

Carla Jana Svaton

POLITIK INKLUSIVER BILDUNG

Vom emanzipatorischen Anspruch
zum schulbürokratischen Gegenprogramm



[transcript] Bildungsforschung

Carla Jana Svaton
Politik Inklusiver Bildung

Bildungsforschung | Band 23

Carla Jana Svaton (Dr. phil.), geb. 1985, lehrt und forscht an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Bern (Schweiz). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Beschreibung und Analyse sozialer Bildungsungleichheiten in der Schweiz und in Kolumbien.

Carla Jana Svaton

Politik Inklusiver Bildung

Vom emanzipatorischen Anspruch
zum schulbürokratischen Gegenprogramm

[transcript]

Die vorliegende Studie wurde in ihrer ursprünglichen Fassung im Oktober 2017 unter dem Titel »Die Integrierten: Eine Ethnographie der Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer ›integrativen Volksschule« auf Antrag von Prof. Dr. Heinzpeter Znoj (Erstgutachter) und Prof. Dr. Ueli Hostettler (Zweitgutachter) von der philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern als Dissertation angenommen.

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Carla Jana Svaton**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Burhan Bunardi / Adobe Stock

Korrektorat: Anette Nagel, Osnabrück

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839470305>

Print-ISBN: 978-3-8376-7030-1

PDF-ISBN: 978-3-8394-7030-5

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort7

Codes zur Darstellung und Anonymisierung 11

1. Governance einer ambivalenten Schulreform

Einleitung ins Verständnis der integrativen Volksschule als Akteur-Netzwerk13

1.1 Politik Inklusiver Bildung: Zwischen emanzipatorischem Anspruch
und schulbürokratischer Realität16

1.2 Governance als Praxis – eine sozialanthropologische Perspektive.....19

1.3 Akteur-Netzwerk-Theorie als Strategie der Entgrenzung 23

1.4 Zur Gliederung des Buches 27

2. Ethnographie als Übersetzung

Eine methodisch-methodologische Kontextualisierung31

2.1 Zwei Fallgemeinden zwischen Reinigung und Übersetzung..... 34

2.2 Teilnehmende Beobachtung ist situatives Enrolment 41

2.3 Prekarität des ethnographischen Zugangs als permanente Aushandlung 54

3. Verschiebung der Frontlinien politisch umkämpfter Programme

Vom Kampf um Bedürfnisse zur Schulreform 59

3.1 Die Revision des Integrationsartikels im Volksschulgesetz 61

3.2 Bildung für alle: Zwischen universellem Rechtsanspruch und staatlicher
Bürokratie 66

3.3 Integrative Volksschule: Rekonstruktion lokalpolitischer Debatten 73

3.4 Vom Programm zum Gegenprogramm..... 79

4. Besonderung als Skript	
Wie Differenzierungs- und Distinktionsprozesse in Papier eingeschrieben werden	89
4.1 Von besonderen Bedürfnissen zum individuellen Bedarf	91
4.2 Die staatliche Regulierung besonderer Aufwendungen	97
4.3 Von der kantonalen zur kommunalen Inskription	110
5. Individualisierung sozialer Ungleichheit	
Die sonderpädagogische Überformung migrationsbedingter Diskriminierung ..	123
5.1 Verhandlung problematischer Fälle am runden Tisch	125
5.2 Zwischen Fördern und Fordern	129
5.3 Rani und Menika – oder: Sozialverhalten als Argument	134
5.4 Krisztina und András – oder: die strukturellen Grenzen des Systems	145
6. Evaluation als Vermittlerin	
Wie ein Qualitätssicherungsinstrument das Netzwerk stabil macht	159
6.1 Von der Klagemauer der Lehrpersonen	161
6.2 Über die Objektivierung subjektiver Erfahrung	166
6.3 Zur Subjektivierung der Objektivation	172
6.4 Vom Widerstand zur Stabilisierung des Akteur-Netzwerks	179
7. Programm und Gegenprogramm	
Zur Analogie der Grenzziehung in sonderpädagogischen Organisations- und Führungsstrukturen	183
7.1 Von der Separation zur Integration der Integration	185
7.2 Schulleitung IBEM zwischen Strukturen und Personen	187
7.3 Das BM-Kollegium und die Einbindung nicht-menschlicher Aktanten	198
7.4 Von der Emergenz kontroverser Übersetzungen	209
8. ANTworten – Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse	217
Abkürzungen	225
Literatur	233
Abbildungen	249
Tabellen	251

Vorwort

Unten sind jetzt *die Integrierten* [...] die anderen werden rausgeschmissen; aber das geht jetzt auch nicht mehr so einfach.

tr, 07–03-2012

Ein *Unten* impliziert ein *Oben*. Das *Jetzt* verweist auf ein *Bisher*. Das Zitat ist einer Steuerungssitzung entnommen, in welcher Geschäfte der kommunalen Schulbehörde vorberaten werden. Die Integrierten werden darin von jenen (anderen) differenziert, bei welchen sich die Option einer Separation offensichtlich *nicht* stellt. Doch *woher* genau stammt die Bezeichnung als Integrierte? Welches Ereignis markiert den impliziten Bruch, welcher das *Bisher* vom *Jetzt* trennt? Auf welches *Programm* wird verwiesen mit der Bemerkung, es sei »nicht mehr so einfach«, bestimmte Lernende »rauszuschmeißen«? Eine historische Einordnung vorab: Die heute unter dem Etikett der Integrierten bezeichneten Schüler*innen sollten eigentlich bereits seit gut dreißig Jahren – mit dem damals neuen Volksschulgesetz – nicht mehr *integriert* werden müssen. Jedenfalls scheint unbestritten, dass *die Integration* längst zu einem Politikum geworden ist.

Den vorliegenden Text habe ich in seiner ursprünglichen Form als Dissertation mit dem Titel *Die Integrierten: Eine Ethnographie der Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer »integrativen Volksschule«* verteidigt. Heute, rund fünf Jahre später, präsentiere ich meine Studie in überarbeiteter Form unter einem neuen Titel, welcher die Politik der untersuchten Schulreform noch stärker unter der *Logik der Besonderung* positioniert: Wie wird schulische Heterogenität in den aktuellen bildungs- und schulpolitischen Debatten konstruiert? Wie und anhand welcher Kriterien werden Lernende einer besonderen Förderung *bedürftig* und dadurch als Integrierte erklärt? Wie werden Abweichungen von einer angeblichen Norm definiert, verteidigt, akzeptiert und in institutionelle Praktiken eingeschrieben? Wie wird aus dem normativen Programm einer »in-

tegrativen Volksschule« letztlich ein schulbürokratisches *Gegenprogramm*? Vor der Tatsache, dass gesetzlich verankerte Grundsätze nur zögerlich Eingang in die (schulische) Praxis finden, geht es im Folgenden um die kontroverse Aushandlung von *Differenzierungskategorien*, welche den sogenannten Integrierten einen Platz ganz unten in der Hierarchie des Schulsystems zuweist. In meinem Buch *Politik Inklusiver Bildung* kommen inhaltliche, aber auch finanzielle Verschiebungen oder »Übersetzungen« zum Ausdruck, durch welche verschiedene Räume, Zeiten und Akteur*innen zueinander in Beziehung gesetzt und als »Netzwerk« beschrieben werden.

Doch kehren wir zurück zum Zitat: In jener Steuerungssitzung wird die Zusammensetzung der als »belastet« bezeichneten Realklassen diskutiert und problematisiert. Eine Schulleiterin stellt fest, dass bisweilen auch (leistungsmäßig) »schwächere« Schüler*innen, welche sich aber in sozialer Hinsicht als »unproblematisch« erweisen, das anspruchshöhere Sekundarniveau besuchen dürfen, während die anspruchsgeringeren Realklassen zum Auffangbecken der als »verhaltensauffällig« taxierten Lernenden verkommen würden. Die Etikettierung als Integrierte wiederum steht im Zentrum der Umsetzung des Reformprojekts IBEM, auf welches bisweilen unter der Kurzform »die Integration« verwiesen wird: Im Kanton Bern stellte sich mit Inkraftsetzung einer neuen Verordnung aus organisatorischen Gründen die Frage, wo Schüler*innen, die bis anhin in sogenannten Kleinklassen separiert unterrichtet wurden, künftig weitergeschult werden sollen: ob in Regelklassen »integriert« (daher die Bezeichnung), in den definitorisch »neu« geschaffenen *Klassen zur besonderen Förderung* oder sogar in Sonderschuleinrichtungen außerhalb der Volksschule. Die somit kontextualisierte Bezeichnung als Integrierte hat allerdings weit über dieses einmalige Ereignis hinaus Fortbestand und wird zum Sammelbegriff für diejenigen, die aufgrund eines festgestellten »besonderen Bildungsbedarfs« potenziell separiert werden können.

Vor dem Hintergrund des dominanten Diskurses um *Inklusive Bildung* führt der Hinweis auf die Integrierten mitten in die Polemik schulischer Integration und deren Alternativen: Die Divergenzen beginnen bei den begrifflichen Uneinigkeiten bezüglich der definitorischen Abgrenzung von *Integration* und *Inklusion*. Handelt es sich dabei um ein rein sprachliches Phänomen der Übersetzungungenauigkeit oder reflektiert die Verwendung dieser Begriffe eine gezielte, inhaltlich signifikante Differenzierung? Welche politischen Diskurse nehmen sich der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen an und wie gestaltet sich die Aushandlung einer Praxis, welche integrative Fördersettings als *Regel* und separative Maßnahmen als *Ausnahme* proklamiert? Worin besteht

die Vision einer integrativen/inklusiven Schule und welche Mechanismen führen dazu, dass eine *per definitionem* integrative öffentliche Staatsschule *de facto* separative Praktiken und besondernde Strukturen generiert?

Die Geschichte, die ich hier erzählen möchte, handelt von der Entwicklung einer »integrativen Volksschule« im Kanton Bern, wobei ich zu behaupten wage, sie stehe exemplarisch für die *Politik Inklusiver Bildung*. Dabei wird mit Latour jenem schulbürokratischen *Stoß Papier* besondere Aufmerksamkeit gewährt, welcher mit Inkraftsetzung der Verordnung über die »Besonderen Maßnahmen« in Umlauf gebracht und in der Schulpraxis artikuliert wird. Die in den untersuchten Aushandlungsprozessen stets von Neuem hergestellte Polarität zwischen Integration und Separation bildet damit einen zentralen Dreh- und Angelpunkt: Auf der einen Seite steht die Anerkennung des Rechts auf Bildung und Teilhabe, während auf der anderen Seite die administrative Verwaltung und Kontrolle verfügbarer Ressourcen steht, welche mittels entsprechend legitimerter Zuschreibungen zu potenziell stigmatisierenden Etikettierungen und Besonderungen führen. Mit dieser Hypothese nehme ich jene Entwicklung vorweg, welche erst Jahre nach der Verteidigung meiner Dissertation in den kantonalen Gesetzestexten eingeschrieben wurde, nämlich die Integration eines »besonderen Volksschulangebotes« und als logische Konsequenz daraus: die Institutionalisierung »besonderer Volksschulen«.

Das Abenteuer, aus einer Dissertation ein »Buch« zu machen, hat meinem sozialen Umfeld einiges an Geduld und mir persönlich einen antiperfektionistischen Mutausbruch abverlangt. Ich danke allen, die mich in diesem Unterfangen unterstützt und gestärkt haben, und freue mich, von nun an im Kollektiv zu forschen!

Carla Jana Svaton

»chez ADU«, im Dezember 2022

Codes zur Darstellung und Anonymisierung

- Pseudonym*** Werden Personennamen, Ortschaften oder auch Bezeichnungen einzelner Schulhäuser verwendet, erscheinen diese bei erstmaliger Nennung kursiv und mit einem dem *Pseudonym** nachgestellten Stern. Akteur*innen beziehungsweise Akteursgruppen werden entsprechend ihrer institutionalisierten Funktion – als (Standort-)Schulleitende (SL), Lehrpersonen (LP), als Mitglied (M) oder im Präsidium (Präs.) der Schulkommission (SK), als Teil der Schulleitungskonferenz (SLK), als Schulinspektor*innen (SI), als regionale Repräsentant*innen der kantonalen Erziehungsberatung (EB) oder als Bildungsdirektion (ehemals Erziehungsdirektion, ERZ) – bezeichnet. Weiter wurde mit der Verwendung von anonymisierten Personennamen eine Unterscheidung zwischen einer struktur- und/oder organisationsbezogenen Analyse auf der einen Seite und einer Problematisierung, welche personenspezifische oder zwischenmenschliche Dimensionen bewusst miteinbezieht, auf der anderen Seite hingewiesen.
- *** Die Verwendung des *Gendersterns* markiert die Absicht, eine gendersensible Sprache zu verwenden.
- [...]** In *eckigen Klammern* stehen inhaltliche Ergänzungen und Erklärungen seitens der Autorin dieser Ethnographie.
- fn** Die empirischen Beispiele beruhen weitgehend auf *Feldnotizen*, welche im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entstanden sind und inhaltlich kondensiert, meist in Form von Vignetten präsentiert werden.
- Hervorh. d. A.** In Zitaten aus der Literatur, aber auch in den Transkriptionen wurden *Hervorhebungen der Autorin* gekennzeichnet; dazu zählen auch Auslassungen [...].

- Hervorh. i. O.** Ebenso wurden *Hervorhebungen im Original* entsprechend gekennzeichnet.
- memo** Die Bezeichnung als *memo* markiert den analytisch-reflexiven Charakter persönlicher Kommentare, welche während oder nach den Beobachtungssequenzen als Auswertungshinweise zum Beispiel im Feldtagebuch vermerkt wurden.
- prot** Kennzeichnung von *Protokollen*, welche nicht von der Ethnographin selbst, sondern von Akteur*innen im Feld, im Rahmen von Steuerungssitzungen verfasst und als Dokumente analysiert wurden.
- tr** Sequenziell *transkribierte* Ausschnitte aus Interviews und Sitzungen, welche auf Tonband aufgenommen und als Zitate im Originalton wiedergegeben werden. In GROSSBUCHSTABEN werden jeweils Betonungen durch die Sprecher*innen hervor-gehoben.
- Übers. d. A.** Die im Zuge der Revision des Integrationsartikels erfolgten Debatten im Großen Rat respektive die analysierten Protokolle (Tagblätter) sind zweisprachig verfasst. Die zur Verfügung gestellten *Übersetzungen* vom Französischen ins Deutsche erfolgten durch die Autorin dieser Studie. In der Fußnote findet sich jeweils das Zitat im ursprünglichen Wortlaut.

1. Governance einer ambivalenten Schulreform

Einleitung ins Verständnis der integrativen Volksschule als Akteur-Netzwerk

Schulbesuch im Rahmen eines kantonalen Controllings. Die Schüler*innen – ich zähle deren achtzehn – sind hochkonzentriert: Mit dem Zeigefinger folgen sie den Buchstaben und murmeln diese leise vor sich hin. Gemäss Stundenplan findet Deutschunterricht statt, in einer 2. Klasse. Die Klassenlehrerin – sie bewegt sich zwischen ihrem Schreibtisch und den einzelnen Pulten – weist die Kinder individuell bei ihren Aufgaben an und wendet sich dazwischen gelegentlich dem Schulinspektor zu. Es scheint, als würde sich niemand von diesem ungewöhnlichen Besuch stören lassen; nur beiläufig äugt das eine und andere Kind nach hinten, wo wir an einem niedrigen Pult sitzen. Auf Nachfrage des Inspektors erklärt die Lehrerin, vier Kinder seien nicht da: Sie arbeiten mit der »IF-Lehrperson« in einem *anderen Raum*. Später, als sich die Klassenlehrerin erneut den inzwischen hinter ihrem Schreibtisch Schlange stehenden Kindern zuwendet, setzt mich der Inspektor ins Bild: Vom Kanton her würde man es *eigentlich* unterstützen, wenn sich Heilpädagog*innen im Teamteaching am Unterricht beteiligen würden. Es sei paradox: Man *wolle* Integration, *praktiziere* aber Separation. Im nächsten Atemzug fügt er in beinahe rechtfertigender Manier hinzu, Letzteres sei nicht grundsätzlich »schlecht«. Im Gegenteil: »gezielte Separation« sei oftmals *notig*, um überhaupt arbeiten zu können.

fn, 26–03-2012

An jenem Vormittag begleitete ich einen Schulinspektor während dessen Unterrichtsbesuch in einer der Fallgemeinden, wo ich zusammen mit meiner Kollegin Judith Hangartner seit einiger Zeit teilnehmende Beobachtungen

führte.¹ Wir untersuchten im Rahmen ihres ethnographischen Forschungsprojektes mit dem Titel *Schulpraxis unter den Bedingungen ›evaluationsbasierter Steuerung‹* Praktiken der Governance in der Volksschule. Der Fokus des Projekts lag auf den diversifizierten Praktiken der Aushandlung, gegenseitigen Beeinflussung sowie Koordination zwischen involvierten Akteur*innen unterschiedlicher Steuerungsebenen der Volksschule. Die beschriebene Szene steht exemplarisch für die Governance einer integrativen Volksschule, deren Erforschung ich im Folgenden nachzeichnen möchte: Die Vignette zeigt den *Inspektor* in einer Rolle, welche zwischen dem vermittelt, was als »staatliche Absicht« des Reformprojekts dargestellt wird, und einer vor Ort in den Schulen praktizierten »Umsetzung«. So wird deutlich gemacht, dass der *Kanton* eine integrative Volksschule anstrebe, in welcher *Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen* in Regelklassen und nicht (mehr) in Sonderklassen gefördert würden. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die *Integrative Förderung* (IF), welche neu neben Logopädie und Psychomotorik zu den Angeboten des *Spezialunterrichts* zählt und vermehrt integrativ, also im Teamteaching von Klassenlehrer*innen und *schulischen Heilpädagog*innen* im Regelunterricht erfolgen solle. Gleichzeitig stellt der Schulinspektor als Paradoxon fest, dass »integrativ« konzipierte Maßnahmen dennoch oftmals »separativ« praktiziert würden. Die Art und Weise, wie sich der Schulinspektor mir gegenüber dafür ausspricht, »Separation« nicht als »schlecht« zu deklarieren, sondern geradezu als »notwendig«, lässt bereits erahnen, wie tiefgreifend normativ sich das zu untersuchende Feld herausstellen soll.

Der beschriebene empirische Ausschnitt stammt aus einem teilnehmend beobachteten kantonalen Aufsichtsverfahren, welches alle drei Jahre durch die regionalen Schulinspektorate vorgenommen wird. Neben einer standardisierten Berichterstattung, diversen Unterrichtseinblicken sowie Gesprächen mit Lehrpersonen wird in einer Sitzung zwischen Inspektor und lokaler Schulführung – also sogenannte »operative« Schulleitende und »strategische« Führung durch die Schulkommission – die Zielerreichung der

1 Die vorliegende Ethnographie versteht sich als fortführende Studie eines durch Dr. Judith Hangartner geleiteten Forschungsprojektes mit dem Titel »Schulpraxis unter den Bedingungen ›evaluationsbasierter Steuerung‹« (vgl. Hangartner & Svaton 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b; 2016c; 2020; 2022). Das Vorgängerprojekt sowie auch das Dissertationsprojekt »›Integration« und ›Differenz« in der Umsetzung ›besonderer Massnahmen« in der Volksschule des Kantons Bern« (vgl. Svaton 2015; 2017) wurden von der Pädagogischen Hochschule Bern finanziert.

kommunalen Maßnahmenpläne sowie der seitens der kantonalen Bildungsdirektion festgelegten Entwicklungsschwerpunkte überprüft. Im erstmaligen Zyklus (2010–2013) fungierte die Umsetzung des Reformprojekts *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern* – kurz IBEM – unter den Schwerpunkten der Rechenschaftslegung (ERZ 2010). Wie über die Homepage der Bildungsdirektion, aber auch die kommunalen Schulwebseiten zum Ausdruck kommt, stellen die Besonderen Massnahmen inzwischen einen fest etablierten Organisations- und bedeutenden Steuerungsbereich der Volksschule dar.

Die vorliegende Ethnographie ist voller Ambivalenzen und Kontroversen und folgt der Umsetzung des Reformprojekts IBEM, dessen normativer Anspruch die Entwicklung einer »integrativen Volksschule« umfasst. Der bildungspolitische Hintergrund dieser Schulreform bildet die Revision des sogenannten »Integrationsartikels« im Volksschulgesetz (VSG). Der auf diese Weise bezeichnete *Artikel 17* geht auf eine Teilrevision des Bildungsgesetzes im Jahre 2001 (REVOS 01) zurück und ist seither wohl einer der meistzitierten Artikel im Berner Schulrecht. Obschon der Inhalt des entsprechenden Gesetzesartikels den Akteur*innen im Feld nur ansatzweise bekannt zu sein scheint, handelt es sich um eine zentrale Metapher, welche die mit der Schulreform verbundenen Diskurse bündelt. Denn obwohl die Revision von Artikel 17 das Gebot einer integrativen (statt separativen) Förderung als »neue« schulrechtliche Grundlage verankerte und damit dem supranational proklamierten Imperativ der »Inklusion« folgt, liegt die eigentliche Innovationskraft weniger im besagten Gesetzestext selbst denn vielmehr in den diversen erst auf der Verordnungs-ebene freigesetzten Steuerungsimpulsen, welche letztlich Differenzierungs- und Distinktionsprozesse verstärken.

Die Studie nimmt die lokale Praxis der via Verordnung geregelten Besonderen Massnahmen in zwei Schulgemeinden im Kanton Bern in den Fokus. Mittels der Perspektive der *Educational Governance* sowie mit Ansätzen der *Akteur-Netzwerk-Theorie* (ANT) führt die Untersuchung durch die widersprüchlichen Dynamiken der Reformbemühungen mit dem Ziel einer integrativeren Volksschule. Einleitend sollen im Folgenden die zentralen Fragestellungen, das Forschungsfeld sowie das aus dem Stand der Forschung abgeleitete Erkenntnisinteresse dargelegt werden. Anschließend werden die (theoretischen und analytischen) Leitplanken vorgestellt, wobei mir in einem erziehungswissenschaftlich geprägten Feld der Integrations-/Inklusionsforschung vor allem die Perspektive der *Educational Governance* als Orientierungsrahmen und sensibilisierendes Konzept dient. In diesem Zusammenhang lege ich mit Bruno

Latours Prinzip der »Entgrenzung des Sozialen« offen, inwiefern die Akteur-Netzwerk-Theorie einen Beitrag leisten kann, um die Governance einer integrativen Volksschule als Praxis zu analysieren. Und schließlich skizziere ich grob die inhaltliche Abfolge der nachfolgenden Kapitel.

1.1 Politik Inklusiver Bildung: Zwischen emanzipatorischem Anspruch und schulbürokratischer Realität

Die vorliegende Studie widmet sich den politischen und schulbürokratischen Spannungsfeldern in der Umsetzung einer integrativen Volksschule. Anhand des lokalen Reformprojektes IBEM werden exemplarisch im schweizerischen Kanton Bern die programmatischen Widersprüchlichkeiten und strukturellen Widerstände dieser aktuellen Bildungsreform analysiert. Es soll untersucht werden, wie der gesetzlich verankerte Anspruch einer integrativen Volksschule – gemäß Artikel 17 (VSG) sowie der Verordnung über die besonderen Massnahmen (BMV) – politisch ausgehandelt und in der Schulpraxis artikuliert wird. Folgende Fragen leiten die ethnographische Studie:

- i. Wie gestalten sich die *lokalen Umsetzungsprozesse* einer integrativen Volksschule im Kanton Bern?
- ii. Welche *konzeptuellen Verwendungszusammenhänge* manifestieren sich im institutionellen Rahmen der Volksschule in Hinsicht auf den normativen Anspruch der Integration einerseits und Praktiken der Separation, Differenzierung und Distinktion andererseits?
- iii. Welche *Spannungsfelder* manifestieren sich im Zuge der politischen und schulpraktischen Aushandlung dieser Bildungsreform?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen fokussiere ich auf Interaktionen zwischen kantonalen und kommunalen Steuerungsakteur*innen, welche in die Umsetzung von IBEM involviert sind. Dabei achte ich auf die in der Aushandlung hergestellten diskursiven Bezüge, die zum Ausdruck kommenden Symboliken und Routinen sowie alltägliche Konflikte und Spannungsfelder in der Umsetzung dieser Bildungsreform. Dabei stehen nicht zuletzt Kategorisierungen von *Differenz* im Vordergrund: Wie und mit welchen Konsequenzen erfolgt die Identifizierung und Markierung von Schüler*innen, welche aufgrund leistungsrelevanter, aber auch vermuteter oder zugeschriebener Merkmale von den gültigen Normalitätsvorstellungen abweichen? Von Bedeutung

ist dabei nicht zuletzt auch das in der sonderpädagogischen Forschung als »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (Wocken 1996) beschriebene Phänomen, dass es zwecks Anspruchslegitimation besonderer Fördermaßnahmen oftmals zu einer Dramatisierung der Problemlage kommt, was allerdings das Risiko einer potenziellen Stigmatisierung der Anspruchsberechtigten mit sich bringt. So wird zum Beispiel mit der Bezeichnung als »Integrierte« eine neue Differenzierungskategorie geschaffen, welche erlaubt, jene Schüler*innen sichtbar zu machen, deren Lernschwierigkeiten – wie auch immer sie begründet sein mögen – eine Besonderung innerhalb der Volksschule legitimieren. Die kontinuierliche diskursive Aktualisierung und Reproduktion von sogenannten Integrierten innerhalb der schulischen Logik verdient es – gerade im Hinblick auf das gemeinhin bekannte Konstrukt »Kinder aus bildungsfernen Familien mit Migrationsgeschichte« – vor der Tatsache reflektiert zu werden, dass für deren Ausschluss aus den regulären Bildungsgängen keine rechtliche Grundlage existiert!

Insgesamt situiert sich die Studie in einem Forschungsfeld, welches in den letzten Jahren einen Boom erlebt: Neben einer traditionell praxisorientierten Ausrichtung von Schulentwicklungsforschung, welche Beispiele schulischer Integration – insbesondere von sonderschulberechtigten Kindern (mit Behinderungen) – bereits seit den 1970er Jahren wissenschaftlich begleitet, vermehrt sich die Literatur zum Thema *Inclusive Education* ab der Jahrtausendwende in internationaler Hinsicht rasant. Während in den 1990er Jahren die Konzipierung und Erprobung von Steuerungsinstrumenten im Vordergrund steht, deutet das steigende Interesse an Evaluationsstudien, eine verstärkt fachdidaktisch begründete Forschungstätigkeit sowie die Forderung, Praxis und Theoriebildung zu verbinden, unbestritten auf die Aktualität der Thematik hin. In einem 2010 publizierten Sammelband der Integrations-/Inklusionsforscher*innen unterstreicht Irmtraud Schnell, dass nicht nur »rechtliche Regelungen, bildungs- und sozialpolitische Vorhaben [...] und deren aktuelle Wirkungen einer kritischen Betrachtung« zu unterziehen seien, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den Widersprüchlichkeiten der theoretischen wie auch der sozialen und pädagogischen Praxis zu erfolgen habe (Schnell 2010, S. 10). Orientiert an der reformpädagogischen Vision einer »Schule für alle«, welche menschliche Vielfalt wertschätzend anerkennt (Prenzel 2006), statt Heterogenität im Hinblick auf Defizite zu etikettieren, wird ein inklusiver Ansatz zunehmend zur leitenden Vision sämtlicher schulischer Entwicklungsprozesse. In diesem Kontext erklärt sich auch die ständig wachsende Anzahl von *best-practice*-Dokumentationen, welche – meist

mit Bezugnahme auf den von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelten *Index for Inclusion* (2000) – dem wachsenden Bedürfnis Rechnung tragen, in der Weiterentwicklung der *Kulturen, Strukturen und Praktiken* in Schulen auf bewährte Praxisbeispiele und Materialien zurückgreifen zu können (Boban & Hinz 2003; S. 10).² Während die Auswirkungen der integrativen Schulung von Kindern mit Lernbehinderungen auf den Lernfortschritt (Bless 2002; Bless & Mohr 2007), stigmatisierende Folgen der Separation (Eckhart et al. 2011; Haeberlin et al. 2003; Hardiman et al. 2009; Ruijs & Peetsma 2009), aber auch Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) bereits seit Längerem erforscht werden, richten sich bisher nur vereinzelte Studien auf die empirische Erforschung von Governance im Feld der Integration/Inklusion.³ Stattdessen erfolgt die Auseinandersetzung mit schulischer Heterogenität noch immer vorwiegend aus sonder- und/oder (heil)pädagogisch-kurativer Perspektive, wobei die abgeleiteten pädagogischen Ansätze gemäß Hofstetter und Duchêne (2010, S. 42ff.) meist einer »individuumszentrierten Logik« folgen, welche ihrerseits dazu tendiert, die »sozialen Kräfte« in der Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten auszublenden. Daraus ergibt sich insgesamt die Notwendigkeit, dass in der Inklusions-/Exklusionsforschung und deren praktischen Anwendungsfeldern – namentlich die Lehrer*innenbildung, aber auch Weiterbildung schulischer Akteur*innen – sozialtheoretische Perspektiven stärker verankert werden (vgl. Hofstetter & Duchêne 2010; Beckmann et al. 2023). Letztere sollen dazu beitragen, die »konflikthaltigen und widersprüchlichen Diskussionslinien und Praxisentwicklungen zu Inklusion« (Schnell 2015, S. 9ff.) kritisch zu reflektieren und theoretisch zu verorten.

Entsprechend verfolge ich mit dieser Ethnographie den Anspruch, die lokale Umsetzung einer integrativen Volksschule als Phänomen der Governance

2 Als Beispiele einer praxis- und schulentwicklungsorientierten Literatur, welche – bisweilen explizit in Form von »Rezeptbüchern« (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2015) – aufzeigen will, wie den Herausforderungen schulischer Heterogenität auf der Ebene des Unterrichts, aber auch organisatorisch im Sinne der »Systementwicklung« zu begegnen ist, damit den Bedürfnissen möglichst aller Schüler*innen gerecht zu werden möglich wird, zählen Buholzer und Kummer (2010); Feyerer und Langer (2014); Hinz et al. (2010); Moser (2013); Ziemen (2013) u.a.m.

3 Einige Ausnahmen sind die governancetheoretischen Überlegungen zur Transformation inklusiver Schulsysteme (Altrichter & Feyerer 2012; Dlugosch 2013) sowie die Dissertationsschrift von Jasmin Näpfl (2016), welche die Entwicklung integrativer Schulung im Kanton Aargau als Gegenstand der Educational Governance untersucht.

sozialanthropologisch zu ergründen: Beabsichtigt ist eine kritische, empirisch fundierte Reflexion darüber, wie staatlich inskribierte Vorgaben nicht einfach *top-down* implementiert, sondern in vielfältigen mikropolitischen Konstellationen interpretiert, adaptiert und übersetzt werden. Mit diesem Erkenntnisinteresse lässt sich diese Studie einer politischen Anthropologie des Staats zuordnen (vgl. Bourdieu 2012; Sharma & Gupta 2006). Das Ziel besteht nicht darin, zu evaluieren und zu beurteilen, ob oder inwiefern die Berner Volksschulen integrativer geworden sind. Vielmehr geht es darum, die in den untersuchten Übersetzungs- und Inskriptionsprozessen immanenten Spannungsfelder der Umsetzung auszuleuchten. Indem auf die Verbindungsstellen zwischen Politik, administrativen Steuerungsinstrumenten und konkretem Vollzug fokussiert wird, soll das der Inklusiven Bildung inhärente Skript der Besonderung offengelegt werden, welches auch die integrative Volksschule konstituiert.

1.2 Governance als Praxis – eine sozialanthropologische Perspektive

Diese Forschung startete unter der Prämisse, das Reformprojekt IBEM unter Aspekten der Governance empirisch zu untersuchen. Es zeichnete sich bald ab, dass eines der zentralen staatlichen Interessen darin zu liegen schien, Kontrolle über die finanziellen Aufwendungen im Bereich der sogenannten *Besonderen Maßnahmen* zu erlangen. Vor diesem Hintergrund ließe sich die im föderalistischen System kantonale organisierte Bildungsdirektion als hegemoniale Instanz definieren, welche steuert und *Strukturen* vorgibt, welche wiederum auf einer hierarchisch untergeordneten Ebene der Gemeinden und Schulen in die *Praxis* umgesetzt werden sollen. Diese in der klassischen Gegenüberstellung von Steuernden und Gesteuerten (Bormann 2014, S. 154) zum Ausdruck kommende unilaterale Verfügung im Sinne des Regierens (*to govern*) wird von der sich in der deutschsprachigen Bildungsforschung zunehmend Gehör verschaffenden Perspektive auf schulische Governance als »nicht mehr angemessen« zurückgewiesen (Altrichter & Maag Merki 2010, S. 21; Benz 2004, S. 15). Die Governance-Forschung speist sich aus Ansätzen, welche sowohl aus den Erziehungswissenschaften, ebenso aber auch aus den Politikwissenschaften und der Soziologie stammen. Im internationalen Diskurs auch als *Educational Policy Research* verstanden, geht es darum, Steuerungsphänomene im Bildungsbereich hinsichtlich des Zusammenwirkens von Struktur und Praxis als *agency* zu erforschen.

Die Perspektive auf Governance knüpft inhaltlich an die in den 1960er Jahren erfolgenden Untersuchungen zur Wirkung sozialpolitischer Programme in den Vereinigten Staaten Amerikas an. Als Implementations- oder Evaluationsforschung untersucht diese die strukturellen Bedingungen, welche dazu führen, dass zum Beispiel bildungspolitische Programme, die aus der Feder formal entscheidungsberechtigter Akteur*innen stammen (Legislatur), in ihrer Umsetzung aber gewöhnlich von den bildungspolitisch definierten Zielen abweichen. Die Verlagerung des Fokus auf die lokalen Bedingungen ist dabei nicht zuletzt auf die Erkenntnis zurückzuführen, dass auch Schulreformen meist *nicht* so implementiert werden, wie sie »von oben« geplant wurden (Mayntz 1980; 2004). Die Governance-Forschung geht so auch von der Annahme aus, dass die zu untersuchenden Dynamiken nicht allein von entsprechend ermächtigten Steuerungs- oder Regierungsinstanzen abhängen, sondern davon, wie sich eine Vielzahl von Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen an Entscheidungsfindungsprozessen beteiligen. Mit dem Ziel, Veränderungen im Bildungssystem herbeizuführen, müssen Akteur*innen ihre Handlungen mit anderen »koordinieren« und »aushandeln« (Benz 2004, S. 15; Schimank 2007; Altrichter et al. 2007; Kussau & Brüsemeister 2007, S. 37f.), wodurch die Implementation – im Sinne von Anthony Giddens' *Dualität der Struktur* (1995) – einen Prozess darstellt, in dem Praxis zwar in strukturierter Weise erfolgt, Strukturen aber immer auch praktisch ausgehandelt oder *enacted* werden. Inka Bormann zufolge geht es also darum, »sublime Praktiken der Macht und des Ein- und Ausschlusses [einzelner] Akteure, Wissensformen oder Themen zu analysieren« (Bormann 2014, S. 156). Im Folgenden werden die Begriffe *Governance* und *Steuerung* synonym behandelt. Dabei wird stets von diversifizierten Praktiken der Aushandlung, der gegenseitigen Beeinflussung sowie der Koordination zwischen involvierten Akteur*innen und Ebenen ausgegangen, welche nicht verkürzt als »Regieren« und »Ausführen« verstanden werden, sondern als vielseitige Aushandlungen in einem Netzwerk.

Die im Sinne der Governance als *flach* und *dezentral* organisierte und folglich stark demokratisch abgestützte Vorstellung von Steuerung zeigt sich auch am Gegenstand der vorliegenden Studie: Als offizielle Sprecherin des Reformprojekts IBEM betont die Bildungsdirektion die lokale Verantwortung der Steuerungsakteur*innen, indem die Entscheidung, eine integrative Volksschule zu entwickeln, an die kommunale Ebene delegiert wird. Ein Beispiel dafür findet sich im Vorwort des Leitfadens zur Umsetzung von IBEM, in welchem der damals amtierende Bildungsdirektor es explizit den Akteur*innen vor Ort überlässt, wie umfassend diese den integrativen Grundsatz umsetzen

wollen (ERZ 2009, S. 2). Der Diskurs kommunaler Gestaltungsfreiräume, bei gleichzeitig regulierenden und standardisierenden Vorgaben des Qualitätsmanagements, stellt dabei ein zentrales Charakteristikum des untersuchten Reformprojektes dar. Die Perspektive auf Governance ermöglichte es, IBEM als ein Steuerungsthema zu erfassen, welches zunächst als politisches Interesse des »Staates« geprägt zu sein scheint. Dabei führte mich die Governance als sensibilisierendes Konzept ins Feld hinein und lenkte mein Augenmerk auf die Analyse der zu untersuchenden Konstellation der Akteur*innen. Dieser Fokus hilft, die zentralen Kräfte und Kollektive schulischer Governance und deren formale Entscheidungskompetenzen zu identifizieren sowie institutionalisierte Interaktionen – insbesondere Konferenzen und Sitzungsgefäße – zu systematisieren. Da vor allem Formen der Handlungskoordination im Vordergrund stehen – also wie verschiedene Akteur*innen ihre Praxis aufeinander abstimmen –, führt Governance aber zu einem theoretischen Verständnis von Steuerung im Sinne eines »Mehrebenensystems« (Altrichter et al. 2007, S. 31ff.). Dieses fast schon starre, nach unterschiedlichen Ebenen gegliederte Gefüge impliziert allerdings eine konzeptuelle Verortung der Akteur*innen in einem hierarchisch gegliederten System. Gleichzeitig wird in der Governance-Forschung aber *auch* unterstrichen, dass das Handeln der Akteur*innen erst *durch* die jeweiligen Konstellationen ermöglicht und auch begrenzt wird. Dieses von gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnissen (Interdependenzen) geprägte Verhältnis zwischen den Akteur*innen führt so auch der berühmte Governance-Slogan vor Augen, welcher dafür einsteht, dass »die *Konstellation*, nicht der Akteur *handelt*« (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 26; Hervorh. i. O.).

Obschon Vertreter*innen der Educational Governance für die Anwendung vielfältiger Forschungsstrategien und Methoden plädieren, um das Praktischwerden von Bildungspolitik empirisch untersuchen zu können (Altrichter & Maag Merki 2010), werden die herkömmlichen Forschungsdesigns governancetheoretisch begründeter Studien diesem Anspruch nur begrenzt gerecht: Statt Governance als *Praxis* am Ort von deren Entstehung zu untersuchen, stützt sich die Analyse weitgehend auf Fragebogenerhebungen, Dokumentenanalyse und statistische Auswertungen sowie das Führen von Interviews mit Steuerungsakteur*innen. Angesichts dieses empirisch und methodologisch begründeten Desiderats fokussiere ich in meiner politisch-sozialanthropologisch zugeschnittenen Forschung explizit auf die ethnographische Beobachtung und Beschreibung der eigentlichen *Interaktionen* an den sogenannten »Schnittstellen« der Governance:

Tabelle 1: Teilnehmende Beobachtung Reformprojekt IBEM (2011–2015)

Ethnographisch fokussierte Governance-Interaktionen	Anzahl beobachteter Anlässe in den Gemeinden		
	A	B	weitere
BM-Kollegium (Teamsitzungen, Weiterbildung/ Schulentwicklung)	17	4	
Schnittstelle Standortschulleitung/Schulleitung IBEM	4	4	
Kommunale Schulbehörden/Strategieausschuss (SK)	6	5	
Regionale Schulinspektion/kantonale Bildungsdirektion (ERZ)	3	2	
Regionale Austauschgefäße IBEM	2	4	
Schnittstelle Regel-/Spezialunterricht (runde Tische)	9	4	1
Regionale Erziehungsberatung (EB)	3	2	
Unterrichtseinblicke Integrative Förderung (IF)/ Stellvertretung Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	5	2	
Interviews	9	4	3
Total:	58	31	4

Im Vordergrund dieser Studie steht Governance somit weniger als *Theorie* denn vielmehr als ethnographisch fokussierte *Praxis*. Die Sensibilisierung für die praxistheoretischen Erkenntnispotenziale von schulischer Governance und deren mikropolitische Aushandlung verdanke ich nicht zuletzt Judith Hangartner und den im Rahmen des mit ihr realisierten Vorgängerprojekts gesammelten Erfahrungen. Mittels teilnehmender Beobachtung untersuchten wir über mehrere Jahre ethnographisch und in der Absicht, uns den Innen-sichten der Erforschten in holistischer Weise anzunähern, *selbstverständlich* »aus mehreren Ebenen« jene *Praktiken*, welche sich governancetheoretisch als »Handlungskoordination« beschreiben lassen. Die im Rahmen unserer For-schung beobachteten Interaktionen zur Governance der Volksschule lassen sich auf insgesamt rund 400 Stunden teilnehmende Beobachtung beziffern, wovon rund 230 Stunden auf die fokussierte ethnographische Beobachtung von IBEM-spezifischen Aushandlungsprozessen in den beiden Gemeinden *Rotstetten** (A) und *Grünmatt** (B) fallen (vgl. Tab. 1). Die teilnehmend beobach-teten Anlässe umfassen Team- respektive Kollegiumssitzungen sowie deren Weiterbildungen und Schulentwicklungsarbeit, fokussieren die Schnittstellen

zwischen Regel- und Spezialunterricht, Standortleitung und bereichsspezifischer Leitung, der kommunalen Schulbehörden (Schulkommission) und der Bildungsadministration, Interaktionen mit Schulinspektor*innen, den regional zuständigen Erziehungsberatungsstellen und nicht zuletzt auch Einblicke in die Schulpraxis sowie Interviews. Dabei werden aber auch die Grenzen dessen sichtbar, was sich überhaupt als »System« beschreiben lässt: Die einzelnen Ebenen, deren steuerungsrelevante Rollen – zum Beispiel differenziert nach »strategischer« (Schulkommission) und »operativer« Führungsverantwortung (Schulleitung) –, aber auch die Existenz hierarchisch übergeordneter Ebenen (Schulinspektorat, Bildungsdirektion), deren Zielabsichten sich »an der Basis«, in den Praktiken der Lehrpersonen niederschlagen, müssen vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse zumindest relativiert, wenn nicht sogar dekonstruiert werden.

1.3 Akteur-Netzwerk-Theorie als Strategie der Entgrenzung

Im Verlaufe der Untersuchung zeigte sich die Umsetzung des Reformprojekts IBEM als ein Prozess, in dessen Rahmen widersprüchliche und von ambivalenten Interessen geprägte Strategien verfolgt werden. Vor diesem Hintergrund musste nicht nur die Vorstellung voneinander klar abgrenzbarer Steuerungsebenen relativiert, sondern auch der Anspruch neu dimensioniert werden, die Entwicklung einer integrativen Volksschule mittels governancetheoretischer Ansätze hinreichend beschreiben zu können. So manifestieren sich im Rahmen der beobachteten Steuerungsinteraktionen Absichten, welche in unterschiedliche, durchaus widersprüchliche Richtungen zeigen: Neben dem normativen, sich an reformpolitischen Idealen orientierenden Diskurs der Anerkennung von Vielfalt werden gleichzeitig auch Dynamiken offensichtlich, welche differenzunterstreichende Grenzziehungen artikulieren. Letztere manifestieren sich besonders im Bereich einer entsprechenden *Ressourcensteuerung*: Neben einer Konkurrenz zwischen unterschiedlich legitimierten Ansprüchen auf zusätzliche Ressourcen – namentlich ein *behinderungsbedingter* versus ein *sprachlich* oder *kulturell* begründeter besonderer Bildungsbedarf – akzentuieren sich aber auch organisations- und professionsbegründete Abgrenzungen zwischen Regelunterricht auf der einen Seite und Spezialunterricht auf der anderen Seite. Werden die Möglichkeiten und Grenzen der Perspektive auf Governance in Bezug gesetzt zum Erkenntnisinteresse an den Aushandlungsprozessen einer integrativen Volksschule, stellen sich folgende Fragen: Wie gestal-

ten die schulischen Akteur*innen die Umsetzung des Reformprojekts IBEM? Was *verbindet* oder *trennt* strategische Aufsichtsbehörden und Schulleitende, aber auch die an runden Tischen, Konferenzen, Weiterbildungen, Fachgremien und Steuergruppen versammelten Pädagog*innen? Und welche Strategien wenden sie in der Verfolgung ihrer spezifischen Interessen an?

Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie lautet, dass im Hinblick auf Prozesse der Governance eine ganz bestimmte *Art* von Elementen eine zentrale Rolle spielt: nämlich Artefakte, welche als »Inskriptionen« bestimmte Handlungsprogramme und entsprechende Steuerungsimpulse vermitteln. Dazu zähle ich rechtliche Grundlagen wie Gesetzesartikel und Verordnungen, als Leitfäden formulierte, *papierene* Handlungsanweisungen, Richtlinien zur Verteilung von Ressourcen, aber auch die räumlich-materielle Dimension der Schulhäuser, Sitzungsräume und Klassenzimmer, verfügbare Abklärungsgrundlagen, verschriftlichte Zuweisungsabläufe und nicht zuletzt auch Aspekte wie Zeit, Kompetenzen, professionelle Haltungen und methodisch-didaktische Positionierungen. Da diese Elemente und deren Eigendynamik eine äußerst zentrale Rolle in den Übersetzungsprozessen übernehmen – nämlich jene der Vermittlung, Mobilisierung und Einbindung in *Programme* und *Gegenprogramme* –, muss ihnen mit Latour Handlungsmacht (*agency*) und damit ein Status als Agent*innen oder »Aktanten« (Latour 2000, S. 219) zugestanden werden. Die Neufassung oder Erweiterung der Kategorie der Akteur*innen auf »nichtmenschliche« Agent*innen oder das, was der Soziologe Georg Kneer als Ansatz einer »Theoriestrategie der Entgrenzung des Sozialen« (Kneer 2009, S. 19) bezeichnet, gilt als eine Originalität der *Akteur-Netzwerk-Theorie*: »Gesellschaft, Natur und Technik gelten nicht länger als getrennte Einheiten, vielmehr werden neben Menschen auch natürliche und artifizielle Objekte, Pflanzen und Tiere als Teil der Sozialwelt begriffen« (ebd.). Dieses radikal andere Verständnis des Sozialen, welches ontologisch starre Abgrenzungen und Dichotomisierungen zurückweist, geht auf die Wissenschafts- und Technikforschung der frühen 1980er Jahre zurück, woher der Ansatz zunehmend in die Sozialwissenschaften diffundierte. Die ANT wurde maßgeblich durch Arbeiten aus dem Umfeld der französischen und englischen Soziologie geprägt; namentlich durch Beiträge des Ethnologen Bruno Latour,

aber auch von Michel Callon, John Law sowie Madeleine Akrich (Belliger & Krieger 2006, S. 10).⁴

Die Perspektive der ANT, welche sich selbst mal im Sinne eines analytischen Instrumentariums, mal als Theorie zu positionieren sucht (und entsprechend polarisiert), basiert schließlich auf ähnlichen Grundannahmen wie die Governance-Forschung: Ihnen gemeinsam ist etwa das Interesse an »flachen Hierarchien«, wobei sich Latour einer Metapher aus der Kartographie bedient, um die ANT zu charakterisieren. Ihm zufolge handelt es sich um einen Ansatz, welcher »die soziale Welt so *flach* als möglich zu halten [versucht], damit die Herstellung jeder neuen Verknüpfung deutlich sichtbar bleibt« (Latour 2007, S. 36; Hervorh. i. O.; S. 286ff.). Die Perspektive charakterisiert sich durch die analytische Beschreibung von Innovationsprozessen, im Zuge derer Handlungen koordiniert, Verbindungen oder Interdependenzen definiert und schließlich netzwerkartige Gefüge konstituiert werden. Dabei richtet die ANT ihren Fokus weniger auf den Aspekt der *Wirksamkeit* von Steuerung in Implementationsprozessen denn vielmehr auf den Eigenwert der *Beschreibung* der beobachteten Aushandlungen selbst: So fordert Latour, statt Erklärungen, die nichts hinzufügen, gute Beschreibungen zu liefern (ebd., S. 248f.). Gerade in dieser Hinsicht kann die ANT die Perspektive der Schul-Governance bereichern: als ein in der ethnomethodologischen Tradition verankerter Zugang des *Beschreibens*. Fragestellungen und Forschungsdesigns haben sich folglich danach zu richten, *wie* und mittels welcher *Strategien* Innovationen definiert, ausgehandelt, verändert und weitergegeben werden. Sie müssen danach fragen, wie Akteur*innen sich mit anderen *verbinden*, wie Netzwerke *stabilisiert* werden, aber auch wie diese *zerfallen*.

In ethnographischer Weise folge ich mit dieser Studie der Umsetzung von IBEM unter den sowohl steuerungspolitischen wie auch emanzipatorischen Interessen der Entwicklung einer integrativen Volksschule. Wie im Titel dieser Einleitung angedeutet, lade ich zu einer Leseweise ein, in der die Volksschule als *Akteur-Netzwerk* konstituiert ist: Mit Latour verstehe ich darunter ein Gefüge, welches mittels gezielter Übersetzungsprozesse eine Vielzahl von Elementen, widersprüchlichen Praktiken und kontroversen Debatten miteinander verbindet (1995, S. 19ff.). Die Idee dieses Netzwerkes steht dabei im Kontrast zu jenen klar voneinander getrennten Zonen, welche das

4 Die zwischen 1980 und 1999 publizierten Klassiker der ANT wurden 2006 von Andréa Belliger und David J. Krieger unter dem Titel *ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* als Sammelband herausgegeben.

Resultat einer als »Reinigung« bezeichneten Praxis darstellen. Allerdings, so die Argumentation Latours, stehen Reinigungs- und Übersetzungsarbeiten stets in enger Beziehung zueinander. Mit der ANT lautet eine zentrale Hypothese dieser Ethnographie, dass die zu untersuchende Schulreform der Logik hybrider, das *Globale* mit dem *Lokalen* verknüpfender und sich in ständiger Aushandlung befindender *Netzwerke* folgt (Latour 1995). Die Übersetzung einer integrativen Volksschule verstehe ich dabei selbst als ein *Akteur-Netzwerk*: eine Vision oder ein »Skript«, dessen *Design* menschliche Akteur*innen und nicht-menschliche Artefakte gleichermaßen einbindet (Akrich & Latour 2006; Akrich 2006). Die Übersetzung der in das entsprechende Programm einzubindenden Elemente allerdings wird von Reinigungsarbeiten in Schach gehalten, welche konstant darum bemüht sind, die in der Schulpraxis verankerten Zuständigkeiten, professionsspezifisch fixierten Rollen sowie die etablierten Differenzkonstruktionen und organisatorischen Grenzziehungen – ja sogar die Schüler*innen – in fein »säuberlich getrennte Schubladen« einzuordnen (Latour 1995, S. 9). Die Reinigungsarbeiten zu dekonstruieren, welche paradoxerweise gerade in den Implementationspapieren selbst *eingeschrieben* sind und welche eigentlich dem normativen Anspruch einer Inklusiven Bildung folgen sollten, stellt eines der Hauptinteressen dieser Arbeit dar. Dabei gehe ich mit dem australischen Inklusionsforscher Roger Slee einig, welcher in der Entwicklung von *Inclusive Education Policy* und Schulpraxis immer wieder auf die Problematik eines Verharrens im Imperativ der traditionellen Differenzierung zwischen Sonder- und Regelschulung hinweist (Slee 1996; 2001; Slee & Allan 2001, S. 177).

Die vorliegende Studie basiert auf einem Untersuchungsdesign, welches sich als »fokussierte Ethnographie« bezeichnen lässt (Knoblauch 2005). Die Datenerhebung erfolgte in einem Zeitraum zwischen Herbst 2011 und Frühjahr 2015, wobei sich die Feldforschung auf zwei Gemeinden im Kanton Bern fokussierte. Die Auswahl der Gemeinden erfolgte einerseits aufgrund von Kriterien ihrer relativen *Größe* respektive in Hinsicht auf soziodemographische Merkmale, andererseits mit der Absicht, die für die Umsetzung zur Wahl stehenden *Organisationsmodelle* zu kontrastieren. So wurden erstens das ehemals von bäuerlicher Tradition geprägte *Grünmatt* als Beispiel einer kleineren Dorfgemeinde und zweitens *Rotstetten* als größere Gemeinde mit kleinstädtischem Profil als Fallgemeinden festgelegt. Im Hinblick auf die konzeptuelle Ausrichtung unterscheidet sich Rotstetten insofern von Grünmatt, als weiterhin ein Angebot an separativen Elementen weitergeführt wird, während im Zusammenarbeitsgebiet der IBEM-Region Grünmatt sämtli-

che Sonderklassen aufgehoben wurden. In den hiermit nur grob skizzierten kommunalen Settings erforschte ich während rund dreieinhalb Jahren die Steuerungsinteraktionen im Bereich der Besonderen Maßnahmen: Ich nahm an den monatlichen Sitzungen der örtlichen Schulkommissionen teil, verfolgte regelmäßig Konferenzen, in deren Rahmen sich die Schulleitenden untereinander koordinierten, wohnte den sporadisch stattfindenden Interaktionen zwischen kantonaler und kommunaler Aufsicht bei und besuchte die regional veranstalteten Anlässe der Bildungsdirektion, welche sich abwechselungsweise an Behördenmitglieder, Schulleitende und Lehrpersonen richten. Mit der Absicht, auch über die Beobachtung von Steuerungssitzungen hinaus einen Einblick in die Schulpraxis zu erhalten, definierte ich pro Gemeinde je eine Fokusschule, in welchen ich neben pädagogischen Konferenzen auch Weiterbildungen sowie Aktivitäten der Schul- und Unterrichtsentwicklung verfolgte. Ich begleitete die Lehrpersonen aber nicht nur an formellen Schulanlässen, sondern ebenso während der Pausen im Lehrer*innenzimmer, beim gemeinsamen Mittagessen und anlässlich verschiedener Unterrichtsbesuche.

Für die Analyse der Umsetzungsprozesse einer integrativen Volksschule ist weiter eine historische Rekonstruktion jener Diskurse unabdingbar, welche der untersuchten Reform als Dispositiv vorhergehen und deren Umsetzung begleiten: Neben Gesetzestexten, Verordnungen, Leitfäden und Umsetzungskonzepten analysiere ich anhand von Dokumenten auch ausgewählte lokalpolitische Vorstöße zur Revision des Volksschulgesetzes, supranationale Erklärungen sowie nationale Implikationen entsprechender Aktionsrahmen. Damit wird ersichtlich, dass ich nicht nur den (menschlichen) Akteur*innen schulischer Governance folge, sondern namentlich auch den »Dingen« – insbesondere den handlungsmächtigen papierernen Repräsentationen des Reformprojekts IBEM. Die hiermit skizzierte Governance einer integrativen Volksschule, welche in Form von vielfach verzweigten Pfaden und Handlungsprogrammen in ganz unterschiedliche Richtungen zugleich zeigt, konzipiere ich als Akteur-Netzwerk und verfolge in dessen Untersuchung die spezifische und insofern begrenzte Frage, in welchem Verhältnis der normative Anspruch der *Integration* zu der sich abzeichnenden Programmatik der *Besonderen Maßnahmen* steht.

1.4 Zur Gliederung des Buches

Die insgesamt acht Kapitel gliedern sich wie folgt: Nachdem in diesem einleitenden *Kapitel 1* Forschungsinteresse und Fragestellungen, leitende

theoretische Prämissen sowie grundlegende Aspekte des Forschungsdesigns dargelegt wurden, widmet sich *Kapitel 2* der methodisch-methodologischen Kontextualisierung: Anhand des ANT-Konzeptes der »Übersetzung« reflektiere ich, inwiefern die ethnographische Methode – oder Latours Aufforderung, den Akteur*innen zu *folgen* (Latour 2007, S. 28) – situative Einbindungsstrategien erfordert, um auf diese Weise einen Umgang mit der Prekarität des Zugangs zum Feld finden zu können. Im darauffolgenden *Kapitel 3* widme ich mich zuerst den geschichtlichen Aspekten des Reformprojekts IBEM: Von der Analyse des Integrationsartikels ausgehend, rekonstruiere ich die politischen Kämpfe und konkurrierenden Interessen, welche zur Begründung besonderer pädagogischer »Bedürfnisse« (*special educational needs*) ins Feld geführt werden. Anhand von Debatten im Großen Rat zeige ich dafür auf, wie die politische Verhandlung zwischen der Forderung nach Chancenausgleich und Nichtdiskriminierung von »fremdsprachigen« Schüler*innen einerseits und dem Anliegen der schulischen Integration respektive Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit »Behinderungen« oszilliert. Die folgenden beiden Kapitel fokussieren auf die *Inskriptionsprozesse* der untersuchten Reform: Zuerst zeige ich in *Kapitel 4* anhand der zentralen Frage der Ressourcensteuerung, wie auf Rechte basierend begründete besondere Bedürfnisse in einen individuell legitimierten besonderen Bedarf übersetzt werden und durch diese staatlich-technokratische Regulierung und Verwaltungslogik auf unterschiedliche Weisen »inskribiert« und festgeschrieben werden. Welche Rolle spielt »Differenz« in der Legitimierung von zusätzlichen Unterrichtslektionen? Und wie kommt es dazu, dass ein über Ressourcen definiertes Programm die sonderpädagogische Differenzkategorie »Behinderung« schließlich im Zentrum der Umsetzung positioniert, obschon die behinderungspolitischen Anliegen im Prozess der Revision von Artikel 17 vorerst zurückgestellt wurden? Im Sinne einer Zuspitzung dieser Fragen wird in *Kapitel 5* die individuelle Aushandlung und Legitimierung von besonderen Maßnahmen diskutiert. Im Vordergrund stehen empirische Beispiele, welche die gängige Logik der Argumentation – nämlich das Rekurren auf das Begründungsmuster »leistungsschwacher, sozial auffälliger Kinder aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund« – irritieren. In den nächsten beiden Kapiteln liegt der Fokus auf den Kontroversen, welche die Umsetzung des Reformprojekts begleiten. Die Analyse erfolgt aus zwei unterschiedlichen Perspektiven: In *Kapitel 6* beschreibe ich, wie die Evaluation als Steuerungsinstrument zur Plattform für Kritik an den strukturellen Umsetzungsbedingungen der Schulreform wird. Als Vermittlerin zwischen den Widerständen der Schulpraxis auf der einen Seite

und dem bildungspolitischen Imperativ auf der anderen Seite stabilisiert das Qualitätssicherungsinstrument schließlich das Akteur-Netzwerk der zu entwickelnden »integrativen Volksschule«. Im Kontrast dazu gehe ich in *Kapitel 7* von Dissidenz und dem Gefühl des »Verrats« aus: Ebenfalls unter Rückgriff auf Ergebnisse einer kommunalen Evaluation soll in einer der beiden Fallgemeinden nämlich die Führungsstruktur des Organisationsbereichs IBEM reorganisiert werden. Im Sinne der »Integration der Integration« und einer verstärkten Einbindung der Speziallehrkräfte in die Schulhauskollegien soll hier nicht länger eine separate Schulleitung für IBEM zuständig sein. Von diesem Szenario ausgehend widmet sich das Kapitel der Problematisierung jener Dynamiken, welche dazu führen, dass sich die Besonderen Maßnahmen als separates Kollektiv gruppieren: Mit Bezug auf die vorhergehenden Kapitel zeige ich auf, wie sich die strukturellen Konflikte des Reformprojekts, verbunden mit einer bereichsspezifischen Leitung, in den auf die Schüler*innen bezogenen Differenzierungskategorien, aber auch in professionsbegründeten und alltäglichen Grenzziehungen reproduzieren. In *Kapitel 8* schließlich werden zentrale Erkenntnisse der Studie zusammengefasst und ich versuche ANTworten auf die Herausforderungen einer Schulreform zu finden, welche zwar eine integrative Volksschule zum Ziel hat, dabei aber einer Programmatik folgt, welche insgesamt Differenzierungs- und Abgrenzungsprozesse fördert und damit auch neuen Formen der Stigmatisierung den Weg ebnet.

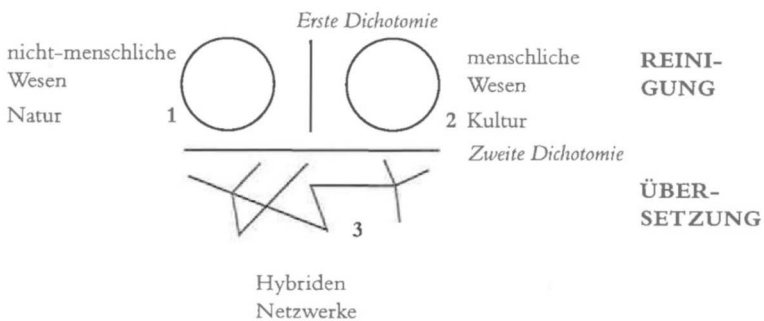
2. Ethnographie als Übersetzung

Eine methodisch-methodologische Kontextualisierung

Im Zentrum des vorliegenden Kapitels steht das Konzept der »Übersetzung«, welches zu Beginn der 1980er Jahre von Michel Callon im Rahmen der Wissenschafts- und Techniksoziologie begründet wurde und von da aus in eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Diskurse diffundierte. Gemäß Callon wird durch Übersetzung bestimmt, was »problematisch« ist und was nicht (Callon 2006a, S. 51ff.). Die Bestimmung des Problematischen beschreibt Callon (2006b) anhand von vier analytischen Momenten. Die Phasen dieses Übersetzungsprozesses umfassen: erstens die Problematisierung, dann Interesselement und Enrolment sowie schließlich die Mobilisierung (Callon 2006b, S. 146ff.). Die Ausgangslage jeder Übersetzung besteht in der Definition eines Problems, zu dessen Lösung ein Programm vorgeschlagen wird. Der Umstand, dass das begriffliche Verständnis der »Integration« (weder im ausländer*innenpolitischen noch im behindertenpolitischen Diskurs) über eine verbindliche Definition verfügt und im Verlaufe der Zeit mit unterschiedlichen Bedeutungen ausgestattet wurde, bestärkt das Verständnis der Problematisierung als eine vorläufige Übersetzung. Der Übersetzungsprozess funktioniert nach dem Prinzip, die Interessen einer Vielzahl verschiedener Akteur*innen erfolgreich in das jeweilige Programm einbinden zu können. In der Phase des Enrolments zeigt sich, ob die Akteur*innen die ihnen zugewiesenen »Rollen« akzeptieren (ebd., S. 156). Was Callon (2006b) schließlich anhand der Mobilisierung beschreibt, fasst die der Übersetzung inhärente Idee, Akteur*innen im übertragenen Sinne so zu verschieben und »zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort« wieder zu versammeln, dass sich möglichst stabile Verbindungen bilden (ebd., S. 163). Das Ziel der Übersetzung liegt folglich darin, Beziehungen zwischen den menschlichen und nicht-menschlichen Elementen so zu stabilisieren, dass sich diese als Akteur-Netzwerke beschreiben lassen.

Die hiermit knapp skizzierte Theorie, wie Netzwerke via Übersetzung *beschrieben, eingeschrieben und stabilisiert* werden, dient der vorliegenden Studie als analytisches Denkgerüst. Bevor ich nun eingehender auf die Kontextualisierung des *Zugangs* eingehe und die auch in der teilnehmenden Beobachtung erfolgten Übersetzungsprozesse reflektiere, soll in aller Kürze ein weiteres für die ANT zentrales Konzept erläutert werden, nämlich das »rhizomatische Prinzip« des Netzwerks, welches die Form eines sich vielfach verästelnden Wurzelgeflechts annimmt. Das Netzwerk steht damit als postmodernes beziehungsweise poststrukturalistisches Modell, als Metapher einer nicht hierarchischen, anti-dichotomisierenden Wissensorganisation. In seinem 1991 als Essay publizierten Schlüsselwerk mit dem Titel *Wir sind nie modern gewesen* erörtert Latour gemäß Schmid (2013, S. 1) »die Konstitution der Moderne, identifiziert ihre inneren Widersprüche und zeigt die Konsequenzen und Reaktionen auf diese Widersprüche auf«. In dieser philosophischen Dekonstruktion der Dichotomie zwischen Natur und Kultur (vgl. Abb. 1) – eine Charaktereigenschaft, welche laut Latour irrtümlicherweise der Moderne zugeschrieben wird – spielt das Konzept der Übersetzung eine wesentliche Rolle: Eine der zentralen Hypothesen Latours lautet so auch, dass mit der Abgrenzung »vollkommen getrennte[r] ontologische[r] Zonen« *gleichzeitig* immer auch Prozesse der Übersetzung ablaufen, welche Vernetzungen und Assoziationen zwischen den konzeptuell getrennten Bereichen ermöglichen (Latour 1995, S. 19):

Abbildung 1: Reinigung und Übersetzung (Latour 1995, S. 20)



Im Folgenden geht es aber nicht um Latours »große Theorie«, in welcher er die doppelte Dichotomie zwischen Natur und Kultur respektive nicht-menschlichen und menschlichen Wesen mittels hybrider, handelnd miteinander

der verknüpfter Mischwesen oder Quasiobjekte dekonstruiert. Von Relevanz ist vielmehr die daraus abgeleitete Tendenz der Abgrenzung, Etikettierung und Festschreibung (Reinigung), welche sich im Verlaufe spezifischer »Problemtisierungen« (Callon 2006b) in der Governance dieser Schulreform als Besonderung manifestiert. So stelle ich die Hypothese auf, dass es auch in den Übersetzungsprozessen des Reformprojekts IBEM darum geht, »die Identität der Akteure, die Möglichkeiten der Interaktion und der[en] Handlungsspielraum« auszuhandeln und abzugrenzen (Callon 2006b, S. 146). Wie werden Rollen definiert, Akteur*innen in ihren Positionen fixiert und koordiniert sowie Verbündete für spezifische Handlungsprogramme mobilisiert?

Das Kapitel befasst sich mit den forschungspragmatischen Verschiebungen und Übersetzungen im und durch das Feld, indem einerseits der ethnographische *Zugang* und andererseits die *Repräsentation* wissenschaftlicher Erkenntnisse in textlicher Form reflektiert wird. In Anlehnung an Callons Verständnis von Übersetzungen, welche »niemals vorherbestimmbare Schlussfolgerungen« sind, sondern stets »als Hypothesen formuliert« werden (Callon 2006a, S. 66), verstehe ich diese als ein sensibilisierendes Konzept und gleichzeitig ein grundlegendes Prinzip des sozialanthropologischen Zugangs. In der Argumentation dieses Kapitels werden zwei zentrale Absichten verfolgt: einerseits eine empirische Annäherung, in der ich auf die Phase des Eintritts ins Feld zurückblicke und die Wahl der beiden Fallgemeinden anhand der Kriterien *Größe* und *Organisation* näher beleuchten werde. Andererseits geht es um die methodologische Reflexion des Zugangs während des gesamten Forschungsprozesses und der ethnographischen Repräsentation. Im Kapitel stelle ich also zunächst die Frage, inwiefern die beiden Gemeinden exemplarisch für die Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer integrativen Volksschule im Kanton Bern stehen. Ich zeige, wie ich von der ursprünglichen Idee kontrastierender Fallstudien schließlich zu einem vergleichenden Ansatz der Analyse gemeinsamer Schlüsselthemen gelangte. Nach dieser empirischen Kontextualisierung beschreibe ich, wie ich als teilnehmende Beobachterin zum Resonanzkörper der Allianzen und Brüche im Feld wurde. Im Sinne der fokussierten Ethnographie reflektiere ich über den Modus der Sitzungsbeobachtung sowie über die Strategien, welche ich anwandte, um mir Zugang zu den Steuerungsinteraktionen zu verschaffen. Zwischen den sich stets in Aushandlung befindenden Gruppenbildungen oszillierend, folgte ich – mittels situativer Einbindungsstrategien – den zu erforschenden Kollektiven. Als Ethnographin verstehe ich mich selbst als »hybride Akteurin«: Mal Gast, dann in der Rolle der Expertin wider Willen,

aber auch als (an)teilnehmende Kollegin suchte ich nach den Innensichten der Beforschten und wurde dabei selbst Teil und Mitautorin der laufenden Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse.

2.1 Zwei Fallgemeinden zwischen Reinigung und Übersetzung

In Bruno Latours Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie plädiert er für einen Perspektivenwechsel, welchen er darin begründet, »das Globale wieder lokal [zu] machen« (Latour 2007, S. 298). Tatsächlich führen die Fäden des untersuchten Netzwerks weit über den Kanton Bern und dessen kommunal organisiertes Schulwesen hinaus: Diskurse werden via wissenschaftliche Texte, Theorien und Konzepte vermittelt, artikuliert und delegiert und verleihen Netzwerken in dieser Übersetzungsarbeit weit über das Lokale hinaus Stabilität und Dauerhaftigkeit (vgl. Marcus 1995). Der normative, humanistische Grundsatz einer integrativen Volksschule ist also einerseits über die menschenrechtszentrierte ebenso wie eine bedürfniszentrierte Rede (vgl. Fraser 1994), insbesondere aber durch den policy zentrierten Diskurs der *Inclusive Education* mit einer Vielzahl weit auseinanderliegender Orte und Aushandlungen verknüpft.¹ Nichtsdestotrotz steht im vorliegenden Kapitel erst einmal *das Lokale* im Vordergrund: Wie ermittle ich *das Globale* dieser Bildungsreform am Gegenstand zweier konkreter Gemeinden im Kanton Bern? Und inwiefern prägen die mit der ANT als Übersetzungs- und Reinigungsprozesse konzipierten Komplexitätsreduktionen die Auswahl und Beschreibung der beiden Gemeinden, auf welche die vorliegende Ethnographie fokussiert? Diesen Fragen wende ich mich im Folgenden zu.

Anhand der Definition möglichst kontrastierender Fallstudien ging ich ursprünglich davon aus, dass sich kommunal unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen in der Umsetzung des Reformprojekts IBEM niederschlagen würden. So ging ich etwa davon aus, dass sich ein höherer Anteil von Schüler*innen aus sozialen Unterschichten, namentlich der Anteil ausländischer Wohnbevölkerung in der Schulpraxis manifestiert. Tatsächlich prägt die *Integration Fremdsprachiger* respektive die Thematisierung von Schüler*innen

1 Einigen dieser Assoziationen folge ich mittels der Rekonstruktion jener bildungspolitischen Debatten, welche die Revision des Integrationsartikels im Berner Volksschulgesetz leiteten (vgl. Kapitel 3).

aus Familien, welche als bildungsfern bezeichnet werden, die Problematisierung einer integrativen Volksschule in *Rotstetten*. Gemäß Darstellungen von Lehrpersonen und Schulleitenden charakterisieren sich diese Lernenden – neben Bedürfnissen im Bereich der Sprachförderung – oft auch durch ihr als »schwierig« oder »störend« empfundenes Lern- und Sozialverhalten, wodurch sie besonders ressourcenintensiv oder als schwer integrierbar erachtet werden (vgl. *Kapitel 5*). In *Grünmatt* hingegen fällt dieser Diskurs fast vollständig weg, was sich mit dem deutlich geringeren Anteil ausländischer Wohnbevölkerung erklären lässt. Stattdessen kommt in Grünmatt das pädagogische Anliegen der Entwicklung einer *Schule für alle* und damit der Fokus auf die *Integration Behinderter* stärker zum Tragen. Die Absicht der »Integration Fremdsprachiger« wie auch jene der »Integration Behinderter« stammt aus dem Wortlaut des Reformprojekts IBEM (BMV, Art. 5 Abs. 2b). Hätte ich mich auf die Arbeit der »Reinigung« beschränkt und dabei die Anfangsdefinitionen meines Forschungsprojektes reproduziert, würde sich diese Ethnographie in Form eines Fallstudienvergleichs präsentieren. Die Geschichte wäre in diesem Fall relativ schnell erzählt: zwei Gemeinden, unterschiedliche Ausgangslagen, eine unterschiedliche Umsetzungspraxis, wobei die Gemeinden unterschiedlichen Programmen folgen und dabei den Auftrag zur Entwicklung einer integrativen Volksschule mehr oder weniger erfolgreich umsetzen: In der ländlichen Gemeinde, welche dank einer privilegierten soziodemographischen Struktur gewissermaßen nur mit der Hälfte der Problematik konfrontiert ist, wird das Steuerungsprojekt IBEM zum Anlass genommen, den individualisierenden und binnendifferenzierenden Unterricht weiterzuentwickeln. Dazu wurden sämtliche Sonderklassen aufgehoben, Allianzen zwischen Gemeinden geknüpft sowie die Rollen pädagogisch unterschiedlich ausgebildeter Fachpersonen im Unterricht erfolgreich zueinander in Beziehung gesetzt.

Die zweite der beiden Gemeinden charakterisiert sich durch eine stärker urbanisierte Sozialstruktur: gutbürgerliche Einfamilienhaussiedlungen neben günstigerem Wohnraum in anonymen Unterschichtsquartieren, eine erhöhte Arbeitslosenquote sowie ein beachtlicher Anteil nichtschweizerischer Staatsangehöriger. Zu den Herausforderungen kognitiv begründeter Leistungsheterogenität in den Regelklassen gesellt sich die Problematik sogenannter sprachlich und kulturell begründeter Schulschwierigkeiten. Diese Gemeinde führt weiterhin mit Überzeugung besondere Klassen, kommt aber angesichts beschränkter Ressourcen an ihre Grenzen: Widerstände, akzentuierte Grenzziehungen zwischen Professionsverständnissen sowie Verteilungskämpfe lassen die Hintertür offen für potenziell stigmatisierende Dis-

tinktionspraktiken. So führen sie – wenn auch unter veränderten Vorzeichen – ihre bisherige Praxis fort: Besondere Maßnahmen werden zwar integrativ deklariert, führen aber auch zu neuen Differenzierungskategorien; nicht zuletzt auch deshalb, weil »die Integrierten« entsprechend identifiziert und etikettiert werden.

Die vergleichende Darstellung der Gemeinden entlang der Pole Integration – Separation ist zwar nicht gänzlich aus der Luft gegriffen; gleichwohl hält sie aber nur stand, wenn neben der Reinigung zugleich die Prozesse der Übersetzung beschrieben werden: Von einer »gereinigten Ausgangslage« – nämlich der Definition von zwei kontrastierenden Fallgemeinden – bin ich daher zur Analyse der Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer integrativen Volksschule als verästeltes Netzwerk übergegangen. In der Geschichte, die ich mit dieser Ethnographie erzähle, liegt die gemeinsame Logik der Praxis im Zentrum: Im Verlaufe der Forschung zeigte sich vielmehr, dass die Umsetzung von IBEM einer Rationalität folgt, welche sich anhand einer staatlich definierten Programmatik empirisch beschreiben lässt, wobei die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Gemeinden nur am Rande eine Rolle spielen.

