

Schul- und Klassenzusammensetzung: Potenziale institutioneller Diskriminierung bei der Klassenzusammensetzung? Logiken hinter der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Schulklassen aus Schulleitungssicht

Onlinedokument zum Beitrag „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4-1>

Robert Moosbrugger und Katrin Hasenhuber

1 Institutionelle Diskriminierung als Analyseraster

Mit dem Fokus auf Migration prägten Gomolla und Radtke (2007) den Begriff der institutionellen Diskriminierung. Als analytischer Rahmen setzt institutionelle Diskriminierung bei „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla 2010, S. 134) an. Daraus ergibt sich ein Blick auf Organisationen, als durch ihre Strukturen und Praktiken gestaltende Institutionen von Ungleichheiten. In den Fokus geraten damit Praktiken, die innerhalb von Organisationen stattfinden und so bestehende herkunftsbedingte Ungleichheiten in Leistungs- bzw. Bildungsungleichheiten transformieren oder aber auch (über Umwege) reproduzieren (Langer 2017).

Die zentrale Annahme dabei ist, dass „Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können“ (Gomolla 2010, S. 134). Potentielle Benachteiligung entsteht über Institutions-/Organisationsimmanente Normen, Regeln und Routinen, als auch über kollektiv verfügbare Begründungen (Hase und Schmidt 2012, S. 883) und kann so auch an der bewussten Wahrnehmung vorbei – z.B. über für selbstverständlich erachtete Praktiken und über wohlmeinende Handlungen von Akteuren – entstehen (Gomolla 2010, S. 134). Eine besondere Gefahr diesbezüglich verorten Feagin und Feagin (1986) durch Interaktionseffekte zwischen institutionellen Sektoren. Wenn direkte Diskriminierung in einem Sektor auf neutrale Praktiken in einem anderen trifft. Nach Gomolla (2010, S. 146) „z.B. wenn segregierende Vorkehrungen zur Förderung bestimmter Gruppen in der Schuleingangsphase im weiteren Selektionsprozess in der Grundschule zum Risikofaktor werden“.

Im Zentrum der Analyse stehen damit Relationen zwischen Individuen und den Strukturen, in denen diese agieren. Organisationen nehmen distributionale Aktivitäten vor, die legitimiert sind/werden. Für das Funktionieren von Organisationen sind diese Distributionen zentral. So sind beispielsweise Entscheidungen zu Schulbeginn hinsichtlich der Klassenzuteilung für die Organisation funktional erforderlich. Diskriminierung entsteht dann, wenn diese Prozesse dazu führen, dass eine Gruppe weniger Ressourcen erhält als eine andere (Alvarez und Luttermann 1979).

„Um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung rekonstruieren zu können, sei v. a. sichtbar zu machen, welche scheinbar neutralen institutionellen und organisatorischen Faktoren daran beteiligt sind, dass askriptive Merkmale entscheidungsrelevant werden und dennoch der Anschein der Legitimität und Fairness gewahrt bleibt“ (Gomolla 2010, S. 147).

Im Kern steht damit die Frage, welche potenziellen Handlungsoptionen für die Erfüllung der Funktion gewählt werden, wie diese begründet werden und welche (unintendierten) Ergebnisse daraus erwachsen. Die Identifikation von diskriminierenden Praktiken erfolgt dabei von den Effekten aus. „Diese Herangehensweise liegt darin begründet, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung – für die beteiligten Professionellen und Betroffenen – in der Regel schwer zu durchschauen sind“ (Gomolla 2010, S. 147). Ausgehend von beobachteten Ungleichheiten wird danach gefragt, wie diese zustande kommen, ein Kurzschluss über möglicherweise ungleich verteilte Dispositionen zwischen in bestimmten Bereichen über- und unterrepräsentierten Gruppen durch die Gleichsetzung von Ungleichheit mit Diskriminierung, somit ausgeschlossen (Gomolla 2010, S. 144; Henry 2010, S. 428).

Diskriminierung kann dabei in direkter Form – durch intentionales Handeln in Organisationen, welches bspw. durch Gesetze bestimmt ist – oder indirekt durch institutionelle Vorkehrungen, Regeln, Praktiken (ohne Vorurteile) etc., die Angehörige von verschiedenen Gruppen aber unterschiedlich treffen, von statten gehen. Organisationen sind „ein Institutionstyp mit erheblichem Diskriminierungspotenzial, weil die Umsetzung formaler Regelungen Spielräume für nicht in der Sache begründete Ungleichbehandlungen eröffnet“ (Gomolla 2010, S. 143). Bei der Analyse in den Blick zu nehmen sind:

- a) Rahmenbedingungen außerhalb (rechtlich/politisch), als auch innerhalb der Organisation (Strukturen, Programme, Regeln etc.);
- b) wie Entscheidungen begründet werden sowie
- c) vorhandene (wahrgenommene) Handlungsoptionen.

„In den Blick geraten so die Verbindung von Institutionen als Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit („taken-for-granted“-Annahmen) mit der Routinisierung von Handlungsabläufen in Organisationen“ (Gomolla 2010, S. 143) und damit die analytischen Gegensatzpaare: Struktur vs. Praktik, Organisationaler Kontext und individuelle Akteure, Überzeugungen und Handlungen, Intentionalität und Nicht-Intentionalität (Gomolla 2010, S. 141).

Damit ist das Konzept der institutionellen Diskriminierung offen, auch wenn anfangs Migration im Fokus stand (Gomolla und Radtke 2007), um verschiedenste Prozesse und deren diskriminierendes Potential in den Blick zu nehmen. Hofstetter (2017) nahm damit bspw. die Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern in den Blick und arbeitete Potenziale institutioneller Diskriminierung dahingehend heraus, dass Eltern je nach sozioökonomischen Status über unterschiedliches schulrelevantes Wissen verfügen, welches sie einsetzen zB für die Schulkarriere ihrer Kinder einsetzen können aber auch Unterschiede dahingehend, wie Lehrkräfte mit Eltern interagieren. Jünger (2008) nahm schulrelevantes Wissen von Kindern in den Blick und wie dessen unterschiedliche Verteilung zu ungewollt unfairer Unterricht beitragen kann. Für einen Überblick über Forschungen, die das Konzept der institutionellen Diskriminierung heranziehen, vergleiche Langer (2017).

2 Methodisches Vorgehen

Im Zentrum des vorliegenden Teils stand die Frage, wie Klassen an Schulen zusammengesetzt werden. Zur Beantwortung dieser Frage wurde auf leitfadengestützte qualitative Interviews zurückgegriffen und als relevante Zielgruppe Schulleitungen identifiziert. Bei den für die Interviews ausgewählten Schulen handelt es sich um ein Conveniencesample von 20 Schulen, die jedoch, um ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Rahmenbedingungen, differenziert nach den Kriterien

Schulform (Volksschulen, Neue Mittelschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen – Unterstufe), ländliche bzw. städtische Lage und vermuteten Zusammensetzung der Schülerschaft ausgewählt wurden. Per Definition der Fragestellung von vornherein aus, schieden kleine Schulen, an denen es jeweils nur eine Klasse zu Schulbeginn gibt.

Da, wie oben bereits angeführt, Prozesse und deren (potenzielle) Ergebnisse und Wirkungen nur im Kontext betrachtet werden können, orientierte sich der für die Interviews verwendete Leitfaden an den von Donabedian (1980) vorgeschlagenen Kategorien zur umfassenden Erfassung von Qualität in Organisationen, nämlich:

- Strukturqualität: der Rahmen, in den die Arbeit eingebettet ist;
- Prozessqualität: die Ausgestaltung von Prozessen sowie
- Ergebnisqualität: inwieweit gewünschte Resultate erreicht werden.

Ergänzt wurde in Anlehnung an Jimenez und Glaser (2015, S. 98) die Konzeptqualität, welche „das Vorhandensein fundierter Theorie und konzeptioneller Grundlagen sowie Erklärungsmodelle“ umfasst.

Tabelle 1: Überblick interviewte Schulleitungen

Schultyp/Nr.	Lage	(vermutete) Schülerpopulation
VS1	Ländlich	Durchmischt
VS2	Großstadt	Durchmischt
VS3	Ländlich	Eher homogen
VS4	Großstadt	Geringer Migrationsanteil
VS5	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
VS6	Städtisch	Durchmischt
VS7	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
VS8	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
NMS1	Ländlich	Durchmischt
NMS2	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
NMS3	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
NMS4	Großstadt	Hoher Migrationsanteil
NMS5	Städtisch	Durchmischt
NMS6	Großstadt	Durchmischt
NMS7	Großstadt	Durchmischt
AHS1	Großstadt	Eher homogen
AHS2	Großstadt	Durchmischt
AHS3	Ländlich	Durchmischt
AHS4	Großstadt	Durchmischt
AHS5	Städtisch	Durchmischt

Basis für die Datenanalyse bildeten die 20 Transkripte der durchgeführten Interviews. Mit Hilfe von MAXQDA wurde anhand des vorhandenen Datenmaterials eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt. Die Analyse selbst ist dabei als zirkulärer Prozess zu verstehen. Zunächst wurde aus dem Datenmaterial – mit Bedachtnahme relevanter Aspekte aus den theoretischen Vorüberlegungen – ein erstes, grobes Kategorienschema herausgearbeitet. So genannte Codes wurden kreiert, definiert und abgegrenzt, das Datenmaterial Schritt für Schritt durchgearbeitet und Textstellen mit Codes versehen. Dies entspricht first-level-coding nach Miles und Huberman (1994). In einem

nächsten Schritt wurden die mit Codes versehenen Textstellen unter gemeinsamen Überschriften zusammengefasst und im Rückgriff auf theoretische Vorüberlegungen explizite Codierregeln definiert.

In einem zyklischen Prozess wurde so das Datenmaterial durchgearbeitet. Bei Bedarf wurden neue Codes generiert/definiert. Der nächste Schritt befasste sich mit der Strukturierung des Datenmaterials – second-level-coding nach Miles und Huberman (1994). Das Datenmaterial wurde nach einheitlichen Gesichtspunkten geordnet und durch die Bündelung einzelner codierter Textstellen das Analysematerial reduziert. Im Zentrum standen dabei Handlungslogiken bei der Klassenzusammenstellung und damit verbundene Praktiken sowie Strukturen und deren Begründung.

