

Allianzen
alte Bundesrepublik
altern
Antisemitismusdefinition
B1

barrierefrei
Beziehungsanbahnung
Bruderland
citizenship
Dauerleihgabe
eckiger Tisch
Eigenheim

essen
Einzugsgebiet
Engagement

erben
gesundheitliche Versorgungsstrukturen
gleichwertige Lebensverhältnisse
Grundsicherung
intersektional

Knipse
Ko-
Kohlensausstieg
Labor

Manifest
mehrsprachig

Mindestlohn
Mittel-Studie
parallelisieren
Nebenklage
obdachlos

Plattformökonomie
politische Bildung
Privileg
Racial Profiling

repräsentativ
Schulbuch

Szenotretung
soziale Mischung
soziale Reproduktion

streifen
Suchbarkeit
Tierwohl
trans
Umfrage

Das Einzugsgebiet als ›Zugriffsweise‹ und pädagogische Herausforderung

»Wir hatten früher hauptsächlich türkische Familien hier bei uns im Einzugsgebiet, einige wenige Deutsche und ein paar auch aus dem Libanon, oder paar irgendwie vereinzelt andere. Aber in den letzten Jahren, besonders seit zwei Jahren glaube ich, wurde die Grenze für die osteuropäischen Mitgliedsstaaten geöffnet und seitdem haben wir halt viele bulgarische Kinder, rumänische Kinder. Wir haben vermehrt auch Flüchtlingskinder hier. Also der Personenkreis hat sich deutlich geöffnet. [...] So ganz viele Bedingungen haben sich verändert, zum Teil verschlechtert und da haben wir dann überlegt, wie ist das mit dem Lernen hier in der Schule.«

Die hier zitierte Lehrerin an einer Ruhrgebietsgrundschule beschreibt in einer Gruppendiskussion Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft im Hinblick auf die Geschichte von Migrationsbewegungen. Dabei verweist sie auf ein durch Migration gekennzeichnetes Einzugsgebiet, das für die Schule zunächst eine ethnisch klar bestimmbare und vergleichsweise homogene Schüler*innenschaft hervorbringt. Diese Situation hat sich nun in den zurückliegenden Jahren verändert, indem zugewanderte Familien, die aus unterschiedlichen Regionen und Gründen ins Ruhrgebiet migrierten, neu hinzukamen. Diese Veränderung im Einzugsgebiet hat Folgen für eine Schule, die von einer Homogenität der Lernenden ausgeht. Aus Sicht der Lehrkraft erfordert eine größere Diversität der Schüler*innen eine pädagogische Weiterentwicklung der Schule; sie stellt sich also als krisenhafter Prozess dar. Sich verändernde Migrationsbewegungen, die sich im Einzugsgebiet niederschlagen, werden demgemäß als schulische Herausforderung entworfen. Zugleich übernimmt die Lehrerin aber pädagogische Verantwortung für die Kinder im Einzugsgebiet: Es wird danach gefragt, wie das Lernen an der Schule »ist«, und – implizit – auch danach, wie es gelingen kann. Das Einzugsgebiet wird damit zum Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischer Reflexionen und schulischer Adaptionsprozesse.

Damit ist auf zentrale Bedeutungen von »Einzugsgebieten« in einem weiteren Sinne verwiesen: Einzugsgebiete regulieren grundlegende Dienstleistungen in der sozial- oder wohlfahrtsstaatlichen Versorgung mit Blick auf spezifische, im Regelfall entlang ihres Wohnorts geographisch verortbare Personengruppen. Schulen, Gesundheitsdienstleistungen, Ämter und Behörden, auch Wasser- oder Wärmenetze sowie neuerdings Lieferzonen von Unternehmen registrieren und bestimmen Menschen entlang sozio-geographisch zugeschnittener Räume als in einem – ›ihrem‹ – Einzugsgebiet lebend. Damit werden sie für Dienstleistungen und Geschäftspraktiken, allgemeiner gesprochen: für jedweden gebietsspezifischen ›Zugriff‹ verfügbar – oder werden davon ausgeschlossen. Der Begriff des »Einzugsgebiets« meint also im Allgemeinen die administrativ geregelte, mindestens subtil machtvollere ›Zuteilung‹ von Menschen an Organisationen, Institutionen oder Unternehmen.

