



7 Empirische Rekonstruktion

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

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

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

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

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

7.1 Fremdreferenz, Selbstreferenz sowie Gerechtigkeitskonzeptionen hinsichtlich Förderung und Selektion

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

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

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

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

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

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

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

7.1.1 GoO Türkis – De-Professionalisierungserleben aufgrund begrenzter Handlungsfähigkeit

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

Eingangspassage

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

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

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

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

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

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

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

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

24 Bezeichnung einer Sonderschulform im stärker separierenden, vergangenen Schulsystem.

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

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

Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

7.1.2 GoO Gelb – Ressourcenlogik und Konstruktion von Fremdheit

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

Eingangspassage

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

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

Bw: L_{mhm}

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

Bw: L_{mhm}

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

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

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

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

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

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

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

Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

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

Fazit

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

7.1.3 GoO Blau – Fremdsteuerung begrenzt die Orientierung an individuellen Bedürfnissen

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

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

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

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

Eingangspassage

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

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

Bw: mhm

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

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

Cw: ↳ ja (.) ↳ kannst backen!↓

Dm: mit IF Kinder kannst du es

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dm: ↳von denen (.) ah ja?

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

Dm: ↳mhm

Ew: ↳und ich

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

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

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

Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

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

Fazit

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

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

7.1.4 GoO Rot – Gemeinsam innovativ beschulen

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

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

Eingangspassage

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

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

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

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

Aw: └ mhm

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

Eingangspassage

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

- Aw: Dürfte ich etwas sagen zur Präzision wegen den Angeboten wie diese entstanden sind (.) ehm also in der Stadt Zürich gibt es ja den Sozialindex? kennen Sie den? diesen Begriff?
- I2w: mhm
- Aw: und aufgrund dieses Index bekommen wir die Stunden zum Beispiel die IF-Stunden zugesprochen (.) und all die die zusätzlich bezahlten Stunden von dem her sind nicht wir diejenigen die das bestimmen oder wählen können son:dern (.) einfach zuerst einmal wie viel Geld ist für das vorhanden das ist ausschlaggebend der Sozialindex
- Bw: ^L das wäre eigentlich ein Vor- oder ein Nachteil kann das ja sein oder jetzt für uns (.) also ja wir haben zwar viel mehr Ressourcen als andere Schule:n (.) ehm in Gemeinden aber vielleicht auch gleich wieder zu wenig also

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

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

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

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

Bw: └ das ist vor zwanzig

Jahre gewesen oder?

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

Cm: └ °15 16 Jahre etwa°

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

so

Bw: └ ah 14 Jahre ja

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

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

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bw:

L mhm mhm

Ew:

L ir-

gendwie ein bisschen eine schützende Hand (.) ja

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

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

Enaktierung der Fremd- und Selbstreferenz: Verantwortungsabgabe

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

Am: L ist auch besser so ja

Cw: L das Wort aber

einfach so ein Kick

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

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

Fazit

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

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

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

7.1.7 GoO Violett – geteiltes Verständnis idealer Förderung und fließende Übergänge

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

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

Eingangspassage

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

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

Cw: └ ja?

Bw: └ der DaZ @Unterricht@

alle: └ @(2)@

Bw: └ ist

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

Cw: └ (.) mhm

Bw: └ hat

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

Cw: └ zwei

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Selbstreferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz

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

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

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

Bw:

└ mhm.

Dw:

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

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

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

Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

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

Fazit

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

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

7.2 Die Wahrnehmung des Kontextes als Gestaltungsraum und Begrenzung

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

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

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

7.2.1 Komparative Analyse zentraler Kontextbezüge

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

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

Thematisierung der Fremdreferenz zwischen Fremdsteuerung und Ausblendung

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

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

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

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

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

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

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

7.2.2 Wahrnehmung und Ausgestaltung der Entwicklungsfähigkeit der Schulkollegen

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

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

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

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

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

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

7.2.3 Komparative Analyse verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 16: Sinngenetische Typenbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3 Auf der Suche nach der Bedeutung der Organisation