Ergänzend wurden die offenen Antworten aus der Schulleitererhebung im Rahmen der BIST-Überprüfung (Mathematik, 4. Klasse 2013) zu der Frage, welche Kriterien bei der Klassenbildung Berücksichtigung finden ausgewertet. Ähnlich dem oben beschriebenen first-level-Coding wurde das Material codiert und unter gemeinsamen Überschriften sortiert.

3 Ergebnisse

Aus der quantitativen Auswertung der offenen Antworten im Rahmen der Schulleitungsbefragung im Zuge der BIST-Überprüfungen ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 1): Am häufigsten wurde von den Schulleitungen darauf verwiesen, dass nach Merkmalen wie Migrationshintergrund – in erster Linie mit Bezug auf Sprachkenntnisse – differenziert wird. Hierbei wird fast durchgehend eine möglichst gleichmäßige Verteilung auf die Klassen angestrebt. Auch der Wohnort der Schülerinnen und Schüler spielt eine Rolle. Hier wird in erster Linie versucht, eine Klassenzuteilung in Anlehnung an Wohnorte (damit verbunden auch Zubringerschulen und -kindergärten) zu erreichen. Begründet wird dies einerseits mit organisatorischen Notwendigkeiten (zB Schulbus) aber auch auf bestehende Beziehungen/Bekanntschaften. Beziehungserhalt bildet explizit eine weitere Kategorie, die bei der Zusammenstellung von Klassen Berücksichtigung findet. In diese Richtung gehen oft auch (Eltern)Wünsche. Ähnlich wie bei den Sprachkenntnissen wird auch was Leistung (hierunter fallen auch spezielle Förderbedarfe), Religion und – meist negativ konnotiertes – Verhalten betrifft eine möglichst gute Verteilung über verschiedene Klassen angestrebt.

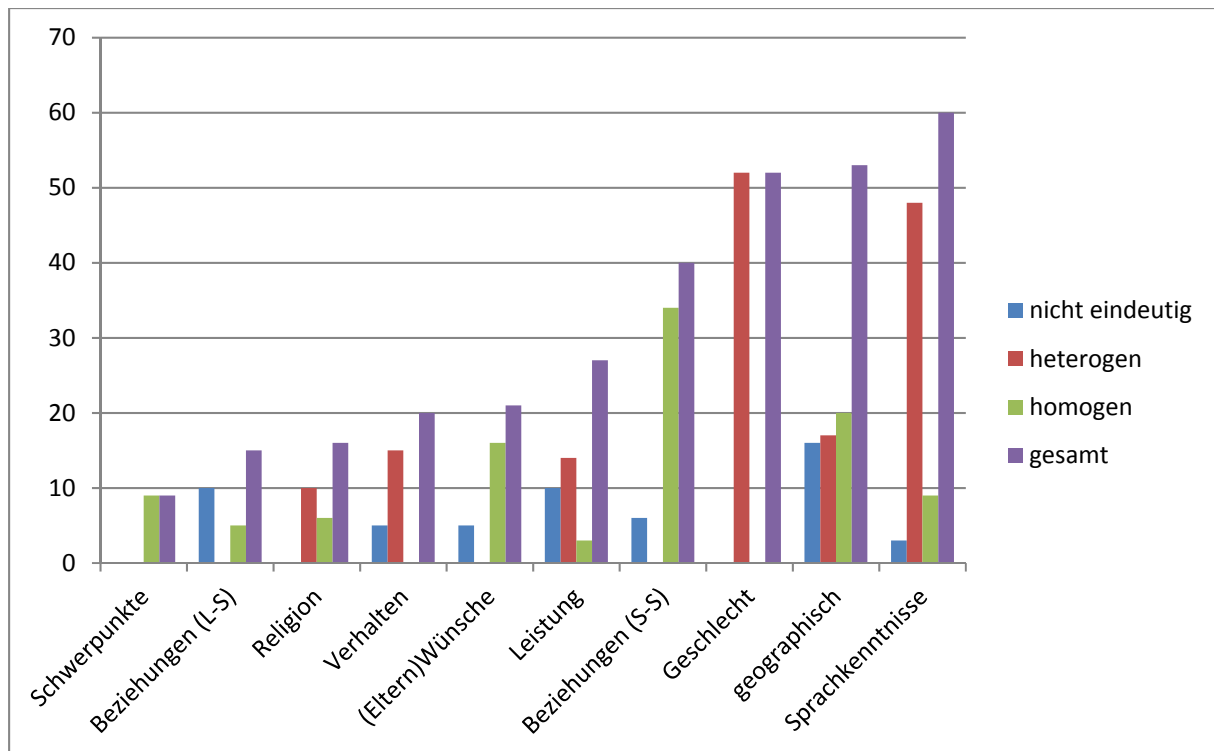


Abbildung 1: Häufigkeiten im Rahmen der BIST-Erhebung (Mathematik, 4. Klasse, 2013) angesprochener Kriterien für die Klassenzuteilung (offene Antworten; Anzahl Nennungen)

Hieraus lassen sich bereits erste Anhaltspunkte für Handlungslogiken, die hinter der Klassenzusammenstellung stehen, ableiten. Auf Basis der Auswertungen der ergänzend geführten Interviews mit Schulleitungen lassen sich darüber hinaus, diese in einen Rahmen eingebettete Handlungslogiken, damit verbundene Begründungen und intendierte bzw. tatsächlich wahrgenommene Wirkungen beschreiben. Anzumerken ist jedenfalls, dass es sich bei den folgenden Beschreibungen um idealtypische, auf eine Handlungslogik beziehende handelt und dass diese in der Realität jeweils in Mischformen an den verschiedenen Standorten vorkommen. Die Schulleitungen bewegen sich beim Prozess der Klassenbildung jeweils im Spannungsfeld zwischen der Gewährleistung der funktionalen Erfordernisse der Organisation und – im pädagogischen Sinne – der Findung idealer Lerngruppen.

„Die ideale Klasse wäre, wo ich diese Extremfälle nicht drinnen habe. Wo ich genügend Raum habe, dass die Kinder Luft kriegen, dass ich Luft kriege. Wo die Kinder neugierig sind, wo sie nach dem warum fragen, wo sie auch Ordnung halten und wo man viel miteinander lachen kann. [...] Das Problem sind diese Extremproblemfälle, die so alles kaputtmachen. [...] Und wenn ich mir noch etwas wünsche, dann sind es bildungsfreundliche Eltern. Und dann wünsche ich mir noch, wenn ich jetzt schon beim Christkind bin, einen Stadtschulrat oder ein Ministerium, die nicht alle zwei Monate das Schulsystem neu erfinden wollen. Sondern uns ganz einfach unterrichten lassen“ (NMS3, 56).

„Ein harmonisches Kunterbunt. Eine Klasse in der Leistung cool ist. Eine Klasse, die Sinn für Humor hat. Eine Klasse, die vielseitig interessiert ist. Eine Klasse, die versteht, wenn der Lehrer von ihnen etwas verlangt, dass das nicht ist, weil der Lehrer nichts Besseres zu tun hat, sondern dass das einfach für die Kinder wichtig ist. Es gibt solche Klassen“ (AHS2, 39).

„Ich kenne die Laborschule Bielefeld sehr gut. [...] Die haben das verankert, dass sie die Bevölkerung abbilden. Das wäre ideal. [...] Diese Idee finde ich gut, es ist von allem ein bisschen was da und das ergänzt sich dann“ (NMS4, 46).

3.1 Schulische Realität und deren Wahrnehmung

Schulleitungen sind in ihrer Tätigkeit mit unterschiedlichen Realitäten konfrontiert. Diese variieren je nach Schulform und Einzugsgebiet. Daraus ergibt sich die Schülerpopulation aus der unterschiedliche Herausforderungen resultieren, womit je nach Situation unterschiedlich umgegangen werden kann. Daraus ergeben sich auch Auswirkungen auf den Prozess der Klassenzusammensetzung.

3.1.1 „Ungünstig homogene“ Schülerpopulation

Eine Schulleitung berichtet – exemplarisch – von der Ausnahmesituation am eigenen Standort, an dem es zwei offene Sprachklassen gibt. Dies resultiert aus der Situation, dass den Schulstandort sehr viele Kinder mit nicht deutscher Erstsprache bzw. kaum vorhandenen Deutschkenntnissen besuchen, was die Einrichtung der Sprachklassen erforderte. Wenn die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Niveau erreicht haben, treten sie in die Regelklassen über (NMS2, 10)¹. Die Schule steht hier in einer längeren Tradition. Eingeführt wurden die Sprachklassen bereits Ende der 1980er Jahre als Reaktion auf die Balkankrise und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler die im Zuge dieser an die Schule kamen. Die ethnische Zusammensetzung hat sich über die Zeit geändert. Die Schulleitung schätzt, dass momentan ca. die Hälfte der Kinder nicht deutscher Erstsprache aus Familien stammt, die einen Asylantrag gestellt haben (NMS2, 11)². Aus der Situation ergeben sich verschiedene Herausforderungen, auf die aktiv reagiert wird:

"Dadurch entstehen zwei Phänomene: Wir arbeiten gut im Bereich nicht deutscher Erstsprache und Integration. Das spricht für uns. Aber es ist gleichzeitig so, dass das für viele Eltern gegen diese Schule spricht. Weil sie dann ihre Kinder doch lieber in Schulen geben, wo der Anteil entsprechend kleiner ist, bzw. auch keine Integrationsklassen sind. Es ist ein bisschen eine ambivalente Geschichte, aber wir finden, dass auch diese Kinder ein Recht haben auf einen guten Schulplatz und eine gute Ausbildung, mit aller Professionalität, die einfach da dazu gehört, ist unser Job" (NMS2, 16).

