

Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion

Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren¹

Christian Imdorf

Published as:

Imdorf, Christian (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: K. Amos; W. Meseth & M. Proske (eds.), Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 225-245.

DOI 10.1007/978-3-531-92615-5_11

Original source of publication: <http://www.springerlink.com/content/v2724570332577rj/>
The final publication is available at www.springerlink.com

Anschrift des Autors:

Seminar für Soziologie der Universität Basel
Petersgraben 27
4051 Basel
Schweiz

E-Mail: christian.imdorf@unibas.ch

Tel. +41 61 267 28 82

Fax. +41 61 267 28 20

¹ Ich bedanke mich bei Wolfgang Meseth für kritische und hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version dieses Aufsatzes.

Zusammenfassung

Ethnische Bildungsdisparitäten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sind empirisch gut belegt, bezüglich einer angemessenen Konzeptionalisierung ihrer Ursachen besteht jedoch wenig Konsens. Mit Bezugnahme auf das Konzept der Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) sowie in Anlehnung an die Moralsoziologie von Boltanski und Thévenot (2007) schlägt der vorliegende Beitrag ein pragmatisches Organisationsmodell der schulischen Selektion vor, um die negativen Grundschulempfehlungen von Migrantenkinder zu interpretieren. Im Zentrum des Modells stehen schulische Koordinationserfordernisse und Rechtfertigungsordnungen, welche die Negativselektion bedingen und gleichzeitig zu legitimieren vermögen. Eine Heuristik von mindestens vier ‚Schulwelten‘ ermöglicht es, neben den organisationalen und kulturellen auch anderweitige Dimensionen der schulischen Selektion zu erfassen: die ‚Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit‘, die ‚gemeinschaftsförmige Schulwelt‘, die ‚effiziente Schulwelt‘, sowie die ‚marktförmige Schulwelt‘. Die Bedeutung dieser ‚Welten‘ für die schulische Selektion und die Negativselektion von Migrantenkinder im Besonderen wird an den Befunden von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) sowie von Gomolla und Radtke (2002) empirisch illustriert. Es zeigt sich, dass die vorgeschlagene Heuristik der multiplen Schulwelten über ein zweidimensionales Verständnis von Schule als Organisation und Milieu (Nohl 2007) hinaus geht, weil sie bei der Analyse schulischen Verhaltens neben den effizienten und gemeinschaftsförmigen Koordinationsprinzipien auch alternative Selektionsnormen zulässt, wie jene des Marktes oder der Chancengleichheit.

1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bildet in der neueren empirischen Bildungsforschung einen Schwerpunkt bei der Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule (Maaz, Baumert & Trautwein 2010: 75). An dieser Gelenkstelle individueller Bildungsverläufe werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen berufliche Chancen mit sozialen Langzeitfolgen vergeben (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004). Soziale und ethnische Unterschiede beim Übergang in die weiterführenden Schulen, die nicht auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, konnten in verschiedenen deutschen Studien wiederholt aufgezeigt werden, und sie sind auch für die Schweiz gut belegt.

So konnten beispielsweise Haeberlin et al. (2004, 48) basierend auf Grundschulempfehlungen für die zweizügige Schweizer Sekundarstufe I² nachweisen, dass Schweizer Mädchen mit einem mittleren bzw. hohen Sozialstatus im Vergleich zu den ausländischen Jungen mit niedrigem Sozialstatus – unter Annahme durchschnittlicher, mittels Mathematik und Deutschtests erhobener Schulleistungen – mehr als doppelt so häufig (zu 88% vs. 41%) eine Empfehlung für die im Vergleich zur Schweizer Realschule höherwertige Sekundarschule erhalten haben. Berücksichtigt man anstatt der getesteten Schulleistungen die durchschnittlichen Schulnoten in Mathematik und Deutsch, erhielten Schweizer Mädchen gar zu 91% einen Sekundarschulentscheid, Schweizer Jungen zu 87%, ausländische Mädchen zu 79%, und ausländische Jungen noch zu 61% (ebd., 55). Insbesondere die markant tieferen Selektionsquoten der ausländischen Schüler und Schülerinnen für die Sekundarschule verweisen darauf, dass deren schlechteren Grundschulempfehlungen durch die Notenselektion nur unzureichend erklärt werden können.

Während solche meritokratisch schwer zu rechtfertigenden Bildungsdisparitäten empirisch gut belegt sind, herrscht bezüglich ihrer Ursachen weniger Konsens. Zwar werden die Disparitäten beim Übertritt auf die Sekundarstufe I im Zusammenhang mit der *sozialen Herkunft* zu einem beachtlichen Teil durch das Entscheidungsverhalten bzw. die

² Die Sekundarstufe I der Deutschschweiz kann vereinfachend in Schulzüge mit Grundansprüchen (Schweizer ‚Realschule‘, in der Tendenz vergleichbar mit der deutschen Hauptschule) und mit erweiterten Leistungsansprüchen (Schweizer ‚Sekundarschule‘, vergleichbar mit der deutschen Realschule) eingeteilt werden.

Bildungserwartungen der Eltern vermittelt. Hinsichtlich der *ethnischen* Disparitäten lässt sich empirisch jedoch kein differentielles Entscheidungsverhalten von Eltern in Abhängigkeit eines Migrationshintergrunds ausmachen. Forschungsergebnisse belegen vielmehr, dass eingewanderte Eltern oft ein hohes Anspruchsniveau an die Schulbildung und die berufliche Zukunft ihrer Kinder zeigen (Gomolla & Radtke 2002: 229). Die überproportionale Zuweisung von Migrantenkindern in die niedrig qualifizierenden Schulformen der Sekundarstufe I lässt sich entsprechend nicht auf die gewohnte soziale Verteilungsfrage, d.h. auf ‚normale‘ soziale Ungleichheit reduzieren (Radtke, 2004). Vielmehr scheint ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten der Schule die negativen Grundschulempfehlungen von Migrantenkindern maßgeblich mitverantworten.

Diese Annahme vertreten Frank Olaf-Radtke und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bereits seit den frühen neunziger Jahren. Mit dem im Laufe ihrer Forschungsarbeiten entwickelten Konzept der Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) haben sie ein organisationstheoretisches Erklärungsangebot für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern vorgeschlagen. Eine ethnische institutionelle Diskriminierung liegt demnach vor, wenn (1) eigenlogische Selektionsentscheide der Organisation Schule (z.B. Grundschulempfehlungen für leistungsdifferentielle Schulzüge) ungleiche Wirkungen (reduzierte Lern-, Bildungs- und Berufschancen) auf die Schüler haben; wenn (2) diese organisatorisch notwendige Unterscheidung (Haupt- vs. Realschüler) durch zugeschriebene Merkmale der benachteiligten Gruppe (z.B. defizitäre Sprachkenntnisse) mit Sinn ausgestattet wird; und (3) wenn die Schule im Rahmen ihres sense-making und Rechtfertigungshandelns das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/ ‚Kultur‘ („türkische Schüler haben Sprachdefizite“) verwertet (ebd.: 264).

Nohl (2007) hat am Konzept der Institutionellen Diskriminierung kritisiert, dass darin das ‚Kulturelle‘ lediglich den Stellenwert einer ex-post-Konstruktion erhalte, um organisationale Entscheidungen nachträglich zu legitimieren. Die Schule bedient sich dabei der ‚Kultur‘ einzig als zugeschriebenes Konstrukt, um ihre eigenlogischen Selektionsentscheidungen abschließend zu rechtfertigen. Sie selbst erscheint kulturlos. Für soziale Zugehörigkeiten, das Subjektive oder auch für Emotionen zeigt der Theorieentwurf der institutionellen Diskriminierung in der Tat wenig Offenheit. Solche Dimensionen der Individuen werden in der schulischen Mitgliedschaftsrolle kaum mitgedacht und als organisationsfremde Aspekte der Teilnehmer in die Organisationsumwelt verbannt. Nohl (2007: 65) fordert entsprechend

eine Theoretisierung von Schule, welche den Zusammenhang von Organisation und Kultur systematischer berücksichtigt und letztere nicht bloß als Rechtfertigungsressource, sondern als funktionalen Bestandteil der Organisation betrachtet, der durch die Organisationsmitglieder verkörpert wird.

