wo scho drüü Chind wartet, aso, und dänn han ich s'Gfüül wertet's nümme sondern sii wänd vorwärts cho und dänn lueget's wo chan i ane und de [...] wäälet's dänn us.*

(Orlando G I: 12.5, 75-99)

- Y: Und für Orlando selber, [...], also, wie [...] verhält er sich [...] zu euch dreien?
 K: Also die Kinder [...] wissen einfach, ich bin immer im Schulhaus, wenn sie in der Grundstufe sind und somit [...] bin ich halt einfach da, ob ich jetzt im Schulzimmer bin oder nicht da bin (...) Es kommt ihnen nicht so gross darauf an, also, dann komm ich dann ins Schulzimmer rein und dann bin ich da und dann [...] kommen sie halt auch mich fragen und dann gehe ich wieder und dann ist sie halt wieder gegangen, also, irgendwie ist da überhaupt [...] kein Druck und wenn sie wirklich etwas noch von mir haben müssen, das gibt es selten, dann kommen sie halt kurz die Treppe hoch und, ja, (...) und Orlando ist jetzt auch nicht jemand, der
 ?: |_nein (...) hm-m
 L: Also am Anfang war es einfach so und jetzt auch wieder am Anfang des Schuljahres. Die Kleineren, die kommen mehr zu mir jetzt im Moment. Also Daria würde nie am Morgen zu dir kommen jetzt zum Beispiel
 L: weil ich sie halt einfach die ersten paar Tage von der
 K: |_nein
 L: Mutter weggenommen habe, aber ich denke, das pendelt sich nachher ein, die Kinder haben sehr schnell, auch das letzte Jahr haben sie sehr schnell gemerkt ((imitierend)) *Ah, die steht alleine, also gehe ich doch besser dort hin, statt hier, wo schon drei Kinder warten* also, und dann habe ich das Gefühl, werten sie nicht mehr, sondern sie wollen vorwärts kommen und dann schauen sie, wo kann ich hin und dann [...] wählen sie dann aus.

(Orlando G I: 12.5, 75-99)

Die Beschreibung signalisiert die *Gleichwertigkeit* der Kindergärtnerin in der Kindergemeinschaft. Es werden *keine expliziten Zuständigkeiten, Vorlieben oder spezifische Tätigkeiten* erwähnt. Mit Ausnahme der jüngeren Kinder zu Beginn des Schuljahres, deren Erstkontakt vor allem über die Lehrerin (L) lief, pflegen – aufgrund der Darstellung – alle Kinder der Grundstufe den Kontakt zur Kindergärtnerin. Aber selbst bei solchen Kindern stelle sich im Verlauf des Schuljahres die Gewohnheit bald ein, dass sie sich jeweils an diejenigen Pädagogin wenden können, die gerade zur Verfügung stehe.

Zwischenfazit

In Kontrast zu den Klassenteams, die eine Aufgliederung in autonome pädagogische Domänen entlang der beiden Bildungskulturen vornehmen, heben diese beiden Klassenteams hervor, gezielt keine Beschränkungen von Kompetenzbereichen vorzunehmen. In den Gruppendiskussionen finden sich nirgends Hinweise bezüglich Aufteilungsoptionen. Im Gegenteil werden diese für den Lernprozess geradezu als hinderlich dargestellt. Die Komplexität, die sich durch die unterschiedlichen Altersstufen der Kinder und das Zusammenführen der beiden Bildungskulturen im Setting der Grundstufe ergeben, werden als *professionelle Lerngelegenheit* verstanden, das eigene pädagogisch-didaktische Repertoire zu erweitern. Statt der Besinnung auf die bisherigen beruflichen Kompetenzen und einer Verteidigung der bisherigen Bildungskulturen wird ein multipler Einsatz beider Lehrpersonen unabhängig der bisherigen beruflichen Herkunft angestrebt. Bezugspunkt der Arbeitsteilung sind Herausforderungen, die je nach Präsenz der beiden Grundstufenlehrerinnen situativ aufgegriffen werden. Beide Klassenteams betonen die Gleichwertigkeit ihrer Rollen und Aufgaben.

5.3.2 Schulische Heilpädagogik: Autonom und flexibel agieren

Wie bei keinem anderen Klassenteam kommt die *autonome Stellung* der Schulischen Heilpädagogin in C-Dorf zum Ausdruck. Dies zeigt sich in der folgenden Passage deutlich. Das Klassenteam wird vom Gesprächsleiter auf die Zusammenarbeit bezüglich der Förderung von Barbara angesprochen. Daraufhin beschreibt die Lehrerin (L) die autonome Arbeitsweise der Schulischen Heilpädagogin während der ersten sechs Schulwochen:

C-Dorf; Barbara: Klares Programm

L: Aso das isch, soo dass duu, ganz fescht ei Stund mit de Barbara i de Wuche schaffsch.

S₁: Aso wöchentlich steht der Barbara eine Einzelstunde zu, ähm

L: [Jawoll und do hät si ganz e klaars Programm wo si macht, wo eus au (..) vermittelt

S₁: [ja, ja

L: worde isch, aso mir wüsset (..)

(Barbara G I, 11.2, 8-13)

L: Also das ist so, dass du ganz fix eine Stunde mit der Barbara pro Woche arbeitest.

S₁: Also wöchentlich steht der Barbara eine Einzelstunde zu, ehm

L: [Jawohl und da hat sie ein ganz klares Programm, das sie macht, welches uns auch (..) vermittelt wurde, also

S₁: [ja, ja

L: wir wissen (..)

(Barbara G I, 11.2, 8-13)

Es wird deutlich, dass die Schulische Heilpädagogin ein „klares Programm“ mit Zielen und Lernmaterialien für die Einzelförderung mit Barbara konzipiert hat, worüber die beiden Grundstufenlehrerinnen ins Bild gesetzt werden. Diese Schulische Heilpädagogin arbeitet von Beginn des Schulversuchs an mit Konzept in der Einzelförderung mit Barbara. In keiner der beiden Gruppendiskussionen wird ein *Verfahren der Beauftragung* erwähnt.

Trotz dem „klaren Programm“ für die Einzelförderung mit Barbara pflegt das Klassenteams einen *flexiblen Umgang mit situativen Herausforderungen*, die sich im Schulalltag einstellen. Auch in der Gruppendiskussion zwei Jahre später wird wiederum auf die Frage des Gesprächsleiters zur Arbeitsteilung das fixe Gefäss der Einzelförderung mit Barbara erwähnt, das Ergänzung findet durch Förderarrangements in Kleingruppen. Die Lehrerin greift die Darstellung der Praxis im Schulalltag auf und beschreibt, wie das Klassenteam aufgrund von Beobachtungen zu den Lernkompetenzen der Kinder *situativ* neue Gruppen zur Festigung grundlegender Lernschritte formiert, mit denen dann die Schulische Heilpädagogin arbeitet.

C-Dorf; Babara: *Rechnungsgruppe situativ aushandeln*

S: Aso bestimmte Sache waren ja klar einmal die Woche, ähm, is si eine Stunde zu mir komme hab ich mit iir in der Ziiit g'arbeitet und ansonschte gab's einfach di Abspraache und es hat seer gut geklappt. Also ich bin dann, wider in der Klasse drin und [...] arbeite mit iir oder in der Kleingruppe oder auch mal in=nem anderen Raum also, das

L: [Ja-a und wo mer gmerkt händ dass gwüssi Unsicherheit im Rächne entstünd (...) dänn nacher hämer grad mit de Frau Scossa [S,] wider chöne rede und hät gseit ((imitierend)) *chönt me da ä chliini Gruppe mache oder [...] chöntsch mit zu de Barbara dänn hät si gseit ja aber döt wär au no es Chind und döt wär au no es Chind* und dänn hämer grad e chliini Rächnigsgruppe g'macht wo si basali Sache wider hät [...] nomal wüklich chöne festige.

(Barbara, G II, 38.30, 54-66)

S: Also bestimmte Sachen waren ja klar einmal die Woche, ähm, ist sie eine Stunde zu mir gekommen, habe ich mit ihr in der Zeit gearbeitet und ansonsten gab es einfach die Absprachen und es hat sehr gut geklappt, Also, ich bin dann wieder in der Klasse drin und [...] arbeite mit ihr oder in der Kleingruppe oder auch mal in einem anderen Raum also, das

L: [Ja-a und als wir feststellten, dass gewisse Unsicherheit im Rechnen entstehen (...), dann haben wir danach gleich mit Frau Scossa [S,] wieder reden können und haben gesagt ((imitierend)): *Könnte man da eine kleine Gruppe machen oder [...] Könntest du mit zur Barbara. Dann hat sie gesagt: Ja, aber dort wäre auch noch ein Kind und dort wäre auch noch ein Kind.* Und dann haben wir gerade eine kleine Rechnungsgruppe gemacht, in der sie basale Sachen nochmals wirklich festigen konnte.

(Barbara, G II, 38.30, 54-66)

Die „Rechnungsgruppe“ wird nicht etwa als *Auftrag* durch die Lehrerinnen formuliert oder im Sinne einer *Beauftragung* durch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eingefordert, wie dies in anderen Klassenteams erkennbar wurde (vgl. Kap. 5.2.2.2). Die Zusammensetzung der Gruppe wird in situativen Absprachen durch das Klassenteam *ausgehandelt*, indem verschiedene Beobachtungen zu den Kindern zusammengetragen werden. Die Arbeit der Schulischen Heilpädagogin orientiert sich demnach nebst der auf Barbara bezogenen Einzelförderung auch auf weitere Kinder. Die Zuwendung der Schulischen Heilpädagogin variiert situativ und ist nicht auf bestimmte Kinder beschränkt.

Diese grundlegende Offenheit gegenüber allen Kindern zeigte sich auch bei denjenigen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die sich gegen eine Spezifikation ihrer Arbeit wenden und dadurch im Unterricht gleich Aufgaben wie die Lehrerinnen übernehmen (vgl. Kap. 5.2.2.3). In Abgrenzung dazu verbindet sich bei der obigen Schulischen Heilpädagogin *keine Abwehr* eine zu den Lehrerinnen differente „*spezielle*“ Rolle einzunehmen, vielmehr lässt sich bei diesem Klassenteam die *Orientierung an der spezifischen Fachlichkeit* der Schulischen Heilpädagogin erkennen. Es etabliert sich eine Praxis der *selbstverständlichen Anerkennung autonomer Domänen*, die – wohl gerade dadurch, dass sie nicht durch Beauftragung, Eingrenzung- und Abgrenzungsbemühungen legitimiert werden müssen – jederzeit überwunden und aufgrund bestehender Beobachtungen angepasst werden können.

5.3.3 Logopädie: Domänenübergänge gestalten

Wie logopädische Domänen in separierender Weise etabliert werden können, so dass weitgehend autonome Handlungsspielräume aufrechterhalten und vom Unterrichtsgeschehen entkoppelt funktionieren, wurde bereits dargestellt (vgl. Kap. 5.2.3). In der Folge sollen anhand von Beispielen aus C- und D-Dorf dazu kontrastierende Handlungsorientierungen vorgestellt werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass zwar ebenfalls abgrenzbare fachliche Domänen erkennbar sind, diese jedoch in Abstimmung mit konkreten Herausforderungen untereinander *situativ verknüpft* werden.

In D-Dorf arbeitet die Logopädin im gleichen Schulhaus auf einer Etage weiter oben. Sie hat dort ein kleines Zimmer, das auch Orlando, ein Junge mit massiven Artikulationsschwierigkeiten während dem Unterricht aufsucht. Im Gesprächsverlauf erwähnt die Logopädin (S₂) zwei verschiedene Hefte, die sie jeweils mit Orlando in ihrer Logopädie-Lektion führt. Eines der beiden Hefte ist dabei jeweils für das weitere Üben zu Hause, das andere für die Schule vorgesehen. Gerade dieses zweite Heft erachtet die Logopädin als Möglichkeit („gutes Mittel“), therapeutische Anliegen auch im Unterricht weiter verfolgen zu können. Die Lehrerin (L) berichtete aber von einer „Blockade“ bei Orlando, diese Übungen im Beisein seiner Schulkolleginnen und – kollegen zu repetieren und spricht dabei das *Stigmatisierungspotenzial* an, das mit solch *exklusiven Aktivitäten im Unterricht* verbunden sein könnte (vgl. Kap. 5.5.3):

D-Dorf; Orlando: *Blockade*

S₂: I dengh das isch ä no e guets Mittel zom d Sahhe irgendwo driibringe
 L: Das isch äfach immer no halt en rächti Blockade vom Orlando uus nomol wenn anderi eme sind ond zuelose so Üebige z'mache woner bi dir gmacht hät. Aber inzwüsche chunnt er
 S₂: |jo
 L: wenigstens abe ond verzellt was er gmacht hät, aso, mir wenigstens oder vellecht ä dir, das weiss i nöd. Aber aso ich gläb vor den=andere Chind das isch immer no [...] schwierig [...], hi ond da goots und meischtens macht er immer so
 S₂: |jo
 K: () do die Gsichtli won er vo dir kännt ond bi eus eigtlich normal sind aso nüd Bsundrigs jezt eigtlich of d Logo hi do macht er super mit, aso dänn freuts=en, dass er das chan ond scho güebt hät.

(Orlando G I: 4.7; 1-21)

S₂: Ich denke, das ist auch ein gutes Mittel, um die Sachen irgendwie einzubringen.
 L: Das ist halt einfach immer noch eine richtige Blockade bei Orlando, nochmals, wenn andere da sind und zuhören, Übungen zu machen, die er bei dir gemacht hat. Aber inzwischen kommt er
 S₂: |ja
 L: wenigstens runter und erzählt, was er gemacht hat, also mir wenigstens, oder vielleicht auch dir, das weiss ich nicht. Aber also ich glaube vor den andern Kindern, das ist immer noch [...] schwierig [...], hie und da geht es und meistens macht er immer so |
 S₂: |ja
 K: () da die Gesichtchen, die er von dir kennt und bei uns eigentlich normal sind, also nichts Besonderes eigentlich jetzt, auf die Logo hin, da macht er super mit, also dann freut es ihn, dass er das kann und schon geübt hat.

(Orlando G I: 4.7; 1-21)

Auch wenn sich eine Vermittlung nicht über das Logopädie-Heft realisieren liess, bearbeitet die Gruppe die Thematik der „Vermittlung“ zwischen Logopädie und Klassenunterricht weiter. Die Lehrerin wertet es positiv, dass Orlando

– in Kontrast zu früheren Erfahrungen – vom Logopädie-Unterricht berichtet. Auch die Kindergärtnerin (K) ergänzt die Thematik im gleichen Orientierungsrahmen, wenn sie die Wiedererkennungseffekte für Orlando thematisiert, die sich bei ihm durch die Verwendung der gleichen Lernkarten einstellen, bei denen „Gesichter“ zu erkennen sind. Es ist anzunehmen, dass es sich dabei um Lernkarten des Leseunterrichts handelt, auf denen die Mundstellungen bei der Artikulation zu sehen sind. Der Gebrauch dieser Karten wird im Klassenunterricht als „normal“ betrachtet, womit sich für Orlando keine stigmatisierende Wirkung verbindet, im Gegenteil wird die *Verwendung gleicher didaktischer Materialien* sowohl im Logopädie- als auch im Klassenunterricht als geeignete Möglichkeit für die Lernmotivation betrachtet.

Die Orientierung dieses Klassenteams zwischen den beiden pädagogischen Domänen eine Verbindung herzustellen geht über didaktische Materialien hinaus. Die als Einzelförderung vorgesehene logopädische Förderung wurde aufgrund einer Anregung von Orlando sozial erweitert. Anlass zu dieser Veränderung gab – laut Darstellung der Lehrerin (L) – ein (szenisches) Spiel, dessen Durchführung mit der Logopädin von Orlando als wenig spannend bezeichnet wurde. In dieser Situation wurde einem weiteren Kind ermöglicht, Orlando im Logopädie-Unterricht zu begleiten. Daraus schien sich eine ritualisierte Praxis zu entwickeln.

D-Dorf; Orlando: Logopädie zu zweit

L: Ond dänn [...] isch gläb emol es Spiili de Alass gsii [...] won er gläb gfonde hätt s'isch nöd spannend das z' zwäite spile ond dänn isch irgendwie no öpper dezue

K: [] das Theater oder so

L: cho ond dänn isch es emol so hi und da gsi ond nochher isch's fasch all Tag gsi dä hätt er fasch immer öpper mitgna

K: Si sind dänn ä Fan gsi oder si händ wöle mitgaa oder [...]

S₂: Was döt ano wichtig isch [...] s'isch nid e Gruppeterapii gsi sondern s andere Kind hed vellecht au öppis gha aber in de Regel isch's eigentlich keis Kind mit Sproochstörig gsi won kei Uftrag han [...] als Logopädin gha, eifach als Partner oder als Üebig.

L: Jo ond das esch dänn [...] halt so d' Verbindig gsi oder vom Einzelunterricht über de gschütztzi Raame z' zwäite dänn dohii wie wänn dänn au öppis zrugg cho isch hätt jo s ander Chind immer g'hulfe will das isch jo debii gsi das hätt gwüsst was was gloffe isch

(Orlando G II: 2.7; 85-108)

L: Und dann [...] war, glaube ich, einmal ein Spiel der Anlass, bei [...] dem er, glaube ich, fand, es sei nicht spannend, das zu zweien zu spielen und dann ist irgendwie jemand dazugekommen und dann war es

K: [] das Theater oder so

L: einfach so hie und da mal und nachher war es fast alle Tage, da hat er fast immer jemanden mitgenommen.

K: Sie waren dann auch Fans, oder, sie wollten mitgehen, oder [...]

S₂: Was dort auch noch wichtig ist, es war nicht eine Gruppentherapie, sondern das andere Kind hatte vielleicht auch etwas, aber in der Regel war es eigentlich kein Kind mit Sprachstörungen, ich hatte dort keinen Auftrag [...] als Logopädin, einfach als Partner oder als Übung().

L: Ja, und das war dann [...] halt so die Verbindung oder vom Einzelunterricht über den geschützten Rahmen zu zweit dann dahin, wie wenn dann auch etwas zurück gekommen ist, hat ja das andere Kind immer geholfen, weil das war ja dabei, das wusste, was lief.

(Orlando G II: 2.7; 85-108)

In der Darstellung der Lehrerin wird deutlich, dass der Logopädie-Unterricht für die anderen Kinder attraktiv war: Sie wurden „Fans“ dieses Settings. Der

Logopädin ist in der Folge an der Differenzierung gelegen, dass sie dieses Förderarrangement nicht als „Gruppentherapie“ versteht: Selbst wenn die anderen Kinder ebenfalls zusätzliche Unterstützung benötigten („auch etwas hatten“) so lag diese nicht im Bereich der Sprachstörungen wie bei Orlando. Die Kinder werden als Kommunikationspartner und als Modelle bei den Sprachübungen verstanden. Ein weiterer Vorteil dieses sozialen Arrangements sieht das Klassenteam bei der Rückkehr vom Logopädie- in den Klassenunterricht: Orlando wird von einem anderen Kind unterstützt, davon zu berichten, was sie im Logopädie-Unterricht erfahren haben. Insofern unterstützt das weitere Kind Orlando darin, eine Art *soziale Brücke* zwischen zwei parallel laufenden Unterrichts-Arrangements zu schlagen. Die Begleitung durch Peers sorgt somit einerseits für eine qualitative Steigerung des sprachlichen Interaktionsgeschehens sowie für die Geschmeidigkeit der Übergänge zwischen dem Klassen- und dem separierten Logopädie-Unterricht. Die *proaktive Gestaltung dieser Übergänge* wird auch von der Logopädin selbst unterstützt, indem sie jeweils an einem bestimmten Nachmittag, an dem nur die Kinder im dritten Grundstufenjahr anwesend sind, das im Logopädie-Unterricht Erarbeitete gemeinsam mit Orlando seinen Mitschülerinnen und Mitschülern präsentiert.

D-Dorf; Orlando: Vom Kleinen ins Grössere

S₂: „Ond was im au no guet tue hed die Dunsch-
tignomitag won er bi mir gsi isch wo nur die
Drittgrundstufeghinder gsi sind bi dir. Ond
det hett sich öppe ergee dass i denn abegho
bi mit im, er öppis villicht in de Kliigruppe hed
ghönne zeige oder das hed mi dunggt das isch
für iin ganz gebig gsi döte

K: mhm sind ä sini Fründe gsi oder am

S₂: ja

K: Namitag aso es isch automatisch e gschützi
Ru- e Raame

S₂: ja

K: gsi und, e Chliigruppe

S₂: Ja und dass er denn vom Kliine langsam ins
Grössere het ghöne goo.

(Orlando G II: 2.7, 60-72)

S₂: Und was ihm auch noch gut bekam, die
Donnerstag-Nachmittage, an denen er bei mir
war, wo nur die Drittgrundstufenkinder bei dir
waren. Und dort hatte sich ab und zu ergeben,
dass ich dann mit ihm runtergekommen bin, er
vielleicht etwas in der Kleingruppe hat zeigen
können, oder, das dünkte mich, das war für ihn
ganz günstig.

K: mhm, das waren auch seine Freunde, oder, am

S₂: ja

K: Nachmittag, also es war automatisch ein ge-
schützter Rau-, Rahmen und eine Kleingruppe

S₂: ja

Ja, und dass er dann vom Kleinen langsam ins
Grössere hat gehen können.

(Orlando G II: 2.7, 60-72)

Es ist dieses Zusammenspiel zwischen dem *geschützten Setting* im „Kleinen“ und die Begleitung dieser Übergänge in die „grössere“ *soziale Gemeinschaft* unter Nutzung der Peerbeziehungen, die das Klassenteam für den Lernprozess von Orlando als gewinnbringend beurteilen. So führte beispielsweise auch eine Anregung der Logopädin dazu, dass im Klassenunterricht bezüglich der mündlichen Beiträge der Schülerinnen und Schüler verbindliche Regeln eingeführt wurden: Das Klassenteam führte aufgrund der Beobachtung, dass sich Orlando in der Standardsprache deutlich besser verständlich machen konnte, ein Handzeichen ein, mittels dessen die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler den Wechsel vom Schweizerdeutschen Dialekt in Standardspra-

che einfordern konnten (vgl. Orlando G II: 2.7, 41-52). So wurde die *fachliche Anregung* der Logopädin dazu *genutzt*, durch die Einführung einer für alle geltende Regel ein förderliches sprachliches Umfeld für Orlando zu schaffen. Das Klassenteam betont überdies an einer späteren Stelle der Gruppendiskussion, dass gerade die regelmässige Präsenz der Logopädin in der gemeinsam im Zimmer verbrachten Vesper sowie ihre Mitarbeit bei grösseren Schulprojekten deren soziale Integration der Logopädin im kollektiven Bewusstsein der Kinder, aber auch zu einem intensiven fachlichen Austausch zwischen den Pädagoginnen beigetragen haben (vgl. Orlando G II: 18.8, 80ff.).

Dass eine gezielte Verknüpfung logopädischer Anliegen mit dem Klassenunterricht eher dann gelingt, wenn auch die Professionellen in einen *spontanen und intensiven fachlichen Austausch* geraten, lässt sich an der Neuausrichtung der logopädischen Unterstützung in E-Stadt nachvollziehen. Die in dieser Gemeinde sehr lose Koppelung zwischen dem Logopädie-Unterricht und dem Unterrichtsgeschehen wurde bereits dargelegt (vgl. Kap. 5.2.3.1, Passage *Saubere Grenze*, S. 153). Um den für alle Beteiligten unbefriedigenden sehr langen Wartezeiten für die logopädische Förderung begegnen zu können, wurde in der Schulgemeinde in Ergänzung zum Einzelförderunterricht ein Projekt zur *präventiven Sprachförderung* eingeführt. Im Rahmen von zehn Lektionen besuchen die Logopädinnen den Unterricht. Bilanzierend hält die im Programm involvierte Logopädin fest (S₂), dass die fachlichen Aspekte einer präventiven Sprachförderung einerseits allen Kindern zuteilwerden, aber auch den Lehrerinnen weitergegeben werden können:

E-Stadt; Diana: Rein- und weitergeben

S₁: Me cha sicher gwüssi, eifach Inputs und Aregige [...] und ä, Sache uf was mier halt au no lueget, chamer sicher ine gee und denn, au witer gee nöd nur a d'Chind sondern au a d' Chindergärtnerinne und Leerpersone. Vo dem her isch sicher au e gueti Sach.

(Diana G II: 57.33, 195-200)

S₂: Man kann sicherlich gewisse einfache Inputs und Anregungen [...] und auch Sachen, worauf wir halt auch noch achten, das kann man sicherlich reingeben und dann auch weitergeben, nicht nur den Kindern, sondern auch den Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen. Von daher ist das sicher auch eine gute Sache.

(Diana G II: 57.33, 195-200)

Dass gerade diese örtliche Nähe bei der Verbindung der logopädischen Förderdomäne mit dem Grundstufenunterricht eine förderliche oder geradezu verhindernde Rolle zu spielen vermag, lässt sich abschliessend am Beispiel von C-Dorf zeigen. Dieses Klassenteam hebt sich von anderen Grundstufenteams gerade dadurch ab, dass es einen flexiblen situativen Umgang mit konkreten Herausforderungen pflegt und die Arbeitsteilung ohne betonte Abgrenzung eindeutiger Zuständigkeiten oder Förderbereiche vornimmt. Diese Handlungsorientierung scheint sich jedoch nicht auf die Zusammenarbeit mit der Logopädin auszuweiten. Wie diejenigen Schulischen Heilpädagogen und Logopäden, die bei der Bestimmung ihrer Arbeitsbereiche bemüht sind, Förderdomänen voneinander abzugrenzen, findet sich diese Orientierung ansatz-

weise auch hier (vgl. Kap 5.2.3.1). Es ist allerdings hinzuzufügen, dass in der folgenden Passage, in der diese Domänendifferenzierung erläutert wird, sich *keine* Verweise auf „Kernbereiche der Logopädie“ finden, wie dies bei anderen Logopädinnen und Logopäden deutlich wurde, die Domänengrenzen aus einer deutlichen disziplinären Warte vornehmen (vgl. Passagen *Überschneidungen*, S. 149; *Saubere Grenze*, S. 153).

C-Dorf; Barbara: Örtlich weg

S₂: Susch vo de Sprach her chan ich no säge ebe dass sich das chli überlappt hät mit de Heilpädagogin, da
 S₁: [ja ja, mhm,
 S₂: hämmier zum Bispiil für das Jaar ja [...] abmacht dass [...] si dänn mee am Schriftspracherwerb schafft und ich mee a de andere Sprachbereich. Da hämmer eus e bitzli ufteilt
 Y: Dass si en gwüsse Bereich ä gwüsst hät
 S₂: [genau [...] das ich mee am Wortschatz bliibe und ebe a de Grammatik und am Satzbou und so und ich han dänn eigentlich relativ wenig am Läse und am Schriibe gmacht °will sich das überlappt°
 Y: [Ja. (...) Und händ si au irgend es Gefäas gha oder wie [...] muss i mier das vorstelle oder [...] gseent si sich so oder so ab und zue will si sind ja usserhalb
 S₂: Nei also, das isch das wo ich chli ungünstig find a de Zämäärbet, dass ich halt örtlich weg bin, oder, ich bi i=me andere Schuelhuus, me gseet sich nöd äfach so automatisch schnäll i de Pause oder e so, me muss wükllich alüüte wänn öpis isch.

(Barbara G II: 38.30, 103-114)

S₂: Sonst von der Sprache her kann ich noch sagen, eben, dass sich das ein wenig überlappt hat mit der Heilpädagogin, da haben
 S₁: [ja ja, mhm,
 S₂: wir zum Beispiel für dieses Jahr ja [...] abgemacht, dass [...] sie dann mehr am Schriftspracherwerb arbeitet und ich mehr in anderen Sprachbereichen. Da haben wir uns ein wenig aufgeteilt
 Y: Damit sie einen gewissen Bereich auch wussten
 S₂: [genau, dass ich, dass ich mehr am Wortschatz bleibe und eben an der Grammatik und am Satzbau und so und ich habe dann eigentlich relativ wenig beim Lesen und beim Schreiben gemacht °weil sich das überlappt°
 Y: [Ja. (...) Und haben sie auch irgend ein Gefäss gehabt oder [...] wie, muss ich mir das vorstellen oder [...] sehen sie sich so oder so ab und zu, weil sie sind ja usserhalb
 S₂: Nein, also das ist das, was ich etwas ungünstig finde an der Zusammenarbeit, dass ich halt örtlich weg bin, oder, ich bin in einem anderen Schulhaus, man sieht sich nicht einfach so automatisch schnell in der Pause, oder so, man muss wirklich telefonieren, wenn etwas ist.

(Barbara G II: 38.30, 103-114)

Die beiden Sonderpädagoginnen erwähnen Überlappungsgebiete und Förderdomänen, wonach sich die Logopädin vorwiegend auf den Aufbau von Wortschatz, Satzbau und die Grammatik beschränke, die Schulische Heilpädagogin mehr am Schriftspracherwerb, was mit Lesen und Schreiben verbunden wird. Auf die propositionale Nachfrage des Gesprächsleiters, ob sie für diese Absprachen ein zeitliches „Gefäss“ zur Verfügung hatten und auf seine Deutung, dass sich die Logopädin ja „ausserhalb“ befinde, bewertet die Logopädin gerade die örtliche Distanz als ungünstige Arbeitsbedingung hinsichtlich der Absprachen.

Ergänzungen Unterstufe

Orlandos sprachlichen Schwierigkeiten bleiben auch nach dessen Übertritt in die jahrgangsgemischte Unterstufenabteilung ein Thema. Die beiden Klassenlehrerinnen thematisieren Orlandos Artikulationsschwierigkeiten im Zusammenhang mit der Notensetzung beim Lesen oder bezüglich eines bevorstehenden Vortrages vor der ganzen Klasse. Das Klassenteam sucht dabei gemeinsam nach Lösungen, wie es Orlandos Teilleistungsschwäche durch unterrichtliche Massnahmen adaptiv begegnen könnte. Beispielsweise diskutieren sie, ob die Benotung der Leseleistung im Setting vor der Klasse oder in der Einzelsituation erfolgen sollte oder inwiefern die Artikulationskompetenz beim Vortrag überhaupt in die Benotung einbezogen werden kann (vgl. auch Orlando U: 28.5; 1ff.). Aufgrund der Einschätzung, dass die Artikulationschwierigkeiten im Unterricht für das Klassenteam und die Logopädin keine besondere Schwierigkeit darstellt, entwickelt die Gruppe ein Szenario, wie im Falle eines rückfälligen Stotterns vorzugehen sei.

D-Dorf; Orlando (Unterstufe): Intensivieren

S₁: Aso müesstisch höchstens du säge wänn [...] wänn jetzt das Stottere ergendwo hartnäckiger wör oder so, [...] öpp mir dann ergend öppis müessted
S₂: Denn müesst mer's ebe intensiviere, Therapie zum witer dra schaffe () wär eigetlich u guet of das
S₁: ljo
S₂: losisch (lockere Stottere) bi de Froschwörter () dass das eifach mee müesti drii gho. Do sind auch d' Eltere scho instruiert worde, wo's dehei zum Teil gmacht hend. Jetzt im Moment machen=sis weniger. Das mer so wider müessti denn efach dragoo.

(Orlando, U: 28.5, 61-70)

S₁: Also du müsstest höchstens sagen, wenn [...] jetzt das Stottern irgendwie hartnäckiger würde oder so, [...] ob wir dann irgend etwas müssten
S₂: Dann müsste man es eben intensivieren, die Therapie, um weiter daran zu arbeiten () wäre eigentlich sehr
S₁: lja
S₂: gut, darauf hörst (lockeres Stottern) bei den Froschwörtern (), dass das einfach mehr hinein kommen müsste. Da sind auch schon die Eltern instruiert worden, was sie zu Hause teilweise gemacht haben. Jetzt im Moment machen sie es weniger. Dass man so wieder einfach drangehen müsste.

(Orlando, U: 28.5, 61-70)

Mit der Aufforderung, die Logopädin (S₂) müsse bei zunehmendem Stottern das Klassenteam informieren, bringt der Schulische Heilpädagogen (S₁) einerseits die fachliche Zuständigkeit seiner Kollegin zum Ausdruck. Andererseits schliesst die Fragestellung die Mitverantwortung aller Pädagoginnen und Pädagogen mit ein („ob wir dann irgendetwas müssten“). Nebst einer Intensivierung ihrer Therapie schlägt sie dem Schulischen Heilpädagogen vor, auf die aktuell im Unterricht verwendeten „Froschwörter“ genau hinzuhören und Orlando zu einem bewussten Umgang mit seinen eigenen Stottersymptomen (Lockeres Stottern) im Unterricht anzuleiten. Auch die Eltern wurden zu einem früheren Zeitpunkt über diesen fachlichen Zugang instruiert. Damit wird eine allfällige Intensivierung einer gezielten therapeutischen Arbeit nicht ausschliesslich auf die logopädische Therapie beschränkt, sondern unter Beizug

des Schulischen Heilpädagogen und der Eltern auch im Unterricht und zu Hause vorgesehen.

Zwischenfazit

Die Beispiele in diesem Kapitel verdeutlichen die Differenz zu denjenigen Klassenteams, die eine logopädische Förderung als vom Klassenunterricht abgekoppelte Arrangements etablieren (vgl. Kap. 5.2.3). An den dargelegten empirischen Materialien dokumentiert sich die Handlungsorientierung, die logopädische Förderung mit dem Klassenunterricht über den Einsatz *didaktischer Lehrmittel* und *sozialer Brücken* zu verknüpfen. Damit werden Stigmatisierungspotenziale, die sich als Konsequenz einer Separierung pädagogischer Domänen für die Schülerinnen und Schüler ergeben können, gezielt entgegen gewirkt. *Anregungen aus der Logopädie* werden dabei *im Klassenunterricht integriert*, womit das sprachliche Lernumfeld der betroffenen Kinder über die sprachtherapeutischen Angebote hinaus angereichert oder optimiert wird. *Situative Herausforderungen* werden dabei als Anlass verstanden, die eigene Handlungspraxis zu modifizieren. Die Beispiele verdeutlichen überdies, dass die örtliche Nähe im Hinblick auf eine engere Verknüpfung zwischen der logopädischen Therapie und dem Klassenunterricht für alle Beteiligten als begünstigend erfahren wird. Dies zeigt insbesondere die dazu in Kontrast stehende Erfahrung eines Klassenteams, dessen Logopädin ausserhalb des Schulhauses arbeitet. Obwohl das Klassenteam die grundsätzliche Orientierung zeigt, pädagogische Domänen möglichst miteinander zu verbinden, beurteilt es die örtliche Distanz des Logopädie-Unterrichts zum Klassenunterricht für die Realisation als erschwerend.

5.3.4 Institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation

Diese Klassenteams zeichnen sich massgeblich durch die Orientierung aus, pädagogische Domänen miteinander zu verbinden und flexibel auf situative Herausforderungen zu reagieren. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern diese rekonstruierten Handlungsorientierungen mit institutionellen Erfahrungen dieser Klassenteams einhergehen.

5.3.4.1 Grundstufenteam C-Dorf

Zwar erwähnt auch dieses Klassenteam bei Beginn des Schulversuchs Schwierigkeiten wie beispielsweise die Umgewöhnung an den engen zeitlichen Takt im Grundstufenalltag, der sich durch das Zusammenspiel abgesprochener Sequenzen ergebe. Im Vergleich mit dem ehemaligen Kindergarten müssen dadurch beispielsweise laufende Aktivitäten zugunsten vereinbarter

Unterrichtssequenzen mehr unterbrochen werden. Auch die Organisation systematischer Absprachen zwischen den beiden Grundstufenlehrerinnen und der Schulischen Heilpädagogin stellten anfänglich eine Herausforderung dar (Barbara G I: 8.1, TV, 4.1ff.). Bei all diesen Anfangs-Schwierigkeiten fällt die ausgesprochen positive Erfahrung der *Zusammenarbeit* auf. So fühlen sich die beiden Grundstufenlehrerinnen durch die autonome unkomplizierte Arbeitsweise der Schulischen Heilpädagogin dadurch entlastet, dass diese bestimmte Kinder gezielt im Unterricht beobachten könne. Dadurch, dass die Schulische Heilpädagogin sie darin unterstützt, ausgebliebene Lern- und Verstehensprozesse bei Schülerinnen und Schülern nachzuholen, erfahren die Lehrerinnen in ihrer Arbeit Gelassenheit (vgl. Barbara G II: 38.3, 33ff.). Die Schulische Heilpädagogin bringt in diesem Klassenteam zum Ausdruck, die vielfältigen Erwartungen, die bei Schulversuchsbeginn an sie gestellt wurden, als Belastungsmoment erfahren zu haben. Durch Supervision konnte sie sich jedoch von diesem anfänglichen Erwartungsdruck persönlich entlasten (vgl. Barbara G I: B 7.2, 61-79). Das Grundstufenteam bringt auch zum Ausdruck, mit den zugestandenem *Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik* zufrieden zu sein. Diese Einschätzung wird auf die positive Zusammensetzung der Schülerschaft zurückgeführt, wodurch sich das Klassenteam nicht in die Lage versetzt erlebt, hilflos vor bestehenden Herausforderungen zu stehen, wie dies die Lehrerin (L) in der folgenden Passage zum Ausdruck bringt:

C-Dorf; Barbara: *Wir sehen es recht positiv*

L: Mi händ nöd vill Chind, düend mich korrigiere wänn's nöd stimmt, aber mir händ scho paar Mal gseit, mi händ nöd vill Chind, wo
 S,: |nein doch
 L: waansinigi Problem händ, händ rächt
 ?: |mhm, ja, mhm
 L: vill Gfröiti, Gsundi, wo mitchömed wo mer aso nöd ä münd überlegge wi gaat das, wiiter, mi gseents
 S,: |ja
 L: eigentlich rächt positiv.

(Barbara G I: 11.2, 119-208)

L: Wir haben nicht viele Kinder, korrigiert mich, wenn es nicht zutrifft, aber wir haben ein einige Male gesagt, wir haben nicht viele Kinder, die
 S,: |nein doch
 L: wahnsinnige Probleme
 ?: |mhm, ja, mhm
 L: haben, haben recht viele Gefreute, Gesunde, die mitkommen, wodurch wir also nicht überlegen müssen, wie das weiter geht, wir sehen es eigentlich recht
 S,: |ja
 L: positiv

(Barbara G I: 11.2, 119-208)

5.3.4.2 Grundstufenteam D-Dorf

Das Klassenteam in D-Dorf betont an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussion die *Kleinräumigkeit und Überschaubarkeit des Schulortes*. So wird nebst der Möglichkeit spontaner Absprachen die räumliche Nähe zwischen dem Logopädie- und Klassenzimmer im Hinblick auf die reibungslosen Übergänge sowie bezüglich einer engen fachlichen Vernetzung zwischen der pädagogisch-therapeutischen Förderung und dem Klassenunterricht positiv erlebt (Orlando G I: 12.5, 172ff.; TV, 17.6ff.). Der positiven Zusammenarbeit mit

der Logopädin stand dem Klassenteam mit Beginn des Schulversuchs eine erschwerte Arbeitssituation mit dem Schulischen Heilpädagogen in Form eines *Erwartungskonflikts* gegenüber. So waren die beiden Grundstufenlehrerinnen anfänglich enttäuscht bezüglich seiner Beratungskompetenzen. Dieser hätte aufgrund seiner zusätzlichen Ausbildung über erweiterte Wissen- und Handlungskompetenzen in solchen Bereichen verfügen sollen, in denen sie selbst in ihrem beruflichen Handeln an die Grenzen kamen. Dieser Erwartungskonflikt konnte jedoch im Rahmen einer *externen Beratung* weitgehend bereinigt werden (vgl. Orlando G I: 35.2). Bezüglich der Einschätzung der *Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik* werden diese im Klassenteam divergent eingeschätzt. Was die Einschätzung der Ressourcenlage betrifft, beurteilte der Schulische Heilpädagoge die Möglichkeit des Teamteachings als „luxuriös“, die Lehrerin des Grundstufenteams hingegen wünscht sich mehr Lektionen hierfür und beurteilt die Klassengrösse auch als zu gross. Es ist jedoch anzumerken, dass das Klassenteam bei der Bearbeitung der Gesprächsinhalte diese nie mit Ressourcenfragen verknüpft, sondern erst auf explizites Nachfragen eine kritische Einschätzung dieser Aspekte einbringt (vgl. Orlando G I: TV, 32.0ff.; G II: 15.5).

5.3.4.3 Unterstufenteam D-Dorf (Orlando)

In der Gruppendiskussion des Klassenteams der Unterstufe finden sich keine Einschätzungen zur Arbeitssituation. Auch lassen sich dazu aus dem empirischen Material keine konjunktiven Erfahrungen rekonstruieren.

Zwischenfazit

Die beiden Klassenteams dieses Basistypus' schätzen ihre Zusammenarbeit weitgehend positiv ein. Beide Klassenteams erwähnen überdies, Erwartungsdruck oder -konflikte aufgrund externer Beratungsangebote begegnet zu sein. Die örtliche Nähe und die Überschaubarkeit des ganzen Schulteams werden für die Möglichkeit, sich spontan im Schulhaus absprechen zu können, als wichtig betrachtet. Das zeigt sich gerade bei der logopädischen Förderung, die sich mit solchen Rahmenbedingungen einfacher mit dem Schulalltag verbinden lässt. Im Kontrast dazu fällt gerade diese Verbindung äusserst schwer, wenn der Logopädie-Unterricht ausserhalb des Schulhauses stattfindet. Die verfügbaren Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik werden bei einem Team als ausreichend, beim anderen werden diese innerhalb des Grundstufenteams divergent eingeschätzt.

5.3.5 Zusammenfassung

Klassenteams, die aufgrund ihrer Handlungsorientierungen dem Basistypus „Domänen verbinden“ zugeordnet werden, charakterisieren sich dadurch, dass sie bei der Differenzierung pädagogischer Domänen Bemühungen zeigen, unterschiedliche Perspektiven aufeinander zu beziehen oder diese miteinander zu verknüpfen.

In Kontrast zu denjenigen Klassenteams, die sich bei der Gestaltung ihres Arbeitsbündnisses an Aufteilungsoptionen entlang der herkömmlichen Bildungskulturen oder längs von Schulfächern orientieren (vgl. Kap. 5.2.1.1/5.2.1.2), betonen die hier beschriebenen Klassenteams, dass beide Grundstufenlehrerinnen „alles“ machen können. Eine vorgängige Selbstbeschränkung etwa durch Kompetenzbereiche oder Verantwortlichkeiten gegenüber bestimmten Kindergruppen wird abgelehnt, um im Rahmen des Schulversuchs die eigenen pädagogischen Kompetenzen zu erweitern. So soll gewährt bleiben, dass beide Grundstufenlehrerinnen unterschiedliche Situationen im Grundstufenalltag gleichwertig bearbeiten können. Alle unterschiedlichen Kinder sollen sich mit ihren verschiedenen Anliegen an beide Grundstufenlehrerinnen wenden können.

In den Gruppendiskussionen lässt sich in Abgrenzung zu den übrigen Klassenteams die Bereitschaft dieser Lehrerinnen erkennen, pädagogische Herausforderungen im Schulalltag als Lernanlass zu verstehen. So werden Anregungen von Schülerinnen und Schülern oder Beobachtungen von Arbeitskolleginnen aufgegriffen, um die bisherigen Unterrichtsarrangements zu modifizieren. Über einen reflektierten Einsatz gleicher didaktischer Materialien und der gezielten Nutzung sozialer Ressourcen werden Stigmatisierungspotenzialen, die sich über separierende Formen einstellen können, reflektiert und gezielt entgegen getreten. Über den fachlichen Austausch solcher Beobachtungen und Anregungen werden die unterschiedlichen Förderarrangements immer wieder miteinander verknüpft. Die ko-konstruktive Orientierung dieser Klassenteams erlaubt es, die etablierten Unterrichtsangebote situativ den Gegebenheiten anzupassen. Die Fachpersonen für Sonderpädagogik praktizieren aufgrund ihrer Fachlichkeit eine autonome Arbeitsweise. Über den fachlichen Austausch zwischen den Lehrerinnen und den sonderpädagogischen Fachpersonen werden die partiell auch separierten Förderarrangements immer wieder mit dem übrigen Unterricht verbunden. Insofern geht die Gestaltung autonomer fachlich gestalteter Förderarrangements immer mit gezielten Brückenschlägen einher. In Orientierung daran, aus den Erfahrungen der verschiedenen Arrangements Anregungen für die jeweilig anderen Unterrichtssituationen zu gewinnen, wird das separierende Potenzial, das mit jeder fachlichen Zuständigkeit einhergeht, kontinuierlich bearbeitet.

Die Handlungsorientierungen dieser Klassenteams gehen mit insgesamt *positiven institutionellen Erfahrungen* einher. Die Zusammenarbeit im Klas-

senteam wird positiv erfahren und eine weitgehend positive Einschätzung bezüglich der Zusammensetzung der Klasse und der verfügbaren Ressourcen ist erkennbar. Diese Klassenteams erwähnen, dass die zur Verfügung gestellten externen Beratungssupport bei Erwartungskonflikten im Klassenteam als hilfreich erlebten. Insofern dokumentiert sich auch daran die Grundorientierung dieser Klassenteams, auf Herausforderungen situativ reagieren zu können und dieselben zugleich als *Lerngelegenheit* zu verstehen.

5.4 Institutionelle Erfahrungen: Zusammenschau

In der bisherigen Darstellung wurden die institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation stets fallspezifisch dargelegt. Das folgende Kapitel bündelt die vorgängigen Analysen und stellt sie einerseits in Zusammenhang mit den beiden Basistypen und fragt andererseits nach Zusammenhängen mit organisationalen Rahmenbedingungen. Hierfür werden in einem ersten Schritt die von den Klassenteams ins Feld geführten *institutionellen Erfahrungen* in den Blick genommen. Leitend dabei ist die Frage: Welches sind die Erfahrungen und Einschätzungen der Klassenteams, die insgesamt zu einem vorwiegend erschwerten oder vorwiegend positiven Erleben der eigenen Arbeitssituation führen? (Kap. 5.4.1) Der in den vorgängigen Analysen bereits herausgearbeitete Zusammenhang zwischen den institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation und den *Basistypen* wird anschliessend nochmals im Überblick zusammengefasst (Kap. 5.4.2). In einem dritten Schritt wird danach gefragt, ob und inwiefern sich zwischen der Zufriedenheit mit der eigenen Arbeitssituation und *organisationalen Rahmenbedingungen* systematische Zusammenhänge zeigen (Kap. 5.4.3).

5.4.1 Aspekte positiver und erschwerender Erfahrungen zur Arbeitssituation

Bei allen Klassenteams sowohl der Grund- als auch der Unterstufe stellen die Einschätzungen und Erfahrungen zur Zusammenarbeit und/oder der verfügbaren Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik zentrale Aspekte dar:

So wird die *Zusammenarbeit* entweder als Entlastung und gegenseitige Bereicherung oder als Belastung erfahren. Als belastend können die Arbeitsbündnisse von Klassenteams dann gedeutet werden, wenn die ungleiche Beteiligung im Team zu *Marginalisierungserfahrungen* führt oder als *Dominanz* Einzelner gedeutet wird. Solche Erfahrungen zeigen sich in den vorliegenden Analysen ausschliesslich in den Grundstufen-, nicht jedoch in den Unterstufenteams. Auch der *Ausfall* einzelner Teammitglieder oder permanenter *Wech-*

sel im Klassenteam werden von den betroffenen Klassenteams der Grundstufe als erschwerende Arbeitsbedingungen erfahren.

Die Klassenteams schätzen die *Ressourcen* für die Schulische Heilpädagogik in der Grundstufe oder für die Integrierte Förderung (IF) auf der Unterstufe entweder als ausreichend ein oder beurteilen diese als unzureichend. Diese Beurteilungen gehen meist in Relation zur Einschätzung der Anzahl Kinder mit besonderem Bildungsbedarf, der *Klassenzusammensetzung* oder der *Klassengrösse* einher.

Weitere Aspekte, die von den Klassenteams als belastende Erfahrungen erwähnt werden sind ein *Konflikt mit der Schulleitung* (A-Dorf, Unterstufe Thomas) sowie *Elternerwartungen*.

Ausschliesslich bei Grundstufenteams finden unterschiedliche Einschätzungen zu den *Raumverhältnissen* oder zum *externen Support* durch die Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule, die Beratungen der kantonalen Projektleitung zum Schulversuch oder privat organisierter Supervision Erwähnung.

In Tabelle 5-2 werden die verschiedenen Aspekte der institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation pro Team dargestellt. Die Aufgliederung in zwei Gruppen mit vorwiegend positiver (rechte Spalte) oder erschwerenden Erfahrungen (linke Spalte) beruht auf dem Bündel an Aspekten, die sich in den Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen. Die Ausprägung derselben gestalten sich erstaunlich einheitlich: Entweder handelt es sich um Bündel mit vorwiegend positiven oder dann eher erschwerenden Erfahrungen.

Mit dem relativierenden Attribut „vorwiegend“ bei der Gruppierung der Klassenteams wird dem Umstand Rechnung getragen, dass beispielsweise Klassenteams mit anfänglichen Schwierigkeiten in der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit diese über externe Beratungsangebote aufzufangen vermochten. So beispielsweise das Klassenteam in C-Dorf, das bei Schulversuchsbeginn kaum eine regelmässige Zusammenarbeit pflegen konnte. Im weiteren Verlauf des Schulversuchs bringt dieses Klassenteam jedoch insgesamt positive Erfahrungen zur Arbeitssituation zum Ausdruck. Auch das Klassenteam in D-Dorf erwähnt einen Erwartungskonflikt bezüglich des Arbeitsauftrags des Schulischen Heilpädagogen, der jedoch in der Folge durch eine Beratung der Projektleitung des Schulversuchs aufgelöst werden konnte

Tabelle 5-2: Aspekte institutioneller Erfahrungen, unterteilt in vorwiegend erschwerende (linke Spalte) und positive (rechte Spalte) Erfahrungen (Typik I und II) mit den jeweiligen inhaltlichen Aspekten entlang der Grundstufen- und Unterstufenteams

		Institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation	
		Typik I: Erschwerende Erfahrungen	Typik II: Positive Erfahrungen
Grundstufenteams	A-Dorf (Nathan/Thomas)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Mangelnde Ressourcen SHP • Wechsel im Klassenteam 	C-Dorf (Barbara)
		<ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrung der Zusammenarbeit • Ausreichende Ressourcen für die SHP • Positive Klassenzusammensetzung • Wirksamkeit externer Support 	
	B-Dorf (Damian/Jean)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Dominanz- und Marginalisierungserfahrung • Klassengröße und -zusammensetzung • Unbefriedigende Raumsituation • Mangelnde Ressourcen SHP • Erwartungsdruck Elternschaft 	D-Dorf (Orlando)
		<ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrung der Zusammenarbeit • Ausreichende Ressourcen für die SHP • Räumliche Nähe des Logopädie-Unterrichts • Wirksamkeit externer Support 	
	E-Stadt (Diana/Ivan)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Dominanz- und Marginalisierungserfahrung • Mangelnde Ressourcen SHP • Mangelnder Support durch Weiterbildung 	
	F-Stadt (Ajatan/Jeton)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Ausfall und Wechsel im Klassenteam • Mangelnde Ressourcen SHP • Unbefriedigende Raumverhältnisse 	
Unterstufenteams	A-Dorf (Thomas)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Mangelnde Ressourcen IF • Konflikt mit Schulleitung 	B-Dorf (Damian)
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichende Ressourcen IF 	
	E-Stadt (Diana)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Mangelnde Ressourcen IF • Erwartungsdruck durch Eltern 	C-Dorf (Barbara)
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichende Ressourcen IF 	
	Keine rekonstruierbaren Erfahrungen und Einschätzungen zur Arbeitssituation auf der Unterstufe: A-Dorf (Nathan); B-Dorf (Jean); D-Dorf (Orlando); E-Stadt (Ivan); F-Stadt (Ajatan)		

Quelle: eigene Darstellung

Einschränkend sei hier erwähnt, dass sich bei einigen Gruppendiskussionen der Unterstufe keine Erfahrungen oder Einschätzungen zur Arbeitssituation rekonstruieren liessen. Es handelt sich dabei um die Gespräche A-Dorf (Nathan), B-Dorf (Jean), D-Dorf (Orlando), E-Stadt (Ivan) und F-Stadt (Ajatan).

5.4.2 Unterschiedliche institutionelle Erfahrungsmuster

Die Analysen auf der Grundstufe zeigen, dass die beiden Basistypen zugleich mit sehr divergenten institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation einhergehen (vgl. Tabelle 5-3). Grundstufenteams, die sich in erster Linie daran orientieren, ihre pädagogischen Domänen voneinander zu separieren (vgl. Basistypus I „Domänen separieren“, Kap. 5.2) erwähnen vorwiegend belastende Teamsituationen, beklagen die Klassengrösse oder -zusammensetzung sowie die zu geringen Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik. Sie bringen damit vorwiegend negative institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation zum Ausdruck.

In Kontrast dazu stehen diejenigen Grundstufenteams, die ihre pädagogischen Domänen gezielt aufeinander beziehen und sich um Brückenschläge zwischen den verschiedenen Unterrichtsarrangements bemühen (vgl. Basistypus II „Domänen verbinden“, Kap. 5.3). Diese Grundstufenteams, die sich auch über ihre lernende Orientierung und situative Flexibilität auszeichnen, erleben ihre Arbeitssituation vorwiegend als zufrieden stellend.

Tabelle 5-3: Institutionelle Erfahrungen der *Grundstufenteams* (vorwiegend erschwerte Erfahrungen: Schattierung hellgrau; vorwiegend positive Erfahrungen: Schattierung mittleres Grau) mit den jeweiligen inhaltlichen Aspekten und Zuordnungen zu den beiden Basistypen

Zusammenhang zwischen institutionellen Erfahrungen und den Basistypen		
	Domänen separieren (Basistypus I)	Domänen verbinden (Basistypus II)
Grundstufenteams	A-Dorf (Nathan/Thomas) <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Mangelnde Ressourcen SHP • Wechsel im Klassenteam 	C-Dorf (Barbara) <ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrung der Zusammenarbeit • Positive Zusammensetzung der Klasse • Ausreichende Ressourcen für die SHP • Wirksamkeit externer Support
	B-Dorf (Damian/Jean) <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung • Dominanz- und Marginalisierungserfahrung • Mangelnde Ressourcen SHP • Klassengröße und -zusammensetzung • Unbefriedigende Raumsituation • Erwartungsdruck Elternschaft 	D-Dorf (Orlando) <ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrung der Zusammenarbeit • Ausreichende Ressourcen für die SHP • Räumliche Nähe der Logopädie • Wirksamkeit externer Support
	E-Stadt (Diana/Ivan) <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung (Komplexität) • Dominanz- und Marginalisierungserfahrung • Mangelnde Ressourcen SHP • Mangelnder Support durch Weiterbildung 	
	F-Stadt (Ajatan/Jeton) <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit als Belastung (Konflikte) • Ausfall und Wechsel im Klassenteam • Mangelnde Ressourcen SHP • Unbefriedigende Raumsituation 	

Quelle: eigene Darstellung

Der Blick auf die ergänzenden Analysen der Unterstufe erfordert eine relativierende Einschränkung. Aus den Gruppendiskussionen der Unterstufe lassen sich nur bei vier Klassenteams institutionelle Erfahrungen zur Arbeitssituation rekonstruieren. Die Analysen ergänzen die bisherige Darstellung in beschränktem Masse. Der auf der Grundstufe festgestellte systematische Zusammenhang zwischen den grundlegenden typologischen Handlungsorientierungen und institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation lässt sich mit Blick auf die ergänzenden Analysen der Unterstufenteams bei zwei weiteren Klassenteams bestätigen (vgl. A-Dorf, Thomas; E-Stadt, Diana in Tabelle 5-3): Diese beiden Klassenteams, die ihre pädagogischen Domänen ebenfalls deutlich voneinander separieren, bringen vorwiegend erschwere institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck (Schattierung hellgrau).