Mit der spezifischen Konstruktion der Sprachklassen geht einher, dass sich die Klassenstruktur über die Jahre hinweg immer wieder ändert. Hinzu kommen noch Kinder, die aus dem Gymnasium an die NMS wechseln (NMS2, 49; NMS4, 31-34). Die Schulleitung ist sehr um Öffentlichkeitsarbeit bemüht, um das Schulimage zu verbessern; berichtet in diesem Kontext aber auch davon, dass keine Zusammenhänge zwischen bspw. Zeitungsberichten über Projekte und Anmeldezahlen zu beobachten sind. Bedeutung für die Außenwahrnehmung wird dabei auch der Qualität des Schulgebäudes und der Ausstattung mit Lernmaterialien zugemessen („dass das eine Klasse Schule ist, da gehen wir gerne her, da sind die Sachen in Ordnung“ – NMS2, 53).

¹ Explizit wird darauf hingewiesen, dass sich das Arrangement „mit den Sprachklassen [...] aber schon sehr von dem unterscheidet, was jetzt gerade die Regierung plant“ (NMS2, 13; ähnlich VS8, 9-12).

² Hierfür gibt es Unterstützung seitens der Bildungsregion und der Kommune. Es stehen – neben einem gut arbeitenden Team – Ressourcen zur Verfügung, um mit den Kindern zu arbeiten, weshalb auch die Ergebnisse der Bildungsstandards über dem erwarteten Bereich liegen (NMS2, 15).

"Unser Image ist Integrationsklassen, Kinder mit nicht deutscher Erstsprache, da können wir in dem Bereich gut sein und deswegen kommen schon Eltern zu uns, aber es kommt keiner mit lauter Einsern oder Zweier zu uns [...]. Es ist wirklich schwierig" (NMS2, 37).

Heterogenität wird grundsätzlich als wichtiges Prinzip erachtet. Aufgrund der Schülerpopulation ist eine heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen aber mitunter schwierig (NMS2, 36; NMS4, 50):

„Es ist im Prinzip ein türkisches Viertel. Hier wohnen wenige Nichtausländer in der Umgebung. Die gehen halt dann ins Gymnasium, die [, die] ein bisschen mehr können. Also die österreichischen Kinder, also die rein österreichischen Kinder, die wir hier haben, sind eigentlich nicht ohne Grund hier. Das sind die, die es im Gymnasium überhaupt nicht schaffen. Überhaupt nicht“ (NMS3, 20).

Ähnliche Probleme werden, auch wenn davon berichtet wird, dass ein gutes, motiviertes Team am Standort vorhanden ist, dass die pädagogische Arbeit unter den vorherrschenden Bedingungen trägt und gewillt ist, sich entsprechend fortzubilden (NMS2, 18; NMS4, 58; VS8, 21), beim Lehrkörper verortet:

„Viele kommen [...], um einfach einmal im Schuldienst drinnen zu sein [...], haben [aber] nicht die Absicht zu bleiben. Da stellt sich die Anteilnahme an der Schulentwicklung völlig anders, als wenn jemand vorhat zu bleiben. Bei Ausschreibungen rufen die jungen KollegInnen an und fragen nach den Aufgaben und nach der Schule. Das ist eine Art Vorselektion, weil wenn ich die Rahmenbedingungen beschreibe und jemand damit nicht kann, wird es gar nicht zur Bewerbung kommen. [...] Wenn sich die DirektorInnen das Personal aussuchen könnten, wäre das gut für den Standort. Aber wenn man jetzt nicht nur an die eigene Schule denkt, sondern an alle denkt, dann weiß man, dass das nicht funktionieren kann. Da kommt der Gedanke auf, dass es dann eine Vorselektion, wie es bei den Eltern bei der Schulanmeldung gibt, auch bei den KollegInnen bei der Bewerbung gibt. Dann habe ich schwierige Kinder, die nicht Deutsch können und KollegInnen, die nicht motiviert sind und dann kann ich zusperren“ (NMS2, 18-20; ähnlich NMS3, 28; VS8, 18-19)³.

Von einer anderen Schulleitung dahingegen positiv hervorgehoben wird – in „Brennpunktschulen“ – Migrationshintergrund und damit verbundene Fremdsprachenkenntnisse von Lehrpersonen („Ich habe ja keine Dolmetscher. Die Eltern sprechen kein Wort [Deutsch], da ist es ein Traum, wenn du so jemanden hast, der kommt und die Familien fühlen sich willkommen heißen“ – NMS3, 27). Klassenzusammenstellung geschieht vor dem Hintergrund, der spezifischen Situation. Dabei wird versucht, in sich möglichst heterogene Lerngruppen zu bilden und auch spezifischen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern (zB Unterstützungsbedarf, (dys)funktionale Beziehungen) gerecht zu werden. Die Klassenbildung wird im Team gemacht und stützt sich auf vorhandene Informationen (zB von Eltern, aus der Volksschule etc.) (NMS2; NMS3; NMS4). Im Blick steht dabei nicht nur die Klasse sondern die Schule als Ganzes:

„Sich im Wissen um die Herausforderungen des Standortes fortzubilden, um dort gut zu sein. Das ist nicht nur für die SchülerInnen und Eltern gut, sondern auch für die eigene Gesundheit. Weil man das Gefühl hat, eine Ausbildung für die Probleme zu haben und damit umgehen zu können und mit KollegInnen darüber reden zu können. [...] Wir haben relativ viel Arbeiten in Teams, die Zeit haben

³ Eine andere NMS-Schulleitung berichtet davon, dass derzeit viele AHS-Lehrkräfte „verzweifelt“ versuchen einen Job – mindestens eine Stunde Unterricht – zu bekommen, um nicht ins neue Dienstrecht zu fallen (NMS3, 24).

müssen, um sich miteinander abzusprechen. Diese strukturelle Hilfe unterstützt uns am Standort ganz genau. [...] Wir könnten unsere Arbeit noch besser machen, wenn die Durchmischung besser, eine andere, heterogener wäre. Wenn ich irgendwann nur mehr Kinder habe, die SPF und nur mehr Kinder habe, die nicht Deutsch können, dann kann ich meine Arbeit auch nicht mehr gut machen. Ich brauche die anderen Kinder dazu, damit ich die Arbeit gut machen kann“ (NMS2, 51).

„Wir tun laufend, wir versuchen an allen Rädern zu drehen. Wir haben auch schon viel erreicht von dem, was erreichbar ist. Es ist schwierig, wenn du Kinder hast, die psychisch schwerst belastet [...] sind. Da nützen mir meine Schulentwicklungsdinge nichts“ (NMS3, 50).

Eine interviewte Schulleitung einer Volksschule im urbanen Raum weist auf die Bedeutung standortspezifischer Faktoren und deren Bedeutung für die konkrete Arbeit exemplarisch hin, in dem verschiedene Stationen im Lebenslauf und – am Beispiel Migration und Elternarbeit – damit jeweils verbundene Herausforderungen beschrieben werden. Ihre Karriere begann an einer ländlichen Schule:

„Da waren die paar Kinder mit nicht deutscher Muttersprache Einzelfälle und wurden von den anderen Kindern betreut. Die haben sich gefreut, wenn ein türkisches Kind gekommen ist. Da war es gar nicht so wichtig, dass sich die Eltern bemüht haben, weil es die anderen Kinder umsorgt haben. Bei uns ist der Lehrer dazu da, die kulturellen Unterschiede auszugleichen, was eine große Herausforderung ist. Dann war ich am Stadtrand, wo schon eine leichte Verschlechterung spürbar war. Und Richtung Zentrum ist es schon um einiges härter, vom Niveau her, von der Elternmitarbeit und von den unterschiedlichen Nationen. Ein Elternverein ist bei uns nicht möglich, weil sich die Eltern untereinander nicht verständigen – allerdings auch ein Vorteil, wenn die Eltern nicht so fordernd und mitsprachebedürftig sind“ (VS7, 56).

Der speziellen Situation – es wird darauf hingewiesen, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in der Umgebung eher in Privatschulen abwandern und die Schülerschaft dadurch leistungsbezogen noch homogener wird – wird durch spezifische Förderangebote begegnet (VS7, 13). Mitunter wird aber auch die als ungünstig erachtete Zusammensetzung der Schülerschaft betont, daraus allerdings keine Handlungsnotwendigkeit auf Schulebene abgeleitet sondern external attribuiert (individuelle Verantwortung der Schülerinnen und Schüler, Eltern aber auch systemische Rahmenbedingungen).

3.1.2 Heterogene Schülerpopulation

Auch wenn sich die Schülerpopulation an jedem Standort unterscheidet, so gibt es auch Standorte, an denen nicht, wie oben, gewisse Merkmale stark überrepräsentiert sind. Die Schulleitungen benutzen hier Umschreibungen wie „[...] wir bewegen uns eher im Mittelmaß“ (NMS5, 9), „bunt gemischt“ (VS2, 11), „alle sozialen Schichten“ (VS2, 14) und verweisen eher am Rande auf bestimmte – nicht überpräsenste – Gruppen (zB Migrationshintergrund/Sprachkenntnisse, Geflüchtete, Integrationsbedarf etc.)⁴. Während an Standorten mit ungünstiger Zusammensetzung der Schülerschaft der primäre Fokus auf die Bearbeitungen von damit einhergehenden Herausforderungen gesetzt wird/werden muss, sind Schulleitungen an Standorten mit heterogener Schülerpopulation in ihrer Fokussierung freier. Die Zusammensetzung von Klassen erfolgt anhand unterschiedlicher Merkmale und Vorstellungen – auch ist mehr „Verschiebemaße“ vorhanden. Verschiedenen

⁴ Eine Schulleitung verweist konkret auf 12 Kinder mit Fluchthintergrund und betont: „Eine Schule mit 200 Kindern verträgt 12 Kinder“ (NMS5, 47).

Gesichtspunkten wird bei der Klassenzusammenstellung unterschiedliche Bedeutung zugemessen (vgl. folgende Abschnitte).

3.1.3 „Günstig homogene“ Schülerpopulation

„Wir haben ein sehr gutes Einzugsgebiet aus dem ländlichen Bereich, mit Schülern, die größtenteils sehr verantwortungsvolle Eltern haben, die mitarbeiten“ (NMS1, 9). „Wir haben insgesamt fünf Personen mit Deutsch als Zweitsprache in der ganzen Schule. In einem Ort war ein Flüchtlingszentrum, das aber zugesperrt worden ist“ (NMS1, 37).

