

Rekonstruktive Bildungsforschung

Chantal Kamm

Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit

Eine rekonstruktive
Studie an Primarschulen
in herausfordernden Lagen

OPEN



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 23

Reihe herausgegeben von

Martin Heinrich, Bielefeld, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Chantal Kamm

Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit

Eine rekonstruktive
Studie an Primarschulen
in herausfordernden Lagen

OPEN

 Springer VS

Chantal Kamm
Zürich, Schweiz

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2018 auf Antrag der Promotionskommission Prof. Dr. Katharina Maag Merki (hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Martin Heinrich als Dissertation angenommen.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.



Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-25781-1

ISBN 978-3-658-25782-8 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>

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

Springer VS

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2019. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Dieses Dissertationsprojekt zu bewältigen, war nur möglich dank der großen Unterstützung, moralischen Ermutigung und konstruktiv-kritischen Begleitung durch das professionelle und persönliche Umfeld. Ein besonderer Dank gebührt Franziska Bühlmann, mit welcher ich eine unvergleichbare Projektzeit erleben durfte und die mich tatkräftig unterstützte, ohne den realistischen Blick für das Mögliche zu verlieren. Dankbar bin ich für die enge Begleitung meiner Hauptbetreuungsperson Prof. Dr. Katharina Maag Merki, welche mich während der Projektzeit sowohl forderte als auch förderte und wissenschaftlich kompetent begleitete. Ebenso gebührt mein Dank meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Martin Heinrich, welcher mich in denjenigen Momenten, in welchen ich den Überblick zu verlieren drohte, tatkräftig unterstützte und mir den Blick über den eigenen theoretischen Horizont hinweg ermöglichte.

Interpretative Forschung ist nur möglich, wenn ein kritisches Gegenüber vorhanden ist, um die Intersubjektivität der Interpretationen zu erhöhen – diesbezüglich möchte ich mich ganz herzlich bei der dokumentarischen Interpretationsgruppe des IFE und den engagierten Rückmeldungen aus dem TEB-Team bedanken. Ein besonderer Dank gebührt Annina Truniger und Prof. Dr. Marcus Emmerich, mit welchen in lebhaften und fruchtbaren Diskussionen die Ergebnisse diskutiert wurden.

Dass überhaupt mit dieser reichen Datengrundlage gearbeitet werden konnte, ist der Bereitschaft der engagierten Schulakteure und allen voran der Schulleitungen der Fallschulen zu verdanken. Die Offenheit und Ehrlichkeit, aber auch kritische Reflexionsfähigkeit in den Diskussionen und Interviews waren empirisch wertvoll und haben mir die vielfältigen Erwartungen an die Schulakteure vor Augen geführt.

Nicht zuletzt möchte ich mich herzlich bei denjenigen Personen bedanken, welche mich bei der Korrektur unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	XI
Abkürzungsverzeichnis.....	XIII
1 Einführung.....	1
<i>I. Teil: Analyserahmen</i>	
2 Aufgaben von Primarschulen in herausfordernden Lagen.....	9
2.1 Aufgaben und Funktionen von Primarschulen.....	9
2.2 Schulen in herausfordernden Lagen.....	12
3 Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und deren Bearbeitung in der Organisation Schule	17
3.1 Abgrenzung der Bildungsgerechtigkeit vom Begriff der Chancenungleichheit im Bildungssystem	17
3.1.1 Strukturtheoretische Perspektive	18
3.1.2 Entscheidungstheoretische Perspektive	21
3.1.3 Organisationstheoretische Perspektive	22
3.1.4 Fazit und Abgrenzung	24
3.2 Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit: Verteilung, Anerkennung oder Befähigung?.....	26
3.2.1 Verteilungsgerechtigkeit.....	28
3.2.2 Anerkennungsgerechtigkeit.....	30
3.2.3 Befähigungsgerechtigkeit oder Capability Approach	33
3.3 Gerechtigkeitskonzeptionen im Bildungsdiskurs.....	35
4 Sinnherstellung in der Organisation Schule.....	39
4.1 Professioneller Habitus und Passungsverhältnisse.....	40
4.2 Rekontextualisierung und Sensemaking in Bildungsorganisationen.....	45
4.3 Sinnherstellung in Organisationen aus system- und organisationstheoretischer Sicht	46
4.4 Schulkultur	50

II. Teil: Empirische Studie

5	Sensibilisierendes Konzept und Erkenntnisinteressen der Analyse.....	57
6	Anlage der Untersuchung.....	63
6.1	Förderung und Selektion in herausfordernden Lagen des Stadtzürcher Kontexts.....	64
6.1.1	Selektion im Schweizer und Zürcher Bildungssystem	65
6.1.2	Förderung im Schweizer und Zürcher Bildungssystem.....	70
6.2	Auswahl der Fallschulen.....	72
6.3	Auswahl der Gruppen.....	74
6.4	Portraits der Fallschulen	80
6.4.1	Schule Türkis	81
6.4.2	Schule Gelb	84
6.4.3	Schule Blau	88
6.4.4	Schule Rot	92
6.4.5	Schule Orange	97
6.4.6	Schule Grün.....	101
6.4.7	Schule Violett.....	105
6.5	Methoden der Datenerhebung und -analyse.....	110
6.5.1	Reflexivität und Intersubjektivität in der rekonstruktiven Sozialforschung	111
6.5.2	Die Dokumentarische Methode	114
6.5.3	Dokumentarische Organisationsforschung als polykontexturale Alternative.....	117
6.5.4	Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument	122
6.5.5	Datenauswertung mit Dokumentarischer Methode.....	125
7	Empirische Rekonstruktion.....	135
7.1	Fremdreferenz, Selbstreferenz sowie Gerechtigkeitskonzeptionen hinsichtlich Förderung und Selektion	136
7.1.1	GoO Türkis – De-Professionalisierungserleben aufgrund begrenzter Handlungsfähigkeit.....	138
7.1.2	GoO Gelb – Ressourcenlogik und Konstruktion von Fremdheit	149
7.1.3	GoO Blau – Fremdsteuerung begrenzt die Orientierung an individuellen Bedürfnissen.....	161
7.1.4	GoO Rot – Gemeinsam innovativ beschulen.....	174
7.1.5	GoO Orange – fehlende Passung zwischen strukturellem Angebot und Bedürfnissen verschiedener Schüler/-innengruppen.....	185
7.1.6	GoO Grün – Schulhaus voller Individualisten.....	199

7.1.7	GoO Violett – geteiltes Verständnis idealer Förderung und fließende Übergänge.....	211
7.2	Die Wahrnehmung des Kontextes als Gestaltungsraum und Begrenzung.....	222
7.2.1	Komparative Analyse zentraler Kontextbezüge	223
7.2.2	Wahrnehmung und Ausgestaltung der Entwicklungsfähigkeit der Schulkollegen.....	226
7.2.3	Komparative Analyse verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen	229
7.2.4	Typologie: Handlungsleitende Orientierungen der Förderung und Selektion sowie zugrunde liegende Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen.....	231
7.3	Auf der Suche nach der Bedeutung der Organisation	238
7.3.1	Kollektive/divergierende Diskurse	239
7.3.2	Die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum?.....	249

III. Teil: Diskussion

8	Diskussion: kollektive und divergierende Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit in schulischen Organisationen.....	257
8.1	Denkbare Alternativen von Verteilungsgerechtigkeit in schulischen Organisationen?	258
8.2	Sinnherstellungsprozesse schulischer Organisationen	263
8.3	Fazit.....	267
8.4	Methodenreflexion: Potentiale und Limitationen	270
9	Ausblick.....	275
	Literatur	277
	Anhang: Richtlinien der Transkription	293

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Informationen zu Geschlecht, Profession, Berufs- und Betriebsalter der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen	75
<i>Tabelle 2:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Türkis	82
<i>Tabelle 3:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Türkis.....	83
<i>Tabelle 4:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Gelb	86
<i>Tabelle 5:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Gelb	87
<i>Tabelle 6:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Blau	90
<i>Tabelle 7:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Blau.....	91
<i>Tabelle 8:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Rot	94
<i>Tabelle 9:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Rot	95
<i>Tabelle 10:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Orange	99
<i>Tabelle 11:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Orange ..	100
<i>Tabelle 12:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Grün.....	103
<i>Tabelle 13:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Grün.....	104
<i>Tabelle 14:</i>	Informationen zu Schule und Quartier Schule Violett.....	107
<i>Tabelle 15:</i>	Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Violett ..	108
<i>Tabelle 16:</i>	Sinngenetische Typenbildung	233
<i>Tabelle 17:</i>	Übersicht Diskursmodi.....	247
<i>Abbildung 1:</i>	Bildungssystem Kanton Zürich, EDK-IDES	66
<i>Abbildung 2:</i>	Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik	119
<i>Abbildung 3:</i>	Erfahrungsräume in Organisationen.....	121
<i>Abbildung 4:</i>	Spannungsverhältnis im organisationalen Erfahrungsraum.....	251

Abkürzungsverzeichnis

DaZ	Deutsch als Zweitsprache (Förderunterricht für Fremdsprachige)
IF	Integrative Förderung
LP	Lehrpersonen
SL	Schulleitung
SuS	Schülerinnen und Schüler
FLP	Förderlehrpersonen
SSA	Schulsozialarbeit
FP	Fachlehrpersonen
GoO	Gruppe ohne Organisationsfunktion
GmO	Gruppe mit Organisationsfunktion



1 Einführung

Die Frage, ob es Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem und in schulischen Organisationen gibt und wie sie hergestellt werden kann, erlebt spätestens seit den späten 1990er Jahren eine Hochkonjunktur im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs. Weit über den Bereich akademischer Forschung hinaus wird die Frage systemimmanenter Ungerechtigkeiten von Bildungssystemen im Nachgang der ersten PISA-Studie¹ im deutschsprachigen Raum diskutiert (vgl. u. a. Meyer, Stalder & Matter, 2003; Tillmann, 2008). Dieser Diskurs basiert auf dem Ergebnis internationaler Studien, dass in Ländern mit früh selektierenden Bildungssystemen, wie der Schweiz oder Deutschland, große und nicht nur leistungsbezogene Ungleichheiten bestehen. Diese Unterschiede stellen das meritokratische Ideal einer gerechten, auf Leistungsunterschieden basierenden Verteilung von Bildungschancen in Frage (Becker & Lauterbach, 2010; Emmerich & Maag Merki, 2014). Zugleich werden die Themen Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der deutschsprachigen Bildungsforschung auf nationaler Ebene untersucht. Gemäß solchen Studien haben kontextuale und regionale Faktoren eine Bedeutung für die Reproduktion von Ungleichheit in der Primarschule und für den Übergang in die weiterführende Schule (Bacher, Weiss, Wroblewski, Brizic & Herzog-Punzenberger, 2006; Ditton, 2010; Kronig, 2007). Die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit hat sich im Anschluss an die PISA-Debatte zudem auf die Einführung inklusiver Schulsysteme ausgedehnt. Tatsächlich hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention weitreichende Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht und Förderung im Schulzimmer (Heinrich, 2015).

Gerade weil der Begriff der Bildungsgerechtigkeit in bildungspolitischen Diskussionen häufig Verwendung findet, ist es von zentraler Bedeutung, ihn zu reflektieren und zu analysieren. Diese Reflexion ist jedoch gemäß Stojanov (2011, S. 15) selten Teil wissenschaftlicher Analysen. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit wird je nach ideologischer, politischer und paradigmatischer Weltanschauung verschieden konnotiert und teilweise unscharf verwendet (vgl. Künzle, 2011, S. 39). Nach der Präsentation der ersten PISA-Resultate nahm die Forderung nach Chancengerechtigkeit im Bildungssystem geradezu inflationäre Ausmaße an und fand eine wenig differenzierte Anwendung (ebd., S. 40). Theoretische Arbeiten verschiedener Bedeutungsdimensionen von Bildungsgerechtigkeit (Giesinger, 2007; Heinrich, 2010; Stojanov, 2011) können helfen, den Begriff zu schärfen und seinen Gebrauch auf eine solide, einheitliche Basis zu stellen. Diskutiert werden dabei verschiedene Bedeutungsalternativen des

1 Die OECD-Studie PISA (Programme for International Student Assessment) wird seit dem Jahr 2000 im Dreijahreszyklus im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt.

Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit. Ein weiterer Schritt, der bislang selten unternommen wird, ist es, zu rekonstruieren, inwiefern sich solche Bedeutungsalternativen von Gerechtigkeitskonzeption in der pädagogischen Praxis zeigen. Diese Frage schließt sowohl die deskriptive Ebene ein, sprich: was unter dem Begriff verstanden wird, als auch die konjunktive Ebene, also wo der Ursprung dieses Verständnisses liegt. Erst die Analyse solcher individueller oder auch geteilter Haltungen ermöglicht die weitere Diskussion darüber, wie sich verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen auf den schulischen Alltag auswirken.

Es ist vor diesem Hintergrund ein Forschungsdesiderat, Konzeptionen von Gerechtigkeit in der Bildung aus der Perspektive verschiedener Schulakteure auf den Grund zu gehen. Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen sich insbesondere in der Ausgestaltung der Förderung und in der Organisation von Selektion. Dies gründet darin, dass das Förderangebot einer Schule als Folge des Anspruchs von Gerechtigkeit gesehen werden kann. Die Organisation der Selektion ist ein kritischer Gradmesser, inwiefern diesem Anspruch Genüge getan wird. Werden Vorstellungen von Förderung und Selektion im Schulkontext untersucht, bedingt dies eine Analyse von Akteurskonstellationen und Adressierungen: Welche Akteure/Kollektive adressieren das Problem, wer wird adressiert und zu wem wird dieser Jemand in der Adressierung gemacht (Balzer & Ricken, 2010, S. 76)? Für die Rekonstruktion solcher Adressierungen gilt es, sowohl die Fremdreferenz (Wer wird adressiert?) als auch deren Verknüpfung mit der Selbstreferenz (Was ist der Inhalt und wo liegt der Ursprung dieser Adressierung?) zu untersuchen. Dabei darf jedoch nicht nur der einzelne Akteur fokussiert werden, vielmehr ist gerade im Zuge einer zunehmenden Autonomieübergabe an die Einzelorganisation Schule die organisationale Ebene in den Blick zu nehmen.

Diese zunehmende Autonomieübergabe an die einzelnen Organisationen gründen in der Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume als ein verbindendes Element heterogener ‚neuer‘ Steuerungsmodelle im deutschsprachigen Raum (Altrichter & Maag Merki, 2010). Auf bildungspolitischer Ebene geht die Forderung nach mehr Schulautonomie in der Schweiz seit Ende der 1990er Jahre mit der Einführung geleiteter Primarschulen einher. Flächendeckend eingeführt wurden Schulleitungen auf Primarstufe beispielsweise für den Kanton Zürich jedoch erst im Rahmen des Zürcher Volksschulgesetzes 2005 (Kanton Zürich Volksschulamt, 2005). Im Zuge dieser bildungspolitischen Reformen sind Schulen vermehrt in der Pflicht, ein Schulprofil zu entwickeln, welches sich aktiv an der Sicherstellung von Bildungsgerechtigkeit unter sich wandelnden Kontextbedingungen orientiert. Die zentrale Rolle der Schule in eigenständigen Schulentwicklungsprozessen wird in theoretischen und empirischen Arbeiten unter den Stichworten Schulautonomie, Schule als besondere Organisation oder Schulprofilierung diskutiert (u. a. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011; Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010; Böttcher et al., 2010; Rolff, 1993). Angesichts des vergrößerten Gestaltungsspielraums auf Schulebene und der Ermöglichung einer fachlich-professionellen Handlungsfreiheit (Lohr, Peetz & Hilbrich, 2013) ist es

sinnvoll, die Organisationsebene bei der Frage nach dem Ursprung von Gerechtigkeitskonzeptionen mitzudenken. Nimmt man die Adressierung der Selbstreferenz in den Fokus, ist daher nicht nur das einzelne Individuum oder die jeweilige Profession, sondern zudem die Organisationseinheit selbst als Ursache geteilter Orientierungen mit Blick auf Förderung und Selektion sowie auf Chancengerechtigkeit zu reflektieren. Ist nicht nur die Selbstreferenz, sondern ebenso die Fremdreferenz – die Frage nach dem Ziel der Adressierung und in welcher Weise dies geschieht – Teil der Rekonstruktion von Konzeptionen der Gerechtigkeit, so müssen sich schulische Organisationen in ihrer Entwicklungstätigkeit zu ihrem institutionellen Kontext (Behörden, bildungspolitische Forderungen, Regulierungen auf Makroebene), ihrem sozialen Kontext (Schüler/-innen, Eltern, Quartier) sowie den Akteuren und Akteursgruppen innerhalb der Schule in ein Verhältnis setzen. Eine solche Verortung verschiedener Akteure, aber auch von Kollektiven in ihrem Kontext kann als Rekontextualisierungsleistung der Organisation und ihrer Mitglieder im Mehrebenensystem des Bildungswesens verstanden werden (Fend, 2008). Rekontextualisierung beschreibt den aktiven Gestaltungsanteil der Akteure in der Bezugnahme auf die „Rahmenvorgaben einer übergeordneten Ebene und die spezifischen Handlungsbedingungen auf einer untergeordneten“ Ebene (Fend, 2008, S. 26). Schulen und ihre Akteure müssen sich somit einerseits im Hinblick auf ihre institutionellen Anforderungen, andererseits auch in ihrem sozialen Kontext positionieren. Unter sozialem Kontext ist insbesondere die Adressierung der Schüler/-innen² und deren Eltern zu verstehen. Als noch immer aktuelle Herausforderungen können dabei der beschleunigte soziale Wandel sowie die Pluralisierung von Lebensformen und Werten der zunehmend heterogenen Schülerschaft infolge der verschiedenen Migrationshintergründe gesehen werden (Schröck & Rahm, 2009).

Schulen in herausfordernden sozialräumlichen Lagen, deren Klientel über ein geringes an die Schule anschlussfähiges kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital verfügt, sind besonders gefordert (Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; Harris, Chapman & Muijs, 2006). Im städtischen Kontext sind solche Schulen in sozialen Brennpunktquartieren zu finden, was auch unter dem Stichwort ‚wohnräumliche Segregation‘ diskutiert wird (Häußermann, Läßle & Siebel, 2008). Dieser historisch gewachsenen und mehrheitlich bekannten wohnräumlichen Ungleichverteilung der Schulklientel wird in Schweizer Städten mit zusätzlichen Förderressourcen begegnet (Volksschulamt Kanton Zürich, 2008). Daneben gibt es Initiativen, welche Gentrifizierungsprozesse im Sinne einer wohnpolitischen Aufwertung innerstädtischer, ehemals ‚benachteiligter‘ Schulkreise anstreben (vgl. u. a. Stadtentwicklung Zürich, 2015). Für die Schulen und Schulakteure³ können diese Aufwertungen bedeuten, dass sie sich sowohl mit veränderten sozialen Kontextbedingungen als auch mit veränderten Rah-

2 Unter Berücksichtigung einer gendergerechten Schreibweise wird in der Arbeit jeweils die Version „/-innen“ gewählt.

3 Mit ‚Schulakteure‘ sind in dieser Arbeit die verschiedenen professionellen Akteursgruppen der Schule gemeint, beispielsweise Lehrpersonen, Förderlehrpersonen, Schulleitungen etc., nicht jedoch die Schüler/-innen und deren Eltern.

menbedingungen aufgrund des Wegfalls der zusätzlichen Förderressourcen auseinandersetzen müssen.

Sowohl die Herausforderungen, die sich aus den institutionellen Reformen und Veränderungen ergeben, als auch die Wahrnehmung des sozialen Kontexts und des sich in diesem vollziehenden Wandels werden idealerweise schulintern bearbeitet. Geteilte Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion sowie geteilte Gerechtigkeitskonzeptionen unterliegen in dieser Idealvorstellung innerorganisationalen Aushandlungsprozessen verschiedener Akteure auf Schulebene. In der Realität muss dies jedoch nicht zwingend der Fall sein. Die Bezugnahme auf den sozialen Kontext der Schüler/-innen und auf die institutionellen Anforderungen kann je nach Profession (pädagogisch, therapeutisch, administrativ) und Auftrag unterschiedlich wahrgenommen werden. Dies führt unter Umständen zu Spannungsverhältnissen und Aushandlungsprozessen auf Schulebene.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind die skizzierten Forschungslücken in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit im Kontext vermehrt autonomer Schulorganisationen. Bevor nach den Auswirkungen von Bildungsprozessen gefragt wird, sind die zugrundeliegenden Verständnisse und die jeweiligen Gerechtigkeitskonzeptionen im schulischen Alltag zu klären. Dazu ist die Adressierung der Selbstreferenz und der Fremdreferenz mit Blick auf die für die Bildungsgerechtigkeit relevanten Kriterien Förderung und Selektion zu untersuchen. Weiter stellt sich die Frage nach dem Ursprung verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen. Unter den Bedingungen erhöhter Autonomie, eines veränderten institutionellen Rahmens und des gewandelten sozialen Kontexts stellt sich die Frage, inwiefern sich kollektive Orientierungen der Förderung und Selektion auf Schulebene finden lassen und in welcher Relation diese Orientierungen zu den Rahmen- und Kontextbedingungen stehen. Die Beantwortung dieser Fragen erfordert eine empirische Untersuchung der Orientierungen von Förderung, Selektion, dahinterliegender Gerechtigkeitskonzeptionen. Auf Basis einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen verschiedener Schulakteure wird diesen Fragen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Die Analyse ist dabei ergebnisoffen zu verstehen, um so innerorganisationale Aushandlungsprozesse und Divergenzen mitberücksichtigen zu können. Ausgehend von den genannten Forschungslücken werden Orientierungen der Ausgestaltung von Förderangeboten und der Organisation von Selektion als zentrale Aufgaben von Primarschulen im Kontext der herausfordernden Lage untersucht.

Aufbau der Arbeit

Nach dieser Einführung in die möglichen Bearbeitungsprobleme an Primarschulen in herausfordernden Lagen mit Blick auf Förderung und Selektion und der Herleitung der Frage nach kollektiven respektive divergierenden Orientierungen verschiedener Ge-

richtigkeitskonzeptionen wird im ersten Teil der Arbeit der Analyserahmen abgesteckt. Dazu werden in *Kapitel 2* die Aufgaben von Schule in herausfordernden Lagen dargelegt. Diese Kontextualisierung der Untersuchung wird aufgeteilt in die Reflexion zentraler Aufgaben und Funktionen von Schule, mit dem Fokus auf Förderung und Selektion (*Kapitel 2.1*) sowie dem Begriff und Forschung zu Schulen in herausfordernden Lagen (*Kapitel 2.2*). Im Anschluss werden in *Kapitel 3* Konzeptionen von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem als theoretischer Überbau und sensibilisierende Konzepte sowie in *Kapitel 4* die Bearbeitung verschiedener Zielsetzungen in schulischen Einzelorganisationen diskutiert.

Theoretische Verortungen und empirische Ergebnisse aus vorangegangenen Untersuchungen leiten zum zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit über. *Kapitel 5* präzisiert die Forschungsdesiderate und das Erkenntnisinteresse. *Kapitel 6* widmet sich der empirischen Umsetzung und legt das Design sowie die Methode des Forschungsvorhabens dar. Daneben werden die Fallschulen portraitiert. Die Ergebnispräsentation in *Kapitel 7* stellt den Kern der empirischen Arbeit dar. Gemäß den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Methode werden Gruppendiskussionen analysiert und zu einer Typenbildung verdichtet. Nach einer gruppenspezifischen Auswertung werden die Gruppen komparativ analysiert, um handlungsleitende Orientierungen und Gerechtigkeitskonzeptionen herausarbeiten und vergleichen zu können. Im Anschluss wird der Frage nach dem Vorhandensein schulspezifischer Orientierungsmuster bzw. nach der Organisation als handlungsleitendem Orientierungsrahmen nachgegangen. *Kapitel 8* diskutiert die empirischen Ergebnisse unter Berücksichtigung theoretischer Erklärungsmodelle und weiterer empirischer Untersuchungen. Ebenfalls werden methodische Potentiale und Limitationen der Analyse beschrieben. In *Kapitel 9* schließt die Arbeit mit einem Fazit, welches die Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Forschung aufzeigt und einen Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate bietet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



I. Teil:

Analyserahmen



2 Aufgaben von Primarschulen in herausfordernden Lagen

Welche Aufgaben Schulen zu erfüllen haben, hängt von gesellschaftlichen Ansprüchen und schulspezifischen Kontextbedingungen ab. Je nach theoretischer Perspektive werden die Aufgaben der Schule unterschiedlich verstanden und gewichtet. Als gemeinsamer Nenner dieser Perspektiven kann die Aufgabe der Förderung und der Selektion als Kerngeschäft der Primarschule gesehen werden. Verschiedene Aufgaben und Funktionen von Schulen mit Fokus auf der Förder- und Selektionsaufgabe werden im folgenden Kapitel theoretisch reflektiert. Dies dient der Kontextualisierung der Arbeit mit empirischem Fokus auf der Rekonstruktion von Orientierungen der Förderung und Selektion. Als weitere Grundlage ist die Arbeit angesiedelt im Forschungskontext von Schulen in herausfordernden Lagen. Dieser Begrifflichkeit und Einordnung widmet sich das nachfolgende Unterkapitel.

2.1 Aufgaben und Funktionen von Primarschulen

Welche Aufgaben die Schule erfüllen soll und welche Funktionen sie hat, hängt vom theoretischen Paradigma ab, das der Vorstellung von Bildung und Schule zugrunde liegt. Grundsätzlich hat die Schule eine Verpflichtung einerseits gegenüber den Individuen und ihrer Entwicklung, andererseits gegenüber der Gesellschaft. Aus einer anthropologischen Perspektive, wie dies unter anderem von Hentig (2003) formuliert, wird Schule insbesondere als ‚Polis‘ gedacht mit Fokus auf der Stärkung des Individuums in seinem Lebensraum und auf der Schule als Erfahrungsraum, welcher auf gesellschaftliche Partizipation vorbereitet (vgl. Hentig, 2003, S. 190–191). Dieser Ansatz kann als Gegenentwurf zu dem in vielen Gesellschaften als Reaktion auf die OECD-Vergleichsstudien dominierenden Leistungsoutput-Ansatz gesehen werden. Die Aufforderung, Schule neu zu denken, die gemäß dem Autor im Anschluss an diese Studien wieder an Aktualität gewonnen hat, basiert auf einem ganzheitlich auf den Mensch gerichteten Ansatz (vgl. Hentig, 2003, S. V26–V28).

Im Unterschied dazu wird die Schule aus systemtheoretischer Perspektive als Subsystem der Gesellschaft und als Sozialisationsinstanz neben anderen verstanden. Mit Blick auf die Frage, welche Aufgaben Schulen erfüllen sollen, bietet Luhmann⁴ in *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002) mögliche systemtheoretische Antwort-

4 Einige der hier zitierten Standardwerke von Luhmann (†1998), wie *Organisation und Entscheidung* (2006), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002) und auch *Einführung in die Systemtheorie* (Neuaufgabe 2011), wurden posthum herausgegeben; die Texte basieren auf Schriften, welche Luhmann mehrheitlich in den 1980er Jahren verfasste.

ten. Sozialisation in schulischen Organisationen beinhaltet gemäß Luhmann (2002, S. 51) per se eine Differenzierung in der Bereitstellung verschiedener Leistungsschienen. Dies dient dazu, Sozialisationsprozesse auf die permanente Unsicherheit des menschlichen Handelns ausrichten zu können (ebd., S. 50). Differenzierung und Selektion sind im Bildungssystem eingeschrieben und somit grundlegende Aufgaben von schulischen Organisationen. Gleichzeitig grenzt sich die Organisation gegenüber der Umwelt, beispielsweise den Familien, ab, indem sie sich bemüht, ungleiche Voraussetzungen durch Homogenisierung im Schuleintritt auszugleichen (ebd., S. 127). Die Aufgabe der Sozialisation ist eng mit dem Thema Chancengerechtigkeit verknüpft, da gemäß Luhmann (2002, S. 127–128) die Homogenisierung der Eintrittspopulation zu einer markanten Ausdifferenzierung des Erziehungssystems führen kann, wobei Unterschiede nun systemintern produziert werden.

Innerhalb der Schule führen diese beiden unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung zu Herausforderungen. Einerseits soll durch individualisierte Förderung auf (benachteiligte) Voraussetzungen eingegangen werden, gleichzeitig ist Selektion aufgrund systembedingter Ergebnisungleichheit unumgänglich. Organisationen des Bildungssystems sind mit der Verteilung von Chancen beauftragt. Dadurch sind sie nicht nur an der Bearbeitung, sondern auch am Erhalt sozialer Differenz in der Reproduktion gesellschaftlicher Sozialstrukturen beteiligt (Graf & Graf, 2008). Im bildungspolitischen Diskurs wird das Erfordernis der Selektion gerne auch mit dem Argument verteidigt, dass dann, wenn die Volksschule nicht selektioniere, dies andere Instanzen der Aufnahmesysteme übernehmen, wie es beispielsweise der Dachverband Lehrer/-innen der Schweiz (LCH) im Positionspapier zur Kompetenzerreichung im Lehrplan 21 formuliert hat (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 2014). Diese Begründung wird auch in wissenschaftlichen Studien vertreten, wobei es als ein Verlust der Berechtigungsfunktion der Schule gilt, wenn die Selektionsfunktion anderen Systemen überlassen wird, da sich dies letztendlich kontraproduktiv auf die Korrektur statusbezogener Reproduktionsmuster auswirken würde (vgl. Terhart, 2001).

Die Einbettung der Schule und ihrer Akteure in ihren Systemzusammenhang beschreibt Fend (1981) in seiner Theorie der Schule. Fend unterscheidet zwischen verschiedenen „gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens“ (Fend, 1981, S. 15–16), welche das Verhältnis des Bildungssystems zur Gesellschaft und die daraus entstehenden Erwartungen an Schule reflektieren. Aufgaben von Schule werden von verschiedenen Autoren diskutiert, wobei als gemeinsamer Nenner insbesondere Qualifikation, Selektion und Sozialisation/Legitimation gesehen werden kann (u. a. Fend, 1981; Sandfuchs & Melzer, 2001; Wiater, 2009). Die Qualifikationsfunktion zielt auf die Qualifizierung der Schüler/-innen gemäß den Anforderungen des Beschäftigungssystems, wobei die Herausforderungen sich aus der wirtschaftlichen Situation und der Passung zwischen schulischen Qualifikationen und arbeitsmarktlichen Erfordernissen ergeben (Fend, 1981, S. 28). Die Selektionsfunktion wirkt durch das Erteilen von Zeugnissen und Zugangsberechtigungen auf die Reproduktion der Sozialstruktur und

das berufliche Positionssystem. Fend (1981) verweist dabei auf den „Zwang zur frühen Selektion und ein fehlendes Bemühen zum Ausgleich von familiär mitgebrachten Lerndefiziten“ (ebd., S. 39) als zentrale Herausforderung. Die Legitimationsfunktion schließlich zielt nach Fend (1981, S. 46) auf die Akzeptanz der Zuordnung verschiedener Leistungsdispositionen zu formellen Belohnungen. Erzeugt die Vermittlung von Normen und Wertorientierungen eine systemstabilisierende Wirkung, so besteht die Herausforderung für die Bildungseinrichtungen aber auch darin, sich kritisch mit deren Inhalten auseinanderzusetzen (Fend, 1981, S. 49). Auf der Basis dieser Funktionen wird Selektion im heutigen Bildungssystem normativ dann als legitim erachtet, wenn sie dem meritokratischen Anspruch, dass die Unterschiede auf Leistungsunterschieden basieren, entspricht; als illegitim gilt sie, wenn sie kategorial erfolgt, also leistungsfremd ist (Hormel, 2010, S. 176). Verschiedene Studien zeigen allerdings, dass Selektionsentscheide über differenzierte Schultypen gesellschaftliche Ungleichheiten transformieren und verfestigen, und dies auch entlang leistungsferner Kategorien wie z. B. Herkunftsmerkmale wie Migrationsstatus oder Sozialschicht (Becker & Schulze, 2013; Sturm, 2013).

Neben dieser Reproduktionsfunktion hat die Schule aber auch die Aufgabe der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Sie gerät in der systemtheoretischen Betrachtungsweise und in der Formulierung von Aufgaben und Funktionen oftmals in den Hintergrund. In einem stärker auf dem Humboldt'schen Verständnis von Schule basierenden Bildungsbegriff als Menschenbildung steht die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen im Zentrum. Die Begriffe ‚Qualifikation‘ oder ‚Förderung‘ werden hier umfassend und unabhängig von späterem Nutzen verstanden (Koller, 2014). Ihre Aufgabe kann daher unterschiedliche Konnotationen beinhalten, was sich auf den Umgang mit Bildungsungleichheiten auswirkt.

In beiden Ansätzen, sowohl in der systemischen als auch in der humanistischen Logik, tritt der gesellschaftliche Reproduktionsauftrag der Schule in ein Spannungsverhältnis mit der Aufgabe, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Dabei wird die Bearbeitung von Ungleichheit oft als pädagogisches Paradigma der staatlich aufgezwungenen Selektion gegenübergestellt (u. a. Luhmann & Lenzen, 2002, S. 62). Diese Relation zwischen pädagogischem Paradigma der Erziehung und systemisch aufgezwungener Selektion wird als wechselseitiges Bedingungsgefüge angesehen, welches sowohl in der Kultur der Lehrpersonen als auch in jener der Schülerschaft etabliert ist (ebd., S. 63). Das Erziehungssystem bemüht sich durch gleiche Angebote und Hilfestellungen um Bildungsgerechtigkeit, die Ergebnisungleichheit ist dem System jedoch eingeschrieben (ebd., S. 129). Die pädagogische Prämisse der Lehrperson mit Blick auf Erziehung reflektiert Breidenstein (2012) in seiner Studie *Das Theorem der Selektionsfunktion* kritisch. Er zeigt auf, dass Selektion keineswegs nur Vollzug eines äußeren Auftrags ist, sondern systemintern zur Legitimation des Berufsauftrages des Pädagogen dient. Dies ergebe sich daraus, dass Abnehmersysteme eigene Selektionskriterien haben, während die selektionsrelevanten Entscheidungen dazu dienen, den Verbleib und die Zuteilung innerhalb des Systems zu gewährleisten

(Breidenstein, 2012, S. 14). Dass die Differenzkonstruktion für die pädagogische Arbeit auch strukturierend und sinnstiftend wirken kann, haben auch andere Autoren konstatiert (bspw. Budde, 2015).

Dieses in das System, aber auch in die Vorstellung von Bildung verschiedener Schulakteure eingeschriebene Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Reproduktionsfunktion durch Selektion und Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung scheint nicht leicht auflösbar. Die duale Aufteilung von Selektion als äußerer Auftrag und Förderung als pädagogische Prämisse ist zu kurz gefasst. Empirische Ergebnisse wie beispielsweise die Studie von Breidenstein (2012) zeigen, dass Selektion auch schulsystemintern sowie professionserleichternd wirken kann. Äußerlich wird sie zwar kritisiert, gleichzeitig kann sie jedoch als gewollter Bestandteil der Aufgaben in der Schule angesehen werden. Auch Förderung kann je nach Perspektive unterschiedlich konnotiert sein. Wird sie als Differenzierungsmerkmal im inklusiven Unterricht eingesetzt, dient sie unter Umständen auch als Selektionsinstrument.

Die Frage, unter welchen Bedingungen Förderung und Selektion von den Schulakteuren als gerecht wahrgenommen wird, ist empirisch zu prüfen. Besondere Beachtung findet dies im Forschungsfeld von Schulen in herausfordernden Lagen.

2.2 Schulen in herausfordernden Lagen

Die Arbeit ist angesiedelt im Forschungskontext von Schulen in herausfordernden Lagen. Von ihnen wird insbesondere im Zusammenhang mit räumlichen Segregationsprozessen in urbanen Gebieten gesprochen. Urbane Segregation meint die ungleiche Verteilung bestimmter Bevölkerungsgruppen über ein Stadtgebiet (Häußermann et al., 2008). Den Begriff der Segregation prägte die englischsprachige, insbesondere die amerikanische Forschung, welche in den 1960er Jahren ethnische Ungleichverteilungen von weißen und nicht weißen Bevölkerungsschichten in Großstädten im Zusammenhang mit dem Zugang zu Bildung und Arbeit untersuchten. In Abgrenzung von der residentiellen Segregation bezieht sich dies auf das städtische Phänomen, dass soziale Ungleichheiten im städtischen Raum abgebildet sind (Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier, 2015, S. 9). Soziologische Studien städtischer Segregation untersuchen insbesondere die Ungleichverteilung sozialer, ethnischer und demographischer Bevölkerungsschichten (ebd.).

Studien, welche Segregation in deutschen Städten untersuchen, sprechen von einer Überlagerung der Dimensionen. So wohnen in sozial deprivierten Quartieren beispielsweise überproportional viele Migrantinnen und Migranten mit geringen oder nicht anerkannten Bildungstiteln, wobei diese Gruppe im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung eine hohe Kinderanzahl besitzt (Strohmeier, 2008). Diese Befunde können – wengleich aufgrund der Größe der Städte in geringerem Ausmaß – auch auf die Schweiz übertragen werden. Im Unterschied zu soziologisch ausgerichteten Studien, welche die Ursachen urbaner Segregation untersuchen, fassen erziehungswissenschaft-

liche Studien Segregation als Bedingung oder Herausforderung schulischer Arbeit auf (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 17). Angloamerikanische Forschungen, zu deren Ziel „improving schools in challenging circumstances“ gehört, definieren beispielsweise sinnvolle Strategien für das Lern- und Unterstützungsangebot an die Schüler/-innen (Harris et al., 2006; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004). Ähnlich fokussiert die Forschung unter dem Stichwort „failing schools“ (u. a. Quesel, Husfeldt, Landwehr & Steiner, 2013) das Zusammenwirken von internen und externen Faktoren problematischer Konstellationen und zielt so ebenfalls auf die Prozessqualität auf Unterrichtsebene. Dies wird von der deutschsprachigen Forschung beispielsweise im Sammelband *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (Lohfeld, 2008) aufgegriffen und von verschiedenen Autoren diskutiert. Solche Studien im Kontext der internationalen Schuleffektivitätsforschung folgen dabei insbesondere einer Logik von Input (Herkunftsmerkmale der Schüler/-innen) und Output (Herausforderungen für Kompetenzerwerb und Schulentwicklung) (van Ackeren, 2008). Fölker et al. (2015, S. 21) bemängeln jedoch das Fehlen einer stärker strukturellen Betrachtung des Phänomens. Dies wäre beispielsweise in einer AnalyseEinstellung denkbar, welche auf die Konstruktion der Kategorie sozialer Herkunft von Schülerinnen und Schülern und deren Klassifikation in Förderungs- und Selektionsprozessen achtet.

Neuere Sammelbände zu *Schulen in „schwieriger“ Lage* (Bremm et al., 2016) oder *Brennpunkt(-)Schule* (Fölker et al., 2015) versuchen, Thematiken lokaler Dynamiken der Bildungssegregation sowie der Konstruktionsleistungen von Schulen mit aufzunehmen. Die Fremd- und Selbstetikettierung als „schwierige“ Lage ist im bildungspolitischen und im wissenschaftlichen Diskurs gemäß Bremm et al. (2016) weit verbreitet. Dabei diskutieren die Autoren neben scheinbar objektiven Zugehörigkeiten auch gerade implizite Zuschreibungen auf Schulebene, welche als Multiplikator von Benachteiligungen wirken können (Bremm et al., 2016). Die Schule selbst kann durch Re-Identifikation ihrer sozialräumlich benachteiligten Lage an deren Konstruktion mitbeteiligt sein (Bremm et al., 2016, S. 326). Hummrich (2015, S. 174–175) begreift die Schule als aktiv konstruierend; sie geht von der Annahme aus, dass sich die Schule selbst „als etwas“ symbolisch entwirft, was in Differenz zu den Strukturbedingungen der Umwelt stehen kann. Im Schweizer Kontext beschäftigt sich u. a. eine Studie zu Selektionskulturen in einem segregierten Stadtteil in Bern mit dem Thema (Oester, Brunner & Fiechter, 2015). Sie kommt auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass „weder der Ausländeranteil allein noch das Milieu, aus dem die Kinder stammen, für die Sekundarschulübertrittsraten und damit den messbaren Output der Schülerleistungen verantwortlich sind“ (Oester et al., 2015, S. 99). Vielmehr sei die Kombination einer marktorientierten Bildungspolitik mit der institutionellen Geschichte der Schule der Grund für unterschiedliche Selektionskulturen im Rahmen der Schule (Oester et al., 2015).

In dieser Arbeit wird an diese bildungspolitische Diskussion zu Schulen in ‚schwierigen Lagen‘ angeknüpft. Es wird der Begriff der angloamerikanischen ‚chal-

lenging circumstances‘ verwendet, in der Annahme, dass das Prädikat schwierig respektive herausfordernd eine äußere sowie innere Konstruktionsleistung darstellt. Diese Wahl begründet sich darin, dass von einem konstruktivistischen Verständnis der Adressierung der Schule mit ihrer Lage ausgegangen wird. So werden Schulen nicht als passive Akteure ihres Kontextes gesehen, sondern es wird davon ausgegangen, dass sie sich aktiv zu ihrem Kontext in Beziehung setzen, diesen reflektieren und auch mitbedingen. Es wird an das von Fölker et al. (2015) hervorgehobene Forschungsdesiderat angeknüpft, die Rolle der Schule und ihrer Konstruktionsleistung des sozialen Kontexts im Hinblick auf Förderung und Selektion mitzudenken. Weiter wird die Lage als ‚herausfordernd‘, nicht als ‚schwierig‘, als ‚schlechte Gesellschaft‘ oder als ‚failing‘ verstanden, da nicht die Wertung der Lage, sondern der Umgang mit ihr im Zentrum steht. ‚Herausfordernd‘ ist dabei wertneutral zu verstehen und kann auch weitere wahrgenommene Herausforderungen im Zusammenhang mit der Schüler- und Elternschaft umfassen, beispielsweise sich wandelnde Ansprüche. Im Forschungskontext sind dabei nicht nur segregierte Quartierslagen und die aktive Auseinandersetzung mit ihnen ein Thema, sondern auch der Wandel solcher Quartiere im Sinne einer Gentrifizierung. Postulieren Mafaalani et al. (2015, S. 10), dass Segregation in Deutschland politisch gewollt, Mischung hingegen naiv und nicht durchsetzbar sei, so zeigt sich in Zürich ein anderes Bild. Hier verfolgt der Stadtrat das Ziel, eine bessere Durchmischung der Stadtquartiere durch eine aktive Wohnpolitik zu fördern (Stadt Zürich, 2017). Bekräftigt wurde dies von der Wohnbevölkerung durch die Volksabstimmung im Jahr 2011 („Bezahlbare Wohnungen für Zürich“). Betroffen ist auch eine Mehrheit der Schulen im Untersuchungskontext, da nun ehemals sozial und ethnisch segregierte Stadtteile sozialräumlich aufgewertet werden. Diese politisch begleiteten, wenn nicht gesteuerten Gentrifizierungsprozesse bedingen eine erneute Auseinandersetzung der Schule mit dem sich wandelnden sozialen Kontext.

Sind somit Schulen in ‚herausfordernder‘ Lage nicht nur ein geeignetes und vielversprechendes Untersuchungsfeld, sondern stellt sich gerade bei ihnen die Frage nach dem Umgang mit Förderung und Selektion in besonderem Maße, gilt es nun mit Blick auf die Aufgaben und Funktionen der Schule, verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit zu umreißen und vom Chancengleichheitsbegriff abzugrenzen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





3 Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und deren Bearbeitung in der Organisation Schule

Sollen Orientierungen der Förderung und Selektion in Schulen in Zusammenhang mit deren Anforderungen und Funktionen untersucht werden, ist es erforderlich, einen näheren Blick auf verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit in der Organisation Schule zu werfen. In einem ersten Schritt wird der Begriff der Bildungsgerechtigkeit von verschiedenen Perspektiven der Chancengleichheit abgegrenzt. Es schließt sich eine Betrachtung verschiedener Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit als sensibilisierendes Konzept der Arbeit an. Dies schafft die Grundlage dafür, im folgenden *Kapitel 4* die Sinnherstellung in der Organisation Schule im Hinblick auf die Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit hin zu kontextualisieren. Die Reflexion der verschiedenen Akteursperspektiven zielt darauf ab, die Rolle der Organisation in der Herausbildung von handlungsleitenden Orientierungen zu Förderung und Selektion analysieren zu können.

3.1 Abgrenzung der Bildungsgerechtigkeit vom Begriff der Chancengleichheit im Bildungssystem

In den letzten Jahren wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vermehrt der Begriff der Bildungsgerechtigkeit anstelle des Begriffs der Chancengleichheit im Bildungssystem verwendet. Giesinger (2015, S. 151) sieht diese Entwicklung in Zusammenhang mit der Priorität des Begriffs der *equity* in der englischen Forschung. Daneben fällt auf, dass ebenfalls in internationalen Vergleichsstudien wie PISA mit dem Begriff der *Chancengerechtigkeit* gearbeitet wird (Niedegger et al., 2014). Unabhängig von dieser Dominanz des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit im aktuellen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs soll im Anschluss analysiert werden, inwiefern sich die Begrifflichkeiten und die damit verbundenen theoretischen Konzeptionen hinsichtlich des impliziten Verständnisses von Individuen und Bildung unterscheiden. Um zu argumentieren, weshalb in dieser Arbeit mit verschiedenen Konzepten der Bildungsgerechtigkeit gearbeitet wird, wird in einem ersten Schritt die wissenschaftliche und bildungspolitische Verwendung verschiedener Chancengleichheitskonzepte analysiert. In einem zweiten Schritt wird dann von diesen Verständnissen von Chancengleichheit abgegrenzt.

Mit Blick auf die Bearbeitung von Chancengleichheit im Bildungssystem wird in wissenschaftlichen Studien insbesondere zwischen einer strukturtheoretischen und einer entscheidungstheoretischen Perspektive unterschieden (vgl. u. a. Kronig, 2007).

Beide Perspektiven verfolgen gemäß Emmerich und Hormel (2013, S. 138) allokativ-theoretische Überlegungen und lenken die Aufmerksamkeit von den Ursachen ungleicher Bildungsbeteiligungen auf die einzelnen Individuen und deren Leistungskapazitäten. Eigenrationalitäten des Bildungssystems oder auch der Schule als Organisation werden hingegen nicht fokussiert (Emmerich & Hormel, 2013). Die Perspektiven gehen von unterschiedlichen Vorstellungen von Individuen und deren Kapazität zu rationalen Entscheiden aus. Adressieren sie bei der Frage nach den Ursachen bestehender Chancenungleichheiten im Bildungssystem verschiedene Ebenen, werden organisational eingeschriebene Chancenungleichheiten nicht thematisiert. Aus diesem Grund werden die beiden Perspektiven um eine dritte, nämlich eine organisationssoziologische Perspektive ergänzt. Neben der Systemebene (strukturtheoretische Perspektive) und der individuellen Ebene (entscheidungstheoretische Perspektive) kommt so eine institutionelle/organisationale Ebene hinsichtlich der Analyse von Chancenungleichheiten im Bildungssystem in den Fokus. Im Anschluss wird jeweils ein kurzer theoretischer Abriss dieser drei Perspektiven dargestellt. Daneben folgt eine Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Annahmen und Implikationen. Im Anschluss an die drei Unterkapitel wird ein Fazit der Verwendungspotentiale und Limitationen gezogen.

3.1.1 Strukturtheoretische Perspektive

Die Forderung, Chancenungleichheit aufgrund erblich erworbener Merkmale durch das Bildungssystem zu verringern, geht gemäß Böttcher (2002) mit der Auflösung der ständischen Ordnung zu Beginn des 19. Jahrhunderts sowie der Institutionalisierung des Schulwesens einher. Dabei ist in der Kritik der schichtspezifischen Verteilung von Bildungstiteln die Prämisse enthalten, dass Begabung und Talent in der Gesellschaft prinzipiell gleichmäßig verteilt sind (Kronig, 2007). Diese Prämisse wird durch eine „apologetische Begabungsideologie“ (Böttcher, 2002, S. 38) gebrochen, die auf Blindheit gegenüber sozialen Ursachen von Bildungschancen beruht und von privilegierten Schichten im Bildungssystem verteidigt wird. Bourdieu und Passeron (1971) beschreiben diese Ideologie folgendermaßen:

„Die privilegierten Klassen rechtfertigen ihre kulturellen Privilegien mit einer Ideologie, die man als charismatisch bezeichnen könnte (da sie nach „Gaben“ und „Begabung“ wertet). Wobei die Gesellschaft in individuelle Begabung oder persönlichen Verdienst umgewertet wird. (...) Diese Alchemie gelingt umso besser, als die unteren Klassen ihr keineswegs ein anderes Bild des Studienerfolges entgegenstellen, sondern ihrerseits den Essentialismus der oberen Klassen übernehmen und ihre Unterprivilegierung als persönliches Schicksal erleben“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 85).

Bourdieu und Passeron (1971) kritisieren die Begabungsideologie an französischen Eliteschulen, welche von der oberen Klasse entworfen wird, jedoch nur deshalb funk-

tioniert, weil sich die unteren Klassen ihrem ‚Schicksal‘ ergeben. Diese Ideologie diene dazu, soziale Ungleichheiten zu verschleiern und Sozialstrukturen zu verfestigen. Den Bildungsinstitutionen wird hier unterstellt, sich nur sehr langsam zu transformieren und durch einen eigenständigen Habitus auf Organisationsebene die Strukturen der Gesellschaft langfristig zu perpetuieren (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 212). In ihrem Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ untersuchen die Autoren mit dieser theoretischen Perspektive die Perpetuierung der Gesellschaftsordnung anhand unterschiedlicher Zugangschancen zu Hochschulbildung nach sozialer Klasse. Anhand von Daten der französischen Hochschulstatistik aus dem Jahre 1961/62 zeigen Bourdieu & Passeron (1971), dass die untersten Klassen verschwindend geringe Chancen für einen Hochschulbesuch haben, während diese bei Kinder von Führungskadern „achtzigmal größer“ sei (ebd., S. 20).

Der strukturtheoretische Erklärungsansatz der Reproduktion von Chancengleichheiten durch gesellschaftliche Institutionen wurde in den Erziehungswissenschaften der 1970er Jahre eher spärlich aufgenommen und erlebte erst Mitte der 1980er Jahre, insbesondere in der Diskussion des viel beachteten Werks ‚*Die feinen Unterschiede*‘ (Bourdieu, 1982), eine verbreitete Anerkennung (Liebau, 2006). In diesem wird eine gegliederte Gesellschaft auf der Basis sozialer Felder skizziert, wobei den Individuen aufgrund unterschiedlicher schichtspezifischer Möglichkeitsräume Positionen zugewiesen sind (Bourdieu, 1982, S. 188). In Abgrenzung zu zweckrationalen Handlungsmodellen werden Ungleichheitsstrukturen als vorab definierte Lebensstile im sozialen Raum gedeutet, welche das Handlungswissen der Akteure strukturieren (ebd., S. 729). Bildungsinstitutionen werden dabei als Teil der Distributionsinstanzen in der schichtspezifischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten angesehen (ebd., S. 147). Hinsichtlich der schulischen Akteure werden unter dieser Perspektive insbesondere der Habitus von Lehrpersonen und (fehlende) Passungsverhältnisse zum Habitus verschiedener Schüler/-innengruppen diskutiert (vgl. Kapitel 4.1). Der strukturtheoretische Ansatz fokussiert verborgene Mechanismen der Reproduktion sozialer Verhältnisse. Hinsichtlich Bildung fokussiert die Perspektive eingeschriebene Reproduktionsmechanismen gesellschaftlicher Institutionen. Diese struktur- und kulturtheoretischen Überlegungen von Bourdieu wurden gegen Ende der 1980er Jahre in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung häufig und teilweise auch kritisch reflektiert (Kramer, 2011). Die Kritik bezog sich dabei insbesondere auf verschiedene Aspekte einer deterministischen Vorstellung sich selbst reproduzierender Institutionen, welche gesellschaftlichen Wandel kaum erklären lassen (ebd., 2011).

Während das Thema der Chancengleichheit in den 1990er Jahren weniger im erziehungswissenschaftlichen Fokus stand, wurde mit dem Theoriemodell von Bourdieu wieder häufiger in den 2000er Jahren gearbeitet, einhergehend mit der bildungspolitischen Diskussion als Reaktion auf internationale Leistungsmessungsstudien wie PISA. Diese empirischen Rezeptionen der 2000er Jahre bezeichnet Kramer (2011, S. 31) als „*Muster der bruchstückhaften, verkürzten Rezeption*“. Als eine solche ver-

kürzte Rezeption können beispielsweise die in der PISA-Studie aufgenommenen Struktur- und Prozessmerkmale familiärer Herkunft gezählt werden, welche sich am EGP-Klassenmodell nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) orientieren (vgl. Baumert, 2006; Prenzel, Saelzer, Klieme & Koeller, 2013; Watermann & Baumert, 2006). Dabei wird eine verkürzte Darstellung des Bourdieu'schen Ansatzes in einer reduzierten empirischen Operationalisierung von Habitus und des Vorhandenseins verschiedener Formen von Kapital übertragen (Kramer & Helsper, 2010).

Aktuelle Bezugnahmen auf den strukturtheoretischen Ansatz bezeichnet Kramer als „*würdigende wie produktiv erweiternde Rezeption*“ (2011, S. 31). Solche Erweiterungen können beispielsweise in Arbeiten gesehen werden, in welchen das transformative Potential der Bourdieu'schen Theorie (vgl. Mills, 2008) oder auch Habitus-Transformationen von Schüler/-innen diskutiert werden (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013). Im Unterschied dazu gehen Studien zum Habitus von Lehrpersonen von relativ stabilen Konzeptionen und Denkgewohnheiten hinsichtlich der beruflichen *Maxime* aus (vgl. u. a. Reusser & Pauli, 2014). Die Autoren bezeichnen unterbewusste kollektive Praktiken von berufstypischen Wahrnehmungen und Bearbeitungsformen als „berufsbezogene Überzeugungen“ von Lehrpersonen (Reusser & Pauli, 2014, S. 645–646).

Die Kritik am strukturtheoretischen Ansatz wird insbesondere in seinem gesellschaftlichen Determinismus sowie der fehlenden Wahrnehmung der Akteure begründet (vgl. u. a. Kronig, 2007, S. 66–67). Bourdieu selbst betont insbesondere in seinen frühen Schriften die Stabilität des Habitus und im Hinblick auf Institutionen des Bildungssystems deren perpetuierende Wirkung auf gesellschaftliche Strukturen (Bourdieu & Passeron, 1971). Auch wenn Überlegungen zu Transformationsprozessen oder zum Habitusserwerb in neueren Rezeptionen vorhanden sind, bietet sich das Konzept kaum dafür an, eine Perspektive des Wandels gesellschaftlicher Wertvorstellungen im Bildungssystem einzunehmen. In empirischen Studien werden daneben die zentralen Konzepte Habitus und Kapital häufig in einer verkürzten Weise operationalisiert, was auf die Schwierigkeit einer sinnvollen Operationalisierungsmöglichkeit solcher latenter Strukturen hinweist. Neben diesen theoretischen und empirischen Limitationen ermöglicht der Erklärungsansatz von Bourdieu zwar eine systemkritische Perspektive auf Chancenungleichheiten im Bildungssystem, schulische Akteure werden jedoch insbesondere als Vertreter (und Vollzieher) der Institution Schule verstanden. Chancenungleichheit bedeutet, nimmt man die empirische Studie von Bourdieu & Passeron als Beispiel, die ungleiche Verteilung von Zugangschancen basierend auf Herkunftsunterschieden. Es wird somit auf gleiche Chancen am Ziel (Ende der obligatorischen Schule) unabhängig von der sozialen Herkunftsschicht abgezielt und somit eine meritokratische Logik auf Bildung vertreten. Möchte man jedoch 1) Akteure im Bildungssystem und deren Konzeptionen untersuchen und 2) alternative Bildungsideale neben einer meritokratischen Logik miteinbeziehen, eignet sich der Ansatz kaum als theoretische Grundlage.

3.1.2 Entscheidungstheoretische Perspektive

Während die strukturtheoretische Perspektive von beschränkten Handlungsmöglichkeiten von Individuen auf der Grundlage von in Strukturen eingeschriebenen Ungleichheiten fokussiert, untersucht der entscheidungstheoretische Ansatz gerade die Handlungsmöglichkeiten und Spielräume von Individuen. Dabei wird das Individuum als Vertreter einer Gruppe verstanden. Entsprechend untersucht die Perspektive herkunftstypisches Entscheidungshandeln verschiedener Akteursgruppen.

Im entscheidungstheoretischen Diskurs dominieren in der aktuellen Diskussion insbesondere Studien, welche den Einfluss des Elternhauses auf gruppenspezifische Leistungsunterschiede und auf das Entscheidungshandeln an Übergängen im Bildungssystem untersuchen. So finden sich im Anschluss an die theoretischen Arbeiten zur Entstehung von Bildungschancen zahlreiche Studien zur Erforschung von primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon, 1974). Dieser zu den Rational-Choice-Theorien zählende Ansatz rückt die Entstehung und Perpetuierung von Bildungsungleichheiten aufgrund von schichtspezifisch variierenden Bildungsentscheidungen in den Mittelpunkt. Dabei wird zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden. Primäre Effekte beschreiben die schulische Performanz aufgrund schichtspezifischer Erziehung, Ausstattung und Förderung, während unter sekundären Effekten schichtspezifische elterliche Bildungsentscheidungen insbesondere an Übergängen gefasst werden (Boudon, 1974, S. 29–30).

Empirische Arbeiten, welche mit diesem Theoriemodell arbeiten, gibt es sowohl in Deutschland (u. a. Becker & Lauterbach, 2010; Blossfeld, 2013; Ditton, 2010; Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010) als auch in der Schweiz (u. a. Biewer, Wandeler & Baeriswyl, 2013; Kost, 2013; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011; Stadelmann-Steffen, 2013; Wolter, 2013) in großer Zahl. Für Deutschland analysieren beispielsweise Becker und Lauterbach (2010) basierend auf dem Modell der Herkunftseffekte die Sozialisation im Elternhaus als wichtige Ursache für Bildungsungleichheit, wobei die Schule ungleiche Startbedingungen kaum auszugleichen vermag (Becker & Lauterbach, 2010). Weiter zeigen Studien für Deutschland und die Schweiz eine Persistenz sozial ungleicher Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aufgrund der Zugehörigkeit zu einer gewissen Schicht oder Migrationsgruppe (Maaz, 2006; Stadelmann-Steffen, 2013). Biewer et al. (2013) untersuchen im Rahmen einer Vollerhebung der Primarschul-Sekundarschul-Übergangsjahrgänge 2009/2010 des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg (CH) primäre und sekundäre Herkunftseffekte sowie Gerechtigkeitswahrnehmungen von Eltern im Übergangverfahren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Eltern statusabhängige Zuweisungsempfehlungen im Sinne von sekundären Herkunftseffekten auftreten (Biewer et al., 2013, S. 438).

Wie soeben aufgezeigt, fokussieren sich erziehungswissenschaftliche Untersuchungen mit einer entscheidungstheoretischen Perspektive insbesondere auf Chancen-

ungleichheiten im Bildungssystem basierend auf Herkunftseffekten. Individuen und ihre Merkmale als Quelle der Ungleichheitsreproduktion rücken im Unterschied zum strukturtheoretischen Erklärungsansatz in den Fokus (Hirschauer, 2014, S. 172). Das Handeln von Akteuren wird dabei einerseits als rational angesehen und andererseits als schichtspezifisch geprägt. Dieser Ansatz wird insofern kritisiert, als dass rationales Wahlhandeln und damit vollständig informierte Individuen vorausgesetzt werden (Kronig, 2007). Daneben zeigt sich ein blinder Fleck der Analysen darin, dass Leistung als Herkunftsmerkmal charakterisiert und damit die organisationale Beteiligung an der individuellen Zuschreibung von Leistung nicht reflektiert wird (Emmerich & Hormel, 2013). Dieser Zugang bleibt dem Individuum und dessen Entscheidungsverantwortung verhaftet, womit, wie Böttcher (2002) kritisiert, der Erfolg im Bildungssystem einzig an der Leistungsfähigkeit des Individuums festgemacht wird, während gesellschaftliche und institutionelle Strukturen eine Blackbox bleiben.

In einer entscheidungstheoretischen Perspektive werden die Nutzer von Bildungssystemen als entscheidungsrational handelnde Individuen unterschiedlicher Herkunft angesehen. Bildungsungleichheiten lassen sich aufgrund solcher Entscheidungsrationale der Nutzer erklären, welche durch die Akteure auf der Angebotsseite verstärkt werden. Die Funktion von Bildung wird insbesondere auf seine Selektionsfunktion hin reduziert, wobei Leistungsoutputs der Bildung (abgebildet im ersten Herkunftseffekt) sowie an den Übergängen im Bildungssystem (zweiter Herkunftseffekt) im Zentrum stehen. Weitere Funktionen von Bildung, die nicht auf Selektion ausgerichtet sind, sind hingegen nicht im Fokus dieses theoretischen Paradigmas. Daneben hat eine Perspektive auf Individuen, welche ihr entscheidungsrationales Handeln gerade erst durch Bildungsprozesse ausbilden können, kaum einen Platz in dieser Perspektive.

3.1.3 Organisationstheoretische Perspektive

Eine weitere Perspektive auf die Ursachen von Chancenungleichheiten im Bildungssystem findet sich in organisationstheoretischen Ansätzen. Im Unterschied zum strukturtheoretischen und zum entscheidungstheoretischen Erklärungsansatz werden in dieser Perspektive die Entstehung und Reproduktion von Chancenungleichheiten im Bildungssystem nicht an schulexternen Faktoren festgemacht, sondern in eingeschriebenen Diskriminierungsformen schulischer Organisationen (Hormel, 2010).

Einen überindividuellen Erklärungsansatz für die Reproduktion von Chancenungleichheiten durch schulische Organisationen bietet beispielsweise das Konzept der institutionellen Diskriminierung. Diskriminierende Praktiken gründen ihm zufolge nicht im Handeln der Akteure, sondern sind formalen Regeln, etablierten Strukturen, gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Gewohnheiten institutionalisierter Organisationen eingeschrieben (Gomolla & Radtke, 2009). Entscheidungsprämissen basieren auf organisationalen Routinen und sind dabei selbstreferentiell; sie ergeben sich in der

Aushandlung zwischen Umwelterwartungen sowie professionellen und organisationalen Entscheidungen (Hormel 2010, S. 177–178). Ungleiche Bildungsbeteiligungen und Schulerfolge werden gemäß diesem Erklärungsansatz durch unhinterfragte Wahrnehmungsmuster, Normen und Routinen schulischer Organisationen stabilisiert (Gomolla & Radtke, 2009). Soziales Handeln wird in dieser Perspektive von im Voraus definierten, sozial gültigen Deutungsmustern in Institutionen für handelnde Subjekte ermöglicht und begrenzt (Bommes & Radtke, 1993, S. 489). Empirische Studien, welche Ungleichheiten im Bildungssystem aus organisationsperspektivischer Sichtweise untersuchen, basieren häufig auf nicht standardisierten Daten. So werden Differenzierungspraktiken an Schulen in einer organisationstheoretischen Perspektive insbesondere mit rekonstruktiven Ansätzen analysiert (Fölker & Hertel, 2015; Gomolla, 2005; Maier, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Während Gomolla (2005) anhand exemplarischer Fallstudien im Ländervergleich (Ö, CH, E) Praktiken institutioneller Diskriminierung betrachtet, untersuchen Sturm und Wagner-Willi (2016) Differenzkonstruktionen von Lehrpersonen anhand der Kategorie Leistung im Unterricht. Weiter rekonstruieren Maier (2016) sowie Fölker und Hertel (2015) kollektive Orientierungen im Hinblick auf Selektion und Differenzierung. Während Maier am Beispiel von Notenkonferenzen organisationssoziologischen Befunden von Begründungsmustern bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der professionellen Fassade nachgeht, rekonstruieren Fölker und Hertel (2015) schulspezifische Formen pädagogischer Orientierungen an zwei segregierten Großstadtschulen in Deutschland.

Eine organisationstheoretische Perspektive auf Ungleichheitsproduktion findet sich daneben im Ansatz des *doing difference* von West und Fenstermaker (1995a, zit. nach Kubisch, 2008, S. 19–20). Das aus der Genderforschung (unter dem Begriff *doing gender*) stammende Forschungsparadigma betont den aktiven Anteil an Unterschiedsproduktionen durch Organisationen. Der Ansatz des *doing difference* ist einem konstruktivistischen Forschungsparadigma zuzuordnen, insofern er davon ausgeht, dass soziale Differenzierung kommunikativ hergestellt wird (Hirschauer, 2014, S. 173). Dabei wird argumentiert, dass neben dem Arbeitsmarkt Organisationen wie die Schule maßgeblich an der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten beteiligt sind.

Als Mehrwert dieser Ansätze zu der entscheidungstheoretischen und strukturtheoretischen Perspektive wird der Fokus auf die Schule selbst und eingeschriebene Chancengleichheiten im Bildungssystem gelegt. Dabei wird durch den Diskriminierungsbegriff das Ergebnis vorweggenommen, das Bestehen und die Reproduktion von Chancengleichheiten scheinen systemimmanent. Akteure werden als Kollektive verstanden, schulinterne Aushandlungsprozesse kommen hingegen nicht in den Blick.

Kombination

In verschiedenen Studien werden Erklärungsansätze kombiniert, um eine mehrperspektivische Betrachtung auf die Entstehung und den Umgang mit Chancengleichheiten im Bildungssystem zu erhalten. Kronig (2007) kombiniert strukturtheoretische und entscheidungstheoretische Erklärungsansätze, um empirische Evidenzen für die ‚systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges‘ im Schweizer Bildungssystem nachzuzeichnen. Im kantonalen Vergleich von Trackingsystemen betrachten Felouzis und Charmillot (2013) aus einer systemtheoretischen und organisationstheoretischen Perspektive die Organisation des Übergangs zu nachobligatorischen Bildungsstufen. Insbesondere der Organisation des „trackings“ und weniger der heterogenen oder homogenen Form des segregierten Systems wird ein ungleichheitsreproduzierender Charakter zugesprochen (Felouzis & Charmillot, 2013, S. 200). Während die strukturelle Einbettung als relevant angesehen wird, geschieht die Organisation der Differenzierung auf der Ebene schulischer Einzelinstitutionen. Auch diesen Kombinationen verschiedener Erklärungsansätze der Ursache von Chancenungleichheiten im Bildungssystem ist gemein, dass grundsätzlich von einem meritokratischen Bildungsideal ausgegangen wird.

3.1.4 Fazit und Abgrenzung

Die verschiedenen Perspektiven auf die Entstehung und Bearbeitung von Chancenungleichheiten im Bildungssystem ermöglichen, insbesondere in deren kombinierter Betrachtung, Ursachen ungleicher Chancen verschiedener Schüler/-innengruppen zu verschiedenen Zeitpunkten im Bildungssystem zu ergründen. Während Eigenrationalitäten der Schule als Organisation in einer strukturtheoretischen und entscheidungstheoretischen Perspektive kaum fokussiert werden, kommen diese in einer organisationstheoretischen Betrachtung in den Blick (Emmerich & Hormel, 2013). Organisationstheoretische und strukturtheoretische Erklärungsansätze fokussieren hingegen nicht das Handeln einzelner Akteure, welche sowohl auf der Nutzer- als auch auf der Anbieter-Seite als Kollektive verstanden werden. Den Ansätzen gemeinsam ist der Blick auf das Individuum des Schülers (und teilweise auch der Schulakteure) als Vertreter seiner Herkunftsfamilie und die Schule als Ort, an welchem Chancenungleichheiten bearbeitet oder reproduziert werden. Hinsichtlich Bildung unterliegen die Ansätze einem grundsätzlich meritokratischen Bildungsideal. Dieses Bildungsideal orientiert sich an Leistung als gerechtem Gradmesser von Selektionsprozessen. Insofern wird Chancenungleichheit letztendlich an der Nichterreichung hoher Leistungsziele für gewisse Gruppen festgemacht. Alternative Funktionen von Bildung, welche sich weniger an diesem Leistungoutput orientieren, kommen kaum in den Blick. Alle diese theoretischen Perspektiven, welche unter dem Chancenungleichheitsbegriff ausgearbeitet

wurden, fragen danach, wie ein meritokratisches Leistungsideal im Bildungssystem erreicht werden könnte respektive aus welchen Gründen dieses Ideal nicht erreicht wird. Eine alternative Betrachtung im Sinne humanistischer Bildungsideale der allgemeinen Menschenbildung (vgl. Kapitel 2.1) scheint jedoch im Rahmen dieser Perspektiven nicht denkbar. In der dominanten empirischen Operationalisierung von ungleichheitsrelevanten Faktoren zeigt sich weiter eine Reduktion insbesondere auf Leistungsoutputs verschiedener Schüler/-innengruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Fähigkeiten von Individuen werden dabei auf messbare schulische Leistungsoutputs reduziert, während andere Fähigkeiten (im Sinne Nussbaums, 2014) kaum thematisiert werden. Diese empirische Verkürzung, ebenso wie die theoretischen Angebote, die sich um den Begriff der Chancengleichheit im Bildungssystem entwickelt haben, führen zur Herausforderung, dass die Konnotation des Begriffes mit der Erreichung von Leistungsoutputs verknüpft wird. Die Theorieangebote bleiben somit bei der Frage der gerechten Verteilung von Noten, Übertrittchancen und Bildungstitel verhaftet. Der Chancengleichheitsdiskurs in der Erziehungswissenschaft ist dabei Outputgerichtet. Das Konzept eignet sich insbesondere für Studien, welche am Leistungsoutput gemessene Chancengleichheiten im Bildungssystem für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern untersuchen möchten. Dies kann in einer kombinierten Sichtweise verschiedener Entstehungs- und Prozessursachen je nach Forschungsstand differenziert beurteilt werden. Gerade für die Schulakteure kann jedoch eine solch Output-orientierte Sichtweise problematisch sein, welche sich kaum mit pädagogischen Idealen ganzheitlicher Bildung vertragen (vgl. dazu Heinrich, 2013). Der Begriff der Chancengleichheit eignet sich daher wenig dazu, normative Konstruktionen verschiedener Schulakteure zu analysieren und welchen Verständnissen von Bildung und Individuen diesen zugrunde liegen.

Zur Beantwortung dieser Fragen nach verschiedenen Verständnissen der Bildung von Individuen eignet sich hingegen der Bildungsgerechtigkeitsbegriff. Während, wie im Anschluss diskutiert, es auch hier theoretische Konzeptionen von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem gibt, welche eine meritokratische Leistungslogik vertreten, lassen sich ebenfalls alternative Theorieangebote finden. Bildungsgerechtigkeit lässt als Begriff ebenfalls zu, nicht (nur) ausgehend vom Output zu diskutieren, sondern ebenfalls nach Schwellenkonzepten, Prozessen und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen zu fragen. Bildungsgerechtigkeit kann unterschiedlich verstanden werden, woraus sich für das Bildungssystem und für die individuelle Bildung verschiedene Zielsetzungen ergeben. Mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit anstelle der Chancengleichheit ist eine solch ergebnisoffene Diskussion möglich, gerade auch in Auseinandersetzung und Abgrenzung von dominanten gesellschaftlichen Vorstellungen der Bildungsgerechtigkeit. Die Frage nach unterschiedlichen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit verschiedener Schulakteure und Schulkollektive steht im Zentrum dieser Arbeit. Im Anschluss werden theoretische Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit diskutiert, welche die bildungspolitischen und wissen-

schaftlichen Diskussionen prägen. Ausgehend von der Annahme, dass Bildungsgerechtigkeit ein konzeptspezifisches und möglicherweise auch ein schulkollektives Konstrukt darstellt, gilt es dann, verschiedene Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit im Hauptteil dieser Arbeit empirisch zu rekonstruieren.

3.2 Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit: Verteilung, Anerkennung oder Befähigung?

In diesem Kapitel soll der Frage nach den Zielsetzungen verschiedener Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen auf bildungspolitischer Ebene, aber auch auf Organisations- und Akteursebene nachgegangen werden. Giesinger (2007, S. 367) spricht davon, dass mit dem Bildungsgerechtigkeitsansatz ein Schwellenkonzept angedacht werden kann. An welcher Stelle diese Schwelle der gerechten Verteilung von Bildungsgütern ansetzt, ist eine Frage gesellschaftlicher Aushandlung und der Zielsetzung von Bildungsprozessen. Der Vorteil des Schwellenkonzepts sieht Giesinger darin, dass es nicht grundsätzlich als ungerecht angesehen werden muss, wenn verschiedene Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht dasselbe Leistungsniveau erreichen (Giesinger, 2007, S. 379). Eine Herausforderung ergibt sich dadurch, dass in bildungspolitischen Debatten sowohl der Begriff der Bildung als auch der Begriff der Gerechtigkeit als etwas, das es anzustreben gilt, häufig unscharf verwendet werden (Dietrich et al., 2013).

Der Bildungsgerechtigkeitsbegriff erlebte im bildungspolitischen Diskurs im Nachgang an internationale Vergleichsstudien wie PISA eine neue Popularität, während in den 1980er und 1990er Jahren der Fokus noch stärker auf der inneren Reformierung der Schule lag. In dieser durchaus positiv zu wertenden Popularisierung der Diskussion wurden die Begriffe und das Verständnis von Bildung und Gerechtigkeit selbst jedoch wenig reflektiert. Anstelle von Bildung rückt der Potentialbegriff der Schüler/-innen in den Fokus, wodurch die Leistungsfähigkeit im Zentrum des Diskurses steht (Thieme, 2013, S. 163). Bildungsgerechtigkeit wird dabei verstanden als „Chancengleichheit im Sinne einer *Startchancengleichheit*, die der Logik der *Responsibilisierung* folgt und mit einem *funktionalistisch verkürzten Verständnis von Bildung* einhergeht“ (Thieme, 2013, S. 164, Hervorhebungen im Original). *Responsibilisierung* meint die Eigenverantwortung für das Ergebnis von Bildungsleistungen, sobald eine Startchancengleichheit hergestellt ist. Heinrich (2013, S. 129) spricht in diesem Zusammenhang von Anstrengungsbereitschaft, welche das Ziel einer auf Leistungsgerechtigkeit abzielenden Konzeption darstellt.

Diesen Output-Fokus des Chancengleichheitsdiskurses reflektieren Dietrich, Heinrich und Thieme (2013) in ihrem Werk *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* kritisch. Sie sehen im Begriff der Chancengleichheit eine Verkürzung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen, welche die bildungspolitische Diskussion im

Anschluss an die PISA-Debatte dominiert. Die Verkürzung zeigt sich gemäß Heinrich (2015, S. 241) darin, dass eine Orientierung an einem an Konkurrenz festgemachten Prinzip den Ansprüchen einer Bildungsgerechtigkeitsnorm nicht nachzukommen vermag, da in diesem Prinzip auch bei einem fairen Kampf um die knappe Ressource Bildung Ungleichheit als Ergebnis unweigerlich angelegt ist. Gleichheit wirkt im Unterschied zu Gerechtigkeit immer eine Verteilungsfrage auf. Die Vorstellung von Chancengleichheit beinhaltet implizite Annahmen von Gerechtigkeit und Bildung, welche jedoch weder expliziert noch reflektiert werden (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 17). So wird Bildungserfolg oder der alternativ verwendete Begriff der Kompetenz insbesondere Output-orientiert verstanden und mit der Erhöhung der gesellschaftlichen Humankapitalproduktion verknüpft (vgl. u. a. Bänninger, 2016; Otto & Schrödter, 2010).

Es ist schwierig, eine für das Bildungswesen sinnvolle Definition des Gerechtigkeitsbegriffes zu finden. Einerseits kann der Begriff kaum, wie beispielsweise in der Wirtschaft oder auf dem Arbeitsmarkt, als gleiche Belohnung für gleiche Leistung gedacht werden, da Bildungsleistungen auch von personalen Faktoren der Kinder und ihrer Eltern abhängen. Andererseits sollten in einem weiteren Bildungsverständnis Aspekte wie Autonomie und Verantwortungsübernahme für Bildungsleistungen mitgedacht werden (vgl. Stojanov, 2011, S. 16). Wird Bildungsgerechtigkeit insbesondere über gerechte Startchancen definiert, geraten der weitere Prozess der Bildung und dessen systemische Bedingungen aus dem Blick. Das Erreichen von Leistungszielen wird dann als individuelle Leistung oder individuelles Scheitern betrachtet. Dieses wenig prozessorientierte Verständnis zeigt sich beispielsweise in der Formulierung des meritokratischen Ideals, welches auf Leistungsgerechtigkeit bei gleichen Startbedingungen, jedoch individuellen Verläufen und Entscheiden ausgerichtet ist (vgl. u. a. Eckert & Gniewosz, 2017; Stojanov, 2011). Der Bildungsgerechtigkeitsbegriff wird darüber hinaus in der bildungspolitischen Diskussion oftmals mit zweckrationalen Zielen verknüpft, insbesondere mit dem besseren Abschneiden in internationalen Leistungstests (Stojanov, 2011, S. 27).

Es bestehen also, wie diese Hinführung zeigt, weder für das Verständnis von Gerechtigkeit noch für Bildungsprozesse als Vollzugsmechanismus einheitliche Konzeptionen. Bildungspolitische und wissenschaftliche Debatten beziehen sich vielmehr auf verschiedene Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen, meist ohne dieses Verständnis explizit offenzulegen. In bildungspolitischen Debatten findet häufig das Konzept der distributiven Verteilungsgerechtigkeit Anwendung. Als Alternativen werden insbesondere Befähigungs- oder Anerkennungsgerechtigkeitskonzeptionen formuliert (vgl. u. a. Bänninger, 2016; Dietrich et al., 2013; Nussbaum, 2014; Stojanov, 2011). Es ist davon auszugehen, dass diese Diskurse in der pädagogischen Praxis wahrgenommen und rezipiert werden. Die unterschiedlichen Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit werden daher als Grundlage für die empirische Rekonstruktion verschiedener Gerechtigkeitsvorstellungen in der pädagogischen Praxis im Folgenden einzeln betrachtet.

3.2.1 Verteilungsgerechtigkeit

Ein wichtiger Bezugspunkt für den Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit ist John Rawls' Standardwerk *A Theory of Justice* (1971). Als zentrale Grundprinzipien einer gerechten Gesellschaft formuliert Rawls (1971, S. 61) einerseits das Prinzip gleicher Grundfreiheiten (größtmögliche individuelle Freiheit, begrenzt durch die der anderen Personen) und andererseits ein Differenz- oder Fairnessprinzip (bestehende soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind gerecht zu gestalten). Dabei definiert er eine Liste von Grundfreiheiten („primary social goods“). Die beiden Prinzipien sind hierarchisch zu denken: Das Differenzprinzip ist dem Freiheitsprinzip untergeordnet, gilt aber nur dann als erfüllt, wenn die Ungleichheit von allen Parteien als gerecht wahrgenommen wird (ebd., S. 62). Rawls' Gerechtigkeitskonzeption basiert insbesondere auf dem Konzept der Fairness, das der Autor im Artikel „Justice as Fairness“ wie folgt definiert: „fundamental of justice, is the concept of fairness which relates to right dealing between persons who are cooperating with or competing against one another [...]“ (Rawls, 1958, S. 178). In dieser Definition wird das liberale Konkurrenzprinzip als Gesellschaftsvertrag nicht hinterfragt; es geht um gleiche Ausgangsbedingungen oder, in den Worten von Rawls (1971, S. 83), um „fair equality of opportunity“. An die Begrifflichkeit der „equal opportunities“ und der individuellen Verantwortung für rationale Entscheidungen knüpft Arneson (1989) an. So sieht er gleiche Möglichkeiten ungleicher Entscheidungsrationale als sinnvolle Basis einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption (Arneson, 1989). In Abgrenzung von einer Vorstellung der gleichen Verteilung von Ressourcen – wozu gemäß Arneson auch Talente zu zählen sind – gilt eine gleiche Verteilung der Möglichkeiten, diese zu erreichen, als gerecht (Arneson, 1989, S. 89).

An einer gerechten Verteilung orientierte Ziele können verschiedene Prinzipien verfolgen. Verteilungsgerechtigkeit kann auf formale/rechtliche oder relationale Gleichheit abzielen, sie kann aber auch nach Verdiensten respektive Bedürfnissen fragen. Der Fokus in Bildungsdebatten liegt vorwiegend auf den beiden Letztgenannten (Bänninger, 2016, S. 101). Relationale Gleichheit ist laut Hübner (2013, S. 44) weniger als Kriterium für das Bildungssystem geeignet, da eine Angleichung nach unten in Nachteilen für privilegierte Gruppen ausschlagen würde. Vielmehr wird darüber diskutiert, wie Bedürfnisgleichheit oder eher Verfahrensgleichheit im Bildungssystem erreicht werden kann. Gemäß Hübner (2013, S. 47) werden als Zielsetzung oftmals Kombinationen verschiedener Formen von Verteilungsgerechtigkeit formuliert, wobei das gesellschaftliche Begründungsverfahren im Zentrum steht. Ein attraktiver Begründungsansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Güterverteilungen so legitimiert werden können, dass sich ein intelligentes Individuum dafür entscheiden würde, gleichzeitig die Prozedur jedoch möglichst so weit verhüllt ist, dass aufgrund fehlender Informationen eine unparteiliche Entscheidung gefällt wird (ebd., S. 51–52).

Im Bildungssystem ist gemäß Hübner (2013) neben dieser kollektiven Moral auch eine individuelle Moral gefordert, was uns zum dominierenden bildungspolitischen Gerechtigkeitsdiskurs führt. In ihm wird insbesondere eine Vorstellung von Gerechtigkeit als gerechte Verteilung von Startchancen vertreten, wobei die Schüler/-innen im Anschluss selbst für Leistungserfolge verantwortlich sind (Stojanov, 2011, S. 28). Diese Idee orientiert sich an der meritokratischen Vorstellung, dass bei gleichen Startbedingungen das Individuum seine Leistungsmöglichkeiten gemäß seinem individuellen kognitiven Potential mehr oder weniger ausschöpfen kann. Die Bestimmung kognitiver Ziele orientiert sich dabei an standardisierten Entwicklungsverläufen, wobei soziale Konstruktionsprozesse von Leistungsnormen außer Acht gelassen werden (Bänninger, 2016). Verteilungsgerechtigkeit wird als „Begabungsgerechtigkeit“ (Stojanov, 2013, S. 58) verstanden, Begabungen werden jedoch zumeist als biologisch-genetisches Potential gesehen, das bereits vor Eintritt in das Bildungssystem besteht. Laut Thieme (2013, S. 164) geht mit dieser Lesart des Potentialbegriffs das Verständnis eines Bildungsprozesses einher, dem zufolge den Schülerinnen und Schülern gleiche Startchancen geboten werden sollen, um ihre Potentiale zu entwickeln, während die Verwirklichung an sie delegiert wird.

Das Ziel der Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf Theorien distributiver Gerechtigkeit. In der dominanten Verwendung wird es insbesondere auf das Kernstück der Kompensation von Herkunftsungleichheiten reduziert (Stojanov, 2011, S. 29). Diese in der Bildungspolitik häufig vertretene Konzeption von Gerechtigkeit durch Bildung zielt somit auf den Ausgleich von Ungleichheiten durch die Primärsozialisation bei formeller Gleichbehandlung aller Schüler/-innen nach ihren Leistungen (Stojanov, 2011, S. 28). Insofern dominiert die Logik der Untersuchung ungerechtigkeitsproduzierender Ursachen von Bildungswegen insbesondere anhand individueller Merkmale der Schüler/-innen, Eltern und Lehrpersonen. Wenig reflektiert wird dabei die Rolle von Institutionen, Organisationen und Akteuren, die sie für die Chancengerechtigkeit nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Prozess der Schulzeit und bei Vergabe von Bildungszertifikaten spielen. Es lässt sich in weiten Teilen des vorherrschenden bildungspolitischen Diskurses eine Individualisierung der Verantwortung in einer an distributiver Herkunftsgerechtigkeit orientierten Sichtweise festmachen. Soziale Konstruktionen von Gerechtigkeit werden dabei ebenso oft ausgeblendet wie ein prozessuales Verständnis sich wandelnder Begabungspotentiale im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten. Indem sie von natürlichen Begabungsunterschieden ausgehen, entlasten sich Bildungsinstitutionen und legitimieren so die Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Dies aber führt die Diskussion um die Reproduktion von Chancengerechtigkeit ad absurdum (Stojanov, 2013, S. 60). Aus der Perspektive der Schulakteure lässt sich zudem argumentieren, dass eine Bildungsgerechtigkeitskonzeption, die lediglich an Eigenverantwortung und Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen appelliert, einem humanistischen pädagogischen Verständnis von Bildung, das auf Beziehung ausgerichtet ist, entgegensteht (Heinrich, 2013, S. 186–187).

Als Errungenschaft einer liberalen, auf Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit basierenden Bildungsgerechtigkeitskonzeption kann allerdings die hohe Bekanntheit und weitgehende Anerkennung des Strebens nach Gerechtigkeit im Bildungssystem angesehen werden. Dies erst ermöglicht es, sich kritisch mit dem Konzept von Bildungsgerechtigkeit auseinanderzusetzen. Diese Bekanntheit bringt jedoch kritischen Stimmen zufolge die Gefahr der unreflektierten (und teilweise verkürzten) Übernahme gesellschaftspolitischer Ziele in das Bildungssystem mit sich. So grenzt sich beispielsweise Honneth von Rawls' liberaler Gerechtigkeitskonzeption ab, sieht er doch in der liberalen Konzeption eine Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit, da nur die Sicherung subjektiver Freiheitsrechte und die gerechte Verteilung von Gütern thematisiert wird, nicht aber die soziale Bedürftigkeit von Anerkennungsbeziehungen (Honneth, 2013). Martha Nussbaum und Amartya Sen (1993) verweisen auf den idealtypischen Charakter in Rawls' Gerechtigkeitstheorie, welche das Verhalten von Individuen zu wenig berücksichtige, und halten dem einen Capability Approach entgegen. Beide alternativen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit werden im Anschluss mit Blick auf ihre Relevanz für die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis differenziert betrachtet.

3.2.2 *Anerkennungsgerechtigkeit*

Während der Begriff der Verteilungsgerechtigkeit die distributive Verteilung insbesondere sozioökonomischer Güter fokussiert und auf Individuen abzielt, adressiert die Anerkennungsgerechtigkeit symbolische Teilhabe wie Autonomie und Mitsprache (Bänninger, 2016). Soziale Konstruktionen von Bildungsgerechtigkeit durch Akteure, aber auch durch Institutionen werden anders als bei Verteilungsgerechtigkeitsansätzen mit berücksichtigt. Der anerkennungstheoretische Diskurs in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bezieht sich einerseits auf die Schriften von Axel Honneth, mit denen er sich von liberalen Gerechtigkeitstheorien abgrenzt (Honneth, 2010). Andererseits geht er auf die reformpädagogische Perspektive der „Pädagogik der Vielfalt“ von Annelore Prengel (1993–2013) zurück, die sich an den menschenrechtlichen Prinzipien Gleichheit, Freiheit und Solidarität orientiert (Prengel, 2013). Balzer und Ricken (2010) wie auch Stojanov (2011) knüpfen an diese und weitere Diskurslinien an und verfeinern den Begriff der Anerkennung.

Anerkennung ist sowohl im alltagsweltlichen Diskurs als auch im wissenschaftlichen Verständnis eng mit Wertschätzung und Respekt verknüpft. In Bezug auf die sozialphilosophischen Arbeiten Honneths ist sie als moralethische Kategorie zu fassen (Balzer & Ricken, 2010). So formuliert Honneth (2010) drei gesellschaftliche anerkennungstheoretische Ideale als Bedingung für die individuelle und soziale Freiheit: Liebe/Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung. Prengel (2013, S. 60, 90) verortet diese Begriffe im Kontext pädagogischer Beziehungen in der Soli-

darität mit Fremden (Liebe), der Achtung altersgerechter gleicher Freiheit (Respekt) und einer kindgerechten Form der leistungsbezogenen Wertschätzung. Individuen werden als in gesellschaftliche Institutionen eingebettet angesehen, in denen sie auf die Anerkennung anderer angewiesen und nur so in der Lage sind, sich als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft zu verstehen (Honneth, 2013, S. 294). Gerecht sind Veränderungen in der Gesellschaft dann, wenn mehr Personen als zuvor befähigt werden, eine in ihren Augen gehaltvolle Identität zu entwickeln (ebd., S. 294). In einer ähnlichen Lesart formuliert Prenzel pädagogische Beziehungen als lebensgeschichtlich bedeutsam. Bei einem Gelingen dieser Beziehungen pendeln sie sich zwischen den Polen Anerkennung, Verletzung und ambivalentem Verhalten ein (Prenzel, 2013, S. 11).

Stojanov (2013) arbeitet den Anerkennungsgerechtigkeitsansatz nach Honneth weiter aus. Zentral für die Empathie vor allem im frühen Kindheitsalter sind die Bezugspersonen, die Bedürfnisse und Wünsche des Individuums zurückspiegeln. Respekt wird als überindividuelle Eigenschaft angesehen, jedes Individuum mit Würde und der Fähigkeit zu autonomem Handeln auszustatten. Soziale Wertschätzung ist in dieser Sicht die Synthese der individualisierten Empathie und des universalen Respekts, bei dem die Fähigkeitspotentiale des Einzelnen gesellschaftlich anerkannt werden (ebd., S. 64). Gerechtigkeit im Bildungswesen zeichnet sich demnach dadurch aus, dass diese drei Formen von Anerkennung – Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung – als Orientierungsmaßstab für pädagogisches Handeln gelten. Eine Bildungsgerechtigkeitsvorstellung, die auf einer leistungsbasierten Verteilung von Berufsmöglichkeiten und Lernressourcen nach Begabung oder erbrachten Leistung basiert, wird hingegen zurückgewiesen. Als Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit formuliert Stojanov:

„Bildung ist an sich kein Gut, das man besitzt, sondern sie bezeichnet letztlich den Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist. Bildungsinstitutionen sollen diesen Entwicklungsprozess nach Kräften bei jedem einzelnen Kind und Heranwachsenden fördern, ohne sich dabei anzumaßen, seine spätere berufliche und soziale Stellung vorzubestimmen“ (Stojanov, 2013, S. 62).

In diesem Zitat sind zentrale Annahmen des Konzepts der Anerkennungsgerechtigkeit enthalten. In Abgrenzung vom Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit wird Bildung nicht als ‚Gut‘ oder ‚Besitz‘ verstanden. Vielmehr steht die Entwicklung individueller Autonomie eines jeden einzelnen Kindes im Zentrum. Zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen ist dabei die Schaffung sinnvoller Voraussetzungen zur Erreichung dieser Autonomie, wobei der Qualität von Sozialbeziehungen eine zentrale Stellung zukommt (vgl. Stojanov, 2011, S. 40). Für Bildungsinstitutionen setzt dies voraus, dass Bedingungen geschaffen werden können, in welchen Schüler/-innen die Möglichkeit haben, ihre Identität zu entwickeln. Ein gerechtes Bildungssystem zeichnet sich dadurch aus, dass es keine als statisch angenommene Begabung und Kognition zuordnet, sondern variable Kompetenzpotentiale anerkennt (Stojanov, 2013, S. 64).

Obwohl grundsätzlich kaum bestritten werden dürfte, dass Anerkennung die Entwicklung von Fähigkeiten begünstigt und eine anhaltende Nichtanerkennung der Entwicklung schaden kann, wird die positivistische Normativität des Begriffs kritisiert (Balzer, 2014; Balzer & Ricken, 2010; Giesinger, 2013). Wird Anerkennung wie bei Honneth oder auch Stojanov als moralische Prämisse verstanden, lässt sich dies laut Balzer und Ricken (2013, S. 53–55) nur begrenzt mit der pädagogischen Praxis vereinigen. Das enge Verständnis von Anerkennung auf „nur positive, wertschätzende und wohlwollende Handlungen“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 53) verdrängt weitere Handlungsgründe und erlaubt es nicht mehr, die Möglichkeiten zur Erreichung von Anerkennung in Frage zu stellen. Zudem werden die in das pädagogische Handeln eingeschriebenen Widersprüche und Machtverhältnisse ausgeblendet (ebd., 2010, S. 54–55). Balzer (2014, S. 19–22) fordert demgegenüber, Anerkennung auf ihren Machtcharakter hin zu befragen und dem praktischen Vollzug von Anerkennung in pädagogischen Beziehungen nachzugehen. Kritisiert wird die Normativität des Ansatzes, welche Anerkennung vorwiegend positiv konnotiert und Abweichungen ignoriert (Balzer, 2014). Unter Verweis auf Judith Butler (2009) heben Balzer und Ricken (2010, S. 67) hervor, dass Anerkennung nicht nur eine Bestätigung von Subjekten sein kann, sondern auch einen hierarchischen Charakter hat, insofern die Anerkennung des Anderen immer mit einer Bestätigung des Eigenen einhergeht. Im pädagogischen Kontext wollen Balzer und Ricken (2010, S. 70) Anerkennung daher ambivalent als Bestätigung/Negierung, Ermöglichung/Einschränkung sowie Unterstützung/Disziplinierung verstanden wissen. Die Ambivalenz pädagogischer Beziehungen hebt auch Prenzel (2013) hervor und verweist auf das Machtverhältnis in Generationenbeziehungen, welches aus Ambivalenzen relationaler Beziehungen der Anerkennung und Beschämung hervorgeht (Prenzel, 2013, S. 34). Im schulischen Alltag werden, wie die Beobachtungsstudie INTAKT zeigt, auch verletzend Handlungsmuster als Teil pädagogischen Handelns akzeptiert, was Prenzel (2013, S. 128) auf die Tabuisierung in öffentlichen Debatten zurückführt.

Basierend auf dieser Kritik ließe sich in Anlehnung an Balzer und Ricken (2010) ein breiterer Begriff der Anerkennung in Zusammenhang mit der pädagogischen Adressierung sowohl als Wahrnehmung einzelner Individuen als auch als Differenzierung und Zuweisungspraktik verstehen. Laut Prenzel (2013) kommt pädagogisches Handeln kaum in einer reinen Form als anerkennend oder beschämend vor, sondern ist von Ambivalenzen geprägt. Dieses Verständnis schützt vor einer normativen Wertung (Anerkennung als Ziel einer (reform-)pädagogischen Moral) und lässt Raum für weiterführende Interpretationen hinsichtlich der Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit. Anerkennung ist so im pädagogischen Kontext nicht nur die positive Wertschätzung der Individualität einzelner Schüler/-innen, sondern im gleichen Zuge ein In-Beziehung-Setzen des Individuums mit gesellschaftlichen und schulischen Normalitätserwartungen. Anerkennungsgerechtigkeit kann in diesem Verständnis ergebnisoffen gelesen werden.

3.2.3 *Befähigungsgerechtigkeit oder Capability Approach*

Im Unterschied zum Verteilungsgerechtigkeitsansatz geht der Befähigungsgerechtigkeitsansatz von einer ganzheitlichen Perspektive auf das Individuum aus. Er grenzt sich von der distributiven Ausprägung der laut John Rawls (1971) anzustrebenden ‚Grundgüter‘ ab. Vermieden werden soll gemäß Nussbaum (2014, S. 34–35)⁵ einerseits die Konzeption einer ‚schwachen Theorie‘ des Guten (zugunsten einer ‚starken Theorie‘ des Guten), andererseits die Reduktion insbesondere auf Einkommensungleichheiten sowie die Akzeptanz von Ungleichheiten, wenn sich dadurch die Position aller in der Gesellschaft verbessert. Die Konzeption der gerechten Verteilung von Gütern berücksichtigt aus dieser Sicht das einzelne Individuum und dessen unterschiedlichen Bedarf an Gütern zu wenig (Nussbaum, 2014, S. 36). Dieser unterschiedliche Bedarf betrifft Eigenschaften (wobei im Bereich der Bildung der Mehranspruch auf finanzielle Unterstützung für Kinder aus benachteiligten Minderheitsgruppen als Beispiel genannt wird) ebenso wie die Fähigkeit, überhaupt Entscheide treffen zu können (ebd., S. 36–39). Diese Fähigkeit wird im Unterschied zu einer liberalen Konzeption nicht einfach als vorhanden, sondern als von unterschiedlichen Gewohnheiten und Lebensweisen geformt angesehen, welche in der Formulierung eines ‚guten Lebens‘ mitgedacht werden müssen (ebd., S. 40).

Diese Kritik am Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit mündet somit in einer ‚Capability‘-Perspektive (Nussbaum & Sen, 1993; Sen, 1992). In ihr geht es um die Frage nach der Befähigung aller Personen zum Erlangen eines guten Lebens. Wurde der Ansatz vom indischen Ökonomen Amartya Sen bereits ab 1979 entwickelt, ist für die vorliegende Untersuchung die weitere Ausarbeitung durch die Philosophin und Genderforscherin Martha Nussbaum geeignet, da sie im Unterschied zu Sen eine konkrete Ausgestaltung von notwendigen Befähigungen respektive Grundfähigkeiten formuliert. Die reine Teilhabe an begehrten Grundgütern wird in einer Befähigungsgerechtigkeitsperspektive als nicht ausreichend angesehen. Dispositionen, Vermögen und Möglichkeiten von Individuen sollten ebenso in die Analyse einbezogen werden (Schrödter, 2013). Der Fokus auf konkrete Tätigkeiten ermöglicht gemäß Nussbaum (2014, S. 38) aufzuzeigen, welche von Individuen angestrebten Ziele zu Spannungen und Konflikten in der Gesellschaft führen können. Individuen verfügen dabei über verschiedene personale Kompetenzen, die sie unter sich ändernden Kontextbedingungen befähigen, Ressourcen unterschiedlich zu nutzen (Schrödter, 2013, S. 78–81). Im Unterschied zum Anerkennungsgerechtigkeitsansatz werden ungleiche Dispositionen der Individuen berücksichtigt. Fähigkeiten oder Kompetenzen sind nicht einfach individuell gegeben, sondern hängen von sozialen Kontextbedingungen ab, welche das Individuum befähigen oder behindern. Hinsichtlich des Bildungssystems fordert Schrödter

5 Deutsche Ausgabe des Werks *The quality of life*, 8. Auflage, herausgegeben von Herlinde Pauer-Studer.

(2013, S. 84) aus diesem Grund, keine Gleichverteilung von Mitteln anzustreben, da dies aufgrund der Ungleichheit der Individuen zu struktureller Diskriminierung führe. Ähnlich wie Rawls' (1971) *Grundfreiheiten* formuliert Nussbaum eine Liste minimaler *Grundfähigkeiten* zur Erreichung eines menschenwürdigen Lebens. Jenseits einer rein distributiv gedachten Verteilungsgerechtigkeit werden weitere partizipative Fähigkeiten wie Emotionen, soziale Beziehungen, Verbundenheit mit der Natur, Spiel als Voraussetzungen eines guten Lebens etc. formuliert (Nussbaum, 2014, S. 57–58). Die Liste enthält nicht nur Fähigkeiten, welche der einzelnen Person dienen, sondern auch solche der sozialen Teilhabe. Beispielsweise werden die „Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung“ zu sein, oder die „Fähigkeit, für andere und bezogen auf andere zu leben“, als Grundfähigkeiten formuliert (Nussbaum, 2014, S. 58). Diese Befähigungen versteht Nussbaum im Unterschied zu Sen als grundsätzliche verfassungsmäßige Rechte, für deren Erreichung Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle spielen. So fordert sie auch mit Blick auf das Bildungswesen einen ganzheitlichen Ansatz. Es reiche nicht aus, sich auf Tätigkeiten wie die Bereitstellung von Ressourcen für die Bildung zu beschränken:

„Er [der Ansatz] meint nicht, die Bereitstellung von Ressourcen für die Erziehung sei ausreichend – insbesondere dort nicht wo Menschen in widrigen Umständen leben –, sondern er entwirft phantasievolle Programme, die es benachteiligten Gruppen ermöglichen, die Ressourcen wirklich zu ihrem Vorteil zu nutzen“ (Nussbaum, 2014, S. 71).

