



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2008

”Besonderer Förderbedarf” aus methodologischer Sicht

Widmer-Wolf, P

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-5441>
Book Section

Originally published at:

Widmer-Wolf, P (2008). ”Besonderer Förderbedarf” aus methodologischer Sicht. In: Schley, W. Systemische Sonderpädagogik: empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern: Haupt, 59-93.

«Besonderer Förderbedarf» aus methodologischer Sicht

Patrik Widmer-Wolf

Der Begriff «Schüler mit besonderem Förderbedarf» findet in der Bildungspolitik des deutschsprachigen Raumes seit gut zehn Jahren eine breite Rezeption. In meinem Beitrag zeige ich auf, dass sich damit im bildungspolitischen Diskurs ein erweitertes Verständnis von Behinderung durchzusetzen scheint, welches mit der Definition der Weltgesundheitskommission (WHO, 2001) korrespondiert. Schwierigkeiten von Schülern in Bildungseinrichtungen sind demnach nicht mehr lediglich auf die persönliche Situation der Kinder resp. Jugendlichen zurückzuführen, sondern bedürfen einer systemischen Betrachtungsweise, welche Wechselwirkungen mit sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen mit bedenken. Viele engagierte Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren bereits ihre Lehr- und Lernpraxis im Rahmen dieses erweiterten Verständnisses. Wie aber sollen Forscherinnen und Forscher der Schul- und Kindheitsforschung dieses systemische Verständnis von Behinderung methodisch adäquat aufgreifen? Ein Ausblick in die Kindheits- und Schulforschung macht deutlich, dass die Zielgruppe «Schüler mit besonderem Förderbedarf» darin nur marginal thematisiert wird. Die Schwierigkeit, mit unklaren Behinderungskategorien operieren zu müssen, ist für die sonderpädagogische Forschung nicht neu. Anhand ausgewählter exemplarischer Studien zeige ich unterschiedliche methodische Strategien im Umgang mit Behinderungskategorien auf und diskutiere diese im Hinblick auf ihre Möglichkeiten, Wechselwirkungsprozesse zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und der persönlichen Situation des Kindes über empirische Forschungszugänge zugänglich zu machen. Über eine methodologische Auseinandersetzung skizziere ich sodann vier Herausforderungen, welche sich im Zusammenhang mit einem systemischen Verständnis von Schülern mit besonderem Förderbedarf in der Kindheits- und Schulforschung stellen. Im Anschluss soll ein an der Universität in Zürich durchgeführtes Forschungsprojekt vorgestellt werden, welches als Chance verstanden wird, für die hier reflektierten methodologischen Probleme eine forschungspraktische Umsetzung zu finden.

Verständnis der bildungspolitischen Bezeichnung

In den deutschsprachigen Ländern hat sich in der letzten Dekade ein bildungspolitischer Begriff für Kinder und Jugendliche, die im Zusammenhang mit Bildungsprozessen behindert oder von Behinderung bedroht sind, etabliert. Die *sprachliche Grundstruktur* der unterschiedlichen Varianten der Bezeichnung umfasst stets einen Personenkreis, dem mit Hilfe eines Verbindungsworts ein Attribut angehängt wird. Der Personenkreis umfasst dabei «Kinder» resp. «Kinder und Jugendliche». Wird eher die institutionelle Rolle der Zielgruppe in den Vordergrund gerückt, wird von «Schülerinnen und Schülern» gesprochen. In der Schweiz findet sich zudem eine weitere begriffliche Differenzierung. Es sind dies die «Regelschülerinnen und -schüler», welche sich von den übrigen «Schülerinnen und Schülern» insofern unterscheiden, als sie keine Behinderung aufgrund der Grenzwerte und Indikatoren der Invalidenversicherung nachweisen¹. Das ergänzende Suffix, welche die Spezifikation zum Generationsstatus (Kinder/Jugendliche) oder zur Funktionsrolle (Schüler) als eine Hinzufügung einer Eigenschaft durch die Präposition «mit» verbindet, impliziert potenziell, dass es auch Kinder und Jugendliche oder Schüler *ohne* dieses Attribut gibt (vgl. Fries, 2004, S. 19).

Im deutschsprachigen Raum wird in den je offiziellen Bildungsgremien entweder von Kindern und Jugendlichen *mit «sonderpädagogischem Förderbedarf»* (Österreich und Deutschland) sowie von Kindern und Jugendlichen *mit «besonderen Bedürfnissen»* (Schweiz) gesprochen. In den Leitlinien der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, 2005) zur Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Sonderschulbereich wird nebst den beiden Zielgruppen mit besonderen Bedürfnissen – den «Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen» und den «Regelschülerinnen und -schülern mit besonderen Bedürfnissen» – zusätzlich von einer dritten Zielgruppe gesprochen, denjenigen «ohne besondere Bedürfnisse» (ebd., S. 9). Die Schweizerische UNESCO-Kommission (2004) spricht in ihrer Salamancaerklärung von Kindern und Jugendlichen mit «*besonderen pädagogischen Bedürfnissen*» (vgl. S. 5).

1 Damit wird auf der begrifflichen Ebene eine Differenzierung eingebracht, welche die Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihre Förderung in «Regelschulen» resp. Sonderschulen bezeichnet.

Im Folgenden verwende ich den Begriff *Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf*. Damit grenze ich mich vom weitaus offeneren Suffix *besondere Bedürfnisse* ab, welches zu Recht in der schulischen Praxis dahingehend kritisiert wird, dass jede und jeder ab und zu ein «besonderes Bedürfnis» haben kann und die Bedeutung einer erweiterten Förderung dadurch ad absurdum führt. Zudem scheint es mir eine subtile Umkehrung, die effektive Praxis der Zuschreibungen einer Fördermassnahme als *Bedürfnis* von Schülern auszuweisen. Damit ginge man von der Vorstellung aus, Schülerinnen und Schüler hätten ein Verlangen nach (sonder-)pädagogischen Massnahmen. Eine weitere Abgrenzung zum Suffix *besondere Bedürfnisse* sehe ich darin, dass die Wechselwirkung zwischen individuellen Dispositionen und Bildungsprozessen damit nicht sichtbar wird: Ein *Förderbedarf* hingegen entsteht in einem spezifischen schulischen Kontext auf dem Hintergrund eines Zuschreibungsprozesses. Mit der Ergänzung *besonderer Förderbedarf* wird deutlich, dass grundsätzlich *alle* Schülerinnen und Schüler gefördert werden, einigen aber ein erweitertes Mass an Förderung zugesprochen wird. Vom Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* hingegen distanzieren mich, weil damit die Zuständigkeit für den Förderbedarf in einer spezifischen Professionsgruppe, den Sonder- resp. Heilpädagogen gesehen werden kann. Dies widerspricht stets wiederkehrenden Bemühungen in der Schulentwicklung, eine vermehrte Kooperation zwischen sonderpädagogischen Fachpersonen und Lehrpersonen in integrativen Schulsettings gegenüber dem historisch gewachsenen Delegationsmodus im Schulsystem zu etablieren und sollte sprachlich nicht zementiert werden. Die institutionelle Rahmung und Begrenzung des Begriffes soll auch durch die Bezeichnung des Personenkreises zum Ausdruck gebracht werden. Somit spreche ich nicht von Kindern und Jugendlichen generell, sondern von *Schülerinnen und Schülern*, welche in der Institution Schule eine spezifische Handlungspraxis hervorbringen (vgl. Wiesmann, 2005, S. 33).

Als *Begründung* für die Einführung dieser neuen Bezeichnung wird in den herangezogenen Positionspapieren Deutschlands und Österreichs eine explizite Abkehr von der bisherigen Bezeichnung «Sonderschulbedürftigkeit» geltend gemacht. Damit soll der Entkoppelung von einer bisher institutionsbezogenen Auslegung der Bezeichnung hin zu einer individuelleren Auslegung des Begriffes Vorzug gegeben werden (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK 1994, S. 2; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur BWK, 1996, S. 1).

«Mit der Beschreibung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung für den Bildungs- und Lebensweg der Betroffenen, die Folgen für die Aneignungsweisen, für das Lern- und Sozialverhalten, die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt» (KMK, 1994, S. 7).

Ähnlich argumentiert das Österreichische BWK (1996), wonach sonderpädagogischer Förderbedarf im Zusammenhang mit einem «schulischen Versagen» (S. 1) in Verbindungen gebracht wird, welches aber auf eine physische oder psychische Behinderung rückführbar sein muss. Ungenügende Schulleistungen, welche hingegen nicht in Verbindung mit einer solchen gebracht werden können, begründen keinen «sonderpädagogischen Förderbedarf». Differenzierend wird hier angemerkt, dass nicht jede Behinderung sogleich einen Förderbedarf nach sich zieht, sofern die Teilhabe an schulischen Lebens- und Lernprozessen ermöglicht sei (vgl. ebd.).

Auch die UNESCO (2004) sieht in ihrer Salamancaerklärung «besondere pädagogische Bedürfnisse» in engem Zusammenhang mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, welche sich letztlich auf die individuelle Schullaufbahn benachteiligend auswirken können (vgl. S. 5).

Etwas weniger spezifisch wird dieser Zusammenhang durch die EDK (2005) ausgedrückt. Hier wird geltend gemacht, dass sich das Verständnis von Behinderung aus seiner statischen Zuschreibung löste und heute als ein «Prozess mit Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt» verstanden werden sollte (vgl. S. 9).

Die *inhaltliche Ausrichtung* eines Förderbedarfs oder eines besonderen Bedürfnisses werden in den drei hier herangezogenen Positionspapieren unterschiedlich explizit dargestellt. Sie beziehen sich bspw. auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Sprache, das Sprechen, das kommunikative Handeln, die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung, die körperliche und motorische Entwicklung, das Hören, die auditive Wahrnehmung, das Sehen, die visuelle Wahrnehmung sowie die körperliche und seelische Verfassung (vgl. KMK, 1994, S. 6f.). Bei der Gruppierung von «besonderen Bedürfnissen» bildet der IV-Status der Kinder und Jugendlichen im Schweizerischen Bildungssystem eine entscheidende Differenz. *Regelschüler* mit besonderen

Bedürfnissen – allerdings *ohne* IV-Status – sind Fremdsprachige, Hochbegabte oder Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensproblemen oder Leistungsschwächen (vgl. EDK, 2005, S. 9). Diejenigen Schüler *mit* IV-Status umfasst Personengruppen wie «geistig Behinderte, Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Hörbehinderte, schwer körperlich Behinderte, schwer Sprachbehinderte, schwer Verhaltensgestörte und solche mit kumulierten Gesundheitsschäden» (ebd., S. 9). Die Österreichische BMK (1996) nennt keine expliziten Schülergruppen, sondern erwähnt, dass sich die sonderpädagogische Förderung derweilen auch mit grundsätzlichen Fördermassnahmen, welche in der Grundschule vorgenommen würden, überschneiden. Auseinanderhalten könne man diese letztlich lediglich dann, wenn eindeutige Massnahmen «aus dem Bereich der Behindertenpädagogik» (BWK, 1996, S. 2) vorliegen würden.