Die Anwendung der Rechtfertigungstheorie von Luc Boltanski und Laurent Thévenot (frz. 1991, dt. 2007) auf schulisches Entscheidungshandeln erlaubt es, Nohls Forderung nachzukommen, ohne den Kerngedanken des Konzepts der institutionellen Diskriminierung, die Hervorhebung der Schule als eigenrationaler Entscheidungsakteur bei der schulischen Selektion, zu opfern. Die moralsoziologische Theorie der Rechtfertigung der französischen Autoren ermöglicht eine Heuristik unterschiedlicher ‚Schulwelten‘, mittels derer es gelingt, sowohl organisationalen als auch kulturellen Dimensionen der schulischen Selektion gerecht zu werden. Sie erlaubt zugleich, über die von Nohl geforderte zweidimensionale Konzeption von Schule als Organisation und Kultur hinauszugehen, und schulische Selektionen unter Berücksichtigung multipler Gerechtigkeitsprinzipien (etwa der Chancengleichheit, der Gemeinschaft, der Effizienz, oder des Marktes) zu analysieren, um die sozialen und ethnischen (oder auch die geschlechtstypischen) Disparitäten bei der Genese von Bildungsungleichheiten besser zu verstehen.

Ich skizziere zunächst ein pragmatisches Organisationsmodell der schulischen Selektion, in deren Zentrum schulische Koordinationserfordernisse und Rechtfertigungsordnungen stehen (Kap. 2), bevor ich ausführlicher auf die selektionsrelevanten Schulwelten und ihre Rechtfertigungsweisen (Kap. 3) sowie auf Kompromisse zwischen widersprüchlichen Selektionsprinzipien (Kap. 4) eingehe. Abschließend kläre ich das Verhältnis zwischen den präsentierten Rechtfertigungsordnungen und dem organisationssensiblen Konzept der institutionellen Diskriminierung sowie des ‚Kulturellen‘ als Bestandteil der Schule (Kap. 5).

2 Ein pragmatisches Modell der schulischen Selektion³

2.1 Organisationale Sachzwänge der schulischen Selektion

Ausgangspunkt meines nachfolgenden Modells der schulischen Selektion sind – in enger Anlehnung an das Konzept der institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) – zunächst Funktionserfordernisse und Sachzwänge von Schulen, die ihre Existenz und Funktionstüchtigkeit über die Zeit bewahren und ihre etablierten Erziehungs- und Unterrichtsstrategien aufrechterhalten wollen. Die Selektion soll sich dabei für die Schule früher oder später lohnen und – auf Kosten der ausgegrenzten bzw. abgestuften Schüler – zum eigenen Bestandserhalt beitragen.

Als Organisationsprinzip bevorzugt die Schule Homogenität gegenüber Heterogenität. Um eine leistungshomogenisierte Förderung ihrer Schüler zu garantieren, hält sie diverse organisatorische Maßnahmen bereit, unter anderem die Zuweisung in Schultypen mit ungleichen Leistungsanforderungen- und Erwartungen im Übergang auf die Sekundarstufe I. Dem Prinzip homogener Leistungsklassen verpflichtet, sieht sich die Schule im Rahmen von Grundschulempfehlungen jedoch vor das Entscheidungsproblem gestellt, welche Schüler sich zukünftig als leistungsstark bzw. leistungsschwach erweisen werden. Diese Unterscheidung ist insbesondere dann uneindeutig, wenn es die große Schar der *durchschnittlich* leistungsfähigen Schüler (Haerberlin et al. 2004: 51) den drei Kategorien Hauptschüler (CH: Realschüler), Realschüler (CH: Sekundarschüler) und Gymnasiasten zuzuordnen gilt.

Die schulische Herausforderung bei der Selektion besteht entsprechend darin, die durch das lokale Schulangebot stark vorgegebenen Schulplätze jenen Grundschulabgängern zuzuweisen, deren prognostizierbare Leistungsfähigkeit unsicher ist. Diese Abstimmung einer heterogenen Gruppe von Schülern mit diskreten Förder- und Lernangeboten erfordert darüber hinaus – auch dies eine zentrale Annahme des Konzepts der Institutionellen Diskriminierung – dass das Resultat der Selektion in den relevanten Öffentlichkeiten der Schule auf Akzeptanz stoßen muss.

³ In diesem Unterkapitel übertrage ich ein für die betriebliche Ausbildungsplatzvergabe entwickeltes Selektionsmodell (vgl. Imdorf 2010) auf die Schule.

2.2 Selektion im Hinblick auf schulische Koordinationsanforderungen

Um die Ungewissheiten bei der schulischen Selektion ohne bedrohliche Protestfolgen auf Seiten der Öffentlichkeit (Eltern, Medien, Lehrkräfte) zu bewältigen, ist die Schule auf Formen und Ordnungen der Rechtfertigung angewiesen, die es ihr erlauben, die getroffene Wahl gegenüber ihrem Publikum als legitim darzustellen und so den schulischen Alltag zu stabilisieren. Im Gegensatz zu den anarchischen entscheidungstheoretischen Annahmen des Konzepts der institutionellen Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2002: 64) gehe ich im vorliegenden Selektionsmodell von der Annahme aus, dass die Schule ihre Entscheidung bereits in der Entscheidungssituation nach den antizipierten Rechtfertigungsmöglichkeiten richtet. Eine getroffene Wahl lässt sich dabei rechtfertigen, wenn die Selektionskriterien als einem Gemeinwesen bzw. einem Gemeinwohl dienend und somit als fair und gerecht erachtet werden (Eymard-Duverney 2004: 98). Von selektionsrelevanter Bedeutung ist nun, dass die Beförderung eines solchen Gemeinwohls durch eine Organisation (u.a. die Schule) eine bestimmte Form des sozialen Zusammenhalts bzw. der Koordination von sozialen Akteuren voraussetzt.

Schulen stellen dabei an ihre Mitglieder in den verschiedenen Situationen eines Schultages unterschiedliche Verhaltenserwartungen: Eine Realschülerin soll beispielsweise am Computer unter Zeitdruck eine Sprachübung bearbeiten. In einer anderen Situation erhält sie eine Weisung der Lehrerin, die Wandtafel zu reinigen; eine Aufforderung, der sie möglichst ohne Widerspruch nachkommen soll. Während der Pausenzeiten pflegt sie sodann den freundschaftlichen Austausch mit ihren Schulfreundinnen auf dem Pausenplatz. Später lauscht die Schülerin im Ethikunterricht den Worten eines Lehrers, der im Rahmen einer längeren Rede einige philosophische Grundideen vermittelt. Am Abend stehen ausnahmsweise keine Hausaufgaben auf dem Programm, sondern ein gemeinsames Elterngespräch mit der Klassenlehrerin. Entsprechend berücksichtigen Lehrkräfte verschiedene, jedoch limitierte Anforderungen der sozialen (und technischen) Koordination, um die künftige Qualität eines Schülers im Hinblick auf die Bewältigung des schulischen Alltags zu beurteilen.

Einer Person, die in einer schulisch relevanten Situation Koordinationsfähigkeit unter Beweis stellt, wird – im Wortgebrauch von Boltanski und Thévenot (2007) – ‚Größe‘ (frz. ‚grandeur‘) in Bezug auf diese Situation zugesprochen. Ermittelt wird die ‚Größe‘ einer Schülerin (oder auch eines Lehrers) mittels *Bewährungsproben* (Prüfungen

unterschiedlichster Art, vgl. Imdorf 2010). Für die Bezeichnung des Koordinationszusammenhangs eines spezifischen Gemeinwesens, in welchem die ‚Größe‘ einer Person *beurteilt* wird, gebrauchen die Autoren den Begriff *Welt* (ebd.: 183). Ich benutze nachfolgend den Begriff ‚Schulwelt‘, um damit den hier interessierenden Koordinationskontext der Schule zu verdeutlichen.

