



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.