Wird gegenwärtig von »Einzugsgebieten« gesprochen, so sind mit diesem Begriff aber vor allem Schuleinzugsgebiete, Schulsprengel und Schulbezirke assoziiert. Der Begriff begegnet uns in einem engeren Sinn also vor allem im Bildungsbereich. Die Wendung »Einzugsgebiete von Schulen« ist dabei im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs in der Regel mit wertenden Zuschreibungen verbunden. Die eingangs zitierte Lehrkraft konkretisiert die beschriebenen Veränderungen dann auch, indem sie betont, dass »die deutsche Sprache [...] von vielen Kindern gar nicht mehr gesprochen« werde und »viele Familien [...] nicht mehr erreichbar« seien. Sie wiederholt damit ein in Deutschland stark verankertes ›Belastungsargument‹, demzufolge Diversität bzw. ihre Zunahme die Leistungsfähigkeit von Schulen einschränke. Insbesondere dort, wo sich die Dynamiken sozialräumlicher ›Entmischung‹ – also der Entstehung und Verfestigung privilegierter versus marginalisierter Quartiere – niederschlagen, ist dann von »guten«, »schlechten«, von »problematishen« oder gar »gefährlichen Einzugsgebieten« die Rede. Gemeint sind also in dieser Dimension des Sprechens selten konkrete administrativ bestimmte Räume, sondern eher diffus umgrenzte Sozialräume, die mit konkreter Bedeutung aufgeladen werden. Wenn sich diskursiv vermittelte Auf- und Abwertungen, Stigmatisierungen und Degradierungen in soziale Räume einschreiben, können Einzugsgebiete zu Scharnierstellen gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse werden.

Das Einzugsgebiet als umkämpfte Raumformation

Spätestens seit der raumtheoretischen Wende, dem *spatial turn* in den Sozialwissenschaften, herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass sozialer Raum nicht einfach als ›Container‹, sondern in doppelter Hinsicht als soziale Kategorie zu verstehen ist: Raum ist Ausdruck menschlicher Gestaltungspraxis, in der sich nicht zuletzt auch Machtverhältnisse planerisch und baulich ausdrücken. Zudem ist Raum eine rahmende, ermöglichende, hervorbringende sowie begrenzende Instanz (Belina 2013; Kessl/Reutlinger 2010; Werlen 2005). Soziale Räume sind damit als »Möglichkeitsstrukturen« (Hummrich/Hebenstreit et al. 2017, S. 279) zu verstehen, die »spezifische Inklusions- und Exklusionschancen eröffnen oder beschließen« (ebd.).

Ein differenzierteres Verständnis der Bedeutung von Einzugsgebieten leisten raumtheoretische Ansätze, in denen Räume als »relationale (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten« (Löw 2007, S. 95) verstanden werden. Der Raumsoziologin Martina Löw zufolge sind zwei Prozesse zentral für die Hervorbringung von Räumen: Als *Spacing* fasst sie Vorgänge des Platzierens von Menschen und sozialen Gütern an Orten sowie das Errichten von Gebäuden und anderen materieller Strukturen zusammen, die konstitutiv für den sozialen Raum sind. So können die Platzierung und Positionierung von Menschen zueinander, im städtischen Raum oder im Verhältnis (und das heißt immer auch: in räumlicher Nähe oder Distanz) zu Institutionen und Organisationen sozialer Versorgung als *Spacing* verstanden werden. Mit dem Begriff der »Syntheseleistungen« beschreibt Löw im Weiteren die Verknüpfungen von sozialen Gütern und Menschen zu Räumen (ebd.), für die schließlich auch gesellschaftliche »Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse« (ebd., S. 96) relevant werden.

Die Bedeutung solcher Wahrnehmungsprozesse und Zuschreibungen an (Bildungs-)Räume lässt sich exemplarisch am Beispiel Berlins verdeutlichen. 2006 veröffentlichte das Kollegium der Rütli-Oberschule in Berlin-Neukölln einen offenen Brief an Akteur*innen der Berliner Stadt- und Bildungspolitik. Der später als »Rütli-Brief« bekannt gewordene Hilferuf von Pädagog*innen zeichnete das desolate Bild einer Schule, welche die Kontrolle über ihre eigene Ordnung und Schüler*innenschaft verloren hatte. Dem Brief der Lehrkräfte folgte nun jedoch ein mediales Echo, das sich nicht mit pädagogischen Perspektiven oder strukturellen Mechanismen bildungsbezogener Ungleichheiten befasste, sondern auf negative Konstruktionen des Stadtteils und der hier lebenden Jugendlichen setzte. So wurde das bereits in den 1990er Jahren bundesweit bekannt gewordene Image eines durch gewalttätige, kriminelle Jugendliche »mit Migrationshintergrund« geprägten Sozialraums aktualisiert. Diese Raumkonstruktion schloss wiederum nahtlos an bereits seit den 1970er Jahren geführte und seit Beginn der 2000er Jahre intensivierte »Ghetto-Diskurse« an (Best/Gebhardt 2001). Stadtteile wie Kreuzberg und Neukölln wurden hier in Metaphoriken von Verfall und Katastrophe als Räume devianter migrantischer »Parallelgesellschaften« und »gescheiterter Integration« konstruiert (Eksner 2013, S. 339–340). In solcherlei Diskursen wird, nicht zuletzt unter Rückgriff auf rassismusrelevante Wissensbestände, eine Gefährdung des sozialen Zusammenhalts durch Migration als verräumlichtes Krisenszenario entworfen.