Aufgrund des Standortes aber auch aufgrund des Schultyps und etwaiger Schwerpunktsetzungen sind andere Schulstandorte wiederum in der Situation, dass die Schülerschaft in gewisser Weise vorsortiert ist und günstige Rahmenbedingungen mitbringt. Klassenzusammenstellungen folgen hier zwar auch gewissen Kriterien, aufgrund der relativen Homogenität der Schülerschaft sind Personenmerkmale etc. von untergeordneter Bedeutung (AHS1, AHS2, NMS1; AHS2, 25; AHS4, 9; AHS5, 9). Hier wird der Fokus bei der Einteilung in der Tendenz auf Schwerpunkte, aber auch Elternwünsche gelegt.

„Eines muss ich schon sagen, es ist im Wesentlichen allen unseren Eltern Bildung etwas relativ Wichtiges“ (AHS3, 25).

„Ich bin sehr froh, dass wir noch das differenzierte Schulsystem haben, [...] weil ich nichts davon halte, da alle zusammen zu mischen“ (AHS4, 40).

3.2 Funktionaler Fokus: Klassenzusammensetzung unter organisatorischen Gesichtspunkten

Organisatorisch meint, dass die Bildung von Klassen bzw. auch die Zuteilung von Lehrkräften zu den Klassen als pragmatischer administrativer Akt gesehen wird. Ziel ist es Schülerinnen und Schüler so in Klassenverbänden zu organisieren, dass dadurch ein möglichst reibungsloser Ablauf gewährleistet ist. In den Vordergrund gerückt werden funktionale Aspekte für die innerschulische (zB Stundenplantechnische Aspekte für die Abhaltung von Religions- oder Turnunterricht) aber auch außerschulische Organisation (zB Busverbindungen) und diesbezügliche Entscheidungen damit auch – meist implizit – begründet. Das Zusammenstellen von Klassen ist ein organisatorisch/administrativer Akt und folgt pragmatischen Kriterien hierfür, dem andere Aspekte untergeordnet werden (VS3, 17).

„In dieser Zusammensetzung ist fast kein Spiel, wenn ich die Parameter, die ich genannt habe, einhalten möchte. Dass die Klassenverbände zusammenbleiben, wenn sie möchten, aus der Volksschule und dass die Burschen und Mädels ungefähr gleich viel sind“ (AHS3,21).

Die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu einer spezifischen Klasse erfolgt im Hinblick auf die zukünftige Ausgestaltung des Stundenplanes. In den Fokus genommen werden dabei Kriterien wie das **Geschlecht, Religion** (AHS5, 25; 27; VS7, 21) aber auch die geographische Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Eine Schulleitung umschreibt den Prozess bei der Klassenzuteilung zusammengefasst wie folgt:

Wir „[...] schauen uns jeden Schüler einzeln an. Anmeldeformular, das vom Kind mit den Eltern ausgefüllt wird. [...] Die Eltern kreuzen die Schwerpunkte an. Diese beginnen ab der dritten Klasse. Bedarf an Nachmittagsbetreuung wird angekreuzt und eine Kopie des Semesterzeugnisses. Dann werden Kategorien aufgrund der Leistung gebildet und die Formulare danach geordnet. Aber zuerst werden noch die Kinder [aus einem Ort] aussortiert, weil der Privatbus erst ab drei Kindern fährt und die, damit sie gleichzeitig aus haben, in die gleiche Klasse müssen. Ich muss schauen, dass die Kinder

nachhause kommen. [...] Dann die Religionsschüler und dann nach gut, mittel, wenig. Und den sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn ich eine Integrationsklasse habe, kommen die alle in dieselbe Klasse. [...] Und dann schauen wir wegen Mädeln und Buben, wegen Turnen“ (NMS5, 32).

Besondere Herausforderungen sind mit Unterrichtsgegenständen verbunden, die mit einer Auflösung der ursprünglichen Klassengemeinschaft einhergehen. Damit werden vor allem Religion und Geschlecht zu Kriterien, aber auch die **Sprachkenntnisse**, an denen sich die Klassenzusammenstellung orientiert (VS7, 38). Damit einhergehende Herausforderungen gestalten sich unterschiedlich in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Schülerschaft. Einerseits sind es relativ kleine Gruppen, die in den Fokus geraten, wenn es beispielsweise darum geht, wenige am evangelischen Religionsunterricht teilnehmende Kinder aus stundenplantechnischen Gründen in eine Klasse zu geben (NMS5, 21; VS4, 20; VS1 20; katholisch: NMS3, 34; NMS7, 17) – unter anderem auch, weil die Religionslehrerin an mehreren Schulen unterrichtet und anreisen muss (NMS5, 29). Andererseits aber auch große Gruppen so auf Klassen zu verteilen, dass eine parallele Abhaltung der verschiedenen Religionsunterrichte ermöglicht wird (VS4, 20; VS6, 24). Wie weiter oben bereits angesprochen, ergibt sich dadurch mitunter eine Diskrepanz zwischen erwünschter Klassenzusammensetzung und organisatorischen Notwendigkeiten:

„Durchmischung ist mir wichtig, aber vom Stundenplan her wäre es viel einfacher alle islamischen Kinder in eine Klasse zu geben. Dann wären mit hoher Wahrscheinlichkeit auch alle Kinder mit türkischer Muttersprache in einer Klasse. Wir haben muttersprachlich türkisch und muttersprachlich serbokroatisch. Bei zweiterer können sowohl katholische als auch islamische Kinder drinnen sitzen. Die Kinder müssen alle schulstufenübergreifend greifbar sein. Der Stundenplan ist fast nicht machbar. Zb könnte römisch-katholische Religion parallel zum muttersprachlichen Türkischunterricht stattfinden, aber das geht nicht, weil ich da islamische Religion mache. Dann verschiebt sich der Muttersprachenunterricht. Dann muss man auf die Mittagspause schauen. Und wie geht sich dann der Förderunterricht aus. Evangelischen Religionsunterricht gibt es auch noch“ (VS6, 21).

„Die optimale Klasse eigentlich [ist eine], mit einer guten Durchmischung, [...] so wirklich eine gute Durchmischung männlich, weiblich, von den Nationalitäten auch und was mich jetzt sehr freut, was wir auch geschafft haben, auch bezüglich Religionen. [...] Ich habe jetzt wirklich in jeder Klasse einen römisch-katholischen Unterricht. Und das freut mich, weil die Religion spielt auch immer wieder eine Rolle“ (NMS7, 41).

Des Weiteren findet auch die **geographische Herkunft** von Schülerinnen und Schülern bei der Zusammenstellung (notwendigerweise) Beachtung. Speziell an Schulen, deren Einzugsgebiet sich aus mehreren Gemeinden speist, sind es Schulwege/Busverbindungen etc. die bei der Klassenzusammensetzung berücksichtigt werden (müssen) (NMS5, 22, 31, 36; VS3, 19; NMS1, 24; VS1, 19; AHS3, 19). Auch auf gemeinsame Nutzung von **Nachmittagsbetreuungsangeboten** wird geachtet (VS4, 22; VS6, 30). Begründung findet ein Vorgehen anhand solcher Kriterien nicht nur in organisatorischen Aspekten, sondern auch mit Bezug auf bereits bestehende **Beziehungen** und etwaigen dann im Wohnort vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten:

„Es geht an und für sich darum, dass Schüler, die in einem Ort wohnen zum Nachbarn gehen können und fragen können, was haben wir zur Hausübung, ich kenne mich nicht aus und die Heimfahrzeiten gleich sind“ (NMS1, 24; auch NMS5, 36).

Am Rande wird mitunter angemerkt, dass es schwierig ist Kriterien zu finden, die auch Eltern akzeptieren. Bei organisationstechnischen Begründungen ist eine Akzeptanz aber grundsätzlich gegeben (VS1, 41). Ähnlich wird auch begründet, wenn eine Zuteilung zu Klassen anhand von vorangegangenen besuchten Bildungseinrichtungen (zB Kindergärten) erfolgt. Somit können vorhandene Gruppen/Beziehungen erhalten bleiben, was sich mit Elternwünschen deckt (VS1, 1).

An der Schule vorhandene bzw. eventuell zusätzlich zugestandene Ressourcen werden mitunter auch zu einem Kriterium der Klassenzuteilung. So wird beispielweise berichtet, dass es bereits eine Klasse gibt, welche von einem Kind mit Rollstuhl besucht wird und wo keine Schulassistenz vorhanden ist und dass ein neu hinzukommendes Kind mit Bedarf hierfür eben deshalb in diese Klasse gehen muss (VS2, 37; NMS7, 29).

„Generell kenne ich da keinen Unterschied. Heuer in den vierten Klassen, merkt man einen Unterschied, weil wir vor zwei Jahren die große Asylantenzuwanderung hatten. Da habe ich eine eigene Klasse für die Asylanten aufgemacht. Weil es einfach vom Stundenplan für die Förderung besser gepasst hat. Die hatten sehr viel Förderung. Jetzt ist diese Förderklasse, die auch eine Regelklasse war, nicht vergleichbar mit den anderen Klassen. Obwohl durch Quereinsteiger die anderen auch dann noch Asylanten dazubekommen haben, aber nur zwei. In der anderen Klasse sitzen 18 drinnen. So gesehen ist dann schon ein großer Unterschied entstanden, weil es so eine große Welle war, die auf uns zugekommen ist. Das wäre mit aufteilen vom Stundenplan her nicht gegangen. Natürlich zeigt sich das bei der Leistung. Die Klassen, die weniger Zuwanderung hatten, sind einfach homogener. Die paar, die schwach sind, hat die Lehrerin von Anfang an anders gefördert, aber die wachsen mit“ (VS7, 44).

Ähnlich auch sonderpädagogischen Förderbedarf und Sprachkenntnisse betreffend:

„Dadurch, dass die Kinder aus einem Integrationskindergarten kommen, sind die meistens die Integrationsklasse“ (VS1, 54).

„Die Kinder, auf die die Kategorie SPF zutrifft, kommen in die Integrationsklasse. Da gibt es eine spezielle Stundentafel und eine zusätzliche Sonderpädagogin mit 21 Einheiten, um eine innere Differenzierung, die wichtig ist, zu schaffen“ (NMS2, 25).

