

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 (inklusive) 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 Anführungszeichen 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 unterschwelligten 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-Imperativ 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, 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.

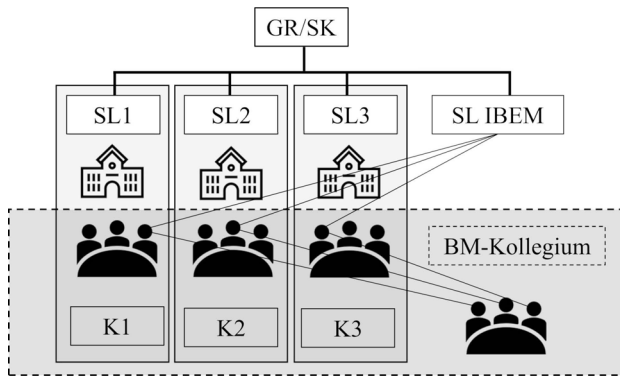
Doch auch die persönliche Identifizierung der Leitung IBEM über deren *Vornamen* legt – wie bereits zuvor für Grünmatt beschrieben – die Vermutung

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 legitimiertes 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 pauschalisieren-de 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 Zusammenarbeitskultur 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!) zugekommen 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.