

Kapitel 1:

Einleitung

Einleitend werden einige Angaben zu Ziel (Kapitel 1.1), Ausgangslage (Kapitel 1.2) und zum Aufbau der Arbeit ausgeführt (Kapitel 1.3).

1.1 Was will die Untersuchung zeigen?

Als eine der größten Herausforderungen in Schweizer Schulen wird immer wieder »die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen« bezeichnet (PISA.ch 2011, S. 77), denn »Herkunftsmerkmale erklären die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern immer noch zu einem beträchtlichen Teil« (ebd.). Und weiter:

»Es gibt in der Schweiz zu viele Schülerinnen und Schüler, denen es in den zwei basalen Kulturtechniken Lesen und Mathematik während der obligatorischen Schulzeit nicht gelingt, das für die berufliche und gesellschaftliche Integration notwendige Wissen und Können aufzubauen« (ebd.).

Derlei Befunde erscheinen mitunter skandalös, sowohl für Lehrpersonen als auch für die Eltern und die ganze Gesellschaft. Immerhin betreffen sie eine zentrale Forderung an die Volksschule: Gerechtigkeit. Denn einhellig fordern wir von der Schule, dass sie allen Kindern und Jugendlichen unbesehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer Merkmale die individuell bestmöglichen Bildungschancen zukommen lässt. Alle Kinder sind prinzipiell gleichberechtigt. In der vorliegenden Arbeit wird u. a. danach gefragt, wie Lehrpersonen darüber denken, dass »zu viele« Kinder und Jugendliche in und nach der Schule offensichtlich schlechter dastehen, obwohl sie nichts dafür können.

»Gerecht behandeln soll ich euch: alle gleich, jeden anders!« So könnte eine Lehrperson der Primarschule ihre Aufgabe zusammenfassen. Wie Lehrpersonen Förderbemühungen verteilen und wie sie diese Zuteilungen begründen, ist eine zentrale Frage der vorliegenden Arbeit. Oser und Mitarbeitende (1998) fanden bspw., dass Primarlehrpersonen der Gerechtigkeit im Sinne des Verteilens und der Chancengleichheit nur eine minimale Priorität zubilligen bzw. sich bei ihren Handlungen zuerst dem Fürsorglichkeitsaspekt, ihrer didaktischen Kompetenz, der Wahrhaftigkeit und dem Erziehungsauftrag verpflichtet fühlen.

Hauptziel dieser Studie ist es, besser zu verstehen, wie Schweizer Primarlehrpersonen ihre zum Teil widersprüchlichen Funktionen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten deuten und legitimieren. Im Vordergrund stehen hierbei die theoretische Modellierung und empirische Prüfung der entsprechenden Deutungsmuster in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Solothurn.¹ Mit anderen Worten wird gefragt, welche Eigenschaften die Einstellungen und Intentionen

¹ Zur Rechtfertigung der Wahl und Beschreibung dieser Stichprobe siehe Abschnitt 5.2 (S. 238).

von Primarlehrpersonen haben, wenn sie Förderressourcen in ihren Klassen zu verteilen haben. Wenngleich die vorliegende Untersuchung in einem normativen Kontext stattfindet, ist sie unbedingt deskriptiv zu verstehen. Folgende drei Themen werden dabei vertieft bearbeitet:

- Die zentrale Fragestellung dieser Schrift lautet: Welche Gerechtigkeitsorientierungen leiten Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen? In der theoretischen Herangehensweise wird deshalb Förderung als Verteilungsproblem bzw. als endliche Ressource in Schulklassen begriffen. Wie in Kapitel 1.2 noch deutlich wird, können Relevanz und Ergiebigkeit dieses Ansatzes aus unterschiedlichen Perspektiven begründet werden.
- Um oben genannte Fragestellung besser operationalisieren zu können, soll zuvor erarbeitet werden, wie sich Lehrpersonen die Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler erklären. Diese Frage ist naheliegend. Denn eine Lehrperson, die davon ausgeht, dass Leistungsunterschiede in ihrer Klasse vornehmlich durch Faktoren unterschiedlicher sozialer Herkunft bzw. Unterschieden im Sprachverständnis ihrer Schüler bestimmt wird, dürfte die Allokation ihrer Ressourcen mit anderen Verteilungsnormen legitimieren als jene Lehrperson, die Leistungsdifferenzen vor allem mit ungleicher Anstrengung oder verschiedenem Talent in Verbindung bringt. Es sei hier nochmals an die deskriptive Perspektive der Untersuchung erinnert, in der es also nicht darum geht, die Angemessenheit von Attributionen oder Rechtfertigungen in normativer Hinsicht zu hinterfragen.
- Ein drittes – zur Beantwortung der Hauptfrage dienendes – Thema betrifft grundlegende Intentionen von Primarlehrerinnen und Primarlehrern: Welche vereinheitlichenden bzw. differenzierenden Funktionen streben Primarlehrkräfte im Schulleistungsbereich an? Zur Debatte steht hier, welche Einstellungen sich auf den Dimensionen Leistungs-Homogenisierung versus Leistungs-Individualisierung bzw. – orthogonal dazu – Integration versus Separation finden lassen.

Das hier vorgetragene Projekt geht von einer Modellvorstellung aus, wonach Primarlehrpersonen grundlegend unterscheidbare Wirkungen anstreben (Intentionen), welche in den orthogonal angelegten Dimensionen »Leistungs-Vereinheitlichung versus Leistungs-Individualisierung« bzw. »Integration versus Separation« verortet werden können. Damit zusammenhängend wird die These vertreten, dass Muster von Gerechtigkeitsorientierungen den Umgang mit Leistungsheterogenität legitimieren bzw. systematisch mit genannten Intentionen in Beziehung stehen.

1.2 Ausgangslage

Als Ausgangslage werden hier drei Ansatzpunkte referiert: Zu Beginn ist festzuhalten, an welche Diskussionen diese Studie anknüpft bzw. bezüglich welcher sie einen Beitrag leisten soll (Abschnitt 1.2.1). Im Anschluss sollen einige legitimatorische Überlegungen zur theoretischen und praktischen Relevanz dieser Arbeit folgen (1.2.2). Drittens wird eine kleine Vorbemerkung aus rechtlicher Sicht eingeschoben (1.2.3). Sie gehört insofern in die Ausgangslage, als beabsichtigt wird, den Forschungsgegenstand besser einzubetten. Weil auch eine dezidiert deskriptive Arbeit über ein berufsmoralisch und bildungs-

politisch brisantes Thema mitunter normativ gelesen wird, wird der gegenwärtige Stand der entsprechenden Weltanschauung des Autors in Abschnitt 1.2.4 in fünf Thesen offenzulegen versucht.

1.2.1 PISA und die Frage der Gerechtigkeit

Anstoß zur vorliegenden Untersuchung bildeten Analysen und vorgeschlagene Maßnahmen im Gefolge der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 (vgl. z.B. Prenzel & Baumert 2008). Im Folgenden wird versucht, diesen Ausgangspunkt entlang zweier Fragen zu erörtern: Wie muss unsere Schule mit Heterogenität umgehen lernen (Abschnitt 1.2.1.1)? Und wie ist der normative Referenzrahmen der schulischen Akteure, namentlich des Lehrpersonals, zu beschreiben (Abschnitt 1.2.1.2)?