„Die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, da schaue ich schon ganz bewusst, dass nicht alle Kinder in einer Klasse zentriert sind. Außer es stehen in einer Klasse mehr Ressourcen – zB Sprachförderkurs – zur Verfügung“ (VS1, 28).

„Gerade mit außerordentlichen Schülern, weil die haben ja eine extra Sprachförderung, da muss ich dann auch schauen. Zum Beispiel in der [einer Klasse] ist niemand mit Sprachförderung, in [einer anderen] Klasse sind fünf Leute, dann tue ich sie trotzdem da noch dazu, weil ja die dann die Sprachförderung [haben]“ (NMS 7, 29).

Dies sind Überlegungen – zB festgemacht an Zusatzausbildungen (NMS1, 31; VS1, 59) –, die auch Einfluss darauf haben, welche Lehrkraft welche Klasse unterrichtet.

"In der Vorschule ist es wichtig, wer die Klasse übernimmt. Erstens muss ein Lehrer wirklich wollen. Die Vorschule ist ja ein Hotspot im Leben jedes Lehrers oder jeder Lehrerin. Das muss man wollen und zweitens braucht man da auch wirklich ein fundiertes Wissen zum Thema Vorschule. Mit den Defiziten umgehen können und die richtig wieder, an den Defiziten arbeiten können, da gehört schon

etwas dazu. Eigentlich ideal ist in der Vorschule ein Sonderschullehrer, muss ich wirklich sagen. Die haben eine andere Ausbildung, die ist aber wesentlich besser als der Volksschullehrer ist gar nicht so gerüstet, weil in der Vorschule auch die Kinder immer mehr Defizite haben als früher noch. Sie sind wesentlich schwächer geworden die Kinder, die in der Vorschule sind" (VS3, 31).

Nichtsdestotrotz scheint es sich bei der Frage, welche Lehrkraft welche Klasse unterrichtet, um einen nicht immer reflektierten Aspekt zu handeln. Hierbei wird davon berichtet, dass es sich um „Dienstzuteilungen“ handelt, Rotationsmuster zur Anwendung kommen („es sind immer die Lehrerinnen der vierten Klasse [die eine neue Klasse übernehmen]“ – VS1, 31) oder auf Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen beruhen (NMS3, 42; AHS5, 35; VS7, 36; NMS6, 46). Auch geht es darum, Lehrkräfte so auf Klassen zu verteilen, dass ein passender Stundenplan zusammenkommt (NMS6, 37).

„Darüber habe ich mir eigentlich noch gar keine Gedanken gemacht. Einfach so. Das ist einfach Dienstzuteilung ... weil ich annehme, dass jede Lehrerin jedem Kind pädagogisch gut gerecht werden kann“ (VS1, 35-39).

Der Sicht auf Klassen- und Lehrkraftzuteilung als administrativen Prozess, welcher in erster Linie zum Resultat eines reibungslosen funktionalen Ablaufes beitragen soll, inhärent ist demnach eine Verantwortungszuschreibung, die sich auf die Schulleitung bezieht (VS6, 35; AHS1, 43, VS1, 32). Andere Akteure (zB Lehrkräfte) werden dann involviert, wenn sich daraus keine Störungen ergeben (zB Elternwünsche). Im Vordergrund stehen klare, funktional begründbare Aspekte.

„Klasseneinteilung ist einzig und allein Direktorensache, laut Schulgesetz. Die Verantwortung habe ich zum Schluss“ (NMS1, 26).

Der Klassenzusammensetzung per se wird mitunter keine Auswirkung – zB auf Leistungen – beigemessen. Ausnahme bildet eine Schulleitung, die davon berichtet, dass die „evangelische Klasse“ – die aufgrund der Organisation von Religionsunterricht in dieser Form zustande kam, für gewöhnlich „die leistungsmäßig besseren“ waren (VS6, 24). Etwaige Probleme werden auf individuelle Aspekte von Schülerinnen und Schülern (NMS3, 53) aber auch in der Verantwortung von Lehrkräften gesehen:

"Das kann ich nicht auf die Zusammensetzung zurückführen, das sind die Einzelspieler, die drinnen sind. Zum Beispiel eine Klasse, ob die jetzt A, B oder C heißt, wenn die zwei drinnen sind, die jetzt zufällig in der C sind, beeinflussen [die] eine Klasse, das ist ja eine systemische Sache. Und wenn die Klasse A heißt, ist die Klasse beeinflusst. Und wenn ich zufällig nicht die Ortschaft mit der anderen zusammenfüge, sondern das umgekehrt mache, dann... Das sind die zwei Schüler, die die Klasse beeinflussen" (NMS1, 33).

„Die Klassen sind unterschiedlich. Aber ich glaube, dass das nur bedingt mit der Zusammensetzung zu tun hat. Es hat einfach mit den Kindern zu tun“ (AHS3, 23).

„Das steht und fällt mit der Lehrerin. Nicht [durch] die Zusammensetzung der Klasse. Nein, das hat keine Auswirkung“ (VS1, 63).

Allenfalls sind es noch Einflüsse von außen, die sich auf Prozesse innerhalb der Klasse auswirken. Als Beispiele werden angeführt: Einflüsse seitens der Schulinspektion darauf, welche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden müssen bzw. das Einzugsgebiet der Schule – im positiven wie auch im negativen Sinne (VS4, 9; VS3, 10; VS1, 14-16) – oder aber, speziell an NMS, dadurch, dass das soziale

Gefüge einer Klasse durch „Rückfluter aus den Gymnasien“ (NMS4, 10), welche von „den Eltern hineingeschupft wurden“ (NMS1, 14) gestört wird.

3.3 Merkmalsbezogener Fokus: Formung der „idealen“ Lerngruppe

Während bei der vorangegangenen Handlungslogik in erster Linie funktionale Aspekte im Vordergrund standen sind es hier Merkmale von – in erster Linie – Schülerinnen und Schülern, die als Kriterien für die Zuteilung auf Klassen herangezogen werden. Dem Zugrunde liegen verschiedene Vorstellungen, wie eine „ideale Klasse“ auszusehen hat bzw. auch Gerechtigkeitsvorstellungen.

„Wir sind eine Schule, wo es egal ist woher du kommst, welche Religion du hast“ (VS5, 20).

„Es geht immer um die Durchmischung der Klasse. Es geht immer darum ausgeglichene Sachen zu haben. Einerseits was Geschlecht betrifft, was teilweise Religion betrifft, aber vor allem auch was die Leistungsfähigkeit der Kinder betrifft“ (NMS4, 15).

„Die KollegInnen wünschen sich immer sehr homogene Gruppen. Ich glaube, dass man gut lernen kann, wenn man sehr unterschiedlich ist. Heterogen auch vom Leistungsprofil, mit innerer Differenzierung. Ich wünsche mir dann auch LehrerInnen, die die ganz geschickten mitnehmen können, wie die Schwachen fördern“ (AHS1, 66).

Eine Zusammenstellung von Klassen, die mit Bezug auf SchülerInnenmerkmale einem Ideal nahekommt, setzt Informationen über die Schülerinnen und Schüler voraus, was die Frage impliziert: a) woher stammen diese Informationen und b) was wird als relevantes Kriterium/Personenmerkmal angesehen? Ein solches Kriterium bilden die bisherigen Leistungen, wobei für gewöhnlich Leistungsheterogenität in den Klassen angestrebt wird (NMS5, 24; NMS4, 16, VS5, 21; NMS2, 28). Anhaltspunkte hierfür ergeben sich aus Schuleignungsprüfungen oder aber aus Leistungsnachweisen aus vorangegangenen Bildungsgängen, wobei hier kritisch auf „Notenwahrheit“⁵ verwiesen wird (AHS2, 29).

„Ich gebe den KollegInnen (Klassenvorstände, die die Klassen zusammenstellen) immer den Rat, dass sie auf die Volksschulzeugnisse ein bisschen schauen und daran halten sie sich auch. Dass sie nicht eine Klasse haben, die leistungsmäßig ganz schlecht ist“ (NMS3, 37).

Etwas allgemeiner werden, mit Betonung verschiedener Aspekte, der „**Entwicklungsstand**“ der Schülerinnen und Schüler als auch etwaige „**Verhaltensauffälligkeiten**“ als relevante Merkmale identifiziert. Einerseits sind es Eingliederungsbescheide oder diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf und Rückstellungen, die in zertifizierter Form vorliegen bzw. Ergebnisse aus Schulreifeproofungen (NMS3, 35; VS6, 31; VS4, 26; VS7, 26; NMS 7, 15-19; VS8, 23). Andererseits berichten Schulleitungen auch von Nahtstellenarbeit mit Zubringerkindergärten oder Aufnahmegesprächen (NMS4, 16) und verweisen auf Informationen daraus, die Rückschlüsse auf spezielle Bedarfe von Kindern geben können und sollen (VS6, 43; VS3, 11; NMS5, 23; VS8, 24). Dies

⁵ „In der Volksschule wird der Fortschritt des Kindes beurteilt und bewertet. [...] Und dann kommt die Notenwahrheit dazu. Was natürlich ein Wahnsinn ist für die Kolleginnen in der Volksschule, das muss ich schon sagen und ich ziehe vor jeder Volksschullehrerin und von jedem Volksschullehrer den Hut, das ist der Druck der Eltern, vor allem in den vierten Klassen, dem man standhalten muss, weil man dem Kind nichts Gutes tut“ (AHS2, 29; ähnlich AHS4, 27).

wird auch mit Bezug auf potentiell (un)günstige Beziehungskonstellationen gemacht (VS4, 23; NMS2, 26; NMS3, 38; AHS1, 32). Begründet wird eine solche Vorgehensweise mitunter auch damit, die „Intensität für die Lehrkraft“ ausgeglichen zu verteilen, „damit nicht einer überfordert ist und der andere die gemütliche Klasse hat“ (VS7, 24).