Man kann nun in Anlehnung an unterschiedliche politische Philosophien mit Boltanski und Thévenot (2007) sowie mit Derouet (1989, 1992) heuristisch mindestens vier verschiedene Schulwelten unterscheiden, um die organisational bedingte Negativselektion von Migrantenkindern auf dem Hintergrund unterschiedlicher schulischer Koordinationsanforderungen und Rechtfertigungsordnungen zu verstehen: die Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit, die gemeinschaftsförmige Schulwelt, die effiziente Schulwelt, sowie die marktförmige Schulwelt.

3. Die selektionsrelevanten Schulwelten und ihre Rechtfertigungsweisen

Derouet (1989, 1992) hat die von Boltanski und Thévenot propagierten ‚Welten‘ in politische Schulmodelle übersetzt. Jedes normative Model verweist auf eine Organisationsform schulischer Sozialbeziehungen, welche ein eigenes Gerechtigkeitsprinzip (Gleichheit, Gemeinschaft, Effizienz u.a.) reklamiert und festlegt, was als normale schulische Sozialbeziehungen in der Schule zu gelten hat (Derouet 1989: 15). Mit Bezugnahme auf Derouets Arbeiten skizziere ich nachfolgend für jede Schulwelt in einem ersten Schritt die Kohärenz zwischen der legitimen Wissensform, der Pädagogik⁴, und den sozialen Beziehungen. In einem zweiten Schritt verdeutliche ich jeweils die Bedeutung einer Schulwelt für die schulische Beurteilung sowie für die Selektion am Übergang von der Grundschule auf die gegliederte Sekundarstufe I.

Zur Illustration der jeweiligen Rechtfertigungsordnungen, derer sich Lehrkräfte bedienen, um ihre Selektionsentscheidungen zu legitimieren, beziehe ich mich auf die empirischen Arbeiten von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) sowie von Gomolla und Radtke (2002).

⁴ Als pädagogische Aufgabe einer Schulwelt versteht sich dabei jene bestimmte Art des Erziehens und Unterrichtens, die neben dem Wohl des Einzelschülers immer auch die Stärkung des jeweiligen Gemeinwesens bzw. seines Allgemeinwohls zum Ziel hat.

Mittels offener Interviews in Schulen der Stadt Bern und objektiv hermeneutischer Analysen haben Streckeisen et al. (2007) typologisiert, wie Lehrkräfte „deutend mit dem Handlungsproblem umgehen, gleichzeitig zu ihren pädagogischen Aufgaben auch selektionsbezogenen Verpflichtungen nachkommen zu müssen“ (ebd.: 62). Während ihre reichhaltigen empirischen Analysen die Rekonstruktion von Legitimationsmustern der Selektion am Ende der Grundschule im Allgemeinen ermöglichen, haben Gomolla und Radtke (2002) argumentanalytisch untersucht, wie die Negativselektion von Migrant*innenkindern im Besonderen legitimiert wird.

3.1 Die Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit

Die Schulwelt des Allgemeininteressens⁵ und der Chancengleichheit hatte ihren historischen Ursprung in der Aufklärung und in der französischen Revolution (Derouet 1992: 39ff). Im Kampf gegen die Feudalgesellschaft, in der das Individuum durch Familie und Tradition vereinnahmt war, definierte man die moderne Sozialbeziehung neu als von jeglicher häuslicher Bande befreit. Dazu sollte insbesondere die ‚Neue Schule‘ (*l'école nouvelle*) Hand bieten, welche als separierter und neutraler Ort jenseits sozialer Differenzen zum Ziel hatte, aus jedem Kind, unabhängig seiner Herkunft, einen aufgeklärten Bürger im Allgemeininteressen, bzw. im Eigeninteresse der französischen Republik zu schaffen (Perroton 2000: 133). Dem entspricht im deutschen Raum das humboldtsche Bildungsideal bzw. das Ziel der modernen Erziehung, sich selbst ein Urteil zu bilden, autonom und mündig zu werden, und die Schule versteht sich als Ort, an dem demokratische Tugenden erzeugt und eingeübt werden können (Radtke, 2007). Vermittelt über den chancengleichen Zugang zum Allgemeinwissen soll zugleich die gesellschaftliche Integration gefördert werden (Derouet 1992: 277).

Zentral ist der Begriff des *abstrakten Wissens* (frz. *savoir*), im Sinne von Konzepten, die Allgemeingültigkeit beanspruchen (Derouet, 1992, 88). Die Schule ist die Welt der Ideen (und nicht jene der Erfahrung oder der Taten). Das *pädagogische* Hauptinstrument der Ideenvermittlung ist die öffentliche Rede des Lehrers (*la parole*, vgl. Derouet 1989: 22), sowie der Ideenaustausch im Modus einer emotionsbefreiten Argumentation. Die Ideen gilt es dabei mittels entpersonalisierter Beziehung zwischen Lehrer und Schülern zu bilden. Die

⁵ In Abgrenzung zu jeglicher Form von Partikularinteressen regionaler, familiärer oder kultureller Gattung (Derouet 1992: 87).

Beziehungen zwischen Personen vollziehen sich ausschließlich von Intellekt zu Intellekt, wobei der Lehrer leidenschaftslos respektiert wird (Derouet, 1992, 90).

Beurteilung und Selektion: Bei der meritokratischen Prüfung und Beurteilung des inkarnierten Allgemeinwissens (also der ‚Größe‘ eines Schülers) verpflichtet sich die Schule zu Unabhängigkeit, wobei sie vor familiären und lokalen Erpressungsversuchen staatlich geschützt wird. Der Lehrer kann vor allem dann gerecht über seine Schüler urteilen, wenn er ihren Charakter und ihre Familien nicht allzu gut kennt (Derouet 1992: 89f). Über die weiterführende schulische Zukunft der Schüler entscheiden ausschließlich die Lehrpersonen, ohne Einfluss der Eltern (ebd., 276), wobei das Prinzip der Chancengleichheit nach einer möglichst späten schulischen Selektion verlangt (Streckeisen et al. 2007: 277). Die schulische Auslese lässt sich in der Schulwelt des Allgemeininteressens mit dem Argument legitimieren, dass der gesellschaftliche Zweck der Selektion darin bestehe, das Absinken des allgemeinen Bildungsniveaus zu verhindern (Streckeisen et al. 2007: 109). Der schulische Verdienst rechtfertigt sich dabei über die arbeitsintensive Askese, welche ein Schüler erbringen muss, um im Universum des Allgemeinwissens und -interessens aufzusteigen (Derouet 1989: 21).

Streckeisen et al. (2007) haben den Fall einer Sekundarlehrerin rekonstruiert, die den mangelnden Schulerfolg und die Negativselektion von Migrantenkinder mit Bezugnahme auf die Schulwelt des Allgemeininteressens zu legitimieren wusste: ‚Ausländerkindern‘ würde die ‚Allgemeinbildung‘, das Grundinteresse sowie die ‚intellektuelle Neugier‘ fehlen, um in höherwertigen Schulformen („im Gymer“, ebd. 120) zu bestehen. Bei dieser Konklusion handelt es sich allerdings um das Ende einer längeren Argumentationskette, die bei der Behauptung ansetzt, dass Allgemeinbildung und Interesse bei Ausländerkindern durch das mangelhafte elterliche Erziehungsverhalten und das fehlende Interessen der Eltern an gewissen Schulfächern („Natur und Geographie“) beeinträchtigt seien. Die Chancengleichheit sei daher, so die Lehrerin, bereits im Kindesalter nicht gegeben (ebd., 119), wobei die Schule keine Verantwortung für die familiären Erziehungsfolgen übernehmen könne. Dieser Schulterschluss mit der nachfolgend skizzierten ‚gemeinschaftsförmigen Schulwelt‘ ermöglicht es der Schule, einen potentiellen Widerspruch in der Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit zu vermeiden, denn im Gegensatz zum Selektionskriterium ‚Allgemeinbildung‘ lässt das Gerechtigkeitsprinzip der Chancengleichheit keine Rechtfertigung der Negativselektion von Migrantenkinder zu. Es

handelt sich vielmehr um ein starkes Argument gegen schulische Benachteiligungen jeglicher Art.