Für die Bewohner*innen dieser Sozialräume und damit auch für Schüler*innen an den dortigen Schulen sind diese Diskurse folgenreich. Insbesondere Jugendliche in marginalisierten Berliner Stadtteilen wurden als desintegrierte Ghetto-Subjekte gezeichnet (vgl. auch Wellgraf 2012, S. 167–200). Sie mussten dabei erleben, wie ihnen negativ konnotierte Attribute medial-diskursiv auferlegt wurden, ohne dass die Möglichkeit bestand, wirksam Gegenpositionen zu artikulieren (ebd., S. 200, S. 201–222). Zugleich mussten sie mit der Situation umgehen, dass das sozialräumliche Stigma den an ihren Schulen zu erwerbenden Bildungsabschlüssen förmlich anhaftete und diese in der Folge wirksam symbolisch entwertete (vgl. Eksner 2013, S. 345–348). Ein medial konstruiertes, an gesellschaftlich etablierte Abwertungsdiskurse anschließendes territoriales Stigma (Wacquant 2007) prägt damit die Darstellung von Schulen und ihrer Einzugsgebiete und mindert so die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Abschlüsse. Gleichzeitig beschädigt es die Subjektivität und (Bildungs-)Biographie der betreffenden Jugendlichen nachhaltig.

Räumliche Steuerungsmechanismen und Praktiken schulischer Segregation

Es gibt unterschiedliche Benennungs- und damit Steuerungsweisen für die räumliche Aufteilung von Schüler*innenschaften. So bezeichnet ein »Schulsprengel« – oder auch »Schulbezirk« – zunächst einmal »ein räumlich abgegrenztes Gebiet, aus dem die für dieses Gebiet zuständige Schule ihre Schülerschaft rekrutiert« (Breuing 2014, S. 13). Die mit »Schulbezirk« bzw. »-sprengel« einerseits und »Schuleinzugsgebiet« andererseits benannten Raumgefüge unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit. Schulbezirke/-sprengel sind eine unilaterale Vorgabe, bei Schuleinzugsgebieten gilt dies nicht. Schulbezirke geben also »im Regelfall eine verbindliche Zuordnung« von Schüler*innen zu Schulen vor, »von der im Ausnahmefall abgewichen« werden kann. Schuleinzugsgebiete hingegen bieten »grundsätzlich Wahlfreiheit, die im Ausnahmefall jedoch verwehrt werden kann« (ebd., S. 15). Seit Durchsetzung der Schulpflicht im 20. Jahrhundert waren dabei Grund-, Haupt- und Berufsschulen als sogenannte »Pflichtschulen« mit verbindlichen Schulsprengeln versehen, während Gymnasien, Gesamt- und berufsbildende Vollzeitschulen als »Wahlschulen« keine vorgegebenen Schulbezirke aufwiesen. Gegenwärtig wird nicht mehr zwischen Pflicht- und Wahlschulen unterschieden. Die Unterschiede in der Regelung des Zugangs von Schüler*innen zu Schulen zwischen den Schulstufen bestehen aber fort. So sind in den meisten Bundesländern Grundschulen und teils auch Berufsschulen weiterhin Schulbezirken zugeordnet (ebd., S. 15–24). Für andere weiterführende Schulen gelten hingegen nach wie vor (nicht verbindliche) Schuleinzugsbereiche (ebd., S. 14f.).

Im historischen Rückblick rücken zwei steuerungsrelevante Aspekte in den Vordergrund, die die Bildung von Schulsprengeln bis in die Gegenwart motivieren und dabei implizit auf je spezifische Weise zu Imaginationen gesellschaftlichen Zusammenhalts in Beziehung treten. So sollen Einzugsbezirke erstens eine gleichmäßige Verteilung der Schüler*innenschaft auf die unterschiedlichen Schulen sicherstellen. Hier geht es also darum, systemische Kohäsion zu bewahren, indem eine den Strukturen lokaler Bildungsräume angemessene und gleichmäßige Auslastung schulischer Kapazitäten gewährleistet wird. Zugleich und zweitens sollen Einzugsbezirke für eine ausgewogene soziale Durchmischung sorgen. Ihnen ist damit die Funktion zugeschrieben, gesellschaftlichen Zusammenhalt dadurch zu befördern, dass sie jenen Entmischungsprozessen entgegenwirken, die schulische Segregation – also die räumliche Ungleichverteilung von Schüler*innen entlang ungleichheitsrelevanter Kategorien wie »soziale Klasse« und »ethnische Zugehörigkeit« – verstärken (Baur 2013; Baur/Häussermann 2009). Dem liegt implizit ein soziales »Mischungsideal« zugrunde, das Segregation per se als problematisch betrachtet und ihr durch administrative Verteilungsmechanismen entgegenwirken will (Stošić 2015). Schulbezirke und -sprengel sind auf dieser zweiten Ebene also an eine Vorstellung der Gleichverteilung, der Abbildung sozialer Heterogenität und der Vermeidung (oder zumindest Entschärfung) sozialer Desintegrationsprozesse gekoppelt. Dies gilt insbesondere für den Primarbereich und geht historisch bis auf den sogenannten »Weimarer Schulkompromiss« von 1919 mit seinem Entwurf einer gemeinsamen vierjährigen Grundschule für alle zurück (Ackeren/Klemm 2011, S. 34 f.; Mayer/Koinzer 2019, S. 266).