1.2.1.1 *Wie soll Schule mit Heterogenität umgehen?*

In den vergangenen 10 Jahren wurden verschiedene international vergleichende Schulleistungsstudien durchgeführt,² welche national auch außerhalb der Fachwelt z.T. einige mediale und bildungspolitische Resonanz auslösten. Vor allem PISA 2000 hat Schulqualität mit zwei Befunden grundlegend hinterfragt: *Erstens*, dass Schulleistungen an Schweizer Schulen u. a. milieubedingt seien, und *zweitens*, dass einige Länder sowohl ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau als auch niedrige Leistungsdifferenzen aufweisen. Im Vergleich zu anderen Ländern, so wurde und wird behauptet, hat unsere Volksschule ein Gerechtigkeitsproblem: Es gelingt ihr nur unzulänglich, unter Bedingungen heterogener Lernvoraussetzungen Chancengleichheit herzustellen, weil viele Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihrer Sprache und Kultur benachteiligt werden (Tanner 2004, S. 2).³ Fraglich ist demnach u. a. das Verhältnis von Bildung und Solidarität in der Schule oder auch, was Chancengleichheit unter Bedingungen der Heterogenität bedeutet.

Worauf beruht das genannte Problem? Als Gesellschaft unterstellen wir, dass alle Menschen prinzipiell gleich geschaffen sind. Ebenfalls scheint uns die Feststellung nicht mehr banal, dass einige Menschen in bestimmten Bereichen fähiger sind als andere. Wir finden es ferner vernünftig, dass besondere Fähigkeiten bzw. besondere Anstrengung durch Erfolg belohnt werden sollten. Während wir also allerlei Ungleichheiten auf verschiedensten Gebieten des täglichen Lebens akzeptieren, fordern wir jedoch, dass Regeln fair sein sollten, die über Erfolg oder Misserfolg eines Menschen bestimmen. Wir fordern also Chancengleichheit – auch das ist nicht neu. Mit Larcher und Oelkers (2003, S. 13) etwa wissen wir, dass das öffentliche Schulwesen nicht nur eine zentrale Sozialisationsinstanz ist, sondern auch eine entscheidende Institution der nationalstaatlich verfassten Zivilgesellschaft, die Chancengleichheit voraussetzt.

2 Neben PISA z.B. PIRLS/IGLU (Bos et al. 2004b), TIMSS, LAU, KESS, etc. Erwähnenswert ist, dass die Schweiz an einigen dieser Studien nicht beteiligt war.

3 In der vorliegenden Forschungsarbeit wird *nicht* unterschieden zwischen den Begriffen Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit bzw. entsprechenden Übersetzungen (z.B. equity oder equality). Gemeint sind hier vorerst – insofern nicht anders angegeben – Teilhabe- und Aufstiegschancen der Lernenden aufgrund von Leistung bzw. das Diskriminierungsverbot. In der erziehungswissenschaftlichen wie auch der philosophisch-ethischen Literatur wird diese Bestimmung, wie noch referiert werden wird, als »formale Chancengleichheit« begriffen, nach der Bildungserfolge ausschließlich von individuellen Merkmalen abhängen sollen, wie z.B. Fähigkeiten, Anstrengung, Leistung oder etwa Motivation (vgl. z.B. Heid 1988).

Nicht erst seit PISA äußern sich Bildungsforscher hierzu kritisch: Bereits 1925 notierte Bernfeld in seinem *Sisyphos* in bissigem Ton: »Ja, es ist kein Ende dieser pompösen Banalitäten: Die Erziehung braucht Geld; und das Geld hat das Bürgertum« (1925/2000, S. 118). Desillusioniert schrieb auch Christopher Jencks auf den Umschlag seines Buches »Chancengleichheit«:

»Chancengleichheit durch Bildung ist eine Illusion. Selbst wenn das Schulwesen so grundlegend reformiert werden könnte, daß alle Kinder eine qualitativ *gleiche Bildung* erhalten, wären ihre *Chancen* im späteren Leben genauso *ungleich* verteilt wie heute. Bildungsreform allein kann soziale und ökonomische Chancengleichheit *nicht* herstellen. Talent und Intelligenzquotient sind *keine Garantie* für beruflichen Erfolg und hohes Einkommen. Die *kompensatorische Erziehung* von heute kann die Handicaps der Unterprivilegierten nicht kompensieren« (1973, Hervorhebungen im Original).

Für den deutschsprachigen Raum Europas fasst Wenning zusammen:

»Im Rahmen schulischer Bildung herrscht *Gleichberechtigung*, die Kinder und Jugendlichen werden formal gleichgestellt und gleich behandelt. Dass das Bildungswesen Ungleichheit produziert, ist gesellschaftlich erwünscht. Es hält dabei aber auch schichtspezifische Ungleichheiten aufrecht und widerspricht somit der Chancengleichheit« (2004, S. 571, Hervorhebung im Original).

Die Befunde von PISA (vgl. z. B. Coradi Vellacott et al. 2003; Coradi Vellacott & Wolter 2004) und für die Grundschule beispielsweise im benachbarten Deutschland IGLU (z. B. Bos et al. 2003, 2004b), wonach Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligt sind, müssen – so Wenning weiter – u. a. als empirische Tatsachen dafür gelesen werden, dass die »Gleichbehandlung aller *eine* Ursache dieser Ergebnisse ist« (2004, S. 571, Hervorhebung im Original).

»Die formale Gleichbehandlung der Kinder, und damit die Gleichheitsannahme, produziert – mit der Selektionsfunktion – auf gesellschaftlicher Ebene Ungleichheit. Heterogenität entsteht durch gleiche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen: Heterogenisierung ist die Kehrseite der Homogenisierung« (ebd., S. 571).

Und schließlich:

»Unterricht mit unterschiedlichen Zielen für die Einzelnen, der differenziert und individualisiert ist, stellt die Homogenitätsannahme und die Homogenisierungsforderung in Frage. Eine hierarchische Aufgliederung des Schulwesens wäre dann überflüssig. Zudem würden eingefahrene Wege problematisiert, die gesellschaftliche Ungleichheit reproduzieren« (ebd., S. 573).

Diese Aussagen führen zu zwei grundlegenden »Problemzonen«, an welche die vorliegende Schrift anknüpft:

- Die Art und Weise, wie Schule als Institution organisiert ist und wirkt, macht stets auch gesellschaftliche Handlungsmuster sichtbar oder mindestens einen »common sense« im institutionellen Umgang mit Kindern. Beispielsweise dem Umgang mit einer wie auch immer gearteten Unterschiedlichkeit von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler. In der vorliegenden Studie soll die Funktion von Lehrpersonen in institutionellen Spannungsfeldern problematisiert werden, die sich auf den Umgang mit Leistungsheterogenität beziehen.

- Es stellt sich – *zweitens* – die Frage, mit welchen Argumenten Kriterien zur Unterscheidung von Menschen begründet werden bzw. anhand welcher Normen die Rechtfertigung der resultierenden Gleich- oder Ungleichbehandlung erfolgt. Diese Frage rückt die Rolle der institutionellen Akteure bzw. des Lehrpersonals und ihrer Berufsmoral in den Vordergrund der Betrachtung. Mit welchen Argumenten differenzieren Lehrpersonen den Umgang mit Heterogenität? Mit welchen Normen begründen sie ihre Entscheidungen?

