

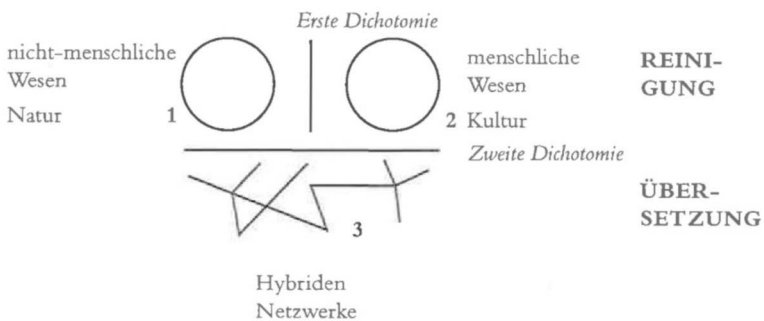
2. Ethnographie als Übersetzung

Eine methodisch-methodologische Kontextualisierung

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

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

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



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

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

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

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

2.1 Zwei Fallgemeinden zwischen Reinigung und Übersetzung

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

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

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

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

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

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

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

Grünmatt: eine ländliche, sozial kaum belastete Dorfgemeinde

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

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

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

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

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

Rotstetten: eine kleinstädtische Gemeinde mit erhöhtem Schulsozialindex

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Teilnehmende Beobachtung ist situatives Enrolment

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

memo, 23–10–2012

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

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

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

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

Mail, 11–08-2013

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

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

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

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

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

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

Anteilnehmende Teilnahme als Kollegin

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

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

memo, 06–08–2013

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

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

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

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

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

fn, 30–08-2013

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

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

fn, 07–08-2013

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

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

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

2.3 Prekarität des ethnographischen Zugangs als permanente Aushandlung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