Es ist nun aber gerade der letztgenannte Aspekt – jener der Imagination von Einzugsbezirken als Instrumente der Ermöglichung von Teilhabe –, der durch die jüngeren Reformen neoliberaler Provenienz zunehmend konterkariert wird. Denn die Ideen einer wettbewerbsorientierten »neuen Steuerung« des Bildungswesens, wie sie sich seit der Jahrtausendwende bildungspolitisch etabliert haben (Bellmann 2007; Höhne 2012; Weiß 2001), gehen unter anderem mit der zunehmenden Lockerung von Einzugsregelungen einher und stellen die Vorstellung einer gerechten Verteilung durch administrative Vorgaben damit zur Disposition. Mit Blick auf schulische Sprengel äußert sich die Vorrangstellung von Marktlogik in staatlich ermöglichter Wahlfreiheit und in der zunehmenden Auflösung von festen Schuleinzugsgebieten auch für die Grundschule (Ackeren

2001; Bellmann 2008). Nach Jahrzehnten kontroverser Diskussionen und gesellschaftlicher Debatten – von der Zeit der Weimarer Republik und ihren Kämpfen um die einheitliche Grundschule über die Reformimpulse im Nachgang der deutschen »Bildungskatastrophe« (Picht 1964) bis in die Phase des »PISA-Schocks« zu Beginn des 21. Jahrhunderts –, in denen der staatlich-behördlich organisierten Schulverwaltung attestiert wird, an der Herstellung bildungsbezogener und bildungsräumlicher Gerechtigkeit im Schulwesen zu scheitern, soll es nun also die Ökonomisierung des Bildungswesens samt der ihr eigenen Überantwortung struktureller Problemlagen auf die individuelle Ebene richten.

Das Festhalten an Schuleinzugsbezirken sowie deren Auflösung repräsentieren damit unterschiedliche Prinzipien des Regierens von Bildungsräumen. Während festgelegte Einzugsbezirke Ausdruck eines behördlich regulierten Lenkungsprinzips sind, zeigt sich in deren Auflösung eine Steuerungs- und Regierungskultur neoliberaler Ausrichtung. Beide Logiken nehmen dabei den normativen Bezugspunkt bildungsbezogener und sozialer Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit für sich in Anspruch, wobei der »Sprengel« bzw. »Schulbezirk« entweder als Instrument oder aber als Hemmschuh sozialer Gerechtigkeit betrachtet wird. Der Blick auf empirische Befunde zeigt allerdings, dass räumliche Bildungsungleichheit auch unter Bedingungen der festen Regulierung von Einzugsbezirken ungehindert reproduziert wird, dass Einzugsgebiete bildungsräumliche Polarisierungen teils aktiv mithervorbringen und dass die Ökonomisierung lokaler Bildungsräume keinen Beitrag dazu zu leisten scheint, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Im Gegenteil bestehen Hinweise darauf, dass die neoliberale Neuformierung des Bildungswesens und seiner Räumlichkeiten Dynamiken der Ungleichheit weiter vorantreibt.

Dass nun das Zusammenspiel von Einzugsbezirken und schulischer Segregation hoch komplex ist, zeigt bereits ein kursorischer Blick in die Forschungslandschaft zu diesem Thema. Dabei wird deutlich, dass räumliche Ungleichverteilungen bildungsrelevanter Ressourcen seit Langem bestehen, dass Eltern – abhängig von ihrer sozialen Klassenlage – Einzugsregelungen mithin aktiv umgehen, dass die administrative Zuschneidung von Einzugsbezirken aber auch selbst eine Verschärfung von Segregationsprozessen mit sich führen kann und dass schließlich Deregulierung und damit die Ausweitung von Wahlfreiheiten eher keine Besserung der Problematik verheißen.