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

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

7.3.1 Kollektive/divergierende Diskurse

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

Schule Türkis

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

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

Schule Gelb

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

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

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

Schule Blau

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

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

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

Schule Rot

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

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

Schule Orange

Die Gruppe ohne Organisationsfunktion beginnt für die Diskussion charakteristisch mit dem Hinweis auf den Sozialindex, der im Diskurs nicht nur ein wichtiger Referenzpunkt bezüglich Ressourcen, sondern auch eine sinnvolle Differenzierungskategorie für Förderung und Selektion darstellt. Dabei wird in einer Differenzierung auf den Eingangsimpuls der Entwicklungsspielraum durch diese Ressourcen als begrenzt dar-

gestellt. Ähnlich wie bei Blau und im Unterschied zu den anderen GoO wird gleich im Anschluss von der Zusammensetzung der Schüler/-innen als herausfordernde soziale Kontextbedingung gesprochen. Kulturelle Unterschiede zwischen den Werten der Eltern und der Realität des Schulhauses werden artikuliert, wobei die Lehrpersonen sich teilweise in der Rolle der Kulturvermittler sehen. Individuelle Schüler/-innen und deren Bedürfnisse sind im Fokus. Förderung wird in diesem Sinne in einem engen Verständnis insbesondere als integrative Förderung verstanden und ebenfalls mit der Anstellung der Schulsozialarbeit verknüpft. Der Diskurs in der Eingangspassage gestaltet sich mehrheitlich inkludierend, wobei die Propositionen und weiteren Redebeiträge von den Förderlehrpersonen Aw, Bw und der Lehrperson Cm dominiert werden. Diese drei Diskussionsteilnehmer/-innen arbeiten bereits sehr lange an der Schule (17–19 Jahre) und auch im Beruf, während die anderen beiden Diskursteilnehmerinnen Berufs- und Organisationsnovizen (max. 1.5 Jahre) sind. Im weiteren Diskurs setzt ebenfalls Ew Propositionen, wobei diese Passagen mehrheitlich divergierend verlaufen. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass die Kontextur ‚Berufsalter‘ den Diskurs mitstrukturiert. Als geteilte Orientierung wird die Handlungsfähigkeit der Förderung in der Gruppe ohne Organisationsfunktion zumindest in der Vergangenheit als gegeben erachtet. Dies zeigt sich in der Fokussierungspassage bezüglich Entwicklung eines eigenen Förderkonzepts. Die vorhandene Handlungsfähigkeit in früheren Zeiten wird idealisiert und der „*Zwangintegration*“ (GoO Orange, Z. 93) des aktuellen integrativen Systems gegenübergestellt. Die fehlende Individuen-Zentriertheit des aktuellen Fördersystems wird kritisiert, ohne dass eine alternative Bearbeitungsform gesehen wird. Die Schulakteure finden im aktuellen Fördersystem keine gemeinsame Handlungsroutine, was sich in einer Ungewissheit pädagogischer Selbstwirksamkeitserwartung ausdrückt. Das Fehlen gemeinsamer handlungsleitender Routinen zeigt sich in den divergierenden Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion. In der GoO Orange basieren diese Orientierungen auf einer professionellen Lagerung, die Lehrperson hat die Gruppe und Selektion im Fokus, die Förderlehrperson das Individuum und seine Förderung. Diese professionsspezifischen Unterschiede zeigen sich ebenfalls hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen. Während die diskutierenden Lehrpersonen eine an Verteilungsgerechtigkeit orientierte Konzeption vertreten, orientieren sich die Förderlehrpersonen an einer Anerkennungskonzeption. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Fremdreferenz in der Profilierung einer belasteten Schule insbesondere hinsichtlich der Kategorie Schicht/Sozialindex in der Gruppe ohne Organisation eine geteilte Vorstellung. Hinsichtlich Orientierungen der Bearbeitung (Selbstreferenz) der Förder- und Selektionsaufgabe und Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen sich professionell gelagerte Divergenzen. Weiter können hinsichtlich der Redebeiträge und Themensetzungen das Berufs-/Organisationsalter im Diskurs als zentrale Kontextur festgehalten werden.

