



8 Diskussion: kollektive und divergierende Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit in schulischen Organisationen

Die Einzelschule als eigenständigen Akteur in der Entwicklung und Gestaltung von Unterstützungsangeboten und der Organisation von Förderung anzusehen, scheint im Hinblick auf größere Gestaltungsspielräume im Rahmen der in der Schweiz seit Ende der 1990er Jahre einsetzenden Schulautonomiepolitiken evident. Schulen sind aufgrund dieser Politik vermehrt in der Pflicht, aktiv auf sozialen Wandel zu reagieren. In einer systemtheoretischen Perspektive basiert organisationales Handeln und Entscheiden auf Kommunikation, die sich rekursiv auf ihre Umwelt bezieht (Luhmann, 2006). Dabei müssen sich Bildungsorganisationen zu ihrem Kontext, der Anforderungen an Bildung und Schule stellt, in ein Verhältnis setzen. Es wurden drei zentrale Bezüge schulischer Organisationen herausgearbeitet. Einerseits betrifft dies von Seiten der Bildungspolitik gestellte Rahmenbedingungen rund um die gesellschaftlichen Aufgaben Förderung und Selektion der Schule. Andererseits setzt sich die einzelne Organisation zu ihrem schulspezifischen, sich wandelnden sozialen Kontext (Schüler/-innen, Eltern) in ein Verhältnis. Weiter wird auch die Organisation selbst als Polykontextur (Vogd & Jansen, 2013) verstanden, die von Akteuren und Akteursgruppen mit verschiedenen zugrundeliegenden Erfahrungsräumen und entsprechenden Aushandlungsprozessen geprägt wird. Auf der Basis von Theorie und Empirie wurde herausgearbeitet, dass diese Kontextbedingungen oder Anforderungen nicht statisch sind, sondern sich in einem ständigen Wandel befinden. Hinsichtlich dieser Bezüge wurden in den empirischen Daten folgende Herausforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Förderungs- und Selektionsaufgabe beschrieben:

1. Der Wandel institutioneller Rahmenbedingungen wurde von den diskutierenden Schulakteuren insbesondere unter dem Aspekt des Wechsels zu einem integrativen Fördersystem diskutiert. Dies betrifft ebenfalls innerorganisationale Zuständigkeiten und die Frage der Aufteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren.
2. Bezüglich des sozialen Kontextes wurde die Auseinandersetzung mit wandelnden Kontextbedingungen aufgrund von Gentrifizierungsprozessen früher stark deprivierter Quartiere und die damit einhergehenden sich wandelnden Bedürfnisse der Schüler/-innen und deren Eltern von den Schulakteuren beschrieben. Davon abweichend nehmen die Schulakteure in zwei Schulen am Stadtrand eine zunehmende Anzahl von Schüler/-innen aus sozial schwächeren Familien wahr.

In der Mehrheit der Gruppen erlebten sich die Schulakteure hinsichtlich der Bearbeitung dieser Bezugnahmen kaum handlungsfähig. Ein möglicher Grund der als begrenzt

erlebten Handlungsfähigkeit kann im Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeitskonzeptionen der Schulakteure und ihrer Wahrnehmung des sozialen Kontextes und der Rahmenbedingungen gesehen werden. Wird die Ausgestaltung der Förder- und Selektionsaufgabe an schulischen Organisationen thematisiert, beinhaltet dies die Frage nach der gerechten Ausgestaltung dieser Aufgaben. Diese Konzeptionen von Gerechtigkeit sind im Hinblick auf die Frage zentral, wie in der einzelnen Schule die Förder- und Selektionsaufgabe verstanden wird. Stehen solche Konzeptionen von Gerechtigkeit organisationsintern oder auch zu dominanten Konzepten auf bildungspolitischer Ebene in einem Spannungsverhältnis, kann sich dies auf Bearbeitungsmöglichkeiten von Förderung und Selektion auswirken. Die Rekonstruktion von geteilten/divergierenden Gerechtigkeitskonzeptionen in schulischen Organisationen wurde bisher empirisch noch kaum untersucht. Diesen Fragen nach Gerechtigkeitskonzeptionen, Orientierungen von Förderung und Selektion und inwiefern diese geteilt werden, wird daher in der vorliegenden Forschungsarbeit am Beispiel von Primarschulen in herausfordernden Kontexten auf den Grund gegangen.

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse den theoretischen Annahmen sowie Forschungsergebnissen aus anderen Studien gegenübergestellt. Dabei werden theoretische Annahmen hinsichtlich verschiedener Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen und Sinnherstellungsprozesse mit den empirischen Ergebnissen vergleichend diskutiert. Im Hinblick auf die Forschungsfragen werden in einem ersten Schritt die ersten beiden inhaltlichen Fragen nach kollektiven Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion sowie Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit unter Einbezug der theoretischen Modelle und weiterer empirischer Ergebnisse diskutiert. In einem zweiten Schritt wird dem Erkenntnisinteresse nachgegangen, inwiefern die Schule einen sinngebenden Erfahrungsraum darstellt und/oder welche weiteren Kontexturen und Aushandlungsprozesse sich in den untersuchten Schulen zeigen. Im Fazit wird dann versucht, eine kombinierte Betrachtung kollektiver/divergierender Orientierungen der Förderung und Selektion und deren Aushandlungsprozessen auf der Ebene der Organisation sowie im Verhältnis zum Kontext nachzugehen.

8.1 Denkbare Alternativen von Verteilungsgerechtigkeit in schulischen Organisationen?

Wie aus dem Titel dieses Kapitels bereits zu entnehmen, wird eine kritische Perspektive hinsichtlich einer an Verteilung ausgerichteten Bildungsgerechtigkeitskonzeption eingenommen. Basierend auf den empirischen Erkenntnissen werden einerseits konzeptionelle Spannungsfelder zwischen Schule und Umfeld reflektiert. Andererseits werden theoretische Alternativangebote von Verteilungsgerechtigkeit weitergedacht und diese aus Sicht der Schulakteure kontextualisiert. Insofern wird von den Annahmen ausgegangen, dass die aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Debatte

von einer auf ein am meritokratischen Ideal orientierten Konzeption der gerechten Verteilung von Bildungstiteln dominiert wird (vgl. u. a. Hormel, 2010). Basierend auf Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien wie PISA wird die Gerechtigkeitsfrage von Bildungssystemen und Bildungsorganisationen wieder verstärkt diskutiert. Diese bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurse werden in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur teilweise kritisch diskutiert. Diese kritischen Reflexionen stellen die Grundlage für die folgende Diskussion dar. Gemäß Thieme (2013) zeichnen sich Gerechtigkeitsvorstellungen im bildungspolitischen Diskurs nach PISA durch ein funktionalistisch verkürztes Verständnis von Bildung aus. Dieses Verständnis orientiert sich am Potentialbegriff, in der Annahme der optimalen Nutzung des Potentials entscheidungsrational handelnder Schüler/-innen (Thieme, 2013, S. 164). Hinsichtlich Förderung wird in diesem Verständnis von Gerechtigkeit auf die Kompensation von Herkunftsungleichheiten fokussiert, mit dem Ziel der allgemeinen Leistungssteigerung (Stojanov, 2011). Theoretische Reflexionen von Gerechtigkeitskonzeptionen dominanter bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskussionen gehen davon aus, dass sich unter dem Einfluss internationaler Vergleichsstudien ein zunehmend an Output orientiertes Verteilungsgerechtigkeitsverständnis durchgesetzt hat (Bänninger, 2016; Stojanov, 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verständnis sich in den kontextuellen Rahmenbedingungen der Schulen widerspiegelt, zu dem sich Schulen und Schulakteure in eine Beziehung zu setzen haben.