1.2.1.2 Normative Referenzen des Lehrpersonals

Es gibt eine Reihe empirischer Hinweise, die, resultierend aus einer wachsenden Immigration in der Schweiz, für eine Zunahme der Komplexität der Unterrichtstätigkeit aus Sicht von Lehrkräften sprechen (vgl. z. B. Rosenberg et al. 2003). Aus dieser Perspektive formuliert etwa Jucker:

»Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an den drei verschiedenen Zielorten ankommen« (2006, S. 17).

Weil Leistungsunterschiede nicht auf die differenten Schulsysteme zurückgeführt werden können, sind – so der naheliegende Schluss – aus der Perspektive von internationalen Schulvergleichen Erklärungen vielmehr in den Kompetenzen der Lehrpersonen zu suchen, »die damit gleichsam zu den Garanten der beruflichen und demokratischen Zukunft der Gesellschaft werden« (Tröhler 2005, S. 24). In regionalen Evaluationen fanden z. B. Moser und Rhy (1999) bereits vorher eindeutige empirische Hinweise dafür, dass neben der sozialen Herkunft und dem Geschlecht auch die Lehrpersonen bzw. die Unterrichtsqualität für Schulleistungen eine wichtige Rolle spielen. In seiner Synthese von über 800 Meta-Analysen zu Einflussfaktoren auf Schulleistung bestätigt z. B. Hattie (2008) diesen Befund.

Um es noch deutlicher auszudrücken: Lehrpersonen sind aus der umrissenen Perspektive also nicht nur gefordert, wirksame Qualifikation und Sozialisation zu gewährleisten. Ebenfalls wird von ihnen bzw. der Schule erwartet, dass sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, »ihr Leistungspotenzial optimal auszuschöpfen. Wie gut das gelingt, hängt zu einem grossen Teil davon ab, inwieweit die Schule in der Lage ist, die ungünstigen Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren« (Moser 2001, S. 18). Obwohl die Forderung nach forcierten Kompensationsmaßnahmen zugunsten der schwächsten Schülerinnen und Schüler seit PISA immer wieder zu vernehmen war, dürfte weder in kantonalen Volksschulgesetzen noch in Lehrplänen oder ähnlichen berufsrelevanten Handlungsanweisungen ein Auftrag zum Leistungsausgleich zu finden sein. Dieses latente Spannungsfeld kann als Desiderat in der Schulforschung im deutschsprachigen Raum Europas bezeichnet werden.

Bekannt ist jedoch aus Studien zur Arbeitsbelastung des Lehrpersonals, dass fast durchgängig an erster Stelle die »Heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft« bzw. »Beurteilung von Schülerinnen und Schülern« genannt wird (z. B. Forneck & Schriever 2001). Schwierig ist demnach der schulische Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen und im Rahmen der Leistungsbeurteilung im Speziellen. Immer wieder ist in den Medien von belasteten Lehrpersonen zu lesen (Bucher 2010). Kaum verwunderlich wurde in einem Positionspapier zur Umsetzung des EDK-Aktionsplans PISA 2000 (LCH 2004) als

erster Interessenschwerpunkt bzw. als erste Maßnahme explizit genannt: »Alles, was zu einem besseren Umgang mit Heterogenität befähigt«. Wenn im Gefolge von PISA und anderen Studien von der Schule gefordert wird, die Milieubedingtheit von Schulleistungen zu senken, z. B. weil sie der zentralen Zielsetzung des obligatorischen Bildungssystems – der Chancengleichheit – widerspricht (vgl. Larcher & Oelkers 2003, S. 13), ist dies von weitreichender bildungspolitischer Bedeutung. Rasch wurden Vorschläge und Maßnahmenpläne diskutiert, wobei fast durchweg versäumt wurde, den Lehrpersonen selbst die Möglichkeit zur Stellungnahme einzuräumen (z. B. Oelkers 2006). Einer bildungspolitischen Binsenwahrheit zufolge hängt der Erfolg praxisrelevanter Entwicklungen aber letztlich von der einzelnen Umsetzungseinheit ab: den Lehrerinnen und Lehrern in den Klassenzimmern (vgl. Lingard & Garrick 1997).

Bildungspolitik sollte insofern lernen, die Interessen des Lehrpersonals für Veränderungen in der Schule besser zu berücksichtigen (vgl. z. B. Lingard & Garrick 1997, S. 173). Gerade in bildungspolitischen Diskussionen ist der Graben zwischen jenen, die entscheiden, und denen, die in den Klassenzimmern stehen, bisweilen nicht zu übersehen. Friedrich (2006) zitiert zur Charakterisierung der Stimmungslage eine Medienmitteilung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Der Verband weist darin »Aussagen zurück, welche die fachlich begründete Sorge in der Lehrerschaft als Aktion einiger reformunwilliger und überforderter Lehrpersonen abqualifizieren. Nur Kopfschütteln wecken bei erfahrenen Lehrpersonen die unglaublich abenteuerlichen Heilsversprechen vieler akademischer Schreibtischtäter, welche völlig an der Schulrealität der Schweiz vorbei argumentieren« (S. 13).

In der Stellungnahme des LCH zur Eidgenössischen Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, worin die neuen Bildungsbestimmungen der Bundesverfassung klar angenommen wurden, ist u. a. zu lesen:

»Der LCH bedauert das Fehlen einer Verpflichtung zur Chancengleichheit und der damit verbundenen Ressourcensicherung. Ebenso vermisst der LCH das in der Vernehmlassung geforderte verbrieftete Mitspracherecht der Standesorganisationen LCH und SER. Damit wird die grosse Chance vergeben, in jedem Fall die Erkenntnisse aus der Praxis von Anfang an in bildungspolitische Diskussionen vorteilhaft einzubeziehen« (LCH 2006).

Nicht zu unterschätzen dürfte in diesem Zusammenhang auch der Ansatzpunkt der Professionalisierungsdebatte sein (vgl. z. B. Combe & Helsper 1996). Denn einerseits ist die professionelle Entwicklung ein signifikantes Element bei der Sicherstellung von Schulentwicklung. Andererseits machen oben angedeutete Fragestellungen zur Chancengleichheit deutlich, dass einer Vernachlässigung der ethischen Dimension im Lehrberuf entgegengewirkt werden muss (z. B. Schach 1987, S. 203). Dabei erscheint es wiederum wichtig, nicht einen zusätzlichen idealen Normenkatalog zu entwerfen, sondern auf empirisch informierte Weise zur Ausbildung eines Berufsethos beizutragen (z. B. Oser & Oelkers 2001b).

Bezogen auf den hier interessierenden Gegenstand fassen Neckel et al. zutreffend zusammen:

»Der zentrale Ort, an dem sich normative Orientierungen empirisch aufsuchen lassen, ist die Sphäre der alltäglichen moralischen Urteile und Einstellungen von Akteuren. Hier kann sich die Ungleichheitsforschung über die lebensweltliche Gestalt und Bedeutung von Gerechtigkeitsprinzipien informieren« (2004, S. 137).

Diese Überlegungen führen zu weiteren Anknüpfungspunkten der vorliegenden Untersuchung:

- Statt direkt normativ vorzugehen und aus Daten und Analysen von Leistungsvergleichsstudien und Evaluationen im Schulbereich Maßnahmen zu deduzieren, sollen umgekehrt Lehrpersonen selbst die Möglichkeit haben, sich zum Problem des gerechten Umgangs mit Heterogenität zu äußern. Von speziellem Interesse erscheint hier eine deskriptive Bestandsaufnahme ihrer Einschätzungen zur dilemmatischen Frage der Leistungshomogenisierung. Es geht also darum, normative Referenzrahmen dieses Berufsstandes im Umgang mit Heterogenität zu erheben bzw. das professionelle Selbstverständnis mit Bezug auf die Frage der Chancengerechtigkeit in der Schule zu erhellen.