Freiheit bzw. Entscheidungsfreiheit werden in dieser Logik als Vermögen definiert, sich für oder gegen die Realisierung der Ausbildung der eigenen Fähigkeiten zu entscheiden.

Indem so festgelegt wird, welche Möglichkeiten und Fähigkeiten anzustreben sind, wird das philosophische Konzept empirisch mess- und rekonstruierbar. Allerdings besteht die Gefahr einer Reduktion auf die formulierten Fähigkeiten. Dem Auflisten von Grundbefähigungen, welche Otto und Ziegler (2008, S. 12) angesichts ihrer empirischen Überprüfbarkeit als Stärke des Ansatzes von Nussbaum sehen, begegnet Sen (1992) mit Zurückhaltung. Er fordert, eine globale Festlegung zu vermeiden (zit. nach Steckmann, 2008). Die Kritik am Capability Approach bezieht sich denn auch gerade auf die Frage nach dem Verständnis eines „erstrebenswerten Lebens“, auf die objektive Bestimmung, was gut und erstrebenswert ist. Allerdings teilt der Ansatz laut Otto und Ziegler (2008, S. 10–11) eine solche Ideologie ‚objektiv‘ erstrebenswerten Lebens gerade nicht, sondern stellt die Entscheidungsfreiheit des Individuums ins Zentrum. Kritisiert wird dennoch die paternalistische Prägung des Ansatzes, welcher „bevormundende Eingriffe in individuelle Entscheidungsräume“ legitimiere (Steckmann, 2008, S. 107). Dieser Verdacht des Paternalismus wird jedoch teilweise dadurch entkräftet, dass nicht eine Konzeption des erstrebenswerten Lebens dargeboten wird, sondern Individuen dazu befähigt werden sollen, ihren eigenen Lebensentwurf zu erstellen (Steckmann, 2008). Eine weitere Gefahr könnte im Hinblick auf die Bereitstel-

lung von besonderen Unterstützungs- und Lernangeboten im Bildungssystem darin bestehen, dass durch die Sichtbarmachung bestehender Unterschiede diese reproduziert werden.

3.3 Gerechtigkeitskonzeptionen im Bildungsdiskurs

Gemeinsam ist den diskutierten Gerechtigkeitskonzeptionen das Ziel, Unterschiede in demokratischen Gesellschaften und auch im Bildungssystem aufzudecken, welche mit einer demokratischen Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit konfliktieren. Bildungsinstitutionen kommt allen drei Konzeptionen zufolge eine zentrale Stellung für die Integration von Individuen in die Gesellschaft zu. Allerdings liegen ihnen unterschiedliche Verständnisse der Aufgabe von Bildungsinstitutionen sowie des Individuums zugrunde. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen einer liberalen, an individueller Leistungsfähigkeit und Entscheidung orientierten Logik und einer humanistischen Logik der Bildungsgerechtigkeit, die auf eine ganzheitliche Förderung des Individuums ausgerichtet ist und eine non-distributive Konzeption von Bildungsgerechtigkeit vertritt. Die liberale Verteilungsgerechtigkeitskonzeption zielt auf Verfahrens- und Prozessgerechtigkeit ab oder, wie dies Rawls (1971) formuliert, auf ‚equal opportunities‘. Das Bildungssystem soll, basierend auf gleichen Startbedingungen, eine faire Distribution begehrter Ressourcen wie Bildungstitel ermöglichen. Die Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung basiert auf dem Konzept der Fairness zwischen kompetitiven und kooperierenden Individuen. Während also ungleiche Startbedingungen im Bildungssystem durch zusätzliche Ressourcen ausgeglichen werden sollen, werden die Entscheidungskompetenzen der Individuen nicht hinterfragt. Leistung wird als Kognition oder Talent verstanden, die unabhängig von der sozialen Einbettung unterschiedlich ausgeprägt sind und durch Bildungsprozesse entsprechend gefördert werden sollen. Systemische oder organisationale Reproduktionsmechanismen und weitreichende Selektionsentscheide werden als ‚faire‘ Marktbedingungen angesehen.

In Abgrenzung dazu wird im Anerkennungs- wie auch im Befähigungsgerechtigkeitsansatz ein humanistisches Bildungsverständnis vertreten. Beide Konzepte sehen es als Aufgabe des Bildungssystems an, Kinder zu entscheidungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft auszubilden, bevor weitreichende Entscheidungen in gerechter Weise möglich sind. Dabei steht nicht die gerechte Distribution (gleicher) Ressourcen im Zentrum, sondern vielmehr die Frage nach der Teilhabe und Mitsprache eines jeden Individuum im Sinne eines Empowerments. Die beiden Ansätze unterscheiden sich darin, inwiefern unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen von Individuen für eine Bildungsgerechtigkeitskonzeption mitgedacht werden. Während der Anerkennungsgerechtigkeitsansatz auf die Entwicklung individueller Kapazitäten wie Autonomie und Subjektivität ausgerichtet ist und dabei bewusst bestehende Unterschiede ausklammert, versucht der Befähigungsgerechtigkeitsansatz diese Unterschiede zu

fokussieren und an den Dispositionen und Möglichkeiten von Individuen anzusetzen. Was das Bildungssystem betrifft, könnte man vorsichtig formulieren, dass Anerkennung eher im Sinne des ursprünglichen Inklusionsgedankens einer ‚Bildung für alle‘ zu verstehen ist. Der Capability Approach setzt im Sinne Nussbaums hingegen an den Systembedingungen an und kritisiert diese, wenn sie nicht darauf abzielen, Personen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen dahingehend zu bilden und zu fördern, dass sie dieselben Möglichkeiten und Fähigkeiten der Entscheidungsfindung haben.

In der Literatur finden sich einige Hinweise für die Übernahme verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen im bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs. In bildungspolitischen Diskussionen und wissenschaftlichen Studien im Nachgang der Ergebnisse internationaler Leistungstests wird häufig eine (verkürzte) Verteilungsgerechtigkeitskonzeption vertreten (vgl. u. a. Bänninger, 2016; Stojanov, 2013; Honneth, 2013). Den Schülerinnen und Schülern wird, sind gerechte Grundbedingungen geschaffen, die alleinige Verantwortung für ihre Leistungserfolge zugewiesen. In der pädagogischen Praxis besteht dann aber die Gefahr, dass diese Verteilungsgerechtigkeitslogik vom pädagogischen Ethos des professionellen Einzelfallbezugs abweicht (Heinrich, 2013, S. 168). Eine liberale Bildungsgerechtigkeitsvorstellung, die auf Eigenverantwortung basiert, kann gemäß dem Autor auf der Seite der Lehrperson zu einem Konflikt zwischen gesellschaftlichen Bildungsgerechtigkeitsvorstellungen und subjektiven pädagogischen Werten führen. Im Extremfall erleben sich die Pädagogen in ihrem Berufsauftrag nicht mehr als handlungsfähig.

Im Anschluss an den PISA-Diskurs wird die Bildungsgerechtigkeitsdebatte insbesondere auch mit Blick auf die Einführung inklusiver Bildungssysteme geführt. Grundsätzlich ist die Forderung nach Inklusion an einer Gerechtigkeitsvorstellung im Sinne der Anerkennung – Bildung für alle – orientiert. Inklusion ist in seiner ursprünglichen Begrifflichkeit gemäß Heinrich (2015, S. 252) in einer ganzheitlichen, humanistischen Vorstellung von „Bildung zur Seite des Subjekts“ zu verstehen. Da Inklusionsbestrebungen jedoch auch politische Folge des schlechten Abschneidens in internationalen Leistungstests sind, wurde die Debatte nicht nur im Sinne der Teilhabe an Bildungsinhalten, sondern auch mit dem Ziel steigender Schulleistungen aller Schüler/-innen geführt. So folgen gemäß Bänninger (2016, S. 99) aktuelle bildungspolitische Diskurse mehrheitlich der neoliberalen Vorstellung, Schüler/-innen bereits früh zu eigenständigen Subjekten „im Sinne eines unternehmerischen Selbst“ auszubilden und ihnen die Verantwortung für ihren Leistungserfolg zu übertragen. Der Anspruch der Leistungssteigerung und Leistungsnormorientierung stellt Inklusion als Teilhabe an gleichen Bildungszielen vor eine schwer zu bewältigende Herausforderung. Gerade hinsichtlich der Einführung inklusiver Bildungssysteme zeigt sich in den bildungspolitischen Diskussionen ein Spannungsfeld verschiedener Bildungsgerechtigkeitsvorstellungen (Sturm, Köpfer & Wagener, 2016).

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass im bildungspolitischen Diskurs ebenso wie in der Output-orientierten Schuleffektivitätsforschung eine an Ver-

teilungsgerechtigkeit orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption dominiert. In der Begründung von Reformbemühungen integrativer und inklusiver Beschulung zeigen sich daneben auch noch Diskurse eines Anerkennungsgerechtigkeitsansatzes. Wird Bildung hingegen als Befähigung verstanden mit dem Ziel, Individuen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen zu entscheidungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, und werden Systembedingungen, welche dies verhindern, kritisiert, so deutet dies auf ein Verständnis im Sinne der Befähigungsgerechtigkeit hin. Bei der empirischen Rekonstruktion von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen, welche sich in Schulen insbesondere in der Organisation von Förderung und Selektion zeigen, kann es als zentral angesehen werden, diese unterschiedlichen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit im pädagogischen Kontext zu reflektieren. Dabei wird eine konstruktivistische Perspektive eingenommen in der Annahme, dass Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit auf diskursiv hergestellten Konstruktionsprozessen von Individuen, Gruppen und Organisationen basieren. Inwiefern sich diese verschiedenen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit in schulischen Organisationen rekonstruieren lassen, gilt es empirisch zu prüfen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen nicht nur auf bildungspolitischer oder individueller Ebene, sondern auch auf der intermediären Ebene bestehen. Es stellt sich damit die Frage, inwiefern die Schule als Organisation dazu beitragen kann, kollektive Gerechtigkeitskonzeptionen zu generieren. Solche Sinnherstellungsprozesse in schulischen Organisationen werden im folgenden Kapitel besprochen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





4 Sinnherstellung in der Organisation Schule

Orientierungen der Förderung und Selektion sowie Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen sind weder bei einzelnen Akteuren noch in schulischen Kollektiven einfach gegeben, sondern können als Ergebnis gesellschaftlicher und politischer Debatten, der Sozialisation sowie der Kommunikation und Reflexion innerhalb der jeweiligen Organisation angesehen werden. In Schulen sind verschiedene Akteure und Professionen vertreten, die in ihrer Interaktion das Handlungswissen der einzelnen Akteure auch gerade mit Blick auf Förderung und Selektion mitprägen. Auch die Organisation selbst kann aktiv oder passiv dazu beitragen, kollektives Handlungswissen zu generieren. Eine mehrperspektivische Sichtweise geht davon aus, dass die Organisation nicht nur die Summe ihrer Akteure und Akteursgruppen darstellt, sondern auch darüber hinaus eine eigene Wirkung entfaltet. Damit stellt sich die Frage, welchen Zusammenhang die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum mit den unterschiedlichen Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen aufweist und wie sich dies empirisch überprüfen lässt. Hierzu ist es erforderlich, sich zunächst Klarheit über theoretische Konzepte und empirische Befunde zur Sinnherstellung in der Organisation Schule zu verschaffen. Dem Begriff der Sinnherstellung liegt ein konstruktivistisches Verständnis im Sinne von Schütz (1971) zugrunde. Dieses Verständnis beruht auf der Annahme, dass Wissen, sei es im wissenschaftlichen oder im alltäglichen Bereich, Konstruktionsprozessen unterliegt. Kollektive Orientierungen der Förderung und Selektion und der Bildungsgerechtigkeit unterliegen einem aktiven Herstellungsprozess, den es zu ergründen gilt. Auf der Ebene der pädagogischen Akteure ist die Schule als Organisation aufgrund der Inklusionsbestrebungen und der Einführung geleiteter Schulen eine zunehmend multiprofessionelle Organisation. Es lohnt sich, einen Blick zu werfen auf den unterschiedlichen Habitus der einzelnen Professionen und auf die Passungsverhältnisse zwischen den Berufsgruppen, aber auch in ihrem Bezug zur vorhandenen Klientel. Daneben kann zudem die Schule selbst als Akteur gesehen werden, der zur Herstellung gemeinsamer Vorstellungen und Konzeptionen beiträgt. Das Schulsystem und die Organisation können einerseits aufgrund der ihnen eingeschriebenen Bedingungen mit Bildungsgerechtigkeitsvorstellungen in Konflikt geraten, was in einer systemtheoretischen Betrachtung verschiedener Funktionen schulischer Organisationen zu analysieren ist. Andererseits kann die Organisation als Akteur zur Bearbeitung dieser Konflikte beitragen, wobei Aushandlungsprozesse und Interdependenzen verschiedener Kontexturen mitzudenken sind. Abschließend wird das Konzept der Schulkultur reflektiert, das als ‚Endprodukt‘ eines Sinnherstellungsprozesses angesehen werden kann. Diese theoretischen und empirischen Reflexionen dienen dazu, ergänzend zu einer akteurs- oder

professionszentrierten Perspektive den Fokus auf die Organisation als kollektives Konstrukt zu richten, welches für die Herstellung von Sinn von Bedeutung sein kann.

4.1 Professioneller Habitus und Passungsverhältnisse

Studien, die sich mit dem jeweiligen Habitus von Professionen und den sich daraus ergebenden Passungsverhältnissen auseinandersetzen, beziehen sich auf das Konzept des Habitus, welches Pierre Bourdieu (1982) insbesondere in seinem Werk *Die feinen Unterschiede* ausdifferenziert hat. Der Habitus wird als unbewusstes Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschema verstanden, das sich aus der jeweiligen Position in der Gesellschaft ergibt (Bourdieu, 1982). Im Kontext der Schule als Bildungseinrichtung wird auf der einen Seite der Frage nachgegangen, inwiefern unbewusste Passungsproblematiken zwischen dem Habitus schulischer Akteure und demjenigen ihres sozialen Kontextes pädagogisches Handeln beeinflussen. In der Frage nach Passungsverhältnissen zur Lebenswelt der Schüler/-innen und ihrer Familien wird auf die theoretischen und empirischen Überlegungen zur Mittelstandsorientierung des Erziehungssystems nach Bourdieu und Passeron (1971) Bezug genommen. Im Zentrum der Untersuchungen stehen unbewusste Passungsproblematiken zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen respektive deren Eltern. Für die vorliegende Arbeit sind diese Studien insofern relevant, als aufgezeigt wird, inwiefern unbewusste Sinnstrukturen in der Bearbeitung von Chancengerechtigkeit in der Organisation der Förder- und Selektionsaufgabe mitspielen können. Während in dieser ersten Perspektive der Habitus als Zugehörigkeit von Akteuren zu einer Position im sozialen Raum verstanden wird, kann auf der anderen Seite gefragt werden, welche unbewussten Deutungsschemata eines professionellen Habitus das Handeln der Akteure leitet. In dieser Perspektive wird das Konstrukt der Klassenzugehörigkeit auf die Professionszugehörigkeit übertragen und untersucht, inwiefern unbewusste Deutungs- und Handlungsschemata einer professionellen Zugehörigkeit zugeschrieben sein können. Dabei werden einerseits einzelne pädagogische Professionen, andererseits auch Professionskonstellationen untersucht. Die zweite Perspektive schneidet somit die Forschungsdiskussion zu multiprofessionellen Teams an, die aber in der vorliegenden Arbeit nicht im Zentrum stehen.

Studien zu Passungsverhältnissen untersuchen insbesondere die mehr oder weniger große Nähe der milieuspezifischen Eigenschaften der Schüler/-innen respektive ihrer Eltern im Vergleich zu den Schulakteuren bzw. der Schule (vgl. u. a. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer & Helsper, 2010). Da der Bildungshabitus ein latentes Konstrukt darstellt, wird diesem Passungsverhältnis mehrheitlich in rekonstruktiven Studien nachgegangen. Kramer und Helsper (2010) zeigen auf der Basis einer Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern, dass das Erleben insbesondere des Typus „Habitus der Bildungsfremdheit“ mit Blick auf schulische Anforderungen mit einem drohenden chronischen Misserfolg zusammenhängt. Dabei erweist sich im Vergleich

verschiedener Schulformen das schulkulturelle Institutionenmilieu als ausschlaggebend dafür, dass Anschlusslösungen von Schülerinnen und Schülern aus nahen Milieus eröffnet und von solchen aus fernen Milieus geschlossen werden (ebd.). Helsper, Thiersch und Ziems (2013) untersuchen zudem die Veränderung des Bildungshabitus der Schüler/-innen im Laufe ihrer Schulkarriere. Diese hängt den Autoren zufolge eng mit den Praktiken und Strukturen der sozialen Welt, insbesondere der Institutionen des Bildungssystems, zusammen.

Mit Blick auf den Habitus von Lehrpersonen untersucht Amling (2015) auf der Basis von Gruppendiskussionen unterschiedliche Lernorientierungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Dabei versucht er, die Reproduktion sozialer Ungleichheit relational zu erfassen, indem der jeweilige milieuspezifische Habitus den Regeln und Sinnstrukturen des schulischen Feldes gegenübergestellt wird (Amling, 2015). Im Ergebnis lässt sich die Bedeutung der Schule als Organisation für die Herausbildung dieser Lernorientierungen hervorheben (Amling, 2015). Gemäß Bremm et al. (2016) ist die Passungsdivergenz zwischen Schüler/-innenhabitus und Akteuren auf Organisationsebene in sozial benachteiligte Bildungsräume besonders relevant, was zu fehlender Anschlussfähigkeit an geforderte Verhaltensweisen führen kann. Diese Differenz wird gemäß Fölker und Hertel (2015) von den pädagogischen Akteuren in ihrer Bezugnahme auf Lernende zumindest mitkonstruiert. Diese Bezüge betreffen verschiedene Akteure und Kontexte. Die Frage nach Passungsverhältnissen wird aus Sicht des Schüler/-innenhabitus, aus Sicht der Lehrpersonen und in der Diskrepanz dieser beiden Gruppen sowie mit Blick auf die Regeln der Bildungsorganisationen diskutiert.

Insgesamt findet sich für die von Bourdieu und Passeron (1971) im französischen (Gymnasiums-)Kontext entwickelte Theorie in der Forschung noch immer empirische Evidenz. Dabei untersuchen die Studien jedoch nicht nur milieuspezifische Merkmale von Individuen, sondern ebenfalls die Organisation (z. B. Amling, 2015) oder den soziostrukturellen Kontext (z. B. Bremm, 2016). Kritisch eingewendet wird allerdings, dass Konstruktionsleistungen der gängigen Kategorie der Bildungsferne und ihre meist unreflektierte Verwendung als (sozial-)pädagogische Normalitätsvorstellung pädagogischen Handelns zu überdenken sei (u. a. Wiezorek, 2009). Wiezorek (2009) sieht in der Kategorisierung der Bildungsferne von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern durch wissenschaftliche Studien und Schulakteure eine ungleichheitsreproduzierende Wirkmächtigkeit. Der Frage nach professionellen Handlungshintergründen wird in empirischen und theoretischen Studien ebenfalls ergebnisoffen begegnet. Im Anschluss geht es um die Analyse des professionellen Habitus verschiedener Akteure an schulischen Organisationen sowie ihres Zusammenspiels.

Die Lehrperson ist an schulischen Organisationen und im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern der zentrale Akteur. Die Profession der Lehrperson wird in theoretischen und empirischen Konzepten oft in einem Spannungsverhältnis zu den institutionellen und organisationalen Ansprüchen beschrieben. Das theoretische Konstrukt des „Autonomie-Paritäts-Paradigmas“ (Lortie, 1975) beschreibt die hohe

operative Autonomie der Lehrperson bei widersprüchlichen institutionellen Anforderungen an die Profession. In diesem Spannungsverhältnis sieht Terhart (2011) die Beibehaltung didaktischer Routinen als zentralen Bestandteil der Lehrpersonenprofession. Dabei zeigen sich in der unterrichtlichen Praxis Resistenzen gegenüber extern entwickelten Konzepten und Reformen, wobei die Lehrpersonen zwischen den Positionen Einzelkämpfer und Standardisierung stehen und unterschiedliche Deutungen von Reformen entwickeln (Terhart, 2011, S. 214). In Bezug auf die Schüler/-innen versucht der Ansatz struktureller Professionsantinomien die widersprüchlichen Ansprüche an Lehrpersonen als praktische Dilemmata zu fassen. Dabei werden pädagogische Orientierungen in der Antinomie „universalistisch-distanziert, rollenförmig“ versus „diffusnah, personenbezogen“ gesehen (Helsper, 2011, S. 223). Auch bei den individuell-personenbezogenen pädagogischen Orientierungen werden Spannungsverhältnisse reflektiert, die aus der zunehmend auf Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft ausgerichteten Erwartungshaltung resultieren (Heinrich, 2010, S. 129).

Neben dem Antinomie-Ansatz gibt es zum professionsspezifischen Lehrpersonenhabitus Konzepte und Studien, die auf Orientierungen, subjektive Theorien und Überzeugungen abzielen (Reusser & Pauli, 2014). Vorgeschlagen wird hier der Überbegriff der „berufsbezogenen Überzeugung“ für solche Facetten des Handelns von Lehrpersonen, welche über das pädagogische und fachliche Wissen hinausgehen (ebd., S. 642). Darunter wird in Anlehnung an das Habitus-Konzept nach Bourdieu (1974) ein berufsbiographisch verinnerlichtes unbewusstes Wissen verstanden, das bereits durch die eigene Schulzeit und Ausbildung, aber auch durch die Einbindung in Institutionen geprägt wird (Reusser & Pauli, 2014). In der Erforschung berufsbezogener Überzeugungen überwiegen rekonstruktive Verfahren, wobei zunehmend auch quantitative Methoden eingesetzt werden, um die Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und Unterrichtshandeln zu erkunden (ebd.). Unter dem Überbegriff der berufsbezogenen Überzeugungen werden sowohl kognitive Konzepte und pädagogische Vorstellungen guten Unterrichtens als auch „kontextbezogene Überzeugungen“ gefasst, was unter anderem Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen von Lehrpersonen betrifft (ebd., S. 651). Verschiedene Studien untersuchen in dieser Forschungsperspektive Überzeugungen im Hinblick auf integrative Unterrichtsformen. Quantitative Arbeiten widmen sich dabei beispielsweise der Entstehung von Differenzierungen durch Lehrpersonen (bspw. Gebhardt et al., 2011) oder den Auswirkungen kontextbezogener Überzeugungen auf das Gelingen von Reformen (bspw. Beckstein, Reusser, Stebler & Mandel, 2013).

Die durch ihre eigene Bildungsbiographie geprägten Lehrpersonen stehen in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen eigenen Gestaltungsanteilen und den unterschiedlichen Anforderungen der umgebenden Systeme. So zeichnet sich der Lehrpersonenhabitus durch sein In-Beziehung-Setzen zu institutionellen, sozialen und innerorganisationalen Anforderungen aus. Fend (2008) zufolge ist das Handeln der Schulakteure auf die strukturelle und soziale Umwelt gerichtet, da Erwartungen nicht

nur schulintern entstehen, sondern auch system- oder kontextinduziert sind. Um Rahmenvorgaben und spezifische Handlungsbedingungen im Schulalltag berücksichtigen zu können, sind Rekontextualisierungsleistungen der Akteure auf den verschiedenen Ebenen nötig. Hier zeigt sich also ein aktiver Gestaltungsanteil im Kontext sich ständig wandelnder Anforderungen und Bedingungen (Fend, 2008, S. 26). Die institutionellen Vorgaben werden auf operativer Ebene als veränderbar betrachtet; grundlegend für die Rekontextualisierungsleistungen der Schulakteure ist dabei das Zusammenspiel der nächsthöheren Ebene (Vorgaben), der darunterliegenden Ebene (Folgewirkung, Konsequenzen des Handelns) und der horizontalen Ebene (Handlungserfahrungen) (Fend, 2008, S. 38). Gemäß Fend (2008) wird der Autonomieanspruch der Lehrperson durch alltägliche Aushandlungsprozesse der pädagogischen Arbeit im Abgleich mit Vorgaben, Reformen und Handlungsroutinen relativiert.

Im Hinblick auf innerorganisationale Aushandlungsprozesse an Primarschulen wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit in zunehmend inklusiven Schulsystemen diskutiert. Ohne an dieser Stelle näher auf die Auswirkungen dieser Zusammenarbeit auf den Unterricht und die Schüler/-innen eingehen zu können, lohnt sich ein kurzer Blick auf die professionshabituellen Differenzierungen. So sah bereits vor zwanzig Jahren Wocken (1996) die Gefahr, dass bei der Einführung integrativer Fördersysteme Förderlehrpersonen die zunehmende Sensibilisierung für alle Arten von Auffälligkeiten als Legitimationsstrategie für ihre Arbeit gebrauchen könnten. Durch den Verlust der räumlichen Abgrenzung der integrationspädagogischen Arbeit in inklusiven Fördersystemen könnte die Legitimation zunehmend durch Etikettierungen von Schülerinnen und Schülern „im Kopf der Pädagogen“ erfolgen (ebd., S. 35–36). In der Literatur wird dieses Phänomen „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ genannt (Wocken, 1996). Konstruiert wird das Bild einer Förderlehrperson, welche sich stark durch ihre sonderpädagogische Arbeit in Abgrenzung von der Arbeit der allgemeinen Lehrperson identifiziert.

Zu dieser Abgrenzung verschiedener professioneller Paradigmen gibt es insbesondere rekonstruktive Ansätze, welche die Kooperation verschiedener Schulakteure in inklusiven Settings als Spannungsfeld beschreiben (u. a. Graf & Graf, 2008; Schröck & Rahm, 2009). So werden an Schulen unterschiedliche professionelle Milieus ausgemacht, welche sich gegenüber dem Organisationsmilieu positionieren müssen. Sturm (2012) kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass sich der Lehrpersonshabitus insbesondere durch die Ausrichtung an schulisch-institutionellen Vorgaben der Selektion auszeichnet und sich vom Förderparadigma der Heilpädagogen abgrenzt. Die Untersuchung von Pool Maag und Moser Opitz (2014) im Schweizer Kontext zeigt ebenfalls die unterschiedlichen Sichtweisen der Klassenlehrpersonen und der Förderlehrpersonen auf die optimale Förderung. Anhand von Interviews werden die soziale Integration und das Wohlbefinden der Lernenden als zentraler Wert von Förderlehrpersonen herausgearbeitet, während die Lehrpersonen den Fokus auf die Leistungsförderung im Klassenverband richten (Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Die Selbstthematisierung des professionellen Habitus von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in inklusiven Schulen untersuchen Heinrich, Arndt und Werning (2014). Gemäß den Autoren grenzen Lehrpersonen ihre professionelle Identität von anderen schulischen Professionalitäten ab. In einer Gegenüberstellung von Leistungsprinzipien (als klassische Lehrpersonendomäne) und Förderprinzipien (als klassische Förderlehrpersonendomäne) im schulischen Kontext reflektieren die Autor/-innen professionelle Deutungsmuster der Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Sie zeigen, dass die Förderlehrperson gerade auch das ‚professionsfremde‘ Leistungsprinzip übernimmt, um handlungsfähig zu bleiben (Heinrich, Arndt & Werning, 2014). Dies erklären sie mit dem Verlust der Zuständigkeit für starke Schüler/-innen und der drohenden Abwertung der Arbeit der Förderlehrperson durch die sonderpädagogische Expertise (ebd., S. 67). In der Forschung wird somit der professionelle Habitus von Förderlehrpersonen in der Abgrenzung von dem der Lehrpersonen definiert. Klassische Zuschreibungen der Förderlehrperson mit Fokus auf das Kind und seine Bedürfnisse (Förderung) und der Lehrperson mit Fokus auf die Klasse und die Leistung der Schüler/-innen (Selektion) werden durch integrativen Unterricht entweder in Frage gestellt oder aufgrund der Suche nach Legitimität gerade verfestigt.

An den Primarschulen in der Schweiz gibt es flächendeckend seit der Volksschulreform von 2005 neben Lehrpersonen und verschiedenen Heilpädagogen als weitere Akteure die Schulleitung. Durch die als obligatorisch erklärte Ausbildung legitimiert sich seither die Schulleitung als eigene Profession (Graf & Graf, 2008). Schulleitungen stellen im Schweizer Kontext somit eine relativ junge Profession dar, wobei in der Praxis beispielsweise der Verband der Schulleiter/-innen (VSL) versucht, durch ein Leitbild eine Profilierung, aber auch eine Abgrenzung von anderen Schulakteuren zu erreichen (Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz, 2015). Die Schulleitung hat ihrem Berufsbild zufolge eine Triagefunktion zwischen den Ansprüchen von Lehrpersonen, Schülerinnen bzw. Schülern, Eltern und Behörden und ist für die Entwicklung, Qualitätskontrolle und operative Führung der Schule verantwortlich (Dubs, 2010). Zudem wird der Profession des Schulleiters eine primäre Verantwortung in der Organisationsentwicklung zugeschrieben. Internationale Forschungen bezeichnen Schulleitungen im Hinblick auf den Erfolg von Entwicklungsprozessen als „driver for change“ (Bryk, 2010). Für Fend (2008, S. 170) zeichnet sich, was die Schulentwicklung betrifft, eine „gute Schulleitung“ durch Charakteristika wie „kompetent“, „lernfähig, offen und entwicklungsorientiert“ sowie dadurch aus, dass sie das Kollegium in Entscheidungs- und Planungsprozesse einbezieht. Die Profession der Schulleitung ist gemäß diesen Studien von der ständigen Aushandlung zwischen Bedürfnissen verschiedener Akteure einerseits und Anforderungen an Entwicklungs- und Reformhandeln andererseits geprägt. Der professionelle Habitus der Schulleitung wird entsprechend in engem Zusammenhang mit organisationaler und personaler Weiterentwicklung gesehen.

Diese theoretischen und empirischen Arbeiten geben Hinweise auf Unterschiede, potentielle Spannungen und Aushandlungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen mit ihrem jeweiligen Habitus in der Organisation Schule. In den Studien zu Passungsverhältnissen wird Habitus in seiner klassischen Kontierung als unbewusstes Deutungs- und Handlungsschema, das auf der eigenen Positionierung im gesellschaftlichen Raum basiert, verstanden. In einer solchen Perspektive wird der Habitus der Schulkollegen von dem der Schüler/-innen und ihrer Eltern abgegrenzt. Wird hingegen das Spannungsfeld zwischen verschiedenen schulischen Akteuren betrachtet, ist vielmehr ein auf der Bildungssozialisation beruhender Habitus gemeint. Dabei werden Deutungsmuster dem professionellen Handlungs- oder Kontextwissen zugeschrieben und voneinander abgegrenzt. Verschiedenen Studien, welche den unterschiedlichen professionellen Habitus und die jeweiligen Passungswahrnehmungen untersuchen, betonen den Einfluss der organisationalen und systemischen Eingebundenheit im schulischen Handeln. Diese Eingebundenheit dürfte auch dafür relevant sein, inwiefern die Organisation selbst handlungsleitend wirken kann. Der Bezug der Einzelkollegen zu einer überindividuellen Struktur in Organisationen wird beispielsweise in der Sensemaking-Theorie reflektiert. Anknüpfend an den Rekontextualisierungsansatz nach Fend werden im Folgenden solche Sensemaking-Prozesse in den Blick genommen.

4.2 Rekontextualisierung und Sensemaking in Bildungsorganisationen

Das Konzept der Rekontextualisierung kann nach Fend (2008, S. 26) als Ausdifferenzierung des Modells von Input (Rahmenvorgaben), Prozess und Output verstanden werden. Die „verführerische“ Einfachheit der darin enthaltenen Abhängigkeitsbeziehung ist gemäß dem Autor zu spezifizieren (ebd., S. 26). Schulische Organisationen und Akteure sind keine isolierten Einheiten, sondern in ihren Kontext eingebunden. Rekontextualisierung bedeutet hier, dass bildungspolitische Rahmenbedingungen kontextspezifisch in der Selbst- und Fremdwahrnehmung adaptiert werden (ebd., S. 27). Das heißt, Rahmenbedingungen werden nicht einfach übernommen, sondern sind von den Akteuren aktiv mitgestaltet. Dies wirft die Frage auf, inwiefern der aktive Gestaltungsanteil der Schulkollegen von organisationalen kollektiven Strukturen mitgeprägt ist.

Eine mögliche theoretische Antwort bietet das Sensemaking-Konzept. So betrachtet Weick (1976) schulische Organisationen als *loosely coupled systems*, die sich innerorganisatorisch nicht durch Intensität und Dichte, sondern eine Vielzahl loser Verbindungen auszeichnen. Die geringe Dichte ermöglicht ein dauerhaftes, überindividuelles Bestehen schulischer Organisationen trotz oder gerade aufgrund kontext- und akteursspezifischer Adaptionmöglichkeiten (Weick, 1976, S. 6–7). Diese losen Verbindungen und akteursspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten bedeuten gemäß der Theorie nicht, dass Handlungsroutinen völlig frei von kollektivem Sinn gestaltet sind.

So sieht Weick (1976, S. 13) in lose gekoppelten Organisationen einen erhöhten Bedarf, gemeinsame Konzepte und Handlungsstrategien auszuhandeln. Das Konzept des *Sensemakings* in Organisationen kann als Antwort auf die Frage gesehen werden, wie innerhalb der Organisation Wertesysteme konstruiert und reformuliert werden (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). *Sensemaking* beschreibt den Prozess der Schaffung eines gemeinsam konstruierten und koordinierten Systems des Handelns in Organisationen. In diesem Prozess manifestiert sich eine gemeinsame Haltung, welche dazu dient, Identität und Aktion in organisationalem Handeln zu definieren (Weick et al., 2005, S. 409). In der schulischen Alltagspraxis könnte man sich darunter beispielsweise ein Leitbild oder ein Konzeptpapier vorstellen, wobei dies nicht zwingend niedergeschrieben sein muss, sondern auch nicht kommuniziertes Organisationswissen beinhalten kann. Prozesse des *Sensemakings* werden als aktive Aushandlung unter Bezugnahme auf retrospektive Erfahrungen beschrieben. Durchlaufen werden die Stadien der Differenzierung, Identifizierung, Klassifizierung, Regulierung und Routinierung (ebd., S. 411). Das Ziel des organisationalen *Sensemakings* kann darin gesehen werden, Plausibilität und Einigkeit im Umgang mit Problemen zu generieren. Dadurch wird eine überindividuelle geteilte Organisationsidentität erschaffen (Weick et al., 2005, S. 416–417). Organisationsidentitäten müssen nicht zwingend stabil gedacht werden. Giddens (1997) zufolge unterliegen sie vielmehr Aushandlungsprozessen durch Reflexion, Steuerung und Rationalisierung unterschiedlicher Interessen.

Ausgehend von diesen konzeptionellen Erwägungen können Schulen als besondere Organisationen beschrieben werden, die auf lose gekoppelten Zusammenhängen zwischen verschiedenen Akteuren basieren, welche sich zueinander und zu ihrem Kontext in ein Verhältnis setzen müssen. Konstitutiv sind somit Rekontextualisierungsleistungen auf verschiedenen Ebenen sowie Aushandlungsprozesse, ob und was gemeinsame Handlungsgrundlage in der Organisation sein soll. In einer organisations-theoretischen Perspektive kommt dabei die Rolle der Organisation als eigenständige Sinnstruktur unbewusster Handlungsbezüge ins Spiel. Da die Luhmann'sche Systemtheorie einen zentralen organisationstheoretischen Bezug darstellt, wird im nächsten Abschnitt auf ihrer Grundlage die Herausbildung organisationsinterner Handlungs-routinen und polykontexturaler Arrangements betrachtet.

4.3 Sinnherstellung in Organisationen aus system- und organisationstheoretischer Sicht

Wenn von Organisationen und deren Sinnherstellung gesprochen wird, kann als ein zentraler Bezugspunkt die Systemtheorie nach Luhmann (1984) ausgemacht werden. Systeme werden dabei nicht nur auf Gesellschaftsebene (Systemebene) festgemacht, sondern ebenfalls auf der Ebene von Organisationen (Luhmann, 2006). Luhmanns Sichtweise der Sinnherstellung in Organisationen ist für eine organisationssoziologi-

sche Perspektive richtungsweisend und kann daher als eine Grundlage organisations-theoretischer Reflexionen angesehen werden. In Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von der strukturfunktionalistischen Systemtheorie nach Parsons (1902–1979) entwickelte Luhmann (1984) eine soziologische Systemtheorie, welche auf der Differenz zwischen System und Umwelt aufbaut (zit. nach Luhmann & Baecker, 2011). Diese Abgrenzung bezieht sich insbesondere auf die Annahme des Vorhandenseins gesellschaftlich gleichförmiger, internalisierter kultureller Wertsysteme. Neben immanenten Schwächen in Parsons' Ansatz, wie unter anderem der fehlenden Erklärung dysfunktionalen Verhaltens, kritisiert Luhmann (2011, S. 17) insbesondere die unterstellte Unveränderlichkeit von Systemen und fordert eine Entwicklungsperspektive.

An die strukturfunktionalistische Perspektive des Zusammenhangs von Struktur und Handeln anknüpfend, erweitert Luhmann den Ansatz zu einer neuen Theorie des Zusammenspiels sozialer Systeme (Luhmann, 1984). Soziale Systeme und Organisationen bestehen dabei aus Kommunikation, mit der sie sich rekursiv auf ihre Umwelt beziehen (Luhmann, 2006, S. 59). Durch Kommunikation werden Relationen und Differenzen zu anderen Systemelementen produziert, wodurch der Ansatz unterscheidungs- und differenztheoretisch geprägt ist. Organisationen zeichnen sich gemäß Luhmann (2006, S. 39–41) durch Autopoiesis und damit durch operative Geschlossenheit und Selbstreferenz in der Sinnherstellung, keineswegs jedoch durch Strukturkonservatismus aus. Eine Organisation als System grenzt sich von seiner Umwelt ab, befindet sich aber gleichzeitig in einem Dauerzustand der Unsicherheit und Sinnsuche (Luhmann, 2006, S. 47–48). Die Umwelt wird als Konstrukt oder Fremdreferenz der Organisation verstanden; sie hilft dabei, Entscheidungen des Systems retrospektiv nachzuvollziehen (ebd., S. 52).

Wird sie auf Organisationen des Erziehungssystems bezogen, erkennt die Theorie insbesondere die Selektion in Auseinandersetzung mit den pädagogischen Idealen der Akteure als zentrale Aufgabe der Schule. So stellen Luhmann & Lenzen (2002) in *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* Erziehung als pädagogisches Ideal und Selektion als staatlich aufgezwungene Anforderung einander gegenüber:

„Aber selbst wenn man die Mindererfolgreichen mit besonderen Maßnahmen förderte, stellte sich das Problem auch in dieser Gruppe ein: die einen erweisen sich gleicher als die anderen; die einen schafften es, die anderen nicht. Wir müssen deshalb davon ausgehen, daß Selektion sich nicht vermeiden läßt, wenn Erziehung sich als gute Absicht vorstellt und das Richtige markiert. Auch die Schüler übernehmen die Ergebnisse der Selektionsverfahren als Qualitätszeugnisse in ihre wechselseitige Einschätzung“ (Luhmann & Lenzen, 2002, S. 63).

Das Zitat macht die Auseinandersetzung zwischen der Fremd- und der Selbstreferenz von schulischen Organisationen deutlich. Selektionsmechanismen werden als nicht vermeidbarer Teil pädagogischen Handelns beschrieben. Eine zentrale Aufgabe von schulischen Organisationen ist es demnach, Leistungsunterschiede zu produzieren.

Diese in das System eingeschriebene Funktion wird von Pädagogen und Schülerinnen bzw. Schülern übernommen und gelebt.

Dass individuelle Entscheidungen und Handlungsfreiheiten ausgeblendet werden, kann denn auch als Hauptkritik an dem Ansatz gesehen werden. Kommunikation erscheint aus dieser Sicht als Element sozialer Systeme, nicht als etwas, das zwischen Personen stattfindet; Akteure und deren Handeln werden mehrheitlich nicht berücksichtigt. Trotz der Kritik an der fehlenden Dynamik bzw. den fehlenden Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Systeme im Strukturfunktionalismus, kann sich der theoretische Ansatz von Luhmann diesem Vorwurf ebenfalls nicht ganz entziehen. Die Abgrenzung von der Umwelt als zentrale Aufgabe von Organisationen führt gemäß Luhmann (2006, S. 55) zur Erzeugung von Selbstreferenz. Veränderungen der Selbstreferenz sind nur unter gewissen Voraussetzungen denkbar.

Luhmanns systemtheoretischer Ansatz kann trotz der genannten Kritikpunkte als Grundlage für die Reflexion der Sinnherstellung in Organisationen herangezogen werden. Selbstreferenzielle Systeme werden als Bezugspunkt von Handlungsorientierungen betrachtet. Der Ansatz der Polykontextur erlaubt es, in einer system- und organisationstheoretischen Perspektive die Überlagerung verschiedener handlungsleitender Kontexturen zu diskutieren. Das Konzept der *Polykontexturalität* geht davon aus, dass sich verschiedene sinngebende Strukturen in Organisationen überlagern (Vogd, 2009, S. 25). Marotzki verweist in seiner theoretischen Reflexion des Konzepts der *Polykontexturalität* darauf, dass es Kennzeichen von Bildungsprozessen ist, „Bestimmtheit (im Sinne der Strukturstabilität) herzustellen und Unbestimmtheit (im Sinne der Strukturtransformation) zu ermöglichen“ (Marotzki, 1990, S. 118). Kontexturen werden als kommunikative, überindividuelle Reflexionsverhältnisse verstanden, wobei man bei einer Überlagerung unterschiedlicher Kontexturen von „polykontexturalen Arrangements“ spricht (Vogd & Jansen, 2013). Das Konzept lässt sich zur Erklärung von Entscheidungsfindungsprozessen in Organisationen verwenden (ebd.). Die soziale Praxis in Organisationen wird dabei als Resultat der Aushandlung unterschiedlicher bewusster und unbewusster Wissensbestände verstanden (Jansen, Schlippe & Vogd, 2015). Es wird das Bestehen einer „Vielheit von Rationalitäten“ in Organisationen angenommen, die das Handeln anleiten (Vogd & Jansen, 2013, S. 17).

Im Anschluss an das Konzept der *Polykontexturalität* nach Vogd und Jansen sowie in einer systemischen Perspektive auf Organisationen reflektieren Hartung-Beck und Muslic (2015) unterschiedliche Subsysteme innerhalb der Organisation. Solche Subsysteme – beispielsweise Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler/-innen – können als in sich geschlossene Funktionssysteme angesehen werden, welche sich jedoch in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis befinden (Hartung-Beck & Muslic, 2015). Als *polykontexturale Arrangements* werden die strukturellen Koppelungen zwischen den Subsystemen zur Bewältigung der Wahl verschiedener Entscheidungsalternativen verstanden (Hartung-Beck & Muslic, 2015). Polykontexturen finden sich in dieser Sicht auf einer kollektiven Ebene schulischer Funktionsgruppen. Funktionsgruppen

meint in einer organisationssoziologischen Logik dabei nicht nur Professions- und Klientelgruppen, sondern auch funktionelle Zusammenschlüsse verschiedener schulischer Akteure mit einer gemeinsamen Zielsetzung. Beispielsweise sind Zürcher Volksschulen dazu aufgefordert, sich in Steuergruppen (interdisziplinär und stufenübergreifend), pädagogischen Teams (interdisziplinärer Austausch auf einer Stufe) sowie im Fall von QUIMS-Schulen zudem in QUIMS-Teams zu organisieren (Kanton Zürich Volksschulamt, 2008). Solche Akteursgruppen können ebenfalls als Subsysteme in Organisationen mit eigener Rationalität verstanden werden.

Die Forschung zu schulischen Funktionsgruppen bezieht sich insbesondere auf die Wirkung von Steuergruppen und der Schulleitung in Entwicklungsprozessen. Beispielsweise zeigt Feldhoff in einer quantitativen Evaluationsstudie zur Begleitung des Modells „Selbständige Schule“, dass Steuergruppen neben der Schulleitung als „Change Agent schulischer Entwicklungsprozesse“ das organisationale Lernen befördern können (Feldhoff, 2011, S. 284). Dabei wird dahingehend relativiert, dass die untersuchten Steuergruppen diese Rolle noch zu wenig wahrnehmen (Feldhoff, 2011). Eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben einer dominierenden Rolle der Steuergruppe liefert die qualitativ-rekonstruktive Studie von Schröck und Rahm (2009). Die Autoren beschreiben schulische Steuergruppen in einem Spannungsverhältnis zwischen organisationalen und professionalen Anforderungen, wobei ihnen die Aufgabe zukommt, die lose gekoppelten Systeme zu verbinden (Schröck & Rahm, 2009). Aus den Gruppendiskussionen mit fünf Steuergruppen geht hervor, dass der Prozess der Rollenfindung von der ständigen Positionierung zwischen Schulleitung und Kollegium geprägt ist (Schröck & Rahm, 2009, S. 164). Dabei sind auch schulspezifische Unterschiede in den Hierarchiestrukturen sichtbar, nach denen sich die Steuergruppen richten (Schröck & Rahm, 2009). Diese Studien geben Hinweise darauf, dass Steuergruppen als Beispiel schulischer Funktionsgruppen eine eigene schulische Kontextur darstellen, welche sich durch die organisationspezifische Einbettung sowie innerorganisatorische Aushandlungsprozesse definiert.

Insgesamt erlaubt die systemtheoretische Betrachtungsweise es, die schulische Organisation als eine sinngebende Struktur anzusehen. Zugleich werden weitere Handlungsbezüge in die Diskussion einbezogen. Geht man der Frage nach, welche Akteure oder Kollektive an der Herausbildung geteilter Sinnmuster beteiligt sind, liefert das Konzept der Polykontextur Hinweise. Innerorganisationale Subsysteme mit eigenen Rationalitäten stehen bei der kollektiven Sinnsuche in einem Aushandlungsprozess mit außerorganisatorischen Bezügen. Zu fragen ist, ob dabei ein gemeinsames überindividuelles Wertesystem entsteht. Das Konzept der Schulkultur kann dabei helfen, den Sinnsuchprozess in schulischen Organisationen weiter theoretisch zu reflektieren.

4.4 Schulkultur

Mögliche Hinweise für ein überindividuell geteiltes Wertsystem als Endprodukt innerorganisationaler Sinnsuchprozesse liefert der Schulkulturansatz. Ähnlich wie bei Fend (2008) und dem Konzept der Rekontextualisierung wird von einer relativierten Außensteuerung ausgegangen und nach dem Eigensinn pädagogischer Organisationen gefragt (Helsper, 2008). Der Schulkulturansatz wurde von Werner Helsper seit Mitte der 1990er Jahre basierend auf einem rekonstruktiven Projekt zu Transformationsprozessen entwickelt und im Anschluss von ihm und anderen weiter ausgearbeitet (vgl. dazu Kramer, 2015).

Helpers Schulkulturansatz integriert sowohl system- und strukturtheoretische als auch akteurstheoretische Perspektiven. Zudem lassen sich anerkennungstheoretische Bezüge ausmachen (vgl. Kramer, 2015, S. 32). Der Schulkulturansatz wird von Helsper und Kollegen (2001) am Beispiel von hermeneutisch-rekonstruktiven Fallstudien deutscher Gymnasien empirisch auf grundlegende Strukturproblematiken und deren interaktive Bearbeitungen auf Schulebene geprüft. Dabei kommen die Autoren zu dem Schluss, dass schulische Akteure in der Auseinandersetzung mit ihren sozialen Kontextbedingungen, Strukturproblemen, Strukturvorgaben und pädagogischen Antinomien einzelschulspezifische symbolische Sinnstrukturen entwickeln, reproduzieren und transformieren (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, S. 535). In der Kritik an der Output-orientierten Forschung „guter Schulen“ (wie u. a. Rolff, 1993) betonen die Autoren die Prozesshaftigkeit schulischer Kulturen, die das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen sozialen, organisationalen und professionellen Sinnstrukturen sind (Helsper et al., 2001, S. 536–537). Dabei wird untersucht, inwiefern eine dominante Schulkultur als Möglichkeitsraum und Begrenzung des professionellen Handelns in Schulen wirkt. Helsper et al. (2001, S. 26) verstehen Schulkultur nicht einfach als pädagogischen oder organisationalen Konsens, sondern vielmehr als Aushandlungsprozess verschiedener Schulakteure in der Ausgestaltung einer „symbolischen Ordnung“ der Einzelschule. Hinsichtlich des Kulturaspekts bezieht der Ansatz auf der Ebene der Tiefenstruktur anerkennungstheoretische Reflexionen unter Bezugnahme auf Honneth ein (ebd., S. 31). Anerkennungsverhältnisse werden dabei zwischen verschiedenen Schulakteuren in der Aushandlung einer dominanten symbolischen Ordnung, zentraler noch als pädagogische Prämisse der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern reflektiert (ebd., S. 31). Der Schulkulturansatz kann daher als eine mehrperspektivische Reflexion auf die Frage kollektiver, pädagogisch gehaltvoller Sinnordnungen in Organisationen angesehen werden. Helsper (2008) definiert Schulkultur mit Blick auf ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität folgendermaßen:

„Schulkulturen sind als die symbolische Ordnung der einzelnen Schulen in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem zu fassen. (...) Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme

des Bildungssystems und die grundlegende Antinomen des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (Helsper, 2008, S. 122).

Die symbolische Ordnung der Einzelschule wird somit als Aushandlungsprozess verstanden. Solche Aushandlungsprozesse sind eingebettet in schulspezifische Strukturen und Vorgaben. Hinsichtlich der Bedeutung für die pädagogische Profession wird in der Definition aber auch eine akteursperspektivische Sicht auf den pädagogischen Habitus und die berufsbiographischen Passungsverhältnisse einbezogen. In der Spannung zwischen imaginären programmatischen Zielsetzungen, dem Bezug zu realen Kontextbedingungen und der symbolisch interaktiven Bearbeitung zwischen Zielen und der Realität auf Organisationsebene als Grundlage für die Bearbeitung spezifischer Strukturprobleme gestalten sich verschiedene Strukturvarianten einer Schulkultur (Helsper, 2008). Dabei knüpft Helsper an die *Theorie der Strukturierung* nach Giddens (1997) an, um sowohl akteurs- als auch systemperspektivische Muster in den Strukturprinzipien der Institutionen zu erklären, auf welche die Akteure ihr Handeln beziehen (zit. nach Kamm, 2007).

In der Weiterentwicklung des Konzepts bezieht sich Helsper (2008) insbesondere auf das dialektische Modell der *Strukturierung von Sozialität* nach Oevermann. Dieses stellt äußeren Regeln eine Fallstruktur oder Identität in der Handlungswahl von Individualität und Kollektivität gegenüber. Dabei kombiniert der Schulkulturansatz eine mikropolitische Sicht auf den berufs- und milieuspezifischen Habitus der Lehrperson in Aushandlung mit einer Schulkultur, die auf dominanten pädagogischen Sinnentwürfen im Einzelschulkontext basiert (Helsper, 2008). Die Herausbildung einer Schulkultur eröffnet eine organisationale Autonomie gegenüber bildungspolitischen Strukturen und soziokulturellen Bedingungen, indem ein gemeinsames pädagogisch-professionelles Handlungswissen geschaffen wird (Helsper, 2008). Die Schulkultur kann jedoch auch de-professionalisierend wirken, wenn sie in Widerspruch zu dem professionsspezifischen und biographischen Erfahrungswissen der Einzelakteure steht (vgl. Helsper, 2008, S. 135–137).

Der Ansatz der Schulkultur bietet eine kombinierte Betrachtung von strukturtheoretischen, organisationstheoretischen und mikropolitischen Perspektiven auf kollektive Sinnsuchprozesse in Organisationen. Schulkultur meint nicht nur ein formales Regelwerk, sondern bezieht sich in seiner Tiefenstruktur auf pädagogische Prämissen zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen. Kultur wird transformierend gedacht, im ständigen Aushandlungsprozess zwischen hierarchisch strukturierenden Dominanzmustern, pädagogischen Sinnentwürfen und kontextualen Bezügen. Schulkultur kann als überindividueller und dynamischer Erklärungsansatz angesehen werden, wobei Kultur weniger als normativ erwünschtes Endergebnis, sondern vielmehr als Aushandlungsprozess verschiedener Akteure verstanden wird.

Fazit

Bei der Frage, inwiefern die Organisation selbst, aber auch die verschiedenen Akteure und Akteursgruppen für geteilte oder divergierende Vorstellungen und Konzeptionen hinsichtlich Förderung, Selektion und Bildungsgerechtigkeit struktur- und sinngebend sind, gibt es unterschiedliche theoretische Ansätze. Verschiedene theoretische Bezüge und empirische Studien weisen darauf hin, dass auch nach überindividuellen Einflüssen auf pädagogische Konzeptionen zu fragen ist. Zielführend erscheint es daher, sowohl akteurszentrierte als auch überindividuelle und organisationale Ursachen für die Herstellung von Sinn in schulischen Organisationen zu betrachten und die entsprechenden theoretischen Konzepte kombiniert zugrunde zu legen. Kollektive oder auch divergierende pädagogische Konstruktionen sind in einer systemtheoretischen Sichtweise ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen, an denen verschiedene pädagogische Akteure, Subsysteme und Systeme beteiligt sind. Die soziologische Systemtheorie von Luhmann, welche die Selbst- und Fremdreferenz sowie die Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Subsysteme ins Zentrum stellt, kann als Basis für die Sinnherstellung in Organisationen angesehen werden. Auf die Frage, weshalb Rahmenbedingungen einzelschulisch unterschiedlich adaptiert werden, bietet der mehrperspektivische Zugang des Rekontextualisierungsansatzes eine mögliche Antwort. Die Sinnherstellung von Organisationen als aktiver, retrospektiver Prozess wird weiter im Sensemaking-Ansatz von Weick thematisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass überindividuelles Handlungswissen in Organisationen existiert. Noch expliziter wird die Vielschichtigkeit pädagogischen Handelns im Konzept der Polykontextur aufgenommen, das von einer Vielheit von Rationalitäten ausgeht und dem Aushandlungsprozess verschiedener Kontexturen in der Sinnherstellung schulischer Organisation nachgehen möchte. Der Schulkulturansatz schließlich nimmt ergänzend eine Struktur- und Akteursperspektive ein, wobei in Erweiterung des Sensemaking-Konzepts nicht nur nach gemeinsamen Routinen, sondern zudem nach der Tiefenstruktur gefragt wird. Insofern geht es auch um die symbolischen Ordnungen an Schulen, wobei das pädagogische Handeln auf eine dominante Leitkultur ausgerichtet ist. Dieser pädagogische Aspekt wird in einer anerkennungstheoretischen Perspektive analysiert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



II. Teil:

Empirische Studie



5 Sensibilisierendes Konzept und Erkenntnisinteressen der Analyse

Die Akteure in Primarschulen haben den Auftrag, Schüler/-innen in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Gleichzeitig sind sie aufgrund ihres Selektionsauftrages angehalten, gesellschaftliche Statuszuweisungen zu vollziehen, da Schüler/-innen in nachfolgende gestufte Bildungswege eingeteilt werden müssen. Die einzelne Schule ist demnach sowohl an der Erzeugung als auch an der Bearbeitung von Unterschieden im Bildungssystem aktiv beteiligt (Emmerich & Maag Merki, 2014). Das Verständnis von Förderung und Selektion wird jedoch nicht einfach übernommen, sondern kann je nach sozialräumlichem Kontext, dominanter bildungspolitischer Diskussion sowie schulinternen und akteurspezifischen Orientierungen unterschiedlich geprägt sein. Auf der Ebene der einzelnen Schulorganisation ergeben sich für das Verständnis von Förderung und Selektion folgende drei Bezüge:

1. Der soziale Kontext im Sinne einer sich wandelnden, ‚herausfordernden Lage‘: Schulische Einzelorganisationen müssen sich, um dem Anspruch kontextsensitiver Förderung gerecht werden zu können, mit ihrer Klientel, ihrer Schüler- und Elternschaft, auseinandersetzen. Diese Fremd- und Selbstidentifikation ist bei Schulen in sozialräumlich anspruchsvollen Lagen von besonderem Interesse (Bremm et al., 2016). Es soll offen gelassen werden respektive gerade Teil der Analyse sein, inwiefern und welche Bezüge zum sozialen Kontext in den untersuchten Schulen als herausfordernd erlebt werden. Hinzu kommt, dass sich der soziale Kontext einer Schule innerhalb relativ kurzer Zeit wandeln kann. Besonders im städtischen Kontext kann ein rascher sozialräumlicher Wandel in Quartieren Schulen und Schulakteure unter Zugzwang setzen, pädagogische Konzepte neu zu denken.
2. Institutionelle Rahmenbedingungen im Wandel: Als dominante bildungspolitische Diskussion kann in den letzten Jahrzehnten unter anderem die Auseinandersetzung mit bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem auf der Basis internationaler Vergleichsstudien wie PISA angesehen werden. Diese Diskussion war und ist dabei geprägt von einem meritokratischen Ideal rein leistungsbezogener Selektionskriterien und einem Fokus auf den Output von Schulleistungen hinsichtlich verschiedener Merkmale von Schüler/-innengruppen. Auf diese bildungspolitische Diskussion wurde mit unterschiedlichen Reformen reagiert, was auf der Ebene der Organisation zu einer Auseinandersetzung und Adaption der sich wandelnden Rahmenbedingungen führen muss.

3. Innerorganisatorische Aushandlungsprozesse:

Schulische Organisationen sind ein Zusammenschluss von Akteuren mit verschiedenen Funktionen und Professionen, wobei eine gemeinsame Handhabung der Förder- und Selektionsaufgabe einen Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen pädagogischen und biographischen Vorstellungen bedingt. Empirisch zu prüfen ist, inwiefern sich unter der Voraussetzung verschiedener pädagogischer Wertvorstellungen und Spannungsfelder eine gemeinsame Sinnordnung oder vielmehr Divergenzen zeigen.

Mit der Begrifflichkeit der Fremd- und Selbstreferenz nach Luhmann (2006) werden in einer konstruktivistischen Perspektive die ersten beiden Aspekte – die Berücksichtigung des sozialen Kontextes und der institutionellen Rahmenbedingungen – als Fremdreferenz gefasst. Zu dieser Fremdreferenz müssen sich schulische Akteure in ein Verhältnis setzen. Durch dieses In-ein-Verhältnis-Setzen, aber auch durch schulinterne Aushandlungsprozesse und Rekontextualisierungsprozesse wird eine Selbstreferenz konstruiert. Diese Selbstreferenz wird in der weiteren Untersuchung unter zwei Aspekten reflektiert: Einerseits werden geteilte Orientierungen in der Ausgestaltung des Förderangebotes und der Organisation von Selektion rekonstruiert, andererseits werden diese Orientierungen auf die zugrunde liegenden Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit geprüft.

Unterschiedliche Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit wurden vom Begriff der Chancengleichheit abgegrenzt. Begründet wurde dieser Entscheid für die Wahl des Bildungsgerechtigkeits- und nicht Chancengleichheitsbegriffs mit den theoretischen Angeboten, die verschiedene Dimensionen möglicher Ursachen von Ungleichheiten im Bildungssystem fokussieren. Diese nehmen gewisse Verständnisse von Individuen und Bildung bereits vorweg. Für eine ergebnisoffene Analyse verschiedener Verständnisse von Bildung und Individuum sind daher Gerechtigkeitskonzeptionen besser geeignet. Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen drehen sich weniger um die Frage nach der Erreichung von Leistungsausgaben verschiedener Gruppen, sondern um unterschiedliche Verständnisse, Zielsetzungen und Schwellen, welche einem Aushandlungsprozess auf System-, aber auch auf Organisations- und Akteurebene zugrunde liegen. Bildungsgerechtigkeit basiert, wie in den theoretischen Reflexionen der drei Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen sichtbar wurde, auf verschiedenen Menschenverständnissen und Verständnissen der Aufgabe von Bildung.

Die Konzeption der *Verteilungsgerechtigkeit* basiert auf den Rawls'schen Prinzipien der fairen Verteilung von Grundgütern (wie Bildung) und auf der Annahme freier und rational entscheidungsfähiger Individuen. Im Unterschied zu den anderen beiden Ansätzen herrscht hier eine distributive Bildungsgerechtigkeitsvorstellung vor. Verteilungsgerechtigkeit zielt auf die Herstellung gleicher Startbedingungen; ist der Zugang

zu Bildungsmöglichkeiten fair organisiert, werden Individuen als selbstverantwortlich und rational hinsichtlich ihrer Bildungsentscheide angesehen.

Im Kontrast dazu geht der *Befähigungsgerechtigkeitsansatz* davon aus, dass die Entscheidungsfähigkeit von Individuen nicht gegeben ist, sondern durch Bildungsprozesse erst ausgebildet werden muss. Bildungssysteme haben daher die Aufgabe, Schüler/-innen zu entscheidungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Dies geht vor allem im Ansatz von Martha Nussbaum mit einer Systemkritik der kompetitiven Leistungsorientierung einher.

Der *Anerkennungsansatz* wiederum reflektiert Bildungsprozesse in Zusammenhang mit dem Bedürfnis des Individuums an sozialer und emotionaler Wertschätzung und der Vermeidung von Beschämung in der individuellen Generationenbeziehung Lehrperson – Schüler/-in. Der Fokus dieser Perspektive von Bildungsgerechtigkeit liegt auf der potentiell hierarchischen Beziehungsebene. Dass in Generationsbeziehungen Ambivalenzen der Anerkennung und Beschämung sowie Machtverhältnisse mitgedacht werden müssen, macht die Weiterentwicklung des Ansatzes nach Balzer und Ricken (2013) sowie Prengel (2010) deutlich.

Im Unterschied zur dominanten Verwendung des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Effektivitätsdiskurs, der eine implizite Bildungsgerechtigkeitskonzeption zugrunde liegt, ohne diese offen zu legen, steht in dieser Arbeit die Frage nach dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit sowie nach dem Konstruktionsprozess dieses Verständnisses im Mittelpunkt. Gerade hier zeigt sich in der oftmals verkürzten Verwendung einer an Verteilungsgerechtigkeit orientierten Konzeption von Bildungsgerechtigkeit im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs eine Lücke. Dies ist insofern problematisch, als dass diese unhinterfragte Verwendung im Diskurs eine zentrale Bezugsebene für die pädagogische Praxis darstellt. Insofern werden handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion in den untersuchten Schulen diesen theoretisch reflektierten Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen gegenübergestellt werden. Dies dient dazu, auf der Ebene der pädagogischen Praxis die Orientierungen in einer gerechtigkeitstheoretischen Analyse zu analysieren und in einem weiteren Schritt dem bildungspolitischen Diskurs gegenüberzustellen. Diese Gegenüberstellung bedingt eine Positionierung der Autorin, welche in der Diskussion offengelegt wird. Handlungsleitende Orientierungen von Förderung und Selektion sowie diesen Orientierungen zugrunde liegende Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen werden anhand von Gruppendiskussionen in verschiedenen Primarschulen rekonstruiert. Maßgeblich sind dabei die beiden folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Welche handlungsleitenden Orientierungen zeigen sich bezüglich der Ausgestaltung des Förderangebots und der Organisation von Selektion in den untersuchten Gruppen?*
- (2) *Inwiefern zeigen sich in diesen Orientierungen Hinweise verschiedener Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen?*

Die erste Frage zielt darauf ab, handlungsleitende Orientierungen in den untersuchten Gruppen bei der Ausgestaltung von Förderung und der Organisation von Selektion an den einbezogenen Primarschulen zu rekonstruieren. Dies beinhaltet die Frage danach, wie institutionelle Rahmenbedingungen und Anforderungen des sozialen Kontextes in den Gruppen thematisiert und in ein Verhältnis zu eigenen Gestaltungsmöglichkeiten gesetzt werden. Bei der zweiten Frage liegt der Analysefokus in der Rekonstruktion von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen. Basierend auf den drei theoretisch herausgearbeiteten Konzeptionen, welche dieser Arbeit als sensibilisierendes Konzept dienen, werden die rekonstruierten Orientierungen der Gruppendiskussionen auf in der Gruppe geteilte oder auch divergierende Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit geprüft. Ein rekonstruktiver Forschungszugang bezüglich normativ hoch geladener Konzepte wie Bildungsgerechtigkeit kann kaum wertfrei geschehen. Daher wird in Kapitel 6.5.1 reflektiert, wie mit den Vorannahmen und der Normativität in der Forscherhaltung umgegangen wird.

Möchte man Konstruktionsprozessen in schulischen Organisationen auf den Grund gehen, stellt sich die Frage nach dem Bezugssystem und den organisationalen Aushandlungsprozessen. Schulische Organisationen sind in einen spezifischen institutionellen und sozialen Kontext eingebettet. Sie bestehen aus funktionellen und professionellen Akteurskonstellationen. Insofern kann angenommen werden, dass eine Auseinandersetzung mit geteilten oder divergierenden Orientierungen und Konzeptionen stattfindet. Dabei stellt sich die Frage, ob kollektive Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion auszumachen sind oder ob sich hier Divergenzen zwischen Akteuren und Akteursgruppen zeigen. Verschiedene theoretische Ansätze bieten die Möglichkeit, Sinnherstellungsprozessen in schulischen Organisationen nachzugehen. Auf der Ebene der Einzelakteure weisen empirische Untersuchungen auf distinktive Orientierungen und interprofessionelle Aushandlungsprozesse von verschiedenen Professionen hin (u. a. Amling, 2017; Sturm & Wagner-Willi, 2016; Hartung-Beck & Muslic, 2015). Argumentationsmuster verschiedener Schulprofessionen können durch die lokale Schulkultur und auch systemische Kontexte überlagert werden (Heinrich, Faller & Thieme, 2014). Dabei lohnt es sich, schulische Organisationen mehrperspektivisch zu betrachten.

Akteure in Bildungsorganisationen gestalten gemäß dem Ansatz der Rekontextualisierung Rahmenbedingungen aktiv mit und adaptieren diese in einer kontextspezifischen Weise (Fend, 2008). Das Konzept des Sensemakings (Weick et al., 2005) gibt weiter Hinweise darauf, dass Individuen ihr Handeln nicht nur gemäß der eigenen Pro-

fession und Biographie deuten, sondern ebenfalls auf organisationale Routinen beziehen. Weiter gehen organisationssoziologische Ansätze, die organisationales Handeln als interindividuelle Prozesse verstehen. Sie basieren teilweise auf einem systemtheoretischen Zugang. Gemäß Luhmann (2006) zeichnen sich pädagogische Organisationen durch Selbst- und Fremdreferenzen innerhalb des Bildungssystems und in Beziehung zu weiteren gesellschaftlichen Systemen aus. Der Ansatz der Polykontextur oder auch der Schulkultur erlaubt eine mehrperspektivische Betrachtung der Sinnherstellung in schulischen Organisationen. Gerade das Spannungsverhältnis respektive die Passung verschiedener Kontexturen wie Organisation, Profession und Kontext (institutionelle Vorgaben, sozialer Kontext) werden als handlungsleitende Erfahrungsräume in schulischen Organisationen analysiert.

In einem weiteren Schritt soll geprüft werden, inwiefern sich Hinweise finden lassen, dass die mit Bezug auf die Konstruktionsprozesse herausgearbeiteten Orientierungen in den Fallschulen geteilt werden. Dies lässt sich in den untersuchten Gruppen erkennen, indem ein Fokus auf konjunktive und divergierende Passagen gelegt wird. Dabei werden weitere empirische Daten aus vorgängig erstellten Fallprofilen hinzugezogen, um gemeinsame oder unterschiedliche Themensetzungen in den Funktionsgruppen herauszuarbeiten und so die folgende Frage zu beantworten:

(3) Werden diese Orientierungen in den Gruppen ohne Organisationsfunktion als Repräsentanten einer Schule geteilt oder zeigen sich Divergenzen?

Die dritte Forschungsfrage nimmt kollektive und divergierende handlungsleitende Orientierungen von Förderung und Selektion in den Gruppen in den Blick, um erste Hinweise für die Frage zu erhalten, ob sich eine gemeinsame Haltung in schulischen Gruppen ohne eine spezifische Organisationsfunktion in der Schule zeigt. Es kann angenommen werden, dass Gruppen ohne Organisationsfunktion für die Beantwortung der Frage eine besondere Relevanz besitzen, da ihre Mitglieder als Akteure keine zusätzliche Entwicklungsaufgabe in der Schule haben. Wenn also in dieser Gruppe geteilte Orientierungen herausgearbeitet werden können, ist dies ein starkes Indiz für eine gemeinsame Haltung auf der Ebene der Organisation. Während die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum fokussiert wird, soll die Offenheit für weitere Erfahrungshintergründe auf Akteurs- und Organisationsebene erhalten bleiben. Dies führt zu der letzten Forschungsfrage:

(4) Inwiefern lässt sich die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum hinsichtlich dieser geteilten Orientierungen ausmachen?

Die bisherigen Erkenntnisse werden mittels der letzten Forschungsfrage daraufhin geprüft, inwiefern sich die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum für Orientierungen bei der Förderung und Selektion sowie für Bildungsgerechtigkeitskon-

zeptionen rekonstruieren lässt. Es geht um Sinnbildungsprozesse kollektiver Orientierungen innerhalb schulischer Organisationen, wobei neben der Organisation weitere handlungsleitende Kontexturen denkbar sind.

Diesen vier Forschungsfragen wird im Folgenden auf der Basis des empirischen Datenmaterials nachgegangen, um im Anschluss die Ergebnisse den theoretischen Überlegungen gegenüberzustellen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





6 Anlage der Untersuchung

Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt mit der Darlegung des Untersuchungsdesigns und des weiteren Vorgehens. Zur Kontextualisierung werden in einem ersten Schritt die Rahmenbedingungen der Förderung und Selektion im Untersuchungsfeld vorgestellt. In einem zweiten Schritt folgen die Beschreibung der Auswahl der Schulen und Gruppen und die ausführlichen Fallportraits. Das Kapitel endet mit der Darstellung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens. Das Kapitel zur empirischen Rekonstruktion startet mit der Thematisierung der Fremd- und Selbstreferenz in den ausgewählten Gruppen. In einer komparativen Analyse werden die Vergleichshorizonte und handlungsleitenden Orientierungen herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden die Orientierungen zu einer Typologie verdichtet. Um Hinweise für schulspezifische Muster herauszuarbeiten, werden die Ergebnisse dieser Typologie in weitere empirische Daten der Fallschulen eingebettet. Die Diskussion stellt entlang der formulierten Fragestellungen die empirischen Ergebnisse den theoretischen Ansätzen und Forschungsergebnissen aus weiteren Studien gegenüber. Im Fazit werden die Relevanz und Limitationen der Studie für die erziehungswissenschaftliche Bildungsgerechtigkeits- und Organisationsforschung diskutiert sowie weitere Forschungsdesiderata formuliert.

Datengrundlage

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit ist Teil des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts Kontextsensitive Schulentwicklung (KoS). Anhand eines „convergent parallel mixed method“-Designs (vgl. Creswell, 2014, S. 15) wurden quantitative Schüler/-innen- und Lehrpersonendaten sowie qualitative Schulleitungsinterviews und Gruppendiskussionen parallel erhoben, ausgewertet und erst im Sinne einer Ergebnistriangulation gegenübergestellt. Die Studie verfolgt das Desiderat „einer auf die Schule als Handlungseinheit bezogenen Untersuchung handlungsleitender Orientierungen“ in der Planung und Umsetzung adaptiv-kompensatorischer Förderstrategien (Emmerich & Maag Merki, 2017, S. 143). Im Fokus steht die Bezugnahme der Primarschulen auf ihren sozialen und institutionell-organisatorischen Kontext unter der Annahme eines Mehrebenensystems des Bildungswesens. Das übergeordnete Ziel ist es, aufgrund der Kombination qualitativer und quantitativer Daten verschiedener Schulakteure und Schüler/-innen ein fundiertes Verständnis schulspezifischer Rekontextualisierungsprozesse in der Planung und Umsetzung adaptiv-kompensatorischer Förderung zu generieren (Emmerich & Maag Merki, 2017, S. 144). Die Analyse knüpft an Teilaspekte dieses Desiderats an, in der Konzentration der Datenbasis auf

Gruppendiskussionen. Es stehen handlungsleitende Orientierungen im Fokus, wobei zusätzlich die Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit in den Gruppen rekonstruiert werden. Die Frage nach kollektiven/divergierenden Orientierungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Förderung und Selektion wird ergebnisoffen betrachtet. Der Fokus liegt auf der empirischen Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen im komparativen Vergleich verschiedener Gruppen ohne organisatorische Zusatzfunktion an Primarschulen in herausfordernden Kontexten. Während das Design der SNF-Studie ein kontrastiver Fallvergleich auf der Basis von qualitativen (Schulleitungsinterviews, Gruppendiskussionen) und quantitativen (Befragungen von Lehrpersonen und Schüler/-innen) Daten darstellt, basieren die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf sieben Gruppendiskussionen. Die weiteren vorliegenden Projektdaten werden für die Falldarstellungen und die komplexen Fallportraits hinzugezogen. Bevor nun auf das konkrete Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingegangen wird, folgt eine nähere Betrachtung des Settings, in welchem die Daten erhoben wurden.

6.1 Förderung und Selektion in herausfordernden Lagen des Stadtzürcher Kontexts

Da im Anschluss Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion herausgearbeitet werden, werden nun die formalen Rahmenbedingungen der untersuchten Primarschulen offengelegt. Wie bereits erwähnt, wurden Schulen in herausfordernden urbanen Lagen untersucht. In diesem Kapitel steht im Zentrum, wie Förderung und Selektion im urbanen Schweizer Kontext organisiert sind. Weiter werden im Hinblick auf die Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit mögliche Auswirkungen für weitere Berufs- und Lebensentwürfe auf Individualebene anhand empirischer Studien zu diesem Thema umrissen.

Im stark föderalistisch geprägten Bildungswesen der Schweiz obliegt die Verantwortung für die Ausgestaltung der Volksschule in erster Linie den 26 Kantonen, wobei die Schulpflicht inklusiv Kindergarten⁶ großmehheitlich 11 Jahre dauert (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2017). Daher muss vielmehr von 26 Bildungssystemen und bezüglich der Frage schulischer Selektion im Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I von einer großen Vielfalt von Übertrittsverfahren im interkantonalen Vergleich gesprochen werden (Künzle, 2011). Im Anschluss werden Rahmenbedingungen der Förderung und Selektion in der Schweiz, dem Kanton und der Stadt Zürich beschrieben sowie anhand empirischer Studien reflektiert, welche Auswirkungen dies für Schüler/-innen haben kann.

6 In der Mehrheit der Schweizer Kantone besteht ein zweijähriges Kindergartenobligatorium (EDK, 2017). Der Kindergarten ist in der Schweiz ein integraler Bestandteil der Volksschule. In einer Minderheit der Kantone wird diese Integration im Rahmen einer Basisstufe, respektive eines ‚Cycle Élémentaire‘ (Schulung der 4-bis 8-jährigen) umgesetzt. Im Kanton Zürich gilt das zweijährige Kindergartenobligatorium (vgl. Abbildung 1).

6.1.1 Selektion im Schweizer und Zürcher Bildungssystem

In der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) von 2007, welcher der Kanton Zürich (neben 13 weiteren Kantonen) 2008 beigetreten ist, werden inhaltliche und strukturelle Eckwerte (Bsp. Zeitpunkt der Einschulung, Dauer der Schulstufen) überkantonal festgelegt. Für den Kanton Zürich hat der Beitritt dabei im Vergleich zum vorherigen System nur geringe Anpassungen zur Folge. Die Anpassung betrifft insbesondere den Stichtag der Einschulung, welcher im Kindergarten um vier Monate vorverschoben wurde. Dies bedeutet im Kindergarten und in den nachfolgenden Schulstufen für einige Jahre eine erhöhte Anzahl Schüler/-innen (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2011). Für die Selektion nach der leistungsheterogenen Primarstufe (1.–6. Jahr) bleibt der Zeitpunkt des Übertritts für den Kanton Zürich bestehen.

Primarstufe und Übertritt in die Sekundarstufe I

Der Unterricht auf Primarstufe findet mehrheitlich in leistungsheterogenen Jahrgangsklassen statt. Ausnahmen sind altersdurchmischte Lernklassen, welche sich historisch insbesondere in kleinen Schulen im ländlichen Raum finden lassen, aufgrund pädagogischer Überzeugungen in jüngerer Zeit auch häufiger im urbanen Raum anzutreffen sind (Raggl, 2012). Dagegen wird im Kanton Zürich auf Sekundarstufe I mehrheitlich in einem gegliederten Schulsystem unterrichtet. Dabei werden in einzelnen Fächern Niveaus oftmals bereits in der Primarstufe abgebildet. In der folgenden Abbildung wird das Schulsystem des Kantons Zürich bis zur Vollendung der Sekundarstufe I grafisch dargestellt. Die Grafik beruht auf einer verkürzten Darstellung, die Sekundarstufe II wurde weggelassen. Wie in der Abbildung sichtbar, dauert die Primarstufe im Kanton Zürich sechs Jahre. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Förderung von Kindern mit zusätzlichem sonderpädagogischen Bedarf (in der Darstellung missverständlich) größtenteils integrativ in der Regelklasse geschieht.

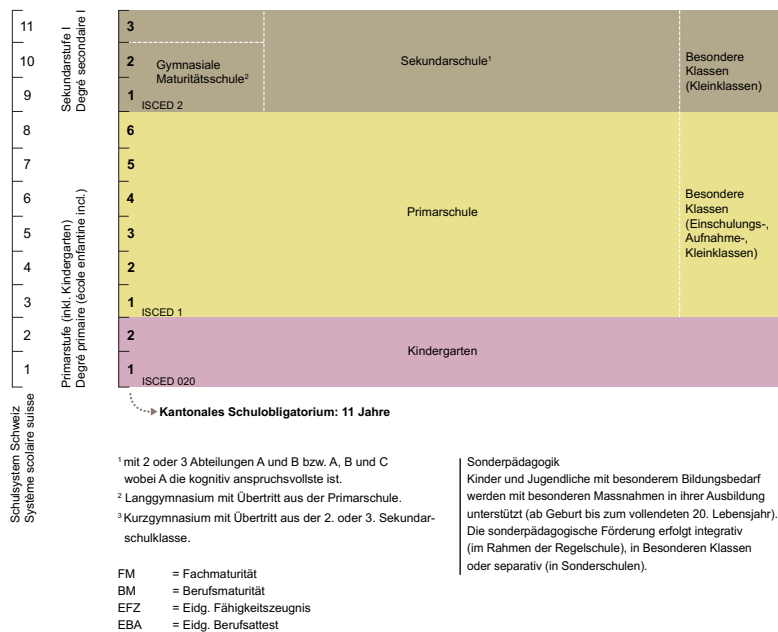


Abbildung 1: Bildungssystem Kanton Zürich, EDK-IDES

Nach sechs Jahren Primarstufe werden die Schüler/-innen in ein auf Basis von Leistungsunterschieden gegliedertes Schulsystem in Sekundarschulen mit verschiedenen Abteilungen eingeteilt. Die Zuteilung zu einer der Abteilungen auf Sekundarstufe I basiert auf einer Gesamtbeurteilung von Hauptfachnoten sowie der Einschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler/-innen durch die zuständige Lehrperson im Gespräch mit den Eltern und Schüler/-innen. Bei einer fehlenden Einigung entscheidet die für die Sekundarstufe zuständige Schulpflege über die Zuteilung (Bildungsdirektion, 2017). Weiter besteht die Möglichkeit, nach der sechsten Primarklasse eine zentrale Aufnahmeprüfung für das (Langzeit-)Gymnasium zu absolvieren. Ebenfalls ist ein Übertritt in das (Kurzzeit-)Gymnasium nach der zweiten und dritten Sekundarstufe möglich. Nach der Primarstufe absolvierten im Kanton Zürich 2014 36.8 % in der 8. Klasse eine Sekundarstufe mit Grundanforderungen (Sek B/C), 63.2 % der Schüler/-innen einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen (Sek A, Gymnasium), wobei der Besuch eines Sekundartyps mit Grundanforderungen gut 10 % über dem Schweizer Durchschnitt liegt (Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2016). Die Maturitätsquote variiert zwischen den Kantonen zwischen 11.7 % (Glarus) und 32.1 % (Basel) (Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2016). Bezüglich Gymnasiumquote zeigen sich enorme regionale Unterschiede auch innerhalb der Kantone, diese lagen für Zürcher Gemeinden im Jahr der Erhebung 2014 beispielsweise zwischen 4 % und

44 % (Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2015). Gemäß einer internen Statistik des Erziehungsdepartments der Stadt Zürich sind diese Unterschiede innerhalb der Stadt Zürich noch größer. Die Gymnasiumquote für die untersuchten Schulen liegt im Zeitraum 2006–2013 im einstelligen bis knapp zweistelligen Bereich.

Dabei zeigen verschiedene Studien, dass bereits die Notengebung in der Primarschule und Selektionsentscheide im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I nicht nur von Leistungsunterschieden abhängig sind (Kronig, 2007; Moser, 2008). Kronig (2007) beschreibt in seiner Studie zur „Systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolges“ auf Basis einer geschichteten Stichprobe mit 2104 Schüler/-innen der sechsten Primarklasse aus der Deutschschweiz das meritokratische Ideal bezüglich Notengebung und Selektionsentscheiden in der Primarschule als notorisch verletzt (Kronig, 2007, S. 224). Der Autor zeigt auf, dass für die Notengebung in der Primarschule, welche ausschlaggebend für den Selektionsentscheid an dessen Ende ist, Referenzgruppeneffekte (Unterschiede der Benotung aufgrund der Referenz bei der Notengebung am klasseninternen Bewertungsmaßstab) spielen, die große regionale Unterschiede ausmachen. Neben diesen Referenzgruppeneffekten zeigen sich bei der Notengebung weitere Verzerrungen entlang askriptiver Schüler/-innenmerkmale wie Geschlecht, Schicht und Migrationsstatus. Der Autor subsumiert: „ein Schweizer Mädchen mit privilegierter sozioökonomischer Herkunft erhält für die gleiche durchschnittliche Leistung eine Note, die um vier Zehntel höher liegt als jene des Knaben aus der Zuwandererfamilie mit unterprivilegiertem sozioökonomischen Hintergrund“ (Kronig, 2007, S. 203). Im Übertritt in die Sekundarstufe I zeigen sich unabhängig von der Notengebung die Selektionsempfehlungen eng mit der sozialen Herkunft des Schülers verknüpft, wobei Schweizer Schüler/-innen aus privilegierten Schichten bessere Chancen für eine höhere Bildungslaufbahn haben (Kronig, 2007, S. 215). Diese sozial ungleichen Leistungsverteilungen sowie Übertrittsempfehlungen werden von Becker (2013) auch für den Kanton Zürich in einer längerfristigen Perspektive untersucht. Der Autor kommt zum Schluss, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulnoten zwischen 1998 und 2009 nicht gravierend verändert hat. Auch was die Übertrittsraten anbelangt, bestehen noch immer deutliche Unterschiede zwischen den sozialen Schichten (Becker, 2013).

Sekundarstufe I und Übertritt in die Sekundarstufe II

Mit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes 2007/2008 wurde die Organisation der Sekundarstufe neu gestaltet. Davor gab es im Kanton zwei Varianten: eine Dreiteilige Sekundarstufe (A, B, C) und eine gegliederte Sekundarschule (keine Abteilungen, sondern Niveaus). Die gegliederte Sekundarstufe wurde in den 1980er Jahren als Schulversuch „Abteilungsübergreifende Versuche auf der Oberstufe (AVO)“ gestartet, aufgrund der Kritik an der simplifizierenden Vorstellung nicht spezifizierter Fähigkeiten und Interessen (manuell vs. intellektuell) der Schüler/-innen (Lutz, 1978). Das Modell wurde im Kanton Zürich ab 1997 als Alternative zum Schulmodell mit Abteilungen eingeführt (Moser, 2008). Ziel war, mehr Durchlässigkeit durch Stammklassen- und Niveauunterricht zu erreichen, wobei wissenschaftliche Studien die Erreichung dieses Ziels kritisch bewerteten (Moser, 2008; Moser & Rhy, 1999, S. 13). Mit der Einführung des Volksschulgesetzes 2007/2008 wurden diese Bemühungen weitgehend rückgängig gemacht. So kann die Schulpflege der Schulgemeinden aktuell festlegen, ob sie eine Form mit zwei oder drei Abteilungen (neben dem Gymnasium) wählt. Innerhalb der Abteilungen werden die Fächer wiederum mit je drei Anforderungsstufen (Niveaus) geführt, welche allen Abteilungen zur Verfügung stehen.

Insgesamt begannen im Kanton Zürich nach Abschluss der öffentlichen Volksschule im Jahr 2016 63.9 % eine berufliche Grundbildung, 7.7 % eine Mittelschule und 23 % ein Brückenangebot oder eine andere Anschlusslösung, 3.4 % fanden keine Anschlusslösung – nicht eingerechnet der Personen, welche eine gymnasiale Ausbildung absolvieren (Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2015). Wenn man das erste Ausbildungsjahr auf Sekundarstufe II betrachtet, so absolvieren im Kanton Zürich im Jahr 2015 23,5 % eine allgemeinbildende Ausbildung und 76.5 % eine berufliche Grundbildung (Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2017). Während gut 90 % der Abgänger/-innen der obligatorischen Schule mit Grundanforderungen danach eine berufliche Grundbildung wählen und nur 2 % eine allgemeinbildende Ausbildung, wird dieser Weg von 56 % der Abgänger/-innen mit erweiterten Ansprüchen gewählt, während 43 % in eine allgemeinbildende Ausbildung auf Sekundarstufe II wechseln (Laganà, Gaillard, Babel & Schweiz Bundesamt für Statistik, 2016). Ebenfalls nehmen Abgänger/-innen mit Grundansprüchen häufiger Übergangslösungen in Anspruch (27 %) als solche mit erweiterten Ansprüchen (7 %) (Laganà et al., 2016, S. 6). Insbesondere der Abschluss auf Sekundarstufe I eines Schultyps mit Grundanforderungen oder aus Sonderklassen erhöht das Risiko, keinen direkten Einstieg in die Sekundarstufe II zu finden und ohne zertifizierte Ausbildung in den Arbeitsmarkt einzutreten. Dies hat langfristige Auswirkungen auf den Erfolg im Arbeitsmarkt und erhöht das Risiko von Arbeitslosigkeit, Prekarität und Armut (Huber, 2016; Schmid, 2013).

Die Unterteilung in verschiedene Abteilungen auf Sekundarstufe I spürt den weiteren Weg, trotz potentieller Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems, mehrheitlich vor. Verschiedene Forschungsstudien weisen auf die Auswirkung eines erfolg-

reichen Übertritts am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die langfristigen Chancen zur Erreichung von Bildungsabschlüssen auf Sekundarstufe II, dem Eintritt in die Tertiärstufe und weiter bezüglich Möglichkeiten im Arbeitsmarkt hin (u. a. Hupka-Brunner, Meyer, Stalder & Keller, 2012; Schmid, 2013).

Übertritt in die Tertiärstufe

Der gymnasiale Maturitätsabschluss berechtigt in der Schweiz den Zugang zu einer Fachhochschule oder Universität, wobei ebenfalls die Möglichkeit besteht, während oder im Anschluss an die berufliche Grundbildung eine Berufsmaturität zu erlangen, welche für ein Studium an einer Fachhochschule berechtigt. Die gymnasiale Maturitätsabschlussquote liegt im Kanton Zürich 2015 leicht unter dem Schweizer Durchschnitt (20.1 %) bei 19.7 %, die Berufsmaturitätsabschlussquote leicht über dem Schweizer Durchschnitt (14.7 %) bei 15.8 % (Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2016). Gesamtschweizerisch gesehen treten von den Personen mit erfolgreichem Maturitätsabschluss 93.3 % in eine tertiäre Ausbildung ein, wobei 76.4 % sich an einer Universität einschreiben (Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2013). Im Unterschied dazu beginnen von den Personen mit Berufsmaturitätsabschluss im ersten Jahr nach Abschluss nur 19.5 % eine Fachhochschule, weitere 38.8 % tun dies ein oder mehrere Jahre nach Abschluss (wobei hier keine aktuellen Daten vorliegen, Schweizerisches Bundesamt für Statistik, 2013).

Diese deskriptiven Daten zeigen, dass das Erlangen einer Maturität und der Weg in eine Tertiärbildung in der Schweiz im internationalen Vergleich von einem eher geringen Anteil Schüler/-innen eingeschlagen werden. Aufgrund der beschriebenen Selektionsmechanismen am Ende der Grundschule sowie der recht aufwändigen Übergangsaufgaben zwischen Sekundär- und Tertiärstufe kann davon ausgegangen werden, dass dies bildungspolitisch auch so gewollt ist.

Fazit

Aus einer individuenzentrierten Perspektive wirken sich Bildungsentscheide langfristig auf die Beteiligung im Erwerbssystem aus. Trotz Bestrebungen zur Durchlässigkeit verschiedener Wege im Bildungssystem zeigen Längsschnittstudien wie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) oder die Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x auf, dass diese Durchlässigkeit nur teilweise erreicht wird, die Wege bereits früh vorgespart sind und dabei von sozialen Herkunftsmerkmalen mitbeding werden (Huber, 2016; Scharenberg, Hupka-Brunner, Meyer & Bergman, 2016).

Selektion ist in der Schweiz im Vergleich der OECD-Staaten früh angelegt und stark determinierend für den weiteren Bildungsweg und Weg ins Berufsleben. Entscheidungen für Bildungswege liegen dabei weitgehend bei den Bildungsinstitutionen,

in Absprache mit den Eltern. Dabei zeigen sich große kantonale und regionale Unterschiede bereits auf Sekundarstufe I, wie auch im weiteren Verlauf der Ausbildungswegen. Das Ende der Primarstufe und insbesondere Übergänge in die Sekundarstufe I und II sind Schlüsselstellen bezüglich Chancengerechtigkeit. Dabei zeigen Studien der letzten Jahre den anhaltenden Zusammenhang zwischen dem Zugang zu Bildungsgängen und -stufen und sozialen Herkunftsmerkmalen, wie Geschlecht, Migration sowie sozioökonomischem Status (Coradi Vellacott, Wolter & Bildungsforschung, 2005; Gaupp, Hupka-Brunner & Geier, 2016; Hupka-Brunner et al., 2012; Moser & Lanfranchi, 2008).

6.1.2 Förderung im Schweizer und Zürcher Bildungssystem

Nach dieser Übersicht über die Organisation der Selektion im Zürcher Bildungssystem wird nun die Organisation der Förderung kontextualisiert. Unter dem Begriff der Förderung wird in dieser Arbeit ein weiter Förderbegriff verstanden, der nicht nur die sonderpädagogische Förderung, sondern auch Begabtenförderung (bspw. Gymnasiumvorbereitung) und individuelle Unterstützung im Unterricht einschließt. Dabei wird nun zuerst die sonderpädagogische Förderung angesprochen und dann im Anschluss die Begabtenförderung und die Lernunterstützung thematisiert. In der Schweiz wurde mit Einführung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) 2004 und des Inkrafttretens des interkantonalen Sonderpädagogik-Konkordats 2011 (wobei der Kanton Zürich erst 2014 beitrifft) das Postulat „*Integration vor Separation*“ stark gemacht, die Schulung von Kindern mit und ohne besonderen Bildungsbedarf in der Regelklasse (Regierungsrat, 2014). Das Konkordat lässt Spielräume zu. In der interkantonalen Vereinbarung unter Artikel 2 wird festgehalten, dass Integration „unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007) geschehen soll. Dieser Gestaltungsspielraum wird in der gesetzlichen Weisung für den Kanton Zürich folgendermaßen interpretiert: „Der Grundsatz der Integration gilt danach nicht absolut bzw. in jedem Fall“ (Regierungsrat, 2014, S. 3). Die Ressourcen für integrative Förderung (IF) werden grundsätzlich pro Bedarf in den Klassen (vgl. § 8) berechnet, im Fall von integrierten Sonderschüler/-innen sind sie an die Person gebunden (vgl. § 22) (Regierungsrat, 2007). Die Ressourcen für die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind ebenfalls an die Person gebunden. Für die Erhebung des Sprachstandes beschließt die Bildungsdirektion des Volksschulamtes Zürich den Einsatz des Instrumentes „Sprachgewandt“, dessen Einsatz ab 2017 obligatorisch erklärt wird (Bildungsdirektion, 2017).

Im Jahr 1999 beschloss die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, auf Basis des in der Volksschulverordnung (§ 20) festgehaltenen Auftrags zusätzlicher Förderung

von Schulen mit hohem Fremdsprachenanteil, den Schulversuch QUIMS (Qualität in Multikulturellen Schulen) zu lancieren. Das Pilotprojekt wird 2006 institutionalisiert, wobei im Jahr 2014 104 Schulen zusätzliche Fördergelder mit Schwerpunktbindung aufgrund des errechneten Mischindex erhalten (Roos & Wandeler, 2015). Dieser Mischindex bezieht sich auf den Fremdsprachigen- und Ausländeranteil der Schule, wobei Personen aus Deutschland, Österreich und Liechtenstein nicht als Migranten gezählt werden. Die zusätzlichen Fördergelder werden ab einem Mischindex von 40 % gewährt. Die Förderschwerpunkte sind festgelegt (Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der Integration), wobei weitere Vorgaben zur Information, der Arbeitsorganisation (Bsp. Einsetzung eines QUIMS-Beamten, allenfalls QUIMS-Team), der Weiterbildung und der Schulprogrammarbeit gemacht werden (Kanton Zürich Volksschulamt, 2008). In der praktischen Ausgestaltung der Themenschwerpunkte der Förderung sind die Schulen dagegen weitgehend frei. Der Umsetzungsbericht 2014 zeigt eine große Bandbreite von Maßnahmen, wobei ein Schwerpunkt der Maßnahmen (43.7 %) bei der Sprachförderung liegt (Roos & Wandeler, 2015, S. 14–15). Dies wird in der Evaluationsstudie von Maag Merki, Moser und Roos (2012, S. 5) folgendermaßen zusammengefasst: „Es gibt nicht ‚QUIMS‘ in den Zürcher Schulen, sondern es gibt ‚QUIMS‘ in einer spezifischen Schule oder Gemeinde.“ Mit dieser Aussage wird auf die Tatsache verwiesen, dass erstens ein sehr unterschiedliches Verständnis an den Schulen besteht, was unter QUIMS-Maßnahmen gefasst wird und zweitens diese Maßnahmen auch innerhalb der drei Fokusse sehr unterschiedlich ausgestaltet sind (vgl. Maag Merki, Moser & Roos, 2012, S. 103–105). Dabei beschreibt die Evaluation das Schulentwicklungsprogramm als erfolgreich in der Verstärkung von Schulentwicklungsaktivitäten und der Qualitätsverbesserung (Maag Merki et al., 2012). Als bestehende Handlungsfelder werden dagegen die Überprüfung der Ressourcen in Abstimmung der Ziele und deren Fokussierung beschrieben (Maag Merki et al., 2012). Während die Ressourcen des sonderpädagogischen Förderbedarfs insbesondere an das Kind geknüpft sind und die Gefahr der Etikettierung als Vorselektion bergen, sind die QUIMS-Ressourcen an den sozialen Kontext der Organisation gebunden und stärker auf gesamtschulische Entwicklungsprozesse ausgerichtet.

Für die Förderung des Schulerfolgs bestehen neben den QUIMS-Geldern weitere Richtlinien im Kanton Zürich, so werden beispielsweise zwei Wochenlektionen Gymnasium-Vorbereitungskurse in der 6. Klasse in den Empfehlungen der Bildungsdirektion von 2005 vorgegeben (Kanton Zürich Volksschulamt, 2007). Für die Ausgestaltung werden integrative Formen der Hochbegabtenförderung empfohlen, wobei die Ausgestaltung, Durchführung, Organisation und Finanzierung der Schulgemeinde überlassen wird (Kanton Zürich Volksschulamt, 2007). Weiter sind Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, ergänzender Musikunterricht und Aufgabenhilfe vom Volksschulgesetz als ergänzende Maßnahmen vorgesehen (Kanton Zürich Kantonsrat, 2005). Förderung sollte an Zürcher Schulen grundsätzlich integrativ ausgestaltet sein, wobei den Schulgemeinden Gestaltungsspielraum eingeräumt wird. Dabei sind die

Ressourcen für die Förderung teilweise an das Kind geknüpft (insbesondere therapeutische Maßnahmen, DaZ, teilweise IF), teilweise an die Klasse gebunden (teilweise IF, Begabungsförderung) oder an den sozialen Kontext der Schule (bspw. QUIMS). Neben dieser Aufzählung von Fördermaßnahmen im sonderpädagogischen Bereich und der Begabungs- und Begabtenförderung, geschieht individualisierte Förderung im Unterricht, sei dies durch die Klassenlehrperson oder weitere Schulakteure.

Diese Kontextbedingungen können als mehrheitlich einheitliche Rahmenbedingungen der untersuchten Primarschulen angesehen werden. Auf das konkrete Samplingverfahren wird nun im Anschluss eingegangen.