Theoretisch wurde herausgearbeitet, dass sich dieses Verständnis von Gerechtigkeit nicht zwingend mit demjenigen von Schulakteuren decken muss. Heinrich (2013, S. 187) spricht von der Gefahr des Konflikts dieser Verteilungsgerechtigkeitskonzeption zu einem pädagogischen Ethos, das sich am Einzelfallbezug ausrichtet. Dieses Professionsethos zielt gemäß dem Autor auf die Beziehung und die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen ab, was im Kontrast steht zum auf Output und Anstrengungszumutung der Individuen ausgerichteten Bildungsverständnis (Heinrich, 2013, S. 187–188). Diese theoretischen Reflexionen werden den empirischen Rekonstruktionen der Gerechtigkeitskonstruktionen an den Fallschulen gegenübergestellt, um dieses Spannungsfeld zu reflektieren. Weiter wird diskutiert, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich alternative Gerechtigkeitskonzeptionen zeigen. Als Basis dienen die als sensibilisierende Konzepte formulierten Anerkennungs- und Befähigungsgerechtigkeitskonzeptionen.

Hinweise darauf, dass dieses Spannungsverhältnis aus Sicht der beteiligten Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen wahrgenommen wird und Thema für die untersuchten Schulen ist, finden sich auf kommunikativer Ebene beispielsweise in der Kritik der Output-Orientierung in der Einführung des integrativen Fördersystems. Dieses nehmen die Schulakteure beispielsweise der Gruppe Grün als „Gesamt-Sparprojekt“ (vgl. GoO Grün, Z. 247) wahr, wobei eine zunehmende Ressourcenorientierung in verschiedenen Gruppen diskutiert wird. Insbesondere in Gruppe Blau und Orange kritisieren die Gruppendiskussionsteilnehmer/-innen weiter die fehlende Individuen-

Zentriertheit der Reform. Auf der Ebene kollektiver Orientierungen, zeigt sich das Spannungsfeld zwischen an Verteilungsgerechtigkeit ausgerichteten Vorgaben und davon abweichenden Konzeptionen der Schulakteure insbesondere im Typ II. In den GoO Blau und Orange sind (förderbedürftige) Schüler/-innen im Fokus der Diskussion. In den Diskussionen wird sinnvolle Förderung als kaum zu erfüllen dargestellt und alternative Ziele der Selektion diskutiert, um die Handlungsfähigkeit im Unterricht zu erhalten. Die Orientierung an Bedürfnissen der Schüler/-innen in sozioökonomisch herausfordernden Lagen steht in Konflikt zu der am Leistungsoutput ausgerichteten Gerechtigkeitsvorstellung der Bildungspolitik. Die diskutierenden Schulakteure sind aufgrund dieses Spannungsfeldes intensiv mit der Frage der eigenen Handlungsfähigkeit beschäftigt. Dabei werden in den GoO Blau und Orange die Möglichkeiten des Handelns im aktuellen Fördersystem aufgrund des Spannungsfeldes verneint. Die Selektionsaufgabe wird in diesen Gruppen als Belastung und wenig sinnvoll im Hinblick auf die Klientel erlebt. Im positiven Gegenhorizont wird eine Vorstellung von ganzheitlicher Förderung im Sinne eines Anerkennungsgerechtigkeitsansatzes formuliert und die Output-Orientierung des aktuellen Fördersystems kritisiert. Die Kritik am an Leistungssteigerung ausgerichteten Schulsystem, die sich in beiden Gruppen findet, wird kaum als überwindbar angesehen. Dies überträgt sich auf schulinterne Aushandlungsprozesse von Gerechtigkeitskonzeptionen. Insbesondere in GoO Orange wird dieser Konflikt zwischen einer Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption und einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption in innerschulische Aushandlungsprozesse übertragen. In den divergierenden Passagen der Einzelakteure werden professionsspezifische Gerechtigkeitsvorstellungen insbesondere in der Abgrenzung der eigenen Vorstellung formuliert. Die Klassenlehrpersonen übernehmen dabei eine an hohen Leistungs-idealen orientierte Verteilungsgerechtigkeitskonzeption, die in Konflikt steht mit den an sozialer Wertschätzung ausgerichteten Idealen der Förderlehrpersonen. In beiden Schulen zeigt sich eine Abgrenzung vom Ideal an Anerkennungsgerechtigkeit, da diese aufgrund des Spannungsfeldes zwischen den Rahmenbedingungen und der Schulhausrealität als unerreichbar erscheint. Alternative Vorstellungen von Gerechtigkeit werden zwar formuliert, scheinen jedoch im aktuellen Fördersystem kaum umsetzbar. Die Anerkennung aller Schüler/-innen mit ihren individuellen Bedürfnissen wird lediglich in der Vergangenheit als erreichbar ausgemacht.

In Typ I wird die Verteilungsgerechtigkeitskonzeption der Bildungspolitik mehrheitlich übernommen. Es lassen sich sowohl Hinweise für eine Ausrichtung am Prinzip gleicher Grundfreiheiten als auch am Fairnessprinzip der gerechten Verteilung knapper Güter gemäß Rawls (1971) finden. In diesem Sinne wird hinsichtlich des Einsatzes von Ressourcen sowie der Förderung und Selektionsvorbereitung auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler/-innen zur Leistungssteigerung gezielt. Aufgrund einer statischen Begabungsvorstellung in GoO Gelb, Grün und Türkis werden gewissen Schüler/-innengruppen Leistungskompensationsfähigkeiten auch bei zusätzlicher Förderung abgesprochen, weshalb die Förderung solcher Gruppen als wenig sinnvoll erlebt wird.