1.2.2 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und Forschungslücken

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag insbesondere in zwei Forschungsfeldern: Erstens jenen sozial- und kognitionspsychologisch verankerten Forschungsperspektiven, die sich mit Lehrerkognitionen, professionellen Deutungsmustern, Lehrereinstellungen, Prozessen der Urteilsbildung, subjektiven, impliziten und Alltagstheorien oder etwa »teacher beliefs« befassen haben. Hierzu sind in Abschnitt 1.2.2.1 Anknüpfungspunkte und Desiderata mit Bezug auf die vorliegende Problemstellung angeführt.

Zweitens beansprucht diese Arbeit, sich relativ exklusiv mit der Frage der advokatorischen Verteilungsgerechtigkeit im Klassenzimmer zu befassen. In diesem Feld lehnt sie sich an der philosophischen und pädagogischen Ethik wie auch der Gerechtigkeitspsychologie an. Originell dürfte sein, Förderung als eine durch die Lehrperson zu verteilende, endliche Ressource zu begreifen (Abschnitt 1.2.2.2).

1.2.2.1 Professionelle Deutungsmuster in konstitutiven Spannungsfeldern

Erziehungswissenschaft kann politisch nicht neutral sein. Mindestens steht sie parteilich auf der Seite der Heranwachsenden. Insofern ist sie immer auch als »politische Handlungswissenschaft« zu bezeichnen (Warzecha 2003). »Ihr Ziel ist es, Grundlagen für die Reflexion pädagogischen Handelns zu schaffen, die sowohl der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge gerecht werden, als auch die Handlungskompetenz aller Beteiligten zu stärken vermag« (ebd., S. 19). Diesem Anspruch ist die vorliegende Arbeit verpflichtet, wenngleich er selbstverständlich nur bedingt eingelöst werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass die schulpädagogischen Diskussionen seit PISA die Grundlagen des Lehrberufs in der Schweiz nachhaltig verändert haben und weiterhin verändern werden (Oelkers 2001).

Um hier Wenning (1996) zu folgen, scheinen jüngere Entwicklungen sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als auch in pädagogischer Praxis das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung in Frage zu stellen. Vor diesem Hintergrund beschreibt der Autor die Allgemeine Pädagogik als eine Art Sonderpädagogik: »Sie ist eine Pädagogik für die ›Normalen‹ entsprechend dem aktuellen Normalitätskonstrukt – und damit ist die Allgemeine Pädagogik Ausdruck der partikularen Interessen der ›Normalen‹« (ebd., S. 6). Die Theoriebildung wie auch die erzieherische Praxis folgten demnach einem Normalitätskonstrukt, welches die Maßstäbe definierte, nach welchen verschiedene Gruppen unterschiedlich zu behandeln waren. »Durch die einseitige Maß-

stabsdefinition und das Leistungsprinzip mit seinen nur scheinbar objektiven Kriterien werden Ausgrenzungen erreicht« (Wenning 1996, S. 7).

In dem Zusammenhang nennt Diehm (2004) ein Desiderat der Grundschulforschung:

»Ihr mangelt es an einer empirischen Unterrichtsforschung, welche die ausgeprägte Selektionspraxis in der Grundschule – sie wird durch die Bildungsbeteiligungsforschung regelmäßig und wurde durch die PISA-Studie jüngst erneut belegt – systematisch in den Blick nimmt, und zwar indem sie weniger die Schülerleistungen als vielmehr die Selektionsentscheidungen des Personals untersucht« (S. 544).

Und weiter:

»Eine so angelegte empirische Forschung zur Selektionspraxis in der Grundschule bedarf der Ergänzung um theoretische Auseinandersetzungen mit dem strukturell verankerten ›leistungsbezogenen Bildungsprinzip‹, das seit dem Bestehen der Grundschule in ihrer heutigen Gestalt in stetiger Konkurrenz zum Konzept einer ›grundlegenden Bildung‹ steht und wirksam wird« (ebd.).

Diese Perspektive ist sicher richtig, wenngleich sie bei Lichte betrachtet nicht auf Selektionsentscheide beschränkt zu werden braucht, sondern die ganze Förderpraxis ins Blickfeld nehmen könnte.

- In der vorliegenden Studie soll beschrieben werden, wie Lehrpersonen über die Verteilung ihrer Förderbemühungen nachdenken: Was sie insbesondere über jene Adaptationsleistungen denken, zu denen sie sich aufgrund der Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet fühlen mögen. Diese Leistungen reichen von der Organisation des Unterrichts bis zur Legitimation von Beurteilungen und Prognosen. Die vorliegende Arbeit erweitert also den Fokus auf Mikroprozesse vereinheitlichender und differenzierender Funktionen des Lehrerhandelns im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit im Schulleistungsbereich. Dabei interessiert jedoch weniger die Handlungsaspekte als vielmehr die Deutungsebene. Welche Rationalisierungen zur Koordination von entsprechenden Normen bzw. Verpflichtungsaspekten lassen sich nachweisen?

Wenning (2004) fragt gar, inwiefern die Spannung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft gelten kann. Die für den Lehrberuf konstituierenden Dilemmata zwischen homogenisierenden und heterogenisierenden Handlungsoptionen (z. B. zwischen Vereinheitlichen und Differenzieren, zwischen Integrieren und Separieren, zwischen Fördern und Auslesen) werden durch das zunehmende öffentliche Bewusstsein um die Chancengleichheitsproblematik verschärft. Der Umgang mit den Forderungen nach Gleichbehandlung und nach Berücksichtigung individueller Eigenheiten bildet für Lehrkräfte ein zentrales Spannungsverhältnis für ihr Handeln. Wenn man für ungleiche Bildungsergebnisse jedoch nicht einfach naturgegebene Ursachen unterstellen will, bedürfen Formen der Ungleichbehandlung in demokratischen Gesellschaften einer Rechtfertigung. Aus pädagogischer Sicht ist jedoch mindestens so fraglich, wie sich eine Gleichbehandlung Ungleicher als ›gerecht‹ rechtfertigen lässt. Daneben verfolgen Arbeiten zur Pädagogischen Ethik eine Vielfalt von Fragen, kaum jedoch das Problem der gerechten Allokation pädagogischer Ressourcen angesichts unterschiedlicher Verschiedenheiten der ›Zöglinge‹. Primarlehrpersonen müssen über Deutungsmuster verfügen, die den Umgang mit diesen besonders virulenten Handlungsproblemen ermöglichen.

- In diesem Projekt interessiert, inwiefern Primarlehrerinnen und -lehrer homogenisierend bzw. heterogenisierend Einfluss nehmen (wollen). In loser Anlehnung an Wenning (1999)

werden Homogenisierungs-Intentionen als handlungssteuernde Zielkategorien verstanden, wonach Unterrichtsprozesse in Bezug auf Unterschiede der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler kompensierend und ausgleichend wirken sollen. Individualisierungs-Intentionen im Leistungsbereich beziehen sich entsprechend auf Prozesse der mehr oder weniger aktiven Vergrößerung bzw. Belassung relativer Leistungsverschiedenheit. Beide Intentionen können sowohl im integrativen gemeinsamen Klassenunterricht verfolgt werden als auch durch separierende Maßnahmen.

