



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.

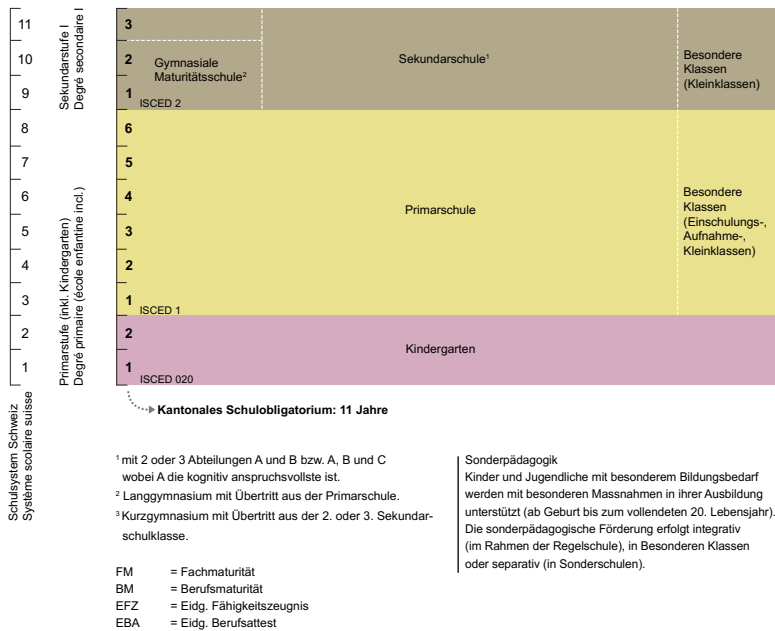


Abbildung 1: Bildungssystem Kanton Zürich, EDK-IDES

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 Ausbildungsweg. 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 erfahrungsgelitete 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 berufsalteste 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 Berufsalter, 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 Mittelschichtfamilien. 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)	Betreungsverhältnis ^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	Sprachgebrauch	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 <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 %
61.1	6 KiGa 9 US 6 MS	28 LP, 6 Fach- und 15 FLP, 1 Thera- peut/in, 35 Betreu- ung, 1 Sozialarbeit, <u>414 SuS</u> 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
Mütter: 16.4	manchmal: 32.8		insgesamt
	(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):

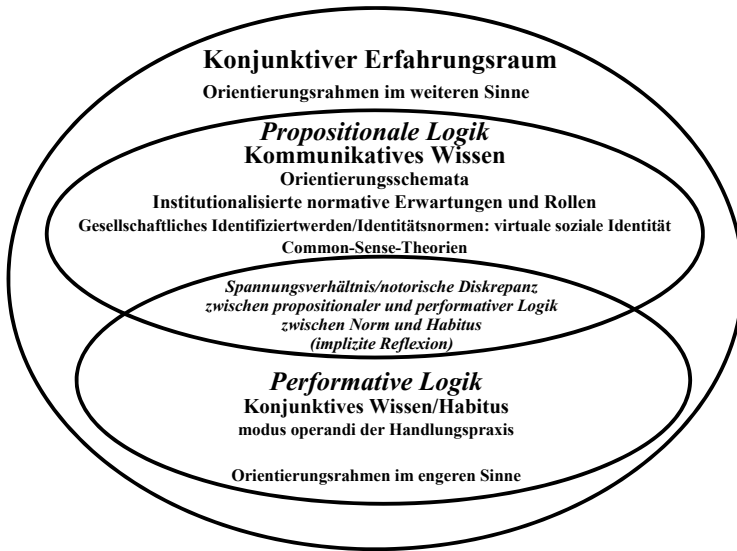


Abbildung 2: Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik (Quelle: Bohnsack, 2017, S. 239)

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).

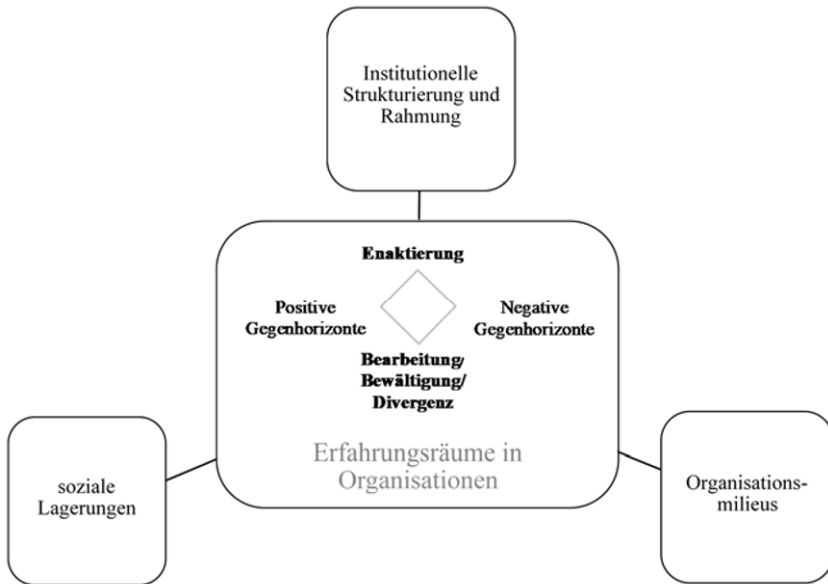


Abbildung 3: Erfahrungsräume in Organisationen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack, 2017, Kramer et al., 2013 und Goldmann, 2017a

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.