Dieses Verständnis von Förderung kann somit als eine Übernahme des Potentialbegriffs der bildungspolitischen Diskussion, durch die Schulakteure, verstanden werden (vgl. Thieme, 2013). Die Frage nach einer gerechten Verteilung von Gütern/Angeboten wird im Unterschied zu Typ II kaum hinsichtlich Bedürfnisse der Schüler/-innen, sondern vielmehr auf der Ebene der Schulakteure diskutiert. Dabei wird eine Verteilungsgerechtigkeitsperspektive eingenommen, indem nach der fairen Verteilung von Unterstützungsressourcen gefragt wird und inwiefern Schüler/-innengruppen für die Lehrperson als Be- oder Entlastung wahrgenommen werden. Förderung wird in den Diskussionen als (begrenzte) Ressource zur Unterstützung der Schulakteure verstanden. Im Hinblick auf Selektion werden Delegationsstrategien diskutiert (GoO Türkis) oder Anschlussmöglichkeiten in die anspruchsvollste Schulform auf Sekundarstufe, das Langzeitgymnasium, als wenig realistisch dargestellt (GoO Gelb und Grün). Zugespielt könnte, basierend auf diesem Verständnis von Förderung und Selektion, formuliert werden, dass die Orientierung an einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption dazu führt, dass aufgrund der als wenig realistisch erachteten Zielerreichung die Bildungsgerechtigkeit mit Blick auf die Schüler/-innen aus dem Fokus gerät. Förderung und Selektion wird vielmehr als Be- und Entlastung der Lehrperson konstruiert. Basierend auf diesen empirischen Ergebnissen, wurde von einem ‚verkürzten‘ Verteilungsgerechtigkeitsansatz gesprochen. Verkürzt meint in Anlehnung an den eingangs erläuterten Diskurs (vgl. u. a. Thieme, 2013), dass der Einsatz von Förderressourcen dann als sinnvoll erachtet wird, wenn eine optimale Nutzung basierend auf dem vorhandenen Potential der Schüler/-innen zu erwarten ist. Alternative Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit scheinen hingegen aufgrund der als dominierend erlebten Vorgaben nicht denkbar. Es zeigt sich eine Strategie der möglichst fairen Verteilung der vorhandenen Ressourcen unter den Schulakteuren.

Im Kontrast dazu werden in der GoO Rot und Violett (Typ III) alternative Gerechtigkeitsskonzeptionen von Förderung und Selektion diskutiert, wobei sich die Schulakteure in deren Erreichbarkeit wirksam erleben. In der Gruppe Rot zeigt sich eine an Befähigungsgerechtigkeit orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption, wobei das Ziel von Bildungsprozessen im Sinne von Nussbaum (2014) auf die Ausbildung der Entscheidungsfähigkeit von Schüler/-innen gerichtet ist. Diese Konzeption zeigt sich weiter in der Wahrnehmung des eigenen Förderangebots als innovative – oder in der Formulierung von Nussbaum (2014, S. 41) – „phantasievolle Programme“, die von den Individuen je nach Bedarf genutzt werden können. In der Gruppe Violett zeigt sich ebenfalls eine non-distributive Bildungsgerechtigkeitskonzeption, die an Anerkennung ausgerichtet ist. Diese Konzeption zeigt sich in der Ausrichtung der Förderung an sozialer Wertschätzung für alle Schüler/-innen und der Vermeidung von Beschämung durch starre Zuteilung beim Übertritt (vgl. dazu Stojanov, 2011, S. 42). Weiter zeigt sich die Anerkennungsgerechtigkeitskonzeption in Strategien der Ausblendung von Unterschieden und der Normalisierung von Förderbedürfnissen. Hinsichtlich dieser positiven Konnotation der Generationenbeziehung sollten die kritischen Reflexionen

zum Anerkennungsgerechtigkeitsansatz von Prenzel (2013) sowie Balzer und Ricken (2010) nicht vergessen werden. Unter dem Stichwort ‚Adressierungsproblematik‘ diskutieren Balzer und Ricken (2010, S. 76–77), inwiefern pädagogische Praktiken der Adressierung von Schüler/-innen dazu führen können, Differenzen zu verstärken und auch zu produzieren. Durch die Normalisierung der Förderung für alle Schüler/-innen in der Klasse finden die Schulakteure der Gruppen Rot und Violett einen Weg, solche Adressierungen zu vermeiden. Soziale Kategorien der Schüler/-innen werden im Unterschied zu anderen Gruppen kaum thematisiert. Gemäß Prenzel (2013) sind pädagogische Beziehungen immer auch ambivalent und bergen aufgrund des Beziehungsaufbaus die Gefahr der Beschämung. Diese Gefahr wird aufgrund der Orientierung an geteilten Inhalten, in denen der Leistungsoutput nicht im Zentrum steht, von den Schulakteuren als gering erlebt. Ein Hinweis auf die Ambivalenz pädagogischer Beziehungen zeigt sich hinsichtlich der Grenzen einer an Selektionsvermeidung ausgerichteten Orientierung der Förderung. Beispielsweise steht die Orientierung an Selektionsvermeidung in GoO Rot in Konflikt mit der zunehmenden Forderung nach Gymnasiums-Vorbereitung und der Zunahme von Schüler/-innen, die in hohe Niveaus eintreten. Somit gefährdet der Wandel des sozialen Kontextes innerorganisatorische Förderkonzepte und geteilte Handlungsorientierungen. Der Selektionsauftrag wird in beiden Gruppen als unproblematisch dargestellt, da aufgrund von integrativen Schulformen auf Sekundarstufe I der nivellierte Unterricht weitergeführt werden kann. Inwiefern dies ebenfalls von Seiten der Schüler/-innen entsprechend erlebt wird, kann aufgrund der Daten nicht beantwortet werden.

Im Hinblick auf die theoretischen Reflexionen verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen kann eine empirische Differenzierung gemacht werden hinsichtlich der Bezugnahme von Praxisakteuren auf wahrgenommene Ansprüche und konzeptionell ausgerichtete institutionelle Rahmenbedingungen. In den untersuchten Schulen zeigen sich Differenzen hinsichtlich Gerechtigkeitskonzeptionen sowie des Aushandlungsprozesses dieser zu Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen der Bildungspolitik und der sozialen Umwelt. In den empirischen Daten zeigen sich bereits auf kommunikativer Ebene Hinweise auf das Spannungsfeld zwischen einer (verkürzten) Verteilungsgerechtigkeitskonzeption auf Ebene von Bildungspolitik und Gesellschaft und Gerechtigkeitskonzeptionen der Schulakteure, wie in anderen Studien bereits reflektiert (vgl. Heinrich, 2013; Thieme 2013). So wird eine gerechte Organisation von Förderung und Selektion für die Mehrheit der Schulakteure insbesondere in Alternativen zu einem auf Leistungsoutput ausgerichteten System denkbar, während die Leistungsoutput-Orientierung aktueller institutioneller und sozialer Wandlungsprozesse kritisiert wird.