Schule Grün

Die Diskussionsteilnehmer/-innen der GoO Grün steigen in die Diskussion mit einer Aushandlung des Verständnisses von Förderung ein. Dabei werden verschiedene Konzepte (Individualisierung, Begabtenförderung, sonderpädagogische Förderung, Basiskurse) sowie Ebenen (Schule und Klasse) und Stufen (Kindergarten, Primarstufe) ausgehandelt. Nach dieser Aushandlungsphase, die nicht zu einer Einigung gelangt, richtet sich die Gruppe mit einer Verständnisfrage an die Interviewerin. Bereits in diesem Eingangsimpuls werden unterschiedliche Verständnisse und Vorstellungen von Förderung lebhaft diskutiert. Der Diskurs findet in einem exkludierenden Modus statt, wobei die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen kaum aufeinander Bezug nehmen. Solche Rahmeninkongruenzen, die auf Falschrahmungen basieren, lassen sich ebenso in den Fokussierungspassagen finden. Im auf die Eingangspassage folgenden Diskurs wird die Individualität des Lehrpersonenhandelns in der Gruppe ohne Organisationsfunktion als Identität und Stärke der Schule formuliert. Diese Individualität des Handlungsrahmens der Lehrperson wird am Ende der Diskussion nochmals aufgegriffen und rahmt somit den Diskurs. Die Individualität der Lehrperson widerspiegelt sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion ebenfalls in der lebhaften und streitlustigen Diskussionskultur der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen. Eine geteilte Handhabung im Unterricht und in der Zusammenarbeit im Klassenzimmer umfasst den negativen Gegenhorizont der Gruppe. Deshalb ist kaum überraschend, dass Bearbeitungsmöglichkeiten oppositionell diskutiert werden. Oppositionelle Passagen zeigen sich dabei insbesondere zwischen den langjährigen weiblichen Lehrpersonen, die ebenfalls gemeinsame Unterrichtserfahrung aufweisen, und den beiden männlichen Lehrpersonen mit im Vergleich geringerer Berufserfahrung. Die Kontexturen Berufsalter und Erfahrung wirken somit auf die Diskursorganisation ein. Als (fehlende) kollektive Rahmung im Diskurs kann festgehalten werden, dass Bedürfnisse der Schüler/-innen nur am Rande thematisiert werden. Die Diskussionsteilnehmer/-innen sind vielmehr mit der Rolle der Lehrpersonen und mit der Zusammenarbeit verschiedener Professionen an der Schule beschäftigt. Die Beziehung zwischen verschiedenen Schulakteuren und zu den Eltern wird in der Gruppe als konflikthaft beschrieben. Es wird eine kulturelle Fremdheit zwischen den Elternhäusern und der Schulhausrealität konstruiert. Der Grund für die Fremdheit und die Konflikte wird in den unterschiedlichen pädagogischen Wissenshierarchien zwischen Lehrpersonen und Eltern gesehen. Insgesamt zeigt sich eine auf die Individualität des einzelnen Schulakteurs ausgerichtete Diskussionskultur. Kollektive Orientierungen zeigen sich hinsichtlich der Wahrnehmung des sozialen Kontextes sowie der Handlungsbeschränkung durch finanzielle Rahmenbedingungen. Bei der Frage, was Förderung umfasst, zeigt sich hingegen eine Rahmeninkongruenz. Ebenfalls zeigen sich hinsichtlich Bearbeitungsmöglichkeiten divergierende Orientierungen. Im Diskurs sind insbesondere die Kontextur Berufsalter und gemeinsame Erfahrung prägend für die divergenten Passagen. Weiter werden auf

der kommunikativen Ebene professionelle Unterschiede verschiedener Schulakteure betont.