„Wer ist gemeldet, wer ist befundet, wer war ein I-Kind im Kindergarten, wo gab es im Kindergarten schon Probleme? Dann teilen wir als erstes die interessanten Kinder auf. Wir haben ja in jeder Klasse, wo wir die Kinder schon kennen, [...] interessante Kinder. Das heißt, wir haben einige Kinder, die der Betreuungslehrerin gemeldet sind, wir haben einige Kinder, die Einzelintegration SPF haben oder so, die werden einmal alle markiert [...]. Und dann kommen die Kinder, [...] die auch solche Probleme haben. Das sind meistens soziale Probleme. Manchmal haben wir Befunde, manchmal haben wir Informationen vom ZIS, ich bin sehr viel im Kindergarten, im Austausch mit Eltern, wenn es da irgendetwas gibt, denn was man versucht zu verhindern [...] ist, dass man immer wieder eine *Striziklasse* hat. Und diese *Striziklasse* alles aufarbeitet und die Lehrerinnen krank werden in dieser Klasse und die Eltern sagen 'um Gottes Willen, diese Klasse' und das versucht man halt zu verhindern“ (VS2, 23).

„Ich kenne die Kinder sehr gut, die kommen. Wir haben eine ganz intensive Nahtstellenarbeit, stärkenorientierte Nahtstellenarbeit. Wir werden aber ganz klar von den Kindergärten informiert, wer denn da zu uns kommt“ (VS1, 70).

Weitere Merkmale, die für die Klassenzusammensetzung herangezogen werden und die meist im Kontext einer angestrebten „Durchmischung“ genannt werden sind das **Geschlecht** (VS6, 28; NMS3, 36; VS1, 52; VS2, 28), Alter (VS4, 5) sowie **Migrationshintergrund** und damit oft verbunden die Sprachkenntnisse (NMS3, 36; VS4, 24; VS2, 25; AHS5, 25-26). Damit gehen unter anderem auch Askriptionen, die mit diesen Merkmalen verbunden sind, einher:

„Die Buben verlangen einen oft viel mehr ab wie die Mädels. Die ideale Zusammensetzung ist einfach geschlechtlich, dass man halbwegs ein gutes Gleichgewicht hat“ (VS1, 70).

„Ich glaube, dass dieses Schulsystem gerade für Buben eine echte Zumutung ist. Für viele“ (VS4, 21).

„Es sind immer, die [Kinder aus einem bestimmten Ort] die anstrengenderen. [...] Vielleicht ist es eine gewisse Wohlstandsverwahrlosung die man da spürt. Leistungsmäßig passt es gut, aber es ist wirklich das Verhalten ein Problem“ (VS3, 34).

Auch sind, je nach Rahmenbedingungen die Möglichkeiten für eine heterogene Klassenzusammensetzung auf Basis als relevant erachteter Kriterien nicht möglich:

„Natürlich will ich es aufteilen, aber was soll man aufteilen, wenn 70/80 Prozent türkisch Sprechende sind“ (NMS3, 40).

Nichtsdestotrotz wird grundsätzlich darüber berichtet, dass die Findung von relativ gleichen, in sich heterogenen Klassen machbar ist und nur vereinzelt Unterschiede – bezogen auf Leistungen – zwischen den Klassen auftreten (VS6, 45; VS1, 45; VS2, 39). Mit heterogenen Klassen gehen aber auch Anforderungen an den Unterricht selbst und damit an die Lehrkraft einher:

„Je mehr ich aufgrund der Unterschiedlichkeit der Kinder differenzieren muss, desto offener muss ich unterrichten, weil ich da nicht frontal unterrichten kann“ (VS7, 48).

Negative Auswirkungen haben eher Veränderungen in der Klassenstruktur über die Jahre, wenn beispielsweise in einer NMS Personen aus der AHS aufgenommen werden (müssen) oder Schülerinnen und Schülern aus Fördermaßnahmen zu integrieren sind (NMS2, 49):

„Jedes Kind, das neu kommt oder weggeht, macht mit der Gruppe was. Und dann fängt der gruppensdynamische Prozess von vorne an“ (NMS4, 36).

Auf ein anders Phänomen wird von einer NMS-Schulleitung hingewiesen und zwar, wie verschiedene Vorstellungen und Erwartungen zu einer eigenen leistungsrelevanten Dynamik verfestigen:

„Das ist immer so und das ist witziger Weise immer die C-Kasse. Ich habe bei den nächsten Klassen schon gesagt, ihr teilt ein und ich sage wer a, b und c ist, damit es möglichst gerecht ist. Und ich habe dann wirklich die für mich Stärksten in die C-Klasse gegeben, weil ich nicht schon wieder eine C-Klasse wollte, die schwieriger oder schwächer ist. Es gibt wirklich in jedem Jahrgang eine Klasse, wo du dir denkst warum. Es ist aber nicht zu beantworten, es ist nicht zu begründen warum genau diese eine Klasse immer schwieriger ist, als die anderen“ (NMS3, 46).

3.4 Fokus Beziehungen: soziales Miteinander

Mitunter in den Vordergrund gerückt als handlungsleitende Kriterien für die Zusammensetzung von Schulklassen werden soziale Beziehungen auf verschiedenen Ebenen.

„Das wichtigste ist der Freund, der gute Freund, der in der Klasse sitzt“ (VS1, 28).

Bezogen auf die SchülerInnenebene wird der Fokus auf soziale Konstellationen gelegt. Im Zentrum steht Beziehungserhalt bzw. im Umkehrschluss auch das Aufbrechen von dysfunktionalen Beziehungen (NMS5, 23; NMS2, 26; AHS5, 23; NMS6, 33). Die Klasse als soziales Beziehungssystem rückt in den Vordergrund. Einerseits wird dafür auf Wünsche von Schülerinnen und Schülern reagiert (diese systematisch eingeholt). Zum anderen bedienen sich die Schulleitungen hierzu Informationen aus vorangegangenen Bildungsgängen (Kindergärten bzw. Volksschulen), um Klassen in Anlehnung an bestehende soziale Beziehungen von Schülerinnen und Schülern zusammenzustellen (VS1, 33; VS2, 2; VS4, 23; NMS2, 26; AHS4, 36). Von Relevanz sind mitunter auch bestehende familiäre Stützsysteme. Eine Schulleitung nennt als Beispiel, dass Cousins, auch wenn diese in verschiedenen Orten wohnen in die gleiche Klasse kommen, damit sie gemeinsam zu Mittag zur Oma essen gehen können (NMS1, 27). Sofern nichts dagegen spricht wird seitens der Schulleitungen versucht solche Wünsche zu erfüllen (AHS2, 20; NMS4, 16). Wünsche in diese Richtung werden auch seitens Eltern geäußert (VS3, 17).

„Außerdem kommt es immer wieder vor, dass die Kinder mit Kindern, die sie kennen, in eine Klasse kommen möchten. Es wird versucht diese Wünsche zu erfüllen. [...] Aber das Hauptkriterium sind schon die Elternwünsche und wir haben fünf Kindergärten, möglichst auch die Wohnnähe, wenn ein Kind krank ist, dass das irgendwie lebbar ist, dass die Kinder dann das mitnehmen können. Eben, ob es schon bestehende Freundschaften aus dem Kindergarten gibt“ (VS6, 22).

Des Weiteren wird mitunter auch darauf geachtet – speziell Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedarfen betreffend – bestehende Schüler-/Lehrkraftbeziehungen aufrechtzuerhalten (VS1, 33).

„Die Vorschullehrkraft wird eine der ersten Klassen übernehmen und die Kinder mitnehmen. Man lässt sie beisammen, weil sie schon eine Beziehung zueinander haben. Die Kinder lieben ja immer

ihre erste Lehrerin sehr, das tut ihnen schon sehr weh, wenn ein Teil wegmuss. [...] Alle wollen bei ihr bleiben“ (VS3, 25).

Auch wenn, in Bezug auf die Klassenzusammensetzung mitunter auch Probleme gesehen werden, so wird dem Beziehungserhalt größerer Stellenwert beigemessen:

„Das war schon eher immer die schwächere Gruppe in der Klasse. Ein paar sind so ins Mittelfeld aufgestiegen und ein paar sind wirklich, mit viel Förderung, schwache Kinder. [...] Am Anfang dachte ich, das wird nichts. [...] Ich glaube, die Schwächen sind einfach da. Das war uns schon bewusst [...] aber wir haben sie beisammen gelassen, das hat ihnen gutgetan“ (VS3, 36-38).

Im sozialen Gefüge der Klasse wird mitunter ein Grund verortet, aus dem positive als auch negative Konsequenzen für die Arbeit mit einer Klasse resultieren können. Dahingehende soziale Dynamiken sind allerdings nur bedingt vorauszusehen.

"Oft entwickeln sich Klassen dermaßen unterschiedlich, obwohl man meint das objektiv richtig gemacht zu haben. Aber die eine Klasse ist total leistungswillig und brav und angenehm drinnen und die andere ist schwierig. Ich könnte nicht sagen warum das sich so entwickelt [...]. Ich habe nur die jetzt genannten objektiven Kriterien, aber oft ist es dann eben doch so, dass bestimmte Konstellationen, der eigenen Persönlichkeiten von den Kindern, bis zu dem Lehrerteam, das drinnen ist, bestimmte Wirkungen erzeugen, die nicht absehbar sind" (NMS2, 30).

Bei der Zuteilung von Lehrkräften zu den Klassen finden auch Lehrkraftwünsche Berücksichtigung (zB wenn Familien bereits bekannt sind und ein schwieriges Verhältnis besteht). (VS2, 29; VS4, 25; VS6, 37; VS7, 34-38). Auch finden bestehende Beziehungen unter Lehrkräften wenn es um zukünftige Zusammenarbeit geht Berücksichtigung (NMS5, 38; AHS1, 24; NMS7, 23; NMS6, 43). Die Berücksichtigung von Wünschen von Lehrkräften wird auch in motivationaler Hinsicht Bedeutung zugemessen (NMS5, 44). In der Vorgehensweise, das Klassenlehrteam möglichst klein zu halten, wird eine Möglichkeit gesehen, Beziehungen zwischen Schülerschaft und ihren Lehrkräften zu stärken (NMS6, 42; NMS7, 22). Auch wird der Lehrerpersönlichkeit eine gewisse Auswirkung auf die Klasse attestiert:

„Wenn eine Lehrerin eine Klasse mehrere Jahre gehabt hat, kennt man den Stil der Lehrerin. Klassen, die sehr frei oder sehr gelenkt geführt werden, unterscheiden sich stark. Die einen warten, wenn man zum Supplieren in der Klasse ist, auf einen Auftrag, die anderen finden sich etwas zu tun. [...] Es ist wichtig die Linie des Lehrers zu kennen“ (VS7, 40).