Damit wird deutlich, dass sich die neue Bezeichnung stets in Relation zu Aufgaben, Anforderungen und Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule versteht (vgl. KMK, 1994, S. 6). Auch das Österreichische BWK definiert einen Förderbedarf stets im Hinblick auf die Teilhabe an schulischen Lebens- und Lernprozessen, wobei eine Beeinträchtigung aufgrund einer medizinischen Attestierung einer physischen Schädigung nicht augenblicklich ein Förderbedarf notwendig machen würde (vgl. S. 1).

Somit ist die Wechselwirkung zwischen Systemanforderungen und der individuellen Situation der Schüler beim Prozess der Zuschreibung eines besonderen Förderbedarfs mitgedacht und gewinnt dadurch auch an kritischem Potenzial, weil damit die Sichtweise eröffnet wird, auch schulische Kontexte als behindernd für Schülerinnen und Schüler zu betrachten. Dieser dynamische Wechselwirkungsprozess verlangt von Lehrpersonen eine hohe Selbstreflexivität: Sie können besonderen Förderbedarf lediglich vorläufig zuschreiben, und können nicht mehr auf Kontinuität, auf festgeschriebene Zeiträume der Förderung oder auf kontinuierlich gleiche Fördersettings setzen.

In diesem Begriffsverständnis widerspiegelt sich meines Erachtens auch die Definition von Behinderung, wie sie die Weltgesundheitsorganisation WHO (2001) vorgenommen hat. Dabei werden Schädigungen von Körperfunktionen sowie Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit individueller Aktivitäten weiterhin bei der Diagnostik berücksichtigt. Die Beurteilung einer Behinderung bleibt allerdings nicht an diesen Merkmalbeschreibungen

stehen, sondern stellt die individuelle Disposition in spezifische soziale Lagen, worin sich der Grad einer Behinderung mehr oder weniger manifestiert. Es ist das Wechselspiel zwischen situativen Kontextbedingungen und individuellen Dispositionen, die dadurch zur Begründung einer Behinderung resp. eines «besonderen Förderbedarfs» gelangen. Damit ist auch die Sichtweise eröffnet, Lebenskontexte als behindernd zu beurteilen. Die Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern gewinnen ihre *Bedeutsamkeit* stets innerhalb einer situativen sozialen und institutionellen Rahmung.

Wenn ich nun in meiner Darstellung den qualitativen Gewinn des neuen Begriffverständnisses dargestellt habe, bleibt das Potenzial einer Interpretationsoffenheit, welche sich mit dem Begriff verbindet, selbstverständlich nach wie vor bestehen. So können unhinterfragte routinierte Schul- und Unterrichtsgewohnheiten dazu führen, Schülerinnen und Schülern vorschnell einen besonderen Förderbedarf zuzuschreiben. Es wird sich erweisen, ob sich ein solch dynamisches Verständnis von Behinderung in der sozialen Praxis durchsetzen wird.

Im Folgenden soll nun in einem Exkurs dargestellt werden, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf als Zielgruppe in der Kindheits- und Schulforschung repräsentiert finden.

Repräsentanz in der Kindheits- und Schulforschung

Das Interesse an Kindern und Jugendlichen in schulisch-institutionellen Kontexten wird traditionellerweise von unterschiedlichen Forschungsrichtungen mit spezifischen Perspektiven und theoretischen Ansätzen bearbeitet.

Die *Schulforschung* zentriert ihre Forschungserkenntnisse auf die Frage, wie die Schule und der Unterricht gestaltet werden sollten (vgl. Breidenstein/ Pregel, 2005, 7). Zentrale Überschneidungsbereiche werden von derselben selbst mit der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung sowie der Kindheits- und Jugendforschung gesehen (vgl. Helsper/Böhme, 2004, 12).

Die *Kindheits- und Jugendforschung* bemüht sich in ihrem Forschungsbestreben um die lebensweltliche Perspektive von Kindern und Jugendlichen und betont die Eigenständigkeit von Kindheit und Jugend als Lebensphasen

mit je spezifischen eigenen Orientierungen. Forschungsprojekte der Kindheitsforschung in schulischen Kontexten fokussieren dabei eher Interaktionsprozesse zwischen den Kindern resp. Jugendlichen und betonen dabei beispielsweise die Eigenlogik der Peer-Kultur. Der Grad an pädagogischer Führung einer Situation scheint nicht selten ein Kriterium für die Trennung der beiden Forschungsrichtungen zu sein. Versteht sich die Kindheitsforschung eher als Expertin für pädagogisch unkontrollierte Prozesse, wo Kinder unter sich sind, thematisiert die Schulforschung aus ihrem bisherigen Forschungsverständnis eher pädagogisch geführte Situationen (vgl. Fuhs, 2005, S. 172).

Überschneidungen und Annäherungen der beiden Forschungsrichtungen werden diskutiert (vgl. Breidenstein/Prenzel, 2005). Fuhs (2005) betont, dass kindliches Leben und Lernen durch Erwachsene stets gerahmt werden, so auch in der Institution Schule. Kinder und Jugendliche werden dadurch zu Akteuren – Schülerinnen und Schülern – innerhalb einer spezifischen institutionellen Rahmung. Damit wird auch eine generationale Ordnung zum Ausdruck gebracht (vgl. Honig, 1999). Mit diesem Verständnis kann die scharfe Trennung zwischen Kindheits- resp. Jugendforschung und der Schulforschung aufgehoben werden (vgl. S. 172). Dass die Schülerforschung gar vom «Paradigma der neuen Kindheitsforschung aus konzipiert» sein sollte, dafür plädieren Breidenstein und Jergus (2005, vgl. S. 197). Kelle (2005) fordert die Kindheitsforschung auf, Kinder im schulischen Kontext zu fokussieren, um nach sozialen Bedingungen, Effekten von Individualisierungsphänomenen als auch nach deren Bearbeitung schulischer Verfahren zu fragen (vgl. S. 156). Die Kindheits- und Jugendforschung im schulischen Kontext ist letztlich gerade deshalb von hoher Relevanz, da die Schule als institutioneller Erfahrungsraum für die Biographie der Heranwachsenden ein wesentliches konstituierendes Merkmal darstellt (vgl. Fuhs, 2005, S. 171).

Wie nun sind Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf als Zielgruppe wissenschaftlicher Forschungen in den beiden Forschungsbereichen repräsentiert? Einblicke in zwei aktuelle Handbücher, die den Forschungsstand einerseits der Schulforschung und andererseits der Kindheits- und Jugendforschung darstellen, sollen dazu eine erste Antwort geben. Ein kurzer Blick in die Forschungsaktivitäten der Grundschulforschung soll diese Ausführungen abrunden.

Mit dem Anspruch, den Forschungsstand bis 2002 und einen Ausblick bis Ende 2003 zu ermöglichen, greift u. a. der Beitrag von Opp/Budnik/Fringerle (2004) im *Handbuch zur Schulforschung* (Helsper/Böhme, 2004, S. 12) Studien auf, worin Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in unterschiedlichen schulischen Kontexten thematisiert werden² (vgl. S. 354ff.). Dabei werden Effekte von Schulformen (separierende und integrierende) auf unterschiedliche Akteure im Bildungssystem miteinander verglichen, sowie Entwicklungen von Kindern mit besonderem Förderbedarf in integrierten Schulen nachgezeichnet. Damit wird eine kleine Auswahl von Studien, welche sich mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf beschäftigen, in diesem umfänglichen Handbuch zitiert. Zugleich wird in dieser Darstellung der sonderpädagogischen Schulforschung vorgeworfen, das Potenzial quantitativer und qualitativer Methoden in ihren Studien nicht zu nutzen (vgl. ebd., S. 359f.). Die Autoren sehen die «methodische Selbstbeschränkung» der sonderpädagogischen Schulforschung in einer Forschungspraxis begründet, welche sich oft einer Praxis begleitenden Evaluationsforschung verpflichte, bei der praktische und politische Nützlichkeit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse vorgezogen würden (vgl. ebd., S. 360).

Das *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (Krüger/Grunert, 2002), welches sich als bilanzierende Zusammenfassung bislang nebeneinander gestandener Forschungsbeiträge versteht, widmet im abschliessenden Unterkapitel Kindern und Jugendlichen in «besonderen bzw. schwierigen Lebenssituationen» die Aufmerksamkeit. Darunter thematisiert ein Beitrag die Forschungsbemühungen zur Thematik ausländischer Kinder und Jugendlicher (Apitzsch, 2002). Im Rahmen dieser Darstellung widmet sich auch ein Unterkapitel dem Zusammenhang zwischen institutioneller Förderung resp. der Diskriminierung ausländischer Kinder und Jugendlicher im Rahmen schulischer Einrichtungen. Ein weiterer Beitrag (Helsper/Böhme, 2002) stellt die Forschungsbemühungen zur übergeordneten Thematik «Jugend und Schule» dar. In einem Unterkapitel werden Studien erwähnt, welche sich thematisch

2 Erwähnt werden in diesem Zusammenhang die Studien von Köbberling/Schley (2000), von Haebelin/Bless/Moser/Klaghofer (1991); Heyer/Preuss-Lausitz/Schöler (1997); Hinz/Katzenbach/ Rauer/Schuck/Wocken/Wudtke (1998). Im gleichen Handbuch stellt Helsper (2004) zudem die Forschungsbefunde zu Schülerbiographien zusammen. Dabei werden auch Verläufe von erschwerten Schulkarrieren dargestellt, diese stehen jedoch nie in einem expliziten Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen, denen im Verlauf ihrer Schulkarriere ein besonderer Förderbedarf zugeschrieben wurde.

mit der Benachteiligung und Ungleichheit in der Schule befassen. Repräsentiert sind dabei Benachteiligungen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit sowie Geschlechts- und Schichtzugehörigkeit (vgl. S. 572ff.).