Bei den zwei weiteren Unterstufenteams lässt sich dieser Zusammenhang allerdings nicht finden. Die beiden Klassenteams (B-Dorf; Damian und C-Dorf; Jean), die eine ausgeprägte Orientierung zeigen, ihre pädagogischen

Domänen deutlich voneinander zu separieren, bringen zugleich positive institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck. Es handelt sich dabei um diejenigen Unterstufenklassen, die mit vergleichsweise umfänglichen zusätzlichen Lektionen für die Schulische Heilpädagogik im Umfang von neun resp. zehn Lektionen ausstaffiert sind.

Insofern lässt sich der auf der Grundstufe augenfällige systematische Zusammenhang zwischen Handlungstypus und den institutionellen Erfahrungen nur teilweise bestätigen.

Tabelle 5-4: Institutionelle Erfahrungen der *Unterstufenteams* (vorwiegend erschwerte Erfahrungen: Schattierung hellgrau; vorwiegend positive Erfahrungen: Schattierung mittleres Grau) mit den jeweiligen inhaltlichen Aspekten und Zuordnung zu den beiden Basistypen

Zusammenhang zwischen institutionellen Erfahrungen und den Basistypen		
	Domänen separieren (Basistypus I)	Domänen verbinden (Basistypus II)
Unterstufen- teams	A-Dorf (Thomas) - Zusammenarbeit als Belastung - Mangelnde Ressourcen IF - Konflikt mit Schulleitung	D-Dorf (Orlando)
	E-Stadt (Diana) - Zusammenarbeit als Belastung - Mangelnde Ressourcen für IF - Erwartungsdruck durch Eltern	
	B-Dorf (Damian) - Ausreichende Ressourcen IF	
	C-Dorf (Barbara) - Ausreichende Ressourcen IF - Befriedigende Raumverhältnisse	
	Keine rekonstruierbaren Erfahrungen und Einschätzungen zur Arbeitssituation auf der Unterstufe: A-Dorf (Nathan); B-Dorf (Jean); D-Dorf (Orlando); E-Stadt (Ivan); F-Stadt (Ajatan)	

Quelle: eigene Darstellung

Um die bisherigen Analysen nochmals zusammen zu fassen und den Bogen zur ersten sinngenetischen Typenbildung (vgl. Kap. 4.3.3.1) zu schliessen, wird in der folgenden Tabelle 5-5 das Zusammenspiel zwischen den beiden Basistypen und den beiden Erfahrungstypiken „Institutionelle Erfahrungen“ im Sinne eines Grundschemas dargestellt.

Tabelle 5-5: Übersicht Basistypen I und II und institutionelle Erfahrungen

Übersicht der Typologie „Pädagogische Domänen differenzieren“ mit Verankerung in institutionellen Erfahrungen				
Typik I: Erschwerende institutionelle Erfahrungen	Basistypus I: Domänen separieren	Bildungskulturen Kindergarten und Schule: Domänengrenzen bewahren (Kap. 5.2.1.1) Domänengrenzen verlagern (Kap. 5.2.1.2)	Bildungskulturen Kindergarten und Schule: Domänengrenzen aufheben und lernen (Kap. 5.3.1)	Basistypus II Domänen verbinden
		Schulische Heilpädagogik: Domänen separieren und kompensieren (Kap. 5.2.2.1) Domäne durch Beauftragung definieren (Kap. 5.2.2.2) Domänengrenzen mit Ambivalenz bearbeiten (Kap. 5.2.2.3)	Schulische Heilpädagogik: Autonom und flexibel agieren (Kap. 5.3.2)	
	Logopädie: Disziplinäre Domänengrenzen setzen (Kap. 5.2.3.1) Autonomie durch disziplinären Grundauftrag aufrechterhalten (Kap. 5.2.3.2)	Logopädie Domänenübergänge gestalten (Kap. 5.3.3)		
				Typik II: Positive institutionelle Erfahrungen

Quelle: eigene Darstellung

5.4.3 Zusammenhang mit organisationalen Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen die institutionellen Erfahrungen an organisationalen Rahmenbedingungen gespiegelt werden. Mit diesem Vergleich wird danach gefragt, ob und inwiefern systematische Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen zur eigenen Arbeitssituation und *organisationalen Rahmenbedingungen* bestehen. Aufgrund der Datenlage werden hierfür verfügbare Kenngrößen herangezogen wie

- Anzahl zugesprochener Lektionen für die heilpädagogische Förderung
- Pensensituation der Lehrpersonen
- Klassengröße
- Anteil Schülerinnen und Schüler mit fremdsprachigen Eltern (vgl. Tabellen 4-1 und 4-2, S. 80/82)

Zudem wird die Einschätzung der Arbeitssituation zusätzlich in Zusammenhang gestellt mit der

- Bedeutung des Reformprozesses auf der Grund- und Unterstufe.

5.4.3.1 Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik

Für die Einschätzung der eigenen Arbeitssituation nimmt die Einschätzung der zugesprochenen Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik eine wichtige Stellung ein. Auf der Grundstufe wurde allen Klassenteams im Schulversuch zwischen zwei und drei Lektionen pro Woche zugesprochen. Die unterschiedlichen Einschätzungen zur Ressourcierung basieren verständlicherweise stets auf der Wahrnehmung der eigenen Klassensituation. „Objektive“ Zahlen zum Anteil der Kinder mit besonderem Förderbedarf pro Klasse liegen nicht vor. Aus den Gesprächsprotokollen, bei denen die Lehrpersonen der Leitung des Forschungsprojektes eine mögliche Auswahl von Kindern mit besonderem Förderbedarf zur Zusammenstellung der Fallgruppe vorschlugen, zeigten sich denn auch unabdingbare Unschärfen, diese Kinder zu identifizieren (vgl. Kap. 4.1.3). Insofern lässt sich die Einschätzung der Klassenteams nicht mit einer eindeutigen Anzahl Kinder mit besonderem Förderbedarf vergleichen.

Trotz vergleichbarer Ressourcenlage auf der Grundstufe bringen die Klassenteams unterschiedliche institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck, womit kein systematischer Zusammenhang zu den verfügbaren Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik zu erkennen ist.

Anders sieht dies, wie bereits ausgeführt, bei den Unterstufenteams aus: Diejenigen Klassenteams, die eine hohe Dotation von Lektionen für integrierte Förderung (IF) erhalten, bringen positive institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck (B-Dorf mit Damian 9 Lektionen; C-Dorf mit Barbara, 10 Lektionen). Im Kontrast dazu beurteilen die drei übrigen Klassenteams der Unterstufe mit zugesprochenen ein bis fünf Lektionen für die integrierte Förderung ihre Ressourcenlage als ungünstig. Im Vergleich mit der Grundstufe findet sich auf der Unterstufe kein Klassenteam, das einen Anteil von zwei bis drei Lektionen für die heilpädagogische Unterstützung als ausreichend beurteilen würde, wie beispielsweise in C- und D-Dorf. So beurteilt das Klassenteam der *Unterstufe* in A-Dorf (Thomas) die zugesprochenen fünf Lektionen bei identischer Klassengrösse (24 Kinder) wie die *Grundstufe* am gleichen Ort (Grundstufe: 3 Lektionen) als unzureichend.

5.4.3.2 Klassengrösse

Die Klassengrösse variiert auf der Grundstufe zwischen 17 und 29 Kindern, auf der Unterstufe zwischen 16 und 24 Kindern. Sowohl das Grundstufenteam aus F-Stadt mit 17 Kindern sowie dasjenige von B-Dorf mit 29 Kindern, sind mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden. Auch von Klassenteams, deren

Klassengrösse im Mittelfeld zwischen 21 und 24 Kindern liegt, werden ihre institutionellen Erfahrungen divergent eingeschätzt. Insofern besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen der Klassengrösse und den institutionellen Erfahrungen.

5.4.3.3 Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern

Der Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern variiert in den Klassen zwischen rund 3 und 88 %. Einen systematischen Zusammenhang zwischen dem Anteil solcher Kinder in der Klasse und den institutionellen Erfahrungen lässt sich nicht erkennen. Zwar erleben alle Klassenteams der Grund- und Unterstufe der beiden städtischen Schulstandorte E- und F-Stadt mit ihrem sehr hohen Anteil an Kindern mit fremdsprachigen Eltern (80–90%) ihre Arbeitssituation als erschwert. Ebenfalls von erschwerten institutionellen Erfahrungen berichten hingegen auch Klassenteams, deren Anteil von Kindern mit fremdsprachigen Eltern 5–15 % beträgt und damit vergleichsweise gering ausfällt (Grundstufe A- und B-Dorf; Unterstufe A-Dorf, Thomas). Demgegenüber bringt das Grundstufenteam aus C-Dorf, in dessen Klasse annähernd die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zu Hause eine andere Sprache sprechen, positive institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck.

5.4.3.4 Pensensituation der Klassenlehrpersonen

Alle Klassen der Grund- und Unterstufe werden von je zwei Lehrpersonen unterrichtet. Die auf der Grundstufe vorgesehenen 150 Stellenprozente werden mehrheitlich in ein Haupt- und ein Nebenpensum (100%/50%) aufgeteilt. Die Verteilung auf die Lehrpersonen mit Kindergarten- oder Primarlehrdiplom sind dabei unterschiedlich. Einzig in F-Stadt wird das Pensum gleichwertig verteilt. Auf der Unterstufe ist die Lehrerin von Diana die Einzige, die die Klasse ohne Stellenpartnerin unterrichtet, alle anderen teilen sich die Anstellung auf. Im Hinblick auf die Organisation der Aufteilung der Pensen lässt sich kein systematischer Zusammenhang mit den institutionellen Erfahrungen erkennen. So könnte ja beispielsweise davon ausgegangen werden, dass eine egalitäre Aufteilung gegenüber einer Ungleichverteilung des Pensums zu anderen Einschätzungen und Erfahrungen der Arbeitssituation resp. unterschiedlicher Formen der Ausgestaltung pädagogischer Domänen führen könnte. Dies lässt sich jedoch aufgrund der vorliegenden Analyse nicht bestätigen.

5.4.3.5 Bedeutung des Reformprozesses für die Grund- und Unterstufe

Es fällt auf, dass sich gewisse Einschätzungen und Erfahrungen der Arbeitssituation ausschliesslich in den Grundstufenteams finden. So werden beispielsweise Erfahrungen mit *Supportangeboten* wie Weiterbildung und Beratung in den Grund- nicht jedoch in den Unterstufenteams erwähnt, was sich mit

der Anlage des Schulversuchs erklären lässt. In einzelnen Klassenteams der Unterstufe (A-Dorf; Thomas und D-Dorf; Orlando) wurde zeitgleich mit dem Eintritt der fokussierten Kinder eine Umstellung auf altersdurchmischte Klassen vorgenommen. Insofern waren auch diese Klassenteams angehalten, ihre Arbeit neuen strukturellen Bedingungen anzupassen, was Klärungen von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in den Klassenteams nach sich ziehen mag. Dennoch dokumentieren sich solche Aushandlungsprozesse wie die Klärung des Bildungsverständnisses oder die Definition der Rolle der Schulischen Heilpädagogik ausschliesslich in den Gruppendiskussionen der Grundstufenteams. Auch Dominanz- und Marginalisierungserfahrungen liessen sich ausschliesslich in Klassenteams der Grundstufe rekonstruieren (B-Dorf, E-Stadt; vgl. Tabelle 5-3, S. 188). In seiner Theorie zur Schulkultur verweist Helsper (2010) darauf hin, dass neue Anforderungen im Berufsfeld durch Schulreformen bisherige schulische Akteurinnen und Akteure stärken, schwächen oder diesen neue Einflussbereiche ermöglichen können (vgl. 110). Vor diesem Hintergrund lässt sich die These aufstellen, dass die im Material dokumentierten Dominanz- und Marginalisierungserfahrungen auf Positionierungsprozesse der verschiedenen Akteursgruppen im Schulversuch Grundstufe zurückzuführen sind. Insofern stehen diese für einige Teams erschwerenden Erfahrungen mit dem innovativen Vorhaben, bisher voneinander getrennte Berufsgruppen in einem gemeinsamen Setting unterrichten zu lassen, in unmittelbarem Zusammenhang.

5.4.3.6 Zusammenfassung

Zwischen den institutionellen Erfahrungen zur eigenen Arbeitssituation und organisationalen Rahmenbedingungen wie den verfügbaren Ressourcen für die heilpädagogische Unterstützung in der Grundstufe, der Klassengrösse, den Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern und der Pensenaufteilung der Lehrpersonen lassen sich *keine* systematischen Zusammenhänge erkennen. Zwei Zusammenhänge zwischen *organisationalen* Bedingungen und institutionellen Erfahrungen lassen sich allerdings erkennen: So erhalten diejenigen Unterstufenteams, die vorwiegend positive institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck bringen, vergleichsweise viele Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik (zwischen neun und zehn Lektionen pro Klasse)

Zudem ist anzunehmen, dass die Reformbedingungen für die Pädagoginnen und Pädagogen auf der Grundstufe durch Positionierungsprozesse geprägt sind. Dies erschliesst sich aus den für die Klassenteams belastenden Dominanz- und Marginalisierungserfahrungen, die sich als solche ausschliesslich auf der Grundstufe finden.

5.5 Relationierte Typen

Die beiden Basistypen wurden in den Kapiteln 5.2 und 5.3 als Konglomerat verschiedener Handlungstypen dargestellt. Pädagogische Domänen können demnach entweder eher voneinander separiert und abgegrenzt oder im Sinne unterschiedlicher Perspektiven gezielt aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Diese beiden grundlegend differenten Umgangsweisen, pädagogische Domänen einzurichten, zeigt sich im Hinblick auf die beiden Bildungskulturen in der Grundstufe sowie auf die Domäne der Schulischen Heilpädagogik und der Logopädie in beiden Schulstufen.

Nebst dieser grundlegenden Orientierung nach Abgrenzung oder dem wechselseitigen Bezug der pädagogischen Domänen überlagern weitere Handlungstypen die Etablierung einer Fördersituation. So zeigt sich aus den Analysen, dass diese Gestaltungsprozesse beispielsweise mit dem verfügbaren zeitlichen Horizont der Bildungsstufe in Zusammenhang gebracht werden (Kap. 5.5.1). Auch hinter der Art und Weise, wie verfügbare personelle Ressourcen eingesetzt werden, lassen sich typische Muster erkennen (Kap. 5.5.2). Zuletzt wird dargelegt, wie mit der Etablierung individualisierter Förderarrangements auch die Frage einhergehen kann, wie als diskreditierbar betrachtete Kinder vor Stigmatisierung im Unterricht bewahrt werden können (Kap. 5.5.3). Diese Handlungstypen stehen in sinnhafter Relation zur Art und Weise, wie pädagogische Domänen differenziert werden. Diese Relationierung mit den beiden Basistypen wird kontinuierlich herausgearbeitet (vgl. die methodologischen Grundlagen zur relationalen Typenbildung in Kap. 4.3.3.3)

5.5.1 Zeitliche Etappierung der Förderarrangements

Schulstufen sind zeitlich beschränkt: In der vorliegenden Untersuchung dauert der Zeithorizont der Grundstufe drei oder vier Jahre, derjenige der Unterstufe je nach Aufgliederung zwei oder drei Jahre. In einigen Gruppendiskussionen geht die individualisierte Förderung mit einer Verortung innerhalb dieses Zeithorizonts einher. Dabei werden insbesondere die Anfangs- und Endphase dieses Zeithorizonts in den Blick genommen. So werden Kinder zu Beginn der Grundstufenzeit mit einer Art *Fördermoratorium* belegt (Kap. 5.5.1.1). Hingegen wird dem letzten Grundstufenjahr vor dem Übertritt in die weiterführende Unterstufe hohe Priorität eingeräumt. Die ergänzenden Analysen aus den Gruppendiskussionen mit den Unterstufenteams verdeutlichen, dass die vorgenommene Priorisierung letztlich der Homogenisierung von Schülerleistungen dient, was über die individualisierte Förderung einzelner Schüler kompensiert werden soll (Kap. 5.5.1.2). Es hat sich herausgestellt, dass sich dieser Handlungstypus ausschliesslich bei denjenigen Klassenteams findet, die bestrebt sind, ihre pädagogischen Domänen zu separieren (Kap. 5.5.1.3).

5.5.1.1 Fördermoratorium

In einigen Klassenteams wird von einer Förderung zu Beginn der Grundstufenzeit zugunsten „älterer“ Kinder abgesehen. Plausibilisiert wird diese Entscheidung häufig mit der noch längeren Zeitspanne, die den „jüngeren“ Kindern zur Verfügung stehe. Dem gegenüber werden individualisierte Förderangebote für Kinder, deren Verweildauer in der Schulstufe vergleichsweise kurz ausfällt, als prioritär betrachtet.

Die Kindergärtnerin (K) aus E-Stadt schaut in der folgenden Passage auf Ivans erste Zeit in der Grundstufe zurück. Sie fasst seine damalige Situation begrifflich als „Anfangs-Status“. Das Ausbleiben einer besonderen Förderung für diesen Jungen begründet die Kindergärtnerin mit der Dringlichkeit bei anderen Kindern, die „vom Alter her“ wo anders stehen und „weiter gehen sollten“. Damit sind diejenigen Kinder angesprochen, die im letzten Grundstufenjahr vor ihrem Übertritt in die weiterführende Unterstufe stehen. Das schliesst eine spätere diagnostische Analyse („da werden wir etwas genauer anschauen müssen“) zu Ivans Situation nicht aus.

E-Stadt; Ivan: Anfangsstatus

K: Und dänn isch er jetzt i dem Afangsstatus nöd [...] grad das Chend gsi womer grad drengend hätt müesse aluege oder, sondern es hätt anderi wo's vell so im Momänt grad drengender nötig händ, wo vellecht au nöimeds anders stönd vom Alter ond sötted ä witer go. Ond bim Ivan han i scho dänkt gha das, s' werd scho-, do werde=mer öppis ä müesse au gnöier aneluege [...] ond das Ganz i im Aug bhalte aber er hätt no Zit.

(Ivan G I, 12.7, 33-38)

K: Und dann war er jetzt in dem Anfangsstatus nicht [...] gerade das Kind, das man grad dringend hätte anschauen müssen, oder, sondern es hat andere, die es im Moment grad so viel dringender nötig haben, die vielleicht auch wo anders stehen vom Alter her und weiter gehen sollten. Und beim Ivan habe ich schon gedacht, es wird schon-, da werden wir etwas genauer anschauen müssen und [...] das Ganze im Auge behalten, aber er hat ja noch Zeit.

(Ivan G I, 12.7, 33-38)

Für die Möglichkeit einer individualisierten Förderung wird somit die noch bevorstehende Zeitspanne in Aussicht gestellt: Im Vergleich mit anderen Kindern verbleibt ihm noch mehr Zeit dafür. Damit wird deutlich, dass die verfügbaren Zeitreserven innerhalb der Schulstufe für die älteren und jüngeren Kinder in Rechnung gestellt und gegeneinander abgewogen werden. In der Fortführung der Gruppendiskussion wird die Fokussierung der individualisierten Förderung auf die Gruppe der „ältesten“ Kinder als gemeinsame Entscheidung des Klassenteams dargelegt und zugleich in Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen des Schulversuchs in Verbindung gesetzt.

E-Stadt; Ivan: Schwerpunktsetzung

S₁: Das isch sowiso wie au en Schweetpunkt gsi wo mer gsetzt händ aso die [...] Ältischtä wo ja wie nöd vo de Vorteil vo de Grundstufe profitiert händ, wo me= aso wükli händ müessä

K: |genau

S₁: luege, dass die [...] die schuelische Ziil [...] erreicht, da hät's au mit de Schwerpunkt

K: |ja will au da gwüssi Ängscht vo dä Eltere ume gsi sind.

(Ivan G I: 18.6, 37-47)

S₁: Das war so oder so wie auch ein Schwerpunkt, den wir festgelegt haben, also [...] die Ältesten, die ja wie nicht von den Vorteilen der Grundstufe profitiert haben, bei denen wir also wirklich

K: |genau

S₁: schauen mussten, dass diese, [...] die schulischen Ziele [...] erreichen, da hat es auch mit der Schwerpunkt

K: |ja, weil da auch gewisse Ängste von den Eltern da waren.

(Ivan G I: 18.6, 37-47)

Gegenüber den jüngeren werden die ältesten Kinder als benachteiligt betrachtet, weil diese – so die Überlegung – bei der Umstellung auf die neue Schuleingangsstufe nach ihrer traditionellen Kindergartenzeit der Gruppe im dritten Grundstufenjahr zugeteilt wurden und somit nicht von den Möglichkeiten eines frühen Kontaktes mit den Kulturtechniken profitieren konnten. Mit Verweis auf die Befürchtungen von Eltern, dass sich die Lernziele der Grundstufe mit dieser Kindergruppe nicht erreichen liessen, plausibilisiert das Klassenteam, den Schwerpunkt der individualisierten Förderung auf *diese* Kindergruppe gesetzt zu haben.

Eine sehr ähnliche Orientierung findet sich in der Gruppendiskussion des Klassenteams aus A-Dorf im Hinblick auf die Förderung von Thomas. Dieser ist zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion erst seit ein paar Wochen in die Klasse eingetreten. Eine spezifische Förderung wird hier gezielt ausgeschlossen. Wiederum wird der Entscheid mit den umfanglichen Förderbedürfnissen insbesondere der älteren Kinder begründet, deren Verweilzeit in der Grundstufe im Vergleich mit Thomas deutlich geringer ausfalle.

A-Dorf; Thomas: Fördermöratorium

L: Und das isch ja [...] wo mier findet, s' hät ja vill Chind, wo Förderbedarf händ, wo aber scho, zum Biispiil zwei Jaar älter sind, wo mier findet, dete isch's jez no-, grad so wichtig, dass die jez grad [...] die Unterstützüz überchömed, well, die händ nöme e so lang Ziit i dä Grundstufe und es Chind, wo nöi i d' Grundstufe chunt, das bliibt ja sicher waarschiinli öpä drüü Jaar und dänn findet mier, dass mer dete nöd grad am Aafang, dem Chind gad, ussert mier hettet jez kás anders Chind, aber s' hät es paar wo [...] seer, ähm, äfach [...] au uf Unterstützüz agwisä sind, wo's au vom Schuelpsycholog eigentlich so gseit worde isch, odr (...) Und ich dänke, drum, tün mier dete au bi iim jez im Momänt nonig irgend, ähm, spezielli, öpis schuele.

(Thomas G I: 7.8, 52-69)

L: Und das ist ja [...], dass wir finden, es hat ja viele Kinder, die Förderbedarf haben, die aber schon, zum Beispiel zwei Jahre älter sind. Da finden wir, dort ist es jetzt noch-, gerade so wichtig, dass die jetzt gerade [...] die Unterstützung bekommen, weil die nicht mehr so lange Zeit in der Grundstufe haben und ein Kind, das neu in die Grundstufe kommt, das bleibt ja sicher wahrscheinlich ungefähr drei Jahre und dann finden wir, dass man dort nicht gleich am Anfang, gerade diesem Kind-, ausgenommen, wir hätten jetzt kein anderes Kind, aber es hat ein paar, die [...] sehr, ähm, einfach auf Unterstützung angewiesen sind, bei denen es auch vom Schulpsychologen eigentlich so gesagt wurde, oder (...) Und ich denke, deshalb schulen wir dort auch bei ihm im Moment noch nicht irgendetwas, ähm, speziell.

(Thomas G I: 7.8, 52-69)

Angesichts des antizipierten Zeithorizonts einer durchschnittlich dreijährigen Verweildauer könne mit einer individualisierten Förderung von Thomas zugewartet werden, es sei denn, es hätte kein weiteres Kind mit besonderem Förderbedarf, das die Zuwendung der Schulischen Heilpädagogin beanspruchen würde, was aber aufgrund der weiteren vom Schulpsychologen abgeklärten Kinder nicht der Fall sei.

Diese Darstellung der Lehrerin wird in der Gruppendiskussion zwei Jahre später von der Schulischen Heilpädagogin nochmals bekräftigt: Es sind nicht die Kinder im ersten Grundstufenjahr, sondern eher diejenigen in ihrer zweiten Hälfte der Grundstufenzeit wofür die Schulische Heilpädagogin (S₁) beigezogen wird:

A-Dorf; Thomas: *Erst so in der zweiten dritten*

S₁: Meistens duen ich au erst e so i de zweite dritte chum ich denne, ebe, chunnt denn irgendöpis wo's ebe so säget ((imitierend)) *luegsch e mal* und ähm, mach ich e Förderplanig und bi iim han ich ja das eigentlich gar nie müesse mache.

(Thomas G II: 11.07, 12-17)

S₁: Meistens komm ich dann auch erst so in der zweiten, dritten, eben, kommt dann irgendetwas, dass sie eben so sagen ((imitierend)) *schau einmal* und eh, mach ich eine Förderplanung und bei ihm habe ich das ja eigentlich gar nie machen müssen.

(Thomas G II: 11.07, 12-17)

Eine spezifische Förderung für Thomas bei Beginn wird auch deshalb ausgeschlossen, weil sie als Eingriff innerhalb einer *sensiblen Phase* gedeutet wird. Mit ihrer Beschreibung, wie Thomas am Morgen beim Eintreffen in der Grundstufe im Sinne eines steten Rituals jeweils zuerst zeichne und später die Schreibmaschine aufsuche, untermauert die Kindergärtnerin (K) ihre Deutung, dass sich dieser im neuen Umfeld allmählich persönliche Sicherheit aufbaue.

A-Dorf; Thomas: *Sensible Phase*

K: Und ich fänd's au no z'früe, wämmer jez scho würdet interveniere, will er hät än Art wie siis Ritual, er chunnt aa und gaat go zeichne und dänn nacher luegeter, wänn d' Schriibmaschine frei isch, gaat er a d' Schriibmaschine und das passiert jede Tag gliich, und ich fändi's we, z verfrüet jez äfach z'säge ((imitierend)) *Thomas jez machet mier zwei öpis mitenand, will ich wett jez öpis vo dier.* Jez isch er zweiehalb Wuche äfängs i dere Grundstufe und s'tunk mi wüklisch extrem, früe und, ich dänk, das Ritual, wo er hät, das git iim au die Sicherheit [...], dass er sich au wool füüt, da i de Grundstufe und drum, dänk ich wüklisch söll er die Sicherheit au no chli we, chönä usbouä, und [...] wänn er die dänn ganz ganz fescht usbouä hät (..) dänn chömer dänn, luege, wi's jez wüklisch mit iim und dänn chömer dänn afange mit de Förderplaanig.

(Thomas G I: 7.8, 71-87)

K: Und ich fände es auch noch zu früh, wenn wir jetzt schon intervenieren würden, weil er eine Art wie sein Ritual hat. Er kommt an und geht zeichnen und dann nachher schaut er, ob die Schreibmaschine frei ist, geht an die Schreibmaschine und das geschieht jeden Tag gleich, und ich fände es wie verfrüet, jetzt einfach zu sagen ((imitierend)) *Thomas jetzt machen wir zwei etwas miteinander, weil ich jetzt etwas von dir möchte.* Jetzt ist er bereits zweieinhalb Wochen in der Grundstufe und es dünkt mich wirklich extrem früh und ich denke, das Ritual, das er hat, das gibt ihm auch die Sicherheit [...], dass er sich auch wohl fühlt, da in der Grundstufe und deshalb denke ich wirklich, dass er die Sicherheit auch noch etwas wie aufbauen können soll und wenn er sich dann, wenn er diese dann ganz ganz fest aufgebaut hat (..), dann können wir dann schauen, wie es jetzt wirklich ist mit ihm und dann können wir dann anfangen mit der Förderplanung.

(Thomas G I: 7.8, 71-87)

Eine an Thomas adressierte Aufforderung, gemeinsam mit der Pädagogin etwas zu erarbeiten wird vor diesem Hintergrund als *störender interventiver Zugriff* auf das Kind betrachtet. Insofern werden die ersten Wochen in der Grundstufe als *Fördermoratorium* markiert. Thomas wird in seinen ersten beiden Grundstufenjahren weitgehend nicht systematisch von der Schulischen Heilpädagogin begleitet, auch weil dem Klassenteam andere Kinder weitaus mehr auffallen.

Dass ein Fördermoratorium als Bestandteil einer *Taktung von Tätigkeits-schwerpunkten* im Schuljahresverlauf verstanden werden kann, dokumentiert sich an der Gruppendiskussion aus B-Dorf. Die Zeitphase von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien wird generell als „*Kennenlernphase*“ gekennzeichnet. Die Bedeutung dieser Kennenlernphase muss allerdings in den Kontext der Arbeitssituation des Klassenteams gestellt werden: Mit Beginn des Schulversuchs Grundstufe wird Damian nach seinen zwei Kindergartenjahren der Gruppe im letzten Grundstufenjahr zugeteilt. Seine ehemalige Kindergärtnerin ist Teil des neuen Grundstufenteams und „kennt“ insofern Damians Situation aus dessen Kindergartenzeit, nicht jedoch die Lehrerin, die sich für Damian als Schüler im letzten Grundstufenjahr zuständig versteht. Sie muss nun – aufgrund ihrer Zuständigkeit – Damians „schulische“ Kompetenzen einschätzen können, bevor eine Förderplanung durch die Schulische Heilpädagogin vorgenommen werden kann (vgl. Damian, G I: 13.3, 25-30). Diese „Kennenlernphase“ zwischen Sommer- und Herbstferien deckt sich mit der ersten Phase im Schuljahr, die durch viele organisatorische Regelungen gekennzeichnet zu sein scheint. Im Vergleich zu diesen Herausforderungen

wird eine gezielte Förderplanung für Damian als „Detailarbeit“ (ebd.) wahrgenommen. Damit wird deutlich, dass in der ersten Phase des Schuljahres dem Gesamtmanagement der Klasse deutlich mehr Gewicht beigemessen wird als einer „detaillierten“ Förderplanung.

Diese Priorisierung findet sich bei diesem Klassenteam jedoch nicht nur bei Schulversuchsbeginn, sondern wird ein Jahr später vom neuen Schulischen Heilpädagogen (S₁) erneut untermauert:

B-Dorf; Damian: Keine breiten Gedanken

S₁: Ja jetzt isch's halt eifach e so gse dass ganz vill Sache hinderenand gsi sind und dass mer äfach händ müsse vo [...] Tag zu Tag luege. Oft halt au improvisiert z schaffe. Das [...] esch d Situation gse (..) und das mer ned breiti Gedanke ons händ chönne mache und so irgendwelchi Förderplään, e so öpis, das isch nü- so het' s ned funktioniert.

(Damian G II: 21.4, 36-41)

S₁: Ja, jetzt war es halt einfach so, dass ganz viele Sachen nacheinander waren und dass wir einfach von Tag zu Tag schauen mussten. Oft halt auch improvisiert arbeiteten. Das war die Situation (..) und dass wir uns nicht breite Gedanken machen konnten und irgendwelche Förderpläne, so etwas, das war ni-, so hat es nicht funktioniert.

(Damian G II: 21.4, 36-41)

Dabei erläutert er, dass sich bei Beginn des Schuljahres viele Ereignisse aneinandergereiht hätten und sich von daher eine Praxis etabliert habe, welche eine tägliche improvisierende Planung erforderte. Dem stellt er eine Vorgehensweise gegenüber, welche er mit „breiteren Gedanken“ charakterisiert. Damit artikuliert er, dass sich vertiefende Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf die eigene Praxis nicht realisieren liessen. Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung „irgendwelcher Förderpläne“ als unrealistisch dargestellt und erinnert an die homologe Argumentationsfigur ein Jahr zuvor (vgl. zudem auch Jean G I: 16.9, 24ff.). Das *Fördermoratorium* bei Schuljahresbeginn steht in diesem Klassenteam mit einer weiteren Handlungsorientierung dieses Klassenteams in Zusammenhang, welche bereits dargestellt wurde: Das Klassenteam lehnt eine Spezifikation der Arbeit der Schulischen Heilpädagogin und des späteren Schulischen Heilpädagogen grundsätzlich ab (vgl. Kap. 5.2.2.3, Passage *Das Größte abfedern*, S. 137).

5.5.1.2 Homogenisierung des Leistungsniveaus

Das Fördermoratorium bei Beginn der Grundstufenzeit wird stets mit der vergleichsweise kürzeren Verweildauer der älteren Schülerinnen und Schüler in der Schulstufe begründet. Die Bedeutung der Förderung im dritten Grundstufenjahr wird von den Klassenteams im Hinblick auf eine *Homogenisierung* des Leistungsniveaus thematisiert.

Thomas, der während seiner ersten beiden Jahren in der Grundstufe mit einer Art Fördermoratorium belegt wurde, erlangt erst in seinem dritten Grundstufenjahr eine erhöhte Aufmerksamkeit des Klassenteams aufgrund der beobachteten Schwierigkeit beim Zählen:

A-Dorf; Thomas: *Wenn er nicht kann, was die andern können*

S: S'isch denn nach de Herbstferie gsi (..) Han ich denn mol gluegt won er so staat und er het erstunlich im Verhältnis zu de andere Chind no Sache verwechslet oder au nöd eifach chöne uf zwanzg zelle oder nach de Herbstferie wo eigentlich ä i de dritte Grundstufe für alli Chind, zimlich klar gsi isch, er het döte wo hemmer's ufgschrife s'Elfi und s'Zwölfi oder nei s'Zwölf- s'Elfi het er n-uslaa, ja het döt immer so chli Müee gha und denn

L: |Jaa |Mhm
S: hemmer ebe denkt jetzt müemer luege oder das er nöd de Verleider überchunnt denn wenn er's nöd chan was die andere chönd denn han ich döt e bitzeli, gstützt oder.

(Thomas G II: 13.3, 50-61)

S: Es war nach den Herbstferien (..) Da habe ich einmal geschaut, wo er so steht und er hat im Verhältnis zu den anderen Kindern noch erstaunlich Sachen verwechselt oder auch einfach nicht auf zwanzig zählen können, oder, nach den Herbstferien, wo es eigentlich auch für alle Kinder in der dritten Grundstufe ziemlich klar war, er hat dort, als wir es aufgeschrieben haben, die Elf und die Zwölf oder nein, die Zwölf, die Elf hat er ausgelassen, ja, hat dort immer so etwas Mühe gehabt

L: |Jaa |Mhm
S: und dann haben wir eben gedacht: Jetzt müssen wir schauen, oder, dass er nicht den Verleider [Überdruss] bekommt, jeweils dann, wenn er es nicht kann, was die anderen können, dann habe ich ihn etwas gestützt, oder.

(Thomas G II: 13.3, 50-61)

Thomas wird erst dann eine spezifische Förderung zuteil als seine geringeren Kompetenzen *im Vergleich mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern* der Gruppe im letzten Grundstufenjahr vor dem Übertritt in die nächste Schulstufe auffallen. Damit einher geht offenbar auch eine demotivierte Lernhaltung („Verleider“), die abzuwenden versucht wird.

Die Unterstützung der Schulischen Heilpädagogin wird darin gesehen, den Rückstand von Thomas im Hinblick auf das Leistungsniveau der Kindergruppe zu kompensieren („dann wenn er es nicht kann, was die anderen können“). Damit geht die spezifische Förderung durch die Schulische Heilpädagogin mit Homogenitätserwartungen bezüglich dem Leistungsniveau der Kindergruppe im letzten Grundstufenjahr einher. Wie sich der Gruppendiskussion an weiterer Stelle entnehmen lässt, schätzt das Klassenteam die Erwartungen der Unterstufenlehrerinnen an die schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der Grundstufe als zu hoch ein (vgl. Thomas G II, TV, 42.32ff.) Es ist von daher anzunehmen, dass die *antizipierten Leistungserwartungen* der Lehrerinnen der Folgestufe die Homogenitätsorientierungen des Grundstufenteams massgeblich mitstrukturieren.

Die Priorisierung der individualisierten Förderung auf die Gruppe der älteren Kinder wird in diesem Klassenteam in doppelter Weise plausibilisiert: Einerseits wird der Beginn der Grundstufenzeit als *sensible Phase* verstanden, die durch eine *spezifische* Förderung „gestört“ werden darf. Andererseits mobilisiert das erwähnte Klassenteam eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber Thomas im Zusammenhang mit typisch „schulischen“ Leistungserwartungen wie beispielsweise das Vermögen, bis zwanzig zählen zu können. Auf das Abweichen davon wird mit Nivellierungsmassnahmen reagiert. Insofern steht die Priorisierung einer spezifischen individualisierten Förderung von Thomas mit der Domänendifferenzierung dieses Klassenteams in einem unmittelbaren Zusammenhang: „Schulische“ Kompetenzen geraten in dieser Domänen

separierenden Ordnungslogik im *letzten* Grundstufenjahr in den Aufmerksamkeitsfokus des Klassenteams. Die Aufmerksamkeit gegenüber Thomas korrespondiert damit, wie die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Domänen differenzieren.

Ergänzungen durch die Analysen der Unterstufe

Die erwähnten Grundstufenteams etappieren die individualisierte Förderung so, dass einerseits die Anfangsphase als Fördermoratorium plausibilisiert und andererseits eine spezifische Förderung auf die Kindergruppe im letzten Grundstufenjahr fokussiert wird. Der Vergleich mit der Unterstufe bietet sich insbesondere bei jahrgangsgemischten Abteilungen an, da sie bezüglich Alter und Leistungsniveau eine adäquate Heterogenität aufweisen. Zudem kann auch bei diesen Klassen von einem mehrjährigen Zeithorizont der Schulstufe ausgegangen werden, der von den verantwortlichen Lehrerinnen antizipiert werden kann.

In einer jahrgangsdurchmischten Abteilung der Unterstufe in B-Dorf (Jean) werden vom Klassenteam die Kinder der zweiten und dritten Klasse gemeinsam unterrichtet. Der Schulische Heilpädagoge (S) versteht sich in dieser Klasse für eine Gruppe von ungefähr fünf Kindern zuständig. Alle diese Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrerinnen auf dem gleichen Leistungsniveau wie Jean eingeschätzt und befinden sich in der zweiten Klasse. Begründet wird deren Förderbedarf damit, dass sie die Lernziele der ersten Klasse noch nicht erreicht haben (vgl. Jean U: 26.53, 41ff.). Für die eine der beiden Lehrerinnen (L₁) stellt diese Situation eine Herausforderung dar:

B-Dorf; Jean (Unterstufe): Enge

L₁: Das isch so ein Punkt wo ich merke da wird's mir wie chli eng will irgendwie muess ich ja wiiter mache, merk aber das hät nonig so vill Sinn wänn, zwölf minus vier eifach nonig chunt.

(Jean U: 26.53, 52-55)

L₁: Das ist so ein Punkt, bei dem ich merke, da wird es mir wie etwas eng, weil irgendwie muss ich ja weiter machen, merke aber, das macht noch nicht viel Sinn, wenn zwölf minus vier einfach noch nicht kommt.

(Jean U: 26.53, 52-55)

Das Fortschreiten im Unterricht („muss ich ja weiter machen“) ist mit diesen Kindern nicht gewährleistet. Ihre Erwartungen beziehen sich auf die Geläufigkeit von Subtraktionsrechnungen mit Zehnerübergang („einfach noch nicht kommt“), worauf die weiteren Lernschritte aufbauen würden. In der Metapher der „Enge“ („da wird es mir etwas eng“) fasst die Lehrerin ihr Unbehagen. Die Diskrepanz zwischen *Leistungsanforderung* und den *Leistungsmöglichkeiten* der Kindergruppe *verengt* die zeitlichen Möglichkeiten des „Aufholens“. Die Fokussierung der Förderlektionen des Schulischen Heilpädagogen auf diese Kindergruppe dient insofern dazu, dieser Gruppe den *Anschluss* an den Leistungsstand der übrigen Kinder zu ermöglichen.

Eine drastische Situation schildert das Unterstufenteam einer Klasse mit drei Jahrganggruppen (zweite, dritte und vierte Klasse) aus A-Dorf (Thomas). Die beiden Unterstufenlehrerinnen werden von ihren Kolleginnen der Grundstufe – wie bereits ausgeführt – insofern kritisch beurteilt, als deren Erwartungen an die Kinder in der zweiten Klasse als unangemessen hoch beurteilt werden.

In der folgenden Passage der Gruppendiskussion entwickelt das Unterstufenteam die Sichtweise, dass alle sieben aus der Grundstufe in die zweite Klasse übergetretenen Kinder besonderen Förderbedarf „haben“:

A-Dorf; Thomas (Unterstufe): Wirklich sieben Kinder

S₁: Die Zweite mit em Thomas [...] det ine sind, vier, ganz vier IF-Chinde
 ?₁: °Jaa°
 S₁: und das isch relativ vill für sini Gruppe, oder
 Y: Ja, es sind sibe, Chind vo de Grundstufe und vier devo
 S₁: |sibe Chinde
 Y: händ IF
 S₁: |vier ja, zwei händ scho igrichetets IF, genau zwei sind
 ?₁: |die andere drü
 ((lachend)) müemer no luege
 S₁: IF igrichet scho de Thomas und es anders Chind und di zwei sind jetzte im, im ähm, im A-aso (...) Atragg stelle aber s'isch klar die
 L₂: |Atragg
 S₁: chöme au über.
 L₂: Bim Einte, [...] bime fünfte Chind wird au no Maassnaame gee (...) im Januar (...) und (...)
 S₁: |sind föif vo sibe, aso sind vill (...)
 °sind vill, vill Chind°
 L₂: Ja, bim andere Chind versuechemer, e logopädische Maassnaam abzschlüsse. Aso mier hend ein einzige Schüeler, wo i dem Sinn no kä onderschuel-, pädagogische Maassnaam gha hät i dere Gruppe
 S₁: Und säb einzelni Chind isch ja nöd unbedingt s' Zugpferdli vo de Klass muemer säge, aso, sind wükl sibe, Chind wo alli, iiri, starke Bedürfnis händ (...) zum, fördere, Förderbedarf händ.

(Thomas U: 19.14, 79-103)

S₁: Die Zweite mit dem Thomas [...], da drin sind vier, ganze vier IF-Kinder
 ?₁: °Jaa°
 S₁: Und das ist relativ viel für seine Gruppe, oder
 Y: Ja, es sind sieben Kinder aus der Grundstufe und vier
 S₁: |sieben Kinder
 Y: davon haben IF
 S₁: |vier ja, zwei haben schon eingerichtetes IF, genau
 ?₁: |die andere drei ((lachend)) müssen wir noch schauen
 S₁: zwei wurde schon IF eingerichted, der Thomas und ein anderes Kind und die zwei sind jetzt im, im ähm, im A- also (...) Antrag stellen, aber
 L₂: |Antrag
 S₁: es ist klar die bekommen ihn auch.
 L₂: Beim Einen, [...] beim fünften Kind wird es auch noch Massnahmen geben (...) im Januar (...) und (...)
 S₁: |sind fünf von sieben, also sind viele (...) °sind viele, viele Kinder°
 L₂: Ja, beim anderen Kind versuchen wir, eine logopädische Massnahme abzuschliessen. Also wir haben einen einzigen Schüler in der Gruppe, der in dem Sinne noch keine onderschul-, pädagogische Massnahme hatte
 S₁: Und dieses eine Kind ist ja nicht unbedingt das Zugpferd der Klasse, muss man sagen, also es sind wirklich sieben Kinder, die alle ihre starken Bedürfnisse haben, um gefördert zu werden, Förderbedarf haben.

(Thomas U: 19.14, 79-103)

Der Darstellung ist zu entnehmen, dass zwei Kindern besonderen Förderbedarf über eine vorgängige Abklärung aus der Grundstufenzeit zugeschrieben wird. Dazu zählen Thomas und ein weiteres Kind. Sie haben im Wortlaut der Schulischen Heilpädagogin ein „eingerichtetes“ IF (Integrierte Förderung), womit deren Status als Förderkinder und der damit offiziell legitimierte Anspruch auf Förderung im Unterricht zum Ausdruck gebracht wird. Die Passage verweist darauf, dass offenbar seit Schuljahresbeginn für vier weitere Kinder Anträge für zusätzliche Unterstützung eingereicht wurden oder geplant sind. Die an eine mit Zwischenbilanzen anmutende Aufrechnung auf sechs Kinder, bei dem

konsequenterweise nur noch *ein* Kind ohne sonderpädagogische Massnahmen übrigbleibt, wird mit der Einschätzung abgeschlossen, dass auch dieses verbleibende Kind kein „Zugpferd“ sei. Bilanzierend wird festgehalten, dass *alle* sieben Kinder „starke Förderbedürfnisse“ ausweisen.

Wenngleich allen Kindern der zweiten Klasse ein besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wurde, wird die Schülergruppe dennoch nicht als *homogen* wahrgenommen:

A-Dorf; Thomas (Unterstufe): *Unausgewogene kleine Gruppe*

L₁: Wenn's sone chliini Chindergruppe [...] isch es schwirig [...] wenn e Gruppe nöd usgwoige isch, zum wiiterschaaffe.

(Thomas U: 47.04, 46-47)

L₁: Wenn es eine so kleine Kindergruppe ist, [...] ist es schwierig, [...] wenn eine Gruppe nicht ausgewogen ist, um weiter zu arbeiten.

(Thomas U: 47.04, 46-47)

Interessanterweise wird die Schwierigkeit, mit dieser Gruppe „weiter zu arbeiten“ mit deren Kleinheit und Unausgewogenheit begründet. Damit artikuliert das Klassenteam seine Orientierung, diese eine Kindergruppe möglichst als ausgewogene, leistungshomogene Gruppe betrachten zu können. Dies lässt sich wohl nur vor dem Hintergrund einer Klasse mit 24 Kindern in drei Jahrganggruppen verstehen. Die Etablierung der heilpädagogischen Förderung wird von daher von der Orientierung gerahmt, eine *homogenere* Leistungsgruppe zu schaffen.

Damit geht die Priorisierung der individualisierten Förderung in diesen beiden Klassen mit der Orientierung einher, nach dem Übertritt ein Mass an Leistungshomogenität zu erzielen, um ein gemeinsames Fortschreiten innerhalb einer Kindergruppe im schulischen Unterricht zu gewähren. Die heilpädagogische Förderung ist in diese Homogenitätsbemühungen massgeblich eingebunden. Ein *Fördermoratorium* zu Beginn der Schulstufe, wie in den zitierten Grundstufenteams, findet sich in den Gruppendiskussionen der Klassenteams der Unterstufe nicht.

5.5.1.3 Zusammenfassung und Relationierung mit den Basistypen

Die individualisierte Förderung wird in den zitierten Klassenteams im Horizont der verfügbaren Bildungszeit der Schulstufe verortet. Das Absehen von einer frühen Förderung zu Beginn der Grundstufenzeit wird mit dem Verständnis der ersten Zeitspanne als *sensible Phase* oder als *Kennenlern-Phase* begründet. Ebenso wird die verfügbare Zeit der Kinder in den unterschiedlichen Grundstufenjahren in Rechnung gestellt: Die zu den jüngeren Kindern vergleichsweise kurze Verweilzeit der älteren Schülerinnen und Schüler in der Schulstufe erhöht die Dringlichkeit, die heilpädagogischen Förderressourcen insbesondere Letzteren zukommen zu lassen.

Der Vergleich mit einzelnen Klassenteams jahrgangsgemischter Abteilungen der *Unterstufe*, die ebenso eine Priorisierung der Förderung innerhalb des Zeithorizonts der Schulstufe thematisieren, verweist beim ersten Blick auf eine zur Grundstufe vermeintlich diametral entgegengesetzte Priorisierungsstrategie: Die individualisierte Förderung wird hier auf die Gruppe im *ersten* Unterstufenjahr vorgesehen.

Die Fokussierung individualisierter Fördermassnahmen auf diejenigen Kinder, die entweder *vor* dem Übertritt in die Unterstufe stehen oder denselben gerade *hinter* sich haben, ist dabei stets von der Orientierungsfigur gerahmt, den als heterogen wahrgenommenen Leistungsstand der Kinder auszugleichen. Die Priorisierung der individualisierten Förderung innerhalb des zeitlichen Horizonts der Schulstufe geht somit in erster Linie mit Homogenisierungsbemühungen in Bezug auf eine bestimmte Kindergruppe einher.

Es erstaunt wenig, dass diejenigen Klassenteams der Grundstufe, welche eine Förderung im letzten Grundstufenjahr zugunsten einer frühen thematisieren, zugleich diejenigen Klassenteams sind, die ihre pädagogischen Domänen strikt voneinander separieren. Die Aufgliederung der pädagogischen Domänen entlang der herkömmlichen Bildungskulturen Kindergarten und Schule (vgl. Kap. 5.2.1) etappiert konsequenterweise die Verweilzeit der Kinder in verschiedene Bildungsphasen: Das „schulische“ Lernen erfolgt innerhalb dieser Strukturierungslogik im *letzten* Grundstufenjahr. Es finden sich im Vergleich aller Gruppendiskussionen zwar keine expliziten kontrastiven Orientierungsmuster, in dem Sinne, dass beispielsweise ein Klassenteam geradezu die *frühe Förderung in der Grundstufe betonen würde. Hingegen findet sich in allen anderen Klassenteams keine einzige Passage, die auf eine zeitliche Etappierung von Förderressourcen verweisen würde. Insofern scheint der Zusammenhang zwischen einer separierend organisierten Differenzierung pädagogischer Domänen und der Strategie, heilpädagogische Ressourcen entlang dieser Strukturierungslogik auch zeitlich zu priorisieren, nicht zufällig.*

Der Handlungstypus, die individualisierte Förderung im Zeithorizont der Schulstufenzeit zu etappieren, scheint von daher eng verknüpft mit dem Basistypus, pädagogische Domänen zu separieren. Darin übernimmt die heilpädagogische Unterstützung, wie bereits ausgeführt, die kompensatorische Funktion, die mit dem Wechsel der verschiedenen Bildungsdomänen einhergehenden erweiterten Erwartungen und die dabei zu Tage tretenden Defizite der Kinder zu kompensieren (vgl. Kap. 5.2.2.1). Diese Orientierung scheint aber wiederum nicht schulstufenspezifisch zu sein, sondern zeigt sich auch in entsprechenden Klassenteams der Unterstufe.⁴⁴

44 Die beschriebenen Homogenisierungsbemühungen und kompensatorische Funktion der heilpädagogischen Förderung am Ende des dritten Grundstufenjahres sowie zu Beginn der Unterstufe können auch als Bearbeitung einer konstruierten Schulstufendifferenz gedeutet werden. Pfister (2009), die in ihrer Lizentiatsarbeit mit dem gleichen empirischen Material den Übertritt der Grundstufenkinder in die Unterstufe ins Zentrum stellte, konnte aufzeigen, dass die

Die hier dargelegte Fokussierung einer individualisierten Förderung auf die Kinder im letzten Grundstufenjahr steht im *Widerspruch mit dem frühdiagnostischen und präventiven Anspruch* der in der konzeptionellen Ausrichtung der Grundstufe im Kanton Zürich in Verbindung mit der Schulischen Heilpädagogik formuliert wird. So soll ein „sich abzeichnender besonderer Förderbedarf einzelner Kinder früh erkannt werden“ (BID 2005, 4). Die konzeptionellen Vorgaben sehen vor, dass der/die Schulische Heilpädagoge/-in von Anfang an „mit allen Kindern aller Alters- und Entwicklungsgruppen“ arbeiten und präventive Massnahmen sollten „*frühzeitig* eingeleitet und umgesetzt“ werden (BID Zürich/PHZH 2005, 8f., kursiv pww).

5.5.2 Zuwendungszeit aufteilen

Der Einsatz der verfügbaren zusätzlichen personellen Ressourcen für Fördermassnahmen artikuliert sich in einigen Gruppendiskussionen anhand diverser *Verrechnungsformen*: Es finden sich Überlegungen zur möglichst gleichmässigen Verteilung der verschiedenen Präsenzzeiten der Pädagoginnen und Pädagogen während der Schulwoche (Kap. 5.5.2.1) zur Anzahl Kinder, die für ein Förderarrangement vorzusehen sind (Kap. 5.5.2.2) oder dazu, wie anderweitige Förderarrangement der Kinder einkalkuliert werden (Kap. 5.5.2.3). All diese Ressourcenkalkulationen sind letztlich gerahmt von der Orientierung, die verfügbaren Zeitressourcen der Pädagoginnen und Pädagogen als *Zuwendungszeit* zu verstehen, die auf Kinder zu verteilen ist. Abschliessend wird danach gefragt, wie sich die Orientierungsfigur mit den Basistypen relationieren lässt (Kap. 5.5.2.4).

5.5.2.1 Präsenzzeiten gleichmässig aufteilen

Wie die Präsenz der Schulischen Heilpädagogin im Verlauf der Schulwoche verteilt werden soll, wird von einigen Grundstufenteams in der Gruppendiskussion verhandelt. So beispielsweise in der Grundstufe A-Dorf, in der nebst der Schulischen Heilpädagogin zusätzlich die Sonderschullehrerin im Rahmen von acht Lektionen pro Woche präsent ist. Theoretisch liessen sich pro Woche ein paar Lektionen einrichten, in denen sowohl die beiden sonderpädagogischen Fachpersonen als auch die beiden Grundstufenlehrerinnen präsent wären, also eine *Mehrfachpräsenz*. Das Klassenteam thematisiert, dass eine solche *Doppelpräsenz* der sonderpädagogischen Fachpersonen gezielt vermieden wird (vgl. Nathan G II: 5.2, 19-30).

Gerade zu Beginn des Schulversuchs werden die anfänglichen Setzungen der Präsenzzeiten im Stundenplan manchmal nachträglich modifiziert.

Grundstufen- als auch die Unterstufenteams im Hinblick auf den Übertritt von Kindern mit besonderem Förderbedarf die Differenz der beiden Schulstufen betonen.

So wird beispielsweise eine Doppelpräsenz der einen Grundstufenlehrerin gemeinsam mit der Schulischen Heilpädagogin dann im Stundenplan als wenig sinnvoll betrachtet, wenn lediglich eine der drei Kindergruppen, z.B. die Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr, anwesend ist. Eine Doppelpräsenz jedoch legitimiert sich aus Sicht des Klassenteams in B-Dorf eher, wenn *alle* Kindergruppen anwesend sind (vgl. Damian G I: 0.2, 24-34). Der Vorteil einer gemeinsamen Präsenz aller drei Pädagoginnen für alle Kinder wird darin gesehen, sich auf die verschiedenen Kindergruppen *aufteilen* zu können (vgl. Nathan G II: 22.2, 77-69; Passage *Missbrauch*, S. 129).

Diese grundsätzliche *an Gleichmässigkeit orientierte Aufteilung* erfährt dann eine Ausnahme, wenn bestimmte Kinder aussergewöhnlich viel Aufmerksamkeit resp. Zuwendungszeit erfordern. In der folgenden Passage präsentiert die Lehrerin des Klassenteams aus F-Stadt, wie sie als Klassenteams die Ressourcen für die Schulische Heilpädagogin aufgrund einer ersten Überlegung vom Dienstag-Nachmittag auf den Mittwoch verlegten. Von einer anfänglichen Doppelpräsenz der Lehrerin mit der Schulischen Heilpädagogin am Nachmittag, an dem nur die Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr anwesend ist (hier mit dem Begriff „G 3“ bezeichnet), wird aufgrund der geringen Kinderzahl abgesehen. Diese Entscheidung wird jedoch nachträglich wieder rückgängig gemacht:

F-Stadt; Ajatan: *Möglichst gerecht*

L: Ganz zerscht isch gsi Zischtig Namitag Mittwoch (...) und dänn hämmer gsee, es sind so wenig i de G drüü, und dänn hämmer dänkt, nei das isch guet, nur am Mittwoch und dänn hämmer gsee, das eifach *de*, wo gar nöd Dütsch chan (...) das ich dem nöd chan grächt werde, allei am Zischtig Namitag [...] aso me lueget wüklich dass [...] dä Chind möglichscht gerächt werdet mit dene, drüü Stund.