So zogen Differenzen im Schulangebot zwischen städtischen und ländlichen Einzugsgebieten schon in den 1960er Jahren enorme Unterschiede in der Bildungsbeteiligung der jeweiligen Bevölkerung nach sich, wobei in ländlichen Regionen eine Unterversorgung mit höherqualifizierenden Schulen zu beobachten war (vgl. etwa Geipel 1965; Weishaupt 2010, S. 219). Aber auch innerhalb von Städten wurden deutliche Disparitäten dokumentiert. Dies galt allerdings nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch für Infrastrukturen der sozialstaatlichen und gesundheitsdienstlichen Versorgung und für die Verfügbarkeit von Wohnraum. Eine entsprechende Analyse der damaligen Situation kam zu dem Ergebnis, dass sozialen Gruppen abhängig von ihrer sozialstrukturellen und räumlichen Lage in höchst unterschiedlichem Maße die »Befriedigung der verschiedenen Lebensbedürfnisse« (Bergmann/Brandt et al. 1969, S. 82) ermöglicht werde.

Auch für das gegenwärtige deutsche Schulsystem wird untersucht, welche Bedeutung konkreten räumlichen Faktoren für Bildungsbeteiligung und -ungleichheit zukommt (Weishaupt 2010). Dabei zeigt sich etwa, dass im Vergleich regionaler Schullandschaften der Anteil an Abiturient*innen mit dem Anteil an Gymnasien verbunden ist (Sixt 2013) und dass auch infrastrukturelle Aspekte wie öffentlicher Nahverkehr zur Bewältigung von Schulwegen eine Rolle für die mögliche Auswahl von Schulen spielen. In einer vergleichenden Analyse der Infrastruktur öffentlicher Fürsorge in ausgewählten deutschen Städten können Marcel Helbig und Katja Salomon (2021, S. 79 f.) kaum eine strukturelle Benachteiligung im Schulangebot von Stadtteilen feststellen, in denen weniger privilegierte Menschen leben. In den untersuchten Städten finden sie außer für Gymnasien in privater Trägerschaft keine systematische Ungleichverteilung höherqualifizierender Schulen. Für das Ruhrgebiet konnte indes gezeigt werden, dass zwischen 2003 und 2008 »in der Region eine sozial-räumliche Trennung der Stadtgesellschaft entlang der Bildungsaspiration stattgefunden hat« (Terpoorten 2014, S. 270). Demnach setzt sich in den privilegierten Stadtteilen der Untersuchungsregion das Gymnasium als weiterführende Schule für den größten Teil der Schüler*innenschaft durch, während differenzierte Schulstrukturen in benachteiligten Stadtteilen fortbestehen (ebd.). Damit ergeben sich an Schulen in privilegierten Quartieren teils homogenere Milieus als dies in Quartieren mit höheren Armutsrisiken der Fall ist. Dies gilt auch für Grundschulen (Helbig/Jähnen 2018, S. 49).

Während Einzugsregelungen nun, wie oben dargestellt, mit der Imagination sozialer ›Durchmischung‹ im Schulsystem verbunden sind, werden ebendiese Regelungen von Eltern aktiv umgangen. Denn Schulsprengel werden im Rahmen individueller Schulwahlentscheidungen insbesondere dann zu einem zentralen Konfliktfeld, wenn für Eltern die Wahl einer geeigneten Grundschule ansteht. Dabei konnte die internationale Forschung zeigen, dass die Bezugnahme auf Sprengelpflicht und Einzugsgebiet, deren Nicht-Infragestellung bzw. Akzeptanz oder die Entscheidung, diese zu unterlaufen, vor allem eine Frage der sozialen Klassenlage ist. Vieles deutet dabei darauf hin, dass in marktorientierten Schulsystemen insbesondere Familien mit mittlerem Einkommen aktiv Schulen auswählen, von denen sie sich die besten Bildungschancen für ihre Kinder versprechen (Raveaud/van Zanten 2007), und dabei Möglichkeiten finden, die Sprengelpflicht zu umgehen. Zum Grundschulwahlverhalten von Berliner Familien beschreibt Isabell Dean verschiedenste Strategien. Insgesamt lasse sich »ein zunehmendes elterliches Schulwahlverhalten feststellen, durch das Einzugsgebiete in Frage gestellt werden: Eltern unterlaufen auf der Suche nach einer ›guten Grundschule‹ die Einzugsgebietsregelung, unter anderem indem sie vor der Einschulung ihres Kindes umziehen, Meldeadressen im bevorzugten Einzugsgebiet fingieren, Anträge beim Schulamt auf Umschulung stellen oder ihr Kind auf einer frei wählbaren Privatschule anmelden« (Dean 2021, S. 675).