3.2 Die gemeinschaftsförmige Schulwelt

Das Ideal der Schule des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit stand von Anfang an in einem gespannten Verhältnis mit einem Schulmodell, das in erster Linie auf den zwischenmenschlichen Beziehungen sowie der lokalen Verwurzelung gründet und auf einer Kontinuität der familiären und schulischen Erziehung basiert (Derouet 1989: 22; 1992: 95). Organisationsprinzipien der gemeinschaftsförmigen Schulwelt sind menschliche Wärme (frz. *chaleur*), Nähe und Vertrauen, und ihr Organisationsmodus entspricht jenem einer Familie (Derouet 1992: 96). Die Schule dieser ‚häuslichen Welt‘ ist zuallererst eine Schulgemeinschaft, die sich über die Qualität der Mitglieder und ihrer Beziehungen zueinander definiert. Privatschulen verkörpern diese Welt oft in besonderer Weise (z.B. als Montessori- oder Waldorf-Schule) und sie versinnbildlichen gleichzeitig, dass der Schüler nicht dem Staat, sondern der Familie gehört. Das zentrale Rechtfertigungskriterium ist die soziale Kohäsion und das Glück einer partikularistischen Gemeinschaft (Derouet 1989: 22).

Während in der Schulwelt des Allgemeininteresses das abstrakte *Wissen* im Mittelpunkt steht, ist es in der gemeinschaftsförmigen Schulwelt die Person in seiner Ganzheitlichkeit, die es zu bilden und in ihr Milieu zu integrieren gilt (Derouet 1992: 98). An die Stelle des *savoir* tritt das *savoir-être* (Derouet 1989: 23) beziehungsweise die Charakterbildung (Derouet 1992: 101). Neben kognitiven Qualitäten wie Intellekt und Verstand gilt die pädagogische Aufmerksamkeit vor allem der Förderung des Schülers als ‚ganzer Mensch‘ (Streckeisen et al. 2007: 257) unter Berücksichtigung seiner Affektivität, Körperlichkeit und Sensibilität, welche die Lehrperson zu ‚spüren‘ hat (ebd.: 223). Die häusliche *Pädagogik* fördert die Solidarität, gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit zwischen den Schülern sowie ein gutes Schulklima. Sie ist bestrebt, dem Kinde in- und außerhalb der Schule das Glückliche zu ermöglichen und vor subjektivem Leiden, insbesondere auch durch die Schule, zu verschonen (Derouet 1989: 24). Sie denunziert die Trennung von Schule und Leben, von Schulhaus und lokalem Milieu, bzw. von Kultur und Alltäglichem (ebd.: 22). Lernen bedeutet soziales Lernen (in Abgrenzung zum akademischen Lernen, vgl. Oester, Fiechter & Kappus 2005) i.S.v. einander gelten lassen, einander dulden, miteinander auskommen, zusammenarbeiten, Konflikte friedlich lösen (Radtke, 2007). Unterrichtssprache ist eher die lokale Sprache (in der Schweiz

die Mundart) als die Standardsprache (Oester et al. 2005: 31). Den harmonischen *Sozialbeziehungen* und der familiären Vergemeinschaftung kommt in der gemeinschaftsförmigen Schulwelt große Bedeutung zu. Die Lehrperson ist nahe stehender Freund und Vater, bzw. nahe stehende Freundin und Mutter, und der Schüler kann sich der Lehrperson vollends anvertrauen (Streckeisen et al. 2007: 40). In Analogie mit dem Familienmodell sehen sich die Lehrer als Elternvertreter in der ‚Schulstube‘ (ebd.: 273), und die Hierarchien zwischen Lehrkräften und Schülern entsprechen denen von Eltern und Kindern. Die lehrerseitige Autorität ist naturgegeben und nicht diskutierbar, die Kontrolle permanent aber diffus (Derouet 1989: 24). Die Lehrkräfte müssen ihr Handeln vor der lokalen Gemeinschaft und nicht gegenüber einem staatlichen Gemeinwesen fernab der Einzelschule rechtfertigen (Derouet 1992: 102).

Beurteilung und Selektion: In der ‚traditionellen Schule‘ werden eher Kameradschaft, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit (etwa durch Betragensnoten) ausgezeichnet als Schulleistungen (Derouet 1992: 98). Tests, welche Leistungsunterschiede offen legen, werden eher vermieden. Gruppenarbeit wird der Einzelarbeit vorgezogen, da daraus keine individuelle Leistung ersichtlich ist, oder Lehrkräfte stellen Aufgaben zu möglichst freien Themen, deren Resultate sie nur global und subjektiv beurteilen können. Die gemeinschaftsförmige Schulwelt distanziert sich konzeptionell von distinktiven Prozeduren, welche die Schüler in Funktion ihres Leistungs- und Kompetenzniveaus separieren (Derouet 1989: 24), denn durch subjektive Kränkung schädigt die Negativselektion den Schüler (Streckeisen et al. 2007: 212). Dieser „pädagogisch sinnlose Schmerz“ (ebd.) beeinträchtigt das pädagogisch notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern (ebd.: 217).

Der Argumentationshaushalt der gemeinschaftsförmigen Schulwelt erweist sich in der Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002) dennoch als zentral für die schulische Begründung der Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe. Elf der von den Autoren rekonstruierten zwanzig Schlussregeln fallen in diese Kategorie. Sie lassen sich grob vier Topoi zuordnen: Die Lehrkräfte argumentieren erstens aus ‚pädagogischer Sorge‘, dass es die Kinder vor Misserfolg, negativen Erfahrungen und Enttäuschungen in höheren Schulen zu bewahren gelte (ebd.: 240ff). Dominanter sind jedoch Verweise auf eine fehlende kulturelle Passung (u.a. bzgl. Sprache und Kultur) zwischen der deutschen Schule und den türkischen Familien, wobei das Leben in verschiedenen kulturellen

Welten den Schulerfolg erschweren würde, insbesondere in Realschulen und Gymnasien. Integration in die deutsche Kultur wird als Voraussetzung für Schulerfolg betrachtet, und die sich integrationsunwillig segregierenden 'Ausländer' für das schulische Scheitern ihrer Kinder verantwortlich gemacht (ebd.: 235ff). Die Lehrkräfte rechtfertigen die Negativselektion dabei mit zwei zentralen Topoi, die auf der Annahme kultureller Differenzen bzw. auf ethnisch-kulturellen Zuschreibungen gründen: Zum einen wird den Eltern vorgehalten, dass sie ihre Kinder nicht angemessen erziehen und unterstützen könnten, um diese zum Schulerfolg zu führen (vgl. auch Streckeisen et al. 2007: 119). Bemängelt werden die mangelnde häusliche Förderung von deutscher Sprache und Arbeitshaltung (Gomolla & Radtke 2002: 244), sowie schwierige familiäre Verhältnisse, die u.a. aus der Erwerbstätigkeit der Mütter resultieren würden (Streckeisen et al. 2007: 126). Zum anderen wird die kontinuierliche Kooperations- und Kontaktfähigkeit ,ausländischer' Eltern mit der Schule in Abrede gestellt, welche für den Schulerfolg als unerlässlich gilt (Gomolla & Radtke 2002: 248). Schließlich wird die These einer für den Schulerfolg erforderlichen kulturellen Passung zwischen Schule und Elternhaus in einem vierten Topos zu Kulturkonfliktszenarien ausgeweitet. So wird etwa Türken eine aggressive und feindselige Haltung gegenüber der deutschen Gesellschaft und Schule zugeschrieben (ebd.: 246). Bei Streckeisen et al. (2007: 124) finden sich darüber hinaus Hinweise auf Befürchtungen der Lehrkräfte, dass das Klassenzimmer „zu einer politischen Krisenregion“ werde, in der Staaten bzw. Schüler aus afrikanischen Staaten oder dem Balkan mit ‚Gewalt‘ und ‚Hass‘ aufeinander treffen und dadurch schulische Disziplinarprobleme verursachen würden.