(Ajatan G I: 15.5, 24-33)

L: Ganz zuerst war Dienstag-Nachmittag, Mittwoch (...) und dann haben wir festgestellt, es sind so wenig in der G drei, und dann haben wir gedacht, nein, das ist gut, nur am Mittwoch und dann haben wir gesehen, dass einfach *derjenige*, der gar nicht Deutsch kann (...), dass ich dem nicht gerecht werden kann, allein am Dienstag-Nachmittag [...] also, wir schauen wirklich, dass wir [...] diesen Kindern möglichst gerecht werden mit diesen drei Stunden.

(Ajatan G I: 15.5, 24-33)

Ausschlaggebend für die Re-Etablierung dieser *Doppelpräsenz für die kleine Gruppe* ist die Beobachtung der Lehrerin, einem fremdsprachigen Jungen in dieser Kindergruppe nicht „gerecht“ werden zu können. Die sprachlichen Defizite dieses Jungen lassen sich für die Lehrerin im Unterricht mit dieser Gruppe nicht alleine bewerkstelligen: Ihre verfügbare Zuwendungszeit wird als unzureichend beurteilt, was erweiterte Zuwendung erforderlich macht.

Eine analoge Legitimierung für eine Doppelpräsenz für eine kleine Kindergruppe wird im Klassenteam von A-Dorf geäussert: Nathan, der aufgrund seines fortgeschrittenen Alters der Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr zugeteilt wird und von daher dem „geführten“ Unterricht der Lehrerin beiwohnen soll, wird aufgrund seines Leistungsrückstandes ebenfalls eng von

der Sonderschullehrerin begleitet (vgl. Kap. 5.2.2.1; Passage *Enge Begleitung*, S. 124).

Die Aufteilung der Kinder auf die präsenten Pädagoginnen wird häufig als Möglichkeit einer teilzeitlichen Entlastung gedeutet. So beispielsweise von der Kindergärtnerin (K) aus F-Stadt:

F-Stadt; Jeton: Entlastung

K: Ich danke es git Sequänze wo sich das natürl
wie jezt mit eusere Klass met sebezä Chend
dann wie of drü Persone ufteilt ond das fend
ich scho en momentani Entlastig wänn d
denn au mee Ziit e chli för die einzelne Chend
ond ich fend's ä schön me cha dänn, s' git
Sequänze wo mer würllich chan i chlinere
Gruppe schaffe das find ich seer wertvoll.

(Jeton G II: 0.3, 40-45)

K: Ich denke, es gibt Sequenzen, wo sich das natürl
wie jezt mit unserer Klasse mit siebzehn
Kindern dann wie auf drei Personen aufteilt
und das erlebe ich schon als momentane Ent-
lastung, wenn du dann auch etwas mehr Zeit
für die einzelnen Kinder und ich finde es auch
schön, man kann dann, es gibt Sequenzen,
bei denen man wirklich in kleineren Gruppen
arbeiten kann, das finde ich sehr wertvoll.

(Jeton G II: 0.3, 40-45)

Das entlastende Moment der Gruppenaufteilung wird von den Pädagoginnen darin gesehen, ihre Aufmerksamkeit auf weniger Kinder verteilen zu können, womit dem einzelnen Kind mehr Zeit gewidmet werden kann. Die Mehrfachpräsenz der Pädagoginnen dient dazu, die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen auf eine reduzierte Anzahl Kinder zu beschränken. In dieser Aufteilungslogik erhöht sich die *durchschnittliche Zuwendungszeit der Pädagogin pro Kind*.

Die Aufteilung der Kinder auf die verschiedenen Pädagoginnen und die damit einhergehende Entlastung wird von den Klassenteams auch in Zusammenhang mit einem berufstypischen Dilemma thematisiert: *Im Lehrberuf lässt sich Aufmerksamkeit nie vollständig fokussieren*, sie ist stets auf mehrere Kinder verteilt oder wird bei versuchter Fokussierung stets wieder unterbrochen. In eindrücklicher Weise beschreibt die Lehrerin (L) in C-Dorf ihre eigene Situation und das Dilemma, ihre Aufmerksamkeit nur selten fokussieren zu können. Vor diesem Horizont des eigenen beruflichen Dilemmas wird die Präsenz einer Schulischen Heilpädagogin als Gegenkonzept konstruiert:

C-Dorf; Barbara: Nirgends ganz hundertprozentig

L: Ich find's eifach au schön, dass öpert da isch,
wo sich für die Chind chan Ziit nee, will wänn si
das nur ganz im Trubel ine würd mache und det
hät's no eine und det hine wird's au scho unruig
und si wettet eigentlich mit me Chind schaffe.
Das isch für, e Leerpersone e schwirigi Situation
und da chamer wie, niene ganz hundertprozentig
sii, odr, me probiert das scho wider individu-
ell e mal es Chind z förderä abr e so regelmäs-
sig, wi gseit wänn anderi zwänzg, zwoezwänzg
ume sind, das gaat eifach würllich nöd.

(Barbara G I: 7.2, 83-92)

L: Ich finde es einfach auch schön, dass jemand da
ist, der sich für die Kinder Zeit nehmen kann, weil
wenn sie das nur ganz im Trubel drin machen
würde, und dort hat's noch einer und dort hinten
wird es auch schon unruhig und sie möchten
eigentlich mit einem Kind arbeiten. Das ist für
eine Lehrperson eine schwierige Situation und da
kann man nirgends ganz hundertprozentig sein,
oder, man versucht das schon individuell wieder
einmal ein Kind zu fördern, aber so regelmässig,
wie gesagt, wenn andere zwanzig da sind, das
geht einfach wirklich nicht.

(Barbara G I: 7.2, 83-92)

Im geschäftigen Treiben der Kinderschar („Trubel“) wird die Absicht, sich einem Kind zuzuwenden durch weitere Kinder erschwert, die wiederum ihre Bedürfnisse anmelden, oder durch Unruhe-Momente in einer Ecke des Zimmers, die versuchte Fokussierung der Aufmerksamkeit der Lehrerin unterbrechen. Als Lehrerin – und das ist gleichsam das „Schwierige“ – lässt sich nie eine hundertprozentige Zuwendung realisieren („da kann man nirgends ganz hundertprozentig sein“). Die individuelle Zuwendung kann versucht werden, sie lässt sich aber im Kontext einer Kinderschar von 20 bis 22 Kinder nicht aufrechterhalten. Damit artikuliert die Lehrerin den paradoxen Anspruch, Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder zu fokussieren und zugleich die Gesamtsituation zu überblicken.

Ergänzungen Unterstufe

Auch in Gruppendiskussionen der Unterstufenteams dokumentiert sich dieses berufspsychologische Moment. Vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit, die Aufmerksamkeit auf 24 Kinder gleichzeitig aufzuteilen, wird die Präsenz des Schulischen Heilpädagogen im Hintergrund des Klassenzimmers von der Lehrerin in B-Dorf als beruhigend erlebt:

B-Dorf (Unterstufe), Damian: *Im Griff und im Auge haben*

L: Eifach z wüsse es staat öper, dihine und lueget was passier mit de Chind will ebe wenn [...] du e Lektion haltisch, denn hesch kä Chance vierä-zwänzg Chinde im Griff z ha und im Aug.

(Damian U: 25.4, 132-136)

L: Eifach zu wissen, es steht jemand dahinten und schaut, was mit den Kindern passiert, weil eben, wenn [...] du eine Lektion hältst, dann hast du keine Chance vierundzwanzig Kinder im Griff zu haben und im Auge.

(Damian U: 25.4, 132-136)

Die geteilte Aufmerksamkeit gegenüber dem Geschehen in der Klasse lässt sich hier als Kontrolle und Aufsicht verstehen, was sprachlich mit den Metaphern „im Griff“ und „im Auge haben“ zum Ausdruck gebracht wird. Es handelt sich um dasjenige Klassenteam, dessen *ritualisierte Aussonderungspraxis* bereits dargelegt wurde: Der Schulische Heilpädagoge wacht demnach während dem geführten Unterricht der Lehrperson im Hintergrund und beobachtet die Kinder. Zeigen Einzelne davon unaufmerksames Verhalten werden sie von ihm aus dem Unterrichtsgeschehen separiert (vgl. Kap. 5.2.2.1, Passage *Und tschüss*, S. 131/257). Die Lehrerin ihrerseits kann dabei ihre Aufmerksamkeit weiterhin auf das reguläre Unterrichtsgeschehen fokussieren.

Die Schulische Heilpädagogin der Unterstufenklasse in E-Stadt stellt sich gegen den Status einer „speziellen“ Pädagogin zu sein (vgl. Kap. 5.2.2.3., Passage *Man müsste eigentlich*, S. 144). Das Klassenteam einigt sich darauf, während der Präsenz der Schulischen Heilpädagogin die Klasse jeweils aufzuteilen, womit jede der beiden Pädagoginnen eine Gruppe von elf Kindern übernimmt. In der Gruppendiskussion wird die Überschaubarkeit der individu-

ellen Lernprozesse der Kinder durch diesen arrangierten Halbklassenunterricht thematisiert:

E-Stadt; Diana (Unterstufe): Kann zu jedem schauen

S₁: Also ich dänk das isch eifach seer effiziant will, aso, ich meine [...] elf Chind chan ich relativ guet überluege ich cha zu jedem luege immer wider und si denn au während dere Zilt (.) Und bi Luut z luege händ's jez die Buechstabe chömed si z Gang mit dem wo isch jedes Chind. °Es sind drüezwängz Chind, chasch chli vergässe, aso irgendwie°

(Diana U: 31.43, 30-34)

S₁: Also ich denke, das ist einfach sehr effizient, weil, also, ich meine [...], elf Kinder kann ich relativ gut überschauen, ich kann zu jedem schauen, immer wieder und sie dann auch während dieser Zeit (.) Und bei Lauten zu schauen, haben sie jetzt die Buchstaben, kommen sie zu Gänge mit dem, wo ist jedes Kind. °Es sind dreiundzwanzig Kinder, kann man gleich vergessen, also, irgendwie°

(Diana U: 31.43, 30-34)

Die „Effizienz“ dieser Arbeitsteilung wird darin gesehen, dass jedem der Kinder immer wieder Aufmerksamkeit gewidmet werden kann („ich kann zu jedem schauen“). Am Beispiel des Sprachunterrichts wird dargelegt, was dies bedeuten kann: Beobachten, wie die Kinder mit den Sprachlauten und Buchstaben umgehen. Diese Aufmerksamkeit, die somit auf die einzelnen Lernprozesse verteilt werden kann, wird bei der doppelten Menge an Kindern als unmöglich betrachtet. Insofern wird die Doppelpräsenz der Pädagoginnen genutzt, die Aufmerksamkeit auch in einem streng arithmetischen Sinne aufzuteilen.

Die Präsenz der Schulischen Heilpädagogin wird am gleichen Schulort in einer anderen Klasse in Verbindung mit der Belastungssituation gebracht, die sich für die Lehrerin durch das hektische Geschehen im offenen Unterricht mit der ganzen Klasse ergibt. Die Schulische Heilpädagogin arbeitet während ihrer Präsenz jeweils mit einer Kindergruppe in einem anderen Schulzimmer:

E-Stadt; Ivan (Unterstufe): Anstrengendes Wuseln

L₁: Won ich ä merke, ehm, met vierzvängz Chind do ine im offne Unterricht das isch wie Sisifus-arbet, oder, [...] si händ jo gsee en chline lbleck gha am Fritigmorge wie das plötzlich dänn wuslet ond jede wott öppis vo eim ä Sache wo's scho lengschstens wüssed ond [...] das isch no rächt asträngend.

(Ivan U: 25.55, 28-32)

L₁: Wo ich auch merke, ehm, mit vierundzwanzig Kindern hier drinnen im offenen Unterricht, das ist wie Sisifus-Arbeit, oder, sie haben es ja gesehen, einen kleinen Einblick erhalten am Freitagmorgen, wie das plötzlich dann wuselt und jeder will etwas von einem, auch Sachen, die sie schon längstens wissen und [...] das ist noch recht anstrengend.

(Ivan U: 25.55, 28-32)

Mit Verweis auf den Einblick, der dem Gesprächsleiter ein paar Tage zuvor gewährt wurde, wird das Geschehen im offenen Unterricht als geschäftiges Hin- und Her der Kinder („wuselt“) dargestellt. Die Anstrengung als Lehrerin wird in der eingeforderten Aufmerksamkeit durch Schülerinnen und Schüler gesehen, die mit Anliegen an sie gelangen, die als unnötig betrachtet werden („Sachen, die sie schon längstens wissen“). Indem die Schulische Heilpäd-

agogin mit einem Teil der Kinder den Unterricht in einem anderen Zimmer durchführt, wird diese Komplexität an geforderter Aufmerksamkeit reduziert.

Zwischenfazit

Die Notwendigkeit, die Präsenz eines Schulischen Heilpädagogen oder allenfalls sogar einer Sonderschullehrerin im Verlauf der Schulwoche zu organisieren, wird in einigen Gruppendiskussionen thematisiert. So berichten die Klassenteams, dass sie beispielsweise die Präsenzen zweier Fachpersonen für Sonderpädagogik im Unterricht vermeiden oder eine Doppelpräsenz einer Grundstufenlehrerin und einer Schulischen Heilpädagogin bei einer kleinen Kindergruppe ausschliessen. Eine Dreierpräsenz, wie sie sich bei Anwesenheit beider Grundstufenlehrerinnen sowie der Schulischen Heilpädagogin ergibt, wird genutzt, die unterschiedlichen Kinder in Niveaugruppen oder Halbklassen aufzuteilen, wofür die Pädagoginnen sich dann verantwortlich zeichnen. Die dargelegten Verrechnungsformen sind dabei von der Orientierung gerahmt, die Präsenzzeiten der Pädagoginnen und Pädagogen möglichst *gleichmässig* auf Kinder zu verteilen. Ausnahmen dazu werden mit Kindern begründet, die viel Aufmerksamkeit erfordern und beispielsweise eine Doppelpräsenz einer Lehrerin und der Schulischen Heilpädagogin auch für eine kleine Kindergruppe legitimieren. Insofern werden die Präsenzen der Fachpersonen für Sonderpädagogik stets als *Zuwendungszeit* kalkuliert, die sich gleichmässig, resp. entsprechend der individuellen Bedürfnisse an Zuwendungszeit ausrichten. In dieser Orientierungsfigur wird Mehrfachpräsenz dazu verwendet die Zuwendungszeit pro Kind durch die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen zu erhöhen. Dies scheint auch dem *beruflichen Dilemma* entgegen zu kommen, Aufmerksamkeit im Klassenunterricht gegenüber einzelnen Kindern aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nur selten fokussieren zu können. Insofern ermöglicht die Präsenz einer Fachperson für Sonderpädagogik – aus Sicht der Lehrpersonen – dieses Dilemma zu mindern. Die beschriebenen Orientierungsfiguren dokumentieren sich auch in einzelnen Gruppendiskussionen der Unterstufenteams. Es kann also davon ausgegangen werden, dass es sich hier um eine Orientierung handelt, die sich nicht auf die Grundstufe beschränkt.

5.5.2.2 Anzahl Kinder in Förderarrangements beschränken

Präsenzzeit als Zuwendungszeit für Kinder zu verstehen, geht – wie bereits ausgeführt – konsequenterweise mit der Grösse von Kindergruppen einher. Je grösser die Anzahl der Kinder, desto weniger Zuwendungszeit pro Kind steht zur Verfügung. Die im vorgängigen Kapitel ausgeführte banal anmutende Relation zwischen der Gruppengrösse und der Zuwendungszeit pro Kind wurde insbesondere als Bedürfnis der Pädagoginnen und Pädagogen reflektiert: Im

Zentrum steht die Möglichkeit der Lehrpersonen, in kleineren Gruppen, *ihre* Aufmerksamkeit auf die Kinder besser fokussieren zu können, was letztlich auch mit dem Gewinn für die einzelnen Kinder plausibilisiert wird. Dass gerade diese einleuchtende Strukturierungslogik bei komplexen Anforderungen im Unterricht zu Selektionskriterien führt, die für Kinder auch zu Benachteiligungen führen kann, soll in der Folge dargelegt werden.

In der folgenden Passage reagiert die Schulische Heilpädagogin (S₁) aus A-Dorf auf die Frage des Gesprächsleiters, wie das Grundstufenteam die Arbeitsbedingungen im Hinblick auf die Förderung von Thomas einschätzt. Die verfügbaren drei Lektionen der Schulischen Heilpädagogin werden in Anbetracht der wahrgenommenen Häufung an Kindern mit besonderem Förderbedarf in dieser Klasse als sehr knapp bemessen eingeschätzt. Wie bereits ausgeführt, hat dieses Klassenteam Thomas nach dessen Eintritt in die Grundstufe mit einem Fördermoratorium belegt, weil die individualisierte Förderung insbesondere für Kinder im dritten Grundstufenjahr vorgesehen ist (vgl. Kap. 5.5.1.1, Passage *Fördermoratorium*, S. 196). In der Darstellung der Schulischen Heilpädagogin erfährt das Fördermoratorium eine weitere Begründung:

A-Dorf; Thomas: Schränzt bei einem anderen Kind ab

S₁: Aso i denkä es wird eifach immer (..) ähm, witerhin seer knapp si mit dene drü Lektione wo mier da hend.
 L: |Ja aber ganz sicher
 K: |Mhm
 S₁: Aso, ebe, mier hend so vill Chind wo mer eigentlich wüssed die hend Förderbedarf. Und wenn er jezt au na dezue chunt, denn schrenz das bime andere Chind ab oder, aso, das isch mier e grosses Fragezeiche wie mer das de macht.

(Thomas G I: 13.3, 5-13)

S₁: Also ich denke, es wird einfach immer (..) eh, weiterhin sehr knapp sein mit diesen drei Lektionen, die
 L: |Ja, aber ganz sicher
 K: |Mhm
 S₁: wir da haben. Also eben, wir haben so viele Kinder, bei denen wir eigentlich wissen, die haben Förderbedarf. Und wenn er jetzt auch noch dazu kommt, dann schränzt das bei einem anderen Kind ab, oder, also das ist mir ein grosses Fragezeichen, wie wir das dann machen.

(Thomas G I: 13.3, 5-13)

Das „grosse Fragezeichen“ bezieht sich auf die hypothetische Prüfung eines allfälligen Einbezugs von Thomas in die Gruppe der Kinder mit besonderem Förderbedarf. Die Unmöglichkeit, Thomas ebenfalls zu dieser Gruppe zugehörig zu verstehen, wird in einer Art Kostenrechnung bezüglich der verfügbaren personellen Ressourcen verdeutlicht: Sein Hinzukommen zur Gruppe würde auf Kosten eines anderen Kindes gehen („dann schränzt das bei einem anderen Kind ab“). In dieser Verrechnungslogik geht die Vergrösserung der Gruppe mit einem *reduzierten Profit* für ein anderes Kind einher. Es handelt sich also um einen Verteilmechanismus, bei dem das zu Verteilende als stabile und beschränkte Grösse betrachtet wird. Je mehr sich daran beteiligen, desto geringer wird der Anteil davon für die Einzelnen. Folglich werden in dieser Denklöge die Kinder mit besonderem Förderbedarf als miteinander *in Konkurrenz um Zuwendungszeit* stehend betrachtet. Die Präsenz der Schulischen Heilpädagogin im Unterricht als Zuwendungszeit zu verstehen, die auf Kinder

zu verteilen ist, kann offenbar auch dazu führen, dass Kinder gerade *wegen* dieser Orientierung von einer besonderen Förderung ausgeschlossen werden. Mit einer Beschränkung der Kinderzahl wird dafür gesorgt, dass das zu Verteilende für die „Auserwählten“ als ausreichend betrachtet werden kann. Der damit verbundene Ausschluss weiterer Kinder führt konsequenterweise zur Wahrnehmung, dass die verfügbaren als Zuwendungszeit verstandenen Ressourcen nicht ausreichen.

Eine homologe Orientierung zeigt sich auch im Klassenteam in F-Stadt. In der Gruppendiskussion fragt der Gesprächsleiter nach der Arbeit der Schulischen Heilpädagogin im Hinblick auf die Förderung von Ajatan. Aufgrund der Abwesenheit der Schulischen Heilpädagogin beim Gespräch⁴⁵ erläutern die beiden Grundstufenlehrerin, dass diese bei ihrer Präsenz in der Grundstufe die stets gleichen Kinder in einer so genannten „Ateliergruppe“ unterrichte, die aufgrund des Förderschwerpunktes auch als „Rhythmikgruppe“ bezeichnet wird (vgl. auch Kap. 6.2, Passage *Völlig überfordert*, S. 260). Ajatan gehörte ihr nicht an. Das Gespräch erfährt eine gewisse Selbstläufigkeit, in der die Kindergärtnerin (K) sich die Frage stellt, wieso Ajatan eigentlich nicht in diese Fördergruppe aufgenommen wurde. Mit leiser Stimme (im Transkript mit dem Zeichen ° markiert) richtet sie die Einschätzung an ihre Kollegin, dass Ajatan eigentlich ebenso in diese Rhythmikgruppe gepasst hätte.

45 Die Schulische Heilpädagogin konnte dem Gespräch aufgrund eines längeren Krankheitsausfalls nicht beiwohnen.

F-Stadt; Ajatan: *Hinten anstehen*

- K: Die Frag gaat mier jez durch de Chopf grad (.) ebe so chli die Atelierrüppli wo si Arbete gmacht hät mee au, für d Waarnemig und so RütmiGruppe. Und döt °hämer eigentlich de Ajatan nöd (.) dri gno gäll, isch no intressant wo (.) het sicher au no i das Grüppli chöne ine passe, i das RütmiGrüppli°, aso isch jez eifach grad so e Frag wo sich ehm, wo sich stellt aber ich
- L: [Ja-a danke aber mi händ jä dänn emal (.) emal si hät dänn mal gfunde °nei mit sächs göch das nöd guet, si well lieber föif und°
- K: [Mhm (...) aso de Grund isch wükllich de dass er dete halt au hät müsse hine a, aso, hine a staa, mi händ müsse abwege dass, die andere Chind, nöd z churz chömed will, mi münd scho gsee i eusere Grundstufe und, das ghör ich amel wider grad vo eusere Heilpädagogin si [...] schafft i verschidene Grundstufe und hät wi chli de Vergleich, und si hät üs, aso es paar Mal wükllich müsse bestätige ((imitierend)) *ier händ seer än aspruchsvoll Gruppe.*

(Ajatan G II: 20.28, 67-84)

- K: Die Frage geht mir jetzt gerade durch den Kopf (.) eben so, gerade die Atelierrüppchen, in denen sie Arbeiten gemacht hat, insbesondere für die Wahrnehmung und so RhythmiGruppe. Und dort °haben wir eigentlich Ajatan nicht (.) hineingenommen, nicht wahr, ist noch interessant, wo (.) hätte sicher auch noch in das Grüppchen hineingepasst, in das RhythmiGrüppchen°, also ist jetzt einfach gerade so eine Frage, die sich ehm, die sich stellt, aber ich denke
- L: [Ja-a, denke aber, wir haben ja dann einmal (.) einmal, sie fand dann einmal °nein mit sechs ginge das nicht gut, sie wolle lieber fünf und°
- K: [Mhm (...) also der Grund ist wirklich der, dass er dort auch hat hintenan-, also hintenan stehen musste, weil wir abwägen mussten, damit (.) die anderen Kinder nicht zu kurz kommen. Wir müssen schon sehen, in unserer Grundstufe, und das höre ich jeweils gerade wieder von unserer Heilpädagogin, sie [...] arbeitet in verschiedenen Grundstufen und hat etwas den Vergleich, und sie hat uns also ein paar Mal wirklich bestätigen müssen ((imitierend)) *ihr habt eine sehr anspruchsvolle Gruppe.*

(Ajatan G II: 20.28, 67-84)

Die Lehrerin (L) verweist auf einen Entscheidungsprozess, wonach offenbar eine ehemalige Anfrage zur Aufnahme Ajatans in die Gruppe von der Schulischen Heilpädagogin abgelehnt wurde. Sie wird von der Lehrerin zitiert: Durch eine Erweiterung der Gruppengrösse auf sechs Kinder wird die Durchführbarkeit der Atelierrüppchen in Frage gestellt und der Wunsch geäußert, die Anzahl der Kinder auf fünf beschränkt zu halten. Die verwehrte Aufnahme in die Fördergruppe wird in der Folge von der Kindergärtnerin als Erwägungsprozess geschildert. Wiederum geht es darum, dass die bereits der Fördergruppe zugehörigen Kinder durch das Hinzukommen eines weiteren Kindes benachteiligt würden („weil wir abwägen mussten, damit (.) die anderen Kinder nicht zu kurz kommen“). Es wird in Rechnung gestellt, dass dieser Erwägungsentscheid für Ajatan eine Benachteiligung zur Folge hat („hintenan stehen musste“). Im metaphorischen Ausdruck des „Hinten-Anstehens“ wird die individuelle Rückversetzung durch die Triage des Klassenteams dramatisch zum Ausdruck gebracht: Kinder stehen an, werden je nach Grösse der bereits bestehenden Fördergruppe aufgenommen oder sie müssen zurückstehen. Indem die Kindergärtnerin, die Schulische Heilpädagogin zitierend, auf die herausfordernde Kindergruppe verweist, plausibilisiert sie den triagierenden Erwägungsprozess mit den komplexen Anforderungen.

Ergänzungen Unterstufe

Die Beschränkung der Anzahl Kinder in einem Förderarrangement wird auch im Zusammenhang mit der Belastungssituation der Lehrpersonen thematisiert, was folgende Passage einer Gruppendiskussion auf der Unterstufe zeigt. Die „Integrierte Förderung“ (IF) wird auf der Unterstufe in C-Dorf streng arbeits- teilig durch eine Domänen-Separierung organisiert: Der „IF-Unterricht“ findet zur Hälfte der Woche täglich separiert vom restlichen Unterrichtsgeschehen der „Stammklasse“ in einem eigens dafür vorgesehenen Schulzimmer statt (vgl. Kap. 5.2.2.1, Passage *Mathebuch Seite fünfundzwanzig*, S. 134). Die Beschränkung der Anzahl Kinder in dieser Gruppe wird aus Sicht der einen der beiden „IF-Lehrerinnen“⁴⁶ (S₂) als „obere Grenze“ bezeichnet, was offenbar mit einer an der Schule verantwortlichen Person („sonderpädagogische Chefin“) für die integrierte Förderung verbindlich geregelt wurde („deklariert“). In der Darstellung wird deutlich, dass ein Hinzukommen eines oder zwei weiterer Kinder von den zuständigen Lehrpersonen als belastend wahrgenommen wird.

C-Dorf; Barbara (Unterstufe): *Wir stehen in der Mitte*

S₂: Mer händ au i de Sizige wo mer mit [...] eusere Chefin händ sonderpädagogisch Chefin, hämmer au emol das so deklariert dass e Gruppe vo sächs dass das wirklich [...] die ober Gränze isch wämmer jedes individuell muess betreue. Dass es au i eusne Möglichkeite, aso, wämmer denn emol sibe oder acht händ dänn isch's aso scho wirklich vill (.) will die alli verschideni Chnörz händ aso i dem Sinn oder Schwächene (..) On dänn sowoll d' Chind sind waansinnig beansprucht will mir permanent do sind wi mir sälber ebe ä. Mir chönd nie wämmer so ne Gruppe händ, mer chöned nie mal as Pult sitze und äfach mal föif Minute für eus sii, mir sind jo permanent bi dene Chind. Mir sitze näbed demm, mir sitze näbed demm, mer stönd i de Mitti ond d Chind chömed au eigetlich föifevierz Minute lang draa.

(Barbara U: 26.7, 1-13)

S₂: Wir haben auch in der Sitzung, die wir mit unserer Chefin haben, sonderpädagogische Chefin, da haben wir auch einmal so deklariert, dass eine Gruppe von sächs, dass das wirklich [...] die obere Grenze ist, wenn jedes individuell betreut werden muss. Dass es auch in unseren Möglichkeiten, also wenn wir dann einmal sieben oder acht haben, dann ist's also schon wirklich viel (.) weil die alle verschiedene Knorze haben, also in dem Sinn, oder Schwächen (..) Und dann sind sowohl die Kinder wahnsinnig beansprucht, weil wir permanent da sind, wie wir selber eben auch. Wir können nie, wenn wir so eine Gruppe haben, können wir nie einmal ans Pult sitzen und einfach mal fünf Minuten für uns sein, wir sind ja permanent bei diesen Kindern. Wir sitzen neben dem, wir sitzen neben dem, wir stehen in der Mitte und die Kinder kommen auch eigentlich fünfundvierzig Minuten lang dran.

(Barbara U: 26.7, 1-13)

Begründet wird die Notwendigkeit einer Beschränkung der Kinderzahl mit der Interaktionsintensität zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern. Die eigene Beanspruchung wird mit der Unmöglichkeit beschrieben, sich während dem Unterrichten hinter das eigene Pult zu setzen und Zeit für sich zu haben. Gefordert ist eine ungebrochene Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern. Die eigenen Aktivitäten werden beschrieben als kontinuierliches

46 Die beiden IF-Lehrerinnen arbeiten in Stellenteilung.

Wechseln, von einem zum anderen Kind oder als ein Umringt-Sein inmitten von Kindern („wir stehen in der Mitte“). Dem vorgängig aufgezogenen Gegenhorizont des ruhenden Für-sich-Seins an einem eigenen Ort (hinter dem eigenen Pult) wird der permanente Ortswechsel von einem Kind zum anderen und das Bild des Mitten-drin-Stehens gegenüber gestellt. Die Beanspruchung wird in der permanent wechselnden Zuwendung gegenüber einzelnen Kindern und der Involviertheit in die Anliegen der Kinder gesehen. Vor dem Hintergrund, die eigene Beanspruchung in erster Linie mit dem Mass an Zuwendungszeit zu messen, lässt sich nachvollziehen, dass jedes zusätzliche Kind in dieser IF-Gruppe die Belastungssituation der Lehrperson massgeblich erhöht.

Begrenzungen von Gruppengrössen verunmöglichen gewissen Kindern den Zugang zu einem Förderarrangement. Dies zeigte sich bereits im Grundstufenteam aus F-Stadt (vgl. Passage *Hinten anstehen*, S. 213).

Dass mit einer solchen Schwerpunktsetzung Benachteiligung einhergehen, das wird selbstreflexiv auch im Unterstufenteam in A-Dorf (Thomas) wahrgenommen. Nach dem Übertritt von der Grund- in die Unterstufe stellt das Klassenteam der mehrklassigen Abteilung fest, dass eigentlich nicht nur einzelne, sondern gleich die ganze Kindergruppe der zweiten Klasse besondere Unterstützung nötig habe (vgl. Kap. 5.5.1.2, Passage *Wirklich sieben Kinder*, S. 202). Das hat zur Folge, dass all diese Kinder zu einer Fördergruppe zusammengefasst und fortan von der Schulischen Heilpädagogin häufig in einem vom Klassenzimmer separierten „IF-Zimmer“ unterrichtet werden (vgl. Kap. 2.2.2.1, Passage *Schutzraum*, S. 133). In der folgenden Passage gibt die Schulische Heilpädagogin (S) zu bedenken, dass ihr Engagement gegenüber diesen Zweitklässlern gleichzeitig weitere Unterstützungsleistungen für die übrigen Schülerinnen und Schüler ausschliesse:

A-Dorf; Thomas (Unterstufe): Unterstützung entziehen

S₁: Dur das dass ich d' Klass seer oft usehole und bi mir han entzien ich wi de andere Chind natürli IF-Unterstützig weg. Aso es hät ja dänn i de dritt und vierte Klasse hetted's ja au no paar Chind wo, bedürftig wäred und dur das dass ich d' Zweitklässler dänn bi mir äne han sind dänn wi die halt dänn [...] i de grosse Gruppe bi dir und händ weniger Unterstützig dur das.

(Thomas U: 47.04, 111-117)

S₁: Dadurch, dass ich die Klasse sehr oft herausnehme und bei mir habe, entziehe ich wie den andern Kindern natürlich IF-Unterstützung. Also, es hat ja dann in der dritten und vierten Klasse hätte es ja auch noch ein paar Kinder, die bedürftig wären und dadurch, dass ich die Zweitklässler dann bei mir drüben habe, sind dann wie diese halt dann [...] in der grossen Gruppe bei dir und haben dadurch weniger Unterstützung.

(Thomas U: 47.04, 111-117)

Die Dritt- und Viertklässler, die „bedürftig“ wären, können somit aufgrund des fokussierten Engagements der Schulischen Heilpädagogin nur in der „grossen Gruppe“ unterrichtet werden und erhalten dadurch weniger Unterstützung.

Zwischenfazit

Die Handlungsorientierung, verfügbare personelle Ressourcen als Zuwendungszeit der Pädagoginnen und Pädagogen für Kinder zu verstehen, führt konsequenterweise dazu, die Anzahl Kinder pro Förderarrangement quantitativ zu beschränken. Eine Vergrößerung einer Kindergruppe ginge stets damit einher, den Anteil der Einzelnen an der verfügbaren Zuwendungszeit der Schulischen Heilpädagogin zu reduzieren. Kinder werden als um die verfügbare Zuwendungszeit in Konkurrenz stehend verstanden. Diese Handlungsorientierung führt zur Notwendigkeit, Kinder bezüglich der Förderarrangements zu selektionieren. Kinder, deren Zugehörigkeit zur Fördergruppe als selbstverständlich betrachtet wird, werden so vor weiteren Kindern „abgeschirmt“. Die damit einhergehende Benachteiligung für Kinder, die vom vorgesehenen Arrangement ausgeschlossen sind, werden von den Klassenteams reflektiert und sogleich mit den mangelnden Ressourcen in Verbindung gebracht. Die Beispiele dokumentieren, dass die Beschränkung der Förderarrangements auf fünf oder sechs Kinder auch mit der eigenen Beanspruchung als Pädagogin oder Pädagoge legitimiert wird. Verfügbare personelle Ressourcen in erster Linie als Zuwendungszeit für Kinder zu verstehen, geht einher mit Selektionsmechanismen, die für gewisse Kinder zu Benachteiligungen führen.

5.5.2.3 Verrechnung anderer Fördermassnahmen

Gerade bei Kindern, die keine Aufnahme in ein etabliertes Förderarrangement finden, ziehen die Klassenteams in einer Art Verrechnung bereits besuchte therapeutische Angebote oder die Möglichkeit einer elterlichen Unterstützung mit ein. So wird Ajatans Nicht-Zugehörigkeit zur Fördergruppe der Schulischen Heilpädagogin (vgl. Passage *Hinten anstehen*, S. 213), zugleich in ein Verhältnis mit den bereits für ihn vorgesehenen therapeutischen Massnahmen gesetzt. Mit Verweis auf die „drei Sachen“ (Ajatan G II, 20.28, 57), die ihm mit den Fördermassnahmen wie Physio-, Ergo- und Logopädie-Therapie bereits zugestanden worden sind, wird die Notwendigkeit einer weiteren Förderung durch die Schulische Heilpädagogin ausgeschlossen. Es sind nicht inhaltlich-pädagogische Argumente, die eine weitere Förderung in der Grundstufe ausschliessen, sondern es ist in erster Linie die *Quantität* der bereits vorgenommenen Massnahmen, die ins Feld geführt werden. Insofern reiht sich die Verrechnung der bereits veranschlagten Fördermassnahmen in den Handlungstypus ein, wonach die verfügbaren heilpädagogischen Ressourcen als Zuwendungszeit für Kinder verstanden werden. So gesehen wurde Ajatan bereit genug Zuwendungszeit durch sonderpädagogische Fachpersonen zugesichert, was in der Folge das Ausbleiben einer weiteren Förderung im Grundstufenalltag legitimiert.

In der Orientierung, die verfügbaren heilpädagogischen Ressourcen in erster Linie als Zuwendungszeit für Kinder zu verstehen, werden diese besonders dann als knapp wahrgenommen, wenn in der Klasse Förderbedürfnisse bei vielen Kindern ausgemacht werden. Die folgende Passage des Klassenteams aus E-Stadt verdeutlicht nochmals, wie Ivans Hochbegabung in Anbetracht der weiteren Förderbedürfnisse seiner Mitschülerinnen und Mitschüler bei der vorgenommenen Triage als sekundär eingestuft wird. In der Darstellung der Kindergärtnerin (K) wird Ivan als eine Art Verlierer dieses Triageverfahrens bezeichnet: „Dann macht Ivan fast etwas Zweiter“ (vgl. auch die Passagen *Anfangsstatus* und *Schwerpunktsetzung*, S. 196). In Konsequenz dazu steht Ivan von Seiten der Schule wenig Zuwendungszeit zur Verfügung, womit die Bedeutung der Eltern und deren Verantwortung betont werden.

E-Stadt; Ivan: Ein Teil der Hilfe

- Y: Wie beurteilt ier euchi, Arbeitsbedingige woner mitenand händ im Zämähang mit dä Förderig vom Ivan? (...)
- K: Aso, im Allgemeinä (..) jez nöd e Mal nur mit em Ivan, im Allgemeinä find ich d' Stunde sind z'wenig (..) wänn, [...] mer ä Klass hät, wo's bruucht (..) Wänn ich jez ä Klass het, wo villicht zwe drüü Chind Förderbedarf händ, dänn chan ich säge, okay, das= isch guet, aber wämmër ä Klass hät wo meereri, Chind das würdet bruuchä (..) dän macht dä Ivan fasch es biz Zweitä, oder, will's hät natürlich ander Chind, wo ebe (..) Priorität musch setzä däbii hät de Ivan (..) noimets dure
- S_;: |mhmm(...)|mhm
- K: isch sackstark und s anderä, wo aber doch rächt schwach isch, dete müsst mer ja au intensiv chöne mit=em schaffe (..) Ich han jezt ä (..) aso, mi händ jez au i der Elteräarbet druff gluegt, dass d' Elterä au iiri Verantwortig im Allgemeinä waarnämed, und au versuechet ihres Chind, detä, wo's ebe Defizit hät, z' förderä. Aso, bim Gspröch han ich dänn, bim Elterägspöch mitem Ivan, han ich dänn gseit ka, dass si vermeert söllet mit=em under Chind, dass si vermeert i d' Natur use münd und so, und si sind e so en Teil Hilf au, i dere Arbet mit em Ivan und ich merk, si nämed das waar und si mached das jez.

(Ivan G I: 20.7, 30-52)

- Y: Wie beurteilt ihr eure Arbeitsbedingungen, die ihr miteinander im Zusammenhang mit der Förderung von Ivan habt? (...)
- K: Also, im Allgemeinen (..) jetzt nicht nur auf Ivan bezogen, im Allgemeinen finde ich, es sind zu wenig Stunden (..) wenn man eine Klasse hat, die es braucht (..) Wenn ich jetzt eine Klasse hätte, in der vielleicht zwei, drei Kinder Förderbedarf haben, dann kann ich sagen, okay, das ist gut, aber wenn man eine Klasse hat, in der mehrere Kinder das brauchen würden (..) dann macht Ivan fast etwas Zweiter, oder, weil es natürlich andere Kinder hat, bei denen (..) du Priorität setzen musst. Dabei hat Ivan (..)
- S_;: |mhmm (...)|mhm
- K: irgendwodurch, der ist ist sackstark, und das andere, was aber doch recht schwach ist, dort müsste man mit ihm ja auch intensiv arbeiten können (..) Ich habe jetzt (..) also wir haben jetzt auch in der Elterarbeit darauf geachtet, dass die Eltern auch ihre Verantwortung im Allgemeinen wahrnehmen und auch versuchen, ihr Kind dort, wo es eben Defizite hat, zu fördern. Also, beim Gespräch habe ich dann, beim Elterengespräch mit Ivan, habe ich dann gesagt, dass sie vermehrt mit ihm unter Kinder gehen sollten, dass sie vermehrt in die Natur hinaus müssen und so. Und sie sind auch so ein Teil der Hilfe, in der Arbeit mit Ivan und ich merke, sie nehmen das wahr und sie machen das jetzt.

(Ivan G I: 20.7, 30-52)

Indem die Eltern vermehrt Ivans Kontakt mit anderen Kindern pflegen oder mit ihm vermehrt die Natur aufsuchen, werden sie zu einem „Teil der Hilfe“ des Klassenteams.

Dass Eltern und Lehrpersonen sich nach ihren Möglichkeiten an der Entwicklung der Kinder beteiligen, steht ausser Diskussion. An dieser Stelle interessiert, wie die Einforderung der elterlichen Unterstützung unmittelbar in die Triage- und Priorisierungsstrategie des Klassenteams eingebunden wird. In der bilanzierenden Verteilung der verfügbaren Förderressourcen auf die verschiedenen Grundstufenkinder muss Ivan hinten anstehen. Insofern kann das Einfordern der elterlichen Ressourcen als kompensatorische Strategie innerhalb dieser Verrechnungslogik verstanden werden (vgl. auch Thomas G II: 11.07, 78ff.; Jean G I, TV, 31.3ff.).

5.5.2.4 Zusammenfassung und Relationierung mit den Basistypen

Die Einzel-, Doppel- oder Dreifachpräsenzen der verschiedenen Pädagoginnen und Pädagogen auf der Grundstufe oder die gemeinsame Anwesenheit der Schulischen Heilpädagogin und der Lehrerin auf der Unterstufe werden von einigen Klassenteams verhandelt. So wird beispielsweise eine Doppelpräsenz von Fachpersonen für Sonderpädagogik im Unterricht vermieden. In der Regel wird auch von einer gleichzeitigen Anwesenheit einer Grundstufenlehrerin und einer Schulischen Heilpädagogin bei einer kleinen Kindergruppe abgesehen. Benötigt hingegen ein Kind vergleichsweise mehr Aufmerksamkeit als andere Kinder, lässt sich eine Doppelpräsenz auch bei einer kleinen Kindergruppe begründen. Sind auf der Grundstufe wiederum beide Lehrerinnen sowie die Schulische Heilpädagogin anwesend, wird diese Dreierpräsenz dazu genutzt, die Kinder möglichst *gleichmässig* auf die drei Pädagoginnen zu verteilen, um in Niveaugruppen zu unterrichten. Auf der Unterstufe führt die Orientierung an einer gleichmässigen Aufteilung der Kinder auf die Pädagoginnen dazu, die Schulische Heilpädagogin für den Unterricht in Halbklassen einzusetzen. Die in diesem Kapitel dargelegten Kombinationsmöglichkeiten von Präsenzen sind charakterisiert durch eine quantifizierende Verteilungslogik.

Eine ähnliche *quantifizierende Aufteilungslogik* zeigt sich auch bezüglich der Anzahl Kinder, die durch die Schulische Heilpädagogin betreut werden sollen. In den dargelegten Beispielen wird die Anzahl auf fünf oder sechs Kinder beschränkt. Die Vergrösserung einer solchen Gruppe wird von den Klassenteams als Verminderung des Profits der einzelnen Kinder verstanden. Entscheidungen über die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit gehen demnach mit der Überlegung einher, die Mitglieder der Fördergruppe vor weiteren Kindern abzuschirmen. Eine weitere quantifizierende Verrechnung zeigt sich bezüglich Kinder, die beispielsweise bereits eine Physio-, Ergo- oder Logopädie-Therapie besuchen. Diese Massnahmen werden bei einer Zugehörigkeitsabwägung zu einer Fördergruppe ins Spiel gebracht.

All diese Verrechnungsarten sind von derselben Orientierung gerahmt. Die verfügbaren personellen Ressourcen werden als *Zuwendungszeit pro Kind* verstanden. Bei Mehrfachpräsenz wird die Kinderschar auf die anwesenden Pädagoginnen verteilt. Damit wird die Zuwendungszeit einer Pädagogin pro

Kind erhöht. Die Vergrößerung einer Fördergruppe hingegen verringert gerade diesen Zuteilungsmodus von Zeit pro Kind. Dieses Bestreben, die Kindergruppen möglichst klein zu halten, wird in einzelnen Gruppendiskussionen auch mit einem beruflichen Dilemma in Zusammenhang gebracht: Demnach lässt sich im Lehrberuf aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die Aufmerksamkeit gegenüber Einzelnen nie vollständig fokussieren. Lehrerinnen und Lehrer werden in ihren Bemühungen um gezielte Zuwendung stets durch Anliegen anderer Kinder unterbrochen. Dieses berufliche Dilemma lässt sich durch die Möglichkeit, die Anzahl Kinder zu verkleinern, etwas mildern.

Mit der Orientierung, die Zuwendungszeit pro Kind möglichst hoch zu halten, geht wiederum eine *Begrenzungs-Selektion* einher. Trotz erkanntem Förderbedarf wird in Kauf genommen, dass Kinder *nicht* in Fördergruppen aufgenommen werden. Die damit einhergehende Benachteiligung wird von den Klassenteams reflektiert. Es gibt „Verlierer“, also solche die im so konstruierten „Wettbewerb“ um Zuwendungszeit hintanstellen müssen. Es erstaunt wenig, dass in solchen Fällen die verfügbaren Ressourcen als unzureichend beurteilt werden oder ausgewichen wird auf die elterliche Unterstützung.

Der Handlungstypus, verfügbare personelle Ressourcen in erster Linie als Zuwendungszeit für Kinder zu verstehen, Kinder zu gruppieren und darüber entsprechende Zuständigkeiten zu regeln findet sich ausschliesslich bei denjenigen Klassenteams, die dem Basistypus „Pädagogische Domänen separieren“ zugeordnet wurden. Mit der Begrenzung der Anzahl Kinder pro Fördergruppe werden überschaubare Domänen geschaffen, die sich voneinander unterscheiden und separieren lassen. Diese Handlungsorientierung scheint überdies schulstufenübergreifend zu sein, dokumentiert sich jedoch in den beiden Schulstufen entsprechend der Rahmenbedingungen unterschiedlich. In den Gruppendiskussionen der Klassenteams, die dem Basistypus „Domänen verbinden“ zugeordnet sind, scheinen die im Kapitel behandelten Themen und Orientierungen nicht auf. Es findet sich im empirischen Material aber auch kein eindeutiger Kontrast dazu.

Es scheint bei erster Sichtung trivial, die personellen Ressourcen in pädagogischen Berufen als Potenzial für Zuwendungszeit gegenüber Schülerinnen und Schülern zu verstehen. Erst die damit einhergehenden Konsequenzen wie Parzellierung, Abschottung und Benachteiligung enttarnen diese Handlungsorientierung als problematisch. Die Zuwendungszeit der Erwachsenen auf Kinder zu verteilen, heisst, zwei quantitativ-stabile und deshalb in sich immer beschränkte Grössen aufeinander zu beziehen. Das Bestreben besteht darin, ein mehr oder minder optimales quantitatives Zuteilungsverhältnis zu finden. Die mit dieser Handlungsorientierung einhergehende Lehrerzentrierung rechnet nicht mit spontan sich entwickelnden unerwarteten Prozessen im Kontakt mit den Kindern. Auch emergente Effekte, die sich – unabhängig von den Pädagoginnen und Pädagogen – über kooperative Lernprozesse der Kinder untereinander abzeichnen könnten, scheinen nicht auf. Kinder und ihr

Lernen werden in solchen Klassenteams nie unabhängig von Zuwendungszeit der Erwachsenen konzipiert.

5.5.3 *Stigma-Management*

Bei der Etablierung einer individualisierten Fördersituation besteht die Herausforderung darin, Kinder je nach Lern- und Entwicklungsstand anders als andere zu unterrichten. Damit sind, je nachdem wie der Unterricht gestaltet wird, Stigmatisierungspotenziale für die einzelnen Kinder vor der „Öffentlichkeit“ der Klassengemeinschaft verbunden. Wenngleich davon auszugehen ist, dass gerade separierende resp. besondernde Förderarrangements Kinder vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern potenziell stigmatisieren (vgl. z.B. Passage *Und tschüss*, S. 131/257) sind solche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Allerdings zeigt sich in den Analysen der Gruppendiskussionen, dass einzelne Klassenteams die Thematik der Stigmatisierungspotenziale von sich aus aufgreifen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Auffälligkeit von Kindern aber auch Besonderungen, die durch gezielte, vom Klassenunterricht separierte Fördermassnahmen entstehen können, von den Klassenteams unterschiedlich reflektiert werden.

Aus den Gruppendiskussionen zweier Klassenteams lässt sich rekonstruieren, dass Beobachtungen zu Stigmatisierungspotenzialen im Unterricht zu verschiedenen Strategien führen. Diese gehen jedoch stets von der Orientierung aus, die aufgrund ihrer Auffälligkeit diskreditierbaren Schülerinnen und Schüler (vgl. Goffman, 1975) im Unterricht diskret zu behandeln, um sie nicht zusätzlich zu stigmatisieren. Eine Strategie besteht darin, den gemeinsamen Klassenunterricht als *Sphäre der Gleichbehandlung* aller Kinder und *Diskretion* gegenüber dem Stigma des Kindes aufrecht zu erhalten. So sollten blossstellende Fördermassnahmen im Klassenunterricht vermieden oder modifiziert werden. Die Übergänge vom gemeinsamen Unterricht in die Fördersituation und vice versa sollten entsprechend *diskret und reibungslos* verlaufen. Zudem dokumentiert sich im Material die Orientierung, für diskreditierbar gehaltene Kinder *geschützte „Laboratorien“* einzurichten, worin sie selbst oder die anderen mit ihnen den Umgang mit der Beeinträchtigung einüben (Kap. 5.5.3.1). Ausgangs- und Zielpunkt dieser Handlungsorientierung sind stets Beobachtungen und Reflektionen über Stigmatisierungspotenziale einzelner Kinder.

Demgegenüber steht eine anders gelagerte Strategie zweier weiterer Klassenteams. Diese versuchen in erster Linie, die Unterschiedlichkeit der voneinander separierten Unterrichtsarrangements vor den Kindern mit positiven Deutungen anzureichern, indem sie über eine geschickte Kommunikation die Privilegien oder Gleichheit der separierten Förderung betonen (Kap. 5.5.3.2). Die dargelegten Handlungsorientierungen zum Stigmamangement werden

abschliessend zusammengefasst und in Relation zu den anderen Basistypen gestellt (Kap. 5.5.3.3).

5.5.3.1 Vermeiden individueller Stigmatisierung durch Diskretion

Einige Klassenteams thematisieren, wie sie Kinder mit besonderem Bildungsbedarf im Klassenunterricht gezielt *nicht* individualisiert fördern. Der Klassenunterricht wird dabei als Ort der *Gleichbehandlung* dargestellt, der keine Sonderstellung einzelner Kinder erlaubt und auch nicht zur Besonderung beitragen soll.

So beschreibt die Kindergärtnerin (K) von Barbara in der folgenden Passage, dass für sie der Klassenunterricht eine Herausforderung darstelle, weil sie auf viele Beobachtungen, die sie während dem Unterricht mache, nicht eingehen könne („viele Sachen schwierig, um diese aufzufangen“). Sie betont, Barbara im Klassenunterricht nicht anders als andere Kinder behandelt zu haben. Damit erhalte Barbara keine „Sonderstellung“, dies obwohl diese Schülerin ein „Sprachproblem“ habe.

C-Dorf; Barbara: Keine Sonderstellung

K: Ich ha gmerkt gha so im Klasserverband [...] sind vill Sache schwierig gsi dänn zum uffange, und da [...] bin ich würllich froo gsi han ich [...] das ä chli chöne abgee au, aso ich han ä s' Gfüül, ich han sii nöd andersch behandelt weder die andere Chind, aso, bi mier hät si kän Sonderst-, kä Sonderstellig ka will si jez, ähm (..) ja iire d-, will si äs Sprachproblem hät sonder ich han si so chöne behandle oder behandelte wi anderi Chind au (..) Und das hät si vilicht dänn bi dier e bitzli chöne (..) wie e chli kompensiere, oder, aso.

(Barbara G II: 38.30, 15-23)

K: Ich habe festgestellt so im Klassenverband [...] waren viele Sachen schwierig aufzufangen. Und da [...] war ich wirklich froh, konnte ich, ja konnte ich das auch etwas abgeben. Also ich habe auch das Gefühl, ich habe sie nicht anders behandelt als die anderen Kinder. Also bei mir hatte sie keinen Sonderst-, keine Sonderstellung, weil sie jetzt ähm (..) ja ihre d-, weil sie ein Sprachproblem hat, sondern ich habe sie so behandeln können oder behandelt wie andere Kinder auch (..) Und das hat sie vielleicht dann etwas bei dir (..) wie kompensieren können, oder, also.

(Barbara G II: 38.30, 15-23)

Der Klassenunterricht ist nicht der Ort, wo das „Sprachproblem“ von Barbara „aufgefangen“ wird. Die Möglichkeit, Barbara im Klassenunterricht – ungeachtet ihres Sprachproblems – wie jedes andere Kind behandeln zu können, bringt sie mit der kompensatorischen Arbeit der Schulischen Heilpädagogin in Zusammenhang („das hat sie vielleicht dann etwas bei dir wie kompensieren können“). Es ist gerade diese Option der individualisierten Einzelförderung, die es der Kindergärtnerin erlaubt, den Klassenunterricht als *Sphäre der Gleichbehandlung* aller Kinder und der *Diskretion gegenüber dem sprachlichen Stigma* von Barbara zu wahren. Indem die Pädagoginnen, ihre eigentliche sprachliche Auffälligkeit im gemeinsamen Unterricht „übersehen“, bemühen sie sich, sie als Person im Verband der anderen Schülerinnen und Schüler nicht

speziell hervorzuheben und somit eine *Sphäre der „Normalität“* zu gewährleisten.

Der Herausforderung, Kinder durch zusätzliche Zuwendung vor den anderen Kindern nicht zu stigmatisieren, stellt sich auch der Schulischen Heilpädagogin (S₁) im gleichen Klassenteam. Der „Sonderstatus“, der Barbara aufgrund ihrer Artikulationsschwierigkeiten zugeschrieben wird, könne sich durch eine Förderung im Klassenzimmer geradezu verstärken.

C-Dorf; Barbara: Warum immer mit der Barbara?

S₁: Ich denk is au noch en ganz wichtiger Aspekt di, Barbara nicht nur in der Einzelstunde zu haben mit diesem Sonderstatus, ähm, sondern auch wirklich in [...] andern Gruppe, in e Kleingruppe und ä, dass ist jez, am Montag auch wirklich gut gelaufen.

L: Ich find's sogar gut, wänn d' Gruppe dänn det chan wächsle und

S₁: |Ja, genau, mhm

Y: Us welem Grund?

L: Dass si mee d' Chind (...) alli kännelernt und umgekeert au dass d' Chind au lernet, mit iirä z' schaffe und mit iirä zämä z' si, s' find i scho no wichtig

S₁: |Ja, und ich denk für d' Barbara is so, di Barbara is sich iirer Sprach-problematik bewusst, das kann sie auch formulieren, und es gibt Momente da hab ich de Eindruck, sie fühlt sich ned so wool wenn dann Kinder kommen und sagen ((imitierend)) *warum musst du immer mit der Barbara allein arbeiten*, aso, s' hate wir jez grad am Montag di Situation gehabt und, ähm, ich denk von da her ist es auch ganz gut wenn, die anderen Kinder eigentlich sehen, wi auch andre Kinder mit denen ich arbeite und das wechselt und das ist nicht nur die Barbara.

(Barbara G I: 11. 2, 28-53)

S₁: Ich denk, es ist auch noch ein ganz wichtiger Aspekt, die Barbara nicht nur in der Einzelstunde zu haben mit diesem Sonderstatus, ähm, sondern auch wirklich in [...] einer anderen Gruppe, in einer Kleingruppe und ähm, dass ist jetzt am Montag auch wirklich gut gelaufen.

L: Ich finde es sogar gut, wenn die Gruppe dann dort wechseln kann und

S₁: |Ja, genau, mhm

Y: Aus welchem Grund?

L: Damit sie alle Kinder (...) mehr kennenlernt und umgekehrt auch, dass die Kinder auch lernen, mit ihr zu arbeiten und mit ihr zusammen zu sein, das finde ich schon noch wichtig

S₁: |Ja, und ich denke für Barbara ist so, Barbara ist sich ihrer Sprachproblematik bewusst, das kann sie auch formulieren, und es gibt Momente, da habe ich den Eindruck, sie fühlt sich nicht so wohl, wenn dann Kinder kommen und sagen ((imitierend)): *Warum musst du immer mit der Barbara allein arbeiten?* Also, das hatten wir jetzt grad am Montag, diese Situation und, ähm, ich denk von daher ist es auch ganz gut, wenn die anderen Kinder eigentlich sehen, wie auch andere Kinder, mit denen ich arbeite, und das wechselt und das ist nicht nur die Barbara.