Die aktive Schulwahl gilt dabei aber nicht nur als individuelle Strategie der Mittelschicht in der Sicherung von Bildungsbeteiligung. Sie ist auch zu einem wesentlichen Faktor räumlicher Segregation in Städten geworden (Musterd/de Vos 2007). Die Zuweisung zu Schuleinzugsgebieten beeinflusst zunehmend die räumliche Mobilität urbaner Familien, die versuchen, in Einzugsgebiete zu ziehen, deren Schulen ein positives Image anhaftet. Dies hat zur Folge, dass die ethnische Segregation unter Kindern zwischen den Einzugsgebieten höher ist als unter den dort lebenden Erwachsenen (Kauppinen/Ham et al. 2022; Helbig/Jähnen 2018). Zugleich fällt die soziale und ethnische Segregation von Schüler*innenschaften einzelner Schulen mithin ebenfalls deutlich höher aus als die zwischen den Quartieren, in denen diese liegen (SVR 2012, 2013), bzw. zwischen den unterschiedlichen Schuleinzugsgebieten (Prieto-Latorre/Marcenaro-Gutierrez et al. 2021). Es sind vor allem einkommensstärkere Familien und Familien ohne Migrationsgeschichte, die sich bei der

Wohnortwahl (auch) an den administrativen Grenzen von Schuleinzugsgebieten orientieren. Insbesondere Mittelschichtsfamilien bestärken durch die Abkehr von den ihnen räumlich zugewiesenen Schulen räumliche und symbolische Grenzen. Das geschilderte Schulwahlverhalten zieht schließlich auch verschärfte Selektionsprozesse an Schulen nach sich, die beliebt sind und verstärkt ausgewählt werden. Feststellen lässt sich dabei, dass Entmischung durch Schulwahl nicht von »integrationsunwilligen« Migrant*innen ausgeht, sondern von Eltern der Mittel- und Oberschicht, welche die jeweils gegebenen Möglichkeiten der Schulwahl – ob nun durch Nutzung eröffneter Wahlfreiheiten oder aber durch Umgehung von Sprengelregelungen – zu nutzen wissen (Radtke 2007, S. 207 f.). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung von Bildungsentscheidungen und einer stärkeren Marktorientierung im Bildungssystem sehen Eltern die Auswahl von Schulen zunehmend als Wahrnehmung eines persönlichen Rechts an und misstrauen bildungspolitischen und strukturellen Vorgaben der Regulation von Schulzugehörigkeiten in Form von Einzugsgebieten (Noreisch 2007).

Zugleich unterliegt schulische Segregation auch politisch-administrativen Entscheidungen und schulischen Organisationsroutinen. Hierzu gehören zentral die institutionalisierten Zuschnitte schulischer Einzugsbezirke, aber auch Faktoren wie die Zuweisung von Schüler*innen zu Grundschulen, die Stadt- und Schulentwicklungsplanung, die Entwicklung von Schulprofilen, schulische Auswahlpraktiken von Schüler*innen sowie Schulwahlentscheidungen von Eltern spielen eine Rolle. An einem konkreten Beispiel konnte Frank-Olaf Radtke beobachten, wie in einem Stadtteil einer mittelgroßen deutschen Stadt »Grundschulen mit besonders hohem Ausländeranteil häufig direkt neben Schulen mit einem unterdurchschnittlich niedrigen Ausländeranteil bestehen« (Radtke 2007, S. 204). In dem beschriebenen Fall nehmen die administrativen Zuschnitte von Einzugsgebieten entlang von Wohnquartieren mit spezifischen Schüler*innenschaften direkt auf schulische Segregation Einfluss, indem es hier die Schulsprengelgrenzen selbst sind, die Segregationsprozesse befördern, statt sie zu hemmen. Dies geht dann wiederum mit einzelschulprogrammatischen und schulkulturellen Spezialisierungen auf bestimmte Schüler*innenschaften und einer homogenisierenden Zuordnung von Schüler*innen zwischen spezifischen Grundschulen und weiterführenden Schulen einher

(vgl. auch Radtke/Stošić 2009). Zudem billigen Schulbehörden sowohl selektive Schulprogramme wie das Internationale Baccalaureat oder Deutschförderung als auch selektives Schuwahlverhalten von Eltern (Radtke 2007). Am Beispiel Berlins zeigt Vito Dabisch jüngst, dass politische Akteur*innen trotz gemeinsamer schulgesetzlicher Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Weise zwischen dem Anspruch einer diversen Schüler*innenschaft einerseits und der Ermöglichung weitreichender elterlicher Schuwahl andererseits vermitteln (vgl. Dabisch 2023).

Nicht zuletzt nehmen Eltern mithin selbst Einfluss auf die Festlegung von Einzugsbezirken. Wie ein besonders prägnanter Fall aus Halle a. d. Saale zeigt, konnte eine Initiative von Eltern gegen die Neuschneidung ›ihres‹ Grundschulbezirks Wirksamkeit entfalten (Breidenstein/Voigt 2020). Aus der Dokumentation einer Debatte in der Stadtverwaltung wird ersichtlich, wie sich die arrivierte Elternschaft einer etablierten Grundschule erfolgreich gegen die Integration eines als ›bildungsfern‹ und ›marginalisiert‹ gelabelten Stadtviertels in das Einzugsgebiet der Schule stemmt. So wird schließlich einem Änderungsantrag im Stadtrat zugestimmt, der den neuen Zuschnitt des Einzugsgebietes wieder rückgängig macht. Aus dem Verlauf der Debatte geht auch hervor, wie die »Grenzen der Schulbezirke [...] von Anfang an über die rein verwaltungsmäßige Bedeutung hinaus sozial signifiziert, mit sozialer Bedeutung ›aufgeladen‹ werden (ebd., S. 88), d. h. also, wie solche Raumkonstruktionen, wie sie weiter oben unter dem Begriff des »räumlichen Stigmas« beschrieben wurden, hier eine Wirkung in der bildungsraumplanerischen Praxis selbst zeitigen.

Das Einzugsgebiet und sein normativer Horizont von Gerechtigkeit und Gleichverteilung

An solchen Befunden wird übergreifend deutlich: Die Festlegung von Einzugsbezirken ist von multiplen Faktoren abhängig und kann selbst einen segregativen Effekt auf die bildungsräumliche Verteilung von Schüler*innen haben. So unterläuft dann die bildungsraumplanerische Praxis selbst den ihr zugeschriebenen normativen Horizont einer ›ausgewogenen sozialen Durchmischung‹ von Schüler*innenschaften. Zudem setzt im Zuge der neoliberalen Transformation vieler gesellschaftlicher Bereiche auch die politische Steuerung im Bildungswesen immer mehr Impulse zur Deregulierung, der Eröffnung von Wahloptionen und Wettbewerbsstrukturen. Hier erfährt das Diktum des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, der bei seiner Rede vor dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997 gefordert hatte, »unser Bildungssystem in die

Freiheit« zu entlassen, gewissermaßen eine politische Entsprechung. Hintergrund dieser Reformen sind dabei nicht zuletzt bildungspolitische Krisendiskurse, die sich von der in den 1960er Jahren ausgerufenen »Bildungskatastrophe« (Picht 1964) bis zum sogenannten PISA-Schock zu Beginn der 2000er Jahre verfolgen lassen. In bildungsräumlicher Hinsicht äußern sich diese Reformimpulse neuerdings prominent im Prinzip der Wettbewerbssteuerung oder auch sogenannter »*choice policies*«, die als Teil der Neuen Steuerung im Bildungswesen die Möglichkeiten der Schulwahl erweitern und zugleich Schulen in verstärkten Wettbewerb zueinander treten lassen. Dabei ist die Erwartung, dass die Ermöglichung von Wahlfreiheit einen desegregativen Effekt auf lokale Bildungsräume haben wird, wesentlicher Teil der Gleichung (Bellmann 2007; Höhne 2012).

Mit diesen Neuformierungen sind nun vielfältige Effekte auf die Entwicklung von Schulen, Bildungsräumen sowie die Komposition von Schüler*innenschaften und schließlich: auf die schulische Segregation verbunden. Entscheidend ist, dass die behördliche Festlegung von Einzugsgebieten auch dafür kritisiert wurde, dass sie bildungsbezogene Ungleichheit reproduziere. Mit dem Übergang zu einer immer stärkeren Wettbewerbssteuerung überantwortet man die Bearbeitung von Ungleichheiten nun jedoch den Individuen und ihren Wahlentscheidungen. Wird zudem in Rechnung gestellt, dass die Möglichkeit der aktiven Schulwahl, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, insbesondere von Eltern in privilegierten Klassenlagen wahrgenommen wird und dass diese, nicht zuletzt, bereits in Zeiten fester Sprengelregelungen mannigfaltige Umgehungspraktiken entwickelt hatten, dann bedient die Neuordnung und Lockerung von Einzugsregelungen letztlich einen Effekt, der zuvor schon bestand – und der ökonomisch-soziale Machtgefälle ausdrückt, deren Wirkung es doch eigentlich abzumindern gälte. Und schließlich bestehen auch empirisch Hinweise darauf, dass deregulierte Bildungssysteme mit liberalisierter Schulwahl das Fortschreiten schulischer Segregation eher fördern, als es zu hemmen. So kommen einige Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Auflösung von Schuleinzugsgebieten keine eigenständige Auswirkung auf Segregation hat (Makles/Schneider 2012), andere zeigen hingegen, dass gesteigerter Wettbewerb und erhöhte Wahlfreiheit Entmischungsprozesse sehr wohl verstärken könnten (zusammenfassend vgl. z. B. Ackeren 2001, S. 303–307; Bellmann 2008; Breidenstein/Krüger et al. 2020, S. 7 f.). Die ökonomistische Vorstellung, durch Deregulierung könne Ungleichheit reduziert werden, wird damit letztlich durch ihre eigenen Effekte hintertrieben.