Grünmatt: eine ländliche, sozial kaum belastete Dorfgemeinde

Mit der Absicht, jene Bedingungen zu untersuchen, welche für eine Vielzahl der kleinen und Kleinstgemeinden im Kanton Bern gültig sind, definierte ich Grünmatt als Beispiel einer »kleineren« Dorfgemeinde. Die ehemals von Handwerk und bäuerlicher Tradition geprägte Gemeinde hat aufgrund der Ansiedlung von Industrie sowie stetiger Bautätigkeit seit den 1960er Jahren zunehmend den Charakter einer Agglomeration angenommen. Mit gegen 4'000 Einwohner*innen zählt Grünmatt damit zu den »mittelgroßen« Gemeinden im Kanton Bern. Mit einem Anteil von etwa 7 % ständiger Wohnbevölkerung nichtschweizerischer Nationalität und einer im Vergleich zu anderen Gemeinden geringen Arbeitslosenquote steht Grünmatt für eine sozial kaum »belastete« Dorfgemeinde. Die kommunale Schulorganisation umfasst drei geleitete Schulstandorte, wobei sich im Dorfkern selbst ein Primarschulhaus, der dazugehörige Kindergarten sowie in unmittelbarer Nähe die als Oberstufenzentrum bezeichnete Sekundarschule situieren. In dezentralen Weilern, welche zur politischen Gemeinde Grünmatt zählen, befinden sich zwei weitere, allerdings nur sehr kleine Schulhäuser, welche durch je einen Hausvorstand geleitet werden. Im Gegensatz zu den fast anonym anmutenden größeren Schuleinheiten im Dorf werden diese bisweilen als

»heimelige Bergschulen« bezeichnet. Die strategische Führung der Schule Grünmatt erfolgt in enger Zusammenarbeit zwischen der örtlichen Bildungsbehörde und den Schulleitenden, wobei seit 2010 eine Gesamtschulleitung als Gemeindeglieder in der Verwaltung integriert ist. Über die Aufgabe als hauptverantwortliche Schulleitung hinaus führt Letztere die Kollegien der beiden Schulhäuser im Dorf.

Bereits vor der Umsetzung von IBEM wurden die Angebote des Spezialunterrichts durch einen regionalen Verband sichergestellt. Mit der Umsetzung von IBEM entschied sich Grünmatt für ein interkommunales Zusammenarbeitsmodell: Dabei bilden sechs kleinere bis mittelgroße Dorfschaften zwischen 160 bis wenige tausend Einwohner*innen pro Dorf und insgesamt rund 1'100 Schüler*innen die *IBEM Region Grünmatt*. Auch wenn ich mich der Verständlichkeit halber bisweilen auf die Kurzform »Grünmatt« beschränke, ist – wenn nicht anders deklariert – stets das regionale Kollektiv mit Grünmatt als sogenannte Sitzgemeinde gemeint. Während die strategische Führung von IBEM durch das Präsidium der Bildungskommission der Sitzgemeinde erfolgt, liegt die operative Leitung der Besonderen Maßnahmen bei einer separaten Schulleitung. Diese Leitung ist für die Verwaltung der Ressourcen, die fachliche Führung und Weiterbildung eines Teams von rund 14 Speziallehrkräften, die Zusammenarbeit und Koordination mit den kantonalen Fachstellen, Standortleitenden und Behörden sowie Aufgaben im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zuständig.

Im Vergleich zu den kleinen umliegenden Weilern verfügte das mittelgroße Dorf Grünmatt bisher über ein Angebot an Kleinklassen, welches auch von Lernenden der Nachbargemeinden genutzt werden konnte. Das Reformprojekt IBEM wurde hier zum Anlass genommen, sämtliche Sonderklassen aufzulösen, was nicht nur Ressourcen für integrative Förderformen freisetzte, sondern – zumindest auf der strategischen Ebene – klar ein Commitment für die Entwicklung einer integrativen Volksschule signalisierte. Die erfolgreiche Einbindung der Akteur*innen in das Anliegen eines binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterrichts, welcher auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingeht, widerspiegelt sich in Grünmatt nicht zuletzt auch in einer Klassenorganisation, welche vom Prinzip homogener Jahrgangsklassen immer mehr abkommt: Die Gemeinde profiliert sich – weit über die regionalen Grenzen hinaus – als gelungenes Beispiel des altersdurchmischten Lernens. Anzumerken ist, dass die Einführung von Mehrjahrgangsklassen in dieser Gemeinde ursprünglich auf den seitens des Schulinspektorats ausgeübten Druck zu Klassenschließungen zurückgeht. Aufgrund sinkender Schüler*in-

nenzahlen sah sich sowohl die Primar- wie auch die Oberstufe gezwungen, ihre Klassenorganisation zu revidieren. Neben den zwei- und dreistufigen Mehrjahrgangsklassen auf der Primarstufe sowie diversen Versuchen einer pädagogisch begründeten Reorganisation der nach Leistungsniveaus gegliederten Oberstufe wird eine der beiden Bergschulen seit jeher als Gesamtschule mit einem integrativen Konzept geführt. Insgesamt zählt Grünmatt infolge eines neu eingeführten kantonalen Verteilschlüssels zu jenen Gemeinden, welchen – wenn auch nur geringfügig – neu mehr Ressourcen zur Verfügung stehen als bisher. Im Unterschied dazu wird gerade in städtischen Schulen oder in Agglomerationsgebieten mit einer stärker belasteten Sozialstruktur beklagt, dass weniger Lektionen zur Verfügung stehen als noch vor der Umsetzung von IBEM.²

Rotstetten: eine kleinstädtische Gemeinde mit erhöhtem Schulsozialindex

Als Kontrast zur dörflich geprägten Gemeindestruktur von Grünmatt definierte ich als »größere« Gemeinde das kleinstädtische *Rotstetten*. Dabei wurde aus Gründen der Anonymisierung darauf verzichtet, eine der wenigen wirklich großen Gemeinden zu wählen, welche – wie etwa Bern, Biel oder Thun – typische Charakteristiken urbaner Zentren aufweisen. Im Vergleich zu Grünmatt erscheint Rotstetten mit rund 1'700 Schüler*innen und neun geleiteten Schuleinheiten (inklusive Leitung IBEM und Kindergarten) als große Schulgemeinde: Sie verfügt über fünf Primarschulen, sogar zwei Oberstufenschulhäuser und insgesamt neun Kindergärten, welche teils in unmittelbarer Nachbarschaft, teils an gegenüberliegenden Enden der äußerst weitläufigen Gemeinde liegen. Neben der Volksschule beherbergt Rotstetten zwei sonderpädagogische Schul- und Ausbildungszentren sowie diverse Angebote im tertiären Bereich.

Die malerische, etwas erhöht liegende Altstadt mit ihren herrschaftlichen Kaufmannshäusern, Museen und zahlreichen historischen Bauten ist umgeben vom Grün der umliegenden Wohnquartiere, was der Kleinstadt einen fast ruralen Charakter verleiht. Mit insgesamt etwas mehr als 15'000 Einwohner*innen zählt sie zu den mittelgroßen von 351 mehrheitlich kleinen

2 Der Frage der Ressourcen, deren Verteilung und Einsatz widme ich mich eingehend in Kapitel 4.

politischen Gemeinden im Kanton Bern.³ Mit einem Anteil von mehr als 15 % nichtschweizerischen Staatsangehörigen aus weit mehr als sechzig Nationen weist die Gemeinde eine für den deutschsprachigen Kantonsteil beachtliche Rate an ausländischer Wohnbevölkerung auf. Die soziodemographischen Voraussetzungen der Gemeinde widerspiegeln sich auch im kommunalen *Schulsozialindex*, welcher mit einem Wert von 1.4 (Grünmatt 1.07-1.2) zu den als stärker belasteten Gemeinden im Kanton zählt. Gemäß bildungsstatistischen Daten der Berner Bildungsdirektion werden im Schuljahr 2013/14 fast 30 % der Schüler*innen, die in Rotstetten die Volksschule besuchen, als »fremdsprachig« bezeichnet. Dabei überrascht es nicht, dass Lehrpersonen in der Problematisierung »bildungsferner Familien« oft auf Sprachdefizite oder sprachlich-kulturell begründete Verhaltens- oder Leistungsauffälligkeiten von Lernenden mit »Migrationshintergrund« referieren.⁴

Die Organisation der Besonderen Maßnahmen gestaltet sich in Rotstetten ähnlich komplex wie in der IBEM-Region Grünmatt, allerdings mit dem konzeptuellen Unterschied, dass sich Rotstetten für ein Umsetzungsmodell entschied, welches weiterhin ein reduziertes Angebot an besonderen Klassen führt (BMV, Art. 4). Die wöchentlich zur Verfügung stehenden rund 500 Lektionen werden den kantonalen Richtlinien zufolge auf die einzelnen Angebote in den Standortschulen verteilt. Als »Mischmodell« konkurrieren hier sogenannte separative Elemente mit dem Grundsatz der integrativen Volksschule. So werden drei *Einschulungsklassen* (EK), eine *Klasse zur besonderen Förderung* (KbF) sowie zusätzlich das vom kantonalen Maßnahmenkatalog unabhängige Angebot einer *Timeout-Gruppe* (TOG) unterschieden (vgl. Kapitel 5). Auch in Rotstetten erfolgt die Organisation von IBEM als separat geleiteter Teilbereich. Die dadurch implizierten Führungskonflikte – insbesondere Widerstände in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrkräften – führten gegen Ende der Feldforschung allerdings zu einer strukturellen Reorganisation. Die Analyse der Kontroversen um die »Schulleitung IBEM« respektive die Dynamiken eines sich separat gruppierenden BM-Kollegiums

3 Stand Januar 2017; Tendenz sinkend, da sich zahlreiche Dorfschaften dazu gezwungen sehen, mit größeren Gemeinden zu fusionieren.

4 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Bezeichnung »Migrationshintergrund« bei Lernenden mit schweizerischer, aber auch mit ausländischer Staatsbürgerschaft angewendet wird. Da sich die eigentliche »Wandererfahrung« bisweilen nur auf die Vorfahren der Bezeichneten bezieht, kann von einer Zuschreibung vermuteter Abweichungen ausgegangen werden (Amipur 2016, S. 37f.; Castro Varela & Mecheril 2010, S. 38), wodurch eine »Nicht-Zugehörigkeit« konstruiert wird.

– ein Spannungsfeld, welches sich ebenso in Grünmatt manifestierte – stellte einen inhaltlichen Schwerpunkt der Feldforschung in Rotstetten dar (vgl. Kapitel 7).

Über die teilnehmende Beobachtung von Governance-Interaktionen in einem mehr oder weniger stark formalisierten Rahmen regulärer Steuerungssitzungen hatte ich in Rotstetten die einmalige Gelegenheit, im Schulhaus *Mätteli** eine krankheitsbedingte Stellvertretung zu übernehmen: Während drei Wochen unterrichtete ich sechs verschiedene Gruppen à je fünf bis acht Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse in *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ). In der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts erhielt ich nicht nur eine Vorstellung bezüglich der sprachlichen Herausforderungen einer Schülerschaft, welche sich neben der Unterrichtssprache zuhause in zwölf weiteren Sprachen unterhalten, sondern näherte mich auch der Perspektive der Lehrpersonen an: Vor dem Hintergrund einer ansonsten auf den Modus der Sitzungsbeobachtung fokussierenden Forschung ermöglichte mir dieses Eintauchen in den pädagogischen Alltag erhellende Einblicke in das Zusammenwirken von Regelunterricht und Besonderen Maßnahmen.

Die Strategie der Übersetzung im Sinne einer *Verschiebung* der Perspektive auf die Innensicht der erforschten Akteur*innen und deren Praxis verfolgte ich sowohl in Rotstetten wie auch in Grünmatt. Dazu begleitete ich Lehrpersonen, welche im Bereich der Besonderen Maßnahmen unterrichten, tageweise in ihren Alltag und erhielt dadurch Einblicke in ganz unterschiedliche Settings der »besonderen Förderung« im Rahmen der Volksschule: Die beobachteten Fördersettings reichten sowohl in Rotstetten wie auch in Grünmatt von weitgehend »separativem« Unterricht in Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern bis hin zu einem von Klassenlehrpersonen und Heilpädagog*innen gemeinsam vorbereiteten, im Teamteaching realisierten »integrativen« Unterricht im Regelklassenzimmer. Neben der Teilnahme an IBEM-spezifischen internen Plattformen – darunter Teamsitzungen, Beurteilungskonferenzen mit der Erziehungsberatung, runde Tische, Weiterbildungstage, Schul- und Unterrichtsentwicklungsanlässe sowie nicht zuletzt auch gesellige Anlässe wie Apéros oder Verabschiedungen – versuchte ich mittels offener Interviews den Innensichten der Speziallehrkräfte näherzukommen. Die Fokussierung auf die Besonderen Maßnahmen war dabei nicht zuletzt auch in Hinblick auf die Ermöglichung und Begrenzung des Zugangs von Bedeutung: Die Erweiterung einer nicht »nur« *beobachtenden*, sondern zunehmend auch *(an)teilnehmenden* teilnehmenden Beobachtung stellt das Thema des folgenden Abschnitts dar. Dabei widme ich mich den forschungspragmatischen Aspekten, welche –

unter dem Ansatz, den Akteur*innen zu *folgen* – als Kondensator der Problematisierungen im Feld verstanden werden können. Nachdem eine erste Annäherung an die Praxis einer integrativen Volksschule vor allem aus einer governancetheoretischen Perspektive erfolgte, reflektiere ich im Folgenden meine Position als Forscherin im untersuchten Akteur-Netzwerk. Dazu beschreibe ich die Strategien, denen zufolge ich mich einerseits aktiv mit dem Kollektiv »Besondere Maßnahmen« identifizierte und mich dabei ins BM-Kollegium einbinden ließ, andererseits aber auch die Auswirkungen davon auf den Forschungsprozess insgesamt.

2.2 Teilnehmende Beobachtung ist situatives Enrolment

Da ich mit der Konstruktion des Feldes als Akteur-Netzwerk nicht (nur) von einer spezifischen Innensicht ausging – etwa der Sicht der Schulleitenden, jener der Lehrpersonen, der Schüler*innen oder gar deren Eltern –, sondern von einer ganzen Reihe von Assoziationen – den Steuerungsinteraktionen zwischen Behörden, Schulleitungen, Kollegien, kantonalen und kommunalen Akteur*innen, unterschiedlichen Berufsgruppen etc. –, ergaben sich in Hinsicht auf den ethnographischen Zugang einige Herausforderungen. Als Nächstes gehe ich zuerst auf die Verhandlung der Zugangsbedingungen ein, welche ich mit Latour in einen Prozess sukzessiver Verschiebungen und Übersetzungsoperationen eingebettet verstehe (Latour 2006c, S. 369ff.).

Latour argumentiert, dass wörtliche Aussagen uns zu Dingen und umgekehrt »transportieren«, weshalb Handlungsprogramme einer stetigen Transformation ausgesetzt sind (ebd., S. 372). In diesem Sinne ist auch der Zugang zum Feld als kontingent zu verstehen, als konstitutiver Teil eines performativen Prozesses, welcher entsprechend auch scheitern kann (Callon 2006b). Der im Sinne der »Übersetzung« verstandene Zugang ist folglich immer auch mit Risiken verbunden: So besteht keinerlei Garantie dafür, dass die Umwege, die beschrieben werden, durch einen »Rückfluss« – in Form von wissenschaftlicher Erkenntnis oder technologischer Innovation – »belohnt« werden, wie es Latour (2006b, S. 392) fasst. Zugangsverhandlungen stellen einen Prozess dar, welcher sich über die gesamte Dauer einer Forschung erstreckt: bei den Fragestellungen und Anfangsdefinitionen des Gegenstands beginnend, über die Beantragung finanzieller und damit auch ideeller Unterstützung des Forschungsvorhabens, zu den (ersten) Kontakten mit bestenfalls

türöffnenden Schlüsselpersonen bis hin zur schriftlichen Repräsentation der empirischen Erkenntnisse in Form einer Monografie.

Für die Reflexion des Verhältnisses zwischen *teilnehmender Nähe* und *beobachtender Distanz* im ethnographischen Zugang werde ich mich auf die Analyse jener Aspekte beschränken, welche die teilnehmende Beobachtung als *Enrolment* im Sinne von Callon (2006b) fassen lassen: als ein Set von Strategien des Zu- oder Beitritts, welches sich als eine Politik der Einbindung, Fixierung und Mobilisierung von spezifisch definierten und zueinander in Beziehung gesetzten »Rollen« theoretisieren lässt (ebd., S. 135ff.). In dieser Hinsicht soll nicht zuletzt über die Machtverhältnisse reflektiert werden, welche aus der Definition der Ethnograph*innen im Feld – und damit ebenso ein aktives Element des zu beschreibenden Akteur-Netzwerks – resultieren.

Beobachtende Teilnahme als Gast: zuhören, schreiben und dabei vergessen gehen

Mit einer Feldforschung, welche sich mit großen Schwankungen bezüglich der Intensität wöchentlicher Forschungseinsätze insgesamt über eine Dauer von dreieinhalb Jahren (2011–2015) erstreckte, blickt diese Studie auf eine ausgedehnte Erhebungsperiode zurück. Mit Knoblauch (2005) lässt sich der lange Aufenthalt im Feld insofern relativieren, als es sich im Sinne der fokussierten Ethnographie jeweils um eine »punktuelle Präsenz« handelte. Dennoch lautet der Anspruch jeder ethnographischen Forschung, »die Innensicht der Erforschten zu rekonstruieren« (Oester 2008, S. 235; Hervorh. i. O.). Um die Routinen und Techniken von Governance als Praxis nicht nur empirisch zu fassen, sondern dabei auch dem Anspruch gerecht werden zu können, eine möglichst dichte Beschreibung dieser Innensichten zu leisten, nahm ich in einer ersten Phase an möglichst vielen verschiedenen kommunalen Steuerungsinteraktionen teil.

Das methodologische Design der Forschung lässt sich entsprechend dem governancetheoretischen Mehrebenenansatz als multilevel verstehen (Bray & Thomas 1995). Dieser Zugang charakterisiert sich darüber, dem Untersuchungsgegenstand durch dessen organisatorische Hierarchien, institutionalisierten und professionsbegründeten Grenzziehungen und Interdependenzen zu folgen, was in der englischsprachigen sozialanthropologisch ausgerichteten Policy-Forschung auch als *studying through* bekannt ist (Bowman 2009; Hangartner & Svaton 2014, S. 287; Wright & Reinhold 2011). Meist in direkter Bezugnahme auf Laura Naders Aufruf *Up the anthropologist!* (Nader 1972)

wird ein Ansatz beschrieben, welcher beansprucht, die widersprüchlichen und kontroversen Aushandlungs- und Transformationsprozesse von policy empirisch nachvollziehen zu können.

Die auf die Beobachtung von Steuerungsinteraktionen fokussierte Ethnographie implizierte, dass ich als Forscherin auf den Traktandenlisten meistens als »Gast« vermerkt wurde. Diese Rolle implizierte eine Teilnahme, welche erstens vor allem beobachtender respektive schreibender Art war, und zweitens, dass ich – mindestens in einer ersten Phase der Feldforschung – überall und zugleich nirgends wirklich (*an*)*teilnehmen* konnte. Der Eintritt ins Feld erfolgte im Herbst 2011 im Kontext des Vorgängerprojekts zur Steuerung der Volksschule. Die Erlaubnis, in den beiden Fallgemeinden forschen zu dürfen, wurde dabei jeweils durch einen strategischen Entscheid im Rahmen der Schulkommissionssitzung getroffen. In Hinsicht auf die sich erst im Verlaufe der Zeit konkretisierenden Fragestellungen meines Dissertationsprojektes lässt sich die erste Erhebungsphase durch einen breiten, konzeptuell noch wenig fokussierten Blick auf schulische Governance im Allgemeinen charakterisieren. Dabei stellten die über mehrere Jahre regelmäßig besuchten Sitzungen der örtlichen Schulkommission – sie fanden rund einmal pro Monat statt – eine zentrale diskursive Plattform dar, über welche eine Vielzahl von weiteren Akteur*innen und Kollektiven als Teil des Netzwerks (von mir) »entdeckt« wurden. Die Beobachtungen folgten damit einem iterativen Forschungsprozess: In retrospektiver Weise wurden, je weiter der Erkenntnisprozess fortgeschritten war, gezielte Schwerpunkte systematisch vertieft und kontrastierend untersucht. Diese je nach Erhebungsphase inhaltlich variierenden Schlüsselthemen basieren dabei nicht auf einem im Vorfeld geplanten linearen Projektablauf, sondern sind das Ergebnis eines zirkulären theorieentwickelnden Prozesses, dessen zentrales Ziel darin besteht, Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung prozessual miteinander zu verknüpfen.

Das Sitzungsformat ließ es zu, bereits während der teilnehmenden Beobachtung inhaltlich detaillierte Protokolle darüber zu verfassen, was und wie an den Sitzungen verhandelt wurde. Die während der Sitzungen angemessene Tätigkeit des *Schreibens* ermöglichte es, laufend festzuhalten, was – auch über rein inhaltliche Aspekte hinaus – in den Sitzungen vor sich ging. Zusätzlich wurden die beobachteten Sitzungen (wenn immer möglich) auf Tonband aufgezeichnet, was es im Nachhinein erlaubte, lückenhafte Notizen zu ergänzen sowie einzelne Passagen zu transkribieren. Die einzelnen Sequenzen teilnehmender Beobachtung dauerten im Durchschnitt lediglich eine bis zwei Stun-

den, vereinzelt wurden aber auch längere Workshops sowie ganze Weiterbildungstage teilnehmend beobachtet.

Diese punktuelle, da thematisch fokussierte Datenerhebung im Sitzungsformat ermöglichte es, die empirischen Beobachtungen laufend auszuwerten. Im Vorgehen einer rollenden Planung stand also nicht bereits fest, was im Einzelnen untersucht werden sollte, sondern die verfolgten Pfade ergaben sich durch Entscheidungen *im* und *durch* das Feld. Dabei ging ich in Anlehnung an die *Grounded Theory* nach Glaser und Strauss (1979) respektive Strauss und Corbin (1996) so vor, dass ich mich davon leiten ließ. Im ständigen Vergleich der Daten mit vorgängigen Beobachtungen codierte und verknüpfte ich das erhobene Material und folgte dabei einem Forschungsansatz, in dem Planung, Durchführung und Auswertung als ineinandergreifende Prozesse verstanden werden. Die verschriftlichten Gesprächsnotizen, Transkripte und Beobachtungsprotokolle, ebenso wie die für den Implementationsdiskurs relevanten Dokumente, wurden auf diese Weise laufend inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die teilnehmende Beobachtung an den Sitzungen, die durch den Forschungsprozess begründete Auswahl der verfolgten Themen respektive der spezifische Pfad, den ich beschritt, indem ich den Besonderen Maßnahmen *folgte*, sensibilisierten mich schließlich darauf, dass es der Gegenstand *selbst* war – nämlich die im Netzwerk zirkulierenden Geschäfte –, welche den Lauf meiner Forschung steuerten. Während sich die Aufenthalte vor Ort grundsätzlich am Sitzungskalender der kommunalen Steuerungsakteur*innen orientierten, stellte gerade die Koordination der pro Ebene und Gremium separaten Terminübersichten eine besondere Herausforderung dar. Die punktuellen Beobachtungsabschnitte waren damit nicht nur hoch formalisiert und geplant, sondern mussten zudem priorisiert, das heißt in ihrer Relevanz gegeneinander abgewogen werden. In aktiven Feldforschungszeiten – gerade während Weiterbildungstagen, schulhausspezifischen Projekten oder wenn wichtige Steuerungsentscheide fielen, in welche verschiedene Steuerungsebenen involviert waren – nahm ich an bis zu vier Sitzungen pro Woche teil. Die Erfahrung, dass traktandierte Themen aber nicht immer zu ausgiebigen Diskussionen führen müssen, relativierte zwar das Dilemma der Selektivität. Dennoch bedingte das iterative Vorgehen, dass einzelne Themen oder Gremien sehr eingehend verfolgt und in vielfältigen Settings beobachtet wurden, während andere bestimmt nicht minder relevante Themen vernachlässigt werden mussten.

Die Notwendigkeit, Feldforschungsanlässe zu *planen* und zu *koordinieren*, spiegelte dabei eine der zentralen Praktiken im Feld der Steuerung der Volks-

schule wider: Ein Forschungsmodus, welcher sich durch eine Vielzahl mehr oder weniger stark miteinander verbundener »Geschäfte« und Sitzungen ergab, bedingte ein ständiges Hin- und Herpendeln zwischen dem Beobachten *im Feld* und dem Auswerten *im Büro*. Die beschriebene Dynamik wirkte so in pragmatischer Weise der Trennung von Erhebung und Datenanalyse entgegen. In fortwährender Wechselwirkung fertigte ich so Protokolle und Memos an und generierte durch die Verschriftlichung meiner Beobachtungen erste Hypothesen. Die forschungsbegleitende Reflexion der Erkenntnisse beschränkte sich dabei nicht nur auf Beiträge im Rahmen der wissenschaftlichen Community, sondern umfasste ebenso ein regelmäßiges, wenn auch bisher meist informelles Feedback an die Akteur*innen im Feld. Dank dieser die Forschung begleitenden Analyse konnte ich nicht nur meine Perspektive schärfen, sondern auch die Schwerpunkte der Datenerhebung modifizieren.

Aufgrund des fokussierten, punktuellen Forschungsdesigns führte ich zu einer großen Mehrheit der Menschen im Feld nur oberflächliche Beziehungen: Beim Betreten des Sitzungszimmers grüßte ich die Anwesenden – sofern es die Überblickbarkeit des Gremiums überhaupt zuließ – jeweils mit Händedruck und meist per Vorname. Neben etwas *Small Talk* wurde ich oft auch nach dem Stand der Forschung gefragt, wobei ich immer wieder mit der Annahme konfrontiert wurde, die Arbeit sei bestimmt »schon längst abgeschlossen«: In einem Kontext, in welchem Projekte meist in kürzeren Zeithorizonten umgesetzt werden, wobei nicht selten eine entsprechende Evaluation.⁵ respektive allfällige Optimierungsmaßnahmen den Abschluss markieren, schien das ethnographische, zeitintensive Forschungsvorhaben bisweilen auf Befremden zu stoßen.

Die Kommunikation zwischen mir als *Forscherin* und den Akteur*innen im Feld als *Beforschte* fand meist in schriftlicher Form, per E-Mail statt: Der Inhalt dieser Korrespondenzen umfasste dabei fast immer die Ankündigung meiner Teilnahme respektive das Einholen von Erlaubnis, an einer bestimmten Interaktion teilnehmen zu dürfen. Das beinahe ritualisierte Einholen der Zugangserlaubnis verstand ich zwar einerseits als selbstverständliche Geste des »Anstands« meinerseits, dennoch lässt sich diese Praxis auch im Sinne einer permanenten Infragestellung meiner Akzeptanz im Feld respektive als permanente Zugangsverhandlung analysieren.

5 Einen vertieften Einblick in einen kommunalen Evaluationsprozess biete ich in Kapitel 6.

Je formeller das Sitzungsdesign, desto konzentrierter widmete ich mich der Praxis des Schreibens und nahm dabei vor allem in einer beobachtenden Rolle teil. Im Gegenzug dazu spielte gerade die Einbettung in das jeweilige *Vor-* und *Nachher* der Sitzungen eine zentrale Rolle: So waren es nicht zuletzt die Momente des »Auftakts« respektive des »Abgangs«, welche als informelle Kaffee- oder Weggespräche außerhalb der eigentlichen Sitzung eine vertrauensstiftende Funktion einnahmen. In diesen Situationen – nicht selten nahmen sie die Funktion einer »Kropfleerete« an – ging ich in eine dialogische Interaktion über, welche es mir ermöglichte, aktiv Interesse an den Themen zu bekunden, welche die Akteur*innen im Alltag beschäftigten. Es ist dabei nicht zuletzt diesem informellen Austausch zu verdanken, dass ich überhaupt erst von Feldforschungsangelegenheiten erfuhr: Was *ich* als steuerungsrelevant und entsprechend interessant einschätzte, wurde dabei von den Betroffenen selbst nicht immer als ebenso wichtig eingestuft. Auf diese Weise eignete ich mir Kontextwissen an, welches aus den eigentlichen Sitzungen nur schwer zu rekonstruieren war, und »investierte« zugleich in die Beziehungen im Feld. Diese Investitionen waren insofern von Bedeutung, als ich den mir entgegengebrachten Vertrauensvorschuss, als Gast den Sitzungen beiwohnen zu dürfen, mit der Transparenz meiner Forschungsinteressen zu begleichen intendierte. Im informellen Rahmen außerhalb des eigentlichen Sitzungsgeschehens lernte ich dadurch nicht nur die Perspektive der einzelnen Involvierten besser kennen, sondern konnte zugleich meine Analyse verfeinern, indem ich meine Beobachtungen und Auswertungsansätze in einem informellen Rahmen diskutieren konnte. Mit Fortschreiten der Feldforschung schien sich meine Anwesenheit an den regelmäßigen Steuerungssitzungen zu einer Art Selbstverständlichkeit zu entwickeln, was ich – wenn auch nicht ohne eine gewisse Anspannung – als erleichternd empfand:

Angesichts der Brisanz des Traktandums – die Freistellung einer Lehrperson – rechne ich spätestens im internen Teil damit, die Schulkommissionsitzung verlassen zu müssen oder zumindest angewiesen zu werden, das Tonband auszuschalten. Oder ich hätte die Wiederholung der Konditionen meiner Teilnahme erwartet: Schweigepflicht, Anonymisierung der Daten [...] Stattdessen wurde ich entweder vergessen oder als ein nicht »vertraulichkeitsgefährdendes Risiko« eingeschätzt. Ich lasse das Tonband laufen, auch im fraglichen internen Teil. Später, während der Lektüre der offiziellen Protokolle – ich erhalte sie via Bildungsdirektion per Mail – sehe ich, dass ich im

offiziellen Protokoll als *Gast* aufgeführt bin, im internen Protokoll allerdings nicht mehr unter den Teilnehmenden fungiere.

memo, 23–10–2012

Die Rolle, die ich in den hiermit beschriebenen Steuerungssitzungen auf der kommunalen Ebene einnahm, beschränkte sich also auf eine vorwiegend »passive« Beobachtungstätigkeit. Der Ausschnitt aus dem Feldtagebuch zeigt dabei, wie dieser Positionierung aber auch eine gewisse Bequemlichkeit anhaftet: So war ich durchaus erleichtert, wenn meine Teilnahme akzeptiert wurde und möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich zog. Gleichzeitig war diese Akzeptanz stets von einer Anspannung meinerseits begleitet: So verfügte ich in dieser Rolle über ein Prozesswissen, welches nur den »mächtigsten« unter den Steuerungsakteur*innen vor Ort vorbehalten ist – nämlich jenen, welche über sämtliche Steuerungsebenen hinaus den Verhandlungen beiwohnen (dürfen). Die semantische Umkehrung als »beobachtende Teilnahme« unter dem Attribut der Passivität trifft die Praxis ethnographischer Beobachtung damit nur bedingt; auch wenn »nur« *beobachtet* wird: So war ich mit meiner schreibenden Tätigkeit wohl mit Abstand am stärksten aktiv und übertraf dabei sogar die mit der Aufgabe des Protokolls betraute Sekretärin. Der Umstand, dass ich mich in dieser Schreiarbeit allerdings von der Mehrheit der an den Sitzungen tatsächlich eher passiven Akteur*innen unterschied, bescherte mir so auch immer wieder scherzhafte Bemerkungen im Sinne von »sie SCHREIBT wie verrückt!« oder »Das Protokoll schreibt heute die Carla«.

Während ich im aktiven Zuhören und Schreiben zum Dauergast wurde, war ich auf der diskursiven Ebene nur am Rande an den Aushandlungsprozessen beteiligt. Die Frage des »Nutzens« dieser Untersuchung für die Erforschten selbst respektive meines Anspruchs, mich der erfahrenen Gastfreundschaft in Form einer Gegengabe als »würdig« zu erweisen, war mir von Beginn weg ein Anliegen. Mit Fortschreiten des Forschungsprozesses erhielt ich schließlich die Gelegenheit, etwas dafür zurückzugeben, dass man mich so bereitwillig an den kommunalen Steuerungsinteraktionen teilnehmen ließ: In Grünmatt etwa erprobte ich mich in der Rolle einer lesenden/belesenen Expertin in Sachen inklusionsfähige Schule, in Rotstetten wiederum wurde ich – wenn auch nur in Form einer Stellvertretung – selbst Teil des BM-Teams. Die jeweiligen Einbindungsstrategien reflektiere ich in den folgenden Abschnitten.

Zwischen wissenschaftlicher Motivation und action research: Aktive Teilnahme als Expertin wider Willen?

Wenn du Zeit hast zum Lesen würde ich mich sehr über eine Rückmeldung von dir freuen. Du hast eine Aussensicht, bist trotzdem sehr vertraut mit der Materie und hast grosse Übung mit dem Verfassen von Texten [...] deine Sicht wäre für uns enorm wertvoll.

Mail, 11–08-2013

Genauso wie ich in Rotstetten nur *per Zufall* Zugang zu den im Rahmen der kommunalen IBEM-Evaluation veranstalteten Fokusgruppengesprächen erhielt, erfuhr ich auch in Grünmatt *nur beiläufig* davon, dass die Leitung IBEM (im Auftrag der Schulkommission) das kommunale Umsetzungskonzept überarbeiten sollte. Entschlossen, mir die Teilnahme am entsprechenden Anlass nicht entgehen zu lassen, anerkennend bot ich mich, die bereits vorliegenden Entwürfe zu kommentieren. Mein Angebot eines aktiven Beitrages wurde nicht nur seitens der strategischen Behörde gutgeheißen, sondern vor allem auch von der zuständigen Schulleitung dankbar angenommen. Wie aus dem oben zitierten Ausschnitt aus der Korrespondenz hervorgeht, definiert sich deren Interesse über die »Außensicht«, während meine eigene Motivation darin bestand, die »Innensichten« der beforschten Akteur*innen und Steuerungsgremien näher kennenzulernen: Mit der Beteiligung an der Konzeptüberarbeitung verknüpfte ich nämlich nicht nur die Absicht, die angesichts der dörflichen Struktur etwas spärlicheren Feldforschungsgelegenheiten in Grünmatt etwas auszudehnen. Vielmehr verfolgte ich dabei das Interesse, einen vertieften Einblick in jene Inskriptionsprozesse zu erlangen, welche die kommunalen Umsetzungskonzepte (BMV, Art. 4) als ein überaus zentrales Element positionieren.⁶

Dass ich im Feld des Öfteren als wissenschaftliche »Expertin für Inklusive Bildung« angesprochen wurde, mag auch damit zusammenhängen, dass ich eine kritische Haltung gegenüber einer von mir als technokratisch oder schulbürokratisch analysierten Implementationslogik des Reformprojekts IBEM nur schwer verbergen konnte. In der Verschiebung meiner bisher vor allem beobachtenden Teilnahme in Richtung Übernahme einer aktiveren

6 Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4; die kommunalen Konzepte annekieren die staatliche Regulierung der Besonderen Maßnahmen, nehmen dabei aber immer auch Transformationen vor.

Teilnahme begann sich aber auch das Verhältnis zwischen mir und dem Feld zu verändern: Durch den Umstand, dass ich mich dezidiert für das emanzipatorische Anliegen einer nichtdiskriminierenden, kritischen Pädagogik der Vielfalt anerkennenden Schule aussprach, nahm ich mehr oder weniger explizit eine ideologische Position ein und outete mich dadurch schließlich als nicht weniger normativ als der von mir untersuchte Gegenstand selbst. Damit nahm ich zeitweise eine Position ein, welche sich in der Nähe eines *action research* verorten lässt: Die Idee einer Handlungs- oder Aktionsforschung wird dabei vor allem auf den nordamerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin zurückgeführt, welcher – unter dem Anspruch, die untersuchte Problemlage zu verändern – dafür plädierte, die Forschung in den Dienst sozialer Praxis zu stellen.

Die aktive Teilnahme implizierte allerdings auch, dass ich mich in eine »beratende Rolle« einbinden ließ, wobei ich insbesondere mit der Gemeinderätin Bildung in einen regen Austausch eintrat: Während zahlreiche Mails von einer mir gegenüberbrachten Wertschätzung und – auch über die Feldforschung hinaus – freundschaftlichen Austauschbeziehung zeugen, erfüllt mich die Lektüre dieser Briefe im Nachhinein mit Unbehagen: Was bewog mich zu dieser Einbindung in ein Akteur-Netzwerk, von dessen Praxis ich mich eigentlich distanzieren wollte? Wollte ich nicht die kontroversen Problematisierungen im Feld selbst untersuchen und dabei nachvollziehen, wie die involvierten *Akteur*innen* Programme und Gegenprogramme einer integrativen Volksschule hervorbringen?

Mit einiger Distanz zum Feld lassen sich diese Zweifel und inneren Kontroversen bezüglich der teilnehmenden Beobachtung als »unreine Methode« relativieren: Generell wurde meine aktiv teilnehmende Rolle sowohl seitens der Schulleitenden als auch von der Gemeinderätin Bildung positiv aufgefasst und den übrigen Beteiligten gegenüber stets transparent gemacht. So lernte ich schließlich, der in Grünmatt angenommenen Rolle einer »Expertin wider Willen« ihren Platz im Forschungsprozess einzuräumen: In methodologischer Hinsicht ermöglichte es mir diese situative Zugangsstrategie nicht nur, die Arbeit an einem solchen Konzept von *innen* zu beobachten, sondern ich ließ mich dabei mit Callon (2006b) in eine spezifische Rolle einbinden, welche mir neue Perspektiven auf die Umsetzung des Reformprojekts IBEM eröffnete und dabei zusätzlich meine Akzeptanz im Feld erhöhte.

Anteilnehmende Teilnahme als Kollegin

Eine weitere Art der hiermit als aktive Einbindungsstrategie beschriebenen Form des ethnographischen Zugangs in die Übersetzungsprozesse vor Ort soll im Folgenden anhand der *(an)teilnehmenden Teilnahme* als Kollegin diskutiert werden. In Rotstetten nahm das Bedürfnis nach persönlichem Engagement – und damit das Streben, im Feld nicht nur als Beobachterin toleriert zu werden – eine unerwartet andere Wende als in Grünmatt: Als ich erfuhr, dass in der Fokusschule *Mätteli* die für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zuständige Lehrerin aufgrund einer bevorstehenden Operation für einige Wochen ausfallen würde, traf ich spontan die Entscheidung, mich als Stellvertreterin zu bewerben. Die Aussicht auf diese einmalige Gelegenheit einer Innensicht erfüllte mich vorerst mit Euphorie: Wie bereits in Grünmatt erhoffte ich mir durch eine verstärkte soziale Einbindung Vorteile in Bezug auf den Zugang zum Kollegium sowie der Akzeptanz, als Forscherin an deren Sitzungen teilzunehmen. Über den bisherigen Zugang zum Feld via strategische Steuerungssitzungen (*top-down*) erhoffte ich mir mittels einer Verlagerung der Perspektive, namentlich der Stimme der Lehrpersonen und schulischen Heilpädagog*innen mehr Gewicht zu verleihen und damit nicht zuletzt die Situation der Schüler*innen im Unterricht kennenzulernen (*bottom-up*). Nach der ersten Begeisterung schlichen sich dann allerdings die bereits bekannten Zweifel ein:

Was bedeutet die Akzeptanz dieser Doppelrolle, welche ich erneut *freiwillig* eingehe, im Hinblick auf die sozialen Beziehungen im Feld? Wie wirkt sich die damit implizierte Nähe auf die Beziehung zur Standortleitung einerseits und zur Leitung IBEM andererseits aus? Werde ich für einige Wochen in einer Aussenseiter*innenposition unterrichten – wahrscheinlich nicht viel anders, als dies DaZ-Lehrpersonen und eine Vielzahl weiterer Speziallehrkräfte selbst auch tun? Werde ich – als Stellvertreterin ohnehin – mehr oder weniger marginal, zudem in einem separat organisierten Fördersetting, parallel zum Regelunterricht tätig sein? Während ich noch zweifle, klingelt plötzlich das Telefon; es ist *Annemarie**, die Schulleiterin der Besonderen Massnahmen: »Willkommen im Team, du bist angestellt!« – tönt es feierlich von der anderen Seite der Linie. Am selben Abend halte ich ein Formular in den Händen, welches der Abrechnung der Lektionen dient, die ich im Mätteli erteilen darf: 23 Lektionen DaZ-Unterricht, verteilt auf drei Schulwochen.

memo, 06–08–2013

Tatsächlich bescherte mir diese Stellvertretung insgesamt 12 Tage intensivste Arbeit im Feld: In der Vorbereitung der Unterrichtseinheiten mit *Doris**, der DaZ-Lehrperson, deren Stellvertretung ich zu übernehmen wählte, aber auch im Unterricht selbst erhaschte ich einen Blick auf eine Praxis, deren Absicht darin begründet ist, Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache sprachlich und kulturell besser zu integrieren. Der Ansatz bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld, welches einerseits zwar unbestritten den Wert mehrsprachiger Vielfalt anerkannt (ERZ 2015), in der Umsetzung allerdings nicht selten einer besonderen Logik folgt, was über organisatorische und ressourcenbedingte Herausforderungen hinaus vor allem auch mit einer fehlenden gegenseitigen Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen untereinander begründet wird.

Die Innensicht, die ich mir auf diese Weise aneignen konnte, zeigt den DaZ-Unterricht als eine Maßnahme zur besonderen Förderung, welche am Rande des regulären Klassenunterrichts stattfindet: zweimal pro Woche je eine Lektion DaZ, in klassenweise zusammengezogenen Kleingruppen à je fünf bis acht Schüler*innen, in den ehemaligen Kleinklassenzimmern. Dabei lernte ich Lehrpersonen kennen, welche in regelmäßigen Austauschsituationen Schwerpunkte der separaten Förderlektionen gemeinsam mit der DaZ-Lehrperson definieren und dabei – wenn auch in separativen Settings – dem Grundsatz einer integrativen Volksschule gerecht zu werden versuchen. Gleichzeitig sah ich mich aber auch verschiedentlich mit der unangenehmen Situation konfrontiert, die Lernenden aus dem Klassenunterricht »herausholen« zu müssen, wobei die eine und andere Lehrperson in nicht gerade erfreutem Tonfall nach den »DaZ-Kindern« rufen musste, welche für eine Einzellektion mit mir die Aktivität im regulären Deutschunterricht verlassen mussten. Vor allem aber lernte ich das enorme Engagement einer Lehrperson kennen, welche sich seit Jahrzehnten auch ehrenamtlich für die Anliegen von Lernenden mit Migrationshintergrund und deren Familien einsetzt.

Insgesamt bestätigte die Erfahrung dieser Stellvertretung die Grenzziehung zwischen Regelunterricht und Besonderen Maßnahmen, welche sich nicht zuletzt auch in einem Konflikt um zusätzliche Unterrichtsressourcen widerspiegelt: Während DaZ erteilende Lehrpersonen wiederholt den jahrelangen Kampf um zusätzliche Ressourcen zur Förderung dieser Kinder betonen und dabei nicht zuletzt die Erstellung eines kantonalen DaZ-Leitfadens (ERZ 2015) als wichtige Errungenschaft in der Legitimierung entsprechender Ressourcenansprüche feiern, zeigen sich gerade Regellehrpersonen wenig begeistert vom Umstand, einzelne Kinder für eine Lektion in einen anderen

Raum schicken zu müssen: Das Kommen und Gehen stifte nicht nur Unruhe im Klassenzimmer, sondern die notwendige Koordination der Unterrichtsinhalte mit einer Vielzahl involvierter Lehrpersonen stelle – nicht nur gemäß Aussagen von Regellehrpersonen, sondern ebenso seitens der Schulleitenden und Speziallehrkräften – einen nicht ausreichend entlohnenden zusätzlichen Arbeitsaufwand dar. Auf mein Nachfragen bezüglich der Nichtumsetzung integrativer Formen der Sprachförderung innerhalb des Regelunterrichts zeigt sich die DaZ-Lehrperson Doris resigniert, indem sie beteuert:

Alle wollen integrativ, aber *niemand* macht es. Zwingen kann man niemanden... Mit Diplomatie kann man etwas erreichen, doch schlussendlich muss man machen, was dem Kind am meisten nützt. Im grossen Klassenverband ist vieles nicht realistisch, was in der Kleingruppe im DaZ anders und intensiver möglich ist.

fn, 30–08-2013

Neben der Gelegenheit, vertiefte Innensichten zu erheben, hatte diese Stellvertretung Auswirkungen auf die Beziehungen im Feld: Während ich im Adressverzeichnis bisher mit dem Zusatz »wissenschaftliche Arbeit« fungierte, erhielt ich fortan nicht nur die Bezeichnung »Stv. DaZ«, sondern wurde anlässlich einer BM-Konferenz zusammen mit einer ganzen Reihe neuer Kolleg*innen symbolisch ins BM-Team aufgenommen:

In der Mitte des Sitzungszimmers steht eine grosse Vase mit farbigen Rosen. Die Stühle sind so angeordnet, dass sie gegen die Raummitte gerichtet einen grossen Kreis bilden. Ich zähle über dreissig anwesende Lehrpersonen. Die Sitzung eröffnend verkündet die Schulleitung IBEM verheissungsvoll: »Wir haben neue Kolleginnen...« Während sie Namen und Funktionen kürzlich neu angestellter Speziallehrkräfte vorliest, lädt sie diese jeweils dazu ein, sich eine Rose aus dem Strauss auszuwählen. Die Reaktionen reichen von Erstaunen bis hin zu tobendem Applaus: »Stellt euch vor, Carla Svaton... [leises Tuscheln] – sie macht die Stellvertretung DaZ für Doris!«

fn, 07–08-2013

Die Selbstverständlichkeit, mit der ich fortan als Kollegin und damit als Teil des durch die Speziallehrkräfte repräsentierten BM-Kollegiums behandelt wurde, erleichterte es mir maßgeblich, an deren bereichsspezifischen, internen IBEM-Anlässen teilzunehmen. In diesem Zusammenhang wurde mir bewusst, dass Zugang nicht zuletzt eng mit Teilhabe und Einbindung in

den Informationsfluss zusammenhängt: Die Verteilung von Informationen – insbesondere Einladungsschreiben, welche neben zeitlichen und räumlichen Angaben zur Durchführung der Sitzungen auch Traktandenlisten, allfällige Dokumentationen der zu behandelnden Geschäfte sowie interne Protokolle (prot) umfassten – erfolgte in Rotstetten meist auf elektronischem Wege. Während ich, gerade was die regelmäßig abgehaltenen Sitzungen der Schulkommission und Schulleitungskonferenz anbetraf, meist via Schulsekretariat informiert wurde, führte der Umstand, dass ich als Forscherin in den Mailverteiler der BM-Lehrpersonen aufgenommen wurde, dazu, dass ich via Schulleitung IBEM mit sämtlichen an die Speziallehrkräfte gerichteten Informationen, Merkblättern, Einladungen und Protokollen beliefert wurde.

Mit der Übernahme der Stellvertretung in Rotstetten reichte meine Teilnahme im Feld weit über die Rolle einer schreibenden Beobachterin hinaus: Gerade der Umstand, als Kollegin an internen Geselligkeiten wie Apéros, Retraiten und Verabschiedungen teilnehmen zu dürfen, aber auch Einblicke in persönliche Berufsbiographien sowie die – im Rahmen der sowohl in Grünmatt wie auch in Rotstetten realisierten Unterrichtsbesuche – anvertrauten Schwierigkeiten verpflichteten mich dabei zu einer Loyalität, welche auch neue Unsicherheiten mit sich brachte: Die Frage der Loyalität erforderte dabei nicht zuletzt auch die Bereitschaft, mich als Subjekt der teilnehmenden Beobachtung sowie die Interessen, denen ich im Feld folgte, kritisch zu hinterfragen. Diese Anteilnahme allerdings blieb nicht ohne Konsequenzen: So implizierte die Identifizierung mit dem BM-Kollegium auch eine Einbindung in die im Feld ausgetragenen Konflikte, was bisweilen dazu führte, dass meine Teilnahme als »Bedrohung« aufgefasst zu werden schien. Über die Rückweisung in eine der Wissenschaft verpflichtete und entsprechend »objektiv« verstandene Rolle der Beobachterin hinaus wurde ich in der Folge – wenn auch mehr subversiv denn explizit – von interessanten Steuerungssitzungen ausgeschlossen.

2.3 Prekarität des ethnographischen Zugangs als permanente Aushandlung

Es gibt kein Instrument, kein Medium, sondern nur Mediatoren, Mittler. Ein Text ist dicht. Das ist ein ANT-Grundsatz, wenn es denn einen gibt.
(Latour 2007, S. 256)

Wenn ich der Metapher der dichten Beschreibung gerecht werden sollte, wie sie bereits Geertz (1987) interpretativ fasste, dann ist dies maßgeblich dem methodologischen Vorgehen zu verdanken: Der Ansatz des *Studying up, down, sideways* und *through* (Bowman 2009) ermöglicht eine Analyse, welche den Gegenstand nicht nur aus verschiedenen hierarchischen Perspektiven ausleuchtet, sondern die notwendigen Verschiebungen und Übersetzungsleistungen auch physisch via teilnehmender Beobachtung nachvollzieht. Indem ich den Aushandlungen einer integrativen Volksschule folgte, präsentiert sich diese Ethnographie in doppelter Hinsicht als »Übersetzung«: erstens was den Zugang anbelangt, wobei die situative Positionierung im Feld dazu führt, dass ich als Ethnographin hybride Rollen annehmen muss. Und zweitens in Hinsicht auf die wissenschaftlich-literarische Repräsentation:

Unter Ethnographie wird in der Sozialanthropologie die systematische Beschreibung und Interpretation einer Gesellschaft, Gruppe oder Institution verstanden, der eine längere teilnehmende Beobachtung zugrunde liegt. (Znoj 2010, S. 197)

Das ethnographische Genre, welches – wie Znoj (2010, S. 197) ausführt – auf der systematischen Beschreibung und Interpretation empirischer Daten beruht, erfordert dabei nicht zuletzt eine überzeugende rhetorische Balance. Auch in dieser Hinsicht pendelt dieser Text zwischen »Reinigung« und »Übersetzung« hin und her: Während das in dieser Arbeit stellenweise bevorzugt verwendete ethnographische Präsens den Anspruch zu erheben scheint, eine »verallgemeinerbare, objektive, zeitüberdauernde Gültigkeit« (Znoj 2010, S. 181) zu markieren (*Reinigung*), wird die Vergangenheitsform mit einer bewussten Relativierung der subjektiven Erfahrung verbunden (*Übersetzung*). Dennoch verbinde ich mit der Anwendung der Gegenwarts-

form weniger den Anspruch auf Objektivität denn vielmehr die Absicht, Nähe zum Untersuchungsgegenstand zu vermitteln, ohne dabei auf die analytische Distanz der Beschreibung verzichten zu müssen. Dabei experimentiere ich mit unterschiedlichen Darstellungsmodi: Vignetten, auf Basis kondensierter Feldnotizen (*fn*), Ausschnitte aus Feldtagebüchern, welche den selbstreflexiven Charakter in der Auswertung der subjektiven Erfahrungen im Feld markieren sollen (*memo*), aber auch wortwörtlich transkribierte »Sprechakte« ab Tonband (*tr*).

Vorgeschlagen wird damit eine Leseart, welche die Governance des Reformprojekts IBEM im Sinne der ANT als Aushandlung fasst. Unter dem Anspruch, den menschlichen ebenso wie den nicht-menschlichen Akteur*innen zu folgen und dabei die Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse dieser Schulreform möglichst dicht zu beschreiben, positioniere ich mich zwischen symbolischer Anthropologie und materieller Semiotik. Wie Latour und Callon stützt sich auch Clifford Geertz auf die Semiotik, indem er – mit Bezug auf Weber – »Kultur« als ein durch Menschen »selbstgesponnenes Bedeutungs-gewebe« definiert, welches sich in ständiger Herstellung und Wandlung (also in Übersetzung) befindet (vgl. Geertz 1987, S. 9).

Die Idee des Textes respektive des *Skripts* ist dabei zentral: Codes werden gelesen, indem sie »entschlüsselt« werden, und verpflichten via Einschreibung zu bestimmten Programmen. Nach Latour (2007) existieren in den Netzwerken, die die ANT zu beschreiben beabsichtigt, weder Instrumente noch Medien: Sämtliche Elemente, menschliche ebenso wie artifizielle, sind Mediatoren oder Mittler, sie vermitteln Programme und Gegenprogramme und streben danach, möglichst viele Akteur*innen mit den für sie vorgesehenen Rollen zu identifizieren und einzubinden. Auch ein literarischer Text – hier die wissenschaftliche Repräsentation als Ethnographie – ist insofern nur in einer vermittelnden Rolle zu lesen. Insgesamt komme ich damit zum Schluss, dass der ethnographische Zugang – zum Feld und als textliche Inskription – nach dem Prinzip der permanenten Aushandlung als prekär zu verstehen ist.

In diesem Kapitel reflektierte ich über die im Feld akzeptierten Rollen als Gast, Expertin und Kollegin. Ich argumentierte, dass das ANThropologische Verständnis des Feldes als »Akteur-Netzwerk« und der in praxistheoretischer Weise verstandene Gegenstand der *Governance* ein Vorgehen erfordert, welches die Entwicklung einer »integrativen Volksschule« aus unterschiedlichen Perspektiven und Positionierungen im Feld zu beschreiben zulässt. Die strukturelle, vorerst governancetheoretisch erfasste Konstitution des Untersuchungsgegenstands, verbunden mit dem methodologischen Anspruch, den

(menschlichen) Akteur*innen und (nicht-menschlichen) Artefakten dieser Reform zu folgen, stellten mich vor verschiedene Herausforderungen: Als fokussierte Ethnographie erschwerte eine sowohl zeitlich wie auch räumlich begrenzte Beobachtung von Steuerungssitzungen »zwischenmenschliche Beziehungen zu entfalten und Vertrauen zu gewinnen« (Oester 2008, S. 235). Umso wichtiger – wenn auch nicht unproblematisch – erweisen sich dabei die Zugangsstrategien, welche ich mit Callon (2006b) als »Enrolment« analysierte: Als Forscherin partizipierte ich selbst an den Übersetzungs- und Inskriptionsprozessen und akzeptierte dabei ganz unterschiedliche Rollen im Feld: Die situativen Einbindungsstrategien berechtigten mich, den Steuerungsinteraktionen zu folgen, erhöhten meine Akzeptanz im Feld und ermöglichten mir vertiefte Einblicke in die Innensichten der Akteur*innen. Durch das empirische Interesse an den Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen und Steuerungsakteur*innen, welche jeweils in hierarchische Beziehungen verstrickt waren, wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung zum eigentlichen Kondensator der Problematisierungen im untersuchten Akteur-Netzwerk: In der teilnehmenden Beobachtung, welche *zwischen* und *durch* die verschiedenen Steuerungsebenen hindurchführte, wurden die verschiedenen Konstellationen des Feldes mal aus beobachtender Perspektive, mal stärker anteilnehmend beschrieben.

Diese jeweils nur situative, auf die punktuelle Teilnahme an Steuerungssitzungen beschränkte Einbindung lässt die Permanenz der Zugangsverhandlung deutlich werden: Der Zugang zum Feld, die Akzeptanz wissenschaftlicher Einblicke in die erforschten sozialen Gruppen und Phänomene sowie die Teilhabe an den Praktiken entsprechender Kollektive, muss als permanenter Austauschprozess verstanden werden. Die notwendigen Übersetzungsarbeiten können erfolgreich sein, müssen aber nicht. Der ethnographische Zugang – unabhängig davon, ob es sich um teilnehmende Beobachtung im klassischen Sinne oder auch um fokussierte Ethnographie handelt – ist damit stets prekär: unsicher, umstritten, aber im Sinne der »Übersetzung« verhandelbar.

Im vollen Bewusstsein der Writing-Culture-Debatte der 1980er Jahre und deren Anspruch, den mit der klassischen Ethnographie verbundenen »kolonialen Panoptizismus« zu destabilisieren (Znoj 2010, S. 179), stellt auch der vorliegende Text letztlich ein narratives Konstrukt dar. Obschon ich mit meiner Dissertation einen Prozess von insgesamt mehr als fünf Jahren Forschung als textliche Inskription zu Papier bringe, handelt es sich dennoch »nur« um eine Momentaufnahme, nur *eine* unter einer ganzen Vielzahl anderer Möglichkeiten der Übersetzung. Als temporäres Resultat einer analytisch begründeten,

von einem Erkenntnisinteresse geleiteten Reinigungsarbeit steht mir die kontroverse Aushandlung der in den folgenden Kapiteln zu beschreibenden empirischen Erkenntnisse – und damit die Fortführung der Übersetzungsarbeit in der wissenschaftlichen Community – erst bevor.

3. Verschiebung der Frontlinien politisch umkämpfter Programme Vom Kampf um Bedürfnisse zur Schulreform

Die Feldforschung, welche diesem Buch zugrunde liegt, beginnt an einem nebligen Herbstmorgen im Oktober 2011 in einem ruhigen Mittelklassequartier der Kleinstadt Rotstetten. Mit der Absicht, die lokalen Steuerungspraktiken in Schulen zu untersuchen, führten wir teilnehmende Beobachtungen im *Mätteli*, einer Primarschule mittlerer Größe, mit zwölf Klassen und einem Kollegium von rund dreißig, mehrheitlich weiblichen im Teilpensum arbeitenden Lehrpersonen durch. Anlässlich der »Zusammenarbeitstage«, welche jeweils in der letzten Woche der Herbstferien organisiert werden, traf sich das Kollegium mit dem Ziel, neue Entwicklungsschwerpunkte für ihr Schulprogramm festzulegen. Die »Integration« beziehungsweise die Umsetzung der durch die Bildungsdirektion verordneten »besonderen Maßnahmen« fungierte dabei unter den prioritär zu bearbeitenden Themen. Konkret galt es, ein schulhausspezifisches »Konzept« auszuarbeiten, welches festhält, wie die staatlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen verstanden, ausgestaltet und praktiziert werden sollen.

Der staatliche Imperativ, die »Integration umzusetzen«, führt zunächst zurück zur Jahrtausendwende, als die kantonale Bildungsdirektion im Rahmen der Septembersession 2000 des Berner Kantonsparlaments die »Integration« in Abgrenzung zur »Segregation« als bildungspolitischen Grundsatz postulierte:

Wenn es um Behinderte oder generell um Minderheiten geht, ist die Richtung von der Regierung vorgegeben. Wir wollen in der Schule eine Politik

der Integration und nicht eine Politik der Segregation praktizieren. (Tagblatt Septembersession 2000, S. 869; Übers. d. A.)¹

Im Rahmen der laufenden Teilrevision des Volksschulgesetzes (REVOS 01) wird also klargestellt, eine Politik der Integration zu verfolgen, welche sich auf »Behinderte« oder im Allgemeinen auf »Minderheiten« beziehe, wobei sich der amtierende Bildungsdirektor explizit von einer Politik der Segregation distanziert. Streng genommen beginnt die Geschichte also elf Jahre früher, anlässlich der bildungspolitischen Debatten zur Revision von Artikel 17, welcher bis heute unter der Bezeichnung des »Integrationsartikels« bekannt ist. Doch welche politischen Interessen definieren die Frontlinien der Debatte um schulische Integration im Kanton Bern? Worin genau besteht der Inhalt von Artikel 17, welcher bisweilen auch als »Schicksalsartikel« bezeichnet wurde? In welche Richtung führt der integrative Grundsatz im lokalen Kontext und inwiefern knüpft er an den dominanten normativen Diskurs der Inklusiven Bildung auf der supranationalen Ebene an? Das Kapitel sucht Antworten auf diese Fragen und beginnt dabei mit der inhaltlichen Analyse des Integrationsartikels.

Die materielle Ausgangslage stellt also die Revision des Volksschulgesetzes dar: Meine Hypothese lautet, dass die lokalpolitische Aushandlung von Artikel 17 im Sinne eines *Übersetzungsprozesses* erst Aufschluss darüber gibt, weshalb dieser als »Integrationsartikel« zur Metapher pädagogischer Innovation und zum Symbol einer integrativen Volksschule schlechthin wurde. Ich argumentiere, dass sich die kommunale Umsetzung des Reformprojektes IBEM weniger über den expliziten Inhalt oder Geltungsbereich des betreffenden Artikels definiert denn vielmehr darüber, was letztlich *nicht* im Volksschulgesetz verankert wurde.

Die inhaltlichen Verschiebungen und Transformationen, welche im Revisionsprozess selbst beschrieben werden, sollen dabei mit Hilfe eines Diskursmodells der »Bedürfnispolitik« (Fraser 1994) sowie mittels Bruno Latours »Programm und Gegenprogramm« analysiert werden. Vor diesen theoretischen Leitplanken identifiziere ich schließlich konkurrierende Interessen und beschreibe das Ringen um die Definition und Etablierung besonderer pädagogischer »Bedürfnisse« als politische Materie: Die Ereignisse einer globalen Diskursgemeinschaft, wie sie im Rahmen diverser Weltbildungskonferenzen

1 Im ursprünglichen Wortlaut : La direction, en ce qui concerne les handicapés ou plus généralement les minorités, est donnée par le gouvernement. Nous voulons pratiquer une politique d'intégration à l'école et non pas une politique de ségrégation.

hervorgebracht wird und deren Ziel in der Reform nationaler Bildungssysteme im Sinne der »Inklusion« begründet liegt, verknüpfe ich dabei mit ausgewählten lokalpolitischen Vorstößen. Anhand der öffentlichen Protokolle der Parlamentsdebatten analysiere ich so den Verhandlungsspielraum eines integrativen Grundsatzes und zeige, wie sich im Kampf um die Definition besonderer pädagogischer Bedürfnisse in kaum merklichen Schritten die eigentlichen Frontlinien verschieben: Vom ursprünglichen Anliegen einer chancengleichen nichtdiskriminierenden Förderung »fremdsprachiger« Kinder im traditionellen migrationspolitischen Ansatz über die Erweiterung und Verankerung schulischer Integration auch für »behinderte« Schüler*innen im Sinne eines Systemwechsels findet das Parlament schließlich in der Bestätigung der bisherigen Schulpraxis einen vorläufigen Konsens. Insgesamt rekonstruiert das Kapitel die Geschichte einer Bildungsreform, welche mit einem ursprünglich emanzipatorisch begründeten Anspruch – ausgehend von einem staatlich zwar als Grundsatz definierten, finanz- und sozialpolitisch aber höchst umstrittenen Prinzip – im eigentlichen Gegenprogramm mündet, nämlich in der technokratischen Implementation besonderer Maßnahmen.

3.1 Die Revision des Integrationsartikels im Volksschulgesetz

Seit den 1990er Jahren ist im Berner Volksschulgesetz (VSG, 1992) unter Artikel 17 Absatz 1 verankert, dass »Schülerinnen und Schülern [...] in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden« soll. An der Jahrtausendwende – kaum zehn Jahre nach Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes – fungiert Artikel 17 bereits unter den zu revidierenden Paragraphen: Gemäß Protokoll der Aprilsession im Jahre 2001 sollte eine »klare« und »eindeutige« Formulierung entsprechende Steuerungsimpulse für eine integrative Volksschule liefern (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 285).

Bevor ich auf die eigentlichen Debatten im Kantonsparlament eingehe, analysiere ich im Folgenden als Erstes den als Integrationsartikel bekannt gewordenen Gesetzestext und mache dabei die Akzentuierung von Differenz deutlich, wie sie in der revidierten Fassung von 2001 zum Ausdruck kommt. Im Vergleich zum bisherigen Wortlaut der Fassung von 1992 wurde Artikel 17 im Zuge von REVOS 01 nämlich wie folgt erweitert (vgl. Tab. 2; fett markierte Ergänzungen):

Tabelle 2: *Integration und besondere Massnahmen (VSG, Art. 17; Hervorh. d. A.)***Volksschulgesetz (BSG 432.210)****Art. 17** Integration und besondere Massnahmen (VSG 1992; revidiert 2001)

- ¹ Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen **oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration** erschwert wird, **sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen** soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.
- ² Die Bildungsziele werden soweit nötig durch besondere Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen, die grundsätzlich in Schulen mit Regelklassen zu integrieren sind, angestrebt *[unverändert]*.
- ³ **Der Regierungsrat** regelt das Nähere **durch Verordnung, insbesondere**
 - a. die Organisation des Spezialunterrichts und der besonderen Klassen,**
 - b. die Massnahmen zur besonderen Förderung,**
 - c. die Zuweisungsverfahren.**

Auf einen ersten Blick scheint sich die revidierte Version kaum von der bisherigen Fassung zu unterscheiden, so umfasst Artikel 17 drei Absätze, wobei der zweite gänzlich unverändert bleibt. Inhaltlich fällt im ersten Absatz eine Erweiterung auf, welche darin besteht, dass Differenzmerkmale der Schüler*innen differenziert werden: Neben den bisher vordergründigen Erschwernissen der schulischen Ausbildung in Form von Störungen und Behinderungen werden neu zusätzlich »Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration« sowie »außerordentliche Begabungen« explizit genannt. Hervorzuheben ist weiter, dass der Begriff »Integration« überhaupt erst in der neuen Fassung erscheint. Bezeichnenderweise wird die Integration hier mit *sprachlich* und *kulturell* begründeten Lernschwierigkeiten assoziiert und dabei defizitorientiert als »problematisch« dargestellt. Auch die außerordentlichen Begabungen stellen insofern keine Ausnahme dieser Defizitorientierung dar, als sich in der Schulpraxis zeigt, dass auch eine positiv besetzte Differenzierungskategorie in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen als »Hochbegabte« Stigmatisierungspotenzial birgt: Der Umstand, dass für die Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt wurden, welche aber *nicht* für andere besondere Massnahmen eingesetzt werden dürfen und damit quasi »unantastbar« sind, markiert eine positive Diskriminierung, welche sich bisweilen negativ in Form von Neid und Miss-

gunst seitens der Lehrpersonen manifestiert. Im Vergleich der beiden Versionen werden also folgende zwei Charakteristiken evident:

- Schüler*innen werden *differenzunterstreichend und defizitorientiert* – mit Verweis auf Behinderungen, Störungen und Probleme der sprachlichen oder kulturellen Integration – als *bedürfnisspezifische Zielgruppen* identifiziert.
- *Besondere Maßnahmen* kommen dann zur Anwendung, wenn die Erreichung der regulären Bildungsziele gefährdet ist.

Im dritten Absatz wird schließlich eine Verschiebung in der Entscheidungs- und Definitionsmacht und damit auch eine Veränderung der Steuerung deutlich: So liegt die Hoheit zur Regelung besonderer Maßnahmen – namentlich in Form von Spezialunterricht, besonderer Förderung und Schulung in besonderen Klassen – nicht mehr wie bisher beim Großen Rat (Legislative). Fortan kann der Regierungsrat (Exekutive) auf Antrag der Bildungsdirektion die entsprechenden Verordnungen zur Umsetzung beschließen. In Hinsicht auf die Programmatik der besonderen Maßnahmen verweist Artikel 17 unter Absatz 3 a–c namentlich auf die separat geregelte Organisation der Angebote sowie die Verfahren der Zuweisung. Die Interpretation und Übersetzung des Integrationsartikels vom Gesetz in die schulische Praxis erfolgt damit über die Verordnungsebene, wobei entsprechende Leitfäden und Richtlinien das Skript des staatlichen Programmes einer integrativen Volksschule darstellen (vgl. *Kapitel 4*). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Revision von Artikel 17 im Volksschulgesetz *schüler*innenbezogene Differenzmerkmale* stärker ins Blickfeld rücken. Bereits an dieser Stelle werden zielgruppenspezifische besondere Bedürfnisse impliziert, welche aber nicht als Ausschlusskriterium, sondern im Gegenteil der Legitimation spezifischer Maßnahmen dienen, wodurch Integration beziehungsweise der Verbleib in den öffentlichen Bildungsgängen sichergestellt werden soll.

Was in der revidierten Fassung des Integrationsartikels hingegen nicht ersichtlich wird, ist der dahinterliegende Übersetzungsprozess: Das im Kontext der Wissenschafts- und Techniksoziologie in den frühen 1980er Jahren durch Callon begründete Konzept der *Übersetzung* beinhaltet das Prinzip, eine Vielzahl von Interessen und Akteur*innen in ein spezifisches Programm einzubinden (Callon 2006a; 2006b). In analytischer Hinsicht bedeutet dies, dass im Zuge der Aushandlung dessen, was Artikel 17 beinhalten soll, verschiedene Definitionen des »Problematischen« in eine »Kompromissversion«

übersetzt wurden. In Erinnerung an die Hypothese, Artikel 17 würde sich vor allem über jene Inhalte definieren, welche im (übersetzten) Gesetzestext selbst *nicht* (mehr) ersichtlich seien (via Übersetzung aber erfolgreich eingeschrieben sind), soll an dieser Stelle ein Exkurs in den sonderpädagogischen Bereich erfolgen. So irritiert die Verwendung der Begriffe »Störungen« und »Behinderungen« im Volksschulgesetz abgesehen von der Ambivalenz möglicher Auslegungen nicht zuletzt vor der Tatsache, dass im schweizerischen Bildungswesen nach wie vor zwischen Regel- und Sonderschulung differenziert wird, wobei zwei weitgehend parallele Systeme mit unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen unterschieden werden. Auch was die strategische Verantwortung anbelangt, gehörte die Sonderschulung (und damit sämtliche behinderungsspezifischen besonderen Bildungseinrichtungen) in den Zuständigkeitsbereich der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF), während die Volksschule der kantonalen Bildungsdirektion unterstellt war (damals noch unter der Bezeichnung »Erziehungsdirektion«, kurz ERZ). So besagt der direkt auf den Integrationsartikel folgende Artikel 18 (VSG, 1992/2001) zum Thema »andere Schulung«, dass »Kinder, die nicht in Regelklassen oder besonderen Klassen geschult werden können, [...] in Sonderschulen oder Heimen geschult werden« müssen.

Da hier auf eine gesonderte Schulung von Kindern mit »Behinderung« respektive auf sonderschulberechtigte Schüler*innen verwiesen wird, Artikel 18 im Rahmen von REVOS 01 aber keinerlei Anpassungen erfährt, stellt sich die Frage, was unter den im Integrationsartikel angesprochenen Behinderungen und Störungen überhaupt verstanden werden soll. Aufschluss darüber gibt der Regierungsrat in der Lesung des revidierten Volksschulgesetzes im Großen Rat, wo die vorzunehmenden Änderungen begründet werden (ERZ 2001). Darin wird deutlich, dass für die Formulierung von Artikel 17 ursprünglich ein weit umfassenderer Gesetzestext vorgesehen war: So wurde nämlich in der Vernehmlassungsversion für eine Stärkung und Ausgestaltung integrativer Schulung mit dem Bestreben, »*grundsätzlich alle* Schülerinnen und Schüler in Regelklassen zu integrieren und dort [...] schulen« zu wollen, plädiert (ERZ 2001, S. 2; Hervorh. d. A.). Dieser radikal formulierte Grundsatz wurde mit der »auch im Lehrplan festgelegte[n] Forderung nach individualisierendem Unterricht« verbunden und als umfassender Bildungsauftrag der Volksschule definiert. Der Regierungsrat rekurrierte in seinem Diskurs auf die Realität heterogener Klassengemeinschaften, welche auf dem »*Recht* jeder Schülerin und jedes Schülers auf Bildung« basierend ein diversifiziertes und individualisiertes Unterrichtsprogramm erfordern. Im Wortlaut hieß es weiter, das

Volksschulgesetz solle »die verstärkte Verankerung der Integration« als ein »zentrales Ziel der menschlichen Gemeinschaft aufnehmen«, ohne dabei ein Sparziel zu verfolgen.

Die regierungsamtlichen Ausführungen postulierten also ursprünglich klar die Absicht, »zu integrieren und nicht zu segregieren«, wobei explizit hervorgehoben wurde, dass die angestrebten Änderungen nicht »nur auf die Heilpädagogik« auszurichten seien, sondern umfassend im Sinne der Pädagogik der Vielfalt (ERZ 2001, S. 4). Im Vortrag wurde zwar nicht weiter auf das pädagogische Postulat einer gleichwertigen Anerkennung von Verschiedenheit im Sinne der »egalitären Differenz« (Prenzel 2006) eingegangen, dennoch lassen der ursprüngliche Änderungsvorschlag sowie die Ergänzungen nach der Vernehmlassung darauf schließen, dass Artikel 17 tatsächlich so konzipiert werden sollte, dass er als »Integrationsartikel des sonderpädagogischen Bereichs« und damit als eine disziplinäre Entgrenzung verstanden werden konnte.

So sollten weit über individuelle oder kognitiv begründete Lern- und Verhaltensauffälligkeiten hinaus (kulturelle und sprachlich begründete Schulschwierigkeiten werden hier unter einem sonderpädagogischen Ansatz subsumiert) allgemeine Schwierigkeiten im Spracherwerb (Legasthenie) oder im Bereich der Mathematik (Dyskalkulie) sowie in der Grob- und Feinmotorik, namentlich aber auch Kinder und Jugendliche mit leichteren körperlichen und geistigen Behinderungen vom Recht auf integrative Schulung nicht ausgeschlossen werden (ERZ 2001). Die anhand der getrennten Direktionszuständigkeiten und Gesetzgebungen materialisierte Differenzierung zwischen regulärer und besonderer Bildung stand also bereits anlässlich von REVOS 01 »grundsätzlich« zur Diskussion: Gemäß Vorschlag des Regierungsrats sollte der revidierte Artikel 17 das Recht, die ordentlichen Bildungsgänge in der Regelklasse besuchen zu dürfen, nicht nur als Regel, sondern explizit als Grundsatz verankern, wie es ursprünglich hieß:

Schülerinnen und Schülern soll *grundsätzlich* der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge in der Regelklasse ermöglicht werden. Die Bildungsziele werden mittels *innerer Differenzierung* angestrebt. (VSG, Art. 17 Abs. 1, Version September 1999; Hervorh. d. A.)