Schule Violett

In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Violett nehmen Schulakteure verschiedener Stufen (Mittelstufe, Sekundarstufe), verschiedener Professionen, Geschlechter und Berufsalter teil. Trotz dieser großen Heterogenität in der Diskussionsgruppe besteht der Diskurs aus mehrheitlich inkludierenden Passagen. Auf den Eingangsimpuls wird nach einer kurzen Pause mit der Beschreibung des kürzlich weiterentwickelten DaZ-Konzepts begonnen. Im Unterschied zu vielen anderen Gruppendiskussionen wird ein Anschluss an den im Eingangsimpuls proponierten Entwicklungsspielraum gefunden, zumindest auf Ebene der Einzelorganisation Schule. Das Verständnis und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Förderung werden in der Gruppe geteilt. Ebenfalls werden die Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe im Unterschied zu anderen Gruppendiskussionen als unproblematisch wahrgenommen. In der Gruppe ohne Organisationsfunktion kann eine Orientierung an Verantwortungsabgabe definitiver Selektionsentscheide an die folgende Stufe rekonstruiert werden. Dabei orientieren sich die Lehrpersonen an der Erbringung einer Leistungsnorm im Unterricht, herkunftsbedingte Unterschiede werden möglichst aus dem Diskurs ausgeklammert. In der Ausblendung von Unterschieden sowie der an Beziehung und Vermeidung von Beschämung ausgerichteten Förderung zeigt sich eine an Anerkennung orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption der Gruppe. Ähnlich wie in Schule Rot orientiert sich auch die Gruppe ohne Organisationsfunktion der Schule Violett an Kollektivität im Schulteam. Ein positiver Horizont der Transparenz und des Austauschs über alle Stufen und Professionen hinweg wird gemeinsam diskursiv erarbeitet. Der institutionelle und soziale Kontext ist nicht beschränkend, da sich die Schulakteure proaktiv agierend erleben. Institutionelle Vorgaben werden gemäß den Diskussionsteilnehmer/-innen der Gruppe ohne Organisationsfunktion aufgrund schulinterner Haltungen adaptiert und angepasst. In GoO Violett wird dies am Beispiel des separierend stattfindenden DaZ-Unterrichts exemplifiziert, der außerhalb der Unterrichtszeit angeboten wird. Diese Separation wird begründet in der gemeinsamen Haltung an geteilten Unterrichtsinhalten für alle Schüler/-innen während der Unterrichtszeit. Es zeigt sich zudem eine gemeinsame Haltung bezüglich des Förderkonzepts sowie der Beurteilung im Sinne einer schulischen Profilbildung. Die Enaktierung dieser kollektiven Haltung wird in der (räumlichen) Transparenz und dem regen Austausch begründet. Die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen formulieren ein Engagement für stufenübergreifende Transparenz und institutionalisierten klassen- und stufenübergreifenden Austausch. Insgesamt finden sich in der Gruppe ohne Organisationsfunktion kollektive Orientierungen bezüglich der Wahrnehmung des Kontextes, der Ausgestaltung des Förderangebots und der Or-

ganisation von Selektion. Ebenfalls ist eine geteilte Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption sichtbar, die sich an sozialer Wertschätzung und Beziehung in der Ausblendung von Unterschieden orientiert. Divergenzen sind im Diskurs kaum sichtbar. Zu Beginn diskutieren fast ausschließlich Bw, Cw und Dw miteinander, während sich Am im Gespräch nur sehr spärlich beteiligt. Am bringt sich insbesondere beim Thema Stufenübertritte ein und berichtet von Erfahrungen aus der Sekundarstufe. An diese Beiträge können die weiteren Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen jeweils anschließen.

Gegenüberstellung der Diskursmodi

Die zusammenfassende Gegenüberstellung (vgl. Tabelle 17) der Diskursmodi der Gruppendiskussionen ermöglicht die Beantwortung der FF3, welche nach geteilten und divergierenden Orientierungsrahmen fragt. Daneben lassen sich erste Hinweise auf die Schule als handlungsleitender Erfahrungsraum respektive das Vorhandensein weiterer handlungsleitender Kontexturen (FF4) erkennen. Für die Analyse der Diskursorganisationen wurde auf die Begrifflichkeiten nach Przyborski (2004, S. 93 ff.) zurückgegriffen. Przyborski (2004) differenziert innerhalb der Leitunterscheidung inkludierender und exkludierender Modi die Ausgestaltungsformen, was in den Klammern erwähnt wird.