6.2 Auswahl der Fallschulen

Die Auswahl der Schulen folgt der zirkulären Strategie eines theoretischen Samplings (vgl. Glaser & Strauss, 2010). Wie unter anderem von Kramer et al. (2013, S. 75) veranschaulicht, sind nur eine begrenzte Anzahl Fälle mit den zeitaufwändigen Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode rekonstruierbar. Relevante Fälle für die Komparation vorab zu bestimmen ist eine Herausforderung, da erst mit deren Interpretation die Fallstruktur und deren Relevanz für den Vergleich nachvollzogen werden können. Dieser Herausforderung wurde begegnet, einerseits durch vorformulierte Auswahlkriterien und andererseits durch die situative Anpassung an bereits geführte Schulleitungsinterviews. Die Auswahlkriterien basierten dabei auf der Logik der Varianz (2) in der Gemeinsamkeit (1), was im Folgenden genauer beschrieben wird. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, maximale Breite bezüglich der durch die Forschungsfrage definierten relevanten Vergleichskriterien zu erhalten, während andere zentrale Kontextbedingungen möglichst gleich behalten werden (Glaser & Strauss, 2010, S. 72–73). Als erstes Kriterium (1) wurden Primarschulen der Stadt Zürich mit vergleichbaren soziostrukturellen und institutionell-organisatorischen Kontextbedingungen ausgewählt (Emmerich & Maag Merki, 2017). Primarschulen wurden ausgewählt, da sie als erste Selektionsinstitution im schweizerischen Bildungswesen besonders prägend für weitere Bildungswege sind. Als vergleichbarer soziokultureller Kontext wurden Schulen in ‚herausfordernden Lagen‘ (vgl. Kapitel 2.1.3) im urbanen Kontext gewählt. Die Stadt Zürich ist dabei aufgrund ihrer im schweizerischen Vergleich am stärksten segregierten Bildungswege (vgl. Felouzis & Charmillot, 2013) sowie der wohnräumlichen Segregation (Häußermann et al., 2008) ein geeignetes Forschungsfeld. Schulen in herausfordernden Lagen sind besonders gefordert in der Planung und Umsetzung des Unterstützungsangebots. Auswahlkriterien waren somit Primarschulen der Stadt Zürich, welche aufgrund ihres hohen Anteils migrations- und fremdsprachiger Schüler/-innen QUIMS-Fördergelder erhalten und einen ähnlich hohen Sozialindex aufweisen.

Als zweites Kriterium (2) wurde eine Varianz im Förderfokus und der Größe angestrebt. Dies basiert auf der Annahme, dass trotz vergleichbarer sozioökonomischer

Rahmenbedingungen die Wahl der Entwicklungsschwerpunkte und Handlungsstrategien variieren (Emmerich & Maag Merki, 2017). Um dieses zweite Kriterium der Varianz zu erfüllen, wurden Fallportraits auf Basis der zum Zeitpunkt der Suche aktuellsten externen Schulevaluationen⁷ sowie weiterer zur Verfügung stehender Daten bezüglich Größe und Förderangeboten erstellt. Diese Fallportraits wurden entlang der folgenden Kriterien erstellt: Fokussierung und Umsetzung von Förderangeboten, Wahl der QUIMS-Schwerpunkte, schulentwicklungstheoretische relevante Aspekte wie Nachhaltigkeit der Organisations- und Unterrichtsentwicklung, pädagogische Führung, Schüler- und Elternpartizipation und Größe. Schulen, welche bezüglich dieser Aspekte maximal variierten, wurden angefragt. Die erste Auswahl ‚idealtypischer‘ Schulen musste aufgrund forschungspragmatischer Herausforderungen (Absagen oder Nichtreaktion von Schulen im intensiv erforschten Stadtgebiet) erweitert werden, wobei versucht wurde, möglichst nahe an den ursprünglichen Auswahlkriterien zu bleiben.

Aufgrund von explorativen Interviews mit Schulleitungen wurden die Auswahlkriterien empirisch überprüft. Dabei zeigte sich im Hinblick auf das Auswahlkriterium ‚Gemeinsamkeit bezüglich der herausfordernden Lage‘ eine Anpassung der weiteren Auswahlstrategie für die Erreichung der theoretischen Sättigung als notwendig. Aufgrund von thematischen Fallübersichten der explorativen, problemzentrierten Schulleitungsinterviews zeigte sich bezüglich der Wahrnehmung des sozialen Kontextes der Quartierwandel im Sinne eines Gentrifizierungsprozesses von Seiten der Schulleitung als wichtiger Grund für eine Neuausrichtung von Entwicklungsschwerpunkten. Dies gab den Ausschlag, weitere Kontrastschulen unter dem Aspekt einzubeziehen, den Wandel different wahrzunehmen. Als maximaler Kontrast zeigte sich dabei auf der einen Seite die Zuspitzung „belasteter Quartiere“ durch ein Wachstum der Schülerschaft, auf der anderen Seite der Wandel im Sinne einer Gentrifizierung bis zum Wegfall der zusätzlichen Fördergelder. Insgesamt wurden sieben Fallschulen mit einem vergleichbar hohen Sozial- und Fremdsprachindex ausgewählt, welche sich hinsichtlich der kompensatorischen Förderstrategien, der Größe sowie der Wahrnehmung des Wandels maximal unterscheiden.

In den ausgewählten Schulen wurden einerseits problemzentrierte Schulleitungsinterviews, je zwei Gruppendiskussionen sowie quantitative Fragebogenerhebungen mit dem Schulteam (n=179) und Mittelstufenschüler/-innen (n=476) durchgeführt. In der vorliegenden Analyse werden vorwiegend die Daten der Gruppendiskussionen ohne Organisationsfunktion einbezogen. Bevor auf die Methodologie der Dokumentarischen Methode sowie das konkrete Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingegangen wird, erfolgt im Anschluss das Auswahlverfahren der Gruppendiskussionen ohne Organisationsfunktion und die Fallportraits der Schulen.

7 Primarschulen werden in der Stadt Zürich im 4-Jahres-Zyklus extern evaluiert.

6.3 Auswahl der Gruppen

Nach dieser Darstellung der Auswahl der Fallschulen wird auf die Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen eingegangen, welche im Zentrum der Datenauswertung stehen. Für die übergeordnete Fragestellung des KoS-Projektes wurden pro Schuleinheit zwei Gruppendiskussionen geführt. Dies in der Annahme, dass damit aufgrund unterschiedlicher Funktionen im Schulhaus verschiedene Schulumilieus abgebildet werden können. Die beiden pro Fallschule geführten Gruppen repräsentieren idealerweise „*theoretisch relevante Merkmalskombinationen*“ schulischer Akteursgruppen (Kelle & Kluge, 2010, S. 41). Für die Auswahl der Personen enthält gemäß Nohl (2012) die sowohl theoretisch als auch erfahrungsgeleitete Suchstrategie idealerweise bereits Analyseaspekte, welche sich für die Typenbildung eignen (Nohl, 2012, S. 168). Ein zentrales Anliegen des Analysevorhabens ist die Aufdeckung von kollektiven und divergierenden Orientierungen innerhalb und zwischen den Fallschulen, welche sich in ähnlich herausfordernden Kontextbedingungen befinden. Dabei stehen sowohl handlungsleitende Orientierungen der Organisation selbst als auch der Akteursgruppen innerhalb der Schule bezüglich Förderung und Selektion im Zentrum. Das Ziel der Gruppenauswahl ist daher, unterschiedliche Funktions- und Professionsgruppen innerhalb der Schule abzubilden. In der Haltung, dass jede Einzelschule eine eigene Ebenen-Logik besitzt und Funktionsgruppen am besten aus einer Innenperspektive abgebildet werden können, wurde den Schulleitungen der Auftrag gegeben, eine Gruppe mit Organisationsfunktion und eine Gruppe ohne Organisationsfunktion für die Gruppendiskussionen zur Verfügung zu stellen.

Der Auftrag zur Zusammenstellung der beiden Gruppen wurde im Rahmen der Schulleitungsinterviews gegeben. Gerahmt wurde die Auswahl durch die Frage, welche Personen sich an der Schule aktiv mit der Planung von Unterstützungsmaßnahmen befassen. In diesem Kontext wurde ebenfalls nach der Existenz einer Steuergruppe oder eines QUIMS-Teams an der Schule gefragt. Der Schulleitung wurden zwei Listen ausgehändigt mit der Aufgabe, jeweils fünf bis sechs Akteure, welche an der Planung von Unterstützungs- und Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, zusammenzustellen sowie einer ebenso großen Gruppe von Akteuren, welche nicht direkt involviert sind. Dieses Vorgehen birgt das Potential, eine Innensicht abzubilden und durch die Gruppenzusammenstellung etwas über die Wahrnehmung der Schule durch die Schulleitung zu erfahren. Andererseits birgt dieses Vorgehen die Gefahr, in der Auswertung mit heterogenen Gruppenzusammenstellungen konfrontiert zu sein, was in der komparativen Analyse berücksichtigt werden muss.

Geht man von der Annahme aus, dass auf einer steuernden Ebene über gemeinsame Konventionen und Haltungen diskutiert wird, ist für die vorliegende Untersuchung insbesondere die nicht-steuernde Ebene interessant. Zeigen sich kollektive Orientierungen und geteilte Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit auf der Ebene der Akteure ohne besondere Organisationsfunktion, kann dies als starker Hinweis ei-

ner geteilten Haltung der Gesamtorganisation gedeutet werden. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Analyse insbesondere auf die Gruppen ohne Organisationsfunktion fokussiert. Deskriptive/thematische Relevanzsetzungen aus den Gruppen mit Organisationsfunktion werden im Anschluss in den Schulportraits integriert. Da aufgrund des Vorgehens in den Fallschulen – Abbildung der Innenperspektive – die Fallauswahl bereits erste Hinweise der Relevanzsetzung hinsichtlich Förderung und Selektion gibt, werden nun im Anschluss beide Gruppen pro Schule dargestellt und kurz umschrieben. Diese Reflexion kann als weitere Kontextualisierung innerschulischer Kontexte und zentraler Akteure sowie Akteurskonstellationen verstanden werden.

Die vorliegenden Gruppen sind bezüglich Größe, vorhandener Professionen sowie Unterrichtsstufe heterogen. Dies bildet teilweise die Organisationsgröße und Funktionsstruktur der Schule ab. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Teilnehmer/-innen der Gruppendiskussionen, wobei neben Geschlecht und Profession ebenfalls das Berufs- und Betriebsalter angegeben ist. Die Angaben beruhen auf Eigenaussagen der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen.

Tabelle 1: Informationen zu Geschlecht, Profession, Berufs- und Betriebsalter der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen

Schule und Funktion^a	Diskussionsteilnehmer/in (Geschlecht, Profession ^b , Berufs- und Betriebsalter ^c)
GoO Türkis	Aw (US, 24/20 Jahre), Bw (HP, 20/10 Jahre), Cm (DaZ-E, 30/8 Jahre), Dm (BegaFö, 26/16 Jahre), Em (IF, 17/4 Jahre)
GmO Türkis ^d	Am (MS, 25/15 Jahre), Bw (KiGa, 24/24 Jahre), Cw (DaZ /IF, 28/15 Jahre), Dw (US, 6/5 Jahre), Ew (IF, QUIMS, 35/5 Jahre)
GoO Gelb	Aw (MS, 40/37 Jahre), Bw (Fach-LP, 3/1 Jahr(e)), Cw (KiGa, 20/18 Jahre), Dw (US, 18/18 Jahre), Ew (US, 3/3 Jahre), Fw (IF, 15/4 Jahre), Gw (B, 19/14 Jahre)
GmO Gelb ^e	Am (MS, QUIMS, 5/3 Jahre), Bm (SL, 7/4 Jahre), Cw (KiGa, 16/14 Jahre), Dm (HP KiGa, 19/4 Jahre), Ew (LB, 30/5 Jahre)
GoO Blau	Aw (DaZ & KiGa, 5/1 Jahr(e)), Bw (DaZ/IF & US, sehr lange), Cw (DaZ/IF, 23/6 Jahre), Dm (IF, 19/1.5 Jahre), Ew (DaZ/IF, Gymnasiumvorbereitung, 3/1 Jahr(e))
GmO Blau ^f	Aw (Logopädie, 21/14 Jahre), Bm (MS, 37/12 Jahre), Cw (US, 7/3 Jahre), Dw (KiGa, 5/5 Jahre), Ew (LB, 25/5 Jahre)
GoO Rot	Aw (HP, 7/4 Jahre), Bw , (MS, 7/4 Jahre)
GmO Rot ^f	Am (SL & US, 9.5/9.5 Jahre), Bw (IF/DaZ, KiGa, B, 2/3 Jahre), Cm (US, 3/3 Jahre), Dw (B, 3/3 Jahre)
GoO Orange	Aw (IF, 28/17 Jahre), Bw (IF, 34/19 Jahre), Cm (MS, 18/18 Jahre), Dw , (US, 2.5/1.5 Jahre), Ew (US, 1/2 Jahr(e))
GmO Orange	Am (Fach-LP, 5/5 Jahre), Bm (HP& MS, 35/16 Jahre), Cw (IF/DaZ, 21/15 Jahre), Dw (US, 15/2 Jahre), Ew (LB, 12/3.5 Jahre), Fw (SSA, 27/15 Jahre), Gw (DaZ, 18/6 Jahre)

Schule und Funktion^a	Diskussionsteilnehmer/in (Geschlecht, Profession ^b , Berufs- und Betriebsalter ^c)
GoO Grün	Am (KiGa, 5/5 Jahre), Bw (MS, 21/11 Jahre), Cw (MS, 25/11 Jahre), Dm (US, 6/6 Jahre)
GmO Grün ^e	Am (MS, 15/10 Jahre), Bw (US, 21/11 Jahre), Cw (KiGa, 4/4 Jahre)
GoO Violett	Am (IF, 31/2 Jahre), Bw (DaZ & MS, 8/7 Jahre), Cw (DaZ & Sek, 9/6 Jahre), Dw (MS, 4/4 Jahre)
GmO Violett ^d	Aw (MS, 6,5 /6,5 Jahre), Bw (MS, 11/4,5 Jahre), Cm (Sek, 6/4,5 Jahre), Dw (Sek, 4/3,5 Jahre)

Bemerkung:

^a Funktion bezieht sich auf die selbstberichtete Funktionsebene der Gruppe an der Schule. Je Schule wurde von der Schulleitung eine Gruppe ohne Organisationsfunktion (GoO) und eine Gruppe mit Organisationsfunktion (GmO) zusammengestellt.

^b Lehrpersonen sind entweder mit ihrer Stufe, d. h. KiGa=Kindergarten, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe; respektive mit ihrer Funktion als Förderlehrperson, d. h. DaZ= Deutsch als Zweitsprache, IF= Integrative Förderung, HP= Heilpädagogin/in, SSA= Schulsozialarbeit, B=Betreuung bezeichnet, Leitungspersonen: LB=Leitung Betreuung, SL= Schulleitung

^c Die erste Angabe bezieht sich auf das Berufsalter (Jahre im momentanen Beruf), die zweite auf das Betriebsalter (Jahre an der Fallschule)

^d Alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sind Mitglieder schulischer Konzept-/Arbeitsgruppen

^e Alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sind Mitglieder der Steuergruppe

^f Alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen bestehen aus der Leitung pädagogischer Teams (PT)

^g Alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sind Mitglieder des QUIMS-Teams

Wie aus der Tabelle sichtbar, umfassen die Gruppen zwischen zwei (GoO Rot) bis sieben (GoO Gelb, GmO Orange) Schulakteure, wobei dies in Einklang damit ist, dass Schule Rot die kleinste und Schule Orange die größte Organisationseinheit darstellt. Die alphabetischen Buchstaben geben jeweils die Reihenfolge der Redebeiträge wieder (A jeweils erster Redebeitrag etc.), der zweite Buchstabe das Geschlecht (m= männlich, w= weiblich). In den Gruppen sind verschiedene Professionen und Professionskonstellationen vertreten. Ebenfalls unterscheiden sich die Gruppenteilnehmer/-innen danach, auf welcher Stufe sie unterrichten (Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe, in Schule violett zusätzlich Sekundarschule) sowie bezüglich Berufs- und Organisationsalter. Die Zusammensetzung der Gruppen wird nun kurz reflektiert.

In der Schule Türkis diskutieren jeweils sechs Personen in den beiden Diskussionsgruppen. Die Gruppe ohne Organisationsfunktion setzt sich zusammen aus einer Mehrheit von Förderlehrpersonen, welche verschiedene Förderangebote der Schule abbilden, wie die Begabtenförderung, der Deutsch-als-Zweitsprache-Eingangsunterricht, die Integrative Förderung und eine Heilpädagogin im Kindergarten. Ebenfalls diskutiert eine Unterstufenlehrperson mit, die bereits seit vielen Jahren an der Schule (20 Jahre) und im Beruf (24 Jahre) arbeitet. Allgemein ist das Berufsalter in der Gruppe ohne Organisationsfunktion sehr hoch (17–30 Jahre), ebenfalls sind alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen bereits seit einigen Jahren an der Schule (4–20 Jahre). Dies trifft mit einer Ausnahme ebenso für die Gruppe mit Organisationsfunktion zu. Diese Gruppe ist eine Mischung aus Förder- sowie Klassenlehrpersonen, die auf verschiedenen Stufen – des Kindergartens, der Unterstufe sowie der Mittelstufe – unterrichten und fördern. Die Gruppe zeichnet sich durch ihre Mitarbeit in verschiedenen

Konzeptgruppen, wie beispielsweise der Ausarbeitung eines Beurteilungskonzepts oder eines DaZ-Konzepts, als Gruppe mit Organisationsfunktion aus.

In der Schule Gelb nehmen in der Gruppe ohne Organisationsfunktion sieben Personen an der Gruppendiskussion teil. So sind neben Klassenlehrpersonen und Förderlehrpersonen auch Fachlehrpersonen sowie Personen der Betreuung vertreten, wodurch sich die Gruppe durch eine professionelle Vielfalt schulischer Akteure auszeichnet. Die Gruppe ist auch bezüglich Berufs- sowie Betriebsalter heterogen. Die berufsfälteste Gruppendiskussionsteilnehmerin, welche auch den Gesprächseinstieg übernimmt (Aw), ist bereits seit 40 Jahren im Beruf und seit 37 Jahren an der Schule. Andere Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen (Bw, Ew) sind erst seit wenigen Jahren im Beruf und an der Schule angestellt. Die Gruppe mit Organisationsfunktion setzt sich aus fünf Personen zusammen, wobei auch die Schulleitung an der Diskussion mitwirkt. Dies ist insofern charakteristisch, als dass die Schulleitung gemäß eigenen Angaben sowie Aussagen der Lehrpersonenfragebogen⁸ eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Förderangeboten spielt. Die Gruppe ist zusammengesetzt aus Vertretern verschiedener Professionen, welche jeweils eine zusätzliche Funktion an der Schule innehaben. So ist Am der QUIMS-Beauftragte der Schule, Cw die Stufenleitung Kindergarten, Dm die Vertretung der Heilpädagogen in der erweiterten Schulleitung und Ew die Leitung der Betreuung.

In der Schule Blau haben alle Personen der Gruppe ohne Organisationsfunktion eine Förderaufgabe an der Schule, wobei einige der Diskussionsteilnehmer/-innen eine Doppelfunktion als Klassen- und Förderlehrperson innehaben. Die Gruppe ist bezüglich Betriebsalter zweigeteilt, während Aw, Dm und Ew (für Aw und Ew trifft dies auch für das Berufsalter zu) erst seit wenigen Jahren an der Schule tätig sind, arbeitet insbesondere Bw bereits sehr lange an der Fallschule, Cw seit sechs Jahren. In der Gruppe mit Organisationsfunktion Schule Blau diskutieren die Leitungen der pädagogischen Teams miteinander. Dadurch sind alle Primarstufen, die Leitung Betreuung und die Heilpädagogin im Schulhaus in der Gruppe abgebildet. Auch hier ist mehr oder weniger eine Zweiteilung bezüglich Organisationsalter sichtbar; so arbeiten Aw und Bm bereits seit vielen Jahren an der Schule und im Beruf, während dies bei Cw, Dw, und Ew erst seit drei bis fünf Jahren der Fall ist. Wie in der Beschreibung der Fallschule dargestellt, könnte diese Zweiteilung mit der großen Fluktuation aufgrund der medialen Unruhe an der Schule zusammenhängen (vgl. dazu Kapitel 6.4.3).

An der Schule Rot diskutieren in der Gruppe ohne Organisationsfunktion zwei junge Frauen, welche dasselbe Berufs- (sieben Jahre) und Organisationsalter (vier Jahre) besitzen. Während Aw eine Funktion als Heilpädagogin an der Unterstufe hat, unterrichtet Bw an der Mittelstufe als Klassenlehrperson. In der Gruppe mit Organisati-

8 Im Vergleich zum Gesamtsample der Lehrpersonenbefragung (n=179) überdurchschnittliche Zustimmung der Lehrpersonen der Schule Gelb (n=25) zu Aussagen bezüglich der Förderorientierung der Schulleitung, wie beispielsweise: „Unsere Schulleitung schlägt didaktische/pädagogische Konzepte vor, wie wir konkret Schüler/-innen unterstützen und fördern können“.

onsfunktion beteiligt sich, wie bereits in Schule Gelb, die Schulleitung an der Diskussion. Der männliche Schulleiter, welcher während seiner Ausbildung ebenfalls als Klassenlehrperson an der Schule arbeitete, übernimmt ebenfalls den ersten Redebeitrag. Für die Schule ist dies insofern symptomatisch, als dass die Aussagen „unsere Schulleitung fördert die pädagogische, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium“ sowie „unsere Schulleitung fördert eine wirksame Praxis der Lernunterstützung“ überdurchschnittliche Zustimmung bei den befragten Lehrpersonen erhält ($M > 5$ auf einer Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 6=trifft genau zu). Alle Teilnehmer/-innen haben eine pädagogische Leitungsfunktion und vertreten daher verschiedene Professionen und Stufen. Bm ist Unterstufen-Lehrperson, Cw arbeitet in der Betreuung, Dw als Heilpädagogin und ebenfalls in der Betreuung. Die enge Zusammenarbeit des Schulhauses mit der Betreuung wird durch die Diskussionsteilnahme von Cw sowie durch die Doppelfunktion von Dw als Klassenlehr- und Betreuungsperson abgebildet. Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sind, sowohl was das Berufs- als auch das Organisationsalter anbelangt, relativ jung (zwei bis drei Jahre). Ausnahme ist die Schulleitung, bei der das Berufs- und Organisationsalter 9,5 Jahre beträgt.

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion der Schule Orange zeichnen sich, sowohl was das Berufs- und Organisationsalter als auch was die Profession betrifft, zwei Gruppen ab. Während Aw und Bw, beides Förderlehrpersonen, sowie Cm, Klassenlehrperson Mittelstufe, bereits sehr lange im Beruf sind und an der Schule arbeiten, trifft dies für die Unterstufenlehrpersonen Dw und Ew nicht zu. Sie sind beide erst seit kurzem im Beruf und an der Schule. Da Ew bereits in der Ausbildung an der Schule arbeitete, übersteigt die Anzahl Jahre an der Organisation die Jahre im Beruf. In der Gruppe mit Organisationsfunktion diskutieren an dieser Schule sieben Personen miteinander, was das Maximum der Teilnehmerzahl der Gruppendiskussionen darstellt und auch die Größe der Schule im Sample widerspiegelt. Die Teilnehmer sind, bis auf Am mit einem Berufsalter von 5 Jahren, bereits lange im Beruf tätig. Insbesondere für Bm, Cw und Fw trifft dies auch für das Organisationsalter zu. Speziell an dieser Gruppe ist, dass die Schulsozialarbeit in der Gruppe mit Organisationsfunktion mitdiskutiert, was ihre zentrale Stellung im Schulhaus repräsentiert. Die Schule besitzt keine definierte Steuergruppe, die Schulleitung wählte jedoch gemäß Schulleitungsinterview diejenigen Personen, welche sich „an diesen Konzepten und so beteiligen (...) oder mit den Arbeitsgruppen“ (SL-Interview, Z. 1748–1750). Weiter diskutieren die Schulleiterinnen, dass sie gerne eine Mischung aus Vertretern verschiedener Stufen, Professionen inklusive der Betreuung und die Schulsozialarbeit mitdiskutieren lassen möchten, da ihnen dieser Teamgedanke wichtig ist (SL-Interview, Z. 1757–1791).

In der Schule Grün diskutieren in der Gruppe ohne Organisationsfunktion ausschließlich Klassenlehrpersonen, die sich gemäß Berufs- und Betriebsalter, Stufe sowie Geschlecht unterscheiden. Zwei ältere weibliche Lehrpersonen der Mittelstufe, die bereits seit langer Zeit im Beruf und jeweils 11 Jahre im Schulhaus sind, diskutieren

mit zwei jüngeren männlichen Lehrpersonen aus Unterstufe und Kindergarten, die ihre gesamte bisherige Berufszeit an derselben Schule verbrachten. Diese ist jedoch weit geringer als diejenige der älteren weiblichen Lehrpersonen. Die beiden älteren weiblichen Lehrpersonen arbeiten gemäß eigenen Aussagen ebenfalls bereits seit vielen Jahren in denselben Klassen zusammen. In der Gruppe mit Organisationsfunktion diskutieren die Mitglieder des QUIMS-Teams, ebenfalls alle Klassenlehrpersonen auf verschiedenen Schulstufen der Primarschule und des Kindergartens. Am und Bw sind bereits seit zehn Jahren oder mehr an der Schule und noch viel länger im Beruf, Cw seit vier Jahren im Beruf und der Schule.

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Schule Violett diskutieren eine Förderlehrperson (Am), Personen mit einer doppelten Professionsrolle (Bw und Cw) und eine Mittelstufenlehrperson (Dw). Speziell dabei ist, dass Cw auf der Sekundarstufe unterrichtet, da diese im Schulhaus eingebunden ist. Da die Schule erst seit einigen Jahren besteht, hat niemand ein Organisationsalter über sieben Jahren. Mit Ausnahme von Am sind die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen ebenfalls erst seit ungefähr derselben Dauer im Beruf. Die Anstellung von Junglehrpersonen wird von den Schulleiter/-innen ebenfalls als Personalstrategie beschrieben (vgl. Kapitel 6.4.7). Auch in der Gruppe mit Organisationsfunktion diskutieren neben Lehrpersonen der Mittelstufe zwei Sekundarstufen-Lehrpersonen mit. In dieser Gruppe sind keine Heilpädagogen vertreten. Das Organisationsalter liegt ebenfalls bei nicht mehr als 6.5 Jahren, das Berufsalter ist eher tief. Die Organisationsfunktion zeichnet sich durch die Mitarbeit in schulischen Arbeitsgruppen aus, eine Steuergruppe existiert im Schulhaus nicht.

Die Heterogenität der Gruppen bezüglich schulischen Professionen, Schulstufen, Berufs- und Organisationsalter sowie Geschlecht werden in die Typenbildung berücksichtigt. So kann die Vielfalt der Gruppenzugehörigkeiten der Akteure bezüglich Funktionen, Professionen und weiterer Dimensionen Hinweise auf weitere mögliche handlungsleitende Orientierungen geben. Im weiteren Verlauf werden für die Bezeichnungen der Gruppen ebenfalls die Abkürzungen GmO (Gruppen mit Organisationsfunktion) sowie GoO (Gruppen ohne Organisationsfunktion) verwendet, wobei in der empirischen Rekonstruktion die Letzteren im Fokus stehen.

Da die Arbeit der Frage nachgehen möchte, inwiefern die Schule selbst handlungsleitende Sinnstruktur sein kann, ist an dieser Stelle zentral, die Schulen des Samples im Sinne von Schulportraits präzise zu beschreiben. Diese Fallportraits der ausgewählten Schulen werden der Beschreibung des methodischen Vorgehens vorangestellt. Dabei werden neben Evaluationsberichten der Schulen ebenfalls die Themenübersichten der Schulleitungsinterviews, die Themenübersichten der Gruppendiskussionen mit Organisationsfunktion sowie einige deskriptive Daten aus den quantitativen Analysen miteinbezogen.

6.4 Portraits der Fallschulen

Um dem zirkulären Vorgehen des theoretischen Samplings Rechnung zu tragen, werden die folgenden Fallportraits in der Reihenfolge des ersten Feldzuganges beschrieben, der geführten Schulleitungsinterviews. Die Schulportraits umfassen Angaben des Schulkontextes, also des Quartiers und der Wahrnehmung der Schüler/-innen und Elternschaft durch die Lehrpersonen, sowie der Kennzahlen der Schulakteure und Schüler/-innen. Diese Angaben basieren einerseits auf Kennzahlen des zur Zeit der Erhebung aktuellen Evaluationsberichts der Schule⁹, Angaben des städtischen Sozialraummonitorings¹⁰ sowie statistischen Kennzahlen der Lehrpersonen- und Schüler/-innenbefragungen¹¹. Bezüglich des Schüler/-innenfragebogens werden Kennwerte der Schüler/-innen, wie eigenes und elterliches Geburtsland sowie Sprachgebrauch im Elternhaus, abgebildet. Aus der Sicht der Lehrpersonen werden zwei Fragebatterien einbezogen zu 1. Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft, 2. Veränderungen in der Zusammensetzung der Elternschaft. Beide Fragen wurden lediglich von Lehrpersonen beantwortet, die bereits mehr als ein Jahr an der Fallschule arbeiteten. Die Antwortkategorien zu Veränderungen der Schülerschaft bestanden aus einer Eigenentwicklung von acht Items, wobei die Lehrpersonen auf einer Skala von 1=stark gesunken, 3=gleich geblieben bis 5=stark gestiegen angeben konnten, inwiefern sie diese Veränderungen in den letzten Jahren wahrnahmen. Die Items beinhalteten: selbständiges Arbeiten, Motivationsprobleme, tiefes Leistungspotential, hohes Leistungspotential, gute Deutschkenntnisse, Probleme im Sozialverhalten, Migrationshintergrund und Mittelschichtsfamilien. Die Frage bezüglich Veränderungen der Elternschaft wurden ebenso skaliert und beinhaltete die folgenden 11 Items: Interesse der Eltern am Lern- und Leistungsverhalten ihres Kindes, Ansprüche der Eltern an der Schule insgesamt, Engagement der Eltern für die Schule, Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern, Nachfrage nach gezielter Vorbereitung für das Gymnasium, Kommunikationsbereitschaft der Eltern. Weiter das Informationsbedürfnis der Eltern zu den Leistungen ihres Kindes, zum Verhalten ihres Kindes und den schulischen Laufbahnmöglichkeiten sowie die Erwartungen der Eltern, dass eine gezielte Lernunterstützung stattfindet, und bezüglich des Schulerfolgs ihres Kindes. Dargestellt werden jeweils diejenigen Aussagen der Lehrpersonen, welche sich vom theoretischen Mittelwert 3 (=gleich geblieben) signifikant unterscheiden, womit von einer Veränderung

-
- 9 Aus Rücksicht auf die Anonymität der Schule wird der entsprechende Bericht nicht zitiert. Die externen Evaluationsberichte werden alle 4 Jahre erfasst. Dies bedeutet, dass die Angaben teilweise bereits 2 Jahre vor dem Befragungszeitraum erhoben wurden.
- 10 Dabei werden die Angaben des Sozialraummonitorings der Stadt Zürich 2015, welches auf Daten von 2013 basiert, verwendet. Es wird nicht näher auf Quartiernamen eingegangen, um die Anonymität der Schulen zu gewährleisten.
- 11 Die statistischen Kennwerte der Lehrpersonen- und Schüler/-innenbefragung basieren auf Broschüren, welche zur Rückmeldung an die Schule in Zusammenarbeit und unter Leitung von Franziska Bühlmann entstanden sind. Die Ergebnisse der deskriptiven Schüler- und Lehrpersonendaten basieren auf Analysen, die von Franziska Bühlmann erstellt wurden.

gesprochen werden kann. Ebenfalls werden die am häufigsten genannten Antwortkategorien, bezüglich des Umgangs mit den hohen Bildungserwartungen der Eltern aus Sicht der Lehrperson, erwähnt. Diese Items, ebenfalls eine Eigenentwicklung, beinhalteten acht Items wie beispielsweise: „Wir informieren die Eltern allgemein (bspw. an Elternabenden) über alternative Bildungswege“ oder „Wir informieren in unterschiedlichen Sprachen über das Bildungssystem“, die auf einer 6-stufigen Antwortskala beantwortet werden konnten. Neben diesen statistischen Daten werden ebenfalls zentrale Themen aus den Schulleitungsinterviews sowie Gruppendiskussionen mit Akteuren, die an den Fallschulen eine Organisationsfunktion innehaben, dargestellt. Diese Daten basieren auf vollständig transkribierten¹² Schulleitungsinterviews und Gruppendiskussionen, für die inhaltsanalytische Themenübersichten erstellt wurden zu der Charakterisierung der Schule und zentralen Herausforderungen aus Sicht der Schulleitung und der Gruppen mit Organisationsfunktion. Die Schulleitungsinterviews wurden im Herbst 2014 von der Autorin in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Marcus Emmerich und Prof. Dr. Katharina Maag Merki geführt. Die Interviews hatten zum Ziel, eine erste Wahrnehmung der Schule in ihrem Kontext zu erhalten, weshalb als offener Eingangsimpuls nach der Charakterisierung der Schule durch die Schulleitung gefragt wurde. Weiter wurden Fragen zu Entwicklung und Kooperation sowie der Entwicklung und Implementation des Unterstützungsangebots gestellt. Der letzte Abschnitt diente der Organisation der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen.

6.4.1 Schule Türkis

Die Schule Türkis hat zum Zeitpunkt des Feldzugangs einen Mischindex (Fremdsprachige, Ausländer) von 63.1 %, welcher im Vergleich zu den Vorjahren abnehmend ist. Die Schule hat ein breites Förderangebot, wobei alle drei Förderschwerpunkte des QUIMS-Projektes Sprache, Schulerfolg und Integration integriert sind. So hat die Schule ein Beurteilungskonzept für die integrative Praxis entwickelt, ein Projekt zur Förderung der Textkompetenz (mit Angeboten wie unter anderem Leseinsel, Leseclub, Lesenacht) sowie ein Theaterprojekt initiiert und einen -besuch (auch für die Eltern) ermöglicht. Weiter werden die QUIMS- Ressourcen für externe Begabtenförderungsangebote eingesetzt. Die Schulleiter/-innen bezeichnen die QUIMS-Ressourcen für die Förderangebote der Schule als grundlegend, was sich in der folgenden Aussage zeigt:

SL2w: wir finanzieren eigentlich alles @ mit QUIMS@ (SL-Interview, Z. 873)

12 Die Transkriptionen wurden in Schweizerdeutscher Sprache von studentischen Hilfskräften erstellt und von der Autorin überarbeitet. Die folgenden abgedruckten Textpassagen wurden zuhanden der besseren Lesbarkeit in die Standardsprache übersetzt.

Für die Entwicklung von Schulentwicklungsprojekten und Konzeptarbeit wird die QUIMS-Verantwortliche der Schule als zentrale Figur bezeichnet. Weiter sind jedoch gemäß Aussagen der Schulleitung auch initiative Lehr- und Förderlehrpersonen, welche in Konzeptgruppen arbeiten zentrale Akteure in der Entwicklungsarbeit der Schule. Die Schule ist mittelgroß und führt sechs Unter- und Mittelstufen (jeweils zwei pro Jahrgang). Die Schule wird von zwei bereits seit langer Zeit an der Schule tätigen Schulleiter/-innen geleitet, die jeweils ein Pensum von 80 % innehaben. Das Betreuungsverhältnis beträgt 28 Lehrpersonen in Regelklassen für gut 310 Schüler/-innen. Weiter sind 6 Fachlehrpersonen, 6 Förderlehrpersonen, ein/e Therapeut/in sowie eine/n Schulsozialarbeit/in angestellt. Die Betreuungsangebote, bestehend aus fünf Hornten und zwei Morgentischen, werden von 26 Personen geleitet, die gemäß eigenen Angaben ebenfalls zum Team gezählt werden (Angaben Lehrpersonenfragebogen). Die Schule liegt inmitten eines historischen Arbeiterquartiers, wobei 2013 nur noch der zweithöchste Ausländeranteil (40 %) der Stadt vorliegt und das Quartier seit 2003 eine deutliche Abnahme des Ausländeranteils (-7.6 %) verzeichnet. Ebenfalls veränderten sich die drei größten Herkunftsgruppen der ausländischen Quartierbevölkerung, welche neu Deutschland, Portugal und Italien und nicht länger Serbien/Montenegro/Kosovo (neben Portugal und Italien) ausmachen. Der Anteil Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialen Status liegt bei über 35 % und somit gut 10 % über dem städtischen Durchschnitt.

Tabelle 2: Informationen zu Schule und Quartier Schule Türkis

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer-Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis Klasse & Selbstreport Team ^b	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Ausländeranteil ^d Quartier in %	Veränderung Ausländeranteil (03–13) in %
63.1	4 KiGa 6 US 6 MS	28 LP, 13 Fach- und FLP 26 Betreuung 310 SuS 67 Team	> 35	40	-7.6

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

Gemäß den Daten der quantitativen Schüler/-innenbefragung (n=74)¹³ ist weniger als ein Drittel der Kinder nicht in der Schweiz geboren, während bei der Elterngeneration nur ein sehr kleiner Anteil der Väter (8.6 %) und Mütter (9.6 %) aus der Schweiz stammen. Knapp die Hälfte der Schüler/-innen sprechen zu Hause (fast) immer Deutsch oder Schweizerdeutsch, 40 % tun dies manchmal, knapp 10 % selten und 4 % nie. Bezüglich des kulturellen Kapitals im Elternhaus, beantworten nur sehr wenige Schüler/-innen die Frage nach der Anzahl Bücher im Elternhaus mit über 101 (6.8 %), respektive über 251 (6.8 %), kein Kind hat mehr als 500 Bücher zu Hause. 23 % geben an, zwischen 51–100 Bücher im Elternhaus zu haben, 36.5 % zwischen 11–50 Bücher und 27 % geben an, 0–10 Bücher im Elternhaus zu zählen.

Tabelle 3: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Türkis

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland	Sprachgebrauch	Signifikante	Signifikante
Schweiz SuS	Deutsch/	Veränderungen	Veränderungen
& Eltern in %	CH-deutsch zu	Schülerschaft	Elternschaft
	Hause in %		
Kinder: 78.4	nie: 4	Gestiegen:	Gestiegen:
Väter: 8.6	selten: 9.5	- gut Deutsch sprechen	- Ansprüche der Eltern insgesamt
Mütter: 9.6	manchmal: 40.5	- Mittelschichtsfamilien	- Erwartungen bzgl. Schulerfolg
	(fast) immer: 46	- mit Problemen im	und Lernunterstützung
		Sozialverhalten	- Informationsbedarf Leistungen
		Gesunken:	& schulische
		- Migrationshintergrund	Laufbahnmöglichkeiten

Die beiden Schulleiter/-innen beschreiben die Schule folgendermaßen (SL-Interview, Z. 4–17)¹⁴:

SL1w: eine mittelgroße, typische Innenstadt-Schule, also multikulturell zusammengesetzt, ein relativ altes Team, wobei ganz viele seit vielen, vielen Jahren an der Schule sind.

SL2w: Ja (...) wie es ist immer gewachsen in den letzten, recht gewachsen in den letzten 15 Jahren seit 18 Jahren, seit wir da sind (...) Es zeichnet sich im Moment ein Wandel ab, im Kindergarten und in der ersten Klasse hat es zum Teil jetzt auch Schweizer Mittelstandsfamilien, das ist vorher die absolute Ausnahme gewesen.

13 Die Befragungen wurden jeweils in der Mittelstufe, also 4.–6.Klasse, durchgeführt. Daher weicht das n des Schüler/-innenfragebogens auch beträchtlich von der Anzahl Schüler/-innen im Schulhaus ab.

14 Alle Zitate im Kapitel 5.2 wurden für die Darstellung in Standardsprache übersetzt, da die Transkripte in Dialekt vorliegen.

Die Schule wird von der Schulleiterin 1 als typisch für ihre Multikulturalität bezeichnet, gleichzeitig wird ein Wandel im Sinne einer Gentrifizierung der Zunahme von Schweizer Mittelstandsfamilien beschrieben. Dieser Wandel zeichnet sich auch in der Lehrpersonenbefragung (n=33) ab, wobei insbesondere die gestiegenen Ansprüche der Eltern, die Erwartungen bezüglich Schulerfolg und Lernunterstützung und auch der gestiegene Informationsbedarf für Leistungen und schulische Laufbahnmöglichkeiten als Veränderung wahrgenommen werden. Bezüglich der Schüler/-innen nehmen die Lehrpersonen weiter eine Abnahme von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und eine Zunahme solcher mit guten Deutschkenntnissen, aus Mittelschichtfamilien aber auch mit Problemen im Sozialverhalten wahr. Die Lehrpersonen stimmen im Umgang mit diesen Erwartungen insbesondere den Aussagen „Wir informieren Eltern allgemein über alternative Bildungswege“ (M=4.86)¹⁵, „Wir informieren in unterschiedlichen Sprachen über das Bildungssystem“ (M=4.80) und „Wir zeigen im Gespräch mit den Eltern realistischere Bildungsmöglichkeiten auf“ (M=4.79) zu. Die Schulleitung beschreibt als Reaktion auf die wahrgenommenen Veränderungen die Anpassung von Konzepten, da *„unsere Konzepte von früher nicht mehr standhalten“* (SL-Interview, Z. 370). Daher entstand gemäß den Schulleiter/-innen ein Bedarf an Weiterentwicklung des Deutsch- als-Zweitsprache-Konzepts, der mittlerweile etablierten Elternarbeit und Elternbildung sowie ein neues Beurteilungskonzept.

Diese Konzeptentwicklungen sind ein zentrales Thema der Gruppendiskussion mit Organisationsfunktion. Die Gruppendiskussionsteilnehmer definieren sich nicht als Steuergruppe, wobei alle Gruppendiskussionsteilnehmer zusätzliche Funktionen in der Konzeptentwicklung des Schulhauses einnehmen. Insbesondere in Zusammenhang mit der Entwicklung eines schuleigenen Beurteilungskonzepts, das sich an Beobachtung anstelle von Selektion orientiert, werden geteilte Haltungen in der Ablehnung eines an einem Leistungoutput ausgerichteten Schulsystems reflektiert. An verschiedenen Stellen in der Gruppendiskussion wird auf die schulinterne Adaption von Rahmenbedingungen verwiesen, wodurch sich die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen als aktiv in der Entwicklung und Ausgestaltung des Förder- und Selektionsangebots bis hin zu einer Profilierung einer Schule mit innovativen Projekten darstellen. Ein professionelles Selbstverständnis zeigt sich in der Verwendung einer an wissenschaftlichen Begriffen orientierten Sprache und in der Abgrenzung des Pädagogen zur Rolle der Eltern.

6.4.2 Schule Gelb

Die Schule Gelb hat zum Zeitpunkt des Feldzugangs einen abnehmenden Mischindex des Fremdsprachen- und Ausländeranteils von 55.8 %. Die Schule hat ein vielfältiges Förderangebot und setzt auf den QUIMS-Schwerpunkt Schulerfolg. Gemäß der genau-

15 Auf einer 6-stufigen Skala mit den Antwortmöglichkeiten 1=trifft gar nicht zu bis 6=trifft genau zu.

eren Beschreibung des Evaluationsberichtes werden darunter die Einführung einer Lesewerkstatt in allen Klassen, ein Kompetenzpass, der verbindliche Ziele in Mathematik, Sprache und Handarbeit für jedes Kind festlegt, sowie weitere Angebote der Schule im Bereich Freizeitgestaltung, Elternpartizipation, Streitschlichter und Potentialbuch gefasst. Gemäß der Schulleitung liegt der Hauptfokus der Entwicklung in den letzten Jahren bei der Klassenführung, was den Umgang mit Konsequenzen, Regeln, Bestrafung, Umgang in schwierigen Situationen und mit Belastungen sowie mit herausfordernden Kindern einschließt (SL-Interview, Z. 145–155).

Die Schule führt als im Vergleich große städtische Primarschule jeweils acht Unterstufen- und acht Mittelstufenklassen¹⁶. Bezüglich des Personals wird im Evaluationsbericht von 20 Regelklassenlehrpersonen auf gut 360 Schüler/-innen, 2 Fachlehrpersonen, 11 Förderlehrpersonen und eine/r Sozialarbeiter/in sowie 24 Personen, welche in der schulergänzenden Betreuung arbeiten, gesprochen. Weiter wird angemerkt, dass wenige Jahre vor der Erhebung ein größerer Personalwechsel das Team veränderte. Dies betrifft ebenfalls die Schulleitung, welche zum Zeitpunkt der Befragung seit drei Jahren an der Schule arbeitet. Insgesamt umfasst das Team 59 Personen, wobei im Selbstreport nur 46 Personen zum Team gezählt werden, wovon gut die Hälfte (54.4 %) die Lehrpersonenbefragung beantwortet. Es kann aufgrund der Angaben zu den Professionen im Evaluationsbericht angenommen werden, dass entweder ein Teil der Betreuung oder sonstiges Schulpersonal von den Schulleitungen nicht zum Team gezählt wurden und ihnen daher der Fragebogen auch nicht weitergeleitet wurde.

Die Schule liegt in einem städtischen Randquartier, welches einen hohen Anteil Wohnungen hat, ein weiteres Wachstum wird prognostiziert. Die Schule wird sowohl im Evaluationsbericht als auch von der Schulleitung als Quartiertreffpunkt beschrieben:

SL1m: Wir sind wirklich eine Quartierschule (...) das heißt die Schule ist da sehr zentral, die Leute identifizieren sich mit dieser Schule, es gibt nur die Schule und von daher ist die Schule wirklich die Mitte des Quartiers (SL-Interview, Z. 37–42)

Diese Beschreibung wird von der Schulleitung ergänzt mit der Aussage, dass die „Sozialkontrolle“ relativ groß sei, im Quartier auch über die Schule gesprochen wird (SL-Interview, Z. 66–74). Der Anteil Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialem Status liegt bei 25–30 %, wobei der Index zum Zeitpunkt der Messung 2007/2009 noch bei über 35 % lag. Der Ausländeranteil liegt etwas über dem städtischen Durchschnitt bei 35 %, wobei dieser zwischen 2003 bis 2013 leicht abgenommen hat. Ebenfalls zeichnete sich eine Verschiebung der Herkunftsgruppen ab: Während 2003 die drei größten Herkunftsgruppen Serbien/Montenegro/Kosovo, Italien und Portugal waren, sind es 2013 Deutschland, Italien und Portugal.

16 Die Unterstufe beinhaltet in Primarschulen des Kantons Zürich das 1.–3. Schuljahr, die Mittelstufe das 4.–6. Schuljahr.

Tabelle 4: Informationen zu Schule und Quartier Schule Gelb

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis ^b Klasse Selbstreport Team	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Ausländer- anteil ^d Quartier in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
55.8	5 KiGa 8 US 8 MS	20 LP, 13 Fach- und FLP, 24 Betreuung, 360 SuS 46 Team (ohne Betreuung)	25–30	35	-2

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

Gemäß den Daten der quantitativen Schüler/-innenbefragung (n=57) ist die Mehrheit (84 %) in der Schweiz geboren, deren Eltern meist nicht. Die Mehrheit der Schüler/-innen hat einen 2. Generations-Migrationshintergrund. Darauf bezieht sich ebenfalls die Schulleitung im Interview, welche einen Unterschied zwischen den „Fakten“ und der Realität ausmacht. Gemäß dem Mischindex liegt der Anteil Kinder mit Migrationshintergrund bei ca. 60 %, wobei hierzu jedoch gemäß der Schulleitung nicht die bereits eingebürgerten Schüler/-innen fremder Muttersprache mitgerechnet werden. Der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund liegt gemäß der Schulleitung bei „etwa 80 bis 90 Prozent“ (SL-Interview, Z. 45–46). In knapp der Hälfte der Haushalte wird zu Hause (fast) immer Deutsch gesprochen, in der anderen Hälfte manchmal (41 %), selten (4 %) oder nie (6 %).

Tabelle 5: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Gelb

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland	Sprachegebrauch	Signifikante	Signifikante
Schweiz SuS & Eltern in %	Deutsch/CH-deutsch zu Hause in %	Veränderungen Schülerschaft	Veränderungen Elternschaft
Kinder: 83.7	nie: 6	Gestiegen:	Gestiegen:
Väter: 12.5	selten: 4	- mit tiefem Leistungspotential	- Ansprüche an die Schule insgesamt
Mütter: 20.4	manchmal: 41 (fast) immer: 49	- mit Problemen im Sozialverhalten	- Informationsbedarf schulische Laufbahnmöglichkeiten - Informationsbedarf bezüglich Schulerfolg

Gemäß der Schulleitung hat sich der soziale Kontext der Schule in den letzten Jahren stark verändert:

SL1m: seit etwa vier Jahren eine Durchmischung, eine bessere Durchmischung gegeben hat, dass man wirklich auch Familien hat, welche einen anderen sozialen Hintergrund haben; und das spürt man ganz konkret im Schulalltag, also wir haben auch Eltern, die sich wirklich die- interessieren für die Schule (SL-Interview, Z. 47–50)

Die Durchmischung wird von der Schulleitung normativ als Verbesserung wahrgenommen, argumentiert wird mit dem „*anderen sozialen Hintergrund*“ und dem gestiegenen Interesse der Eltern für die Schule. Veränderungen werden auch von den Lehrpersonen wahrgenommen, sie berichten bezüglich Elternschaft von gestiegenen Ansprüchen, höherem Informationsbedarf bezüglich Laufbahnmöglichkeiten und Schulerfolg (vgl. Tabelle 5). Die Reaktion darauf zeigt sich in den Antworten bezüglich des Umgangs mit hohen Bildungserwartungen der Eltern aus Sicht der Lehrpersonen, wobei die Antwortmöglichkeiten „wir zeigen im Gespräch mit den Eltern realistische Bildungswege auf“ (M=4.67)¹⁷ und „wir informieren Eltern allgemein über alternative Bildungswege“ (M=4.53) die höchsten Zustimmungswerte erhalten. Die Schulleitung berichtet als Reaktion auf die neuen Kinder aus Schweizer Familien mit guten Sprachkenntnissen von neuen Angeboten wie Begabtenförderung und einer stärkeren Differenzierung des Sprachunterrichts (SL-Interview, Z. 82–103). Bezüglich der Wahrnehmung der Schülerschaft zeigt sich im Lehrpersonenfragebogen ein etwas anderes Bild. Die Lehrpersonen nehmen den Anteil Schüler/-innen mit tiefem Leistungspotential und Problemen im Sozialverhalten als zunehmend wahr. Diese Wahrneh-

17 Auf einer 6-stufigen Skala mit den Antwortmöglichkeiten 1=trifft gar nicht zu bis 6=trifft genau zu.

mung wird ebenfalls von der Schulleitung thematisiert, die im Schulleitungsinterview schwächere Kinder, die nicht mitkommen und sich daher in der Schule langweilen, als größte Herausforderung bezeichnet.

Die Schulleitung ist ebenfalls in der Gruppendiskussion mit Organisationsfunktionen vertreten, wobei der Diskurs durch dessen Propositionen und zahlreichen Redebeiträge strukturierend geprägt wird. Auf die Themeninitiierung der Gestaltung des eigenen Lern-, Förder- und Unterstützungsangebots reagiert die Gruppe mit Irritation und Rückfragen, wobei auf die ressourcenbasierte Außensteuerung dieses Angebots verwiesen wird. Im Eingangsimpuls werden insbesondere die verschiedenen Ressourcen für Förderung beschrieben. Im Anschluss folgt eine weitgehend deskriptive Beschreibung der Ausgestaltung bestehender und der Begründung abgebrochener Angebote basierend auf den vorhandenen respektive fehlenden Ressourcen. In dieser Diskussion des Abbaus vorhandener Angebote wird der Diskurs erstmals dichter. Durchgehend sind die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Herausforderungen und Ansprüche sich wandelnder sozialer Kontextbedingungen ein zentrales Thema in der Diskussion. Schüler/-innen werden insbesondere in der ersten Hälfte der Diskussion kaum thematisiert. Auf die Nachfrage der Interviewleitung werden zuerst die großen und größer werdenden Unterschiede verschiedener Bildungsstände der Eltern und anschließend der Schüler/-innen diskutiert, wobei insbesondere die Schulleitung die Meinung vertritt, Schüler/-innen den Druck wegzunehmen und sie nach ihren individuellen Entwicklungsständen lernen zu lassen.

6.4.3 Schule Blau

Die Schule Blau hat zum Zeitpunkt der Befragung einen Mischindex von 30 %, welcher im Vergleich zum Vorjahr stark abnehmend ist. Da die Schule nun bereits das dritte Jahr unter der Ressourcenschwelle von QUIMS (40 %) liegt, wird die Schule die zusätzlichen Förderressourcen ab dem kommenden Schuljahr nicht mehr erhalten. Die Schulleitung beschreibt diesen Zustand folgendermaßen:

SL1m: Eigentlich haben wir etwa 48 Prozent Fremdsprachige, aber da sind schon viele Schweizer darunter, welche aber dennoch nicht Deutsch sprechen, was man natürlich spürt. Ich denke, wir sind immer noch eine QUIMS-Schule, wir erhalten nun einfach das Geld nicht mehr. Wir führen auch die Projekte weiter, die wir bis jetzt gemacht haben. (SL-Interview, Z. 14–21)

Aus der Wahrnehmung der Schulleitung ist der Wert des Mischindex also insofern problematisch, als dass er aufgrund seiner Berechnung nicht die Realität abbildet. Für die Schulleitung ändert dies jedoch am Charakter der Schule als „*QUIMS-Schule*“ nichts, ebenfalls werden die bisherigen Förderangebote weitergeführt. Die Fördermaßnahmen der Schule fokussieren insbesondere die Förderung der sozialen Integration

und des Schulerfolgs, wobei gerade der zweite Bereich häufig an externe Partner abgegeben wird. Die Förderung der sozialen Integration geschieht durch Hausbesuche, die jedoch zum Zeitpunkt der Befragung aufgrund der als gering eingeschätzten Auswirkungen auf den Schulalltag gestoppt wurden, und einen niederschweligen Treffpunkt zwischen Eltern und Lehrpersonen. Schule Blau führt als eher kleinere Stadtschule je fünf Unter- und Mittelstufenklassen, wobei jeweils eine der Klassen jahrgangsgemischt geführt wird, was gemäß der Schulleitung jedoch „*grundsätzlich diskutiert*“ werden sollte (SL-Interview, Z. 116). Ein Kindergarten wird als Integrationsklasse geführt. Das Team wird gemäß Evaluationsbericht unterteilt in direkt und nicht direkt unterstellte Mitarbeitende. In der ersten Gruppe befinden sich 15 Lehrpersonen an Regel- und Aufnahmeklassen, drei Fach- und 13 Förderlehrpersonen, 13 Personen in den drei Betreuungsstellen und zwei Personen des Hausdienstes. Als externes Personal werden zwei Lehrpersonen der integrierten Förderung, ein/e Therapeut/in, die musikalische Elementarerziehung, Schulsozialarbeit sowie die Mitarbeiter/-innen des Hausdienstes gezählt. Diese Unterscheidung wird ebenfalls im Selbstreport gemacht, 30 Personen werden zum Team gezählt, die Betreuungspersonen jedoch nicht. Die Schule war wenige Jahre vor der Erhebung in den Medien präsent, da sich Lehrpersonen der Schule gegen die übermäßige Belastung aufgrund immer neuer Reformen auflehnten. Viele der damaligen Lehrpersonen verließen danach ebenso wie die Schulleitung die Schule. Daher arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung die Mehrheit der Lehrpersonen, wie auch die Schulleitung, erst seit wenigen Jahren an der Schule.

Schule Blau liegt an einer ruhigen Lage inmitten eines stark verkehrstechnisch frequentierten Quartiers, was die Schule zu einem beliebten Quartiermittelpunkt macht. Gemäß Sozialraummonitoring liegt der Anteil Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialem Status bei 20–25 %. Die Schule arbeitet gemäß den Aussagen der Schulleitung sowie des Evaluationsberichtes eng mit Quartierangeboten, wie dem Gemeinschaftszentrum für kinderreiche Familien und der Asylorganisation, zusammen. Der Ausländeranteil des Quartiers liegt leicht unter dem städtischen Durchschnitt bei 28 % und nahm in den Jahren 2003–2013 zu. Diese Zunahme basierte fast ausschließlich auf dem Zuzug deutscher Einwanderer, welche im Quartier mit Abstand die größte Herkunftsgruppe ausmacht.

Tabelle 6: Informationen zu Schule und Quartier Schule Blau

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis <u>Klasse</u> Selbstreport Team ^b	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Auslän- deranteil Quartier ^s in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
30	4 KiGa* 5 US* 5 MS*	15 LP, 3 Fach- und 13 FLP, 13 Betreu- ung, 2 Hausdienst, <u>256 SuS</u> 30 Team	20–25	28	5.1

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

*jeweils eine Klasse jahrgangsgemischt geführt, Kindergarten: eine Integrationsklasse

Gemäß den Angaben des Schüler/-innenfragebogens (n=57) sind die allermeisten Kinder (93 %) in der Schweiz geboren, von den Eltern sind dies gut ein Drittel, 34.6 % der Väter und 33.9 % der Mütter. In 63 % der Familien wird daher (fast) immer Deutsch, respektive Schweizerdeutsch gesprochen, in 28 % der Haushalte manchmal, in 7 % selten und in 2 % nie. Die Anzahl Schüler/-innen, die zu Hause zumindest teilweise eine Fremdsprache sprechen, ist gemäß diesen Angaben etwas geringer als von der Schulleitung wahrgenommen (vgl. SL-Interview Z. 14–21).

Tabelle 7: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Blau

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland Schweiz SuS & Eltern in %	Sprachgebrauch Deutsch/CH-deutsch zu Hause in %	Signifikante Veränderungen Schülerschaft	Signifikante Veränderungen Elternschaft
Kinder: 93	nie: 2	Gestiegen:	Gestiegen:
Väter: 34.6	selten: 7	- mit hohem Leistungspotential	- Ansprüche an die Schule insgesamt
Mütter: 33.9	manchmal: 28 (fast) immer: 63	- Mittelschichtsfamilien	- Interesse am Lern- und Leistungsverhalten des Kindes
		Gesunken:	- Nachfrage nach gezielter Vorbereitung für das Gymnasium
		- Migrationshintergrund	- Kommunikationsbereitschaft
			- Informationsbedarf Leistungen
			- Informationsbedarf schulische Laufbahnmöglichkeiten
			- Erwartungen gezielte Lernunterstützung
			- Erwartungen bezüglich Schulerfolg

Die Veränderungen im Quartier sind in den Augen des Schulleiters zentral. Dies zeigt sich in der Antwort auf die offene Eingangsfrage nach der Charakterisierung der Schule im Quartier:

SL1m: Die alten Häuser hier ringsherum werden abgerissen und es werden neue gebaut und da kommen einfach andere Leute hier hin. Und das wird zunehmen und es wird auch deutlich mehr Kinder geben hier in nächster Zeit. (SL-Interview, Z. 8–12)

Im weiteren Interviewverlauf wird weiter expliziert, was die Schulleitung unter „*andere Leute*“ versteht, nämlich solche, die sich teurere Wohnungen leisten können. Dies verbindet die Schulleitung auch mit der „*starken Zunahme der Deutschen, welche gute Jobs haben*“ (SL-Interview, Z. 271). Daneben gibt es die bereits erwähnte große Siedlung mit Familien mit kinderreichen Familien, welche eher mit bescheidenen Verhältnissen leben. Gemäß dem Lehrpersonenfragebogen (n=16) werden vielfältige Veränderungen sowohl bezüglich der Kinder als auch der Eltern beschrieben. So gab es gemäß ihrer Wahrnehmung eine Zunahme von Schüler/-innen mit hohem Leistungspotential und aus Mittelschichtsfamilien, während die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund abnahmen. Bezüglich der Eltern bemerken die befragten Lehrpersonen gestiegene Ansprüche an die Schule insgesamt, das Interesse am Lern- und Leistungs-

verhalten des Kindes, die Erwartung gezielter Lernunterstützung. Im Hinblick auf den Übertritt in weitere Schulstufen nehmen die Lehrpersonen eine gestiegene Nachfrage nach gezielter Vorbereitung für das Gymnasium, Informationsbedarf schulischer Laufbahnmöglichkeiten und gestiegene Erwartungen bezüglich des Schulerfolgs wahr. Daneben scheint der Bedarf an der Kommunikationsbereitschaft der Lehrpersonen sowie Informationen über schulische Leistungen gestiegen zu sein. So schätzen die Lehrpersonen auch, dass mehr Schüler/-innen in den Jahrgängen der Befragung in das Gymnasium (13.06 %) oder die Sekundarstufe A (39.19 %) übertreten, als dies gemäß der Übergangstatistik der Quote der letzten sieben Jahren geschehen ist. Ähnlich berichtet die Schulleitung über Anfragen zur Gymnasiumsquote und Gymnasiumvorbereitung, die früher selten thematisiert wurden. Die Schulleitung sieht im Ruf nach mehr Begabtenförderung keinen Handlungsbedarf. Die Nachfragen zusätzlicher Begabtenförderungsangebote werden mit dem Hinweis auf bestehende externe Angebote beantwortet (SL-Interview Z. 390–396). Als Begründung gibt die Schulleitung an, dass Förderung in der Klasse weiterhin für alle Schüler/-innen bereitgestellt werden soll, auch müssen gemäß der Schulleitung falsche Vorstellungen aus dem Weg geräumt werden (SL-Interview, Z. 312–322). Einen Hinweis auf eine ähnliche Haltung im Lehrpersonenteam zeigen die Antworten der Lehrpersonenbefragung. Die deutlichste Zustimmung auf die Frage nach dem Umgang mit hohen Bildungserwartungen der Eltern erhält die Aussage „Wir raten zu einem niedrigeren Niveau, wenn wir die Lernbelastungen für die Schüler/-innen als zu hoch einschätzen“ ($M=4.71$)¹⁸. Doch auch die Antworten bezüglich der Information über das Bildungssystem in unterschiedlichen Sprachen, der Information über alternative Bildungswege und des Aufzeigens realistischer Bildungswege erhalten bei den Lehrpersonen hohe Zustimmungswerte.

Die Gruppe mit Organisationsfunktion Schule Blau, bestehend aus Leitungen der pädagogischen Teams verschiedener Stufen und Bereiche, unterscheidet in der Eingangspassage zwischen vorgegebenen Angeboten der Gemeinde sowie spezifischen Angeboten der Schule Blau. Unter letzteren werden insbesondere unterrichtsexterne und teilweise außerschulische Angebote gefasst, welche von externen Stellen angeboten werden. Als spezifisch für die Schule werden sie basierend auf den vorhandenen sozialen Kontextbedingungen der Schülerschaft beschrieben. Die Angebote werden von Beginn weg mit kompensatorischem Förderbedarf verknüpft. Aufgrund unterschiedlich vorhandener kognitiver Fähigkeiten von Schüler/-innen werden extern passende Angebote für diese Schüler/-innengruppen gesucht.

6.4.4 Schule Rot

Wie bereits im Fall der Schule Blau, fällt der Mischindex der Schule Rot ebenfalls unter 40 %, wodurch die Schule die zusätzlichen Förderressourcen verlieren wird. Dies

18 Auf einer Skala von 1= trifft gar nicht zu bis 6= trifft genau zu.

wird jedoch im Unterschied zu Schule Blau als weniger einschneidend erlebt. So erwähnt die Schulleitung nicht bereits zu Beginn des Schulleitungsinterviews diesen Ressourcenwegfall als zentrale Charakterisierung der Schule. Ähnlich wie in Schule Blau werden Projekte weitergeführt, welche vormals mit den zusätzlichen Fördergeldern bezahlt wurden. Dies betrifft Projekte in der Sprachförderung im Bereich Hören, Sprechen, Schreiben, Geschichten lesen sowie Musik und Sprache, Projekte der Förderung des Schulerfolgs, wie beispielsweise das Projekt Portfolio im Kindergarten, und Projekte der sozialen Integration, wie beispielsweise die hortübergreifende Gemeinschaftsförderung. Die Schule wird von der Schulleitung aber auch vom externen Evaluationsbericht als innovativ beschrieben, wobei Anreize für Entwicklung oftmals vom Schulteam initiiert werden:

- SL1m: wir sind eine Schule, welche versucht, ein Stück weit andere Wege zu gehen, im Sinn von dass wir eine gemeinsame pädagogische Haltung im ganzen Team versuchen zu finden und zu leben, ja also auch eben es heißt das ganze Team heißt für mich immer die Betreuung ist da mit einbezogen (SL-Interview, Z. 5–8)
- SL1m: eine innovative Schule, denke ich, sind wir, manchmal müssen wir uns selber etwas bremsen, @dass wir nicht nur@ immer am Produzieren und Machen und neue Sachen erfinden sind, aber ja, wir sind schon immer aktiv. (SL-Interview, Z. 21–23)

Die große Innovationslust des Teams geht gemäß der Wahrnehmung der Schulleitung mit der Arbeit an einer gemeinsamen pädagogischen Haltung einher. Entwicklungsprojekte werden gemäß der Schulleitung häufig von Lehrpersonen angestoßen und vom gesamten Team getragen (SL-Interview, Z. 325–351). Team wird in der Schule Rot breit definiert, so spezifiziert der Schulleiter, dass zum Team auch die Betreuungspersonen gezählt werden. Dabei sind an der kleinen Schule mit jeweils drei Kindergärten, drei Unter- und Mittelstufenklassen, viele Personen in mehreren Funktionen tätig. Einige Lehrpersonen arbeiten ebenfalls in der Betreuung. Die Unter- und Mittelstufenklassen werden als Mehrjahrgangsklassen geführt, die Förderung der schwachen Schüler/-innen geschieht ausschließlich integrativ. Als innovatives Modell wird weiter ein schulübergreifender Unterricht in verschiedenen Lernklassen an einem Tag pro Woche bezeichnet, an welchem die Schüler/-innen selber wählen können, in welchem der drei Räume sie selbständig am eigenen Wochenplan arbeiten möchten. Zur Auswahl stehen an diesem Morgen ein ruhiger Lern-Raum, ein Raum mit viel Unterstützung durch Lehrpersonen und ein sogenannter „*Allerlei-Raum*“ (SL-Interview, Z. 132), in dem gespielt, gebastelt, gemeinsame Projekte realisiert werden oder auch gearbeitet werden kann. Für das breite Betreuungsangebot wurde ein Betreuungskonzept erarbeitet, weiter wird ein Beitritt am städtischen Pilotprojekt der Einführung von Tagesschulen geprüft (SL-Interview, Z. 203–211).

Die Schule liegt durch eine Lärmschutzwand getrennt an einer dicht befahrenen Straße, welche sich aufgrund von Quartierberuhigungsanstrengungen seitens der Stadt in den letzten Jahren stark veränderte. Der Ausländeranteil ist aufgrund der Quartier-

aufwertungsbestrebungen der Stadt auf 30 % gesunken, der Anteil von Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialen Status beträgt zum Zeitpunkt der Erhebung noch 25–30 %.

Tabelle 8: Informationen zu Schule und Quartier Schule Rot

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis <u>Klasse</u> Selbstreport Team ^b	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Auslän- deranteil ^d Quartier in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
23.1	3 KiGa 3 US* 3MS*	13 LP, 4 Fach- und 8 FLP, 2 Therapeut/- innen, 21 Betreuung, 1 Sozialarbeit, 2 <u>Malatelier, 187 SuS</u> 51 Team	25–30	30	-1.3

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen
*alle Klassen werden jahrgangsgemischt geführt

Gemäß den Angaben der Schüler/-innen (n=48) wurden fast 80 % der Kinder in der Schweiz geboren, auf die Eltern trifft dies zu 32.6 % (Väter) respektive 42.2 % (Mütter) zu. Somit haben etwa 2/3 der Schüler/-innen einen 2.Generations-Migrationshintergrund. Dabei wird von 62.5 % der Kinder zu Hause (fast) immer und von 29.2 % manchmal Deutsch oder Schweizerdeutsch gesprochen. Ein sehr geringer Anteil der Schüler/-innen verwendet die deutsche Sprache im Elternhaus selten (6.3 %), respektive nie (2.1 %).

Tabelle 9: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Rot

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland Schweiz SuS & Eltern in %	Sprachgebrauch Deutsch/CH-deutsch zu Hause in %	Signifikante Veränderungen Schülerschaft	Signifikante Veränderungen Elternschaft
Kinder: 79.2 Väter: 32.6 Mütter: 42.2	nie: 2.1 selten: 6.3 manchmal: 29.2 (fast) immer: 62.5	Gestiegen: - die selbständig arbeiten können - mit hohem Leistungspotential - Mittelschichtsfamilien Gesunken: - mit tiefem Leistungspotential - Migrationshintergrund	Gestiegen: - Ansprüche an die Schule insgesamt - Interesse am Lern- und Leistungsverhalten des Kindes - Engagement für die Schule - Unterstützung der Kinder - Kommunikationsbereitschaft - Informationsbedarf Verhalten des Kindes - Informationsbedarf schulische Laufbahnmöglichkeiten - Erwartungen gezielte Lernunterstützung

Neben dem Wegfall der QUIMS-Gelder spricht die Schulleitung auch von einer starken Veränderung der Schulklientel, seit er vor gut neun Jahren an der Schule zu arbeiten begann:

SL1m: als ich anfang, hatte ich noch über 80 % Ausländeranteil gehabt, auch eher bildungsfremdes Klientel, und das ist jetzt ist es also Bildungsbürger- starkes Bildungsbürger-Quartier geworden, weil das ist das In-Quartier geworden, die Wohnungspreise gehen nach oben und dann ist klar, dann gibt es da eine Verschiebung (SL-Interview, Z. 40–43)

Begründet wird der Wandel der Klientel von bildungsfremd zu einem Bildungsbürgertum mit den gestiegenen Wohnungspreisen. Das Quartier, welches davor wenig beliebt war, wird dadurch zu einem „In-Quartier“. Dass sich dies auf die Schule und ihr pädagogisches Angebot auswirkt, beschreibt die Schulleitung im Anschluss. So müssen die Schulakteure ihre Elternkommunikation anpassen. Der Informationsbedarf wird als gestiegen wahrgenommen, die Eltern interessieren sich für die genauen Konzepte der Schule:

SL1m: Heute wollen sie genauer wissen, wieso machen wir das, was machen wir, was ist der pädagogische Hintergrund oder woher kommt das, dass man es so macht, wir müssen einfach anders die Eltern anders informieren (SL-Interview, Z. 57–59).

Waren die Eltern früher einfach froh, die Kinder an diesem Ort in die Schule zu senden, müssen die pädagogischen Konzepte nun ausführlicher begründet werden. Dies schätzt die Schulleitung herausfordernd, aber auch positiv ein. Die Eltern können gemäß der Schulleitung mehr gefordert und eingebunden werden. Die Lehrpersonen (n=9) nehmen ebenfalls verschiedene Veränderungen sowohl bei den Schüler/-innen als auch bei den Eltern wahr. So hat gemäß ihrer Wahrnehmung die Anzahl Schüler/-innen, die selbständig arbeiten können, mit hohem Leistungspotential und aus Mittelschichtsfamilien signifikant zugenommen, während der Anteil mit tiefem Leistungspotential und Migrationshintergrund gesunken ist. Dies wird auch von der Schulleitung entsprechend umschrieben, welche davon spricht, dass durch diese Veränderung mehr Schüler/-innen ins höchste Leistungsniveau im Unterricht gelangen. Bezüglich der Eltern nehmen die Lehrpersonen ebenfalls gestiegene Ansprüche an die Schule, Interesse am Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder und dem Informationsbedarf bezüglich Verhalten wahr. Ebenfalls ist der Informationsbedarf sowohl bezüglich schulischer Laufbahnmöglichkeiten als auch die Erwartungen an gezielte Lernunterstützung aus Sicht der Lehrpersonen gestiegen. Ähnlich wie die Schulleitung betrachten die Lehrpersonen das Engagement der Eltern für die Schule, die Unterstützung der Kinder und die Kommunikationsbereitschaft der Eltern als gestiegen. Bezüglich des Umgangs mit hohen Erwartungen der Eltern stimmen die Lehrpersonen am stärksten der Aussage zu „wir informieren in unterschiedlichen Sprachen über das Bildungssystem“ (M=5.75)¹⁹. Daneben erhält auch die Antwortmöglichkeit des Aufzeigens alternativer respektive realistischer Bildungswege große Zustimmung. Die Aussage „wir informieren über finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten nach dem Übertritt“ wird hingegen deutlich abgelehnt (M=1.50).

Ebenso wie in Schule Gelb nimmt in Schule Rot die Schulleitung an der Gruppendiskussion mit Organisationsfunktion teil. Die Schulleitung leitet die Diskussion im Anschluss an den Eingangsimpuls an mit der Rückfrage, an welcher Stelle bei der Vielzahl der schulspezifischen Angebote angefangen werden soll. Diese Profilierung der Schule durch ihr pädagogisches Angebot in Abgrenzung von anderen Schulen bleibt ein zentrales Thema der Gruppendiskussion. Diese Profilierung wird beispielhaft ausgearbeitet am ‚wirklich integrativen‘ System ebenfalls als gemeinsame Haltung, an der engen Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Betreuung als Schulspezifika oder am Beispiel eines Förderkonzepts basierend auf selbstorganisiertem Arbeiten der Schüler/-innen. Die Schule wird dabei als aktiv und mehrheitlich unabhängig sowohl von den institutionellen Rahmenbedingungen als auch den sozialen Kontext-

19 Auf einer Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 6= trifft genau zu.

bedingungen beschrieben. Unterschiede zwischen Schüler/-innen werden in dieser Logik kaum thematisiert, wobei die integrative Förderung in der Klasse als Strategie der De-Thematisierung von Unterschieden beschrieben wird. Die Gruppendiskussion schließt mit der Repetition der gemeinsamen Grundhaltung, basierend auf der engen Zusammenarbeit und dem Austausch im Team.

6.4.5 Schule Orange

Die Schule Orange hat zum Zeitpunkt der Befragung einen Ausländer- und Fremdsprachen-Mischindex von 61.1 %. Gemäß Evaluationsbericht – und auch nach Aussage der Schulleitung – hat die große Mehrheit der Kinder im weiteren Sinne einen Migrationshintergrund. Daher werden von fast allen Schüler/-innen die Ressourcen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) genutzt. Der Fokus der Förderung liegt einerseits auf der Sprache, wobei die Ressourcen für alle Kinder in den Klassen eingesetzt werden. Andererseits wird ein Schwerpunkt auf die Integrationsarbeit gelegt. Die Schulsozialarbeit hat in der Schule eine zentrale Stellung und ist in der Entwicklung vielfältiger Förderangebote für den Austausch zwischen Kindern, Eltern und Lehrpersonen verantwortlich. Dies zeigt sich ebenfalls in der Teilnahme der Schulsozialarbeiterin in der Gruppendiskussion der Gruppe mit Organisationsfunktion. Die von der Schulsozialarbeit angestoßenen Angebote beinhalten beispielsweise ein Kursangebot „Freizeit im Schulhaus“, in welchem Eltern in der Freizeit Kurse anbieten, eine Kleiderbörse im Schulhaus, einen Pausenkiosk, der von den Eltern organisiert wird, sowie ein Elterncafé. Weiter beschreiben die Schulleiterinnen die Schulsozialarbeit als zentrale Anlaufstelle für Erziehungsfragen:

SL3w: dort an dieser Schnittstelle [Eltern und Schule] ist dann oft bei uns die Schulsozialarbeit tätig, welche dann quasi auch in Erziehungsfragen, also unsere Schulsozialarbeiterin arbeitet sehr stark auch in dem Bereich (2) Erziehungshilfe

SL1w: ^Lalso **Begleitung**
auch

SL3w: ^Lalso Begleitung sie schaut, dass die Eltern jede Woche zu ihr @kommen und mit ihr@ quasi trainieren wie muss man mit einem Kind umgehen, dass das überhaupt in die Schule gehen kann oder

SL1w: und ich glaube, sie ist sehr wichtig, also das muss man wirklich betonen

SL3w: mhm sie hat wirklich eine zentrale Funktion (SL-Interview, Z. 74–84).

SL3w beschreibt die Zusammenarbeit zwischen der Schule und gewissen Familien als Herausforderung, wobei die Eltern aus Sicht der Schulleitung Begleitung und Hilfe in der Erziehung benötigen. Die Schulsozialarbeit, welche an dieser Schnittstelle einspringt, bietet Hilfe im Bereich der Erziehungsfragen, in welchem sie die Eltern eng begleitet und anleitet, was sich im Ausdruck „quasi trainieren“ zeigt. Die zentrale

Stellung der Sozialarbeit als Familienbegleitung und Kulturvermittlerin zwischen Eltern und Schule wird von beiden Schulleiterinnen betont.

Die Schule ist mit 414 Schüler/-innen in 6 Kindergärten, 9 Unterstufen- und 6 Mittelstufenklassen eine große Schule. Zum Team zählen mit der Betreuung, welche in der Selbstbeschreibung mitgezählt wird, knapp 90 Personen, von denen viele in einem Teilzeitpensum angestellt sind. Die Schule wird zum Zeitpunkt der Befragung von drei Schulleiterinnen geleitet. Das Team ist gemäß Evaluationsbericht stabil, es gibt wenig Fluktuation. Im städtischen Randquartier liegt der Ausländeranteil 2013 bei 40 %, der Anteil der im Ausland Geborenen bei 49 %, wobei dieser Anteil in den Jahren davor ganz leicht zugenommen hat. Der Anteil der Personen mit tiefem respektive sehr tiefem sozialen Status ist im Stadtzürcher Vergleich in diesen Quartieren am höchsten. Dies wird von den Schulleiterinnen ebenfalls als Charakterisierung der Schule beschrieben:

SL3w: Eben quasi das Quartier [Name] hat die höchsten Fallzahlen in der Stadt Zürich und sie steigen (...) ist ein Quartier welches sehr sozialhilfelistig ist mit großen Familien auch mit vielen Kindern, also ist einfach das Thema von Armut

SL1w: ^L Ja (.) das habe ich auch grad sagen wollen (.) also wirklich so ein bisschen, ja, Armut ist auch ein Thema bei uns (SL-Interview, Z. 27–35)

Die Darstellung des Quartiers als „sozialhilfelistig“, die sich in der Eingangspassage als Antwort auf die Frage der Charakterisierung der Schule findet, wird für die Schule als prägend beschrieben. Die Schulleiterinnen sehen die Quartiersbedingungen mit hohen Fallzahlen von Sozialhilfebezüglern und großen Familien als bezeichnend für die Arbeit an der Schule. „Armut“ ist gemäß beiden Schulleitungen ein Thema im Schulhaus. Das Quartier hat gemäß Schulleitung nicht nur die höchsten Fallzahlen von Sozialhilfeempfängern, diese sind auch noch steigen. Das Thema Armut verliert damit nicht an Aktualität, sondern nimmt eher noch zu. Die herausfordernde Lage (hoher Anteil Familien mit tiefem sozioökonomischem Status) wird als Charakteristikum der Schule respektive der Schüler/-innen beschrieben.

Tabelle 10: Informationen zu Schule und Quartier Schule Orange

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis Klasse Selbstreport Team ^b	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Auslän- deranteil ^d Quartier in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
61.1	6 KiGa 9 US 6 MS	28 LP, 6 Fach- und 15 FLP, 1 Thera- peut/in, 35 Betreu- ung, 1 Sozialarbeit, 414 SuS 86 Team	Über 35	40	0.6

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

Gemäß dem Schüler/-innenfragebogen (n=107) sind 86 % der Kinder in der Schweiz geboren, von den Eltern betrifft dies bei den Müttern 16.2 %, bei den Vätern lediglich knapp 5 %. Knapp 44 % geben an, dass sie zu Hause (fast) immer Deutsch sprechen. Dies steht im Widerspruch zur Aussage der Schulleitung, die von fast 100 Prozent Schüler/-innen berichtet, „bei welchen kein Elternteil Deutsch spricht“ (SL-Interview, Z. 16). Weiter geben knapp 50 % an, *manchmal* und gut 11 % *selten* Deutsch im Elternhaus zu sprechen.

Tabelle 11: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Orange

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland	Sprachgebrauch	Signifikante	Signifikante
Schweiz SuS & Eltern in %	Deutsch/CH-deutsch zu Hause in %	Veränderungen Schülerschaft	Veränderungen Elternschaft
Kinder: 86	nie: 0	Gestiegen:	Gestiegen:
Väter: 4.9	selten: 11.2	- mit	- Erwartungen bezüglich
Mütter: 16.2	manchmal: 44.9 (fast) immer: 43.9	Migrationshintergrund	Schulerfolg
		Gesunken:	- Erwartungen gezielte
		- die selbständig arbeiten können	Lernunterstützung
		- aus	Gesunken:
		Mittelschichtsfamilien	- Interesse am Lern- und
			Leistungsverhalten
			- Unterstützung des Kindes

Die wahrgenommenen Veränderungen der Schulakteure unterscheiden sich von den Wahrnehmungen der bisher beschriebenen Schulen. Während da von einer Zunahme von Mittelschichtfamilien gesprochen wird, ist es an Schule Orange die Gruppe Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, welche gemäß Wahrnehmung der Lehrpersonen (n=47) zugenommen hat. Gesunken ist dagegen der Anteil der Mittelschichtsfamilien und der Schüler/-innen, welche selbständig arbeiten können. Auf den ersten Blick widersprüchlich nehmen die Lehrpersonen als weitere Veränderung bezüglich der Elternschaft einen Anstieg bezüglich der Erwartungen an Schulerfolg und Lernunterstützung wahr. Zumindest teilweise lässt sich dies aufgrund der Aussagen zum Umgang mit hohen Erwartungen der Eltern erklären. Sehr deutliche Zustimmung erhalten die Aussagen „Wir informieren Eltern allgemein über alternative Bildungswege“, „Wir informieren in unterschiedlichen Sprachen über das Bildungssystem“, „wir zeigen im Gespräch mit den Eltern realistische Bildungswege auf“ sowie „wir raten zu einem niedrigeren Niveau, wenn die Lernbelastung für die Schüler/-innen als zu hoch eingeschätzt werden (M jeweils über 4.7²⁰). Dies kann als Hinweis dafür gedeutet werden, dass in der Wahrnehmung der Lehrpersonen der Anstieg der hohen Erwartungen bezüglich Schulerfolg und Lernunterstützung mit Migrationsgruppen zusammenhängen, die wenig Kenntnis über das Bildungssystem besitzen. Weiter geben die Schulakteure an, ein sinkendes Interesse am Lern- und Leistungsverhalten der Schüler/-innen seitens der Eltern wahrzunehmen, ebenfalls habe die Unterstützung der Kinder abgenommen. Die Schulleitung spricht in diesem Zusammenhang davon, bei gewissen Ausländergruppen darauf achten zu müssen, „die [Schulhaus-] Realität wahren zu können“ (SL-

20 Auf einer Antwortskala von 1= trifft gar nicht zu bis 6= trifft genau zu.

Interview, Z. 799–800). Dabei wird auf die zentrale Bedeutung der Beziehungsarbeit zwischen Schule und Schüler/-innen hingewiesen.

Da der Wandel in dieser Stadtrandschule anders beschrieben wurde als in den innerstädtischen ehemaligen Arbeiterquartieren, nämlich im Gegensatz zur Gentrifizierung vielmehr eine Zunahme der herausfordernden Klientel wahrgenommen wurde, wurde eine zweite Schule in ähnlicher Lage gesucht, um die Ausdifferenzierung der ‚herausfordernden Lage‘ empirisch komparativ betrachten zu können. Das theoretische Sampling wurde um die Differenzierung des Aspekts Veränderung der ‚herausfordernde Lage‘ ergänzt. Schule Violett (vgl. 6.4.7) wurde als minimale Kontrastschule ausgewählt.

In der Gruppe mit Organisationsfunktion Schule Orange ist die Schulsozialarbeit in der Steuergruppe vertreten. Dies kann als charakteristisch für diese Schule angesehen werden, da deren zentrale Rolle ebenfalls im Schulleitungsinterview sowie der Gruppe ohne Organisationsfunktion betont wird und andererseits da die Schulsozialarbeit das Angebot der Schule prägend mitgestaltet. Die Schulsozialarbeit wird dabei insbesondere als verantwortlich für soziale Probleme gesehen, mit denen die Schule hinsichtlich ihrer als sehr heterogen beschriebenen Schüler/-innen konfrontiert ist. Die Schüler/-innen werden mehrheitlich als bedürftig dargestellt und ihre Bedürfnisse mit bestehenden und fehlenden Ressourcen verknüpft. Gelungene Förderung wird dann als möglich angesehen, wenn professionelle Handlungsfähigkeit im Unterricht gegeben ist. Diese Handlungsfähigkeit wird insbesondere in der Vergangenheit ausgemacht. Insgesamt wird ein Bild einer Schule im Umbruch beschrieben, insbesondere basierend auf der Unsicherheit zukünftiger Ressourcen.

6.4.6 Schule Grün

In der Schule Grün, mit einem Fremdsprachen- und Ausländeranteil-Mischindex von 52.5 %, wird der Förderschwerpunkt auf die Förderung der Sprache gesetzt. Darunter sind Projekte gefasst wie Sprechförderung durch Theater, Leseförderung, beispielsweise in der Verbesserung der Infrastruktur der Bibliothek und durch Leseanreize (Lesepokal), eine Bestandsaufnahme des DaZ-Unterrichts sowie die Koordination und Kooperation in den Kursen der heimatlichen Sprache und Kultur. Das Förderangebot wird im Evaluationsbericht als vielfältig beschrieben und beinhaltet daneben weitere interne Angebote, wie die Aufgabenhilfe, Begabtenförderung, Förderung von Basiskompetenzen, einen Schach- und Leseclub und ein Freizeitsportangebot. Daneben werden Förderangebote von externen Stellen genutzt, wie das städtische Angebot der Einrichtung von Bläser- und Streichklassen oder ein Malatelier. Neben der Sprachförderung liegt der zweite QUIMS-Fokus in der Förderung des Schulerfolgs. Dies geschieht einerseits im Rahmen der Begabtenförderung und der Förderung von Basiskompetenzen, welche auf Schüler/-innen abzielt, die das Potential hätten, in die Se-

kundarstufe Niveau A zu gelangen, jedoch für die Erreichung des Ziels in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zu wenig organisiert sind. In diesen Kursen werden gemäß Schulleitung Lern- und Organisationsmethoden individuell auf die Bedürfnisse der betreffenden Schüler/-innen zugeschnitten (SL-Interview Z. 889). Die mittelgroße Schule mit sechs Unterstufen- sowie fünf Mittelstufenklassen wurde bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in einem repräsentativen, großzügigen Baustil erbaut. Die Schulleitung wird von einer Co-Leitung mit je knapp 80 % geführt, wobei die eine Schulleitung zum Zeitpunkt der Befragung sehr kurz vor der Pension stand. An der Schule besteht keine institutionalisierte Steuergruppe, neben der Schulleitung wird in der Entwicklung von Förderangeboten das QUIMS-Team als zentral beschrieben (SL-Interview, Z. 1319). Die Schule mit zum Zeitpunkt der Befragung 365 Schüler/-innen beschäftigt neben den 36 Klassenlehrpersonen acht Fach- und Förderlehrpersonen (zwei mit Doppelfunktion Förder- und Klassenlehrperson), eine Logopädin, eine Schulsozialarbeit und den Hausdienst. Zwei der Mittelstufenklassen werden als ‚erweiterte Klassen‘ mit rund 30 Schüler/-innen von zwei Klassenlehrpersonen (180 Stellenprozent) geführt. Das Betreuungsangebot, das von gut 70 % aller Schüler/-innen besucht wird, befindet sich teilweise auf dem Schulareal. Da die Betreuung extern organisiert wird, werden die Betreuungspersonen nicht zum Schulteam gezählt.

Die Schule liegt in einem ehemaligen Arbeiterquartier, das von Verkehrsachsen durchzogen ist. Die Schule ist umgeben von Wohnbausiedlungen. Der Anteil ausländischer Personen im Quartier liegt 2013 bei 40 %, wobei dieser Anteil in den Jahren davor relativ klar abgenommen hat. Diese Veränderung führt dazu, dass das Quartier nicht länger dasjenige mit dem höchsten Ausländeranteil darstellt. Dabei wird sowohl von der Schulleitung als auch im Evaluationsbericht von einer hohen migrations- und schichtspezifischen Heterogenität verschiedener Schüler/-innengruppen gesprochen. Die Eltern- und Schülerschaft wird von der Schulleitung folgendermaßen charakterisiert:

SL1w: Jetzt wechselt die Elternschaft wieder ein bisschen, jetzt haben wir wieder mehr deutschsprechende Kinder. (2) Es ist nicht nur eine Frage von internationaler, also von multikulti, sondern auch ein Schichtproblem immer im Quartier, welches sich auch heute noch zeigt (SL-Interview, Z. 9–12)

Im Zitat wird einerseits die Veränderung der Elternschaft und der Schüler/-innen thematisiert, wobei die Gruppe der ‚deutschsprechenden Kinder‘ als zunehmend beschrieben wird. Im zweiten Satz wird die Sprachkategorie einerseits um eine Migrationskategorie (‚internationaler [...] multikulti‘) ergänzt und andererseits um eine Schichtproblematik. Dabei konstruiert die Schulleitung eine logische Verknüpfung der drei Kategorisierungen Sprache, Migration und Schicht. Durch die Wahl des Wortes ‚Schichtproblem‘ wird dabei für die Schule gleichzeitig darauf hingewiesen, dass diese Kombination der Klientel für die Schule eine Herausforderung darstellt. Die herausfordernde Lage bezüglich Schicht zeigt sich für das Quartier ebenfalls im Sozial-

raummonitoring der Stadt Zürich, denn der Anteil Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialen Status liegt bei über 35 % und somit auf den städtischen Spitzenplätzen. Als Reaktion der Schule auf diese wahrgenommenen Herausforderungen beschreibt die Schulleitung die folgende Strategie:

SL2m: mit einem vielfältigen individualisierenden Lehrangebot und einem großen zeitlichen und ideenreichen Einsatz, wie [wir] mit dieser Schichtproblematik umgehen (SL-Interview, Z. 24–27)

Im Zitat beschreibt die Schulleitung das Schulteam als fähig, der Herausforderung zu begegnen und mit einem „*ideenreichen Einsatz*“ und vielfältigen Lernangebot auf die „*Schichtproblematik*“ zu reagieren. Den anspruchsvollen Schüler/-innengruppen wird jedoch, wie aus dem Zitat sichtbar, nicht mit institutionalisierten Konzepten begegnet, sondern durch flexible und individuelle Angebote. Im weiteren Interviewverlauf wird diese individualisierte Förderhaltung ebenfalls auf der Ebene der Lehrpersonen angesprochen, welche gemäß Schulleitung das „*Gleichheitsding*“ (SL-Interview, Z. 483) im Sinne der Setzung von Standards und institutionalisierten Konzepten ablehnen.

Tabelle 12: Informationen zu Schule und Quartier Schule Grün

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhältnis <u>Klasse</u> Selbstreport Team ^b	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Auslän- deranteil Quartier ^d in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
52.5	5.5 KiGa 6 US 5 MS	36 LP, 2 Fach- und 8 FLP, 1 Therapeut/in, 1 Betreuung, 1 <u>Hausdienst, 365 SuS</u> 49 Team	> 35	40	-7.6

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

Gemäß den Aussagen der Schüler/-innen auf der Mittelstufe (n=84) sind knapp 87 % in der Schweiz geboren, von den Eltern jeweils gut 21 %. Etwas weniger als 40 % der Schüler/-innen spricht im Elternhaus (fast) immer Deutsch, gut 46 % manchmal, knapp 11 % selten und knapp 4 % nie. Insgesamt spricht die Mehrheit der Schüler/-innen im Elternhaus eine andere Sprache als Deutsch.

Tabelle 13: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Grün

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland	Sprachgebrauch	Signifikante	Signifikante
Schweiz SuS	Deutsch/CH-	Veränderungen	Veränderungen
& Eltern in %	deutsch zu	Schülerschaft	Elternschaft
	Hause in %		
Kinder: 86.9	nie: 3.6	Gestiegen:	Gestiegen:
Väter: 21.3	selten: 10.7	- mit hohem	- Ansprüche an die Schule insgesamt
Mütter: 21.3	manchmal: 46.4	Leistungspotential	- Interesse am Lern- und Leistungs-
	(fast) immer:	- die gut Deutsch	verhalten des Kindes
	39.3	sprechen	- Engagement für die Schule
		- Mittelschichtsfamilien	- Nachfrage nach gezielter
		Gesunken:	Gymnasiumvorbereitung
		- Migrationshintergrund	- Kommunikationsbereitschaft
			- Informationsbedarf Leistungen
			- Informationsbedarf Verhalten des
			Kindes
			- Informationsbedarf schulische
			Laufbahnmöglichkeiten
			- Erwartungen gezielte
			Lernunterstützung
			- Erwartungen bezüglich Schulerfolg

Wie bereits erwähnt, wird bezüglich der Veränderung von Seiten der Schulleitung von einer neuen deutschsprachigen Schüler/-innenpopulation berichtet. Dies geht ebenfalls aus dem Lehrpersonenfragebogen (n=32) hervor, wobei die Lehrpersonen als signifikante Veränderungen der Schülerschaft, den Aussagen „Kinder, die gut Deutsch sprechen“, „Mittelschichtfamilien“ und „Kinder mit hohem Leistungspotential“ zustimmen. Daneben wird der Anteil Migrationsfamilien als signifikant geringer wahrgenommen. In der Wahrnehmung der Anforderungen der Elternschaft werden Ansprüche an die Schule insgesamt, Interesse am Lern- und Leistungsverhalten der Schüler/-innen, die Nachfrage nach gezielter Vorbereitung für das Gymnasium, Erwartungen gezielter Lernunterstützung sowie Erwartungen bezüglich Schulerfolg als gestiegen wahrgenommen. Bezüglich Zusammenarbeit mit den Eltern wird das Engagement für die Schule und die Kommunikationsbereitschaft als gestiegen wahrgenommen. Ebenfalls nehmen die Lehrpersonen einen gestiegenen Informationsbedarf der Eltern bezüglich Leistungen, Verhalten und schulischer Laufbahnmöglichkeiten wahr.

Die Gruppe mit Organisationsfunktion der Schule Grün besteht aus dem QUIMS-Team, was auf die zentrale Stellung dieser zusätzlichen Förderressourcen für die Schule hinweist. Die Gruppendiskussion wird gerahmt vom teilweise oppositionell geführten Diskurs, inwiefern pädagogische Angebote gemeinsam gestaltet werden sol-

len oder inwiefern gerade die Flexibilität und Individualität sinnvolle Förderangebote ausmachen. Basierend auf dieser Grundfrage wird die langfristige Wirkung von Weiterbildungen und Projekten, der Sinn gemeinsamer Standards und der Umgang mit unterschiedlichen Ansprüchen diskutiert. Dieses Spannungsfeld zwischen Individualität, Vorgaben und gemeinsamer Gestaltung kann als zentrales Thema der Gruppendiskussion angesehen werden. Schüler/-innen werden erst im zweiten Teil der Gruppendiskussion relativ kurz thematisiert hinsichtlich der Frage, was Hochbegabung ist und wie damit umgegangen werden kann.

6.4.7 Schule Violett

Die Schule Violett zog 2009 in einen Neubau, die Schulleitung beschreiben sich selbst als Schule im Aufbau. Der Mischindex Migration und Fremdsprache der Schule liegt bei 50.3 %. Die Schülerzahl wächst seit Einzug in das Gebäude und wird gemäß Schulleitung weiter zunehmen, was zum Zeitpunkt der Befragung insbesondere mit einer neuen Wohnbaugenossenschaftsüberbauung in unmittelbarer Nähe des Schulhauses zusammenhängt (SL-Interview, Z. 17). Diese starke Zunahme von Schüler/-innen wird ebenfalls vom Sozialraummonitoring der Stadt Zürich für die Jahre 2013–2020 prognostiziert. Die Charakterisierung der Schule durch die Schulleitung als „jung“ bezieht sich nicht nur auf den Neubaueinzug, sondern ebenfalls im Hinblick auf das Team. Dies wird ebenfalls als Strategie beschrieben, neuen Klassen werden jeweils mit Junglehrpersonen besetzt (SL-Interview, Z. 28–29). Diesen Junglehrpersonen schreibt die Schulleitung folgende Eigenschaften zu:

SL1w: wir haben nicht so Lehrpersonen, die seit Ewigkeiten da sind und sich ein bisschen gegen alles stellen, was nicht heißt, dass die jungen Lehrpersonen immer für alles sind, aber (...) durch dass wir alle miteinander neu angefangen haben, und ich glaube, was auch charakteristisch ist, dass wir die ersten Jahre sehr viel investiert haben in den Aufbau dieser Schule (...) und nun seit zwei drei Jahren inhaltlich Unterrichtsentwicklung machen (SL-Interview, Z. 30–36)

Die Schulleitung sieht im gemeinsamen Start und der intensiven Anfangszeit, in der viel in den Aufbau investiert werden musste, eine Chance für gemeinsame inhaltliche Entwicklungsarbeit. Gemeinsame Entwicklung wird als Charakteristika der Schule beschrieben. Veranschaulicht wird dies einerseits sowohl durch das Bild der gemeinsam hart investierten Zeit als auch die wir-Formulierungen. Der Fokus des Förderangebots der Schule liegt auf der Sprachförderung, worunter beispielsweise der kreative Umgang mit Schrift und mündlicher Sprache in kooperativen Lernformen oder freies, multilinguales Lesen gezählt wird. Weiter zeichnet sich die Schule dadurch aus, dass vom Kindergarten bis zur Sekundarschule alle Schüler/-innen im selben Gebäude beschult werden. Ebenfalls befinden sich die Betreuung sowie die Klassen der heilpäd-

agogischen Schule im selben Gebäude. Der altersübergreifende Austausch wird über verschiedene Angebote, wie beispielsweise gemeinsame Projekttage oder Schullager, gefördert. Das Schulmodell bezeichnet die Schulleitung als durchgehend „*integratives Modell*“, was sowohl die Primarstufe als auch die Oberstufe betrifft, die keine Unterteilung zwischen dem Niveau A und B kennt. Ebenfalls wird die gebäudeinterne heilpädagogische Schule in gemeinschaftsbildende Anlässe, Projekte sowie integrative Zusammenarbeit in gewissen Fächern wie Zeichnungsunterricht oder Sport einbezogen (SL-Interview, Z. 88–90). Durch diese räumliche Nähe und den Austausch zwischen den Stufen wird der Übertritt von der Mittelstufe in die Sekundarstufe als fließend und „*schmerzfrei*“ beschrieben (SL-Interview, Z. 416). An der Schule werden, ohne Sekundarstufe und heilpädagogische Schule, 211 Schüler/-innen von 15 Regellehrpersonen sowie 12 Fach- und Förderlehrpersonen unterrichtet. Weiter arbeiten eine Schulsozialarbeit an der Schule, welche für die Sekundar- und Primarstufe zuständig ist, sowie 13 Personen in der schulergänzenden Betreuung. Zum Team zählen gemäß Selbstbericht der Schule alle eben genannten Akteure auf Primar- sowie Sekundarstufe. Die Schule wird seit ihrem Beginn von mehreren Schulleiter/-innen geleitet, wobei diese zum Zeitpunkt der Befragung aus zwei Personen besteht, welche alle ebenfalls ein Unterrichtspensum an der Klasse haben.