3.3 Die effiziente Schulwelt

Bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts tauchte in Frankreich die Metapher von der Schule als Fabrik und den Schülern als Fertigungsprodukte auf (Derouet 1992: 106). Die Rationalisierung der Schule basierte dabei vorerst auf administrativen Prinzipien (Derouet 1989: 24). Die effiziente Schulwelt ist durch Planbarkeit und Planungssicherheit gekennzeichnet, etwa wenn Grundschulen und weiterführende Schulen in feste Konstellationen eingebunden sind, in denen die Schülerströme alljährlich in den gleichen Bahnen verlaufen (Radtke 2004: 167). Schulen kommen Unternehmen gleich, deren Organisation sich nach dem erwünschten Output richtet, und die sich in jüngster Zeit mit betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumente managen lassen (vgl. kritisch dazu Radtke 2006: 202). Im Sinne einer leistungsideologischen, ‚normativen Empirie‘ liegt dieser

Schulwelt eine ökonomische, auf rechnerische Effizienz und Effektivität gerichtete Betrachtungsweise von pädagogischen Einrichtungen und Erziehungsmaßnahmen zugrunde (Radtke 2007).

Die effiziente Schulwelt präferiert Mindestgrößen von Klassen und Schulen, welche einen effizienten Mitteleinsatz garantieren (Radtke 2005). Mit homogenisierten Leistungsklassen will sie verhindern, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten in Klassen mit höheren Leistungsanforderungen den Lernrhythmus verlangsamen und die Leistungszuwächse der andern schmälern könnten. Leistungsklassen ermöglichen zudem einen effizienten, für die Lehrkräfte gut führbaren Unterricht, auch wenn so gleiche Lernchancen für alle verunmöglicht werden (Derouet 1989: 15 u. 37). Auch die Anforderung an die Schüler, dass sie die Unterrichtssprache beherrschen müssen, gehört zur Normalitätserwartung der effizienten Schulwelt, denn „die Schule will sicher gehen, dass sie mit den Schülern (...) erfolgreich arbeiten kann“ (Radtke 2004: 157). Die Schule soll schließlich der arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft zudienen. Die Angleichung der schulischen Lerninhalte an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts lässt sich dabei als Beitrag zum gesellschaftlichen Allgemeinwohl legitimieren, da sie sowohl eine starke Ökonomie als auch das individuelle Wohl fördert (Ball & Youdell 2008: 98; Boltanski & Thévenot 2007: 171).

Wissen wird entsprechend nicht zum Selbstzweck erworben, sondern es soll möglichst anwendbar sein und der Lösung konkreter oder technischer Probleme dienen, weshalb Berufsbildung höher geschätzt wird als Allgemeinbildung (Derouet 1992: 107 u. 128). Angestrebt wird weder *savoir* noch *savoir-être*, sondern *savoir-faire* (ebd.: 102) im Sinne von Problemlösekompetenz. Zentral wird die Kompetenz, sich selbständig Wissen erschließen und aneignen zu können („lernen des Lernens“), um heute noch unbekannte, zukünftig sich stellende Probleme zu lösen (Radtke 2007). In der effizienten Schulwelt ist Erziehung und Bildung zuallererst ein technisches Problem (Derouet 1992: 106). Im Glauben der industriellen *Pädagogik* ist Bildung plan-, programmier- und kontrollierbar, und sie lässt sich top-down mittels Lehrplänen und Lerntechniken vermitteln (Radtke 2007). Leistungshomogene Lerngruppen erleichtern es dabei, Lektionen methodisch und didaktisch perfekt aufzubauen (Streckeisen et al. 2007: 118). Der Wissenserwerb wird durch die Lösung von Problemen in konkreten Situationen gefördert und dabei mit funktionalen, technischen Hilfs- und Lernmitteln unterstützt. Der Unterricht findet zudem oft in spezialisierten Räumlichkeiten statt: in Sprachkabinen, Projektionsräumen, Dokumentations- und

Informationszentren, oder in Computerräumen, die von Experten (Bibliothekar, EDV-Spezialistin) beaufsichtigt werden (Derouet 1989: 26). Die *Beziehungen* zwischen den schulischen Akteuren sind entsprechend harmonisch, wenn sie funktionieren, organisiert und optimiert sind (Boltanski & Thévenot 2007: 283). Von den Schülern wird Anpassung an die funktionalen Verhaltensregeln erwartet, um das Risiko von Störungen zu minimieren und effiziente Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte zu ermöglichen.

Beurteilung und Selektion: Schulische Beurteilung stellt in der effizienten Schulwelt eine technische Herausforderung dar, in deren Mittelpunkt Fragen der Objektivität und Präzision sowie die Zuverlässigkeit einer standardisierten Leistungskontrolle stehen. Dabei gilt es durch die Persönlichkeit des Prüfers verursachte Messfehler möglichst zu vermeiden (Derouet 1989: 26; 1992: 107). Die Analysen von Streckeisen et al. (2007) verweisen auf vielfältige Rechtfertigungsweisen der schulischen Selektion in der effizienten Schulwelt. Diese lässt sich erstens methodisch-didaktischen legitimieren. Als Disziplinierungsinstrument ermöglicht sie den Lehrpersonen bereits in der Grundschule – und nicht erst auf der Sekundarstufe I, auf der sie mit homogenen Leistungsklassen effizientes Unterrichten gestattet⁶ – ein ‚normales‘ Schulehalten, indem die Schüler aufgrund ihres Wissens um die Selektion zu Disziplin und ‚ordentlichem‘ Verhalten (ebd.: 189) sowie zu gesellschaftlich verwertbarer Leistung (ebd.: 198f) angeregt werden. Zweitens lässt sie sich in organisatorisch-institutioneller Hinsicht mit der bestmöglichen Förderung *aller* Schüler und Schülerinnen legitimieren, indem sie die Schüler „an den für sie je ‚richtigen‘ Platz im Schulsystem“ alloziert (ebd.: 142). Die für einen betreffenden Schüler ‚richtige Unterstützung‘ wird dabei durch genügend *Zeitressourcen* ermöglicht, welche die unterschiedlichen Schulformen für die jeweiligen Fördermaßnahmen bereitstellen (ebd.: 171). Drittens rechtfertigen die Lehrkräfte sowohl die Positiv- als auch die Negativselektion mit dem Bedarf einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Zum einen müssten verantwortungsvolle Positionen mit Personen besetzt werden, die über die erforderlichen Fähigkeiten verfügten (ebd.: 109). Zum anderen brauche die Gesellschaft „nicht nur verantwortungswillige (...) Personen in hohen Positionen, sondern auch ‚gute Buezer‘, das heißt Personen, die in unteren Hierarchieebenen tätig sind“ (ebd.: 190). Durch

⁶ Vgl. hierzu die kohärente Rechtfertigung der schulischen Selektion in der Zuschrift eines Lesers an die Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. Oktober 2009, S. 10, unter dem Titel „Wider den Berliner Bildungszentralismus“: „Die FDP fordert unverdrossen eine sechsjährige Grundschule. Das bedeutet aber in der schulischen Praxis ein längeres Ausbremsen der Begabten, und das sind die, die später den Wohlstand schaffen, von dem alle ihren Nutzen haben, gerade auch die weniger Leistungsfähigen“.

den Fortschritt einer arbeitsteiligen Gesellschaft, welche sie bewirkt, trägt die schulische Selektion – so die klassische Rechtfertigungsformel – zum Wohle und Profit aller bei.