Augenscheinlich ist die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in diesem Handbuch lediglich im Zusammenhang mit einer Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergründen repräsentiert. Damit wird zumindest ein Teil der Schülerinnen und Schüler erwähnt, welcher in schulischen Kontexten üblicherweise ein besonderer Förderbedarf zugesprochen wird.

Im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft etabliert sich ein eigenständiger Forschungszweig: Die Grundschulforschung. In ihren *Jahrbücher Grundschulforschung* werden jeweils aktuelle Studien dokumentiert. Als zentraler Gegenstand der Grundschulforschung wird «die Förderung des Kindes in der frühen und mittleren Kindheit unter dem besonderen Aspekt der institutionalisierten Erziehung und Bildung in der Grundschule» gesehen (Petillon, 2002, 13). Die Grundschulforschung, in ihrem bisherigen Forschungsverständnis eher der Schulforschung zugewandt, macht zudem Annäherungsversuche mit der Kindheitsforschung auf konzeptioneller und methodischer Ebene geltend (vgl. Panagiotopoulou/Brügelmann, 2003, S. 16). Das institutionelle Erfahrungsfeld der Grundschule schliesst danach alle Faktoren ein, «welche explizit oder implizit auf die Entwicklung der Kinder einwirken und in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen» (Petillon, 2002, S. 15). Lediglich im sechsten Band der Jahrbuchreihe (Heinzel/Prengel, 2002), welcher sich dem Thema der Heterogenität, Integration und Differenzierung widmet, findet sich ein Beitrag von Haerberlin (2002), worin er die Forschungsbefunde der Fribourger INTSEP-Studien aus den 90er-Jahren vorstellt. Ansonsten werden im Rahmen dieser Forschungsrichtung keine Studien erwähnt, welche Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf thematisieren.

Die doch sehr marginale Rezeption der Zielgruppe Kinder mit besonderem Förderbedarf sowohl in der Schul- und Kindheitsforschung, als auch der Grundschulforschung erstaunt auf dem Hintergrund bildungspolitischer Bestrebungen. Begründungen dazu mögen einerseits in der historisch gewachsenen Disziplinergrenze und damit einhergehenden Themenbesetzungen zwi-

schen Pädagogik und Sonderpädagogik liegen. Greift man andererseits die scharfe Kritik von Opp/Budnick/Fingerle (2004) auf, wonach sich die sonderpädagogische Schulforschung methodisch selbst beschränke, steht zumindest zur Diskussion, ob die marginale Stellung dieser Forschungsrichtung in den traditionellen Forschungszweigen wohl auch dadurch begründet werden kann. Eine Auseinandersetzung zu methodischen Herausforderungen im Zusammenhang mit einer Forschung über Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Förderbedarf kann dazu womöglich einen produktiven Beitrag leisten. Die folgenden Kapitel widmen sich diesem Problemkreis.

Klassifikationsprobleme der Forschung

Die historische Differenzierung des Sonderschulsystems ist kontinuierlich begleitet durch Begriffs- und Klassifikationsprobleme (vgl. Opp/ Budnik/ Fingerle, 2004, 348). Die Forschung befindet sich stets im Kontext dieser Entwicklungen und steht vor der Schwierigkeit, mit nicht selten interpretationsoffenen Begriffen zu operieren. Im Folgenden skizziere ich anhand ausgewählter drei Beispiele das Dilemma, worin sich eine Schulforschung zu Kindern mit besonderem Förderbedarf bewegt, wenn sie mit der Interpretationsoffenheit von Bezeichnungen einer zu erforschenden Zielgruppe forschungsmethodisch umzugehen hat.

Als eine mögliche Strategie im Umgang mit interpretationsoffenen Begriffen ziehe ich die Studie von Begemann (1984) zu Lernbehinderungen von Schülerinnen und Schülern bei. Dieser beklagt den Mangel, dass zum Begriff der Lernbehinderung keine anerkannte Theorie zur Verfügung stehe (vgl. S. 15). Um die Stichprobe für seine Studie zu bestimmen, führt er die Definition ein, dass all diejenigen Kinder als «lernbehindert» gelten, welche eine Schule für Lernbehinderte besuchen (vgl. ebd., S. 14).

Die Ambivalenz im Umgang mit der begrifflichen Bezeichnung der erforschten Zielgruppe zeigt sich auch bei Haerberlin/ Bless/ Moser/ Klaghofer (2003) in ihren INTSEP-Studien. Die Prämisse, dass Schülerinnen und Schüler, welche in der Schule versagen, deshalb eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen, vermochte die Autoren nicht zu überzeugen. Lernbehinderte, die eine integrative Schule besuchen würden, könnte man bei dieser Vorge-

hensweise wissenschaftlich nicht begründet erforschen (vgl. S. 22). Von einer schulorganisatorischen Definition von Lernbehinderung distanzieren sich die Autoren, indem sie eine Lernbehinderung schulleistungs- und intelligenzdiagnostisch operationalisieren (vgl. ebd., S. 23). Zur Stichprobe werden sodann schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler gezählt, welche sich in den Schulleistungen im Schulfach Mathematik und Deutsch im letzten Sechstel der Stichprobe befinden sowie einen Intelligenzquotienten zwischen 70 und 100 aufweisen (vgl. ebd.). Die Willkürlich- und Zufälligkeit dieser normativen Grenzziehung wird von den Autoren selbstreflexiv damit begründet, dass dies für normative Systeme – wie dies die Schule auch darstelle – charakteristisch sei (vgl. ebd.).

Als drittes Beispiel soll die qualitative Längsschnittstudie im Hamburger Integrationsversuch kurz dargestellt werden. Diese verstand sich als dialogische Begleitforschung, welche sich zur Aufgabe machte, die Entwicklung von Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf in der Sekundarstufe I zu dokumentieren (vgl. Köbberling/Schley, 2000). Bei der Zusammensetzung der Schulklassen im Hamburger Integrationsprojekt wurden jeweils die Integrations- und Fördermöglichkeiten der gesamten Klassensituation beurteilt. So wurden jeweils auf der Basis des Modells «17 + 3» darauf geachtet, dass nicht mehr als drei Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in einer Klasse integriert wurden. Eine Übernahmekommission koordinierte diesen Übertritt der Schülerinnen und Schüler von der Grundschule in die Sekundarstufe und die damit verbundene Klassenzusammensetzung. Dabei spielte die Aufnahmetoleranz der entsprechenden Lehrerteams eine entscheidende Rolle (vgl. Schley/Köbberling, 1994, S. 67ff.). Die Pädagogen/innen schlugen aus den so zusammengesetzten Klassen jeweils eine Schülerin resp. einen Schüler für die wissenschaftliche Entwicklungsbegleitung vor (vgl. Köbberling/Schley, 2000, S. 45). Die Begründungen der Lehrpersonen zur Auswahl der entsprechenden Schülerinnen und Schüler wurden nachträglich erfragt. Folgende Begründungen wurden dabei angeführt: Die Ungewissheit der zukünftigen Entwicklung vorwiegend von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen, die Sorge um die Tragfähigkeit von Jugendlichen mit unruhigem, unangepasstem Verhalten sowie das Interesse an der Dokumentation erwarteter interessanter Entwicklungsverläufe (vgl. ebd., S. 45). Damit repräsentiert sich in der Haltung dieser Forschergruppe eine Offenheit gegenüber den Gewichtigungen der Lehrpersonen bei der Auswahl für die wissenschaftliche Begleitung.

Der forschungsmethodische Umgang mit Begriffsproblemen zeigt aufgrund dieser kurzen Skizze folgende drei Varianten: Eine erste Variante besteht darin, rhetorisch zu beklagen, was dann aber forschungsmethodisch gleich wieder reproduziert wird, indem man die Selektionsmechanismen des Bildungssystems für die eigene Forschung als Ausgangslage nimmt: Lernbehindert ist dann, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht. Gibt man sich damit nicht zufrieden, zeichnet sich eine zweite Variante ab: Hier wird den Selektionsmechanismen der Akteure grundsätzlich mit Skepsis begegnet. Die forschungsmethodische Strategie besteht darin, eigene in der Forschergruppe definierte Indikatoren an das Forschungsfeld heranzutragen, ohne die Relevanzsetzungen der Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen zu müssen. Eine dritte Variante besteht darin, gerade die Gewichtungen der Lehrpersonen in der Schulpraxis als Ausgangslage für die Forschung zu nehmen und begründen zu lassen. Damit werden ebenfalls wie bei der ersten Variante Selektionsmechanismen der Systemakteure für die Zusammenstellung der Stichprobe übernommen, allerdings mit der Nuance, zumindest einige Begründungen dazu noch analysieren zu können.

Alle drei dargestellten Studien haben mit ihren je unterschiedlichen Strategien im Umgang mit Begriffsproblemen allerdings die Schwierigkeit, dass sie die Zuschreibungsprozesse, die in der alltäglichen sozialen Schulpraxis stattfinden, nicht aufzeigen können. Entweder werden die diagnostischen Prozesse der Lehrpersonen, die zu einer «Lernbehinderung» führen, gar nicht thematisiert, indem die Folgen ihrer Selektionsentscheide einfach als Fakt übernommen werden. Oder aber: Es wird den Zuweisungsprozessen der Lehrpersonen – zu Recht – mit Skepsis begegnet, diese diagnostischen Prozesse werden dabei allerdings gar nicht Gegenstand der Studie. Und zuletzt: Auch wenn die Begründungen des Förderbedarf durch die Lehrpersonen erfragt werden, wissen wir letztlich nichts darüber, *wie* die Lehrpersonen zu ihrem Entscheid einer Zuweisung in eine Sonderklasse oder *wie* der besondere Förderbedarf begründet wird. Ich bin jedoch der Ansicht, dass gerade die Rekonstruktion dieser diagnostizierenden Prozesse für die Praxis und die Theoriebildung sehr produktiv sein können.

Methodisch kontrollierter Umgang mit Differenz

Soll in der Schulforschung das systemische Verständnis von Behinderung – wie ich es zu Beginn dieses Beitrages dargestellt habe – und die Schwierigkeit im Umgang mit interpretationsoffenen Begriffen forschungsmethodisch aufgegriffen werden, erfordert dies eine grundsätzliche methodologische Erörterung, die ich nun im Folgenden ausführen werde.

Unterscheiden und Bezeichnen als erkenntnistheoretischer Prozess

Geht es darum, eine spezifische Gruppe von Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand der Sozialforschung zu machen, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung darüber, *wie* das Wissen zu dieser Gruppe zustande kommt, *wie* es im Kontext spezifischer lebensweltlicher Bedingungen konstruiert wird. Die folgenden Ausführungen sind von der Überzeugung geleitet, dass sich jegliche Art von Wissensgenerierung nur als Produkt einer sozialen Kommunikation denken lässt. Wissen also muss als «soziale Tatsache» (Luhmann, 1992, S. 68) verstanden werden. Vorab sollen nun einige grundlegende erkenntnistheoretische Überlegungen angestellt werden, die den Prozess der Wissensproduktion zum Gegenstand der Erörterung machen.

Jeglicher Aufbau von Wissensstrukturen basiert aus Teilelementen, welche nur durch eine gegenseitige Abgrenzung voneinander – durch Unterscheidungen – entstehen können. Es bedarf also eines Prozesses, welcher Unterschiede bezeichnet, um diese danach überhaupt erst in Beziehung zueinander setzen zu können. Diese Tätigkeit des Unterscheidens und Bezeichnens basiert auf der Tätigkeit des Beobachtens (vgl. ebd., S. 73). Der Aufbau eines Wissens über ein Kind, dem ein besonderer Förderbedarf zugesprochen wird, fusst letztlich auf dem Grundprozess des Unterscheidens und Bezeichnens, dem Beobachten. Kinder *mit* einer Beeinträchtigung können dabei aufgrund einer Leitunterscheidung bezeichnet werden, die Kinder *ohne* Beeinträchtigung implizit im Hintergrund mitdenkt. Mit einer Unterscheidung konstruieren wir dabei stets eine Grenze: «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» (vgl. ebd., S. 79). Jede Bezeichnung setzt demnach etwas anderes voraus, wovon sie unterschieden wird (vgl. ebd., S.

93). Diese Entweder-oder-Dispositionen können dabei als zwei Seiten derselben Form begriffen werden (vgl. Weisser, 2005, S. 18), wobei die Bezeichnung der einen Seite die andere nicht zum Verschwinden bringt, sondern diese «als nicht bezeichnete Seite mitlaufen» lässt, metaphorisch gesprochen sind bei der Bezeichnung von Kindern *mit* einer Beeinträchtigung diejenigen *ohne* eine solche als kontinuierlicher «Schatten» (ebd.) anwesend.

Damit wird deutlich: Durch den Prozess des Beobachtens schaffen wir Leitunterschiede, bestätigen diese in der alltäglichen Kommunikation oder bemühen uns – aus einer kritisch-distanzierten Warte – diese nachträglich zu dekonstruieren. Unabhängig von unserer Position: Wir arbeiten uns an ihnen ab. Ist der Begriff «Schüler mit besonderem Förderbedarf» in die Welt gesetzt, beginnt er eine *soziale* Tatsache darzustellen. Es kann machtvoll bestimmt werden, dass der Begriff «Sonderschulbedürftigkeit» ausrangiert wird. Dieser Begriff bleibt aber doch im Hintergrund als Schatten präsent und avanciert zum Gegenstand historischer Forschung. Weg ist die Kategorie damit aber nicht. Wir können uns nachträglich über sie entsetzen, aber sie bleibt als Referenzgrösse stets bestehen.

Rekonstruktion von Unterscheidungs- und Bezeichnungsprozessen

Luhmann (1992) hält fest, dass der unmittelbare Unterscheidungs- und Bezeichnungsprozess *unbeobachtet* bleibt. Damit wird deutlich, dass es sich bei der Konstruktion von Unterscheidungen aufgrund von Beobachtungsprozessen nicht um eine «harmlose Angelegenheit» (Luhmann, 1992, S. 75) handelt, weil sich diese der alltäglichen Kontrolle entzieht. Die Wahrnehmung von Lehrpersonen über Kinder, die in irgendeiner Weise auffallen, ist damit in eine alltägliche Handlungspraxis eingebunden und ist als perspektivisches, standortgebundenes Erfahrungswissen atheoretisch (Bohnsack, 2003, S. 43): Man erkennt gewisse Kinder einfach an ihrer Auffälligkeit. Es handelt sich dabei um ein implizites Handlungswissen (Polany, 1985, zit. in Bohnsack, 2003, S. 191). Diese ersten Beobachtungen sind damit unkontrolliert. Nicht umsonst zeigt sich in den Schulen stets wieder die Bemühung, diesen Beobachtungsprozess durch systematische Verfahren kontrolliert anzuleiten, gerade weil er atheoretisch in ein subjektives, standortgebundenes Erfahrungswissen eingebunden ist.

Es gilt also, eine Beobachtung einzurichten, welche die Beobachtungstätigkeit selbst zum Gegenstand macht. Luhmann (1992) drückt diese Beobach-

tungsperspektive mit folgendem Wortspiel aus: «ein Unterscheiden, das unterscheidet, was und wie andere unterscheiden» (S. 113). Nur eine Bemühung, die diesen Vorgang aus einer anderen Warte, mit Hilfe eines «Schemawechsels» (S. 91) zu analysieren versucht, kann diesem unsichtbaren Prozessen zur Sichtbarkeit verhelfen. Diese Warte ist keine alltägliche und erfordert ein gezieltes Beobachten, welches sich der Rekonstruktion der Zuschreibungsprozesse widmet.

Das heisst, dass wir als Forschende die diagnostischen Prozesse, die zur Bezeichnung eines Kindes führen, mit in unsere wissenschaftliche Analyse einbeziehen. Damit verabschieden wir uns davon, unsere Zielgruppe über dekontextualisierte operationalisierende Kriterien selbst zu definieren. Wir «übernehmen» in diesem Sinne die im jeweiligen sozialen Kontext entwickelten Bezeichnungen von Kindern und deren Begründungen eines besonderem Förderbedarf in ihrem Geltungscharakter, sorgen allerdings methodisch dafür, dass wir diese Praxis des Bezeichnens nachträglich rekonstruieren können (vgl. Bohnsack, 2003, S. 20f.).

Forschende verpflichten sich einer methodisch kontrollierten Zugangsweise des Beobachtens von Welt und sind an der Generierung von neuem Wissen interessiert. Damit sind Forschende aber auch *selbst* massgeblich mit an der Konstruktion von Leitdifferenzen beteiligt oder operieren auch mit sozialkonventionellen Bezeichnungen und Differenzen – wie ich dies hier in diesem Beitrag auch praktiziere. Die rekonstruktive Einstellung einer wissenschaftlich beobachtenden Person bezieht sich demnach also nicht nur auf die Konstruktionsprozesse unseres Forschungsgegenstandes, sondern erfordert auch eine selbstreflexive Haltung der eigenen Praxis gegenüber (vgl. Bohnsack, 2003, S. 27).

Situative Bedeutsamkeit von Beeinträchtigungen

Eine Forschungsrichtung, welche sich traditionellerweise mit einer kategorialen Leitdifferenz auseinandersetzt, findet sich in der Genderforschung. Ist die Aufmerksamkeit der Forschenden auf die Leitdifferenz Mädchen/Knaben gerichtet, arbeiten diese folglich implizit stets mit dieser Unterscheidung. Die eigene wissenschaftliche Beobachtungstätigkeit operiert damit permanent mit einer Unterscheidung, mit einer Grenzziehung, mit Bezeichnungen, die sie aber

zugleich in Anspruch nimmt, zu bearbeiten. Damit sind spezifische Gefahren und Herausforderungen verbunden³.

So kann eine vergleichende Genderforschung, welche sich auf die Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern konzentriert, beispielsweise implizit eine übermäßige Kohärenz innerhalb der beiden Geschlechtergruppen betonen und die Variationen innerhalb derselben übersehen (vgl. Thorne, 1990, zit. in Breidenstein/Kelle, 1998, S. 15). Die wissenschaftliche Beobachtung bedient sich dabei der Leitdifferenz Mädchen/Knaben als Selbstverständlichkeit, welche aber auf den Forschungsgegenstand einschränkend wirken: Es *muss* dann Unterschiede geben und die sollen nun durch ein gezieltes wissenschaftliches Beobachten herausgearbeitet werden. Die Leitdifferenz Mädchen/Knaben wird als *Weltgegebenheit*, nicht als *Weltkonstruktion* in die Forschungstätigkeit eingeflochten. Die Leistung besteht dann darin, eine dominante Leitdifferenz bestätigt zu haben. Die Unsicherheit beschleicht aber alsbald, weil durch die persönliche Verstrickung mit der Leitdifferenz nicht die soziale Wirklichkeit beschrieben werden kann.

Auch wenn wir als Forschende dominanten Leitdifferenz letztlich nie entfliehen können, so sollte sich die Sozialforschung dem «methodologischen Dilemma» (Breidenstein/Kelle, 1998, S. 16) insofern annehmen, als sie die Unterscheidungsprozesse, welche *in* der sozialen Praxis zur Konstruktion der Leitdifferenz beitragen mit zum Gegenstand ihrer Forschung machen. Es gilt demnach, Leitdifferenzen de-konstruierend aufzugreifen (vgl. Hartmann, 2002, S. 274). Die vordergründige Sicherheit, Eindeutigkeit, Gegebenheit und Kontinuität einer Leitdifferenz wie Mädchen/Knaben wird dabei aufgebrochen. Gemeint ist, dass sich beispielsweise die *Bedeutsamkeit* einer Geschlechtszugehörigkeit innerhalb einer Kindergruppe nicht konstant hoch oder niedrig hält, sondern je nach Situation in der sozialen Handlungspraxis an Relevanz gewinnt. Die Kardinalunterscheidung von Mädchen/Knaben und insbesondere deren *soziale Relevanz* werden dabei in Abhängigkeit mit unterschiedlichen sozialen Situationen gebracht. Die Leitdifferenz wird damit in ihren Bezügen zu sozialen und situativen Erfahrungsräumen beobachtet.

3 Analog zur Genderforschung haben die Autorinnen Herwartz-Emden/Westphal (2000) auf spezifische methodologische Schwierigkeiten wie Paternalisierungs-, Ethnisierungs- und Gendereffekte im Zusammenhang mit interkulturellen Interviewsituationen in der Migrationsforschung hingewiesen (vgl. S. 67ff.).