Die Schule liegt in einem städtischen Randquartier, mit einem Ausländeranteil 2013 von 31 %, welcher in den Jahren davor ganz leicht anstieg. Ebenfalls stieg der Anteil der im Ausland geborenen zwischen 2003 und 2013 leicht an, die Zunahme betrug 8.3 %. Waren die größten Herkunftsgruppen 2003 die Türkei, Serbien/Kosovo/Montenegro und Italien, waren es 2013 Deutschland, Italien sowie Serbien/Kosovo/Montenegro. Der Anteil der Personen mit tiefem bis sehr tiefem sozialem Status lag bei 30–35 %.

Tabelle 14: Informationen zu Schule und Quartier Schule Violet

Informationen zur Schule			Informationen zum Quartier		
Ausländer- Mischindex ^a der Schule in %	Größe (Klassen)	Betreuungsverhält- nis Klasse <u>Selbstreport Team^b</u>	Anteil mit tiefem/sehr tiefem sozialen Status ^c in %	Auslän- deranteil Quartier ^d in %	Veränderung Ausländer- anteil (03–13) in %
50.3	3 KiGa 4US 4MS	15 LP, 7 Fach- und 5 FLP, 13 Betreu- ung, 1 Sozialarbeit, <u>211 SuS</u> 41 Team	30–35	31	0.4

Bemerkung:

^a Der Mischindex ergibt sich aus dem Anteil Fremdsprachiger pro Schuleinheit (nicht-deutsche Erstsprache) sowie nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein)

^b Das Betreuungsverhältnis, basierend auf Angaben aus den Evaluationsberichten, wird jeweils dem Selbstreport der Schule der Größe des Teams gegenübergestellt

^c Index aus jährlichem Brutto-Einkommen des Haushalts und abgeschlossener Bildung

^d Als Ausländer gelten alle Personen, die im Ausland geboren sind, nicht aber in der Schweiz geborene Ausländer/-innen

Gemäß Rückmeldung der Schüler/-innen der Mittelstufe (n=58) sind knapp 85 % in der Schweiz geboren, für die Väter trifft dies auf knapp 15 % zu, für die Mütter auf gut 16 %. Gemäß Selbstaussage spricht etwas mehr als die Hälfte im Elternhaus (fast) immer Deutsch oder Schweizerdeutsch, gut ein Drittel tut dies manchmal, gut ein Zehntel selten und gut 5 % nie.

Tabelle 15: Informationen zu Schüler/-innen und Veränderungen Schule Violet

SuS-Fragebogen		LP-Fragebogen	
Geburtsland	Sprachgebrauch	Signifikante	Signifikante
Schweiz SuS & Eltern in %	Deutsch/CH-deutsch zu Hause in %	Veränderungen Schülerschaft	Veränderungen Elternschaft
Kinder: 84.5	nie: 5.2	keine	Gestiegen:
Väter: 14.8	selten: 10.3		- Ansprüche an die Schule insgesamt
Mütter: 16.4	manchmal: 32.8 (fast) immer: 51.7		- Interesse am Lern- und Leistungsverhalten des Kindes
			- Informationsbedarf Leistungen
			- Informationsbedarf schulische Laufbahnmöglichkeiten
			- Erwartungen gezielte Lernunterstützung
			- Erwartungen bezüglich Schulerfolg

Wie bereits erwähnt, wurde Schule Violet im Anschluss an das Schulleitungsinterview in Schule Orange als maximaler Kontrast zu den Schulen in ehemaligen innerstädtischen Arbeiterquartieren mit starken Gentrifizierungs-Tendenzen gewählt. Die Schulleitung beschreibt die Entwicklung des Randquartiers im Kontrast zu den innerstädtischen Quartieren folgendermaßen:

SL2m: Leute aus der Stadt ziehen hier raus, also zum Beispiel früher ist [Name Quartiere] sind viel dieser Wohnungen gewesen (...) viele Eltern oder viel Migrationshintergrund und vielleicht sozial schwächere Personen mit Kindern haben dort eine Wohnung gefunden, Stadtwohnung oder Genossenschaftswohnung, und das verschwindet und hier draußen findet man das noch und das merken wir einfach, hier zieht man hin mit Kindern (SL-Interview, Z. 143– 248).

Im Zitat wird auf die soeben genannte Gentrifizierung im Stadttinnern inklusive Verdrängung gewisser Bevölkerungsgruppen an den Stadtrand Bezug genommen. Dabei beschreibt die Schulleitung diejenigen Gruppen, welche von diesen Verdrängungseffekten betroffen sind, nämlich solche mit Migrationshintergrund, sozial schwächere Familien oder auch allgemein Familien. Während bezahlbare, städtische Wohnungen oder auch Genossenschaftswohnungen früher ebenfalls in innerstädtischen Bezirken zu finden waren, scheinen diese nun zu „*verschwinden*“ respektive räumlich an den Stadtrand verdrängt zu werden. Seitens der Schüler/-innen nehmen die Lehrpersonen (n=17) keine signifikanten Veränderungen wahr, wobei das relativ geringe Schul- sowie Berufsalter der Lehrpersonen hierfür mitbedacht werden sollte. Bezüglich Eltern-

schaft nehmen die Lehrpersonen insbesondere ein gestiegenes Interesse am Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder, dem Informationsbedarf bezüglich Leistungen und schulischen Laufbahnmöglichkeiten wahr. Ebenfalls werden gestiegene Ansprüche und Erwartungen an gezielte Lernunterstützung und bezüglich Schulerfolg als Veränderung benannt. Als Reaktion auf die gestiegenen Ansprüche der Eltern stimmen die Lehrpersonen insbesondere den folgenden Antwortmöglichkeiten zu: „Wir informieren die Eltern allgemein über alternative Bildungswege“ (M=5.07)²¹, „Wir raten zu einem niedrigeren Niveau, wenn wir die Lernbelastung für die Schüler/-innen als zu hoch einschätzen“ (M=4.71) sowie „Wir zeigen im Gespräch mit den Eltern realistische Bildungswege auf“ (M=5.00). Solche Gespräche mit den Schüler/-innen und Eltern bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe werden von der Schulleitung folgendermaßen beschrieben:

SL2m: Oftmals auch sind das Kinder mit Migrationshintergrund, bei welchen die Eltern einfach nur das Beste für das Kind wünschen und vielleicht auch aus den eigenen Erfahrungen, aus den eigenen Arbeitserfahrungen, welche sie in der Schweiz machten, unbedingt wollen, dass das Kind ganz eine gute Ausbildung macht, und oft kommen sie auch mit dem Hintergrund, dass es nur das Gymnasium gibt, also nicht Berufslehre gibt, und das ist einfach eine Art „Kinder sollten in das Gymnasium gehen“, das ist einfach schwierig zu erklären, dass es eben auch andere Möglichkeiten gibt (...) wir versuchen natürlich die Kinder und Eltern dort zu unterstützen, bei den Wünschen, welche sie haben, aber andersrum versuchen wir auch realistisch aufzuzeigen was ist wirklich möglich und was tut dem Kind gut und was tut manchmal einem Kind nicht mehr gut, wenn man Forderungen an das Kind stellt (SL-Interview, Z.406–438)

Die Schulleitung verbalisiert und differenziert in diesem Zitat die gewählten Antwortmöglichkeiten mit hoher Zustimmung der Lehrpersonen auf die Frage nach dem Umgang mit hohen Ansprüchen der Eltern. Als Strategien werden einerseits Eltern, welche aus einem anderen Kulturkreis stammen und daher das duale Bildungssystem zu wenig kennen, weitere Möglichkeiten zum gymnasialen Weg aufgezeigt. Andererseits werden Wünsche der Eltern und Schüler/-innen dann unterstützt, wenn sie als realisierbar eingeschätzt werden. Wenn jedoch der Wunsch als nicht realisierbar eingeschätzt wird und die Forderungen an das Kind zu hoch erscheinen, wird versucht, die Kinder vom Druck zu entlasten. Dies geschieht, indem auf realistische Bildungswege hingewiesen wird.

Die Gruppendiskussion der Gruppe mit Organisationsfunktion Schule Violet setzt als Themeninitiierung die Beschreibung des vorhandenen insbesondere heilpädagogischen Förderangebots der Schule. Dabei werden Schüler/-innen, welche die Angebote benötigen, charakterisiert und diese Gruppen von der Norm abgegrenzt. Die Angebote der Schule werden als Organisationspezifika dargestellt. So werden bei-

21 Jeweils auf einer Antwortskala von 1= trifft gar nicht zu bis 6= trifft genau zu.

spielsweise der ‚wirklich integrative‘ Unterricht der Schule beschrieben sowie der andauernde Entwicklungsprozess und die konzeptuellen Anpassungen der letzten Jahre. Ein weiterer Fokus in der Gruppendiskussion, sowohl was die wiederholte Thematisierung als auch die Dichte dieser Diskurse anbelangt, zeigt sich in den Erfahrungen mit den Eltern. Diese werden insbesondere sowohl hinsichtlich der Übertritte von der Unter- in die Mittelstufe als auch hinsichtlich der Berufswahl als fordernd dargestellt.

Diese Fallprofile werden im Anschluss an die fallspezifischen und komparativen Interpretationen der Gruppen ohne Organisationsfunktion in der soziogenetischen Typenbildung wieder aufgegriffen. Dies dient dazu, Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Divergenzen in der Organisation herauszuarbeiten. Im Anschluss werden nun die Methoden der Datenerhebung und -analyse sowie das konkrete Vorgehen in der Auswertung beschrieben.

6.5 Methoden der Datenerhebung und -analyse

Nach dieser Darlegung der Auswahlstrategie und der ausführlichen Beschreibung der Fallschulen wird nun auf das erhebungs- und auswertungsmethodische Vorgehen eingegangen. Grundsätzlich zeichnet sich der Zugang zu empirischen Daten in der qualitativen Sozialforschung durch methodisch kontrolliertes Fremdverstehen aus. Es wird davon ausgegangen, dass der Sinn einer Handlung in der Beziehungssetzung zu anderen Menschen, Regeln und Normen hergestellt wird. Der Forscher hat die Aufgabe, diese Konstruktionsleistung des alltäglichen Sinns zu rekonstruieren (Schütz, 1971). Dabei kann man die AnalyseEinstellung qualitativer Zugänge grob unterteilen zwischen dem systematischen Erfassen subjektiver Deutungen und der Frage nach der Herstellung subjektiver Sinnstrukturen. Für die vorliegende Arbeit, die nach handlungsleitenden Orientierungen und teilweise unbewusster Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen fragt, eignet sich die zweite AnalyseEinstellung. Ebenso wie in quantitativen Analysen richtet sich der Forschungsprozess nach Gütekriterien. Diskutiert wird einerseits, die aus der quantitativen Forschung stammenden Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität auf den qualitativen Forschungsprozess zu adaptieren, wie dies unter anderem Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 21–28) vorschlagen. Andererseits werden alternative Gütekriterien qualitativer Sozialforschung formuliert. Für die vorliegende Arbeit wird an die Gütekriterien nach Steinke (2010) angelehnt. Die Autorin formuliert sieben Leitlinien des qualitativen Forschungsprozesses, wobei der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der reflektierten Subjektivität im Anschluss besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird (Steinke, 2010). Unter ersterem versteht Steinke (2010, S. 324–326) die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses durch Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretation als Gruppenprozess sowie die Anwendung kodifizierter Verfahren. Unter reflektierter Subjektivität wird die Selbstreflexion der forschenden Rolle bezüglich Vorannahmen, im Feld und im Forschungsprozess

verstanden (Steinke, 2010, S. 330–331). Im folgenden Kapitel wird nun einleitend beschrieben, wie in der vorliegenden Studie die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der reflektierten Subjektivität beachtet wurden. Im Anschluss wird die Dokumentarische Methode als methodologischer Zugang beschrieben und eine Methodenreflexion im Hinblick auf den Einsatz der Methode im Feld der Organisationsforschung gemacht. Auf Basis dieser Überlegungen wird das konkrete Vorgehen der Datenerhebung inklusive Gruppenauswahl und Datenauswertung beschrieben.

6.5.1 Reflexivität und Intersubjektivität in der rekonstruktiven Sozialforschung

Im Unterschied zu standardisierten Erhebungen, in denen ein externer Standort des Untersuchenden und eine Unabhängigkeit der Erhebungsdurchführung von der Person denkbar ist, wird der Forscher bei rekonstruktiven Verfahren ein Teil des sozialen Gefüges im Feld (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Rolle des Forschers sollte daher reflektiert werden, einerseits was die eigene Person inklusive des forschungsparadigmatischen Standorts betrifft sowie andererseits die Rolle im Forschungsprozess und in der Interaktion mit den Akteuren im Feld. Die Reflexivität der eigenen Vorannahmen ist bei der Untersuchung von Differenz und Ungleichheit zentral (King & Subow, 2013). Die forschungsparadigmatische Verortung im Eintritt ins Feld wurde als kritischer Teamprozess organisiert, wodurch die Erhebungsinstrumente und auch der Feldzugang in der Gruppe aus verschiedenen Perspektiven vordiskutiert wurden. Als Person konnte dabei angeknüpft werden an das bereits vorhandene Wissen des qualitativen Forschungsprozesses sowie theoretischer Konzeptionen wegweisender Statuspassagen. Neu waren der Fokus auf ein schulisches Mehrebenensystem und der organisationstheoretische Zugang. Um die Erhebungsinstrumente im Sinne des Projektes erstellen zu können, mussten daher aus subjektiver Sicht viele scheinbar selbstverständliche Vorannahmen zuerst einmal geklärt werden. Dies setzte unter anderem eine Auseinandersetzung mit den Vorgaben und aktuellen Wandlungsprozessen der Volksschule voraus, um die Interaktion im Feld besser zu verstehen. Dieses Wissen half in der Erhebungssituation, Unsicherheiten und Nachfragen von Seiten der Befragten überhaupt einordnen und beantworten zu können. Das Forschungsziel, schulspezifische Muster zu erkennen, leitete den Forschungsprozess und ebenfalls den eigenen Fokus. So erlaubte der mehrstufige Erhebungsprozess mit mehreren Erhebungszeitpunkten, eine vertiefte Sicht in die einzelnen Schulen zu gewinnen und in Kontakt mit verschiedenen Schulakteuren und den Schüler/-innen zu treten. Diese Nähe zu den Fallschulen und deren Akteure half, den Überblick über die vielen Daten nicht zu verlieren, wofür Visualisierungen erstellt wurden und der Austausch im Team gepflegt wurde. Auf der anderen Seite birgt dieses Wissen jedoch auch die Gefahr der Vorinterpretationen und des Einflusses normativer Wertungen im Auswertungs- und Interpretationsprozess. Diese Eindrücke der Schulen wurden für den Auswertungsprozess nicht ausgeblendet,

sondern vielmehr in der gemeinsamen Diskussion kritisch analysiert, um eigene Eindrücke intersubjektiv zu reflektieren.

Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit

Die eigene Rolle im Feld wird anhand der Vor- und Nachteile der Zugehörigkeit respektive Nicht-Zugehörigkeit des Forschers zum sozialen Feld beleuchtet, wie sie in der Insider- versus Outsider-Debatte diskutiert werden (King & Subow, 2013). Sowohl der Zugang als Insider als auch Outsider kann im Feldzugang sowohl Chance sein als auch Gefahren bergen. Forscher, die sich durch Nähe zum Feld auszeichnen, haben oftmals einen besseren Zugang und teilen Alltagsausdrücke und sprachliche Spezifika der Beforschten. Diese gegenseitige Annahme des Insiderwissens kann jedoch auf der anderen Seite die Gefahr bergen, dass Missverständnisse und begriffliche Unschärfen im Feld nicht aufgedeckt werden. So können Forscher/-innen, die eine große Distanz zum Untersuchungsfeld haben, eher als neutrale Person angesprochen werden, der die Sachlage detailliert erklärt werden muss. Dies birgt das Potential, aufgrund von detaillierten Beschreibungen und Erläuterungen die Offenheit für Neues zu behalten. Gemäß King & Subow (2013) können Forscher/-innen gleichzeitig Insider/in wie auch Outsider/in sein. Da die Erhebung im Schulkontext stattfand, besteht vorerst eine Fremdheit der Profession, bei dennoch fachlicher Nähe, was die Schulsprache sowie subjektive Theorien der Vorstellung von Förderung und Unterricht angeht. Als Schweizer Wissenschaftlerin im Bildungsbereich wurde von den Befragten ein fundiertes Wissen des Schweizer Bildungssystems vorausgesetzt. Detailliertere Erläuterungen folgten, wenn die Befragungen gemeinsam mit einem nicht-schweizerischen Forschungskollegen stattfanden. Insgesamt wurde versucht, dem Fremdverstehen subjektiver Theorien durch die Rückfrage nach Beispielen und einer erzählauffordernden Haltung entgegenzukommen. Weiter wurde zu Beginn der Erhebung die eigene Rolle als interessierte/r Unwissende/r kommuniziert.

Setzen und Finden

Neben der Rolle des Feldzugangs soll ebenfalls die Forscherinnenrolle hinsichtlich des Umgangs mit normativen Konzepten wie Bildungsgerechtigkeit bei der Auswertung reflektiert werden. In einem qualitativen Forschungsprozess, welcher das Ziel hat, Theorie empirisch begründet weiter zu entwickeln, ist zentral, die eigenen Vorannahmen hinsichtlich des Gegenstandes offenzulegen und zu reflektieren. Die Reflexion der Voreingenommenheit der Forschung zum Gegenstand wird von Hummrich & Kramer (2011) unter den Begriffen Setzen & Finden gefasst. Unter diesen Begriffen wird die Herausforderung verstanden, durch das ‚Setzen‘ eines heuristischen Modells

bereits das ‚Finden‘ vorwegzunehmen (Hummrich & Kramer, 2011, S. 221). Dies widerspricht der Offenheit der Analyse, worin gerade die Qualität eines qualitativen Designs im Unterschied zu einem quantitativen Zugang gesehen werden kann. Diese Gefahr der „Reifizierung und Festschreibung von bestehenden Wirklichkeitsannahmen“ wird von Demmer & Heinrich (2018, S. 177) am Beispiel des Inklusionsbegriffes ausgearbeitet. Gerade bei normativ aufgeladenen Begriffen wie Inklusion oder im Fall der vorliegenden Arbeit Bildungsgerechtigkeit ist die Gefahr der Übernahme dominanter/bestehender Theorieansätze besonders groß. Weiter liegt das Erkenntnisinteresse dieser Studie gerade darin, Haltungen und Orientierungen und somit normative Konzepte von Akteuren der Schulpraxis zu ergründen. Daher sollte dem Umgang mit Vorannahmen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Um diesem Anspruch nachzukommen, wurde in der vorliegenden Arbeit im Theorieteil die normative Wertung reflektiert, welche verschiedenen Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen und deren Verständnis von Individuen und Bildung zugrunde liegt. Ebenfalls wurde das dominante bildungspolitische Verständnis von Bildungsgerechtigkeit herausgearbeitet sowie die damit einhergehenden Herausforderungen für die schulischen Akteure. Dies beinhaltet eine klare Positionierung von Seiten der Verfasserin in der Auseinandersetzung mit den Begriffen und theoretischen Konzeptionen. Diese Positionierung erlaubt in der weiteren Arbeit eine kritische Perspektive auf den Umgang mit Gerechtigkeitskonzeptionen im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs einzunehmen und die Aussagen der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen unter dieser Perspektive zu analysieren. Eine Positionierung, die jedoch gleichzeitig eine reflektierte Haltung zu dominanten Diskursen einnimmt, wird in diesem Sinne nicht als Begrenzung, sondern vielmehr als Mehrwert erlebt. Die Verwendung von Begrifflichkeiten im Analyseprozess und insbesondere in der Typenbildung wird im Anschluss an den empirischen Teil dieser Arbeit erneut reflektiert.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Genauso wie die Reflexion der Rolle des Forschers den gesamten Forschungsprozess betrifft, trifft dies ebenso für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die qualitativen Erhebungsphasen wurden einerseits im Vorfeld in der Forschungsgruppe diskutiert, das Verhalten im Feld trainiert und die Erhebungssituation dokumentiert. Die Erhebungssituation wurde möglichst genau erfasst, indem im Anschluss an die Interviews und Gruppendiskussionen Postskripts zur Wahrnehmung der Situation (Sitzordnung, räumliche Besonderheiten etc.) sowie der Diskussionsatmosphäre erstellt wurden. Die Fragen des Schulleitungsinterviews wurden in einem Pretest geprüft und im Anschluss nochmals überarbeitet. Für die Gruppendiskussionen wäre dies nicht im Sinne der Methode, da die eigene Relevanzsetzung der Gruppe im Zentrum steht. Der Eingangsimpuls wurde jedoch weiteren forschenden

Peers zur Rückmeldung vorgelegt und aufgrund der Rückmeldungen angepasst. Sämtliche Leitfäden enthielten genaue Angaben zum Warm-up, den flexibel gehandhabten Themenblöcken sowie dem Abschluss. Die Auswertung wurde insofern als intersubjektiver Prozess gestaltet, als dass die Ergebnisse einerseits in der Projektgruppe, andererseits in interinstitutionellen und teilweise internationalen Forschungswerkstätten mehrperspektivisch in Diskussion gestellt wurden. Die Teilnahme an methodischen Forschungswerkstätten erstreckte sich über den gesamten Projektverlauf; so konnte bereits vor Beginn der eigenen Auswertung mit den forschungspraktischen Schritten und methodischen Konventionen vertraut gemacht werden. Weiter kommt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit das regelgeleitete Verfahren der Dokumentarischen Methode entgegen. Im ersten Analyseschritt, der sinngenetischen Interpretation, wird der Rekonstruktion von kommunikativen Spezifika und subjektiven Theorien im Feld Aufmerksamkeit geschenkt.

Im Anschluss werden nun die methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode dargelegt, bevor das konkrete Erhebungs- und Auswertungsverfahren reflektiert wird.

6.5.2 Die Dokumentarische Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach zugrundeliegenden Orientierungen bietet die praxeologische Wissenssoziologie der Dokumentarischen Methode einen sinnvollen Zugang (Bohnsack, 2007). Dabei wird zwischen einem konjunktiven Wissen, welches in die Person eingeschrieben ist, und einem kommunikativen, bewussten Wissen der Akteure unterschieden (Mannheim & Wolff, 1964). Die Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode ist im Unterschied zur Analyse von Gegenstandstheorien und subjektiven Deutungen auf die Rekonstruktion der Struktur der Praxis angelegt. Das methodische Interesse liegt in der Erfassung sozialer Regeln des Verhaltens und der Kommunikation (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Im Unterschied zum Fokus auf konkrete Praktiken ethnographischer Zugänge beispielsweise der Förderung oder Differenzierung (u. a. Breidenstein, 2012; Rabenstein & Reh, 2007) hat die Methode zum Ziel, handlungsleitende und somit praxisgenerierende Wissensbestände aufzudecken. Ralf Bohnsack (2007) bezieht sich in der handlungspraktischen Ausarbeitung der Methode auf methodologische Grundlagen wie der Wissenssoziologie Mannheims hinsichtlich des Erfassens des konjunktiven Erfahrungsraums und einer Weiterbearbeitung des Habitus-Konzepts der Kulturosoziologie Bourdieus. Zusätzlich werden Aspekte der Sozialphänomenologie, wie das um-zu-Motiv gemäß Schütz (1971), der Indexikalitätsbegriff der Ethnomethodologie und das Verhältnis von sozialer und persönlicher Identität des symbolischen Interaktionismus einbezogen (Bohnsack, 2014b, S. 36). Konjunktive Erfahrungsräume oder soziale Lagerungen als gemeinsamer historisch-sozialer Lebensraum zeichnen sich gemäß Mannheim (1964) dadurch aus, dass

sie nicht im unmittelbaren Kontakt entstanden sein müssen, sondern auf einer geteilten „*Erlebnisschichtung*“ basieren (Mannheim & Wolff, 1964, S. 536). Diese geteilten Erlebnisschichtungen, die im Unterschied zum Erleben in der konkreten Gruppe nicht zwingend durch äußere Nähe entstanden sein müssen, werden von Mannheim und Wolff (1964) insbesondere in Klassenlagen, Generationslagen oder auch Milieus ausgemacht. Weiter bezieht sich die Methode in der Rekonstruktion von Alltagstheorien und ihrer Orientierung an Regeln auf das Konzept der Konstruktion ersten und zweiten Grades nach Schütz (1971), welches um eine Analyseeinstellung erweitert wird. Das rekonstruktive Verfahren zielt darauf ab, tieferliegende oder handlungsleitende Strukturen des Wissens zu ergründen, im Sinn des von Giddens (1997) im folgenden Zitat umschriebenen ‚praktischen Bewusstseins‘:

„Was die Akteure über soziale Zusammenhänge wissen (glauben), einschließlich der Bedingungen ihres eigenen Handelns, was sie aber nicht in diskursiver Weise ausdrücken können (...)“ (Giddens, 1997, S. 431).

Giddens unterscheidet zwischen einer kommunikativen Ausdrucksweise und einem Verständnis in Bezug auf soziale Zusammenhänge und Handlungsbedingungen. Diese Unterscheidung liegt dem Auswertungsprozess der Dokumentarischen Methode zugrunde.

Die Analyse inkorporierter Wissensbestände fußt auf dem Habitus-Konzept nach Bourdieu, wobei dieses mit dem Begriff des Orientierungsrahmens gefasst und – wie von Bohnsack (2014a) beschrieben – erweitert wird:

„(...) um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden (...) immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack, 2014a, S. 36).

Während Bourdieu den Begriff des Habitus in Abgrenzung von der Regel ausmacht, sieht Bohnsack (2014a) vielmehr einen komplexen Zusammenhang der beiden Begriffe. Dies versucht Bohnsack im Begriff des Orientierungsrahmens zu fassen. Die Diskrepanz zwischen Norm/Regel und Habitus bei Bourdieu (1976) kann mit dem Begriff des Orientierungsrahmens aufgebrochen werden, indem die Durchlässigkeit, die „Habitualisierung“ von Norm in Routinewissen mitgedacht wird (Bohnsack, 2017, S. 237–238). Das Konzept des Habitus in der Dokumentarischen Methode bezieht sich nicht primär auf soziale Klassen, sondern habituelle Orientierungen sozialer Gruppen, welche prinzipiell wandelbar sind.

Kramer et al. (2013) setzten hier an und schlagen vor, den Begriff des Habitus in der Dokumentarischen Methode einerseits breiter zu fassen (weniger enge Verknüpfung an die soziale Klasse) und andererseits als Mehrebenenmodell zu verstehen. Unter der mehrebenenperspektivischen Betrachtung verstehen die Autoren die gegensei-

tigen Bezüge des individuellen Habitus, als lebensgeschichtliche Abfolge und Erfahrungsschichtung und des kollektiven Habitus, als analoge Konditionierung in Institutionen (Kramer et al., 2013). Dabei werden im Unterschied zum Konzept von Bourdieu gerade Transformationsprozesse und die Möglichkeit eines Habituswandels durch sein In-Beziehung-Setzen zu verschiedenen Kontexten fokussiert (Kramer et al., 2013). Diese Annahme, der Wandelbarkeit des Habitus die gesamte Biographie hinweg, wird von Helsper, Kramer und Tiersch (2013) weiter ausgeführt. In der Weiterentwicklung der Begriffe der Krise und deren Bewältigung am Beispiel einer milieuspezifischen Adoleszenzstudie (Bohnsack & Nohl, 2001) zeigen die Autoren in ihrer Studie zu Übergangserfahrungen in der Schulkarriere habituelle Orientierungen beispielsweise aufgrund von Bildungsprozessen als prinzipiell transformativ (Helsper, Kramer & Thiersch, 2013, S. 134–135). Weiter wird der Begriff des Bildungshabitus methodologisch fundiert, begrifflich gefasst als a-theoretische Wissensbestände in Bezugnahme auf Schule und deren Anforderungslogiken (Kramer et al., 2013, S. 79).

Insgesamt wird in der Dokumentarischen Methode Habitus als ein nicht rein individuelles und prinzipiell transformatives Konstrukt gefasst. Im In-Beziehung-Setzen verschiedener Akteursgruppen zum Kontext, was man inhaltlich ebenfalls als Rekontextualisierung (Fend, 2008) verstehen könnte, und der Verortung im Mehrebenenmodell des Bildungssystems werden habituelle Transformationsprozesse denkbar und wahrscheinlich.

Die forschungspraktische Weiterentwicklung des wissenssoziologischen Forschungsparadigmas (Mannheim & Wolff, 1964) zur Dokumentarischen Methode erarbeitete Bohnsack (1989) am Beispiel milieu- und migrationsspezifischer Verhaltensformen verschiedener Jugendgruppen. Zu den klassischen Einsatzgebieten der Methode zählen daher Generations-, Milieu-, Geschlechter-, Jugend- und interkulturelle Forschung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 93). Insofern eignet sich die Methode besonders für die Rekonstruktion milieuspezifischer Erfahrungsräume.

Anders als in der Milieuforschung kann jedoch in der Organisationsforschung nicht von einer gemeinsamen Orientierung auf Ebene geteilter Werte durch Sozialisation ausgegangen werden (Vogd, 2009). Gerade die eingangs erwähnte Leitunterscheidung von Gruppe und Milieu respektive sozialer Lagerung gemäß Mannheim & Wolff (1964) trifft auf das Organisationsmilieu nur begrenzt zu, da zwar räumliche Nähe besteht, die Akteure jedoch nicht zwingend Milieulagerungen teilen. Es wird vielmehr von einer gemeinsamen Kultur, einem institutionellen Rahmen ausgegangen, wobei die Organisationsmitglieder Vertreter unterschiedlicher sozialer Lagerungen sind (Vogd, 2009, S. 27). Auch weitere organisationssoziologische Studien, welche mit Dokumentarischer Methode arbeiten, betonen, dass soziale Praktiken im Fall formaler Organisationen nicht ausschließlich auf konjunktive Erfahrungsräume zurückzuführen sind und ebenfalls nicht-geteilte Erfahrungsräume eine Bedeutung haben (Jansen et al., 2015).

Seit einigen Jahren wird die Passung der Methode für die rekonstruktive Organisationsforschung sowie mögliche Adaptionen diskutiert. Beispiele solcher methodologischen Weiterentwicklungen finden sich unter anderem bei Kubisch (2008), die habituelle Praktiken sozialer Differenzierung in Organisationen der Wohlfahrtspflege untersucht. Dabei formuliert die Autorin Aspekte, was unter einer „Dokumentarischen Organisationskulturforschung“ gefasst werden könnte (Kubisch, 2008, S. 91). Weitere Beispiele der Verwendung und Diskussion Dokumentarischer Methode in der Organisationsforschung finden sich beispielsweise im Kontext von Krankenhäusern (Vogd, 2006), der Polizei (Mensching, 2008) oder deutschen Aufsichtsräten (Jansen, 2013). Diese Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode in der Organisationsforschung wird nun im Anschluss bezüglich der Eignung insbesondere im Kontext der Schule als besondere Organisationsform reflektiert.

6.5.3 Dokumentarische Organisationsforschung als polykontexturale Alternative

In Studien mit organisationssoziologischem Ansatz wird die methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode häufig mit einer systemtheoretischen Betrachtungsweise der Einbettung von Organisationssystemen in Umweltsysteme gemäß Luhmann (2006) verknüpft (vgl. u. a. Kubisch, 2008, Vogd, 2009). In Einklang mit Luhmanns Systemtheorie stehen die Rekonstruktion von Kommunikation und Handlungswissen in Organisationen sowie die strukturelle Koppelung verschiedener Formen des Erinnerns im Zentrum (Vogd, 2009, S. 35). Es wird die Leitunterscheidung zwischen Interaktion, Organisation und Gesellschaft aufgegriffen, wobei organisationale (Funktions-)Gruppen als Modus organisationaler Interaktion gefasst werden (Luhmann, 2006). Daneben ist ein Charakteristikum der Untersuchung von Organisationen die Auseinandersetzung mit organisationalen und außerorganisationalen Regeln als soziale Praktiken der Reproduktion (Luhmann, 2006). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass bereits die Anwendung der Regel immer eine Modifikation und Interpretation derselben darstellt (Mensching & Vogd, 2013).

Während die Systemtheorie keine empirische Anlage zur Erfassung von System-Umwelt-Beziehungen bietet, ermöglicht die Dokumentarische Methode eine Erfassung der Mehrdeutigkeit von Sinnrekonstruktionen in Organisationen. Mensching & Vogd (2013) beschreiben die Dokumentarische Methode als geeignet für die Rekonstruktion sowohl individueller, kollektiver als auch organisationaler handlungsleitender Orientierungen. Die Dokumentarische Organisationsforschung fokussiert neben milieuspezifischen Lagerungen ebenfalls konjunktive Erfahrungsräume und organisationale Kontexturen (Jansen et al., 2015). Unter Kontexturen im Rahmen der Organisationsforschung werden, wie bereits im Polykontexturansatz ausführlicher erläutert, sinngebende Räume mit eigenem Norm- und Wertesystem verstanden (Jansen et al., 2015, S. 62–63).

Eine zentrale Herausforderung für die rekonstruktive Organisationsforschung stellt gemäß Mensching & Vogd (2013) die Unterscheidung von institutionalisierten Wissensbeständen des kommunikativen Wissens und konjunktiven Erfahrungsräumen dar. Im Rahmen von Milieustudien wird unterschieden zwischen kommunikativem Wissen, das auf kommunizierbaren, gesellschaftlichen Normen, Regeln, Gesetzen etc. basiert, und konjunktivem Wissen als unreflektierte Erfahrungswelt. Das Common-Sense-Wissen wird gemäß Schütz (1971) abgegrenzt vom handlungsleitenden konjunktiven Erfahrungsraum einer Gruppe mit derselben sozialen Lagerung (Bohnsack, 2012, S. 121–122). Dabei stellt sich in der Organisationsforschung gemäß Mensching & Vogd (2013) die Frage nach den Grenzen zwischen den beiden Wissensbeständen. Würde man die Unterscheidung wörtlich nehmen, müsste man die Organisation als kommunikatives Wissen fassen. Dies greift jedoch gemäß den Autor/-innen zu kurz. Organisationen können handlungsleitende Orientierungen bieten, welche teilweise von den Mitgliedern explizit kommunizierbar sind, teilweise auf selbstvergessener Alltagspraxis basieren (Mensching & Vogd, 2013, S. 333). In der Untersuchung von Kommunikation in Organisationen zeigt sich ein Arrangement zwischen kommunikativen Wissensbeständen und habitualisierten Alltagspraktiken aus verschiedenen organisationalen und außerorganisationalen Sphären (ebd., S. 333). Es ist nicht ausreichend, formelle Ziele von Organisationen als kommunikatives Wissen zu fassen und informellen Praktiken gegenüberzustellen. Gerade die Bearbeitung von Mehrdeutigkeiten und Polykontexturen als Überlagerungen diverser Erfahrungsräume stellt eine zentrale Aufgabe von Organisationen dar (Mensching & Vogd, 2013).

Um die methodischen Herausforderungen der Anwendung Dokumentarischer Methode in der Organisationsforschung anzugehen, erschien 2017 ein Sammelband verschiedener rekonstruktiv arbeitender Forscher zum Thema „Dokumentarische Organisationsforschung“, woraus nun im Anschluss einige Überlegungen dieses Bandes aufgenommen werden, welche für die Analyse weiterführend scheinen.

Im Hinblick auf die Beziehung zwischen organisationalen Regeln/Normen und dem Habitus wurden die Begriffe des kommunikativen Wissens und konjunktiven Erfahrungsraums weiter ausdifferenziert. Die folgende Grafik veranschaulicht diese Ausdifferenzierung konjunktiver sowie kommunikativer Wissensbestände im organisationalen Setting (Bohnsack, 2017):

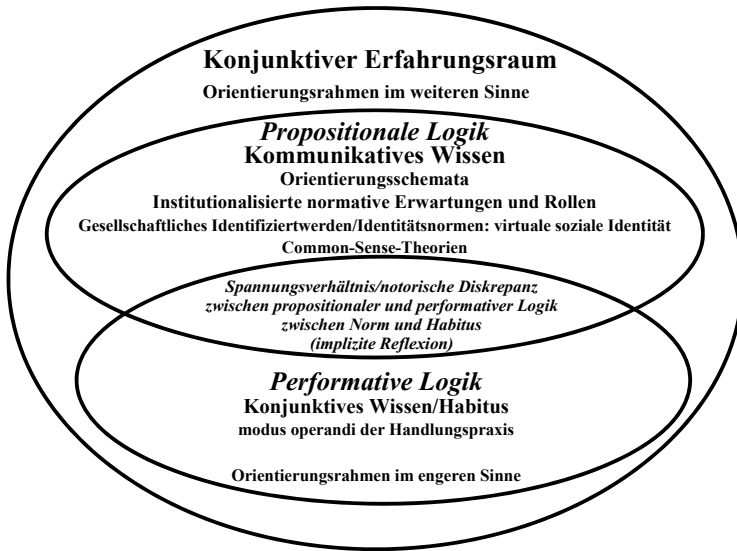


Abbildung 2: Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik (Quelle: Bohnsack, 2017, S. 239)

Normative Erwartungen, wie institutionalisierte Regeln und Normen, aber auch Rollenerwartungen und Identitätsnormen, gehören gemäß dieser Darstellung zum kommunikativen Wissen in Organisationen (Bohnsack, 2017, S. 239). Diese sind von den Akteuren bewusst und gegen außen kommunizierbar. Konjunktives Wissen oder habitualisierte Praktiken aufgrund geteilter Erfahrungen müssen zu diesen Normen in ein Verhältnis gesetzt werden. In der Diskurspraxis zeigen sich die Formen der Kommunikation gemäß Bohnsack (2017, S. 242) in der propositionalen Logik, dem Bezug auf bewusste Vorbilder sowie der performativen Logik, der alltagspraktischen Erinnerungen. Während kommunikatives Wissen direkt zugänglich gemacht werden kann, basiert die Rekonstruktion konjunktiven Wissens auf einer Interpretationsleistung. Diese basiert auf der Komparation empirischer Vergleichshorizonte, welche sich in dichten Passagen des Diskurses in der gegenseitigen Bezugnahme zeigen (ebd., S. 243). Empirische Vergleichshorizonte können positiv oder negativ ausgestaltet sein. Im *positiven Gegenhorizont* wird der Idealanspruch einer Orientierung, die anzustrebenden Bezüge der sozialen Welt, gefasst, im *negativen Gegenhorizont* die Abgrenzung vom Ideal, das nicht Akzeptier- oder Tolerierbare (Kramer et al., 2013, S. 80).

Das konjunktive Erfahrungswissen basiert auf strukturidentischen Erlebnissen, was nicht zwingend geteiltes Erleben voraussetzt, wobei diese in einem Aushandlungsprozess zu den institutionalisierten Normen stehen (Bohnsack, 2017, S. 241).

Strukturidentische Erlebnisse sind in Organisationen breiter zu fassen als in Milieus und können beispielsweise auch professionelle Habitualisierung oder funktionspezifisches Erfahrungswissen umfassen. Bohnsack (2017) nimmt die Kritik von unter anderem Mensching und Vogd (2013) insofern auf, als dass die Unterscheidung zwischen kommunikativ und konjunktiv breiter und in einem Spannungsverhältnis stehend gedacht wird. Dieser Aushandlungsprozess institutionalisierter Normen und konjunktiver Erfahrungshintergründe verschiedener Akteure wird beispielsweise von Goldmann (2017a) als zentrale Eigenheit schulischer Organisationen verstanden. In der Grafik wird diese Aushandlung in der Überlappung von kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen angedacht, welche als *implizite Reflexion* benannt wird. Das Spannungsverhältnis im Inneren der Grafik wirft weiter die Frage nach der Erreichbarkeit des positiven Gegenhorizontes auf. Dieses Spannungsverhältnis oder Potential der Erreichbarkeit des positiven Gegenhorizonts wird von Bohnsack (2012, S. 124) als „*Enaktierungspotential*“ gefasst. Diese aktive Komponente des Orientierungsrahmens wird ebenfalls von Kramer et al. (2013, S. 81) betont, welche die Aushandlung zwischen erreichbar und nicht erreichbar scheinenden positiven Idealen neben der Enaktierung in der „*Bewältigung oder Bearbeitung*“ sehen. Bewältigung oder Bearbeitung beschreibt gemäß den Autor/-innen Situationen, in welchen die Erreichbarkeit des Ideals im Sinne einer Enaktierung nicht möglich scheint, jedoch ein organisationaler Transformationsdruck vorliegt. Durch diese begriffliche Erweiterung wird das Transformationspotential basierend auf Orientierungsdilemmata oder habituellen Krisen hervorgehoben.

Im Hinblick auf Organisationen ist die Dokumentarische Methode geeignet, verschiedenen Erfahrungshintergründen nachzugehen, welche zueinander in einem Aushandlungsprozess stehen. Diese Einbettung organisationaler Strukturen in verschiedene Kontexte wird methodologisch als *doppelte Mehrdimensionalität* organisationaler Erfahrungsräume gefasst (Bohnsack, 2017, S. 248). So bestehen Organisationen nicht nur aus Vertretern verschiedener gesellschaftlicher Milieulagen, es existieren auch interne konjunktive Erfahrungsräume, sogenannte Organisationsmilieus. Bohnsack (2017, S. 248) definiert drei Formen von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen, die in Abbildung drei dargestellt sind. Weiter wird die strikte Trennung von kommunikativem und konjunktivem Wissen im organisationalen Kontext relativiert. Stattdessen rückt die Bearbeitung (Kramer et al., 2013) das Spannungsverhältnis (Bohnsack, 2017) respektive organisationale Arrangement (Mensching & Vogd, 2013) und zusätzlich zur Frage nach dem Vorhandensein organisationaler Erfahrungshintergründe ins Zentrum. In der methodischen Umsetzung zeigt sich dies in der Erweiterung der Trias positiver Gegenhorizont, negativer Gegenhorizont und Enaktierung um die Möglichkeit der Bearbeitung/Bewältigung (in Anlehnung an Kramer et al., 2013) und Divergenz (in Anlehnung an Goldmann, 2017a).

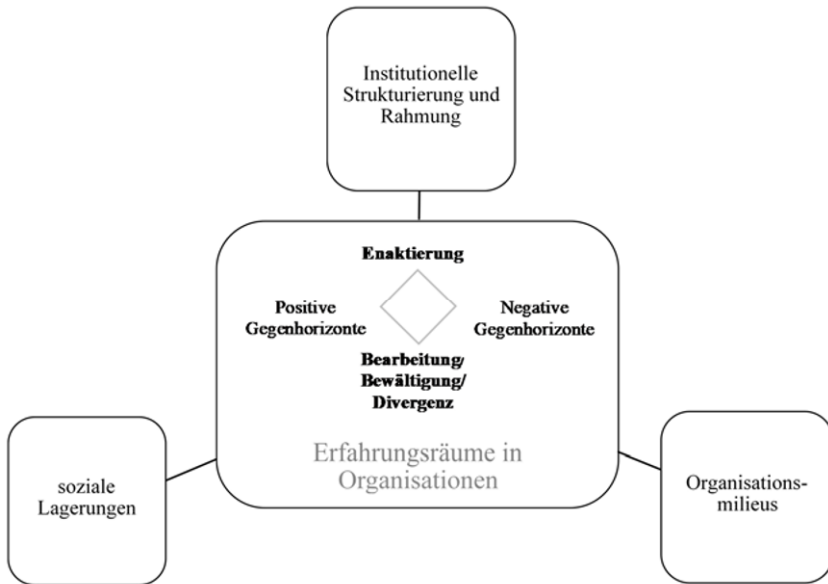


Abbildung 3: Erfahrungsräume in Organisationen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack, 2017, Kramer et al., 2013 und Goldmann, 2017a

Diese Erweiterungen sind für die Rekonstruktion von Orientierungen in schulischen Organisationen von zentraler Bedeutung. Einzelschulen sind aufgrund ihrer institutionellen Einbettung mit beschränkten Strukturierungsmöglichkeiten ausgestattet (Goldmann, 2017b). Die Einzelschule als organisationale Handlungseinheit muss sich in eine Beziehung setzen zu anderen Organisationen auf derselben Ebene und anderen Ebenen des Bildungs- und Gesellschaftssystems. Diese Kollektivität wird wiederum aufgrund innerorganisationaler Milieus funktionaler und professioneller Gruppen sowie sozialer Lagerungen der Akteure in Frage gestellt. Organisationsintern bestehen Erfahrungsräume routinierter Praxis beispielsweise aufgrund der Mitarbeit in Funktionsgruppen oder der Zusammenarbeit im Unterricht. Das Verhältnis der Akteure zueinander mit ihren jeweils individuellen sozialen Lagerungen sowie in Interaktion mit verschiedenen Adressat/-innen (insbesondere Schüler/-innen und Eltern) kann als weiterer Bezugspunkt innerorganisationaler Erfahrungsräume angesehen werden.

In der Erweiterung des Trias positiver/negativer Gegenhorizont und Enaktierung für die Erfassung konjunktiver Erfahrungsräume kann weiter auf Goldmann (2017b) Bezug genommen werden, der die Erfassung widersprüchlicher und konflikthafter Aushandlungen als Charakteristikum organisationaler Milieus beschreibt. Dabei steht die Erfassung divergenter Erfahrungsräume im Fokus seiner Analyse, die gemäß dem

Autor für Entwicklungsprozesse in schulischen Organisationen gerade konstitutiv sind (Goldmann, 2017b). Als Umgang mit der gemäß Goldmann (2017b) fehlenden Organisationsbildung von Schulen wird der Anspruch an kollektiver/organisationaler Bearbeitung reduziert bis hin zur vollständigen Vermeidung des Kollektiven. Einen anderen Weg geht Nohl (2007), der zwischen sich unterscheidenden Organisationsmilieus und Milieus in Organisationen differenziert und dabei den Fokus insbesondere auf Kollektivität in Organisationen legt. Goldmann (2017b) kritisiert an diesem Vorgehen, dass durch die Konstruktion homogener Gruppen Differenzen ausgeblendet werden. Während Goldmann dabei sehr stark auf divergente Diskursorganisationen (vgl. dazu Przyborski, 2004) achtet, wird bei Nohl der Fokus auf Organisationsübergreifendes respektive Organisationsmilieuspezifisches gelegt. Da in dieser Arbeit auch der Frage einer organisationalen Kollektivität nachgegangen wird, wird diese im Unterschied zu Goldmann (2017b) nicht im Voraus negiert. Durch das Erfassen verschiedener Organisationsmilieus durch Funktionsgruppen können Aushandlungsprozesse oder Konflikte dennoch erfasst werden. Somit wird in der komparativen Analyse sowohl auf geteilte als auch divergierende Erfahrungsräume geachtet.

Zusammenfassend kann die Dokumentarische Methode gerade in der erweiterten Form der Dokumentarischen Organisationsforschung als geeignet betrachtet werden, sowohl kollektive als auch divergierende Orientierungen organisationaler Milieus zu erfassen. Dabei wird grundsätzlich von einem polykontextualen Verständnis des Milieus in Organisationen ausgegangen, in einem weiteren Prozess des In-Beziehung-Setzens zur institutionellen und sozialen Umwelt. Organisationale Erfahrungsräume werden grundsätzlich mehrdimensional und transformierbar verstanden. Für die Schule als Organisation sind nicht nur kollektive, sondern gerade auch divergierende Orientierungen denkbar. Im Weiteren wird nun Design und Sampling der Gruppendiskussionen als primäre Datengrundlage eingehender beschrieben. Im Anschluss werden forschungspraktische Entscheide der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der soeben reflektierten methodologischen Grundlagen der Erhebungs- und Auswertungsmethode begründet.

6.5.4 Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument

Als Erhebungsform zur Erfassung kollektiver Orientierungen eignet sich die Gruppendiskussion besonders. Diese Form qualitativer Datenerhebung im Gruppensetting ist dabei beispielsweise im Unterschied zur Focus Group nicht als effizientere Variante von Einzelinterviews anzusehen. Das Verfahren zielt nicht auf Einzelmeinungen, sondern kollektive Wissensbestände ab. Das Erhebungsverfahren geht von der Annahme aus, dass die Gruppenteilnehmer durch konjunktive Wissensbestände verbunden sind, welche sich im Diskurs rekonstruieren lassen. Zeigen sich diese konjunktiven Wissensbestände in den Diskursen kaum, ist dies ein Hinweis auf divergierende Erfah-

rungshintergründe. Da die Forschungsfrage kollektive und die Aushandlung divergierender Orientierungen der Förderung und Selektion sowie Gerechtigkeitskonstruktionen schulischer Organisationen fokussiert, ist die Gruppendiskussion eine geeignete Erhebungsmethode. Die Stärke des Erhebungsverfahrens ist die Möglichkeit der Erfassung milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens über die Rekonstruktion der formalen Strukturen des Diskurses (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010). Die Teilnehmer/-innen werden als Träger konjunktiver Erfahrungen respektive Repräsentanten eines gemeinsamen Größeren adressiert, wie im Fall der Erhebung als Vertreter verschiedener Schulhausakteure. Die Analyse zielt daher in Abgrenzung des Verfahrens der Focus Group nicht in erster Linie auf die Meinungen oder Einstellungen einzelner Akteure ab, sondern versucht zu ergründen, *wie* Themen in der Gruppe bearbeitet werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Voraussetzung für die Analyse dieser geteilten, konjunktiven Wissensbestände ist, dass sich eine selbstläufige Diskussion in gegenseitiger Bezugnahme entwickelt (Bohnsack, 2010c). Dies in der Annahme, dass sich tieferliegende Orientierungsmuster in der gegenseitigen Bezugnahme des Diskurses reproduzieren lassen (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2006). In der gegenseitigen Bezugnahme und Dichte des Gesprächsverlaufs werden Relevanzsetzungen der Gruppe und auch einzelner Akteure sichtbar. Wird ein Thema gesetzt (Proposition), lassen sich in der gegenseitigen Elaboration (Weiterarbeitung eines Themas), Validierung (Bestätigung) und/oder Opposition (Widerspruch) geteilte oder divergierende Orientierungsrahmen rekonstruieren. Die Hauptaufgabe der Gruppendiskussionsleitung ist, die Diskussion in Gang zu bringen, ohne sie nachhaltig zu strukturieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 97). Um solche selbstläufigen Diskurse zu provozieren, hält sich die Diskussionsleitung möglichst zurück und versucht durch Adressierung der gesamten Gruppe, die Selbstläufigkeit des Diskurses anzuregen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 99). Bei der Erstellung des Eingangsimpulses wird darauf geachtet, durch vage Formulierungen und Fragereihungen möglichst wenig eigene Themen zu setzen. Durch die Aufforderung zum Erzählen konkreter Beispiele und zu detaillierten Beschreibungen wird versucht, zu erzählenden Passagen anzuregen (ebd., S. 99). Der Eingangsimpuls der Gruppendiskussionen lautete aufgrund dieser methodischen Annahmen folgendermaßen:

Sie haben an Ihrer Schule ja verschiedene Lern-, Unterstützungs- und Förderangebote. Uns würde es jetzt als Erstes interessieren, wie Sie zu dem Angebot, das sie jetzt haben, gekommen sind. Ich möchte Sie deshalb bitten, uns vielleicht anhand eines oder mehrerer konkreter Beispiele mal ausführlich zu erzählen, wie dieses Angebot an Ihrer Schule entstanden ist und wie sich das bis heute entwickelt hat.

Wie die Formulierung zeigt, wurde ein vollständiger Verzicht propositionalen Gehalts nicht erreicht, so werden eine Entwicklungsperspektive und die Annahme des Vorhandenseins verschiedener Angebote vorausgesetzt. Diese Fokussierung auf Entwicklung basiert auf den im Voraus geführten Schulleitungsinterviews sowie der Gruppenzu-

sammensetzung. Mit dem ersten Satz des Eingangsimpulses wurde versucht, der Gruppe zu vermitteln, dass die Gruppendiskussionsleitung bereits über das Angebot des Schulhauses Kenntnis hatte, um eine beschreibende Aufzählung der Angebote zu vermeiden. Mit der Aufzählung „Lern-, Unterstützungs- und Förderangebote“ wurde eine möglichst offene Formulierung des Förderbegriffs indiziert. Dies, da in der Schweiz der Begriff der Förderung häufig im engen Verständnis von heilpädagogischen Fördermaßnahmen gebraucht wird. Stattdessen wurde explizit auf ein weiteres Verständnis gezielt, welches ebenfalls Unterstützung und Lernangebote einschließt. Der zweite Satz zielte auf die Entwicklungsperspektive, um Aushandlungsprozesse zur institutionellen Rahmung zu erfassen. Mit der Frage nach konkreten Beispielen wurde versucht, erzählende Passagen zu generieren, die für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen als besonders geeignet gelten, da sie sich auf Handlungs- und Geschehensabläufe beziehen (Bohnsack, 2007). Der Eingangsimpuls kann für die Offenheit des Verfahrens als recht erfolgreich gedeutet werden, da auf die Fragereihung und Formulierung oftmals mit Irritation reagiert wurde und die Gruppe zuerst aushandeln musste, was sie überhaupt unter der Frage versteht. Dabei wurden individuelle sowie kollektive Verständnisse und Relevanzsetzungen diskutiert. Beispielshaft zeigt sich diese Verständnisklärung an folgendem Zitat der Gruppe GmO²² Türkis:

- Am: (17) Habt ihr es verstanden?
 Dw: LAlso ein Lernangebot?
 Bw: LAlso ein Förderangebot es ist ja man muss wie ein
 bisschen weiter ausholen ist ein bisschen schwierig weil
 Ilm: L@ja@
 Dw: LAlso es ist so ein bisschen
 Ew: L Und vor
 allem ist die Frage die ganze Schule oder es ist ja nach Stufe sehr unterschied-
 lich und (2) es gibt schon so übergreifende Sachen (.) also Sprachförderung ist
 etwas sehr übergreifendes eh dann der Kontakt mit der Familie pflegen ehm (.)
 das sind so die Sachen die eigentlich die darüber gehen jetzt bei Beurteilung
 auch wofür wir vom Kindergarten bis in die Sechste (..) also vielleicht wäre Be-
 urteilung ein gutes Beispiel oder?

Nach einer langen Pause von 17 Sekunden werden in der Gruppe das Verständnis der Frage sowie mögliche Themensetzungen diskutiert. Dabei werden zuerst die Begriffe Lern- und Förderangebot aufgegriffen, worauf dann jedoch nicht weiter eingegangen wird. Darauf folgt von Ew die Differenzierung zwischen Angeboten auf Schulebene und auf Stufenebene, wobei die Lehrperson damit eine eigene Proposition setzt, welche nicht im Eingangsimpuls angelegt ist. Diese wird anhand eines Beispiels ausgeführt, worauf die anderen Lehrpersonen in den Diskurs einsteigen und die Proposition von Ew aufnehmen und weiter elaborieren. Diese Verständnisklärung und Themenset-

22 Gruppe mit Organisationsfunktion.

zung innerhalb der Gruppe zeigt sich in vielen Reaktionen auf den Eingangsimpuls. Im Anschluss an den offenen Eingangsimpuls wurden weitere Themenbereiche formuliert, wobei hier die Regel gilt, diese unabhängig ihrer Reihenfolge und möglichst an einen Diskurs anschließend einzubringen. Der erste Themenbereich nach dem Eingangsimpuls beinhaltete Fragen zur „Realisierung der Unterstützung und Förderung“, welche auf die konkrete Planung und Entwicklung sowie die Implementierung und praktische Umsetzung von Angeboten abzielte und wiederum nach konkreten Beispielen fragte. Im Anschluss an diesen möglichst lange aufrechtzuerhaltenden immanenten Eingangsimpuls wurde weiter dem Themenblock „Kontextbezug der Schule“ mit der Frage nach den Erfahrungen mit den Schüler/-innen im Rahmen der erwähnten Angebote sowie Erfahrungen mit den Eltern nachgegangen. Um die Organisation schulischer Selektion zu thematisieren, falls dies nicht bereits Thema der Diskussion war, wurde im letzten Block nach Übergangsprozessen und Selektionsentscheiden gefragt. Dabei wurde nach Beispielen gefragt, wie die Schulakteure zu Selektionsentscheiden kommen und wie Elterngespräche aussehen. Im Abschluss wurde nochmals bezüglich der Einschätzung des Lern-, Unterstützungs- und Förderangebots auf den Eingangsimpuls Bezug genommen.

Um das Vorgehen möglichst einheitlich und methodisch kontrolliert zu halten, wurden einerseits die Gruppendiskussionen im Wechsel von der Autorin und Prof. Dr. Marcus Emmerich geführt, wobei jeweils ein/e Protokollant/in anwesend war, um falls nötig am Schluss nochmals thematische Relevanzsetzungen sowie Unklarheiten aufgreifen zu können. Daneben wurde ein Leitinstrument entworfen, in welchem neben dem Eingangsimpuls und den Themen ebenfalls der Einstieg formuliert wurde, der das Vorgehen der Erhebung beschreibt. So wurde die Gruppe darauf vorbereitet, möglichst von konkreten Erfahrungen zu berichten, und aufgefordert, untereinander zu diskutieren. Weiter wurden die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen als Expert/-innen ihrer Praxis angesprochen, wobei die Fremdheit bezüglich Profession in der Erhebungssituation explizit betont wurde, um methodisch intendierte detailreiche Beschreibungen anzuregen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 99). Die Gespräche wurden jeweils nach Einholen des Einverständnisses der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen aufgezeichnet. Im Einstieg wurden einige persönliche Angaben der Teilnehmer/-innen erfragt, wie Geschlecht, Funktion und Anstellungsdauer an der Schule, Berufsalter und Arbeitspensum.

6.5.5 Datenauswertung mit Dokumentarischer Methode

Die Datenauswertung folgte in großen Teilen der klassischen Anwendung der Dokumentarischen Methode, wobei insbesondere das Lehrbuch von Przyborski (2004) „Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode“ eine für die Interpretation von Gruppendiskussionen praktische Anleitung bietet. Weiter wird bezüglich der Auswertungs-

schritte auf verschiedene Grundlagentexte von Bohnsack zurückgegriffen. Um die Spezifika der Organisationsforschung im Auswertungsvorgehen zu respektieren, wurden gewisse Anpassungen vorgenommen. Das konkrete Vorgehen wird nun kurz beschrieben und begründet.

Themenübersicht und Fokussierungspassagen

Da in der Dokumentarischen Methode nicht das gesamte Material ausgewertet wird, sondern neben der Eingangspassage lediglich sogenannte Fokussierungspassagen, ist der erste Schritt der Analyse das Erstellen von Themenübersichten auf Basis der Audiodateien. Auf Grundlage der Audiodateien und Themenübersichte werden dann ausgewählte Passagen transkribiert. Da jedoch im Projekt die Offenheit für weitere Auswertungsmöglichkeiten der Daten mit anderen Forschungsfragen oder auch methodischen Vorgehensweisen beibehalten werden sollte, wurden die gesamten Audiodateien transkribiert und die Themenübersichten danach auf Basis der Transkripte erstellt. Im Anschluss wurden interpretationsrelevante Passagen ausgewählt. Diese Auswahl basierte auf den folgenden drei Kriterien. 1. Fokussierungsmetaphern, also von der Gruppe intensiv bearbeitete Passagen, wobei sich die Diskussion an diesen Stellen durch hohe interaktive Dichte auszeichnet (Bohnsack 2007, S. 33). 2. Passagen, welche aufgrund des theoretischen Interesses der Forschungsfrage thematisch relevant sind (Bohnsack 2007, S. 33). 3. Passagen, die zur Komparation geeignet sind (Nohl, 2009). Dichte im Diskurs zeigt sich durch die Intensität des Diskursverlaufes in Passagen, in welchen sich die Diskussionsteilnehmer dynamisch aufeinander beziehen, sich ergänzen, gleichzeitig sprechen, unterbrechen oder auch häufig gegenseitig bestätigen. Diese Passagen weisen darauf hin, dass ein geteiltes Wissen, gemeinsame Orientierungsrahmen bestehen. Sie können jedoch auch darauf hinweisen, dass Konflikte oder Divergenzen formuliert werden, an welchen sich die Gruppe abarbeitet. Dichte Passagen konnten in allen untersuchten Gruppen gefunden werden. Während einige Gruppen von Beginn an sehr selbstläufig und dynamisch diskutierten (beispielsweise GoO Schule Gelb und Grün), begannen andere Diskussionen eher schleppend (bspw. GoO Violett und Rot).

Transkription

Die Transkription der Daten basiert prinzipiell auf Basis des für die Dokumentarische Methode entwickelten Transkriptionssystems TIQ (Bohnsack, 2007, vgl. Anhang). Dabei wurde in zwei Punkten von der üblichen Vorgehensweise abgewichen. Einerseits liegen aus den bereits erwähnten Gründen vollständige Transkripte der Gruppendiskussionen vor. Andererseits wurden die in Schweizerischen Dialekten geführten

Gruppendiskussionen in Standardsprache überführt. Dieses Vorgehen ist nicht unbedingt üblich, wird jedoch auch in anderen Studien praktiziert (vgl. bspw. Schieferdecker, 2016). Dies widerspricht auf den ersten Blick der Forderung, die Diskurse und Bezugnahme der Diskussionsteilnehmer/-innen möglichst authentisch abzubilden, ist jedoch im Hinblick auf das Forschungsinteresse (1) und (2) und insbesondere die Praktikabilität der Transkription (3) und (4) durch verschiedene Transkribent/-en/-innen aus folgenden Gründen sinnvoll:

- (1) Insgesamt sind sprachliche Feinheiten und Intonation, wie sie beispielsweise für ein Feintranskript des gesprächsanalytischen GAT-Transkriptionssystems verwendet werden, nicht im Zentrum Dokumentarischer Analyse (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167). Unter der Voraussetzung, dass die Übersetzung kompetent erfolgt und sich die übersetzende Person regeltreu verhält, können dialektische Unterschiede und Betonungen als solche sprachliche Feinheiten verstanden werden.
- (2) Das methodische Vorgehen der Analyse von Gruppendiskussionen zielt auf gegenseitige Bezugnahmen (was durch Überlappungen abgebildet ist) und eine ‚gemeinsame Alltagssprache‘. Die Analyse der Diskursorganisation ist der zentrale Aspekt der Analyse im Hinblick auf die Forschungsfrage, welche auf geteilte und divergierende Orientierungen abzielt. Da die erhobenen Gruppen Realgruppen darstellen, wobei die Teilnehmer/-innen auch sonst im Austausch miteinander stehen, kann ein gegenseitiges Verständnis vorausgesetzt werden. Missverständnisse aufgrund des Dialekts lassen sich aus dem Kontext unabhängig von der Schreibweise aufdecken.
- (3) In den Gruppendiskussionen wurden teilweise sehr unterschiedliche Schweizer Dialekte gesprochen. Neben der Komplexität, dies ‚richtig‘ abzubilden, besteht für die Mehrheit dieser Dialekte keine einheitliche schriftliche Sprachregelung. Da die Transkribent/-en/-innen ebenfalls Vertreter/-innen eines spezifischen Dialektes sind, wäre eine einheitliche Verschriftlichung nicht gegeben.
- (4) Für publizierte Texte ist eine Übersetzung notwendig, da die verschiedenen Dialekte bereits innerhalb der Schweiz, aber insbesondere im außerschweizerischen Sprachraum nicht allgemein verständlich sind. Durch die direkte und einheitlich geregelte Übersetzung in der Transkription werden spätere Übersetzungsleistungen vermieden.

Insgesamt wird die Auffassung vertreten, dass jede Verschriftlichung bereits eine Interpretationsleistung darstellt. Andere Lösungen wären sicherlich ebenfalls möglich, könnten den latenten Anspruch an Objektivität der Transkripte jedoch ebenso wenig erfüllen. Für die Übersetzung wurden dabei folgende Regeln formuliert, um möglichst nahe an den Aussagen der Teilnehmer/-innen zu bleiben: 1. Die Satzstellung des Dialekts wird beibehalten. 2. Spezifische Ausdrücke des Dialekts werden nicht übersetzt,

sondern beibehalten und mit Kursivschrift gekennzeichnet. Weiter wurden, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Qualitätskriterium qualitativer Forschung zu erhöhen, die Transkripte für die Interpretation nochmals mit den Audiodateien abgeglichen. Die von Hilfsassistenten erstellten Transkripte wurden von der Autorin kontrolliert und gegebenenfalls überarbeitet. Alle orts- und personenspezifischen Informationen wurden anonymisiert und mit Platzhaltern (bspw. [Name Schule] ersetzt). Die Namen der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen wurden mit einem Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge der Wortmeldungen und dem Hinweis des Geschlechts ersetzt. Intonation und Überlappungen wurden wie in der Methode üblich transkribiert. Für die Darstellung der Ergebnispräsentation wurden in den Zitaten jeweils die texterhaltenden Bezugnahmen der Gruppendiskussionsleitung (mhm) gekürzt, da diese für die Diskursorganisation und die Interpretation nicht ausschlaggebend sind.

Auswertungsschritte – formulierende und reflektierende Interpretation

Bei der Interpretation der Daten wird in der Dokumentarischen Methode grundsätzlich sequenzanalytisch vorgegangen. Dies basiert auf der Annahme, dass die Struktur des Falles immer schon eine Prozessstruktur vorgibt, die sich in der Rekonstruktion von Interaktions- und Diskursverläufen erschließen lässt (Bohnsack, 2014b).

Die ausgewählten Passagen wurden in einem ersten Interpretationsschritt formulierend feininterpretiert. Die formulierende Interpretation ist eine zusammenfassende Reformulierung des immanenten Wortsinns, wobei sprachliche Spezifika und die thematische Struktur beibehalten werden (Bohnsack, 2010a). Dabei werden die im thematischen Überblick erstellten Ober- und Unterthemen noch einmal geprüft und eventuell angepasst. Das Ziel dieses Interpretationsschrittes ist, den Inhalt möglichst knapp und allgemein in verständlicher Sprache wiederzugeben. In Anlehnung an die Wissenssoziologie nach Mannheim wird bei diesem Analyseschritt der kommunikative Sinngehalt der Gruppe – das Orientierungsschema – wiedergegeben (Bohnsack, 2014b). Dabei wird versucht, das Relevanzsystem der Gruppe und ihr Alltagsverständnis abzubilden (Bohnsack, 2010b, S. 34). Der Schritt ist daneben eine Kontrolle der Subjektivität, da anhand von Transkript und Audio das eigene Verständnis / die eigenen Theorien mit dem Verständnis der Interviewten / ihren Alltagstheorien abgeglichen werden. Nur durch den ersten Schritt, welcher auf den subjektiven Sinn der Interviewten abzielt, ist im zweiten Schritt die Rekonstruktion zugrundeliegenden Handlungswissens möglich. Die Ebene des konjunktiven Wissens kann nur erreicht werden, wenn zuerst das kommunikative Wissen der Interviewten herausgearbeitet wird (Bohnsack, 2007). Für die formulierende Interpretation wurde eine tabellarische Darstellungsweise gewählt. Die Redebeiträge wurden dabei nicht den einzelnen Personen zugeordnet, sondern lediglich der Diskurs der Gruppe abgebildet. Diese tabellarischen Darstellungen des kommunikativen Sinngehalts aller Gruppen werden in der vorlie-

genden Arbeit nicht in ihrer gesamten Länge dargestellt. Einige wichtige Aspekte werden im Kapitel 8.1 einleitend zusammengefasst.

Der zweite Schritt des Dokumentarischen Analyseprozesses ist die reflektierende Interpretation. Für diesen Schritt wird erneut auf das Rohmaterial, die Audio-Dateien und das Transkript zurückgegriffen und nicht auf Basis der formulierenden Interpretation gearbeitet. In diesem Schritt werden in komparativer Analyse kollektive Orientierungen fallintern und -extern vergleichend herausgearbeitet (Bohnsack, 2007). Hier wird nun auf den konjunktiven Sinn abgezielt, nach Mannheim „wie“ Sinn hergestellt wird. Analysiert wird, wie die Orientierungen gerahmt sind, auf welcher Grundlage Erfahrungswissen konstruiert wurde. Dabei ist das Prinzip des *Kontrasts in der Gemeinsamkeit* zentral für diesen Schritt. Positive und negative Gegenhorizonte (vgl. Bohnsack, 2010b, S. 38) sowie deren Bewältigung oder Bearbeitung (vgl. Helsper et al. 2013, S. 81) wurden aufgrund empirischer Komparationen herausgearbeitet. War keine empirische Komparation denkbar, wurde eine gedankenexperimentelle Komparation im Projektteam diskutiert.

Neben der Eingangspassage, welche aufgrund der methodischen Offenheit des Eingangsimpulses Hinweise zur Relevanzsetzung der Gruppe liefert, zeigten sich als empirisch wiederkehrend dichte Passagen im Hinblick auf den Analysefokus die Thematisierung der Fremd- und Selbstreferenzen. Die empirische Rekonstruktion der Gruppen ohne Organisationsfunktion basiert daher einerseits auf der Thematisierung des sozialen Kontextes und der institutionellen Rahmenbedingungen als Fremdreferenz. Diese Fremdreferenzen wurden andererseits hinsichtlich vorhandener / begrenzter Handlungsräume respektive Bearbeitungsmöglichkeiten auf Einzelakteur- oder kollektiver Ebene geprüft. Die Fremd- und Selbstreferenzen wurden anhand mehrerer Fokussierungspassagen, die sich durch hohe interaktive Dichte auszeichnen, komparativ innerhalb des Falls und im Vergleich mit anderen Fällen zu Orientierungen der Gruppen verdichtet.

Sowohl der Schritt der formulierenden als auch reflektierenden Interpretation wurde in verschiedenen Interpretationsgruppen zur kritischen Diskussion vorgelegt. Dies wird als Qualitätsvoraussetzung angesehen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation zu steigern. Neben der Diskussion in Interpretationsgruppen kann intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch das Primat empirisch fallinterner und -externer Komparation erreicht werden. Nur wenn ein spezifisches Sinnmuster anhand verschiedener Thematiken von einer Gruppe oder einer Person bearbeitet wird und sich dieses Sinnmuster von der Bearbeitung einer anderen Gruppe / Person unterscheidet, kann von einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne gesprochen werden (Bohnsack, 2014, S. 37).

Gleichzeitig mit dem Schritt der reflektierenden Interpretation wurden Diskursbewegungen der gegenseitigen Bezugnahme analysiert. Dabei erlaubt die Selbstläufigkeit der Erhebungsmethode wechselseitige Redebeiträge zu interpretieren, wodurch „kollektive Bedeutungsmuster“ sichtbar werden (Bohnsack, 2010b, S. 42). Je dichter

dabei der Diskurs ausfällt, desto eher kann auch eine geteilte Erfahrungskonstruktion angenommen werden. Durch die „dramaturgische Verdichtung des Diskurses“ wird das Kollektive rekonstruiert (Bohnsack, 2010b, S. 42). Die Interpretation basiert auf einer selektiven Auswahl, wie Themen behandelt und ausgearbeitet werden, was eine überindividuelle Interpretation ermöglicht (ebd.). Die Sequenzanalyse der Dokumentarischen Methode beinhaltet als diskursive Einheit drei Sinneinheiten. Sie startet mit einer Themeninitiierung (Proposition), welche von der Gruppe aufgenommen und bearbeitet wird und in einer Form des Abschlusses (Konklusion) endet, welche auf eine geteilte oder nicht geteilte Rahmung hinweist (Przyborski, 2004, S. 59–60). In der Diskursorganisation wurden die Begrifflichkeiten von Przyborski (2004, S. 61–76) übernommen. Dabei wird in der vorliegenden Arbeit neben geteilten Orientierungen ebenfalls ein Fokus auf divergierende Diskursorganisationen gelegt, um der Polykontextur schulischer Organisation Rechnung zu tragen (Goldmann, 2017b).

Gerechtigkeitskonzeptionen als sensibilisierendes Konzept

Einen weiteren Analysefokus dieser Arbeit stellt die Gegenüberstellung dieser herausgearbeiteten Orientierungen mit verschiedenen Gerechtigkeitskonzeptionen dar (vgl. FF2). Im Unterschied zur rekonstruktiv-abduktiven Forschungshaltung der Dokumentarischen Methode wird hier eine deduktive Kontrastfolie den abduktiv hergeleiteten Daten gegenübergelegt. In diesem Sinne handelt es sich um ein methodentriangulatives Analyseverfahren, wobei die Triangulation intraparadigmatisch geschieht (Denzin, 1978). Die Kombination der Zugänge kann somit im Hinblick auf die Forschungsfrage darin gesehen werden, die Stärken verschiedener qualitativer Zugänge zu nutzen. Dies geschieht unter Berücksichtigung ihrer methodologischen Grundsätze (Flick, 2011b). Das Ziel des triangulativen Vorgehens liegt darin, basierend auf dem sequentiellen multimethodischen Zugang der Vielschichtigkeit von Gerechtigkeitskonzeptionen gerecht zu werden. Die theoretischen Angebote dienen dabei als Vergleichshorizont, um die empirisch rekonstruierten Orientierungen einordnen zu können. Dies ermöglicht im Anschluss, Gerechtigkeitskonzeptionen der Akteure schulischer Organisationen theoretisch und empirisch zu diskutieren. Um die abduktive Forschungshaltung und ihre theoriebildenden Potentiale der Dokumentarischen Methode nicht zu durchbrechen, folgte die Gegenüberstellung mit Gerechtigkeitskonzeptionen im Nachgang an die formulierenden und reflektierenden Interpretationen. Die Gerechtigkeitskonzeptionen stellen damit einen weiteren Vergleichshorizont (*Tertium Comparationis*) dar, der im Unterschied zu den empirischen Vergleichshorizonten einer stärkeren Subsumtionslogik unterliegt. Neben den bereits erwähnten Vergleichshorizonten Selbst- und Fremdreferenz wurden hier weitere Passagen gemäß ihrer Eignung zur Komparation (Nohl, 2009) ausgewählt. Die Ergebnisse der Rekonstruktion dieser Passagen wurden dann in einem zweiten Schritt den folgenden theoretisch differenzierten Gerechtigkeitskonzeptionen

ten als sensibilisierendes Konzept gegenübergestellt. Die nachfolgenden Verständnisse von Bildung und Individuum wurden dabei als Hinweise für das Vorliegen der jeweiligen Gerechtigkeitskonzeptionen gefasst. Dabei wurden empirische Variationen in den Daten berücksichtigt, dem qualitativen Forschungsparadigma der Offenheit entsprechend.

1) In einer Verteilungsgerechtigkeits-Perspektive wird Gerechtigkeit in Bildungsorganisationen insbesondere als Herstellung gleicher Startbedingungen bei formaler Gleichbehandlung im weiteren Bildungsprozess verstanden. Weiter zeigt sich eine Orientierung an nach fairen Prinzipien distributiv verteilten Bildungsgütern. Der Blick auf das Individuum ist geprägt von einer entscheidungsrationalen Perspektive, bei der Schüler/-innen ihre kognitiven Potentiale basierend auf unterschiedlichen Entscheidungsrationalen mehr oder weniger ausschöpfen.

2) Werden Schüler/-innen im Unterschied dazu nicht als grundsätzlich zur Entscheidungsrationalität fähig angesehen, da gerade die Ausbildung zu eigenständig rational denkenden Individuen eine Zielsetzung von Bildungsprozessen ist, gibt dies einen Hinweis auf einen Befähigungsgerechtigkeitsansatz. Gerechtigkeit wird in diesem Fall als Befähigung zur Teilhabe an Bildungsprozessen aller Individuen mit unterschiedlichen Dispositionen verstanden. Es liegt ein humanistisches Verständnis von Bildung vor, das an Persönlichkeitsentwicklung orientiert ist. Daneben zeigt sich die Befähigungsgerechtigkeitskonzeption in der systemkritischen Haltung an kompetitiver Leistungsorientierung.

3) Auch der Anerkennungsgerechtigkeitsansatz vertritt ein humanistisches Bildungsverständnis. Im Unterschied zum Befähigungsgerechtigkeitsansatz zielt dieser ebenfalls auf non-distributive symbolische Unterschiede ab. Die Adressierung von Unterschieden sollte gemäß der theoretischen Konzeption möglichst vermieden werden. Gerechte Generationenbeziehungen zwischen Schulakteuren und Schüler/-innen zeichnen sich durch Anerkennung und Wertschätzung aus, wobei in neueren Ansätzen ebenfalls Hierarchien und Ambivalenzen in pädagogischen Generationenbeziehungen beleuchtet werden.

Typenbildung

In der komparativen Analyse, mit der bereits in den beiden Interpretationsschritten begonnen wird, ist die Typenbildung bereits angelegt. Dabei gilt: „[...] eine Typenbildung beginnt dort, wo der Orientierungsrahmen als homologes Muster an unterschiedlichen Fällen identifizierbar ist“ (Bohnsack, 2010c, S. 305). Voraussetzung dafür, dass eine Typologie gebildet werden kann, sind kontrastierende Vergleichshorizonte mit unterschiedlichen Dimensionen, welche in der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet werden (ebd.). Die zugrundeliegenden Themen der Komparation basieren auf Relevanzsetzungen, welche in der formulierenden Interpretation herausgearbeitet wur-

den. Sie haben die Funktion des „*Tertium Comparationis*“ (ebd., S. 307). Es wird abduktiv nach Prinzipien respektive Orientierungsrahmen gesucht. Abduktiv meint die Suche nach neuen Regeln alltäglichen Handelns, welche verschiedene Bereiche des Alltags in homologer Weise strukturieren. Als *Tertium Comparationis* werden in dieser Arbeit hinsichtlich der ersten inhaltlichen Forschungsfrage kollektive oder auch divergierende Orientierungen der Förderung und Selektion fokussiert, wobei der Rahmen des Bezugsproblems aus den formulierenden Interpretationen hergeleitet wurde. Diese Rahmung bietet einerseits die Thematisierung des sozialen Kontextes und der institutionellen Rahmenbedingungen als Fremdreferenz sowie die Verknüpfung mit vorhandenen/fehlenden Handlungsmöglichkeiten als Selbstreferenz. Andererseits werden in der konkreten Beschreibung der Ausgestaltung der Förder- und Selektionsaufgabe Gerechtigkeitskonzeptionen sichtbar, die ein weiteres *Tertium Comparationis* darstellen. An dieser Stelle wird die abduktive Haltung der Dokumentarischen Methode durchbrochen, indem eine deduktive Vergleichsfolie den rekonstruierten Orientierungen von Förderung und Selektion gegenübergestellt wird.

Die Typenbildung wird in der Dokumentarischen Methode traditionell in einem Zwischenschritt generiert, der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung. Der erste Schritt, die sinngenetische Typenbildung, dient der fallübergreifenden abstrahierten Zusammenfassung von Orientierungsrahmungen zu Typen, welche dann im zweiten Schritt, der soziogenetischen Typenbildung, selbst zum *Tertium Comparationis* werden. Für die sinngenetische Typenbildung wird nach „*Gemeinsamkeiten im Kontrast*“ und „*Kontrasten in der Gemeinsamkeit*“ gesucht, um thematische Typen zu dimensionalisieren (Bohnsack, 2010b, S. 308). Die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen nach Orientierungen der Förderung und Selektion sowie zugrundeliegenden Gerechtigkeitskonzeptionen kann mit einer sinngenetischen Typenbildung der Gruppen ohne Organisationfunktion erreicht werden.

Für die Frage nach kollektiven und divergierenden Orientierungen in den Gruppen ohne Organisationsfunktion sowie der Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum ist der Schritt zu einer soziogenetischen Typologie notwendig. Während sich die soziogenetische Typenbildung in der klassischen Dokumentarischen Methode insbesondere auf soziale Milieus oder Generationen fokussieren, welche einen geringen Organisationsgrad aufweisen, liegt die Herausforderung in der Dokumentarischen Organisationsforschung darin, der formalen Struktur ebenso wie impliziten Strukturen in Organisationen gerecht zu werden (vgl. dazu Jansen et al., 2015). Soziale Praxis zeigt sich dabei gemäß Jansen et al. (2015, S. 8) in Organisationen vielmehr in der Art, wie verschiedene Kontexturen gegen- und miteinander prozessieren, als in der Abgrenzung der eigenen homogenen Praxis von anderen. Weiter spielen explizite Wissensbestände und somit kommunikatives Wissen eine zentrale Bedeutung, da sich die sozialen Praxen zu diesen in ein Verhältnis setzen müssen. Unter diesen Vorannahmen wird der Kontrastierung verschiedener Kontexturen in schulischen Organisationen nachgegangen, welche sich in der sinngenetischen Typologie zeigen. Ein besonderer

Fokus liegt darauf, inwiefern die Schule als Organisation einen geteilten Erfahrungsraum darstellt (FF4) und wie sich die Akteure und Gruppen zu diesem verhalten. Die Organisation wird als sozialer Rahmen verstanden, innerhalb dessen sich verschiedene Kontexturen zur formalen Struktur/den formalen Wissensbeständen in ein Verhältnis setzen, was empirisch zu prüfen ist. Um diese Kontexturen und deren Aushandlungsprozesse aufzudecken, werden in einem ersten Schritt kollektive und divergierende Diskursorganisationen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden die in der sinngenetischen Typologie rekonstruierten Orientierungen der Selbstreferenz – die performative Logik – den formalen Strukturen der Organisation sowie der sozialen und institutionellen Rahmung – der propositionalen Logik – gegenübergestellt (vgl. dazu Bohnsack, 2017).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





7 Empirische Rekonstruktion

In diesem Kapitel wird basierend auf den empirischen rekonstruktiven Analysen der sieben Gruppen ohne Organisationsfunktion eine zunehmende Verdichtung bis hin zur Typologie angestrebt. Im Hinblick auf die Forschungsfragen wird der Fokus der Analyse auf handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion (FF1) gelegt. In den empirischen Rekonstruktionen zeigte sich als *Tertium Comparationis* zur Beantwortung dieser Frage die Bezugnahme auf die Schüler/-innen, Eltern (sozialer Kontext) und institutioneller Rahmenbedingungen in der Fremdreferenz sowie deren Verknüpfung mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten und Bearbeitungsformen (Selbstreferenz). Die Begrifflichkeiten Selbst- und Fremdreferenz lehnen sich dabei an die Systemtheorie (Luhmann, 2006) an, welche die soziale und institutionelle Umwelt als Fremdreferenz beschreibt, die eine Konstruktionsleitung der Organisation und ihrer Akteure darstellt. Diese Fremdreferenz hilft, Entscheidungen des Systems retrospektiv nachzuvollziehen. Gleichzeitig grenzt sich eine Organisation ebenfalls von ihrer Umwelt ab, wobei Sinn retrospektiv hergestellt wird. Die Selbstreferenz beinhaltet gleichzeitig die Bezugnahme und Abgrenzung der Organisation zu ihrer Umwelt.

Ein zweiter Fokus liegt auf Gerechtigkeitskonzeptionen (FF2) der Schulkollegen. Diese werden einerseits bereits in den Fremd- und Selbstreferenzen rekonstruiert, wenn sich Hinweise darauf finden lassen. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Konzeptionen in konkreten Beschreibungen des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe sowie der Organisation der Selektionsaufgabe zeigen. Daher wird jeweils eine solche zur Komparation geeignete Passage pro Gruppe interpretiert. Diese Beschreibungen werden den sensibilisierenden Konzepten der Verteilungs-, Anerkennungs- und Befähigungsgerechtigkeit gegenübergestellt. Ebenso wie hinsichtlich der ersten Forschungsfrage basieren diese Rekonstruktionen auf zunehmend komparativen Analysen Dokumentarischer Interpretationen der Gruppen ohne Organisationsfunktion. Obschon aufgrund der theoretischen Kontrastfolie der thematische Fokus weniger von der empirischen Relevanzsetzung der Gruppe bedingt ist, werden die Interpretationen ebenso ergebnisoffen gehandhabt.

Zur Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen werden die Interpretationen zunehmend komparativ verdichtet bis hin zu einer sinngenetischen Typenbildung. Basierend auf diesen Interpretationen, der Gegenüberstellung der sinngenetischen Typen und unter Hinzunahme weiterer empirischer Daten werden zur Beantwortung der weiteren beiden Forschungsfragen komplexe Fallprofile und eine soziogenetische Typologie gebildet.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage (FF3) wird die Diskursorganisation auf geteilte und divergierende Passagen hinsichtlich Förderung, Selektion und Gerechtig-

keit beleuchtet. Weitere Hinweise dafür lassen sich in den komplexen Fallprofilen finden. Auf Basis der ausführlichen Fallportraits können unter Einbezug gemeinsamer Themensetzungen Hinweise auf geteilte oder divergierende Vorstellungen von Förderung und Selektion analysiert werden. Der Fokus liegt auch hier auf den Gruppen ohne Organisationsfunktion, da sich diese besonders für die Beantwortung der Frage nach Divergenz oder Kollektivität in Schulen eignen. Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppe mit Organisationsfunktion aus Personen besteht, die gemäß ihrem Auftrag an der Entwicklung und Ausgestaltung des Förder- und Unterstützungsangebots beteiligt sind. Hier haben geteilte Orientierungen voraussichtlich ihren Ursprung. Insofern ist interessant zu untersuchen, inwiefern sich diese Vorstellungen ebenfalls auf der Ebene des alltäglichen Handelns finden lassen. Wird von geteilten Orientierungen gesprochen, sollte sich dies ebenfalls auf der Ebene der Gruppe ohne Organisation rekonstruieren lassen. Dies führt uns zur letzten Forschungsfrage, der Frage danach, inwiefern die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum erlebt wird (FF4). Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wird eine soziogenetische Typenbildung, basierend auf der sinngenetischen Typenbildung, und in der Gegenüberstellung von kommunikativem und konjunktivem Wissen in der Organisation erstellt. In dieser abschließenden Analyse wird der Frage nachgegangen, inwiefern in den Schulen und Typen die Einzelorganisation einen handlungsleitenden Erfahrungsraum darstellt, im Sinne einer organisationalen Kultur.

7.1 Fremdreferenz, Selbstreferenz sowie Gerechtigkeitskonzeptionen hinsichtlich Förderung und Selektion

Im folgenden Kapitel werden fallspezifisch die Thematisierung der Fremd- und Selbstreferenz sowie Gerechtigkeitskonzeptionen im Hinblick auf Förderung und Selektion in den Gruppen ohne Organisationsfunktion (GoO)²³ rekonstruiert. In einem ersten Schritt (sinngenetische Interpretation) werden kommunikative Themensetzungen und -bearbeitungen der Gruppe herausgearbeitet, wobei der Reaktion auf den Eingangsimpuls besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im Anschluss an diese offene Rekonstruktion der Themensetzung im Eingangsimpuls wird der Frage nachgegangen, welche Fremdreferenzen die Diskussion prägen und inwiefern diese Fremdreferenzen mit Bearbeitungsmöglichkeiten (Selbstreferenzen) in der Organisation oder auf der Ebene der Einzelakteure verknüpft werden. Die Reaktion auf den Eingangsimpuls wird als erster Hinweis für die Schwerpunktsetzung der Gruppen gedeutet, wobei weitere diskursiv dichte sowie für die Interpretation des komparativen Fokus geeignete Passagen pro Gruppe formulierend und reflektierend interpretiert werden. Dabei wird jeweils kurz ein Überblick der Relevanzsetzungen (kommunikatives Wissen) der

23 Zur vereinfachten Darstellung wird ebenfalls die Kurzform der Gruppen ohne Organisationsfunktion (GoO) sowie Gruppen mit Organisationsfunktion (GmO) verwendet.

Gruppe gegeben, um im Anschluss die zentralen Orientierungen (konjunktives Wissen) mit einigen Transkriptionsauszügen zu veranschaulichen. Die Fremd- und Selbstreferenz wird auf ihr Enaktierungspotential hin geprüft. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Passung zwischen Fremd- und Selbstreferenz gegeben ist. Dies gibt einen Hinweis darauf, inwiefern sich die Akteure der GoO in der Bezugnahme auf ihren Kontext als kollektiv handlungsfähig erleben.

Die Hinweise, die sich in diesen Fremd- und Selbstreferenzen bezüglich in der Gruppe vorhandener Gerechtigkeitskonzeptionen finden lassen, werden im Anschluss anhand weiterer Fokussierungspassagen verdichtet.

In diesen interpretativen Passagen lassen sich bereits erste Hinweise analysieren, inwiefern die Organisation als begrenzend oder entlastend erlebt wird. Die Diskursorganisation dient als zentrales Instrument, um Gruppendynamiken zu analysieren. Es wird nicht nur auf kollektive, sondern ebenso auf divergierende Diskurse geachtet, in der Annahme, dass beide Formen mögliche Bearbeitungsformen in Organisationen sind (vgl. Nohl, 2007, Goldmann, 2017b).

Die Gruppen werden, entsprechend der Fallprofile, in der Reihenfolge der Erhebung dargestellt. Für die Fallinterpretation wurde eine Form gewählt, die in weiten Teilen dem Vorgehen der Dokumentarischen Methode folgt. Die Interpretation folgt der sequentiellen Struktur der Diskussion, wobei fallinterne Vergleichshorizonte der Validität der herausgearbeiteten Orientierungen dienen. Es wird eine verkürzte Darstellung der Interpretation gewählt. So werden die ursprünglich tabellarische Trennung von formulierender, reflektierender Interpretation sowie Diskursorganisation integrierend und zusammenfassend dargestellt. Für eine bessere Lesbarkeit werden empirische Vergleichshorizonte im Sinne einer fallvergleichenden komparativen Analyse nur jeweils sukzessiv, also unter Einbezug bereits vorgestellter Fälle, dargestellt. Diese Logik der sukzessiven Komparation wird im Kapitel 7.2 aufgebrochen, wobei die Vergleichshorizonte fallübergreifend diskutiert werden.

Für jede Gruppe ohne Organisationsfunktion werden im Anschluss zuerst die teilnehmenden Akteure beschrieben sowie Diskussionsspezifika thematisiert. Im Anschluss wird auf den Eingangsimpuls, den Anschluss der Gruppe und die Themenschwerpunkte eingegangen. Weiter werden die Eingangspassage sowie einige Fokussierungspassagen strukturiert nach dem Analysefokus Fremdreferenz, Selbstreferenz und Gerechtigkeitskonzeption pro Gruppe interpretiert. Abschließend werden die Ergebnisse noch einmal zu einem Fallprofil zusammengefasst. Die Interpretationen sind auf den vorgestellten Analysefokus basierend auf den Forschungsfragen zu verstehen. Weitere Interpretationen mit anderer Rahmung sind basierend auf den vorliegenden Daten denkbar, die Fokussierung erklärt sich aus den zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen.

7.1.1 GoO Türkis – De-Professionalisierungserleben aufgrund begrenzter Handlungsfähigkeit

Bis auf Aw besteht die Gruppe aus schulischen Heilpädagogen/-innen, welche bereits sehr lange im Lehrberuf arbeiten (17–30 Jahre). Die individuellen Erfahrungen als Heilpädagoge/in im Schulhaus strukturieren den Diskurs dieser Gruppe. Als gemeinsames Bezugsproblem im Hinblick auf Förderung wird der Umgang mit fehlender Flexibilität und knapper werdenden Ressourcen im Wandel zum integrativen System diskutiert. Auf Basis von Beschreibungen der eigenen Anstellung und was der Systemwandel für diese bedeutet, wird die Begrenzung professionellen Handelns im Schulhaus diskutiert. Insgesamt zeigen sich auf Ebene des kommunikativen Wissens wenig gemeinsame Entwicklungsprozesse der Förderstrategien. Vielmehr wird der Umgang mit gestiegenen Herausforderungen, mangelnden Ressourcen und Anstellungsbedingungen auf der Ebene der einzelnen Akteure diskutiert.

Eingangspassage

Auf den Eingangsimpuls wird nach einer längeren Pause mit Klärungsfragen reagiert. Es werden die Angebote Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und integrative Förderung (IF) genannt, in Abgrenzung zu der im Eingangsimpuls enthaltenen Proposition eines breiten Verständnisses von Lern-, Unterstützungs- und Förderangeboten. Die Irritation der Frage wird weiter in der folgenden Aussage kundgetan:

Aw: [...] das ist ja irgendwie überall quasi wie das Gleiche (Z.15–16)

Darin wird erstmalig formuliert, dass Aw einen Gestaltungsspielraum der Ausgestaltung der Angebote auf der Ebene der Einzelschule ausschließt. Die Wiederholung der Frage nach Angeboten der Schule und deren Entwicklung wird von Bw unterbrochen und die Proposition gesetzt, dass eine starke Entwicklung „passiert“ (Z. 24) ist.

Bw: Also ich kann schon anfangen weil ich finde da ist eine starke Entwicklung passiert ich habe eingangs erwähnt dass ich äh de=den Sprachheilkindergarten geführt habe (2) und den haben sie ja dann=immer mehr haben sie von diesen dann geschlossen (Z. 23–26)

Die Passivität in den Formulierungen weist auf das Gefühl des fehlenden Gestaltungsspielraums hin. Bw, welche die Proposition einleitet, spricht von externer Steuerung als „starke Entwicklung“, die „passiert“, von Angeboten, welche „geschlossen“ werden. Dies zeigt, dass sich die Heilpädagogin vom Entscheidungsprozess ausgeschlossen fühlt. Der Eingangsimpuls ist auch weiterhin geprägt von der Aushandlung des Themas fehlender Handlungsspielräume, wobei eine empirische Kontrastfolie dieser

Orientierung an früheren Zeiten aufgezogen wird. Dabei wird der Handlungsspielraum vor Einführung des integrativen Fördersystems kontrastiert, dieser als positiver Gegenhorizont (vergangenes Ideal) formuliert. Die Förderlehrpersonen finden jeweils in der Beschreibung der eigenen Arbeit Anknüpfungspunkte an den positiven Gegenhorizont des gegebenen Spielraums vor Einführung des integrativen Systems und des negativen Horizonts an fehlendem Spielraum im aktuellen Fördersystem. Diese individuellen Bezüge zum gemeinsamen Gegenhorizont zeigen sich weiter in den folgenden Zitaten, welche ebenfalls aus der Eingangspassage stammen:

- Aw: ja also einfach also das ist halt einfach im Zug von dieser Integration passiert oder wo=wo wir jetzt eigentlich eben alle Kinder welche Spracherwerbsstörungen haben welche IF haben die früher in also in die Sonder A²⁴ in die Kleinklasse gegangen sind all diese Kinder haben wir jetzt einfach in der ersten Klasse oder von der ersten Klasse an im °Schulzimmer° und das ist (.) ja schon noch eine große Veränderung also zum Teil auch (...) (Z. 62–70)
- Cm: und jetzt als man die E-Klassen²⁵ geschlossen hat; hat man an diversen Orten ein Problem bekommen. mit diesen Kindern die kommen und kein Wort Deutsch können (Z. 97–99)

Dieses Gefühl des Ausgeliefertseins einer Entwicklung, welche man selbst nicht unterstützt, wird durch Bw eingeführt. Aw nimmt die Proposition von Bw auf, ebenso wie die passive Formulierung gegenüber Entwicklungen, die im Verlauf der Integration in die Regelschule geschahen. Dabei wird von eigenen Erfahrungen im Klassenzimmer gesprochen, wobei ein Bezug zum sozialen Kontext gemacht wird. Dieser wird insofern als verändert und belastend wahrgenommen, als dass nun „*alle Kinder*“ gemeinsam im Schulzimmer sind, wobei eine Unterscheidung zwischen (früheren) Kleinklassenkindern und anderen gemacht wird. Aw elaboriert weiter, dass Zeit für die sinnvolle Unterstützung eine knappe Ressource darstellt, und nimmt damit Bezug auf den von Bw formulierten Bruch, welcher sich in der Wortwahl und Betonung der „*großen Veränderung*“ zeigt. Cm schließt etwas später im Diskurs an die Proposition der Veränderung durch Integration an, wobei er seine eigene Situation als Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrperson berichtet. Die Orientierung an negativer Veränderung durch Integration wird geteilt und mit einer eigenen professionellen Beschreibung der Entwicklung mit subjektivem Sinn gefüllt. Cm schließt (zumindest kommunikativ) an die Orientierung der anderen LP an, dass die Integration den Berufsauftrag, die pädagogisch sinnvolle Förderung, verunmöglicht, welche er mit dem sozialen Kontext verknüpft („*mit diesen Kindern die kommen und kein Wort Deutsch können*“). Insgesamt wird von Kürzungen und Schließungen gesprochen, wobei das Thema der fehlenden Ressource Zeit für individuelle Förderung für die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen eine zentrale Handlungsbeschränkung der eigenen Arbeit darstellt.

24 Bezeichnung einer Sonderschulform im stärker separierenden, vergangenen Schulsystem.

25 Einschulungsklassen, in welchen die erste Primarschulklasse in zwei Jahren absolviert wurde.

Thematisierung der Fremdreferenz

Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen fühlen sich Entscheiden auf System- und Organisationsebene sowie soziostrukturellem Wandel ausgeliefert, wobei der Umgang damit ein ständiger Aushandlungsprozess an der Schule darstellt. Wandel wird negativ erlebt und zieht De-Professionalisierungserlebnisse nach sich, wie sie sich beispielsweise in der folgenden Passage zeigen (Zeilen 45–56):

- Bw: (2) Und das ist=ist finde ich noch eine starke Entwicklung gewesen (.) und ein starker Bruch auch (.) also es ist wirklich eine andere Aufgabe also vorher als ich= (.) als Sprachenkindergärtnerin=ähm ja; es=ein Grüppchen gehabt habe welches die ganze Woche dann (.) welches ich die ganze Woche begleitet habe und ich=ja wirklich auch die Klassenlehrperson gewesen bin gleichzeitig.
- Aw: (2) Ja=a und also glaub einfach noch=also die frühere Dings ist glaube ich schon noch toll gewesen für die Kinder weil wir haben ein paar Mal Kinder von dir gehabt und ich finde die haben wirklich ganz einen guten Boden im Deutsch gehabt °also da habe° ich ein paar Mal gestaunt

Durch die Bezeichnung der Entwicklung als „*starker Bruch*“ wird hervorgehoben, dass die Veränderung als radikale Umstrukturierung im negativen Gegenhorizont steht, welche eine neue Aufgabenverteilung zwischen Lehrpersonen und Heilpädagogen nach sich zieht. Diese Wahrnehmung macht Bw deutlich im Satz: „*wirklich eine andere Aufgabe*“. Dass dies für Bw negativ konnotiert ist, zeigt sich im nächsten Satz, Bw verliert die Position als Klassenlehrperson. Bw orientiert sich am positiven Gegenhorizont des alten Systems, mit größerer Autonomie und Klassenzuständigkeit der Heilpädagogen. Integration bedeutet für Bw eine De-Professionalisierung durch Reduktion der Verantwortung/Zuständigkeit für eine Gruppe von Schüler/-innen. Kooperation im interprofessionellen Team wird insofern wahrgenommen, als dass die Heilpädagogin zur Zweitlehrperson degradiert wird. Die Veränderungen werden mit einem Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit, aber auch Verantwortung verknüpft. Nach einer kurzen Pause validiert Aw die Orientierung des positiven Gegenhorizontes im alten System, was sich auch an der Aussage zeigt, „*es ist schon noch toll gewesen für die Kinder*“. Das positive Ideal am früheren System, wobei hier unspezifisch von „Dings“ gesprochen wird, wird mit der Erreichung inhaltlicher Ziele verknüpft. Dabei werden die Deutschleistungen der Schüler/-innen in Zusammenhang mit der Fähigkeit von Bw als heilpädagogische Klassenverantwortliche im alten System gestellt. Im Erstaunen des „*guten Boden im Deutsch*“ kommt zum Ausdruck, dass die Ausgestaltung des Angebots im alten System als sinnvoll, da effektiv, erlebt wurde. In der Aufnahme der vergleichenden Perspektive und dem Ausdruck des Erstaunens wird die Passung zwischen externer Förderung und späterem Übertritt in den regulären Unterricht als besonders effektiv dargestellt.