Die Rechtfertigungsordnung der effizienten Welt findet sich auch im empirischen Material bei Gomolla und Radtke (2002; in sieben der zwanzig Schlussregeln) wieder, um die Negativselektion von Migrantenkindern zu legitimieren. Dabei lassen sich drei Topoi unterscheiden. Aus *formal-organisatorischer* Perspektive (ebd.: 230ff) wird erstens argumentiert, dass sich ausländische Schüler erst dann schulisch integrieren lassen, sobald sie die nötigen institutionellen Stufen durchwandert und genügend lange Förderzeiten ‚genossen‘ hätten, um im Regelunterricht nicht mehr zu stören. Für Kinder mit organisatorischem Sonderstatus (etwa wenn sie altersmäßig zu spät die Auffangklasse beginnen) sei zudem nicht die Grundschule, sondern eine Hauptschule mit Vorbereitungsklasse⁷ zuständig. Vergleichbar wird auch argumentiert, wenn die Schule bei einem Kind gravierende Sprachdefizite identifiziert. Dann seien aufgrund beschränkter organisatorischer Ressourcen (kein Deutschförderunterricht, Mangel an Lehrer) weder die Regelschule auf der Grundstufe noch die Realschule bzw. das Gymnasium zuständig. Insbesondere in Bezug auf den Übergang ins Gymnasium wird bei ausländischen Schülern ohne ‚*perfekte Deutschkenntnisse*‘ zweitens ein schulisches Scheitern aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten prognostiziert. Diese würden sich bei erhöhten Leistungsanforderungen negativ auf alle Fächer auswirken und die Mitarbeit im Unterricht gefährden (ebd.: 235ff). Drittens wird aus *organisatorisch-institutioneller* Perspektive die Hauptschule als bestmögliche Förderinstitution für Migrantenkinder propagiert. Die Merkmale ihres Unterrichts (praxisorientiertes sowie untheoretisches Arbeiten, sprachliche und kulturelle Heterogenität, Teamteaching etc.) werden dabei als nützliche Angebote für ausländische Schülerinnen dargestellt (ebd.: 233).

3.4 Die marktförmige Schulwelt

In der *marktförmigen Schulwelt* haben die Familien das Recht frei zu wählen, an welche Schule sie ihre Kinder schicken wollen. Die Wahlfreiheit wird durch Entbürokratisierung und Deregulierung des Schulsystems ermöglicht, u.a. durch die Aufhebung der Schuleinzugsgebiete und durch die Diversifizierung des lokalen Bildungsangebots mittels

⁷ Eine Vorbereitungsklasse ist ein auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitendes Schulangebot für fremdsprachige Schüler, die gemäß Einschätzung der Schule noch über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Regelunterricht folgen zu können.

Profilbildung⁸ (Ball & Youdell 2008; Radtke 2004). Damit Eltern einzelne Schulen vergleichen und eine informierte Wahl treffen können, müssen zudem genügend Informationen über die Einzelschulen verfügbar sein. Dies geschieht einerseits durch die Publikation von Erfolgsraten jährlicher Examen in großen Zeitungen oder der lokalen Presse (z.B. *School League Tables* in Großbritannien), oder im Rahmen einer staatlichen Informationskampagne mittels eines Systems von Bildungsindikatoren (Derouet 1992: 114). Andererseits bemühen sich die Schulen selbst um Öffentlichkeit und werben mit ihrem spezifischen Schulprofil anlässlich von Tagen ‚der offenen Tür‘ oder durch Inserate, etwa in Zeitschriften oder öffentlichen Verkehrsmitteln, um neue Kunden.

Die Schullandschaft kommt damit einem ‚Quasi-Markt‘ gleich, auf dem das Wettbewerbsprinzip zwischen den (öffentlichen wie privaten) Schulen gilt. Letztere sind entsprechend angehalten, ihre Ressourcen autonom zu verwalten (‚Schulautonomie‘) und möglichst gewinnbringend zu nutzen. Die Einzelschule ist bestrebt, durch gezielte Rekrutierung jene Schüler an sich zu binden, die sich durch sparsamen Ressourcenverbrauch zum Schulerfolg führen lassen. Wie alle anderen Schulwelten rechtfertigt sich auch die marktförmige Schule mit einem Beitrag zum Gemeinwohl. Durch den Wettbewerb zwischen den Schulen soll der Bildungsstandard im Erziehungssystem erhöht werden, entweder durch die Schließung von schlechten bzw. leistungsschwachen Schulen, die nicht mehr nachgefragt werden, oder durch die Leistungssteigerung ebendieser Schulen als Resultat des Wettbewerbsdrucks (Ball & Youdell 2008: 18).

Wissen und *Pädagogik* dienen der marktförmigen Schulwelt als Mittel zum Zweck des Bestandserhalts auf dem schulischen Markt. Das vermittelte Wissen hängt entsprechend ab von der Nachfrage, bzw. vom pädagogischen Profil, mit dem eine Einzelschule versucht, sich im Wettbewerb zwischen Schulen durchzusetzen. Bildung erhält in der marktförmigen Schulwelt einen Warencharakter und einen Tauschwert, im Gegensatz zu ihrem Gebrauchswert in der effizienten Schulwelt. Als ‚teaching to the test‘ (lernen auf schulvergleichende Examen) wirkt sich der Wettbewerbsdruck zudem auf die Unterrichtsgestaltung und Schwerpunktsetzung im Klassenzimmer aus (ebd.: 87). Das

⁸ Neben Spezialisierung auf spezifische Fächerangebote (‚Musikerziehung‘ oder ‚Frühenglisch‘) kann sich eine Schule auch durch eine bestimmte Gestaltung der Schulgemeinschaft profilieren (beispielsweise als Montessori- oder Waldorf-Schule, oder als konfessionelle Gemeinschaft, vgl. Radtke 2004: 170).

Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften, zwischen Schülern beziehungsweise zwischen den Schulen ist durch Konkurrenz charakterisiert (Derouet 1989: 28).

Beurteilung und Selektion: Leistungsbeurteilung wird nicht erst im Rahmen von Examen, die dem Vergleich der Schulen dienen, relevant. Bereits bei der Rekrutierung ihrer Schüler betreiben die Schulen eine Selektion, welche ihrem eigenen pädagogischen Profil möglichst zuträglich ist, um jene abzuweisen, die keine erfolgreiche Schullaufbahn versprechen. Die Entscheidung, welche Schüler der marktförmigen Schule am besten dienen, kann dabei abhängig sein von Annahmen über den Zusammenhang von sozialer Klasse, Ethnizität und Geschlecht mit Leistungsfähigkeit, was tendenziell zur sozialen und ethnischen Entmischung bzw. Homogenisierung der Schülerpopulation führt (Ball & Youdell 2008: 80; Radtke 2004: 172).⁹ Im Untersuchungsmaterial von Gomolla und Radtke (2002) finden sich nur am Rande Hinweise auf die Bedeutung der marktförmigen Schulwelt für die Rechtfertigung der Negativselektion von Migrantenkinder. Die Autoren verweisen auf eine Realschule, die der nicht obligatorischen zweiten Fremdsprache einen hohen Stellenwert einräumt, um sich im lokalen schulischen Kontext zu profilieren und mit einem Gymnasium um Schülerinnen zu konkurrieren. Dies resultiert in einer marktbedingt erhöhten Bedeutung des sprachlichen Selektionskriteriums zum Nachteil ausländischer Schüler, bei denen Zusatzprobleme hinsichtlich des Erwerbs der zweiten schulischen Fremdsprache erwartet werden (ebd.: 240).

