

8. ANTworten – Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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