Die geschilderten Problemfelder (vgl. 1.2.1) werfen die Frage des beruflichen Selbstkonzepts der Lehrkräfte auf. Die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen machen die zunehmende Komplexität der Anforderungsstruktur des Lehrberufs deutlich. Dieser Ausgangspunkt macht die Valenz der Erforschung von grundlegenden Intentionen von Lehrkräften bzw. der Frage »Für was will ich als Person stehen?« erst ersichtlich. Dabei ist das Klassenzimmer kein apolitischer Raum. Bönsch (2004b) schreibt etwa: »Der Lehrer als wesentlicher Träger dieses Schulsystems muss sich klar darüber sein, dass er mit seinen Einschätzungen, Leistungsmessungen und -beurteilungen Lebenschancen entwickeln hilft oder blockiert. Und entscheidend sind seine Einstellungen« (S. 9). Wir wissen nicht – hier setzt die vorliegende Studie an – worüber sich die Lehrpersonen klar sind. In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur zu Heterogenität und sozialer Gerechtigkeit ist die Problemlage aus Schülersicht bzw. aus Sicht des Schulsystems mittlerweile sehr genau beschrieben. Die Ebene pädagogischer Mikroprozesse aus der Sicht der Lehrkräfte erscheint dagegen geradezu stiefmütterlich befragt. Es ist bemerkenswert, wie selten überhaupt *Gerechtigkeitsvorstellungen* als Prinzipien interpersonaler Vergleichen und ungleicher Verteilung von Gütern und Positionen auf der Ebene pädagogischer Mikroprozesse untersucht wurden (vgl. z. B. Heid 1992; Maes & Kals 2001, 2002). Primarlehrpersonen müssen über Deutungsmuster verfügen, die den Umgang mit diesen besonders virulenten Handlungsproblemen ermöglichen.

- Dieses Projekt fragt, inwiefern Lehrkräfte ihre vereinheitlichenden bzw. individualisierenden Anstrengungen in den Dienst homogenisierender bzw. heterogenisierender Funktionen stellen, welches Konzept von Normalisierung und Vielfalt Primarlehrkräfte haben, wie sie sich die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern erklären und wie sie handelnd darauf reagieren, bzw. wie sie ihre diesbezüglichen Handlungsintentionen legitimieren. Es werden deshalb anhand der beiden orthogonal angelegten Dimensionen »Vereinheitlichung – Differenzierung« bzw. »Integration – Separation« unterschiedliche Deutungsmuster intendierter heterogenisierender bzw. homogenisierender Lehrfunktionen theoretisch operationalisiert und modelliert.
- Zudem werden theoretisch unterscheidbare Muster von handlungsleitenden Gerechtigkeitsorientierungen, welche den Umgang mit Leistungsheterogenität und seiner Legitimation lenken (gemeint sind Rechtfertigungen z. B. nach dem Gleichbehandlungsprinzip, dem Bedürfnigkeitsprinzip oder dem Leistungsprinzip), dazu in Beziehung gesetzt. Diese Elemente verschränken sich in den Deutungsmustern zu einem komplexen Ganzen.

1.2.2.2 Förderung als Gerechtigkeitsproblem

Die aktuellen Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität in der Erziehungswissenschaft sind, wie Marianne Krüger-Potratz (1999) unter Bezug auf Wolfgang Welsch

(1994) feststellte (vgl. Lutz & Wenning 2001), Folgen eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins, wobei die Kontrastierung des Eigenen über die des Differenten erfolgt. Das gesteigerte Pluralitätsbewusstsein korrespondiert, so Krüger-Potratz, mit einem veränderten Verständnis von Toleranz – nicht nur Hinnahme, sondern Anerkennung des Anderen – und Demokratie, als Solidarität, Recht auf Gleichheit und als Recht auf Dissens. In der wissenschaftlichen Debatte sind diesbezüglich in den letzten vierzig Jahren einige Perspektivenwechsel zu beobachten: von der Frauen- zur Geschlechterforschung, von der Ausländer- zur Interkulturellen Pädagogik und von der Sonder- zur Integrationspädagogik: Wissenschaftstheoretisch kann eine gemeinsame Entwicklung vom Defizit zur Differenz festgestellt werden (Hillebrandt 2001).

Die Diskussion um einen produktiven Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität wurde nach PISA auch in der Schweiz neu ausgelöst (z.B. Tanner 2004). Über das Gerechtigkeitsproblem des Umgangs mit Heterogenität besteht seither ein Mindestmaß an Einigkeit (vgl. z.B. Moser 2001), insofern das genannte Problem seinen Ausdruck findet in unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bzw. Zulassungschancen zu einzelnen Stationen des Bildungssystems sowie im Bildungserfolg. »Wenn diese Unterschiede nicht zufällig sind, sondern systematisch auftreten, muss von Disparitäten gesprochen werden. Sie haben massive Folgen für die Gesellschaft« (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 135).⁴

Die Verwendung des Begriffs »Ungleichheit« steht in engem Bezug zu Auffassungen von Gerechtigkeit. Dies gilt insbesondere für Fragen der gleichen oder ungleichen Behandlung von Menschen in Zusammenhang mit zu verteilenden Rechten oder sozialen Gütern. Grundlegend besteht in modernen Gesellschaften Einigkeit über das Prinzip der formalen Gerechtigkeit, welche fordert, Gleiches gleich zu behandeln. Ebenfalls unbestritten ist die normative Annahme, dass alle Menschen von Natur aus gleich geboren und somit grundsätzlich gleichberechtigt sind. Weil Ungleichheit »nicht als naturgesetzmäßig gerechtfertigt angesehen werden kann, ist jede Ungleichbehandlung und jede ungleiche Verteilung sozialer Güter – auch von Bildungsgütern – rechtfertigungsbedürftig. Zwar kann es durchaus Gründe für Ungleichbehandlung geben, diese sollten jedoch im wohlüberlegten Interesse aller Beteiligten liegen« (Ditton 2004b, S. 605).

Dieses Problem wurde, soweit bekannt, bisher v.a. auf System- und Institutionenebene (z.B. Gomolla & Radtke 2002), jedoch kaum auf Ebene der handelnden Lehrperson thematisiert.

Hier stellt sich z.B. die hochinteressante Frage, ob individuelle Förderung theoretisch überhaupt als Gerechtigkeitsproblem betrachtet werden kann. In theoretischer Auseinandersetzung mit dem Diktum Flitners (1985), wonach »jedem das Seine« all jenes bedeute, was der individuellen Entwicklung diene, entgegnen etwa Hellekamps und Musolff (1999):

⁴ In der vorliegenden Schrift werden »Disparitäten« begrifflich als mehr oder weniger systematisch auftretende Ungleichheiten verstanden. Mit Rückgriff auf Baumert et al. (2009) befassen sich aktuelle Systematisierungsversuche hauptsächlich mit Zusammenhängen zwischen »Arbeitsverhalten, Leistungsentwicklung und Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern einerseits und dem Beurteilungs-, Bewertungs- und Empfehlungsverhalten von Lehrkräften andererseits, zwischen Bildungsaspirationen von Eltern und den Leistungsrückmeldungen und Beratungsbemühungen schulischerseits oder die wechselseitige Verständigung zwischen Eltern von *peers* über normative Bildungserwartungen« (S. 7f., Hervorhebung im Original).