(Barbara G I: 11. 2, 28-53)

Mit Verweis auf den letzten Montag, an dem der Studienleiter den Unterricht im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung aufsuchte, wird die dort praktizierte Umsetzung als positiv beurteilt. Die Schulische Heilpädagogin hat dort nicht nur Barbara, sondern auch anderen Kindern ihre Aufmerksamkeit gewidmet. Die Bedeutung wechselnder Konstellationen in der Fördergruppe wird mitunter mit dem Stigmatisierungspotenzial („fühlt sich nicht so wohl“) der exklusiven Zuwendung durch die Schulische Heilpädagogin begründet. Die Erzählung der Schulischen Heilpädagogin macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die einseitige Zuwendung gegenüber Barbara wahrnehmen und nach einer Begründung fragen („Warum musst du immer mit der Barbara allein arbeiten?“). Die für Barbara und die Schulische Heilpädagogin bedrückende Erfahrung führt dazu, die Einzelförderung durch eine Gruppenförde-

rung abzulösen, wobei Barbara konstant der „Gruppe“ als zugehörig betrachtet wird. Die Rotation der Kinder in der Fördergruppe ermöglicht, die *eigentliche* Fokussierung der Schulischen Heilpädagogin auf Barbara vor der Kinderöffentlichkeit zu verschleiern.

Die Herausforderung, gezielte Einzelfördermassnahmen im Klassenunterricht durchzuführen, zeigt sich auch im Klassenteam aus D-Dorf. Dieses hat anfänglich den Versuch unternommen, die logopädischen Übungen von Orlando auch im Klassenunterricht zu integrieren. Dabei beobachtete das Klassenteam bei ihm jedoch deutlichen emotionalen Widerstand gegen diese Massnahme (vgl. Orlando GI: 4.7, 8-11), wenn seine Mitschülerinnen und Mitschüler zuschauten und mithörten, wie Orlando – angehalten durch seine Grundstufenlehrerinnen – seine ihm zgedachten Artikulationsübungen durchführte. Wiederum wird das mit der individualisierten Fördermassnahme einhergehende Stigmatisierungspotenzial im Rahmen des Klassenunterrichts thematisiert. Vor diesem Hintergrund entwickelte dieses Klassenteam einen modifizierten Umgang, wie die sprachlichen Förderanliegen aus der Logopädie im Klassenunterricht integriert werden können. Auf Anregung der Logopädin wurden im Klassenunterricht verbindliche Regeln hinsichtlich der mündlichen Beiträge eingeführt. Die Beobachtung, dass Orlando geringere Artikulationschwierigkeiten in der Standardsprache als in der Mundart hat, führt zur Regel, dass jedes Kind jederzeit beim Abdriften in die Mundart die Standardsprache mittels Handzeichen einfordern kann (vgl. dazu ausführlich unter Kap. 5.3.3). Über die für alle geltende Regelung wird der Klassenunterricht als Sphäre der Gleichbehandlung gewahrt, das Stigma von Orlando diskret verschleiert, und somit seine Besonderung vermieden.

Den Klassenunterricht im Sinne einer Gleichbehandlung aller Kinder zu verstehen, erfordert die kompensatorische individualisierte Förderung *ausserhalb* dieser Sphäre. Die Orientierung, Besonderung von Kindern zu vermeiden, dokumentiert sich auch in der Gestaltung möglichst *unspektakulärer und reibungsloser Übergänge* zwischen der heilpädagogischen Fördersituation und dem Klassenunterricht.

Die Logopädin (S₁) aus D-Dorf hat die Gestaltung dieses Übergangs aufgrund der Reaktionen von Orlando modifiziert. Die Lehrerin (L) erzählt, wie sich Orlando früher – im Gegensatz zur aktuellen Praxis – widerständig zeigte, wenn jeweils die Logopädin Orlando für ihren Unterricht aus dem Klassenzimmer abholte. Zum Verständnis der folgenden Passage ist wichtig zu wissen, dass die Logopädin bei ihrem Erscheinen im Klassenzimmer jeweils ein Stofftier in Form eines Krebses mit sich bringt und damit die Kinder in ritueller Form auffordert, ihren Unterricht aufzusuchen (vgl. Orlando G II: 18.8, 68-73). Wie der Erzählung der Lehrerin zu entnehmen ist, versuchte Orlando jeweils dem Sichtfeld der Logopädin zu entfliehen (und vielleicht auch vor den Zangen ihres portierten Krebses), indem er unter den Stuhl kroch oder einen Gegenstand vor sein Gesicht hielt. Belustigend wird sein widerständiges Verhalten als „dummtun“ dargestellt. Ihre Bewertung, dass er sich heute nur

noch „halb so dumm“ wie früher gebahre, führt zu einem verhaltenen Lachen der anderen Gesprächsteilnehmenden. Damit stellt sie das „Dummtun“ als eine nicht ernst zu nehmende inszenierte Verhaltensweise Orlandos dar.

D-Dorf; Orlando: Krebs in die Hand

L: Ich gläb ä dass er gern chunnt im Momänt, er tuet nu no halb so domm wi ä scho, aso, i mein jä es het scho
 ??: L((verhaltenes Lachen))
 L: so Fase gee de esch er onder de Stuel gchroche wänn er si gsee hät inecho ((lacht)) oder ergend hät ergendwie öppis vor em Gsicht () e soo gmacht
 S₁: |jo,jo,aso,es
 S₂: | () jedes mol, macht er zum Teil au no, i gib em de Grebs in d' Hand ond gon uff e er chunnt immer.

(Orlando G I: 4.7, 71-80)

L: Ich glaube auch, dass er im Moment gerne kommt. Er stellt sich nur noch halb so dumm an wie auch schon,
 ??: L((verhaltenes Lachen))
 L: also ich meine, es gab ja schon so Phasen, da ist er unter den Stuhl gekrochen, wenn er sie reinkommen sah ((lacht)) oder irgend-, oder irgendwie etwas vor dem Gesicht () so gemacht
 S₁: |ja,ja,also es
 S₂: | () jedes Mal, macht er zum Teil auch noch. Ich gebe ihm den Krebs in die Hand und gehe hoch, er kommt immer.

(Orlando G I: 4.7, 71-80)

Der Reaktion der Logopädin ist zu entnehmen, dass Orlandos inszeniertes Gebahren ab und an noch vorkommt, sie damit aber einen anderen Umgang gefunden hat: Sie gibt ihm das Stofftier in die Hand und verlässt gleich darauf das Zimmer in Richtung ihres LogopädieZimmers im oberen Stockwerk. Das Übergangsritual vom Klassen- in den Logopädie-Unterricht hat Orlando durch sein Verhalten in eine äusserst auffällige Inszenierung überführt. Darauf steigt die Logopädin nicht ein, sondern modifiziert das Ritual. Das Klassenteam reflektiert das Potenzial der Beschämung nicht, das mit der Inszenierung des Besonderen mit dem Stoffkrebis für Orlando einhergehen könnte. Mit der Umwandlung des Rituals gewährt ihm die Logopädin ein zeitlich verzögertes Nachfolgen in den Unterricht. Damit wird die inszenierte Separierung aus dem Klassenunterricht stiller, unmerklicher und störungsfreier für den Klassenunterricht. Mit dem erwünschten Effekt: Orlando kommt immer.

Die Reibungslosigkeit des Übergangs zwischen dem Klassenunterricht und der Fördersituation mit der Schulischen Heilpädagogin stellt für das Klassesteam in C-Dorf ein wesentlicher Indikator für die gute Zusammenarbeit dar. Die Kindergärtnerin (K) schätzt es, dass die Schulische Heilpädagogin (S₁) Barbara für den Einzelunterricht kaum merklich aus dem Klassenunterricht abholt („ich merk das gar nicht“).

C-Dorf; Barbara: *Reibungslos*

K: Du chunsch au und [...] nimmsch d Barbara use, und ich [...] merk das gar, aso, s'isch wüklisch scho vo Aafang a eigentlich so ribigsloos gange? (...) Aso, jede weiss eigentlich was er z'tue hät und
S₁: |so kurzi Abspraache, ((imitierend)) *ich nimm si jez raus und dann*
K: |ja

(Barbara G I: 11.2, 101-108)

K: Du kommst auch [...] und nimmst Barbara raus, und ich [...] merke das gar, also es hat wirklich schon von Anfang an eigentlich so reibungslos funktioniert (...) Also, jede weiss eigentlich, was sie zu tun hat und
S₁: |so kurze Abspraache, ((imitierend)) *ich nehm sie jetzt raus und dann*
K: |ja

(Barbara G I: 11.2, 101-108)

Der Beschreibung ist zu entnehmen, dass sie der Kindergärtnerin jeweils kurz mitteilt, Barbara aus dem Zimmer zu nehmen („ich nehm sie jetzt raus“). Die Darstellung artikuliert die Leichtigkeit und unkomplizierte Art und Weise dieses gestalteten Übergangs vom Klassenzimmer in die Einzelförderung.

Die beiden Beispiele sind von der homologen Orientierung gerahmt, die Überführung eines Kindes vom Klassenunterricht in die individualisierte Fördersituation möglichst ohne grosses Aufsehen zu gestalten. Die Pädagoginnen begründen ihre Bemühungen damit, das laufende Unterrichtsgeschehen für die anderen Kinder möglichst nicht unterbrechen zu müssen. Vor dem Hintergrund der dargestellten Orientierung an einer Gleichbehandlung aller Kinder im Klassenunterricht, in dem das Stigma einzelner Kinder möglichst diskret behandelt werden soll, ist allerdings die Bemühung um reibungslose Übergänge zwischen dem Klassenunterricht und der Einzelförderung von der gleichen Orientierung gerahmt. Die individuelle Zuwendung gegenüber Einzelnen steht im Widerspruch zur Gleichbehandlung und Diskretion gegenüber jeglichen Stigmata. Insofern verschleiern reibungslose Übergänge diesen Widerspruch, indem sie in einer Sphäre der Unauffälligkeit inszeniert werden.

Die Diskretion gegenüber der Auffälligkeit einzelner Kinder im gemeinsamen Klassenunterricht wird in der individualisierten Förderung kompensiert. Ausserhalb der diskreten Sphäre des gemeinsamen Klassenunterrichts soll ein stigmatisierungsfreier Umgang mit der Beeinträchtigung stattfinden können. Das Klassenteam von D-Dorf, hat sich intensiv mit der Frage der Integration resp. Separation des Logopädie-Unterrichts auseinandersetzt und sich gezielt darum bemüht, *soziale Brücken* zwischen dem Logopädie- und Klassenunterricht herzustellen (vgl. Kap. 5.3.3). Vom Gesprächsleiter auf die Argumente angesprochen, die für einen separierten Logopädie-Unterricht sprechen, erläutert die eine der beiden Grundstufenlehrerinnen (L), dass Orlando dadurch ein Setting geschaffen wird, das ihm erlaubt, sich angstfrei mit all seinen sprachlichen Artikulationsfehlern zu äussern ohne von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht zu werden.

D-Dorf; Orlando: Einfach reden und Fehler machen

L: Es Chind [...] chan wüchlich druf los rede ooni das no öper lachtet, au wänn, eusi Klass, aso, seer seer rücksichtsvoll gsi isch aber, d'Angst vom Orlando isch ja gliich immer da gsi und das isch natürlich nöd wänn er use gaat dänn isch d'Logopädin und da bruucht's dänn nöd so lang Ziiit bis [...] e sones Chind merkt da döf ich äfach rede, und da döf ich Feeler mache.

(Orlando G II: 18.8, 39-44)

L: Ein Kind [...] kann wirklich drauf los reden, ohne dass noch jemand lacht. Auch wenn unsere Klasse, also, sehr, sehr rücksichtsvoll war, aber die Angst Orlandos war ja trotzdem immer da und das ist natürlich nicht, wenn er raus geht. Dann ist die Logopädin da und da braucht es nicht so lange Zeit bis ein solches Kind merkt: Da darf ich einfach reden und da darf ich Fehler machen.

(Orlando G II: 18.8, 39-44)

Insofern sind sowohl die vorgängig dargestellte Orientierung an Gleichbehandlung aller resp. die Diskretion gegenüber dem Stigma von Orlando im Klassenunterricht als auch die separierte logopädische Förderung als einander wechselseitig ergänzende Strategien zu verstehen, Orlando vor dem Auslachen der anderen Kinder zu bewahren.

Eine weitere Facette des Stigmanagements dokumentiert sich am Beispiel des Klassenteams von Barbara (C-Dorf). Wie bereits dargelegt, vermeidet die dortige Schulische Heilpädagogin eine exklusive Zuwendung gegenüber Barbara, weil andere Kinder sie daraufhin angesprochen hatten und damit ein Stigmatisierungspotenzial für Barbara befürchtet wurde. Der wechselnde Bezug weiterer Kinder innerhalb der Fördergruppe sollte diesen unerwünschten Effekt verschleiern (vgl. Passage *Warum immer mit der Barbara?* S. 222). Wie der Darstellung des Klassenteams zu entnehmen ist, dient dieses Rotieren einem weiteren Ziel. Einerseits – so die Darstellung der Kindergärtnerin (K) – erhält Barbara damit ein „Gefäss“, mit anderen Kindern unter Anleitung in Kontakt zu treten. Die anderen Kinder andererseits haben die Möglichkeit, einen Umgang mit dem „Sprachproblem“ ihrer Mitschülerin zu finden. Im Austausch in der kleinen Gruppe sollen die Klassenkameradinnen und -kameraden die Kompetenzen von Barbara erkennen.

C-Dorf; Barbara: *Das Gefäss geben*

- K: Ich glaub das tuet iirä guet, wänn das wi emal, also, wänn=mr iirä das Gfäss git, zum mal mit andere Chind no, [...] zämäsii, und dass vilich ä d' Chind, ähm (...) die andere Chind merket, ((imitierend)) *ah, do d' Barbara hät hät jez da das Sprach- ähm Problem* und das d' Chind ä dass, mit dem chönd umgaa, oder
- S₁: Aber dann auch merken sie hat andere Stärken, dann kann sii was besser als
- K: |ja uf jede Fall
- S₁: ich zum Beispiil, also ich denke
- K: |ja (...) mhm
- S₁: das is auch noch ein ganz wichtiger Aspekt [...] und ich denk, jaa, jez auch mit dieser Dreiergruppe, si war **stark** gewesen, bei diesem grad (soliden) Spiil [...] und ich denk es tut iir auch gut, und [...] es warn noch mal, zwei dominante Kinder gwesen, Ursula und Louis ((L und KG seufzen)), si hat sich gut gehalten
- ?: Guet?
- S₁: Ja. Und ich denk das stärkt au wider iir Selbstwert-gefüül (...) und dann, ja, sött mer das weiter praktiziiiren.

(Barbara G I: 11.2, 55-83)

- K: Ich glaube, das tut ihr gut, wenn das wie mal, also, wenn man ihr das Gefäss gibt, um mal mit anderen Kindern noch [...] zusammen zu sein, und dass vielleicht auch die Kinder, ähm (...) die anderen Kinder merken ((imitierend)) *ah, da die Barbara hat jetzt das das Sprach-, ähm, das Problem* und dass die Kinder damit auch umgehen können, oder
- S₁: Aber dann auch merken, sie hat andere Stärken, dann kann sie was besser als
- K: |ja auf alle Fälle
- S₁: ich zum Beispiel, also ich denke, das ist
- K: |ja (...) mhm
- S₁: auch noch ein ganz wichtiger Aspekt, [...] und ich denke, ja, jetzt auch mit dieser Dreiergruppe, sie war **stark** gewesen, bei diesem grad (soliden) Spiel, [...] und ich denk es tut ihr auch gut, und [...] es waren doch zwei dominante Kinder, Ursula und Louis ((L und KG seufzen)), sie hat sich gut gehalten
- ?: Gut?
- S₁: Ja. Und ich denk, das stärkt auch wieder ihr Selbstwertgefühl und [...] und dann, ja, sollte man das weiter praktizieren.

(Barbara G I: 11.2, 55-83)

Am Beispiel von Louis und Ursula, die vom Klassenteam einvernehmlich als „dominante“ Kinder wahrgenommen werden, illustriert die Schulische Heilpädagogin, wie es Barbara in der Spielsituation gelang, sich im Kontakt mit den beiden Kindern „gut zu halten“. Solche Erfahrungen würden Barbara helfen, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen. Die rotierende Kindergruppe dient somit auch dazu, die Kontakte zwischen Barbara und anderen Kindern gezielt zu arrangieren, um einer möglichen Diskreditierung ihres Sprach- und Kontaktverhaltens im Klassenverband zu begegnen. Die durch die Schulische Heilpädagogin angeleitete Kleingruppe wird als eine Art *angeleitetes geschütztes Laboratorium* für arrangierte soziale Lernprozesse verstanden.

5.5.3.2 Positive Deutung der institutionellen Separierung

Im Folgenden soll eine weitere Strategie im Umgang mit Stigmatisierungspotenzialen dargestellt werden. Diese besteht darin über kommunikative Prozesse die institutionell bedingte Separierung einzelner Kinder aus dem Klassenverband positiv umzudeuten und somit die damit verbundene Hervorhebung einzelner Kinder diskret zu bearbeiten.

Der bei den Schülerinnen und Schülern wenig attraktive separierende Unterricht der Schulischen Heilpädagogin konnte so in der Grundstufe in A-Dorf vor den Kindern als *Privileg* kommuniziert werden. Die Schulische Heilpädagogin (S₁) erzählt, wie sie mit Unterstützung der beiden Grundstufenlehre-

rinnen ihre anfänglich wenig attraktive Stellung bei den Kindern verändern konnte. Über eine „schlaue“ Umdeutung wurde der Besuch ihres separierenden Unterrichts als ein „Dürfen“ dargestellt. Damit wird zum verpflichtenden und für die Kinder wenig attraktiven Setting ein Gegenhorizont aufgezogen.

A-Dorf; Thomas: *Schlaue Umdeutung*

S₁: Grad ich wo ja nur soo, mengmal au mit Chind schaffe wo dänn lieber nöd mit mier wettet, oder. Und denn nacher chönd si's so schlaue mache und säge ((imitierend) *ier dürfet jetz* und so, isch aso u, aso isch beidruckend, oder, dass schlussendlich amel vill

Y: Ja

S₂: mee wettet mit mier schaffe

K: Du bisch aso,

L: du bisch die Beliebtischi ((lacht:))

K: ((lachtend))

ja ja genau ((lacht:))

Y: ((lacht:))

S₃: ((lachtend)) *ja, will ich amel schnell wider ga*
((lacht:)) *jaja.*

(Thomas G II: 01.01.43, 141-154)

S₁: Gerade ich, die ja nur so manchmal auch mit den Kindern arbeite, die dann lieber nicht mit mir möchten, oder. Und dann nachher können sie es so schlaue machen und sagen ((imitierend) *ihr dürft jetz*. Und so ist also auch, also, es ist beeindruckend, oder, dass

Y: Ja

S₂: jeweils viel mehr mit mir arbeiten möchten

K: Du bist also,

L: du bist die Beliebteste ((lacht:))

K: ((lachtend)) ja ja,
 genau ((lacht:))

Y: ((lacht:))

S₃: ((lachtend)) *Ja, weil ich jeweils schnell wieder gehe*
((lacht:)) *jaja.*

(Thomas G II: 01.01.43, 141-154)

Von Lachen begleitet wird die konjunktive Thematik zum Beliebtheitsgrad der Schulischen Heilpädagogin ausgeführt und die „schlaue“ Umdeutung als Erfolg bilanziert. Das Klassenteam führt den Stimmungswandel bei den Kindern gegenüber dem Unterricht der Schulischen Heilpädagogin auf das alternative Deutungsangebot zurück, wodurch diese zur „beliebtesten“ Pädagogin avancierte. Diese Deutung relativiert die Schulische Heilpädagogin jedoch abschliessend mit der spassigen Bemerkung, dass sie lediglich deshalb so beliebt sei, weil der Unterricht mit ihr jeweils sehr kurz sei („weil ich jeweils schnell wieder gehe“). Die schlaue pädagogische Umdeutung ist massgeblich durch die institutionelle Separierungslogik strukturiert.

Ergänzungen Unterstufe

Eine homologe Orientierung zeigt sich beim Klassenteam der Unterstufe in C-Dorf. Das Klassenteam praktiziert eine hoch separate Form der Domänendifferenzierung zwischen dem Stammklassenunterricht und dem IF-Unterricht. Die Kinder mit besonderem Bildungsbedarf werden jeden Tag während zwei Lektionen parallel zur Stammklasse in den beiden Schulfächern Mathematik und Deutsch unterrichtet. Die Klassenlehrerin und die beiden IF-Lehrerinnen sprechen sich jeweils über den zu behandelnden Schulstoff unter Angabe der Seiten in den Lehrmitteln ab, behalten sich jedoch vor, diese didaktisch unterschiedlich mit den Kindern zu bearbeiten (vgl. Passage *Mathebuch Seite fünfundzwanzig*, S. 134). Am fiktiven Beispiel einer Rechensequenz, bei der

im Mathebuch auf einer bestimmten Seite „Igelrechnungen“ vorkommen, verdeutlicht die IF-Lehrerin die Bedeutung der Abstimmung der Lerninhalte für die Schülerinnen und Schüler: Diese erkennen im anschließenden Austausch in der Pause untereinander, dass sie *trotz separiertem Unterricht* die *gleichen* Aufgaben im Lehrmittel behandelt haben. Am fiktiven Beispiel eines Klassengesprächs zu Lerninhalten antizipiert das Klassenteam, dass sich die separierten Schülergruppen untereinander über das Gelernte austauschen könnten.

C-Dorf; Barbara (Unterstufe): Auch mit dem Igel rechnen

S₁: Mer wüßed eifach, es isch die Buechseite föife-zwenzg ond wenn die Chind i de Pause wider zämehömed muess of dere Siite föifezwanzg, irgendwie, ich weiss doch jetzt ä ned, ich fantasiere jetzt mol, ergendwie, en Igel gsi wo hätt müesse umelaufe, ond hätt Igelrechnige müesse mache ond de chönd üsj Chind denn ä cho säge ((imitierend)) *Jo, mir händ au mit dem Igel chöne rechne.*

(Barbara U: 28.6, 18-22)

S₁: Wir wissen einfach, es ist die Buchseite fünfundzwanzig. Und wenn dann die Kinder in der Pause wieder zusammen kommen, muss auf der Seite fünfundzwanzig, irgendwie, ich weiss doch jetzt auch nicht, ich fantasiere jetzt: Es war mal irgendwie ein Igel, der umhergehen musste und hat Igelrechnungen machen müssen. Und dann können unsere Kinder dann auch kommen und sagen: ((imitierend)) *Ja, wir haben auch mit dem Igel rechnen können.*

(Barbara U: 28.6, 18-22)

Die IF-Lehrerin imitiert fiktiv eine validierende Antwort der Schülergruppe mit besonderem Bildungsbedarf: „Ja, wir haben *auch* mit den Igeln rechnen können“. Die gleichzeitige Bearbeitung gleicher Seiten im Lehrmittel erlaubt der IF-Schülergruppe sich gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern der Stammklasse als gleichwertig darzustellen, die gleiche Inhalte lernt wie die anderen. Insofern werden die Stigmatisierungspotenziale des separierten Settings antizipiert und über diskutierbare gleiche Lerninhalte die Gleichbehandlung betont.

5.5.3.3 Zusammenfassung und Relationierung mit den Basistypen

Diskreditierbare Kinder, welche beispielsweise aufgrund ihrer ausgeprägten Artikulationsschwierigkeiten Gefahr laufen, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in der Kommunikation nicht verstanden zu werden oder unter Kontaktschwierigkeiten zu leiden, solche Kinder haben insofern ein Stigma, als sie „in unerwünschter Weise anders [sind] als wir es antizipiert hatten“ (Goffman, 1975, 13). Aufgrund der Analysen lässt sich feststellen, dass einzelne Klassenteams bei der Etablierung einer individualisierten Fördersituation die Stigmatisierungspotenziale, die damit für die Kinder einhergehen können, von sich aus thematisieren. Dabei zeigen sich zwei unterschiedliche Handlungsorientierungen.

Zwei Klassenteams (C- und D-Dorf) begleiten ihre Ausführungen zur Etablierung einer individualisierten Fördersituation mit Überlegungen dazu, wie das mit der individualisierten Förderung einhergehende Stigmatisierungspotenzial für die betreffenden Kinder reduziert werden kann. Diese Klassenteams

beobachten individuelle Widerstände bei einzelnen Kindern oder eine kollektive Irritationen der Schülerschaft, die sich aufgrund einer exklusiven Zuwendung der Schulischen Heilpädagogin oder spezifischer Übungen Einzelner im Klassenunterricht einstellten. Daraus entwickeln die Klassenteams Strategien, die darauf abzielen, die Blossstellung einzelner Kinder gezielt zu vermeiden. An den beiden Beispielen dokumentiert sich die Orientierung, den Klassenunterricht als *Sphäre der Gleichbehandlung* aller Kinder zu verstehen, worin kein Sonderstatus Einzelner erkennbar werden soll. Gegenüber der *diskreditierbaren Auffälligkeit* einzelner Schülerinnen und Schüler wird Diskretion gewahrt. Die Orientierung an Gleichbehandlung intendiert insofern die Wahrung einer *Sphäre der Normalität* im gemeinsamen Klassenunterricht.

Im Gegenzug wird die individualisierte Fördersituation als geschützter *Experimentierraum*, als eine Art *Laboratorium*, betrachtet, wo unter Anleitung einer Fachperson für Sonderpädagogik einerseits der persönliche Umgang mit der eigenen Auffälligkeit (z.B. die Artikulationschwierigkeit) bearbeitet werden kann. Der vertraute Rahmen erlaubt beispielsweise Orlando, die Bearbeitung seiner Artikulationsstörungen, indem seine sprachlichen Äusserungen nicht unreflektierten Erwartungen an Sprachfluss und Verständlichkeit durch seine Mitschülerinnen und Mitschülern ausgesetzt sind. Am Beispiel von Barbara wird rekonstruiert, dass das geschützte *Laboratorium* unter Anleitung der Schulischen Heilpädagogin auch dazu dient, ausgewählten Kindern der Klasse die Auseinandersetzung und den Umgang mit Barbaras „Sprachproblem“ zu ermöglichen.

Wird in der individualisierten Fördersituation das als diskreditierbare Verhalten (Stigma) gezielt bearbeitet, soll es im gemeinsamen Klassenunterricht unsichtbar und unmerklich gehalten sein und Diskretion erfahren. Bezüglich des Stigma-Managements stellen die beiden Unterrichtsarrangements zwei sich diametral entgegengesetzte Konzepte dar. Vor dem Hintergrund, den Klassenunterricht möglichst als diskrete Sphäre gegenüber jeglichem Stigma zu verstehen, widerspricht die Inszenierung einer individuellen Separation aus dem Klassenunterricht der Orientierung an Gleichbehandlung aller Kinder. Die Übergänge zwischen diesen beiden Arrangements werden entsprechend *unauffällig und reibungslos* inszeniert.

Das Stigma-Management dieser beiden Grundstufenteams ist wesentlich durch selbstkritische Beobachtungen zu Unterrichtssituationen motiviert, in denen einzelne betroffene Kinder Beschämung oder Stigmatisierungspotenzialen ausgesetzt waren. Aufgrund ihrer Beobachtungen werden die unterschiedlichen pädagogischen Domänen gerade im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Kinder als modifizierbar verstanden. Diese beiden Klassenteams sind zugleich diejenigen, die sich dadurch auszeichnen, die unterschiedlichen pädagogischen Domänen über soziale und inhaltliche „Brücken“ zu verbinden. Insofern stehen die herausgearbeiteten Orientierungen sinnlogisch mit dem Basistypus „Domänen verbinden“ (vgl. Kap. 5.3) in enger Relation.

Eine etwas anders gelagerte Form des Stigma-Managements kommt bei zwei weiteren Klassenteams (A-Dorf: Thomas; B-Dorf/Unterstufe: Barbara) zum Ausdruck. Stigma-Management wird von diesen Klassenteams nicht aufgrund beobachteter Stigmatisierungserfahrungen einzelner Kinder her reflektiert, sondern im Hinblick auf eine *geschickte Kommunikation bezüglich separierter Unterrichtsarrangements*. So wird beispielsweise das Verhältnis der beiden separierten Domänen des Klassen- und Förderunterrichts vor den Kindern als *gleichwertig* kommuniziert resp. die Förderung mit der Schulischen Heilpädagogin als *Privileg* dargestellt. Durch eine „schlaue“ Umdeutung soll die anfänglich geringe Attraktivität des Unterrichts der Schulischen Heilpädagogin gesteigert werden, indem der Besuch ihres Unterrichts als ein privilegiertes „Dürfen“ dargestellt wird. Beim anderen Unterstufenteam wird der während zehn Lektionen pro Woche getrennten Gruppe der „IF-Kinder“ sowie den übrigen Kindern der Stammklasse kommuniziert, dass sie die *gleichen* Aufgaben bearbeiten würden. So sollten die Schülerinnen und Schüler in der Pause bei ihren Gesprächen über den erlebten Unterricht feststellen, dass sie trotz häufiger Trennung die gleichen Aufgaben bearbeitet haben. Das Stigma-Management besteht darin, trotz der Unterschiedlichkeit der separierten Settings die Privilegien oder Gleichwertigkeiten zu betonen, deren Vergleich sich jedoch den Beobachtungen der Kinder entzieht. Im Kontrast zu den anderen beiden Klassenteams werden die pädagogischen Domänen als *gegebene Entitäten* verstanden, die es den Kindern gegenüber attraktiv zu kommunizieren gilt, nicht jedoch diese zu modifizieren. Die beiden Klassenteams, worauf sich die Darstellung beschränkt, sind zugleich solche Klassenteams, die sich durch eine Separierung ihrer pädagogischen Domänen auszeichnen (vgl. Kap. 5.2).

Die dargestellten Strategien zum Stigma-Management beziehen sich auf vier Klassenteams. Aufgrund der vergleichsweise geringen Verankerung der rekonstruierten Handlungstypen im empirischen Material ist es nicht möglich, einen fundierten Vergleich zwischen den Schulstufen vorzunehmen. Ein stufenspezifischer Umgang mit dem Stigma von Kindern lässt sich nicht erkennen, die Handlungstypen beschränken sich jedoch nicht auf eine Schulstufe.

Die dargestellten Handlungsorientierungen zum Stigma-Management sind stets in die Struktur unterschiedlicher pädagogischer Domänen eingebunden. Ist in der einen der beiden Domänen das Anderssein zugelassen, so wird in der anderen Gleichheit über Gleichbehandlung inszeniert. Es ist anzunehmen, dass Kinder mit einem diskreditierbaren Verhalten sowie alle weiteren Kinder entsprechend dieser Strukturierung lernen, verschiedene Techniken mit eigenen und anderen Beeinträchtigungen zu entwickeln. Es stellt sich die Frage, wie die „Normalität von Verschiedenheit“ in weniger separierten pädagogischen Domänen realisiert werden könnte. Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen, dass dabei das meist in unterschiedlichen Domänen bearbeitete Spannungsverhältnis zu folgender Herausforderung führt: Die Aufhebung der Gleichbehand-

lung aller Schülerinnen und Schüler ohne eine gleichzeitige diskreditierende Beschämung Einzelner im gemeinsamen Unterricht.

5.6 Zusammenfassung: Wie man sich bettet, so liegt man

Die Art und Weise, wie multiprofessionell zusammengesetzte Klassenteams Differenzen bezüglich ihrer disziplinären Ausrichtung, dem Lehr- und Lernverständnis, der didaktischen Gestaltung, der professionellen Zuständigkeit und entsprechenden Rollen konstruieren, scheint die Fördersituation von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf massgeblich zu strukturieren. Ob und wie eine individualisierte Förderung im Schulalltag eingerichtet wird, das sind in erster Linie keine ausschliesslich kindorientierten Entscheidungen. Vielmehr scheinen die individuellen Ausgangslagen der Kinder in eine bestimmte Strukturierungslogik der zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen eingebunden. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse sind es die Differenzkonstruktionen der verantwortlichen Klassenteams – wie sie also pädagogische Domänen im Schulalltag etablieren – die letztlich dazu führen, wie sich die Fördersituation eines Kindes gestaltet. Pädagogische Domänen können demnach mehr oder weniger voneinander unterschieden oder mehr oder weniger interdependent verstanden werden.

Die rekonstruierte Typologie zu Handlungsorientierungen, die den Etablierungsprozess einer Fördersituation rahmen, bezieht sich in erster Linie auf empirisches Material, das in den ersten Jahren des Schulversuchs erhoben wurde (Kap. 4.2.1). Es handelt sich dabei also um Klassenteams, die inmitten eines Schulreformprozesses stehen. Insofern ist der *Geltungsbereich der vorgenommenen Typologie* in erster Linie auf die Situation von Klassenteams dieser Schulstufe im Reformprozess beschränkt. Durch die Möglichkeit, zusätzlich Gruppendiskussionen mit Klassenteams der weiterführenden Primarstufe in die Analyse einzubeziehen, bestand jedoch die Möglichkeit, die Begrenztheit auf den Schulversuch resp. die darüber hinausgehende Bedeutung der Handlungsorientierungen zu bestimmen. So beschränkt sich beispielsweise eine Auseinandersetzung zu den beiden herkömmlichen Bildungskulturen Kindergarten und Schule selbstverständlich auf die Grundstufenteams. Demgegenüber bestehen weitgehende Homologien in mehreren typisierten Handlungsorientierungen zur Schulischen Heilpädagogik oder zur Logopädie bei Klassenteams der Grund- und Unterstufe. Die entwickelte Typologie ist demzufolge in weiten Teilen nicht auf den Geltungsbereich des Schulversuchs Grundstufe begrenzt (vgl. zum Geltungsbereich und zur Generalisierbarkeit der Typenbildung Kap. 4.3.4.)

Über den kontinuierlichen kontrastierenden Vergleich innerhalb des empirischen Materials konnten in der vorliegenden Fallstudie *zwei grundlegend*

differente Etablierungstypen rekonstruiert werden (vgl. Tabelle 5-1), wobei sich die Fälle (Klassenteams) auf die beiden Basistypen aufteilen. Auf der einen Seite finden sich diejenigen Klassenteams, die sich in Anlehnung an ihre bisherigen Berufsverständnisse und ihren disziplinären Selbstverständnissen an der Abgrenzung, Aufteilung und Separierung einzelner autonomer pädagogischer Domänen orientieren (Basistypus I: Domänen separieren; vgl. Kap. 5.2). Auf der anderen Seite stehen diejenigen Klassenteams, die zwar auch teilweise unterschiedliche Domänen etablieren, sich jedoch bemühen, bisherige disziplinäre Grenzen gezielt zu überbrücken oder aufgrund von Beobachtungen die Wirkungen der eigenen etablierten pädagogischen Domänen auf die Fördersituation der Kinder hin zu reflektieren (Basistypus II: Domänen verbinden; vgl. Kap. 5.3). Jeder dieser Basistypen setzt sich aus verschiedenen Handlungstypen entlang verschiedener Dimensionen zusammen (Bildungskulturen Kindergarten und Schule; Schulische Heilpädagogik und Logopädie). Insofern ist der jeweilige Einzelfall (Klassenteams) jeweils von verschiedenen Handlungsorientierungen überlagert, lässt sich jedoch einem der beiden Basistypen zuordnen (vgl. Grundschemata der sinngenetischen Typenbildung in Kap. 4.3.3.1, Tabelle 4-4).

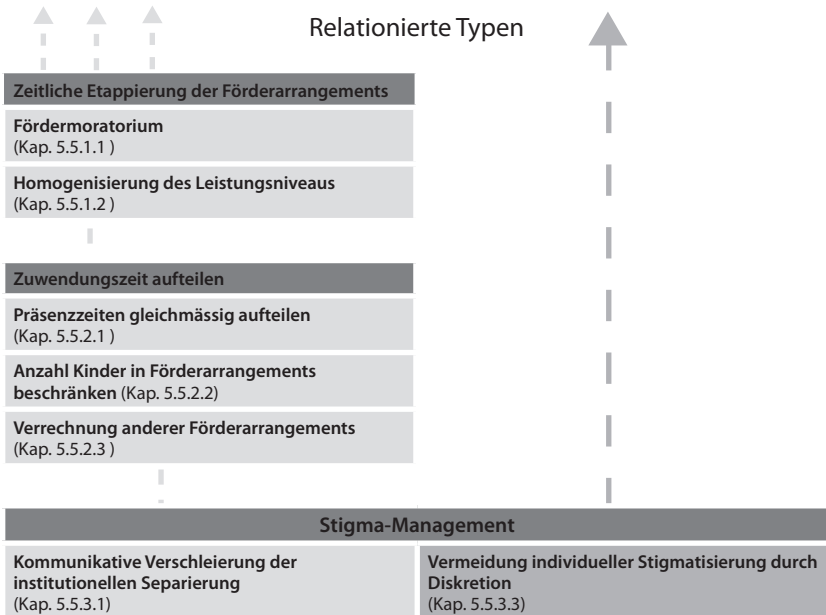
Die Analysen zeigen, dass die zwei Etablierungstypen zugleich in sowohl *positiven als auch erschwerenden institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation* verankert sind. Die Klassenteams, die sich in erster Linie daran orientieren, ihre pädagogischen Domänen voneinander zu separieren, berichten von erschwerenden institutionellen Erfahrungen. Demgegenüber erfahren diejenigen Klassenteams ihre Arbeitssituation als vorwiegend positiv, die auf herkömmliche Aufteilungsoptionen verzichten.

Nebst den beiden grundlegend unterschiedlichen Modi, pädagogische Domänen voneinander zu separieren (Basistypik), liessen sich im empirischen Material *weitere drei Handlungstypen* rekonstruieren (Zeitliche Etappierung der Förderarrangements, Zuwendungszeit verteilen, Stigma-Management). Dabei fällt auf, dass die Mehrheit dieser rekonstruierten Handlungstypen sich in den Gruppendiskussionen von Klassenteams finden, die zugleich der Basistypik „Domänen separieren“ zugeordnet sind. Die sinnlogische Verbundenheit der jeweiligen Handlungstypen mit den beiden Basistypen wurde im Kapitel 5.5 kontinuierlich herausgearbeitet.

Die abschliessende Darstellung beabsichtigt, die beiden Etablierungstypen vor dem Hintergrund der beiden typischen Muster, pädagogische Domänen zu differenzieren (Basistypen I und II) sowie der relationierte Handlungstypen in verdichteter Form zusammenzufassen. Dabei werden die rekonstruierten sinnlogischen Verknüpfungen zwischen den Handlungstypen aber auch das Nichtvorhanden-Sein gewisser Handlungsorientierungen reflektiert. Insofern hat die folgende Darstellung den Anspruch, die beiden Etablierungstypen in ihrer *sinnlogischen Kohärenz* und in ihrer jeweiligen Verankerung in einem spezifischen institutionellen Erfahrungshintergrund zu fassen. Die Kapitelverweise ermöglichen die notwendige Rückkoppelung der knappen Darstellung in die

Tabelle 5-6: Typologie „Etablieren einer individualisierten Fördersituation“

Typologie „Etablieren einer individualisierten Fördersituation“					
Typik I: Erschwerende institutionelle Erfahrungen	Basistypus I: Domänen separieren	Bildungskulturen Kindergarten und Schule: Domänengrenzen bewahren (Kap. 5.2.1.1) Domänengrenzen verlagern (Kap. 6.2.1.2)	Bildungskulturen Kindergarten und Schule: Domänengrenzen aufheben und lernen (Kap. 5.3.1)	Basistypus II Domänen verbinden	Typik II: Positive institutionelle Erfahrungen
		Schulische Heilpädagogik: Domänen separieren und kompensieren (Kap. 5.2.2.1) Domäne durch Beauftragung definieren (Kap. 5.2.2.2) Domänengrenzen mit Ambivalenz bearbeiten (Kap. 5.2.2.3)	Schulische Heilpädagogik: Autonom und flexibel agieren (Kap. 5.3.2)		
		Logopädie: Disziplinäre Domänengrenzen setzen (Kap. 5.2.3.1) Autonomie durch disziplinären Grundauftrag aufrechterhalten (Kap. 5.2.3.2)	Logopädie Domänenübergänge gestalten (Kap. 5.3.3)		



Quelle: eigene Darstellung

Darstellung der Handlungstypen aufgrund der rekonstruierten Fallanalysen. Die Tabelle 5-6 gibt einen Überblick über die Typologie.

5.6.1 *Etablieren von Fördersituationen über Abgrenzung pädagogischer Domänen*

Mit Grenzziehungen zwischen den pädagogischen Domänen lassen sich Handlungsautonomien schaffen und Ansprüche aus anderen Domänen abwehren. Diese Grundorientierung, so wurde in der Darstellung zum Basistypus I („Domänen separieren“) dargelegt, findet sich im Schulversuch Grundstufe auch im Hinblick auf die *beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule* (Kap. 5.2.1.1). Die Analysen zeigen, dass bei einigen Grundstufenteams, die zwar explizit nach alternativen Aufgaben- und Zuständigkeitsmodellen suchen, letztlich doch die Orientierung an den herkömmlichen Aufteilungsoptionen durchschlägt (Kap. 5.2.1.2). Im Spiegel solch herkömmlicher Separierungsmodelle betrachten solche Klassenteams die eigene modifizierte Praxis mit Unbehagen, weil sie diese stets in Abweichung dazu wahrnehmen.

Kompensatorische Funktion der Schulischen Heilpädagogik

Mit der Betonung der Differenz der beiden Bildungskulturen geht einher, dass die Zuständigkeiten der beiden Grundstufenlehrerinnen entlang ihrer herkömmlichen Tätigkeiten aufgeteilt und die Kinder in entsprechenden Gruppen unterrichtet werden. Innerhalb der verschiedenen Domänen werden unterschiedliche Erwartungen an die Kinder gestellt, was gerade beim Wechsel in die Domäne des „schulischen“ Lernens zu einer markanten Auffälligkeit „besonderer Bildungsbedürfnisse“ führt. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen übernehmen im Rahmen dieser Aufgliederungslogik die *kompensatorische Aufgabe*, für solche Kinder Unterstützung anzubieten, deren Wechsel von der einen in die andere Domäne Defizite „zum Vorschein“ bringen (Kap. 5.2.2.1). Diese kompensatorische Funktion *im Dienste des „schulischen“ Lernens* zeigt sich auch bei solchen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die sich gegen eine *Spezifikation* ihrer Aufgaben auflehnen. Die Absage eines auf Individualisierung abzielenden Berufsauftrags begründen sie damit, vor den Kindern nicht als Lehrpersonen mit einem speziellen Status gelten zu wollen resp. eine gleichberechtigte Stellung in der Klasse einnehmen zu können. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen spezifizieren in solchen Klassen ihre Arbeitsbereiche nicht und übernehmen sehr ähnliche Aufgaben wie die Lehrerinnen. Sie orientieren sich dabei in erster Linie am lernziel- und lehrmittelgestützten Lernen der „schulischen“ Domäne (Kap. 5.2.2.3). Insofern ist die Etablierung einer Fördersituation auf

der Grundstufe unmittelbar in die strikte Separierungslogik zwischen den Domänen des Kindergartens und der Schule eingebunden.

Beauftragung und disziplinärer Grundauftrag

Mit dieser Separierungslogik, innerhalb der es insbesondere im Reformprozess gilt, Verantwortungen und Zuständigkeiten voneinander abzugrenzen und zu verteilen, lässt sich auch die Orientierung einiger Grundstufenteams an einer *Beauftragung* der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erklären.⁴⁷ Zuständigkeiten für Kinder und Aufgabenbereiche werden so zwischen den Grundstufenlehrerinnen und den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in einem hierarchisch anmutenden Beauftragungsverfahren geregelt (Kap. 5.2.2.2). Demgegenüber gestaltet sich die Abgrenzung der Domäne der Logopädinnen und Logopäden von anderen pädagogischen Domänen oder Förderbereichen deutlich autonomer (Kap. 5.2.3.2). In den Analysen von Gruppendiskussionen der Grund- und Unterstufe dokumentiert sich das Selbstverständnis der Logopädinnen und Logopäden, über einen *disziplinären therapeutischen Grundauftrag* zu verfügen. Aus dieser disziplinären Warte sehen sie eindeutige Grenzen gegenüber anderen Förderschwerpunkten. Der logopädische Unterricht wird dementsprechend losgekoppelt vom übrigen Unterrichtsgeschehen betrachtet (Kap. 5.2.2.2).

Zeitliche Etappierung und Orientierung an Leistungshomogenität

Diejenigen Klassenteams, die sich daran orientieren, ihre pädagogischen Domänen deutlich voneinander abzugrenzen, werden von weiteren typologischen Handlungsorientierungen überlagert. Die Fördersituation wird von solchen Klassenteams beispielsweise stets im Horizont der verfügbaren Bildungszeit der Schulstufe verortet. So wird der Beginn der Grundstufenzeit mit einer Art *Fördermoratorium* belegt. Begründet wird dies etwa mit der sensiblen Phase für die Kinder oder der Bedeutung des Kennenlernens in der ersten Grundstufenzeit. Diese Klassenteams fokussieren die individualisierte Förderung vorwiegend auf das letzte Grundstufenjahr mit Einsetzen des „schulischen“ Lernens. Klassenteams von jahrgangsgemischten Abteilungen der *Unterstufe* hingegen betonen die Bedeutung der heilpädagogischen Unterstützung gerade im *ersten* Jahr ihrer Schulstufe (Kap. 5.5.1.1). Damit wird deutlich, dass individualisierende Massnahmen vor allem dann als bedeutsam betrachtet werden, wenn die Kinder in eine „neue“ Bildungsdomäne eintreten. Mit den damit verbundenen erweiterten Erwartungen, die an die Kinder herangetragen werden, geht einher, dass besondere Bildungsbedürfnisse erkannt werden. Um ein gemeinsames Fortschreiten der Kinder innerhalb der gleichen Jahrgangsgrupp-

⁴⁷ Diese Handlungsorientierung findet sich bei den Unterstufenteams nicht.

pe zu ermöglichen, wird ein Mass an Leistungshomogenität angestrebt (Kap. 5.5.1.2). Die *zeitliche Etappierung der Fördermassnahmen* steht somit sinnlos in unmittelbarem Zusammenhang mit der Separierung unterschiedlicher Bildungsdomänen und artikuliert nochmals die kompensatorische Funktion des heilpädagogischen Auftrags, sich an der Herstellung von Leistungshomogenität zu beteiligen.

Zuwendungszeit auf Kinder verteilen

Mit der Aufgliederung in verschiedene pädagogische Domänen geht einher, dass Kinder diesen Gefässen zugeteilt werden, und personelle Zuständigkeiten für diese Kindergruppen vereinbart werden. Das Vermeiden von Doppelpräsenzen der verschiedenen Pädagoginnen bei einer kleinen Kindergruppe, eine möglichst gleichmässige Aufteilung der Kinder bei einer Doppel- oder Dreierpräsenz (Kap. 5.5.2.1), die Beschränkung der Anzahl Kinder einer Fördergruppe (Kap. 5.5.2.2) oder das Verrechnen bereits besuchter Fördermassnahmen (Kap. 5.5.2.3), all diese *quantifizierenden Verrechnungsformen* finden sich stets bei denjenigen Grund- und Unterstufenteams, die sich bemühen, ihre jeweiligen pädagogischen Domänen voneinander abzugrenzen. Es dokumentiert sich dabei das Bestreben, möglichst überschaubare Kindergruppen zu schaffen. Dabei wird die Präsenz der Pädagoginnen und Pädagogen im Wesentlichen als *Zuwendungszeit* verstanden, die es gilt, möglichst gleichmässig auf die Kinder zu verteilen. Im Rahmen dieser Handlungsorientierung ist das Bestreben zu erkennen, zwei quantitativ beschränkte Grössen, nämlich die Anzahl Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Anzahl der Kinder in ein möglichst optimales Verhältnis zu bringen. Die jeweiligen Kindergruppen möglichst klein zu halten, wird von einzelnen Klassenteams mit dem beruflichen Dilemma begründet, die Aufmerksamkeit gegenüber einzelnen Kindern nie ausreichend fokussieren zu können. Bei kleinen Kindergruppen lässt sich die Zuwendungszeit der Pädagogin pro Kind höher halten als in grossen Gruppen. In Orientierung an möglichst kleinen Kindergruppen dokumentiert sich im empirischen Material eine *Begrenzungs-Selektion*, wonach Kinder *nicht* in die Fördergruppe aufgenommen werden. Diese Kinder werden von den betreffenden Klassenteams als „Verlierer“ in einer Art Wettbewerb um Zuwendungszeit verstanden. In Kontrast zum anderen Basistypus wird deutlich, dass mit der Orientierung, die eigene Präsenz als Zuwendungszeit für Kinder zu verstehen, eine gewisse Lehrerzentrierung einhergeht. Das Lernen der Kinder wird in erster Linie in unmittelbarer Abhängigkeit zur Zuwendungsmöglichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen verstanden, mit emergenten Lernprozessen zwischen den Kindern wird in dieser Handlungsorientierung nicht gerechnet.

Positive Deutung der institutionellen Separation

Einige Klassenteams der vorliegenden Untersuchung reflektieren, wie die mit der individualisierten Fördersituation einhergehenden Stigmatisierungspotenziale für einzelne Kindern vermieden werden können. Klassenteams, die sich daran orientieren, ihre pädagogischen Domänen voneinander abzugrenzen, thematisieren das Vermeiden von Stigmatisierung, indem sie vor den Kindern die Gleichwertigkeit der voneinander separierten Domänen betonen. Über eine geschickte Kommunikation werden die unterschiedlichen voneinander separierten Unterrichtsarrangements vor den Kindern als *gleichwertig* oder der Besuch des separierten Unterrichts der Schulischen Heilpädagogin als *Privileg* dargestellt. Diese Klassenteams gehen von ihren etablierten, voneinander separierten pädagogischen Domänen aus, die es vor den Kindern im richtigen Lichte darzustellen gilt. Stigma-Management wird im Rahmen dieser Handlungsorientierung im Wesentlichen verstanden als positive Deutung der voneinander abgegrenzten pädagogischen Domänen (vgl. Kap. 5.5.3).

Verankerung der Handlungsorientierungen in erschwerten institutionellen Erfahrungen

Das Aufsplitten in verschiedene pädagogische Domänen wird gängig als Bemühung um Komplexitätsreduktion gedeutet. Das Aufgliedern in eigenständige Arbeitsbereiche und Zuständigkeiten, wird als arbeitsökonomische Entlastungsstrategie gedeutet. Aufgrund der vorliegenden Analysen auf der Grundstufe scheint aber gerade diese Separierungsstrategie nicht automatisch mit positiven institutionellen Erfahrungen zu korrespondieren (vgl. Kap 5.4.2). Klassenteams, die eindeutig voneinander abgegrenzte pädagogische Domänen schaffen, disziplinäre Grenzen aufrecht erhalten und eindeutige Zuständigkeiten für Inhalte und Kindergruppen etablieren, erfahren ihre Arbeitssituation in der vorliegenden Studie vorwiegend erschwerend. Dazu gehören auch diejenigen Klassenteams, die ihre bisherigen pädagogischen Domänen geradezu auf den Kopf stellen, indem sie einen Abtausch der herkömmlichen Zuständigkeiten vornehmen. Sie suchen zwar nach alternativen Modellen, orientieren sich letztlich aber an den Aufteilungsoptionen entlang der herkömmlichen Bildungskulturen oder bisherigen disziplinären Zuständigkeiten. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die sich in kritischer Distanz zu einer separierten eigenen Domäne und gegen eine Spezifikation ihrer Aufgaben stellen, erleben im Kontext der streng separierten Domänen von Kindergarten und Schule ein Unbehagen in Bezug auf ihre eigene Praxis (vgl. Kap. 5.2.2.3). Es fällt auf, dass bei all diesen Klassenteams die Zusammenarbeit im Klassenteam anstrengend und belastend erlebt wird. Diese wird vereinzelt auch durch Konflikte oder Marginalisierungserfahrungen akzentuiert. In unterschiedlicher Gewichtung werden weitere Aspekte wie die Diskontinuität im Klassenteam, Konflikte mit der Schulleitung und Eltern, Unzufriedenheit mit den zugespro-

chenen Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik, Grösse und Zusammensetzung der Klasse, unbefriedigende Raumverhältnisse oder mangelnder Support durch die Weiterbildung als vorwiegend erschwerend erlebt.

Die vorwiegend negativen institutionellen Erfahrungen dieser Klassenteams mit ihrer Berufssituation korrespondiert jedoch grösstenteils *nicht* mit *organisationalen Rahmenbedingungen*. Vergleichbare Merkmale wie die Anzahl Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik, die Penserverteilung im Klassenteam, die Klassengrösse, der Anteil derjenigen Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als in der Schule – all diese häufig mit der Qualität von Schule diskutierten Kriterien – scheinen in der vorliegenden Untersuchung in keinem systematischen Zusammenhang mit den institutionellen Erfahrungen dieser Klassenteams zu stehen. Eine Ausnahme sei hier eingeräumt: Die vergleichsweise überdurchschnittliche Dotation an Lektionen für die Schulische Heilpädagogik (neun und zehn Lektionen pro Woche) korrespondiert bei den beiden Klassenteams der Unterstufe mit deren positiven institutionellen Erfahrungen. Die vorliegende Datenlage ist zu gering, um daraus beispielsweise eine standespolitische Forderung zu ziehen, dass eine überdurchschnittliche Dotation an Lektionen für die Schulische Heilpädagogik zu positiveren institutionellen Erfahrungen bei Klassenteams in integrativen Schulen führen würde. Demgegenüber stehen beispielsweise auch Klassenteams, die mit einem deutlich geringeren Anteil an Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik ihre Arbeitssituation positiv erfahren. Hingegen lässt sich aufgrund der Analysen zeigen, dass diese beiden Unterstufenteams trotz – oder vielleicht auch gerade *wegen* – der vielen Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik äusserst separierende Förderarrangements etablieren (vgl. Unterstufe B-Dorf Passage *Und tschüss*, S. 131/257; Unterstufe C-Dorf, Barbara, Passage *Mathebuch Seite fünfundzwanzig*, S. 134).

5.6.2 *Etablieren von Fördersituationen über Verknüpfung pädagogischer Domänen*

Autonome Handlungsweisen in einem multiprofessionellen Klassenteam müssen nicht notgedrungen mit strikten Arbeitsaufteilungen einhergehen. In Kontrast zu den Klassenteams, welche die Gestaltung ihres Arbeitsbündnisses in erster Linie über die Schaffung deutlich voneinander abgegrenzter pädagogischer Domänen vornehmen, charakterisieren sich die Klassenteams dieses Typus' durch ihr Bestreben, unterschiedliche berufliche und fachliche Perspektiven möglichst miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen. So berufen sich auch die Grundstufenlehrerinnen dieser Klassenteams nicht etwa auf ihre bisher praktizierten Bildungsstufen Kindergarten und Schule oder ihre darin erworbenen beruflichen Kompetenzen, sondern sind der Ansicht, dass beide für unterschiedliche Situationen im Grundstufenalltag gleichwertig zu-

ständig sein sollten. Betont werden dabei die *Gleichwertigkeit von Aufgaben und Rollen*.

Erweiterung der beruflichen Kompetenzen durch lernende Orientierung

Diese Klassenteams vermeiden gezielt eine fixe Aufgliederung von Zuständigkeiten oder die Aufteilung der Klasse in unterschiedliche Kindergruppen. Im Hinblick auf das eigene professionelle Lernen betrachten sie dies gar als hinderlich. Demgegenüber wird die neue Komplexität, die sich über die Zusammenführung der beiden *Bildungskulturen* und Alterssegmente im neuen Schulversuch ergeben, als professionelle Lerngelegenheit verstanden, innerhalb der das eigene pädagogisch-didaktische Repertoire erweitert werden kann. Die grundsätzlich *lernende Orientierung* dieser Klassenteams zeigt sich überdies auch an einer ausgeprägten Reflexionsbereitschaft, Beobachtungen im Unterricht oder Anregungen von Kindern in die Gestaltung und Modifikation des Schulalltags einzubeziehen (vgl. Kap. 5.3.1).