Weiter werden bezüglich Fremdreferenz kaum konkrete Beispiele von Schüler/-innen und deren Bedürfnisse beschrieben. Wenn dennoch auf Schüler/-innen Bezug

genommen wird, geschieht dies in einer wenig individualisierten Gruppenperspektive. Schüler/-innengruppen werden insbesondere thematisiert im Sinne einer ressourcenorientierten Legitimationsstrategie zur Erhaltung des Berufsauftrags der Schulakteure. Diese Strategie wird von Cm bereits im Eingangsimpuls eingeleitet und durchzieht seine Redebeiträge. Da die Anstellung im Schulhaus von Cm aufgrund der fehlenden Anzahl fremdsprachiger Schüler/-innen als prekär beschrieben wird, wird „aus dem DaZ-Pool quasi eine Art Sonderposten“ (Z. 104–105) geschaffen, um die Anstellung an der Schule zu rechtfertigen. Weiter wird die Anzahl Neuzugezogener als relevant für die Anstellung von Cm dargestellt, wobei die Suche nach weiteren förderbedürftigen Gruppen einer anstellungslegitimierenden Logik folgt, wie im folgenden Zitat sichtbar wird (Z. 847–852):

Cm: Man hat bei mir noch ein=Neues= etwas Neues entwickelt. aus der Not; weil wenn ich=wenn ich (.) @°ha°@=die Kinder nicht mehr habe die ich eigentlich haben müsste um zu arbeiten was mache ich mit meinen Lektionen ich bin angestellt; ich bin bezahlt und dann haben wir einmal gesagt gut jetzt müssen wir halt noch andere Lerngrüppchen zusammenstellen

Erneut rahmt Cm die Entwicklung passiv, wobei „man“ etwas Neues bei Cm entwickelt hat. Die Entwicklung scheint somit nicht von Cm angestoßen zu sein. Aus dem Kontext kann interpretiert werden, dass die Entscheidungsebene der Organisation angesprochen wird. Die Bedürfnisse der Schüler/-innen sind im Zitat genauso wenig im Zentrum wie der Inhalt der Förderung. Dies zeigt sich ebenfalls im Anschluss an das Zitat in der Nachfrage von Bw (Z. 875): „was macht ihr dann?“ und der Antwort von Cm, (Z. 876) „auch Deutsch“. Das Förderangebot bleibt dabei so schwammig, dass es viele Schüler/-innen ansprechen kann und in erster Linie der Begründung der Anstellung von Cm dient. Darin zeigt sich eine Angebotsorientierung der Entwicklung von Förderangeboten, da im Zentrum die Anstellung der Lehrperson steht, für welche „andere Lerngrüppchen“ zusammengestellt werden. Wenn die eigentliche Klientel von Cm (nämlich neuankommende, fremdsprachige Migranten) nicht mehr vorhanden ist, wird ein neues Publikum gesucht und auch gefunden. So wird für Cm durch die Schulleitung eine Lösung für die Abhängigkeit seiner Anstellung von der Klientel gefunden. Cm findet in der inhaltlichen Verschiebung seines Berufsauftrages eine Strategie, welche ihm erlaubt, trotz Angebotssteuerung in der Ausführung des Berufsauftrages flexibel zu bleiben. Obwohl sich Cm ebenfalls als passiv in der Entwicklung beschreibt, werden die Neuerungen im Unterschied zu den anderen Schulakteuren nicht negativ konnotiert. Es wird vielmehr auf Schlupflöcher des Systems hingewiesen, welche genutzt werden können. Darin zeigt sich eine Divergenz zu den anderen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen, die sich dem Wandel institutioneller Bedingungen mehrheitlich ausgeliefert fühlen.

Die Wahrnehmung des sozialen Kontextes im Sinne einer Legitimierungsstrategie für den Erhalt des eigenen Berufsauftrages zeigt sich ebenfalls bei weiteren Grup-

pendiskussionsteilnehmer/-innen. Ähnlich wie bei Cm werden einzelne Schüler/-innen und ihre individuellen Bedürfnisse kaum thematisiert. Bedürftige Schüler/-innengruppen werden dann spezifiziert, wenn sie als Begründung für Förderangebote genannt werden, wie beispielsweise die „DaZ-Kinder“ (Z. 59), die „Logokinder“ (Z. 60), „Kinder die kein Wort Deutsch können“ (Z. 94). Weiter werden in der Gruppendiskussion Kinder kaum mit Namen benannt, sondern vorwiegend von Kindern oder „diese Kinder“ (Z. 216) gesprochen. Dies lässt im Vergleich mit anderen Gruppendiskussionen, in welchen einzelne Schüler/-innen im Hinblick auf Förder- und Unterstützungsangebote thematisiert werden, auf eine geringe Individuen-Zentrierung bezüglich Schüler/-innen schließen. Dabei werden Schüler/-innen mit Ausnahme von Cm insbesondere als Belastung für die Lehrperson thematisiert. Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Diskurs bezüglich Ressourcen für Integrationsfälle (Z. 360–372).

- Em: das geht nur solange man eben die [wirklichen Integrationsfälle, Z. 341] nicht wirklich integriert haben bei uns °in anderen in anderen Schulhäusern hat man sie°
- Bw: └aber dort-┘
- Aw: └aber
weiß=du die haben=also die sind von einem anderen Ort begleitet also wir haben schon solche Kinder (.) aber wie heißt das glaub=ja diejenigen die
- Bw: └ja (.) ja (.) die kommen
- Em: └die kom-
men dann von der HPS²⁶
- Aw: └bei uns oder┘
- Dm: └IS ist dann das doch oder? und
- Em: └das ist IS oder ISR (.)

In der Haltung von Em, dass Förderung nur so lang funktioniert, als dass nicht die „wirklichen Integrationsfälle“ in der Klasse integriert sind, zeigt sich eine Sicht auf Schüler/-innen ausgehend von einer Belastungsgrenze der Lehrperson. Wenn eine gewisse Belastungsgrenze erreicht wird, wird Förderung in der Klasse als unmöglich erlebt. Im weiteren Diskurs fällt erneut auf, dass Schüler/-innen wenig individualisiert thematisiert werden. Aw spricht von „solche[n] Kinder[n]“, wobei die Formulierung ebenfalls eine abwertende Komponente enthält. Die Schüler/-innen werden als Belastung für den Unterricht angesehen. Gemeinsam wird eine Kategorisierung dieser Schüler/-innen gesucht und gefunden. In der Verknüpfung der Kinder und ihrer Begleitung sowie der Kategorisierung in Gruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird eine lehrpersonenzentrierte Verteilungsgerechtigkeitskonzeption sichtbar. Der Förderauftrag ist dann erfüllbar, wenn sich die Lehrpersonen durch die Schüler/-innen nicht zu sehr belastet fühlen und/oder durch externe Unterstützung entlastet werden.

gen handlungsmächtig fühlen. Cm transponiert diesen Diskurs direkt im Anschluss mit einer neuen Relevanzsetzung (Z. 223–227):

- Cm: aber zuerst; zuallererst kommt ja eigentlich der Job weil= (.) so die Eltern kommen ja nicht (.) wenn es nicht Flüchtlinge sind kommen die Eltern ja nicht dahin ohne dass sie einen Job haben. Und was wir wissen ist dass es so funktioniert

Die Transposition von Cm ist hier insofern für die Gruppe als auch für die Person typisch, als dass die Arbeit im Zentrum steht. In der Fremdreferenz Arbeit als zentrale Motivation für Migration wird ebenfalls die eigene Relevanzsetzung (Selbstreferenz) deutlich. Arbeit besitzt einen zentralen Stellenwert für Cm. Weiter wird unterschieden zwischen Arbeitsmigranten und Flüchtlingen, wobei diese Unterscheidung für Cm insofern relevant ist, als dass hier seine Klientel beschrieben wird. In der Aussage „*was wir wissen ist dass es so funktioniert*“ wird der Wandel im Unterschied zu den anderen Diskussionsteilnehmer/-innen als berechenbar dargestellt. Cm fühlt sich Neuerungen nicht ausgeliefert, was sich ebenfalls an anderen Stellen in der Diskussion zeigt.

Thematisierung der Selbstreferenz

Der Bezug auf den sozialen und institutionellen Kontext als Einschränkung eigenen Handelns dominiert große Teile der Gruppendiskussion. So wird lediglich an wenigen Stellen auf Bearbeitungsmöglichkeiten (Selbstreferenz) eingegangen. Dass dies nur ein Randthema für die Gruppe ist, lässt sich im Fokus auf die eigene Arbeit und die Aushandlung von Handlungsfähigkeit bei begrenzten Ressourcen erklären. Dass Bearbeitungsmöglichkeiten oftmals mit Begrenzung und Ressourcenknappheit in Verbindung gebracht werden, zeigt sich beispielsweise in der folgenden Passage (Z. 269–292):

- Em: also beim heilpädagogischen Förderunterricht sieht es so aus dass im Moment sind zwei Stunden fix pro Klasse also das heißt es ist nicht bedürfnisorientiert sondern klassenorientiert und die restlichen Stunden bei mir sind jetzt das (.) bei sieben Klassen etwa sechs Stunden die kann ich dort einsetzen wo es wirklich auch ein Bedürfnis da ist (...)
- Aw: (...) also die hat dann wahrscheinlich einfach einen DaZ-Pool bei uns von zwei Stunden nehme ich jetzt einmal an die [Name] oder von zwei also weil es gibt eben also so ein bisschen unterschiedliche Leute welche heilpädagogisch arbeiten

Die Angebotsorientierung zeigt sich einerseits in Bezug auf das Thema Ressourcen (Stunden), auf die sich jeweils bezogen wird. Die Arbeit der Schulakteure steht im Fokus der Beschreibung der Förderung, was sich darin zeigt, dass namentlich auf die Heilpädagogen Bezug genommen wird und die Unterschiede des Angebots mit Perso-

personen nicht mehr als Hauptverantwortliche für Selektionsentscheide wahr. Weiter wird die Verantwortung an Akteure folgender Stufen abgegeben, was als „*das Allerbeste*“ und als „*erleichternd*“ dargestellt wird. Hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen wird hier ein Anerkennungsgerechtigkeitsansatz formuliert. Als Ideal wird eine Auflösung der Einteilung in A- und B-Niveau auf Sekundarstufe formuliert. Darin zeigt sich in der Vermeidungshaltung von Dm, Schüler/-innen durch Einstufung beschämen zu müssen. Weiter wird die Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schüler/in angesprochen, welche entlastet würde. Bereits im momentanen System kann die Lehrperson die Beziehung zur Schüler/in entlasten, da sie durch die „*dauernd*“ möglichen Umstufungstermine nicht mehr die volle Verantwortung des Übertrittsentscheids trägt. Die Rückfrage von Em lässt darauf schließen, dass zumindest die Annahme der geringeren Entlastung im momentanen System nicht durchgehend geteilt wird. Hier zeigt sich der Ansatz einer Opposition, welche jedoch danach nicht mehr aufgegriffen wird. Die Relativierung der Entscheide betrachtet Dm für die Schüler/-innen als positiv, da Aufstufungen häufiger als Abstufungen sind. Wie bereits in anderen Passagen werden die Schüler/-innen als Begründung zwar vorgebracht, jedoch wenig auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen. Änderungen sind in der Logik der Gruppe dann positiv, wenn eine Verantwortungs- und Aufgabenverminderung in der Entlastung der Selektionsaufgabe der Schulakteure möglich wird.

Gerechtigkeitskonzeptionen

Bereits in den Fremd- und Selbstreferenzen des bisher diskutierten Materials zeigen sich geteilte Vorstellungen von Gerechtigkeit. In der Logik der fairen Verteilung von knapper werdenden Ressourcen zwischen den Lehrpersonen wird eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption formuliert. Dabei werden für die gerechte Distribution der knappen Güter nicht die Bedürfnisse einzelner Schüler/-innen fokussiert. Vielmehr steht der Zugang zu fair verteilten Ressourcen zwischen den Schulakteuren im Zentrum. Gerechtigkeitskonzeptionen hinsichtlich der Schüler/-innen geraten erstmals in den Blick, wenn von der konkreten Ausgestaltung des Übertritts gesprochen wird. Wie bereits im letzten Abschnitt aufgezeigt, formuliert Dm hier ein Anerkennungsgerechtigkeitsideal der Nicht-Beschämung durch Selektionsvermeidung. Die aktuelle Situation, welche im Verständnis von Dm Selektionsentscheide durchlässiger sein lässt, wird für die Generationenbeziehung zwischen Lehrperson–Schüler/in als entlastend erlebt. Da diese Haltung mehrheitlich von Dm expliziert wird, Em mit einer kritischen Rückfrage reagiert, wäre weiter zu klären, inwiefern diese Vorstellung von Gerechtigkeit eine geteilte Konzeption in der Gruppe darstellt. Dies lässt sich in den Reaktionen auf die Ausführung von Dm (Z. 1236–1272) rekonstruieren:

- Em: aber schlussendlich ist es immer eine gewisse Ungerechtigkeit= weil man ja einfach weiß; dass es eine Person ein Mensch ist der entscheidet der Klassenlehrer oder zwei oder drei Klassenlehrer wohin das= das Kind kommt das ist einfach so, weil wir noch keine standardisierte Einstufungstests haben
- Dm: L mhm.
- Em: L da kann es gut sein dass ein Kind
- Dm: L am falschen Ort
- Em: L an einem anderen Ort ins A gekommen wäre und da kommt es jetzt halt ins B oder umgekehrt
- Dm: L ja
- Cm: umgekehrt wissen wir auch dass es auch in der Oberstufe auch gewisse Hilfsangebote gibt; und das hat jetzt in meinen Fall zur Folge; dass ich mich nicht einsetzen muss dafür wenn jetzt ein Kind relativ spät zu mir kommt; jetzt vor zwei Jahren hat es ein Kind gegeben das ist im März also im März von der sechsten Klasse ist das frisch in die Schweiz gekommen. und die hat eigentlich noch kein Deutsch gehabt oder und nachher hat sie bei mir relativ viel Lektionen bekommen und wenn man jetzt hätte wollen hat man können sagen jä=die soll doch jetzt noch die sechste wiederholen dass sie noch länger Zeit hat; da noch ein bisschen mehr Deutsch können zu holen aber die ist so eine Rakete gewesen und ist vorher eigentlich in einer guten Schule gewesen in=Italien dann hat man nachher einfach die guten Gewissens hinüberschicken können und das vermerken bitte sehr die ist=wird dann vielleicht noch ein bisschen Mühe haben weil sie noch zu wenig Deutsch hat; aber gebt der ein bisschen Futter dann kommt die schon und das ist genau so gewesen. die hat nachher auch im Gymi näh=äh=in der Oberstufe ziemlich schnell Vollgas gegeben

Wie bereits in der kritischen Rückfrage des letzten Abschnittes sichtbar, setzt Em eine Opposition zum Orientierungsrahmen von Dm. Der menschliche Anteil der Selektionsentscheidung wird immer als eine „gewisse Ungerechtigkeit“ angesehen. Darin zeigt sich ein Verständnis von Gerechtigkeit basierend auf formaler Gleichbehandlung im Entscheidungsprozess. Im Unterschied zu Dm, welche die Beziehungsdimension zwischen Lehrperson und Schüler/in fokussiert und Beschämung durch Einteilung ablehnt, ist für Em nicht die Einteilung an sich problematisch. Im Verständnis von Em wäre ein Entscheid dann gerecht, wenn dies mit einem „standardisierten Einstufungstest“ geschähe. Dies weist auf eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption hin. Dies wird im Folgenden weiter ausgeführt in der Elaboration der ortsspezifischen Zufälligkeit des Bildungserfolges, welche nicht auf den eigentlichen kognitiven Leistungsunterschieden des Niveaus A oder B basiert. Diese Ausführung wird von Dm mitelaboriert („am falschen Ort“) sowie validiert. Aufgrund der rekonstruierten Haltung in der Passage davor lässt dies darauf schließen, dass sich Dm der Unvereinbarkeit der Orientierungsrahmen nicht bewusst ist. Cm schließt an diese argumentative Passage mit einer antithetischen Exemplifizierung an. In der Formulierung „umgekehrt wissen wir“ zeigt sich ein verneinender Bezug auf die Ausführung von Em. In der weiteren Ausführung zeigt sich, dass der Orientierungsgehalt der Verteilungsgerechtigkeitskonzeption von

Em geteilt wird. Wie bereits aus den Selbst- und Fremdreferenzen herausgearbeitet, zeigt sich eine Verantwortungsabgabe an die „*Hilfsangebote*“ auf der Oberstufe, welche Em als entlastend erlebt. Gerechtigkeit wird insofern verstanden, als dass der beispielhaft erwähnten Schülerin durch zusätzliche Unterstützung dieselben Startbedingungen für den weiteren Bildungsverlauf gegeben werden wie ihren Mitschüler/-innen. Sind diese Startbedingungen – der Ausgleich fehlender Sprachkenntnisse – gegeben, wird die Schülerin als selbstverantwortlich für ihren Erfolg angesehen. Dies zeigt sich in den Formulierungen, die Schülerin sei „*eine Rakete gewesen*“ und konnte mit „*ein bisschen Futter*“ ihre Ziele selbst erreichen. Dieses Beispiel kann als Exemplifizierung des distributiven Verteilungsgerechtigkeitsverständnisses gesehen werden. Die Elemente gleiche Startbedingungen, formale Gleichbehandlung, selbstverantwortliches Individuum für weiterführende Entscheide sind vorhanden. Das Zitat wird konkludiert im Sinne einer Bestätigung der Erwartungshaltung dieser Konzeption – die Schülerin zeigt sich ebenfalls in der Oberstufe leistungsstark.

Fazit

Zusammenfassend dominiert in der Gruppendiskussion der Bezug zum institutionellen und sozialen Kontext als Handlungsbegrenzung für die eigene Arbeit. Dabei werden Strategien der Bearbeitung von Förderung wenig thematisiert und sind kaum einheitlich. Die Gruppendiskussionsmitglieder fühlen sich dem institutionellen und sozialen Wandel mehrheitlich ausgeliefert. Im geteilten positiven Gegenhorizont der Gruppe ist die Orientierung an Flexibilität und Gestaltungsspielraum auf der Ebene der einzelnen Akteure insbesondere im vergangenen exklusiven Fördersystem; im negativen Gegenhorizont das Gefühl des Ausgeliefert-Seins gegenüber institutionellen und sozialen Wandelprozessen. Divergierend dazu hat Cm, der im Schulhaus eine Satellitenposition einnimmt, Strategien gefunden, sich von der Abhängigkeit zu seiner Klientel loszulösen. Mithilfe der Schulleitung gelingt es ihm, seine Anstellung flexibel zu gestalten. In diesen Strategien zeigt sich eine Ausweitung der eigenen Kompetenz, da die eigentliche Aufgabe auf Grund äußerer Umstände nicht mehr ausgeführt werden muss.

Die Schulkollegen und ihre Arbeitsbedingungen stehen im Zentrum, was sich beispielsweise an den De-Professionalisierungserlebnissen im integrativen Setting oder den Strategien der Entlastung der Lehrperson bezüglich Selektionsvermeidung zeigt. Im Fokus der Diskussion steht die Lehrperson, Schüler/-innen und Eltern werden insbesondere in der Argumentation um Ent- und Belastungserleben eingebracht. Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen sich erstmals in einer Verteilungslogik im Hinblick auf die Schulkollegen und nicht der Bedürfnisse der Schüler/-innen. Eine gerechte Ressourcenvergabe für den Erhalt der Förderaufgabe wird insbesondere von Aw und Bw thematisiert, wobei die Arbeit der Schulkollegen und ihre Bedürfnisse im Zentrum stehen. Im Hinblick auf den Übertritt in die nachfolgende Schulstufe werden Gerechtigkeitskon-

zeptionen mit Blick auf die Schüler/-innen formuliert. Dabei zeigt sich eine oppositionelle Haltung zwischen der an Anerkennung orientierten Gerechtigkeitskonzeption von Dm, welche sich an der Vermeidung von Beschämung und der wenig belasteten Beziehung zwischen Schüler/in und Schulakteuren orientiert und einer an der fairen Verteilung orientierten Gerechtigkeitskonzeption von Em und Cm. Dabei werden die Elemente formale Gleichbehandlung, gleiche Startbedingungen und weitere Eigenverantwortlichkeit für den Leistungserfolg der Schüler/-innen ausgeführt. Insgesamt dominiert in dieser Schule eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption, welche Aw und Bw hinsichtlich der fairen Verteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren, Em und Cm hinsichtlich einer fairen Organisation des Übergangs formulieren. Dm schließt sich dieser Konzeption nur an der Oberfläche an, wobei sein Verständnis den Vorstellungen einer Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption folgt.

7.1.2 GoO Gelb – Ressourcenlogik und Konstruktion von Fremdheit

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Schule Gelb ist die Mehrheit der ausschließlich weiblichen Gruppendiskussionsteilnehmerinnen bereits seit vielen Jahren an der Schule (Aw seit 37 Jahren, Cw und Dw seit 18 Jahren, Gw seit 14 Jahren). Ew und Fw sind seit 3 beziehungsweise 4 Jahren im Schulhaus, während Bw erst seit einem halben Jahr als Fachlehrperson an der Schule beschäftigt ist. Die Diskussionssteilnehmerinnen bestehen mehrheitlich aus Klassenlehrpersonen, welche den Diskurs zusammen mit der Fachlehrperson Handarbeit Bw dominieren. Die Förderlehrperson Fw hat lediglich vier Redebeiträge, beginnend nach einer halben Stunde Diskussion. Dabei bezieht sie sich in den Redebeiträgen explizit auf ihre Sicht der Dinge als Förderlehrperson, wie beispielsweise „aus der Förderwarte“ Z. 1104. Die Betreuungsperson Gw meldet sich ebenfalls erst nach einer guten halben Stunde zu Wort, hat nur wenige Redebeiträge und verlässt die Gruppendiskussion vorzeitig. Auch sie bezieht sich in den wenigen Beiträgen auf ihr Erleben als Betreuungsperson. Die Gruppendiskussion wird insbesondere von der Sichtweise der Profession der Klassenlehrperson dominiert. Aus dem Schweigen und den Redebeiträgen mit Bezugnahme auf die eigene Situation in Abgrenzung von der Klassenlehrperson lässt sich der vorsichtige Schluss ziehen, dass die beiden pädagogischen Professionellen in der Minderheit sich nicht durchgehend mit den Orientierungen der Klassenlehrpersonen identifizieren können.

Eingangspassage

Aw übernimmt als Dienstälteste die Einstiegsproposition, welche die fehlende Handlungsfähigkeit und damit zusammenhängende Ressourcenbedürfnisse der Lehrperso-

nen thematisiert. Wie bereits bei GoO Türkis wird nach einer längeren Pause auf die institutionellen Vorgaben verwiesen (Z. 24):

Aw: also eigentlich ist es vorgegeben wie viele Stunden wir bekommen

Mit dem Fokus auf „*Stunden*“ werden gleich zu Beginn die Themen Ressourcen und deren Verteilung gesetzt, welche die Eingangspassage durchziehen. Weiter ist eine Orientierung an eigenen Arbeitsbedingungen sichtbar. Diese zeigt sich darin, dass die Ressourcen für Förderung nicht an den Bedürfnissen der Schüler/-innen, sondern an den Bedürfnissen der Lehrpersonen an Unterstützung festgemacht werden. Beispielsweise findet sich dies im folgenden Zitat von Dw (Z. 95–101):

Dw: (6) ja und auch wenn die Stunde=äh fest sind für jede Klasse, gibt es irgendwie noch (.) so einen ((einatmen)) Topf mit so zusätzlichen Stunden also wir haben jetzt im nächsten Schuljahr eine große Klasse eine große erste Klasse und äh haben jetzt zusätzliche Stunden noch bewilligt bekommen also wir haben jetzt mehr Stunden als=äh eine mittelgroße bis eine kleine erste Klasse

Die Pause am Anfang des Zitats ist insofern charakteristisch für den Eingangsimpuls, als dass dieser nach einem verzögerten Einstieg immer wieder ins Stocken gerät. Daran zeigt sich, dass die Frage nach der Planung und Umsetzung des Unterstützungsangebots die Gruppe irritiert, was ein Hinweis darauf ist, dass sich die Lehrpersonen dafür wenig zuständig fühlen. Im Zitat von Dw zeigt sich die Ressourcenvergabe im Schulhaus als wenig nachvollziehbares Verfahren. Es gibt „*irgendwie noch so einen Topf*“, wobei unklar bleibt, wer diesen Topf verwaltet und wie groß dieser ist. Dieser wird auf die Klassen verteilt. Die Verteilung der Ressourcen wird nicht an die Bedürfnisse der Schüler/-innen geknüpft, sondern an scheinbar objektive Kriterien wie der Klassengröße, welche zusätzliche Ressourcen rechtfertigt. Die Lehrperson orientiert sich an einer Verteilungsgerechtigkeitsnorm, welche an objektiven Kriterien festgemacht wird und die Ressourcenvergabe zwischen den Lehrpersonen rechtfertigt. Die Sicht auf Schüler/-innen bleibt dabei vage, es wird in Klassengrößen argumentiert. Die Eingangspassage entwickelt sich entlang dem Thema Gestaltungsspielraum auf der Ebene der Schulakteure, wobei zwischen einem *wir* (professionelle Schulakteure) und einem *sie* (Behörde) unterschieden wird. Die Unterscheidung beinhaltet weiter eigene Angebote, welche aus Bedarf entstanden sind, und aufgezwungene Angebote respektive Veränderungen, welche mehrheitlich als Ressourcenkürzungen wahrgenommen werden. Das Verständnis von integrativer Schule orientiert sich an einem Zudienermodell der Förderlehrpersonen als Unterstützung der Klassenlehrperson, was sich an folgenden Aussagen zeigt:

- Aw (...) dass wir eine Person im Schulzimmer haben als Mithilfe und Unterstützung (Z. 39–40)
 Cw (...) das ist schon eine extrem große Entlastung bist nicht mehr so alleine (Z. 87–89)

In beiden Redebeiträgen werden Entlastungsmöglichkeiten der Klassenlehrperson angesprochen, worin sich die Fokussierung auf das eigene Arbeiten zeigt, im hypothetischen Vergleich zu einer Fokussierung auf Bedürfnisse der Schüler/-innen. Dabei steht im Eingangsimpuls häufig die eigene Arbeit im Fokus, was unter anderem in der Beschreibung von Entlastungsstrategien durch Verantwortungsabgabe an interne und externe Experten sichtbar wird.

Thematisierung der Fremdreferenz

Vergleichbar mit dem Diskurs der Eingangspassage bleibt der Fokus der ersten Fokussierungspassage vorwiegend auf den Lehrpersonen. Förderung als additives Angebot des Unterrichts dient der Entlastung (bei Verantwortungsabgabe) oder wird als Belastung wahrgenommen. Dabei zeigt sich eine externe Ressourcenlogik, in welcher die Anzahl Stunden das Förderangebot bestimmt. Dies zeigt sich beispielsweise in folgendem Zitat (Z. 148–158):

- Cw: aber die Begabtenförderung wird jetzt doch dann auch reduziert. oder nicht?
 Dw: └ mhm. mhm
 Aw: ja:: also einfach im Rahmen von den Sparmaßnahmen
 Cw: └ ja┐
 Aw: └ wechselt das immer ein
 bisschen wie viel das man **bekommt** oder es ist ja nicht unbedingt nach dem Bedürfnis sondern nach dem Geld @!@ das schon da ist

Einerseits wird im Zitat ähnlich wie in GoO Türkis eine Wahrnehmung der Lehrpersonen an externer Lenkung sichtbar. Dabei elaboriert Aw die von Cw proponierte Ressourcenkürzung, welche eine direkte Auswirkung auf das Förderangebot der Schule hat. Expliziter werden finanzielle Ressourcen als Begründung des Förderangebots respektive dessen Fehlen thematisiert. In der Aussage von Aw, dass sich Förderangebote nicht nach Bedürfnissen, sondern nach vorhandenen finanziellen Ressourcen richten, kann eine Kritik gelesen werden. Die Schulakteure sehen jedoch keine Möglichkeit, die Kritik in Handeln zu überführen. Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen fühlen sich den externen Rahmenbedingungen ausgeliefert.

Schüler/-innen sind in GoO Gelb erstmals Thema der Diskussion, wenn von Zuteilungskriterien zu Förderangeboten gesprochen wird. Die soziale Realität des Schulhauses und dessen Klientel wird als nicht passend zu den Vorgaben (Gymnasiumvorbereitung für alle Schüler/-innen) wahrgenommen. Insbesondere Migrationseltern wird

diesbezüglich eine Fehleinschätzung unterstellt, worin sich ein kulturalistisch geprägter Diskurs zeigt. Dabei wird eine Schulhausrealität der benachteiligten Lage konstruiert, wie in der folgenden Passage sichtbar (Z. 603–633).

- Aw: (.) eigentlich haben wir die Aufgabe dass wir müssen also wir müssen ja diese Vorbereitungskurse anbieten von den Schulen das ist neuer oder das hat es früher nicht gegeben (.) das ist seit zwei drei Jahren so und wie:: man das genau handhabt da weiß ich also vom Kanton her weiß ich nicht ob es ein Reglement
- Ew: └ mhm
- Aw: aber bei uns im Schulhaus ist jetzt das also gilt das (.) also ich habe mich dagegen gewehrt @ (aber)@
- Ew: └ ja::
- Bw: └ @1@ (°das ist mir symp-°)
- Aw: └ ja es hat einfach geheißen jedes Kind hat das Anrecht
- Ew: └ ja:: sonst
- könnte noch der Gedanke kommen am Schluss gebe ich alles irgendwie:
- Aw: └ also kann man auch in einem gewissen (.) ┘ Denken
- könnte man dies auch vertreten; es soll jedes Kind diese Chance haben
- Ew: └ ja:: ja
- Aw: └ aber es
- ist natürlich (.) wenn man es dann in der Realität anschaut es ist nicht Realität also es ist nicht; nicht so geschickt oder (.) weil sich die Kinder eben zum Teil wirklich nicht einschätzen können und auch die Eltern dass nicht so wissen weil dort wo sie herkommen aus ihren Herkunftsländern hat das Gymnasium ist das etwas ganz anderes das entspricht dann wie wenn man eine Berufslehre macht oder (.) die Oberstufe oder
- Ew: └ mhm. mhm.
- Aw: ja

Aw reagiert in der Proposition auf eine implizite Nachfrage von Ew („*ist das vorgegeben?*“ (Z. 598)), was validiert wird. Gleichzeitig formuliert Aw eine ablehnende Haltung gegenüber der Vorgabe. Dabei bleibt unklar, wer die neue Regelung festlegt, ob dies eine schulhausinterne oder -externe Norm darstellt. Die Mitwirkung an der Ausgestaltung des Angebots wird von Aw negiert. Die Lehrperson formuliert eine abwehrende Haltung: „*dagegen gewehrt*“, worin eine Divergenz zur Haltung der Entscheidungsträger im Schulhaus formuliert wird. In der validierenden Bewertung dieser Aussage durch Bw zeigt sich eine geteilte Haltung dieser divergierenden Position. Ew elaboriert diese Haltung in der Zuspitzung der Formulierung „*am Schluss gebe ich alles irgendwie*“, wodurch sich in der Gruppe eine geteilte – jedoch gegenüber der im Schulhaus Entscheidenden abweichende – Haltung zeigt. Die geteilte Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass das Gymnasium nicht als Realität der Mehrheit der Klientel angesehen wird. Dementsprechend zeigt sich eine selektive Förderhaltung, welche deren Sinn an kognitiven und sozialen Voraussetzungen der Schüler/-innen festmacht. Gymnasiumvorbereitung sollte in dieser Sichtweise der Minderheit an passenden Schüler/-innen zur Verfügung gestellt werden. Aw formuliert einen positiven Gegen-

horizont (Ideal) des Einbezugs aller Schüler/-innen. Dabei wird in der Formulierung „mit einem gewissen Denken“ gleichzeitig von diesem Ideal abgegrenzt. Begründet wird die eigene Orientierung an exklusiver Gymnasiumvorbereitung im weiteren Diskurs mit einem Wunsch-Realitäts-Konflikt. Die Lehrpersonen machen die soziale Realität der Schüler/-innen, welche für eine Eignung des Förderangebots Gymnasiumvorbereitung entscheidet, am Elternhaus fest. Dies zeigt sich in der Aussage von Aw: „die Kinder eben zum Teil wirklich nicht einschätzen können und auch die Eltern dass nicht so wissen“, wobei kulturelle Fremdheit der Schüler/-innen und deren Eltern bezüglich des Schweizer Schulsystems konstruiert wird. Den Eltern selbst wird die realistische Einschätzung abgesprochen, welche den Anforderungen der Mittelschule nicht entspricht. Es zeigt sich eine kategoriale Wahrnehmung der Eignung von Schüler/-innen für Gymnasiumvorbereitung, welche am Migrationsstatus festgemacht wird. Dabei zeigt sich in der Konklusion eine Generalisierung, die darauf hinweist, dass hier nicht nur vom Förderangebot, sondern insgesamt von der Eignung für das Gymnasium gesprochen wird. An diesen Diskurs schließt Ew validierend an. Bezüglich Gerechtigkeitskonzeption wird im positiven Gegenhorizont eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption konstruiert, welche durch soziale Voraussetzungen begrenzt ist. Von der an anerkennungsgerechten Haltung der Vorgabe, dass jede/r Schüler/in an der Gymnasiumvorbereitung teilnehmen darf, grenzt sich Aw in der konjunktiven Formulierung „in einem gewissen Denken könnte man dies vertreten“ ab. Daran wird klar, dass weder Aw noch die anderen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen, welche daran anschließen könne, dieses Denken vertreten. Begründet wird die ablehnende Haltung mit der ‚Schulhausrealität‘. Gerechtigkeit im Sinne der unbegrenzten Teilhabe an Förderressourcen wird als Utopie dargestellt und einer sinnvollen und rationellen Verteilung der Ressourcen gegenübergestellt. Insgesamt zeigt sich in der Passage ein inkludierender Diskurs, wobei sich Cw, Gw und Fw nicht am Diskurs beteiligen.

Die Distanz zwischen den Werten und (Leistungs-)Normen der Pädagogen und der Eltern zeigt sich in einer weiteren Fokussierungspassage in der Zuschreibung des Verhaltens der Kinder als Spiegel ihrer Eltern. In der diskursiv dichten Passage wird das destruktive Elternverhalten für die Entwicklung der Kinder thematisiert. Die Fokussierungspassage folgt auf die immanente Rückfrage des Diskussionsleiters nach konkreten Erfahrungen mit Eltern in verschiedenen Situationen. An die erste Reaktion von Cw „es gibt nichts, was es nicht gibt“ (Z. 680) wird angeschlossen und die Varianz der Elternunterstützung elaboriert. Der Diskurs wird von Dw nach einer kurzen Pause wieder aufgenommen, welche die Aussage der Varianz differenziert, indem sie eine quantifizierende Bewertung („meisten Eltern“) proponiert. Daraus entwickelt sich der folgende Diskurs (Z. 703–796):

- Dw: (3) also ich erlebe das auch so und (.) ich=hab das Gefühl dass die meisten Eltern ihre Kindern überschätzen
- Ew: [└] mhm.
- Dw: äh also ich höre bei praktisch jedem Elterngespräche wo ich dann mal vielleicht etwas sage da hat das Kind vielleicht noch Defizite oder da- das müsste man vielleicht noch ein bisschen anschauen (.) mein Kind ist nicht dumm und (.) ja einfach wirklich Eltern wo= s: (.) ja s=Kind überschätzen
- Cw: [└] wo das Kind [└] und s=Kind bei jedem *Brünzli* (.) Entschuldigung
- Dw: [└] ja
- Cw: [└] loben? (.) es ja also das Kind ist sich dann gewohnt es kommt immer ein Lob über? auch wenn=s schon nur atmet gibt es ein Lob? (.) das ist manchmal **so schwierig** als Lehrperson; also die die immer nur kritisiert werden und vielleicht auch geschlagen zu Hause? (.) und die anderen einfach alles was sie machen ist super; das ist auch se:hr schwierig finde ich (.)
- Bw: ja da habe ich letzthin auch gerade ein Bub gehabt in der Fünften der hat so etwas ausmalen müssen um ein Geschenk nach Hause zu bringen nachher so Teebeutel ((einatmen)) und er hat es überhaupt nicht sorgfältig ausgemalt einfach so gekribbelt und dann hat er gesagt ja:: das Mami findet es dann eh:: schön (.)
- IIm: [└] @(.)@ [└] ja::
- Cw: [└] ja::
- Bw: [└] und de Pap-? Sieht sie dann die Unterschiede nicht? dass ist doch wichtig @(.)@ wenn auch das die Eltern dann auch sehen wenn etwas einmal sorgfältig gemacht ist selbst von ihrem (.) Lieblingskind @1@
- Cw: [└] @(.)@
- Bw: [└] oder lieben ja das eh:: das nicht unbedingt? das Beste ist weil (.) ja geben sich dann gar nicht mehr Mühe
- Ew: ich denke die Eltern wollen auch nicht? (.) das Negative hören
- Bw: [└] die haben dann so eine Selbstverständlichkeit so::von sich selber auch [└] (.) ja aber sie seh- also der Bub hat es genau auch selber beurteilen können? ob er jetzt das sorgfältig gemacht hat oder nicht (.) also er hat das wirklich nicht sorgfältig ausgemalt und hat ä einfach wollen ja- das als Geschenk zu Hause abgeben und es kommt sowieso immer gut an. und das merkt man dann auch so in der Verhaltensweise von den Kindern dass die zum Teil so ein bisschen schon narzisstische Züge haben das darf man noch nicht sagen in dem Alter (.) (...) aber es gibt natürlich auch das andere ja (.) wo dann nichts gut ist einfach die Anstre- einfach auch wenn er sich angestrengt hat dass sie es nicht sehen dass es einfach nur um Leistung geht und dass das gar nicht in Bezug setzen zum Kind ((einatmen)) oder zu der Leistung welche es vorher erbracht hat das ist etwas was völlig jen-seits ist und das geht natürlich (.) das schädigt dann auch enorm ja::
- Cw: die=Kinder welche sich auch gar nichts zutrauen?
- Bw: [└] genau::
- Cw: [└] das ist das andere Extrem bei jeder neuen Aufgabe weinen obwohl sie Einen eigentlich kennen und wissen man schimpft nicht? und man hilft? und (.) und unterstützen und dann einfach immer grad schier verzweifeln

- Ew: oder eben gar keine Unterstützung und drum eigentlich eher verzweifeln weil man wirklich gar keine Strategien hat
- Cw: ^{└ja genau:: keine Strategien┘}
- Ew: ^{└wie man überhaupt irgendetwas angeht}
weil man gar nichts irgendetwas mitbekommt und gar nicht etwas vorgelebt bekommt °dann eigentlich (.) so::°
- Cw: ^{└mhm}
- Aw: und wenn sie älter sind; dann sind solche Haltungen ziemlich betont
- @schon@
- Bw: ^{└@(.)@}
- Aw: ^{└und die Eltern loben dann aber nicht einfach nur noch sondern es ist so dass sie dann eben oft (.) ja in dem Alter wenn sie dann so in die Pubertät kommen eben dann auch Konflikte? haben mit den Kindern oder; (.) und dann ehm- ist es nicht mehr so dass jeder jeder @Brunz@ (.) ein Lob bringt sondern im Gegenteil dass eher relativ viel **Kritik** kommt von den Eltern (.) und ich merke in den Gesprächen mit den Eltern also ich finde die extrem wichtig aber dass wie äh das ich eher muss schon sagen? auch wo=auch wo man noch könnte ansetzen wo man noch wie könnte schaffen aber- wie muss ähm sehr stark auch das Positive betonen}
- Ew: ^{└genau genau}
- Aw: ^{└also: wirklich stark weil sonst gibt es einfach für diese Kinder nach dem Gespräch einen Zusammenschiss und das darfst du nicht mehr und das darfst du nicht mehr (.) und jetzt gibt es Hausarrest}
- Ew: ^{└mhm.}
- Aw: ^{└jetzt gehst du nicht mehr raus (.) und also das sind dann die Folgen; und dass finde ich eben noch spannend oder wie das dann wechselt wenn sie älter sind oder es ist ja}

Dw elaboriert die Proposition in einer Generalisierung der Überschätzung der Kinder. Die Lehrperson erlebt sich in einer davon abgrenzenden Lebenswelt, wodurch die Orientierung an verschiedenen Realitäten zwischen Lehrperson und sozialem Kontext sich als wiederkehrendes Moment der Diskussion zeigt. Dieser Konflikt zwischen verschiedenen Realitäten, in welchen die Lehrperson als Realitätsvermittler defizitärer Verhaltensweisen des Kindes agieren muss, wird verallgemeinert („*höre bei praktischer jedem Elterngespräch*“). Weiter wird in der direkten Rede „*mein Kind ist nicht dumm*“ die sich von der Lehrperson unterscheidende Alltagssprache und damit auch unterscheidende sprachliche Realität der Eltern nachgeahmt. Dabei wird in der Unterscheidung der Sprache (die Lehrperson spricht von Defizit, die Eltern von dumm) eine sprachliche und pädagogische Überlegenheit der Lehrperson gegenüber den Eltern konstruiert. Cw nimmt diese Kritik an der fehlenden Differenzierungsfähigkeit der Eltern auf. Dieses Loben bei jedem „*Brünzli*“ belastet die leistungsorientierte Unterstützung der Lehrperson. Dabei wird im Diskurs die Fremdreferenz (sozialer Kontext) mit der Selbstreferenz (Belastungserleben der Lehrperson) verknüpft. Weiter wird auf die Varianz der ursprünglichen Proposition (Diversität der Elternhäuser) Bezug genommen. Kontrastierend zu den Eltern, welche die Kinder überschätzen, sind Eltern,

welche nur kritisieren und ihre Kinder schlagen. Ein adäquates Verhalten wird nicht thematisiert, die Sicht bleibt auf erzieherische Defizite fokussiert. Bw nimmt die Proposition von Dw und Cw auf und veranschaulicht das wenig konstruktive Überschätzen am Beispiel eines Knaben. Erneut kommt der Lehrperson die Aufgabe zu, die Leistungsrealität (es gibt ein sorgfältiges Ausmalen versus das „gekribbelte[.]“) den Schüler/-innen und indirekt den Eltern vermitteln zu müssen. Dabei argumentiert die Fachlehrperson Handarbeit Bw, am Beispiel eines nicht selektionsrelevanten Fachs, in der an Leistung orientierten Selektionslogik der Klassenlehrpersonen. Die positive, aber unspezifische Haltung der Eltern steht dabei in Kontrast zur eigenen Aufgabe als Lehrperson und der an Leistung ausgerichteten Realität des Schulalltags. Zugespitzt formuliert Bw diese fehlende Differenziertheit der Eltern im Satz „*sieht sie dann die Unterschiede nicht?*“. Die fehlende Differenziertheit der Eltern überträgt sich im Beispiel auf den Schüler, welcher sich keine Mühe mehr gibt und die Unterstützung der Lehrpersonen verunmöglicht. Ew folgt dieser Gegenüberstellung der Realitäten zwischen Elternhaus und Schulalltag, wobei den Eltern in der Unterstellung „*nicht das Negative hören*“ zu wollen, zugeschrieben wird, die vorhandenen Defizite der Kinder auszublenden. Bw elaboriert diese Übertragungslogik mit einer Exemplifizierung weiter aus. Das Schulhaus-realtätsfremde Verhalten der Eltern wird auf die Kinder übertragen. Dies wird in einer pathologischen Zuschreibung, dass Kinder „*narzisstische Züge*“ annehmen, zugespitzt. Diesen Eltern werden als empirischer Kontrast Familien gegenübergestellt, „*wo dann nichts gut ist*“. Die Proposition der Varianz wird aufgenommen, wobei diese Varianz an beiden Enden als Differenz zur Schulhauskultur konstruiert wird. Auch hier wird den Eltern die Fähigkeit abgesprochen, ihr Kind einschätzen zu können. Die Eltern orientieren sich hier zwar an der schulischen Leistungsnorm, dabei sind die Ansprüche jedoch „*völlig jenseits*“ in Bezug zum von den Lehrpersonen wahrgenommenen Potential des Kindes. Das Potential zur Erreichung von hohen Leistungszielen wird den Kindern in beiden Fällen abgesprochen. Das Verhalten der Eltern wird als „*schädigend*“ beschrieben, die übertriebene Leistungsnorm wirkt sich auf das Kind aus. Diese Auswirkung wird von Cw in der Nachfrage, ob nun von „*Kinder[n.] welche sich auch gar nichts zutrauen*“ gesprochen wird, ausgeführt. Auch diese Übertragung der Eltern auf die Kinder wird mit einem Extrembeispiel von Kindern, die „*bei jeder neuen Aufgabe weinen*“, elaboriert. Ew validiert die Übertragung mit einem weiteren Beispiel, dass diese Kinder „*gar keine Strategien*“ haben, worin sich eine geteilte Haltung von Bw, Cw und Ew zeigt. Die zugeschriebene Haltung der Eltern an beiden Extremen der fehlenden oder übertriebenen Leistungsorientierung überträgt sich auf die Schüler/-innen, was sich weiter in der Aussage, dass diese Kinder keine Strategien „*vorgelebt bekommen*“, zeigt. Dabei validieren sich Ew und Cw erneut gegenseitig. Aw schaltet sich an dieser Stelle generalisierend in den Diskurs ein. Die realitätsfremde Haltung der Eltern führt zu einer fixen Vorstellung von Möglichkeiten der Kinder mit zunehmendem Alter. Aw greift die beiden Kontraste („*jeder @Brunz@ ein Lob*“ versus „*viel Kritik*“) auf, wobei diese als zeitlicher Ver-

lauf dargestellt werden. Die Lehrperson sieht sich als pädagogisches Korrektiv dieser schulrealitätsfremden Haltung der Eltern. Die Lehrperson erlebt sich als reaktive Kraft, die Überschätzung, aber auch den zu starken Druck auszugleichen. Weiter zeigt sich eine protektionistische Haltung der Lehrperson für das Kind gegenüber den Eltern. Dieser Diskurs wird im Weiteren auch von Fw lachend validiert sowie von Gw mit eigenen Erlebnissen mit Eltern elaboriert, worin hier von einer geteilten Orientierung der Gruppe gesprochen werden kann. Insgesamt zeigt sich eine Differenzkonstruktion zwischen der Haltung der Lehrpersonen und jener der Eltern, welche sich auf die Schüler/-innen überträgt. Die Lehrpersonen erleben sich als reaktives Korrektiv der wenig differenzierten Unterstützungshaltung der Eltern, wobei der Gestaltungsspielraum begrenzt ist. Den Schüler/-innen wird in Übersetzung dieser Herkunftsmerkmale entweder eine Überschätzung der eigenen Leistung oder eine komplette Hilflosigkeit im Umgang mit Kritik zugeschrieben. Unerwartete Erfolgsbeispiele oder sinnvolle Unterstützung durch die Eltern bleiben unerwähnt, worin sich eine defizitäre Sicht auf den sozialen Kontext zeigt.

Thematisierung der Selbstreferenz

Wie bereits diskutiert, fühlen sich die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen ihrem Kontext mehrheitlich ausgeliefert. In der Selbstreferenz zeigen sich Hinweise, welche Gerechtigkeitskonzeptionen der Bearbeitung von Förderung und Selektion zugrunde liegen. Bezüglich der Ausgestaltung des Förderangebots wird unterschieden zwischen Schüler/-innen, für die sich die Lehrpersonen zuständig fühlen, und solchen, für die sie sich nicht zuständig fühlen. Die Lehrpersonen orientieren sich dabei an einer Leistungsnorm, wobei sie sich zuständig für Schüler/-innen fühlen, welche eine solche erreichen, in Abgrenzung der fehlenden Zuständigkeit für Schüler/-innen mit individuellen Leistungszielen. Dies zeigt sich beispielsweise in der folgenden Fokussierungspassage, mit der Themensetzung, dass Förderung nicht nur unterstützend erlebt wird (Z. 377–425):

- Aw: ich mache vor allem auch die **Erfahrung** dass ehm jetzt konkret habe ich ein Mädchen die ist lernzielbefreit in Mathematik? und die will aber lernen und die gibt nicht auf? und die hat eine heilpädagogische Förderung (.) aber außerhalb vom Schulzimmer weil sie auf dem Drittklass=Niveau arbeitet °ich habe sechste Klasse° jetzt und dort=dort ist das gut dann habe ich aber andere Kinder in der Klasse welche- vor einigen Jahren nicht in einer Regelklasse gewesen wären und zwar (.) ein paar und (.) die haben eigentlich keine Unterstützung und zwar weil sie nicht **lernzielbefreit** sind weil das die Eltern zum Beispiel nicht haben wollen? oder weil die Person welche diese Kinder betreut sagt es hat keinen Sinn wenn ich mit dem Kind arbeite? es ist gar nicht bereit es ist nicht bereit; ich bringe es nicht hin dass das Kind etwas (.) macht und sich einstellt auf ein Lernen und dort merke ich dass ich einfach äh- ((einatmen)) ja ich bin ein wenig

aufgeschmissen? also- ich komme an die Grenze von dem was ich machen kann weil die Kinder sind im Unterricht und kommen nicht recht mit und dann ist es halt oft (.) dass sie sich durch Stören bemerkbar machen müssen nur um zu zeigen ich bin dann auch noch da

Bw: L_{mhm}

Aw: $\text{L}_{\text{und da fühle ich mich also zum Beispiel zu wenig unterstützt}}$

Bw: L_{mhm}

Dw: (2) und ich finde es ist nicht nur eine Unterstützung zum Teil finde ich es auch ein bisschen eine Belastung (.) also unsere Schulleitung schaut schon das man möglichst wenig verschiedene (.) äh so=ehm °wie sagt man°

Ew: $\text{L}_{(e=so:: \text{IF Personen}) \downarrow}$

Dw: so **Personen** hat welche noch im Schulzimmer sind dass möglichst eine Person alles abdeckt oder zwei aber dann ist ja immer wieder dieses **Absprechen** mit den (.) Leuten und- eh- das Vor- und Nachbereiten und über das Kind reden und ((einatmen)) je=nachdem funktioniert das gut? und manchmal finde ich so eine Person im Schulzimmer auch fast ein bisschen eine Mehrbelastung oder also nicht nur unterstützend je nachdem wie

Ew & Aw: $\text{L}_{\text{mhm}} \downarrow$ ((bejahend))

Dw: $\text{L}_{\text{selbständig oder kompetent dann}}$
die Person ist

Aw exemplifiziert am Beispiel eines lernzielbefreiten Mädchens die Zuständigkeit der Lehrperson. Förderung wird dann als sinnvoll erlebt, wenn sie teilweise exklusiv geschieht und der Wille zu lernen von Seiten des Kindes gegeben ist. Dies zeigt sich an der Umschreibung des positiven Horizonts des Leistungsstrebens „*die will aber lernen und die gibt nicht auf?*“. Weiter ist die Betreuung aus Sicht der Lehrperson dann sinnvoll, wenn sie außerhalb des Klassenzimmers geschieht. Dem wird ein negativer Gegenhorizont gegenübergestellt derjenigen Kinder, welche einerseits die Leistungsnorm nicht zu erreichen scheinen („*wären vor einigen Jahren nicht in einer Regelklasse gewesen*“), dennoch in der Klasse sind, jedoch der Leistungsnorm der Lehrperson nicht entsprechen („*bringe es nicht hin dass das Kind etwas macht und sich einstellt auf ein Lernen*“). Diesen Kindern wird der Lernwille abgesprochen. Sie dienen als negatives Exempel zur Leistungsnormorientierung und als Belastung der Klassenlehrperson im Unterricht. Für das Mädchen im positiven Horizont wird eine Verantwortungsabgabe an die Förderlehrperson beschrieben, welche sich gerade im Kontrast zur weiteren Ausführung von Kindern, die nicht extern gefördert werden, zeigt. Die Lehrperson fühlt sich daher von den Unterstützungssystemen des Kindes, wie den Eltern und den Heilpädagog/-innen, zu wenig unterstützt und in der Ausführung ihres Lehrauftrages gestört. Der Grund für dieses Handlungsproblem wird dabei bei einer externen Überforderung ausgemacht, entweder der Eltern (die nicht wollen, dass ihr Kind lernzielbefreit ist) oder der Förderlehrperson, welche den Sinn in der Förderung nicht sieht und diese daher abgibt. Aw kommt dadurch an die „*Grenze von dem was ich machen kann*“. Darin zeigt sich das Gefühl des Ausgeliefert-Seins der Lehrperson, die sich

nicht fähig fühlt, etwas verändern zu können, geschweige denn diese Schüler/-innen beschulen zu können. Die Schüler „stören“ und verunmöglichen den Unterricht und die Orientierung an Leistungsnormzielerreichung der Lehrperson. Dw validiert und erweitert den vorgehenden Diskurs um die Differenzierung, dass Unterstützung durch Förderlehrpersonen ebenfalls belastend sein kann. Durch das Suchen nach dem richtigen Begriff für „so Personen“ zeigt sich ein Bild eines gefühlten Eingriffes in die Arbeit der Klassenlehrperson durch eine/n professionelle/n Fremde/n, wobei die unpersonliche Formulierung das Fremde betont. Dies wird im Folgenden von Ew performativ validiert „*eso*:: IF-Personen“ und von Dw weiterbearbeitet in der Bezeichnung „den Leuten“ und „so eine Person im Schulzimmer“. Aus diesen gegenseitigen Bezugnahmen und Validierungen geht hervor, dass die diskutierenden Klassenlehrpersonen diese Vorstellung im vorausgehenden Diskurs bezeichnet Aw die Förderlehrpersonen als Entlastung bei Delegation, nun werden sie als Belastung beschrieben, wenn sie Mehraufwand im Klassenzimmer bedeuten. Der Fokus liegt bei allen auf Aufwandsverminderungsstrategien der Lehrpersonen, wobei dies primär durch Verantwortungsabgabe an interne Experten beschrieben wird. Diese Orientierungen sind gerahmt durch das Gefühl des extern Gesteuert-Seins durch die Fremdreferenz. Dabei wird der positive Gegenhorizont des früheren separativen Fördermodells mit hoher Lehrpersonen-Autonomie vom negativen Gegenhorizont der fehlenden Autonomie und Eingriff in die Arbeit im heutigen integrativen Modell abgegrenzt.

Gerechtigkeitskonzeptionen

In einer ähnlichen Weise wie bereits in der GoO Türkis beschrieben, ist im primären Fokus der diskutierenden Schulakteure ebenfalls eine faire Verteilung der Ressourcen unter den Schulakteuren. Mit Blick auf die Schüler/-innen wird bezüglich des Zugangs zur Gymnasiumvorbereitung von einer Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption abgegrenzt. Förderung wird dann als sinnvoll angesehen, wenn diese ebenfalls genutzt werden kann, was auf Grund der Realität der Schüler/-innen nicht als gegeben angesehen wird. Dieses Verständnis der fairen Verteilung von Gütern, dann wenn sie auch umgesetzt werden können, zeigt sich ebenfalls hinsichtlich der Abgrenzung der Zuständigkeit für Schüler/-innen, welche die Lernziele erreichen können in Abgrenzung von denjenigen, welche dies nicht können. Insgesamt weist dies auf eine verkürzte Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit auf die faire Ressourcenverteilung hin, wenn Leistungssteigerung erwartet werden kann. Diese Sicht auf Schüler/-innen sowie die dahinter stehende Gerechtigkeitskonzeption kann in einem Ausschnitt der Fokuspassage ‚Umgang mit Elterngesprächen‘ weiter ausdifferenziert werden (Z. 819–838):

- Aw: [...] wenn das Kind wirklich Erfolg hat und das ist gar nicht=ich kann nicht so viel dafür? oder; dass das Kind so gut ist dann kommt man Dank über von den Eltern und wie sie das gut machen oder also:: das kann ich unterstützen
- Cw: L @(.) @und
wehe es braucht eine Therapie dann ist nicht mehr so gut
- Aw: L @(.)@
- Dw: (3) ja aber ich denke es hängt auch sehr stark darauf- (.) es hängt sehr stark davon ab von welchem Land die Kinder oder die Eltern kommen (.) es gibt Länder in welchen die Eltern wahnsinnig ehrgeizig sind (.) und andere welche so ein bisschen- ja:: (.) welche auch mit schlechteren Noten gut umgehen können (2) und ich finde das wiederholt sich scho::n von Klasse zu Klasse immer wieder so dass man so ein bisschen (.) ja doch ein Muster hat
- Gw: L ja ich erleb- | L ich erlebe in der Betreuung auch
viel dass dann die Eltern finden ja ich bin ja auch nicht besser gewesen oder ja ist ja nicht so schlimm (.) da bin ich manchmal sehr erstaunt? °also° ich würde meinen die wollen viel mehr? aber die sagen dann nein=nein das ist nicht so schli- ich bin auch so gewesen

In der Anschlussproposition von Aw auf die Elaboration des widersprüchlichen Verhältnisses der Eltern zu den Lehrpersonen wird eine Vorstellung von stabilem kognitivem Potential der Schüler/-innen formuliert. In der Aussage, dass die Lehrperson sich nicht verantwortlich für den Leistungserfolg des Kindes fühlt, zeigt sich ein Verständnis des naturalistischen Vorhandenseins oder Fehlens von Leistungspotential. In der weiteren Elaboration wird die ambivalente Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern durch Lachen gegenseitig validiert, was als Hinweis gedeutet werden kann, dass die Situation für beide bekannt ist und das Verständnis geteilt wird. Im Anschluss wird von Dw die Vorstellung an vorhandenem/fehlendem Potential in einer kulturalistisch geprägten Argumentation weitergeführt. Es werden verschiedene Ehrgeiz-Muster basierend auf der Herkunft aus verschiedenen Ländern konstruiert. Darin zeigen sich Vorstellungen unterschiedlicher Entscheidungsrationale bei den Eltern und deren Kindern basierend auf deren Herkunft. Diese Vorstellung wird von Gw im Modus einer berufsbiographischen Beschreibung validiert. In der Aussage von Gw wird die geringe Erwartungshaltung der Eltern weiter von der eigenen hohen Leistungsnorm abgegrenzt, was sich in der Aussage des Erstaunens für diese Haltung zeigt. Insgesamt zeigt diese Passage eine geteilte Konzeption unterschiedlich vorhandener kognitiver Potentiale, unterschiedlicher herkunftsbedingter Entscheidungsrationale. Es zeigt sich eine auf Selbstverantwortlichkeit der Schüler/-innen für ihren Leistungserfolg ausgerichtete Verteilungsgerechtigkeitskonzeption. Die Konzeption wurde eingangs als verkürzt beschrieben, da Fairness in diesem Fall bedeutet, dass Bildungsgüter denjenigen zukommen sollen, welche den Ehrgeiz und das Potential besitzen, die Ressourcen auszuschöpfen.

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich in Schule Gelb eine auf vorhandene respektive fehlende Ressourcen ausgerichtete Förderlogik. Während im Eingangsimpuls ebenfalls Vorgaben und wandelnde institutionelle Bedingungen als einschränkend erlebt werden, wird im Weiteren insbesondere der soziale Kontext als Fremdreferenz handlungsbeschränkend erlebt. Dabei werden verschiedene Realitäten konstruiert, wobei sich diejenige der Lehrpersonen/Schule von derjenigen der Schüler/-innen/Eltern unterscheiden und konfliktieren. Den Lehrpersonen fällt die Aufgabe zu, die Realität der Schule den Schüler/-innen und Eltern zu vermitteln. Der Bezug zum sozialen Kontext wird dabei jeweils mit einer Selbstreferenz, der Frage nach Belastungs- und Entlastungserleben der Lehrpersonen in Verbindung gebracht. Die Zusammenarbeit im Schulhaus wird dann als Entlastung erlebt, wenn delegiert werden kann. Heilpädagog/innen im Klassenzimmer werden teilweise als belastend erlebt, da sie einen Mehraufwand für die Klassenlehrpersonen bedeuten. Der Diskurs bezüglich Unterstützung ist einerseits reaktiv auf die defizitären Voraussetzungen der Schüler/-innen und deren Eltern bezogen und andererseits im ständigen Aushandlungsprozess knapper werdender Ressourcen. Proaktive Gestaltungsmöglichkeiten werden kaum angesprochen. Das Gerechtigkeitsideal „Förderung für alle“ wird einer Schulhausrealität gegenübergestellt, welche diese Anerkennungsgerechtigkeitsvorstellung als unrealistisch erscheinen lässt und daher als Utopie und unerreichbar verneint. Gerechtigkeit wird davon abgrenzend distributiv gedacht, in der fairen Verteilung von Ressourcen insbesondere unter den Schulakteuren. Hinsichtlich der Schüler/-innen werden Ressourcen dann als sinnvoll eingesetzt angesehen, wenn Potential und Ehrgeiz vorhanden sind, die Ressourcen in eine Leistungssteigerung umzuwandeln. Dabei wird die Konzeption von Potential und verschiedener Entscheidungsrationale mit der Herkunft der Schüler/-innen verknüpft. Diese ‚verkürzte‘ Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung wird in der Gruppe geteilt. Der Diskurs ist in weiten Teilen inkludierend, wobei sich Fw (Heilpädagogin) und Gw (Betreuung) kaum an der Diskussion beteiligen.

7.1.3 GoO Blau – Fremdsteuerung begrenzt die Orientierung an individuellen Bedürfnissen

Die Gruppe ohne Organisationsfunktion in Schule Blau besteht mehrheitlich aus Förderlehrpersonen, wobei Aw und Bw eine Doppelfunktion an der Schule als Klassen- und Förderlehrperson innehaben. Das Berufsalter unterscheidet sich zwischen den Diskussionsteilnehmer/-innen. Aw und Ew arbeiten seit kurzem an der Schule (1 Jahr) und im Lehrberuf (3–5 Jahre), Dm ist ebenfalls seit kurzem an der Schule, jedoch bereits 19 Jahre im Lehrberuf. Bw sowie Cw weisen dagegen ein hohes Berufsalter auf und arbeiten bereits viele Jahre an der Schule. Bereits im Eingangsimpuls wird der

Wechsel zum integrativen Beschulungssystem als Beschneidung des eigenen Gestaltungsspielraums diskutiert. Dabei werden verschiedene Themen, wie die Abklärung der Schüler/-innen für Fördermaßnahmen, der gestiegene Druck, in höhere Schulstufen und insbesondere das Gymnasium eintreten zu müssen, unter dem Aspekt verschiedener Rollenverständnisse von Klassenlehrpersonen und Heilpädagogen thematisiert. Die Sicht auf Schüler/-innen ist vom Diskurs geprägt, welches Potential vorhanden ist und inwiefern sich dieses entwickeln kann. Alle Gruppendiskussionsmitglieder beteiligen sich am Diskurs, wobei die Propositionen insbesondere von Bw und Dm geführt werden. Während die Mehrheit der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen den Diskurs gemeinsam elaborieren, zeigt Aw teilweise eine divergierende Haltung, wobei sie dies mit ihrer professionellen Doppelfunktion in der Klasse begründet. Ew beteiligt sich zu Beginn auffallend selten am Diskurs, was sie selbst nach einer guten halben Stunde folgendermaßen begründet (Z. 640–642):

- Ew: darf ich schnell fragen; was ist die @Grundfrage@?
 alle: └@2@
 Ew: das sind so unterschiedliche Themen ich habe es noch nicht herausgefunden

Erst im Diskurs bezüglich Gymnasiumvorbereitung, welchen sie einleitet, nimmt ihre Beteiligung am Diskurs zu.

Eingangspassage

Das Berufsalter wird gleich als Reaktion auf den Eingangsimpuls von der Gruppe thematisiert, wobei Aw ihre geringe Anstellungsdauer an der Schule anspricht und die Gruppe das Wort an Bw als Organisationsälteste übergibt. Im Unterschied zu Schule Türkis, in welcher im Eingangsimpuls vom DaZ-Unterricht als Lernangebot abgegrenzt wird, proponiert Aw im Diskurs der Schule Blau die Entwicklung des DaZ-Unterrichts, was Bw weiter elaboriert. Wie bereits in den anderen beiden Schulen wird die Fremdreferenz mit dem Thema des eingeschränkten Gestaltungsspielraums bezüglich institutioneller Vorgaben als zentrales Bearbeitungsdilemma formuliert, was sich in folgendem Zitat (Z. 55–57) zeigt:

- Dm: Ist es nicht so dass relativ vieles von den Rahmenbedingungen her gegeben ist; also der Ordner drei der beschreibt ja relativ genau was man muss machen und dann macht man=es; jede Schule macht dann etwas

Die Vorgaben werden als einschränkend dargestellt, es ist genau beschrieben „*was man machen muss*“. Der Verweis auf den „*Ordner drei*“, in welchem die Vorgaben festgehalten sind, zeigt, dass diese Richtlinien nicht etwa von den Lehrpersonen mitbestimmt wurden, sondern in einem Regelwerk abgelegt sind. Das fehlende Mit-

spracherecht wird durch den Ordner verbildlicht, die Lehrpersonen haben keine Ansprechperson, um das Vorgehen mitzubestimmen. Dabei wird der Schule als Organisation ein gewisser Gestaltungsspielraum zugesprochen, was sich in der Aussage „jede Schule macht dann etwas“ zeigt. Die Formulierung spricht explizit den vorhandenen Gestaltungsspielraum der Schule im Ausgestaltungsprozess an und grenzt diesen vom Gestaltungsspielraum auf der Ebene der diskutierenden Gruppe ab. Bw erweitert den beschränkten Gestaltungsspielraum der einzelnen Akteure um einen zeitlichen Aspekt. Die Freiheiten, welche man früher hatte, werden der heutigen Vorgabenflut gegenübergestellt (Z. 66–79).

- Bw: also früher hat man viel mehr Freiheiten auch gehabt (.) und ich würde sagen es war nicht schlechter als heute wenn man so viel Zeit damit verbringen muss dass man überhaupt weiß was man darf und was man sollte und was man nicht darf
- Cw: Ja also ich finde auch ich=finde die Kinder werden wahnsinnig; unsere Hauptaufgabe ist dass wir die Kinder administrieren (2) also das finde ich=ist recht ein frustrierender Teil von der Arbeit; und das kommt jetzt je länger je mehr. Das man(.) irgendwie Zeitfenster hat bis dann und dann hast du das und das abzuklären dann hast du das und das einzufüllen dann hast du es dieser und dieser Person weiterzugeben; und ehm es ist auch mein Eindruck dass wir mehr Freiheiten gehabt haben noch vor ein paar Jahren (.)

Cw formuliert im positiven Gegenhorizont ein früheres Fördersystem, das Freiheiten für die Akteure bot. Im negativen Gegenhorizont wird das neue System genannt, das als zu stark strukturierend angesehen wird und den Förderlehrpersonen viel Zeit stiehlt. Die ablehnende Haltung gegenüber Regeln zeigt sich in der Aussage „was man darf und was man sollte und was man nicht darf“, wobei nicht thematisiert wird, wofür diese Zeit früher eingesetzt wurde. Verfahrenssicherheit stellt keine Entlastung für die Lehrperson dar, sondern vielmehr eine Beschränkung. Cw nimmt dies auf und elaboriert die Proposition in Referenz auf die Schüler/-innen weiter aus, die Hauptaufgabe sei die Kinder zu „administrieren“. Durch die negative Konnotation von Administration zeigt sich, dass dies nicht als Aufgabe der (Förder-)Lehrperson angesehen wird. Diese Abgrenzung von als sinnvoll erachteten Aufgaben zeigt sich weiter in der Aussage, dass es „frustrierend“ für die eigene Arbeit ist. In der weiteren Beschreibung der Arbeit durch Cw wird eine ablehnende Haltung gegenüber der Administration von Schüler/-innen als Hauptaufgabe der Lehrpersonen expliziert. Diese Argumentation wird von Cw und Bw im Anschluss an das Zitat in einer gemeinsamen ablehnenden Haltung des neuen Systems elaboriert, welches den Berufsauftrag verändert und teilweise verunmöglicht. Die Orientierung an verlorener Autonomie wird in einer Metarahmung konkludiert, die Entwicklung wird als „bedenklich“ dargestellt (Cw, Z. 90) und geht auf Kosten der Kinder und der Lehrpersonen. Darin zeigt sich eine Orientierung an Bedürfnissen, im Unterschied zu GoO Türkis und Gelb nicht nur der Lehrpersonen, sondern ebenfalls der Schüler/-innen. Die Lehrperson fungiert als Anwalt der Schüler/-innen gegenüber dem wenig an individueller Förderung ausgerichteten Sys-

tem. Dies zeigt sich in der Kritik am als überadministrativ wahrgenommenen aktuellen Fördersystem in der Abgrenzung von früheren Freiheiten. Es wird jedoch keine aktive Reaktion hinsichtlich der Kritik beschrieben. Vielmehr werden die Vorgaben als starr, als ‚Aufgabe‘ und ein ‚Müssen‘ interpretiert. Der Diskursverlauf der Eingangspassage verläuft mehrheitlich inkludierend, der positive Gegenhorizont (unerreichbares Ideal) an einem individuenzentrierten Fördersystem wird in der Gruppe geteilt.

Thematisierung der Selbstreferenz

Im weiteren Diskursverlauf wird das in der Gruppe mehrheitlich geteilte Gefühl der begrenzten Handlungsfähigkeit teilweise von Aw gebrochen, welche den vorhandenen Spielraum mit ihrer Doppelfunktion als Klassenlehrperson und Heilpädagogin begründet. Aw teilt dabei die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/-innen und setzt Beziehungsarbeit in den positiven Horizont. Die Erreichbarkeit wird von Aw zumindest teilweise als gegeben erachtet, was als empirischer Gegenhorizont dem Gefühl des Ausgeliefert-Seins im integrativen System gegenübergestellt wird. Dies zeigt sich an der positiven Wahrnehmung Aw's des integrativen Systems mit mehreren Lehrpersonen an der Klasse, wobei die Ausgestaltung als regelmäßige Präsenz bei dennoch klar getrennten Rollen beschrieben wird. Interessanterweise beteiligt sich Bw, welche ebenfalls eine Doppelrolle an der Klasse innehat, nicht an diesem Diskurs. Dies kann als erster Hinweis darauf gelesen werden, dass die Orientierung von ihr nicht geteilt wird, wie sich weiter im Diskurs zeigt. Die divergierende Haltung von Aw greift Dm in der Gegenüberstellung unterschiedlicher Bearbeitungsweisen des Lernens und der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen erneut auf. Der folgende Transkriptionsausschnitt folgt auf die Proposition von Dm, der Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und Förderlehrperson für gelungene Förderung. Die Passage ist Teil der Fokussierungspassage: Kooperation und Rollenverständnisse verschiedener Schulakteure. Bw berichtet in diesem Zusammenhang von einer negativen Erfahrung mit Ausfällen einer Heilpädagogin. Dies ist ein weiteres Indiz für die fehlende Übereinstimmung mit Aw bezüglich der Wahrnehmung gegebenen Gestaltungsspielraums. Dm wendet sich im Anschluss an Aw und greift ihre zuvor kommunizierten Erfahrungen auf und setzt diese damit in Kontrast zu den negativen Erfahrungen von Bw (Z. 485–520).

- Dm: was mir noch vorhin aufgefallen ist (.) du hast gesagt; bei euch (.) irgendwie (.)
 du bist relativ **viel** dabei gell
- Aw: Lich bin immer eigentlich
- Dm: L ihr seid relativ **viel** zu zweit
- Aw: Laha=ja; (.)
- Dm: L dann kannst du
 eh= eine Beziehung aufbauen zu=zu relativ vielen Kindern und nur dann also
 nein; bei vielen Kindern funktioniert es nur dann (.) und wenn man so punktuell

kommt nicht darauf an hat jetzt dieses Kind IF^s. Während Dm diesen Beziehungsaufbau als unerreichtes Ideal betrachtet, sieht Aw ein Enaktierungspotential in ihrem Handeln. Dies wird als Ausnahme von der üblichen Situation im Schulhaus dargestellt, was sowohl die Konklusion („*nicht immer gegeben ist*“) als auch die Einbettung des Diskurses in Abgrenzung von Bw zeigt. Im Unterschied zu GoO Türkis und Gelb nehmen die Diskussionspassagen, in welchen die eigene Arbeit und Handlungsbegrenzungen reflektiert werden, einen weit geringeren Umfang an. Der Fokus der Gruppendiskussion liegt vielmehr auf der Thematisierung der Schüler/-innen und ihrer Bedürfnisse, wobei oftmals das Fehlen individuenzentrierten Angebots kritisiert wird. Dies wird nun im Weiteren in der Thematisierung der Fremdreferenz reflektiert.

Thematisierung der Fremdreferenz

Im Unterschied zu Schule Gelb und Türkis zeigt sich in Schule Blau eine Orientierung am Individuum ebenfalls in der Fremdreferenz in der häufigen Bezugnahme einzelner Schüler/-innen und deren Bedürfnisse. Der Fokus liegt auf dem Individuum, mit einem spezifischen Fokus auf Schüler/-innen mit besonderen Förderbedürfnissen. Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Zitat (Z. 201–223):

- Dm: aber auch dort wenn es nicht wirklich ein Kind ist (.) welches jetzt wirklich behindert ist dann hat es glaube=ich in Zukunft fast keine Chance mehr
- Bw: \hookrightarrow ja also ich weiß einfach; ich habe ja auch Eines gehabt; den; also zweimal Eines sechs Jahre lang habe ich solche Kinder gehabt (.) und ehm den Einen den ich hatte bis in die dritte Klasse der hat jetzt diesen Status in der vierten Klasse noch mit Ach und Krach bekommen und jetzt wird er heraus=herausgestellt also er geht einfach nicht mehr durch dieses Raster durch; aber das Kind ist noch das Gleiche
- Cw: \hookrightarrow mhm
- Bw: und der Schulstoff wird eher schwieriger (.) ich weiß noch nicht wie das dann *verhebt*
- Dm: Das sind Kinder gewesen welche (2) früher in Kleinklassen gewesen sind (.) die sind ja weg
- Cw: \hookrightarrow mhm das ist aufgehoben worden
- Dm: \hookrightarrow und in meinen Augen hat man; man hat Regelschule man hat Sonderschule hat sich das irgendwie so vorgestellt (.) aber dass das überlappt; in meinen Augen; hat man diesen Graubereich genau diese Kinder welche so ein bisschen auf der Kippe sind (.) wenn man das streng anschaut ginge es vielleicht (.) aber=und wenn man es anders anschaut dann findet man nein die brauchen diese Unterstützung diese Kinder hat man vergessen und die (.) die=haben es jetzt=relativ schwierig die kommen jetzt in die Klasse und dann gibt es drei oder vier IF Stunden und eh=ja

Sowohl Dm als auch Bw sprechen von spezifischen Kindern, was sich darin zeigt, dass Dm die Einzahl verwendet, Bw expliziert, dass sie „solche Kinder“ hatte. Der Fokus liegt dabei auf der Gruppe der ehemals als behindert geltenden, welche im neuen System der Status, aber auch die Kompensationsfähigkeit abgesprochen wird. Dies zeigt sich in der Aussage, dass diese Kinder „in Zukunft fast keine Chance mehr“ haben. In der Abgrenzung der Kinder mit einem Behinderten-Status von der Gruppe der „Normalos“ (Z. 190) wird eine Leitdifferenz förderbedürftig/nicht förderbedürftig und eine Verantwortungsübernahme für die erste Gruppe sichtbar. Mit den Aussagen, dass das Kind nun „wirklich behindert“ sein muss und dadurch gewisse Kinder nicht mehr durch „dieses Raster“ passen, zeigt sich eine Kritik am aktuellen Fördersystem, welches gewissen förderbedürftigen Schüler/-innen die Unterstützung abspricht. Diese fallen aus dem Raster der Normalität der Regelschule, obwohl es sich noch immer um dieselben Kinder handelt. Das integrative Fördersystem wird von den diskutierenden Förderlehrpersonen nicht als weniger, sondern stärker diskriminierend wahrgenommen. Darin zeigt sich eine Kritik an der Gleichmacherei eines inklusiven Fördersystems, welches auf Anerkennungsgerechtigkeit ausgerichtet ist. Dm elaboriert die Kritik weiter aus, indem er in der Anschlussproposition die Gruppe der Kinder im „Graubereich“, die „Kinder (...) auf der Kippe“ thematisiert. Diese Gruppe scheint weder zu der Gruppe der *Behinderten* noch der *Normalos* zu gehören und ist daher im neuen System besonders prekär, da wenig sichtbar. In dieser Kritik zeigt sich ein gemeinsamer negativer Gegenhorizont der Gruppe an Inklusion bei Ausklammerung von Unterschieden. Dies entspricht einem Gegenmodell des Ideals der individuenzentrierten Förderung durch Beziehung der Lehrpersonen, wobei sich die Schulakteure hinsichtlich der Erreichbarkeit dieses Ideals blockiert erleben. Der Arbeitsauftrag der Förderung wird in dieser schülerorientierten Perspektive als verunmöglicht dargestellt, was sich weiter in der Aussage von Bw zeigt, „ich weiß noch nicht wie das dann verhebt“, wobei der Helvetismus ‚verhebt‘ bedeutet, dass eine Umsetzung unvorstellbar ist. Dieser Fokus auf dem Individuum, ebenso wie die Kritik an der Ausklammerung der Unterschiede im aktuellen Fördersystem, zeigt sich in weiteren Passagen der Gruppendiskussion. Beispielsweise wird in einer Fokussierungspassage das Thema der „hausgemachten“ Probleme und der fehlenden Angebote für verschiedene Schüler/-innengruppen ausgehandelt (Z. 940–960).

Cw: (2) also es gäbe eigentlich ganz viele Förderangebote; welche man noch müsste (.)

Bw: mhm

Cw: kreieren wo ich glaube dass=dass äh=die Zeit die man darin investiert und was dabei rauskommt und was den Kindern bringt (.) möglicherweise also dass=es=möglicherweise besser investiert wäre

Dm: ↳ das ist typisch IS. (.) also mit IS
Kinder kann ich das jederzeit=jederzeit machen

Cw: ↳ ja (.) ↳ kannst backen!↓

Dm: mit IF Kinder kannst du es

- Cw: \perp hast du keine Zeit mehr \perp
 Dm: \perp die=sie die haben ja Lehrplan?
 Cw: \perp ja \perp ja
 Dm: \perp kannst=du es nicht
 mehr machen ich merke mit dem mit=den Niveaus merke ich einfach je härter
 der Unterricht je strenger der Unterricht je äh::= von der Lehrperson ist desto
 mehr IF Kinder haben sie; desto mehr fallen raus; sie erfüllen noch (.)
 Cw: \perp hm
 Dm: ja man muss es sagen? sorry (.) desto weniger erfüllen die Norm? desto mehr
 sind im IF und=ähm ja ja das=das merke ich (.) also dass das schon auch ein
 bisschen hausgemacht ist (.)

Im Unterschied zur GoO Schule Türkis wird nicht aus der Perspektive der Lehrperson argumentiert, sondern aus Perspektive der Bedürfnisse der Schüler/-innen. Die Proposition wird von Aw eingeleitet, welche den Fokus auf den Bedarf der Schüler/-innen legt: „*grundsätzlich geht es darum, was brauchen diese Kinder und dann geeignete Möglichkeiten entwickeln*“ (Z. 921–922). Dieses Vorgehen in der Entwicklung wird als positiver Gegenhorizont formuliert. Cw differenziert im Anschluss das Enaktierungspotential dieses positiven Gegenhorizontes, wobei sich im Konjunktiv „*gäbe*“ und „*müsste*“ zeigt, dass dies unerreichbar ist. In der Aussage „*möglicherweise besser investiert*“ schwingt erneut der negative Gegenhorizont des administrativen Verwaltens mit, welcher die individuenzentrierte Entwicklungsarbeit der Lehrpersonen hemmt. Dm setzt eine Transposition in der Unterscheidung zwischen IS und IF. In einem parallelen Diskurs elaborieren Dm und Cw die Unterscheidung gemeinsam aus, worin sich ein geteilter Erfahrungshintergrund zeigt. In der Unterscheidung verschiedener Gruppen förderbedürftiger Schüler/-innen zeigt sich erneut die an Befähigung ausgerichtete Förderlogik der Gruppe als Grundlage für das professionelle Arbeiten. Erneut wird dies dem negativen Gegenhorizont der Gleichschaltung oder Nivellierung von Unterschieden des an Anerkennung ausgerichteten inklusiven Fördersystems gegenübergestellt. Die Normorientierung, an welcher sich die Förderzuteilung orientiert, wird als kontraproduktiv entlarvt, da das System per se Schüler/-innen produziert, welche aus dem Raster des Normalen fallen. Dabei formuliert die Lehrperson, was in der Theorie als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (u. a. Wocken, 1996) beschrieben wird, nämlich dass das integrative Fördersystem aufgrund seiner Ressourcenbindung an Individuen mehr Schüler mit Förderstatus produziert. Darin zeigt sich ein Kontrast zu GoO Türkis, in welcher solche Strategien der Zuschreibung verschiedener Förderangebote zu Schüler/-innengruppen beschrieben werden, um die eigene Arbeit zu legitimieren. Die Kritik bezieht sich ebenfalls auf den Leistungsfokus des Systems („*je härter der Unterricht (...) desto mehr Kinder fallen raus*“), worin ebenfalls eine Kritik an der Arbeit im Unterricht und der Lehrperson mitschwingt. Während im Unterricht eine hohe Leistungsnorm angestrebt wird, fokussieren die Heilpädagogen das Kind, welches durch den Leistungsfokus aus den Normalitätskriterien fällt. Darin zeigt sich eine Distanzierung der Arbeit der Förderlehrperson von der Klassenlehrperson. Der

systemische Wandel verstärkt den Leistungsfokus in der Klasse und erschwert so den Berufsauftrag des Heilpädagogen. In der Konklusion, dass dieses Problem „*hausgemacht*“ ist, wird die Kritik am Leistungsfokus noch einmal aufgegriffen, wobei nicht ganz klar ist, ob sich dies auf das System, die Organisation oder die Lehrpersonen im Schulhaus bezieht.

Die Beziehung zu den Schüler/-innen als primäre Referenz der Gruppe, wird weiter durch ein paternalistisches Verständnis von Beziehung ausdifferenziert. Die diskutierenden Heilpädagog/-innen und Lehrpersonen scheinen genau zu wissen, was die Schüler/-innen brauchen. Selbstregulierte Formen des Unterrichts und Befähigung zu Autonomie und Mitsprache der Schüler/-innen, sind nur begrenzt denkbar, wie der folgende Diskurs zeigt (Z. 1000–1010).

- Dm das muss wie von von=oben [im Kontext: der Lehrperson] kommen oder nicht?
 Bw: \perp doch aber manchmal haben sie [die Schüler/-innen] auch die Idee kann ich das auch probieren
 Dm: \perp natürlich das ist ja super; ist ja super
 Bw: \perp und das sollen sie dann auch
 Aw: ja
 Bw: \perp ich glaube schon sie brauchen Leit-
 Dm: \perp also es muss von dir her kommen
 Bw: \perp planken irgendwo (.) innerhalb von denen sollen sie sich auch bewegen können (.)

Im Anschluss an den Diskurs um Grundanforderungen, welcher von Bw eingeleitet wird, diskutieren die Lehrpersonen, wie viel Unterstützung im Unterricht sinnvoll ist. Dm setzt die als Frage formulierte hierarchische Beziehung zwischen Lehrperson – Schüler/in bezüglich Aufgabenstellung. In der Frage formuliert sich ein Wunsch nach Bestätigung von den anderen Diskussionsteilnehmer/-innen, welche Dm von Bw erhält. Bw differenziert die Validierung im Aufzeigen der Grenze der Orientierung: „*manchmal haben sie [die Schüler/-innen] auch eine Idee kann ich das probieren*“. Obwohl auf kommunikativer Ebene eine Alternative zur lehrpersonenzentrierten Förderung formuliert wird, welche von Dm validiert wird, wird diese Alternative als Ausnahme von der Regel in der Konklusion relativiert. Das hierarchische Verständnis der Schüler/in-Lehrperson-Beziehung wird mit dem Bild der Leitplanken bekräftigt. Das paternalistische Verständnis der Beziehung zwischen der Lehrperson und der/dem Schüler/-in zeichnet die Vorstellung gelingender Förderung im Unterricht aus.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Schüler/-innen wird weiter das Thema Grenzen und zunehmender Druck auf den gymnasialen Weg in der Gruppe diskutiert. Das Thema wird von Cw erneut mit einem Bezug auf die als herausfordernd wahrgenommene Veränderung im Schulalltag eingeleitet (Z. 1261–1264):

Cw: Mein Standpunkt ist (.) dass seit es nur noch Sek A und B gibt; ist der Druck auf die Gymnasien viel größer geworden dass viele Eltern die irgendwie möchten dass die Kinder (.) also mich dünkt dass gute Sek-Schülerinnen von früher aber vielleicht nicht unbedingt Gymnasiums-Kinder (.)jetzt eher gepusht werden und das weiß man ja auch

Cw bezieht sich auf den institutionellen Richtungswechsel im Kanton Zürich von der dreigeteilten Sekundarstufe hin zur zweigeteilten, welche gemäß ihrer Wahrnehmung den Druck auf das Gymnasium verstärkt hat. Erneut wird eine Orientierung an Leistung und Selektion im negativen Gegenhorizont formuliert, als zunehmende Herausforderung. Der institutionelle Wandel wird mit gestiegenen Bildungsaspirationen der Eltern verknüpft. Cw kritisiert diese Leistungserfolgsorientierung, welche der Realität der Schüler/-innen widerspricht, was sich im Satz „*mich dünkt dass gute Sek-Schülerinnen von früher aber vielleicht nicht unbedingt Gymnasiums-Kinder*“ zeigt. Wie bereits in Schule Gelb zeigt sich hier eine Vorstellung von unterschiedlichen Leistungskapazitäten der Schüler/-innen, wobei Bildungsaspirationen der Herkunftsrealität widersprechen. Dies wird von Ew weiter elaboriert, welche die Proposition Druck bei unrealistischen Erwartungen ausarbeitet. Bw validiert den Diskurs und erweitert die Proposition des gestiegenen Drucks, welcher nicht nur für die Schüler/-innen, sondern auch für die Lehrpersonen zunimmt, was sich in der Aussage „*die schreiben dir auch danach so Mails und tun sich zusammenrotten*“ (Z. 1297) zuspitzt. Die Lehrperson nehmen sich als Anwalt der Schüler/-innen gegenüber unrealistischen Ansprüchen der Eltern wahr. Diese Wahrnehmung zeigt sich weiter im folgenden Diskussionsausschnitt, welchen Ew als Gymnasiums- Vorbereitungs-Lehrperson einleitet (Z. 1325–1343):

Ew: also der Druck ist schon ziemlich da (.) ich habe die Gymnasiums-Vorbereitung jetzt gemacht und ähm (.) am Anfang habe ich vierzehn Schüler aus zwei Klassen gehabt zum Glück haben s=dann zwei mittlerweile gemerkt dass es nicht so das ist

Cw: ↳also selber oder hast du müssen (wegen)

Ew: ↳ja=also ich habe dann schon versucht mit ihnen zu reden aber sie haben es dann irgendwann die Eltern auch eingesehen weil ich habe dann Testprüfungen gemacht und nach Hause gegeben zum Unterschreiben und wenn sie zwei von dreißig Punkten haben ((einatmen)) und ähm (.) ja=dort ist; es hat von denen zwölf die jetzt schlussendlich die Prüfung gestern und heute sind sage ich zwei sollen ins Gymnasium

Dm: ↳von denen (.) ah ja?

Ew: ↳ja = also bei welchen ich finde (.) also ich kenne sie ja nur von dem (.) von der Gymnasiums-Vorbereitung die meisten

Dm: ↳mhm

Ew: ↳und ich

finde=von denen die sind richtig aufgehoben und es gibt vielleicht ein paar die die Prüfungen bestehen werden aber die werden nur noch knorzen

- Cw: L einfach sie=ja ich finde die Gymnasi-
 umkinder sind die Kinder die breit gestreut sind
 Bw: bei den Begabungen (.)

Cw erläutert in der direkten Bezugnahme auf eine konkrete Schülerin ihre Konzeption der Eignung für das Gymnasium, welche sie mit „*Reserve für ganz viele Hobbys*“ begründet. In dieser Begründung und der personalisierten Konzeption eines Personentypus zeigt sich eine Vorstellung von Intelligenz, die nicht nur an kognitiver Leistung, sondern ebenfalls an weiteren Fähigkeiten festgemacht wird. Dieses breite Verständnis von Intelligenz sowie die darauffolgende implizite Kritik, dass eine solch ‚breite Begabung‘ in der Gymnasiumsprüfung keine Rolle spielt, weist auf eine Befähigungsgerechtigkeitskonzeption hin. Während Ew die Vorstellung an natürlicher Begabung teilt, zeigt sich eine oppositionelle Haltung hinsichtlich Begabungskonzeption, bei welcher sich Ew an kognitiver Leistungsfähigkeit orientiert. Ew spricht der erwähnten Schülerin das natürliche Leistungspotential ab, da sie nur mit Fleiß und Ausdauer knapp das Lernziel erreicht. In dieser Konzeption wird die Eignung für das Gymnasium nicht an Fleiß und Ausdauer festgemacht, sondern an der Vorstellung einer natürlichen Begabung. Dies zeigt sich beispielsweise in der Beschreibung des Lösungsfindens. Fähigkeiten werden als vorhanden oder nicht vorhanden angesehen. In der Konklusion validiert Cw nochmals ihre Konzeption von Begabung, welche von Bw performerisch validiert wird.

Gerechtigkeitskonzeptionen

In der Schule Blau zeigen sich in den Fremd- und Selbstreferenzen mehrheitlich non-distributive Gerechtigkeitskonzeptionen. Aw und Dw diskutieren eine Anerkennungskonzeption, die sich an Beziehungsaufbau orientiert. Dabei sieht Aw in ihrer Arbeit und aufgrund der Akteurs-Konstellation im Klassenzimmer eine Möglichkeit, solche Beziehungen aufzubauen, während dies für Dw ein unerreichtes Ideal bleibt. Ein weiterer Hinweis auf eine Anerkennungskonzeption zeigt sich in der Negation der Unterschiede zwischen den Schüler/-innen und der situationsspezifischen Ausrichtung der Förderung. In Abgrenzung davon wird in der Kritik an der ‚Gleichmacherei‘ der integrativen Förderung, an welcher sich außer Aw alle Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen beteiligen, die fehlende Beachtung von Unterschieden in der Förderung kritisiert. Hinsichtlich Gymnasiumvorbereitung elaboriert Cw ihre Vorstellung eines breiten Verständnisses von Intelligenz/Begabung aus und kritisiert die kompetitive Leistungsorientierung des Aufnahmesystems. Diese Systemkritik, welche auf einen Befähigungsgerechtigkeitsansatz hinweist, wird weiter in der folgenden Passage ausgearbeitet (Z. 1437–1460):

- Cw: so wie es jetzt bei uns ist in der (.) nach der=ehm Sek zählt nur noch die Prüfung
(.) das ist ja abgeschafft worden; die Vornote (.) das finde ich auch nicht richtig
- Ew: ^{└mhm}
- Cw: also es soll=es ist einfach an einem Tag muss man abliefern und weil=**die Meitli**
wenn die die Mens haben oder man einfach sonst nicht fit ist; dann zählt es dann
- Dm: ^{└es wird auch Buben haben die nicht ┘}
immer ganz fit sind
- Cw: ^{└wie?┘}
- Dm: ^{└es gibt auch Buben die nicht @immer ganz fit sind@}
- Aw: ^{└@@@}
- Cw: ^{└Leben (.) es}
gibt ganz viel andere Gründe ja aber das ist jetzt schon einen wo noch Gewicht
hat finde ich (.) vor allem auch noch
- Ew: ^{└und das Problem ist finde ich also=eben}
wegen diesen Tests und Notenabschaffung ist es ich meine seit Jahren sind diese
Tests gleich oder (.) das ist jedes Mal der gleiche Aufbau die gleichen=ähm
Überlegungen in diesen Aufgaben und so die gleichen Themen (.) und das ist
einfach ein learning to the test (.)also es ist einfach eine Drillübung wo man da
jetzt quasi macht auf die Gyml-Vorbereitung (.) und (.) das ist einfach der Druck
so gestiegen und wenn die schon in der fünften Klasse anfangen da drauf zu drillen
dann muss das Schulhaus auch drillen (.) und wenn dann die Note auch noch
abschafft dann ist es wirklich einfach (.) entweder du hast das System ge-
schnallt oder nicht [...]

Im Anschluss an die Diskussion anderer Aufnahmesysteme des Eintritts in das Gymnasium setzt Cw eine neue Proposition, welche eine Kritik an geänderten Vorgaben enthält. Dieses neue System des Verfahrens rein aufgrund einer Aufnahmeprüfung wird als ungerecht angesehen. Begründet wird dies in der Elaboration in der fehlenden Berücksichtigung der situativen Tagesform der Schülerinnen, wobei Dm darauf hinweist, dass dies auch für Schüler zutreffen kann. Im Kontrast mit der rekonstruierten Verteilungsgerechtigkeitskonzeption mehrerer Schulakteure in der Gruppe Türkis wird der Unterschied noch besser sichtbar. Wird in GoO Türkis ein Selektionssystem als gerecht angesehen, das den ‚menschlichen Anteil‘ ausklammert und möglichst standardisiert ist, wird hier erstmals von Cw und Dm diese Standardisierung kritisiert. Dies zeigt sich weiter in der Ausführung von Em, welche die Standardisierung der Aufgaben kritisiert. Die Vorbereitungen werden als „Drillübung“ eines an Wettbewerb ausgerichteten Systems dargestellt. Es zeigt sich eine Kritik an einem Output-orientierten Leistungsmessungssystem, die den Prozess (sichtbar in der Notengebung) außer Acht lässt. In dieser Haltung zeigt sich ein Hinweis einer Befähigungsgerechtigkeitskonzeption. In den gegenseitigen Bezugnahmen lässt sich auf eine geteilte Haltung schließen, wobei sich Aw nicht am Diskurs beteiligt.

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich in GoO Blau eine Individuenzentrierung und Förderorientierung, die auf Beziehung ausgerichtet ist. Der Bezug zum sozialen Kontext der Schüler/-innen ist geprägt von einer individualisierenden Sicht mit dem Fokus auf die Förderung verschiedener Defizite, wobei die Referenzgruppe die leistungsschwächeren, förderbedürftigen Schüler/-innen sind. Unterschiede zwischen Schüler/-innengruppen und individuelle Bedürfnisse werden wahrgenommen, wobei die Ausblendung und der Leistungsfokus des inklusiven Fördersystems kritisiert werden. Der Fokus auf dem Kind/dem Individuum und seinen Bedürfnissen ist dabei wenig auf Mitsprache oder Autonomie der Schüler/-innen ausgerichtet, Bedürfnisse werden von den Pädagogen definiert. Selektion erscheint als zunehmende Belastung sowohl für die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen als auch für die Schüler/-innen. Förderung im Begabtenbereich wird in der Logik ‚Förderung für alle‘ als wenig sinnvoll erachtet, da eine Konzeption stabilen Leistungspotentials aufgrund verschiedener Herkunftsbedingungen in der Gruppe geteilt wird. Dabei zeigt sich eine Kritik am leistungsorientierten Unterricht und Förderangeboten, von denen sich die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen im Hinblick auch auf weitere Orientierungen in der Organisation abgrenzen. Die Systemkritik der kompetitiven Leistungsorientierung wird hinsichtlich der Aufnahmeselektion zum Gymnasium gemeinsam weiterbearbeitet. Insgesamt wird in der Gruppe eine Gerechtigkeitsvorstellung jenseits einer distributiven Verteilungsgerechtigkeit sichtbar. An der Konzeption von Aw an Anerkennung durch Beziehung, aber auch der Verneinung von Unterschieden können die weiteren Gruppendiskussionen nur begrenzt anschließen. Eine geteilte Haltung elaborieren die weiteren Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen hingegen in einem an Befähigungsgerechtigkeit orientierten Ansatz. Dieser zeigt sich in der Kritik der kompetitiven Leistungsorientierung der Selektion und der ‚Gleichmacherei‘ der Förderung.

Die Mehrheit der Gruppendiskussionsteilnehmer sieht sich in den Möglichkeiten der Bearbeitung dieser Handlungsprobleme als begrenzt handlungsfähig, da sie sich durch den sozialen und institutionellen Kontext als fremdbestimmt wahrnehmen. Divergierend zu dieser geteilten Haltung zeigt sich die Orientierung von Aw, die sich aufgrund ihrer Doppelrolle und der funktionierenden Zusammenarbeit im Unterricht als handlungsfähig erlebt.

7.1.4 GoO Rot – Gemeinsam innovativ beschulen

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion diskutieren die beiden weiblichen Lehrpersonen Aw und Bw, welche ebenso lange im Beruf sind (7 Jahre) und an der Schule arbeiten (4 Jahre). Sie unterrichten an verschiedenen Stufen, Aw ist Förderlehrperson, Bw Klassenlehrperson. Dies spiegelt insofern die Realität im Schulhaus wider, als dass

die Schule sehr klein ist, die Zusammenarbeit und der Austausch intensiv und institutionalisiert sind. Dabei kann jedoch nur begrenzt von einer Gruppendiskussion gesprochen werden, da sich nur zwei Personen am Diskurs beteiligen. Im Eingangsimpuls wird darauf hingewiesen, dass die beiden Diskussionsteilnehmerinnen wenig geteilte Erfahrungen in der Ausgestaltung des Förder- und Unterstützungsangebots besitzen, da dies in der Schule stufenweise gestaltet wird. Dennoch ist die Diskussion im Hinblick auf die Frage nach kollektiven Orientierungen im Schulhaus interessant, da in der sich unterscheidenden Realität an gemeinsame Haltungen angeknüpft wird. Bereits in der Themenübersicht zeigt sich die Darstellung der Schule als etwas Besonderes. Es werden Innovationsprojekte beschrieben, die Stärken und Besonderheiten der Schule hervorheben. Ebenfalls werden der intensive Austausch und die enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulakteuren, inklusive der Betreuung, aber auch mit den Eltern betont. Das Potential kollektiver Strukturen wird auf kommunikativer Ebene hervorgehoben.