Diesem ersten Vorschlag zu entnehmen ist auch der Hinweis, dass als Weg zur Realisierung des integrativen Grundsatzes die Forderung nach innerer Differenzierung – und damit ein Konzept der integrativen respektive inklu-

siven Didaktik – im gesetzlichen Wortlaut festgeschrieben werden sollte. Insgesamt zeugt die anschließende Transformation des Integrationsartikels – von der alten Fassung über den Prozess der Vernehmlassung des ersten Revisionsvorschlages in der Bevölkerung bis hin zum endgültigen Revisionsantrag – von einer politisch umstrittenen Definition dessen, was innerhalb des Spektrums schulischer Heterogenität (noch) als »Norm« tolerierbar ist respektive welche und inwiefern besondere pädagogische Bedürfnisse in der Volksschule zusätzliche Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen legitimieren. Der Frage, wie im Verlaufe dieses Aushandlungsprozesses die Frontlinien verschoben werden, widme ich mich im Folgenden, zuerst aus theoretischer Perspektive und anschließend anhand der Rekonstruktion der bildungspolitischen Debatten im Rahmen von REVOS 01.

3.2 Bildung für alle: Zwischen universellem Rechtsanspruch und staatlicher Bürokratie

In zeitlicher Übereinstimmung mit der Verankerung besonderer Maßnahmen im Berner Volksschulgesetz fand in Jomtien (Thailand) die UN-Weltbildungskonferenz statt, welche sich dem Recht auf *Bildung für alle* annahm: Delegierte aus 155 Ländern, darunter Abgeordnete staatlicher wie auch nicht-staatlicher Organisationen, trafen sich damals mit dem gemeinsamen Ziel, Bildung als fundamentales Menschenrecht zu bekräftigen und weltweit den Zugang zu schulischer Grundbildung sicherzustellen. Die im Aktionsplan der *Inter-Agency Commission* (IAC) festgelegten Ziele für *Education for All* (EFA) sollten bis zur Jahrtausendwende erreicht werden und umfassten in volkswirtschaftlicher Hinsicht das Anliegen nachhaltiger Entwicklungs- und Lebenschancen im Kampf gegen Armut, Diskriminierung und soziale Ungleichheit. In der Verwirklichung dieser Rechtsansprüche standen die Verbesserung von Qualität, Zugang und Teilhabe im Vordergrund, wodurch gewissermaßen bereits zentrale Anliegen der Inklusiven Bildung vorweggenommen wurden:

The enormity of the global challenges and the differences among rates of national and individual development now threaten further deterioration in the quality and equity of life chances. (IAC 1990, S. 4)

Obgleich wirtschaftliche Interessen einer Profitmaximierung und Ausschöpfung von »Bildungsreserven« im entsprechenden Aktionsrahmen, dem *Frame-*

work for Action to Meet Basic Learning Needs (IAC 1990), eine nicht unbedeutende Rolle spielen dürften, knüpft die Agenda dennoch klar an einen emanzipatorischen Anspruch an: nämlich eine chancengleiche und diskriminierungsfreie Verwirklichung menschlicher Bedürfnisse durch die staatliche Zusicherung notwendiger Rahmenbedingungen. Die Gegenüberstellung von Rechten auf der einen Seite und Bedürfnissen auf der anderen Seite respektive die Sicherstellung von deren Befriedigung steht im Zentrum des von Nancy Fraser begründeten Diskursmodells. Im Folgenden werde ich zuerst näher auf die eigentliche Politisierung »besonderer Bedürfnisse als Kampf« eingehen und diese vor dem Hintergrund der dominanten Forderung nach Inklusiver Bildung erläutern. In Verknüpfung damit schlage ich anschließend Bruno Latours Konzepte *Programm und Gegenprogramm* als analytisches Denkgerüst vor, zur Rekonstruktion der Polemik des Integrationsartikels.

Nancy Fraser: Vom Kampf um die Bedürfnisse

Was hat Frasers Ende der 1980er Jahre publizierter Entwurf einer sozialistisch-feministischen kritischen Theorie der politischen Kultur im Spätkapitalismus gemein mit der Forderung nach einer integrativen respektive inklusiven Schule? Meine These lautet, dass sich die im weitesten Sinne feministisch begründeten politischen Interessen mit jenen der Forderung nach Inklusiver Bildung respektive Anerkennung egalitärer Differenz insofern verknüpfen lassen, als es sich in beiden Fällen um emanzipatorische Anliegen handelt. Was Fraser als »Kampf um die Bedürfnisse« beschreibt, lässt sich dabei für die Analyse der politischen Aushandlungen besonderer pädagogischer Bedürfnisse fruchtbar machen. In ihren Überlegungen legt Fraser dar, wie eine auf Bedürfnisse zentrierte Rede als Medium fungiert, in welchem »politische Forderungen aufgestellt und bestritten werden« (ebd., S. 249).

Frasers Diskursmodell der *Bedürfnisinterpretation* ist allerdings *nicht* auf Bedürfnisse im normativen Sinn fokussiert. Es geht also nicht um einen defizitorientierten Blick auf die Bedürftigkeit der in Regelklassen zu integrierenden Schüler*innen, sondern um die von kontroversen Interessen gesteuerten Diskurse *über* die politische »Interpretation« ebendieser Bedürfnisse. Bedürfnisinterpretationen sind gemäß Fraser deshalb notwendigerweise als politisch umstritten, polyvalent und relational zu verstehen, da sie auf geteilten oder eben auf widersprüchlichen Hintergrundannahmen oder Haltungen basieren. Die hier angesprochene politische Umstrittenheit der Interpretation besonderer Bedürfnisse respektive der Definition eines »besonderen Bedarfs« mani-

festiert sich in der Ambivalenz des Programmes, welches – wenn auch unter dem Vorzeichen der Integration – schließlich eine eigentliche »Besonderung« reproduzieren sollte (vgl. *Kapitel 4*). Im politischen Kampf um Bedürfnisinterpretation identifiziert Fraser insgesamt drei analytische Momente:

Erstens geht es darum, den politischen Status eines gegebenen Bedürfnisses erst einmal zu etablieren oder zu verweigern, indem das Anliegen entweder als Gegenstand des legitimen politischen Interesses anerkannt oder aber als unpolitische Materie zur Enklave gemacht wird. Das zweite Moment besteht in der Definitionsmacht respektive in der Autorität festzulegen, wodurch das Bedürfnis zu befriedigen ist. Drittens gilt es die Versorgung der akzeptierten Bedürfnisse sicherzustellen oder zu verweigern. (Fraser 1994, S. 251ff.)

Bevor es also um die Frage der Umsetzung akzeptierter Bedürfnisse gehen kann – also wie Maßnahmen reguliert, gesteuert und kontrolliert werden (vgl. *Kapitel 4*) –, muss der »politische Status« eines Bedürfnisses geklärt sein. Die Definition besonderer pädagogischer Bedürfnisse im lokalen Schulgesetz wird selbstverständlich nicht losgekoppelt von den Verhandlungen auf der internationalen Ebene geführt. Nachzeichnen lässt sich die Etablierung besonderer pädagogischer Bedürfnisse als »politische Materie« damit anhand verschiedener diskursiver Ereignisse, welche das Anliegen integrativer statt separativer Schulungsformen mit der menschenrechtsbasierten Forderung nach Bildung für alle und schließlich mit einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse verknüpfen.

Während die Forderungen der EFA auf sämtliche Gruppen marginalisierter und potenziell vulnerabler Minderheiten ausgerichtet waren, wurden Menschen mit Behinderungen dabei paradoxerweise (noch) nicht explizit eingeschlossen (Kiuppis 2014a, S. 33). Gewissermaßen als Korrektiv zur EFA-Programmatik, welche die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen weitgehend vernachlässigte, fand 1994 in Salamanca (Spanien) eine weitere UN-Weltbildungskonferenz statt, diesmal unter dem Titel *Special Needs Education*. In der sogenannten Salamanca-Erklärung respektive dem Aktionsrahmen einer »Pädagogik für besondere Bedürfnisse« wurde das grundsätzliche Recht auf Bildung bekräftigt und erstmals internationale Policy-Richtlinien zur Entwicklung inklusiver Schulen formuliert. Als Leitprinzip dieses Handlungsprogrammes steht also der Appell an die nationalen Entscheidungssträ-

ger, Schul- und Bildungssysteme *allen* Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen:

The guiding principle [...] is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. [...] In the context of this Framework, the term ›special educational needs‹ refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. [...] Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. There is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children. This has led to the concept of the *inclusive school*. (UNESCO 1994, S. 6; Hervorh. d. A.)

In der Übertragung der Richtlinien ins Deutsche wurde das im Original verwendete Konzept der Inklusion allerdings durchgängig mit dem Begriff der Integration übersetzt, was angesichts der später ausgetragenen normativen Begriffsdebatten zu einer kommentierten Aktualisierung der deutschsprachigen Salamanca-Erklärung führte (Flieger 2010). Dem englischen Wortlaut nach wird damit klar jener Paradigmenwechsel deutlich, welcher die Schule als »handelnde Organisation« anspricht, und zwar mit der pädagogischen Forderung, Wege zu finden, welche es – explizit auch benachteiligten und behinderten Schüler*innen – ermöglichen, an den (bisher nur) für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gestalteten Lernsettings teilzuhaben. Neben dem grundsätzlichen Recht auf Bildung für alle – und zwar unabhängig von physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Voraussetzungen – wird der universale Anspruch auf Bildung als Menschenrecht in diesem Zusammenhang mit dem Konzept der *Special Educational Needs* (SEN), den besonderen pädagogischen Bedürfnissen verknüpft:

Reaffirming the right to education of every individual, as enshrined in the 1948 Universal Declaration of Human Rights, and renewing the pledge made by the world community at the 1990 World Conference on Education for All to ensure that right for all regardless of individual differences [...]. (UNESCO 1994; iv)

Die Forderung nach inklusiven Schulen in der Salamanca-Erklärung stellt im Sinne der ANT eine Übersetzung der auf *Rechte* zentrierten Rede in eine auf *Bedürfnisse* zentrierte Rede nach Fraser (1994) dar. Bildungssysteme sollen – unter prioritärer Allokation entsprechender finanzieller Ressourcen – folglich dahingehend reformiert werden, alle Kinder unabhängig von individuellen Merkmalen oder sozialen Differenzierungskategorien in ordentlichen Bildungsgängen fördern zu können:

3. We call upon all governments and urge them to:
 - give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to include all children regardless of individual differences or difficulties,
 - adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, enrolling all children in regular schools [...]. (UNESCO 1994, ix)

Zehn Jahre nach der EFA-Weltbildungskonferenz in Thailand und kurz vor der Revision von Artikel 17 fand im April 2000 in Dakar (Senegal) erneut ein Weltbildungsforum statt (IAC 2000). Mit Ernüchterung musste sich die internationale Gemeinschaft allerdings eingestehen, dass die im Rahmen des EFA-Aktionsrahmens gesetzten Ziele bei Weitem unerreicht geblieben sind. Die Bilanz einer als größte Bildungsevaluation jeher bezeichneten internationalen Erhebung sowie die Analyse der unter EFA zu erreichenden nationalen Standards lautete, dass sich weder die Quote der Analphabet*innen noch die Anzahl der Kinder ohne Zugang zu unentgeltlicher Grundschulbildung bedeutend vermindert hatte. Als einer der Hauptgründe für das Scheitern der EFA wurden fehlende Ressourcen beziehungsweise eine ungenügende Rationalisierung entsprechender Aufwendungen genannt (IAC 2000, S. 3).

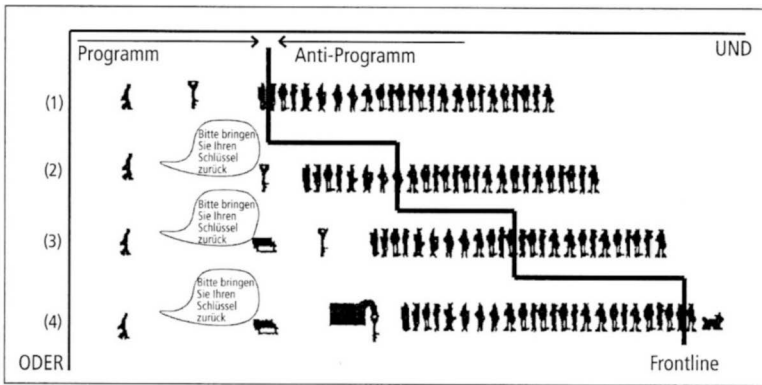
Das politische Ringen um die Definition und Etablierung besonderer pädagogischer Bedürfnisse im Bildungssystem wird anhand der Debatten rund um die Revision des Integrationsartikels im Berner Volksschulgesetz deutlich. Die an der Jahrtausendwende durch den *PISA-Schock* verdeutlichte Problematik nichterfüllter Chancengleichheit, welche mit Resultaten internationaler Schulleistungsstudien in Zahlen beziffert werden kann, konstatiert einen stabilen, negativen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in der Schweiz (Coradi-Vellacott & Wolter 2002; Edelmann et al. 2012, S. 177ff.; OECD 2001; Moser 2002). Dabei wird hervorgehoben, dass Kinder aus einem sozioökonomisch weniger privilegierten Milieu bereits beim Eintritt ins Bildungssystem mit ungleichen Voraussetzungen ausgestat-

tet sind (Edelmann 2010). Mit der Kritik am schweizerischen Bildungssystem, welches durch eine stark gegliederte Struktur sowie zahlreiche Selektionsmechanismen maßgebend zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt, rückten die Fragen bezüglich der Vor- und Nachteile integrativer versus separativer Schulungsformen zunehmend ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen. Im Umgang mit schulischer Heterogenität werden allerdings verschiedene, zueinander in Konkurrenz stehende politische Interessen artikuliert, was nicht zuletzt auch für die Ebene der Schulpraxis selbst gilt.

Bruno Latour: Programm und Gegenprogramm

Nach Latour umfassen Programme jene Absichten, welche Akteur*innen durch Handlungen, also das Wirken innerhalb einer bestimmten Assoziationskette, zu realisieren versuchen. Alles, was aus der jeweiligen Perspektive dem Handlungsprogramm zuwiderläuft und die Erfüllung des Zielvorhabens hemmt, wird als Anti- oder Gegenprogramm bezeichnet. Anhand der Problematik »verlorener Zimmerschlüssel« erläutert Latour (2006c, vgl. Abb. 2) das Konzept am Beispiel eines Hotelmanagers, der seine Gäste dazu bringen möchte, beim Verlassen des Hotels die Schlüssel an der Rezeption abzugeben (Programm). Dabei beschreibt Latour, wie der Hotelmanager auf die Gäste reagiert, deren Widerstand (Anti-Programm) darin besteht, die Instruktionen zur Schlüsselabgabe zu ignorieren. Indem der Rezeptionist seiner vorerst mündlichen, dann schriftlichen Aufforderung, die Schlüssel (Artefakte) zurückzubringen, konsekutiv Dinge addiert (UND), das heißt, das von ihm verfolgte Programm »gewichtet« (ebd., S. 371), erreicht er schließlich sein Ziel: Mit der Reformulierung seines Programms, indem er die Handlungsaufforderung zuerst in Schilder und schließlich in ein sperriges Metallgewicht einschreibt (ODER), gelingt es ihm, die Frontlinie zwischen dem eigenen Programm und dem Gegenprogramm der Gäste entsprechend seinen Interessen zu verschieben. Was Latour am Beispiel des Schlüssels auf der Achse des Programms beschreibt, entspricht dem Prozess der Übersetzung; nämlich die Art und Weise, wie das Programm dabei Schritt um Schritt dem Schlüssel *eingeschrieben* wird.

Abbildung 2: Programm und Gegenprogramm (Latour 2006c, S. 373)



Latours Modell soll im Folgenden dabei helfen, den Prozess der Revision von Artikel 17 als *Übersetzung* zu analysieren. Statt um einen Schlüssel geht es um den Integrationsartikel, welcher den Frontverlauf der politischen Kontroverse zwischen Programm und Gegenprogramm beschreibt, wenn auch in umgekehrter Richtung: Die Ausgangslage stellt das Anliegen dar, Integration als Grundsatz im Volksschulgesetz zu verankern. Damit handelt es sich um ein normatives Programm, welches über die Parteigrenzen hinaus, von links bis rechts, zunächst weitgehend politische Zustimmung erfährt. Den Schlusspunkt der parlamentarischen Aushandlungen hingegen markiert die Umkehrung dieses Programmes in ein eigentliches Gegenprogramm. Mit anderen Worten ausgedrückt verliert der emanzipatorische Anspruch einer integrativen Volksschule in kaum merklichen Schritten an Konsensfähigkeit, indem dieser im Verlaufe des Übersetzungsprozesses mit unterschiedlichen einander bisweilen kontrovers gegenüberstehenden Interessen gefüllt wird. Die integrative Volksschule wird damit zu einer politisch korrekten Worthülse, welche – statt Ausdruck reflexiver Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer *Kritischen Pädagogik der Vielfalt* wie sie Hofstetter und Duchêne (2010) konzipieren – die bekannten Praktiken der Besonderung und Etikettierung normativ verklärt.

3.3 Integrative Volksschule: Rekonstruktion lokalpolitischer Debatten

Rytz (GB): Ich gehe über die Parteigrenzen hinaus [...] einig, dass heute im Bildungsbereich mehr Ruhe als Hektik notwendig ist. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 287)

Morgenthaler (GFL): Wir wollen [...] den Schulen Zeit geben, um all das Neue, was in den letzten Jahren auf sie zugekommen ist, in Ruhe konsolidieren zu können. (Ebd., S. 288)

Lack (FDP): Der Hauptgrund [...] ist, dass wir derzeit im bernischen Bildungswesen sehr viele Baustellen haben [...]. Hier sollte man nicht noch eine weitere Baustelle eröffnen [...] In der bernischen Schullandschaft braucht es jetzt vorerst einmal ein wenig Ruhe. (Ebd., S. 290)

Anlässlich der ersten Lesung zu REVOS 01 im Rahmen der Aprilsession 2001 beginnen die Beratungen zum Thema Stärkung und Ausgestaltung der integrativen Schulung mit einem Appell an Ruhe und Konstanz sowie mit der Warnung, keine »weiteren Baustellen« zu eröffnen. Anstelle der umfassenden Reform – welche einen Systemwechsel im Sinne der *Inklusion* fordert – einigt sich das Berner Kantonsparlament schließlich darauf, den Integrationsartikel (VSG, Art. 17) – abgesehen von der zu Beginn des Kapitels erläuterten differenzunterstreichenden defizitorientierten Identifizierung bedürfnisspezifischer Zielgruppen sowie einer Verschiebung in der steuerungsbedingten Entscheidungs- und Definitionsmacht – weitgehend im *Status quo* zu belassen. Die revidierte Fassung verschleiern damit die ihr zugrundeliegenden Übersetzungs- und Reinigungsarbeiten: Wie steht das politische Umfeld zur Zielsetzung einer integrativen Volksschule? Wie soll unter den gegebenen Rahmenbedingungen gewährleistet werden, dass bei Lern-, Leistungs- oder Verhaltensschwierigkeiten, bei sprachlich und kulturell begründeten »Integrationsproblemen«, bei außerordentlicher schulischer Leistungsfähigkeit, aber auch bei leichteren körperlichen, geistigen sowie sensomotorischen Behinderungen ein Verbleib in der Regelklasse möglich ist?

Im Großen Rat wurde heftig über die Konsequenzen debattiert, welche der politische Vorstoß eines Systemwechsel im Sinne eines umfassenden Verständnisses einer integrativen respektive inklusiven Schule mit sich bringen würde. Politische Vorstöße erhalten erst mit der Zustimmung des Parlaments

einen verbindlichen Charakter. Das heißt, die Annahme einer Motion verpflichtet die Regierung, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen oder eine beantragte Gesetzesänderung auszuarbeiten. Im Folgenden werde ich anhand von drei Motionen, die der Revision des Integrationsartikels vorhergehen, beschreiben, wie sich im Kampf um die politische Etablierung besonderer Bedürfnisse nach und nach die Frontlinien zwischen konkurrierenden politischen Programmen verschoben haben.

Unterstützung für Lehrkräfte multikultureller Klassen (M 143/99)

Angesichts der Problematik sozialer Ungleichheiten bemühen sich insbesondere die städtischen Agglomerationsgemeinden Ende der 1990er Jahre um eine aktive Integrationspolitik: Diese soll zukunftsweisende, koordinierte und »bedürfnisgerechte Maßnahmen« sowie Ressourcen zur Verfügung stellen, damit die Migrationsbevölkerung unterstützt und strukturelle Integrationserschwerisse überwunden werden können, so die exemplarische Formulierung durch den Gemeinderat der Stadt Bern.

Eine der Absichtserklärungen besteht darin, die Chancengleichheit für fremdsprachige Schüler*innen zu verbessern, indem die Interkulturelle Pädagogik verbindlich im Bildungsbereich verankert wird (Salm 2001). Diese Forderung kann als Reaktion auf eine zunehmend laut werdende Kritik an der Missachtung des Integrationsgedankens gelesen werden. Diese Kritik ist übrigens nicht nur empirisch solide begründet – beispielsweise anhand des »Konstruktes des leistungsschwachen Immigrantenkinds« respektive der Zuweisung dieser Lernenden in Sondersettings (vgl. *Kapitel 4*) –, sie lässt sich auch an bildungsstatistischen Daten, und zwar in immer stärkerem Ausmaß, ablesen: So charakterisiert sich die Zusammensetzung von Klassen mit geringerem Leistungsanspruch (zum Beispiel »Realklassen«), insbesondere aber »besondere Klassen« innerhalb der Volksschule durch einen unverhältnismäßig hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Damit begründet sich schließlich die Forderung nach Entlastung von Lehrpersonen in »multikulturellen Klassen«, welche mit einem Anteil von mehr als 50 % »fremdsprachiger« Schüler*innen als besonders betreuungsaufwändig beschrieben werden, wie der Motion »Unterstützung der Lehrkräfte, die die Integration fördern« zu entnehmen ist. Im Vorstoß der bis 2006 unter der Bezeichnung Grüne Freie Liste (GFL) aktiven Partei werden zusätzliche Unterrichtsressourcen für die besonders anspruchsvolle Unterrichts- und Betreuungstätigkeit in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen gefordert.

Nachdem die Dringlichkeit der Motion vom Regierungsrat abgelehnt wurde, diskutiert der Große Rat den Vorstoß im Frühjahr 2000 als Postulat (Tagblatt Februarsession 2000, S. 165ff.). Die GFL-Fraktion zeigte sich damals von der Antwort der Regierung »enttäuscht« und wirft dieser vor, »zwar lang und breit über die gezielte Förderung der interkulturellen Kompetenz und [...] weitere schöne Dinge gesprochen«, die Forderungen nach konkreten Maßnahmen für eine »handfeste Unterstützung der betroffenen Lehrkräfte« aber nicht aufgegriffen zu haben (ebd., S. 166). Stattdessen werde man auf das neue Volksschulgesetz und »weitere solche Papiere« vertröstet. Mit dem implizit zum Ausdruck kommenden Bürokratievorwurf in der Darstellung der Bildungsdirektion als Schreibtischtäterin zeigt sich bereits an dieser Stelle, was Latour in seinen Schriften als »Papierarbeit«, »Papierwelt«, »Papiertiger« und sogar »Papierkrieg« bezeichnet und im Folgekapitel mit der Umsetzung besonderer Maßnahmen als besonderndes *Skript* eingehend beschrieben wird: nämlich die Handlungsmacht, welche nicht-menschlichen Akteur*innen in Form von beschriebenem *Papier* zusteht, und die schulbürokratische Eigendynamik, welche durch diese administrativen Inskriptionsprozesse in Gang kommt.

Chancengleichheit für »fremdsprachige« Schülerinnen und Schüler (M 189/99)

Am 6. September 1999 reicht die Großrätin Sabine Gresch des Grünen Bündnisses (GB) eine Motion ein mit dem Titel »Neues Bildungskonzept für die multikulturellen Schulen«. Im Vorstoßtext wird eine Verbesserung der Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Volksschule sowie die Bündelung »integrativ« zu konzipierender Maßnahmen im Rahmen eines Gesamtkonzeptes gefordert. Begründet wird das Anliegen mit der Notwendigkeit, den Bedürfnissen der zunehmend multikulturell und mehrsprachig geprägten Schüler*innenschaft gerecht zu werden (Tagblatt Februarsession 2000, S. 174). Damit wird der Forderung nach Entlastung für Lehrpersonen ein viel grundlegenderer Lösungsansatz entgegengehalten, nämlich das inzwischen veraltete Bildungskonzept aus den 1960er Jahren zu erneuern, sodass es den »Bedürfnissen fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher« entspricht:

Gresch (GB): Es geht grundsätzlich darum, dass das bestehende Bildungskonzept den Bedürfnissen fremdsprachiger Kinder und Jugendlichen [sic!] in keiner Art und Weise gerecht wird. (Tagblatt Februarsession 2000, S. 166)

Das Bildungskonzept wird also dahingehend kritisiert, als es weitgehend noch auf den veralteten Grundsätzen eines »Gastarbeiterregimes« basiere. Die ehemals vorwiegend aus Italien und Spanien stammende Migrationsbevölkerung wurde, was die schulische Bildung der Kinder anbelangt, durch ihre Herkunftsländer stark unterstützt und mittels Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) zusätzlich gefördert. Die durch Botschaften und Konsulate sowie Elternvereine organisierten HSK-Kurse erfolgten ursprünglich mit dem Ziel einer vereinfachten Wiedereingliederung in die Bildungssysteme der Herkunftsländer.

Heute gilt der HSK-Unterricht als wichtig für die Entwicklung einer »bikulturellen Identität«, wobei Aspekte der »Reintegration« weniger stark gewichtet werden (Salm & Künzi 2001). Die finanzielle Unterstützung entsprechender Kurse für Schüler*innen aus inzwischen mehr als hundert Herkunftsländern gestaltet sich inzwischen unter anderem deshalb als prekär, weil die finanzielle Unterstützung bei Weitem nicht sichergestellt ist und auch in qualitativer Hinsicht große Unterschiede bestehen. Im Zentrum der Motion stehen damit die »Bedürfnisse« der fremdsprachigen Schüler*innen. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse einer Nationalfondsstudie zum Thema sprachliche und kulturelle Integration wird der Umstand, »dass unsere Schulbildung diesen Kindern nicht mehr das bieten kann, was für eine gute sprachliche und schulische Entwicklung nötig wäre«, als größtes »Handicap« bezeichnet (Tagblatt Februarsession 2000, S. 167). In diesem Verständnis wird die strukturell angelegte Benachteiligung von Schüler*innen mit nichtdeutschen Erst- oder Familiensprachen als behinderndes Handicap dargestellt, welche durch das Schulsystem selbst zustande kommt.

Mit der Forderung nach einem neuen Bildungskonzept, welches die Realität multikultureller Schulen anerkennt, setzt dieser Vorstoß auf der konzeptionellen Ebene an: So soll der Regierungsrat eine neue Fachstelle der Bildungsdirektion schaffen, welche sich der Interkulturellen Pädagogik annimmt und das bestehende Bildungskonzept einer Wirkungskontrolle unterzieht, welche sich auf die »neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse« stützen soll. Die Motion wurde mit 117 Stimmen bei nur zwei Gegenstimmen und vier Enthaltungen deutlich gutgeheißen. Sie stellte so auch den Ausgangspunkt des Projekts »Multikulturelle Schule« (2000–2008) unter der Federführung der Bildungsdi-

reaktion dar (Salm 2005), wobei von den in diesem Rahmen konzipierten integrativen Unterrichtsformen namentlich nicht nur »Fremdsprachige«, sondern ebenso »benachteiligte Einheimische« profitieren sollten (ebd.).

Integrative Schulung von Kindern mit Behinderungen (M 121/00)

Während die Motionen Reichenau und Gresch unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität den Umgang mit schulischer Heterogenität respektive soziale Bildungsungleichheiten fokussieren, wird das Anliegen der Integration/Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit »Behinderung« in der Volksschule zu jenem Zeitpunkt (noch) nicht angesprochen. Erst am 5. Juni 2000 wird eine als dringlich bezeichnete Motion mit dem Titel »Geistig Behindertsein ist normal« an den Regierungsrat überreicht.

Die Motion von SP-Großrat Emil von Allmen beauftragt den Regierungsrat damit, »alle notwendigen Vorkehrungen zu treffen, damit Kindern mit einer geistigen Behinderung der Besuch der Regelschule und des Regelkindergartens in der Praxis ermöglicht« werden kann. Eine integrative Volksschule soll demnach mittels gemeinsamer Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern das tragfähige Fundament für eine selbstverständliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als Normalität abbilden. Als nötige Maßnahmen werden neben der Unterstützung und Finanzierung integrativer Schulmodelle auch die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen gefordert. Der Regierungsrat soll integrative Regelschulen aktiv fördern, wozu namentlich die Bildungsdirektionen sowie die Gesundheits- und Fürsorgedirektion »eng zusammenarbeiten« müssen. Die Dringlichkeit der Motion wird mit der »Verschiedenheit der Menschen« begründet, was die Gefahr der Ausgrenzung berge, wenn nicht »mitgehalten werden« könne. Die hiermit verkürzt paraphrasierte Motion (M 121/00) wurde zusammen mit der schriftlichen Stellungnahme des Regierungsrates noch während der Septembersession desselben Jahres behandelt (Tagblatt Septembersession 2000, S. 864ff.). Auf Antrag des Regierungsrates wurde der Vorstoß allerdings ebenfalls in ein Postulat umgewandelt, welches allerdings in der Abstimmung von einer deutlichen Mehrheit mit 111 Stimmen, 41 Gegenstimmen und einer Enthaltung angenommen wurde (ebd., S. 869). Der differenzierten Antwort der Bildungsdirektion ist zu entnehmen, dass im Rahmen der anstehenden Änderung des Volksschulgesetzes »die in Artikel 17 festgelegte integrative Schulung in Regelklassen im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt [zu] verstärken« beabsichtigt werde (ebd., S. 865). Gemäß einem zu jenem Zeitpunkt bereits bekannten Entwurf der Revisions-

vorlage sollen »Kinder mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten, fremdsprachige Kinder sowie Kinder mit besonderen Begabungen [...] in Zukunft in der Regelklasse unterrichtet werden« (ebd.). Zudem seien besondere Förderangebote sowie weitere flankierende Maßnahmen zur Unterstützung und Entlastung des Unterrichts in heterogenen Klassen Gegenstand der aktuellen Abklärungen und Verbesserungsansätze. Die Antwort des Regierungsrates stellte damit in Aussicht, dass mit der bevorstehenden Revision des Volksschulgesetzes dem normativen Anliegen einer inklusiven Schule Rechnung getragen werden soll. Die ideelle Unterstützung des Vorstoßes wird dadurch bestätigt, dass »das Bestreben, *grundsätzlich alle* Schülerinnen und Schüler in Regelklassen zu integrieren«, als Teil des Bildungsauftrags der Volksschule verstanden wird:

Das Erziehungs- und Bildungsangebot der Volksschule ist *grundsätzlich* darauf ausgerichtet, im individualisierenden und binnendifferenzierenden Unterricht in der Regelklasse die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprechend zu fördern [...]. (Tagblatt Szeptembersession 2000, S. 865; Hervorh. d. A.)

Die als Integrationsgedanke bezeichnete Absicht »zu integrieren und nicht zu segregieren« soll dabei durch eine »gezielte Erweiterung der besonderen Maßnahmen umfassender verankert werden« (ebd.). Die anschließende Diskussion im Parlament ergibt, dass das Anliegen der Inklusion grundsätzlich positiv aufgenommen wird: Die Forderung, Kindern mit und ohne Behinderung den Besuch der Regelschule zu ermöglichen, wird dabei als »sympathisch« und der aufgezeigte Weg als »richtig« erachtet (ebd., S. 866). Trotz aller Zustimmung wird aber festgestellt, dass die »wirklichen Zustände« in der Volksschule aufgrund von immer stärker divergierenden sozialen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler*innen eine Komplexität erreicht haben, welche pädagogisch nur schwer zu bewältigen sei.

Angezweifelt wird also nicht der *Grundsatz* der Inklusiven Bildung, sondern die *Machbarkeit*: Ist es realistisch, mittels innerer Differenzierung neben der individuellen Förderung kognitiv und sprachlich ganz unterschiedlich begabter Kinder mit vielfältig bedingten Schulschwierigkeiten, Konzentrations- und Lernschwächen sowie Verhaltensauffälligkeiten zusätzlich auch noch den Bedürfnissen von Kindern mit Behinderungen *gerecht* zu werden? Mit den Vorbehalten bezüglich der pädagogischen Umsetzung wird schließlich die Frage aufgeworfen, ob Lehrpersonen für diese Aufgabe auch genügend ausgebildet

sind, und die Grenzen von deren Belastbarkeit beteuert. Die Machbarkeit wird zudem mit dem Anspruch auf Gerechtigkeit verbunden: Es wird also nicht nur in Frage gestellt, *dass* Lehrpersonen den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden *können*, sondern inwiefern es auch *gerecht* ist, dass (ungleiche) Kinder innerhalb einer Schulklassen (un)gleich behandelt werden.

Den skizzierten Fragen der Gerechtigkeit und Individualisierung soll in Kapitel 5 weiter auf den Grund gegangen werden – insbesondere mit dem Blick auf soziale Ungleichheiten, welche individualisiert und institutionell reproduziert werden, während (gewisse) behinderungsbedingte Nachteile mittels Anpassung formaler Rahmenbedingungen einen Ausgleich erhalten. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels zeichne ich nach, wie sich der ursprünglich anvisierte Systemwandel in den politischen Debatten des Großen Rates zur Bestätigung des Status quo mausert.

3.4 Vom Programm zum Gegenprogramm

Alle drei politischen Vorstöße folgen dem emanzipatorischen Anspruch der Inklusiven Bildung, welche von der Regierung klar unterstützt zu werden scheint und als Grundsatz stärker im Volksschulgesetz hätte verankert werden sollen. Angesichts des generellen Spardruckes, welcher auch den Bildungsbereich betrifft, stehen die finanziellen Rahmenbedingungen einer entsprechenden Reform allerdings denkbar ungünstig. So herrscht unabhängig von den politischen Parteizugehörigkeiten Einigkeit, dass sich der geforderte Systemwechsel weder kostenneutral und schon gar nicht kostensparend realisieren lässt (Tagblatt Septembersession 2000, S. 867):

Morgenthaler (GFL): Die Forderungen [...] lassen sich natürlich nicht kostenneutral realisieren. [...] Geld kann für solche Zwecke leider nicht bereitgestellt werden. [...] Dabei wäre dies präventiv sehr gut eingesetztes Geld, mit welchem man Geld, das jetzt ausgegeben wird, einsparen könnte. (Tagblatt Februarsession 2000, S. 166; M 143/99)

Hurni-Wilhelm (SP): Ein Aspekt, der leider immer wieder in den Vordergrund rückt, ist die Finanzierung der Integration in die Regelklasse. (Tagblatt Septembersession 2000, S. 867; M 121/00)

Aeschbacher (SVP): Die heilpädagogische Begleitung führt [...] zu einer Kostensteigerung, die man so nicht verantworten kann. (Tagblatt Februar-session 2000, S. 867)

Streiff-Feller (EVP): Wie weit man Behinderte integrieren kann, hängt stark von den finanziellen Mitteln ab, die der Kanton zu[r] Verfügung stellt. (Ebd.)

Bildungsdirektor Annoni (FDP): Diese Debatte ist sicherlich heikel, aber sie muss von einem tiefgreifenden ethischen Ansatz geleitet werden, der sich nicht nur auf finanzielle Fragen beschränken darf. (Ebd., S. 869; Übers. d. A.)²

Die Weichenstellung bezüglich der Frage, ob auch sonderschulberechtigte Kinder und Jugendliche in Regelklassen integriert oder weiterhin in besonderen Institutionen geschult werden sollen, erfolgt schließlich in der April-session 2001. Dabei rückt das politische Bewusstsein einer ethischen Haltung immer mehr in den Hintergrund, während die Argumentation fehlender finanzieller Mittel an Bedeutung gewinnt. Als Grundlage der Beratungen dient ein Änderungsvorschlag des Integrationsartikels, welcher durch eine vorbereitende Kommission von insgesamt 24 Großrät*innen gemeinsam mit dem Regierungsrat erarbeitet wurde und eine wesentlich gekürzte Fassung der inhaltlich weit umfassenderen Vernehmlassungsversion darstellt. Entgegen dem ursprünglichen Vorschlag verzichtet die Kommission schließlich auf einen Systemwechsel:

Lack (FDP): Der Regierungsrat wollte uns einen *Systemwechsel* vorschlagen. Alle Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Verhaltensschwierigkeiten oder sonstigen Handicaps sollten *grundsätzlich* in der Regelklasse eingeschult werden. Die Kommission hat beschlossen, auf diesen grundlegenden Systemwechsel zu verzichten. Man hatte einerseits Angst, er würde zu einer Nivellierung des Unterrichts und einer Überforderung der Lehrkräfte führen. Andererseits befürchtete man, die *finanziellen Mittel* für die unterstützenden Massnahmen seien nicht im notwendigen Rahmen vorhanden. Die Kommission beschloss, am bisherigen Artikel 17 festzuhalten mit der Änderung, dass für fremdsprachige und ausserordentlich begabte Kinder

2 Im ursprünglichen Wortlaut: Ce débat et certes un débat délicat, mais il doit être dominé par une démarche éthique profonde, qui ne peut pas seulement être limitée aux questions financières.

besondere Massnahmen getroffen werden können. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 280; Hervorh. d. A.)

Die Einschätzung der Kommission lautete also, dass die vom Regierungsrat vorgeschlagene umfassende Schulreform von der bürgerlichen Mehrheit im Parlament nicht getragen würde. Im Vordergrund der Abkehr vom anvisierten Programm steht das Argument, die von der Bildungsdirektion ergriffenen Sparmassnahmen ständen »im krassen Gegensatz zur Forderung nach umfassender Integration in die Regelklassen« (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 280). Der Bildungsdirektion wird so nachträglich namentlich seitens sozialdemokratischer Parlamentarier*innen eine offensichtliche Konzeptlosigkeit vorgeworfen:

Bütler (SP): Wir fragten uns, wo denn das Gesamtkonzept für die Umsetzung der Integration sei. Man kann doch nicht einerseits *sparen, sparen, sparen* und andererseits die umfassende Integration im Volksschulgesetz vorschreiben, ohne genügend neue finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 280; Hervorh. d. A.)

Dass der Integrationsgedanke in der Vernehmlassung viel Anerkennung erhält, die Umsetzung aber in der Mehrheit der Stellungnahmen als problematisch erachtet wurde, konstatiert die Bildungsdirektion im Vortrag zum Änderungsvorschlag der Kommission: Die Reform sei »nur bei entsprechenden Rahmenbedingungen« realisierbar, wobei sie angesichts der kantonalen Finanzknappheit schließlich »zum falschen Zeitpunkt« komme (ERZ 2001, S. 9). Gleichzeitig versichert der Regierungsrat in seinen Erläuterungen, dass die Revision von Artikel 17 weder als »Ausdruck der Sparmassnahmen« noch als »Beitrag zur gegenwärtigen Haushaltssanierung« zu verstehen sei. Über die konzeptuellen und finanziellen Vorbehalte hinaus befürchten andere, eher konservativ ausgerichtete Parteien, die Erweiterung des Integrationsartikels folge lediglich einer »Modeströmung« und bringe unnötig Hektik in eine ohnehin angespannte Situation (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 281). Insgesamt wurde die durch die Kommission vorgeschlagene Lösung aufgrund ihrer Unverbindlichkeit geschätzt, weil sie »alle Möglichkeiten offenlässt und dennoch nicht zwingend sofort realisiert werden muss« (ebd., S. 284). Wie der Stellungnahme des Bildungsdirektors zu entnehmen ist, gibt die neue Fassung des Integrationsartikels also nichts Neues wieder, sondern widerspiegelt vor allem die aktuelle Praxis in den Schulen:

Bildungsdirektor Annoni (FDP): Der durch die Kommission neu formulierte Artikel 17 bildet in gewisser Weise das ab, was wir derzeit in unserer Schule tun, und es ist gut, zumindest dieses Ergebnis zu erreichen [...]. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 285; Übers. d. A.)³

Gegen die Verwässerung der ursprünglichen Anliegen unter dem Argument Spardruck kämpften vorerst insbesondere die Linken weiterhin für einen Paradigmenwechsel: So reichte sowohl die sozialdemokratische Partei wie auch das Grüne Bündnis entsprechende Rückweisungsanträge ein. In Anlehnung an die Motion von Grossrat von Allmen (M21/00) wurde gefordert, dass bei entsprechender Begleitung durch schulische Heilpädagog*innen Kinder mit einem behinderungsbedingt besonderen Bildungsbedarf in Regelklassen gefördert werden können und »Modelle für eine stärkere Integration von SchülerInnen mit besonderen Voraussetzungen in die Regelklasse erarbeitet und die pädagogischen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen aufgezeigt« werden (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 286). Unbefriedigt von der Tatsache, dass abgesehen von kleinen Anpassungen »alles beim Alten belassen« würde, fordern diese, das Geschäft an die Kommission zurückzuweisen:

Von Allmen (SP): Wenn diese Gesetzesänderung [...] für die Behinderten etwas bewirken soll, dann reicht es natürlich nicht, die alte Fassung des Gesetzes abzuschreiben. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 287)

Rytz (GB): Die vorberatende Kommission des Grossen Rates ist nach langen, seriösen Diskussionen auf die Bremse getreten und hat mit kleinen Anpassungen alles beim Alten belassen. (Ebd.)

Die Rückweisungsanträge werden schließlich entweder abgelehnt oder zurückgezogen. In einem letzten Versuch, das Dilemma rund um die Revision des Integrationsartikels – zwischen dem politischen Willen zum Systemwechsel und dem Misstrauen angesichts ungünstiger finanzieller Rahmenbedingungen – zu lösen, reicht die damalige SP-Großrätin Mirjam Bütler während der laufenden Aprilsession eine dringliche Motion ein und fordert, dass:

3 Im ursprünglichen Wortlaut: L'article 17 nouvellement formulé par la commission photographie en quelque sorte ce que nous faisons dans notre école à l'heure actuelle et c'est bien de parvenir au moins à ce résultat.

Bütler (SP): [...] ein entsprechender umfassender Integrationsartikel, wie ihn die Regierung bereits vorgeschlagen hat, [...] innerhalb von zwei Jahren wieder aufs Tapet kommen [müsse], allerdings mit einem ausgearbeiteten Gesamtkonzept im Hintergrund, das in Bezug auf die Finanzen und flankierenden Massnahmen standhält und zusammen mit Fachkräften ausgearbeitet wird. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 280)

Die Motion fordert nicht nur explizit, dass binnendifferenzierender und individualisierender Unterricht im Volksschulgesetz verankert werden soll, sondern auch die Sicherstellung von Massnahmen zur Beratung von Lehrpersonen durch Speziallehrkräfte und Fachstellen, zusätzliche Unterstützung im Unterricht durch Teamteaching und Assistenz sowie grundsätzlich eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen regulären und besonderen Klassen (Tagblatt Junisession 2001, S. 610). Das geforderte Umsetzungskonzept soll neben Möglichkeiten flankierender Massnahmen auch die Frage geeigneter Lehrmittel, Klassengrößen sowie Abklärungs- und Zuweisungsabläufe klären. Damit versucht die Motion die Debatte über Finanzen zurück zu den pädagogischen Implikationen einer integrativen Volksschule zu leiten, wobei die zu entwickelnde Zusammenarbeitkultur der Lehrpersonen als zentraler Gelingensfaktor ins Zentrum gerückt wird (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 280ff.). Während sich die linken Parteien auch in den Verhandlungen der Junisession 2001 mit Nachdruck für die Notwendigkeit eines »richtigen Integrationskonzeptes« starkmachen und Klarheit fordern bezüglich der unterschiedlich beurteilten Mehrkosten einer »vollständigen Integration« (ebd., S. 616), signalisieren die bürgerlichen Parteien jetzt einen klaren Meinungsumschwung: Sie sind nicht bereit, sich vom bisherigen System abzuwenden, und legitimieren ihren Standpunkt nicht mehr nur mit ökonomischen Zwängen, sondern mit dem Kindeswohl:

Rufer-Wüthrich (SVP): [...] Im Übrigen bin ich überzeugt: Gerade Sonderschulen [...] leisten grossartige Arbeit; ich bezweifle, dass ihre Schüler und Schülerinnen in der Volksschule besser betreut und gefördert werden könnten. (Tagblatt Junisession 2001, S. 611)

Streiff-Feller (EVP): Wir möchten für alle Kinder nur das Beste. Doch es ist nicht immer so einfach herauszufinden, was im Einzelfall das Beste ist. [...] Das ist nicht nur eine Frage des Geldes. Ob es dann den betroffenen Kindern noch wohl wäre, wage ich zu bezweifeln. (Ebd., S. 612)

Angesichts der Tatsache, dass sich das Parlament nicht darin einig zu werden schien, wo in Sachen Bildung die finanziellen und politischen Prioritäten zu setzen sind, zieht Bütler in der Junisession 2001 schließlich ihren Vorstoß mit der Begründung zurück, »keinen Scherbenhaufen« generieren zu wollen (ebd., S. 614). Damit implodiert die umfassende Reform, wobei auf der Ebene des Gesetzestextes lediglich die bereits existierenden Möglichkeiten der Umsetzung integrativer respektive inklusiver Schulungsformen im Status quo bestätigt werden.

Kehren wir also zurück zur Frage, wie im Verlaufe des politischen Aushandlungsprozesses das Programm schrittweise in ein Gegenprogramm übersetzt wurde. Die Rekonstruktion der bildungspolitischen Debatten zeigt, dass die Frontlinien hier etwas anders verlaufen. Die Ausgangslage stellt ein Programm dar, dessen Grundsatz dem Anliegen folgt, die gesetzlichen Grundlagen für die Entwicklung einer integrativen Volksschule bereitzustellen. Im Verlaufe der Debatten im Großen Rat wird dieses Programm mit dem Anliegen der Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung sogenannter fremdsprachiger Schüler*innen einerseits und der Forderung, auch Kinder mit »Behinderungen« in Regelklassen zu integrieren, assoziiert. Die im Verlaufe der Vernehmlassung aufkeimenden Bedenken eines Systemwechsels werden folglich mit verschiedenen Argumenten finanzieller, pädagogischer und professioneller Art und sogar mit dem »Wohl des Kindes« gewichtet, sodass schließlich das sich erst im Verlaufe der Debatte konstituierende Gegenprogramm den Sieg davonträgt. Dieses Gegenprogramm – nämlich die Bestätigung des Status quo – stellt, wenn auch nur vorläufig, den Schlusspunkt der Debatten um die Revision von Artikel 17 dar und steht gleichzeitig stellvertretend für die »Übersetzung des Reformprojektes IBEM«, wie ich sie in den nachfolgenden Kapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven nachzeichnen werde: Das Programm wird letztendlich dem Gegenprogramm untergeordnet, auf dessen Seite sich – quasi entgegen ihren politischen Überzeugungen – auch Akteur*innen wiederfinden, welche sich ursprünglich für das Programm einer umfassenden Reform mobilisierten. Die Befürchtung der Linken lautete dabei, dass sich eine xenophobe Haltung sowie eine »bewusst betriebene Segregationspolitik« in Bezug auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund (negativ) auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auswirken würde (Tagblatt Septembersession 2001, S. 765f.). In dieser Befürchtung zeigt sich erneut, wie politische Interessen in Bezug auf »behinderungsbedingte« und »andere« als besonders bezeichnete Bedürfnisse – namentlich *sprachlicher* und *kulturel-*

ler Art – mit dem sonderpädagogisch begründeten Anspruch auf besondere Maßnahmen verknüpft sind (vgl. *Kapitel 4*).

Bezeichnenderweise fällt die Revision von Artikel 17 mit dem Ablauf der zehnjährigen Frist des EFA-Aktionsrahmens (Jomtien, 1990) zusammen und mit dessen ernüchternder Bilanz, dass sich auf nationalstaatlicher Ebene – etwa in Form von verbindlichen Rechtsgrundlagen – kaum Verbesserungen verzeichnen lassen. Trotz der offensichtlichen Parallelen zu den Forderungen der Salamanca-Erklärung und deren bedürfniszentrierter Rede (Fraser 1994) werden in den lokalpolitischen Debatten keine direkten Bezüge zum supranational dominanten Diskurs der *Inclusive Education* gemacht. Wenn der Begriff einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) auch gelegentlich verwendet wird, wenn es darum geht, diskriminierende Strukturen und Praktiken im Schulwesen zu problematisieren, eine explizite und gezielte Verknüpfung der Interkulturellen Pädagogik (Kultur/Sprache) und der Integrationspädagogik (Behinderung) wird dabei *nicht* vorgenommen. Diese Entkoppelung bekräftigt eine in der Debatte zu REVOS 01 engagierte Großrätin, welche ich im Rahmen meiner Forschung telefonisch kontaktierte, mit dem folgenden Erstaunen:

UNESCO-Weltkonferenz? Salamanca-Erklärung? NIE gehört. Davon war damals im Grossen Rat nicht die Rede, nein... Das wäre mir sonst ein Begriff!
tr, 06–04-2016

Mit Fraser lässt sich für die lokalpolitische Debatte konstatieren, dass eine auf *Rechte* zentrierte Rede in der Revision des Integrationsartikels eine untergeordnete Rolle spielte: Ein Rechtsanspruch, welcher die integrative Schulung als Grundsatz definiert, findet sich im Volksschulgesetz weiterhin nur in Form einer unverbindlich formulierten Regel, welche unter Abwägung der praktischen Möglichkeiten immer bereits Ausnahmen impliziert. Der Wandel von einer menschenrechtszentrierten in eine bedürfniszentrierte Rede zeigt sich in den Debatten des Grossen Rats beispielhaft: War der politische Anspruch auf Rechtsgleichheit zu Beginn noch vorwiegend emanzipatorisch begründet, verlagert sich dieser im Verlaufe der Aushandlung zusehends auf die Ebene der (finanziellen) Machbarkeit. In Bezug auf eine öffentliche Staatsschule gilt der integrative Grundsatz – im Gegensatz zu einer »Politik der Exklusion« – als einzig politisch vertretbare Haltung, wie das folgende Zitat zum Ausdruck bringt.

Bildungsdirektor Annoni (FDP): Man kann nicht für oder gegen Integration sein. Sie können eine Position beziehen, indem Sie sagen, dass Sie eine bestimmte Integration oder bestimmte integrative Maßnahmen wollen. Aber sich so für oder gegen Integration auszusprechen, das ist nicht möglich! Sie können sich nicht eine staatliche Schule vorstellen, eine Schule, die die Kinder dieser Gesellschaft aufnimmt, und sagen, dass Sie keine Integrationspolitik betreiben wollen! Eine Gesellschaft oder eine Schule, die beschlossen hat, keine Integrationspolitik zu betreiben, ist eine Schule oder eine Gesellschaft, die geradewegs auf eine Polarisierung oder Segregation zusteuert, und das ist nicht möglich. Die Frage, die sich nun stellt, ist, welche Integration wir wollen und wie wir integrieren wollen. (Tagblatt Junisession 2001, S. 613; Übers. d. A.)⁴

So stellt der damals amtierende Bildungsdirektor im Verlaufe der sich zuspitzenden, kontroversen politischen Positionierungen klar, dass es politisch »nicht möglich« sei, sich gegen das Programm einer integrativen Volksschule zu stellen. Während sich die Diskussion unter dem Aspekt der »Machbarkeit« also zunehmend auf das *Wie* der Umsetzung verlagert, bleiben die Widersprüche bezüglich der Frage, *welche* respektive *um wessen* Integration es sich tatsächlich handelt, weiterhin bestehen und werden – so meine Hypothese – auf der Policy-Ebene fortgeschrieben.

Tatsächlich zieht sich die Ambivalenz des Integrationsartikels von den politischen Aushandlungen über die schulbürokratische Ressourcenorganisation hinein in die kommunale Umsetzungspraxis, womit ich abschließend zum eingangs erwähnten Schulentwicklungsanlass in Rotstetten zurückkehren möchte. Zuoberst auf der Prioritätenliste möglicher Themen für das neue Schulprogramm fungierte also Artikel 17 *nota bene* als »unbearbeitete Pendenz«. Nach gut zwei Jahren Umsetzung des Reformprojektes IBEM in den Schulen bringt das Beispiel zum Ausdruck, wie »die Integration« als vorrangiges Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung zwar erkannt, die

4 Im ursprünglichen Wortlaut : On ne peut pas être pour ou contre l'intégration. Vous pouvez prendre position en disant que vous voulez une certaine intégration ou certaines mesures intégratives. Vous prononcer comme cela pour ou contre l'intégration, c'est impossible! Vous ne pouvez pas imaginer une école d'État, une école qui reçoit les enfants qui sont dans cette société et dire que vous ne voulez pas pratiquer une politique d'intégration! Une société ou une école qui a décidé de ne pas pratiquer une politique d'intégration, c'est une école ou une société qui va tout droit vers la polarisation ou la ségrégation, et cela n'est pas possible. La question qui se pose maintenant est de savoir *quelle intégration* nous voulons et *comment* nous voulons intégrer.

Auseinandersetzung damit aber vertagt wird. Die Lehrpersonen hatten sich die staatliche Forderung eines integrativen Grundsatzes als Entwicklungsziel nämlich bereits vor zwei Jahren gesetzt und erkannt, dass sie als Team an einer entsprechenden pädagogischen »Haltung« arbeiten müssten. Während sich das Kollegium in den folgenden zwei Tagen im Rahmen eines partizipativen Prozesses mit den potenziellen Schwerpunkten des neuen Schulprogramms beschäftigt, verliert die zu Beginn noch als »dringlich« bezeichnete Auseinandersetzung mit dem Integrationsartikel in kaum merklichen Schritten an Konsensfähigkeit: Mit der Begründung, man wolle zuerst die Ergebnisse einer bevorstehenden Evaluation der Umsetzung abwarten, fällt »die Integration« schließlich aus dem offiziellen Rahmen, wobei die pädagogische Umsetzung letztendlich im untergeordneten Bereich der individuellen Weiterbildung der Lehrpersonen einen Platz findet. Ohne sich dessen bewusst zu sein, bestätigen die Lehrpersonen damit eine Verschiebung, welche sich so auch in den Debatten des Großen Rats manifestierte. Anstelle eines Systemwechsels einigte man sich auch damals nur auf eine Mini-Reform, welche Schul- und Unterrichtsentwicklung zwar begrüßt, letztendlich aber der kommunalen Innovationsbereitschaft überlässt. Dass Artikel 17 weiterhin einer offenen Formulierung folgt, ist damit Ausdruck eines politischen Kompromisses, welcher schlussendlich die Leerstellen des Gesetzes sprechen lässt. Was im Gesetz selbst nicht verankert ist, wurde schließlich erst Jahre später mittels Verordnung spezifiziert und geregelt (VSG, Art. 17 Abs. 3). Die *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule* (BMV) stellt das eigentliche »Skript« zur Umsetzung dieses Reformprojektes dar. Im folgenden Kapitel wird deshalb der Frage nachgegangen, wie sich der staatliche Imperativ einer integrativen Volksschule via Papier in die Schulpraxis einschreibt und dabei zum schulbürokratischen Gegenprogramm wird.

4. Besonderung als Skript

Wie Differenzierungs- und Distinktionsprozesse in Papier eingeschrieben werden

Die Dynamik von Übersetzung und Inskription fortschreibend findet der revidierte Integrationsartikel schließlich als »Verordnung« seinen Weg in die lokale Schulpraxis: Das Programm einer integrativen Volksschule – wenn auch reduziert auf eine Bestätigung des *Status quo* – soll nun in den Schulen realisiert werden. Im vorliegenden Kapitel beschreibe ich, wie auf Antrag der kantonalen Bildungsdirektion der integrative Grundsatz als Verordnung über sogenannte »besondere Maßnahmen« (um)definiert wurde und in dieser Form die kommunale Umsetzung reglementieren soll. Die Argumentationsline folgt erneut den von Fraser unterschiedenen Momenten der Bedürfnispolitik (vgl. Kapitel 3): Als Erstes soll nachvollzogen werden, wie *besondere pädagogische Bedürfnisse* als »legitime politische Materie« etabliert werden (1. Moment), dann wird aufgezeigt, wie ein Bedürfnis via schulbürokratische Prozesse in einen *besonderen Bedarf* übersetzt wird (2. Moment) und schließlich mittels ausgewiesener Anspruchsberechtigung entsprechende finanzielle Mittel zugesprochen werden (3. Moment).

Im Kanton Bern wurde ab dem Schuljahr 2009 ein neues Steuerungsinstrument eingeführt, welches das Grundangebot an zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in den Schulen standardisieren sowie die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel »gerechter« verteilen sollte. Den Dreh- und Angelpunkt stellt dabei ein kantonal festgelegter Verteilschlüssel dar, welcher die kommunal zugesprochenen Lektionen pauschal als Ressourcenpool bündelt. Die Verwendung dieser Grundausrüstung an Ressourcen in den Schulgemeinden ist wiederum in einer Direktionsverordnung (BMDV) näher geregelt, welche Minimal- und Maximalanteile etwa für die Führung von Sonderklassen definiert und auf-

zeigt, wie die Mittel für die verschiedenen Angebote des Spezialunterrichts eingesetzt werden sollen. Dabei zeigt die kantonale Umsetzung, dass dem Nachweis eines besonderen Bildungsbedarfs zwar eine ressourcenberechtigende Funktion zukommt, die damit einhergehende differenzunterstreichende Identifizierung der Schüler*innen aber auch potenzielle Etikettierungs- und Stigmatisierungspraktiken fördert.

Die Übersetzungs- und Transformationsprozesse des ursprünglichen Anliegens einer integrativen Volksschule, welche sich zunehmend durch Forderungen der Standardisierung und Ressourcensteuerung äußern, fasse ich im Folgenden unter die Bezeichnung des »Skripts«; ein Skript, welches insgesamt Besonderung festschreibt. Die inhaltliche Verschiebung »vom Bedürfnis zum Bedarf« kann im Sinne der ANT als »Einschreibung« (Inskription) des kantonalen Sets von Handlungsbefehlen verstanden werden. Das Programm, welches – zumindest an der Oberfläche – dem Ziel einer integrativen Volksschule verpflichtet ist, materialisiert sich dabei in Form von *Papieren*: reglementarische Grundlagen, wie Gesetze, Verordnungen, Leitfäden und kommunale Umsetzungskonzepte, welche selbst Handlungsmacht erhalten. Um diese Verschiebung nachvollziehen zu können, beginnt dieses Kapitel zunächst mit einer historischen Kontextualisierung der verfassungsrechtlich zugesicherten Anerkennung von Differenz im Sinne der Rechtsgleichheit und Nichtdiskriminierung. Dieses als universal erklärte Anliegen stellt die menschenrechtsbasierte Grundlage der Inklusiven Bildung dar. Der rechtliche Referenzrahmen führt uns schließlich von der nationalen Gesetzgebung zu den interkantonalen Harmonisierungsversuchen im Bereich der Sonderpädagogik und schließlich zur Standardisierung des Grundangebotes sogenannter niederschwelliger sonderpädagogischer Maßnahmen in den Volksschulen, was exemplarisch am Beispiel des Kantons Bern ausgeführt wird.

Als erstes zeichne ich daher nach, wie das emanzipative Anliegen der Integration von Kindern mit behinderungsbedingt besonderen Bedürfnissen in die regulären Bildungsgänge der Volksschule, zurück in die bildungspolitische Agenda des Reformprojektes gelangt. Nachdem sich das Parlament eigentlich gegen eine umfassende Realisierung des integrativen Grundsatzes entschieden hat (vgl. *Kapitel 3*), führen finanz- und ressourcentechnische Verschiebungen im föderalistischen System dazu, dass die Verantwortung für die Sonderschulung vom Bund an die Kantone übertragen wurde. Anhand des Bestrebens zur interkantonalen Harmonisierung im sonderpädagogischen Bereich zeige ich am Beispiel der lokalen Umsetzung im Kanton Bern, wie die in der schweizerischen Bildungspolitik bereits auf eine längere Tradition

zurückblickenden Problemstellungen sprachlicher und kultureller Vielfalt neuerdings unter den Diskurs der Sonderpädagogik subsumiert zu werden scheinen. Die Hypothese einer sonderpädagogischen Vereinnahmung der integrativen Volksschule verdeutliche ich anhand der Rekonstruktion der Steuerungsbedingungen im Kanton Bern, wobei Aspekte der Umverteilung, Regulierung und Kontrolle finanzieller Aufwendungen für besondere Maßnahmen vor der Reform fokussiert werden. Im Sinne einer mehrstufigen Analyse wende ich mich dann der kommunalen Umsetzungspraxis zu. So vollziehe ich nach, wie sich das Skript der Besonderung von der interkantonalen Ebene über die kantonale Verordnung schließlich in der kommunalen Praxis und deren papierernen Akteur*innen fort- und festschreibt. Empirische Beispiele aus der Praxis in Rotstetten und Grünmatt zeigen dabei, wie Lektionen als nicht-menschliche Akteur*innen handlungsmächtig werden, indem sie Differenzierungskategorien vermitteln und materialisieren. Diese Argumentationsfolge soll deutlich werden lassen, wie ein emanzipatives und bildungspolitisch legitimes Anliegen der Gerechtigkeit via Bürokratisierung zum technokratisches Steuerungsprojekt wird. Die Mechanismen und Prozesse, welche dadurch in Gang gesetzt werden, fördern im Endeffekt paradoxerweise jene Stigmatisierungen, welche es in normativer Hinsicht zu überwinden galt.

4.1 Von besonderen Bedürfnissen zum individuellen Bedarf

Als ich im Herbst 2011 als wissenschaftliche Assistentin im Rahmen einer ethnographischen Studie zur Governance der Volksschule meine Feldforschung begann, befanden sich die Gemeinden mitten in der Umsetzung des Reformprojektes *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule* (IBEM). Als Ausgangslage und gleichzeitig im Zentrum stand der revidierte Integrationsartikel, welcher das *Recht* aller Schüler*innen auf integrative Schulung grundsätzlich – namentlich von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch mit Behinderungen – deutlicher im Gesetz hätte verankern sollen. Aufgrund des fehlenden politischen Konsenses, was Fragen der finanziellen Rahmenbedingungen anbelangt, wurde der Gesetzestext am Ende aber nur geringfügig verändert. Gerade die Integration von Schüler*innen mit verstärktem sonderpädagogischem Bedarf musste damit bildungspolitisch vorerst zurückgestellt werden. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass sich zwischen der Revision von Artikel 17 und der Ausarbeitung

der Verordnung über die besonderen Maßnahmen auf der gesamtschweizerischen Ebene wichtige finanztechnische Verschiebungen zugetragen haben, welche die Anerkennung der Rechte und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen insbesondere auch im Bereich der Bildung zurück ins politische Interesse rückten.

Im Feld selbst wurde ich auf mein wiederholtes Nachfragen, was unter »der Integration« genau zu verstehen ist, auf das diskursive Ereignis der Auflösung der Kleinklassen verwiesen: Dabei wurde die Integration ehemaliger Kleinklassenschüler*innen in zirkulärer, scheinbar selbsterklärender Manier auf den revidierten Artikel 17 zurückgeführt – und zwar weitgehend unabhängig davon, ob es sich bei meinem Gegenüber um Lehrpersonen, Schulleitende oder Behördenmitglieder handelte. Tatsächlich wurden im Zuge der Umsetzung von IBEM die Sonderklassen innerhalb der Volksschule in ihrer Zahl stark reduziert und unbenannt. Die Möglichkeit zur Schulung in »besonderen Klassen« als solche blieb aber unangetastet (VSG, Art. 17 Abs. 2). Interessanterweise führen die schulischen Akteur*innen die Reform auf den »neuen Integrationsartikel« zurück, obwohl die eigentliche Veränderung durch die Revision kaum inhaltlicher Art ist. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie ressourcentechnische Impulse zur Steuerung der Angebotsstruktur und Verteilung von Lektionen eine integrative Volksschule sicherstellen sollen, wie sie – zumindest gemäß Volksschulgesetz – bereits Anfang der Neunzigerjahre rechtlich verankert, nicht aber umgesetzt wurde. Das Kapitel nimmt damit in den Blick, wie die gesetzlichen Grundsätze auf der Verordnungsebene interpretiert werden. Dazu soll als Erstes der im nationalen Recht verankerte Grundsatz der Rechtsgleichheit und Nichtdiskriminierung aufgenommen werden, worauf der Frage nachgegangen wird, welche Kriterien zusätzliche Fördermaßnahmen individuell legitimieren. Es soll nachvollzogen werden, wie die Etablierung besonderer Bedürfnisse und deren gesetzliche Verankerung in die Legitimation eines besonderen Bedarfs übersetzt und dabei mit dem Anspruch auf zusätzliche Ressourcen verbunden wird. Dabei spreche ich immer dann von »Bedürfnissen«, wenn die Einforderung von Rechten im Zentrum steht, während bei der Übersetzung des Rechtsanspruchs in Ressourcen von »Bedarf« die Rede ist.

Gesetzliche Grundlagen der Rechtsgleichheit und Nichtdiskriminierung

In der Schweizerischen Bundesverfassung ist das Recht auf Gleichstellung und Nichtdiskriminierung *aller* Menschen verankert. So darf »niemand [...]

namentlich nicht wegen der *Herkunft*, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung [...] oder einer körperlichen, geistigen oder psychischen *Behinderung*« diskriminiert werden (BV; SR. 101, Art. 8 Abs. 2; Hervorh. d. A.). Über diese allgemeine Formulierung der Rechtsgleichheit und Nichtdiskriminierung wird in einem separaten Absatz auf Maßnahmen verwiesen, welche explizit Benachteiligungen von Behinderten beseitigen sollen. Im nationalen Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, SR. 151.3) wird folglich ausgeführt, dass neben der generellen Verhinderung, Verringerung und Beseitigung von Zugangsbarrieren besondere Bestimmungen für die Bildung gelten: Gemäß Artikel 20 (BehiG) stehen die Kantone seit 2004 in der Pflicht, eine Grundschulung sicherzustellen, welche nicht nur den besonderen Bedürfnissen von »behinderten Kindern und Jugendlichen« angepasst ist (Abs. 1) sondern insbesondere auch deren Integration/Inklusion in die Regelschule (Abs. 2) fördern soll:

Tabelle 3: Förderung schulischer Integration von behinderten Kindern (BehiG, Art. 20; Hervorh. d. A.)

Behindertengleichstellungsgesetz (SR 151.3)

Art. 20 Besondere Bestimmungen für die Kantone

- ¹ Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren *besonderen Bedürfnissen* angepasst ist.
- ² Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.
- ³ [Förderung von Kommunikationstechniken]

Die Analyse der nationalen Gesetzgebung zeigt, dass mit der Förderung von Rechtsgleichheit (negative) Diskriminierung aufgrund von Differenz zwar verboten ist, gleichzeitig über die explizite Verwendung der Behinderkategorie aber erneut eine (positive) Diskriminierung erfolgen soll. In normativer Hinsicht erhält die Anerkennung von Differenz im Hinblick auf »Behinderung« insofern eine positive Konnotation, als sie mit der Gewährung von Sonderrechten verbunden ist (*affirmative action*). Daneben steht die Feststellung von Differenz in Form der Verweigerung von Rechtsgleichheit,

das heißt, sie manifestiert sich negativ diskriminierend als Benachteiligung und Ausschluss. Die nationalen Rechtsgrundlagen sprechen vom Prinzip der Gleichheit, welche im Sinne einer positiven Diskriminierung Maßnahmen legitimiert, behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen.

Interessanterweise zeigt sich die Umsetzung des Reformprojektes IBEM stark vom sonderpädagogischen Diskurs geprägt. Dies, obschon das Anliegen einer umfassenden Integration aller Kinder in die Volksschule, namentlich von Kindern und Jugendlichen mit (geistigen) Behinderungen, in der Revision des Integrationsartikels zurückgestellt wurde. Zur Erklärung dieser sonderpädagogischen Vereinnahmung sei bereits auf jene finanzpolitischen Verschiebungen verwiesen, welche mit dem nationalen Finanzausgleich (NFA) zwischen Bund und den Kantonen unter anderem zu Veränderungen im Bereich der Sonderschulung führten. An dieser Stelle soll nun aber zunächst auf den international dominanten Imperativ der *Inclusive Education* eingegangen werden, welcher nationale Bildungssysteme zunehmend unter Druck setzt, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Die Verabschiedung des internationalen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) im Dezember 2006 spielt dabei eine entscheidende Rolle: Die 2008 in Kraft getretene, von der Schweiz aber erst 2014 ratifizierte Konvention beinhaltet eine Vielzahl speziell auf die Situation behinderter Menschen abgestimmter Regelungen und vollzieht dabei einen Paradigmenwechsel vom individuellen hin zu einem sozialen respektive zum menschenrechtsbasierten Modell von Behinderung: Während Ersteres die individuelle Dimension von Behinderung defizitorientiert als körperliche, psychische oder kognitive Schädigung in den Blick nimmt und ihr mit Diagnose, Therapie und Förderung begegnet, stehen im menschenrechtsbasierten Modell jene sozialen und institutionellen Bedingungen im Vordergrund, welche Menschen aussondern und diskriminieren (Degener 2009, S. 200). Im Folgenden soll danach gefragt werden, wie Kategorisierungspraktiken – insbesondere ein »behinderungsbedingter« besonderer Förderbedarf – zusätzliche Ressourcen legitimieren und folglich eine Zuweisung zu entsprechenden Maßnahmen die Inskription von Differenz in der schulischen Praxis reproduziert.

Ressourcen für die Integration von »Behinderten« und das Dilemma der Etikettierung

Das Phänomen, dass unter Aussicht auf zusätzliche Ressourcen Diagnosestellungen zunehmen, wurde bereits in den Siebzigerjahren beschrieben und ist in der Fachliteratur als »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« bekannt (Kornmann 1994). Unter diesem Gesichtspunkt wird seit einiger Zeit die steile »Karriere« der Asperger-Diagnosen im Schulbereich durchaus kontrovers diskutiert. Während die Beschreibung von Störungsbildern in internationalen Klassifikationssystemen deren Bekanntheitsgrad steigert, lautet meine Hypothese, dass nicht zuletzt die Allokation von zusätzlichen Ressourcen einen Grund für zunehmende Diagnosestellungen in der Volksschule darstellt. So hat nur schon im Kanton Bern die Zahl der als »autistisch« diagnostizierten Kinder und Jugendlichen innert fünf Jahren um das 47-Fache zugenommen (Aebischer 2013, S. 14f.) und in Rotstetten erklärte mir der Schulinspektor, wie Lehrpersonen Kinder mit Asperger-Diagnose gezielt in »schwierigen Klassen« platzieren würden, damit mit den zusätzlich gesprochenen Ressourcen Halbklassenunterricht realisiert oder Heilpädagog*innen im Regelklassenunterricht integrativ Unterstützung leisten würden. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass im Kanton Bern zum damaligen Zeitpunkt Ressourcen, welche im interkantonalen Fachjargon als verstärkte sonderpädagogische Maßnahmen gelten und individuell also »behinderungsbedingt« gesprochen werden, nicht dem Finanzbereich der Volksschule zugerechnet wurden. Zur Förderung der Integration von Schüler*innen mit einer Behinderung können nach wie vor höchstens vier zusätzliche Lektionen via Schulinspektorat bewilligt werden (BMDV, Art. 3), während die Schulung von »sonderschulberechtigten« Kindern und Jugendlichen via Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF/GSI) unabhängig von den kommunalen IBEM-Ressourcenkontingenten finanziert wurde. Die integrative Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen in der Regelschule, in bürokratischer Manier als »Integrationsprojekte« bezeichnet, erfolgt also mit volksschulfremden Finanzen aus den sogenannten GEF-Pools, was zu neuen Differenzierungskategorien führt:

Wir haben jetzt ein *Pool-1-Kind*, wir hätten noch ein zweites gehabt, aber das ist jetzt weg. Beide waren – oder sind es immer noch – sehr erfolgreiche Integrationsprojekte. Dann haben wir zwei *Pool-2-Kinder*, das sind so die Teil-Autismus-Störungen... Teil... also Spektrum-Autismus... [sucht nach korrekter Bezeichnung] – ja: Asperger. Da hast du dann Kinder, die eigentlich

früher in der Heilpädagogischen Schule waren. Wir haben jetzt zum Beispiel einen [Schüler] – im Kindergarten, der gerade angefangen hat, mit einer... zerebralen Einschränkung. Der ist jetzt bei uns. Und wir bekommen einfach fünf Lektionen und eine zweite Lehrerin, eine Heilpädagogin, die ihn begleitet... Sie ist während drei oder vier Tagen sporadisch bei ihm, arbeitet so ein bisschen gezielter mit ihm.

tr, 13–11–2011

Der zitierte Interviewausschnitt zeigt beispielhaft, wie besondere Bedürfnisse in Bedarf nach zusätzlicher Unterstützung *übersetzt* wird und die angebotsspezifische Abrechnung entsprechender Mittel schließlich Differenz *einschreibt*: Die integrierte Sonderschulung von Kindern mit »Behinderung« wird mit Ressourcen aus dem GEF-Pool 1 finanziert – sie werden zu »Integrationsprojekten« oder »Pool-1-Kindern«, bei diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störungen (ASS), schweren Wahrnehmungsstörungen und/oder schweren Störungen des Sozialverhaltens können gemäß Sozialhilfegesetz (SHG, Art. 73) mit Mitteln des GEF-Pools 2 die nötigen »besonderen Maßnahmen« für die Integration dieser Schüler*innen in der Regelschule finanziert werden. Individuelle besondere Bedürfnisse führen also via Legitimierung eines Bedarfs und Finanzierung der entsprechenden Maßnahme zur Einschreibung von Differenz. Dies gilt auch für die pauschale Etikettierung als »Integrierte«; sei dies nun von IF-, DaZ-, EK- oder KbF-Schüler*innen, wobei im Allgemeinen Kinder und Jugendliche *mit* oder *ohne* »besondere Maßnahmen« (BM) unterschieden werden. Analog dazu werden in Kantonen, welche die standardisierten Terminologien des Sonderpädagogik-Konkordats verwenden, in Regelklassen Schüler*innen mit einfachen oder »niederschweligen sonderpädagogischen Maßnahmen« (NM) respektive »verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen« (VM) von den herkömmlichen Lernenden *ohne* sonderpädagogischen »Status« unterschieden. Diese administrative, ressourcenbedingt differenzierende Etikettierung, welche im schulischen Kontext weitgehend unreflektiert den Eingang in die Alltagssprache fand, stellte sich im Verlaufe des Forschungsprozesses als ein zentrales Schlüsselthema heraus. Wie aber zeigt sich diese bürokratische Logik in der Schulpraxis? Auf diese Frage soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei ich auf die inhaltlichen und steuerungspolitischen Parallelen des kantonalen Reformprojekts IBEM mit der gesamtschweizerischen Harmonisierung der Sonderpädagogik eingehen werde.

4.2 Die staatliche Regulierung besonderer Aufwendungen

Wir wollen keinen *Papiertiger*,
sondern die Integration
praktisch in der Schule
umsetzen.
(Weber 2012, S. 4)

Der zitierte Zeitungsartikel umfasst die positive Bilanz einer regionalen Schulinspektorin, welche sich darüber erfreut zeigt, dass Kinder mit »besonderem Bedarf« im Vergleich zu früher heute meist erfolgreich in Regelklassen geschult werden. Interessanterweise scheint sie die Integration von Schüler*innen, welche zusätzlicher Unterstützung bedürfen, mit dem missliebigen »Papiertiger« zu verbinden. Im Folgenden argumentiere ich unter Rückgriff auf die interkantonalen Harmonisierungsbestrebungen im sonderpädagogischen Bereich, dass der Umlauf des durch die Bildungsdirektion verordneten Programms einer »integrativen Volksschule« namentlich diesem Papiertiger anzurechnen ist. Dazu werden jene Inskriptionsprozesse erhellt, welche einen sonderpädagogischen Bildungs- oder Förderbedarf in besondere Maßnahmen übersetzen und sich in entsprechenden Angebotsstrukturen sowie Richtlinien zur Verteilung der Ressourcen materialisieren. Die Hypothese lautet, dass sich eine in der Schweiz gleichzeitig stattfindende Reorganisation der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, namentlich für den Bereich der Sonderschulung, rhetorisch im Skript des kantonalen Reformprojektes IBEM niederschlägt. So lässt sich die per 1. Januar 2008 in Kraft gesetzte Verordnung über die besonderen Maßnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMV) nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf die Steuerungslogik als Pendant zum interkantonalen Sonderpädagogik-Konkordat (SPK) lesen. Vorwegzunehmen ist dabei erstens, dass beide Reformen durch finanzpolitische Verschiebungen initiiert wurden, wobei künftig die kantonale und kommunale Ebene stärker in die Verantwortung gezogen werden sollen. Zweitens steht in beiden Reformen das Prinzip »Integration vor Separation« im Zentrum der Programmatik, was einer Umkehrung der bisherigen Logik entspricht: Die integrative besondere Schulung sollte damit explizit zum Regelfall werden, während eine separative Förderung in der Sonderschule künftig explizit begründet werden müsste. Und drittens beschreiben die neuen Steuerungsimpulse insgesamt eine Tendenz zur Standardisierung, welche sich nicht

zuletzt dem Anspruch der Verteilungsgerechtigkeit im Einsatz finanzieller Ressourcen verpflichtet.

Interkantonale Harmonisierung der Sonderschulung (Sonderpädagogik-Konkordat, SPK)

Im Zuge des Volksentscheids von 2004 im Zusammenhang mit dem nationalen Finanzausgleich (NFA)¹ wurde die Verantwortung für die Sonderschulung vom Bund zur kantonalen Ebene verschoben. Die Leistungen im sonderpädagogischen Bereich werden seither nicht mehr durch die eidgenössische Invalidenversicherung (IV) subventioniert, sondern liegen rechtlich, fachlich und finanziell im Verantwortungsbereich der Kantone. Auf Grundlage dieser veränderten Steuerungsimpulse einigt sich die EDK als Koordinationsbehörde des schweizerischen Bildungswesens im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordats auf Bedingungen, welche eine interkantonale Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich erleichtern sollen (SPK 2007). Der Zweck dieses Konkordats liegt einerseits in der Harmonisierung der sonderpädagogischen Maßnahmen zwischen den Kantonen, andererseits in der Ermöglichung eines gesamtschweizerischen Vergleichs mittels gemeinsam entwickelter Koordinationsinstrumente. Dem am 1. Januar 2011 in Kraft getretenen Konkordat sind bisher sechzehn Kantone beigetreten, wobei der Kanton Bern bis zum heutigen Datum nicht unter den Vereinbarungskantonen fungiert. Im Sonderpädagogik-Konkordat werden zuerst Zweck und Grundsätze der Vereinbarung definiert, um anschließend einzugrenzen, wem unter welchen Voraussetzungen ein »Recht auf angemessene sonderpädagogische Maßnahmen« zugesichert werden soll. Dann wird das sonderpädagogische Grundangebot, die Kriterien für verstärkte Maßnahmen sowie die Anordnung derselben festgehalten. Der inhaltlich umfassendste Teil des Papiers widmet sich den Steuerungsinstrumenten, namentlich einer einheitlichen Terminologie, den Qualitätsstandards sowie dem standardisierten Abklärungsverfahren (SAV), welches künftig zur Ermittlung des individuellen Bedarfs an verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen dienen soll.

1 In der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) zwischen Bund und Kantonen, geht es darum zwischen ressourcenstarken und ressourcen-schwachen Kantonen einen Ausgleich zu schaffen (EFD/KdK 2007).

Tabelle 4: Zweck des Sonderpädagogik-Konkordats (SPK, Art. 1a–c)

Sonderpädagogik-Konkordat

Art. 1 Zweck

Die Vereinbarungskantone arbeiten im Bereich der Sonderpädagogik zusammen mit dem Ziel, den in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule und im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen statuierten Verpflichtungen nachzukommen. Insbesondere

- a. legen sie das Grundangebot fest, welches Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf garantiert,
- b. fördern sie die Integration dieser Kinder und Jugendlichen in der Regelschule,
- c. verpflichten sie sich zur Anwendung gemeinsamer Instrumente.

Während Rechtsgleichheit und Anerkennung von Differenz verfassungsrechtlich verankert sind, legt das Sonderpädagogik-Konkordat Richtlinien fest, an welche sich die Vereinbarungskantone in der Ausarbeitung der lokalen Gesetzgebung respektive ihrer Sonderpädagogikkonzepte zu halten haben (vgl. Tab. 4). Hervorzuheben ist hierbei nicht zuletzt der Umstand, dass die Kantone zwar das Grundangebot festlegen, welches »Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf garantiert« (SPK, Art. 1a), und dem Grundsatz zustimmen, die »Integration [...] in der Regelschule« zu fördern (ebd., Art. 1b), ein explizit verpflichtender Charakter kommt aber nur der »Anwendung gemeinsamer Instrumente« zu. Die Verpflichtung zur Anwendung gemeinsamer Instrumente (ebd., Art. 1c) leistet damit einen Beitrag, die im föderalistischen System kantonal bisweilen sehr unterschiedlich organisierten Maßnahmen statistisch besser abbilden und vergleichen zu können (Hutterli & Kronenberg 2013, S. 6).

Kommen wir nun noch einmal auf das Verständnis schulischer Integration im Sonderpädagogik-Konkordat zurück: Mit der eher zurückhaltenden Formulierung wird der Eindruck erweckt, dass die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelschule zwar als zu fördern würdig, nicht aber verpflichtend zu sein scheint (SPK, Art. 1b). Dadurch werden schließlich jene inhaltlichen Ambivalenzen und organisatorischen Interpretationsspielräume deutlich, welche sich auch in den als »Strategiepapiere«

bezeichneten lokalen Umsetzungskonzepten von IBEM wiederfinden: Vortritt wird zwar explizit »integrativen Lösungen« gewährt, unter der Rhetorik der Regel ist aber immer bereits die Ausnahme impliziert, welche entweder individuell mit dem Kindeswohl, dem schulischen Umfeld oder der Schulorganisation legitimiert wird:

Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll *in der Regel* der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden. (VSG, Art. 17 Abs. 1; Hervorh. d. A.)

Integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation. (SPK, Art. 2b)

Analog zum Integrationsartikel (VSG, Art. 17) zeigt sich die festgestellte Ambivalenz und Unverbindlichkeit anhand der Definition der anspruchsberechtigten Zielgruppe respektive der Berechtigten entsprechender Maßnahmen:

Tabelle 5: Berechtigung sonderpädagogischer Massnahmen (SPK, Art. 3; Hervorh. d. A.)

Sonderpädagogik-Konkordat

Art. 3 Berechtigte

Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr, die in der Schweiz wohnen, haben unter folgenden Voraussetzungen ein Recht auf angemessene sonderpädagogische Massnahmen:

- a. vor der Einschulung: Wenn festgestellt wird, dass ihre Entwicklung *eingeschränkt* oder *gefährdet* ist oder sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht werden folgen können,
- b. während der obligatorischen Schulzeit: Wenn festgestellt wird, dass sie in ihren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so stark beeinträchtigt sind, dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht beziehungsweise nicht mehr folgen können oder wenn ein *anderer besonderer Bildungsbedarf* festgestellt worden ist.

Gemäß Sonderpädagogik-Konkordat berechtigt ein am Maßstab des Unterrichts in der Regelschule ausgerichteter, zu erwartender respektive real auftretender besonderer Unterstützungsbedarf (SPK, Art. 3a–b) den individuellen Anspruch auf sonderpädagogische Maßnahmen. Trotz verfassungsrechtlicher Abstützung und Verweis auf das Behindertengleichstellungsgesetz (SPK, Art. 1) fällt auf, dass die Anspruchsberechtigten gerade *nicht* explizit mit der Differenzkategorie »Behinderung« identifiziert werden, sondern via einer »eingeschränkten« oder »gefährdeten« Entwicklung (vgl. Hervh. d. A. in Tab. 5). Stattdessen beruft sich die Definition auf die Feststellung eines *potenziellen* (SPK, Art. 3a) oder eines *real* eingetretenen (Art. 3b) besonderen Bildungsbedarfs. In der Definition der Anspruchsberechtigten ist allerdings nicht nur hervorzuheben, dass auf Behinderung als Differenzkategorie verzichtet wird, sondern vor allem auch der Hinweis auf einen »anderen besonderen Bildungsbedarf« (SPK, Art. 3b). In den kantonalen Ausführungen wird sich indes zeigen, dass damit möglicherweise auf die Problematik der sozialen Ungleichheit verwiesen wird: Der *andere* besondere Bildungsbedarf manifestiert sich im Gewande »sprachlich« oder »kulturell« begründeter Schulschwierigkeiten sogenannter *fremdsprachiger Schüler*innen* und wird zunehmend vom sonderpädagogischen Fokus auf *Behinderte* überformt.

Damit lässt sich die Hypothese aufstellen, dass der Fokus auf Fragen der sozialen Bildungsungleichheit und damit besonderer Bildungsbedarf, welcher sich nicht in erster Linie individuell – also IV-relevant behinderungsbedingt – begründen lässt, als legitimes politisches Anliegen in den Hintergrund rückt. Strukturelle Benachteiligungen, die sich auf sozioökonomische Herkunftsbedingungen und kulturelle Zuschreibungen sowie entsprechende Diskriminierungen auf institutioneller Ebene zurückzuführen lassen – etwa Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache –, werden so in Behinderungen im sonderpädagogischen Sinne übersetzt, weil dadurch Anspruch auf zusätzliche Ressourcen erhoben werden kann (vgl. *Kapitel 5*). Der Fokus auf den individuellen Bedarf respektive die Legitimierung sonderpädagogischer Maßnahmen rückt unterschiedliche Kategorisierungen von Differenz ins Zentrum, welche via finanzielle Ausstattung und Steuerung von Ressourcen in Konkurrenz zueinander geraten. Unter Rückgriff auf die von Nancy Fraser (1994) bezeichneten *drei Momente* im Kampf um die Interpretation von Bedürfnissen lässt sich dabei eine bedeutende Verschiebung verzeichnen: Der ursprüngliche Kampf, (besondere) Bedürfnisse als politische Materie zu etablieren (1. Moment), überlässt das diskursive Terrain immer mehr der Abklärung und Interpretation des individuellen Bedarfs an

besonderen Maßnahmen (2. Moment). Die Verschiebung von Bedürfnissen zu Bedarf manifestiert sich dabei beispielhaft in der Standardisierung jener bürokratischen Abläufe, welche via besondere Maßnahmen die eigentliche Befriedigung besonderer Bedürfnisse sicherstellen sollen (3. Moment). Diese Verschiebung soll im Folgenden anhand veränderter Steuerungsimpulse in der Ressourcenverteilung verdeutlicht werden.

Ausgangslage: Besondere Aufwendungen in der Volksschule (Reber-Bericht)

Die Finanzierung der Volksschule im Kanton Bern unterliegt einem komplexen System, bei welchem die Verantwortung durch den Kanton und die Gemeinden gemeinsam getragen wird (vgl. Hangartner & Svaton 2016b). Was die Berechnung der finanziellen Mittel für die Besoldung der Lehrer*innen anbelangt, welche den Schüler*innen in Form von Unterricht zukommt, so wird zwischen ordentlichen, auf den Regelklassenunterricht bezogenen Ressourcen und den darüberhinausgehenden »besonderen Aufwendungen« unterschieden. Letztere umfassen im Kanton Bern jene Mittel, welche im gesamtschweizerischen Kontext und in der Terminologie des Sonderpädagogik-Konkordats (SPK) als »Grundangebot« definiert werden, also sonderpädagogische Maßnahmen im niederschweligen Bereich. Im Kanton Bern ließ sich – vergleichbar mit den Entwicklungen in anderen Schweizer Kantonen (Häfeli & Walther-Müller 2005) – im Zuge der 1990er Jahre eine massive Kostensteigerung dieser besonderen Aufwendungen feststellen. Einen der Gründe für die stetig zunehmenden Kosten stellte die Tatsache dar, dass im Zeitraum zwischen 1995 und 1999 nur im Kanton Bern 55 neue Kleinklassen eröffnet wurden (Reber 2000, S. 35f.); dies trotz dem seit 1992 im Volksschulgesetz verankerten Artikel 17, welcher den Besuch der ordentlichen Bildungsgänge bereits damals als Regel definierte.

Vor diesem Hintergrund setzte der von 1998 bis 2006 amtierende Bildungsdirektor Mario Annoni am 15. Juli 1999 eine Projektgruppe ein, welche im Vorfeld der bevorstehenden Revision des Volksschulgesetzes (REVOS 01) die besonderen pädagogischen Aufwendungen im Kanton Bern prüfen und der Bildungsdirektion konkrete Vorschläge für eine entsprechende Reform liefern sollte (Reber 2000, S. 1). Die im sogenannten Reber-Bericht dargestellten Ergebnisse und Empfehlungen bildeten schließlich die Grundlage für die Planung und Umsetzung des Reformprojekts IBEM. Die erfolgte Analyse der Steuerungsbedingungen im Bereich der besonderen Aufwendungen zeigte

auf, dass die bis anhin durch eine Vielzahl unterschiedlicher Instanzen, meist unter uneinheitlicher Terminologie erhobenen Daten »in systematischer, differenzierter und transparenter Form« verfügbar zu machen sind (ebd., S. 5). Über die Analyse der Ressourcenverteilung hinaus diskutiert der Bericht aber auch den Stand der wissenschaftlichen Forschung zur Frage »Integration versus Separation« und kommt dabei zum Schluss, dass die sich auf das Volksschulgesetz beziehenden Ausführungsbestimmungen uneinheitlich und veraltet sind. So widersprechen beispielsweise die damals noch »gültigen« Bestimmungen im Dekret und der Verordnung über die besonderen Klassen und den Spezialunterricht aus den Jahren 1971 und 1973 dem gesetzlich verankerten Grundsatz der »Integration« und den seit den 1990er Jahren erhobenen bildungspolitischen Forderungen nach integrativen Schulungsformen (ebd., S. 10ff.). So stellt Reber fest, dass »die Zahl der Kinder, die in Kleinklassen unterrichtet werden, [...] trotz der Diskussion über schulische Integration und den diesbezüglichen Grundsatzserklärungen kontinuierlich gestiegen« (ebd., S. 21) sind. Wie Reber ausführt, wurden im Schuljahr 1985/86 in der Schweiz rund 2.9 %, im Schuljahr 1996/97 sogar 4.1 % aller Schüler*innen mit einem angeblichen besonderen Förderbedarf außerhalb der herkömmlichen Regelklassen in Klein- oder Hilfsklassen unterrichtet (vgl. Haeberlin et al. 2003, S. 35; Sturny-Bossart 2004, S. 4). Die starke Zunahme der Segregationsquote lässt sich – wenn auch unter zum Teil beachtlichen regionalen Unterschieden – für denselben Zeitraum für die ganze Schweiz verzeichnen. Was bei den damals rückläufigen Schüler*innenbeständen aber in besonderem Maße Anlass zur Kritik bot, war die empirisch wiederholte Feststellung einer systematischen Korrelation von Migrationshintergrund und Sonderklassenstatus: So charakterisieren sich gerade Sonderklassen für sogenannte Lernbehinderte durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Schüler*innen mit nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. Die Erhellung der systematischen Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Sonderklassen geht maßgeblich auf Studien im Rahmen des Forschungsprogramms IntSep zurück (vgl. Kronig 1996; Kronig 2000; Bless 2002; Haeberlin et al. 2003; Kronig et al. 2007). Weiter stellt Reber (2000, S. 12) den Ausbau des Sonderklassenbestands in Zusammenhang mit den Bemühungen zur »Haushaltssanierung«. So entwickelte sich im Bereich der sonderpädagogischen Aufwendungen eine regional stark variierende Nachfrage, welche bei uneinheitlichen Zuweisungs- und Ressourcenverteilungspraktiken das Prinzip der Chancengleichheit zunehmend missachtete. Reber kommt dabei zum Schluss, dass in Bezug auf die Mittelverteilung nicht

mehr bildungspolitisch verantwortliche kantonale Instanzen über die Steuerung und Kontrolle der Ressourcen bestimmten, sondern die Ansprüche der sogenannten »Endverbraucher« (ebd., S. 12), womit die Akteur*innen in den Schulen vor Ort gemeint sind. Nach welchen Kriterien eine Gemeinde oder Schule Anspruch auf Ressourcen erheben kann, müsste aber bildungspolitisch entschieden werden (ebd., S. 18).

Die Ressourcenverteilung wiederum stellt bildungs- und schulpolitische Entscheidungsträger*innen vor ein gerechtigkeits-theoretisches Dilemma: Erfolgt die Verteilung von Ressourcen nach dem Prinzip der »Gleichheit«, würde das etwa bedeuten, dass alle Schulen in Abhängigkeit von ihren Schüler*innenzahlen gleich viele Mittel erhalten. Dem Gleichheitsprinzip allerdings steht die soziale Tatsache gegenüber, dass sich schulische Realitäten aufgrund regionaler und soziodemographischer Voraussetzungen stark unterscheiden, woraus sich das Argument einer differenzierten Mittelverteilung ableiten lässt. Im Folgenden erläutere ich anhand des Kantons Bern, wie mit der Einführung des IBEM-Lektionenpools der Ressourcenbedarf in möglichst transparenter Weise eruiert und handhabbar gemacht werden sollte. Dabei soll deutlich werden, wie eine Fixierung kollektiver Ressourcen im Sinne eines pauschalen Grundangebotes mit der faktisch individuellen Begründung eines besonderen Bildungsbedarfs in Konkurrenz tritt und welche Konsequenzen sich daraus für die Praxis und letztlich für die betroffenen Schüler*innen ergeben.

Schulsozialindex: Soziale Belastung und kollektiver Ressourcenanspruch

Die im Reber-Bericht dargestellten »falschen« Steuerungsanreize durch veraltete und widersprüchliche Ausführungsbestimmungen im Bereich der besonderen Aufwendungen sowie insgesamt der Anspruch einer »gerechten Ressourcenverteilung« markieren die Ausgangslage des Reformprojekts IBEM im Kanton Bern. Die Problematik einer bisher gescheiterten Integration respektive die Entwicklung der Berner Volksschule in Richtung immer mehr Separation wird im Vorwort der Erstausgabe des IBEM-Leitfadens zum eigentlichen Steuerungsthema erklärt: Von »kontraproduktiven Steuerungsanreizen« spricht auch der seit 2006 amtierende Bildungsdirektor Bernhard Pulver (Grüne): Während nämlich für die Eröffnung einer Kleinklasse Ressourcen in der Höhe von rund 30 Wochenlektionen angefordert werden konnten, standen für (kleinere) Gemeinden und Schulen, welche in der Förderung von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten auf integrative Lösungen zurückgriffen, nicht im selben Maße zusätzliche Mittel zur Verfügung (ERZ 2009,

S. 2). Dies betraf Gemeinden, die aus pädagogischer Überzeugung bereits dem Prinzip der Integration verpflichtet waren, ebenso wie Gemeinden, welche zum Beispiel aufgrund geographischer Bedingungen keinen Zugang zu Sonderklassen größerer Nachbargemeinden hatten. Mit dem Reformprojekt IBEM sollte gemäß Pulver dieser »falsche Anreiz« korrigiert werden. Der Kern der Neuerung besteht darin, dass allen Gemeinden seit dem Schuljahr 2009/10 die über die regulären Unterrichtsressourcen hinausgehenden Mittel zur Förderung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in Form eines fix zugeteilten Lektionenpools zur Verfügung gestellt werden. Dieser Lektionenpool steht den Gemeinden in Form einer bestimmten Anzahl an Wochenlektionen zur Verfügung und umfasst neu auch Ressourcen für die Begabtenförderung, welche aber ausschließlich für Fördermaßnahmen dieser Zielgruppe eingesetzt werden dürfen (BMDV, Art. 19).

Die Berechnung des kommunalen Ressourcenanspruchs erfolgt anhand einer komplizierten Gesamtformel (BMV, Anhang 2 zu Art. 14–18), welche die für besondere pädagogische Aufwendungen vorgesehenen Mittel (rund 122 Millionen Schweizerfranken pro Jahr) mit den tatsächlichen Schüler*innenzahlen und der durchschnittlichen Klassengröße einer Gemeinde verrechnet. Die variierenden soziodemographischen Voraussetzungen werden dabei mittels eines Schulsozialindexes eruiert, welcher die »soziale Belastung« einer Gemeinde quantifiziert und in der Berechnung des Ressourcenanspruchs berücksichtigt. Die Analyse anhand von vier Faktoren ergibt einen kommunalen Index im Wertebereich von 1.00 bis 1.70: Während der statistisch erhobene Anteil an Schüler*innen mit nichtschweizerischer *Staatsangehörigkeit* und die kommunale *Arbeitslosenquote* den Sozialindex erhöhen, drückt sich der Anteil *Gebäude mit niedriger Wohnnutzung* sowie die *Sesshaftigkeit*, also der Anteil an Einwohner*innen, welche mehr als fünf Jahre an derselben Adresse wohnhaft sind, in einem tieferen Wert aus (BMV, Anhang 3 zu Art. 16). Das Modell »Schulsozialindex« ist dem Kanton Zürich entlehnt, welcher mittels einer umfassenden Untersuchung (Milic 1997; 1998) prüfen ließ, ob soziodemographisch stärker belastete Regionen auch eine höhere Belastung der schulischen Realität aufweisen, sodass den betroffenen Schulen aufgrund einschlägiger Kriterien mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden können. Die Studien von Milic kamen zum politisch brisanten Ergebnis, dass allein die Variable *Anteil ausländischer Schüler*innen* die soziale Belastung einer Schule zuverlässig anzuzeigen vermag. Mit der Einführung des IBEM-Lektionenpools im Kanton Bern wurde die 1997 etablierte Quote zur Berechnung des Anspruchs von 0.06 Lektionen Spezialunterricht pro Schüler*in schließlich aufgehoben. Damit

lässt sich zusammenfassend festhalten, dass nicht mehr länger das Prinzip der Gleichheit, sondern stattdessen jenes der *Differenz* die Höhe des Ressourcenanspruchs definiert. Dabei ist allerdings hervorzuheben, dass damit erst die pauschal pro Gemeinde *kollektiv* zur Verfügung stehenden Ressourcen definiert sind, was noch nichts darüber auszusagen vermag, ob damit auch den individuellen besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann.

Neue Steuerung: Kantonale Standardisierung und Delegation an die kommunale Ebene (BMV)

Mit der *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern* (BMV) sollte neben der Neuverteilung der insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel vor allem deren Einsatz vermehrt zugunsten integrativ konzipierter Angebote verlagert werden. Während mit der Inkraftsetzung der neuen regulatorischen Rahmenbedingungen also eine verbindliche Angebotsstruktur und Richtlinien zur Ressourcenverteilung formuliert wurden, werden gleichzeitig auch die kommunalen Gestaltungsfreiräume betont, wie diesem Auszug aus der mehrmals aktualisierten Ausgabe des IBEM-Leitfadens zu entnehmen ist:

Etwas, was einheitlich geregelt wird, ist dann zwar überall gleich, aber dass es dadurch auch besser wird, hat mich nie überzeugt. [...] Die 2007 gewählte Lösung zur Umsetzung des Integrationsartikels überlässt es deshalb den Gemeinden, wie stark integrativ sie ihr Schulsystem ausgestalten wollen. Den Gemeinden steht ein Lektionenpool für besondere Massnahmen zur Verfügung, den sie vollständig für integrative Modelle oder aber auch für die Weiter- oder Wiedereinführung von Besonderen Klassen einsetzen können. (ERZ 2016a, S. 2)

Trotz der auf der Verordnungsebene eingeführten kantonalen Standardisierung zeigt sich der amtierende Bildungsdirektor »skeptisch gegenüber zwingenden flächendeckenden Vorgaben« (ebd.) und setzt stattdessen auf das Prinzip der Selbststeuerung. Dieses Paradoxon – einerseits Standardisierung, andererseits kommunale Selbststeuerung – soll im Folgenden anhand der Logik der »Besonderen Massnahmen« nachvollzogen werden, wobei gezeigt werden kann, dass die kantonale Umsetzung insgesamt den Grundsätzen des interkantonalen Konkordats zur Harmonisierung im sonderpädagogischen Bereich folgt, ohne diesem je formal beigetreten zu sein. Dazu werden zuerst die

Inhalte der *Verordnung über die besonderen Massnahmen* (BMV) skizziert und anschließend auf die Richtlinien der Ressourcenverteilung (BMDV) näher eingegangen.

Wie das Sonderpädagogik-Konkordat gliedert sich auch die BMV in fünf Teile: In einem ersten Teil (BMV, Art. 1–4) wird der *Gegenstand* der Besonderen Massnahmen als »individuell angepasst[e], zeitlich definiert[e], koordiniert[e] und in verschiedenen Lehr- und Lernformen« einzusetzende Fördermassnahmen (Art. 1) definiert und verbindlich als Teil des schulischen Grundangebots jeder Gemeinde festgelegt (Art. 2). Bezüglich der Frage, wie umfassend integrativ besondere Massnahmen umzusetzen sind, zeigt sich erneut die Ambivalenz des Integrationsartikels, welche sich generell in den Umsetzungspapieren fortschreibt: So wird die Integration von Schüler*innen, welche besonderer Massnahmen bedürfen (Art. 3), sowohl *integrativ* (mit dem Besuch der Regelklasse) als auch *separativ* (mit der Schulung in einer besonderen Klasse) definiert. Das Prinzip »Sowohl-als-auch« zeigt sich auch in der Wahlfreiheit der Gemeinden, ob sie die Besonderen Massnahmen mit oder ohne besondere Klassen umsetzen wollen (BMV, Art. 4).

In einem zweiten Teil der Verordnung (BMV, Art. 5–10) werden die Besonderen Massnahmen als solche aufgeführt: Unterschieden werden hier als Erstes »Massnahmen zur besonderen Förderung« (Art. 5), darunter die Anordnung individueller, sowohl erweiterter (eiLZ) wie auch reduzierter Lernziele (riLZ), die zweijährige Einschulung (EK), die Begabtenförderung (BF) sowie die Rhythmik. Die Unterstützung der »Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung« (Art. 5 Abs. 2b) sowie die Förderung der »Integration Fremdsprachiger« (Art. 5 Abs. 2c) sind hier als besondere Massnahmen speziell hervorzuheben. Während die Umsetzung der einzelnen Massnahmen in einem separaten Papier (vgl. Direktionsverordnung, BMDV) reguliert ist, werden als Zweites die Fachbereiche des Spezialunterrichts (Art. 6) – das neu konzipierte Angebot der Integrativen Förderung (IF), die Logopädie und die Psychomotorik – festgelegt. Hier wird deutlich, dass Spezialunterricht »in der Regel innerhalb der Klasse oder als Gruppenunterricht in der Regel während der ordentlichen Unterrichtszeit und in begründeten Ausnahmefällen als Einzelunterricht erteilt« werden soll (BMV, Art. 7; Hervorh. d. A.). Ebenfalls im zweiten Teil der Verordnung erfolgt die Definition der besonderen Klassen (Art. 8), wobei zwei Formen unterschieden werden: erstens Klassen zur besonderen Förderung (KbF), welche »der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten [dienen], die nicht in einer Regelklasse geschult

werden« (Art. 9), und zweitens Einschulungsklassen (EK) für »Schülerinnen und Schüler mit deutlicher partieller Entwicklungsverzögerung« (Art. 10), wobei das Pensum des ersten Schuljahrs auf zwei Jahre verteilt wird. Besondere Klassen sollen trotz eines von den Regelklassen gesonderten Settings möglichst kooperativ und durchlässig organisiert sein (Art. 8 Abs. 2).

Während im dritten Teil (BMV, Art. 11–12) die Zuweisung geregelt wird, widmet sich der vierte Teil (Art. 14–19) der Finanzierung – darunter die Berechnung des Lektionenpools und die Statistik, welche zwecks Erhebung steuerungsrelevanter Daten jährlich durch das Amt für Volksschule, Kindergarten und Beratung erhoben wird. Im fünften und letzten Teil (BMV, Art. 20–27) schließlich werden Übergangs- und Schlussbestimmungen definiert, worunter unter anderem die Entscheidung bezüglich der Weiterschulung von Schüler*innen in den ehemaligen Kleinklassen fällt.

Neben der BMV als regulatorische Grundlage erhält inoffiziell aber der hier bereits mehrmals zitierte IBEM-Leitfaden (ERZ 2009) als eines der wichtigsten Steuerungsinstrumente einen zentralen Stellenwert in der Erarbeitung der kommunalen Umsetzungskonzepte. So wird etwa ausgeführt, dass die Gemeinden per Erlass offenzulegen haben, wie sie die Besonderen Maßnahmen organisieren respektive ob die ihnen zugesprochenen Lektionen vollständig integrativ eingesetzt oder weiterhin ein Teil der Ressourcen für besondere Klassen aufgewendet werden soll:

Gemeinden, denen ab 1. August 2009 gleich viele oder mehr Lektionen für besondere Massnahmen zur Verfügung stehen, müssen grundsätzlich nichts verändern. Sie können sich darauf beschränken, den Einsatz der zusätzlichen Lektionen zu regeln. Es ist ohne Weiteres möglich, allfällige weitere Schritte hin zu mehr Integration erst zu einem späteren Zeitpunkt anzugehen. (ERZ 2009, S. 6)

Die gewählte Rhetorik relativiert – wie zuvor bereits im Integrationsartikel und in der Verordnung – erneut deutlich den Handlungsbedarf und reduziert die Reform auf eine nicht zwingende Veränderung des Ressourceneinsatzes. Diese Relativierung manifestiert sich entsprechend auch in der Direktionsverordnung (BMDV), deren Richtlinien zur anteilmässigen Verteilung des Lektionenpools vielmehr den Charakter einer Empfehlung annehmen: Mit den für die Bildung besonderer Klassen anzustrebenden Anteil von höchstens 50 % (BMDV, Art. 20) weicht die Bildungsdirektion sodann auch deutlich von den Empfehlungen des Reber-Berichts ab, welcher höchstens einen Viertel der Res-

sources für besondere Klassen vorsah (Reber 2000, S. 73). Für die Angebote des Spezialunterrichts – insbesondere für den neu integrativ konzipierten heilpädagogischen Stützunterricht – sind hingegen lediglich Mindestanteile festgelegt, wenn auch allenfalls nicht ausgeschöpfte Anteile für besondere Klassen in die Integrative Förderung fließen können:

Tabelle 6: Richtlinien zur Verwendung des IBEM-Lektionenpools (BMDV, Art. 21)

Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule

Art. 21 Spezialunterricht und Rhythmik

-
- ¹ Vom Lektionenpool [...] sind zudem zu verwenden:
- a. für die integrative Förderung mindestens 13% zuzüglich den nicht ausgeschöpften Anteil für besondere Klassen [...]
 - b. für Logopädie, Psychomotorik und Rhythmik mindestens 13%
- ² Sind der Logopädie, der Psychomotorik oder der Rhythmik zu wenig Schülerinnen und Schüler zugewiesen, können die nicht verwendeten Lektionen der integrativen Förderung oder der Integration Fremdsprachiger zugeteilt werden.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass für den Spezialunterricht und die Bildung besonderer Klassen explizite Ressourcenanteile definiert sind, während die (sprachliche) Förderung von Lernenden mit nichtdeutscher Erstsprache lediglich in einem Nebensatz erwähnt wird: So sind allfällige Ressourcenüberschüsse entweder kollektiv dem Angebot der Integrativen Förderung oder aber der »Integration Fremdsprachiger« zuzuteilen, womit die schulische Unterstützung dieser Zielgruppe – welche entsprechend der Faktorenanalyse des Sozialindex eine nicht unbedeutende Rolle für die Berechnung des kollektiven Bedarfs spielt – zu einer kaum erwähnenswerten Nebensächlichkeit verkommt. Diese Marginalisierung zeigt sich nicht zuletzt auch in der Tatsache, dass Empfehlungen zur Organisation des Angebots Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie praxisorientierte Beispiele, wie entsprechende Unterstützungsmaßnahmen mit Ressourcen ausgestattet werden können, in einen separaten DaZ-Leitfaden ausgelagert wurden (ERZ 2015). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Reformprojekt IBEM auf der Steuerungsebene eine schier unüberblickbare Fülle an papierernen Akteur*innen produziert hat, wel-

che das staatliche Programm vermitteln: Gesetzestexte, Richtlinien und Verordnungen, faktorenanalytisch berechnete Ressourcenkontingente, eine kantonale Umsetzungshilfe, welche nicht nur in Form von kommunalen Konzepten und Handbüchern vorliegt, sondern via Evaluationen und bildungsstatistischer Erhebungen schlussendlich die erfolgreiche Verschiebung von Ressourcen zugunsten einer »integrativen Volksschule« objektivieren soll (vgl. Kapitel 6).

Nicht von ungefähr kommt daher der Verdacht des *gratte-papiers*, des Papiertigers auf: Gemäß Latour »gibt [es] nichts, das so einfach zu dominieren ist wie eine flache Oberfläche« (Latour 2006c, S. 285). Nach Latour müssen *Inskriptionen* stets »in Verbindung mit dem Mobilisierungsprozess betrachtet werden, den sie beschleunigen und zusammenfassen« (ebd., S. 287). Im Folgenden wird dieser Prozess näher betrachtet: Während ich weiterhin der Fragestellung folge, wie sich das Skript der Besonderung im Akteur-Netzwerk einer integrativen Volksschule *einschreibt*, gelange ich schließlich zur lokalen Schulpraxis und zeige, wie kommunale schulische Akteur*innen das staatliche Programm der Besonderen Maßnahmen annekieren und stabilisieren, dabei aber auch Transformationen vornehmen, welche zu inhaltlichen Verschiebungen führen.

4.3 Von der kantonalen zur kommunalen Inskription

Indem man nur auf Papier arbeitet, an zerbrechlichen Inskriptionen, die sehr viel weniger sind als die Dinge, aus denen sie extrahiert sind, ist es doch möglich, alle Dinge und alle Menschen zu dominieren.
(Latour 2006c, S. 302)

Latour weist in seinen Schriften immer wieder auf die Bedeutung von *Inskriptionen* hin. Unter dem allgemeinen Begriff der Inskription (lat. *inscriptio*) versteht Latour (2000, S. 375) »all jene Transformationen, durch die eine Entität in einem Zeichen, einem Archiv, einem Dokument, einem Papier, einer Spur materialisiert«, diesem *eingeschrieben* wird. Gleichzeitig besteht »das Ziel der wissenschaftlichen schriftlichen Analyse eines Settings« (Akrich & Latour 2006,

S. 400) darin, »den Text von dem, wie die verschiedenen Akteure innerhalb der Settings miteinander reagieren und aufeinander einwirken, auf Papier zu bringen« (ebd.). Folglich werde ich zuerst beschreiben, wie die kantonalen Vorgaben in kommunale *Strategiepapiere* übersetzt wurden. Gemäß Latour sind Insriptionen nicht nur *mobil* und *unveränderlich*, sie können auch »neu gemischt und neu *kombiniert*« werden (Latour 2006c, S. 285f.; Hervorh. i. O.). Gegenstand des vorliegenden Abschnitts ist, wie die staatliche Regulierung der Besonderen Maßnahmen auf der kommunalen Ebene in konkrete Umsetzungskonzepte abgeschrieben wird. Dabei argumentiere ich, dass die zur Verfügung gestellten *Lektionen* maßgeblich zwischen dem *Angebot* und den identifizierten Schüler*innen mit besonderem Bedarf vermitteln, sodass es letztlich die *Ressourcen* sind, welche Differenz vermitteln und (re)produzieren.

Die Programmatik der besonderen Maßnahmen

Mit der *Verordnung über die besonderen Massnahmen* wurden die Gemeinden dazu verpflichtet, sich entweder für ein Mischmodell mit Führung von besonderen Klassen oder für integrative Förderformen zu entscheiden sowie folgende Aspekte in einem kommunalen Umsetzungskonzept zu definieren:

- a. die Angebots-, Organisations- und Leitungsstrukturen
- b. die Zuweisungsabläufe
- c. die Standorte allfälliger besondere Klassen
- d. die Verwendung der zugewiesenen Ressourcen für die einzelnen besonderen pädagogischen Massnahmen. (BMV, Anhang 1 zu Art. 4)

Bis spätestens am 1. August 2011 mussten die Gemeinden ein verbindliches Leistungsangebot zur Verfügung stellen sowie die kantonalen Bestimmungen umgesetzt haben (BMV, Art. 20). Die Analyse der beiden Fallgemeinden zeigt, dass die kommunalen Umsetzungskonzepte inhaltlich wie auch strukturell die Vorgaben der Bildungsdirektion reproduzieren, indem sie dem Wortlaut der Verordnung, insbesondere aber dem IBEM-Leitfaden folgen (Svaton 2015, S. 141). Durch die kommunale Übersetzung kantonalen Vorgaben wird der Implementationsauftrag bestätigt und zugleich zur gemeindeeigenen Strategie erklärt. Dabei fällt zum Beispiel auf, dass es zu einer rhetorischen Gleichsetzung von Artikel 17 und den Besonderen Maßnahmen kommt, welche verschleiert, dass mit dem bildungspolitischen Grundsatz einer integrativen Volksschule ursprünglich die Forderung eines Systemwechsels materialisiert

werden sollte, während es sich bei den per Verordnung regulierten Besonderen Maßnahmen um die Mobilisierung eines Skripts handelt, welches vielmehr Besonderung festschreibt.

Diese im Zuge der Umsetzung erfolgende »Neuinterpretation« des integrativen Grundsatzes lässt sich auch an einem weiteren Beispiel nachvollziehen: Mit dem Reformprojekt IBEM wurde der ehemals lose organisierte heilpädagogische Stütz- und Förderunterricht – das sogenannte heilpädagogische Ambulatorium, in der Schulpraxis auch als »Ambi« bekannt – unter dem Angebot einer Integrativen Förderung (IF) neu konzipiert. Mit der Forderung nach integrativen Förderformen soll Spezialunterricht in der Regel innerhalb der Klasse oder als Gruppenunterricht und nur noch »in begründeten Ausnahmefällen als Einzelunterricht« (BMV, Art. 7) erteilt werden. Gleichzeitig wird aber auch das Anliegen der Individualisierung, das heißt die Anpassung des Unterrichts an die »individuellen Möglichkeiten und Besonderheiten« der Schüler*innen, unterstrichen (BMV, Art. 2). Die Assoziation der Adjektive *integrativ* und *individuell* beschreibt damit eine Verschiebung, welche ausgehend vom allgemein didaktisch begründeten *integrativen* Ansatz der (inneren) Differenzierung schließlich in *individuellen* Maßnahmen mündet, welche nicht selten mit einer (äußeren) Differenzierung auf der Ebene der Angebotsstruktur einhergehen:

Ich habe mit der IF-Lehrerin des Oberstufenschulhauses *Hubel** in Rotstetten einen Unterrichtsbesuch mit anschliessendem Interview vereinbart. Als ich das Schulgelände erreiche, ist gerade grosse Pause und es ist bitterkalt. Eine Lehrperson, der ich auf dem Flur begegne, weist mir die Richtung zum IF-Zimmer. Während ich dort auf die Heilpädagogin warte, fällt mir auf, dass das Zimmer mit »individueller Förderung« angeschrieben ist. Im Gespräch erfahre ich, dass der Unterricht im Mathe-Grüppchen den individuellen Wochenplänen der Jugendlichen folgt. Während sich die IF-Lehrerin jeweils einem einzelnen Kind widmet, arbeiten die anderen selbstständig an individuellen Aufgabenstellungen. Später frage ich explizit nach, was mit der Bezeichnung »IF« gemeint ist. Als ich mit Verweis auf das Schild an der Zimmertür frage, ob es sich bei »Integrativer Förderung« und »Individueller Förderung« um zwei verschiedene Angebote handle, verneint die Heilpädagogin entschieden: »Nein, das ist wahrscheinlich falsch angeschrieben... Obschon: Es ist eigentlich schon *individuell*, aber es heisst auch *integrativ*... und integrativ kann für mich verschiedene Formen haben, es kann AUCH integrativ sein, wenn man ein Grüppchen rausnimmt, einmal – weisst du? Es muss nicht immer alles im selben Zimmer stattfinden, finde ich.« Später

sehe ich, dass das IF-Angebot auch auf der Schulhomepage als »individuelle Förderung« deklariert ist.

fn, 17–01-2013

Die Übersetzung des Angebots der *Integrativen Förderung* in eine »individuelle Maßnahme« zeigt sich auch in Grünmatt, wo Oberstufenschüler*innen mit reduzierten individuellen Lernzielen (riLZ) während der IF-Lektionen individuell an ihren Wochenplänen arbeiten – und zwar in Arbeitsnischen, welche außerhalb des Klassenzimmers im Korridor eingerichtet wurden. Die Verwirrung oder Gleichsetzung »Integrativer Förderung (IF)« als Angebot des Spezialunterrichts und Ausdruck einer individualisierenden Didaktik zeigt sich auch in den »offiziellen Papieren« der kantonalen Bildungsdirektion, etwa wenn das alltagsüblich verwendete Akronym IF im Abkürzungsverzeichnis (fälschlicherweise) mit »individueller Förderung« ausgeschrieben wird (ERZ 2015, S. 7, 32).

Obwohl die inhaltliche Verschiebung nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, zeigt sie sich dennoch in den Übersetzungs- und Inskriptionsprozessen einer integrativen Volksschule: So lässt sich bereits auf der Ebene der textlichen Inskription eine Dominanz der *Angebote* beschreiben, unter deren Bezeichnung bestimmte Schüler*innen in besonderer Weise identifiziert werden: Klassen zur besonderen Förderung bei Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten, Spezialunterricht bei leichten Lern- oder Entwicklungsauffälligkeiten beziehungsweise schweren oder komplexen Lern- oder Entwicklungsstörungen, Lektionen zur Unterstützung der »Integration Behinderter«, Angebote zur Förderung der Unterrichtssprache zur »Integration Fremdsprachiger«, Einschulungsklassen bei deutlicher partieller Entwicklungsverzögerung sowie Angebote zur Begabtenförderung für außerordentlich begabte Schüler*innen. Die dem Bedarf an besonderen Maßnahmen entsprechende Identifizierung spielt gerade in Hinsicht auf die Verteilung der Lektionen eine entscheidende Rolle. Die Frage, wie die »zugeteilten Ressourcen für die einzelnen besonderen pädagogischen Massnahmen« (BMV, Anhang 1 zu Art. 4) einzusetzen sind, ist entsprechend zentral in den kommunalen Umsetzungskonzepten positioniert. So erfolgt die Beschreibung der Ausgangslage in den Gemeinden meist mittels einer tabellarischen Übersicht, in welcher die quantitativen Ressourcenanteile vor und mit dem neuen Lektionenpool einander gegenübergestellt werden. Der Vergleich von Rotstetten und Grünmatt zeigt, dass vor der Reform in beiden Gemeinden rund die Hälfte der Lektionen für Kleinklassen eingesetzt wurde, während nach der Umvertei-

lung das Angebot der Integrativen Förderung die größten Ressourcenanteile verzeichnet. Die in den Konzepten deklarierte Verschiebung der Ressourcen zugunsten der Integration soll im Folgenden der zumeist separativen Praxis des IF-Unterrichts gegenübergestellt werden, welche ich in den beiden Fallge-meinden gleichermaßen beobachten konnte.

Rotstetten: Mischmodell mit fixer Lektionenverteilung nach dem Gießkannenprinzip

In Rotstetten beginnt der Wortlaut des kommunalen Umsetzungskonzeptes mit einer Problematisierung separativer Strukturen in der Unterstützung von Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf. Reproduziert wird dabei mit Verweis auf Artikel 17 im Volksschulgesetz die Stimme des »Gesetzgebers«, welcher mit der Verordnung über die Besonderen Maßnahmen die Gemeinden beauftragt, eine integrative Volksschule zu entwickeln. Der staatliche Umsetzungsauftrag umfasst ein Steuerungsinstrument, welches der »Tendenz zur Separation« entgegenwirken soll, Schüler*innen »mit Bedarf nach besonderer Förderung [...] vermehrt in die Regelklassen zu integrieren« sucht und dabei das Ziel verfolgt, »Stigmatisierung zu vermindern und Chancengleichheit zu erhöhen«. Dieser allgemeinen Problemstellung folgt eine äußerst knapp gehaltene Beschreibung der kommunalen Ausgangslage. Diese deklariert, dass in Rotstetten bisher »mehr als die Hälfte der Lektionen zur besonderen Förderung in separativen Schulungsformen« eingesetzt wurde. Mit dem Verweis auf ein großes Angebot an Kleinklassen wird schließlich die Absicht formuliert, die Ressourcen künftig zugunsten »integrativer Schulungsformen« zu verschieben:

Um der Grundidee einer integrativen Schule gerecht zu werden, müssen die Mittel neu in integrative Schulungsformen verschoben werden.

IBEM-Umsetzungskonzept Rotstetten, 2008

Die Verlagerung von Lektionen in integrative Schulungsformen wird dabei von der Gesetzgebung vorgeschrieben. Was unter diesem »Systemwechsel« verstanden wird, zeigt sich anhand der Lektionenverteilung *vor* respektive unter den *neuen* Steuerungsbedingungen. Dazu wird eine umfangreiche Tabelle präsentiert, welche die Besonderen Maßnahmen nach Angeboten gegliedert sowie mit den bisherigen und den Ressourcenanteilen ab Schuljahr 2009/10 darstellt. Mit rund 500 Wochenlektionen stehen Rotstetten unter der Neuberech-

nung des Ressourcenanspruchs unter dem Schulsozialindex nur geringfügig weniger Mittel zur Verfügung als bisher (minus 23 Lektionen). Von den ehemals zehn Kleinklassen werden neu noch drei Einschulungsklassen sowie eine Klasse zur besonderen Förderung von Schüler*innen mit Lernbehinderungen auf der Oberstufe weitergeführt. Während die Ressourcenanteile für Logopädie und Psychomotorik ungefähr gleich geblieben sind und die Mittel für »Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Problemen bei der sprachlichen und kulturellen Integration« insgesamt etwas reduziert wurden (minus 19 Lektionen), verzeichnet das Angebot der Integrativen Förderung die größte Veränderung: Die Verdreifachung des Ressourcenanteils in diesem Bereich – neu mehr als die Hälfte der insgesamt verfügbaren Lektionen – geht mit der Reduktion besonderer Klassen einher, für welche noch etwa ein Fünftel der Ressourcen eingesetzt werden soll.

Was via Lektionenverteilung auf organisatorischer Ebene als Verschiebung in Richtung integrativer Schulungsformen gelesen werden kann, gilt dennoch nur unter Vorbehalt: So wird zusätzlich zur KbF und den drei Einschulungsklassen auf der Primarstufe seit 2009 ein weiteres separatives Angebot geführt, welches als Timeout konzipiert und als »erweitertes Angebot der IF« deklariert wird. Gemäß Konzept handelt es sich um ein sonderpädagogisches Angebot für Schüler*innen sämtlicher Stufen, welche »in solchem Masse Auffälligkeiten in ihrem Verhalten zeigen, dass sie kaum in die Klassengemeinschaft zu integrieren sind«. In der Timeout-Gruppe sollen Lernende »zeitlich begrenzt separativ unterrichtet« werden, wobei sie aber in organisatorischer Hinsicht weiterhin zu einer Stammklasse zählen, in welche sie spätestens per Ende Schuljahr wieder eingegliedert werden sollen. Dass es sich beim Anspruch, diese exklusive Maßnahme zeitlich zu begrenzen, möglicherweise um einen unwahrscheinlichen Idealfall handelt, ist den Worten einer Lehrperson zu entnehmen, welche die Timeout-Gruppe als »Endstation Verhalten« definiert.

Gemäß gemeindeeigenem Umsetzungskonzept wird in Rotstetten »grundsätzlich [...] ein hohes Mass an integrativer Förderung durch Teamteaching in der Klasse angestrebt«, wobei der bedarfsspezifische Zusammenzug von Schüler*innen in Fördergruppen eine Kumulation von Lektionen erlaubt. Würden allerdings Lektionen, die *effektiv* integrativ oder gemäß Verordnung »in der Regel, in der Regelklasse« (BMV, Art. 3) stattfinden, ins Verhältnis gesetzt mit jenen, die separativ erfolgen, so würde sich vermutlich ein anderes Bild ergeben. Dies lässt sich zumindest aufgrund der punktuellen Einblicke in den IF-Unterricht und die DaZ-Stellvertretung schließen. Den Eindruck,

dass Integrative Förderung vor allem im separativen Setting erfolgt, bestätigt so auch eine Schulleiterin:

Wir hatten eigentlich anfangs gesagt, wir wollten die IF-Lehrpersonen viel in den Klassen drin haben. Als Unterstützung, statt die Kinder rauszunehmen. Und jetzt hat es sich doch irgendwie so gedreht, dass man Lerngruppen gebildet hat und dass vielfach die Kinder auch raus gehen. Da sind wir von dem, was wir eigentlich als Ziel hatten, doch recht abgewichen... Es hat sich dann irgendwie *anders gelebt*, als wir gedacht hatten.

tr, 30–03-2012

Tatsächlich erfolgt der IF-Unterricht an der Primarschule *Mätteli* separativ in Kleingruppen, in den ehemaligen Kleinklassenzimmern, erteilt durch ehemalige Kleinklassenlehrer*innen, welche ihr pädagogisches Engagement selbst aber als einen »Tropfen auf den heißen Stein« bezeichnen. Zusammenfassend lässt sich für Rotstetten konstatieren, dass die kommunale Übersetzung des Grundsatzes einer integrativen Volksschule entlang der reglementarisch eingeschriebenen Programmatik der Besonderen Maßnahmen erfolgt. Unter dem angesprochenen Systemwechsel ist damit lediglich die vermehrte Integration von Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf in Regel- statt in Sonderklassen zu verstehen. Das neu integrativ zu konzipierende Angebot schulischer Heilpädagogik wird dabei weiterhin vorwiegend im traditionellen Sinne als Spezialunterricht außerhalb des Regelunterrichts praktiziert (Slee & Allan 2001; Svaton 2015, S. 143). Wenn auch die Ressourcenallokation für Sonderklassen eingeschränkt wurde, verläuft der Einsatz der Lektionen nach wie vor entlang der herkömmlichen Differenzierungskategorien, welche zwar unter »neuen« Bezeichnungen kursieren, insgesamt aber das »alte« Stigmatisierungspotenzial mit sich bringen.

Grünmatt: Integratives Modell mit flexibler, bedarfsgerechter Ressourcenverteilung

In Grünmatt präsentiert sich die Ausgangslage etwas anders als in der kleinstädtischen Gemeinde Rotstetten. Als Sitzgemeinde von sechs im Rahmen der Umsetzung von IBEM regional zusammenarbeitenden Schulorganisationen zählt Grünmatt zu den mehrheitlich kleinen Dorfgemeinden im Kanton Bern, welche unter dem neu eingeführten kommunalen Lektionenpool über mehr Ressourcen als bisher verfügen (ERZ 2009, S. 2). Den Schulen in der IBEM-Re-

gion stehen Mittel in der Höhe von wöchentlich 200 Lektionen (plus 20 Lektionen) zur Verfügung. Wie Rotstetten macht Grünmatt die bisherige Verteilung der Lektionen anhand einer Tabelle transparent, welche zeigt, dass auch hier Ressourcen bisher zur Hälfte für Kleinklassen eingesetzt wurden. Im Zuge von IBEM löste Grünmatt sämtliche dieser Sonderklassen auf und setzte fortan auf integrative Förderformen. Dass es sich dabei um einen strategischen Grundsatzentscheid handelt, zeigt das folgende Bekenntnis in einer Broschüre mit dem Titel »Schule und Integration«, welche die Erziehungsberechtigten über das Angebot der Besonderen Maßnahmen informiert:

Unsere Schulen haben sich für die Integration entschieden und befinden sich auf dem Weg, gemeinsam eine Schule zu realisieren, welche Vielfalt nicht nur als Chance anerkennt, sondern deren Potential ins Zentrum der Pädagogik stellt.

IBEM-Broschüre Grünmatt, 2016

Während sich die Konzepte in Rotstetten und Grünmatt – abgesehen von der unterschiedlichen Modellwahl – kaum inhaltlich voneinander unterscheiden, zeigt sich deren Umsetzung in der Praxis aber dennoch unterschiedlich. Integrative Förderung findet in Grünmatt in vielfältigen und situativ variablen Settings statt: vom gezielten Förderunterricht in IF-Kleingruppen, welcher in einem separaten Raum parallel zum Regelunterricht erfolgt, über die heilpädagogische Eins-zu-eins-Begleitung von »Integrationsprojekten« innerhalb des Klassenzimmers bis hin zum gemeinsamen Unterricht, welchen Regellehrpersonen und Heilpädagog*innen im Teamteaching realisieren. Aber auch hier finden die technokratischen Zwänge des Reformprojekts IBEM ihren Niederschlag: etwa anhand von *Verträgen*, welche die zur Kooperation verpflichteten Pädagog*innen in zusammenarbeitsbedingt definierte Rollen und Funktionen einbinden. Oder die seitens der Schulleitung quartalsweise eingeforderten *Übersichtstabellen*, welche ausweisen, wie viele Lektionen für einzelne Schüler*innen eingesetzt werden, und dabei den *Abklärungsstatus* sowie allfällige *Diagnosen* ersichtlich machen.

Insgesamt zeigt sich die kommunale Umsetzung der Besonderen Maßnahmen als eine Angelegenheit, die zwar mit der Entwicklung einer integrativen Volksschule pädagogisch begründet wird, in der Realisierung aber vor allem die Herausforderung beschreibt, *Ressourcen* mit einem individuellen *Bedarf* zu legitimieren. Im Unterschied zu Rotstetten verzichtet Grünmatt darauf, den Einsatz der kommunal zugesicherten Lektionen bereits kon-

zeptuell festzulegen, und verweist stattdessen auf die kantonal definierten Richtwerte in Prozent des Gesamtpools. Die folgende Vignette zeigt, dass Ressourcen nicht nach dem Gießkannenprinzip im Vornherein fix auf Angebote und Schulhäuser verteilt werden, sondern wie versucht wird, den tatsächlichen Bedarf in den teils weit auseinanderliegenden Schulstandorten periodisch zu erheben:

Bereits zum zweiten Mal erfolgt in *Grünmatt* eine Sitzung, welche der Bedarfsabklärung und standortspezifischen Verteilung des IBEM-Lektionspools gilt. Dazu trifft sich die Leitung IBEM mit den für die Standorte zuständigen Schulleitenden und den dezentral arbeitenden schulischen Heilpädagog*innen, welche für den IF-Unterricht zuständig sind. Grundlage des Austauschs bilden verschiedene Übersichtstabellen, aus welchen sich der Einsatz der IF-Lektionen, verteilt auf die verschiedenen Standorte ablesen lässt. Die Heilpädagog*innen sind dazu angehalten, quartalsweise zu dokumentieren, wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden Lektionen an den einzelnen Schulstandorten einsetzen. Die Angaben wiederum werden in eine quantitative Gesamtübersicht überführt, welche pro Standort Gesamtschüler*innenzahlen und Klassengrößen ausweist sowie ersichtlich macht, wie viele Schüler*innen etwa mit reduzierten individuellen Lernzielen (riLZ) oder einem durch eine Abklärungsstelle bestätigten besonderen Bildungsbedarf unterrichtet werden. Weiter gibt diese Tabelle Auskunft über Kinder mit »Migrationshintergrund« und deren Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache, schwierige Klassensituationen, abgeklärte Hochbegabungen sowie die Umsetzung sogenannter »Integrationsprojekte«, worunter die Schulung sonderschulberechtigter Lernender fällt, welche über die IBEM-Lektionen hinaus Mittel aus verschiedenen GEF-Pools beanspruchen.

Die Sitzung läuft nach dem folgenden Muster ab: Die Schulleitung IBEM nennt die Anzahl aktuell eingesetzter Lektionen pro Schulstufe und fordert die für den IF-Unterricht zuständigen Heilpädagog*innen auf, zur Ressourcensituation Stellung zu nehmen. Letztere wiederum legen offen, wie und in welchen Settings sie mit den Lektionen verfahren, wobei jeweils zwischen IBEM- und GEF-Lektionen unterschieden wird. In der Abschätzung und Begründung des entsprechenden Bedarfs wird spezifisch sowohl auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Kinder als auch auf die Situation in den Klassen eingegangen und sicherzustellen versucht, dass die Begleitung der Schüler*innen auch nach allfälligen Stufenübertritten fortgesetzt wird. Das Resultat der Verhandlung lautet schliesslich, dass die bestehende Verteilung beibehalten wird. Auf meine Nachfrage hin bestä-

tigt mir die Leitung IBEM ihren Anspruch, die Lektionenverteilung flexibel am Bedarf vor Ort auszurichten, wobei sie gleichzeitig aber auch die Bemühung unterstreicht, Schwankungen in der standort- und stufenspezifischen Zuteilung von Lektionen zu vermeiden, damit die Anstellungspensen der Heilpädagog*innen möglichst stabil gehalten werden können.

fn, 02–04-2014

Das Beispiel Grünmatt zeigt eine insofern flexible Ressourcenverteilung, als der Bedarf an Lektionen aus dem IBEM-Pool anhand der tatsächlichen Unterstützung einzelner Schüler*innen und Klassen im schulischen Alltag erhoben und legitimiert wird. Im Hintergrund dieser schüler*innenzentrierten Bedarfsabklärung steht aber gleichwohl die organisatorische Absicht, Anstellungsbedingungen möglichst »stabil« zu halten oder gar »attraktiver« zu gestalten, wie es den Optimierungsmaßnahmen einer kommunalen Evaluation in Rotstetten zu entnehmen ist.

Lektionen als Mittlerinnen von Differenz

Trotz strategischer Verankerung des integrativen Grundsatzes scheinen die Schulen also letztlich nicht davor bewahrt zu sein, Schüler*innen zwecks Ressourcenlegitimation zu etikettieren: Wenn es also in organisatorischer Hinsicht darum geht, den Bedarf an Lektionen für besondere Maßnahmen zu begründen, wird ebenso in Grünmatt wie auch in Rotstetten von der Integration der »IF-Kinder« – ja sogar von »gerilzten Kindern« gesprochen und anhand »exotisch« anmutender Familiennamen in den Schuleintrittslisten potenzielle »DaZ-Kinder« ermittelt. Die differenzunterstreichende Gruppierung von Schüler*innen nach Förderbedarf respektive die Allokation entsprechender Ressourcen führt insgesamt zur Identifizierung der Schüler*innen via Angebotsstruktur: In einer auf Ressourcenverteilung fokussierten Steuerungslogik werden die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel – hier in *Lektionen* – zu den eigentlichen Mittlerinnen von Differenz. Auch wenn mit der angebotsspezifischen Identifizierung der Lernenden kaum eine bewusste Absicht der Etikettierung und Stigmatisierung verfolgt werden mag, lässt sich die beschriebene Praxis doch als eine organisatorische Folge davon lesen, dass für die Legitimation von Ressourcen immer ein individuell begründeter »besonderer Bedarf« erforderlich ist. So konnte wiederholt beobachtet werden, dass – ganz entgegen der diskursiven Zentralität der »Bedürfnisse« der Schüler*innen – in erster Linie doch die Lektionen beziehungsweise deren Designation

zum Beispiel für sogenannte »Integrationsprojekte« eine zentrale Rolle in den Aushandlungsprozessen einnehmen. Damit wird – unabhängig davon, ob es sich um Maßnahmen im niederschweligen oder verstärkten Bereich handelt – immer der »besondere Status« markiert, obwohl die Lernenden organisatorisch zur Regelklasse zählen. Verdeutlichen lässt sich dies abschließend noch einmal anhand der Aussage des Hauptschulleiters in Grünmatt:

In die Integrationsprojekte [...] fließt Geld aus der GEF [Gesundheits- und Fürsorgedirektion]. Dort musst du halbjährlich ein Netz-Gespräch machen... eine Standortbestimmung mit dem einzelnen Kind, der Familie und dem Inspektor [führen], damit es zusätzliche *Lektionen* gibt... für Teamteaching oder so. Das sind Kinder, die allein nicht ganz fahren mögen. Die brauchen heilpädagogische Unterstützung [...]

tr, 13–11-2012

Wie im Zusammenhang mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma angesprochen, existieren über die im IBEM-Ressourcenpool zusammengefassten Mittel hinaus (für niederschwellige sonderpädagogische Maßnahmen) weitere Möglichkeiten der Ressourcenallokation: So können für die integrative Sonderschulung von Kindern und Jugendlichen mit »Behinderungen« – darunter vorwiegend Störungen im Autismus-Spektrum oder leichtere geistige und körperliche Beeinträchtigungen – via Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF/GSI) zusätzliche Mittel (für verstärkte sonderpädagogische Maßnahmen) beantragt werden. Anhand der staatsfinanziellen Spezifizierung der Lektionen wird also klar, um wessen Integration es sich handelt und auf welche Zielgruppe sich die Maßnahmen beziehen. Die besonderen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen werden also – wenn überhaupt – erst in einem späteren Schritt diskursiv hervorgebracht, nämlich nachdem die Subjekte innerhalb des angebotsspezifischen Repertoires an sonderpädagogischen Maßnahmen als »Integrationsprojekte« bezeichnet und zu »Integrierten« wurden. Lektionen wirken also insofern als Materialisierung des staatlichen Skripts, als sie zwischen individuellen Bedürfnissen und den dadurch veräußerten Rechtsansprüchen einerseits und dem legitimen Bedarf andererseits vermitteln.

In diesem Kapitel verfolge ich die Inskriptionsprozesse des bildungspolitischen Anspruchs, Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf grundsätzlich integrativ zu fördern. Dabei zeigt sich, dass trotz der wiederholten Betonung der Integration als »Regel« die nachgeschobenen Gründe, vom in-

tegrativen Grundsatz abzuweichen – etwa zur Kumulation von Lektionen in Fördergruppen –, als nicht minder legitim erscheinen (Svaton 2015). Die beschriebenen Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse sprechen insgesamt von einer bürokratischen Logik, welche dazu führt, dass das »Skript der Besonderung« unter dem Label der integrativen Volksschule fort-, wenn auch diskursiv umgeschrieben wird. Wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, spielt in diesem Prozess »Geld, in all seinen verschiedenen Formen« (Callon 2006d, S. 313) eine entscheidende Rolle: Als Mittlerinnen des Skripts beschreiben Lektionen nicht nur die Praxis einer integrativen Volksschule, sie verleihen auch den »sozialen Verbindungen innerhalb derselben Form, Existenz und Konsistenz« (ebd., S. 318): Durch die Etikettierung der Schüler*innen mittels angebotsspezifischer Differenzierungskategorien wird der Status der »Integrierten« in eine negative Attribuierung übersetzt, welche nicht zuletzt ein legitimes Idiom schafft, über schulische Leistungsdefizite sprechen zu können, ohne dabei auf soziale und kulturelle Kategorien zurückgreifen zu müssen. Dass »Herkunft« als Erklärungsgrundlage des Bedarfs an besonderen Maßnahmen aber weiterhin eine Rolle spielt, strukturelle Benachteiligungen aber zunehmend den individuellen Begründungen schulischen (Miss-)Erfolgs von Lernenden mit »Migrationshintergrund« nachgeschoben werden, analysiere ich im folgenden Kapitel.

5. Individualisierung sozialer Ungleichheit

Die sonderpädagogische Überformung migrationsbedingter Diskriminierung

Das Programm einer integrativen Volksschule umfasst nicht nur, wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, die Integration von Schüler*innen mit einem sogenannten *behinderungsbedingt* besonderen Bildungsbedarf: So wird nämlich mit dem revidierten Artikel 17 insbesondere die Förderung »sprachlicher und kultureller Integration« von Schüler*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund im Volksschulgesetz bekräftigt. Dabei handelt es sich keineswegs um ein neues Anliegen, sondern um eine bildungspolitische Tradition, welche eng verbunden ist mit der schweizerischen Integrationspolitik. Bereits 1972 ist den Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK) die Aufforderung zu entnehmen, auf kantona-ler Ebene geeignete Massnahmen zu treffen, um die damals unter dem Etikett »Gastarbeiterkinder« bezeichneten Schüler*innen nicht zu diskriminieren:

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren fordert die Kantone auf, die geeigneten Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung von Gastarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen wie den Schweizer Kindern. Dabei geht sie von der Überzeugung aus, dass alles getan werden müsse, um die Kinder von Gastarbeitern in den öffentlichen Schulen zu integrieren, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen. (EDK 1995, S. 11)

Die Ausgangslage des vorliegenden Kapitels ist folglich die Forderung nach Nichtdiskriminierung und Integration sowie Sicherstellung von gleichen »Aufstiegschancen« für Lernende, denen aufgrund nationalstaatlicher und/oder sozialer Zugehörigkeit(en) ein besonderer Förderbedarf attestiert wird. Anhand von in diesem Kontext exemplarischen Situationsbeispielen

entwickle ich die Hypothese, dass unter dem aktuell sonderpädagogisch dominierten Diskurs soziale Ungleichheiten und deren strukturelle Ursachen schul- und bildungspolitisch marginalisiert oder sogar überformt werden. Die Programmatik Besonderer Maßnahmen in der Volksschule wird dabei im Lichte des gouvernementalen Doppelprinzips der Integrationspolitik, dem »Fördern und Fordern« betrachtet (Piñeiro, Bopp & Kreis 2009).

Strukturiert ist das Kapitel wie folgt: In einem ersten Teil werden drei Vignetten präsentiert, deren Gegenstand die multiprofessionelle Aushandlung individueller besonderer Maßnahmen am »runden Tisch« umfasst. Dabei werden als problematisch wahrgenommene Situationen von Schüler*innen dargestellt. Die in den Vignetten exemplarisch zum Ausdruck kommende Problematisierung der Integration oder Separation dieser Lernenden beziehungsweise deren Zuteilung in leistungs- sowie sozialverhaltensmäßig mehr oder weniger anspruchsvolle Bildungsniveaus wird in einem zweiten Schritt theoriebasiert diskutiert. Dabei nehme ich mit der *Akteur-Netzwerk-Theorie* als Strategie der »Vernetzung und Entgrenzung« (Höhne & Umlauf 2014) Bezug auf die völkerrechtlich verankerte Forderung nach *Inklusiver Bildung* (UN-BRK 2006), welche eine Verschiebung des defizitorientierten Verständnisses schulischer Heterogenität als *Problem* hin zur positiv konnotierten Anerkennung von Vielfalt als *Chance* der Schul- und Unterrichtsentwicklung markiert. Die Normativität Inklusiver Bildung verbinde ich dann mit dem populistisch konsensfähigen Motto des »Förderns und Forderns«, welches gemäß Wicker (2009) am Übergang ins 20. Jahrhundert zum Leitprinzip einer »neuen schweizerischen Integrationspolitik« avancierte. Nach dieser Kontextualisierung widme ich mich der eigentlichen Analyse der eingangs präsentierten Situationsbeispiele: Ich zeige zuerst, wie – unter Bezugnahme auf die vorausgesetzte soziale Zugehörigkeit der Lernenden Rani* und Menika* – das Sozial- und Leistungsverhalten jeweils situativ herangezogen wird, um *separative* oder *integrative* Lösungen zu legitimieren. Im Kontrast dazu diskutiere ich mit Krisztina* und András* zwei weitere Beispiele, welche die gängigen Begründungsschemata irritieren und dabei die strukturellen Grenzen des Systems sichtbar machen. Insgesamt werden dabei die Mechanismen der *Individualisierung sozialer Ungleichheit* – wie sie bereits Bourdieu und Passeron (1970) beschrieben haben – dechiffriert. So stelle ich die Hypothese auf, dass sich im Kontext der Forderung nach Inklusion letztlich eine bildungspolitische Verschmelzung des »traditionell sonderpädagogischen Förderprinzips« einerseits mit der »meritokratischen Forderung nach Chancengleichheit« an-

dererseits zuträgt; und zwar immer unter dem Postulat, sich als Individuum im Wettbewerb um knappe Bildungsgüter messen zu müssen.

5.1 Verhandlung problematischer Fälle am runden Tisch

Die im Folgenden dargestellten Situationsbeispiele – in der Praxis als »Fälle« bezeichnet – sind den Verhandlungen an sogenannten *runden Tischen* entnommen, welche in Rotstetten einmal jährlich durch die Leitung IBEM einberufen werden. Diese jeweils schulhausspezifisch organisierten interdisziplinären Treffen sind nicht zu verwechseln mit den ebenfalls im selben Format durchgeführten kindspezifischen schulischen Standort- oder Netzgesprächen, anlässlich welcher institutionell bereits »bewilligte« individuelle Fördermaßnahmen regelmäßig überprüft und allenfalls angepasst werden. An Letzteren nehmen gerade bei verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen weitere, auch außerschulisch involvierte Therapeut*innen und Fachpersonen, die Eltern sowie je nach Alter die betroffenen Lernenden teil.

Die meist *kreisförmig* angelegte Sitz- beziehungsweise Tischordnung symbolisiert eine partizipative, lösungs- und kompromissorientierte Aushandlungsform, welche ich in den beobachteten Steuerungssitzungen immer dann antraf, wenn sich eine Vielzahl von Akteur*innen unterschiedlichster Professionen und Handlungsebenen an einer gemeinsamen Aushandlung von Lösungen beteiligte. Für den Austausch am runden Tisch treffen sich jeweils zwischen fünf und zehn Personen, wobei die für den jeweiligen Standort zuständige Schulleitung als Gastgeber*in fungiert und die Leitung IBEM eine moderierende Rolle einnimmt. Neben den vorwiegend dem BM-Team angehörigen Speziallehrkräften – meist mehrere in der Integrativen Förderung (IF) oder an besonderen Klassen tätige Heilpädagog*innen, Logopäd*innen oder Lehrpersonen für Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – nehmen auch Schulsozialarbeiter*innen sowie involvierte Regellehrpersonen am Austausch teil. Zusätzlich wohnt dem runden Tisch die regional zuständige Schulpsychologin der kantonalen Erziehungsberatung (EB) bei. Da die Schulpsychologin in Rotstetten von sämtlichen Akteur*innen in der Höflichkeitsform angesprochen wird, erscheint sie im Folgenden unter dem Pseudonym *Frau Schneider**. Insgesamt trifft am runden Tisch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur*innen mit je spezifischen institutionellen Rollen, Entscheidungskompetenzen, Interessen und Berufsverständnissen aufeinander. Die lediglich punktuelle Teilnahme von Klassenlehrpersonen widerspiegelt

dabei die in der Schulpraxis verbreitete Ansicht, diese seien in erster Linie für die Klassenführung im (regulären) Unterricht und *nicht* für die (besondere) individuelle Förderung einzelner Schüler*innen zuständig. Die Unterscheidung von Regellehrpersonen, welche sich in ihrer didaktischen Tätigkeit am »normkonformen« *Kollektiv* orientieren versus Speziallehrkräften (hier IF-Lehrpersonen), welche sich auf die Unterstützung des »förderbedürftigen« *Individuums* konzentrieren, stellt damit eine der zentralen Achsen in der Grenzziehung zwischen Regelbereich und Besonderen Maßnahmen innerhalb der Volksschule dar (vgl. *Kapitel 7*).

Die Festlegung der Themen, welche am runden Tisch diskutiert werden sollen, erfolgt durch eine schriftliche Themensammlung, wobei die zu besprechenden Fälle meist auf Initiative der Speziallehrkräfte aus dem BM-Team eingebracht werden. Auf der Traktandenliste, welche die Schulleiterin IBEM im Vorfeld an die Teilnehmenden versandt hat, werden die Schüler*innen – sie erscheinen im Folgenden ebenfalls unter einem Pseudonym – mit Angabe der Initialen ihres Vor- und Familiennamens sowie der Klasse aufgeführt. Dazu ist in Stichworten eine kurze Problemstellung, manchmal auch eine Frage formuliert. Im Zentrum der in diesem Kapitel exemplarisch analysierten Auseinandersetzungen am runden Tisch steht die Problematisierung von *Differenz*, wobei einerseits die »Leistungsperformanz« und andererseits das »Sozialverhalten« als Hauptargumente für die Legitimation von Förderangeboten herangezogen werden. Die folgenden drei Vignetten – die Titel entsprechen eins zu eins der Ankündigung gemäß Traktandenliste – fassen in kondensierter Weise den Verlauf der fallspezifischen Diskussionen zusammen.

Vignette 1: R. B. 8a: Wie weiter ab Februar?

Zuoberst auf der Traktandenliste findet sich der Fall R. B. der Realklasse 8a im Oberstufenschulhaus *Hubel*: Der junge Mann – nennen wir ihn *Rani* – wird bereits zum zweiten Mal im separativen Angebot der *Timeout-Gruppe* betreut. Während die Leistungsfähigkeit des Achtklässlers als »nicht schlecht« beschrieben wird, habe er hingegen »grosse Probleme im Sozialen«. Die Probleme betreffen gemäss seiner ehemaligen Klassenlehrperson vor allem den Umgang mit Frauen und Mädchen: »Als Frau kommt man absolut nicht an ihn heran.« Gutgemeinte Ratschläge ziehe er ins Lächerliche und er ecke gerade bei den Mitschüler*innen mit seinen »primitiven sexistischen Sprüchen« an. Abgesehen vom »anständigen« Sozialverhalten, werden auch die Arbeits- und Lernmoral von Rani als »katastrophal« bezeichnet. Dies wird etwa damit belegt, dass sich der Sechzehnjährige in der

Suche nach einer Schnupperlehre »völlig passiv und desinteressiert« zeige. Gemäss Klassenlehrerin bringe die »blosse Anwesenheit« des Schülers das ohnehin »stark belastete« Klassenklima schnell zum Kippen. Der Schüler wird deshalb, wenn immer möglich, in die Obhut des IF-Lehrers gegeben. Ein Klassenwechsel – allenfalls sogar die Aufnahme des Jugendlichen im Parallelschulhaus – fällt als Lösungsansatz weg: Die in Frage kommenden Klassen befinden sich mit einer Grösse von 28 respektive 29 Schüler*innen bereits am oberen Limit.

fn, 24–01–2013

Vignette 2: Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler: Übertritt in die 7. Klasse...

Menika besucht die sechste Klasse an der Primarschule Mätteli. Das »Mädchen aus Sri Lanka« habe grosse Schwierigkeiten in der Bewältigung des Unterrichtsstoffs – und zwar fächerübergreifend. Damit sie dem Regelunterricht folgen könne, wurden in vier Fächern reduzierte individuelle Lernziele (riLZ) vereinbart. »Gerilzt« und mit viel zusätzlicher Unterstützung durch die IF-Lehrperson arbeite die Schülerin eigentlich gut. Angesichts des bevorstehenden Übertritts setzen sich die Eltern, unterstützt durch eine die Familie eng begleitende private Lerntherapeutin dafür ein, dem Mädchen auch an der Oberstufe den Unterricht in einer Regelklasse zu ermöglichen. Trotz ausdrücklicher Empfehlung der IF-Lehrerin, welche im »Schonraum der KbF« – gemeint ist eine Sonderklasse – den »richtigen Platz« für Menika sieht, wird schliesslich entschieden, dass das Mädchen auch auf der Oberstufe eine Regelklasse besuchen soll. Ausschlaggebend scheint dabei einerseits der vehemente Widerstand der Eltern gegen eine Zuweisung ihrer Tochter in die Sonderklasse gewesen zu sein: Das Stigma Lernbehinderung hätte aus »kulturellen Gründen« äusserst schwerwiegende Folgen für Menika; welche fortan sozial gemieden und von der Teilnahme an Festen ausgeschlossen würde. Im Austausch der anwesenden Fachpersonen fällt allerdings noch ein weiteres Argument: So wird nach der Arbeitshaltung gefragt: »Ist sie eine Fleissige? [...] Also fleissig ist: Macht sie die Aufgaben... dann hat sie viel mehr Chancen... [Stille] Nicht den Stoff zu schaffen... verstehst du? Aber sie ärgert die Leute nicht...« [verlegenes Lachen]. Sichtlich erleichtert bestätigt die IF-Lehrerin daraufhin die positive Arbeitsmoral der Schülerin: »Sie wird die Leute bestimmt nicht ärgern. Sie ist eine *Goldene*!«

fn, 28–02–2013

Vignette 3: Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ohne Deutschkenntnisse: Wie können sie in der richtigen Klasse eingeteilt werden?

Eine Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), welche in Rotstetten den Grundkurs Deutsch unterrichtet, bringt den Fall zweier vor wenigen Monaten aus dem Ausland zugezogener Jugendlichen in die Diskussionsrunde: Während die Achtklässlerin Krisztina aus Ungarn, obschon sie »eigentlich eine Sek-Schülerin wäre«, einer Realklasse im Schulhaus *Piaget-Zulliger** zugeteilt wurde, besucht András im anderen Oberstufenschulhaus das Sekundarniveau. In der Falldarlegung stellt die DaZ-Lehrperson klar, dass die Deutschkenntnisse von András nicht als besser einzuschätzen seien als jene Krisztinas. In der Begründung des Laufbahnentscheids von Krisztina argumentiert der zuständige Schulleiter aber dennoch mit sprachlichen Defiziten: Die Schülerin würde nicht nur Deutsch, sondern auch den gesamten Stoff im Hauptfach Französisch nachholen müssen, was er – kurz vor Abschluss der obligatorischen Schulbildung – als »unrealistisch« einschätze. Gleichzeitig besucht András, Sohn eines ukrainischen Ingenieurs, im Parallelschulhaus Hubel eine siebte Klasse auf Sekundarniveau. Der seinerseits zur Stellungnahme aufgeforderte Schulleiter argumentiert ganz anders: Er schätzt den Sprachrückstand als weniger bedeutend ein und spekuliert sogar mit der Wahrscheinlichkeit, der »perfekt englischsprechende« András würde später an einem internationalen Elite-Gymnasium aufgenommen. Währenddessen bangt die engagierte Deutschlehrerin, welche beide Jugendlichen im Erlernen der Unterrichtssprache unterstützt, um die Bildungslaufbahn der jungen Frau: Sie schätzt die intellektuelle Kapazität von Krisztina mindestens als ebenso hoch ein wie jene von András und sucht nach einem Weg, der Schülerin einen Niveauwechsel in die Sekundarklasse zu ermöglichen. Sie befürchtet, die Motivation der Schülerin würde angesichts der Erkenntnis gebremst, dass [mit einem Re-labschluss] »viele nicht möglich ist«. Nach einer erfolglosen Anfrage des Schulleiters an das Schulinspektorat, welches »unter gewissen Umständen« Einzelunterricht im Rahmen von rund zwanzig Lektionen zur Aufholung von Sprachrückständen finanzieren kann, scheinen aber »für so jemanden« keine zusätzlichen Ressourcen vorhanden zu sein. Und auch die auf der Verordnungsebene zugesicherte Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs wird als Lösungsansatz ausgeklammert. Schlussendlich rekurriert die am runden Tisch anwesende Lehrerin der Sonderklasse auf persönliche Kontakte, um der jungen Frau schulextern den Besuch eines Deutschkurses zu er-

möglichen. Die Fallbesprechung wird mit dem Kommentar »Dranbleiben« geschlossen.

fn, 12–12–2013

5.2 Zwischen Fördern und Fordern

Zunächst verbindet die skizzierten Beispiele einige Gemeinsamkeiten, sie unterscheiden sich aber auch voneinander. Gemeinsam ist ihnen der Umstand, dass es sich um bereits etwas ältere Schüler*innen handelt und bei denen auf unterschiedliche Art und Weise der Faktor »Herkunft« eine Rolle spielt: zuerst Rani, ein als sozial auffällig beschriebener Achtklässler, der aus Ostafrika flüchten musste und aufgrund seines Verhaltens im »Timeout« unterrichtet wird. Dann die Sechstklässlerin Menika, welche aufgrund fächerübergreifend schwacher Leistungen nach dem Übertritt in die Oberstufe in einer Sonderklasse beschult werden soll; ein Stigma, welches ihre Eltern – sie stammen aus Sri Lanka – mit aller Kraft abzuwenden versuchen. Und schließlich der implizite Vorwurf einer willkürlichen Niveauuteilung im Selektionsentscheid zweier als äußerst »begabt« beschriebener Jugendlichen, András und Krisztina, welche erst kürzlich aus Osteuropa zugezogener sind.

Insgesamt haben wir es gemäß Artikel 17 mit vier Lernenden zu tun, deren schulische Ausbildung durch »Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird« (Art. 17 Abs. 1; VSG 1992; revidiert 2001). Die identifizierten Behinderungen oder Integrationserschwernisse sozialer, sprachlicher und/oder leistungsbezogener Art erscheinen in diesem Zusammenhang als Abweichung von einer angeblichen »Norm«, infolge welcher besondere Maßnahmen angezeigt sind. Welche konkreten Angebote für die unterschiedlichen Schüler*innen jeweils in Frage kommen, zeigt sich in den Aushandlungen am runden Tisch. Der runde Tisch stellt die Plattform dar, wo die betroffenen Schüler*innen als »Fälle« problematisiert und Maßnahmen ausgehandelt werden. Dieser Prozess lässt sich im Sinne der ANT als eine *Übersetzung* (scheinbar) *individueller* Problemstellungen beschreiben, welche aber zugleich Ausdruck der Produktion und Reproduktion *struktureller* sozialer Ungleichheit sind.

Folglich suche ich nach den impliziten Regeln« welche die Problematisierung schulischer Heterogenität in der Volksschule konstituieren: Inwiefern löst die nach dem Grundsatz der Integrativen Förderung zu reformierende Volksschule tatsächlich ihr Versprechen ein, den »besonderen Bedürfnissen«

der Lernenden mit entsprechenden Maßnahmen Rechnung zu tragen? Wie wird das (sonder)pädagogische Prinzip des »Förderns« im Verlaufe der obligatorischen Schulzeit und einer spezifischen Ressourcenpolitik zunehmend in jenes des ebenso meritokratisch wie integrationspolitischen »Forderns« übersetzt? Diesen Fragen versuche ich mittels Callons Verständnis einer *Sozio-Logik der Übersetzung* nachzugehen (Callon 2006a; 2006b). Als Erstes werde ich dafür auf den »Paradigmenwechsel« im sonderpädagogischen Bereich und die internationale Forderung nach *Inklusiver Bildung* zurückkommen, in dessen dominanten normativen Diskurs sich auch das lokale Reformprojekt IBEM einschreibt.

Inklusive Bildung: Weg von der äußeren hin zur inneren Differenzierung

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte – namentlich auch im Fachbereich einer heil- und sonderpädagogischen Disziplin – steht der aus der Soziologie entnommene Begriff der *Inklusion* für einen Paradigmenwechsel: Der beabsichtigte Wandel führt weg von einer »äußeren Differenzierung« in gesonderte Fördersettings hin zu »innerer Differenzierung« des Unterrichts. Statt dass Differenz via Struktur organisatorisch eingeschrieben wird, soll mittels individualisierter Ansätze auf der didaktischen Ebene des Regelunterrichts differenziert werden. In komprimierter Weise ist damit gemeint, dass alle Lernenden im gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse zu fördern sind. Eine integrative oder inklusive Didaktik erfordert, dass Inhalt, Form und Ziele den heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst werden. Gemäß Prenzel (2006) basiert eine entsprechende »Pädagogik der Vielfalt« auf einem wertschätzenden, positiv anerkennenden Umgang mit Gleichheit *und* Differenz, wobei schulische Heterogenität nicht als Bedrohung, sondern als Chance gesehen wird (Bräu & Schwerdt 2005). Der pädagogische Heterogenitätsbegriff bezieht sich dabei auf lern- und entwicklungsrelevante (Differenz-)Merkmale, welche neben Alter, Geschlecht und Leistungsperformanz auch Aspekte der Ethnizität umfassen (vgl. Hagedorn et al. 2010; Sturm 2013). Damit erhält der Heterogenitätsbegriff im Kontext schulischer Institutionen neben einer *kognitiven* immer auch eine *soziale* Dimension der Ungleichheit: Während sich im Leistungsverhalten das Verhältnis von kognitivem Potenzial und tatsächlicher Performanz manifestiert, fasst die Dimension der »Herkunft« sozioökonomische Aspekte wie die familiäre Schichtzugehörigkeit, sprachliche und/oder »kulturelle« Voraussetzungen und anderes mehr. Sogenannte herkunftsbedingte Voraussetzungen

werden dabei nicht selten zur Begründung des Leistungsverhaltens, aber auch in Hinsicht auf soziale Kompetenzen und Arbeitsmoral herangezogen, womit sie eine wichtige Referenz in der Begründung besonderer Maßnahmen darstellen. So zeigen auch die im Folgenden näher zu analysierenden Fallbeispiele, dass situativ auf den Aspekt der Herkunft angespielt wird; und zwar ebenso zur Erklärung der Abweichungen wie auch als Argument für spezifische Maßnahmen.

Im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusiver Bildung als Policy-Leitsatz sind gemäß Platte (2012, S. 159) – neben menschenrechtlichen, partizipativen und werteorientierten Grundsätzen in der didaktischen Fundierung – namentlich auch »Veränderungen im System« vorzunehmen. Damit ist die Erwartung verknüpft, Diskriminierungen im Zugang und in der Teilhabe an Bildung überwinden zu können, unabhängig davon, ob die Ungleichheiten auf behinderungs- und/oder intersektional verschärfte, herkunfts- respektive migrationsbedingte Faktoren zurückzuführen sind (vgl. Amipur 2016). Die Forderung, Differenzlinien der *Behinderung* als »verkörperte Andersartigkeit« im Sinne der *Disability Studies* (Waldschmidt 2006, S. 32), aber auch in Bezug auf soziale Ungleichheiten in *struktureller* Hinsicht so zu bearbeiten, dass Benachteiligung und Stigmatisierung vermieden werden, stellt damit eine zentrale Herausforderung Inklusiver Bildung dar. Anzusetzen wäre – so der allgemeine Tenor – beim (exklusiven) *Bildungssystem* selbst (Boban & Hinz 2003; Kronenberg 2007; Sander 2002).

Integration: Systemwechsel auch in der Migrationspolitik?

Um darzulegen, unter welchen Prinzipien der in der öffentlichen Bildung anvisierte *Systemwechsel* einer »integrativen Volksschule« agiert, unternehme ich einen Exkurs in die schweizerische Migrationspolitik. Dazu beziehe ich mich auf einen Sammelband zum schweizerischen Integrationsdiskurs mit dem Titel »Fördern und Fordern im Fokus« (Piñeiro, Bopp & Kreis 2009). Die in diesem Schlüsselband versammelten Beiträge verdeutlichen, wie das Leitkonzept *Integration* zu einer »mächtigen migrationspolitischen Idee« avanciert. Die Macht dieser »politischen Idee« gründet dabei in der *Konsensfähigkeit* der Formel »Fördern und Fordern«, wie Hans-Rudolf Wicker in seinem Beitrag nachzeichnet: Wicker zeigt auf, wie der Integrationsbegriff entlang einer Bipolarität »rechter« und »linker« Politik mit gegensätzlichen Bedeutungen aufgeladen wurde. Diese Grenzziehung rekonstruiert Wicker zunächst über die »Ausländer*innenfrage« hinaus in der Organisation des liberalen, durch

Modernisierung und Marktwirtschaft geprägten Nationalstaats, welche sich in den 1990er Jahren schließlich in gegensätzlichen Integrationsprämissen materialisiert: auf der einen Seite ein »liberales« Verständnis, welches sich darauf konzentriert, Integration aktiv zu *fördern*, auf der anderen Seite ein »konservativer« Kontext, welcher sich politisch stärker danach ausrichtet, Integration zu *fordern*, wenn nötig unter Anwendung von »Zwangsmaßnahmen«. Gemäß Wicker (2009, S. 24) wird diese integrationspolitische Gegensätzlichkeit durch die an der Jahrtausendwende in den Migrationsdiskurs eingebrachte Formel des »Förderns« *und* »Forderns« entschärft, wodurch die schweizerische Migrationspolitik zu einer neuen, als konsensfähig geltenden Mitte gefunden habe (ebd.). Während die Verschmelzung unterschiedlicher politischer Interessen in einem gemeinsamen Motto eine Neuausrichtung der schweizerischen Migrationspolitik und in dem Sinne einen Wandel andeutet, bleibt der Integrationsbegriff in den aktuellen Gesetzen, Verordnungen und kommunalen Leitbildern weiterhin *diffus*, wodurch es »den einen freisteht, mehr das »Fordern«, den anderen hingegen mehr das »Fördern« in den Vordergrund zu rücken« (Wicker 2009, S. 25).

Der Spielraum der Interpretation, welcher sich im Politischen ergibt, zeigt sich nicht nur im Migrationsbereich, sondern lässt sich bezeichnenderweise auch im bildungspolitischen Kontext des Reformprojekts IBEM beobachten. Auf dieser Grundlage argumentiere ich, dass der Beitrag des Staats im Sinne einer »integrativen Volksschule« sich in erster Linie auf die Finanzierung besonderer Angebote und Strukturen des *Förderns* konzentriert. Während sich Fördermaßnahmen schwerpunktmäßig auf die Schuleingangsphase konzentrieren, dreht sich der Spieß im Rahmen der leistungsrelevanten Selektion um: Am Übergang zur Sekundarstufe 1 herrscht ein Klima, welches mit aller Vehemenz *fordert*, dass die Individuen die Verantwortung über den eigenen Bildungs(miss)erfolg selbst tragen.

Ein Blick ins IBEM-Umsetzungskonzept in Rotstetten zeigt, dass den strukturellen Unterschieden in Hinsicht auf die soziodemographische Lage im Einzugsgebiet des jeweiligen Schulhauses – unter der Annahme, dass Kinder aus »bildungsfernen Familien« besonders viel Förderung benötigen – insofern Rechnung getragen wird, dass mehr IF- und DaZ-Lektionen zur Verfügung stehen. Nach vier Jahren der Umsetzung führen allerdings Gründe der Transparenz und »Chancengleichheit« zur Forderung, die Schulhäuser künftig strikte anhand der Anzahl Klassen mit IF-Lektionen zu dotieren: Während bisher noch die Sozialstruktur den Ausschlag für die Höhe der Lektionen gab, gilt neu das Argument, alle Schulen sollten gleichermaßen durch die

IF entlastet werden. Gemäß dem neuen kommunalen Berechnungsschlüssel stehen damit pro Primarklasse wöchentlich rund 2.7 Lektionen IF zur Verfügung. Hervorzuheben ist der Umstand, dass die Klassen auf der Oberstufe nicht einbezogen werden. Letztere hat mit insgesamt elf respektive zwölf Klassen total 20 Lektionen zugut, also 1.7 Wochenlektionen pro Klasse. Ein Wert, welcher allerdings vor dem Hintergrund zu relativieren ist, dass sich die IF auf das anforderungsschwächere Niveau der Realklassen konzentriert. Anhand dieses quantitativen Vergleichs lässt sich eine stufenspezifisch unterschiedliche Handhabung des *Förderprinzips* beobachten: Während auf der Primarstufe in die »besondere Förderung« der Schüler*innen und damit in Angebote investiert wird, welche ungleiche Startbedingungen ausgleichen sollen, zeigt sich mit fortschreitender Schullaufbahn, dass sich die Verantwortung auf der Oberstufe zunehmend zum Individuum verschiebt. Damit wird eine Fokusverschiebung vollzogen: weg von kompensatorischen Leistungen in Form von individuell legitimierten besonderen Maßnahmen durch das Bildungssystem, hin zum meritokratischen Leistungs- und Wettbewerbsprinzip. Dem individuellen Scheitern im Bildungssystem ist damit nicht nur eine »unübersehbare und einseitige Defizitorientierung eingeschrieben« (Piñeiro et al. 2009, S. 7), sondern gleichzeitig treten auch die ungleichheitsreproduzierenden Strukturen der Volksschule in den Hintergrund.

In Übertragung der mit dem Motto »Fördern und Fordern« neuen Strategie des migrationspolitischen Integrationsdiskurses auf die Schulpraxis lässt sich damit schließlich die Hypothese aufstellen, dass sich schulischer Erfolg, aber auch Misserfolg am individuellen Beitrag der Jugendlichen selbst misst: Angepasstes Sozial- und Arbeitsverhalten (Menika) wird mit der Integration in eine Regelklasse belohnt, während ein fehlender Integrationswille, Passivität und soziales Fehlverhalten (Rani) mit separativen Maßnahmen sanktioniert werden. Dabei manifestiert sich aber auch eine weitere Verschiebung: Die politische Forderung der »Integrationsfähigkeit« der Strukturen des Bildungssystems, welche dazu befähigt, alle Lernenden diskriminierungsfrei zu fördern, wird an die Verantwortung des Individuums zurückgespielt. Die besondere Förderung, welche Schüler*innen auf der Primarschulstufe zuteilwird und via Angebotsstruktur eingeschrieben wird – es sei an die Bezeichnungen als »DaZ-Kinder«, »IF-Schüler*innen«, »Integrationsprojekte« und »gerilzten Kinder« erinnert –, versucht die Bemühungen der Schule beziehungsweise ihre »Integrationsbereitschaft« zu belegen. Daneben ist der Situation der erst im Verlaufe der Oberstufe ins schweizerische Bildungssystem eintretenden Jugendlichen Andrés und Krisztina, aber auch dem Schicksal von R. B. eine etwas

andere Leseart eingeschrieben: Diese stellt den angeblichen »Systemwechsel« insofern in Frage, als nicht die strukturellen Veränderungen der Institution Schule und deren symbolische Grenzen im Vordergrund stehen, sondern der Fokus auf *Einzelfälle* gerichtet wird, welche innerhalb der bestehenden Strukturen als mehr oder weniger »integrierbar« gelten beziehungsweise sich als Individuen sozial und leistungsbedingt »anpassungsfähig« verhalten.

5.3 Rani und Menika – oder: Sozialverhalten als Argument

Am runden Tisch der Oberstufenschulhäuser *Hubel* und *Piaget-Zulliger* in Rotstetten werden an jenem Nachmittag – neben weiteren allgemeinen Themen, wie etwa der Abgrenzung der besonderen Angebote KbF und Timeout-Gruppe oder dem Umgang mit »Hochbegabten, die ins Realniveau absteigen« – insgesamt acht Schüler*innen als »Fälle« besprochen. Ein Blick in die Traktandenliste zeigt, dass neben dem Bedürfnis, Schüler*innen auf der Erziehungsberatung entwicklungspsychologisch »abklären« zu lassen, das Anliegen bestmöglicher *Förderung*, aber auch die Problematisierung »sich verweigernder, nicht kooperativer Eltern« den interdisziplinären Austausch prägen wird:

- R. B. 8a: Wie weiter ab Februar?
- O. D. 8b: Wie kann O. am besten gefördert werden?
- K. M. 7a: Wann kann er abgeklärt werden?
- H. A. 7b: Wann kann er abgeklärt werden?
- S. B. 7g: ungenügende Leistungen, Eltern verweigern/sind nicht kooperativ
- V. D.: Rückblick, was kann besser gemacht werden?
- S. M.: Wie kann er am besten gefördert werden?
- S. T.: Wie viel Geduld/Zeit lassen ist angebracht?

Traktandenliste »runder Tisch«, Rotstetten, 2013

Im Folgenden wird auf die beiden Lernenden Rani und Menika näher eingegangen: Wie soll es mit dem »TOG-Schüler« Rani weitergehen, der trotz der individuellen, heilpädagogischen Begleitung keine oder nur sehr geringe Fortschritte macht? Was für besondere Maßnahmen stehen auf der Oberstufe, kurz vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit, für die Förderung der Integration und Ermöglichung von »Chancengleichheit« *überhaupt* zur Verfügung und welche Rolle spielt das *Sozialverhalten* in der separativen beziehungsweise integrativen Ausrichtung der besonderen Maßnahmen? Diesen Fragen gehe

ich im Folgenden anhand einer vertiefenden Analyse der Schulschwierigkeiten von Menika und Rani nach. Die in diesem Zusammenhang zitierten Aussagen wurden mithilfe der auf Tonband aufgezeichneten Sitzungen wörtlich transkribiert (*tr*) und anonymisiert.

Rani: Von Timeout zu definitiv out

Es ist die für den Fall »zuständige« IF-Lehrerin der *Timeout-Gruppe*, welche das erste Wort erhält: »Rani ist... bereits zum zweiten Mal in der Timeout-Gruppe« (*tr*, 24-01-2013) eröffnet die Heilpädagogin ihre Schilderungen. In dieser Beschreibung wird der Schüler für die an der Sitzung teilnehmenden Akteur*innen zunächst über einen »ausländisch« klingenden Namen und im selben Atemzug mit der Assoziation eines konkreten, sonderpädagogischen Angebots identifiziert: Bei der Timeout-Gruppe (TOG) handelt es sich gemäß kommunalem Konzept um ein »erweitertes Angebot der IF«. Sie kommt als Maßnahme dann zur Anwendung, wenn das Sozialverhalten einzelner Schüler*innen den Unterricht in derart erheblichem Maße stört, dass das Lernen in der Klasse beeinträchtigt oder verunmöglicht wird. Ein Timeout ist also dann angezeigt, wenn die Verhaltensschwierigkeiten im begrenzten Rahmen der IF nicht genügend aufgefangen werden können. Mit der Separation von Lernenden, welche den Unterricht »stören«, soll eine zeitweilige Entlastung der Regelklasse ermöglicht werden.

Obgleich das Timeout ursprünglich von der Idee vielfältiger individueller Fördersettings innerhalb und außerhalb der Regelklasse getragen wurde und eine enge Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog*innen auch in Form von Unterrichtscoaching vorsah, etablierte sich die TOG bald als ein stationäres Angebot: Während insgesamt 22 Lektionen pro Woche werden Lernende der Primar- und Oberstufe als Lerngruppe temporär zusammengezogen. An einem halben Tag pro Woche bleibt die TOG geschlossen, während die Schüler*innen entweder den Unterricht in ihren (ehemaligen) Stammklassen besuchen, außerschulische Betreuung erhalten oder zuhause bleiben. Gemäß Konzept sollen die Lernenden »zeitlich begrenzt« separativ beschult werden, wobei als oberstes Ziel eine sukzessive Rückkehr in die Regelklasse gilt, wo die Schüler*innen *spätestens* nach einem Jahr wieder »voll integriert« sein sollen.

Die in Hinsicht auf Ranis Sozialverhalten als problematisch beschriebene Situation erfolgt anhand einer Darstellung der sozialen, familiären und sprachlich-kulturellen Voraussetzungen des Schülers. Dabei lässt bereits

die selbstbestätigend formulierte Nachfrage eines Schulleiters nach Ranis Hautfarbe – »*Es ist der Schwarze, oder?*« (tr, 24–01-2013) – auf einen angenommenen Migrationshintergrund schließen. Da Rani aber als Einziger in seinem familiären Umfeld fließend Deutsch spricht, scheinen nicht »Sprachdefizite« für dessen Schulschwierigkeiten verantwortlich zu sein. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Beispiel kaum von einer Vielzahl ähnlicher Fälle, deren Gegenstand im als »schwierig« erachteten Sozialverhalten der Lernenden gründet. Obschon das im Folgenden zu analysierende Fallbeispiel gezielt unter dem Kriterium Migrationshintergrund ausgewählt wurde, soll angemerkt sein, dass *nicht* die »Herkunft« des Schülers für die separative Maßnahme beziehungsweise die ebenfalls zur Diskussion stehende Exklusion aus der Schule maßgebend ist. Vermutlich würde mit einem sozial auffälligen Schweizerschüler ähnlich verfahren, wobei anzunehmen ist, dass die Verhandlung möglicherweise entlang anderer Argumentationslinien erfolgen würde: So ist zum Beispiel anzunehmen, dass bei vorausgesetzter Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten und möglicherweise auf Initiative schulischer Akteur*innen der Weg einer psychologischen Abklärung eingeschlagen worden wäre, sodass eine differenzierte Diagnose den Schüler von einem – im Unterschied zu Ranis zumindest teilweise als »selbstverschuldet« erachteten – schulischen Misserfolg entlastet hätte. Bezeichnenderweise erfährt die Darstellung des Falles R. B. nach einer zunächst summarischen Aufzählung seines Fehlverhaltens – darunter disziplinarische Schwierigkeiten wie »Verweigerung weiblicher Autorität«, Kaugummikauen sowie provozierendes, intolerantes »Benehmen« – eine narrative Wende. Im Versuch, die sozialen Auffälligkeiten zu erklären, wird auf traumatische Erfahrungen in der Kindheit verwiesen, wobei bruchstückhaft die Flucht der Familie über Eritrea, den Sudan und Italien angedeutet wird:

Rani hat eine Geschichte hinter sich, die wohl nicht jedes *Kind* hat... mit seiner Flucht [...] aber man kommt dort nicht an ihn ran. Also jedenfalls nicht als FRAU. Er weiss nichts von seiner Mutter, er würde gerne wissen, wo sie ist, ob sie überhaupt noch lebt... Der Vater lässt sich in dieser Hinsicht nicht auf Gespräche ein. Es ist schwierig... dort als Frau... ranzukommen.

tr, 24–01-2013

Das Zitat zeigt, wie die Problematisierung eines im schulischen Alltag als »renitent« beschriebenen jungen Mannes angesichts dessen tragischer Biografie zur Beschreibung des »hilflosen und schutzbedürftigen Kindes« zurückfindet.

Dabei erklärt die für Rani zuständige IF-Lehrerin dessen auffälliges Verhalten schließlich vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit: eine desintegrierte, zerrüttete Flüchtlingsfamilie, der Verlust der Mutter, ein aufgrund von seiner Geschichte traumatisiertes Kind. Dennoch aber scheint die soziale Legitimation und Absolution nur bedingt von Gültigkeit zu sein, wie die Hinwendung zum Thema Berufswahl zeigt:

Bisher wurde schweigend zugehört. Dann ergreift die für die Leitung der Besonderen Maßnahmen zuständige Schulleiterin das Wort und fragt, wie der Zusatz *Wie weiter ab Februar?* zu verstehen sei. Darauf erklärt die für die Betreuung der Timeout-Gruppe zuständige Heilpädagogin, Rani brauche »einen Ort, wo er [...] sein Verhalten mehr üben kann: Den Umgang mit Mädchen, den Umgang in der Gruppe... wo es Gute und weniger Gute gibt [...]« Doch Ranis ehemalige Klassenlehrerin – sie verlässt den Austausch nach Abschluss des Traktandums – wehrt die Möglichkeit einer Reintegration in die Stammklasse entschieden ab. Es sei eine »leidige Geschichte«... zu einfach falle der Jugendliche in seine problematischen Verhaltensmuster zurück: Er komme direkt wieder in die Schublade des »Unterrichtsstörers« rein...

fn, 24–01-2013

Trotz eines individuell auf die Bedürfnisse des Schülers eingehenden Ansatzes – wofür das laut Konzept »zeitlich begrenzte separative Angebot« der TOG steht – kann (oder will) sich der junge Mann nicht der im Regelunterricht erwarteten Lern- und Arbeitsmoral anpassen. Bei den Kriterien einer Reintegration geht es folglich nicht nur um die Bedürfnisse der betroffenen Jugendlichen selbst, sondern ebenso um das Wohl der Mitschüler*innen in der Klasse. Gemäß Umsetzungskonzept müsse eine Reintegration in die Regelklasse jeweils sorgfältig abgewogen und in der Einschätzung der jeweiligen Situation berücksichtigt werden, wie belastbar sich die bestehende Unterrichtskonstellation zeigt, worunter neben der Sensibilität für die Bedürfnisse der Mitschüler*innen auch eine Einschätzung der Bereitschaft der Lehrpersonen, ihren Unterricht zu individualisieren, fällt. Damit wird offensichtlich, dass die Entscheidung bezüglich inkludierender/exkludierender Maßnahmen immer von vielfältigen Variablen abhängt.

Schließlich fasst Frau Schneider, die Schulpsychologin, die eingebrachten Argumente zusammen und fragt, ob es *überhaupt* eine Klasse gäbe, in der eine Integration des Schülers erfolversprechend wäre. Was die als durchschnittlich beschriebenen Leistungen und die guten Sprachkompetenzen des Schü-

lers anbelangt, wäre theoretisch sogar eine Eingliederung in eine Klasse mit Sekundarniveau denkbar. Dieser Lösungsansatz scheitert allerdings: erstens an der Bereitschaft der Lehrpersonen, dem Schüler eine weitere Chance zu geben, und zweitens, weil die Klassengrößen bereits im oberen Überprüfungsbereich liegen. In einem letzten Versuch einer volksschulinternen Lösung wird die Möglichkeit einer psychologischen Abklärung auf der kantonalen Erziehungsberatung in die Verhandlung eingebracht. Doch die Anmeldungen für Abklärungen auf der Erziehungsberatung liegen im laufenden Monat bereits bei fast achtzig offenen Dossiers, was erneut zum Argument fehlender Ressourcen führt:

Eine ebenfalls an der Oberstufe tätige IF-Lehrperson zählt weitere Möglichkeiten auf: 10. Schuljahr, Programme zur Berufsintegration oder die Option, die Schule in einer anderen Gemeinde abzuschliessen. Doch nach gut zwanzig Minuten erfolgloser Verhandlung drängt die Schulleiterin IBEM mit einem beunruhigten Blick auf die Uhr schliesslich dazu, den Fall »jetzt so stehen zu lassen«. Noch fällt – fast hoffnungsvoll – das Stichwort *Case-Management*, doch niemand scheint mehr wirklich hinzuhören.

fn, 24–01-2013

Im Allgemeinen scheinen sich die Akteur*innen einig: Die sozialen Verhaltensprobleme seien weniger im pädagogischen denn im therapeutischen Bereich zu lösen. In der Suche nach Lösungsansätzen zeigt sich, dass die Klassenlehrperson nicht bereit ist, den Schüler – wie es das Konzept der TOG eigentlich vorsieht – in die Regelklasse »zurückzunehmen«. Dass in der achten Klasse der Schulabgang kurz bevorsteht, stellt schließlich auch die »Verhältnismässigkeit« der notwendigen Investition in Frage. Schließlich wird außerhalb des institutionellen Rahmens der Volksschule nach Lösungen gesucht: Mit der Unterstützung eines Psychologen – so die Hoffnung – soll Rani seine traumatische Kindheit verarbeiten und den bevorstehenden Übergang in eine Berufsschule schaffen. In der zirkulären Argumentation – sie findet immer wieder zurück zum renitenten, nicht einsichtigen Verhalten von Rani – zeigt sich vor allem etwas: Die Ressourcen der Volksschule, darunter namentlich die Bereitschaft der Lehrpersonen und Schulleitenden, weitere besondere Massnahmen zur Förderung des Schülers zu treffen, scheinen an ihren Grenzen angelangt zu sein. Im offiziellen Protokoll dieses runden Tisches zeugt daher eine Sammlung offener Fragen von einer gescheiterten Integration:

R. B. 8a: Wochenplatz? Sozialpädagogische Institution? Gefährdungsmeldung? Psychiatrische Beratung? Andere Klasse? Evtl. auswärts?

prot., 24-01-2013

Damit resultiert die Fallbesprechung statt in konkreten Maßnahmen in einer Handvoll Fragezeichen, welche in ihrer Tendenz Richtung Exklusion deuten: Die Suche nach Lösungen außerhalb der Institution scheint als einzige und letzte Chance zu gelten, dem jungen Mann wenigstens den Weg in den Arbeitsmarkt zu ebnen. Das Fallbeispiel ist typisch für die in Rotstetten regelmäßig problematisierte »Verhaltensheterogenität«: So wird die Integration von Lernenden, deren Sozialverhalten als »auffällig« erlebt wird, als »mühsamer« wahrgenommen, als wenn die Heterogenität aufgrund von Leistungsunterschieden beurteilt wird; eine Einschätzung, welche auch der kommunale IBEM-Evaluationsbericht (vgl. *Kapitel 6*) abbildet:

Die Heterogenität hat [...] mit der Integration ein Ausmass erreicht, das im Unterricht nicht mehr zufriedenstellend bewältigt werden kann [...]. Dabei ist die Verhaltensheterogenität von Schüler/-innen belastender als die Leistungsheterogenität: Die Lehrpersonen empfinden erstere als mühsamer [...] und es fällt eher schwer, in der verhaltensmässigen Heterogenität eine positive Herausforderung zu sehen [...], während in einer leistungsmässig heterogenen Klasse eher noch eine positive Herausforderung gesehen wird.

IBEM-Evaluationsbericht Rotstetten, 2012

Die Verhandlung des Falles R. B. bleibt schließlich ohne Lösung, wobei die Maßnahmen tendenziell eher im außerschulischen denn im Bereich der Volksschule liegen. Die Tatsache, dass der Schüler die ihm angebotene Unterstützung abwehrt und sich die obligatorische Schulpflicht dem Ende zuneigt, erklärt die abnehmende Bereitschaft der schulischen Akteur*innen, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen in die Eingliederung des Schülers zu investieren. Obwohl Ranis tragisches Schicksal auf der individuellen Ebene Erklärungen für sein sozial »auffälliges« Verhalten bietet, bewahrt es ihn dennoch nicht davor, auf der strukturellen Ebene mit separativen Maßnahmen sanktioniert zu werden.

Menika: KbF zwischen Stigma und Schonraum

Ebenfalls anlässlich eines runden Tisches, dieses Mal an der Primarschule Mätteli, thematisiert eine Heilpädagogin ihr Unbehagen angesichts des bevorstehenden Übertritts ihrer Schützlinge in die Oberstufe. In ihrer Schilderung unterstreicht sie, wie die »leistungsschwachen Kinder« bereits in der Bewältigung der Grundanforderungen »wirklich brutal anstehen« würden und dass sie mit den wenigen IF-Lektionen dem als »immens« bezeichneten Unterstützungsbedarf der Kinder »nicht gerecht« werden könne. Neben den »kindspezifisch verfügbaren Lektionen« – gemeint sind Schüler*innen, deren individueller Bedarf durch eine *Abklärung* legitimiert ist – versucht sie in den Regelklassen zu arbeiten, damit »auch die Realschüler [sic!] und Fremdsprachigen« von der Integrativen Förderung profitieren könnten. Der Zusatz »auch« mag eine zufällige Wortwahl sein; er lässt sich aber auch dahingehend interpretieren, dass insbesondere bei sozial unauffälligen und leistungsmäßig als weniger stark beschriebenen Schüler*innen – hier antizipierend im Realniveau angesiedelt – scheinbar auf eine Abklärung verzichtet wird. Diese Lernenden erhalten dann allenfalls kollektiv, also im Rahmen der Regelklasse (integrativ), aber auch in durchlässig organisierten »IF-Grüppchen« (separativ) Unterstützung durch schulische Heilpädagog*innen. Angesichts der *kognitiven* Überforderung vieler Kinder empfindet die an der Schule arbeitende Heilpädagogin die leistungsbedingte Selektion als eine »Erlösung«, wobei sie in fast entschuldigendem Ton anfügt, sie wüsste sich bisweilen, dieser Schritt würde bereits früher erfolgen:

Es ist einfach WAHNSINNIG... und dann kommt noch diese ganze Pubertät dazu! Sie [die Sechstklässler*innen] sind wirklich mit diesen SPEZ-SEK-Schülern zusammen, mit den ganz schwachen Schülern zusammen. Eigentlich... scheint mir das irgendwie... also natürlich auch eine GROSSE CHANCE, wenn man es auch so sehen könnte... aber es ist doch schon eher eine SEHR grosse Herausforderung.

tr, 28–02-2013

In der kategorischen Darstellung einer leistungsbedingt als sehr heterogen beschriebenen Schulklassen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe 1 wird den Lernenden hier ein weiteres strukturelles Distinktionsmerkmal *eingeschrieben*: Über die »schwachen« und »fremdsprachigen« Schüler*innen hinaus *materialisiert* sich das Ergebnis der Selektion in Form der Niveauezuteilung

als *Real-, Sek- und Spez(ial)-Sek-Schüler*innen*, wobei durch die Möglichkeit, die »ganz schwachen Lernenden« in einer Klasse zur besonderen Förderung (KbF) zu separieren, ein weiteres inoffizielles Selektionsniveau zur Verfügung steht.

Um die Problematisierung der Zuweisung zur KbF geht es im Fallbeispiel »Menika«, welches exemplarisch das folgende Spannungsfeld aufzeigt: Auf der einen Seite steht das schulische Angebot, den Lernenden im »Schonraum« der KbF eine auf deren besondere Bedürfnisse individuell zugeschnittene Förderung zuteilwerden zu lassen. Dem gegenüber steht die Abwehrhaltung seitens der Eltern und Schüler*innen selbst, welche zu Recht die potenziell stigmatisierenden Folgen einer Etikettierung als »Lernbehinderte« fürchten, welche als Zielgruppe der Sonderklasse steht. Bei Menika wird allerdings von einer Zuweisung in die Sonderklasse abgesehen. Und dies, obwohl sich die involvierten schulischen Akteur*innen – angesichts fächerübergreifender Leistungsschwierigkeiten und des großen Bedarfs Menikas an zusätzlicher Unterstützung – klar für eine Weiterschulung in der KbF aussprechen. Dieser Ausgang ist einerseits dem erfolgreichen Widerstand der Eltern zuzurechnen, andererseits spielt aber auch das »angepasste Sozial- und Arbeitsverhalten« des Mädchens eine bedeutsame Rolle.

Im Zentrum der Analyse steht hier die im schulischen Alltag meist unreflektierte Etikettierung der Lernenden via Maßnahmen der Integrativen Förderung (IF) durch Heilpädagog*innen (auch als einfache oder niederschwellige Maßnahmen beziehungsweise verstärkte sonderpädagogische Maßnahmen, kurz NM/VM bezeichnet), reduzierter individueller Lernziele (riLZ) oder auch die mit dem Sonderklassenstatus einhergehende Stigmatisierung als »Lernbehinderte«. Gemäß der *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule* dient die KbF der »Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die nicht in einer Regelklasse geschult werden« (BMV, Art. 9). Während Störungen und Behinderungen – sowohl in Bezug auf Kriterien der Leistungsfähigkeit wie auch auf das Sozialverhalten (VSG, Art. 17 Abs. 1) – als Gründe der Zuweisung zu einer besonderen Klasse gelten, wird in den kommunalen Umsetzungskonzepten in Rotstetten die »Leistungsschwäche« als ausschlaggebend für eine separative Förderung in der Sonderklasse bezeichnet. Obwohl sich die Abgrenzung zwischen den beiden Maßnahmen KbF und *Timeout-Gruppe* in der Praxis zwar nicht immer eindeutig zeigt, werden beide Angebote unmissverständlich als »Endstationen« bezeichnet, wie aus den folgenden Definitionsversuchen im Rahmen eines runden Tisches hervorgeht:

SL IBEM: Schüler mit Schwierigkeiten gehen in die Timeout-Gruppe.

Frau Schneider (EB): Also wie... mit *Schwierigkeiten* – soziale? Das Arbeitsverhalten und so?

SL IBEM: Ja... Und in der KbF sind es mehr Schüler und Schülerinnen, die eben die Leistungen nicht erbringen, die wirklich überfordert sind.

LP IF (KbF): Wenn man sagt, es sind wirklich *nur* Leistungsschwache und die TOG ist dann für die sehr Auffälligen [...], dann habe ich eigentlich meine Klarheit, die ich auch will: »Endstation Verhalten«. Das ist die TOG – egal wie gut die Leistungen sind... und bei mir [in der KbF], wenn sie leistungsschwach sind.

LP IF (TOG): Ja, der ist einfach wirklich ganz schwach. Und in der KLASSE geht der unter!

tr, 24–01-2013

Mit einer deutlich geringeren Klassengröße von durchschnittlich nur acht bis zwölf Lernenden soll in der KbF – laut kommunalem Konzept – ein »in hohem Masse differenzierter Unterricht« realisiert werden können, welcher den Bedürfnissen und Förderzielen der Schüler*innen individuell angepasst wird. Die Darstellung optimaler Lernbedingungen im »Schonraum KbF« steht dabei im Widerspruch zur Abwehrhaltung vieler Eltern sowie der Schüler*innen, welche auf dieses Angebot meist mit Verzweiflung reagieren, wie Frau Schneider, Schulpsychologin der regionalen Erziehungsberatungsstelle, schildert:

Wenn man von der KbF spricht, also, dann kommen Tränen. Ich weiss auch nicht genau, was es ist. Das ist wie ein *Stigma*, das Gefühl, dort bin ich verloren, dort bekomme ich nie eine Stelle und... [bricht ab].

tr, 24–01-2013

Im Unterschied zur gängigen, gesellschaftlichen Deutung eines Sonderklassenstatus als negativer »Stempel« profilieren nicht nur die Speziallehrkräfte, sondern auch die Schulpsychologin die KbF als einen »Schonraum«. Von zentraler Bedeutung in dieser positiven Darstellung ist das Argument der besonderen *Bedürftigkeit* der »ganz schwachen« Lernenden: Diese sollen im Rahmen einer kleinen Klasse vor dem drohenden »Untergang« in der Regelklasse bewahrt werden und – losgelöst vom frustrierenden Druck des ständigen Vergleichs mit leistungsmäßig viel stärkeren Mitschüler*innen – an der Erreichung ihrer individuellen Förderziele arbeiten können. Auch im Falle Menikas wird daher versucht, die Eltern von den Vorteilen der KbF zu überzeugen, allerdings ohne Erfolg, wie die IF-Lehrperson schildert:

Wir haben ihnen [den Eltern] das vorgeschlagen, wir haben gesagt: Es ist eigentlich eine... es ist ja AUCH eine Realklasse – oder? Einfach noch mit MEHR Unterstützung... und dennoch, nein... das haben wir nicht besser... [rüberbringen können]. Ich habe auch noch vorgeschlagen, sie dürften mal einen Besuch machen. Aber nein...

tr, 28–02-2013

Trotz der Darstellung der KbF als Chance, welche als besondere Klasse *innerhalb* der Volksschule und damit als Teil des öffentlichen Regelschulsystems gilt, bekräftigt die erfolglose Überzeugungsarbeit der IF-Lehrerin das Gegenteil: Die stigmatisierende »Etikette KbF«, welche Menika den Status einer Sonderschülerin als Teil ihrer persönlichen Identität einschreibt (Goffman 1967), wird von den Eltern nicht akzeptiert. Der Widerstand der Betroffenen gegenüber der Zuweisung in Sonderklassen – unabhängig von dem Nationalstatus der Familien – wurde interessanterweise bereits in den Diskussionen im Großen Rat 2001 zur Revision von Artikel 17 (VSG) durch den damals amtierenden Bildungsdirektor Mario Annoni (FDP) angesprochen:

Das Problem ist, dass die Akzeptanz eines solchen Systems [Sonderklassen] bei den Betroffenen nicht optimal ist. Ob es sich nun um ausländische oder schweizerische Familien handelt, eine besondernde Schulungsform wie etwa die der Sonderklassen stößt bei den Betroffenen nicht wirklich auf Begeisterung [...]. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 285; Übers. d. A.)¹

Bei Menika wird die Abwehr der Eltern gegenüber einer Weiterschulung in der KbF dennoch unter Rückgriff auf die (andere) »Kultur« erklärt. So schildert ein am runden Tisch teilnehmender Psychomotoriker seine Erfahrungen wie folgt:

Was ich halt weiss, die Eltern – oder die ganzen Clans, die bringen halt IHRE Bilder mit, aus ihrer KULTUR und dort hat eine Sonderklasse halt einfach eine ganz andere Bedeutung als hier. Das kann man ihnen nicht erklären

1 Im ursprünglichen Wortlaut: La question est que l'acceptance d'un tel système [*classes spéciales*] par ceux qui sont concernés n'est pas optimale. Que ce soient des familles étrangères ou suisses, la scolarisation dans une forme de scolarisation particulière comme celle des classes spéciales ne rencontre pas, parmi les gens concernés, une adhésion totale [...].

[lacht] das hat eine ganz andere... und die sind dann einfach AUSGESCHLOSSEN, das habe ich auch schon mehrmals gehört. Die bringen das – glaube ich – halt einfach mit. Da kann man noch lange versuchen, diese Bilder zu ändern... Das ist *ganz tief verwurzelt*, das braucht sehr viele Jahre, bis das bei den Kindern und Kindeskindern Veränderungen geben kann... Also das ist... das ist emotional sehr tieflegend...

tr, 28–02-2013

Die Schilderung bringt eine Vielfalt kulturalisierender Vorstellungen und Zuschreibungen zutage, welche hier nicht abschließend diskutiert werden können. Hervorzuheben ist allerdings, dass eine scheinbar »andere Bedeutung« der Sonderklasse angesprochen wird, welche im Kontext der jeweiligen »Kultur« zu verstehen sei: Es wird impliziert, dass der Umstand, eine Sonderklasse zu besuchen, »bei uns« positiv als Chance oder zumindest nicht negativ gedeutet wird, wohingegen »bei ihnen« die damit assoziierten negativen Bilder emotional »tief verwurzelt« seien. Gleichzeitig wird das bildungspolitische Prinzip der Integration respektive die zukunftsweisende Vision eines inklusiven Bildungssystems angedeutet, eine Veränderung, deren Verständnis – wiederum »bei ihnen« (und nicht bei uns) – »viele Jahre« in Anspruch nehmen würde. In anderen Worten könnte aufgrund dieser Konfrontation einer *kulturell anderen* Bedeutung von Sonderklassen der Eindruck erweckt werden, entsprechend »informierte« Eltern müssten sich um die Chance »reißen«, ihren Kindern eine auf deren individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Förderung in einer besonderen Klasse ermöglichen zu können. Die Zusammensetzung der KbF in Rotstetten spricht indes eine andere Sprache: So bestätigt mir die zu jenem Zeitpunkt bereits seit zweieinhalb Jahren an der KbF tätige Lehrperson meine Vermutung, dass in dieser Lerngruppe vorwiegend Schüler*innen mit »Migrationshintergrund« unterrichtet werden. Bezeichnenderweise sieht der KbF-Lehrer das schulische Versagen dieser Lernenden aber nicht *per se* im fehlenden kognitiven Potenzial dieser Jugendlichen begründet, sondern macht in erster Linie die sprachlichen Defizite für deren schulische Demotivation verantwortlich: Die Schüler*innen – hier ausschließlich Jungen aus Mazedonien, Montenegro, Albanien, Angola und Rumänien – sprechen ein »holpriges Schwyzerdütsch« und seien der Schriftsprache insgesamt noch wenig mächtig, was auch ein ungenügendes Textverständnis erkläre. Da es zudem oft am nötigen Durchhaltewillen und der Bereitschaft fehle, die *geforderten* hohen Anstrengungen zu erbringen, würden die Jugendlichen den Anschluss an die regulären Klassen bald verlieren.

In der stigmatisierenden Wirkung besonderer Maßnahmen spielt aber auch die Unterscheidung zwischen den Phasen Schuleingang (Primarstufe) und Schulabgang (Oberstufe) eine Rolle: Menikas Schullaufbahn beginnt in der Einschulungsklasse, welche gemäß BMV bei Schüler*innen »mit deutlicher partieller Entwicklungsverzögerung« (BMV, Art. 10) zur Anwendung kommt und mit der KbF zum Angebot der besonderen Klassen zählt. Die stigmatisierenden Folgen dieser Besonderung zeigen sich aber offensichtlich unterschiedlich schwerwiegend: Im Unterschied zur KbF, in welcher die ihr zugewiesenen Lernenden meist bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit verbleiben, treten ehemalige »EK-Kinder« nach einer zweijährigen Einschulungsdauer regulär in die zweite Klasse ein. Im Falle der KbF hingegen bleibt der Status als Sonderschüler*in beim Schulabgang als negativer Stempel haften, was die Chancen der betroffenen Jugendlichen auf ihrem nachobligatorischen Bildungsweg negativ beeinflusst (Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc 2011; Eckhart & Sahli Lozano 2013).

So unterschiedlich die Schicksale von Rani und Menika auch sind, sie teilen sich eine bedeutende Gemeinsamkeit: In beiden Fällen dient das *Sozialverhalten* als Legitimierung schulischer Laufbahnentscheide: Während das (negative) Verhalten von Rani mit separativen Maßnahmen sanktioniert und schließlich mit einer potenziellen *Exklusion* aus der Volksschule besiegelt wird, führt bei Menika derselbe Faktor – allerdings mit anderen (positiven) Vorzeichen – »Sie ist eine Goldene!« – zur *Inklusion*: Das angepasste Sozialverhalten des Mädchens sowie eine von Fleiß und Pflichtbewusstsein geprägte Arbeitsmoral bewahren sie – allen leistungsmäßig legitimen Gründen zum Trotz – vor einer Zuweisung in die KbF. Ebenso wird in beiden Fallbeispielen auf den sozialen Hintergrund rekurriert: Als wichtige Voraussetzung des erfolgreichen Widerstandes gegenüber der KbF mag dabei ein (vermutlich) bildungsaffiner Elternhaus im Falle Menikas gelten, wohingegen Rani aufgrund sprachbedingter Kommunikationsbarrieren sowie einer desintegrierten, durch Krieg und Flucht traumatisierten Familienkonstellation auf keinerlei elterliche Unterstützung zählen kann.

5.4 Krisztina und András – oder: die strukturellen Grenzen des Systems

Im deutschsprachigen Kantonsteil besuchen die Schüler*innen nach Ablauf der Primarstufe (Zyklus 1 und 2) den Unterricht auf der Oberstufe (Zyklus 3)

zumindest in den Promotionsfächern Deutsch, Mathematik und Französisch meist entsprechend ihrer Leistungsperformanz. Wenn auch je nach Schulmodell Unterschiede in der Umsetzung der leistungsbedingten Selektion und der Bildung von entsprechend homogenen oder heterogenen Klassen zu verzeichnen sind, kann festgehalten werden, dass bei weitgehend gleichen Lehrplänen in reinen Realklassen tiefere Anforderungen an die Lernenden gestellt werden als in Sekundarklassen. In der Praxis zeigt sich weiter, dass die Existenz einer Klasse zur besonderen Förderung (KbF) *de facto* zu einem weiteren Selektionsniveau wird.

Bereits das Beispiel von Rani lässt die strukturellen Grenzen des Systems erahnen und verweist dabei auf eine zentrale Kategorie in der Verhandlung und Legitimierung besonderer Maßnahmen: Es sind dies Begründungen, welche implizit oder explizit die (fehlende) Verfügbarkeit von *Ressourcen* ins Feld führen. Damit verdeutlichen sich erneut stufenspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte finanzieller Investitionen durch das Bildungssystem in die individuelle Schullaufbahn der Lernenden. Ein Blick in die kommunale Ressourcenverteilung im Bereich IBEM zeigt so auch, dass – mit dem Argument, ungleiche sozioökonomisch und sprachliche Startchancen auszugleichen – im Kindergarten bis und mit der 2. Klasse besonders bereitwillig Ressourcen für besondere Förderung eingesetzt werden. Während in der Schuleingangsphase *förderungsorientierte* Argumente im Vordergrund stehen, zeigt sich spätestens am institutionellen Übergang in die Oberstufe ein *förderungsorientierter* Wettbewerb, wobei auch die Bereitschaft, Mittel für individuelle Fördermaßnahmen zu sprechen, kontinuierlich abzunehmen scheint. Gleichzeitig wechseln auch die Vorzeichen der Etikettierung: Die durch zusätzliche Fördermaßnahmen zunächst *positive Diskriminierung* verschiebt sich im Kontext eines sich zuspitzenden Wettbewerbs um Berufs- und Zukunftschancen zunehmend in Richtung einer *negativen Diskriminierung*.

In diesem Kontext situiert sich schließlich die dritte Vignette der am runden Tisch in Rotstetten besprochenen »Fälle«: Gemäß Traktandenliste geht es um zwei erst kürzlich aus dem Ausland zugezogene Jugendliche »ohne Deutschkenntnisse«. Die Analyse zeigt, dass die – zumindest in abschließender Instanz für den Selektionsentscheid in der Schullaufbahn von Krisztina und András zuständigen Schulleitenden – das Argument *Sprache* mit jeweils umgekehrten Vorzeichen definieren: einmal als Problem, einmal als Chance. Das Recht der Schüler*innen auf Nichtdiskriminierung und Maßnahmen, welche ihren (besonderen) Bedürfnissen Rechnung tragen, steht dabei dem

Umstand gegenüber, dass – ich zitiere im Wortlaut eines Schulleiters – »für so jemanden« offenbar keine Ressourcen zur Verfügung stehen:

SL1 (*Piaget-Zulliger*): Also, es geht um *Krisztina* [...] dort liegt eigentlich... Das Problem ist WIRKLICH die Sprache. Und das heisst: Sie wird NIRGENDS mitkommen. Im Prinzip gibt's... – also ich hab's versucht, beim Inspektor, ob er da noch zusätzliche Lektionen spricht [...] aber... für so jemanden ist offenbar keine Quelle vorhanden. [...] In Mathe ist sie ja jetzt im Sek-Niveau und sie ist WIRKLICH gut. Aber Sek heisst: sie hat Französisch! – und Französisch ist Null... in der 8. Klasse! Das ist unrealistisch.

tr, 12–12-2013

SL2 (*Hubel*): Hätten wir den *András* in die Realschule eingeteilt, dann könnten wir ihn in einem Jahr in der Sek repetieren lassen, dann kriegt er GRATIS ein Jahr länger Deutsch. Versus in die [Sek-]Klasse, in die ich ihn eingeteilt habe – die läuft zwar nicht so gut – aber so lernt er etwas weniger Deutsch, dafür aber auch weniger Blödsinn. Also, aufgrund [...] meiner Einschätzung, dass er *blitze-blitze* ist, habe ich in Kauf genommen, dass mit dem Repetieren höchst wahrscheinlich nichts ist, weil ICH die vage Hoffnung habe, dass er den Stoff aufholt. Französisch? Das habe ich mir noch gar nicht überlegt. Vielleicht wird dann halt mal ein Sek-Schüler ins Gymnasium übertreten ohne Französisch [...] Also ich versuche einfach das Optimum herauszuholen.

tr, 12–12-2013

Die Gegenüberstellung der beiden Begründungen scheint die Einschätzung der Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu bestätigen, welche der Schulleitung im Selektionsentscheid implizit Willkür vorwirft: Obwohl die Deutschkenntnisse der beiden Jugendlichen vergleichbar seien, wird *Krisztina* in eine anspruchsgeringere Realklasse eingeteilt, während *András* den Unterricht im Sekundarniveau besucht. Obschon nicht eindeutig ersichtlich wird, wie die Selektion konkret zustande kam, liefern die unterschiedlichen Niveaueinteilungen mögliche Anhaltspunkte bezüglich potenzieller Bildungslaufbahnen von *András* und *Krisztina*. Ich werde diese im Folgenden anhand der Frage diskutieren, inwiefern ein migrationsbedingter Sprachrückstand als Problem oder Chance gelten kann. Anschließend prüfe ich zwei Möglichkeiten der Individualisierung – einerseits den *Nachteilsausgleich*, andererseits die Maßnahme *reduzierter individueller Lernziele* (riLZ). Die in diesem Rahmen aufgezeigten Problemfelder kondensiere ich schließlich in Form der

Hypothese, dass besondere Maßnahmen in der Volksschule paradoxerweise zielgruppenspezifische Benachteiligungen fördern und damit letztlich auch soziale Ungleichheiten reproduzieren.

Migrationsbedingter Sprachrückstand: Problem oder Chance?

Die Jugendlichen András und Krisztina, beide mit einem migrationsbedingten Sprachrückstand, besuchen in Rotstetten die Oberstufe, allerdings an unterschiedlichen Standorten. Während der Schulleiter des Schulzentrums *Piaget-Zulliger* (SL1) die Wahrscheinlichkeit als »unrealistisch« einschätzt, dass Krisztina ihre Deutschkenntnisse unter den gegebenen Bedingungen aufholen kann, zeigt sich der Schulleiter des Standorts *Hubel* (SL2) weit optimistischer und relativiert das defizitorientierte Argument des Sprachrückstandes. Neben der befürchteten Dynamik einer negativen Beeinflussung in der Realklasse, wo András vor allem Blödsinn lerne, statt seine Sprachdefizite aufzuholen, lenkt er die Diskussion auf die nachobligatorische Bildung: Trotz der Sprachlastigkeit der Hauptfächer erachtet dieser Schulleiter eine Aufnahme von András am Gymnasium oder sogar an einer internationalen Privatschule als denkbar. Im Kontrast zu dieser optimistischen Prognose steht die Situation von Krisztina, welche im anspruchsgeringeren Realniveau eingeteilt wurde und sich punkto Chancengleichheit klar im Nachteil befindet:

Lehrperson (DaZ): András ist »blitze-blitze« – ja, das finde ich auch! Krisztina ist »blitze-blitze-blitze«... finde ich. Ohne irgendwelche, irgendwelche Abklärungen... Sie scheint »desinteressiert«? Stimmt ÜBERHAUPT nicht! Im Gegenteil: Sie ist eine absolut AKTIVE Mitdenkerin... bla-bla-bla-bla-blaaa-bla-bla-bla... [imitiert zusätzliche, aber inhaltlich scheinbar »überflüssige« Rede] Ähm, Entschuldigung... Also: Sie ist S-U-P-E-R !!! Sie IST super. Und mein persönliches Problem – wenn ich denn eins hätte, habe ich NICHT – ich finde einfach, man *muss*... bei Krisztina muss man ein bisschen aufpassen, dass sie nicht aufgibt. Sie braucht Herausforderungen [...] und sie würde sich diesen auch stellen.

tr, 12–12–2013

Schulischer Heilpädagoge (IF): Ich habe mit ihrem Vater gesprochen und ihm gesagt: Es bleibt *keine andere Möglichkeit* als der zweite Bildungsweg, wenn sie weiterkommen möchte. Jetzt: Einen guten [Real-]Abschluss der Grundschule, den kriegt sie hin und via vielleicht irgendeine Lehrstelle und dann Passerelle oder Sprachaufenthalt – Französisch nachholen – und irgendwie

an eine Fachschule, eine höhere oder an eine Uni sogar. Aber DIREKT? Unser Bildungssystem SIEHT-DAS-NICHT-VOR.

tr, 12–12–2013

Obschon sich die Deutschlehrerin unermüdlich dafür einsetzt, der von ihr als überaus begabt und zielstrebig eingeschätzten Krisztina zumindest die Perspektive eines Abschlusses im Sekundarniveau zu gewähren, scheint für den IF-Lehrer lediglich die umständlichere Variante eines Aufstiegs im zweiten Bildungsweg in Frage zu kommen. Die Prognose, dass die Schülerin – angesichts einer nicht in Aussicht gestellten Belohnung in Form eines Niveaueufstiegs – möglicherweise die Motivation verlieren und sich mit aktiven Integrationsbemühungen (vgl. Wicker 2009, S. 43) zurückhalten wird, prallt dabei gegen das Argument der »Grenzen unseres Bildungssystems«. Während also der Status als Realschülerin die strukturellen Grenzen des Möglichen festschreibt, schafft die Argumentation des anderen Schulleiters im Versuch, »das Optimum herauszuholen«, eine Verschiebung des bestehenden Systems.

Nichtsdestotrotz irritiert dieses Fallbeispiel – und zwar, weil es nur bedingt mit dem gängigen Muster der kollektiven Zuschreibung korreliert: Es geht für einmal nicht um »schulleistungsschwache« und/oder »verhaltensauffällige« Immigrant*innenkinder, deren besonderer Förderbedarf sich über die *soziale Herkunft* aus »bildungsfernen Milieus« ergibt. Statt auf Schulschwierigkeiten – erklärt mit »kulturellen Barrieren« in der Kommunikation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten – treffen wir hier auf Bedingungen, welche jenen einer Bildungselite entsprechen: Während András' Vater als Ingenieur in einem erst kürzlich in der Stadt lokalisierten internationalen Technologiekonzern arbeitet, stammt auch Krisztina – ihre Eltern sind beide im Gesundheitsbereich tätig – aus einem eher »bildungsnahen« Umfeld. Vor dieser Tatsache verweist der Fall tatsächlich auf eine mögliche Willkür in der Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und im Zustandekommen von Laufbahnentscheiden im Speziellen (Kronig 2000).

Es wiederholt sich aber auch ein Argument, welches bereits aus den beiden vorhergehenden Fallbeispielen bekannt ist: das *Alter* der Lernenden. Maßgebend für die Bereitschaft, zusätzliche Mittel zu verfügen, ist also auch der Zeitpunkt, an dem zur Sicherstellung von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung besondere Maßnahmen nötig werden. Dabei nehmen die institutionell verfügbaren strukturellen Möglichkeiten des Chancenausgleichs mit fortschreitendem Alter der Lernenden im Bildungssystem laufend ab, während die Bedingungen des Wettbewerbs immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Das Prinzip der Umkehrung – von zusätzlicher *Förderung* zur allmählichen Inpflichtnahme der Lernenden und der *Forderung* entsprechender Leistungen – trifft dabei jene Jugendlichen besonders hart, welche wie András und Krisztina erst spät oder kurz vor Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht in unser Bildungssystem eintreten. Die Frage, ob ein migrationsbedingter Sprachrückstand als Chance oder Problem verstanden wird, scheint damit erstens davon abzuhängen, wie das Prinzip der *Individualisierung* – auf der Ebene der inneren Differenzierung des Unterrichts wie auch in der Beurteilung von Leistungen – in die schulische Praxis übersetzt wird, und zweitens, welche *Erwartungen* an die jeweilige Bildungslaufbahn der Schüler*innen gestellt werden. Diesen Zusammenhang werde ich im Folgenden anhand der Gegenüberstellung der Maßnahme reduzierter individueller Lernziele als »negative Diskriminierung« und dem Nachteilsausgleich als »positive Diskriminierung« diskutieren.

Individualisierung im Lichte der Diskriminierung: Nachteilsausgleich oder riLZ?

Während die Schulpsychologin anlässlich der Problematisierung des Sprachrückstandes von Krisztina bisher schweigend zugehört hatte, ergreift sie schliesslich mit dem Hinweis auf den Nachteilsausgleich, wie er in einem neuen Merkblatt der Bildungsdirektion erläutert wird, das Wort. Dazu zitiert sie Artikel 27 einer kürzlich in Kraft gesetzten Direktionsverordnung (DVBS) zur einheitlichen Regelung der Praxis von Beurteilung und Schullaufbahnentscheiden in der Volksschule: »Die Schulleitung kann von den Vorschriften der Beurteilung abweichen, wenn wichtige Gründe vorliegen und die Eltern einverstanden sind.«

fn, 12–12-2013

Angepasste Rahmenbedingungen kommen gemäß Formulierung der Bildungsdirektion dann zur Anwendung, wenn »bestimmte individuelle Voraussetzungen« die Lernenden gegenüber anderen *benachteiligen* (ERZ 2014, S. 1). Dabei soll eine nachteilige Situation insofern korrigiert werden, als damit eine potenzielle (negative) Diskriminierung verhindert wird. Beim Nachteilsausgleich wird also davon ausgegangen, dass das nötige »kognitive Potenzial« zur Erreichung der regulären Lernziele vorhanden ist, die tatsächliche Leistungsfähigkeit aber aufgrund einer Beeinträchtigung – in erster Linie der Körperstrukturen und Körperfunktionen, aber auch angesichts chronischer

Krankheiten – eingeschränkt ist. Da es beim Nachteilsausgleich darum geht, strukturelle Benachteiligungen auszugleichen, kann die Maßnahme im Sinne einer *affirmative action* als positive Diskriminierung verstanden werden. Während die Direktionsverordnung die Ausnahmen von der Beurteilung (DVBS, Art. 27) nicht weiter ausführt, bezieht sich das neue Merkblatt der Bildungsdirektion (ERZ 2014) explizit auf das verfassungsrechtlich verankerte Diskriminierungsverbot (BV, Art. 8 Abs. 2) sowie die auf dieser Basis zu ergreifenden Maßnahmen mit dem Ziel, Benachteiligungen zu beseitigen und die Chancengleichheit in der Bildung zu verbessern:

Die Volksschule wird auch von Kindern und Jugendlichen besucht, die beispielsweise aufgrund ihrer körperlichen Voraussetzungen, ihrer Herkunft oder ihrer Sinnesfunktionen beim Lernen gegenüber anderen *benachteiligt* sein können. In Umsetzung der Bundesgesetzgebung sieht die Volksschulgesetzgebung des Kantons Bern verschiedene Möglichkeiten vor, Massnahmen gegen mögliche Benachteiligungen zu ergreifen und somit die *Chancengleichheit* für diese Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den Bildungserfolg zu verbessern. (ERZ 2014, S. 1; Hervorh. d. A.)

Unter den als wichtige Gründe aufgeführten Voraussetzungen eines Nachteilsausgleichs zur Herstellung von »Chancengleichheit« wird über die Kompensation von behinderungsspezifischer Benachteiligung hinaus mit Bezug auf die *Herkunft* explizit das Kriterium »noch unzureichender Kenntnisse der Unterrichtssprache« aufgeführt, welche sich durch Zuzug »aus einem anderen Sprachgebiet« ergeben (ebd., S. 3). Folglich sind migrationsbedingte Nachteile in der Volksschule mittels formaler Anpassung der Rahmenbedingungen – aufgeführt sind etwa Hilfestellungen durch DaZ-Lehrpersonen, Verwendung von Rechtschreibhilfen sowie generell mehr Zeit für Aufgaben und Prüfungen – für »nicht länger als drei Jahre nach Zuzug in den Kanton Bern bzw. in die Sprachregion« zu gewähren (ebd., S. 6). Die Herstellung von »Chancengleichheit« fungiert so auch als erstes von insgesamt zehn strategischen Zielen, welche unter der politischen Führung durch Annoni formuliert wurden:

Die Einmaligkeit des Menschen, die Heterogenität unserer Gesellschaft und die kulturelle Vielfalt bilden ein grosses Potenzial für unsere Gesellschaft und für unser Bildungssystem. Dabei bilden die Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus bildungsfernen Schichten, die bedürfnisgerechte Wahrnehmung der Geschlechter im Bildungssystem,

der Ausgleich zwischen Stadt, Land und Regionen und die Folgen der Migration besondere Herausforderungen. (ERZ 2005, S. 5)

Angesichts der sozialen Herausforderungen – darunter werden gesellschaftliche Heterogenität und kulturelle Vielfalt sowie die Folgen der Migration genannt – sollen Chancengleichheit und individuelle Förderung »optimal realisiert« werden (ERZ 2005, S. 5): »Alle Kinder [...] unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, Muttersprache, Geschlecht, Fähigkeiten und Interessen« sollen bestmöglich *gefördert* werden, »damit sie sich in Schule, Gesellschaft und Arbeitswelt integrieren und zu deren Entwicklung beitragen können« (ebd.). Migrationshintergrund und soziale Benachteiligung – dies zeigen die hier analysierten Fallbeispiele – lassen sich zwar keineswegs gleichsetzen, dennoch wird statistisch immer wieder nachgewiesen, dass Kinder aus sozioökonomisch weniger privilegierten Milieus Benachteiligungen im Schulsystem erfahren. Neben einer geringeren Berufsqualifikation der Eltern wird auch der »fremdkulturelle Hintergrund« als Erklärung von Chancenungleichheiten genannt, welcher – mittels einer auf den entsprechenden Wertevorstellungen basierenden Sozialisierung sowie der Unkenntnis der Sprache – die »Integration« und damit den Erfolg dieser Kinder im Bildungssystem beeinflusst (Felder et al. 2012). Obschon im Zuge der bildungspolitischen Debatten vom ursprünglich durch den Regierungsrat vorgeschlagenen Systemwechsel und der gesetzlichen Verankerung einer umfassenden oder »großen Integration« abgesehen wurde, sollte der revidierte Integrationsartikel vor allem für Schüler*innen mit »fremdsprachigem« oder »fremdkulturellen« Hintergrund eine Verbesserung darstellen. Der erweiterte Gesetzestext sollte bezwecken, dass Kinder mit Migrationshintergrund »nicht mehr aufgrund eines sprachlichen Handicaps in Kleinklassen eingewiesen werden« (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 288).

Die Maßnahme Nachteilsausgleich findet – namentlich auch bei »fremdsprachlich« begründeten »Handicaps« – seit Bekanntwerden des entsprechenden Merkblattes regelmäßig Eingang in die schulischen Steuerungsdiskussionen. Dabei wird die Auslegung oder *Übersetzung* entsprechender Gründe für angepasste Rahmenbedingungen bisweilen zum Gegenstand kontroverser Debatten. Im Zentrum dieser Kontroverse steht die Frage, inwiefern sogenannte integrative besondere Maßnahmen zu stigmatisierenden Etikettierungen führen. Während reduzierte individuelle Lernziele (riLZ) für das inhaltliche Nichterreichen des regulären Lehrplans sprechen, was im Zeugnis mit einem *[Stern] markiert wird und sich auf der diskursiven

Ebene in der Identifizierung der Betroffenen als »riLZ-Schüler*innen« oder als »Gerilzte« manifestiert, stellen angepasste Rahmenbedingungen (Nachteilsausgleich) eine weitaus diskretere Maßnahme der Besonderung im Sinne einer »positiven Diskriminierung« dar. Der Stern als Ersatz für eine Note respektive die Wiedergutmachung durch einen betont ressourcenzentrierten Beurteilungsbericht macht dabei das Etikett *riLZ* nicht weniger sichtbar und reproduziert unmissverständlich das Stigma einer von der angeblichen Norm abweichenden Leistungsperformanz.

Obwohl die individuellen kognitiven und migrationsbedingten sprachlichen Voraussetzungen in der Situation von Krisztina einen Nachteilsausgleich legitimieren würden, wird diese Möglichkeit durch die Schulleitung (SL1) gekontert: Man habe diese Variante in Erwägung gezogen, sei aber – aufgrund des Eindrucks, die Schülerin würde sich »nicht wirklich für den Unterricht interessieren« – zum Schluss gekommen, ein Nachteilsausgleich wäre wenig zielführend. Damit zeigt sich auch hier: Anstatt strukturelle Benachteiligungen (infolge eines migrationsbedingten Sprachrückstands) auf struktureller Ebene (mittels entsprechender Förderangebote) anzugehen oder, wie András' Schulleiter, mit seinem optimistisch-unbürokratischen Ansatz der Entgrenzung, werden Ungleichheiten auf individueller Ebene mit fehlendem Interesse seitens der Schüler*innen erklärt. Für Krisztina bedeutet dies – trotz ihres unbestritten hohen kognitiven Potenzials – zusätzliche individuelle und kostenintensive Anstrengungen, wenn sie erfolgreich am Bildungswettbewerb teilnehmen will. Dass bei Krisztina nicht vom Nachteilsausgleich Gebrauch gemacht wird, wirft verschiedene Fragen auf: Sind die Vorbehalte auf mangelnde Kenntnis und Erfahrungen generell zurückzuführen – und im Speziellen mit Bezug auf die Anwendung angepasster Rahmenbedingungen bei migrationsbedingtem Sprachrückstand? Oder sind womöglich Gewissenskonflikte und Vorbehalte der Lehrpersonen punkto »Gerechtigkeit« für die noch eher zurückhaltende Anwendung verantwortlich? Ein Vergleich der Anwendung des Nachteilsausgleichs im Bereich der Mittelschulen lässt zumindest vermuten, dass in der Definition der Anspruchsgruppe in erster Linie IV-relevante, sogenannte behinderungsbedingte besondere Bedürfnisse im Vordergrund stehen, während migrationsbedingte und die Unterrichtssprache betreffende Nachteile (noch) kaum Thema des dominanten Diskurses zu sein scheinen. Tatsache ist jedenfalls, dass bereits das Merkblatt der Bildungsdirektion explizit einen »restriktiven Einsatz« dieser Maßnahme gebietet und stattdessen auf die allgemeinen Grundsätze der Beurteilung sowie die im Rahmen des Lehrplans bestehenden Möglichkeiten zur inneren Differen-

zierung verwiesen wird (ERZ 2014, S. 3). Die Empfehlung einer restriktiven Handhabung des Nachteilsausgleichs wird so auch in Rotstetten im Rahmen eines runden Tisches protokolliert, wobei immerhin die Vermutung festgehalten wird, dass das »Bildungsniveau der Eltern« sich in der Häufigkeit der Anträge niederschlagen könnte:

Dass das Einzugsgebiet einer Schule und das Bildungsniveau der Eltern [wird] sicherlich einen Einfluss auf die Häufigkeit der Gesuche haben. Aus Sicht der Lehrpersonen gilt es auch, die Machbarkeit im Auge zu behalten: Wie stark und individuell Rahmenbedingungen angepasst werden können, ist auch eine Frage der Zeitressourcen. [...]. Zurückhaltung und Ausschöpfen des Graubereichs in der inneren Differenzierung werden empfohlen.

prot, 08–01-2015

Die im einzelnen Fall zur Diskussion stehenden Maßnahmen im Umgang mit (sozialer) Ungleichheit stehen also in Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungsniveau: Ein Nachteilsausgleich erfolgt daher im Kontext der vorausgesetzten »Bildungsnähe« und bei vorhandenem kognitivem Potenzial im Sinne einer *positiven Diskriminierung*, wohingegen die der Migrationsbevölkerung oft pauschal zugeschriebene »Bildungsferne« zu *negativer Diskriminierung* in Form eines weiteren Stigmas als »lernbehindert« führt. Dieses Dilemma spricht auch die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Martha Minow mit *Making all the difference* (1990) an. Minow zeigt anhand inklusiver und exklusiver Praktiken an öffentlichen Schulen in San Francisco auf, dass, sobald auf rechtlicher Grundlage versucht wird, soziale Ungleichheiten zu kompensieren, die Identifizierung mit einem entsprechenden *label* zwar nachteilsausgleichende Maßnahmen (*affirmative actions*) legitimiert, dasselbe Label aber auch zum Träger des Stigmas wird und negative Konsequenzen mit sich bringt:

With both bilingual and special education, schools struggle to deal with children defined as »different« without stigmatizing them. Both programs raise the same question: when does treating people differently emphasize their differences and stigmatize or hinder them on that basis. And when does treating people the same become insensitive to their difference and become likely to stigmatize or hinder them on that basis? (Minow 1990, S. 20)

Minow verknüpft hier Programme, welche sich auf Differenzmerkmale migrationsbedingten *und* behinderungsbedingten Ursprungs beziehen. Dabei spricht sie die Herausforderung an, Nachteilsausgleich zu fordern und Chancen zu fördern, ohne dass die getroffenen Maßnahmen stigmatisierend wirken. Obschon in der Volksschule Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung gesetzlich verankert sind, sprechen die analysierten Fallbeispiele von einem ungebrochenen Trend der Separation und Aussonderung, welcher gerade Lernende aus weniger privilegierten sozialen Milieus besonders negativ trifft. Insofern bestätigt sich die kritische Prognose, welche bereits im Rahmen der Debatten zum Grundsatz einer integrativen Volksschule (REVOS 01) formuliert wurde:

Konkret hat [sich] nämlich nichts geändert. Der Trend zur Aussonderung, speziell der fremdsprachigen Kinder, wird ungebrochen weitergehen, wenn nicht endlich konkrete Massnahmen ergriffen werden. (Tagblatt Junisession 2001, S. 612)

Da Integration gemäß Wicker (2009) aber individualistisch verstanden wird (ebd., S. 41), rückt die Frage der strukturellen Merkmale des Systems und damit dessen Inklusions- oder Integrationsfähigkeit in den Hintergrund:

Es ist das Individuum, das »gefördert« und »gefordert« werden soll und es hängt allein vom Willen Einzelner ab, ob Integrationschancen wahrgenommen werden oder nicht. (Wicker 2009, S. 41)

In diesem Sinne wird schließlich das Differenzmerkmal der (sozialen) *Herkunft* zu einer individuellen »Behinderung«. Allerdings liegen die mit dieser Ungleichheit einhergehenden strukturellen Benachteiligungen – im Sinne des meritokratischen Leistungs- und Wettbewerbsprinzips – in der Verantwortung der Individuen selbst. Während also einerseits die Möglichkeiten der besonderen *Förderung* grundsätzlich unter dem Umstand leiden, dass auf der Oberstufe nur noch wenig Ressourcen in den Ausgleich sozialer Ungleichheit investiert werden, und andererseits sowohl punkto Leistung wie auch Sozial- und Arbeitsverhalten die klare *Forderung* eines individuellen Beitrags besteht, genießt *András* als einziger der vier Jugendlichen einen bedeutenden Vorteil: Dieser besteht letztlich darin, dass der für seinen Selektionsentscheid verantwortliche Schulleiter nicht nur strukturelle Nischen findet, sondern vor allem an den Schüler und an sein Bestehen im Bildungssystem glaubt.

Krisztina hingegen erhält trotz ihres unbestritten hohen kognitiven Potenzials – sie ist »blitze-blitze-blitze« – (zunächst) nicht die für den Schulerfolg nötige sprachliche Förderung. Sie scheitert also trotz anzunehmender »Hochbegabung« an den selektiven Strukturen und den institutionellen Entscheidungsträger*innen, welche die junge Frau als »zu passiv und desinteressiert« wahrnehmen. Als Realschülerin muss sie vermutlich künftig die Erfahrung machen, dass »viele nicht möglich« ist und sie ihre Chance auf Bildungserfolg allenfalls in einem zweiten Bildungsweg wahrnehmen kann.

Die in diesem Kapitel als »Fälle« analysierten Übersetzungs- und Inkriptionsprozesse zeigen, dass unter dem normativen Grundsatz einer integrativen Volksschule gleichwohl separative Maßnahmen sowie Praktiken der Etikettierung und Exklusion im Umgang mit Differenz zutage treten. *Rani* wird am runden Tisch explizit als »der Schwarze« identifiziert. Sein scheinbar unverbesserliches, sozial »auffälliges Verhalten« sowie der fehlende Einsatz bei der Lehrstellensuche werden mit Separation sanktioniert, sodass er zum Dauergast in der Timeout-Gruppe wird. Seine Verweigerung mag – über die traumatischen Fluchterfahrungen hinaus – weiter damit erklärt werden, dass er sich kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofft. *Menika* schließlich hat trotz fächerübergreifender Schulschwierigkeiten bessere Voraussetzungen: Ihre Eltern kämpfen erbittert gegen die drohende Zuweisung in die örtliche Sonderklasse, da sie die Folgen der Etikettierung als »Lernbehinderte« fürchten. Da die Schülerin als sozial angepasst und fleißig gilt – »Sie ist eine Goldene!« –, wird schließlich von der Separation abgesehen. Durch die Maßnahme riLZ ist *Menika* zwar weiterhin als »integrierte schwache Schülerin« identifiziert, nicht aber als Sonderschülerin stigmatisiert. Die Analyse kommt insgesamt zum Schluss, dass soziale Ungleichheit – hier in Form der strukturellen Benachteiligung von Lernenden aus Familien mit Migrationshintergrund – als legitimer Grund für schulisches Versagen notwendigerweise in den Hintergrund treten muss, um die als integrativ konzipierte Volksschule vom Vorwurf der institutionellen Diskriminierung zu befreien. Im Schatten der proklamierten Inklusion, welche Vielfalt als Chance der Schul- und Unterrichtsentwicklung zelebriert, übernimmt das zu fördernde, institutionell geforderte Individuum schließlich die Verantwortung für die eigene Integration und letztlich auch für den Bildungserfolg, was nicht selten mit dem Preis einer Etikettierung bezahlt wird.

Nachtrag: Krisztinas scheinbar besiegeltes Schicksal nimmt rund ein Jahr später, im Januar 2015, eine unerwartet positive Wende: Gemäß Protokoll eines runden Tisches erhält die Schülerin »dank dem unermüdlichen Einsatz der IBEM-Lehrkräfte« schließlich die Chance, in eine Sekundarklasse zu wechseln, auf deren Niveau sie sich auch zu halten vermag.

6. Evaluation als Vermittlerin

Wie ein Qualitätssicherungsinstrument das Netzwerk stabil macht

Das Reformprojekt IBEM zur Umsetzung des revidierten Artikels 17 wird nicht nur kantonale, sondern auch in den Gemeinden vor Ort durch Verfahren der Evaluation begleitet. Als Qualitätssicherungsinstrument erfüllen Evaluationen einerseits den Zweck der Rechenschaftslegung, andererseits folgen sie aber auch dem Anspruch, Steuerungsmechanismen im Bildungswesen zu optimieren. Im vorliegenden Kapitel analysiere ich, wie Widerstände gegenüber der pädagogischen Innovation einer integrativen Volksschule durch die Evaluation eine legitime Plattform erhalten. Mit der Akteur-Netzwerk-Theorie wird der Evaluationsprozess als Übersetzung theoretisiert und die Evaluation zur Vermittlerin von Widerstand. Folgt man Bruno Latour, so ist die Evaluation mehr als nur ein Qualitätssicherungsinstrument. Vielmehr handelt es sich in den Konzepten Latours (2007, S. 256) um einen handlungsmächtigen »Mediator«, einen »Mittler«. Mit der Übersetzung der *Evaluation als Vermittlerin* ist deren objektivierende und realitätsstiftende Position im Governance-Prozess gemeint. Die sich seitens der schulischen Akteure manifestierende Unzufriedenheit wird dabei insofern »gereinigt« und »übersetzt«, als diese mit den (noch) nicht entwickelten »integrativen Haltungen« erklärt wird.

Unter Evaluation (lat. *valere* »wert sein«, auch »gelten« oder »Einfluss haben«) wird in den verschiedenen Anwendungsbereichen des Qualitätsmanagements eine rückwirkende, datenbasierte und systematische Bewertung von Projekten, Organisationseinheiten oder Prozessen verstanden, welche mittels Wirkungskontrolle Qualität sichern und entwickeln sowie Steuerung optimieren soll. Im Sinne der ANT sind Evaluationen als *Aktanten* zu verstehen, da sie sich als Instrumente maßgebend an jenen Prozessen beteiligen, deren

Zweck die Überprüfung und Rechenschaftslegung bezüglich bereits erfolgter respektive zu erfolgender Veränderungen umfasst. Datenbasierte Qualitätssicherungsverfahren – sie sind dem *New Public Management* (NPM) entlehnt respektive der Idee einer wirkungsorientierten Verwaltungssteuerung durch Modernisierung und Effizienzsteigerung (Pollitt & Bouckaert 2004) – stellen auch im Bildungsbereich einen immer selbstverständlicheren Teil des Projektmanagements dar (Hangartner & Svaton 2013; Widmer et al. 2009).¹ Im vorliegenden Kapitel argumentiere ich, dass die kommunale Evaluation des Reformprojektes IBEM den in die Umsetzung involvierten Akteur*innen eine Plattform bietet, welche es in legitimer Weise zulässt, gegenüber dem kantonalen Imperativ einer integrativen Volksschule Widerstand zu leisten. Die Analyse dieser Widerstandsplattform fokussiert weniger die Erhebung als solche denn vielmehr das *Vorher* und *Nachher* der Evaluation: Nachgezeichnet wird der via Evaluation beschriebene Übersetzungs- und Transformationsprozess, im Rahmen dessen die (objektiven) Ergebnisse der Evaluation eine (subjektive) Validierung erhalten und im Verlaufe der Aushandlung »gereinigt« und in Maßnahmen »übersetzt« werden. Die Hypothese lautet, dass die Widerstände gegenüber der Schulreform als Symptom einer – in den Worten der Evaluation – noch nicht entwickelten »integrativen Haltung« erklärt werden, anstatt deren Grund in den bereits konzeptuell angelegten Widersprüchen der staatlichen Programmatik von IBEM zu suchen. Dazu greife ich auf empirische Daten zurück, welche ich in einem Zeitraum zwischen Herbst 2011 und Frühjahr 2013 in der Fallgemeinde Rotstetten erhoben habe. Die Ausschnitte aus der Feldforschung umfassen Sitzungsbeobachtungen vor der Evaluation, während der Präsentation von deren Ergebnissen wie auch die anschließenden Verhandlungen bezüglich abzuleitender Optimierungsmaßnahmen, welche in enger Zusammenarbeit zwischen Schulkommission und Schulleitung definiert wurden.

Aus der Perspektive der ANT analysiere ich am Beispiel Rotstettens die lokale Governance der *Evaluation* in Hinsicht auf deren Prozesscharakter: Die entsprechende Übersetzung beginnt mit dem Manifest der Lehrpersonen, welche sich über die Rahmenbedingungen der Integration beklagen. Anschließend zeige ich, wie das Qualitätssicherungsverfahren – beginnend bei deren

1 Dabei handelt es sich um eine Verwaltungsreform, welche auf der Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken beruht und sich in der Schweiz durch eine starke Ausrichtung an Wirkungszielen und entsprechenden Maßnahmen charakterisiert (Ritz 2003).

Vorgabe einer Evaluation durch die Bildungsdirektion über die strategische Definition von Schwerpunkten und Indikatoren bis hinein in die eigentliche Erhebung – zwischen dem normativen Imperativ einer integrativen Volksschule und den in der Praxis manifestierten Widerständen vermittelt. Dabei analysiere ich mithilfe von Callons (2006b) »Vokabular der Übersetzung«, wie eine via Evaluationsbericht vergewisserte »Realität« (*Problematisierung*) validiert wird. Ich beschreibe anhand des teilnehmend beobachteten Evaluationsprozesses, wie die involvierten schulischen Akteur*innen (*Interessement*) dazu gebracht werden, sich in ihre jeweiligen »Rollen« einbinden zu lassen (*Enrolment*), und wie sie dabei im Sinne der ANT »verschoben« und wieder versammelt werden (*Mobilisierung*). Dabei zeige ich, wie in der Definition von Optimierungsmaßnahmen nicht mehr die Ergebnisse, sondern die Verhandlung derselben maßgebend ist. Im Fazit kontextualisiere ich die Evaluation schließlich als »Übersetzung von Widerstand«, indem ich aufzeige, wie das kantonale ebenso wie die kommunalen Evaluationsverfahren die Praxis – mit- samt ihren Widerstandspraktiken – bestätigen und damit zur Stabilisierung des Netzwerkes beitragen.

6.1 Von der Klagemauer der Lehrpersonen

Mit dem Ziel, die Geschäfte der monatlich stattfindenden Kommissions-sitzung vorzubereiten, treffen sich der Präsident der Schulkommission, der ressortverantwortliche Gemeinderat, der Leiter der Bildungsverwaltung in Begleitung einer Sekretärin sowie die koordinierende Leiterin der Schulleitungskonferenz zu einer gemeinsamen Sitzung. Es ist meine erste Sitzungsbeobachtung in Rotstetten, nachdem die Gemeinde ihre Teilnahme am Forschungsprojekt bestätigt hat. An jenem Mittwochvormittag kreist ein Grossteil des anderthalbstündigen Treffens um ein Gesuch, in welchem eine der beiden Oberstufenstandortleitenden eine zusätzliche Realklasse zu eröffnen beantragt. Ausgangspunkt der Diskussion ist die Klage bezüglich »ausgepowerter Lehrpersonen« in »belasteten Realklassen«: Nachdem die bestehenden Möglichkeiten, sogenannte schwierige Klassensituationen mit zusätzlichen Ressourcen zu entlasten, als ausgeschöpft gelten und auch die Reorganisation im Sinne eines alters- und niveaudurchmischten Oberstufenmodells wenig Anklang findet, spekuliert die Schule schliesslich mit der Eröffnung einer weiteren besonderen Klasse. Einen Ausbau separativer Massnahmen allerdings, weist der Kommissionspräsident vehement zurück: »Worauf ich mich nicht einlasse, ist

eine zweite KbF [...] bevor wir die *Evaluation* durchgeführt haben. Sonst müssen wir diese [Evaluation] gar nicht machen, sondern können direkt DESINTEGRIEREN!«

fn, 11–01-2012

Die Vignette fokussiert auf eine Steuerungssitzung in Rotstetten, deren Akteur*innenkonstellation – übrigens auch aus der Schul-Governance anderer Gemeinden bekannt – maßgeblich für schulstrategische Entscheide verantwortlich ist. In ihrer inoffiziellen Bezeichnung als »Bürositzung« wird sie dabei mit dem Anlass respektive dem Ort der Verhandlung gleichgesetzt. Allerdings definieren die Steuerungsakteur*innen im Büro nicht einfach »nur« die Traktandenliste der nächsten Sitzung, sondern es geht um die Vermittlung und Koordination zwischen den unterschiedlichen politisch-strategischen Interessen, welche sich aus den verschiedenen Positionen und Führungsansprüchen der Involvierten ergeben. Die »Arbeit der Vermittlung« (Latour 1995) beginnt also bereits auf der Hinterbühne: in der »Übersetzung«, aber auch in der »Reinigung« (ebd., S. 19ff.) der Schulpraxis und deren Widerständen gegenüber dem integrativen Grundsatz. Dieser Widerstand zeigt sich in Form beklagter Belastungssituationen sowie allgemein in der Kontroverse zwischen Integration und Separation.

Der Hinweis auf die Ergebnisse einer »Evaluation«, die es abzuwarten gilt, fällt nicht zum ersten Mal in Rotstetten. Bereits im vorhergehenden Herbst begründete die Schulleitung im Primarschulhaus *Mätteli* den Entscheid, die Erarbeitung eines schulhausspezifischen Konzeptes zur Umsetzung von Artikel 17 vorerst zurückzustellen, mit der Evaluation: Das Argument lautete auch damals, *abzuwarten*, welche Maßnahmen die Schulkommission als strategische Behörde auf Grundlage der Evaluationsergebnisse trifft, bevor man sich auf der operativen Ebene mit dem Thema auseinandersetzen will.

Vorher: Schulleitende ziehen Bilanz zu IBEM (Controlling-Gespräche)

An einem frühlingshaften Nachmittag im März 2012 betreibe ich anlässlich des kantonalen Controllings Feldforschung im Primarschulhaus *Mätteli*: Das Gespräch mit dem Inspektor findet im Büro der Schulleitung statt: Um ein kleines Bistrotischchen herum versammeln sich ausserdem der Präsident der Schulkommission, begleitet von einem weiteren Kommissionsmitglied, sowie die beiden Schulleiterinnen des Standortes. Während die Stühle platzbedingt nach hinten gerückt wurden und einen weiten Kreis

bilden, beugt sich der Inspektor über das kleine Tischchen in der Mitte, auf welchem sich in recht unordentlicher Weise viele lose Blätter häufen. Es ist die Printversion eines Online-Berichtformulars, welches vorgängig pro geleitete Schule auszufüllen ist. Der Inspektor blättert durch den *Stoss Papier* und kommt schliesslich auf den »Leidensdruck« der Lehrpersonen zu sprechen, welcher in der Umsetzung der »Integration« offenbar beklagt wird. Die Schulleiterin, welche das Formular ausgefüllt hat, erklärt die »Stimme der Lehrpersonen« als massgebend für ihre Bewertung: So hätten die Lehrpersonen in den Mitarbeiter*innengesprächen wiederholt beklagt, dass sie den Anforderungen eines auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Unterrichts nicht mehr genügen können: »Jetzt macht man es... schon zwei, drei Jahre, sind wir dran – auch zu wissen deshalb: Wir sind ganz am ANFANG von einem Prozess – und trotzdem die Feststellung, im Unterricht bin ich jeden Tag diesem Gefühl ausgesetzt, dass ich nicht ganz genüge. Und das merke ich, dass das vielen Lehrpersonen anzuhängen beginnt, dass sie es nicht mehr einfach so nebenan stellen können und sagen: Es ist einfach so, dass ich dem allem nicht genügen kann. Ich kann nicht alles machen. Ich bin keine Heilpädagogin. Ich kann nach bestem Wissen und Gewissen fördern, aber mir sind Grenzen gesetzt... einfach von meiner Ausbildung her [...]«.«

fn, 30–03-2012

Das kantonale Controlling – als ein weiteres Instrument in den Diensten des Qualitätsmanagements – soll sicherstellen, dass die Gemeinden als Trägerinnen der Volksschule ihre Aufgaben wahrnehmen (ERZ 2010, S. 11). Dabei geht es nicht nur darum zu kontrollieren, ob Vorschriften eingehalten werden, oder darum, die interne Qualitätsentwicklung in den Schulen zu prüfen. Vielmehr verstehen sich die Schulinspektor*innen in einer unterstützenden Beratungsrolle der kommunalen Akteur*innen, wenn es um Fragen der strategischen Entwicklung, Reorganisationsprojekte oder die Erarbeitung von Umsetzungskonzepten geht. Das Berichtsformular, welches als nicht-menschliches Element im Zentrum der präsentierten Vignette steht, ist zentral in der beschriebenen Interaktion zwischen kommunalen und kantonalen Bildungsverantwortlichen. Als Fragebogen konzipiert, erhebt das Formular die kommunale Einschätzung bezüglich des Standes der Umsetzung laufenden Projekte in der Volksschule.

Im damaligen Controlling-Zyklus (2010–2013) widmet sich einer der insgesamt sechs kantonalen Schwerpunkte der Umsetzung des Reformprojektes IBEM. Obschon die Schulleiterin versichert, die Lehrpersonen würden nicht

einfach »über die Integration jammern«, sondern durchaus auch die »gute Unterstützung« durch die IF-Lehrpersonen anerkennen, bemerkt sie, dass in 80–90 % des Unterrichts dennoch die Regellehrpersonen und nicht die Speziallehrkräfte als erste Ansprechpersonen der Kinder gelten – auch jener, die besondere Förderung benötigen. Inzwischen hat der Schulinspektor die fragliche Stelle im Berichtsformular gefunden: Bei der Frage, ob sich die besonderen Maßnahmen gemäß BMV und gemeindeeigenem Konzept in der Praxis bewährt hätten (ERZ 2010, S. 17), markiert das Kreuzchen die Option »trifft eher nicht zu«. Angesichts der negativen Bewertung fordert der Kommissionspräsident eine »klare Gesamtbilanz« der schulhausspezifischen Umsetzung von IBEM. Die Schulleiterin rechtfertigt ihre Einschätzung daraufhin wie folgt:

Von der Grundidee und der Haltung her würde ich immer noch sagen, ja – es ist unterstützenswert: Wir wollen diesen Weg gehen, wir WOLLEN das, das ist wirklich das, wo ich... wo WIR dahinterstehen. Aber die Umsetzung [...] führt zu Situationen, die eben dann nicht den erwünschten Gewinn bringen.

tr, 30–03-2012

Auch in den übrigen Sitzungsbeobachtungen lerne ich »die Integration« vor allem aufgrund von deren Konfliktpotenzial kennen: als Erklärung einer immer weniger gewährleisteten Niveaudurchlässigkeit auf der Oberstufe, verantwortlich für die zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern, problematisiert anhand einer sich im Verlaufe der Jahre öffnenden Leistungsschere und nicht zuletzt in der Assoziation mit »schwierigen Schüler*innen«, welche gerade den Realklassen ein schlechtes Image bescheren. In diesem Zusammenhang steht auch die Bemerkung einer Lehrperson, welche das Oberstufenkollegium an den Schulkommissionssitzungen vertritt. In einer Stellungnahme bezeichnet diese ein »gefühltes Drittel« der Lernenden in Realklassen als »IF-Kundschaft«. Die Aussage löst ein reges Stimmengewirr im Sitzungssaal aus. Schließlich verschafft sich eine Schulleiterin Gehör, welche sich bisher dezidiert für eine integrative Volksschule einsetzte:

Es ist immer die Frage, was das heisst – so oder so viele I N T E G R I E R T E. Würde man das *wirklich* ausrechnen, wären die Kleinklassen vorher explodiert!

tr, 28–02-2012

Die Schulleiterin relativiert dabei das »Gefühl« der Lehrpersonen, welche eine überaus hohe Anzahl an »Integrierten« beklagen, vor dem Hintergrund, dass sich dieses Phänomen (rein numerisch) nicht auf die Reduktion der Kleinklassen zurückführen lässt. Auch der Schulkommissionspräsident argumentiert ähnlich. So ermahnt er anlässlich des Controlling-Gesprächs im Mätteli dazu, die subjektive Wahrnehmung von Belastungssituationen nicht in pauschalisierter Weise der Auflösung der Kleinklassen zuzuschreiben und damit als kausale Folge von IBEM darzustellen:

Was früher wohl weniger [Lehrpersonen]... insbesondere in Kleinklassen zu spüren gekriegt haben: *Ich kann diesen Situationen nicht genügen* – das nehmen heute einfach viel mehr Lehrkräfte wahr. Aber wahrscheinlich... gab es das bereits, als wir noch Kleinklassen führten. Man hatte zwar kleine Klassen, aber auch damals gab es sicher Situationen, in denen diese Lehrkräfte nicht weiterkamen oder der Situation nicht gerecht wurden. Anstatt, dass eine Lehrkraft nun acht solche Kinder hat, sind sie nun etwas mehr [auf die Regelklassen] verteilt.

tr, 30–03–2012

Tatsächlich gestaltet sich die Situation auf der Oberstufe etwas anders als auf der Primarstufe: Während sich Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf in Rotstetten auf acht parallele Jahrgangsklassen verteilen, müssen leistungsmäßig »schwächere« Schüler*innen der Oberstufe – aufgrund eines nach Leistungsniveau selektierenden Schulmodells – auf nur drei Parallelklassen im anspruchsrärmeren Realniveau sowie in der jahrgangsdurchmischten besonderen Klasse (KbF) verteilt werden. Die mit Inkrafttreten der BMV ressourcentechnisch gesteuerte Reduktion besonderer Klassen führte offensichtlich dazu, dass Schüler*innen mit einem erhöhten Förderbedarf als »Integrierte« bezeichnet werden, obschon sie de facto nie einer besonderen Klasse zugewiesen waren.

Der Widerspruch einer nach Leistungsniveaus differenzierenden Selektionspraxis wird so auch im Controlling-Gespräch im Schulzentrum *Piaget-Zulliger* im April 2012 thematisiert. So problematisiert der für die Oberstufe zuständige Schulleiter, dass sich die Integration ausschließlich auf die Realklassen konzentriere und folglich nicht das ganze Kollegium von der Thematik betroffen sei. Darüber hinaus habe die Möglichkeit, »schwache« Schüler*innen an die KbF abgeben zu können, dazu geführt, dass diese Sonderklasse nicht nur kontinuierlich gewachsen sei, sondern zunehmend

auch Forderungen zur Eröffnung einer weiteren KbF laut würden. Insgesamt widerspiegeln die Beispiele ein ambivalentes Bild: Einerseits werden die Controlling-Gespräche im Sinne einer Klagemauer dafür genutzt, die als Belastung wahrgenommene schulische Heterogenität mit dem Reformprojekt IBEM zu erklären. Andererseits ziehen die Schulleitenden aber auch eine positive Bilanz, wenn sie feststellen, dass Artikel 17 als Thema inzwischen etwas in den Hintergrund gerückt sei. Umso interessanter erscheint der Umstand, dass auch hier mit Spannung auf die bevorstehende Evaluation verwiesen wird.

Wie die Evaluation dem Widerstand in der kommunalen Umsetzungspraxis schließlich eine legitime Plattform bietet, beschreibe ich im folgenden Abschnitt. Vorwegzunehmen ist, dass sich in der allgemeinen Rhetorik eine Vermischung der Ebenen beobachten lässt: So wird in alltagssprachlich weitgehend undifferenzierter Weise die *Umsetzung der Integration* nach Artikel 17 (VSG) den neuen *Steuerungsbedingungen* gleichgesetzt, welche die Gemeinden via kantonale Verordnung (BMV) umzusetzen haben.² Die Vermischung dieser auch inhaltlich unterschiedlichen Ansprüche – Ersterer zielt auf eine (subjektive) Bewertung, Letzterer auf eine (objektive) Erhebung, welche nicht zuletzt mit der kantonalen Evaluation durch die Bildungsevaluation (BiEv) geleistet wurde – mag einen Beitrag dazu leisten, dass die kommunalen Evaluationen bisweilen den Charakter von Zufriedenheitsumfragen annehmen, da sie den Lehrpersonen die Möglichkeit boten, ihren Widerstand darzulegen. Der Frage, wie die Evaluation als Mittlerin zwischen kommunaler Umsetzungspraxis und kantonalen Vorgaben die subjektiven Erfahrungsberichte »objektiviert« und damit den Problematisierungen der Schulpraxis Gültigkeit zuspricht, widme ich mich im nächsten Abschnitt.

6.2 Über die Objektivierung subjektiver Erfahrung

Obschon die Durchführung einer kommunalen Evaluation nicht Teil der Verordnung (BMV) ist, heißt es in der Formulierung des IBEM-Leitfadens (ERZ 2009; ERZ 2016a), es sei »sinnvoll und wünschbar«, die Umsetzungskonzepte würden auf einer »langfristigen Strategie« basieren. Darin enthalten sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie Überlegungen zur Evaluation

2 In Bezug auf die Standardisierung der Angebotsstruktur sowie die Richtlinien zum Einsatz der Ressourcen (vgl. Kapitel 4).

(ERZ 2009, S. 38; ERZ 2016a, S. 52). Die als »Wunsch« formulierte, dabei aber als *Vorgabe* übersetzte Evaluation stellt damit quasi eine Selbstverständlichkeit im Projektmanagement von IBEM dar. Entsprechend sieht bereits das Umsetzungskonzept von Rotstetten eine Evaluation vor. Die Durchführung derselben wurde nach Ablauf der zweijährigen Frist angesetzt, welche den Gemeinden zur Umsetzung der neuen Steuerungsvorgaben zur Verfügung stand (BMV, Art. 20). Für die Evaluation des kommunalen »Konzeptes« [sic!] – also *nicht* der Umsetzung der Reform als solche – sind drei Schwerpunkte festgelegt:

- A. Schwerpunkt Zusammenarbeit (Organisationsentwicklung)
- B. Schwerpunkt Lernzielorientierung (Unterrichtsentwicklung)
- C. Schwerpunkt Feedback-Kultur (Personalentwicklung)

Zur Überprüfung der entsprechenden Zielerreichung wurde für jeden der drei Entwicklungsbereiche ein detaillierter Indikatorenkatalog aufgestellt, welcher der Evaluation als Grundlage dienen sollte. Im Dezember 2011 überträgt die Schulkommission den Evaluationsauftrag einer externen Fachstelle, welche die Erhebungen im Verlauf des Kalenderjahres 2012 durchführen soll. Gemäß Aussage des damaligen Kommissionspräsidenten soll die Evaluation als »wissenschaftlich gestützte Sichtweise« der »Legitimation gegen innen und gegen außen« dienen. Vor allem aber sollen die Ergebnisse als Grundlage strategischer Maßnahmen für die Optimierung der Praxis genutzt werden können.

Die Bewertung der kommunalen Umsetzung im Urteil der Betroffenen

Zur Vorbereitung der Evaluation wurden bereits im Frühjahr 2012 Einzel- und Gruppengespräche geführt, welche dazu dienten, den Evaluationsgegenstand zu fassen sowie die Erhebungsinstrumente zu entwickeln.³ Die Durchführung dieser Vorgespräche, ebenso wie auch jene der Hauptgespräche im Sommer 2012, erfolgte nach Funktionskategorien getrennt: Mit der Absicht, die professionsbedingten Differenzen in der Schulpraxis abbilden zu können, wurden

3 Die erste Phase des Evaluationsprozesses in Rotstetten im Frühjahr 2012 wurde nicht teilnehmend beobachtet, die Rekonstruktion greift deshalb auf die im Evaluationsbericht selbst inskribierte Darstellung zurück, worauf sich – wenn nicht anders gekennzeichnet – auch die im Folgenden zitierten Ausschnitte beziehen.

nicht nur die Schulleitenden als Gruppe separat befragt, sondern auch nach Regellehrpersonen und Lehrpersonen im Organisationsbereich der Besonderen Maßnahmen unterscheidende Fokusgruppen gebildet.

Die Erhebung der Daten – sie erfolgte durch ein Team von Sozialwissenschaftler*innen – zeigt sich als äußerst umfassend: Erstens wurden sämtliche Lehrpersonen und Schulleitende mittels einer standardisierten Online-Befragung eingeladen, die kommunale Umsetzung – in Hinsicht auf Fragen der »Einstellung, Belastung, [...] Zuweisungspraxis und Zusammenarbeit« – zu beurteilen. In Gruppengesprächen wurden zweitens anhand eines halbstrukturierten Fragebogens »vertiefte Sichtweisen« der Lehrpersonen und Schulleitenden erhoben, welche aufgrund »reale[r] Situationen aus der Praxis« die Einschätzung der kommunalen Umsetzung dokumentieren. Drittens wurde eine Stichprobenbefragung durchgeführt, deren Ziel darin bestand, die Wirkung der Besonderen Maßnahmen in der Einschätzung der Schüler*innen selbst, aber auch deren Eltern und Lehrpersonen abzubilden. Unter Einbezug verschiedener schriftlicher Dokumentationen, welche via Gesetzesvorgaben, Umsetzungsempfehlungen und Richtlinien die Rahmenbedingungen der Umsetzung beschreiben, wurden die erhobenen Daten trianguliert und in quantitativer ebenso wie in qualitativer Weise computergestützt ausgewertet.

Der Evaluationsbericht als Inskription objektiver Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation wurden im Herbst 2012 in den bestehenden Sitzungsgefäßen – zuerst der Schulkommission, dann der Schulleitungskonferenz und schließlich den Kollegien anlässlich einer Gesamtkonferenz der in Rotstetten angestellten Lehrpersonen – präsentiert. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse im Rahmen eines Hearings im Dezember 2012 in einem weiteren Kontext situiert, indem neben Fach- und Beratungspersonen mit ausgewiesener Expertise im Bereich der schulischen Integration auch Umsetzungsverantwortliche anderer Gemeinden sowie eine Vertretung der Volksschule Rotstetten dazu eingeladen wurden, die Ergebnisse zu kommentieren. In einem rund hundertseitigen Bericht werden die Resultate ebenso deskriptiv wie auch quantitativ dargestellt: Zahlreiche Tabellen, farbige Balkendiagramme und Graphiken objektivieren die subjektiven Einschätzungen der Befragten und illustrieren deren Zustimmung zu den einzelnen Frageitems mittels einer fünfstufigen Antwortskala als *sehr hoch*, *hoch*, *mittel*, *gering* oder *sehr gering*. Ohne hier – aus Gründen der Anonymisierung – im Detail auf sämtliche der Fragestellungen eingehen zu können, sollte die kommunale

Umsetzung vor allem aus der subjektiven Perspektive der Befragten beurteilt werden, wobei die folgenden Fragestellungen exemplarisch sind:

- Ist die konzeptionelle, personelle, infrastrukturelle und finanzielle Vorkehrung für die Umsetzung des Art. 17 aus Sicht der Befragten zweckdienlich?
- Welchen Nutzen der Besonderen Massnahmen erkennen die Befragten?
- Wie hoch wird die Wirkung der Integrationsmassnahmen [...] eingeschätzt?
- In welchem Grad unterstützen die Beteiligten die Ziele der Integration?

IBEM-Evaluationsbericht Rotstetten, 2012

Gefragt wird also nach der Sichtweise der Akteur*innen: Sie sollen die *Zweckdienlichkeit* von IBEM, den *Nutzen* der Besonderen Massnahmen, die *Wirkung* von Integrationsmassnahmen sowie die allgemeine Identifikation mit »der Integration«, das heisst die ideelle Unterstützung des entsprechenden Anliegens, beurteilen. In den qualitativen Aussagen – die Fokusgruppengespräche boten dazu die entsprechende Plattform – widerspiegelt sich insgesamt die bereits aus den Controlling-Gesprächen beschriebene Situation: Dazu zählen nicht eingehaltene Versprechungen seitens der Bildungsdirektion, eine fehlende Vorbereitung auf die Reform, der Vorwurf der Unfairness sowie allgemein die Feststellung mangelnder Ressourcen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Integration unter den Lehrpersonen polarisiert: So gelten die kantonalen Vorgaben bezüglich Angebotsstruktur und Ressourceneinsatz zwar als weitgehend umgesetzt, die Leitidee einer integrativen Volksschule wird allerdings stärker von jenen Lehrpersonen getragen, welche selbst im (heil)pädagogisch-therapeutischen Bereich tätig sind. Insbesondere auf der Oberstufe zeigt sich dabei eine skeptische bis ablehnende Einstellung zur integrativen Schulung, obwohl Schüler*innen, aber auch deren Eltern die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten mehrheitlich positiv einschätzen und sich – unabhängig davon, ob sie die Angebote der besonderen Massnahmen in Anspruch nehmen oder nicht – als »sozial integriert« wahrnehmen.

Weiter fällt in der quantitativen Auswertung die große Streuung der Antworten auf, welche sich anhand der im qualitativen Teil der Fokusgruppengespräche manifestierenden Positionierungen zusätzlich akzentuiert. Gemäss Formulierung im Evaluationsbericht erhält die Umsetzung des Artikels 17 in Rotstetten insgesamt eine genügende Note, wobei sich die neuen Prozesse im schulischen Alltag als »zweckdienlich« und »funktionierend« zu

erweisen scheinen. Trotz einer durchschnittlich positiven Einschätzung des Nutzens zeigt sich die ideelle Identifikation mit dem Grundsatz der Integration lediglich als »verhalten positiv«. Dieser Widerspruch wird so auch in der Frage deutlich, ob Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf in Regel- oder in Sonderklassen unterrichtet werden sollen: Während Regellehrpersonen sämtlicher Schulstufen den Grundsatz einer integrativen Schulung knapp ablehnen, zeigen sich Speziallehrkräfte, aber auch Schulleitende generell eher pro Integration. Der Umstand, dass die separate Förderung gleichzeitig eine derart hohe Zustimmung erhält, mag nicht zuletzt auf der breit gestützten Wahrnehmung schulischer Heterogenität als »Belastung« basieren; insbesondere begründet mit punkto Verhalten als »auffällig« erachteten Schüler*innen.

Diese Polarisierung – einerseits das Engagement im Anliegen, eine integrative Volksschule zu entwickeln, andererseits aber auch die kritischen Stellungnahmen – stellt kein überraschendes Resultat dar. Vielmehr widerspiegelt der Evaluationsbericht die in der Schulpraxis allgegenwärtige »Problematisierung der Integration«: Der *Problematisierung*, als Ausgangslage des Übersetzungsprozesses, widme ich mich im Folgenden. Ich zeige, wie die Evaluation zu einer Plattform wird, welche dem Widerstand insofern einen legitimen Platz einräumt, als im Verlaufe des Prozesses kontroverse Haltungen »übersetzt« und »gereinigt« werden.

Die integrative Volksschule als vergewisserte Realität

Man hat jetzt nicht mehr einfach eine BEHAUPTUNG, sondern ein ERGEBNIS, das belegt und begründet ist.

tr, 04–12-2012

Das Zitat stammt von einer IF-Lehrperson, welche dem Evaluationsbericht den Zweck einer vergewisserten Realität zuschreibt. Im Rahmen einer Konferenz der Speziallehrkräfte im Dezember 2012 nehmen die Lehrpersonen Stellung zu den Evaluationsergebnissen. Neben der allgemeinen Kritik, die mit farbigen Balkendiagrammen, Tabellen und dreidimensionalen Graphiken reich illustrierte Präsentation sei nicht nur kompliziert und zu »wissenschaftlich«, sondern zudem noch widersprüchlich interpretierbar, wird schließlich grundsätzlich Zweifel am Gewinn der Evaluation bekundet: Der Bericht bestätige letztlich nicht mehr und nicht weniger als was man ohnehin wisse. Dem Zweifel, ob der ganze Aufwand überhaupt nötig gewesen wäre, hält die oben

zitierte IF-Lehrperson entgegen, es sei eben gerade der wissenschaftlichen Darstellungsweise zu verdanken, dass »die Quintessenz der Evaluation [...] nicht mehr auf wackligen Beinen« stehe. Die auf subjektiven Erfahrungen gründenden Behauptungen seien nun mit Ergebnissen belegt.

Die Vergewisserung und Objektivierung der kommunalen Umsetzungspraxis, welche ich zuerst anhand der Klagemauer problematisiert und anschließend unter Bezugnahme auf die Ergebnisse im Evaluationsbericht beschrieben habe, analysiert Callon (2006a, S. 61ff.) mittels der allgemeinen Struktur von Problematisierungen: Die Beschreibung einer »problematischen Situation« ist ihm zufolge als dualer Prozess zu verstehen, im Rahmen dessen einerseits Akteure identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, andererseits aber auch Fragen gestellt und Zweifel formuliert werden (Callon 2006a, S. 64). Die allgemeine Struktur von Problematisierungen besteht darin, dass diese einander vervollständigen, exponieren, zusammenfügen, aber auch trennen (ebd., S. 60). Gemäß Callon müssen *Problematisierungen* also auf »Elementen der Realität« beruhen, welche als »unwiderlegbar« oder zumindest als »etabliert« (ebd., S. 61) gelten:

Demnach muss Problematisierung auch als Prozess der Vergewisserung und Objektivierung beschrieben werden. Umgekehrt beinhaltet eine Objektivierung auch, eine Auswahl zu treffen, Assoziationen und Deduktionen zu bewirken und [...] Fragen auch ohne Antworten beiseite zu legen. (Callon 2006a, S. 61)

Die Übersetzungsleistung des Evaluationsberichts lässt sich folglich entlang der Logik der Problematisierung theoretisieren: Die subjektiven Erfahrungsberichte, welche sich sowohl im Vorfeld der eigentlichen Erhebung als auch in den Ergebnissen der Evaluation selbst manifestieren, werden mittels wissenschaftlicher Inskriptionen – Berichte, Zusammenfassungen, aber auch Tabellen und Graphiken – objektiviert: Sie gelten nicht länger als Behauptungen, sondern erlangen den Status vergewisserter Tatsachen. In der quantitativen Auswertung der Einstellungen unterschiedlicher Akteur*innengruppen – einerseits Lehrpersonen unterschiedlicher Stufen, Berufsaufträge und Funktionen, andererseits Schulleitende in ihrer operativen Führungsverantwortung – zeichnet der Evaluationsbericht insgesamt »das Soziale« als ein Feld unterschiedlicher Positionen ab (Callon 2006a, S. 65).

Obgleich die Evaluation insgesamt keine neuen Erkenntnisse zu bringen scheint, steht ihr in der Objektivierung der subjektiven Erfahrungsberichte

eine bedeutende Funktion zu. Derselben Argumentation – allerdings in umgekehrter Richtung – folge ich im nächsten Abschnitt, indem ich zeige, wie die Objektivation der bisher beschriebenen Problematisierung der Umsetzung erneut »subjektiviert« wird. Für den Prozess der Validierung ist die Schulkommission zentral: Während die Auftraggeberin und offizielle Sprecherin der Evaluation in der Erhebung selbst nicht zur Sprache kommt, erhält sie – wenn auch nicht intendiert – in der Vermittlung zwischen dem Widerstand der Lehrpersonen und der Konformität mit dem bildungspolitisch vorgegebenen Auftrag zur Entwicklung einer integrativen Volksschule eine zentrale Rolle im Evaluationsprozess. Dasselbe gilt für die Schulinspektor*innen sowie für die Fachpersonen der Erziehungsberatung (EB), welche via Verfahren der Abklärung und Zuweisung maßgeblich in die individuelle Feststellung (Diagnose) und entsprechende Begründung eines besonderen Förderbedarfs sowie die Mechanismen der Legitimierung zusätzlicher Ressourcen involviert sind (vgl. Kapitel 4).

6.3 Zur Subjektivierung der Objektivation

Eine Schulkommissionssitzung im Dezember 2012: Der Einladung ist als erstes Sitzungstraktandum zu entnehmen: Evaluationsbericht BM: Festlegung von Schwerpunkten für Klausur SK/SLK. Um allfällige Fragen zum Bericht beantworten zu können, nimmt zusätzlich ein Mitglied des externen Evaluationsteams als Gast Einsitz. In der Sitzungsbegrüßung eröffnet der Kommissionspräsident den Entscheid des »Büros«, in der bevorstehenden Ableitung von Massnahmen mit den Schulleitenden zusammenzuarbeiten. Für die heutige Definition von Themen, welche anlässlich der im Frühjahr 2013 angesetzten IBEM-Klausur konkretisiert werden sollen, ist gut die Hälfte der insgesamt eineinhalb Stunden dauernden Sitzung vorgesehen. Was die Verständlichkeit des umfangreichen Evaluationsberichts anbelangt, zeigen sich auch die Kommissionsmitglieder etwas überfordert: Ähnlich wie bereits den Stellungnahmen seitens des BM-Kollegiums zu entnehmen war, wird auch hier festgestellt, dass der Bericht »für Laien noch so happig zu lesen« sei. Dieser Befund – wobei abermals die komplizierten Balkendiagramme und Tabellen genannt werden – wird so auch von weiteren Anwesenden gestützt. Insgesamt »spiegle« der Bericht aber klar, was aus den Gesprächen mit Schulleitenden und Lehrpersonen bekannt sei: die unterschiedlichen Einschätzungen von BM-Lehrpersonen einerseits und Regellehrpersonen andererseits, wobei Letztere »dem Ganzen skept-

tischer gegenüberstehen«, und auch die Zuspitzung der Problematik auf der Oberstufe, wo sich aufgrund der Differenzierung in Leistungsniveaus (Selektion) »Unterstützungsbedürftige« in den Realklassen konzentrieren. Die Bemerkung, dass die Aussagen vor allem die »Haltungen« der Lehrpersonen und keine »Facts« als solche widerspiegeln, wird durch die anwesende Vertretung des Evaluationsteams bestätigt: Tatsächlich seien lediglich »subjektive Einschätzungen« und keine »objektiven Wirksamkeitsprüfungen« gemacht worden. In diesen subjektiven Einschätzungen wiederum zeigt sich eine breite Streuung der Antworten, was darauf zurückgeführt wird, dass der »spürbare Enthusiasmus« im BM-Kollegium dem »Leiden« jener Lehrpersonen gegenüberstehe, welche sich »mit der Integration schwertun«. Insgesamt, so stellt der Kommissionspräsident klar, gibt es »kein Zurück [...] jetzt geht es darum festzulegen, an welchen Baustellen künftig gearbeitet werden soll.«

fn, 18–12-2012

Die Vignette bringt zum Ausdruck, wie der objektive Evaluationsbericht subjektiv validiert wird: Dabei ist gerade die Bemerkung eines Mitgliedes, der Bericht gebe »Haltungen« und nicht »Fakten« wieder, insofern von Interesse, als daran erinnert werden darf, dass mit der Evaluation ursprünglich die Absicht verbunden war, eine wissenschaftliche Grundlage zu erhalten, auf welcher künftige Entwicklungsschritte basieren sollen. Die aus der Praxis bekannten Klagen sollten demnach aus einer als objektiv verstandenen wissenschaftlichen Perspektive beurteilt und von den auf Einzelfällen fokusierenden subjektiven Problematisierungen »gereinigt« werden (Latour 2000). Dabei zeigt sich auch hier wieder die Logik der Übersetzung – wenn auch in umgekehrter Richtung: Das Artefakt Evaluationsbericht respektive dessen in Form von prozentualen Verhältnissen quantifizierte und vergewisserte »Inskription« der kommunalen Umsetzung ist zwar inzwischen handfest, erfährt allerdings erst infolge einer weiteren Übersetzungsleistung an Gültigkeit – nämlich mit dem Erfahrungswissen der Kommissionsmitglieder, welche den als »valide« bestätigten Evaluationsbericht erst autorisieren.

Die Übersetzungsleistung der Schulkommission (und auch der Schulleitung) rekurriert dabei explizit auf Wissen, welches über die Evaluationsergebnisse hinaus aus dem schulischen Alltag bekannt ist: Die Konkretisierung von Optimierungsmaßnahmen soll auf der Evaluation »und dem, was wir sonst wissen«, basieren. Um »das Fuder nicht zu überladen«, schlägt der Kommissionspräsident vor, sich auf wenige »Brennpunkte« zu beschränken, wobei er drei Bereiche nennt: Erstens sollen die Lehrpersonen »von Ballast befreit wer-

den« (1.), er denke dabei an gezielte Weiterbildung, um mit den beschriebenen Belastungen umgehen zu können. Zweitens müsse die Führungsstruktur (2.) im Bereich IBEM näher betrachtet werden, nicht zuletzt in Hinsicht auf die bevorstehende Pensionierung der bisher zuständigen, langjährigen Schulleiterin. Als dritten Punkt nennt er bereits laufende Projekte, welche sich mit einer möglichen Reorganisation der Oberstufe beschäftigen (3.). Die drei Schwerpunkte werden im Folgenden sowohl von Kommissionsmitgliedern wie auch der anwesenden Vertretung der Schulleitungskonferenz ergänzt. Mit Callon lässt sich die Evaluation als eine diskursive Plattform beschreiben, auf welcher – weit über die im Evaluationsbericht explizit abgebildeten Problematisierungen hinaus – über die kommunale Umsetzung einer integrativen Volksschule reflektiert und verhandelt wird. Im Folgenden beschreibe ich mit Callon (2006b), wie die im Evaluationsbericht abgebildete Problematisierung nicht nur als gültig erklärt wird, sondern wie die in den Übersetzungsprozess involvierten Akteure zwecks Festlegung von Optimierungsmaßnahmen sich selbst (und gegenseitig) definieren, in spezifische Rollen einbinden und für ein bestimmtes Programm »mobilisieren«.

Michel Callon: Problematisierung, Interesselement, Enrolment und Mobilisierung

Das erfolgreiche Interesselement bestätigt die Gültigkeit der Problematisierung und der implizierten Allianzen.
(Callon 2006b, S. 155)

Das »Vokabular der Übersetzung« besteht laut Callon (2006b, S. 142) aus vier analytischen Momenten (ebd., S. 135), welche er anhand der ineinander übergehenden Prozesse *Problematisierung*, *Interesselement*, *Enrolment* und *Mobilisierung* beschreibt (ebd., S. 146). Die Problematisierung – hier zunächst anhand der Klagemauer der Lehrpersonen und anschließend in ihrer Objektivierung als Evaluationsbericht dargestellt – führt insgesamt zur Definition »einer ganzen Reihe von Akteuren, welche identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden« (ebd.): Die Stichprobe definiert Schulleitende, Schüler*innen sowie Lehrpersonen, wobei Letztere nach Geschlecht und Ausbildung sowie teils kombinierten Funktionen und Stufenzugehörigkeiten differenziert werden. Durch eine computergestützte Analyse, mit welcher die Antworten der Befragten quantitativ (SPSS) und qualitativ (MAXQDA)

ausgewertet wurden, erhalten die Klagen der Lehrpersonen als Ergebnisse erst Gültigkeit: Die externe Evaluation registriert damit nicht nur offiziell die »Stimme der Lehrpersonen« (fn, 30–03-2012), sondern übersetzt diese anhand eines nach wissenschaftlichen Kriterien transparent gemachten Verfahrens in Zahlen, Kurven und Tabellen.

Die Übersetzung einer in Form des Evaluationsberichts objektivierten und vergewisserten schulischen Realität (*Problematisierung*) ist aber noch nicht abgeschlossen, wie die folgenden Ausführungen zeigen: Nur in Verbindung mit dem Interesselement, hier anhand der Validierung der Evaluationsergebnisse durch die Kommission, dem im selben Rahmen erfolgenden Enrolment sowie der damit einhergehenden Mobilisierung der involvierten Akteur*innen lässt sich der Evaluationsprozess in seiner Gesamtheit fassen. Welche Allianzen oder was für ein System von Bündnissen (ebd., S. 156ff.) beschreibt diesen Übersetzungsprozess und wie gelingt es der Evaluation als Vermittlerin von Widerstand, das bestehende Akteur-Netzwerk – wenn auch nur vorübergehend – zu konsolidieren und zu stabilisieren? Diesen Fragen widme ich mich anhand der Analyse jener Verhandlungen, welche schließlich in die Definition von Maßnahmen münden.

Die Evaluation als diskursive Plattform eines allgemeinen Handlungsbedarfs

Kommen wir dafür auf jene Sitzung im Dezember 2012 zurück, anlässlich welcher sich die für die strategische Führung des Bildungswesens zuständige Kommission in Rotstetten die Festlegung von Schwerpunkten für die Klausur vornahm: In den lebhaft geführten Diskussionen rücken die Ergebnisse der Evaluation selbst in den Hintergrund. Stattdessen begründen die Akteure den Handlungsbedarf jeweils mit Interessen, welche sich aus ihren jeweiligen Positionen im Akteur-Netzwerk der Volksschule ergeben. Das für den Bereich der Besonderen Maßnahmen zuständige Kommissionsmitglied etwa problematisiert den Mangel an ausgebildeten Heilpädagog*innen auf dem Arbeitsmarkt sowie eine für den Kanton allgemein festzustellende hohe Fluktuation in der Beschäftigung von IF-Lehrpersonen, was sie unter anderem mit »unattraktiven« Anstellungspensen, etwa zwischen den Schulstandorten »zerstreuten« Lektionen begründet. In der Formulierung, Rotstetten als »attraktiven Arbeitsplatz« zu profilieren, übersetzt und integriert der Kommissionspräsident die Frage der Anstellungen in seinen ersten Schwerpunkt, nämlich »Lehrpersonen von Ballast zu befreien«: Die Problematisierung von

Überlastung respektive Maßnahmen, welche Lehrpersonen in ihrer Praxis entlasten sollen, wurde damit schrittweise in eine Angelegenheit übersetzt, bei der es mehr um die Gelingensbedingungen der Anstellung denn um jene eines integrativen Unterrichts geht. Weiter fordert die Vertretung der Schulleitungskonferenz, dass auch die Frage der »Ressourcenverteilung« – insbesondere die Option, in Zukunft keine besonderen Klassen mehr zu führen – diskutiert werden müsse. Dabei bezieht sie sich auf eine Aussage im Rahmen des Hearings, bei der »Mischmodellen« (wie in Rotstetten der Fall) eine »lähmende Wirkung« attestiert wurde. An das Thema »ressourcenintensiver separativer Angebote« anknüpfend stellt der Kommissionspräsident fest, dass die Einschulungsklassen (EK) in der Evaluation zu wenig berücksichtigt worden seien. Mit der Bemerkung, man habe sich diesbezüglich möglicherweise in einer Tabuphase befunden, plädiert er dafür, die Überprüfung der EK im Rahmen der Maßnahmenplanung nachzuholen. Ein weiteres Kommissionsmitglied schlägt vor, Fragen zur Führungs- und Angebotsstruktur sowie zur Ressourcenverteilung als etwas »Ganzes« zu betrachten und in der Klausur auch über die Vor- und Nachteile der Schulleitung IBEM zu diskutieren.

Die Verhandlung zur Festlegung von Schwerpunkten zeigt, wie – bisweilen weit über die Inhalte der Evaluation hinaus – weitere Aspekte eingebracht werden, wobei die Akteur*innen jeweils auf »Einblicke in die Schulpraxis« rekurrierten, welche sie nicht selten der eigenen Führungsposition verdanken. Im Verlaufe der Verhandlung hat sich die Ausrichtung der Schwerpunkte schließlich so verändert, dass dadurch der Eindruck entsteht, größere Reorganisationen in Angriff nehmen zu müssen. Diese Möglichkeiten werden allerdings schrittweise wieder reduziert und enden schließlich darin, dass (mindestens auf der rhetorischen Ebene) alles beim Alten belassen wird. Zur Beschreibung der entsprechenden »Reinigungsarbeiten« (Latour 1995) gehe ich als Erstes auf die Verhandlungen im Rahmen der IBEM-Klausur im März 2013 ein:

Die IBEM-Klausur findet im Medienraum des Oberstufenschulhauses *Hubel* statt: Das Ziel des rund vier Stunden dauernden Workshops lautet, aufgrund der Evaluationsergebnisse einen »Massnahmenplan« zur Weiterentwicklung der Besonderen Massnahmen erarbeiten zu können. Neben der mit sieben Mitgliedern vollzählig anwesenden Schulkommission nehmen neun Schulleitende inklusive Bereichsleitung IBEM, der Gemeinderat Bildung sowie die protokollführende Sekretärin der Bildungsverwaltung teil. Zum Auftakt blickt der Kommissionspräsident auf den organisatorisch wie auch finanziell beachtlichen Aufwand der Evaluation zurück und spielt

auf die Möglichkeit an, die Evaluation zu »schubladisieren«. Professionell allerdings sei es, sich damit auseinanderzusetzen. Insgesamt seien ein paar hundert Leute an dieser Evaluation beteiligt, wobei die grosse Streuung der Resultate widerspiegeln, dass »es« unterschiedlich angeschaut werde... Drei Schwerpunkte sollen konkretisiert werden:

1. Die »Entwicklung einer integrativen Didaktik« oder die »Zusammenarbeit« zwischen Regel- und Speziallehrpersonen.
2. Die »Ressourcenverteilung«, wobei insbesondere der Umstand, dass die Eingangsstufe – namentlich aufgrund der Führung von Einschulungsklassen – überdurchschnittlich mit Ressourcen dotiert sei, näher betrachtet werden soll.
3. Die »Führungsstruktur IBEM«, welche mit der ganz »persönlichen Berufsbiografie« der aktuellen Stelleninhaberin zusammenhänge. Nachdem er die »drei Schwerpunkte« thematisch ausschweifend skizziert hat, fasst er diese erneut zusammen, kommt dabei aber neu auf fünf Themen (statt bisher auf drei), wobei er
4. den »Optimierungsbedarf auf der Eingangsstufe« sowie
5. die »Reorganisation der Oberstufe« als je separate Punkte aufführt.

Die Ressourcenverteilung (Punkt 2) wiederum bezeichnet er als ein allgemeines Querschnittsthema.

In Kleingruppen werden anschliessend pro Thema Ziele definiert sowie mögliche Szenarien formuliert, wobei der entsprechende Handlungsbedarf im Plenum gewichtet wird. Dazu skizziert der Kommissionspräsident das weitere Vorgehen insofern, als er den Handlungsbedarf nach Ausführungsebene und Priorität ordnet. In diesem Austausch findet auch die Frage unterschiedlicher »Haltungen« erneut Eingang in die Diskussion, wird dann aber zu Gunsten der Entwicklung einer »integrativen Didaktik« – welche unter dem Aspekt die »Zusammenarbeit« zu verbessern thematisiert wird – fallengelassen und unter dem Stichwort der unterrichtsbezogenen Kooperation als »operative Angelegenheit« in die Kompetenz der Schulleitung verschoben. Ähnlich wird auch mit dem als reorganisationsbedürftig gehandelten Oberstufenmodell verfahren, welches nun mehr als ein »kleineres Projekt« präsentiert und auf eine Optimierung der Realklassen reduziert wird. Dennoch zeigt sich in mittelfristiger Perspektive zum Teil grösserer Handlungsbedarf: So setzt sich die Kommission die »strategische Aufgabe«, sich – wenn auch erst in der nächsten Legislaturperiode – mit den Möglichkeiten einer »Attraktivitätssteigerung« der Anstellungsbedingungen im Bereich IBEM auseinanderzusetzen, wobei auch die bisweilen als dringend empfundene Überprüfung der Führungsstruktur IBEM ange-

prochen wird. Schliesslich soll auch die Frage der Einschulungsklassen als »strategisches Thema« mittelfristig wiederaufgenommen werden. Am Schluss der Klausur lautet das Fazit, kurzfristig sei »alles in Ordnung«; eine Darstellung, welche trotz den bisweilen irritierten Rückfragen bezüglich »fallengelassener Ziele« keine Einsprüche erntet. Im Gegenteil, die Anwesenden scheinen geradezu erleichtert, dass sich »keine Reform der Reform« abzeichnet.

fn, 06–03-2013

Die Klausur verdeutlicht eine Vielzahl von Transformationsprozessen, welche sich inhaltlich wie auch formal äussern: Während die Debatten über den angezeigten Handlungsbedarf im Bereich der Besonderen Maßnahmen zuerst auf potenziell einschneidende Veränderungen der Schulpraxis schließen lassen, werden die ursprünglich anvisierten strategischen Entwicklungen im Verlaufe des Aushandlungsprozesses schrittweise reduziert und dabei als kleinere, kurzfristige Projekte entweder an die operative Ebene delegiert oder mehr oder weniger stillschweigend auf später verschoben. Das Reformpotenzial und die Aufbruchsstimmung, welche in den geführten Debatten zeitweise zum Ausdruck kamen, wichen schließlich einer geradezu ernüchternden Bestätigung der bestehenden Praxis. Diese Bilanz widerspiegelt sich auch in einer seitens der Kommission im Sommer 2013 an die Lehrpersonen gerichteten schriftlichen Mitteilung, welche die Beschlüsse der IBEM-Klausur anhand von vier Punkten präsentiert. Unterschieden wird dabei zwischen »kurzfristigen« und »mittelfristigen« Maßnahmen, welche entweder der Kompetenz der Schulleitung respektive Schulleitungskonferenz (operativ) oder der Schulkommission (strategisch) zugeteilt werden. Der erste Punkt bezieht sich auf die Optimierung der als besonders belastet anerkannten Realklassen respektive deren Ressourceneinsatz: Den Schulleitungen der Oberstufen wird die Aufgabe übertragen, Gespräche mit den IF- und Regellehrpersonen zu führen, um auf dieser Basis ein entsprechendes »Konzept« zu entwickeln. Auch der zweite Punkt ist auf der Ebene der operativen Ebene angesiedelt: So wird die Schulleitungskonferenz mit der Planung und Durchführung des weiteren Vorgehens zur Verbesserung der Kooperation zwischen IF- und Regellehrpersonen betraut. Im Unterschied zu den kurzfristigen auf der operativen Ebene angeordneten Maßnahmen werden die folgenden beiden Punkte als »mittelfristiger Handlungsbedarf« deklariert: So kündigt die Schulkommission an, sich sowohl mit der Thematik der Eingangsstufe wie auch mit dem Anspruch einer Attraktivitätssteigerung für Stellen im Bereich

der besonderen Maßnahmen in strategischer Hinsicht auseinandersetzen zu wollen. In beinahe versöhnlicher Manier schließt das Informationsschreiben der Bildungsdirektion von Rotstetten mit der Bemerkung: »Ansonsten wird die Integration so weiterlaufen wie bis anhin. Sie ist in Entwicklung.«

Auch wenn diese Information nicht auf eine »Reform der Reform« hindeutet, diente die Evaluation in der Folge dennoch zur Legitimierung von ganz unterschiedlichen Maßnahmen: Bereits im Herbst 2013 etwa beruft sich eine Befragung sämtlicher Lehrpersonen zum Stand der Teamentwicklung und den praktizierten Organisationsformen in den Unterrichtsteams auf ein mittels Evaluation festgestelltes »Verbesserungspotenzial« im Bereich der Zusammenarbeitskultur. Weiter wurden die Lehrpersonen in einer Umfrage aufgefordert, zu den Einschulungsklassen Stellung zu nehmen, und auch die mittelfristig angekündigte »Attraktivitätssteigerung« der Anstellungsbedingungen im Bereich IBEM wurde als Maßnahme aufgrund der Evaluationsergebnisse begründet.

6.4 Vom Widerstand zur Stabilisierung des Akteur-Netzwerks

Nicht ohne Stolz blickt der Schulkommissionspräsident von Rotstetten auf einen überaus erfolgreichen Evaluationsprozess zurück: »Aus meiner Sicht ist die Evaluation wie ›düre Anke‹ gelaufen.« Die Ergebnisse, so der Präsident weiter, seien zwar im wissenschaftlichen Sinne kritisch, aber insgesamt »sehr im grünen Bereich«. Dennoch sei die Evaluation mehr als nur ein »modernes Governance-Ritual«: Diese habe – abgesehen von ein paar kleineren Aufschreien des Widerstandes – die »Nebenwirkung«, dass sich die Situation beruhigt hat. Nicht nur die Schulkommission, sondern auch die Lehrpersonen scheinen erleichtert zu sein, dass die Evaluation nicht zu einer »Reform der Reform« geführt hat. Dennoch kann der Kommissionspräsident eine gewisse Enttäuschung nicht ganz verbergen: Angesichts des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag dieser nicht nur zeitlich, sondern auch finanziell kostspieligen Evaluation lautet sein persönliches Fazit, dass am Ende irgendwie »wenig rausgeschaut« habe.

fn, 04–06–2013

Die Vignette beschreibt die Reaktion des Präsidiums auf ein Feedback meinerseits, in welchem ich die Evaluation als »Widerstandsplattform« analysiere. In einer mündlichen Rückmeldung an die Steuerungsakteur*innen in Rotstetten stelle ich die IBEM-Evaluation als Übersetzungs- und Reinigungsprozess dar:

Indem die Evaluation nach den subjektiven Einschätzungen der Beteiligten fragte, wurde sie zur diskursiven Plattform der Widerstände in der Schulpraxis: die Klagemauer der Lehrpersonen, welche in Form von qualitativen Aussagen im »Original-Ton« jene Aufschreie des Widerstandes inskribiert, welche bereits im Vorfeld die Umsetzung prägten. Der Evaluationsbericht stellt dabei die textliche Inskription eines »objektivierte[n] Widerstandes« dar sowie dessen Validierung durch die Aushandlung einer Vielzahl von zu koordinierenden Interessen und Positionen im Akteur-Netzwerk. Die abzuleitenden Entwicklungsbereiche basieren allerdings weniger auf den Ergebnissen der Evaluation selbst denn auf dem Wissen und den Erfahrungen der Kommissionsmitglieder und Schulleitenden, welche im Alltag und aufgrund ihrer Führungspositionen mit der Problematik betraut sind.

Die Reaktion des Kommissionspräsidenten stützt so insgesamt meine Analyse: Im Rückblick definiert er die Evaluation als einen »reibungslosen Prozess«, welcher als positive »Nebenwirkung« dazu geführt habe, dass sich die Situation in den Schulen beruhigt habe. In seinem Fazit schwingt dennoch nicht nur Erleichterung mit, sondern auch Enttäuschung: Die Bilanz, es sei zwar alles »im grünen Bereich«, steht der ernüchternden Feststellung gegenüber, dass schlussendlich »wenig rausgeschaut« habe. Die Erkenntnis des Kommissionspräsidenten, dass das durchgeführte Qualitätssicherungsverfahren an und für sich wenig Mehrwert brachte, lässt die Evaluation als eigentliches »Governance-Ritual« erscheinen und bestätigt damit eine These von Michael Power (1999), welcher solche Verfahren als »Verifikationsrituale« bezeichnet: Der diesen Verfahren eingeschriebene institutionelle Druck wirkt laut Power dahingehend, die bestehende Ordnung – hier die Programmatik von IBEM – zu bestätigen, anstatt sie zu kritisieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass Qualitätssicherungssysteme wirkungslos wären. Gemäß Power (ebd., S. 90ff.) hat *auditing* nämlich jene unintendierten Nebenwirkungen auf das Umfeld, welche der Kommissionspräsident – wohl ebenso unbeabsichtigt – mit dem ANT-Begriff der »Stabilisierung« andeutet. Damit erhält die performative Problematisierung des Widerstandes via Evaluation erst eine legitime Plattform: Der kundgetane Widerstand wird damit zum konstitutiven Teil der Umsetzung selbst, eingebunden in den Entwicklungsprozess des Akteur-Netzwerks einer integrativen Volksschule, wodurch dieses letztendlich stabilisiert wird. Die anhand von Rotstetten beschriebene Handlungsmacht der Evaluation – das heißt, wie deren Ergebnisse im Zuge der Verhandlungen übersetzt und gereinigt werden – soll im nächsten Abschnitt anhand der kantonalen Steuerungsebene nachvollzogen werden.

Die kantonale Evaluation als Bestätigung der Steuerungshoheit

Die Rolle der Evaluation, als eine die Praxis bekräftigende Bestätigung, zeigt sich so auch anhand der kantonalen Evaluation, welche das Reformprojekt IBEM zeitgleich zu dessen Umsetzung begleitete. Die Ergebnisse der Abteilung für Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) der kantonalen Bildungsdirektion – auf welche im Rahmen der kommunalen Verfahren allerdings keinerlei Bezug genommen wird – sprechen vor allem von der erfolgreich wiedererlangten kantonalen Steuerungshoheit: Die via Verordnung in Kraft gesetzten Steuerungsimpulse (BMV) reüssieren in der Absicht, die verfügbaren Ressourcen neu zugunsten integrativ (statt separativ) konzipierter Angebote zu verschieben. Die Wirksamkeit der entsprechenden Steuerungsimpulse wurde in einer ersten Etappe vor allem mittels bildungsstatistischer Daten nachgewiesen, welche die Dynamiken des Ressourceneinsatzes vor respektive unter den veränderten Bedingungen dokumentieren (Stricker & Pfister 2011; Pfister 2013; Stricker & Pfister 2015). Die quantitativen Erhebungen bestätigen nicht zuletzt den kantonalen Imperativ, demzufolge noch maximal 50 % der Ressourcen für Sonderklassen aufzuwenden sind (BMDV). Stärker qualitativ ausgerichtete Teilprojekte porträtieren daneben die Umsetzungserfahrungen ausgewählter Schulen (Pfister et al. 2015) oder untersuchen in soziometrischen Verfahren, wie sich offene Unterrichtsformen in integrativen Schulklassen auf die soziale Integration sonderschulberechtigter Kinder und Jugendlicher niederschlagen (Sahli Lozano & Neff 2015). Letztere präsentieren sich – nicht zuletzt auch in Hinsicht auf die Schnittstellen zwischen Regel- und Sonderschulung – als *best-practice*-Beispiele »gelingener Integrationsvorhaben« (Pfister et al. 2016; Sahli Lozano et al. 2017) und bieten neben theoretischen und empirischen Grundlagen auch konkrete Anleitungen für die Praxis. Insgesamt wurde mit IBEM ein Prozess in Gang gesetzt, welcher auf der Ebene der Ressourcenverteilung zwar die beabsichtigte Richtung eingeschlagen hat, für die Entwicklung einer entsprechenden »Kultur« allerdings werde noch mehr Zeit benötigt (Pfister et al. 2015). Den sogenannten »integrativen Haltungen« wird dabei eine zentrale Rolle für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingeräumt – ein Entwicklungshinweis, welcher sich nicht nur im Evaluationsbericht Rotstettens, sondern auch in den Schlussfolgerungen der kommunalen Evaluation in Grünmatt findet: Die Besonderen Maßnahmen werden zwar verordnungskonform umgesetzt, (wirklich) integrative oder integrationsfördernde Haltungen müssten aber erst noch entwickelt werden.

Die kommunale Evaluation als Stabilisierung des Akteur-Netzwerks

Die in teilnehmender Beobachtung verfolgte externe Evaluation in Rotstetten zeigt sich als eine Abfolge vielfältiger Übersetzungs- und Reinigungsarbeiten: Die Implementation von IBEM – bei der im Umsetzungskonzept antizipierten Evaluation beginnend, über den Evaluationsauftrag und die wissenschaftlichen Erhebungen, bis hin zur Präsentation und Kontextualisierung der Ergebnisse – wird dabei zur Tatsache. Entsprechend heißt es im Evaluationsbericht, dass *die Integration* eine im Schulalltag verankerte »Realität« sei, welche die Praxis der Lehrpersonen und Schulleitenden mitbestimme. Die Evaluation, im Sinne eines *Prozesses* und damit die Summe der einzelnen Übersetzungsleistungen, erfüllt aus Sicht der Beteiligten den Zweck der Objektivierung: Dabei wird der im Rahmen der Evaluation mobilisierte Widerstand insgesamt als »Symptom« einer noch nicht entwickelten integrativen Haltung gedeutet. Mit dem Fokus auf die individuelle (Nicht-)Bereitschaft der Lehrpersonen, im Sinne eines binnendifferenzierenden, im Teamteaching gemeinsam verantworteten Unterrichts zusammenzuarbeiten, tritt die ambivalente Programmatik der Besonderen Maßnahmen selbst in den Hintergrund. Der Übersetzungsprozess objektiviert und vergewissert via Inskription, koordiniert die unterschiedlichen Interessen der involvierten Akteur*innen und verpflichtet sie für spezifische Rollen und Positionen im Netzwerk. In ihrer vermittelnden Rolle ermöglicht die Evaluation einerseits, auf legitime Weise Widerstand zu verlauten. Andererseits zeigt der Prozess aber auch, wie die Interessen einer Vielzahl von Akteur*innen übersetzt und gereinigt werden, sodass sie erfolgreich in die für sie vorgesehenen Rollen eingebunden werden können. Die IBEM-Klausur definiert entsprechend nicht nur Maßnahmen, sondern mobilisiert dafür spezifische Akteur*innen, deren Position im Steuerungsgefüge dadurch wiederum bestätigt und stabilisiert wird. Die Parallelen, welche sich in Bezug auf die »Rolle der Einstellungen und Haltungen einzelner Personen« (Pfister et al. 2015, S. 112; Hervorh. d. A.) zwischen den kantonalen wie auch den kommunalen Berichten ergeben, widerspiegeln dabei die vermittelnde und stabilisierende Funktion solcher Inskriptionen, indem der Fokus allerdings von den strukturellen Bedingungen zu individuellen Erklärungen verschoben wird.

7. Programm und Gegenprogramm

Zur Analogie der Grenzziehung in sonderpädagogischen Organisations- und Führungsstrukturen

In der Umsetzung einer integrativen Volksschule zeigt sich ein Spannungsfeld, welches sich zwischen dem Prinzip der Entgrenzung (Schule für alle) und den sich gleichzeitig manifestierenden Distinktionsdynamiken (Besondere Maßnahmen) aufspannt. Der Gegenstand dieses siebten Kapitels umfasst die Bedeutung der Besonderen Maßnahmen nicht nur als einen separat geführten Organisationsbereich, sondern auch als ein eigenständiges professionelles »Kollektiv« innerhalb der Volksschule: Obschon Speziallehrkräfte explizit in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen in den Klassen arbeiten sollen, sind sie in den beiden untersuchten Gemeinden nicht den regulären Standortleitungen, sondern jeweils einer separaten Schulleitung IBEM unterstellt. Im Zentrum steht damit eine institutionelle Logik, welche die differenzbetonende »Besonderung« über die Ebene der Organisations- und Führungsstruktur, das sonderpädagogische Berufsverständnis und bis hinein in die schulische Praxis fortschreibt. Damit werden die Frontlinien einander kontrovers gegenüberstehender *Programme* in der Übersetzung einer integrativen Volksschule rekapituliert: Wie definieren die verschiedenen Akteur*innen gegenseitig ihre eigene beziehungsweise die Rolle der anderen im Netzwerk? Welche Strategien verfolgen sie, um als Sprecher*innen eines jeweiligen Programmes Repräsentativität zu erlangen, und inwiefern werden die Besonderen Maßnahmen anhand der »Bilanz« einer »integrativeren Volksschule« (ERZ 2016b, S. 29; Hervorh. d. A.) als »Erfolg« definiert?

Mit dem Reformprojekt IBEM sollten die seit den 1970er Jahren bestehenden, vorwiegend separativ erfolgenden Angebote und Maßnahmen im Rahmen des Spezial- und Zusatzunterrichts in der Volksschule grundsätzlich

integrativ ausgerichtet werden. Das »Programm« der integrativen Volksschule bestand dabei nicht zuletzt im Anspruch, den stigmatisierenden Folgen einer segregierenden Schulpraxis entgegenzuwirken. Aufgrund der von mir als »technokratisch« beschriebenen Implementationslogik, welche sich mittels einer etikettierenden Ressourcenpolitik den Subjekten »einschreibt«, wird allerdings eine differenzunterstreichende Identifizierung von Schüler*innen nicht abgeschwächt, sondern sogar verstärkt. In anderen Worten: Der integrativen Volksschule liegt paradoxerweise ein Skript zugrunde, welches mit den normativen Grundsätzen einer (inklusiven) Schule für alle im Konflikt steht. Die dadurch zum Ausdruck kommende Verschiebung des Referenzrahmens lässt sich theoretisch mit dem Begriff des »Gegenprogramms« fassen. Was Akrich und Latour (2006, S. 404ff.) als »Frontlinie zwischen Programmen und Anti-Programmen« bezeichnen, verdichtet sich so insgesamt zum roten Faden dieser Geschichte: Die gegenseitige Durchkreuzung verschiedener Handlungsprogramme sowie die Übersetzungsleistungen, denen zufolge sich Akteur*innen in Rollen und Positionen einbinden lassen, zeigen sich sowohl in der methodologischen Reflexion wie auch in der empirischen Untersuchung der integrativen Volksschule. Einander gegenüber stehen nicht nur Teilnahme und Beobachtung (vgl. *Kapitel 2*), sondern auch der bildungspolitische Imperativ eines Systemwechsels im Sinne der Inklusion versus die Programmatik der Besonderung (vgl. *Kapitel 3* und *Kapitel 4*). Weiter steht der Kampf zur politischen Etablierung besonderer Bedürfnisse der bürokratischen Legitimierung eines besonderen Bedarfs gegenüber (vgl. *Kapitel 4*), die integrativen Fördermaßnahmen stehen separativen Sanktionen infolge nicht erfüllter Forderungen gegenüber (vgl. *Kapitel 5*) und die praktischen Widerstände der Lehrpersonen führen nicht zu Veränderungen, sondern stattdessen zur Stabilisierung der institutionalisierten Ordnung (vgl. *Kapitel 6*).

Dieser Logik folgend, greife ich in diesem letzten empirischen Kapitel jene Kontroversen auf, welche sich in der Problematisierung eines sich separat positionierenden Kollektivs der Besonderen Maßnahmen manifestieren. Die problematische Situation definiert sich dabei über die »doppelte Führungsstruktur«, welche beinhaltet, dass Lehrpersonen der Standortleitung im Schulhaus unterstellt sind, während Speziallehrkräfte von einer separaten »Schulleitung IBEM« geführt werden. Der in Führungszeichen gesetzte Begriff dieser Leitungsfunktion beruht auf dem Umstand, dass es sich dabei nicht wie gewöhnlich um die operative Führung eines lokalen Schulstandortes handelt, sondern um die Koordination eines als Matrix organisierten Teilbereichs innerhalb der Volksschule. Das Kapitel beginnt so auch mit der

Problematisierung der Abgrenzungstendenzen der Besonderen Maßnahmen anhand der Feststellung, dass sich »die Integration« paradoxerweise vom Regelbereich separiere respektive der Frage, wie diese integriert werden könne. Anschließend beschreibe ich die führungsstrukturelle Ausgangslage in den Gemeinden sowie das institutionalisierte Konfliktpotenzial dieser Matrixorganisation, in welcher die Besonderen Maßnahmen positioniert sind. In einem nächsten Abschnitt wird diese Dynamik aus der Perspektive der problematisierten Gruppenbildung selbst ausgeleuchtet: Im Versuch, die ungebrochene Marginalisierung im Regelunterricht zu kompensieren, positionieren sich Speziallehrkräfte als separates »BM-Kollegium«. Über das Argument professionsspezifischer Ansprüche an eine fachliche Führung grenzen sie sich so selbst von den Regelstrukturen der Volksschule ab und folgen zunehmend einem eigenen Programm. In einem letzten Abschnitt diskutiere ich schließlich »Erfolg und Scheitern« des Reformprojektes IBEM, indem ich auf vorhergehende Kapitel zurückgreifend aufzeige, wie unter der Programmatik der Besonderen Maßnahmen separative Praktiken reproduziert werden.

7.1 Von der Separation zur Integration der Integration

»Was gibt's zum Thema Integration?«, fragt der Schulinspektor anlässlich eines Standortgespräches in Grünmatt. Anstelle einer Antwort stellt der Hauptschulleiter seufzend die folgende Gegenfrage: »Wie integrieren wir die Integration?«

Während der Schulinspektor zu klären versucht, ob *Personen*, *Strukturen* oder gar die *Pädagogik* das Problem darstellen, beteuert der Schulleiter, es laufe grundsätzlich gut mit der Umsetzung von IBEM. Trotzdem: »Unter Zusammenarbeit verstehe ich etwas anderes.« Die im Folgenden als belastet beschriebene Zusammenarbeit mit der entsprechenden Bereichsleitung wird schliesslich auf eine unabgeschlossene Geschichte zurückgeführt, welche als Erklärung dafür herangezogen wird, weshalb die beiden für die Besonderen Massnahmen zuständigen Schulleiterinnen scheinbar »ihre Leute bei sich behalten« wollen. Der Inspektor, welcher über den Konflikt im Bilde zu sein scheint, siedelt das Problem schliesslich entschieden *nicht* bei den Strukturen, sondern bei den Personen an: »In Grünmatt ist die Integration *nicht* integriert, sondern übergestülpt«, so die Diagnose des Inspektors, worauf der Hauptschulleiter mit einem erleichterten Lachen ergänzt: »Wie ein Blinddarm!« Der Inspektor fährt fort: »Ich will *Integration*

und nicht einfach zwei Teams, die Regellehrpersonen und die Speziallehrpersonen.« Sichtlich erleichtert, in seinem Anliegen bestätigt zu werden, schliesst der Hauptschulleiter das Statement mit den Worten: »Ja, das bringt es auf den Punkt.«

fn, 09–01-2012

Die Vignette macht auf ein Spannungsfeld zwischen Strukturen und Personen aufmerksam. Die unterschwelligen Konflikte manifestieren sich anhand einer als unbefriedigend beschriebenen Zusammenarbeit der involvierten schulischen Akteur*innen. Als Probleme werden eine mangelnde Koordination zwischen den Repräsentant*innen verschiedener Führungspositionen sowie die Differenzierung in »zwei Teams« angesprochen: Regellehrpersonen auf der einen Seite und Speziallehrkräfte¹ auf der anderen Seite und schließlich eine Schulleitung IBEM, welche ihre Leute bei sich behalten will. Bereits an dieser Stelle lässt sich in Erinnerung an Latours »Reinigung und Übersetzung« (Latour 1995, S. 20) festhalten, dass damit ein dichotomisches Verhältnis zwischen Regelbereich und Besonderen Maßnahmen skizziert wird. Doch obschon die Metapher des »übergestülpten Blinddarmes« als Übertragung eines strukturell angelegten Konfliktes gelesen werden könnte, wird die Problematik schließlich nicht bei der Führungsstruktur angesiedelt, sondern an den *Personen* und ihrer Geschichte festgemacht. Von diesem empirischen Beispiel ausgehend steht die Frage der »Integration der Integration« im Zentrum: Weshalb – und in Bezug auf *was* – ist die Schulleitung IBEM respektive der durch sie geführte Bereich der Besonderen Maßnahmen *nicht* integriert? Wie schlägt sich die (sonder)pädagogische Positionierung der involvierten Akteur*innen in der Schulpraxis nieder und inwiefern hat der Konflikt tatsächlich »nur« mit Personen und nicht vielleicht doch auch mit den institutionalisierten Strukturen zu tun? Die Kontroverse um die Führungsstruktur von IBEM markiert zwar den analytischen Schluss der vorliegenden Ethnographie, zieht sich aber als Konstante durch die gesamte Feldforschung, um – kurz vor Abschluss der Feldforschung im Frühjahr 2015 – in Rotstetten ihren Höhepunkt zu erreichen: Hier führt die Pensionierung der langjährigen

1 Insgesamt handelt es sich hierbei aber um eine heterogene Berufsgruppe; sie umfasst schulische Heilpädagog*innen in der Funktion als IF-Lehrpersonen, Logopäd*innen, psychotherapeutisch ausgebildetes Personal, aber auch herkömmliche Lehrpersonen, welche mit einer Zusatzausbildung für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache zuständig sind. Gerade Heilpädagog*innen sprechen sich bisweilen dezidiert dafür aus, *nicht* als »Lehrpersonen« bezeichnet zu werden.

Stelleninhaberin respektive die strategisch begründete Nichtwiederbesetzung ihrer Leitungsposition als »Schulleiterin IBEM« zu Dissidenzen unter den Speziallehrkräften. Diese kämpfen bisweilen erbittert dafür, die anstehende Führungsreorganisation und damit die Auflösung des BM-Kollegiums abzuwenden. Die Hypothese lautet, dass mit dem Fokus auf die Widerstände der Lehrpersonen jene strukturellen Bedingungen verschleiert werden, welche den beobachteten Abgrenzungsmechanismen zugrunde liegen.

In Erinnerung an den international dominanten Diskurs und Policy-Impervativ einer *Inklusiven Bildung* wird somit deutlich, dass die Vision einer integrativen Volksschule weit mehr umfasst als die Etablierung und Finanzierung verbindlicher Angebotsstrukturen oder die Entwicklung einer entsprechenden »Haltung« (vgl. *Kapitel 6*). Vielmehr scheinen in Hinsicht auf das »System als Ganzes« Übersetzungsleistungen erbracht zu werden. Die Forderung, Bildungssysteme zu *verändern*, stellt so auch einen der zentralen normativen Ansprüche im Umgang mit der Vielfalt der Lernenden dar:

The overall goal is to ensure that school is a place where *all children* participate and are treated equally. This involves *a change* in how we think about education. Inclusive education is an approach that looks into *how to transform education systems* in order to respond to the *diversity* of learners. (UNESCO 2016; Hervorh. d. A.)

Als supranationale Sprecherin der Reform im Sinne der *Inklusiven Bildung* fordert die UNESCO, Bildungssysteme dahingehend zu transformieren, dass sie dieser Diversität Rechnung tragen können. Mit der ANT sind dafür vielfältige Übersetzungsleistungen nötig, was in der Forderung, *Bildung anders zu denken*, zum Ausdruck kommt.

7.2 Schulleitung IBEM zwischen Strukturen und Personen

Die Volksschulen im Kanton Bern verstehen sich als sogenannte »geleitete Schulen«, das heißt, Schuleinheiten und Lehrpersonen werden – nach Schulstufen und/oder Leitungsbereichen gegliedert – von ausgebildeten Schulleiter*innen geführt und von der kommunalen Schulkommission beaufsichtigt (VSG, Art. 34). Die Schulorganisation sowie Entscheide bezüglich der Führungsmodelle liegen in der Kompetenz der Gemeinden. Von Gemeinde zu Gemeinde unterscheiden sich die Organisationsmodelle vor allem in Bezug

auf den Grad der Hierarchisierung respektive der Integration der Schulleitung in die kommunalen Verwaltungsstrukturen. Gerade größere Gemeinden verfügen neben den für die einzelnen Schulhäuser definierten Standortleitungen zusätzlich über eine Gesamt- oder Hauptschulleitung, welche Ersteren vorgesetzt und als Abteilungsleitung »Bildung« in die kommunale Verwaltungsstruktur integriert ist (Hangartner & Svaton 2016a, S. 114). Mit der Professionalisierung der Schulleitung in den 1990er Jahren sowie anlässlich diverser Teilrevisionen des Volksschulgesetzes wurde die Praxis der geleiteten Schule schließlich im Volksschulgesetz verankert (ERZ 2008). Im Rahmen von REVOS 08 wurden zudem die Zuständigkeiten der Führung des Schulwesens neu geregelt, wobei Kompetenzen, welche bisher bei der Schulkommission sowie beim Schulinspektorat lagen, zu den Schulleitenden verschoben wurden (ebd., S. 4). Vor diesem Hintergrund argumentiere ich, dass die unter dem Professionalisierungsdiskurs gestärkte Bedeutung der Schulleitung begünstigte, dass sich die Besonderen Maßnahmen als ein separat geleiteter Bereich positionieren konnten. Allerdings – so meine Analyse – führt das als Matrix organisierte Führungsgefüge potenziell zu Konflikten. Im Falle des separat geleiteten Bereichs der Besonderen Maßnahmen begünstigte diese Organisationsform nämlich *nicht* die Einbindung und den Transfer heil- oder sonderpädagogischer Kompetenzen im Regelbereich der Volksschule. Vielmehr werden dadurch Grenzziehungen zwischen Regel- und Spezialunterricht professionsbezogen und territorial akzentuiert.

Die Besonderen Maßnahmen als separat geleiteter Teilbereich der Volksschule

Obschon die Volksschule eine organisatorische Einheit bildet, lassen sich innerhalb derselben abgrenzbare Bereiche identifizieren: So stellt der Fachbereich der Besonderen Maßnahmen – vergleichbar zum Angebot der Tagesschule – einen geleiteten Teilbereich der Volksschule dar. Im Unterschied zur Tagesschule allerdings, welche für die Gemeinden erst 2008 verpflichtend wurde, bildeten die Angebote des Spezial- und Zusatzunterrichts sowie die besonderen Klassen bereits seit den 1970er Jahren einen festen Bestandteil der Volksschule.² Eine zentrale Metapher von REVOS 08 stellt die Neuorga-

2 Verordnung über die besonderen Klassen und den Spezialunterricht der Volksschule vom 28. März 1973 (BSG 432.271.1); dieser Erlass wurde mit Inkrafttreten der BMV am 1. Januar 2008 aufgehoben.

nisation der Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden dar: Dabei wurde die Schulleitung mit der »betrieblich-operativen Leitung, Führung und Entwicklung« der Schule betraut (ERZ 2008, S. 5f.), während die politisch-strategische Führung des Schulwesens sogenannten politischen Organen, meist der örtlichen Schulkommission, übertragen wurde (ebd., S. 6). Die im Volksschulgesetz verankerte »professionelle Führung« der Volksschule führte so insgesamt zu einer Bedeutungszunahme der Schulleitung in der schulischen Governance (Hangartner & Svaton 2015b; Hangartner & Svaton 2016c; Windlinger & Hostettler 2014).

Mit der Delegation eines kommunalen IBEM-Lektionenpools liegt die Kompetenz zur Verteilung der Mittel für Besondere Maßnahmen seit Inkraftsetzung der BMV bei den Schulleitenden. Allerdings umfasst die Bedeutung dieser Lektionen weit mehr als nur den Einsatz individuell oder kollektiv gesprochener Mittel zugunsten von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf. Im Zusammenhang mit den bereits angesprochenen Distinktionstendenzen ist der Umstand zentral, dass über die Anzahl der zu verteilenden Lektionen auch die Allokation von Schulleitungsprozents legitimiert wird: Die erteilten Unterrichtspensen bestimmen damit die monetäre Entschädigung jener Schulleitung, die den angestellten Lehrpersonen vorgesetzt ist.

Grünmatt: Das Unbehagen einer doppelten Führungsstruktur

Im Prozess einer gemeinsamen die vier Schulstandorte integrierenden Schulentwicklung steht die Vision einer »Schule für alle« im Zentrum. Das Thema »Integration« – wenn auch nur im informellen Austausch zwischen den Schulleitenden und der bildungsverantwortlichen Gemeinderätin – wird dabei zum Masterpiece des Schulprogrammes erkoren: Im Zentrum steht ein als integral bezeichneter Ansatz, wobei die Anerkennung von Vielfalt und das Anliegen, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, wegweisend sind. Über den Bezug zum Integrationsartikel hinaus, geht es um die Rücksichtnahme auf unterschiedliche Schulhauskulturen und Lehrpersonen sowie um die Eingliederung der erst kürzlich eingeführten Hauptschulleitung in die kommunale Schulorganisation. Im Rahmen der Diskussion bemerkt die Kommissionspräsidentin, dass die Schulleitung IBEM nicht am Anlass teilnimmt. Zusammen mit der Hauptschulleitung – so die Meinung der Gemeinderätin, sollte diese einen Hauptpfeiler der Schule darstellen. Das Fehlen der beiden Schulleiterinnen, welche in der IBEM-Region Grünmatt die Besonderen Massnahmen

koordinieren, wird aber letztlich organisatorisch erklärt: Man solle sich »einmal vorstellen, die [beiden Schulleiterinnen] müssten überall an solche Sitzungen kommen!« – empört sich eine der Standortleitenden. Der Hauptschulleiter hingegen erinnert an eine persönliche Konkurrenzsituation zwischen ihm und einer der beiden Schulleiterinnen, welche ihm gleichzeitig als Klassenlehrperson unterstellt ist: »Irgendwie befinden wir uns auf derselben Position.«

fn, 27–02-2012

Der empirische Ausschnitt zeugt von einem Führungskonflikt, welcher hier allerdings als persönliche Konkurrenzsituation beschrieben wird. Gemäß Schilderungen der Schulleitenden lässt sich die Konkurrenz darüber erklären, dass eine der beiden Schulleiterinnen IBEM zusätzlich in der Funktion einer Lehrperson dem Hauptschulleiter unterstellt ist, sich aber zugleich auch in der Rolle der hierarchisch Vorgesetzten der am selben Standort tätigen Speziallehrkräfte befindet. Die Bestätigung der Bedeutung der Besonderen Maßnahmen als »Hauptpfeiler« der Schule steht dabei im Widerspruch zur Abwesenheit der Schulleitung IBEM. In organisatorischer Hinsicht lässt sich ihr Fehlen mit den Bedingungen eines gemeindeübergreifend umgesetzten IBEM-Modells erklären: Tatsächlich macht es dieses Organisationsmodell nicht nur aufgrund von Rollenkonflikten, sondern tatsächlich auch in Hinsicht auf den hohen zeitlichen Aufwand schwierig, »überall an solchen Sitzungen« teilzunehmen. Die Bemerkung erinnert aber auch an die angedeutete un abgeschlossene Geschichte, welche das gegenseitige Durchdringen von *personellen* und *strukturellen* Führungskonflikten symbolisiert. So wird bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Schulleitenden Grünmatts und der Leitung IBEM von einer »unangenehmen Leere« berichtet. Mit der Metapher, »irgendwo liegt eine Leiche begraben«, wird diesem Unbehagen in beklemmender Art und Weise Ausdruck verliehen: eine doppelte Führungsstruktur, in der Lehrpersonen am selben Ort und mit denselben Schüler*innen arbeiten, dabei aber unterschiedlichen Leitungen unterstellt sind. Das Phänomen einer organisatorisch begründeten Marginalisierung der Leitung IBEM in Bezug auf die Schulleitungskonferenz reproduziert sich dabei auf der Ebene der Lehrpersonen, und zwar, indem das »BM-Kollegium« als ein sich abgrenzendes Kollektiv damit begründet wird, dass die Leitung IBEM »ihre Leute« an sich binden wolle.

Die Leitungsfunktionen in der IBEM-Region Grünmatt sind mit einem Pensum von rund zwanzig Beschäftigungsgradprozenten dotiert. Dieses

Pensum umfasst die Koordination der Angebote, die Verteilung der Lektionen sowie die operative Führung von insgesamt etwa einem Dutzend Speziallehrkräften. Letztere arbeiten wenn immer möglich an einem Standort, meist verteilt sich deren Unterrichtspensum aber über eine Vielzahl dezentraler Schuleinheiten in den umliegenden Gemeinden und Weilern. In Grünmatt teilt sich ein Zweierteam die Leitungsfunktionen im Bereich der Besonderen Maßnahmen. Eine der beiden Schulleiterinnen ist in Grünmatt selbst seit Jahren als Primarlehrperson angestellt, während die zweite in einer der Nachbargemeinden als Oberstufenleiterin amtiert und dabei ebenfalls einem Teilpensum als Lehrerin nachgeht. Im Versuch, das Unbehagen punkto Schulleitung IBEM zu erklären, wird auf eine kürzlich erfolgte Führungsreorganisation verwiesen: So führten die beiden Frauen, bevor 2010 eine Hauptschulleitung eingesetzt wurde, die Primarstufe im Dorf. Aus Angst, die langjährig in den Diensten der Schule stehenden Schulleiterinnen würden komplett abspringen, übertrug der damalige Gemeinderat Bildung ihnen den mit IBEM neu kommunal zu organisierenden Bereich der Besonderen Maßnahmen. Das Bestreben, die Speziallehrkräfte als separates Kollegium zu gruppieren, wird daher erklärt als eine Reaktion auf die einer Suspension gleichkommende Enthebung aus dem Amt der Standortleitung. In dieser Hinsicht wird die separate Gruppierung der Speziallehrkräfte als Kompensation für den erlittenen Verlust eines Standortes respektive das ihnen »weggenommene Kollegium« verstanden.

Rotstetten: »Wie führt man Leute, die man nie sieht?«

Der folgende empirische Ausschnitt stammt aus einer auf Initiative der Schulkommission veranstalteten IBEM-Klausur in Rotstetten, deren Ziel in den gemeinsam mit der Schulleitungskonferenz zu treffenden Optimierungsmaßnahmen nach der externen Evaluation der Umsetzung des Reformprojektes liegt. Den Aussagen der Standortleitenden (SL) ist zu entnehmen, dass die doppelte Anbindung der Speziallehrkräfte in der Schulpraxis eine Schwierigkeit darstellt:

SL1: Bei der Führung gibt es mit der *doppelten Anbindung* schon noch ein diskussionswürdiges Thema: Leute, die an den Standorten arbeiten und bei der BM-Führung... ehm... geführt werden. Das gibt immer wieder... FRAGEN... oder... ja.

SL2: Und die Klassen, die an den Schulen sind. Wohin gehören diese? Also zum Beispiel die KbF bei mir: Bei allem, das irgendwie anfällt, kommen die natürlich zu mir. Seien das Schüler, seien das Lehrpersonen und so... und das gibt dann irgendwie... Andererseits *gehören* sie nicht mir; ich bin eigentlich nicht zuständig. Ich bewillige Gesuche, die ich nicht bewilligen sollte, weil sie einfach nicht zu mir gehören. Also dort ist auch – vor allem von meinen Lehrpersonen – der Wunsch gekommen, dass die einfach in die Schule gehören... diese Lehrpersonen und diese Schüler. Sie *gehören* ja AUCH zur Schule! Wenn man die anschaut, die machen bei uns überall mit – die sind schon integriert, von dem her, aber irgendwie *administrativ* gehören sie eben nicht dazu.

SL IBEM [leise]: Stimmt nicht ganz... [lacht verlegen].

SL2: Ja, aber... [Stimmengewirr].

SL IBEM [nun lauter]: Aber das hat auch NICHT funktioniert!

SL3: Das ist bei der EK genau dasselbe... und bei der IF auch, ein Stück weit mindestens...

SL4: Ja, ich weiss, was du [SL2] ansprichst... [zustimmendes Nicken] mhm...

tr, 06–03–2013

Im Versuch, die wirr durcheinandergeratenen Wortmeldungen zu systematisieren, fährt der Kommissionspräsident wie folgt fort:

Präs. SK: »Also in eurem Teil, den ihr habt als Schulleiter, ist dieser Teil [BM] enthalten... [...] Es ist ja so ein bisschen wie eine Matrix: Von zwei Seiten her sind Leute an eine Leitungsperson gebunden...« Ein anderes Kommissionsmitglied bedenkt: »Aber man muss auch etwas die *Haltung* anschauen, dass sich nicht jemand... also, dass sich BEIDE gleich... wertig fühlen können [...].«

Doch anstatt auf das Angebot einer Versöhnung einzugehen, kehrt die Schulleiterin, welche die Kontroverse der *doppelten Anbindung* initiierte, zu ihrem ursprünglichen Anliegen zurück: »Ich habe zur Führung noch die andere Optik: Wie führt man Leute, die man NIE sieht? [Stille] Das ist jetzt vielleicht ein bisschen pointiert ausgedrückt oder... [Stille] Das ist wie... die andere Seite... Wir [SL] haben sie [Lehrpersonen und Schüler*innen] im Schulhaus... jeden Tag und sehen sie ständig und Annemarie ist die LEITUNG von diesen Leuten, aber SIE sieht gerade mal diejenigen, die im selben Schulhaus arbeiten. Die anderen muss *man* veranstalten, damit man sie SIEHT.«

fn, 06–03–2013

In der IBEM-Klausursitzung monieren die Standortleitenden nicht nur den zu leistenden administrativen Zusatzaufwand für Lehrpersonen, die »nicht zu ihnen gehören«, sondern sie problematisieren mit der Frage: *Wie führt man Leute, die man nie sieht?* auch den Umstand, dass Speziallehrkräfte zwar in den Schulhäusern vor Ort arbeiten, nicht aber den entsprechenden Standortleitenden unterstellt sind. Diese Kritik wird besonders deutlich in der Aussage jener Schulleiterin, welche der Schulleiterin IBEM (Annemarie) vorwirft, Konferenzen nur aus dem Grund zu »veranstalten«, als sich dadurch ein Führungsanspruch legitimieren lässt. Angesprochen ist hiermit also ein struktureller Konflikt, welcher sich auf eine *ambivalente Zugehörigkeit* zurückführen lässt: Die am Standort integrierten Speziallehrkräfte »gehören« zwar zum schulischen Alltag, sind auf einer administrativen Ebene aber einer anderen Schulleitung unterstellt.

Der Vorwurf der Standortleitenden lautet implizit, dass in der Institutionalisierung bereichsspezifischer Konferenzen eine gesonderte Assoziierung der Speziallehrkräfte administrativ legitimiert wird, damit in organisatorischer Hinsicht ein Anspruch auf Leitungsprozente erhoben werden kann. Die Konkurrenz zwischen Standortleitenden und Bereichsleitung IBEM wird somit auch in der Allokation von Ressourcen begründet: Schulleitungsprozente berechnen sich grundsätzlich anhand der Anzahl unterstellter Lehrpersonen respektive deren Unterrichtspensen. In Rotstetten umfasste das damalige Leitungspensum für Besondere Maßnahmen ungefähr 70 %; ein Anspruch, welcher sich einerseits aus dem IBEM-Ressourcenpool, andererseits aufgrund eines beachtlichen Kollegiums mit gegen vierzig Speziallehrkräften ergibt. Damit repräsentiert die Leitung IBEM in Rotstetten, im Vergleich zu ihren Kolleg*innen, mit Abstand die höchsten Leitungsprozente. Dass in der Berechnung der Leitungspensen auch die Anzahl geführter Klassen maßgebend ist, wurde insbesondere von jenen Gemeinden kritisiert, welche im Zuge der Reform ihre Sonderklassen aufhoben: Die Ambivalenz, dass bei einer konsequenten Umsetzung des Reformauftrages der Entwicklung einer integrativen Volksschule weniger Leitungsprozente beansprucht werden können, als wenn weiterhin besondere Klassen geführt würden, wurde von den betroffenen Schulleitungen – auch in Grünmatt – wiederholt als ungerecht bezeichnet. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die beschriebene Konkurrenz um Leitungsprozente die strukturellen Distinktionstendenzen zwischen Regelbereich und einer gesonderten Organisationseinheit IBEM verstärkt.

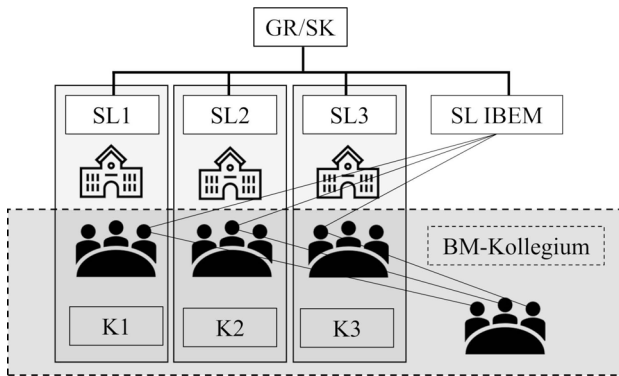
Doch auch die persönliche Identifizierung der Leitung IBEM über deren *Vornamen* legt – wie bereits zuvor für Grünmatt beschrieben – die Vermutung

nahe, dass strukturell bedingte Führungskonflikte auf der Ebene der Personen ausgetragen werden. Diese These scheint sich im Weiteren dadurch zu bestätigen, dass die *Reorganisation* der Führungsstrukturen Besonderer Maßnahmen in Rotstetten *formell* zwar als Optimierungsmaßnahme aus der Evaluation abgeleitet wird, *informell* aber durch personelle Veränderungen pragmatisch veranlasst wurde. So wird namentlich die bevorstehende Pensionierung von Annemarie zum Anlass genommen, die Führungssituation zu reorganisieren, wobei eine Nichtwiederbesetzung der »Schulleitung IBEM« in Betracht gezogen wird. Von Bedeutung ist hierbei auch der Hinweis des Kommissionspräsidenten, welcher die Matrix – das heißt eine Leitungsstruktur, der zufolge Lehrpersonen im schulischen Alltag zwei gleichrangigen Führungspersonen untergeordnet sind – problematisiert. Das Konfliktpotenzial dieses Strukturprinzips soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Konfliktfeld Matrixorganisation: Zur Institutionalisierung struktureller Distinktion

Unter betrieblich-operativen sowie pädagogisch definierten Führungsaufgaben der Schulleitung befinden sich die Anstellung des pädagogischen Personals, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Planung und Verteilung von Unterrichtspensen und Lektionen. Weiter sind die Schulleitenden zuständig für die Bewilligung von Laufbahnentscheiden wie Klassenwiederholung, Leistungsselektion am Übergang von der Primar- auf die Oberstufe oder auch die Zuweisung zu Angeboten der Besonderen Maßnahmen. Während die Leitung IBEM in Grünmatt eine organisatorische Neuentwicklung darstellt – bisher waren die Zusammenarbeitsgemeinden an eine größere regionale Verbandsstruktur gebunden –, beruht sie in Rotstetten auf bereits bestehenden, wenn auch stets umkämpften Leitungsstrukturen im Bereich der Kleinklassen sowie des Spezial- und Zusatzunterrichts. In schematischer Darstellung zeigt sich die Organisations- und Führungsstruktur in beiden Gemeinden wie folgt:

Abbildung 3: Organisations- und Führungsstruktur IBEM als Matrix



Die Leitung der Besonderen Maßnahmen (SL IBEM) erscheint dabei auf derselben Führungsebene wie die Standortleitungen (SL1, SL2, SL3), das heißt in Form von parallel nebeneinanderliegenden Führungslinien. Da schulhausspezifische Entscheidungen – etwa die Anstellung von Lehrpersonen, aber auch Laufbahnentscheide einzelner Schüler*innen – grundsätzlich dezentral, also von den Standortleitenden getroffen werden, ergibt sich eine Matrix: Der separat geleitete Bereich der Besonderen Maßnahmen (BM) als doppelte Führungsstruktur generiert dabei ein Konfliktfeld, welches sich darin äußert, dass sich neben den schulhausspezifischen Kollegien (K1, K2, K3) ein separates BM-Kollegium herausbildet. Für Lehrpersonen, welche im Rahmen Besonderer Maßnahmen angestellt sind, bedeutet dies, dass sie der Leitung IBEM unterstellt und in ein sonderpädagogisch legitimes BM-Kollegium eingebettet sind, sich aber gleichzeitig auch in den Teams der Standortschulen zu integrieren haben. Die in Rotstetten und Grünmatt angetroffene Matrixorganisation stellt dabei nicht die Regel dar: Ebenso denkbar – und vielerorts auch praktiziert – ist eine Organisationsstruktur, in der Lehrpersonen, welche im Rahmen standortgebundener Angebote tätig sind (zum Beispiel IF, DaZ und besondere Klassen), den Schulleitenden vor Ort unterstellt sind. Nicht klassenbezogene Fördermaßnahmen (Logopädie, Psychomotorik und Grund- oder Intensivkurse Deutsch) werden hingegen als Koordinationsaufgabe entweder einer Standortleitung mit erweitertem Auftrag oder einer hauptverantwortlichen Schulleitung übertragen. Auch auf der Verordnungsebene (BMV, Art. 11) sowie im IBEM-Leitfaden (ERZ 2009; ERZ 2016a) wird *nicht* zwischen verschiedenen Schulleitungstypen unterschieden:

Vielmehr ist in pauschaler Weise von Schulleitungen im Plural die Rede. Gemäß IBEM-Leitfaden umfasst deren Auftrag das Initiieren und Begleiten von Schulentwicklungsprozessen, das Erarbeiten entsprechender Grundlagen sowie die Aufgabe, Zusammenarbeitsformen, Unterrichtsmodelle und individualisierende Unterrichtsmethoden in den Kollegien zu diskutieren und umzusetzen (ERZ 2009, S. 39). Lediglich bei der Zuweisung zum Spezialunterricht wird die Variante einer separaten Zuweisungskompetenz zwischen »Regelschulleitung« und »Leitung Spezialunterricht« angedeutet, wobei eine Randbemerkung auf die Klärung der Pflichten und Kompetenzen hinweist (ERZ 2016a, S. 45). Interessanterweise halten die Umsetzungskonzepte beider Gemeinden fest, dass die Möglichkeit einer Aufsplitterung der Besonderen Maßnahmen erstens als wenig sinnvoll erachtet wird und zweitens für die entsprechende Leitungsaufgabe eine heilpädagogische Zusatzausbildung erwünscht sei. Als Hauptgrund der Trennung zwischen Standortleitung und Leitung IBEM wird der hohe Zeit- und Arbeitsaufwand für Koordinationsaufgaben genannt. Obschon die Kompetenzen gemäß Pflichtenheft definiert und in Funktionsdiagrammen zu ordnen versucht wurden, zeugen die Einblicke in die Umsetzung davon, dass die Zuständigkeiten nicht in befriedigender Weise voneinander abzugrenzen sind, wobei die Doppelspurigkeit in der Führungsstruktur, verbunden mit der Konkurrenz um Leitungsprozente, insgesamt die Zusammenarbeit zu erschweren scheint.

Das hiermit skizzierte Konfliktfeld der Matrixorganisation lässt sich am Beispiel der als defizitär problematisierten Integration der Leitung IBEM in die kommunale Schulleitungskonferenz noch einmal empirisch nachvollziehen: Während sie in Rotstetten als ein »gleichberechtigtes Mitglied der Schulleitungskonferenz« gilt, nimmt die Leitung IBEM in Grünmatt *nicht* an den regelmäßigen Koordinationssitzungen der Standortleitenden teil. Als Reaktion auf die beklagten Informations- und Koordinationsschwierigkeiten forderte der IBEM-Strategieausschuss schließlich, separate Schulleitungssitzungen einzurichten, im Rahmen derer sich die Schulleitenden sämtlicher Gemeinden zu Koordinationszwecken zweimal jährlich treffen sollten. Was in der IBEM-Region Grünmatt mit den organisatorischen Voraussetzungen eines interkommunalen Zusammenarbeitsmodells legitimiert wird, gilt allerdings symptomatisch für die Organisations- und Führungsstruktur der Besonderen Maßnahmen: Die Leitung IBEM kann in Hinsicht auf die Anstellungskompetenz zwar »gleichberechtigt« als Schulleitung bestehen, dennoch versteht sie sich auf der Ebene der Schulpraxis als *nicht* »gleichwertig«, wie der

folgende Ausschnitt aus einem Fokusgruppengespräch mit den Schulleitenden im Rahmen der Evaluation von IBEM in Rotstetten illustriert:

Auf die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Standort- und Leitung IBEM funktioniere, meint der Schulleiter, er vergesse manchmal, dass die IF-Lehrpersonen gar NICHT zu ihm *gehören*. Dies führe bisweilen zu Kompetenzüberschreitungen seinerseits. In versöhnlicher Manier den Kopf schüttelnd erklärt die Leiterin der Besonderen Massnahmen, sie wolle als SCHULLEITERIN einfach ihre Lehrpersonen *schützen* und bei Schwierigkeiten mit den Schulleitenden in den Schulhäusern direkt kooperieren können. Dabei bedenkt sie, dass sie als BM-Team organisatorisch zwar *integriert* seien, was etwa die fix im kommunalen Konferenzplan der Volksschule eingeplanten BM-Sitzungen bezeugen. Allerdings würde sie sich dennoch manchmal »ein *richtiges* Schulhaus« wünschen – im Unterschied dazu, »dass wir halt nur ein *virtuelles* Schulhaus sind«.

fn, 05–06-2012

Das Beispiel zeigt zwei Dinge: erstens die aus der doppelten Anbindung der Speziallehrkräfte resultierenden »Kompetenzüberschreitungen« der Standortleitung respektive das Bedürfnis der Leitung IBEM, »ihren Lehrpersonen« Rückendeckung zu geben, und zweitens das Dilemma einer umstrittenen Territorialität. Die Leitung IBEM befindet sich in einer institutionellen Position, welche es ihr entsprechend ihrer Führungsrolle erlaubt, Lehrpersonen anzustellen und diese als BM-Kollegium zu gruppieren. Sie verfügt dabei aber nicht über das in Form eines eigenen Schulhauses materialisierte, territorial eingeschriebene symbolische Kapital einer Standortleitung.

Aus der Literatur zur Unternehmensführung und Leitung im Bildungsbereich ist bekannt, dass das Konfliktpotenzial von Matrixorganisationen darin liegt, dass sie in der Praxis oft dazu führen, strukturelle Konflikte zu institutionalisieren (Dubs 2005, S. 90; Hungenberg & Wulf 2006, S. 218; Schönenberger 2008, S. 27). Die bisher vor allem aus Sicht der Standortleitung beschriebene Kontroverse um die Schulleitung IBEM bestätigt diese Tendenz insofern, als die problematisierten Führungskonflikte auf eine administrative Distinktion zwischen Standortleitung und Leitung IBEM zurückgeführt werden. Dieser Umstand zeigt sich nicht nur in der Konkurrenz um die personelle Angliederung der Speziallehrkräfte, sondern auch im Anspruch auf ein *richtiges* Schulhaus, im Kontrast zu einer lediglich virtuellen Existenz als organisatorischer Fachbereich. In diesem Zusammenhang zeigt sich gerade in Rotstetten ein extensives Bestreben, das Defizit an Repräsentativität zu kompensieren, indem

in die Festigung der Teamkultur sowie in die fachspezifische interne Entwicklung des Bereichs investiert wird. Als Strategie, die fehlende Territorialität zu kompensieren, wird dabei auf die Einbindung von nicht-menschlichen Artefakten zurückgegriffen. Im Folgenden analysiere ich daher jene Prozesse, welche das BM-Kollegium als *Gruppe* stabilisieren. Innerhalb dieses Kollektivs bilden sich allerdings Kontroversen, welche die Gruppierung der Speziallehrkräfte unter einer separaten Leitung IBEM schließlich in Frage zu stellen beginnen.

7.3 Das BM-Kollegium und die Einbindung nicht-menschlicher Aktanten

Im Rahmen einer BM-Konferenz in Rotstetten stellt eine IF-Lehrperson klar, dass »diese *Integration* [...] eine Aufgabe der Schule *als Ganzes*« darstelle. Die *Rolle* der Speziallehrkräfte definiere sich darin, die Schulen in der Entwicklung integrativer Haltungen zu stärken: »Wir müssen diese Lehrpersonen stärken, damit sie irgendwann so weit sind und sagen: Ja, den nehme ich, eh ja, das ist möglich.« Auf den mehrmals wiederholten Einwand der Schulleiterin IBEM, dies sei doch nicht nur *ihre* alleinige Aufgabe, sondern Auftrag aller Schulleitenden, erwähnt dieselbe IF-Lehrperson, dass die *Integration* als *Thema* auch bereits im Schulprogramm des *Piaget-Zulliger* verankert sei. Wie nach einem gelungenen Scherz bricht das Kollegium – nach einer kurzen, fast unheimlich anmutenden Stille – in schallendes Gelächter aus.

fn, 27–03-2013

Das Verständnis von *Integration* als Aufgabe der Schule *als Ganzes* bindet sämtliche Lehrpersonen unabhängig von ihrer Ausbildung gleichermaßen ein. Eine Schule, die *alle* »nimmt« und möglichst niemanden ausschließt, impliziert aber auch, dass alle Akteur*innen im Netzwerk miteinander kooperieren. Das hiermit zitierte Beispiel enthält Hinweise auf eine spezifische Rolle, mit welcher sich schulische Heilpädagog*innen identifizieren: Als IF-Lehrpersonen in den Schulen vor Ort sehen sie sich dafür verantwortlich, die Lehrpersonen insofern in das Programm einer integrativen Volksschule einzubinden, als sie diese darin unterstützen, die sogenannten integrativen Haltungen anzunehmen. Die Aussage suggeriert dabei eine pauschalisierende Differenz zwischen IF-Lehrpersonen auf der einen Seite, welche sich mit dem Grundsatz der *Integration* identifizieren, und Regellehrpersonen auf der

anderen Seite, deren Praxis (noch) *nicht* integrativ ist. Aber da ist noch dieses Lachen, welches der (ungewollt) sarkastischen Bemerkung der IF-Lehrperson folgt:

Das Gelächter erinnert an eine Humorveranstaltung und übertönt die Stimme der IF-Lehrperson, welche – nun lauter sprechend – vergeblich darum bemüht ist, ihren Diskurs fortzuführen... Die erheiterte Stimmung dehnt sich aus. Ich höre jemanden rufen »Aufhören, aufhören!« Schliesslich die Stimme von *Marianne**, einer IF-Lehrerin aus dem *Mätteli*, welche ich einige Male im Unterricht begleiten durfte: »Vielleicht müsste man auch mal über die Gelingensbedingungen sprechen... Eine Lehrperson... [bricht ab] ihnen [den Regellehrpersonen] aufzeigen: Ich [IF-Lehrperson] habe vielleicht das oder das noch... diese und jene Möglichkeiten gäbe es noch... Und dann sieht es wieder anders aus.«

fn, 27–03-2013

Was bedeutet dieses Lachen? Worin besteht dessen Performativität? Steht es im Sinne der Kommunikationsforschung als Reaktion auf eine komische Situation oder liegt dessen Bedeutung viel eher in der Stärkung des Gemeinschafts- oder Zusammengehörigkeitsgefühls der Speziallehrkräfte? Dient es zur Abwendung oder Entschärfung eines sozialen Konfliktes? Ist es Zeichen der Entlastung nach einer überwundenen Gefahr oder drückt es vielleicht sogar einen unbeabsichtigten Tabubruch aus, welcher sich aus der Absurdität, die *Integration* zu *integrieren*, ergibt? Philosophischen Ansätzen zufolge lässt sich Lachen – insbesondere im Zusammenhang mit Witzen – als »sozialer Kitt« verstehen. Auch die Neurologen Jürg Kesselring und Fabian Unteregger (2011) sehen den sozialen Aspekt von Humor darin begründet, dass »Widersprüche oder Inkongruenzen zwischen verschiedenen Ideen, Haltungen [und] Einstellungen [...] vermischt, vereinigt, integriert« werden (ebd., S. 695).

Im vorliegenden Beispiel weist das Lachen meines Erachtens auf eine Spannung hin. Der Umstand, dass die »Integration« (gemeint ist die Umsetzung des Reformprojektes IBEM) im Schulprogramm einer *Standortschule* verankert ist, scheint eine Art »beklemmende Belustigung« auszulösen, deren Tonfall allerdings statt Erheiterung viel eher Hohn auszudrücken vermag. Das Gelächter kann sowohl als Zeichen der Empörung wie auch als Ausdruck von »Bedrohung« gelesen werden: Was maßen sich die dafür nicht kompetenten Regellehrpersonen und Standortleitenden mit dieser Profilierung an? So lautet auch eine der gängigen Klagen seitens Speziallehrkräften, dass

sich viele Lehrpersonen weigern, »schwierige« Schüler*innen integrativ zu fördern, und diese stattdessen an die Besonderen Maßnahmen und damit *de facto* in die Kompetenz der Speziallehrkräfte »delegieren« würden. Mit der Instrumentalisierung der Integration zur Profilierung »pädagogischer Qualität« in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird dem Bereich der Besonderen Maßnahmen damit seine strukturelle Existenz- und Distinktionsgrundlage entzogen. In der Frage, wie sich die Besonderen Maßnahmen als eigenständiger Organisationsbereich im Netzwerk positionieren und dabei vom Regelbereich abgrenzen, liegt der Gegenstand des vorliegenden Abschnittes: Am Beispiel von Rotstetten zeige ich auf, wie mittels der Akkumulation von symbolischem Kapital die Existenz eines professions- oder kompetenzbedingten Fachbereichs legitimiert wird.

Mit Latour lassen sich die Besonderen Maßnahmen insofern als ein Kollektiv verstehen, als sie erstens ein heterogenes Netzwerk von menschlichen, aber auch nicht-menschlichen Elementen beschreiben (Latour 1995, S. 11) und zweitens, weil via deren programmatischer Logik kleine, aber auch große Trennungen erfolgen (vgl. ebd., S. 143). Die *menschlichen* Elemente in diesem Netzwerk sind verschiedene Lehrpersonen und Speziallehrkräfte, Sozialarbeitende, Erziehungsberater*innen, Schulleitende mit ihren je unterschiedlichen Professionsverständnissen und Interessen, Eltern sowie nicht zuletzt die Schüler*innen selbst. Zu den *nicht-menschlichen* Elementen zählen pädagogische, therapeutische und territoriale Settings, verschiedene Angebote, in Gesetz und Verordnung inskribierte Vorgaben, zu verteilende Ressourcen sowie bildungspolitische Diskurse, welche sich in entsprechenden Deklarationen und Aktionsrahmen materialisieren.

Gerade den nicht-menschlichen Aktanten dieses Kollektivs kommt eine zentrale Bedeutung zu. Im Folgenden analysiere ich mit Latours Begriff der (modernen) »Verfassung« jene Strategien, mittels welcher separate Gruppenbildungen – Schulhauskollegien auf der einen Seite, das BM-Kollegium auf der anderen Seite – legitimiert und stabilisiert werden. Es sind dabei namentlich die nicht-menschlichen Elemente, nämlich Artefakte und Inskriptionen, welche der separaten Gruppierung der Speziallehrkräfte zu Stabilität verhelfen. Die »Reinigungsarbeit«, die ich analysiere, entspricht nicht jener, die Latour mit der dichotomischen Zuschreibung nicht-menschlicher Entitäten zu »Natur«, menschlicher Elemente hingegen zu »Kultur« beschreibt (vgl. Kapitel 2). Das Prinzip allerdings ist dasselbe: die Stabilisierung von Unterscheidungsmerkmalen, welche ontologische Ordnungen hervorbringen. Die folgenden Beispiele illustrieren, wie die Besonderen Maßnahmen

– mittels Akkumulation und Zurschaustellung von symbolischem Kapital – repräsentiert und damit auch als separate Organisationseinheit definiert und legitimiert werden.

Besondere Maßnahmen und Akkumulation von symbolischem Kapital

Farbige Porträts der Speziallehrkräfte zieren die Schranktüren im Eingangsbereich des inoffiziell als »BM-Zentrum Rotstetten« bezeichneten älteren Schulgebäudes. Der Pavillon steht symbolisch für das virtuelle Schulhaus, welches den Fachbereich der Besonderen Massnahmen darstellt. Zu jenem Zeitpunkt beherbergt das BM-Zentrum neben entsprechend ausgestatteten Ressourcenzimmern für die Begabtenförderung einen als Sitzungsraum genutzten grossen Saal, ein Lehrer*innenzimmer, welches mit einem grossen Tisch sowie einer geräumigen Küche und Kopiergerät ausgestattet ist. Das BM-Zentrum ist *der Ort* der Besonderen Massnahmen: Hier werden nicht nur die rund einmal monatlich einberufenen BM-Konferenzen, die anbotsspezifischen Fachteamsitzungen sowie die kollegiumsinternen Weiterbildungen *veranstaltet*, sondern auch regelmässig am gemeinsamen Mittagstisch, an Verabschiedungen und Apéros das gesellige Beisammensein im Team zelebriert.

memo, 17–03-2014

Mit Pierre Bourdieu (1983) lassen sich diese das Teamgefüge stärkenden Anlässe ebenso wie auch die symbolische Materialität des Schulhauses als soziales oder kulturelles Kapital verstehen: *sozial* in Hinsicht auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, welche die im Alltag auf die Standortschulen verteilten Speziallehrkräfte ins BM-Team einbindet; *kulturell* im Sinne eines inkorporierten Habitus, welcher in Form von Fachwissen – Kompetenzen im heil- oder sonderpädagogischen Bereich – in den Akteur*innen selbst verinnerlicht und via akademische Zertifikate institutionalisiert ist. Im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen, welche bis 2005 noch seminaristisch ausgebildet wurden, verfügen schulische Heilpädagog*innen meist über eine Zusatzausbildung, welche heute in Form eines an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität absolvierten Masterstudiums erfolgt (*Special Needs Education*). Diese Differenz zeichnet sich auch in den unterschiedlichen Gehaltsklassen der Lehrpersonen ab: Entsprechend ausgebildete Speziallehrkräfte werden wie Sekundarlehrpersonen entlohnt (Gehaltsklasse 10), während Primar- und Kindergartenlehrpersonen gemäß Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV, Art. 27) einen bedeutend tieferen Lohn erhalten (Gehalts-

klasse 6). Der exklusive Berufsstatus der Speziallehrkräfte, als historisches Produkt einer sich über Jahrzehnte hinaus akzentuierenden Differenzierung zwischen Regel- und Sonderpädagogik (Biewer 2010, S. 27ff.), führt damit zur Differenzierung zwischen herkömmlichen und »besonderen« Lehrpersonen oder schulischen Heilpädagog*innen.

Aber auch in *materieller* Hinsicht wird in die fachliche Legitimierung des Bereichs IBEM investiert: Ohne dass dies eine Vorgabe darstellen würde, erstellt das BM-Kollegium etwa Jahresberichte, welche mittels Kennzahlen Bilanz ziehen und Rechenschaft ablegen, wie folgende Auszüge verdeutlichen:

- Die IF-Lehrpersonen betreuen insgesamt 31 Schülerinnen und Schüler mit reduzierten Lernzielen.
- Bei zwei Schülern des 6. Schuljahres konnte keine sinnvolle Integration in eine Klasse vorgenommen werden.
- Im Schuljahr 2010/11 hatten wir 59 Kinder und Jugendliche in der logopädischen Therapie.
- Logopädische Abklärungen führten wir bei 71 Kindern und Jugendlichen durch, Kontrollen bei 52. 11 Kinder und Jugendliche erhielten eine Kurzintervention.
- 72 fremdsprachige Kinder besuchten den DaZ-Unterricht der Primarstufe.

IBEM-Berichterstattung in Rotstetten, Schuljahre 2009/10 und 2010/11

Neben der Dokumentation der Besonderen Maßnahmen via Jahresberichterstattung werden die zur Anwendung kommenden Tests zur Beurteilung von Lernschwierigkeiten in Ordnern zusammengetragen. Diese sollen den Speziallehrkräften vor Ort in sämtlichen IF-Zimmern zur Verfügung stehen. Auch ich habe in Rotstetten ein solches Handbuch erhalten, welches neben den gesetzlichen Grundlagen wie Verordnungen und Richtlinien den IBEM-Leitfaden, Konzepte und Zuweisungsabläufe bis hin zu Abklärungsgrundlagen für die Feststellung besonderer Begabungen oder Aufmerksamkeitsdefizitstörungen enthält.

Die Beispiele verdeutlichen, dass das BM-Kollegium in Rotstetten damals stark damit beschäftigt war, den Besonderen Maßnahmen als *Kollektiv Relevanz* im System zu verschaffen, indem es sich für die Praxis der Volksschule »unverzichtbar« zu machen versuchte. In der Definition dieser Unverzichtbarkeit ist schließlich jene Kontroverse begründet, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde. Callon fasst unter die Emergenz einer *Kontroverse* sämtliche

»Manifestationen, welche die Repräsentativität des Sprechers in Frage stellen, diskutieren, verhandeln, ablehnen usw.« (Callon 2006b, S. 165). Die Kontroverse über die Repräsentativität des Kollektivs der Besonderen Maßnahmen hängt – so meine These – von der ambivalenten Anbindung von deren Akteur*innen (Speziallehrkräfte) ab: einerseits die Erwartung der Integration am Standort, andererseits die Führung und Schulentwicklung im Rahmen eines organisatorisch gesonderten Teilbereichs. Dieser Widerspruch zeigt sich nicht zuletzt im Umstand, dass eine integrative Volksschule zumindest diskursiv in den Schulprogrammen der einzelnen Schulhäuser verankert ist, die schulpraktische Umsetzung dieser »Integration« – in Form »besonderer Maßnahmen« – aber an die Speziallehrkräfte »delegiert« wird.

Die Verfassung eines internen Entwicklungsprogrammes

An jenem Vormittag treffen sich sämtliche Speziallehrkräfte Rotstettens zur Schulprogrammarbeit. Der Anlass findet im grossen Saal des »BM-Zentrums« statt und wird von einem charismatischen älteren Herrn moderiert, welcher als langjähriger Berater von Annemarie [SL IBEM] und mit dem Vornamen Beat* vorgestellt wird. Beat bezeichnet die Erarbeitung eines »nutzerfreundlichen Produktes«, hinter dem alle Betroffenen stehen können, als ein »Experiment, das auch in die Hose gehen kann.«

Anhand von Fallbeispielen, welche möglichst nahe am kind- und ressourcenorientierten Leitsatz der *Besonderen Massnahmen* sind, sollen die geteilten Erfahrungen, welche das BM-Kollegium »als Team identifizieren«, aus der Schulpraxis heraus erarbeitet werden. Aus den »Spezialitäten« der BM-Lehrpersonen sollen auf diese Weise »verbindende Themen« herausgefiltert werden, die alle [Speziallehrkräfte] betreffen und damit für das gemeinsame Schulprogramm von Bedeutung sind. Stets den politischen Charakter eines solchen Schulprogramms unterstreichend erklärt Beat, es müsse zuerst die eigene Rolle geklärt werden, »bevor man mit Vorschlägen raus, in andere Systeme gehen kann.« Nach einer ersten Fallbeschreibung – sie wird aus sich ergänzenden Perspektiven zweier Lehrpersonen vorgetragen – wird zuerst in Kleingruppen diskutiert und anschliessend die zentralen Themen im Plenum zusammengetragen. Die Reflexion der Lehrpersonen zeigt, dass der Blick auf das System und die dabei oft ungeklärten Zuständigkeiten zwischen Regel- und IF-Lehrpersonen und somit Fragen der Rollenklärung und Abgrenzung zentral für die Schulentwicklung der Besonderen Massnahmen ist. Thematisiert werden dabei nicht zuletzt unterschiedliche Ansätze: Während Regellehrpersonen auf die Klasse als

Ganzes fokussieren, stehen unter einer heilpädagogischen Perspektive die »Bedürftigen« im Vordergrund.

fn, 27–03-2013

Damit prägen zwei Themen den Inhalt dieser ersten Session mit dem Ziel, ein Schul- respektive ein Entwicklungsprogramm³ für den Bereich der Besonderen Maßnahmen zu verfassen: erstens die Synthese »geteilter Erfahrungen« eines vielfältig zusammengesetzten Teams, welches sich als *Gruppe* identifizieren soll. Und zweitens die Klärung einer »Rolle«, welche sich vom Regelbereich abgrenzt. Letzteres wird als Voraussetzung dafür gesehen, mit Vorschlägen in »andere Systeme« gehen zu können. Dieser Systemgedanke zeigt sich in verschiedener Hinsicht: So beschreiben Speziallehrkräfte ihre Arbeit unter Bedingungen sich ständig verändernder Konstellationen involvierter Akteur*innen. In diesem Zusammenhang wird auch von verschiedenen »Weltbildern« gesprochen, welche Lehrpersonen in die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mitbringen und welche von BM-Lehrpersonen »akzeptiert« respektive »toleriert« werden müssen. Weiter schildern gerade IF-Lehrpersonen, dass Zuständigkeiten in den Fallführungen oftmals unklar sind, obschon dafür Abläufe definiert wären, welche – um mit den ANT-Konzepten zu sprechen – Zeitpunkt und Form der »Einbindung verschiedener Entitäten« zu koordinieren helfen sollen. Die Frage nach der BM-spezifischen »eigenen Rolle« in diesem System führt angesichts des von den Speziallehrkräften als höchst komplex beschriebenen Gefüges erstmals zu Hilflosigkeit. Der Umstand, als Bereich über eine »eigene Schulleitung« zu verfügen, verleiht dabei nicht nur in struktureller Hinsicht Sicherheit, sondern berechtigt auch die Existenz eines BM-Kollegiums.

Obschon das Selbstverständnis, als BM-Kollegium – gerade durch die Schulleitung IBEM – eine legitime Daseinsberechtigung zu haben, im Rahmen der Arbeit am Entwicklungsprogramm gestärkt wurde, zeigte sich aber auch, wie heterogen sich dieses Team zusammensetzt: Neben den Heilpädagog*innen, welche an den Standortschulen IF-Unterricht erteilen, sind

3 Die Bezeichnung als »Entwicklungsprogramm« rührt daher, dass dem Umstand Ausdruck verliehen wird, wonach es sich nicht um ein Programm einer *Schule*, sondern um die »Entwicklung« eines *Bereiches* handelt. In der diskursiven Praxis wurde diese Unterscheidung allerdings nicht konsequent durchgehalten und oft vom Schulprogramm der Besonderen Maßnahmen gesprochen.

auch DaZ-, KbF- oder EK-Lehrpersonen sowie Logopäd*innen und Psychomotoriker*innen Teil dieses Kollegiums. Darüber hinaus zeigt sich (auch in Grünmatt) – insbesondere bei den frisch ausgebildeten, meist jüngeren IF-Lehrpersonen – eine hohe Fluktuation in den Anstellungen: In Rotstetten, dessen BM-Kollegium mit rund vierzig Lehrpersonen fast unüberblickbar groß ist, entdeckte ich an fast jeder BM-Konferenz mindestens eines, wenn nicht sogar mehrere »neue Gesichter«. Als Inskription oder Artefakt – in Beats Worten als »benutzerfreundliches Produkt« – kommt dem Entwicklungsprogramm damit insofern eine zentrale Rolle zu, als ihm eine *verbindende, klärende und identifizierende* Kraft zugeschrieben wird.

Der Prozess der Verfassung eines IBEM-Entwicklungsprogramms konstituiert damit die eigentliche Definition des Kollektivs der Besonderen Maßnahmen, indem folgende Fragen ausgehandelt wurden: Was und wer gehört (nicht) zu den Besonderen Maßnahmen? Welche Kräfte sind im Spiel? Wie verteilt sich »Macht« zwischen den entsprechend positionierten Akteur*innen? Welche Zuweisungsverfahren und Taxonomien kommen zur Anwendung? Mit Latour (1995) lässt sich dieses Entwicklungsprogramm als ein »gemeinsamer Text« verstehen, dessen Zweck darin liegt, das BM-Kollegium respektive die Besonderen Maßnahmen als eigenständigen Bereich abzugrenzen, zu trennen oder zu separieren. Wenn wir dieses Programm unter dem ANT-Prinzip der »Reinigung und Übersetzung« betrachten, dann definieren die von Beat proklamierten »Spezialitäten« der BM-Lehrpersonen, im Sinne von fachspezifischen Kompetenzen, Beziehungen und Zugehörigkeiten, die vom Regelbereich getrennte Daseinsberechtigung des BM-Kollegiums. Die Existenz dieses im Zuge des Reformprojektes IBEM gestärkten Selbstverständnisses als Kollegium wird – aus der Perspektive des BM-Kollegiums – als positive Erlungenschaft gefeiert. Ein Selbstverständnis, welches allerdings schon immer hart erkämpft werden musste, wie die Schulleiterin IBEM klarstellt. Die Erarbeitung eines eigenen Entwicklungsprogrammes, in dessen Rahmen zuerst intern Rollen geklärt und erst in einem späteren Schritt an die Öffentlichkeit getreten werden sollte – stellt den Höhepunkt der Abgrenzungsmechanismen des BM-Kollegiums in Rotstetten dar.

Die Zweifel und Infragestellungen der »Funktion« der Leitung IBEM überschatteten schließlich die in Angriff genommene Arbeit am Entwicklungsprogramm: Rund ein Jahr nachdem das BM-Kollegium mit der Erarbeitung seines eigenen Programms begonnen hat, führt die – wenn auch bereits länger angekündigte – Pensionierung von Annemarie zur Reorganisation der Leitungssituation: Die aus strategischer Sicht zunehmend in Frage gestellte Funktion der

Leitung IBEM respektive die Aussicht auf eine Nichtwiederbesetzung dieser Führungsposition würde – so die Befürchtung eines Großteils der Speziallehrkräfte – den »Niedergang des BM-Kollegiums« mit sich ziehen. Die Verbindung Schulleitung – Kollegium prägt die Mobilisierung der Speziallehrkräfte im Rahmen des Kollektivs Besondere Maßnahmen. Der in der Folge geführte, teils erbitterte Kampf gegen die »Abschaffung« ihrer Leitung bringt allerdings nicht nur die professionsbedingten Gemeinsamkeiten und geteilten Erfahrungen ans Licht, sondern auch kritische, kontroverse Standpunkte, wie den folgenden Aussagen eines schulischen Heilpädagogen im Rahmen einer BM-Sitzung zu entnehmen ist:

Wenn wir SPEZIELL sein wollen und uns HIER treffen wollen, dann fehlen wir DORT, wo es uns eigentlich braucht... und zwar genau für diesen Transfer [von Fachwissen]. Ich erlebe eine Zerrissenheit... zwischen hier und dort [im Schulhaus] vor Ort, wo wir halt hingekommen sind.

tr, 26–08-2014

Ich spüre einfach eine Befangenheit der Standortschulleitung mir gegenüber, sie fragen nicht einmal, wie es mir geht, wahrscheinlich aus Angst, dass sie jemandem ins Gärtchen treten... Ich will eine Schulleitung IBEM, ja gerne! Aber ich brauche auch eine Schulleitung, die mich sieht und mit mir spricht!

tr, 27–01-2015

Obschon die Lehrperson unterstreicht, dass sie die Austauschplattform der BM-Konferenz zu schätzen weiß und auch die fachliche Kompetenz der Schulleitung IBEM als unterstützend wahrnimmt, problematisiert sie den Umstand, im Alltag mit einer Schulleitung zu tun zu haben, welche für Speziallehrkräfte »nicht zuständig« ist. Das Gefühl, die Standortleitung sei ihr gegenüber »befangen«, stellt sie als einen strukturellen Aspekt dar, welcher weder für die eigene Integration als IF-Lehrperson noch für die Entwicklung einer integrativen Volksschule förderlich sei. Dieser Zusammenhang wird auch in einer früheren Stellungnahme derselben Lehrperson deutlich, in der sie den Widerstand des BM-Kollegiums als »Grabenkampf« enthüllt:

Es waren mal *Wirklichkeiten*, aus denen diese *Strukturen* geschaffen wurden oder die daraus entstanden sind. Irgendwann ist es dann vielleicht auch wieder so, dass aus *Strukturen* *Wirklichkeiten* entstehen, wo man sich dann halt fragen muss: Diese *Wirklichkeit*, die wir nun haben, besteht die nicht

vielleicht *auch* aus den Strukturen, die wir haben? Und wenn wir diese Wirklichkeit nun verändern wollen, wäre es vielleicht eben auch gut, die Strukturen wieder zu verändern [Stille]. Was ich eben so ein wenig als einen Graubenkampf wahrnehme...

tr, 02–12–2014

Der hiermit zitierte Heilpädagoge kann als einer der (wenigen) sich als »systemkritisch« gebärdenden Lehrpersonen im BM-Kollegium bezeichnet werden. Erst kürzlich zum BM-Team gestoßen, sieht er sich immer wieder damit konfrontiert, seine Haltung zu rechtfertigen. Die von ihm aufgezeigte Möglichkeit, mittels einer strukturellen Veränderung der Führungsorganisation die als problematisch beschriebene »Wirklichkeit« zu *verändern*, stößt allerdings bei der Mehrheit des Kollegiums auf Unverständnis. Allgemein wird eine Reorganisation in aller Deutlichkeit als Affront aufgefasst: als Verrat am Kollegium sowie an der gemeinsamen Entwicklungsarbeit, als Ausdruck einer gezielten Strategie, die Stimme zu ersticken, welche sich die Besonderen Maßnahmen als Kollektiv zu geben versuchen. Doch was, wenn die Reorganisation der Führungsstruktur tatsächlich dazu führt, die »Integration zu integrieren«, sodass die Besonderen Maßnahmen integral ins Netzwerk einer integrativen Volksschule eingebunden werden können? Gemäß einem Projektbericht, welcher der Schulkommission Rotstettens als Grundlage für deren Entscheid bezüglich eines künftigen Führungsmodells IBEM diene, soll die Reorganisation folgende Auswirkungen auf die Akteur*innen und das System zeigen:

Im Vergleich zum heutigen Modell sind die Unterstellungen und Zuständigkeiten klarer und eindeutiger. Die *Matrixorganisation* wird so weit als möglich abgebaut oder entschärft. Der Blick auf die *Schule als Ganzes* wird gestärkt [...]. IBEM erhält eine stärkere Lobby in der Schulleitungskonferenz [...]. Die Standortleitung ist zuständig für *alle* Lehrpersonen, die im Schulhaus und in den Klassen arbeiten und integriert sind [...]. Weniger Klärungsbedarf der Zuständigkeiten, weniger Absprachen. Starke Vernetzung zwischen Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen [...] Voraussetzung für den Wissenstransfer und die Entwicklung gemeinsamer Haltungen [...]. Klare, schlanke Führungsstruktur. Personelle Integration am Standort [...].

Projektbericht Reorganisation Leitung IBEM, Rotstetten 2015

Das von der Projektleitung, aber auch seitens der Kommission schlussendlich präferierte Modell charakterisiert sich darüber, dass Lehrpersonen, welche an den Standorten selbst arbeiten – das heißt IF-, DaZ- sowie Lehrpersonen besonderer Klassen –, fortan den Standortleitenden unterstellt sind. In ressourcenpolitischer Hinsicht bedeutet dieses Modell, dass drei Viertel der insgesamt sieben Leitungsposten für IBEM auf die bestehenden Standortleitungen verteilt werden, während der verbleibende Viertel für die Leitung der zentralen Angebote (insbesondere Logopädie und Psychomotorik) aufgewendet werden soll. Insgesamt stehen die Vorzüge des Modells den als »schlecht« eingeschätzten Voraussetzungen im *Status quo* gegenüber. In den Unterlagen, welche der Schulkommission zum Modellentscheid vorliegen, wird neben den bisherigen Zuständigkeitsunklarheiten infolge der Matrixorganisation insbesondere die separate Entwicklung des Bereichs IBEM als »unbefriedigend« problematisiert:

Es ist Ende Februar 2015 und meine letzte Schulkommissionssitzung in Rotstetten, was zugleich den Abschluss meiner Feldforschung markiert: Auf der Traktandenliste steht an erster Stelle »Zukunft IBEM: Diskussion und Grundsatzentscheid«. Die vergangenen Monate waren geprägt von einem erbitterten Kampf des BM-Kollegiums um »ihre Schulleitung«. Die IF-Lehrperson, welche an diesem Abend die Anliegen des BM-Kollegiums stellvertretend repräsentieren soll, stellt klar, dass sie [BM-Kollegium] sich »keinen BM-Bereich ohne heilpädagogische Schulleitung vorstellen [können] und auch nicht, dass unser Kollegium so merkwürdig aufgesplittet werden soll«, wie sie mit Blick auf die Leitungsdiagramme in den Unterlagen ergänzt. »Eine Reform, die *nicht* dem Kindeswohl diene«, so fährt sie fort, »sondern lediglich der Verfeinerung von Abläufen, lässt man besser bleiben.« Während sie die im BM-Kollegium realisierte Qualitätsentwicklungsarbeit als Grundlage dafür bezeichnet, den Berufsauftrag der Besonderen Massnahmen überhaupt erfüllen zu können, zweifelt die Sprecherin der Schulleitungskonferenz an der »Strahlwirkung« dieser internen Entwicklung und fordert: »Wir dürfen uns nicht von der untersten *operativen* Ebene leiten lassen! Es muss der *strategische* Blick reinkommen, die Frage: Wie soll es in Zukunft weitergehen? Als Standortleitungen fahren wir mit angezogenen Bremsen, da wir die IF-Lehrpersonen zwar in die Schulentwicklung *integrieren* wollen, diese aber gleichzeitig auch noch in einem anderen Kollegium involviert sind.«

fn, 24-02-2015

Der empirische Ausschnitt bringt die Programme und Gegenprogramme in der Kontroverse um die Schulleitung IBEM noch einmal auf den Punkt: auf der einen Seite das als operativ bezeichnete Anliegen der Speziallehrkräfte, sich selbst sowie ihren Berufsauftrag mit einem Fachbereich zu identifizieren, auf der anderen Seite der strategische Blick, welcher eine »Integration der Integration« fordert. Mit der Reorganisation der Leitung IBEM wird schließlich auf der strukturellen Ebene ein Zeichen gesetzt: Die Entwicklung einer integrativen Volksschule soll zur Aufgabe der Schule als Ganzes werden, nicht wie bisher eingeschlossen in ein ressourcen- und professionspezifisch legitimiertes (gesondertes) System *im* System.

7.4 Von der Emergenz kontroverser Übersetzungen

Übersetzung kündigt die
Notwendigkeit einiger Umwege
an und weist auf die erforderlichen
Veränderungen der Route
hin.

(Callon 2006a, S. 67)

Gemäß Callon bewirkt »jede Übersetzung [...] die Festigung von Akteur-Netzwerken« (Callon 2006c, S. 184). Ein erfolgreicher Übersetzungsprozess lässt dabei nicht nur bald seine Geschichte vergessen (ebd., S. 184; Callon 2006d, S. 325), sondern er generiert auch »einen mit anderen *geteilten Raum*« (Callon 2006d, S. 325; Hervorh. d. A.). Trifft diese Metapher einer Entgrenzung auf die in dieser Dissertation beschriebenen Aushandlungsprozesse einer integrativen Volksschule zu? Inwiefern produziert das Reformprojekt IBEM den von Callon angesprochenen geteilten Raum und welche strukturellen Kompromisse liegen einem solchen zugrunde? Und wenn *nicht*, muss die Reform damit als gescheitert bezeichnet werden? Worin genau manifestiert sich dieses *Scheitern* – und zwar über die normative Bedeutung eines Misserfolgs hinaus? Diesen Fragen – und der daraus resultierenden Analogie zur Ebene der Lernenden in der Schule – widmet sich der letzte Abschnitt dieses Kapitels. Dazu soll resümierend rekapituliert werden, wie mit dem Programm der Besonderen Maßnahmen neue oder verstärkte Konkurrenzsituationen innerhalb des Schulsystems geschaffen werden, welche Dynamiken der *Distinktion* und disziplinhistorische, professionsbedingte Grenzziehungen zusätzlich

akzentuieren. Dabei argumentiere ich, dass die technokratische Anlage des Reformprojektes ein Scheitern auf der Ebene der Schulpraxis antizipiert. Es stehen sich also Frontlinien unterschiedlicher Berufsgruppen gegenüber, was in der Abgrenzung zwischen Lehrpersonen und Speziallehrkräften in der Schulpraxis bestätigt wird. An anderer Stelle machte ich bereits auf die Konkurrenz aufmerksam, welche sich aus unterschiedlichen Schwerpunkten der »Integration« ergibt: auf der einen Seite die schulische Eingliederung von »Schüler*innen mit Behinderungen« oder sogenanntem besonderem Bildungsbedarf und auf der anderen Seite das Postulat der Nichtdiskriminierung und des Chancenausgleichs für Kinder und Jugendliche, welche aufgrund ihres »Migrationshintergrundes« potenziell benachteiligt sind. Beginnen möchte ich mit einem Exkurs – und zwar zu einem (Gegen-)Programm, welches sich im Zuge der Umsetzung von IBEM insbesondere seitens Sprecher*innen des Regelbereichs zunehmend Gehör verschafft: Es ist dies der vermehrte Ruf nach Teamteaching statt »Spezialisierung«.

Die Forderung nach »Systemkorrekturen« im Ressourcenmanagement

Den vielfach beklagten mangelhaften Rahmenbedingungen, welche für die Entwicklung einer integrativen Volksschule als hemmend bezeichnet wurden, zum Trotz zeugen auch aus den Schulen, die ich im Rahmen dieser Studie untersucht habe, zahlreiche Beispiele von einer breiten, durchaus »erfolgreichen« Verankerung integrativer Schulmodelle im Kanton Bern (ERZ 2016b, S. 2). So auch das – im Sinne eines Ampelsystems – orangefarbene (aber nicht grüne!) Häkchen, welches das Reformprojekt IBEM als »abgeschlossen« markiert (vgl. Abb. 4). Neben der Verschiebung einer integrativen zu einer »integrativeren Volksschule« hält der Bericht des Regierungsrates ans Kantonsparlament fest, dass die Schulen via BMV auf eine »bedürfnisgerechte Bildung möglichst aller Schülerinnen und Schüler« sensibilisiert wurden und sich die Zusammenbeitskultur zwischen den Lehrpersonen erheblich verändert habe.

Abbildung 4: Information Projektabschluss IBEM (ERZ 2016b, S. 29)

Integrativere Volksschule

Das Projekt ist abgeschlossen.



Ausführliche Informationen
zum Projekt:

Mit der auf Artikel 17 des Volksschulgesetzes basierenden Verordnung über die besonderen Massnahmen definierte der Regierungsrat im Jahr 2007, wie die seit 1992 im Volksschulgesetz (revidiert 2001) verankerte Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf erfolgen soll. Dabei erhielten die Gemeinden grosse Freiräume und können den Mix aus integrativer Schulung und besonderen Klassen weitgehend selbst bestimmen. In der Folge wurde ab 2008 die Integration von Schülerinnen und Schülern aus besonderen Klassen in Regelklassen der Volksschule verstärkt. Die Sensibilisierung und Verantwortung der Regelschulen für die bedürfnisgerechte Bildung möglichst aller Schülerinnen und Schüler hat zugenommen. Die Zusammen Arbeitskulturr zwischen den Lehrpersonen hat sich erheblich verändert.

www.erz.be.ch/ibem

Auch im aktualisierten IBEM-Leitfaden zieht der amtierende Bildungsdirektor eine positive Bilanz (ERZ 2016a, S. 2): Die kommunalen Schulbehörden, Schulleitungen und Kollegien hätten das Steuerungsprojekt zum Anlass genommen, ihre Schul- und Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln. Der Auftrag, eine integrative Volksschule zu entwickeln, wurde in den kommunalen Bildungsstrategien, den Leitbildern und Schulprogrammen vor Ort rezipiert und inskribiert. Neben den positiven Beispielen »vermehrter Integrationsarbeit« in den Schulen und einzelnen Unterrichtsteams (ERZ 2016b, S. 8) scheint aber die Metapher des »Scheiterns« nicht völlig aus der Luft gegriffen zu sein:

An manchen Orten ist die Integration gescheitert – so die Schlagzeile in der Berner Zeitung, entnommen aus einem Interview mit Erika Reichenbach, Präsidentin des Berufsverbandes Bildung Bern (Aschwanden 2016). Die Kritik richtet sich gegen den als massiv erachteten Ausbau der Besonderen Massnahmen respektive die Zunahme von Sonderschüler*innen. Reichenbach kämpft seit Jahren für die Einführung des sogenannten Vieraugenprinzips, wobei gefordert wird, dass Ressourcen statt in die Anstellung von Speziallehrkräften für Teamteaching eingesetzt werden sollen.

memo, 31–10–2016

Der Auszug aus dem Feldforschungstagebuch nimmt Bezug auf einen politischen Vorstoss, welcher den Regierungsrat im Frühjahr 2013 dazu auffordert,

einen Schulversuch zur Reduktion der Anzahl der an einer Klasse tätigen Lehrpersonen zu lancieren. Die Motion des Langenthaler Großrates Steiner-Brütsch (EVP) fordert unter anderem, dass Ressourcen aus den Unterstützungs- und Fördermaßnahmen zugunsten der Regelklasse umgelagert würden. Was auf den ersten Blick als Affront gegenüber den Speziallehrkräften gelesen werden mag – nämlich »deren Ressourcen« in den Regelunterricht umzulagern –, lässt sich aber auch als Plädoyer für eine (wirklich) integrativere Volksschule verstehen: In dieser Leseart rückt die gemeinsame, überprofessionelle pädagogische Verantwortung in den Vordergrund, anstelle eines dichotomischen Verständnisses von Schulpraxis, welches Lehrpersonen entlang traditioneller Professionsbilder separiert. Gemäß Latour können nämlich »alle solchen dichotomischen Unterscheidungen [...] nur so lange überzeugend sein, wie sie von einer starken asymmetrischen einseitigen Sicht, die die beiden Seiten der Unterscheidung oder Grenze sehr unterschiedlich behandelt, durchgesetzt werden« (Latour 2006c, S. 260).

Nach Vorbild des Kantons Zürich, welcher ebenfalls die Zahl der an einer Klasse tätigen Lehrpersonen zu reduzieren gedenkt, initiierte auch die Berner Bildungsdirektion einen entsprechenden Schulversuch.⁴ Unter dem Titel »Teams für starke Lehr- und Lernbeziehungen« sollen den teilnehmenden Schulen mehr Freiräume eingeräumt werden, wie sie Ressourcen für Besondere Maßnahmen verteilen. Der Regierungsrat erhofft sich dadurch, Steuerungswissen für allfällige Systemkorrekturen zu gewinnen, welche dem »Interesse eines bedarfsgerechten Ressourcenmanagements« dienen sollten, so dessen Antwort auf den Vorstoß. Dieses Beispiel aus der bildungspolitischen Debatte im Zuge von IBEM weist auf eine Kontroverse hin, welche aber keineswegs neu ist: Dabei ist die Initiative als Gegenprogramm zu verstehen, welches sich implizit auf ein »Scheitern« des Reformprojektes bezieht: Über die steuerungspolitischen Interessen der Ressourcenverteilung bestand das Anliegen von IBEM nämlich ursprünglich darin, die Besonderen Maßnahmen als selbstverständlichen Teil in die kommunale Schulorganisation zu integrieren. Gemäß IBEM-Leitfaden wird dabei dem Ineinanderwirken von Regelunterricht und Besonderen Maßnahmen, insbesondere der überprofessionellen Zusammenarbeit der Lehrpersonen, eine hohe Bedeutung zugeschrieben:

4 Der Zürcher Schulversuch »Fokus: Starke Lernbeziehungen« wurde 2012 durch den Regierungsrat beschlossen und dauert seit Beginn im Sommer 2013 noch bis und mit Schuljahr 2018/19.

Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Massnahmen kann nur durch ein *Ineinanderwirken* von Regelunterricht und Besonderen Massnahmen wirkungsvoll erfolgen. Der Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den BM-Lehrpersonen [...] kommt daher eine hohe Bedeutung zu. (ERZ 2016a, S. 9; Hervorh. d. A.)

Wie ich bereits wiederholt aufgezeigt habe, wird aber gerade diese Verzahnung in der Praxis angezweifelt: Als prominentes Beispiel soll an dieser Stelle daran erinnert werden, dass die als »Regel« definierte Integrative Förderung (IF) oft nicht nur in räumlich getrennten Settings erfolgt, sondern sich auch die Bereitschaft, den Unterricht gemeinsam – also in Zusammenarbeit zwischen Klassen- und IF-Lehrperson – vorzubereiten, bisweilen auf ein Minimum beschränkt. Dennoch, wo die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen auf einer *persönlichen* Ebene harmonisiert, wird der professionsübergreifende Austausch gegenseitig als bereichernd bezeichnet – und zwar unabhängig davon, ob der Unterricht schließlich gemeinsam im Klassenzimmer oder je nach Zielsetzung in Fördergruppen getrennt bestritten wird.

Die analysierten Beispiele zeigen, dass die Entwicklung der Besonderen Massnahmen im Sinne eines sich separat positionierenden Kollektivs mit Fragezeichen belegt wird. Die Kontroverse um die Schulleitung IBEM verdeutlicht dabei die Ambivalenzen des Reformprojektes IBEM: Diese zeigen eine Bildungsreform, welche für mehr Gerechtigkeit, mehr Chancengleichheit und eine verbesserte Qualität von Bildung plädiert, in deren Zentrum allerdings ressourcenpolitische Verteilungskämpfe stehen und welche gleichwohl in erster Linie als Sparmassnahme eingeführt wurde. Die Kämpfe – egal ob es dabei um die Politisierung besonderer *Bedürfnisse*, die Verteilung von Lektionen oder Leitungsprozenten, die Definition von Führungsverantwortung sowie individuelle, kollektive und professionelle Zugehörigkeiten von Lehrpersonen geht – schlagen sich als Konflikte in einer differenzunterstreichenden Identifizierung der Lernenden nieder: in der Inskription von »BM-Kindern«, sogenannten »Integrierten«.

Die Forderung nach mehr Zusammenarbeit im Unterricht, aber auch der Anspruch, den Blick auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler*innen mit der Orientierung an der Gemeinschaft innerhalb der heterogenen Schulklasse zu verbinden, erstaunt also insgesamt kaum. Insbesondere deshalb nicht, weil sie einerseits (analog zur Argumentation des Reformprojektes IBEM) eine transparente und standardisierte Ressourcenallokation mit normativen Argumenten einer »besseren« pädagogischen Praxis verbindet, was

in letzter Instanz dem Kinde und dessen »Leistungsentwicklung« (sic!) zugutekommen soll. Die Einlösung dieses Versprechens soll – um zu einem (vorläufigen) Fazit zu kommen – insofern kritisch diskutiert werden, als die Parallelen zwischen der Ebene der *Struktur* und der Ebene der *Personen* verdeutlicht werden sollen. Folglich komme ich mit der Analogie zwischen den strukturellen Bedingungen und den individuellen Einschreibungen Besonderer Maßnahmen auf die Schüler*innen zum Schluss dieses Kapitels.

Zur Analogie der Grenzziehung

Mit Callon setzen sich Problematisierungen – hier in Form des ressourcenpolitisch initiierten Reformprojekts IBEM – nicht einfach selbst durch, ohne dabei auf Hindernisse, Divergenzen oder Oppositionen zu stoßen (Callon 2006a, S. 72). Wie eingangs erwähnt, sind *Übersetzungen* stets mit Umwegen, mit Veränderungen und Verschiebungen der Route verbunden (ebd., S. 67). Kontroverse Problematisierungen sind als Ausgangslage konkurrierender Handlungsprogramme zu verstehen und hinterlassen ihre Spuren im Akteur-Netzwerk insofern, als sie sich – über die papierernen Inskriptionen hinaus – auch den Akteur*innen *einschreiben*. Mit der vorliegenden Ethnographie folgte ich den Übersetzungs- und Inskriptionsprozessen einer integrativen Volksschule im Kanton Bern. Mit Akrich stellt ein »Skript« ein Szenario oder »Endprodukt« von Inskriptionsprozessen dar (Akrich 2006, S. 411). Auf dieser Grundlage soll im Folgenden verdeutlicht werden, wie den Schüler*innen schließlich jene Strukturen eingeschrieben werden, welche das Programm der Besonderen Maßnahmen bereits »vorschreibt«. Die im vorliegenden Kapitel beschriebene Kontroverse um die Schulleitung IBEM zeigt Widerstandspraktiken, welche Strategien der Abgrenzung (gegenüber den Regellehrpersonen) einerseits, verbunden mit Strategien der Einbindung (ins BM-Kollegium) andererseits umfassen. Laut Callon besteht das Problematische eines Netzwerkes darin, dass es die Aufmerksamkeit der Akteur*innen auf sich zieht, indem stets von Neuem Grenzen gezogen werden »zwischen dem, was analysiert, und dem, was nicht analysiert wird, zwischen dem, was als relevant betrachtet, und dem, was unterdrückt und verschwiegen wird« (Callon 2006a, S. 61). In seinem Plädoyer einer *Sozio-Logik der Übersetzung* ermutigt Callon, den Beziehungen zwischen den verschiedenen »Kräften der Problematisierung« auf den Grund zu gehen (ebd., S. 53). Er setzt dabei Akteur*innen insofern mit ihrer Problematisierung gleich, als Letztere überhaupt erst deren Existenz als Handelnde postuliert (ebd., S. 62). Im Hinblick auf die Emergenz kontroverser

Übersetzungen sensibilisierte mich dieser Zusammenhang auf die »besondere Logik, durch die Probleme direkt mit *Gruppen* verbunden werden« (ebd., S. 65; Hervorh. d. A.): Die Infragestellung der Schulleitung IBEM und mit ihr die kontroverse Gruppierung der Speziallehrkräfte im gesonderten Kollektiv der Besonderen Maßnahmen (Problematisierung) definiert damit die Distinktion unterschiedlicher Kräfte (Akteur*innen) innerhalb des beschriebenen Akteur-Netzwerks.

Mit der Beschreibung der Kontroverse eines sich im Hinblick auf die Ressourcen und die BM-Führungsstruktur separat positionierenden Bereichs analysiere ich, wie ein struktureller Konflikt Dynamiken der Distinktion in der Schulpraxis fördert: Die umstrittenen Problematisierungen fokussieren vorerst *nicht* auf die organisatorischen *Strukturen*, sondern stattdessen auf *Personen*, welche diese »verkörpern« respektive denen die strukturellen Bedingungen »eingeschrieben« sind: In Grünmatt wird die Leitung IBEM – mit dem Hinweis auf eine »unabgeschlossene Geschichte« – *persönlich* für die *strukturell* bedingte Distinktion zwischen Regellehrpersonen und BM-Lehrpersonen verantwortlich gemacht. Dem gegenüber steht der Kampf um die Leitung IBEM in Rotstetten: Hier kämpfen BM-Lehrpersonen via Verfassung eines internen Entwicklungsprogrammes für die Repräsentativität als Kollegium und Fachbereich, wobei gewissermaßen der Spieß umzudrehen versucht wird: Obschon die *per definitionem* als Aufgabe der Schule als Ganzes konzipierte integrative Volksschule in der Praxis an die Speziallehrkräfte delegiert wird, profilieren sich Letztere selbst aktiv mittels derselben Distinktion: Eine lediglich als »virtuell« bezeichnete Existenz als Organisationseinheit sollte hier mittels Erarbeitung eines eigenen Entwicklungsprogramms kompensiert werden. Dieses Gegenprogramm steht als Inskription professioneller und organisatorischer Grenzziehungen zwischen Regelbereich und Spezialunterricht. Mit der Bemühung, den »eigenen Interessen eine Stimme« zu verleihen, und über die im Kampffargon geführte Verteidigung der Grenzen zwischen Regelbereich und Besonderen Maßnahmen leistet das BM-Kollegium schließlich selbst einen Beitrag dazu, dass die Vision einer integrativen Volksschule bisher (noch) nicht realisiert werden konnte. Statt einer »totalen Äquivalenz«, in der beide – Regellehrpersonen und Speziallehrkräfte – »in identischer Weise über sich, über einander und über den Vermittler, der sie verbindet«, sprechen (Callon 2006d, S. 325), treten die Inkohärenzen mit aller Deutlichkeit ans Licht: Räume werden nicht entgrenzt, weder im materiellen noch im übertragenen Sinne. Im Gegensatz dazu werden Grenzziehungen laufend produziert: Differenzen werden nicht nur auf der Ebene pädagogischer

Professionen, in *separaten* Entwicklungsprogrammen und Pflichtenheften festgeschrieben, sondern ebenso wird auch auf der Ebene der Schüler*innen verfahren: Via Besondere Maßnahmen werden Kinder und Jugendliche über die Angebote selbst identifiziert, ihre (besonderen) pädagogischen Bedürfnisse – übersetzt in einen entsprechend legitimierten individuellen Bedarf an *besonderen* Maßnahmen – fungieren dabei als Vermittler*innen zwischen den ins Netzwerk einzubindenden Akteur*innen. Empirisch verdichten sich damit die Argumente, welche anstelle einer Überwindung sogar eine Reproduktion stigmatisierender Differenz- und Distinktionsmechanismen konstatieren lassen: Mit der technokratischen Implementationslogik der Besonderen Maßnahmen, deren *Skript der Besonderung* ein Scheitern von Beginn weg mit einplante, droht das Reformprojekt IBEM das Ziel einer integrativen Volksschule schließlich strukturell zu unterlaufen. Was unter dem Anliegen der pädagogischen Anerkennung von Vielfalt zu einer Systemreform führen sollte, resultiert im eigentlichen Gegenprogramm, nämlich einer individualisierenden und etikettierenden besonderen Förderung.

8. ANTworten –

Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse

In Form einer Schlussbetrachtung fasst dieses Kapitel zentrale Erkenntnisse zusammen und zieht Bilanz: Welche ANTworten liefert die vorliegende Ethnographie auf die Forschungsfragen und inwiefern kann aus anthropologischer Perspektive ein sozialtheoretischer Beitrag an die Inklusions-/Exklusionsforschung geleistet werden? Insgesamt zeigt sich, dass die Umsetzung des Reformprojekts IBEM mit dem Ziel einer integrativen Volksschule nicht nur als eine Frage der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen ist, sondern als ein komplexer, von politischen Interessen, inhaltlichen Kontroversen und praktischen Widersprüchen durchkreuzter Aushandlungsprozess: Die lokale Umsetzung dieser Schulreform macht etablierte pädagogische, organisatorische und professionsbedingte Gruppenbildungen unsicher und beansprucht für sich, die involvierten Akteur*innen, Verfahren und Konzepte neu und anders zueinander in Beziehung zu setzen. Das Netzwerk zu beschreiben, welches sich unter den entsprechenden Problematisierungen ausbreitet, machte sich die vorliegende Analyse zur Aufgabe.

Einem der wohl bekanntesten aller ANT-Slogans getreu bin ich dafür *den Akteur*innen gefolgt*, um »von ihnen [zu] lernen« (Latour 2007, S. 28), was aus dem bildungspolitischen Auftrag eine »integrative Volksschule« zu entwickeln geworden ist. In praxistheoretischer Hinsicht beschreibt die vorliegende Ethnographie die Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer Schulpraxis, welche eine Vielzahl von Akteur*innen, Konzepten und Diskursen miteinander verknüpft und dabei dem Modus des *Akteur-Netzwerks* folgt. Als Forschungsgegenstand galten allerdings nicht nur die Interaktionen schulischer Governance, welche im Rahmen von Steuerungssitzungen als »Handlungskoordination« *zwischen* verschiedenen Ebenen oder Konstellationen beobachtet werden können. Vielmehr fokussierte ich auf die eigentlichen Vermittler*innen, über welche sich die Interagierenden gegenseitig definie-

ren (Callon 2006c, S. 312). Als Vermittler*innen gelten einerseits menschliche Wesen mit ihren Kompetenzen und Befugnissen sowie ihren Ansprüchen auf Definitionsmacht (ebd., S. 313): die Schulkommission etwa, welche sich – trotz der Signale der Bildungsdirektion, die Eröffnung von Sonderklassen sei nach wie vor eine Option – sowohl in Grünmatt wie auch in Rotstetten dezidiert für die Entwicklung einer integrativen Volksschule einsetzte, aber auch Lehrpersonen, welche – auch über professions- oder sogar gehaltsklassenbedingte Gruppenzugehörigkeiten hinaus – ihren Unterricht binnendifferenzierend gestalten und auch in der Beurteilung dem Prinzip des Nachteilsausgleichs zu folgen versuchen. Andererseits lässt sich die Originalität und das analytische Potenzial der ANT in einem als materiell-semiotisch verstandenen Bestreben verstehen, welches insbesondere auch die vermittelnde Rolle der nicht-menschlichen Elemente – etwa in Umlauf gebrachte Texte und Artefakte, aber auch »Geld in all seinen verschiedenen Formen« (Callon 2006d, S. 312f.; Hervorh. i. O.) – gleichberechtigt in die Analyse des Sozialen miteinbezieht. Einer durch ANT inspirierten Analyse zufolge spielen Inskriptionen – wissenschaftliche Repräsentationen, Statistiken und Evaluationsberichte ebenso wie Medienberichte, vor allem aber Instrumente staatlicher Steuerung und Regulierung, Gesetze, Konkordate und deren Ausführungsbestimmungen – als *Mittler* oder *Mediatoren* eine zentrale Rolle: Sie sind es, die Handlungsprogramme *beschreiben*, die Interessen ganz unterschiedlicher Akteur*innen so *übersetzen*, dass sich diese in Rollen *einbinden* lassen und dem jeweiligen Netzwerk dadurch zu Stabilität verhelfen.

In meiner Forschung zur Umsetzung einer integrativen Volksschule im Kanton Bern fragte ich nach den netzwerkartig erfolgenden Transformationen jenes dominanten Diskurses, dessen bildungspolitischer Imperativ darin besteht, staatliche Bildungssysteme nach dem Grundsatz der Integration respektive der Inklusion zu verändern: Wie wird ein zunächst emanzipatorischer Anspruch – nämlich das Recht auf uneingeschränkten Zugang und Teilhabe im Sinne von *Bildung für alle* – in den lokalpolitischen Debatten artikuliert und in ein Reformprojekt übersetzt, dessen Umsetzungsprogrammatik vor allem auf der Ebene der Ressourcensteuerung ansetzt? Ich ging davon aus, dass Reformvorhaben nicht einfach *top-down* implementiert werden, sondern sich in der Aushandlung der Umsetzungspraxis selbst definieren. In der Analyse der Steuerungsdynamiken startete ich entsprechend unter der Prämisse einer flachen Logik von Governance, welche der Vorstellung widerspricht, dass hierarchisch übergeordnete Ebenen das Handeln untergeordneter Ebenen vorgeben. Vielmehr treffen Programme im Prozess ihrer

Umsetzung auf unterschiedliche Gegenprogramme, welche mit je eigenen Strategien um ihre Repräsentativität kämpfen. Die vorliegende ethnographische Forschung zeichnet diese Prozesse anhand einer mehrstufigen Analyse nach: Die anhand von zwei Gemeinden im Kanton Bern präsentierten empirischen Ergebnisse zeigen, dass die normativen Zielabsichten dieser Reform von Beginn an Gegenstand einer Aushandlung sind, welche sich gleichzeitig *global* wie auch *lokal* manifestiert. In der Umsetzung einer integrativen Volksschule und deren Implikationen für die Schulpraxis werden deshalb nicht nur die Dynamiken der staatlichen Regulierung und Reglementierung, sondern auch der politische Kampf um die Definition besonderer Bedürfnisse analysiert. Insgesamt wird damit eine Verschiebung beschrieben, welche eine ursprünglich vor allem menschenrechtlich begründete Debatte in Richtung einer finanzpolitisch motivierten Programmatik deutlich macht: Die im Skript der Besonderen Maßnahmen eingeschriebene Logik der Besonderung trägt maßgeblich dazu bei, dass die Schulreform, welche im Grundsatz das Anliegen einer nichtdiskriminierenden Achtung von Differenz im Sinne der menschlichen Vielfalt transportiert, im Zuge des Implementationsprozesses selbst verschoben, adaptiert und dabei in ihr Gegenteil transformiert wird. Im Folgenden fasse ich entlang eines Rückblicks auf die einzelnen Kapitel die zentralen Erkenntnisse dieser Ethnographie zusammen und versuche dabei ANTworten zu geben auf Fragen, welche den Beginn meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der integrativen Volksschule markierten. Erkenntnisse verstehe ich dabei mit Callon im Sinne der Übersetzung als »niemals [...] vollendete Realisierung[en]« (Callon 2006b, S. 136), welche in ihrer Prozesshaftigkeit höchstens den Charakter von Hypothesen annehmen. Die kapitelspezifisch zugespitzten Einsichten sollen als Diskussionsgrundlage für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem hier problematisierten Gegenstand dienen.

In *Kapitel 1* wurde in das Verständnis einer integrativen Volksschule als *Akteur-Netzwerk* eingeführt. Die Logik des Netzwerkmodus schafft Distanz zum dominanten Diskurs und dessen Anspruch, die »integrative Volksschule« im Sinne eines stabilen Endzustands als qualitativ »gute Schule« normativ zu konzipieren. Die praxistheoretische Untersuchung schulischer Governance widerspiegelt dabei, wie sich in der Aushandlung dessen, was unter dem Anspruch der Integration/Inklusion gemacht wird/werden soll, kontroverse Handlungsprogramme gegenüberstehen: Diese *Programme* und *Gegenprogramme*, welche durch schulbürokratische Prozesse der Inskription

laufend adaptiert und transformiert werden, ziehen sich als roter Faden durch sämtliche Kapitel meines Buches.

Unter *Kapitel 2* wurde reflektiert, wie die ethnographische Methode der fokussierten teilnehmenden Beobachtung in der Erforschung schulischer Governance als Kondensator kontroverser Problematisierungen im Feld wirkt. Die *Übersetzung* stellt damit nicht nur ein analytisches Konzept der ANT dar, sondern wird als ein grundlegendes Prinzip des ethnographischen Zugangs generell beschrieben. Während der Feldforschung manifestiert sich diese »Übersetzungsarbeit« als Strategie der situativen Einbindung. Das ethnographische Arbeiten – nicht zuletzt auch in der Phase der Verschriftlichung empirischer Beobachtungen in literarischer Form – strebt grundsätzlich danach, heterogene Diskurse sowie dislokale Phänomene via wissenschaftliche Repräsentation zu stabilisieren. In methodologischer Hinsicht versteht sich diese Studie deshalb als eine Ethnographie der Übersetzung, weil sie die laufenden Aushandlungsprozesse einer integrativen Volksschule nicht nur beobachtend nachvollzieht und beschreibt, sondern weil damit selbst zur Inskription des untersuchten Gegenstands beigetragen wird.

In *Kapitel 3* wurde der politische Verhandlungsspielraum einer integrativen Volksschule ergründet, wobei ich den Frontlinien konkurrierender bildungspolitischer Interessen folgte. Die mit Fraser als Kampf beschriebene Aushandlung zielt darauf, den Gültigkeitsbereich besonderer Bedürfnisse respektive entsprechend legitimer besonderer Maßnahmen in der öffentlichen Volksschule zu verschieben. In den lokalpolitischen Debatten zur Revision des Integrationsartikels erscheinen die Verwendungszusammenhänge der »Integration« als getrennte Zonen: einerseits mit Bezug auf *Migration*, andererseits mit Bezug auf *Behinderung*. In Verknüpfung mit dem dominanten menschenrechtsbasierten Diskurs und Policy-Imperativ einer Inklusiven Bildung zeigt sich, wie die Realisierung des ethisch zwar unumstrittenen Grundsatzes der Anerkennung von Vielfalt im Hinblick auf die finanziellen Grenzen der Umsetzung in der Bekräftigung des *Status quo* resultiert. Der Kampf um die Definition und Etablierung zielgruppenspezifischer besonderer Bedürfnisse wirkt sich maßgebend auf die technokratische Umsetzung des Reformprojekts IBEM aus.

In *Kapitel 4* analysierte ich das Handlungsprogramm einer als Steuerungsthematik initiierten Schulreform. Das Skript des lokalen Reformprojekts IBEM basiert auf dem Prinzip der Besonderung: Zusätzliche Fördermaßnahmen werden über den individuellen Bedarf legitimiert, wobei die Mobilisierung von Ressourcen über eine differenzunterstreichende Identifizierung

der Schüler*innen erfolgt. Der Umstand, dass mit der Inkraftsetzung der Verordnung über die Besonderen Massnahmen (BMV) sowie mit der Einführung eines neuen Ressourcenverteilschlüssels (IBEM-Lektionenpool) in erster Linie die finanzielle Steuerungshoheit der Bildungsdirektion zurückerlangt werden sollte, stellt die Schulpraxis Tag für Tag vor ein Dilemma: Einerseits sollen Schüler*innen – ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen – am Regelunterricht teilnehmen dürfen, andererseits fordert eine bürokratische Implementationslogik, dass besonders unterstützungsbedürftige Kinder und Jugendliche auch als solche identifiziert und damit zu den »Integrierten« werden. Der dadurch verstärkte Kampf um Ressourcen führt zur Schaffung neuer Differenzierungskategorien, welche – um den Preis der Etikettierung – zwar behinderungs- oder anderswie bedingt zusätzlichen Förderbedarf begründen, dabei aber auch zur potenziell stigmatisierenden Bezeichnung der Lernenden führen oder sogar einen Ausschluss aus den ordentlichen Bildungsgängen legitimieren.

In *Kapitel 5* standen jene mikropolitischen Prozesse im Fokus, denen zufolge individuelle Besonderungen verhandelt und mittels eines auf die soziale Herkunft der Schüler*innen rekurrierenden Erklärungsmusters begründet werden. Mit dem Ansatz einer fallspezifisch ausgerichteten individuellen Förderung fokussieren besondere Maßnahmen auf die Ebene der einzelnen Schüler*innen: Die Verantwortung bezüglich Leistungs- und Schulerfolg respektive ein entsprechendes Scheitern werden so auf das Individuum selbst übertragen. Durch den didaktischen Anspruch der Individualisierung und Binnendifferenzierung verschiebt sich damit auch der Fokus: In der Umsetzung einer integrativen Volksschule steht nicht länger die Kritik an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Vordergrund, welche infolge struktureller Nachteile und Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem verstärkt werden, sondern die individuelle Begründung integrativer oder separativer Maßnahmen. Die Bezeichnung als »Integrierte« markiert dabei stets den drohenden Ausschluss und steht damit als Paradebeispiel jener diskursiven Praxis, welche den Subjekten mittels stigmatisierender Differenzierungskategorien und Prozesse des *Otherings* eingeschrieben wird.

In *Kapitel 6* wurde beschrieben, wie die Governance der Evaluation eine diskursive Plattform ermöglichte, auf welcher Widerstände gegenüber dem bildungspolitischen Imperativ einer integrativen Volksschule in legitimer Weise zum Ausdruck gebracht werden können. Via Übersetzung und Reinigung wurde die Umsetzungspraxis bestätigt, sodass die Evaluation als Steuerungsinstrument insgesamt zur Stabilisierung der integrativen

Volksschule beitrug. Als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung steht der evidenzbasierten Praxis der Evaluation eine legitimierende Funktion zu: Ergebnisse sollen Rechenschaft darüber ablegen, inwiefern die kantonalen Vorgaben umgesetzt und die indizierten Ziele erreicht werden. Während die kantonalen Evaluationsresultate die erfolgreiche Umverteilung der Mittel zugunsten der Integration beziffern, bestätigen die kommunalen Evaluationen vor allem die Manifestation von Widerstand seitens der Lehrpersonen: Die sich in den subjektiven Erfahrungsberichten der Schulpraxis zeigenden Kontroversen werden dabei weniger auf die widersprüchliche Programmatik der Reform selbst zurückgeführt denn vielmehr auf eine (noch) fehlende Identifikation mit den Grundsätzen der integrativen Volksschule sowie (noch) nicht entwickelter integrativer Haltungen bei den einzelnen Lehrpersonen.

In Kapitel 7 wurden am Beispiel der Kontroverse um die bereichsspezifische Leitung IBEM respektive anhand der fachspezifischen Gruppierung der Speziallehrkräfte im BM-Kollegium noch einmal die Programme und Gegenprogramme der integrativen Volksschule ins Visier genommen: Die Analyse zeigt – mit Rückgriff auf die vorhergehenden Kapitel –, wie sich die strukturellen Konflikte des untersuchten Reformprojekts sowohl auf der Ebene der Schüler*innen, aber auch auf der Ebene unterschiedlicher Professionen und Führungsansprüche widerspiegeln: Anstatt die Mechanismen zu überwinden, welche die Schulpraxis in getrennte Zonen segregiert, werden Grenzziehungen und Distinktionen laufend akzentuiert: Ein Programm, welches auf sämtlichen Ebenen – Recht, Politik, Ressourcen, Räumlichkeiten, Pädagogik, professionsspezifische Positionierungen und nicht zuletzt im disziplinären Streit normativer Begriffsdebatten – einer Logik der Besonderung folgt, läuft dem Anliegen jener Bildungsreform diametral entgegen, welche sich im Sinne eines »Systemwechsels« für die eigentliche Entgrenzung eines selektiven Bildungssystems engagieren sollte.

Die insgesamt acht Kapitel dieses Buches präsentierten das ethnographische Material aus dem Standpunkt der politischen Anthropologie oder einer Anthropologie des Staates: Es wurde eine Leseart vorgeschlagen, welche die Umsetzung *from the actors point of view* als Aushandlung fasst und dabei dem Anspruch folgt, möglichst dichte Beschreibungen des beobachteten Netzwerkes zu liefern. Fragen wir heute – seit den Debatten zur Revision von Artikel 17 sind mehr als zwanzig Jahre vergangen – nach den »konkreten Notständen« (Foucault 2000, S. 119f.), welche die untersuchte Reform damals aus strategischer Sicht begründeten, lässt sich eine Ernüchterung kaum vermeiden: Zwar

hat sich die Anzahl der innerhalb der Volksschule geführten Sonderklassen seit der Umsetzung massiv vermindert und die verfügbaren Ressourcen fließen mehrheitlich in eine integrativ konzipierte Förderung. Gleichzeitig wurden aber auch neue Differenzierungs- und Distinktionsmechanismen in Gang gesetzt, welche die integrative Volksschule und deren Anliegen unterlaufen. Dies wird an einer Vielzahl von diskursiven Markierungen, Etikettierungen und Kategorisierungen sichtbar, welche in Hinsicht auf die Schüler*innen, aber auch anhand von organisatorischen Strukturen, Ressourcenkontingenten, Professionen und Personen bestehende Grenzziehungen bestärken. Damit führt das Reformprojekt IBEM insgesamt *nicht* dazu, dass die Problematisierung schulischer Heterogenität – oder in werteneutraler Übersetzung: der Umgang mit Vielfalt – entschärft wurde.

Muss der emanzipatorische Anspruch einer Schule für alle angesichts dieser nicht gerade zuversichtlichen Diagnose des Reformprojekts IBEM deshalb als »gescheitert« bezeichnet werden, wie dies in der medialen Berichterstattung mit Bezug auf die Migrationsbevölkerung wie auch auf Menschen mit Behinderungen in letzter Zeit wieder verstärkt postuliert wird? In Anbetracht des Engagements einer Vielzahl von Akteur*innen, welche sich in Feldern der Wissenschaft, der Lehrer*innenbildung, der kantonalen Bildungs- und kommunalen Schulpolitik und nicht zuletzt in den Schulstuben dieser Welt mit Überzeugung für eine sinnstiftende befähigende Bildung einsetzen, soll dieses Urteil noch einmal im Lichte des ANT-Konzepts der »Übersetzung« betrachtet werden: Callon versteht Übersetzungsprozesse einerseits als »Zone des Zweifels«, andererseits aber auch als eine »Zone der Fusion« (Callon 2006a, S. 67). Daneben sei »der Bereich der Gewissheiten [...] nach dem Prinzip der Spaltung (nicht nach dem der Fusion) organisiert« (ebd.; Klammer i. O.). Die in dieser Studie analysierten Problematisierungen und die offensichtlichen Uneinigkeiten der ins Netzwerk involvierten Akteur*innen können somit als Ausdruck von Zweifel und Fusion gelesen werden, was davon zeugt, dass die Übersetzung einer integrativen Volksschule (noch) nicht abgeschlossen ist. Oder in Anlehnung an Callon (2006d, S. 325): So lange bezüglich der normativen Ausrichtung dieser Bildungsreform Unklarheiten und Kontroversen bestehen, so lange legt IBEM ihre Geschichte *nicht* ab.

Insofern verstehe ich die integrative Volksschule weder als Ausdruck einer erfolgreichen oder gescheiterten Schulreform noch als Überwindung stigmatisierender Praktiken. Vielmehr lässt sich die integrative Volksschule im Sinne eines unabgeschlossenen Übersetzungs- oder Entwicklungsprozesses verstehen, dessen politischer Gegenstand die stetige Aushandlung und Ver-

schiebung von Differenzkonstruktionen und pädagogischen Grenzziehungen in Akteur-Netzwerken umfasst. Für die Inklusions-/Exklusionsforschung öffnet sich damit ein sozialtheoretisch wie auch methodisch bisher noch (zu) wenig erkundetes Terrain, dessen kritisch-analytische Beschreibung möglicherweise weniger polemisch geführt werden könnte als die normative Debatte entlang der Extrempole Integration – Separation respektive Inklusion – Exklusion: nämlich jenes einer im demokratischen Sinne verstandenen Schule, welche dem Prinzip eines entgrenzten Akteur-Netzwerks folgt und sich dabei aufmacht, neue Wege und alternative Übersetzungen zu suchen, welche mittels kreativer Initiativen alle einzubinden ermächtigt.

Abkürzungen

AKVB	Das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung ist für die Führung der Volksschule und deren Aufsichtsorgane – insgesamt 15 regional tätige Schulinspektorate (→SI) – sowie für die 10 kantonalen Erziehungsberatungsstellen (→EB) zuständig. Die Aufgaben des AKVB umfassen neben dem Controlling des gesamten Personal- und Ressourcenaufwandes die Entwicklung von gesetzlichen Grundlagen, Lehrplänen und Lehrmitteln für die Volksschule im deutsch- und französischsprachigen Kantonsteil.
ANT	Die <i>Akteur-Netzwerk-Theorie</i> geht auf Ansätze der Wissenschafts- und Technikforschung zurück und wurde seit ihrer Begründung als sozialwissenschaftliche Schule in den 1980er Jahren insbesondere durch Michel Callon und Bruno Latour sowie John Law und Madeleine Akrich geprägt. Der Kerngedanke der ANT basiert darauf, das Soziale als ein hybrides Netzwerk vielfältiger Assoziationen zu beschreiben, wobei menschliche und nicht-menschliche Entitäten gleichermaßen als handelnde Akteur*innen oder Aktanten verstanden werden.
BiEv	Die Abteilung für <i>Bildungsplanung und Evaluation</i> ist Teil des Generalsekretariats der kantonalen Bildungsdirektion und erarbeitet die Grundlagen zur Erneuerung der Ziele, Inhalte und Strukturen des Bildungssystems. Die BiEv ist neben Aufgaben der politischen Führungsunterstützung zuständig für bildungsstatistische Erhebungen im Kanton sowie die Evaluation und Wirkungskontrolle von Projekten innerhalb des Bildungswesens.
BKD	Die <i>Bildungs- und Kulturdirektion</i> (→ERZ).

- BM** Die *Besonderen Massnahmen* umfassen den verbindlich zum Angebot der Volksschule zählenden Spezial- und Zusatzunterricht sowie die – je nach kommunaler Umsetzung geführten – besonderen Klassen. Mittels eines kantonale festgelegten und den Gemeinden fix zugeteilten Ressourcenkontingents soll ermöglicht werden, dass Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf in regulären Bildungseinrichtungen geschult werden können.
- BMV/VMR** Die 2007 beschlossene *Verordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule* regelt das kommunale Angebot, die Zuweisungsverfahren und die Finanzierung der *Besonderen Massnahmen* (→BM). Im Zuge von REVOS 20 wurde diese Verordnung aktualisiert und lautet seither neu unter der Bezeichnung *Verordnung über die einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot* (VMR).
- BMDV** Die gleichzeitig mit der BMV beschlossene und in Kraft gesetzte *Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule* regelt Massnahmen der besonderen Förderung sowie die Verwendung des IBEM-Lektionen-pools in Form von Richtlinien.
- BRK/UN-BRK** Die *Behindertenrechtskonvention* ist ein internationales Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Sie wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York beschlossen und trat am 3. Mai 2008 in Kraft. Die Schweiz unterzeichnete die Konvention am 13. Dezember 2013.
- DaZ** Der Unterricht in *Deutsch als Zweitsprache* soll als Massnahme der besonderen Förderung Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache im Erlernen der Unterrichtssprache unterstützen.
- EB** Die regional organisierte *Erziehungsberatung* im Kanton Bern ist eine staatliche Beratungsstelle, welche Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie allen mit Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beauftragten Personen und Institutionen beratend zur Seite steht. Die schulpсихologischen Fachpersonen der Beratungsstelle spielen eine zentrale Rolle im Verfahren zur Abklärung des individuellen besonderen Bildungsbedarfs und der Legitimierung zusätzlicher Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen.

EDK	Die <i>Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen</i> stellt die nationale Koordinationsbehörde des föderalistisch organisierten Schweizer Bildungswesens dar.
EK	Die <i>Einschulungsklasse</i> stellt eine besondere Klasse dar, in welcher der Schulstoff des ersten Regelschuljahres auf die Dauer von zwei Jahren verteilt wird (→KbF).
ERZ/BKD	Die zur Zeit der vorliegenden Forschung (noch) als <i>Erziehungsdirektion</i> bezeichnete Bildungs- und Kulturdirektion (heute unter dem Kürzel BKD) befasst sich als Aufsichtsbehörde mit den Bereichen Bildung und Kultur im Kanton Bern und erlässt die entsprechenden Verordnungen und Reglementierungen.
GEF/GSI	Zur Zeit der vorliegenden Forschung war im Kanton Bern die <i>Gesundheits- und Fürsorgedirektion</i> (heute bezeichnet als <i>Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion</i> , GSI) zuständig für die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit einem IV-relevanten, behinderungsbedingten besonderen Bildungsbedarf. Die Umsetzung der kantonalen Strategie Sonderpädagogik, bei der die Zuständigkeit für die Sonderschulbildung zur Bildungs- und Kulturdirektion (→BKD) verschoben wurde, regelt die Sonderschulbildung neu (→REVOS 20). Für eine integrative Umsetzung der Sonderschulung sind neu nicht mehr die Sonderschulen, sondern die Gemeinden und Regelschulen zuständig, dabei wurde – entsprechend dem Skript der Besonderung – die Bezeichnung »besondere Volksschulen« geschaffen.
IBEM	Das Projekt <i>Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule</i> begleitet den Implementationsprozess der sich auf den revidierten Artikel 17 des Berner Volksschulgesetzes beziehenden Verordnungen und Richtlinien (→BMV, BMDV).
IF	Als Teil des Spezialunterrichts löst das im Rahmen von IBEM neu konzipierte, ebenso präventiv wie auch beratend ausgerichtete Angebot der <i>Integrativen Förderung</i> das ehemalige heilpädagogische Ambulatorium – kurz »Ambi« – ab. Von schulischen Heilpädagog*innen wird seit Inkraftsetzung der BMV erwartet, dass sie Kinder mit besonderem Bildungsbedarf integrativ unterstützen und in der Individualisierung und Binnendifferenzierung des Unterrichts eng mit den Klassenlehrpersonen zusammenarbeiten. IF erfolgt entweder in

	der Stammklasse oder punktuell in Fördergruppen außerhalb des Regelklassenzimmers.
iLZ	Die Anordnung <i>individueller Lernziele</i> – selten im Sinne von deren Erweiterung (eILZ), meist aber als inhaltlich-qualitative Reduktion (→riLZ) – stellt eine Möglichkeit zur inneren Differenzierung des Unterrichts und der individuellen Beurteilung dar, welche zur Anwendung kommt, wenn Lernende deutlich mehr oder weniger »leisten« (können), als in den allgemeinen Grundanforderungen des Lehrplans festgelegt ist.
KbF	Schüler*innen mit erheblichen Lernschwierigkeiten, welche nicht (integrativ) in Regelklassen gefördert werden, können in einer <i>Klasse zur besonderen Förderung</i> (separativ, ehemals →KK) unterrichtet werden. Gemäß BMV definieren die Gemeinden per Erlass, ob sie ein Modell mit oder ohne Führen besonderer Klassen umsetzen wollen.
KG/KiGa	Mit der Revision des Berner Volksschulgesetzes (→VSG) zählt der <i>Kindergarten</i> seit dem 1. August 2013 formal zur elfjährigen obligatorischen Volksschule (→REVOS 12).
KK	Bis zur Inkraftsetzung der BMV am 1. Januar 2008 wurden besondere Klassen – ehemals in nach Zielgruppen respektive Förderbedarf differenzierende Typen A–D gegliedert – als <i>Kleinklassen</i> geführt. Diese Sonderklassen waren »kleiner« als herkömmliche Regelklassen und sollten durch die geringere Klassengröße eine individuellere Förderung und nähere Betreuung der Schüler*innen durch schulische Heilpädagog*innen ermöglichen. Mit den ressourcenpolitischen Steuerungsimpulsen des Reformprojekts IBEM wurde die Anzahl der im Rahmen der Volksschule geführten Sonderklassen (→KbF, EK) mehr als halbiert.
LP	Das Akronym wird lediglich schriftlich zur Bezeichnung von <i>Lehrperson(en)</i> in Konzepten und Formularen verwendet; es schließt die weibliche und männliche Form ein. Im Alltag wird via entsprechende Präfixe zwischen »Regellehrpersonen«, deren Funktionen als »Klassenlehrpersonen« oder »IF-Lehrpersonen«, aber auch der Zugehörigkeit zu Stufen, Leistungsniveaus und Berufsgruppen differenziert: »Sek-Lehrpersonen«, »Reallehrpersonen«, »BM-Lehrpersonen« etc.

- NFA** Die *Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen* stellt eines der größten Reformprojekte der Schweiz dar, dessen Ziel darin bestand, die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen effizienter zu gestalten. Die Reform wurde in der Volksabstimmung vom 28. November 2004 mit einer Mehrheit von 64 Prozent Ja-Stimmen angenommen und ist seit dem 1. Januar 2008 in Kraft. Die Neuaufteilung hatte unter anderem zur Folge, dass die Finanzierung des Sonderschulwesens nicht länger über die nationale Invalidenversicherung (IV) erfolgte, sondern wie auch der reguläre Schul- und Bildungsbetrieb kantonal verantwortet wird. Im Zuge der interkantonalen Harmonisierungsbemühungen im sonderpädagogischen Bereich (→SPK) haben viele Kantone die Verantwortung für die Sonderschulung in die Bildungsdirektion integriert. Im Kanton Bern entschied das Parlament erst im Rahmen einer Revision des Volksschulgesetzes in der Wintersession 2020, dass die Sonderschulbildung künftig unter das Dach der Bildungsdirektion kommen soll.
- REVOS 01** Im Jahre 2001 wurde im Rahmen der *Teilrevision des Volksschulgesetzes* unter anderem das Anliegen einer verstärkten gesetzlichen Verankerung des integrativen Grundsatzes gemäß Artikel 17 debattiert.
- REVOS 08** Eine weitere *Teilrevision des Volksschulgesetzes* im Jahre 2008 verankert die Schulleitung in ihrer Zuständigkeit für die »operative« Leitung der Schule und definiert die Führungsverantwortung der örtlichen Schulkommission oder eines anderen politischen Gremiums als »strategisch«.
- REVOS 12** Im Zuge einer erneuten *Teilrevision des Volksschulgesetzes* im Jahre 2012 setzte die Regierung die fehlenden Elemente der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der Volksschule (HarmoS-Konkordat) um. Kernpunkte der Revision sind neben einer »flexiblen Durchlaufzeit« einer insgesamt zwischen neun und elf Jahren dauernden Volksschulzeit die Verankerung des zweijährigen Kindergartens.
- REVOS 20** Basierend auf der Strategie des Regierungsrates zur Sonderpädagogik – nämlich die Zusammenführung von Regel- und Sonderschulbildung im Zuständigkeitsbereich der Bildungs-

- und Kulturdirektion (→BKD) statt ehemals bei der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (→GEF/GSI) – sind im Rahmen dieses Projekts die rechtlichen Grundlagen für das besondere Volksschulangebot im Kanton Bern erarbeitet worden. Namentlich wurden dafür das Volksschulgesetz (→VSG) sowie die darauf bezogenen Verordnungen revidiert. So lautet etwa die Verordnung über die besonderen Massnahmen (→BMV) neu Verordnung über die einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot (→VMR) und per 1. Januar 2022 wurde die Verordnung über das besondere Volksschulangebot (BVSV) in Kraft gesetzt.
- riLZ** Als Maßnahme zur besonderen Förderung sollen *reduzierte individuelle Lernziele* die individualisierende und differenzierende Schulung unterstützen (BMV, Art. 5). Schüler*innen, bei denen riLZ vereinbart werden, erreichen die Grundanforderungen im Lehrplan nicht. Im entsprechenden Fach erhalten sie keine Note im Zeugnis, sondern einen Stern*, wobei die Entwicklung ihres Lernstands in Form eines Berichts beurteilt wird (→iLZ).
- SI** Die Bildungsdirektion (→ERZ/BKD) sorgt mittels dezentral organisierter *Schulinspektorate* für eine einheitliche Umsetzung der kantonalen Vorgaben in den Gemeinden. Dazu führen die regional zuständigen *Schulinspektor*innen* ein Controlling durch, welches die Erfüllung von Qualitätsstandards sowie das Prinzip der Chancengleichheit zwischen den Gemeinden und Regionen sicherstellen soll. Darüber hinaus unterstützen die Schulinspektorate die Schulleitung (→SL) sowie die kommunalen Schulbehörden (→SK) im Vollzug und bei strategischen Fragestellungen.
- SK** Im Kanton Bern ist die *Schulkommission* als kommunale Aufsichtsbehörde der Volksschule für die strategisch-politische Führung und den Betrieb der Kindergärten und Schulen verantwortlich (VSG, Art. 34). Als traditionelle Milizbehörde setzt sie sich aus interessierten Bürger*innen der Gemeinde zusammen und wird vielenorts durch das bildungsverantwortliche Gemeinderatsmitglied präsiert. Seit der Teilrevision der Gesetzesrevision im Jahre 2008 (→REVOS 08) nimmt die Schulkommission keine operativen Aufgaben mehr wahr. Die

- Schulkommission arbeitet mit der Schulleitung (→SL) eng zusammen.
- SPK** Das *Sonderpädagogik-Konkordat* vom 25. Oktober 2007 definiert die Bedingungen, welche anhand harmonisierter Abklärungs- und Zuweisungsprozesse, standardisierter Terminologien und Qualitätssicherungsaspekte die interkantonal vereinbarte Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich erleichtern sollen. Das Konkordat ist seit 2011 in Kraft.
- SL** Die *Schulleitung* ist für die pädagogische und betriebliche Leitung (VSG, Art. 36) der Schulen und Kindergärten sowie für die Anstellung und Führung des Personals verantwortlich. Mit REVOS 08 wurden (operative) Zuständigkeiten, welche bisher in der Verantwortung der Schulkommission lagen, zur Schulleitung verschoben; dabei handelt es sich insbesondere um Laufbahnentscheide sowie die Behandlung von Dispensationen bei Lernenden.
- TOG** Die *Timeout-Gruppe* in Rotstetten stellt eine separativ konzipierte besondere Maßnahme dar, welche mit Mitteln aus dem IBEM-Lektionenpool finanziert, dabei aber als erweitertes Angebot der Integrativen Förderung (→IF) verstanden wird. Ähnliche Angebote finden sich auch in anderen Gemeinden und dienen einer zeitlich beschränkten Schulung von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten im Sozialverhalten.
- VSG** Das *Volksschulgesetz* stellt die gesetzliche Grundlage der öffentlichen Bildungseinrichtungen im Kanton Bern dar und gilt für den Kindergarten (→KG/KiGa) und die Primarstufe (nach Lehrplan 21 den 1. und 2. Zyklus umfassend) sowie für die Sekundarstufe I (3. Zyklus).

Literatur

- Aebischer, C. (2013). Asperger: Eine Diagnose macht Karriere. In: *Berner Zeitung*, 18.10.2013, S. 14–15.
- Akrich, M. (2006 [1992]). Die De-Skription technischer Objekte. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 407–428). Bielefeld: transcript.
- Akrich, M. & Latour, B. (2006 [1992]). Zusammenfassung einer zweckmässigen Terminologie für die Semiotik menschlicher und nicht-menschlicher Konstellationen. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 399–405). Bielefeld: transcript.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Kepler, J. (2011). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Künzli, R. & Maag Merki, K. (Hg.), *Zukunft Bildung Schweiz. Akten der Fachtagung vom 21. April 2010* (S. 51–94). Bern: Akademien der Wissenschaft Schweiz.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift für Inklusion*, (4); <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amipur, D. (2016). Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Aschwanden, M. (2016). »An manchen Orten ist die Integration gescheitert«: Interview mit Erika Reichenbach. 31. Oktober 2016, *Berner Zeitung*.

- Beckmann, E.; Bilat, L.; Duchêne, A.; Meier, S.; Svaton C. J.; Schweizer, T. & Hofstetter, D. (2023). Les inégalités sociales en éducation. Des chantiers à embrasser. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 13 (2), 22-30.
- Belliger, A. & Krieger, D. J. (2006). Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: (ebd.) (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 13–50). Bielefeld: transcript.
- Benz, A. (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Systemen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bless, G. (2002 [1994]). Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J. & Wember, F. (Hg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt aus dem Original von Ainscow & Booth (2000) und für deutschsprachige Verhältnisse angepasst. Halle Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Zentrum für Studien zur inklusiven Bildung: Vereinigtes Königreich.
- Bormann, I. (2014). Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In: Maag Merki, K.; Langer, R. & Altrichter, H. (Hg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 153–176). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen : Schwartz.
- Bourdieu, P. (2012). Sur l'Etat. Cours au Collège de France (1989–1992). Paris: Seuil.
- Bowman, D. (2009). Studying up, down, sideways and through: situated research and policy networks. Paper at the the annual conference of The Aus-

- tralian Sociological Association: »The future of sociology«, Canberra, Australian National University.
- Brand, P. (2017). Nachteilsausgleich an Mittelschulen: »Wichtig ist, dass sich alle Beteiligten an einen Tisch setzen«. *Berner Zeitung*, 28. Januar 2017, S. 6.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005). Heterogenität als Chance. Münster: Lit.
- Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472–491.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (2010). Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer.
- Callon, M. (2006a [1981]). Die Sozio-Logik der Übersetzung: Auseinandersetzungen und Verhandlungen zur Bestimmung von Problematischem und Unproblematischem. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 51–74). Bielefeld: transcript.
- Callon, M. (2006b [1986]). Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 135–174). Bielefeld: transcript.
- Callon, M. (2006c [1986]). Die Soziologie eines Akteur-Netzwerkes: Der Fall des Elektrofahrzeuges. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 175–193). Bielefeld: transcript.
- Callon, M. (2006d [1991]). Techno-ökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 309–342). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, I.; Kalpaka, A. & Melter, C. (Hg.), *Bachelor, Master: Migrationspädagogik* (S. 23–42). Weinheim: Beltz.
- Coradi-Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: BFS/EDK (Hg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 90–112). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB*, 2, 200–219.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. [Übers. Dagmar Berger]. Berlin: Merve.
- Dragosch, A. (2013). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2, 20–33.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Zürich: Steiner.
- Eckhart, M.; Haebelin, U.; Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Eckhart, M. & Sahli Lozano, C. (2013). Der lange Schatten der schulischen Separation: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Neuenschwander, M. P. (Hg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 113–131). Zürich, Chur: Rüegger.
- Edelmann, D. (2010). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – Von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. In: Stamm, M. & Edelmann, D. (Hg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* (S. 199–220). Zürich: Rüegger.
- Edelmann, D.; Schmidt, J. & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1972). Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder vom 2. November 1972. In: EDK (Hg.), *Empfehlungen und Beschlüsse 1972–1995: EDK-Dossier 36A* (S. 11). Bern: EDK.
- EFD/KdK, Eidgenössisches Finanzdepartement und Konferenz der Kantonsregierungen (2007). Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen – NFA. Bern: EFD/KdK.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1997). *Der Spezialunterricht im Kindergarten und in der Volksschule: Richtlinien und Grundsätze für Kindergärtner/innen, Lehrkräfte, Ausbilder/innen und Auszubildende, Behörden, Fachinstanzen und Verwaltung für den Spezialunterricht im Kindergarten und in der Volksschule*.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2001). *Änderung Volksschulgesetz (VSG): Gemeinsamer Antrag des Regierungsrates und der Kommis-*

- sion. Vortrag des Regierungsrates an den Grossen Rat zur Änderung des Volksschulgesetzes. Beilage 15. Bern: Staatskanzlei.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2012). Statistik der Lernenden der Vorschule und der obligatorischen Schule im Kanton Bern nach Schule und Gemeinde 2011/12. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). Bildungsstrategie 2005. Bericht des Regierungsrates an den Grossen Rat. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM): Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VSG für Schulleitungen, Gemeinde- und Schulbehörden und Lehrpersonen. Ausgabe vom September 2009. Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2010). Berichterstattung der Gemeinden und Controlling durch die regionalen Schulinspektorate: Umsetzungshilfe für die Gemeinden und Schulleitungen (1. Aufl.). Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014). Merkblatt zur DVBS für Schulleitungen und Lehrpersonen. Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015 [2013]). Deutsch als Zweitsprache, DaZ: Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden (3. Ausgabe, August 2015). Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a [2009]). Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM): Leitfaden zur Umsetzung von Artikel VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden. 3. Ausgabe. Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). Bildungsstrategie 2016. Bericht des Regierungsrates an den Grossen Rat. Bern: Erziehungsdirektion.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2019 [2009]). Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM): Leitfaden zur Umsetzung von Artikel VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden (4. Ausgabe). Bern: Erziehungsdirektion, AKVB.
- Felder, G.; Thoenen, O.; Schläppi, S. & Wetter, M. (2012). Konzept frühe Förderung im Kanton Bern. Bericht des Regierungsrates zur Umsetzung der

- Motion Messerli (M 068/2009). Bern: Gesundheits- und Fürsorgedirektion, GEF.
- Feyerer, E. & Langer, A. (2014). Umgang mit Vielfalt. Band 3 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ. Linz: Trauner.
- Flieger, P. (2010 [1996]). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse Wien: UNESCO Kommission.
- Foucault, M. (2000 [1978]). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Fraser, N. (1994 [1989]). Der Kampf um die Bedürfnisse: Entwurf für eine sozialistisch-feministische kritische Theorie der politischen Kultur im Spätkapitalismus. In: (ebd.): *Widerspenstige Praktiken: Macht, Diskurs, Geschlecht* (S. 249–291). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1987 [1973]). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gemeinderat der Stadt Bern (1999). Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern: Grundsätze, Organisation und Handlungsbedarf. Bern: Gemeinderat der Stadt Bern.
- Giddens, A. (1995 [1984]). Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1979 [1967]). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C. & Weingarten, E. (Hg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91–111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, E. (1967 [1963]). Stigma: Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973 [1961]). Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. [Übers. Nils Lindquist]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U. & Klaghofer, R. (2003 [1990]). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Hagedorn, J.; Schurt, V.; Steber, C. & Waburg, W. (2010). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2013). From autonomy to quality management: NPM impacts on school governance in Switzerland. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 354–369.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2014). Competition between public supervision and professional management: an ethnographic study of school governance reforms in Switzerland. *Ethnography and Education* 9 (3), 284–297.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2015a). Ambivalenzen der Umsetzung schulischer Autonomiepolitik am Beispiel Unterrichtsressourcen. In: Heinrich, M. & Kohlstock, B. (Hg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur »Neuen Steuerung« im Bildungssystem* (S. 223–243). Weinheim: VS.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2015b). Kommunale Schulaufsicht zwischen demokratiepolitischer Tradition und intensivierter Führung. In: Kübler, D. & Dlabac, O. (Hg.), *Demokratie in der Gemeinde. Herausforderungen und mögliche Reformen* (S. 195–216). Zürich etc.: Schulthess Juristische Medien AG.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2015c). The Pastoral Supervision of Globalised Self-Technologies. In: Kotthoff, H.-G. & Klerides, L. (Hg.), *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (S. 75–92). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2016a). »Bildungsstrategie« als neues Kontrollritual der kommunalen Schulaufsicht. In: Leemann, R. J.; Imdorf, C.; Powell, J. W. & Sertl, M. (Hg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 108–125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2016b). Ambivalenzen der Umsetzung schulischer Autonomiepolitik – am Beispiel Unterrichtsressourcen. In: Heinrich, M. & Kohlstock, B. (Hg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur »Neuen Steuerung« im Bildungssystem* (S. 223–243). Weinheim: Springer VS.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2016c). »Geleitete Schule« zwischen Profilierung und Vereinheitlichung. In: Hangartner, J. & Heinzer, M. (Hg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch* (S. 199–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Hangartner, J. (2019). Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. In: Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 309–326). Wiesbaden: Springer VS.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2020). Schulaufsicht nach dem New Public Management – Das Schulinspektorat im Kanton Bern zwischen neuer Steuerung und tradierter Aufsicht. In: Klein, E. D. & Bremm, N. (Hg.), *Unterstüt-*

- zung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitungen in der Schulentwicklung (S. 217–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2022). Distributed leadership, teacher autonomy, and power relations between headteachers and teachers under low-stakes accountability conditions. An ethnographic account from Switzerland. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7 (2), 209–241.
- Hardiman, S.; Guerin, S. & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30 (2), 397–407.
- Hinz, A.; Körner, I. & Niehoff, U. (2010). Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine »kritische Pädagogik der Vielfalt«. Zur Konzeption einer sozialtheoretisch unterstützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 41–46.
- Höhne, S. & Umlauf, R. (2014). Die Akteur-Netzwerk Theorie – Zur Vernetzung und Entgrenzung des Sozialen. In: Ossenbrügge, J. & Vogelpohl, A. (Hg.), *Theorien in der Raum- und Stadtforschung* (S. 195–214). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hungenberg, H. & Wulf, T. (2006). Grundlagen der Unternehmensführung. Heidelberg: Springer.
- Hutterli, S. & Kronenberg, B. (2013). Kantonalisierung der Sonderschulung. Zuständigkeiten und Instrumente: Eine Übersicht. *Éducation.ch*, Nr. 1/2013, 3–6.
- IAC, Inter Agency Comission (1990). Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s. New York: UNICEF House.
- IAC, Inter Agency Comission (2000). The Dakar framework for Action. Education for all: Meeting our collective Commitments. Paris: UNESCO.
- Kesselring, J. & Unteregger, F. (2011). Wie und warum lacht der Mensch? *Schweiz Med Forum*, 11 (40), 691–696.
- Kiuppis, F. (2014a). Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen. Münster: Waxmann.
- Kiuppis, F. (2014b). Risiko oder Gefahr, Bedarfe oder Bedürfnisse? Zur diskursiven Gleichzeitigkeit von sich widersprechenden Grundideen bei der Ent-

- wicklung bildungspolitischer Projekte im Kontext internationaler Organisationen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (2), 243–264.
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Kneer, G. & Schroer, M. (Hg.), *Handbuch soziologische Theorien* (S. 19–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (2); <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Kornmann, R. (1994). Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma – oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17 (1), 51–59.
- Kronenberg, B. (2007). Integration und Inklusion in den Niederlanden und in der Schweiz: ein Vergleich. In: Liesen, C.; Hoyningen-Süess, U. & Bernath, K. (Hg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 25–32). Stuttgart; Wien: Haupt.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 62–79.
- Kronig, W. (2000). Die Integration von Immigrant*innenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen [Dissertation]. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.
- Kronig, W.; Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2007 [2000]). Immigrant*innenkinder und schulische Selektion (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Latour, B. (1995 [1991]). Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. [Übers. Gustav Rossler]. Berlin: Akademie.
- Latour, B. (2000 [1999]). Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. [Übers. Gustav Rossler]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (2006a [1986]). Die Macht der Assoziation. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 195–212). Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2006b [1986]). Drawing Things Together: Die Macht der unveränderlich mobilen Elemente. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology*

- gy. *Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 259–307). Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2006c [1991]). Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 369–397). Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2007 [2005]). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. [Übers. Gustav Rossler]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Law, J. (2006). Notizen zur Akteur-Netzwerk-Theorie: Ordnung, Strategie und Heterogenität. In: Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 429–446). Bielefeld: transcript.
- Lienhard-Tuggener, P.; Joller-Graf, K. & Mettauer-Szaday, B. (2015). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (2. Akt. Aufl.). Bern: Haupt.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 1995 (24), 95–117.
- Mayntz, R. (1980). Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte, Königstein: Athenäum.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 65–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Milic, A. (1997). Sozialindexierte Schülerpauschale. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA).
- Milic, A. (1998). Sozialindex: Methodisches Vorgehen. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA).
- Minow, M. (1990). Making all the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law. Ithaca: Cornell University Press.
- Mix, A. (2009). Die herbeigeredete Revolution: 20 Jahre runder Tisch. *Spiegel Online*, 05.02.2009.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: BFS/EDK (Hg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 113–135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Moser, V. (2013). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nader, L. (1972 [1969]). Up the Anthropologist: perspectives gained from studying up. In: Hymes, D. (Hg.), *Reinventing Anthropology*. New York: Pantheon Books, 284–311.
- Näpfli, J. (2016). *Integrative Schulung als Gegenstand der Education Governance. Eine mehrperspektivische Analyse zur Schulentwicklung im Kanton Aargau* [Dissertation]. Basel: Universität Basel.
- OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000* [Originaltitel: Knowledge and Skills for Life]. Paris: OECD Publishing.
- Oester, K. (2008). »Fokussierte Ethnographie«: Überlegungen zu den Kernansprüchen der teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B.; Maeder, C. & Müller, B. (Hg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Weinheim, München: Juventa.
- Pfister, M. (2013). *Die zahlenmässige Entwicklung der Sonderschulberechtigten und der Kinder und Jugendlichen mit heilpädagogischen Unterstützungsleistungen im Längsschnitt 2005/06 und 2010/11*. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- Pfister, M.; Stricker, C. & Jutzi, M. (2015). *Evaluation der Umsetzung des Art. 17 VSG. Porträts und Erfahrungen von elf Schulstandorten im Kanton Bern*. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- Pfister, M.; Jutzi, M.; Stricker, C. & Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- Piñeiro, E.; Bopp, I. & Kreis, G. (2009). *Fördern und Fordern im Fokus: Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*. Zürich, Genf: Seismo.
- Platte, A. (2012). *Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung*. In: Balz, H.-J.; Benz, C. & Kuhlmann, C. (Hg.), *Soziale Inklusion, Grundlagen, Strategien und Projekte in der sozialen Arbeit* (S. 141–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford: University Press.
- Power, M. (1999). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

- Prenzel, A. (2006 [1993]). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reber, H. (2000). Besondere pädagogische Aufwendungen im Kindergarten und in der Volksschule im Kanton Bern: Ist-Zustand, Beurteilung und Vorschläge zur weiteren Entwicklung. Schlussbericht des Projekts »Besondere pädagogische Aufwendungen«. Spiez-Oberland: Erziehungsberatung.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2001). Vortrag des Regierungsrates an den Grossen Rat zur Änderung des Volksschulgesetzes (VSG).
- Ritz, A. (2003). Evaluation von New Public Management: Grundlagen und empirische Ergebnisse der Bewertung von Verwaltungsreformen in der Schweizerischen Bundesverwaltung. Bern: Haupt.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67–79.
- Sahli Lozano, C. & Neff, R. (2015). Evaluation der Umsetzung Art. 17 VSG. Bericht zum Projekt »SIOUIS« – Soziale Integration und offener Unterricht in integrativen Schulklassen. Bern: Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Bern.
- Sahli Lozano, C.; Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis. Bern: Schulverlag.
- Salm, E. (2001). Konzept zur Einführung kooperativer Unterrichtsformen in multikulturellen Klassen. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Salm, E. & Künzi, A. M. (2001). Der HSK-Unterricht im Kanton Bern: Rechtliche Grundlagen, Bestandesaufnahme und Konzeptvorschläge für die Integration des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Salm, E. (2005). Grundlagen und Empfehlungen zur Einführung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation.
- Sander, A. (2002). »Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland«. In: Hausotter, A.; Boppel, W. & Meschenmoser, H. (Hg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland* (S. 143–164). Misdelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Schimank, U. (2007). Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, C. (2013). Bruno Latours nicht-moderner Ansatz [Seminararbeit]. Bern: Institut für Sozialanthropologie der Universität Bern.
- Schnell, I. (2015). Zur Logik der Widrigkeiten. In: Schnell, I. (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 9–15). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schönenberger, S. (2008). Unterstützendes Schulleitungshandeln bei der Implementierung von innovativen Lernkonzepten. Hamburg: Diplomica.
- Sharma, A. & Gupta, A. (2006). *The Anthropology of the State: A Reader*. Malden: Blackwell Publishing.
- Slee, R. (1996). Clauses of Conditionality. In: Barton, L. (Hg.), *Disability and Society: Emerging issues and insights*. London: Longman.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173–191.
- Slee, R. (2001). *The Inclusive School*. London: Falmer Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Union.
- Stricker, C. & Pfister, M. (2011). Teilbericht Evaluation Integration: Umsetzung von Art. 17 VSG. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Lehrplanstatus im Kindergarten und der Volksschule. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- Stricker, C. & Pfister, M. (2015). Teilbericht Evaluation Integration: Umsetzung von Art. 17 VSG. Die besonderen Massnahmen in der Volksschule im Längsschnitt 2005–2013. Besondere schulische Massnahmen im Kanton Bern. Bern: Erziehungsdirektion, BiEv.
- Sturny-Bossart, G. (2004). Heterogenität in der Schule: Chance und Herausforderung. Wenn die Schule Heterogenität wegorganisiert – Heilpädagogische Blicke auf Separation. Luzern: PHZ.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Reinhardt.
- Svaton, C. J. (2015). Governance einer »integrativen Volksschule« in der Schweiz am Beispiel des Kantons Bern. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Krüger, M. & Werning, R. (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 139–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Svaton, C. J. (2017). *Die Integrierten: Eine Ethnographie der Übersetzungs- und Inskriptionsprozesse einer »integrativen Volksschule«*. [Dissertation]. Bern: Institut für Sozialanthropologie der Universität Bern.

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). Inclusive Education: Ten questions on Inclusive Education. Paris: UNESCO
- UNICEF, United Nations International Children's Emergency Fund (2003). Examples for Inclusive Education: Sri Lanka. Kathmandu: UNICEF.
- Waldschmidt, A. (2006). Soziales Problem oder kulturelle Differenz? Zur Geschichte von »Behinderung« aus der Sicht der »Disability Studies«. *Traverse Zeitschrift für Geschichte*, 13 (3), 31–46.
- Weber, S. (2012). »Integrative Schulung benötigt Zeit«. In: *Berner Zeitung*, 14.12.2012, S. 4.
- Wicker, H.-R. (2009). Die neue schweizerische Integrationspolitik. In: Piñeiro, E.; Bopp, I. & Kreis, G. (Hg.), *Fördern und Fordern im Fokus: Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (S. 23–47). Zürich, Genf: Seismo.
- Widmer, T.; Beywl, W. & Fabian, C. (2014). Evaluation: Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Windlinger, R. & Hostettler, U. (2014). Schulleitungshandeln im Kontext: Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Bern: hep.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38.
- Wright, S. & Reinhold, S. (2011). »Studying Through«: A Strategy for Studying Political Transformation. Or Sex, Lies and British Politics. In: Shore, C.; Wright, S. & Però, D. (Hg.), *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power* (S. 86–104). New York: Berghahn Books.
- Ziemen, K. (2013). Kompetenz für Inklusion: Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Znoj, H. (2010). Das Verhältnis von Erzählung und Beschreibung in der Ethnographie. In: Engler, B. (Hg.), *Erzählen in den Wissenschaften. Positionen, Probleme, Perspektiven*. 26. Kolloquium (2009) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften in Einsiedeln (S. 179–199). Fribourg: Academic Press.

Gesetze und Verordnungen

- BehiG, Behindertengleichstellungsgesetz, Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (SR 151.3), am 13. Dezember 2002 (Stand 01.01.2017) von der Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft beschlossen, in Kraft seit dem 1. Januar 2004.
- BMDV, Direktionsverordnung über die Besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BSG 432.271.11), am 30. August 2008 (Stand 01.08.2009) von der Erziehungsdirektion beschlossen, in Kraft seit dem 1. August 2009.
- BMV, Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BSG 432.271.1), am 19. September 2007 (Stand 01.08.2013) vom Regierungsrat des Kantons Bern beschlossen, in Kraft seit dem 1. Januar 2008.
- BRK, UN-Behindertenrechtskonvention (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (SR 0.109), abgeschlossen in New York am 3. Dezember 2006, von der Bundesversammlung genehmigt am 13. Dezember 2013; in Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014.
- BV, Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (SR 101), in der Volksabstimmung vom 18. April 1999 (Stand 11.03.2012) vom Schweizervolk und den Kantonen angenommen, in Kraft seit dem 1. Januar 2000.
- Dekret über die besonderen Klassen der Primarschulen vom 21. September 1971.
- DVBS, Direktionsverordnung über die Beurteilung und Schullaufbahntrennung in der Volksschule (BSG 432.213.11), am 14. Mai 2013 (Stand 01.08.2013) von der Erziehungsdirektion beschlossen, in Kraft seit dem 1. August 2013.
- LAV, Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (BSG 430.251.0), am 28. März 2007 (Stand 01.01.2017) vom Regierungsrat des Kantons Bern beschlossen, in Kraft seit dem 1. August 2007
- SHG, Sozialhilfegesetz, Gesetz über die öffentliche Sozialhilfe (BSG 860.1) vom 11. Juni 2001 (Stand 01.01.2016), vom Grossen Rat des Kantons Bern beschlossen, in Kraft seit dem 1. Januar 2002.
- SPK, Sonderpädagogik-Konkordat Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007, im Namen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, in Kraft seit dem 1. Januar 2011.

SPMV, Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (BSG 432.281), am 08.05.2013 (Stand 01.08.2013) vom Regierungsrat des Kantons Bern beschlossen, in Kraft seit dem 1. Juni 2013.

VSG, Volksschulgesetz des Kantons Bern (BSG 432.210), am 19. März 1992 (Stand 01.01.2017) vom Grossen Rat des Kantons Bern beschlossen, in Kraft seit dem 1. August 1993.

Motionen und Tagblätter

Motion Schärer (M 110/99). Versorgungskonzept für Kleinklassen und Spezialunterricht im Kanton Bern

Motion Reichenau (M 143/99). Unterstützung für Lehrkräfte »multikultureller Klassen«

Motion Gresch (M 189/99). Chancengleichheit für »fremdsprachige« Schülerinnen und Schüler

Motion Von Allmen (M 121/00). Geistig Behindertsein ist normal

Motion Bütler (M 151/01). Umfassende Integration ins Volksschulgesetz

Motion Steiner-Brütsch (M 093/13). Schulversuch Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse

Hinweis: Sämtliche der zitierten Tagblätter finden sich im öffentlich zugänglichen Online-Tagblattarchiv des Grossen Rates.

Abbildungen

Abbildung 1: Reinigung und Übersetzung (Latour 1995, S. 20)..... 32

Abbildung 2: Programm und Gegenprogramm (Latour 2006c, S. 373) 72

Abbildung 3: Organisations- und Führungsstruktur IBEM als Matrix195

Abbildung 4: Information Projektabschluss IBEM (ERZ 2016b, S. 29) 211

Tabellen

Tabelle 1: Teilnehmende Beobachtung Reformprojekt IBEM (2011–2015) 22

Tabelle 2: Integration und besondere Massnahmen (VSG, Art. 17; Hervorh. d. A.) 62

Tabelle 3: Förderung schulischer Integration von behinderten Kindern (BehiG,
Art. 20; Hervorh. d. A.) 93

Tabelle 4: Zweck des Sonderpädagogik-Konkordats (SPK, Art. 1a–c) 99

Tabelle 5: Berechtigung sonderpädagogischer Maßnahmen (SPK, Art. 3;
Hervorh. d. A.) 100

Tabelle 6: Richtlinien zur Verwendung des IBEM-Lektionenpools (BMDV, Art. 21) 109