Generiert wird dabei nicht ein Wissen über *Unterschiede*, sondern ein Wissen über Prozesse der *Unterscheidung*, welche sich in der Praxis konstituieren (Breidenstein/Kelle 1998, S. 16). Dadurch wird der Leitdifferenz ihre potentielle Schärfe, Starrheit und Kontinuität genommen. Sie wird zwar weiterhin als heuristische Kategorie behandelt, wird nun aber innerhalb eines komplexen sozialen Geschehens auf ihre Bedeutsamkeit hin geprüft.

Übersetzt auf die Zielgruppe von Kindern mit besonderem Förderbedarf heisst dies, dass die Beeinträchtigung eines Schülers keine feste individuumszogene Disposition darstellt, sondern ihre Bedeutsamkeit – oder eben auch *Unbedeutsamkeit* – erst durch die Kontextualisierung in eine soziale Handlungspraxis gewinnt. Anstatt die individuelle Beeinträchtigung einfach vorzusetzen, wird diese als empirische Frage behandelt. Was Forschende zudem an Wissen über eine allfällig relevante Leitdifferenz mit in ihre Forschungstätigkeit einbringen, muss vorerst «*eingeklammert*» (Mannheim, 1980, S. 212) werden, um die Bedeutsamkeit der Leitdifferenz in ihrer sozialen Praxis überhaupt aufspüren zu können.

Methodologische Herausforderungen

Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen halte ich die folgenden vier Herausforderungen für eine Kindheits- und Schulforschung zu Schülern mit besonderem Förderbedarf fest.

■ Rekonstruktion der diagnostischen Prozesse in der Handlungspraxis

Die potenzielle Interpretationsoffenheit des Begriffes «Schüler mit besonderem Förderbedarf» ist eine soziale Tatsache. Durch eigene dekontextualisierte «objektive» Operationalisierungen der Begrifflichkeit durch die Forschenden entledigt sich die Schulforschung eines kritischen Potenzials, indem sie damit die effektive Handlungspraxis des Diagnostizierens nicht dokumentieren kann. Es geht darum, in der Schulforschung zu Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf die Handlungspraxis des Diagnostizierens selbst zum Forschungsgegenstand zu machen.

■ Bedeutsamkeit von Beeinträchtigungen im sozialen Kontext

In Anlehnung an das dargelegte Verständnis des Begriffes «Schüler mit besonderem Förderbedarf» im deutschsprachigen Raum, wonach ein Förderbedarf stets als Wechselwirkung zwischen individuellen Disposition und den Systemanforderungen der Schule verstanden wird, sollte die Forschung dieses Verständnis aufgreifen. Eine individuelle «Beeinträchtigung» eines Schülers kann dann als Konstruktionsleistung aufgrund spezifischer institutioneller Anforderungen verstanden werden und gewinnt je nach Wechselwirkung mit der schulischen Situation mehr oder weniger an Bedeutsamkeit. Indem wir die soziale Praxis dieser Schülerinnen und Schüler in ihren institutionellen Kontexten beobachten, erlaubt uns dies, auch soziale und institutionelle Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit einer Beeinträchtigung formulieren zu können.

■ Fokussierung auf Erfahrungswissen und Handlungspraxis

Sollen die diagnostischen Prozesse der professionell Tätigen, deren Konstruktionen im Rahmen einer Handlungspraxis sowie die Bedeutsamkeit eines besonderen Förderbedarfs im sozialen Geschehen rekonstruiert werden, bedarf dies einer Fokussierung der Forschungspraxis auf das implizite Erfahrungswissen resp. die konkrete Handlungspraxis. Erhebungsverfahren sollten so konzipiert sein, dass sie effektiv ein Wissen über eine Handlungspraxis generieren (vgl. den Beitrag von Monika Wagner-Willi in diesem Band).

■ Methodische Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit

Die eigene sozialisationsbedingte Involvierung der Forschenden in Bezeichnungen und Vorstellungen beispielsweise darüber, was unter Schüler mit besonderem Förderbedarf verstanden wird, kann die Forschungspraxis unproduktiv beeinflussen. Erforderlich ist deshalb eine methodische Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit als Forschende (vgl. Bohnsack, 2003, S. 173ff.).

Methodischer Zugang im Forschungsprojekt INTEGRU⁴

Die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung soll nun im Hinblick auf ihre methodische Umsetzung anhand eines am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich⁵ laufenden Forschungsprojekts dargestellt werden. Dabei handelt es sich um eine Evaluationsstudie, welche 10 Kinder mit besonderem Förderbedarf in sechs verschiedenen Schulgemeinden während ihrer Verweildauer im Schulversuch Grundstufe⁶ des Kantons Zürich sowie in ihrer Übertrittssituation in die weiterführende zweite Klasse mittels qualitativer Forschungsmethoden in ihrer Entwicklung beobachtet. Das Forschungsprojekt situiert sich damit an der Schnittstelle zwischen Kindheits- und Schulforschung. Die Studie hat eine Laufzeit von dreieinhalb Jahren und startete im Schuljahr 2005/06. Wir sehen im Projekt INTEGRU eine Chance, genau zu den hier reflektierten Problemen eine adäquate Forschungspraxis zu entwickeln und uns mit den dabei eintretenden forschungsmethodischen und -praktischen Fragen auseinander zu setzen. Die späteren Ergebnisse werden im Lichte dieser Herausforderungen dann selbst-kritisch zu reflektieren sein.

Fallgruppenkonstruktion

Bei der Zusammenstellung unserer Gruppe von Kindern stand uns bei Beginn des Projektes eine Liste von sechs Klassen in unterschiedlichen Schulgemeinden des Kantons Zürich zur Verfügung⁷. Es galt, aus einem Teil dieser Klassen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf für die Fallstudie ausfindig zu machen. Von einer testdiagnostischen Abklärung aller in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler wurde allerdings abgesehen. Eine erste Sichtung von Vorschlägen von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf durch die Lehrpersonen zeigte bereits die Interpretationsbreite des Begriffes. Die Eltern mussten damit einverstanden sein, ihre Kinder im

4 INTEGRU: Integration auf der Grundstufe.

5 Projektleitung: Patrik Widmer-Wolf und Monika Wagner-Willi, Beratung: Wilfried Schley.

6 Die Grundstufe umfasst die bisherigen beiden Kindergartenjahre sowie die 1. Klasse, welche die Kinder je nach Entwicklungsverläufen individuell zwischen zwei und vier Jahren besuchen können. Es handelt sich dabei um eine jahrgangsgemischte Klasse, welche Kinder zwischen vier und sieben Jahren besuchen. Die fokussierten Kinder erhalten im Rahmen eines integrierten Unterrichts Förderunterricht.

7 Die Bildungsdirektion wusste bei einem Teil der uns zugewiesenen Klassen, dass sich darin Kinder mit einem zugestandenen besonderen Förderbedarf befinden.

Rahmen unserer Studie fokussiert beobachten zu können. Zudem sollten sie die Einwilligung geben, bei zwei Interviews im Verlauf der Laufzeit des Projektes teilzunehmen. Die Auswahl der Lehrerinnen im Rahmen von zwei bis fünf Kindern pro Klasse wurde dann durch die Projektleitung aufgrund von zwei Kriterien vorgenommen: Erstens musste bei den Kindern ein legitimes diagnostisches Verfahren in Form eines Standortgespräches oder einer offiziellen Abklärung bei einem Schulpsychologischen Dienst oder einem Schularzt stattgefunden haben. Zweitens achteten wir darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begründungen für ihren besonderen Förderbedarf in der Fallgruppe repräsentiert waren⁸.

Wir distanzieren uns also von vorneherein von einer objektiv-neutralen Begründung darüber, was ein Kind mit besonderem Förderbedarf «ist». Mit der Bedingung, dass eine gewisse Intersubjektivität zur Begründung des Förderbedarfs vorausgegangen sein sollte, bleibt der diagnostische Prozess nach wie vor an Konstruktionen im Rahmen spezifischer institutioneller Kontexte gebunden. Das Auswahlverfahren wurde protokolliert.

Rekonstruktion der diagnostischen Prozesse

Die diagnostischen Prozesse in der Handlungspraxis der professionell Tätigen wurden im Rahmen einer *Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam* und der Förderlehrperson angesprochen. Die Gruppendiskussionen wurden dabei stets mit dem Grundstufenteam durchgeführt. Dieses setzt sich in der Pilotphase des Schulversuches aus einer Lehrperson mit Kindergarten Diplom und einer Lehrperson mit Primarlehrdiplom sowie einem/r Heilpädagogen/in⁹ zusammen. Mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens sollen die kollektiven Orientierungen der relevanten professionellen Bezugspersonen, die für die Förderung der Schüler mit besonderem Förderbedarf¹⁰ zuständig sind, aufgezeigt werden.

8 Folgende Begründungen der Lehrpersonen finden sich im Rahmen der Fallgruppe: Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS); Fremdsprachigkeit; leichte körperliche Behinderung; Artikulations-schwierigkeiten; Verhaltensauffälligkeit sowie geistige Behinderung (Downsyndrom); Vermutung einer Hochbegabung; Wahrnehmungsschwierigkeiten.

9 Dabei handelt es sich entweder um eine Schulische Heilpädagogin, welche pro Klasse bis höchstens drei Lektionen im integrierten Unterricht arbeitet oder um eine Heilpädagogin, welche mit einem speziellen therapeutischen Auftrag das Kind begleitet.

10 Die Gruppendiskussionen wurden je für jedes fokussierte Kind der Studie separat geführt, auch wenn sich in derselben Klasse zwei Schüler mit besonderem Förderbedarf befanden

Wir orientierten uns bei der Gestaltung der Gruppendiskussion an den Leitprinzipien von Bohnsack (2000): Damit den Lehrerinnen bei ihrer inhaltlichen Bearbeitung unserer Themenvorgaben möglichst viel Raum für eigene Relevanzsetzungen gewährt blieb, gestalteten wir die Fragestellungen offen. Bei den Formulierungen vermieden wir Begriffe oder Redewendungen, welche bereits Orientierungen bieten würden und zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten geführt hätten. Die Fragestellungen wurden zudem so konzipiert, dass jeweils eine gewisse «demonstrative Fremdheit» (vgl. ebd., S. 381) signalisiert wurde. Damit soll eine milieuspezifische Unkenntnis demonstriert werden, die gegenüber den Orientierungen und Themensetzungen der Gruppe Respekt markiert. Die Fragen wurden dabei stets an die gesamte Gruppe adressiert und die Verteilung der Redebeiträge ebenfalls derselben überlassen. Neue Themen oder Nachfragen wurden der Gruppe erst dann gestellt, wenn die Bearbeitung als erschöpft interpretiert wurde. Das Einführen oder Nachfragen weiterer von der Gruppe nicht selbst thematisierter Aspekte, die aber für das Forschungsinteresse von Belang waren, wurden stets so gestaltet, dass sie so weit wie möglich an vorangegangene Gesprächsbeiträge anschlossen (vgl. ebd., S. 380ff.). Inhaltlich war der Leitfaden für die Gruppendiskussion unter anderem auf Fragen der Zusammenarbeit resp. der Arbeitsteilung in Bezug auf die Förderung des Kindes mit besonderem Förderbedarfs gerichtet.