4 Kompromisse zwischen widersprüchlichen Selektionsprinzipien

Die präsentierten Schulwelten ermöglichen es, die Argumentationen pädagogischer Debatten einigen fundamentalen schulpolitischen Prinzipien zuzuordnen. Die Antwort auf die Frage, weshalb das Erziehungssystem sein Versprechen, einen ‚meritokratischen‘, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung zu garantieren, chronisch nicht zu leisten vermag (Radtke 2004: 150), ist in der Spannung zwischen der Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit mit den anderen Schulwelten zu suchen. Die obige Interpretation der Ergebnisse von Gomolla und Radtke (2002) zeigt dabei, dass die Schule in hohem Masse die Rechtfertigungsordnungen der gemeinschaftsförmigen und der effizienten Schulwelt

⁹ Dieser Prozess wird verstärkt, indem sich Schulen mit hohem Ausländeranteil ihrerseits ein spezifisches ausländerpädagogisches Profil mit besonderen Sprachfördermaßnahmen, Hausaufgabenhilfe usw. geben, was sie für deutsche Mittelschichteltern weiter unattraktiv macht (Radtke 2004: 170).

mobilisiert, um die Negativselektion von Migrantenkindern in die weiterführenden Schulen zu legitimieren. Die verbreiteten schulischen Überzeugungen, wonach der Schulerfolg von Migrantenkindern nur möglich sei, wenn deren Eltern kontinuierlich Kontakt mit der Schule halten und ihre Kinder in schulischen Belangen tatkräftig unterstützen würden (Argumente der gemeinschaftsförmigen Welt, vgl. Kap. 3.2), stehen dabei in deutlichem Widerspruch zum Gerechtigkeitsprinzip der Schulwelt des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit. Letztere verlangt gerade, dass die Schule einen klaren Bruch mit dem familiären Milieu vollziehen müsste, um die Integration in Schule und Republik zu gewährleisten (Perroton 2000: 133).

Die skizzierten Schulwelten gilt es bezüglich ihrer Wirklichkeitsnähe jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Es wäre falsch, sie in der präsentierten, idealtypischen Form aufspüren zu wollen, denn sie treten praktisch nie in ihrer Reinform zutage sondern sind meist als *Kompromisse* (Boltanski & Thévenot 2007: 367ff) auf komplexe Weise miteinander verzahnt. Schulische Situationen sind in der Regel hybride Situationen, denen unterschiedliche, miteinander konfligierende Gerechtigkeitsannahmen unterlegt sind. Erst die Kompromissbildung garantiert dann den Zusammenhalt der Personen in einer Situation und damit Stabilität und Fortbestand von Einzelschulen und Erziehungssystemen. Dies gilt auch für die schulische Selektion und die Rechtfertigung ihrer Folgen gegenüber der Öffentlichkeit: Gleichheit, Gemeinschaftlichkeit und Effizienz sind widersprüchliche, sich gegenseitig ausschließende Selektionsprinzipien, und erst Kompromisse zwischen einzelnen Schulwelten ermöglichen es, die latente Debatte für und wider das eine oder andere Prinzip für eine bestimmte Zeit zu suspendieren, um Entscheidungsfähigkeit in der Selektionssituation herzustellen (Derouet 1992: 124f u. 141f).

So ruft etwa die Spannung zwischen dem staatsbürgerlichen Gleichheitsprinzip und der Notwendigkeit, die Schüler auf eine arbeitsteilige Gesellschaft vorzubereiten, oder die Spannung zwischen einem gleichwertigen und einem effizienten Unterricht nach einem Kompromiss zwischen der effizienten Schulwelt und jener des Allgemeininteressens und der Chancengleichheit (Derouet 1992: 148 u. 155). Ein Kompromiss zwischen der effizienten und der gemeinschaftsförmigen Schulwelt liegt dagegen vor, wenn letztere, obwohl sie sich tendenziell gegen Leistungsklassen ausspricht, Argumente zur Legitimation von Schulzügen mit tiefen Leistungsanforderungen liefert, wie sie Streckeisen et al. (2007: 273ff) ermittelt haben: Die Realschule diene als ‚Refugium der Gemeinschaftlichkeit‘, denn sie gestatte als

Schonraum vor Leistungsanforderungen und -Bewertungen, die ‚Selektionsopfer‘, in ihrem ganzen Menschsein‘ zu fördern. Die Kompromissbereitschaft dieser beiden Welten zeigt sich auch dann, wenn die Entwicklungs- und Bildungsprognose eines Migrantenkindes aufgrund von Befürchtungen der gemeinschaftsförmigen Welt (z.B. fehlende kulturelle Passung zwischen Schule und Elternhaus) negativ eingeschätzt wird, und diese Vorbehalte dann in einem Entscheid gegen das Gymnasium kulminieren, da das Migrantenkind dort einem ‚erfolgversprechenderen‘ Schüler einen der begrenzten Plätze wegnehmen könnte.

Sich verändernde Kompromissformen der Selektion ließen sich möglicherweise im historischen Wandel von schulischen Koordinationsanforderungen und Rechtfertigungsordnungen analysieren. Während Derouet (1992) für Frankreich im Verlauf des 20. Jahrhunderts u.a. eine Verschiebung der sich ehemals staatsbürgerlich legitimierenden Staatsschule hin zu gemeinschaftsförmigen, lokalen Schularrangements beobachtet hat, heben Ball und Youdell (2008) den Wandel der britischen Schullandschaft von einem traditionellen Kompromiss, in dem öffentlicher Dienst und Gemeinschaft kaum miteinander in Opposition standen, hin zur Marktöffnung gegen Ende der achtziger Jahre hervor. Demgegenüber verweist Radtke (2005, 2007) für Deutschland auf den Wandel des deutschen Erziehungssystems von umständlicher demokratischer Konsensbildung auf effektive und effiziente Anordnungs- und Managementsstrukturen bzw. auf den Umbau der Schulen und Hochschulen zu betriebswirtschaftlich funktionierenden Unternehmen.

Die skizzierten Rechtfertigungsordnungen ermöglichen es schließlich, Schulen bzw. Erziehungssysteme nach ihren jeweiligen Kompromissformen und Normalitätsvorstellungen zu typologisieren, um auf diesem Hintergrund verschiedene Umgangs- und Rechtfertigungsweisen mit der schulischen Selektionsaufgabe sowie unterschiedliche Auffassungen von Pädagogik zu analysieren. Pädagogisches Handeln dürfte dabei jeweils auf die Vermittlung einer spezifischen *Kombination* von Wissen, Tradition und Technik (Streckeisen et al. 2007: 38) bzw. von *savoir*, *savoir-être* und *savoir-faire* ausgerichtet sein.

5 Konklusion

Abschließend stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen den skizzierten Koordinations- und Rechtfertigungsordnungen und dem Konzept der Institutionellen

Diskriminierung sowie Nohl's (2007) Verortung des ‚Kulturellen‘ innerhalb der Organisation. Gomolla und Radtke (2002: 257) deuten die Entstehung von schulischen Bildungsungleichheiten vorrangig mit der organisationellen Logik der Schule, wobei letztere institutionelle Erwartungen und Ordnungsmuster aus der Umwelt zum Thema Migration nutzt, um diese, sofern für den eigenen Fortbestand nützlich, in ihre eigenen Operationen einzuarbeiten. Damit wird der effizienten Schulwelt der Primat für das Verständnis der Funktionsweise der Schule zugewiesen, während anderweitige Schulwelten wie die gemeinschaftsförmige oder jene der Chancengleichheit ausschließlich als opportune, in der Organisations*umwelt* lokalisierte Rechtfertigungsressourcen für ‚effiziente‘ Entscheide betrachtet werden. Die Bezeichnung dieses organisationalen Geschehens als ‚Diskriminierung‘ beruht dabei auf dem Sachverhalt, dass (a) das schulische Koordinationsprinzip der Chancengleichheit jenem der effizienten Schulwelt geopfert wird, und (b) die Schule gleichzeitig auf die Rechtfertigungsordnung der gemeinschaftsförmigen Schulwelt angewiesen ist, um dieses Verhalten und die daraus resultierenden sozialen Bildungsdisparitäten durch die Verwertung ethnischer Zuschreibungen zu legitimieren.¹⁰ Gomolla und Radtke (2002) behandeln die verschiedenen Schulwelten bei der Produktion von Bildungsungleichheiten demnach als ‚arbeitsteilig‘: Die Schule funktioniert in der effizienten Welt jenseits gemeinschaftsförmiger Prinzipien, aber sie rechtfertigt ihr Funktionieren in der gemeinschaftsförmigen Welt. Die Heuristik der Schulwelten behandelt dagegen die schulorganisatorische und die gemeinschaftsförmige Logik als institutionell-normative Funktions- und Rechtfertigungslogiken unter anderen.