3.5 Fokus Eltern: Miteinbezug und Einflussnahme

Die Wünsche von Eltern sind ein Kriterium, welches Einfluss auf die Klassenzusammenstellung hat. Schulleitungen berichten davon, dass diese berücksichtigt, zum Teil auch bewusst eingeholt werden – speziell wenn es um bestehende Freundschaften geht (VS1, 23; VS2, 26; VS3, 22-23; VS5, 17; NMS1, 27; AHS2, 20; AHS5, 24; VS7, 27, NMS7, 18).

„Ich habe zwei Parallelklassen. Ich habe die Liste von allen, die sich angemeldet haben. Und dann kommen die zwei Lehrer, die nächstes Jahr die ersten Klassen übernehmen. Wenn sich die Lehrer wünschen, dass die Lehrkräfte, die die Schuleinschreibung machen, auch dabei sind, sind wir manchmal auch zu fünft. Wir machen eine Dreiergruppeneinschreibung. Das macht immer ein Lehrer, der nächstes Jahr keine Klasse übernimmt. Da wird die Serialität, die Linkshändigkeit usw.

angeschaut. Unter anderem die soziale Reife. Nach dieser Gruppeneinschreibung setzen wir uns mit allen Eltern fünf Minuten zusammen und sprechen darüber was wir herausgefunden haben, wie sie das empfinden, ob das auch so aus dem Kindergarten rückgemeldet wurde. Das schreiben wir alles auf. Dann werden Elternwünsche notiert, aber nicht garantiert. Einmal wollte eine Mutter, die schon mehrere Kinder an der Schule hatte, das Kind in der anderen Klasse haben und hat eine Mail geschickt, dass sie sich wundert, dass auf Wünsche unserer Familie nicht eingegangen wird. Worauf ich geschrieben habe, dass ich das mit unserer Familie nicht verstehe. Das Kind ist dann in die Privatschule gegangen. Es gibt Eltern, die sich für etwas Besseres halten“ (VS4, 17).

Wie im obigen Zitat bereits mitschwingt, wird seitens Eltern auch versucht beeinflussend auf die Schule einzuwirken. Eine Schulleitung berichtet beispielweise von Präferenzen von Eltern hinsichtlich Klassenlehrkräfte (auch VS5, 30):

„Immer dann, wenn wir eine Integrationsklasse haben. Ich spreche jetzt von meinem Dreamteam. Die haben schon einen Ruf im Ort. Da sind es sehr gebildete Eltern. Da ist die sozioökonomische Struktur hoch. [...] Manche erhoffen sich einen Vorteil für das Kind, weil zwei Lehrerinnen in der Klasse sind. Die Eltern sehen oft nicht, dass die Integrationskinder auch viele Ressourcen brauchen. Der soziale Aspekt steht oft nicht im Vordergrund. Sie wissen, dass da zwei sehr engagierte Lehrerinnen drinnen sind und dass da mehr Ressourcen sind“ (VS2, 56), oder

„Es gab ‚altgediente Damen‘, die sich einen Ruf erarbeitet haben, wo dann keiner hinwollte. Auf keinen Fall zu dieser Frau Lehrerin, sonst ist mir alles egal“ (VS1, 60).

„Vor ein paar Jahren [...] gab es ein Problem. Die Eltern, Akademiker, hatten das Gefühl in der anderen Klasse sind mehr Akademiker. Und sie hätten gerne einen Klassenwechsel gehabt“ (VS4, 49).

„In den vierten Klassen gibt es eine Klasse, die sich vom Niveau her schon von den anderen Klassen unterscheidet. Da haben sich ganz viele Eltern diese Lehrkraft ausgesucht, viele Geschwisterkinder, sozial besser gestellte Elternschaft“ (VS1, 66).

Auch aus der AHS (AHS1, 42) wird berichtet, dass es Versuche der Einflussnahme seitens Eltern den Klassenwechsel betreffend gibt. Das eigentliche Problem wird allerdings bereits zu einem früheren Zeitpunkt verortet: Dadurch, dass Eltern Druck auf Volksschulen ausüben um Kindern die AHS-Reife zu bescheinigen und, dass sich die Volksschulen „an die Wünsche der Eltern hier in der Gegend“ (AHS1, 15) anpassen.

„Teilweise sind die Volksschullehrkräfte so unter Druck, das ist wirklich schwer, sich dem zu widersetzen, [...] weil die Neuen Mittelschulen zum Teil einen schlechten Ruf haben und die Eltern die Kinder auf Biegen und Brechen ins Gymnasium bringen wollen. Die kommen mit Einsern in Deutsch und dann schaut man sich die erste Schularbeit an und denkt sich, das gibt es doch nicht“ (AHS1, 69).

3.6 Fokus Schwerpunkte

An Schulen, die per se einen gewissen Schwerpunkt haben (zB AHS mit MINT-Schwerpunkt) bzw. in denen es eine interne Differenzierung nach Schwerpunkten gibt, kommt ein zusätzliches Kriterium bei der Klassenbildung zum Tragen. Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern treffen ihre Wahl für eine Schule bzw. eine Klasse aufgrund des verfügbaren Angebots (AHS1, 26; AHS2, 18; AHS5, 11). Die

Klassenzuteilung wird damit durch die Schwerpunktsetzung gesteuert (AHS1, 28; VS5, 18; NMS6, 20, 24). Damit gehen Differenzierungsprozesse einher. Eine Schulleitung berichtet beispielhaft:

„Wir hatten eine Zeit lang drei Parallelklassen, eine Integrationsklasse, eine Medienpraxisklasse und eine dritte Regelklasse. Das Konzept für die Medienklasse war sehr gut, es wurde ein Lehrplan von der ersten bis zur vierten Klasse erstellt, über Foto, Film, Theaterschreiben, ... und hatten dann eine hervorragende Medienpraxisklasse, in die wollten alle gehen, aber in die Regelklasse wollte keiner gehen, weil die Klasse extrem schwierig, leistungsschwach war. Alle, wo die Eltern irgendwie dahinter waren, haben sich in der Medienpraxisklasse angemeldet und dann sind halt welche übriggeblieben. Und das war jedenfalls ganz schlecht“ (NMS2, 33-34).

Auswirkungen wurden dabei nicht nur auf Ebene der Schülerinnen und Schüler festgestellt, sondern auch auf jener der Lehrkräfte. Nach der Implementationsphase bevorzugten auch Lehrerinnen und Lehrer die Schwerpunktklasse (NMS2, 42). Wie im oben angeführten Zitat bereits ersichtlich, gehen Entscheidungen für Schwerpunkte Selektionsmechanismen voraus, die von vorhandenem Wissen/Kompetenzen (der Eltern) mediiert werden. Verschiedene Personengruppen messen dem unterschiedliche Bedeutung zu – zB ob ein Schwerpunkt gewählt wird oder nicht:

„Rund die Hälfte sucht sich einen Schwerpunkt aus. Der anderen Hälfte ist das egal, weil sie gar nicht verstehen, was das wirklich ist“ (VS5, 18). „Die, die wirklich Montessori wollen, die sind nicht so bildungsfern [...]. Sicher kann man sagen, dass Leute, die wissen, was das zu bedeuten hat und sich das dezidiert wünschen, sind ja bei uns ganz wenige, die kommen dann eher in die Klasse“ (VS5, 37).

Aus angebotenen Schwerpunkten – aber auch von Schulen in der direkten Umgebung mit denen die Schule in Konkurrenz steht – ergibt sich die Zusammensetzung der Schülerschaft (AHS1, 9-13; AHS5, 13; NMS6, 9).

„Es sind in Rufweite vier weitere Gymnasien. Das liegt an der sozioökonomischen Verteilung hier in der Gegend. Das sind Kinder aus Familien mit eher gehobeneren Einkommensschichten und Akademikerfamilien. Bildung wird vererbt in Österreich. Hier gehen die Kinder ins Gymnasium, nicht in die Neue Mittelschule“ (AHS1, 14).

In der Schule selbst wird dann wiederum auf Klassen mit verschiedenen Schwerpunkten verteilt. An einer Schule mit drei Schwerpunktsetzungen (bilinguale Klasse, Bewegungsschwerpunkt und offenes Lernen) werden Prozess und Wirkung wie folgt beschrieben:

„Zuerst kommt die Einteilung in die bilinguale Klasse. Die InteressentInnen der bilingualen Klasse müssen im Jänner ein Orientierungsgespräch machen. Da gibt es ein Auswahlverfahren“ (AHS1, 29). „Bei den Leistungsergebnissen sehen wir schon Unterschiede. Die Highspeedklassen, was die Leistungsebene betrifft, sind die bilingualen Klassen. Da sind bei allen Bildungsstandardstestungen und auch bei der Reifeprüfung die Ergebnisse besser. Ich führe das auf die zum Teil andere Arbeitseinstellung der Kinder zurück. [...] Es kommen von Anfang an sehr geförderte Kinder dorthin, die Eltern haben ein sehr großes Kommtment zur Schule, sind oft engagiert und überrepräsentiert im Elternverein. Das sind oft Eltern, die gerne mitarbeiten, sich einbringen, mitreden, manchmal auch anstrengend“ (AHS1, 38). Demgegenüber sind die offenen Lernklassen „mehr trainiert im selbständigen Arbeiten, weil die mit Wochenplänen arbeiten und immer wieder in selbständige Arbeitsphasen hineingehen“ (AHS1, 55).

Eher auf das Verhalten als auf die Leistung bezogen, werden Auswirkungen von Schwerpunktsetzungen und damit einhergehenden Unterrichtsmethoden konstatiert (VS5, 34; VS1, 45). Hier wird die Bedeutung der Passung von Kind und Unterrichtsmethode betont (VS5, 35). Auch ergeben sich Hierarchien unter den Klassen:

„Wir hatten einen einzigen Durchgang mit einer reinen Informatikklasse. Die Kinder sind derartig arrogant geworden, den anderen gegenüber, es war unerträglich. Das waren lauter intelligente Kinder ohne soziale Kompetenz. Das hat sich bis ins Elternhaus fortgesetzt, das wollte ich nicht mehr und auch die Lehrkräfte haben das so empfunden“ (NMS5, 25).