Eingangspassage

Im Unterschied zu allen bisher interpretierten Gruppen beginnen die diskutierenden Lehrpersonen nicht mit dem Diskurs bezüglich Einschränkungen der Handlungsfähigkeit auf Organisations- oder Unterrichtsebene. Aw beginnt mit den Unterschiedlichkeiten zwischen Unter- und Mittelstufe und setzt dann die Proposition des Einsatzes eines neuen Lehrmittels. In dieser Aussage zeigt sich, dass Entscheide für Entwicklungen auf Unterrichtsebene innerhalb des Stufenteams entschieden werden, wodurch sich im Unterschied zu den bisher diskutierten Gruppen ein Gestaltungsspielraum der Schulakteure zeigt.

Wie im folgenden Zitat sichtbar, wird dabei auf die Unterrichtsebene als Raum des alltäglichen Handelns der Schulakteure fokussiert (Z. 14–38):

Aw: also wir haben jetzt neu seit den Sommerferien (.) ja das neue Mathelehrmittel und ich weiß nicht habt ihr euch schon damit befasst?

Bw: └ Nein ne=e- noch gar
nicht (2) ja und auf der Mittelstufe ist es vor zehn Jahren sind so zwei sehr ambitionierte Lehrer

Aw: └ mhm

Bw: └ da gewesen welche sehr viel glaube ich von der Freizeit investiert haben (.) und eigentlich das Ganze also hauptsächlich Mathe das ganze Mathelehrmittel neu aufgearbeitet und niveaudifferenziert angepasst haben (.) und das ist eigentlich bis heute arbeiten wir noch sehr stark mit dem Lehrmittel (.) genau und es ist mal auch so zwischen den Neuen eben so wie ich (.) so seit zwei drei Jahren dabei sind und ehm denjenigen welche das schon immer gehabt haben auch so manchmal so ein bisschen die Diskussion weil ich würde auch gerne das neue Lehrmittel dann anschauen und mit dem ein bisschen mehr arbeiten (.) und das andere ist schon so *präpft* dass wie gar kein Aufwand

mehr ist zum irgendetwas dan- also muss man wie nicht mehr groß vorbereiten
(.) und das andere wäre halt ein neuer Aufwand das Ganze aufarbeiten halt auch
auf Mehrjahrgangsklassen dann zuschneiden

Im Unterschied zu anderen Schulen beginnt Aw mit vorhandenem Entwicklungspotential, das bezüglich des Unterstützungsangebots im Unterricht auf der Ebene der Primarstufen bearbeitet wird. Dies zeigt sich daran, dass Aw von „wir“ spricht und Bw sich „auf die Mittelstufe“ bezieht. In der Aussage beider Akteure zeigt sich einerseits eine für Lehrpersonen typisch erscheinende Fokussierung auf die Unterrichts- und nicht die Schulebene. Gleichzeitig wird im Unterschied zu den bisher diskutierten Gruppendiskussionen die Mitarbeit in der Planung zumindest auf der Ebene der Stufenteams bejaht. Bw differenziert diese Orientierung an gemeinsamem Gestaltungsspielraum im Anschluss. Der Gestaltungsspielraum auf der Mittelstufe wird zwar ebenfalls auf Stufenteamebene ausgemacht, liegt jedoch zurück und erscheint aufgrund des großen Aufwands nur limitiert vorhanden. Dies zeigt sich in der Aussage, dass die Lehrpersonen, die in der Entwicklung aktiv waren, „sehr viel glaube ich von der Freizeit“ investiert haben. Darin zeigt sich die Handlungsbeschränkung im Unterschied zu beispielsweise GoO Türkis und Gelb nicht in den institutionellen Vorgaben, sondern im Aufwand. Entwicklung wird als schwer realisierbares Ideal (positiver Gegenhorizont) angesehen, welche mit einem hohen zeitlichen Engagement verknüpft ist. Das Enaktierungspotential wird von Bw als begrenzt vorhanden angesehen, es besteht jedoch auch wenig Handlungsdruck, da das von Lehrpersonen entwickelte Lernmaterial den schulhausinternen Ansprüchen entspricht. Dies zeigt sich sowohl in der Aussage, dass das Material „aufgearbeitet und niveaudifferenziert angepasst“ ist, als auch in der Aussage „schon so präpp“ (Dialekt für: für den Unterricht vorbereitet). Bezüglich der Unterrichtsgestaltung des niveaudifferenzierten Arbeitens in Mehrjahrgangsklassen bestehen in beiden Stufen ein übereinstimmendes Verständnis und eine gemeinsame Sprache. Dies zeigt sich darin, dass keine gegenseitigen Erklärungen notwendig erscheinen (ebenfalls nicht gegenüber der Interviewerin) und die Anpassung der Lehrmittel nicht als Grundsatzdiskussion dargestellt wird, sondern nur als eine Frage der Zeit und des Aufwands. Dies lässt auf eine geteilte Praxis im Schulhaus schließen. Bw beschreibt sich als Zugehörige einer gewissen Betriebsaltersgruppe (die Neuen, welche seit zwei, drei Jahren im Schulhaus sind), welche den positiven Gegenhorizont, das Ideal an Erneuerung teilen. Gleichzeitig ist für Bw der Handlungsdruck zu gering, als dass sich der große erwartete Aufwand rechtfertigen ließe. Die Lehrperson beschreibt sich als Vertreterin ihrer Gruppe im Stufenteam, einem Kollektiv innerhalb des Schulkollektivs. Es wird im Unterschied beispielsweise zu GoO Türkis nicht die eigene Arbeit ins Zentrum gerückt.

Obwohl Stufenunterschiede in der Eingangspassage thematisiert werden, werden Kollektivität in verschiedenen innerschulischen Gruppen und Transparenz zwischen diesen Gruppen als handlungserleichternd für die Lehrpersonen erlebt. Dies zeigt sich beispielsweise in der folgenden Passage (Z. 114–143):

- Bw: und ich glaub wirklich ein Argument ist auch gewesen dass wir ehm Klassen wie parallel schalten kann (.) also jetzt auf der Mittelst- ich weiß nicht wie es bei euch ist aber bei uns wir haben ganz stark
- Aw: └ aha klar
- Bw: └ immer die gleichen Themen also wir
haben jetzt in allen drei Klassen das gleiche Thema und ich glaub so der Anspruch auf die Mehrjahrgangsklassen sind auch gekommen weil (.) die Schülerschaft ist also sehr durchmischt gewesen also sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund was sich ja stark ändert
- Aw: └ mhm
- Bw: └ und auch sehr häufig ehm disziplinarische Schwierigkeiten Konfliktsituationen und auch leistungsschwache Schüler und ich glaub das ist auch ein Grund gewesen
- Aw: └ das hat es┘
- Bw: └ wieso┘ dass man das wollte Viertklässler bis Sechstklässler
- Aw: └ mhm genau
- Bw: └ in einer Klasse
- Aw: └ weil es
löst ja dann das Ganze ein bisschen auf

Als ein Grund für die Entwicklung hin zu niveaudifferenzierten Mehrjahrgangsklassen wird die gemeinsame Vorbereitung („parallel schalten“) genannt. Bw kontextualisiert Entwicklung im Schulhaus in einem engen Zusammenhang mit dem Wunsch nach Kollektivität und Transparenz im Unterricht. Dies wird dem negativen Gegenhorizont des früheren Unterrichtens im Schulhaus gegenübergestellt, als jeder für sich „küechler“ hat (Z. 88, Dialekt mit der Bedeutung ‚gebacken‘, umgangssprachlich für sich alleine an Schwierigkeiten abarbeiten). In der Kollektivität zeigt sich eine Passivität, welche jedoch nicht als Beschränkung, sondern als Entlastung erlebt wird. Dies wird in der weiteren Elaboration von Bw deutlich. Sie beschreibt die aktuelle Unterrichtspraxis als Arbeit an denselben Themen in allen Mittelstufenklassen, wobei durch dieses Wissen erneut die Transparenz hervorgehoben wird. Die eingeschränkte Autonomie der Lehrperson bedeutet gleichzeitig Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Ganzen, das grundsätzlich als innovativ angesehen und normativ positiv gewertet wird. In der Anschlussproposition von Bw werden verschiedene soziale Kontextvariablen der Schüler/-innen als weiterer Grund für die Entwicklung genannt. Dies wird nun in der Wahrnehmung der Fremdreferenz diskutiert.

Thematisierung der Fremd- und Selbstreferenz

Da in GoO Rot die Thematisierung der Fremdreferenz und Selbstreferenz eng verflochten sind, werden diese integrierend diskutiert. Bw transponiert die Gründe für Entwicklung im Anschluss weg vom schulinternen Innovationsantrieb und hin zu sozi-

alen Kontextmerkmalen der Schüler/-innen wie Migration, disziplinarische Schwierigkeiten und Leistungsschwächen. Dies zeigt, dass aus Perspektive der Lehrperson die Entwicklung des Angebots ebenfalls mit dem spezifischen sozialen Kontext der Schule verknüpft wird, wobei diese Argumentation nachgelagert eingebracht wird. In der Entwicklung des schulischen Unterstützungsangebotes reagieren in der Wahrnehmung von Bw aktive Schulakteure auf den sozialen Kontext, indem die Unterstützungsangebote den wahrgenommenen Herausforderungen angepasst werden. Auf das Ziel, die Unterschiede aufzulösen, wird mit einer Konzeptanpassung (klassenübergreifender Unterricht und Niveaus) aktiv reagiert. Im Vergleich zu anderen Gruppen, welche sich von Entwicklungen/Vorgaben extern gesteuert fühlen (GoO Türkis und Gelb) oder auf den sozialen Kontext und Wandel nachträglich reagieren (GoO Blau), zeigt sich in Gruppe Rot die Wahrnehmung einer aktiven Rolle der Schulakteure bei Veränderungsprozessen. Dabei wird in der Zwischenkonklusion von Aw erneut die Kollektivität als Entlastung thematisiert, wobei dies ebenfalls auf die Ebene der Schüler/-innen transponiert wird. Klassenübergreifender Unterricht wird sowohl für den Umgang mit den Schüler/-innen als auch für die Schüler/-innen selbst als Lösung disziplinarischer Probleme, Konfliktsituationen und Lernschwächen angebracht („*löst das Ganze ein bisschen auf*“). Begründet wird dies im Anschluss im Unterricht mit verschiedenen Niveaus. Das Argument der Kollektivität als Entlastung wird in der Bezugnahme auf bestimmte Schüler/-innen weiter ausgeführt, wie in Z. 149 sichtbar „*es hat alle Niveaus sowieso drin*“. Insgesamt zeigt sich ein positiver Gegenhorizont an Kollektivität und Zusammenarbeit als Entlastung für das eigene Handeln, welche im Umgang mit den herausfordernden sozialen Kontextbedingungen konstitutiv wirken. Diese Orientierung an Zusammenarbeit als Entlastungserleben wird in der Konklusion der Passage nochmals deutlich gemacht (Z. 213–220):

- Bw: mhm (.) und was auch ehm durch die Parallelschaltung ist halt auch mega lässig dass man wie so ein bisschen reinsieht wie es andere Klassen jeder setzt es ein bisschen anders um im Unterricht (.) und trotzdem das gleiche Thema und ist sehr bereichernd so wie zu sehen wie macht es der Parallellehrer
- Aw: └ ja das ist bei uns
- Bw: └ und das┘
- ist schon noch

Diese Orientierung an Kollektivität, die das eigene Handeln erleichtert, wird von Bw im Modus einer Reformulierung der Orientierung konkludiert. Das kollektive Arbeiten wird als „*bereichernd*“ (im Unterschied zu eingreifend in GoO Gelb) für den eigenen Unterricht wahrgenommen. Erneut wird das Thema im Modus einer Metakommunikation „*ja das ist bei uns*“ von Aw konkludiert, worin die Haltung auf einer kollektiven Ebene validiert wird. Erneut spricht Aw in der wir-Form, Bw bezieht sich auf ihre Parallellehrer. Beide Lehrpersonen begreifen sich somit als Vertreter ihres Stufenteams.

Bezüglich der Wahrnehmung der Schüler/-innen orientieren sich die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen an einer hohen Leistungsnorm derjenigen Schüler/-innen, welchen das Potential zugeschrieben wird, diese zu erreichen. Die Verantwortung zur Erreichung der Norm wird an die Schüler/-innen übertragen. Dies zeigt sich beispielsweise in der ersten Fokussierungspassage zum Thema Niveaueinteilung. Auf die immanente Nachfrage der Gruppendiskussionsleiterin, wie die Kinder in die erwähnten Niveaus zugeteilt werden (Z. 433–438), reagiert Aw mit einer Divergenz, dass dies nicht durch die Lehrpersonen geschieht, sondern durch die Schüler/-innen selbst entschieden wird. Diese Proposition wird von Aw und Bw gemeinsam anhand individueller Erfahrungen elaboriert, wie das folgende Zitat zeigt (Z. 442–484).

- Aw: bei uns hat es jetzt nicht so:: also ja es hat auch schwierigere oder einfachere Aufgaben und d=Kinder dürfen das eigentlich selber wählen und es gibt halt mit Einzelnen wo jetzt zum Beispiel ich habe als Förderlehrerin dann mit der Zeit wenn wir merkten du der (.) nimmt irgendein Blatt und versteht es gar nicht der kann sich selber nicht einschätzen dann würde ich dann wie mit dem Kind das speziell anschauen (.) und vielleicht machen wir auch immer zusammen ab du nimmst jetzt mal das Einfachere und je nach dem muss ich manchmal sogar Material extra herstellen oder zusammensuchen besser gesagt (.) weil das Kind für das ist dann noch sogar das Einfache noch zu schwierig also von dem her (.) ja tun eigentlich die Kinder möglichst selber das (.) wählen °bei uns jetzt°
- Bw: └ ja bei uns
eigentlich auch also ich habe so ein bisschen die Erfahrung gemacht dass sie sich relativ gut können einschätzen
- Aw: └ mhm (.) °das ist krass°
- Bw: └ in welchem Niveau┐ dass sie wollen und können arbeiten (.) und also in der Sprache ist es wie so dass wir eh auch verschiedene Angebote haben (.) oder gerade beim Text schreiben tut sich ja automatisch so ein bisschen die Schere auf je nach Möglichkeiten (.) und bei den Sprachaufträgen haben wir einfach eben verschiedene Niveaus und sie können dann wählen (.) an was=an was sie arbeiten wollen und we- eigentlich ähnlich wie bei euch (.) bei gewissen fordert es dann von der Lehrperson irgendwie einmal eine Aufforderung ja vielleicht könntest du einmal etwas Schwierigeres machen als da irgendwie dich langweilen also
- Aw: └ ja genau
- Bw: └ wir sehen ja auch relativ schnell was ein Kind kann und was es nicht kann und in der Mathe ist es wie so automatisch halt durch diesen Zyklus dass diejenigen welche schneller arbeiten kommen einfach schneller zu den schwierigen Aufgaben und ja die anderen bleiben halt bei den einfachen

In der Divergenz von Aw auf die propositionale Nachfrage der Interviewerin bezüglich Niveaueinteilung durch die Lehrperson wird ein auf Selbstregulation basierendes Modell illustriert. Dabei wird in einer pädagogischen Leistungslogik (Unterscheidung zwischen schwierigen und einfacheren Aufgaben) die Verantwortung zur Erreichung

ehm Kind einschreiben kann und dort ist anwesend der Schulleiter Schulsozialarbeiterin ehm Schulpsychologin und es sind alle Förderlehrpersonen anwesend plus die Lehrperson welche ein Kind eingeschrieben hat und man hat irgendwie pro Kind einfach 15 Minuten Zeit (.) in welcher man dann quasi wie diesen Fall da- würde ich jetzt anfangen dieses Kind ist in dieser und dieser Klasse Mathe ist so und so Deutsch so und so (.) es läuft oder eben auch nicht (.) und die Schwierigkeit ist zum Beispiel (.) es stört die ganze Zeit und redet rein wir haben mit den Eltern schon das abgemacht und dann kommen auch die Leute vom Hort können sagen was dort ist also es ist sehr konkret und sehr gut weil du kannst Nägel mit Köpfen machen weil alle Leute welche eigentlich etwas zu entscheiden haben sind im Raum

Auf die immanente Nachfrage nach der angesprochenen Mehrheit und Minderheit der Schüler/-innen elaboriert Aw die schulinterne Unterstützungspraxis. Die Normalität der Schüler/-innen sind in der Wahrnehmung der Lehrperson diejenigen Kinder, an denen man „*viel enger dran sein*“ muss. Dabei werden Strategien im Umgang mit dieser Klientel beschrieben, wobei sich die Strategie an einer Verantwortungsabgabe an das Kollektiv orientiert. Die Schulakteure, die sich gegenseitig unterstützen, werden als Einheit beschrieben, gerade bei Herausforderungen aufgrund der anspruchsvollen Klientel. Die Sicht auf Schüler/-innen und Eltern folgt einer therapeutischen Handlungslogik, wobei die Schüler/-innen und deren Eltern als „*Fall*“ bezeichnet werden. Durch die professionelle Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Schulakteuren wie der Schulleitung, Sozialarbeit, Schulpsychologin, Förderlehrpersonen sowie Lehrpersonen wird diesen Fällen mit einer kollektiven professionellen Gemeinschaft begegnet, was für die Lehrperson zu einem Entlastungserleben führt. In der Aussage, dass man „*Nägel mit Köpfen*“ machen kann, wenn alle Entscheidungsbefugten im Raum sind, wird ein pädagogisches Kollektiv konstruiert, welches aufgrund ihres geteilten Expertenwissens zu weitreichenden Entscheidungen befähigt ist. Der Diskurs wird eingeleitet mit einer Vergangenheitsorientierung am gewohnten Umgang mit herausfordernden Schüler/-innen. Im Anschluss an das Zitat wird weiter elaboriert, dass es nun im Unterschied dazu ebenfalls IF-Konvente gibt, an welchen kein Bedarf an solchen Fallbesprechungen besteht. Diese Vergangenheitsorientierung zieht sich durch den Diskurs und weist auf ein zentrales Bearbeitungsproblem der Gruppe hin. Die Fremdreferenz ist geprägt von der Sicht auf Schüler/-innen und Eltern mit Defiziten, für die sinnvolle gemeinsame Strategien entwickelt wurden. Eine Antwort auf den Umgang mit neuen Schüler/-innen, welche weniger Unterstützung benötigen, und deren Eltern, welche zunehmend Ansprüche an die Schule stellen, wurde noch nicht gefunden. Dies zeigt sich bereits in der Eingangspassage, in der im Anschluss an die von Bw gesetzte Proposition des Wandels der Schülerschaft elaboriert wird, dass nun viel mehr Kinder in höhere Niveaus gelangen (Z. 160–164):

Bw: und wir haben viel mehr Kinder welche jetzt- also gerade in der Mathe- welche ins höhere Niveau reinkommen (.) und das Futter wie auch brauchen und ich

glaub das erfordert dann auch wieder eine Anpassung (.) wir sind ständig am Entwickeln und neue Ideen herausfinden wie man es machen kann

Das an der Schule Rot entwickelte niveaudifferenzierte Unterstützungssystem gerät zunehmend unter Druck da „*viel mehr Kinder (...) ins höhere Niveau reinkommen*“. Die Niveaudifferenzierung ist auf die ehemalige Kernklientel ausgerichtet, bestehend aus Migranten, Leistungsschwachen und disziplinarisch schwierigen Schüler/-innen (vgl. Z. 125-128). Aufgrund der unüblich hohen Anzahl Schüler/-innen, welche in ein hohes Niveaus gelangen, wird diese ehemals sinnhafte Einteilung fragwürdig. Dabei wird Leistung mit stabilen Herkunftsmerkmalen der Schüler/-innen verknüpft. Dies zeigt sich daran, dass das Zitat eingebettet ist in die Beschreibung der Veränderung des Quartiers im Sinne einer Gentrifizierung. Durch diese Veränderungen der Schüler/-innen gerät das gemeinsam erarbeitete System unter Anpassungsdruck. Obwohl sich die Lehrperson als handlungsfähig beschreibt, ist die notwendige Anpassung noch nicht erfolgt. Das gemeinsam entwickelte Unterstützungssystem ist auf die ‚alte‘ defizitäre Klientel ausgerichtet. Die Zunahme von Schüler/-innen, die über hohes Leistungspotential verfügen, stellen diese Konzepte unter Druck und werden daher als störend erlebt. Die Lehrpersonen reagieren auf diese Störung insbesondere mit einer Orientierung an den bekannten und geteilten Handlungsroutinen.

Im Unterschied zu beispielsweise GoO Gelb sind professionelle Unterschiede nicht im Fokus respektive werden sie als handlungserleichternd erlebt. Obwohl Aw Förderlehrperson ist, wird selten unterschieden zwischen der Sichtweise der Lehrpersonen und der Förderlehrpersonen. Dies wird unter anderem darin begründet, dass gemeinsam und aufgabenteilig an der Klasse gearbeitet wird. Diese Regelmäßigkeit der kommunikativen Ausblendung professioneller Unterschiede zeigt sich in den Redebeiträgen beider Gruppendiskussionsteilnehmerinnen. Explizit wird auf den egalitären Austausch verschiedener Schulhausprofessioneller im folgenden Zitat Bezug genommen, wobei der positive Horizont am gemeinsamen Arbeiten expliziert wird (Z. 1247–1267):

- Aw: also ich bin jetzt wegen dem dahin arbeiten gekommen aber es gibt ja Leute welche das gar nicht können
- Bw: ^L genau welche das *uu* schlimm finden
- Aw: ^L ja=a welche einfach ihr Schulzimmer wollen und ihr Stil und so ist es ich meine es ist auch ein Mehraufwand irgendwohin oder weil du musst auch mehr absprechen
- Bw: ^L ja
- Aw: ^L aber
- ich finde der lohnt sich °alleweil°
- Bw: ^L ja
- Aw: ^L ich gewinne ja nur wenn ich ein Austausch habe noch mit einer anderen erwachsenen Person
- Bw: ^L genau
- Aw: ^L °das ist so:°

Wie in vielen Passagen des Interviews grenzt Bw in der Proposition das Unterrichten an der Schule von demjenigen anderer Schulhäuser ab. Der Eintritt in die „*neuen Strukturen*“ wird teilweise als Herausforderung für die Schüler/-innen beschrieben. In der elaborierenden Nachfrage von Aw werden die Unterschiede zwischen den Unterrichtsstrukturen spezifiziert. Die Rückfrage ist dabei nicht frei von einer evaluierenden Bewertung dieser anderen Strukturen, welche stärker auf die Lehrperson fokussiert sind. In der weiteren Elaboration durch Bw wird dann die Stärke des eigenen Unterrichtsystems hervorgehoben. Als Ziel des eigenen Bildungs- und Förderangebot wird die Ausbildung der Selbständigkeit und Selbstorganisation hervorgehoben. Gerechtigkeit wird verstanden als Befähigung zur Selbstemanzipation als Vorbereitung für folgende Schulstufen, welche in der Perspektive der Diskussionsteilnehmerinnen wenig auf Selbständigkeit der Schüler/-innen ausgerichtet sind. Die Konklusion schließt mit einer beispielhaften Erfolgsgeschichte der Erreichung dieses Ziels.

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich in Schule Rot eine Orientierung an einem schulischen Kollektiv, welches sowohl sprachlich (durchgängige Benutzung des „wir“) als auch in der Übermittlung geteilter Haltungen sichtbar wird. Dabei steht Transparenz und Zusammenarbeit im positiven Horizont. Arbeitsteilung und gleiche Handhabung im Unterricht wird als Entlastung für die Lehrperson wahrgenommen. Im Unterschied zu anderen Gruppen wird ein Gefühl von Handlungsfähigkeit rekonstruiert, die in der erwähnten Kollektivität ihren Ursprung zu haben scheint. Die Lehrpersonen beschreiben das schulische Kollektiv als aktiv reagierend und gestaltend. Professionelle Unterschiede und Konflikte zwischen den Schulakteuren werden mehrheitlich ausgeklammert. Wenn diese dennoch auftauchen, wie in der Beschreibung der Neuen versus Alten im Eingangsimpuls, werden diese zugunsten der Parallelschaltung und der stufeninternen Harmonie verworfen. Sinnvolle Förderung wird im niveaudifferenzierten integrativen Angebot ausgemacht. Bezüglich der Fremdreferenz wird die institutionelle Ebene völlig ausgeblendet respektive ist diese nicht Thema der Gruppendiskussion. Vielmehr wird auf den sozialen Kontext Bezug genommen. Ein Handlungsproblem zeigt sich im Wandel hin zu mehr leistungsstarken Schüler/-innen, welche die bestehenden Förderstrukturen in Frage stellen. Verschiedene Dispositionen der Schüler/-innen sind für die Schulakteure sichtbar und werden im Niveauunterricht aktiv thematisiert. Das Ziel zur Ausbildung von selbstregulativen Fähigkeiten der Schüler/-innen wird dann eingreifend korrigiert, wenn bei den Schulakteuren das Gefühl besteht, dass die Schüler/-innen ihre Potentiale nicht ausschöpfen. Hinsichtlich der Gerechtigkeitskonzeption wird Bildung als Befähigung der Schüler/-innen zu eigenständig und rational denkenden Individuen verstanden. In der Passage des Übergangs in weiterfolgende

Schulstufen zeigt sich, dass sich die Diskussionsteilnehmerinnen in der Erreichung dieses Ziels erfolgreich erleben.

7.1.5 GoO Orange – fehlende Passung zwischen strukturellem Angebot und Bedürfnissen verschiedener Schüler/-innengruppen

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion diskutieren Aw, Bw und Cm, welche sowohl ein hohes Berufsalter aufweisen (18–34 Jahre) sowie bereits seit vielen Jahren an der Schule beschäftigt sind (18–19 Jahre). Ew und Dw arbeiten erst seit kurzem an der Schule (erstes respektive zweites Jahr) und sind auch erst seit kurzem im Lehrberuf tätig. Die Gruppe besteht aus den Förderlehrpersonen Aw und Bw sowie den Klassenlehrpersonen Cm, Dw und Ew, welche auf verschiedenen Primarschulstufen arbeiten. Bereits zu Beginn wird anhand des Sozialindex auf die soziale Zusammensetzung der Schüler/-innen Bezug genommen, wodurch die Schule durch ihre herausfordernde Klientel charakterisiert wird. Dieser Bezug zu herausfordernden Schüler/-innen durchzieht die Themensetzungen des Diskurses, wobei kritisch auf die Passung des Angebots zur Klientel eingegangen wird. Es wird ein Misfit zwischen den Bedingungen des Elternhauses, den daraus entstehenden Bedürfnissen verschiedener Schüler/-innengruppen sowie der hohen Anforderungen der Schule ausgemacht.

Eingangspassage

Die Eingangspassage der GoO Orange bezieht sich wie auch in der GoO Blau auf den sozialen Kontext, wobei insbesondere die Kategorie soziale Schicht für die Gruppe handlungsleitend ist. Auf die propositionale Frage der Gruppendiskussionsleiterin nach der Entwicklung und Ausgestaltung des Förder- und Unterstützungsangebots reagiert Aw mit einer Opposition (Z. 8–29):

Aw: Dürfte ich etwas sagen zur Präzision wegen den Angeboten wie diese entstanden sind (.) ehm also in der Stadt Zürich gibt es ja den Sozialindex? kennen Sie den? diesen Begriff?

I2w: mhm

Aw: und aufgrund dieses Index bekommen wir die Stunden zum Beispiel die IF-Stunden zugesprochen (.) und all die die zusätzlich bezahlten Stunden von dem her sind nicht wir diejenigen die das bestimmen oder wählen können son:dern (.) einfach zuerst einmal wie viel Geld ist für das vorhanden das ist ausschlaggebend der Sozialindex

Bw: ^L das wäre eigentlich ein Vor- oder ein Nachteil kann das ja sein oder jetzt für uns (.) also ja wir haben zwar viel mehr Ressourcen als andere Schule:n (.) ehm in Gemeinden aber vielleicht auch gleich wieder zu wenig also

eben weil es von oben bestimmt ist können wir das ja nicht sagen wie viel wir wollen oder brauchen sondern es kann Vor-oder Nachteil sein eigentlich

Aw: └ ja eben
 wir haben von der Schicht her sehr viel Unterschicht-Kinder (.) und von dem her gibt es einfach (.) werden Stunden zugesprochen aber gleichzeitig hat es hier in diesem Bereich noch viel Einfamilienhäuser-Besitzer und diese drücken dann den Index: runter dass man nicht so die Ressourcen erhält welche wir eigentlich bräuchten

Auf den Themenimpuls reagiert Aw im Modus einer Opposition, indem der Gestaltungsspielraum für die Ausgestaltungsmöglichkeiten der Angebote verneint wird. Die Schulkollegen können gemäß der Wahrnehmung von Aw nicht mitentscheiden, die Ressourcen werden durch den Sozialindex definiert, einer formalen Vorgabe basierend auf Quartierdaten des soziokulturellen Kontextes. Die Schule wird bezüglich der Ressourcenaufteilung als passiver Akteur dargestellt. Die Ausgestaltung ebenso wie die Anstellung von Förderlehrpersonen, zu welchen Aw gehört, werden als abhängig von extern bestimmten Ressourcen bezeichnet. In der Reaktion auf den Eingangsimpuls wird das Verständnis von Förderung expliziert – unter Förderung werden Angebote zusätzlich zum regulären Unterricht verstanden, wobei die Finanzierung auf sozioökonomischen Quartierdaten basiert. Bw ergänzt, dass die externe Steuerung für eine Schule einen Vor- oder Nachteil bedeuten kann. Darin wird das Gefühl der Fremdbestimmung von Aw validiert, ebenso wie weiter in der Aussage „von oben bestimmt“ (Z. 22). Bezüglich Ressourcenverteilung wird dabei in einer sozialen Vergleichslogik argumentiert. Die Schule erhält im Vergleich viele Ressourcen, im Verhältnis zu den Schüler/-innen sind es dennoch zu wenig. Dies wird festgemacht an einer fehlenden Kongruenz zwischen dem Einzugsgebiet der Schule und dem realen sozialen Kontext der Schüler/-innen. Förderung wird im Eingangsimpuls mit einer Ressourcenorientierung und der Frage fairer Verteilungskriterien verknüpft. In der Formulierung von Bw zeigt sich ein professionelles Wissen darüber, wie viel Ressourcen benötigt würden. Die Mitsprache respektive Mitgestaltung als Professionelle/r wird nicht als vorhanden angesehen. Aw greift diesen Konflikt auf und elaboriert ihn weiter aus. Insgesamt wird die im Fachbegriff „Sozialindex“ (Z. 18) enthaltene Differenzierung der Schüler/-innen nach sozioökonomischer Herkunft von der Schule aufgenommen und für die interne Differenzierung weiterverwendet. Dies zeigt sich weiter in der Unterscheidung des sozialen Kontextes des Schulhauses in „viel Unterschicht-Kinder“ und „Einfamilienhaus-Besitzer“. Dabei wird die zweite Gruppe für die Ressourcenvergabe als störend empfunden, da die Schulhausrealität nicht entsprechend wahrgenommen wird.

Thematisierung der Selbstreferenz

Bereits im Eingangsimpuls zeigt sich eine Fokussierung insbesondere auf die Gruppe der Unterschicht-Kinder. Diese Charakterisierung der Schule durch ihre sozial heraus-

fordernde Lage ist für die Identifizierung der Gruppe zentral, was sich in der weiteren Ausarbeitung der Proposition durch Cm zeigt (Z. 41–51):

- Cm: wir sind innerhalb von [Name des Quartiers] noch mehr Unterschicht und praktisch hundert Prozent fremdsprachige Kinder und auch oft sozial vernachlässigte Kinder können wir glaube ich schon sagen darum haben wir- wir sind eines von denjenigen Schulhäusern welches als erstes vom Kanton Zürich also ihr müsst immer korrigieren °gell ich weiß auch ni-:°
- Bw: L ja=ja klar
- Cm: L welches eine Sozialarbeiterin
dann erhalten hat

Die Zuschreibung der Schule durch den sozialen Kontext der Schüler/-innen wird von Cm aufgenommen und weiter ausgeführt. Die Schüler/-innen werden als „*praktisch hundert Prozent fremdsprachig*“ und „*oft sozial vernachlässigt*“ beschrieben. Es wird der Logik des externen Klassifikationssystems Sozialindex gefolgt, welche um einen Sprachaspekt erweitert wird. Dabei wird von Cm ein Schulprofil konstruiert, welches verschiedenen Kategorien der gängigen Definition von ‚herausfordernder sozialer Lage‘ entspricht. Es wird die kombinierte Milieulagerung des Schicht- und Migrationsstatus der Schüler/-innen angesprochen, wobei in der weiteren Beschreibung der sozialen Vernachlässigung die Konnotation der Kategorien als defizitär deutlich wird. Diese Charakterisierung wird für die Schule als ressourcenrelevant angesehen, was sich an der Verknüpfung des schwierigen sozialen Kontexts mit dem Erhalt der Schulsozialarbeiterstelle zeigt. Schicht wird mit dem Sozialindex, Ressourcen und Förderstunden verknüpft und dabei eine logische Schlussfolgerung der „*sozial vernachlässigten Kinder*“ zum Bedarf der Sozialarbeiterin gemacht („*darum haben wir ... eine Sozialarbeiterin dann erhalten*“). Dadurch wird implizit eine Verteilung professioneller Aufgaben in den Diskurs eingeleitet – die Sozialarbeiterin ist für diese Unterschicht, die fremdsprachigen, sozial vernachlässigten Kinder zuständig. Dies ist ein erstes Indiz für eine Orientierung an Arbeitsteilung und Verantwortungsabgabe im Schulhaus, welche sich im weiteren Diskurs verfestigt.

Diese Wahrnehmung der nicht vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten aufgrund von Vorgaben wird in der Eingangspassage von Aw mit einer berufsbiographischen Erzählung der Einführung von Kleinklassen im Schulhaus aufgebrochen. Dabei wird der Bruch von Bw eingeleitet, die Aw dazu auffordert zu erzählen, weshalb die Schule bezüglich integrativer Förderung die Rolle eines „*Vorreiterschulhaus[es]*“ (Z. 120) hat. In dieser Formulierung zeigt sich weiter das Bestreben, ein Schulprofil in Abgrenzung zu anderen Schulhäusern darzustellen. Dabei wird die defizitäre Sicht auf Schüler/-innen mit einer innovativen Perspektive des Förderprofils ergänzt. Das eigene teilintegrative System wird als in der Schule natürlich gewachsen dargestellt – dies im negativen Gegenhorizont zur später eingeführten kantonale aufgezwungenen „*Zwangsi-ntegration*“, welche den aktuellen Zustand der Förderung beschreibt. Aw führt diese Aufforderung mit der folgenden berufsbiographischen Erzählung aus (Z. 93–117):

Aw: @.@ okay bevor diese @Zwangsintegration gekommen ist@ habe ich da eine Kleinklasse D gehabt (.) Kinder für Verhaltensauffälligkeiten habe das drei Jahre lang gemacht (.) damals ist der [Name] noch Schulpräsident gewesen und nachher das ist damals die Zeit gewesen auch in der wir sparen mussten und darum haben viele Klassenlehrpersonen Kinder möglichst behalten (.) also es sind nur die Kinder rausgegeben worden welche wirklich hoch schwierig gewesen sind und das sind damals die Kinder gewesen welchen man das Ritalin noch nicht abgeben hat und dann habe ich so 13 Kinder gehabt welche vielleicht @50 % hätten Ritalin gebraucht@ oder bekämen heutzutage Ritalin über und ähm 50 % sind Kinder gewesen welche eben sehr ruhige welche ein bisschen Unterstützung gebraucht haben sehr scheue und ruhig °wie sagt man dem° lern:: ja ein bisschen lernbehindert ist so eine gemischte Gruppe gewesen (.) und das ist für mich eine hohe Herausforderung gewesen ich habe so richtig den Spagat machen müssen zwischen diesen Auffälligen (.) sehr äh aggressiv- aggressiven Kindern und schwierige Elternhäuser und dann noch die anderen Kinder welche Teilleistungsstörungen gehabt haben (.) dann habe ich eigentlich die Rolle gehabt als Kleinklassenlehrerin da immer Feuer löschen zu müssen (.) das sind hochschwierige Charaktere gewesen und die anderen sind zu kurz gekommen (.) nach drei Jahre habe ich gefunden es geht nicht diese Mischung geht einfach nicht da werde ich keinem Kind gerecht (.) und habe dann gefragt habe noch gekündet dem Schulpräsidenten ist das damals noch gewesen (.) dort gekündet und dann hat er mich gefragt ob ich da integrativ arbeiten will ob ich das aufbauen will und ich habe gesagt ich kenne es nicht habe es noch nie gemacht (.) aber es wäre eine Op:tion und für mich eine Herausforderung und habe dann ja gesagt (.) und dann habe ich darum habe ich schon ein paar Jahre vorher integrativ das da aufbauen können und dann hat habe ich vier Klassen gebraucht welche mitmachen (.) bist du dann schon dabei gewesen? [Cm] ist dann noch nicht aber dann haben vier Mittelstufen nein eine Unterstufen-Lehrkraft und vier

Bw: └ das ist vor zwanzig

Jahre gewesen oder?

Aw: └ und drei Mittelstufen-Lehrkräfte└ haben da mitgemacht und haben mitgemacht

Cm: └ °15 16 Jahre etwa°

Aw: └ ja etwa 16 nein also wenn ich vor 17 Jahr etwa vor 14 Jahre

so

Bw: └ ah 14 Jahre ja

Dw: └ ah und dann bist du in diese Klassen arbeiten gegangen so wie jetzt [Name HP] zu uns gekommen ist

Aw: └ ja genau das haben wir dann so ein bisschen ausgependelt was- wir haben dort wirklich alle Freiheiten gehabt und miteinander experimentieren können was braucht die Klasse (.) wie viele Stunden bin ich in der Klasse wie viel nehme ich die Kinder raus wie viel machen wir im Team-Teaching oder Halbklassenunterricht das haben wir immer wieder neu diskutieren können (.) und diese Lehrer haben das gut gefunden (.) @damals also ja@ haben es gut gefunden haben gerne mitgemacht und es ist wirklich fruchtbar gewesen diese Zusammenarbeit (.) und dann bereits ein Jahr darauf haben dann andere Lehrpersonen das auch gewollt (.) und dann ja haben sind das immer mehr geworden bis dann du auch ein- eingestiegen bist

Mit der Unterscheidung zwischen „*Zwangintegration*“ und was davor an Entwicklung möglich war, wird an die Proposition des kürzlich verlorenen Gestaltungsspielraums des Eingangsimpulses angeknüpft. Aw sieht einen Zusammenhang in der Einführung des integrativen Systems mit ihrer Position im Schulhaus, was aus der biographischen Erzählung sichtbar wird. In der biographischen Erzählung wird ein Schulsystem beschrieben, welches nicht mehr existiert. So werden Kleinklassen anstelle von Integration beschrieben, die Anstellung läuft über den Schulpräsidenten anstelle des Schulleiters, die Schüler/-innen erhalten kein Ritalin. Dieser Vergangenheitsbezug wird jedoch im Unterschied zu beispielsweise GoO Blau nicht im positiven Gegenhorizont (vergangenes Ideal), sondern als überwunden dargestellt. Dabei erlebt sich Aw als aktiv im Anstoß zur Veränderung basierend auf einer als unmöglich empfundenen Situation im vormaligen Kleinklassensystem. Es wird ein Konflikt zwischen verschiedenen schulischen Professionen beschrieben (Klassenlehrpersonen geben aufgrund der Sparbemühungen nur die richtig schwierigen Kinder aus der Klasse, die Kleinklassenlehrpersonen sind überfordert), wobei Aw eine Ungleichbelastung zuungunsten der Heilpädagogen ausmacht. Im Folgenden wird die Sicht auf Schüler/-innen aus damaliger Perspektive in zwei Gruppen aufgeteilt. Die „50 % hätten Ritalin gebraucht“ und die „lernbehinderten“. Die erste Gruppe wird als „*hochschwierige Charaktere*“ bezeichnet, wobei die auffälligen Schülereigenschaften durch die Herkunft der Schüler/-innen aus „*schwierigen Elternhäuser[n]*“ erklärt wird. Diese Verknüpfung von Verhaltensauffälligkeiten und schwierigen Elternhäusern kann als Wiederaufnahme des im Eingangsimpuls eingeführten Argumentationsmusters gesehen werden, welches Schicht als ausschlaggebend für den Förderbedarf der Schüler/-innen darstellt. Im Begriff Charakter zeigt sich eine stabile Vorstellung von Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler/-innen. Der zweiten Gruppe der Lernbehinderten konnte Aw gemäß Selbstaussage nicht gerecht werden („*da werde ich keinem Kind gerecht*“), wobei die individuenzentrierte Bedürfnisperspektive mit einer Wahrnehmung begrenzten Gestaltungsspielraums verknüpft wird. Da Aw sich nicht fähig fühlt, diese aufzulösen, entscheidet sie sich für Kündigung. An dieser Stelle wird die eingeschränkte Handlungsfähigkeit aufgebrochen. Für Aw überraschend akzeptiert der Schulpräsident den Entscheid nicht und bietet stattdessen an, den bevorstehenden Strukturwandel im Fördersystem anzustoßen. Durch dieses Angebot erhält Aw ihre pädagogische Handlungsfähigkeit zurück und kann als innovatives Angebot („*ein paar Jahre vorher*“) das integrative System einführen. In der weiteren Erzählung wird der positive Gegenhorizont, das Ideal an vorhandenem Gestaltungsspielraum weiter ausgeführt. Die multiprofessionelle Kooperation wird in einem Modus der Selbstbestimmung/Autonomie beschrieben, was sich in der Aussage zeigt „*wir haben dort wirklich alle Freiheiten gehabt und miteinander experimentieren können*“. Es werden verschiedene Fördermodelle beschrieben (in der Klasse, separativ, Team-Teaching, Halbklassenunterricht), wobei der Fokus auf die freie Entscheidungsmöglichkeit gelegt wird. Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird in diesem Setting als „*fruchtbar*“ beschrieben. Während

Aw, welche von Bw einen Expertenstatus für Förderung zugeschrieben erhält, den Diskurs dominiert, beteiligen sich die anderen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen lediglich mit Nachfragen. In den Rückfragen von Bw und Dw zeigt sich eine Unkenntnis der Ausführung von Aw, während Cm mit seiner Aussage aufzeigt, dass er dies bereits erlebt hat. Es wird eine nicht von allen geteilte Erfahrung beschrieben, worin auch die Detailliertheit der Ausführung hinweist. An dieser Stelle wird die defizitäre Sicht verschiedener Schüler/-innengruppen mit einer Selbstreferenz verknüpft, welche jedoch nicht von allen anweisenden Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen geteilt wird.

Thematisierung der Fremdreferenz

Im weiteren Diskursverlauf wird an der Unterscheidung verschiedener Defizite von Schüler/-innen angeknüpft und das momentane Fördersystem kritisiert. Basierend auf diesen Schüler/-innengruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, knüpft Bw an den Bruch hin zur *ZwangsinTEGRATION* an (Z. 195–202):

Bw: ja früher hat man halt noch wie zwei von diesen Kleinklassen gehabt ja die Kleinklasse welche eher für verhaltensschwierige Kindern gewesen ist aber die haben noch einigermaßen am Stoff mitarbeiten können weil sie intelligenzmäßig noch einigermaßen das erfassen haben können (.) den Lernstoff aber einfach in kleineren Gruppen besser geschult also sich besser haben konzentrieren können (.) und dann hast du noch die andere Kleinklasse gehabt (.) das=B wo dann eigentlich die Kinder reingekommen sind welche einfach an ihren individuellen Lernzielen gearbeitet haben also die sind quasi (.) ähm am eigenen Programm gewesen und jetzt haben wir wie beide äh Lern- also Kinder in unseren Klassen das finde ich eben auch schwierig (.) also du hast die verhaltensschwierigen Kindern mit welchen du am Verhalten arbeiten musst an der Aufmerksamkeit (.) welche aber eigentlich noch so am Klassenlernziel folgen können? (.) einigermaßen und dann die Kinder welche eben wir dann Lernziel angepasst haben also welche keine Noten mehr haben im Zeugnis (.) welche Lernbericht haben bei welchen wir wirklich- jetzt sagen wir als Lehrpersonen (.)- mit den Heilpädagogin zusammen ein spezielles Programm machen muss (2) das finde ich schon anspruchsvoll

In der Ausführung von Bw wird die Unterscheidung von Aw verschiedener Kategorien von Kleinklassen-Kindern aufgenommen, die verhaltensschwierigen, welche intelligenzmäßig folgen können gegenüber den lernzielangepassten. Der Diskurs wird gerahmt in der Aussage, dass die Integration der beiden Schüler/-innengruppen in die Klassen im momentanen Fördersystem eine Herausforderung darstellt. Bw greift die Veränderungsperspektive von Aw auf und argumentiert in der Logik der Vorteile separativer Förderung. Im positiven Gegenhorizont liegt die sinnvolle Trennung des früheren Kleinklassensystems. Dieser wird im negativen Gegenhorizont der Durchmi-

schung in der jetzigen Förderung in der Klasse gegenübergestellt. Die Gegenüberstellung geschieht entlang der Differenzierung verschiedener schulischer Defizite von Schüler/-innen. Dadurch wird sichtbar, dass Bw diese Unterscheidung noch immer präsent hat und die Schüler/-innen gedanklich entsprechend kategorisiert. Während Aw unterschiedlich erfolgreiche Phasen des Kleinklassenunterrichts unterscheidet, wobei für sie das „Teilintegrative“ Fördersystem eine sinnvolle Alternative ist, wird Integration grundsätzlich als Herausforderung dargestellt. Sowohl Aw als auch Bw argumentieren, dass in der Kombination der beiden Schüler/-innengruppen effektive Förderung kaum möglich erscheint. Während Aw ihre Argumentation an die Bedürfnisse des Kindes knüpft, wie sich beispielsweise in der Aussage zeigt: *„Kinder welche nicht profitieren können (...) aus dem Rahmen raus fallen“* (Z. 147–149), steht bei Bw die Lehrperson und ihr Belastungserleben im Zentrum. Im Unterschied zu Aw wird nicht mehr auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen, sondern die Bedürfnisse der Lehrpersonen und die Zusammenarbeit in der Klasse fokussiert. Bw als Heilpädagogin argumentiert aus der Lehrpersonensicht, worin die Fremdperspektive für die eigene Argumentation verwendet wird. An dieses Angebot der Bedürfnisargumentation aus Sicht der Lehrpersonen finden Cm und Dw einen Anschluss. Dabei stellt Cm das Belastungserleben der Lehrperson im folgenden Zitat ins Zentrum (Z. 161–162):

Cm: ich kann diesen sowieso nicht gerecht werden ich habe noch viele andere (.) und man kann nicht auch die Energie einstecken in diese weil sonst wird man auch gleich krank

Cm differenziert die Bedürfnisperspektive am Kind, indem die eigene Gesundheit sowie andere (nicht spezifizierte) Schüler/-innen in den Fokus gestellt werden. Cm argumentiert, dass es nicht nur für die Schüler/-innen und die Klasse schwierig ist, sondern auch für die Klassenlehrperson, wobei ähnlich wie in GoO Gelb eine Orientierung an der eigenen Arbeit eingenommen wird. Cm orientiert sich wie auch bereits Bw am Unterrichten in homogenen Leistungsklassen. Die Integration verschiedener Schüler/-innengruppen mit Defiziten wird als Überforderung bis hin zur gesundheitlichen Überbelastung wahrgenommen. Dw knüpft an der Unterscheidung verschiedener Schüler/-innen mit Defiziten an, wobei in der Aussage, dass sich die Unterschiede verschiedener Lerngruppen in der Mittelstufe noch verschärfen, die Belastungsargumentation von Cm weiter ausgeführt wird (Z. 172). In der Gruppe zeigt sich eine Gemeinsamkeit bezüglich der Kategorisierung verschiedener Schüler/-innengruppen entlang vergangener Kleinklassenkategorien. Schüler/-innen mit Defiziten werden im Unterricht als Herausforderung wahrgenommen. Während Aw in einer individuenzentrierten Bedürfnisperspektive aus der Sicht des Kindes argumentiert und Integration grundsätzlich positiv bewertet, liegt der Fokus bei Bw, Cm und Dw auf der Lehrperson und deren Bedürfnisse.

Die Thematik unterschiedlicher Bedürfnisse von Schüler/-innengruppen wird in der Fokussierungspassage bezüglich Schüler/-innen, welche zu kurz kommen, erneut

aufgenommen. Dabei zeigt sich ein divergenter Diskurs bezüglich der Frage, welche Schüler/-innengruppen das betrifft. Gemäß Ew sind dies die Kinder im Mittelfeld gegenüber den leistungsstarken und den leistungsschwachen. Dw sieht die leistungsstarken Schüler/-innen im Nachteil, da für diese Gruppe im Unterricht keine Zeit bleibt. Bw versucht die Divergenz mit der Forderung nach mehr Unterstützung im integrativen Unterricht aufzulösen. An diese Forderung findet Aw einen Anschluss, wobei in der Perspektive defizitärer Schüler/-innen das gemäß Aw wenig an Gerechtigkeit orientierte selektive Schulsystem kritisiert wird (Z. 296–332):

- Aw: mhm und wenn wir schon bei dem sind müsste man auch noch aufhören mit den Noten (.) weil wir arbeiten ressourcenorientiert oder holen das Kind dort ab wo es steht fördern es dort und dann kommt gleich- muss man die benoten und diejenigen welche lernzielangepasst sind haben einen Bericht (.) aber dann beim Übertritt sechste Klasse Oberstufe wird genau dennoch geschaut in welche Stufe kommen sie jetzt oder muss man eben dennoch eine Einteilung machen also werden sie benotet und ja
- Ew: ^L ja das haben wir ja letzthin ja auch (.) angesprochen (.) dass du als IF-Lehrperson die schwachen Kinder mit welchen du zusammen arbeitest halt am Fortschritt misst und dementsprechend sie auch lobst und sagst das hast du jetzt super gemacht (.) und wenn aber die Zeugnisnote kommt und die Lehrperson gibt die Zeugnisnote dass dann wird halt wieder an der Klasse gemessen ist (.) und dementsprechend ist die Note dann dennoch wieder schlecht (.) und das ist so auch die Diskrepanz dass sie viel hören du machst es gut und richtig und so und nachher quasi wenn es darauf ankommt (.) bekommen sie gleich wieder eins *auf den Deckel* weil es wie nicht anders geht
- Dw: ^L gut sie werden hoffentlich nicht an der Klasse gemessen
- Ew: ^L nein schon nicht aber^J
- Dw: ^L das wäre nicht gut aber halt an den Lernzielen welche man-
- Ew: ^L genau halt ja halt so wie sie stehen müssten dann halt in der Mathe ist es dann halt dennoch oder im Deutsch (.) ist es dann halt dann eine ungenügende Note

Die Passage wird erneut von Aw eingeleitet, welche mit einer professionsspezifischen Argumentation („*wir arbeiten ressourcenorientiert*“) einen Unterschied zwischen dem „wir“ der Förderlehrpersonen in Abgrenzung vom an Selektion ausgerichteten Schulsystem hervorhebt. Erneut wird die Argumentation entlang den Bedürfnissen der Kinder festgemacht, wobei sich im Satz „*holen das Kind dort ab wo es steht*“ zeigt, dass grundsätzlich von Leistungsunterschieden ausgegangen wird. Dabei wird ein Konflikt zwischen einer bedürfnisorientierten Einzelförderung und einem auf Selektion ausgerichteten Regelunterricht unterschieden. Aw vertritt eine an Anerkennung von Unterschieden geprägte Förderhaltung, welche sie einem Output-Fokus auf Systemebene gegenüberstellt. Der Konflikt wird ebenfalls in die Schule übertragen, indem die Aufgaben Förderung und Selektion an Personen gebunden werden. Dies zeigt sich in der aktiven Formulierung von Förderung durch Aw gegenüber der passiven Formulie-

rung von Benotung. Diese professionsspezifische, konfliktbelastete Aufgabenverteilung wird von Ew aufgenommen und weiter ausgearbeitet in den Aussagen: „*du als IF-Lehrperson (...) arbeitest am Fortschritt*“, „*die Lehrperson gibt die Zeugnisnote*“. Das Spannungsfeld Förderung – Selektion wird organisationsintern mit professionellen Akteuren verknüpft, welche sich in ihren Werthaltungen und Gerechtigkeitskonzeptionen unterscheiden. Dieses Spannungsfeld wird von Ew als nicht auflösbar beschrieben, wobei insbesondere das Kind als leidtragendes ins Zentrum gerückt wird. Die Beschreibung der lobenden IF-Lehrperson, die ihr Verhalten zum Kind an sozialer Wertschätzung ausrichtet (Anerkennungsgerechtigkeit) kontrastiert mit der an formaler Gleichbehandlung ausgerichteten Notengebung der Klassenlehrperson (Verteilungsgerechtigkeit). Die Klassenlehrperson Dw differenziert die Orientierung einer separierenden Leistungsnorm, wobei durch das Ersetzen von Klasse durch Lernziel eine Opposition an der Anerkennungsgerechtigkeits-Orientierung von Aw sichtbar wird. In dieser Kontrastierung zeigt sich eine Validierung der professionsspezifisch unterschiedlichen Werthaltungen. Eine Notengebung entlang den gesetzten Lernzielen ist für Dw nachvollziehbar und sinnvoll. Ew divergiert diese Haltung in der Wiederaufnahme der Ungerechtigkeitsunterstellung der Notengebung von Aw. Das Bearbeitungsdilemma zeigt sich für die beiden Förderlehrpersonen Aw und Ew im Unterschied zur Klassenlehrperson Dw als nicht auflösbar und belastend.

Der Bezug zu verschiedenen Schüler/-innen und Eltern ist in der GoO Orange im Unterschied beispielsweise zur GoO Türkis – mit dem Fokus auf die eigene Arbeit – oder auch Rot – mit dem Fokus auf kollektives Handeln – ein zentraler Bezugspunkt der Diskussion. Die Sicht auf den sozialen Kontext, der bereits im Eingangsimpuls mit kategorialen Zuschreibungen des Sozialindex verknüpft wird, durchzieht die Gruppendiskussion und wird um weitere askriptive Merkmalszuschreibungen ergänzt (Z. 918–947):

Dw: also ich empfinde es gleich wie die [Name Ew] dass es sehr angenehm ist mit fast allen Eltern aber ich finde es gibt auch einzelne (.) manchmal bei welchen man bei welchen ich für mich das Gefühl habe ich kommen nicht an die heran oder es gibt Kommunikationsproblem obwohl es mit der Sprache schon geht (.) aber ich weiß nicht wie das Schulsystem in Kenia ist und was diese Frau dann dort erlebt hat also es ist dann wirklich fremd und ich kann diese Leute auch nicht löchern mit Fragen und sagen wie lange sind sie in die Schule gegangen?

Bw: ^L@(.) ja::@
Dw: ^{L@}

also@ möglichst weit weg und ich erzähle etwas und sie sagen ja=ja sagen immer ja aber e=ja es bleibt manchmal so klar müsste ich dann noch (.) mehr mit Kulturvermittler schaffen aber das ist darum finde ich auch sehr gut was unsere Schulsozialarbeiterin macht (.) so auf ganz andere Wege die Eltern in die Schule holen

Aw: ^L einbinden ja in unserem Schulhaus das sind gute Angebote

Ew: ^Lja weil das Problem^J ist eigentlich mehr so Richtung Vernachlässigung halt (.) dass dann wirklich so die Kinder

also teilweise haben wir haben jetzt auch zwei neue Schüler in der dritten Klasse und die sehen wir immer am Abend da noch im Schulhaus herumschleichen (.) die haben einfach alle Freiheiten also niemand kümmert sich um die und das ist dann auch schwierig also dann nachher probierst du sie zu erreichen und sie machen nichts du sagst könnten sie bitte bei den Hausaufgaben mal hinsitzen und schauen und es passiert einfach nichts und dann bist einfach auch (.) kommst du an die Grenze also (.) und das ist auch wahnsinnig frustrierend also gerade wenn sie eben noch klein sind also ich meine Primarschüler brauchen ja schon noch

Bw:

L mhm mhm

Ew:

L ir-

gendwie ein bisschen eine schützende Hand (.) ja

Dw schließt an das von Ew proponierte Thema „*lieber schwierige Kinder als schwierige Eltern*“ (Z. 875–881) an, wobei sie eine Differenzierung dazu setzt. Diese zeigt sich in der Abgrenzung zwischen der Normalvorstellung, dass der Kontakt zu den Eltern angenehm sei, und Beispielen, bei welchen das Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern belastet ist. Die bereits von Dw proponierte kulturelle Distanz wird dabei um einen Kommunikationsaspekt jenseits des reinen Verständnisses erweitert. Darin zeigt sich eine kulturelle Distanz zwischen Lehrperson und Eltern in der weiteren Elaboration von Fremdheit und geringer Bildungsnähe. Als Antwort auf diese Fremde der sozialen Klientel wird mit dem Zuzug von Vermittlungspersonen, wie Kulturvermittler oder der Schulsozialarbeiterin, ein möglicher Umgang gefunden. Diese Bearbeitungsform wird im nächsten Abschnitt ausführlicher behandelt. Die Lehrperson sieht sich selbst nicht fähig, die kulturelle Distanz zu überbrücken, im externen Hilfefahren zeigt sich jedoch eine problemlösende Bewältigungsstrategie. Diese Verantwortungsabgabe wird von Aw performativ validiert. Ew elaboriert das Thema der Distanz zwischen Lebenswelt der Lehrperson und des sozialen Kontextes weiter aus, wobei die kulturelle Distanz um den Aspekt der „*Vernachlässigung*“ ausgedehnt wird. Was unter Vernachlässigung verstanden wird, wird am Beispiel von zwei Schülern exemplifiziert. Die beiden Schüler werden als neu an der Schule bezeichnet, aufgrund der Wahl des Beispiels und der Generalisierung des Problems („*die Kinder also teilweise haben*“) wird dies als Beispiel eines bekannten Phänomens dargestellt. Darin zeigt sich eine Erwartungshaltung der Lehrpersonen bezüglich des Verhaltens gewisser Schüler/-innengruppen basierend auf der familiären Herkunft der Schüler/-innen. Dabei wird die Profilierung der Schule des Eingangsimpulses als belastete Schule mit schwieriger Klientel erneut aufgegriffen und mit weiteren Aspekten gefüllt. Die pädagogische Distanz zu den Eltern wird um den Aspekt der Nicht-Erreichbarkeit ergänzt, was in der Aussage „*machen nichts*“ konkludiert wird. Dadurch werden sie zur Belastung für die Lehrperson, welche an die „*Grenze*“ kommt und eine große Frustration verspürt. Die Hilflosigkeit der Lehrpersonen ergänzt die Bedürftigkeit der Schüler/-innen. Beide Gruppen fühlen sich den defizitären Strukturen im Elternhaus ausgeliefert. Die Bedürftigkeitsperspektive wird in der Konklusion erneut aufgegriffen und performativ validiert in den Aussagen, „*sind noch klein*“ sowie „*brauchen ... eine schützende*

*Hand*⁴. In der gegenseitigen Bezugnahme zeigt sich die Anschlussfähigkeit des Themas in der Gruppe, eine Wahrnehmung des sozialen Kontexts als defizitär und die fehlende Passung zur pädagogischen Realität der Lehrpersonen und der Schule.

Enaktierung der Fremd- und Selbstreferenz: Verantwortungsabgabe

Im direkten Anschluss an die Fokussierungspassage ‚lieber schwierige Kinder als schwierige Eltern‘ wird auf das bereits im Eingangsimpuls erwähnte Enaktierungspotential des Handlungsdilemmas eingegangen. So finden die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen eine gemeinsame Bearbeitungsstrategie in der Verantwortungsabgabe an die Schulsozialarbeit gewisser Thematiken in Zusammenhang mit der als herausfordernd wahrgenommenen Klientel. Dies wird im folgenden Zitat sichtbar (Z. 849–967):

Bw: ja wir sind jetzt auch gerade froh um die Schulsozialarbeit also eben ich denke vor allem bei Kindern eben wie jetzt sei es Verwahrlosung oder auch wenn=wenn bei verhaltensschwierigen Kindern denke ich ist es auch noch bei welchen man merkt es ist wirklich ein bisschen von zu Hause die Eltern brauchen Unterstützung in der Erziehung dass wir das nicht auch noch leisten müssen also eben bei diesem Bub (...) wir haben einfach das Gefühl er tanzt der Mutter auf der Nase herum und ist halt auch für uns eh erziehungsmäßig schwierig zum Handhaben und da sind wir wirklich froh können wir das jetzt der Schulsozialarbeiterin auch abgeben dass sie sich mal mit der Mutter trifft

Bw knüpft an das Enaktierungspotential (Verantwortungsabgabe an die Schulsozialarbeit) von Dw an, in der Beschreibung eines Beispiels aus der eigenen Unterrichtspraxis. Wie bereits von Ew werden die Defizite in der Familie mit Verhaltensschwierigkeiten bei den Schüler/-innen in Verbindung gebracht. Eltern werden als defizitär bezüglich Erziehung dargestellt. Durch die Verknüpfung dieser Probleme in der Exemplifizierung mit der Muttersprache beziehungsweise dem Migrationsstatus zeigt sich erneut die Orientierung an fehlender kultureller Passung zwischen Lehrpersonen/Schulhausrealität und Eltern. Die Probleme im Elternhaus übertragen sich auf die Schule, in welcher die Kinder „*erziehungsmäßig schwierig zum Handhaben*“ und damit zur Belastung für die Lehrpersonen werden. Die eigene Handlungsbeschränkung in der Situation kann jedoch durch eine Delegation an die Schulsozialarbeit aufgebrochen werden. Dieser wird die Fähigkeit unterstellt, sowohl die kommunikativen Probleme als auch den kulturellen Gap überbrücken zu können.

Diese Strategie der Verantwortungsabgabe von sozialen Problemen an die Schulsozialarbeiterin als professionelle Spezialistin wird von verschiedenen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen an verschiedenen Stellen im Diskurs beschrieben. Explizit wird auf die Rollenverteilung im Schulhaus in der folgenden Fokussierungspassage beschrieben (Z. 1027–1044):

konzeption der sozialen Wertschätzung ausgerichtet, wird den Lehrpersonen eine formale Gleichbehandlung und Leistungsorientierung unterstellt. Dieser Wertekonflikt wird von der Unterstufenlehrperson Ew weiter ausgearbeitet und von der Lehrperson Dw validiert. Während dieser Diskurs verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen aus Sicht der Förderlehrpersonen geführt wird, zeigen sich weitere Hinweise auf die Vorstellung von Gerechtigkeit hinsichtlich der formulierten Zukunftswünsche aus Sicht der Mittelstufenlehrperson Cm (Z. 1345–1363):

- Cm: also ich erhoffe ich bin jetzt halt im Übertritts-Denken oder (.) ich hoffe dann dass möglichst eben viele ins A kommen das ist immer mein Ziel (.) also zuerst dass sie gerne in die Schule kommen und möglichst sich wohlfühlen und all diese Sachen aber sonst dass möglichst viele ins A kommen (.) und sich auch dort bewähren und vielleicht nach zwei Jahren dann eben ins Gymi nochmals probieren
- Bw: L ah
- ja
- Cm: L weil die meisten schaffen es nicht das erste Mal
- Bw: L aus der Sek dann
- Cm: L aber vielleicht
- nach zwei Jahren dann weil es gibt wirklich solche welche bei uns Fortschritte machen also das Niveau bei diesen steigt (.) und zwar ich habe jetzt eine aus Syrien die ist nicht mal vier Jahre da aber die macht- also ich habe ihr gesagt heute fast wie eine Rakete Fortschritte und die hat jetzt halt Gymi natürlich nicht geschafft aber ehm nach zwei Jahre Sek also die sehe ich ganz klar im Gymi und studieren später

Auf die Abschlussfrage der Gruppendiskussion – der Frage nach Zukunftswünschen für die Schüler/-innen – proponiert Cm eine hohe Leistungsnorm hinsichtlich der weiteren Bildungskarriere seiner Schüler/-innen. In der weiteren Ausführung werden weitere Zielsetzungen (wohlfühlen, gerne in die Schule kommen) aufgeführt, wobei in der Wiederholung des Ziels „möglichst viele ins A“ sichtbar wird, dass hierauf der Fokus liegt. In der weiteren Elaboration, weshalb die Sekundarstufe und nicht die höchste Schulstufe (Gymnasium) angestrebt wird, zeigt sich eine Vorstellung von unterschiedlich vorhandenen kognitiven Potentialen, aber auch Entwicklungsständen der Schüler/-innen. Am Beispiel eines syrischen Mädchens wird eine unerwartete Erfolgsgeschichte konstruiert, was sich in der Formulierung „es gibt wirklich solche“ zeigt. Die Werthaltung der Lehrperson ist auf einer kompetitiven Leistungsorientierung ausgerichtet. Dieses Zitat kann als weiterer Hinweis unterschiedlicher Gerechtigkeitskonzeptionen in der Gruppe gelesen werden. Während Aw und Ew ein non-distributives Verständnis von Anerkennungsgerechtigkeit im Aufbau einer wertschätzenden pädagogischen Generationenbeziehung formulierten, orientieren sich Cm und Dw an einer formalen und an Wettbewerb ausgerichteten Verteilungsgerechtigkeitskonzeption. Das Ziel der Lehrpersonen liegt darin, die Schüler/-innen entsprechend ihrer Potentiale zu möglichst hohen Leistungen zu bringen.

Fazit

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Orange zeigt sich insbesondere von den Förderlehrpersonen Aw und Bw, welche den Diskurs prägend mitstrukturieren, ein Fokus auf den Bedürfnissen der als vernachlässigt wahrgenommenen Schüler/-innen. Der Fokus von Dw und Cm liegt dabei vielmehr auf der Arbeit und dem Belastungserleben der Lehrperson. Bezüglich Fremdreferenz sind Defizite von Schüler/-innengruppen, die zwischen Leistungs- und Verhaltensschwächen differenziert werden, im Fokus des Diskurses. Diese werden in der Fokussierungspassage, wer im Unterricht zu kurz kommt, von den leistungsstarken Schüler/-innen und der Norm abgegrenzt. Die Defizite der Schüler/-innen werden in der Kategorisierungslogik des Sozialindexes an sozialen Problemen im Elternhaus festgemacht. Zwischen der elterlichen Unterstützung und der pädagogischen Haltung der Lehr- und Förderlehrpersonen wird eine fehlende Passung wahrgenommen. Probleme aufgrund erzieherischer Defizite übertragen sich auf das Verhalten der Schüler/-innen in der Schule. Aufgrund dieser Fremdreferenz wird in der Selbstreferenz ein Profil der belasteten Schule entworfen, mit einer Klientel der herausfordernden Lage insbesondere bezüglich Schicht, aber auch Fremdsprache und Vernachlässigung. In der Selbstreferenz zeigt sich weiter eine Konstruktion verschiedener Werthaltungen von auf der einen Seite Förderlehrpersonen mit dem Fokus auf den Bedürfnissen des Kindes und auf der anderen Seite das Schulsystem und die Lehrperson mit dem Fokus auf Selektion. In dieser Differenzierung zeigen sich unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen innerhalb der Gruppe. Während Aw und Ew eine Förderhaltung entwerfen, welche an Wertschätzung und Anerkennung ausgerichtet ist, zeigt sich davon abgrenzend die Selektionshaltung insbesondere der Klassenlehrpersonen an einer kompetitiven Leistungsorientierung ausgerichtet. Die Anerkennungsgerechtigkeitskonzeptionen werden in Konflikt zur kompetitiven Leistungsorientierung einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption erlebt. Das integrative Fördersystem, welches einerseits den Bedürfnissen der belasteten Schüler/-innen nicht gerecht werden kann und andererseits das Belastungserleben der Lehrpersonen erhöht, wird als negativer Gegenhorizont einem Teilintegrativen Fördersystem, das an der Schule entwickelt wurde, gegenübergestellt.

Ein gemeinsames Enaktierungspotential, mit der herausfordernden Klientel umgehen zu können, wird in der Verantwortungsabgabe an die Schulsozialarbeiterin gefunden. So finden sich die diskutierenden Lehr- und Förderlehrpersonen zwar nicht in der divergierenden Haltung bezüglich sinnvoller Förderung (wie sich im Diskurs ‚wer kommt zu kurz‘ zeigt), jedoch in der separierenden Konstruktionsleistung verschiedener Problemkategorien.

„es ist alles auch wirklich integrativ sehr“ erfolgt im Modus einer Argumentation, das Integrative wird betont, was darauf hinweist, dass dies für Am nicht selbstverständlich ist. Weiter wird differenziert, „es ist auch gut, dass wir es haben“, was nach einer Rechtfertigungsstrategie klingt. Bw unterbricht Am mit dem Hinweis, dass es um die Entwicklung der Angebote geht, nicht um die Ausgestaltung. Diese Unterbrechung ist charakteristisch für die Diskurskultur in dieser Gruppe, welche von gegenseitigen Zurechtweisungen und Unterbrechungen geprägt ist. Die jüngeren männlichen Lehrpersonen werden dabei häufig von den (berufs-)älteren weiblichen Lehrpersonen unterbrochen und auf Fehler hingewiesen. Auf die erneute Rückfrage an die Interviewerin, welche den Entwicklungsaspekt des Eingangsimpulses wiederholt, reagiert Am erneut im Rahmen einer Divergenz. Ähnlich wie beispielsweise in Gruppe Gelb, Türkis und Blau wird Integration als Einschnitt und als „*politischer Entscheid*“ gefasst, wobei im folgenden Zitat der Gestaltungsspielraum der Schule gegenüber institutionell-organisatorischen Vorgaben verneint wird (Z. 40–59):

- Am: L das ist ein politischer Entscheid- ein politischer
 Entscheid gewesen @(.)@ eigentlich @(.)@ also @(.)@
- Bw: L jede Schule hat damals müssen
- Am: L ja
- Bw: L mit
 der Integration hat ein Förderkonzept erstellen müssen
- Am: L ja
- Bw: und da hat es zuerst ehm Steuergruppen gegeben kleine ehm um zusammen mit
 einem Teil der Schulleitung zum Förderkonzept- (.) und weil das immer komple-
 xer worden ist hat dann das die Schulleitung ehm selber überarbeitet (.) und
 zum Durchlesen gegeben
- Am: L genau
- Cw: L mhm

Die Wiederholung des Eingangsimpulses durch die Interviewerin wird von Am mit der Divergenz zur Mitarbeit an der Entwicklung unterbrochen. Dies zeigt sich in der passiven Formulierung sowie dem Inhalt der Aussage „*das ist ein politischer Entscheid gewesen*“. Auch durch das anschließende Lachen wird das Thema als irrelevant ausgeklammert, da die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sich nicht als mitwirkungsmächtig, sondern passiv erleben. Bw setzt zu dieser Orientierung eine Antithese, wobei der Gestaltungsspielraum auf der Ebene der Schule und nicht der politischen Ebene ausgemacht wird. Dies wird in der Aussage deutlich, dass die Schule durchaus einen Gestaltungsspielraum hatte, jede Schule ein Förderkonzept erstellen musste. Am validiert diesen Gestaltungsspielraum auf Schulebene. Bw erläutert im Anschluss den Prozess dieser Ausarbeitung. Es wird eine Phase der kollegialen Aufgabenverteilung beschrieben, wobei aus der Kürze der Beschreibung sowie der Nicht-personalisierung der „*kleinen Steuergruppen*“ geschlossen werden kann, dass die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen nicht an dieser Konzeptarbeit beteiligt waren. Aufgrund der Ar-

beitsbelastung und Komplexität wird diese Ausarbeitung in der Gruppe als gescheitert dargestellt, wobei die Übernahme der Konzeptarbeit durch die Schulleitung nicht negativ, sondern vielmehr als Entlastung beschrieben wird. Die Validierungen von Am weisen darauf hin, dass er keine Divergenz zu seiner Aussage der fehlenden Mitarbeit in der Entwicklung sieht. Die antithetische Bezugnahme durch Bw wird aufgelöst und endet in der Synthese, dass Mitarbeit an Konzeptarbeiten nicht in dieser Gruppe stattfindet unabhängig davon, auf welcher Ebene die Begrenzung liegt.

Thematisierung der Selbstreferenz

Wie in der Reaktion auf den Eingangsimpuls bereits angelegt, werden nun die verschiedenen Ebenen der Beschränkung und Ermöglichung (bspw. der Politik, schulinterner Hierarchien) für das eigene Handeln im Unterricht und der Förderung diskutiert. Dabei wird eine Unterscheidung gemacht zwischen der Begrenzung durch institutionelle Regeln, insbesondere was knappe Ressourcen betrifft, und organisationalen Handlungsbegrenzungen auf der Ebene der Einzelschule. Dieses Thema bleibt in der weiteren Eingangspassage dominant. Innerhalb der Organisation werden Gestaltungsspielräume ausgemacht. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Dm bezüglich Förderung eine Delegationsstrategie beschreibt (vgl. Z. 62–67), während Am eine integrative Förderpraxis in der Klasse thematisiert (vgl. Z. 71–72).

- Dm: wir ja was weiß ich vier Stunden in der Woche haben (...) dann schicken wir halt so viele Kinder dort hin (Z. 62–67)
Am: wir machen es ehm im Team decken wir es ab mit drei Stunden (Z. 71–72).

In den Aussagen zeigen sich nicht nur zwei verschiedene Förderstrategien, es werden auch verschiedene Haltungen bezüglich Förderung expliziert. Bei Dm steht das Angebot im Zentrum, welches mit Schüler/-innen gefüllt wird. Dabei bleibt unspezifisch, mit welchen Schüler/-innen gearbeitet wird. Es ist eine Angebots- und Ressourcenorientierung sichtbar. Auch bei der Aussage von Am sind die Ressourcen im Zentrum („drei Stunden“), die Förderung wird jedoch im Unterschied zu Dm im Klassenzimmer integrativ organisiert. Am identifiziert sich aufgrund seiner Doppelfunktion in der Klasse mit dieser integrativen Förderhaltung, was sich darin zeigt, dass er an der Bedarfsabdeckung mitbeteiligt ist. Dm versteht Förderung als Entlastung der Lehrperson durch ein Entsenden von Schüler/-innen, während für Am Förderung Zusammenarbeit im Klassenzimmer bedeutet. An die integrative Förderhaltung von Dm finden Bw und Cw einen Anschluss und validieren die Praxis argumentativ („das macht Sinn“, Z. 73 und 74). Am elaboriert seine Haltung im Anschluss daran weiter aus (Z. 81):

- Am: so gut wie möglich im Team damit nicht noch jemand dazu kommt

In der Betonung der Aussage „*noch jemand*“ thematisiert Am erstmals einen negativen Gegenhorizont der Gruppe an zu vielen Schulakteuren im Klassenzimmer. Im weiteren Diskurs wird sichtbar, dass dies insbesondere mit dem Erleben einer Invasion von Förderlehrpersonen ins Klassenzimmer gleichgesetzt wird. Diese fordert die Autonomie der Lehrperson in der Klasse heraus. Im positiven Gegenhorizont wird ein klassenlehrpersonenzentriertes Zusammenarbeitsmodell im Unterricht konstruiert. Am, welcher sich als Heilpädagoge weiterbilden lässt, identifiziert sich dabei als Klassenlehrperson und begründet seinen Entscheid für die Ausbildung im Erhalt einer solchen Ausgestaltung der Förderung durch Klassenlehrpersonen. Als gemeinsame Orientierung der Gruppe zeigt sich ein positiver Horizont an Förderung durch Zusammenarbeit unter Klassenlehrpersonen. Als vergangenes Enaktierungspotential dieses Ideals wird die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen für Förderung im Klassenzimmer elaboriert, wie beispielsweise in der folgenden Passage sichtbar (Z. 167–193):

- Cw: und dann hast du wirklich alles abdecken können was deine Kinder eigentlich
gebraucht haben
- Am: ^L genau
- Cw: und das ist so super gewesen und das hat so gut verhebt weil du hast dich abge-
sprochen du bist so viel zu zweit gewesen
- Am: ^L mhm das haben wir immer noch das
Team-Modell
- Cw: ^L das ist super
- Bw: ^L **aber gell diese 150 Stellenprozent das ist dann nur
gewesen für**
- Am: ^L für die (Grund-)
- Bw: ^L ehm diejenigen welche **fremdsprachig ganz neu ge-**
kommen sind
- Am: ^L ja::ja:
- Bw: ^L und nicht für eine allgemeine Integration jetzt rechne was
heutzutage für- die Ko-Ko-Ko Kohle ist nicht da für eine 150
- Am: ^L nein[↓]
- Bw: ^L nur mit der In-
tegration
- Am: ^L ja die sind ja die erhalten natürlich viel mehr Geld oder
- Bw: ^L (Sparmaßnahmen)[↓] sind
Hammer gewesen
- Cw: ^L sind Hammer ja
- Bw: ^L aber hast gut arbeiten können es ist das einzig
Sinnvolle

Im Anschluss an den Exkurs, was es zur Ausbildung zum Heilpädagogen braucht, greift Cw die Ausgestaltung von Förderung im Klassenzimmer durch Klassenlehrpersonen auf. Dabei wird ein positiver Gegenhorizont (ein Ideal) eines Team-Modells illustriert, welcher den Lehrpersonen den Raum gibt, Förderung so zu gestalten, wie sie es als sinnvoll erachten. Dies zeigt sich in der normativ geladenen Argumentation,

dass es „super gewesen“ war und „gut verhebt“ (umgangssprachlich für funktioniert) hat. Die Ressourcen für Stellenprozente von Lehrpersonen werden dabei als Ermöglichung und Begrenzung des professionellen Gestaltungsspielraums erlebt. Die Begrenzung zur Erreichung des Ideals in der momentanen Förderung wird direkt an die Ressourcenvergabe geknüpft. Die Differenzierungen durch Am („genau und das haben wir immer noch“), welcher die Bearbeitungsmöglichkeit auch im heutigen System bejaht, werden von Bw nicht beachtet und in den folgenden Aussagen widerlegt. Das Modell damals war aufgrund der Ressourcen einmalig und ist heute unerreichbar. Wie bereits in der vorhergehenden Passage werden Schüler/-innengruppen (hier „fremdsprachig ganz neu“) lediglich als Ressourcen für die Erreichung des Lehrpersonenideals erwähnt. Wie die Förderung ausgestaltet war, wird nicht erwähnt und ist im Unterschied zur Organisation der Förderung auch nicht im Zentrum. Während Am ein Enaktierungspotential des positiven Horizontes (Autonomie und Zusammenarbeit unter Lehrpersonen) im heutigen Fördermodell als erreichbar sieht, verneinen Cw und Bw dies, wobei der Grund bei institutionellen Bedingungen („Sparmaßnahmen“) ausgemacht wird. Dieser Eingriff von außen wird als Schock, als „Hammer“ erlebt, die Lehrpersonen sehen sich in ihrer Arbeit behindert. Der Gestaltungsspielraum wird auf der Ebene der Lehrpersonen negiert, die administrativen Vorgaben bestimmen die Arbeit.

Thematisierung der Fremdreferenz

Im Eingangsimpuls und auch den folgenden Themensetzungen wird der soziale Kontext der Schüler/-innen kaum erwähnt. Individuelle Bedürfnisse der Schüler/-innen werden nicht thematisiert. Die Wahrnehmung auf Schüler/-innen ist von einer Ressourcenlogik (vgl. Abschnitt oberhalb) oder einem Belastungserleben geprägt. Dies zeigt sich beispielsweise im Anschluss auf die Nachfrage durch die Interviewerin bezüglich der Ausgestaltung des erwähnten Team-Modells (Z. 344–349):

- Bw: ah das ist einfach plötzlich aus der 150%-Stelle schon 100%-Stelle geworden oder weil das ist natürlich dann (.) das ist die=die die Kinder wo man dort integriert hat also die wo jetzt direkt aus dem Ausland gekommen sind? dass sie schon nur ein Teil gewesen von der ganzen Integration (.) und das hat nachher zur Regelklasse gehört und vorher ist das wie ein freiwilligen (Ort eine Art) welchen man übernommen hat weil man gefunden hat das ist ein gutes Modell wir integrieren diese Kinder direkt die sind sonst (.) über eine E-Klasse erst in die Regelklasse gekommen (.) und statt dass sie über diese E-Klasse () kommen sie direkt zu uns (.) dann haben wir dafür eh angemessenere Stellenprozent gekriegt (.) und das ist dann natürlich weggefallen mit der Integration ist das nicht etwas Spezielles gewesen sondern etwas °was die Regelklassen-Lehrkraft macht°

Am: Leigentlich Spa::r-Konzept @(.)@

Bw: └ ja dann nicht nur
 Am: └ die integrative┘ Förderung ist eigent-
 Bw: lich ein Gesamt-Spar-
 Cw: └ eben dann nicht nur┘ diese sondern da ist alles integriert nachher
└ ja

Auf die immanente Nachfrage von I1w, bezüglich der Entwicklung des beschriebenen Fördermodells durch mehrere Lehrpersonen an der Klasse, elaboriert Bw im Modus einer Beschreibung die institutionelle Beschränkung des Handelns auf Akteursebene durch den Wechsel zum integrativen System. Sowohl im früheren als auch im aktuellen Fördermodell haben die beschreibenden Lehrpersonen keinen Einfluss auf die Anpassungen von Konzepten. Dies zeigt sich in den Aussage, dass „plötzlich“ eine Anpassung der Stellenprozent hin zur aktuellen Situation gemacht wurde. Ebenso wird die Entscheidungsfindung in der Vergangenheit von Bw passiv formuliert („man gefunden hat“). Es ist nicht klar, inwiefern sich Bw zu dieser Gruppe zählt. Dabei ist die Wertung dieser Änderungen unterschiedlich. Während der institutionelle Wandel zum integrativen Fördersystem als Ressourcenkürzung erlebt wird, wird die organisationsinterne Entscheidung der früheren Förderung von Bw mitgetragen. Die Sicht auf Schüler/-innen zeichnet sich erneut durch eine Ressourcenlogik aus, integrierte Kinder werden logisch an Lehrstellenprozente geknüpft. Wenn diese Stellenprozente wegfallen, da diese Schülergruppen danach regulär integriert werden müssen, werden die Schüler/-innen zu Belastung, was sich in der Aussage von Bw zeigt: „da ist alles integriert nachher“. Der Befragte Am generalisiert die Aussage der begrenzten Ressourcen durch Integration als „Spar-Konzept“, wobei er nicht auf die Schüler/-innen Bezug nimmt. Im Gegensatz zu beispielsweise GoO Blau wird nicht in einer Bedürfnisargumentation der Individuen diskutiert, die Arbeit der Lehrperson sowie institutionelle Begrenzungen stehen im Zentrum. Auf den sozialen Kontext Schülerschaft wird einzig in einer Entlastungs- oder Belastungsargumentation Bezug genommen.

Dieser Bezug zum sozialen Kontext der Schüler/-innen wird als Belastung mit sozialen Problemen in der Familie verknüpft. Dabei werden in einer ähnlichen Logik wie in GoO Schule Orange Strategien der Delegation von sozialen Problemen an die Sozialarbeit beschrieben. Die Fokussierungspassage, welche mit der Proposition der zu knappen Ressourcen der Schulsozialarbeit („viel zu viel zu wenig Stellenprozent“, Z. 645) eingeführt wird, folgt auf die immanente Nachfrage nach dem erwähnten ‚variablen Bereich‘ der Förderressourcen. Da an dieser Stelle auf die Fremdwahrnehmung des sozialen Kontextes eingegangen werden soll, wurde die Passage der Rolle der Schulsozialarbeit im Schulhaus aus dem Zitat gekürzt (Z. 732–771):

Dm: └ man kann einfach sagen ┘ es geht nicht mehr so
weiter jetzt muss etwas passieren und sonst
 (...Passage Schulsozialarbeit...)
 Dm: └ wobei das nicht unbedingt schulisch
 kognitive Förderung ist sondern das sind soziale Probleme

- Cw: └ ja
 Am: └ ja da kommen oft
 kommen schulische Probleme durch das soziale Probleme
 Dm: └ mhm
 Cw: └ ja ich denke die
 musst du zuerst einmal aus dem Weg geräumt haben
 Am: └ ja dann┘ kannst eh
 Cw: └ und geklärt haben
 und verstanden haben überhaupt einmal verstanden haben
 Am: └ ist nicht immer der Fall
 natürlich
 Cw: └ und gemerkt haben┘ oder die sind auch wichtig dass das Kind überhaupt kann
 (.) wie sagt man dem? gedeihen
 Am: └ @gedeihen@

Der vorangegangene Diskurs ist geprägt von einer Divergenz der Frage, wie man die Eltern zum Förderangebot zwingen kann, welches Bw transponiert, indem sie die Abgabe der Verantwortung sozialer Probleme an die Schulsozialarbeiterin proponiert. Dm ignoriert diesen Einschub und setzt weiter zum Diskurs von Bearbeitungsmöglichkeiten sozialer Probleme im Elternhaus über, wobei die emotionale Bezugnahme der Aussage „muss etwas passieren und sonst“ darauf hinweist, dass das Thema für die Lehrperson eine hohe Relevanz für das eigene Handeln besitzt. Im folgenden (ausgelassenen) Diskurs elaborieren Dw und Cw in gegenseitigen Bezugnahmen eine mögliche Bearbeitung des Handlungsproblems durch die Abgabe solcher Probleme an die Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeiterin wird als extern auf einer „*anderen Ebene*“ (Z. 45) beschrieben und ähnlich wie in GoO Orange als Bindeglied zwischen der Schul- und der Elternkultur gesehen. Die Wahrnehmung des sozialen Kontextes der Eltern wird in der Passage in der gemeinsamen Bearbeitung des Diskurses als konflikthaft beschrieben. Die Lehrpersonen haben für die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses eine Strategie in der Delegation an die Schulsozialarbeit gefunden. Die Bedürfnisse der Schüler/-innen bleiben dabei außerhalb des Fokus, es geht insbesondere darum, wie mit dem eigenen Belastungserleben durch den sozialen Kontext umgegangen werden kann. Dm überträgt in der Elaboration die Rollenunterscheidung verschiedener Schulakteure auf Defizite der Schüler/-innen, was sich in der Aussage zeigt „*nicht unbedingt schulisch kognitiver Förderung*“ versus „*sozialer Probleme*“. Dabei wird durch die Verneinung „*nicht kognitiv*“ eine Abgrenzung der Zuständigkeit der Lehrpersonen für soziale Probleme gemacht. Weiter zeigt die Wortwahl (schulisch-kognitive Aspekte werden in der Schule gefördert, das Soziale ist hingegen problematisch) eine Wertung zwischen schulisch bearbeitbaren kognitiven Defiziten, jedoch eine Stabilität sozialer Probleme. In der Elaboration ersetzt Am den Begriff „*kognitive Probleme*“ durch „*schulische Probleme*“, worin erneut die Abgrenzung gemacht wird zwischen schulisch = kognitiv gegenüber sozial = nicht im schulischen Bearbeitungsbereich. Gleichzeitig sind soziale Probleme jedoch für den schulischen Alltag relevant,

diskussionen, beispielsweise in GoO Gelb oder Blau. Diese Orientierung wird von Cw in der Aussage „*es geht nicht*“ performativ validiert. Die Elaboration, worin erneut die Rollenverteilung im Schulhaus impliziert wird, die Verantwortung liegt beim Heilpädagogen, wird sowohl von Cw als auch Aw validiert, was die Anschlussfähigkeit der Orientierung zeigt. Wie in der vorherigen Fokussierungspassage wird der positive Gegenhorizont im individuellen Leistungsstreben und Engagement der Schüler/-innen gesehen („*viel Zeit investieren*“), wodurch sich diesbezüglich eine geteilte Orientierung der Gruppe zeigt. Gewisse Schüler/-innen, die dieses Ideal nicht erreichen, werden aus der Verantwortung der Lehrperson abgegeben, wobei die Förderung bei dieser Gruppe wenig sinnvoll wahrgenommen wird, wie sich in der Elaboration von Bw „*x-Erwachsene darumherum*“ zeigt. Die Förderorientierung ist orientiert am erwarteten Output der Leistungssteigerung. Wenn aufgrund des nicht vorhandenen kognitiven Potentials Leistungssteigerung nicht erreicht wird, wird Förderung als wenig sinnvoll angesehen. Ressourcen sollten gemäß dieser Gruppenhaltung da verteilt werden, wo sie zu einem Ergebnis führen. Bei denjenigen Schüler/-innen, bei welchen keine Aussicht auf Leistungssteigerung besteht, wird die Förderung als Verschwendung von Ressourcen erlebt. Wie bereits in der Gruppe Gelb rekonstruiert, wird hier eine verkürzte Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit sichtbar. Förderressourcenverteilung wird dann als sinnvoll eingesetzt und fair verteilt angesehen, wenn eine Leistungssteigerung erwartet werden kann. Diese Reformulierung der Orientierung wird von Cw und Bw gemeinsam erarbeitet.

Gerechtigkeitskonzeptionen

Förderung wird in der Gruppe Grün dann als gerecht verteilt erachtet, wenn eine Leistungssteigerung angenommen werden kann. Bildungsgüter sollen nach fairen Prinzipien für Individuen eingesetzt werden, die diese auch ausschöpfen. Dies kann als verkürzte Verteilungsgerechtigkeitskonzeption verstanden werden. Die geteilte Orientierung am fairen Einsatz der Ressourcen bei erwarteter Leistungssteigerung zeigt sich weiter im Hinblick der Übertrittgespräche. Cw schließt an den Diskurs an, dass diese meist unproblematisch verlaufen (Z. 1783–1796):

Cw: meistens machen wir zwischen den Sommer- und Herbstferien Einzelgespräche mit den Eltern schauen nochmals wie sieht die Situation aus wenn man Kinder hat bei welchen wir denken das ist so ein bisschen auf der Kippe es braucht so ein Kick noch ein bisschen einen Pfupf mehr und dann würde es vielleicht ein Niveau mehr rauf (.) dann thematisieren wir das an dem Elterngespräch schon aber natürlich ohne zu sagen es würde Niveau II oder Sek A dass das so das nehmen wir überhaupt nie in den Mund also

Am: L ist auch besser so ja

Cw: L das Wort aber

einfach so ein Kick

- Bw: \perp und auch dann gäbe es den Kurs hättest noch theoretisch den Basiskurs wo sie hineingehen könnten
- Cw: \perp genau also bei diesen Kinder bei welchen wir finden jetzt auch noch ein bisschen so oder ((schnalzen))

In der Elaboration des Themas Übertrittgespräche beschreibt Cw die lehrpersonengesteuerten Elterngespräche im Vorfeld des Übertritts. In der Ausführung wird sichtbar, dass der Entscheid des Übertritts stark von Seiten der Lehrperson gesteuert wird. Dies zeigt sich darin, dass die Lehrperson schlussendlich zu entscheiden hat, inwiefern das Kind auf der Kippe das höhere Niveau erreicht oder nicht. Dieser lehrpersonenzentrierte Entscheid wird von Am validiert in der Aussage, dass die Information, dass das Kind eventuell in ein höheres Niveau könnte, besser nicht mitgeteilt wird. Das Ziel liegt nicht darin, die Schüler/-innen zu eigenrationalen Entscheidungen auszubilden, was ein Hinweis für einen Befähigungsgerechtigkeitsansatz wäre. Vielmehr sollen die Entscheidungsrationale der Eltern als Unterstützung ausgelotet werden. In der weiteren Elaboration durch Bw zeigt sich erneut das Verständnis des fairen Ressourceneinsatzes (Basiskurs), wenn eine Leistungssteigerung zu erwarten ist. Dies wird im Elterngespräch ausgelotet, was als Hinweis dafür gedeutet werden kann, dass die Lehrpersonen das Leistungspotential der Kinder mit der Unterstützungshaltung im Elternhaus verknüpfen. Das enge Leistungsverständnis (kognitives Potential) sowie die Vorstellung von Fairness des Gütereinsatzes, wenn dieser rational eingesetzt wird, lassen auf eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption schließen. Aufgrund der inklusiven Diskursorganisation kann diese Konzeption zumindest von Am, Cw und Dw als geteilt erachtet werden.

Fazit

Insgesamt zeichnet sich die GoO Grün durch eine lebhaftere, streitfreudige Diskussionskultur aus. Autonomie der Lehrperson als positiver Gegenhorizont in Abgrenzung geteilter Standards wird nicht nur formuliert, sondern im Diskurs gelebt. Der positive Horizont an Autonomie der Lehrperson wird in der Abschlusspassage der Gruppendiskussion noch einmal aufgegriffen (Z. 1909–1922):

- Am: ich glaube es ist wichtig dass je-also ich finde das ist schön wenn es so ganz viel Individualisten an dem Schulhaus gibt wobei
- Cw & Bw: \perp mhm
- Am: \perp jeder so ein bisschen seinen Stil hat seine Art wie er unterrichtet ehm und dass man das beibehaltet und nicht versucht irgendwie Schubladen zu erstellen ihr müsst jetzt alle so und alle müssen so
- Bw: \perp Standards überall @(..)@
- Cw: \perp Standards

In der argumentativen Abschlusspassage der Diskussion wird erneut auf die in der Eingangspassage dominierende Unterscheidung zwischen Autonomie der Lehrperson versus Autonomiebegrenzungserleben durch aufgezwungene Zusammenarbeit, hier im Rahmen organisationsinterner Standards, Bezug genommen. Gleiche Handhabung im Unterricht und Zusammenarbeit im Klassenzimmer sind im Unterschied zu GoO Rot im negativen Gegenhorizont. Dies zeigt sich insbesondere bezüglich der Bearbeitungsmöglichkeiten von mehrheitlich geteilten Handlungsproblemen, welche stark diskursiv, emotional und antithetisch geführt werden. Es besteht viel Gemeinsamkeit bezüglich Wahrnehmung der Klientel und des institutionellen und organisationalen Kontextes (Fremdreferenz), nicht jedoch bezüglich der Bearbeitung der damit zusammenhängenden Handlungsprobleme (Selbstreferenz und deren Bearbeitung). Die Selbstreferenz dominiert den Diskurs, die Lehrperson steht im Zentrum der Diskussion. In dieser Logik werden Verhaltensauffälligkeiten von Schüler/-innen als teilweise absichtlich herbeigeführte Belastung der eigenen Arbeit erlebt. Weiter wird in einer Ressourcenlogik von Schüler/-innengruppen gesprochen. Die Professionszentrierung der Gruppe auf die Lehrperson ist sehr ausgeprägt. Heilpädagoginnen werden als Herausforderung in der Klasse und Bedrohung für das als sinnvoll erlebte Team-Modell mehrerer Lehrpersonen angesehen. Die Schulsozialarbeit wird dann als entlastende Ressource thematisiert, wenn sie die Verantwortung für gewisse Schüler/-innengruppen übernimmt. Die Lehrpersonen fühlen sich dabei, wie bereits in GoO Orange, wenig zuständig für soziale Probleme. Kommen Schüler/-innen dennoch in den Blick, ist die Wahrnehmung geprägt von einer Dichotomisierung von gegebenem/nicht gegebenem Leistungspotential, das mit sozialen Bedingungen der Herkunft verknüpft wird. Die Vorstellung an natürlich gegebenem Leistungspotential ist ein erster Hinweis für ein verkürztes Verständnis eines Verteilungsgerechtigkeitsansatzes. Weiter zeigt sich eine Vorstellung der fairen Verteilung von Bildungsressourcen für Förderung und hinsichtlich des Übertritts, wenn eine Leistungssteigerung erwartet werden kann. Faire Verteilungsprinzipien richten sich sowohl nach vorhandenen Möglichkeiten als auch sinnvollen Entscheidungsrationale der Schüler/-innen und deren Eltern.

7.1.7 GoO Violett – geteiltes Verständnis idealer Förderung und fließende Übergänge

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Violett diskutieren zwei weibliche Lehrpersonen der Mittelstufe (Bw, Dw), wobei Dw ebenfalls einen Auftrag als Förderlehrperson an der Schule hat, mit zwei Lehrpersonen der Oberstufe. Während Am als Förderlehrperson arbeitet, ist Cw Förder- und Klassenlehrperson. Die Schule ist insofern eine Besonderheit innerhalb des Samples, als dass vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe alle Stufen im selben Gebäude unterrichtet werden, wobei seit Beginn der Schule ein stufen- und niveaugemischter Unterricht auf Sekundarstufe, teilweise ebenso auf Pri-

marstufe, stattfindet. Die Handhabung auf Sekundarstufe und Mittelstufe wird in der Gruppendiskussion an verschiedenen Stellen thematisiert, wobei jeweils Vergleichbares zwischen den Stufen angesprochen wird. Die Diskussion entwickelt sich mehrheitlich fließend und in reger gegenseitiger Bezugnahme, wobei Bw, Dw und Cw den Diskurs dominieren. An die geteilte Haltung bezüglich Förderung kann Am im Diskurs anschließen, ansonsten äußert er sich eher spärlich.

Eingangspassage

Bw, welche auffällig oft die Propositionen setzt, beginnt ebenfalls mit der Reaktion auf den Eingangsimpuls und steigt mit dem Thema DaZ-Förderung ein. Bereits in der Eingangspassage wird die Schule im Unterschied zu den anderen Gruppendiskussionen mit Ausnahme der GoO Rot als aktiv in der Entwicklung von Förderangeboten dargestellt. Dies zeigt sich in der Ausführung von Bw zur Anpassung von Förderkonzepten auf der Ebene der Einzelschule (Z. 14–50):

Bw: also ein Förderangebot ist sicher das DaZ=(2) also

Cw: └ ja?

Bw: └ der DaZ @Unterricht@

alle: └ @(2)@

Bw: └ ist

ähm (1) bis (.) zu dem Jahr ist der (.) so geführt worden dass jede Klasse zwei; bis drei Lektionen (.) bekommen hat (.) und dann: hat die DaZ Lehrperson die Kinder herausgenommen (.) aus der Klasse also so ist- auf der Primar gewesen °auf der Sek weiß ich's nicht° und hat ähm während de:r Schulzeit also sie haben dann ein Fach verpasst ähm zusätzlich Deutsch (.) gegeben und das ist aber nur bis zu dem Sommer gewesen ((einatmen)) weil man dann gemerkt hat; dass viele Kinder ähm in dem DaZ sind welche eigentlich (.) gar nicht unbedingt das Deutsch als Zweitsprache das Problem ist sondern (.) auch eher ein kognitives Problem dass sie einfach Unterstützung brauchen (.) hat man das geändert?