So ist das Einzugsgebiet in der Gesamtschau – insbesondere in seiner strikt regulierten Variante des Schulbezirks bzw. -sprengels – vielfach und komplex mit Fragen der Herstellung oder Erosion von Gerechtigkeit, Ungleichheit, Macht und Segregation im Bildungswesen verwoben. Damit einher geht seine Relevanz für Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Wird »Zusammenhalt« nicht als normativer, sondern zunächst einmal als deskriptiver Begriff verstanden, so lässt sich sagen, dass sich Zusammenhalt stets im Zusammenspiel verschiedener gesellschaftlicher Dimensionen, Operationen und Einstellungen konstituiert, zu denen soziale Beziehungen, die emotionale Verbundenheit der Gesellschaftsmitglieder auch über Differenzen hinweg und eine ausgeprägte Gemeinwohlorientierung gleichermaßen zu zählen sind (Forst 2020, S. 43; Schiefer/Noll et al. 2012, S. 24 f.). Zum Aspekt der Verbundenheit gehören ferner und nicht zuletzt auch Fragen der Distribution und Verfügbarkeit von sowie der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen. So ist also auch die »Verteilung von Lebenschancen« (Schiefer/Noll et al. 2021, S. 18) kohäsionsrelevant, womit direkt auf die Frage der schulischen Teilhabe vor dem Hintergrund auch bildungsräumlicher Disparitäten verwiesen wäre.

Das »Einzugsgebiet« als raum- und gesellschaftsformierende Kategorie ist in ausgesprochen ambivalenter Form in Gerechtigkeits-, Zusammenhalts- und Ungleichheitsmechanismen eingebunden und wird, jeweils abhängig von der politisch-ideologischen Grundausrichtung, sehr konträr in diesen Mechanismen verortet. Im politisch-administrativen Steuerungsparadigma des 20. Jahrhunderts wird der Einzugsbezirk, neben seiner Rolle als pragmatisches Verteilungsinstrument, mit der impliziten Imagination verbunden, durch die Herstellung von Durchmischung und gesellschaftlich erwünschter Heterogenität eine gutzuheißende Form von Kohäsion zu erzeugen. Gleichwohl: Im Schatten dieser normativen Imagination hatten sich über längere Zeiträume tradierte Praktiken der Umgehung und des Unterlaufens von Einzugsregelungen herausgebildet, in denen sich milieu- und klassenspezifische Machtpotenziale manifestierten. Zudem können Einzugsbezirke, wie ebenfalls gezeigt, selbst zum Treiber von Segregation werden.

Im neoliberalen Wettbewerbsparadigma hingegen wird der »Einzugsbezirk« nun semantisch umgewertet: vom Mechanismus der Ermöglichung von Kohäsion zu ihrer »Fessel«. Bemerkenswert ist dabei, dass ebendiese Umwertung jene Logik verkörpert, die der faktischen Umgehung von Einzugsregelungen bereits zugrunde liegt, nämlich eine Logik der vermeintlichen Gerechtigkeit durch Freiheit und Wettbewerb im Quasi-Markt. In ihrer extremen Version modelliert diese Logik dann schulische Akteur*innen – Familien mit schulpflichtigen Kindern im jeweiligen Bildungsraum – als »Kunden«, Schulen werden zu konkurrierenden »Anbietern« und die Lösung struktureller Probleme wie auch die Bearbeitung sozialer Verwerfungen werden fortan den Individuen überantwortet. Aber auch hier zeigt die Forschung, dass Wettbewerb und Wahlfreiheit bisher nicht dazu geführt haben, entsprechende Lösungen herbeizuführen.

Was bleibt also übrig vom Einzugsgebiet im Bildungssystem und der Verheißung von Zusammenhalt? Zugespitzt resümiert ist es vor allem der normative Horizont von Gerechtigkeit und Gleichverteilung, der dem Einzugsgebiet anhaftet – dies jedoch abhängig von der politisch-gesellschaftlichen Grundausrichtung mit je umgekehrten Vorzeichen. In beiden Lesarten, der »administrativ steuernden« wie der »neoliberal deregulierenden«, teilt dieser normative Horizont bisher aber jenes Schicksal, das so zahlreiche weitere institutionelle Normen gleichermaßen betrifft: in der politisch-gesellschaftlichen Praxis selbst unterlaufen und konterkariert zu werden.

Enqagement