Zum Themenbereich der diagnostischen Prozesse lautete die Eingangsfrage dann wie folgt:

«Könnt Ihr Euch erinnern, wie das so war, als Euch X (das fokussierte Kind) das erste Mal aufgefallen war? Erinnert Ihr Euch da an Ereignisse oder Situationen, wo Euch X irgendwie aufgefallen war?»

Damit wird dem Lehrerinnenteam die Möglichkeit geboten, Geschichten, Ereignisse, Erfahrungen und Entscheidungen im Hinblick auf die Auffälligkeit, Besonderheit des fokussierten Kindes darzustellen. Dabei entwickelten sich auch Themen, welche in diesem Zusammenhang von den Lehrpersonen selbst eingebracht wurden. Für die Analyse interessieren hier v.a. die thematische Bearbeitung des Frageimpulses sowie Gesprächssequenzen, welche eine hohe Interaktionsdichte aufweisen, da vermutet werden kann, dass dadurch ein gruppenspezifisch angereichertes Wissen zur Verfügung steht oder die Betei-

ligten damit ihre emotional starke Involvierung zum Ausdruck bringen (vgl. Bohnsack, 2003, S. 123).

Es liegt nahe – und ist durch erste Eindrücke des Materials bestätigt – dass sich die diagnostischen Beobachtungen der Grundstufenteams stets als Relation oder in Abgrenzung zu anderen beobachteten Kindern darstellen oder im Zusammenhang mit spezifischen Erwartungen einhergehen. Nebst einer Analyse der inhaltlichen Bearbeitung der Themenvorgaben wird in der Auswertung auch untersucht, wie das Gespräch durch die Teilnehmenden strukturiert wird. Dies erlaubt eine Rekonstruktion des Diskurscharakters. Dabei zeigt sich beispielsweise, wer im Team die Themensetzung vornimmt, inwiefern diese validierend, antithetisch resp. oppositional aufgegriffen werden oder wie unterschiedliche Positionen synthetisiert werden (vgl. Bohnsack, 2003, S. 125). Zugleich erlaubt diese Analyse, die Rolle der interviewenden Person im Gesprächsverlauf methodisch zu kontrollieren.

Mit den *Eltern* der fokussierten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf wurde ein auf die Gruppendiskussion der Lehrpersonen thematisch abgestimmtes Interview geführt, das zusätzlich noch einen narrativen Teil aufweist, der die Eltern anhielt, die Entwicklungsgeschichte ihrer Kinder vor dem Eintritt in die Grundstufe darzustellen. Diese Elterninterviews greifen den diagnostischen Prozess auf, fragen also danach, wie es aus Sicht der Eltern zu einem besonderen Förderbedarf kam. Die Frage lautet dort praktisch gleich wie bei den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen:

«Können Sie sich noch daran erinnern, wie es dazu gekommen ist, dass X irgendwie aufgefallen ist und entschieden wurde, dass X speziell gefördert werden sollte?»

Bedeutsamkeit von Beeinträchtigungen

Verstehen wir die Handlungen von Akteuren im Feld als Form einer rituellen Inszenierung im Zusammenhang mit einer bestimmten institutionellen Rahmung (vgl. Wulf, 2001, S. 7), lassen sich die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander oder mit ihren Lehrerinnen nicht mehr bloss auf individuelle Absichten reduzieren. Schulunterricht läuft auch aufgrund eines routinierten Handlungssettings, welches von allen Beteiligten mitgetragen wird. Kinder in der Grundstufe machen demzufolge ihre ersten Erfahrungen

mit einer bestimmten institutionellen Rahmung, in der didaktische Formen, rituelle Abläufe und Erwartungen im Umgang mit Örtlichkeiten, Materialien und Mitschülern/innen an sie herangetragen werden.

Junge Menschen übernehmen so im institutionellen Rahmen der Schule die Rolle von Schülerinnen und Schülern, teilen aber zugleich Erfahrungen ausserschulischer Art mit ihren Freundinnen und Freunden, entwickeln im Verlauf der Zeit auch spezifische gemeinsame, konjunktive Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oder gar mit ihren Lehrerinnen oder bringen ganz individuelle familiäre Erfahrungen in die Schulgemeinschaft hinein. Die Modi der Erfahrung sind dabei sehr vielfältig und bedürfen bei der Interpretation einer Differenzierung. In Interaktionen mit anderen Kindern zeigen sich nach Bohnsack (2003) einerseits Interaktionsmuster, welche eher *konjunktiven* Charakter haben, also Situationen, worin sich die Kinder untereinander oder die Lehrerin mit den Kindern untereinander in einer sich gegenseitig unmittelbaren verstehenden Beziehung befinden. Es bedarf dabei keiner weiteren vermittelnden Erklärungen oder wechselseitiger Interpretationen wie dies andererseits bei der Interaktion mit *kommunikativem* Charakter der Fall wäre (vgl. ebd., S. 60; vgl. die ausführlichere Darstellung von Monika Wagner-Willi in diesem Band).

Unterrichtsbeobachtungen mit diesem metatheoretischen Hintergrund erhalten dabei eine Fokussierung darauf, wie es den Akteuren im Feld gelingt, im Rahmen institutioneller Vorgaben, sich wechselseitig in konjunktive Erfahrungsräume einzubinden oder kommunikative Situationen miteinander zu meistern. Dabei ist stets ein wechselseitiges Wirken in diesen beiden Erfahrungsmodi vor Augen zu halten: dass sowohl die Bewältigung des Kindes in der Auseinandersetzung mit den anderen aber auch die Behinderung des Kindes durch die Art der konjunktiven Erfahrungen der anderen oder der Gestalt der kommunikativen Beziehung für die soziale Relevanz des besonderen Förderbedarfs des Kindes mitbestimmend werden.

Zur Verdeutlichung soll an dieser Stelle ein Beispiel aus unserem Material herangezogen werden: Ein Junge mit Downsyndrom kann beispielsweise gemeinsame konjunktive Erfahrungen mit den Mädchen im Rahmen eines Pausenspiels teilen, worin er stets die Rolle eines «gefährlichen Tigers» spielt. Der Junge mit besonderem Förderbedarf initiiert dieses Spiel durch eine szenisch bedrohliche Geste des Krallenzeigens mit seinen Fingern. Von diesem

über gemeinsame Erfahrungen bekannten Szenenbeginn angetan, laufen die Mädchen dann jeweils ohne weitere Verständigungsleistungen davon, springen vor ihn hin und rufen dem «Tiger», dass er sie doch fangen sollte. Hat er sie in seinen «Klauen» gefangen genommen, dann kitzelt er sie zur Freude der Mädchen aus. Seine geistige Behinderung hat für die unmittelbare Durchführung dieses Spiels keine soziale Relevanz, die Kinder teilen einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum. Hingegen ist die für diesen Jungen körperbetonte Begegnungsart für die Mädchen eine Möglichkeit, körperliche Nähe mit einem Jungen zu erleben, was sie sonst mit anderen Knaben in der Klasse nicht tun.

Geht es darum, dass derselbe Junge sein Lieblingstier im Sitzkreis allen anderen vorstellen muss, hilft ihm dabei die Heilpädagogin, indem sie die Präsentation mit ihm gemeinsam gestaltet und ihn dabei unterstützt. Hier markiert die unterstützende vermittelnde Funktion der Heilpädagogin die Relevanz des besonderen Förderbedarfs in dieser kommunikativen Situation. Durch die institutionell legitimierte zusätzliche Sonderbetreuung dieses Jungen wird der besondere Förderbedarf des Jungen in dieser Situation für alle bedeutsam, zugleich aber wird damit dafür gesorgt, dass er mit seiner Beeinträchtigung Anschluss an die Kommunikation der Gemeinschaft gewinnt.

Im Forschungsprojekt INTEGRU wurde eine Mischung zwischen *teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung* (Lamneck, 1995, S. 252) durchgeführt. Den Schülerinnen und Schülern wurde jeweils erklärt, dass wir uns für ihren Alltag in der Grundstufe interessierten und deshalb alles aufschreiben würden. Damit lehnen wir uns an die in der Kindheitsforschung viel zitierte Empfehlung von Oswald/Krappmann (1995), den Kindern als Beobachter im Klassenzimmer das Interesse und Vorgehen transparent zu machen. Aus ethischen Gründen verschwiegen wir hingegen, dass unser Interesse vorwiegend einem fokussierten Kinde galt¹¹. Dieses Vorgehen bewährte sich, sodass wir nicht selten unsere Beobachtungen in unmittelbarer Nähe der fokussierten Kinder machen konnten. Wir stellten auch keine speziellen Verhalten der beobachteten Kinder fest, welche auf unsere Forschungstätigkeit zurückzuführen gewesen wären. Wir notierten dabei unsere Beobachtungen kontinuierlich

11 Die Eltern der fokussierten Kinder wurden um Rückmeldung gebeten, wenn sie den Eindruck bekommen würden, dass ihre Kinder durch den Forschungsprozess beeinträchtigt würden, was aber nie der Fall war.

und beteiligten uns am Geschehen, wenn uns die Kinder ansprachen oder eine ernsthaft bedrohliche Situation entstand, welche ein Eingreifen erforderte. Das fokussierte Kind wurde im Verlauf des Morgens für ca. fünf Viertel-Stunden intensiv von zwei Protokollanten beobachtet. Die Protokolle wurden nachträglich so abgestimmt, dass eine Person ihr Beobachtungsprotokoll verfasste und die andere ihre weitergehenden Beobachtungen markiert einfügte. Damit entstanden detailgenaue und differenzierte Protokolle. Der Rest des besuchten Halbtages wurde als Verlaufsprotokoll verfasst, welcher die Aktivitäten des fokussierten Kindes festhielt. Beobachtungen in den Pausensituationen, welche meist im Freien mit Kindern anderer Klassen stattfanden, wurden allerdings ohne kontinuierliche Notation festgehalten. Hier zogen wir uns nach rund zehn Minuten Beobachtungszeit an einen stillen Ort zurück und verfertigten ein Gedächtnisprotokoll.