Cw: └ (.) mhm

Bw: └ hat

man einen gewissen Anteil von diesen DaZ Ressourcen (1) also den Klassen weiterhin gegeben aber in Form von (.) integrativer Unterstützung und DaZ gibt es immer noch das ist aber dann nur noch ähm zwei Lektionen für die gesamte Stufe also (.) für die gesamte Mittelstufe zwei Lektionen und für die (.) gesamte Unterstufe glaube ich drei Lektionen und °Oberstufe:°

Cw: └ zwei

Bw: Zwei (2) und das ist dann separativer DaZ-Unterricht welcher über Mittag stattfindet für die Kinder welche ähm (.) noch innerhalb von drei Jahren erst Deutsch lernen und eben wie gesagt die anderen Kinder welche Deutsch-Unterstützung brauchen dort läuft es eigentlich in Form von integrativem (.) Förderunterricht (.) in der Klasse

Aus dem Einstiegsimpuls wird das Thema der Entwicklung sonderpädagogischer Förderangebote aufgegriffen. Dabei wird „@Unterricht@“ lachend gesprochen, was durch die Gruppe ebenfalls mit Lachen quittiert wird, was auf ein geteiltes Verständnis der Gruppe oder ein gemeinsames Erlebnis hinweist. Es bleibt jedoch unklar, welches belastigende Erlebnis mit der Kombination des Begriffes DaZ und Unterricht verbunden wird oder inwiefern ein soziales Lachen auf die emotionale Reaktion durch Bw folgt. Dabei wird im Unterschied zur Mehrheit der anderen Gruppendiskussionen die Entwicklungsfähigkeit der Schule im Hinblick auf die Ausgestaltung von Förderangeboten nicht verneint. Die Formulierungen in der Elaboration „geführt worden“, „man dann gemerkt hat“, „hat man das geändert“ weisen auf eine gemeinsame Entwicklung des DaZ-Förderangebots hin. Im Unterschied zu beispielsweise GoO Grün oder Türkis wird die Integration nicht als aufgezwungener Entscheid beschrieben. Vielmehr wird eine schulinterne Adaption der Vorgaben beschrieben, indem der DaZ-Unterricht für diejenigen, welche diesen benötigen, über Mittag stattfindet. Gemäß dieser Beschreibung von Bw hat die Schule in dieser gemeinsamen Entscheidung, DaZ über Mittag anzubieten, einen Weg gefunden, Förderung in einer bedürfniszentrierten Adaption der institutionellen Vorgaben zu organisieren. Die folgende Begründung der Entwicklung basiert auf einer gemeinsamen Haltung im Schulhaus, was sich in der kommunikativen Ausführung durch Bw zeigt. DaZ-Förderung wird dann als sinnlos dargestellt, wenn Schüler/-innen Unterrichtsstunden in der Klasse und somit gemeinsame kognitive Leistungsziele verpassen, was sich in der Aussage „ein Fach verpasst“ zeigt. Es zeigt sich eine Orientierung an gleichem Lernangebot für alle Schüler/-innen. Weiter elaboriert Bw das Verständnis von Förderbedarf verschiedener Schüler/-innengruppen. Die Lehrperson unterscheidet zwischen sprachlichen und kognitiven Problemen, wobei der ersten Gruppe eine Schonfrist zur Erreichung der sprachlichen Norm zugestanden wird. Wer die sprachlichen Anforderungen innerhalb von drei Jahren erfüllt, erreicht die kognitive Klassennorm. Dieser Gruppe werden zeitlich begrenzte Kompensationsmöglichkeiten zugesprochen. Danach werden sprachliche Schwierigkeiten den kognitiven Schwächen subsumiert, welche integrativ in der Klasse gefördert werden. Es zeigt sich im Unterschied zu beispielsweise GoO Orange oder GoO Blau keine Übersetzung von Herkunft in den Förderstatus, vielmehr erhält jede/r Schüler/in eine zeitlich begrenzte Chance, die Leistungsnorm der Klasse zu erreichen. Die Orientierung an gleichem Lernangebot beinhaltet gleichzeitig eine Verantwortungsdelegation an die Schüler/-innen für ihr Lernen. Diese können die sprachliche Norm durch zusätzliches Engagement über Mittag aufholen, ansonsten werden sie in der Klasse integrierend unterstützt. Cw spezifiziert die Stundenanzahl in der Oberstufe und ratifiziert die Konzeptänderung, woraus auf eine stufenübergreifende Haltung geschlossen werden kann. Im weiteren Diskurs wird dies noch expliziter, wobei die Orientierung an gleichen Lerninhalten von Cw nochmals als Begründung für die Konzepterstellung elaboriert wird (Z. 70–82):

- Cw: (...) also eben Ressourcen welche eben also separativ (.) dann laufen über den Mittag? wie d=[Name Bw] das schon gesagt hat (.) genau und (.) dass haben vielleicht wi::r in dem Schu-Schulhaus so:: beschlossen dass es dann über den Mittag ist dass wüsste ich wie=wie nicht (.) damit sie eben kein- keine Stunden verpassen
- Bw: └ mhm
- Cw: └ weil das haben wir gemerkt gehabt dass (.) ist wie ein Teufelskreis oder also dann ähm dann verpassen sie da dann sind sie d::a ähm im Nachhinein und so weiter und und=und diese Form ist eigentlich nicht schlecht

In diesem Anschluss an die Ausführung von Bw zeigt sich erneut die Orientierung an kollektiver Handlungsfähigkeit („*wir in dem Schulhaus so:: beschlossen*“) und gleichen Lerninhalten, welche Cw validiert noch weiter elaboriert. Separative Förderung wird für das Aufholen der sprachlichen Norm in der Klasse gutgeheißen, unter der Bedingung, dass es den Regelunterricht nicht tangiert. Dabei wird noch expliziter darauf eingegangen, dass die Ausgestaltung auf einer schulintern gemeinsam getragenen Entscheidung basiert, was sich in der Aussage „*wir in dem Schulhaus so beschlossen*“ zeigt. Die gemeinsame Haltung bezüglich der für alle Schüler/-innen zugänglichen Lerninhalte als Ideal wird in der Elaboration und Verbildlichung des negativen Gegenhorizontes an verpasstem Unterricht als „*Teufelskreis*“ zugespitzt. Normschüler und DaZ-Schüler sollen denselben Unterricht erhalten und diesen nicht „*im Nachhinein*“ nachholen müssen. In diesen beinahe übereinstimmenden Aussagen der Sekundarstufenlehrperson Cw mit den Ausführungen der Mittelstufenlehrperson Bw lässt sich ein gemeinsames Wording in der Schule wiedererkennen, an das beide Lehrpersonen einen Anschluss finden können. An die geteilte Haltung bezüglich geteilten Lerninhalten kann auch Am anschließen, der sich ansonsten spärlich am Diskurs beteiligt (Z. 117–118):

- Am: das heißt sie sind in allen Fächern dabei und es findet bei uns die ganze Woche der Unterricht immer in der Klasse statt

In der Aussage wird erneut der positive Gegenhorizont (Ideal) an geteilten Lerninhalten formuliert. Weitergehend wird die integrierende Teilhabe förderbedürftiger Schüler/-innen betont, ebenso wie die integrative Haltung bezüglich Förderung.

Thematisierung der Selbstreferenz

Für die stufenübergreifende Haltung bezüglich Förderung und Unterstützung (gemeinsame Lerninhalte für alle Schüler/-innen, integrierende sonderpädagogische Förderung und Verantwortungsabgabe des eigenen Lernens an die Schüler/-innen) finden die diskutierenden Lehrpersonen im Einsatz von Niveaus und kooperativen Lernformen eine

Bearbeitungsform, ein Enaktierungspotential. Dieses wird in der folgenden Passage beschrieben (Z. 253–279).

- Dw: (...) auch diejenigen welche ins DaZ gehen oder so: (.) zum Beispiel der [Schülername] ist immer nicht in der Aufgabenstunde sondern er geht ins DaZ das ist klar und das ist normal und das ist nicht peinlich und nicht schlimm (2)
- Bw: mhm (.) und auch: dass man es auch so versucht dass alle am Gleichen arbeiten und man dann wie den Stoff: (.) ein bisschen anpassen tut nach oben? und oder eben auch ein bisschen vereinfachen oder dass es nicht so ist; so eben (.) diejenigen welche jetzt Mühe haben ehm im Le- im Textverständnis jetzt beim Thema Mensch und Umwelt in welchem man so Sachtexte liest (.) ihr macht dann etwas Einfaches ein einfaches Thema so dann versucht man eigentlich (.) den Stoff wie zu vereinfachen vielleicht im m- ein °Paralleltext° zu schreiben welcher das Kind dann verstehen kann also dass es wie eben nicht so ist die einen machen das die anderen das und das Thema eigentlich immer für alle das Gleiche ist wenn (.) wenn das möglich °ist° (.)
- Cw: (2) Aber damit das gelingt haben wir eben? (.) also das ist der Auftrag gewesen vo:m vom Kreis? also vo=von der Kreisschulpflege und unterdessen haben wir wirklich gemerkt dass es etwas bringt (.) dass man eben auch viel kooperative Lernformen versucht z- ähm arrangiere:n damit das sich das wie ausgleicht oder also eben wenn man eben einen schwierigen Text in Mensch und Umwelt (.) im reziproken Lesen zum Beispiel ähm liest dann fällt es wie nicht so auf wenn einer g- praktisch also sehr wenig verste:ht oder?
- Dw: | mhm
- Bw: | genau |

Dw elaboriert ihre eigene Themensetzung der Akzeptanz von Unterschieden. Dabei wird eine Normalität der Vielfalt konstruiert, in welcher (sprachliche) Unterschiede bewusst de-thematisiert werden. Diese De-Thematisierung von Unterschieden kann als Hinweis auf eine an Anerkennungsgerechtigkeit ausgerichtete Konzeption gedeutet werden. Durch möglichst geringe Thematisierung des Bedürfnisses zusätzlicher Förderung wird die Beschämung durch die Mitschüler/-innen vermieden. Diese Strategie der Beschämungsvermeidung wird in der Elaboration von Bw noch klarer herausgearbeitet. Bw elaboriert die Proposition, wobei der Fokus auf die Selbstreferenz und die Bearbeitung von Vielfalt durch den Unterricht mit gleichen Lerninhalten verschoben wird. Erneut wird das gemeinsame Ziel an normierten Inhalten repetiert, in den Aussagen „*dass alle am Gleichen arbeiten*“ und dass das Thema „*immer für alle das Gleiche*“ sein sollte. Unterschiede werden sowohl auf Individualebene als auch auf Unterrichtsebene als Vielfalt und Normalität verstanden. Dies zeigt sich bezüglich der Unterrichtsinhalte weiter in der Ausführung des Umgangs mit verschiedenen Niveaus, am Beispiel des Erstellens von „*Paralleltexten*“. Die Lehrpersonen orientieren sich an einer nicht explizierten Normvorstellung bezüglich Lerninhalten und Individuen und reagieren bei einer Abweichung des individuellen Leistungsvermögens von der Norm mit einer Anpassung des Lerninhaltes (Vereinfachung des Stoffs, Paralleltexte etc.).

Ein empirisch minimaler Kontrast zu dieser Orientierung an einer Leistungsnorm zeigt sich beispielsweise in Schule Rot, in welcher ebenfalls Unterschiede durch Lernmaterialanpassungen abgefangen werden. Dieses Enaktierungspotential wird von Cw in der Bearbeitungsform kooperativer Lernformen weiter ausgeführt. Dabei zeigt sich ebenfalls erstmals eine Bezugnahme zu institutionellen Anforderungen in der Aussage „*Auftrag (...) vom Kreis*“. Im Unterschied zu der Mehrheit der Gruppen ohne Organisationsfunktion werden diese institutionellen Vorgaben in Gruppe Violett nicht als begrenzend erlebt, sondern können produktiv zur Erreichung der kollektiven Haltung eingesetzt werden. Kooperative Lernformen dienen der Schule in der Erreichung des positiven Gegenhorizonts an produktiver Vielfalt im Klassenzimmer, was sich in der Aussage zeigt: „*fällt es wie nicht so auf wenn einer g-praktisch also sehr wenig versteht*“. Cw beschreibt wie bereits bezüglich DaZ-Förderung eine Strategie der Adaption kommunaler Vorgaben, um dem schulinternen Bedürfnis nach geteilten Lerninhalten bei unterschiedlichen kognitiven Stärken der Schüler/-innen nachzukommen. Dies wird von Dw ratifiziert, von Bw validiert. Die Handlungsfähigkeit auf der Ebene der Organisation wird im Unterschied zu anderen Gruppen als vorhanden wahrgenommen, wobei gemeinsame Haltungen durch kreative Umsetzungsstrategien institutioneller Vorgaben auch erreichbar scheinen.

Die geteilte Haltung bezüglich Förderung wird im Diskurs ebenfalls explizit verbalisiert, wie im folgenden Zitat sichtbar (Z. 430–446):

- Bw: und seit dem neuen Förderkonzept ist klar halt die Haltung im Konzept oder von der Schulleitung; oder dieser Gruppe also eben; man muss es wie begründen können warum man separiert und es muss wie Sinn machen und wenn möglich eher in heterogenen Grüppchen also dass man eher vielleicht mal eine Halbklassse trennt aber dann (.) nicht die::=äh schlechten und die @guten@
- Dw: [ja.]
- Bw: sondern dann hat es vielleicht aus räu::mlichen Gründen ehm ja:: sind es vielleicht räumliche organisatorische Gründe und nicht- das Niveau und das Niveau aber das dünkt=es mich ist schon seit dem neuen Förderkonzept so:: klar (.) das inte-integrative

Die Passage folgt auf den Diskurs der Gründe für die Einführung des „*vollintegrativen*“ (Z. 330) Förderkonzepts. Dabei wird in gemeinsamer Elaboration durch Dw, Cw und Bw die Unsicherheit bezüglich Ausführung der Förderung vor Konzepteinführung erarbeitet. Im Anschluss stellt Bw diesem negativen Gegenhorizont der Unsicherheit den positiven Gegenhorizont an klarer „*Haltung*“ bezüglich des neuen Förderkonzepts gegenüber. Diese Haltung geht von der Schulleitung und einer weiteren unbenannten schulinternen Gruppe aus. Die Formulierung zeigt, dass sich Bw dieser Gruppe nicht zugehörig fühlt, die Leitlinien jedoch verinnerlicht hat und sich insofern regelkonform verhält. Darin zeigt sich eine Orientierung an einer schulinternen Kollektivität, welche die Arbeit der Lehrpersonen entlastet. Eine Ausnahme der Regel (Schüler/-innen separierend zu fördern) muss in diesem Modell mit „*Sinn*“ gefüllt sein, somit der gemeinsa-

men Förderhaltung entsprechen. Von dieser scheinen alle Kenntnis zu haben, was sich darin zeigt, dass die Haltung gegen außen kommuniziert werden kann. Dabei wird definiert, was Sinn der Ausnahme bedeutet, nämlich eine organisatorische oder räumliche Trennung, nicht eine inhaltliche, worin erneut die Orientierung an gleichem inhaltlichem Angebot repetiert wird. Die Formalstruktur ist vorgegeben, die Möglichkeit separativer Förderung besteht teilweise weiter, wenn eine gute Begründung dafür vorliegt. Es zeigt sich ein Gestaltungsspielraum im Sinne der Adaption schulinterner Vorgaben ebenfalls auf der Ebene der ausführenden Schulakteure, welcher lediglich durch eine gute Begründung im Sinne der kollektiven Haltung Bestand haben muss. In der Aussage „*nicht die schlechten und die @guten@*“ sowie der lachenden Bewertung zeigt sich erneut die Kategorisierung von Schüler/-innen in Leistungsklassen. Die Lehrpersonen orientieren sich an gemeinsamen inhaltlichen Zielen, welche durch kooperative Lernformen, temporale Limitierungen und Verantwortungsabgabe der Leistungssteigerung an die Schüler/-innen erreichbar scheinen. Adaptionmöglichkeiten sowohl an der Schnittstelle zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und der Schule als auch zwischen der organisationalen Ebene und den Einzelakteuren werden mit Beispielen exemplifiziert.

Thematisierung der Fremdreferenz

In der Gruppendiskussion wird in weiten Teilen von Förderangeboten, deren Ausgestaltungsmöglichkeiten und Veränderung gesprochen. Der Bezug zum sozialen Kontext wird dabei teilweise indirekt angesprochen, wie beispielsweise die bereits beschriebene Vielfalt der Leistungsmöglichkeiten von Schüler/-innen. Dabei werden Leistungsmöglichkeiten an einer impliziten Leistungsnorm gemessen. Herkunftsbedingte Eigenschaften der Schüler/-innen werden de-thematisiert, jede/r Schüler/in hat die Möglichkeit, die Leistungsnorm zu erreichen, falls die kognitiven Voraussetzungen mitgebracht werden. Diese Ablehnung von Unterschieden in der Wahrnehmung des sozialen Kontextes zeigt sich erneut in der Nachfrage der Interviewerin bezüglich Begabtenförderung oder Gymnasiumvorbereitung, wobei Dw die Nachfrage folgendermaßen differenziert (Z. 777–803):

- Dw: für die=Sechstklässler. also haben jetzt wie unsere Schüler in dem Sinn nicht d=Möglichkeit (.) in die=Begabtenförderung zu gehen so im klassischen Sinn wir versuchen einfach so-solche Kinder in der Klasse (.)
- Bw: | mhm.
- Dw: | zu fördern; also
halt dann schon auch die verschiedenen Niveaus; also das Niveau eins ist dann halt sch- also ich würde jetzt- bei uns ist oft so der Durchschnitt ist Niveau zwei Niveau eins sind dann manchmal schon ein bisschen die=die Stärkeren.
- Bw: | mhm.
- Dw: und das ist für mich dann schon einfach ein bisschen im Sinn vo:n wie- also jetzt gra- zum Beispiel im Deutsch (.) sind denn das teilweise schon Aufgaben

welche:: sie eigentlich in der vierten Klasse teilweise gar noch nicht können müssten aber (.) sie können dann an dem arbeiten

Bw:

└ mhm.

Dw:

└ oder=ehm. (.) wir haben auch schon einen Schüler gehabt welcher dann ehm- wirklich sehr hochbegabt gewesen ist welcher den ähm- einen Zusatzordner gehabt hat um für ihn daran zu arbeiten wenn er sozusagen die=Pflichtsachen gemacht hat hat er dort daran arbeiten können (.) und das ist halt bei uns einfach jetzt

Dw divergiert die Proposition der Interviewerin, die Begabtenförderung an Primarschulen als standardisierte Vorgabe²⁷ voraussetzt. Kinder mit Begabungen werden integrativ in der Klasse durch Niveaus gefördert, wobei in der Verbindung „*solche Kinder*“ und Niveaus klar wird, dass von leistungsstarken Schüler/-innen und nicht anderen Begabungen gesprochen wird. Die Irritation hinsichtlich des Angebots sowie die Divergenz, dass Begabungen in der Klasse gefördert werden, zeigen erneut die Orientierung an einer integrativen Förderlogik, welche die Lehrpersonen verinnerlicht haben. In der Elaboration der verschiedenen Niveaus ist eine Orientierung an einer durchschnittlichen Leistungsnorm der Klasse sichtbar, wie in der Aussage expliziert wird: „*Durchschnitt ist Niveau zwei*“. Die Orientierung an gemeinsamen Inhalten wird mit einer Leistungsbegabungsnorm ergänzt. Stärkere Schüler/-innen werden ebenso wie schwächere als Ausreißer dieser Norm betrachtet. Dies zeigt eine Vorstellung von Förderung, welche nicht an hohen Leistungszielen, sondern vielmehr auf der Anerkennung verschiedener Bedürfnisse ausgerichtet wird. Diese können idealerweise innerhalb des Klassenunterrichts abgedeckt werden. Zusätzlicher Unterricht für Begabte würde jedoch sowohl der Orientierung an gemeinsamen Inhalten als auch der Mittelfeldnorm widersprechen, weshalb keine separative Begabtenförderung stattfindet. Im Unterschied zu anderen Gruppen wird außerordentliche Begabung jedoch auch an dieser Stelle nicht mit der sozialen Herkunft der Schüler/-innen verknüpft, woraus geschlossen werden kann, dass eine meritokratische Vorstellung von Begabung geteilt wird. Unterschiede bezüglich der Herkunft scheinen, sobald die Schüler/-innen im Unterricht sind und nicht mehr beispielsweise in der temporären DaZ-Förderung über Mittag, keine Rolle für Förderung zu spielen. Dies wird weiter im Beispiel des hochbegabten Schülers sichtbar. Hier wird erneut die Ausnahme formuliert („*wir haben auch schon einen*“) sowie die Begabung an Mehrleistung festgemacht. Die Bearbeitung dieses Handlungsproblems bezüglich der Orientierung an gleichen Inhalten wird in der Verantwortungsabgabe für das Erreichen von hohen Leistungszielen an die Schüler/-innen gesehen. Gymnasiumvorbereitung im Sinne von Prüfungsvorbereitung, wie von der Interviewerin proponiert, wird jedoch nicht darunter gefasst. An diese Darstellung kann zumindest Bw anschließen, was sich in den Ratifizierungen zeigt.

27 Diese Annahme basiert auf der Empfehlung der Kantonalen Bildungsdirektion, dies in der 6. Primarschulklasse anzubieten (vgl. Kapitel 2.1.1).

Gerechtigkeitskonzeptionen

Bereits hinsichtlich der Selbst- und Fremdreferenz wurde eine an Anerkennungsgerechtigkeit ausgerichtete Förderhaltung sichtbar. Diese zeigt sich in der Hervorhebung des ‚klar integrativen‘ Förderkonzepts, welches als gemeinsame Haltung beschrieben wird. Diese zeigt sich weiter in der Ausblendung der Unterschiede und der Normalisierung von zusätzlichen Förderbedürfnissen, welche auf Beschämungsvermeidung ausgerichtet sind. Das Bedürfnis an sozialer Wertschätzung der Schüler/-innen im Unterricht wird sichtbar in der Beschreibung des am integrativen Ideal orientierten Einsatzes von Fördermitteln sowohl für schwache als auch für starke Schüler/-innen. Neben der Förderung wird diese Konzeption ebenfalls in der Thematisierung des Übertritts sichtbar. In der folgenden Passage wird als Selektionsziel der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen weniger das Entsenden möglichst vieler Kinder in die höchste nachfolgende Niveaustufe als vielmehr ein reibungsloser Übergang zur Oberstufe im Schulhaus formuliert. Die Passage zeichnet sich insofern als Fokussierungspassage aus, als dass alle Gruppendiskussionsteilnehmer auf die Proposition von Cw Bezug nehmen können und der Diskurs eine hohe Intensität aufweist, was sich in den Betonungen, parallelen Diskursen und Bezugnahmen zeigt (Z. 1457–1503):

- Cw: aber schlussendlich ist es:: ja pendelt es sich dann wie ein und die Chancen sind viel eher gegeben hier (.)
- Bw: | mhm.
- Am: | mhm
- Dw: | ich glaube auch
- Cw: | zum Wechseln | als wenn man in eine traditionelle Oberstufe geht mit Sek A:: und dann haben=s- °nein; ist ja egal°
- Bw: | ja und das Gute |
- ist-
- Cw: | @1@ ja:: nein wenn sie so ah ich habe zu viele Schüler äh nein behalte- also das gibt es wie nicht bei uns
- Dw: | **genau:: das ist es | ja noch oft ja**
- Cw: | **oder wir haben ja** | wie= es ist so:: oder ob der in der @Sek A oder Sek B ist spielt überhaupt keine Rolle@ er ist einfach ein Schüler für uns oder; und es ist nicht ah:: die Sek A und die Klassen sind schon überfüllt; behält ihn lieber in der Sek B
- Dw: | genau (.) ja; genau |
- Bw: | und das Gute ist ja; dass wir äh-so nähe sind oder dass man wir können vor der Sek ins Gespräch mit der Lehrpersonen von der Sek und fragen was meinst und dann sagen sie; ja ich würde jetzt sagen in diesem Fall probieren wir es mit der Sek A aber auch nachher kenne- also können sie auch immer wieder auf uns zurückkommen und nachfragen wie ist das gewesen jetzt (.) also man kennt die Geschichte also man redet wie viel mehr über die Kinder als wenn es jetzt (.) in ein anderes Schulhaus gehen in welchem man eigentlich nie mehr etwas hört von diesen Kindern plus also außer einen Austausch gibt es manchmal aber

ler Wertschätzung der Schüler/-innen zeigt sich eine an Anerkennung orientierte Gerechtigkeitskonzeption. Im Anprangern von als ungerecht wahrgenommenen institutionellen Vorgaben, wie der mehrteiligen Sekundarstufe und der Begrenzung der Klassengröße, wird die eigene Schule als positives Ideal konstruiert, welche ihre eigene anerkennende Form der Beziehungsgestaltung gefunden hat. Diese Haltung wird in der Gruppe geteilt. In der folgenden Elaboration durch Bw wird das Enaktierungspotential ausgeführt. Dieses wird im Austausch zwischen den Stufen und der Verantwortungsabgabe der (definitiven) Einteilung an die Sekundarstufe ausgemacht. Dies zeigt sich beispielsweise in der Aussage, dass die Lehrpersonen der Oberstufe „immer wieder auf uns zurückkommen und nachfragen“ können und weiter der Transparenz von Schüler/-innenbiographien im Schulhaus: „man kennt die Geschichte“. Im Übergang in die Sekundarstufe steht die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/in im Zentrum. Dabei wird das negative Bild des „abgegeben und die machen ihr Ding“ dem Austausch „da redet man halt viel mehr noch über die Kinder“ gegenübergestellt, worin auch Am, welcher sich bis anhin nicht am Diskurs beteiligt, einen Anschluss findet. Die Förderlehrperson der Sekundarstufe Am erweitert die Proposition um eine räumliche und soziale Bezugsnorm, dass bei Niveau- und Abteilungswechsel die Klasse nicht gewechselt werden muss. In diesem Fokus auf Beziehung und der Gewichtung der sozialen Bezugsnorm kann ein weiterer Hinweis für eine an Anerkennung ausgerichtete Gerechtigkeitskonzeption gesehen werden. Die Möglichkeit des Auf- und Abstiegs sind durchaus präsent, wie dies in der Aussage der Sekundarstufenlehrperson Am sichtbar wird, doch wird deren Auswirkungen auf das Empfinden der Schüler/-innen als weniger einschneidend erlebt. In dieser Aussage lassen sich Ambivalenzen der pädagogischen Generationenbeziehung rekonstruieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass Auf- und Abstufungen für einzelne Schüler/-innen durchaus einschneidend erlebt werden, dies jedoch von der Lehrperson ausgeblendet wird.

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion Schule Violet eine mehrheitlich geteilte Haltung der Ausgestaltung des Förderangebots und der Organisation respektive Vermeidung von Selektion. Die Lehrpersonen beschreiben sich als handlungsfähig gegenüber institutionellen Anforderungen, welche in der schulinternen Haltung bezüglich Förderung interpretiert werden. Beispiele dieser schulinternen Adaption sind der Einsatz kooperative Lernformen als kommunale Vorgabe als Bearbeitungsmöglichkeit im Umgang mit kognitiven Unterschieden (positiver Gegenhorizont an Vielfalt, negativer Gegenhorizont am Sichtbarmachen von Unterschieden). Der soziokulturelle Hintergrund der Schüler/-innen wird im Unterschied zu anderen Gruppen nicht als Begründung für Leistungsunterschiede diskutiert und mehrheitlich de-thematisiert. Ausnahme sind sprachliche Voraussetzungen, wofür den Schüler/

-innen eine temporale Frist zur Erreichung der Leistungsnorm der Klasse gegeben wird. Die Verantwortung der Leistungssteigerung liegt bei den Schüler/-innen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Eigenverantwortung bezüglich Begabtenförderung im Klassenunterricht. Bezüglich der Orientierung an geteilten Inhalten und der De-Thematisierung von Unterschieden sowie dem Auftrag der Selektion am Ende der Primarstufe, hat die Schule einen für die diskutierenden Lehrpersonen gangbaren Weg gefunden. Dieser zeigt sich in einer Entlastung des Selektionsauftrages durch Verschiebung definitiver Entscheide auf die Sekundarstufe sowie der Nähe und dem aktiven Austausch zwischen den Schulstufen. So kann das Ideal der selektionsvermeidenden Schule innerhalb des Schulhauses aufrechterhalten werden. Hinsichtlich Gerechtigkeit zeigt sich in diesem selektionsvermeidenden Ideal, ebenso wie in der Förderhaltung, eine Anerkennungskonzeption. Soziale Wertschätzung der Schüler/-innen-Lehrpersonen, aber auch Peerbeziehungen und die Vermeidung von Beschämung stehen im Zentrum, während Leistungsunterschiede möglichst lange ausgeblendet werden.

7.2 Die Wahrnehmung des Kontextes als Gestaltungsraum und Begrenzung

Die Interpretationen und komparativen Bezüge innerhalb und zwischen den Gruppen ohne Organisationsfunktion geben einen ausführlichen Einblick in zentrale Bearbeitungsprobleme der diskutierenden Schulakteure. In allen Gruppendiskussionen wird der gegebene/fehlende Gestaltungsspielraum der Schulakteure und teilweise der Schule als zentrale Thematik artikuliert. Der Gestaltungsspielraum zeigt sich mehrheitlich bereits in der Reaktion auf den Eingangsimpuls als zentrale Thematik und entscheidet über die Frage, ob überhaupt ein Anschluss an die im Eingangsimpuls proponierte Entwicklung von Förderangeboten gefunden wird oder nicht. Dabei ist die Wahrnehmung der Fremdreferenz, der soziale und/oder institutionelle Kontext entscheidend für die Thematisierung der Selbstreferenz des eigenen Gestaltungsspielraums und der Ausgestaltung der Förderangebote. Der eigene Gestaltungsspielraum ist eng verknüpft mit der Frage nach Bearbeitungsmöglichkeiten der Förderung. Weiter zeigen sich Unterschiede in der Fokussierung und dem Verständnis von Förderung, welche sich ebenfalls auf die Wahrnehmung insbesondere des sozialen Kontextes beziehen. Diese zentralen Bearbeitungsprobleme (Fremdreferenz) und die diesbezüglich erlebten/negierten Gestaltungsmöglichkeiten (Selbstreferenz) können als Basis der komparativen Analyse dienen, als *Tertium Comparationis*. Als Vergleichshorizont der Beantwortung der Frage nach handlungsleitenden Orientierungen der Ausgestaltung des Förderangebots sowie der Organisation von Selektion wurde anhand des empirischen Vergleichshorizonts der Selbst- und Fremdreferenz rekonstruiert. Die Fremdreferenz bezieht sich dabei in einem systemtheoretischen Verständnis an der Bezugnahme auf die Schüler/-innen, Eltern (sozialer Kontext) und institutionelle Rahmenbedingungen. Die Fremd-

referenz fokussiert deren Verknüpfung mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten und Bearbeitungsformen. Als Ausgangspunkt der Wahrnehmung der Fremdreferenz wird in dieser Arbeit von einer kontextuellen Einbettung von Schulen, aber auch Lehrpersonen in ihrer Arbeit ausgegangen. Dabei stellt sich die Frage, wie Schulen und die darin agierenden Akteure ihre Umgebung wahrnehmen und wie sie diese schulintern interpretieren. Diese schulinternen Interpretationen von Kontextbedingungen sind empirisch zu prüfen. Dabei lässt sich die aktive Rolle der Akteure in der Interpretation und Ausgestaltung im Sinne einer Bezugnahme zum Kontext rekonstruieren. Dieser Idee der Rekontextualisierung (Fend, 2008) von Sinnstrukturen in der Beziehungssetzung zu zentralen Bezugssystemen innerhalb und außerhalb der Schule wird in diesem Kapitel basierend auf einer komparativen Analyse auf den Grund gegangen. In einem ersten Schritt werden verschiedene Fremdreferenzen gegenübergestellt. So zeigt sich, was in den Gruppen als zentrale Bezugssysteme wahrgenommen wird und inwiefern sich diese Bezugssysteme zwischen den untersuchten Gruppen unterscheiden. Im zweiten Schritt wird analysiert, inwiefern diese Fremdreferenz mit einer Selbstreferenz verknüpft wird. Empirisch zeigte sich dabei die Frage nach wahrgenommenen Bearbeitungsmöglichkeiten als Vergleichsfolie. In der Verknüpfung der Wahrnehmung zentraler Bezugssysteme mit eigenen Bearbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten lassen sich handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion rekonstruieren. Als dritte Kontrastierung werden zugrundeliegende Gerechtigkeitskonzeptionen vergleichend gegenübergestellt.

Dieses Kapitel dient der zunehmenden komparativen Verdichtung bis hin zur sinngenetischen Typologie der Vergleichshorizonte zur Beantwortung der Frage nach handlungsleitenden Orientierungen in der Ausgestaltung von Förderung und Selektion (FF1) sowie dahinterliegenden Gerechtigkeitskonzeptionen (FF2).

7.2.1 Komparative Analyse zentraler Kontextbezüge

Als Kontext oder Fremdreferenz der untersuchten Schulen zeigen sich in den empirischen Rekonstruktionen insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen und soziale Kontextbedingungen (Schüler/-innen und deren Eltern) als zentrale Referenzen. Auch wenn diese Bezugnahmen im Schulkontext kaum überraschend sind, ist aufgrund der Samplingstrategie davon auszugehen, dass diese Kontextbezüge in den untersuchten Schulen eine besondere Relevanz besitzen. Die untersuchten Schulen sind hinsichtlich ihres sozialen Kontexts besonders gefordert, da das Sampling auf Schulen in ähnlichen herausfordernden Kontextbedingungen abzielte. Basierend auf diesen herausfordernden Kontextbedingungen erhalten die untersuchten Schulen zusätzliche Fördergelder, welche an Anforderungen geknüpft sind. Somit sind die Schulen hinsichtlich der Gestaltung ihres Förderangebots besonderer Rechenschaft verpflichtet. Diese Rechenschaftspflicht fällt in Schule Blau und Rot weg, welche aufgrund von soziostrukturel-

lem Wandel im Quartier die zusätzlichen Ressourcen, aber auch Verpflichtungen verlieren. Der Wandel des soziostrukturellen Kontextes der Schule, aber auch der sich verändernden Rahmenbedingungen wird unterschiedlich thematisiert. In der Wahrnehmung des sozialen Kontextes der Schüler/-innen und deren Eltern zeigt sich empirisch einerseits die ‚herausfordernde Lage‘ als zentrale Thematik. In anderen Gruppen wird die soziostrukturell eher benachteiligte Lage vielmehr als Normalität erlebt, während der sozialräumliche Wandel des Quartiers im Sinne einer Gentrifizierung vielmehr als Herausforderung angesehen wird. Als zweite zentrale Herausforderung wird der Wandel der Rahmenbedingungen hin zu einem integrativen Fördersystem fast durchgehend in den Gruppendiskussionen als zentrale Herausforderung thematisiert. Auf Basis dieser beiden empirischen Bearbeitungsprobleme wird analysiert, inwiefern auf institutionelle und soziostrukturelle Kontexte und Wandelbewegungen in den verschiedenen Gruppen Bezug genommen wird. Dabei werden die Vergleichshorizonte in den Gruppen ohne Organisationsfunktion komparativ verglichen.

Thematisierung der Fremdreferenz zwischen Fremdsteuerung und Ausblendung

In den Gruppen ohne Organisationsfunktion zeigen sich Unterschiede sowohl in der Thematisierung des Kontextes als auch in der Frage, wie dominierend die Fremdreferenz erlebt wird. Hinsichtlich der Thematisierung, der Frage danach, welcher Kontext als zentrales Bezugssystem der Gruppe erlebt wird, konnten empirische Unterschiede zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen als zentralem Bezugssystem und dem sozialen Kontext als zentralem Bezugssystem rekonstruiert werden. Diese beiden Bezüge werden nun komparativ verglichen, beginnend mit den Bezügen zu den institutionellen Rahmenbedingungen.

In den Schulen Türkis und Blau wird der Diskurs vom Erleben institutioneller Rahmenbedingungen als Begrenzung geprägt. Dabei wird insbesondere der Wandel zum integrativen System als zentrale Herausforderung für die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen thematisiert. In GoO Türkis dominiert diese Thematik bereits den Eingangsimpuls, wobei sich die Schulakteure diesem Wandel passiv ausgeliefert fühlen. Dies zeigt sich beispielsweise in den Aussagen *„es ist eine starke Entwicklung passiert“* (Z. 23) oder *„das ist im Zuge von dieser Integration passiert“* (Z. 62). Als empirischer positiver Gegenhorizont wird dem eine idealisierte Darstellung der früheren Situation gegenübergestellt. Die Idealisierung ist teilweise auch in der Konstruktion einer nicht-bekannteren Vergangenheit sichtbar, wie sich beispielsweise in der Aussage zeigt: *„das frühere Dings ist glaube ich schon noch toll gewesen“* (Z. 51). Diese Idealisierung ist ebenfalls in der GoO Blau sichtbar. Auch hier werden unspezifisch die Freiheiten im vergangenen Fördersystem gelobt (*„früher hat man viel mehr Freiheiten gehabt“*, Z. 66) und einem negativen Gegenhorizont der heutigen Aufgabe gegenübergestellt (*„Hauptaufgabe ist die Kinder zu administrieren“*, Z. 67). In GoO Gelb und

Grün wird das Ausgeliefert-Sein ebenfalls thematisiert, wobei dies vielmehr als grundsätzlicher Zustand dargestellt wird. Die Ressourcen stehen dabei im Zentrum und werden mit der Frage nach möglicher Entlastung der Lehrperson (Schule Gelb) respektive Stellenprozenten (Schule Grün) in Verbindung gebracht. Ein empirischer Kontrast zu dieser Wahrnehmung des institutionellen Kontextes als Einschränkung zeigt sich teilweise in GoO Orange sowie in GoO Rot und Violett. In GoO Orange wird das Thema erst nach Aufforderung eines Gruppenmitglieds thematisiert, wobei sich insbesondere die Gruppendiskussionsteilnehmerin Aw teilweise selbstbestimmt in der Einführung eines integrativen Modells an der Schule beschreibt. Lachend wird dem der negative Gegenhorizont an heutiger „Zwangsintegration“ (Z. 93) gegenübergestellt, wobei in der Ironisierung sowie der weiteren Bearbeitung des Themas auch durch andere Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen sichtbar wird, dass dies nicht als ein primäres Handlungsproblem für die Arbeit der Schulkollegen angesehen wird. In GoO Rot werden institutionelle Anforderungen weitgehend ausgeklammert respektive nicht thematisiert. In Schule Violett werden institutionelle Anforderungen teilweise thematisiert, jedoch schulintern sehr frei interpretiert. Beispielsweise wird der Einsatz kooperativer Lernformen (eine Vorgabe der Kreisschulpflege) als Enaktierung der kollektiven Haltung an geteilten Lerninhalten im Unterricht interpretiert.

In den Gruppen ohne Organisationsfunktion Orange und Blau wird daneben der soziale Kontext als zentrales Bearbeitungsproblem thematisiert. Gruppe Orange reagiert im Eingangsimpuls mit dem Hinweis auf den Sozialindex als zentrale Fremdreferenz der Gruppe, welche den Diskurs und auch die Wahrnehmung der Schüler/-innen strukturiert. Schicht und Sozialindex als Herausforderung für die Schule werden unter anderem in der Gegenüberstellung von sozialen und kognitiven Problemen sowie in der zentralen Rolle der Schulsozialarbeit im Schulhaus sichtbar. Während in GoO Türkis, Gelb und Grün individuelle Schüler/-innen und deren Bedürfnisse kaum ein Thema des Diskurses sind oder höchstens als Ressource oder Belastung für die Arbeit der Lehrpersonen thematisiert werden, wird in GoO Blau auf Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf fokussiert. Dabei werden in einer Schüler/-innenzentrierten Bedürfnisargumentation die Möglichkeiten einer als sinnvoll erachteten Förderung mit dem Fokus auf das Individuum aufgrund des inklusiven Fördersystems als kaum gegeben wahrgenommen. In Schule Rot werden der soziale Kontext und dessen Wandel an wenigen Stellen ebenfalls thematisiert. Dies ist nicht ein Kernthema des Diskurses, welcher sich in weiten Teilen um Bearbeitungsmöglichkeiten dreht, mithin um die Frage, was machen wir und weshalb. Dabei wird die herausfordernde soziale Lage der Schüler/-innen als vergangene Herausforderung und Grund für beispielsweise die Einführung von Mehrjahrgangsklassen aufgrund des hohen Migrationsanteils und disziplinarischen Schwierigkeiten beschrieben. Eine neue Herausforderung für die bestehenden Konzepte der Schule ist hingegen der Wandel im Quartier im Sinne einer Gentrifizierung. In GoO Violett sind sozioökonomische Unterschiede der Schüler/-innen kein Thema des Diskurses. Vielfalt wird als Stärke der Schule betont. Dies

zeigt sich in der Haltung geteilter Inhalte im Unterricht sowie des Diskurses der Akzeptanz und Normalität von Unterschieden.

Hinsichtlich der beiden Vergleichsfolien – welcher Kontext wird thematisiert und wie wird dieser erlebt – werden die maximalen Kontraste nochmals kurz zusammengefasst. Die Gruppe Türkis, Gelb und Grün thematisiert die institutionellen Rahmenbedingungen und deren Wandel als zentrale Fremdreferenz. Der Wandel institutioneller Rahmenbedingungen wird als einschneidend erlebt, das Gefühl einer Fremdsteuerung dominiert die Gruppendiskussionen. Ähnlich erleben sich die Akteure der Gruppen Orange und Blau fremdbestimmt. Dies basiert in diesen Gruppen auf der Kombination herausfordernd erlebter sozialer Kontextbedingungen, welche zunehmend in Kontrast zu den institutionellen Anforderungen der Förderung stehen. Ein maximaler Kontrast dazu zeigt sich in den Gruppen Rot und Violett, in welchen Fremdreferenzen kein großes Thema im Diskurs darstellen. Wenn sich dennoch auf den sozialen oder institutionellen Kontext bezogen wird, geschieht dies eher in einer sich abgrenzenden Form.

Im Anschluss an diese Bezüge zur Fremdreferenz wird nun die Selbstreferenz komparativ analysiert. Dabei wird nochmals kurz die Frage aufgegriffen, inwiefern sich die Schule entwicklungsfähig erlebt, bevor im Anschluss die Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich Förderung und Selektion fokussiert werden.

7.2.2 Wahrnehmung und Ausgestaltung der Entwicklungsfähigkeit der Schulakteure

Unter Selbstreferenz werden Eigenbezüge der Akteure oder auch der Schule hinsichtlich der Ausgestaltung des Angebots verstanden. In dieser Eigenperspektive enthalten ist einerseits die Frage, inwiefern sich die Schule zu ihrem Kontext in ein Verhältnis setzt/setzen kann, und andererseits, von welchen Entwicklungs- und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Förderung und Selektion ausgegangen wird. Dabei wurden innerhalb der Gruppen sowohl geteilte als auch abweichende Orientierungen dieses Selbstbezugs rekonstruiert.

In den untersuchten Gruppen zeigt sich ein Unterschied, inwiefern sich das Thema der begrenzten Handlungsfähigkeit durch institutionelle Vorgaben und Regulierungen im Diskurs abbildet. Die Wahrnehmung eigener Entwicklungsfähigkeit wird in GoO Türkis, Gelb und Grün als begrenzt dargestellt. Dies kann in den Gruppen als zentrale Thematik angesehen werden, was sich in den dichten und teilweise divergierenden Passagen zeigt. Im Kontrast dazu zeigt sich in GoO Rot und Violett eine mehrheitlich geteilte und kommunikativ vermittelbare Haltung aktiver Konzeptentwicklung. In GoO Blau und Orange wird das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit sowohl durch die herausfordernden sozialen Kontextbedingungen als auch durch institutionelle Vorgaben und knappe Ressourcen als begrenzt wahrgenommen. Die Bedürfnisse der defizitären Schüler/-innen prägen die Argumentationen und Beschreibungen des eigenen Handelns an der Schule. In der GoO Türkis, Gelb und Grün wird

auf die Eingangsfrage nach der Entwicklung und Ausgestaltung des Förderangebots mit Irritation und dem Hinweis auf beschränkte Gestaltungsmöglichkeiten aufgrund des institutionellen Kontextes reagiert. Durchgehend zeigt sich ein Begrenzungserleben des eigenen Handlungsspielraums. Während dieses Begrenzungserleben in GoO Türkis im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen der Schulkollegen mit Autonomieverlusten und De-Professionalisierungserlebnissen verknüpft wird, stehen in GoO Grün und Gelb Belastungen und Ressourcen der Lehrperson und der Klassen im Fokus. Insgesamt wird eine Ressourcenorientierung mit Fokus auf die Angebotsseite des Unterrichts sichtbar. Förderung und Unterstützung werden auf Basis der Frage diskutiert, wie die Schulkollegen in ihrem Handeln entlastet werden können. Sowohl in GoO Türkis als auch Grün sind an verschiedenen Stellen divergierende Passagen bezüglich der Selbstreferenz sichtbar, der Frage nach der Ausgestaltung gelingender Förderung.

In GoO Türkis zeigen sich die Divergenzen insbesondere in den langen Passagen mit Darstellungen des eigenen professionellen Handelns im Schulhaus, an welche die anderen Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen keinen Anschluss finden. Dabei sind im Unterschied zu beispielsweise GoO Blau kaum verschiedene förderbedürftige Schüler/-innen im Zentrum, der Diskurs dreht sich insbesondere um erschwerte Arbeitsbedingungen der verschiedenen Förderlehrpersonen. In GoO Grün werden Divergenz und Konflikte als produktiv angesehen, Standards werden abgelehnt, was sich kommunikativ in der lebhaften Diskussion, aber auch konjunktiv in divergierenden Diskursen zeigt. Während die Handlungsprobleme in der Wahrnehmung der Fremdreferenz mehrheitlich geteilt werden, zeigen sich hinsichtlich Bearbeitungsmöglichkeiten Divergenzen. Diese Divergenzen zeigen sich im Diskurs der GoO Grün zwischen den beiden älteren, berufserfahreneren, weiblichen Gruppendiskussionsteilnehmerinnen und den jüngeren Novizen. Daneben wird eine sich abgrenzende Haltung der diskutierenden Lehrpersonen gegenüber der Haltung von Heilpädagogen im Schulhaus expliziert. Der Diskurs ist geprägt von einer Klassenlehrpersonenperspektive, wobei Teamarbeit dann als sinnvoll für Förderung angesehen wird, wenn sie professionsintern ausgeführt werden kann. Heilpädagogen werden hingegen als zusätzliche Belastung und Störfaktor im Klassenzimmer erlebt. Die Lehrpersonen grenzen sich in dieser Logik ebenfalls von der Zuständigkeit für soziale Probleme ab. Die autonome Arbeit der Lehrperson in der Klasse wird als positiver Gegenhorizont zur arbeitsreichen Zusammenarbeit konstruiert. Ähnlich wird in GoO Gelb störungsfreier Unterricht jenseits von Verhaltensauffälligkeiten und besonderen Bedürfnissen als positiver Gegenhorizont wahrgenommen. Die konstruierte Fremdheit zwischen der Realität der Schule, der Lehrperson und den Schüler/-innen und deren Eltern schlägt sich auf die Vorstellung von Förderung nieder. Förderung wird kompensatorisch verstanden und dient dazu, die Schulhausrealität zu vermitteln. Förderressourcen werden dann als sinnvoll wahrgenommen, wenn sie eine Entlastung/Delegation der Arbeit der Lehrperson in der Klasse darstellt. Geschieht die Förderung jedoch inkludierend, wird dies als Mehraufwand und Belastung der Lehrperson erlebt. Es werden kaum Gestaltungsmöglichkeiten

für die Förderung thematisiert. Der Diskurs gestaltet sich mehrheitlich inkludierend, wobei sich die anwesende Heilpädagogin und die Betreuungsperson kaum am Diskurs beteiligen. Die Konstruktion einer kulturellen Fremdheit zwischen Lehrperson/Schulhausrealität und Lebenswelt der Schüler/-innen/Eltern zeigt sich ebenfalls in GoO Orange. Aufgrund dieser fehlenden Passung und der Fokussierung auf Defizite der Schüler/-innen wird in der Selbstreferenz ein Profil einer belastenden Schule entworfen. Dabei zeigen sich im Diskurs unterschiedliche Fokusse von als bedürftig wahrgenommenen Schüler/-innen. Während die diskutierenden Lehrpersonen die Unterstützung auf die Erreichung hoher Leistungsziele ausrichten möchten, haben die Förderlehrpersonen den Fokus auf verschiedenen kompensatorischen Bedürfnissen von Schüler/-innengruppen. In der Bearbeitung der Handlungsprobleme findet die Gruppe einen gemeinsamen Anschluss in der Verantwortungsabgabe von sozialen Problemen an die Schulsozialarbeit. In GoO Blau liegt der Fokus wie in Gruppe Orange auf den individuellen Bedürfnissen von Schüler/-innen. In GoO Blau wird der Selektionsauftrag als zunehmende Belastung im Hinblick auf mehrheitlich nicht der Leistungsnorm entsprechender Klientel wahrgenommen, wobei die Mehrheit der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen keine Möglichkeiten sehen, diese Belastung zu bearbeiten. Divergierend dazu zeigt sich bezüglich der Ausgestaltung der Förderung Aw, die sich aufgrund ihrer Doppelrolle als Förder- und Klassenlehrperson sowie der funktionierenden Zusammenarbeit im Unterricht als handlungsfähig erlebt. In GoO Rot und Violett wurde eine gemeinsame Haltung bezüglich Ausgestaltung der Förderung und Organisation der Selektionsaufgabe sowohl kommunikativ als auch konjunktiv rekonstruiert. Diese gemeinsame Haltung und Entwicklungsmöglichkeit ist möglich durch die Ausblendung äußeren Entwicklungsdrucks. In GoO Rot wird die gemeinsame Haltung bezüglich integrierter Förderung durch Transparenz, gleiche Handhabung im Unterricht und überprofessionelle Arbeitsteilung als erreichbar erlebt. Die Selektionsaufgabe wird innerhalb der Schule durch die Organisation in Niveaus und nicht Jahrgangsklassen sowie den intensiven Austausch zwischen den Stufen als wenig belastend erlebt. Professionelle Unterschiede und Konflikte aufgrund verschiedener Berufsalter können durch den positiven Horizont an Arbeitsteilung und gleiche Handhabung im Unterricht des Angebots aufgelöst werden. In GoO Violett wird die Utopie einer selektionsfreien Schule durch den stufenübergreifenden Austausch sowie eine schulinterne Adaption institutioneller Anforderungen aufrechterhalten. Ähnlich wie in GoO Rot zeigt sich eine Orientierung an geteilten Inhalten im Unterricht und einer De-Thematisierung von Unterschieden zwischen Schüler/-innen und Professionen. Vorgaben und Rahmbedingungen werden nicht als beschränkend erlebt, sondern in den eigenen pädagogischen Konzepten integriert, was sich beispielsweise an altersdurchmischten Lernformen, einem Niveauunterricht mit Wochenplan sowie kooperativen Lernformen festmachen lässt. Ebenfalls ist eine starke Identifikation mit dem Schulhaus und den pädagogischen Konzepten sichtbar, welche sich in einem gemeinsamen Wording zeigt.

Zusammenfassend sind die wahrgenommenen Bearbeitungsmöglichkeiten der Gruppen ohne Organisationsfunktion geprägt von unterschiedlichen Vorstellungen und Idealen von Förderung und Selektion. In den Gruppen Türkis, Grün und Gelb steht die eigene Arbeit der Lehrperson mit der Frage nach Möglichkeiten der Entlastung im Zentrum. Als zentrales Bezugsproblem zeigt sich in diesen Gruppen die Handlungsbegrenzung durch institutionelle und/oder soziale Strukturen, wobei der Umgang mit möglichen Entlastungen/Delegationsstrategien als Bearbeitungspotential diskutiert wird. In Gruppe Orange und Blau dominiert eine auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Förderperspektive. Diese Bedürfnisse verschiedener Schüler/-innengruppen abdecken zu können, wird als zunehmend schwer erreichbar wahrgenommen. Es wird ein Profil einer belastenden Schule konstruiert. In den GoO Rot und Violett wird der Bezug zum sozialen und institutionellen Kontext mehrheitlich ausgeblendet, während gemeinsame Haltungen im Schulhaus sinnstiftend, aber auch begrenzend wahrgenommen werden. Die Gruppen erleben ihre Schule als innovativ und handlungsfähig in der Ausgestaltung des Förderangebots. Hinsichtlich der Selektionsaufgabe finden die diskutierenden Schullektoren Strategien, diese unbelastet zu gestalten.

7.2.3 Komparative Analyse verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen

In den Gruppen Gelb und Grün zeigt sich eine geteilte Haltung hinsichtlich Gerechtigkeit, welche an einem distributiven Verteilungsgerechtigkeitsideal ausgerichtet ist. Der Einsatz von Förderressourcen wird in diesen Gruppen dann als gerecht verteilt erachtet, wenn eine Leistungssteigerung zu erwarten ist. Bildungsgüter sollen nach fairen Prinzipien verteilt werden, wobei dieses Fairness-Prinzip an vorhandenes Begabungspotential sowie Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen gebunden wird. In Gruppe Grün zeigt sich diese Konzeption in der Abgrenzung von einem Befähigungsgerechtigkeitsansatz. Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen wird im Hinblick auf die Organisation des Übertritts mit der Unterstützungshaltung des Elternhauses verknüpft. In einer ähnlichen Weise wird dies in der Gruppe ohne Organisationsfunktion Gelb diskutiert. Förderung im Hinblick auf den nachfolgenden Übertritt wird dann als sinnvoll angesehen, wenn einerseits das kognitive Potential zur Leistungssteigerung angenommen wird und andererseits hohe herkunftsbedingte Entscheidungsrationale vorhanden sind. Diese Konzeption von Verteilungsgerechtigkeit wird insofern als ‚verkürzt‘ angesehen, da Bildungsgüter denjenigen zukommen sollen, welche den Ehrgeiz und das Potential besitzen, die Ressourcen auszuschöpfen. Das Verteilungsgerechtigkeitsprinzip der gleichen Startbedingungen würde dadurch jedoch verletzt. Weiter wird die faire Verteilung von Förderressourcen in der GoO Gelb kaum mit Blick auf die Schüler/-innen, sondern vielmehr mit Blick auf die Schullektoren diskutiert. Gerechtigkeit wird diesbezüglich als faire Verteilung von Ressourcen unter den Schullektoren zur befriedigenden Erfüllung ihrer Aufgabe verstanden. Diese Kon-

zeption zeigt sich ebenfalls mehrheitlich in der GoO Türkis. Es zeigt sich eine Logik der fairen Verteilung knapper werdender Förderressourcen zwischen den Schulakteuren. Während in der GoO Türkis hinsichtlich der Ausgestaltung des Übertritts ebenfalls großmehrheitlich eine Verteilungsgerechtigkeitskonzeption rekonstruiert werden konnte, formuliert Dm – in Abgrenzung davon – ein Anerkennungsideal der Nicht-Beschämung von Schüler/-innen durch Selektionsvermeidung. An diese Konzeption können die anderen Schulakteure nicht anschließen. Es zeigt sich vielmehr ein distributives Verteilungsgerechtigkeitsverständnis der formalen Gleichbehandlung bei gleichen Startbedingungen und Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Entscheide der Individuen. In GoO Blau und Orange sind ebenfalls verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen sichtbar. Während diese Konzeptionen in GoO Blau zumindest insgesamt non-distributiv gedacht werden, zeigt sich in der GoO Orange eine divergierende Haltung zwischen einer non-distributiven und einer distributiven Gerechtigkeitsvorstellung. Hinsichtlich Förderung wird erstmals von der Förderlehrperson Aw eine Abgrenzung ihrer an Anerkennung orientierten Haltung zur an Verteilung orientierten Haltung der Klassenlehrpersonen formuliert. Dieser Wertekonflikt hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen verschiedener Professioneller im Schulhaus wird von an der Gruppendiskussion beteiligten Klassenlehrpersonen hinsichtlich des Übertritts aufgenommen und weiterbearbeitet. Während die Förderlehrpersonen sich an einer an Beziehung ausgerichteten Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption orientieren, zeigt sich in den Haltungen der Lehrpersonen eine kompetitive, an gerechter Verteilung ausgerichtete Leistungsorientierung. In der Gruppe Blau wird eine an Anerkennung ausgerichtete Konzeption, welche sich auf die Negation von Unterschieden und der wertschätzenden Generationenbeziehung ausrichtet, einer Befähigungsgerechtigkeitskonzeption gegenübergestellt. Die fehlende Beachtung unterschiedlicher Dispositionen wird in dieser zweiten Konzeption kritisiert. Als geteilte Haltung zeigt sich in der Gruppe Blau eine Kritik an einer kompetitiven Leistungsorientierung im Schulsystem. In den Gruppen Rot und Violett zeigen sich geteilte non-distributive Konzeptionen von Gerechtigkeit. Während sich diese in der Gruppe Rot an einer Befähigungskonzeption ausrichtet, wird in Gruppe Violett eine Anerkennungskonzeption geteilt. Die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen der GoO Rot betrachten das Ziel von Bildungsprozessen in der Ausbildung fähiger und selbständiger Individuen, die eigene Entscheidungen treffen können. Unterschiedliche Dispositionen und Leistungspotentiale werden dabei in Betracht gezogen. Im Unterschied dazu werden in GoO Violett Unterschiede nicht thematisiert. Die Normalisierung von Förderbedürfnissen im integrativen Unterricht wird von den Diskussionsteilnehmer/-innen als Ideal betrachtet. Sowohl in der Thematisierung von Förderung als auch des Übertritts in nachfolgende Stufen wird großen Wert auf die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen, aber auch nicht-ausgrenzenden Peer-Beziehungen gelegt. In dieser an sozialer Wertschätzung ausgerichteten Förder- und Selektionshaltung zeigt sich eine geteilte Anerkennungs-gerechtigkeitskonzeption.

Während in den GoO Blau und Orange keine einheitlichen Gerechtigkeitskonzeptionen auszumachen sind, zeigt sich in den GoO Grün, Gelb und großmehrheitlich Türkis eine an distributiver Verteilung ausgerichtete Gerechtigkeitskonzeption. Im Unterschied dazu wird Gerechtigkeit in GoO Violett und Rot non-distributiv verstanden.

7.2.4 Typologie: Handlungsleitende Orientierungen der Förderung und Selektion sowie zugrunde liegende Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen

Im Anschluss an diese komparativen Analysen der Fremd- und Selbstreferenzen im Hinblick auf Förderung und Selektion sowie Gerechtigkeitskonzeptionen werden diese Vergleichshorizonte einander gegenübergestellt. Die im komparativen Vergleich rekonstruierten positiven/negativen Gegenhorizonte und Orientierungen werden zu einer sinngenetischen Typologie verdichtet. Diese Gegenüberstellungen zielen darauf ab, die ersten beiden Forschungsfragen beantworten zu können. Aufgrund der Typisierung lassen sich Aussagen zu handlungsleitenden Orientierungen bezüglich der Ausgestaltung des Förderangebots und der Organisation von Selektion (FF1) machen und weiter zugrundeliegende Gerechtigkeitskonzeptionen (FF2) herausarbeiten. In der methodologischen Logik wird im Schritt der sinngenetischen Typologie insbesondere auf geteilte Orientierungen fokussiert. Aufgrund der Typologie lässt sich eine theoretische Generalisierung verschiedener Sinnstrukturen und Konzeptionen herausarbeiten, welche über den individuellen Fall hinweg gehen. Divergierende Orientierungen und Gerechtigkeitskonzeptionen, die in den komparativen Analysen ebenfalls bereits angesprochen wurden, werden im Anschluss daran in der Frage nach gruppen- und schul-spezifischen Mustern erneut aufgegriffen.

Wird als Eingangsimpuls von Gruppendiskussion mit schulischen Akteuren ohne Zusatzfunktion in der Konzeptentwicklung und -ausarbeitung die Entwicklung und Ausgestaltung der Unterstützungs- und Förderangebote an der Schule fokussiert, erstaunt die Irritation als Reaktion kaum. Diese fehlende Anschlussfähigkeit an den Eingangsimpuls zeigte sich in der Mehrheit der Gruppen ohne Organisationsfunktion, wobei sich nicht nur die Einzelakteure beschränkt mit einer Entwicklungsperspektive identifizieren konnten, sondern in ihrer Wahrnehmung ebenfalls die Schule selbst kaum handlungsfähig in der Ausgestaltung des Förderangebots erlebten. Diese Aus-handlung fehlender Handlungsfähigkeit dominiert in den Gruppen Türkis, Grün, Gelb, Blau und Orange bereits die Eingangspassage und strukturiert den weiteren Diskurs. Als maximaler Kontrast dazu erleben sich die diskutierenden Gruppen ohne Organisationsfunktion Rot und Violett sowie ein einzelner Akteure der Gruppe Orange nicht nur als handlungsfähig, sondern auch als Mitgestalter in der Entwicklung und Ausarbeitung von Konzepten. In den Gruppen Rot und Violett zeigen sich bereits auf kommunikativer Ebene eine intensive Auseinandersetzung und Profilierung der Schule hinsichtlich des Förderangebots. Diese Unterscheidung in der Wahrnehmung der

Selbstreferenz, des eigenen Gestaltungsspielraums sowie dessen Ausgestaltung kann weiter differenziert werden hinsichtlich der Wahrnehmung des Kontextes. Während die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen der GoO Violett und Rot institutionelle Vorgaben und den sozialen Kontext kaum als einschränkende Bedingung für ihr Handeln thematisieren, wird dies in den anderen Gruppen ausführlich thematisiert. Dabei erleben sich die Akteure der Gruppen Orange und Blau durch ihren als herausfordernd wahrgenommenen sozialen Kontext gefordert, während in den Gruppen Türkis, Gelb und Grün insbesondere die institutionellen Vorgaben als prägend für den eigenen Gestaltungsspielraum und die Ausgestaltung des Angebots erlebt werden. Bezüglich Gerechtigkeitskonzeptionen sind in den Gruppen Türkis, Gelb und Grün die im bildungspolitischen Diskurs prägenden distributiven Gerechtigkeitsvorstellungen prägend. Während in den Gruppen Rot und Violett eine non-distributive Vorstellung von Gerechtigkeit geteilt wird, zeigen sich in den Gruppen Orange und Blau keine geteilten Konzeptionen. Insgesamt können anhand dieser Vergleichshorizonte drei verschiedene Typen rekonstruiert werden, wie in der folgenden Tabelle 16 sichtbar. Die vertikalen Dimensionen bilden die empirischen Vergleichshorizonte ab. Als zentrale Vergleichsdimensionen zeigte sich bezüglich der Fremdreferenz die Aushandlung der Handlungsfähigkeit als empirischer Vergleichshorizont. Hinsichtlich der Selbstreferenz sind dies die Vorstellungen gelungener Förderung und der Umgang mit der Selektionsaufgabe. Ebenfalls wurden als theoretische Kontrastfolie die verschiedenen Gerechtigkeitskonzeptionen als weitere Dimension der Typologie geprüft. Insofern wurden hier die Kontrastfolien, welche theoretisch hergeleitet wurden, den empirischen Rekonstruktionen gegenübergestellt. Obwohl die Typen bereits vor Erweiterung um die Kontrastfolien Bildungsgerechtigkeit benannt wurden, widerspiegeln sich in den Benennungen der ersten beiden Typen (Ressourcen, Bedürfnis) in einer gewissen Weise die dahinterliegenden Gerechtigkeitskonzeptionen. Insofern reflektieren die Typen unterschiedliche Bildungsvorstellungen, welche ebenfalls den Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen zugrunde liegen. Die Dimensionen sind dabei nicht unabhängig voneinander zu verstehen. Die Vorstellung gelungener Förderung und der Umgang mit der Selektionsaufgabe sind durchaus mit der Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit verbunden. Weiter kann angenommen werden, dass Vorstellungen gelungener Förderung und der Umgang mit der Selektionsaufgabe ebenfalls mitgeprägt sind durch Konzeptionen der Gerechtigkeit.

Tabelle 16: Sinngenetische Typenbildung

<i>Vorstellung gelungener Förderung und Selektion</i>			
	Typ I	Typ II	Typ III
	Ressourcenorientierung	Bedürfnisorientierung	Profilorientierung
Aushandlung der Handlungsfähigkeit	Institutionelle Vorgaben wirken beschränkend	Sozialer Kontext wirkt beschränkend	Aufgrund eines aktiven Schulkollektivs vorhanden
Vorstellung gelungener Förderung	Förderung als Entlastung der Lehrperson	Förderung im vergangenen Ideal	Selbstverantwortung und Verantwortungsabgabe
Umgang mit der Selektionsaufgabe	Vermeidung von Selektionsentscheiden	Selektion als Belastung, fehlende kulturelle Passung	Selektion aufgrund Schulhausspezifika unproblematisch
Gerechtigkeitskonzeption	Distributiv	Keine geteilte Konzeption	Non-distributiv
Gruppen	Türkis, Gelb, Grün	Blau, Orange	Rot, Violett

Die Ausgestaltung dieser Dimensionen innerhalb der Typen wird nun im Weiteren kontextualisiert sowie anschließend zusammenfassend auf die Bezeichnung des Typus eingegangen.

In **Typ I** erleben, bezüglich der Frage der Aushandlung von Handlungsfähigkeit, die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen institutionelle Vorgaben als dominierend und als Belastung für das eigene Handeln im Schulalltag. Eine Entwicklungsperspektive auf der Ebene der Organisation ist nicht sichtbar. Rahmenbedingungen werden als „vorgegeben“ (GoO Gelb), „überall gleich“ (GoO Türkis) oder „politischer Entscheidung“ (GoO Grün) erlebt. Vorgaben und Regelungen werden zwar kritisiert, jedoch kaum in Frage gestellt. Eine Administrierung von Schüler/-innen zu Angeboten scheint für die diskutierenden Schulakteure unausweichlich. Die Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Förderangeboten zeigt sich insbesondere in der Frage, welche Ressourcen wofür eingesetzt werden können. Vorstellungen von Förderung beziehen sich in dieser Logik auf mögliche Entlastungsstrategien der eigenen Arbeit. Dies zeigt sich in GoO Türkis anhand der mehrheitlich auf die eigenen Arbeitsbedingungen fokussierenden Passagen. Exemplarisch zeigt sich dieses Verständnis von Förderung als Entlastung/Belastung der Lehrperson in der GoO Türkis im folgenden Zitat von Cm (Z. 847):

Cm: Man hat bei mir noch ein=Neues= etwas Neues entwickelt. aus der Not

Förderung wird auch in GoO Gelb als zusätzliche respektive fehlende Ressource verstanden, welche die Lehrperson entlastet oder belastet. Dies zeigt sich in der Fokussierung auf Anzahl Stunden für Förderung sowie der Frage, wie diese verteilt werden. In GoO Grün ist dieser Fokus auf Anzahl Stunden ebenfalls sichtbar, während die Frage, wer diese erhält, noch zusätzlich normativ mit einer professionellen Wertung aufgeladen ist. Während Förderung durch (mehrere) Klassenlehrpersonen positiv gewertet wird, zeigt sich eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Förderlehrpersonen im Klassenzimmer. Exemplarisch wird das Verständnis von Förderung in GoO Grün anhand des folgenden Zitats von Am auf den Punkt gebracht (Z. 81):

Am: so gut wie möglich im Team damit nicht noch jemand dazu kommt

Somit wird in Typus I Förderung insbesondere als einer Ressource oder als Belastung der Lehrperson wahrgenommen. Es geht darum, die knappen Förderressourcen in einer für die Schulakteure gerechten Weise zu verteilen. Diese Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung hinsichtlich Förderung begrenzt sich mehrheitlich auf die Schulakteure, Bedürfnisse der Schüler/-innen werden kaum diskutiert. Selektion wird in einer Entlastungsargumentation möglichst vermieden, respektive aus dem Diskurs ausgeklammert. In der GoO Türkis wird die Entlastung der Selektionsaufgabe in der Möglichkeit von Auf- und Abstufungen auf Sekundarstufe gesehen. Dabei erleben sich die Schulakteure von der Selektionsaufgabe entlastet durch verschiedene Formen der Delegation der Verantwortung, an die Eltern, an die Schulleitung, an die weiterführende Stufe. Der Übertritt der Schüler/-innen in eine gymnasiale Stufe wird, wie auch in der GoO Gelb und Grün, nicht als Thema der Schüler/-innen in der Schule angesehen. Dies zeigt sich in Gruppe Gelb im Diskurs der Ausgestaltung der Gymnasiums-Vorbereitung, wobei ‚cooling out‘-Strategien für Eltern mit Migrationshintergrund beschrieben werden. Ähnlich wird in Gruppe Grün argumentiert, dass ein Übertritt in eine gymnasiale Stufe für die Schüler/-innen und Eltern kaum ein Thema ist, da die „realistischen“ Übertrittsentscheide der Lehrpersonen akzeptiert werden. Andererseits zeigt sich dies im Diskurs, dass Schüler/-innen nicht gerne an Begabtenförderungskursen im Unterschied zu anderen Förderangeboten teilnehmen, da sie sonst in der Klasse fehlen. Da Angebote der Begabtenförderung als fester Bestandteil der Vorgaben wahrgenommen werden, werden alternative Formen oder Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit Selektion wiederum kaum diskutiert. Insgesamt zeigt sich in Typ I ein Agieren nach Vorschrift, welches das eigene Handeln je nach vorhandenen Ressourcen belasten oder entlasten kann. Diese Ressourcenlogik bestimmt die Vorstellung sinnvoller Förderung sowie den Umgang mit der Selektionsaufgabe. Wenn möglich wird eine Strategie der Entlastung der Schulakteure angestrebt. Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen versuchen sich wenn möglich von der Selektionsaufgabe zu entlasten, wobei Strategien der Verantwortungsabgabe formuliert werden. Konzeptionen von Gerechtigkeit richten sich hinsichtlich Förderung, aber auch der Organisation der Selektionsaufgabe im Übertritt in weiterführende Schulstufen auf eine distributive Verteilungsgerechtigkeitskonzeption.

Im Zentrum der Konzeption hinsichtlich Förderung steht die faire Verteilung der knappen/knapper werdenden Förderressourcen. Hinsichtlich Förderung begrenzt sich diese Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung insbesondere auf die Schulakteure, die Bedürfnisse der Schüler/-innen geraten kaum in den Blick. Hinsichtlich des Übertritts in nachfolgende Schulstufen werden Schüler/-innen fokussiert, wobei sich insbesondere in den GoO Gelb und Grün eine verkürzte Verteilungsgerechtigkeitskonzeption zeigt. Leistungserfolge werden an Entscheidungsrationale des Elternhauses geknüpft und Schüler/-innen als für ihre Leistungserfolge selbstverantwortlich angesehen. Die als fair erachtete Verteilung zusätzlicher Unterstützung im Übertritt wird mit Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen verknüpft. Diese Konzeption ist ebenfalls in der Gruppe Türkis sichtbar, wobei Dm einen empirischen Gegenhorizont an einem Anerkennungsgerechtigkeitsideal formuliert. An dieses Ideal findet die restliche Gruppe keinen Anschluss.

In **Typ II** zeigt sich die Wahrnehmung der Möglichkeiten bezüglich der Ausgestaltung von Förderung begrenzt durch den sozialen Kontext bedürftiger Schüler/-innen und deren Familien. Die Bedürfnisse der Schüler/-innen werden auf kommunikativer Ebene als Begründung für das Vorhandensein von Förderangeboten angebracht, oder aber es wird in einer individuenzentrierten Bedürfnisargumentation das Fehlen des Angebots kritisiert. Entwicklungsmöglichkeiten auf der Ebene der Schule oder der Akteure werden kaum thematisiert. Dabei wird das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Schüler/-innen insbesondere im vergangenen separativen Fördersystem als möglich erachtet, während die Wirksamkeit integrativer Förderung in Frage gestellt wird. In beiden Gruppen des Typs II wird ein Fokus auf Schüler/-innen mit Defiziten sichtbar. In GoO Blau sind die Referenzgruppe der mehrheitlich diskutierenden Förderlehrpersonen unterschiedliche Schüler/-innen mit Förderbedarf. Da sich die Gruppe Blau aufgrund der Vorgaben im „*Ordner drei*“ (Bw, Z. 55), der die Vorgaben regelt, wenig entwicklungsfähig erlebt, ist die Sicht auf Schüler/-innen geprägt durch die Frage, welchen Kinder in Zukunft überhaupt Förderung zugesprochen werden kann. Kritisiert wird der zunehmende Leistungsfokus des Unterrichts, aber auch der Förderung, wobei die diskutierenden Schulakteure sich lediglich als Zaungäste dieser Entwicklung erleben. Idealisiert wird ein vergangenes Fördersystem, in dem eine Förderung, die an Beziehung ausgerichtet ist, möglich war. Die GoO Orange identifiziert sich durch ihre Schüler/-innen aus herausfordernden sozialen Lagen als belastete Schule. Schüler/-innen werden dabei als Rollenträger ihrer sozialen Herkunft angesehen. Wie in der GoO Blau wird bezüglich des Förderangebots eine Orientierung an einem vergangenen Ideal sinnvoller Förderung der momentanen „*Zwangintegration*“ (Aw, Z. 93) entgegengestellt. In beiden Gruppen wird Selektion aufgrund der fehlenden Passung der Schüler/-innen und ihrer Eltern mit den Anforderungen einer auf Leistung ausgerichteten Schulkultur als Belastung erlebt. In der GoO Orange zeigt sich dies in der Konstruktion kultureller Fremdheit belasteter Elternhäuser, wobei die sozialen Defizite auf die Schüler/-innen und die Klasse übertragen werden. Selektion wird in der

Gruppe Blau als zunehmende Belastung betrachtet im Hinblick auf die Schüler/-innen, die mehrheitlich nicht der hohen Leistungsnorm der Bewertungskriterien entsprechen. Dabei zeigt sich eine Kritik an der Notengebung für Schüler/-innen, die gemäß den üblichen Bewertungskriterien aus der Norm/dem Raster fallen. Beispielhaft zeigt sich diese Kritik in der Aussage von Dm (Z. 253.254):

Dm: je strenger der Unterricht (...) desto mehr fallen raus

In dieser Kritik der Leistungsorientierung des Fördersystems zeigt sich eine Gerechtigkeitskonzeption in Abgrenzung eines distributiven Paradigmas. Eigenrationalität und Selbstverantwortung der Schüler/-innen werden nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern deren Ausbildung stellt ein Bedürfnis dar. Während diese Kritik in den Gruppen geteilt wird, zeigt sich ansonsten in den beiden Gruppen eine Divergenz verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen. In der GoO Orange wird eine Konfliktlinie zwischen an Verteilungsgerechtigkeit ausgerichteten Konzeptionen der Klassenlehrpersonen der an Anerkennung ausgerichteten Konzeption der Förderlehrpersonen gegenübergestellt. Während dieser Wertkonflikt von einer Förderlehrperson proponiert wird, zeigen sich später im Diskurs von Seiten der Klassenlehrpersonen Validierungen der unterschiedlichen Haltungen. In Gruppe Blau wird eine non-distributive Konzeption von Gerechtigkeit geteilt. Divergenzen zeigen sich hinsichtlich der Frage, inwiefern unterschiedliche Dispositionen der Schüler/-innen hinsichtlich Förderung fokussiert werden. Während Aw in der Beschreibung ihrer Arbeit eine Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption mit Fokus auf Beziehungsaufbau und der Ausblendung von Unterschieden formuliert, zeigt sich in der Mehrheit der Gruppe eine Ablehnung der ‚Gleichschaltung‘ des inklusiven Fördersystems.

Insgesamt zeigt sich in Typ II eine Orientierung an Bedürfnissen einzelner, als förderbedürftig oder sozial vernachlässigt wahrgenommener Schüler/-innen. Aufgrund der fehlenden Passung zwischen benachteiligten Elternhäusern und dem auf Leistung ausgerichteten Förder- und Unterrichtssystem sehen sich die Schulkollegen nicht in der Lage, der Bedürfnisorientierung der schwächeren Schüler/-innen nachzukommen. Vergangene Unterstützungssysteme mit Fokus auf das Individuum werden daher idealisiert. Hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen konnte keine konjunktive Haltung ausgemacht werden. Es zeigen sich in beiden Gruppen oppositionelle Aushandlungen verschiedener Konzeptionen.

Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen des **Typ III** erleben sich auf der Ebene der Organisation gegenüber institutionellen Vorgaben im Unterschied zu den anderen beiden Typen als aktiv handelnd in der Ausgestaltung des Förder- und Unterstützungsangebots. Diese Handlungsfähigkeit basiert insbesondere auf der Formulierung gemeinsamer kollektiver Konzepte und Normen. Beide Gruppen orientieren sich an Gestaltung und Innovation durch ein aktives Schulteam im engen Austausch miteinander. Institutionelle Anforderungen werden nicht als begrenzend erlebt. Dies zeigt sich in GoO Rot in einer mehrheitlichen Ausblendung institutioneller Anforderungen durch

die Betonung des Eigenen. In GoO Violett werden schulinterne Variationen respektive kreative Interpretationen von Vorgaben beschrieben. Die Fremdreferenz ist in keiner der beiden Gruppen im Fokus der Diskussion, vielmehr werden verschiedene schulspezifische Gestaltungsmöglichkeiten diskutiert. Diese Vorstellung von Aktivität und Selbstverantwortung überträgt sich ebenfalls auf die Vorstellung sinnvoller Förderung und Selektion. Förderung wird im Unterschied zu Typ II weniger kompensatorisch gedacht, sondern vielmehr als Teil des Unterrichts und als Ausbildung zur Selbstverantwortung der Schüler/-innen verstanden. In der GoO Rot wird Förderung in den Unterricht integriert, Mehr- oder Minderleistung ergibt sich automatisch durch verschiedene Niveaus im Unterricht, wie Bw im folgenden Zitat auf den Punkt bringt (Z. 480–482):

Bw: automatisch halt durch diesen Zyklus dass diejenigen welche schneller arbeiten kommen einfach schneller zu den schwierigen Aufgaben

Förderaufgaben werden somit nicht an Speziallehrpersonen gebunden, sondern gemeinsam innerhalb des Klassenunterrichts organisiert. In GoO Violett wird die Verantwortung für die eigene Leistungssteigerung an die Schüler/-innen abgegeben. Dabei orientieren sich die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen insbesondere an geteilten Inhalten im Unterricht und einem Verständnis von Leistungsheterogenität als Vielfalt. In beiden Gruppen zeigen sich kaum Verknüpfungen der Schüler/-innen an ihre Herkunftsbedingungen. Die Selektionsaufgabe am Ende der Primarschule wird in den Gruppen ohne Organisationsfunktion Rot und Violett aufgrund der Schulhausspezifika als unproblematisch dargestellt. Selektion am Ende der Primarschule wird in der Gruppe Rot im schulischen Alltag und der Diskussion mehrheitlich ausgeblendet, da die Arbeit in verschiedenen Niveaus der Primarschulstufe auf Sekundarstufe weitergeführt werden kann. In Schule Violett wird die Einteilung als unbedeutend beschrieben, da aufgrund des engen Austauschs zwischen Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen im selben Schulhaus und der Möglichkeit des Niveauechsels auf der Sekundarstufe diese Einteilungen eine geringe Rolle zu spielen scheinen. In beiden Gruppen werden alternative Vorstellungen non-distributiver Gerechtigkeit derjenigen der Verteilungsgerechtigkeitskonzeption gegenübergestellt. In der GoO Violett zeigt sich eine an Anerkennung ausgerichtete Gerechtigkeitskonzeption im Fokus der Förderhaltung auf soziale Wertschätzung in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen sowie zwischen den Peers. In der Normalisierungshaltung verschiedener Bedürfnisse werden Beschämung oder Stigmatisierung von Schüler/-innen möglichst vermieden. In der GoO Rot ist hinsichtlich Förderung und Selektion vielmehr eine an Befähigungsgerechtigkeit ausgerichtete Konzeption auszumachen. Sowohl hinsichtlich der Unterstützungshaltung in der Klasse als auch im Hinblick auf weiterführende Schulstufen wird das Ziel formuliert, Schüler/-innen zu selbständig entscheidenden Individuen auszubilden.

Die drei Typen unterscheiden sich bezüglich der rekonstruierten Vergleichshorizonte. In Typ I wird hinsichtlich der Vorstellung gelungener Förderung, der Organisation der Selektion und auch der Gerechtigkeitskonzeption eine Ressourcenorientierung sichtbar. Typ II zeichnet sich durch eine Bedürfnisorientierung aus. Dabei wird diese Bedürfnisorientierung zum Individuum als kaum umsetzbar erlebt. Sowohl hinsichtlich der an einem vergangenen Ideal ausgerichteten Vorstellung gelungener Förderung als auch der Selektionsaufgabe erleben sich die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen kaum handlungsfähig. Es zeigen sich keine geteilten Gerechtigkeitskonzeptionen, die weiter in Konflikt zu einem hohen Leistungsideal der Rahmenbedingungen gesehen werden. Typ III zeichnet sich durch eine Profilierung hinsichtlich eigener Förderangebote und alternativer Selektionskonzeptionen aus. Die Schulkollegen erleben sich als weitgehend unabhängig in der Ausgestaltung. Gerechtigkeitskonzeptionen orientieren sich an einem non-distributiven Ideal, das erreichbar scheint.

Während die sinngenetische Typologie ermöglicht, die Fragen handlungsleitender Orientierungen der Förderung und Selektion sowie Gerechtigkeitskonzeptionen zu beantworten, ermöglicht das Vorgehen nur sehr begrenzt, etwas über geteilte/divergierende Orientierungen auszusagen. Weiter ist zu klären, inwiefern die Organisation ein handlungsleitender Erfahrungsraum dieser Orientierungen darstellt. Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

7.3 Auf der Suche nach der Bedeutung der Organisation

Nach dieser Darstellung der sinngenetischen Typologie steht die Frage nach geteilten/divergierenden Orientierungen in den Gruppen ohne Organisationsfunktion (FF3) im Zentrum der Komparation. Dazu werden die jeweiligen Diskursorganisationen der Gruppendiskussionen ohne Organisationsfunktion analysiert. Die Analyse der Diskursorganisation dient dazu, geteilte sowie voneinander abweichende Orientierungen und Konzeptionen zwischen den Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen herauszuarbeiten. Die Analyse der Diskursorganisation der Gruppen ohne Organisationsfunktion kann Hinweise auf die Kollektivität / Divergenz in der Schule als Organisation geben, da die Ebene des alltäglichen Handelns abgebildet wird. Im Fokus liegt das Forschungsinteresse, die Organisation Schule als polykontextuelles Arrangement zu betrachten und diese Kontexturen sowie deren Aushandlungsprozesse in der Entwicklung von Unterstützungsangeboten herauszuarbeiten. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum kollektiver Orientierungen gesehen werden kann (FF4) oder inwiefern sich weitere handlungsleitende Bezugssysteme zeigen. Um diese Frage zu klären, wird eine soziogenetische Typenbildung in ihrer organisationstheoretischen Variante vorgenommen. Diese Variante der soziogenetischen Typenbildung basiert auf der Gegenüberstellung von kommunikativen

vem (Steuerungs-)Wissen und konjunktivem Orientierungswissen basierend auf der sinn genetischen Typenbildung.

7.3.1 Kollektive/divergierende Diskurse

Im folgenden Kapitel werden die Diskursorganisationen in den Gruppen ohne Organisationsfunktion je Schule analysiert. Als Vergleichsdimensionen dienen dabei: 1) die Reaktion auf den Eingangsimpuls und die darin enthaltenen Propositionen, 2) Redebeiträge und Propositionensetzungen der verschiedenen Schulakteure sowie gegenseitige Bezugnahmen, 3) die Dynamik des Diskurses. Weiter werden den inkludierenden und exkludierenden Diskursmodi Aufmerksamkeit geschenkt. Basierend auf dem Dreischritt der Diskursorganisation (vgl. Przyborski, 2004) werden kollektive Orientierungsrahmen sowie Rahmeninkongruenzen und diesen Rahmeninkongruenzen zugrunde liegende Kontexturen herausgearbeitet. Im Anschluss an die fallspezifische Analyse der Diskursorganisation werden inklusive und exklusive Diskursmodi zur Beantwortung der FF3 zusammenfassend dargestellt. Die Analysen der Diskursorganisation beziehen sich dabei auf die ausgewählten Eingangs- und Fokussierungspassagen.

Schule Türkis

Die erste Reaktion der Gruppe ohne Organisationsfunktion, eine Divergenz auf den vorhandenen Entwicklungsspielraum im Eingangsimpuls, ist charakteristisch für die Gruppendiskussion. In der nachfolgenden Elaboration wird anhand verschiedener berufsbiographischer Beispiele ein Beschränkungserleben bezüglich Rahmenbedingungen formuliert. Diese geteilte Orientierung an Fremdsteuerung wird in allen Fokussierungspassagen wieder aufgenommen. Die Propositionen werden jeweils mit einem in der externen Sphäre der Schule festgelegten Wandel gesetzt, wie beispielsweise „*das Quartier ist aufgewertet worden*“ (Aw, Z. 202) oder „*man hat bei mir noch ein=Neues=etwas Neues entwickelt*“ (Cm, Z. 847). Der Rückgriff auf diese Negation des Handlungsspielraums wird als gemeinsame Diskursbasis genutzt, um Anschlüsse aneinander zu finden. Die Handlungsfähigkeit wird insbesondere durch den institutionellen Kontext als begrenzt erlebt. Divergierend dazu beschreibt Cm Strategien, seine pädagogische Arbeit unabhängig von sich wandelnden Kontextbedingungen zu gestalten. Bezüglich der Schüler/-innen und des Bezugs zum eigenen Förderhandeln zeigen sich kaum gemeinsame Orientierungsrahmen im Diskurs. Die Gruppe verhandelt das Thema Förderung auf Einzelakteur-Ebene, wobei jeweils die erzählende Lehrperson respektive Förderlehrperson von seinen/ihren Erfahrungen berichtet. Gegenseitige Anschlüsse oder parallele Diskurse zeigen sich kaum. Die Erzählungen sind auf das eigene Handeln als Fachperson bezogen, wobei kaum gegenseitige Anschlüsse an die Be-

arbeitungsmöglichkeiten sichtbar sind. In den wenigen Passagen, in denen von Schüler/-innen gesprochen wird, begrenzen sich die gegenseitigen Bezüge auf Nachfragen und oppositionelle Haltungen, woraus geschlossen werden kann, dass hier nichtgeteilte Erfahrungsräume vorliegen. Eine geteilte Haltung findet sich in der GoO Türkis lediglich in der Beschreibung von Strategien der Entlastung der Lehrpersonen, beispielsweise durch Delegation der Selektionsaufgabe an die nachfolgende Stufe (Sek I). Ein weiterer Hinweis auf Rahmeninkongruenzen zeigt sich daneben hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen. Während Dm eine an Anerkennung orientierte Konzeption formuliert, orientieren sich Em und Cm an einer fairen Verteilung von Ressourcen hinsichtlich der Schüler/-innen, Aw und Bw an einer fairen Verteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren. In der Relevanzsetzungen der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen, den Förderhaltungen und Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion Türkis Divergenzen. Die Divergenzen sind dabei an Autonomie orientiert, sichtbar in den berufsbiographischen Redebeiträgen. Anschlüsse finden die Schulakteure im Gefühl der Fremdsteuerung sowie teilweise in einer selektionsvermeidenden Haltung als Entlastungsstrategie der Schulakteure.

Schule Gelb

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion zeigen sich kaum divergierende Passagen in der Diskussion. Der Diskurs wird von den Klassenlehrpersonen dominiert, während sich die anwesende Förderlehrperson und die Betreuungsperson kaum am Diskurs beteiligen. Während die Redebeiträge der diskutierenden Klassenlehrpersonen dabei mehrheitlich inkludierend sind, beziehen sich die wenigen Redebeiträge der Förder- und Betreuungsperson explizit auf ihre Perspektive als Professionelle. Beispielsweise ist dies im Redebeitrag von Fw sichtbar, welche diesen mit dem Hinweis ergänzt, dass sie „aus der Förderwarte“ (Z. 1104) spricht. Dies weist darauf hin, dass die gemeinsamen Orientierungsrahmen der Klassenlehrperson auf strukturidentische Erfahrungen der Profession zurückzuführen sind, wobei die weiteren Professionellen daran kaum Anschluss finden.

Ähnlich wie in der GoO Türkis wird auf den Eingangsimpuls divergierend mit dem Hinweis auf den fehlenden Handlungsspielraum und die begrenzten Ressourcen reagiert. Die Ressourcenfrage kann basierend auf den Propositionen der Fokussierungspassagen als ein zentrales Bearbeitungsproblem der Gruppe angesehen werden. Dieses Begrenzungserleben durch institutionelle Vorgaben respektive die Wahrnehmung als Schule, eine ausführende Funktion in der Ausgestaltung von Förderangeboten und Selektion innezuhaben, dominiert insbesondere den ersten Teil der Gruppendiskussion. Dabei wird eine geteilte Orientierung an externer Ressourcenlogik ausdifferenziert, welche das Handeln der einzelnen Schulakteure, aber auch des Schulkollektivs begrenzt. In den weiteren Fokussierungspassagen wird die soziale Realität des

Schulhauses als belastet dargestellt, wobei sich in der parallelen Bearbeitung von Seiten der Lehrpersonen Aw, Bw und Ew eine strukturidentische Erfahrung zeigt. Ein gemeinsamer Orientierungsrahmen ist in der GoO Gelb im Verständnis von Förderung als Ent- und Belastung der Klassenlehrperson sichtbar. Die Gruppe erlebt sich kollektiv sowohl auf Einzelakteur- als auch auf Organisationsebene als fremdgesteuert. Förderung im Sinne der Vorgaben wird durch knapper werdende Ressourcen erschwert, Selektion erscheint aufgrund des herausfordernden sozialen Kontextes kaum befriedigend erreichbar. Als geteilte Orientierungsrahmen werden eine Distanz der Werte der Eltern zu denjenigen der Schule konstatiert sowie alternativen Ziele der Selektion gemeinsam erarbeitet. Hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen zeigt sich in der Gruppe ein gemeinsamer Anschluss an einer Abgrenzung von einem Anerkennungsgerechtigkeitsideal. Da eine solche Konzeption der Schulhausrealität widerspricht, wird davon abgrenzend auf die faire Verteilung von Ressourcen insbesondere unter den Schulleitenden fokussiert. An diese Verteilungsgerechtigkeitskonzeption findet die Mehrheit der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen einen Anschluss. Die Diskursorganisation der GoO Gelb ist mehrheitlich inkludierend. Ebenfalls können die meisten Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen an die begrenzte Ausgestaltungsmöglichkeit und die Fremdsteuerung anschließen. Kaum am Diskurs beteiligen sich die Schulleitenden ohne Klassenlehrer/-innenfunktion. Dies weist auf eine professionelle Kontextur hin, die den Diskurs mitgestaltet.

Schule Blau

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion, Schule Blau, wird auf den Eingangsimpuls ebenfalls mit einer Divergenz der Entwicklungsproposition reagiert, wobei dies mit dem geringen Organisationsalter begründet wird. Insofern wird das Wort von der Gruppe an Bw übergeben, die ein hohes Berufs- und Organisationsalter hat. Die weiteren Propositionen im Diskurs werden neben Bw ebenfalls von Cw und Dm gesetzt, die im Unterschied zu Aw und Ew eine langjährige Berufserfahrung aufweisen. Somit wird der Diskurs von der Kontextur Berufsalter mitgestaltet. Im Unterschied zu anderen Gruppen wird unter Förderung eine enge Begriffsdefinition gefasst, die sich insbesondere auf das Deutsch-als-Zweitsprache-Angebot (DaZ) und später die integrative Förderung (IF) bezieht. Nach fünf Minuten Diskussion generalisiert Dm die Förderung als von den institutionellen Rahmenbedingungen, stellvertretend im „*Ordner drei*“ (Z. 56), festgeschrieben. Als gemeinsame Rahmung wird im Anschluss die Gegenüberstellung eines vergangenen Fördersystems mit Freiheiten und dem Begrenzungserleben im jetzigen System in einem parallelen Diskursmodus erarbeitet. Diese Orientierung an begrenzter Handlungsfähigkeit im aktuellen Fördersystem wird von Aw divergiert, wobei diese Divergenz von der Gruppe als Sonderfall gerahmt wird. Im Unterschied zu Türkis und Gelb steht die Aushandlung des begrenzten Handlungs-

spielraums durch die institutionellen Rahmenbedingungen in den folgenden Fokussierungspassagen kaum noch im Zentrum. Vielmehr sind die Bedürfnisse von Schüler/-innen mit Förderbedarf im Zentrum der Diskussion. Dabei entwickelt sich der Diskurs unter den mehrheitlich als Förderlehrpersonen tätigen Diskussionsteilnehmer/-innen großmehrheitlich inkludierend. Geteilte Rahmungen zeigen sich beispielsweise im Diskurs, welche Schüler/-innen unter den bestehenden Bedingungen kompensationsfähig scheinen und welche nicht. Herkunftsmerkmale der Schüler/-innen werden in der Gruppendiskussion mit sonderpädagogischem Förderstatus verknüpft. Schüler/-innen werden nach ihren kompensatorischen Bedürfnissen kategorisiert. Anforderungen an Beurteilung und Selektion, argumentiert aus der Sicht von Schüler/-innen, die der Norm nicht entsprechen, werden in der Gruppe ohne Organisationsfunktion kritisiert. Es wird jedoch keine Lösung für das Dilemma gestiegener Erwartungen und den dazu konträr liegenden Bedürfnissen von Schüler/-innen gefunden. Ebenso wie in Schule Gelb wird Förderung im vergangenen exklusiven System und außerhalb des Klassenzimmers idealisiert. Hinsichtlich Gerechtigkeit teilt die Gruppe eine non-distributive Konzeption. Diese Vorstellung wird durch eine Abgrenzung von einem an hoher Leistung orientierten Förder- und Selektionssystem und dessen Nicht-Passung zum sozialen Kontext der Schule konstruiert. Innerhalb dieser non-distributiven Gerechtigkeitskonzeption zeigen sich Divergenzen hinsichtlich der Frage, inwiefern unterschiedliche Dispositionen der Schüler/-innen thematisiert oder ausgeblendet werden sollen.

Insgesamt wird der Diskurs mehrheitlich inkludierend geführt, wobei sowohl bezüglich Handlungsfähigkeit als auch hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeption die Förder- und Klassenlehrperson Aw eine divergierende Position vertritt. Eine gewisse Dominanz der Themensetzung von Seiten Bw, Cw und Dm mit langjähriger, sonderpädagogischer Berufserfahrung charakterisiert die Diskursorganisation.

Schule Rot

Die Gruppe ohne Organisationsfunktion betont bereits im Eingangsimpuls die Aktivität in der Entwicklung und Ausgestaltung von Förderangeboten. Im Unterschied zur Mehrheit der anderen Diskussionen finden die beiden diskutierenden Schulakteure einen Anschluss an die Entwicklungsproposition im Eingangsimpuls und führen diesen am Beispiel eines Mathematiklehrmittels aus. Der weitere Diskurs fokussiert auf eigene Handlungsmöglichkeiten, während institutionelle Rahmenbedingungen kaum thematisiert werden. Während zu Beginn des Diskurses auf kommunikativer Ebene die Unterschiede betont werden, zeigen sich auf konjunktiver Ebene geteilte Orientungen. Kollektivität wird in den Diskussionen bereits über die Sprache hergestellt. Einerseits wird dies in der durchgehenden Verwendung einer ‚wir‘-Formulierung sichtbar. Andererseits wird die Spezifität der Schule nicht nur am innovativen Angebot in Abgrenzung zu anderen Primarschulen betont, sondern auch mit sich von anderen Kon-

zepten unterscheidenden Namen verbunden. Dieses gemeinsame Wording ist ein Charakteristikum der Gruppendiskussion. Insofern verwenden die Diskussionsteilnehmerinnen eine gemeinsame Sprache für Förderung und Selektion, die sich von anderen Konzepten sprachlich abgrenzt. Als weitere Spezifika der Diskursorganisation schließen die Unterthemen oftmals mit einer Konklusion im Modus einer Metarahmung. Dabei wird die gemeinsame Haltung auf Ebene der Organisation betont, wie beispielsweise „*das ist bei uns so*“ (Z. 219). In der Gruppe ohne Organisationsfunktion zeigt sich eine Profilierung des eigenen Unterrichts- und Förderangebots. Unter Förderung wird, im Unterschied zur Mehrheit der weiteren Gruppendiskussionen, eine weite Definition der Lernunterstützung in der Klasse verstanden. In der Definition wird ebenfalls die sonderpädagogische Förderung erfasst. Kollektivität im Sinne der Ausblendung von Unterschieden strukturiert die Vorstellung von Unterricht und Förderung. Die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen definieren sich nicht durch ihre professionellen Rollen (Förderlehrperson, Lehrperson), sondern durch ihre Zugehörigkeit zur schulischen Einheit respektive dem pädagogischen Team. Die professionsübergreifende Zusammenarbeit wird hervorgehoben. Transparenz hinsichtlich des konkreten Unterrichtshandelns und der Zusammenarbeit über die eigene Profession und Klasse hinaus wird als Entlastung der eigenen Arbeit wahrgenommen. Hinsichtlich Gerechtigkeit zeigt sich eine geteilte Befähigungsgerechtigkeitskonzeption. Im inkludierenden Diskurs hinsichtlich der Frage, wann die Lehrperson in selbstregulative Lernformen eingreifen soll, wird das Ziel der Ausbildung der Schüler/-innen, zu selbstständig entscheidenden Individuen heranzuwachsen, gemeinsam erarbeitet. Diese Hinweise auf inkludierende Modi und konjunktive Erfahrungsräume sollten aufgrund der geringen Diskussionsgruppengröße (zwei Teilnehmerinnen) mit Vorsicht genossen werden. Dennoch zeigen sich Hinweise in der Diskussion, die die Annahme einer konjunktiven Haltung im Schulteam stärken. Es diskutieren zwei Schulkolleginnen, die im Alltag nicht zusammenarbeiten. Dennoch greifen beide zurück auf eine gemeinsame Sprache für das Handeln im Schulalltag. Weiter wird auf kommunikativer Ebene das ‚wir‘ verwendet, und professionelle Unterschiede werden verneint. Auf konjunktiver Ebene finden sich Hinweise für kollektive Orientierungen im geteilten weiten Förderverständnis, in der Wahrnehmung von Entwicklungsmöglichkeiten des Förderangebots sowie in der an Befähigung ausgerichteten Bildungsgerechtigkeitskonzeption.