Ergänzend erlauben die Ergebnisse auf Basis rekonstruktiver Verfahren eine differenzierte Betrachtung dieser Spannungsverhältnisse hinsichtlich Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen. Das Spannungsfeld zwischen Verteilungsgerechtigkeit und alternativen Konzeptionen wird in Typ II auf die Schule übertragen. Dem Konflikt zwischen den Ansprüchen des als sozial herausfordernd erlebten Kontextes sowie den auf Out-

put ausgerichteten institutionellen Rahmenbedingungen kann nicht aufgelöst werden. Es zeigen sich verschiedene Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Gruppen. In Typ I wird der Konflikt insofern gelöst, als dass ein distributives Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit ebenfalls von den Schulakteuren übernommen wurde. Interessanterweise scheint dies jedoch nur zu gelingen, wenn die Bedürfnisse der Schüler/-innen gar nicht im Fokus stehen. So wird Bildungsgerechtigkeit in den Gruppen des Typ I als faire Verteilung von Ressourcen unter den Schulakteuren verstanden. Im Unterschied dazu lösen sich die Schulakteure in Typ III mehrheitlich von der distributiven Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit. Dies scheint insofern möglich, als dass Gerechtigkeitskonzeptionen institutioneller Vorgaben und Anforderungen des sozialen Kontextes kreativ mit eigenen Konzepten umgangen werden. Dabei werden Grenzen dieser Strategie im Diskurs sichtbar.

Zusammenfassend werden alternative Konzeptionen zur dominanten bildungspolitischen und teilweise wissenschaftlichen Position von Bildungsgerechtigkeit im untersuchten Schulkontext sichtbar, die den Vorstellungen von Förderung und Selektion verschiedener Schulakteure zugrunde liegen. Hinsichtlich des Aushandlungsprozesses dieses Spannungsverhältnisses zeigen sich verschiedene Ausprägungen in den empirischen Daten: 1) die Übernahme der Vorstellung von externen Konzeptionen, wobei die Bedürfnisse der Schüler/-innen aus dem Blickfeld geraten (Typ I); 2) die Übertragung des Spannungsverhältnis zwischen Anforderungen und Vorstellungen sinnvoller Förderung/Selektion auf Schulebene (Typ II); 3) die Abkopplung von diesen Anforderungen, die jedoch auch an Grenzen stößt (Typ III). Aus dieser Differenzierung lässt sich die These von Heinrich (2013) stärken, die einen Konflikt des pädagogischen Ethos des Einzelfallbezugs zur an einer verteilungsgerechtigkeitsorientierten bildungspolitischen Konzeption beschreibt. Die empirischen Daten erlauben dabei einen differenzierten Blick darauf, wie mit diesem Spannungsfeld auf Schulebene umgegangen wird.

Nachdem in diesem Kapitel der Fokus auf Gerechtigkeitskonzeptionen schulischer Akteure in Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen und den sozialen Kontextbedingungen gerichtet wurde, werden im folgenden Kapitel Sinnherstellungsprozesse fokussiert und nach konjunktiven sowie divergierenden Erfahrungsräumen gefragt.

8.2 Sinnherstellungsprozesse schulischer Organisationen

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse hinsichtlich geteilter oder divergierender Orientierungen (FF3) und inwiefern die Organisation als handlungsleitender Erfahrungsraum ausgemacht werden kann (FF4), den theoretischen Konzeptionen zur Sinnherstellung in schulischen Organisationen gegenübergestellt.

Hinsichtlich der FF3 geben theoretische und empirische Studien zum pädagogischen Habitus und dessen Passungsverhältnis (u. a. Kramer & Helsper, 2010), zu berufsbezogenen Überzeugungen (u. a. Reusser & Pauli, 2014) und zu interprofessionellen Aushandlungsprozessen (u. a. Sturm, & Wagner-Willi, 2016) Hinweise darauf, dass Orientierungen in schulischen Organisationen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zu verstehen sind. Goldmann (2017b) bezeichnet Divergenzen und Aushandlungsprozesse gerade als zentrales Merkmal schulischer Organisationen. In den empirischen Rekonstruktionen zeigte sich auf Ebene kommunikativen Wissens als eine zentrale Thematik aller Gruppen die Aushandlung von vorhandenen respektive fehlenden Gestaltungsspielräumen für die Schullektüre und die Einzelschule. Die im Eingangsimpuls intendierte Frage nach der Entwicklungstätigkeit in der Ausgestaltung des Unterstützungs- und Förderangebots der Schule führte mit Ausnahme der Gruppen Rot und Violett zu Irritationen. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass sich die Akteure der Gruppen ohne Organisationsfunktion nicht aktiv in der Gestaltung der Angebote einbezogen erleben oder dass der Gestaltungsraum der Schule hinsichtlich Rahmen- und Kontextbedingungen als begrenzt erlebt wird. Während die erste Interpretation basierend auf der Samplingstrategie kaum erstaunt, ist die zweite Interpretation hinsichtlich der Frage nach kollektiven Erfahrungsräumen in schulischen Organisationen relevant. Weitere Hinweise auf die als begrenzt erlebte Handlungsfähigkeit auf Schulebene finden sich in der sinngenetischen Typologie in den Typen I und II (GoO Türkis, Gelb, Grün, Blau und Orange). Dabei wird im Typ I der Gestaltungsspielraum der Schule auf Grundlage institutioneller Anforderungen als begrenzt wahrgenommen, während bei Typ II insbesondere die sozialen Kontextbedingungen als herausfordernd und begrenzend erlebt werden. Entwicklungsfähigkeit auf der Ebene eines schulischen Kollektivs wird lediglich im Typ III, den Gruppen ohne Organisationsfunktion Rot und Violett beschrieben. Diese unterschiedlich wahrgenommenen Gestaltungsspielräume wirken sich darauf aus, in welcher Weise Rekontextualisierungsleistungen von Anforderungen und Rahmenbedingungen im Sinne Fends (2008) ausgestaltet sind. Während in der GoO Rot und Violett die Rekontextualisierung von Rahmenbedingungen und sozialen Kontextbedingungen sehr eigenständig interpretiert und an organisationale Konzepte angepasst wird, erleben sich die anderen Gruppen vielmehr von ihren Kontextbedingungen fremdbestimmt.

