



## 5 Sensibilisierendes Konzept und Erkenntnisinteressen der Analyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