»Individuelle Bedürfnisstrukturen sind die Grenzen der Gerechtigkeit. Zwar kann ein Prinzip formuliert werden, das sich auf individuelle Bedürfnisse bezieht. Und diese Formulierung kann nah an die Form der Prinzipien der Gerechtigkeit herangebracht werden. In diesem Sinne könnte man das, was Flitner meint, vielleicht am besten ausdrücken mit ›jedem Kind gemäß seiner Einzigartigkeit‹. Aber dieses Prinzip wäre kein Prinzip der Gerechtigkeit mehr. Denn Einzigartigkeit ist per Definition jenseits des Vergleichens und der Rangordnung. Und ohne Vergleich und Rangordnung gibt es keine Gerechtigkeit« (S. 6).

- Der Position von Hellekamps und Musolff (1999) wird hier widersprochen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen sich – aus welchen Gründen auch immer – in unterschiedlichem Maße bzw. verschieden intensiv um einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen innerhalb ihrer Klassen bemühen. »Da der Unterricht, in dessen Rahmen der Lehrer agiert, zeitlich begrenzt ist, steht der Lehrer vor der Frage, wie er seine fachliche Kompetenz einsetzen soll, das heißt, er steht vor einem Allokationsproblem. In Abhängigkeit von seiner Persönlichkeitsstruktur und seinen Leitmotiven wird jeder Lehrer dieses Problem anders lösen« (Schwippert 2001, S. 28). Wie später noch ausführlich dargelegt wird, stehen Lehrkräfte vor dem Problem, nur begrenzte persönliche Ressourcen für die Planung, Durchführung und Nachbearbeitung des Unterrichts bzw. für die Elternarbeit zur Verfügung zu haben. Insofern stellt sich u. a. die Frage, wie die eigene Arbeitskraft möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Schwippert (2001) skizziert diese Problematik wie folgt: »Bei dieser Entscheidung gilt es, zwischen ökonomischen, pädagogischen und auch ideellen Gesichtspunkten abzuwägen. Jeder Lehrer wird eine etwas andere Gewichtung bei der Zuteilung der Bildungschancen vornehmen, wobei er sich von seinem subjektiven Gerechtigkeitsgefühl leiten lassen wird« (S. 28).
- Die Untersuchung muss sich aber auch der möglichen Nullhypothese stellen, die in etwa Folgendes besagen würde: ›Es gibt kein Gerechtigkeitsdilemma; die Fairness gebietet es, alle Schüler auf angemessene Weise zu fördern – und dies ist möglich. Die angemessene Berücksichtigung der Leistungsstände und die entsprechende Förderung ist lediglich eine Frage der Professionalität; es braucht keine Verteilungskompetenzen, sondern gute didaktische Fähigkeiten und wirksame Strategien innerer Differenzierung.‹

Von Seiten der Gerechtigkeitspsychologie wird als Forschungsdesiderat die Übersetzung der sozialpsychologischen Befunde in pädagogische Handlungsfelder genannt (z. B. Maes & Kals 2001, 2002). Das ist bisweilen verwunderlich, denn in Klassikern der Pädagogischen Psychologie (z. B. Gage & Berliner 1996) ist zu lesen, wie zentral Gerechtigkeitsorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer für Schülerinnen und Schüler seien. Man könnte insofern meinen, explizite Kompetenzen in Gerechtigkeitsfragen würden zum Standardrepertoire des Lehrpersonals gehören und es existiere eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Forschung dazu. Eine extensive Literaturrecherche, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde, zeigt jedoch, dass das – mit ganz wenigen Ausnahmen (z. B. Oser 1998) – kaum der Fall ist.

Mit Koller (1995) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Gemeinschaftsverhältnisse der Anwendungsbereich der Verteilungsgerechtigkeit sind: »Das sind Beziehungen zwischen mehreren Personen, die – aus welchen Gründen auch immer – einen gemeinsamen Anspruch auf irgendwelche Güter besitzen oder gemeinsam irgendwelche Lasten zu erbringen haben« (ebd., S. 57). Als wesentliche Formen mögen gemeinsamer

Besitz, soziale Kooperation oder solidarische Beziehungen gelten. Verteilungsfragen unter asymmetrischen oder gar advokatorischen Bedingungen sind ein theoretisch weit weniger beachteter Anwendungsbereich distributiver Prozesse. Noch magerer fällt die Bilanz bezogen auf empirisch gesicherte Evidenzen im Bereich advokatorischer Verteilungsgerechtigkeit im Schulwesen aus. Überhaupt scheinen die Fragen der Koordination von Ansprüchen und der gerechten Verteilung von Lerngelegenheiten unter expliziter Berücksichtigung asymmetrischer Beziehungen noch nicht gestellt worden zu sein. Arbeiten zur Pädagogischen Ethik verfolgen eine Vielfalt von Fragen, kaum jedoch das Problem der gerechten Allokation pädagogischer Ressourcen angesichts unterschiedlicher Eigenschaften der »Zöglinge«.

- In der vorliegenden Arbeit wird versucht, Hinweise zur Klärung einer Forschungslücke im Bereich der paternalistischen Verteilung von Förderung im Klassenverband bzw. deren Begründung zu finden. Im Zentrum steht dabei die advokatorische Seite des Lehrerhandelns mit Bezug auf die Verteilung von (endlichen) Förderressourcen im Klassenverband bzw. der begründeten Allokation von spezifischem Förderengagement.

1.2.3 Anmerkungen zur »pädagogischen Freiheit« des Lehrpersonals

Es sei zunächst die schlichte Tatsache notiert, dass Lehrerinnen und Lehrer – aber auch Schülerinnen und Schüler – Staatsbürger sind. »Mit dem Eintritt in die Schule werden sie [Letztere, D.B.] einem besonderem Gewaltverhältnis unterworfen, das mit Einschränkungen ihrer Grundrechte verbunden ist« (Diederich 1994, S. 235f.). Zum demokratischen Grundverständnis moderner Gesellschaften gehört ebenfalls die gleichberechtigte Integration aller Gesellschaftsmitglieder (BV, 18. Dezember 1998).

Es gibt ein Schulrecht, welches eventuelle Willkür des Lehrpersonals einschränken soll und Ermessensspielräume der Lehrerinnen und Lehrer festlegt. Im föderalen, schweizerischen Bildungssystem gibt es auf nationaler Ebene für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II) neben Regelungen zwischen Bund und Kantonen zum Maturitätsabschluss und einigen Bestimmungen über den Turn- und Sportunterricht allerdings lediglich den Verfassungsartikel, in dem die Kantone dazu verpflichtet werden, obligatorischen und unentgeltlichen Primarunterricht für alle zu gewährleisten. Daneben sind die 26 Kantone im Bildungswesen betreffend Bildungsgesetzen und Verordnungen souverän. Der Kanton »definiert die Struktur des Angebots, erlässt die Lehrpläne, definiert die Rechte und Pflichten des Personals und regelt die Finanzierung und die Details der Organisation. Dies gilt in gleicher Weise für Kantone mit 30000 Einwohnern wie für grössere mit 600000 oder mehr Einwohnern. Träger der nachobligatorischen, allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Diplommittelschulen) sind die Kantone. Träger der Schulen der obligatorischen Schulzeit, der so genannten Volksschulen, sind, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die Gemeinden« (Oggenfuss 2000, S. 82).