Schule Orange

Die Gruppe ohne Organisationsfunktion beginnt für die Diskussion charakteristisch mit dem Hinweis auf den Sozialindex, der im Diskurs nicht nur ein wichtiger Referenzpunkt bezüglich Ressourcen, sondern auch eine sinnvolle Differenzierungskategorie für Förderung und Selektion darstellt. Dabei wird in einer Differenzierung auf den Eingangsimpuls der Entwicklungsspielraum durch diese Ressourcen als begrenzt dar-

gestellt. Ähnlich wie bei Blau und im Unterschied zu den anderen GoO wird gleich im Anschluss von der Zusammensetzung der Schüler/-innen als herausfordernde soziale Kontextbedingung gesprochen. Kulturelle Unterschiede zwischen den Werten der Eltern und der Realität des Schulhauses werden artikuliert, wobei die Lehrpersonen sich teilweise in der Rolle der Kulturvermittler sehen. Individuelle Schüler/-innen und deren Bedürfnisse sind im Fokus. Förderung wird in diesem Sinne in einem engen Verständnis insbesondere als integrative Förderung verstanden und ebenfalls mit der Anstellung der Schulsozialarbeit verknüpft. Der Diskurs in der Eingangspassage gestaltet sich mehrheitlich inkludierend, wobei die Propositionen und weiteren Redebeiträge von den Förderlehrpersonen Aw, Bw und der Lehrperson Cm dominiert werden. Diese drei Diskussionsteilnehmer/-innen arbeiten bereits sehr lange an der Schule (17–19 Jahre) und auch im Beruf, während die anderen beiden Diskursteilnehmerinnen Berufs- und Organisationsnovizen (max. 1.5 Jahre) sind. Im weiteren Diskurs setzt ebenfalls Ew Propositionen, wobei diese Passagen mehrheitlich divergierend verlaufen. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass die Kontextur ‚Berufsalter‘ den Diskurs mitstrukturiert. Als geteilte Orientierung wird die Handlungsfähigkeit der Förderung in der Gruppe ohne Organisationsfunktion zumindest in der Vergangenheit als gegeben erachtet. Dies zeigt sich in der Fokussierungspassage bezüglich Entwicklung eines eigenen Förderkonzepts. Die vorhandene Handlungsfähigkeit in früheren Zeiten wird idealisiert und der „*Zwangintegration*“ (GoO Orange, Z. 93) des aktuellen integrativen Systems gegenübergestellt. Die fehlende Individuen-Zentriertheit des aktuellen Fördersystems wird kritisiert, ohne dass eine alternative Bearbeitungsform gesehen wird. Die Schulakteure finden im aktuellen Fördersystem keine gemeinsame Handlungsroutine, was sich in einer Ungewissheit pädagogischer Selbstwirksamkeitserwartung ausdrückt. Das Fehlen gemeinsamer handlungsleitender Routinen zeigt sich in den divergierenden Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion. In der GoO Orange basieren diese Orientierungen auf einer professionellen Lagerung, die Lehrperson hat die Gruppe und Selektion im Fokus, die Förderlehrperson das Individuum und seine Förderung. Diese professionsspezifischen Unterschiede zeigen sich ebenfalls hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen. Während die diskutierenden Lehrpersonen eine an Verteilungsgerechtigkeit orientierte Konzeption vertreten, orientieren sich die Förderlehrpersonen an einer Anerkennungskonzeption. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Fremdreferenz in der Profilierung einer belasteten Schule insbesondere hinsichtlich der Kategorie Schicht/Sozialindex in der Gruppe ohne Organisation eine geteilte Vorstellung. Hinsichtlich Orientierungen der Bearbeitung (Selbstreferenz) der Förder- und Selektionsaufgabe und Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen sich professionell gelagerte Divergenzen. Weiter können hinsichtlich der Redebeiträge und Themensetzungen das Berufs-/Organisationsalter im Diskurs als zentrale Kontextur festgehalten werden.

Schule Grün

Die Diskussionsteilnehmer/-innen der GoO Grün steigen in die Diskussion mit einer Aushandlung des Verständnisses von Förderung ein. Dabei werden verschiedene Konzepte (Individualisierung, Begabtenförderung, sonderpädagogische Förderung, Basiskurse) sowie Ebenen (Schule und Klasse) und Stufen (Kindergarten, Primarstufe) ausgehandelt. Nach dieser Aushandlungsphase, die nicht zu einer Einigung gelangt, richtet sich die Gruppe mit einer Verständnisfrage an die Interviewerin. Bereits in diesem Eingangsimpuls werden unterschiedliche Verständnisse und Vorstellungen von Förderung lebhaft diskutiert. Der Diskurs findet in einem exkludierenden Modus statt, wobei die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen kaum aufeinander Bezug nehmen. Solche Rahmeninkongruenzen, die auf Falschrahmungen basieren, lassen sich ebenso in den Fokussierungspassagen finden. Im auf die Eingangspassage folgenden Diskurs wird die Individualität des Lehrpersonenhandelns in der Gruppe ohne Organisationsfunktion als Identität und Stärke der Schule formuliert. Diese Individualität des Handlungsrahmens der Lehrperson wird am Ende der Diskussion nochmals aufgegriffen und rahmt somit den Diskurs. Die Individualität der Lehrperson widerspiegelt sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion ebenfalls in der lebhaften und streitlustigen Diskussionskultur der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen. Eine geteilte Handhabung im Unterricht und in der Zusammenarbeit im Klassenzimmer umfasst den negativen Gegenhorizont der Gruppe. Deshalb ist kaum überraschend, dass Bearbeitungsmöglichkeiten oppositionell diskutiert werden. Oppositionelle Passagen zeigen sich dabei insbesondere zwischen den langjährigen weiblichen Lehrpersonen, die ebenfalls gemeinsame Unterrichtserfahrung aufweisen, und den beiden männlichen Lehrpersonen mit im Vergleich geringerer Berufserfahrung. Die Kontexturen Berufsalter und Erfahrung wirken somit auf die Diskursorganisation ein. Als (fehlende) kollektive Rahmung im Diskurs kann festgehalten werden, dass Bedürfnisse der Schüler/-innen nur am Rande thematisiert werden. Die Diskussionsteilnehmer/-innen sind vielmehr mit der Rolle der Lehrpersonen und mit der Zusammenarbeit verschiedener Professionen an der Schule beschäftigt. Die Beziehung zwischen verschiedenen Schulakteuren und zu den Eltern wird in der Gruppe als konflikthaft beschrieben. Es wird eine kulturelle Fremdheit zwischen den Elternhäusern und der Schulhausrealität konstruiert. Der Grund für die Fremdheit und die Konflikte wird in den unterschiedlichen pädagogischen Wissenshierarchien zwischen Lehrpersonen und Eltern gesehen. Insgesamt zeigt sich eine auf die Individualität des einzelnen Schulakteurs ausgerichtete Diskussionskultur. Kollektive Orientierungen zeigen sich hinsichtlich der Wahrnehmung des sozialen Kontextes sowie der Handlungsbeschränkung durch finanzielle Rahmenbedingungen. Bei der Frage, was Förderung umfasst, zeigt sich hingegen eine Rahmeninkongruenz. Ebenfalls zeigen sich hinsichtlich Bearbeitungsmöglichkeiten divergierende Orientierungen. Im Diskurs sind insbesondere die Kontextur Berufsalter und gemeinsame Erfahrung prägend für die divergenten Passagen. Weiter werden auf

der kommunikativen Ebene professionelle Unterschiede verschiedener Schulakteure betont.

Schule Violett

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Violett nehmen Schulakteure verschiedener Stufen (Mittelstufe, Sekundarstufe), verschiedener Professionen, Geschlechter und Berufsalter teil. Trotz dieser großen Heterogenität in der Diskussionsgruppe besteht der Diskurs aus mehrheitlich inkludierenden Passagen. Auf den Eingangsimpuls wird nach einer kurzen Pause mit der Beschreibung des kürzlich weiterentwickelten DaZ-Konzepts begonnen. Im Unterschied zu vielen anderen Gruppendiskussionen wird ein Anschluss an den im Eingangsimpuls proponierten Entwicklungsspielraum gefunden, zumindest auf Ebene der Einzelorganisation Schule. Das Verständnis und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Förderung werden in der Gruppe geteilt. Ebenfalls werden die Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe im Unterschied zu anderen Gruppendiskussionen als unproblematisch wahrgenommen. In der Gruppe ohne Organisationsfunktion kann eine Orientierung an Verantwortungsabgabe definitiver Selektionsentscheide an die folgende Stufe rekonstruiert werden. Dabei orientieren sich die Lehrpersonen an der Erbringung einer Leistungsnorm im Unterricht, herkunftsbedingte Unterschiede werden möglichst aus dem Diskurs ausgeklammert. In der Ausblendung von Unterschieden sowie der an Beziehung und Vermeidung von Beschämung ausgerichteten Förderung zeigt sich eine an Anerkennung orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption der Gruppe. Ähnlich wie in Schule Rot orientiert sich auch die Gruppe ohne Organisationsfunktion der Schule Violett an Kollektivität im Schulteam. Ein positiver Horizont der Transparenz und des Austauschs über alle Stufen und Professionen hinweg wird gemeinsam diskursiv erarbeitet. Der institutionelle und soziale Kontext ist nicht beschränkend, da sich die Schulakteure proaktiv agierend erleben. Institutionelle Vorgaben werden gemäß den Diskussionsteilnehmer/-innen der Gruppe ohne Organisationsfunktion aufgrund schulinterner Haltungen adaptiert und angepasst. In GoO Violett wird dies am Beispiel des separierend stattfindenden DaZ-Unterrichts exemplifiziert, der außerhalb der Unterrichtszeit angeboten wird. Diese Separation wird begründet in der gemeinsamen Haltung an geteilten Unterrichtsinhalten für alle Schüler/-innen während der Unterrichtszeit. Es zeigt sich zudem eine gemeinsame Haltung bezüglich des Förderkonzepts sowie der Beurteilung im Sinne einer schulischen Profilbildung. Die Enaktierung dieser kollektiven Haltung wird in der (räumlichen) Transparenz und dem regen Austausch begründet. Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen formulieren ein Engagement für stufenübergreifende Transparenz und institutionalisierten klassen- und stufenübergreifenden Austausch. Insgesamt finden sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion kollektive Orientierungen bezüglich der Wahrnehmung des Kontextes, der Ausgestaltung des Förderangebots und der Or-

ganisation von Selektion. Ebenfalls ist eine geteilte Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption sichtbar, die sich an sozialer Wertschätzung und Beziehung in der Ausblendung von Unterschieden orientiert. Divergenzen sind im Diskurs kaum sichtbar. Zu Beginn diskutieren fast ausschließlich Bw, Cw und Dw miteinander, während sich Am im Gespräch nur sehr spärlich beteiligt. Am bringt sich insbesondere beim Thema Stufenübertritte ein und berichtet von Erfahrungen aus der Sekundarstufe. An diese Beiträge können die weiteren Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen jeweils anschließen.

Gegenüberstellung der Diskursmodi

Die zusammenfassende Gegenüberstellung (vgl. Tabelle 17) der Diskursmodi der Gruppendiskussionen ermöglicht die Beantwortung der FF3, welche nach geteilten und divergierenden Orientierungsrahmen fragt. Daneben lassen sich erste Hinweise auf die Schule als handlungsleitender Erfahrungsraum respektive das Vorhandensein weiterer handlungsleitender Kontexturen (FF4) erkennen. Für die Analyse der Diskursorganisationen wurde auf die Begrifflichkeiten nach Przyborski (2004, S. 93 ff.) zurückgegriffen. Przyborski (2004) differenziert innerhalb der Leitunterscheidung inkludierender und exkludierender Modi die Ausgestaltungsformen, was in den Klammern erwähnt wird.

Tabelle 17: Übersicht Diskursmodi

GoO	Diskursmodi	Kontexturen
Türkis	Exkludierende (oppositionell)	Autonomie
Gelb	Inkludierende (parallel), Hinweis auf exkludierende Modi (divergent)	Profession
Blau	Mehrheitlich inkludierende, teilweise exkludierende (oppositionell)	Berufsalter Profession
Rot	Inkludierende (parallel, teilweise antithetisch)	
Orange	Mehrheitlich exkludierende (divergent, teilweise oppositionell)	Berufsalter Profession
Grün	Exkludierende (oppositionell, innerhalb der Berufsaltersgruppe unisono)	Berufsalter Autonomie
Violett	Inkludierende (parallel, teilweise antithetisch)	

Wie in der Tabelle sichtbar, ist es möglich, dass sich in den Diskursen je Gruppe sowohl inkludierende als auch exkludierende Diskursmodi zeigen. Falls exkludierende Diskursmodi vorhanden sind, wurde weiter analysiert, welche Kontextur(en) für diese Rahmeninkongruenzen verantwortlich ist (sind).

In der Gruppe Türkis verläuft der Diskurs mehrheitlich exkludierend, was sich im Diskursverlauf durch berufsbiographische Redebeiträge und sehr geringe Bezugnahmen abzeichnet. Die Erfahrungsunterschiede sind dabei für die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen offensichtlich. In der Analyse dieser exkludierenden Modi spielen weder Berufsalter noch Profession eine Rolle. Vielmehr wird sowohl kommunikativ als auch konjunktiv eine Orientierung am autonomen Handeln der Schulakteure sichtbar. Diese Kontextur des autonomen Lehrpersonenhandelns zeigt sich daneben ebenfalls in GoO Grün. In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Grün ist der Diskurs oppositionell strukturiert, auch hier werden Rahmeninkongruenzen offengelegt. Neben der Autonomie der Lehrperson wird der exkludierende Diskursmodus durch die Kontextur Berufsalter strukturiert. So finden sich insbesondere zwischen den beiden berufsalteren Lehrerinnen viele *unisono*-Redebeiträge. Diese beziehen sich auf identische Erfahrungen und zeigen sich im gleichzeitigen Sprechen der beiden Diskussionsteilnehmerinnen. Das Berufsalter strukturiert die Rahmeninkongruenzen ebenfalls in den Gruppen Blau und Orange. Dabei ist das Gewicht der Kontextur unterschiedlich. Während sich im Diskurs der GoO Orange eine gemeinsame Rahmung der Fremdreferenz der belasteten sozialen Klientel findet, zeigen sich hinsichtlich Bearbeitungsformen und Gerechtigkeitskonzeptionen professionsspezifische Rahmungen. Der Diskurs in GoO Blau verläuft im Unterschied dazu mehrheitlich inkludierend. Die oppositionellen Redebeiträge und Rahmeninkongruenzen stammen in der Gruppe Blau insbesondere von Aw. In der GoO Gelb gestaltet sich der Diskurs ebenfalls mehrheitlich inkludierend. Hinweise auf Rahmeninkongruenzen zeigen sich lediglich bei einer näheren Betrachtung der Redebeiträge. Dabei fällt deren Einseitigkeit auf, wobei der Diskurs von den anwesenden Klassenlehrpersonen dominiert wird, während wenige oppositionelle Beiträge der weiteren Schulakteure im Diskurs untergehen. In GoO Rot und Violett gestaltet sich die Diskursorganisation inkludierend. Obwohl in beiden Gruppen keine identischen Erfahrungen vorliegen, werden kollektive Orientierungen aufgrund von strukturidentischem Handeln sichtbar. In beiden Gruppen zeigen sich mehrheitlich parallele Diskursorganisationen in der gegenseitigen Bezugnahme und Validierung gemeinsamer Orientierungsrahmen basierend auf eigenen Erzählungen. In beiden Gruppendiskussionen sind daneben ebenfalls antithetische Diskursmodi vorhanden. Dabei werden verschiedene gegenläufige Horizonte eingeworfen, wobei der diskursive Dreischritt jeweils in einer Synthese endet.

7.3.2 *Die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum?*

Erste Hinweise für die Beantwortung der Frage, inwiefern die Organisation einen handlungsleitenden Erfahrungsraum in den Schulen darstellt (FF4), lassen sich aus den Analysen der Diskursorganisationen ableiten. Dabei zeigt sich in gewissen Schulen die Organisation als prägende Kontextur der Diskursmodi, wie beispielsweise in Gruppe Rot und Violett. Aufgrund der Heterogenität der Gruppenzusammenstellung hinsichtlich Profession und Stufe stellen die Gruppen dabei keine Realgruppen dar. Somit kann darauf geschlossen werden, dass die Organisation eine übergreifende Rahmung darstellt, an der sich die Gruppendiskussionsmitglieder orientieren. In verschiedenen Gruppen zeigt sich daneben eine geteilte Wahrnehmung der Fremdreferenz als handlungsbeschränkend. Für die Gruppendiskussionsmitglieder der GoO Gelb kann die Fremdsteuerung und Nichterreichung des Auftrages sinnvoller Förderung als gemeinsame Rahmung des Diskurses angesehen werden. Auch in GoO Blau und teilweise Orange zeigt sich eine übergreifende Wahrnehmung der sozialen Defizite der Schüler/-innen als Handlungsbeschränkung in der Konstruktion eines Ideals vergangener Förderstrukturen mit Fokus auf dem Kind. In den Gruppen Türkis und Grün erweist sich die gemeinsame Rahmung des Diskurses in der Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen als handlungsbeschränkend. In Gruppe Türkis, Orange, Grün, hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeption ebenfalls in Gruppe Blau, dominieren divergierende Diskursmodi. Die mehrheitliche Nicht-Beteiligung der Betreuungs- und Förderlehrperson in der Gruppe Gelb lassen ebenfalls auf nicht ausgesprochene Divergenzen schließen.

Spricht man von der Schule als handlungsleitendem Erfahrungsraum, wäre davon auszugehen, dass sich konjunktive Orientierungen nicht nur in der Wahrnehmung eines begrenzten Handlungsspielraums zeigen. Vielmehr wäre zu erwarten, geteilte Orientierungen hinsichtlich der Selbstwahrnehmung zu finden, der Frage, inwiefern und wie die Herausforderungen angegangen werden können. Diesbezüglich zeigen sich mit Ausnahme der Gruppen Rot und Violett kaum Hinweise in den Daten. Einerseits erleben sich die restlichen Gruppen ohne Organisationsfunktion kaum, oder im Fall der GoO Orange lediglich in der Vergangenheit, aktiv in der Entwicklung ihres Angebots. Als prägend für die Rahmeninkongruenzen zeigten sich dabei verschiedene überlagernde Kontexturen. Diese zeigten sich in der Diskursanalyse insbesondere hinsichtlich Berufsalter, Profession und Autonomie auf Einzelakteur-Ebene. Diese Kontexturen überlagern in den Gruppen Türkis, Orange und Grün die Organisation als handlungsleitenden Erfahrungsraum und spielen ebenfalls im Diskurs der Gruppen Blau und Gelb eine Rolle. Die Kontextur Autonomie zeigt sich beispielsweise in der GoO Türkis prägend, wobei aufgrund der als beschränkend wahrgenommenen institutionellen Rahmenbedingungen ein Rückzug auf den einzelnen Schullehrer und sein Handeln zu beobachten ist. In den Gruppen Orange, Türkis und Grün werden Differenzen zwischen Professionsgruppen expliziert. Dies zeigt sich beispielsweise in der

GoO Orange, in der professionelle Unterschiede der Schulakteure als Ressource erlebt werden. Als weitere Kontextur strukturiert das Berufsalter beispielsweise den Diskurs der GoO Grün. Während der Diskurs sowohl zwischen den berufsalteren als auch -jüngeren Diskussionsteilnehmer/-innen teilweise unisono verläuft, gestaltet sich der Diskurs zwischen diesen beiden Gruppen mehrheitlich oppositionell.

Basierend auf diesen Hinweisen aus der Diskursorganisation soll nun den Inhalten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Analyse baut auf der sinngenetischen Typenbildung auf. Hinsichtlich der Fremdreferenz (institutionelle Rahmenbedingungen, sozialer Kontext) zeigt sich mehrheitlich eine geteilte Wahrnehmung der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen innerhalb der Gruppen. Während sich die Schulakteure in der GoO Rot und Violett (Typ III) weitgehend abgekoppelt von dieser Fremdreferenz erleben, wird die Fremdreferenz in den anderen Gruppen als einschränkend für die Handlungsfähigkeit wahrgenommen. Die Begrenzung der eigenen Handlungsfähigkeit sowie die Zusammenarbeit in einer inklusiven Unterrichtsform stellen die Schulakteure in den Gruppen Gelb, Grün und Türkis (Typ I) vor Herausforderungen. In den Gruppen Orange und Blau (Typ II) wird eine als sinnvoll erachtete Förderung im Hinblick auf die Bedürfnisse verschiedener Schüler/-innengruppen im momentanen System kaum als handhabbar erlebt. Insgesamt zeigt sich an allen Schulen eine Auseinandersetzung mit Wandel als Bezugspunkt. Das Verständnis von Wandel ist dabei wiederum unterschiedlich. Wird dieser in den GoO der Schulen Violett und Türkis mehrheitlich als Chance verstanden, bedeutet Wandel insbesondere in der Schule Blau, Gelb und teilweise Orange eine Bedrohung und ein ständiger Handlungsdruck. Beispielhaft zeigt sich dies in der Gruppe ohne Organisationsfunktion Orange, die sich an einem vergangenen Ideal bezüglich Förderung und Selektion orientiert.

Diese Ausführungen sind die Grundlage zur weiteren Bearbeitung der Frage, inwiefern sich die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum kollektiver Orientierungen zeigt (FF4). Die methodologische Antwort auf diese Frage findet sich in einer soziogenetischen Typenbildung und der Suche nach der gemeinsamen Struktur der Praxis. Gemäß Bohnsack (2010a, S. 309) kann die Frage nach einem bereits in der sinngenetischen Typenbildung fokussierten Erfahrungsraum, wie in dieser Arbeit die Organisation, in der Abgrenzung zu weiteren Erfahrungsräumen herausgearbeitet werden. Dabei ist hinsichtlich organisationaler Sinnherstellungsprozesse die Frage der Unterscheidung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände eingehender zu betrachten. Gemäß Mensching und Vogd (2013) beruht organisationale Praxis teilweise auf expliziter Kommunikation und teilweise auf selbstvergessener Alltagspraxis. Insofern ist, im Unterschied zu einer klassischen soziogenetischen Typenbildung, die sich auf konjunktive Wissensbestände konzentriert, sowohl kommunikatives als auch konjunktives Organisationswissen in die Diskussion aufzunehmen. Während Bohnsack (2017) institutionalisierte normative Erwartungen, wie diese hinsichtlich der Rekonstruktion von Fremdreferenzen untersucht wurden, zum kommunikativen Wissen zählt, zeigen sich in den Selbstreferenzen Bezüge zu konjunktiven Wissensbeständen.

Im Spannungsfeld einer propositionalen Logik hinsichtlich institutionalisierter normativer Erwartungen und Rollen sowie einer performativen Logik der Handlungspraxis lässt sich gemäß Bohnsack (2017) der konjunktive Erfahrungsraum der Organisation herausarbeiten.

In den Daten wird dieses Spannungsverhältnis sichtbar zwischen den Erwartungen des sozialen Kontextes sowie der institutionellen Rahmenbedingungen und der Beschreibung der Bearbeitung dieser Ansprüche. Schematisierend lässt sich dies entsprechend darstellen:

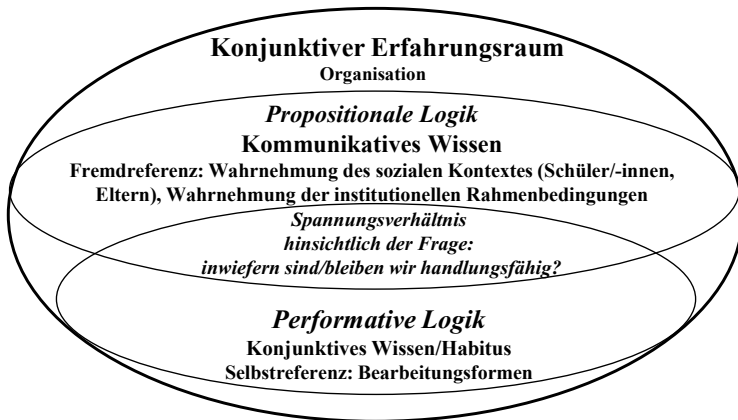


Abbildung 4: Spannungsverhältnis im organisationalen Erfahrungsraum:
eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack, 2017, S. 239

Die Frage nach diesem Spannungsverhältnis zwischen einer propositionalen und einer performativen Logik lässt sich für die untersuchten Gruppen wie folgt beantworten: Fühlen sich die Schulakteure weitgehend entkoppelt von Erwartungen und Rahmenbedingungen, erleben sich die Schulakteure aktiv in der Entwicklung – ein organisationsinterner Sinnherstellungsprozess in Form einer aktiven Ausgestaltung wird möglich. Im Unterschied zu den anderen Gruppen zeigt sich eine Orientierung an organisationalen Sinnherstellungsprozessen in der Gruppe Rot und Violett (Typ III). Hinsichtlich der Orientierungen der Ausgestaltung von Förderung und Selektion sowie Gerechtigkeitskonzeptionen zeigt sich eine Organisationsrahmung. Zu diesem Schluss gelangt man einerseits aufgrund der Analyse der Diskursmodi, welche trotz Heterogenität in den Diskussionsgruppen mehrheitlich inkludierend verläuft. Die Organisationsrahmung schlägt sich andererseits im kommunikativen Wissen nieder, in der gemeinsamen Sprache hinsichtlich Förderung und der Hervorhebung des Eigenen. Weiter wird dies in den konjunktiven Wissensbeständen hinsichtlich kollektiver Orien-

tierungen von Förderung, der mehrheitlichen Ausblendung der Selektionsaufgabe und in geteilten Gerechtigkeitskonzeptionen sichtbar. Die organisationalen Haltungen zeigen sich unabhängig von der Zugehörigkeit der Akteure zu einer Profession oder Schulstufe innerhalb der Gruppen. In Bezug auf die performative Logik der Bearbeitung von Spannungsfeldern ist eine Orientierung an Organisationszielen zu erkennen. Das Spannungsverhältnis zur propositionalen Logik wird insofern gelöst, als dass eine Distanzierung zu institutionellen Rahmenbedingungen und sozialen Kontextbedingungen sichtbar ist.

In Gruppen, in welchen kein Spielraum hinsichtlich der Wahrnehmung der institutionellen Rahmenbedingungen in Kombination mit den herausfordernden Kontextbedingungen gesehen wird, bleiben organisationale Sinnherstellungsprozesse für die Akteure undenkbar. Betrachtet man das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik, zeigen sich in diesen Gruppen kaum Hinweise dafür, dass die Organisation als sinngebender Erfahrungsraum gesehen wird. Die Wahrnehmung der propositionalen Logik wird in diesen Gruppen zwar geteilt, jedoch als handlungsbeschränkend erlebt. Eine Bearbeitung des Spannungsfeldes hinsichtlich formulierter Ansprüche und Regulierungen wird nicht oder nur auf Einzelakteur-Ebene als möglich erachtet. Dem kontextuellen Transformationsdruck fühlen sich die Akteure in den GoO Türkis, Gelb und Grün (Typ I) mehrheitlich ausgeliefert. In den Gruppen Türkis und Grün ist ein Rückzug zur Frage der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit auf die Ebene der einzelnen Akteure sichtbar. In GoO Gelb zeigen sich daneben Hierarchien in der Diskursorganisation, die auf eine Professionslagerung hinweisen. In den Gruppen ohne Organisationsfunktion Blau und Orange (Typ II) zeigt sich eine aktive Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld, wobei die Enaktierung zwischen Ideal und Realität zumindest unter den aktuellen Rahmenbedingungen verneint wird. In beiden Gruppen sind in der Analyse der Diskursorganisation das Berufsalter und die Profession wirkmächtig für Rahmeninkongruenzen in den Diskursmodi.

Zusammenfassend kann die Frage nach der Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum dahingehend beantwortet werden, dass eine sinngebende Struktur der Organisation dann möglich ist, wenn sich die Organisationsmitglieder aktiv in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Fremdreferenz (institutionelle Rahmenbedingungen, Anforderungen des sozialen Kontextes) und Selbstreferenz (organisationsspezifische Ausgestaltung) erleben. Dies scheint dann der Fall zu sein, wenn die Organisationsmitglieder von einer Entkopplung von den institutionellen Rahmenbedingungen ausgehen. Kann dieses Spannungsverhältnis nicht gelöst werden, zeigt sich ein Rückzug auf die Ebene der einzelnen Schullektoren oder die Rahmeninkongruenzen werden von weiteren Kontexturen überlagert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



III. Teil:

Diskussion



8 Diskussion: kollektive und divergierende Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit in schulischen Organisationen

Die Einzelschule als eigenständigen Akteur in der Entwicklung und Gestaltung von Unterstützungsangeboten und der Organisation von Förderung anzusehen, scheint im Hinblick auf größere Gestaltungsspielräume im Rahmen der in der Schweiz seit Ende der 1990er Jahre einsetzenden Schulautonomiepolitiken evident. Schulen sind aufgrund dieser Politik vermehrt in der Pflicht, aktiv auf sozialen Wandel zu reagieren. In einer systemtheoretischen Perspektive basiert organisationales Handeln und Entscheiden auf Kommunikation, die sich rekursiv auf ihre Umwelt bezieht (Luhmann, 2006). Dabei müssen sich Bildungsorganisationen zu ihrem Kontext, der Anforderungen an Bildung und Schule stellt, in ein Verhältnis setzen. Es wurden drei zentrale Bezüge schulischer Organisationen herausgearbeitet. Einerseits betrifft dies von Seiten der Bildungspolitik gestellte Rahmenbedingungen rund um die gesellschaftlichen Aufgaben Förderung und Selektion der Schule. Andererseits setzt sich die einzelne Organisation zu ihrem schulspezifischen, sich wandelnden sozialen Kontext (Schüler/-innen, Eltern) in ein Verhältnis. Weiter wird auch die Organisation selbst als Polykontextur (Vogd & Jansen, 2013) verstanden, die von Akteuren und Akteursgruppen mit verschiedenen zugrundeliegenden Erfahrungsräumen und entsprechenden Aushandlungsprozessen geprägt wird. Auf der Basis von Theorie und Empirie wurde herausgearbeitet, dass diese Kontextbedingungen oder Anforderungen nicht statisch sind, sondern sich in einem ständigen Wandel befinden. Hinsichtlich dieser Bezüge wurden in den empirischen Daten folgende Herausforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Förderungs- und Selektionsaufgabe beschrieben:

1. Der Wandel institutioneller Rahmenbedingungen wurde von den diskutierenden Schulakteuren insbesondere unter dem Aspekt des Wechsels zu einem integrativen Fördersystem diskutiert. Dies betrifft ebenfalls innerorganisationale Zuständigkeiten und die Frage der Aufteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren.
2. Bezüglich des sozialen Kontextes wurde die Auseinandersetzung mit wandelnden Kontextbedingungen aufgrund von Gentrifizierungsprozessen früher stark deprivierter Quartiere und die damit einhergehenden sich wandelnden Bedürfnisse der Schüler/-innen und deren Eltern von den Schulakteuren beschrieben. Davon abweichend nehmen die Schulakteure in zwei Schulen am Stadtrand eine zunehmende Anzahl von Schüler/-innen aus sozial schwächeren Familien wahr.

In der Mehrheit der Gruppen erlebten sich die Schulakteure hinsichtlich der Bearbeitung dieser Bezugnahmen kaum handlungsfähig. Ein möglicher Grund der als begrenzt

erlebten Handlungsfähigkeit kann im Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeitskonzeptionen der Schulakteure und ihrer Wahrnehmung des sozialen Kontextes und der Rahmenbedingungen gesehen werden. Wird die Ausgestaltung der Förder- und Selektionsaufgabe an schulischen Organisationen thematisiert, beinhaltet dies die Frage nach der gerechten Ausgestaltung dieser Aufgaben. Diese Konzeptionen von Gerechtigkeit sind im Hinblick auf die Frage zentral, wie in der einzelnen Schule die Förder- und Selektionsaufgabe verstanden wird. Stehen solche Konzeptionen von Gerechtigkeit organisationsintern oder auch zu dominanten Konzepten auf bildungspolitischer Ebene in einem Spannungsverhältnis, kann sich dies auf Bearbeitungsmöglichkeiten von Förderung und Selektion auswirken. Die Rekonstruktion von geteilten/divergierenden Gerechtigkeitskonzeptionen in schulischen Organisationen wurde bisher empirisch noch kaum untersucht. Diesen Fragen nach Gerechtigkeitskonzeptionen, Orientierungen von Förderung und Selektion und inwiefern diese geteilt werden, wird daher in der vorliegenden Forschungsarbeit am Beispiel von Primarschulen in herausfordernden Kontexten auf den Grund gegangen.

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse den theoretischen Annahmen sowie Forschungsergebnissen aus anderen Studien gegenübergestellt. Dabei werden theoretische Annahmen hinsichtlich verschiedener Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen und Sinnherstellungsprozesse mit den empirischen Ergebnissen vergleichend diskutiert. Im Hinblick auf die Forschungsfragen werden in einem ersten Schritt die ersten beiden inhaltlichen Fragen nach kollektiven Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion sowie Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit unter Einbezug der theoretischen Modelle und weiterer empirischer Ergebnisse diskutiert. In einem zweiten Schritt wird dem Erkenntnisinteresse nachgegangen, inwiefern die Schule einen sinngebenden Erfahrungsraum darstellt und/oder welche weiteren Kontexturen und Aushandlungsprozesse sich in den untersuchten Schulen zeigen. Im Fazit wird dann versucht, eine kombinierte Betrachtung kollektiver/divergierender Orientierungen der Förderung und Selektion und deren Aushandlungsprozessen auf der Ebene der Organisation sowie im Verhältnis zum Kontext nachzugehen.

8.1 Denkbare Alternativen von Verteilungsgerechtigkeit in schulischen Organisationen?

Wie aus dem Titel dieses Kapitels bereits zu entnehmen, wird eine kritische Perspektive hinsichtlich einer an Verteilung ausgerichteten Bildungsgerechtigkeitskonzeption eingenommen. Basierend auf den empirischen Erkenntnissen werden einerseits konzeptionelle Spannungsfelder zwischen Schule und Umfeld reflektiert. Andererseits werden theoretische Alternativangebote von Verteilungsgerechtigkeit weitergedacht und diese aus Sicht der Schulakteure kontextualisiert. Insofern wird von den Annahmen ausgegangen, dass die aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Debatte

von einer auf ein am meritokratischen Ideal orientierten Konzeption der gerechten Verteilung von Bildungstiteln dominiert wird (vgl. u. a. Hormel, 2010). Basierend auf Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien wie PISA wird die Gerechtigkeitsfrage von Bildungssystemen und Bildungsorganisationen wieder verstärkt diskutiert. Diese bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurse werden in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur teilweise kritisch diskutiert. Diese kritischen Reflexionen stellen die Grundlage für die folgende Diskussion dar. Gemäß Thieme (2013) zeichnen sich Gerechtigkeitsvorstellungen im bildungspolitischen Diskurs nach PISA durch ein funktionalistisch verkürztes Verständnis von Bildung aus. Dieses Verständnis orientiert sich am Potentialbegriff, in der Annahme der optimalen Nutzung des Potentials entscheidungsrational handelnder Schüler/-innen (Thieme, 2013, S. 164). Hinsichtlich Förderung wird in diesem Verständnis von Gerechtigkeit auf die Kompensation von Herkunftsungleichheiten fokussiert, mit dem Ziel der allgemeinen Leistungssteigerung (Stojanov, 2011). Theoretische Reflexionen von Gerechtigkeitskonzeptionen dominanter bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskussionen gehen davon aus, dass sich unter dem Einfluss internationaler Vergleichsstudien ein zunehmend an Output orientiertes Verteilungsgerechtigkeitsverständnis durchgesetzt hat (Bänninger, 2016; Stojanov, 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verständnis sich in den kontextuellen Rahmenbedingungen der Schulen widerspiegelt, zu dem sich Schulen und Schulakteure in eine Beziehung zu setzen haben.

Theoretisch wurde herausgearbeitet, dass sich dieses Verständnis von Gerechtigkeit nicht zwingend mit demjenigen von Schulakteuren decken muss. Heinrich (2013, S. 187) spricht von der Gefahr des Konflikts dieser Verteilungsgerechtigkeitskonzeption zu einem pädagogischen Ethos, das sich am Einzelfallbezug ausrichtet. Dieses Professionsethos zielt gemäß dem Autor auf die Beziehung und die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen ab, was im Kontrast steht zum auf Output und Anstrengungszumutung der Individuen ausgerichteten Bildungsverständnis (Heinrich, 2013, S. 187–188). Diese theoretischen Reflexionen werden den empirischen Rekonstruktionen der Gerechtigkeitskonstruktionen an den Fallschulen gegenübergestellt, um dieses Spannungsfeld zu reflektieren. Weiter wird diskutiert, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich alternative Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen. Als Basis dienen die als sensibilisierende Konzepte formulierten Anerkennungs- und Befähigungsgerechtigkeitskonzeptionen.

Hinweise darauf, dass dieses Spannungsverhältnis aus Sicht der beteiligten Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen wahrgenommen wird und Thema für die untersuchten Schulen ist, finden sich auf kommunikativer Ebene beispielsweise in der Kritik der Output-Orientierung in der Einführung des integrativen Fördersystems. Dieses nehmen die Schulakteure beispielsweise der Gruppe Grün als „Gesamt-Sparprojekt“ (vgl. GoO Grün, Z. 247) wahr, wobei eine zunehmende Ressourcenorientierung in verschiedenen Gruppen diskutiert wird. Insbesondere in Gruppe Blau und Orange kritisieren die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen weiter die fehlende Individuen-

Zentriertheit der Reform. Auf der Ebene kollektiver Orientierungen, zeigt sich das Spannungsfeld zwischen an Verteilungsgerechtigkeit ausgerichteten Vorgaben und davon abweichenden Konzeptionen der Schulakteure insbesondere im Typ II. In den GoO Blau und Orange sind (förderbedürftige) Schüler/-innen im Fokus der Diskussion. In den Diskussionen wird sinnvolle Förderung als kaum zu erfüllen dargestellt und alternative Ziele der Selektion diskutiert, um die Handlungsfähigkeit im Unterricht zu erhalten. Die Orientierung an Bedürfnissen der Schüler/-innen in sozioökonomisch herausfordernden Lagen steht in Konflikt zu der am Leistungsoutput ausgerichteten Gerechtigkeitsvorstellung der Bildungspolitik. Die diskutierenden Schulakteure sind aufgrund dieses Spannungsfeldes intensiv mit der Frage der eigenen Handlungsfähigkeit beschäftigt. Dabei werden in den GoO Blau und Orange die Möglichkeiten des Handelns im aktuellen Fördersystem aufgrund des Spannungsfeldes verneint. Die Selektionsaufgabe wird in diesen Gruppen als Belastung und wenig sinnvoll im Hinblick auf die Klientel erlebt. Im positiven Gegenhorizont wird eine Vorstellung von ganzheitlicher Förderung im Sinne eines Anerkennungsgerechtigkeitsansatzes formuliert und die Output-Orientierung des aktuellen Fördersystems kritisiert. Die Kritik am an Leistungssteigerung ausgerichteten Schulsystem, die sich in beiden Gruppen findet, wird kaum als überwindbar angesehen. Dies überträgt sich auf schulinterne Aushandlungsprozesse von Gerechtigkeitskonzeptionen. Insbesondere in GoO Orange wird dieser Konflikt zwischen einer Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption und einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption in innerschulische Aushandlungsprozesse übertragen. In den divergierenden Passagen der Einzelakteure werden professionsspezifische Gerechtigkeitsvorstellungen insbesondere in der Abgrenzung der eigenen Vorstellung formuliert. Die Klassenlehrpersonen übernehmen dabei eine an hohen Leistungs-idealen orientierte Verteilungsgerechtigkeitskonzeption, die in Konflikt steht mit den an sozialer Wertschätzung ausgerichteten Idealen der Förderlehrpersonen. In beiden Schulen zeigt sich eine Abgrenzung vom Ideal an Anerkennungsgerechtigkeit, da diese aufgrund des Spannungsfeldes zwischen den Rahmenbedingungen und der Schulhausrealität als unerreichbar erscheint. Alternative Vorstellungen von Gerechtigkeit werden zwar formuliert, scheinen jedoch im aktuellen Fördersystem kaum umsetzbar. Die Anerkennung aller Schüler/-innen mit ihren individuellen Bedürfnissen wird lediglich in der Vergangenheit als erreichbar ausgemacht.

In Typ I wird die Verteilungsgerechtigkeitskonzeption der Bildungspolitik mehrheitlich übernommen. Es lassen sich sowohl Hinweise für eine Ausrichtung am Prinzip gleicher Grundfreiheiten als auch am Fairnessprinzip der gerechten Verteilung knapper Güter gemäß Rawls (1971) finden. In diesem Sinne wird hinsichtlich des Einsatzes von Ressourcen sowie der Förderung und Selektionsvorbereitung auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler/-innen zur Leistungssteigerung gezielt. Aufgrund einer statischen Begabungsvorstellung in GoO Gelb, Grün und Türkis werden gewissen Schüler/-innengruppen Leistungskompensationsfähigkeiten auch bei zusätzlicher Förderung abgesprochen, weshalb die Förderung solcher Gruppen als wenig sinnvoll erlebt wird.

Dieses Verständnis von Förderung kann somit als eine Übernahme des Potentialbegriffs der bildungspolitischen Diskussion, durch die Schulakteure, verstanden werden (vgl. Thieme, 2013). Die Frage nach einer gerechten Verteilung von Gütern/Angeboten wird im Unterschied zu Typ II kaum hinsichtlich Bedürfnisse der Schüler/-innen, sondern vielmehr auf der Ebene der Schulakteure diskutiert. Dabei wird eine Verteilungsgerechtigkeitsperspektive eingenommen, indem nach der fairen Verteilung von Unterstützungsressourcen gefragt wird und inwiefern Schüler/-innengruppen für die Lehrperson als Be- oder Entlastung wahrgenommen werden. Förderung wird in den Diskussionen als (begrenzte) Ressource zur Unterstützung der Schulakteure verstanden. Im Hinblick auf Selektion werden Delegationsstrategien diskutiert (GoO Türkis) oder Anschlussmöglichkeiten in die anspruchsvollste Schulform auf Sekundarstufe, das Langzeitgymnasium, als wenig realistisch dargestellt (GoO Gelb und Grün). Zugespielt könnte, basierend auf diesem Verständnis von Förderung und Selektion, formuliert werden, dass die Orientierung an einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption dazu führt, dass aufgrund der als wenig realistisch erachteten Zielerreichung die Bildungsgerechtigkeit mit Blick auf die Schüler/-innen aus dem Fokus gerät. Förderung und Selektion wird vielmehr als Be- und Entlastung der Lehrperson konstruiert. Basierend auf diesen empirischen Ergebnissen, wurde von einem ‚verkürzten‘ Verteilungsgerechtigkeitsansatz gesprochen. Verkürzt meint in Anlehnung an den eingangs erläuterten Diskurs (vgl. u. a. Thieme, 2013), dass der Einsatz von Förderressourcen dann als sinnvoll erachtet wird, wenn eine optimale Nutzung basierend auf dem vorhandenen Potential der Schüler/-innen zu erwarten ist. Alternative Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit scheinen hingegen aufgrund der als dominierend erlebten Vorgaben nicht denkbar. Es zeigt sich eine Strategie der möglichst fairen Verteilung der vorhandenen Ressourcen unter den Schulakteuren.

Im Kontrast dazu werden in der GoO Rot und Violett (Typ III) alternative Gerechtigkeitsskonzeptionen von Förderung und Selektion diskutiert, wobei sich die Schulakteure in deren Erreichbarkeit wirksam erleben. In der Gruppe Rot zeigt sich eine an Befähigungsgerechtigkeit orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption, wobei das Ziel von Bildungsprozessen im Sinne von Nussbaum (2014) auf die Ausbildung der Entscheidungsfähigkeit von Schüler/-innen gerichtet ist. Diese Konzeption zeigt sich weiter in der Wahrnehmung des eigenen Förderangebots als innovative – oder in der Formulierung von Nussbaum (2014, S. 41) – „phantasievolle Programme“, die von den Individuen je nach Bedarf genutzt werden können. In der Gruppe Violett zeigt sich ebenfalls eine non-distributive Bildungsgerechtigkeitskonzeption, die an Anerkennung ausgerichtet ist. Diese Konzeption zeigt sich in der Ausrichtung der Förderung an sozialer Wertschätzung für alle Schüler/-innen und der Vermeidung von Beschämung durch starre Zuteilung beim Übertritt (vgl. dazu Stojanov, 2011, S. 42). Weiter zeigt sich die Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption in Strategien der Ausblendung von Unterschieden und der Normalisierung von Förderbedürfnissen. Hinsichtlich dieser positiven Konnotation der Generationenbeziehung sollten die kritischen Reflexionen

zum Anerkennungsgerechtigkeitsansatz von Prenzel (2013) sowie Balzer und Ricken (2010) nicht vergessen werden. Unter dem Stichwort ‚Adressierungsproblematik‘ diskutieren Balzer und Ricken (2010, S. 76–77), inwiefern pädagogische Praktiken der Adressierung von Schüler/-innen dazu führen können, Differenzen zu verstärken und auch zu produzieren. Durch die Normalisierung der Förderung für alle Schüler/-innen in der Klasse finden die Schulleitenden der Gruppen Rot und Violett einen Weg, solche Adressierungen zu vermeiden. Soziale Kategorien der Schüler/-innen werden im Unterschied zu anderen Gruppen kaum thematisiert. Gemäß Prenzel (2013) sind pädagogische Beziehungen immer auch ambivalent und bergen aufgrund des Beziehungsaufbaus die Gefahr der Beschämung. Diese Gefahr wird aufgrund der Orientierung an geteilten Inhalten, in denen der Leistungsoutput nicht im Zentrum steht, von den Schulleitenden als gering erlebt. Ein Hinweis auf die Ambivalenz pädagogischer Beziehungen zeigt sich hinsichtlich der Grenzen einer an Selektionsvermeidung ausgerichteten Orientierung der Förderung. Beispielsweise steht die Orientierung an Selektionsvermeidung in GoO Rot in Konflikt mit der zunehmenden Forderung nach Gymnasiums-Vorbereitung und der Zunahme von Schüler/-innen, die in hohe Niveaus eintreten. Somit gefährdet der Wandel des sozialen Kontextes innerorganisatorische Förderkonzepte und geteilte Handlungsorientierungen. Der Selektionsauftrag wird in beiden Gruppen als unproblematisch dargestellt, da aufgrund von integrativen Schulformen auf Sekundarstufe I der nivellierte Unterricht weitergeführt werden kann. Inwiefern dies ebenfalls von Seiten der Schüler/-innen entsprechend erlebt wird, kann aufgrund der Daten nicht beantwortet werden.

Im Hinblick auf die theoretischen Reflexionen verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen kann eine empirische Differenzierung gemacht werden hinsichtlich der Bezugnahme von Praxisakteuren auf wahrgenommene Ansprüche und konzeptionell ausgerichtete institutionelle Rahmenbedingungen. In den untersuchten Schulen zeigen sich Differenzen hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen sowie des Aushandlungsprozesses dieser zu Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen der Bildungspolitik und der sozialen Umwelt. In den empirischen Daten zeigen sich bereits auf kommunikativer Ebene Hinweise auf das Spannungsfeld zwischen einer (verkürzten) Verteilungsgerechtigkeitskonzeption auf Ebene von Bildungspolitik und Gesellschaft und Gerechtigkeitskonzeptionen der Schulleitenden, wie in anderen Studien bereits reflektiert (vgl. Heinrich, 2013; Thieme 2013). So wird eine gerechte Organisation von Förderung und Selektion für die Mehrheit der Schulleitenden insbesondere in Alternativen zu einem auf Leistungsoutput ausgerichteten System denkbar, während die Leistungsoutput-Orientierung aktueller institutioneller und sozialer Wandlungsprozesse kritisiert wird.

Ergänzend erlauben die Ergebnisse auf Basis rekonstruktiver Verfahren eine differenzierte Betrachtung dieser Spannungsverhältnisse hinsichtlich Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen. Das Spannungsfeld zwischen Verteilungsgerechtigkeit und alternativen Konzeptionen wird in Typ II auf die Schule übertragen. Dem Konflikt zwischen den Ansprüchen des als sozial herausfordernd erlebten Kontextes sowie den auf Out-

put ausgerichteten institutionellen Rahmenbedingungen kann nicht aufgelöst werden. Es zeigen sich verschiedene Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Gruppen. In Typ I wird der Konflikt insofern gelöst, als dass ein distributives Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit ebenfalls von den Schulakteuren übernommen wurde. Interessanterweise scheint dies jedoch nur zu gelingen, wenn die Bedürfnisse der Schüler/-innen gar nicht im Fokus stehen. So wird Bildungsgerechtigkeit in den Gruppen des Typ I als faire Verteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren verstanden. Im Unterschied dazu lösen sich die Schulakteure in Typ III mehrheitlich von der distributiven Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit. Dies scheint insofern möglich, als dass Gerechtigkeitskonzeptionen institutioneller Vorgaben und Anforderungen des sozialen Kontextes kreativ mit eigenen Konzepten umgangen werden. Dabei werden Grenzen dieser Strategie im Diskurs sichtbar.

Zusammenfassend werden alternative Konzeptionen zur dominanten bildungspolitischen und teilweise wissenschaftlichen Position von Bildungsgerechtigkeit im untersuchten Schulkontext sichtbar, die den Vorstellungen von Förderung und Selektion verschiedener Schulakteure zugrunde liegen. Hinsichtlich des Aushandlungsprozesses dieses Spannungsverhältnisses zeigen sich verschiedene Ausprägungen in den empirischen Daten: 1) die Übernahme der Vorstellung von externen Konzeptionen, wobei die Bedürfnisse der Schüler/-innen aus dem Blickfeld geraten (Typ I); 2) die Übertragung des Spannungsverhältnis zwischen Anforderungen und Vorstellungen sinnvoller Förderung/Selektion auf Schulebene (Typ II); 3) die Abkopplung von diesen Anforderungen, die jedoch auch an Grenzen stößt (Typ III). Aus dieser Differenzierung lässt sich die These von Heinrich (2013) stärken, die einen Konflikt des pädagogischen Ethos des Einzelfallbezugs zur an einer verteilungsgerechtigkeitsorientierten bildungspolitischen Konzeption beschreibt. Die empirischen Daten erlauben dabei einen differenzierten Blick darauf, wie mit diesem Spannungsfeld auf Schulebene umgegangen wird.

Nachdem in diesem Kapitel der Fokus auf Gerechtigkeitskonzeptionen schulischer Akteure in Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen und den sozialen Kontextbedingungen gerichtet wurde, werden im folgenden Kapitel Sinnherstellungsprozesse fokussiert und nach konjunktiven sowie divergierenden Erfahrungsräumen gefragt.

8.2 Sinnherstellungsprozesse schulischer Organisationen

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse hinsichtlich geteilter oder divergierender Orientierungen (FF3) und inwiefern die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum ausgemacht werden kann (FF4), den theoretischen Konzeptionen zur Sinnherstellung in schulischen Organisationen gegenübergestellt.

Hinsichtlich der FF3 geben theoretische und empirische Studien zum pädagogischen Habitus und dessen Passungsverhältnis (u. a. Kramer & Helsper, 2010), zu berufsbezogenen Überzeugungen (u. a. Reusser & Pauli, 2014) und zu interprofessionellen Aushandlungsprozessen (u. a. Sturm, & Wagner-Willi, 2016) Hinweise darauf, dass Orientierungen in schulischen Organisationen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zu verstehen sind. Goldmann (2017b) bezeichnet Divergenzen und Aushandlungsprozesse gerade als zentrales Merkmal schulischer Organisationen. In den empirischen Rekonstruktionen zeigte sich auf Ebene kommunikativen Wissens als eine zentrale Thematik aller Gruppen die Aushandlung von vorhandenen respektive fehlenden Gestaltungsspielräumen für die Schullektüre und die Einzelschule. Die im Eingangsimpuls intendierte Frage nach der Entwicklungstätigkeit in der Ausgestaltung des Unterstützungs- und Förderangebots der Schule führte mit Ausnahme der Gruppen Rot und Violett zu Irritationen. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass sich die Akteure der Gruppen ohne Organisationsfunktion nicht aktiv in der Gestaltung der Angebote einbezogen erleben oder dass der Gestaltungsraum der Schule hinsichtlich Rahmen- und Kontextbedingungen als begrenzt erlebt wird. Während die erste Interpretation basierend auf der Samplingstrategie kaum erstaunt, ist die zweite Interpretation hinsichtlich der Frage nach kollektiven Erfahrungsräumen in schulischen Organisationen relevant. Weitere Hinweise auf die als begrenzt erlebte Handlungsfähigkeit auf Schulebene finden sich in der sinngenetischen Typologie in den Typen I und II (GoO Türkis, Gelb, Grün, Blau und Orange). Dabei wird im Typ I der Gestaltungsspielraum der Schule auf Grundlage institutioneller Anforderungen als begrenzt wahrgenommen, während bei Typ II insbesondere die sozialen Kontextbedingungen als herausfordernd und begrenzend erlebt werden. Entwicklungsfähigkeit auf der Ebene eines schulischen Kollektivs wird lediglich im Typ III, den Gruppen ohne Organisationsfunktion Rot und Violett beschrieben. Diese unterschiedlich wahrgenommenen Gestaltungsspielräume wirken sich darauf aus, in welcher Weise Rekontextualisierungsleistungen von Anforderungen und Rahmenbedingungen im Sinne Fends (2008) ausgestaltet sind. Während in der GoO Rot und Violett die Rekontextualisierung von Rahmenbedingungen und sozialen Kontextbedingungen sehr eigenständig interpretiert und an organisationale Konzepte angepasst wird, erleben sich die anderen Gruppen vielmehr von ihren Kontextbedingungen fremdbestimmt.

In der Analyse der Diskursorganisation wurden sowohl exkludierende als auch inkludierende Diskurse in den Gruppen ausgemacht. So zeigen sich in drei Gruppen mehrheitlich exkludierende Diskursmodi, wobei die Diskursorganisation durch weitere Kontexturen mitgestaltet wird, wie Autonomie, Berufsalter oder Profession. In weiteren zwei Gruppen zeigen sich teilweise exkludierende Modi, wobei der Diskurs beispielsweise in Gruppe Gelb von professionellen Hierarchien überlagert wird. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Divergenzen im Diskurs zumindest in vielen schulischen Organisationen auf Ebene der nicht in die Steuerung involvierten Akteure eine Realität darstellen, wie dies Goldmann (2017b) in seiner Dissertation herausarbeitet. Diese

Feststellung wirft einerseits methodologische Fragen der Eignung der Dokumentarischen Methode im (schul-)organisationalen Kontext respektive der daraus hervorgehenden notwendigen Weiterentwicklungen auf, worauf jedoch in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Bereits sehr ausdifferenzierte Analysen dazu finden sich in weiterführenden Arbeiten von Goldmann (u. a. 2017a), Martens und Asbrand (2013) oder auch Vogd und Jansen (2013). Andererseits beleuchtet dieses Ergebnis die Frage, inwiefern die Schule überhaupt als organisationale Einheit gesehen werden kann, wovon in organisationssoziologischen Schulforschungsstudien oftmals ausgegangen wird (Bspw. Gomolla & Radke, 2009; Helsper, 2008). Während basierend auf den bis anhin diskutierten mehrheitlich exkludierenden Diskursmodi diese Frage eher verneint werden müsste, finden sich im Datenmaterial ebenfalls Hinweise dafür, dass die Schule ein dominierender handlungsleitender Erfahrungsraum sein kann. Basierend auf den Ergebnissen und im Unterschied zu Goldmann (2017a) beruhen schulische Organisationen nicht grundsätzlich auf Divergenzen und Widersprüchen. Eine diskursive Einheit zeigt sich in den Schulen Rot und Violett, in denen kaum exkludierende Diskursmodi auszumachen sind. Im Umgang mit weiteren Kontexturen sind bewusste Strategien der Ausblendung von Unterschieden sichtbar, wie beispielsweise in Schule Rot hinsichtlich der Profession oder in Schule Violett hinsichtlich der Stufenunterschiede. Anstelle dessen wird in beiden Gruppen die Aktivität in der Entwicklung von Angeboten betont, was uns zu der FF4 überleitet, inwiefern die Organisation ein handlungsleitender Erfahrungsraum darstellt.

Die Organisation kann unter gewissen Voraussetzungen als leitender handlungsleitender Erfahrungsraum angesehen werden. Betrachtet man die vorliegenden Analysen genauer, lassen sich dafür Gründe sowohl auf der innerorganisationalen Ebene als auch in Auseinandersetzung mit extraorganisationalen Rahmenbedingungen und Ansprüchen des sozialen Kontextes ausmachen. Dies zeigt sich in den Daten in der soziogenetischen Typenbildung, in der in Anlehnung an Bohnsack (2017) die Relation zwischen propositionaler und performativer Logik analysiert wurde. In der Analyse von Sensemaking-Prozessen (Weick et al. 2005) in Organisationen zeigen sich in den Daten unterschiedliche Ausgestaltungstypen. Fühlen sich die Schulakteure weitgehend entkoppelt von Erwartungen und Rahmenbedingungen, wie in Typ III, scheint ein organisationsinterner Sinnherstellungsprozess im Sinne einer aktiven Ausgestaltung möglich. Die Gruppendiskussionsmitglieder der Schulen Rot und Violett erleben sich im Unterschied zu den anderen Gruppen als kollektiv handlungsfähig in der Ausgestaltung des Förder- und Selektionsangebotes. Die Handlungsfähigkeit auf Organisationsebene basiert dabei auf gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen sinnvoller Förderung und alternativen Gerechtigkeitskonzeptionen in Abgrenzung von einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption. Im Unterschied dazu werden organisationale Sinnherstellungsprozesse aufgrund der institutionellen Fremdsteuerung von den Akteuren der Gruppen Türkis, Gelb und Grün (Typ I) als nicht denkbar erachtet. Ausgestaltungsmöglichkeiten zeigen sich hingegen teilweise auf der Ebene der einzelnen Akteure, wie in Gruppe

Türkis, oder in Lehrpersonen-Kooperationen, wie in Gruppe Grün. Im Typ II (Gruppe Orange und Blau) wurde im Unterschied zu dieser Rückzugsstrategie eine aktive Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen propositionaler und performativer Ebene ausgemacht. Die Akteure orientieren sich dabei an vergangenen Handlungs-routinen, wie dies als Charakteristikum eines Sensemaking-Prozesses gefasst wird, zur Steigerung der Verfahrenssicherheit im Alltag (Weick et al., 2005, S. 411). In den Daten zeigt sich ebenfalls eine problematische Seite dieser Orientierung an vergangene[m] Handeln im Kontext sich wandelnder Bedingungen. Die Idealisierung vergangener Strukturen bei sich wandelnden Kontext- und Rahmenbedingungen führt in diesen Gruppen zu einem Gefühl der Blockierung eigener Handlungsfähigkeiten.

In einer systemtheoretischen Perspektive wird Sinnherstellung in Organisationen als sowohl systeminterne Aushandlung als auch abgrenzendes Element zu weiteren Systemen verstanden. Organisationen als selbstreferenzielle Systeme identifizieren sich in der Relation zu und Abgrenzung von anderen Systemen (Luhmann, 2006). An diese mehrperspektivische Perspektive der Sinnherstellung in schulischen Organisationen anknüpfend, werden einzelschulspezifische Strukturvarianten im Schulkultur-Ansatz (u. a. Helsper, 2008) analysiert. Eine solche Profilierung der Schule als Strukturvariante in der Abgrenzung von anderen Organisationen, aber auch von Kontextbedingungen kann am ehesten in den Gruppen Rot und Violett ausgemacht werden. Dies zeigt sich auf der Ebene propositionalen Wissens in einer gemeinsamen Sprache und der Betonung einer geteilten Haltung im Schulhaus. Diese propositionale Logik zeigt sich im Einklang mit konjunktiven Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion auf performativer Ebene. Dies ist sichtbar in einer kollektiven Haltung an einer differenzierungsvermeidenden Förderung und der Delegation der Selektionsaufgabe an nachfolgende Schulstufen. Hinweise einer schulischen Profilbildung lassen sich in den anderen Gruppen allenfalls in einer Profilierung als ‚belastete Schule‘ beispielsweise in den GoO Gelb und Orange finden. Betrachtet man die interorganisationalen Aushandlungsprozesse genauer, lassen sich in den Gruppen Grün und Türkis sowie teilweise Blau und Orange daneben eine Konfliktkultur finden, die einen Rationalitätsmodus beinhaltet, wie dies im Werk von Luhmann (1999) zu ‚Systemrationalität und Zweckbegriff‘ beschrieben wird. In diesen Gruppen werden Konflikte zwischen Schulkonflikte nicht als Mangel der Organisation erlebt, sondern gerade als Möglichkeit, sich situativ an unterschiedliche Werte und Ansprüche anzupassen. Die Organisationskultur basiert in diesen Gruppen nicht auf konjunktiven Orientierungen, sondern auf einer rationalen Rahmung der produktiven Konfliktkultur. Ein solcher Rationalitätsmodus zeigt sich beispielsweise in Arbeitsdelegationsstrategien im Umgang mit sozialen Problemen der Schüler/-innen oder der Verantwortungsabgabe von Förderung an interne und externe Experten.

In den Daten wurden hinsichtlich der Frage nach geteilten und divergierenden Sinnstrukturen in schulischen Organisationen unterschiedliche Muster gefunden. Dies weist darauf hin, dass Rekontextualisierungs- und Sensemaking-Prozesse im Hinblick

auf die Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen und sozialer Kontextbedingungen sowie innerorganisationaler Interdependenzen unterschiedlich ausgestaltet sind. Insgesamt zeigen sich sowohl konjunktive Ausgestaltungsformen, konfliktvermeidende Kulturen als auch produktive Konfliktkulturen in den untersuchten Gruppen. Während in den Gruppen Rot und Violett sowie teilweise Gelb und Orange Prozesse einer Profilbildung im Sinne einer gemeinsamen symbolischen Sinnordnung (Helsper, 2008) sichtbar sind, überlagern in den Gruppen Grün, Türkis und teilweise Blau verschiedene Kontexturen die Organisation als Handlungsraum. Eine kollektive Sinnordnung scheint insbesondere dann denkbar, wenn die Schulakteure sich von ihren Rahmenbedingungen und ihrem sozialen Kontext emanzipiert erleben.

8.3 Fazit

Die Arbeit setzt am Desiderat an, mehr über kollektive/divergierende Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion sowie dahinterliegende Gerechtigkeitskonzeptionen von Schulakteuren in der Bezugnahme auf ihre Rahmen- und Kontextbedingungen zu erfahren. Über alle untersuchten Gruppen ohne Organisationsfunktion hinweg zeigte sich die Frage nach dem Erleben von bestehenden oder fehlenden Gestaltungsspielräumen in der Referenz auf die kontextuale Einbettung der Schule/der Akteure als übergreifender Vergleichshorizont. Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen der propositionalen Logik des Kontextes und interorganisationalen performativen Logiken verschiedener Kontexturen können somit als zentrales Bearbeitungsproblem der untersuchten Gruppen ausgemacht werden. Auf der Suche nach konjunktiven Erfahrungsräumen zeigte sich, dass sich gemeinsame Orientierungen der Ausgestaltung von Förderung und Selektion insbesondere in Gruppen finden lassen, in denen sich die Schulakteure von ihren institutionellen Rahmenbedingungen und dem sozialen Kontext mehrheitlich unabhängig erleben. In diesen Gruppen zeigt sich die organisationale Kontextur als handlungsleitender Erfahrungsraum, während andere Kontexturen wie Profession, Autonomie oder Berufsalter überlagert werden. In anderen Gruppen werden innerorganisationale Aushandlungsprozesse gerade als konstitutives Element der Organisation ausgemacht. Spannungsfelder zwischen professionellen Lagerungen und institutionellen Anforderungen können jedoch in diesen Gruppen kaum aufgelöst werden und werden als Belastung wahrgenommen. Wird das Spannungsfeld zwischen der herausfordernden sozialen Lage, institutionellen Anforderungen und professionellen Ansprüchen zu groß, zeigen sich in diesen Schulen kaum kollektive Gestaltungsspielräume der Förderung und Selektion. Dieses Spannungsfeld kann zu einem Rückzug in der Diskussion auf die eigene Handlungsebene führen, sodass Förderung nicht mehr im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen diskutiert wird, sondern auf der Ebene der Bedürfnisse der Schulakteure.

In der Gegenüberstellung der herausgearbeiteten kollektiven und divergierenden Orientierungen mit verschiedenen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit wurde versucht, die Frage nach kollektiven Sinnstrukturen ebenfalls inhaltlich zu diskutieren. Dabei wurden in einer systemtheoretischen Perspektive (Luhmann, 2006) sowohl Fremdreferenzen hinsichtlich der institutionellen Rahmen- und sozialen Kontextbedingungen als auch Selbstreferenzen eigener Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsformen untersucht. Im Analyserahmen konnte basierend auf theoretischen und empirischen Reflexionen von Bildungsungerechtigkeitskonzeptionen die Fokussierung in Bildungspolitik und Effektivitätsforschung auf eine an einem meritokratischen Ideal orientierte Gerechtigkeitskonzeption herausgearbeitet werden. Die damit einhergehende Orientierung an einem hohen Leistungsoutput der Schüler/-innen zeigt sich sowohl im bildungspolitischen Diskurs als auch in Reformen des integrativen Fördersystems der letzten Jahre. Diese Verteilungsgerechtigkeitslogik sowie das zugrundeliegende Verständnis von Bildung basierend auf vorhandenem/fehlendem Leistungspotential der Schüler/-innen kann auf Ebene der schulischen Organisation und der Einzelakteure zu Spannungen führen (vgl. Thieme, 2013; Heinrich, 2015). Als empirischer Beitrag versuchte diese Arbeit zu untersuchen, wie sich die Schule als Organisation und verschiedene Schulakteure zu diesen Vorstellungen in ein Verhältnis setzen. Gerade für Schulen in herausfordernden Lagen ist anzunehmen, dass dieser Fokus einer an hohem Leistungspotential ausgerichteten Output-Logik eine Herausforderung hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels darstellt. Die empirischen Daten zeigen, dass die bildungspolitische Verteilungsgerechtigkeitskonzeption und der damit verknüpfte Anspruch der relationalen Gleichbehandlung von Schüler/-innen in vielen Gruppen wahrgenommen und hinsichtlich des jeweiligen Kontextes reflektiert werden. Dabei zeigte sich ein Spannungsfeld einer Output-orientierten Förder- und Selektionslogik mit den Bedürfnissen des als anspruchsvoll erlebten sozialen Kontextes. Auf dieses Spannungsfeld wurde unterschiedlich reagiert.

In den Gruppen ohne Organisationsfunktion Türkis, Gelb und Grün wird die distributive Gerechtigkeitskonzeption institutioneller Rahmenbedingungen mehrheitlich übernommen, es zeigt sich gleichzeitig ein Gefühl der begrenzten Gestaltungsfähigkeit auf Organisationsebene. Förderung wird in dieser Konzeption als Ressource der Schulakteure verstanden und Bildungsgerechtigkeit kaum mit Fokus auf den/die Schüler/-in diskutiert. Kommen Schüler/-innen in den Blick, so wird der Ressourceneinsatz hinsichtlich Förderung und Selektion dann als gerecht erachtet, wenn eine Leistungssteigerung bei vorhandenem Potential zu erwarten ist. Diese Übernahme der externen Ressourcenlogik beinhaltet die Gefahr, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/-innen aus dem Blick zu verlieren und Förderung lediglich auf ihre gerechte Verteilung unter den Schulakteuren hin zu prüfen.

Im Kontrast dazu beziehen sich die Akteure der GoO Blau und Orange auf unterschiedliche Bedürfnisse schwacher oder sozioökonomisch benachteiligter Schüler/-innen. Das Verständnis von Förderung basiert auf einer non-distributiven Bildungs-

gerechtigkeitskonzeption, wobei diese zu den institutionellen Vorgaben insbesondere der Einführung inklusiver Förderung als Zielkonflikt gesehen wird. Die Vorstellungen von Gerechtigkeit und Bildungszielen des institutionellen Kontextes werden nicht übernommen, sondern konfliktieren mit gruppeninternen Orientierungen an alternativen Formen von Bildungsgerechtigkeit. In der Wahrnehmung der Schulakteure kontrastieren die an einem hohen Leistungsoutput orientierten Selektionsforderungen der institutionellen Vorgaben mit der sozial und sprachlich benachteiligten Schülerschaft. Bearbeitungsmöglichkeiten dieses Spannungsverhältnisses werden nicht ausgemacht.

In den Gruppen der Schule Rot und Violett sind ebenfalls alternative Vorstellungen von Bildung und Gerechtigkeit sichtbar. Während Förderung in der Gruppe Rot auf Befähigung zur Ausbildung eigenständig handelnder Schüler/-innen ausgerichtet ist, zeigt sich in Gruppe Violett eine an Anerkennungsgerechtigkeit angelehnte Konzeption in der Vermeidung von Beschämung und sozialer Wertschätzung im Klassenverband. In beiden Schulen zeigen sich Orientierungen der Förderung der Autonomie der Schüler/-innen, indem ihnen die Verantwortung für die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen übergeben wird. Bezüglich Selektion werden die Anforderungen und institutionellen Regelungen in Frage gestellt und möglichst mit alternativen Ausgestaltungsformen ersetzt. Schule Violett und Rot haben Möglichkeiten gefunden, den Übergang wenig selektionierend zu gestalten respektive die Einteilung in verschiedene Anforderungsniveaus an die Abgänger-Systeme zu delegieren.

Zusammenfassend zeigen sich in den untersuchten Schulen verschiedene Ausgestaltungsformen von Rekontextualisierung im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen und Anforderungen des sozialen Kontextes. Der Auftrag der Förderung und Selektion wird in den untersuchten Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen unterschiedlich verstanden. Basierend auf zugrunde liegenden Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Schulen und in Auseinandersetzung mit institutionellen Anforderungen werden verschiedene Organisationsidentitäten konstruiert. Die Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit werden in den Gruppen nur teilweise geteilt und grenzen sich mehr oder weniger von der dominanten Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung der institutionellen Rahmenbedingungen ab. Problematisch wird diese Aushandlung dann, wenn sich die Akteure nicht mehr fähig fühlen, ihre pädagogischen Werte und Vorstellungen sinnvoller Förderung in Handeln zu überführen, da sie sich durch institutionelle Vorgaben und die an einem hohen Leistungsoutput orientierten Abgänger-Systeme und bildungspolitischen Reformen begrenzt erleben.

Orientierungen betreffend Förderung und Selektion unterscheiden sich auf Schulebene basierend auf der Wahrnehmung des Gestaltungsspielraums. Fühlen sich Schulakteure fremdgesteuert, lassen sich kaum kollektive Orientierungen auf Organisationsebene finden. Unter diesen Voraussetzungen zeigte sich ein Rückzug der Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit hin zu einer verkürzten Ressourcenverteilungslogik mit Fokus auf die Schulakteure und nicht Schüler/-innen. Daneben konnten Spannungen zwischen den an Output orientierten Rahmenbedingungen und einem ganzheitli-

chen Förderverständnis mit Fokus auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen rekonstruiert werden. Wenig konflikthaft erleben sich hingegen Akteure in der Ausgestaltung von Förderung und der Organisation von Selektion in Schulen, die sich von den an sie gestellten Erwartungen distanzieren können. Aus dieser Interpretation lässt sich eine Kritik lesen an bildungspolitischen Maßnahmen, die auf einen hohen Leistungsoutput ausgerichtet sind, aber auch gegenüber dem wissenschaftlichen Meritokratie-Fokus der Schuleffektivitätsforschung. Wie in dieser Arbeit am Beispiel von sieben Primarschulen in herausfordernden Lagen herausgearbeitet wurde, gerät dieser Fokus in den Schulen in Konflikt mit den wahrgenommenen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Schulleitende. Alternative Formen von Bildungsgerechtigkeit sind insbesondere dann denkbar, wenn die Schule als Organisation einen Weg gefunden hat, sich von den an Leistungsgerechtigkeit orientierten Meritokratie-Vorstellungen zu lösen. Als berechtigte Kritik an dieser Interpretation ließe sich anführen, dass eine an Anerkennung oder Befähigung orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption in einem selektiven Bildungssystem kaum möglich scheint. Basierend auf den empirischen Daten ließe sich jedoch erwidern, dass sich gerade in Gruppen, die alternative Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung gefunden haben, die Schulleitende ihre Handlungsfähigkeit als gegeben erleben.

8.4 Methodenreflexion: Potentiale und Limitationen

Ein zentrales Paradigma qualitativer Forschung, im Unterschied zu hypothestestenden Verfahren, ist die Offenheit gegenüber dem Gegenstand, dem Analysefokus und der Analyse. Die Offenheit bezüglich des Gegenstands bezieht sich dabei auf die Zirkularität qualitativer Forschung, welche die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückstellt, bis sich diese auf Basis der empirischen Daten herausbildet (Flick, 2011a, S. 124). Dies bedeutet nicht, dass kein Vorverständnis vom Gegenstandsfeld vorhanden ist, sondern vielmehr, dass die entdeckende Haltung und Offenheit für Revision während der Datenerhebung und -auswertung erhalten bleibt. In der Studie wurde dieser Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand im Sinne eines zirkulären theoretischen Sampling-Prozesses nachgekommen. Aufgrund forschungspraktischer Limitationen konnte der Forderung der Begründer, das Vorgehen bis zur empirischen Sättigung durchzuführen (Glaser & Strauss, 2010), nur begrenzt nachgekommen werden. So wurde in einem ersten Schritt auf Basis aufwändiger Fallportraits eine theoretische Auswahl von Schulen erstellt, die aufgrund von Absagen sukzessive erweitert wurde. Als empirische Erweiterung des Samples aufgrund der ersten Erhebungen wurde weiter der Vergleichshorizont des Wandels der Quartiere aufgenommen, da dies für die Schulleitungen ein zentrales und aktuelles Bearbeitungsproblem darstellte. So wurden neben den Primarschulen in zunehmend gentrifizierten Innenstadtquartieren ebenfalls zwei Schulen an Stadtrandquartieren auf-

genommen. Dieses Erleben des Quartierwandels und die damit verbundenen Veränderungen der Schüler/-innen und Eltern wurden im Anschluss sowohl in den quantitativen Lehrpersonenfragebogen als auch in den Gruppendiskussionen aufgenommen, was sich in den Schulportraits und Analysen abbildet.

Um die Offenheit in der Analyse zu bewahren, die Schule aus einer Innenperspektive abbilden zu können, wurde die Gruppenauswahl verschiedener Funktionsgruppen innerhalb der Schule den Schulleitungen übertragen. Dieser Entscheid zeigte sich für die vorliegende Arbeit sowohl als Potential in der Interpretation der Selbstkonstruktion der Schule, aber auch als Herausforderung. So wurde die Aufforderung der Erstellung zweier Gruppen mit verschiedenen Funktionen im Schulhaus von den Schulleitungen unterschiedlich interpretiert, was sich in der Heterogenität der Gruppenzusammenstellungen, aber auch der Gruppengröße zeigt. Kollektive und divergierende Bezüge in GoO Rot mit nur zwei Diskussionsteilnehmerinnen haben nicht dieselbe Aussagekraft bezüglich kollektiver Orientierungen wie andere Gruppendiskussionen. Durch die gruppenübergreifende Analyse und Gegenüberstellung mit weiteren Daten der Organisationseinheit lassen sich dennoch Aussagen zu geteilten und divergenten Orientierungen machen.

Bezüglich der Offenheit des Analysefokus wurde versucht, die Vorannahme eines kollektiven Rahmens in schulischen Organisationen im Sinne verschiedener theoretischer Konzepte, aber auch der methodologischen Anlage der Dokumentarischen Methode, in der Mitberücksichtigung weiterer Kontexturen sowie Divergenzen im Diskurs entgegenzuwirken. Hinsichtlich der Analyse von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen wurde diese Offenheit zugunsten eines stärker deduktiven Verfahrens zurückgestellt. Insofern wurde den rekonstruierten Daten ein heuristisches Modell gegenübergestellt, welches im Sinne von Hummrich & Kramer (2011) eine Setzung enthält und somit weitere mögliche Verständnismöglichkeiten von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Hintergrund setzt. Diese Engführung wurde insofern in Kauf genommen, als dass das Vorgehen ermöglicht, an den dominierenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs anzuschließen und die bildungspolitische Setzung kritisch zu reflektieren. Hinsichtlich der Offenheit des qualitativen Zugangs scheint dies insofern unbedenklich, als dass diese Kontrastfolie erst im Nachgang den rekonstruktiv analysierten Orientierungen gegenübergestellt wurde. In der Diskussion wird dann eine klare Positionierung bezüglich der verschiedenen Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen vorgenommen. Dies dient der Einordnung der Befunde in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der Möglichkeit einer kritischen Reflexion deren Auswirkungen auf den Schulalltag.

Die Dokumentarische Methode wurde in der Milieuforschung entwickelt und ist daher auch besonders für die Rekonstruktion milieutypischer sozialer Lagerungen geeignet. Die Eignung in einem überindividuellen Setting wie schulischen Organisationen ist zu prüfen, da die Dokumentarische Methode auf biographische Erfahrungsräume ausgerichtet ist. Dies wurde im Kapitel ‚Dokumentarische Organisations-

forschung als polykontexturale Alternative' reflektiert. Aufgrund dieser Reflexion wurde das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode in Passung zum Forschungsgegenstand leicht adaptiert. Während die Selbst- und Fremdreferenzen auf einer induktiven Forschungshaltung basieren, wurde hinsichtlich der Gerechtigkeitskonzeptionen mit einem sensibilisierenden Konzept gearbeitet, einer deduktiven Vergleichsfolie. Die rekonstruktive Offenheit des Dokumentarischen Auswertungsverfahrens wurde im Anschluss an die Interpretationen um eine theoretische Kontrastfolie ergänzt.

Da es wenige konkrete Anweisungen zur Erstellung einer soziogenetischen Typenbildung gibt und sich diese insbesondere auf Milieustudien fokussieren (vgl. dazu Amling & Hoffmann, 2013), wurde in Anlehnung an neuere methodologische Überlegungen zur Organisationsforschung das Spannungsfeld zwischen sowohl kommunikativem als auch konjunktivem Erfahrungswissen untersucht. Dieses Vorgehen konzentriert sich dabei auf die Organisation als geteilten Erfahrungsraum, wobei die Aussagen über weitere kollektive/divergierende Erfahrungsräume eine begrenzte Aussagekraft besitzen. Für die Frage nach der Organisation als Erfahrungsraum wäre sinnvoll, ebenfalls weitere schulische Akteursgruppen und Schüler/-innen in die Analyse miteinzubeziehen und einander gegenüberzustellen. Beispielhaft dazu kann die Untersuchung zur fachunterrichtlichen Herstellung von Leistungsdifferenzen genannt werden, wobei ein geteiltes Unterrichtsmilieu sich gemäß Elseberg, Sturm, Wagener und Wagner-Willi (2016) dadurch auszeichnet, dass Lehrpersonen und Schüler/-innen Verhaltenserwartungen an Leistung und Bewertung teilen. Eine zunehmende Kohärenz und Validität der herausgearbeiteten schulspezifischen Muster und Divergenzen der Gruppen ließe sich weiter anhand eines durchgehenden Mixed-Method-Designs erreichen. In einer Gegenüberstellung der rekonstruierten Typen mit Daten zum Unterstützungserleben verschiedener Schulakteure und auch Schüler/-innengruppen ließen sich die schulspezifischen Muster inhaltlich erweitern und spezifizieren.

Zusammenfassend kann das gewählte Vorgehen für die Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet betrachtet werden. Der Offenheit qualitativer Forschung wurde sowohl bezüglich Gegenstand, Fokus und Analyse genügend Raum gelassen. Die empirische Rekonstruktion handlungsleitender Erfahrungsräume ist auf die Organisation als Kontextur und auf Schulakteure limitiert. Eine Ergänzung um die Sichtweise der Schüler/-innen als zentrale Akteure im Schulhaus wäre für valide Aussagen einer geteilten Schulkultur wünschenswert. Eine empirische Generalisierung im Sinne einer Überprüfung der Aussagen für Schulen allgemein oder auch Schulen in herausfordernden Lagen ist mit der Datenlage nicht möglich und könnte ein weiteres Forschungsdesiderat darstellen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





9 Ausblick

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Reflexion von Orientierungen der Förderung und Selektion sowie zugrunde liegenden Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in Primarschulen in herausfordernden Lagen. In der systematischen Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen verschiedener Akteursgruppen wurde versucht, die Frage nach der Organisation als handlungsleitendem Erfahrungsraum mit der Frage gemeinsamer und divergierender Vorstellungen von Förderung und Selektion sowie deren zugrunde liegenden Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit zu verknüpfen. Die Frage nach dem Erleben vorhandener Handlungsfähigkeit auf der Ebene der Organisation wurde als zentrale Voraussetzung rekonstruiert, inwiefern ein organisationaler Sinnherstellungsprozess der Ausgestaltung von Förderung und Selektion von Schulkollegen ohne Organisationsfunktion erkennbar ist. Eine kollektive Haltung bezüglich Förderung und Selektion und insbesondere die Wahrnehmung, als Schulkollektiv einen Gestaltungsspielraum in der Entwicklung und Ausgestaltung der Angebote zu haben, ist eine wichtige Voraussetzung für die Förderung mit dem Fokus auf individuelle Bedürfnisse der Schüler/-innen. Eine humanistische Vorstellung von Förderung scheint somit insbesondere in einem Setting möglich, in dem sich die Schulkollegen weitgehend unabhängig von institutionellen Rahmenbedingungen erleben. Im Hinblick auf weitere Forschungen zur Thematik lassen sich basierend auf diesen Erkenntnissen folgende Desiderate formulieren:

- (1) Die Organisation als kollektiver Erfahrungsraum, innerorganisationale Aushandlungsprozesse im Sinne einer Polykontextur (Vogd, 2009) sowie ein Rückzug auf die Ebene des Erhalts des Handlungsspielraums zeigen sich als mögliche Ausgestaltungsformen schulischer Sinnbildungsprozesse. Die Konstruktion basiert dabei auf der Wahrnehmung der Fremdreferenz der institutionellen Rahmenbedingungen und des sozialen Kontextes der Schulen, die Ausgestaltungsmöglichkeiten ermöglicht oder begrenzt. Es ist daher zu kurz gegriffen, basierend auf den Annahmen einer erhöhten Autonomie auf Einzelschulebene, immer von einem schulischen Kollektiv auszugehen. Der Prozess der kollektiven und divergierenden Sinnbildungs-konstruktion sollte weiter im Fokus organisationssoziologischer Forschung bleiben. Gerade wenn die Ausgestaltung von Förderung und Selektion hinsichtlich der Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit untersucht wird, ist es evident, geteilte und divergierende Wahrnehmungen diesbezüglich in der organisationalen Aushandlung zu untersuchen.
- (2) Die Output-Orientierung der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, aber auch bildungspolitischer Diskussionen und Reformprozesse ist zu hinter-

fragen. Wenn man die Wahrnehmung von vorhandenem/fehlendem Gestaltungspotential in den untersuchten Schulen betrachtet, steht dieser Output-Fokus mehrheitlich in Konflikt mit den professionellen Haltungen sinnvoller Förderung der Schulkollegen. Wird zusätzlich keine Gestaltungsfähigkeit auf der Ebene der Einzelschule und des Akteurs wahrgenommen, führt das zu einem Gefühl des professionellen Blockiert-Seins oder zu einem Rückzug auf die eigenen Bedürfnisse der Schulkollegen. Förderung wird in diesem Fall als Ressource für die Lehrperson wahrgenommen, die Schüler/-innen und deren Bedürfnisse geraten aus dem Fokus der Akteure.

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im größeren Kontext der Organisationsforschung mit Fokus auf Bildungsgerechtigkeit, so kann der Schluss gezogen werden, dass es sinnvoll wäre, den Einzelschulen mehr Autonomie in der Entwicklung und Ausgestaltung ihres Angebots zu übergeben. Diese Autonomie sollte sich jedoch nicht auf die administrative Verwaltung der Ressourcenvergabe begrenzen und nicht mit Ergebniserwartungen des Leistungsausbaus von Schüler/-innen oder Schüler/-innengruppen verknüpft werden. Schulische Organisationen sollten vielmehr Zeit und Ressourcen erhalten, um den Konstruktionsprozess einer kollektiven Identität, der gemeinsamen Sinnherstellung unter Einbezug aller Akteure vorantreiben zu können. Dies gelingt insbesondere dann, wenn sich die Schulkollegen von ihrem institutionellen Kontext, der externen Ressourcensteuerung und den gesellschaftlichen Erwartungen nicht eingeschränkt erleben.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literatur

- van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. (S. 47–58). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amling, S. (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/-innen. Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(3), 279–294.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14(2), 179–198.
- Arneson, R. J. (1989). Equality and Equal Opportunity for Welfare. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 56(1), 77–93.
- Bacher, J., Weiss, H., Wroblewski, A., Brizic, K. & Herzog-Punzenberger, B. (2006). Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. *KMI Working Paper Series* 10(92). Wien.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bänninger, M. (2016). Raum für Politik und Ethik? Soziale Gerechtigkeit im Kontext von Schule und Inklusion. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 98–107). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumert, J. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Becker, R. (2013). *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. aktualisierte Ausg.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beckstein, B., Reusser, K., Stebler, R. & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 91–112.
- Biewer, C., Wandeler, C. & Baeriswyl, F. (2013). Herkunftseffekte und Gerechtigkeitserleben beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 425–446.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017). *Aktuelle, längerfristige Geschäfte im Bereich Volksschule*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Bildungsstatistik Kanton Zürich. (2015). *Die Schulen im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Eingesehen: https://www.bista.zh.ch/pub/downloads/Schulen_Kt_ZH_2014_15.pdf.
- Blossfeld, H.-P. (2013). Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf – Herausforderungen für Politik und Forschung. In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 71–100). Bern: Haupt.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., überarbeitete Ausg.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010a). Dokumentarische Methode. In K. Bock & I. Mieth (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010b). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010c). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. überarbeitete Ausg.). Opladen: Budrich.

- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. überarbeitete Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014a). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014b). *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden* (9. erneuerte Ausg.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. *Jahrbuch Jugendforschung*, 1, 17–37.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. überarbeitete Ausg.). Opladen: Budrich.
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 483–497.
- Böttcher, W. (2002). Schule und soziale Ungleichheit. Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen* (S. 35–58). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böttcher, W., Dicke, J. N. & Högrefe, N. (Hrsg.) (2010). *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Münster u. a.: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality changing prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Breidenstein, G. (2012). *Die Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Opladen: Budrich.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 108(4), 323–340.
- Bryk, A. S. (2010). *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coradi Vellacott, M., Wolter, S. C. & Bildungsforschung, S. K. f. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: SKBF.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Ausg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2014). Beurteilen der Kompetenzerreichung im Kontext Lehrplan 21 [Press release].
- Demmer, C. & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M.Heinrich & A.Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 177–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (2. Ausg.). New York: McGraw-Hill.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. überarbeitete Ausg., S. 247–276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dubs, R. (2010). *Bildungspolitik und Schule wohin?* Altstätten: Tobler.
- Eckert, T. & Gniewosz, B. (2017). *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016). Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 170-179). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 137–158). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (2014 Ausg., S. 1-35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2017). Kontextsensitive Schulentwicklung. Eine fallvergleichende Studie zu adaptiv-kompensatorischen Handlungsstrategien von Primarschulen. Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen. In M. Heinrich, A. Kanape-Willingshofer, R. Langer & A. Paseka (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung*. Waxmann: Münster.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. (Diss. Techn. Univ. Dortmund, 2010), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. Eingesehen: http://sfx.metabib.ch/sfx_locator?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=978-3-531-93384-9&id=doi:10.1007/978-3-531-93384-9
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181–205.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. überarbeitete Ausg.). München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011a). Qualitative Sozialforschung eine Einführung. *Rowohlts Enzyklopädie 55694*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2011b). *Triangulation – eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl. Ausg.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken von Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–121). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gaupp, N., Hupka-Brunner, S. & Geier, B. (2016). Kontextsensitive Wirkung Bourdieu'scher Kapitalien auf Ausbildungs- und Erwerbschancen: Ein Vergleich bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in Deutschland und der Schweiz. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (Hrsg.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Transitionen im Jugendalter* (Vol. 2, S. 75–93). Zürich: Seismo.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gesetz über den Beitritt zur interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat), (2014).
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Ausg.). Frankfurt: Campus.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Giesinger, J. (2013). Anerkennung, Autonomie und Erziehung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Goldmann, D. (2017a). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexion der dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung*. Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Goldmann, D. (2017b). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. (Diss. Universität Münster, 2004). Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, M. A. & Graf, E. O. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Analysen der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Harris, A., Chapman, C. & Muijs, D. (2006). Improving schools in challenging contexts. Exploring the possible. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 409–424.
- Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen. Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“. *Zeitschrift qualitative Sozialforschung*, 16 (1), 57–72.
- Häußermann, H., Läßle, D. & Siebel, W. (2008). *Stadtpolitik* (Orig. Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In St. Aufenanger, L. Ludwig & Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen: B. Budrich.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniutius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster, New York: Waxmann.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/-innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *Die deutsche Schule*, 106(1), 30–49.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnung und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 111–140). Opladen: Budrich.
- Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (neue überarbeitete Ausg.). Weinheim: Beltz Taschenbuch.

- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2013). Wandel der Anerkennung. Überlegungen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive. In A. Honneth, O. Lindemann & S. Voswinkel (Hrsg.), *Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart* (S. 275–300). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. H. (2016). Ch-x. Junge Erwachsene heute. *Young Adult Survey Switzerland*, 1.
- Hübner, D. (2013). Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12(2), 217–238.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E. & Keller, A. C. (2012). Übergänge im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft, Leistung und Strukturen des Bildungssystems. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 203–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, 1.3. C.F.R. (2007).
- Jansen, T. (2013). *Mitbestimmung in Aufsichtsräten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jansen, T., Schlippe, v. A. & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 4.
- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses* (Diss. Univ. Zürich, 2005). Bern: Peter Lang.
- Kanton Zürich Kantonsrat. (2005). *Volksschulgesetz (VSG)*. Zürich: Kantonsrat.
- Kanton Zürich Volksschulamt. (2005). *Umsetzung Volksschulgesetz*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kanton Zürich Volksschulamt. (2007). *Gesetzessammlung zur Volksschule* (neue Ausg.). Zürich: KDMZ.

- Kanton Zürich Volksschulamt. (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)* (2. geänd. Ausg.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarbeitete Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. & Subow, E. (2013). Reflexivität und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen sowie ein Erfahrungsbericht zu Bedingungen des Verstehens im Kontext qualitativer intersektionaler Forschung. In M. Bereswill & K. Liebsch (Hrsg.), *Geschlecht (re)konstruieren zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 214–241). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (7. überarbeitete Ausg., Vol. Bd. 480, Kohlhammer-Urban-Taschenbücher). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kost, J. (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 473–492.
- Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführung und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. (Habil., Universität Freiburg). Bern: Haupt Verlag.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. (Diss. Freie Univ. Berlin). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzle, S. (2011). *Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I*. (Diss. Univ. Bern, 2011). Online Publikation.
- Laganà, F., Gaillard, L., Babel, J. & Schweiz Bundesamt für Statistik. (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich* (2016 Ausg.). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Liebau, E. (2006). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 41–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohfeld, W. (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohr, K., Peetz, T. & Hilbrich, R. (2013). *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Zweckbegriff und Systemrationalität über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung* (2. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. & Baecker, D. (2011). *Einführung in die Systemtheorie* (6. Ausg. Vol. 6). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lutz, O. (1978). *Erfahrungen und Ergebnisse des ersten Versuchsjahres im AVO Petermoos – Zwischenbericht 1977/78, 1. Teil*. Eingesehen Zürich: <http://doi.org/10.5169/seals-535982>.
- Maag Merki, K., Moser, U. & Roos, M. (2012). Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten. Definitiver Schlussbericht. Zürich: Universität.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. (Diss. Freie Univ. Berlin, 2005). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2015). *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maier, M. S. (2016). Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung: Theoretische und empirische Zugänge* (S. 139–160). Wiesbaden: Springer VS.

- Mannheim, K. & Wolff, K. H. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin u. a.: Luchterhand.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2013). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72–90.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. (Diss. Freie Univ. Berlin, 2007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, A. & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). Opladen u. a.: Budrich.
- Meyer, T., Stalder, B. E. & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79–89. doi:10.1080/01425690701737481.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Eingesehen Zürich: [http://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6ff9-ac1b-0000-0000450dd5f5/Schulsystemvergleich Moser2008.pdf](http://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6ff9-ac1b-0000-0000450dd5f5/Schulsystemvergleich_Moser2008.pdf).
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). *Ungleich verteilte Bildungschancen*. Eingesehen research gate: https://www.researchgate.net/publication/224851273_Ungleich_verteilte_Bildungschancen.
- Moser, U. & Rhy, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149–175.
- Niedegger, C., Moser, U., Angelonem, D., Keller, F., Brühwiler, C., Buccheri, G., . . . Hochweber, J. (2014). PISA 2012: Vertiefende Analysen [Press release].
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nohl, A.-M. (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Gerechtigkeit, oder, Das gute Leben* (8. Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Oester, K., Brunner, B. & Fiechter, U. (2015). Selektionskulturen – Die Strategien dreier Berner Schulen im Umgang mit residenzieller Segregation. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 87–104). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 133–149.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Budrich.
- Prenzel, M., Saelzer, C., Klieme, E. & Koeller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl., Lehr- und Handbücher der Soziologie). München: Oldenbourg.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2013). *Failing schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Bern: hep.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raggli, A. (2012). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im ländlichen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(2), 285–301.
- Rawls, J. (1958). Justice as Fairness. *The Philosophical Review*, 67(2), 164–194.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Ausg., S. 642–658). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (2nd ed.). Weinheim u. a.: Juventa.
- Roos, M. & Wandeler, E. (2015). Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen 2013 und 2014 – Zusammenfassender Bericht. In Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.), *Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Baar: spectrum 3.
- Sandfuchs, U. & Melzer, W. (2001). *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim: Juventa.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Bergman, M. M. (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- Schmid, E. (2013). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep.
- Schröck, N. & Rahm, S. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. (Diss., Universität Bamberg, 2009). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Eingesehen: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91885-3>; <http://www.ciando.com/ebook/bid-35177>.
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 71–90). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schütz, A. (1971). *The problem of social reality* (3. ungeänderte Ausg.). Den Haag: Nijhoff.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14.6.2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrument*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. (2017). *Bildungssystem Schweiz*. Eingesehen <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>.

- Schweizerisches Bundesamt für Statistik. (2013). Übertrittsquote Berufsmaturität – Fachhochschulen nach Maturitätsrichtung. *Betriebszählungen*.
- Schweizerisches Bundesamt für Statistik. (2016). Maturitätsquote nach Geschlecht und Wohnkanton, 1980–2015 (Graph) (Publiziert auf: bfs.admin.ch).
- Schweizerisches Bundesamt für Statistik. (2017). Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II (Publiziert auf: bfs.admin.ch).
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.
- Stadelmann-Steffen, I. (2013). Bildungspolitik und Bildungsungleichheiten – Empirische Evidenz aus der Schweizer Praxis. In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 271–302). Bern: Haupt.
- Stadt Zürich. (2017). *Aktive Wohnpolitik*. Eingesehen: www.stadt-zuerich.ch/ssp.
- Stadtentwicklung Zürich. (2015). *Sozialraummonitoring 2014*. Zürich: Stadtentwicklung Zürich.
- Steckmann, U. (2008). Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 90–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung eine Einführung* (3. überarbeitete und revidierte Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Strohmeier, K. P. (2008). *Demographie konkret: soziale Segregation in deutschen Großstädten. Daten und Handlungsempfehlungen für eine integrative Stadtpolitik*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Sturm, T., Köpfer, A. & Wagener, B. (2016). *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 75–89). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Terhart, E. (2001). Schule und Selektion. Die Perspektive der Lehrer. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung* (S.87-110). Weinheim & München: Juventa.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 155–173). Opladen u. a.: Budrich.
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz. (2015). Berufsleitbild Schulleitung [Press release].
- Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM), 412.1 C.F.R. (2007).
- Vogd, W. (2006). *Die Organisation Krankenhaus im Wandel – eine dokumentarische Evaluation aus Sicht der ärztlichen Akteure*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Vogd, W. & Jansen, T. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 1(2), 111–126.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl & L. Haag (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In J. Bilstein & J. Ecarus (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26(1), 34–38.
- Wolter, S. C. (2013). Ein ökonomischer Blick auf die Chancengerechtigkeit im (schweizerischen) Bildungswesen. In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 228–245). Bern: Haupt.

Anhang

Richtlinien der Transkription

In Anlehnung an die Richtlinien für „Talk in Qualitative Social Research“ TIQ (Bohnsack, 2013, S. 399–400).

L	Beginn einer Überlappung, d. h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmern oder direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
J	Ende der Überlappung
(.)	kurze Pause bis zu einer Sekunde
(4)	Pause, Dauer in Sekunden
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes/Satzes
ja=ja	schneller Anschluss, Zusammenziehung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit des : entspricht der Länge der Dehnung
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, schwer verständliche Äußerung
()	Äußerung ist unverständlich, die Länge der Klammer entspricht Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare /Anmerkungen zu parasprachlichen/nonverbalen Ereignissen
@sicher@	Text wird lachend gesprochen
@(.).@	kurzes Auflachen
@(3)@	Länge des Lachens in Klammer in Sekunden

Die Zeile wird jeweils mit der sprechenden Person, in der Reihenfolge seiner/ihrer Beteiligung an der Diskussion (A als erste/r Sprecher/in, B als zweite/r etc.), gekennzeichnet. Der folgende kleine Buchstabe steht für das Geschlecht (f = weiblich, m = männlich). Da bei den Diskussionen jeweils eine Diskussionsleiter/in und eine Protokollant/in anwesend waren, werden deren Redebeiträge mit I, der Nummer und dem Geschlecht aufgeführt (beispielsweise I1w). Groß- und Kleinschreibung wird beachtet. Es werden keine regulären Satzzeichen geführt, Satzzeichen richten sich nach Intonation (vgl. Regeln). Ein Absatz repräsentiert einen inhaltlichen Redebeitrag.

© Der/die Autor(en) 2019

C. Kamm, *Konzeptionen von Förderung,*

Selektion und Gerechtigkeit, Rekonstruktive Bildungsforschung 23,

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25782-8>

Die Transkriptionen werden in standardsprachlicher Schreibweise unter Beibehaltung der schweizerdeutschen Satzstellung geführt. Sprachliche Besonderheiten werden nicht übersetzt oder hinsichtlich der Lesbarkeit geglättet. Schwer übersetzbare oder typische Ausdrücke in Mundart werden im Text entsprechend beibehalten und durch Kursivschreibweise gekennzeichnet.

Bsp. und dänn hani denkt oha lätz → und dann habe ich gedacht *oha lätz*