Auch das Verfahren der *Videobeobachtungen des Unterrichts* haben wir den Kindern vorgängig erläutert. Dabei wurden zwei Standkameras aufgestellt, welche die Klassenräume so weit wie möglich in ihrem Fokus hatten. Damit das entsprechende Kind durch unsere Filmtätigkeit nicht irritiert wurde, verzichteten wir darauf, die Kameras zu schwenken. Um die Tonqualität der beiden Videoaufnahmen auf das Geschehen des fokussierten Kindes auszurichten, wurde ein funkgesteuertes Grenzflächenmikrophon, jeweils in die Nähe des Kindes gelegt. Das Mikrophon befand sich dabei in einer blauen Schachtel und wurde zuvor den Kindern ebenfalls vorgestellt¹². Damit konnte gewährt werden, dass die Bildaufnahmen der beiden Kameras stets mit den akustischen Daten der interessierenden Szenen verbunden waren.

Analog den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen führten wir auch *Gruppendiskussionen mit den Kindern* durch. Dabei ging es uns darum, die Perspektiven und Orientierungen der Kinder in Bezug auf verschiedene thematische Schwerpunkte zu erheben. Da bei Gruppendiskussionen mit Kindern in diesem Alter nebst sprachlichen auch mit mimetisch-szenischen Beiträgen zu rechnen ist wurden diese jeweils zwischen einer halben und einer Stunde dauernden Gespräche zusätzlich zur Tonbandaufnahme auch videographisch

12 Ab und zu reagierten die Kinder kurz beim Verstellen der Mikrophonschachtel, kehrten aber immer wieder zu ihren Aktivitäten zurück und schienen die Schachtel vergessen zu haben. Die Kinder äusserten sich auch nicht dazu, dass die Schachtel stets bei spezifischen Kindern platziert würde.

festgehalten (vgl. Nentwig-Gesemann, 2002, S. 47). Wir erachteten es als ratsam, die Gespräche unmittelbar im Klassenzimmer durchzuführen, damit die Kinder Gelegenheit hatten, uns ihre alltägliche Praxis vorzuführen oder an Dinge erinnert wurden, welche für sie aktuell sind.

Die Gruppendiskussionen fanden in Gruppen zwischen fünf und acht Kindern statt. Diese durften im Vorfeld der Gespräche ihre Freundinnen und Freunde innerhalb der Klasse wählen. Die Lehrerinnen waren angehalten, diesen Gruppenbildungsprozess möglichst nicht zu beeinflussen. So finden sich pro Klasse jeweils drei bis vier Gruppendiskussionen, wobei die fokussierten Kinder jeweils in einem solchen Gespräch dabei waren. Diese Gespräche werden nebst einer inhaltlich-thematischen einer intensiveren Analyse hinsichtlich der Diskurs- resp. Interaktionsstrukturen unterzogen, um die soziale Relevanz des besonderen Förderbedarfs im Rahmen der Kindergruppe interpretieren zu können. Die Gestaltung der Gruppendiskussionen orientierte sich an denselben obig bereits ausgeführten Prinzipien für Gruppendiskussionen mit Erwachsenen. Die Kinder zeigten allerdings ab und zu Schwierigkeiten, ihre Redebeiträge zu koordinieren oder kamen deswegen auch in konflikthafte Situationen. Diese wurden von der Gesprächsleitung jeweils bewusst in ihrer Selbstläufigkeit für eine gewisse Zeit belassen. Ein Intervenieren wurde dann erforderlich, wenn eine thematische Bearbeitung kaum mehr möglich schien. Die Qualität dieser Gruppendiskussionen variiert dabei sehr stark. Der Leitfaden für die Gruppendiskussion mit den Kindern fragte unter anderem nach der Wahrnehmung von Gruppen in der Klasse, den Aufgaben und der Zusammenarbeit ihrer Lehrerinnen sowie nach Heterogenitätswahrnehmungen. Hier wurde das Thema beispielsweise wie folgt eingeführt:

«Wie ist das denn eigentlich so in der Grundstufe bei Euch, sind da irgendwie alle Kinder gleich, oder gibt es da Unterschied, gibt es solche die etwas anders sind oder ein wenig auffallen? Könnt Ihr vielleicht darüber einmal miteinander sprechen, was ihr dazu findet?»

Da uns im Pretest der Interviewdurchführung auffiel, dass die Kinder jeweils nach dieser Frage meist Kinder erwähnten, welche durch ihr Verhalten auffielen, fragten wir zusätzlich auch nach Kompetenzunterschieden. Eine ergänzende Frage lautete dann:

«Wie müssen wir uns das eigentlich vorstellen, gibt es Kinder, die manchmal mehr können als die anderen, oder solche die manchmal weniger können als die anderen, oder Sachen ein bisschen besser oder vielleicht ein bisschen weniger gut können?»

Nebst anderen Kindern werden auch die von uns fokussierten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf meist durch diese beiden Fragen thematisiert. Sie berichten dabei von Erfahrungen oder von Erlebnissen mit diesen. Durch diese von der Schulforschung selten eingeholte Schülerinnen- und Schülerperspektive versprechen wir uns spannende Rückschlüsse auf die soziale Relevanz des besonderen Förderbedarfs. In der Analyse werden wir nebst der inhaltlichen Bearbeitung der Themen auch die Diskurs- und Interaktionsverläufe durch das Verfahren der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003, S. 135) berücksichtigen, dies vorwiegend bei den Gesprächen, bei denen die fokussierten Kinder dabei waren.

Erfahrungswissen und Handlungspraxis

Erklärungsmuster, welche das Wissen von Menschen als bedingende Grössen für deren Handeln sehen oder Wissen, Denken und Handeln als abgegrenzte Konstrukte betrachten, sind von Vertretern der Situierten Kognition kritisiert worden (vgl. u. a. Law, 2000; v. Cranach/Bangerter, 2000). Theoretisches Wissen und konkretes Handeln stehen nach Auffassung dieser Autoren in einer dialektischen Wechselbeziehung: Sie befördern oder beschränken einander (Law, 2000, S. 256). So können auch gewisse «constraints», also Rahmenbedingungen einer Situation gewisse Handlungsmuster von Akteuren regelrecht befördern resp. beschränken: Handlungspläne und Absichten von Lehrpersonen erleben dadurch beispielsweise eine Relativierung durch die situativen Bedingungen und erfordern die Flexibilität, getätigte Vorhaben der Situation anzupassen. Damit erlebt die klassische Kognitionstheorie zur Erklärung von Handlungen eine deutliche Kritik (vgl. Law, 2000, S. 263). Handlungen aufgrund subjektiver Theorien zu rekonstruieren, wie dies das Forschungsprogramm der Gruppe von Groeben/Wahl/Schlee/ Scheele (1988) vorsahen, wurde bereits in den 80er-Jahren in Frage gestellt (vgl. Dann, 1983).

So zeigt beispielsweise die Expertenforschung, dass Lehrpersonen in Aktivitätsszenarien denken (vgl. Bromme, 1992, S. 68), oft auf routinierte sozial eingeübte Handlungsmuster zurückgreifen oder vorstrukturierte Handlungspläne während dem Unterrichten durch die spezifische Situation ergänzen lassen (vgl. Leinhard/Greeno, 1986, zit. in Bromme, 1992, S. 59ff.). Es handelt sich dabei also um ein komplexes implizites Handlungswissen (Polany, 1985, zit. in Bohnsack, 2003, S. 43), welches die alltägliche Handlungspraxis zu steuern scheint, was über subjektive Überzeugungen und Theorien hinausgeht.

Interessiert diese *Handlungspraxis*, so ist beim Datenerhebungsverfahren ein subtiles Augenmerk darauf zu werfen, welche Art von Wissen wir bei den betroffenen Akteuren generieren. Aus arbeitsökonomischen Gründen sind wir nebst Beobachtungsdaten auch auf verbale Aussagen von Lehrpersonen, Eltern und Kinder angewiesen. Dabei achten wir bei unserem Forschungsprojekt darauf, dass die Frage-Impulse in den Gesprächssituationen stets so konzipiert sind, dass möglichst konkrete Erzählungen generiert werden (vgl. Bohnsack, 2000, 38of.). Bewusst verzichten wir dabei auf professionsspezifische Begriffe, welche nicht selten theoretisch aufgeladen sind: So finden denn beispielsweise Begriffe wie «Entwicklung», «Förderbedarf», «Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz» in den Fragestellungen keinen Eingang. Die Fragen fordern denn auch stets zu konkreten Erzählungen und Beschreibungen von Erfahrungen auf. Dabei steht stets das *Wie* der Handlungspraxis, der konkreten Vorgänge und der Abläufe im Vordergrund. So lautet denn eine Nachfragemöglichkeit der Gruppendiskussion mit den Lehrpersonen zum Oberthema der Zusammenarbeit wie folgt:

«Wie müssen wir uns dies vorstellen, verteilt Ihr die Arbeit in Bezug auf X irgendwie, könnt Ihr uns das einmal im Zusammenhang mit X beschreiben, wie Ihr das macht oder zu machen gedenkt?»

Wendet sich die Gruppendiskussion dann doch zu einem theoretisierenden Diskurs, versuchen wir die Interviewten anzuhalten, uns ein Beispiel zu geben.

Durch den Vergleich der Aussagen der Schülerinnen und Schüler mit den Beschreibungen der Handlungspraxis der Lehrpersonen erwarten wir, ein aus unterschiedlichen Perspektiven konzipiertes Skript von habitualisierten und routinierten Handlungsmuster der Akteure rekonstruieren zu können.

Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit

Die sozialisationsbedingte Involvierung in Vorwissen und Einstellungen zum Forschungsfeld stellt für alle Forschende eine Herausforderung dar, die methodisch kontrolliert werden will.

Bei unseren Erhebungsverfahren waren wir bei den unterschiedlichen Instrumenten bemüht, die eigene Standortgebundenheit zu dokumentieren. So achteten wir beim Protokollieren der *teilnehmenden Beobachtungen* darauf, dass die subjektiven Überlegungen oder persönlichen Thesen der protokollierenden Person, welche die Darstellung des Interaktionsgeschehens begleiten, ebenfalls kontinuierlich festgehalten wurden. Diese Stellen werden im Protokoll speziell markiert. Bei den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen, Eltern und Kindern werden jeweils nach den Gesprächen subjektiv wahrgenommene Interpretationen oder Anhaltspunkte für die Bedeutsamkeit des Gesprächs als Gesprächsnotiz nach der Erhebung festgehalten.

Damit die Interpretation der erhobenen Daten nicht nur abgestützt auf dem persönlichen Reflexionshorizont des Interpreten mehr oder weniger an Schärfe gewinnt, sollten die Vergleichshorizonte im Rahmen des empirischen Materials selbst gewonnen werden. Das heisst, dass wir beispielsweise bei der Interpretation einer Beobachtung eines fokussierten Kindes analoge Beobachtungssequenzen eines anderen Kindes beiziehen und diese vergleichen. Mit diesem Prinzip der komparativen Analyse im Gegenhorizont anderer empirischer Fälle, tritt die eigene Referenz als interpretierende Person in den Hintergrund (vgl. Bohnsack, 2003, S. 50).

Stand der Erhebungen und Ausblick

Das seit August 2005 laufende Forschungsprojekt INTEGRU sieht pro Kind zwei videogestützte Unterrichtsbeobachtungen, zwei Gruppendiskussionen mit dem Grundstufenteam, eine Gruppendiskussion mit dem Unterstufenteam, zwei Elterninterviews sowie vier videogestützte Gruppendiskussionen mit Kindern (zwei in der Grundstufe/zwei in der Unterstufe) vor. Dadurch können allfällige Entwicklungen im Längsschnitt rekonstruieren. So werden beispielsweise Kinder, welche die Grundstufe verlassen und einen Übertritt in die zweite Primarschulklasse vornehmen in ihrer neuen Klasse mit ihren neuen Lehrerinnen nochmals aufgesucht. Dabei sind wiederum Gruppendiskussionen mit den Kindern, Interviews mit den neuen Lehrerinnen sowie ein weiteres

Interview mit den Eltern vorgesehen. Vor dem Übertritt wird jeweils mit dem Grundstufenteam eine Gruppendiskussion durchgeführt. Bis zum heutigen Zeitpunkt haben wir 14 Videobeobachtungsmorgen, 16 Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams, sechs Gruppendiskussionen mit den Unterstufenteams und 33 Gruppendiskussionen mit den Kindern durchgeführt.

Schluss

Ausgehend von einem erweiterten systemischen Verständnis zur Zielgruppe «Schüler mit besonderem Förderbedarf» versuchte ich in diesem Beitrag die Herausforderungen abzustecken, welche sich für eine reflektierte qualitativ ausgerichtete Forschungspraxis in der Kindheits- und Schulforschung stellen. Nebst der Überzeugung, dass eine forschungsmethodologische Reflexion gerade wegen auftretender Klassifikationsprobleme für die Schul- und Kindheitsforschung dringend angezeigt ist, sehe ich in einer derartigen Auseinandersetzung Gewinne, welche über die Notwendigkeit einer reflektierten Forschungspraxis hinausgehen.

Wenn wir beispielsweise die Praxis des Diagnostizierens von Lehrpersonen und Eltern über methodische Verfahren rekonstruieren können, wenn wir die Betroffenen im Feld anhalten, möglichst erfahrungsbasiert über ihre Erlebnisse in der Schule oder in der Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Förderbedarf zu sprechen, dann generieren wir ein Wissen, welches sehr nahe an der Alltags- und Lebenswirklichkeit der betroffenen Akteure ausgerichtet bleibt. Damit verbindet sich die Erwartung, effektive Handlungs- und Konstruktionsprozesse nachzeichnen zu können oder Bedeutsamkeiten von Beeinträchtigungen in schulischen Kontexten zu thematisieren. In Anlehnung an das erweiterte Behinderungsverständnis der WHO (2001) interessiert dann vorwiegend, wie individuelle Schädigungen – respektive deren Konstruktionen auf dem Hintergrund institutioneller Erwartungen – in Wechselwirkung mit der alltäglichen schulischen Wirklichkeit zu Beeinträchtigung oder Förderung der eigenen Aktivität resp. der Einschränkung oder Förderung der sozialen Partizipation führen. Damit benennt diese Art generierten wissenschaftlichen Wissens Felder der Bedeutsamkeiten resp. *Unbedeutsamkeiten* und verhindert zugleich, diese lediglich am Individuum zu begründen, ja stellt diese Konstruktionsprozesse gar zur Diskussion. Wenn

wir beispielsweise bedeutsame Situationen sozialer Integration resp. sozialen Ausschlusses zwischen Kindern im Zusammenhang mit spezifischen schulischen Kontexten aufzeichnen können, gewinnen wir wertvolle (sonder-)pädagogische Ansatzpunkte, um solche Prozesse wissenschaftlich abgestützt steuern zu können. Den bildungspolitisch anberaumten Integrationsvorhaben in den Schulsystemen könnten dadurch wertvolle Anregungen zur Bildungsreform ermöglicht werden, welche sich nicht lediglich auf formale Steuerungsbemühungen beschränken, sondern effektive Handlungsprozesse zum Thema machen.

Literatur

- APITZSCH, Ursula (2002): Ausländische Kinder und Jugendliche. In: Heinz-Hermann KRÜGER/Cathleen GRUNERT (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 819–836). Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Uwe FLICK/ Ernst v. KARDORFF/ Ines STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–383). Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- BOHNSACK, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- BEGEMANN, Ernst (1984): *Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BREIDENSTEIN, Georg/JERGUS, Kerstin (2005): Schule als «Job»? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Georg BREIDENSTEIN/Annedore PRENGEL (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 177–200). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BREIDENSTEIN, Georg/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung- ein Gegensatz?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BREIDENSTEIN, Georg/KELLE, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim: Juventa.
- BROMME, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (BWK) (1996): *Sonderpädagogischer Förderbedarf. BMUK, Rundschreiben Nr. 15/1996*. www.cisonline.at/html/rs15.htm (12.05.06)
- CRANACH VON, Mario/BANGERTER, Adrian (2000): Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In: Heinz MANDL/Jochen GERSTENMAIER (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Ansätze*. Bern: Hogrefe.
- DANN, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrwege oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Leo MONTADA/Kurt REUSSER/Gerhard STEINER/Hans AEBLI (Hrsg.): *Kognition und Handeln* (S. 77–92). Stuttgart: Klett Cotta.
- FRIES, Anna-Verena (2004): *Die Rede über Hochbegabung. Ein berichtender Essay*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- FUHS, Burkhard (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? In: Georg BREIDENSTEIN/Annedore PRENGEL (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 161–176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GROEBEN, Norbert/WAHL, Diethelm/SCHLEE, Jörg/ SCHEELE, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- HAEBERLIN, Urs (2002): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Friedericke HEINZEL/Annedore PRENGEL (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 93–106). Opladen: Leske + Budrich. (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6).
- HAEBERLIN, Urs/ BLESS, Gérard/ MOSER, Urs/KLAGHOFER, Richard (2003): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- HARTMANN, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht- Sexualität- Lebensform*. Opladen: Leske + Budrich.
- HEINZEL, Friedericke/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske + Budrich. (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6).
- HELSPER, Werner/BÖHME, Jeannette (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- HERWARTZ-EMDEN, Leonie/WESTPHAL, Manuela (2000): Methodische Fragen in interkulturellen Untersuchungen. In: Ingrid GOGOLIN/Bernhard NAUCK (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 53–76). Opladen: Leske + Budrich.
- HONIG, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- KELLE, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Georg BREIDENSTEIN/ Annedore PRENGEL (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 139–160). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06. 05. 1994.* www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf (12.05.06)
- KÖBBERLING, Almut/SCHLEY, Wilfried (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.
- KRÜGER, Heinz-Hermann/GRUNERT, Cathleen (Hrsg.) (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- LAMNECK, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2 Methoden und Techniken* (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- LAW, Lai-Chong (2000): Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: Heinz MANDL/Jochen GERSTENMAIER (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Ansätze* (S. 253–288). Bern: Hogrefe.
- LUHMANN, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MANNHEIM, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp. (urspr. 1922–1925, unveröff. Manuskripte)
- NENTWIG-GESEMANN, Iris (2002): *Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Methode von Spielpraxis und Diskursorganisation*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung* (1). 41–63.
- OPP, Günter/BUDNIK, Ines/FINGERLE, Michael (2004): Sonderschulen- integrative Beschulung. In: Werner HELSPER/Jeanette BÖHME (Hrsg.): *Hand-*

- buch der Schulforschung* (S. 345–366). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- OSWALD, Hans/KRAPPMANN, Lothar (1995): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Imbke BEHNKEN/Olga JAUMANN (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 39–50). Weinheim: Juventa.
- PANAGIOTOPOULOU, Argyro/BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.) (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: zum Wechselverständnis von schulischem Lernen und ausserschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske + Budrich. (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 7).
- PETILLON, Hanns (2002): Vorschlag für eine Systematisierung der Inhaltsbereiche grundschulpädagogischer Forschung. In Hanns PETILLON (Hrsg.): *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 13–26). Opladen: Leske + Budrich. (Jahrbuch Grundschulforschung; Band 5).
- SCHLEY, WILFRIED/ KÖBBERLING, ALMUT (1994): *Integration in der Sekundarstufe. Erfahrungsschritte, Problemfelder und Entwicklungsrichtungen in Hamburger Schulen mit Integrationsklassen*. HAMBURG: CURIO.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK) (2005): *Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Sonderschulbereich (Umsetzung der NFA) Erste Überlegungen und Leitlinien der EDK*.
www.edk.ch/PDF_Downloads/Sonderschulung/Leitlinien_d.pdf (12.05.06)
- SCHWEIZERISCHE UNESCO-KOMMISSION (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm; (20.02.2006).
- WEISSER, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- WHO (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Genf: World Health Organization.
- WIESMANN, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Georg BREIDENSTEIN/Annedore PRENGEL (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz?* (S. 15–36). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

WULF, Christoph (2001): Einleitung. In: Christoph WULF/Birgit ALTHANS/
Kathrin AUDEHM/Constanze BAUSCH/Michael GÖHLICH/Stephan STING/
Anja TERVOREN/Monika WAGNER-WILLI/Jörg ZIRFAS: *Das Soziale als Ri-
tual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaft* (S. 7–18). Opladen: Les-
ke + Budrich.