Tabelle 17: Übersicht Diskursmodi

GoO	Diskursmodi	Kontexturen
Türkis	Exkludierende (oppositionell)	Autonomie
Gelb	Inkludierende (parallel), Hinweis auf exkludierende Modi (divergent)	Profession
Blau	Mehrheitlich inkludierende, teilweise exkludierende (oppositionell)	Berufsalter Profession
Rot	Inkludierende (parallel, teilweise antithetisch)	
Orange	Mehrheitlich exkludierende (divergent, teilweise oppositionell)	Berufsalter Profession
Grün	Exkludierende (oppositionell, innerhalb der Berufsaltersgruppe unisono)	Berufsalter Autonomie
Violett	Inkludierende (parallel, teilweise antithetisch)	

Wie in der Tabelle sichtbar, ist es möglich, dass sich in den Diskursen je Gruppe sowohl inkludierende als auch exkludierende Diskursmodi zeigen. Falls exkludierende Diskursmodi vorhanden sind, wurde weiter analysiert, welche Kontextur(en) für diese Rahmeninkongruenzen verantwortlich ist (sind).

In der Gruppe Türkis verläuft der Diskurs mehrheitlich exkludierend, was sich im Diskursverlauf durch berufsbiographische Redebeiträge und sehr geringe Bezugnahmen abzeichnet. Die Erfahrungsunterschiede sind dabei für die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen offensichtlich. In der Analyse dieser exkludierenden Modi spielen weder Berufsalter noch Profession eine Rolle. Vielmehr wird sowohl kommunikativ als auch konjunktiv eine Orientierung am autonomen Handeln der Schulakteure sichtbar. Diese Kontextur des autonomen Lehrpersonenhandelns zeigt sich daneben ebenfalls in GoO Grün. In der Gruppe ohne Organisationsfunktion Grün ist der Diskurs oppositionell strukturiert, auch hier werden Rahmeninkongruenzen offengelegt. Neben der Autonomie der Lehrperson wird der exkludierende Diskursmodus durch die Kontextur Berufsalter strukturiert. So finden sich insbesondere zwischen den beiden berufsalteren Lehrerinnen viele *unisono*-Redebeiträge. Diese beziehen sich auf identische Erfahrungen und zeigen sich im gleichzeitigen Sprechen der beiden Diskussionsteilnehmerinnen. Das Berufsalter strukturiert die Rahmeninkongruenzen ebenfalls in den Gruppen Blau und Orange. Dabei ist das Gewicht der Kontextur unterschiedlich. Während sich im Diskurs der GoO Orange eine gemeinsame Rahmung der Fremdreferenz der belasteten sozialen Klientel findet, zeigen sich hinsichtlich Bearbeitungsformen und Gerechtigkeitskonzeptionen professionsspezifische Rahmungen. Der Diskurs in GoO Blau verläuft im Unterschied dazu mehrheitlich inkludierend. Die oppositionellen Redebeiträge und Rahmeninkongruenzen stammen in der Gruppe Blau insbesondere von Aw. In der GoO Gelb gestaltet sich der Diskurs ebenfalls mehrheitlich inkludierend. Hinweise auf Rahmeninkongruenzen zeigen sich lediglich bei einer näheren Betrachtung der Redebeiträge. Dabei fällt deren Einseitigkeit auf, wobei der Diskurs von den anwesenden Klassenlehrpersonen dominiert wird, während wenige oppositionelle Beiträge der weiteren Schulakteure im Diskurs untergehen. In GoO Rot und Violett gestaltet sich die Diskursorganisation inkludierend. Obwohl in beiden Gruppen keine identischen Erfahrungen vorliegen, werden kollektive Orientierungen aufgrund von strukturidentischem Handeln sichtbar. In beiden Gruppen zeigen sich mehrheitlich parallele Diskursorganisationen in der gegenseitigen Bezugnahme und Validierung gemeinsamer Orientierungsrahmen basierend auf eigenen Erzählungen. In beiden Gruppendiskussionen sind daneben ebenfalls antithetische Diskursmodi vorhanden. Dabei werden verschiedene gegenläufige Horizonte eingeworfen, wobei der diskursive Dreischritt jeweils in einer Synthese endet.