Eine für die Volksschule wichtige Rolle hat in der Schweiz die kommunale Schulkommission, also eine Schulaufsicht, die das Schulwesen verwaltet und kontrolliert. »Als Vertretung der Gemeinde in ihrer Funktion als Schulträgerin ist es Aufgabe der kommunalen Schulkommission, die Infrastruktur bereitzustellen, das Personal einzustellen und örtliche Schulregelungen zu erlassen« (ebd., S. 83). Während die Anstellungsbedingungen für Lehrpersonen auf kantonaler Ebene geregelt sind, schreiben die Gemeinden bzw.

die Schulkommissionen Stellen aus, führen das Auswahlverfahren und fällen den Anstellungsentscheid. Sie nehmen ebenfalls Aufsichtsfunktionen über den Schulbetrieb mittels Schulbesuchen wahr. Es sei hier noch darauf hingewiesen, dass sowohl die Bildungsbehörden auf kantonaler Ebene (Erziehungs- und Bildungsräte) als auch die kommunalen Schulkommissionen im Normalfall Laiengremien sind.

An dieser Stelle soll die Tatsache nicht unerwähnt bleiben, dass sich seit Ende der 80er-Jahre für die Schweizer Kantone die Schere zwischen zunehmenden Staatsausgaben und abnehmenden Steuereinnahmen geöffnet hat. Nachdem Sparmaßnahmen v. a. in den Bereichen Klassengröße, Lektionenzahl und den Löhnen des Lehrpersonals zu kurz griffen, wurden umfassendere Verwaltungsreformen nach dem Konzept des New Public Management (NPM) gefordert:

»Innert kurzer Zeit waren Mitte der 90er-Jahre in einem Grossteil der Kantone und in vielen Städten und Gemeinden NPM-Projekte angelaufen. Unter dem Druck der grossen Defizite stimmten die jeweiligen Parlamente den NPM-Projekten quer durch alle Parteien mit grossen Mehrheiten zu« (Oggenfuss 2000, S. 88).

Grundsätzliche Bedenken aus pädagogischer Sicht – etwa, dass sich Kundenorientierung und Effizienzsteigerung im Erziehungs- und Bildungsbereich nicht ohne Weiteres quantifizieren lassen –, verstummten bald ob des großen politischen Drucks.

- Nimmt man diese einleitenden Bemerkungen zusammen, zeigt sich, dass Lehrpersonen trotz dieser gesetzlichen Rahmung mit Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit im Rahmen des Lehrplans die Freiheit genießen, Schwerpunkte zu setzen und diese zu verantworten. Die ›pädagogische Freiheit‹ des Lehrpersonals ist zwar nicht uneingeschränkt, aber doch erheblich.
- Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die wissenschaftlichen Grundlagen für die Reflexion der pädagogischen Praxis zu erweitern. Dabei sollte er sowohl der Komplexität der Zusammenhänge als auch der Handlungskompetenz der Beteiligten gerecht werden (vgl. Warzecha 2003). Es wird also nicht darum gehen (können), das Problem eines gerechten Umgangs mit Leistungsheterogenität zu lösen. Es kann auch nicht darum gehen, das Lehrpersonal zu qualifizieren oder gar bloßzustellen. Die vorliegende Untersuchung stellt weder den guten Willen der Handelnden in Frage noch wird bezweifelt, dass die in der Ausgangslage genannten Fragen bzw. Probleme mit gutem Willen von Lehrkräften überhaupt zu beantworten sind. Vielmehr erscheint es zweifelhaft, dass es einen fachlichen oder politischen Konsens darüber geben kann, welche Intentionen und Gerechtigkeitsorientierungen den Umgang mit Leistungsheterogenität leiten sollen. Insofern könnte als implizites Ziel der vorliegenden Arbeit gewertet werden, die reflexartigen Forderungen an das Lehrpersonal zu relativieren, sich standortmäßig und (markt-)gerecht den Entwicklungen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft anzupassen.

1.2.4 Sechs Thesen in normativer Hinsicht

Noch bevor weiter über die Phänomenologie von Unterschiedlichkeiten und damit zusammenhängende Differenzierungs-Intentionen oder Gerechtigkeits-Intuitionen des Lehrpersonals insinuiert wird, erfolgt hier eine Skizze von sechs normativ-weltanschaulichen Grundannahmen, von denen der Autor ausgeht:

- (a) In Klassenzimmern imponieren Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern. Diese Heterogenität mag von den Lehrpersonen auf eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden. Verstanden als Verschiedenartigkeit ist Heterogenität jedoch in moralischer Hinsicht weder per se anstößig noch gerechtigkeitsrelevant.
- (b) Herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungsergebnisse in der öffentlichen Volksschule sind problematisch. Eine einseitige Fokussierung auf das Problem der Ungerechtigkeit bei der Beurteilung heterogener Bildungsergebnisse, wie es z.B. die Diskussionen nach PISA nahelegen, ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Mit Giesinger (2007) erscheint vielmehr die Tatsache problematisch, »dass gewisse benachteiligte Kinder als elementar erachtete Bildungsziele nicht erreichen. Sie können beispielsweise nicht richtig lesen und bleiben bezogen auf diese und andere Kompetenzen unterhalb einer Schwelle, welche ein gutes Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht« (S. 379).
- (c) Wie später noch ausgeführt wird, muss mit Heid (1992) davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil des individuellen Bildungserfolgs nicht selber verantwortet und daher unverdient ist. Diese Vorgabe dürfte für das gesamte Schulleistungsspektrum prägend sein. Jede pädagogische Einflussnahme und auch ihre Unterlassung – erfolge sie zuhause, im Rahmen einer Freizeitaktivität oder in der Schule – moderiert potenziell den Verdienst des Bildungserfolgs. Schülerinnen und Schülern stehen jedoch nicht nur selbstverantwortete Bildungserfolge zu. Die meritokratische Perspektive auf die Legitimation von Bildungsansprüchen ist durch mehrere weitere Kriterien zu ergänzen. Pädagogische Gerechtigkeit in der Volksschule bemisst sich an der ausgewogenen Koordination dieser Verpflichtungsaspekte in den institutionalisierten Prozessen bzw. Handlungen der schulischen Akteurinnen und Akteure.
- (d) Chancen sind nicht nur ungleich verteilt, sie werden auch unterschiedlich genutzt. Giesinger (2007) skizziert in dem Zusammenhang zwar verkürzte, jedoch anregende Gedanken: Damit sinnvoll von Chancengleichheit gesprochen werden kann, müssen Menschen bestimmte Bildungserfolge *erstens* überhaupt erreichen wollen und dürfen *zweitens* nicht durch Diskriminierung oder finanzielle Hürden daran gehindert werden. Weitere Hindernisse sind »Talent« und »sozio-kulturelle Einflussfaktoren«. Während jedoch »natürlich« bzw. genetisch bedingte Ungleichheiten im Bildungserfolg gemeinhin als moralisch irrelevant gelten, besagt nach Giesinger (ebd.) ein etabliertes Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit, dass durch soziale Einflüsse entstandene Ungleichheiten illegitim und zu neutralisieren seien. Dieses Verständnis ist kritisch zu hinterfragen, denn die Integrität der Familien ist ebenfalls schützenswert. Mit dem genannten Autor können Kompensationsprogramme für Kinder, die in intakten Familien leben, in denen sie kognitiv zwar nicht optimal gefördert werden, deren soziale und ökonomische Situation jedoch akzeptabel ist, als anmaßend charakterisiert werden. Bereits vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Leistungsdifferenzen immer schon Spuren soziokultureller Kategorisierungen tragen und vice versa (vgl. z.B. Budde 2012) – Leistungsmerkmale und soziokulturelle Merkmale also grundlegend miteinander verwoben bzw. gar interdependent sein dürften –, sind politische Skandalisierungen von Befunden zu relativieren, wonach in der Schule »Herkunft zensiert« (z.B. Maaz et al. 2011).
- (e) Aus pädagogischer Perspektive haben sich Lehrpersonen zur Heterogenität in ihren Klassen in ein Verhältnis zu setzen. Es reicht nicht, wie es z.B. gut gemeinte pädagogi-