Keine Verflechtung der Fördersituation mit Aufgliederungslogiken

Indem diese Grund- und Unterstufenlehrerinnen keine eindeutigen Zuständigkeiten im Hinblick auf eine Bildungskultur, ein Unterrichtsfach oder eine Kindergruppe geltend machen, scheinen auch all die damit verbundenen Strukturierungsdimensionen bei der Etablierung einer Fördersituation nicht massgebend (vgl. Kap. 5.3.1). Im Gegensatz zu allen anderen Klassenteams wird hier keine Kluft zwischen dem Lernen in den ersten Grundstufenjahren und dem „schulischen“ Lernen in den späteren Jahren thematisiert. Folglich scheinen auch die zeitliche Etappierung der individualisierten Förderung oder die kompensatorische Funktion der Schulischen Heilpädagogik innerhalb einer derartigen Strukturierungslogik nicht auf. Die unmittelbare Verflechtung der Fördersituation in die Aufgliederung der Klasse in unterschiedliche Kindergruppen und die damit verbundenen kompensatorischen Aufgaben der Schulischen Heilpädagogik sind in solchen Gruppendiskussionen nicht erkennbar.

Fachliche Autonomie trotz Abwehr eindeutiger Abgrenzungen

Diese Klassenteams bringen in den Gruppendiskussionen ihre Beobachtungen zur Wechselwirkung zwischen dem Verhalten der Kinder und den von ihnen verantworteten Unterrichtsettings ein. Bezugspunkt sind *situative Herausforderungen*, die sich im Schulalltag ergeben. Sie beschreiben, wie sie daraufhin die Unterrichtsarrangements modifizieren, um unerwünschte Entwicklungen entgegen zu wirken. Über einen solchen *ko-konstruktiven fachlichen Austausch* werden die unterschiedlichen Förderarrangements wie beispielsweise

Klassenunterricht, Einzel- und Gruppenförderung immer wieder miteinander verknüpft oder mit Förderaspekten angereichert. Obwohl die Lehrerinnen der Grund- und Unterstufe sowie die Fachpersonen für Sonderpädagogik durchaus auch in eigenständigen Unterrichtsarrangements arbeiten und teilweise autonome Arbeitsweisen pflegen, unterscheiden sie sich von ihren Kolleginnen und Kollegen der anderen Klassenteams doch massgeblich. Indem die partielle Aufgliederung der Arbeit in eigenständige Domänen unabhängig von bildungskulturellen oder disziplinären Grenzen vorgenommen wird, scheinen Ansprüche oder Anregungen aus anderen Domänen für das jeweilige Professionsverständnis nicht bedrohlich. Die Fachpersonen für Sonderpädagogik agieren in diesen Klassenteams vor dem Hintergrund ihrer Fachlichkeit, die von den Kolleginnen deshalb geschätzt wird, weil sie dadurch Impulse für ihre eigene Unterrichtsgestaltung erhalten. So werden methodisch-didaktische Anregungen, Absprachen über den Einsatz von Lehrmitteln oder die Nutzung des sozialen Potenzials der Mitschülerinnen und Mitschüler für alle Beteiligten als unterstützend und bereichernd erfahren. Zwischen den verschiedenen Unterrichtsarrangements sind didaktische, curriculare und soziale Brückenschläge erkennbar (vgl. Kap. 5.3.2 und 5.3.3).

Das bei den anderen Klassenteams rekonstruierte Verfahren der *Beauftragung* gegenüber der Schulischen Heilpädagogin (vgl. Kap. 5.2.2.2) scheint in diesen Gruppendiskussionen nicht auf. Die grundlegende Orientierung dieser Grund- und Unterstufenlehrerinnen, ihre pädagogische Arbeit nicht über Grenzziehungen und eindeutige Zuständigkeiten, sondern über gemeinsame Herausforderungen zu definieren, lässt sich offenbar auch nicht mit dem Prozess des hierarchisch anmutenden Verfahrens der Beauftragung vereinbaren.

Trotz dem Bemühen dieser Fachpersonen für Sonderpädagogik um Austausch und trotz ihrer Offenheit gegenüber situativen gemeinsamen Herausforderungen, wehren sie sich nicht etwa gegen eine *Spezifikation* ihrer Arbeit. Sie übernehmen deshalb nicht etwa gleiche Arbeitsbereiche wie ihre Teamkolleginnen (vgl. Kap. 5.2.2.3), sondern arbeiten in spezifisch fachlichen Domänen, indem sie beispielsweise im Unterrichtsetting der Einzel- oder Gruppenförderung auch mit therapeutischer Ausrichtung arbeiten. Die autonom gestalteten Förderarrangements gehen bei dieser Gruppe jedoch immer mit Brückenschlägen zwischen den pädagogischen Domänen einher. Vor dem Hintergrund einer solchen Handlungsorientierung stellt sich die paradoxe Situation ein, dass gerade in einem Klima, in dem die Beteiligten eindeutige Grenzziehungen zwischen den pädagogischen Domänen vermeiden, sich eine *selbstverständliche Anerkennung autonomer Arbeitsweisen und Fachlichkeit* zu etablieren vermag.

Emergente Lernprozesse ermöglichen

Wenngleich in diesen Klassenteams die Zuständigkeiten für gewisse Kinder geregelt sind, wird eine fixe Zuteilung der Fachpersonen für Sonderpädagogik von diesen Klassenteams als problematisch reflektiert und *wechselnde Konstellationen* von Kindergruppen angestrebt. Die soziale Zusammensetzung der Fördergruppe wird aufgrund von Anregungen der Schülerinnen und Schüler oder aufgrund von Beobachtungen gezielt, verändert. Dabei reflektieren diese Klassenteams stets auch das *Potenzial emergenter Lernprozesse*, die über kooperative Lernformen zwischen den Kindern möglich werden. Damit wird deutlich, dass die dazu in Kontrast stehende Handlungsorientierung, Zuständigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen für Kinder oder Kindergruppen möglichst klar und eindeutig zu regeln, gerade solche emergenten Lernprozesse beschränken (vgl. Kap. 5.5.2).

Diskretion und Vermeiden von Stigmatisierung

Die lernende Orientierung dieser Klassenteams charakterisiert sich einerseits dadurch, Anregungen von Kindern bei der Gestaltung des Schulalltags zu berücksichtigen und andererseits durch eine selbstkritische Reflexion zu Wirkungen von Unterrichtsarrangements auf die Kinder. Individuelle Widerstände einzelner Kinder gegenüber den Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen oder kollektive Irritationen der Schülerschaft führen so beispielsweise dazu, von einer fixen Zuwendung der Fachpersonen für Sonderpädagogik gegenüber einzelnen Kindern abzusehen. Diese Klassenteams reflektieren das Stigmatisierungspotenzial, das durch den eigenen Unterricht mitverursacht werden kann und entwickeln Gegenstrategien dazu. Diese Klassenteams stehen dafür ein, dass der Klassenunterricht für Kinder mit einem diskreditierbaren Verhalten eine *Sphäre der Diskretion* darstellen sollte. Im Klassenunterricht sollen dementsprechend alle Kinder gleichbehandelt werden und einzelne Kinder keinen „Sonderstatus“ erfahren. Die individualisierte Förderung hat innerhalb dieser Handlungsorientierung die kompensatorische Funktion, den Umgang mit der Auffälligkeit sowohl für das betreffende Kind als auch für andere Kinder in einer Art geschütztem Experimentierraum zu ermöglichen. Dort können beispielsweise Artikulationsübungen mit mehreren Anläufen geübt werden, ohne ausgelacht zu werden. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Unterrichtsarrangements sollten entsprechend *unauffällig und reibungslos* inszeniert sein (vgl. Kap 5.5.3.1 und 5.5.3.3). In Kontrast zu den Klassenteams des anderen Basistypus⁷, bei denen die positive Deutung der etablierten, voneinander abgegrenzten pädagogischen Domänen im Vordergrund steht (vgl. Kap. 5.5.3.2), stellen diese Klassenteams die Wirkweise ihres Unterrichts auf einzelne Kinder in den Vordergrund. Beide rekonstruierten Handlungsorien-

tierungen zum Stigma-Management bearbeiten letztlich aber die Differenz zwischen unterschiedlichen pädagogischen Domänen.

Verankerung der Handlungsorientierungen in positiven institutionellen Erfahrungen

Diese Klassenteams bringen weitgehend positive institutionelle Erfahrungen zum Ausdruck, wenngleich auch hier Herausforderungen bestehen. So erwähnen diese Klassenteams beispielsweise im Zusammenhang mit Erwartungskonflikten im Team externe Beratung in Anspruch genommen zu haben, was bilanzierend jedoch als unterstützend erfahren wurde. Die bereits erwähnte lernende Orientierung dieser Klassenteams dokumentiert sich somit auch im Hinblick auf die Organisation und Gestaltung der eigenen Zusammenarbeit. Die Bemühung dieser Klassenteams, die logopädische Förderung mit dem Klassenunterricht resp. der Förderung durch die Schulische Heilpädagogik zu verbinden, lässt sich aus Sicht der Beteiligten besser mit einer örtlich nahen Durchführung des Logopädie-Unterrichts realisieren. Insofern wird dieser organisationalen Bedingung eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Analog zu den übrigen Klassenteams scheint kein systematischer Zusammenhang zwischen diesen insgesamt positiven institutionellen Erfahrungen und den organisationalen Rahmenbedingungen zu bestehen, die diese Klassenteams antreffen (vgl. Kap. 5.4.3).

Vor diesem Hintergrund schliesst sich hier der Bogen zur eingangs des Kapitels erwähnten Redensart „wie man sich bettet, so liegt man“. Die Ausgestaltung der Fördersituation lässt sich auf grundlegende Handlungsorientierungen zurückführen, wie separativ oder aufeinander bezogen pädagogische Domänen verstanden werden. Die vorliegende Untersuchung legt nahe, dass die Handlungsorientierungen bezüglich der Differenzierung pädagogischer Domänen bedeutsamer zu sein scheinen als organisationale Rahmenbedingungen, also wie viele Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik zur Verfügung stehen, wie gross die Klasse ist, der Anteil der Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen oder wie die Pensenaufteilung vorgenommen wird. Damit sollen die standes- und bildungspolitischen Diskussionen nicht untergraben werden. Ausreichend Ressourcen bleiben ein zentrales Desiderat der Schulischen Integration. Die Art und Weise jedoch, *wie* sich Klassenteams ihre Aufgaben aufteilen, *wie* separiert oder aufeinander bezogen sie ihre unterschiedlichen Domänen konzipieren, *wie* sie die Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik einsetzen, scheint einerseits mit institutionellen Erfahrungen zur Arbeitssituation und andererseits mit der Qualität der Fördersituation zu korrespondieren.

6 Empirischer Teil II: Besonderen Bildungsbedarf begründen

Wenn Klassenteams darüber diskutieren, wie sie für gewisse Kinder individualisierte Fördersituationen einrichten, werden diese immer mit einem besonderen Bildungsbedarf der Kinder begründet. Diagnostizierte Auffälligkeiten im kognitiven oder sozialen Bereich führen aber nicht immer und unmittelbar zu einer besonderen Fördersituation im Unterricht. So gibt es in der vorliegenden Studie auch einige Kinder, deren diagnostische Abklärung zu keiner individualisierten Fördersituation führte, resp. sich eine solche in einigen Fällen auch erst während der Verweildauer in der Grund- und Unterstufe entwickelte (vgl. Thomas, Jean, Ivan). In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse zu den typisierten Orientierungsmustern dargestellt werden, die hinter den Begründungen der Klassenteams stehen, die letztlich dazu führen, individualisierte Fördermassnahmen für einzelne Kinder einzurichten.

Besonderer Bildungsbedarf wird in dieser Perspektive als Konstruktion von Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik verstanden, die Schülerverhalten im Horizont ihrer Erwartungen zu Unterrichtsarrangements einschätzen und dabei Passungsschwierigkeiten erkennen. *Diese* Konstruktionsprozesse von besonderem Bildungsbedarf stehen im Vordergrund.⁴⁸

In der folgenden Darstellung überlappen sich teilweise bereits zitierte Diskurspassagen mit bereits vorgestellten Praktiken zur Etablierung einer individualisierten Fördersituation (vgl. Kap. 5), was darin begründet liegt, dass die Beschreibung der eigenen Handlungspraxis meist mit dem besonderen Bildungsbedarf bestimmter Kinder erklärt wird. Insofern mag sich die Leserin oder der Leser an die eine oder andere Gesprächspassage aus dem vorgängigen Ergebnisteil erinnern. Es handelt sich bei der folgenden Darstellung um eine fokussierte Perspektive auf diese Begründungszusammenhänge, die durch den fallübergreifenden Vergleich zu typischen Mustern verdichtet werden konnten. Die Begründungsmuster lassen sich nicht auf die Klassenteams der Grundstufe beschränken, was sich durch den Beizug der Analysen der Unterstufenteams schliessen lässt. Somit speisen sich die folgenden Analysen vorwiegend aus Beispielen der Grundstufe, können jedoch bezüglich ihres Geltungsbereichs nicht auf diese Schulstufe beschränkt werden.

Aufgrund der Analysen konnten drei typische Begründungsmuster für besonderen Bildungsbedarf ausgemacht werden: Erwartungswidriger Umgang mit Lernzeit (Kap. 6.1), Erwartungswidrige Partizipation (Kap. 6.2) und erwartungswidrige Responsivität (Kap. 6.3).

⁴⁸ Im Rahmen der Studie INTEGRU hat Brügger (2006) ihre Lizentiatsarbeit die Konstruktionsprozesse von Eltern zum Besonderen ihrer Kinder und deren Erwartungen an die Grundstufe untersucht.

6.1 Erwartungswidriger Umgang mit Lernzeit

Die zeitliche Rhythmisierung der Lernprozesse stellt für Pädagoginnen und Pädagogen eine kardinale Referenz beim Sprechen über Schülerinnen und Schüler und ihre Lernprozesse dar. Beim folgenden Erklärungstypus wird die Plausibilisierung einer zusätzlichen Förderung in engem Zusammenhang mit dem Beanspruchen, Gewähren und Coachen von Lernzeiten im Unterricht gesehen. Dabei stellen Kalkulationen über Zeitinvestition und Zeitverlust im Hinblick auf *individuelle Lernfortschritte*, aber auch die mangelnde Passung zwischen den individuellen Zeitbedürfnissen einzelner Kinder und der *Zeitar-chitektur des gesamten Unterrichtsbetriebs* zentrale Orientierungspunkte zur Begründung einer individualisierten Förderung dar.

In zwei Klassenteams wird die Begründung für eine zusätzliche Unterstützung mit der Notwendigkeit einer engen zeitlichen Taktung der Lernbegleitung der Schüler begründet. So stellt das Klassenteam von Thomas (A-Dorf) in dessen drittem Grundstufenjahr fest, dass Thomas insbesondere in der Mathematik aufgrund seiner Misserfolge im Unterricht häufig demotiviert wirkt. In der Gruppendiskussion wird die Bedeutung des ermutigenden Feedbacks bearbeitet. Dabei hebt die Lehrerin (L) die enge Begleitung im Unterricht vor.

A-Dorf; Thomas: Sofort kontrollieren

L: Also i merke o-, bruucht er dört so en Ongerstözig vo mer (..) oder won is o merke [...], er bruucht immer wie so ne (..) ou e **Begleitig** und o ne Bestätigung ((imitierend)) *es isch guet was du machsch* (..) Wenn em en Uftrag gibe (.) isch s e so (.) das i ss, me, ganz e chliini Ufgab mues gee, sofort kontrolliere sofort Bestätigung ge ((imitierend)) *ja s isch guet* oder (.) *lug da das tüemer namal aluege* ja nöd zviu iin la mache (.) u nachhei muess er de so viuu (.) verbessere oder.

(Thomas G II: 3.34, 28-36)

L: Also ich merke auch, dort braucht er so eine Unterstützung von mir (..) oder wo ich es auch bemerke [...], er braucht immer wie so eine (.) auch eine **Begleitung** und auch eine Bestätigung ((imitierend)) *Es ist gut, was du machst* (..) Wenn ich ihm einen Auftrag gebe (.) ist es so, (.) dass ich, mehr, eine ganz kleine Aufgabe geben muss, sofort kontrollieren, sofort Bestätigung geben ((imitierend)) *ja es ist gut* oder (.) Schau hier, *das müssen wir nochmals anschauen*. Auf keinen Fall ihn zu viel machen lassen (.) weil er nachher dann so viel (.) verbessern muss, oder.

(Thomas G II: 3.34, 28-36)

Die Lehrerin beschreibt wie sie die Arbeitsaufträge gegenüber Thomas vom Umfang her reduziert („eine ganz kleine Aufgabe“). Die „Begleitung“ besteht darin, dass sie im Verlauf des Unterrichts dafür sorgt, dass er zu seinen selbstständig gelösten Aufgaben *unmittelbar* nach deren Erledigung eine Rückmeldung erhält. Dies begründet sie damit, dass er ansonsten Gefahr laufe, zu viele Aufgaben „falsch“ zu lösen. Im Hinblick auf die Motivationslage von Thomas wird hier also auf eine *enge zeitliche Taktung* zwischen dem Lösen der Aufgabe und deren Kontrolle geachtet. Die Zeit soll somit für die Produktion „richtiger“ Lösungen anstatt für zeitaufwändige Korrekturen verwendet werden.

Diese *enge zeitliche Taktung* verschiedener Bearbeitungsphasen bei Lernaufgaben stellt auch das charakteristische Merkmal der Fördersituation in der Unterstufe in C-Dorf dar. Wie es eine der beiden IF-Lehrerinnen von Barbara zum Ausdruck bringt, kann *kein* Kind im IF-Unterricht „abdriften“.

C-Dorf; (Unterstufe) Barbara: Nicht abdriften

S₁: Es cha kās Chind abdrifte emol us em Fenschter useluege will bi sechs Nase chamer grad sofort säge ((imitierend)) *Upp, du chunsch mer's jetzt nomol cho zeige*. Mer chas grad uffange wenn öppis falsch isch ned dass denn e ganzi Siite ergendwie falsch gschribte wird oder falsch grechnet wird chamer grad sofort interveniere ond säge ((imitierend)) *Upp, mir mached's grad nomol mitenand*.

(Barbara U: 26.7, 18-24)

S₂: Es kann kein Kind abdriften, einmal aus dem Fenster schauen. Weil bei sechs Nasen kann man gerade sofort sagen ((imitierend)): *Upp, du kommst es mir jetzt nochmals zeigen*. Man kann es gleich auffangen, wenn etwas falsch ist, nicht, dass dann eine ganze Seite irgendwie falsch geschrieben wird oder falsch gerechnet wird, da kann man gleich sofort intervenieren und sagen ((imitierend)) *Upp, wir machen es gleich nochmals miteinander*.

(Barbara U: 26.7, 18-24)

Kinder, die aus dem Fenster schauen und somit ihre Aufmerksamkeit kurzweilig von der schulischen Aufgabe lösen, können durch eine unmittelbare, überraschende Aufforderung („upp“), ihre Aufgaben der Lehrerin nochmals zeigen und so wieder zur Arbeit angehalten werden. Nebst dem Effekt, dass somit die Unterrichtszeit möglichst für die Bearbeitung der gestellten Aufgaben verwendet wird (time-on-task), verhindert die unmittelbare Intervention, dass sich falsche Lösungsstrategien beim Schreiben oder Rechnen über eine zu lange Zeit unkontrolliert auswirken („nicht, dass dann eine ganze Seite falsch geschrieben wird oder falsch gerechnet wird“).

Die beiden Beispiele verdeutlichen, dass die *enge zeitliche Taktung* zwischen Aufgabenerledigung und Feedback von den Lehrpersonen als Notwendigkeit zur Vermeidung unkontrollierter, „falscher“ Lernwege und Lernprodukte dient, deren nachträgliche Korrekturen wiederum viel Zeit beanspruchen, was sich – folgt man der Argumentation – auch negativ auf die Motivation der Kinder auswirken könnte. Das Erledigen von Schülerarbeiten muss im Rahmen dieser Orientierung deshalb eng begleitet werden, weil über die pädagogische Kontrolle unerwünschte Zeitverluste verhindert werden können. In Orientierung auf diese Zeitdimension ist auch das Risiko des Motivationsverlustes zu sehen, der letztlich auch durch zusätzliche Zeitaufwendungen wett zu machen wäre. Die Notwendigkeit einer engen personellen Zuwendung beim „selbständigen“ Erledigen von Aufgabenstellungen wird somit als Konsequenz eines *kalkulierten Abwägens zwischen Zeitinvestitionen und -verlusten* im Hinblick auf den individuellen Lernfortschritt verstanden.

Wie die folgende Ergebnisdarstellung zeigen wird, scheinen die individuellen Zeitbedürfnisse gewisser Kinder mit der *Zeitarchitektur des gesamten Unterrichtsbetriebs* in Konflikt zu stehen, womit die Notwendigkeit einer zusätzlichen Unterstützung als angezeigt betrachtet wird.

So wird beispielsweise die *Langsamkeit* von Nathan im Grundstufenteam in A-Dorf diskutiert. Die Praxis dieses Klassenteams, wonach die Kinder im dritten Grundstufenjahr jeweils bei Beginn des Unterrichtsmorgens eine Lektion „geführten“ Unterricht bei der Lehrerin erhalten, stellt für die Sonderschullehrerin, die Nathan am Morgen in den Unterricht begleitet, ein *zeitliches* Problem dar (vgl. Kap. 5.2.1.1, Passage *Geführte Lektion*, S. 115). Sie berichtet in der Gruppendiskussion, dass sich aufgrund der Langsamkeit Nathans in der Garderobe, beim Eintreffen ins Grundstufenzimmer sowie beim Sich-Einrichten in der Schulbank die zeitlichen Prozesse so verzögern, dass die Lehrerin den Unterricht mit der Gruppe im dritten Grundstufenjahr bereits begonnen hat. Auch die verbleibende Zeit bis zum Wechsel des Unterrichtsarrangements vom geführten Unterricht zum gemeinsamen Zusammenkommen mit den anderen Kindern im Sitzkreis wird von der Sonderschullehrerin für eine vertiefte Arbeit mit Nathan als sehr gedrängt beurteilt (vgl. Nathan G I: 8.3, 75-99). Diese kurze Sequenz zur engen zeitlichen Taktung der aufeinander folgenden Unterrichtsarrangements ist eingebettet in das selbstläufig bearbeitete Gesprächsthema zur desintegrierten Situation Nathans bezüglich der Kindergruppe im dritten Grundstufenjahr. Zu dieser Gruppe wird Nathan aufgrund seines fortgeschrittenen Alters als zugehörig betrachtet. Die Sequenz dokumentiert, wie individuelle Zeitbedürfnisse und veranschlagte Zeitabläufe für bestimmte Unterrichtsarrangements nicht in Passung geraten mit Nathans Langsamkeit und somit für die desintegrierte Situation Nathans mitverantwortlich sind. Ein gemeinsamer Beginn mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern lässt sich in Anbetracht der verschiedenen Tempi nicht realisieren, was die enge Begleitung durch die Sonderschullehrerin für alle plausibel erscheinen lässt.

Die Passungsschwierigkeiten zwischen einem vorgesehenen Zeithorizont für eine Unterrichtssequenz und dem Zeitbedarf Nathans manifestieren sich auch in umgekehrter Weise. Wurde bisher Nathans *langsames* Verarbeitungs- und Handlungstempo im Kontext der engen zeitlichen Taktung des Unterrichts als Problem dargestellt, dokumentiert die nächste Passage, dass Nathans *schnelles Erledigungstempo* ebenfalls zu Schwierigkeiten führen kann. Es ist die Kindergärtnerin (K), die schildert, wie sie an einem Mittwochmorgen, an dem sie mit allen Kindern den Unterricht alleine gestaltet, Nathan „mitnimmt“, womit sie andeutet, ihn in eine Aufgabenstellung an die Schülergruppe einbezogen zu haben. Sie begründet dies damit, dass Nathan während seiner Verweildauer in der Grundstufe ein „Gefühl“ dafür entwickeln konnte, dass er auch „etwas wie Schule hat“. Sie erzählt, wie sie ihm ein Blatt aushändigte mit dem Auftrag, darauf etwas zu schreiben resp. – wie sie sich selber korrigiert – etwas „zeichnen“ soll, womit sie seine Beteiligung am „Schul“-Unterricht unter Ermöglichung eines seinen Fähigkeiten angemessenen Auftrags zum Ausdruck bringt (vgl. auch Kap. 6.2, Passagen *Sitzt gerne an seinem Pultchen; Brücke*, S. 263/264). Die Partizipation an diesem gemeinsamen „schulischen“ Akt des Schreibens nimmt jedoch ein unerwartet schnelles Ende.

A-Dorf; Nathan: *Zwei, drei Striche*

K: Zum Biispiil a me Mittwochmorge, dänn han ich iin mängisch eifach mitgno und säge, d Ziit isch eifach au da ane, dass er en Art wie s Gfüül übercho hät, dass er jez au öpis wie Schuel hät, dänn han em halt dänn äfach es Blatt gee gha, wo er jez öpis hät müsse schriibe odr ä, zeichne. Wobii (.) det isch scho no ganz fescht ehm Druck det ä dure, dass er sich sälber nöd guet cha beschäftige aso wämmer jez iim än Auftrag git und seit so ((imitierend)) *Jez machsch ä Zeichnig* dänn nacher macht er zwe drü Strich und seit er seg jez fertig de tuet er sogar, Zeichnig sälber loche und tuet si sälber in Ordner inetue, zum eifach s Zeiche setze, ich bin jetzt definitiv fertig. Aso er bruucht zum en Arbet mache bruucht er scho än Aleitig, aso au e Betreuig, ä Betreuig odr än eis

S₂: |ja, ja Betreuig

S₁: |mh, eis zu eis

K: zu eis Bertreuig, ja genau

(Nathan G II: 5.2, 45-61)

K: Zum Beispiel an einem Mittwochmorgen, dann habe ich ihn manchmal einfach mitgenommen und gesagt, die Zeit ist einfach auch so weit, dass er eine Art wie das Gefühl bekommen hat, dass er jetzt auch so etwas wie Schule hat. Dann habe ich ihm halt dann einfach ein Blatt gegeben, worauf er jetzt etwas hat schreiben müssen oder ehm, zeichnen. Wobei (.) da ist schon noch ganz stark, ehm, Druck diesbezüglich, dass er sich selber nicht gut beschäftigen kann, wenn man jetzt ihm einen Auftrag gibt und so sagt ((imitierend)) *Jetzt machst du eine Zeichnung*. Dann macht er darauf zwei drei Striche und sagt, er sei jetzt fertig, locht gar die Zeichnung selber, legt sie selber in den Ordner hinein, einfach, um das Zeichen zu setzen: Ich bin jetzt fertig. Also er braucht, um eine Arbeit zu machen, braucht er schon eine Anleitung, also auch eine Betreuung,

S₂: |ja, ja Betreuung

S₁: |mh, |mh, |mh,

eins zu eins

K: Betreuung oder eine Eins-zu-eins-Betreuung,

ja genau.

(Nathan G II: 5.2, 45-61)

Aus der Darstellung der Kindergärtnerin wird ersichtlich, dass Nathan zwar den rituellen Ablauf des Unterrichtsarrangements habitualisiert zu haben scheint, indem er nach Beendigung des Auftrags sein Arbeitsblatt lochen geht und dieses dann – zur Markierung als abgeschlossene Tätigkeit – in seinem Ordner ablegt. Jedoch hinterlässt er auf dem Arbeitspapier lediglich „zwei drei Striche“ und betrachtet diese Arbeit alsdann als erledigt. Mit ihrer karikierenden Schilderung kontrastiert die Kindergärtnerin die Selbständigkeit rituell eingeübter Unterrichtsabläufe mit der *eiligen* minimalen Umsetzung. Die Kindergärtnerin bilanziert, dass für sie solche Situationen „Druck“ erzeugen und begründet es mit der mangelnden Fähigkeit Nathans, sich selber beschäftigen zu können. Daraus ziehen sie, die Sonderschullehrerin (S₂) und die Schulische Heilpädagogin (S₁) den Schluss, dass eine enge „Eins-zu-eins-Betreuung“ eine Notwendigkeit darstelle (vgl. auch Nathan G II: 25.6, 45-52).

Das Unterrichtsbeispiel macht deutlich, dass Nathan zwar die ritualisierten Handlungsabläufe im Umgang mit fertigen Lernprodukten auszuführen weiss, den „schulischen“ Auftrag jedoch nicht in der erwarteten elaborierten und selbstgesteuerten Weise umsetzt und somit die dafür veranschlagte Zeit mit seiner schnellen Erledigung nicht wie vorgesehen nutzt. Der von der Kindergärtnerin erwählte „Druck“ resultiert aus der fehlenden Passung zwischen der erwartungswidrigen Zeitnutzung Nathans und der veranschlagten Zeitar-chitektur für dieses Unterrichtsarrangement.

Die für Barbara in der Grundstufe von C-Dorf eingerichtete individualisierte Förderung erweist sich aufgrund der folgenden Darstellung der Lehrerin (L) als Konsequenz, die sich aus einer spannungsgeladenen Situation mit Barbara im Gruppenunterricht ergeben. *Mehr Zeit* zu haben als die Lehrerin im Klassenunterricht, das stellt die Schulische Heilpädagogin (S) in der folgenden Gesprächspassage als grundlegendes Argument für ihre Arbeit mit Barbara in den Vordergrund.

C-Dorf; Barbara: „Chribelige“ Situation

- S: Ich denk das is ja oft das Problem ne mit wenn man di grosse Klasse hat dass me (..) ehm merkt des Kind braucht jez ein bisschen meer Unterstützung und ein bisschen meer Zeit und dass man di nicht immer hat und ich glaub aso (..) dass war für Barbara dann (..) glaubi au klar gwese dass si wenn si bei mir is einfach da, ein bisschen meer Zeit hat, und dass wir Sachen auch zweimal durchgehen oder dreimal durchgehen oder so und da
- L: Aso das git au als Leerpersion git eim das e gwüssi Rue me weiss wänn si s jez nöd verstaat, und dänn mit de andere sächs siebe Chind drum um wird' s dänn chli chribelig oder die wettet wiiter und de Barbara müssts mer no erchläre, oder dänn weiss mer eifach wänn si s jez nöd verstaat oder s nöd gaat, dänn chamer, d Heilpädagogin fröge ((imitierend)) Du chöntsch ere das namal i aller Rue erchläre.

(Barbara G II : 38.3, 24-39)

- S: Ich denke, das ist ja oft das Problem, nicht, mit, wenn man die grosse Klasse hat, dass man (..) ehm merkt, dieses Kind braucht jetzt ein bisschen mehr Unterstützung und ein bisschen mehr Zeit und, dass man die nicht immer hat und ich glaube, also (..), das war für Barbara dann (..), glaube ich, auch klar, dass sie, wenn sie bei mir ist, einfach da ein bisschen mehr Zeit hat und dass wir Sachen auch zweimal durchgehen oder dreimal durchgehen oder so und da
- L: Also das gibt auch als Lehrperson, gibt einem das eine gewisse Ruhe. Man weiss, wenn sie es jetzt nicht versteht, und dann mit den anderen sechs, sieben Kindern darum herum wird es dann ein wenig chribelig oder, die möchten weiter und der Barbara müsste man es noch erklären oder dann weiss man einfach, wenn sie es jetzt nicht versteht oder es nicht geht, dann kann man die Heilpädagogin fragen ((imitierend)) *Du, könntest du ihr das nochmals in aller Ruhe erklären.*

(Barbara G II : 38.3, 24-39)

Aus der wahrgenommenen Diskrepanz der Lerntempi zwischen Barbara und dem Rest der Kindergruppe folgert die Lehrerin unterschiedliche Bedürfnisse für den weiteren Verlauf des Unterrichts. Währenddem für Barbara eine nochmalige Erklärung und repetitives Üben angezeigt wäre, drängt es die anderen Kinder „weiter“ zu anspruchsvolleren Aufgabestellungen. In der Darstellung der Lehrerin wird diese Situation als angespannte, „chribelige“ bezeichnet. Diese durch die unterschiedlichen Lern- und Verstehenstempi erzeugte Spannung lässt sich auflösen, indem die für Barbara erforderlichen verlangsamten – und in aller „Ruhe“ stattfindenden – Verstehensprozesse an die Heilpädagogin delegiert werden. Diese Option, einen als nicht ausreichend wahrgenommenen Verstehensprozess zu einem späteren Zeitpunkt für Barbara nochmals zu ermöglichen, verhilft der Lehrperson zu mehr Gelassenheit, die wahrgenommene Spannung auszuhalten.

Das Klassenteam wurde bereits im Zusammenhang dargestellt, wonach es bemüht ist, im Klassen- und Gruppenunterricht die Artikulationsschwierigkeiten von Barbara möglichst diskret zu behandeln, um sie dadurch nicht

zusätzlich zu besondern (vgl. Kap. 5.5.3.1). Insofern lässt sich das Aushalten der „chribeligen“ Situation auch als Bemühung verstehen, Barbara in der Kindergruppe aufgrund der festgestellten verlangsamten Verstehensprozesse nicht noch zusätzlich beschämen zu wollen.

Aus der Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam in E-Stadt lässt sich entnehmen, dass das Management unterschiedlicher Lerntempi im Unterricht als Aufgabe wahrgenommen wird und die Lehrerinnen selbst zeitlich intensiv in Beschlag nimmt. Die folgende Gesprächspassage entstammt einer längeren Auseinandersetzung des Klassenteams zur Einschätzung der „Hochbegabung“ von Ivan. Wie bereits herausgearbeitet wurde, schätzen die Kindergärtnerin und die beiden Lehrerinnen die mathematischen Kompetenzen Ivans aus der Warte ihrer je unterschiedlichen Aufgaben im Grundstufenalltag (Kindergarten – Schule) divergent ein (vgl. Kap. 5.2.1.1 Passage *Schulmathe*, S. 116). Diese unterschiedlichen Einschätzungen beziehen sich – wie die folgende Passage zeigen wird – auch auf Situationen, in denen Ivan sein „Weltwissen“ spontan im Unterricht einbringt. Die Kindergärtnerin (K) schildert eine Unterrichtssituation und zeigt dabei auch ihre Faszination über Ivans differenziertes Vokabular zu den Gewichtsmassen im Mikrobereich. Ein umfangreiches Allgemeinwissen wird Ivan auch von der Schulischen Heilpädagogin (S) attestiert. Nach einer längeren Gesprächspause ergreift eine der beiden Lehrerinnen (L₂) das Wort. Dabei geht sie nicht etwa auf die positiven Einschätzungen ihrer Kolleginnen zum differenzierten Weltwissen Ivans ein, sondern lenkt das Gespräch darauf, inwiefern im Unterricht überhaupt Möglichkeiten bestehen, auf die individuellen Kommunikationsbedürfnisse eingehen zu können.

E-Stadt; Ivan: *Es liegt nicht drin*

K: Letschti isch er cho mit de Gramm ebe, Gramm segi nöd die chlnschi Einheit (.) da geb s no Nano und und und und und e ganzi Serii ich han kei Aanig (..) ha gseit ((imitierend)) *aha ja, ich weiss nöd wie die heisset (..)*
 S₁: | Ja er hät dänn es riesigs (.) es riesigs Wältwüsse und
 K: Nanogramm oke aber wüters und er hät jenschti Usdrück bracht (..) und das hät iin soo fasziniert
 S₁: | Mhm
 K: und das isch dänn (..) ä ich ha nöd chöne folge ((lacht)) ächt nöd aso (...)
 L₂: Mi händ ebe au nöd so Ziit (..) Aso es sind ja dänn so vill Chind du chasch (..) ich ha s au höt gmerkt bime andere Chind, musch immer luege dass dänn alles wider büschelet isch und gmacht isch und (.) all wider zämä chömed und dänn wot der eis no öpis verzelle und dänn musch äfach säge ((imitierend)) du es, es liit nöd drin (.)
 ? : | Mhm
 K: | Mhm
 L₂: und das find i mängisch u schaad (..) ä wämer z zweite sind (..) es langet äfach nöd.

(Ivan G II: 12.15 , 41-57)

K: Letzthin ist er gekommen mit den Grammen, das sei nicht die kleinste Einheit (.) Da gäbe es noch Nano und und und und und, eine ganze Serie, ich hatte keine Ahnung (..) habe gesagt ((imitierend)) *aha ja, ich weiss*
 S₁: | Ja er hat dann ein riesiges (.) Weltwissen und
 K: *nicht wie die heissen (..)*. Nanogramm okay, aber weitere, und er hat diverse Ausdrücke gebracht (..) und das
 S₁: | Mhm
 K: hat ihn so fasziniert und das ist dann (..) ich habe nicht folgen können ((lacht)) echt nicht, also (...)
 L₂: Wir haben eben auch nicht so Zeit (..) Also es sind ja dann so viele Kinder, du kannst (..) ich habe es auch heute festgestellt bei einem anderen Kind, du musst immer schauen, dass dann alles wieder gebüschelt ist und gemacht ist und (.) alle wieder zusammen kommen und dann will dir jemand noch etwas erzählen und dann musst du einfach sagen ((imitierend mit Nachdruck)) *du, es liegt nicht drin (.)*
 ? : | Mhm
 K: | Mhm
 L₂: und das finde ich manchmal sehr schade (..) auch wenn wir zu zweit sind (..) es reicht einfach nicht.

(Ivan G II: 12.15 , 41-57)

Indem sie ihre Argumentation mit einem „Wir“ eröffnet, markiert sie (L₂) ihre Darstellung als gemeinsame Position der beiden Lehrerinnen in Abgrenzung zur Schulischen Heilpädagogin und zur Kindergärtnerin. Im Kontext des arbeitsteiligen Modells zeichnen sich die beiden Lehrerinnen abwechselungsweise verantwortlich für den lernzielorientierten Unterricht im dritten Grundstufenjahr (vgl. Kap. 6.2.1.1). Die Lehrerin argumentiert, in Abgrenzung zum Unterricht der Kindergärtnerin *keine Zeit* zu haben. Indem sie ein Beispiel mit einem weiteren Kind andeutet, löst sie die Zeitproblematik von der Einzelsituation mit Ivan ab und erhebt sie zu einer generellen Aussage. Aus der Darstellung der Lehrerin wird deutlich, dass die *Zeitnot mit der Gesamtorganisation unterschiedlicher Lern tempi* begründet gesehen wird. Die Organisationstätigkeiten umschreibt sie als kontinuierliches „Büscheln“ und als Bemühen, dass all die verschiedenen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu einem Abschluss kommen („alles gemacht ist“) und wieder eine Form von Gemeinsamkeit hergestellt werden kann („alle wieder zusammen kommen“). Damit artikuliert die Lehrerin ihre Herausforderung in einer heterogenen Kindergruppe über strukturierende, ordnende und kontrollierende Tätigkeiten Ausgleich zu schaffen. Im Rahmen dieses lernzielorientierten Settings stellt das Eingehen auf spontan eingebrachtes „Weltwissen“ – wie dies von Ivan vorgenommen wird – eine Situation dar, die den Rahmen sprengt: „Es liegt nicht drin“. Die dargestellte

Zeitnot steht somit in Zusammenhang mit der herausfordernden Organisation, verschiedene Lernniveaus und Lern tempi zeitlich abstimmen zu müssen. Insofern dokumentiert sich an dieser Passage, wie das individuelle Kommunikationsbedürfnis Ivans mit der engen zeitlichen Taktung des lernzielorientierten Unterrichts als inkompatibel betrachtet wird, darin also keinen Platz findet und somit andere Lösungen erforderlich macht. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird denn auch die Option einer Privatschule nach Ivans Grundstufenzeit in Erwägung gezogen (Ivan, G II: 12-15, 60-85), womit die Aussichtslosigkeit seiner Kommunikationsbedürfnisse im Kontext eines zeitlich eng getakteten Unterrichts antizipiert wird.

In Kontrast zu den bisherigen Beispielen erwähnt das Unterstufenteam aus D-Dorf *keine* belastenden Erfahrungen bezüglich dem Management unterschiedlicher Lern tempi. In der Gruppendiskussion dokumentiert sich die konjunktive Einschätzung, dass Orlando im Unterricht keine Schwierigkeit darstellt und deshalb eine über die logopädisch-therapeutische Förderung hinausgehende zusätzliche Unterstützung nicht für angezeigt betrachtet wird. Dieser Sichtweise hält der Schulische Heilpädagoge (S_1) in der folgenden Passage einen fiktiven Gegenhorizont entgegen, indem er sich Orlando in einer durchschnittlichen „Null-acht-fünfzehn“-Jahrgangsklasse vorstellt. Die übrigen Gesprächsteilnehmerinnen im Klassenteam (L_1 , L_2 und S_1) zeigen sich belustigt über diese Gegenüberstellung und markieren mit ihren Lachern und dem Bekunden, nicht zu wissen, was denn eine durchschnittliche Klasse sein könnte („ich weiss nicht, was das ist“), dass sie sich in ihrem Selbstverständnis weit davon entfernt einschätzen.

D-Dorf (Unterstufe); Orlando: Wir können hier damit spielen

S₁: Man müsste seer waarschijnlijk
überlegge wie wür er inere (.) inere
null acht füzä zweite Klass (..) wie wär det
sini Situation | Ich han (.)
?: |
L₁: | ((l(acht)) Ich weiss nöd was das isch
((l(acht))
L₂: Ich ha ebe s Gefüül
S₂: ((lachend)) So wie mer s ebe nüme händ oder
L₂: | ((l(acht)) ja
L₂: Das isch für iin sinnvoll will dänn chan er
mache uf was er Lust hät und denn muss mer
iin nöd zwinge will jetzt, alli andere au Rächne
hend aso er muess Rächne mache (.) und denn
chan mer säge ((imitierend)) *Und uf was wotsch
lieber Düütsch oder wotsch chli rächne.*
S: Ebe, wänn ich mir das so vorstelle dänn dänk
ich det het er ADHS-Uffälligkeit. Inere eifach
inere grosse zweite Klass chönntet mee füre
choo, wo dänn halt ebe alli das zu dere Ziit
mached und mer seer vill Glichis zur gliiche Ziit
vo de Chind verlangt, won er womer da chan
spille= demit.

(Orlando U: 16.2, 91-112)

S₁: Man müsste sehr wahrscheinlich überlegen,
wie würde er in einer (.) einer Null-acht-fünf-
zehn-zweiten-Klasse (..) wie wäre dort seine
Situation | Ich habe (.)
?: |
L₁: | ((l(acht)) Ich weiss nicht was das ist ((l(acht))
L₂: Ich habe eben das Gefüül
S₂: ((lachend)) So, wie wir es eben nicht
mehr haben, oder
L₂: | ((l(acht)) ja
L₂: Das ist für ihn sinnvoll, weil dann kann er ma-
chen, worauf er Lust hat und dann muss man
ihn nicht zwingen, weil jetzt alle anderen auch
Rechnen haben, also er Rechnen machen muss
(.) Und dann kann man sagen ((imitierend))
*Und was willst du lieber, Deutsch oder willst du
ein wenig rechnen?*
S: Eben, wenn ich mir das so vorstelle, dann
denke ich, dort hätte er ADHS-Auffälligkeiten.
In einer einfachen, grossen zweiten Klasse
könnte mehr hervorkommen, in der dann halt
eben alle das zur gleichen Zeit machen und
man sehr viel Gleiches zur gleichen Zeit von
den Kindern verlangt, wo er, wo man hier damit
spielen kann.

(Orlando U: 16.2, 91-112)

Die eine der beiden Lehrerinnen (L₂) fährt fort, indem sie die Vorteile des aktuellen Schulmodells für Orlando als „sinnvoll“ darlegt. Demnach kann er hier mehr selbstbestimmt die Arbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik wählen, wohingegen er in einer Jahrgangsklasse diese Wahl nicht hätte. In der Darstellung der Lehrerin wäre er dort zu einer vorbestimmten Auseinandersetzung gezwungen, weil alle anderen Kinder auch gerade dieses Fach bearbeiten. In ihrer Darstellung der Differenz zwischen dem altersdurchmischten Lernen und dem Lernen in einer Jahrgangsklasse hebt die Lehrerin die Wahlfreiheit beim Arbeiten mit dem Wochenplan hervor. Der Schulische Heilpädagoge stellt in der Folge zwischen dem Modell, in dem von allen Schülerinnen und Schülern innerhalb der gleichen Zeit dasselbe verlangt wird, und dem auffälligen Verhalten („ADHS-Auffälligkeiten“) einen Zusammenhang her. Dieses würde in einem solchen Schulmodell mehr „hervorkommen“. In der vorgenommenen Gegenüberstellung werden die Vorzüge des Wochenplannunterrichts gegenüber dem gleichzeitigen und gleichschrittigen Lernen darin gesehen, dass die individuelle Taktung von Lernzeiten für die Lehrpersonen und unter den Kindern weniger *offensichtlich* wird und somit offenbar auch zu *weniger auffälligem Verhalten* bei Schülern führen.

In Kontrast zu den vorangegangenen Beispielen wird deutlich, dass bei diesem Team spannungsgeladene Situationen, die sich über die unterschiedlichen Lern-, Verstehens- und Erledigungstempi für Lehrpersonen ergeben

können, keine Erwähnung finden. Was bei den anderen Klassenteams zur Begründung einer gezielten engen Unterstützung oder zum Ausschluss aus dem Lernarrangement führt wird hier über das *Anerkennen unterschiedlicher Lerntempi* innerhalb einer offenen didaktischen Struktur bearbeitet.

Zwischenfazit

Die Notwendigkeit einer individualisierten Fördersituation wird im Rahmen dieses Begründungstypus' einerseits mit individuellen Zeitbedürfnissen der Kinder in Verbindung gebracht, die eine enge Begleitung erfordern, um *Zeitverluste im Lernprozess* zu minimieren. Mit einer *engen zeitlichen Taktung* zwischen Aufgabenerledigung und Feedback soll erreicht werden, dass Lernzeit möglichst in gelungene Lernprozesse investiert wird, um zeitaufwändige und demotivierende Korrekturarbeiten „falscher“ Lernprodukte“ zu vermeiden. Insofern wird der individuellen Zeitznutzung bei der selbständigen Erledigung von Lernaufgaben mit Skepsis begegnet. Ein unkontrolliertes Verstreichen der individuellen Bearbeitungszeit der Schülerinnen und Schüler könnte das Fortschreiten des Lernprozesses behindern.

Individuelle Zeitbedürfnisse oder Zeitbeanspruchungen können im Unterricht überdies mit der gesamten *Zeitarchitektur des Unterrichtsbetriebs* in Konflikt geraten. Kinder sind dann zu langsam oder zu schnell. Mit ihrem individuellen Verarbeitungs-, Erledigungs- oder Verstehenstempo gelingt es ihnen nicht, einem veranschlagten Zeitrahmen für ein bestimmtes Unterrichtsarrangement zu entsprechen. Die zeitlich enge Taktung aufeinander folgender Unterrichtsarrangements steht in Spannung zur erwartungswidrigen individuellen Nutzung von Lernzeiten einzelner Kinder und lässt eine individuelle Begleitung und Unterstützung plausibel erscheinen. Wie das Beispiel des verzögerten Eintreffens und Sich-Einfindens im Unterricht von Nathan zeigt, führt dies aufgrund der zeitlichen Passungsschwierigkeiten gar zu einem partiellen Ausschluss aus dem Unterrichtsarrangement.

Die Klassenteams äussern, die Diskrepanz der unterschiedlichen Lerntempi der Kinder als *persönlichen Druck* oder *eigene Zeitnot* wahrzunehmen und begründen diese mit den unterschiedlichen Handlungsanforderungen, die an sie gestellt werden. Wäre für die einen eine Verlangsamung des Lernprozesses angezeigt, drängen wiederum andere nach weiteren, herausfordernden Aufgabenstellungen. Die *persönliche Zerrissenheit* der Pädagoginnen und Pädagogen zwischen verschiedenen Ansprüchen dient mitunter als Begründung für eine zusätzliche individuelle Zuwendung. Wie zumindest am Beispiel des Grundstufenteams von Barbara zu entnehmen ist, wird das Aushalten unterschiedlicher Lerntempi auch im Hinblick auf die Situation des Kindes reflektiert. Das im Vergleich mit anderen Kindern zu langsame oder zu schnelle Tempo kann über das Unterrichtsarrangement auch in der Kindergruppe offensichtlich werden und somit für die betroffenen Schülerinnen oder Schüler beschä-

ment wirken. Im Rahmen dieser Orientierung kann eine zeitlich verzögerte, spätere Zuwendung durch die Schulische Heilpädagogin die besondernden und beschämenden Effekte *in* der gemeinsamen Situation vermeiden helfen. Insofern ermöglicht die zeitlich verzögerte Einzel- oder Gruppenförderung mitunter auch, die Unterschiede zwischen den Kindern zumindest *innerhalb* des gleichen Unterrichtsarrangements *unsichtbar* zu halten. Diese diskrete Behandlung einer Auffälligkeit im Unterricht wurde bereits im Kapitel 5.5.3.1 als handlungsleitende Orientierung bei der Etablierung einer individualisierten Fördersituation eingehend dargelegt.

Das Unterstufenteam von D-Dorf stellt die *Sichtbarkeit der unterschiedlichen Lerntempi* in einen weiteren Zusammenhang: Mit dem Auffälligwerden von Kindern im Unterricht. Durch die Methode des Wochenplans, bei dem die Kinder selbstbestimmt ihre Aufgaben wählen und im eigenen Lerntempo erledigen können, sind die individuellen Zeitnutzungen unter den Kindern aber auch bei den Lehrpersonen weniger *sichtbar*. Das Klassenteam stellt diese Praxis einem gleichschrittigen Lernen gegenüber, bei dem Kinder durch ihre divergenten Tempi konsequenterweise mehr auffallen würden.

Besonderer Bildungsbedarf wird aufgrund eines als erwartungswidrig wahrgenommenen – und deshalb *besonderen* – Zeitbedürfnisses konstruiert.

6.2 Erwartungswidrige Partizipation

Beim zweiten Erklärungstypus zur Plausibilisierung einer zusätzlichen Unterstützung für die fokussierten Kinder handelt es sich stets um Erwartungen bezüglich der *Partizipation* von Schülerinnen und Schülern an bestimmten Unterrichtsarrangements. Lässt sich zwischen dem Kind und dem Unterrichtsetting keine selbstverständliche Passung finden, werden zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen als angezeigt betrachtet. Die Klassenteams greifen Passungsfragen stets vor dem Hintergrund *normativer Erwartungen an das Schülerverhalten* in Unterrichtsarrangements auf. In einzelnen Gruppendiskussionen stellte das *Ringeln* zwischen einem engen, eher restriktiven und einem erweiterten Verständnis von Partizipation Gegenstand der Themenbearbeitung dar.

Die folgende eindrückliche Passage der Gruppendiskussion des Unterstufenteams in B-Dorf wurde in der vorliegenden Arbeit bereits verwendet, um die strikte, separierende Aufgabenteilung zwischen dem regulären Unterricht der Lehrperson und der Einzel- resp. Gruppenförderung darzulegen. Der Schulische Heilpädagoge (in der Passage als Max benannt) übernimmt dabei die Entscheidung, wie lange Damian und ein weiterer Junge am Unterricht der Lehrerin partizipieren sollen. Damians Teilnahme am Unterricht der Lehrerin kann dabei durch das konjunktive Signal „und tschüss“ unterbrochen wer-

den. Sein Unterricht wird fortan als Einzel- oder Gruppenförderung durch den Schulischen Heilpädagogen fortgeführt (vgl. Kap. 5.2.2.1).

B-Dorf; Damian (Unterstufe): *Und tschüss!*

L₁: Wänn [...] mier merket [...] si chönd gar nöd folge, de Frogestellig oder em Unterrichtsaufbau (.) denn e [...] müm mier flexibel si und säge ((imitierend)) *stop* () und *tschüss* (.)

Y: Tschüss heisst de was?

L₁: Ja denn nimmt si de Max use, will das het känn Sinn wenn sie e ganzi Lektion denn ufem (.) Stuel umerangget und überhaupt nöd chönd folge (.)

S₁: Aso ich bi, bi natürlich no so e bizli so wie, so wie s' Gwüsse vo dene beide will (.) Ich säg ine oft ((imitierend)) *ä=, lueget denn de-lueget* |

L₁: |Genau, genau ((lacht))

L₁: |((lacht)) *Lueget denn gnau* ((lacht))

S₁: *denn gnau was do passiert* ((lacht)) [...] Und ich stell mier immer wider d' Froog (.) *Was* hänn jez die beide, vom Unterricht quasi mitkriegt, isch das sinnvoll dass die jetzt döt vorne size [...] und mitlose und allefalls mitmache oder muess ich säge nä-ä, de isch z'wenig do passiert.

(Damian U: 25.4, 83-110)

L₁: Wenn [...] wir feststellen [...], dass sie der Fragestellung und dem Unterrichtsaufbau nicht folgen können, dann [...] müssen wir flexibel sein und sagen ((imitierend)) *stopp* () und *tschüss* (.)

Y: Tschüss heisst dann was?

L₁: Ja, dann nimmt sie der Max raus, weil das keinen Sinn macht, wenn sie dann eine ganze Lektion auf dem (.) Stuhl herumrutschen und überhaupt nicht folgen können (.)

S₁: Also ich bin, bin natürlich noch ein bisschen so wie das Gewissen von denen beiden (.) Ich sage ihnen oft ((imitierend)) *ehm, schaut dann, schaut denn genau, was da*

L₁: |Genau, genau ((lacht))

L₂: |((lacht)) *schaut dann genau* ((lacht))

S₁: *passiert* ((lacht)) [...] Und ich stelle mir immer wieder die Frage (.), *was* haben jetzt die beiden vom Unterricht quasi mitgekriegt, ist es sinnvoll, dass die jetzt dort vorne sitzen [...] und mithören und allenfalls mitmachen oder muss ich sagen ne-ein, da ist zu wenig passiert.

(Damian U: 25.4, 83-110)

Die entschiedene Separation vom Klassenunterricht wird mit der „Sinnlosigkeit“ einer weiteren Partizipation begründet: „Ist es jetzt sinnvoll, dass die jetzt dort vorne sitzen und mithören und alles mitmachen oder muss ich sagen ne-ein, da ist zu wenig passiert“. Die Einschätzung, dass die beiden Jungen der „Fragestellung und dem Unterrichtsaufbau“ nicht folgen und vom Unterrichtsarrangement zu wenig profitieren können sowie die Beobachtung eines unkonzentrierten „Herumrutschens“ auf dem Stuhl werden als Indikatoren zur Unterbrechung der „sinnlosen“ Unterrichtssituation erwähnt. Die konjunktive Separierungspraxis dieses Klassenteams orientiert sich demnach an einem generellen Unterrichtsaufbau, dem die meisten Kinder Folge leisten können. Damit verbunden sind Erwartungen an ein konzentriertes mitarbeitendes Schülerverhalten. Auf ein Abweichen davon wird mit unmissverständlich rigoroser Separation reagiert.

Die zwei weiteren Beispiele verdeutlichen, wie sich die Situationen von Kindern durch enge Partizipationserwartungen an Unterrichtsarrangements in weiterer Weise strukturieren. So einerseits bei einem Klassenteam, das die eigenwillige lustbetonte Art und Weise der Partizipation an einem Unterrichtsarrangement durch einen Jungen kritisiert. Andererseits zeigt ein zweites Beispiel, wie selektive Partizipationserwartungen zu einem Ausschluss aus einem „Förder“-Arrangement führen können.

Die folgende Passage entstammt einer Gesprächssequenz, die in der vorliegenden Arbeit bereits im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Einschätzungen zu Ivans mathematischen Kompetenzen präsentiert wurde. Ivans Begabungen konnten sich in den Deutungen des Klassenteams aufgrund der spezifischen Erwartungen der Lehrerinnen an die Darstellungsform weniger entfalten als in Einzelsituationen mit der Kindergärtnerin (vgl. Kap. 5.2.1.1, Passage *Schulmathe*, S. 116). Daraus leiten sich nicht etwa gezielte Fördermassnahmen ab, was wohl damit zu tun hat, dass Ivan stets Unterrichtsarrangements aufsucht, die eigentlich Kindern vorbehalten sind, die älter sind und schon länger die Grundstufe besuchen als er. Eine sehr ähnliche Situation zeigt sich im Hinblick auf die Beteiligung von Nathan an einem durch die Schulische Heilpädagogin (S) initiierten kleinen Theaterprojekt, in das sie Kinder einbezog, die lesen konnten oder Interesse dazu zeigten. Wie der Darstellung zu entnehmen ist, hat sich auch Ivan dafür gemeldet und beteiligte sich somit an einem Unterricht, der eigentlich für Kinder vorgesehen war, die zwei Jahr älter waren als er. Diese altersübergreifende Beteiligung am Theaterprojekt wird als Beitrag zu einer erwünschten „Durchlässigkeit“ zwischen den Kindergruppen verstanden („es ist ja so ein Ziel, dass man so Durchlässigkeiten schafft“). In der Folge wird nun jedoch seine Art der Beteiligung sowohl von der Schulischen Heilpädagogin als auch von der Kindergärtnerin kritisch kommentiert:

E-Stadt; Ivan: Ich will, wenn ich Lust habe

S₁: Ich han en [...] iibezoze ines Projekt won ich eigetlich met de (.) eh aso [...] mit de letschte Schüelerinnen ond Schüeler gmacht han won ich dänn wien alli so es chliises Teaterprojäkthi ibezoge wo händ chöne ond händ welle läse, ond det hät er sich denn au gmäldet ond dänn e grosse Eergiz gha aso det hät er dänn wie Fasene mitzoze mitgmacht i däm Projäkthi met dene wo süsch zwäi Joor älter sind. Ond es isch jo es Ziil, das mer so Durchlässigkeit ehm schaffed, ond ja ond ond jo äfacht ebe wännis iim passt wänn's iin interessiert dänn hätt er

K: [Genau, jo es got au e chli noch Luschtprinzip aso wänn er jetzt Luscht hätt got er ond schaff mit de ganz Grosse mit ond wänn er kä Luscht hätt dänn macht er's nöd. Er macht wörlklich e so wie's iim passt.

S₁: Hätt er bi dir jetzt do scho vill jetzt mitgmacht?

L₁: Nei das isch jetzt s erschte Mol gsi am Zischtig womer sind go filme isch er s erscht Mol

S₁: Jo on d vorher hätt er

K: Mol er esch ä scho debii gsi

S₁: Aber hätt

K: [Er isch zwei Mol vorher debii gsi

L₁: *Mag mich nūme erinnere*

K: Mhm ich ha mich extra druf g'achtet will ich ha afo druf luege wie esch ehm sis Bedürfnis debii z sii oder nöd ond das isch ebe nöd eso klar hundertprozentig ich wott, sondern ich wott wänn ich Luscht han.

(Ivan G I: 12.7, 70-94)

S₁: Ich habe ihn einbezogen in ein Projekt, das eigentlich mit den (.) ehm, also mit den letzten Schülerinnen und Schülern gemacht habe, bei dem ich dann wie alle so in ein kleines Theaterprojekt einbezog, die lesen konnten oder die lesen wollten. Und dort hat er sich dann auch gemeldet und dann einen grossen Ehrgeiz gehabt, also dort hatte er dann wie dann phasenweise mitgezogen, mitgemacht in dem Projektchen mit denen, die sonst zwei Jahre älter sind. Und es ist ja ein Ziel, dass man so Durchlässigkeiten ehm schafft und ja und und ja einfach eben, wenn es ihm passt, wenn es ihn interessiert, dann hat er

K: [Genau, ja, es geht auch ein wenig nach Lustprinzip, also wenn er jetzt Lust hat, geht er und arbeitet mit den ganz Grossen mit und wenn er keine Lust hat, dann macht er's nicht. Er macht wirklich so, wie es ihm passt.

S₁: Hat er bei dir jetzt schon viel mitgemacht?

L₁: Nein, das war jetzt das erste Mal gewesen, am Dienstag, als wir filmen gingen, da ist er das erste Mal

S₁: Ja und vorher, hat er

K: Doch er war auch schon dabei

S₁: Aber hat

K: [Er war vorher zweimal dabei

L₁: *Mag mich nicht mehr erinnern*

K: Mhm, ich habe mich extra darauf geachtet, weil ich begonnen hatte, darauf zu schauen, wie ist ehm sein Bedürfnis, dabei zu sein oder nicht. Und es ist eben nicht so hundertprozentig klar ich will, sondern ich will, wenn ich Lust habe.

(Ivan G I: 12.7, 70-94)

Die Art seiner Beteiligung am Projekt wird als unverbindlich, selbstbestimmt und in Abhängigkeit zu seinem Interesse und seiner „Lust“ dargestellt. Ivan wird als Schüler wahrgenommen, der das Unterrichtsarrangement mit seinen älteren Mitschülern jeweils mit seiner individuellen Befindlichkeit abgleicht. Über Nachfragen bei der einen der beiden Lehrerinnen (L₁) erkundigt sich die Schulische Heilpädagogin über die Frequenz seiner Beteiligung. Die Antwort der Kollegin wird von der Kindergärtnerin präzisiert. Diese bilanziert aufgrund ihrer gezielten Beobachtungen, dass sich Ivan nicht „hundertprozentig“ für das Unterrichtsarrangement entschieden habe („ich will“), sondern seine Beteiligung nach dem „Lustprinzip“ organisiere („ich will, wenn ich Lust habe“). Zwar wird die Orientierung an altersentsprechenden Partizipationserwartungen im Hinblick auf spezifische Unterrichtsarrangements nicht explizit geäußert, der Rahmen jedoch, worin das Thema der Unverbindlichkeit von Ivan bearbeitet wird, deutet darauf hin. Ivans erwartungswidriges Partizipationsver-

halten im Unterrichtsarrangement führt zu keinen zusätzlichen Fördermassnahmen. Das *Gewähren* seines Schülerverhaltens begründet sich darin, dass er Unterrichtsarrangements aufsucht, die älteren Kindern vorbehalten sind. Partizipationserwartungen, lässt sich schliessen, sind für gewisse Altersgruppen verbindlicher als für andere.

In den beiden bisherigen Beispielen wurden die Partizipationserwartungen stets bezüglich Unterrichtsettings im Regelschulunterricht thematisiert. Dass Kriterien zur Partizipation auch auf „Förder“-Arrangements bezogen werden können, zeigt das Beispiel der Grundstufe in F-Stadt. Die Schulische Heilpädagogin wurde im Rahmen der vorliegenden Studie bereits im Zusammenhang mit der Begrenzung der Anzahl Kinder in ihrer „Rhythmikgruppe“ thematisiert, womit *Ajatans* Beteiligung in dieser Fördergruppe nicht möglich war (vgl. Kap. 5.5.2.2, Passage *Hinten anstehen*, S. 213). Die folgende Passage macht deutlich, dass auch dem zweiten, durch die Studie fokussierten Kind in dieser Grundstufenklasse, *Jeton*, die Zugehörigkeit zu dieser Rhythmikgruppe verwehrt blieb. Auf Nachfrage des Gesprächsleiters zur Umsetzung der drei Förderlektionen für die Schulische Heilpädagogik in der Grundstufe begründet die Schulische Heilpädagogin Jetons Ausschluss aus der Rhythmikgruppe mit Verweis auf seine Orientierungslosigkeit und Überforderung („weil er derart keine Orientierung hat, er war völlig überfordert“). Die Negativeinschätzung seiner für den Förderunterricht erforderlichen Kompetenzen ergänzt sie mit ihrer Sympathiebekundung gegenüber Jeton, indem sie ihn als angenehmen „Typ“ bezeichnet, der „einfach sein Zeugs“ macht. Eine weitere Einschätzung zu seinen Kompetenzen kann sie (verständlicherweise) nicht vornehmen.

F-Stadt; Jeton: Völlig überfordert

S: Jo, ond ich kann in der Rütmig han ich in ned gno das isch ned gange will er derart kei Orientierig het, ehm, er esch völlig überfordered gse ond denn hanen au weder das hämmer denn nömm so gmacht.[...] Well er, er isch eigentlech so e Gmögige vom Typ här macht eifach s Zügs ond es esch no schwär, ich ha nonig usegfonde ober dött a- amigs überfordered esch oder net. Eh, ich wörd een gärn eigetlech no vell mee beobachte ond e chli usprobiere so.

(Jeton G I: 0.3, 99-111)

S: Ja, und ich kann in der Rhythmik, habe ich ihn nicht genommen, das ging nicht, weil er derart keine Orientierung hat, ehm, er war völlig überfordert und dann habe ich ihn wieder, das haben wir dann nicht mehr gemacht. [...] Weil er, er ist eigentlich so ein Angenehmer vom Typ her, macht einfach sein Zeugs und es ist schwierig, ich habe noch nicht ausfindig gemacht, ob er dort jeweils überfordert ist oder nicht. Ehm, ich würde ihn gerne eigentlich noch viel mehr beobachten und ein wenig ausprobieren, so.

(Jeton G I: 0.3, 99-111)

Eng gehaltene Partizipationserwartungen in Bezug auf Unterrichtsettings führen zu Ausschluss. Wie am Beispiel dieser persönlichen Präferenzen dieser Schulischen Heilpädagogin für „Rhythmik“ ersichtlich wird, kann Ausschluss auch aus so genannten „Förder“-Arrangements geschehen. Wird die geringe Partizipation am Unterricht meist durch zusätzliche unterstützende Massnah-

men kompensiert, bleibt im vorliegenden Beispiel nur das Bedauern über die mangelnden Ressourcen:

F-Stadt; Jeton: *Eine Illusion*

S₁: Aso nur han ich gseit zum Bispil uf de Jeton das isch halt wenig för so ne Ghind fend ich jetzt zom do, een hätt ich jetzt gärn öfters also sagemer zwei- dreimol in der Woche aber esch natürli en Illusion

(Jeton G I: 0.3, 80-83)

S₁: Also nur habe ich gesagt zum Beispiel in Bezug auf Jeton, das ist halt wenig für so ein Kind, finde ich jetzt, um da, ihn hätte ich jetzt gerne öfters sagen wir so zwei dreimal die Woche, aber das ist natürlich eine Illusion.

(Jeton G I: 0.3, 80-83)

Die Intensivierung der engen Begleitung von Nathan durch die Sonderschullehrerin in der Grundstufe von A-Dorf wird mit dessen Zugehörigkeit zur Gruppe im letzten Grundstufenjahr begründet. Wie bereits dargelegt, sieht sich die für das „schulische“ Lernen dieser Kindergruppe zuständige Lehrerin nicht in der Lage, ihren Unterricht dem kognitiven Niveau Nathans anzupassen, was jeweils zur Situation führt, dass Nathan mit seiner Sonderschullehrerin – zwar verspätet (vgl. Kap 6.1) – sich im Unterricht einfindet, in der Folge jedoch nicht direkt von der Lehrerin angesprochen wird. Die Sonderschullehrerin übernimmt in dieser Situation, eine Art Übersetzungsleistung zwischen dem Unterricht ihrer Kollegin und dem Lernniveau von Nathan (vgl. Kap. 5.2.2.1).

Aufgrund der wahrgenommenen Differenz zwischen der für ihn als „verpflichtend“ erklärten Teilnahme an diesem „schulischen“ Unterricht und seiner behinderungsbedingten Unmöglichkeit, sich dem Lerntempo und Lernniveau anzupassen wird die desintegrative Situation Nathans in der Gruppendiskussion thematisiert. Die Lehrerin (L) wählt dazu das zweideutige Sinnbild des „Orts“:

A-Dorf; Nathan: *An einem anderen Ort*

L: Es passt äfach nöd zämä zum Teil oder und dänn nachane isch er a öpis anderem und sii sind a dem und denn hend mier eus au scho überleit isch das jetzt en Integration, wänn er äfach ganz aneme andere Ort staat obwoll s än Tisch näbed dra isch oder.

(Nathan G I: 8.3, 45-49)

L: Es passt einfach nicht zusammen, zum Teil, oder. Und dann nachher ist er an etwas anderem und sie sind dann an dem, und dann haben wir uns auch schon überlegt, ist das jetzt eine Integration, wenn er einfach ganz an einem anderen Ort steht, obwohl es einen Tisch nebenan ist, oder.

(Nathan G I: 8.3, 45-49)

Nathan steht an einem ganz anderen Ort, obwohl sein Tisch gleich nebenan ist. Die *physische Nähe* des Tisches kann die *leistungsbedingte Distanz* zwischen Nathan und den anderen Kindern nicht wettmachen. Die alleinige physische Präsenz von Nathan in der Schulbank scheint in dieser Darstellung noch keine hinreichende Integration darzustellen.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs verteidigt die Sonderschullehrerin (S₂) gerade diese Beteiligung Nathans in diesem Unterrichtssetting, indem sie die

Situation anders deutet. Ihrer Darstellung ist zu entnehmen, dass Nathan gerne „in die Schule“ gehe, was sie aus ihrer Beobachtung schliesst, wie Nathan jeweils die Schulbank in der Schule aufsucht. Sie beschreibt, wie Nathan neben seiner Mitschülerin Bea sitzt und die *gleiche Tätigkeit* wie diese ausführt.

A-Dorf; Nathan: *Sitzt gerne an sein Pultchen*

S₂: Er chunt eigentlich ser gern, i die Schuel [...],
aso das merki, d Art und Wiis, wie er da chunt
und (.) er sizzt gern a siis Pöultli häre und, [...]
wänn er's überhaupt ned versteit, was d Bea
nebet iim da schriibt und die Zaale i die Hüseli
tuet (...) er gseet doch er het da o sis Eis, wo jez
au ineme Hüseli isch vill grösser gseet völlig
anders us aber er isch au am Schriibe.

(Nathan G I: 8.3, 159-170)

S₂: Er kommt eigentlich sehr gerne in die Schule
[...], also das merke ich. Die Art und Weise,
wie er da kommt und (.) er sizzt gerne an sein
kleines Pult hin und [...] wenn er es überhaupt
nicht versteht, was Bea neben ihm da schreibet
und die Zahlen in die Häuschen setzt (...),
er sieht doch, er hat da auch seine Eins, die
jetzt auch in einem Häuschen ist, viel grösser,
sieht völlig anders aus, aber er ist auch am
Schreiben.

(Nathan G I: 8.3, 159-170)

Trotz des mangelnden geistigen Nachvollzugs („wenn er es überhaupt nicht versteht“) dessen, was seine Banknachbarin tut, wenn sie Zahlen in die kleinen Quadrate des karierten Rechenheftes schreibt und trotz der vergrösserten Schreibvorlage, die ihm vorliegt, kann er doch sehen und erleben, dass er ebenfalls die Zahl Eins schreibt und somit die gleiche Tätigkeit des Schreibens vornimmt wie seine nicht-behinderte Banknachbarin. Mit ihrer Beschreibung stellt sie den *mimetischen und erlebensmässigen Nachvollzug* von Nathan an einer gleichen Tätigkeit der Gruppe im dritten Grundstufenjahr über den rational-kognitiven Nachvollzug.

Die Auseinandersetzung zur Art und Weise der Partizipation von Nathan im Unterricht erweist sich auch in der ein Jahr später durchgeführten Gruppendiskussion als Herausforderung des Klassenteams. Wiederum ist es die Lehrerin, die dabei feststellt: „Er ist zwar im gleichen Raum und sitzt nebenan, aber ist dann ganz wo anders“ (Nathan G II: 18.2, 37-39). Die Sonderschullehrerin (S₂) verweist während dem weiteren Verlauf der Gruppendiskussion auf ein Unterrichtsbeispiel im Grundstufenalltag, welcher für sie in seiner didaktischen Ausrichtung stimmig war. Sie erwähnt einen an die Kinder gerichteten Auftrag, wonach bereits bekannte Wörter aufgeschrieben werden sollten. Sie beschreibt, wie die ganze Kindergruppe einschliesslich Nathan vor einem Blatt Papier sass und schrieb.

A-Dorf; Nathan: *Brücke*

- S₂: Nomol, zu hüt am Morge (.) hüt am Morge het s für mi seer gstumme (.) im Zämähäng mit em Nathan (..) isch so ne Uftrag gsi, aui hei (.) chöne ufschriibe was si scho chöi schriibe (.) und die ganz Gruppe isch da so voremene Blatt Papier gsässe und het gschribe (.) und er oo
- ?: Mhm
- L: Aber nöd die Gääle (..)
- S₂: Nei die Gääle nid aber die wo hingedra siitze
- ?: () ja ja
- L: aber das mein i eigentlich oder er isch dänn nöd bi dere Gruppe gsi wo er isch Ebe
- K: genau oder er isch ebe mit de anderne ()
- S₂: Ja stimmt mhm
- L: Will ich han en denn so gsee mit de Schnüerlischrift, wo s en die andere die Gääle händ Schnüerlischrift gmacht für s nechschte
- ?: Ä-hä
- L: Schueljaar die Ältiste (.) und, ich ha dä ä dänkt jo het er jez das au sölle probiere aber dänn han i dänkt ja es isch ja für iin scho e Leistig wänn er (.) Druckbuechstabe chan. Und er hät dänn nur so immer glueget und umegluet und so
- S₂: Aber weisch irgendwie, es het iin motiviert er het, siin Name ou gsee a dere Wandtafele im Schnüerlischrift. Und er het gliichzeitig siin Name o gschribe u Kind si immer cho luege, hei, üüs o d Blätter zeigt was sii für eis gschriibe hend, isch so ne Brügg gsi vo (.) vo aune Chind eigentlich
- L: () isch guet obwools nöd, ja weisch ich ha wider dänkt es isch jetzt wider öpis gsi wo er ebe nöd det mitgmacht hät won er eigentlich (.)
- S₂: Aber weisch er het ou (.) gschribe.

(Nathan G II: 18.2 142-195)

- S₂: Nochmals zu heute Morgen (.) Heute Morgen war es für mich sehr stimmig (.) im Zusammenhäng mit Nathan (..). Es war so ein Auftrag, alle haben (.) aufschreiben können, was sie schon schreiben können (.) und die ganze Gruppe ist da so vor einem Blatt Papier gesessen und hat geschrieben (.) und er auch
- ?: Mhm
- L: Aber die Gelben nicht (..)
- S₂: Nein, die Gelben nicht, aber diejenigen, die hintendran sitzen
- ?: () ja ja
- L: Aber eben, das meine ich eigentlich oder, er ist dann nicht bei derjenigen Gruppe, bei der er ist
- K: Ja genau, oder, er ist eben mit den anderen
- S₂: Ja stimmt, mhm
- L: Weil, ich habe ihn dann so gesehen mit der verbundenen Schrift, wie es ihn dann, die anderen, die Gelben haben verbundene Schrift gemacht fürs nächste Schuljahr, die
- ?: Ä-hä
- L: Ältesten (.) Und, ich habe dann auch gedacht, ja, hätte er das jetzt auch ausprobieren sollen, aber dann habe ich gedacht, ja, es ist ja für ihn schon eine Leistung, wenn er (.) Druckbuchstaben kann. Und er hat dann nur so immer geschaut und herumgeschaut und so
- S₂: Aber weisst du, irgendwie, es hat ihn motiviert, er hat seinen Namen auch gesehen an der Wandtafel in verbundener Schrift. Und er hat gleichzeitig seinen Namen auch geschrieben und die Kinder kamen immer schauen, haben uns auch die Blätter gezeigt, was sie für welche geschrieben haben, war so eine Brücke von (.) von allen Kindern eigentlich
- L: () ist gut, obwohl es nicht, ja, weisst du, ich habe wieder gedacht, das war jetzt wieder etwas, bei dem er eben nicht dort mitgemacht hat, wo er eigentlich (.)
- S₂: Aber weisst du, er hat auch geschrieben.

(Nathan G II: 18.2 142-195)

Die Partizipation Nathans am Unterrichtssetting wird von ihr (S₂) auf die *Offenheit des Auftrags* („aufschreiben, was sie schon schreiben können“) zurückgeführt. Dieser Darstellung hält die Lehrerin (L) entgegen, dass sich dieser offene Auftrag nicht auf die Gruppe im letzten Grundstufenjahr bezog, die in dieser Grundstufe mit der Farbbezeichnung die „Gelben“ benannt sind. Wir erfahren, dass die „ältesten“ Kinder – im Hinblick auf ihren bevorstehenden Übertritt in die zweite Klasse – übten, ihren eigenen Namen in verbundener Schrift zu schreiben. Der positiven Darstellung der Sonderschullehrerin,

wonach Nathan wie alle anderen Kinder schreiben darf, was er bereits kann, wird somit entgegengehalten, dass er dem eigentlich für ihn vorgesehenen Anspruchsniveau nicht folgen kann. Nathans Partizipation erfolgte somit in der „falschen“ Gruppe. Die Lehrerin artikuliert ihr Erwägen, ob sie Nathan doch mit den Anforderungen der verbundenen Schrift hätte konfrontieren sollen.

Die Sonderschullehrerin hält der relativierenden Einschätzung ihrer Kollegin entgegen, dass sich trotz unterschiedlichen Aufträgen diese Form von Schreibunterricht positiv auf Nathans Motivation auswirkten. Er konnte wie alle anderen schreiben und zugleich seinen Namen in verbundener Schrift an der Wandtafel erkennen. Den motivationalen Stellenwert sieht Sonderschullehrerin darin, dass sich Nathan an der *gleichen Tätigkeit* des Schreibens orientieren konnte und über den Austausch zwischen den Kindern mit Nathan (und ihr) soziale „Brücken“ über das gemeinsame Tun entstanden. Die Sonderschullehrerin vertritt insofern ein *erweitertes* Partizipationsverständnis, das die Bildungswirkung des sozialen Lernarrangements als atmosphärisches Ganzes in den Blick nimmt. Die Lehrerin wiederum hält jedoch trotz mehrfachen Einwendungen ihrer Kollegin an einem *engen* Partizipationsverständnis fest, was sich in erster Linie an gleichen Leistungsanforderungen an bestimmte Kindergruppen orientiert.

Diese eindeutigen Leistungs- und Kompetenzerwartungen an die Kindergruppe im letzten Grundstufenjahr sind es denn auch, die beim Klassenteam zur Überzeugung führen auch für Thomas, eine zusätzliche Förderung vorzusehen. Im Unterschied zu den anderen Kindern dieser Gruppe kann er noch nicht bis zwanzig zählen oder verwechselt die Ziffern beim Schreiben zweistelliger Zahlen. Aufgrund der Beobachtung, dass Thomas an seinen eigenen Kompetenzen zweifelt und sich dadurch demotivierende Momente einstellen, entscheidet sich das Klassenteam für eine engere Begleitung durch die Schulische Heilpädagogin (vgl. Thomas G II: 11.07, 45-61).

Die Enge oder Weite eines Partizipationsverständnisses bezüglich bestimmter Unterrichtsarrangements strukturieren auch die Begründungen des Unterstufenteams von Nathan. Seine Beteiligung oder Dispensation von gewissen Unterrichtsettings werden mit der didaktischen Ausrichtung derselben begründet. Nathan wird in der zweiten Klasse von einem der beiden Unterrichtsnachmittage in der Schule dispensiert. Die Begründung für seine Partizipation am einen Nachmittag liegt laut Unterstufenteam in der didaktischen Gestaltung des Unterrichtsettings begründet. Im Fach „Mensch-Umwelt“ würden im Gegensatz zum anderen Nachmittag viele Versuche sowie Erkundigungen ausserhalb des Schulzimmers stattfinden. Die Entscheidung der Dispensation resp. der Möglichkeit zu partizipieren wird also unmittelbar auf die Ausrichtung des Unterrichtsetting abgestützt (vgl. Nathan U: 32.6, 156-162).

In Kontrast zu den bisher dargestellten eher engen, sehr verbindlichen Partizipationserwartungen an ein Unterrichtsarrangement steht das folgende Beispiel, bei dem gerade das *Abrücken* von engen Erwartungen als Ursache für einen sprunghaften Lernerfolg einer Schülerin gesehen wird. Die folgende

Passage ist einer Gesprächssequenz entnommen, in der das Unterstufenteam aus E-Stadt den bevorstehenden Übertritt Dianas in die zweite Klasse diskutiert. Diesem Übertritt standen die Pädagoginnen anfänglich skeptisch gegenüber, was mit der zögerlichen Leistungsentwicklung Dianas begründet wird. Dianas Verhalten im Unterricht wird von der einen der beiden Lehrerinnen (L₁) als äusserst demotiviert dargestellt. Dianas schulische Schwierigkeiten manifestieren sich im Verlauf der Grundstufenzeit – wie auch bei Nathan und Thomas – im dritten Verweiljahr (vgl. auch Kap. 5.5.1). Diana zeigt sich äusserst demotiviert im Hinblick auf das Schreiben. Ihrer verweigernden Haltung („Ach diese Schreiberei“) stellt die Lehrerin jedoch die *Selbstverständlichkeit von Schreibanforderungen* in der ersten Klasse gegenüber („das gehört halt dann auch dazu irgendwodurch“). Die Verbindlichkeit von Anforderungen kann, so die Lehrerin, in der Grundstufe manchmal etwas mehr, manchmal etwas weniger eingefordert werden. Diesen pädagogischen Spielraum wird von der Lehrerin als stufenspezifisch betrachtet und wäre in einer regulären ersten Klasse weniger möglich. Im Horizont dieser regulären Erwartungen werden die eigenen entlastenden Massnahmen im Schreibunterricht gegenüber Diana erläutert.

E-Stadt; Diana: *Meine Güte, was ist da passiert*

L: Die Überforderig hät sich doch zeigt dass si vill am Rand isch gsii Brüelet hät nüme hät welle dänn au s' Schriftbild mit de Buechstabe isch irgendwie gar nüt gange ((imitierend)) *ach da die Schriiberei* und das gehört halt dänn au dezue noimedure und äh, ja ich han's nöd eso gsee und mir händ si ja dänn vill das isch ja dänn das Tolle a de Grundstufe emale säge ((imitierend)) *ach ja chasch chasch wider gaa chasch cho* und so aso s'isch einersiits scho e Verbindlichkeit da aber halt doch nöd di glich Verbindlichkeit wi das inere erschte Klass isch aso sicher au inere Regelklass hät me gwüssi Möglichkeite für Entlastung aber ich dänke da de Grundstufe hät me das doch mee drum isch dänn aso ich weiss nöd [...] und irgendwie eines Tages plötzlich han ich dänkt meine Güte was isch da passiert; plötzlich hät die Diana wele läse und hät Wörter gläse aso isch irgendwänn en enorme Gump äh passiert au mit em Schriibe deet hämmir ja [...] ganz vill Druck plötzlich wäg gää aso mir händ [...] gseit Schriibheft gits für d' Diana nüme s' nützt gar nüme oder mir händ ganz individuell irgend es Blatt wo si irgendwie ein grosse Buechstabe uf ein Blatt gmacht hät oder au gar

?: | Genau

L: nüt mir händ enorm vill Druck wäg gnaa will [...] gar nüt me gloffe isch im Schriibe und grad vo deet han ich dänkt das werd si nie schaffe sone zweeti Klass will eifach bi allem bi aller Individualität es bruucht doch gwüssi Grundvoraussetzige für i di zweeti Klass.

(Diana G II: 6.55, 10-34)

L: Die Überforderung hat sich doch gezeigt, dass sie viel am Rande war, weinte, nicht mehr wollte. Dann auch das Schriftbild mit den Buchstaben ging irgendwie gar nicht ((imitierend)) *Ach diese Schriiberei* und das gehört halt dann auch dazu irgendwudurch und ehm, ja, ich hab's nicht so gesehen und wir haben sie ja dann viel, das ist ja dann das Tolle an der Grundstufe, einmal sagen ((imitierend)) *Ach ja, kannst wieder gehen, kannst kommen* und so. Also es ist einerseits schon eine Verbindlichkeit da, aber halt doch nicht die gleiche Verbindlichkeit wie in einer ersten Klasse. Also sicherlich hat man auch in einer Regelklasse gewisse Möglichkeiten der Entlastung, aber ich denke, hier in der Grundstufe haben wir das noch mehr. Deshalb ist es dann, also ich weiss nicht [...] und irgendwie eines Tages plötzlich habe ich gedacht: Meine Güte, was ist da passiert? Plötzlich hat Diana lesen wollen und hat Wörter gelesen, also es war irgendwie ein enormer Sprung passiert. Auch mit dem Schreiben, dort haben wir ja [...] ganz viel Druck plötzlich weg genommen, also wir haben gesagt, das Schreibheft gibt es für Diana nicht mehr, nützt gar nicht mehr oder wir haben ganz individuell irgend ein Blatt, auf den sie irgendwie einen grossen Buchstaben auf ein Blatt machte oder gar nichts

?: | Genau

L: wir haben enorm viel Druck weg genommen, weil [...] gar nichts mehr lief beim Schreiben und gerade deswegen habe ich gedacht, das wird sie nie schaffen so eine zweite Klasse, weil einfach bei allem, bei aller Individualität, es braucht doch gewisse Grundvoraussetzungen für die zweite Klasse.

(Diana G II: 6.55, 10-34)

So beschreibt sie, wie das übliche Schreibheft für Diana aufgehoben wurde. Stattdessen wurde ihr ein einzelnes Blatt Papier zur Verfügung gestellt, auf dem sie nach freier Wahl irgendeinen Buchstaben schreiben konnte oder auch nicht. Diana wurde von sämtlichem „Druck“ befreit, was mit dem vollkommenen Stillstand des Lernprozesses beim Schreiben begründet wird („weil gar nichts mehr lief beim Schreiben“). Vor dem Hintergrund dieses Tiefpunkts in der Lernentwicklung konnte sich die Lehrerin auch den bevorstehenden Übertritt in die zweite Klasse nicht vorstellen. Die Befreiung von all den Erwartungen, die üblicherweise an ein Kind der ersten Klasse herangetragen werden, wird jedoch letztlich als Ursache für die sprunghafte und für die Lehrerin überraschende („meine Güte“) Lernentwicklung beim Schreiben und Lesen gesehen. Die sprunghafte Kompetenzentwicklung wird hier mit der Metapher des Sprungs („Gump“) zum Ausdruck gebracht. Mit dieser metaphorischen

Wende einer sprunghaften, diskontinuierlichen Lernentwicklung stellt sie den überraschenden Lernerfolg einer auf Kontinuität setzenden Gleichförmigkeit gegenüber. In Orientierung auf verbindliche Erwartungen bezüglich vorgesehener schulischer Formate (Schreiben in ein Heft, Vorstellungen zu Quantität) werden die individualisierten Massnahmen für Diana zur mutigen, ausserordentlichen pädagogischen Intervention. Sowohl bei Nathan als auch bei Diana erscheinen die erweiterten Partizipationserwartungen durch Lockerung gängiger Leistungs- und Kompetenzansprüche im Hinblick auf erwartbare Leistungen als besondere und insofern abweichende Massnahmen.

Enge Partizipationserwartungen führen, wie die Beispiele dokumentieren, in einem ersten Schritt zur In-Frage-Stellung einer weiteren selbstverständlichen Partizipation an einem Unterrichtssetting, worauf meist eine zusätzliche unterstützende Massnahme ins Auge gefasst wird, welche diese mangelnde Partizipation kompensieren sollte. Wie in einzelnen Beispielen durchdringt, werden Varianten weit gefasster Verständnisse von Partizipation und somit die Modifikation der Unterrichtsarrangements verhandelt oder werden gerade als Alternative zu einem Ausschluss stark gemacht.

Zwischenfazit

Die Notwendigkeit einer individualisierten Fördersituation wird im Rahmen dieses Begründungstypus' mit Erwartungen in Verbindung gebracht, die von den Klassenteams an die Kinder gestellt werden, wenn diese an einem Unterrichtsarrangement teilhaben. Schülerinnen und Schüler sollten demnach in bestimmten Unterrichtssituationen ein bestimmtes *Schülerverhalten* zeigen, womit sie signalisieren, dem Geschehen Folge leisten zu können. Physische Präsenz (Nathan) reicht nicht aus oder ein unverbindlicher, lustbetonter Umgang, wie ihn Ivan bei seinem Aufsuchen eines Unterrichtsangebots für ältere Schüler aus Sicht des Klassenteams zeigt, irritieren Partizipationserwartungen. Wie aus dem empirischen Material hervorgeht, werden in den meisten Fällen die mit den Unterrichtsarrangements einhergehenden Partizipationserwartungen aufgrund des beobachteten Schülerverhaltens wie Unkonzentriertheit, Unbeteiligtheit, Unverbindlichkeit und Widerstand nicht in Frage gestellt oder allenfalls angepasst. In diesem Sinne führen solch verbindlichen und „engen“ Partizipationserwartungen folglich auch zu Ausschluss aus bestimmten Unterrichtsarrangements.

In den Gruppendiskussionen wird jedoch – in Hinblick auf die Lernentwicklung oder die Integration einzelner Kinder – die Auslegung der Partizipationserwartungen *selbst* zum Thema. In der Lockerung von Leistungserwartungen wird von einzelnen Pädagoginnen die Möglichkeit gesehen, die bedrohte Lernmotivation bei erschwerten Lernprozessen sowie die soziale Teilhabe zu sichern. Ein *erweitertes Partizipationsverständnis* wird von der Sonderschullehrerin von Nathan vertreten, wonach Nathans Beteiligung im Unterricht

als Teilhabe an einem gemeinsamen atmosphärischen Geschehen verstanden wird. Partizipation wird damit unabhängig von Leistungs- und Kompetenzunterschieden in ihrer sozialen Bildungswirkung betont. Den Beispielen ist jedoch auch zu entnehmen, dass sich Lockerungen und Weitungen von Partizipationserwartungen nur partiell im Unterrichtsalltag realisieren lassen und der dominanten Orientierung unterliegen, wonach Partizipation eng an Leistungs- und Verhaltenserwartungen gebunden bleibt.

Besonderer Bildungsbedarf wird somit vor dem Hintergrund eines als erwartungswidrig beurteilten Partizipationsverhaltens in bestimmten Unterrichtsarrangements konstruiert.

6.3 Erwartungswidrige Responsivität

Am empirischen Material lässt sich ein dritter Erklärungstypus rekonstruieren, wonach die Begründung einer zusätzlichen Förderung in engem Zusammenhang dazu stehen, wie Lehrpersonen die soziale Interaktionen mit einzelnen Kindern im Hinblick auf bestimmte Unterrichtsarrangements persönlich erleben. Die Beurteilung der Resonanz und Responsivität der Kinder auf Forderungen und Hinweise der Lehrpersonen scheinen dabei zentral zu sein.

In der Grundstufe von B-Dorf unterrichtet das Klassenteam bei Schulversuchsbeginn in Zimmern, die auf zwei Stockwerken verteilt sind. Im unteren Stock arbeitet die Kindergärtnerin weiterhin im angestammten Kindergartenzimmer, darüber unterrichtet die Lehrerin. Das Klassenteam wurde bereits im Hinblick auf die Separierung ihrer beiden bisherigen „Königreiche“ Kindergarten und Schule thematisiert (vgl. Kap. 5.2.1.1).

Die Gruppe bearbeitet im Gespräch gemeinsam das Thema der Zusammenarbeit. Dabei wird mitunter auch das Tätigkeitsfeld der Schulischen Heilpädagogin bezüglich der Förderung von Damian aufgegriffen. Nach den ersten vier Wochen Unterricht ist es die Lehrerin (L) von Damian, die als Einzige im Team neue Erfahrungen mit ihm macht. Sowohl die Kindergärtnerin (K) als auch die Schulische Heilpädagogin haben bereits im Kindergarten Erfahrungen mit dem Jungen gesammelt. Aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung schätzt die Lehrerin den Jungen in ihrem Unterricht als sehr „angepasst“ ein und stellt diese entproblematisierende Sichtweise der „Begleitung“ durch die Schulische Heilpädagogin gegenüber, welche er in seiner vorgängigen Kindergartenzeit zur Verfügung gestellt bekam. In einer Zwischenpassage, die im folgenden Transkriptauszug nicht ausgeführt wird, relativiert sie ihre Einschätzung aufgrund ihrer kurzen Beobachtungszeit seit Schuljahresbeginn.

B-Dorf; Damian: *Verfladern*

L: ich weiss nöd wini-wien eer das vorher erläbt händ mich dunkt er isch (..) no seer aapasst, aso er sticht für mich nöd waansinnig, us de anderä Gruppe use er isch nöd, natürlü fallt er uf i siner Art aber nöd, uffällig, nöd so wi, wi s nöd ä Chind susch inere erschte Klass au scho gee hät wo, kä sone Begleitig gha hät

[Zwischenpassage]

K: Und ich find bi iim isch ja wükli, aso d Namitäg, sind as- aso tragisch find ich, mit iim, aso weisch wänn er us () oder wenn immer öper zum Bispil, ich weiss nöd, ich erläbe een au am Morge isch er seer apasst, () und alles isch er debii, sobald er aber abe gaat, wo, ich dänn nöd luege, oder so, dänn nacher isch (..) dänn verfläteret er total, aso, und au am Namitag isch er wükli

? : Lmhm, mhm am Limit, empfindsch es au so?

S₁: Ja er isch halt seer müed und ich merk au, aso s isch für mich au es Teema, mir händ ja morn wider Sizig, wo ich ä merke au d Freispielsituati-oon, dänn, artet s immer uus, er wäält natürlüch immer Spiiler woner de Polizist isch, im Wäg lit, aso han ich irgendwie, jez ähm, am Zischtig au, aso ich han die andere dänn ue gschikt will das nur gstört hät bim Ufruuma, und dänn isch es gange woner allei, da- ää, de Egge ufgruumt hät ich dank s ä me muss mit iim, verbindlicheri Abmachige träffe, wänn er woo und was spillt, dass er nöd i dere Ziit komplet verfladeret will, er isch halt es Chind wo

? : Lgenau

S₁: ä wän er am schaffe isch, er nimmt alles e so waar und muss alles ringsume kontrolliere, was für iin ganz schwierig isch dänn so bi de Sach z bliibä und, i sonere grosse Gruppegrössli ich dank für iin isch das au ungünstig, dass relativ vill ä, Ruum isch wo nöd beaufsichtiget isch, da verfladeret er und gspürt sich äfach nüme

[Zwischenpassage]

K: Ja ebe [...] ich glaub drum bisch jo du denn auch am Dunschtig Namitag do won er () eigetli i de Schuel wär () Situation dass mer een döt eifach

(Damian G l: 13.3, 39-44; 59-82; 107-110)

L: Ich weiss nicht, wie ihr das vorher erlebt habt, mich dünkt, er ist (..) noch sehr angepasst, also er sticht für mich nicht wahnsinnig aus der Gruppe heraus. Er ist nicht, natürlich fällt er auf in seiner Art, aber nicht auffällig, nicht so wie, wie es sonst in einer ersten Klasse auch schon Kinder gegeben hat, die keine solche Begleitung hatten.

[Zwischenpassage]

K: Und ich finde bei ihm ist ja wirklich, also die Nachmittage sind also tragisch, finde ich, mit ihm. Also weisst du, wenn er aus () oder immer, wenn zum Beispiel jemand, ich weiss nicht, ich erlebe ihn auch am Morgen, da ist er sehr angepasst () und bei allem ist er dabei. Sobald er aber nach unten geht, wo ich dann nicht schaue oder so, dann danach ist () dann verfladdert er total, also, auch am Nachmittag ist er wirklich am Limit,

? : Lmhm, mhm empfindest du es auch so?

S₁: Ja, er ist halt sehr müde und ich merke auch, also, es ist für mich auch ein Thema, wir haben ja morgen wieder Sitzung, bei dem ich merke, auch die Freispielsituationen, da artet es immer aus. Er wählt natürlich immer Spiele, bei denen er Polizist ist, dabei im Weg liegt, also hab ich irgendwie jetzt, ehm, am Dienstag auch, also, ich habe die anderen dann nach oben geschickt, weil das beim Aufräumen nur stöerte. Und dann ging es, als er alleine war, dort auch die Ecke aufräumte. Ich denke auch, dass man mit ihm verbindliche Abmachungen treffen muss, wann er wo und was spielt, damit er in dieser Zeit nicht komplett verfladdert, weil er ist halt

? : Lgenau

S₁: ein Kind, das, auch wenn es auch am Arbeiten ist, alles so wahrnimmt und alles rundherum kontrollieren muss, was für ihn ganz schwierig ist, so bei der Sache zu bleiben. Und in einer solchen Grossgruppe, ich denke, dass das für ihn auch ungünstig ist, dass relativ viel Raum ist, der nicht beaufsichtigt ist, da verfladdert er und spürt sich einfach nicht mehr.

[Zwischenpassage]

K: Ja, eben, [...] ich glaube, deshalb bist ja du denn auch am Donnerstag-Nachmittag da, wo er () eigentlich in der Schule wär () Situation, damit man ihn dort einfach

(Damian G l: 13.3, 39-44; 59-82; 107-110)

Entgegen der Darstellung Damians als unauffälligen Schüler beurteilt die Kindergärtnerin die Nachmittage mit Damian als „tragisch“. Sie bestätigt zwar das unauffällige und partizipative Verhalten Damians in geführten Unterrichtssequenzen, dieses nimmt aber jeweils dann ein Ende, sobald er das Zimmer im unteren Stockwerk aufsucht. Die Verhaltensänderung von Damian stellt sie in Zusammenhang mit einer geringeren pädagogischen Kontrolle („ich dann nicht schaue“). Der Gegenhorizont zu einem partizipativen angepassten Verhalten fasst die Kindergärtnerin mit dem Verb „verflädere“. Das Schweizerdeutsche Verb „verflädere“ kann in zwei Richtungen hin interpretiert werden. „Flädere“ kann einerseits die Bedeutung von flatterhaft im Sinne eines diskontinuierlichen Verhaltens mit wenig Konzentration und Beliebigkeit annehmen. Andererseits könnte auch das Wort des „Fladens“ damit assoziiert werden. Ein Fladen in seinem Entstehungsprozess zerfließt in eine plumpe Form, er ergießt sich quasi in eine haltlose, wenig konturierte Form. Das Verb umschreibt innerhalb dieser Deutungen somit eine gewisse Haltlosigkeit, ein diskontinuierliches Verhalten. Diese Erfahrung des räumlichen Wechsels vom oberen zum unteren Zimmer, gekoppelt mit geringer pädagogischer Begleitung ergänzt sie mit einer Aussage zu Damians Zustand am Nachmittag. Dieser komme dann jeweils an seine persönlichen Grenzen („ist er wirklich am Limit“), was von der Schulischen Heilpädagogin mit dessen Müdigkeit begründet wird.

Das Ausarten seiner Aktivitäten im Freispiel wird daraufhin von der Schulischen Heilpädagogin expliziert. Sie skizziert, wie Damian jeweils die Rolle eines Polizisten einnimmt und dabei im „Weg“ herumliegt. Durch die Erwähnung, dass er diese Rolle des kontrollierenden Polizisten „natürlich“ wähle, wird ein sinnlogischer psychologischer Zusammenhang angedeutet, der später mit dessen Kontrollbedürfnis auch in Arbeitssituationen erklärt wird. Das „Verfladdern“ deutet die Schulische Heilpädagogin überdies auch dahingehend, dass sich Damian in solchen Situationen selbst nicht mehr „spüre“, womit sie auf den Verlust seiner Selbstkontrolle anspielt. In ihrer Darstellung wird deutlich, dass die Art der Rollenspiele Damians mit den institutionellen Regeln der Grundstufe kollidiert. So wurde beispielsweise das gemeinsame Aufräumen durch sein Rollenspiel gestört. Die Intervention bestand darin, den durch sein Rollenverhalten gestörten Aufräumprozess der Kindergruppe, durch das Wegschieben der anderen Kinder aufrecht zu erhalten. Die Aufräumaktivität wurde dann durch Damian alleine durchgeführt. Das „Verfladdern“ von Damian lässt sich zwar psychologisch deuten. Im Vordergrund steht jedoch die Herausforderung dieses Klassenteams, wie die durch Damian ausgelösten sozialen Dynamiken vermieden werden könnten, um gewisse zielorientierte Tätigkeiten im Unterricht – wie beispielsweise das Aufräumen nach dem Unterricht – nicht zu behindern.

Nach einer umfassenden Kritik der Schulischen Heilpädagogin zur Situation der getrennten Zimmer am Schulort in der Zwischenpassage begründet die Kindergärtnerin abschliessend die Präsenz der Schulischen Heilpädagogin an einem der beiden Nachmittage. Ein Nachmittag, an dem er „eigentlich in

der Schule wäre“. Damit wird angedeutet, dass Damian in dieser Zeit den Unterricht nicht mit den anderen Kindern besucht. Die Kindergärtnerin beginnt den Satz, ohne ihn zu beenden: „Damit man ihn dort einfach...“ Die Separation Damians vom Unterrichtsgeschehen am Donnerstag-Nachmittag dient insofern der Vermeidung weiterer sozial unerwünschter Dynamiken, die das Unterrichtsgeschehen beeinträchtigen könnten.

Die Präsenz der Sonderschullehrerin für Nathan wird auch in der Grundstufe von A-Dorf mit einer Form des *Kontrollverlusts* in Zusammenhang gebracht. Die Kindergärtnerin (K) schildert ihre Situation als Pädagogin, wenn sie mit allen 24 Kindern alleine ist. Die Kinder gehen unterschiedlichen Tätigkeiten nach und können zwischendurch auch wechseln. Die für sie herausfordernde Situation wird von ihr im dramatischen Bild einer Aufteilung ihrer Person durch 24 Kinder beschrieben. Mit der weiteren Redewendung, dass ihr Nathan in solchen Situationen „durch die Latten“ gehe, bringt sie zum Ausdruck, ihre Kontrolle über ihn zwischendurch zu verlieren.

A-Dorf; Nathan: *Durch die Latten*

K: Ich merke zum Beispiel in meiner Gruppe, wänn du nöd ume bisch, dänn gaat er wie dur d Latte und ich chan mich nöd, grad wänn all vier-zwänz da sind, [...] und dänn sött ich mich irgendwie wie chöne urteile dur vier-zwänz und er wo dänn ener chli siin Wäg gaat er isch scho rächt sälbständig weiss was er will und weiss wänn er au wächsle tuet [...] und alles zämä, macht er er seits eifach nöd er machts eifach und wänn mer em seit hei Nathan, dänn lachet er eifach und seit esoo und macht so siini Zeiche und find das eifach luschtig, aber ich danke, deet gaat er mir au dur d Latte wo ich wie s letscht Jaar vill mee, s Gfüül gha han wo d Monika [Sonderschullehrerin] jez än ganze Tag da gsi isch und dänn wider än Tag nöd da gsi isch, dass ich wie, ä weniger es schlächts Gwüsse ka han im gägenüber will ich dänn wie s Gfüül ka han er wird ener gförderet, und er mir au a dene andere Täg au wider so fescht dur d Latte isch wie jezte.

(Nathan G I: 8.3, 109-127)

K: Ich merke zum Beispiel in meiner Gruppe, wenn du nicht da bist, dann geht er mir wie durch die Latten und ich kann mich nicht, gerade wenn alle vierundzwanzig da sind, [...] und dann sollte ich mich irgendwie wie durch vierundzwanzig aufteilen können. Und er, der dann eher ein wenig seine Wege geht, er ist schon recht selbständig, weiss, was er will und weiss, wann er auch wechselt [...] und alles miteinander macht er. Er sagt es einfach nicht, er macht es einfach. Und wenn man ihm sagt hei Nathan, dann lacht er einfach und sagt so und macht so seine Zeichen und findet das einfach lustig. Aber ich denke, da geht er mir auch durch die Latten. Dabei hatte ich letztes Jahr viel mehr das Gefühl, als die Monika [Sonderschullehrerin] jetzt einen ganzen Tag da war und dann wieder einen Tag nicht da war, dass ich wie auch weniger ein schlechtes Gewissen ihm gegenüber hatte, weil ich dann wie das Gefühl hatte, er wird eher gefördert und er mir auch an den anderen Tagen auch wieder so richtig durch die Latten ist wie jetzt.

(Nathan G I: 8.3, 109-127)

Die metaphorische Darstellung spielt auf einen begrenzenden Lattenzaun an, durch dessen Lücken Nathan entweichen kann. Im „begrenzten“ Territorium geht Nathan eigenständige und eigenwillige Wege. Die Schwierigkeit scheint im Wechseln von Aktivitäten zu liegen, die er vollzieht, ohne diese zu kommunizieren. Zurechtweisungen der Kindergärtnerin scheint er offenbar mit Lachen und mit dem Setzen von Zeichen zu ignorieren. Nathan widersetzt sich in der Darstellung der Kindergärtnerin den institutionellen Regeln und verhält

sich ihr gegenüber oppositionell. Die Machtlosigkeit, Nathan zu einem regelkonformen Verhalten in Bezug auf die Absprachen bei Aktivitätswechseln zu führen, manifestiert sich im Erleben des Durch-die-Latte-Gehens. Die Darstellung fokussiert somit das Erleben der Kindergärtnerin beim Management der Gesamtklassensituation, worin das Ausscheren aus gemeinsam vereinbarten Regeln als anstrengend erlebt wird. Der Diskursausschnitt ist eingebettet in „eine längere Suche des Klassenteams nach einem optimalen Einsatz der Sonderschullehrerin während der Woche. Mit Verweis auf das letzte Schuljahr, macht sie geltend, ein weniger ausgeprägtes schlechtes Gewissen gegenüber seiner Förderung gehabt zu haben. Dies, weil die Sonderschullehrerin (Monika) jeweils während einem ganzen Tages präsent war. Sie erwähnt jedoch zugleich auch, dass sie auch unter diesen zeitlichen Bedingungen Tage erlebte, in denen sich bei ihr ein Kontrollverlust einstellte. Die Passage dokumentiert, wie die zusätzliche Unterstützung durch die Sonderschullehrerin zwar auch mit der persönlichen Situation des Schülers (weniger Förderung) begründet wird, letztlich jedoch das *persönliche Erleben des pädagogischen Kontrollverlusts* den Ausschlag für die Begründung einer zusätzlichen individualisierten Förderung gibt.

Auch das folgende Beispiel des Unterstufenteams von Nathan verdeutlicht, wie die zusätzliche Unterstützung der Sonderschullehrerin sowie eine zusätzliche pädagogische Assistenz unmittelbar mit konkreten Unterrichtsszenarien verknüpft werden. Die eine der beiden Lehrerinnen beschreibt die Situation des gemeinsamen Unterrichtsbeginns mit einem Lied oder Spiel. Es wird deutlich, dass gerade dieser musisch-spielerische Zugang für Nathan als geeignet betrachtet wird und aus diesem Grund solche Arrangements auch gezielt getroffen werden. Aus der Beschreibung wird jedoch deutlich, dass die didaktische Absicht bei Nathan keine Resonanz erfährt und er die Partizipation am gemeinsamen Geschehen verweigert.

mit den noch geringen Kenntnissen der Unterstufenlehrerinnen zum Lern- und Entwicklungsstand von Nathan. Damit werden die Berichte zu erschwerten Situationen mit Nathan in den Kontext *unangemessener Erwartungen oder Unterstützungsangebote* gestellt, was sie jedoch gleich mit der noch geringen Dauer des Kennenlernprozesses der Lehrerinnen plausibilisiert. Daraufhin beschreibt die Lehrerin eine weitere typische Unterrichtssituation, derer sich Nathan durch Rückzug in seine Ecke im Schulzimmer entziehe. Es sind dies Klassengesprächssituationen, in denen ein Thema verhandelt wird. Seine Verweigerung schreibt sie seiner Überforderung aufgrund seiner Behinderung zu („ist Nathan ganz klar überfordert“; „dann ist sein Handicap spürbar“). Somit hält die Lehrerin der impliziten Kritik bezüglich einer unangemessenen Unterstützung oder überhöhten Erwartungen die Behinderung Nathans entgegen. Insofern wird zusätzliche Unterstützung durch die Pädagogische Assistentin und die Sonderschullehrerin als Kompensation zum Ohnmachts-Erleben der Lehrerinnen in gemeinsamen Klassensituationen (Unterrichtsbeginn mit Lied/Spiel sowie Klassengespräch) verstanden.

Diese Erfahrung der Überforderung oder Hilflosigkeit stellt sich für das Klassenteam in C-Dorf gerade *nicht* ein. Wie bereits ausgeführt, beurteilt dieses Klassenteam die Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik als ausreichend und führt dies auf die Zusammensetzung der Kinder zurück (vgl. Kap. 5.3.4.1, Passage *Wir sehen es recht positiv*, S. 181). Die folgende Darstellung des Klassenteams steht mit dem vorgängigen Unterstufenteam von Nathan in Kontrast. Barbara ist kein „Problemkind“, weil sie nicht „stört“, sie ist „einfach da“. Wird im vorangegangenen Beispiel geschildert, wie sich Nathan in gemeinsamen Kommunikationssituationen im Kreis *verweigert*, so wird Barbaras Verhalten deshalb als unproblematisch beurteilt, weil sie im Kreis als *präsent* wahrgenommen wird („sie ist da“).

C-Dorf; Barbara: *Keine, die stört*

K: Ja und ich mein d Barbara sälber isch au
es Chind wo sich, ja wo, no nöd stört,
aso s isch wükllich eini, wo, äfach daa
isch und wo
L: | Si isch käs Problem, än Problemschü-
lerin |
K: | nei überhaupt nöd. Au im
Chreis isch si, si isch daa, aso s isch nöd so, dass
S₁: | ja
K: mer jez wükllich öpert
S₂: Oder auch vom Sozialverhalten her, selbst das
K: | ja
S₃: kann man wirklich sagen, ja.
K: Aso es isch nöd so, dass mer jez ebe s
Gfüül hät, wänn si da isch ui, jez müsst mer
nomol öpert ha oder me müsst irgendwie
Irma [S₁] mee haa, s isch wükllich, ja
?: | mhm, mhm, mhm
S₄: Nei, ich denk, das is gut abgedekt

(Barbara G I: 11.2, 209-225)

K: Ja, und ich meine die Barbara selber ist auch
ein Kind, das sich, ja, das noch nicht stört, also
es ist wirklich eine, die einfach da ist und die
L: | Sie ist
kein Problem, eine Problem-
schülern |
K: | nein, überhaupt nicht.
Auch im Kreis ist sie, sie ist da, also es ist nicht so,
S₁: | ja
K: dass man jetzt wirklich jemanden
S₂: Oder auch vom Sozialverhalten her, selbst das
K: | ja
S₃: kann man wirklich sagen, ja.
K: Also es ist nicht so, dass man jetzt eben das Ge-
fühl hätte, wenn sie da ist ui, jetzt müsste man
nochmals jemanden haben oder man müsste
irgendwie Irma [S₁]
?: | mhm, mhm, mhm
K: mehr haben, es ist wirklich, ja
S₄: Nein, ich denk, das ist gut abgedeckt

(Barbara G I: 11.2, 209-225)

Die Problemlosigkeit Barbaras wird generell mit ihrem Sozialverhalten begründet. Vor dem Hintergrund dieser Beurteilung wird eine zusätzliche intensivierte Förderung für Barbara als nicht angezeigt betrachtet. Gemeinsam mit dem Unterstufenteam von Nathan teilt jedoch dieses Klassenteam letztlich die Orientierung, wonach zusätzliche Unterstützung dann erforderlich wird, wenn in Unterrichtsarrangements, die von Schülerinnen und Schülern kommunikative und soziale Kompetenzen erfordern, eine für die Lehrpersonen irritationsfreie Partizipation als nicht selbstverständlich betrachtet werden kann.

Ein zusätzliche Unterstützung wird nebst der Logopädie-Therapie vom Unterstufenteam ebenfalls für Orlando als *nicht* notwendig erachtet (vgl. Orlando U: 16.2, 75-78). Seine beeinträchtigte sprachliche Artikulation wird als einzige Auffälligkeit im Gegenhorizont seines *unproblematischen Schülerverhaltens* bezeichnet, sie scheint aber das Klassenteam nicht weiter zu besorgen („und dass er stottert, das wissen wir jetzt“; Z. 35-36). In einer späteren Passage der Gruppendiskussion charakterisiert die Logopädin (S₂) Orlando als engagierten und motivierten Schüler, der das Unterrichtsgeschehen nicht „stört“.

D-Dorf; (Unterstufe) Orlando: *Er macht's*

S₂: I denge er isch wüglich eine wo wenn er das mache chan wo er gere macht denn isch er völlig engaschiert
 L₁: └Mhm
 L₂: └Mhm
 S₂: und macht mit und ebe mues gar nid störe
 L₁: └Ja
 L₂: Es git au Situation wo ich iim gseit *du jez sötsch villicht mal do no öpis mache* und denn (.) seit er ((imitierend))
 ? : └Mhm
 L₂: *mhm=* und denn seit er ((imitierend)) *doch d isch guet*
 S₂: Macht er gliich
 L₂: Ja, es isch dänn nöd so dass er denn nüt macht er ? : └Mhm
 L₂: macht's (.) villicht mit weniger Straale aber er macht s trotzdem guet
 L₁: Ja (.) und er weiss ja au dass wänn er halt zerst das mach won er gern macht vom Wucheplan (.) dänn isch das halt irgendwann Mitti Wuche fertig und denn muss er halt s andere no mache aber das weiss er und dänn (.) isch das villicht en churze Momänt won er denn ((imitierend)) *mü=* aber nacher
 L₂: Dänn seit s halt ((imitiert mit hoher Stimme)) *ja=* ((lacht))
 L₁: Ja, und denn isch er weg
 S₁: └Ja (.) ja-a= ((lacht))

(Orlando U: 16.2, 114-136)

S₂: Ich denke, er ist wirklicher einer, der, wenn er das machen kann, was er gerne macht, dann ist er völlig engagiert und macht mit und, eben, muss
 L₁: └Mhm
 L₂: └Mhm
 S₂: gar nicht stören
 L₁: └Ja
 L₂: Es gibt auch Situationen, wo ich ihm sagte: ((imitierend)) *Du jetzt solltest du vielleicht da noch etwas*
 ? : └Mhm
 L₂: *machen?* Und dann sagt er ((imitierend)): *Mhm=* Und dann sagt er: ((imitierend)) *Doch, das ist gut*
 S₂: Macht er gleich
 L₂: Ja, es ist dann nicht so, dass er dann nichts macht, er ? : └Mhm
 L₂: macht's (.) vielleicht mit weniger Strahlen, aber er macht' trotzdem gut
 L₁: Ja (.) und er weiss ja auch, dass, wenn er halt zuerst das macht, was er gerne macht im Wochenplan (.) dann ist das halt irgendwann Mitte Woche fertig und dann muss er halt das andere noch machen, aber das weiss er und dann (.) ist das vielleicht ein kurzer Moment, den der dann ((imitierend)) *mü=* aber nachher
 L₂: Dann sagt es halt ((imitiert mit hoher Stimme)) *ja=* ((lacht))
 L₁: Ja, und dann ist er weg
 S₁: └Ja (.) ja-a= ((lacht))

(Orlando U: 16.2, 114-136)

Das Beispiel eines imitierten Dialogs zwischen der einen der beiden Lehrerinnen (L₂) mit Orlando verdeutlicht, dass Orlando auf Hinweise positive Resonanz zeigt, indem er die Anregung aufnimmt („doch, das ist gut“) und – wie die Logopädin und die Lehrerin anfügen – offenbar gleich umsetzt („macht er gleich“; „er macht's“). Die Reibungslosigkeit liegt in der *Responsivität* des Jungen. Die Lehrpersonen erleben bei Orlando *Resonanz* auf ihre Hinweise, die er dann auch bei Aufgaben umzusetzen weiss, die ihm weniger Freude bereiten („vielleicht mit weniger Strahlen“). Dieser souveräne Umgang mit weniger angenehmen Aufgaben zeigt sich – so die Darstellung der anderen Lehrerin (L₁) – auch mit dem Unterrichtsarrangement des Wochenplans. Es ist diese konjunktive Erfahrung seines anfänglichen Zögerns und dem anschließenden Einwilligen zur Erledigung und Umsetzung, die beim Klassenteam den Eindruck hinterlässt, dass Orlando den Unterricht nicht stört und für ihn eine weitere individuelle Unterstützung *nicht* angezeit ist.

Zwischenfazit

Im Rahmen dieses Begründungstypus' wird die Notwendigkeit einer individualisierten Fördersituation in Abhängigkeit zur wahrgenommenen Responsivität der Schülerinnen und Schüler auf Anweisungen oder Hinweise durch die Lehrpersonen gesehen. Die Responsivität der Kinder wird stets im Hinblick auf spezifische Unterrichtsarrangements bezogen (gemeinsamer Unterrichtsbeginn, Klassengespräch im gemeinsamen Sitzkreis, Übergangssituationen beim Wechsel der Zimmer, Aufräumen bei Abschluss einer Unterrichtssequenz, Arbeiten mit dem Wochenplan). Im Unterschied zu den beiden anderen typischen Erklärungsmustern finden sich in den Analysen zu diesem Typus Einschätzungen zur eigenen *professionellen Wirksamkeit und Souveränität* ihren Niederschlag. Lässt sich bei bestimmten Kindern keine Resonanz auf eigene Anliegen und Kritik feststellen, indem diese beispielsweise eine eigenwillige Auslegung der Regeln vornehmen, diese missachten oder sich geradezu den beabsichtigten Vorhaben verweigern, artikulieren die Lehrpersonen ihre *Handlungsunsicherheit* und ihren *sozialen Kontrollverlust*. Sie artikulieren, sich im Hinblick auf sozial unerwünschte Dynamiken nicht wirksam zu erleben. Eine zusätzliche personelle Unterstützung wird dann als sehr entlastend erlebt. Im Gegenzug dazu beurteilen Lehrpersonen die Situation eines Kindes dann als „unproblematisch“ und „unauffällig“, wenn sich die Kinder auf Anweisungen verständig zeigen und sich in der Folge entsprechend den Vereinbarungen verhalten resp. aufgrund des Sozialverhaltens der Kinder mit unkontrollierten, die Lehrpersonen irritierenden Dynamiken nicht zu rechnen ist.

Besonderer Bildungsbedarf wird somit vor dem Hintergrund eines als wenig responsiv beurteilten Verhaltens von Schülerinnen und Schülern konzipiert, das die eigene professionelle Souveränität bedrohen kann.

6.4 Zusammenfassung: Passungsschwierigkeiten mit der Unterrichtspraxis

Die Ergebnisse der rekonstruktiven Analyse zeigen, was bereits Bromme (1992) in seiner Studie zur Struktur des Professionswissens von Lehrpersonen darlegen konnte. Lehrpersonen legen ihr Wissen über Schülerinnen und Schüler nicht etwa in theoretisch-abstrakten Ausführungen dar, sondern bringen dieses stets mit konkreten Unterrichtssituationen in Verbindung (vgl. 68, vgl. auch Kap. 2.3.6). So zeigt sich eindrücklich, dass die Klassenteams eine individualisierte Unterstützung stets mit Beschreibungen und Erzählungen zu *konkreten Situationen des Kindes in bestimmten Lernarrangements* begründen. Kinder werden somit vor der Hintergrundfolie von Erwartungen, die Lehrpersonen oder Fachpersonen für Sonderpädagogik an bestimmte Lernsi-

tuationen oder Aktivitätsszenarien stellen, wahrgenommen. Ihre diesbezügliche Auffälligkeit manifestiert sich als Passungsschwierigkeiten zwischen eben diesen Erwartungen und Vorstellungen und dem beobachteten Verhalten von Schülerinnen und Schülern.

Die Begründung für eine individualisierte Fördersituation geht mit eher eng oder weit gefassten Vorstellungen von Unterricht und damit einhergehenden Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler einher. Die Situationen der Kinder werden letztlich im Horizont der Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Unterrichts reflektiert.

Aus den vorliegenden Analysen geht hervor, dass sich in der Rekonstruktion der Begründungstypen keine Beispiele finden, die sich auf *logopädische* Massnahmen beziehen. Die Plausibilisierung für eine logopädische Förderung scheint in den Gruppendiskussionen der Klassenteams nirgends auf. Diese Feststellung lässt sich mit der bereits ausgeführten *Autonomie* dieser Berufsgruppe begründen wonach Logopädinnen und Logopäden unabhängig von Absprachen mit Lehrpersonen ausschliesslich aufgrund ihres disziplinären Auftrags, wissen, weshalb und wozu sie mit den Kindern arbeiten (vgl. Kap. 5.2.3.2). Insofern beziehen sich die hier aufgeführten typisierten Begründungsmuster für eine individualisierte Förderung auf nicht-therapeutische Arrangements.

Folgende drei Begründungstypen für eine individualisierte Förderung konnten herausgearbeitet werden:

Erwartungswidrige Nutzung von Lernzeit

Die Notwendigkeit einer individualisierten Förderung wird beim ersten Begründungstypus vor dem Hintergrund einer wahrgenommen Passungsschwierigkeit zwischen *sich widerstrebenden Zeitrhythmen* verstanden. In den Beschreibungen und Erzählungen der Klassenteams finden sich Kinder, deren Umgang mit der Lernzeit entweder als zu langsam oder zu schnell eingeschätzt wird. Wenig kontrollierte, individuelle Lernprozessen drohen, mit Zeitverlusten einher zu gehen. Zudem werden die individuellen Zeitbedürfnisse oder Zeitbeanspruchungen als in Konflikt mit der Zeitarhitektur des gesamten Unterrichts betrachtet. Das Management der unterschiedlichen Lerntempi wird von den Lehrpersonen als spannungsgeladene Erfahrung geschildert, dies auch im Hinblick auf die Situation der betroffenen Kinder, deren Langsamkeit oder Schnelligkeit innerhalb des Unterrichtsarrangements offensichtlich wird und damit zu deren Besonderung beitragen könnte (vgl. Kap. 6.1).

Erwartungswidrige Partizipation

Im Rahmen des zweiten Begründungstypus sind Erzählungen und Beschreibungen der Klassenteams eingelagert, die Kinder in Zusammenhang mit Un-

konzentriertheit, Unbeteiligung, Unverbindlichkeit und deren Widerstand in unterschiedlichen Unterrichtsarrangements hervorheben. Eine weitere Partizipation am Unterrichtsgeschehen wird in Frage gestellt, resp. eine kompensatorische Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogik als sinnvoll erachtet. Die Auslegung des Partizipationsverständnisses wird in einigen Klassenteams im Hinblick auf die Lernmotivation und die soziale Integration der Kinder diskutiert. Die Erweiterungen und Öffnungen der Partizipationsverständnisse gehen in die Richtung, dass Leistungserwartungen für eine bestimmte Zeit gelockert werden oder die Teilnahme an einem Unterrichtsarrangement unabhängig von Leistungs- und Kompetenzunterschieden im Sinne einer gemeinsamen Tätigkeit der Kinder auf unterschiedlichen Niveaus verteidigt wird. Die Analysen machen hingegen auch deutlich, dass solch erweiterte Partizipationsverständnisse ambivalent und divergent diskutiert werden (vgl. Kap. 6.2).

Erwartungswidrige Responsivität

Im Rahmen des dritten Begründungstypus' wird eine individualisierte Förderung mit der mangelnden Responsivität der Kinder auf Anregungen und Hinweisen der Lehrpersonen begründet. In den Beschreibungen und Erzählungen der Klassenteams reagieren die Kinder nicht auf ihre Anregungen, nehmen eigenwillige Auslegungen von Regeln vor oder verweigern sich. Eng damit verbunden werden der Verlust der eigenen pädagogischen Kontrolle und die Einbusse der eigenen Wirksamkeit und professionellen Souveränität thematisiert (vgl. Kap. 6.3).

Der „besondere Bildungsbedarf“ stellt aufgrund der vorliegenden Analysen insofern eine *soziale Konstruktion* dar, als die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Beobachtung zum Schülerverhalten je aus einer spezifischen sozialen Praxis heraus begründen. Der besondere Bildungsbedarf ergibt sich aus einer wahrgenommenen Passungsschwierigkeit eines Verhaltens des Kindes mit einer habitualisierten schulischen Praxis und steht somit mit dieser in unmittelbarer Abhängigkeit. Passungsschwierigkeiten entstehen – wie die Analysen zeigen – aufgrund eines erwartungswidrigen Umgangs mit Lernzeit, eines erwartungswidrigen Partizipationsverhaltens in bestimmten Lernarrangements sowie aufgrund einer erwartungswidrigen Responsivität von Kindern auf Anweisungen und Anregungen durch die Lehrpersonen. Die Orientierung der Klassenteams an einem eher engen oder weiten Verständnis von Zeit, Partizipation oder zur Responsivität von Kindern im eigenen Unterricht scheinen letztlich entscheidungsrelevant zu sein, ob und wie eine individualisierte Fördersituation für bestimmte Kinder geschaffen wird oder nicht. Dies zeigen auch die zu den beschriebenen Orientierungsmustern in Kontrast stehenden Darstellungen von Klassenteams, in denen die Unauffälligkeit und Problemlosigkeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht dargestellt werden, die eben keinen Anlass zur Etablierung einer besonderen Förderung geben.

Die *Begründung* eines „besonderen Bildungsbedarfs“, die letztlich zu einer individualisierten Förderung führt, liegt demnach nicht bei den Beeinträchtigungen der Kinder selbst, sondern in der durch die Pädagoginnen und Pädagogen vorgenommenen Projektion ihrer Unterrichtspraxis *auf* diese Kinder und den dabei festgestellten Passungsschwierigkeiten. Kinder *mit* einem besonderen Bildungsbedarf sind demnach solche, deren Schülerverhalten im Prozess dieser sozialen Projektion als unpassend beurteilt wird. Die wahrgenommene Ausprägung des besonderen Bildungsbedarfs für die Klassenteams hängt davon ab, wie vielschichtig sich die typischen Erklärungsmuster am einzelnen Kind überlagern. So treffen beispielsweise bei einem Jungen mit einer diagnostizierten kognitiven Behinderung (Nathan) alle drei Erklärungstypen zu. Bei einem Jungen (Ivan), der sich mit seinen kognitiven Fähigkeiten im Vergleich dazu am gegenüberliegenden Spektrum bewegt, überlagern sich jedoch auch zwei typische Erklärungsmuster. Bei einem Mädchen (Barbara) wird sowohl vom Grund- als auch vom Unterstufenteam ausschliesslich ihre Zeitznutzung beim Lernen problematisiert, nicht jedoch werden ihr Partizipationsverhalten oder ihre Responsivität gegenüber den Lehrpersonen in Frage gestellt. Auf einen weiteren Jungen werden keine der drei typischen Erklärungsmuster projiziert, er wird denn auch entsprechend von den Klassenteams der Grund- und Unterstufe immer wieder als „unauffälliger“ Schüler beschrieben, dies obwohl er unter ausgesprochen massiven Artikulationsschwierigkeiten leidet und den Logopädie-Unterricht besucht.

Die Ausprägung eines besonderen Bildungsbedarfs liegt in dieser Sichtweise nicht mehr an der diagnostizierten „Artikulationsschwierigkeit“, „Lernschwierigkeit“ oder „Behinderung“ des Kindes, sondern an der mehr oder weniger ausgeprägten Überlagerung mit im eigenen Unterricht verankerten Begründungen, die sich auf das Kind projizieren lassen.

Kinder, an denen sich mehrere Erklärungstypen überlagern sind solche, die als schwer integrierbar betrachtet werden. In dieser Betrachtungsweise hätten ein Kind mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ein hochbegabtes Kind einen vergleichsweise ähnlich stark ausgeprägten „besonderen Bildungsbedarf“, weil ihr Schülerverhalten mit den Erwartungen der Lehrpersonen im Hinblick auf die Erklärungstypen in gleicher Weise in Widerspruch steht.

Die Perspektive, dass ein besonderer Bildungsbedarf eines Kindes stets mit Vorstellungen und Erwartungen von Pädagoginnen und Pädagogen zur eigenen schulischen Praxis einhergeht, ist insofern kritisch – und daher unangenehm – als dadurch die *Mitverantwortung* von Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik sowohl an der Unterstützung als auch an der Besonderung von Kindern in den Blick gerät. An den analysierten Beispielen wird deutlich, dass bei der Feststellung einer Passungsschwierigkeit eher das Schülerverhalten als die eigenen Vorstellungen und Erwartungen bezüglich Unterrichtsarrangements in Frage gestellt werden. Insofern führen festgestellte Passungsfragen meist zur *Besonderung* der Kinder.

7 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie mit den Ausführungen zum Diskussions- und Forschungsstand in Verbindung gebracht sowie im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung und weitere Forschungsanstrengungen diskutiert. Die Zusammenfassungen der beiden empirischen Teile finden sich in Kap. 5.6 und 6.4.

7.1 Im Transformationsprozess lernen können

Die theoretischen Beschreibungsmöglichkeiten, um Differenzierungs- und Reformprozesse im Erziehungssystem zu erklären, werden im Folgenden nochmals kurz skizziert und mit den rekonstruierten Transformationsprozessen bei der Zusammenführung der verschiedenen Berufsgruppen zu einem multiprofessionellen Team verbunden, die gemeinsam eine Handlungspraxis im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf etablieren.

Aus systemtheoretischer Sicht reagiert das Erziehungssystem bei der Zusammenführung unterschiedlicher bislang getrennt voneinander funktionierender Systeme mit der Bildung unterschiedlicher Subsysteme, zwischen denen mehr oder weniger intensive Relationen bestehen. Über je systemspezifische selektive Verarbeitungsprozesse können Informationen aus anderen Teilsystemen aufgenommen werden. Plurale Anforderungen werden im Erziehungssystem „integriert“, indem zwischen den Subsystemen möglichst lose Bindungen aufrechterhalten werden. Dadurch wird das Fortbestehen des Gesamten nicht grundlegend in Frage gestellt (Merkens 2006; Helsper/Tippelt 2011; Weick 1976; vgl. Kap. 2.1.1). Diese systemtheoretische Beschreibung von Reform- und Wandlungsprozessen erhält in einer handlungstheoretischen Perspektive eine dynamische Fundierung in der sozialen Praxis. Verschiedene Berufsgruppen, die gemeinsam eine Handlungspraxis etablieren müssen, tun dies, indem sie die institutionellen Strukturen und Vorgaben durch ihre spezifische Auseinandersetzung in einen *eigenen Handlungsrahmen transformieren*. Insofern werden die in Strukturen angelegten Handlungsspielräume interpretiert, wober zugleich auch die Enge oder Weite eigener Handlungsoptionen konstituiert werden (Helsper 2010; Helsper/Böhme/Kramer/Linkost 2001; Jörissen 2001). Insofern „richten“ sich Pädagoginnen und Pädagogen in einer handlungstheoretischen Perspektive stets innerhalb neuer Kontextbedingungen „ein“. Dieses Einrichten geschieht bei multiprofessionell zusammengesetzten Klassenteams vor dem Hintergrund unterschiedlicher Disziplin- und Berufselbstverständnisse, wobei sich entweder gewisse Orientierungen durchsetzen,

andere unterliegen oder wechselseitige Bezüge hergestellt werden (vgl. Kap. 2.1.3). Vor dem Hintergrund historischer Verlaufsanalysen zu Schulreformen (Tyack/Tobin 1994) wurde herausgestellt, dass Schulreformen Mühe haben, sich gegen die Persistenz sozial geteilter Vorstellung zu Schule resp. gegen grundlegende Prozeduren des Systems sowie habitualisierte Praxen durchzusetzen. Das, was Schule ausmacht – und man könnte dies ohne Schwierigkeiten auch auf den Kindergarten übertragen – diese grundsätzliche Grammatik („grammar of schooling“) schlägt sich in den kollektiven Vorstellungen der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen aber auch der Eltern und Schulleitenden und letztlich auch der Schülerinnen und Schüler nieder (vgl. Kap. 2.1.2). Bei der Zusammenführung von Kindergarten, Schule und Sonderklassen überlagern sich unterschiedliche kollektive Orientierungen, die in ein neues Verhältnis gesetzt werden sollen.

Aus den Analysen der vorliegenden Studie wird deutlich, dass diese Zusammenführung über die *Differenzierung pädagogischer Domänen* im multiprofessionellen Klassenteam vorgenommen wird. Eine pädagogische Domäne wird dabei als soziale Konstruktion definiert, die sich über Unterscheidungen von fachlichen Ausrichtungen, professionellen Zuständigkeiten, Rollenerwartungen, Tätigkeitsfeldern sowie damit einhergehenden Lehr- und Lernverständnissen und didaktischen Zugänge ergibt. Eine pädagogische Domäne ist insofern mehr als ein Aufgaben- und Tätigkeitsfeld. *Zwei grundlegend differente Herangehensweisen* (Basistypen) konnten herausgearbeitet werden, wie Klassenteams pädagogische Domänen differenzieren. Betonen die einen die Abgrenzung, Aufteilung und Separierung und versuchen dadurch ihre Handlungsautonomien aufrecht zu erhalten und Ansprüche aus anderen Domänen abzuwehren, bemühen sich andere, die neue Situation als Chance einer weiteren Professionalisierung zu sehen, betonen die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Zugänge und versuchen, Verbindungen zwischen den Domänen herzustellen. Mit dem schulstufenübergreifenden Vergleich zwischen den Klassenteams der Grund- und Unterstufe stellte sich heraus, dass die mit dieser grundlegenden Herangehensweisen verbundenen Orientierungen in unterschiedlichen Dimensionen nicht auf den Schulversuch Grundstufe beschränkt bleiben und somit Geltung über diesen hinaus haben können (eine verdichtete Beschreibung der beiden Etablierungstypen findet sich in Kap. 5.6.1 und 5.6.2).

Die institutionell geprägten unterschiedlichen Bildungsverständnisse in Kindergarten und Schule, wie sie in empirischen Studien mehrfach herausgearbeitet wurden (Blaschke/Nentwig-Gesemann 2009; EDK-Ost 2010a; Urech 2010; Wannack 2004; vgl. Kap. 2.2.2.1), werden auch von den Grundstufenteams der vorliegenden Studie thematisiert. Währenddem die einen Klassenteams ihre Arbeitsteilung weitgehend vor dem Hintergrund ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeitsfelder organisieren, versuchen andere, die tradierten Muster gezielt zu durchbrechen, ja erachten diese im Hinblick auf die eigene Professionsentwicklung geradezu als hinderlich. In Klassenteams, in denen die ehemalige Kindergärtnerin und Primarschullehrerin darauf tendieren, ihre ehemaligen

pädagogischen Domänen im Rahmen der neuen Rahmenbedingungen zu re-etablieren, verlagert sich beispielsweise das Erlernen der Kulturtechniken im herkömmlichen Sinn auf das dritte Grundstufenjahr (ehemals erste Klasse), was dann auch in der Hauptverantwortung der ehemaligen Primarlehrerin liegt. Diese Aufteilungslogik manifestiert sich konsequenterweise auch in der Aufgliederung der Kindergruppen. Die Herausforderung, herkömmliche Vorstellungen zu Kindergarten und Schule zu durchbrechen, zeigt sich bei Klassenteams, die sich absichtsvoll gegen die Dominanz domänentypischer Orientierungen stemmen, indem sie beispielsweise die bisherigen Zuständigkeiten für kleinere oder grössere Kinder abtauschen oder Verantwortlichkeiten nach Fächern statt Kindergruppen aufteilen. Indem jedoch die Orientierung an der klassischen Aufteilung letztlich doch stets durchschlägt, wird die eigene Umsetzung selbstkritisch als Abweichung von einem als „richtig“ betrachteten Modell beurteilt. Es stellt sich ein Unbehagen in der eigenen Praxis ein oder es wird gar zur ursprünglichen Domänendifferenzierung zwischen Kindergarten und Schule mit entsprechenden Zuständigkeiten zurückgekehrt (vgl. Kap. 5.2.1.2).

Für die Frage der Etablierung einer individualisierten Förderung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ist interessant, dass diese in der neuen Schuleingangsstufe in unmittelbarem Zusammenhang dazu steht, wie die beiden Bildungskulturen Kindergarten und Schule voneinander getrennt oder aufeinander bezogen werden. So wird eine individualisierte Förderung in Klassenteams, die sich an den herkömmlichen Aufteilungsoptionen orientieren, erst im Zusammenhang mit der einsetzenden „schulischen“ Förderung im letzten Grundstufenjahr thematisiert, resp. wird eine vorgängige frühe Förderung als wenig sinnvoll erachtet. Solche im Zeithorizont der Bildungsstufe verorteten priorisierenden Strategien (vgl. Kap. 5.5.1) finden sich nicht in Klassenteams, die sich bemühen, ihre bisherige berufliche Sozialisation in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen gezielt aufzubrechen. Entsprechend lässt sich auch diese ausgeprägte In-Dienststellung der Schulischen Heilpädagogik gegenüber einem schulischen Lernen nicht rekonstruieren.

Wie sich die Fördersituation eines Kindes mit besonderem Bildungsbedarf in der Schule gestaltet, verläuft letztlich vor dem Hintergrund wie die Pädagoginnen und Pädagogen ihre pädagogischen Domänen differenzieren, voneinander abgrenzen oder aufeinander beziehen. Klassenteams interpretieren insofern die Handlungsspielräume struktureller, formaler Vorgaben vor dem Hintergrund ihrer Vorstellungen zu Kindergarten, Schule und Heilpädagogik. In Anbetracht der Dominanz sozial geteilter Vorstellungen zur „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin 1994) sind Re-Etablierungsstrategien nahe liegend, währenddem Transformationsprozesse Mut und Anstrengung erfordern.

In den Gruppendiskussionen werden herkömmliche Bildungskulturen, Lehr- und Lernverständnisse erwähnt, indem die Differenzen betont, Abkehren davon explizit gewünscht oder das Bedauern und die Distanznahme zur gemeinsamen Praxis eingeräumt werden. Die Auseinandersetzung mit dem

Herkömmlichen im Kontext der neuen Herausforderungen ist Gegenstand professioneller Reflexion. Im Rahmen solcher Reformprozesse wäre es hilfreich, die eigene Handlungspraxis zwischendurch im Hinblick auf eigene Vorstellungen zu reflektieren und – im Spiegel anderer Umsetzungen – Ermutigungen zu erhalten sowie weitere Erprobungen alternativer Möglichkeiten vornehmen zu können. Sich als Lehrerin oder Schulischer Heilpädagoge als *Akteurinnen und Akteure* in einem Transformationsprozess zu verstehen, welche Handlungsspielräume vor dem Hintergrund eigener und kollektiver Vorstellungen mit anderen in einen neuen gemeinsamen Handlungsrahmen transformiert – und darüber sich und den Kindern eher behindernde oder förderliche Bedingungen schafft – ein solches Selbstverständnis wäre deshalb hilfreich, weil es die eigene Rolle und Mitverantwortung in diesem Gestaltungsprozess betont. Dieses *interpretative* Transformationsmodell steht einer *mechanistischen* Vorstellung entgegen, wonach Vorgaben der Bildungsverwaltung einfach „umzusetzen“ sind. Werden solche Transformationsprozesse jedem Klassenteam selbst überlassen, können sich die Bedingungen für die Kinder entweder von Klasse zu Klasse oder zwischen den Schulen sehr disparat gestalten. Für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die meist an unterschiedlichen Klassen tätig sind, stellen sich überdies sehr unterschiedliche Arbeitssituationen ein. Wie aus anderen Untersuchungen zu entnehmen ist, können pädagogische Konzepte zur Zusammenarbeit hier Orientierung und Grundlage für eine schulinterne Auseinandersetzung ermöglichen (vgl. Schütt 2012, 217; Iten 2011, 130). Gerade in einem Beruf, in dem das berufliche und persönliche Selbst kaum voneinander zu trennen sind (vgl. Kelchtermanns 1992, 252; Nias 1988, 167; vgl. auch Kap. 2.2.1.2.) sind Selbstwirksamkeitserfahrungen grundlegend. Schulleitende sowie Schulberatende sind in der Verantwortung, ein Lernselbstverständnis an Schulen anzuregen, worin die eigene Praxis als relativier-, erprob- und korrigierbar verstanden wird.

Aufgrund des Samples der Studie konnten keine Vergleiche zwischen Klassenteams der gleichen Schulen gezogen werden, wodurch allfällige Rückschlüsse auf eine gemeinsame „Kultur“ der jeweiligen Schule im Umgang mit der Differenzierung pädagogischer Domänen nicht gezogen werden konnten. Gerade im Hinblick auf die Wirksamkeit der Schulführung in Reformprozessen wären solche Erkenntnisse unterstützend.

7.2 Die lose Kopplung über Auftragslogiken erkennen

Eine individualisierte Fördersituation im integrativen/inklusiven Unterricht zu etablieren, beruht letztlich auch darauf, wie Klassenteams das Verhältnis zwischen der *Regel- und Sonderpädagogik* interpretieren. Mit der Darstellung der verschiedenen fachlichen Positionen zur Rolle der Sonderpädagogik im integrativen Schulalltag wurde das Spannungsfeld herausgearbeitet, das sich durch die funktionale Differenzierung der beiden Disziplinen und Berufsfelder im Bildungssystem erklären lässt. Die Sonderpädagogik definierte sich im Rahmen dieser Entwicklung in erster Linie über ihren Klientenbezug (Menschen mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung) und ihre Institutionen (Kleinklassen und Sonderschulen) (vgl. Katzenbach 2005; Seitz 2011). Im Kontext der Inklusionsdebatte werden die im integrativen Schulkontext verbundenen Separierungstendenzen, die mit der herkömmlichen Orientierung einhergehen, kritisiert (Boban/Hinz 2009; Eberwein 2009; Feuser 1989; Knauer 2009). Damit verbindet sich die Forderung, die Unterschiedlichkeit zwischen den Kindern nicht weiter zu hierarchisieren (Prenzel 2011), sowie das Anliegen, die Aufmerksamkeit weniger auf einzelne Kinder oder Kindergruppen zu fokussieren, sondern eine größtmögliche Partizipation aller Kinder am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen und Exklusionspotenziale zu verhindern (vgl. Kap. 2.2.3.1). In einigen referierten empirischen Studien wird deutlich, dass Regelschulpädagoginnen und Schulische Heilpädagogen ihre Zusammenarbeit mehrheitlich kind- und (noch) wenig unterrichtsbezogen ausrichten. Assistierend-separierende Kooperationsmodelle sind am häufigsten anzutreffen, wonach sich die Fachperson für Sonderpädagogik denjenigen Kindern besonders zuwendet, die dem Unterricht nicht Folge leisten können. Einzel- und Gruppenunterricht sind die entsprechenden Arbeitsformen im Unterricht (u.a. Anliker/Lietz/Thommen 2008; Arndt/Werning 2013; EDK-Ost 2010a; Kosorok Labhart/Wick 2013; vgl. auch Kap. 2.2.3.2).

In der vorliegenden Studie konnte aufgezeigt werden, dass die Etablierung eines für die Kinder tendenziell exklusiven separierenden Förderarrangements mit einem Prozess der *Beauftragung* einhergeht. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fordern demnach bei den Regelschullehrerinnen einen Auftrag ein. Über das hierarchisch anmutende Verfahren einer Beauftragung werden die Zuständigkeiten für bestimmte Kinder und Förderaspekte geklärt. Insofern spiegelt das Beauftragungsverfahren das der Separierungslogik zugrunde liegende Prinzip wider, Verantwortungen und Zuständigkeiten voneinander zu separieren und darüber überschaubare autonome Handlungsbereiche zu installieren (vgl. Kap. 5.2.2.2). Scheinen bezüglich des Tätigkeitsbereichs der Schulischen Heilpädagogik solche Eingrenzungs- und Klärungsprozesse notwendig, gestaltet sich die Situation für Logopädinnen und Logopäden weitaus unabhängiger. Diese Berufsgruppe scheint sich weitgehend auf einen *disziplinären therapeutischen Grundauftrag* berufen zu können, der jegliche

Abreden mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen hinfällig erscheinen lässt (vgl. Kap. 5.2.3). Darin manifestiert sich gleichsam das im kurzen Einblick zur Fachdiskussion dargelegte Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik, die im Kontext der schulischen Integration in erster Linie ihre fachlich-therapeutische Autonomie geltend macht (u.a. Motsch 2008; Mussmann 2012 vgl. auch Kap. 2.2.3.3). Es ist anzunehmen, dass die lose Koppelung zwischen pädagogisch-therapeutischen Angeboten und dem gemeinsamen Unterricht letztlich auf die bisherige disziplinäre Eigenständigkeit und die fehlende Auseinandersetzung mit der Integrationspädagogik zurück zu führen sind.

Beauftragung oder einseitige Orientierungen an einem *disziplinären* Grundauftrag sollten in der Schulpraxis von Klassenteams, Schulleitenden oder Schulberatungspersonen als Hinweise für Bemühungen zur Aufrechterhaltung einer losen Koppelung zwischen Förderarrangement und Klassenunterricht interpretiert werden. Damit wird nicht etwa eine notwendige klärende Absprache zwischen Lehrpersonen und den Fachpersonen bezüglich Aufgaben und Rolle grundsätzlich in Frage gestellt. Jedoch sollten Momente, in denen ein Auftrag erteilt oder Verweise auf einen disziplinären Grundauftrag vorgenommen werden, kritisch daraufhin erkundet werden, inwiefern damit für Kinder negative Ausschlussmomente einhergehen und inwiefern verbindende Aspekte zwischen den pädagogischen Domänen vorgesehen sind.

Mit der vorliegenden Studie konnten unterschiedliche Zugangsweisen von Logopädinnen und Logopäden im integrativen/inklusiven Unterricht herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 5.2.3 und 5.3.3). In diesem Zusammenhang wären Untersuchungen aufschlussreich, welche die Bezüge weiterer pädagogisch-therapeutischer Fachrichtungen wie beispielsweise der Psychomotorik oder der Heilpädagogischen Früherziehung oder den Einbezug der Begabungsförderung, des Unterrichts in heimatlicher Kultur und Sprache sowie Klassenassistenzen im integrativen Unterricht erhellen könnten.

7.3 Ressourcen-Einsatz reflektieren

Auf einen weiteren Mechanismus, der im Zusammenhang mit der Etablierung einer individualisierten Fördersituation herausgearbeitet werden konnte, soll im Folgenden eingegangen werden. Über die Beschreibungen und Erzählungen der Klassenteams wie Doppel- und Mehrfachpräsenzen im Unterricht eingesetzt, wie die Grösse einer Fördergruppe beschränkt oder wie bereits besuchte Förderangebote verrechnet werden, liess sich eine interessante konjunktive Handlungsorientierung rekonstruieren. Demnach werden verfügbare personelle Ressourcen als *Zuwendungszeit für Kinder* verstanden und entsprechend verrechnet (vgl. Kap. 5.5.2.4). Diese Handlungslogik führt dazu, dass

Mehrfachpräsenzen dazu genutzt werden, die Kinder möglichst gleichmässig auf alle Pädagoginnen und Pädagogen zu verteilen. In der Perspektive dieser Verrechnungslogik würde sich die Zuwendungszeit einer Pädagogin oder eines Pädagogen pro Kind verringern, sobald ein weiteres in die Fördergruppe hinzukäme. In den Analysen konnte nachgewiesen werden, dass Klassenteams aufgrund einer solchen Handlungsorientierung Kinder von vorgesehenen Förderangeboten ausschliessen, mit der Begründung, dass das Hinzukommen eines weiteren Kindes auf Kosten anderer gehen würde. Kinder werden somit im Wettbewerb um Zuwendungszeit stehend betrachtet, womit eine Begrenzungsselektion im Hinblick auf zusätzliche Unterstützungsangebote einhergeht.

Vor diesem Hintergrund ist die Rechnungsart, personelle Ressourcen in erster Linie als Zuwendungszeit zu verstehen, die sich auf eine begrenzte Anzahl Kinder verteilen lässt, kritisch zu reflektieren. Dabei werden zwei quantitativ-stabile Grössen zueinander in ein Verhältnis gesetzt: die begrenzte Zeit der Pädagoginnen und Pädagogen und die Anzahl Kinder. Die einzige Bemühung besteht in der Folge darin – und das ist das Problematische dieser Verrechnungsform – ein als mehr oder minder optimal betrachtetes quantitatives Zuteilungsverhältnis zu finden. Leitend dabei ist die Vorstellung, dass Kinder möglichst viel von der exklusiven Zuwendungszeit der Erwachsenen erhalten. Diese lehrerzentrierte Orientierung, die sich ausschliesslich bei Klassenteams findet, die ihre Zusammenarbeit über Domänen-Separierung organisieren, rechnet nicht mit *emergenten* Lern-Prozessen zwischen Kindern, die auch unabhängig einer unmittelbaren personellen Zuwendung entstehen könnten. In dieser Denkllogik ist ein Lernen von- und miteinander nicht vorgesehen und widerspiegelt insofern den engen, von der Integrationspädagogik hinlänglich kritisierten ausschliesslichen Klientenbezug der Sonderpädagogik. Es ist naheliegend, dass diese dominante Orientierung schnell zur Überzeugung führt, dass Ressourcen nicht ausreichen, weil diese ausschliesslich auf die Zuwendungszeit von Erwachsenen gegenüber Kindern reduziert werden.

Mehr personelle Ressourcen sind kein Garant für weniger separierende Förderarrangements. Diejenigen Unterstufenteams, die am meisten Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik zugesprochen erhielten (bis zu 10 Lektionen pro Klasse), praktizieren sehr ausgeprägte separierende Formen (vgl. Kap. 5.2.4.6). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der FLEX-Studie: Je mehr Lektionen den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Verfügung standen, desto mehr wurden separierende Arrangements etabliert (vgl. Geiling/Geiling/Schitzer/Skale/Thiel 2008, 239). Es ist richtig, sich bildungspolitisch dafür zu engagieren, dass Kinder ausreichend pädagogisches Personal erhalten, die sich um ihre optimale Förderung kümmern können. Es ist jedoch auch gerechtfertigt zu fragen, *wie* Ressourcen im integrativen Unterricht eingesetzt werden. Ausschluss von Kindern aus Förderarrangements vor dem Hintergrund einer unreflektierten Verrechnungslogik sowie äusserst separierende Formen, in denen gewisse Kinder während fast der Hälfte der

Schulzeit vom „regulären“ Unterricht separiert werden, sind dabei in Frage zu stellen.

7.4 Ökonomischer Arbeitsteilung hinterfragen

Die Analysen zeigen, dass die beiden Modi, wie pädagogische Domänen differenziert werden, zugleich in *unterschiedlichen institutionellen Erfahrungen* verankert sind. Gerade dort, wo Klassenteams vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Berufssozialisation bemüht sind, herkömmliche pädagogische Domänen im Rahmen der neuen strukturellen Vorgaben zu re-etablieren, führen diese von Helsper et al. (2010) beschriebenen mikropolitischen Aushandlungsprozesse häufig zu belastenden Teamsituationen (vgl. Kap. 5.2.5). Erwartungskonflikte und wechselseitige Kritiken führen zu einem insgesamt angespannten Arbeitsklima. In steter Orientierung an den herkömmlichen Aufteilungsoptionen wie beispielsweise Kindergarten und erste Klasse wird die eigene Umsetzung selbstkritisch reflektiert. Wie ebenfalls dargelegt werden konnte, finden sich Dominanz- und Marginalisierungserfahrungen ausschliesslich nur in Grundstufen-, nicht jedoch in Unterstufenteams. Dies wurde als Hinweis auf die im neuen Schulmodell erforderlichen Positionierungsprozesse der verschiedenen Professionsgruppen interpretiert (vgl. Kap. 5.4.3.5). Mangelnde Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik werden ebenfalls in diesen Klassenteams moniert, währenddem solche, welche ihre Domänen gezielt aufeinander beziehen, durchweg von positiven Erfahrungen ihrer Zusammenarbeit berichten und die verfügbaren Ressourcen als zureichend einschätzen. (Die unterschiedlichen Aspekte der institutionellen Erfahrungen sind in Kap. 5.4 zusammengestellt).

Positive institutionelle Erfahrungen erwähnen diejenigen Klassenteams, die ihre Zusammenarbeit nicht entlang herkömmlicher Aufteilungsoptionen organisieren und Selbstbeschränkungen etwa durch Eingrenzungen von Kompetenzbereichen oder Verantwortlichkeiten gegenüber bestimmten Kindergruppen ablehnen. Das gezielte Vermeiden fixer Aufgliederungen von Zuständigkeiten wird von diesen Klassenteams mit der Möglichkeit in Verbindung gebracht, darüber die eigene Professionalität weiter zu entwickeln. Die Komplexität der neuen Herausforderung wird als Chance verstanden, das eigene pädagogisch-didaktische Repertoire oder diagnostische Kompetenzen erweitern zu können. Diese *lernende Orientierung* geht mit einer ausgeprägten Reflexionsbereitschaft im Umgang mit situativen Herausforderungen und Beobachtungen zu Kindern oder Unterrichtssituationen einher und ermöglicht

diesen Teams, ihren Schulalltag zu modifizieren, um unerwünschten Entwicklungen entgegen zu wirken (Kap. 5.3.5; 5.6.2).⁴⁹

Beachtenswert scheinen mir diese Befunde deshalb, weil strikte Arbeitsteilungsmodelle entlang herkömmlicher Kompetenzen in alltagstheoretischer Deutung häufig als *Strategie einer arbeitsökonomischen Arbeitsweise* zur Abwendung überbordender Belastungen gelten. Die Abgrenzung überschaubarer Arbeitsbereiche wird von einzelnen Klassenteams denn auch in der vorliegenden Studie als bewusster Entscheid zur Reduktion von Komplexität und Belastung erwähnt. Die Ergebnisse verweisen jedoch darauf, dass positive Erfahrungen mit der eigenen Arbeitssituationen gerade dort vorzufinden sind, wo Bemühung ausbleiben, das Herkömmliche im Neuen zu re-etablieren, sondern die neuen strukturellen Vorgaben als Möglichkeit einer eigenen professionellen Weiterentwicklung zu betrachten. Streng arbeitsteilige Modelle mit Fixierungen auf die eigene Berufsrolle führen in der Tendenz zu einem losen Nebeneinander der verschiedenen Berufsaufgaben, womit die Erfahrung gegenseitiger Unterstützung ausbleibt. Wird diese jedoch von Klassenteams erfahren, führt sie zur Einschätzung, die anstehenden Herausforderungen wirksam bearbeiten zu können. Dies stellte auch die FLEX-Studie heraus, in der sich Lehrpersonen, die sich in ihrer Arbeit durch Berufskolleginnen und -kollegen unterstützt erfahren, zugleich als wirksame und erfolgreiche Pädagoginnen und Pädagogen einschätzen (vgl. Geiling/Geiling/Schnitzer/ Skale/Thiel 2008). Wie in der erwähnten Studie zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die positiven oder belastenden Erfahrungen nicht mit den institutionellen Rahmenbedingungen wie der Anzahl Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik, der Pensenverteilung im Klassenteam, der Klassengrösse und dem Anteil Kinder, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen in einem systematischen Zusammenhang stehen (vgl. Kap. 2.2.1.4).

Insofern muss der Erfahrung der Zusammenarbeit – der Art und Weise also, wie pädagogische Domänen differenziert werden – im Rahmen der Schulentwicklung in integrativen/inkluisiven Schulen eine sehr grosse Bedeutung beigemessen werden. Die Erfahrung der Teamarbeit scheint mehr Potenzial zur Erklärung der Arbeitszufriedenheit zu haben als die häufig im öffentlichen Diskurs verhandelten Bedingungs- und Ressourcenfragen. Die Bildungsverwaltung sowie Dozierende der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik betonen in der Regel die Bedeutung eines geklärten Arbeitsbündnisses. Aufgaben- und Verantwortlichkeitsprofile können dabei wertvolle Orientierung bieten. Dennoch verbindet sich damit auch

49 In diesem Zusammenhang ist auf eine wichtige Unterscheidung hinzuweisen. Obwohl diese Klassenteams ihre Tätigkeiten ko-konstruktiv aufeinander beziehen, gehen damit nicht automatisch Rollendiffusionen einher. Solche zeigen sich hingegen in Klassenteams, in denen sich beispielsweise die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen dagegen stellen, eine „spezielle“ Rolle vor der Klasse einzunehmen und im Hinblick darauf jegliche Form von Spezialisierung ablehnen. In solchen Klassenteams übernehmen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ähnliche Aufgaben wie die Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.2.2.3).

das Potenzial einer rigiden Auslegung, was eine Orientierung an abgrenzbaren Domänen fördert und letztlich zu wenig erbaulichen Erfahrungen führt, wenn Arbeitsbereiche lose nebeneinander organisiert werden.

7.5 Einen Blick für Stigma-Management entwickeln

Im integrativen/inklusiven Unterricht ist die Unterschiedlichkeit menschlichen Daseins für alle beobachtbar und nicht mehr hinter speziellen Türen verschlossen. Eine zentrale Herausforderung besteht also darin, wie Pädagoginnen und Pädagogen mit potenziell diskreditierbare Kindern (Goffman 1975) einen Umgang im Unterricht finden. In einigen Beschreibungen und Erzählungen der Klassenteams zu Fördersituationen konnten Handlungsstrategien erkannt und die dahinter liegenden Handlungsorientierungen rekonstruiert werden (vgl. Kap. 5.5.3.3). Währenddem sich im empirischen Material auch Beschreibungen von Aussonderungspraxen finden, die doch als sehr besondernd und stigmatisierend für einzelne Kinder bewertet werden müssen, bemühen sich andere Klassenteams, dass Kinder aufgrund ihrer Langsamkeit, sozialen Schwierigkeiten oder ihrer Artikulationsschwierigkeiten im Unterricht nicht auffallen. Indem der gemeinsame Klassenunterricht als *Sphäre der Gleichbehandlung* verstanden wird, soll Normalität signalisiert und den diskreditierbaren Kindern eine *diskrete Sphäre* ermöglicht werden. Blossstellungen werden deshalb gezielt vermieden. Im Gegenzug wird die individualisierte Fördersituation zum Ort, indem die Auffälligkeit des Kindes gezielt Raum erfährt. Das diskreditierbare Verhalten wird somit im Rahmen eines Einzel- oder Kleingruppenarrangements sozial kontrollierbar. Im Rahmen einer solchen Orientierung gewinnen auch die Übergänge zwischen Klassenunterricht und individualisierten Förderarrangements Bedeutung. Diese sollen möglichst unauffällig und reibungslos vor sich gehen (vgl. Kap. 5.5.3.1).

Eine weitere Strategie des Stigma-Managements besteht darin, das Potenzial der stigmatisierenden Wirkung separierender Förderarrangements kollektiv umzudeuten. Der Besuch eines zum Klassenunterricht parallel verlaufenden Förderarrangements wird von den Lehrerinnen zum übrigen Unterricht als gleichwertig kommuniziert oder gar als Privileg. Das Stigma-Management besteht darin, die Gleichwertigkeit institutionell voneinander separierter Arrangements zu betonen. Bezeichnenderweise findet sich diese Form von Stigma-Management in Klassenteams, die ihre pädagogischen Domänen deutlich voneinander separieren, währenddem die Anstrengungen Sphären der Diskretion und reibungslose Übergänge zu schaffen bei Klassenteams vorzufinden sind, die sich bemühen, ihre pädagogische Domänen aufeinander zu beziehen (vgl. Kap. 5.5.3.2). Damit verdeutlicht sich nochmals wie Pädagoginnen und

Pädagogen ihre Handlungsstrategien stets sinnlogisch im Rahmen ihres selbst konstruierten Handlungsrahmens bearbeiten.

Die Analysen zu solchen Strategien im Umgang mit „auffälligen“ Kindern beschränken sich in der vorliegenden Studie auf wenige Gruppendiskussionen. Weitere Untersuchungen zur Fragestellung, wie Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik mit der Unterschiedlichkeit von Kindern umgehen, sind gerade im integrativen/inklusiven Unterricht von hoher Relevanz. Vor dem Hintergrund der bisherigen Beschränkung der Schule auf Norm- und Vermittlungsprozesse unter Ausklammerung einer „therapeutischen“ Dimension (vgl. Lindmeier 2000; Oevermann 1996), stellt die „Normalität von Verschiedenheit“ eine Zielperspektive dar, die unterschiedliche pädagogische Anstrengungen erfordert. Lehrpersonen und Fachpersonen für Sonderpädagogik sind im integrativen/inklusiven Unterricht herausgefordert, die Egalität von Differenz (vgl. Prenzel 1995; 2011) durch ihren Umgang mit „diskreditierbaren“ Kindern Modelle und Zugangsweisen vorzuleben. Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, wie Hierarchien unter Kinder vermieden werden können, indem *Ungleichbehandlung* in der Kinderöffentlichkeit ohne Beschämung möglich werden resp. eine Annäherung möglich wird, Gleichwertigkeit unter Ungleichem in der gelebten Praxis im Sinne neuer sozialer Modelle zu realisieren. Weitere Untersuchungen zu diesem Themenbereich würden auch dazu beitragen, hierfür eine Sprache zu entwickeln.

7.6 Begründungsmuster als Potenzial für Unterrichtsentwicklung verstehen

Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Diskurspositionen innerhalb der Sonder- und Integrationspädagogik wurde im Theorieteil die Bedeutung eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Behinderung herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.3ff.). Besonderer Bildungsbedarf konstituiert sich in dieser Betrachtungsweise stets im Kontext vermittelnder und erzieherischer Prozesse und ist somit unmittelbar mit den Konzepten des eigenen Unterrichts verknüpft (vgl. Begemann 2009; Beyer 2013; Eberwein 2009; Jeglinsky 2012; Knauer 2001; Ricken 2010; Sturm 2010; Wagner-Willi/Sturm 2012; Weisser 2005; vgl. auch Kap. 2.3.6). Ergänzt wurde diese Sichtweise mit der Erkenntnis der Lehrerkognitionsforschung, wonach Lehrpersonen ihr kategoriales Wissen über ihre Schülerinnen und Schüler stets mit Unterrichtsereignissen und Handlungsabfolgen verbinden, eingebettet also in Aktivitätsszenarien des eigenen Unterrichtsgeschehens (vgl. Bromme 1992).

Die in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Begründungsmuster für einen besonderen Bildungsbedarf, stellen hierzu geeignete empirische Belege dar. Die Analysen beziehen sich auf Beschreibungen und Erzählungen der

Klassenteams, in denen entweder eine individualisierte Förderung als angezeigt – oder im Sinne eines Gegenhorizonts – gerade als nicht angezeigt betrachtet wird. Die Beschreibung eines besonderen Bildungsbedarfs wird aufgrund der vorliegenden Analysen nicht mehr auf Beeinträchtigungen wie „Artikulationsschwierigkeit“, „Lernschwierigkeit“ oder „Behinderung“ eines Kindes reduzierbar. Es handelt sich vielmehr um Beschreibungen, die sich aus dem Unterrichtsgeschehen und der darin handelnden Pädagoginnen und Pädagogen nähren. Es sind Passungsschwierigkeiten zwischen erwartetem und effektivem Schülerverhalten in konkreten Unterrichtssituationen. Die Ausprägung eines besonderen Bildungsbedarfs bemisst sich konsequenterweise nicht mehr an hierarchisierbaren Etiketten von Behinderungs- und Beeinträchtigungsformen, sondern in der Überlagerung solcher Begründungsmuster am einzelnen Fall. In dieser Sichtweise könnten sich beispielsweise bei einem Jungen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gleiche Begründungsmuster überlagern wie bei einem Jungen mit einer Hochbegabung.

Aus der vorliegenden Studie konnten drei Begründungsmuster herausgearbeitet werden:

- Erstens handelt es sich dabei um Passungsschwierigkeiten zwischen unterschiedlichen Zeitrhythmen. Individuelle *Zeitbedürfnisse* oder *-beanspruchungen* werden in Konflikt mit der Zeitarbeit und Taktung des gesamten Unterrichts betrachtet. Kinder sind aufgrund ihrer individuellen Erledigungszeiten zu schnell oder zu langsam oder brauchen zu viel Zeit, sodass sich beispielsweise ein gemeinsamer Beginn im Unterricht nicht realisieren lässt. Über eine enge, kontrollierte Begleitung sollen Zeitverluste und vermutete demotivierende Lerneffekte vermieden werden. Pädagoginnen und Pädagogen äussern in diesem Zusammenhang ihre persönliche Zerrissenheit hinsichtlich der divergenten Zeitrhythmen (vgl. Kap. 6.1).
- Zweitens wird die Notwendigkeit einer individualisierten Förderung in Zusammenhang mit *Partizipationserwartungen* gestellt. Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Unterrichtsarrangements wird beispielsweise aufgrund lustlosen Verhaltens, mangelnder Anstrengung, Verbindlichkeit und Konzentration in Frage gestellt und alternativ dazu eine individualisierte Fördersituation als erforderlich betrachtet (vgl. Kap. 6.2).
- Im Rahmen des dritten Begründungsmusters für eine individualisierte Förderung werden Situationen erwähnt, in denen Kinder auf Hinweise, Anregungen oder Ermahnungen ihrer Pädagoginnen und Pädagogen nicht die erwartete *Responsivität* zeigen. Kinder nehmen beispielsweise eigenwillige Auslegungen von Regeln vor, missachten diese oder verweigern sich gegenüber Forderungen. Pädagoginnen und Pädagogen äussern in diesem Zusammenhang, die soziale Kontrolle zu verlieren und erleben sich wenig wirksam und handlungsunsicher (vgl. Kap. 6.3).

Der Wert solcher Beschreibungen von Begründungsmustern liegt darin, über die mit dem Unterrichtsgeschehen verwobenen Erwartungen an Kinder und beruflichen Dilemmata Ansatzpunkte für professionelle Reflexionen über alternative Varianten im Rahmen der Unterrichtsentwicklung zur Verfügung zu haben. Im empirischen Material dokumentiert sich beispielsweise, wie Klusenteams ihre engen und weiten Partizipationserwartungen bei der Entwicklung von Lösungsvarianten reflektieren. Gerade weil vor dem Hintergrund dieser Begründungsmuster besondere zusätzliche individualisierende Förderarrangements etabliert werden, stellen sie für die Unterrichtsentwicklung in integrativen/inklusiven Schulen und die Professionalisierung von Lehrpersonen kardinale Herausforderungen dar.

Im Theorieteil wurde das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen/Rolff 2006) vorgestellt und speziell für multiprofessionelle Klusenteams als vielversprechender Ansatz der Schul- und Unterrichtsentwicklung besprochen (vgl. Kap. 2.1.4). Handlungsanforderungen, die überhaupt erst über das Zusammenspiel verschiedener Professionsgruppen im Unterricht entstehen – wie beispielsweise die Herausforderung, Übergangssituationen zwischen Klassen- und Einzelunterricht zu gestalten oder Stigmatisierungspotenziale durch exklusive Zuwendungen einzelner Pädagoginnen und Pädagogen im Teamteaching zu vermeiden – sind professionalisierungsbedürftig (vgl. Nittel 2011) und könnten im Austausch unterschiedlicher multiprofessioneller Lerngemeinschaften bearbeitet werden. Ebenso bilden die auf Schülerinnen und Schüler projizierten Erwartungen an Zeitnutzung, Partizipation und Responsivität grundlegende Kategorien hierfür. Enge oder erweiterte Auslegungen hierzu stellen mitunter Scharnierstellen für eine Unterrichtsentwicklung in integrativen/inklusiven Schulen dar.

8 Anhang

8.1 Regeln für die Transkription

Allgemeine Regeln

- Die Transkription orientiert sich am gesprochenen Wort.
- keine Abkürzungen vornehmen (u.s.w.).
- Versprecher werden alle notiert (allgerisch).
- Die Transkription orientiert sich an der Schweizer Mundart, wenn die Gespräche in Mundart geführt wurden (vgl. Dieth 1986).
- Zahlen immer ausschreiben ausser bei Jahreszahlen.
- Bei Sprecherwechsel wird jeweils eine neue Zeile begonnen (ausser bei Überlappungen).