In der Analyse der Diskursorganisation wurden sowohl exkludierende als auch inkludierende Diskurse in den Gruppen ausgemacht. So zeigen sich in drei Gruppen mehrheitlich exkludierende Diskursmodi, wobei die Diskursorganisation durch weitere Kontexturen mitgestaltet wird, wie Autonomie, Berufsalter oder Profession. In weiteren zwei Gruppen zeigen sich teilweise exkludierende Modi, wobei der Diskurs beispielsweise in Gruppe Gelb von professionellen Hierarchien überlagert wird. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Divergenzen im Diskurs zumindest in vielen schulischen Organisationen auf Ebene der nicht in die Steuerung involvierten Akteure eine Realität darstellen, wie dies Goldmann (2017b) in seiner Dissertation herausarbeitet. Diese

Feststellung wirft einerseits methodologische Fragen der Eignung der Dokumentarischen Methode im (schul-)organisationalen Kontext respektive der daraus hervorgehenden notwendigen Weiterentwicklungen auf, worauf jedoch in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Bereits sehr ausdifferenzierte Analysen dazu finden sich in weiterführenden Arbeiten von Goldmann (u. a. 2017a), Martens und Asbrand (2013) oder auch Vogd und Jansen (2013). Andererseits beleuchtet dieses Ergebnis die Frage, inwiefern die Schule überhaupt als organisationale Einheit gesehen werden kann, wovon in organisationssoziologischen Schulforschungsstudien oftmals ausgegangen wird (Bspw. Gomolla & Radke, 2009; Helsper, 2008). Während basierend auf den bis anhin diskutierten mehrheitlich exkludierenden Diskursmodi diese Frage eher verneint werden müsste, finden sich im Datenmaterial ebenfalls Hinweise dafür, dass die Schule ein dominierender handlungsleitender Erfahrungsraum sein kann. Basierend auf den Ergebnissen und im Unterschied zu Goldmann (2017a) beruhen schulische Organisationen nicht grundsätzlich auf Divergenzen und Widersprüchen. Eine diskursive Einheit zeigt sich in den Schulen Rot und Violett, in denen kaum exkludierende Diskursmodi auszumachen sind. Im Umgang mit weiteren Kontexturen sind bewusste Strategien der Ausblendung von Unterschieden sichtbar, wie beispielsweise in Schule Rot hinsichtlich der Profession oder in Schule Violett hinsichtlich der Stufenunterschiede. Anstelle dessen wird in beiden Gruppen die Aktivität in der Entwicklung von Angeboten betont, was uns zu der FF4 überleitet, inwiefern die Organisation ein handlungsleitender Erfahrungsraum darstellt.

Die Organisation kann unter gewissen Voraussetzungen als leitender handlungsleitender Erfahrungsraum angesehen werden. Betrachtet man die vorliegenden Analysen genauer, lassen sich dafür Gründe sowohl auf der innerorganisationalen Ebene als auch in Auseinandersetzung mit extraorganisationalen Rahmenbedingungen und Ansprüchen des sozialen Kontextes ausmachen. Dies zeigt sich in den Daten in der soziogenetischen Typenbildung, in der in Anlehnung an Bohnsack (2017) die Relation zwischen propositionaler und performativer Logik analysiert wurde. In der Analyse von Sensemaking-Prozessen (Weick et al. 2005) in Organisationen zeigen sich in den Daten unterschiedliche Ausgestaltungstypen. Fühlen sich die Schulakteure weitgehend entkoppelt von Erwartungen und Rahmenbedingungen, wie in Typ III, scheint ein organisationsinterner Sinnherstellungsprozess im Sinne einer aktiven Ausgestaltung möglich. Die Gruppendiskussionsmitglieder der Schulen Rot und Violett erleben sich im Unterschied zu den anderen Gruppen als kollektiv handlungsfähig in der Ausgestaltung des Förder- und Selektionsangebotes. Die Handlungsfähigkeit auf Organisationsebene basiert dabei auf gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen sinnvoller Förderung und alternativen Gerechtigkeitskonzeptionen in Abgrenzung von einer Verteilungsgerechtigkeitskonzeption. Im Unterschied dazu werden organisationale Sinnherstellungsprozesse aufgrund der institutionellen Fremdsteuerung von den Akteuren der Gruppen Türkis, Gelb und Grün (Typ I) als nicht denkbar erachtet. Ausgestaltungsmöglichkeiten zeigen sich hingegen teilweise auf der Ebene der einzelnen Akteure, wie in Gruppe

Türkis, oder in Lehrpersonen-Kooperationen, wie in Gruppe Grün. Im Typ II (Gruppe Orange und Blau) wurde im Unterschied zu dieser Rückzugsstrategie eine aktive Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen propositionaler und performativer Ebene ausgemacht. Die Akteure orientieren sich dabei an vergangenen Handlungs-routinen, wie dies als Charakteristikum eines Sensemaking-Prozesses gefasst wird, zur Steigerung der Verfahrenssicherheit im Alltag (Weick et al., 2005, S. 411). In den Daten zeigt sich ebenfalls eine problematische Seite dieser Orientierung an vergangenem Handeln im Kontext sich wandelnder Bedingungen. Die Idealisierung vergangener Strukturen bei sich wandelnden Kontext- und Rahmenbedingungen führt in diesen Gruppen zu einem Gefühl der Blockierung eigener Handlungsfähigkeiten.

In einer systemtheoretischen Perspektive wird Sinnherstellung in Organisationen als sowohl systeminterne Aushandlung als auch abgrenzendes Element zu weiteren Systemen verstanden. Organisationen als selbstreferenzielle Systeme identifizieren sich in der Relation zu und Abgrenzung von anderen Systemen (Luhmann, 2006). An diese mehrperspektivische Perspektive der Sinnherstellung in schulischen Organisationen anknüpfend, werden einzelschulspezifische Strukturvarianten im Schulkultur-Ansatz (u. a. Helsper, 2008) analysiert. Eine solche Profilierung der Schule als Strukturvariante in der Abgrenzung von anderen Organisationen, aber auch von Kontextbedingungen kann am ehesten in den Gruppen Rot und Violett ausgemacht werden. Dies zeigt sich auf der Ebene propositionalen Wissens in einer gemeinsamen Sprache und der Betonung einer geteilten Haltung im Schulhaus. Diese propositionale Logik zeigt sich im Einklang mit konjunktiven Orientierungen hinsichtlich Förderung und Selektion auf performativer Ebene. Dies ist sichtbar in einer kollektiven Haltung an einer differenzierungsvermeidenden Förderung und der Delegation der Selektionsaufgabe an nachfolgende Schulstufen. Hinweise einer schulischen Profilbildung lassen sich in den anderen Gruppen allenfalls in einer Profilierung als ‚belastete Schule‘ beispielsweise in den GoO Gelb und Orange finden. Betrachtet man die interorganisationalen Aushandlungsprozesse genauer, lassen sich in den Gruppen Grün und Türkis sowie teilweise Blau und Orange daneben eine Konfliktkultur finden, die einen Rationalitätsmodus beinhaltet, wie dies im Werk von Luhmann (1999) zu ‚Systemrationalität und Zweckbegriff‘ beschrieben wird. In diesen Gruppen werden Konflikte zwischen Schulkonflikte nicht als Mangel der Organisation erlebt, sondern gerade als Möglichkeit, sich situativ an unterschiedliche Werte und Ansprüche anzupassen. Die Organisationskultur basiert in diesen Gruppen nicht auf konjunktiven Orientierungen, sondern auf einer rationalen Rahmung der produktiven Konfliktkultur. Ein solcher Rationalitätsmodus zeigt sich beispielsweise in Arbeitsdelegationsstrategien im Umgang mit sozialen Problemen der Schüler/-innen oder der Verantwortungsabgabe von Förderung an interne und externe Experten.