7.3.2 *Die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum?*

Erste Hinweise für die Beantwortung der Frage, inwiefern die Organisation einen handlungsleitenden Erfahrungsraum in den Schulen darstellt (FF4), lassen sich aus den Analysen der Diskursorganisationen ableiten. Dabei zeigt sich in gewissen Schulen die Organisation als prägende Kontextur der Diskursmodi, wie beispielsweise in Gruppe Rot und Violett. Aufgrund der Heterogenität der Gruppenzusammenstellung hinsichtlich Profession und Stufe stellen die Gruppen dabei keine Realgruppen dar. Somit kann darauf geschlossen werden, dass die Organisation eine übergreifende Rahmung darstellt, an der sich die Gruppendiskussionsmitglieder orientieren. In verschiedenen Gruppen zeigt sich daneben eine geteilte Wahrnehmung der Fremdreferenz als handlungsbeschränkend. Für die Gruppendiskussionsmitglieder der GoO Gelb kann die Fremdsteuerung und Nichterreichung des Auftrages sinnvoller Förderung als gemeinsame Rahmung des Diskurses angesehen werden. Auch in GoO Blau und teilweise Orange zeigt sich eine übergreifende Wahrnehmung der sozialen Defizite der Schüler/-innen als Handlungsbeschränkung in der Konstruktion eines Ideals vergangener Förderstrukturen mit Fokus auf dem Kind. In den Gruppen Türkis und Grün erweist sich die gemeinsame Rahmung des Diskurses in der Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen als handlungsbeschränkend. In Gruppe Türkis, Orange, Grün, hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeption ebenfalls in Gruppe Blau, dominieren divergierende Diskursmodi. Die mehrheitliche Nicht-Beteiligung der Betreuungs- und Förderlehrperson in der Gruppe Gelb lassen ebenfalls auf nicht ausgesprochene Divergenzen schließen.

Spricht man von der Schule als handlungsleitendem Erfahrungsraum, wäre davon auszugehen, dass sich konjunktive Orientierungen nicht nur in der Wahrnehmung eines begrenzten Handlungsspielraums zeigen. Vielmehr wäre zu erwarten, geteilte Orientierungen hinsichtlich der Selbstwahrnehmung zu finden, der Frage, inwiefern und wie die Herausforderungen angegangen werden können. Diesbezüglich zeigen sich mit Ausnahme der Gruppen Rot und Violett kaum Hinweise in den Daten. Einerseits erleben sich die restlichen Gruppen ohne Organisationsfunktion kaum, oder im Fall der GoO Orange lediglich in der Vergangenheit, aktiv in der Entwicklung ihres Angebots. Als prägend für die Rahmeninkongruenzen zeigten sich dabei verschiedene überlagernde Kontexturen. Diese zeigten sich in der Diskursanalyse insbesondere hinsichtlich Berufsalter, Profession und Autonomie auf Einzelakteur-Ebene. Diese Kontexturen überlagern in den Gruppen Türkis, Orange und Grün die Organisation als handlungsleitenden Erfahrungsraum und spielen ebenfalls im Diskurs der Gruppen Blau und Gelb eine Rolle. Die Kontextur Autonomie zeigt sich beispielsweise in der GoO Türkis prägend, wobei aufgrund der als beschränkend wahrgenommenen institutionellen Rahmenbedingungen ein Rückzug auf den einzelnen Schullehrer und sein Handeln zu beobachten ist. In den Gruppen Orange, Türkis und Grün werden Differenzen zwischen Professionsgruppen expliziert. Dies zeigt sich beispielsweise in der

GoO Orange, in der professionelle Unterschiede der Schulakteure als Ressource erlebt werden. Als weitere Kontextur strukturiert das Berufsalter beispielsweise den Diskurs der GoO Grün. Während der Diskurs sowohl zwischen den berufsfälteren als auch -jüngeren Diskussionsteilnehmer/-innen teilweise unisono verläuft, gestaltet sich der Diskurs zwischen diesen beiden Gruppen mehrheitlich oppositionell.