Überlappung von Gesprächsbeiträgen

	Beginn einer Überlappung oder schnelle Anschlüsse
	Überlappungen über mehrere Zeilen
//mhm//	Hörersignal der interviewenden Person während der Rede der Befragten

Sprechpausen

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(....)	längere Pause (ein Punkt pro Sekunde)
()	unverständliche Äusserung (Abstand der Klammern als Dauer der unverständlichen Äusserung)
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
[]	Interpretation einer unverständlichen verbalen Äusserung durch die transkribierende Person

Intonation

;	schwach sinkende Intonation
.	stark sinkende Intonation
,	kurzes Zögern
?	stark steigende Intonation
[?]	Aus dem Gesprächskontext erkennbare Funktion der Fragestellung trotz grammatikalisch inkorrektter Satzstellung und sinkender Intonation.
((imitierend))	Bei Gesprächssequenzen, in denen durch das Verändern der Sprachintonation jemand imitiert wird. Die imitierte Stelle wird dabei kursiv gehalten.
((lachen::))	nonverbale Äusserungen werden in Doppelklammer gesetzt.

Lautstärke/Betonung

<u>nein</u>	betontes Sprechen
°nee°	leises Sprechen
! wirklich !	lautes Sprechen (In Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/in)

Wortgestaltungen (Dehnung und Verschleifung)

oh=nee	Wortverschleifungen
neiiii	Dehnungen (Häufigkeit der wiederholten Buchstaben entspricht der Länge der Dehnung)
viellei-	Abbruch des Wortes

8.2 Leitfaden für Gruppendiskussionen

Erste Gruppendiskussion mit Grundstufenteam

Professionswandel	Könnt ihr einmal erzählen und beschreiben, was ihr seit Beginn der Grundstufe in eurer Arbeit erlebt und erfahren habt und wie das so für euch ist, gemeinsam in der Grundstufe zu arbeiten?
Zusammenarbeit	Wie müssen wir uns eure Zusammenarbeit vorstellen, also ganz konkret, jetzt einmal auf X (fokussiertes Kind) bezogen, könnt ihr uns dies einmal beschreiben? <ul style="list-style-type: none">• Situationen erschwelter Zusammenarbeit• Beurteilung der Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit der Förderung• Beziehungsverhältnis des fokussierten Kindes zu den unterschiedlichen Lehrpersonen
Besonderer Bildungsbedarf	Könnt ihr euch erinnern, wie das war, als euch X das erste Mal aufgefallen war?
Interaktionsgeschehen zwischen den Kindern	Wie ist das eigentlich so mit X und den anderen Kindern? Wie reagieren die anderen Kinder eigentlich so auf X? <ul style="list-style-type: none">• Interaktionsgeschehen in der Pause• Erleben der speziellen Förderung durch Kinder• Umgang des fokussierten Kindes mit Fördersituation
Beurteilung der Integration	Könnt ihr eigentlich irgendwie erkennen, wie es X in der Grundstufe geht und wie es der ganzen Grundstufenklasse mit X geht? Einschätzung der Grundstufe als Schulform für das fokussierte Kind
Schule und Elternhaus	Wie ist das, wisst ihr, wie das so bei X zu Hause läuft? <ul style="list-style-type: none">• Einstellungen der Eltern zur Grundstufe• Unterschiede Elternhaus-Grundstufe
Zone der nächsten Entwicklung	Wenn ihr einen Blick in die Zukunft werft, was denkt ihr, wie geht das mit X so weiter? <ul style="list-style-type: none">• Seht ihr da irgendwelche speziellen Herausforderungen in der Arbeit mit X auf euch zukommen?
Weitere Themen	Gibt es aus eurer Sicht noch Themen oder Aspekte, die euch wichtig sind und welche wir im Rahmen unseres Gesprächs nicht ansprechen konnten oder die ihr nochmals betonen möchtet?

Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam vor dem Übertritt in die zweite Klasse

Rückblick Entwicklung fokussiertes Kind	Könnt ihr einmal davon berichten, wie das so ging mit X in diesem Schuljahr, wie er sich im Verlauf der letzten Zeit so entwickelt hat? <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklung im sozialen Bereich • Bedeutsamkeit der Beeinträchtigung im Schulalltag
Zusammenarbeit	Vgl. Leitfaden erste GD Grundstufenteam
Übertritt	Könnt ihr einmal erzählen, wie das mit dem Entscheid zum Übertritt bei euch war, was euch da so beschäftigt hat, wie der Entscheid entstanden ist und was ihr da konkret so gemacht habt? <ul style="list-style-type: none"> • Andere Übertritts-Optionen • Einbindung der Eltern beim Übertrittsentscheid • Einbindungen anderer • Vorbereitungen Übertritt
Ausblick zweite Klasse	Wie denkt ihr, dass das so weitergehen wird mit X in der 2. Klasse, wie seht ihr den Übertritt von X nach den Sommerferien? <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsprognose in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklungsprognose im sozialen Bereich • Fördersituation in der zweiten Klasse • Veränderungen in der Grundstufe durch den Übertritt des fokussierten Kindes
Weitere Themen	Vgl. Leitfaden erste GD Grundstufenteam

Gruppendiskussion mit dem Unterstufenteam

Rückblick Entwicklung fokussiertes Kind	Könnt ihr einmal davon berichten, wie das so ging seit X in eurer Klasse ist? <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklung im sozialen Bereich • Bedeutsamkeit der Beeinträchtigung im Schulalltag
Zusammenarbeit	Vgl. Leitfaden erste GD Grundstufenteam
Übertritt	Vgl. Leitfaden zweite GD Grundstufenteam
Schule und Elternhaus	Wie ist das, wisst ihr in etwa, wie das so bei X zu Hause läuft? <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen der Eltern zur Schule • Unterschiede Elternhaus-Schule
Zone der nächsten Entwicklung	Wie denkt ihr, dass das so weitergehen wird mit X in der 2. Klasse? <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsprognose in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklungsprognose im sozialen Bereich • Fördersituation in der zweiten Klasse
Weitere Themen	Vgl. Leitfaden erste GD Grundstufenteam

8.3 Exemplarische Interpretation

Gruppendiskussion: **NATHAN G I 08.3**

Passage: **Nathans Zugehörigkeit zur Gruppe der „Gelben“**

Anwesende Lehrpersonen mit Pseudonym

- K: Jolanda Furrer
- L: Nadia Rey
- S₁: Silvia Bürgi (Schulische Heilpädagogin)
- S₂: Monika Wicki (Sonderschullehrerin)
- Y: Interviewer

Der Passage geht das Einstiegsthema des Interviews voraus: Die Frage nach dem Professionswandel im Zusammenhang mit dem Einstieg in den Schulversuch. Die Arbeitsweise ist für die S₂ nicht neu, da sie bereits zuvor integrativ arbeitete. Was neu ist für sie, ist der 1.-Klass-Regelschulstoff und das erweiterte Team. Zuvor im Kindergarten war lediglich die K ihre Ansprechperson. Jetzt ist mehr Energieaufwand erforderlich, um sich ins Team einzubringen, alles ist viel komplexer. Vorher war die Zusammenarbeit flexibler, klarer, jetzt ist alles geplant und kann nicht einfach umgestellt werden, da auch andere Lehrpersonen daran beteiligt sind. Auch die K empfindet die neue Teamform als komplizierter und oft hektisch. Für sie sind aber Nathan und die für ihn zuständige Sonderschullehrerin bereichernd für die Grundstufe.

1 Y : Jez wie muess ich mer euchi Zämäärbet, ganz konkret vorstelle
2 im Zämähäng mit em Nathan? Chönd ier das mal beschriebe wie das
3 lauf under euch, wie er das organisieret, wie er das gestaltet.
4 (.....)

5 S2: Mer sized zämä () de Frittig über de Mittag (..) tüend e chli
6 churzfrischtiger plane vorher heimer quartalswiis, wüekli
7 Plaanig gmacht

8 Y : Vorher heisst im letschte Joor?
9 S2: |Genau

10 Mehrere: |Mhm, mhm

11 S2: (....) Und da (weiss) i so chli vo iirere Siite her, was so a
12 Teemene ume isch (..) a Schuelstoff, aso det simmer no SEER
13 jezt dänn am sueche dänk i und nachher, nachher überleg e mer,
14 wo chan ich für de Nathan Sache inebringe.

15 ? : |mhm

16 S2: Einersiits wo er mit de ganze Gruppe schaffet (..)andersiits-
17 , wänn er id Chligruppe geit (..) was mach ich mit iim einzeln,
18 in Aalenig (...) a Inhaut, wo da louft, //mhm// wie ich das
19 umseze, dass er öpis (..) cha ufnee devo (.....)

20 ? : Mhm

21 S2: Bim Schuelteil, dass grad so seer aktuell wie machi, dass ig
22 Mehrere: | () |
23 ? : |mhm

24 S2: iin (..) bi de sogenannt Gälbe das sind die
25 Drittjaaresgrondstüfler cha wie so chli Aabinde, im Momänt han
26 i s no gar nöd gschafft (..) O no net so seer usprobiert,
27 zerscht mal chli mit iim ()

28 L : usprobiert find i hammers amel scho, s isch eifach dänn amel
29 irgendwie nöd (..) ab und zue hhammer so chli de Versuech chli
30 uszprobiere und dänn isch s wider wie nöd so richtig gange. ()
31) du bisch ja au scho go zuelose cho mit iim und dänn nachene
32 häsch probiert |

33 S2: |ja

34 L : wiiter z nee, gäll, es isch halt eso, die GAÄLE die händ jo EI
35 Lektion pro TAG eigentlich gfüerti Tätigkeit mit emene

36 ? : |mhm

37 L: schuelische Inhalt. Und si müend das mache, und mir händ jez
38 gfunde, will ER jez das Jaar au bi de, Gäle isch muss er das
39 AU mache. S Problem isch äfacht (.) ähm, ich muss met dene s
40 Lernziil erreiche vo de erschte Klass und d Monika muess mit em
41 Nathan uf siim Nivo schaffe und wie bringemer die zwei Nivos
42 zämä. Und das isch euses, im Momänt isch eifach

43 ? : |mhm, mhm |mhm

44 L: seer schwirig will mer merket aso, dass äfach zum Teil au wie
45 (...) aso, es es passt äfach nöd zämä zum Teil oder und dänn
46 nachane isch er a öpis anderem und sii sind a dem und denn hend
47 mier eus au scho überleit isch das jezt en Integration, wänn er
48 äfach ganz aneme andere Ort staat obwoll s än Tisch näbed dra
49 isch oder, was macht Sinn (oder) und jez hhammer au scho anderi
50 Sache gfunde so mit Gruppene, weisch das hhammer doch mal det

51 S2: |mhm

52 L: gseit gha wo guet gsi isch (..) ähm dänn hhammer die ganz

53 S2: |mhm

54 L : Klass glaub i drü Gruppe ufteilt und de Nathan isch dänn aber
55 nöd mit de Gääl gsi, sondern mit anderne aber hät deete mit
56 dene wo er gsi isch die glich Arbet chönne mache (.) und das
57 isch dänn wie jez än andere Asatz (.), müend mal e chli

58 ? : |mhm

59 L: usprobiere was, was verhebet WIE oder?(..)

60 ? : |mhm |

61 S2: |mhm und nöimet dure

62 wärs natürlü au schön er chönt au mit de sogenannte

63 GLIICHALTRIGE und det efach immer so Momänt erläbe woner

64 L : |Lebe mit de Gruppe |genau

65 S2: (gspüür) genau gliich isch velicht scho chli anders.

66 L : Oder mit de Tier hämmer s doch jez au chli probiert, dass die

67 S2: |genau

68 L : Gäle händ sich müesse es Tier ussuehe wo (.) woo s wänd gnauer

69 aluege, met Plakat dezue gstatle und jez hämmer, häsch du mit

70 iim au es Tier usgwäält gäll, wo er au glaub dänn zeige

71 S2: |genau |das isch

72 jez öpis won er sicher seer guet o cha (.) eifach wükli au am

73 gliiche schaffe. Ich chönt mer s au süsch vorstelle, aber bi

74 L : |mhm, mhm

75 S2: mier isch halt no chli s Problem vo de Ziit, die Ziit isch SO

76 knapp am Morge, er het ja dänn o immer chli Müee, bis er

77 effektiv i dem Schuelbänkli inne isch, s isch mängisch scho

78 ? : |mhm mhm

79 S2: Haubi (ond am Nüünii) () het mer abgmacht am zää vor nüni

80 KG |mhm

81 S2: geit mer scho wider i Kreis(..)und de chani wie nid, aso

82 ? : |mhm, mhm

83 S2: erschtens mal chöi sii nid warte uf üüs, will sii händ au iire

84 Ziitdruck(...) aso (..) susch wämmer so en ganze Morge Ziit hät

85 ? : |mhm mhm

86 S2: oder dänn chönt mer mal e Ziit abmache, wo mer dänn extra öpis

87 () |

88 L: |genau

89 und DU tuesch ja am zäni au i die ander Grundstufe wächsle, aso

90 du häsch au nöd unbeschränkt Ziit oder das isch dänn au no

91 S2: |nei nei

92 L : das aso

93 ? : |Mhm, ja

94 S2: För mee isch s halt no es Ziitproblem, jez i dem Jaar will i ha

95 o s Gfüül ka () wenn i scho da bi |

96 ? : |ja

97 S2: (...) ä (...) äbr i wott o wörklech, dass er schuelisch

98 schaffet und da bruucht er wükli () seer apasse, s mues

99 wükli uf siim Nivo sii sösch isch er gli emal (.) (

Detaillierte formulierende Interpretation

Thema der Passage: Integration von Nathan in die Gruppe der Gleichaltrigen („Gelben“) zur Erarbeitung schulischer Inhalte vs. Gruppe auf gleichem Leistungsniveau

1- 20 Gestalt der gemeinsamen Planung

- 1-4 *Frage des Gesprächsleiters*
Organisation und Gestaltung der konkreten Zusammenarbeit im Hinblick auf Nathan
- 5-10 *Kurzfristige Planung*
Die aktuelle Planung ist kurzfristiger als diejenige im vorangegangenen Schuljahr, welche quartalsweise vorgenommen wurde.
- 11-12 *Gemeinsame Planungssitzung als Information für die S_2 über die Themen und den Schulstoff der KG und L*
- 12-13 *Schulstoff als aktuelles Thema*
- 13-20 *Individuelle Anschlussplanung der S_2*
Im Anschluss erfolgt jeweils eine didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Nathan: In der ganzen Gruppe, in der Kleingruppe oder im Einzelunterricht in Anlehnung an die Inhalte, damit Nathan etwas davon aufnehmen kann.
- 21-34 Negative Bilanz der bisherigen Integrationsbemühungen in Bezug auf die Anbindung von Nathan an die Gruppe der Gelben
- 21 *Aktualität des Themas des Schulstoffes*
- 21- 25 *Herausforderung der S_2*
Anbindung von Nathan an die Gruppe der „Gelben“ (Drittgrundstufenkinder)
- 25-27 *Bilanz der eigenen Arbeit: Anbindung noch nicht geglückt*
- 28-34 *Misslingen der bisherigen Vermittlungs- und Anbindungsversuche*
Versuche waren auf Nathan bezogen oder gelangen nicht. Zuhören der S_2 gemeinsam mit Nathan (im Unterricht der L mit der 3.GS-Klasse)

34- 46 Problem der Differenz des lernzielbezogenen Niveaus der Gelben gegenüber dem Lernniveau von Nathan

34-39 *Überlegung einer verpflichtenden Partizipation von Nathan*
Eine Lektion geführte Tätigkeit für die Gruppe der Gelben mit schulischem Inhalt. Die Gruppe der Gelben ist dazu verpflichtet („und si müend das mache“). Aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit zur Gruppe der Gelben, muss Nathan ebenfalls an dieser geführten Tätigkeit partizipieren.

39-46 *Aktuelle Schwierigkeit, zwei Niveaus zusammen zu bringen*
Die L muss mit der Gruppe das Lernziel der ersten Klasse erreichen, S₂ arbeitet auf dem Niveau von Nathan

46-49 *Art der Integration von Nathan:*
Nathan steht an einem anderen „Ort“ (leistungsmässig) und hat doch seinen Tisch nah beim Geschehen. Sinnfrage.

49-73 Zwei Ansätze der Integration

49-57 *Anderer Ansatz: Gleiche Arbeit wie andere in Gruppen der Jüngeren*
Hinweis auf andere Integrationsversuche von Nathan in Gruppen (nicht in die Gruppe der Gelben), bei denen er die gleiche Arbeit machen konnte wie die anderen

57-60 *Integrationsansätze ausprobieren*
Plädoyer, die unterschiedlichen Ansätze auf ihre Tauglichkeit hin auszuprobieren

61- 73 *Bedeutung der Integration in die Gleichaltrigengruppe*
Wichtigkeit von Momenten für Nathan, sich als gleich wie seine Gleichaltrigen zu erleben trotz Unterschieden. Erwähnung einer Erfahrung im Zusammenhang mit dem Thema der Gelben: Lieblingstier. S₂ hat mit Nathan ebenfalls ein solches ausgesucht.

73-99 Zeittaktung des Unterrichts und beschränkte zeitliche Ressourcen der S₂ als erschwerte Bedingungen zur Integration von Nathan

73- 84 *Zeittaktung als Schwierigkeit: Knappe Zeitgefässe für Nathan*
S₂ könnte sich darüber hinaus (au süsch) weitere solche Erfahrungen vorstellen.
Mühe von Nathan, bis er im Schulbank sitzt (20') nach Schulbeginn.
Nach weiteren 20 Minuten (08.50) müssen bereits wieder alle Kin-

der in den Kreis. Andere Kinder können aufgrund des Zeitdrucks nicht warten.

84-88 *Gedankenexperiment eines offeneren Zeitgefäßes:*
Würde ein ganzer Morgen zur Verfügung stehen, könnt ein Zeitpunkt festgelegt werden, um etwas Spezielles anzubieten.

89-97 *Beschränkte Zeit der S₂:*
Um 10.00 h wechselt die S₂ in die andere Grundstufenklasse im Schulhaus. Zeitproblem der S₂ in diesem Schuljahr.

97-99 *Niveaugerechtes schulisches Arbeiten*
Nathan soll „schulisch“ arbeiten, aber diese Tätigkeiten müssen an sein Niveau adaptiert werden.

Reflektierende Interpretation

1-4 *Exmanente Frage durch Gesprächsleiter*

Nach den vorausgegangenen Ausführungen der Teammitglieder zu ihrer individuellen Sicht auf den Professionswandel fokussiert die Frage die konkrete Zusammenarbeit im Hinblick auf die Förderung von Nathan und initiiert dadurch ein neues Thema. Gefragt wird nach Beschreibungen, welche im ersten Teil der Frage eher nach Prozessen zwischen den Teammitgliedern (wie das so läuft unter euch), in einem zweiten Schritt eher auf die Organisation und Gestaltung der Zusammenarbeit abzielen.

4- 20 *Proposition durch S₂; immanente Nachfrage durch Y; Validierung durch S₂ und Ratifizierung durch mehrere; Elaboration der Proposition durch S₂*

Die Frage des Gesprächsleiters wird nach einer sehr langen Pause (8'') durch die S₂ im Hinblick auf die Organisation der Zusammenarbeit aufgegriffen. Sie ergreift das Wort in Wir-Form und stellt somit den Gruppenprozess dar. Sie spricht dabei ein wöchentliches Zeitgefäß an. Nach einer kurzen Pause zeigt sie mit Verweis auf ein zeitlich nicht deutlich definiertes „vorher“ auf, dass nun die Planung kurzfristiger sei. Sie führt dabei nicht aus, welche Art von Planung sie meint, z.B. eine Förderplanung oder eine quartalsweise Festlegung von Themenschwerpunkten im Unterricht. Die S₂ stellt die damalige Planung als „wirkliche“ hin und konstruiert damit einen Gegenhorizont zur aktuell kurzfristigeren Planung.

Die Nachfrage durch den Gesprächsleiter bezieht sich auf den undefinierten Zeitraum des Vorhers. In der Folge stellt die S_2 nun ihren Gewinn aus diesen gemeinsamen Wochenplanungstreffen dar. Dieser besteht darin, dass sie von Seiten der beiden anderen Lehrpersonen ein Wissen generieren kann, was an *Themen und Schulstoff* vorgesehen ist. Sie kann sich an diesen Treffen also darüber informieren, was die beiden Lehrpersonen planen. In ihrer Darstellung bringt die S_2 ihre Passivität in Bezug auf die inhaltliche Planung des Unterrichts zum Ausdruck. Es sind die KG und die L, welche die Themen oder den Schulstoff planen. Dabei wird deutlich, dass Themen und Schulstoff nicht dasselbe sind und als Hinweis auf die unterschiedlichen Bildungskulturen gedeutet werden könnten. Im Zusammenhang mit dem Schulstoff erwähnt die S_2 eine aktuelle gemeinsame Praxis des Suchens. Damit artikuliert sie eine gewisse Unsicherheit des Teams in Zusammenhang mit den gemeinsamen Planungssitzungen. Die S_2 erläutert, dass für sie nach den gemeinsamen Planungstreffen jeweils ein zeitlich nachgeschobener Prozess folgt: Ihre individuelle Planungsphase. Dort überlegt sie sich, wie sie mit Nathan im Rahmen der Themen- und Schulstoffvorgaben einen für ihn adäquaten Unterricht bieten kann. Sie sucht nach didaktischen Umsetzungen für Nathan in den drei Unterrichtsettings: Arbeitsformen, in denen Nathan mit anderen arbeitet, in Kleingruppen und im Einzelunterricht.

21-34 *Elaboration der Proposition durch S_2 ; Differenzierung durch L; parallele Validierung durch S_2 .*

Nach einer längeren Sprechpause verweist die S_2 nochmals auf die Aktualität des Themas „Schulteil“. Sie konkretisiert ihre Schwierigkeit, Nathan an die Gruppe der Kinder anzubinden, die im dritten Grundstufenjahr sind. Die Aktualität der angesprochenen Schwierigkeit für das Team spiegelt sich auch beim Einsetzen der anderen beiden Diskursteilnehmerinnen wider, wenngleich deren überlagernde Beiträge nicht transkribierbar waren.

Im Folgenden konkretisiert die S_2 die Schwierigkeit, welche sie zugleich auch als die ihrige ausgibt, nämlich die Anbindung von Nathan an die Gruppe der „Gelben“. In ihrer Darstellung signalisiert sie eine gewisse Distanzierung zum Klassensystem deutlich, indem sie die Gruppenbezeichnung der Gelben mit dem Wort „so genannt“ bezeichnet. Entweder scheint sie sich mit der Bezeichnung nicht voll identifizieren zu können oder leistet hier eine Übersetzungsarbeit für den Diskursleiter. Die Art der „Anbindung“ von Nathan an die Gruppe scheint für sie selber noch nicht geklärt und befriedigend zu sein. Selbstkritisch gibt sie zum Ausdruck, dass ihr dies auch noch nicht gelungen sei. Die Relativierung ihrer bestehenden Bemühungen, nämlich ihrer Arbeit mit ihm, verweist auf einen impliziten Gegenhorizont, welcher in einer Form der Anbindung gesehen werden muss, die über diese Zweierbeziehung hinausgeht. Ihre bisherigen Bemühungen betrachtet sie selbstkritisch als gering. Zugleich

bringt sie zum Ausdruck, dass sie hier in einem Phasenmodell denkt, wonach *nach* dieser Arbeit mit ihm (zerscht) offenbar ein weiterer Schritt anstehen könnte.

Die L greift die Thematik bezüglich dem Erproben von Anbindungsmöglichkeiten von Nathan an die Gruppe der Gelben auf und differenziert die Darstellung der S_2 , indem sie entgegenhält, dass gemeinsame Bemühungen bestanden hätten. Aus der Darstellung der L wird deutlich, dass die sporadischen Versuche (ab ond zue) nicht zu einem Erfolg führten. Entgegen ihrer Kollegin spricht die L nun in der Wir-Form. Sie verweist damit auf eine gemeinsame Praxis, welche darin bestand, dass die S_2 gemeinsam mit Nathan „zuhören kam“. Es ist anzunehmen, dass es sich dabei um eine Art Besuch dieser beiden im Unterricht der L mit der Gruppe der Gelben handelte. Die L berichtet von einem Zuhören, sie spricht nicht von einem partizipativen, interaktiven Geschehen, woran sich die beiden (die S_2 und Nathan) aktiv hätten beteiligen können. Nach dieser Partizipationsphase folgt in der Darstellung der L eine Phase der individuellen Betreuung der S_2 mit Nathan, worin diese dann mit Nathan weiterarbeitete (wiiter z nee). Es ist anzunehmen, dass es sich dabei um eine Art der Vertiefung des „Gehörten“ im gemeinsamen Verband handelt.

63-49 *Elaboration der Differenzierung durch L; parallele Ratifizierungen durch ?*

In einem erklärenden, vermittelnden Duktus (es isch halt eso) betont die L den Aspekt, dass die Gruppe der Gelben eine verpflichtende Lektion pro Tag geführter Tätigkeit mit einem schulischen Inhalt erhalte. Ihre Darstellung ist vergleichsweise resolut und könnte einen Hinweis darstellen, dass sie für schulische Fragen die Hoheit im Dreierteam einnimmt. Es muss sich aber wohl um eine interne, gemeinsame Regelung oder ein individuelles Konzept der L handeln, da in offiziellen Rahmenkonzepten keine solchen eindeutigen Zuständigkeiten vorgesehen sind. Mit dem Verweis, dass Nathan nun dieses Jahr (Schuljahr) auch zur Gruppe der Gelben gehöre, wird deutlich, dass Nathan innerhalb der Grundstufe eine neue Gruppenzugehörigkeit erfahren hat. Es ist anzunehmen, dass die Kinder während ihrem Durchlauf durch die Grundstufe bei Schuljahresbeginn neue Gruppenbezeichnungen erhalten. Gruppenzugehörigkeit verpflichtet aber zu gewissen Aktivitäten wie dem Beiwohnen einer geführten Lektion mit schulischen Inhalten. Vor dem Hintergrund dieser neuen Gruppenzugehörigkeit erklärt sich die Verpflichtung von Nathan der geführten Tätigkeit im Beisein der S_2 teilnehmen zu müssen.

In der Folge erläutert die L die Sichtweise ihres Problems: Sie muss das Lernziel der ersten Klasse erreichen und die S_2 sollte mit Nathan auf dessen Leistungsniveau arbeiten. Damit führt die L gleich zwei Unterscheidungen ein: Zum einen zeigt sich, dass sie von einer Gruppe (mit dene) spricht, worin Nathan nicht selbstverständlich mitgedacht wird. Es ist anzunehmen, dass sie

sich auf die Gruppe der Gelben bezieht. Die *Gelben* müssen das Lernziel erreichen, *Nathan* arbeitet auf seinem Niveau. Zum anderen zeigt sich in der Darstellung der L eine klare Arbeitsteilung: Die L arbeitet mit denjenigen, welche das Lernziel der ersten Klasse erreichen müssen, die S_2 arbeitet mit Nathan. Die Schwierigkeit wird darin gesehen, die zwei Niveaus zusammen zu bringen. Mit der Darstellung, dass es sich um zwei Niveaus handelt, macht sie die Differenz zwischen Nathan und der Kindergruppe überdeutlich: Differenz wird hier konstruiert, indem der grosse Unterschied zwischen Nathan und den restlichen Gruppe ins Zentrum der Darstellung gerückt wird. Die anderen Kinder werden dabei als homogene Entität behandelt, obwohl auch dort von unterschiedlichen Leistungsniveaus ausgegangen werden könnte. Damit schliesst die L ihre Differenzierung im Hinblick auf das von der S_2 angesprochene aktuelle Problem mit dem Schulstoff. Die Inkompatibilität der unterschiedlichen Leistungsniveaus wird danach nochmals exemplifiziert: Nathan arbeitet an etwas anderem als die anderen. In der Darstellung der L besteht die Schwierigkeit also darin, dass Nathan trotz eigentlicher Gruppenzugehörigkeit auf einem deutlich anderen Leistungsniveau arbeitet.

Nach dieser Darstellung verweist die L auf eine grundsätzliche Überlegung zur Frage der Integration, welche sich das Team offenbar bereits schon gestellt hatte. Mithilfe einer Metapher zeigt sie die Paradoxie der Situation auf: Nathan steht an einem *ganz anderen Ort*, obwohl sein Tisch gleich nebenan ist. Die *physische Nähe des Tisches* kann die Weite der *leistungsmässigen Distanz* nicht wettmachen. Die alleinige physische Präsenz von Nathan im Schulbank scheint in der Darstellung noch keine hinreichende Zugehörigkeit und Integration darzustellen.

46-73 *Proposition durch L; Reformulierung der Proposition (21-25) durch S_2 ; Validierung durch L; Synthese im Modus einer Exemplifizierung durch L; parallele Validierung durch S_2 ; Konklusion durch S_2*

Aufgrund dieser Diskrepanz (an einem anderen Ort trotz örtlicher Nähe) berichtet die L von Alternativvarianten. Sie unterbricht dabei ihre Darstellung, indem sie die S_2 direkt anspricht und sie an eine gemeinsame positive Erfahrung erinnert: Diese bestand darin, dass die ganze Klasse in drei Gruppen aufgeteilt wurde. Die Kriterien der Aufteilung werden nicht deutlich, hingegen spricht sie wieder von den Gelben, welche offenbar in dieser Aufteilung weiterhin eine homogene Gruppe darstellen. Die Differenz zur vorgängigen Darstellung besteht darin, dass Nathan bei dieser Gruppenaufteilung gerade *nicht* mit den Gelben zusammen war, also die „eigentliche“ Gruppenzugehörigkeit aufgehoben wurde und mit den „anderen“, den Nicht-Gelben die *gleiche* Arbeit machen konnte. Im Vergleich mit der vorgängig beschriebenen rein örtlich-physischen Integration sieht sie darin einen anderen „Ansatz“. Hebt man die eigentliche Gruppenzugehörigkeit auf, scheint die positive Erfahrung

möglich, dass Nathan mit den Kindern der anderen Gruppe die *gleiche Arbeit* machen kann. Integration wird in dieser Darstellung also im Hinblick auf das *Ausführen gleicher Tätigkeiten auf dem gleichen Leistungsniveau* gesehen. Die Gleichheit wird zugleich im Hinblick auf die Tätigkeit der anderen Kinder definiert, welche offenbar alle auf dem gleichen Niveau arbeiten.

Die L animiert, diesen skizzierten alternativen Integrationsansatz zu erproben, um offenbar die bisherige Praxis (örtliche Integration in der Gleichaltrigengruppe) mit neuen Erfahrungen anzureichern, um darüber ausfindig zu machen, welcher der beiden „Ansätze“ im Hinblick auf die Integration von Nathan tauglicher wäre.

Die S_2 hat bislang die Ausführungen ihrer Kollegin nie explizit validiert und greift nun auch den Vorschlag der L nicht auf, den Alternativansatz vermehrt zu erproben. Sie reformuliert nochmals die Bedeutung für Nathan, an die Gruppe der „Gleichaltrigen“ Anschluss finden zu können. Sie tut dies, indem sie ihr Anliegen relativierend und im Konjunktiv gehalten den Ausführungen ihrer Kollegin entgegenhält: „und nöimet dure wärs natürlu au schön“ (und irgendwie wäre es natürlich auch schön). Damit manifestieren sich divergente Orientierungen im Diskurs. Wiederum bringt sie eine gewisse Distanziertheit zur Gruppenbezeichnung zum Ausdruck, indem sie von den „so genannt“ Gleichaltrigen spricht. (Nathan ist ja bei Beginn seines letzten Grundstufenjahres bereits acht Jahre und acht Monate alt, womit er durchschnittlich zwei Jahre älter als seine Schulkollegen/innen ist). Sie begründet die Anbindung von Nathan an die Gleichaltrigengruppe mit der Bedeutsamkeit für sein psychisches Erleben, sich als gleich zu erleben, wenn auch anders. Indem sie erwähnt, dass es sich dabei um Momente des Erlebens handelt, verweist sie darauf, dass die Erfahrung von Gleichheit für Nathan partiellen Charakter hat und keine Dauer-Erfahrung darstellt. Diese partiellen Gleichheits-Erfahrungen scheint die S_2 im „Ansatz“ ihrer Kollegin nicht realisiert zu sehen.

Interessanterweise validiert die L die Darstellung ihrer Kollegin, obwohl dies ja eigentlich ihrem inhaltlichen Beitrag einer vermehrten Anbindung an die Nicht-gelben Kindergruppen entgegensteht. Die L erwähnt eine gemeinsame Unterrichtserfahrung. Bereits das Stichwort „Tiere“ reicht, damit die S_2 sich offenbar erinnert, worum es sich handelt. Im Rahmen eines Schülerauftrages, ein Lieblingstier auszusuchen und dieses mit Hilfe eines Plakates darzustellen, verweist die L, dass auch Nathan ein solches Tier aussuchen und dieses präsentieren konnte. Der Auswahlprozess dieses Tieres geschah offenbar über die S_2 . Die L erwähnt zwar zuerst, dass sie gemeinsam (wir) ein Tier mit ihm aussuchten, korrigiert sich dann aber sogleich. Wieder wird deutlich, dass die Begleitung von Nathan in der Verantwortung der S_2 liegt. Die S_2 ergänzt, dass dieser Auftrag für Nathan offenbar auch seinen Kompetenzen angemessen war. Zusammenfassend hält sie die Bedeutung dieses Beispiels fest, die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand. Damit differenziert sie den Ansatz der

L (gleiche Arbeit auf dem gleichen Leistungsniveau mit den Nicht-Gelben), indem sie gleiche Arbeit nicht mehr auf das gleiche Leistungsniveau bezogen betrachtet, sondern auf die Arbeit an einem gleichen Thema/Gegenstand.

73- 99 *Anschlussproposition durch S₂; Validierung und Differenzierung der Proposition durch L; Parallele Validierung durch S₂ und ?; Reformulierung der Proposition aus 61-73 durch S₂*

Ihrer Bemerkung, dass sich die S₂ weitere solche Unterrichtsbeispiele vorstellen könnte, indem am gleichen Thema auf unterschiedlichen Niveaus gearbeitet wird, schiebt sie einen relativierenden Aspekt ein: Das Problem der knappen Zeit am Morgen. Zuerst bezieht sie das Problem auf sich (bi mier) und im nächsten Schritt gleich auf die Mühe von Nathan im Schulbank „drinnen“ zu sein. Mit dieser sprachlichen Verknüpfung bringt die S₂ zum Ausdruck, dass ihr Problem der Zeit in starker Abhängigkeit zu Nathans Verhalten am Morgen steht. Später stellt sie sich mit Nathan (üüü; Z. 83) den anderen gegenüber (sii). Sie spezifiziert die andern nicht, aber es ist anzunehmen, dass es sich weiterhin um die Gruppe der Gelben handelt (Verspätetes Eintreffen beim Schulbank). Mit dem Verweis auf die zeitliche Verzögerung und der damit knapp werdenden Zeit bevor man sich wieder im Kreis besammelt, zeigt sie die Beschränkungen ihrer Möglichkeiten auf. Aufgrund des bestehenden Zeitdrucks der Gelben können diese nicht stets auf Nathan warte (vgl. Z. 83-84).

Die S₂ setzt den Zeitdruck der Gruppe der Gelben als Gegebenheit voraus. Mit ihrem Gedankenexperiment einer fiktiven Praxis mit offenem Zeithorizont entwickelt die S₂ einen Gegenhorizont zur eng getakteten Zeitstruktur. Darin könnte sich die S₂ eine Zeitmarke vorstellen, bei der sie irgendeine Extra-Aktion anspricht. Die S₂ kann ihre Ausführungen aber nicht weiterführen, weil die L ihren Gedankengang aufgreift, allerdings vor dem Vergleichshorizont einer begrenzten Zeit der S₂. Mit dieser weiteren Einführung eines Bedingungs moments der Situation bindet die L ihre Kollegin mit in die Verantwortlichkeit für die knappen Zeitverhältnisse. Inhaltlich wird die L durch die S₂ daran erinnert, dass sie ja bereits in der Pause, in der Mitte des Morgens den Unterricht verlässt und somit auch nicht über unbeschränkte zeitliche Ressourcen verfüge. Der Gegenvorschlag eines offenen Zeithorizontes zur engen Taktung des Unterrichts, der sich durch den Zeitdruck der Schüler erklärt, wird durch das Argument der Lehrerin ergänzt: Auch die Arbeitsbedingungen der S₂ beschränken das Timing („das isch dänn au no“; Z. 90). Die S₂ anerkennt das Argument der Lehrerin, dass sie auch nicht unbeschränkte zeitliche Ressourcen zur Verfügung hat und verweist auf die spezifische Situation in diesem Schuljahr.

Nach einem stockenden Sprechbeginn reformuliert die S₂ mit Nachdruck nochmals ihr Anliegen, dass Nathan *schulisch gefördert* wird und betont dabei die Notwendigkeit einer Adaption seines Arbeitsniveaus. Sie verlässt damit

die Thematik des Zeitdruckes. Der Diskurs ist hier beziehungs-dynamisch an einem Tiefpunkt. Die Idee einer adaptiven Förderung wurde über die Thematisierung der knappen Zeitgefäße durch die enge Taktung des Unterrichts kritisiert. Die L ihrerseits verunmöglicht einen alternativen Gegenhorizont mit dem Argument, dass die S_2 selbst zeitlich limitiert sei. Damit schiebt sie die Verantwortung für das Erleben knapper Zeitressourcen an die Arbeitsbedingungen der S_2 . Dem kann diese inhaltlich nichts entgegenhalten und zieht sich auf ihre Forderung einer adaptiven Förderung zurück. Die argumentative Enge der Sackgasse markiert die S_2 mit einem drastischen Negativ-Szenario, in welchem Nathan ohne adaptive Förderung bald einmal abhängen würde („isch er gli emal (..) durab“; Z. 99). Damit wird zugleich deutlich, dass die S_2 die Angemessenheit der schulischen Förderung als ungenügend beurteilt.

9 Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Christina (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Amft, Susanne; Kempe, Susanne; Steiner, Jürg & Uehli, Beatrice (2009). Aus pädagogisch-therapeutischer Sicht: Integration als Anforderung – Integration in der Umsetzung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 6–14.
- Anliker, Brigitte; Lietz, Meike & Thommen, Beat (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (3), 226–236.
- Arndt, Ann-Katrin & Gieschen, Annika (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz & Richert, Peggy (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In: Karl-Heinz Arnold; Olga Graumann & Anatoli Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 26–35). Weinheim: Beltz.
- Bascio, Thomas (2012). Bildungspolitisches Handeln: trotz oder dank wissenschaftlicher Erkenntnis? Synoptischer Vergleich der Buchbeiträge und idealtypische Betrachtung einer bildungspolitischen Schlussfolgerung. In: Andreas Hoffmann-Ocon & Adrian Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Begemann, Ernst (2009). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 126–139). Weinheim: Beltz.
- Bendel, Klaus (1999). Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(4), 301–310.
- Bernet, Walter (2012). Das definitive Ende der Grundstufe. *Neue Zürcherzeitung vom 26. November 2012*, 15.

- Beyer, Beate (2013). Chancengleichheit im Kindergarten? Inkludierende und exkludierende Einstellungs- und Handlungsmuster in Einrichtungen früher Bildung. In Susanne Siebholz; Edina Schneider; Susann Busse; Sabine Sandring & Anne Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 177–187). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- BID Zürich, Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Von der Separation zur Integration. Umsetzung Volksschulgesetz*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BID Zürich, Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2005). *Unterricht und Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schulversuch „Grundstufe des Kantons Zürich“ (Sonderpädagogisches Angebot). Konzept vom 24.10.2005*. Download unter www.volksschulamt.ch/site/index_gast-d-86-23-86-urlvars-.html (25.04.2013)
- BID Zürich (Bildungsdirektion des Kantons), PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich) (2005). *Grundannahmen zur Arbeit in der Grundstufe. Arbeitspapier zum Schulversuch Grundstufe im Kanton Zürich*. Download unter http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_232_Grundstufe/k_342_Rahmenbedingungen/4242_0_060301_grundannahmen_fn.pdf (30.06.09)
- BID Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich) (2004b). Schulversuch Grundstufe. Rahmenkonzept vom 15. März 2004., Download unter http://www.vsa.zh.ch/site/index_gast-d-134-23-134.html (05.06.2009)
- Blaschke, Gerald & Nentwig-Gesemann, Iris (2009). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Eine mikroanalytischer Blick auf Orientierungen und Praktiken von Pädagoginnen. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik II* (S. 101–139). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Blechschi, Anja; Reber, Karin & Allemann, David (2013). Inklusion und Logopädie/Sprachtherapie/Sprachheilpädagogik: Angebote für Kinder und Jugendliche mit sprachlichem Förderbedarf in Schulen. Eine internationale Online-Fragebogenerhebung - Schwerpunkt Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (6), 19–25.
- Bless, Gérard (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2009). Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Heilpädagogik. In: Günther Opp & Georg Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2005). Gruppendiskussion. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 4. Auflage (S. 369–384). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2001a). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenschaftssoziologischer Interpretation. In: Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2001b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der Dokumentarischen Analyse. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michal Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 225–252). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaia (2006). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack; Aglaia Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 233–248). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–183.
- Braun, Wolfgang G. (2009). Integrierte Sprachförderung: Abgrenzung, Umsetzung, Erfahrungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 15–23.
- Braun, Wolfgang G. (2007). Prävention in der Logopädie: Integrative Chance oder versteckte Sparmassnahme? In: Claude Bollier & Markus Siegrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 113–120). Luzern: SZH Edition.
- Braun, Wolfgang G. & Steiner, Jürg (2013). Partnerin im interprofessionellen Team. Die Logopädie im Prozess der Gestaltung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (5), 5–10.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim: Juventa.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Brügger, Sybille (2006). *Elterliche Konstruktion des Besonderen und damit verbundene Erwartungen an die Grundstufe*. Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Universität Zürich.

- Caruso, Marcelo (2010). Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804). *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 648–665.
- Castoriadis, Cornelius (1990). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, übersetzt von Horst Brühmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Cloerkes, Günther (2007). *Soziologie der Behinderten: eine Einführung. Unter Mitwirkung von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz*. (3., neu bearb. und erweiterte Auflage). Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, Günther & Markowetz, Reinhard (2003). Stigmatisierung und Entigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (11), 452–460.
- Dederich, Markus (2011). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 2* (S. 15–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, Isabelle (2004). Kindergarten und Grundschule - Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 529–547). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabelle (2002). Zur Konstruktion von Problemkindern: Ethnische Unterscheidungen in ihrer Bedeutung für Sozial- und Schulpädagogik. In: Hartmut M. Griese; Elcin Kürsat-Ahlers; Rainer Schulte & Massoud Vahedi (Hrsg.), *Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“?* (S. 153–181). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dieth, Eugen (1986). *Schwyzertütschi Dialektschrift*. Bearbeitet und hrsg. von Christian Schmid-Cadalbert, 2. Auflage. Aarau: Sauerländer.
- DIMDI, Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand Oktober 2005*, Download unter www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf (07.06.2013)
- Dlugosch, Andrea & Reiser, Helmut (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In: Günther Opp & Georg Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, Hans (2009). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 17-35). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (2009). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne*

- Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 422–432). Weinheim: Beltz.
- EDK-Ost (2010a). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen. Autoren/-innen: Franziska Vogt, Bea Zumwald, Christa Urech, Nadja Abt*. Bern: Schulverlag plus.
- EDK-Ost (2010b). *Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarstufe. Autoren: Urs Moser, Nicole Bayer*. Bern: Schulverlag plus.
- EDK-Ost (2007a). *Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe*. Autoren/-innen: Thomas Birri, Dorothea Tuggener Lienhard, Catherine Walter, Brigitte Wiederkehr Steiger, Xaver Winiger. St. Gallen: EDK-Ost.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007b). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik*. Download unter <http://www.edk.ch/dyn/12931.php> (25.04.2013)
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007c). *Sonderpädagogik. Kapitel 10 des Schweizer Beitrags für die Datenbank „Eurybase – The database on education systems in europe“ (Stand 5. November 2007)*. Download unter http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13439-1-eurydice_10d.pdf (25.04.2013)
- Einsiedler, Wolfgang (2012). 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung: Rückblick und Ausblick. In: Frank Hellmich; Sabrina Förster & Fabian Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch Grundschulforschung Band 16*, (S. 19–38). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 280–294). Weinheim: Beltz.
- Feuser, Georg (2008). Allgemeine (integrative) Pädagogik. In: Sabine Lingenauer (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik* (S. 14–19). Bochum: projekt verlag.
- Feuser, Georg (1998). Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Anne Hildeschmidt & Irmtraud Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim: Juventa.
- Feuser, Georg (1996). „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. *Geistige Behinderung* 35 (1), 18–25.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.

- Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Elisabeth Baum; Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiling, Ute (2011). Kinder mit Lernschwierigkeiten. In: Wolfgang Einsiedler; Margarete Götz; Andreas Hartinger; Friederike Heinzel; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 3., vollständig überarbeitete Auflage (S. 195–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, Ute (2008). Die neue Schuleingangsstufe: Inklusionschancen und Exklusionsrisiken für benachteiligte Kinder. In: Gottfried Biewer; Mikael Luciak & Mirella Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 339–349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, Ute & Theunissen, Georg (2009). Begriffsdefinition, Erscheinungsformen, Prävalenz. In: Günther Opp & Georg Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 339–343). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, Ute; Geiling, Tina; Schnitzer, Anna; Skale, Nadja & Thiel, Maren (2008). Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Katrin Liebers; Annedore Prengel & Götz Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 163–247). Weinheim: Beltz.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graf, Martin Albert & Graf, Erich Otto (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitutionen*. Zürich: Seismo Verlag.
- Grohnfeldt, Manfred (2010). Sprachtherapie und akademische Sprachtherapie als kooperierende Fachdisziplinen?! Analyse und weiterführende Überlegungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (2), 158–168.
- Haeblerlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs & Klaghofer, Richard (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*, 4., unveränderte Auflage. Bern: Haupt.
- Haeblerlin, Urs; Jenny-Fuchs, Elisabeth & Moser Opitz, Elisabeth (1991). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erleben*. Bern: Haupt.
- Halfhide, Therese (2009). Konkrete Erfahrungen in unterschiedlichen Modellen. In: Therese Halfhide; Marianne Frei & Claudio Zingg (Hrsg.), *Team-teaching. Wege zum guten Unterricht*, 3. Auflage (S. 14–21). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2010). Der kulturtheoretische Ansatz. Entwicklung der Schulkultur. In: Thorsten Bohl; Werner Helsper; Heinz-Günther Holtapfels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 106–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft 57), 268–288.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten & Linkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hinz, Andreas (2005). Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen. In: Ute Geiling & Andreas Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Irtraud Schnell & Alfred Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, Andreas (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlagen für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation*, 48 (4), 330–347.
- Huber, Birgit (2000). *Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Iten, Nina (2011). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regel- und Speziallehrkräften: Fallstudie zur Gestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Umgang mit Heterogenität auf der Volksschule des Kantons Zürich*. Unveröffentlichte Master-Arbeit, Universität Zürich.
- Jantzen, Wolfgang (1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen. Ein Lehrbuch*, 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Janz, Frauke (2008). *Teamenteaching bei Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung: interprofessionelle Kooperation in der Sonderschule – eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Jeglinsky, Constanze (2012). Die Professionalisierung der Lehrkräfte in FLEX. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Download unter <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/178/168> (17.06.2013)

- Jörissen, Benjamin (2001). Aufführen der Sozialität. Aspekte des Performativen in der Sozialphilosophie Georg Herbert Meads. In: Christof Wulf; Michael Göhlich & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 181–201). Weinheim: Juventa.
- Kamm, Esther (2004). Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung schulkultureller Transformationsprozesse. Am Beispiel des Heilpädagogischen Seminars (HPS) auf dessen Weg zur Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH). In: Susanne Amft; Karin Luchsinger & Kurt Häfeli (Hrsg.), *Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft* (S. 51–68). Luzern: SZH Edition.
- Katzenbach, Dieter (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: Ute Geiling & Andreas Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 86–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelchtermans, Geert (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biographische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (3), 250–271.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauer, Sabine (2009). Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 53–61). Weinheim: Beltz.
- Knauer, Sabine (2001). Wie normal ist die Integrationspädagogik? In: Ulrike Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Gesellschaft. Ansätze und Perspektiven der Forschung* (S. 109–120). Opladen: Leske + Budrich.
- Köbberling, Almut & Schley, Wilfried (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.
- Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 4. Auflage (S. 437–447). Reinbeck bei Hamburg: rohwohls enzyklopädie.
- Kreie, Gisela (2009). Integrative Kooperation. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 404–411). Weinheim: Beltz.
- Kreis, Annelies; Kosorok Labhart, Carmen & Wick, Jeannette (2013). Beratung als Feld integrativer sonderpädagogischer Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (6), 43–49.
- Kronig, Winfried (2007a). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernent-*

- wicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Klassen. Bern: Haupt.
- Kronig, Winfried (2007b). Über die Resistenz des Selektionsgedankens im Bildungssystem. In: Claude Bollier & Markus Siegrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 69–72). Luzern: SZH-Edition.
- Kronig, Winfried; Haeblerlin, Urs & Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Kuper, Harm & Kapelle, Nicole (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Elisabeth Baum; Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanfranchi, Andrea (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (2), 128–141.
- Lanfranchi, Andrea & Jenny, Gregor (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In: Kurt Häfeli & Peter Walter-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (S. 217–278). Luzern: SZH Edition.
- Leuchter, Mirjam & Wannack, Evelyne (2010). Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Schuleingangsstufe. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 221–237). Zürich: Rüegger.
- Lindmeier, Christian (2000). Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik*, 30 (3), 166–180.
- Lindmeier, Christian (1993). *Behinderung - Phänomen oder Faktum? Versuch einer Klärung* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (2005). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1988). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Maasen, Sabine (2009). *Wissenssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Mayr, Franziska (2010). *Zusammenarbeit bei der integrativen Förderung. Die Position der schulischen Heilpädagogin im strukturellen Spannungsfeld der Schule*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.
- Mayring, Phillipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mensching, Anja (2006). „Goldfasan“ versus „Kollege vom höheren Dienst“. Zur Rekonstruktion gelebter Hierarchiebeziehungen in der Polizei. In: Ralf Bohnsack; Aglaia Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 153–167). Opladen: Barbara Budrich.
- Mensching, Anja (2005). Innenansichten der niedersächsischen Polizei – „gelebte Hierarchien“ aus organisationskultureller Perspektive. In: Mensching, Anja (Hrsg.), *Empirische Polizeiforschung VI: Innen- und Aussensichten der Polizei* (S. 17–34). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Merkens, Hans (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Metz, Peter (2012). Eingangsstufe – ein schweizerisches Reformprojekt im Fokus des Interesses von Wissenschaft und Politik. In: Andreas Hoffmann-Ocon & Adrian Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft*, (S. 69–106). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, John W. & Brian, Rowan (1992). The Structure of Educational Organisations. In: John W. Meyer & Richard Scott (Hrsg.), *Organisational environments: Ritual and Rationality* (p. 71–97). London: Sage.
- Moser, Urs; Stamm, Margrit & Hollenweger, Judith (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, Vera (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Motsch, Hans-Joachim (2008). Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik – internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (1), 4–8.
- Mussmann, Jörg (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In Ralf Bohnsack; Aglaia Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999). *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2001). Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 275–300). Opladen: Leske + Budrich.
- Nias, Jennifer (1989). Teaching an the Self. In: Mary Louise Holly & Caven S. McLoughlin (Hrsg.), *Perspectives On Teacher Professional Development* (p. 155–172). London: The Falmer Press.
- Nittel, Dieter (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft 57), 40–59.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2001). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 253–275). Opladen: Leske + Budrich.
- Oelkers, Jürgen (2000). *Schulreform und Schulkritik*, 2., vollständig überarbeitete Auflage. Würzburg: Ergon Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfister, Mirijam (2009). „Das ist halt eine völlig andere Situation“. Die Praxis des Stufenübertritts von der Grundstufe in die zweite Klasse der Unterstufe von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Universität Zürich.
- Prenzel, Annedore (2011). Vielfalt. In: Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2* (S. 105–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2009). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik*, 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage (S. 140–147). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Annedore (2007). Inklusive Pädagogik in der Schuleingangsstufe. In: Claude Bollier & Markus Siegrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integra-*

- tiven Basisstufe. *Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 47–55). Luzern: SZH Edition.
- Prenzel, Annedore (2000). Interdiskursive Heterogenität – Zum Verhältnis von Integrationspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In: Friedrich Albrecht; Andreas Hinz & Vera Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 74–81). Berlin: Luchterhand.
- Prenzel, Annedore (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Przyborski, Aglaia (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Gabriele (2010). Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In: Joachim Schwohl & Tanja Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 315–331). Bielefeld: transcript Verlag.
- Sander, Alfred (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation*, 48 (4), 313–329.
- Schaffner, David (2012). Die Reformturbos haben viel zerstört. *Tagesanzeiger vom 27. November 2012*.
- Schneebeli, Daniel (2010). Kindergarten oder Grundstufe? Das spielt keine Rolle. *Tagesanzeiger vom 25.06. 2010*.
- Schütt, Sabine (2012). *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schweizerische Unesco-Kommission (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Download unter www.unesco.ch/dokumentation/bildung (29.06. 2013)
- Seitz, Simone (2011). Erziehung und Bildung. In: Astrid Kaiser; Ditmar Schmetz; Peter Wachtel & Birgit Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 43–58). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sieber, Priska (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Luzern: SZH-Edition.
- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In: Heinz Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stamm, Margrit (2007). Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. In: Claude Bollier &

- Markus Siegrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 27–46). Luzern: SZH Edition.
- Stamm, Margrit (2006). Bildungsraum Grund- und Basisstufe. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zum neuen Schuleingangsmodell *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2), 165–176.
- Stamm, Margrit (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen*. Chur: Rüegger.
- Steinert, Brigitte; Echhart, Klieme; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbeer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 185–204.
- Sturm, Tanja (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihre Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Download unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> (14.06.2013)
- Sturm, Tanja (2011). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Petra Flieger & Volker Schönwies (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, (S. 99–104). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2010). Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In: Joachim Schwohl & Tanja Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 141–158). Bielefeld: transcript Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). Die homogene Lerngruppe - oder: System jagt Fiktion. In: Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 33–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tyack, David & Tobin, William (1994). The ‚Grammar‘ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Urech, Christa (2010). *Die heterogene Schulklasse. Fallstudien zum pädagogischen Handeln in Basisstufen*. Zürich: Rüegger.
- Weisser, Jan (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Download unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (18.6.2013)
- Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, Monika & Widmer-Wolf, Patrik (2011). Förderarrangements in der neuen Schuleingangsstufe im Kontext differenter Bildungskulturen.

- In: Birgit Lütje-Klose; Marie-Therese Langer; Björn Serke & Melanie Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 198–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, Monika & Widmer-Wolf, Patrik (2009). *Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe) zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Sonderpädagogik. Download unter <http://www.research-projects.uzh.ch/p6662.htm> (16.06.2013)
- Wannack, Evelyne (2008). Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In: Katrin Liebers; Annedore Prengel & Götz Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 11–19). Weinheim: Beltz.
- Wannack, Evelyne (2006). *Eine Bildungsstufe für 4-bis 8-jährige Kinder – pädagogisch-didaktische Herausforderung oder Überforderung?* Referat anlässlich der Tagung „Bildung und Betreuung vier- bis achtjähriger Kinder“, 17.3.2006. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn. Download unter http://www.evelyne-wannack.ch/doc/referat_solothurn_06.pdf (18.6.2013)
- Wannack, Evelyne (2004). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung*, 3., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Widmer-Wolf, Patrik; Bühler Müller, Gabi & Kunz-Egloff, Barbara (2012). Professionalisierung in berufsübergreifenden Weiterbildungslehrgängen. Integrationskompetenz für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen. *Inklusive. Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie*, 2, 27–29.
- Widmer-Wolf, Patrik (2008). „Besonderer Förderbedarf“ aus methodologischer Sicht. In: Wilfried Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 59–93). Bern: Haupt.
- Wocken, Hans (1996). Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. *Behindertenpädagogik*, 35 (4), 372–376.
- Wocken, Hans (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Hans Wocken; Georg Antor & Andreas Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199–274). Hamburg: Curio. Download unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-kooperation.html#idp657872> (16.6.2013)