In den Daten wurden hinsichtlich der Frage nach geteilten und divergierenden Sinnstrukturen in schulischen Organisationen unterschiedliche Muster gefunden. Dies weist darauf hin, dass Rekontextualisierungs- und Sensemaking-Prozesse im Hinblick

auf die Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen und sozialer Kontextbedingungen sowie innerorganisationaler Interdependenzen unterschiedlich ausgestaltet sind. Insgesamt zeigen sich sowohl konjunktive Ausgestaltungsformen, konfliktvermeidende Kulturen als auch produktive Konfliktkulturen in den untersuchten Gruppen. Während in den Gruppen Rot und Violett sowie teilweise Gelb und Orange Prozesse einer Profilbildung im Sinne einer gemeinsamen symbolischen Sinnordnung (Helsper, 2008) sichtbar sind, überlagern in den Gruppen Grün, Türkis und teilweise Blau verschiedene Kontexturen die Organisation als Handlungsraum. Eine kollektive Sinnordnung scheint insbesondere dann denkbar, wenn die Schulakteure sich von ihren Rahmenbedingungen und ihrem sozialen Kontext emanzipiert erleben.

8.3 Fazit

Die Arbeit setzt am Desiderat an, mehr über kollektive/divergierende Orientierungen bezüglich Förderung und Selektion sowie dahinterliegende Gerechtigkeitskonzeptionen von Schulakteuren in der Bezugnahme auf ihre Rahmen- und Kontextbedingungen zu erfahren. Über alle untersuchten Gruppen ohne Organisationsfunktion hinweg zeigte sich die Frage nach dem Erleben von bestehenden oder fehlenden Gestaltungsspielräumen in der Referenz auf die kontextuale Einbettung der Schule/der Akteure als übergreifender Vergleichshorizont. Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen der propositionalen Logik des Kontextes und interorganisationalen performativen Logiken verschiedener Kontexturen können somit als zentrales Bearbeitungsproblem der untersuchten Gruppen ausgemacht werden. Auf der Suche nach konjunktiven Erfahrungsräumen zeigte sich, dass sich gemeinsame Orientierungen der Ausgestaltung von Förderung und Selektion insbesondere in Gruppen finden lassen, in denen sich die Schulakteure von ihren institutionellen Rahmenbedingungen und dem sozialen Kontext mehrheitlich unabhängig erleben. In diesen Gruppen zeigt sich die organisationale Kontextur als handlungsleitender Erfahrungsraum, während andere Kontexturen wie Profession, Autonomie oder Berufsalter überlagert werden. In anderen Gruppen werden innerorganisationale Aushandlungsprozesse gerade als konstitutives Element der Organisation ausgemacht. Spannungsfelder zwischen professionellen Lagerungen und institutionellen Anforderungen können jedoch in diesen Gruppen kaum aufgelöst werden und werden als Belastung wahrgenommen. Wird das Spannungsfeld zwischen der herausfordernden sozialen Lage, institutionellen Anforderungen und professionellen Ansprüchen zu groß, zeigen sich in diesen Schulen kaum kollektive Gestaltungsspielräume der Förderung und Selektion. Dieses Spannungsfeld kann zu einem Rückzug in der Diskussion auf die eigene Handlungsebene führen, sodass Förderung nicht mehr im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen diskutiert wird, sondern auf der Ebene der Bedürfnisse der Schulakteure.

In der Gegenüberstellung der herausgearbeiteten kollektiven und divergierenden Orientierungen mit verschiedenen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit wurde versucht, die Frage nach kollektiven Sinnstrukturen ebenfalls inhaltlich zu diskutieren. Dabei wurden in einer systemtheoretischen Perspektive (Luhmann, 2006) sowohl Fremdreferenzen hinsichtlich der institutionellen Rahmen- und sozialen Kontextbedingungen als auch Selbstreferenzen eigener Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsformen untersucht. Im Analyserahmen konnte basierend auf theoretischen und empirischen Reflexionen von Bildungsungerechtigkeitskonzeptionen die Fokussierung in Bildungspolitik und Effektivitätsforschung auf eine an einem meritokratischen Ideal orientierte Gerechtigkeitskonzeption herausgearbeitet werden. Die damit einhergehende Orientierung an einem hohen Leistungsoutput der Schüler/-innen zeigt sich sowohl im bildungspolitischen Diskurs als auch in Reformen des integrativen Fördersystems der letzten Jahre. Diese Verteilungsgerechtigkeitslogik sowie das zugrundeliegende Verständnis von Bildung basierend auf vorhandenem/fehlendem Leistungspotential der Schüler/-innen kann auf Ebene der schulischen Organisation und der Einzelakteure zu Spannungen führen (vgl. Thieme, 2013; Heinrich, 2015). Als empirischer Beitrag versuchte diese Arbeit zu untersuchen, wie sich die Schule als Organisation und verschiedene Schulakteure zu diesen Vorstellungen in ein Verhältnis setzen. Gerade für Schulen in herausfordernden Lagen ist anzunehmen, dass dieser Fokus einer an hohem Leistungspotential ausgerichteten Output-Logik eine Herausforderung hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels darstellt. Die empirischen Daten zeigen, dass die bildungspolitische Verteilungsgerechtigkeitskonzeption und der damit verknüpfte Anspruch der relationalen Gleichbehandlung von Schüler/-innen in vielen Gruppen wahrgenommen und hinsichtlich des jeweiligen Kontextes reflektiert werden. Dabei zeigte sich ein Spannungsfeld einer Output-orientierten Förder- und Selektionslogik mit den Bedürfnissen des als anspruchsvoll erlebten sozialen Kontextes. Auf dieses Spannungsfeld wurde unterschiedlich reagiert.

In den Gruppen ohne Organisationsfunktion Türkis, Gelb und Grün wird die distributive Gerechtigkeitskonzeption institutioneller Rahmenbedingungen mehrheitlich übernommen, es zeigt sich gleichzeitig ein Gefühl der begrenzten Gestaltungsfähigkeit auf Organisationsebene. Förderung wird in dieser Konzeption als Ressource der Schulakteure verstanden und Bildungsgerechtigkeit kaum mit Fokus auf den/die Schüler/-in diskutiert. Kommen Schüler/-innen in den Blick, so wird der Ressourceneinsatz hinsichtlich Förderung und Selektion dann als gerecht erachtet, wenn eine Leistungssteigerung bei vorhandenem Potential zu erwarten ist. Diese Übernahme der externen Ressourcenlogik beinhaltet die Gefahr, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/-innen aus dem Blick zu verlieren und Förderung lediglich auf ihre gerechte Verteilung unter den Schulakteuren hin zu prüfen.