Basierend auf diesen Hinweisen aus der Diskursorganisation soll nun den Inhalten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Analyse baut auf der sinngenetischen Typenbildung auf. Hinsichtlich der Fremdreferenz (institutionelle Rahmenbedingungen, sozialer Kontext) zeigt sich mehrheitlich eine geteilte Wahrnehmung der Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen innerhalb der Gruppen. Während sich die Schulakteure in der GoO Rot und Violett (Typ III) weitgehend abgekoppelt von dieser Fremdreferenz erleben, wird die Fremdreferenz in den anderen Gruppen als einschränkend für die Handlungsfähigkeit wahrgenommen. Die Begrenzung der eigenen Handlungsfähigkeit sowie die Zusammenarbeit in einer inklusiven Unterrichtsform stellen die Schulakteure in den Gruppen Gelb, Grün und Türkis (Typ I) vor Herausforderungen. In den Gruppen Orange und Blau (Typ II) wird eine als sinnvoll erachtete Förderung im Hinblick auf die Bedürfnisse verschiedener Schüler/-innengruppen im momentanen System kaum als handhabbar erlebt. Insgesamt zeigt sich an allen Schulen eine Auseinandersetzung mit Wandel als Bezugspunkt. Das Verständnis von Wandel ist dabei wiederum unterschiedlich. Wird dieser in den GoO der Schulen Violett und Türkis mehrheitlich als Chance verstanden, bedeutet Wandel insbesondere in der Schule Blau, Gelb und teilweise Orange eine Bedrohung und ein ständiger Handlungsdruck. Beispielhaft zeigt sich dies in der Gruppe ohne Organisationsfunktion Orange, die sich an einem vergangenen Ideal bezüglich Förderung und Selektion orientiert.

Diese Ausführungen sind die Grundlage zur weiteren Bearbeitung der Frage, inwiefern sich die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum kollektiver Orientierungen zeigt (FF4). Die methodologische Antwort auf diese Frage findet sich in einer soziogenetischen Typenbildung und der Suche nach der gemeinsamen Struktur der Praxis. Gemäß Bohnsack (2010a, S. 309) kann die Frage nach einem bereits in der sinngenetischen Typenbildung fokussierten Erfahrungsraum, wie in dieser Arbeit die Organisation, in der Abgrenzung zu weiteren Erfahrungsräumen herausgearbeitet werden. Dabei ist hinsichtlich organisationaler Sinnherstellungsprozesse die Frage der Unterscheidung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände eingehender zu betrachten. Gemäß Mensching und Vogd (2013) beruht organisationale Praxis teilweise auf expliziter Kommunikation und teilweise auf selbstvergessener Alltagspraxis. Insofern ist, im Unterschied zu einer klassischen soziogenetischen Typenbildung, die sich auf konjunktive Wissensbestände konzentriert, sowohl kommunikatives als auch konjunktives Organisationswissen in die Diskussion aufzunehmen. Während Bohnsack (2017) institutionalisierte normative Erwartungen, wie diese hinsichtlich der Rekonstruktion von Fremdreferenzen untersucht wurden, zum kommunikativen Wissen zählt, zeigen sich in den Selbstreferenzen Bezüge zu konjunktiven Wissensbeständen.

Im Spannungsfeld einer propositionalen Logik hinsichtlich institutionalisierter normativer Erwartungen und Rollen sowie einer performativen Logik der Handlungspraxis lässt sich gemäß Bohnsack (2017) der konjunktive Erfahrungsraum der Organisation herausarbeiten.

In den Daten wird dieses Spannungsverhältnis sichtbar zwischen den Erwartungen des sozialen Kontextes sowie der institutionellen Rahmenbedingungen und der Beschreibung der Bearbeitung dieser Ansprüche. Schematisierend lässt sich dies entsprechend darstellen:



Abbildung 4: Spannungsverhältnis im organisationalen Erfahrungsraum:
eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack, 2017, S. 239

Die Frage nach diesem Spannungsverhältnis zwischen einer propositionalen und einer performativen Logik lässt sich für die untersuchten Gruppen wie folgt beantworten: Fühlen sich die Schulakteure weitgehend entkoppelt von Erwartungen und Rahmenbedingungen, erleben sich die Schulakteure aktiv in der Entwicklung – ein organisationsinterner Sinnherstellungsprozess in Form einer aktiven Ausgestaltung wird möglich. Im Unterschied zu den anderen Gruppen zeigt sich eine Orientierung an organisationalen Sinnherstellungsprozessen in der Gruppe Rot und Violett (Typ III). Hinsichtlich der Orientierungen der Ausgestaltung von Förderung und Selektion sowie Gerechtigkeitskonzeptionen zeigt sich eine Organisationsrahmung. Zu diesem Schluss gelangt man einerseits aufgrund der Analyse der Diskursmodi, welche trotz Heterogenität in den Diskussionsgruppen mehrheitlich inkludierend verläuft. Die Organisationsrahmung schlägt sich andererseits im kommunikativen Wissen nieder, in der gemeinsamen Sprache hinsichtlich Förderung und der Hervorhebung des Eigenen. Weiter wird dies in den konjunktiven Wissensbeständen hinsichtlich kollektiver Orien-

tierungen von Förderung, der mehrheitlichen Ausblendung der Selektionsaufgabe und in geteilten Gerechtigkeitskonzeptionen sichtbar. Die organisationalen Haltungen zeigen sich unabhängig von der Zugehörigkeit der Akteure zu einer Profession oder Schulstufe innerhalb der Gruppen. In Bezug auf die performative Logik der Bearbeitung von Spannungsfeldern ist eine Orientierung an Organisationszielen zu erkennen. Das Spannungsverhältnis zur propositionalen Logik wird insofern gelöst, als dass eine Distanzierung zu institutionellen Rahmenbedingungen und sozialen Kontextbedingungen sichtbar ist.

In Gruppen, in welchen kein Spielraum hinsichtlich der Wahrnehmung der institutionellen Rahmenbedingungen in Kombination mit den herausfordernden Kontextbedingungen gesehen wird, bleiben organisationale Sinnherstellungsprozesse für die Akteure undenkbar. Betrachtet man das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik, zeigen sich in diesen Gruppen kaum Hinweise dafür, dass die Organisation als sinngebender Erfahrungsraum gesehen wird. Die Wahrnehmung der propositionalen Logik wird in diesen Gruppen zwar geteilt, jedoch als handlungsbeschränkend erlebt. Eine Bearbeitung des Spannungsfeldes hinsichtlich formulierter Ansprüche und Regulierungen wird nicht oder nur auf Einzelakteur-Ebene als möglich erachtet. Dem kontextuellen Transformationsdruck fühlen sich die Akteure in den GoO Türkis, Gelb und Grün (Typ I) mehrheitlich ausgeliefert. In den Gruppen Türkis und Grün ist ein Rückzug zur Frage der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit auf die Ebene der einzelnen Akteure sichtbar. In GoO Gelb zeigen sich daneben Hierarchien in der Diskursorganisation, die auf eine Professionslagerung hinweisen. In den Gruppen ohne Organisationsfunktion Blau und Orange (Typ II) zeigt sich eine aktive Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld, wobei die Enaktierung zwischen Ideal und Realität zumindest unter den aktuellen Rahmenbedingungen verneint wird. In beiden Gruppen sind in der Analyse der Diskursorganisation das Berufsalter und die Profession wirkmächtig für Rahmeninkongruenzen in den Diskursmodi.

Zusammenfassend kann die Frage nach der Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum dahingehend beantwortet werden, dass eine sinngebende Struktur der Organisation dann möglich ist, wenn sich die Organisationsmitglieder aktiv in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Fremdreferenz (institutionelle Rahmenbedingungen, Anforderungen des sozialen Kontextes) und Selbstreferenz (organisationsspezifische Ausgestaltung) erleben. Dies scheint dann der Fall zu sein, wenn die Organisationsmitglieder von einer Entkopplung von den institutionellen Rahmenbedingungen ausgehen. Kann dieses Spannungsverhältnis nicht gelöst werden, zeigt sich ein Rückzug auf die Ebene der einzelnen Schullektoren oder die Rahmeninkongruenzen werden von weiteren Kontexturen überlagert.

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