sche Anerkennungstheorien fordern, dass Vielfalt im Sinne der »egalitären Differenz« als Miteinander der Verschiedenen angestrebt und symmetrisch wertgeschätzt wird (vgl. Prengel 1993).⁵ Ungleichartigkeit muss von den Lehrpersonen nicht nur festgestellt und anerkannt, sondern mithin qualifiziert werden, bevor sie auf differenzielle Förderaktivitäten oder Übertrittsempfehlungen bezogen werden kann. In schweizerischen Volksschulgesetzen und im bildungspolitischen Jargon wird von Schule und Unterricht fast durchweg eine »den Fähigkeiten entsprechende« Förderung verlangt. Was diese Forderung für eine differenzierende Förderpraxis konkret bedeutet, bleibt jedoch weitgehend unklar.

- (f) Für die Arbeit der Lehrpersonen sind die genannten normativen Spannungsfelder konstitutiv. Sie bilden Verpflichtungsaspekte, wonach Förderung – hier aus der Perspektive der Lehrpersonen als endliche (Bildungs-)Ressource begriffen – differenziell auf verschiedene Anspruchsgruppen möglichst gerecht zu verteilen ist. Das führt Lehrpersonen in Entscheidungssituationen, denen mit dem gängigen, pädagogisch-didaktischen Vokabular nicht beizukommen ist: Wie viel Aufwand darf für ein bestimmtes – sei es ein privilegiertes oder ein benachteiligtes – Kind im Verhältnis zu einem anderen Kind und der ganzen Gruppe betrieben werden? Wie sind Förderansprüche von Lernschwachen gegenüber jenen von Normal- oder Hochbegabten zu gewichten? Handeln Lehrpersonen gerecht, wenn sie Förder- oder Bildungsressourcen gleich verteilen? Oder haben sie dazu beizutragen, dass Förder- und Bildungsergebnisse gleich verteilt sind? Das vielleicht wichtigste Ziel von Lehrpersonen ist, den einzelnen Schülerinnen und Schülern durch einen differenzierenden Unterricht gerecht zu werden. Ob Differenzierung überhaupt gerecht sein kann, ist zweifelhaft. Trotzdem dürften gerade die alltäglichen, berufsmoralisch verantworteten Differenzierungshandlungen der Lehrpersonen dazu beitragen, die Ungerechtigkeit der Schule zu verringern.

1.3 Übersicht zum Aufbau des Buchs

Der weitere theoretische Teil gliedert sich in drei Kapitel: In *Kapitel 2* wird versucht, die breite Phänomenologie der Heterogenität in der Schule auf ein nützliches Konzept zuzuspitzen, welches später für den Fortgang der theoretischen Argumentation und die Formulierung der Thesen zweckdienlich ist. Zuerst wird der Begriff »Heterogenität« interpretiert und andiskutiert (2.1). Danach werden exemplarisch einige Untersuchungsfelder zum schulischen Umgang mit Heterogenität referiert (2.2). In einem dritten Schritt wird schließlich das Konzept »Leistungsheterogenität« eingeführt (2.3). Um später modellieren zu können, inwiefern Lehrpersonen verschiedene Leistungsdifferenzen ungleich behandeln, wird in Kapitel 2.4 die Theorie danach befragt, wie Lehrpersonen Leistungsunterschiede deuten bzw. wie sie diese erklären. Zuletzt wird in Abschnitt 2.5 das eigene theoretische Modell begründet.

Kapitel 3 widmet sich der Frage der Gerechtigkeit. Zuerst wird skizziert, was in philosophischer Hinsicht überhaupt gerecht sein kann (Kapitel 3.1). Danach werden empirisch-

⁵ Stojanov (2006) etwa kritisiert Prengels Anerkennungstheorie dahingehend, dass z.B. Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft keine Leistung und deshalb »auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung« ist, wie sie die Theorie von Axel Honneth vorsieht (S. 168). »Es gibt keinen normativen Anspruch auf die Anerkennung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit« (ebd.).

deskriptive Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie zur Frage referiert, welche Verteilungen Menschen in verschiedenen Situationen für gerecht erachten (Kapitel 3.2). Weil pädagogische bzw. schulische Kontexte unter theoretischen Gesichtspunkten eine ganz spezifische Bedingung für Verteilungsentscheidungen darstellen dürften, welche sich insbesondere durch den asymmetrischen bzw. advokatorischen Charakter der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auszeichnen, wird diesen Aspekten ein separater Abschnitt gewidmet (Abschnitt 3.3). In Abschnitt 3.4 fokussiert das Fazit auf die Frage, wie die genannten Konzepte der Gerechtigkeit mit Differenzvorstellungen koordinieren bzw. wie die gewonnenen Erkenntnisse in Form von vorläufigen Thesen zusammengefasst werden können.

In *Kapitel 4* wird die Beantwortung der zentralen Frage zusammengefasst, welche Gerechtigkeitsorientierungen Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen leiten. Die Theorie wird hier also direkt auf die Hypothesen bezogen bilanziert: In einem ersten Schritt werden zwei in der Fragestellung implizit enthaltene Thesen erörtert (Abschnitt 4.1). Danach werden Thesen ausgeführt, welche auf allgemeinem Niveau zu Differenzierungsintentionen der Primarlehrpersonen formuliert werden konnten – wie auch solche, die der spezifischeren Modellierung durch Attributionsmuster entsprungen sind (Abschnitt 4.2). Anschließend werden Thesen zu Zusammenhängen zwischen Attributionsen und Gerechtigkeitsorientierungen dargelegt (Abschnitt 4.3). Die vierte Thesengruppe versucht einzelne Zusammenhänge zwischen den Variablengruppen »Lehrerintentionen« und Gerechtigkeitsorientierungen, Einstellungen zu Leistungsheterogenität sowie dem Glauben an eine gerechte Schule zu erhellen (4.4).

Im empirischen Teil werden vier Teilschritte vollzogen: In *Kapitel 5* finden sich zuerst Angaben zum Methodenplan (vgl. Abschnitt 5.1). Danach wird die Stichprobe beschrieben (Abschnitt 5.2). Im darauffolgenden Abschnitt wird die Erhebung der quantitativen und der qualitativen Studie schrittweise erörtert (Abschnitt 5.3). Zum Schluss dieses Kapitels wird das Auswertungsprozedere detailliert beschrieben (Abschnitt 5.4).

In *Kapitel 6* findet sich eine detaillierte Darlegung der Ergebnisse: In Abschnitt 6.1 werden die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Studie referiert, in Abschnitt 6.2 jene aus dem qualitativen Teil.

In *Kapitel 7* werden die gewonnenen Ergebnisse schließlich diskutiert: zunächst hinsichtlich der Ergebnisse und etwaigen theoretischen Implikationen (7.1), sodann bezüglich der empirischen Methoden (Abschnitt 7.2). Zum Schluss werden mögliche pädagogische Schlussfolgerungen (7.3) und ein Ausblick (7.4) formuliert.