Im Kontrast dazu beziehen sich die Akteure der GoO Blau und Orange auf unterschiedliche Bedürfnisse schwacher oder sozioökonomisch benachteiligter Schüler/-innen. Das Verständnis von Förderung basiert auf einer non-distributiven Bildungs-

gerechtigkeitskonzeption, wobei diese zu den institutionellen Vorgaben insbesondere der Einführung inklusiver Förderung als Zielkonflikt gesehen wird. Die Vorstellungen von Gerechtigkeit und Bildungszielen des institutionellen Kontextes werden nicht übernommen, sondern konfliktieren mit gruppeninternen Orientierungen an alternativen Formen von Bildungsgerechtigkeit. In der Wahrnehmung der Schulakteure kontrastieren die an einem hohen Leistungsoutput orientierten Selektionsforderungen der institutionellen Vorgaben mit der sozial und sprachlich benachteiligten Schülerschaft. Bearbeitungsmöglichkeiten dieses Spannungsverhältnisses werden nicht ausgemacht.

In den Gruppen der Schule Rot und Violett sind ebenfalls alternative Vorstellungen von Bildung und Gerechtigkeit sichtbar. Während Förderung in der Gruppe Rot auf Befähigung zur Ausbildung eigenständig handelnder Schüler/-innen ausgerichtet ist, zeigt sich in Gruppe Violett eine an Anerkennungsgerechtigkeit angelehnte Konzeption in der Vermeidung von Beschämung und sozialer Wertschätzung im Klassenverband. In beiden Schulen zeigen sich Orientierungen der Förderung der Autonomie der Schüler/-innen, indem ihnen die Verantwortung für die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen übergeben wird. Bezüglich Selektion werden die Anforderungen und institutionellen Regelungen in Frage gestellt und möglichst mit alternativen Ausgestaltungsformen ersetzt. Schule Violett und Rot haben Möglichkeiten gefunden, den Übergang wenig selektionierend zu gestalten respektive die Einteilung in verschiedene Anforderungsniveaus an die Abgänger-Systeme zu delegieren.

Zusammenfassend zeigen sich in den untersuchten Schulen verschiedene Ausgestaltungsformen von Rekontextualisierung im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen und Anforderungen des sozialen Kontextes. Der Auftrag der Förderung und Selektion wird in den untersuchten Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen unterschiedlich verstanden. Basierend auf zugrunde liegenden Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Schulen und in Auseinandersetzung mit institutionellen Anforderungen werden verschiedene Organisationsidentitäten konstruiert. Die Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit werden in den Gruppen nur teilweise geteilt und grenzen sich mehr oder weniger von der dominanten Verteilungsgerechtigkeitsvorstellung der institutionellen Rahmenbedingungen ab. Problematisch wird diese Aushandlung dann, wenn sich die Akteure nicht mehr fähig fühlen, ihre pädagogischen Werte und Vorstellungen sinnvoller Förderung in Handeln zu überführen, da sie sich durch institutionelle Vorgaben und die an einem hohen Leistungsoutput orientierten Abgänger-Systeme und bildungspolitischen Reformen begrenzt erleben.

Orientierungen betreffend Förderung und Selektion unterscheiden sich auf Schulebene basierend auf der Wahrnehmung des Gestaltungsspielraums. Fühlen sich Schulakteure fremdgesteuert, lassen sich kaum kollektive Orientierungen auf Organisationsebene finden. Unter diesen Voraussetzungen zeigte sich ein Rückzug der Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit hin zu einer verkürzten Ressourcenverteilungslogik mit Fokus auf die Schulakteure und nicht Schüler/-innen. Daneben konnten Spannungen zwischen den an Output orientierten Rahmenbedingungen und einem ganzheitli-

chen Förderverständnis mit Fokus auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen rekonstruiert werden. Wenig konflikthaft erleben sich hingegen Akteure in der Ausgestaltung von Förderung und der Organisation von Selektion in Schulen, die sich von den an sie gestellten Erwartungen distanzieren können. Aus dieser Interpretation lässt sich eine Kritik lesen an bildungspolitischen Maßnahmen, die auf einen hohen Leistungsoutput ausgerichtet sind, aber auch gegenüber dem wissenschaftlichen Meritokratie-Fokus der Schuleffektivitätsforschung. Wie in dieser Arbeit am Beispiel von sieben Primarschulen in herausfordernden Lagen herausgearbeitet wurde, gerät dieser Fokus in den Schulen in Konflikt mit den wahrgenommenen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Schulleitende. Alternative Formen von Bildungsgerechtigkeit sind insbesondere dann denkbar, wenn die Schule als Organisation einen Weg gefunden hat, sich von den an Leistungsgerechtigkeit orientierten Meritokratie-Vorstellungen zu lösen. Als berechtigte Kritik an dieser Interpretation ließe sich anführen, dass eine an Anerkennung oder Befähigung orientierte Bildungsgerechtigkeitskonzeption in einem selektiven Bildungssystem kaum möglich scheint. Basierend auf den empirischen Daten ließe sich jedoch erwidern, dass sich gerade in Gruppen, die alternative Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit als kollektive Orientierung gefunden haben, die Schulleitende ihre Handlungsfähigkeit als gegeben erleben.

8.4 Methodenreflexion: Potentiale und Limitationen

Ein zentrales Paradigma qualitativer Forschung, im Unterschied zu hypothestetestenden Verfahren, ist die Offenheit gegenüber dem Gegenstand, dem Analysefokus und der Analyse. Die Offenheit bezüglich des Gegenstands bezieht sich dabei auf die Zirkularität qualitativer Forschung, welche die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückstellt, bis sich diese auf Basis der empirischen Daten herausbildet (Flick, 2011a, S. 124). Dies bedeutet nicht, dass kein Vorverständnis vom Gegenstandsfeld vorhanden ist, sondern vielmehr, dass die entdeckende Haltung und Offenheit für Revision während der Datenerhebung und -auswertung erhalten bleibt. In der Studie wurde dieser Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand im Sinne eines zirkulären theoretischen Sampling-Prozesses nachgekommen. Aufgrund forschungspraktischer Limitationen konnte der Forderung der Begründer, das Vorgehen bis zur empirischen Sättigung durchzuführen (Glaser & Strauss, 2010), nur begrenzt nachgekommen werden. So wurde in einem ersten Schritt auf Basis aufwändiger Fallportraits eine theoretische Auswahl von Schulen erstellt, die aufgrund von Absagen sukzessive erweitert wurde. Als empirische Erweiterung des Samples aufgrund der ersten Erhebungen wurde weiter der Vergleichshorizont des Wandels der Quartiere aufgenommen, da dies für die Schulleitungen ein zentrales und aktuelles Bearbeitungsproblem darstellte. So wurden neben den Primarschulen in zunehmend gentrifizierten Innenstadtquartieren ebenfalls zwei Schulen an Stadtrandquartieren auf-

genommen. Dieses Erleben des Quartierwandels und die damit verbundenen Veränderungen der Schüler/-innen und Eltern wurden im Anschluss sowohl in den quantitativen Lehrpersonenfragebogen als auch in den Gruppendiskussionen aufgenommen, was sich in den Schulportraits und Analysen abbildet.

Um die Offenheit in der Analyse zu bewahren, die Schule aus einer Innenperspektive abbilden zu können, wurde die Gruppenauswahl verschiedener Funktionsgruppen innerhalb der Schule den Schulleitungen übertragen. Dieser Entscheid zeigte sich für die vorliegende Arbeit sowohl als Potential in der Interpretation der Selbstkonstruktion der Schule, aber auch als Herausforderung. So wurde die Aufforderung der Erstellung zweier Gruppen mit verschiedenen Funktionen im Schulhaus von den Schulleitungen unterschiedlich interpretiert, was sich in der Heterogenität der Gruppenszusammenstellungen, aber auch der Gruppengröße zeigt. Kollektive und divergierende Bezüge in GoO Rot mit nur zwei Diskussionsteilnehmerinnen haben nicht dieselbe Aussagekraft bezüglich kollektiver Orientierungen wie andere Gruppendiskussionen. Durch die gruppenübergreifende Analyse und Gegenüberstellung mit weiteren Daten der Organisationseinheit lassen sich dennoch Aussagen zu geteilten und divergenten Orientierungen machen.

Bezüglich der Offenheit des Analysefokus wurde versucht, die Vorannahme eines kollektiven Rahmens in schulischen Organisationen im Sinne verschiedener theoretischer Konzepte, aber auch der methodologischen Anlage der Dokumentarischen Methode, in der Mitberücksichtigung weiterer Kontexturen sowie Divergenzen im Diskurs entgegenzuwirken. Hinsichtlich der Analyse von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen wurde diese Offenheit zugunsten eines stärker deduktiven Verfahrens zurückgestellt. Insofern wurde den rekonstruierten Daten ein heuristisches Modell gegenübergestellt, welches im Sinne von Hummrich & Kramer (2011) eine Setzung enthält und somit weitere mögliche Verständnismöglichkeiten von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen in den Hintergrund setzt. Diese Engführung wurde insofern in Kauf genommen, als dass das Vorgehen ermöglicht, an den dominierenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs anzuschließen und die bildungspolitische Setzung kritisch zu reflektieren. Hinsichtlich der Offenheit des qualitativen Zugangs scheint dies insofern unbedenklich, als dass diese Kontrastfolie erst im Nachgang den rekonstruktiv analysierten Orientierungen gegenübergestellt wurde. In der Diskussion wird dann eine klare Positionierung bezüglich der verschiedenen Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen vorgenommen. Dies dient der Einordnung der Befunde in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der Möglichkeit einer kritischen Reflexion deren Auswirkungen auf den Schulalltag.

Die Dokumentarische Methode wurde in der Milieuforschung entwickelt und ist daher auch besonders für die Rekonstruktion milieutypischer sozialer Lagerungen geeignet. Die Eignung in einem überindividuellen Setting wie schulischen Organisationen ist zu prüfen, da die Dokumentarische Methode auf biographische Erfahrungsräume ausgerichtet ist. Dies wurde im Kapitel ‚Dokumentarische Organisations-

forschung als polykontexturale Alternative‘ reflektiert. Aufgrund dieser Reflexion wurde das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode in Passung zum Forschungsgegenstand leicht adaptiert. Während die Selbst- und Fremdreferenzen auf einer induktiven Forschungshaltung basieren, wurde hinsichtlich der Gerechtigkeitskonzeptionen mit einem sensibilisierenden Konzept gearbeitet, einer deduktiven Vergleichsfolie. Die rekonstruktive Offenheit des Dokumentarischen Auswertungsverfahrens wurde im Anschluss an die Interpretationen um eine theoretische Kontrastfolie ergänzt.

Da es wenige konkrete Anweisungen zur Erstellung einer soziogenetischen Typenbildung gibt und sich diese insbesondere auf Milieustudien fokussieren (vgl. dazu Amling & Hoffmann, 2013), wurde in Anlehnung an neuere methodologische Überlegungen zur Organisationsforschung das Spannungsfeld zwischen sowohl kommunikativem als auch konjunktivem Erfahrungswissen untersucht. Dieses Vorgehen konzentriert sich dabei auf die Organisation als geteilten Erfahrungsraum, wobei die Aussagen über weitere kollektive/divergierende Erfahrungsräume eine begrenzte Aussagekraft besitzen. Für die Frage nach der Organisation als Erfahrungsraum wäre sinnvoll, ebenfalls weitere schulische Akteursgruppen und Schüler/-innen in die Analyse miteinzubeziehen und einander gegenüberzustellen. Beispielhaft dazu kann die Untersuchung zur fachunterrichtlichen Herstellung von Leistungsdifferenzen genannt werden, wobei ein geteiltes Unterrichtsmilieu sich gemäß Elseberg, Sturm, Wagener und Wagner-Willi (2016) dadurch auszeichnet, dass Lehrpersonen und Schüler/-innen Verhaltenserwartungen an Leistung und Bewertung teilen. Eine zunehmende Kohärenz und Validität der herausgearbeiteten schulspezifischen Muster und Divergenzen der Gruppen ließe sich weiter anhand eines durchgehenden Mixed-Method-Designs erreichen. In einer Gegenüberstellung der rekonstruierten Typen mit Daten zum Unterstützungserleben verschiedener Schulakteure und auch Schüler/-innengruppen ließen sich die schulspezifischen Muster inhaltlich erweitern und spezifizieren.

Zusammenfassend kann das gewählte Vorgehen für die Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet betrachtet werden. Der Offenheit qualitativer Forschung wurde sowohl bezüglich Gegenstand, Fokus und Analyse genügend Raum gelassen. Die empirische Rekonstruktion handlungsleitender Erfahrungsräume ist auf die Organisation als Kontextur und auf Schulakteure limitiert. Eine Ergänzung um die Sichtweise der Schüler/-innen als zentrale Akteure im Schulhaus wäre für valide Aussagen einer geteilten Schulkultur wünschenswert. Eine empirische Generalisierung im Sinne einer Überprüfung der Aussagen für Schulen allgemein oder auch Schulen in herausfordernden Lagen ist mit der Datenlage nicht möglich und könnte ein weiteres Forschungsdesiderat darstellen.

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