4 Fazit: Potenziale institutioneller Diskriminierung?

Schulen sind, was die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft betrifft, mit unterschiedlichen Realitäten konfrontiert. Aus der Schülerpopulation heraus ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten aber auch Notwendigkeiten, Einfluss auf die Zusammensetzung von Klassen zu nehmen. Speziell Schulen, deren Schülerschaft homogen im Hinblick auf eher ungünstige Eigenschaften ist mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, haben aber – wenn es bspw. darum geht, dem Ideal möglichst heterogener Lerngruppen gerecht zu werden – bei der Zusammenstellung der Klassen weniger Handlungsspielraum. Aus der jeweiligen Situation ergeben sich aber nicht nur unterschiedliche Handlungsspielräume, der Klassenzusammensetzung selbst wird unterschiedliche Bedeutung zugemessen bzw. werden dabei andere Kriterien in den Vordergrund gerückt. Einer Schulleitung mit eher heterogener Zusammensetzung der Schülerschaft fällt es leichter organisatorische Aspekte in den Vordergrund zu rücken als einer Schulleitung mit ungünstiger Zusammensetzung, da hier dem Ausgleich zwischen den Lerngruppen mehr Gewicht beigemessen wird/werden muss.

Einerseits hat die Zusammensetzung von Klassen auch organisatorische Abläufe zu gewährleisten. Funktional ist eine Klassenzusammensetzung dann, wenn es dadurch möglich wird, Abläufe in- und außerhalb der Schule möglichst effektiv zu gestalten. Speziell im Hinblick auf Unterrichtsgegenstände, in denen der Klassenverband aufgelöst wird – erwähnt werden des Öfteren Religionsunterricht, Sport, Sprachunterricht aber auch Werken/textiles Gestalten etc. –, rücken dafür relevante Merkmale in den Vordergrund: das Geschlecht, das Religionsbekenntnis sowie Sprachkenntnisse. Speziell an Schulen mit einem sich über mehrere Gemeinden erstreckende Einzugsgebiet ist es auch die geographische Herkunft die, bspw. im Zuge der Gewährleistung der Heimfahrt von Schülerinnen und Schülern bzw. auch im Hinblick auf die Nutzung von Nachmittagsbetreuungsangeboten, funktional relevant ist. Dies spielt auch bei der Handlungslogik, die darauf abzielt, bestehende Beziehungen möglichst zu erhalten, eine Rolle.

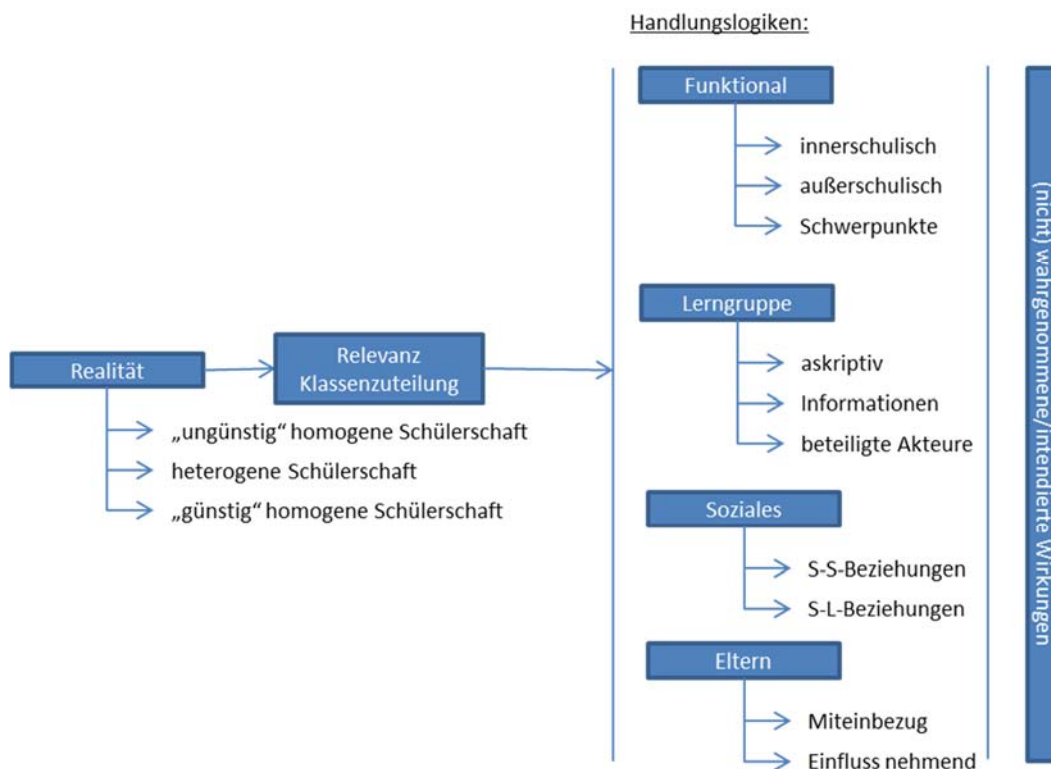


Abbildung 2: Kontextbezogenheit von Handlungslogiken

Schulleitungen berichten unter anderem davon, dass andere – von ihnen als wichtig erachtete Kriterien – sich funktionalen Notwendigkeiten unterordnen müssen. Dadurch ist der Aufrechterhaltung organisatorischer Abläufe durchaus das Potenzial institutioneller Diskriminierung inhärent, da bereits bestehende Segregationen/Ungleichheiten dadurch – unbewusst – in der Schule reproduziert werden, was einerseits in dessen Ausmaß von der Zusammensetzung der Schülerschaft, andererseits aber auch von vorhandenem Problembewusstsein abhängt. In eine ähnliche Richtung gehen Aussagen, die zum Inhalt haben, dass vorhandene Ressourcen bzw. deren Erteilung (wenn bspw. eine Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern mit einem gewissen Merkmal erreicht wird) entscheidungsrelevant für die Klassenzusammensetzung sind.

Den funktionalen Aspekten teilweise diametral gegenüber stehen Zuteilungskriterien, die sich an individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Die dahinterliegende Idee ist eine ideale Lerngruppe, wobei hier meistens eine heterogene Zusammensetzung als Ideal genannt wird. Es wird angestrebt, Schülerinnen und Schüler nach deren Entwicklungsstand, Verhalten(sauffälligkeiten), Sprachkenntnissen aber auch Geschlecht möglichst gleichmäßig zu verteilen und keinen Überhang einer Gruppe in einer Klasse zu haben. Mit dieser Logik geht ein möglicher Ausgleich von potentieller institutioneller Diskriminierung einher. Nach Möglichkeit wird versucht, Lernmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler gleich zu gestalten. Schulleitungen sind hierfür auf Informationen über die Schülerinnen und Schüler angewiesen, welche Sie aus Vorbildungsgängen, Elterngesprächen aber auch Schulaufnahmegesprächen beziehen. Mitunter wird aber auch auf mit gewissen Askriptionen verbundene Erfahrungen bzw. allgemeine Zuschreibungen zurückgegriffen.

In den Fokus gerückt wird auch die Bedeutung von sozialen Beziehungen, die durch die Klassenbildung möglichst aufrechterhalten werden sollen. Im Umkehrschluss auch, dass dysfunktionale Beziehungen aufgelöst werden. Die Klassenzusammensetzung soll bestehende Beziehungen nicht

auseinanderreißen. Diese werden als zentral erachtet und ggf. auch anderen Aspekten untergeordnet. Somit besteht auch hier das Potenzial, dass zu Segregation beigetragen wird.

Hier wird auch der wesentliche Inhalt von Elternwünschen verortet: dass das Kind mit Freunden in der Klasse ist. Elternwünsche werden von Schulleitungen explizit eingeholt und bei der Zusammensetzung von Klassen – nach Möglichkeit – auch berücksichtigt. Mitunter wird davon berichtet, dass es schwierig ist, Eltern zu kommunizieren, nach welchen Kriterien die Klassenzusammensetzung erfolgt. Neben der expliziten Miteinbeziehung von Eltern wird aber auch von aktiver Einflussnahme seitens Eltern auf die Klassenzuteilung des eignen Kindes berichtet. In Anlehnung an Hofstetter (2017) ist schulrelevantes Wissen unter Eltern unterschiedlich verteilt. Wenn es tatsächlich gelingt, Prozesse zu beeinflussen, so ist anzunehmen, dass unterschiedliche soziale Gruppen davon unterschiedlich profitieren.

Zu Segregation tragen Schwerpunkte bei. Dadurch wird die Schülerschaft insgesamt, aber auch innerhalb der Schule, sortiert/segregiert, da damit meist Aufnahmekriterien verbunden sind. Die Gefahr der Restklassen besteht.

Literaturverzeichnis

Alvarez, R.; Luttermann, K. G. (Hg.) (1979): Discrimination in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Donabedian, A. (1980): Explorations in Quality Assessment and Monitoring. The Definition of Quality and Approaches to its assessment. Ann Harbour: Health Administration Press.

Feagin, R.; Feagin, C. B. (Hg.) (1986): Discrimination American style – Institutional racism and sexism. Malabar: Krieger.

Gomolla, M. (2010): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani und G. Yyksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–156.

Gomolla, R.; Radtke, F. O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hasse, R.; Schmidt, L. (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: U. Bauer, U. Bittlingsmayer und A. Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 883–899.

Henry, P. J. (2010): Institutional bias. In: J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick und V. M. Esses (Hg.): The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination. Los Angeles: Sage, S. 426–440.

Hofstetter, D. (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Weinheim, Basel: Beltz; Juventa.

Jimenez, P.; Glaser, J. (2015): Ein Qualitäts-Check für Angebote der Arbeitsplatzevaluierung psychischer Belastungen. In: A. Heider und J. Klösch (Hg.): Die Evaluierung arbeitsbedingter psychischer Belastungen. Wien: ÖGB Verlag, S. 95–108.

Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, R. (2017): Über Governancedynamiken in Bildungssystemen. unveröffentlichte Habilitationsschrift. Johannes Kepler Universität, Linz. Linz School of Education.

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (Hg.) (1994): Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage.