

6. Evaluation als Vermittlerin

Wie ein Qualitätssicherungsinstrument das Netzwerk stabil macht

Das Reformprojekt IBEM zur Umsetzung des revidierten Artikels 17 wird nicht nur kantonal, 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 Qualitäts-sicherungsverfahren – 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 Volkschule 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 Bildungsverwal- tung 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 Realklas- sen«: Nachdem die bestehenden Möglichkeiten, sogenannte schwierige Klassensituationen mit zusätzlichen Ressourcen zu entlasten, als ausge- schöpft gelten und auch die Reorganisation im Sinne eines alters- und niveaudurchmischten Oberstufenmodells wenig Anklang findet, speku- liert die Schule schliesslich mit der Eröffnung einer weiteren besonderen Klasse. Einen Ausbau separativer Massnahmen allerdings, weist der Kom- missionspräsident 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 »Üersetzung«, 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 frühsommerlichen 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 Bistroschäfchen 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 laufender 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 Leistungssche re 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 de zidiert 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 pauschalisierte 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 Leistungs niveau selektierenden Schulmodells – auf nur drei Parallelklassen im anspruchsärmeren Realniveau sowie in der jahrgangsdurchmischten besonderen Klasse (KbF) verteilt werden. Die mit Inkrafttreten der BMV ressourcen-technisch 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 Inschriftion objektivierter 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 punktu 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 »über-setzt« 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 vergewissen 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 Objektivierung 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 Objektivierung

Eine Schulkommisionssitzung 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 Guest 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 »spiegelt« 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 skeptisch« seien.

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 fokussierenden 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) rekurreert 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 Volkschule 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, Interessement, Enrolment und Mobilisierung

Das erfolgreiche Interessement
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*, *Interessement*, *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 Interessement, 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« rekrurierten, 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 widerspiegle, 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 Ausführungs-ebene 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-

sprochen wird. Schliesslich soll auch die Frage der Einschulungsklassen als »strategisches Thema« mittelfristig wieder aufgenommen 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) zugewiesen 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 Schulkommissonspräsident von Rotstetten auf einen überaus erfolgreichen Evaluationsprozess zurück: »Aus meiner Sicht ist die Evaluation wie ›dure 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 Schulkommision, 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 Inschriftion eines »objektivierten 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 unintended 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 »gelungener 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 Übersetzungslieistungen, 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 Inschriftion, 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 Inschriften, indem der Fokus allerdings von den strukturellen Bedingungen zu individuellen Erklärungen verschoben wird.