Um der Ausblendung der gemeinschaftsförmigen Schulwelt bei der organisationssoziologischen Analyse schulischen Verhaltens (Derouet 1989: 15) entgegen zu wirken, hat Nohl (2007) unterschiedliche Spielarten des Kulturellen bzw. von Milieus innerhalb der Organisation vorgeschlagen.¹¹ Milieus entfalten demnach innerhalb von Schulen ein Eigenleben, welches deren Bestand gerade ermöglicht, also nicht im Widerspruch zur Organisation steht (ebd.: 67). Solche funktionalen, sowohl durch Mitgliedschaft und

¹⁰ Vgl. Imdorf (2010) zur Deutung von Diskriminierung basierend auf Boltanski und Thévenots Rechtfertigungstheorie.

¹¹ Nohl (2007: 66ff) hat fünf Formen vorgeschlagen, wie schulische Organisationen auf Milieus angewiesen sein können. Er unterscheidet Milieus als gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten in der Organisation, das milieubedingte Unterleben in pädagogischen Organisationen, milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln, informelle Regeln in Organisationsmilieus sowie Entscheidungen, die durch den Milieuhintergrund der Entscheider/-innen geprägt sind.

Zugehörigkeit konstituierte Organisationsmilieus lassen sich in der vorliegenden Heuristik als *Kompromiss* (vgl. Kap. 4) zwischen der effizienten (organisationsbasierten) sowie der gemeinschaftsförmigen (milieubasierten) Schulwelt verstehen.

Die Kompromissformel ‚Organisationsmilieu‘ erlaubt es somit, erziehungswissenschaftliche Beobachtungen auf zwei für die schulische Selektion relevante Koordinations- und Rechtfertigungsprinzipien auszuweiten. Die Heuristik der multiplen Schulwelten geht jedoch über Nohl’s zweidimensionales Verständnis von Schule als Organisation und Milieu hinaus, indem sie bei der Analyse schulischen Verhaltens neben den effizienten und gemeinschaftsförmigen Koordinationsprinzipien auch alternative normative Funktionsprinzipien zulässt, wie jene des Marktes oder der Chancengleichheit. Nach welchen Normen eine Schule funktioniert, bzw. welche Kompromisse schulpolitischer Handlungslogiken und Rechtfertigungsordnung sich in konkreten Situationen der schulischen Selektion durchsetzen, gilt es dabei *empirisch* zu ermitteln (und nicht theoretisch vorauszusetzen).

Da eine Modellierung von Schule unter Berücksichtigung multipler Ordnungs- und Gerechtigkeitsprinzipien den auf die effiziente Welt fokussierten Organisationsbegriff der konventionellen Organisationssoziologie sprengt, gilt es diesen weiter zu fassen (oder zu ersetzen). Boltanski und Thévenot (2007: 36) haben denn auch eine neue Herangehensweise an Organisationen gefordert, die „nicht mehr als einheitliche (...) Entitäten angesehen werden, sondern als eine Montage von unterschiedlichen Welten angehörenden Arrangements“. Erst solche auf Kompromissen gründende Arrangements ermöglichen es der mehrweltigen Schule, in ihrem historisch-lokalen Kontext zu überleben. An die Stelle des Verhältnisses der Organisation Schule zu ihrer institutionellen Umwelt, welches im Konzept der institutionellen Diskriminierung im Vordergrund steht (Gomolla & Radtke 2002: 257), tritt dabei in der Rechtfertigungstheorie der schulischen Selektion das Verhältnis einer hybriden, auf pluralen Welten basierenden Schule zu ihrem schulpolitisch befähigten und mitentscheidenden Publikum (Eltern, Kommunalpolitik, Medien etc.), vor welchem es die Selektionsentscheide im Eigeninteresse der Schule möglichst ohne Protestfolgen zu legitimieren gilt.

Die vorgeschlagene Heuristik der Schulwelten ermöglicht also zum einen ein konzeptionelles Verständnis der schulischen Produktion von Bildungsdisparitäten, das von multiplen Koordinations- und Gerechtigkeitsprinzipien ausgeht, die für Erhalt und Reproduktion der

Schule notwendig sind. Auf diesem Hintergrund ließen sich neben ethnischen und sozialen Disparitäten bei der Genese von Bildungsungleichheiten auch geschlechtertypische Grundschulempfehlungen analysieren, welche von der schulischen Organisationsforschung bisher praktisch gänzlich vernachlässigt wurden.

Zum anderen verweist die Heuristik auf praktische Implikationen in multiplen Schulwelten, um sozialen Bildungsungleichheiten vorzubeugen. Dabei sensibilisiert das präsentierte Selektionsmodell für das Protestpotential des schulpolitischen Publikums, dessen Interessen bei der Konzeption schulischer Interventionen berücksichtigt werden müssen. Inwiefern solche Interventionen ein wirksames Bildungs- und Integrationsmanagement ermöglichen, um der schulischen Benachteiligung von Migrantenkindern entgegenzuwirken, bleibt vorerst dahingestellt. Kritisch sei jedoch vermerkt, dass bereits das Vokabular einer derart geführten Schulentwicklungsdiskussion (,wirksam', ,Integrationsmanagement') unmissverständlich auf die effiziente Schulwelt als angemessener Interventionsort abzielt. Innovationen, welche die gegenwärtigen Mechanismen hinter der schulischen Negativselektion von Migrantenkindern grundlegend zu destabilisieren gestatten, dürften hingegen vor allem dann vielversprechend sein, wenn sie neben den organisatorischen Sachzwänge der Schule auch die Koordinationszumutungen der gemeinschaftsförmigen Schulwelt – unter anderem die Forderung an die Eltern, ihre Kinder schulisch mitverantworten zu müssen – ernsthaft in Frage stellen. Mit welchem ,Kompromiss' sich die gemeinschaftsförmige Schulwelt nicht bloß ,zum Wohle aller', sondern zuallererst im objektiven Interessen von Migrantenkindern ,steuern' und ,managen' lässt, ist dabei die entscheidende Frage.

6 Literatur

- Ball, Stephen J./Youdell, Deborah (2008): Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition
- Derouet, Jean-Louis (1989): L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. In: Luc Boltanski/Laurent Thévenot (Hrsg.), Justesse et justice dans le travail. Noisy-le-Grand Cedex: presses universitaires de france, 11-42

- Derouet, Jean-Louis (1992): *Ecole et justice - De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié
- Eymard-Duvernay, François (2004): *Économie politique de l'entreprise*. Paris: Éditions La Découvert
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich
- Haeberlin, Urs/Imdorf, Ch./Kronig, W. (2004): *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt
- Imdorf, Christian (2010): *Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl*. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, in Vorbereitung
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 70-103
- Nohl, Arnd-Michael (2007): *Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61-74
- Oester, Kathrin/Fiechter, Ursula/Kappus, Elke-Nicole (2005): *Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregation- und Integrationsprozesse am Beispiel Bern West. Forschungsbericht (Kurzfassung)*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern
- Perroton, Joëlle (2000): *Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation*. In: *VEI Enjeux*, 121, 130-147
- Radtke, Frank-Olaf (2004): *Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem*. In Klaus J. Bade/Michael Bommes (Hrsg.): *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. IMIS-Beiträge 23. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück, 143-178

- Radtke, Frank-Olaf (2005): Migration - eine Herausforderung für das bundesdeutsche Schulsystem. In: Kölnischer Kunstverein u.a. (Hrsg.): Projekt Migration. Köln, 454-465
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Politiknah und praxisverträglich. Der Beitrag der westdeutschen Erziehungswissenschaften zur Modellierung des Migrationsproblems. In Hans-Uwe Otto/Mark Schrödter (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein: neue praxis, 201-213
- Radtke, Frank-Olaf (2007): Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen. Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Micha Brumlik (Hrsg.), Vom Mißbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim/Basel: Beltz, 204-242
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften