

Bildung und soziale Ungleichheit.
Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen in
West- und Ostdeutschland

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

Vorgelegt von: Laura Cäcilia Behrmann

Hannover, den 02.03.2021

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen als
Dissertation vor.

Gutachterin: Prof. Dr. Betina Hollstein

Gutachterin: Prof. Dr. Eva Barlösius

Das Kolloquium fand am 01.06.2021 statt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Lehrer:innen als Akteure mit Definitionsmacht?	5
2. Bildungsforschung und Ungleichheit	8
2.1 Bildung: Ein soziologischer Problemaufriss	8
2.2 Ungleichheiten im Bildungssystem	13
2.3 Lehrer:innen und soziale Ungleichheiten	16
2.3.1 Gatekeeper in der Übergangsforschung	18
2.3.2 Mittelschichtsthese und die Habitus- und Milieuforschung	20
2.3.3 Deutungsmustern und Konventionen aus Lehrerperspektive	22
2.3.4 Biografie- und Professionsforschung	24
2.3.5 Notengeben und Bewerten	26
2.3.6 Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven	30
2.4 Stand und Bedarf in der Lehrerforschung	32
3. Theoretische Grundlage und Fragestellung	37
3.1 Der gestaltende Akteur	37
3.1.1 Bedeutungszuschreibungen	38
3.1.2 Soziale Welten, Relationen und Einbettung	39
3.1.3 Situationen	39
3.2 ‚Soziale Sensibilität‘	43
3.3 Forschungsfragen und Designentscheidungen	44
4. Bildungssysteme im Wandel – der sozio-historische Vergleichshorizont	49
4.1 Leistungsbezogene und proportionale Chancengleichheit in BRD und DDR	50
4.2 Zur Situation nach der Wende	52
4.3 Der Erfahrungsraum der Interviewten	55
5. Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit	59
5.1 Gesamtschulen im niedersächsischen und brandenburgischen Bildungssystem	59
5.2 Lehrer:innen an Gesamtschulen in Ost- und Westdeutschland	64
5.3 Die Auswahl der Schulen	67
5.3.1 Methode: Experteninterviews und sensibilisierende Beobachtungen	68
5.3.2 Die Müller-Gesamtschule: Kontinuität und Beständigkeit	70
5.3.3 Die Schmidt-Gesamtschule: Angestoßene Erneuerung	74
5.3.4 Die Integrierte Gesamtschule: Eine Schule, getragen von den Lehrer:innen	78
5.4 Die Schulen dieser Studie im Vergleich	81
6. Methodisches Vorgehen	84
6.1 Grounded Theory Methodologie	85
6.2 Das Forschungssubjekt im Forschungsprozess	89
6.3 Erhebung: Narrative Interviews und Netzwerkkarten	91
6.3.1 Interviews in Theorie und Praxis	91
6.3.2 Erhebungspraxis	95

6.3.3	Soziale Einbettung: Netzwerkkarten	98
6.4	Sampling: Von der Kontaktaufnahme zum Sample	101
6.5	Auswertung: Kodieren und Theoretisieren	107
6.5.1	Kodieren und sequenzanalytische Arbeitsschritte	107
6.5.2	Theoretisieren mit dem Kodierparadigma	111
6.5.3	Netzwerkkarten analysieren	114
6.6	Überleitung Ergebnispräsentation	115
7.	Kernkategorien: Bildung, Interaktion und Bewerten	117
7.1	Bildungsvorstellungen: (Allgemein-)Wissen und Persönlichkeitsentwicklung	118
7.1.1	Reflexion: Das Reden über Bildung	118
7.1.2	Bezugspunkte: Schüler:innen und Arbeitsmarkt	120
7.1.3	Ziele von Bildung: Statisch und dynamisch	123
7.1.4	Bildungsinhalte: Stoff, Leistung, Verhalten und Kompetenzen	127
7.1.5	Zusammenführung: Bildungsvorstellungen	132
7.2	Interaktionsformen: Begegnungen und Beziehungen	134
7.2.1	Reflexion: Interaktionen und Erzählungen	135
7.2.2	Formen der Interaktion: Raum, Zeit und Zahl	136
7.2.3	Art der Interaktion: Rolle und Partnerschaft	140
7.2.4	Der Interaktionsmodus: Vermitteln und Begleiten	146
7.2.5	Zusammenführung: Interaktionsformen	150
7.3	Bewertungskonzepte: Ziffernnoten und Berichte	152
7.3.1	Reflexion: Bewerten als Praxis und Konzept	152
7.3.2	Bewertung via Ziffernnoten	153
7.3.3	Bewerten via Lernentwicklungsbericht	161
7.3.4	Zusammenführung: Bewertungskonzept	168
7.4	Die arbeitsmarktbezogene und die schülerorientierte Konstellation	170
8.	Zwei Typen der Handlungsträgerschaft	175
8.1	Typ I: „Stoffvermittler:in“	176
8.1.1	Expert:in, Gutachter:in und Steuerungsinstanz	176
8.1.2	Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume der „Stoffvermittler:innen“	179
8.2	Typ II: „Mentor:in“	180
8.2.1	Lernbegleiter:in, Vertrauensperson und Diagnostiker:in	181
8.2.2	Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume	184
8.3	Zwischen den Typen	185
8.3.1	Abweichungen von der schülerorientierten Konstellation	186
8.3.2	Abweichungen von der sortierenden und qualifizierenden Lehrperson	188
8.3.3	Ein Mittelweg? Individualität und Förderung	190
8.4	Zusammenführung: Die Handlungsträgerschaften	194
9.	Handlungsstrategien: Soziale Ungleichheit im Blick?	197
9.1	Ungleichheiten als Strukturproblem: Die unbemerkte Reproduktion	198
9.1.1	Minimal kompensatorische Leistungen	200
9.1.2	Muster I: „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“	201
9.1.3	Muster II: „Aktivierung Dritter“	207
9.1.4	„Stoffvermittler:in“ und die Dynamik der Reproduktion	212

9.2	Ungleiche Ausgangsbedingungen als Handlungsauftrag: Soziale Sensibilisierung	217
9.2.1	Muster III: „Schüler:innen im Kontext“ als pädagogischer Auftrag	218
9.2.2	Muster IV: Das „sozial informierte Unterstützungshandeln“	222
9.2.3	Sozial sensibles Handeln und Professionalisierung	228
9.3	Das Feld der Handlungsstrategien	232
10.	Bedingungen: Biografie, Organisation und sozio-kulturelle Hintergründe	237
10.1	Biografische Erfahrungen	238
10.1.1	Biografische Bedeutung von Unterstützung	239
10.1.2	Erfahrungen im Umgang mit der Vielfalt von Lebenswelten	241
10.1.3	Biografische Brüche	243
10.1.4	Kumulationspunkt Hauptschulerfahrung	247
10.1.5	Zusammenführung: subjektive Erfahrungen und Wissensdiffusion	250
10.2	Handlungsraum Organisation	252
10.2.1	Drei Gesamtschulen – drei Schulkulturen	253
10.2.2	Elternarbeit als institutionelle Anforderung	262
10.2.3	Kollegialität, (multiprofessionelle) Teamarbeit und Diskurs	264
10.2.4	Zusammenführung: Kulturtransfer in der Organisation	269
10.3	Kontinuitäten und Brüche – die DDR, die Wende und „der Osten“	270
10.3.1	Wiederbelebte Kontinuitäten	272
10.3.2	Ungeheilte Frakturen und neue Brüche	280
10.3.3	Gesamtschule – Altes in neuem Gewand?	285
10.4	Verkettungen: Subjekt, Organisation und sozio-historischer Rahmen	289
11.	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick	294
11.1	Kernphänomene: Bewerten, Wissen, Handlungswirksamkeit und soziale Sensibilität	300
11.2	Soziale Ungleichheiten und „definitionsmächtige“ Akteure	303
	Literaturverzeichnis	312
	Abkürzungsverzeichnis	348
	Tabellen und Abbildungsverzeichnis	349
ANHANG		350
A	Kodierparadigma als Darstellung	350
	Schülerorientierte Konstellation	350
	Arbeitsmarktbezogene Konstellation	350
B	Leitfaden, Netzwerkkartenerhebung und Nacherhebung	351
C	Transkriptionsregeln	355
D	Kurzbeschreibungen der Biografien der Interviewten	356

1. Einleitung: Lehrer:innen als Akteure mit Definitionsmacht?

Lehrer:innen haben eine zentrale Position im schulischen Geschehen inne. Sie beurteilen, was eine hervorragende oder schlechte Leistung ist, und kommunizieren diese Bewertungen an Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen (Ditton 2007; Terhart 2011). Sie selektieren, entscheiden über Bildungswege und prägen Vorstellungen von Erfolg und Misserfolg. Sie sind von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung, vermitteln Wissen an die nachwachsende Generation, wirken an der Gestaltung von Bildungsprozessen mit, engagieren sich für Bildung und Schule und übernehmen als Staatsbedienstete eine grundlegende sozialisatorische Funktion hinsichtlich demokratischer Bildung. Kurzum, sie sind „mit den Privilegien institutioneller Macht ausgestattet“ und somit „etablierte Personen, die durch ihre Position in der Lage sind, ihre Version der Wirklichkeit offiziell durchzusetzen“ (Goffman 1994: 103f.).

Was verstehen Lehrer:innen unter Bildung? Wie beschreiben sie selbst ihre Aufgabe und ihr Handeln im schulischen Alltag? Inwiefern wirken sie an der Herstellung sozialer Chancengleichheit mit? Diesen Fragen geht die vorliegende Studie nach, indem sie die Selbstbeschreibungen von Lehrer:innen, ihren Alltag und die Wahrnehmung ihrer Handlungsmöglichkeiten und -grenzen zum Ausgangspunkt macht.

Das Bildungssystem ist der zentrale Ort der Verteilung von Titeln, der Verhandlung von Ansprüchen und Rechten des Einzelnen und der Teilhabe (Bourdieu/Passeron 1971; Boudon 1973). Und obwohl Bildungserfolge auf Leistungskriterien basieren sollen, konstatiert die Forschung für Deutschland ein beharrliches Bild: Im deutschen Schulsystem sind wiederkehrend bestimmte Gruppen erfolgreicher als andere (OECD 2016; R. Becker/Lauterbach 2007; Blossfeld/Shavit 1993; K. Maaz u.a. 2013). Mädchen erlangen häufiger gute Bildungsabschlüsse als Jungen (Hadjar/Lupatsch 2010; Helbig 2010), Kinder ohne Migrationshintergrund sind erfolgreicher als Kinder mit Migrationshintergrund (Diefenbach 2007; Alba u.a. 2017; El-Mafaalani 2011), Arbeiterkinder haben es schwerer als Akademikerkinder (Geißler 2005; Truschkat 2002; K. Maaz u.a. 2013). Immer wieder wird konstatiert: Das deutsche Schulsystem ist sozial selektiv, und zwar in höherem Maße als in den meisten anderen westlichen Ländern (OECD 2016). Demnach wird die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule stetig aktualisiert und sogar verfestigt (Gomolla/Radtke 2009). Wir wissen über die Bedeutung der Familie (Brake/Büchner 2003), der Peers (Amling 2015; H.-H. Krüger u.a. 2007; Deppe 2015) und der Herkunft der Schüler:innen (Breidenstein 2006; Dunkake u.a. 2012; R.-T. Kramer u.a. 2014; Brake/Büchner 2006; Dravenau/Groh-Samberg 2005) in diesem Zusammenspiel – nur die Lehrer:innen wurden bislang vernachlässigt. Dabei spielen Lehrer:innen mit der Aktivierung sozialer Kategorien in dieser Reproduktionslogik eine nicht unbedeutende Rolle (Horvath 2019; Hollstein 2008; Schumacher 2002; Behrmann 2013; Lan-

ge-Vester u.a. 2019; Lange-Vester 2015; 2013) – sie sind sogar, so die Zuschreibung, „Reproduktionsakteure“ (R.-T. Kramer 2015). Das Interesse an der Klärung der Mechanismen und Prozesse schulischer Reproduktion sozialer Ungleichheit führt diese Studie zu einer – bislang vernachlässigten – Perspektive auf die zentralen Akteure¹ schulischen Alltags, in der *Lehrer:innen als „Transformationsakteure“, als „Change Agency“* verhandelt werden (Fullan 1993; Vähäsantanen 2015). Vor allem im deutschsprachigen Raum ist die Aufmerksamkeit, welche in der Forschung und Literatur der Handlungsträgerschaft und den Handlungsmöglichkeiten, den Deutungen und Vorstellungen der Lehrer:innen im Umgang mit sozialen Ungleichheiten zukommt, überraschend gering. Diese Lücke innerhalb der Bildungsforschung nimmt meine Betrachtung zum Anlass, Lehrer:innen in den Mittelpunkt zu stellen. Aus den Selbstbeschreibungen ihrer Handlungen und Tätigkeiten lässt sich ihre Rolle als institutionell und gesellschaftlich eingebettete Transformations- und/oder Reproduktionsakteure erfassen. Dabei liegt dieser Arbeit eine interpretative Annahme der Konstitution sozialer Wirklichkeit zugrunde: Bildung, schulischer Erfolg, Leistung und soziale Unterschiede sind soziale Konstrukte, welche von Akteuren im Alltag interaktiv ausgehandelt werden. Was Lehrer:innen unter Bildung und Erfolg verstehen, setze ich nicht voraus, sondern rekonstruiere es. Diese Studie spürt anhand erzählgenerierender Interviewtechniken, ethnografischer Methoden und interpretativer Auswertungsverfahren den (Selbst-)Positionierungen der Lehrer:innen nach. Dabei kommen subjektive Sichtweisen und gesellschaftliche Deutungsmuster, Konventionen und Legitimationen zum Tragen, die Auskunft über die Gestaltung und Ordnung der sozialen Welt der Lehrer:innen geben. Zentral ist das für Ost- und Westdeutschland soziokulturell vergleichend angelegte Forschungsdesign. Denn erst der Vergleich ermöglicht es, Bedingungen für die Positionierung und die Handlungsbefähigung der Lehrer:innen in einer transformatorischen oder reproduzierenden Rolle herauszuarbeiten. Anhand der Interviews lassen sich vier Handlungsstrategien typisieren, deren divergierende Implikationen für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten abschließend diskutiert werden. So galt es in dieser Studie, die Lehrer:innen, ihre Orientierungen und ihr Handeln in der Komplexität zu verstehen. Dazu sind sie auch als Akteure mit biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen außerhalb der Schule und als Beschäftigte eines Staates, Landes und einer Organisation in einem Kollegium zu begreifen. Nur so ist es möglich, Hinweise darauf zu gewinnen, *wo* und *wie* die Handlungsorientierungen der Lehrer:innen beeinflusst wurden und unter welchen Bedingungen Lehrer:innen ein sozial sensibles Handeln zu ihrem Handlungsauftrag machen oder nicht.

¹ Ich verstehe „Akteur“ als soziologisches Konzept und werde konzeptuelle Begriffe (wie auch Gatekeeper) im Folgenden – auch aus Gründen der Lesbarkeit – nicht gendern.

Indem diese Studie die Bedeutung von Bewertungspraktiken (Ziffernnoten und Berichte) für die Rolle der Lehrer:innen als reproduzierende – und transformierende – Akteure sozialer Ungleichheiten herausstellt, entwickelt sie eine neue Perspektive auf Lehrer:innen im schulischen Geschehen. So gelingt es, ein Muster für die aktive Herstellung von Chancengleichheit aufzuzeigen: das sozial informierte Unterstützungshandeln. Der Umgang der Lehrer:innen mit dem Wissen um die soziale Herkunft kann in Hinblick auf seine Bedeutung im pädagogischen Arbeiten und der Leistungswahrnehmung präzisiert werden. Die Studie leistet damit einen grundlegenden Beitrag zur Erklärung der Genese sozialer Ungleichheit im schulischen Alltag. Im Anschluss an diese einleitenden Bemerkungen gibt das Kapitel 2 einen Überblick zu aktuellen Fragen der Bildungsforschung. Es liegen nur wenige, über verschiedene Forschungsfelder zerstreute Befunde zur Lehrperson und ihrer Rolle in der Genese sozialer Ungleichheiten im Schulsystem vor (vgl. Kapitel 2.3.). Den bestehenden Bedarf an Analysen, die die Selbstsicht der Lehrer:innen zum Ausgangspunkt machen und in ihrer sozialen Verfasstheit ausweisen, greift die vorliegende Untersuchung auf, indem sie die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus fruchtbar macht (Kapitel 3) und angeregt durch das Konzept der „Sozialen Sensibilität“ nach der Rolle der Lehrer:innen in der Herstellung, Reproduktion und Veränderung sozialer Ungleichheiten fragt. Zentrale Befunde des Forschungsstandes zur Bedeutung von gesellschaftlich tradierten Bildungskonzepten und der Einbettung des Handelns in organisationale Zusammenhänge informieren das Design dieser komparativen Studie. Im Kapitel 4 wird der sozio-historische Vergleichshorizont eines neuen und alten deutschen Bundeslandes eröffnet, in Kapitel 5 kommen die Spezifika der ‚chancengerechten‘ Gesamtschulen empirisch informiert für die ausgewählten Schulen zur Sprache. In Kapitel 6 erläutere ich das von der Grounded-Theory-Methodologie instruierte methodische Vorgehen, in dem neben narrativen Interviews egozentrierte Netzwerkkarten zum Einsatz kommen. Die Befunde werden in vier Kapiteln präsentiert: Im Zentrum des Kapitels 7 stehen das Selbstverständnis der Lehrer:innen, ihre Vorstellungen von Bildung, ihr Umgang mit den Schüler:innen und der Praxis des Bewertens. In den divergierenden Verständnissen sind unterschiedliche Trägerschaften des Lehrerhandelns angelegt, welche ich in Kapitel 8 vorstelle. Die Selbstverständnisse des Lehrerhandelns und ihre Handlungsziele haben Konsequenzen für die Zurechnung von Erfolg und Scheitern und den Umgang mit sozial divergierenden Ausgangslagen der Schüler:innen; vier Muster von Handlungsstrategien lassen sich identifizieren (Kapitel 9). Kapitel 10 wendet sich den Bedingungen für die Strategien und damit den ausschlaggebenden Faktoren einer sozialen Sensibilität zu. Abschließend fasse ich die wesentlichen Befunde der Arbeit zusammen, binde sie an bestehende Diskurse rück und rege zu weiterführenden Fragen an.

2. Bildungsforschung und Ungleichheit

Die Studie versteht sich als *bildungssoziologische* Arbeit und knüpft dabei an verschiedene Differenzierungsversuche an. Bildungssoziologie² als besonderer Zugriff in der Bildungsforschung erforscht „die ökonomischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses und arbeitet den historisch-gesellschaftlichen Kontext heraus, in dem Prozesse der Bildung ablaufen“ (Hurrelmann/Mansel 2017: 64). Soziologische Bildungsforschung arbeitet mit einem nichtnormierten, inhaltsfreien Begriff von Bildung, der sich vom erziehungswissenschaftlichen Bildungskonzept abgrenzen lässt (Kupfer 2011: 11f.).

„Wenn man nun Erziehungsverhältnisse auch als Herrschaftsverhältnisse begreift und die BS [Bildungssoziologie] diese Erziehungsverhältnisse nicht unter der erziehungswissenschaftlichen Frage: ‚Wie der Einfluss der Erziehenden sich wirksamer gestalten könnte?‘, sondern unter der soziologischen Frage: ‚Wie dieser Einfluss zustande kommt, wer an ihm wie beteiligt ist und welche Auswirkungen er hat?‘ untersucht, dann ist es möglich, die BS als ein Analysefeld für Herrschaftsverhältnisse zu begreifen bzw. die BS als eine politische Soziologie der Herrschaftsverhältnisse zu betreiben.“ (ebd.: 13)

Es ist also nicht der Gegenstand, der über die disziplinäre Zuordnung bestimmt, sondern die Art und Weise, sich ihm zu nähern, ihn zu beleuchten. Dazu gehört die Verortung des Forschungsinteresses im Forschungsfeld und das Erfassen des Forschungsstandes, welche ich zunächst im Überblick für das Feld der Bildungsforschung (Kapitel 2.1) und daran anschließend für den Stand der Forschung zur Bildungsungleichheit (Kapitel 2.2) präzisiere. Die vorliegenden Studien zu Lehrer:innen systematisiere ich entlang ihre divergierenden Schwerpunkte (Kapitel 2.3) bevor ich abschließend meine Forschungsperspektiven aus dem Forschungsstand elaboriere (Kapitel 2.4). Die Abschnitte geben einen selektiven Einblick in die Forschungsstände und haben damit vor allem die Funktion, die Ausgangspunkte meiner Perspektive aufzuzeigen.

2.1 Bildung: Ein soziologischer Problemaufriss

Bildung ist ein zentrales Element der gesellschaftlichen Ordnung und Strukturierung. Bildung tangiert in modernen Gesellschaften Teilhabe und soziale Positionierung in der Gesellschaft. Die Verknappung von Bildung liegt damit im ureigenen Interesse einer gesellschaftlichen Strukturierung, die – so nehmen es konflikttheoretische Ansätze an – vor allem von bevorteilten Gruppen vorangetrieben wird. Gleichzeitig ist Bildung eine Ressource der Individuen im Zugang zu gesellschaftlich wertvollen Gütern und tangiert damit unmittelbar Teilhabe an Gesellschaft, bestimmt Lebensstile und Lebensführung. Bildung ist demnach eine zentrale Res-

² Theoretische und empirische Zugriffe auf das Bildungssystem haben sich in der Bildungsforschung transdisziplinär etabliert, sodass es häufig nicht mehr einfach ist, soziologische und pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Beiträge zu differenzieren. So wird auch in dieser Arbeit primär entlang einer Fragestellung und eines Gegenstandes der Forschungsstand rezipiert als entlang disziplinärer Grenzen.

source und Triebkraft des gesellschaftlichen Zusammenlebens, als ‚knappes Gut‘ ist sie Gegenstand von Konflikten. Ihre gesellschaftliche Verteilung ist direkt verknüpft mit der Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheiten.

Soziale Ungleichheit meint dabei mehr als nur unterscheiden, wie Stefan Hradil ausführt: „Soziale Ungleichheit liegt immer dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ (Hradil 2005: 30) Von sozialer Ungleichheit wird nach Heike Solga, Peter Berger und Justin Powell dann gesprochen, „wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind.“ (Solga u.a. 2009: 15)

Zwei wesentliche Charakteristika sind beiden Definitionen eigen: Erstens, Ungleichheit ist sozial bestimmt. Was wertvolle Güter und vorteilhafte oder nachteilige Handlungs- und Lebensbedingungen sind und welche sozialen Kategorien existieren, ist historisch kontingent (Burzan 2011). Die Frage nach dem Charakter dieser Kontingenz oder der Art ihrer alltäglichen Aushandlung ist damit noch nicht adressiert – dies erfordert eine theoretische Fundierung. Das zweite Charakteristikum erschließt sich über die Begriffe „regelmäßig“ und „systematisch“, die sich auf den Charakter der Ungleichheit beziehen: Es geht um wiederkehrende, gruppenbezogene oder aggregierte Benachteiligungen.

In einer meritokratischen Gesellschaft sollte „die Regelung des Zugangs zu begehrten und knappen sozialen Positionen (...) nach Leistung, Können und Anstrengung, d.h. nach nachvollziehbaren und gesellschaftlich akzeptierten bzw. allgemein als gerecht empfundenen Kriterien, erfolgen“ (Ditton 2007: 244). Diese Leistungsvorstellung wird bestärkt durch die demokratische Grundvorstellung der Gleichheit aller Menschen. Demokratien sichern allen Menschen die gleichen Rechte zur Beteiligung an der demokratischen Willensbildung und den Entscheidungsprozessen zu, vor dem Gesetz sind alle gleich zu behandeln, unabhängig von Einkommen, Herkunft oder Geschlecht (Art. 3 GG). So lässt es sich als Aufgabe des Staates verstehen, Bildungsangebote und -möglichkeiten für alle Bürger:innen zu schaffen. Bildung lässt sich daran anschließend als ein Recht im demokratischen Sinne verstehen – ein Bürgerrecht (vgl. Dahrendorf 1966a), denn Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben.

Jedoch findet weder die meritokratische noch die demokratische Idee einer Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem ihre Umsetzung – im Gegenteil: familiäre Herkunft, Geschlecht, Migration, Schulbezirk und weitere nicht-leistungsbezogene Faktoren beeinflussen die Chancen auf Bildungserfolg beträchtlich (Hadjar/Gross 2016). Ungleichheiten, sogenann-

te Disparitäten im Bildungswesen weisen in Deutschland eine erstaunliche Beständigkeit auf: Kinder mit Vätern ohne Schulabschluss benötigen für den Übergang zum Gymnasium wesentlich höhere Kompetenzen, müssen also mehr leisten, als Schüler:innen, deren Väter ein Abitur haben (Lehmann u.a. 1997). Somit werden – neben der Leistung der Schüler:innen (Grundmann u.a. 2007) – lebensweltliche Bildungs- und Sozialisationsprozesse für Bildungserfolge relevant. Geschlecht, Migrationsstatus sowie soziale Herkunft (Müller/Haun 1994; Baumert/Schümer 2001; Müller/Ehmke 2016) haben einen unmittelbaren Einfluss auf Bildungszugang, -beteiligung und -erfolg. Erfolg bzw. Misserfolg wiederum kumulieren sich über den Lebenslauf und über Generationen. Bildung gehört damit heute zu den zentralen Determinanten der „intra- und intergenerationalen Reproduktion sozialer Ungleichheiten“ (Solga/Dombrowski 2009: 7). Insgesamt ist festzuhalten, dass Bildungsforschung primär Strukturen und Systeme in den Blick nimmt und modellgeleitet nach Effekten, Kausalitäten und Mechanismen fragt. Fragen nach dem *Wie* – der Organisation Schule oder der Schulkultur – sind erst in den letzten Jahren bedeutsamer geworden.

Es ist ein ungebrochener „Teufelskreis“ (Solga/Dombrowski 2009), in dem bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem zu gesellschaftlichen Spannungen führen und in einem gravierenden Missverhältnis zur Idee einer an der Leistung der Einzelnen orientierten gesellschaftlichen Formierung stehen. Der Abbau von Bildungsungleichheiten, z.B. durch ein weniger selektives Schulsystem, eine spätere Selektion oder freie Schulwahl, ist seit den 1970er Jahren Thema politischer Auseinandersetzungen. Neben dem Ideal der *Herstellung von Chancengleichheit* geht es dabei schlichtweg um die Minderung der bestehenden und verhärteten Ungleichheiten. „Chancengleichheit im Bildungswesen besteht dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, „Beziehungen“, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird.“ (Hradil 2005: 153). Chancengleichheit bezieht sich einerseits auf die Herstellung eines bestimmten Zustandes (Gleichverteilung der Bevölkerungsschichten auf alle Schulformen), andererseits auf den Abbau von Hindernissen (für bestimmte Bevölkerungsgruppen). Politisch wird sie insbesondere mit der Implementierung bestimmter Maßnahmen verbunden, etwa der Gründung erster Gesamtschulen in den 1970er Jahren oder dem seit 2002 verfolgten Ausbau der Ganztagschulen (vgl. dazu die Beiträge in Holtappels u.a. 2008). Allerdings geraten politische Systemreformen im Bildungssystem immer wieder an Grenzen oder werden zum Spielball politischer Auseinandersetzung und scheitern. Warum sind bildungspolitische Veränderungen gesellschaftlich so schwer anzustoßen? Bildung ist, insbesondere in der deutschen, ressourcenarmen Gesellschaft, eine zentrale

Ressource gesellschaftlicher Macht, denn erfolgreiche Bildung sichert Privilegien. Und so suchen insbesondere jene, die Privilegien genießen, diese zu erhalten – für sich und nachfolgende Generationen (Schelsky 1979; Giesinger 2009). „Wenn alle Eltern so lautstark und gewichtig darauf bestehen würden, dass ihre Kinder das Abitur machen, wie es Akademiker auch dann tun, wenn ihre Sprösslinge nur sehr mäßige Schulleistungen aufzuweisen haben, dann wäre der vorzeitige Abgang (aus weiterführenden Schulen) bei allen Gruppen so gering wie bei Kindern aus höheren Schichten.“ (Dahrendorf, zitiert nach Brake/Büchner 2012: 11) Bildung ist Gegenstand gesellschaftlicher Konflikte, und soziale Ordnung wird dadurch stabilisiert, dass herrschende Gruppen Normen durchsetzen und damit gegebene Hierarchien legitimieren (Dahrendorf 1957). Die implizite Seite dieser machtvollen Reproduktionslogik zeigt Pierre Bourdieu nicht nur für die soziale Rangordnung, sondern auch für das soziale, ökonomische, kulturelle und schlussendlich symbolische Kapital, über das die Akteure verfügen (Bourdieu 1982).

Damit rücken die Schule und das Handeln ihrer Akteure in ein weiteres Licht:

„Das Bildungssystem ist in diesem Sinne die zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft. Es verwandelt nach den Maßstäben ‚individueller Leistung‘, individuell zurechenbar und nachvollziehbar, Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten in der Geltung des Gleichheitsprinzips ihre Benachteiligung akzeptieren“ (Beck 1986: 265).

Dieses Zusammenspiel ist zurückzuführen auf die meritokratische Grundidee, die tief im gesellschaftlichen Denken verankert ist (Sachweh 2010; Hadjar 2008). Übertragen auf Bildung geht das meritokratische Ideal davon aus, dass Bildung über Leistung für jeden gleichermaßen zugänglich ist. Diese Vorstellung wird transferiert oder repliziert, wenn gesellschaftliche Stratifikation als funktional für die Bestenauslese beschrieben wird. Genauso wie in naturalistischen, biologischen Erklärungen sozialer Ungleichheit wird die eigentlich soziale Konstruktion von Ungleichheit dadurch verschleiert. Diese Erklärungsmuster sind tief im gesellschaftlichen Glauben verankert, sodass

„Ungleichheit gerade nicht als gesellschaftliches Konstrukt, sondern als Folge der menschlichen Natur oder einer unausweichlichen Begleiterscheinung gesellschaftlicher Ordnung betrachtet wird. Somit dauern nach wie vor ‚voraufklärerische‘ Sichtweisen fort, die sich auf naturalistische oder essenzialistische Erklärungsmuster sozialer Ungleichheit stützen.“ (Sachweh 2011: 581)

Der gesellschaftliche Glaube an meritokratische, funktionalistische oder naturalistische Mechanismen in unserem Bildungssystem überlagert den Blick für die eigentlichen Prozesse der Ungleichheitsgenese, denn indem „das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“ (Bourdieu 2006: 39). Empirische

Bildungsforschung muss hier sehr sensibel agieren, um mehr zu sein als nur Repräsentant einer bestehenden Ordnung.³

Pierre Bourdieu⁴ verwahrt sich gegen das dominierende Modell des rational handelnden Akteurs, das Bildungsergebnisse als Folge rationaler Entscheidungen erklärt. Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe werden nicht nur bewusst getroffen und entschlossen, sondern in Abhängigkeit von (unbewussten) familialen Handlungspraktiken und Habitus. Die „Zeit der Sozialisation [ist] zugleich eine Zeit der Akkumulation“ kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983: 188). Kinder erfahren Bildungsinhalte und ihnen wird – sogar über Generationen hinweg (Brake/Büchner 2006) – in der Familie der Wert von Bildung vermittelt. Zeitgleich belohnen Bildungsinstitutionen Bildungsinhalte, Praktiken und Orientierungen, die der Mittelschicht am nächsten stehen; sie sind Mittelschichtsinstitutionen (Lütken 1959). Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron sprechen hier von einer „großen Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens“ (Bourdieu/Passeron 1971: 41). Das Perfide: „Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, dass auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt“ – je perfekter die Chancengleichheit formell garantiert wird (z.B. durch Stipendien, Förderungen etc.), desto mehr wird dieser Prozess der Benachteiligung bzw. Bevorteilung verschleiert (ebd.: 41). Für die französischen Hochschulen kommen sie zu dem Schluss, dass das Bildungssystem, indem es „nicht explizit liefert, was es verlangt“, implizit verlangt, „dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert“ (ebd.: 126). Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz von Bildungszertifikaten und -prozessen sind Bildungsungleichheiten somit verknüpft mit der Frage nach Machtverteilung und Machtkonsolidierung, insbesondere der Mittel- und Oberschicht.

Die Analysen des französischen Bildungssystems haben die Ungleichheitsforschung um eine wesentliche Perspektive auf das Konfliktfeld der handelnden Akteure erweitert, die für eine Forschung über die zentralen Akteure, die im Bildungssystem selektieren, qualifizieren und integrieren, zentrale Anknüpfungspunkte bereit hält. Dennoch sind innerhalb der bildungssoziologischen Forschung verschiedene Desiderate sichtbar: Heike Solga und Rolf Becker kritisieren, dass Bildungsinstitutionen in der soziologischen Bildungsforschung lediglich als Rahmenbedingungen erfasst werden und das Handeln des Bildungspersonals viel zu selten in

³ Ein Effekt, der in standardisierten Lernstandserhebungen produziert werden kann. So wird beispielsweise im Vergleich der Lernstände der Bundesländer in der Öffentlichkeit der soziale Kontext, etwa die unterschiedliche soziale Durchmischung, nicht hinlänglich betrachtet.

⁴ Die Theorie von Pierre Bourdieu hat den Status einer Gesellschaftstheorie, die soziale Ungleichheit, Macht und Konflikte konsequent mitdenkt. Sie wird hier an verschiedenen Stellen phänomenbezogen relevant. Für einen umfassenden Überblick empfehle ich die gut aufgearbeitete Sekundärliteratur bei Barlösius (2011).

den Blick genommen wird (R. Becker/Solga 2012: 12). Beate Kraus fordert bildungssoziologische Forschung auf, „in einer Art sozialhistorischen Konfigurationsanalyse den Blick auf Bildungsprozesse im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung zu richten“ (Kraus 2002: o.S.). In der Tat lassen sich nicht wenige Beiträge im Feld der Bildungsforschung mit einer dezidiert kultursoziologischen und mikroanalytischen Perspektive ausmachen, die das Zusammenspiel von Kultur und Handeln erfragen.⁵

2.2 Ungleichheiten im Bildungssystem

Im deutschen Bildungssystem reproduzieren Schulen soziale Ungleichheit nicht nur, sie verstärken sie sogar. Vielfältige Bemühungen dies zu verändern haben bislang nur partielle Verschiebungen evoziert (Blossfeld/Shavit 1993; K. Maaz u.a. 2004), nur wenige waren so markant wie die von dem Arbeiterkind vom Land auf den Jungen mit Migrationshintergrund in der Stadt (Geißler 2005). Das soziale Herkunft ist und bleibt zentraler Prädiktator für schulischen Bildungserfolg (Blossfeld 2013; Blossfeld u.a. 2007). Ein Befund, der Konsequenzen hat: Die Bildungsungleichheit untergräbt die leitende Idee der meritokratischen Leistungsmessung, verstößt gegen die grundgesetzlich gefasste Norm der Chancengleichheit, die sich unabhängig von der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen einstellen sollte und gefährdet den sozialen Zusammenhalt, indem bestimmte Bevölkerungsgruppen nachhaltig von der Möglichkeit zur Teilhabe ausgeschlossen werden. Obwohl Bildungsungleichheiten in der Ungleichheitsforschung der zentrale Forschungsgegenstand sind, wissen wir über die dahinterliegenden Mechanismen und Prozesse immer noch zu wenig (Solga/Dombrowski 2009).

Aus den Betrachtungen zum Bildungssystem ist bekannt, dass viele und frühe Übergänge für Kinder aus mittleren und höheren Statusgruppen besser zu bewältigen sind als für Kinder aus den unteren Statusgruppen. Dabei wird häufig die Differenzierung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Raimond Boudon (1973; 1974) herangezogen, die das Entscheidungsverhalten bei Übergängen entlang der Zugehörigkeit (primär) und den damit einhergehenden Vorstellungen der Eltern wie Risikobewertungen (sekundär) des Übertritts erklären.⁶

⁵ Dabei geben sie beispielsweise Auskunft zu Aufstiegsprozessen (Brendel 1998; Miethe 2007), zu intergenerationalen Bildungsprozessen (Büchner/Brake 2006), zu institutionellen und diskursiven Kategorisierungen im Bildungssystem (Pfahl 2010; Gomolla/Radtke 2009; Böker/Horvath 2018), zu Bewertungsprozessen im Unterricht (Zaborowski u.a. 2011; Kalthoff 1997) oder neuerdings auch zu Konventionen des Bildungswesens (Imdorf u.a. 2019).

⁶ In Rückgriff auf die Humankapitaltheorie – wonach jeder in Abwägung von Kosten und Nutzen in sein Arbeitsvermögen investiert (Davis/Moore 1966) – entwickelte er ein Modell zur Erklärung verschiedener Bildungsentscheidungen in Familien, das sich derzeit wieder hoher Beliebtheit erfreut. Das Ergebnis von Bildung ist, so die Grundannahme, ein Resultat von aufeinander aufbauenden Entscheidungen und nicht, wie zuvor lange angenommen, primär abhängig von unterschiedlichem Leistungsvermögen. Entscheidungen zielen auf Kosten-Nutzen-Maximierung und diese Kosten-Nutzen-Abwägung unterscheidet sich je nach sozioökonomischem Status des Elternhauses. So ist die Investition (finanzielle Kosten und entgangene Einnahmen

Primäre Herkunftseffekte meinen die ökonomische (Ausstattung der Wohnung, der Spielumgebung), kulturelle (Freizeitgestaltung) und soziale (Kontakte) Ausgangsbedingungen der Familie, welche direkt die schulische Leistungsfähigkeit fördern oder hemmen. Den sekundären Herkunftseffekten, also dem Einfluss der Herkunft auf familiäre Bildungsentscheidungen spricht Boudon die höhere Erklärungskraft für sozial ungleich verteilte Bildungsergebnisse zu. Das Modell wurde von verschiedenen Autoren aufgegriffen, ausdifferenziert und weiterentwickelt, für den deutschsprachigen Raum wurde es insbesondere von Rolf Becker (2001) erfolgreich adaptiert. Die größte Lücke in diesem Erklärungsmodell eröffnet sich, wenn man, wie in dieser Arbeit, nach der Rolle der Bildungseinrichtungen fragt: Ihre Bedeutung für die Herstellung, Veränderung und Reproduktion sozialer Ungleichheit wird nicht thematisiert. Bourdieus Theorie wurde auch auf Lehrerentscheidungen übertragen, etwa von (Kampa u.a. 2011), jedoch ohne die Vergleichbarkeit von elterlichen Entscheidungen und Lehrerentscheidungen hinlänglich zu theoretisieren (Ditton 2007: 250).

Die soziale Herkunft der Schüler:innen ist zum Dreh- und Angelpunkt der Erklärungen geworden. Die familiäre Sozialisation entscheidet über Einstellungen und Erwartungen, indiziert aber auch divergierende Erziehungsstile⁷ (Grundmann u.a. 2003; Dravenau/Groh-Samberg 2005), die mehr oder weniger konfliktthaft zu den Erwartungen der Schule stehen. Letzteres ist dabei das Kernargument der konflikttheoretischen Sichtweise auf Schule, wonach Schule ein Instrument der Verschleierung der sich vollziehenden Statusreproduktion einer Mittelschichtsgesellschaft ist (Bourdieu/Passeron 1971). In dieser Lesart stehen Auseinandersetzungen mit Milieuzugehörigkeiten von Schüler:innen und den Passungen dieser zur Schulkultur (Keßler 2016; Helsper 2008; R.-T. Kramer 2002).

Die Leistungsbewertung ist häufig der zentrale Indikator, denn nachweislich werden Schulnoten nicht ausschließlich nach leistungsrelevanten Kriterien vergeben. Kinder aus sozial

durch längere Bildungszeit) in die gymnasiale Bildung eines Kindes für eine nicht-akademische Familie höher und unsicherer als für eine Akademikerfamilie. Die Kosten einer Bildungsentscheidung beinhalten auch zu erwartende Verluste im Freundeskreis (z.B. durch Schulwechsel) und soziale Entfremdung zum Herkunftsmilieu (durch Erlangen höherer Bildung). In der Folge divergieren Bildungsentscheidungen schichtspezifisch.

⁷ Eine einschlägige Studie zu Bildungsmilieus und den daraus resultierenden Handlungsbefähigungen legen Grundmann, Dravenau und Billtingmayer am Beispiel von Island vor. Sie zeigen auf, wie milieuspezifische Erfahrungen und Handlungsbefähigungen miteinander einhergehen – dabei führen sie vier Bildungsmilieus zusammen: „bildungsfern“, „bildungspragmatisch“, „bildungsmotiviert“ und „akademisch“ (Grundmann u.a. (2006: 166f., 231ff.). Es gelingt ihnen, über sozial kognitive (z.B. Freundschaftskonzept) und affektiv motivationale Komponenten offenzulegen, dass Schule über Erwartungen und Präferenzen (und das Selektionsprinzip) den sozialen Raum miterzeugt. Lehrer:innen sind häufig mit einem „Koffer“ voller Muster ausgestattet, die sich unmittelbar aus dem eigenen Erleben und kulturell vermittelter Erfahrung bedingen und dem akademischen Milieu zugehörig sind. Daraus resultierende Erwartungen treffen nun in der Schule als „neutrale, bildungsvermittelnde Instanz“ (Grundmann u.a. 2003: 41) auf milieuspezifische Handlungsbefähigungen, die eine ganz andere Qualität von Bildung mitbringen und gegen kompensatorische Einflussnahme zähen Widerstand leisten (ebd.: 39).

schwachen Familien erhalten bei gleichen Leistungen in einem standardisierten Leistungstest schlechtere Noten als Kinder aus Mittelschichts- und Akademikerfamilien (Lehmann u.a. 1997; Lehmann 2002; K. Maaz u.a. 2013). Aber vergleichsweise wenige Studien haben sich mit dem Einfluss leistungsfremder Indikatoren auf Schulnoten beschäftigt (K. Maaz u.a. 2013: 303). Im Vordergrund dieser überwiegend standardisierten Zugriffe steht die Frage des Kompetenzerwerbes und der darauf bezogenen Lernentwicklung. Die abgeleiteten Implikationen beziehen sich großenteils auf die Frage der Verbesserung der Messqualität in der schulischen Leistungsmessung, die zum Beispiel dem Referenzgruppeneffekt (Leistungsmessung in Abhängigkeit von der Leistungszusammensetzung der Klasse) entgegen wirken sollen. Bezogen auf berufliche Überzeugungen von Mathematiklehrer:innen können Kampa et al. keinen Effekt der sozialen Herkunft aufzeigen (Kampa u.a. 2011);⁸ Helmut Bremer und Andrea Vester-Lange kritisieren diesen Befund aufgrund eines unterkomplexen Klassenschemas (Bremer/Lange-Vester 2014: 58). Aber auch Volker Stocké hat bereits aufzeigen können, dass die Intensität des elterlichen Schulkontaktes die Schulleistungen beeinflusst, allerdings nur für das Fach Deutsch und nicht Mathematik (Stocké 2010). Die Frage nach den Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit steht dahinter zurück, bezogen auf Lehrer:innen lässt sich von einer prekären Datenlage sprechen. Eine der wenigen auf Modellen aufbauenden Studien gibt Hinweise auf stabile Bewertungstendenzen von Grundschullehrer:innen – Uwe Maier spricht von „systematischen Lehrereffekten“ (U. Maier 2007: 274) im Zeitverlauf, in denen sich ihre positiven und negativen Erwartungshaltungen niederschlagen. Franz Baeriswyl, Christian Wandeler und Ulrich Trautwein können mit einer großen Stichprobe für Übergangentscheidungen im deutsch-schweizerischen Vergleich Effekte einer zwischen mehreren Kohorten unterschiedlichen Empfehlungspraxis einzelner Lehrer:innen feststellen – trotz vergleichbarer Schulleistung (Baeriswyl u.a. 2011; K. Maaz u.a. 2013). Auch die Stereotypenforschung verweist auf Grundtendenzen einer Reproduktion gesellschaftlicher Stereotype durch Lehrer:innen: So wird für den deutschsprachigen Raum wiederholt darauf verwiesen, dass Migration, Geschlecht oder auch soziale Herkunft Stereotype informieren; so gelten etwa Personen mit türkischem Hintergrund als weniger intelligent und kompetent (Müller/Stanat 2006). Ein weiteres Stereotyp betont, dass Frauen weniger begabt für mathematisch-naturwissenschaftliche Fragestellungen seien (Rustemeyer 1999). Personen niedriger sozialer Herkunft werden schlechtere verbale Fähigkeiten, geringere Intelligenz und eine geringere Bildung zugeschrieben (Ludwig 2007). Solche Stereotype erzeugen ein schleichendes „co-

⁸ Nele Kampa et al. verweisen zudem auf eine unerwartet hohe Heterogenität – gemessen im EPG-Klassenschema – der Sekundarschullehrer:innen der 9. Klasse im Fach Mathematik: 53,4 % kommen aus der oberen, 20 % aus mittleren Dienstklassen und 26,6 % aus den Arbeiterklassen (Kampa u.a. 2011: 83).

ling out“ (Goffman 1952), also ein von der Zuschreibung geleitetes Einschlagen der Ambitionen der Schüler:innen, und werden damit zur „self-fulfilling prophecy“ (Merton 1948). So schließt die Frage an, welche Prozesse sich hier vollziehen, die die Lehrer:innen aktiv gestalten können oder deren Dynamik sie unterworfen sind. Es ist ein kleines, hauptsächlich qualitativ operierendes Forschungsfeld, das einschlägige Befunde bereitstellt und weitere Forschungsbedarfe offenlegt (Betz 2015).

2.3 Lehrer:innen und soziale Ungleichheiten

Aktuelle Lehrbücher und Einführungen in die Bildungssoziologie stehen stellvertretend für die Gesamtsituation: Eine genuin soziologische Lehrerforschung hat keinen Platz (mehr) (für grundlegende Literatur zur Bildungsforschung, vgl. Brüsemeister 2007; R. Becker/Solga 2012; Brake/Büchner 2012; R. Becker 2009; Bauer u.a. 2012).⁹ Unter das Kernthema Ungleichheit der deutschen Bildungssoziologie fallen Fragen nach der Rolle der sozialen und familialen Herkunft der Schüler:innen genauso wie nach ihrem Migrationshintergrund sowie nach Geschlechterverhältnissen und der Struktur des Schulsystems bzw. der Verfasstheit der Organisation, zunehmend in Bezug auf regionale Kontexte – aber nicht mit Blick auf die Lehrer:innen. Dies überrascht, denn Lehrer:innen sind zentrale Akteure im schulischen Geschehen, die beurteilen, sanktionieren, honorieren und definieren. Sie wurden in der bildungssoziologischen Forschung der 1960er Jahre noch in den Mittelpunkt gestellt (Sprondel 1970/71; Combe 1973; Bernstein 1970; Ingenkamp 1989). Auch in Lehrbüchern¹⁰ und Sonderheften aus den 1960er und 1970er Jahren hatte die Person der Lehrkraft thematisch einen festen Platz (P. Heintz 1959; Grimm 1987). Heute suchen wir bis auf wenige Ausnahmestudien vergeblich nach dezidiert soziologischen Zugriffen auf gesellschaftliche Deutungen und Selbstsichten der Lehrer:innen. Ich werde entlang einzelner Forschungsschwerpunkte, die ich je kurz einordne, die vorliegenden Studien und ihre Befunde vorstellen, die meine Forschungsperspektive instruiert haben.

Initialcharakter hatte die Studie zur institutionellen Diskriminierung von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009). Inspiriert von Theorien zur institutionellen Diskriminierung (Cicourel/Kitsuse 1963), welche Bildungsbeteiligung als Effekt der Institutionen erörtern (Dravenau/Groh-Samberg 2005; Grundmann u.a. 2007), adressierten sie (unter anderem) die

⁹ Eine Ausnahme stellt die Einführung in die Bildungssoziologie von Bernhard Gill dar, die allerdings unter dem Titel „Schule in der Wissensgesellschaft“ eher an ein pädagogisches Publikum gerichtet ist (Gill 2005).

¹⁰ Auch die Hinwendung der Soziologie zu Fragen pädagogischer und sozialer Arbeit ist begrenzt. Die wenigen Einführungen mit diesem Fokus werden, wie jene von Albert Scherr, aus der Disziplin heraus äußerst kritisch beäugt und stehen nicht selten unter dem Vorwurf, komplexe Zusammenhänge zu sehr zu trivialisieren. Es mag die Nähe zur Praxis sein, die für die Soziologie anrühlich ist, auf keinen Fall aber ist eine Pädagogisierung der Soziologie gewünscht (Scherr 2017: 390).

Lehrkraft, ihre Entscheidungspraxis und ihre Rechtfertigungsstrategien als Akteur institutioneller Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund. Es gelang ihnen für die Großregion Bielefeld, das Zusammenspiel von regionaler Schulstruktur, Sozialstruktur und Schulentwicklung zwischen 1980 und 1990 in seiner Wirkung auf das Entscheidungsverhalten von Grundschullehrer:innen beim Übergang ins weiterführende Schulsystem und an Sonderschulen aufzuzeigen. Der Studie liegt eine organisationssoziologische Perspektive zugrunde, die das Entscheidungsverhalten ihrer Mitglieder fokussiert. Kalküle der Organisation in ihrem spezifischen Kontext fungieren als Einflussgrößen und stehen den Lehrer:innen als Argumente für ihr Entscheidungsverhalten zur Verfügung. Lehrer:innen beziehen sich in ihren Entscheidungen auf die Formen der Mitarbeit der Eltern (Gomolla/Radtke 2009: 185, 253) und die kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler:innen. Zum Beispiel steht die Mitgliedschaft in der Koranschule der schulischen Mitarbeit vermeintlich im Wege und provoziert eine Empfehlung für den niedrigeren Bildungsgang. Lehrer:innen werden, so die zentrale Erkenntnis der Studie, in ihrer Empfehlungspraxis nichtintendiert zu Akteuren der institutionellen Diskriminierung. Neben einer Problemdelegation an die Sonderschule verweisen Gomolla und Radtke (ebd.: 107) auf eine sozial präformierte Sogwirkung der Hauptschule auf bestimmte Gruppen und auf eine zunehmende Empfehlungspraxis zur Gesamtschule, die diese Wege offenlässt. Die Gesamtschulen wiederum sind in der Aufnahme von Schüler:innen restringiert und ein von der Gesamtschule abgelehnter Schüler neigt eher dazu, auf die Realschule zu gehen denn auf das Gymnasium. Gomolla und Radtke unterbreiten damit eine Analyse, die beispielhaft die Komplexität von Bildungsentscheidungen aufbereitet. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, die „individuellen Handlungspräferenzen“ und die Unterschiede entlang einzelner Schulen in Zusammenhang einzuholen. Die individuellen Entscheidungsstile lassen sich ihres Erachtens zwischen den Polen „Organisations- und Kindbezug“ ansiedeln:

„Eine Hypothese, die es genauer zu erforschen gilt, könnte lauten, dass eine starke pädagogische Orientierung am Kind, die nicht die organisatorisch vorgegebenen Handlungsbedingungen mit reflektiert, mit kulturalisierenden Entscheidungspraktiken und eher negativen Resultaten einher geht. Eine höhere organisationelle Reflexivität des pädagogischen Handelns, die vor sich selbst die jeweils konkreten Handlungsoptionen und Sachzwänge transparent hält, indem sie die Statistiken als Ergebnis der eigenen Arbeit liest, scheint demgegenüber zu besseren Schulerfolgen für Kinder mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen zu führen.“ (Gomolla/Radtke 2009: 291).

In dieser Studie sind damit drei grundlegende Forschungsfragen adressiert: Welche Handlungsorientierungen finden sich bei Lehrer:innen? Wie erklären sich diese Orientierungen, z.B. durch Organisationen oder/und eine Nähe zu den Schüler:innen? Was wissen Lehrer:innen über Entscheidungspraktiken und deren Wirkung? Während die erste Frage nun eine Reihe von Folgestudien beschäftigt, bleiben die beiden letzteren sekundär. Wie zu erwarten

war, hat diese Studie Folgeforschung initiiert – für die soziologische Lehrerforschung hat sie zündenden Charakter.

2.3.1 Gatekeeper in der Übergangsforschung

Dieser Forschungsstrang schließt direkt an, ist interessiert an Erklärungen und Bedingungen von Übergängen und wird insbesondere in der Lebensverlaufsforschung ertragreich genutzt (Heinz 1987; 1992). Bereits Anselm Strauss und Barney Glaser fokussierten auf Übergänge, sogenannte Statuspassagen, in denen Personen von einem in den nächsten Status (Berufseinstieg, Familiengründung etc.) wechseln (Glaser/Strauss 1971). In Deutschland ist der Übergang im Schulsystem eine Scharnierstelle: In früher Kindheit – häufig nach der vierten Klasse – wird über eine Zuordnung zur weiterführenden Schule entschieden. Es ist ohne Zweifel die zentralste Statuspassage im Leben junger Menschen in Deutschland (Baumert u.a. 2010), entlang derer sich Bildungsungleichheiten verstärken (Dumont u.a. 2014).

In der Lebensverlaufsforschung werden die Statuspassagen und das Handeln der Gatekeeper, also jener Personen, die den Übergangsprozess managen, zum Ausgangspunkt gemacht. Struck versteht unter Gatekeepern „Zugangswärter, die an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume durchsetzungsstark und definitionsmächtig repräsentieren“ (Struck 2001: 37). Gatekeeper wie Lehrpersonen, Eltern oder auch Arbeitsvermittler:innen koordinieren das „Wie“ und das „Ob“ des Übergangs. In Zusammenhang mit dem mehrgliedrigen Schulsystem (in Deutschland) finden sich zahlreiche Studien, die nach den Bedingungen und Entscheidungen der Schulwahl fragen (Dumont u.a. 2014; K. Maaz/Anders 2010; Hollstein 2007; Wiedenhorn 2011). Im Prozess der Entscheidung kommen auch hier die Lehrer:innen in ihrer Rolle als Entscheider:innen in den Blick. Dabei stellt sich vor allem die Frage, inwiefern die Lehrkräfte für ihre Empfehlungen leistungsfremde Kriterien in Anschlag nehmen. Es zeigt sich – unabhängig vom methodischen Forschungszugriff – dass die elterlichen Bildungsaspirationen und der Bildungsstand der Eltern für die Übergangsempfehlung zum Tragen kommen (Baeriswyl u.a. 2011; Hollstein 2007; Nölle u.a. 2009). Und einmal getroffene Bildungsentscheidungen werden kaum revidiert. Erst einmal auf dem Gymnasium angekommen, ist ein Schulwechsel selten (Bellenberg 2005), Selbiges gilt für die Hauptschule (Wellgraf 2014). Wenn Schulwechsel stattfinden, dann von „oben“ nach „unten“ und sozial selektiv entlang der Schichtzugehörigkeit und dem wahrgenommenen Migrationshintergrund (Diefenbach 2007; Bellenberg 2005).

Darüber, *wie* Gatekeeper den Übergang gestalten, geben primär qualitative Studien Auskunft. Brigitte Kottmann gelingt es in ihrer Studie zu den Übergängen, den Ermessensspielraum der Gatekeeper offenzulegen und zugleich herauszustellen, dass entgegen gutem Willen und vor-

handener Kompetenzen institutionalisierte Grenzen zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik die Übertrittsempfehlung beeinflussen (Kottmann 2006). Betina Hollstein kann anhand von 15 ost- und westdeutschen Grundschullehrer:innen in Berlin die Bedeutung von Sozialkapital für die Übergangsempfehlungen herausstellen (Hollstein 2007; 2008). Sie typisiert zwei Argumentationsmuster: Die Argumentation des „Kindes im Kontext“, die bei unsicheren Entscheidungen angesichts einer nichtvorhandenen sozialen Unterstützung Einfluss zugunsten der niedrigeren Bildungsempfehlung nimmt, um das Kind vor dem Scheitern zu bewahren. Und eine „individualistische“, auf Leistung abstellende Sichtweise als Besonderheit einer ostdeutschen Lehrerin mit Aufstiegsbiografie. Beide Muster unterstreichen damit die Wirksamkeit der „ungleichen Kindheit“ bis in die Schule hinein (Lareau 2003). Mit einer Abweichung: Die Wahrnehmung von vorhandenem Sozialkapital, z.B. durch ein stützendes Freundesnetzwerk, kann sich trotz (schul)bildungsferner Herkunft zugunsten der Gymnasialempfehlung auswirken. Betina Hollstein eröffnet Bedarfe für Folgeforschung, um die Bezugnahme der Lehrer:innen auf die Eltern zu präzisieren und die Rolle des sozio-kulturellen Kontextes für das Entscheidungsverhalten der Lehrer:innen zu hinterfragen. Ersteres wird nochmals unterstrichen durch eine aktuellere Studie mit einer kleinen Stichprobe (N=124) von Grundschullehrer:innen im Rahmen des EDUCARE-Projektes. Hier zeigen milieuspezifische Merkmale einen Einfluss und darüber hinaus die von den leistungsbezogenen Erwartungen der Lehrer:innen abhängige Intensität der Kommunikation und Kooperation mit den Eltern (Betz u.a. 2015).

Bezogen auf die Begründungen für Entscheidungen und die Rolle der Gatekeeper ist die Erklärungskraft des derzeitigen Forschungsstandes gering (Kahlert 2013), obwohl die von Struck vorgeschlagene Dimensionalisierung der Spielräume zwischen institutionellem und informellem Gatekeeping ein anschlussfähiges Modell vor allem für qualitative Ungleichheitsforschung bereithält (Struck 1998; 2001).

Modellbasiert haben Becker und Birkelbach die Lehrer:innen bzw. ihre Erwartungen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt und anhand des Kölner Gymnasiastenpanels für Lehrer:innen modelliert (D. Becker/Birkelbach 2013). Sie kommen zu dem Schluss: „Es entstehen so aufgrund von invaliden Lehrererwartungen und -urteilen kumulative Benachteiligungen und Bevorzugungen, die als Bruch des meritokratischen Versprechens gedeutet werden können.“ (ebd.: 232) Als Erklärungen ziehen sie die Überzeugungen (engl. „beliefs“) der Lehrer:innen heran. Gleichwohl lässt sich genau dieser Bruch mit dem meritokratischen Versprechen als Hinweis auf Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Lehrer:innen lesen. Gestaltungsspielräume, die scheinbar nur selten genutzt werden, um einen Bildungsaufstieg zu ermöglichen:

Die meisten Lehrer:innen schreiben die Logik der Schule als Mittelschichtsinstitution mit Passungserwartungen fort.

2.3.2 Mittelschichtsthese und die Habitus- und Milieuforschung

Dass die sozial selektiven Entscheidungen von Lehrer:innen unsystematisch und erfahrungsbasiert erfolgen und zum größten Teil die gesellschaftliche Ordnung konservieren, ist inzwischen hinlänglich belegt. Die Schule, so eine häufig reproduzierte These, fungiert als „*Mittelschichtsinstitution*“¹¹ und honoriert Verhalten sowie Umgangsformen, die eher in der mittleren und gehobenen Schicht vermittelt werden (Lütken 1959). In der Tat stammen (2002) ca. 53 % der Lehrkräfte aus den beiden Dienstklassen (ALLBUS, 1980–2002, obere und untere Dienstklasse – die ALLBUS-Daten greifen auf das EGP-Klassenschema zurück; Kühne 2006);¹² im Vergleich zu ähnlichen akademischen Berufen wählen damit aber auch öfter Personen der Arbeiterklassen den Lehrberuf. Dieses Bild verfestigt sich auch in einer Studie zu Mathematiklehrer:innen, die auf PISA-Daten zurückgreift (Kampa u.a. 2011). „Die These, dass die Schule generell eine Institution bestimmter sozialer Gruppen ist, die nur wenig mit der sozialen Welt der Schüler übereinstimmt, findet in diesen Daten somit keine Bestätigung.“¹³ (ebd.: 87). So argumentieren Kampa et al. im Sinne der Professionsforschung: „Lehrkräfte scheinen im Verlauf ihrer professionellen Ausbildung und Entwicklung berufs- und kontextspezifische Werte und Überzeugungen im Sinne einer Wertevereinheitlichung zu bilden, die stärker ins Gewicht fallen als mögliche Einflüsse der sozialen Herkunft.“ (ebd.: 89). Unterstrichen wird die soziale Verortung der Lehrer:innen auch durch den Verweis auf ein homogenes Bezugsnetzwerk und ähnliche Bildungsbiografien. Diese Thesen fußen auf den Analysen des französischen Bildungssystems von Bourdieu. Neben der Milieuzugehörigkeit – als eine sozialstrukturelle Gruppe von Menschen mit ähnlichen Werten, Lebensführungsformen und ähnlichem Umfeld – macht er den Habitus als tiefliegende, in der Milieuzugehörigkeit eingeschriebene „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu

¹¹ Dabei ist an dieser Stelle auf die umfangreichen Bemühungen zur Erforschung der Mittelschicht und ihrer spezifischen Verunsicherungen und daran anschließenden Handlungsstrategien aufmerksam zu machen (s. z.B. Groh-Samberg u.a. 2014; Burzan/Schad 2019; Mau 2012) – in denen jedoch nach meiner Sichtung die Rolle der Schule bislang keine systematische Beachtung findet (mit einer inspirierenden Ausnahme, vgl. Ritter 2018).

¹² Aus verschiedenen Surveys lässt sich zwar ableiten, wer heute Lehramt studiert, aber die sozialstrukturelle Zusammensetzung der im Beruf stehenden Lehrer:innen ist uns nicht bekannt (Kühne 2006; Willer 1993). Erschwerend kommt hinzu, dass nur knapp jede:r dritte Lehramtsstudierende überhaupt diesen Beruf aufnimmt (Blömeke 2009; OECD 2004). Es bedarf repräsentativer Umfragen zu den Einstellungen, Wertvorstellungen, der Herkunft und dem Arbeitsalltag der Lehrer:innen (im Beruf). Aber wie sich an der politischen Verhandlung desselben Anliegens für die Polizei zeigt, sind solche Formen der empirischen Auseinandersetzung weniger im politischen Interesse.

¹³ Und sie verweisen auf eine Differenz nach Schulformen – so „stehen Gymnasiallehrkräfte typischerweise Schülern gegenüber, die aus privilegierten Verhältnissen als sie selbst stammen“ (Kampa u.a. 2011: 87).

1983: 101) als Konzept anschlussfähig. Die soziale Welt schreibe sich gewissermaßen in die Subjekte ein. In Bourdieus Konzeption greifen Praktiken und gesellschaftliche Strukturen komplex ineinander. Regeln und Strukturen lassen sich in dieser Lesart als quasi-natürliche Ordnung verstehen, da diese in einem langfristigen Prozess durchgesetzt und (aktiv) sozial angeeignet werden. Die Einverleibung gesellschaftlicher Regeln und Strukturen in Denken und Handeln, in Körper und Ausdruck führt zu einer Anerkennung der Struktur als legitim und gegeben (Bourdieu 2017: 223). Häufig wird auf Bourdieus Annahme referiert¹⁴, dass Lehrkräfte als „Produkte des Systems“ die „privilegierte[n] Werte der Bourgeoisie“ bzw. die „aristokratische Kultur“ (Bourdieu 2006: 40f.) annehmen und diese mit den institutionellen Werten der Schule zusammenfallen. Damit erklären sich die Mittelschichtsorientierungen auch bei Statusaufsteiger:innen – und es wird deutlich, die Mittelschichtszugehörigkeit ist keineswegs so statisch, wie sie gerade in Bezug auf Lehrer:innen verhandelt wird (vgl. Hänsel 1985). Wurde die Bourdieusche Habitus­theorie auf Schüler bereits umfänglich fruchtbar gemacht (vgl. R.-T. Kramer u.a. 2014), liegt erst 2019 ein Sammelband zum Lehrerhabitus (R.-T. Kramer u.a. 2019) vor. Die Beiträge sind – bis auf den Beitrag von Lange-Vester (Lange-Vester u.a. 2019) – auf die Professionsforschung ausgerichtet und adressieren die Frage der sozialen Ungleichheiten nur en passant.

Vester-Lange leistet, alleine und mit Christel Teiwes-Kügler (Lange-Vester 2013; 2015; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester u.a. 2019), wiederholt einen Beitrag zur Frage des Zusammenspiels von Herkunftsmilieu der Lehrer:innen und ihren auf die Schüler:innen bezogenen Erwartungen. Sie greift dabei auf ein methodologisch geleitetes induktives Erarbeiten der Milieuzugehörigkeit über die auf Bourdieus Annahmen aufbauende Milieu- und Habitus-Hermeneutik (Bremer/Lange-Vester 2014; Bremer/Teiwes-Kügler 2014) zurück. Ihren Analysen liegt eine umfangreiche Datensammlung zugrunde (über 900 Interviews, Gruppengespräche und Dokumentation seit 2002; vgl. Bremer/Lange-Vester 2014: 63). Wiederholt zeigt sich eine erstaunlich geringe Sensibilität der Lehrer:innen für divergierende Herkunftsmilieus und Bildungsstrategien; soziale Ungleichheit interessiert die Mehrheit überhaupt nicht. Dies resultiert aus einer Distanz der überwiegend geringen sozialen Divergenzen im Berufsstand der Lehrer:innen zum Herkunftsmilieu der benachteiligten Schüler:innen – auch

¹⁴ Im deutschsprachigen Diskurs hingegen wird die fehlende oder existierende Passung zum Kernargument, das – häufig implizit – eine Milieuzugehörigkeit der Lehrer:innen und ihre daraus resultierenden Praktiken und Vorstellungen erklärend zugrunde legt. Dabei stellt weniger die Ausgangsthese – nämlich dass Zugehörigkeiten zu Schicht, Geschlecht oder Generation die Sicht auf Gesellschaft, ihre Ordnung und Ungleichheit bestimmen – ein Problem dar (dies hat Sachweh hinreichend dokumentiert; Sachweh 2010), sondern vielmehr der Zusammenhang, dass diese Zuweisungen empirisch nicht hinreichend gesättigt sind und häufig vage bleiben. Peter Imbusch, verweist darauf, wie durch sozialstrukturelle Zuordnungen „ein ums andere Mal Macht- und Herrschaftspositionen unsichtbar gemacht, eingeblendet oder die entsprechend mächtigen Personenkreise einfach den Mittelschichten zugeschlagen werden“ (Imbusch 2012: 21).

bei Lehrer:innen mit Aufstiegsbiografien.¹⁵ Die Wahrnehmung der Eltern in ihrer Passung zu den Erwartungen leitet diese Handeln an (Lange-Vester 2015). Die Milieuspezifität des Lehrerhandelns ist – trotz Ausbildung und Professionalisierung – nur wenig anders gelagert als die Handlungsorientierungen des bürgerlichen Milieus als solches. Ein Befund, den Schumacher 2002 für Grundschullehrer:innen bestätigt, deren sozialen Impetus sie ebenfalls auf geteilte Milieuerfahrungen zurückführen kann (Schumacher 2002). Zwei beiläufig adressierte Punkte erscheinen mir darüber hinaus anregend: Erstens, dass aus Sicht der Autorinnen die Bewertungspraxis, die einzig auf dem meritokratischen Prinzip individueller Leistungen aufbaut, in Hinblick auf ihren Beitrag zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen zu diskutieren ist (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 202). Zweitens gibt es Zusammenhänge zwischen der Herkunft der Lehrer:innen und den Schulformen, an denen sie unterrichten. Bei Lange-Vester und Teiwes-Kügler findet sich darüber hinaus mit einem radikal demokratischen Idealisten eine aktivierende und kompensierende Handlungsorientierung einer Lehrperson an einer integrierten Gesamtschule. Vester-Lange stellt darüber hinaus das Muster „Eigenverantwortung und Integration“ für einen Lehrer einer auf Integration zielenden Ganztagschule heraus, der seine Pädagogik auf die Reduktion sozialer Diskrepanzen orientieren (Lange-Vester 2015: 365).

Die Studien sind gerade in der grundlegend empirisch angeleiteten Form der Milieubestimmung Pionierstudien für die Lehrerforschung. Die Milieuverhaftung kann Zusammenhänge somit erklären, unklar aber bleibt, wie Lehrer:innen zu ihrem Eindruck über die Eltern gelangen und ob es weitere Erklärungen – außer Statusreproduktion – gibt, die den Rückgriff auf Klassifikationen erklären könnten.

2.3.3 Deutungsmustern und Konventionen aus Lehrerperspektive

Aus den bisherigen Studien wurde bereits deutlich, dass Lehrer:innen sich auf gesellschaftliche Deutungsmuster beziehen. Eine systematische Studie, wie sie Sachweh (2010; 2013) zu den Deutungsmustern von sozialer Ungleichheit in der oberen Mittelschicht und der unteren Mittelschicht vorgelegt hat, gibt es zu Lehrer:innen nicht. Seine Ergebnisse aber sprechen für die bisherigen Befunde: Er kann in seiner Interviewstudie zeigen, dass soziale Ungleichheit – sowohl in der oberen Mittelschicht als auch der Unterschicht – als quasi unvermeidlich wahrgenommen wird. Chancengleichheit ist das politische Mittel, das schichtübergreifend als Lö-

¹⁵ Dies trifft sich mit dem zunächst scheinbar paradoxen Befund, dass Statusaufsteiger:innen den eigenen Aufstieg über die Konsolidierung und Überbetonung des meritokratischen Leistungsprinzips legitimieren und, um den Wert ihrer eigenen Leistung nicht zu mindern, den „Statusabgrenzungseffekt“ (vgl. Weckwerth 2014: 23; Streckeisen u.a. 2007: 300) nutzen bzw. auf eine individualistische Sichtweise des Gegenübers zurückgreifen (Hollstein 2008: 2611).

sung an die Politik herangetragen wird – der Verweis stellt aber gleichzeitig eine Rechtfertigungs-ideologie dar, um Egalisierungstendenzen entgegenzuwirken. Ausgangsressourcen oder Ergebnisgleichheit spielen im Vergleich zu nordeuropäischen Gesellschaften hier keine Rolle. An die Fragen nach den handlungsleitenden Orientierungen und Deutungen schließen sich nun im Rahmen der Etablierung der Konventionensoziologie einige neue, kleine Studien an. Die Soziologie der Konventionen hat dank der Transferarbeiten von Rainer Diaz-Bone in der Aufarbeitung der französischen Soziologie der Ökonomie auch in die Bildungssoziologie Eingang gefunden (Leemann/Imdorf 2019). Konventionen meinen dabei „kulturell etablierte Koordinationslogiken“, die als Wertlogiken dem Handeln von Akteuren in verschiedenen Welten, situationsübergreifend, Wertsysteme anbieten (vgl. Diaz-Bone 2018: 3). Das „Herausfallen“ aus der Spannung von „Fördern und Selektieren“ führt zu einem an einer randständigen Hauptschule zu einem Orientierungsdilemma, das zu entscheiden Lehrer:innen (und Schüler:innen) beschädigt (Straehler-Pohl 2019), zum anderen, so in Interviews mit Lehrkräften (2016/2017), zu der „Unmöglichkeit“ des Umgangs mit Begabung innerhalb der gängigen Konventionen (Horvath 2018). Diese Daten zieht Horvath in einer Folgeanalyse heran, um offenzulegen, wie soziale Kategorisierungen mit dem pädagogischen Unterscheiden verwoben sind (Horvath 2019). Hier replizieren sich die Befunde sozial benachteiligender Zuschreibungen nach sozialer Herkunft der Kinder.

Die aktuellste Studie legen nun Arne Koevel, Friedemann W. Nerdinger und Matthias Junge (Koevel u.a. 2021) vor, die sich in 14 Interviews für die subjektiven Wahrnehmungen im Sinne von Deutungen von Armut durch Lehrer:innen und Sozialpädagog:innen in Mecklenburg-Vorpommern interessieren. Sie adressieren zwei Modelle, in denen die Einschätzung der Leistungsbereitschaft über die Zuordnung zum Modell „kulturelle Armut“ (defizitäre Zuschreibung) oder „Armut als Strukturproblem“ (unbelohnte Anstrengung) entscheidet. Auch ihre Studie verdeutlicht somit, dass soziale Ungleichheiten als Strukturprobleme wahrgenommen werden. Inwiefern welche Phänomenbeschreibung das pädagogische Handeln tangiert, bleibt wohl eine Frage für Folgepublikationen aus dem Projekt.

Auf jeden Fall werden neben der Erklärung von Handlungsmustern über die Organisation und Milieuzugehörigkeit Deutungsmuster sichtbar, die das Einschreiben in gesellschaftliche Diskurse prägen, die Handlungsorientierungen rahmen und Rechtfertigungen bereithalten.

2.3.4 Biografie- und Professionsforschung

In der Professionsforschung¹⁶ sind die Lehrer:innen beständig ein Thema: Es geht um die Frage, ob der Lehrerberuf eine Profession ist oder nicht. Ausschlaggebend hierfür sind unter anderem die Beschaffenheit des Berufes, die Ausbildungssituation und die berufsbezogene Selbstbestimmtheit. In der Professionalisierungsforschung wird zudem das Dienst- und Lebensalter der Lehrer:innen betont im einzelnen die Berufs- und Ausbildungsgeschichte,¹⁷ der Erstkontakt zur Schule, Belastungen und Beanspruchungen im Beruf, die Relevanzstrukturen aus biografischer Sicht sowie Effekte der fachkulturellen Prägung (Ernst 2018; Reh 1999; Fabel-Lamla 2004; Rothland u.a. 2010). Die Befunde der Professionalisierungsforschung (Helsper 2011; Combe/Helsper 2017) und biografischer Studien (Reh 2003; Flaake 1989; Fabel-Lamla 2004; Dirks 2000; Gehrman 2003) sprechen dafür, dass sich trotz des Wandels bzw. der Entwicklung des Bildungsverständnisses im Laufe der ersten Berufsjahre von Lehrer:innen ein konstitutiver Kern eines Bildungskonzeptes entwickelt, eine Grundidee, die sich im Laufe der Biografie in der Regel verfestigt. Gerade dienstältere Lehrer:innen haben zu meist einen soliden Erfahrungsschatz, an dem sie ihr Handeln orientieren.

Nachdem in der Lehrerforschung vor allem das Merkmal der beruflichen Selbstorganisation als Profession zur Diskussion stand, läutete Ulrich Oevermann eine Perspektive auf die Professionsforschung ein, die eine stellvertretende Deutung und Bearbeitung des Problems aus der Perspektive der Klient:innen in den Blick nimmt (Oevermann 2002). Professionelle müssen das Problem ihrer Klient:innen erkennen (Gildemeister 1992). So wird deutlich, dass erst durch die akteurspezifische und somit unterschiedliche Deutung einer Handlungssituation ein Fall oder ein Problem bzw. ein Handlungsauftrag hergestellt wird (Oevermann 2002). Lehrer:innen erweisen sich dabei als besonders instruktive Berufsgruppe, da die Handlungsbedingungen hinsichtlich der an sie gerichteten Ansprüche und Erwartungen größtenteils paradox sind (Helsper 2017) – Helsper bezeichnet ‚Nähe und Distanz‘, ‚Person und Sache‘, ‚Einheitlichkeit und Differenz‘, ‚Autonomie und Heteronomie‘ als auch ‚Organisation und Interaktion‘, sie als Antinomien des Lehrerhandelns. Nave-Herz (Nave-Herz 1977) verweist auf die

¹⁶ Die Professionsforschung zerfällt in verschiedene Stränge, die sich grob in drei Diskussionsstränge unterteilen lassen: zum einen entlang der *Merkmale*, dann der *Macht* und drittens der *strukturellen Verortung* der Professionen (Schmeiser 2006). Als Merkmale einer Profession zählen spezifisches Fachwissen und Kompetenzen, der Tätigkeitscharakter einer personenbezogenen Dienstleistung, die in selbstorganisierten Berufsverbänden spezifiziert wird (z.B. über Ethikkodizes), sowie ihr gesamtgesellschaftlich relevanter Charakter zur Aufrechterhaltung von Normen und Regeln und ihre Nähe zu den Klient:innen, in der schließlich ihre ganze Person virulent wird (Dewe/Stüwe 2016: 15).

¹⁷ In der Forschung wird immer wieder auf die von Terhart über verschiedene Forschungsbeispiele elaborierten Phasen im Lehrerberufsleben zurückgegriffen: 1. Berufseinstieg (1 bis 3 Berufsjahre), 2. Stabilisierung (4 bis 6), 3. Experimente/Aktivismus und Neubewertung/Selbstzweifel (7 bis 18), Gelassenheit/Distanz und Konservatismus (19 bis 30) sowie Desengagement in Form von Gelassenheit oder Bitterkeit (30 bis 40 Berufsjahre) (Terhart 1995: 244).

zentrale Spannung, die aus dem universalistischen Leistungsprinzip und der Notwendigkeit der Begutachtung mit dem pädagogischen Auftrag der Lehrer:innen resultiert.

So haben Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler sich in Interviews mit 25 Lehrer:innen der Sekundarstufe I und 12 Primarschullehrer:innen zwischen 2003 und 2006 in der Stadt Bern der konstitutiven Spannung zwischen „Fördern“ und „Selektieren“ zugewendet. Sie eröffnen der Professionsforschung ein bislang vernachlässigtes Thema: die Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Neben der „Auslese der Besten“, der „Selektion als Platzanweisung“ und der „Disziplinierung“ können sie zwei Typen identifizieren, die das Fördern priorisieren, und zwar in Form eines „Ringens um ein Arbeitsbündnis“ und des „Förderns jenseits von Selektieren“. Das konstitutive Problem von ‚Fördern und Auslesen‘ werde durch berufliche Sozialisation in „allgemeinen handlungsleitenden Routinen absedimentiert“ und gehe in einem „überindividuellen Wissen“ auf (Streckeisen u.a. 2007: 64). Die Fördermöglichkeiten ständen grundsätzlich im Spannungsverhältnis zur Selektion und würden je nach Priorisierung ausgeschlossen, auf bestimmte Gruppen bezogen, im Rahmen von Verfahrensregeln gestaltet oder eben individualisiert. In dem förderbezogenen Muster finden sich Formen der gewerkschaftlichen und sozialdemokratischen Politisierung und Brüche in den Ausbildungs- und Erwerbsbiografien. Eine Schulformspezifik erklärt die Muster nicht, dafür finden sich Hinweise auf eine Prägung durch spezifische Schul- und Fächerkulturen. Erklärungen bieten auch hier das Schulmodell (für den Typ „Disziplinierung“) und die Fachwissenschaft, so präferieren die naturwissenschaftlich ausgerichteten Lehrer:innen die „Selektion“.

Die Autorinnen diagnostizieren eine Tendenz zur Entflechtung von Fördern und Selektieren – zugunsten des Selektierens. Dabei wird Selektion als etwas der Schule Äußerliches verhandelt, das durch innerschulische Prozesse bedient wird.¹⁸ Den Lehrer:innen mute es schmerzhaft Erfahrungen zu (ebd.: 116). Spannend ist, dass die Lehrer:innen um das Phänomen sozialer Ungleichheit wüssten, es gleichwohl nur im „Ringens um das Arbeitsbündnis“ als Argumentationsstütze nutzten. Die Studie reicht mit ihren Bezügen zur Organisation, zu gesellschaftlichen Diskursen und den Handlungsorientierungen weit über die Professionsforschung hinaus.

Biografien werden in der Erforschung der Paradoxien oder auch Spannungen zum Dreh- und Angelpunkt der Forschung (vgl. Kunze 2011). So hat die Professionalisierungsforschung den Wandel der Einstellung und Orientierungen der Lehrkräfte nach der Wiedervereinigung eng-

¹⁸ Arno Combe erklärte mit dieser Aufgabe, die der Pädagogik unerwünscht aufgelegt wurde, dass sowohl Wissenschaft als auch Lehrer:innen nicht genau hingucken würden (Combe 1973). Zwanzig Jahre später steht der Apell im Raum, ein:e Lehrer:in „muss sich klar darüber sein, dass er mit seinen Einschätzungen, Leistungsmessungen und -beurteilungen Lebenschancen entwickeln hilft oder blockiert“ (Bönsch 1994: 81).

maschig begleitet (Händle 1998; Dirks 2000; Fröhlich/Rehbein 2014; Reh 2003; Fiedler 2012; Döbert/Rudolf 1995; Gehrman 2003). Es sind überwiegend Forschungsarbeiten der Biografieforchung,¹⁹ die die Verarbeitung der deutschen Wiedervereinigung als „kritisches Lebensereignis“ (Fabel-Lamla 2004: 239) und damit als Herausforderung einer Professionalisierung thematisieren.²⁰ Einige Arbeiten betonen dies als Lernmoment für Flexibilität und Erneuerung, wohingegen andere die Verunsicherung hervorheben, die aus einer enttäuschten Euphorie im Rückgriff auf Tradiertes resultiert. Una Dirks (2000) erarbeitet in einer Untersuchung mit 22 Lehrer:innen die Formen der produktiven und verhinderten Neuorientierung nach 1990/91, einige Jahre später ist der Typ „verhinderte Neuorientierung“ nicht mehr virulent – Fabel-Lamla identifiziert den Typen „einseitig“, „balanciert“ und „doppelt balanciert“ (Fabel-Lamla 2004). Neben der Verarbeitung der DDR und der Wende werde der Strukturwandel der Kindheit nun zum zentralen Handlungsproblem der Lehrer:innen. Die daraus resultierende neue Sensibilität für Ungleichheiten legt sie offen, ein darauf bezogenes Handlungsmuster aber existiert nicht, was sie aus einem Auftragsmangel erklärt (ebd.: 366).

Die Pole der Orientierung am Kind oder am Organisationsauftrag (Gomolla/Radtke 2009) finden sich in der Spannung aus Fördern und Selektieren (Streckeisen u.a. 2007) wieder. Der Befund einer zunehmenden Sensibilisierung für Ungleichheitszusammenhänge der Lehrer:innen in den neuen deutschen Bundesländern im Zusammenhang mit dem Wandel der Schülerschaft machen die neuen Bundesländer zu einem empirisch spannenden Feld.

2.3.5 Notengeben und Bewerten

Seit den 1970er Jahren wird kritisch diskutiert, was schulische Ziffernnoten eigentlich messen und wie gemessen wird. Dabei geht es zunächst um das Resultat der Bewertung: Verschiedene Studien machen auf die subjektiven Unterschiede der Bewertungsmaßstäbe der Lehrer:innen aufmerksam und betonen in diesem Zusammenhang die Voreingenommenheit der Lehrer:innen. Zur Notengebung an Schulen gab es Ende der 1980er Jahre eine Reihe kritischer und bis heute grundlegender Forschungen (Ingenkamp 1989; Ziegenspeck 1999; Tent/Birkel 2010). Die Befunde machen deutlich, dass die Prüfungssituation keinesfalls nur die Leistung der Schüler:innen erfasst – die Lehrer:innen beziehen leistungs- und situationsübergreifende

¹⁹ Noch Anfang der 1990er Jahre sprach Karlheinz Ingenkamp für den deutschsprachigen Raum von einem zentralen Defizit in der berufsbiografischen Forschung (Ingenkamp 1989) – die in der Folge expandierte, vor allem mit Fokus auf die Professionalität von Lehrer:innen (Flaake 1989; Zwettler-Otte 1991; Händle 1998; Rustemeyer 1998; Reh 1999; Köhler 2000; Fabel-Lamla 2004; Kunze/Stelmaszyk 2008; Kunze 2011; Fiedler 2012;).

²⁰ Der häufig vollzogene Rückgriff auf Professionalisierung als eine biografische Konstruktion der Subjekte birgt die Gefahr, Paradoxien über sinnhaft erzeugte, typisierte Fallstrukturen zu überlagern. Werden sie nun in der Konsequenz reflexiv in die Ausbildung einbezogen (Hericks/Kunze: 402), wird hier eine bisher unproblematisierte Individualverantwortlichkeit markiert.

Kriterien in die Beurteilung mit ein, etwa das (antizipierte) elterliche Unterstützungsverhalten (Lehmann 2002), die Häufigkeit der Präsenz am Elternabend (Stocké 2010), das Verhalten der Schüler:innen (Steinkamp 1972; Zaborowski u.a. 2011), ihr Aussehen (Dunkake u.a. 2012; Bozoyan 2014) und ihre sprachlichen Fähigkeiten (Oevermann 1970). Für Bewertungen im Fach Mathematik lässt sich zeigen, dass osteuropäische Zuwandererkinder positiver beurteilt werden als andere Zuwandererkinder (Kampa u.a. 2011); adipöse Kinder sind generell stark im Nachteil (Bozoyan 2014) und physische Attraktivität wird in schulischen Ziffernoten belohnt (Dunkake u.a. 2012). So unterliegt die Notengebung „subjektiven“ Fehlerquellen,²¹ die zudem gesellschaftliche Zuschreibungen wie Stereotype manifestieren. Gleichzeitig gibt es Evidenzen dafür, dass die schichtspezifische Empfehlungspraxis der Lehrkräfte eher an die schulische Leistung der Schüler:innen gebunden ist als an die Eltern (etwa Ditton 2007; Ditton u.a. 2005; R. Becker 2009). Die Wahrnehmung der Lehrerurteile unterscheidet sich in ihrer Wirksamkeit je nach sozialer Zugehörigkeit der Erziehungsberechtigten: Akademiker:innen streben für ihre Kinder eher – auch unabhängig von einer Lehrerempfehlung – das Gymnasium an (Bellenberg 2005; Lehmann u.a. 1997; Birkelbach 2010), wohingegen nicht-akademische Eltern Lehrerurteilen eher Folge leisten.²² Lehrkräfte entscheiden also sozial selektiv, aber im Vergleich zu den Eltern „sozial korrigierend“ (K. Maaz/Nagy 2009; Ditton 2007; R. Becker/Lauterbach 2007: 13). Bewertungsergebnisse in Form von Ziffernoten haben nicht nur einen direkten Effekt der Benachteiligung oder Bevorteilung; sie (re)produzieren sich zudem über die Lehrererwartungen und wirken sich demnach auf die Beurteilung der Schüler:innen aus (Hofer 1975), sondern auch auf deren Intelligenzentwicklung (R. Rosenthal/Jacobson 1971).²³ Birkelbach kommt zu dem Schluss: „Während Schulnoten und Abschlüsse die objektiven Übergangsmöglichkeiten der Schüler bestimmen, haben Einstellungen und Erwartungen der Lehrer, indem sie für die Schüler zum Element der Situation werden,

²¹ Als Effekte werden unter anderem genannt: Halo-Effekt: Ein globaler Allgemeindruck bestimmt die Wahrnehmung einzelner Merkmale; Beharrlichkeitstendenz: Lehrkräfte rücken von einem bereits gefällten Urteil bei späteren Beurteilungen nicht mehr ab; Reihungseffekt: Unter dem Eindruck, dass „nicht alle gleich schlecht sein können“, werden manchen bessere Noten gegeben; Kontrasteffekt: Nach einer Serie von sehr guten Leistungen wird eine mittelmäßige Leistung tendenziell schlechter bewertet; Beurteilungstendenzen: Milde oder Strenge, „zentrale Tendenz“ (Vermeidung von Extremwerten) und „motivierende“ versus „selektive“ Notengebung; Wissen-um-die-Folgen-Fehler: Mildere Beurteilung bei absehbar negativen Folgen für die Schüler:innen (Oelkers 2002; Grimm 1987).

²² Ob die Schulwahlentscheidung hier verbindlich oder unverbindlich ist, macht in Hinblick auf die Schichtspezifik der Entscheidung keinen Unterschied (K. Maaz/Nagy 2009).

²³ Hadjar und Rothmüller (2016) unterstreichen, dass gerade die vom deutschen Schulsystem erwartete frühe Selektion diesen Rückgriff auf gruppenspezifische Stereotype befördert, da Diagnose und Prognose ungenauer sind (Hadjar 2008: 54). Auch nach der Sekundarstufe I zeigt sich, dass der Zugang zum Abitur maßgeblich von den wahrgenommenen Studienaspirationen beeinflusst wird (Birkelbach 2010). Berücksichtigen wir diese Befunde sowie die Annahme von Rosenthal und Jacobson, dass sich Bewertungsergebnisse über die Lehrererwartung (re)produzieren, dann stehen Wahrnehmung der Lehrer:innen und Anpassung der Schüler:innen in einem sich wechselseitig bedingenden Abhängigkeitsverhältnis, welches maßgeblich ist für Erfolg oder Scheitern der Schüler:innen: Schlüsselperson ist die Lehrkraft!

Einfluss auf die Entscheidungen der Schüler, ihre durch Noten und Abschlüsse eröffneten Möglichkeitsräume auch tatsächlich zu nutzen.“ (Birkelbach 2010: 117) Daraus resultieren Befunde wie der folgende: „Kinder aus sozial schwachen Familien haben schlechtere Schulleistungen, erhalten jedoch selbst bei gleichen Testleistungen noch schlechtere Beurteilungen durch die Lehrkräfte (Noten und Schullaufbahneempfehlungen) und gehen bei gleichen Testleistungen und Schulnoten und gleicher Empfehlung häufiger auf niedrigere Schulformen über.“ (Dumont u.a. 2014: 149) Auch unterliegt die Beurteilung der Schüler:innen Effekten der Handlungspraxis, so steht beispielsweise relativ früh eine interne Qualitätshierarchie einer Schulklasse fest, welcher sich der einzelne Schüler nur schwer entziehen kann (Ingenkamp 1989; Birkelbach 2010). Diese Formen der Hierarchisierung werden von Lehrer:innen im Umgang mit Schüler:innen aktualisiert, wie Stefan Wellgraf (2014) für Hauptschüler:innen in Berlin zeigt, Lisa Pfahl (2010) für Sonderschüler:innen und van Essen (2013) für Förderschüler:innen. So erweist sich als nachhaltig, was Oswald und Krappmann konstatieren, dass Ungleichheitsverhältnisse und Notengebung in einer Wechselwirkung stehen (Krappmann/Oswald 1995; Oswald/Krappmann 2004). Dabei werden Lehrer:innen zumeist als vereinzelte Akteure betrachtet – obwohl Bewertungsergebnisse, Rechtfertigungsstrategien und Bewertungspraktiken häufig im kollegialen Setting thematisiert werden (Cloos u.a. 2019). Trotz dieser Evidenzen und Diskurse werden andere Formen der Bewertung in Deutschland nur in alternativen Schulen eingesetzt (Jachmann 2003; Jürgens 1999). Dabei kann Silvia-Iris Lübke anhand von Fallstudien aufzeigen, dass ein Bewerten via Berichten mit einer Abwendung vom Leistungsprinzip und einer Hinwendung zum Kind einhergeht (Lübke 1996). Das Spannungsverhältnis zwischen Selektion und Fördern würde somit zugunsten des Förderns und damit dem ursprünglich pädagogischen Arbeiten aufgelöst. Lübke kann aufzeigen, dass in verbalen und Bericht-Bewertungen geschlechterspezifische Rollenmuster bezogen auf Fächer eine Rolle spielen (ebd.: 186). Studien, die diese Bewertungsform in Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit betrachten, liegen im deutschsprachigen Raum bislang nicht vor. Im internationalen Vergleich aber zeigt sich deutlich, dass Schulsysteme, die auf Ziffernnoten weitgehend verzichten, weniger selektiv sind (allerdings ist dieser Wirkungszusammenhang durch weitere Bedingungen beeinflusst) (Biermann/Powell 2014; OECD 2016). Innerhalb der Bewertungsforschung rückt die Praxis der Notengebung²⁴ via Ziffernnoten stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung. Herbert Kalthoff arbeitet anhand der Bewertungs-

²⁴ Diese Allmacht wird durch gesellschaftliche Standardisierungstendenzen vorangetrieben – im Bildungsbe-
reich besonders sichtbar durch PISA und Ähnliches (vgl. Dietrich/Fricke 2013) –, auf deren Bedeutung für
gesellschaftliche Entwicklungen wird in verschiedenen Zusammenhängen hingewiesen (Lamont u.a. 2014;
Bowker/Star 2000).

praktiken während der Korrektur von Klassenarbeiten die Panoptik des Bewertens auf – die Bewertungen der Lehrer:innen sind zeitgleich immer Bewertungen ihres Handelns (Kalthoff 1996). Für Unterrichtssituationen legt er offen, wie Lehrer:innen über Schüler:innen Zuständigkeiten etablieren, die der Stoffvermittlung zuträglich sind (Kalthoff 2000). Roger Häußling unterstreicht dies in einer kleinen Studie zu den Relationen und Positionierungen im Unterricht. Er kann zeigen, wie Lehrer:innen unter dem Druck, Stoff zu vermitteln, Schüler:innen präferiert aufrufen, von denen ein situationsadäquater Beitrag zu erwarten ist. Eine Beobachtungsstudie, die zwei Teilstudien umfasst (Zaborowski 2011; M. Meier 2011), legen Katrin Ulrike Zaborowski, Georg Breidenstein und Michael Meier 2011 vor. Sie beobachten den Unterricht an einem Gymnasium und einer Sekundarschule in Sachsen-Anhalt über drei Jahre hinweg (2005–2008). Meier kann für die Gymnasialklasse zeigen, wie sich unterrichtliche Interaktionen fortlaufend um Transparenz und Legitimation der Beurteilung drehen. Er schreibt die Idee des Panoptikums fort. Kontrolle und Lob der Lehrer:innen koordinieren in Zusammenarbeit mit den Schüler:innen den Unterricht. Zaborowski begleitet das Ankommen an der Schule einer Sekundarklasse, in der es erst einmal darum geht, ein Primat der Regulierung zu initiieren. Permanent werden hier Noten zur Überwachung und Kontrolle des Schülerverhaltens eingesetzt. Das dominante Bild einer unmotivierten Schülerschaft, welches die Lehrer:innen fortlaufend aktualisieren, manifestiert bestehende Ungleichheiten. Leistungskriterien werden frühzeitig in eine Einteilung der Schülerschaften überführt. Mit den Problemen der Schülerschaft haben die Lehrer:innen sich nahezu gleichgültig „arrangiert“ (Zaborowski 2011: 320). In einem Exkurs greift Zaborowski darüber hinaus den Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland auf, ihre Analyse lässt vermuten, dass es deutliche Unterschiede in der Bedeutungszumessung zu schulischer Leistung gibt, wie sie am Beispiel der öffentlichen Vergabe von Ziffernnoten im Unterrichtsalltag diskutiert.

Georg Breidenstein führt die Ergebnisse der Studien zusammen: Die Lehrer:innen entlasten sich aus der Verantwortlichkeit für den Lernerfolg, indem sie argumentativ Unterricht und Bewertung entflechten. Bewertung operiert nach den Kriterien der Objektivität und der Gerechtigkeit, in diesem Sinne wird sie je nach Bedarf „subjektiviert“ oder „verobjektiviert“ (Breidenstein 2011: 352). Es ist ein Spiel mit einer doppelbödigen Logik, das alle Beteiligten mitspielen. Breidenstein legt so offen, dass neben der bisher erarbeiteten Bedeutung der Herkunft der Lehrer:innen die Aushandlung von Leistungen in schulformspezifische Divergenzen eingebunden ist und interaktiv hergestellt wird. Manuela du Bois-Reymond fasst anhand einer Studie zur niederländischen Netzwerkschule die Bedeutung dieser Bewertungsdynamiken wie folgt: Lehrer:innen

„sind heute viel weniger autonome Gestalter des Lernprozesses und Wissenserwerbs der ihnen anvertrauten Schüler als zu vergangenen Zeiten: immer früher im Leben des Schulkindes sollen objektive und generell anzuwendende Tests ermitteln, was in den Schülern ‚drin‘ ist und der Lehrer aus ihnen ‚rausholen‘ können muss. Tests kontrollieren nicht nur die Leistungen der Schüler, sondern auch die der Lehrer; Testlernen und Testlehren ist zu einem festen Curriculumbestandteil schon in der Grundschule geworden“ (Du Bois-Reymond 2013: 143).

2.3.6 Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Lehrer:innen gehören zu einem zentralen Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung: „Daß die Schule mit dem Lehrer stehe und falle, ist ein Gemeinplatz und wie die meisten Gemeinplätze sogar wahr“, so fasst es Hartmut v. Hentig (1993: 236). Und in der Tat, die Frage, was eine:n gute:n Lehrer:in ausmacht und welche Rolle Lehrerwissen und Person spielen, gehört zu den Kernfragen der Erziehungswissenschaften (Terhart 2001). Infolge politischer Verschiebungen im Inklusionsmanagement beschäftigen sich Erziehungswissenschaftler:innen vermehrt mit Heterogenität, mit der Spannung zwischen Differenzierungen im Unterricht bei gleichzeitigen Integrationserfordernissen²⁵. Dabei stehen die didaktischen und diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte im Vordergrund. Die Forschung interessiert sich vor allem für die Formen der Differenzkonstruktion im schulischen Alltag (Diehm u.a. 2017; Miethe u.a. 2014). Neben diesem Blick auf ein spannungsreiches Erfordernis kommt die Wirksamkeit von Förder- und Interventionsmöglichkeiten etwa im Bereich der vorschulischen Bildung (Hasselhorn/Kuger 2014), der Sprachförderung (Paetsch u.a. 2014) oder der Ganztagsangebote (Strietholt u.a. 2015) zur Sprache. Dabei wird die Heterogenität eher an Leistungsständen festgemacht (Carl 2016) und weniger in Bezug zu sozialer Heterogenität gesetzt (Budde 2012).

Ein weiteres Feld in den Erziehungswissenschaften ist die *Unterrichtsforschung* aus praxeologischer Perspektive, die mit dem Einsatz der dokumentarischen Methode²⁶ wieder erstarkt ist (Asbrand/Martens 2018). Die konjunktiven Erfahrungsräume, Orientierungsrahmen und -muster wurden dabei zunächst auf Schüler:innen gerichtet und werden nun auf die Leh-

²⁵ Die besondere Verwobenheit von Praxisbezügen, Forschungskonjunkturen und normativen Fragen in den Erziehungswissenschaften wirft insbesondere entlang manch einer vorschnellen Zurordnung von Phänomenen zu Konzepten – und daran anschließenden Handlungsempfehlungen kritische Anschlussfragen auf. Es böte sich hier eine diskursanalytische Hinwendung zur Disziplin und ihrer Entwicklung an. Was Barlösius auch für wissenschaftliche Repräsentationen festhält, scheint hier besonders reflexionsbedürftig: „Es handelt sich dabei jedoch nicht einfach um Erkenntnisinstrumente der sozialen Welt, sondern um Herrschaftsinstrumente, weil diese unbewusst wie bewusst das Handeln der Akteure in bestimmte Bahnen lenken.“ (Barlösius 2004: 177)

²⁶ Die dokumentarische Methode hat in den Erziehungswissenschaften im Gegensatz zu anderen Methoden (z.B. Wernet 2009) einen regelrechten Siegeszug vollzogen (F. Bohnsack u.a. 2001); in einigen Studien vermisse ich allerdings eine kritische Rezeption der gemachten Vorannahmen bzgl. der als prägend angenommenen Erfahrungsräume: Geschlecht, Generation und Milieu. Das Regelwerk der „State of the Art“-Methode bewirkt eine Fokussierung auf die Korrektheit ihrer Ausführung, welche grundsätzliche Fragen in den Hintergrund treten lässt.

rer:innen adaptiert – unterfüttert mit weiteren, praxeologisch inspirierten Zugängen (R.-T. Kramer u.a. 2019). Tanja Sturm arbeitet über die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im inklusiven Unterricht auf der Grundlage einer dokumentarischen Rekonstruktion der Orientierungsmuster von Lehrer:innen (Sturm 2018; 2015). Jedoch wird der Lehrerhabitus eher in eine direkte Verbindung zu Unterrichtspraktiken und -interaktionen als zum sozialen Raum der Lehrer:innen als Akteure gestellt (s. dazu die Beiträge bei R.-T. Kramer u.a. 2019). Dabei tritt gerade die Doppelbödigkeit der gut gemeinten Unterstützung einzelner Schüler:innen als gleichzeitige Produktion eines Alleinstellungsmerkmals in den Blick (Fritzsche 2018).

In diese Betrachtungen fügt sich die Mixed-Methods-Studie an Grundschulen in drei westdeutschen Städten von Florian Weitkämper (2018). Er begreift die Praktiken der Lehrer:innen als ordnungsbildende Praktiken eines „Doing Authority“ im Unterricht und stellt diese in Relation zur Aushandlung von sozialen Positionen. Schüler:innen aus benachteiligten Familien werden im unterrichtlichen Interaktionsgefüge in randständige Positionen gestellt, in seltenen Fällen als Lichtgestalten ausgewiesen. Weitkämper beschreibt dies, in Rückgriff auf einen breiten theoretischen Diskurs, als Effekt einer unterrichtlichen Aushandlung von Ordnung, Autorität und Emotionen (ebd.: 311) – der also direkt mit der Position der Lehrkraft verbunden ist. Der bereits aufgeführten Forschung lässt sich entnehmen, dass das Setting des Unterrichts in seiner interaktiven Erzeugung zwischen Lehrperson und Schüler:innen eine erhebliche Eigendynamik aufweist, in welcher Schüler- und Lehrerorientierungen fortlaufend aufeinander bezogen ausgehandelt werden. Symptomatisch ist, dass nur wenige Studien dem sozialen Hintergrund der Lehrkräfte eine vergleichbare Aufmerksamkeit zukommen lassen wie dem der Schülerschaft und ihrem familialen Hintergrund (Betz 2015: 340).

Auch über die unterrichtliche Praxis gehen nur einzelne hinaus, allerdings mit anregenden Befunden: Maier kann entlang einer Lehrerkonferenz zeigen, dass kollektives Begründen keine pädagogischen Reflexionen, sondern Bezüge zu den Eltern verhandeln. Dass einzelfallbezogenes Wissen in der Begründung von Entscheidungen herangezogen wird, führt sie zu dem Schluss, „dass es gerade die pädagogisch-professionell legitimierte Bezugnahme auf einzelfallspezifische Besonderheiten ist – und nicht deren Ausblendung (!) – die sich als Einfallstor für die Reproduktion von Ungleichheit erweist und es den Lehrkräften erleichtert, Zuweisungs- und schließlich Selektionsentscheidungen zu begründen und zu legitimieren“ (M. Maier 2016: 141). Insgesamt fehlt es an Studien, die Inklusion und Differenzproduktion in genau diesen sozial konfigurierten Zusammenhang stellen (so auch Emmerich/Hormel 2017).

2.4 Stand und Bedarf in der Lehrerforschung

Die Bestandsaufnahme der Lehrerforschung erhärtet den Befund: Lehrer:innen sind „Reproduktionsakteure“ sozialer Ungleichheiten. Ihr Handeln orientiert sich an kollektiven Erfahrungen und institutionellen Kontexten, die in der jüngeren Ungleichheitsforschung dieses Bild ergeben:

- Das Herkunftsmilieu bzw. der in der Bildungslaufbahn erworbene Habitus leitet das Handeln und Entscheiden der Lehrer:innen (Hollstein 2008; Lange-Vester 2013; 2015; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Koevel u.a. 2021) und dient als kollegialer Bezugspunkt für Entscheidungen (M. Maier 2016).
- Aufstiegsbiografien könnten durchaus eine Ausnahme sein; sie bergen allerdings eine Tendenz zur Statusabgrenzung (Hollstein 2008; Lange-Vester 2015).
- Maßgabe des Lehrerhandelns ist das (individualisierte) Leistungsprinzip (Lange-Vester 2013; Hollstein 2008; Koevel u.a. 2021).
- Davon weichen gewerkschaftlich politisierte – und in Sichtbarkeit eines Unterstützungsnetzwerkes handelnde – Lehrer:innen und ein Lehrer der Integrierten Gesamtschule ab (Streckeisen u.a. 2007; Lange-Vester u.a. 2019; Hollstein 2007).
- Lehrer:innen rechtfertigen ihr Handeln vorrangig durch das Leistungsprinzip, die Wahrnehmung der Erziehungsberechtigten, soziale Zuschreibungen sowie verbindliche Erwartungen und die Beschaffenheit des lokalen Schulsystems (Lange-Vester 2015; Hollstein 2008; Streckeisen u.a. 2007; Gomolla/Radtke 2009; Horvath 2019; Straehler-Pohl 2019).
- Schulformen und Schulkultur sind entscheidende institutionelle Kontexte des Lehrerhandelns (Gomolla/Radtke 2009; Streckeisen u.a. 2007): Lehrer:innen verteilen sich unterschiedlich auf die Schulformen (Lange-Vester u.a. 2019); als organisationale Einheiten werden Schulen von außen handlungsorientierend gerahmt (z.B. der Sozialstruktur und dem Schulangebot einer Stadt) (Gomolla/Radtke 2009).
- Erwartungen und Praktiken divergieren zwischen Ost- und Westdeutschland (Hollstein 2008; Zaborowski 2011).
- Lehrer:innen handeln in einem Spannungsfeld aus Selektion und Fördern, Unterscheiden und Engagement, Gerechtigkeit und Objektivität. Sie neigen zu einer Auflösung dieser Spannungen zugunsten der einen oder der anderen Seite (Horvath 2019; Streckeisen u.a. 2007; Breidenstein 2011); auch begründet durch die Bewertungspraxis (Lübke 1996).
- Im praktischen Arbeitsbündnis unterwirft das Bewerten und Selektieren die Lehrer:innen einer eigendynamischen Logik (Zaborowski u.a. 2011; Kalthoff 1996).
- Lehrer:innen nutzen Bewertungen via Ziffernnoten zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung (Häußling 2007; Zaborowski 2011; M. Meier 2011; Kalthoff 2000) und weisen Schüler:innen Positionen zu.

- Lehrer:innen verfolgen eine ordnungsbildende Praxis, die sich im Unterricht in Interaktionsarrangements spiegelt (Zaborowski 2011; Weitkämper 2018).

In den grob skizzierten Studien der Lehrerforschung lassen sich die analytischen Schwerpunkte „Prozesse“ und „Kriterien“ ausdifferenzieren, Komplexität und Heterogenität näher qualifizieren und ausstehende Forschungsbedarfe erkennen.

Zwei Ansätze sind in der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit unterscheidbar: Der eine setzt den Schwerpunkt darauf, *Kriterien* zu spezifizieren, die das Handeln von Lehrer:innen als Reproduktionsakteure begründen, während der andere vorderhand auf *Prozesse* des Lehrerhandelns bzw. -entscheidens zielt.

Lehrer:innen definieren ihre Einschätzungen von Schüler:innen nach *Kriterien* wie Wahrnehmung der Eltern (inkl. der vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten), Sprachduktus, Sozialverhalten, Anstrengungspotenzial, Migrationshintergrund und Freizeitverhalten des Kindes. All dies informiert über die Passung²⁷ zur schulischen Erwartung wie auch zur antizipierten Erwartung der weiterführenden Schule. Die Zuordnungen fügen sich zu einer Einschätzung der Leistungsbereitschaft und des Leistungsvermögens der Kinder und leiten die Selektionsentscheidung. Die Erwartungen werden entlang der Milieuzugehörigkeit verhandelt und entpuppen sich als typische Mittelschichtserwartungen, die auch Statusaufsteiger:innen adaptiert haben. In der Regel erfolgt ein Rückgriff auf Bourdieus Annahmen der *schichtspezifischen Sozialisation und der kulturellen Reproduktion*, die vor allem darauf fußt, dass Schule eine Präferenz für akademische und bürgerliche Bildungsmilieus inhärent ist, die gegenüber (schul)bildungsfernen Milieus Spannungen erzeugt. Dabei überlagert die milieuspezifische Sozialisation der Lehrkräfte (Abitur, Studium, Beruf) unabhängig von ihrem eigenen Herkunftsmilieu die Orientierungen nachhaltig. Unklar bleibt, *wie* die Lehrer:innen dieses ‚Wissen‘ über die Familien erwerben, und zudem stellt sich die Frage nach dem Umgang mit dem Wissen bei der Rechtfertigung der Leistungsbeurteilung der Schüler:innen.

Prozesse der Reproduktion erfassen Gomolla und Radtke in einer organisationalen Logik des Argumentationsaufbaus und der Entscheidungsbegründung in der Übergangentscheidung. Ein zentrales Moment dieses Prozesses scheint der Abgleich von Erwartungen (geleitet von Qualifikationsbedarfen, gesellschaftlich tradierten Bildungszielen und Vorstellungen von sozialen Gruppen und ihrem Platz in der Gesellschaft) mit der Wahrnehmung des Kindes (Sozialverhalten, Einbettung in ein Netzwerk und Anstrengungsbereitschaft) zu sein. Streckeisen et

²⁷ Der Begriff der sozialen Passung geht auf die Analysen von Bourdieu und Passeron zurück: Sie beschreiben die soziale Herkunft der Kinder als Ausgangspunkt für eine Passung oder Nicht-Passung zu den Erfordernissen des Bildungssystems (Bourdieu/Passeron 1971).

al. ermitteln welche pädagogischen Handlungsstrategien der Lehrer:innen an Wahrnehmungen des Kindes anknüpfen, wie diese die Einschätzung von Fördermöglichkeiten tangieren, gleichzeitig aber stets an der Selektionspraxis der Institution Schule orientiert bleiben müssen. Horvath zeigt, wie an einer randständigen Hauptschule Fördern fortlaufend scheitern muss und in einer Schädigung des pädagogischen Handelns der Lehrer:innen resultiert (Horvath 2019). Die Befunde bezeugen die soziale Ordnung reproduzierende Rolle der Lehrer:innen. Gelegentlich beabsichtigen Lehrer:innen auch eine „disparitätenmindernde Rolle“ einzunehmen (Ditton 2007: 33); es ist jedoch weitgehend ungeklärt, unter welchen Bedingungen – mit Ausnahme von Hinweisen auf Einzelfälle an der Schulform Gesamtschule, einer politisierten Lehrkraft und einer auf Integration zielende Überzeugung.

Zur näheren Bestimmung der Handlungsorientierungen von Lehrer:innen spiegelt sich deren komplexes Handlungsfeld in einer ebenso komplexen, zudem heterogenen Forschung. Hier sind die Handlungsfelder von Lehrer:innen in kritischen Diskursen zu reflektieren und Desiderate auszumachen. Akteur, soziale Herkunft, Interaktion, Verfasstheit der Situation, Institution Schule, Dynamiken der Bewertung und Logiken der Rechtfertigung, Traditionen und Konventionen stehen in einem interagierenden Wechselverhältnis, von dem wir nicht hinreichend wissen, wie es sich gegenseitig bestimmt. Lehrer:innen scheinen in ihrem Handeln verschiedenen Logiken unterworfen zu sein: ihrem Habitus, dem Bewerten, der Organisation oder auch den Konventionen und Spannungen. Dieser Komplexität kann eine noch so umfangreiche Studie nicht voll entsprechen. So zentrieren sich die Studien je auf bestimmte, deshalb ungleichartige Aspekte des Lehrerseins. Gomolla und Radtke sowie Hollstein zeigen anhand von Entscheidungen an Übergängen und ihren Rechtfertigungen auf, wie Gestaltungsspielräume entlang der Wahrnehmung des sozialen Hintergrundes und Passungserwartungen des Schulsystems justiert werden. Bezogen auf Deutungsmuster und Handlungsorientierungen der Lehrer:innen lässt sich die Milieuverhaftung der Handlungsorientierungen spezifizieren. In der biografischen Forschung werden Entwicklungsphasen entlang der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie deutlich und das Austarieren der Spannungen zwischen pädagogischem Auftrag und Selektionsanforderung wird bedeutsam. Die Beobachtung, dass Lehrer:innen in ihrem beruflichen Ethos als Profession in der „Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘“ (Rothland/Terhart 2007: 14) stehen, greift dies schlüssig auf. Anhand der Beobachtungen von Bewertungspraktiken wird sichtbar, wie der Vollzug der Bewertung die Lehrer:innen einnimmt und ihnen gleichzeitig für eine Zuweisung von Positionen im Unterricht (und darüber hinaus) dient.

Die Betrachtungen lassen deutliche Bedarfe für weitere Forschung erkennen. Gomolla und Radtke, informiert durch den organisationssoziologischen Zugriff, fragen nach der Bedeutung

der pädagogischen Zuwendung zum Kind und damit der erzieherischen Praxis (Gomolla/Radtke 2009: 292). Streckeisen et al. wiederum, die die Auffassung des pädagogischen Auftrages im Spannungsfeld von Fördern und Selektieren betrachtet haben, erhoffen sich aus einer ethnografischen Studie zum Schulalltag weitere Hinweise zur Bedeutung von Selektion (und Leistungsbewertung) sowie weiterführende Erklärungen für die damit verbundenen Handlungsmuster (Streckeisen u.a. 2007: 395). Zaborowski et al. vermuten hinter den Unterschieden, die sie über den Vergleich des Umgangs mit dem „öffentlichen Bewerten“ in Ost- und Westdeutschland offenlegten, „tendenziell verschiedene Auffassungen von Pädagogik und von der Handhabung der Lehrerrolle“ (Zaborowski u.a. 2011: 357). Strahler-Pohl und Sertl (2019) fordern „eine gezielte Fokussierung auf LehrerInnen als Akteure zu erweitern, da sonst die Rolle der Lehrerin als (vom Rezipienten der Forschung zu füllende) Leerstelle unbearbeitet bleibt“ (Strahler-Pohl 2019; Strahler-Pohl/Sertl 2017). In der Engführung durch je unterschiedliche Perspektiven auf das Lehrerhandeln und die Handlungsorientierungen der Lehrer:innen wird die komplexe Lehrerrolle²⁸ in Segmente zerlegt: Entscheider:in, Richter:in, Pädagog:in und Professionsvertreter:in, Habitus- und Milieumuster. So wird der je andere zum fehlenden Baustein zur Erklärung der Mitwirkung von Lehrer:innen an der Herstellung sozialer Ungleichheit. Bezogen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit liegt ein grundlegendes Wissen vor. Gleichwohl ist nahezu unbekannt, ob und inwieweit Lehrer:innen sich ihrer reproduzierenden Rolle bewusst sind und zumindest in Ansätzen transformatorische Gegenstrategien entwickeln. Entscheidungsspielräume werden den Lehrer:innen in der Forschung insoweit zugesprochen, als es im Rahmen ihrer organisationalen Einbettung und Verortung im Bildungswesen möglich ist (Ditton 2007). Daher werden Lehrer:innen in der wissenschaftlichen Repräsentation, sowohl in der qualitativen als auch der quantitativen Sozialforschung, eher als passive Agenten denn als aktive Konstrukteure repräsentiert.

Die Lehrerforschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten muss das Handeln von Lehrer:innen als „privilegierte Akteure mit Definitionsmacht“ paradigmatisch in den Blick nehmen. Meines Erachtens vermag sie ihre bisherige, überaus vielfältige und erkenntnisfördernde Zugriffsweise nur aufbrechen in einer konsequenten Fokussierung auf Lehrer:innen als Akteure und Konstrukteure. Solch eine konsequente Fokussierung auf die Selbstbeschreibungen der Akteure – die nicht nach innen gewendet wird, wie häufig in den Erziehungswissenschaft-

²⁸ Versuche, die Lehrerrolle und Lehreraufgaben zu bestimmen, führen entweder zu komplexen, ausufernden Darstellungen (vgl. dazu den Überblick bei Jung-Strauß 2000: 114) oder kehren zu den Antinomien des Lehrerhandelns zurück (vgl. Helsper 2017).

ten,²⁹ sondern auf die Betrachtung der Akteure in einem sozialen Kräftefeld zielt – ist in den bisherigen Analysen kaum beachtet worden. Zu erschließen ist im Gespräch mit Lehrer:innen: Welche Ideen leiten ihr Handeln? Welche Bedeutung schreiben sie ihrem Handeln zu? Eine solche Perspektive kann nicht nur erkenntlich machen, dass Lehrer:innen sich ihrer Rolle als Reproduzent:innen sozialer Ungleichheit vielleicht nicht bewusst sind; vielmehr könnte sie offenlegen, was sie als selbstverständlich ansehen, voraussetzen und erwarten und woran sie ihr Lehrerhandeln orientieren wollen, sollen und können. So sollte es auch möglich sein, zu identifizieren, wann und wie Lehrer:innen Handlungsstrategien eingesetzt haben oder einsetzen wollen, die auf die Herstellung sozialer Chancengleichheit zielen. Selbstbeschreibungen der Lehrer:innen in einem sozialen Kräftefeld zu untersuchen, verlangt nach einer methodologischen Fundierung, wie ich sie über den Symbolischen Interaktionismus vornehme.

²⁹ Ich teile hier die kritische Perspektive von Grundmann et al. auf die Effekte der eingesetzten Methoden der Interview- und Biografieforschung: „die subjektive Sicht der Handelnden erfährt in diesen Ansätzen eine angemessene Berücksichtigung, auch wenn die Gefahr besteht, dass die Forscherinnen und Forscher ob der biografischen Konsistenz des Interviewmaterials die Individualbiografien in ihrer Folgerichtigkeit überzeichnen. Die Kehrseite (...) ist (...), dass die strukturierenden und einschränkenden Kontextbedingungen selten systematisch Berücksichtigung finden.“ (Grundmann u.a. 2006: 248).

3. Theoretische Grundlage und Fragestellung

Insgesamt zeigen die vorliegenden Befunde, dass eine systematisch-vergleichende Forschung, die biografische, organisationale und soziale Einflüsse des Lehrerhandelns erfasst, aussteht. Es erscheint mir unentbehrlich, die Relationalitäten der das Lehrerhandeln beeinflussenden Faktoren in einer interaktionistisch-pragmatistischen Perspektive zu ermitteln: Welche Deutungen, Orientierungen, Praktiken und Situationen der Akteure treffen im „Handeln“ zusammen?

Die Forschungsfrage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten über den Akteur zu adressieren, verlangt nach einem Perspektivwechsel, den ich über das interpretative Paradigma, insbesondere den Symbolischen Interaktionismus, vollziehe (Kapitel 3.1). Dabei werden die Konzepte der *Bedeutung*, der *sozialen Welten* und der *Situationen* zu Bezugspunkten, die ich zunächst – verknüpft und auf diese Studie zugeschnitten – vorstelle. Bevor ich anschließend auf die Frage der Zurechnung von Handlungen entlang des Konzeptes der „sozialen Sensibilität“ zu sprechen komme (Kapitel 3.2). Abschließend kann ich meine Forschungsfragen justifyieren und Designentscheidungen präsentieren (Kapitel 3.3).

3.1 Der gestaltende Akteur

In der handlungsbezogenen Perspektive werden Prozesse der Herstellung, Reproduktion und Aktualisierung von gleichen und ungleichen Chancen also in alltäglichen Interaktionen und als Resultat situativer Aushandlungen sozialer Ordnung verankert. In einer solchen Perspektive werden die Bedeutungszuschreibungen und Handlungen der Akteure zum zentralen Anknüpfungspunkt einer ungleichheitssoziologischen Perspektive: Ungleichheit wird zum Ergebnis alltäglichen Prüfens, Systematisierens, Typisierens und Klassifizierens (Eder 1990; Haller 2007; Giesen 1987), aber auch wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Repräsentationen (Barlösius 2001) oder bestehender Diskurse (Bosančić/Keller 2016) – schließlich ist der Befund ‚Ungleichheit‘ Ergebnis des Tuns wie Nicht-Tuns (Hirschauer 2014b). Um es in den Worten eines Klassikers der interpretativen Sozialforschung zu sagen:

„Die Begriffe Ungleichheit und Chancenungleichheit werden bestimmt und interpretiert durch die sozial abgeleiteten und anerkannten Auslegungs- und Typisierungsschemata, die in einer konkreten Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschen; sie wurzeln in der sozialen Situation, wie sie von der sozialen Gruppe im Sinne der vorherrschenden Standards definiert wird.“ (Alfred Schütz 2011: 229)

Anschlussfähig ist die Akteurskonzeption der handlungstheoretischen Perspektive des interpretativen Paradigmas (Keller 2012; Wilson 1970; Schwalbe 2008; Mehan 1992). Darin geht es um die „Wichtigkeit von Handlungsfähigkeit und Handlungsträgerschaft: Kurz: Die Rolle sozialer Akteure bei der Herstellung, Stabilisierung und Veränderung sozialer Phänomene“ (Keller 2012: 7f.). Die von Herbert Blumer (1973) – in Anschluss an Herbert Meads Gedan-

ken zum Zusammenspiel von Gesellschaft und Selbstwahrnehmung (Mead 1934; Blumer 1980) und in Auseinandersetzung mit dem strukturfunktionalistischen Wirklichkeitsverständnis – entwickelte Sozialtheorie des Symbolischen Interaktionismus macht dabei die Bedeutungszuschreibung der Akteure zum Dreh- und Angelpunkt des Zugriffes auf soziale Wirklichkeit.

3.1.1 Bedeutungszuschreibungen

In den Interviews frage ich die Lehrer:innen in ihrer subjektiven Selbstwahrnehmung nach der Bedeutung, die sie Inhalten, Lernen, den Schüler:innen oder auch den Eltern zukommen lassen, wie sie sich mit Verhaltenserwartungen auseinandersetzen und welche Handlungsspielräume sie nutzen. Blumer geht es dabei nicht um die Bedeutungszuschreibungen als individuelles Produkt einer inneren Aushandlung der Person, sondern Bedeutungen sind für ihn immer schon relational:³⁰ „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln.“ (Blumer 1973: 83). Die Bedeutung, die der Handlungsträgerschaft der Lehrer:in von Lehrer:innen zugesprochen wird, wird in Situationen – im Spiel des Unterrichts im Kindergarten, in der eigenen Schullaufbahn, der Ausbildung und der unterrichtlichen Praxis – über Symbole und Gesten erzeugt, irritiert oder auch verändert. Das Erzeugen von Bedeutungen sichert den Vollzug von Interaktionen, Situationen und das gegenseitige Verstehen – Bedeutungen bilden eine Handlungslinie, die in Situationen aufgegriffen wird. Die Bedeutungszuschreibungen steuern also nicht nur das Handeln selbst, sondern bestimmen bereits im Vorfeld, welche Handlungsstrategien überhaupt in Erwägung gezogen werden; gleichzeitig können diese situativ irritiert und interaktiv verändert werden. Genau in dieser Annahme der ständigen Aushandlung (bei gleichzeitiger Verkettung über Handlungslinien oder Bedeutungen) liegt die besondere Möglichkeit, die Transformation von Bedeutungen theoretisch informiert zu erfassen. Lehrerhandeln kann damit über die Determination via Habitus, Sozialisation oder Strukturen des Bildungswesens als sich veränderndes, transformierendes Handeln³¹ in den Blick genommen werden.

³⁰ Hier schließt Depelteau mit seinem Ansatz einer relationalen Soziologie an. Dieser stellt – wie nur wenig andere relationale Soziolog:innen in der symbolisch-interaktionistischen Tradition – Situation und Interaktion ins Zentrum und verlangt von der Forschungspraxis, sie müsse „the only ‚level of reality‘ we can see and know“ adressieren (Dépelteau 2015: 7).

³¹ Dabei ist zu beachten, dass Lehrerhandeln stets ein transformierendes Handeln ist, die Qualifikations- sowie die Integrationsfunktion stehen klar im Zeichen einer Veränderung – der Bezugspunkt dieser Einordnung ist allerdings die Wahrnehmung gesellschaftlicher Ordnung als *Ungleichheitsordnung*.

3.1.2 Soziale Welten, Relationen und Einbettung

Maßgeblich wird in der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus die soziale Welt in der sich die Akteure bewegen, also mit wem sie sich üblicherweise austauschen oder zusammenarbeiten und wo sie ihre Erlebnisse und Erfahrungen³² gesammelt haben. Es ist der Erfahrungsraum ihren Alltages, die Begegnungen mit bestimmten Menschen, in denen Bedeutungen sich gegenseitig interaktiv konsolidieren. Hier ist sowohl das Milieukonzept³³ anschlussfähig als auch die Einflüsse, die aus einer Mitgliedschaft in einer Organisation resultieren.³⁴ Aufbereitet wurde die interaktionistische Sichtweise im Konzept der „social worlds“ (Strauss 1978a) die sich für die Bedeutung von Gruppen als ergiebig erwies (vgl. Fine/Kleinman 1983).³⁵ Es geht um eng verflochtene Beziehungsgefüge, in denen Akteure kollektiv handeln, gemeinsam an etwas arbeiten und Diskursarenen teilen (Strauss 1978a; Clarke/Star 2008). Festhalten lässt sich, dass die Konstruktion von sozialer Wirklichkeit und die Aktualisierung von sozialem Sinn an die Beziehungsgefüge der Akteure gebunden sind. Die Bedeutungszuschreibungen sind eingebettet: zum einen durch ihre Geschichte, also etwa die Sozialisation in der Mittelschicht (vgl. Lehrer:innen als Mittelschichtsakteure), oder in Verweis auf ihren Erfahrungsraum, im Sinne von gemeinsam geteilten Erfahrungen ihrer Generation (Mannheim 1930); zum anderen in den situativ vorhandenen Ko-Beziehungen, etwa am Arbeitsplatz. Ohne bestimmte Zusammenhänge zu präjudizieren, verlangt die Konstatierung bestimmter Zugehörigkeiten nach einer empirischen Erfassung der Beziehungsgefüge der Lehrer:innen, wofür sich beispielsweise die Netzwerkforschung anbietet (Töpfer/Behrmann 2021). Hinweise darauf, dass es zwischen DDR- und BRD-sozialisierten Menschen grundlegende Unterschiede im Thema Distanz und Nähe sowie beim Aufbau und bei der Wertigkeit von Beziehungen gibt, machen dies sichtbar (Ahbe 2005: 16).

3.1.3 Situationen

Interaktionen vollziehen sich in Situationen, sie sind stets „kontextiert“ und „voraussetzungsvoll“ (Hirschauer 2014a). In der Situation handeln Akteure soziale Wirklichkeit kooperativ oder konflikthaft aus, gleichzeitig prägen Situationen ihre Wahrnehmung der sozialen Wirk-

³² Erfahrungen sind ein ‚In-Beziehung-Setzen‘ des Ichs zu zurückliegenden Erlebnissen und bilden das Fundament für subjektive Relevanzsetzungen (Anna Schütz 2016: 104).

³³ Liebesbeziehungen und Freundschaften sind milieugebunden, Milieus weisen sich im Gegensatz zu Schichten oder Lebensstilen durch eine stärkere Binnenkommunikation aus (Rössel 2005: 259ff.).

³⁴ Diese Frage der Zugehörigkeit und des aufeinander bezogenen Handelns von Akteuren in der Organisation gehört zu einer der Ursprungsfragen des interpretativen Paradigmas (Clarke 1991; Fine 1984; Hall 1987), das allerdings in den letzten Jahren zunehmend vernachlässigt wird (McGinty 2014).

³⁵ Hier sei auch verwiesen auf die Situationsanalyse von Adele Clark, in der das Mapping der vorhandenen Beziehungen, die in einer Situation virulent werden, angedacht ist – auch sie konzipiert Beziehungen nicht nur als Beziehungen zu Personen; Institutionen oder Artefakte können ebenfalls relevant werden (Clarke 2012).

lichkeit (Reichertz/Wilz 2015). Situationen werden durch Interaktion vollzogen und bilden gleichsam einen Rahmen für Interaktionen. Dabei gilt es ein Missverständnis auszuräumen, nämlich dass „‘Situation’ nicht mehr auf Interaktionssituationen zwischen kopräsenten Akteuren beschränkt verstanden wird, sondern auch sozial-historische Konstellationen und Prozesse als Situationen aufgefasst werden“ kann (Diaz-Bone 2017: 395; vgl. auch Reichertz/Wilz 2015; Schwalbe 2020). Eine Situation, so beschreibt es Blumer, ist immer mit anderen Situationen verkettet (Blumer 1973: 73). Die Position der/des Lehrer:in ist gesellschaftlich zugeschrieben und muss in der Situation des jeweiligen Unterrichts entsprechend aktualisiert werden. Howard Becker kam in seiner Lehrerstudie zu dem Schluss: „Thus it is reported that teachers often favour neither lower-class pupils nor upper-class ones, because both groups may make it difficult to maintain in the classroom the kind of definition of the situation which affirms the professional teacher roles.“ (H. Becker 1952: 416f.) In der Situation des Unterrichtes wird die soziale Zuordnung der Schüler:innen relevant für die Form der Interaktion, um Kontrolle über die Situation im Nexus der Lehrer-Professionalität zu bewahren. Verkettungen expliziert Blumer sowohl vertikal (z.B. über verschiedene Kontexte) als auch horizontal (z.B. über verschiedene Zeitpunkte). Das Beispiel der Studie zeigt, was Adele Clark – die die Situation für eine Form der Analyse anschlussfähig macht – für die Situation konstatiert: „Die grundlegende Annahme ist, dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst“ (Clarke 2012: 206). Clarke verweist auf die Relevanz der Wiederholung von Handlungen, Ausdehnungen, aber auch Vorgeschichten einer Handlung (ebd.). So ist das – häufig in diesem Zusammenhang zitierte – Thomas-(und-Thomas-)Theorem durchaus oftmals missverstanden worden: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“ (Thomas 1931: 176) Die ‚subjektive‘ Wahrnehmung einer Situation ist nie nur individuell konstruiert, sondern immer sozial vermittelt, wechselseitig erzeugt und gleichzeitig sozial situiert: Die Situationsteilnehmer:innen sind durch soziale Formen (Sprache, Artefakte etc.) situiert – sie können diese zwar deuten, jedoch nicht in völliger Beliebigkeit.³⁶ Die Situation – und die Situationsdefinition – wird damit „die basale Untersuchungseinheit“ (Reichertz/Wilz 2015: 42).

Diese Auseinandersetzung mit den Konzepten der Interaktion und der Situation führt also gleichsam zu einer Einordnung des Konzeptes der „subjektiven Bedeutung“. Die Bedeutungszuschreibung vollzieht sich nicht beliebig und ad hoc, sondern ist – über die Interaktionen –

³⁶ Diaz-Bone betont entsprechend: „Vorstellungen über das Soziale können irreale, ja kontrafaktische Inhalte haben, sie sind als Vorstellung dennoch real und haben reale, das heißt soziale Auswirkungen.“ (Diaz-Bone 2010: 22).

eingebettet in komplexe Verhältnisse, die sowohl horizontal als auch vertikal verkettet sind. Diese Bedeutungszuschreibungen zeigen Akteure sich in Interaktionen wechselseitig an und koordinieren auf diesen aufbauend die Situation (das gilt dementsprechend auch für Interviewsituationen). Die subjektiven Vorstellungen von Bildung und den Handlungsmöglichkeiten einer Lehrerin beispielsweise resultieren aus ihren Erfahrungen und aus einem historisch gewachsenen Bildungsverständnis (Lortie 2007; Reh 2003; Fabel-Lamla 2004). Diese manifestieren sich in einer Biografie. Das von Fritz Schütze entwickelte Konzept der Biografieforschung, das auch in dieser Arbeit zum Einsatz kommt, schließt unmittelbar an die Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus an (G. Rosenthal 2008: 27) und möchte Biografie als ein Schlüsselkonzept verstanden wissen, in dem sich individuelle Geschichte in historischen Momenten einbettet. Je nach historischem Zeitfenster können Biografien stärker oder geringer gesteuert werden, biografische Kompetenz – im Sinne einer Selbstkoordination von Biografie – erlangt werden. So waren Erfahrungen von Ost- und Westdeutschen unterschiedlichen Steuerungsprozessen unterworfen mit verschiedenen Anforderungen an das Individuum (Wingens 2000; Hitzler 1999).

Zudem ist die Bedeutungszuschreibung beeinflusst und gerahmt von der Gleichzeitigkeit verschiedener Situationen, wie dem Erleben eines herausfordernden Schülers, den Entscheidungen der regionalen Schulpolitik oder auch einem Gespräch mit der Schulleitung, aber auch dem lokalen Bildungssystem – diese Situationen sind miteinander verwoben.

„In den meisten Situationen, in denen Menschen in Bezug aufeinander handeln, haben sie im Voraus ein festes Verständnis, wie sie selbst handeln wollen und wie andere handeln werden. Sie haben gemeinsame und vorgefertigte Deutungen dessen, was von der Handlung des Teilnehmers erwartet wird, und dementsprechend ist jeder Teilnehmer in der Lage, sein eigenes Verhalten durch solche Deutungen zu steuern.“ (Blumer 1973: 97f.)

Subjektive Bedeutungen resultieren aus Beziehungen und Aushandlungen, sie sind *situiert*³⁷. Wenn wir also die Selbstsicht der Akteure in den Blick nehmen, gelingt dies in dieser Lesart nur konsistent, wenn wir ihre Situietheit, also ihre Eingebettetheit und ihre Erfahrungen, in die Wahrnehmungen analytisch einbeziehen. – der Symbolische Interaktionismus ist kein Konzept des methodologischen Individualismus (Diaz-Bone 2017: 395), sondern eröffnet von vorneherein eine relationale Perspektive auf die situative Aushandlung sozialer Wirklichkeit. Und ganz in diesem Sinne sollten in einer empirischen Analyse von Lehrer:innen eben nicht *nur* die Rolle (als Entscheider:in, Pädagog:in oder Habitusträger:in) und das darauf bezogene Handeln in den Blick genommen werden, wie es in der Professionsforschung häufig vollzogen wird oder Struck es mit dem Einsatz des Experteninterviews für Gatekeeper vorschlägt

³⁷ „Sozial und (damit in dieser Hinsicht) objektiv sind diese Perspektiven, wie Mead (1987) aufzeigt, weil unser Handeln von der primären Sozialisation an immer schon über den Austausch signifikanter Symbole auf konkrete oder generalisierte Andere abgestimmt ist.“ (Strübing 2002: 321)

(Struck 2000: 10).³⁸ Eben weil es sich bei Lehrer:innen um eine spannungsreiche Profession handelt, die Gestaltungsspielräume in einem weitgehend regulierten System gestalten, ist anzunehmen, dass sie über dramaturgische Selbstdarstellungskompetenzen verfügen, die zur Eindrucksmanipulation genutzt werden können (Goffman 2017 [1969]; Pfadenhauer 2003). Mich interessiert aber mehr als diese vordergründigen Rechtfertigungsordnungen die Lehrer:innen selbst: ihre Wahrnehmung ihres Alltages und ihre Handlungsorientierungen im Umgang mit den Schüler:innen. So ist zu fragen: Wie ist eigentlich die Situation, in der sich der Akteur verortet? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für sein Handeln? Blumer fasst es wie folgt zusammen:

„Im Wesentlichen besteht das Handeln eines Menschen darin, dass er verschiedene Dinge, die er wahrnimmt, in Betracht zieht und auf der Grundlage der Interpretation dieser Dinge eine Handlungslinie entwickelt. Die berücksichtigten Dinge erstrecken sich auf solche Sachen wie seine Wünsche und Bedürfnisse, seine Ziele, die verfügbaren Mittel zu ihrer Erreichung, die Handlungen und die antizipierten Handlungen anderer, sein Selbstbild und das wahrscheinliche Ergebnis einer bestimmten Handlungslinie.“ (Blumer 1973: 95)

Das grundlegende Interesse dieser Arbeit liegt darin, aufzuspüren, zu erklären und zu verstehen, *wie* Akteure ihre Sichtweisen entwickeln und *wie* sie die jeweilige empirische Welt herstellen; sie verankert sich daher in einem interpretativen Zugriff auf soziale Wirklichkeit. In ihrem interpretativen Zugriff auf soziale Wirklichkeit sucht die Arbeit also Regelmäßigkeiten sozialen Handelns wie Handlungsträgerschaften oder Institutionalisierungen zu erfassen und stets präsent zu halten, dass diese von Menschen hergestellt, reproduziert und verändert werden (können).³⁹ Es ist davon auszugehen, dass soziale Wesen in der interaktiven Aushandlung ein gemeinsames Fundament als Orientierungshilfe aktualisieren – Ordnungsbildung ist somit Bestandteil sozialer Interaktionen. Genau hier schließt Goffmans Frage an: „Aufgrund welcher Bedingungen gelingt es wem, welche Situationen wie zu definieren, und was folgt daraus für wen?“ (Goffman, zitiert nach Hitzler 1992: 456).

³⁸ Olaf Struck (1998; 2001) präferiert für die Auseinandersetzung mit Gatekeepern das Experteninterview – ich halte dies für herausfordernd. Experteninterviews interessieren sich für den Akteur in seiner spezifischen Rolle als Expert:in und geben Auskunft zu berufsbezogenem Handeln. Damit geraten z.B. Fragen der Gemeinsamkeiten von Expert:innen in der Erfahrungsaufschichtung nicht unmittelbar in den Blick. Im Falle von Lehrer:innen liegt in dem Anspruch, Erzählungen zu stimulieren, eine besondere Herausforderung. Meine Interviewpartner:innen sind geübte Redner:innen, sie werden als Expert:innen des schulischen Alltags alltäglich hinterfragt. Wie andere Expert:innen haben sie eine „reflexive Präsenz“ (Bogner/Menz 2001: 483). Hier sollten sie aber nicht nur in dieser Funktion sprechen, mich interessierte mehr als ihr Betriebswissen oder ihre Erklärungen, die sie in der Regel nutzen, um Eltern zu überzeugen. Ich hatte Interesse an den impliziten Regeln des Routinehandelns, der Gewohnheiten und Traditionen, ihrem Prozesswissen und ihrem Deutungswissen (ebd.: 484).

³⁹ Wohl am weitgreifendsten elaboriert ist die Frage nach den Methoden der Herstellung sozialer Wirklichkeit in der Ethnomethodologie (Keller 2012: 241f.).

3.2 ‚Soziale Sensibilität‘

Zur disparitätenmindernden Rolle der Lehrer:innen finden sich im Forschungsstand nur partikularistische Hinweise. Sie wird zurückgeführt auf politisierte, gewerkschaftliche Lehrer:innen, eine IGS-Lehrerin, die Priorisierung des Förderns im pädagogischen Handeln oder die Wahrnehmung eines vorhandenen, stützenden Netzwerks. Mit der gezielten Zuwendung zur Gesamtschule als Schulform, die sich im selektiven Schulsystem als Gegenmodell einer chancengerechteren Schule positioniert, hoffe ich, diese Diskussion weiter voranbringen zu können. Dabei frage ich, welche Handlungsstrategien die Lehrer:innen verfolgen und inwiefern diese Züge einer aktiven Herstellung von Chancengleichheit zeigen – sowohl in ihrer Selbstbetrachtung als auch in einem sozialwissenschaftlich informierten Diskurs, der sich inzwischen in der Debatte um die soziale Sensibilität von Professionen wiederfindet. Auf Letztere möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

Vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung der Lebenswelten der Klient:innen erfordert professionelles Wissen vermehrt Formen des *sozial sensiblen Handelns*. Damit ist mehr gemeint als Alltagswissen über die Herkunft der Klient:innen. Es bedarf eines expliziten, deklarativen Wissens – eines kommunikativen Austausches darüber. Soziale Sensibilität wird als Teil des professionellen Wissens diskutiert. Einen Anstoß zur Erforschung dieses Wissens gibt die Frage nach der professionellen Bedeutung von Habitussensibilität, die an Bourdieus Habituskonzept anschließt (vgl. Lange-Vester 2015; Lange-Vester u.a. 2019). Professionelle soziale Sensibilität geht demzufolge über die alltägliche Sensibilisierung für Sozialisationskontexte hinaus. Systematisch bezieht sie sprachliche Interaktionsroutinen, Erwartungshaltungen und bspw. alltagskulturelle Deutungsmuster in die Herstellung des Arbeitsbündnisses ein und versucht, diagnostizierte Distanzen aktiv zu überbrücken (Sander 2014a). Sie eröffnet eine „Vorstellung des sozialen Raumes, der die für soziale Akteure unterschiedlichen Handlungsoptionen modellhaft ausdrückt“ (Grundmann u.a. 2006: 238).

Die Bedeutung der reflexiven Grundhaltung für die Herstellung der Chancengleichheit hatte bereits Bourdieu betont (Bourdieu 1985). Sie ist im Sinne einer reflexiven Pädagogik in unterschiedlichen Bereichen – vor allem in der Diskussion um die soziale Passung – aufgegriffen worden (Rieger-Ladich u.a. 2006).⁴⁰ Die Professionsforschung deklariert die Anforderung – die bereits seit Jahren indirekt mitdiskutiert wird (Oevermann 1983; Gildemeister 1992) –, soziale Eigenschaften des Gegenübers zu berücksichtigen und „in seiner/ihrer zunächst eigen-

⁴⁰ Diese Anforderung der Reflexivität wird häufig verkürzt rezipiert in einem Rückbezug auf die Notwendigkeit einer biografischen Reflexion der eigenen Herkunft und Sozialisation – die eigentliche Komponente, nämlich die Spielregeln und das ‚Netz‘ der Strukturen (Bourdieu 1993) offenzulegen, kommt m.E. in diesem biografischen Rückbezug zu kurz.

sinnigen Erwartungshaltung an ‚die Welt‘ und damit auch an den eigenen ‚Fall‘ ernst zu nehmen“ (Sander 2014b: 11). Es soll darum gehen, „Alltagskulturen, Mentalitäten, Werte, Einstellungen etc., welche im Kontrast zu den Ressourcen als Handlungsorientierungen oder Handlungsdispositionen“ stehen und „das Handeln ‚an sich‘ unmittelbar bestimmen beziehungsweise erklären“ (ebd.: 10), im klientenbezogenen Handeln aufzugreifen. Schon Alfred Schütz verwies auf die in der Nähe und Art der Beziehung begründete Notwendigkeit eines ethnografischen Fremdverstehens der jeweiligen lebensweltlichen Bezüge (Alfred Schütz 2011). Dies impliziert einerseits den Blick auf die eigenen alltagskulturellen Erwartungshaltungen und Vorstellungen – sowie gleichzeitig die Erwartung an das Gegenüber in Hinblick auf Passung und Divergenzen. Neben der Auseinandersetzung mit kulturell divergierenden Ausgangspunkten gehört dazu auch die Sensibilität für vielfältige Lebensentwürfe und Erwartungshaltungen an den Professionellen. In der Diskussion um den Zustand dieser sozialen Sensibilität verschiedener Berufsgruppen zeigt sich eine elaboriertere Auseinandersetzung mit dem Habitus der Klient:innen vor allem im Kontext sozialer Arbeit. Die Beschäftigten in der sozialen Arbeit weisen eine besondere Nähe und Konfrontation mit Diversität der sozialen Lebenslagen der Klient:innen auf (z.B. durch Besuche in den Haushalten); anscheinend wird eine Auseinandersetzung hier zwangsläufig. Für den Bereich der Lehrer:innen hingegen finden sich primär alltagsweltliche, biografische Relevanzsetzungen der sozialen Sensibilität (Lange-Vester 2015; Fabel-Lamla 2004).

3.3 Forschungsfragen und Designentscheidungen

Die Ausgangsfragen dieser Studie: „Was verstehen Lehrer:innen unter Bildung? Wie beschreiben sie selbst ihre Aufgabe und ihr Handeln im schulischen Alltag? Und inwiefern wirken sie an der Herstellung sozialer Ungleichheit mit?“ bedürfen einer analytischen Gliederung des Phänomens und einer methodologischen Konzeption des Zugriffs auf den Akteur in seiner „definitionsmächtigen“ und „handlungswirksamen“ Position. Im Zentrum sollen demnach die Lehrer:innen selbst stehen, ihre Wahrnehmungen, Eindrücke, Vorstellungen und Handlungsorientierungen. Diese Perspektive nehme ich ein, um nach den Handlungsstrategien, insbesondere im Zugriff auf soziale Ungleichheiten, zu fragen. Dabei sind gerade in Kontexten professionellen Handelns die Frage nach der subjektiven Auseinandersetzung mit Handlungsfolgen im Abgleich zur Intention relevant, denn Handlungsspielräume und die Gestaltungsarbeit gehören zu den Grundbausteinen professionellen und pädagogischen Handelns. Gleichzeitig zeigt sich, wenn wir die Befunde der Studien einbeziehen, wie sehr Lehrerhandeln in Aufgaben und Handlungspraxis an diesen äußerlichen Zusammenhänge (Organisation, institutionel-

le Rahmenbedingungen, biografische Erwartungen, pädagogische Überzeugungen und gesellschaftliche Diskursen) orientiert sind.

Der Symbolische Interaktionismus verdeutlicht, dass Akteure wie Lehrer:innen ihren Handlungen eine Bedeutung zuschreiben und diese Bedeutung konstitutiv für ihr Handeln ist. Diese Dimension hat meines Erachtens im Zusammenhang mit den Handlungsorientierungen der Lehrer:innen im schulischen Alltag bislang zu wenig Aufmerksamkeit erfahren. Zumeist sind die Studien auf bestimmte Erklärungszusammenhänge zugeschnitten, etwa die soziale Herkunft oder das pädagogische Handeln. Wie sich die Handlungen aber in die Organisation und gesellschaftlich präsente Vorstellungen von Bildung und deren Ziele einschreiben, bleibt weitgehend außen vor. Ganz im Sinne einer interaktionistischen Orientierung geht es darum, aufzuschlüsseln, welche Bedeutung die Lehrer:innen ihrem Handeln eigentlich zumessen.

Meine erste Frage lautet: *Welche Ziele verfolgen Lehrer:innen? Was ist für die Lehrer:innen Bildung, was Bildungserfolg?*⁴¹

Es gilt zu fragen, was Akteure zu bewältigen haben und bewältigen wollen, wie sie es bewältigen bzw. welche Formen von Umdeutungen und Rechtfertigungen dafür eingesetzt werden, es nicht zu bewältigen, sowie warum diese als notwendig betrachtet werden (Helfferich 2012: 32). Der konzeptionelle Rahmen ist dabei weitgehend offen, um den Blick nicht bereits theoretisch auf bestimmte Praktiken, die Berufsbiografie oder die Milieuzugehörigkeit zu fokussieren – sondern Zusammenhänge und Wechselwirkungen in den Blick zu bekommen, die bislang zu wenig diskutiert wurden. Wichtig ist eine offene Erhebungsmethode, die den Interviewten die Möglichkeit eröffnet und offenhält, ihre Deutungen und Relevanzsetzungen möglichst frei zu entfalten. Mich interessiert gerade die Standortgebundenheit, die Perspektivität der Sinnsetzungen, wie sie die Person selbst zum Ausdruck bringt. Dazu ist das narrative, biografische Interview prädestiniert, hier kommen ‚Subjektives‘ und ‚Objektives‘, ‚Erlebtes‘ und ‚Erzähltes‘ zusammen (G. Rosenthal 2008: 166). Situationen werden geschildert, die stattgefunden haben, es wird ersichtlich, wie sie erlebt wurden und welcher Sinn ihnen heute gegeben wird – nicht zuletzt in der Art und Weise, wie davon erzählt wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2013: 29).

Die Standortgebundenheit des Erlebens belegt einerseits die Glaubwürdigkeit des Erzählten, andererseits ist sie in hohem Maße geeignet, über geschickte Kontrastierungen die Frage der Bedingtheit bestimmter Vorstellungen oder Orientierungen herausarbeiten zu lassen. Biogra-

⁴¹ Bohnsack fasst diesen konstruktivistischen Zugang am Beispiel von Kriminalität: „Es geht um die Frage danach, wie ‚gesellschaftliche Tatsachen‘ und ‚Wahrheit‘ im gerichtlichen Verfahren hergestellt werden – in Abgrenzung von einer AnalyseEinstellung, die darauf gerichtet ist, was Kriminalität oder Wahrheit ist.“ (R. Bohnsack 2003: 58)

fisches Erleben ist immer auch eine Erfahrungsaufschichtung, in die sich der sozio-kulturelle Lebensraum einschreibt.

Daher lautet meine zweite Frage: *Wie verlief der Weg zum Lehrerberuf? Was waren wichtige Stationen und Erfahrungen, was besondere berufliche Herausforderungen?*

Hintergrund sind die Verweise darauf, dass es sozio-kulturell tradierte Vorstellungen von Lehrersein gibt, die das Lehrerhandeln nachhaltig justieren. Um den bisher nur tentativen Hinweisen auf eine stärkere Leistungsfokussierung und einen omnipräsenten, ordnungsbildenden Einsatz von Ziffernnoten in Ostdeutschland nachzugehen, werden Lehrer:innen aus zwei Bundesländern mit unterschiedlicher Geschichte (s. Kapitel 4.3), Niedersachsen als westdeutsches Bundesland und Brandenburg als ostdeutsches Bundesland, verglichen. Noch besteht in den Lehrerbiografien die Möglichkeit, diese Spuren in den zwei unterschiedlichen sozio-historischen Kontexten anhand von Subjekterfahrungen zu vergleichen.⁴² Dafür sollten die Lehrer:innen im besten Falle bereits vor 1989/90 unterrichtet haben. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde gilt es zudem darauf zu achten, dass Akademiker:innen und Aufsteiger:innen interviewt werden. Mit der Studie von Gomolla und Radtke (2009) allerdings liegen deutliche Hinweise darauf vor, dass die Erfahrungen und Vorstellungen von Lehrer:innen ihrer organisationalen Einbettung verhaftet sind. Sie sind Akteure institutioneller Diskriminierung. Entgegen der Befunde von Gomolla und Radtke sind alle anschließenden Studien auf Lehrer:innen bezogen, ohne ihre organisationale Einbettung einzubeziehen. Die Mitgliedschaft in einer Organisation aber tangiert Handlungsorientierungen maßgeblich und so kann sie milieuspezifische Vorstellungen der Lehrer:innen aktualisieren oder auch brechen. Auch schaffen Organisationen eine soziale Welt die zu einem Erfahrungsraum der Lehrer:innen wird. Dem Zugriff auf die Lehrer:innen ist die Auswahl von Organisationen vorzuschalten. Ich wählte Gesamtschulen aus, mit der Idee, dass die Gesamtschullehrer:innen aufgrund der alltäglichen Begegnung mit einer wesentlich heterogeneren Schülerschaft eine besondere Sensibilität aufweisen (Hinweise darauf finden sich auch in den systematisch vergleichenden Studien von Fend (Fend 2013; 1976)). Es ist die Schulform, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren auf Einbezug sozial benachteiligter Gruppen angelegt ist und eine Pädagogik der Integration statt der Aussonderung (Tillmann 1995) entwickeln und proaktiv verwirklichen soll. Zudem zielte ich darauf ab, die von der Biografieforschung angeregten Überlegungen zur Neuorientierung bzw. Transition von Einstellungen um die Facette der organisationalen Einflüsse zu bereichern. An diesen Schulen führte ich Experteninterviews und Beobachtungen im

⁴² Aus dem gewählten Vergleich ergibt sich, dass die Lehrer:innen in meinem Sample über 45 Jahre alt sein sollten, um eine relevante biografische Prägung im geteilten Deutschland erfahren zu haben.

Schulalltag durch. Meine weiteren Interviewpartner:innen stammen von diesen Schulen und ich fragte gezielt nach ihrem Erleben und ihren Erfahrungen an ihrer Schule: *Wie sind die Lehrer:innen an die Gesamtschule gekommen und wie stehen sie zur Gesamtschule? Präferieren die Lehrer:innen vielleicht eine andere Schulform und/oder haben andere Erfahrungen mit dieser? Was läuft an ihrer Schule derzeit gut, was würden sie verändern wollen?*

Auf einer dritten Ebene – neben den historischen und organisationalen Spuren in den Lehrerperspektiven interessiert mich die Beschaffenheit der alltäglichen Bildungssituation. Studien zur Selbstwahrnehmung der professionellen Handlungskompetenzen der Lehrer:innen bleiben weitgehend unverbunden mit jenen zu den Alltagspraktiken der Lehrer:innen. Inwiefern Handlungsorientierungen und Handlungsvollzüge zusammenfallen, bleibt damit eine offene Frage. Aufzubrechen wäre dies – folgt man den Befunden, dass Selektieren und Bewerten zentrale Spannungen des Lehrerhandelns sind –, indem Praktiken der Bewertung kontrastiert werden. Ob sich Handlungsorientierungen verändern, wenn das Bewerten nicht über Ziffernoten, sondern über Berichte erfolgt, ist bislang nicht erforscht worden – lässt aber einen grundlegenden Beitrag zum Zusammenspiel von Praktiken und Handlungsstrategien der Lehrpersonen erwarten. Ich nehme dementsprechend eine Schule in mein Sample auf, die ohne Ziffernoten arbeitet, und mindestens eine Schule, in der mit Ziffernoten gearbeitet wird. So frage ich: *Wie ist der Unterricht gestaltet? Welche Ziele verfolgen die Lehrer:innen? Was sind aus ihrer Sicht besonders gute Leistungen, was schlechte?*

In den drei Fragekomplexen der Interviews sollte es gelingen, die Bedeutung von Bewerten (als Selektionsprozess), sozio-kulturellen und pädagogischen Überzeugungen und Einflüssen der Organisation in anschlussfähige Ergebnisse überzuleiten.

Die beabsichtigten Kontrastierungen im Sample, der Vergleich von Lehrer:innen eines neuen und eines alten deutschen Bundeslandes (1), von Gesamtschulen verschiedener Gründungsphasen (2) und verschiedener Bewertungsformen (3), mündeten in folgende Suchstrategien für das Sampling dieser Studie:

1. Ein ost- und ein westdeutsches Bundesland mit der Schulform Gesamtschule.
2. Gesamtschulen mit verschiedenen Bewertungsformen.
3. Lehrer:innen an diesen Gesamtschulen, dabei sowohl
 - a. Aufsteiger:innen und Akademiker:innen sein,
 - b. die bereits vor 1989/1990 unterrichtet haben.

Dabei frage ich, welche Handlungsstrategien die Lehrer:innen verfolgen und inwiefern diese Züge einer sozialen Sensibilisierung zeigen. Der theoretische Rahmen ist weitgehend offen, um den Blick nicht bereits konzeptionell auf Praktiken, Biografien und ihre Fallstrukturen oder die Milieuzugehörigkeit zu fokussieren – sondern die „ausschlaggebenden Faktoren der

Erfahrungsgenese“ zu identifizieren (Grundmann u.a. 2006: 248) und bestehende Wechselwirkungen in den Blick zu bekommen, die bislang zu wenig diskutiert wurden. Da alle Lehrer:innen an Gesamtschulen in einem neuen und einem alten deutschen Bundesland unterrichten, konnten die Ergebnisse gleichzeitig einem sozio-kulturellen sowie organisationalen Vergleich unterzogen werden. Mit diesem Vergleich werden Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten von Modernisierungsprozessen in einem Land und ihre Bedeutung für die ‚definitionsmächtigen‘ Akteure des schulischen Alltages sichtbar. Das mehrperspektivische Konzept versprach, in dem Zusammenspiel bzw. den Wechselwirkungen von Praktiken, Einbettungen und sozio-kulturellen Verkettungen, Bedingungen herauszuarbeiten, die Lehrer:innen als Handlungsträgerschaften im Umgang mit sozialer Ungleichheit qualifizieren.

4. Bildungssysteme im Wandel – der sozio-historische Vergleichshorizont

In Deutschland bietet sich – noch – die Möglichkeit, zwei unterschiedliche Erfahrungsräume anhand zwei unterschiedlicher Gesellschaftssysteme (DDR und BRD) zu betrachten. Ob das Bildungsverständnis einer von Planwirtschaft geprägten, sozialistischen Arbeitsgesellschaft Spuren hinterlassen hat und inwiefern es sich von den Bildungsvorstellungen einer marktwirtschaftlich-sozialen Demokratie unterscheidet, ist aufzuzeigen (Miethe 2007; Gehrman 2002; vgl. Below 2004: 137). Verfassungsrechtlich liegt die Aufgabe und Gestaltung der schulischen Bildung in Deutschland in den Händen der Bundesländer (Art. 30 GG), so habe ich für meine Studie zwei Bundesländer des reformiert-liberalen Bildungssystemtyps⁴³ (vgl. Below 2004: 36) ausgewählt, die am ehesten den „Idealen gesellschaftlicher Chancengleichheit und individueller Entfaltung (...) Rechnung“ tragen (ebd.: 188). Die Strukturen, die möglichen Übergänge und ihre Gestaltung, die Lehrpläne, die Fächer, die Gestaltung des Abiturs u.v.m. ähneln sich. Beide weisen eine schwache institutionelle Regulierung von Strukturen sowie eine schwache institutionelle Regulierung von Inhalten im Bildungssystem auf (ebd.).

Dem Vergleich von Brandenburg als neuem deutschen Bundesland und Niedersachsen als altem Bundesland gehen von den ‚sensibilisierenden Vorannahmen‘ (Blumer 1954) der Bedeutung divergierender Erfahrungsräume der Lehrer:innen aus. Die Lehrer:innen, die im Zentrum dieser Studie stehen, sind sozialisiert durch ihren eigenen Schulbesuch und ihr Studium in den 1970er und 1980er Jahren (in DDR oder BRD), ihre Berufserfahrung im Schulsystem (der DDR, der Wendezeit und der BRD) und den aktuellen Zustand des Schulsystems und die Bildungsdebatten. Die Unterschiedlichkeit bedingt sich aus zunehmend verblässenden System- und Transformationserfahrungen und der aktuellen bundesstaatlichen Ordnung, die Länderhoheiten in Bildungsfragen manifestiert. Diese Erfahrungsräume begreife ich als ermöglichende und begrenzende Bedingungen für die Subjekte, die sich zunächst nur im Überblick festhalten lassen (für die konkreten Wirkungszusammenhänge s. Kapitel 10). Ich werde im Folgenden einige dieser „Tiefen“ exemplarisch herausarbeiten, um die Auswahl meines Kontrastdesigns zu verdeutlichen und die daraus entstehende Sensibilisierung nachvollziehbar aufzubereiten.

⁴³ Susanne Below legt 2004 eine Studie vor, in der sie die Bildungssysteme entlang verschiedener rechtlicher, struktureller und sozial-statistischer Merkmale in Hinblick auf ihre Wirkungen im Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit analysiert. Sie unterscheidet „traditionell-konservative“, „reformiert-konservative“, „traditionell-liberale“ und „reformiert-liberale“ Bildungssysteme und kommt zu folgendem Ergebnis: „Für Jugendliche ist die Chance im reformiert-liberalen System, sich im Alter zwischen 16 und 19 Jahren im allgemeinbildenden Schulsystem zu befinden, annähernd doppelt so hoch wie im traditionell-konservativen System – wohlgeachtet, nachdem alle anderen Faktoren kontrolliert sind (bei Berücksichtigung jeweils unterschiedlicher Verteilungen von Arbeiterkindern, von Jungen und Mädchen, unterschiedlich gebildeten Vätern, Unterschieden beim Bildungsstatus von Elternteilen etc.)!“ (Below 2004: 174)

4.1 Leistungsbezogene und proportionale Chancengleichheit in BRD und DDR

Forschung aus der Zeit der DDR zu sozialen Ungleichheiten in der DDR liegt kaum vor. Grundlegend ist festzuhalten, dass Chancengleichheit ideologisch in der DDR ein zentrales Thema war: „Die neue Schule muß (...) so aufgebaut sein, daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Fähigkeiten und Anlagen garantiert“ (zitiert nach dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule). Für die Herstellung der Chancengleichheit spielte das Bildungssystem der ehemaligen DDR eine zentrale Rolle. Und in der Tat, unter den Bedingungen des Staatssozialismus, war der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen zunächst geringer als in marktwirtschaftlichen Staaten. Das Monopol der bürgerlichen Schichten sollte aufgebrochen und eine neue Führungsschicht ausgebildet werden. Aber auch im Sozialismus unterlag dies zeitbedingten Schwankungen. Bereits mit dem 1965 erlassenen Gesetz über das einheitliche Bildungssystem⁴⁴ schien der Anspruch der gleichen Bildungschancen für alle Gesellschaftsmitglieder realisiert. Die Dominanz des Herkunftsprinzips war seit den 1950er Jahren (durch die Bevorzugung von Arbeiter- und Bauernkindern) abgebaut worden, und das Leistungsprinzip fand Eingang.⁴⁵ In der Folge setzte auch die Bildungsplanung ein und veränderte die Allokationsmechanismen: Die Hochschulzugänge wurden deutlich beschränkt. So stieg die Ungleichheit der Bildungschancen in der DDR an und war am Ende ebenso stark und sogar stärker als in nicht-sozialistischen Staaten (Rijken 1996; Solga 1997). Ab 1970 lässt sich eine Verfestigung der Bildungsungleichheit beobachten: Die Macht der sozialen Dienstklassen reproduzierten sich zunehmend selbst (Solga 1997; 1995; Miethe 2007).

Jede Gruppe, so die wiederholt proklamierte Grundannahme, hat dieselbe Leistungsfähigkeit, und darum sollten alle die gleichen Chancen haben. Dies bedeutete im praktischen Handeln des Ausleseprozesses im Bildungs- und Erwerbssystem, dass Kinder unabhängig von Herkunft und Geschlecht entsprechend ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung in den jeweiligen Berufsgruppen exponierter Art vertreten sein sollten (Geißler/Meyer 2006: 289). Angenommen wurde, dass die strukturellen Ursachen der sozialen Ungleichheit nur zu beseitigen seien, indem der Ausbeutung der Menschen durch die Menschen gezielt entgegengesteuert wird. Ziel war es, eine „proportionale Chancengleichheit“ herzustellen (Solga 1995: 45) – eine Stra-

⁴⁴ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR in Kraft getreten am 25. Februar 1965, faktisch geändert durch Gesetz zur Änderung und Ergänzung der Verfassung der DDR (Verfassungsgrundsätze) vom 17. Juni 1990 (GBl. I S. 299), Art. 1 Abs. 2. aufgehoben durch die Schulgesetze der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen von 1991/1992.

⁴⁵ Aus dieser Phase der Konsolidierung des Leistungsprinzips mit einer hohen Ideologisierung der proportionalen Chancengleichheit stammen meine interviewten Lehrer:innen.

tegie, die in der Bundesrepublik partiell im Umgang mit der Gleichstellung der Geschlechter über Quotenregelungen verfolgt wird. In der DDR führte es im Rahmen der politisch dominanten Vorstellung zu einer Verschleierung der bestehenden Ungleichheiten – während in der westdeutschen Gesellschaft Ungleichheitsfragen beständig Teil des politischen Diskurses sind. Auch in der Bundesrepublik beinhaltet die Norm sozialer Gerechtigkeit die Norm der sozialen Chancengleichheit – diese fußt aber auf der Idee der „leistungsbezogenen Chancengleichheit“: Sie folgt der gesetzlich festgeschriebenen Norm, dass jede:r gleiche Chancen nach Fähigkeiten und Leistungen haben sollte, ungeachtet ihrer/seiner sozialen Herkunft bzw. des Einflusses, den diese sozialen Faktoren auf die Entwicklung der Fertigkeiten und der Leistungsfähigkeit haben.

In der DDR begründete sich die Idee ähnlich (Hadjar 2008). Sozial war die Gesellschaft geprägt von einer „übermäßigen sozialen Nivellierung“ (Geißler 2000), umgangssprachlich auch als „Gleichmacherei“ abgetan; so wurde insbesondere das Leistungspotenzial Hochqualifizierter und Selbstständiger im Einkommen, in der Arbeitsqualität und den Lebenschancen allgemein gebremst. Auf der einen Seite versuchte man konzentriert, Leistungsdefiziten entgegenzuarbeiten, während zugleich Leistung gebremst wurde, da sie keinen Mehrwert schuf. Die entscheidende strukturelle Ungleichheitsdimension lag nach Heike Solga nicht in der Profitmaximierung, sondern „in der Ausübung der Redistribution der Produktionsmittel sowie der produzierten Güter und Leistungen“ (Solga 1995: 48). Diese redistributive Macht versuchte man, „mit Hilfe von zunehmender Basisgleichheit zu legitimieren“ (ebd.): Hohes Einkommen war somit nicht notwendigerweise mit hoher Bildung verknüpft und umgekehrt – Entstratifizierung war die Folge (ebd.: 49). So vermittelte sich die Klassenlage nicht über Eigentum, sondern über „Heirat oder Platzierung im Erwerbssystem“ (ebd., S. 76). Zwar schloss sich in den 1980er Jahren das Fenster, die Sozialstruktur erstarrte und die Studienchancen von Arbeiterkindern waren schlechter als in der Bundesrepublik.⁴⁶ Aber die Konsequenzen dieser Gleichheitspolitik sind bis heute sichtbar: Bildungsverläufe und Familiengründung waren von einer erheblichen Standardisierung geprägt – die Normalbiografie war wesentlich länger verbreitet. Für die Bevölkerung machte sich nach der Wende bemerkbar, dass mit einem Anstieg des Wohlstandes die soziale Ungleichheit zunimmt. Soziale Unterschiede werden (wieder) sichtbar. Wahrgenommen werden deutlich höhere Abstände in Hinblick auf Einkommen, Besitz und Lebenschancen. Geißler fasst den Wandel wie folgt zusammen: „Die nach unten nivellierte Arbeiter- und Bauerngesellschaft, die „Gesellschaft der kleinen Leute“, verwandelt

⁴⁶ Diese Zusammenhänge sind inzwischen in verschiedenen Studien und auch durch Bildungsforscher:innen aus der ehemaligen DDR hinreichend belegt. Sie gehen aber immer auch von statistischen Zusammenhängen aus: In einzelnen Fällen mögen die Dinge sich anders verhalten haben.

sich nach und nach in eine differenzierte industrielle Dienstleistungs- und Mittelschichtengesellschaft mit stärkeren sozialen Abstufungen auf einem deutlich höheren Wohlstandsniveau, aber auch mit größeren sozialen Risiken“ (Geißler/Meyer 2006: 379). So wird in den neuen Bundesländern der sozialen Sicherung durch den Staat und der Abmilderung von Differenzen eine wichtigere Rolle zugeschrieben als den bürgerlichen Freiheiten (Meulemann 1995: 21f.). Modernisierungsvorsprünge der Systeme werden retrospektiv-ideologisiert ausgehandelt. In der Diskussion im Bildungsbereich steht dabei insbesondere das – auch bundesrepublikanische – Bekenntnis zur Chancengleichheit im Bildungssystem.

Um die Frage der Abwägung der Einflussfaktoren, welche die nach wie vor vorhandenen Unterschiede in den Vorstellungen, Werten und Orientierungen zwischen Ost und West erklären, spannt sich eine breite Diskussion (Uhlendorff 2001b; Meulemann 1995). Es ist anzunehmen, dass ein wesentlicher Einfluss von der erfahrenen Prägung in der DDR ausgeht,⁴⁷ und nicht mindern vom Erleben der Wendesituation und ihre Folgen.

4.2 Zur Situation nach der Wende

Zeitgleich hat sich die BRD als Marktwirtschaft zu einer von der Wohlstandsexplosion gekennzeichneten Gesellschaft entwickelt. Es folgten eine zunehmende Individualisierung – im Sinne eines Herauslösen der Menschen aus Großgruppen – und ein Fahrstuhleffekt, in dem es für alle Schichten aufwärts ging (Beck 1986). In einer in den 1970er Jahren vollzogenen Öffnung des Bildungssystems waren es zunächst die Arbeiterkinder vom (katholischen) Lande, die von der Bildungsexpansion profitierten (Geißler 2005). Heute befinden sich in der – systematisch und regelhaft – exkludierten Rolle die Kinder mit Migrationshintergrund in allen Bereichen: Gesundheit, Bildung und Einkommen. Allein Letzteres verweist auf eine wachsende Schere zwischen Reichen und Armen dieser Gesellschaft. Die Einkommen in Ostdeutschland glichen sich im Zuge der Transformation den westdeutschen langsam etwas an, alsbald stagnierte der auch heute noch deutliche Abstand. Es blieb das vieldiskutierte Gefühl abgehängt bzw. Bürger zweiter Klasse zu sein – auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung (mehr als in der Soziologie findet dieses Erleben seine Übersetzung in der Belletristik und im

⁴⁷ Keineswegs soll hier konstatiert werden, dass die DDR und der Transformationsprozess von allen Lehrer:innen einheitlich erlebt und mit einheitlichen Erfahrungsmustern verbunden wurde. Die Ergebnisse greifen Tendenzen auf und versuchen die Vielfalt der Erfahrungsmuster aufzubereiten. Fabel-Lamla verweist darauf, wie problematisch der Transformationsbegriff in diesem Zusammenhang ist, sei doch die damit implizierte Vorgabe einer Zielrichtung weder politisch noch auf Akteursebene ersichtlich. Vielmehr gab es eine radikale Umbruchsphase, in der vieles möglich schien und auf die eine Verengung der Gestaltungsmöglichkeiten folgte, die schlussendlich in einer Angleichung an die BRD-Gesellschaft resultierte (vgl. Fabel-Lamla 2004: 29). Reh nutzt deshalb den Begriff der „nachholenden Modernisierung“ (Reh 2003: 145), andere greifen auf die Kennzeichnung „reflexive Modernisierung“ zurück, in der die Gleichzeitigkeit verschiedener Prozesse bedeutsam gemacht wird (Beck u.a. 2014).

Film; es sei verwiesen auf (Engler u.a. 2018; Mau 2019) sowie stellvertretend auf die Filme von Andreas Dresen). Nachhaltig zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der Verteilungsgerechtigkeit zwischen ost- und westdeutschen Bürger:innen. Lediglich 18 % der Ostdeutschen sehen 2000 die Unterschiede im Land als gerecht an, im Gegensatz zu 47 % der Westdeutschen (Noll/Christoph 2004: 117). Die 82 % der Ostdeutschen mit wirtschaftlichen und sozialen Ungerechtigkeitsgefühlen befinden sich – im Vergleich zu den Westdeutschen – in einer ausgeprägt homogenen Gesellschaft: Sie sind einander näher in ihrer Herkunft, ihren Lebensverläufen und Bildungsabschlüssen und – das sei hinzugefügt – teilen ihren Alltag weitaus seltener mit Migrant:innen (Motte 1999).

Auf den ersten Blick stellt sich dennoch die Situation in beiden Bundesländern 20 Jahre nach der Wende ähnlich dar (vgl. Below 2004). Die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen ist 2012 mit 59,9 % für Brandenburg und 59,8 % für Niedersachsen in beiden Bundesländern relativ gleich (Statistisches Bundesamt 2012b). In Brandenburg sind 39,7 % der Schüler:innen berechtigt, ein Hochschulstudium aufzunehmen, in Niedersachsen sind es 32,3 %. Der Anteil der Gymnasiast:innen steigt seit 2000 in beiden Bundesländern, gleichzeitig nimmt der Anteil an Haupt- und Realschüler:innen ab. Schulwiederholungen sind in Niedersachsen häufiger als in Brandenburg. Im Jahre 2010 verlassen 6 % der Schüler:innen in Niedersachsen die Schule ohne Schulabschluss, in Brandenburg sind es 8,2 %. Zu berücksichtigen ist, dass in Niedersachsen eine Schulpflicht von neun Vollzeitschuljahren besteht, in Brandenburg von zehn. Wirft man einen Blick auf die Kinder und ihre soziale Herkunft, so sind die Risikolagen in Brandenburg und Niedersachsen ähnlich verteilt. In Niedersachsen allerdings weisen 4,4 % der Kinder mehr als drei Risikolagen auf – in Brandenburg nur 2,2 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 219). Zudem wird die Schülerschaft durch Zu- und Abwanderung heterogener (Zuwanderung erfolgt insbesondere im städtischen Raum und im Berliner Umland). Die Lehrer:innen werden demnach in Brandenburg mit neuen Phänomenen der Benachteiligung und Teilexklusion konfrontiert: So spielten etwa arbeitssuchende Eltern zu DDR-Zeiten keine Rolle; auch wenn eine Verfestigung wie in Westdeutschland durch z.B. die Kumulation von Risikolagen noch nicht erreicht ist. Auch die Wege in das Arbeitsleben sind vielfältiger geworden: Ostdeutsche Schulabgänger:innen sind seit der Wende konfrontiert mit Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel. Da etwa dreimal so viele Jugendliche eine Ausbildung beginnen als studieren, ist dies eine prägende Erfahrung (Below 2004). Die duale Berufsausbildung in den neuen Bundesländern funktioniert nur mit massiver staatlicher Stütze. Betriebsferne Ausbildungen und Warteschleifen erwarten viele Jugendliche. Die hohe Berufsorientierung zeigt sich in der fachlichen Flexibilität und großen Bereitschaft zur Mobilität der Jugendlichen.

Diese Ausführungen verweisen auf einen radikalen Wandel, der sich in Brandenburg (und allen anderen neuen Bundesländern) vollzogen hat. Zwar war der Ausbildungsstand der DDR-Bevölkerung höher – zehnjährige Schulbildung für alle –, aber die Bildungsexpansion verlief auf zwei Bahnen (Klemm u.a. 1992) und endete bei der höheren Bildung. Nur 8,3 % eines Jahrgangs ging nach der 10. Klasse auf die EOS über (dazu gehörten alle EOS-Lehrer:innen), das Bildungssystem war desbezüglich wesentlich kompetitiver – allerdings war neben Leistung die politische Einstellung (des Elternhauses) für den weiteren Bildungsweg maßgeblich (Mieth 2007: 36). Nach der Vereinigung setzte sich die – in der DDR gebremste – Bildungsexpansion im Bereich der „höheren“ Bildung radikal fort: von ehemals 8 % Abiturient:innen auf ca. 30 % Anfang 2000. Der Anteil der 16- bis 19-jährigen Schüler:innen im Bildungssystem verdoppelte sich von 1981 bis 1997 (Below 2004: 139). Die schulische Selektion verlagerte sich nach vorne, bereits nach der sechsten (bzw. in vielen Bundesländern nach der vierten) Klasse stand nun die Wahl der weiterführenden Schule an. Der zweite Bildungsweg hat mit der Vereinigung nachhaltig an Bedeutung verloren. Die duale Ausbildung wird in den ostdeutschen Bundesländern weiterhin höher wertgeschätzt als in den westdeutschen Bundesländern. Die Ausbildungstradition der Facharbeiterlaufbahn findet hier ihre Fortsetzung – ein Äquivalent zu den Fachschulen gibt es in dieser Weise allerdings nicht mehr. Im Kontrast zu dieser deutlichen Bildungsexpansion steht jedoch die Wahrnehmung der Bevölkerung: In den neuen Bundesländern sind zwei Drittel der Befragten der Meinung, dass im derzeitigen Bildungssystem nicht jeder die Möglichkeit hat, sich „ganz nach seiner Begabung und seinen Fähigkeiten auszubilden“ (C. Kramer 1998: 103). 75 % der Befragten im Osten sind der Meinung, dass eine Bildungsungleichheit durch soziale Herkunft besteht; im Westen sind es 50 % (ebd).

Mit diesem oberflächlichen Einblick in das Zusammenwirken von Arbeitsmarkt, politischem System und Wahrnehmung von Ungleichheiten kann nur ein Eindruck vermittelt. Deutlich wurde, dass es zwischen Ost- und Westdeutschland Unterschiede gibt – in der Betonung des Berufslebens, in der Hervorhebung des Leistungsprinzips und im Glauben an den gerechten Vollzug desselbigen. Wie Bildungswege zu verlaufen haben und in Berufsbiografien münden, ob es gilt, alle gleich zu behandeln – und unter welchen Bedingungen Ungleiches auch ungleich behandelt werden kann –, diese Überzeugungen und Erwartungen einzelner sind in diese konjunktiven, partiell divergierenden Erfahrungsräume eingebunden. Spielen Vorstellungen von einer proportionalen Chancengleichheit für die Lehrer:innen der ehemaligen DDR noch eine Rolle? Sind sie sensibler für gesellschaftliche Ungerechtigkeiten? Es stellt sich die Frage inwiefern Lehrer:innen Erwartungen und Überzeugungen mittragen oder sich – im Ethos der chancengerechteren Gesamtschule – dezidiert von ihnen abgrenzen.

4.3 Der Erfahrungsraum der Interviewten

Die Lehrer:innen, die ich in meiner Studie einbezog, haben das Bildungs- und Ausbildungssystem der 1970er und 1980er Jahre durchlaufen. In Westdeutschland war zu dieser Zeit die Einführung der ersten Gesamtschulen als Schulversuch durch den Bildungsrat nach 1967 ein zentrales bildungspolitisches Thema (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). Die Gesamtschule wurde in der Folge zu einem politischen Streitobjekt: Für die einen war sie innovative Gegenkraft, für die anderen sozialistische Hochburg (vgl. Wenzler 2003). 1982 wurde der Schulversuch in einigen Bundesländern für gescheitert erklärt (z.B. Bayern), in anderen als erfolgreich befunden (z.B. Nordrhein-Westfalen). So finden sich in der deutschen Schullandschaft Gesamtschulen, die aus den Schulversuchen hervorgehen, sogenannte Experimentierschulen; andere Gesamtschulen sind nach 1980 neu etabliert worden. Während in der BRD die Hinwendung zur Individualität im Zuge der Reformpädagogik diskutiert wurde, war das DDR-Schulsystem von Einheitlichkeit und Zentralismus geprägt. In der ehemaligen DDR war ein Einheitsschulsystem⁴⁸ etabliert – nach der polytechnischen Oberschule von der 1. bis zur 10. Klasse ging es für wenige auf die erweiterte Oberschule von der 11. bis 12. Klasse bis zum Abitur (Below 2004: 81). Die Deklaration „Einheitsschulsystem“ ist dabei zu differenzieren, denn neben der POS und EOS gab es insbesondere in den größeren Städten ein kaum „überschaubares Spektrum an speziellen Schulen, Klassen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystem“ (Zymek 1996: 40f.), sodass das Schulsystem der ehemaligen DDR in den 1980er Jahren in sich stärker differenzierter war, als es erschien. Dennoch zeichnete sich die Bildungspolitik durch Kontinuitäten im hohen Maße aus: (1) Zentralistische Bildungspolitik mit einer einheitlichen Steuerung des Bildungswesens, (2) marxistisch-leninistische Partei-Ideologie, die den Alltag durchdringen sollte, (3) zentrale Wirtschaftsplanung, in der jede:r einen Arbeitsplatz finden und dazu Lehrer:innen als Berufslenker:innen das wirtschaftlich ertragreiche Handeln sichern sollten und (4) dem über eine ideologische Ausbildung und geteilter politischer Gesinnung, dem Gemeinwesen verpflichtete Lehrer:innen (Anweiler 1990: 12).

Für den Bildungsalltag galt es, sozial schwache Schüler:innen zu fördern: Ziel sollte es sein, allen Schüler:innen das Erreichen des jeweiligen Klassenziels zu ermöglichen, so dass die Klassen nach Ende des Schuljahres geschlossen in die nächsthöhere Stufe wechseln konnten. So erreichten nahezu alle Schüler:innen die 10. Klasse. Zur erweiterten Oberschule gingen

⁴⁸ Die Geschichte des Bildungswesens der DDR lässt sich in drei Etappen einteilen; die von mir interviewten Lehrer:innen erfuhren ab 1961/62 das Bildungswesen, welches in die letzte Etappe des Aufbaus des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens fiel (A. Fischer 1992: 28).

nur 8,3 Prozent über. Die Anordnung zur Aufnahme in die erweiterte Oberschule von 1981 besagt:

„Für die erweiterte Oberschule und für die Berufsausbildung mit Abitur sind Schüler auszuwählen, die sich durch gute Leistungen im Unterricht, hohe Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie politisch-moralische und charakterliche Reife auszeichnen und ihre Verbundenheit mit der Deutschen Demokratischen Republik durch ihre Haltung und gesellschaftliche Aktivitäten bewiesen haben (...) Hervorragende Leistungen von Eltern beim Aufbau des Sozialismus sind bei der Entscheidungsfindung zu beachten.“ (A. Fischer 1992: 64)

Neben der Leistung waren somit Charaktereigenschaften, Einstellung, Engagement und sogar elterliche Einstellung für den Übergang relevant. Lehrer:innen hatten Verhalten und Leistung zu bewerten und sogar direkt auf das elterliche Umfeld einzugehen. Ein Lehrplan schrieb den Lehrern und Lehrerinnen in der DDR sehr genau vor, was im Unterricht zu geschehen hatte. Die Rollenverteilung war definiert: „Die meisten Lehrer [sind] um die verantwortliche Wahrnehmung ihrer führenden Rolle bemüht. [Lehrer werden zu den] eigentlichen Akteuren des Unterrichts, und ein Teil neigt überdies dazu, sich mehr auf den Stoff als auf die Jugendlichen zu konzentrieren.“ (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR IE/ Abteilung Soziologie des Bildungswesens 1983: 43f.). Schule und Lehrer:innen waren damit ein Instrument der Herrschaft und mit dem politischen Regime eng verwoben. „Die Schule gilt als Instrument der Durchsetzung der Interessen des Sozialismus“ (Margot Honnecker 1968). Die Vermittlung von Normen und Werten wie Pünktlichkeit und Betragen dienten der Reproduktion der Legitimität der Herrschaftsverhältnisse – wobei die Lehrer:innen als Ausführende eines geplanten Erziehungssystems konzipiert und auch kontrolliert wurden (Hoyer/Kimpel 1996: 15ff.). Etwa die Hälfte der befragten Schüler:innen „gab als die hauptsächlichste Erfahrung, die man als Schüler einer Schule macht, die Erkenntnis an, in einer untergeordneten, von den Praktiken der Lehrer abhängigen Position zu sein, aus der heraus kein Widerspruch geduldet wurde, auf Forderungen und Entscheidungen der Lehrer keinen Einfluss ausüben zu können“ (Below 2004: 90). Mit der Wende wurden verfassungsmäßig und schulrechtlich neue Grundlagen eingeführt, die – neben neuen Verwaltungsstrukturen – die Stärkung der Eltern- und Schülerbeteiligung zur Folge hatten. Curricular waren die Lehrer:innen wesentlich freier, insbesondere in der teilweise chaotischen Umbruchsphase, die bis zur Konsolidierung ca. 1994 andauerte (für einen Überblick zu den Phasen der Transformation, s. Fabel-Lamla 2004: 31f.). Weg fielen alte Inhalte politisch-ideologischer Art: Staatsbürgerkunde, Wehrunterricht und die einheitlichen ideologischen Orientierungen aus den Lehrplänen. Neue Fächer wie politische Bildung oder Ethik kamen hinzu. Wesentlich zum Verlust der „führenden Rolle“ trug auch die Aufhebung der engen Verzahnung zwischen Schule und Betrieb sowie Schule und Partei (bzw. der ‚Freien Deutschen Jugend‘) bei. Entscheidungen über Zugänge zu bestimm-

ten Berufsbereichen wurden aus den Händen der Lehrer:innen in die Hände der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten verlegt. Die Lehrer:innen verloren ihre Schlüsselstellung als Berufslenker:innen im Dienste der volkswirtschaftlichen Bedarfe und politischen Ideologie. Darüber hinaus hatten sie es mit Zuschreibungen zu tun, die eine übertriebene Abwertung transportierten, wie die Aussage „Lehrer in der DDR sei kein Beruf, sondern eine Diagnose“ (H.-J. Maaz 1992: 27) verdeutlicht.⁴⁹

Trotz erheblichem strukturellen Wandel konstatieren unterschiedliche Studien, dass die Lehrer:innen nur auf formaler Ebene mit Anpassung reagierten, den Neuerungen distanziert gegenüberstanden und im Alltag eher auf Altbewährtes zurückgriffen (Tillmann/Reh 1994; Döbert 1997; Combe/Buchen 1996). Anders gewendet, der institutionelle Wandel gab Handlungsoffenheit vor und damit gleichwohl Möglichkeiten, Handlungsrouinen aufrechtzuerhalten:⁵⁰ Alltägliche Routinen und habitualisierte Verhaltensweisen gehen von einem in das andere System über (Fabel-Lamla 2004: 15f.). Die Konstitution von Handlungssicherheit und die Erfahrung von Unsicherheiten spielen hier eine maßgebliche Rolle – Döbert konstatiert, dass die äußeren Reformen abgeschlossen seien, die inneren aber nicht (Döbert 1997). Mehr oder weniger angekommen in der neuen Ordnung, standen die ostdeutschen Lehrer:innen nun in einer neuen Relation – zu ihren westdeutschen Kolleg:innen. Schulbesuche und/oder neue Kolleg:innen aus dem Westen verdeutlichten Unterschiede in der Wertschätzung durch divergierende Gehälter und berufliche Sicherheiten (Beamte vs. Angestellte). In die öffentliche Diskussion gelangten eher die pädagogischen Differenzen, die pauschale Typisierungen provozierten (Klier 1990). Hoyer beurteilt diese Einflüsse auf die Lehrerschaft als eine „Quelle gruppenspezifischer und individueller Anpassungsstrategien, die möglicherweise mit Entmündigungen verbunden sind oder als solche wahrgenommen werden, zur beruflichen Apathie beitragen und endogene Entwicklungspotentiale verschütten. (...) So gesehen sind Ursachen für Anpassungsschwierigkeiten, Handlungsblockaden und Akteursdefizite nicht allein aus der Vergangenheit zu erklären. Ein viel größeres Gewicht scheinen Zumutungen der Ge-

⁴⁹ Maaz spricht von einer grundsätzlichen Deformierung aller Bewohner:innen der DDR; das repressive System habe die Individualität gehemmt und den eigenen Willen gebrochen: stillsitzen, etwas leisten, sich beherrschen, Gehorsam leisten, die Führungsrolle der Erwachsenen anerkennen – all dies sei durch die frühe Trennung von der Mutter (sic!) besonders wirksam gewesen (H.-J. Maaz 1992: 25ff.; kritisch dazu Ahbe 1992). Diese auch unter der Symbolik des gemeinsamen „Töpfchen-Sitzens“ verhandelten einseitigen Zuschreibungen werden bis heute höchst ambivalent diskutiert (Alheit u.a. 2004). Vgl. auch das Buch von Klier (1990), welches Reh (2003: 106ff.) als Anlass für eine erneute Auseinandersetzung nimmt.

⁵⁰ Wie Kollmorgen (2009) es fasst, bezieht die Forschung sich hier zum einen auf die „nachholende Modernisierung“ von außen und oben, im Sinne einer Implementations- und Anpassungslogik, und bringt diese in Diskussion mit der Frage nach der Modernität von innen und unten, dem Subjektsein der Ostdeutschen. Hier schließt auch die Lehrerforschung zu den Biografien ostdeutscher Lehrer:innen an (Fabel-Lamla 2004; Dirks 2000; Reh 2003).

genwart für die Lehrerinnen und Lehrer zu sein“ (Hoyer/Kimpel 1996: 10). Die Debatte ist letztendlich nur empirisch zu beantworten.

So wurde im Bildungswesen überwiegend eine Anpassung an das westdeutsche (Bildungs-) System vollzogen – eine „nachholende Modernisierung“ (Geißler 2000). Der Lehrerberuf war von der Umgestaltung durch Übernahme einer neuen institutionellen Ordnung westdeutscher Art geprägt. Hoyer stellt fest:

„1. Statt individueller Förderung in leistungsheterogen zusammengesetzten Lerngemeinschaften (innere Differenzierung), individuelle Förderung durch schultypbezogene Auslese in weitestgehend leistungshomogenen Schulklassen (äußere Differenzierung). 2. Statt verpflichtendes und kontrolliertes Engagement für eine ‚harmonische‘ Sozialisation aller Schüler(-innen), Förderung der familialen und individuellen Eigenverantwortung für Persönlichkeitsentwicklungen“ (Hoyer 1995: 100).

Zumindest strukturell vollzog sich dieser Wandel rasant: Nach der Wende hat Brandenburg sich am Berliner Schulsystem orientiert und über 300 Gesamtschulen neben dem inzwischen aufgebrochenen, dreigliedrigen Schulsystem eingerichtet, bzw. polytechnische Oberschulen überführt (Tillmann 1994: 71). In diesem Rahmen lässt sich eine dritte Welle von Gesamtschulgründungen infolge der Wiedervereinigung sowohl in Ost- als auch Westdeutschland verzeichnen.⁵¹ Triebkraft erhielt diese Welle zunächst durch die TIMMS- (Lehrke u.a. 1997) und später durch die PISA-Befunde (Baumert 2001), die die Durchlässigkeit des Bildungssystems wieder auf die politische Agenda brachten. Zugleich erweisen sich Schulformen, in denen Schüler:innen mit unterschiedlichem Lernniveau unterrichtet werden können, in Zeiten schwindender Bevölkerung als attraktiv.

⁵¹ Mitter konstatiert 1994 eine verzögerte bzw. rückständige Entwicklung in Deutschland (Mitter 1994: 287). In Europa herrscht das Modell der integrativen Gesamtschule vor. Auch in den postkommunistischen Staaten Mittel-, Ost- und Südeuropas lässt sich eine Umgestaltung der herkömmlichen Einheitsschule zu einer differenzierten Gesamtschule beobachten – damit zählen die deutschsprachigen Länder zu den wenigen, an denen sich Gesamtschulen, wenn überhaupt, nur als „Angebotsschulen“ oder „Versuchsschulen“ im traditionell gegliederten Sekundarbetrieb entfalten konnten.

5. Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Auf der Ebene des derzeitigen Bildungssystems habe ich zwei Bundesländer ausgewählt, deren Schulsystem (nach der Wiedervereinigung) über viele Gemeinsamkeiten verfügt. Auch beschränkte sich die Auswahl aufgrund verfügbarer Zeit- und Geldressourcen sowie der potenziellen Zugangsmöglichkeiten zum Feld.⁵² Einen Vergleich von Stadtstaaten, der räumlich nahelag,⁵³ schloss ich aufgrund deren besonderer Stellung aus (Below 2004: 80). Brandenburg und Niedersachsen erfüllen alle Voraussetzungen für einen Vergleich: Die Strukturen, die möglichen Übergänge und ihre Gestaltung, die Lehrpläne, die Fächer, die Gestaltung des Abiturs u.v.m. ähneln sich; beide lassen sich als „reformiert-liberal“ begreifen (ebd.: 37). Beide weisen eine schwache institutionelle Regulierung von Strukturen sowie eine schwache institutionelle Regulierung von Inhalten im Bildungssystem auf (ebd.).

5.1 Gesamtschulen im niedersächsischen und brandenburgischen Bildungssystem

Auf der institutionellen Ebene entschied ich mich in meinem Design für eine Schulform: die Gesamtschule.⁵⁴ Gesamtschulen wurden 1969 mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ als Versuchsschulen in Deutschland eingerichtet. Ihr genuines Ziel war (und ist) der Abbau von Bildungsbarrieren sozial benachteiligter Gruppen und eine „Pädagogik der Integration statt der Aussonderung“ (Tillmann 1995: 72). Dazu sollen Kinder möglichst lange gemeinsam lernen – nicht nur unter einem Dach, sondern in einem Raum. Niedersachsen gehört zu den Bundesländern, die diesen Versuch genutzt haben und erste Gesamtschulen unter wissenschaftlicher Begleitung eröffneten. (Bönsch 2006). Gesamtschulen gelten als die chancengerechteren Schulformen; zumindest für bildungsferne Kinder ist belegt, dass das Gesamtschulsystem ihnen einen besseren Zugang zu höheren Abschlüssen ermöglicht (Köller 2008; Bönsch 2006). Zur Gesamtschule und der Frage nach ihrer vermeintlich egalisierenden Wirkung gibt es im deutschsprachigen Raum überraschend wenig Publikationen (Fend 2013). Ob die soziale Herkunft auch an Gesamtschulen einen hohen Einfluss auf die Leistung hat ist strittig. Fend verweist in einer bislang einzigartigen Stichprobe auf die Förderleistung und kann die Idee der chancengerechteren Schule bestätigen (Fend 1976), Kai Maaz, Franz Baeriswyl und Ulrich Trautwein hingegen halten über

⁵² Die ausgewählten Schulen befanden sie sich in einer finanziell und zeitlich zu bewältigenden Distanz zwischen Beschäftigungs- und Wohnort. Weiterhin kommt zum Tragen, dass die Forscherin in beiden Schulsystemen sozialisiert wurde. Sie konnte so auf zahlreiche Informationen und Netzwerke zurückgreifen, was den Feldzugang (überwiegend) erleichterte und für ein besseres Verständnis der Relevanzsetzungen der Interviewten sorgte. Auch besteht die Hoffnung, so einer einseitigen Forscherperspektive durch Zuordnung eines eigenen Kontextes als Vergleichsfolie für den „fremden“ Kontext vorzubeugen.

⁵³ Ausgangspunkt meiner Interviewreisen war mein zeitweiliger Wohnort Hamburg.

⁵⁴ Aufarbeitungen der Geschichte der Gesamtschule gibt es in guter Form bei Köller (2008) und Tillmann (1996).

30 Jahre später fest, dass Gesamtschulen ebenso selektiv sind wie andere Schulen auch (K. Maaz u.a. 2013). Dabei verbergen sich hinter dem statistischen Label zunehmend diverse Schulkulturen, was die Idee der integrativen Gesamtschule verwässert. So war der Verzicht auf Ziffernnoten in den 1980er Jahren noch weiter verbreitet als heute. Darüber hinaus gibt es Indizien, die dafür sprechen, dass die Leistungsstände der Abiturient:innen an Gesamtschulen nicht denen der Gymnasiast:innen entsprechen (vgl. Köller u.a. 1999).⁵⁵ Verglichen mit Gymnasien ist das Leistungsniveau geringer, nachgewiesen ist aber, dass leistungsschwächere Kinder in ihren Leistungen von der Gesamtschule profitieren.⁵⁶ Das Angebot der (integrierten) Gesamtschulen unterscheidet sich erheblich von Schule zu Schule, zum Beispiel nach Angebot der Schulabschlüsse, nach Differenzierungsformen oder nach Einsatz der Lehrkräfte. Zudem sind sie in unterschiedliche Schullandschaften eingebunden, leiden nicht selten unter einem Abschöpfen der leistungsstarken Schüler:innen, dem sogenannten „Creaming-Effekt“ durch die Gymnasien (Horstkemper u.a. 1982: 79ff.). So ist es zumindest fragwürdig, ob man überhaupt von einer Gesamtschule als Schulform sprechen kann und nicht weitere Differenzierungen notwendig wären, denn: „Ganz offensichtlich unterscheiden sich nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft“ (Baumert u.a. 2006: 96).

In den beiden Bundesländern Niedersachsen und Brandenburg ist der Erwerb des Abiturs, der Fachhochschulreife sowie der Realschul- und der Berufsbildungsreife an der Gesamtschule möglich. An den Gesamtschulen finden sich zwischen 15 und 20 % einer Schülerkohorte wieder (wobei die Zugänge schwanken). Die Schüler-Lehrer-Relation ist in Brandenburg und Niedersachsen durchschnittlich ähnlich, mit einer Klassenfrequenz von 21 Schüler:innen pro Klasse, wobei an den Gesamtschulen die Anzahl der Schüler:innen in den Klassen tendenziell etwas höher ist als im Bundesdurchschnitt (Statistisches Bundesamt 2012a: 40). Gesamtschulen sind in beiden Bundesländern eine Schulform neben anderen: Der Ruf der Gesamtschule ist bis heute ambivalent. Vor dem Hintergrund von bestehenden Alternativen und Wahlmöglichkeiten ist sowohl für Lehrer:innen als auch Schüler:innen davon auszugehen, dass ihrem Zugang zur Gesamtschule als Schulform eine Entscheidung vorausgeht, die auf einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gesamtschule verbunden ist.

⁵⁵ Diese Kritik dürfte sich mit der Einführung des Zentralabiturs erledigt haben.

⁵⁶ Die Vergleichbarkeit von Schulleistungen unterschiedlicher Schulformen ist aufgrund der unterschiedlichen Durchmischung der Schülerschaft umstritten (angetrieben erneut durch Köller u.a. 2000; Köller 2008). So stellt es für Gesamtschulen häufig eine besondere Herausforderung da die leistungsstärkeren Schüler:innen anzu werben. Strategien der Gesamtschulen kann sein, sich attraktiver für Akademikereltern aufzustellen, indem sie Lateinunterricht und die Orchesterklasse einrichtet.

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Mit Blick auf die jeweiligen Landesverfassungen zeigt sich eine unterschiedliche Auftragsgestaltung: In der *Niedersächsischen Landesverfassung* ist ein Recht auf Bildung für jeden Menschen fixiert (Art. 4, Verf. ND). Weitere Einlassungen bezüglich der Ziele oder der Gestaltung des Schulsystems sind nicht vermerkt. In der Verfassung des Landes *Brandenburg* ist ebenfalls das „Recht auf Bildung“ fixiert (Art. 29, Verf. BRB), mit besonderem Verweis auf gleichen Zugang für jeden, „unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage und seiner politischen Überzeugung. Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen sind besonders zu fördern“ (Art. 29, Abs. 3, Verf. BRB). In diesem Sinne bekennt sich Brandenburg, welches seit der Wiedervereinigung sozialdemokratisch regiert wird, zu einem möglichst sozial durchlässigen Schulsystem, in dem lange gemeinsam gelernt wird: „Das Schulwesen muß Offenheit, Durchlässigkeit und Vielfalt der Bildungsgänge gewährleisten.“ (Art. 30, Abs. 3, Verf. BRB) Der Übertritt in die weiterführende Schule erfolgt in Brandenburg nach der sechsten Klasse, während er in Niedersachsen nach der vierten Klasse erfolgt.

Gesamtschulen in Niedersachsen sind in unterschiedlichen Formen anzutreffen, allgemein wird zwischen der integrierten Gesamtschule (IGS) und der kooperativen Gesamtschule (KGS) unterschieden (Tillmann 1979). 107 dieser Schulen (37 KGS, 70 IGS) gab es 2011 in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). Der Ausbau der Gesamtschulen vollzieht sich in Niedersachsen in Wellenbewegungen, der Hintergrund ist, dass Niedersachsen seit 1951 mehrere Regierungswechsel von CDU und SPD und damit Richtungswechsel in der bildungspolitischen Orientierung durchschritten hat. Davon zeugen zahlreiche Schul(system)reformen (Herrlitz 2013). Besonders anschaulich zeigt sich dies am Umgang mit den Gesamtschulen: „Nach der Gründungsphase von 1971 bis 1975, in der 31 sehr große Gesamtschulen entstanden, gab es ein Gründungsverbot von 1976 bis 1989. Von 1989 bis 2003 verdoppelte sich die Zahl der Gesamtschulen. In dieser Phase entstanden die kleineren vierzügigen Gesamtschulen. Von 2003 bis 2008 gab es ein zweites Neugründungsverbot. Danach wurden 2009, 2010 und 2011 39 weitere Gesamtschulen genehmigt und gegründet.“ (Hildebrandt 2011: 12). Gesamtschulen lassen sich in Niedersachsen demnach als Spielball der Reformpolitik fassen (Herrlitz 2013).

Die IGS in Niedersachsen lässt sich als „Einzelschule besonderer Prägung innerhalb eines reichhaltigen Schulangebots“ bezeichnen (Köller 2008: 445). Der Unterricht wird flexibel und vielfältig innerhalb einer Schule organisiert. Kerngedanke ist die Fachleistungsdifferenzierung, ein Wahlpflichtangebot sowie Kerngruppenunterricht. An einer KGS bleibt die Zergliederung der drei Schulformen unter einem Dach bestehen. Das Zusammenfassen in einem Schulzentrum soll die organisationale und curriculare Abstimmung sowie den Wechsel zwischen den Schulformen erleichtern (Köller 2008: 441). Ich habe mich vor diesem Hinter-

grund entschieden, insbesondere die IGS als Schulform in den Blick zu nehmen, in denen die Lehrer:innen mit alltäglicher Heterogenität konfrontiert sind. Die IGS nahmen 2008/09 4,9 % der Schülerinnen auf, 2011/12 waren es 15,2 % (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 3). Weit mehr Eltern würden ihren Kindern gerne den Besuch einer solchen Gesamtschule ermöglichen: 2010 waren die Anmeldezahlen weit über den Kapazitäten der Gesamtschulen, dabei ist die IGS die beliebteste Form (ebd.: 37).

Zum Zeitpunkt meiner Erhebung (2011–2013) erhielten die Schüler:innen in Niedersachsen wieder nach der vierten Klasse⁵⁷ eine Schullaufbahneempfehlung, über die Schulform entscheiden abschließend die Eltern. Das aktuelle Schulgesetz sieht vor, dass die Grundschulen die Eltern von der 3. Jahrgangsstufe an beratend begleiten (Kropf u.a. 2010: 410),⁵⁸ eine Aufgabe, die die Lehrer:innen übernehmen. Unterschieden wird die Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialempfehlung. 2010/11 – zum Startzeitpunkt meiner Erhebung – verließen 21,1 % der Schüler:innen die Grundschule mit einer Hauptschulempfehlung, 39,3 % mit einer Realschulempfehlung und 39,7 % mit einer Gymnasialempfehlung. Dabei zeichnet sich ab, dass die Lehrer:innen zunehmend weniger Schüler:innen auf die Hauptschule empfehlen, dafür nimmt der Anteil der Realschulempfehlungen seit 1999 zu, der Anteil der Gymnasialempfehlungen steigt seit einigen Jahren kontinuierlich. Die mit dem Schuljahr 2011/12 begonnene Einführung der Oberschulen, welche die verschiedenen Schulzweige von Klasse 5 bis 10 vereinen, war für meine Interviews noch nicht relevant, zeigt aber das Wiederaufflammen des politischen Willens zum gemeinsamen Lernen – wenn dies auch teilweise auf schwindende Schülerzahlen insbesondere in ländlichen Regionen zurückzuführen ist.

Anders stellt sich die Gesamtschulposition in *Brandenburg* dar. Mit dem klaren Bekenntnis zu einer chancengerechten Schulstruktur verbindet sich der ‚späte‘ Übergang nach einer sechsjährigen Grundschulzeit. Brandenburg hat 1990 als einziges neues Bundesland die Gesamtschule flächendeckend eingeführt zunächst in diverser Form, von Klasse 1 bis 10, von Klasse 7 bis 10 oder von Klasse 7 bis 13 (Lenhardt/Wernet 1999: 71). Konstitutiv für Gesamtschulen ist damit einzig das unterrichtliche Zusammenführen von Schüler:innen verschiedener Schulempfehlungen. Die Gesamtschulen arbeiten – inzwischen – von der 7. Bis zur 13. Jahrgangsstufe in integrativer Form (allerdings häufig binnendifferenziert; die Gestaltung liegt in der Hand der einzelnen Schule) und vergeben alle Abschlüsse, 2008/09 besuchten 51,2 % der Siebtklässler eine Gesamtschule. Mit dem Schuljahr 2009/2010 wurde an den

⁵⁷ 1981 bis 2004 gab es in Niedersachsen die Orientierungsstufe an der Schüler:innen der fünften und sechsten Klasse zumeist in einem differenzierten Niveau unterrichtet wurde.

⁵⁸ Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch das Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule vom 17. Juli 2006 (Nds. GVBl. S. 412); Die Arbeit in der Grundschule. Erlass des MK vom 3. Februar 2004 – 301.2-31020.

Gymnasien das Abitur nach der 12. Klasse eingerichtet (G8) während die Gesamtschulen bei 13 Schuljahren blieben (G9) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 246). Wollte man 2010 den Anteil der Gesamtschulen verringern, konnte sich diese Politik im Zuge der Gleichzeitigkeit der Umstellung auf G8 an den Gymnasien nicht durchsetzen – die Gesamtschule wurde gestärkt.

Auch in Brandenburg wird eine Empfehlung des Lehrerkollegiums der Grundschule für den weiterführenden Bildungsgang ausgesprochen: zum Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses bzw. der erweiterten Berufsbildungsreife (EBR), zum Erwerb des Realschulabschlusses bzw. der Fachoberschulreife (FOR) und zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (AHR).⁵⁹ Wie in Niedersachsen können Eltern und Schüler:innen sich dann an den Empfehlungen orientieren und Kinder auf das Gymnasium (Einschränkung: bei einem Notenschnitt besser als 2,33), die Gesamtschule oder die Oberschule (seit 2005/06, vgl. Art. 53 BbgSchulG, zuvor Realschule) einschulen. Im Schuljahr 2008/09 erhielten 16 % der Schüler:innen eine EBR-Empfehlung, 34 % eine FOR-Empfehlung und 46 % eine AHR-Empfehlung (Dietze 2011: 56–58). Gesamtschulen stehen in Brandenburg zudem unter Konkurrenzdruck, da im Zuge des demographischen Wandels die Schülerzahlen sinken (2000 gingen noch 40 % der Siebtklässler in Brandenburg auf die Gesamtschule). Im Zuge dessen hat sich auch die Zusammensetzung der 7. Klassen der Gesamtschulen stark verändert, erst seit 2005/06 können Gesamtschulen alle Abschlüsse anbieten und sind dadurch als Schulform für Schüler:innen mit einer Gymnasialempfehlung interessanter geworden. Seit 2009/10 entsprechen die Zugänge von Schüler:innen mit der Schulempfehlung für die Allgemeine Hochschulreife auf die Gesamtschule dem gesetzlich vorgesehenen Anteil von 30 %, über 50 % der Gesamtschüler kommen mit der Schulempfehlung für die Fachoberschulreife, nur noch 9,5 % der Schüler:innen in den 7. Klassen der Gesamtschulen kommen mit einer Empfehlung für die erweiterte Berufsbildungsreife (1995/96 waren es noch 55 %) (Dietze 2011: 61). Damit ist der prinzipielle Trend einer Bildungsexpansion nachgezeichnet. Zu erwarten ist, dass die Lehrer:innen an den Gesamtschulen einen Wandel der Schülerschaft erlebt haben und auch eine Veränderung der Bedeutung ihrer Schulform bemerken.

Die Einführung der Oberschulen 2005/06 in Brandenburg und 2010/11 in Niedersachsen fordert die Gesamtschulen zusätzlich heraus. Dabei sind Oberschulen häufiger im ländlichen Raum und Gesamtschulen im städtischen vorzufinden. In Brandenburg ist zudem ein steigender Anteil von Privatschulen zu verzeichnen (von 1,5 % auf 8,2 % Anteil an den allgemein-

⁵⁹ Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) min der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78), zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 07. Juli 2009 (GVBl.I/09, [Nr. 12], S.262, 269).

bildenden Schulen), der insbesondere im städtischen Umfeld sichtbar ist. Niedersachsen hingegen weist mit 6 % den im bundesdeutschen System geringsten Anteil an Privatschulen auf (Statistisches Bundesamt 2012a: 14).

Diese strukturellen Faktoren, die sich im Vergleich der Bundesländer zeigen, tangieren den schulischen Alltag und die Unterrichtsbedingungen der Lehrer:innen. So macht es einen Unterschied, ob man Schüler:innen von der fünften oder ab der siebten Klasse beschult und begleitet. In Niedersachsen fällt die Etablierung verschiedener Gesamtschulformate auf, während in Brandenburg eine solche interne Differenzierung der Schulform (noch) nicht anzutreffen ist. Ebenso spielt der zunehmende ‚Run‘ auf das Abitur eine Rolle, der sich insbesondere im Zusammenhang mit der nachholenden Bildungsexpansion in Brandenburg bemerkbar macht. Ob und inwiefern die Gesamtschulen sich neben anderen Schulformen profilieren müssen – oder auslaufen, ist eine Frage, die ich mit an die zu wählenden Schulen herantrage.

5.2 Lehrer:innen an Gesamtschulen in Ost- und Westdeutschland

In den reformiert-liberalen Systemen ist die „Persönlichkeit von Schülern (und Lehrern) autonomer (...) und das System [wird] eher im Dienst der Interessen der individuellen Schüler gesehen“ (Below 2004: 50). Sowohl von Schüler:innen als auch von den Lehrer:innen wird eine eigene Strukturierungsleistung verlangt, es wird weniger umfassend kontrolliert und viele Entscheidungen können an den Schulen getroffen werden. Lehrer:innen haben die Chance, freier zu gestalten; zugleich werden Handlungen dann auch ihnen zugerechnet. Die definitivonsmächtigen Positionen haben mehr Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten als in den anderen Bildungssystemen. Es ist aber nicht nur die aktuelle Beschaffenheit der Bildungssysteme, sondern auch ihre Historie, die für die Lehrer:innen Implikationen birgt: Zum einen wurden sie selbst in einem spezifischen Bildungssystem als Schüler:innen sozialisiert. Zum anderen unterlag auch die von ihnen absolvierte Ausbildung der Landeshoheit. Studienfächer, Kombinationsmöglichkeiten, der Anteil von Didaktik sowie die Abschlüsse unterschieden sich.⁶⁰ Lehrer:innen für den Sekundarschulbetrieb in Deutschland werden im Sinne des viergeteilten Schulsystems (Förderschule, Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ausgebildet. Eine spezifische Ausbildung für Gesamtschullehrer:innen gibt es in Deutschland nicht (Winkel 2003).⁶¹ Die Gliederung des Schulsystems bestimmt auch den Status der Lehrer:innen an der Schule: zu leistende Stundenzahlen, Gehaltseinstufungen und Zugangsmöglichkeiten zu höheren Jahrgangstufen. Auch der Vorbereitungsdienst (umgangssprachlich Re-

⁶⁰ Aufgrund der möglichen Mobilität ist dies nur in Bezug auf den Einzelfall zu verhandeln.

⁶¹ Lediglich im Saarland wird das Studium der (1) Haupt- und Gesamtschule sowie (2) der Real- und Gesamtschule ermöglicht (s. Übersicht Kultusministerkonferenz: <http://dbbm.fwu.de/dbs/lehrer-werden/scripts/pages/lehraemter.htm>, Abruf 7.10.2015).

ferendariat genannt) unterscheidet sich in Länge und Art zwischen den Bundesländern (Blömeke 2009). Die Landeshoheit resultiert in einer geringen räumlichen Mobilität der Lehrer:innen. Einmal eingetreten in den Lehrerdienst, bedarf es eines Tauschpartners oder eines Bedarfs der Kombination der Unterrichtsfächer im Tauschland.⁶² Einen Wechsel auf sich zu nehmen, erfordert in der Regel einen höheren Aufwand und aufgrund der zeitlichen Dauer Geduld. Lehrer:innen sind also im Vergleich zu anderen Berufsgruppen von einer geringen Mobilität und anderen Besonderheiten betroffen. Schauen wir genauer hin: Die Lehrerschaft ist wie im bundesdeutschen Durchschnitt überwiegend weiblich: Die Lehrerschaft in Niedersachsen ist zu knapp 70 % weiblich und zu 30 % männlich. Betrachtet man nur die in Vollzeit tätigen Lehrer:innen, sind gleichermaßen viele Männer wie Frauen tätig; unter den Teilzeitkräften sind über 80 % Frauen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). In Brandenburg sind 80 % weiblich und 20 % männlich. Die Gesamtschulen bilden den Feminisierungstrend⁶³ nur bedingt ab, hier ist das Verhältnis ausgewogener und sind im bundesdeutschen Durchschnitt zu über 40 % Männer tätig (Cornelißen 2005: 46). Auch die Schülerschaft an den bundesdeutschen Gesamtschulen ist weniger feminisiert als an den Gymnasien (Statistisches Bundesamt 2012a). Die Lehrer:innen sind in beiden Bundesländern durchschnittlich rund 50 Jahre alt. In Brandenburg sind 80 % der Lehrer:innen älter als 40 Jahre; immerhin 49 % sind über 50 Jahre alt. In Niedersachsen ist das Bild ähnlich, über 70 % der Lehrer:innen sind älter als 40 Jahre, immerhin 51,8 % älter als 50 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 258). Genau aus dieser dominanten Altersgruppe der Über-50-Jährigen stammen die meisten Lehrer:innen in meinem Sample. Diese Altersgruppe hat in beiden Bundesländern in den letzten Jahren erhebliche Strukturwandel miterlebt.⁶⁴

Die Lehrer:innen, die in den alten Bundesländern ihre Berufsausbildung absolviert haben, sind nach dem Abitur an einer Universität auf das Lehramt vorbereitet worden. Dabei gab es gerade in den 1980er Jahren einige Versuche, die Lehramtsausbildung umzuorganisieren – einphasige standen zweiphasigen Modellen gegenüber (zur Lippe 1982), die pädagogischen Hochschulen als Lehramtsausbildungseinrichtungen hatten einen gewichtigen Anteil (vgl. Blömeke 2004). Die Lehrer:innen verblieben zumeist – außer sie setzten persönlich ein erhebliches Engagement ein – in dem Bundesland ihrer Ausbildung und durchliefen das 12- bis 24-

⁶² Da meine Lehrer:innen der Altersgruppe der Über-40-Jährigen angehören, versuche ich, die Schilderung auf ihre Situation zu beziehen. Die räumliche Mobilität wurde von der Kultusministerkonferenz unlängst zum Thema gemacht (341-KMK-Anlage III Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien, 2013).

⁶³ Der immer breiter diskutierte Zusammenhang zwischen besseren Schulleistungen von Mädchen und einer Feminisierung der Lehrerschaft (Diefenbach/Klein 2002) konnte bislang nicht stichhaltig belegt werden (Cornelißen 2004).

⁶⁴ Inwiefern dies Konsequenzen hat, z.B. einen Rückzug auf die unterrichtlichen Kernkompetenzen, eine Demotivation etc., ist eine empirische Frage, s. bspw. Weishaupt (2002); Reh (2003).

monatige Referendariat, das sich in der Art und Weise zwischen den Bundesländern erheblich unterschied, z.B. durch eine stärkere Anbindung an die Universität oder die betreuende Schule. Die Lehrer:innen studierten dennoch überwiegend innerhalb der auf das Studium adaptierten Logik des mehrgliedrigen Schulsystems: Förder-/Sonderschullehramt, Realschullehramt, Haupt-/Grundschullehramt oder gymnasiale Oberstufe. Allerdings konnte in den 1980er Jahren und Anfang der 1990er Jahre auf diese langjährige Ausbildung eine unerwartete Arbeitslosigkeit treffen, die dann überwiegend Frauen betraf (Bölling 1987). In der ehemaligen DDR wurden die Lehrer:innen als Diplomlehrer:innen für den Schulbetrieb in der polytechnischen (sowie Sonderschulen) oder erweiterten Oberschule (sowie Spezialschulen) ausgebildet, nach 1972 wurde diese Differenz nicht mehr über das Studium erzeugt. Erstere Ausbildung war innerhalb von vier Jahren und ohne Abitur oder Hochschulausbildung möglich, sodass mit ca. 21 Jahren der Schuldienst aufgenommen werden konnte. Zweiteres erfolgte über ein Hochschulstudium zweier Fächer sowie des Marxismus-Leninismus in einer einphasigen Ausbildung mit großen Praxisanteilen, die zum Diplom führten (Flösser/Tillmann 1996: 11). Ein Wechsel zwischen den Verwaltungseinheiten (Bundesländern) war für viele Lehrer:innen in der Ausbildung oder den ersten Berufsjahren obligatorisch. Zumeist in den ersten Berufsjahren wurden die noch jungen Lehrkräfte nach Bedarf verteilt. In der ersten Phase des Berufseinstiegs, die sich zunächst durch ein mehrmonatiges Praktikum auszeichnete, wurde ihnen ein:e erfahrene:r Mentor:in zur Seite gestellt. Oberstufenlehrer:innen gingen zumeist in die EOS, nach der Wiedervereinigung in die Gymnasien und Gesamtschulen mit Abitur über.⁶⁵ Lehrer:innen für die polytechnischen Oberschulen fanden sich nach der Wiedervereinigung in den je nach Bundesland unterschiedlichen Schulformen wieder.⁶⁶ In Brandenburg waren dies Grundschulen, wenige Realschulen und, als einziges Bundesland, die Gesamtschule als Regelschule (Mitter 1994).⁶⁷ An Gesamtschulen in Brandenburg treffen sich somit verschiedene Lehrergruppen: Die Diplomlehrer:innen, welche nach ihrem Abitur an der Pädagogischen Hochschule studiert haben, und die Unterstufenlehrer, welche (auch ohne Abitur) an Instituten für Lehrerbildung (Fachschulen) studiert haben. In Niedersachsen hingegen sind mindestens drei Gruppen zu erwarten: Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer:innen sowie ggf. Quereinsteiger:innen. Zwischen diesen Gruppen gibt es nicht nur formale Unterschiede in der Entlohnung und der Stundenverpflichtung, sondern auch Anerkennungskämpfe. In Brandenburg gilt für beide Lehrergruppen, dass sie um die Anerkennung ihrer Ab-

⁶⁵ Das Unterrichten an der EOS erforderte eine nachgewiesene staatsnahe Grundhaltung (Anweiler 1988: 40ff.).

⁶⁶ POS-Absolvent:innen war es nach der pädagogischen Fachschule möglich, Grundschullehrer:in zu werden. Ein Abitur berechtigte noch lange nicht zur Aufnahme eines Studiums. Die Studienplätze waren limitiert und über sogenannte „Umlenkungsgespräche“ wurden Nachfrage und Angebote abgestimmt.

⁶⁷ 2005 wurden alle Realschulen und Gesamtschulen ohne Sekundarschul-II-Betrieb in Oberschulen umbenannt.

schlüsse nach 1990 bangen mussten und ggf. Auflagen der Weiterbildung zu erfüllen hatten (s. Greifswalder Vereinbarung 7. Mai 1993) sowie mit Arbeitslosigkeit zu rechnen hatten (Mayring u.a. 2000). Für die Unterstufenlehrer:innen konnte die Tätigkeit an der Gesamtschule einen Einsatz in der Sekundarstufe II bedeuten und damit eine Aufwertung ihres Berufes. Für ehemalige EOS-Lehrer:innen konnte ein überwiegender Einsatz in der Sekundarstufe I zu einer Entwertungserfahrung führen (die Gesamtschulen wurden zunächst ohne Oberstufe eingerichtet). Die Lehrer:innen erlebten den Umbruch neben der Schulumwandlung eher im Alltag – ein zuvor vorhandenes hohes Maß an externer Organisation und Strukturierung ihres Berufsalltages fiel weg. Wohl keiner aber war so einschlagend wie der in den Systemwandel eingebettete Schulstrukturwandel in den neuen Bundesländern; aber auch die politische Pro- und Contra-Debatte zur Gesamtschule in Niedersachsen wird seine Spuren hinterlassen haben.

5.3 Die Auswahl der Schulen

Für den Vergleich der Gesamtschulen habe ich in Brandenburg und Niedersachsen zwei sozialstrukturell ähnliche Städte ausgesucht. In beiden Städten gibt es neben dem dreigliedrigen Schulsystem genauso viele Gesamtschulen wie Gymnasien (in städtischer Trägerschaft). Die Gesamtschulen, die alle eine Ganztagsbetreuung anbieten, sprechen hier die breite Bevölkerung an. Dabei divergiert die Zusammensetzung der Bevölkerung, aber auch der Schülerschaft: So ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der niedersächsischen Stadt deutlich geringer als in der brandenburgischen. In letzterer ist das soziale Gefälle im Zuge des enormen Bevölkerungszuwachses deutlich auseinandergefallen: Die Stadt ist attraktiv und zieht gehobene Schichten aus Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft an, die in sichtbarem Kontrast stehen zu weiten Teilen der alteingesessenen Bevölkerung, die im Rahmen des Transformationsprozesses mit zahlreichen Unsicherheits- und Abwertungserfahrungen konfrontiert wurde.

Die Schulen als Organisationen genauer in den Blick zunehmen, ist verankert in den bereits präsentierten theoretischen Grundannahmen: Organisationen sind in modernen Gesellschaften die zentrale Form der Koordination und Steuerung. Es sind Gehäuse, die ihren Mitgliedern Positionen und Aufgaben zuweisen. Gleichzeitig können Organisationen nur durch das Handeln sowie die Zuschreibungen und Erwartungen von Akteuren geschlossene Einheiten bilden. Sie sind somit fluide über Interaktionen und Situationen verkettet und werden transsituativ aktualisiert (Corbin/Strauss 1990) und stets kulturell, in Gesellschaft, eingebettet (vgl. dazu auch Annahmen des Neo-Institutionalismus; P. Walgenbach/Meyer 2008: 122).

Auch Schulen, ihre Kultur und Governance unterscheiden sich erheblich. Auswahl der drei Gesamtschulen kombinieren meine Interesse die Bandbreite von Gesamtschulen (vgl. Kapitel 5.1) zu präsentieren und der Realisierbarkeit einer empirischen Untersuchung. Für einige Schulen waren es zudem schlichtweg nicht vorstellbar, dass ich mein Projekt bei ihnen durchführte. Meine Maßgabe, eine Schule ohne Ziffernnotensystem einzuschließen ließ sich nur in Niedersachsen umsetzen. In der gewählten Stadt in Brandenburg war eine solche Schule, jenseits von Schulen in privater Trägerschaft, nicht auszumachen. Im Land Brandenburg wählte ich zunächst die *Müller-Gesamtschule*⁶⁸ (MGS) aus, die aus einer polytechnischen Oberschule hervorging und somit typisch für die Kontinuität über die Wende hinweg schien. Sie erwies sich als eine Gesamtschule ohne Gesamtschulkonzept und so suchte ich nach einer weiteren – reformorientierteren Gesamtschule). Ihr zur Seite stellte ich die *Schmidt-Gesamtschule* (SGS) stellen, die nach der Wiedervereinigung einen Umgestaltungsprozess durchlaufen hat. Hier zeigte sich, was Fabel-Lamla ausarbeitete – neben einer institutionellen Transformation gestaltete sich die Transformation der einzelnen Schule teils sehr unterschiedlich (Fabel-Lamla 2004: 46). Beide Schulen haben einen höchst unterschiedlichen Ruf: Erstere gilt als „Restschule“, an der angeblich jede:r Abitur machen kann, wohingegen die Zweite als inklusive Schule mit anspruchsvollem Programm wahrgenommen wird. Im Land *Niedersachsen* ergriff ich die Möglichkeit, eine Gesamtschule der ersten Stunde in das Sample aufzunehmen, eine *Integrierte Gesamtschule* (IGS). Es handelt sich um eine Ausnahmeschule, als Schulversucht gestartet hat sie noch heute viele Freiheiten in der Gestaltung der Schule und arbeitet z.B. bis zum Ende der achten Klasse statt mit Ziffernnoten mit Lernentwicklungsberichten. Ich werde zunächst auf meinen methodischen Zugriff auf die Schulen eingehen, bevor ich die Schulen einzeln vorstelle.

5.3.1 Methode: Experteninterviews und sensibilisierende Beobachtungen

Die Schulen habe ich auf Grundlage von Recherchen der Schullandschaft vor Ort,⁶⁹ von Berichten über Schulen (z.B. der Schulvisitation in BRB, Stammdaten auf Bildungsservern) und über ihre Entwicklung in den lokalen Medien und dem Internet (z.B. Webseiten der Schulen) ausgewählt. An die für das jeweilige Bundesland besonders typischen Schulen (MGS für BRB und IGS für NS) erbat ich die Möglichkeit, mein Projekt in der Schule vorzustellen sowie mit der Schulleitung ein Interview zu führen. In BRB fand ich wiederholt unbesetzte Schulleitungsposten bzw. kommissarische Schulleitungen vor, die sich der Zuständigkeit für

⁶⁸ Die Namen der Gesamtschulen sind pseudonymisiert.

⁶⁹ Aus Gründen der Pseudonymisierung können die direkten Belege – zu Homepages, Berichten der Schulinspektionen, Zeitungsartikel etc. nicht ausgewiesen werden. Der Datenkorpus liegt bei der Autorin.

meine Anfrage entzogen. Dennoch gelang es mir, mein Projekt bei diesen Schulen vorzustellen und in den einschlägigen Konferenzen die Anfrage zur Mitwirkung an die Lehrer:innen heranzutragen. Die Recherchen zu den Schulen und die daraus resultierenden Dokumentenkorpi vor allem die *Experteninterviews* mit den Schulleitungen als auch die *teilnehmenden Beobachtungen* informieren zu den Schulkulturen und ihre Besonderheiten.

Experteninterviews – Die Schulleitungen waren meine Zugangswärter im Zugriff auf das Feld. Sie als Interviewpartner:innen zu adressieren, war nicht nur ein notwendiger Schritt der Anerkennung ihrer Rolle, sondern auch von meinem Interesse an ihrem Fakten- und Prozesswissen zu den innerschulischen Abläufen geleitet, gewissermaßen als explorierende Datensammlung (Bogner/Menz 2001). Ich wählte eine naive Laienrolle, trotz bereits bestehender Vorabinformationen, um in der Interaktion der Schulleitung Möglichkeiten zu geben, ihre Deutungen möglichst unbeeinflusst zu entfalten – denn in den Deutungen werden die Relevanzsetzungen erst sichtbar. Zwar stieg ich hier biografisch ein, die Interviews fokussierten sich in einem zweiten Teil aber wesentlich stärker auf die Verwaltung, Organisation und Geschichte der Schule und das Professionswissen der Akteure in ihrer spezifischen Aufgabe stand im Mittelpunkt. Dabei fließen in die Betrachtungen die Erfahrungen der Schulleitungen im Schulalltag als Lehrperson ebenso ein wie ihre Aufgaben in der Leitung. Die interviewten Personen haben zwar Abminderungsstunden – eine Reduktion der zu unterrichtenden Stunden –, sie sind aber genauso wie alle anderen am Unterrichten beteiligt. Ich habe diese Interviews demnach in zwei Perspektiven ausgewertet – zum einen bezogen auf die Verfasstheit und Kultur der Schule; zum anderen habe ich diese Interviews in den Pool der Lehrer:innen-Interviews einbezogen⁷⁰. Ausgewertet wurden die Interviews wie alle anderen Interviews kodierend und partiell sequenzanalytisch (s. Kap 6.5).

Teilnehmende Beobachtungen – Dies waren keine Beobachtungen, die regelgeleitet erfolgten, es ging vielmehr um meine Sensibilisierung für den Berufsalltag der Lehrer:innen in der Organisation Schule (vgl. zu elaborierten Formen der Beobachtung (Breidenstein u.a. 2015)). Von vornherein war klar, dass mich die schulische Praxis im Sinne des „Tuns“ im Alltag nicht so sehr interessiert wie die Wahrnehmungen der Lehrer:innen. Dennoch führte ich ein Feldtagebuch, das von den Wegen zur Schule, den Erfahrungen auf dem Schulgelände, der Beschaffenheit und den Eindrücken im Schulhaus berichtet. Dazu gehören die Beschreibungen der Wege zur Schule, welche unter Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel teilweise in einem Strom von Schüler:innen erfolgten. An zwei Schulen habe ich an verschiedenen Konfe-

⁷⁰ Wobei das Interview mit dem Mitglied der Schulleitung an der IGS eher Einblick in die Metaperspektive auf die Schule als die Lehrperson des Interviewten Olaf Fried gab.

renzen teilgenommen: an Gesamtlehrerkonferenzen sowie an Jahrgangskonferenzen. Die Formen und Abläufe unterschieden sich auf frappierende Art und Weise: von einem offenen Gesprächskreis mit Kaffee und Keksen bis zu einer Versammlung mit Frontalsetting.

Ebenso hielt ich Vermerke zur räumlichen Struktur der Schule als solches fest, insbesondere Mappings von Klassenräumen und Lehrerzimmern sowie zu meinen Erfahrungen und Eindrücken von Mensabesuchen oder im Pausengeschehen. Besonders einprägsam ist der Vergleich einer wiederkehrenden Pausensituation: Schüler:innen suchen eine:n Lehrer:in, weil es zu einem Missgeschick oder Unfall kam. Wie sind die Wege zu den Lehrer:innen, gibt es einen festen Ort, an dem sie aufzufinden sind? Müssen sie sich durchfragen und suchen oder gibt es einen festen Ort? Klopfen sie an eine geschlossene Tür oder stürzen sie in einen offenen Raum hinein? Wie sprechen die Schüler:innen die Lehrer:innen an? Bereits diese kurzen Situationen geben ganz unterschiedliche Eindrücke des schulischen Alltags und der gelebten Kultur wieder. Sie stellen eine Sensibilisierung dar, um die Schulkultur und den Schulalltag besser beschreiben zu können, und erhöhen das Verständnis für die Interviewinhalte. An zwei der drei Schulen (MGS und IGS) bot sich die Gelegenheit, an öffentlichen Schulfesten teilzunehmen, um so Formen der Verabschiedung von pensionierten Lehrer:innen zu vergleichen, Eltern-Lehrer-Kind-Interaktionen zu beobachten oder einfach nachzuspüren, in welcher Art und Weise Eltern sowie Schüler:innen sich im Schulhaus bewegen. Die Daten der Beobachtungen wurden nicht systematisiert oder regelgeleitet ausgewertet, sondern sie informieren und justieren meine Wahrnehmungen und sensibilisieren damit die weiteren Bewegungen im empirischen Feld.

5.3.2 Die Müller-Gesamtschule: Kontinuität und Beständigkeit

Die Müller-Gesamtschule (MGS) hat ca. 500 Schülerinnen und Schüler. Seit 1991 besteht sie als Gesamtschule, seit 1992 mit gymnasialer Oberstufe. Eine dazugehörige, räumlich getrennte Grundschule auf demselben Gelände ermöglicht somit einen durchgehenden Schulbesuch von Klasse 1 bis 13 – auch in Brandenburg etwas Besonderes. Die Schule ist derzeit drei- bis vierzünftig organisiert. An der Schule können die Berufsbildungsreife (Hauptschulabschluss), die erweiterte Berufsbildungsreife, die Fachoberschulreife, die Berechtigung zum Übergang in die Gymnasiale Oberstufe und die Allgemeine Hochschulreife erworben werden. Der Unterricht findet in Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik und Chemie in fachleistungsdifferenzierten Kursen statt. Auf die Frage nach angewandten Lernformen werden Methodentrainings für die Klassen 7 bis 13 ausgewiesen, Projektunterricht in den Klassen sowie verschiedene fachbezogene Exkursionen und Phasen selbstgesteuerten Lernens im Unterricht. Jahrgangsübergreifende Angebote finden sich in Form von Arbeitsgemeinschaften nach dem

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Unterricht, z.B. Schulgeschichte, Hockey, Homepage, Schülerzeitung, Salsa, Chor etc. Die Schule bietet fakultative Nachmittagsbetreuung an, hat aber keinen schulischen Ganztags-schulbetrieb. Für alle Schüler:innen gibt es die Möglichkeit, Mittag zu essen, es erfolgt eine Lieferung durch einen externen Anbieter. Ein Hort in freier Trägerschaft sichert die Nachmittagsbetreuung.

Der alte Schulstandort in einem historischen Backsteinbau des frühen 19. Jahrhunderts findet sich in einem zentralen, gehobenen Wohnviertel, öffentliche Verkehrsmittel sind unmittelbar erreichbar. Das in gymnasialer Tradition stehende Gebäude wurde in den 1960er Jahren zur Heimat einer polytechnischen Oberschule. Das Schulhaus wurde von außen renoviert. Innen allerdings besteht offensichtlich Renovierungsbedarf, einige Räume können nicht genutzt werden.

Die Unterrichtsräume sind nach dem Fachprinzip organisiert. Die Klassen haben Stammräume, aber die Raumknappheit ermöglicht kein Klassenraumprinzip. Es gibt auffällig wenig Rückzugsräume: lange, hohe Flure laden nicht zum Verweilen ein. Die Schule verfügt des Weiteren über einen Essensraum, eine kleine Cafeteria, eine mit Büchern überfüllte Bibliothek, einen (von Lehrer:innen betreuten) Hausaufgabenraum und den neu gestalteten Schulhof in einem geschlossenen Innenhof. Exklusiv können die Lehrer:innen einen Computerraum (mit fünf PCs), ein Lehrerzimmer und ggf. ämterbezogene Räume (Schulleitung, Koordination) nutzen. Lehrerkonferenzen finden in einem baufälligen; für die Öffentlichkeit nicht zugänglichen Raum statt.

Das Kollegium besteht aus drei größeren Gruppen: den Kolleg:innen der ehemaligen POS an diesem Standort und zwei Kollegien aufgelöster POS aus unmittelbarer räumlicher Nähe. Von den 39 Lehrkräften sind sechs männlich, keine:r im Kollegium ist unter 50 Jahre alt. Einzelne Praktikant:innen aus Universitäten (und ggf. Unterrichtshospitant:innen) senken demnach den Altersdurchschnitt erheblich. Alle Lehrer:innen unterrichten hier im Jahrgang 7 bis 10, einige auch im Primarbereich der Grundschule, und nur entsprechend qualifizierte Lehrer:innen im Abiturbereich. Es gibt eine Schulsekretärin und einen Hausmeister, darüber hinaus aber kein weiteres schulpädagogisches Personal. Die Sonderpädagogin der Grundschule ist mit fünf Stunden an der Schule beschäftigt und, wie die Schulleitung informiert, seit längerer Zeit erkrankt. Die Lehrer:innen arbeiten also in einem „alten“ Team, in dem fast alle Lehrer:innen Erfahrungen aus der POS mitbringen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich über Elternversammlungen und Elternstammtische, eine jährliche Gesamtelternkonferenz und die Schulkonferenzen. Die Klassenlehrer:innen (auch Tutor:innen genannt) bieten im Schuljahr zwei Sprechtag an.

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Die Schule ist zum einen geprägt von ihrer Kontinuität zur POS. Neue Ansätze zur Entwicklung eines Gesamtschulmodells als neue Schulform wurden hier nicht erwogen. Wurde sie zunächst gut in der Bevölkerung aufgenommen, sinken seit 2000 die Anmeldezahlen kontinuierlich. Die Schule steht unter erheblichen Druck: „Weil die Klientel an unserer Schule (sich, *Anmerk. L.B.*) auch sehr stark verändert hat, mit dem Ruf ist natürlich auch das Niveau der Schüler runtergegangen oder hat sich beides auch wechselseitig bedingt“ (Lisa Tomm, Abs. 667). Acht Lehrer:innen mussten im Vorjahr versetzt werden. Die Schulleitung ist seit nun drei Jahren kommissarisch besetzt. Der Anteil der Schüler:innen, die sich die Schule selbst ausgesucht haben, wird geringer, die Schüler:innen werden der Schule seit einiger Zeit primär zugewiesen. Auf der Müller-Gesamtschule sind weniger Schüler:innen mit einer FOR-Empfehlung als auf anderen Gesamtschulen (Interview Schulleitung). Nach der 10. Klasse haben 2010 3,8 % der Schüler:innen die Berufsbildungsreife, 17,5 % die erweiterte Berufsbildungsreife, 26,3 % eine Fachoberschulreife sowie 52,5 % die Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe erhalten (das entspricht weitgehend dem brandenburgischem Landesdurchschnitt). In die gymnasiale Oberstufe kommen neben den Schüler:innen aus dem eigenen Haus auch Schüler:innen aus anderen Schulen hinzu. Diese lokalen Rahmenbedingungen gepaart mit einer langsamen Stück-für-Stück-Renovierung des Schulhauses, die immer wieder zu Einschränkungen führt, lähmt die Schulentwicklung. So gesehen ‚leidet‘ die Schule unter dem „Creaming-Effekt“ der Gesamtschulen, die sich im selektiven Schulsystem behaupten müssen.

Nun gibt es seit sieben Jahren Bestrebungen, die Schule aufzuwerten, die sich mit der Idee einer Einrichtung eines Gymnasiums in dem klassischen Schulhaus verbinden. Diese Diskussion schwebt über der im stillstand verharrenden Schule. Diskutieren Politik und Öffentlichkeit die baldige Entscheidung der Umwandlung, so stellen die aktuellen Schülerströme auf die Gesamtschulen diese wieder in Frage. Daraus bedingen sich verschiedene Unsicherheiten: Für einige Lehrer:innen wäre die Umwidmung in ein Gymnasium das Ende ihrer hiesigen Anstellung, für andere hingegen böte sie im Gegensatz zur Oberschule (die ebenfalls zur Diskussion steht) die einzige Möglichkeit, weiterhin in der Oberstufe zu unterrichten. Die aus DDR-Zeiten fortbestehenden Unterschiede der bereits skizzierten Lehrergruppen werden in der Diskussion verstärkt und wiederholt sichtbar. Aus Sicht der Schulleitung ist „das Ziel der Leu-, also der meisten Kollegen [I.: Hm.] hier an der Schule, die Abiturstufe hier zu erhalten“ (Lisa Tomm, Abs. 203) – im Hinterkopf die Sorge abgewickelt oder zu einer Oberschule degradiert zu werden.

Mein erster Besuch im Schulhaus dient einem Erstgespräch mit der Schulleitung und der Präsentation meines Vorhabens auf der Lehrerkonferenz. Ich begleite die Schulleitung durch das

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

relativ dunkle Schulhaus (Rigipswände sichern den Brandschutz und verhindern den Einfall von Tageslicht) zu einem großen, abgelegenen Raum im Dachgeschoss. Hier sitzen ca. 30 Lehrer:innen (ich zähle unter ihnen drei Lehrer) in frontaler Sitzordnung mit Blick auf die Schulleitung. Das Reglement wird schnell klar: Die vorne stehende Schulleiterin gibt Themen und Gangart vor, Fragen werden nach Meldung aufgenommen. Das Bild ist sehr ähnlich jenen Bildern, die sich mir in den Unterrichtsräumen bieten. Zwar sind die Räume sehr unterschiedlich ausgestattet, eines aber haben alle gemein, nämlich die frontale Sitzordnung hin zum Pult und zur Tafel. Die Schule scheint mir vom ersten Eindruck her in das historische Schulhaus zu passen: Zuständigkeiten sind klar, Abläufe sind organisiert und geregelt. Auch das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium scheint sich in einen offiziellen Bereich und einen informellen aufzuteilen. Der offizielle Bereich ist stark von Informationsübermittlung geprägt: Konferenzen, Fachgespräche, Lehrplanerstellung und Ähnliches. Die Schulleitung erwartet: „diese Botschaft ist noch nicht bei allen Lehrern angekommen, aber es gab zu DDR-Zeiten so ein Schlagwort, das hieß einheitlich handelndes Pädagogenkollektiv [I.: Hm.], ja, und das trifft's [I.: Hm.], ja, es ist ganz wichtig, dass Lehrer an einer Schule die Regeln und die Normen, die dort aufgestellt worden sind, auch einheitlich vertreten“ (Lisa Tomm, Abs. 334). Einige Lehrer:innen haben eine weitreichendere Beziehung zu der Schulleiterin, so verfolgt eine Arbeitsgruppe das Ziel der Gründung des Gymnasiums. Andere Lehrer:innen berichten, dass sie sich von der Schulleitung insbesondere in ihrem Arbeitsalltag allein gelassen fühlen. Dirks hebt in ihrer Studie hervor, dass gerade der Mangel an Unterstützung Umorientierungen und Reformierungen im Keim erstickt – innovative Handlungsorientierungen können sich so nicht entwickeln (Dirks 2000).

Die Unterrichtsstunden verlaufen in der Regel organisiert, sie sind zeitlich strukturiert und werden nach 45 Minuten durch die Schulklingel beendet. Die Atmosphäre scheint mir im Großen und Ganzen positiv. Die Lehrer:innen sind zugänglich und aufgeschlossen. Ich erlebe, wie ehemalige Schüler:innen mit Freude ihre Lehrer:innen begrüßen und ihnen Erlebnisse berichten. Auffällig im Vergleich zu anderen von mir besuchten Schulen ist die primäre Adressierung der Schülerschaft als Gruppe und seltene Differenzierung im Unterricht. Der Frontalunterricht dominiert, Einzelarbeiten werden – zumindest in dem begleiteten Unterricht – nicht leistungsdifferenziert ausgegeben, sodass leistungstärkere Schüler:innen Leerläufe haben. Auch die Lehrer:innen nehmen in den Interviews eher die Defizite der Schüler:innen in den Blick. Es scheint nur ein geringes Vertrauen in den Leistungswillen bzw. die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen zugeben. Im Unterricht werden die Möglichkeiten, das Frontalsetting aufzubrechen, um z.B. leistungsheterogene Gruppe gezielt zusammensetzen, wenig genutzt. Meine Beobachtung ist, dass für die Diskussion von Schwierigkeiten im Unterricht oder z.B.

den Umgang mit Einzelfällen an dieser Schule wenig Raum ist; dies trifft sich mit dem Nachholbedarf im Bereich der individuellen Förderung und Differenzierung, den die Schulinspektion ausweist.

Leistungsbewertung wird an der Schule noch klassisch eingesetzt – in der Regel werden angekündigte Leistungskontrollen über zuvor besprochene Themen benotet. Die Notengebung wird nicht von zusätzlichen Mitteln (Gespräche, schriftliche Rückmeldungen etc.) begleitet. Die Berufsvorbereitung im konkreten Sinne ist an der Schule zunächst kein Unterrichtsthema. Beratungen und Bewerbungstraining werden durch externe Institutionen betreut. Die Schule organisiert den Besuch von Aktionstagen sowie Messen und nutzt Angebote des Arbeitsamtes. Auch die Studienvorbereitung vollzieht sich in dieser Form der Ausgliederung an externe Anbieter.

Der innerschulische Rahmen für die Ausrichtung des Bildungsauftrages und seine Umsetzung im Unterricht ist nicht vorhanden und legt dies somit in die Hände der einzelnen Kolleg:innen – deren Expertise auf ihrer fachlichen Ausbildung aufbauend als Einzelexpertise betont wird. Der steuernden Schulleitung steht die Nichteinmischung in die Belange der einzelnen Lehrperson gegenüber. Es zeichnet sich ab, dass die Lehrer:innen mit dem geschilderten Wandel der Schülerschaft an dieser Schule alleingelassen werden. Eine defizitäre Schülerschaft kann, wie Zaborowski schildert, zu einem zunehmenden Einsatz von Ziffernnoten zur Disziplinierung und Ordnungsbildung führen (Zaborowski 2011). Ob dies zutrifft, woran die Lehrer:innen in der skizzierten Situation ihr Handeln orientieren und welche Rolle Kontinuitäten und erfahrene Brüche spielen, ist eine empirische Frage.

5.3.3 Die Schmidt-Gesamtschule: Angestoßene Erneuerung

Ursprünglich war nicht geplant, an eine weitere Schule in Brandenburg heranzutreten. Die Müller-Schule erscheint mir aufgrund der geführten Interviews und gewonnenen Informationen aber als sehr besonders: Der angestrebte Wandel zum Gymnasium, die fehlende Identifikation mit dem Gesamtschulprinzip, demnach die mangelnde Gestaltung dessen sowie die geringe Akzeptanz der Schule in der Öffentlichkeit ließen mich nach einer Gesamtschule Ausschau halten, die sich höherer Beliebtheit erfreut. Die zeitlich verzögerte Auswahl einer weiteren Schule verweist auf die „zeitliche Parallelität und funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“, wie es für die Grounded Theory (Strübing 2014: 11) typisch ist. Leider war es nicht möglich, an der beliebtesten Gesamtschule im Stadtbezirk Interviews zu erheben. Aber auch die Schmidt-Gesamtschule (SGS) ist eine Gesamtschule, die im städtischen Raum einen guten Ruf hat – sie wird gerne als Erstwunsch angegeben. Sie hat den Reformprozess nach der Wiedervereinigung zur Neuorientierung ge-

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

nutzt. In den Interviews wird in dieser Schule immer wieder auf die ehemalige Schulleitung verwiesen, die nach der Wiedervereinigung zu verschiedenen Auseinandersetzungen angeregt hat: Gesamtschulen in Westdeutschland wurden besucht, pädagogische Konzepte erarbeitet, ein Schulkonzept entwickelt und die Schule neu strukturiert. Auch in dieser Schule stand zum Zeitpunkt meiner Kontaktaufnahme die Wahl der Schulleitung an. Begutachtungen und Wahlprozess hatten die kommissarische Schulleitung so in Beschlag genommen, dass sich ein Gesprächstermin nicht fand. Per Mail wurde meine Anfrage von der Schulleitung an das gesamte Kollegium weitergeleitet. Über das Schneeballprinzip konnten nach ersten Interviews weitere Interviewpartner:innen gezielt gewonnen werden. So besuchte ich – zur Durchführung der Interviews – häufiger die Schule, hielt mich im Schulhaus auf und sprach gezielt Lehrer:innen an, auch konnte ich an zwei Unterrichtseinheiten teilnehmen.

Die SGS hat ca. 700 Schüler:innen. Sie ist eine Gesamtschule von Klasse 7 bis 13, mit gymnasialer Oberstufe. Sie befindet sich in einem innerstädtischen Plattenbaugebiet und ist über den öffentlichen Nahverkehr sehr gut erreichbar. In den 1970er Jahren wurde sie als polytechnische Oberschule gegründet. Der sanierte Schulbau ist ein typischer DDR-Schulbau vom Typ „Erfurt“, dessen Grundriss einem „H“ ähnelt. In der einen Hälfte des Schulhauses ist die benachbarte Grundschule untergebracht, die eigenständig organisiert ist. Die Schule ist in der Selbstwahrnehmung gut ausgestattet: Für die Schüler:innen stehen zwei Computerräume, die Bibliothek und Hausaufgabenräume mit Betreuung zur Verfügung. Der H-Bau bietet verschiedene, lichtdurchflutete Aufenthaltsbereiche auch in den Fluren und ist mit zahlreichen Schülerarbeiten gestaltet. Die Schule wächst – sie nutzt inzwischen Teile der Grundschule mit und hat mit einem zusätzlichen Bau auf dem Schulgelände weitere Unterrichtsräume gewonnen. Die Schule ist behindertengerecht, es gibt 16 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch an dieser Gesamtschule können die Berufsbildungsreife, die erweiterte Berufsbildungsreife, die Fachoberschulreife, die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberschule sowie das Abitur erworben werden. An der Schule unterrichten 52 Lehrkräfte, darunter zehn männliche. Die Schule hat derzeit elf Lehramtskandidat:innen, die das Kollegium – mit einem Altersdurchschnitt von über 50 Jahren – deutlich verjüngen. Neben den Lehrkräften gibt es zwei Sonderpädagog:innen. Zwei Sachbearbeiterinnen und ein Hausmeister gehören zum weiteren Personal.

Mit der neu aufgenommenen 7. Klasse bietet die Schule (erst einmal für die Klassen 7 und 8) auch den gebundenen Ganztagschulbetrieb⁷¹ an. Die Schule ist vierzünftig organisiert. Die

⁷¹ Als ‚gebunden‘ gilt ein Ganztag, in dem alle Schüler:innen verpflichtend an den ganztägigen Angeboten der Schule teilnehmen; sie stehen ‚offenen‘, auf Freiwilligkeit beruhenden Ganztagsangeboten gegenüber.

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Leistungsergebnisse der Schüler:innen liegen in den Vergleichsarbeiten immer über dem Landeswert. Seit einiger Zeit ändert sich damit die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Empfehlung – der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung steigt. Im Jahre 2011/12 kamen fast 60 % der Schüler:innen mit einer Gymnasial-Empfehlung und 40 % mit einer Fachoberschulreife-Empfehlung. Die Schule hat im Abiturjahrgang relativ viele Wiederholer:innen, insbesondere in der 12. Klasse – ein gutes Abitur scheint wichtiger als ein Jahr mehr Schulzeit. Die Schule verlassen weiteraus mehr Kinder mit einem Abitur, als die Empfehlungen erwarten lassen: Fast 80 % erreichen die gymnasiale Oberstufe. Knapp 6 % schließen mit einem berufsbildenden Abschluss, 15 % mit der Fachoberschulreife ab.

Die Schule ist nach außen hin um Transparenz bemüht. Eine umfangreiche, gut gepflegte Homepage informiert über Geschichte, Ziele, aktuelle Projekte und alltägliche Organisationsfragen, dazu gehören beispielsweise auch Grundsätze der Leistungsbewertung oder der Zielsetzung in den einzelnen Fächern. Die Schule hat ein selbstformuliertes Leitbild, in welchem sie ihre pädagogischen Ziele ausweist: Man sei „leistungsorientiert“ und Lernen soll mit „Kopf, Herz und Hand“ gestaltet sein. Den Lehrer:innen wird zur Aufgabe gemacht, das Selbstwertgefühl, die Selbstständigkeit und die Kritikfähigkeit der Schüler:innen zu fördern und zu bestärken. Die Prinzipien „des gegenseitigen Respekts, der Toleranz, Solidarität und demokratischen Mitverantwortung“ sollen für ein gutes schulisches Klima sorgen. Zum Einsatz kommen dabei unterschiedliche Lernformen, kooperative Arbeitsformen sollen gepflegt werden. Auch in dieser Schule wird nach dem Fachunterrichtsprinzip unterrichtet, die Schulklassen haben zusätzlich aber eigene Klassenräume. Hier fand ich Abweichungen vom Frontalsetting vor, Tische waren für Kleingruppenarbeit gruppiert. Die Schule arbeitet nicht nur klassen-, sondern auch jahrgangsbezogen. So findet zum Beispiel zu Beginn der Schulzeit mit dem 7. Jahrgang eine gemeinsame Fahrt zum Kennenlernen statt. Am Anfang des Schuljahres gibt es eine Begrüßung der neuen Schüler:innen und der Lehrer:innen vor der Schulgemeinschaft, ebenso gibt es einen Jahresabschluss, in dem auch besonderes Engagement und Leistungen schulöffentlich gewürdigt werden.

Ziel ist es, im Unterricht eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, dafür werden verschiedene Methoden eingesetzt, z.B. Gruppenarbeiten in leistungsdifferenzierten Gruppen. Im Blockunterricht versucht man, die strenge Zeitaufteilung aufzulösen. Der schulische Schwerpunkt auf der medialen Bildung ist in allen Bereichen präsent. Das Kollegium scheint überwiegend gut zusammenzuarbeiten. Die Lehrer:innen sind daran interessiert, die Schule, sich und ihre Tätigkeit schülerorientiert weiterzuentwickeln, und werden von der Schulleitung darin unterstützt. Die Schulleitung arbeitet in flachen Hierarchien und stößt regelmäßigen Austausch an. Die didaktische Weiterentwicklung der Lehrkräfte ist Thema, Unterrichtsfeedback

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

und Visitationen werden regelmäßig durchgeführt. Es gibt mehrere Arbeitsgruppen, in denen Lehrer:innen die Konzepte z.B. zur Gruppenarbeit erarbeiten, welche in der Praxis erprobt und Stück für Stück weiterentwickelt werden. Auch ein fixer Tag im Jahr dient dem Austausch zu didaktischen Konzepten. So entsteht der Eindruck einer steten Weiterentwicklung der Schule unter Beteiligung aller Akteure.

Der Kontakt zu den Eltern besteht in Elternsprechtagen und Elterngesprächen unter Beteiligung der Schüler:innen. Die Elternversammlung beteiligt sich in verschiedener Hinsicht – an der Erstellung von Zielstellungen, Leistungsmaßstäben etc. oder auch an den zahlreichen außerschulischen Kooperationen der Schule. Die Schulgemeinschaft ist sehr aktiv, es gibt zahlreiche regelmäßige Aktivitäten über das Jahr, die Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen gemeinsam auf die Beine stellen. Schülerzeitung, Schülerradio, mehrere Schülerfirmen und Projekte wie die Schülerschlichter zeugen davon eindrucksvoll. Ein monatlich erscheinendes Schulblatt informiert zudem über die neuesten Geschehnisse auf allen Ebenen (Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung, Elternschaft etc.).

Zur Einschätzung der Leistungen gibt es unterschiedliche Instrumente: zum einen werden generelle Kriterien festgelegt, zum anderen gibt es auch entwicklungsbezogene, einzelfallorientierte Kriterien zur Leistungsbewertung der einzelnen Schüler:innen. Die Schüler:innen führen mit den Lehrer:innen Lernentwicklungsgespräche, in deren Anschluss gemeinsame Zielvereinbarungen festgelegt werden. In der Sekundarstufe I setzt die Schule Lernjournale ein – darin werden Bewertungsbögen, Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler, Einschätzungen durch Lehrkräfte, der jeweils aktuelle Leistungsstand, Beratungsbögen und Zielvereinbarungen zur Leistungsentwicklung zusammengeführt. In der 9. Klasse finden Schullaufbahngespräche statt, in denen die weitere Perspektive der einzelnen Schüler:innen genauer in den Blick genommen wird. Ebenfalls Bestandteil der Schulkultur ist das Feedback der Schüler:innen zur Unterrichtsqualität.

Die Schule bereitet die Schüler:innen auf die Berufs- und Studienwahl vor. Sie hat dafür ein eigenes Konzept entwickelt und kooperiert mit zahlreichen außerschulischen Trägern (etwa Arbeitsamt, Unternehmerverband) und ehemaligen Schüler:innen. Die Schüler:innen werden vor allem in Bezug auf soziale Kompetenzen besonders gefördert. Aber auch praxisnahe Themen wie das Schreiben einer Bewerbung werden begleitet. Das Betriebspraktikum wird von der Schule aktiv betreut. Besuche von Bildungsmessen und Orientierungstagen runden das Angebot ab. Ähnliches gilt für die Wahl des Studienplatzes, unter Zusammenarbeit mit Ehemaligen und verschiedenen Hochschulen wird dies Thema in der Sekundarstufe II. Die Schule scheint – betrachtet man die derzeitige Lage von Gesamtschulen – eine typische Mischung aus den Errungenschaften der Reformpädagogik und der Wahrung des traditionellen

Schulsystems. Gerade hier stellt sich die Frage, ob die Lehrer:innen den Spannungen des unterrichtlichen Arbeitens besonders ausgesetzt sind – oder sie zugunsten der einen oder der anderen Seite auflösen.

5.3.4 Die Integrierte Gesamtschule: Eine Schule, getragen von den Lehrer:innen

Die Integrierte Gesamtschule (IGS) in Niedersachsen ist eine Reformschule der 1970er Jahre, die sich aus einer alternativen, reformpädagogischen Bewegung engagierter Einzelpersonen heraus gegründet hat. Sie wurde im Rahmen des Schulversuchsprogramms als integriertes Schulzentrum für die Sekundarstufe I gegründet. Unter wissenschaftlicher Begleitung engagierte sich ein kollegiales Gremium in enger Kooperation mit Eltern gegen diverse Widerstände und schaffte es dank politischer Unterstützung, eine integrierte Gesamtschule mit einem neuen, eigens konzipierten Gebäude aufzubauen. Zunächst kritisch beäugt, hat sie sich inzwischen zu einer bundesweit beachteten Schule entwickelt. So verfügt diese Schule über einen guten Ruf und kann sich ihre Schülerschaft aussuchen, es gibt doppelt so viele Anmeldungen wie Plätze. Prinzip der Schule ist es, der Verteilung der städtischen Schullaufbahneempfehlungen zu entsprechen: Zum Schuljahr 2009 wurden 10 % hauptschulempfohlene, 33 % realschulempfohlene und 57 % gymnasialempfohlene Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Dennoch ist festzuhalten, dass diese Gesamtschule ein Magnet für „bildungsbeusste und sozialpädagogisch orientierte Eltern“ bildet (Baumert u.a. 2006: 139).

Die Schule ist mit ca. 1.500 Schüler:innen wesentlich größer als die anderen. Sie ist im Jahrgangsprinzip organisiert, ein Jahrgang hat ca. 180 Schüler:innen und wird begleitet von 12 bis 15 Lehrer:innen. Die Fächer der Lehrer:innen sind dabei im Jahrgangsteam so verteilt, dass es mindestens eine:n Fachexpert:in gibt. Die Lehrkräfte bleiben so über Jahre konstant, die Lernsituation kontinuierlich – eine Bindung zu fördern, ist pädagogisches Ziel. Die Abschlüsse an der Schule liegen weit über dem Bundesdurchschnitt, nach der 10. Klasse erhalten ca. 70 % der Schüler:innen einen erweiterten Realschulabschluss, 25 % einen Realschulabschluss und etwa 5 % einen Hauptschulabschluss. In schwankenden Zahlen absolvieren ca. 60 % der aufgenommenen Fünftklässler:innen auch ihr Abitur. Zugleich schneidet die Schule in landes- und bundesweiten Leistungsvergleichen sehr gut ab – die Schüler:innen weisen keine Leistungsrückstände auf. Seit der Einführung des Zentralabiturs (2007) wird deutlich, dass von dieser Schule wiederholt einige der besten Schüler:innen des Bundeslandes kommen.

Die Schule verfügt über eine hohe Eigenständigkeit. Sie hält einen Sonderstatus (durch die/den Kultusminister:in) und darf auf die Fächerleistungsdifferenzierung auch in den Fächern Mathematik, English, Deutsch und Naturwissenschaften von der 5. bis zur 10. Klasse verzichten. Die kollegiale Schulleitung ist an der Auswahl der Lehrkräfte beteiligt und legt

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

Wert auf vielfältige Biografien, Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer – gerne werden auch Quereinsteiger:innen eingestellt. Das Ganztagsangebot ist auf den Schultag verteilt und verbindlich, alle Schüler:innen nehmen daran teil. Der Ganztagsbereich wird derzeit von 140 Lehrkräften, vier Sonderpädagog:innen und sieben Sozialpädagog:innen, einem Werkstattmeister, einer Schulessistentin, einem Bibliothekar, drei Sekretärinnen, Mensapersonal (zwei Köche und acht Küchenhilfen) sowie acht Reinigungskräften (z.T. in Teilzeit) ermöglicht. Das Personal der Schule wird als Teil des pädagogischen Konzeptes in den Schulprozess integriert. Seit 2004 hat die Schule allerdings keine zusätzlichen Personalmittel mehr – eine Herausforderung für das pädagogische Konzept.

Die Organisation der Lehrkräfte in Jahrgangsstufenteams spiegelt sich räumlich wider: Jeder Jahrgang bildet eine Einheit, bestehend aus sechs Stammgruppenräumen (entspricht Klassenräumen), einem Gruppen- bzw. Medienraum, einer kleinen Teeküche und einem Lehrerraum. Alle Räume sind rund um einen Innenraum arrangiert, in dem Aufenthalts- und Begegnungsmöglichkeiten für alle vorhanden sind. In dem Lehrerraum hat jede Lehrkraft einen Arbeitsplatz. Die Jahrgänge sind eine Organisationseinheit, sie koordinieren ihre Arbeit im Team (z.B. Vertretungsstunden etc.). Auffällig bei meinen verschiedenen Schulbesuchen ist, dass – trotz Unterricht und Arbeitsgesprächen – häufig die Türen offen stehen, Schüler:innen in Kleingruppen auch außerhalb des Klassenzimmers arbeiten. Der Schulalltag ist nur zum morgendlichen Beginn, zur Mittagspause und zum Unterrichtsschluss durch eine Schulklingel rhythmisiert – die weitere Gestaltung sowie die Platzierung der Inhalte im Tagesverlauf obliegt den Lehrer:innen. Der Unterricht ist binnendifferenziert organisiert, in allen Fächern kommt das Tischgruppenprinzip zum Einsatz.⁷² Sie ist als eine der wenigen Schulen in Niedersachsen vom Zwang zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung ausgenommen, einschließlich der 10. Klasse. Die späte Differenzierung setzt Kapazitäten frei und ermöglicht das Unterrichten in Teams bestehend aus zwei Lehrer:innen pro Klasse.

Neben den einzelnen Jahrgängen, zwischen denen es immer Verbindungen gibt, ist das Schulhaus eine offene Gesamtkomposition. Zwar erdrückt auf den ersten Blick die „graue“ Architektur der Gründungszeit in den 1970er Jahren – innen aber offenbart sich ein ansprechendes Haus. Man tritt ein in ein großes Forum mit einem langen Treppenaufgang. Es gibt diverse Rückzugsräume und Sitzmöglichkeiten, die der Körpergröße von Schüler:innen angepasst sind. Die Mensa ist großzügig angelegt und verfügt über eine eigene Küche. Die Schüler:in-

⁷² Die Tischgruppen konstituieren sich in einem von den Lehrer:innen begleiteten Prozess und bleiben mindestens ein Jahr erhalten. Grundlegend sind dabei vertraute Lernpartner:innen der Schüler:innen, Leistungsheterogenität, Geschlechtergleichverteilung und Einbindung der Eltern. Didaktisch erfordert das Tischgruppenmodell von den Lehrer:innen neue Herangehensweisen.

nen werden in das Ab- und Aufräumen einbezogen. Ein kleiner Gebäudetrakt ist den Lehrer:innen und der Schulleitung überlassen: Sekretariat, Schulleitungsbüro, Konferenzräume. Bilder aller Lehrer:innen säumen die Wand, Zuständigkeiten und Personennamen sind über Schilder ausgewiesen. Dass die Lehrer:innen diesen Gebäudeteil wiederkehrend für die Interviews aufsuchten, zeugt von seiner Zugänglichkeit. Bereits beim Betreten des Schulhauses der Integrierten Gesamtschule wird deutlich, dass hier Schule zum Aufenthalts-, Bildungs- und Lebensraum für Schüler:innen und Lehrer:innen wird. Die Lehrer:innen sind in ein breites Betreuungsverhältnis mit den Schüler:innen eingebunden, haben engen Kontakt zu den Elternhäusern und beteiligen sich an der Verwaltung und Organisation in der Schule.

Die Schule folgt einer umfangreichen Programmatik, die sich in mehreren Aspekten zusammenfassen lässt. Die Schule verantwortet vieles selbst, ihre Organisationsform folgt demokratischen Grundprinzipien – die Schulverfassung und der Organisationsplan zeugen davon: Die Schulleitung ist kollegial aus 6 bis 8 Kolleg:innen zusammengesetzt. Die Lehrerteams arbeiten jahrgangsbezogen relativ autonom. Ein enger und beständiger Austausch mit den Eltern rahmt die pädagogische Arbeit – zwei- bis dreimal im Schulhalbjahr finden sich Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen zusammen⁷³. Das Organisationsprinzip und die Vorgehensweise der Schule sind transparent – Informationen werden zeitnah an das Kollegium übermittelt (z.B. Protokolle von Konferenzen).

Die Idee einer Chancengleichheit im Bildungssystem übersetzt sich in eine konsequent leistungsheterogene Teamarbeit, sowohl in den Stammgruppen als auch in den Schülerkleingruppen, sogenannten Tischgruppen. Der Unterricht wird in der Regel in diesen heterogenen Kleingruppen organisiert – leistungsheterogen und geschlechtergemischt sowie unter Beachtung der Schülerwünsche zusammengesetzt –, die mindestens für ein Schuljahr, häufig auch länger zusammenarbeiten. Auch für die Eltern sind diese Kleingruppen ein Bezugspunkt, mehrmalige, abendliche Treffen in den Elternhäusern der Tischgruppenfamilien rahmen das Konzept. Es gibt bis zum Ende der 8. Klasse keine Ziffernzensuren, sondern Lernentwicklungsberichte (LEB). Teil dieser Lernentwicklungsberichte ist die ausführliche, individuelle Beobachtung der Lernentwicklung durch die Tutor:innen (auf Grundlage u.a. der Rückmeldungen der Fachlehrer:innen) und die Selbstbeschreibung ihrer Lernentwicklung durch die Schüler:innen. Die LEB sind Grundlage verschiedener Schüler-Lehrer-Elterngespräche. Da

⁷³ Zu einer zentralen Aufgabe der Schulleitung gehört das Auffangen politischer Anforderungen – wie G8/G9 oder die Einführung der Fachdifferenzierung. Aus konzeptioneller Auffassung heraus verwehrt die IGS sich gegen beides: „Es gibt also Gesamtschulen, die haben eigentlich im vorausseilenden Gehorsam vorher schon alles umgestellt, bevor dieses Gesetz durch war, ähm während wir eigentlich immer gesagt haben: Nee. Wir zeigen denen doch jetzt nicht schon, dass wir das können, damit die dann sagen: Wieso? Ihr habt’s doch schon + [I.: Ja.] Sondern zeigen eher, wo sind die Schwierigkeiten, ne, also das ist so, wie gesagt, das ist unser Ansatz dabei.“ (Olaf Fried, Mitglied der Schulleitung, Abs. 59).

soziales Lernen, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen und deren Selbstständigkeit im Vordergrund stehen, hat sich die Schule entschieden, bis zur 8. Klasse keine Noten zu geben. Erst ab der 9. Klasse sind Notenzeugnisse verpflichtend. Damit sollen Entwicklungsspielräume für die Schüler:innen geschaffen und ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit gestärkt werden.

Offiziell verlässt kein:e Schüler:in die Schule ohne Abschluss. Es gibt keine Rück- oder Abstufungen.⁷⁴ Der Unterricht folgt Projekten und Themen, die Fächer werden über Bereiche integriert. Grundorientierung des Lernens ist ein Förderkonzept, welches der Idee folgt: „Wir kümmern uns um jeden Schüler!“ Eine ständige Selbst- und Fremdevaluation wird von der Schule sehr ernst genommen. Dabei werden sowohl Einzelevaluationen (Hospitationen und psychologische Betreuung) als auch schulbezogene und konzeptbezogene Evaluationen durchgeführt. Regelmäßig stattfindende pädagogisch-didaktische Konferenzen dienen der schulinternen Weiterentwicklung. Die Schule weist in zugänglichen Publikationen auf Defizite und Entwicklungsbedarf hin – sie sieht sich nach wie vor als ein „Projekt“.

Auch an dieser Schule sind mehr als 50 % der Lehrer:innen über 50 Jahre alt. Viele von Ihnen gehören zur Gründergeneration der Schule. Die Schule ist also in jederlei Hinsicht eine „besondere Schule“ (Keßler 2016), Lehrer:innen werden über dieses Konzept gezielt informiert. Ich erwarte hier eine besonders enge Verzahnung von pädagogischen Überzeugungen und schulischen Ansprüchen. Besonders spannend ist diese Schule für die Frage nach einem aktiven, auf die Herstellung von Chancengleichheit bezogenen Handeln – ich vermute hier entsprechende Handlungsmuster.

5.4 Die Schulen dieser Studie im Vergleich

Lehrer:innen handeln immer auch als Mitglieder einer Schule, zu der sie in der Regel eine langjährige Bindung aufbauen. Die drei Schulen in meiner Studie unterscheiden sich in wesentlichen Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns.

Dazu gehören die Unterschiede in der Überführung der Schüler:innen von der Grundschule auf die weiterführende Schule zwischen den Bundesländern Brandenburg (ab Klasse 7) und Niedersachsen (ab Klasse 5). Obwohl im deutschen Schulsystem die Schule i.d.R. (und z.B. verglichen mit der Hochschule) nur einen geringen Autonomiegrad hat, so verfügt sie doch über eine eigenständige Kultur (R.-T. Kramer 2002), wie sich in der Auseinandersetzung mit den und im Vergleich der Schulen aufzeigen lässt.

⁷⁴ Auch hier gibt es natürlich Schulabbrecher:innen, aber die Zahlen liegen mit ca. 1,9 % weit unter dem Bundesdurchschnitt. Und die Schule legt viel Wert darauf, diese Schüler:innen in andere Institutionen zu begleiten. Die Schulleitung kann Auskunft über die weiteren Bildungswege der ehemaligen Schüler:innen geben.

Tabelle 1 Die Schulen der Studie im Überblick

	Müller- Gesamtschule	Schmidt- Gesamtschule	Integrierte Gesamtschule
Abschlüsse	Haupt- und Realschul-Abschluss, Fachhochschul- und Hochschul-Reife		
Klassen	7. bis 13. Klasse		5. bis 13. Klasse
Unterrichts- organisation	leistungsdifferenzierter Unterricht ab Klasse 7 in Englisch und Mathematik und Fremdsprachen (Grundkurs und Erweiterungskurs); ab Klasse 8 Deutsch, ab Klasse 9 in Naturwissenschaften, ansonsten binnendifferenziert		Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe I
Prinzipien	Wissenschaftlichkeit der Bildungsinhalte Fachlehrerprinzip Systematik der Wissensaneignung Leistungskontrolle als Prüfinstanz (Noten) Lehrplanorientierung		soziales Lernen „Kind“ als Persönlichkeit Klassenraumprinzip „Das Lernen lernen“ als leitendes Prinzip: Selbstständigkeit Gestaltungsspielräume
Bewertung	Ziffernnoten und Elterngespräche	Ziffernnoten, Lernentwicklungsgespräche, Zielvereinbarungen, Lernjournale	Bis Ende Klasse 8 keine Noten, Lernentwicklungsberichte, Gespräche mit Eltern und Schüler:innen, Vereinbarungen
Lehrkräfte Sekundar- stufe I	Diplom Lehramt, alle ehemalige POS-Lehrer:innen		Lehramt: Grundschule & Hauptschule, Realschule sowie Quereinsteiger:innen
Sekundar- stufe II	Gymnasiallehrer:innen (ehemals EOS Lehrer:innen)		i.d.R. Gymnasiallehrer:innen
Schulleitung	Bestellung Ministerium, Zustimmung Schulkonferenz → „traditionelle“ Schulleitung: eine Person plus Vertretung		Bestellung Ministerium, Zustimmung Schulkonferenz → kollegiale Schulleitung: 6-8 Personen mit spezifischen Aufgaben (u.a. pädagogische Leitung)
Gremien	Schulkonferenz Fachkonferenz Konferenzen der Lehrkräfte		Jahrgangsprinzip: Jahrgangsleitungen & -konferenzen + pädagogisch-didaktische Konferenz
Kollegium	von drei Schulen zusammengeführt	Stammkollegium einzelne „Neue“	gezielt vielfältig
Kommunikationsstruktur	hierarchisch, „Top-Down“	partizipativ	Modellversuch: demokratisch, „Bottom-Up“

Die MGS ließe sich als verharrende Gesamtschule bezeichnen: Wenige Impulse von außen und die vorherrschenden Unsicherheiten könnten sich bis in die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte niederschlagen. Fabel-Lamla geht davon aus, dass Ressourcen für innere Schulreformen in Ostdeutschland nur selten gegeben sind (Fabel-Lamla 2004: 40; Schubarth 1991). Die SGS ist seit der Wende von einem Reformwillen geprägt, der sich auf den Unterrichts- und Lehreralltag übertragen sollte. Darüber hinaus sind die MGS und die SGS bezogen auf

Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit

die (nicht) vollzogene Neuorientierung hin zur Gesamtschule Kontrastfälle. Dies kann sich in der Analyse der Interviews als hilfreicher Kontrast erweisen um die Bedeutung des sozio-kulturellen Erfahrungsraumes, DDR, Wende und danach, in Relation zu möglichen Einflüssen der Organisation deutlicher konturieren zu können. Die IGS ist eine Gesamtschule, die ein starkes Konzept hat, das von den Lehrer:innen eine Anpassung bis in den unterrichtlichen Alltag hinein erfordert. Es bestehen auf den ersten Blick weniger Gestaltungsspielräume als an den anderen Schulen. Offen sind die Fragen: Schlägt die organisationale Verfasstheit der Schule überhaupt auf die Vorstellungen der Lehrer:innen durch? Und gelingt es, die Idee der chancengerechteren Gesamtschule in das Lehrerhandeln zu überführen?

6. Methodisches Vorgehen

Meine Arbeit fragt nach den subjektiven Wahrnehmung und Vorstellungen von Lehrer:innen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungsräume von Organisationen, sozio-kulturellem Kontext und biografischer Erfahrung. Inwiefern diese im Zusammenhang mit der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit steht, ist eine die folgende Forschung sensibilisierende Frage. Mich interessiert, wie Lehrer:innen die Dinge sehen, was für sie wichtig, richtig und wirklich ist. Geleitet von diesem Interesse stelle ich nun vor, „warum und mit welchen Folgen wie geforscht wurde“ (Eisewicht/Grenz 2018: 371).

Ich greife für meine Annäherung an die empirische Wirklichkeit auf verschiedene methodologische und methodische Bausteine zurück, die konsistent („holistisch“; Diaz-Bone 2017: 393) sind mit den in Kapitel 3 präsentierten Annahmen zur Rolle von Situationen, Interaktionen und Bedeutungen. „Methodologien und Methoden basieren auf erkenntnis-, wissenschafts- und sozialtheoretischen Annahmen, die – mal implizit und mal explizit – die Gestalt der Verfahren ebenso prägen wie sie ihrer Rechtfertigung die argumentative Basis geben“ (Strübing 2014: 37). Ausgehend vom Wirklichkeitsverständnis erster Ordnung gilt es, auch das Fremdverstehen der Konstitution sozialer Wirklichkeiten zweiter Ordnung nachvollziehbar und methodisch geleitet zu gestalten (Soeffner 2014). Die Herausforderung der wissenschaftlichen Erforschung der sozialen Wirklichkeit liegt darin, die „Schleier zu lüften, die den Lebensbereich verdecken, den zu untersuchen man vorhat“ (Blumer 1973: 121), also die Zwänge, die Indexikalitäten, ja die Verluste des Verstehens auf erster Ordnung im methodisch kontrollierten Fremdverstehen zugänglich zu machen.

„SozialwissenschaftlerInnen machen sich damit in ihrem Arbeiten die gleiche Kompetenz zu nutze, über die auch die sozialen Akteure selbst verfügen, wenn sie auf unbekannte Situationen treffen: Sie erkunden (und erzeugen interaktiv), was vor sich geht. Die Vorgehensweise der WissenschaftlerInnen unterscheidet sich von derjenigen der Alltagsakteure dann nur insoweit, als sie diese Kompetenz systematisch einsetzen und die Ergebnisse ihrer Erkundungen zu einer neuen Form der Beschreibung (also Interpretation) und für einen anderen Handlungsbereich – eben denjenigen der Sozialwissenschaften (und mitunter die öffentliche Arena) – zusammenstellen“ (Keller 2012: 124).

In diesem Sinne sind Entscheidungen im Zugriff auf die empirische Welt ebenso zu begründen und zu erläutern wie methodische Verfahren. Uwe Flick versteht den qualitativen Forschungsprozess als eine Abfolge von Entscheidungen (Flick 2000). Dabei ist die Balance zwischen Authentizität und Strukturiertheit, zwischen der Gegenstandsbegrenzung und einem offenen und flexiblen Umgang mit der Empirie eine ständige Herausforderung.⁷⁵ Meine Entscheidungen in diesem Forschungsprozess wurden zwar primär aus den gewonnenen Er-

⁷⁵ Leider sind diese Vorentscheidungen häufig Vorentscheidungen, die am heimischen Schreibtisch getroffen werden; so muss etwa bereits im Exposé zur Beantragung der Dissertation ein machbares Projekt skizziert werden (s. zur Rückwirkung von Antragserfordernissen auf die qualitative Forschung, Reichertz (2017: 85).

kenntnissen abgeleitet,⁷⁶ ebenso aber wirkte vorhandenes Vorwissen (s. dazu Kapitel 3-5). Ich, als Forschungssubjekt, generierte peu à peu Wissen, auch „sensibilisierende Konzepte“ aus Forschungsstand und Theorie fanden Eingang (Blumer 1954). Es geht um das Wahre der Offenheit und Flexibilität, mit der Forscher:innen informiert auf einen Gegenstand zugehen, während sie diesem zugleich die Möglichkeit geben, sich in seiner „Natürlichkeit“⁷⁷ bzw. Selbstläufigkeit⁷⁸ zu entfalten. Meine Begegnung mit dem Feld hat zu einer fortwährenden Auseinandersetzung mit meinen Fragen und (Vor-)Konzepten geführt, die sich wohl am besten als Wechselwirkung von Gegenstand, theoretischen Konzepten, sensibilisierenden Annahmen und forschender Persönlichkeit beschreiben lässt (Strübing 2014: 11).

Wendet sich ein:e Sozialforscher:in auf empirischem Wege der Erklärung von sozialer Wirklichkeit zu, so werden die gewählten Methoden begründungsbedürftig. Im deutschsprachigen Raum spielen etablierte Methoden dabei eine große Rolle (zur kritischen Diskussion s. (Mruck 2007; Keller 2014)). Die Beschreibung des Verhältnisses vom Forschenden zum Gegenstand mittels Methoden sichert zum einen den Nachvollzug und regt zum anderen den bzw. die Forscher:in an, über Vorgehen und Analyseergebnisse zu reflektieren. So verdeutlicht der erneute Gütekriteriendiskurs, dass nicht nur anzuzeigen ist, welche Methode gewählt wurde, sondern auch, wie diese eingesetzt und umgesetzt wurde – nur so sind Wissenschaftlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gesichert (Eisewicht/Grenz 2018).⁷⁹

6.1 Grounded Theory Methodologie

Im Zentrum meiner Studie stehen 20 Interviews – 18 mit Lehrer:innen und zwei mit Schulleitungen an drei Gesamtschulen –, die ich zwischen 2010 und 2013⁸⁰ geführt habe und auf de-

⁷⁶ Wie die gewählte Darstellungsart in Form des Blockmodells in dieser Arbeit suggerieren könnte (Kruse 2014: 634f.). Aber sie ist nachträglich erzeugt, so hätte es vor der Datenanalyse in dieser Studie kein einführendes Kapitel zur sozialen Sensibilisierung gegeben.

⁷⁷ Blumers Ansatz wird insbesondere im englischsprachigen Raum auch als „naturalistic approach“ rezipiert (Hammersley 1989). Die empirische Wirklichkeit möglichst so zu erfassen (ihr ein „Primat“ einzuräumen), wie sie sich unbeeinflusst darstellt, ist eine Idee, die bis heute eine Diskussion um die zahlreichen Implikationen für die Güte eines Forschungsprozesses antreibt (vor allem in der Ethnografie; vgl. Breidenstein u.a. 2015): Wie die andauernde Auseinandersetzung mit der Subjektivität der Forschenden, der Flexibilität im Prozess und im Umgang mit der Gegenstandangemessenheit zeigen, ist dieser Diskurs wohl nicht abschließbar (Steinke 1999; Strübing u.a. 2018; Eisewicht/Grenz 2018).

⁷⁸ Der Begriff der Selbstläufigkeit wird insbesondere in Formen des narrativen Interviews (Schütze 1983, Rosenthal 2008) und der Gruppendiskussion stark gemacht. Dabei geht es darum, den generierten Strang des Erzählens oder Diskutierens in einer Form zu stimulieren, die sich anschließend quasi unbeeinflusst selbst trägt. Diese Idee steht zwar der „Natürlichkeit“ nahe, gleichzeitig erzeugt sie ein Spannungsverhältnis, wie ich bei der Verwendung von narrativen Stimuli erläutere (s. Kap. 6.3.1).

⁷⁹ Das hat übrigens schon Herbert Blumer sehr deutlich gemacht: „Das Programm des ‚korrekten‘ Forschungsvorgehens (...) verrät den Glauben, dass das gewissenhafte Festhalten an dem Programm des Forschungsvorgehens eine Garantie dafür sei, daß man die Beschaffenheit der empirischen Welt in Betracht ziehe. Es ist natürlich in keiner Weise eine derartige Garantie.“ (Blumer 1973: 110)

⁸⁰ Die Daten für diese Studie wurden 2010 bis 2013 erhoben. Die deskriptiven Resultate sind daher stets vor dem Hintergrund dieser Zeit zu verstehen. Je höher allerdings der Abstraktionsgrad – die Theoretisierung –

ren Erhebung und Auswertung ich im Folgenden eingehen werde. Interviews mit Erzählungen der Biografie und alltäglich erlebter Situationen sind das zentrale Material dieser Studie. Als transkribiertes Material wurde es unter Einsatz des Kodierverfahrens der Grounded Theory Methodologie und sequenzanalytischer Strategien ausgewertet. Das Eingebettetsein der Akteure in ihre eigenen Erfahrungen und ein soziales Umfeld suchte ich über weitere Narrationen und egozentrierte Netzwerkkarten einzuholen.

Das interpretative Wirklichkeitsverständnis und die Annahmen des Symbolischen Interaktionismus finden sich im Forschungsprogramm der Grounded Theory (zur theoretischen Fundierung s. (Strübing 2014: 37; Corbin/Strauss 2008)).⁸¹ Ich schließe in dieser Arbeit vor allem an die Traditionslinie der Strauss'schen Grounded-Theory-Methodologie (GTM) an (Glaser/Strauss 1967; Strauss 1994), die auch von Adele Clark aufgegriffen wird (Clarke 2005). Die GTM beschreibt den Weg von der Empirie zur Theorie, wie Glaser und Strauss ihn 1965 in ihrer Studie „Interaktion mit Sterbenden“ (Glaser/Strauss 1965) beschrritten haben und der sich als Forschungsprogramm Bausteine jeder qualitativen Sozialforschung etabliert hat. Dazu gehört die Grundidee, Forschung als zirkulären, iterativen Prozess zu organisieren – also Material, Analyse und Ergebnisse in ein ständiges Wechselspiel zu stellen (zu den Gütekriterien s. Suddaby 2006). Anselm Strauss möchte ein Phänomen und die Bedingungen seines Auftretens erklären, ohne Situation, Biografie, Struktur oder anderes ex ante zu priorisieren.⁸² Fallauswahl und Analyse des Datenmaterials werden mit der Theoriebildung systematisch verbunden – um „gehaltvolle Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche“ (Strübing 2014: 2) aus den Daten zu erarbeiten. Obwohl Glaser und Strauss von einem „Baukastenprinzip“ sprechen, sind bestimmte Arbeitsschritte untrennbar mit der aus den Daten gewonnenen Theoriebildung verbunden: Neben dem Kodieren und Schreiben von Memos nimmt das Konzept des Samplings, das Glaser und Strauss als „theoretical sampling“ be-

der Ergebnisse wird, desto weniger erklärungskräftig wird ihre Kontextualisierung. Der theoriegenerierende Ansatz mit dem herauszustellenden Nutzen für eine ungleichheitssoziologische Perspektive macht die Ergebnisse zu einer möglichen Grundlage für nachfolgende Studien.

⁸¹ Blumer publizierte seine methodologischen Grundsätze 1969, Glaser und Strauss ihre Schrift zur „Discovery of a grounded theory“ bereits 1967. Sie nehmen aufeinander in ihren Schriften keinen Bezug (Strübing 2005: 157f.), obwohl sich methodologisch sehr viele Parallelen und Ähnlichkeiten zeigen (z.B. permanentes Vergleichen als Grundkonzept des gesamten Forschungsprozesses, das minimale und maximale Kontrastieren im Sampling und in der Analyse von Daten sowie das Entwickeln von Lesarten). Die Grounded-Theory-Methodologie bleibt dennoch der Ansatz, der sich zu den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus am kohärentesten verhält, daher beziehen sich auch einige Studien auf dieses theoretische Fundament (Clarke 2012; Milliken/Schreiber 2012).

⁸² „Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden“ (Strauss/Corbin 2010: 75). „Die strukturellen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen(.) (...) erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts“ (ebd.: 27).

zeichnen, eine zentrale Rolle ein. Vom ersten Fall⁸³ an leitet das Sampling – orientiert an den sensibilisierenden Annahmen und den vorläufigen empirischen Erkenntnissen – die Entscheidung für die Auswahl der Daten und nährt somit Stück für Stück die emergierende Theorie: bis zu einer Sättigung.⁸⁴ Der permanente Vergleich ist grundlegend für diese Art des Vorgehens: Kontraste minimaler oder maximaler Art – zwischen Fällen und auch innerhalb eines Falles – bereichern die Theorie (Truschkat u.a. 2005; Strübing 2014; Strauss 1994).

In dieser Studie greife ich auf das von Strauss entwickelte *Kodierparadigma* zurück. Die GTM zielt *erstens* auf die Beschreibung eines Phänomens mit seinen Eigenschaften. Diese Eigenschaften lassen sich in Dimensionen zusammenführen, die auf einer „Anordnungen von Eigenschaften auf einem Kontinuum“ beruhen (Strauss/Corbin 2010: 43). Das interessierende Phänomen ist die Handlungsträgerschaft der Lehrer:innen, die ich über die *Situationsbeschreibung* anhand der induktiv erarbeiteten Kategorien Bildungsvorstellung, Interaktionsform und Bewertungskonzept identifiziere.

„Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ‚Kontext‘ gibt es nicht. Die bedingenden Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie sind die Situation.“ (Clarke 2012: 112).

Die Beschaffenheit der Wirklichkeit aus der Situation zu erfassen, ist dabei ein leitender Gedanke, den ich in meine Analyse transportiere⁸⁵. Die bedingenden Elemente erschließe ich erst aus der subjektiven Bedeutungszuschreibung der Akteure. Biografien und Erzählungen bieten die besondere Möglichkeit, dem Erlebten über retrospektive Nacherzählungen möglichst nahe zu kommen. *Zweitens* eröffnet die GTM den Blick für die Handlungsstrategien und Konsequenzen eines Phänomens. Sie beziehen sich auf die Umgangsweisen, Reaktionen und Handlungsorientierungen der Akteure (Strauss/Corbin 2010: 75) und lassen sich anhand der retrospektiven Einordnungen von vollzogenen Handlungen in den Interviews erfassen.

⁸³ Ein „Fall“ ist sozialwissenschaftlich mehr als die Erzählung der Einzelperson, er verweist bereits auf theoretische Zusammenhänge: „When researchers speak of a ‚case‘ rather than a circumstance, instance, or event, they invest the study of a particular social setting with some sense of generality. An ‚instance‘ is just that and goes no further. A ‚case‘ implies a family; it alleges that the particular is a case of something else. Implicit in the idea of the case is a claim.“ (Walton 1992: 121)

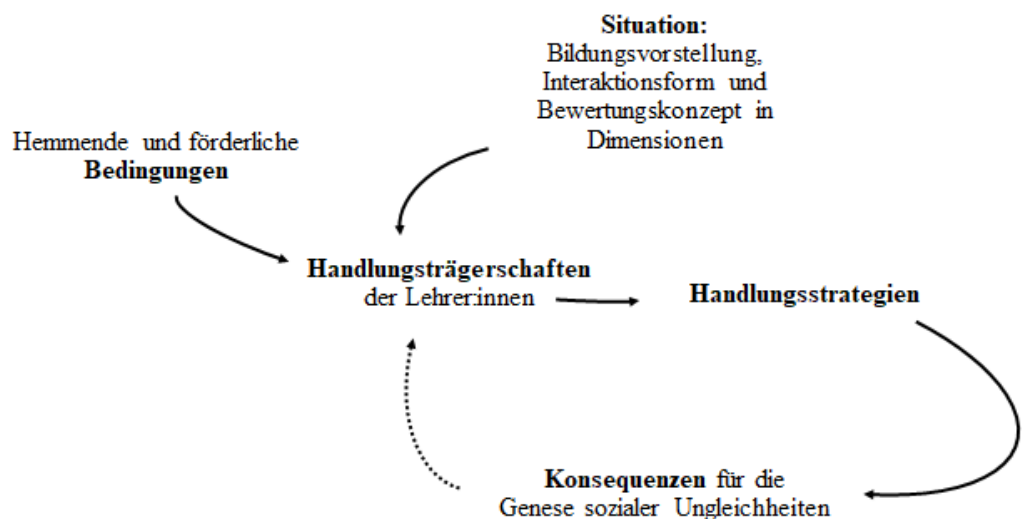
⁸⁴ „Sättigung heißt, daß keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, daß die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, daß eine Kategorie gesättigt ist.“ (Glaser/Strauss 2005: 61).

⁸⁵ Zugleich grenze ich mich durch die empirische Fokussierung auf die Situation auch von dem scheinbar nahestehenden Konzept einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper u.a. 2003) ab. Diese Heuristik ist nützlich, führt aber zugleich in die Irre: Die soziale Realität zerfällt nicht in unterschiedliche Ebenen (vgl. B. Heintz 2004). In der sozialen Wirklichkeit leistet gerade die Verwobenheit der Ebenen, ihre Präsenz in Situationen, einen Beitrag zur Konstitution der Wirklichkeit. Aus Sicht des interpretativen Paradigmas passiert dies im Zusammentreffen von Menschen – in der Handlung der Akteure, den subjektiven Sinngebungen, dem sprachlichen Austausch, den Artefakten und Materialien, die dann im Kontext der Institutionen und des kulturellen Raumes ihre Bedeutung entfalten: Sie priorisiert die Mikroebene als explanativen Ausgangspunkt (Knorr-Cetina 1981).

Methodisches Vorgehen

Mich interessieren besonders jene Handlungsstrategien, die sich sozialwissenschaftlich informiert auf die Genese sozialer Ungleichheiten beziehen lassen. Zum *Dritten* zielt das Kodierparadigma auf eine Einbettung dieses Phänomens in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, indem *Bedingungen* für das Phänomen erarbeitet werden. Ursächliche Bedingungen sind dabei Ereignisse und Geschehnisse, die die Entwicklung oder das Auftreten des Phänomens befördern, während intervenierende Bedingungen Strukturen fassen, die den Kontext betreffen und Strategien erleichtern oder hemmen. Ich habe diese in hemmende und förderliche Bedingungen zusammengeführt. Da die einschlägigen Forschungsarbeiten die Biografieforschung zur Rekonstruktion von Fallstrukturen (Fabel-Lamla 2004; Streckeisen u.a. 2007) einsetzen, die häufig die Kontextbedingungen vernachlässigt, stellt meine Studie in ihrer Anleitung durch die Grounded-Theory-Methodologie in ihrem Zusammenspiel von Situationserleben, Bedingungen und Konsequenzen eine Perspektivverschiebung und Erweiterung dar. Um in einem solchen Zugriff sozio-historische und organisatorische Bedingungen zugänglich zu machen, empfehlen sich gezielte Kontrastierungen, als „Forschungsstrategien (...), die eine fortlaufende empirisch fundierte Reflektion vorhandener Konzepte über soziale Ungleichheit und ihre konstitutiven Bedingungen ermöglichen“ (Schittenhelm 2018: 259). Dass Bildung und soziale Ungleichheit kulturell bestimmte und sozial geformte Phänomene sind, bleibt ohne Kontraste verschleiert (vgl. zu den Kontrasten Kapitel 2.4).

Abbildung 1 Kodierparadigma



eigene Darstellung angelehnt an Strübing 2014: 25.

Mich interessiert, vor welchem Erfahrungshintergrund, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit, unterschiedliche oder ähnliche Erscheinungen auftreten: Das Selbstverständnis der Handlungsträgerschaft von Lehrer:innen steht, allein durch rechtliche und orga-

nisationale, aber auch biografische Bedingungen, in Relation zum Erfahrungsraum. Ich frage damit nach der sozialen Verkettung von Situationen in ihrer jeweiligen Ausprägung sowie danach, inwiefern Bedingungen (Schulform, sozio-historischer Kontext) ein Phänomen tangieren. Kontraste ermöglichen darüber hinaus ein notwendiges Befremden, sie eröffnen gedankliche Spielräume. In der Auswertung des Materials kam das mehrstufige Kodierverfahren zum Einsatz und wurde durch extensive Strategien des Memoschreibens ergänzt (Strübing 2014: 33). Ich habe die Kernkonzepte dimensionalisiert und ihre Bedingungen und Wirkungen in Hinblick auf das Phänomen der Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen analysiert. So ziehen sich die Arbeitsschritte der GTM durch den gesamten empirischen Teil und geben am Ende Anlass dazu, theoriegenerierende Annahmen zur sozialen Sensibilisierung und Handlungsfähigkeit der Akteure zu entwickeln.

6.2 Das Forschungssubjekt im Forschungsprozess

„Weil Theorien nicht Entdeckungen (in) einer als immer schon gegeben [sic] zu denkenden Realität, sondern beobachtergebundene Rekonstruktionen repräsentieren [sic], bleiben auch sie der Prozessualität und Perspektivität der empirischen Welt unterworfen.“ (ebd.: 322) Gerade in der qualitativen Sozialforschung, in der es im Kern um ein Eindringen in die Beschaffenheit der sozialen Welt geht, wird die *Person der Forschenden* virulent, auf den verschiedenen Ebenen der Konstruktion des Gegenstandes. Zunächst repräsentiert sie in der vorliegenden Form ein von der Forscherin erzeugtes und schriftlich dargestelltes *Narrativ*. In diesem orientieren die Leser:innen nun ihren Blick auf mein empirisches Design, vor allem entlang der zuvor dargelegten Fragen, Annahmen und Befunde. Dahinter liegt allerdings eine iterative Auseinandersetzung mit Theorien und Empirie, die sich hier nur exemplarisch abbilden kann. Auf einer zweiten Ebene unterlag diese Doktorarbeit einigen Herausforderungen sowie biografischen Wendepunkten und damit *Perspektivveränderungen* aufseiten der Autorin: Ursprünglich interessierte mich die Konstruktion von Erfolg im schulischen Raum.⁸⁶ Als ich 2009 die erste Dissertationsidee entwickelte, plante ich einen Vergleich zwischen französischen und deutschsprachigen Schulen mit diskursanalytischem Instrument, um das Konstrukt „erfolgreicher Mädchen“ zu erforschen. Schon damals transportierte ich das (unreflektierte) Gepäck einer Sozialisation im Kontext des SFB „Reflexive Modernisierung“ und der ersten Ansätze der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Mit meinem Wechsel an die Universität Hamburg und den Anregungen durch Betina Hollstein rückte die Frage nach den Er-

⁸⁶ 2007 erhielt ich einen Werkauftrag zu einem Bericht über den Stand der Bildungsforschung im Zusammenhang mit dem Lebensführungskonzept bei Reiner Keller, welcher für mich eine intensive Auseinandersetzung und damit den Eintritt in das Feld der Bildungsforschung bedeutete.

folgsdefinitionen der Gatekeeper ins Zentrum. Forschungspraktisch bereicherten meine Vorerfahrungen in der Biografieforschung (Behrmann 2007) zunächst mein Interesse an der diskursiven Herstellung sozialer Wirklichkeit durch eine Netzwerkperspektive auf die Bedeutung von sozialen Beziehungen. Dabei sind diese methodologischen und methodischen Bereicherungen auch Verwerfungen und erforderten im jeweiligen Umfeld einer Ausrichtung qualitativer Sozialforschung Auseinandersetzungen. Auf der dritten Ebene, der *Exploration des empirischen Feldes*, führte ich von 2010 bis 2013 an den drei ausgewählten Schulen Interviews und war dort im Alltag unterwegs. Die aus diesen Begegnungen resultierende Wahrnehmung sehr unterschiedlicher Schulkulturen innerhalb einer Schulform ließ mein Interesse an der Verfasstheit von Organisationen und ihrem Einfluss auf Akteure steigen. Dazu gehörten Erfahrungen leiblicher Art in weiten oder engen Treppenhäuser, handlungsbezogene wie unterschiedliche Grade der Zugänglichkeit der Büros der Schulleitungen, aber auch die epistemisch geleiteten Interpretation der Interviews, welche immer wieder Differenzen schulische Kulturen offenbarten. Aber auch eine Reaktivierung der Erinnerung an die eigene Schulzeit in beiden von mir ausgewählten Bundesländern war Teil dieser Erfahrung. Zum einen ermöglichte mir diese Zugehörigkeit, jeweils Gemeinsamkeiten auszuweisen, die die Interviewsituation – vor allem in Brandenburg – entlasteten. Zum anderen ist diese doppelte Sozialisation sicherlich eine Möglichkeit, der Gefahr zu entgehen, die jeweils vertraute Kultur als dominante Vergleichsfolie zu verwenden.⁸⁷ Nichtsdestotrotz bleibt der Vergleich selektiv und eröffnet Muster, die über weitere Kontraste anzureichern wären. Erst in der Auseinandersetzung mit den Interviews schnitt sich die Perspektive zu: Ich konnte und wollte nicht an der Beschreibung und Typisierung der Deutungen der Lehrer:innen stehenbleiben; stets interessierte mich, welche Rolle diese für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit spielten. Dieses Interesse führt mich im Umfeld der Hamburger Graduiertenschule 2012 zur Organisation einer Tagung, deren Beiträge im Sammelband „Doing Inequality“ mündeten (Behrmann u.a. 2018b). Zahlreiche Diskussionen aus diesem Kontext fließen in diese Arbeit ein. So fesseln mich an der Empirie die unterschiedlichen Arten von Handlungsträgerschaft, die die Lehrer:innen in Hinblick auf Scheitern und Erfolg konzipierten: Obwohl sie im Kern der gleichen Aufgabe nachgehen, stellen sich ihre Positionen und ihre Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich dar.

⁸⁷ Interessanterweise unterschied sich entlang der Schulerfahrung in Ost- oder Westdeutschland in verschiedenen Interpretationsgruppen (Hamburg, Magdeburg, Bremen und Hannover) der Zugriff auf mein Material. Dies betraf nicht nur sprachliche Strukturen, sondern auch Referenzen auf bestimmte biografische Erfahrungen.

6.3 Erhebung: Narrative Interviews und Netzwerkkarten

Dreh- und Angelpunkt meiner Studie sind die „Bedeutungen“, die Relevanzsetzungen und die Orientierungen der Lehrer:innen. Diese *subjektiven Sichtweisen* sind Resultate der ständigen Wechselwirkung zwischen kommunikativ geteiltem Wissen (das „Was der sozialen Welt“; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 275) und einem handlungspraktischen Wissen (das „Wie der Herstellung“; ebd.: 275). Sie zeugen davon, wie Praxis angeeignet und hergestellt wird, und sie tragen die soziale Verfasstheit der Wirklichkeit, ihre Muster und Typisierungen – die formale Struktur – fort (ebd.: 275; Mannheim 1980: 104). Die Frage nach der Wahrheit oder Richtigkeit dieser Orientierungen ist dabei nebensächlich. Es interessiert ja gerade die *Versionsenhaftigkeit*, die subjektive Wahrheit, die sich in den Erzählungen dokumentiert (F. Bohnsack 1992: 143). „Mit der Einsicht in die Versionsenhaftigkeit der produzierten Erzählung wächst die Bereitschaft, den Plural subjektiver und situationsgebundener ‚Wahrheiten‘ zu akzeptieren.“ (Helfferich 2019: 76). Dieser Versionsenhaftigkeit bin ich entlang der Verkettungskonzeption von Blumer methodisch gefolgt – zum einen durch die Stimulation von biografischen Erfahrungen und Situationserlebnissen und zum anderen durch die Stimulation von Erzählungen über soziale Beziehungen und die Erhebung der Netzwerkkarten.

6.3.1 Interviews in Theorie und Praxis

Die Interviewerhebung war geprägt von den *Grundannahmen des narrativen Interviews*. Für die Frage nach den Handlungspraktiken wäre die Ethnografie, die Beobachtung des ‚Tuns‘ im ‚Hier und Jetzt‘ das Mittel erster Wahl. In dieser Studie aber interessieren die Handlungen nur im Lichte der subjektiven Sinnsetzungen der Lehrer:innen aus ihren Positionen heraus. Deshalb entschied ich mich, Interviews zu führen; mein Interesse an den Handlungen der Lehrer:innen kann damit trotzdem eingeholt werden, denn narrative Daten sind von „besonderer Qualität“.⁸⁸ Die Erzählungen sind das Mittel, um der sozialen Wirklichkeit in ihrer Genese (Kontext, Gesamtzusammenhang), den konkreten Situationen und Handlungsabläufen am nächsten zu kommen (G. Rosenthal 2008: 165). Mich interessierte die Genese der bestehenden Relevanzsetzungen in Hinblick auf die biografischen und persönlichen Erfahrungen der Lehrer:innen gleichermaßen wie ihre Verhaftung in ihrem alltäglichen Arbeits- und Lebensumfeld. Dies einzuholen, leisten nur „narrative Interviews“, in denen Erzählungen über erlebte Situationen in ihrer subjektiven und sozialen Sinnhaftigkeit lebendig werden und zudem

⁸⁸ Darüber lassen sich auch Hinweise auf Praktiken gewinnen. Die derzeit zu beobachtende Fokussierung der Bildungsforschung auf Praktiken stärkt zu Recht die Methoden der Beobachtung, zumeist mit dem Verweis auf die geringe Aussagekraft von Interviewdaten. Aus dem Blick geraten dabei die unterschiedlichen Qualitäten von Interviews (vgl. Helfferich 2019).

Verläufe und Erfahrungsaufschichtungen für die Analyse zugänglich werden (Helfferrich 2019: 35f.). Für die Narrationen sprach des Weiteren ihre Selbstläufigkeit, die es ermöglicht einer nachträglich rationalisierten Interviewpraxis (im Sinne der „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003) weitgehend zu entkommen. Mich interessierten prioritär nicht Argumentation, die z.B. auf die Logiken der Entscheidungsrechtfertigung in Organisationen verweisen (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Im Mittelpunkt meiner Studie steht demnach das Subjekt, das handelt, Bedeutungen erzeugt und Weltbilder vertritt, diese in Erfahrungen und Darlegungen von Handlungen und Abwägungen von Handlungsmöglichkeiten offenlegt.

„Dabei ist es Aufgabe der Sozialforschung, Subjektivität in ihrer Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit anzuerkennen und angemessen zu rekonstruieren. (...) Das Ziel ist ein ‚Verstehen‘ der jeweiligen subjektiven Sichtweisen, d. h. meist das empathische und virtuelle Hinein-Versetzen und Einfühlen in die subjektiven Wirklichkeiten des anderen, um dessen Weltsicht möglichst angemessen erfassen, wiedergeben und beschreiben zu können.“ (Lüders/Reichert 1986: 92)

Dabei nutzte ich zum einen die aus der Biografieforschung bekannte Form der Stimulierung einer biografischen Erzählung. Das Nacherzählen der Biografie gibt tiefe Einblicke in die Erlebnisse, die Relevanzsetzungen und Perspektiven der Interviewten.

„In general terms the form of the narrative interview is related to the idea that narratives are more strongly oriented to concrete action sequences and less to the ideologies and rationalizations of the interviewees. Interviewees who narrate freely may, in particular instances, reveal thoughts and memories that they would not and could not express in response to direct questioning.“ (Hopf 2010: 207)

Das Konzept der erzählgenerierenden Fragen entstammt dem narrativen Interview, welches Fritz Schütze in den 1970er Jahren im Kontext einer Studie zur Zusammenführung von Gemeinden entwickelte (G. Rosenthal 2008: 138). Der Priorisierung der Narration liegt eine zentrale Annahme zugrunde: Kallmeyer und Schütze (1977) unterscheiden in Anlehnung an die grundlagentheoretischen Untersuchungen der Soziolinguistik die Textsorten des Erzählens, Argumentierens und Berichtens. Diese Unterscheidung hat breiten Eingang in die deutschsprachige Interviewforschung gefunden (G. Rosenthal 2008; Helfferrich 2019; Kruse 2014; Lucius-Hoene/Deppermann 2013). Über die biografische Erzählung der Interviewten erschließt sich ein spezifischer Zugang zur gesellschaftlichen Realität. Die biografische Darstellung ist Ausdruck der unaufhebbaren, spannungsreichen Relation zwischen Gesellschaft und Individuum – und deren individueller Bearbeitung.⁸⁹ So dient die biografische Erzählung

⁸⁹ Die Gegenüberstellung von DDR- und BRD-Biografie macht auf die unterschiedliche Beschaffenheit des Verhältnisses von Gesellschaft und Biografie sehr deutlich aufmerksam: Die DDR-Biografien erscheinen in einem erheblichen Maße einheitlicher und standardisierter als die individualisierteren BRD-Biografien (s. auch Wohlrab-Sahr 2006). So ist es den Interviewten in der Erzählung ihrer Biografie auf typische Verläufe zu verweisen. („Wir sind ja zu DDR Zeiten dann nach der achten Klassen, wie sie wissen, ja dann auf die EOS gegangen“, vgl. Claudia Hirth, Abs. 23)

in diesem Fall – neben der klassischen Frage der Biografieforschung nach der Biografie als Ablauf –⁹⁰ auch der Frage, welche Bedeutungsgehalte von Bildungsprozessen Erzählende zum Ausdruck bringen.⁹¹ In der biografischen Erzählung konstruieren die Erzählenden ihre Biografie als Gesamtzusammenhang. Diese strukturierende Leistung schlägt sich gleichsam in der Auswahl und in den Relevanzsetzungen der Erzählung nieder. Die Interviewten leisten Arbeit: Sie entwickeln ihre Biografie und geben damit nicht nur Auskunft zu den Ereignissen und Erfahrungen, sondern auch zu den eigenen Ordnungsprinzipien und Orientierungsmustern. Ist eine Erzählung in Gang gesetzt, setzen die „Zugzwänge“ ein, die Erzählung wird detailliert („Detaillierungszwang“), erfordert eine gewisse Dichte („Kondensierungszwang“) und verlangt eine Schließung begonnener Erzählungen („Gestaltschließungszwang“) (Kallmeyer/Schütze 1977; Schütze 1984). Anders gesagt: Die ausführliche Explikation einer erlebten Situation bedarf vieler Bezüge und Erläuterungen, sie ermöglicht, die Wirklichkeit perspektivisch und kontextabhängig in ihrer Sinnhaftigkeit und dynamischen Herstellung zu rekonstruieren – eine einmal begonnene Erzählung ist in der Regel selbstläufig.

Gleichzeitig suchte ich die Bedeutung von *Situationen für das Stimulieren von Erzählungen* zu nutzen. Soziale Situationen sind im Alltag zeitlich oder räumlich strukturierte Orte: etwa der Beginn der Unterrichtsstunde oder das Abschiedsfest.⁹² Das Hineinversetzen der Interviewten in eine erlebte Situation veranlasst eine Nacherzählung eines Geschehens, das weit aus mehr über Handlungsweisen und -orientierungen offenbart als das evaluative Berichten eines bestimmten Erlebnisses. Nichtsdestotrotz bleibt es bezüglich des praktischen Handelns in seiner Aussagekraft hinter der Beobachtung zurück. Gabriele Rosenthal erläutert die Situation als eine Möglichkeit, Erzählungen zu stimulieren (G. Rosenthal 2008; Töpfer/Behrmann 2021). Narrative Stimuli wurden demnach in meinen Interviews eingesetzt, um den Situationen, dem Erlebten möglichst nahezukommen und nicht (nur) den Verlauf der Biografie nachzuzeichnen (wie in der Biografieforschung, vgl. Schütze 1983; G. Rosenthal 2008). Bedeutungszuschreibungen sind, so wurde bereits verdeutlicht, nicht immer bewusst, sie sind also nicht direkt erfragbar. Wie gehandelt wird, welche Emotionen dabei im Spiel sind und wie die Bewertungen dieser Erlebnisse sind, zeigt sich in der Erzählung. Frage ich Lehrer:innen nach

⁹⁰ Die Biografieforschung als Programm zielt darauf, anhand von Erzählungen institutionelle Ablaufmuster, biografische Entwürfe und Verlaufskurven zu bestimmen (vgl. Schütze 2006; G. Rosenthal 2008).

⁹¹ Welche Rolle dabei der Homologietheorie zukommt, nach der Erzählkonstitution und Erfahrungskonstitution homolog sind, möchte ich an dieser Stelle nicht vorwegnehmen, sondern als Frage mit in die empirische Bearbeitung nehmen (zum Streit um die Homologieannahme, s. Bude 1985; Maindok 1996; Wohlrab-Sahr 1999; Nassehi/Saake 2002).

⁹² Situationen sind hier beispielsweise: das Unterrichten (im Verlauf), der Unterrichtsbeginn, die Klassenfahrt, das Zuspätkommen von Schüler:innen, Regelübertretungen von Schüler:innen, Ausflüge, Auftritte, private Probleme von Schüler:innen, Begegnungen mit Eltern, Elterngespräche, Schülergespräche, Bewertung (Notengebung), Unfälle, Zeugnisvergaben, Feiern, Schulabschluss.

den letzten Auseinandersetzungen mit Eltern und bitte Sie, mir die Geschichte zu erzählen, dann erhalte ich ein vollständigeres und ursprünglicheres Bild des Erlebten, als wenn ich ihre Meinung zu aufmüpfigen Eltern erfrage. Das direkte Erfragen von subjektiven Orientierungen provoziert ein nachträgliches Rationalisieren in der Situation des Interviews und eine der Position der Lehrer:innen angepasste Darstellung. Hintergrund ist, dass Handelnde in der modernen Gesellschaft zunehmend mit der Anforderung konfrontiert sind, ihr Handeln zu deuten und einzuordnen.⁹³ Erzählungen hingegen haben eine doppelte Funktion. Stegreiferzählung, so Schütze, sind „die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsmuster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig ständig unterstellen“ (Schütze 1984: 80). In den narrativen Darstellungen der Lehrer:innen bilden sich Lebenserfahrungen ab, biografische Wissensbestände, Einstellungen und Wertehaltungen, die wiederum zukünftiges Handeln strukturieren (Hoerning 1989; G. Rosenthal 2008). Gleichzeitig dienen Narrationen auch als Vergewisserung der Identität, die, wie neuere Arbeiten in Rückgriff auf Herbert Mead nochmal präzisieren, stets dialogisch hergestellt wird (Archer 2003). Trotz Selbstläufigkeit hat die Interviewsituation einen situativen Rahmen der Erzeugung von Daten. Gerade Narrationen in ihrer Selbstläufigkeit sind artifiziell: Die biografische Erzählung ist ein Instrument der Selbstdarstellung, welches in bestimmten Erfahrungsräumen (bürgerliche Schicht und europäischer Kulturraum) elaboriert ist. Formen des Erzählens unterscheiden sich möglicherweise (vgl. dazu die Kulturen der Selbstdarstellung in Ost- und Westdeutschland, Kern 2000). Auch scheint es mir notwendig, anzumerken, dass der Raum für ausführliche Narrationen in der modernen Gesellschaft kleiner geworden ist; die Praxis der Narration unterliegt einem bislang viel zu wenig hinterfragten Wandel. Lehrer:innen sind hiervon nicht ausgenommen, sind – vorteilhafterweise – aber akademisch sozialisiert und gleichzeitig eine Art von beruflichen Selbstdarsteller:innen (eine Interviewte bezeichnete sich als „Animateur“) und im Reden sehr geübt. Wie „authentisch“ die Aussagekraft einer Erzählung über das praktische Handeln ist, wenn sie in geübter Formen

⁹³ „Wo einst soziale Tatsachen, Determinationen, Rollen, Regeln, Normen und Werte herrschten, stellt sich zunehmend die Notwendigkeit der Deutung ein. Zunächst entfernte sich die Rolle in die Rollendistanz, später löste sie sich dann ganz auf, weil das, was als fester Rollenträger vorgesehen war, keine Dauerhaftigkeit mehr garantierte: Wo Männer zu Frauen werden, Erwachsene von Kindern lernen und Lehrer zu lebenslangen Schülern werden, da wird das Interpretieren des subjektiven Sinns, den die anderen mit ihrem Tun verbinden, zu einer Daueraufgabe. Das soll nicht bedeuten, dass die soziale Welt ihre Ordnung aufgegeben hat. Ihre Ordnung ist aber in einem Maße reflexiv geworden, dass deren Deutung für die Handelnden selbst – und damit auch die Beobachter der Handelnden – zu einer permanenten Herausforderung geworden ist. An der Stelle der Identität, die eine soziale Rolle erfüllt, steht deswegen ein Subjekt, das den Raum der Interpretationsbedürftigkeit des Gesellschaftlichen öffnet. Dieser Raum ist Gegenstand der qualitativen Methoden“ (Kalthoff u.a. 2008: 11; vgl. Knoblauch 2008: 230).

dargelegt wird, ist gleichermaßen kritisch zu hinterfragen. Gerade bei Interviewten in gesellschaftlichen Positionen, in denen Sprache eine Repräsentation ihrer Position darstellt, bedarf es eines zweiten Blickes auf die Darstellung: Wer redet hier wie mit wem und warum? Auch biografische Erzählungen sind demnach Konstruktionen. Diese Konstruktionen sind verbunden mit der Interviewsituation und dem, was Lucius-Hoene und Deppermann als „narrative Kompetenz“ bezeichnen (Lucius-Hoene/Deppermann 2013: 42).

Somit zeugen Erzählungen von der Dualität zwischen Erlebtem und Erzähltem, Objektivem und Subjektivem, Struktur und Handeln, wie Gabriele Rosenthal diesen grundlegenden Konflikt fasst (G. Rosenthal 2008: 17). Darauf verweist schon der Umstand, dass Interviews auf Sprache angewiesen sind: Sprache, die – wie Blumer bereits hervorhob – einen symbolhaften Charakter hat. Wenn ein Interview (wie in dieser Studie) dem Zweck dienen soll, möglichst unbeeinflusst Einblick in die Handlungsorientierungen, Erfahrungen und Erlebnisse, ja tendenziell das Handeln der Akteure selbst zu erhalten, dann bedarf es einer besonderen Reflexivität in der Auseinandersetzung mit der Interviewtechnik.

6.3.2 Erhebungspraxis

Ein weiterer Baustein in der Vorbereitung der Interviews und der Begleitung waren *teilnehmende Beobachtungen*. Diese habe ich nicht systematisch und grundlegend wie in einer ethnografischen Studie, aber in Form eines mich stets begleitenden Forschungstagebuchs in schriftlicher Form festgehalten. Da ich versuchte, stets nur ein Interview am Tag zu führen, fuhr ich die Schulen häufiger für einen Tagesaufenthalt an; insgesamt ging die Erhebung der 20 Interviews mit 20 Reisen und Aufenthalten einher. Beobachtend teilnehmen konnte ich im Schulalltag: auf dem Schulgelände, im Außenbereich und im Gebäude, während der Essenszeiten in der Cafeteria oder Mensa, aber auch bei Lehrerkonferenzen und Teambesprechungen. Unterrichtsbeobachtungen waren nur begrenzt möglich, die Lehrer:innen an der IGS waren hier am offensten, während ich an der SGS nur zweimal zu Beginn und am Ende einer Stunde beiwohnen konnte. An der MGS war dies überhaupt nicht umsetzbar, hier kann ich lediglich auf Wahrnehmungen des Pausengeschehens zurückgreifen. Es liegen also Protokolle dieser vielfältigen Situationen vor. Die Beobachtungen haben damit keine eigenständige Funktion, sie dienen dem Justieren meiner aus den Interviews abgeleiteten Befunde. Die Feldnotizen enthalten Zeichnungen über die Formation von Räumen, z.B. das Arrangement von Stühlen, Regalen und Tafel in Klassenräumen. Allerdings ermöglichten sie im Laufe des Forschungsprozesses eine Fokussierung und ich passte den Leitfaden an Erlebtes an.

Die 20 Interviews, die ich mit den Lehrer:innen führte, gliederten sich in fünf Abschnitte.⁹⁴ Am Anfang stand (1) der biografische Stimulus, auf diesen folgten (2) immanente Nachfragen, die sich auf Situationen und ihr Erleben fokussierten, diese gingen über in (3) exmanente Fragen entlang alltäglicher Themen des Schulalltages, die ich ebenfalls über Situationen stimulierte. Es folgten (4) Fragen zum privaten, außerberuflichen Leben, an die sich abschließend (5) die Netzwerkkartenerhebung anschloss, die, sofern notwendig, mit einer standardisierten Erfragung von statistischen Daten abschloss.

Der Stimulus im Interview zielte nach einer Phase des „Warmwerdens“ (Begrüßung und organisationale Rahmung, s. genauer Leitfaden im Anhang B) auf den Werdegang der Lehrer:innen: „Erzählen Sie mal, wie kam es dazu, dass Sie Lehrer:in wurden und welchen Weg haben Sie dann bis heute zurückgelegt?“ Die zurechtgelegten alternativen Stimuli waren in keinem Interview notwendig, die Interviews liefen bis auf wenige Ausnahme idealtypisch: Mit sehr viel Offenheit wurde erzählt und berichtet. Dieser freien Ersterzählung folgten immanente – auf das bereits Erzählte bezogene – Nachfragen, insbesondere zu Situationen und ihrem Erleben. Zur Konstruktion des Leitfadens waren ein Einfühlen in die Lehrer:innen und ein umfangreicher Wissensstand über ihren Alltag hilfreich. So halfen die Beobachtungen des Schulalltages und die bereits geführten Gespräche. Orientiert an der Idee des „inneren Teams“ (Schulz von Thun 2014) habe ich mir außerdem mögliche Positionen, Empfindlichkeiten, Erfahrungen, Konflikte und Widerstände der Lehrer:innen erarbeitet, um Fragen zu stellen, die Anknüpfungspunkte für divergierende Positionen boten; sie wurden insbesondere im exmanenten Interviewteil bedeutsam. So entwickelte sich der Leitfaden mit jedem Gespräch ein Stück weiter. Ich suchte nun bestimmte Situationen und Erlebnisse des schulischen Alltages anzusteuern: „Gibt es Dinge, die Sie im Schulalltag besonders schätzen/belasten? Erzählen Sie mal!“ „Gibt es Situationen, an denen Sie besonders viel Freude mit den Schüler:innen haben? Fällt Ihnen ein Beispiel ein?“ „Bleiben Ihnen bestimmte Schüler:innen besonders in Erinnerung?“ Erst nachdem dieser Teil abgeschlossen war, folgten problemzentrierte Fragen zu einzelnen Themengebieten: den Kolleg:innen, den Schüler:innen und der Urteilspraxis. Von Interesse ist dabei auch, welcher (legitimen) Argumentations- und Rechtfertigungsmuster Lehrer:innen sich bedienen. Diese sind ihnen geläufig, da sie nahezu täglich Schüler:innen beraten, fördern und fordern und eben auch begründet entscheiden müssen. Sie müssen ihr Handeln nachträglich rechtfertigen, sei es in schulinternen Konferenzen oder im Gespräch mit Eltern. Auch aus ihren Beschreibungen und Argumentationen lassen sich die subjektiven Deu-

⁹⁴ Zu den zwei Schulleitungsinterviews, die ähnlich angelegt waren, sich aber im thematischen Teil unterscheiden, s. Kap. 4.4.

tungen gesellschaftlich etablierter Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen gewinnen. Grundlegende Maxime war aber auch hier, durch das Ansteuern einer bestimmten Lebensphase oder konkreter Erlebnisse, bereits benannter Situationen, Erfahrungen sowie Tradiertem (G. Rosenthal 2008: 149) erzählstimulierende Fragen zu stellen.

An diesen themenzentrierten Erhebungsteil schlossen Fragen zur Freizeit der Lehrer:innen an. Er fügt sich zumeist ideal an die Coda der erheblichen Arbeitsbelastung an – „Haben Sie eigentlich auch Freizeit? Können Sie mal erzählen, was machen Sie gerne?“. An diesen Erhebungsteil zur Freizeit schloss inhaltlich die Erhebung der sozialen Beziehungen unter Einsatz der egozentrierten Netzwerkkartenerhebung ideal an. Anschließend sprachen wir in der Bilanzierungsphase über die nachwachsenden Lehrer:innen und das Schulsystem. Es wurden Reflexionsfragen gestellt, die hauptsächlich Meinungen und Argumentationen (zum Schulsystem, der Lehrerausbildung u.Ä.) abriefen. Konnten während des Interviews die sozialstatistischen Daten nicht beiläufig geklärt werden, so wurden diese am Ende noch eingeholt.

Die Handhabung des Leitfadens erleichterte die Trennung von inhaltlichen Aspekten (zu denen eine Aussage erwartet wird), narrativen Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen, wie von Helfferich vorgeschlagen (Helfferich 2019: 159). So nahm der Leitfaden zwei Funktionen ein – zum einen diente er der Grobstrukturierung des Interviews, zum anderen spielte er in der Interviewsituation insoweit eine Rolle, als ich nachvollziehen konnte, welche Themen bereits angesprochen wurden und wo ich nachfassen musste. Zunächst wollte ich die Interviews gerne in einem privaten Rahmen führen, wie sich aber schnell herausstellte, war dies nur schwer umzusetzen. Alle Lehrer:innen wählten den Ort der Schule für das Interview.⁹⁵ Dies war der Sache zuträglich, schließlich ist das Handeln in der Institution Schule explizit Thema der Interviews. In den brandenburgischen Schulen war ein Rückzug in geschlossene Räume gut möglich. Freie Klassen- und Besprechungsräume sowie z.B. die Bibliothek konnten aufgesucht werden und boten bereits Gesprächsanlässe. An der niedersächsischen Schule war dies schwieriger, zwar sind die Lehrer:innen den ganzen Tag anwesend, aber auch ständig ansprechbar: Häufig wurden die Interviews durch spontane Anfrage von Kolleg:innen oder Schüler:innen unterbrochen. Zudem scheinen alle Räume auch für alle jederzeit zugänglich zu sein. Ich war anfänglich sehr verwundert über die Konzentration, die die Lehrer:innen unserem Gespräch trotz gelegentlicher Ablenkung entgegenbrachten.

⁹⁵ Die Koordination der Interviewtermine stellte neben dem Lehrbetrieb eine nicht unwesentliche zeitliche Herausforderung dar. Hintergrund ist auch, dass ich versuchte, nicht mehr als ein Interview am Tag zu führen, schließlich ist die aufmerksame, konzentrierte und interessierte Grundhaltung der Interviewerin zentral für ein gelingendes Interview. Die Fahrtkosten wurden dankbarerweise zu einem großen Teil (Antrag April 2010) durch das Körperschaftsvermögen der Universität Hamburg übernommen.

6.3.3 Soziale Einbettung: Netzwerkkarten

Die Relevanz von Interaktionsbeziehungen und der Einfluss von Zugehörigkeiten (Familie, Milieu, Organisationen, Großgruppen) ist ein Ausgangspunkt des Symbolischen Interaktionismus: Blumer spricht davon, dass gerade „gemeinsames oder kollektives Handeln“ für die Soziologie von größtem Interesse ist (Blumer 1973: 96; Töpfer/Behrmann 2021). Sinnfindung und Sinnsetzung sind gebunden an die sozialen Welten der Akteure (Strauss 1978a). In der Grounded-Theory-Methodologie sind Interaktionsbedingungen ein Schlüsselaspekt des Kodierparadigmas (Corbin/Strauss 1990: 136). Netzwerke lassen sich definieren als soziale Beziehungen zwischen sozialen Einheiten wie Personen, Positionen oder auch Organisationen. Soziale Beziehungen werden in sozialen Interaktionen erzeugt, verändert und verworfen, zeichnen sich aber auch durch Strukturmerkmale aus, die regelhaften Charakter haben (vgl. Hollstein 2001). Netzwerkforschung findet bislang überwiegend als standardisierte, formale Netzwerkforschung statt (Fuhse 2016), wengleich sich zunehmend die Frage nach der Agency von Akteuren stellt sowie kulturelle und kontextsensible Perspektiven eingenommen werden (Mische 2011; Fuhse 2015; Fuhse/Mützel 2011).

Qualitative Netzwerkforschung lässt sich nach wie vor als ein Entwicklungslabor (Straus 2006) mit einer breiten Facette an Verfahren und Techniken bezeichnen. Ihr Vorzug liegt darin, dass sich ein Zugriff auf Netzwerke, Positionen und Beziehungen eröffnet, in dem Praktiken, Wirkungen und Bedeutungen von Beziehungen aus subjektiver Sicht in den Blick gelangen (Hollstein 2011). In dieser Studie wird nur die alltägliche (vermeintlich „kleinste“) Einheit der sozialen Beziehung zwischen Personen aus der subjektiven Sicht eines Akteurs in den Blick genommen: das egozentrierte Netzwerk. Solche Netzwerke eignen sich, um die „subjektive Verortung und Wahrnehmung der Zugehörigkeit zu bestimmten Netzwerken“ (Hollstein 2019: 1304) zu bestimmen.

Unter einem egozentrierten Netzwerk ist „das um eine fokale Person, das Ego, herum verankerte soziale Netzwerk“ (Jansen 2006: 80) zu verstehen. Im Gegensatz zu soziozentrischen Netzwerken erfassen egozentrische Netzwerke nur jene Beziehungen, die von Ego benannt werden. Ich habe die Ego-Alteri-Beziehungen erhoben (sogenannte „First order star“-Beziehungen). Den Lehrer:innen wurde das standardisierte Instrument einer Netzwerkkarte mit drei konzentrischen Kreisen vorgelegt, in deren Mitte Ego eingezeichnet ist. Ich forderte die Interviewten auf, ihre Kontakte nach Wichtigkeit zu positionieren (vgl. Kahn/Antonucci 1980; Hollstein/Straus 2006). 16 Interviewte leisteten dieser Aufforderung Folge und füllten die Netzwerkkarte gerahmt von Erzählungen aus. Die Ego-Alteri-Beziehungen wurden demnach aus der freien Erinnerung der in dieser Situation verfügbaren Kontakte erhoben. Durch den

gewählten Namensgenerator (nach Kahn/Antonucci 1980) wird die emotionale Nähe als Beziehungsform in den Vordergrund gestellt.

„In den ersten Kreis, der ihnen am nächsten liegt, sollen alle die Leute aufgenommen werden, denen Sie sich so eng verbunden fühlen, dass sie sich ein Leben ohne sie nur schwer vorstellen können. Personen, denen Sie sich nicht so eng verbunden fühlen, die aber dennoch wichtig sind, sollten in den zweiten Kreis aufgenommen werden. Personen, denen sie sich weniger eng verbunden fühlen, die aber auch wichtig sind, kommen dann in den dritten Kreis.“ (Kahn/Antonucci 1980: 278f.)

Dieses standardisierte Erhebungsinstrument wurde in der letzten Phase des Interviews mit A3-Papierzetteln und Stift eingeführt. Diese vergleichsweise gering strukturierten Netzwerkkarte ermöglichen dennoch einen Vergleich (Hollstein/Pfeffer 2010) und es bleiben Freiheiten (z.B. welche und wie viele Personen eingefügt werden). Die Interviewten notierten nach eigenem Ermessen die für sie relevanten Kontakte in den konzentrischen Kreisen. In einem offenen Gespräch stellte ich, je nach Interaktionssituation währenddessen oder im Anschluss, Nachfragen zu den einzelnen Personen. Meine anfängliche (auf meine Orientierungen verweisende) Scheu, dezidierte (Nach-)Fragen zu Personen und Beziehungen zu stellen, wurde in der Regel schnell dadurch behoben, dass die meisten Interviewten bereitwillig Auskunft zu ihren Kontakten gaben,⁹⁶ nur in vier Fällen war die Bereitschaft, die Netzwerkkarte auszufüllen, nicht gegeben. Über Nachfragen gewährleistete ich eine Kategorisierung der Kontakte als Familie, Kollegium, Freundeskreis, Nachbarschaft und weiteren Lebensbereichen zugehörig. Darüber hinaus habe ich die Berufe der genannten Personen und die Häufigkeit des Kontaktes erhoben. Diese Informationen nutzte ich für die Pseudonymisierung und Vereinheitlichung der Karte via EgoNet (vgl. Anhang B). Interessant ist, welcher Kontakt von den Interviewten als Erstes eingezeichnet wurde, welcher Kontakt kommentiert wurde, welcher nicht. Die Erzeugungssituation wird von mir in die interpretative Auswertung des standardisierten Erhebungsinstrumentes einbezogen.

Das Sprechen über soziale Beziehungen ist ein geeigneter Weg, um folgenden Fragen nachzugehen: Mit wem tauschen sich die Lehrer:innen aus? Wer gehört zu ihrem sozialen Umfeld? Wo verorten sie sich in unserer Gesellschaft? Die Aufforderung zur Visualisierung des Netzwerkes verändert die Interviewsituation. Gleichzeitig fungiert das Sprechen über soziale Beziehungen als weiterer Narrationsgenerator (Hollstein 2002: 79). Das Erläutern und Erzählen während der Erzeugung der Netzwerkkarte zeigt Grenzziehungen (zwischen Privat und Öffentlich), Orientierungen, Unsicherheiten sowie Erfahrungen der Lehrer:innen. Häufig bil-

⁹⁶ Die Bedeutung der eigenen Sozialisation als Interviewerin im Kontakt mit Interviewten ist in der Begegnung von wissenschaftlicher Mitarbeiterin und Lehrer:in sicherlich nicht so einschlägig wie bei größeren Milieudifferenzen. Mir selbst hat meine Interviewführung aber verdeutlicht, wo meine persönliche Grenze zwischen Privat und Öffentlich liegt.

den die Lehrer:innen zum ersten Mal ihr Netzwerk ab. Dabei werden Orientierungen deutlich („Das mag jetzt ungewöhnlich sein, aber meinen Mann mache ich in diesen Kreis.“) oder Fragen gestellt („Das sind jetzt sehr wenige Menschen, oder?“), die auf die kulturelle Geformtheit von sozialen Beziehungen aufmerksam machen. Im Sprechen über soziale Beziehungen zeigt sich die Aushandlung von Bedeutungszuschreibung zu sozialen Beziehungen (Blumer 1973: 99). Die Netzwerkkarten sind demnach im Interview erzeugte Repräsentationen, deren Erzeugung beobachtet und sprachlich begleitet wurde. Sie geben Auskunft über das *subjektiv und situativ verfügbare Netzwerk* und verhandeln in der Erzeugung Relevanzsetzungen der Akteure. Erst in Kombination mit dem Interviewmaterial werden die soziale Einbettung des Akteurs, die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen und die Orientierungen des Akteurs, z.B. die Bedeutung von Familie und Freunden oder die Inhalte, das Wissen und die Ideen, mit welchen die Akteure sich auseinandersetzen, nachvollziehbar. Ebenso geben sie Auskunft über die *Herstellung von sozialen Beziehungen* und z.B. die Bedeutung von Organisationen. Instruiert durch die Netzwerkforschung, lässt sich fragen, ob Lehrer:innen mit einem heterogenen Netzwerk in Kontakt zu vielfältigeren Wissensbeständen kommen als Lehrer:innen, deren Kontakte im engen Umfeld der Kolleg:innen einer Schule stattfinden. Auch kann es aufschlussreich sein, zwischen frei wählbaren (Freundschaftsbeziehungen) und vorgegebenen Beziehungen (Familie, Verwandtschaft) zu unterscheiden. Gerade frei wählbare Beziehungen, insbesondere individualisierte Freundschaften, bedürfen einer besonderen Pflege und setzen ein hohes Maß an Eigenleistungen voraus (Hollstein 2001).⁹⁷ Somit eröffnet die Netzwerkerhebung auch eine prozessuale Perspektive auf den Lebenslauf und die Nachwirkungen bestimmter Phasen in Form von Kontakten aus einer bestimmten Zeit (z.B. Studienfreunde) auf das Hier und Jetzt. Zugleich zeigen sich in der Erzeugungssituation der Netzwerkkarte sozio-kulturelle Prägungen der Akteure. Soziale Beziehungen unterliegen Spezifika nach Milieu, Generation und Kultur. Es ist davon auszugehen, dass die Erfahrung eines Lebens in einem Staat mit massiven Eingriffen in die persönlichen Freiheiten die Netzwerkstrukturen beeinflusst. So lässt sich z.B. konstatieren, dass die „Kultur des öffentlichen Misstrauens“ dazu geführt haben kann, dass auch 20 Jahre nach der Wende primär in informelle soziale Netzwerke investiert wird (vgl. Ahbe 2005; Völker/Flap 2001). Dies sensibilisiert die Interpretation der Netzwerkkarten und -erzählungen.

⁹⁷ Individualisierte Freundschaften finden sich häufig in statushöheren Gruppen mit besserer Ausbildung. Das Netzwerk kann auch ein Indikator für das soziale Milieu der Befragten sein. Bereits Fischer zu dem Resultat, dass Netzwerke von Personen mit höherem sozio-ökonomischen Status weiter gefasst sind, sie rekrutieren Personen aus ihrem Lebensalltag und seltener aus der Verwandtschaft oder der Nachbarschaft. Die Personen ähneln sich, sie entstammen einem sozialen Milieu, haben ähnliche berufliche Positionen und einen vergleichbaren Lebensstil – sie entwickeln eine gemeinsame Kultur (C. Fischer 1982).

6.4 Sampling: Von der Kontaktaufnahme zum Sample

Der Zugang zu den Lehrer:innen erfolgte unterschiedlich. Die Form der Ansprache, aber auch die Inhalte unterschieden sich: An den Schulen in Brandenburg habe ich das Thema „Wende“ als Erfahrungsraum gezielt angesprochen, an den Schulen in Niedersachsen nicht. Die Themensetzungen sollten die Interviewten ansprechen und einen Bezug ermöglichen, über den konkreten Ablauf des Interviews und die Einverständniserklärung wurde sich im Vorbereitungsgespräch ausgetauscht.

An der MGS konnte ich mein Projekt vor der Lehrerkonferenz vorstellen. Auf meine Vorstellung in der Schule haben sich spontan nur zwei Lehrerinnen gemeldet. Weitere konnte ich über das Schneeballprinzip nachträglich gewinnen, und bei meinen Aufenthalten in der Schule sprach ich immer wieder Lehrer:innen an. Die Schulleitung stand mir zur Seite, um bestimmte Interviewpartner:innen zu gewinnen. Aber nicht alle interessanten Kontraste konnten eingeholt werden, was zum Teil auch strukturelle Ursachen hat. So sind männliche Lehrer in Brandenburg selten: „Der Lehrer ist eine Lehrerin“, so beschreibt es Dirks für Ostdeutschland (Dirks 2000: 63).

An der SGS habe ich die Lehrer:innen nur über Mail informieren können, drei Rückmeldungen zur Teilnahme erhielt ich. Hilfreich war, dass ich an dieser Schule mit einer Lehrer:in vertraut war. Sie stellte sich zur Verfügung und aktivierte Kolleginnen. Eine Lehrerin stellte sich spontan auf eine direkte Anfrage im Lehrerzimmer zur Verfügung, sie hatte gerade eine Freistunde. Auch hier konnte kein Lehrer zur Teilnahme gewonnen werden. Leider fehlten mir an der Schule auch Lehrer:innen, die schulische Verwaltungsposten übernommen haben, oder Lehrer:innen mit Auslandserfahrung. An beiden Schulen im Land Brandenburg fand ich keine Lehrer:innen aus einem westdeutschen Bundesland vor.

Tabelle 2 Sample im Überblick

	Brandenburg (MGS 6, SGS 4)	Niedersachsen (IGS 10)
Geschlecht	10 Frauen	8 Frauen, 2 Männer
Lebensalter	45 – 60 (Ø 51 Jahre)	39 – 63 (Ø 51 Jahre)
Dienstalter	19 – 37 (Ø 35 Jahre)	9 – 41 (Ø 21 Jahre)
Herkunft	4 Erstakademiker:innen, 5 bürgerlich-akademisch, 1 ohne Angabe	5 Erstakademiker:innen, 2 bürgerlich-akademisch, 3 ohne Angabe
Fachkultur	5 Naturwiss., 5 Geisteswiss.	4 Naturwiss., 6 Geisteswiss.
Jahrgangsstufe	nur Sek. I: 2, Sek. I + II: 6, nur Sek. II: 2	nur Sek. I: 6, Sek. I + II: 3, nur Sek. II: 1

An der IGS stellte ich mein Projekt auf den Jahrgangskonferenzen vor – mehr als 20 Lehrer:innen meldeten sich spontan zur Teilnahme. Es war eine Herausforderung, Termine zu koordinieren, Stück für Stück führte ich zehn Interviews. Aufgrund der Möglichkeit zur Auswahl konnte ich an dieser Schule zahlreiche Kontraste verfolgen. Lehrer:innen mit verschiedenen Erfahrungen (etwa Ausland oder andere Bundesländer, u.a. auch ostdeutsche

Bundesländer), Lehrer:innen unterschiedlicher Disziplinen mit Verwaltungsaufgaben und ohne, Lehrer:innen der ersten Stunde und zugewanderte Lehrer:innen. An dieser Schule waren mir die Lehrer:innen behilflich bei der Auswahl weiterer Kontrastfälle – sie verwiesen auf spannende Personen. Auch hier war eine – nicht interviewte – Lehrerin eine Kontaktperson. Sie konnte mich mit weiteren Informationen versorgen – ein Interview mit ihr habe ich aufgrund der emotionalen Nähe in diesem Fall ausgeschlossen.

Das zirkuläre Vorgehen und die Idee einer theoretischen Sättigung stehen in einem Widerspruch zur Umsetzbarkeit in Qualifikationsarbeiten (Truschkat u.a. 2005). So war ich an den Schulen in Brandenburg auf jede:n potenzielle:n Interviewpartner:in angewiesen, wohingegen an der Gesamtschule in Niedersachsen der große Pool an Freiwilligen die systematischere Kontrastierung ermöglichte. Zum einen gewann ich „reichhaltige Daten auf Vorrat (...), die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien minimalen und maximalen Vergleichens einbezogen“ (Strübing 2014: 62) wurden, und zum anderen folgte ich systematisch der vergleichenden Strategie: „Ähnlichkeiten und Relationen der Daten untereinander [haben] zur sukzessiven Elaboration der Kategorien und ihrer Beziehung miteinander beigetragen“ (Muckel 2007: 215). Für eine theoretische Sättigung aber hätte ich noch weitere Stränge und Fragen verfolgt, ich werde dies an verschiedenen Stellen offenlegen.

Im Anschluss an jedes Interview verfasste ich ein Gedächtnisprotokoll und erarbeitete mir anhand des Audiomitschnittes wesentliche Positionen. So war es möglich, bereits Hinweise auf unterschiedliche Orientierungen zu sammeln. Zeitgleich begann ich direkt nach dem Interview mit der Transkription⁹⁸ und ersten Auswertungen. Da die Teilnahme der Interviewten auf Freiwilligkeit beruhte, ist die positive Selbstselektion der Interviewten zu berücksichtigen. In Tabelle 2 sind die wesentlichen Merkmale der 20 interviewten Frauen und Männer (darunter zwei Schulleitungen) dargestellt. Alle Fälle sollten zum Zeitpunkt des Interviews über 40 Jahre alt sein. Das Alter stellte sicher, dass die brandenburgischen Lehrer:innen einen wesentlichen Teil ihrer beruflichen Sozialisation zu DDR-Zeiten erlebt hatten. An der IGS wich ich von dieser Strategie ab, da ich in Interviews auf die „neue“ Generation verwiesen wurde, die vieles anders sehe, und bezog zwei deutlich jüngeren Fälle ein. Die Lehrer:innen aus Niedersachsen (NI) sind zwischen 35 und 63 Jahren alt, aus Brandenburg (BRB) zwischen 45 und 60 – sie befinden sich damit alle in der Phase der Gelassenheit bzw. des Konservatismus im Übergang zum Desengagement (Terhart 1995: 244). Notwendig war auch, dass die Leh-

⁹⁸ Alle Interviews (fast 40 Stunden Material) wurden vollständig transkribiert. Zehn Interviews konnte ich dank einer Förderung der Graduiertenschule der Universität Hamburg (Antrag Sommer 2011) extern transkribieren lassen. Die Daten sind allerdings nicht hinreichend pseudonymisiert, eine Weitergabe der Transkripte sowie des MAXQDA-Projektes ist ausgeschlossen. Für die Transkriptionsregeln s. Anhang C.

rer:innen in allen Schulen sich über die Jahrgangsstufen gleichmäßig verteilen. Dabei ist im Sample für die IGS ein Überhang an Lehrer:innen zu verzeichnen, die in der Sekundarstufe I unterrichten – während an der MGS die Lehrer:innen eher einen Bezug zur Sekundarstufe II haben. Darüber hinaus gibt es weitere Unterschiede: Die BRB-Lehrer:innen sind durchschnittlich länger im Dienst als die NI-Lehrer:innen. Dies ist auf die standardisierten DDR-Lebensläufe zurückzuführen (Wohlrab-Sahr 2006; Huinink/Mayer 1995): Der Eintritt ins Erwerbsleben fand früher statt (mit ca. 22 Jahren) und die Familiengründungsphase (alle Lehrerinnen haben zwei bis drei Kinder) ging in den seltensten Fällen mit einer beruflichen Auszeit einher. Die NI-Lehrer:innen kommen aus unterschiedlichen Studiengängen, die älteren waren teilweise von Lehrerarbeitslosigkeit betroffen und übten andere Erwerbtätigkeiten aus. Die Haushaltsformen (verheiratet, Partnerschaft, mit und ohne Kinder) der NI-Lehrer:innen sind vielfältiger, NI-Lehrer:innen mit Kindern haben längere Pausen in ihren Lebensverläufen, wie z.B. der Fall Bärbel Bauer⁹⁹ zeigt – mit einem Alter von 43 Jahren hat sie erst sieben Jahre Berufserfahrung gesammelt. Auffällig sind die wesentlich höhere Mobilität der NI-Lehrer:innen und der Kontakt zu unterschiedlichen Schulformen; es gibt keine:n Lehrer:in, die ihre berufliche Laufbahn nur in zwei Schulformen verbracht hat. Insgesamt aber sind naturwissenschaftliche sowie geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer in dem Sample gleichmäßig verteilt.¹⁰⁰ Leider waren die beiden einzigen Interviews mit Männern an der IGS für die Analyse nur eingeschränkt von ‚Nutzen‘: Olaf Fried ist Teil der Schulleitung und berichtet aus einer planerischen Metaperspektive; das Interview mit Bernd Müller war aufgrund seiner planerischen Rolle im Aufbau der Schule wenig biografisch ausgerichtet und konnte wegen Anschlussterminen nicht länger als eine Stunde dauern.

Die Lehrer:innen der Gesamtschulen in BRB haben alle das Diplomstudium in der DDR abgeschlossen; die damit zunächst vorhandene Gleichstellung löste sich mit der Wiedervereinigung auf. Einige Lehrer:innen wurden direkt verbeamtet, andere mussten sich dafür einsetzen und z.B. berufsbegleitend ein weiteres Fach studieren. Die Lehrer:innen an der IGS haben unterschiedliche Studiengänge absolviert und damit verschiedene Unterrichtsverpflichtungen und Einkommen. Im Sample finden sich vier Gymnasiallehrer:innen, eine Realschullehrerin und fünf Grund- und Hauptschullehrer:innen. Auch hier sind alle Lehrer:innen verbeamtet,

⁹⁹ Die Namen der Interviewten sind wie alle Ortsnamen, Organisationsbezeichnungen und weitere Merkmale, die zu einer nachträglichen Identifikation der Interviewten führen könnten, pseudonymisiert.

¹⁰⁰ Das ist deshalb von Interesse, weil es in der Forschung eine Kontroverse gibt, ob Leistungsmessung und -beurteilung in den naturwissenschaftlichen Disziplinen einfacher ist: „Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass Lehrkräfte größere Probleme bei der Benotung von Leistungen im Fach Deutsch als in anderen Fächern haben (für widersprechende Ergebnisse vgl. Demaray/Elliott 1998). Allerdings sind auch empirische Evidenzen für eine beschränkte Fähigkeit von Lehrkräften zur Einschätzung von Mathematikleistungen verfügbar (Eckert et al. 2006; Starch/Elliott 1995)“ (Stocké 2010: 88).

manche haben außerschulische Berufserfahrungen. In dem Sample sollten sowohl Männer als auch Frauen vertreten sein, leider meldeten sich von den ohnehin nur wenigen im Lehrberuf tätigen Männern nur sehr wenige freiwillig, sodass nur zwei Männer in Niedersachsen und kein Mann in Brandenburg interviewt werden konnten.

Liegt Datenmaterial dieser Qualität vor, so können eventuell unterschiedliche Ausprägungen der Deutungen und Praktiken von schulischer Bildung erfasst und Theorien gebildet werden. In jeder empirischen Studie stellt sich die Frage, welche Aussage anhand der Daten getätigt werden kann. Kann ich ‚nur‘ Zusammenhänge der Einzelfälle beschreiben oder gelingt es, übergreifende Muster und Regeln¹⁰¹ aufzuzeigen? Grundlegend für den Anspruch qualitativer Verfahren, anhand von Einzelfällen Theorien generieren zu können,¹⁰² ist ein zirkulär organisierter Forschungsprozess. Die iterative Zirkularität besteht in einem beständigen Zusammenführen von Theorie und Empirie (Glaser/Strauss 1967; Strübing 2014: 29): Erhebung und Auswertung schließend immer wieder aneinander an. So gelingt es, Kontraste sowohl minimal als auch maximal herzustellen. In diesem Sinne spricht Strübing von einer „konzeptionellen Repräsentativität“ (Strübing 2014: 31). Dafür allerdings gilt es, neben den oben erfassten Unterschieden zwischen den Fällen auch auf Lücken in meinem Sample aufmerksam zu machen: Für eine Sättigung durch theoretisches Sampling wären gerade die seltenen Fälle spannend gewesen, wie weitere männliche Lehrer, insbesondere der männliche Kunst- und Musiklehrer, oder die in Westdeutschland sozialisierte und nun in Brandenburg lehrende Lehrerin.

¹⁰¹ Zu Regeln, Regelmäßigkeiten und ihrem Verhältnis zu Struktur, vgl. Reckwitz (1997).

¹⁰² Der Theoriebegriff ist hier sehr weit gefasst. Ich gehe von einer Kontinuität zwischen den Polen Alltagswissen und theoretischem Wissen auf. Hier sollen vorerst jene Abstraktionen von Zusammenhängen, die das Phänomen in seiner Bandbreite (über den Einzelfall hinaus) erklärbar machen, als Theorie gefasst werden. Diese Theorien haben provisorischen Charakter und bedürfen eine Weiterentwicklung. (Strübing 2014: 62)

Tabelle 3 Sample Brandenburg und Niedersachsen

Name	Jahr- gang	Le- bens- alter	Dienst- alter (in Jahren)	Studium	Unterrichts- fächer	Schulformen	Stellen- umfang	Einsatz- bereich	Weitere Be- rufserfah- rungen	Herkunft	Lebens- form
Bea Schumacher (MGS)	1954	56	32	Diplom	Kunst, Geschichte	Polytechnische Oberschule (POS)	28 Std.	Sek. I	-	Eltern studiert	verheiratet, 2 Kinder
Christa Vogt (SGS)	1960	50	29	Diplom	Biologie, Chemie	POS	23 Std.	Sek. II	-	Erstakademike- rin	verwitwet, 2 Kinder
Claudia Hirth (SGS)	1959	52	28	Diplom	Chemie, Biologie	POS	28 Std.	Sek. I und II	-	Eltern studiert	verheiratet, 2 Kinder
Doris Gerber (SGS)	1962	48	26	Diplom	Deutsch, Geschichte	POS, GRS, Oberstufenzentrum (OSZ)	28 Std.	Sek. I und II	-	Erstakademike- rin“	verheiratet, 2 Kinder
Eva Cuhn (MGS)	1961	49	26	Diplom	Deutsch, Geschichte, (Politik) ¹⁰³	POS	28 Std.	Sek. I und II	-	Erstakademike- rin	verheiratet, 3 Kinder
Gabi Busch (SGS)	1963	48	24	Diplom	Deutsch, +Musik ¹⁰⁴	POS	28 Std.	Sek. I und II	Lehre an der Universität	Eltern studiert	verheiratet, 2 Kinder
Emma Schenk (MGS)	1965	45	19	Diplom	Deutsch, Geschichte +Politik	POS, OSZ, Dt. Schule (Ausland)	28 Std.	Sek. I und II	-	Eltern studiert	verheiratet, 2 Kinder
Karin Laatz (SGS)	1958	53	31	Diplom	Chemie, Biologie	POS, GRS	28 Std.	Sek. I und II	-	Eltern studiert	verheiratet, 2 Kinder
Lisa Tomm, Schul- leitung (MGS)	1961	50	25	Diplom	Mathematik, Physik	POS	4 Std.	Sek. II	Lehre an der Universität	-	verheiratet, 2 Kinder
Marion Eder (MGS)	1951	60	37	Diplom	Sport, +Mathematik	POS, GRS	28 Std.	Sek. I	Fachleiterin	Erstakademike- rin	verheiratet, 3 Kinder

¹⁰³ Fächer in Klammern werden ohne abgeschlossenes Studium unterrichtet.

¹⁰⁴ Fächer mit „+“ werden mit späterem Studium (nach der Wiedervereinigung) unterrichtet.

Name	Jahrgang	Lebensalter	Dienstalter ¹⁰⁵	Studium: Lehramt	Unterrichtsfächer	Schulformen vor der Gesamtschule	Stellenumfang	derzeitiger Einsatz	Weitere Berufserfahrungen	Herkunft	Lebensform
Anja Stein	1978	35	9	Grund- und Hauptschule, Universität	Mathematik, Deutsch, Erdkunde	Grundschule, Hauptschule	12 Std.	Sek. I	-	-	verheiratet, 2 Kinder
Bärbel Bauer	1967	43	11	Gymnasium, Universität	Musik, Deutsch	Gymnasium, IGS	20 Std.	Sek. II	Chorleiterin	Erstakademikerin	verheiratet, 3 Kinder
Bea Wedt	1959	51	26	Grund- und Hauptschule, Pädagogische Hochschule (PH)	Musik, Kunst	Hauptschule, IGS	22 Std.	Sek. I	VHS-Kurse	Erstakademikerin	Partnerschaft ohne Kind
Bernd Müller	1950	59	30	Realschule, Universität	Politik, Mathe, Werken	Realschule	24,5 Std.	Sek. I	-	-	Partnerschaft, 1 Kind
Christiane Schmale	1954	57	30	Gymnasium (einphasig), Universität	Biologie, Erkunde	-	24,5 Std.	Sek. I u II	-	Eltern studiert	verheiratet, 1 Kind
Gerda Hof	1947	63	41	Grund- und Hauptschule, PH	Mathematik	Hauptschule, GS, IGS	24,5 Std.	Sek. I	-	Eltern studiert	Partnerschaft ohne Kind
Helena Karlan	1950	59	19	Realschule, Universität	Französisch, Sozialkunde	Realschule, GS, Regelschule	24,5 Std.	Sek. I	VHS-Kurse	Erstakademikerin“	Partnerschaft, 1 Kind
Lara Illner	1951	60	29	Gymnasium, Universität	Englisch, Sozialkunde, Mathematik	KGS, Gymnasium, Dt. Schule (Ausland)	24,5 Std.	Sek. I u II	Handwerk, Sekretärin	Erstakademikerin	verheiratet, 2 Kinder
Sarah Schmidt	1971	39	9	Magister, Universität	Englisch, Deutsch	Hauptschule, Realschule	18 Std.	Sek. I	Lektorin	Erstakademikerin	Verheiratet, 2 Kinder
Olaf Fried, Schulleitung			30	Lehramt Gymnasium Universität	Englisch, ev. Religion, (Sport)	Gymnasium	12,5	Sek. I u II	-	-	Verheiratet, 2 Kinder

¹⁰⁵ In Jahren, inklusive Referendariat.

6.5 Auswertung: Kodieren und Theoretisieren

Als Kernelement meiner Studie liegen mir knapp 40 Stunden Interviewmaterial in transkribierter Form und 16 Netzwerkarten vor. In die Auswertung habe ich neben den 18 biographischen Interviews auch die zwei Experteninterviews mit den Schulleitungen einbezogen. Daneben liegen Gedächtnisprotokolle der Interviews vor sowie Feldnotizen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag. Die Auswertung folgt den Arbeitsschritten der GTM und wurde durch weitere Strategien angereichert. Trotz unterschiedlicher methodologischer Prämissen ergibt sich forschungspraktisch eine Bereicherung durch das Zusammenführen von kodierenden und lesartenbasierten, hermeneutischen Auswertungsstrategien (vgl. (König 1991).

6.5.1 Kodieren und sequenzanalytische Arbeitsschritte

Alle 20 Interviews wurden vollständig nach einem einheitlichen Regelsystem (s. Anhang C) transkribiert.¹⁰⁶ MAXQDA wurde zur Verwaltung des Materials genutzt. In einem ersten Arbeitsgang differenzierte ich die Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation,¹⁰⁷ um die selbstläufigen Textstellen, in denen Erleben und Handeln eine besondere Rolle spielen, stets zu identifizieren. Der Eingangserzählung kam dabei im ersten Zugriff auf die Fälle eine besondere Bedeutung zu: Sequenzanalytisch erarbeitete ich mir die Einstiegserzählungen angelehnt an die Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation (Wernet 2009). Vor allem das Prinzip, Lesarten zu entwickeln und anhand anschließender Passagen auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen, zu verwerfen oder auch zu präzisieren, erwies sich als zielführend, um den (latenten) Orientierungen nachzugehen. Interpretationen wurden auf Memos und Beschreibungen der Fälle festgehalten. Ein zentraler Ort wurden die Fallbeschreibungen, die ich zunächst fallbezogen und im fortschreitenden Analyseprozess zunehmend fallvergleichend

¹⁰⁶ Alleine die Frage, wie der der Analyse zugrunde gelegte Text erzeugt wurde, bedürfte einer tiefergehenden Auseinandersetzung; Deppermann verweist darauf, dass Transkribieren ein „selektiver und konstruktiver Prozeß“ ist (Deppermann 2005: 46). Reh greift dies auf und entscheidet sich dafür, das „Berlinerische“ orthografisch zu modifizieren, da es „primitive“, diskriminierende Lesarten eröffne (Reh 2003: 81). Diese Einordnung von Mundarten ist meines Erachtens aufgrund der mittransportierten kulturhegemonialen Lesart zu reflektieren. Ich habe mich entschieden, die Mundarten in die Transkription zu übertragen.

¹⁰⁷ Erzählungen sind eine Textsorte, die von Argumenten und Beschreibungen abgegrenzt werden kann. Argumente evaluieren, abstrahieren und begründen. In Argumentationen befinden sich Akteure immer schon in einem interpersonalen Geflecht – sie nehmen Bezug auf ihr (wenn auch vermeintliches) Gegenüber. Argumentationen sind abstrahiert, eine Einbindung der Person ist nicht notwendig. Die Textsorte des Beschreibens zielt auf Sachverhaltsdarstellungen; Eigenschaften und Merkmale werden bzgl. eines Geschehens erläutert. Sowohl Argumentationen als auch Beschreibungen können ohne Bezug auf subjektive Relevanzen formuliert werden und haben eher eine statische denn eine prozesshafte Qualität. In einer Erzählung (in diesem engeren Sinn) hingegen folgen Geschehnisse aufeinander und führen zu einem bestimmten Resultat, einer Coda. Die Erzählung hat eine Binnenstruktur, ausgehend von einer Einführung folgt eine Orientierung, dann wird über eine Komplikation ein Vorgang einem Resultat zugeordnet, auf welches eine abschließende Bewertung erfolgt, die zumeist an die Einführung anknüpft (Labov/Waletzky 1973: 27).

nutzte, um Befunde festzuhalten. Sie waren grob strukturiert in Teil 1: Eckdaten wie Alter, Fächer, soziale Herkunft, eigene Familie; Teil 2: Themen wie Schwerpunkte, Laufbahn, Rollenvorstellungen, besondere Erzählungen, Umgang mit Schüler:innen; Teil 3: Hinweise zu Bildungszielen, Verhältnis zu den Eltern, Bewerten, Rolle von Schule, Konflikte; in Teil 4 beschrieb ich die Netzwerkkarte; in Teil 5 hielt ich erste fallvergleichende Interpretationen und Besonderheiten fest. Teil des Fallmemos ist auch ein Zeitstrahl, der einen visuellen Überblick über die Hauptstationen der jeweiligen Biografie gibt (vgl. Anhang D).

Im Zentrum der Analysetechnik stand die Kodierstrategie der GTM, deren erster Schritt das *offene Kodieren* ist (Strauss 1994). Unter Zuhilfenahme der W-Fragen (Was? Wer? Wie? Wann? Warum? etc.) wurde das Material zunächst extensiv aufgebrochen und mit Codes gelabelt. Gerne setzte ich dabei Gedankenexperimente ein, die halfen, über den Gehalt der Worte hinauszugehen.¹⁰⁸ Ebenso wichtig war die Kontextualisierung innerhalb eines Falls, z.B.: Wo wird wie von „den Kindern“ gesprochen? Auch der ständige Vergleich über die Fälle hinweg ist von Bedeutung, z.B.: Wer spricht von „Kindern“, wer von „Schülern“. In Hinblick auf solche selektiven Suchstrategien galt es, die Fragen der Interviewerin als Stimuli in die Analyse einzubeziehen.¹⁰⁹ Geleitet von meinen generativen Fragen und dem Material entstanden vorläufige Kategorien. In Kategorien verdichten sich Codes „aufgeklärt“ – sie entspringen somit sowohl einer sorgfältigen Sortierarbeit als auch theoretischen Ideen (Muckel 2007: 217). Als Hilfsmittel nutzte ich MAXQDA – wobei ich immer wieder zwischen Ausdrucken, Handzetteln sowie erstellten Grafiken und der Software wechselte. Auch wenn meine Arbeit die Fallogik nun bewusst aufbricht – die Analyse war von einem Wechselspiel der inneren Fallstrukturen, der Organisationsfallstudien und der übergreifenden Phänomene bestimmt.

Zielführend war das Arbeiten mit *Memos* (Strauss/Corbin 1996), welche ich von vornherein nutzte, um Gedanken zu fixieren, die auf eventuelle Ähnlichkeiten oder Differenzen verweisen, oder Ideen zu Kernkategorien und Zusammenhängen zu notieren, etwa Hinweise auf Bedingungen oder Kontexte. Memos bieten die Gelegenheit, tiefer- und weitergehende Interpretationen festzuhalten, und nehmen eine Organisationsfunktion ein: Sie dienen auch dazu, Interpretationen, offene Fragen und Themen für die Literatursuche festzuhalten. Zudem erstellte ich für jeden Fall ein Fallmemo, in dem ich eine Fallbeschreibung vornahm.

¹⁰⁸ Diese Gedankenexperimente bestehen darin, die genutzten Wörter auf ihre mögliche Bedeutung zu befragen: Wörter zu dekontextualisieren, Gegenstücke einzubinden, Synonyme zu nutzen und somit subjektive Sichtweisen auf ihre spezifischen Eigenschaften und Bedingungen zu befragen.

¹⁰⁹ Das Interview wird als eine Erzeugungssituation der Aussagen begriffen, zu welcher neben der Resonanz der Interviewerin auch das Setting, der Erstkontakt, Störungen und vieles mehr gehören.

Im fortlaufenden Prozess wurden narrative Textpassagen, Passagen mit besonderer thematischer Dichte oder von hoher Komplexität bzw. Widersprüchlichkeit extensiv im Sinne der sequenziellen Feinanalyse ausgelegt. Unterschiedliche Interpretationsgruppen haben diesen Prozess begleitet.¹¹⁰ Die Kombination von kodierenden Verfahren und rekonstruktiven Verfahren ist hier arbeitspragmatisch zu verstehen.¹¹¹ Mit der Lesartenentwicklung konnte ich einer immer wieder diagnostizierten Schwäche der Grounded-Theory-Methodologie vorbeugen, „nur“ deskriptives Verfahren zu sein (G. Rosenthal 2008: 17). Ein konsequent sequenzanalytischer Umgang mit dem vorliegenden Datenmaterial von fast 40 Stunden war für mich im Rahmen einer Dissertation nicht zu bewältigen. So suchte ich in dieser Kombination die Vorzüge beider Verfahren zu kombinieren. Dafür habe ich mich von der konsequenten Sequenzialität verabschiedet, diese auf Narrationen begrenzt und insgesamt der systematischen Suche nach Vergleichen im Material den Vorzug gegeben. Anhand der Erzählungen ließen sich Fragen nach den Handlungsorientierungen gut verfolgen: Es gelang, aus der Perspektive der Akteure Handlungsvollzüge nachzuzeichnen. Festzuhalten ist, dass auch mit der Grounded-Theory-Methodologie ein extensiver, rekonstruktiv-interpretativer Materialumgang möglich ist (vgl. zu dieser Diskussion auch Strübing 2014: 22).

In der Analyse wurde die Frage nach den *individuellen Handlungsmöglichkeiten* – der subjektiven Sicht auf die Handlungsmacht – zunehmend virulent. Schon in der sprachlichen Konstruktion offenbarten sich unterschiedliche Formen: Anonyme Zuschreibungen für Ereignisse („Und dann kam das Kind“) standen neben kollektiven Agentivierungen („Wir haben dann“), auch indirekte („das war eine gute Erfahrung“) sowie individualisierte („ich habe mich entschieden“) Rückgriffe auf Agency-Formen fanden sich. Bereits in der Darstellung der Lebensläufe fielen grundlegende unterscheidbare Formen auf. Sie geben unmittelbar Eindruck davon, inwiefern Personen sich selbst als „Inhaber von Kontrollmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen“ („Agency“) erfahren oder sich Widerfahrnissen heteronom und jenseits von persönlichen Einflussmöglichkeiten ausgeliefert fühlen (Lucius-Hoene/Deppermann 2013: 59f.). Es sind gleichermaßen Zeugnisse von den Bezügen zur Welt, individuelle „Welt- und Gesellschaftsbilder“ bzw. Rechtfertigungsmuster der Interviewten (Lucius-Hoene/Dep-

¹¹⁰ Interpretationen in Gruppen wurden in verschiedenen Kontexten am Material durchgeführt, wiederholt im Kolloquium und Gesprächen mit Betina Hollstein, auf dem Magdeburger Methodentreffen bei Wilfried Marotzki, im rnnr-Workshop mit Inga Truschkat und Andreas Herz, in der Summerschool in Tübingen mit Björn Krey sowie in regelmäßiger Form in der selbstinitiierten Interpretationswerkstatt an der Graduiertenschule der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg und einer Interpretationswerkstatt der soziologischen Mitarbeiter:innen am Institut für Soziologie der Universität Bremen. Auch diskutierte ich in unterschiedlichen Seminaren mit Studierenden Materialausschnitte. Ihnen allen sei gedankt.

¹¹¹ Trotz unterschiedlicher sozialtheoretischer Rahmenannahmen, insbesondere zum Verhältnis von Struktur und Handeln, lassen sich die Verfahren arbeitspragmatisch gut kombinieren.

permann 2013: 63f.). Die Frage, in welchen Bereichen und unter welchen Bedingungen Lehrer:innen welche individualisierte Agency entwickeln – insbesondere für die aktive Herstellung von sozialer Chancengleichheit –, wurde mit dieser Anleitung aus der Identitätsforschung empirisch angefüllt.

Die Auseinandersetzung im *offenen Kodierprozess* geht also über das grundlegende Verfahren der GTM hinaus und speist sich aus verschiedenen Auswertungsperspektiven. Damit habe ich mich umso stärker verpflichtet, Wege der Analyse und Interpretation in der praktizierten Art und Weise offenzulegen. Zudem scheint es mir die einzige Möglichkeit, sich nicht hinter scheinbar etablierten Regeln des Kodierens nach der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss 1994; Corbin/Strauss 1990; 2008) zu verstecken, denen zu Recht aufgrund der damit einhergehenden Pluralität an Praktiken immer wieder mit Argwohn begegnet wird (Strübing 2014; 2002). Instruiert von einer anderen Darstellung (Muckel 2007) möchte ich in den Arbeitsprozess des Kodierens exemplarisch Einblick geben. Ich versuche anhand einer ausgewählten Textstelle, die ich als Textsorte Argumentation erfasst habe, Einblicke in den Kodierprozess zu geben (s. eckige Klammern [,Kode‘] in der folgenden beispielhaften Interpretation) sowie in meine Form der textuellen Bearbeitung von herausfordernden Textstellen in Memos.

I.: „Sie haben vorhin so beiläufig gesagt, also, haben das betont, dass der Beruf Ihnen wichtig war, dass Sie den so ausüben konnten, wie Sie gerne möchten [G: Hm.], was gehört für Sie zu diesem Beruf, was macht ihn zu dem schätzenswerten Beruf, (3) was?

G.: „Ja, da sehe ich mich wahrscheinlich ein bisschen anders als viele Kollegen, die hier sind [I.: Hm.], das macht mich dann auch manchmal oder immer öfter unzufriedener, ich will in erster Linie das Fach vermitteln [I.: Hm.], ne, also, die Wissenschaftlichkeit, die Fachlichkeit, möchte mit meinen Schülern natürlich über Literatur sprechen, über Sprachentwicklung, alles das, was dieses Fach. [I.: Ja.] ausmacht.“ (Doris Geber, Abs. 62-64)¹¹²

Einbettung: Die gestellte Frage ist versatzstückhaft, nach Anschlüssen suchend und spiegelt den herausfordernden Einstieg in das Interview wider. Der Erzählstimulus bewirkte in diesem Fall eine sehr rationale, an Daten orientierte Lebenslaufdarstellung. Es kommt in diesem ersten Teil nicht zu einer Erzählung und ein sachlicher Frage-Antwort-Abtausch schließt sich an; der Interviewerin gelingt es nicht, die sachliche, unpersönliche Präsentation zu durchbrechen. Von dieser Anforderung zeugt bereits die Frageformulierung – inhaltlich ist sie widersprüchlich: Hat sie nun betont, dass der Beruf wichtig war, oder es beiläufig erwähnt? (Daraus resultiert der Arbeitsauftrag – zurück ins Material zu gehen.) Zudem trägt die Frage einen zeitlichen Widerspruch in sich, der darin liegt, dass eine aus der Vergangenheit bezogene Aussage auf das gegenwärtige Verhältnis zum Beruf bezogen und damit angenommen wird, dass es positive Seiten im Beruf für die Interviewte (immer noch) gibt. Inhaltlich lässt sich festhalten: Die Interviewerin macht den widersprüchlichen Versuch einer immanenten Nachfrage nach den bevorzugten Aufgaben und Bereichen des Berufs [KODE: positives Berufsbild]. Erwartbar wären unterschiedlichste Antworten, der Rückgriff auf besondere Erfahrungen (z.B. mit Schüler:innen, eigene Orientierungen etc.) oder auch eine Ablehnung dieser Proposition.

¹¹² Die genannten Absätze beziehen sich auf die Absatznummer im MAXQDA-Projekt.

Aussage der Interviewten: Die Interviewte beginnt ihren Satz zustimmend mit „Ja“. Dieses „Ja“ klingt nicht wie ein zögerliches „Ja“, welches mir den Eindruck eines „Ja, was soll ich dazu sagen“ vermittelt, sondern ist ein deutliches, zustimmendes Ja mit direktem Anschluss (vgl. Artikulation in der Audioaufnahme). Zunächst ist unklar, auf welchen Teil der Frage sie mit diesem „Ja“ reagiert, eine Aufforderung scheint sie aber verstanden zu haben (offen ist welche). Im direkten Anschluss erläutert sie ihre [KODE: Berufsvorstellungen] in Abgrenzung zu dem Selbstbild der meisten Kolleg:innen [KODE: Distanz Kollegium/Schule]. Sie rückt sich ausgehend von ihrer individualisierten Selbstwahrnehmung [KODE: individualisiert] damit in die Position einer Einzelkämpferin [KODE: Einzelkämpferin]. Dabei wirkt ihre Selbstbeschreibung nicht resignativ; aus der Polarität zu den Kolleg:innen entwickelt sie hier ihre individuelle Position. Die Beschreibung der Kolleg:innen relativiert sich durch die Nutzung der Adverbien „wahrscheinlich“ und „ein bisschen“ und das numerisch unpräzise „viele“. Diese Distanz in der Darstellung der Beobachtung und die Nutzung der ersten Person Singular markiert, dass das Gesagte subjektiviert ist und nicht verallgemeinert wird. Auch bezieht sie die Frage nach dem Beruf, nach ihrer Tätigkeit auf sich als Person – „ich sehe mich“, und nicht „ich sehe meine/n Beruf/Aufgabe/Arbeit“ [KODE: Verhältnis Berufsausübung/Personlichkeit]. Der Nebensatz „die hier sind“ verweist auf eine Verortung in einem bestimmten Kontext, nahe liegt die Schule, von dem sie sich abgrenzt (im weiteren Material wird deutlich, dass sich „hier“ auf die Schule bezieht) [KODE: Organisation]. Denkbar ist, dass diese Abgrenzung, neben divergierenden Vorstellungen, sich z.B. aus einem Fremdsein bestimmt. Dieses Widerstreben gegen die [KODE: Praxis der Schule], repräsentiert durch die Kolleg:innen, macht diese Lehrerin unzufrieden [KODE: unzufrieden]. Erst hier führt sie eine Bewertung dieses Zustandes ein, die im Kontrast zu den von der Interviewerin erfragten positiven Seiten des Berufes steht. Sie lehnt das positive Berufsbild zunächst ab. So könnte sich erklären, dass sie ihre häufigere Unzufriedenheit zunächst minimiert, bevor sie elaboriert, dass sie „immer öfter unzufrieden“ ist.

Erst anschließend an diese Einführung in den Kontext elaboriert sie ihre präferierten Tätigkeiten: „ich will in erster Linie“. Diese zunächst kindlich anmutende Willensbekundung scheint auf einen [KODE: unerfüllten Zustand] zu verweisen: ihre [KODE: Ziele Fach und Wissenschaft] zu [KODE: vermitteln]. Diese Vermittlung bezieht sich auf [KODE: bestimmte Inhalte], über welche sie sich mit den Schüler:innen auf einem [KODE: hohen Niveau] austauschen möchte. So erscheint es in der Zusammenführung dieser Aussagen, als werde das genuine Handlungsziel, das Fach zu vermitteln, vom Kollegium und der Schule nicht geteilt. (Memo-Aufgabe: Kontrastfall entwickeln, Bildungsverständnis festhalten, Selbstverhältnis Umwelt beschreiben).

Eine Vielzahl an Kodes wurden so gebildet, Lesarten entwickelt und in Memos festgehalten und sowie umfangreiche Fallbeschreibungen angefertigt. Diese Arbeitsschritte erwiesen sich als notwendiges Fundament um das Material – Stück für Stück – für die komparative Analyse aufzuschlüsseln.

6.5.2 Theoretisieren mit dem Kodierparadigma

Materialinterpretation, Abstraktion und Sortierung gingen ineinander über. Geleitet wurden diese Arbeitsschritte vom Strauss'schen Kodierparadigma, das insbesondere in der Phase des *axialen Kodierens* wichtig wird (Strauss 1994: 118; Strübing 2014: 25), denn hier rückt die Theoretisierung ins Zentrum. Es beginnt die Suche nach einer Kernkategorie, um die sich alles dreht (Strauss 1994). Mein Material machte eine solche Fokussierung zur Herausforde-

rung¹¹³ schließlich ließen sich die erarbeiteten Codes in drei Kernkategorien zusammenführen, die in ihren Ausprägungen miteinander verwoben sind: die Bildungsvorstellungen, die Interaktionsformen und die Bewertungskonzepte. Die Ausprägungen dieser Konzepte repräsentieren die subjektive Sicht auf die Situation der Lehrer:innen und tangieren unmittelbar die Selbstwahrnehmung und Handlungsüberzeugungen der Lehrer:innen.

Alle Kategorien wiesen Merkmalsausprägungen auf, die sich als Dimensionen begreifen lassen. Dabei ist ihre Polarität durch das Design indiziert und kritisch zu hinterfragen¹¹⁴. In dieser Art hat die Dimensionalisierung von Konzepten Ähnlichkeiten mit dem Verfahren der Typenbildung (Strübing 2014b; Kelle/Kluge 2010).¹¹⁵ Sowohl mit der Dimensionalisierung der Schlüsselkategorien als auch bei dem Generieren der Merkmalsausprägungen geht es um das Erarbeiten von Merkmalsräumen, die Vergleichsdimensionen eröffnen (Kelle/Kluge 2010). Auch ich habe die Typen entlang der Logik einer „einseitigen Steigerung“¹¹⁶ (Weber/Winckelmann 1988 [1921]: 191) zugunsten der Pole der Dimensionen konstruiert, aber in einem steten Wechselspiel mit dem Material insbesondere die Mischtypen auf zusätzliche Dimensionen und Merkmale durchgearbeitet. In der Zusammenführung der Dimensionspole als Typen in ihrem Verhältnis zu den Fällen ist somit zu beachten, dass sich in jeder Gruppe mehrere „Kernfälle“ wiederfinden, die die Merkmalsausprägungen in Reinform aufweisen, sowie weitere sieben Fälle, die zwar eine starke Tendenz zum jeweiligen Haupttypus, aber auch schwächere Merkmalsausprägungen des jeweils anderen Typus aufweisen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 333; Kluge 2000)

In einer – vor allem für den Zweck der Veranschaulichung der Arbeitsweise (und nicht der inhaltlichen Komplexität oder der Perfektion) – sehr vereinfachten Darstellung lässt sich dieser Zusammenhang am Beispiel der Bildungsvorstellungen wie folgt erfassen:

¹¹³ Was sich hier in einem Satz darstellt, hat in der Arbeitspraxis zu mehreren Neuanfängen geführt: von Rekodierungen und Redefinitionen von Merkmalen hin zum Schreiben des Kapitels. Bis zum Schluss hat die Frage, inwiefern „Leistung“ eine vierte Kernkategorie darstellt oder in die anderen eingeschrieben ist, mich beschäftigt. Gleichzeitig sind gerade solche Unklarheiten befruchtend, sie führen dazu, dass jede Interpretation kritisch hinterfragt und auf den Gegenstand rückbezogen wird.

¹¹⁴ Es verweist zudem direkt auf eine Herausforderung qualitativer Forschungsstrategien – und der textuellen Repräsentation ihrer Ergebnisse – die im Umgang mit Kontingenzen der empirischen Welt besteht (vgl. Nassehi/Saake 2002).

¹¹⁵ Die Dimensionalisierung der Kategorien und anschließende Zusammenführung in Konzepten wird in vielen Grounded-Theory-Studien vernachlässigt. Unterbelichtet ist auch die Nähe dieses Verfahrens zu typenbildenden Verfahren. Im Falle meiner Studie kam es zu einer Mischung dieser beiden Vorgänge. Beide Strategien verweisen dabei auf die Vorarbeiten von Lazarsfeld und das Konzept des Merkmalsraums.

¹¹⁶ „Er [der Idealtypus; L.B.] wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.“ (Weber/Winckelmann 1988 [1921]: 191)

Abbildung 2 Dimensionalisierung und Typisierung am Beispiel der Bildungsvorstellungen

<i>arbeitsmarktbezogen</i>	Dimensionen der Bildungsvorstellung	<i>schülerzentriert</i>
Arbeitsmarkt: Platzierung	Bezugspunkte	Subjekt: Schüler:in
Stoff, Leistung, Verhalten	Inhalte	Kompetenzen, Stärken & Schwächen
statisch	Ziele	dynamisch
gegen „Verflachung“	Bedarfe der Gesellschaft	Miteinander

Dass die Bewertungskonzepte sich gegen eine Polarisierung entlang gemeinsamer Kategorien in ihrem empirischen Auftreten verwehren, verweist auf ein zentrales Defizit der Dimensionalisierung: Jene Merkmale, die in dem einen Fall auftreten und in dem anderen nicht, sind hier – im Gegensatz zur Typenbildung – nicht systematisch aufgreifbar. So erweist sich gerade die Kombination aus Typenbildung (im Sinne des Idealtypus) und Dimensionalisierung für die Bestimmung der Kernkategorien als anregend.

Indem ich die W-Fragen des Kodierparadigmas heranzog, bettete ich die Schlüsselkategorien (in ihren Dimensionen) in Bedingungen, Kontexte, Konsequenzen ein und identifizierte, mit besonderem Interesse an der sozialen Sensibilisierung, anschließende Handlungsmuster. In der Erzeugung des Kodierparadigmas aber habe ich eine Fallogik wieder einbezogen: Zunächst habe ich jeden Fall den Dimensionen zugeordnet und fallbezogen ein Kodierparadigma erstellt.¹¹⁷ Erst anschließend habe ich ein fallübergreifendes Kodierparadigma erstellt (s. Anhang A). Diese Arbeitsschritte waren verwoben mit dem Prozess, der als *selektives Kodieren* gefasst wird. Das selektive Kodieren des Materials wird entlang der identifizierten Schlüsselkategorien und der einschlägigen Konzepte, Kategorien und Codes vollzogen, ich habe für diesen Arbeitsvorgang das MAXQDA-Projekt neu aufgesetzt. So lässt sich ein abstrahiertes Bildung von Wechselwirkungen zwischen Phänomen, Handlungsträger:innen, Bedingungen und Prozessen generieren, welches auf ‚Regelmäßigkeiten‘, in Form von Mustern, der Genese sozialer Ungleichheit verweist.

¹¹⁷ Diesen Arbeitsschritt präsentierte ich auf einem BIQUAM-Workshop 2016, Universität Bremen, und profitierte noch einmal sehr von den Diskussionen und Beiträgen der Teilnehmenden, denen hiermit gedankt sei.

6.5.3 Netzwerkkarten analysieren

Überführt in EgoNet.QF¹¹⁸ erschienen nun die händisch erzeugten Karten standardisiert und vergleichbar. Ich fügte die via Nachfragen erhobenen Rollenbeziehungen durch eine farbliche Kennzeichnung hinzu. Unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe kennzeichnete ich alle Lehrer:innen im Netzwerk zusätzlich mit einer grauen Raute. Diese standardisierten Netzwerkkarten wurden aber nicht mit den üblichen statistischen Maßen der formalen Netzwerkforschung ausgewertet – weder die Fallzahl noch mein Gegenstandsinteresse lassen dies zu. Mir ging es darum, Eindrücke der sozialen Einbettung zu erhalten und Hinweise auf die Erklärung der Handlungsorientierungen zu finden – also den Wirkungen des Netzwerkes nachzuspüren (zur Übersicht die Anwendungsbereiche einer qualitativen Netzwerkforschung, vgl. Hollstein 2019). Dabei wurden zum einen das Bild des Netzwerkes, aber auch seine Erzeugung sowie die Berichte im Interview in den Blick genommen, zum anderen die Erzählungen aufgearbeitet. Die Netzwerkkarte ist in diesem Sinne eine situativ und interaktiv erzeugte Repräsentation der als sozial relevant bewerteten Beziehungen der Interviewten. In diesem Sinne ist sie ein Indikator für die soziale Einbettung, die Orientierungen des Akteurs und der Relevanz von Lebensphasen und -bereichen. Dazu habe ich das Material im Interviewteil zu den Netzwerkkarten mit folgenden leitenden Interessen kodiert:

1. Diese Passagen geben Auskunft über die *Freizeitorientierungen* der Lehrer:innen sowie ihre Einbindung in Freundschaften und Familie. Hieraus können sich auch wichtige Einschränkungen ergeben, z.B. durch die Pflege von Angehörigen. Das Erstellen der Netzwerkkarte bewirkte aufgrund der erforderlichen Relationierung zu anderen Beziehungen eine andere Form der Auseinandersetzung mit diesen Beziehungen. So eröffnet die Netzwerkkarte eine Perspektive auf Relationen innerhalb eines Netzwerkes, z.B. im Verhältnis von Familie und Organisation und teilweise auch von verschiedenen Lebensphasen zueinander.
2. Das persönliche Netzwerk kann als *Indikator für die soziale Position des Akteurs*, für seine Milieuzugehörigkeit begriffen werden und komplementiert damit die biografischen Informationen. Dabei bieten die zusätzlich erhobenen Berufe der Kontakte meinen primären Anhaltspunkt. Gleichsam interessant ist in dieser Hinsicht die räumliche Verbundenheit, die sich in den Netzwerken spiegelt.
3. Das persönliche Netzwerk kann ebenso als Ressource verstanden werden, insbesondere der *Wissensdiffusion*. Indikatoren hierfür sind etwa die Größe und soziale Vielfalt

¹¹⁸ Pfeffer, Jürgen; Straus, Florian; Hollstein, Betina (2008): EgoNet.QF, Version 2.12; verfügbar unter: <http://www.pfeffer.at/egonet/>

des Netzwerkes oder auch dessen Geschlossenheit („Closure“). Die „Closure“ nach Coleman bezieht sich auf die Dichte, also hohe Interaktionshäufigkeiten und damit hohe Verbindlichkeit geteilter Normhorizonte (Coleman 1988: 105ff.), bzw. auf die Offenheit, die sich insbesondere in individualisierten Freundschaftsbeziehungen (Hollstein 2002: 278f.) und zahlreichen „weak ties“ (Granovetter 1973) zeigt. Für mich war interessant, mit wem sich die Lehrer:innen über berufliche (z.B. didaktische) Fragen austauschen, hierfür sind die Anzahl der Personen und die Dichte des Netzwerkes anregend. So vermissen gerade die Lehrer:innen mit einer geringen Einbindung in das Kollegium den kollegialen Austausch, während manche diesen über Studienfreundschaften kompensieren. Gerade am Thema individualisierte Freundschaften zeigen sich anhand des Netzwerkes Orientierungen und Strategien der Akteure, insofern das Aufrechterhalten von Kontakten über einen längeren Zeitraum z.B. an Intentionen von Akteuren gebunden ist.

Einbezogen in die interpretative Analyse wurde auch die Erzeugung der Netzwerkkarte. Wo fangen die Interviewten an? Wie machen sie weiter? Wird der Kreis komplett genutzt? Werden Namen genutzt oder Rollenbezeichnungen? Welche Unsicherheiten gibt es im Umgang mit dem Instrument? Hier kommen kulturell normative Orientierungen der Lehrer:innen gut zum Ausdruck, insbesondere, wenn man diese mit anderen vergleicht.

So stellt sich abschließend die Frage, was durch die Netzwerkkarten gewonnen wurde – die Netzwerkkarten an sich sind nicht der größte Gewinn (auch wenn sie Präsentationen visuell bereichern), sondern die durch die Netzwerkkarte angestoßenen Erzählungen tragen erheblich zur Perspektiverweiterung dieser Arbeit bei (s. vor allem Kapitel 10).

6.6 Überleitung Ergebnispräsentation

Instruiert von der theoretischen Perspektive des Symbolischen Interaktionismus einer symbolisch und interaktiv ausgehandelten Wirklichkeit (vgl. Kapitel 3.1) und dem Kodierparadigma der Methodologie der Grounded Theory schließe ich nun vier Ergebnisteile an:

Erstens sollen die Deutungen der Lehrer:innen, ihre Perspektive auf ihr schulisches Tun, als Ausprägungen der Situation beschrieben werden: Wie gehen Lehrer:innen mit Schüler:innen um? Welche Ziele verfolgen sie? Was ist für die Lehrer:innen Bildungserfolg? (Kapitel 7)

Daran schließt sich die Frage an, welche Handlungsträgerschaften Lehrer:innen sich in den Situationsdeutungen zuschreiben. Ich möchte ausloten, worin die Lehrer:innen ihre Aufgabe sehen, welche Grenzen und Möglichkeiten sich aus ihren Vorstellungen ergeben. Diese Handlungsträgerschaften sind das zentrale Phänomen meiner Studie im Sinne des Kodierparadigmas (Kapitel 8).

Drittens möchte ich den Umgang mit sozialer Ungleichheit explorieren. Zwar haben alle Lehrer:innen eine Vorstellung von sozialen Ungleichheiten, aber sehen sie deshalb eine Notwendigkeit, die Bearbeitung dieser als alltägliche Handlungsstrategien aufzunehmen? Dabei möchte ich bestehende Handlungsmuster aufzeigen und einordnen (Kapitel 9).

Herausuarbeiten sind *viertens* die Bedingungen. Jene ausschlaggebenden Faktoren der Erfahrungsgenese der Lehrer:innen herausgearbeitet werden, die neben der Milieuverhaftung Auskunft über konkrete Einflüsse von Erfahrungen, Wissen und Lebenswelt geben (Kapitel 10).

7. Kernkategorien: Bildung, Interaktion und Bewerten

In diesem ersten Teil des Kapitels 6 stellen sich die Fragen: Wie ordnen die Lehrer:innen ihr alltägliches Tun ein? Was sind die zentralen Konzepte, die in den Situationen (bzw. deren Nacherzählung) bedeutsam gemacht werden? Im Mittelpunkt stehen drei induktiv erarbeitete Kernkategorien: Bildungsvorstellungen, Interaktionsformen und Bewertungskonzepte.¹¹⁹ In ihren spezifischen Ausprägungen werden sie situativ aktualisiert und stehen situationsübergreifend – transsituativ – als Handlungen leitend und orientierend zur Verfügung (vgl. Hirschauer 2014a: 111). Diese Konzepte basieren auf Merkmalsräumen (Dimensionen), die sich in ihren Merkmalskombinationen im Material, basierend auf den Kontrasten des Samples (vgl. Kapitel 3.3), antagonistisch¹²⁰ gegenüberstehen. So ergeben sich zwei Muster, die ich im Folgenden als Konstellation begreife.¹²¹ Konstellationen von situativen Bedeutungszuschreibungen eröffnen oder verschließen bestimmte Handlungsspielräume, sie konstituieren Handlungsträgerschaften (Kapitel 8). Diese haben Implikationen für die Möglichkeiten der aktiven Bearbeitung sozialer Ungleichheiten (s. Kapitel 9). Daran anschließend, in Kapitel 10, vertiefe ich die Frage nach den Bedingungen für das Auftreten spezifischer Konstellationen, Handlungsträgerschaften und -strategien.

Die Ausprägungen der Situationen und die damit verbundenen Selbstpositionierungen der Lehrer:innen erarbeite ich induktiv anhand des Materials – Ziel ist es, zunächst die Relevanzsetzungen der Lehrer:innen unabhängig von ihrer Verkettung und sozialwissenschaftlichen Einordnung zur Sprache kommen zu lassen.¹²²

¹¹⁹ Die Konzepte wurden induktiv aus dem Material herausgearbeitet. Sie weisen Fundamente der Funktion von Schule (Sozialisation, Qualifikation und Selektion; vgl. Fend 2012) ebenso auf wie Dimensionen der Konventionen von Bildung (Prüfung, Beziehung, Unterrichtsform, Bildungsziele; nach Derouet 1992).

¹²⁰ Das Kontrastdesign meines Samples resultiert in diesen Extremen. Ich halte sie für auskunftsfähig, allerdings nicht hinreichend theoretisch gesättigt. So ist bspw. unklar, ob diese beiden Pole die Extreme der Wirklichkeit einfangen – es wären sicherlich weitere Positionierungen denkbar. Da diese Arbeit allerdings nicht bei einer empirischen Repräsentanz des Konzeptes Bildung stehenbleiben möchte, sondern vielmehr das Zusammenspiel der Konzepte in Hinblick auf die Positionen von Lehrer:innen und ihrer Verhaftung in einem Erfahrungsraum in den Blick nehmen möchte, handelt es sich um eine exemplarische Betrachtung dieses Zusammenspiels im Sinne einer theoriegenerierenden Vorgehensweise.

¹²¹ Schimank unterscheidet zwischen drei Arten von „Strukturen“: „Deutungsstrukturen prägen das Wollen der Akteure, Erwartungsstrukturen das Sollen und Konstellationsstrukturen das Können. Handlungen konstituieren sich im Zusammenspiel von Wollen, Sollen und Können – wobei das Wollen den Primat in dem Sinne hat, dass Sollen und Können sich überhaupt erst daran abschätzen lassen, was gewollt wird.“ (Schimank 2005: 41). Darauf bezogen sind die präsentierten Konstellationen subjektiv wahrgenommene, kohärente Kombinationen aus Wollen, Sollen und Können – in Einzelfällen allerdings (s. Kap. 8.3) werden Abweichungen zwischen Wollen, Können und Sollen ausgehandelt.

¹²² Es wäre ebenfalls möglich gewesen, zuerst die Positionen in ihrer Typik zu präsentieren und erst danach die Dimensionen zu erörtern. Eine solche Darstellung würde allerdings dem Forschungsprozess weniger gerecht. Ich habe mich daher entschlossen, zunächst die Konzepte der Konstellation von Bildungsvorstellungen, Interaktionsformen und Bewertungskonzepten in ihrer Dimensionalisierung zu beschreiben und erst daran anschließend ihr typisches Wechselspiel aufzudecken. Meines Erachtens ist es so möglich, näher am Material zu bleiben und die Polarisierung der typischen Muster über die Dimensionen zu relativieren: In der empiri-

7.1 Bildungsvorstellungen: (Allgemein-)Wissen und Persönlichkeitsentwicklung

„Bildung“ ist ein unpräzises Konzept, für das verschiedene gesellschaftliche Deutungsangebote vorhanden sind. In diesem Kapitel frage ich: Was ist „Bildung“ aus Sicht der Lehrer:innen? Lehrer:innen schreiben in ihren Erzählungen, ihren Vorstellungen¹²³ von Bildungszielen sowie von den Adressaten und den gesellschaftlichen Bedarfen und der Aushandlung von Bildungsinhalten „Bildung“ einen spezifischen Sinn zu. Entlang der aus dem Material abgeleiteten Merkmale, Bezugspunkte, Ziele, Inhalte und gesellschaftlichen Bezüge lässt sich das Konzept „Bildung“ dimensionalisieren. Die Dimensionen bündeln sich zu zwei Mustern, die in sich kohärente und aufeinander bezogene Deutungen der Situation repräsentieren. Ersteres bezieht sich auf einen Zustand – die Erlangung von *Allgemeinwissen* und fachspezifischem Wissen – Zweiteres auf einen Prozess – die *Entwicklung der Persönlichkeit*. Diese Gegenüberstellung von Schülersubjekt versus Wissensvermittlung ist relevant für die Selbstverortung der Lehrkräfte und hat Implikationen für ihr Verständnis von Zuständigkeiten.

7.1.1 Reflexion: Das Reden über Bildung

In den Interviews präsentieren die Lehrer:innen keine abstrakten Vorstellungen von Bildung, sondern sie aktualisieren und priorisieren entlang der Nacherzählung bestimmter Situationen des schulischen Alltages ihre Orientierung – ihre Vorstellungen bedürfen einer interpretativen Analysehaltung. Dabei spielen die Situation des Interviews, meine Person und das präsentierte Forschungsinteresse eine Rolle. Ich hebe dies hervor, da die Befunde einmal mehr zeigen,

schen Wirklichkeit gibt es mehr Facetten als die bipolar beschriebenen, typischen Konstellationen. Ich werde also im Folgenden die Merkmale Bildungsvorstellungen, Interaktionsformen und Bewertungskonzepte anhand der empirischen Resultate beschreiben, bevor ich anschließend das Wechselspiel und die daraus resultierenden Positionen in den Blick nehme.

¹²³ In Abgrenzung zu dem alltagsprachlichen Begriff „Bildungsvorstellung“ hätten sich auch andere Konzepte angeboten. Der Begriff der „Bildungsvorstellung“ ist dabei hier bewusst alltagsprachlich gefasst, knüpft aber an die Ideen der interaktionistischen und wissenssoziologischen Ansätze an – und somit sowohl an die Fundamente der *dokumentarischen Methode* als auch der wissenssoziologischen und interaktionistischen *Deutungsmusteranalyse*. Letztere erfährt inzwischen eine breite, teilweise widersprüchliche Anwendung. Auch wenn sich drei Perspektiven in der Deutungsmusteranalyse unterscheiden lassen: die wissenssoziologische, die interaktionistische und die strukturelle, so erschwert deren begriffliche Unklarheit eine Fokussierung auf den eigentlichen Gegenstand der Untersuchung (Lüders/Meuser 1997). Angeboten hätten sich desweiteren eine Fundierung in der *dokumentarischen Methode* (R. Bohnsack 2003), die inzwischen die Entwicklung zu einem Forschungsprogramm genommen hat und mit ihrem wissenssoziologischen und praxeologischen Zugang zu sozial bedingtem, atheoretischem Wissen Handlungsorientierungen betrachtet. Mit dem Programm geht eine methodische Praxis einher, die konkrete Arbeitsschritte vorschlägt. Diese wurden in dieser Studie trotz Inspiration durch die Programmatik und den theoretischen Grundprinzipien der wissenssoziologischen Position so nicht eingesetzt. Angeboten hätte sich desweiteren das Konzept der „*subjektiven Theorien*“ welches im Kontext der Lehrerforschung entwickelt wurde und sich eignet, individuelle Theorien von Lehrer:innen herauszuarbeiten (Groeben 1988); dieses Forschungsprogramm vernachlässigt allerdings interaktionistische und soziale Einflüsse (Wieser 2008). Insbesondere die beiden ersten Perspektiven weisen Überschneidungen auf, da sie beide, im Gegensatz zur strukturalen Position, von einem gestaltendem und handelnden Akteur ausgehen; aus diesem Grund bieten sie zugleich zahlreiche Anknüpfungspunkte für diese Arbeit und befruchten den Begriff der „Vorstellung“.

dass Akteure reflexive und interpretative Kompetenzen haben, sie sind in der Lage, Orientierungen situativ anzupassen, zu wandeln oder verwerfen.¹²⁴ So ist in der Auswertung der Interviews zu reflektieren, dass die Lehrer:innen, aus ihrer Sicht, mit einer Repräsentantin des Wissenschaftsbetriebes sprechen: Ihre signalisierte Überraschung, dass eine Doktorandin, die keinen erziehungswissenschaftlichen Hintergrund hat, sich für ihre Biografien und den schulischen Alltag interessiert, transportiert auch die Erfahrung der Universität als praxisfernem Elfenbeinturm mit, verweist aber gleichermaßen auf das Bedürfnis, endlich erzählen zu können, wie es ‚wirklich‘ in der Schule zugeht.

Dabei sind die Interviews mehr als nur Erzählungen von Erlebten, es sind auch Abbilder der verschiedenen Arten, über etwas zu sprechen. So werden beispielsweise Zielsetzungen und Vorstellungen von vielen¹²⁵ der Interviewten nicht von sich aus thematisiert. Sie sind kein direkter Gegenstand der Auseinandersetzung – sondern eher unterschwellig mitlaufende Bezugspunkte. Die eigenen Zielvorstellungen zu verbalisieren, scheint in gewisser Hinsicht für das alltägliche Vollziehen der Lehrerrolle zunächst unbedeutend, formiert aber, wie ich zeigen werde, die Orientierungen und Handlungen mit.

In der vertieften Betrachtung der Transkripte zeigen sich überraschende Differenzen in den Erzählweisen, welche sich in Hinblick auf das Zusammenspiel von Form und Inhalt diskutieren lassen.¹²⁶ Im ersten Zusammenhang, dem Prozessverständnis von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, in dem Bildung auf die einzelnen Schüler:innen bezogen wird, dominieren Nacherzählungen von erlebten Situationen die Interviews. Dieses an Situationen gekoppelte Erzählen resultiert zum einen aus der Erhebungsstrategie, spiegelt zugleich aber die Relevanzsetzungen der Persönlichkeit in der Bildungsvorstellung wider und kann als Hinweis auf eine geringere diskursive Vorstrukturiertheit dieser Bildungsvorstellung verstanden werden. Dahingegen werden in der gegenüberstehenden Bildungsvorstellung als Zustand häufig ge-

¹²⁴ Nun ließe sich sagen, eine solche Annahme relativiere die Ergebnisse dieser Studie. Da es in dieser Studie erstrangig um Regeln, Formen und Muster der Konstitution einer Position geht sowie um die Elaboration der Konsequenzen dieser für die soziale Ordnung, trifft dies nicht in gleicher Weise zu, als wenn eine Studie auf die Generalisierungen der deskriptiven, scheinbaren „Tatsachen“ der Interviewten zielt (bspw. beim Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse; s. Mayring 2008).

¹²⁵ Wenn im Folgenden zur Darstellung von Gruppengrößen Termini genutzt werden, die an das Vokabular der quantifizierenden Beschreibung erinnern, ist zu bedenken, dass der Bezugspunkt meiner Beschreibung immer das vorgestellte Sample ist. Es wird in keinem Fall angestrebt, mit den scheinbaren Quantifizierungen die Relevanz der Aussagen in ein Verhältnis zur Grundgesamtheit zu stellen.

¹²⁶ Sie sind aber nicht nur an das Bildungsverständnis gebunden, im Gegenteil: Auffällig ist die Differenz in der sprachlichen Darstellung der Biografien von Lehrer:innen in Ost- und Westdeutschland. Während die westdeutschen Lehrer:innen aus dem schulischen Alltag erzählen, beziehen sich die Lehrer:innen in Ostdeutschland (Ausnahmen sind: Gaby Busch, Karin Laatz, Marion Eder) wesentlich häufiger auf den in der DDR standardisierten Lebensverlauf im Sinne der klassischen Dreiteilung: Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase, als Referenzfolie und berichten von der staatlichen Lenkung ihrer Lebensläufe (vgl. dazu auch Hui-nink/Mayer 1993).

sellschaftliche Konstrukte von Bildung, z.B. Allgemeinbildung oder Qualifikation für den Arbeitsmarkt, in der Textsorte der Argumentation aktualisiert. Dabei zeugen die Aussagen in diesen Interviewpassagen von der Suche nach den richtigen Wörtern, wirken durch wiederholte Satzabbrüche auffällig versatzstückhaft und transportieren die Suche nach den Regeln des Erzählbaren mit – und nach dem, was überhaupt darstellbar ist. Der Abgleich zwischen persönlichen Orientierungen und den gesellschaftlich als legitim empfundenen Bildungszielen vollzieht sich in der Interviewsituation. Hier entfalten Diskurse, institutionelle Vorgaben und kulturelle Metanarrative ihre Wirkung. Mit diesen geht eine Abstraktion von der alltäglichen Erfahrung einher, und somit rückt das Aushandeln von formalen und informellen Regeln in den Vordergrund – dies transportiert sich auch sprachlich-kommunikativ.

So verweisen die sprachlichen Darstellungen bereits auf zwei gegensätzliche Formen der Artikulation des Phänomens „Bildung“ über divergierende kognitive Repräsentationen der eigenen Handlungsbefähigung: Jene, die sich als handelnde Personen ins Zentrum des Geschehens stellen, stehen jenen, die ihr Handeln in bestehende Regeln einschreiben, gegenüber.

7.1.2 Bezugspunkte: Schüler:innen und Arbeitsmarkt

Gemein ist den Lehrer:innen, dass sie mit schulischer Bildung ein auf die Zukunft gerichtetes Versprechen verbinden: Während der Schullaufbahn wollen sie auf ein nachschulisches Leben vorbereiten. Dabei werden im Material zwei Bezugspunkte dieses Versprechens virulent: Der *Allgemeinbildung (A)* stehen Aussagen gegenüber, die *die Person der Schüler:innen (B)* fokussieren.

(A) Arbeitsmarkt – „seinen Platz finden“: Die folgende Antwort auf die Frage, was eine Lehrerin sich für die Schüler:innen wünscht, die die Schule verlassen, ist exemplarisch für diese Adressierung eines Bildungsziels: „Hm, na ja, dass se sich möglichst im Leben zurechtfinden [I.: Hm.] Dass sie ähm, dass jeder jeder so so seine seine Stelle findet, die er, an der er Freude hat. (...) So, und ich glaube wichtig ist dann wirklich ooch, dass man seinen Platz findet“ (Eva Cuhn, Abs. 209). „Im Leben zurechtfinden“ eröffnet einen vagen Horizont für das Bildungsziel, der sich im Folgenden präzisiert über die Bezüge: „seine Stelle“ und „seinen Platz“ finden. Hier wird ein sozialer Ort als Perspektive der Schüler:innen aufgezeigt und direkt mit einer beruflichen Anstellung verbunden. Dabei ginge es darum, wie Eva Cuhn fortsetzt, dass die/der Schüler:in „nicht sagt, ich bin so unzufrieden, ich muss da mal noch“ (Eva Cuhn, Abs. 211). Diese Lehrerin stellt den schulischen Bildungsprozess damit in den Dienst der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Sicherheit und biografische Planbarkeit sind wichtig – somit transportiert sich hier eine Idee von Lebensläufen, die an die Theorie der Institutionalisierung des Lebensverlaufs erinnert, in dem auf die Ausbildungsphase die Berufslaufbahn, geprägt

von einem Normalerwerbsverhältnis¹²⁷, folgt, bevor die Rente angetreten wird (vgl. Kohli 1978; Mückenberger 1985). So lässt sich fassen: Wenn die Schulabgänger:innen erfolgreich in den Arbeitsmarkt einmünden, ist dies ein Bildungserfolg.

Das Wissen über die erfolgreichen nachschulischen Bildungswege dient ebenso wie Erfahrungen aus dem Arbeitsmarkt als legitimatorische Quelle der Lehrerhandlungen. Wie das folgende Zitat bezogen auf die Inhalte des Kunstunterrichts aufzeigt:

„sehr gerne denke und, äh, wo ich, gerade auch, äh, Kinder die dann einen, einen künstlerischen Beruf + [I.: Ja, gut, ja.] tatsächlich geschafft haben. [I.: Ja.] Die, ähm, freischaffende Grafiker geworden sind und, ähm, oder Architektur studiert haben, wo ich dann so eine Feedbacks kriege, Frau S., ich bin die Einzige gewesen, die in dem Kurs Ahnung hatte von dem und dem und dem [I lacht] Baustil und, wo wir also über das und das und das geredet haben, wo die überhaupt nicht wussten, wovon ich spreche, und das sind dann mal so wirkliche Highlights“ (Bea Schumacher, Abs. 438)

In diesem Zitat eröffnet sich der typischerweise disziplinär verankerte Blick auf Bildungserfolge. Im künstlerisch erfolgreichen Zusammenhang beweisen sich Inhalte, die Frau Schumacher im Unterricht behandelt, in der Arbeitswelt als bedeutungsvoll. Allerdings verweist der zugesprochene „Highlight“-Charakter bestimmter Biografien auch darauf, dass diese Wege nur selten vorkommen. Solch hochgradig selektives Wissen erfolgreicher Biografien wird wiederholt herangezogen, um Inhalte, Methoden der Vermittlung und Anforderungen der Lehrkräfte zu legitimieren, und verweist damit zugleich auf die tiefliegende Unsicherheit der Lehrer:innen, inwiefern die von ihnen vermittelten Bildungsinhalte (noch) arbeitsmarkttauglich sind. Festgehalten werden kann: Schulische Bildung übernimmt mit der Vermittlung von Inhalten in dieser Vorstellung die Vorbereitung auf und für das Leben als Erwerbstätige:r auf dem Arbeitsmarkt. Die (vermeintlichen) Bedarfe des Arbeitsmarktes rechtfertigen Priorisierungen und Erwartungen der Lehrer:innen.

(B) Das Schülersubjekt – „Stärken kennengelernt haben“: Anders wendet sich die Bildungsvorstellung in der folgenden Perspektive: „zu ihrem Abschluss, das heißt, dann sollen sie ihre Stärken kennengelernt haben und, und ausgebildet haben“ (Christiane Schmale, Abs. 124). Bezugspunkt ist für Frau Schmale die/der Schüler:in. Sie zielt auf eine Persönlichkeitsbildung: „und da kann ich ganz viel ablesen [I.: Hm.] und auch an, an Stärke rausholen, also, wenn es da gefördert wird, dann stabilisiert das die ganze Persönlichkeit. [I.: Okay, ja.] Schülerpersönlichkeit“ (Gabi Busch, Abs. 652f.). Die Selbstbetrachtung, die Erkenntnis des eige-

¹²⁷ Dies bezieht sich auf die These der Institutionalisierung eines Lebenslaufregimes, welches sich infolge einer gesellschaftlichen Strukturierung und Chronologisierung von Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephasen – auch unter Bedingungen der Individualisierung – in einer Standardisierung niederschlägt und als Orientierung im Sinne einer Normalbiografie ausgehandelt wird (vgl. Kohli 1978). Dieses Konzept ist im Zuge von Flexibilisierungsbedarfen, lebenslangem Lernen und weiblichen Erwerbsbiografien zur Diskussion gestellt (Wohlrab-Sahr 1992; Scherger 2007).

nen Vermögens und damit die Etablierung einer Persönlichkeit, wird hier zum Handlungsinhalt – und der Aufgabe der Lehrerin. Bildung erhält im Folgenden einen prozessualen Charakter, der sich entlang des Einzelfalls entfaltet, wie die folgende episodische Erzählung aus dem Schulalltag zeigt:

„Also, so gestern Abend, bin grad erzählen, rief mich einer an, er ist krank, er sagt, du G., also, ich habe irgendwie ein schlechtes Gewissen, sagte, ich habe mich am Freitag, da war ich Freitag nicht da, habe ich mich mit W. kurz geschlagen [I.: Hm.], und dann sag ich, sagt er, weißt du, du weißt ja, ich bin, ich bin kein gewalttätiger Mensch, sag ich, nee, weiß ich, ist ganz klar, sagt er, und, äh, es ist einfach so, hat er, hat er erzählt, wie es passiert ist, der andere ist ihm auf, ist ihm zu nahe gekommen [I.: Hm.], er war im Gespräch mit jemanden, wollte sich bei ihm auf dem Schoß auch setzen und was, da hat er ihn weggeschubst und der Junge tickte jetzt ganz schnell aus, (...) und dann hat er ihn weggeschubst [I.: Hm.] und der andere ist dann ein Stück weit ausgerastet, weil er wirklich familiär momentan [I.: Hm.] sehr gestresst ist, von dem hatte ich vorhin schon mal kurz was gesagt. [I.: Hm, okay] Und da hat der andere zugetreten sofort. [I.: Ui, ja.] Ne, so, und er wollte mir einfach klar machen am Telefon, ähm, dass ihm das einfach schlechtes Gewissen verursacht [I.: Hm.], das fand ich einfach noch mal, das ist doch toll. [I.: Ja.] Er ruft mich an, entschuldigt sich, dass er mich sonntags anruft [I.: Hm.], und sagt einfach, sagt, ich habe ein schlechtes Gewissen, also, sagt er, aber ich, ich war in dem Sinne nicht so gewalttätig, sagt er [I.: Hm.], ich bin es ja, ich will es ja gar nicht sein und das finde ich positiv, das heißt, da ist was oder es kommt was rüber und [I.: Hm.] das ist mir wichtig [I.: Hm.], auch, das ist, denke ich, so, was ist alles, alles irgendwie gut gelaufen, finde ich.“ (Gerda Hof, Abs. 730–737)

Hier wird eine erlebte Situation detailliert und kondensiert nacherzählt und in einer Koda, mit einer positiven Beurteilung, geschlossen. Die Lehrerin berichtet von einem Erfolgserlebnis, welches sie an einem Jungen festmacht, der ihr gegenüber sein Verhalten erklärt und als fehlerhaft markiert. Der Offenlegung des „schlechten Gewissens“ geht – so erlebt es die Lehrerin – eine Selbstbeobachtung voraus, dieser Lernprozess wird sichtbar. Dem Schüler ist es gelungen, seine Handlungen zu beobachten und die Konsequenzen zu erfassen. Mit seinem Anruf, so interpretiert es die Lehrerin, zeigt er auf, dass er sein Handeln hinterfragt, sich reflektiert. Die von der Lehrerin erwartete Handlung wird umgesetzt, ohne dass sie situationsbezogen eingefordert wurde – ein Erfolg: „das heißt, da ist was oder es kommt was rüber“. So nimmt die Lehrerin Bezug auf die Orientierungen des jungen Mannes, auf die Motive und (ursächlichen) Erklärungen für sein Handeln. Kontextualisiert durch die Kenntnis seiner Persönlichkeit („kein gewalttätiger Mensch“), seiner Entwicklung („schlechtes Gewissen verursacht“) und dem situativen Geschehen („am Freitag“) wird die Schülerhandlung bewertet. Schüler:innen werden zu dieser Selbstbetrachtung angeleitet, daraus entwickeln sich Formen der Reflexion und der Selbstbearbeitung, die die Lehrerin als Bildungserfolg markiert. So argumentieren diese Lehrer:innen aus der Perspektive der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler:innen:

„Das ist für mich, also, ich, ich, pfuh, es ist manchmal sogar so, dass ich, äh, mit Schülern spreche, wenn ich sie in zehn habe, ist wirklich Erweiterung und Oberstufe der einzige Weg [I.: Hm.], oder machst du dir das Leben nicht schwer, so wie ich dich einschätze [I.: Hm.] mit deinen Fähigkeiten, du hast eigentlich ganz andere Möglichkeiten, du solltest

dich überall informieren, aber das, denke ich, ist auch so eine ganz schwierige Beratung, weil viele Eltern, wenn mein Kind erweiterter, dann Abitur. [I.: Ja, hm.] Ja, sie gucken wenig nach dem, was ihr Kind vielleicht dann wirklich drauf hat, also diese paar [I.: Hm.], viele gucken da schon ganz gut hin, sondern denken, äh, vielleicht auch an ihre eigene, an ihren eigenen Status, nicht, mein Kind hat Abitur [I.: Hm.], so, und das ist der erste Schritt und nicht, was wird denn nach dem Abitur aus meinem Kind.“ (Anja Stein, Abs. 174-175)

Geleitet von den Fähigkeiten der Schüler:innen gilt es, so diese Lehrerin, Alternativen für Bildungswege abzuwägen. Mehrere Motive werden verhandelt: Die Fähigkeiten der Einzelnen, die möglichen Perspektiven, der elterliche Wunsch nach Stattsicherung sowie mögliche weitere herausfordernde Jahre im Falle eines Verbleibs im Schulsystem. Zensuren oder erlernte Inhalte spielen in dieser Aushandlung keine Rolle, sondern vielmehr die persönlichen Neigungen und die Motivation der Schüler:innen sowie die prozessuale Perspektive. Bildung wird nicht unter der Prämisse eines allgemeingültigen Bildungsziels, welches sich mit bestimmten Wissensbeständen verbindet und auf das alle gleichermaßen hinsteuern, verhandelt, sondern als Erfolg gelten die Entwicklung und Verwirklichung der eigenen Fähigkeiten.¹²⁸

Zwar spielt auch hier die Zukunft im Sinne der möglichen Wege der Schüler:innen eine Rolle; Hinweise auf die Annahme, Schule würde entlang von der Schule äußerlichen Bedarfen Schüler:innen für einen bestimmten Platz auf dem Arbeitsmarkt vorbereiten, finden sich hier jedoch erst mal nicht. Die Bildungsvorstellung macht das Schülersubjekt und seine Entwicklung in der Schulzeit zum Zentrum der Verhandlung der Bildungsvorstellung.

7.1.3 Ziele von Bildung: Statisch und dynamisch

Wie jetzt schon deutlich wurde, gehen mit den Bezugspunkten Arbeitsmarkt und Schülersubjekt in der Regel auch unterschiedliche Zielvorstellungen einher. Die auf den Arbeitsmarkt bezogene Bildungsvorstellung macht einen *bestimmten Zustand, einen Bildungsabschluss (A)* maßgeblich, während in Zusammenhang mit der Person der Schüler:innen die *Entwicklung der Person (B)* in den Mittelpunkt rückt.

(A) *Statisch* – „*einheitliches Niveau (...) zum Ende*“: Die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt verbindet sich mit der Wissensvermittlung in der Schule. Das zu vermittelnde Wissen wird als „Grundwerk“ präzisiert: „einfach mal ein gewisses Grundwerk, also, ein Grundstück an, an Wissen haben wir ihnen [den Schüler:innen, Anm. L.B.] eigentlich verabreicht, hoffentlich“ (Doris Gerber, Abs. 251). Die Metapher des „Grundwerkes“ verweist auf eine notwendige Ausstattung, ein basales Fundament, auf welches aufgebaut werden kann – und aktualisiert die Vorstellung, dass es einen notwendigen und grundlegenden Wissensbestand gibt.

¹²⁸ Diese Rhetorik hat so gefasst eine unweigerliche Nähe zur Ökonomisierung des Selbst. Das Herauslösen aus Zwängen wird zur Ultima Ratio dieser Bildungspraxis und die Bildung als Subjektentwicklung konzipiert.

Die Inhalte werden darüber hinaus in der Folge skaliert: Bestimmte Wissensinhalte und Verhaltensweisen – nämlich die abiturrelevanten – werden favorisiert. Aus der Perspektive der Lehrer:innen hat Bildung den Zweck, eine „bürgerliche“ Lebensführung (Gruschka 1992: 575) zu erreichen, mit Interesse an Kunst, Kultur und Politik, wie sie in der Gruppe der „Jung-Intelligentia“ (Bea Schumacher, Abs. 167) zu finden ist. Diese gehobene Lebensführung verbinden die Lehrer:innen nun mit der Notwendigkeit einer Leistungserbringung. Leistung wiederum drückt sich innerschulisch über Ziffernnoten aus, die später auch außerhalb der Schule einen allgemeingültigen und lesbaren Charakter haben: „Hm, Sport ist aber einfach, wo die Arbeitgeber ganz stark drauf gucken [I.: Hm.] auf die Note, (...) wenn da in Sport eine vier steht oder eine fünf sogar, dann sagen sie, das ist ein fauler Hund [I.: Hm.], also, Sport ist ein Indikator“ (Marion Eder, Abs. 412). Der Rückschluss auf die individuelle Anstrengung der Einzelnen, so hebt es die Lehrerin hervor, ist arbeitsmarktrelevant und damit relevant für die Zukunft der Schüler:innen.

Im Sinne der Anerkennung einer hochkulturellen Bildung und einer skalierten, in ein selektives Schulsystem überführten Ordnung ist das Leistungsspektrum an der Gesamtschule begrenzt:

„Also, hm, na klar muss man immer wieder sagen auch im Abiturbereich, ist doch toll, wenn du ne Zwei hast, oder es ist auch toll, wenn de ne Drei hast. [I.: Hm.] Also, hm, wenn ich hier Einsen verteile in Klausuren, ist dat n absolutes, n absolutes Novum dann [I.: Hm.] und det ist aber nicht schlimm, ich finds nicht schlimm. Die Schüler finden es oftmals schlimmer, weil se sagen, aber warum kriegen wir aber keine Eins, [I.: Hm.] und dann muss ich versuchen zu erklären und zu sagen, das ist ja, der Teil der Schüler, die wirklich leistungsmäßig ganz stark sind, ans Gymnasium gegangen sind und dass man und dass man eben n einheitliches Niveau auch zum Ende haben soll, also muss man gucken. Aber es ist halt immer wieder ne Herausforderung, det zu machen [I.: Hm.] und hinzukriegen. [I.: Hmh.]“ (Eva Cuhn, Abs. 163–164)

Orientiert an einem selektiven Schulsystem erwartet diese Lehrerin eine bestimmte Leistungsverteilung („einheitliches Niveau am Ende“) in einer Kohorte, der Möglichkeitsraum für die Vergabe von Noten wird statisch verhandelt, indem das Notenspektrum in den Gesamtzusammenhang des selektiven Bildungssystems gestellt wird. Auch andere Lehrer:innen klassifizieren anhand eines Ordnungskonstruktes die Schülerleistungen und verweisen auf die bereits erfolgte Selektion der Gymnasialschüler:innen. Sie übermitteln damit die Idee eines statischen Gesellschaftsmodells mit wenig Möglichkeiten, sich von zugeschriebenen Positionen zu lösen: Gesamtschüler:innen sind eben keine Gymnasiast:innen. Das Prinzip der Vergabe und Zuweisung dominiert – orientiert an einem Zustand: Arbeitsmarkt, Sozialstruktur und Bildungssystem sind in diesem Denkmodell miteinander verwoben. Die Pluralisierung der gesellschaftlichen Differenzierungsmodi wird hier nicht in Anschlag gebracht. Damit geraten die Lehrer:innen unwillkürlich in ein Spannungsfeld, denn es liegt gleichzeitig in ihrem Inte-

resse, den Schüler:innen Möglichkeiten für gute Noten zu verschaffen und ihnen somit den Erwerbseinstieg zu ermöglichen.

Die Verknüpfung von Bildungsinhalten mit erwartetem Statuts verweist auf eine an der Arbeitsmarkthierarchie orientierten Stratifizierung von Bildung; dabei offenbart sich eine klare Favorisierung des Abiturs und der Tugenden der bürgerlichen Bildung. Es ist in dieser Hinsicht ein statisches Bildungsverständnis, transportiert über Erwartungshaltungen, in das die Lehrer:innen ihr Handeln bewahrend einschreiben. Zeitgleich eröffnen sie eine Lesart für ihre tagtägliche Arbeit – im Gegensatz zu den Gymnasiallehrer:innen haben sie es mit den wirklich herausfordernden Schüler:innen zu tun – und es liegt ein Schatten auf ihrem Handeln, denn ganz große Erfolge gibt es hier nur sehr selten.

(B) *Dynamisch* – „ganz individuellen Lernfortschritt“: Mit der Priorisierung des Schülersubjektes wird Bildung prozessual am Einzelfall konzipiert. Angeleitet durch verschiedene Strategien, sollen das Selbstlernen und das Selbstreflektieren – die Optimierung des Selbst – angestoßen werden. Damit wird die Vielfalt der Ziele relevant, wie eine Lehrerin ausführt:

„die Merkfähigkeit meinetwegen im Vordergrund steht oder die Konzentrationsfähigkeit oder die Kreativität, was auch immer [I.: Hm.], wenn man das betrachtet und die Arbeitsfähigkeit, Durchhaltevermögen, all diese Aspekte, und da haben wir ja so Schwerpunkte gebildet, die Jahre über, wir schreiben ja nicht immer im gleichen (...), sondern wir haben immer unterschiedliche, äh, Schwerpunkte [I.: Hm.], die formulieren wir dann auch in den pädagogischen Lernzielen [I.: Hm.], das haben wir für jedes Jahr und daran orientieren wir uns so ungefähr“ (Christiane Schmale, Abs. 460)

Zunächst einmal: Hier werden nicht konkrete fachliche Inhalte, sondern fächerübergreifende Kompetenzen in den Blick genommen: Merkfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität, Arbeitsfähigkeit, Durchhaltevermögen. Diese Ziele werden nicht als feste Zielerreichung formuliert, wie sich in der Ergänzung „was auch immer“ zeigt, sondern sie werden in wiederkehrenden Situationen zum Thema: „daran orientieren wir uns so ungefähr“.

Zielerreichung wird zur Aufgabe der Schüler:innen, der Lehrer:innen, aber auch der Gruppe. Die Lehrer:innen begreifen die Schüler:innen im Kontext der Klasse, der Lerngruppe und fassen so die Atmosphäre als Einflussfaktor, den sie in ihr pädagogisches Handeln einbeziehen. Bildung wird hier nicht von der Lehrperson als Wissen vermittelt, sondern prozessiert als Entwicklung in einem möglichst gut beschaffenen Umfeld.

Zugleich verdeutlicht das obige Zitat noch einmal die Rolle des Schülersubjektes, das hier als entwicklungsfähig betrachtet wird. Die Lehrer:innen kommen ins Spiel, wenn es um die Wahrnehmung des Kontextes – der Lernausgangslage der Schüler:innen – geht. Neben der vertrauensvollen Beziehungsgrundlage zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen machen die Lehrer:innen dafür erneut die Erwartungshaltung der Selbstbearbeitung deutlich.

„Was was steht an oberster Stelle für uns, was soll sich jetzt wirklich ändern. [I.: hm] Ähm, was ist gut gelaufen natürlich auch immer mit dazu, aber was muss ich ändern und ähm dann wirklich konkrete Tipps zu geben, (2) das braucht schon viel Erfahrung, find ich (...). Aber ich hab so den Eindruck, es hat Erfolg. Also es zeigt, es zeigt wirklich Erfolge [I.: hm]. Also die Schüler tun was, die versuchen sich zu ändern, sie haben es zumindest im Hinterkopf, dass sie was tun sollten. Wenn man sie darauf anspricht, dann reagieren sie sofort, ach ja, ach ja [I.: ja? ok] Ich weiß, ich muss das so machen (lacht), ähm also so. Es ist jetzt nicht so, dass sie uns ignorieren würden, sondern die sprechen total gut drauf an, auf das, was wir sagen.“ (Bärbel Bauer, Abs. 117–121).

In der Betonung der Fortschritte des Einzelnen und der fortlaufenden Aktualisierung von Zielen wird eine Änderungsdynamik angestoßen. Lehrer:innen werden zu Koordinator:innen des Prozesses, sie beobachten, begleiten und verhandeln mit den Schüler:innen Orientierungspunkte – die sie aktualisieren – und erhalten dafür Anerkennung: „die sprechen total gut drauf an“. Dabei wird ein breites methodisches Repertoire genutzt, um den Schüler:innen zur Einsicht zu verhelfen, dass Fähigkeiten individuell unterschiedlich sind:

„ähm, sie können wirklich im Team arbeiten [I.: Hm.], sich integrieren [I.: Hm.] in schon vorhandene Arbeitsgruppen und überschauen die Tätigkeit und können auch Angebote machen, was sie übernehmen können, also, da haben die Schüler dieser letzten Stammgruppe sehr viele gute Rückmeldungen bekommen [I.: Hm.] an verschiedensten Praktikumsplätzen auf, waren auch ganz unterschiedliche Anforderungen [I.: Hm.] und auch unterschiedliche Niveaus und das, äh, denke ich, können Schüler dieser Schule gut [I.: Hm.], sie bleiben in Bewegung, das ist auch etwas, was, was sie mitnehmen, und vielleicht auch offen und neugierig [I.: Hm.] und über so positive Schulerfahrung, weil sie viele Lerninhalte auch selber + [I.: Ja.] erarbeiten können, behalten sie Neugier, und das ist ja eine wesentliche Voraussetzung, um weiter zu lernen. [I.: Ja, hm.] Das sind Dinge, die sie unbedingt bekommen hier [I.: Hm.], es ist anstrengend, das zu begleiten [B.B. lacht].“ (Bärbel Bauer, Abs. 313)

Auch für diesen Bildungsprozess ist es wichtig, dass die Bildungsinhalte – die fächerübergreifenden Kompetenzen der Schüler:innen, zu integrieren, Tätigkeiten zu überschauen, Angebote zu machen – von außen anerkannt werden. Und auch hier zeigt sich: Obwohl die Lehrer:innen in vielen Teilen die wirtschaftlichen Erfordernisse an Bildung verwehren, ist die Arbeitsmarkttauglichkeit des Bildungskonzeptes als legitimatorische Referenz von Relevanz. Allerdings nicht als Voraussetzung für die Platzierung an einer Stelle, sondern für Beweglichkeit – für das Weiterlernen. Diese Zielstellung treibt die Lehrer:innen unabhängig von ihren Unterrichtsfächern an:

„dann möchte ich auf der anderen Seite schon, dass sie gelernt haben, egal, was sie anfangen für Probleme, das hat natürlich auch so mit meiner Fächerkombination zu tun, dass sie nicht hilflos vor irgendeiner Situation stehen und nicht wissen, wie könnte ich mir hier, wie könnte ich hier weiterkommen.“ (Bernd Müller, Abs. 399)

Sich auf Neues einzulassen, ein Repertoire zur Wahrnehmung von Situationen und möglichen Lösungen zu haben, so deklariert es dieser Mathematiklehrer. Schlussendlich soll hier jede:r zu ihrem/seinem bestmöglichen Abschluss gebracht werden, begleitet von den Lehrer:innen.

„also, ich habe jetzt schon, jetzt im neuen, fange natürlich an zu überlegen, wer, welcher Schüler kann welchen Abschluss machen, oder dass man sich anschaut, welche Schüler

sind jetzt schwach und müssen wir gucken, ob, ob neu-, ob neunte Klasse die letzte Klasse sein sollte, und die, wenn man dann mit diesen Schülern ins Gespräch kommt, dann legen die plötzlich los, dann wollen die nicht, also, die wollen hier auf dieser Schule bleiben, die wollen alle irgendwie einen Realschulabschluss schaffen [I.: Hm.], also, ich habe jetzt schon in meiner jetzigen Klasse zwei, vielleicht sogar drei Schüler, da merke ich jetzt in Klasse neun, ziehen wir natürlich schon an, das macht denen schon zu schaffen, und ich denke, ich weiß, ich bin mir nicht sicher, ob Klasse zehn (...) Vergnügen für die wird [I.: Hm.], so, und die haben wir aber im Auge und sprechen uns gegenseitig ab und auch immer mit den Schülern, dass man halt frühzeitig nach Alter-, Alternativen guckt und sich auch überlegt, ob die sinnvoll sein können oder nicht [I.: Hm.] eben, ne, hm.“ (Anja Stein, Abs. 174)

Der Fokus der Lehrer:innen ist hier die Devise „keinen zurückzulassen“, und in diesem Sinne beschäftigen sie sich besonders mit Schüler:innen, bei denen diesbezüglich – aufgrund ihrer Entwicklung – Unsicherheiten bestehen. Dabei beschreiben sie die Gruppeneinbindung als konstitutiv, Leistung ergibt sich aus der sozialen Situation, der Konkurrenz, aber auch der Einbindung. Gleichzeitig bauen sie eine Grundhaltung auf, in der individuelle Fähigkeiten für das Miteinander geschätzt werden. Im Idealfall versuchen die Lehrer:innen, alle zum Realschulabschluss zu begleiten und einen Wechsel auf die Hauptschule (ein Abschulen) zu vermeiden. Ziel ist es, Freude am Lernen zu erlangen, sich stetig weiterzuentwickeln. Die Lehrer:innen verstehen sich dabei als Begleiter:innen dieses Entwicklungsprozesses – sie beobachten und beeinflussen: Bildung ist ein Prozess, der einer intrinsischen Motivation bedarf.

7.1.4 Bildungsinhalte: Stoff, Leistung, Verhalten und Kompetenzen

Die Inhalte von Bildung lassen sich entlang des Materials polarisieren: Auf der einen Seite priorisieren Lehrer:innen den *Stoff ihres Faches, das Erbringen von Leistungen und bestimmte Verhaltenserwartungen* (A), während auf der anderen Seite *Kompetenzen* (B) auf die Agenda gestellt werden, die fachübergreifend zur Persönlichkeitsreife beitragen sollen.

(A) *Stoff, Leistung und Verhalten*: Ich sehe das „wahrscheinlich ein bisschen anders als viele Kollegen (...), ich will in erster Linie das Fach vermitteln“ (Doris Gerber, Abs. 63) und „ich sehe mich erst in zweiter Linie als äh Erzieher“ (ebd., Abs. 20–22). Das „Vermitteln“ ist zentraler Baustein des Bildungsverständnisses und erlangt seine Identifikationskraft aus der Grenzziehung zu jenen Lehrer:innen, die primär pädagogisch arbeiten. Es verweist auf die Sender-Empfänger-Konstellation, die für diese Bildungsvorstellung typisch im Setting des Frontalunterrichts Vollzug findet. Helena Karlan hat zeitweilig in einem solchen Setting unterrichtet und fasst es ex post wie folgt: „für alles eine Note geben [I.: Hm.] und immer nur das, was sie reingeben, nur das Input, sie wollten nur ihr Input als Ausput“ (Helena Karlan, Abs. 163).

Konkretisiert werden die Inhalte entlang der Fächer der Lehrer:innen, wie hier der Deutschlehrerin: „ich (...) möchte mit meinen Schülern natürlich über Literatur sprechen, über Spra-

chentwicklung, alles das, was dieses Fach [I.: Ja.] Deutsch ausmacht (...), äh äh ihnen das zu vermitteln“ (Doris Gerber, Abs. 20f.). Dafür müssen sie die Schüler:innen aktivieren: „in Naturwissenschaften versuche ich eher, diese Kinder zu begeistern durch Experimente, Zusatzaufgabe, Mensch, komm, hast du doch gut gemacht, und manchmal gelingt es, aber das gelingt natürlich nicht immer [I.: Hm.]“ (Karin Laatz, Abs. 335). Die wiederkehrende Thematisierung notwendiger fachspezifischer Inhalte wird durch Verweis auf die Allgemeinbildung legitimiert. Schließlich sei etwa der Museumsbesuch „auch ein gewisses Maß an Allgemeinbildung“ (Bea Schumacher, Abs. 397). Auffällig ist, dass Bildungsinhalte in disziplinäre Segmente zerfallen, die auf die Expertise der einzelnen Lehrer:innen verwiesen sind.

Ausgangspunkt für die Handlungen der Lehrer:innen ist in den meisten Fällen eine Defizitwahrnehmung:

„Weil das Hintergrundwissen natürlich immer geringer wird, zumindest bei den Schülern, mit denen wir es hier immer mehr zu tun haben [I.: Hm.], und äh das schmälert so ein bisschen und immer mehr die Freude an diesem Beruf“ (Doris Gerber, Abs. 63ff.).

In dieser Orientierung werden wiederkehrend eine „Verflachung“ sowie ein „Mangel“ beschrieben, die Anlass für die Vermittlung von Wissensbeständen sind. Diese Fokussierung auf Defizite überschattet die Wahrnehmung der Lehrer:innen in vielen Interviews – sie „schmälert (...) die Freude an diesem Beruf“, wie oben beschrieben. In besonders prägnanter Form bringt dies das folgende Zitat zum Ausdruck:

„und ich merke, dass also zunehmend gerade auch bei den Abiturienten so eine Verflachung eintritt und es, ähm, Jugendliche gibt, die also über die Seifenopern nicht mehr hinauskommen [I.: Hm.], und das finde ich erschreckend, das ist unsere Jung-Intelligentia [I.: Hm.] mit Abitur [I.: Hm.], und da halte ich schon sehr dagegen“ (Bea Schumacher, Abs. 167)

Vor dem Hintergrund der Diagnose einer „Verflachung“ begründet die Lehrerin ihre Zielsetzung, die Schülerinnen auch im Kunstunterricht für das „politische Tagesgeschehen“ (ebd., Abs. 163) zu begeistern.¹²⁹ In solchen unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen zeigt sich die Gestaltungsfreiheit der Lehrer:innen. Ähnlich äußert sich eine andere Lehrerin, sie stellt fest, dass

„viele Haushalte unpolitischer denn je sind [I.: Hm.], da wird keine Tageszeitung gelesen [I.: Hm.], da wird nichts anderes an Information aufgenommen, und da bin ich schon der Meinung, dass ich hier mit meinem Unterricht auf jeden Fall eindeutig eine Plattform sozusagen bieten soll“ (Emma Schenk, Abs. 59)

¹²⁹ „Ja, und sie kommen auch in Kunst überhaupt nicht weiter ohne geschichtliche + [I.: Ja.] Daten [I.: Hm.], Zusammenhänge und Ereignisse, und viele Sachen sind mit sehr politischen Ereignissen [I.: Hm.] verbunden. [I.: Ja.] Und ich finde immer eine Möglichkeit, darauf hinzuweisen. [I.: Okay, hm.] Und ich finde auch immer eine Möglichkeit, meine Schüler zu befragen, inwieweit sie sich für politisches Tagesgeschehen interessieren, was sie wissen, womit sie sich beschäftigen, und ernte auch da, ähm, regelmäßig Erstaunen, dass der Kunstlehrer dann davon, äh [I.: Hm.], spricht.“ (Bea Schumacher, Abs. 155)

Aus einer diagnostizierten Fehlentwicklung „Haushalte unpolitischer denn je“ entspringt eine Aufgabenstellung. Neben der gesellschaftlichen Nützlichkeits-erwartungen und der Anerkennung der Bedeutung bestimmter Kulturgüter kommt die Forderung nach einer demokratiefördernden politischen Haltung ins Spiel. Wissen ist in diesem Zusammenhang nicht nur zu vermitteln, sondern zu verbinden, um eigene Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die Inhalte des Bildungsgutes sind verbunden mit einer Zeitdiagnose.

Neben den Inhalten werden immer wieder Verhaltenserwartungen transportiert. Eine Lehrerin wünscht sich, „auch so menschliche Ideale, also dann doch so was wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit“ (Christa Vogt, Abs. 251) vermittelt zu haben. Sie deklariert es als „menschliche Ideale“ und naturalisiert damit die klassischen Tugenden der Erwerbstätigkeit. Die inner-schulisch höchst relevante Pünktlichkeit kehrt als Zielvorstellung in verschiedenen Aussagen wieder – weitere Erwartungen werden formuliert:

„Ja, na ja, ansonsten versucht man schon Pünktlichkeit [E.S und I lachen], äh, Ehrlichkeit, aber a-, vor allem ist es eben selbstständig werden [I.: Hm.], das, kritisch nachdenken, selbst sich einbringen auch [I.: Hm.], also, ich lege auch sehr großen Wert auf soziale Kompetenzen [I.: Hm.], dass sie sich gegenseitig helfen“ (Emma Schenk, Abs. 153).

Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, kritisches Nachdenken, Beteiligung – es geht um sogenannte Sekundärtugenden, die eine besondere Nähe zu Bildungsaspirationen der Mittelschicht vermuten lassen. Denn das Erlernen dieser Erwartungen wird in den Auseinandersetzungen der Lehrer:innen nicht zum Gegenstand gemacht. Diese Tugenden verbinden sich inhaltlich mit dem weiteren Bildungsinhalt – der Leistungs-idee: Ob Schüler:innen in das eine oder andere Arbeitsmarktsegment Eintritt erhalten, hängt schlussendlich an ihrem Einsatz, an ihrer „Leistung“. Schüler:innen sollen bestimmte „Dinge (...) einfach lernen“ (Emma Schenk, Abs. 182) und anschließend zeigen, dass sie in der Lage sind, diese anzuwenden: „du musst es können“ (Marion Eder, Abs. 165):

„im Moment, es ist ja eine Leistungsgesellschaft eigentlich [I.: Hm.], aber in der Schule ist es so, dass es mehr Spaßgesellschaft ist [I.: Hm.], also, die Kinder sehen nur, es soll alles Spaß machen, (...) es ist, ist so nur für die Generation [I.: Hm.], die denken, Leben ist nur Spaß [I.: Hm.], man muss eigentlich nichts leisten, dann kommt noch dazu, das sehe ich in der Grundschule ganz deutlich, dass die Eltern den Kindern alles abnehmen.“ (Doris Gerber, Abs. 513–520)

In der schulischen Welt machen sich die Lehrer:innen zu Aushandler:innen der Prinzipien des gesellschaftlichen Erfolges. Die Idee, Bildungsziele über Freude und Spaß zu erreichen, wird abgelehnt. In diesem Zusammenhang erhält das zu erlernende Wissen den Charakter repetitiven Wissens. Dementsprechend konzipieren die Lehrer:innen die gelernten Inhalte, insbesondere in den „Naturwissenschaften“, als „relativ eindeutig, (...) die Antwort (ist) richtig oder

nicht“ (Christa Vogt, Abs. 206).¹³⁰ Lehrer:innen wahren das Monopol der Wissensordnung, indem sie Wissensbestände als prüfungsrelevant markieren, richtige und falsche Antworten deklarieren. Davon ausgehend sind dann die Schüler:innen gefordert – sie müssen nun lernen, sich anstrengen:

„Ja, also, was ich immer versucht habe, meinen Schülern mitzugeben, ist die Tatsache, dass man sich auch quälen muss, also, man muss sich quälen, auch wenn man nicht immer Lust hat und auch wenn man, wenn äh der Weg nicht mit Rosen gebettet ist [I.: Hm.], man muss äh dann auch mal steinige, dornige Wege einschlagen äh und dass man nicht so viel jammern sollte“ (Doris Gerber, Abs. 107–109).

Diese Aussage beginnt mit einem Explikationsmarker „Ja, also“ und führt eine vermeintlich nicht zielführende Handlung aus, deren Legitimation über den Tatsachenstatus erfolgt: „ist die Tatsache“ – somit konstituiert die Lehrerin einen unhintergehbaren Zusammenhang und verweist zugleich auf dessen Rechtfertigungsbedarf, der sich sprachlich in der sechsmal wiederholten kollektiven Agentivierung über das unbestimmte Pronomen „man“ manifestiert. In der dichten Metaphorik der Aussage kommt ein körperliches Leiden zum Ausdruck – Schmerzen, Verzicht und Unsicherheiten gilt es zu überwinden, ohne zu klagen. So spezifiziert sich die Leistungserwartung der Lehrerin: Unabhängig vom Ziel gilt es Wege zu gehen und auch persönliche Grenzen zu überschreiten. Das Schülersubjekt ist aus dieser Sicht für sich selbst verantwortlich. Die Mehrdeutigkeit des verwendeten Bildes der Rosen verweist als zärtliche Betsung, wie sich im Interviewverlauf klärt, auf Eltern, die ihre Kinder vielseitig unterstützen. Die „dornige“ Wegbeschaffenheit hingegen steht für die gegen Widerstände vollzogene Aufstiegsbiografie der Lehrerin (zu den Bedingungen, s. Kapitel 8).

So stehen die Bildungsinhalte in einem mehrfachen Verweisungszusammenhang: zu den Inhalten des jeweiligen Faches, den übergreifenden bürgerlichen Tugenden und der Umsetzung des Leistungsprinzips.

(B) *Kompetenzen* – „*Ganzheitliche Individualität*“: Anders wendet sich dies im Schülerbezogenen Bildungsverständnis. Betrachtungen des Einzelfalls werden zum Ausgangspunkt des

¹³⁰ So entwickeln sich hier aus dem Fach heraus Ambitionen, den Schüler:innen eine bestimmte gesellschaftliche Grundeinstellung mit auf den Weg zu geben: „in Politik geht es mir vor allem darum, dass sie eigen-, eigentlich kritisch nachdenken [I.: Hm.] über alle Dinge und nichts als die absolute Wahrheit eben [I.: Hm.], so wie (3) und, na ja, in Geschichte merkt man das ja auch, also, gerade bei der neueren Geschichte, äh, dass man immer wieder auch deutlich macht, das sind eben momentan Forschungsmeinungen, aber auch hier entwickelt sich auch etwas weiter, und dass man eigentlich auch so diese kontroversen Auffassungen zu bestimmten Themen [I.: Hm.] dann auch im Unterricht vermittelt [I.: Hm.], und ich denke mal, das macht auch den Unterricht interessant und, ähm, macht eigentlich auch neugierig, weiter Dinge zu erfahren“ [I.: Hm.] (Emma Schenk, Abs. 151–154). Emma Schenk weist hier eine Vorstellung der Pluralisierung von Wissensbeständen auf, wie sie im Bildungsverständnis von Lehrer:innen kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer anzutreffen ist. Dennoch besteht hier Deutungshoheit der Lehrerin: „kontroverse Auffassungen“ gibt es nur zu „bestimmten Themen“.

Bildungsverständnisses. Die „Schüler gut zu kennen“, bedeutet für die Lehrerin, sie „einzeln zu würdigen“ (Bärbel Bauer, Abs. 127).¹³¹

„sie lassen ja bestimmte Dinge zu, [I.: Ja.] die ich an anderen Schu-, an anderen Schulen mache ich meinen Stoff usw. [I.: Okay.], und dann hat's sich's. [I.: Ja.] So, und hier wird viel zugelassen, [I.: Ja.] dass du auch ein Mensch bist mit Problemen“ (Gerda Hof, Abs. 699).

Auch diese Aussagen referieren einen Gegenhorizont, den der Stoffvermittlung und einer Grenzziehung zu anderen, selektiven Schulformen. Von den Schüler:innen wird vor diesem Hintergrund eben nicht erwartet, einen bestimmten Stoff zu reproduzieren, sondern Schule als Raum für die Persönlichkeit und ihre Entwicklung zu nutzen, dazu gehören auch lebensweltliche Facetten – „dass du auch ein Mensch bist“.

„sie sollen viel lernen, sie sollen selbstständig werden [I.: Hm.], sie sollen also wissen, wie sie es selber machen später, das ist für (sie, Anm. L.B.) wichtig, das heißt, die abgehen mit ganz viel, ähm, ja, auch wichtigen Sachen für ihr Leben“ (Gerda Hof, Abs. 714)

Selbstständigkeit wird nicht als Erwartung deklariert, sondern als Resultat eines Prozesses: „sie sollen selbstständig werden“. Nicht der Arbeitsmarkt, sondern die Person und ihr Leben werden zu Bezugspunkten. Dementsprechend wird für die Lehrkraft die Frage nach der Methode und der Didaktik virulenter als die nach den Inhalten. Die Inhalte werden in den Dienst der Didaktik gestellt: Wertschätzung, gegenseitige Anerkennung und Würdigung fallen immer wieder als zentrale Begriffe.

„also, es ist so, dass die Fächer Sport und Kunst, das sind die, die ungeheuer wichtig sind [I.: Hm.] in den ersten Jahren [I.: Hm.], und, äh, da zeigt so ein Kind sich frei [I.: Hm.], da bewegt es sich noch frei und da ist es kreativ und da kann ich ganz viel ablesen“ (Christiane Schmale, Abs. 457).

Persönlichkeitswissen ist das globale Konzept, im jeweiligen Einzelfall kommen spezifische Fragen zum Tragen. Das Bildungskonzept erweitert sich um eine – aus Perspektive des Gegenhorizontes – ‚unterrichtsferne‘ Inhaltsebene. Diese Lehrkräfte zielen mit dem Zugriff auf lebensweltliche und seinsrelevante Zusammenhänge auf eine ganzheitliche Bildung. Spaß am Lernen aktiviert Leistungen:

„Aber ich glaube eigentlich, dass das, ähm, in erster Linie daran liegt, dass sie so gute Abschlüsse machen, weil sie Spaß am Lernen haben, das ist so meine Überzeugung [I.: Hm.], also, ich finde, das Wichtigste ist, dass die Spaß haben und begreifen, sie lernen nicht für die Lehrer und sie lernen eben nicht, um tolle Noten zu kriegen, sondern sie machen das wirklich, weil sie einfach gerne lernen [I.: Hm.], weil sie neugierig sind, so, das ist nicht immer leicht [S lacht], das zu erhalten [I lacht], aber vom Grundprinzip her, glaube ich, ist es das [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 157)

¹³¹ „aber das find ich wichtig, die Schüler gut zu kennen [I.: hm] und und die auch so einzeln zu würdigen. Und ich hab so den Eindruck, dass die Schüler das auch sehr stark merken, ob man sie kennt oder nicht. [I.: hm] Die sprechen darauf sehr stark an. [I.: hmh] Und so ein paar in der, dann kennt man mal hier ein Hobby oder weiß von denjenigen, dass er gern Gitarre spielt oder welche Musik er mag oder so [I.: ja], und das ähm, das finden sie ganz wichtig. (3)“ (Bärbel Bauer, Abs. 127).

„wenn in Mathe jemand sagt, äh, das kann ich nicht, die Rechenwege kann ich nicht, da sag ich, wie, du kannst doch probieren, probier‘ doch einfach mal [I.: Hm.], das ist doch auch eine Lösung [I.: Hm.], finde ich, also, so mit, mit möglichst vielen Situationen klarzukommen. [I.: Okay.] (...) ähm, wenn du offen willst, dann kriegen wir das schon irgendwie gebacken“ (Bernd Müller, Abs. 399)

In diesem Wechselspiel verlässt sogar der Mathematiklehrer die Vorstellung von „richtig und falsch“. Nicht das Ziel, sondern der eingeschlagene Weg, die Art und Weise, wie der Weg angestrebt wird, macht hier das Lernen aus. Auch wenn die Lehrer:innen von einem Unterricht schwärmen, in dem sie keine Rolle mehr spielen (Lara Illner, Abs. 137), so nehmen sie sich nicht aus der Verantwortung: „wenn du offen willst, dann kriegen wir das schon irgendwie gebacken“. Die Zielerreichung bedarf einer gemeinsamen Arbeit, des Einsatzes des „Wir“. Es eröffnet sich eine Bildungsvorstellung, in der unterschiedliche Wege und Denkstile als Potenziale elaboriert werden, die auf unterschiedliche Art und Weise ihren Weg vollziehen.

7.1.5 Zusammenführung: Bildungsvorstellungen

Tabelle 4 Dimensionen und Ausprägungen der Bildungsvorstellungen

(Allgemein-)Wissen	Bildungsvorstellung	Persönlichkeitsentwicklung
Platzierung auf dem Arbeitsmarkt Planbarkeit / Sicherheit für den Lebenslauf	<i>Bezugspunkt</i>	Persönlichkeitsentwicklung Stärken und Schwächen
Allgemeinwissen bürgerliche Ideale / Tugenden skaliert und statisch	<i>Ziel</i>	individueller Fortschritt dynamisch: weiterlernen
fachspezifische Inhalte repetitives Wissen Leistung erbringen, sich anstrengen	<i>Inhalt</i>	sich kennenlernen Kompetenzen Spaß am Lernen
Bea Schumacher, Christa Vogt, Emma Schenk, Eva Cuhn, Lisa Tomm und Marion Eder (alle MGS) Doris Gerber (SGS)	<i>Fälle</i>	Bärbel Bauer, Bea Wedt, Bernd Müller, Christina Schmale, Gerda Hof, Lara Illner, Olaf Fried (alle IGS)

In der *auf das Allgemeinwissen bezogenen Vorstellung* verbinden die Lehrer:innen Anforderungserfordernisse mit zu erlernendem Wissen und dem Leistungsprinzip. Wissen wird hier als enger Begriff verwandt. Es bezieht sich auf den Erwerb von Allgemeinwissen und einen Zustand von fachlichem Wissen, der mit Verlassen der Schule abgeschlossen wird. Der Erwerb dieses Wissens wird mit der Annahme einer auf individualisierter Leistung aufbauenden Arbeitsgesellschaft verbunden. Es sind sechs Lehrerinnen der MGS, deren Aussagen sich hier maßgeblich wiederfinden. Sie klassifizieren Bildungsleistungen entlang der hierarchischen Struktur des Arbeitsmarktes in Segmente – Bildungserfolg ist demnach als *Zustand* auf einer Skala zu erfassen. Diesen Erfolg (oder Misserfolg) repräsentieren Noten. Die plausible Vormachtstellung des Gymnasiums tragen sie – trotz Kritik an Elitenbildungsprozessen – in ih-

rem statischen Leistungsmodell gleichsam mit. Ihre hegemoniale Vorstellung von gelungener Bildung ist die einer akademischen Bildung. Insgesamt entsteht das Bild von Lehrer:innen, die ihrem Handeln einen Auftrag einschreiben und daraus Handlungssicherheiten ziehen; sie folgen dabei der universellen Ordnung eines segmentierten und vermeintlich an eine Bildungsselektion gekoppelt Arbeitsmarktes. Sprachlich phänomenalisiert sich dies über die Agentivierung anderer, anonymer Mächte oder struktureller Zusammenhänge. Gestaltungsspielräume sehen diese Lehrer:innen im Setzen inhaltlicher Schwerpunkte und dem Hervorheben von Verhaltenstugenden.

In der *personenbezogenen Bildungsvorstellung* steht die Entwicklung der Schüler:innen im Zentrum, als individueller Fortschritt. Weder fachspezifische Inhalte noch Leistungsmessung werden hier direkt verhandelt. Die Gesamtschule wird in den Aussagen der Lehrer:innen als Möglichkeitsraum dargestellt, an dem alle Förderung erfahren können. Die Lehrer:innen diagnostizieren die Lernausgangslage und erstellen unter Einbindung der Schüler:innen einen Entwicklungsplan. Damit rücken methodische und didaktische Fragen in den Mittelpunkt dieser Bildungsvorstellung – die Schüler:innen für Lernen zu begeistern, ihnen Spaß daran und damit das Lernen als solches zu ermöglichen, wird als Aufgabe vorgestellt. Bildung ist ein *Prozess*, den die Lehrer:innen begleiten und der zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Ausgangspunkt der Erzählungen und des fallbezogenen Handelns ist die Person der Lehrer:innen in ihrer individualisierten Agency.

Die Lehrer:innen handeln in ihrer Positionierung zwischen diesen Extremen von Stoffzentrierung und Persönlichkeitsentwicklung in Relation zur Interviewerin (als Wissenschaftlerin) einen Teil ihres professionellen Selbstverständnisses aus.¹³² Inhaltlich kommen in den Bildungsvorstellungen bekannte Pole zwischen Selektion und Sozialisation als Kernfunktionen der Schule (Parsons 1977) zum Tragen – oder wie Caselmann es wendet: die Unterscheidung zwischen paidotropen (in erster Linie dem Menschen zugewandten) und logotropen (in erster Linie dem Fach zugewandten) Lehrer:innen (Caselmann 1949)¹³³ bzw. die Antinomie zwischen Person und Sache (Helsper 2017). Nun ist nicht abschließend zu klären, in welchem Verhältnis professionstheoretische Konzepte und empirische Wirklichkeit hier stehen. Das Verhaftetsein der Muster in der empirischen Wirklichkeit allerdings zeigt, dass die Konstruktion von Bildungsvorstellungen nicht *nur* theoretischen Konstrukten entlehnt, sondern sozio-

¹³² In diesem Zusammenhang aktualisieren die Interviewten wiederholt und über alle Interviews hinweg ihre ablehnende Grundhaltung gegenüber dem universitären Elfenbeinturm. Die fehlende Praxisnähe und der Mangel an Bezügen zur Alltagswelt in der Ausbildung der Lehrer:innen ließen sich in vielerlei Hinsicht als Anlass für die kritische Reflexion der Lehramtsausbildung nutzen.

¹³³ Diese Gegenüberstellung wird in verschiedenen Lehrbüchern und auch in der Ausbildung und Materialien der Lehrerbildung häufig aktualisiert.

historisch verkettet und biografisch formiert ist – sowie verbunden mit einem historisch gewachsenen und wiederkehrend reproduzierten Diskurs, in dem sich für die Lehrer:innen situativ handlungsleitende, gesellschaftliche Konventionen präsentieren. Konventionen sind tradierte Muster, die transsituativ verkettet Orientierungen anbieten (Leemann/Imdorf 2019): Die auf das Allgemeinwissen bezogene Bildungsvorstellung der Lehrer:innen entspricht der industriellen Konvention, während die persönlichkeitsbezogene der häuslichen Konvention nahekommt (ebd.: 8ff.; Derouet 1992). Für die Lehrer:innen schaffen sie Handlungsorientierung in einem komplexen unterrichtlichen Alltag und dienen als Rechtfertigungsmuster ihres Handlungsvollzuges. In der Bezugnahme auf Bildung als Zustand versus Bildung als Prozess wird die Handlungsträgerschaft der Lehrer:innen als „Stoffvermittler:in“ oder „Mentor:in“ bereits vorweggenommen (s. Kapitel 6.4).

7.2 Interaktionsformen: Begegnungen und Beziehungen

Die zweite Kernkategorie neben den Bildungsvorstellungen bezeichne ich als Interaktionsformen. Die Interaktionen im schulischen Bildungsalltag sind generell geprägt durch strukturelle Asymmetrien, bedingt durch die formalen Rollen, die professionellen Erfahrungen und auch die generationale Zugehörigkeit, die kulturell und sozial verkettet sind.¹³⁴ Es gibt also, anders als bei einer Begegnung zweier Menschen auf der Straße, immer einen Interaktionsrahmen, eine verfestigte Handlungslinie der Interaktionssituation, die zudem rechtlich institutionalisiert und in der Wahlfreiheit der Interaktionspartner:innen begrenzt ist. Anhand von Strukturmerkmalen (Hollstein 2001: 109f.) unterscheide ich zwischen partikularistisch partnerschaftlichen Beziehung¹³⁵ und der rollenbezogenen Begegnung als zwei Interaktionsformen der Lehrer-Schüler-Beziehung.

¹³⁴ Interaktionen im schulischen Kontext werden derzeit primär über Unterrichtsbeobachtungen und Fokussierungen auf Praktiken im Unterrichtsetting nachvollzogen (Kalthoff 2012; Breidenstein u.a. 2015; Zaborowski u.a. 2011). In diesen Tiefensondierungen werden Praktiken des Unterrichtsgeschehens bedeutsam, über die zentrale Befunde zur Ungleichheitsherstellung und Humandifferenzierung gewonnen werden können. Meist aber fehlt es an einer Einbettung und Bezugnahme auf die Bedingungen und Kontexte, die bestimmte Praktiken hemmen oder fördern – eine Perspektive, die meiner Arbeit zugrunde liegt.

¹³⁵ Einen adäquaten Begriff für die Lehrer-Schüler-Beziehung zu finden, ist herausfordernd, ich nutze hier den „In-vivo-Kode“ der Partnerschaft. Lehrer-Schüler-Beziehungen pendeln schlussendlich immer zwischen Rolle und Person – und kommen aber einer genuin persönlichen Beziehung immer nur nahe (Helsper/Hummrich 2009). Betina Hollstein weist mit dem Konzept der individualisierten Beziehung eine ähnliche Form aus, die aber – aufgrund des Kriteriums der Wahlfreiheit – nicht auf die Schüler-Lehrer-Beziehungen zu übertragen ist. Ein weiterer Unterschied liegt in der funktionalen Diffusität und der „Unendlichkeitsfiktion“ von individualisierten, persönlich nahen Beziehungen, die den hier vorliegenden Beziehungen im Lehrer-Schüler-Rollenkonzept widersprechen (Schützeichel 2010). Einmal mehr sind die unterschiedlichen Interaktionsformen ein Hinweis darauf, dass Relationen zwischen Personen auch in der Netzwerkforschung noch weiterer Spezifikation bedürfen – was ist eine Interaktion im Verhältnis zur Beziehung, Begegnung, Bekanntschaft oder eben auch Freundschaft und welche Rolle spielen Institutionen oder auch Sozialräume für die jeweiligen Beziehungskonzepte (vgl. Hollstein 2001)?

Die Lehrer:innen stellen auf unterschiedliche Art und Weise eine Relation zu den Schüler:innen her: Die jeweilige Interaktionsform verknüpft sich mit den subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu Bildung, Bildungszielen und -inhalten. Bedeutungszuschreibungen, so betont es bereits Blumer, sind Grundlagen unseres Handelns, sie bestimmen, was uns wichtig ist und auf was wir unser Handeln wie beziehen (Blumer 1973). Entsprechend rückt die Beziehungsgestaltung in der schülerzentrierten Bildungsvorstellung in den Mittelpunkt, während die rollenbezogene Interaktion in der arbeitsmarktbezogenen Bildungsvorstellung funktional für die Vermittlungspraxis ist.

7.2.1 Reflexion: Interaktionen und Erzählungen

Ich gehe der Frage nach, wie die Lehrer:innen die alltäglichen Interaktionen beschreiben und erfahren und welche Erwartungen sie artikulieren. Es ist also ein erfahrungsgeliteter, von den Bedeutungszuschreibungen der Lehrer:innen instruierter Blick auf die schulischen Aushandlungen, den ich in diesem Kapitel zugrunde lege.¹³⁶ Wie beschreiben die Lehrer:innen, was sie alltäglich „tun“?

Dieses Vorgehen unterscheidet sich von der Ethnografie, die Interaktionen in ihrem Vollzug erfasst – in der Regel, aufbauend auf die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus, in Beobachtungen und Feldforschung. Meine teilnehmenden Beobachtungen fließen zwar in die Bestimmung dieser Kategorie ein, sind aber zweitrangig, weil ich gezielt in den Mittelpunkt stelle, wie die Lehrer:innen selbst die Interaktionen beschreiben.¹³⁷

In den Beschreibungen der Lehrer:innen fallen wiederum Besonderheiten der Form der Darstellungen auf. In der Konzeption des distanzierten Lehrerselbsts werden häufiger Gruppen adressiert: „die Eltern“, „die Schüler:innen“ und/oder „die Kolleg:innen“. Neben personenbezogenen Kategorien kommen dabei auch dinghafte Kategorisierungen (Bergmann 2010) zum Einsatz: „die Politik“ (u.a. Helena Karlan, Abs. 576) oder der ‚arrogante Wessi-Lehrer‘ (u.a. Christa Vogt, Abs. 665) – häufig sind es Kategorien, die moralische Kommunikation unterstreichen und Repräsentationen gesellschaftlicher Wirklichkeit manifestieren. Bei den Beispielen zu solchen moralischen Kommunikationen, also auch Stereotypen, ist der Interaktion mit der Interviewerin besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, da der Gebrauch solcher Ste-

¹³⁶ Prämissen der Interaktionsforschung haben auch Eingang in die Lehr-Lern-Forschung gefunden, die allerdings, im Gegensatz zu dem sozialwissenschaftlichen Interaktionsbegriff, aufbauend auf theoriegeleitete Voraussetzungen hauptsächlich quantitativ operiert – ich möchte weder Erwartungen noch Motive oder Zwecke von Interaktionen voraussetzen (Lüders 2014: 822), sondern die subjektiven Setzungen in den Mittelpunkt stellen.

¹³⁷ Zudem ergeben sich methodologische Probleme in der Kombination der Daten – diese verlangt eine Priorisierung der einen oder der anderen Erkenntnisinteressen. Die Entscheidung zugunsten des Interviewmaterials ist gebunden an das Interesse an den subjektiven Sichtweisen.

reotype häufig auf die Kooperation der Anwesenden angewiesen ist – auch Stereotype sind fragil und interaktiv erzeugt (Nazarkiewicz 1997: 189). So schafft die geschlechtliche Zuordnung meiner Person als weiblich für Lehrerinnen bereits einen Möglichkeitsraum, männliche Stereotype vor dem Hintergrund eines gemeinsamen geschlechtlichen Erfahrungsraumes auszubreiten – immer wieder wurde die Gruppe der „Jungs“ als abweichende und auffällige Gruppe verhandelt.¹³⁸ Ähnliches gilt für das Reden der Lehrer:innen in Brandenburg über die „Wessis“, denn in der Regel habe ich meine Verwurzelung in Ostdeutschland bewusst thematisiert, nachdem in einem ersten Interview die Unsicherheit über meine Zugehörigkeit in der Adressierung durch die Interviewte deutlich wurde (z.B. Christa Vogt, Abs. 665). Dabei geht es weniger um einen subtilen gruppeninternen Sprachcode als um das Herstellen von Nähe durch das Konstatieren eines gemeinsamen Erfahrungsraumes. In Niedersachsen wiederum war ein konjunktiver Erfahrungsraum in diesem Sinne weniger notwendig. Die Sprache der niedersächsischen Lehrer:innen ist erfahrungs- und erlebnisbezogen: Nacherzählungen von konkreten Situationen sind weniger auf Gemeinsamkeiten mit dem Gegenüber angewiesen als der Rückgriff auf gesellschaftliche Kategorien und Vorkonstrukte. In der schülerzentrierten Bildungsvorstellung werden gruppenbezogene Zuweisungen weitaus seltener vollzogen. So zeichnet sich in der auf das Allgemeinwissen bezogenen Bildungsvorstellung bereits sprachlich eine Distanzierung vom Einzelnen ab, die mit gesellschaftlichen Moralisierungen und Klassifizierungen bestimmter Gruppen einhergeht (und diese aktualisiert). Diese sprachliche Distanz kommt nicht nur in der Sprache, sondern auch in der inhaltlichen Beschreibung der Beziehungen zum Tragen.

7.2.2 Formen der Interaktion: Raum, Zeit und Zahl

Die Interaktionsformen unterscheiden sich nach Raum, Zeit und Bezugsgruppe (Zahl) – in eine *eingegrenzte (A)* und eine *entgrenzte Interaktionsform (B)*.

(A) Eingegrenzte Interaktion: In der stoffvermittelnden Bildungsvorstellung dominiert das frontale Unterrichtsarrangement, in dem die Lehrer:innen den zentralen und dominierenden Bezugspunkt im Unterricht bilden. Das Geschehen bündelt sich in ihrer Person. Sowohl die Rechte zum Reden als auch zum Aufstehen werden von den Lehrer:innen vergeben – sie identifizieren Störungen und Ablenkungen.

¹³⁸ Bezieht man neuere Zahlen zu den Bildungsungleichheiten in West- und Ostdeutschland ein, so kann dies auch als ein Hinweis der systematischen Bevorteilung von Mädchen durch eine überwiegend weibliche Lehrerschaft interpretiert werden – die Evidenzen dafür sind allerdings an dieser Stelle nicht ausreichend (vgl. Hadjar/Berger 2010).

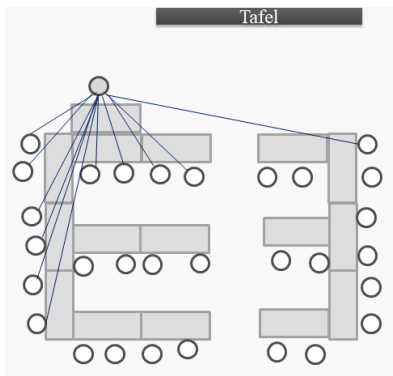


Abbildung 3 Setting zentralisierter Unterricht

Die Position der Lehrer:innen als Vermittler:innen der Inhalte wird gestützt durch dieses räumliche, auf die Lehrperson zentrierte Arrangement. Die Fachräume machen dies noch deutlicher, da sie den Fachlehrer:innen zugeordnet sind: Die Schüler:innen treten entsprechend in einen Unterrichtsraum, der von einer Lehrperson arrangiert ist. Fachlehrer:innen sind mit wiederholt wechselnden Klassen konfrontiert: „ich hab, puh, weiß nicht, vielleicht 200 Schüler zu unterrichten“ (Eva Cuhn, Abs. 177). Einige Lehrer:innen unterrichten zu-

dem gleichzeitig an anderen Schulen Fachunterricht.¹³⁹ Kurzum, eine Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen, ist unter diesen Bedingungen kaum möglich – es sind wiederkehrend sachliche und rollenbezogene Begegnungen, die diesen Alltag prägen. Maßgeblich für diese Begegnung ist – neben dem räumlichen Arrangement – die zeitliche Struktur der 45-Minuten-Lehreinheit, die als Rahmen der wechselseitigen Bezugnahme gesetzt ist – die Zeit für das Lehrerhandeln mit seinen komplexen Aufgaben ist knapp. Auch die Struktur des gesamten Tages zerfällt in einen schulisch gestalteten Halbtage und eine anschließende Betreuung, teilweise durch externe Anbieter mit Hausaufgabenbetreuung und Arbeitsgemeinschaften. Letzteres fällt dann in die Rubrik der Freizeit und damit des Spaßes.

„und, ja, und ich mach jetzt seit ‘n paar Jahren ‘ne AG (...) hier an der Schule [lacht], also was völlig anderes, und den Kindern macht es aber Spaß“ (Eva Cuhn, Abs. 146)

Es ist nicht nur inhaltlich etwas völlig anderes, sondern die Lehrer:innen trennen die Aufgaben des Unterrichtens von jenen der Freizeit. Die Zergliederung von Bildung in „Ernst“ und in „Spaß“ spiegelt sich in der räumlichen und zeitlichen Struktur des schulischen Lebens wider und unterstreicht die Unterscheidung zwischen rollenbezogener und partnerschaftlichen Beziehung. In der Wahrnehmung der Lehrer:innen sind dabei die Unterrichtseinheiten bildungsrelevant, während die Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag und das Geschehen in den Pausen nicht dazu gehören. Ähnliches gilt für Klassenfahrten, sie werden primär in der Funktion des sozialen Miteinanders als Spaß und Freizeit konnotiert, nicht als Bildungsanlässe. In den von rollenbezogenen Begegnungen dominierten Interaktionen heben sich Schüler:innen,

¹³⁹ Dies manifestiert ihre Rolle als Expert:innen: Sie werden in verschiedenen Klassen eingesetzt und begegnen ständig wechselnden Schülerschaften. In Mangelfächern sind einige der Lehrer:innen an andere Schulen abgeordnet – ihre Schüler:innen können sie in der Konsequenz häufig nicht zuordnen: „Also, wenn man sich auf der Straße sieht, [I.: Ja.] ist die Freude sehr groß und viele grüßen mich auch und auch sehr freundlich, wo ich dann schon Probleme habe, dass ich zuordnen kann. [I.: Ah ja.] Welche Schule. [I.: Ja.] Welcher, welcher Jahrgang, geschweige denn, dass mir der Name dann sofort einfällt“ (Emma Schenk, Abs. 224–228).

die an Arbeitsgruppen partizipieren, deutlich von der Masse ab, hier besteht auch für die Lehrer:innen die geschätzte Möglichkeit, eine personenbezogene Beziehung aufzubauen.

Auch in meinen Beobachtungen des Pausengeschehens fiel die Distanz der Lehrer:innen zu den Schüler:innen auf: Sie gehen beobachtend und mit Kolleg:innen sprechend ihrer Aufsicht nach. Wenn ein:e Lehrer:in gesucht wird, dann gibt es für die Schüler:innen keine fixen Anhaltspunkte – zudem sind die Räume der Lehrkräfte (Lehrerzimmer, Computerzimmer) verschlossene Räume, ein Zutritt muss erfragt werden. Die Sphären von Schüler:innen und Lehrer:innen sind im Schulgebäude getrennt und treffen – bis auf wenige Ausnahmen – nur im Unterricht aufeinander. Je größer die Gruppen und je seltener der Kontakt, desto distanzierter sind die Interaktionen; der Stoff und das Arrangement des lehrerzentrierten Unterrichts rücken in den Vordergrund.

Die soziale Verfasstheit von Ort, Raum und Zeit verbindet sich mit den subjektiven Erwartungen und Wahrnehmungen der Lehrer:innen zu einer von außen strukturierten und durch die Lehrer:innen gesteuerten, formalisierten Interaktionsform. Die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen soll sachlich und rollenbezogen sein, sie konstituiert sich in situationsbezogenen Begegnungen. Abweichungen werden von der Rollenbeziehung Lehrer-Schüler entkoppelt.

(B) Entgrenzte Interaktion: Anders konstituiert sich die Begegnung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen im schülerbezogenen Bildungskonzept. Die bereits zitierte Erzählung der Lehrerin zu einer Auseinandersetzung im Pausengeschehen (Kapitel 6.1.2), die sich ausgehend vom abendlichen Anruf eines Schülers entwickelt, verweist auf eine mit der Bildungsvorstellung verknüpften Konzeption der Beziehung zu den Schüler:innen, die weder an einen bestimmten Ort noch einen fixen Zeitraum gebunden ist. Das tradierte Bildungssetting einer unterrichtlichen Einheit wird hier aufgebrochen: Ob auf dem Pausenhof, auf Ausflügen oder der Begegnung auf dem Wochenmarkt – jegliche Interaktion zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen kann zum Bezugspunkt des Bildungsprozesses werden. Dabei fällt auf, dass die Schüler:innen mit positiven Grundannahmen behaftet werden: „weil sie einfach gerne lernen [I.: Hm.], weil sie neugierig sind“ (Sarah Schmidt, Abs. 157), „sie gehen gern zur Schule“ (ebd., Abs. 158). Der Raum Schule wird als ein Raum der Lebensführung skizziert. Auch Klassenfahrten werden als Gemeinschaftsereignis zum Erfahrungsraum für Schüler:innen und Lehrer:innen:

„auf Klassenfahrten keine Handys. [I.: Okay.] Hm, wird eingehalten. [I.: Wird nicht mitgenommen oder wird eingesammelt?] Nicht mitgenommen. [I.: Nicht mitgenommen.] Nicht mitgenommen [I.: Hm.], auch kein Fernsehgucken, weil wir sagen, wir sind zusammen, wir wollen miteinander reden [I.: Hm.], so, wir wollen miteinander Dinge tun, wir wollen miteinander reden [I.: Hm.], kein, äh, MP3-Player, nichts [I.: Hm.], und das

wird eingehalten und das klappt und sie sind draußen und sie machen was draußen miteinander [I.: Hm.], und das, das ist für mich, wo ich merke, aber sie müssen gezwungen werden wieder [I.: Hm.], also, wir, wir sagen ganz klar, wir wollen das nicht, ne, [I.: Hm.], und erst das, und es heißt, dann kommt kurz Protest [L lacht], (...) wir möchten einfach, dass sie miteinander sprechen [I.: Hm.], dass sie miteinander was tun [I.: Hm.] und dass sie auch mal in der Lage sind, fünf Tage mal mit anderen zu kommunizieren [I.: Hm.], mit anderen zusammen zu sein [I.: Hm.], lieber eine Auseinandersetzung, alles okay, aber nicht die Sachen, und das machen sie eigentlich prima [I.: Hm.]“ (Gerda Hof, Abs. 232–236).

Gerahmt wird diese übergreifende pädagogische Konstruktion des Bildungsgeschehens neben dem Klassenraumarrangement in der Architektur des Schulhauses – die Zugewandtheit zu den Schüler:innen hat für die Lehrer:innen Symbolcharakter:

„was ich zum Beispiel an der IGS, ich weiß nicht, ob dir das aufgefallen ist, diese Treppen, das habe ich gerade auch eben erst erfahren, die Treppen, die (...) nach oben führen. [I.: ja.] Zur (...), die sind, das sind so ganz lange Stufen. [I.: Ja.] Habe ich immer gedacht, wie bescheuert, wieso machen sie so was, also, das ist so unpraktisch, da hochzugehen [I.: Hm.], man hat als Erwachsener immer so eineinhalb Schritte. [I.: Ja.] Und, äh, das geht gar nicht und das ist wirklich für die Kinder gebaut, die da rennen. (...) Ja, damit die rennen können. [I.: Ja.] Fand ich, als ich das gehört habe, habe ich gedacht, ja. [I.: Alles klar.] Das ist einfach für die Kinder gemacht das Ganze [I.: Hm.] [S lacht], das ist schön [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 353)

Es gibt Nischen und Rückzugorte, aber auch exponierte Flächen, die für Feierlichkeiten genutzt werden können. Teil dieses Arrangements sind ein offener Bereich der schulischen Sozialarbeiter:innen und eine Mensa. Zu den räumlichen Aspekten gehört auch die Aufgliederung des Schulgebäudes in Trakte, in denen die Jahrgänge ihren Platz finden und die wiederum in Klassenräume, Lehrerzimmer und Aufenthaltsorte untergliedert sind. Geschlossene Türen habe ich hier selten vorgefunden. Die Trennung von außer- und innerschulischen Bildungsprozessen wird hier versucht aufzulösen.

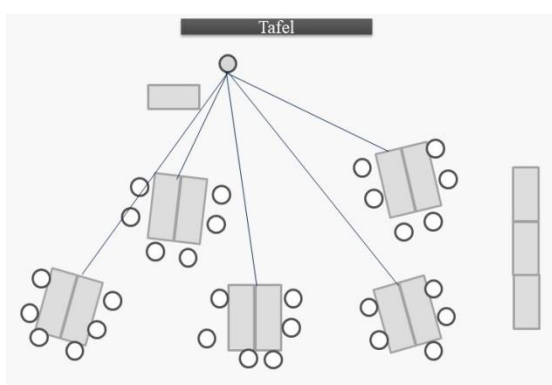


Abbildung 4 Setting dezentrierter Unterricht

Im Klassenraum ist viel Bewegung: Die Lehrperson steht anfänglich vorne, im Verlauf aber wechselt sie zwischen den Gruppen oder den Plätzen einzelner Schüler:innen. Ein Sideboard birgt Arbeitsmaterialien, zu denen die Schüler:innen im Laufe des Unterrichts selbstständig greifen. Als Beobachterin war ich über die Bewegung im Raum überrascht und die Gruppengespräche bei einer gleichzeitigen Konzentration

on vieler Schüler:innen.¹⁴⁰ Die Türen stehen auch während des Unterrichts häufig offen. Gelernt wird hier im Austausch mit den anderen Schüler:innen, in Gruppenarbeit und in Einzelarbeit mit dem Material, so dezentriert sich das Bildungsgeschehen von der Lehrperson: „die haben auch ohne mich gearbeitet [I.: Hm.], also, das ist dann so, mein Ziel ist dann erreicht, wenn man gar nicht mehr mitbekommt, dass ich auch im Raum bin [I.: Hm.], und das, das bekam man nicht, ich konnte, konnte da auch rausgehen, die haben dann da noch weitergearbeitet.“ (Lara Illner, Abs. 137).

Die Gruppen sind so in ihre Aufgaben eingebunden, dass sie die Lehrperson nur noch selten bis gar nicht benötigen. In meinen Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich, dass eine individuelle Ansprache einzelner Schüler:innen diesen Unterrichtsalltag prägt, sie erfolgt quasi beiläufig in einem umtriebigen Unterrichtsgeschehen, in dem Schüler:innen mit ihren Tischpartner:innen sprechen und wieder andere in Eigenarbeit versunken sind. Dass eine Lehrerin alle Schüler:innen gleichzeitig anspricht und ihre Aufmerksamkeit einfordert, war selten. Diese Lehrer:innen sind als Klassenlehrer:innen über drei bis fünf Jahre hinweg einer Klasse (und einem Jahrgang) zugeordnet. Die erwartbare Dauer der Beziehung ermöglicht eine Gewöhnung aneinander – und ermöglicht den Lehrer:innen somit, persönliches Wissen über die Schüler:innen zu erlangen. Zudem werden einer Klasse häufig zwei Tutor:innen zugeordnet, was eine minimale Wahlfreiheit der Bezugsperson ermöglicht. Mit der räumlichen und temporalen Entgrenzung der Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie dem Herauslösen der Schüler:innen aus dem Gruppensetting werden individualisierte Beziehungen ermöglicht. Diese sind weniger formalisierbar und bedürfen einer differenzierten Koordination durch die Lehrperson.

7.2.3 Art der Interaktion: Rolle und Partnerschaft

Die unterschiedlichen Formen der Interaktion resultieren in verschiedenen, schon angedeuteten Beziehungsarten – der *distanzierten rollenbezogenen Begegnung* (A) und der *vertrauensvollen, partnerschaftlichen Beziehung* (B) zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen.

(A) *Rolle*: Die Distanz zu den Schüler:innen zu wahren, ist hier ein Zeichen von Professionalität. Die asymmetrische Beziehung ist in ihren Rollenzuweisungen klar. Eine Lehrerin beobachtet diese Einstellung – vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels – kritisch:

„Ich glaube, auch in den letzten Jahren insgesamt oder an Gymnasien, ich weiß nicht, wie sie das empfunden haben, gab, gibt es also ganz viele Kollegen, auch gerade in der Se-

¹⁴⁰ Als jemand, der selbst im klassischen Frontalunterricht Schule erlebt hat, wurde ich hier an Beschreibung von modernen Arbeitsplätzen, z.B. bei Google, erinnert oder auch an die Wahrnehmung der sogenannten „Digitalen Bohème“, die sich vor allem in der Berliner Cafékultur wiederfindet und von Friebe/Lobo (2007) belletristisch erfasst sowie u.a. bei Merkel/Manske (2009) für die Soziologie aufgegriffen wurde.

kundarstufe II, die sind vorwiegend Stoffvermittler. [I.: Ja, ja, ja.] Und haben vergessen, dass sie eigentlich auch erzieherisch tätig sein müssen [I.: Hm.], auch bei den Großen [I.: Hm.], wir, wir fangen vieles ab, wir fangen, wir kommen ins Gespräch mit den Schülern über Privates [I.: Hm.], wir, da kriege ich ja erst mal mit, was, was zu Hause nicht in Ordnung ist oder (...)" (Gabi Busch, Abs. 366)

Deutlich wird, dass mit der Grenzziehung zwischen „Stoffvermittler“ und „erzieherisch tätig sein“ für die „Stoffvermittler“ eine Ablehnung der Übernahme erzieherischer Aufgaben einhergeht. Die Grenzziehung zwischen Privatem und Beruflichem erfährt eine Aufwertung: Angestrebt wird, Sympathien und Antipathien zu verdecken, sodass sie von den Schüler:innen nicht bemerkt werden.

„ne, und äh wir sind ja auch nur Menschen und wir haben sicherlich auch Schüler, die uns angenehmer sind, und Schüler, die uns nicht so angenehm sind, wir müssen natürlich nur versuchen, das zu verbergen, wir müssen schon versuchen irgendwo [I.: Hm.] äh alle gleich zu behandeln, aber das ist nun manchmal, wenn ich dann Eltern habe, die sich über jedes bisschen aufregen, die selber nichts machen“ (Christa Vogt, Abs. 199)

Das „müssen wir versuchen zu verbergen“ verweist auf den Bedarf an Strategien der Kontrolle bzw. des Verschleierns der Emotionen – und nicht auf eine reflexive Auseinandersetzung. Der Einfluss der emotionalen Wahrnehmung, der Ad-hoc-Sympathien und Antipathien auf den Unterricht oder die Einschätzungen der Lehrer:innen wird nicht kritisch betrachtet, sondern die Herausforderung liegt darin, Antipathien und Sympathien zu retuschieren. Worin aber liegt die divergierende Wahrnehmung begründet? Es fällt eine besondere Bezugnahme zu jenen Schüler:innen auf, die fachlich interessierter sind: die diskussionsfreudigen jungen Männer im Politikunterricht oder die sprachlich gewandten jungen Frauen im Englischunterricht.¹⁴¹ Dabei kommen auch „die Eltern“ als überwiegend problematisch wahrgenommene Gruppe ins Spiel und werden als Einheit den Schüler:innen zugeordnet. Für die Einordnung dieser Gruppen greifen die Lehrer:innen auf Vorkonstrukte zurück: Eltern aus der Mittelschicht sind anstrengender, arbeitslose Eltern sind ohne Struktur. Aber auch weitere Unterschiede werden aktualisiert: Die eine Klasse ist leistungsstark, während die andere problematisch ist. Unterschiede zwischen den Gruppen werden festgestellt und in Zuschreibungen aktualisiert. Auch wenn sich nicht sagen lässt, ob diese Attribution sozialer Differenzen das Handeln konkret strukturiert, erscheint ein Herausbrechen aus diesen Zuschreibungen in diesem Denkraum für Schüler:innen nur schwer möglich.

Neben diesen Zusammenhängen, in denen einzelne Schüler:innen aus der Gruppe gelöst wahrgenommen werden, weil sie sich besonders für Inhalte interessieren, sind es die psycho-

¹⁴¹ „wobei manchmal fast reine Mädchenklassen dort waren, und das war dann schon, äh, ein bisschen schwierig, weil ich denke mal, Jungs sind doch neugieriger und interessierter noch [I.: Hm.], gerade auch in Gesellschaftslehre“ (Emma Schenk, Abs. 104); „oder wenn wir uns Jungs angucken, die in ihrer Entwicklung eh ein bisschen hinterher sind“ (Lisa Tomm, Abs. 219)

sozialen Belastungen, die – wenn sie Hilfebedürftigkeit sichtbar anzeigen – das Verhältnis zu den Schüler:innen personalisieren.¹⁴² Diesen Beziehungswandel versuchen die Lehrer:innen aber möglichst zu umgehen (sie sind keine Erzieher:innen). Vielmehr suchen sie vorab Indikatoren und Informationen, um gar nicht erst in Kontakt mit den psycho-sozialen Belastungen zu kommen. So wird in dem folgenden Zitat nicht der Wunsch nach mehr Kontextwissen unter dem Bedarf gestellt im Unterricht keine Schüler:innen bloß zu stellen.

„wenn zum Beispiel auch, äh, Ehen scheitern oder die Kinder unter der Trennung leiden, ähm, da denke ich mal, da wäre es schon besser, wenn man das irgendwie als Klassenlehrer auch signalisiert bekommen würde. [I.: Ja.] Wir haben momentan eine schwere Zeit, äh, dass man anders auch reagiert [I.: Hm.], weil, ich denke mal, manchmal aus der Situation heraus, dann lässt man vielleicht doch mal eine zynische Bemerkung fallen, und wenn man aber weiß, äh, das und das ist da eben los, dann überlegt man sich auch [I.: Hm.], was man einen Schüler entgegnet, aber das ist eben so schade, dass man unter dem Deckmäntelchen des Datenschutzes eben + [I.: Ja.] eher nichts mehr eigentlich wissen darf [I.: Hm.]“ (Emma Schenk, Abs. 275)

Das Motiv der Lehrerin, Wissen über die Probleme der Schülerschaft zu erlangen, liegt darin, den Unterricht vor dem Einfluss dieser emotionalen Zusammenhänge zu bewahren: schließlich zeigt sich, dass in der Konstitution der distanzierten Frontalunterrichtssituation für eine Bearbeitung individueller Belastungen keine Möglichkeit gesehen wird. Der Datenschutz ist dabei nur eine legitime Verantwortungsverschiebung. Es geht darum, emotional belastende Einflüsse aus dem Unterricht rauszuhalten. „Tränen“ (z.B. Karin Laatz, Abs. 350) werden zu einer Störung, die im Gegensatz zu Widerständigkeiten von den Lehrer:innen nur schwer in Form der Exklusion vom Unterricht zu bearbeiten ist. Von einem pädagogischen Auftrag werden diese „privaten“ Probleme von den Lehrer:innen distinguiert. Eine Lehrerin fasst es wie folgt zusammen:

„ich glaube, Lehrer versuchen immer viel zu viel die Ursachen zu finden [I.: Hm.], ähm um das Ganze zu verstehen, was völliger Blödsinn ist, weil man kann so was nicht verstehen [I.: Hm.], äh und dadurch wird, glaube, oder versucht man das, vers-, man ist viel zu viel versucht, zu hinterfragen, versucht man eine Erklärung für das Kind zu finden, und das ist nicht gut [I.: Hm.], eigentlich müsste man sie rauschmeißen, dürfen wir wieder nicht, geht ja trotzdem nicht“ (Karin Laatz, Abs. 335)

Auffällige Schüler:innen verstehen zu wollen, deklariert sie als „völliger Blödsinn“ und wehrt sich gegen diese Anforderung – viel lieber würde sie die Schüler:innen des Unterrichts verweisen. Ein Zugriff des Verstehens der Gründe, warum Schüler:innen auffällig oder ab-

¹⁴² In dieser Beziehungsdarstellung wird die Nähe von Mutter-Sein und Lehrerin-Sein deutlich: Schüler:innen, die den Lehrer:innen nahestehen, werden den Kindern (ein Wort, das häufig genutzt wird, um von Schüler:innen zu sprechen) gleichgestellt. Auch die Kompetenz des Umgangs mit Kindern und Schüler:innen wird von einigen Lehrer:innen auf die eigene Mutterrolle und die daraus resultierenden Erfahrungen bezogen. Eva Cuhn nimmt einen Schüler, um den sie sich derzeit kümmert sogar in ihre Netzwerkkarte auf. Dass das Geschlecht für diese Zuschreibung eine maßgebliche Rolle spielt, kann aufgrund mangelnder Männer im Sample nur eine These bleiben.

weichend handeln, schließ sie aus. Mit zunehmend problematischen Lebenswelten der Schüler:innen wird das Distanzhalten zur Herausforderung – einige Lehrer:innen lassen sich auf mehr Nähe ein (s. Mischtypen, Kapitel 8.3), andere vermeiden ein Aufweichen ihrer Professionalität und halten vehement an der Distanz fest.

(B) *Partnerschaft*: Einer anderen Gruppe von Lehrer:innen ist wichtig, „dass ein Schüler weiß, sie sieht mich auch“ (Gerda Hof, Abs. 708), sie nutzen Interaktionen, um eine vertrauensvolle Beziehung zu konstituieren. Noch konkreter wird dieses Verhältnis in der Aussage: „ich gehe nicht durch diese Schule wie vie-, wie die Lehrer, wie ich es früher kennengelernt habe [I.: Hm.], ich gucke weg usw., Schüler sind für mich untergeordnet irgendwo, sondern ich rede mit Schülern [I.: Hm.], das heißt, wir, wir kennen uns, wir reden miteinander, wir grüßen uns, das finde ich ganz wichtig“ (ebd., Abs. 705). Sie begründen dies in der Figur einer „menschlichen“ Beziehung. Die Schüler:innen dürfen (oder sollen) signalisieren, ob es ihnen „heute mal beschissen oder gut geht“ (ebd., Abs. 703), denn schließlich seien wir alle Menschen (so auch die Lehrer:innen). Zunächst ist hier ein Raum für subjektive Emotionen. Festzuhalten ist auch, dass mit dem „Mensch-Sein“, im Kontrast zum „Schüler-Sein“, eine Idee von Gleichbehandlung präsentiert wird, die die Schüler:innen aus der unterrichtlichen Empfängerrolle und die daran gebundenen Erwartungen – wie sie sich in der distanzierten Beziehung präsentieren – herauslöst.¹⁴³ Ausdruck findet dies z.B. im Duzen aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure, es symbolisiert intime, vertraute Nähe und ist Grundelement einer persönlichen Beziehung. Persönlichere Beziehungen zu schaffen, wird zum Ausgangspunkt für diese Art der Schüler-Lehrer-Interaktion – gleichzeitig ist die Asymmetrie nicht aufzulösen, die Macht der Lehrer:innen liegt in der direkten Beziehung und ihrer Gestaltung, die Kommunikationsregeln sind in diesem Arrangement wesentlich vielfältiger: Schüler:innen bringen sich selbstverständlich ein, beziehen sich ungefragt aufeinander und fordern Mitsprache ein. Zudem wird die Schüler-Lehrer-Interaktion auf eine „andere Gesprächsebene“ erweitert, auf der auch Probleme verhandelt werden.¹⁴⁴ Dieses „Verstehen“ erst, so expli-

¹⁴³ Hier scheint ein unerreichbares Ideal der sokratischen Beziehung ohne Autorität auf gleichem Niveau durch (in der Diskursanalyse von Hamann (2015) steht dieses der Reflexion der Vermassung gegenüber). In diesem Zusammenhang ist es Ausgangspunkt der Reflexion der Rolle der Schüler:innen im Lernprozess und damit ein Fundament für den Perspektivwechsel. Auch hier ließe sich die damit einhergehende Annahme einer generationalen Beziehung diskutieren. Dabei ist die Rolle der Lehrer:innen wesentlich ambivalenter – zwar ist die Autonomie der Kinder anerkannt, die hierarchische Position der Lehrkräfte spiegelt sich aber in der Mentorenrolle in der Bindung wider.

¹⁴⁴ Dass diese neue Gesprächsebene zahlreiche Probleme und Herausforderungen für die Rolle der Lehrer:innen mit sich bringt, werde ich später aufgreifen. In diesem Sinne scheint mir aber auch der Verweis auf einen menschlichen Umgang zentral – denn ein freundschaftlicher oder psychologischer Umgang wäre an dieser Stelle eine Ausdehnung des Tätigkeitsbereichs, der in gewisser Hinsicht unzulässig ist.

ziert die folgende Ausführung, macht es möglich, die Lernbedingungen der Schüler:innen im Umgang zu berücksichtigen:¹⁴⁵

„du hast häufig eine Situation, dass du hier Kinder wirklich einfach traurig hast [I.: Hm.] und dann merkst, die kriegen das alles nicht gebacken, und wenn du dann nicht ein bisschen über die Zusammenhänge [I.: Hm.] weißt, kannst du diese Kinder auch völlig falsch fragen [I.: Hm.], (...) sondern musst gucken, dass du dich mit dem Kind beschäftigst, versuchst, es ein wenig abzulenken, nämlich wieder auf andere Ideen zu kommen [I.: Hm.], damit sie wieder so, denn der Kopf ist ja voll mit anderen Dingen, Schule ist ja in dem Moment [I.: Hm.] so was von gleichgültig, voll, so, um solche Dinge einfach zu erfahren und mitzukriegen und auch entgegenwirken zu können“ (Bernd Müller, Abs. 318–320)

Die Lehrer:innen begreifen die Lebenssituation der Schüler:innen als Bezugspunkt ihrer Handlung, dies erfordert das Einholen von Wissen über die Lebenswelt der Schüler:innen.¹⁴⁶ Auch hier geht es darum, das Kind keinen weiteren Schädigungen auszusetzen – aber die Intention ist die emotionale Unterstützung¹⁴⁷ in der Herstellung einer Lernfähigkeit, indem sie den Hemmnissen „entgegenwirken“. Dieses Wissen dient als Erklärung für die gehemmte Lernfähigkeit einzelner Schüler:innen und wird Bezugspunkt ihres Handelns. Das Beobachten und Ansprechen dient einer Annäherung an die Lebenswelt der Schüler:innen und ermöglicht den Lehrer:innen einen Perspektivwechsel. Auch emotionale Belastungen werden in der vertrauensvollen Zweierbeziehung ansprechbar. Störverhalten als solches wird in diesem Setting nicht thematisiert. In diesem Bildungskonzept scheint es unwillige Schüler:innen kaum zu geben, es zielt darauf, „auch in dem letzten Schul-, Schülermonster noch was Liebes, Nettes zu sehen“ (Lara Illner, Abs. 129). Das Verständnis der Schüler:innen als eingebettet in ein Umfeld, in Lebensumstände macht dies möglich. Schüler:innen können, so sagen die Lehrer:innen immer wieder, nicht für die Umstände, unter denen sie aufwachsen. Hier werden

¹⁴⁵ Es ist gewissermaßen ein Gegenmodell zum Leistungsethos, denn wir sind nicht immer und nicht alle in der Lage, gleich präsent und fit zu sein.

¹⁴⁶ Bernd Müller führt weitergehend aus: „ne, und das ist ja zum Beispiel auch der Grund, warum gehen wir immer drei Tage auf den (Ort H., Anm. L.B.), nicht weil ich so gerne in diesen scheiß Betten schlafe [L lacht], sondern da erlebst du sie noch mal ganz anders, und auch auf Stammgruppenfahrten + [I.: Ja.] (...), da erlebst du Kinder in ganz anderen Zusammenhängen [I.: Hm.], ich weiß im fünften Schuljahr (...), saß ein Schüler neben mir, Vater einer der Oberchefs an der Uniklinik, Mutter Sozialpädagogin, sitzt plötzlich, fängt an zu heulen neben mir, sag, (...), was ist los, der heulte nur, da sagt er zu mir, der Kakao ist zu heiß, ich sag, was ist [L lacht], zehnjähriges Kind, da hat die Mutter so lange gepustet und Finger wahrscheinlich reingehalten, wie bei der Flasche mit einem halben Jahr, das, das sind aber Dinge, die muss man eigentlich wissen [I.: Hm.], wenn man, sonst machst du ihn noch an und du weißt gar nicht, der konnte nicht mal ein putzen [I.: Hm.], also, Tisch abwischen war für ihn ein fremdes Gebiet [L lacht], und solche Dinge, finde ich, muss man wissen, wenn man mit ihnen vernünftig umgehen will.“ (Bernd Müller, Abs. 365–369)

¹⁴⁷ Ich spreche im Folgenden von Unterstützung und nicht von Förderung. Die Lehrer:innen beziehen sich gezielt auf die außerschulische Lebenswelt der Schüler:innen und den daraus resultierenden Hemmnissen, die es gilt aus dem Weg zu räumen. Es werden unterschiedliche Dimensionen von Unterstützung angesprochen: Konkrete Arbeitshilfen in der schulischen Interaktion, sowie Beratung und Begleitung, Kognitive Unterstützung im Sinne der Anerkennung und Wertschätzung – die Lehrer:innen betonen die ‚Stärken‘ und Drittens die emotionale Unterstützung über die motivationalen Unterstützung und die emotionale Zuneigung (Diewald/Sattler 2010: 692). Förderung hingegen erweist sich als ein in der Pädagogik vages begriffliches Instrumentarium, Franziska Carl elaboriert darum das Konzept der „individuellen Förderung“ (Carl 2015: 101ff.).

Dinge relevant gemacht, die im distanzierten Schüler-Lehrer-Verhältnis die Professionalität infrage stellen würden.

„bei uns ist die Tür im Lehrerzimmer immer auf [I.: Hm.] und die Schüler kommen rein und wollen irgendwas [I.: Hm.], also, oder neulich hat mich, ähm, eine Schülerin angerufen, als es dieses Eis, als es so kalt, äh, ja, so eisig war. [I.: Ja.] Und man nicht wusste, ob jetzt Schule ist oder nicht, und die hat mich nachts um, um halb elf hat sie mich angerufen oder um elf, zu *Hause* angerufen, und ich lag schon im Bett und hatte sogar schon geschlafen, und da hat sie nicht mal ihren Namen gesagt und hat gesagt, hoffentlich haben wir morgen jetzt Schule, und ich habe in dem Moment gar nicht so reagiert und hab gar nicht erst gefragt, wer war, wer bist du denn eigentlich [I lacht], sondern habe auch gleich geantwortet und habe dann wieder aufgelegt und habe dann im Bett gelegen und gedacht, ich hätte niemals früher [I.: Hm.] nachts nach halb elf bei meinem Lehrer angerufen [I.: Hm.], also, ich war da zwar, einerseits dachte ich, ich hab's, ich habe dann herausgefunden, wer es war und habe gesagt, Steffi, um die Zeit ruft man nicht mehr [I lacht] irgendwie an, aber im Nachhinein dachte ich mir, wir toll, ne, dass sie sich das traut [I.: Hm.], was zeigt das, was das für ein tolles Verhältnis ist und was sie für ein Vertrauen hat“ (Sarah Schmidt, Abs. 319)

Dieses Zitat bringt die durch diese Beziehungskonstellation hervorgerufenen Aushandlungen mit der Norm der distanzierten Lehrer-Schüler-Beziehung zum Ausdruck.¹⁴⁸ In der Coda: „zeigt (...), was sie für ein Vertrauen hat“ wird deutlich, dass Vertrauen als legitimer Grund der Ausweitung der Lehrerkompetenzen gilt, in diesem Sinne leitet es die Komplexitätsreduktion der Beziehung an (zu der Funktion von Vertrauen, s. auch Endreß 2012).

Die Lehrer:innen übernehmen hier eine andere Form der Verantwortung – ihr Ziel ist nicht so greifbar wie der Zustand einer erfolgreich bestandenen Prüfung, sondern verwirklicht sich in dem Prozess der Begleitung und Stärkung der Persönlichkeit der einzelnen Schüler:innen. Lernen und Bildung werden hier zur Teamaufgabe – ein gemeinsames Ziel wird formuliert und im Idealfall verfolgt:

„also, sie gehen gerne zur Schule, sie sehen die Lehrer nicht als Gegner, sondern wirklich als Partner [I.: Hm.] und haben nicht das Gefühl, dass sie irgendwie gegeneinander, dass man so gegeneinander arbeitet [I.: Hm.], sondern, ja, sie machen das gerne, glaube ich.“ (Sarah Schmidt, Abs. 157)

Der „Lehrer als Partner“ ist eine passende Rollenbeschreibung. Es ist eine Partnerschaft auf einem gemeinsamen Weg, die durch das gemeinsame Verfolgen eines Zieles aneinander gebunden ist. Neben dem Schüler-Lehrer-Verhältnis fragt sie auch nach dem Verhältnis der Schüler:innen untereinander:

„Sondern ich möchte, dass die Dinge, dass die Positionen, die die Schüler haben in der Gruppe, dass die klar sind und, und kein Konflikt schwelt, mit dem kann man keinen Unterricht machen [I.: Hm.], keinen freien Unterricht in den Tischgruppen [I.: Hm.], das ist nicht möglich, also, deswegen ist schon Zeit, die über den Unterricht hinausgeht, ganz wichtig, aber eben nicht in jedem Fall, es gibt dann eben noch genug Dinge, die könnte man dann auch noch verlagern [I.: Hm.], wie soll ein Schüler, eine Schülerin sich bei ei-

¹⁴⁸ Neben den impliziten Erwartungen wie gegenseitiger Respekt oder Artikulation der Selbstwahrnehmung (z.B. bezüglich der eigenen Probleme).

ner Tischgruppenarbeit entwickeln und eigene Ideen einbringen, wenn Missstimmung vorliegt oder wirklich schwere Anschuldigung [I.: Hm.], es gibt ja von allen, das ist, äh, unmöglich, von daher ist dann Konfliktbewältigung auch ein großes Thema oder auch positiv, das Kennenlernen des anderen, die Stärken des anderen kennenlernen, spielt auch eine sehr große Rolle“ (Christine Schmale, Abs. 239)

Wie in diesem Zitat deutlich wird, verlangt das Unterrichtssetting eine bestimmte Beschaffenheit der Gruppe. Die Dezentrierung von der Lehrperson erfordert, dass in der Schülerschaft keine grundlegenden Konflikte schwelen. Eine gegenseitig wertschätzende Wahrnehmung, sowie ein gutes Miteinander sind Voraussetzungen für die Funktionalität des Unterrichtes, denn die Schüler:innen werden zu Lernpartner:innen. Die Verantwortung dafür, dass dies funktioniert, sehen die Lehrer:innen bei sich.

Eine Schüler-Lehrer-Interaktion wird hier als vertrauensvolle subjektbezogene Beziehung konstruiert, in der die Lehrer:innen symbolhaft die Möglichkeit zur ständigen Ansprache eröffnen, um die Schüler:innen kennenzulernen, lebensweltlich zu erfassen, und dies zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesse machen – auf dem sie als Partner:innen die Schüler:innen begleiten.

7.2.4 Der Interaktionsmodus: Vermitteln und Begleiten

Entlang der skizzierten Interaktionsformen und Bildungsvorstellungen stellt sich nun die Frage nach dem Handeln der Lehrer:innen: Was tun sie eigentlich, wenn sie mit den Schüler:innen interagieren? In den Aussagen der Lehrer:innen werden zwei unterschiedliche Interaktionsmodi deutlich: das *Vermitteln* (A) und das *Begleiten* (B).

(A) *Vermitteln*: Wenn der wesentliche Gegenstand des schulischen Bildungsprozesses der Stoff, das Fachwissen ist, dann priorisieren die Lehrer:innen ihre Position als Wissensvermittler:innen. Für diese Lehrer:innen besteht ihre Hauptaufgabe darin, Inhalte zu „vermitteln“ und deren Erlernen zu „prüfen“. In Zusammenhang mit den in den Interviews dominanten Tätigkeitsbeschreibungen „vermitteln“ und „verabreichen“ werden die Schüler:innen in die Position der Empfänger:innen verwiesen und die Lehrer:innen als Sender:innen konzipiert – ein Bild, das an die Vorstellung des „Nürnberger Trichters“, in den das Wissen hineingekippt wird, erinnert.

„Also, ich habe mir angewöhnt, die Dinge zu werten, die ich vermittelt habe und abfordere [I.: Hm.], also, äh, es ist ja auch immer mit technischen Dingen verbunden [I.: Hm.], wenn ich Komposition vermittele und da bestimmte Strukturen erwarte, dann bringe ich ihnen das bei [I.: Hm.] und dann fordere ich das auch ab“ (Bea Schumacher, Abs. 264)

Das Wissen hat eine zentrale Funktion für die zu erbringende Prüfungsleistung, es schafft die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen und etabliert die Kriterien einer Prüfung. In die-

sem Sinne muss es für alle gleichermaßen zugänglich sein – aus Sicht der Lehrer:innen einheitlich vermittelt werden. So ist der Unterricht lehrerzentriert.¹⁴⁹ Die Lehrenden wählen die zu vermittelnden Inhalte aus und setzen eigene Relevanzen bezüglich der Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werte und Verhaltensweisen. Dieses lehrerzentrierte und sachorientierte Interaktionsgeschehen bringt es mit sich, dass „Störenfriede“ oder „lernunwillige“ Kinder im unterrichtlichen Setting schwer zu bearbeiten sind. Aufmerksamkeit für einzelne Kinder konfligiert mit den unterrichtlich erforderlichen Bedarfen.

„also, es ist dann schon so, dass ich die Kinder auch (...) manchmal am ausgestreckten Arm dann so lange ruhigstelle [E und I lachen], ja, wie, lieber wäre es mir eigentlich, wenn ich diese Kinder dann irgendwo hinsetzen könnte [I.: Hm.], ich mache es auch so, dass ich die Turnhallentür auflasse [I.: Hm.]“ (Marion Eder, Abs. 338)¹⁵⁰

„also, manchmal stehe ich vor der Klasse und sage, was machst du denn jetzt, ja [I lacht], das ist, also, ich, will ich nicht verheimlichen, das ist einfach dann so, dass ich sage, also, jetzt schmeißt du drei raus [I.: Hm.], dann kannst du unterrichten [I.: Hm.], ja, oder erträgst du jetzt den Lärm [E lacht] [I.: Hm.], ne, aber es ist immer dann, ist eine Gratwanderung, man muss abwägen, Vorteil, Nachteil, ne [I.: Hm.], und das ist schwierig in unserem Beruf [I.: Hm.] und deswegen würde ich auch nie wieder mit Schülern arbeiten wollen [I.: Hm.] dann.“ (Marion Eder, Abs. 1029f.)

„Vermitteln“ von Stoff und fachlichen Inhalten ist aus dieser Perspektive gebunden an das Mitwirken der Schüler:innen, an das gemeinsame Aufrechterhalten der zeitlich und räumlich gebundenen Unterrichtssituation. Wenn dies nicht gelingt, dann sind Sanktion und Selektion eine Möglichkeit, die Funktionalität des Unterrichts aufrechtzuerhalten: durch Ausschalten von „Störverhalten“. Im obigen Zitat wird deutlich, dass es der Lehrerin an professionellen Mitteln und Methoden zur Bearbeitung der Störungen fehlt – stattdessen greift sie auf Mittel zurück, um deren Diskussionswürdigkeit sie selbst weiß („also, ich will ich nicht verheimlichen“): Sie schmeißt die störenden Schüler:innen raus. Diese Reaktion habe ich nicht beobachten können, Störungen wurden durch Appelle, durch Mobilisierungsstrategien (wie den Wechsel zu einer aktiveren Lerneinheit) oder durch die Verhandlung von (abweichendem) Verhalten vor der Klassenöffentlichkeit bearbeitet. Für die Lehrer:innen ist ein wiederkehrendes störendes Verhalten der Schüler:innen ein Angriff auf ihre Position, denn mit solchen Schüler:innen ist der Vollzug ihrer eigentlichen Ausgabe des „Unterrichtens“ nicht möglich. Lehrer:innen müssen Schüler:innen in die Empfängerrolle verweisen; dies kostet sie Zeit und

¹⁴⁹ Sie legen fest, wer etwas sagen darf, wie lange er oder sie reden darf und definieren Kommunikationsregeln. In den Unterrichtseinheiten, in denen ich partizipierte, dominierte die Lehrperson den Sprechanteil. Jeder Sprechakt von Schülerseite wurde von der Lehrperson aufgenommen und kommentiert, die Lehrperson rahmte das Unterrichtsgeschehen. Nur selten kam es zu einem freien kommunikativen Austausch unter den Schüler:innen.

¹⁵⁰ „Und ich habe auch schon, einmal allerdings nur, Unterricht abgebrochen [I.: Hm.], als es gar nicht ging, und bin mit ihnen wieder in den Klassenraum und dann sind sie ja wie die Mäuschen. [I.: Okay.] Ne, dann, dann sitzen sie, hm, falsch gemacht [E und I lachen], mit denen kann man auch reden“ (Marion Eder, Abs. 354).

wertvolle weitere Ressourcen und wird auch in den Interviews zu einem zentralen – auf das unangepasste Verhalten der Schüler:innen fixierten – Punkt der Auseinandersetzung. Konformes Verhalten gegenüber den Lehrer:innen und ihren Erwartungen bestätigt das Selbstbild der Lehrer:innen. Im Idealfall verinnerlichen die Schüler:innen die Anforderungen – dann werden sie auch mit Erfolg belohnt (vgl. Christa Vogt, Abs. 244). Gleichzeitig ist diese Erwartungshaltung Anlass für Opposition.¹⁵¹ Dabei steht das oppositionelle Verhalten der Schüler:innen als ein neueres Phänomen im Fokus der geschilderten Erfahrungen der Lehrerinnen¹⁵²:

„Na, mir fällt auf und es ist auch einigen anderen schon aufgefallen, dass sich äh, (...) dass sich die Pubertät verlängert. [I.: Okay.] Das Verhalten, das pubertäre Verhalten verlängert sich, äh die haben viel mehr mit, miteinan-, also, mit sich selbst auszumachen [I.: Hm.], dadurch werden sie natürlich anstrengender, viel anstrengender, ähm (3) sie sind äh egozentrischer geworden. [I.: Okay, ja.] Äh viel mehr sind, man hat ganz viel Individualisten, ha-, wir waren früher eher so eine Masse [I.: Hm.], die man leichter lenken konnte.“ (Doris Gerber, Abs. 321)

Die Lehrerin führt aus, dass sich viel verändert hat, woraufhin die Interviewerin nachfragt „Inwiefern?“ und die eben zitierte Erläuterung zur Veränderung der Schülerschaft folgt. Sie macht die zunehmende Selbstbezüglichkeit und Individualität der Schüler:innen zum Thema. Festzuhalten ist, dass die Lehrer:innen für die pädagogische Bearbeitung dieser neuen Herausforderungen bislang keine Konzepte zu Verfügung haben.

(B) *Begleiten*: Die Idee einer Förderung und Begleitung der Schüler:innen steht im Kontrast zum „Vermitteln“. Diese Lehrer:innen, betonen die Förderung der einzelnen Schüler:innen indem sie Förderbedarfe diagnostizieren und schließlich begleiten: „wir haben ja hier alle und wir wollen uns um alle kümmern und alle individuell fördern“ (Bärbel Bauer, Abs. 32).

Unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und individuellen Hemmnissen werden individuelle Fortschritte als Leistungen mit Erfolg honoriert. Die Entwicklung der/des Einzelnen steht im Zentrum der Betrachtung. Eine Leistung kann es auch sein, zu erkennen, dass das soziale Verhalten in einer Situation nicht angemessen war. Als Gegenhorizont wird das Selektieren an Gymnasien verhandelt:

¹⁵¹ In Rückgriff auf Paul Willis' Studie „Learning to Labour“ (Willis 1979) lässt sich diskutieren, inwiefern die Möglichkeit zum Widerstand eine Voraussetzung für die schichtspezifische Reproduktion des von ihm erforschten Arbeitshabitus ist. Fend beschreibt die Konstellation des Unterrichts als riskant, denn „es wird eine Gruppe gebildet, die sich in einer gemeinsamen sozialen Lage (Mannheim 1928) befindet und auch zu einem ‚Widerstandsnest‘ werden kann.“ (Fend 2009: 70).

¹⁵² So auch in den folgenden Zitat: „Ja, die Schüler haben wirklich mitgemacht, ich weiß noch, das eine Mal, es kamen ja damals auch Fachberater, kam auch ein Fachberater zu mir und ich war auf dem Sportplatz und wollte Ausdauerlauf machen, habe ich auch gemacht, aber es war totaler Nebel, also, die Schüler hat man so zehn Meter weit noch gesehen [E und I lachen], alles andere war im Nebel, und ich habe die laufen lassen und die sind auch immer bei uns vorbei gekommen [I.: Hm.], ja [I lacht], heutzuta-, heutzutage äh hätte ich wahrscheinlich keinen Schüler wiedergesehen.“ (Marion Eder, Abs. 70).

„die schwierigen Schüler aussortieren, die reichen + [I.: Ja.] die einfach runter, statt sich mit ihnen auseinanderzusetzen, und das würde ich ja gar nicht mehr aushalten, also, deshalb, also, wenn, eine Schule, wo sortiert wird [I.: Hm.], da wäre ich dann falsch [I.: Hm.], also ich mit meiner ganzen Berufsethos, ich muss jetzt hier handeln, [I.: Ja, ja,] wäre das ja nicht vereinbar“ (Lara Illner, Abs. 156)

Das „Aussortieren“ von Schüler:innen ist eine dem beruflichen Ethos widerstrebende Praxis, mit der die meisten Lehrer:innen in ihrer Berufslaufbahn Erfahrungen gemacht haben („würde ich gar nicht mehr aushalten“). Sie suchen die Schüler:innen mit möglichst verschiedenen Reizen zu konfrontieren, um ihnen schlussendlich ihre Stärken und Schwächen aufzeigen zu können: Fachliche Inhalte werden ein Mittel zum Zweck.¹⁵³ Der Umgang, die Tätigkeit, das Prozessieren der Bildung – die Schüler-Lehrer-Interaktion – wird zum Gegenstand. Es geht darum, für alle Schüler:innen die individuellen Stärken und Schwächen herauszuarbeiten, die Lernausgangslagen zu berücksichtigen – und Entwicklungen anzustoßen.

„weil vor mir immer auch andere Schülerpersönlichkeiten sitzen. [I.: Ja, ja.] Schülerpersönlichkeiten [I.: Hm.], ich meine, das ist mir wichtig [I.: Hm.], und äh die Individualisierung, also, die, die Förderung der Individualität [I.: Hm.] ist ja in den letzten Jahren in der Schule, also, jedenfalls hier bei uns, äh auch immer mehr in den Mittelpunkt gerückt.“ (Gabi Busch, Abs. 652–654)

Der Ausgangspunkt ist die Vielfalt der Schülerpersönlichkeiten: Jede:r ist anders – eine Wahrnehmung, die die Lehrerin hier in Rückgriff auf das Individualitätskonzept, das bildungspolitisch als Topos verhandelt wird, rechtfertigt. In der praktischen Arbeit äußert sich dies wie folgt:

„Dass ich jemand sage, du, das und das, da musst du noch was tun, das kannst du schon prima, das läuft gut, ähm, jetzt trau dich, die Sachen auch mal zu machen [I.: Hm.], oder bleib erst mal in dem Bereich, versuch erst mal mehr noch da zu geben.“ (Gerda Hof, Abs. 121)

Diese positive Grundhaltung gegenüber den Schüler:innen wird hier in eine positive Bestärkung der/des Einzelnen überführt – am Anfang ist die Begleitung davon geprägt, dass Erfolge geschaffen werden, und darauf aufbauend soll das Anforderungsspektrum Stück für Stück erweitert werden. So werden schließlich die Aufgaben vielfältiger und immer spezieller. Der oder die Einzelne wird aus der Gruppe gelöst, und es konstituiert sich eine dyadische Beziehung. Auffällig ist: An keiner Stelle wird diese pädagogische Arbeit von den Lehrer:innen mit der eigenen Elternschaft oder einer mütterlichen Rolle verwechselt, ein professionelles Selbstverständnis dieser beratenden und begleitenden Aufgabe ist vorhanden. Dabei sind die Schüler:innen Dreh- und Angelpunkt; ihre Präferenzäußerungen werden zur Legitimation der Handlungen herangezogen: „Gut“ ist es, wenn die Schüler:innen „sehr stark darauf an(spre-

¹⁵³ Dies gilt ebenso für Vorstellung von Bildung im Dienst der Vermittlung von Allgemeinwissen, bei der fachlichen Inhalten zwar ein Selbstzweck zugesprochen wird, sie aber in ihrer engen Verbindung zum Arbeitsmarkt Mittel für die Funktionalität des Bewertungsprozesses werden.

chen)“ oder etwas „ganz wichtig“ (Bärbel Bauer, Abs. 127) finden. Doch woran orientiert sich der Entwicklungsprozess dann?

Orientierung bieten individuelle Zielformulierungen der Lehrer:innen: „Die Schüler müssen ja auch wissen, wo die Arbeit hingeht [I.: Hm.], was im Vordergrund steht“ (Christiane Schmale, Abs. 476). Das Schülersubjekt wird hier als aktiv und gestaltend begriffen, es wird auf dem Weg, seinen Bildungsprozess selbst zu gestalten, begleitet. Das zeigt sich in einer positiven und lernbereiten Stimmung im Unterricht:

„Vor allem diese Begeisterung, die springt wirklich über, und die Klasse wird auch gelobt so auch von den Kollegen, dass sie sagen: Die sind immer motiviert. Die haben immer Lust auf was Neues und beteiligen sich immer ganz [I.: hm] viele. Die sitzen nicht einfach stumm da und lassen so was über sich ergehen“ (Bärbel Bauer, Abs. 73)

Die Lehrer:innen machen Angebote, die Schüler:innen greifen diese auf und erhalten Unterstützung in der Umsetzung. Deklarieren die stoffvermittelnden Lehrer:innen das Erlernen des Leistungsprinzips als Inhalt des Bildungsverständnisses, so ist es für die schülerbezogenen ein indirekter Effekt des Bildungsprozesses. Das Erbringen von Leistung, der persönliche Einsatz zur Entwicklung und Veränderung ist nur ein Produkt des kooperativen Miteinanders und wird über die Selbst- und Fremddiagnose stückweit angeleitet und erlernt.

Mit der Begleitung der Schüler:innen in einem Bildungsprozess rückt in der vertrauensvollen Beziehung die Ausgangslage der Schüler:innen in den Blick. Davon ausgehend wird ein Prozess angestoßen, der sich mehr durch das Wissen über die einzelnen Schüler:innen bestimmt als durch die formale Verfasstheit des Prozesses.

7.2.5 Zusammenführung: Interaktionsformen

Tabelle 5 Dimensionen und Ausprägungen der Interaktionsformen

rollenbezogene Begegnung	Interaktionsform	partnerschaftliche Beziehung
eingegrenzt auf Unterricht Gruppenbezogen	<i>Form</i>	entgrenzt, jederzeit individualisiert
distanzierte Begegnung	<i>Art</i>	Vertrauen
Vermitteln Sender-Empfänger-Modell	<i>Modus</i>	Begleiten, Beobachten, Fördern kollaboratives Modell
Christa Vogt, Emma Schenk, Eva Cuhn, Lisa Tomm, Marion Eder (alle SGS) und Doris Gerber (MGS)	<i>Fälle</i>	Bärbel Bauer, Bea Wedt, Bernd Müller, Christina Schmale, Gerda Hof, Lara Illner und Olaf Fried (alle IGS)

In den Erzählungen handeln die Lehrer:innen die Art der Beziehung aus, die sie bezogen auf die Schüler:innen favorisieren. In der Beschreibung der vielfältigen Handlungen der Lehrer:innen zeigen sich begriffliche Kontraste, die sich in der Verwendung von Tätigkeitsbeschreibungen wie „verabreichen“ und „vermitteln“ gegenüber „kümmern“, „begleiten“ und „fördern“ ausdrücken. Erstere, wie „verabreichen“ oder „vermitteln“, gehen mit der fachli-

chen Orientierung an den Inhalten einher, während bei einer Fokussierung auf die Person und ihre Stärken und Schwächen Beschreibungen wie „kümmern“ und „fördern“ genutzt werden.¹⁵⁴ Die Lehrer:innen beziehen sich somit in ihrem Selbstverständnis auf die grundlegende Antinomie ihres Arbeitshandelns zwischen Nähe und Distanz (Helsper 2017).

Im *rollenbezogenen Interaktionsmodus* überwiegt eine traditionelle Deutung der Schülerrolle als Teil einer Gruppe, der Inhalte und Verhaltensweisen zu vermitteln sind. Einzelne Schüler:innen aus der Gruppe herauszulösen und in ihrer Individualität wahrzunehmen, ist nur bezogen auf diese Funktion denkbar – jedoch nicht, wenn es um persönliche bzw. private Belange geht. Das bedeutet, Störungen und Leistungen werden individuell adressiert, während Emotionen nicht in den Unterricht gehören. Die Interaktionen sind von der Macht der Lehrperson zur Gestaltung des Unterrichts geprägt, das Aufrechterhalten dieses Arrangements wird zu einer beständigen Herausforderung für die Lehrer:innen. Ihre Rolle definiert sich aus dem sachlich-unpersönlichen Austausch der Bildungsinhalte. Diese Lehrer:innen ziehen sich für ihre Selbstbeschreibung auf die Kernkompetenzen des Unterrichtens zurück.¹⁵⁵

Im *partnerschaftlichen Interaktionsmodus* wird eine persönlichere Beziehung zu den Schüler:innen aufgebaut, Wissen über die persönliche Lebenswelt gewinnt für das „Fördern“ an Bedeutung. Räumlich und zeitlich begrenzen sich diese Interaktionen auf die Begegnungen, die an verschiedensten Orten vollzogen werden können. Damit wandelt sich das Bild der Schüler-Lehrer-Interaktion in ein neues – weniger tradiertes – Rollenverständnis der Lehrer:innen als „Mentor:innen“. Fabel-Lamla spricht von einem personalisierten Verhältnis, in dem die Schüler-Lehrer-Interaktion auf persönlich emotionale Komponenten ausgedehnt wird (Fabel-Lamla 2004: 154). Auch hier wird die Dominanz der Lehrperson sichtbar, sie muss nicht in der Interaktionssituation symbolisch relevant gemacht werden, sondern ihre Bedeutung wird in der Begleitung der Entwicklung der Schüler:innen erlangt, mit dem Effekt, dass auch die Folgen des Handelns einzelfallbezogen – konkreter – von den Lehrer:innen wahrgenommen werden können.

Die Interaktionsformen stehen in Wechselwirkung zu den Bildungsinhalten und -zielen: im Bildungsverständnis der Wissensvermittlung sind die distanzierten Begegnungen maßgeblich und die Rolle der Lehrer:innen ist die von „Stoffvermittler:innen“ mit einer klaren Perspekti-

¹⁵⁴ Flacke kann zeigen, wie die Rollengestaltung von Lehrer:innen in Zusammenhang mit den schulischen Erfordernissen zu einer verdeckten Arbeitsteilung zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften führt. Lehrerinnen übernehmen den beziehungsorientierten, informellen Bereich, Lehrer den distanzierten, formellen (Flacke 1989). Da ich überwiegend Frauen in meinem Sample habe, ist eine Aussagekraft bezüglich solcher Tendenzen nicht gegeben.

¹⁵⁵ Wobei mein Design und meine disziplinäre Perspektive es nicht zulassen, zu beurteilen, inwiefern es sich um einen kompetenten und lernförderlichen Unterricht handelt.

ve auf einen zu erzielenden Zustand, so sind im personenbezogenen Bildungsverständnis die Lehrer:innen Begleiter:innen von diversen Wegen. Ein dritter, letzter Baustein in diesem Wechselspiel sind die Bewertungskonzepte, die sich in den beiden Mustern grundlegend unterscheiden.

7.3 Bewertungskonzepte: Ziffernnoten und Berichte

Die Schulen meines Samples zeichnen sich durch Unterschiede in den formalen Bewertungskonzepten aus.¹⁵⁶ An der Müller-Gesamtschule (ab 7. Klasse) wird klassisch mit Ziffernnoten von Eins bis Sechs bewertet und am Ende jedes Halbjahres ein Zeugnis übermittelt; an der Schmidt-Gesamtschule (ab 7. Klasse) wird ebenfalls auf die klassische Bewertung via Ziffernnoten zurückgegriffen, diese wird flankiert von regelmäßigen Eltern-Lehrer-Gesprächen. Die Integrierte Gesamtschule (ab 5. Klasse) verzichtet bis zur 9. Klasse auf Ziffernnoten und gibt den Schüler:innen halbjährlich einen schriftlichen Lernentwicklungsbericht an die Hand: Dieser Bericht beinhaltet neben dem persönlichen Brief der Tutor:innen eine Selbstwahrnehmung, dokumentiert von den Schüler:innen. Ab der 9. Klasse werden auch hier Ziffernnoten vergeben, um die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler:innen zu beurteilen. Die in den formalen Rahmen eingebettete Praxis des Bewertens bzw. der Erlebnisse und Erfahrungen mit den Bewertungskonzepten nehme ich nun aus der Sicht der Lehrer:innen in den Blick. Dabei beziehe ich die Erzählungen und Beschreibungen der Handlungen ebenso ein wie reflexive Auseinandersetzungen mit diesen, die auf – von der Praxis abweichende – Orientierungen verweisen.

7.3.1 Reflexion: Bewerten als Praxis und Konzept

Bewerten ist eine Handlung, eine Praktik, die Lehrer:innen in der Aushandlung zwischen Kriterien, Bezugsobjekten, Situationen, Prozessen und Effekten vollziehen (F. Meier u.a. 2016). Auf die Frage nach den Handlungspraktiken in einer konsequent praxistheoretischen Perspektive liefern mein Interviews nur Hinweise; die wenigen Beobachtungen sind für eine Fokussierung der Bewertungspraxis nicht hinreichend (vgl. Zaborowski 2011). So erlange ich wenig Kenntnis der Praktiken des Sortierens von Klassenarbeiten am heimatischen Schreibtisch oder der konkreten Erzeugung der Lernentwicklungsberichte – hier liegt eine Grenze meiner Studie.¹⁵⁷ Allerdings lassen sich anhand der dichten Erzählungen von erlebten Situationen, die

¹⁵⁶ Während Breidenstein (2011: 358) im Vergleich von Sekundarschule und Gymnasium schlussfolgert, dass das Bewerten schulformspezifisch divergiert, lässt sich dies für die Gesamtschule nicht festhalten; hier ist es notwendig genauer hinzuschauen – Bewertungsformen divergieren von Schule zu Schule.

¹⁵⁷ Daraus bedingt sich auch eine inhaltliche Eingrenzung: In den Erzählungen kommt unterrichtliches Geschehen in den Blick – ein gruppenbezogenes Geschehen. Die individualisierte Vergegenwärtigung einer Schüler-

von Erfahrungen gesättigt sind, Handlungsvollzüge zumindest in ihren Tendenzen entschlüsseln. Zudem geben die Erzählungen Auskunft über den (legitimen) Bewertungsprozess und seine Regeln sowie die Techniken und die Aushandlung der Bewertung aus der Perspektive der Lehrpersonen – und somit aus Sicht der Bewertenden.

In der Regel verhandeln die Interviews die Ansprüche an das Bewerten und die Vorstellung von „richtig“ und „falsch“. Gerade Textstellen, in denen dies formuliert wird, sind spannend, da sie Widersprüche zwischen Ansprüchen und eigener Praxis deutlich machen und Rechtfertigungen herangezogen werden. Diese Rechtfertigungen verweisen ihrerseits auf die Einbettung des unterrichtlichen Handelns in den organisationalen Rahmen der Schule und auf politische, kulturelle oder soziale Diskurse, kurzum: auf Orientierungspunkte der Handelnden.

Die Konzepte des Bewertens sind so unterschiedlich, dass eine stringente Gliederung nach den Dimensionen eine zu starke Dekonstruktion der Texte bedeutet hätte – fast bis zur Unkenntlich der Konzepte. So präsentiere ich, von der Empirie geleitet, in diesem Kapitel die Bewertungsprozesse als kohärente Muster und nicht entlang der kategorialen Dimensionen. Ich beginne zunächst mit dem *Bewerten via Ziffernnoten (A)* bevor ich die Perspektiven auf das *Bewerten über Entwicklungsberichte (B)* einhole.

7.3.2 Bewertung via Ziffernnoten

Noten eignen sich – so die Wahrnehmung diese Lehrkräfte – grundsätzlich, um Leistungen zu messen. Rangskalierte Zahlen von Eins bis Sechs stehen zur Verfügung, um allgemeingültige, kommunizierbare und in der Regel replizierbare Aussagen über den Leistungsstand zu machen.¹⁵⁸ Das numerische Bewerten via Notenskala wird als verwalterisches Handeln präsentiert.¹⁵⁹ Die Form des quantifizierenden Bewertens ist mit der arbeitsmarktbezogenen Bildungsvorstellung und der distanzierten, gruppenbezogenen Interaktion verwoben – Noten haben eine Berechtigungsfunktion, die über die Schule hinausweist. Noten, so die präsentierte Annahme, garantieren eine Platzierung auf dem Arbeitsmarkt: „ich habe mich jetzt damit [mit dieser Note, Anm. L.B.] beworben, Krippenerzieherin kann ich damit nicht werden“ (Marion Eder, Abs. 414). Ein in die Zukunft gerichtetes Versprechen legitimiert die Funktionalität der

person im Bewerten am heimatlichen Schreibtisch (Kalthoff 1996) kann so nicht erfasst werden. Erzählungen geben hier Einblicke in die Wahrnehmung und das Erleben dieser Situationen.

¹⁵⁸ Mit einer solchen Bewertung verbinden sich gesellschaftliche Anerkennungsformen: Bewertungen sind moralische Urteile, die Auskunft über die Vorzugswürdigkeit von Handlungen, Personen und Produkten geben (der Vorzug ist dabei keine automatische Konsequenz) (Luhmann 2018: 88).

¹⁵⁹ Schulische Notengebung unterliegt rechtlichen Vorschriften, sie kann angefochten werden – allerdings wird dann nicht die Angemessenheit der Note, sondern der Weg zur Note in seiner Vorschriftsmäßigkeit überprüft. In einigen Bundesländern begründet das Bewerten gar den Beamtenstatus der Lehrer:innen mit, da es sich hier um einen hoheitlichen Akt handelt.

Notenvergabe im schulischen Bildungsprozess: Noten werden zu Lebenslaufmarkierungen. Schulische Bildung wird als Selektionsmoment für den Arbeitsmarkt bedeutsam gemacht. Die schriftliche Fixierung der Bewertung in einem Klassenbuch schafft eine Infrastruktur, über deren Zugriff allein die Lehrer:innen walten. Es ist ein bürokratischer Akt, mit dem sie – gerade in der Papierform – symbolisch der öffentlichen Aufgabe gerecht werden: Es handelt sich um einen „Verwaltungsakt, und der ist festgelegt“ (Claudia Hirth, Abs. 354). Lehrer:innen werden im Zusammenspiel mit der Notengebung zu Verfahrenswächter:innen.

Die Beobachtungen aus dem Unterricht tragen dazu bei, diese gewichtige Rolle des Bewertens einordnen zu können: Das Unterrichten von Gruppen von ca. 32 Schüler:innen – zumeist in einem Frontalsetting – fordert Strategien, um das Sender-Empfänger-Modell aufrechtzuerhalten. Es gilt, die Schüler:innen – und ihre Aufmerksamkeit – an die Lehrer:innen zu binden (s. dazu Häußling 2007). Bewertungsobjekt ist das Tun oder Nicht-Tun der/des Einzelnen – allerdings stets in Bezug zur Gruppe, d.h. unter Beobachtung oder im Vergleich (vgl. Kapitel 6.1.3). Die gesamte Klasse, die Leistungen aller Schüler:innen müssen entlang des vermittelten Wissens und der erlernten Inhalte einheitlich klassifiziert werden. Die Notenvergabe stützt demnach das Lernarrangement, sichert den Lehrer:innen ihre zentrale Position und bestätigt die Relevanz der unterrichtlichen Inhalte. Die Einheitlichkeit hingegen wird in die Funktion der Chancengleichheit und Gerechtigkeit gestellt. Dazu gehört für die Lehrer:innen, dass die Leistungserhebungen in der Regel angekündigt werden und dass die Schüler:innen über die Verhaltenserwartungen belehrt werden:

„und da habe ich einmal eine Situation erlebt, da habe ich auch belehrt, ne, und das war, da hatte ich dann eine Hauptschulklasse, Gott sei Dank nur eine oder zwei Stunden Politik pro Woche, und hatte belehrt und habe gesagt, wer auch beim Nachbarn aufs Blatt guckt, wird sofort eine Sechs gemacht, und dann hat das einer gemacht, da habe ich gesagt, so, Junge, jetzt hast du provoziert, jetzt hast du die Sechs, und dann ist, sind die Eltern gekommen zum Schulleiter und der Schulleiter kam an, Frau Karlan, ich kenne Sie ja, können wir da nicht was machen, nein, der hat, ich habe den belehrt, so wie Sie das hier wollen, der kriegt seine Sechs, da kamen die Eltern, dann gehen wir ins Schulamt, ja, gehen Sie ins Schulamt. [L lacht, Ja.] Und am Ende hat der Junge seine Sechs gekriegt [L.: Hm.], weil es ging auch um mich, ich will auch glaubwürdig bleiben.“ (Helena Karlan, Abs. 398–490)

Der Schüler, der sich gezielt der Belehrung widersetzt, provoziert die Lehrerin und ist entsprechend beurteilt worden. Dass eine angekündigte Disziplinierung auch erfolgt, ist notwendig, um die Glaubwürdigkeit der Lehrerin nicht zu gefährden. Das Exekutieren einer solchen Reaktion ist – wie die Aushandlung mit Schulleitung und Eltern zeigt – keineswegs regelhaft. Es ist ein Spiel um die Definitionsmacht, das seitens der Lehrer:innen gespielt wird.

Ein zentraler Aspekt des unterrichtlichen Zusammenspiels ist der Zeitpunkt der Bewertung, über den ebenfalls die Lehrer:innen wachen. Eine Sportlehrerin bringt diese zeitliche Anbindung der Benotung gut zum Ausdruck:

„ja, allerdings mussten sie auch dann noch eine Erwärmung machen und zwei haben die Erwärmung nicht gemacht, ist also doch eine Sechs dann [I.: Hm.], ne [I.: Hm.], also, man muss dann auch mal sagen, jetzt ist [I.: Hm.] der Zeitpunkt, wo du Leistung zeigen musst, und wenn du es nicht erbringst [I.: Hm.], dann ist es eben halt so [I.: Hm.], ne.“ (Marion Eder, Abs. 474)

Wird die Leistung zum angegebenen Zeitpunkt nicht erbracht, dann müssen die Lehrer:innen eine Leistungsverweigerung oder Leistungsversagen festhalten. Verfahrensinhärent gibt es aus Sicht der Lehrer:innen hier keine andere Möglichkeit: Sprechen die Lehrer:innen den Rahmen „Leistungsbewertung“ aus, müssen sie auf die erbrachte Leistung auch mit einer Note reagieren.¹⁶⁰ Ihre Strategie zur Sicherung der Güte besteht darin, dass sie angekündigte und vermittelte Inhalte nach bekannten Kriterien bewerten. „ich schreibe schon zu jeder Klausur und auch zu jedem Test ein Erwartungsbild aufgrund des Unterrichts, aufgrund des erteilten Unterrichts [I.: Hm.], weil das ist einfach fair [I.: Ja.]“ (Emma Schenk, Abs. 178).¹⁶¹ Dabei setzen die Lehrer:innen mit der Betonung auf die Ergebnisgleichheit das ihres Erachtens „gerechte“ Verfahren um (Christa Vogt, Abs. 201; Emma Schenk, Abs. 183; Eva Cuhn, Abs. 168; Gabi Busch, Abs. 372). Es sollte möglichst frei von subjektiven Einflüssen sein und die Leistungen der Schüler:innen gemessen an den vermittelten Inhalten bewerten. Auch die Schüler:innen haben sich an die Prinzipien der Gleichheit zu halten; Mogeln oder Abgucken werden zu unrechtmäßigen Strategien. Die Ergebnisse aller Schüler:innen sollen unter gleichen Bedingungen entstehen, um gleich behandelt werden zu können. Diese Beschreibung entspricht einem scheinbar reflektierten, planmäßigen und systematischen Ablauf (Barlötius 2008: 248; Neckel 2003): ein Kategorisieren entlang vorgegebener Kriterien. Dies hat Rückwirkungen auf die Bildungsinhalte, die so konstruiert sein müssen, dass sie in standardisierte Leistungskontrollen zu überführen sind.¹⁶²

¹⁶⁰ Dieser Zusammenhang kann für Lehrer:innen, die sich stärker in die Vielfalt der Ausgangsbedingungen der Schüler:innen hineinversetzen, auch zur Belastung werden. Claudia Hirth (Abs. 361) thematisiert, dass sie die Noten gerne abschaffen würde, weil sie Unvergleichbares vergleichbar machen würden.

¹⁶¹ Ähnlich eine andere Lehrerin: „also ich versuch jetzt einfach, diese Konstrukt von ner von ner Abiturprüfung da zu übernehmen mit der Wertigkeit von bestimmten Dingen, [I.: hmh] und das ging beim Abitur ganz gut, also versuch ich’s jetzt auch darauf umzuberechnen und zu gucken“ (Eva Cuhn, Abs. 168).

¹⁶² Dementsprechend operieren die Lehrer:innen mit einem Verständnis von Bildungsinhalten als standardisiertes Gegenstandswissen – welches dinghaft „richtig“ oder „falsch“ ist – was in Abhängigkeit von den Fächern mehr oder weniger problematisch erscheint: „Hm, da habe ich natürlich zwei Fächer, wo die Benotung wahrscheinlich ein bisschen einfacher ist. [I.: Ja.] Als wenn ich jetzt irgendwie Deutsch habe. [I.: Ja.] Oder Kunst oder, sage ich jetzt mal, wo doch eine subjektivere, Bio, Chemie sind mal nun Naturwissenschaften, ist relativ eindeutig, ist die Antwort richtig oder nicht. [I.: Okay.] Also deshalb ist die Bewe-, habe ich selber nicht so ein Problem [I.: Hm.], muss ich sagen.“ (Christa Vogt, Abs. 202) Diese Vorstellung von Naturwissenschaften

Interessant ist, dass der Zeitpunkt der Erzeugung der Maßstäbe divergiert: Schreibt eine Lehrerin das Erwartungsbild erst, während sie die ersten Arbeiten korrigiert, so berichtet eine andere, sie fixiere die Erwartungen bereits mit den Fragen.¹⁶³ Die pädagogischen Implikationen einer solch divergenten Praxis kann ich hier nicht weiter diskutieren – wichtig ist, dass sich daran die Grenzen, aber auch die Handlungsspielräume der Lehrer:innen in dem scheinbar formalen Verfahren deutlich zeigen – und auf Unsicherheiten bzw. kritische Momente in der Bewertungspraxis verweisen.

„es festgelegt zu bewerten, so [I.: Hm.], es ist nicht objektiv, kann es nicht sein [I.: Hm.], man versucht einfach wirklich objektiv zu, oder an, an diese Objektivität ranzukommen, (...) und dann muss man, dann muss man sich einfach selber noch mal überlegen, objektive Kriterien zu finden, nach denen bewertet wird [I.: Hm.], ja, aber dass es mir da schlecht geht, kann ich nicht sagen“ (Claudia Hirth, Abs. 356)

Die Konstruktion von Kriterien wird gleichsam zum Garanten des objektiven Bewertens, eine Notwendigkeit, die sich in den Köpfen festgesetzt hat – Meier spricht von einer Verobjektivierung (M. Meier 2011: 149) – die die Lehrerin hier in der Suche nach objektiven Kriterien („objektive Kriterien zu finden“) wunderbar sprachlich transportiert. Davon zeugt auch die Irritation einer jungen Kollegin, die bei älteren Kolleg:innen Anleitung sucht:

„ich bin immer im Austausch auch mit Kollegen und war auch ein bisschen entsetzt, als es letztes Jahr eben darum ging, die erste Klassenarbeit zu machen, äh, oder zu kreieren, dass mir, also, ich habe fünf Kollegen gefragt und alle hatten eine andere Antwort [I.: Hm.]“ (Anja Stein, Abs. 259)

Dass jede:r Kolleg:in ihr eine andere Form der Leistungsbeurteilung präsentiert, überrascht die junge Lehrerin.¹⁶⁴ Diese subjektive Facette der Leistungsbewertung scheint im Alltag unausgesprochen zu sein – Subjektivität wird in diesem Zusammenhang als eine Störvariable verhandelt und weitgehend kaschiert: „weil man hat ja schon den Anspruch irgendwie, ähm [I.: Hm.], objektive Noten zu machen“ (ebd., Abs. 225). Um die Objektivität der Noten zu sichern, wird zudem die Quantität der vergebenen Noten in Anschlag gebracht. Je mehr Noten

als objektiven Wissenschaften wird nicht erst seit der weit rezipierten Studie von Knorr-Cetina kritisch hinterfragt (s. Knorr-Cetina 2011) – auch naturwissenschaftliches Wissen ist sinnhaft und sozial erzeugt.

¹⁶³ Sicherlich sind diese Techniken auch verbunden mit den Formen der Erhebung der Leistungskontrolle (z.B. ein Test zu historischen Ereignissen in Form eines Lückentestes versus ein Aufsatz über eine historische Entwicklung).

¹⁶⁴ Während eine Lehrerin etwa auf ein Buchkapitel oder auf bestimmte vergangene Unterrichtseinheiten verweist, signalisiert eine andere im Unterricht an verschiedenen Stellen besondere Relevanz, eine weitere präsentiert eine Sammlung an potenziellen Fragen. Zu identifizieren, was ist für einen Test ist, erfordert eine erhöhte Aufmerksamkeit der Schüler:innen, die im Unterricht keineswegs stets gegeben ist. In einem solchen Bewertungsverfahren werden die Schüler:innen an die jeweilige Lehrperson gebunden – die lehrpersonverbundene Priorisierung bestimmter Inhalte einer Bewertung könnte somit bei einem Wechsel der Lehrperson Irritationen erzeugen. Schüler:innen erlernen hier die Strategie der Adaptation von personengebundenen Priorisierungen.

zu einer Gesamtnote zusammengeführt werden können, desto valider erscheint das Gesamturteil.¹⁶⁵

„ich versuche mir ganz viele mündliche Noten zu machen [I.: Hm.], in dem Sinne, dass ich wirklich nach den Unterrichtsstunden, in der Pause oder manchmal auch noch im Klassenzimmer, wenn ich irgendwie eine ruhige Arbeitsphase habe, mich hinsetze und gleich, ähm, das runterschreibe, weil ich finde, je mehr Noten ich von irgendwas oder irgendwem habe, desto einfacher kann ich mir irgendwie ein Bild davon machen [I.: Hm.], hm“ (ebd., Abs. 229).

Diese Strategie der Erhöhung der Notenkapazität spielt sowohl in formalen, angekündigten Test als auch in verdeckten, unterrichtsbegleitenden Benotungen eine große Rolle. Die Möglichkeit zur Bewertung ist im schulischen Alltag in diesem Setting ständig vorhanden.

Dabei nutzen Lehrer:innen bestehende Möglichkeitsräume und setzen Bewertungsprozesse selektiv an, um Unterrichtsregeln aufrechtzuerhalten. Dahinter liegen verschiedene Beweggründe – die Steigerung der Motivation, die Tendenz zur guten Note und die Disziplinierung:

„ja, es ist unendlich schwer, und ooch im im Abitur, wenn man wenn’s dann wirklich um die Abiturprüfungen geht, das ist ja genau das Gleiche, dass man dann eben, klar hat man da alle möglichen Punktsysteme und Wertigkeiten vor sich, aber trotzdem, lass ick nicht den, das Kind, in Anführungsstrichen, dann [I.: hmh] so außen vor. Wenn man dann sieht, das ist, er hat sich ganz viel Mühe gegeben, er hat viel sauberer geschrieben als sonst, der hat mindestens zweihundert Wörter mehr als sonst, dann sind das schon so Dinge, die, die ooch wichtig sind, die man einfach dann auch vielleicht mindestens mal erwähnen muss, wo man gucken muss einfach, um, um auch ne Motivation zu haben, denn oftmals ist die Zensur dann trotzdem eben noch wie vorher. Also auch in der Elften, in der Zwölften dann, des des da wenig Veränderung von der Note her ist.“ (Eva Cuhn, Abs. 176)

Zwar soll die Orientierung den besonderen Einsatz oder die Anstrengung Einzelner honorieren, aber mit der Infrastruktur der Buchführung verschwindet der gute Wille – und die Zensur ist „dann trotzdem eben noch wie vorher“. Eine nachträglichen Einordnung der über Kriterien erzeugten objektiven Noten – die nachträgliche Subjektivierung (Breidenstein 2011: 352) – zeigt keine nennenswerten Effekte für die Schüler:innen, beruhigt aber das Gewissen der Lehrer:innen.

Dies zeigt sich auch am folgenden Beispiel, in dem die Subjektivität eine vertrackte und auch für die Lehrerin paradoxe Rolle spielt:

„Jetzt gerade eben auch bei der Prüfung dachte auch, na ja, so ganz wird man diese subjektive Note nicht, nicht los [I.: Hm.], und ich denke mal, auch für den Zweitkorrektor, der ja den Unterricht nicht erteilt hat, ist das noch schwerer, da ein gerechtes Urteil zu fällen [I.: Hm.], ja, und, ähm, gerade auch wenn Vorträge gehalten werden, da habe ich schon ein gewisses Bewertungsmuster [I.: Hm.], also, dass ich sage eben, äh, es muss eine Gliederung vorhanden sein, es muss, äh, eine gewisse Anschaulichkeit da sein, äh, die Quellen müssen nachgewiesen werden [I.: Hm.], das wissen die Schüler auch, das haben sie von mir auch zu Beginn des Unterrichts, also, in der Elften schriftlich bekommen, als

¹⁶⁵ Damit werden Mittelwerte gebildet und die Schulnoten wie intervallskalierte Variablen verhandelt – was grundsätzlich infrage zu stellen ist, da die Abstände zwischen den Noten keine stabilen Leistungsunterschiede abbilden.

kleines Arbeitsblatt, ähm, dann müssen die einfach sich auch an dieses Raster halten [I.: Hm.], ja, und ansonsten belohne ich aber auf jeden Fall, wenn sie, äh, selber Dinge von sich aus reflektieren [I.: Hm.], also, nicht nur Wissen irgendwo zusammentragen und das darbieten, sondern selber auch ein Urteil, äh, bilden oder, weiß ich, Thesen aufstellen, ich denke, da kann man auch mal drüber hinwegsehen, wenn man nicht ganz wissenschaftlich da zitiert hat [I.: Hm.] oder die Quelle nachgewiesen hat“ (Emma Schenk, Abs. 182–184).

Sie hat (ihre) Maßstäbe der Bewertung an die Schüler:innen herangetragen – sie wissen, was ihr wichtig ist, wo sie belohnt werden und wo auch einmal ein Auge zugeedrückt wird. Dieses Zusammenspiel verhandelt die Lehrerin als „gerecht“. Sie wägt Objektivität der Leistungsbewertung und Gerechtigkeit gegenüber der Leistungsindividualität ab. Die Transformation der Kriterien in einzelnen Fällen verweist auf die Ermessensspielräume – die dann sichtbar werden, wenn ein:e Zweitgutachter:in hinzugezogen wird. Gerechtigkeit ist nur zu gewährleisten, wenn Noten subjektiviert werden können, so die Annahme dieser Lehrerin. Es gibt also einen unausgesprochenen Widerspruch zwischen Gerechtigkeit und objektiver Notengebung. Diese Lehrerin holt ihn argumentativ ein – sprachlich gegenüber eine Außenstehenden, der Interviewerin –, indem sie die Kriterien aufweicht bzw. gegeneinander abwägt: Sie rechtfertigt eine Abweichung, von der sich vermuten lässt, dass sie alltäglich in die Praxis der Notenvergabe eingeschrieben ist (vgl. dazu M. Meier 2011).

Neben der Motivation finden sich immer wieder Beispiele für einen Einsatz der Noten als Disziplinierungsmaßnahme: etwa eine unangekündigte mündliche Leistungsbewertung¹⁶⁶ bei einem Schüler, der wiederholt zu spät kommt. Verstöße gegen Verhaltenserwartungen rechtfertigen ein Abweichen von dem Prinzip der Einheitlichkeit. Das Nutzen der Ermessensspielräume fördert maßgeblich die zentrale Positionierung der Lehrperson, die über Zeitpunkt sowie Art und Weise der Bewertung entscheidet. So wird allein das Aufschlagen des Klassenbuches zum Symbol für die Schülerschaft, ruhiger zu werden.

Wer auffällt, wird sanktioniert; wem die Lehrer:innen bessere Leistungen zutrauen, dem werden Möglichkeiten eröffnet, bessere Leistungen „gegenzusetzen“. Das „Gegensetzen“ ist eine gezielte Ansprache einzelner Schüler:innen, die schlechter abschnitten als erwartet – oder eben besonders schlecht. Ihnen wird die Möglichkeit eröffnet, eine weitere Leistung zu erbringen, die mit eingerechnet wird:

„Habe ich gesagt, du kannst gerne Referat machen, gegensetzen [I.: Hm.], du kannst deine Leist-, das mache ich auch. (I.: Okay.) Du kannst deine Leist-, das mache ich auch,

¹⁶⁶ In der mündlichen Leistungsbewertung ergeben sich im Gegensatz zur schriftlichen wesentlich mehr Freiräume (z.B. zur Bewertung der Motivation und Entwicklung von Schüler:innen). Eine schriftliche Leistung wird korrigiert und den Schüler:innen und in das Elternhaus zurückgegeben – die Note muss unabhängig von der Unterrichtssituation nachvollziehbar sein. Sie wird in der Regel in der gesamten Gruppe erhoben und damit der Gleichheitsannahme unterworfen und die Bewertung erfolgt auf Grundlage fester Kriterien in der Regel über eine Verrechnung von verschiedenen zu erreichenden Punkten.

gegensezzen, das fand ich im Osten ganz gut, und, ähm, hat er auch gegensezzt“ (Helena Karlan, Abs. 405).

So konstruiert beispielsweise auch die Sportlehrerin einen leichten Test mit der Intention, schlechten Noten gute entgegenzusetzen:

„also, es war nicht sehr geistig hochwertig anzusedeln, und da habe ich mir auch so gedacht, na ja, da können sie sich mal so eine Eins oder Zwei können sie sich bestimmt [I.: Hm.], im Schwimmen waren sie alle nicht so besonders gut“ (Marion Eder, Abs. 391)

Um gute Noten zu erzeugen, schaffen die Lehrer:innen gezielt Möglichkeitsräume für Leistungsbewertungen.¹⁶⁷ Es ist die Sehnsucht nach guten Noten bzw. das Mitwirken an der „guten Schülerschaft“ (M. Meier 2011: 112), das die Lehrer:innen hier antreibt. Dazu kündigen sie Tests zuvor an und bereiten die Schüler:innen auf ihre Erwartungen vor:

„das mache ich ja mit meinen Schülern auch, das finden die auch toll an mir, ich schreibe Klassenarbeiten oder auch Tests, das habe ich im Osten gelernt, ich nehme das alles vorher noch mal durch [I.: Hm.], ich mache das, wenn das andere nicht machen, dann ist das ihre Sache, ich spreche, nehme mit ihnen das noch mal ganz einzeln, dezidiert durch und dann sage ich, so, darüber kommt morgen der Test, haben wir ge-, gestern gelernt“, gelernt“ (Helena Karlan, Abs. 171).

In diesem Sinne ist auch die Eingrenzung des Notenhorizontes zu verstehen, der von dem bekannten Spektrum der Noten Eins (sehr gut) bis Sechs (ungenügend) auf die Noten Zwei (gut) bis Fünf (ungenügend) reduziert wird:

I.: „Okay, hm, geben sie alle Noten von Eins bis?“

G: „Ja.“

I.: „Fünf?“

G: „Ja, die Einsen werden immer weni-, weniger, Sechsen aber auch wenig.“ (Doris Gerber, Abs. 212–215)

Die Lehrerin beschreibt hier das von ihr eingesetzte Notenspektrum wie einen Sachverhalt, der von außen beobachtbar ist; die Lehrperson und ihr Handeln sind an diesem Ergebnis unbeteiligt. Erwartbar wäre meines Erachtens gewesen: „Ich gebe immer weniger Einsen oder Sechsen“. In der gewählten passiven Satzkonstruktion spiegeln sich der Objektivitätsanspruch der Notenvergabe sowie die Individualisierung der Leistung der Schüler:innen.

„also, ähm, bei dieser Abschlussarbeit habe ich jetzt wieder gedacht, ja, im Grunde eine Eins zu geben, fällt mir in Deutsch schwer [I.: Hm.], das mache ich nur, wenn die wirklich richtig, richtig gut sind [I.: Hm.], ne Fünf gibt man eigentlich auch nicht, sobald sich jemand Mühe gegeben hat, irgendwas zustande zu kriegen. [I.: Ja.] Und dabei sind es dann noch drei Noten, Zwei, Drei, Vier.“ (Sarah Schmidt, Abs. 299)

Die „Tendenz zur Mitte“ senkt den Rechtfertigungsdruck – denn sie vermeidet Diskussionen auf Notenkonferenzen, mit Eltern und Schüler:innen.¹⁶⁸ Diese Strategie findet sich auch im

¹⁶⁷ Es finden sich nur in wenigen Fällen Hinweise darauf, dass die Lehrer:innen im Falle von schlechten Noten oder mehrmaligen schlechten Ergebnissen ihr pädagogisches Handeln hinterfragen oder Wege suchen, das Lernverhalten und die Motivation der Schüler:innen für die Inhalte zu gezielt anzusprechen.

¹⁶⁸ „Ja, aber Mutter trietzt seit Klasse sieben und äh macht meiner Kollegin und mir Vorwürfe, ja, es muss an ihnen liegen, in der Grundschule war der noch gut [L lacht], ja, da ähm kommt dann die Retourkutsche, dass

Umgang mit der Differenzierung nach Leistungsgruppen: Die Lehrer:innen umschiffen die schlechte Note, indem sie die Schüler:innen einem niedrigeren Aufgabenniveau zuordnen. Was in der höheren Leistungsgruppe A eine Drei ist, wird dann in Leistungsgruppe B eine Zwei. So betont eine Lehrerin die Vorteile der fachlichen Differenzierung von Leistungsniveaus:

„in den ersten zehn Wochen, da können die Eltern sagen, wenn das Kind im Erweiterungskurs ist, mein Kind ist den Anforderungen doch nicht gewachsen, ich möchte, dass das Kind in den [I.: Hm.] Grundkurs geht, weil, machen wir uns nichts vor, nicht jeder kleine Betrieb weiß E und G bedeutet da auf dem Zeugnis, die interessiert, ob da eine Zwei oder eine Drei steht, und denen ist dann doch egal, ob da eine Zwei mit neun Punkten oder eine Drei mit neun Punkten steht“ (Lisa Tomm, Abs. 619).

Die Zuordnung zu einem niedrigeren Leistungsniveau ermöglicht dem Kind eine bessere Note. Orientiert am Arbeitsmarkt wird diese Zuordnung vorausseilend auf eine möglichst positive Zukunft hin ausgerichtet.¹⁶⁹ Deutlich wird auch, dass die Idee der Normalverteilung der Noten auch bei Leistungsdifferenzierung besteht. Zudem verknüpfen Lehrkräfte die Noten mit einem berufsbiografischen Drohszenario – schließlich markieren gute Noten auch einen gelungenen Übertritt in den Arbeitsmarkt. Dass diese Zuordnung weitere Effekte wie die Anpassung an das Leistungsniveau der Gruppe oder das „cooling out“ haben kann, wird von diesen Lehrer:innen nicht angesprochen.

Die Lehrer:innen suchen die mittleren Noten, um einen erhöhten Rechtfertigungsbedarf zu umgehen.¹⁷⁰ Damit rechnen sich die Lehrer:innen die prozessuale Verantwortung zu, weniger die Verantwortung für die Ergebnisse: Verantwortlich dafür sind, solange der Bewertungsprozess regelgeleitet vollzogen wurden, die Schüler:innen. Dabei binden die Lehrer:innen die Schüler:innen auch ein, um die Maßstäbe und Mittel der Bewertung zu konsolidieren. Schüler:innen werden zu Ko-Konstrukteuren des Bewertungsprinzips, indem sie in die Bewertung erbrachter Leistungen einbezogen werden. Diskursiv handeln sie die Kriterien und Zuordnungen

dann Eltern versuchen, den Lehrer unter Druck zu setzen [I.: Hm.], sind bei uns aber die Ausnahmen, ich weiß, dass das an Gymnasien noch viel schlimmer ist. [I.: Ja.] Bis hin zu Klagen. [I.: Ja.] Geht bei uns, wir haben solche Fälle, Klagen nicht, aber [I.: Hm.] das wird bei uns nicht in dem Maß, in dem Umfang weitergereicht“ (Karin Laatz, Abs. 273).

¹⁶⁹ Zugleich werden so Zuordnungen manifestiert und signalisiert, die wohl kaum mehr aufzubrechen sind.

¹⁷⁰ Kalthoff spricht aus diesem Grunde davon, dass Bewerten panoptisch sei (Kalthoff 1996), die Situation bedingt sich durch eine Verwaltungsvorschrift wie die folgende: „Sind mehr als ein Drittel der schriftlichen Arbeiten in den Jahrgangsstufen 3 bis 10 mit der Note ‚mangelhaft‘ oder ‚ungenügend‘ bewertet worden, ist zu prüfen, ob die Vorbereitung der schriftlichen Arbeit ausreichend und die Anforderungen angemessen waren. Die Entscheidung, ob die schriftliche Arbeit gewertet oder wiederholt wird, trifft die Schulleitung nach Rücksprache mit der Lehrkraft und den Klassensprecherinnen und Klassensprechern.“ (§12 (5) Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung) vom 21. Juli 2011 (Abl. MBS/11, [Nr. 5], S.215) zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 2. Dezember 2020 (Abl. MBS/20, [Nr. 39], S.394) Auf Grund des § 146 des Brandenburgischen Schulgesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 78) bestimmt die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport).

gen klassenöffentlich unter der Obhut der Lehrer:innen aus. Die Schüler:innen erlernen damit, Zuordnungen von Leistungen zum Notenspektrum vorzunehmen und zu selektieren, Ordnungsmuster anzuerkennen – zugleich fühlen sich die Lehrer:innen durch den geringen Widerspruch bestätigt. Ihr Urteil wird intersubjektiv (unter bestehender Machtasymmetrie) validiert.

7.3.3 Bewerten via Lernentwicklungsbericht

Führen wir uns noch einmal die Ziele der dahinterstehenden Bildungsvorstellung vor Augen: Merkfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität, Arbeitsfähigkeit und Durchhaltevermögen werden beispielhaft formuliert. Diese Bildungsziele sind nicht auf Dauer gestellt und die Orientierung an diesen interaktiv ausgehandelten Zielen erfolgt „so ungefähr“. Plurale Bildungsziele fordern hier die Bewertungspraxis heraus. Ganz in diesem Sinne unterscheidet sich schon der Einstieg in das Gespräch über die Bewertung, in dem offensiv ausgesprochen wird: „Noten geben ist ja auch so eine ganz individuelle Sache, äh, Noten sind immer subjektiv“ (Sarah Schmidt, Abs. 293). Am Anfang steht in diesem Zusammenhang die Dekonstruktion der Bewertung via Ziffernnoten als funktionale Praxis der Sortierung: Noten können nicht objektiv sein, sie sind immer Artefakte und sie haben keinen pädagogischen Wert, weder motivieren sie die Schüler:innen noch verhelfen sie zu einer Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen. Gespräche, Lernentwicklungsberichte (LEB) und Selbstbeurteilungen werden als zielführender, somit rückt hier die Ordnungsbildung, im Sinne eines Kategorisierens als induktive Praxis, in den Vordergrund. Dabei handelt es sich um eine Bewertungspraxis, die sich lediglich auf die Jahrgangsstufen 5 bis 8 bezieht (vgl. Kapitel 5.3.4) – die Lehrer:innen wägen die Vor- und Nachteile der Bewertungsformen in Bezug zueinander ab:

„wo ich feststelle, äh, da muss er was tun oder da muss er, da ist das schön alles, alles in Ordnung und so, all diese Sachen, Note, muss ich zehn Leute auf eine Drei bringen. [I.: Ja.] So, und das ist eine völlig verschiedene, unterschiedliche Menschen [I.: Hm.], die eigentlich ganz unterschiedlich auch arbeiten [I.: Hm.], die ganz unterschiedliche Tipps bräuchten, um sich zu verändern [I.: Hm.], das heißt, hier wird ein Vergleich gemacht plötzlich und vorher ist individuell [I.: Hm.], und das ist für mich, ich merke das immer, immer wieder, jetzt bin ich wieder in der Achten, musste Noten geben, ah, dass ich denke, mein Gott, also, ah, pressen, pressen, ne, [I.: Hm.], das ist eine, eine schwache Drei noch, das ist eine gute Drei, aber, und sie unterscheiden sich ganz immens und sie unterscheiden sich jetzt nicht mehr, weil sie alle auf dem Zeugnis die Drei haben [I.: Hm.], und das ist, finde ich, ein Rückschritt.“ (Gerda Hof, Abs. 332)

Was in dem Zitat neben der Divergenz in dem Vorgehen zwischen Ziffernnoten und LEB deutlich wird, ist, dass sie unterschiedliche Positionen eröffnen: Werden Lehrkräfte im Fall der Lernentwicklungsberichte zu Begleiter:innen mit subjektiver Bezugnahme auf die Einzelfälle – definieren also die Merkmale der Bewertung fallbezogen –, so sind sie im Zusammenhang mit der Notenvergabe gebunden an ein System, welches *nur* noch Zuordnungen einfor-

dert und in welchem ihre Spielräume im Sinne des Verfahrens zu kaschieren sind. Das „Presen“ referiert in diesem Sinne auf das Ordnen der Leistung entlang eines bestehenden Strukturmusters – eine Praxis des Klassifizierens.

Die subjektive Bewertung geprägt durch die nahe Beziehung wird dabei als eine Möglichkeit verhandelt, einer Gleichbehandlung trotz Unterschieden gerecht zu werden – indem Ungleiches auch ungleich behandelt wird (Anja Stein, Abs. 228; Helena Karlan, Abs. 97). Diese Perspektive auf schulisches Bewerten ist geprägt von dem Instrument der Lernberichte. Gerahmt werden die schriftlichen, die Entwicklung der Schüler:innen¹⁷¹ beschreibenden und richtungsweisenden Lernberichte durch mündliche Gespräche, in denen die Lehrer:innen eine beratende Rolle einnehmen.

„anders als diese Lernberichte, wo man, ähm, ja, fünf Seiten Minimum, aber gerne auch 15 Seiten schreiben könnte, so, ne, ich finde die Lernberichte eigentlich, eigentlich besser [I.: Hm.], weil sie, ähm, weil ich glaube, dass man das viel besser formulieren kann, was man meint und was man denkt [I.: Hm.] und wo man auch noch, ne, eine Note ist eine Note, da, ähm, die steht dann da auf dem Blatt und steht aber nicht dahinter, du musst dringend [I.: Hm.] an deiner Konzentration arbeiten oder das und dies, deine Heftführung ist noch furchtbar, irgendwie so was, das steht da nicht, in so einen Lernbericht kann man das alles reinschreiben, von daher finde ich die Lernberichte eigentlich gut [I.: Hm.], ich glaube, dass die sehr, sehr arbeitsintensiv sind, ähm, ja, die Erfahrung habe ich ja noch nicht so richtig gemacht [I.: Hm.], das war jetzt eine, ein Schmalspur“ (Anja Stein, Abs. 226–228)

Die Lehrer:innen stehen als Urteilsgebende dabei in direktem Kontakt zu den Beurteilten:¹⁷² Die nahe Beziehung ist konstitutiv für das Bewerten und der Akteur der Bewertung ist hier sichtbar in der Verfasstheit der Bewertung. Im 5- bis 15-seitigen LEB kommentieren die Tutor:innen zunächst die Gesamtsituation in der Klasse,¹⁷³ die Arbeit und das Sozialverhalten des/der Schüler:in in der Tischgruppe und anschließend die Entwicklung des/der einzelnen Schüler:in in verschiedenen Aspekten: Sozialverhalten, sportliche Aktivitäten, Begabungen, Engagement und weitere Beschreibungen legen offen, wo sich die Schüler:innen gerade befinden. Dabei wird in der Ansprache stets die zweite Person gewählt, um den Charakter eines persönlichen Briefes zu erzeugen.¹⁷⁴ Beigefügt wird dem Bericht eine Selbstwahrnehmung

¹⁷¹ In der Kombination der Kenntnis der Elternhäuser und dem Bedürfnis, die Lernfreude der Schüler:innen zu steigern, liegt die Ursache für einen stärkeren lebensweltlichen Bezug der Lehrer:innen. „Once the teachers increased the participation of the students in lessons using home questioning styles, they were able to move them through a zone of learning toward school-demanded questioning styles“ (Mehan 1992: 7).

¹⁷² Es teilt aber eine unabweisbare Nähe zur panoptischen Idee der ständigen Überwachung durch Dritte Foucault (1977).

¹⁷³ Die LEB werden von den Tutor:innen (Klassenlehrer:innen) geschrieben. Da jede Klasse zwei Tutor:innen hat, hat jede:r Tutor:in die Verantwortung für 15 LEB; im Verfassen der Texte kooperieren sie in der Regel.

¹⁷⁴ Im Gegensatz zu anderen Schulen liegen an dieser Schule keine Formblätter oder Bewertungsbögen vor – jegliche Standardisierung wird versucht zu vermeiden. Auch gibt es keine vorgefertigten Satzbausteine (wie bspw. für Grundschulzeugnisse). „Also ich mach das eigentlich immer in Briefform. Zumindest einmal im Halbjahr [I.: ja] schreib ich quasi einen Brief über das Fach. [I.: ja] Und da bau ich dann eben alles mit ein,

der Schüler:innen. So sollen die Schüler:innen über Beurteilungen zum Abgleich zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung angeregt werden. Die Einschätzung der Schüler:innen basiert dabei nicht nur auf einer einzelnen Wahrnehmung, sondern wird im Tutorenteam und unter Rückgriff auf die Notizen der Fachlehrer:innen im verbalen Austausch ausgebildet. Alle Lehrer:innen sind angehalten, für jede:n unterrichtete:n Schüler:in zwei Fachrückmeldungen pro Halbjahr zu verschriftlichen und in einen Ordner abzulegen:

„Ja, also, ich habe ja die Rückmeldung geschrieben jetzt für die Siebten und Achten, also + [I.: Für den Deutschunterricht?] Genau, das habe ich ja gemacht und das fand ich gut, also, ich habe immer sehr ausführliche Rückmeldungen geschrieben, das dauert natürlich alles lange [I.: Hm.], ist alles sehr zeitintensiv, aber, äh, es ist, man kann einfach die Schüler entsprechend würdigen so [I.: Hm.], und wenn Sarah eigentlich ein ganz stilles Mäuschen ist, aber jetzt im letzten Halbjahr sich doch zehnmal gemeldet hat [I.: Hm.], dann finde ich das super und dann kann ich das da drunter schreiben, dann hat sie zwar nur eine Drei, aber trotzdem ist das für sie eine tolle Leistung so. [I.: Ja.] Ne, also, sie hätte sonst, nee, sie hätte sonst nur eine Drei, aber da kann ich schreiben, ja, das ist super, dass du das gemacht hast [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 314)

Die Lehrerin zeigt auf, dass sie sich zum Schreiben der Fachrückmeldungen gedanklich sammeln und auf die Schüler:innen konzentrieren muss – dies benötigt Zeit.¹⁷⁵ Wer zu viele Schüler:innen betreut, der gelangt mit dieser Idee an Kapazitätsgrenzen. Anja Stein lernt das Verfahren der Entwicklungsberichte gerade selbst kennen und erläutert:

„ich glaube, dass die, so die Kollegen schilderten mir halt, dass man sich da mit diesem, die haben ja diese Lernordner, wo sie all ihre Klassenarbeiten, äh, reinheften, dass man sich da halt als Tutor mit diesem Lernordner hinsetzt und alle Fächer sich anguckt und daraus nun versucht abzuleiten, wie die dann nun sind, und dann spricht man mit den Kollegen, und das ist, glaube ich, wahnsinnig viel, ähm, Arbeit und von der Tendenz her bin ich wahrscheinlich eher jemand, der es kurz, knapp und knackig macht“ (Anja Stein, Abs. 182)

Für jede:n Schüler:in gibt es einen Lernordner, der der Dokumentation seiner oder ihrer Entwicklung dient. Die Ordner werden für alle zugänglich in den Lehrerräumen aufbewahrt. Zu den Dokumenten gehören Kurznotizen, aber auch Klassenarbeiten, Berichte von Hospitant:innen etc. Alle Lehrer:innen – ob Tutor:in oder Fachlehrer:in – sind zu dieser Dokumentation aufgefordert. Es darf subjektiv, ad hoc und evaluativ sein, was hier niedergeschrieben wird. Aber es gibt keine Infrastruktur der Bewertung im Unterricht: kein Notenbuch, Prüfun-

die Unterrichtseinheit, aber auch Fortschritte in Rechtschreibung oder ähm, ja, das Mündliche natürlich auch und versuche das zu beschreiben, wie sich der Schüler beteiligt. Und ich denke, das ist die angemessene Form hier in der Schule. Erst mal in 5, 6 und 7. Und in 8 kommen wir ja dann auch zu Noten. [I.: hm] (3) Und das find ich sehr schön einfach, natürlich muss ich sie dann auch sehr gut kennen“ (Bärbel Bauer, Abs. 125).

¹⁷⁵ Die Lehrerin verweist in ihrer Darlegung auf eine zentrale Herausforderung: *Lernentwicklungsberichte zu verfassen, ist zeit- und ressourcenintensiv*. Zudem staut sich diese Arbeit zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der Regel zum Ende des Halbjahres). Ebenso wie in der Bewertung via Ziffernnoten sind die Lehrer:innen zur ständigen Dokumentation aufgefordert, die zum Ende des Schulhalbjahres in der Notwendigkeit der Zusammenführung kumuliert. Dennoch ist diese Arbeit in der Darstellung der Lehrer:innen nicht annähernd so präsent wie die Vergabe von Noten.

gen fallen als zentrale Bezugspunkte weg, Mogeln oder auch Abgucken spielen keine Rolle. Auch für den Umgang mit der Heterogenität und der Leistungsdifferenzierung in der Schülerschaft wird diese Form der Rückmeldung als produktiv angesehen:

„Also der=dieser Problematik¹⁷⁶ kommt das System entgegen, dass wir erst mal Lernentwicklungsberichte schreiben. [I.: Ja] Das heißt, ich kann sehr detailliert auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin eingehen und zum Beispiel lern=ganz individuellen Lernfortschritt auch beschreiben. [I.: hmh] Ne, du, ach, was ich, sei es, dass die Rechtschreibleistung sich verbessert hat, [I.: Ja] dass jemand in dem Text mit der gleichen Wortzahl und dem gleichen Schwierigkeitsgrad nicht mehr 15 Fehler macht, sondern nur noch 10. [I.: Hm.] Das kann für einen=kann für einen Schüler ein enor=enormer Fortschritt sein und für n anderen Schüler würde man eben schreiben, statt fünf Fehler machst du jetzt gar keine mehr [I.: Hm.] oder so. Das ist also ne Möglichkeit, die sehr so an der Leistung an sich orientiert und an eben dem individuellen Fortschritt. Und das find ich ne sehr ehrliche, aber auch ne sehr aufwändige Form. So das ist ähm is was, womit ich persönlich sehr hadere, weil es eben sehr zeitaufwändig ist ähm, ja, so die Frage immer im Raum steht, schaff ich das alles noch [I.: Hmh.], aber ich weiß auch keinen keinen Ausweg oder kein (3) keine Alternative, weil ich nämlich genau das so wichtig finde [I.: Hm.], ne, so und ähm, ja, ich hab Schüler, die zum Teil in der fünften Klasse nicht schreiben konnten [I.: Hm.] so (3) und jetzt ein bisschen schreiben können. Also so, dass ich zumindest das lesen kann und verstehen, wann er was da sagen will, und das ist für dieses Kind ne enorme Leistung und das kann ich auch schreiben.“ (Bea Wedt, Abs. 82-84)

Angesprochen auf die Herausforderungen der Benotung, beginnt die Lehrerin, das besondere System der Lernentwicklungsberichte zu erläutern. Der Vorteil liegt ihres Erachtens darin, dass sie der Entwicklung der einzelnen Schüler:innen gerecht werden können. Die Leistungsbewertung basiert also im Gegensatz zur Notenvergabe auf dem Vergleich einer Entwicklung eines Einzelfalls. Die Schüler:innen werden an sich selbst gemessen, „ihrem individuellen Fortschritt“ – dieser, und nicht das Erfüllen von zuvor festgelegten Kriterien, wird für die Bewertung relevant. Die Entwicklung der Schüler:innen wird so in den Blick genommen, zugleich kann der Blick in die Zukunft gewendet werden: Woran sollten die Schüler:innen arbeiten? Wie können sie sich verbessern? Mit dem Instrument des Lernentwicklungsberichtes wird Bildung als ein Prozess bedeutsam gemacht, nicht als Zustand.

Ein besonderes Augenmerk legen die Lehrer:innen zunächst auf die Stärken der Schüler:innen – auf die Ermutigung.¹⁷⁷

„wenn in den Lernentwicklungsberichten, äh, denken sie auch über sich selbst nach [I.: Hm.], das ist wie ein Schülerlernentwicklungsbericht [I.: Hm.], aber sie bekommen ja auch einen Spiegel von ihren Tutoren [I.: Hm.], und das ist ja was ganz Besonderes, wenn man so im Rampenlicht [I.: Hm.] sozusagen steht und erfährt, welche Stärken man hat,

¹⁷⁶ Frage der Interviewerin: „Ich wollt dann noch mal bei dieser Heterogenität bleiben, weil das=gut ich bin auch Soziologin, [S.: hm] (lacht) ähm wenn jetzt die Leistungen beurteilt werden der Schüler, der Leistungsstand, die haben ja auch unterschiedliche Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bekommen, stell ich mir das enorm schwierig vor, die Noten zu geben und die zu beurteilen. [S.: Ja, Ja, das ist es. Ja] Ja, wie geht man damit um? Wie passiert das?“ (Bea Wedt, Abs. 79)

¹⁷⁷ „Und dann, ja jetzt in der Fünften haben wir gesagt, wir loben erst mal auch hauptsächlich natürlich“ (Bärbel Bauer, Abs. 120).

das will ich jetzt betonen, die Stärken [I.: Hm.] und wie man die Stärken gestaltet und wie man sie vielleicht noch besser gestalten könnte [I.: Hm.], und dann fühlt man sich angenommen, man gehört dazu [I.: Hm.], man ist wichtig“ (Christiane Schmale, Abs. 286)

Aber nicht nur die Lehrer:innen setzen sich mit den Stärken auseinander, auch die Schüler:innen sollen diese erkennen. Die LEB geben Anlass, über sich selbst zu reflektieren. Diese Reflexion wird schriftlich in Form der Selbstbeschreibung Teil des Lernentwicklungsberichtes und in zahlreichen Gesprächen Thema der Auseinandersetzung. So ist diese Beurteilung nicht nur eine Form der Leistungsrückmeldung, sie ist ein Instrument der Selbstformung. Die Anleitung zur Selbstarbeit kommt dabei der Heuristik der Selbstoptimierung recht nahe. Schüler:innen sollen ihre Kompetenzen im Blick haben und sich selbst fortlaufend optimieren. Lehrer:innen rahmen und leiten diesen Prozess, sie schätzen den Ausgangspunkt ein und betrachten die Entwicklung.

Im Gegensatz zur Notengebung ist also diese Form des Verfassens von Briefen in mehrfacher Hinsicht von Interaktionen gerahmt, in denen verschiedene Wahrnehmungen und normative Ordnungen miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Zum einen formulieren die Lehrer:innen in direkter Ansprache einen Brief an die Schüler:innen – wie es eine Lehrerin formuliert: als „wenn man die Schüler vor sich sieht“ (Bärbel Bauer, Abs. 117). Die Beziehung zu den Schüler:innen ist damit auch in der Bewertung individualisiert. Auch die Agency der Bewertung ist für die Schüler:innen klar erkennbar, zugleich aber liegt dem Bewertungsprozess ein kollektiver Austausch zugrunde. Denn bei der Erstellung der LEB tauschen sich die Lehrer:innen untereinander über die Schüler:innen aus. Auf die Lernentwicklungsberichte folgen weitere Gespräche mit den Eltern und Schüler:innen. Eine Lehrerin formuliert es so:

„und da ist jede Bewertung eine Momentaufnahme und ein Gesprächsangebot [I.: Hm.], und dann bin ich wieder da, wo ich will, das finde ich, also [I.: Hm.], so eine helfende Gesprächsführung, wo ich dann auch sage, ich will hören, ne [I.: Hm.], das und das haben wir probiert, das war nicht gut, was sagst du dazu [I.: Hm.], erkläre, berichte, ne, was wünschst du dir von mir. [I.: Ja.] Also, möglichst offen das zu halten“ (Lara Illner, Abs. 187–190)

Aus ihrer Sicht erfasst eine Bewertung einen Moment und ist das Fundament für ein Gespräch. Die Lehrerin betont im Interview immer wieder, wie zielführend der Einsatz der „helfenden Gesprächsführung“ für sie ist, deren Kern darin besteht, erst einmal Raum für die/den Schüler:in zu lassen. Sie erwartet von den Schüler:innen eine Selbsteinschätzung, eine Reflexion der vergangenen Unterstützungen sowie das Formulieren von Wünschen für die zukünftige Zusammenarbeit. So bringt sie die Schüler:innen in eine Rolle, in der sie als Expert:innen ihrer Selbst gesehen werden – sie tritt damit als steuernde Instanz erst einmal in den Hintergrund. Ihre Haltung scheint vielmehr der eines Coaches oder einer Mentorin zu ähneln, wenn sie sagt: „erkläre, berichte, ne, was wünschst du dir von mir“.

Auf den ersten Blick erscheint die Fürsprache für die LEB dogmatisch, eine Erweiterung auf Ziffernnoten schier undenkbar. Im Handlungsalltag aber changieren die Lehrer:innen zwischen Notengebung und Lernentwicklungsberichten. Zur neunten Klasse (und damit bis zum Abschluss) wechselt das System, dieser Wechsel wird von der Lehrerin als Rückschritt empfunden. Sie müssen einen Kompromiss finden, um handlungsfähig zu bleiben. Nun bringen sie die Individualität in eine Darstellungsform, die keinen Raum für Abweichungen lässt. Mit dem Wechsel zu den Noten gehen Spielräume verloren: Die Lehrer:innen können die individuellen Hintergründe nur noch bedingt einbeziehen. Eine Strategie, von der mir berichtet wird, ist, beide Systeme weiterhin parallel anzuwenden.

„Ne, dass man sagt, ich geb die Zensuren, und macht das dann außerdem noch weiter, so diese persönlichen Rückmeldungen. Das wünschen sich Schüler auch zum Teil. [I.: Ja] Also grad jetzt in der sechsten Klasse, die sagen wann gibt es denn endlich Zensuren, so ähm ah, und dann sagen sie aber auch, hm aber das mit den Lernentwicklungsberichten oder den Fachrückmeldungen, das möchten wir auch noch haben [I.: Hm.], so ne. [I.: Hm.] Ja. Also wahrscheinlich wär das äh tatsächlich die beste Lösung, aber das Verhältnis von hm Unterricht und Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung, wozu ich das jetzt zählen würde, das würde sich glaube ich wirklich dann auf die Dauer völlig verkehren [I.: Hm.]. Also, [I.: Hm.] denk ich, ist dann nicht mehr leistbar.“ (Bea Wedt, Abs. 87)

Zunächst einmal ist der Wunsch nach Noten unter den Schüler:innen groß, schließlich kommen die meisten Schüler:innen von Grundschulen, an denen sie Noten erhalten haben. Wenn die Lernentwicklungsberichte durch Noten ausgetauscht werden, dann allerdings vermissen die Schüler:innen die differenzierte Leistungsrückmeldung. So liegt es an den Lehrer:innen, einen Mittelweg zu finden; eine Kombination aus beiden Leistungsbeurteilungsverfahren allerdings ist aufgrund des erhöhten Arbeitsaufwandes im Arbeitsalltag nicht zu bewältigen. Eine andere Sichtweise macht deutlich, dass sich der Übergang aus dem Verfahren heraus gestaltet:

„also, Bewertung, äh, vorzunehmen, fällt mir gar nicht schwer [I.: Hm.], weil wir das ja lange Zeit ohne Benotung machen [I.: Hm.], das heißt, wir geben ihnen ja Rückmeldung, so sagen wir das in, in verbalisierter Form. [I.: Ja.] Und, äh, das fällt dann nicht schwer, wenn man, äh, den richtigen Weg findet, das heißt, keine Festschreibung, sondern ich sage, das kannst du, für denjenigen Moment ist es dir noch nicht möglich, diese und diese Form von Aufgabe zu lösen [I.: Hm.] oder so, und dann gleich einen Weg aufzeigt, wo es hingehen kann [I.: Hm.], oder auch manchmal konfrontativ [I.: Hm.], (...) und, äh, bei meinen Schülern, die ich dann, dieses Mal ist es ja auf sechs Jahre, die hätten sich ihre Noten auch selber geben können.“ (Lara Illner, Abs. 176)

Die in den LEB geforderte Praxis der Selbsteinschätzung führt aus Sicht dieser Lehrerin dazu, dass die Schüler:innen ihre Leistung selbstständig einordnen können. In den drei Jahren LEB und somit sechs verfassten Berichten haben sie erlernt, ihr eigenes Arbeiten kritisch zu beleuchten. Die Schüler:innen lernen, sich und ihr Verhalten zu reflektieren, so die Wahrnehmung der Lehrer:innen. Sich selbst einschätzen zu können, sich seiner Stärken und Schwach-

stellen bewusst zu werden, ist ein Prozess der Subjektivierung, der durch das Instrument des LEB in der IGS angestoßen werden soll.

Interessant ist, dass mit der Bewertung via Ziffernnoten Fragen auftauchen, die zuvor keine Rolle spielten, etwa: Wer hat hier eigentlich was geleistet? Mit der Notengebung rücken auch Mechanismen in den Blick, die sich bereits in der Betrachtung der Ziffernnoten zeigten: Dazu gehört der Wunsch nach „guten Noten“, der artikuliert wird: „ich werde ganz viel tun, dass meine Schüler auch gute Noten kriegen, ich will, dass die mit guten Noten hier abgehen“ (Helena Karlan, Abs. 535). Die Erfahrung der Vergabe von Lernentwicklungsberichten, so der Eindruck aus dem Material, verändert zudem die Perspektive auf die Vergabe von Ziffernnoten. Bei den Lehrer:innen, die mit Lernentwicklungsberichten gearbeitet haben, spielen Fragen der Lernausgangslage vermehrt eine Rolle. Sie rechnen sich mehr Verantwortung für das Fördern und Begleiten der Schüler:innen zu als jene die Vergabe von Ziffernnoten gewöhnten Lehrer:innen, sie sind sich des Konstruktionsprozesses bewusster, reflektieren ihn. Ob das allerdings Konsequenzen für die Schüler:innen hat, kann hier nicht beantwortet werden. Allerdings wird deutlich, dass dieser Schwenk Folgen für die Lehrer:innen hat. Auch das Bewerten am heimatlichen Schreibtisch kommt in seiner Ambivalenz zum Ausdruck:

„So, dann mache ich meine Stapel, also, dann sitze ich abends an meinem Schreibtisch und lese dann eine Arbeit durch und schmeiß die hinter mich auf dem Stapel Zwei, Drei, Vier, oder es ist dann so ein Fächer, und dann lese ich jede Arbeit noch mal durch und dann versuche ich irgendwie so zu vergleichen und, passt das jetzt zu der Zwei, passt das zu der Zwei [I.: Hm.], also, so, aber je kürzer die Zeit ist, die man hat, desto schneller ist man dann so weit, dass man denkt, ich lese es durch, schreibe eine Zahl drunter und das ist es dann [I.: Hm.], das Problem ist natürlich, ähm, wenn ich die gleiche Arbeit am nächsten, also, ich lese die einmal nachts um eins. [I.: Ja.] Als zehnte Arbeit, die ich korrigiere, und dann lese ich es am nächsten Tag um zwölf noch mal mittags und lese nur diese Arbeit und denke, was hast du denn da eigentlich gemacht, ne, eha, das ist doch keine Vier, da steckt doch das und das und das drin, also.“ (Sarah Schmidt, Abs. 303–306)

Für die Lehrer:innen sind die Verobjektivierung sowie die Standardisierung im Prozess reflexiv zugänglich. Die Explizitheit des Anteils einer Subjektivität am Bewerten führt bei einer Lehrerin (Bärbel Bauer) dazu, dass die Notenzeit für sie eine Krankenzeit war, erst nach Inanspruchnahme therapeutischer Hilfe gelingt es ihr, ihre „Prinzipien“ und „Regeln“ mit ihrer eigenen Person vereinbart zu bekommen. Dennoch bleibt das Handeln ein Handeln unter Unsicherheit, die auf die Nicht-Erfüllbarkeit des Objektivitätsanspruches verweist (Bärbel Bauer, Abs. 293ff.).¹⁷⁸

¹⁷⁸ Wissen und „Reflexivität“ führen eben nicht nur, wie häufig proklamiert, zu Sicherheit und Eindeutigkeit – im Gegenteil, sie tragen zu einem Wachstum von Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten bei (Berger 2001: 210).

Auch wenn Lernentwicklungsberichte ein aufwändiges Verfahren sind, sie fördern die subjektive Wahrnehmung der Lehrer:innen, die aber gleichsam intersubjektiv in Gesprächen mit Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern ausgehandelt wird. Verantwortung haben die Lehrer:innen für die Wege und Entwicklungsmöglichkeiten, die sie den Schüler:innen aufzeigen, sowie die Diagnose einer Lernausgangslage – in dieser Rolle werden die Lehrer:innen für die Schüler:innen bedeutungsvoll. Die Lehrer:innen erfahren somit Anerkennung und produzieren sichtbare Erfolge.

7.3.4 Zusammenführung: Bewertungskonzept

Tabelle 6 Dimensionen und Ausprägungen der Bewertungskonzepte

Ziffernnoten	Bewertungskonzepte	entwicklungsbezogene Bewertung
skalierte Ziffernnoten von 1 bis 6	<i>Form</i>	individualisierte, schriftliche Berichte Gespräche
Sortierung und Rückmeldung Disziplinierungsfunktion	<i>Zielstellung</i>	Rückmeldung: Stärken und Schwächen identifizieren, Motivation Anleitung zur Selbstbeobachtung
objektiv und valide	<i>Gütesicherung</i>	(inter)subjektiv
Gruppen- bzw. kohortenbezogen	<i>Bezugsobjekt</i>	Einzelfallbezogen
kriterienbasiert Zustandserfassung	<i>Sache</i>	entwicklungs- und prozessbezogen
zeitlich begrenzte Beobachtung	<i>Zeit</i>	allgegenwärtige Beobachtung
Emma Schenk, Eva Cuhn, Christa Vogt, Lisa Tomm, Marion Eder (alle SGS) und Doris Gerber (MGS)	<i>Fälle</i>	Bärbel Bauer, Bea Wedt, Bernd Müller, Christiane Schmale, Gerda Hof, Lara Illner, Olaf Fried (alle IGS)

Zunächst einmal lässt sich schlussfolgern, dass der Vorstellung des *numerischen Bewertens* ein am normativen Wissenschaftsverständnis orientierter Objektivitätsbegriff inhärent ist – es handelt sich um das kriterienbezogene, in Relation zur Gruppe vergleichende Messen des Ergebnisses einer Leistung. Lehrer:innen konzipieren die Notenvergabe als Messverfahren, dass „im Prinzip des Gütekriterien der quantitativen Methodologie zu beurteilen ist“ (Hirschauer 2004: 75). Standardisierte Bewertungen (Noten, Sternchen, Ratings etc.) durchziehen inzwischen die westlichen kapitalistischen Gesellschaften und sind weitgehend konkurrenzlos (s. dazu (B. Heintz 2007; Lampland/Star 2009). Obwohl die Lehrer:innen erkennen, dass sie dem Objektivitätsverständnis nur partiell gerecht werden, ergibt sich daraus nur in wenigen Fällen ein Handlungsproblem (vgl. Karin Laatz, Doris Gerber), vielmehr gelingt es ihnen produktiv, die Kritik in das Verfahren einzuarbeiten. So repräsentieren die hier verhandelten Ideale einen Diskurs zwischen Subjektivität und Objektivität, der teilweise durch die Interviewerin ange-

stoßen wurde,¹⁷⁹ dem Bewerten aber inhärent ist. Aber aus diesem Verständnis heraus erklären sich die vielfältigen Versuche der Lehrer:innen, dem Bewertungsprozess den Anschein eines objektiven und standardisierten Prozesses zu geben: Die Lehrer:innen verobjektivieren über verschiedene Handlungsstrategien die Notenvergabe. Genauer gesagt: Würden die Lehrer:innen die Objektivitätsidee fallen lassen, würde die Legitimität der Notengebung ins Wanken geraten (Zaborowski 2011: 194) und damit ihre professionelle, mächtige Position. Die Illusion der Objektivität aufrechtzuerhalten, heißt auch, unangreifbar zu bleiben, Professionalität und Erfahrung darzustellen und den (beamtenrechtlich verankerten) Aufgaben gerecht zu werden. Der Bewertungsprozess, mit seinen Freiheiten und Zwängen, ist ein zentraler Baustein der machtvollen Position dieser Lehrer:innen: Es sind eben die Lehrer:innen, die die Leistungen sortieren, prüfen und in bestehende Maßstäbe einordnen. So bleibt der Eindruck, dass dieser Bewertungsprozess die Wahrnehmung des schulischen Handelns überschattet bzw. koordiniert – und dass es permanenter Anstrengung bedarf, die Idee der Objektivität und der Validität aufrechtzuerhalten. Hauptziel der Lehrer:innen scheint es demnach, den Regeln des Verfahrens gerecht zu werden und leistungsorientierte Noten objektiv zu vergeben. Sie können Auskunft dazu geben, dass sie Leistungen sortieren und damit Unterschiede sichtbar machen – dies liegt in der Funktion der Schule und ihrer Allokationsfunktion begründet. Dass die Unterschiede aber erst durch sie relevant gemacht werden und auf einer Annahme von Vergleichbarkeit beruhen, die hochgradig fiktional ist, wird von den Lehrer:innen verschleiert.

Anders stellt sich das *Instrument des Lernentwicklungsberichtes* dar. Bestimmt durch die Form eines subjektiv verfassten Briefes sind die Zuschreibungen und Einschätzungen hier Ausgangspunkt eines Gespräches zwischen Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen. Das bezüglich des Lernarrangements gebildete Aufgabenbündnis wird hier fortlaufend konsolidiert. Die Lernerfolge der einzelnen Schüler:innen werden gemessen anhand der von ihrer jeweiligen Ausgangslage ausgehenden vollzogenen Entwicklung. Die Lehrer:innen bestimmen die

¹⁷⁹ Dabei stochert die Interviewerin in einem breiten Themenfeld, wie ihre unpräzisen Fragen durchaus zeigen: „Hm, ja, ich meine, woran man das ja nachher merkt, wenn man so, ähm, ob man dann objektiv ist, das sind ja die Noten meistens, was mich immer interessiert, die Benotung stelle ich mir nicht ganz einfach vor [V.: Hm.], weil man muss, man möchte ja irgendwie bestimmten Kriterien gerecht werden [V.: Hm.] und gleichzeitig dieses, dieses individuelle Wesen mit eigenen Erfahrungen und Hintergründen da sitzen.“ (Christa Vogt, Abs. 201). „Ja, ja, hm, ist, äh, ich, was mich auch noch interessiert ist so die Benotung und diese Leistungsfrage [S.: Hm.], also, ich kann mir vorstellen oder ich frage mich immer, ob das mit dem Benoten so einfach ist [S.: Hm.], ob Sie da Routinen entwickeln [S.: Hm.] oder ob Sie schon ab und zu noch mal dasitzen und Schwierigkeiten damit haben, dem Schüler jetzt diese Note zu erteilen.“ (Emma Schenk, Abs. 177) Oder: „I.: Hm, wie ist das mit dem Notengeben. Ich, das, also ich stell mir das sehr schwer vor [S.: hmh], diese Einordnungen vorzunehmen, ist das inzwischen Routine? [S.: mhmh] Wie geht das bei Ihnen, wie machen Sie des?“ (Bea Schumacher, Abs. 236).

Ausgangslage und begleiten das Lernen. Sie handeln im Sinne einer Bedarfsgerechtigkeit, welche es ermöglicht, disparate Ausgangslagen unterschiedlich zu behandeln und divergierende Zielstellungen zu verfolgen. Leistung ist in ihrem Verständnis Selbstarbeit auf dem Weg zum individuellen Erfolg. Mit den Lernentwicklungsberichten führen die Lehrer:innen nicht nur den Schüler:innen, sondern auch sich selbst die Wirkung ihres Handelns in Form von Erfolgsgeschichten vor Augen. Genau hier liege eine Stärke von Lernentwicklungsberichten, sie gingen deutlich „über die Grenzen herkömmlicher fachbezogener Ziffernbenotung hinaus“ und beziehen die Rollenvorstellungen der Lehrer:innen mit ein (Lübke 1996: 203). Im Rahmen des Verfassens von Lernentwicklungsberichten werden die Lehrer:innen zu Konstrukteuren von Leistung.¹⁸⁰ Sie schaffen die Kategorien der entwicklungsbezogenen Bewertung. Es zeichnet sich ab, dass in einer solchen einzelfallbezogenen Wahrnehmung der Schüler:innen ebenfalls normative Muster zugrunde gelegt werden, in der Ko-Konstruktion mehrerer Lehrer:innen und die einzelfallbezogene Kriterienbildung liegt allerdings eine Chance, den Reproduktionsprozess von subjektiven Differenzmustern aufzubrechen. In der personenbezogenen Konstruktion von Leistung liegt eine Quelle der Handlungsmacht der Lehrer:innen: Auf ihre Einordnung aufbauend werden sie von den Schüler:innen als Berater:innen des Entwicklungsprozesses anerkannt. Die Subjektivität ist hier handlungsleitend, nicht die Idee einer Objektivität. Lehrer:innen rücken durch ihre beratende und begleitende Rolle in das Zentrum des Bildungsalltags, quasi als unentbehrliche Lernbegleiter:innen. Die Beziehung zu den Lehrer:innen wird hier bedeutsamer als das Bewerten von Ergebnissen.

7.4 Die arbeitsmarktbezogene und die schülerorientierte Konstellation

Am Anfang dieses Kapitel stand die Frage: Wie ordnen die Lehrer:innen ihr alltägliches Tun ein? Was sind die zentralen Konzepte, die in den Situationen (bzw. der Nacherzählung dieser) bedeutsam gemacht werden? Anhand des Interviewmaterials konnten zwei unterschiedliche Situation des Lehrerhandelns herausgestellt werden: die arbeitsmarktbezogene und die subjektorientierte Konstellation,¹⁸¹ die ich im Folgenden bezogen auf ihre Kerneigenschaften zusammenfasse.

¹⁸⁰ Dabei muss die Leistung gleichsam indirekt am anderen gemessen werden. Die Bewährung durch Leistung wird zur Daueraufgabe. Folgt man der Diagnose vieler Autor:innen, ist die Verschiebung vom Leistungswettbewerb zum agonalen Wettbewerb Kennzeichen der Gegenwartsgesellschaft (Nullmeier 2000; Neckel 2001; Rosa 2006: 82). Eine innenorientierte Erfolgsdeutung verlangt eine selbstbezogene Handlungsstrategie der Schüler:innen und erzeugt eine schier endlos erscheinende Dynamik der Optimierung. Dieser Gedanke einer ständigen Steigerung wird in diesem Leistungsbewertungsverfahren im besten Falle internalisiert.

¹⁸¹ Über die Beschreibung der Unterschiede der vorgestellten Konzepte sollte aber der Blick nicht dafür verloren gehen, dass sie sich relativ konsistent entlang ähnlicher Merkmalsräume – wie der Bildungsvorstellung, definiert über Zielstellung, Inhalte, Modus und raum-zeit-sachlichen Bezug – unterscheiden lassen. Gemeinsam

Tabelle 7 Zwei Konstellationen

arbeitsmarktbezogene	Konstellation	schülerorientierte
<i>(Allgemein-)Wissen</i> Allgemeinwissen, Bürgerliche Ideale, Tugenden, Leistungserbringung Platzierung auf dem Arbeitsmarkt: Sicherheit für den Lebenslauf / Planbarkeit skalierte, statische Zielvorstellung fachspezifisches Wissen	<i>Bildungsvorstellung</i>	<i>Persönlichkeitsentwicklung</i> Persönlichkeitsentwicklung: Stärken und Schwächen individueller Fortschritt: dynamisches Weiterlernen sich kennenlernen und Spaß am Lernen entwickeln alle fördern, alle wertschätzen
<i>rollenbezogene Begegnung</i> eingegrenzt auf Unterricht, distanziert, gruppenbezogen „Vermitteln“ – Sender-Empfänger-Modell	<i>Interaktionsform</i>	<i>partnerschaftliche Beziehung</i> Entgrenzt, individualisiert Vertrauen, Begleiten, Beobachten, Fördern kollaboratives Modell
<i>Ziffernnoten</i> objektive und valide Rückmeldung auf Leistungsergebnisse kriterienbasierte Zustandserfassung Gruppenbezogene Sortierung	<i>Bewertungskonzept</i>	<i>entwicklungsbezogene Bewertung</i> individualisierte, schriftliche Berichte und Gespräche Rückmeldung: Stärken und Schwächen Anleitung zur Selbstbeobachtung allgegenwärtige Beobachtung
Christa Vogt, Eva Cuhn, Emma Schenk, Lisa Tomm, Marion Eder (alle MGS) und Doris Gerber (SGS)	<i>Fälle</i> Mischformen Anja Stein, Helena Karlan, Sarah Schmidt, (alle IGS) Claudia Hirth, Gabi Busch, Karin Laatz (alle SGS) Bea Schumacher (MGS)	Bärbel Bauer, Bea Wedt, Bernd Müller, Christiane Schmale, Gerda Hof, Lara Illner und Olaf Fried, (alle IGS)

Während sich die erste Beschreibung als eine von der traditionellen Industriegesellschaft geprägte Konstellation charakterisieren lässt,¹⁸² trägt die zweite Vorstellung ein subjektbezoge-

sind diesen Erwartungen die minimal geteilten Vorstellungen, dass Schule auf gesellschaftliche Erfordernisse bzw. Bedarfe vorbereitet, im Sinne einer Qualifikation. Einig sind sich die Lehrer:innen auch darin, dass eine funktionierende Gesellschaft ein gemeinschaftliches Miteinander, eine Form des Zusammenhaltes aufweisen sollte, Schule integriert demzufolge. Allerdings unterscheiden sich Ziel, Rahmen, Wege und Spielregeln im Verfolgen und Erreichen dieser Ziele. Auch zeigt sich über alle Interviews hinweg ein erstaunlich kritischer Blick auf die derzeitige Gesellschaft: Alle Lehrer:innen sind mit dem bestehenden Schulsystem unzufrieden und verfolgen zumindest punktuell das Ziel, über die ‚Bildung‘ der Schüler:innen gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen. Erwartungen an die bildungspolitischen Akteure zu stellen, wird als illusorisch ausgewiesen.

¹⁸² Das erste Bildungsverständnis dominiert in weiten Zügen die Vorstellung von schulischer Bildung, wie sie in empirischen Studien repräsentiert wird. So arbeiten Grundmann et al. als Anforderungen der Institution Schule heraus: Selbstbestimmtes Lernen, Aufnahmebereitschaft, Respekt, Leistungsfähigkeit, Disziplin und Kommunikationsfähigkeit – Aspekte, die sich eher in der traditionellen denn der reformorientierten Bildungsdebatte wiederfinden (vgl. Grundmann u.a. 2003: 37).

nes Bildungsverständnis in sich, wie es vor allem in der reformpädagogischen Debatte und der Wissensgesellschaft zu finden ist (Gill 2005). Besonders gut veranschaulicht dies die in den Bildungsvorstellungen transportierte Perspektive auf Bildung als abschließbar und vorbereitend sowie auf einen institutionalisierten Lebensverlauf, der an der Idee der Normalerwerbsbiografie festhält – und die Vorstellung eines unabschließbaren Wissenserwerbs in einer flexibilisierten Erwerbsgesellschaft gegenüberstehen. Obwohl es sich in meinem Sample um ein und dieselbe Schulform – die Gesamtschule – handelt: Lehrer:innen handeln die Situation der schulischen Bildung extrem unterschiedlich aus.

Eingangs hatte ich beide Bundesländer als *reformiert-liberale Bundesländer* eingestuft und auf einige Gemeinsamkeiten hingewiesen (Below 2004: 39ff.). Below betont, dass in *reformiert-liberalen Bildungssystemen* die Zielstellung auf den Einzelnen, das Individuum ausgerichtet ist, während in *traditionell-konservativen Bildungssystemen* das Kollektiv und der Erhalt der bestehenden Ordnung im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 39). Nun ließen sich im Sample zwei Konstellationen herausarbeiten. In allen Interviews sind die – auch bildungspolitisch verhandelten – Pole der reformpädagogischen und traditionell-konservativen Bildungsmodelle¹⁸³ als Gegenpole oder Angebote zur Positionierung präsent. Es sind in sich geschlossene Konstellationen, in denen Zielorientierungen, Interaktionsformen und Bewertungskonzepte in ständigem Wechselspiel stehen und sich gegenseitig konsolidieren. Die gegenseitige Bezugnahme und Abgrenzung ist für die Lehrer:innen identitätsstiftend. Das Koordinieren von Widersprüchen im Interview hingegen scheint abhängig von der Selbstkonzeption und Selbstsicherheit. Das Material verweist mich also darauf, dass diese idealtypische Selbstverortung im Interview hergestellt wurde. Die Aussagen der DDR-Interviewten ehesten in den traditionellen Bildungsvorstellungen verortet, während die IGS-Interviewten den reformpädagogischen Diskurs aktualisieren.¹⁸⁴ Es sind aber tradierte Konventionen, die in pädagogischen¹⁸⁵ und politischen Diskursen im gesamtdeutschen Raum präsent sind und damit über regionale

¹⁸³ „Es gibt auf der einen Seite einen Typ mit einer starken Regulierung sowohl von Inhalten als auch Institutionen, was bedeutet, dass es stark gegliederte, also traditionelle Strukturen im Bildungssystem gibt, im Unterricht die Betonung auf ‚humanistischen‘ Fächern und Inhalten liegt und strikte Regeln und Vorschriften zur Kontrolle, ob die Schüler dieses Wissen tatsächlich erwerben, angewendet werden.“ (Below 2004: 39)

¹⁸⁴ Auch Breidenstein stellen die Differenzen zwischen ost- und westdeutschen Praktiken der Leistungsbewertung vor Herausforderungen, sie vermuten eine „Divergenz verschiedener Auffassungen von Pädagogik und von der Handhabung der Lehrerrolle“ (Breidenstein 2011: 357).

¹⁸⁵ Von Caselmanns Typisierung der Lehrer:innen in logotrope (der Wissenschaft zugewandte) und paidotrope (dem Kind zugewandte) Lehrerrollen (Caselmann 1949) über die Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 2017) bis zur Struktur der Lehramtsausbildung und Lehrervergütung werden diese Pole beständig aktuell gehalten – und mit unterschiedlichen Wertzuschreibungen versehen. Ähnliche Typisierungen finden sich bei Terhart, der den „Lehrer als Erzieher“ dem „Lehrer als Beamter“ gegenüberstellt und ein „doppeltes Mandat“ diagnostiziert (Terhart 1992: 109).

Spezifika hinausweisen (vgl. dazu Kapitel 10.3). Diese inhaltliche Polarisierung¹⁸⁶ und die unterschiedlichen Formen der Darstellung lassen es zu, die Bildungsverständnisse in Anlehnung an Sabine Reh als „Bekenntnis“ der Lehrer:innen (Reh 2003: 57ff.) zwischen den Polen des bildungspolitischen – und pädagogischen – Diskurses zu verstehen. Reh stellt heraus, dass Bekenntnisse Resultate einer sozialen Praxis des Interviews sind und dass sie Bestandteile pädagogischer und politischer Diskurse und figürliche Konstruktionen transportieren und damit mehr als Repräsentationen von Vergangenheit darstellen. Diese Bekenntnisse sind interaktiv erzeugt und verweisen auf die hinter Rechtfertigungslogiken stehenden Diskurse.¹⁸⁷ Gleichzeitig sind sie nicht nur diskursive Verortungen, sondern Fundament handlungsleitender Orientierungen. Mit ihren Normvorstellungen, ihren Ideen von Lehrer-Schüler-Beziehungen und von Leistung geben sie den Lehrer:innen Handlungsträgerschaften vor (vgl. Larcher 2005). Legitimatorisch spielen die beiden Vorstellungen von Bildung – als *abschließbarer, dem Arbeitsmarkt zugeordneter Zustand* sowie als *unabschließbarer, auf die Person bezogener Prozess* – eine wichtige Rolle. Die Selektions- bzw. Allokationsfunktion prägt vor allem das traditionelle Bildungsverständnis und ist mit der Arbeitsmarktvorbereitung verwoben, da Arbeitsmarkt und Sozialstruktur als wechselseitig aufeinander bezogen gedacht werden. Das Bildungsverständnis dieser Lehrer:innen ist ein typisches Mittelschichtverständnis (Grundmann u.a. 2006); allein durch ihr auf dieses Modell bezogenes Denken und Handeln tragen sie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (Lange-Vester 2015: 371). In diesem Bildungsverständnis wird die „Existenz von mit Sanktionen versehenen Normen des Verhaltens“ (Dahrendorf 1966b: 21) zugrunde gelegt; nach Dahrendorf der Ursprung der Ungleichheiten. Diese Zuarbeit der Bildung auf ein der Schule äußerliches System tritt in der subjektbezogenen Konstellation zugunsten des Schülersubjektes und seiner Entwicklung zurück. Hier rücken die Pluralität von Bildungsverständnissen und die Nähe der Beziehungen in den Vordergrund. Es zielt auf eine „Enthierarchisierung von Kompetenzen“, die der Vielfalt an Bildungsmotiven Raum verschafft (vgl. Bremer 2007: 269). In der einzelfallbezogenen Begleitung liegt damit die Chance, verschiedene Wege zu einem Lernziel zu ermöglichen. Schüler:innen

¹⁸⁶ Mit einer dokumentarischen Methode oder einem sequenzanalytischen Verfahren wären Zusammenhänge entlang der Fallstruktur stärker in den Blick gekommen und damit die feinen Nuancen der Aushandlung dieser Pole. Dies stand aber nicht im Interesse meiner Arbeit.

¹⁸⁷ Besonders sichtbar wird dies im „Hamburger Schulstreit“ in den Jahren 2009 und 2010: Das politische Interesse an der Erweiterung der Primarschulzeit und der Abschaffung des Elternwahlrechtes musste infolge eines Bürgerentscheides zurückgenommen werden. Konflikttheoretisch liest sich dies als eine Sicherung der Stellung privilegierter Gruppen über Abgrenzung und Schließung – im Wissen darum, dass Bildung über Zugänge und Teilhabe maßgeblich entscheidet (vgl. R. Becker/Schuchart 2007: 482). Ähnliches legen Gomolla und Radtke für die politische Ambition der Umwandlung des letzten Bielefelder Gymnasiums in eine Gesamtschule im Jahr 1987 offen (Gomolla/Radtke 2009: 120).

werden in ihrer Verschiedenartigkeit anerkannt und je nach Diagnose unterschiedlich begleitet.

Die Bildungsverständnisse sind verwoben mit dem räumlichen *Arrangement des Lernsettings*. Sie schreiben sich in die Art und Weise der Organisation des Unterrichts ein und stehen in Wechselwirkung zur Interaktionsform mit den Schüler:innen.¹⁸⁸ Es ist ein körperliches und dingliches Raumarrangement, in dem sich – zeitlich und sachlich begrenzt oder entgrenzt (Kapitel 7.2.2) – die Lehrer-Schüler-Beziehung vollzieht. Kopräsenz im Raum und Handlungsmodi sind somit präformiert und erfordern divergierende Modi der Steuerung und Koordination von Lernen. Die Vorstellung von einem gelungenen Bildungsprozess, die Ordnung des Raumes und die Form des Autoritätsaufbaus der Lehrer:innen stützen sich gegenseitig. Höchst unterschiedliche Wirkung entfalten in diesem Verhältnis die *Formen der Bewertung*. Sind diese organisational und rechtlich formal fixiert, erzeugen sie unterschiedliche Regime des Bewertens, die im Zuge ihrer Funktionalitäten Gestaltungsspielräume, aber auch Handlungsmöglichkeiten formieren. Das Bewerten via Ziffernnoten entwickelt im unterrichtlichen Geschehen eine Handlungen und Verhalten steuernde Macht, die sich über die – der Schule äußerlichen – Bedeutung der Ziffernnoten für den Lebensverlauf der Schüler:innen konsolidiert. Das Schreiben von Lernentwicklungsberichten wird zum Instrument des pädagogischen Arbeitens am Einzelfall, ausgehend von der Diagnostik der Lehrkraft hin zu einer Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Formierung von Handlungspraktiken und die räumlich-zeitliche Verfasstheit des Handelns der Lehrer:innen sind mit den Erwartungen und Wahrnehmungen – und damit den Präferenzen und Fokussierungen – der Lehrer:innen unmittelbar verwoben. Neben der sozialen Herkunft der Lehrer:innen und ihrem Habitus sind es die symbolisch-räumliche Ordnung sowie die formal erforderte Performanz einer Urteilspraxis, die die Handlungsvollzüge so kanalisiert, dass es zu unterschiedlichen Formen des Umgangs mit sozialen Unterschieden kommen kann.

¹⁸⁸ Als eine symbolische Heuristik für das Forschungsfeld präsentieren Rieger-Ladich und Alkemeyer – theoretisch informiert von Bourdieu – eine auf „Raum und Dinge“, „Gesten“ und „Beurteilungspraktiken“ ausgerichtete Forschungsagenda und verweisen gleichsam auf deren Zusammenspiel mit Erwartungen der Lehrpersonen (Rieger-Ladich/Alkemeyer 2008). Die theoretisch informierten Annahmen des vorgeschlagenen Wechselverhältnisses bestätigen sich in den herausgearbeiteten Kernkategorien, betonen darüber hinaus aber die Bedeutung der Erwartungen und Erfahrungen der Lehrer:innen.

8. Zwei Typen der Handlungsträgerschaft

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage nach dem handelnden Akteur: den Lehrer:innen. Nachdem in Kapitel 7 ausgearbeitet werden konnte, dass die Lehrer:innen Bildung divergierende Bedeutungen zuschreiben, stellt sich nun die Frage, wie die „Sets von Bedeutungen“ das Selbstverständnis ihrer Handlungsträgerschaft bestimmen: Welche „Positionen“, also Trägerschaften von Handlungen, ergeben sich für die Lehrer:innen innerhalb der Konstellationen? Blumer präzisiert dies wie folgt:

„Man sollte erkennen, was richtig ist, daß nämlich die mannigfaltig zusammengesetzten Gruppen von Teilnehmern, die in dem Netzwerk unterschiedliche Positionen innehaben, ihr Handeln in diesen Positionen auf der Grundlage von Bedeutungen eingehen. Ein Netzwerk oder eine Institution funktionieren nicht automatisch aufgrund irgendeiner Dynamik oder aufgrund von Systemerfordernissen; sie funktionieren, weil Personen in verschiedenen Positionen etwas tun – und zwar ist das, was sie tun, ein Ergebnis der Art und Weise, in der sie die Situation definieren, in der sie handeln müssen. (...) Es ist notwendig zu erkennen, dass die Sets von Bedeutungen, die die Teilnehmer dazu bringen, in den von ihnen eingenommenen Positionen im Netzwerk so zu handeln, wie sie tatsächlich handeln, ihre eigene Einbettung in einem ganz bestimmten Prozess sozialer Interaktion haben – und daß diese Bedeutungen in einem sozialen Definitionsprozess in Abhängigkeit von der augenblicklichen Lage gebildet, aufrechterhalten, abgeschwächt, verstärkt oder umgeformt werden.“ (Blumer 1973: 100).

Das Handeln von Akteuren in Positionen fußt auf Bedeutungszuschreibungen, die sich gleichsam im ‚Tun‘ der Akteure in ihren Situationsdefinitionen aktualisieren – aber auch verändern können.¹⁸⁹ Um diese sich fortlaufend vollziehenden Interpretationsprozesse aufzuschlüsseln, bedarf es – neben den subjektiven Bedeutungszuschreibungen – einer analytischen Hinwendung zu Situation und Interaktion. Lehrer:innen können in diesen Konstellationen ihr Handeln nicht frei entwerfen; sie sind Subjekte, die unter den auferlegten Handlungsmöglichkeiten ihrer Handlungsträgerschaft Alternativen auswählen (Reichertz 2009: 72).¹⁹⁰ Konstellationen sind sozusagen die Grammatik des sozialen Handelns. So stellt sich die Frage: Welche Handlungsträgerschaften ergeben sich aus den Konstellationen?

Ich werde zwei für die Konstellationen typische Handlungsträgerschaften aufzeigen: In die arbeitsmarktbezogene Konstellation fügt sich der Typ „Stoffvermittler:in“, in die schülerorientierte der Typ „Mentor:in“.

¹⁸⁹ Diese Auseinandersetzung war lange virulent in der Rollentheorie, in der sich die Übernahme einer Rolle (*role-taking*) und die Ausgestaltung einer Rolle (*role-making*) zu wechselseitigen Perspektivübernahmen ver-schränken (Keller 2012: 96; Krappmann 1988).

¹⁹⁰ Dabei ist zu beachten: Ich kann und werde in dieser Arbeit weder die pädagogischen noch die erziehungswissenschaftlichen Implikationen dieser beiden Konstellationen für Unterricht, Lernen und Schüler:innen in den Blick nehmen – auch wenn sie sicherlich reichlich Anlass dazu gäben. Im Zentrum dieser Arbeit steht ihr Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Handlungsträgerschaft der Lehrer:innen, insbesondere für ihren Umgang mit sozialen Ungleichheiten.

8.1 Typ I: „Stoffvermittler:in“

Die Bildungsvorstellung mit Fokus auf die Wissensvermittlung organisiert in einer distanzierten, rollenbezogenen Begegnung und mit Vergabe von standardisierten Ziffernnoten fallen zusammen in der arbeitsmarktbezogenen Konstellation. In der Sichtweise der Lehrer:innen sind die Ausprägungen unmittelbar aufeinander verwiesen: Der Arbeitsmarkt verlangt nach Wissensbeständen und einer Sortierung nach Leistungsvermögen – der Unterricht übernimmt diese Funktionen in einem zeitlich, sachlich und sozial strukturierten Handlungsrahmen. Allgegenwärtig ist die Bedeutung von Wissen und Leistung. In diesem Zusammenspiel weist die fachliche Expertise der Lehrer:innen ihre Professionalität aus. Fachvermittlung und Bewerten prägen den unterrichtlichen Alltag, an die die Person der Lehrer:innen als steuernde Instanz gebunden ist. Diese Konstellation erfordert von den Lehrer:innen eine Rechtfertigungs- und Darstellungskompetenz bezogen auf das Regelsystem des Bewertens. Die Verortung in dieser Konstellation positioniert die Lehrer:innen als „*Stoffvermittler:innen*“, in der drei Handlungsträgerschaften situativ aufgerufen werden: *Expert:in*, *Gutachter:in* und die *Steuerung der Unterrichts*. Legitimatorischer Dreh- und Angelpunkt ist der segmentierte Arbeitsmarkt, der die schulischen Erfordernisse justiert.

8.1.1 Expert:in, Gutachter:in und Steuerungsinstanz

Diese Lehrer:innen rücken ihre fachliche Expertise in den Vordergrund ihrer Selbstbeschreibung sowie ihrer Selbstsicherheit – sie sind *Expert:innen*.¹⁹¹ So dient die Kenntnis ihres Faches als Bezugspunkt ihrer Handlungsstrategien. Sie verfügen über Wissen, das weiterzugeben und zu vermitteln ihre privilegierte Position sichert, zumal sie die Funktionalität dieses Wissens für den Arbeitsmarkt legitimieren. Eine Funktionalität, die sie nur vermittelt über die Leistungsmessung als Kriterium der Leistungsanstrengungen aufzeigen können.

Verantwortlich sind für die Wissensvermittlung die Lehrer:innen. Da das Gelingen von vielen weiteren Faktoren abhängt, ist die Wirksamkeit der Wissensvermittlung nur in Einzelfällen sichtbar. Über inhaltliche Spielräume verfügen die Lehrer:innen in der Priorisierung bestimmter Inhalte, wie den wahrgenommenen Mängeln des politischen Gemeinwesens entgegenzuwirken. Die Wahrnehmung zunehmender Mängel im Allgemeinwissen stützt argumentativ die Notwendigkeit ihrer eigenen, wissensvermittelnden Position, und sie sehen sich in diesem Handlungsauftrag bestätigt. Dabei nimmt die Hierarchisierung von Wissen eine zentrale Rolle

¹⁹¹ Expert:innen weisen sich durch ein Sonderwissen aus, das „die Handlungsbedingungen anderer Akteure (...) in relevanter Weise“ mitstrukturiert (Bogner/Menz 2001: 486). Expert:innen agieren in der Regel in Berufsrollen, die in Organisationen eingebunden sind.

ein – die Lehrer:innen als Expert:innen hüten das ‚richtige‘ und ‚wichtige‘ Wissen. Die zu vermittelnden Inhalte werden im Nexus der Leistungsmessung in unterschiedlichen Niveaus ausgewiesen – priorisiert wird das akademische und bürgerlich kulturelle Wissen: Kunst, Kultur und Politik sind von höchstem Wert. Dabei verhandeln sie neben notwendigem Allgemeinwissen auch Verhaltenserwartungen, etwa die Bereitschaft, sich anzustrengen, Ehrlichkeit und Pünktlichkeit. Für diese Lehrer:innen ist die Expertenrolle eine traditionelle Expertenrolle, die einer Asymmetrie der Beziehung bedarf. Der zunehmenden Fragilität von Expertenwissen lassen (Beck/ Lau 2004) können sie bislang entkommen. Die Lehrer:innen stellen das Wissen in die Funktion der bedeutsamen Ziffernnoten¹⁹², an deren Anerkennung sie über Strategien wie die Erhöhung der Notenfrequenz oder dem Schaffen von guten Noten investieren. Von einer Wertschätzung der Verschiedenartigkeit von Kulturen ist diese Position weit entfernt, vielmehr erfordern die Lehrer:innen eine einseitige Akkulturationsleistung der Kinder.

Bewertungen (hier durch die Vergabe von Noten), so lässt sich bis hierhin fassen, haben multiple Funktionen – sie justieren die Wissensvermittlung, geben konkrete Handlungsvollzüge vor und ermächtigen die Lehrer:innen zur Steuerung des Unterrichts. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Bewerten einem universellen, über die Schule hinausreichenden Prinzip unterliegt. Lehrer:innen stellen den Einzelnen im Lichte der Allgemeinheit dar, sie sind in der Lage, Unsichtbares sichtbar zu machen und Regeln einzuhalten (ebd.; Behrens/Rabe-Kleberg 1992). Bewerten fungiert ergebnisbezogen, standardisiert und skaliert vergleichend; es operiert in der Logik eines messenden formalisierten Verfahrens (Barlösius 2008: 248f.). Dies impliziert, dass das Handlungssubjekt hinter der Regelgeleitetheit des Verfahrens zurücktritt. Die Lehrer:innen fungieren *als Gutachter:innen* (vgl. dazu auch Struck 2001: 17).

Dies ist nach dem meritokratischen Prinzip nur möglich, wenn sie glaubwürdig machen können, alle Schüler:innen gleich zu behandeln, die Kriterien der Leistungsmessung einheitlich zu handhaben und gleichermaßen allen Zugang zum Wissen zu ermöglichen. Unter Wahrung dieser Prinzipien wird eine Zurechnung der Verantwortung an Lehrer:innen erschwert – unabhängig davon, ob die Bewertung als angekündigte Leistungsmessung oder als Sanktion ei-

¹⁹² Bildungsinhalte werden vielfältiger und interdisziplinärer, Generationenbeziehungen haben unlängst eine Veränderung erfahren – und schulische Qualifikation hat weder das Monopol der Wissensvermittlung noch eine unmittelbare Funktion der Zuteilung von Arbeitsplätzen (Gill 2005). Verloren geht in dieser Konstellation der Blick für einen Wandel des Integrationsmodus weg von den fixierten Wissensbeständen hin zu einem Wissen, das als kontinuierlich revidierbar und bearbeitbar angesehen wird, wodurch Wissensarbeit zum zentralen Wert wird (vgl. Willke 1998). Sofern dieses Bildungsverständnis auf mehreren Ebenen infrage gestellt wird, dürfte dies eine Verunsicherung, zumindest aber einen zusätzlichen Verlust der Handlungssicherheit zur Folge haben, die sich in einer Verfestigung des verbleibenden Monopols auf Stoffvermittlung und im Vollzug von Bewertungen niederschlägt.

nes Verhaltens vollzogen wurde. Behrens und Rabe-Kleberg diagnostizieren eine zunehmende Entflechtung von Gutachter:innen und Entscheider:innen; Gutachter:innen sei es dementsprechend möglich, Entscheidungsverantwortungen hinter Sach- und Verfahrenszwängen verschwinden zu lassen (Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Damit eröffnet sich paradoxerweise ein Gestaltungsspielraum, der die Handlungsmacht der Lehrer:innen vor allem in der unterrichtlichen Ordnungsbildung konstituiert. Die Logik dieses ‚Spiels‘ erfordert eine Anerkennung der Spielregeln (Bourdieu 2006), die die Lehrer:innen in Verweis auf die berufliche Zukunft der Schüler:innen wiederholt sprachlich-kommunikativ aktualisieren. Dass aus diesem, vom Machterhalt angetriebenen Verhalten eine Fokussierung des Bildungsgeschehens auf Ziffernoten zusätzlich provoziert wird, wird von den wenigsten Lehrer:innen kritisch wahrgenommen.

Denn die Steuerung einer Schülergruppe wird zur zentralen Quelle der Erfahrung von Handlungsmacht: Lehrer:innen entscheiden, in der Regel alleine, über den Umgang mit Verhaltensweisen, über Disziplinierungsmaßnahmen oder Belohnungen. Effekte ihrer Expertenrolle und der Wissensvermittlung hingegen sind selten ‚sichtbar‘ (hier knüpft Hattie 2010 an). Der Zusammenhang zwischen Unterrichten der Lehrkraft und dem Lernen der Schüler:innen bleibt in dieser Konstellation kontingent (Terhart 2011: 207). Gleichzeitig unterliegen diese Handlungsvollzüge dem Regeön des Bewertens, und so werden verschiedene Handlungsstrategien – die Objektivierung, das Belehren, das Gegensetzen – notwendig, um das Arrangement aufrechtzuerhalten (Weitkämper 2018). Es ist ein Spiel mit mehrdeutigen Regeln. Die Lehrer:innen begrenzen somit ihren Handlungsraum auf das unterrichtliche Geschehen, unterstellen aber eine Funktionalität für Leistungsmessung und Arbeitsmarkt, aus der sie wiederum Handlungsspielräume generieren. Es ist zu erwarten, dass gerade Schüler:innen akademischer Herkunft die Regeln des Spiels erkennen und für sich adäquat zu nutzen wissen – Widerständigkeiten z.B. in eine humoristische Form überführen (vgl. M. Maier 2016), während Schüler:innen aus (schul)bildungsfernen Schichten sich an der Adaptation an dieses doppelten Spiels abmühen.

Mit der Expertenrolle und der Gutachterfunktion geht eine Positionierung als Repräsentanten gesellschaftlicher Ordnung einher. Diese äußert sich in der Orientierung am Aufrechterhaltung der politischen Ordnung¹⁹³ (Fend 2009: 142), aber auch im Zusammenhang mit den präferierten Normen, Werten und Verhaltenserwartungen (z.B. an die Normalerwerbsbiogra-

¹⁹³ Wobei damit nicht zwangsläufig die bestehende Ordnung gemeint ist. Im Gegenteil, alle interviewten Lehrer:innen kritisieren die bestehende Ordnung vor allem in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und verfolgen Strategien der Verbesserung der bestehenden Ordnung.

fie,¹⁹⁴ vgl. dazu auch Struck 1998). Diese Funktion zeigt sich auch an der großen Bedeutung, die diese Lehrer:innen dem Beamtenstatus zu kommen lassen.

8.1.2 Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume der „Stoffvermittler:innen“

Im „Reden“ über die Konzepte wurde für diese Konstellation ein Rückgriff auf Argumente und Berichte als sprachlich genutzte Textsorte deutlich. Er lässt sich als ein zusätzlicher Hinweis darauf verstehen, welche Rolle gesellschaftlich legitime Rechtfertigungsmuster für die Darstellung des Lehrerhandelns im Nexus der wissensvermittelnden Bildungsvorstellungen, des standardisierten Bewertungskonzeptes und der rollenbezogenen Interaktionen spielen. Ein Kernargument ist, dass Bewerten als standardisiertes, skaliertes Bewerten eine Funktion für den Arbeitsmarkt innehat – und Schule durch den Vollzug der Bewertung in dessen Auftrag fungiert. Damit mehren sich die Hinweise, dass das Bewerten nicht nur die Möglichkeiten des Redens über Lehrerhandeln, sondern auch den unterrichtlichen Alltag – von der Konstitution der Beziehung bis hin zu den Bildungsinhalten – überlagert. Bewerten, Selektieren und Sortieren sind in dieser Konstellation die ordnungsbildende Handlungslinie der Lehrer:innen in nahezu jeder Bildungssituation. Bereits im Forschungsstand (Kapitel 2) wurde diskutiert, dass das Bewerten den schulischen Alltag in vielerlei Hinsicht überlagert; zumindest in der Form der standardisierten Bewertens formiert es den Bildungsprozess und die Position der Lehrer:innen (Zaborowski u.a. 2011; Kalthoff 1996; Streckeisen u.a. 2007).

So lässt sich festhalten, dass zwischen der (objektiven) Verfahrensgeleitetheit des Bewertens und der im Vollzug liegenden (subjektiven) Handlungsmacht der bewertenden Position die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer:innen liegen. Wenn Zaborowski zu dem Schluss kommt, dass „Leistungsbewertung zu einem großen Teil das konstruiert, was sie dann im Anschluss bewertet“ (Zaborowski 2011: 320), würde ich hinzufügen, dass Leistungsbewertung (insbesondere im Arrangement des Frontalunterrichts) zudem das zentrale Instrument der Handlungsmacht der Lehrer:innen ist. Verweise auf regelgeleitete Verfahren legitimieren das Handeln der Lehrer:innen und machen Kritik abseits von Verfahrensfehlern unmöglich – subjektive Einflüsse werden (aktiv und unbewusst) kaschiert.¹⁹⁵ Es werden Strategien wirksam, die es ermöglichen, Emotionen, subjektive Wahrnehmungen und abweichende Vorstellungen von Gerechtigkeit und Erwartungen verdeckt einzubeziehen. Die Bewertungsform hat Impli-

¹⁹⁴ Olaf Struck (1998) arbeitet heraus, dass die Entscheidung von Gatekeepern direkte Konsequenzen für den Lebensverlauf hat; er arbeitet seine Befunde für die Lebensverlaufsforschung auf, und zwar in Hinblick auf die Standardisierung, die Flexibilisierung und Zielgerichtetheit von Lebensverläufen (Kohli 1978), die über die Gatekeeper-Erwartungen aktualisiert werden.

¹⁹⁵ Damit wird bedeutsam, was Michaela Pfadenhauer in Anschluss an Goffmann als „Kompetenzdarstellungskompetenz“ fasst, eine spezifische Form der theatralischen Selbstinszenierung (vgl. Pfadenhauer 2003).

kationen – sie bestärkt die Lesart von Bildungsinhalten als repetitives, standardisiertes Wissen zum einen, zum anderen präferiert sie objektive Bewertungen, die einer sachlichen, unpersönlichen Beziehung zwischen Bewertenden und Bewerteten bedürfen.

Für die Unterrichtssteuerung erweist sich das Bewerten als funktional: Schüler:innen werden über Bewertungen an Regeln gebunden und in Positionen verwiesen. Da das Bewerten via Klassifikationen, relational zum Arbeitsmarkt und zur gesellschaftlichen Strukturiertheit, verhandelt wird, liegt eine Sortierungskonstruktion mit der außerschulischen Sozialstruktur bereits vor. Das Bewerten und Sortieren konstituiert die Handlungsmacht der Lehrer:innen, resultiert aber durch die technokratische Verfasstheit des Verfahrens zugleich in einer „organisierten Unverantwortlichkeit“ (Beck 1986: 120), die die Lehrer:innen vor Vorwürfen bewahrt und ihnen als Rechtfertigung dient. Zeitgleich nutzen sie die Ermessens- und Gestaltungsspielräume eigenwillig. Diese zwei Seiten der Ordnung des Bewertungsverfahrens in ihrem Vollzug durch Einzelpersonen hemmen die Handlungsträger:innen darin, Differenzen, Unsicherheiten und Abweichungen diskursiv zu adressieren und zum Gegenstand von Explikationen und professioneller Aushandlung zu machen. Die subjektive und verdeckte Aushandlung der Prinzipien des standardisierten Bewertens und die Nutzung der Spielräume macht die Lehrer:innen einmal mehr zu Einzelkämpfer:innen.

Die Bedeutung des pädagogischen Arbeitens am Kind und die Rolle der Lehrer:innen als Sozialisationshelfer:innen treten bei diesen Lehrer:innen in den Hintergrund. Eine spannende, anhand meines Materials nicht schlussendlich zu beantwortende Frage ist, inwiefern sich an dieser Konstellation etwas verändert, wenn einzelne Kategorien abweichend verhandelt werden – sei es, dass der Kontakt zu den Schüler:innen enger ist, dass Vorstellungen vom Arbeitsmarkt irritiert werden und die Vorstellung der Normalerwerbsbiographie korrigiert werden muss oder dass Bildungsinhalte diskursiv und pluraler verhandelt werden. Die Mischtypen geben dazu erste Einblicke.

8.2 Typ II: „Mentor:in“

Das auf das Schüler selbst bezogene Bildungskonzept eröffnet eine (nahezu heterarchische) Pluralität von erfolgreichen Bildungsprozessen und Bildungswegen. Der einzelne Fall steht im Zentrum dieser Konstellation. Nähe, subjektive Wahrnehmung und Vertrauen werden zu Bausteinen des Bildungsprozesses und deren Herstellung zur Aufgabe der Lehrer:innen (vgl. Gudjons 2006: 159). Die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen wird elementar und – wie das Lernen – von einem zeitlich, sachlich und sozial gebundenen Unterrichtssetting entkoppelt. Die Förderung und Entwicklung des Schüler selbst wird von den Lehrer:innen begleitet und unterstützt. Damit weist dieses Konzept Überschneidungen mit der „Welt der

häuslichen Konvention“ auf (Derouet 1992: 98; Leemann/Imdorf 2019: 11), die die individuelle Entwicklung, die Durchlässigkeit zwischen Schule, Familie und Arbeitsmarkt und den Charakter der Lehrperson ins Zentrum stellt – allerdings unter Verzicht auf eine hierarchische und generationale Positionierung, die bei Thevenot und Boltanski zentral gemacht wird (Boltanski/Thévenot 2014: 228f.). Es handelt sich hier um mehr als eine Fokussierung auf die Sozialisationsfunktion; die Qualifikationsfunktion wird vom Arbeitsmarkt entkoppelt und auf die Schülerperson zentriert innerschulisch behandelt. In dieser Konstellation kommt das pädagogische Handeln in seinem Bezug auf die einzelne Person zur Entfaltung.¹⁹⁶ Dieses pädagogische Handeln hat dabei einen stärkeren Gegenwartsbezug und ist weniger auf Versprechen einer Zukunft ausgerichtet.

Kern der Umorientierung ist die – zumindest zeitweilige – Ablehnung der Übernahme der Selektionsfunktion. Im Vollzug des Bewertens zeigt sich, dass die Dokumentation der Lernfortschritte in einem einzelfallbezogenen Berichtsformat keine Vorkonstrukte anlegt, sondern die Lehrperson bestimmten Kategorien einzelfallbezogen einen Wert zuschreibt: Sie konstruieren Leistung. Lehrer:innen sind hier Lernbegleiter:innen, Vertrauenspersonen und Diagnostiker:innen – Tätigkeiten, welche ich unter dem Konzept „Mentor:in“ subsumiere.¹⁹⁷

8.2.1 Lernbegleiter:in, Vertrauensperson und Diagnostiker:in

Die fachlichen Kompetenzen treten in den Hintergrund und diagnostische und soziale Kompetenzen werden zum Bezugspunkt der Tätigkeit der Lehrer:innen. Die Lehrer:innen zielen auf eine Stärkung der Schüler:innen und ihres Lernverhaltens, indem sie zu einer fortlaufenden Weiterentwicklung anleiten und diese fördern.

Das Beobachten der Schüler:innen – und das Erkennen ihrer Hemmnisse steht am Anfang im Zentrum des Lehrerhandelns. Es gälte im ersten Schritt zu *diagnostizieren*,¹⁹⁸ worin die

¹⁹⁶ Wohingegen für die erste Bestimmung der Lehrerposition im deutschsprachigen Raum zahlreiche Anschlusskonzepte vorliegen erweist sich eine Verortung dieses zweiten Lehrertypus im Diskurs als herausfordernder – die Rollenkonzepte sind weniger etabliert und in der deutschsprachigen Lehrerforschung sekundär (vgl. auch Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016: 22).

¹⁹⁷ Der Begriff Mentor:in hat eine Tradition, die bis zu Homers Odyssee zurückführt – es geht um eine Vertrauensperson, die führt, lehrt, beschützt und begleitet. Solche Personen können mit der Funktion nahestehender Erwachsener gleichgesetzt werden. Mentor:innen haben Einfluss auf Karrieren und das Weiterkommen im beruflichen Leben und eine grundlegende Funktion für Kompetenzwahrnehmungen, Persönlichkeits- und Erfolgsentwicklung. Ich nutze den Mentorenbegriff in diesem Zusammenhang, weil er konstitutive Ähnlichkeiten aufweist – die einzigartige Beziehung, die Lernpartnerschaft, der gemeinsame Prozess in der wechselseitigen Beziehung und die Möglichkeiten zur Veränderung (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014: 15ff.). In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff Lernberater:in verwendet – da die unterstützende Rolle der Lehrer:innen über eine beratende aber weit hinausgeht, habe ich den Begriff Mentor:in als passender befunden.

¹⁹⁸ Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften gibt es umfangreiche Literaturbestände, aus der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften sowie der Psychologie, eine Verbindung zur Frage der sozialen Ungleichheit erweist sich aber nach meiner Recherche hier als Lücke (vgl. zum Überblick: Schrader 2011).

Hemmnisse in der Leistungs- und Lernfähigkeit der Schüler:innen liegen. Dabei begreifen sie die Schüler:innen ganzheitlich, bezogen auf deren Ausgangsbedingungen, die Einbettung in ihre Herkunftsmilieus und in ihren Freundeskreis oder die Dynamik des Unterrichts. Ausgangspunkt ist die prinzipielle Annahme einer Entwicklungsmöglichkeit für jede:n. Ihnen ist bewusst, dass die Ausgangslage sozial bedingt ist und nicht in der Unfähigkeit oder Begabung der Einzelnen liegt. Diese Anerkennung der sozialen Verfasstheit von Ausgangsbedingungen konstituiert die Möglichkeit zur Einflussnahme der Lehrperson. Weder Begabung noch Platzierungen werden vorausgesetzt. Für die Diagnose sind Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrer:innen erforderlich, zudem sind sie auf zusätzliche Expertise oder die Zusammenarbeit mit Sozialpädagog:innen und Psycholog:innen verwiesen.

Sie stilisieren sich als Berater:innen individueller Bildungswege und begleiten diese. Dabei geht es um eine Befähigung der Schüler:innen, indem der Charakter einer Selbstverpflichtung initiiert und regelmäßig aktualisiert wird. Es ist eine Einzelbeziehung, die der *Lernbegleitung* zu Grunde liegt. Lehrer:innen haben die Ausgangsbedingungen und die Entwicklungsperspektiven für die einzelnen Schüler:innen vor Augen. Damit tritt eine Lehrerrolle in den Blick, wie sie Oevermann entlang des Innenverhältnisses des schulischen Arrangements und des vertrauensvollen Arbeitsbündnisses in einer Zuwendung zu einem Fallverstehen skizziert und für den deutschen Bildungsbetrieb als uneingelöst deklariert (Oevermann 2002) – aufgrund der Unfreiwilligkeit des Arbeitsbündnisses.

Lehrer:innen werden in dieser reflexiven Rolle zu Ko-Konstrukteuren des Bildungsprozesses – in einem solchen Zusammenspiel bedarf es weniger Kompetenzdarstellungen oder machterhaltender Strategien, wie das Androhen von Bewertungen und Sanktionen. So steht nicht das Bewerten im Mittelpunkt, sondern die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler:innen. Wie gut man jemanden wahrnimmt, wie genau man hingeschaut hat, inwiefern Lehrer:innen Informationen eingeholt und Zweitmeinungen hinzugezogen haben, dient der Rechtfertigung ihres Handelns. Auffällig ist dabei die individualisierte Agentivierung der Lehrer:innen; wesentlich häufiger beschreiben sie Erlebtes unter Rückgriff auf ihre Person, ihre Emotionen und ihr Handeln. In einem Arbeitsbündnis geht es darum, die Schüler:innen zu befähigen.

Vertrauen wird zum zentralen Zielpunkt der Lehrer-Schüler-Beziehung¹⁹⁹. Dieses herzustellen und aufrechtzuerhalten, ist Aufgabe der Lehrer:innen.²⁰⁰ Im Gegensatz zum traditionellen

¹⁹⁹ Der Aufbau von Vertrauen ist ein generelles Thema der Lehrer-Schüler-Interaktion, allerdings erfolgt dieser bislang überwiegend durch Klassenlehrer:innen und in außerunterrichtlichen Begegnungen und wird von den meisten Lehrer:innen unter gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen als schwer umsetzbar bewertet (vgl. Schweer 2000: 135).

Experten können sie nicht davon ausgehen, dass diese Vertrauen per se gegeben ist. Den Vertrauensaufbau vollziehen die Lehrer:innen in einer nahen Beziehung, die durch den Abbau der Hierarchien und den Einbezug des Elternhauses charakterisiert ist. Die Lehrer:innen haben die Fäden in der Hand, suchen verschiedene Momente der Begegnung und können durch die Nähe und Offenheit der Beziehung Einfluss nehmen, Überzeugungsarbeit leisten. Sich kennenzulernen, sich Schwächen anzuzeigen, Stärken herauszuheben und Lernen als Miteinander zu konzipieren, ist ihr Ziel. In diesem Miteinander liegt dabei eine Entlastung der Lehrer:innen begründet: In dem heterogenen Lernumfeld wird sozialer Druck zur Leistungsentwicklung quasi nichtintendiert erzeugt. Zudem ziehen sich die Lehrer:innen im unterrichtlichen Geschehen größtenteils, bis auf die Ansprache einzelner Schüler:innen, zurück. Die Schüler:innen erfahren gleichsam eine Bestärkung, denn bereits die Versicherung der Verfügbarkeit einer vertrauensvollen und stützenden Person hat Effekte auf die Selbstwahrnehmung der Schüler:innen. Es ist davon auszugehen, dass ausgestattet mit einem Grundvertrauen Möglichkeitsräume erprobt werden, Konflikte gestaltbarer und zuvor riskant erscheinende Schritte eher gewagt werden (zu den direkten und Puffereffekten sozialer Unterstützung, vgl. Diewald/Sattler 2010). Die Möglichkeiten für eine Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen liegen also in dieser Beziehung begründet.

Das Ankommen im Unterricht gestaltet sich je nach Ausgangslange als eine „Einführung in das Milieu“ (Derouet 1992: 98); Schüler:innen und Lehrer:innen unterliegen hier der initialen Irritation einer Unterschiedlichkeit, die in einen Enkulturationsprozess überführt wird.²⁰¹ Die Ausgangsdiagnose fundiert den Bewertungsprozess – einzelfallbezogen beschreiben die Lehrer:innen die Entwicklung der Schüler:innen. Grundlage ist eine intersubjektive Aushandlung der Wahrnehmungen – Sagbares und Nicht-Sagbares sind damit abhängig von der Interaktionsgeschichte. In der Wahrnehmung der Entwicklung liegt das Moment, welches die Handlungsmacht der Lehrer:innen konsolidiert. Wenn Fortschritte sichtbar werden, dann konsolidieren diese die Handlungsstrategien der Lehrer:innen. In der Schülerzentrierung wird es möglich, Lernerfolge und Scheitern als Effekte kollektiver Handlungen sichtbar zu machen und damit das Handeln der Lehrer:innen (und der Schüler:innen) bezogen auf Handlungsfolgen zu reflektieren.

²⁰⁰ Aufbauend auf die instruktiven Unterscheidungen von Vertrauensdimensionen nach Endreß (2012) lässt sich ableiten, dass über das relationale (gesichtsbezogene) Vertrauen hier Vertrauen als ein „fungierender Modus“ des Zur-Welt-Seins erzeugt wird.

²⁰¹ Damit gilt auch hier: Es gibt eine hegemoniale Vorstellung von Bildung. Trotz Wertschätzung unterschiedlicher Wege und vielfältiger Ausdrucksformen werden Bildungsabschlüsse skaliert.

8.2.2 Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume

Auffällig ist die einzelfallorientierte, erklärend-verstehende Sicht der Lehrer:innen, die sich wiederholt in Nacherzählungen von erlebten Situationen niederschlägt. Dabei dominieren Erfolgsgeschichten, also Geschichten, in denen Lehrer:innen ihre Gestaltungs- und Handlungsspielräume einzelfallbezogen genutzt haben, um Bildungsprozesse mit verschiedenen Wegen zu unterstützen. Sie legitimieren das Wirken der Lehrer:innen, das als selbstinitiiertes und gesteuertes Handeln präsentiert wird. Wesentlich häufiger explizieren diese Lehrer:innen in den Interviews – fallbezogen – konkrete Zielstellungen ihre Handelns. In dieser Konstellation ist die Möglichkeit angelegt, die Handlungsmacht der Lehrer:innen zur Gestaltung von Bildungsprozessen einzusetzen, sie kann aber auch, bei fehlender Unterstützung oder im Falle des Scheiterns, zu starken Verunsicherungen führen. Momente des Scheiterns geben Anlass für eine reflexive Selbstthematisierungen. So ist dieses Handeln eine fragile Konstellation, geprägt von Unsicherheiten; es gibt keine regelgeleiteten Vorgehensweisen, in die die Lehrer:innen ihr diagnostisches Handeln einschreiben können, die Zielstellungen sind plural und der Beziehungsaufbau an unterschiedliche Voraussetzungen gebunden. So ist der Möglichkeitsraum, bedingt durch die Wahrnehmung der Potenziale von Diversität als Ressource, eine kaum umzusetzende Aufforderung zur einzelfallbezogenen Förderung von jeder und jedem. „Mentor:innen“ stehen zudem vor der Herausforderung, sich gegenüber anderen primären Bezugspersonen der jungen Menschen abzugrenzen und die Besonderheit ihrer Rolle als professionelle Lernbegleiter:innen herauszustellen. Sie müssen sich ihre Handlungsmacht bezogen auf den einzelnen Fall im Aufbau einer Beziehung erarbeiten. In den Hintergrund tritt die Wissensvermittlung, die Aufgabe der Selektion wird von den Lehrer:innen sogar dezidiert abgelehnt. Es ist ein wohl abzuwägendes Gefüge, denn gleichzeitig werden die Eltern als Experten der Kinder mit in das Arbeitsbündnis aufgenommen. Die Grenzen zwischen Experte und Laie werden damit gegenstandsbezogen fließend.

Gleichzeitig macht diese Positionierung Handlungen zurechenbar und signalisiert eine Gestaltbarkeit des Lernens, die sich grundlegend von der in die Perspektive der „Stoffvermittler:innen“ eingeschriebenen Logik unterscheidet. Die Entscheidungsstrukturen für die eine oder andere Handlungsoption sind von der verwalterischen Ordnung eines geregelten Verfahrens weitgehend befreit und eröffnen die Notwendigkeit einer Aushandlung durch die Handlungsträger:innen. So verlangt die Konstellation den Lehrer:innen ab, von Situation zu Situation neu abzuwägen und zu entscheiden, welche Priorisierungen sie setzen und welchen Weg sie verfolgen. Dass sie dabei im Team agieren, unterstützt im Umgang mit Handlungsunsi-

cherheiten. Handlungssicherheit konstituiert sich auch aus der Sichtbarkeit der Handlungswirksamkeit.

8.3 Zwischen den Typen

In der Verortung der Fälle wird deutlich, dass es neben den polarisierten Konstellationen vertreten durch die Aussagen einiger Lehrer:innen Mischformen gibt – in sieben (von 20) Fällen. Überwiegend grenzen sich diese Lehrer:innen von der Handlungskoordination einer dominanten Konstellation in ihren Orientierungen partiell ab.²⁰² Ihre Orientierungen und Vorstellungen stehen somit nicht im Widerspruch zu den Befunden, sondern sie verhandeln die ausgearbeiteten Fragen von *Distanz und Nähe*, von *Individualität und Einheitlichkeit* sowie ihr Rollenverständnis als „Mentor:in“ bzw. „Stoffvermittler:in“ in Mischungen.

Tabelle 8 Handlungsträgerschaften und Verteilung der Fälle

Typ	„Stoffvermittler:in“	Zwischen den Typen	„Mentor:in“
Verortung der Fälle	Christa Vogt, Emma Schenk, Eva Cuhn, Marion Eder, Lisa Tomm, (alle MGS) und Doris Gerber (SGS)	Anja Stein, Helena Karlan, Sarah Schmidt (alle IGS) Claudia Hirth, Gabi Busch, Karin Laatz (alle SGS) und Bea Schumacher (MGS)	Bärbel Bauer, Bea Wedt, Bernd Müller, Christiane Schmale, Gerda Hof, Lara Illner und Olaf Fried (alle IGS)

Da die Handlungsträgerschaft „Mentor:in“ primär im Umfeld der IGS angetroffen wurde, überraschen die drei Fälle, die sich davon abwenden (Sarah Schmidt, Anja Stein und Helena Karlan). Für sie spielt zum einen die *Aufhebung der Distanz in der Schüler-Lehrer-Beziehung* eine Rolle und die *empfundene Ungerechtigkeit der Leistungserhebung*; beides wird im Nexus des Arbeitsmarktes ausgehandelt. An der MGS zielt einzig Bea Schumacher, die Kunstlehrerin, darauf, mehr *Raum für die Individualität der Schüler:innen* zu schaffen und tarierte in ihrer Argumentation die beiden Typen aus. Der Mischtypus setzt sich darüber hinaus aus den Lehrer:innen der SGS zusammen, sie rücken – im Zuge der Erfahrungen des Strukturwandels der Schülerschaft – von der distanzierten Lehrer-Schüler-Beziehung ab. In diesem

²⁰² Für die Einordnung der beiden Handlungsträgerschaften, „Mentor:in“ und „Stoffvermittler:in“, stellt sich die Frage, ob diese Bildungsvorstellungen Pole sind, die Außengrenzen konstituieren. Davon würde ich im internationalen Vergleich von Bildungssystemen allerdings Abstand nehmen, da abhängig von den Rahmenbedingungen der Bildungssysteme weitere Dimensionen wichtig werden könnten. So eröffnet sich bspw. über den gedanklichen Horizont des chinesischen Schulsystems, welches auf dinghafte Inhalte fokussiert und Schüler:innen gleichschaltet, die Frage: Wird in diesem Zusammenhang eine Lehrperson gar ersetzbar durch Technik? Andererseits: Was passiert in Zusammenhängen, in denen Bewertung aus dem schulischen Alltag ausgegliedert ist und über standardisierte Lernplattformen stattfindet – verändert dies die Position der Lehrer:innen und die Beziehung zu den Schüler:innen? Schlussendlich wäre z.B. auch zu fragen, was die Abschaffung eines Klassenraums für ein solches Arrangement bedeutet (wie es auf Teile der USA zutrifft, vgl. dazu Anagnostopoulos u.a. 2013).

Pendeln vermischen sich mehrere Ausprägungen: *Nähe und Distanz, Lernbegleitung und Stoffvermittlung, arbeitsmarktbezogene und schülerorientierte Konzepte.*

8.3.1 Abweichungen von der schülerorientierten Konstellation

Zwei junge Lehrer:innen (im zweiten und im dritten Jahr an der IGS) handeln in ihrem Interview ihr Ankommen in der von dem Typ „Mentor:in“ dominierten Schulkultur der IGS aus. Dabei geraten ihre mitgebrachten Orientierungen und bisher erlernten Verhaltensmuster in Konflikt mit den Erwartungen der Schule und Kolleg:innen sowie mit dem Unterrichtsarrangement. Anja Stein expliziert dies entlang ihres Kontaktes zu einem „alteingesessenen“ Lehrer:

„Und, also, ich habe schon auch von älteren Kollegen Geschichten, wo ich dachte, oh Gott sei Dank, war ich da nicht an der Schule [I lacht], zum Beispiel so Klassenfahrten mit irgendwelchen, äh, ganz, ganz harten 68er, äh, Lehrern, äh, weiß ich nicht, man ist am Meer, die rote Fahne weht und wir gehen aber erst mal alle baden, wo ich sagen würde, das würde ich niemals tun [I.: Hm.], und ich bin bestimmt keine Lehrerin, die immer alle Paragraphen im Kopf hat oder bestimmte Dinge nicht tut aus Sicherheitsgrü-, also [I.: Hm.], doch natürlich nicht tut aus Sicherheitsgründen, aber, wenn du dir die Erlasse anguckst, die es so gibt, dann darf man eigentlich ja nicht mal mit den, mit den Schülern ein Eis essen gehen, weil da kann so viel passieren, und du bist v-, könntest, äh, wegen, wegen jeder Sache rangenommen werden, sozusagen, ne, das, das könnte man, also kann dann auch blockieren, wenn man das st-, permanent vor Augen ha-, hätte und, äh, also, oder, oder irgendwas, wo ich dann sage, oh, das geht schon ins Illegale, oh Gott, oh Gott, zum Glück habe ich diese Kollegen niemals erlebt, so, ne, könnte ich, hätte ich Schwierigkeiten mit [I.: Hm.], mit dem Duzen fand ich am Anfang auch gan-, hatte ich, fand ich am Anfang blöd, bevor ich hierher kam und im Alltag dann aber ganz unproblematisch [I.: Hm.], da war ich ganz erstaunt“ (Anja Stein, Abs. 598–661)

Es sind zwei auf den ersten Blick unterschiedliche Geschichten, die in dem Hadern mit der Nähe zu den Schüler:innen hier bedeutsam gemacht werden. Anja Stein wägt als junge Lehrerin die rechtlichen Rahmenbedingungen für ihr Handeln und die ggf. notwendigen Rechtfertigungen mit ab. Dabei positioniert sie das Handeln des „68er“-Lehrers außerhalb des denkbaren Rahmens, relativiert aber gleichzeitig ihre gegenläufige Position, indem sie verdeutlicht: „und ich bin bestimmt keine Lehrerin, die immer alle Paragraphen im Kopf hat oder bestimmte Dinge nicht tut aus Sicherheits(...)gründen“. Es ist ein Aushandeln von Sollen, Können und Wollen – das sie gleichsam überträgt auf das Duzen im Unterricht. Das Ankommen in der Schulkultur und ihren Besonderheiten, an dem Anja Stein sich mit ihren Selbstüberzeugungen abarbeitet, schreibt sich in ihre Erzählung ein. Es ist die Sorge vor dem Kontrollverlust, die sich mit dem Abbau von Asymmetrien im Lehrer-Schüler-Verhältnis verbindet, der zwischen den Zeilen steht. Anja Stein ist, ebenso wie Sarah Schmidt, die als Fall ähnlich ist, überzeugt von dem Konzept der Schule und lässt sich, trotz Sorge um den Verlust der Kontrolle, in einer im Interview sichtbaren Abwägung von Für und Wider auf die Nähe und damit die Handlungsstrategien der/des lernbegleitenden „Mentor:in“ ein.

Etwas anders gelagert ist der Fall von Helena Karlan. Sie ist bereits am Ende ihrer Dienstlaufbahn, im sechsten Dienstjahr an der IGS, und hat sich – im Gegensatz zu den jungen Lehrer:innen – einen Platz als eigenwillige, strenge Lehrerin im Kollegium der IGS geschaffen: Sie positioniert sich im Typ „Stoffvermittler:in“. Sie konstruiert dies als Widerspenstigkeit und greift auf die Person ihres Vaters zurück, der als Bauer eben jene Sperrigkeit besessen hätte.²⁰³ Sie hat über ein katholisches Mädcheninternat zum Abitur gefunden und ist in ihrer Familie Erstakademikerin. Immer wieder artikuliert sie im Interview, was sie ‚anders‘ macht und inwiefern sie dadurch auffällt; so lehnt sie es beispielsweise ab, in ihrem Alter noch Klassenfahrten zu begleiten. „Also, bin ich, ich bin auch eine Amtsinhaberin [I.: Hm.], ich bin keine, ich sage immer, ich bin keine Sozialpädagogin hier.“ (Helena Karlan, Abs. 479) Sie hebt sich ebenfalls von der Distanzlosigkeit der Schüler-Lehrer-Interaktion ab – diese Nähe geht ihr zu weit. Helena Karlan stößt zudem an der IGS (ähnlich wie Doris Gerber an der SGS) die umfängliche Betreuung und Unterstützung der Kinder durch die Schule auf. Diese sei selektiv, übertrieben und würde das Leistungsprinzip verwässern. So verweist Helena Karlans Umgang mit Leistungsmessung auf das standardisierte, sortierende Bewerten, welches ihres Erachtens ein gerechtes, Leistungen und Anstrengungen honorierendes Verfahren ist. Hier aktualisiert sich die biografische Erfahrung eines funktionierenden Leistungsprinzips der eigenen Aufstiegsbiografie. Helena Karlan hat zudem einige Jahre an einer Gesamtschule im „Osten“ unterrichtet und empfand die dortige Form der Leistungsmessung als gerechter und weniger widersprüchlich. Sie plädiert darauf, als Leistung nur Inhalte des Unterrichtes zu erfassen – dabei geht es ihr um die Herstellung von Chancengleichheit:

„und ich habe heute, als ich meine, mein, mein Test geschrieben habe, Wege zum Ersten Weltkrieg, das wissen die, und dann können die mich dann, die kennen mich“ (Helena Karlan, Abs. 386)

Wenn man zunächst die Inhalte ankündige, dann könne jede:r Schüler:in sich darauf vorbereiten. Hinzu komme, dass die Schüler:innen vor jeder Klassenarbeit zu belehren sind, also in Kenntnis über die Regeln des Spiels gesetzt werden:

„habe ich gesagt, so, ich belehre euch, im Osten wurde ich auch immer belehrt [K und L lachen], kennen Sie das? [I.: Ja, ja.] Das fand ich ganz toll, da stand dann immer Belehrung. [I.: Genau.] Und ich, was ist denn Belehrung, ja, Klassenarbeit, Täuschungsversuch, das, das, das. [I.: Genau.] Kommt das. [I.: Ja.] So, und, ähm, das habe ich im, im Osten auch gemacht“ (Helena Karlan, Abs. 394)

Helena Karlan führt ihre Erfahrungen in zwei sehr unterschiedlichen Konstellationen in eine eigenwillige Handlungsträgerschaft zusammen. Sie wägt Vor- und Nachteile von Nähe und

²⁰³ „ich komme vom Bauernhof, bei uns hieß es immer, äh, der Bauer ist ein kleiner König, ich achte sehr auf meine Unabhängigkeit und so [I.: Hm.] und nicht dieses Mitläufertum und vor dem Schulleiter so rumkriechen, ich bin so ein bisschen auch, so ein bisschen sperrig da, ja.“ (Helena Karlan, Abs. 299)

Distanz ebenso ab wie die Ambivalenz der unterschiedlichen Bildungsziele. Während sie in den neuen Bundesländern die Fokussierung auf die Wissensvermittlung wertschätzt, so sieht sie auch die Erfolge des schülerbezogenen Bildungskonzeptes:

„obwohl die fleißig gelernt haben [L lacht], die Schüler haben gute Examen gemacht [I.: Hm.], also, aber können sich halt nicht so gut durch- + [I.: Ja.], nicht so gut auftreten in Diskussionen, ja, das habe ich ja hier erlebt, als ich hierherkam, habe ich gesagt, Mensch, was sind denn das für tolle Schüler hier, sehe ich heute manches auch schon wieder anders [I.: Hm.] natürlich, aber im Auftritt, wenn jetzt einer, sage ich mal, ich kann das jetzt nur für dieses Gebiet sagen [I.: Hm.], wenn einer von diesen Schülern sich bewirbt, im Bewerbungsgespräch, und einer von der IGS von den Schülern. [I.: Ja.] Der aus dem Osten wird eingeladen, weil er ein besseres Zeugnis hat.“ (Helena Karlan, Abs. 165–167)

So bleibt ihre abschließende Beurteilung ambivalent: Beide Wege hätten ihre Vorteile – letztlich sei die Frage, was eigentlich das Ziel von schulischer Bildung sei. Schlussendlich setzt sie ihren Abwägungen über den Bezug zum Arbeitsmarkt ein Ende und priorisiert die besseren Zeugnisse.²⁰⁴

Zusammenführen lässt sich, dass das aus der Nähe zu den Schüler:innen resultierende Gefühl der *Distanzlosigkeit* und die Frage der *Gerechtigkeit von Bewertung* im Kontext von geleisteter Unterstützung, Herausforderungen entstehen lassen, die eine Auseinandersetzung (Sarah Schmidt und Anja Stein) oder Opposition (Helena Karlan) bewirken. Sarah Schmidt und Anja Stein bilden als dienstjüngere Kolleginnen einen Akkulturationsprozess des Ankommens in der Organisation IGS ab. Spielräume, so zeigen diese Beispiele, sind für Abgrenzungen und Eigenständigkeit vorhanden, die Zuwendung zum Schülersubjekt aber scheint die Lehrer:innen schlussendlich in der Praxis zu überzeugen.

8.3.2 Abweichungen von der sortierenden und qualifizierenden Lehrperson

An der MGS wird schulische Bildung als Qualifikation für den Arbeitsmarkt im Zusammenspiel mit dem Sortieren und Platzieren von den meisten Lehrer:innen betont. Einzig Bea Schumacher weist eine starke Tendenz zur Position der integrierenden Lernbegleiter:in auf.²⁰⁵ Bea Schumacher präsentiert sich, ähnlich wie Helena Karlan, als Sonderling in ihrem Kollegium. Sie unterrichtet Kunst und Geschichte und ist seit über 30 Jahren im Dienst. Sie expliziert ihre Distanz zu den Kolleg:innen, meidet Aufenthalte im Lehrerzimmer und merkt immer wieder, dass ihre Vorstellungen andere sind als die ihrer Kolleg:innen. Sie ist dennoch nicht alleine, ihre Bildungsvorstellungen, ihr Bedürfnis, den Schüler:innen als Menschen nä-

²⁰⁴ Der Fokus liegt auch hier auf der Schwelle des Übergangs, dem Ankommen auf dem Arbeitsmarkt – die Perspektive des lebenslangen Lernens wird als Argument nicht aufgegriffen.

²⁰⁵ Ähnliche Fälle finden sich in verschiedenen Studien, bei Fiedler (2012), Händle (1998) und Reh (2003), die dieses Muster in eine Organisation einbetten – bei Fabel-Lamla (2004) zeigt sich mit einer Schulleitung eine selbstbezogene Weiterentwicklung.

herzukommen, wird in einem kleinen Kreis von drei Kolleg:innen diskursiv ausgehandelt und getragen (s. Kapitel 8.1.3). Ihr primäres Interesse liegt darin, den Schüler:innen einen anderen Status zukommen zu lassen als den einer *kurzzeitigen Begegnung*. Sie möchte *Beziehungen aufbauen, Kinder erreichen und fördern*; damit einher geht eine *Pluralisierung von Bildungszielen*:

„Kunst, und das Schöne ist in dem Fach, äh, dass Sie Kinder erreichen und sie merken das auch ganz deutlich, die in anderen Fächern ganz große Probleme haben, die aber ein reiches Innenleben haben [I.: Hm.], da ist dieses Handling mit Farbe und Papier und Materialien für sie fast was Therapeutisches [I.: Hm.], und das kann man auch ganz gezielt fördern [I.: Hm.] und, äh, ja, diese Lust zu vermitteln, äh, etwas zu tun, diese Anerkennung zu vermitteln, zu tolerieren, was der andere leistet, ähm, zu vermitteln, dass jetzt nicht das Ordentliche immer das Gute sein muss, sondern eben auch mal das Desolate, dass dieser Gedanke, der verrückte Künstler, wenn man das Wort nimmt, verrückt sein, bedeutet das abgerückt sein von der Normalität, das sind also, ihnen das bewusst zu machen, ähm, wie man künstlerisch arbeiten kann oder was das überhaupt bedeutet, äh, sich künstlerisch zu entäußern, das ist eine ganz spannende Geschichte [I.: Hm.]“ (Bea Schumacher, Abs. 203–206)

Besonders prägnant zeigt sich ihre Orientierung in einer Reflexion des Schüler-Kind-Mensch-Zustandes: „das Zusammensein mit Menschen, ich sage jetzt bewusst mit Menschen, nicht mit Kindern, weil das manchmal so auch was Abwertendes hat, ne, die sind noch klein, aber, ähm, die haben genauso viel zu geben, weil ein Mensch ist angelegt“ (Bea Schumacher, Abs. 693). Die Tendenz der Lehrer:innen in Brandenburg, die Schüler:innen als „Kinder“ zu erfassen und damit in ein Generationenverhältnis zu überführen, wird hier gebrochen.

Dies bewirkt eine Reflexion der pädagogischen Praxis, in die eine Perspektivübernahme eingeschlossen ist: „du kannst alles Mögliche wissen, wenn du dieses Wissen nicht transportieren kannst [I.: Hm.], bist du fehl am Platze“ (Bea Schumacher, Abs. 73). Bea Schumacher weicht die Vermittlerrolle auf, sie sucht nach den geeignetesten Methoden. In Konflikt geraten die Pluralisierung der Perspektiven und die Vorstellung von Diversität mit einer rangskalierten Sortierung in Ziffernnoten. So betont sie die Bedeutung der Leistungsmessung als objektives Instrument und muss eine Möglichkeit finden, ihre Bezüge zum Subjekt hier einzuspeisen. Rechtfertigung für die Nutzung der Ermessensspielräume ist hier ihre fachliche Expertise. Nachdem sie numerisch – quasi wie eine Buchhalterin und damit voll und ganz in der typischen Logik des Bewertens via Ziffernnoten – Noten in Teilleistungen zerlegt, fügt sie diesen eine weitere Note hinzu, die sich auf die Komposition und ihre Wahrnehmung als Ganzes bezieht:

„Das sind Teilnoten, und dann gebe ich aber immer noch eine sogenannte Gesamtnote, wo nicht jetzt die Dinge zusammengezählt werden, sondern wo ich wirklich die Ausstrahlung des Bildes, die Vermittlung des Themas einschätze [I.: Hm.], und wenn sie da 28 Arbeiten hängen haben, da picken ihnen die Schüler genau die raus, die qualitativ sind, die besonders sind, die sich abrücken von den anderen, weil eine besondere Idee da ist [I.: Hm.], und das muss jetzt nicht unbedingt ein Schüler sein, der jetzt ganz besonders gut

die Komposition gemacht hat, so wie man es vermittelt hat oder die Mittel eingesetzt hat, sondern der einfach einen ganz individuellen Weg gefunden hat. [I.: Okay.] Und das muss ich ja auch honorieren. [I.: Ja.] Und das bringe ich den Schülern auch bei [I.: Hm.], dass das was Besonderes ist, und das lernen die auch [I.: Hm.], dass jetzt also, in Kunst kann nicht nur die Erfüllung jetzt der Aufgabe, wie ich rechne das Mathekästchen und rechne anders richtig [S und I lachen], da spielen noch andere Dinge eine Rolle [I.: Hm.], die man manchmal auch nicht in Worte fassen kann [I.: Hm.], aber die da sind und die auch sichtbar sind.“ (Bea Schumacher, Abs. 262–271)

Es ist die Eigentümlichkeit ihres Faches, das sich nicht in richtige und falsche Wege oder normierte Vorstellungen zerlegen lässt, denn allzu häufig ist gerade das Künstlerische das Abweichende, das Unerwartete. Und so sieht sie in der Expertise ihres Faches die Notwendigkeit, das Besondere oder das Desolate als Leistung ebenfalls neben anderen Leistungen zu honorieren. Dennoch präsentiert sie diese Note als eine Note neben anderen und unterwirft sie gleichermaßen der Logik der Buchführung.

Bea Schumacher weist eine Sensibilität für die Schüler:innen auf, die ihr eine Reflexion der Bewertungsprozesse als selektives, standardisiertes Bewerten eröffnet²⁰⁶. Sie nutzt Spielräume und kann ihre Handlungsstrategien umsetzen, um in der gegebenen Logik die bestehende Spannung im Handeln aufzulösen. Bea Schumacher ist einer der wenigen Fälle an der SGS, für die eine reformpädagogische Wende in einem entsprechenden Umfeld gut denkbar wäre.

Es zeigt sich, dass die Überlagerung aller Unterrichtsprozesse durch das Bewerten eine Herausforderung für die Expertenrolle sein kann, die vor allem jenen Lehrer:innen auffällt, die nicht im Rahmen des nomothetischen Wissenschaftsverständnisses operieren; sie erfahren eine Verkürzung ihrer Inhalte oder müssen Handlungsstrategien einsetzen, um Bewerten und plurale Wissensordnung in Einklang zu bringen.

8.3.3 Ein Mittelweg? Individualität und Förderung

Die Lehrer:innen der MGS hingegen vertreten überwiegend²⁰⁷ ein *Mischmuster*, in dem sich die Vorstellungen über alle Dimensionen hinweg verbinden. Hintergrund dafür ist ein Reformanstoß, der nach 1990 durch die Schulleitung eingeleitet wurde und die Neuorientierung der Lehrer:innen initiiert hat: Der Fokus auf das Schülersubjekt, der offene Projektunterricht und Gespräche mit Schüler:innen und Eltern wurden in das Repertoire der Schule aufgenommen. Besuche an Reformschulen der 1970er Jahre in der BRD (wie der IGS) haben Möglichkeitsräume aufgezeigt – wie Claudia Hirth konnotiert:

²⁰⁶ Auch Fabel-Lamla zeigt Fälle auf, die sich an den neuen Problemlagen der Kinder orientieren und zu einer aufwendigen, individualisierten Bewertungspraxis greifen (Fabel-Lamla 2004: 188).

²⁰⁷ Einzig eine Lehrerin an der Schule (Doris Gerber) zeigt Hemmnisse, sich auf die neuen Ideen einzulassen. Ihr Rückbezug auf das Leistungsprinzip, dessen Konsolidierung sie als notwendig erachtet, macht einen Kompromiss unmöglich, die daraus resultierende Haltung ist die einer demotivierten Einzelkämpferin.

„geguckt, wo das in Westdeutschland schon läuft [I.: Hm.], hm, und da viel Erfahrung mitgebracht, und dann hat immer jeder ganz euphorisch berichtet [L lacht], wie toll das in Bonn ist. [I.: Ja.] Und wie toll das in hm, ja, und dann kommt natürlich oftmals die Ernüchterung, dass man sagt, oh, toll, und, da sagt man, aha, da die objektiven Kriterien [H und L lachen] oder die objektiven Gründe, warum es nicht geht, sind da, da, da, das. [I.: Ja.] Da kommen natürlich viele [I.: Hm.] und funktioniert es oft nicht, und dann ist man enttäuscht, dass dann die Schüler das doch so annehmen wie vielleicht in Bonn [I.: Hm.], weil da ein ganz anderes Klientel ist [I.: Hm.], was gewachsen ist, was, man kann, man kann vieles übernehmen, aber meistens nicht eins zu eins“ (Claudia Hirth, Abs. 208ff.)

So werden Vorstellungen und deren Umsetzung in den Schulalltag eingelassen und von den Machbarkeiten formiert. Claudia Hirth beschreibt es als einen sehr langsamen Prozess. Die Umorientierung zeigt sich auf mehreren Ebenen: Claudia Hirth, Karin Laatz und Gabi Busch zielen darauf, den Schüler:innen näherzukommen, deren Lebenswelten wahrzunehmen.

„weil vor mir immer auch andere Schülerpersönlichkeiten sitzen. [I.: Ja, ja.] Schülerpersönlichkeiten [I.: Hm.], ich meine, das ist mir wichtig [I.: Hm.], und äh die Individualisierung, also, die, die Förderung der Individualität [I.: Hm.] ist ja in den letzten Jahren in der Schule, also, jedenfalls hier bei uns, äh auch immer mehr in den Mittelpunkt gerückt.“ (Gabi Busch, Abs. 652)

Begriffe wie Schülerpersönlichkeit, Förderung von Individualität gehören für diese Lehrer:innen zu einem neuen Spektrum. Gabi Busch hebt die Bedeutung diese einzelfallbezogenen Beziehung als eine der wenigen hervor. Zugleich beschäftigen die Lehrerin Fragen nach der Motivationssteigerung bei den Schüler:innen.²⁰⁸ In der Auseinandersetzung mit der Notengebung suchen diese Lehrer:innen Möglichkeiten, Noten zur Motivation einzusetzen und selektiv besondere Leistungen, die von den Erfordernissen abweichen, zu honorieren. So löst sich die Konzeption der Vergabe von Noten nach dem Prinzip der Objektivität ein Stück weit auf. Gerade in der Errechnung einer Gesamtnote werden die Schüler:innen in den Kontext der Wahrnehmung gestellt, Individualitäten berücksichtigt und bei Schwankungen wird eher zugunsten einer stärkenden Motivation entschieden.

Bei Claudia Hirth ist es eine Sensibilität für die selektive Praxis der frühzeitigen Positionierung von Schüler:innen, sie wehrt sich gegen eine zu voreilige Konsolidierung von Lebenswegen. Ihre Kolleg:innen, so beobachtete sie in den vergangenen Jahren, neigen zu emotionalen Urteilen, die Selektionsentscheidungen und Platzierungen beeinflussen und die im Rahmen der Bewertung aus ihrer Sicht keinen Platz haben sollten:

²⁰⁸ Marion Eder fällt durch eine Orientierung auf, die von anderen Kolleg:innen an der SGS abweicht. Sie würde als Sportlehrerin gerne *auf Noten verzichten*. Ihr erscheint die Normierung von Leistungen und die einfache Praxis der Zuordnung von erbrachten Ergebnissen zu diesen Normen fehlgeleitet, da dieses Vorgehen keine Rücksicht auf die Voraussetzungen der Schüler:innen nimmt und so schlussendlich alle Schüler:innen demotiviert. Marion Eder ist mit dieser Einstellung an der SGS alleine, die Schule verhindert ihre Neuorientierung und ihr Weg ist damit ein resignativer: noch drei Jahre durchhalten, dann sind 40 Dienstjahre geschafft – so lautet ihre Devise.

„Das steht uns einfach nicht zu [I.: Hm.], ja, und da einfach immer im Interesse des Kindes zu entscheiden und zu sagen, guck mal, und wenn da wirklich noch ein Punkt fehlt oder, also, das ist ja manchmal so, wenn man Lehrer dann so intern sprechen hört, dann denkt man manchmal, oh Gott. [I.: Ja, ja [L lacht].] Ich habe jetzt mal vier Jahre, habe ich so eine Sekundarstufe I geleitet, und dann waren so Zeugniskonferenzen, ne [I.: Hm.], wenn jetzt über die Kinder gesprochen wurde. [I.: Ja, ja [L lacht]. Da habe ich immer zum Anfang gesagt, liebe Kolleginnen und Kollegen, denkt bitte daran, erstens, stellt euch vor, die Eltern dieser Kinder, von denen wir sprechen, würden mit in dem Raum sitzen. [I.: Okay.] Zweitens, das Kind selber würde hier sitzen, drittens, es wird über dein Kind gesprochen [I.: Hm.], so, und wenn, wenn diese Kriterien, wenn ihr die im Kopf habt, dann können wir jetzt versuchen, noch mal über dieses Kind zu sprechen, weil natürlich dann viele Emotionen hochkommen [I.: Hm.], ne, das ist derjenige, der immer hm, hm gemacht hat oder, ne [I.: Hm.], so, dann kommen diese Emotionen und dann ist es für Lehrer oftmals ganz schwer, wenn man so unter sich ist [I.: Hm.], das einfach außen vor zu lassen. [I.: Ja.] Und zu sagen, du, das ist, das ist ein junger Mensch, und wenn wir diesen, diese Chance jetzt nicht geben, diese Nachprüfung [I.: Hm.], dann schafft er vielleicht diese Fachoberschulreife nicht, dann sagen die, na, der kann ja sowieso kein Abitur machen, dann sage ich, das steht uns doch nicht zu [I.: Hm.], ne, der ist jetzt 16 Jahre, was, was, wenn der 26 ist, vielleicht will er da sein Abi nachmachen. [I.: Ja.] In so einer Abendschule, ne.“ (Claudia Hirth, Abs. 330–341)

Claudia Hirth betont die Möglichkeiten, die in jedem und jeder Schüler:in stecken, und sie stört sich daran, dass ihre Kolleg:innen in der Dynamik der Konferenz Zuschreibungen vornehmen, ohne Perspektiven und Lebenswege im Blick zu haben. Dass die Noten personalisiert verhandelt werden und nicht an die Person nach der Schule gedacht wird, ist ihres Erachtens ein Problem.

Die Notenvergabe ist in einer weiteren Hinsicht ein Reizthema, insofern die Lehrer:innen merken, dass das Handeln der Schüler:innen von der Notenvergabe geleitet wird:

„Ich werde hundert Mal gefragt, was kriegen wir denn, werden wir bewertet, ich sage, ist das jetzt wichtig für dich? [I.: Ja.] Dieses, was kriege ich dafür, und, und das ist aber vorher, das muss vorher bekämpft werden [I.: Hm.], könnte mir das locker vorstellen [I.: Hm.], wie, bin, wäre eigentlich auch ein totaler Verfechter, bei mir müssen sie auch ganz viel machen ohne, ohne Bewertung. [I.: Ja.] Und sage dann lediglich, ich notiere mir ähm aus meinem subjektiven Bild heraus, hast du dich gut in Gruppe eingebracht. [I.: Ja, ja.] Ich sage, ich reguliere das im Kursbuch über Plus und Minus. [I.: Ja, ja, hm.] Nicht unbedingt zwingend ne Note und damit kommen sie hm lange nicht klar [I.: Hm.], lange nicht klar, dass mein Kursheft für mündliche Arbeit, für Gruppenarbeit voll ist mit Plus und Minus [L lacht], und wenn sie das oft genug gehabt haben bei mir, dann geht das auch [I.: Hm.], ja, aber die Fragen, wird das jetzt bewertet, die wird man hier nicht los. [I.: Hm, okay, ja.] Ja, also, würden, wenn manchmal, sage es mal so, Projekte erstellt und äh als, oder Plakate erstellt. [I.: ja.] Lohnt sich das jetzt, dass ich ein ordentliches Plakat mache, bewerten Sie das [I.: Hm.], sage ich, wenn du, oder bewerten Sie das, und ich sage dann, ist das jetzt die Frage, ob sich das lohnt, jetzt bei, den Artikel oder das Bild gerade auszuschneiden, meinst du diese Frage [L lacht], ja.“ (Karin Laatz, Abs. 398–401)

Anstoß ist das das Verschwinden der Relevanz der Bildungsinhalte hinter der zu erlangenden Leistungsbeurteilung. Noten überschatten den Bildungsprozess vollumfänglich und werden zur Bedingung für Lernprozesse. Diese Fokussierung aufzubrechen, ist, wie oben beschrieben, herausfordernd. Es bedarf einer beständigen Aushandlung mit den Erwartungen der Schüler:innen, die zeitgleich von der Mehrheit der Lehrer:innen pragmatisch bedient werden,

um den Unterricht aufrechtzuerhalten. Vom Lernen um der Noten willen hin zum Lernen um des Stoffs willen (Claudia Hirth, Karin Laatz) – dies ist ein Topos, der in der Bewertungsforschung ebenfalls bedeutsam gemacht wird (Jürgens 1999: 28; Ziegenspeck 1999). Auch Fend beschreibt die Selektionsfunktion als störend für die Vermittlungsfunktion (Fend 2012: 163). Claudia Hirth stimmt dem zu, allerdings erscheint es ihr zu spät, damit erst ab Klasse 7 zu beginnen.

[I.: Wäre es für Sie vorstellbar, das auch ohne Noten?] H.: Ja. [I.: Ja?] H.: Wesentlich besser, also, ich glaube, unser, unser Bildungssystem krankt wirklich daran, weil, was kriege ich dafür [I.: Hm.], ne, also, ähm Leistung zu bringen, dass ich, dass ich vorankomme, dass ich was lerne für mich selber als, als, als Kind, als Jugendlicher, das ist wichtig, und nicht, ob ich da eine Note, diese Noten-Hascherei, das ist wirklich eine ganz schlimme Sache [I.: Hm.], ne, und weil wir ja wirklich nach unseren Kriterien, also, du musst jetzt in den Kurs kommen, du musst so und so viel Punkte haben, damit du mamumla [I.: Hm.], ja, letztendlich ist aber, wir wissen, dass es in den Grundschulen noch nicht so ist zum Teil, ne, manchmal haben wir es bis zur dritten Klasse [I.: Hm.], andere Schulen gar nicht, da ist der Druck weg, aber die Gesellschaft hat ja den trotzdem [I.: Hm.], also, spätestens dann, wenn die aus der Schule rauskommen, hm, und dann sagen manche, na ja, dann müsste der Druck trotzdem schon mal da sein, ich weiß es nicht, also, ich könnte es mir vorstellen [I.: Hm.], ja.“ (Claudia Hirth, Abs. 358)

Noten schaffen eine alles übergreifende Dynamik – sie orientieren die Erwartungen und geben vor, was zu lernen ist; sie erzeugen Leistungsdruck. Die Aushandlung entlang der Frage, ob Schule ohne Noten denkbar wäre, geschieht im Nexus der Zuordnung der Schule zum Arbeitsmarkt. Das Aneinanderkoppeln dieser gesellschaftlichen Teilsysteme macht es aus Sicht dieser Lehrerin notwendig, Leistungsdruck zu erzeugen, und Noten sind dafür ein anerkanntes Mittel. Es ist ein Zirkel, in den sie durch tradierte Vorstellungen gebunden ist und der ihre Handlungsmöglichkeiten begrenzt.

Ausgehandelt werden Vorstellungen und Erwartungen von Distanz und Nähe sowie die pädagogische Frage nach dem Begleiten der Einzelnen und der Noten. So pendeln diese Lehrer:innen zwischen Begleiten und Sortieren: Sie changieren im Alltag zwischen beiden Polen und nutzen Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die sie ex post wieder mit der ‚objektiven‘ Bewertung in Einklang bringen. Die Form der Leistungsmessung gibt einen rechtlich regulierten Rahmen, der von den Lehrer:innen bedient werden muss. Mit der Ausrichtung auf die Individualität der Schüler:innen rückt das standardisierte Bewerten in die Kritik, die Nähe zu den Schüler:innen wird dabei einfacher, wenn die Schüler:innen jünger sind. Relevanter als das Lebensalter der Schüler:innen scheint mit zu sein, dass sich die Lehrer:innen im Mischtyp in der Art, wie sie sich auf das Bewerten beziehen, unterscheiden. Sie machen sich die Regeln nicht vollständig zu eigen, sondern deuten sie situationsbezogen.

In jedem Fall bewirken diese Mischungen, dass Lehrer:innen immer wieder gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen – in Hinblick auf das formale Verfahren, die einzelnen Schü-

ler:innen oder den Fortlauf des Unterrichts. Es ist die Gleichzeitigkeit zweier Orientierungen, die die Möglichkeiten des Handelns pluralisiert, aber damit auch Unsicherheiten hervorruft bzw. die Orientierungen der einzelnen Lehrperson bedeutsam werden lässt. Dennoch strukturiert das formal organisierte Bewerten das Handeln und macht eine Darstellung objektiver Verfahrensschritte notwendig. Von Bedeutung scheint damit zu sein, wie sicher die Lehrer:innen in ihrer pädagogischen Position sind, um das Bewertungsverfahren für sich nutzbar machen zu können, ohne von seinen Eigendynamiken und Mechanismen ergriffen zu werden.²⁰⁹

Während in dem einen Kontext (MGS und SGS, beide Brandenburg) die Nähe zu den Schüler:innen mit einer Dekonstruktion der standardisierten Leistungsmessung (Bea Schumacher, Claudia Hirth, Gabi Busch, Karin Laatz) einhergeht, resultiert die Zuwendung zum Arbeitsmarkt im Kontext der IGS in einer Betonung der Inhalte und der vergleichenden Leistungsmessung (Helena Karlan). Somit spiegeln sich in diesen Abwägungen der Lehrer:innen die Widersprüche und Unklarheiten darüber, was gute Bildung ist und wie gelingendes Lernen gestaltet sein sollte. So lässt sich schlussfolgern, dass der politisch unentschiedene Diskurs über die Position und Zielstellung des deutschen Bildungswesens sich bis in die Positionierung der Lehrer:innen hineinträgt. Einzig die Lehrer:innen, die an den Polen dieser Bildungsverständnisse arbeiten, haben eine klare handlungsleitende Orientierung als „Stoffvermittler:in“ oder „Mentor:in“. An diese Bestimmung der Lehrerposition aus den jeweiligen Beschreibungen der Bildungsvorstellungen schließt sich die Frage an: Inwiefern können sich diese Lehrer:innen auf soziale Ungleichheiten beziehen?

8.4 Zusammenführung: Die Handlungsträgerschaften

Tabelle 9 Handlungsträgerschaften und Konstellationen

arbeitsmarktbezogene	Konstellation	schülerorientierte
(Allgemein-)Wissen	<i>Bildungsvorstellung</i>	Persönlichkeitsentwicklung
rollenbezogene Begegnung	<i>Interaktionsform</i>	persönliche Beziehung
Ziffernnoten	<i>Bewertungskonzept</i>	entwicklungsbezogene Bewertung
„Stoffvermittler:in“	Handlungsträgerschaft	„Mentor:in“
Expert:in, Unterrichtssteuerung, Gutachter:in	<i>Segmente</i>	Diagnostiker:in, Vertrauensperson, Lernbegleiter:in

²⁰⁹ Hier liegt leider eine Grenze meiner Studie, aber es wäre zu fragen, ob es einen Typus gibt, der sich über den Bewertungsprozess hinwegsetzen kann. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass mit dem zunehmenden Einzug der Binnendifferenzierung im deutschen Schulsystem die Lehrer:innen noch mehr an Verfahren der Leistungsmessung gebunden sind als zuvor (Rabenstein u.a. 2013; Tervooren/Pfaff 2018; K. Walgenbach 2017).

Ich konnte aufzeigen, dass die Handlungsträgerschaften in eine arbeitsmarktbezogenen und subjektorientierten Konstellationen ausdifferenziert werden können. Dass sie grundlegend zu unterscheiden sind, verdeutlicht noch einmal diese Zusammenfassung.

Während die Lehrer:innen als „Mentor:innen“ die/den Schüler:in in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen und schulisches Bildungshandeln von äußerlichen Bedarfen weitgehend entkoppeln, bestimmen die Lehrer:innen als „Stoffvermittler:innen“ ihr Handeln als Auftrags-handeln für den segmentierten Arbeitsmarkt. Der Arbeitsmarktbezug ist gleichzeitig Rechtfertigungslogik, die die Rolle als Steuerungsinstanz im Unterricht und den Einsatz von Ziffernoten rechtfertigt. Dadurch rücken die Leistungserbringung und ihre Überprüfung ins Zentrum des unterrichtlichen Handelns. Der Bewertungsprozess über Ziffernoten schafft einen weiteren Außenbezug des Handelns (vgl. B. Heintz 2007: 66) und positioniert die Lehrer:innen als Gutacher:innen, die Verfahrensregeln zu folgen haben.²¹⁰ Wie ich aufzeigen konnte, liegen Spielräume und Restriktionen engstens beisammen. Geht Struck für Gatekeeper davon aus, dass mit einer Distanzierung und Standardisierung von Prozessen die Spielräume abnehmen (Struck 2000), liegt meines Erachtens die Herausforderung darin, die durch regulierte Verfahren kaschierten Spielräume offenzulegen.

Mit Ausnahme ihrer fachlichen Expertise mit der Möglichkeit, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und als zentrale Person den Unterricht aktiv zu steuern, schreiben die Lehrer:innen ihr Handeln in eine strukturelle Agentivierung ein – sie sind nur „Verwalter:innen“ eines Verfahrens. Damit rückt das Deklarieren des verfahrensgeliteten Prozessierens von Handlungen in den Vordergrund der Beschreibungen, es ist ein verwalterisches Verständnis des Lehrerberufs.

Anders stellt sich dies für die „Mentor:innen“ dar. Als Lernbegleiter:in, Vertrauensperson und Diagnostiker:in binden sie ihren Handlungsauftrag an das Schülersubjekt, dessen Begleitung und Befähigung sich als ihre vorrangige Aufgabe darstellt. Dabei sind Verfahren und Wege nicht vorstrukturiert, die Individualität der Lehrperson und ihre Vorstellungen werden Teil der pädagogischen Auseinandersetzung. Unterstrichen wird dies durch das Konzept der Bewer-

²¹⁰ Dabei fungiert das ‚gerechte‘ und ‚objektive‘ Bewerten via Ziffernoten als Träger ihrer mächtigen Position, die Konstruktion von Autorität in diesem Unterrichtsalltag ist mit der Ziffernotenvergabe verwoben und dient nicht selten der Gesichtswahrung (vgl. Breidenstein/Bernhard 2011: 340). So werden im Rahmen des Unterrichtes Strategien angewendet, die auf ‚Gerechtigkeit‘ zielen – das Ansagen der Prüfung, das Offenlegen der Prüfungsinhalte, die Möglichkeit zum ‚Gegensetzen‘ sowie das Belehren vor der Prüfung. Daraus kann durchaus eine Spezifikation resultieren, die aufgrund der klaren Zielvorgaben und somit Anforderungen die Schüler:innen zielführend anleitet. Allerdings verknüpfen die Lehrer:innen vom Typ ‚Stoffvermittler:in‘ ihre Zielvorstellung mit einem Ordnungsmuster der Verteilung von Bildung und tragen normative Vorstellungen von – richtigem und falschen – Verhalten mit sich, die unreflektiert die Leistungsmessung beeinflussen.

tung, welches einzelfallbezogen und intersubjektiv angelegt ist, indem Fremd- und Selbstwahrnehmung von Schüler:innen und Kolleg:innen – sowie Gespräche mit den Eltern – mit einbezogen werden. Die Pluralisierung der möglichen Bildungswege und -erfolge fordert die Lehrer:innen heraus; Handlungssicherheiten und Routinen scheinen hier kaum einzukehren. Angesichts dieser Herausforderungen wird das Handlungssubjekt unter individualisierter Agentivierung präsentiert.

Anhand der *Mischtypen* zeigt sich, in welchen Dimensionen Lehrer:innen Konflikte sehen und ihre Orientierungen entsprechend verhandeln. Mit jeder Veränderung kommt auch die Zielstellung in den Blick: Soll es um das Schülersubjekt oder die Inhalte gehen? Wie ist das Schülersubjekt, seine Entwicklung und Motivation in Einklang mit Ziffernoten zu bringen, die eine Standardisierung erfordern? Ermessensspielräume werden genutzt, Noten zur Motivation oder zur Verbesserung von Leistungen eingesetzt. Wie, so fragen sich andere Lehrer:innen, kann trotz Distanzabbau via Duzen die Autorität der Lehrperson aufrechterhalten werden? Es zeigt sich deutlich, dass diese Spannungen auf das Ankommen in einer zu den Grundeinstellungen konfligierenden Erwartungen an das Lehrerhandeln einer Organisationskultur zurückgehen. Die von mir herausgearbeiteten Pole und Bestimmungen der Positionen sind ständig aufeinander bezogen und werden im Zuge von Wandlungsprozessen hinterfragt. Fast alle interviewten Lehrer:innen verweisen auf Veränderungsbedarfe im Bildungssystem – oft auch in Zusammenhang mit der Frage nach sozialer Gerechtigkeit. Wie äußern sie sich in den Interviews über schulische Möglichkeiten und ihre eigene Bereitschaft und Fähigkeit, Chancengleichheit in ihrem Berufsalltag zu bearbeiten?

9. Handlungsstrategien: Soziale Ungleichheit im Blick?

Im Wechselspiel der Dimensionen der Kernkategorien ergeben sich Konstellationen, in denen sich die Typen verorten, die die Handlungsmöglichkeiten und die Handlungsträgerschaft der Lehrer:innen definieren. Die Typen „Stoffvermittler:in“ und „Mentor:in“ greifen – aufbauend auf die unterschiedlichen Ausprägungen der Bildungsvorstellungen, Interaktionsformen und Bewertungskonzepte – auf verschiedene Handlungsstrategien und Rechtfertigungsmuster zurück. In diesem Kapitel trage ich diese, in den Interviews präsentierten Handlungsstrategien im Umgang mit divergierenden sozialen Ausgangsbedingungen und der Zurechnung von Bildungserfolg, zusammen. Diese Frage für die Ungleichheitsforschung zu diskutieren verlangt nach der analytischen Trennung zweier Phänomenebenen – zum einen zielt sie auf die Rekonstruktion der Sicht der Lehrer:innen, zum anderen bedarf es einer Einordnung der präsentierten Strategien in den sozialwissenschaftlichen Diskurs, denn Prozesse der Genese sozialer Ungleichheiten vollziehen sich auch in vermeintlich gut gemeinten Handlungsmustern.²¹¹

Festhalten lässt sich, dass alle von mir interviewten Gesamtschullehrer:innen den Abbau von Ungleichheiten im Bildungssystem für notwendig erachten. Dass die verfassungsrechtlich gefasste Chancengerechtigkeit (Art. 3, Abs. 3 GG) im Bildungswesen seit Jahrzehnten nicht gewährleistet wird, ist auch ihnen bekannt (Müller/Haun 1994; Blossfeld/Shavit 1993). Chancengerechtigkeit herzustellen, verlangt, systematischen Benachteiligungen und Bevorteilungen sozialer Gruppen, Personen oder Positionen entgegenzuwirken. Im Bildungssystem werden die Faktoren ethnische Zugehörigkeit (El-Mafaalani 2011), Geschlecht (Helbig 2010) und soziale Herkunft (R.-T. Kramer u.a. 2014) bedeutsam. Allein die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und vor allem das Ineinandergreifen mehrerer Faktoren (bspw. Migrant*in*Kind aus Arbeitermilieu; vgl. (Geißler 2005) bewirkt unabhängig von der erbrachten Leistung und Anstrengung regelmäßige Benachteiligungen. Mir geht es nun im Folgenden nicht nur darum, (erneut) zu zeigen, dass auch Lehrer:innen gesellschaftliche Stereotype und Muster der Sozialstruktur in ihrem Handeln reproduzieren. Vielmehr werde ich am Beispiel des *Umgangs mit der sozialen Herkunft* Handlungsstrategien der Lehrer:innen in Bezug auf die (aktive) Genese von Chancengleichheit und Ungleichheiten offenlegen und damit eine akteursbezogene Perspektive auf die Bedingungen sozialer Sensibilisierung eröffnen.

Thematisch wurden zwei Bezugspunkte für die Handlungsstrategien zentral, zum einen die *Herkunft der Schüler:innen*, zum anderen die *Produktion von Erfolg und Scheitern*. Aus der

²¹¹ Nur der Diskurs lässt es zu, hier überhaupt von sozialer Ungleichheit zu sprechen. Auf der Wahrnehmungsebene sind es für die Lehrer:innen zunächst einmal nur Unterschiede. Nur von der Ungleichheitsforschung informiert wissen wir, dass soziale Herkunft – zudem (schul)bildungsferne Herkunft – als wesentlicher Faktor der Benachteiligung zu erfassen ist.

Bildungsforschung wissen wir, dass die Zugehörigkeit zu einer Familie zentraler Faktor in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist. Dass Lehrer:innen sich auf den familialen Kontext beziehen, ist bekannt; was sie aber davon wissen und welche Bezüge sie zur Familie herstellen, dazu wissen wir bislang wenig (vgl. Kap 2.3). Der zweite Faktor, die Konstruktion und Zurechnung von Bildungsscheitern und -erfolg, beantwortet die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Bildungsprozess: Wer ist zuständig für Erfolg und Scheitern – die Lehrer:innen, Schüler:innen oder Eltern? Im Mittelpunkt stehen Fragen der Benachteiligung und damit dem Umgang mit – vermeintlich – (schul)bildungsferner Herkunft.

Ich identifiziere vier Muster, die auf den Abbau sozialer Unterschiede zielen: erstens, „*Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen*“; zweitens, „*Aktivierung der Eltern*“; drittens, das Verständnis vom „*Kind im Kontext*“; und viertens, das „*Handlungsmuster soziale Sensibilisierung*“. Dabei treten die ersten beiden Formen in Zusammenhang mit der Handlungsträgerschaft der „Stoffvermittler:in“ – und somit überwiegend an der MGS und der SGS in Brandenburg – auf, während letztere mit dem Typ „Mentor:in“ einhergehen, der an der IGS in Niedersachsen überwiegt. Ich werde die Handlungsstrategien präzisieren und abschließend im Lichte der Diskussion um eine sozialen Sensibilität von Professionellen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Weckwerth 2014) betrachten. Der Ausgangspunkt hierbei ist die Annahme, dass Gatekeeper, Sozialisationsagent:innen, Professionen und andere privilegierte Positionen in der Eröffnung von Chancen und Möglichkeiten sowie in der Genese sozialer Chancengerechtigkeit – per gesellschaftlichem Auftrag – eine zentrale Rolle spielen könnten.

9.1 Ungleichheiten als Strukturproblem: Die unbemerkte Reproduktion

Soziale Ungleichheiten deutet der Typ „Stoffvermittler:in“ als *Strukturproblem*; Chancengleichheit herzustellen, wird als Aufgabe der Bildungspolitik und des Bildungssystems deklariert. So orientiert nehmen diese Lehrer:innen es als Doppelmoral wahr, dass das Schulsystem (immer noch) mehrgliedrig funktioniert, früh selektiert und nun auch noch Privatschulen – und damit die Elitenbildung – fördert.²¹² Möglichkeiten von Egalisierung liegen ihres Erachtens in der Schaffung von Strukturen begründet, sie verweisen auf Stellschrauben wie kurze

²¹² Das Hadern mit dem Bildungssystem drückt sich in einer Orientierung aus, die in einer Kontinuität zum DDR-Schulsystem steht: „hm, Schule würde aus meiner Sicht sehr gut funktionieren, wenn es kein föderalistisches Prinzip geben [I.: Hm.], wenn man das wirklich zentral [I.: Hm.] überlegen würde, was ist für deutsche Kinder wirklich gut, was sind Kriterien, die einheitlich überall in allen Bundesländern durchgesetzt werden müssen [I.: Hm.], was ist das Schulsystem, das wirklich da die beste Durchlässigkeit gibt, den meisten Kindern die besten Chancen gibt und nicht guckt, was ist die Spitze, wenn die Entwicklung der Privatschulen endlich gestoppt werden würde [I.: Hm.], das finde ich sehr verheerend“ (Claudia Hirth, Abs. 533–534).

Schulwege,²¹³ geringe Schulkosten, spätere Selektion und bessere Durchlässigkeit; Stellschrauben, deren Wirkung auch in der Wissenschaft diskutiert wird (vgl. Fend 2013). Von der Politik sind diese Lehrer:innen enttäuscht.²¹⁴ „und das finde ich ganz, ganz traurig [I.: Hm.], dass auch da der Deckmantel drübergedeckt wird, äh, wenn die Sozialdemokratie sagt, wir möchten gleiche Chancen für alle, dann ist das schlichtweg eine Lüge [I.: Hm.], das kann so nicht funktionieren“ (Bea Schumacher, Abs. 685–687). Diese Wahrnehmung von politisch und strukturell nichteingelösten Versprechen geht mit einem – mit der Brille der Sozialwissenschaftlerin hier kontraintuitiv gewendeten – Handlungsbedarf in ihrer pädagogischen Praxis einher. Es gibt in diesem Zusammenhang nur wenige Lehrer:innen, die im Interview überhaupt darüber nachsinnen, wie sie auf die Elternhäuser besser Einfluss nehmen könnten. Dazu gehört Marion Eder, die als Sportlehrerin nun zum zweiten Mal mit einer sehr problematischen Klasse zu tun hat. Sie versucht, Kontakt über das Telefon aufzunehmen und die Eltern zum Gespräch zu bitten, reüssiert damit aber nicht. In Bezug auf eine Auseinandersetzung mit der elterlichen Erziehungspraxis fragt die Interviewerin: „I.: Hat man da als Lehrer irgendeine Chance, also?“

„Ich sage Nein [I.: Hm.], ich wollte gerade Nein sagen, aber man hatte keine Chance [I.: Hm.], das Elternhaus prägt sehr stark [I.: Hm.], danach kommt die Freundesgruppe, also, die Kinder untereinander, und dann kommt erst die Schule [I.: Hm.] und die Lehrer, man hat äh, wenn man eine sehr starke Persönlichkeit ist, die ich leider nicht bin, äh einzelne Kollegen sind das (...), so ein bisschen, aber auch nicht unbedingt jetzt gravierend etwas ändern.“ (Marion Eder, Abs. 555)

Diese Lehrerin sieht für sich kaum eine Möglichkeit, auf den Kontext der Kinder Einfluss zu nehmen. Spannend ist der Verweis auf einzelne Kollegen mit sehr starker Persönlichkeit, die in der Lage sind, Einfluss zu nehmen. Sie bezieht dies auf die wenigen männlichen Kollegen im ihrem Umfeld, die aufgrund ihrer Besonderheit eine charismatische Zuschreibung erhalten. Begreift man Charisma in Anschluss an Contans Seyfarth als ein Handeln, das sich der „bürokratischen Disziplin“ (Seyfarth 1979: 167) des Alltages widersetzt, fügt sich die genutzte Metapher in das Selbstverständnis der Lehrerin als Verwalter:in und Gutacher:in – von dem

²¹³ Weite Fahrtwege nahmen infolge des demografischen Wandels nach der Wiedervereinigung und des Abbaus von Schulen für viele zu. Der Abbau einer wohnortnahen Schulversorgung verschärft regionale Disparitäten (Combe/Buchen 1996: 203f.).

²¹⁴ Diese Wahrnehmung eines Widerspruches zwischen proklamierter Zielstellung und bildungspolitischer Umsetzung finde ich bei all meinen Lehrer:innen – und er ist nicht von der Hand zu weisen, wenn man einbezieht, dass Bildungswissenschaftler:innen bereits in den 1960er Jahren das Konzept des langen gemeinsamen Lernens als zukunftsfähig ausgewiesen haben, es aber als Spielball der Politik nie zur Umsetzung kam – während gleichzeitig Chancengleichheit in Deutschland nach wie vor nicht realisiert ist.

eben jene wenige mit einer starken Persönlichkeit abweichen. Die Einflussnahme auf die Schüler:innen bedarf einer widerständigen Individualität in einem fügsamen Alltag.²¹⁵

Diese Lehrer:innen rechnen Bildungserfolge und -scheitern dem individuellen Handeln der Schüler:innen zu und weisen den Eltern die Aufgabe der Lernhelfer:innen zu. Diese Verantwortungszuschreibung ist in ihrer Vorstellung von Bildung, Interaktion und Bewerten funktional – sie fundiert das frontale Unterrichtsetting und ermöglicht den ‚gerechten‘ Einsatz des standardisierten, rangskalierten Bewertungsverfahrens. Lediglich monetäre Restriktionen und die Gefährdungen des Kindeswohles lassen die Lehrer:innen minimale kompensatorische Handlungen ergreifen.

9.1.1 Minimal kompensatorische Leistungen

In dieser Lesart eröffnen sich drei akzeptierte kompensatorische Elemente der Begleitung der Schüler:innen. Erstens wird Schüler:innen, die durch *besondere Probleme* auffallen (häusliche Gewalt, Missbrauchsverdacht, Vernachlässigung u.Ä.), besondere Aufmerksamkeit zuteil. Angemessen ist dies, da die Lehrer:innen die Beziehung zu diesen Schüler:innen aus dem unterrichtlichen Miteinander herauslösen und sie in eine persönlichere Beziehung überführen – im Interview nimmt eine Lehrerin (Eva Cuhn) einen Schüler, der derzeit in ihrer Obhut ist, in ihre Netzwerkkarte auf. Die Alltagserzählungen legen zudem offen, dass zweitens, Ausgrenzungen aufgrund von sichtbaren sozialen Unterschieden (z.B. Ausstattung mit Kleidung) entgegen gewirkt wird (eine Zielstellung, die sich auch bei ostdeutschen Grundschullehrer:innen findet; Combe/Buchen 1996: 155). Drittens werden *monetäre Mängel*, die zum Beispiel dazu führen, dass Schüler:innen Arbeitsmaterialien fehlen oder sie an Klassenfahrten nicht teilnehmen können, kompensiert. Diesen Formen der Benachteiligung werden von den Lehrer:innen in Rückgriff auf eigene Ressourcen oder die des Elternvereins gelöst – ihre Kompensationsbedürftigkeit ist anerkannt. Dies ist sozusagen *die minimalste Variante eines egalisierenden Ermöglichens von Teilhabe*, die aber, wie sich in der Ungleichheitsforschung zeigt, alleine keineswegs ausreichend ist, um z.B. die motivationalen Unterschiede der Schüler:innen oder die unterschiedlichen milieuspezifischen Bildungsstrategien nachhaltig zu bearbeiten. Dieser Rückgriff auf Varianten der minimalen kompensatorischen Mittel wird durch ein breites – aus Sicht der Lehrer:innen viel zu wenig genutztes – Angebot der Gesamtschule unterlegt. Dass ein Anfragen von Unterstützung, gerade in einer distanzierten und hierarchi-

²¹⁵ Streckeisen et al. legen interessanterweise für den Typus des „Ringens um ein Arbeitsbündnis“ (der auf einer kooperativen Bildungsidee aufbaut) Strategien der Selbstcharismatisierung offen (Streckeisen u.a. 2007: 232). Wie ich in Kapitel 10.2 einholen werden, stehen diese Formen der Charismatisierung bzw. der Widerständigkeit in starker Abhängigkeit vom Umfeld der jeweiligen Lehrperson.

schen Lehrer-Schüler-Beziehung, für viele Schüler:innen voraussetzungsvoll ist, wird dabei nicht thematisiert.

Auf den sozialen Kontext darüber hinaus einzuwirken, ist nicht ihre Aufgabe – und falls sie dies erwägen, sehen sie keine Möglichkeiten, eine Handlungswirksamkeit in diesem Zusammenhang zu entfalten.

9.1.2 Muster I: „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“

Eine wiederkehrende Situation im Schulalltag der Lehrer:innen, die Auskunft über die Zurechnung von Bildungserfolgen gibt, ist der Schulabschluss. Entlang dieser Ereignisse schildern die Lehrer:innen in den Interviews ihre Vorstellungen von gelungenen Bildungswegen. Doris Gerber²¹⁶ antwortet auf die Interviewfrage „Was wünschen Sie sich, was Sie ihnen, den Schüler:innen, dann so mitgeben?“ wie folgt:

„Ja, also, was ich immer versucht habe, meinen Schülern mitzugeben, ist die Tatsache, dass man sich auch quälen muss, also, man muss sich quälen, auch wenn man nicht immer Lust hat und auch wenn man, wenn der Weg nicht mit Rosen gebettet ist, man muss dann auch mal steinige, dornige Wege einschlagen, und dass man nicht so viel jammern sollte, ich komme aus ganz einfachen Verhältnissen, meine Eltern gehörten überhaupt nicht zum Bildungsbürgertum, im Gegenteil, das, was so landläufig als Proletariat bezeichnet, aus solchen Elternhaus komme ich, und trotz dieser Tatsache, dass wirklich keine Bücher im Schrank standen und man mir nicht helfen konnte, habe ich es geschafft, ein sehr gutes Abitur abzulegen, ein gutes Studium abzulegen und mich für Kunst und Kultur zu interessieren und mich auch da durchgeboxt habe, durchgemüht habe, und es steht auch heutzutage jedem Kind, es ist jedem Kind, jedes Kind hat die Möglichkeit, solchen Weg auch zu erreichen.“ (Doris Gerber, Abs. 107–109)

Dieses Argumentationsmuster begreift „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“.²¹⁷ Doris Gerber greift dabei auf ihre Erfahrung des Aufstiegs aus dem „Proletariat“ in der DDR zurück. Ihre Botschaft ist: Jede:r kann es schaffen, auch wenn die Bedingungen noch so prekär sind – es bedarf allerdings einer großen Anstrengung. Es ist schwer und daher schaffen es nur wenige, eben jene besonders hartnäckigen, „leistungsstarken Ausnahmemen-schen“ (Dreke 2014: 40). In dieser asketischen Vorstellung wird die/der Einzelne verantwortlich für Erfolg und Misserfolg. Gute Noten sind ein Beleg für die erbrachte Anstrengung; Scheitern auf dem Bildungsweg ist damit ein individuelles Scheitern – man hat sich eben nicht genug gequält. Das Leistungsprinzip wird zur Basis der Chancengleichheit. Die Folge:

²¹⁶ Gekürzt wurde das Zitat bereits in Kapitel 7.1.4 unter einer anderen Perspektive herangezogen und interpretativ eingeordnet.

²¹⁷ Ich beziehe mich hier auf das Muster der „individualistischen Sichtweise“, welches Hollstein (2008) in einem Fall ihres Samples der Grundschullehrer:innen auffand – interessanterweise auch auf Basis einer ostdeutschen Lehrerin. Auch bei Lange-Vester findet sich der Typus „Aufstieg durch Leistung“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 191), es handelt sich um einen Realschullehrer mit Aufsteigerbiografie.

Divergierende Startbedingungen werden ausgeblendet.²¹⁸ Damit wird Erfolg eher möglich für Schüler:innen, die mit passenderen Startbedingungen ausgestattet sind, als für jene, die wesentlich mehr Aufwand betreiben müssen, um auf dasselbe Niveau zu gelangen, insofern – wie in diesem Zusammenhang häufig – die standardisierte Bewertung ergebnisbezogen und nicht aufwandsbezogen vollzogen wird. Die Lehrer:innen zielen darauf, soziale Ungleichheiten durch deren vermeintlich konsequente Negierung in der Wahrnehmung von Leistung zu vermeiden (dass diese, in der meritokratischen Idee verhaftete Vorstellung tief verankert ist, zeigen Studien wie Sachweh 2010). Für eine konsequente Umsetzung des individualisierten Leistungsprinzips bedarf es eines Ausschlusses aller außerschulischen Einflüsse.

Die Lehrer:innen des Typs „Stoffvermittler:in“ fühlen sich in dieser Orientierung bestärkt: Auf der einen Seite gebe es ein zunehmendes Angebot zur Unterstützung und auf der anderen Seite gelte es, den mit der (nachholenden) Bildungsexpansion einhergehenden Nivellierungstendenzen von Abschlüssen entgegenzuwirken. Neben den Lehrer:innen aus Brandenburg finden sich Tendenzen dieser Argumentation auch bei den jüngeren IGS-Lehrer:innen Sarah Schmidt und Anja Stein – sowie Helena Karlan, die eine Zeit lang im „Osten“ unterrichtete.

Im Zusammenspiel mit einem arbeitsmarktbezogenen Bildungsverständnis bildet diese Argumentation einen Baustein der Vorstellungen, sie fügt sich kohärent ein:

„Hm, (8) engagiere dich, es gibt im Leben nichts geschenkt [I.: Hm.], und du kannst dich bei mir, also, das ist dann so gemeint, du kannst dich bei mir engagieren [I.: Hm.] und diese Leistung wird honoriert [I.: Hm.], und das ist mir so ganz wichtig, auch bei vielen, gestern, wie gesagt, war Abiturprüfung, sie denken, sie bestehen das Abitur, hast du reingeguckt, warst du fleißig, na ja, ich habe mal reingeguckt [L lacht], und das Ergebnis war dann Durchfallen. [I.: Ja.] Ja, äh da gebe ich immer mit auf dem Weg auch, jeder engagiert sich so und ähm strebt nach der Leistung, die ihm möglich ist“ (Karin Laatz, Abs. 383)

Die Lehrerin schildert hier den Zirkel aus Bildungsziel, Bildungsinhalt und Bildungsmodus, der durch das Bewertungskonzept symbolischen und gesellschaftlichen Wert erfährt und überformt wird (vgl. „Teaching for testing“; Baeriswyl 2013). In der Coda der Ausführung von Karin Laatz präsentiert sich zudem eine Auffassung von Begabung: „jeder engagiert sich so und ähm strebt nach der Leistung, die ihm möglich ist“ (Karin Laatz, Abs. 385).

²¹⁸ Die Vergleichbarkeit der Leistung wird hier grundsätzlich vorausgesetzt; die Problematik dieser Annahme wird schön veranschaulicht in Hans Traxlers Cartoon „Die Schule der Tiere“, in dem unterschiedlichste Tiere (Vogel, Affe, Elefant, Robbe etc.) zu sehen sind mit dem ironischen Text „Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsfrage für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“ (Traxler 1975). Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten, mit dieser Herausforderung umzugehen: Denkbar ist eine Distanzierung vom Prinzip der Vergleichbarkeit von Leistungen (etwa durch individuelle Lernstandrückmeldungen); ein Verbleib in der Logik könnte durch ein Herabsetzen des Leistungsniveaus auf ein für alle machbares Maß ermöglicht werden – oder eben durch ein Ausblenden der divergierenden Lernausgangsbedingungen.

Die Suggestion, jede:r könne alles erreichen, findet ihre Grenzen in einer Leistungshierarchie, die vom Arbeitsmarkt ausgehend in das Bildungssystem getragen wird und sich gleichzeitig in Begabungen der Einzelnen ausdrückt: Nicht jede:r kann die oberste Stufe erreichen. Erfolg ist an mittelschichtsspezifische Erwartungen geknüpft (s. dazu bereits Kapitel 7.1):

„Prüfungssituationen zum Beispiel, sehr positiv überrascht wird von Schülern. [I.: Okay.] Dass die einfach mal eine top mündliche Prüfung hinlegen. [I.: Ja.] Wo man vorher zittert, dass der überhaupt, und dann so was, das sind natürlich schon, also sagen wir mal, Erfolgserlebnisse, wo man merkt, mein Gott, endlich sind sie mal ein bisschen erwachsener, jetzt haben sie es doch mal kapiert und dass sie das auch für sich umsetzen“ (Christa Vogt, Abs. 244)

Aus der Darlegung geht eine Präferenzäußerung für Schüler:innen, die lernbereit, interessiert und aufgeschlossen sind, hervor. Die gute Leistung verweise auf einen Leistungseinsatz mit der Verinnerlichung der Ziele („jetzt haben sie es doch mal kapiert und dass sie das auch für sich umsetzen“).²¹⁹ Dieser Moment mache die „Kinder“ zu Erwachsenen,²²⁰ denn sie haben nun die Spielregeln erkannt und umgesetzt. Dabei gilt es, Einsatz zu zeigen, um den Ansprüchen auch gerecht zu werden. So weisen diese Lehrer:innen auch Sprecherpositionen im Unterricht via Verhaltenserwartungen zu und präferieren mitwirkende Schüler:innen (vgl. Kapitel 7.2.4) – eine Verhaltenserwartung, die eine Nähe zu Mittelschichtspräferenzen offenbart und somit eine Bevorteilung dieser Kinder impliziert (Dravenau/Groh-Samberg 2005). Wenn unterrichtliche Störungen, vergessenes Lernmaterial oder Zuspätkommen über Ziffernnoten sanktioniert werden, da es den Lehrer:innen sonst nicht gelingt, ihren Aufgaben der Stoffvermittlung und der Leistungsbewertung nachzukommen (wie Häußling in seinen Unterrichtsbeobachtungen ebenfalls herausarbeitete; Häußling 2007), werden Handlungsstrategien der Sanktionierung, Kontrolle und Grenzziehung relevant. Störende Schüler:innen werden zu schlechten Schüler:innen – ein sich selbst bestätigender Zirkel aus Zugehörigkeit und Positionszuweisung eröffnet sich, der zu einer „self-fulfilling prophecy“ führen kann (Merton 1948), die ihrerseits das Prinzip der rangskalierten, vergleichenden Leistungsbewertung konsolidiert (vgl. Birkelbach 2010).

Gleichzeitig werden in dieser Argumentation die Erfolgsbedingungen der Gesamtschüler:innen strukturell limitiert, nicht nur aufgrund der angenommenen Verteilung von Begabungen, sondern auch dadurch, dass die besonders guten Schüler:innen das Gymnasium besuchen: „warum kriegen wir aber keine Eins [I.: hmh], und dann muss ich versuchen zu erklären und

²¹⁹ Es erscheint mir entscheidend, wann wer welche Leistung zeigt. Das Beispiel macht deutlich, dass es Zuschreibungen zur Leistungsfähigkeit gibt. Diese haben eine gewisse Beharrungstendenz, darauf verweist Kalthoff (2000) – aber es scheint Momente zu geben, in denen ihr Aufbrechen zentral wird.

²²⁰ Hier ließe sich nun ein umfänglicher Diskurs zur generationalen Ordnung und ihrer Reproduktion im Unterricht anschließen, dieser allerdings liegt nicht im Fokus meiner Untersuchung. Verwiesen sei auf Dreke (2014) und Alanen (2005).

zu sagen, das ist ja, der Teil der Schüler, die wirklich leistungsmäßig ganz stark sind, ans Gymnasium gegangen sind, und dass man und dass man eben n einheitliches Niveau auch zum Ende haben soll, also muss man gucken“ (Christa Vogt, Abs. 163–165). Es finden sich an Gesamtschulen eben nur die durchschnittlich guten Schüler:innen – die das mittlere Segment des Arbeitsmarktes repräsentieren. Die Direktorin der Gesamtschule MGS sagt: „die große Bandbreite von absoluter Spitze, also von 1,0 bis 5,0, haben wir nicht, aber so von 2,0 bis 4, ja, das haben wir schon“ (Lisa Tomm, Abs. 605). Dies lässt wenig Spielraum für Überraschungen und konsolidiert einen Zustand, verengt das Notenspektrum und damit die Möglichkeiten der Schüler:innen.

Ich hebe diesen Zusammenhang hervor, da er verdeutlicht, dass die Vergabe von Noten, bei gleichzeitiger Betonung der Chancen eines jeden, in einen größeren sozialen Kontext – die universelle Grammatik der sozialen Ordnung – eingeschrieben wird. Sie scheint eine hilfreiche Stütze zu bieten, um Kontingenzen des Bewertungsprozesses zu bewältigen. Die Struktur der Gesellschaft, bestehend aus einer unteren, mittleren und oberen Schicht, wird in diesen Interviews beständig aktualisiert und dient als Legitimationsquelle der Platzzuweisung durch die Lehrer:innen. Eine solche frühzeitige Zuweisung kann langfristige Folgen für die Entwicklung der Bildungsaspirationen der Schüler:innen haben, denn die Erwartungen der Lehrer:innen beeinflussen die Leistungserbringung der Schüler:innen (R. Rosenthal/Jacobson 1971; Birkelbach 2011). Dies kann im „cooling out“ (Goffman 1952), mit dem eine Abkehr von Zielstellungen einhergeht, sowie in der Verfestigung von Gruppenzugehörigkeiten resultieren.²²¹

Neben dem durchschnittlichen Mittelmaß gibt dann noch jene Gruppe von Schüler:innen, die es nicht schaffen und *scheitern*. An dem Beispiel einer von der Interviewerin eingeforderten Legitimation für die Selektion dreier Schüler von der Schule ohne Schulabschluss macht eine Lehrerin wiederum die Schüler für das Leistungsversagen verantwortlich:

I.: „Wie gehen Sie damit um, also, wenn, gerade wenn Sie so erzählen, da, drei mussten dann gehen?“

T.: „Ja, na ja, das sind Jungs gewesen, die hatten mit sich und der Schule abgeschlossen.“

I.: „Okay?“

T.: „Ja, also, die hatten hier, der eine war richtig Schulverweigerer, also, der ist fast gar nicht mehr gekommen und hat, ja, das, das ging über Jugendamt und alles [I.: Hm.], und der zweite, das war ein Junge griechischer Herkunft, der hat bei seinen Eltern da, die haben so ein großes Restaurant gehabt, so ein griechisches Restaurant, schon gearbeitet, der hatte ganz andere Ideen [I.: Hm.], für den war Schule irgendwo [I.: Ja.], ja, ganz weit hin-

²²¹ Willis zeigt in einer Ethnografie auf, dass die Gruppe, die die Leistungsideologie ablehnt, die Autorität der Lehrer:innen untergräbt und den Unterricht stört, aus einer tiefsitzenden Ablehnung der bürgerlichen Schule gegenüber der Arbeiterkultur resultiert (Willis 1979) und im Zusammenspiel der Akteure aktualisiert wird.

ten, und der dritte im Bunde, na, der war der ganzen Sache nicht gewachsen intellekt- [I.: Hm.], muss ich jetzt einfach mal so sagen [I.: Hm.], war der ganzen Sache intellektuell nicht gewachsen und hat sich dann darauf verlegt, hier zu stören.“ (Lisa Tomm, Abs. 154; Abs. 258–261)

Betrachten wir diese Aussage im Kontext der Leistungsdebatte, dann wird zweierlei deutlich. Selektieren ist für diese Lehrerin denkbar und wird nicht als pädagogisches Problem verhandelt, es fügt ihr auch keine „Schmerzen“ zu – wie bspw. Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (Streckeisen u.a. 2007: 11) für ihre Fälle übergreifend zeigen können. Für das Nicht-Erfüllen von Erfordernissen des schulischen Alltages werden im Zitat mehrere Elemente relevant gemacht: die Fähigkeiten: „intellektuell nicht gewachsen“ (natürliche Begabung), das Verhalten: „stören“ (Verhalten), „nicht mehr kommen“ und „ganz woanders sein“ (Differenz zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt) – aber nicht die Faktoren der Leistungserbringung oder die Leistung der Schüler:innen an sich oder gar pädagogische Versäumnisse der Lehrer:innen. In diesen Fällen wird die Lehrerin nicht kompensatorisch oder vermittelnd tätig bzw., sofern sie diesbezüglich gehandelt hat, ist es nicht Teil ihrer Rechtfertigung.²²² Sehr deutlich wird gleichzeitig: Die Lehrerin²²³ ist für diese Schulverweise nicht verantwortlich – die in der Interviewfrage angelegte Verantwortungszuschreibung (in Form des zweifelnden und fragenden „Okay“) wird abgelehnt bzw. direkt auf die Schüler:innen übertragen. In einem Fall wird die Verantwortung auch auf die Eltern übertragen, die hier quasi nachträglich für die Ablenkung des Jungen vom Lernen verantwortlich gemacht werden – in diesem Sinne erfolgt eine nachträgliche Agentivierung der Eltern.

Die hier angeführten Gründe für den Schulverweis werden von mir dabei nicht nur dinghaft betrachtet – vielmehr ist gerade spannend, dass und wie sie sinnhaft und perspektivisch von der Lehrerin in der Interviewsituation erzeugt werden. In die nachträgliche Legitimierung der Entscheidung wird anscheinend legitim, was ursprünglich ausgeblendet wurde: die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, die institutionell über Eltern und Jugendamt belegt ist. Ähnliche Argumentationen fanden sich bezogen auf die soziale Herkunft der Kinder (Kapitel 7.1.2) oder die nachträgliche Subjektivierung von Leistungen (Kapitel 7.3.2) bereits im Material: Lehrer:innen ziehen ihre Annahmen über die soziale Ordnung heran, um Ermessensspielräume zu begründen. Die Abschlusung ohne Schulabschluss, als härtestes Instrument,

²²² Dabei gibt es bei Leistungsabfall und Versetzungsgefährdung in Niedersachsen einen rechtlichen Anspruch der Schüler:innen auf Förderung, während Förderung in Brandenburg primär mit sonderpädagogischen Bedarfen verbunden wird.

²²³ Einzubeziehen in die Einordnung dieses Zitates ist, dass es sich hier um ein Interview mit der kommissarischen Schulleitung handelt, deren Position – als institutionelle Vertreterin – durch eine (machtvolle) Selbstbeschreibung eines individuellen Scheiterns fragil würde. Kurzum: Der Möglichkeitsraum für eine Zurechnung dieses Scheiterns ist gering.

wird hier gerechtfertigt über Kriterien, die dem schulischen Bildungsauftrag äußerlich sind – ein Zirkelschluss, der Selektion über soziale Klassifikationen rechtfertigt. Für die Lehrerin ist klar, dass ein Schüler, der bereits in der Gastronomie arbeitet, andere Interessen verfolgt als einen erfolgreichen Schulabschluss.²²⁴ Klassifikationen und Kategorien, so lässt sich vermuten, nehmen eine koordinierende Funktion in der Bewältigung der erforderlichen Sortierleistung ein.

Auch im Zuge des Schulverweises werden, ähnlich wie im Zusammenhang mit dem Bewerten, die Regularien für das Verfahren verhandelt: Der Schulverweis muss ‚geregelt‘ sein. Das Festhalten an den *Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen* blendet systematisch mehrere Faktoren aus: die Vorprägung durch das Elternhaus, die Passung des familialen Bildungshabitus zu schulischen Erwartungen sowie die milieuspezifische Varianz von Bildungsambitionen und die (nicht) vorhandene Unterstützung. Das Lehrerhandeln schreibt die gesellschaftliche Suggestion der Anerkennung individueller Leistung bei gleichzeitiger Loslösung von Herkunftskategorien (und anderen sozialstrukturellen Merkmalen) fort und verhilft so meritokratischen Leistungsüberzeugungen zur Durchsetzung.

Irritierenderweise sind den Leistungszielen dabei Grenzen gesetzt, schließlich repräsentieren die Gesamtschüler:innen nur das Mittelmaß der Gesellschaft. Zudem werden die Erfolgsvorstellungen mit mittelschichtspezifischen Verhaltenserwartungen verknüpft und die Legitimation des Scheitern erfolgt über gesellschaftliche – der Schule äußerliche – Kategorien. Die soziale Ordnung wird also zum legitimatorischen Bezugspunkt für Entscheidungen. Entstehende Ungleichheiten werden unter Wahrung des Leistungsprinzips moralisch geduldet (Neckel u.a. 2005: 1).

Für die Frage nach der sozialen Sensibilität bedeutet dies, dass nur sichtbare und artikulierte Benachteiligungen die Aufmerksamkeit der Lehrer:innen binden. Eine Sensibilität für den Effekt einer schulischen Präferenz bestimmter Milieu und Lebensformen über die normierten Erwartungen an das Verhalten der Eltern ist bei diesen Lehrer:innen nicht anzutreffen. Einzig den Schüler:innen ist als Leistungsträger:innen Erfolg und Scheitern zuzurechnen. Auf den sozialen Kontext darüber hinaus einzuwirken, ist nicht Aufgabe der Lehrer:innen, und falls sie dies erwägen, sehen sie keine Möglichkeiten, eine Handlungswirksamkeit in diesem Zusammenhang zu entfalten. Der gewonnene Hinweis auf einen argumentativen Zirkelschluss, in

²²⁴ Ein schönes Beispiel für einen solchen Zirkelschluss liefern Behrens und Rabe-Kleberg: Studierende, so die kategoriale Annahme, haben in der Regel keine Kinder und sind nicht verheiratet. „Allein schon diese Regel kann bei wachsenden Studierendenanteilen (...) späte Heirat und geringere Kinderzahl erklären, ohne auf einen Wertewandel und Orientierungen zu Ehe und Kindern argumentativ zurückgreifen zu müssen.“ (Behrens/Rabe-Kleberg 2000: 108).

dem getroffene Entscheidungen (wie die Selektion) über den Rückgriff auf der Schule äußerliche Kategorien gerechtfertigt werden können, verweist auf das eigentümliche Zusammenspiel von schulischer Bewertungspraxis und gesellschaftlicher (arbeitsmarktbezogener) Bildungsvorstellung.

9.1.3 Muster II: „Aktivierung Dritter“

Ein zweites Argumentationsmuster, welches sich im Typus „Stoffvermittler:in“ wiederfindet, bezieht sich auf die „Aktivierung Dritter“. Diese Handlungsstrategie steht nicht im Widerspruch dazu, die „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“ zu konzipieren, sondern stellt eine Erweiterung dar. Obwohl der Einfluss auf die Schüler:innen und deren Kontext als gering eingeschätzt wird, weisen die Lehrer:innen den Eltern die Aufgabe der Lernhelfer:innen zu:

„Und da kann ich mir ganz gezielt Eltern bestellen, aber manchmal ist es so, auch gerade in Deutsch möchte ich, dass die, die Eltern mir auch ein bisschen helfen [I.: Hm.], ähm, jetzt hatte ich zum Beispiel einen Vater da, der, dem habe ich gesagt, passen sie auf, ich habe mir überlegt, zwei Dinge möchte ich erledigt haben, ihr Sohn muss zu Hause laut lesen [I.: Hm.] und ich möchte, dass Sie das überprüfen, dass sie also zuhören, wenn der liest, der liest nämlich nicht gerne, und da er nicht gerne liest, liest er auch schlecht [I.: Hm.], und das Zweite ist, Sie lernen mit ihrem Sohn die Kommaregeln, dann habe ich ihm gesagt, ab Klasse 9 fällt es ihnen nämlich auf die Füße, wenn er in Rechtschreibung, Grammatik eine Sechs hat [I.: Hm.], dann kriegt er in den Arbeiten nur noch eine Vier [I.: Hm.], und das muss nicht sein, bitte lernen Sie mit ihm“ (Gabi Busch, Abs. 413–417)

Die Lehrerin aktiviert im Zusammenhang mit Bildungsdefiziten, die sie im Unterricht nicht bearbeiten kann, die Beziehungsressourcen. Sie weist den Eltern eine Mitverantwortung für den Lernprozess zu. Es wird versucht, das „Sozialkapital des Kindes“ im Problemfall zu aktivieren (Hollstein 2007). Damit gehen die Lehrer:innen von der prinzipiellen Unterstützungsfähigkeit der Eltern aus – eine Annahme, die empirisch nicht (mehr) haltbar ist. Da in der Aktivierung des Beziehungskapitals des Kindes keine Rücksicht auf die spezifische Situation oder Sozialisation bestimmter Schüler:innen genommen wird (Kann der Vater überhaupt das Erlernen von Rechtschreibung und Grammatik begleiten?), führt dies zu gruppenbezogenen Benachteiligungen und Bevorteilungen.

Zudem erzeugt diese „Aktivierung Dritter“ eine Spannung, da Lehrer:innen gleichzeitig eine Überforderung der Eltern beobachten:

„Was ich heutzutage Eltern sagen muss oder was man heutzutage auch Defizite bei Eltern feststellt in ihrer Rolle als Eltern, nicht als Mensch und nicht als berufstätig + [I.: Ja.] Kann ich gar nicht einschätzen, aber als Eltern. [I.: Okay.] Das hat gravierend zugenommen. [I.: Ja.] Ich weiß nicht, ob die heute nicht mehr bereit sind, die Kinder zu erziehen, ob sie keine Lust haben, sich mit den Kindern auseinanderzusetzen, ob es einfach eine allgemeine Unfähigkeit [I.: Hm.] dieser Gesellschaft ist, ja, aber ein Kind ist anstrengend, wenn ich mir ein Kind zulege, das ist doch kein Auto oder kein Möbelstück, das ich benutze, wenn ich es mal brauche, oder ein Stück Seife, an dem ich mich mal schubbe und es dann wieder weglege. [I.: Oder nur vorzeigen kann.] Ein Kind ist immer da. [I.: Ja, ja.] Ja, ein Kind ist immer da [I.: Hm.] und ein Kind macht Arbeit und mit einem Kind muss

ich mich auch auseinandersetzen. [I.: Hm, und das passiert nicht mehr in dem Maße, wie es vorher war.] Und das passiert in dem Maße nicht, und dann ist natürlich sehr leicht, sich dahinzustellen und zu sagen, die Schule ist schuld [I.: Hm.], wenn was schief läuft [I.: Hm.], ja, und dann haben wir auch eine recht große Anzahl von Eltern, die denken, indem sie sich auf Kumpelbasis mit ihrem Kind treffen und gegen die Schule verbünden, tun sie dem Kind einen Gefallen [I.: Hm.], funktioniert aber nicht, ja, das, das ist eine Sache, wo ich mit Eltern schon sehr viel geredet habe, auch deutlich geredet habe, dass wir Erwachsene da zusammenhalten müssen [I.: Hm.], ja, wir Erwachsenen sind diejenigen, die einigermaßen fertig sind in der Entwicklung, schließt sich wieder dieser Kreis, ja, die Kinder sind auf der Suche nach Regeln und Normen, die suchen ihren Platz, und da müssen wir sie doch als Erwachsene begleiten [I.: Hm.], und da kann nicht der eine sagen hüh und der andere hott.“ (Lisa Tomm, Abs. 828–853).

Eltern, so beschreibt es die Schulleitung der MGS in ihrer Abhandlung über die mangelnden Kompetenzen der derzeitigen Elternhäuser, haben die Aufgabe, Kinder zu erziehen.²²⁵ Ihre Vorstellung von einer gelingenden schulischen Bildungspraxis beruht demnach auf einer Aufgabenteilung: Eltern erziehen, Lehrer:innen vermitteln Wissen und Schüler:innen erbringen Leistung. Es ist damit eine normative Erwartungshaltung über eine gute, passende Erziehung. Eltern sollten die generationalen Unterschiede aufrechterhalten und für ihre Kinder eine verlässliche Bezugsperson darstellen. Sie sollten der Schule nicht in den Rücken fallen, sondern die Lehrer:innen als Partner:innen der Erwachsenenwelt betrachten, um für das Kind das Beste möglich zu machen.²²⁶ Diese Wahrnehmung ist geprägt von einem tiefgreifenden Unverständnis für den gesellschaftlichen Strukturwandel. Deutlich wird die Lehrer:innen versuchen, auf Eltern einzuwirken, indem sie vermeintliche Versäumnisse an die Eltern herantragen. Dieser Umgang findet seine Steigerung im Entzug des gegenseitigen Respektes: „Ganz schlimme [I.: Hm.], anmaßende, freche Eltern, die einen richtig beleidigt haben. [I.: Okay.] Ja, und das passiert nicht nur mir [I.: Hm.], in diesem Jahr massenweise.“ (Doris Gerber, Abs. 332) Die Interviewerin fragt nach:

I.: „Hm, und welche Rolle sollten Le-, Eltern eigentlich spielen, also?“

G.: „Die, die ich auch als Elternteil gespielt haben, sich, also, ich sehe mich und meinen Mann wirklich als Eltern, die äh, wir haben uns immer am, am Leben der anderen, äh der, äh also, äh Bildung-, Bildungseinrichtung unser Kinder von der Krippe, Kindergarten, Grundschule, Gymnasium, wir haben uns immer beteiligt [I.: Hm.], und es ging uns nicht

²²⁵ In der Tat gibt es hier einen generationalen Wandel: Eltern, die selbst in den 1970er und 1980er Jahren aufwuchsen, verwehren sich gegen den sachbezogenen Erziehungsstil, wie ihn wohl einige der von mir interviewten Lehrer:innen vertreten – hier treffen die Erwartungen und Vorstellungen verschiedener Generationen aufeinander. Zu DDR-Zeiten standen kindsspezifische Bedürfnisse im Hintergrund; Gehorsam, Disziplin, Gefühlsunterdrückung und die optimale Anpassung der Kinder an ein stärker reglementiertes elterliches Lebensvollzug standen im Zentrum der Erziehung (vgl. Wald 1998).

²²⁶ Das Kindswohlargument ist unter den Lehrer:innen in Brandenburg weit verbreitet – auch Betina Hollstein zeigt auf, wie dieses Argument von einer (ostdeutschen) Lehrerin zur Rechtfertigung einer Entscheidung herangezogen wird. Dabei war das Kindswohl auch zu DDR-Zeiten an der Unversehrtheit des Kindes orientiert, wurde aber ergänzt durch eine Perspektive auf Vernachlässigung oder Abweichung durch politische oder berufliche Aktivitäten – die ebenfalls zu einem staatlichen Eingriff in die Familie führen konnten (vgl. Dreier-Horning/Laudien 2016).

nur um unsere Kinder, sondern es ging darum, wie kann man die Schule unterstützen, wie kann man die Lehrer unterstützen, wie kann man den Kindern helfen, die Schule soll zu, oder, soll zu einem Ort werden, ja, der für die Kinder was ganz Wichtiges ist [I.: Hm.], ja, und wenn dann eben Hilfe nötig wird in, äh um an Klassenfahrten teilzunehmen, dass Eltern da helfen oder auch mal eine Elternversammlung übernehmen und so weiter, also sich aktiv daran beteiligen [I.: Hm.], ja.“ (Doris Gerber, Abs. 332–335)

Die skizzierten Aufgaben der Eltern verweisen auf eine Annahme der Passung des elterlichen Verhaltens zu den schulischen Erwartungen: Schule und Lehrer:innen sind zu unterstützen – diese Erwartung trifft auf typische Mittelschichtsfamilien zu.²²⁷ Diese Aufgabenteilung wird zunehmend, so sehen es zumindest die Lehrer:innen, seitens der Eltern aufgekündigt. Der Strukturwandel des Aufwachsens, der die Veränderung generationaler Bezüge, aber auch Familienformen und Erziehungskonzepte betrifft, fordert die Lehrer:innen heraus.²²⁸ Der vorhandene (höchst selektive) Einfluss über eine Bewertung und Sanktionierung der Eltern führt ins Leere.²²⁹ Eltern verwehren sich gegen diese Art der Einmischung, hinterfragen ‚sogar‘ die Praxis der Notenvergabe der Lehrer:innen. Dies spiegelt auch eine Situationsbeschreibung der Schulleiterin über eine Auseinandersetzung mit Eltern:

„Manchmal auch Gespräche, letztens hatte ich einen Vater hier, da habe ich dann nicht agitiert, weil das, muss ich ehrlich sagen, da schätze ich dann den Wirkungsgrad ein, den Mann hätte ich nicht bekehrt, ja [I.: Hm.], der war der Meinung, wir sind eine schlechte Schule, ich bin eine schlechte Schulleiterin. [I.: Okay.] Weil ich dagegen bin, dass Kleinstkinder an feierlichen Zeugnisausgaben teilnehmen, und habe ich seine Frau ge-, ja, war vor zwei oder drei Jahren, da war Zeugnisausgabe Klasse Zehn, ein sehr feierlicher Rahmen, der Schulleiter hält die Festrede und hinter uns kreit da ständig ein Kleinkind [I.: Hm.], na, da bin ich hingegangen und habe gefragt, ob sie das für angemessen enthalten, äh, halten, ob sie mit dem Kind nicht erst mal rausgehen wollen, oder, ist doch auch für das Kind eine Erleichterung, ich muss doch nicht meinem Kleinstkind das nicht zumuten [I.: Hm.], so, hat er mir gesagt + [I.: Seitdem.] Hat er, muss, muss drei Jahre tüchtig genagt haben [I lacht], kam jetzt endlich raus. [I.: Okay.] Ja, und, wenn man dann auf dem Level diskutieren [I.: Hm.], da brauche ich, brauch ich nicht agitieren.“ (Lisa Tomm, Abs. 845–848)

Die Geschichte der Mutter mit Kleinkind während einer feierlichen Zeugnisausgabe ist eine Geschichte über unterschiedliche Normen und über die Frage der Definitionsmacht in der Situation. Die Lehrerin und Schulleiterin vertritt hier eine Erwartung an Verhaltensweisen und

²²⁷ Und sie gibt das wieder, was in der Forschung bestätigt wird – elterliches Engagement (Spenden, Schulorganisation etc.) in der Schule wirkt sich positiv auf den Schulerfolg des Kindes aus (Stocké 2010).

²²⁸ Damit bestätigt sich die Diagnose von Fabel-Lamla, wonach gerade für ostdeutsche Lehrer:innen in diesem Wandel der Bedingungen des Aufwachsens eine zentrale Risikolage des Lehrerberufs liegt (Fabel-Lamla 2004: 53–67): Hier ist aufgrund der steigenden Pluralisierung der Lebenswelten ein zunehmendes Spannungsverhältnis und eine Verunsicherung der Lehrer:innen zu erwarten.

²²⁹ Diese Ablehnung kommt bei den Lehrer:innen als Zweifel an ihrer Professionalität an. So wird die Schule zum Ort der Aushandlung eines gesellschaftlichen Wertewandels infolge des beschleunigten Transformationsprozesses und eines gewachsenen generationalen Abstandes zwischen den interviewten älteren Lehrer:innen und den Elternhäusern. Dieser Konflikt hat zur Folge, dass gerade in Ostdeutschland vermehrt Privatschulen aufgesucht werden. Eltern suchen nach liberaleren, partizipativeren Bildungskonzepten. Dass damit zugleich die Spaltung einer Gesellschaft in soziale Welten manifestiert wird, zeigt eine Studie des DIW (Görlitz u.a. 2018).

„Tugenden“ (s. Kapitel 6.1) und weist den Eltern durch ihre Ermahnung einen Objektstatus in ihrem pädagogischen Handeln zu. Dies ist situationsbezogen, es ist eine schulische Veranstaltung, adäquat – interessant ist, wie sich die Lehrerin dabei auf die Eltern bezieht: „da habe ich dann nicht agitiert, weil das, muss ich ehrlich sagen, da schätze ich dann den Wirkungsgrad ein, den Mann hätte ich nicht bekehrt, ja“ Die Wortwahl „agitiert“ und „bekehrt“ verweist auf eine gerichtete Beziehungskonstruktion, in der die Lehrer:in ihren Handlungsauftrag auf die Eltern ausdehnt und ihre Definitionsmacht einsetzt. Sie hält es prinzipiell für möglich und denkbar, Eltern zu ‚bekehren‘ und zu ‚beeinflussen‘²³⁰. So verweist diese Ansprache die Eltern – ähnlich wie die Schüler:innen – in eine untergeordnete Position. Die Aufgabenteilung ist damit sowohl chronologisch: Eltern bereiten das Kind vor und die Lehrer:innen vermitteln das gesellschaftlich notwendige Allgemeinwissen, als auch hierarchisch strukturiert: nur die Lehrer:innen wissen, was fehlt bzw. was zu tun ist. Dies unterstreicht die Aussage von Christa Vogt:

„und machen wir uns nichts vor, heute // man gerade die Schüler, wo man mit den Eltern zusammenarbeiten müsste, die Eltern interessiert es nicht oder die kommen nicht oder die, äh, und dann schaffe ich es natürlich nicht, das war früher alles so anders, da hatte man schon ein bisschen mehr Druck gegen die Eltern [I.: Hm.], die ganze Einstellung war da natürlich schon anders [I.: Hm.]. Auch die Lehr-, der Lehrer als Lehrerpersönlichkeit hatte einen ganz anderen Status als jetzt, auch schade [I.: Hm.], und ich bin kein an-, kein autoritärer Lehrer jetzt, ich bin auch keine antiautori-, um Gottes Willen, aber eben auch nicht einer, der nun, weiß ich nicht [I.: Hm.], mit dem Schlüssel wirft, wenn es mir jetzt nicht passt [I.: Okay.], ist ja jetzt auch nicht, aber trotzdem, bestimmte Dinge müssen halt sein [I.: Hm.], und das ist eben verdammt schwer, das durchzusetzen [I.: Hm.], und gerade mit den Eltern.“ (Christa Vogt, Abs. 190f.)

Trotz anhaltender Versuche wird die Möglichkeit, auf das Elternhaus Einfluss zu nehmen, von dieser Lehrerin als gering eingeschätzt. Diese Wahrnehmung bedingt sich zum einen aus der Kontrasterfahrung einer mächtigen Position im DDR-Bildungssystem, in dem die Lehrer:innen weitaus mehr Kenntnis von den Elternhäusern und Druckmittel gegenüber den Elternhäusern hatten (s. dazu Kapitel 8.3). Zum anderen verfügen sie in ihrer jetzigen Situation über kein adäquates Mittel mehr, ihren Einfluss auf die Eltern geltend zu machen – es fehlt an Möglichkeitsräumen. Sie würden die meisten Eltern gar nicht mehr kennen: „dass ich das manchmal, äh, sehr schade finde, dass man so wenig weiß, also. [I.: Ja.] Nicht dass man jetzt, äh, die, genau die Familienverhältnisse kennen muss, wer Hartz IV hat oder so, aber, äh, manche kommen ja auch sehr, aus sehr schwierigen Elternhäusern“ (Emma Schenk, Abs. 260). Schlussendlich sehen sie hier keinen Auftrag, es gibt für sie als „Stoffvermittler:innen“

²³⁰ Die zuvor proklamierte Ablehnung des erziehenden Auftrags (Kap. 8.1) wird hier handlungspraktisch unterlaufen. Die Lehrerin entwickelt auch als „Stoffvermittlerin“ erzieherische Zuständigkeit und fundiert diese in normative Verhaltensvorstellungen die sie auch gegenüber den Eltern geltend macht.

und Expert:innen keinen Anlass (mehr), sich für die Elternhäuser zu interessieren. Ihr Wissen über die Elternhäuser beruht entsprechend auf erfahrungsgleiteter Wahrnehmung von Indikatoren (wie Sprach- oder Kleidungsstil der Schüler:innen) und ‚Hörensagen‘. Es bleibt damit ein Halb- oder Nicht-Wissen.

Diese Dissonanz – zwischen selektiver Wahrnehmung „unfähiger“ Eltern und der Aufgabenzuweisung – lässt sich erklären durch die verunsicherte Handlungsträgerschaft des Typs „Stoffvermittler:in“. Die Lehrer:innen wahren ihre zentralen funktionalen Positionen, die ihre (verbliebene) Macht sichern, als Expert:in und Gutachter:in. Dies verdeutlicht ein Auszug aus dem Interview mit Karin Laatz, in dem sie den Kontakt zu Eltern, die in ihrem Kind eine besondere Begabung sehen, beschreibt:

„das sind meines Erachtens auch Eltern äh mit einem, mit einem mittleren Abschluss, die unbedingt glauben, ähm dass ihr Kind, oder andersherum, das Kind ist, wenn es in Klasse Acht, Klasse Neun geht, weil es den Kindern heute schon überlegen ist [I.: Hm.], in dem Alter, und Eltern glauben, das Kind ist so super schlau, ihnen so überlegen, dass es zu noch Höherem berufen ist. [I.: Okay, ja.] Die dann einfach, äh ja, glauben, mein Kind jetzt / [00:32:33] [I.: Hm.], und wir sie dann dummerweise auf den Boden der Tatsachen zurückholen [L lacht] müssen, das sind diese Eltern [I.: Hm.], ja, und die dann einfach glauben, also, mein Kind, wenn das nur endlich mal was tun würde, könnte in allen Fächern Eins stehen [I.: Hm.], wo wir dann sagen, nee [I lacht], ja.“ (Karin Laatz, Abs. 295–297)

In diesem Zitat werden die abweichenden Vorstellungen von Leistung und Leistungseinschätzung verhandelt – in der Abgrenzung zu den Vorstellungen der Eltern.²³¹ In der Konfrontation mit einer abweichenden Leistungseinschätzung wird die Position der Gutachter:in aktualisiert, indem die elterliche, fehlgeleitete Wahrnehmung²³² eingeholt wird. „Lehrer (sind) autonom (...) in der Beurteilung der Leistung des Schülers. (...) der Elternwille muss sich am Leistungsurteil der Lehrer orientieren“ (Meulemann 1985).

Die Lehrer:innen des Typs „Stoffvermittler:in“ an Gesamtschulen, die keine Elternarbeit betreiben, fühlen sich von den Eltern angegriffen und nicht mehr ernst genommen – eine Lehrerin vergleicht die derzeitigen elterlichen Erwartungen an die Lehrerschaft gar mit der Erwartung an „Dienstpörsnal“ (Doris Gerber, Abs. 328).

Die Lehrer:innen, so lässt sich zusammenführen, aktualisieren die Aufgabenteilung zwischen Eltern als Erziehende und Lehrer:innen als „Stoffvermittler:innen“ und Gutachter:innen. Sie

²³¹ Auffällig ist, dass Leistungsvorstellungen und Bewertungsfragen von den Lehrer:innen in der Regel eher mit den Eltern verhandelt werden. Die Schüler:innen sind, bis auf das Erbringen der Leistung, von der Diskussion um die Bedeutung der Bewertung ausgeschlossen. Die generationale Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kinderwelt wird hier konsolidiert.

²³² Die Einordnung der Eltern als Eltern „mit einem mittleren Abschluss“ ist typisch für den sozialstrukturellen Bezug auf Gruppenkategorien (vgl. Kap. 6.2.1) in diesem Bildungsverständnis. Die Lehrer:innen sind in Ermangelung von präzisiertem Wissen auf die Aktualisierung dieser Gruppenkategorien verwiesen. Somit wird eine Verortung legitimierend vorausgeschickt, die zunächst vom Verhalten unabhängig ist.

weisen den Eltern – ungeachtet von deren Vermögen – die Aufgabe zu, Leistungsrückstände zu bearbeiten.²³³ Sie haben bislang keinen Weg gefunden, die Erfahrung des Strukturwandels in Familien, Kindheit und Aufwachsen zum Gegenstand ihres pädagogischen Handelns zu machen, obwohl die Spannungen zunehmen. Versäumnisse einer Schulentwicklung nach der Wiedervereinigung spielen hier ebenso eine Rolle wie eingeschriebene Orientierungen aus der DDR-Geschichte (s. dazu genauer Kapitel 10.3). Vielmehr sehen sie die Notwendigkeit, ihre Handlungsträgerschaften zu verteidigen, und verharren in einer autoritätsbetonenden, distanzierten Rolle, die die Verantwortung an die Schüler:innen und Eltern abgibt – und Mittelschichtsfamilien voraussetzt.

9.1.4 „Stoffvermittler:in“ und die Dynamik der Reproduktion

Der Typus „Stoffvermittler:in“ verfügt über ein geschlossenes Konzept von Leistung, Bildung und Unterricht, in dem Lerninhalte betont werden und der Kontext eines Kindes aufgrund des meritokratischen Leistungsprinzips nicht leistungsrelevant werden darf. Die Position der Lehrer:innen in dieser Konstellation lässt wenig Möglichkeiten, das Selbstverständnis der Lehrer:innen auf die aktive Herstellung von Chancengleichheit zu erweitern.²³⁴ Auch wenn sich der Wunsch nach einer Intensivierung der Elternarbeit in dem Material durch einen Rückbezug auf vergangene, bessere Zeiten zeigt, liegt keine positionsadäquate Handlungsstrategie vor.

Dass die Struktur des Bildungssystems und die soziale Ordnung der Gesellschaft zusammenhängen, wissen die Lehrer:innen, aber dazu, dass ihr Handeln die soziale Ordnung mit erzeugen, verändern oder reproduzieren kann, haben sie keine Anhaltspunkte. Diese Lehrer:innen sind damit weit davon entfernt, ihre eigene Praxis als symbolische Gewalt und soziale Platzierung zu erkennen und in ihren Wirkungen zu begreifen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 202). Allein sichtbare und artikulierte Benachteiligungen binden die Aufmerksamkeit der Lehrer:innen. Eine Sensibilität für den Effekt einer schulischen Präferenz bestimmter Milieus und Lebensformen über die normierten Erwartungen an das Verhalten der Eltern ist bei diesen Lehrer:innen nicht anzutreffen. Dies unterstreicht den Befund von Zaborowski:

„Im Rahmen der Bewältigung des krisenhaften Unterrichtsalltages entstanden Handlungsroutinen, welche die weitere Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen ermöglichen. Diese

²³³ Im Rahmen des Homeschoolings während der Corona-Pandemie wurde diese Aufgabenteilung in den meisten Zusammenhängen wieder belebt. Eltern erledigen von den Lehrer:innen aufgetragene Aufgaben mit ihren Kindern. Welche Konsequenzen dies für die Wahrnehmung der Elternrolle durch die Lehrer:innen hat, ist ein Thema für die Zukunft.

²³⁴ Diese Lehrer:innen sind fachliche Expert:innen und beziehen ihre Verantwortung auf die Vermittlung von fachlichen Inhalten (vgl. zum Expertenbegriff Meuser/Nagel 2009). Sie sind keine Expert:innen in der Herstellung einheitlicher Lernausgangslagen.

zeichnen sich vor allem durch zwei Aspekte aus: 1) die Verantwortungsentlastung für die Leistungen der Schüler, 2) die fehlende Bezugnahme auf die Problemlagen der Schülerschaft. Die Lehrenden entwickeln ihre Leistungserwartungen auf der Grundlage einer Normalvorstellung von Schule und Unterricht, welche die besondere Problemlage der Sekundarschule, vor allem ihre negativ selektierte Schülerschaft sowie die teilweise problematischen familialen Hintergründe der Schüler, ausblendet.“ (Zaborowski 2011: 320).

Handlungsunsicherheiten und zunehmender Druck von außen drängen die Lehrer:innen in eine Selbstdarstellung als technokratische Wissensverwalter:innen, und dies – nehmen wir die Beobachtungen von Zaborowski ernst – geht einher mit diskriminierenden Handlungspraktiken. Der zunehmende Druck – durch gewandelte Eltern und individualisierte Schüler:innen – resultiert in einem Festhalten an den verbliebenen Quellen ihrer Handlungsmacht. Möglichkeiten einer Aufweichung dieses kohärenten Denkraums müssten, so meine These, von außen an die Lehrer:innen herangetragen werden. Denn, dass der Denkraum kritisch reflektiert werden kann, zeigen Fälle wie Bea Schumacher, die eigenwillig – über eine positive Wirksamkeitserfahrung infolge ihrer Hinwendung zu einem Schüler – eine Nähe zu den Schüler:innen aufbaut; ebenso die Lehrer:innen der SGS, Gabi Busch, Claudia Hirth und Karin Laatz, die einen Lernprozess im Zusammenhang mit dem organisationalen Wandel reflexiv vor allem durch die Intensivierung der Elternarbeit thematisieren.

So lässt sich für den Typ „Stoffvermittler:in“ die Frage nach der sozialen Sensibilisierung wie folgt beantworten: Die Lehrer:innen handeln in einer legitimen Logik der objektiven Leistungsbewertung der Schule. Einen Bedarf, auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einzugehen, sehen die Lehrer:innen nicht. Die Lehrer:innen verorten ihre *Handlungsstrategien* im Kerngeschäft ihrer Aufgaben: Wissensvermittlung und Bewerten. Angeleitet von der Vorstellung eines einheitlichen, objektiven und standardisierten (und angekündigten) Messens erbrachter Leistungen, werden die Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen verstanden. Eine Bezugnahme auf die Lernvoraussetzungen würde diese Wahrnehmung verzerren. Im Rahmen der Erziehungsaufgaben, die außerhalb der Schule verortet werden, sind die Erziehungsberechtigten zur Unterstützung aufzufordern. So werden Schüler:innen, deren Eltern sich ins Schulgeschehen aktiv und positiv einbringen, positiver wahrgenommen als Schüler:innen, zu deren Eltern regelmäßig Kontakt aufgenommen werden muss, um sie an ihre ‚Aufgaben‘ zu erinnern (vgl. dazu Stocké 2010: 111).

Ihr Bezug auf soziale Unterschiede ist ein minimal kompensatorischer über die Fürsorge in besonders belastenden Situationen und monetäre Kompensation. Soziale Ungleichheiten sind in ihrer Vorstellung nur über das Bildungssystem und bildungspolitische Interventionen zu beheben, aber nicht von den Lehrer:innen. Dass sie mit ihrer vermeintlich gerechten Handlungsstrategie Ungleichheit reproduzieren, bleibt ihnen verborgen. In diesem Muster meinen

die Lehrer:innen Gerechtigkeit zu wahren, indem sie am Messverfahren des standardisierten Bewertens festhalten,²³⁵ die gleichzeitige Verknüpfung der Entscheidungen mit Annahmen der (gesamt)gesellschaftlichen Strukturiertheit und der Schule äußerlichen Kategorisierungen wird nur als Rechtfertigung für Entscheidungen legitim.

Unter bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen einer diversen, sozialstrukturell gemischten Schülerschaft sind Bevorteilung und Benachteiligung entlang der sozialen Herkunft erwartbar, vor allem für die unteren Schichten. „Schule bestraft gewissermaßen für häusliche Versäumnisse mit schuleigenen Mitteln, etwa Zensuren und Laufbahneempfehlungen“ (Ilien 2009: 27) – und adressiert die Schüler:innen darüber hinaus als verantwortlich. Vieles spricht dafür, dass ein solches Handeln unkontrolliert, unreflektiert und entgegen jeder Intention über die folgenden Mechanismen soziale Benachteiligung reproduziert:²³⁶

- Über die Gleichsetzung aller Leistungen unabhängig von der Lernausgangslage.
- In der „Aktivierung Dritter“: Wenn Eltern als Lernhelfer:innen aktiviert werden – ungeachtet deren Vermögen, diese Rolle auch übernehmen zu können.
- Mit der Erwartung und deklarierten Anforderung einer kulturellen Passung (normative Vorstellung von Erziehungszielen) und entsprechender Verhaltensweisen, wie sie sich bereits entlang der Erwartungshaltung eines funktionierenden Frontalunterrichtes zeigten (vgl. Kapitel 7.2.2).
- Mit der Annahme einer Ordnung von Leistungsniveaus entlang einer gesellschaftlichen, hierarchischen Strukturierung.
- Mit dem Bezug auf Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Großgruppen und dazugehörigen Erwartungshaltungen.

Das Ausblenden der Lernausgangslagen und das Gleichsetzen der Leistungserbringung stärkt die Starken und schwächt die Schwachen und ist ein Einfallstor für das Matthäus-Prinzip: Wer bereits viel mitbringt, der kann mehr erreichen (Merton 1968). Dabei fällt auf, dass sowohl das Muster „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ als auch die „Aktivierung Dritter“ im Kontext der Vorstellung der Lehrer:innen stehen, insbesondere als Vo-

²³⁵ Dies gilt auch, wenn sie Schüler:innen vor sich haben, bei denen das fachliche Interesse vorhanden und sichtbar ist. Diese werden präferiert und unterstützt, aber immer in Rückbindung an die Logik der Leistungsbewertung. So eignen sich z.B. mündliche Leistungen, um gerade diesen Schüler:innen ein Forum zur Leistungserbringung zu bieten – zudem sie erwartbar unterrichtsförderliche Beiträge einbringen. Die Kehrseite: Desinteresse wird zusätzlich bestraft.

²³⁶ Erstens, diese Einordnung ist nicht darauf bezogen, inwiefern in dieser Konstellation die Lernstände eine höhere Qualität aufweisen – dies ließe sich breit diskutieren. Zweitens, wenn ich diese Ergebnisse in alltäglichen Zusammenhängen diskutierte, wurde häufig kommentiert, dass es doch auch unter diesen Bedingungen einige Aufsteiger:innen schaffen, den Bildungsprozess zu bewältigen. Die aufgezeigten Zusammenhänge sollen auch nicht sagen, dass es gar nicht möglich ist, im Muster „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ aufzusteigen, sondern vielmehr darauf aufmerksam machen, dass, wenn es jemand schafft, unter diesen Bedingungen aufzusteigen, sie oder er eine weitaus höhere Leistung erbringen musste – allein schon in der Erarbeitung der erforderlichen Einstellungen und Verhaltensmustern.

raussetzungen für ein vergleichendes, objektives Bewerten. Der „schulische Reproduktionsmodus“ (Bourdieu) hat ein Gehäuse des Lehrerseins geschaffen. Ich sehe einen ursächlichen Kern dieser Dynamik nicht nur in den Vorstellungen der Lehrer:innen, sondern eben in der Beschaffenheit des Bewertungsprozesses im Nexus der Handlungsträgerschaft (insbes. als unterrichtliche Steuerungsinstanz) der Lehrer:innen begründet – und dies, obwohl die Lehrer:innen davon ausgehen, dass die Sortierung nach Leistung nie nur auf Leistung basiert, sondern auch – so viel wissen wir bereits aus der Forschung – auf die eigenen Erwartungen und die Wahrnehmung der einzelnen Schüler:innen (und ihrer Herkunft) bezieht. Diese Wahrnehmung ist gerade in Hinblick auf die soziale Herkunft in dieser Konstellation hochgradig abhängig von unreflektierten Zuordnungen in Rückgriff auf soziale Kategorien und Klassifikationen (über die soziale Herkunft) und Erwartungshaltungen der Lehrer:innen zur Aufgabenteilung (z.B. gegenüber den Eltern).²³⁷ Damit sollte gerade der Status der Mutter, die nach wie vor in Deutschland die Vermittler:in zwischen Elternhaus und Lehrer:innen besonders bedeutsam wird, sowie die Intensität und Gerichtetheit der Beziehung (vgl. Stocké 2010) maßgeblich die Wahrnehmung beeinflussen.

Ich gehe in der Einordnung aber noch einen Schritt weiter: Aufgrund der Distanz zu den Lebenswelten der Schüler:innen werden die Erwartungen der Lehrer:innen weder irritiert noch instruiert. In diesem Zuge informieren die eigene biografische Erfahrung und soziale Einbettung die Erwartungen der Lehrer:innen. So machen die Lehrer:innen im Zuge von notwendigen Selektionsentscheidungen einzelfallspezifische Besonderheiten geltend und nutzen diese zur Rechtfertigung ihrer Entscheidung – die sie unter den Zwängen eines omnipräsenten Bewertungssystems treffen müssen –, verschleiern diesen Herstellungsprozess aber nachträglich (vgl. bezogen auf Wissenschaft, B. Heintz 2007). Vollzogene Entscheidungen – Selektion, „Auf-der-Kippe-Stehen“ oder Vergabe von Noten – können wiederum in der Logik dieser sozialen Zugehörigkeit gerechtfertigt werden: Die Allokationsfunktion der Schule für eine strukturell gegliederte Gesellschaft rückt ins Zentrum der Legitimation und sichert den Lehrer:innen ihre mächtige Position. Es ist diese *Rechtfertigung in Rückgriff auf soziale Kategorien der Gesellschaft*,²³⁸ die – im spannungsreichen und zeitknappen Schulalltag – Angebote

²³⁷ Die Art und das Ausmaß der elterlichen Mitarbeit wird auch im Entscheidungsverhalten in der Studie von Gomolla und Radtke bedeutsam: Desinteressierte, zurückgezogene und der Sprache nicht fähige Eltern legitimieren – neben anderen Faktoren – die Sonderschulzuweisung (Gomolla/ Radtke 2009: 216).

²³⁸ Für den Raum Bielefeld können Gomolla und Radtke ähnliche Mechanismen in den Blick nehmen: Wenn der Diskurs um die Aussonderung von Schüler:innen, die neben der Grundschule eine Koranschule besuchen, mit dem medial verhandelten Feindbild des Islams verknüpft wird (Gomolla/Radtke 2009: 216), wird ein gesellschaftlicher Diskurs zur Entlastung für Problemfälle herangezogen. Der Kontakt zu Schüler:innen mit Migrationshintergrund ist allerdings im Alltag der brandenburgischen Lehrer:innen so gut wie nicht vorhanden, womit die sozialstrukturellen Zusammenhänge – noch – überwiegen.

macht, um dem verobjektivierten Bewertungsverfahren (nachträglich) Geltung zu verschaffen. Es stellt sich somit heraus, dass jedes Kind permanent im Kontext verhandelt wird. Die Ausblendung der sozialen Zugehörigkeit der Kinder und ihrer Bedeutung für das Lernen ist in diesem Sinne für das unreflektierte Handeln der Lehrer:innen mitverantwortlich (entgegen der These von M. Maier 2016: 141), die Reproduktion vollziehe sich unsichtbar und entgegen jeder Intention – und sie sichtbar zu machen, bedürfe eines Bruches mit den Regeln des Bewertungsverfahrens.²³⁹ Lehrer:innen werden zu Akteuren einer statistischen Diskriminierung, die aus einer Überforderung in einer multiplexen Handlungssituation resultiert (Phelps 1972). „Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder (...) verlangten Kultur“ (Bourdieu 2006: 39). So stehen die Lehrer:innen selbst vor einem verfestigten Kreislauf der Positionszuweisungen, der damit einhergeht, dass in ihrer Wahrnehmung die Defizite und Grenzen der Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen dominieren. Sichtbare Erfolge ihres Handelns werden in einem solchen Denkraum und Rahmenbedingungen immer unwahrscheinlicher.

Ich komme zu dem Schluss, dass nicht die Ausblendung oder das Wissen der Informationen über die Sozialisationskontexte ungleichheitsrelevant ist, sondern die Bedeutung, die dieses unreflektierte Wissen im Zuge des Bewertungsprozesses für die Rechtfertigung erfahren kann – eine Rechtfertigung, die zudem, darauf verweisen Studien, kollektiv und kollegial mitgetragen wird (M. Maier 2016).²⁴⁰ Diese trägt sich gleichsam über die akademisch gefärbten Erwartungshaltungen als Bewertungsbias in den Prozess hinein. Vester-Lange hält fest: Die Lehrer:innen „tragen allein dadurch zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei, dass sie in den eingelebten Einteilungen der Gesellschaft denken und handeln“ (Lange-Vester 2015: 371) – ich füge hinzu: eine eingelebte Einteilung der Gesellschaft, die mit der schulischen Selektionsfunktion eine nachträglich explizierbare, maßgebliche Rechtfertigungslogik bereithält, die aber in ihrem Einfluss auf den Bewertungsprozess in dessen Vollzug erfolgreich verschleiert wird.

Dies bringt mich zu der vorläufigen These, dass die Milieuzugehörigkeit der Lehrer:innen sowie Mechanismen wie Statusvererbung oder Statusabgrenzung unter diesen Bedingungen ihre reproduzierende Logik und Wirkung entfalten können, da das Bildungssetting durch Dis-

²³⁹ So knüpft hier die Frage an, inwiefern es Lehrer:innen in dieser Konstellation überhaupt gelingen kann, Noten als Artefakte, also als Resultate einer sozialen Aushandlung zu begreifen, statt als Fakten.

²⁴⁰ In ihrem Rückgriff auf diese Logik unterscheiden sich die Lehrer:innen nicht von anderen Gesellschaftsmitgliedern (Sachweh 2010).

tanz und Bewerten entlang von Vorkonstrukten einer sozial strukturierten Gesellschaft geprägt ist. Ein Effekt, der sich in der Zentrierung auf die Lehrperson, ihre Gesten und Handlungen im Unterricht verstärkt. Einfach zusammengefasst: Milieuspezifische Erwartungen und Mechanismen wie soziale Homophilie, also die Präferenz für soziale Ähnlichkeit, können besonders dann einflussreich werden, wenn die Erwartungshaltung nicht reflektiert wird und unter dem nachträglich aufgeschüttelten Deckmantel des objektiven Bewertens ungehindert Einfluss nehmen kann.

Lehrer:innen werden in diesem Zusammenspiel – so lässt sich an dieser Stelle festhalten – nichtintendiert zu Vollzugsagent:innen des sozial selektiven Bildungssystems. Ihr Handeln hat unter diesen Bedingungen die kontraintuitive Wirkung einer Bewahrung oder sogar Verstärkung sozialer Differenzen.

9.2 Ungleiche Ausgangsbedingungen als Handlungsauftrag: Soziale Sensibilisierung

In der schülerbezogenen Konstellation steht der Beziehungsaufbau zu den Schüler:innen im Zentrum des Lehrerhandelns. Die Begleitung der individuellen Entwicklung baut auf der *Erfassung der Ausgangslagen* („Kind im Kontext“, Muster III) der Kinder auf, die *Kontextualisierung der Schüler:innen wird zur Handlungsaufgabe* („sozial informiertes Unterstützungshandeln“, Muster IV). An diese Wahrnehmung schließt eine Begleitung an, die in einer Erweiterung des Handlungsauftrages resultiert. Ungleiche Startbedingungen, insbesondere soziale Benachteiligungen werden zu pädagogischen Herausforderungen. Methoden und Mittel der Einflussnahme werden möglichst zielführend gestaltet. Dass das Handeln von einer entwicklungsbezogenen Leistungserfassung begleitet wird, konsolidiert diese Auftragsenerweiterung, die auf ein sozial sensibles Handeln verweist.²⁴¹ Auch diesen Lehrer:innen ist dabei klar, dass nicht jede:r Schüler:innen das Abitur schaffen kann und soll – neben dem „bestmöglichen Abschluss“ liegt ihnen daran, Einzelne, deren Potenzial bislang „verschüttet“ war, zu mehr zu befähigen, als das Schulsystem es sonst ermöglichen würde. Gleichsam ist ihr Handeln von einer Justierung des Bildungsbegriffes begleitet, der die Pluralität der Persönlichkeitswerdung der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt vorzieht (vgl. Kap 7.1). Jedoch bleibt dieses Handeln selektiv und unsystematisch und ist in seinen Rückwirkungen auf die Lehrer:innen kritisch zu diskutieren.

²⁴¹ Allerdings – und darauf sei an dieser Stelle nochmals verwiesen – haben alle Lehrer:innen eine Vorstellung von sozialer Ungleichheit und einem chancengerechten Handeln. Inwiefern diese Vorstellungen „sozial sensibel“ sind, also soziale Unterschiede so bearbeiten, dass die Herstellung einer Lern- und Bildungsgleichheit produktiv beeinflusst wird, ist eine Beurteilung auf Grundlage des derzeitigen Standes der Ungleichheitsforschung. Es handelt sich demnach um eine soziologisch informierte Einordnung, die als Diskussionsbeitrag zu verstehen ist und keineswegs direkte Rückschlüsse auf die Intentionen der Handelnden zulässt.

9.2.1 Muster III: „Schüler:innen im Kontext“ als pädagogischer Auftrag

Im Kontrast zu der oben geschilderten Wahrnehmung von Ungleichheiten als Strukturphänomen stehen die Darstellungen dieser Lehrer:innen, die die Wahrnehmung sozialer Benachteiligung als einen ihrer Handlungsaufträge explizieren. Es sind überwiegend Lehrer:innen an der IGS, die dieses Handlungsstrategie vertreten, einige Lehrer:innen an der SGS zeigen Tendenzen zu dieser Orientierung.

Im Zentrum der Handlungsträgerschaft der „Mentor:innen“ steht zwar die/der Schüler:in, aber konstitutiv für diese schülerbezogene Arbeit ist der Kontakt zum Elternhaus. Er dient gewissermaßen einer Bestandsaufnahme und ist Ausgangspunkt der Wahrnehmung des „Kindes im Kontext“.²⁴² „Also die Eltern an integrierten Gesamtschulen haben und behalten hoffentlich auch noch mal n ganz anderen Stellenwert“ (Bea Wedt, Abs. 53). Bea Wedt macht deutlich, dass die Elternarbeit von der Organisation Schule angeleitet ist:

„Ich finde es total gut, bei denen zu Hause zu sein und mal so zu gucken, wie wohnen die so [I.: Hm.], so einen Eindruck zu kriegen und, ähm, mit den Eltern, also, da ganz vertraut ins Gespräch zu kommen, das finde ich gut“ (Anja Stein, Abs. 301)

Förderlich für eine positiv bewertete Elternarbeit ist der obligatorische Besuch in dem Zuhause der Kinder. Dafür treten die Lehrer:innen aus ihrem schulischen Wirkungsbereich heraus, in die Wohnung der Schüler:innen ein und „bekommen einen Eindruck“. Aus der Perspektive der Lehrer:innen hat dieser Beziehungsaufbau die Funktion, ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrer:innen und Eltern zu schaffen:

„wenn du Erziehung ernst nimmst, kannst du nicht mehrere Wege der Erziehung parallel laufen lassen [I.: Hm.], du kannst nicht sagen, okay, das machen die Eltern und das macht die Schule, wenn irgendwas nicht klappt, hat immer der andere Schuld“ (Bernd Müller, Abs. 316)

Bernd Müller bringt in der pronominalen Anrede seine Norm für gelungene Zusammenarbeit zum Ausdruck, die sich als Aspekt des Lehrer-Eltern-Arbeitsbündnisses in den Aussagen dieser Lehrer:innen häufig wiederfindet: Es gilt zu vermeiden, dass Lehrer:innen und Eltern sich gegenseitig die Verantwortung zuschreiben. Doch hier schlussfolgern die Lehrer:innen: Ein Arbeitsbündnis, ein geteilter normativer Bezugsrahmen, in dem eine Zielstellung der Erziehung der Schüler:innen zumindest artikuliert wird, ist zu erarbeiten. Die Zustimmung der Elternhäuser für das Erreichen eines gemeinsamen Ziels wird nicht vorausgesetzt, sondern geschaffen, aus der Kooperation soll eine Kollaboration werden. Die Fokussierung auf die Stärken des Kindes in der Anfangszeit schaffen einen wertschätzenden Ausgangspunkt für diese

²⁴² Das „Kind im Kontext“-Deutungsmuster hat Betina Hollstein in ihrer Betrachtung von Grundschullehrer:innen herausarbeiten können. Allerdings wurde es in der nachträglichen Legitimierung einbezogen und nicht wie in diesen vorliegenden Fällen als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns und Bewertungsgrundlage.

Zusammenarbeit. Dabei werden die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern wahrgenommen, bereits durch die Verpflichtung des beständigen Kontaktes – nicht nur sozial selektiv (zur sozialen Selektivität der Lehrer-Eltern-Beziehung, vgl. Lareau 2003). Diese idealerweise positive und vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrer:innen und Eltern resultiert in einem die Schüler:innen auffangenden und kontrollierenden sozialen Netz.²⁴³ Bärbel Bauer führt aus:

„die Kinder merken das so auch unterschwellig, denk ich, dass man in Kontakt ist. Dass man keine Hemmungen hat, dass das überhaupt gar kein Problem ist, da mal kurz zu Hause anzurufen. Und irgendwas zu erzählen. Und dass auch die Eltern mal abends kurz anrufen können, und das muss nicht nur bei Problemen so sein, [I.: ok] sondern einfach auch, Informationen zu kriegen. (...) Ähm, ja und auch bei Problemen, also wenn die Kinder da wissen, die Eltern wissen, was die Lehrer gesagt haben, die Lehrer wissen, was die Eltern zu Hause machen oder fordern oder möchten oder was auch zu Hause nicht gut läuft. Wir haben auch Eltern, die sagen, Mensch, wir kriegen das zu Hause auch nicht hin. [I.: ok] Och, ich bin selber auch nicht so sortiert, oder ich hab ganz viel Arbeit. Ich kann mich da im Moment nicht so viel drum kümmern. Dann wissen wir das in den allermeisten Fällen. [I.: hm] Also zumindest jetzt nach dem einen Schuljahr. denk ich mal, wissen wir wirklich das meiste, was da so vorgefallen ist. [I.: hm] Oder auch zu Hause los ist. Und dann kann man das besser einschätzen, [I.: hm] dann kann ich nem Schüler, der zu Hause wenig Struktur, wenig Vorwürfe machen, wenn er das in der Schule nicht hinkriegt, und dann hab ich mehr Geduld, und das merken die natürlich auch. Wenn wir dann sagen können, Mensch bei dir zu Hause ist ja auch, oder deine Mama hat ja gerade viel zu tun oder so was halt, dann fühlen sie sich besser aufgehoben, [I.: hm] da sprechen sie besser drauf an [I.: hmh].“ (Bärbel Bauer, Abs. 131–134)

Das von Bernd Müller eingeforderte Arbeitsbündnis wird von Bärbel Bauer praktisch unterfüttert: Die gegenseitige Offenheit und Ansprechbarkeit, ob Probleme, Informationen und Ereignisse, bilden wesentliche Fundamente für die gelingende Beziehung zu den Schüler:innen. Bärbel Bauer gesteht den Eltern eine Überforderung zu und bezieht ihr Handeln auf mögliche Grenzen der Erziehungsberechtigten. Dies steht in deutlichem Kontrast zu der normierenden Zuschreibung der Verantwortlichkeit der Eltern im Kontext des Musters „Aktivierung Dritter“. Auf das Wissen um die Situation in den Familien baut eine besondere Ansprache der Schüler:innen auf – sie werden ganzheitlich wahrgenommen. Bärbel Bauer bezieht sich dabei auf Informationen, Probleme, Vorfälle im Elternhaus, Mangel an Struktur oder andere Belastungen. Gerda Hof eröffnet den Blick für weitere Wissensselemente:

„Ja, die [Eltern] kenne ich alle [I.: Hm.], ich sehe ihr, durch die Tischgruppenabende, die sind ja bei Eltern, da fahren wir aufs Dorf und dann sind die Eltern da [I.: Hm.], und von der Tischgruppe alle, von sechs Schülern die Eltern. [I.: Ja.] So, und, ich kenne sie durchs Verhalten eigentlich nur [I.: Hm.], ich kenne sie nicht vom Beruf her [I.: Hm.], das hat mich auch nie interessiert, ähm, ja, ich, ich krieg nur mit so, äh, wer auftaucht, wie er redet, [I.: Hm.] und das ist, denke ich, so, wenn ich, oder das Kind, ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. [I.: Ja.] Und da sieht man sehr vieles auch und danach richtet

²⁴³ Dazu, dass sich das Engagement von Eltern in der Schule positiv auf die Wahrnehmung der Lehrer:innen auswirkt, gibt es einige Studien (vgl. Stocké 2010: 82). Was aber passiert, wenn der Kontakt nicht selektiv von den Eltern ausgeht bzw. selektiv von der Lehrperson eingefordert wird, sondern von den Lehrer:innen in einer einheitlichen Art gesteuert wird, ist unklar.

sich auch so, wie soll ich sagen, die Zuwendung, äh, die Gespräche, die man auch mit den Schüler führt, man erlebt das Elternhaus und man erlebt die Schule [I.: Hm.]“ (Gerda Hof, Abs. 606–611)

Auf die Frage nach dem Wissen um die soziale Heterogenität der Schüler:innen verweist Gerda Hof auf die Elternbeziehung. Soziale Heterogenität findet – folgt man der Einbettung der Interviewsequenz – Ausdruck über den familialen Kontext. Gerda Hof möchte eine soziale Klassifikation über Berufe vermeiden (aber dieses Wissen ist zugänglich und vorhanden) und rückt ihre subjektive Wahrnehmung in den Vordergrund. Die Tabuisierung der Klassifikation anhand sozialstruktureller Merkmale setzt sich auch in diesem Muster fort. Allerdings verläuft der Unterschied hier nicht entlang Nicht-Wissen und Wissen über den sozialen Kontext, sondern zwischen den Wissensinhalten. So verwehrt Gerda Hof sich gegen sozialstrukturelle Verortungen und interessiert sich für die lebensweltlichen Zusammenhänge. Es bedarf der Möglichkeit, in der Begegnung mit der jeweiligen Lebenswelt ein „Gefühl“ für die soziale Konstellation der Herkunftsfamilie zu entwickeln: Verhalten, Gesprächsformen, Sprachduktus und die Eindrücke der Eltern-Kind-Beziehung nimmt sie mit. Diese „Informationen“ können ihr Handeln besser anleiten als eine berufliche Klassifikation.

So lässt sich hier zunächst festhalten: Der regelmäßige Besuch bei und die Gespräche mit den Erziehungsberechtigten decken Divergenzen in den Kommunikationsformen, den Aspirationen, den Lebensbedingungen, der materiellen Ausstattung und den Wertvorstellungen auf²⁴⁴ – so erfahren die Lehrer:innen soziale Relationen²⁴⁵ wahrzunehmen. Die Funktion dieses Wissens liegt darin, den Schüler:innen ein sicheres Netz anzubieten, damit sie sich „aufgehoben“ fühlen, und eine ‚Schonhaltung‘ gegenüber besonders belasteten Schüler:innen einzunehmen. Die minimale kompensatorische Grundhaltung, die sich auf monetäre und sichtbare psychosoziale Belastungen bezieht, erweitert sich um eine Sensibilisierung für Lebensstile. In Kontrast zur Wahrnehmung der Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen vollziehen diese Lehrer:innen in ihren Erzählungen häufig Perspektivwechsel – und versuchen, das Geschehen aus der Sicht der Schüler:innen einzuordnen.

²⁴⁴ Demzufolge hätten Klassengrößen, beziehungsweise die Gruppengröße der Schüler:innen, die einzelnen Lehrer:innen zugeordnet sind, einen erwartbaren Effekt auf die Möglichkeiten der Lehrer:innen, eine Beziehung zu den Schüler:innen und Elternhäusern aufzubauen. Ebenso scheint die sozialstrukturelle Durchmischung der Bezugsgruppe (Klasse) maßgeblich, damit nicht einzelne zu „Lichtgestalten“ oder „Außenseitern“ stilisiert werden können.

²⁴⁵ Schon Bourdieu hat sich „eine relationale Pädagogik“ gewünscht, „die um all die Unterschiede weiß und die den Willen hat, diese zu verringern.“ (Bourdieu 2006: 24). Ich präferiere in diesem Zusammenhang den Begriff der Relation vor dem der Reflexivität, da letzterer eine Wendung auf die Reflexion des Subjektes erfährt, die es ermöglicht, die Vorstellung des meritokratischen Leistungsprinzips aufrechtzuerhalten (wie sich an den unterrichtlichen Formen der „Leistungsdifferenzierung“ zeigt). Eine soziale Relationalität, welche die divergierenden Ausgangsbedingungen anerkennt, erfordert ein Justieren des Leistungsverständnisses im Sinne eines Anerkennens der erbrachten Leistungen je nach Startbedingungen.

Neben diesem Wissenserwerb und dem Perspektivwechsel tritt in dieser Elternarbeit eine dritte Komponente hinzu, es ist die Begegnung mit divergierenden Lebenswelten: So berichtet eine junge IGS-Lehrerin von der empfundenen Scham, wenn sie bei einem Tischgruppenabend zunächst in einem Einfamilienhaus und kurz darauf in einer Sozialwohnung zu Besuch waren (Anja Stein, Abs. 309). Der angelegte Impuls ist der Wunsch, den sozial schwächeren Schüler:innen diese kontrastive Erfahrung zu ersparen und den Besuch in ihrer Lebenswelt auszusparen bzw. die Divergenzen nicht zu thematisieren.²⁴⁶ Wie deutlich wird, müssen diese Lehrer:innen eine Hürde nehmen, das „Nicht-Thematisieren“ zu überwinden und das Potenzial in der Sichtbarkeit der Unterschiede zu sehen. Der Besuch der Lehrer:innen im Elternhaus ist für die Schüler:innen aufregend, anerkennend und wichtig (Helena Karlan, Abs. 156) – unabhängig von ihren Lebens- und Wohnverhältnissen. Zeitgleich werden divergierende Wertschätzungen ermöglicht; eine Lehrerin berichtet, dass in der einen Familie die Herstellung von Geselligkeit im Vordergrund stand, während in der anderen der Austausch über die Leistungen und Entwicklungen der Schüler:innen dominierte. Die Erfahrungen dieser Besuche wirken in die Wahrnehmung der Schüler:innen und die Vorstellungen der Lehrer:innen hinein. Die Divergenzen der Lebenswelten erschließen sich im tätigen Umgang mit den Welten da draußen.²⁴⁷

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass der Wissenserwerb über die Bedingungen in den Familien fester Bestandteil des pädagogischen Arbeitens dieser Lehrer:innen ist. Die implizite Erwartung der Passung elterlicher Verhaltensweise wird somit – zumindest teilweise – dekonstruiert. Zudem verhandeln die Lehrer:innen das Wissen über die Lebenswelten als legitimes, diskursiv zugängliches Wissen. So eröffnet sich die Möglichkeit, bzw. in der Zusammenarbeit besteht die Notwendigkeit, diese Wahrnehmungen im Austausch mit Kolleg:innen zu explizieren und zu diskutieren.

²⁴⁶ „zu wem, zu wem es nach Hause geht, [I.: Hm.] und na klar, kommt in Klasse Acht auch mal so dieses, nee, ist mir unangenehm bei uns zu Hause, ne, weil da irgendwie noch mal so eine andere Bewusstseinssebene plötzlich auftaucht, oder ich habe auch ein, zwei Schüler, die wohnen in so armen Verhältnissen, na klar, auch nicht wollen, wenn sie vorher bei einem Tischgruppenabend waren, die in irgendeinen großen, tollen Einfamilienhaus stattgefunden hat [I.: Hm.], da ist es ihnen dann unangenehm, jetzt in die kleine Sozialwohnung [I.: Hm.], ne, das wollen die dann nicht, das kann ich auch nachvollziehen, ähm, aber, ähm, nee, man, man ist schon ein bisschen näher dran, also, so auf der Beziehungsebene, die ich ja schon ansprach, ähm, kriegt man doch noch mal tiefere Einblicke, doch [I.: Hm.], hat das so viel verändert, ich habe also, ich habe ja schon, ich sagte ja schon, dass ich viel Elternarbeit, Elternarbeit fand ich ganz wichtig“ (Anja Stein, Abs. 309).

²⁴⁷ Das Wissen um diese Divergenzen allerdings entpuppt sich – in diesem Stadium – als Hemmnis im Umgang mit Ziffernnoten, denn es erfolgt eine Dekonstruktion der Objektivitätsannahmen. Die notwendige Gleichsetzung aller Schüler:innen erzeugt Spannungen, die die Lehrer:innen belasten. Da davon auszugehen ist, dass viele Lehrer:innen in diesem Spannungsfeld agieren, besteht genau zu dieser Gruppe tiefergehender Forschungsbedarf, insbesondere Beobachtungen zu ihrer Praxis der Vergabe von Ziffernnoten in Relation zur Einzelfallbetrachtung stehen aus.

9.2.2 Muster IV: Das „sozial informierte Unterstützungshandeln“

Lara Illner verweist nun auf einen, auf dieses Wissen aufbauenden, „zweiten“ notwendigen Schritt, jener durch das Wissen instruierten Handlung in Form von Unterstützungsleistungen²⁴⁸. Zudem hat das erlangte Wissen eine direkte Verbindung zur Handlungspraxis und wird damit sinnhaft, es hat einen Sinn für das anschließende Handeln:

„Ich kann ihnen sagen, in der Diagnostik, also, zu erkennen, warum Kinder lernen und arbeitsfähig sind bzw. es nicht sind, da gucken wir ja dann, da sind doch mittlerweile gerade in meiner Generation ganz viele Lehrerinnen und Lehrer geschult oder erfahren [I.: Hm.], dass sie sagen können, da ist der Knackpunkt und da ist die Blockade, aber der nächste Schritt, ich gucke das Kind an und stelle fest und dann fühle ich mich herausgefordert zu handeln, ganz viele können da stehenbleiben, oder zu viele, und sagen, ja, so ist das, der ist so, die ist so (...), und bei mir ich fühle da einen großen Handlungsbedarf und ich handle dann, das heißt, ich investiere sehr viel, äh, Zeit und Energie und, ja, Liebe, (...), ich schenke ihnen meine Aufmerksamkeit und ich habe auch so ein Konzept entwickelt mit zwei Kolleginnen zusammen, (...) dass wir dann mit ihnen ganz konkret ihre Probleme gemeinsam angucken und gemeinsam verarbeiten und, (...) das ist so das Konkrete dabei, finde ich“ (Lara Illner, Abs. 80–84)

Das Kind in seinem Kontext zu sehen und es in Abhängigkeit davon sozial und emotional zu unterstützen, umfasst drei Schritte: erstens, beobachten („angucken“), zweitens, feststellen und drittens, handeln. So wird in diesem Zusammenhang die Ressource der Unterstützungsleistung nicht erwartet und damit implizit vorausgesetzt, sondern ob sie vorhanden ist und wie kompensiert werden kann, wird zum Thema. Lara Illner rückt die emotionale Zuwendung (Zeit, Energie, Liebe und Aufmerksamkeit) in den Mittelpunkt der Beziehung. Aber auch konkrete kompensatorische Leistungen, wie einer Schülerin das Abitur auf Englisch zu ermöglichen,²⁴⁹ die mit Deutsch Schwierigkeiten hat, Kindern zusätzlichen Unterricht zu erteilen oder alternative Lernstrategien auszuloten. Im Vordergrund steht die sozio-emotionale Stabilität der Kinder. Gemeinsam können über einen Vertrauensaufbau so die „Probleme“ angegangen werden: Ein Prozess, den Lehrer:innen gestalten können – Lara Illner verweist auf die Entwicklung eines Konzeptes. Diese Lehrer:innen machen die Besonderheiten des Einzelfalls nicht ex post als Rechtfertigung für Selektionsentscheidungen geltend, sondern begreifen

²⁴⁸ Auf den ersten Blick scheint die Unterstützung dem „Fördern“ ähnlich, sie zielt aber primär auf außerunterrichtliche Zusammenhänge, die im Förderkontext erst einmal sekundär sind.

²⁴⁹ „H. (...), die sehr zurückhaltend und scheu, ängstlich war [I.: Hm.], wenn man auf sie zugeht und was Persönliches wollte, dann hat sie geweint, weil sie, glaube ich, nicht wusste, was sie mit ihren Gefühlen machen sollte. [I.: Okay.] Ob sie die Gefühle äußern durfte oder nicht [I.: Hm.], und dann endete das immer im Weinen und keiner verstand sie und die hat Schwierigkeiten in der Schriftsprache gehabt [I.: Hm.], eindeutig, und als, das Fach Englisch immer umfangreicher wurde und sie auch ein Schwerpunktfach wählen konnte, nämlich Biologie auf Englisch, da hat es bei ihr echt wumm gemacht und sie blühte auf, weil das war das Fach, in dem sie richtig große Stärken entwickelt hat [I.: Hm.], da war sie losgelöst von der deutschen Sprache [I.: Hm.], und hat alles auf Englisch machen müssen, in einem Fachgebiet, in Biologie, und jetzt studiert sie im siebten Semester Medizin [I.: Hm.], ganz erfolgreich, wie sie erzählt hat, sie war nämlich zur Abschlussfeier ihrer Cousine jetzt da.“ (Christiane Schmale, Abs. 519–523)

dieses Wissen als konstitutive Basis ihres pädagogischen Handelns. Die Information der sozialen Differenz wird zum Ausgangspunkt eines pädagogischen Handelns:

„weil ich merke, dass da zu Hause wirklich gar nichts geholfen [I.: Hm.], also, den Schüler, den ich jetzt im Blick habe [I.: Hm.], wo ich sage, äh, das war jetzt ganz mühsam für, er hat einen hohen Anspruch an sich selber [I.: Hm.], der, äh, andere, ich bin nicht die Einzige hier, ne, nicht, dass Sie denken, ich bin nur so durchgeknallt, eine Ex-Kollegin hat ihn nämlich betreut das“ (Lara Illner, Abs. 41)

Zunächst spricht sie für sich, markiert aber gleichsam einen scheinbar objektiven Zustand („dass da zu Hause wirklich gar nichts geholfen“) und wendet dann ihre Argumentation auf den Schüler als Subjekt, bevor sie schlussendlich zu sich und ihrem Handeln zurückkehrt und sich über den Verweis auf eine ehemalige Kollegin erklärt: „nicht, dass Sie denken, ich bin nur so durchgeknallt“ verweist darauf, dass ein solches Lehrerhandeln auch aus ihrer Perspektive begründungsbedürftig ist. Legitimation ziehen die Lehrer:innen aus dem Miteinander – sie sind nicht alleine – und aus wiederkehrenden Erfolgserlebnissen. Für diese Lehrerin konstituiert sich aus einem solchen Zusammenhang ein Handlungs-„Projekt“:

„aber ich sage mir, dass ist so mein, mein Projekt, ich ändere nicht die Welt, aber ich bin für, hier und da bin ich vielleicht für einen wichtig, dass ich sch- + [I.: Ja.] Dass ich die unterstütze und gegeben habe [I.: Hm.], und seitdem meine Kinder nicht mehr diese, äh, Betreuung brauchen, weil sie schon erwachsen sind [I.: Hm.] und gar nicht mehr hier leben, die Zeit investiere ich gerne [I.: Hm.] zusätzlich [I.: Hm.], das lohnt sich, also, das macht totale Freude dann auch [I.: Hm.], da hat man ja, hat man ja was davon.“ (Lara Illner, Abs. 338)

Das individualisierte Beziehungsformat findet sich hier in der Bewertung von Lara Illner wieder: „Ich ändere nicht die Welt, aber ich bin (...) vielleicht für einen wichtig“. Es sind diese Erfolgsgeschichten, die auf der Unterstützung durch die Lehrer:innen basieren, die Triebkraft der Auftragsweiterung sind. Sie werden zu einem kollektiven kulturgründenden Gut der Organisation. Ein nicht zu unterschätzendes Wechselspiel, denn Erfolge ermöglichen eine positive Einstellung zum Beruf mit weitreichenden Konsequenzen für Berufszufriedenheit, Weiterbildungsambitionen, Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Und Erfolge legen die Handlungswirksamkeit der Lehrer:innen offen und wird durch Erfolge wiederum bestärkt. Diesen Effekt beschreiben Streckeisen et al. als erhöhtes Autonomiebefinden und heldenhafte Selbstsicht, die sie im Typ „Fördern jenseits von Selektion“ vorfinden (Streckeisen u.a. 2007: 251), ich begreife ihn an Stärkung der Überzeugung der eigenen Handlungswirksamkeit, welche sich als elementar für sozial sensibles Handeln erweist.

Die Kehrseite liegt darin, dass Misserfolge zu einem Scheitern der Lehrer:innen werden: Die folgende Darstellung der Abschulung eines Schülers steht als kontrastierende Erzählung jener Erläuterung zum Aussortieren dreier „Jungs“ im Verständnis „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ gegenüber. In einer als biografischer Wendepunkt in der Ein-

stiegserzählung verhandelten Situation wird der Unterschied zu den „Stoffvermittler:innen“ deutlich. Ich werde das lange Zitat mit Kommentaren untergliedern:

„Also das das war schon, das war schon wirklich die Härte damals, [I.: ja] das war auch ein Junge, der sehr auf, der sehr aggressiv auf andere losgegangen ist, und ich dachte, gut wir haben ja hier alle und wir wollen uns um alle kümmern und alle individuell fördern, der saß also wirklich teilweise unter dem Tisch, unterm Einzeltisch.“ (Bärbel Bauer, Abs. 31)

Aufbauend auf die Anforderung der Schule „Wir wollen uns um alle kümmern“ handelt Bärbel Bauer in diesem Zitat das abweichende Verhalten eines Schülers aus. Sie steigt mit einer emotionalen Bewertung ein, die hier auf eine empfundene Grausamkeit verweist, und nimmt die Zuhörer:in mit in die Situation. Bärbel Bauer unterrichtete zuvor an einem Gymnasium, die erzählte Situation beschreibt ihr Ankommen an der IGS und wird in ihrer Biografie Anlass einer reflexiv²⁵⁰ gewendeten Selbstthematization.

„Ähm [I.: ok] und ich dacht, gut ich muss irgendwie meinen Unterricht durchziehen, anstatt, damals eben, ich hatte das zwar schon gehört, Störungen gehen vor, aber was mach ich mit diesen Störungen, [I.: hm] was mach ich mit den 29 anderen in der Zeit, wenn der stört, und da hatte ich also ganz wenig Handhabe und da haben mir auch einfach auch wirklich Fortbildungen oder Kurse oder ja auch Gespräche mit den Kollegen gefehlt. [I.: Hm.] Da wirklich was zu tun. Das war der Schule natürlich nicht so klar, dass man da vielleicht einfach auch ne Einführung braucht, und wir haben ja ne ganze Menge auffällige Schüler hier an der Schule“ (Bärbel Bauer, Abs. 32)

Bärbel Bauer sucht zur Bearbeitung der Herausforderung damals nach Unterstützung, stellt sich aber als alleingelassen dar. Die Schule hat zwar Regeln („Störungen gehen vor“), aber thematisiert die Praxisseite zu wenig. Bärbel Bauer ist im Umgang alleingelassen, dabei hat die Schule „ne ganze Menge auffälliger Schüler“. Ihren Praxisschock im Ankommen an der IGS macht sie über organisationale Defizite verstehbar.

„Und dann wird sich so drauf verlassen, im Tutorium, im Tutoriat, da gibt es dann genug Erfahrene, aber letztendlich ist der Kontakt dann doch nicht so, jeder hat mit sich zu tun natürlich. Also es ist eigentlich ganz hilfreich, es besser zu vernetzen, [I.: ja] und wir haben dann damals ähm so ne Initiative auch gegründet, dass dann die Neuen auch eine Einführung kriegen, aber es verläuft immer so ein bisschen auch im Sande, weil natürlich jeder auch furchtbar viel Arbeit hat und äh alle immer so viel um die Ohren und jeder Fall ist anders und dann ist es natürlich schwierig, so einen Komplettfortbildungskurs (lacht) oder so was zu organisieren. [I.: ja] Ja, das war ein Schüler damals, der ist dann leider auch von der Schule gegangen. Das ging dann auch so weit.“ (Bärbel Bauer, Abs. 34f.)

Bärbel Bauer führt nun verschiedene Gründe an, warum die Unterstützung in diesem Fall erfolglos war. Sie referiert auf die Teamstrukturen, auf die hohe Arbeitsbelastung und auf die Fallspezifika solcher Zusammenhänge – alles in einem unpersönlichen, anonymen Kommuni-

²⁵⁰ „Reflexivität des Handelns“ bedeutet, dass Handeln die Situation in seinem und ihrem Vollzug mitkonstituiert, also mitbestimmt, um was für eine Situation es geht.“ (Keller 2012: 272) Damit rücken unerwartete Situation, Störungen und Ähnliches in den Blick. Routinen hingegen bilden einen normalen Ablauf ab, der hier nicht unmittelbar als Reflexivität aufgefasst werden kann.

kationsstil. Im Gegensatz zur Abschulung der „drei Jungs“ bezieht sich diese Darstellung auf der manifesten Ebene auf innerschulische Versäumnisse. Erst nachdem sie das Scheitern deklariert und durch strukturelle Bedingungen legitimiert hat, wendet sie die Erzählung und holt über den Ich-Bezug die individualisierte Agency ein:

„Ich hab immer sehr viel Geduld mit ihm gehabt, die Eltern haben sich immer so ein bisschen an mich gehalten und als Frau und geduldig. Und dann aber nach zwei Jahren ähm musste ich ihn wirklich packen und festhalten. Und er war dann schon sehr kräftig in der siebten Klasse, und ich hab dann gesagt, ich kann dich jetzt nicht hierbehalten. Wir hatten dann damals schon die Vereinbarung, wenn er also so austickt [I.: hmh] und wir ihn also quasi wirklich fesseln müssen, damit er nicht auf die anderen losgeht, dann wird zu Hause angerufen, und das hab ich dann zum ersten Mal gemacht und hab wirklich zu Hause angerufen in die Mittagsfreizeit und dann kam die Mutter und dann hat sie ihn auch quasi postwendend von der Schule genommen und hat gesagt: So, wenn das hier jetzt auch nicht mehr geht, und das war damals schon also ziemlich hart für mich. So dieses, das war so ein Misserfolgserlebnis [I.: ja]“ (Bärbel Bauer, Abs. 35–41)

Nachdem sie die Restriktionen elaboriert hat, kann sie nun ihre Handlungsstrategien offenlegen: Geduld und eine mit den Eltern abgestimmte Vorgehensweise. Die unverhandelbare Grenze, die die Lehrerin zum Einsatz körperlicher Mittel nötigt, führt schließlich zum Bruch. Eine Entscheidung, die die Mutter trifft – die für Bärbel Bauer dennoch „hart“ ist und ein „Misserfolgserlebnis“ darstellt. Es ist dieses Zurechnen einer Verantwortlichkeit als Lehrperson, die sich von der Erzählung zu Abschulung der drei Jungen unterscheidet: Das Scheitern des Schülers wird zu Bärbel Bauers Scheitern.

Im Gegensatz zu Lisa Tomm und der „geregelten“ Abschulung stellt Bärbel Bauer somit das als auffällig aufgezeigte Verhalten als pädagogisch bearbeitbar dar: In Bezugnahme auf den Schüler und seine Eltern werden Grenzen und Möglichkeiten verschiedener Strategien ausgelotet – allerdings reüssiert keine. Dabei wird das Resultat der Geschichte, der Schulverweis, mit negativen Emotionen belegt. Ihre subjektive Beteiligung am Zustandekommen der Ereignisse wird reflexiv herausgearbeitet. Interessant ist, dass die Lehrerin eine Vorgabe oder Regel für solche Prozesse der „Abschulung“ gleichsam ablehnt – es gebe keine Vorgaben für eine solche Situation. Im Gegenteil, es gilt die Ungewissheit bezogen auf den Einzelfall (der nicht kategorisierbar ist, weil immer anders) zu bewältigen – eine typische Konstellation in Professionen (Pfadenhauer/Brosziewski 2008). Das heißt, die Unsicherheit ist hier Teil des Handelns und gehört wie die Reflexion der eigenen Handlung zum Verständnis dieser Lehrerposition. Dies geschieht nicht hinter verschlossenen Türen, sondern die Handlungsunsicherheit wird gegenüber Dritten expliziert, damit werden Grenzen der Handlungsmacht deutlich und Handlungsfolgen abgewogen. Die Lehrer:innen können also etwas bewirken und wissen um die Wirksamkeit ihres Handelns. Diese Wirksamkeitserfahrung trägt sie auch nach

der Umstellung auf das Bewerten via Ziffernnoten in der 9. Schulklasse – sie entkoppeln den Handlungsauftrag der Unterstützung von den Ziffernnoten.

Forschungen zu Aufstiegsbiografien (Truschkat 2002; El-Mafaalani 2011) oder zu Berufseinstiegen etwa von Geringqualifizierten (Behrmann/Hollstein 2012; Dimbath 2003: 174f.; ifo Institut u.a. 2021) unterstreichen die Bedeutung solcher unterstützenden Beziehungen. Die ausgewiesene Form der Unterstützung könnte eine Erklärung für die erstaunlich hohe Bildungsaspiration der Gesamtschüler:innen sein, die sich in standardisierten Lernvergleichen zeigt (Baumert u.a. 2006: 185); auch die Studie von Margit Stamm weist darauf hin, dass Drop-Outs von Schüler:innen aus bildungsferneren Elternhäusern an Gymnasien auf „große Motivations- und Beziehungsprobleme mit Lehrkräften“ zurückzuführen sind (Stamm 2010: 273).

Festzuhalten ist, dass sich auch die soziale Sensibilität in Vorgaben einschreibt: Im Zusammenhang mit den Lernentwicklungsberichten und der Schwerpunktsetzung auf individuelle Förderung, mit dem Versprechen „niemanden zurückzulassen“, wird das Handlungsmuster präformiert, dass besonders auf jene bildungsferne, sozial benachteiligte Gruppe zielt. Es ist aber nicht geregelt und eröffnet damit Handlungsspielräume. Dementsprechend variiert der Einfluss des erworbenen Kontextwissens einzelfallbezogen und die Strategien zum Umgang damit unterscheiden sich von Lehrer:in zu Lehrer:in, wie Lara Illner verdeutlicht. Dies kann ein Einfallstor für die Reproduktion, aber auch eine Chance für eine Transformation sein. Zur maßgeblichen Frage wird damit die diagnostische Kompetenz der Lehrer:innen, die in der IGS durch den Beziehungsaufbau und die kleineren Gruppen ermöglicht wird – in einem Kommen und Gehen von 31 Schüler:innen im Fachunterricht nicht denkbar. Inwiefern die Lehrer:innen ihren Handlungsauftrag an höchst selektive (und subjektive) Kriterien knüpfen, dafür bedarf es tiefergehender Betrachtungen. Mein Material zeigt, dass die positiven Effekte der Teamarbeit (in der die Bedeutung des Wissens ausgehandelt wird), die Förderorientierung (die eine Entwicklungschance für jede:n Schüler:in erst einmal annimmt) und die fortlaufende Justierung der Wahrnehmung der Kontexte durch den engen, regelmäßigen Austausch mit den Eltern auch die Lehrerwahrnehmung kontinuierlich justiert. Nichtsdestotrotz, auch wenn die aufgezeigten Strategien Züge eines sozial sensiblen Handelns tragen, so ist gleichsam festzuhalten, dass sich ungleichheitssoziologisch informiert folgende Tendenzen zu nichtintendierten ungleichheitsproduzierenden Effekten ergeben könnten:

1. Die *Aufmerksamkeit ist selektiv* und abhängig von den diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft. Es zeigt sich, dass sich die Lehrer:innen gerne auf besonders förderungswürdige und erfolgsversprechende Fälle konzentrieren. Die braven, fleißigen Mädchen werden wesentlich häufiger herangezogen als die aufmüpfigen Jungen. Neben dieser

Förderungswürdigkeit des Vertrauten werden aber auch Geschichten von Fremdheit erzählt – gerade jene Familienwelten, die man nicht kennt, die höchst gegensätzlich erscheinen, werden zum Anlass, genauer hinzuschauen.

2. Jede *Aufmerksamkeit ist eine Etikettierung*. Die Zuwendung und Aufmerksamkeit gegenüber schwachen Schüler:innen erzeugen eine sichtbare Statuszuweisung. Daraus kann resultieren, dass einzelne Schüler:innen einen Status erhalten, der sich fortlaufend bestätigt. Allerdings schwächt sich der Einfluss dieser Aufmerksamkeit, die Zuweisung einer Position, im schülerbezogenen, auf dyadischen Beziehungen aufbauenden Setting im Vergleich zum Frontalunterricht ab.
3. Schüler:innen müssen ihren *Unterstützungsbedarf (auch) artikulieren*. Die Erwartungshaltung, dass Schüler:innen ihnen gegebene Möglichkeiten nutzen, eine Bildungsaspiration entwickeln, geht auch von diesen Lehrer:innen aus. Wenngleich sie Möglichkeiten suchen, diese zunächst anzustoßen, ist dennoch festzuhalten, dass Schüler:innen ihren Unterstützungsbedarf artikulieren müssen – eine voraussetzungsvolle Erwartung.
4. Bezogen auf die Gesamtschulen gibt es einen breiten Diskurs über das *Zurückfallen der leistungsstarken Schüler:innen* (u.a. Gröhlich u.a. 2009). Trotz ambivalenter Beurteilung gilt es zu bedenken, dass im Gesamtschulsetting wohl bestimmte, zumeist unauffällige oder angepasste Schülergruppen zu wenig oder keine nennenswerte Aufmerksamkeit erhalten – und damit nicht die ihnen bestmöglichen Leistungen erzielen.
5. Die *Unklarheit der Zielstellung* Zum einen ergibt sich hier eine Handlungsunsicherheit für die Schüler:innen und die Lehrer:innen. Die Zielvorgabe durch einzelne Lehrpersonen bindet die Schüler:innen unweigerlich an ihr (mehr oder weniger gutes) Verhältnis zu dieser Person und deren subjektive Erwartungen. Zum anderen geht mit nicht vorhandenen Zielsetzungen ggf. eine Steigerungslogik einher, die als solche zur Zielvorgabe werden kann – und somit die ständige Arbeit am Selbst initialisiert (vgl. Bröckling 2016).
6. Es ist erwartbar, dass mit der Dezentralisierung des Unterrichtsgeschehens und dessen Abkopplung von der Lehrperson *Prozesse der Gruppenbildung und Abgrenzung unter den Schüler:innen* auch im unterrichtlichen Zusammenkommen zunehmen. Dies kann zu Ausgrenzungen und Positionszuweisungen unter den Schüler:innen führen.²⁵¹

Prozesse der Bevorteilungen und Benachteiligungen werden auch hier nicht ausgehebelt. Das Erleben von unerwarteten Erfolgen, von nichtintendierten Nebenfolgen aber wird durch den engen Bezug zu den Schüler:innen sichtbar und wirkt sich auf die Wahrnehmung von Möglichkeitsräumen aus. Die Lehrer:innen trauen sich und den Schüler:innen zu, trotz unter-

²⁵¹ Es kann nur vermutet werden, dass die heterogene Zusammensetzung der Tischgruppen an dieser Stelle die Entwicklung solcher Prozesse positiv beeinflusst.

schiedlichster Startbedingungen eine Entwicklung zu vollziehen – die vorherrschende Atmosphäre ist jene der Möglichkeitsräume, die vor allem von den Lehrer:innen gestaltet werden können.

9.2.3 Sozial sensibles Handeln und Professionalisierung

Sozial sensibles Handeln wird von den Lehrer:innen in drei Schritten expliziert: Ausgehend von der Beobachtung (1) der Schüler:innen wird Wissen (2) über die Lebenswirklichkeit der Kinder erlangt. So können divergierende Lernausgangslagen zum Gegenstand des pädagogischen Handelns und gezielter Unterstützungsleistungen (3) gemacht werden. Damit füllt dieses Beispiel eine Lücke im empirischen Diskurs – bei den IGS-Lehrer:innen wird die Bestimmung von ungleichen individuellen Lagen zum Ausgangspunkt der pädagogischen Frage, wie Schüler:innen gefördert und unterstützt werden können, um ungleiche Bildungschancen abzubauen (diese Überlegungen sind instruiert von Bourdieu/Passeron 1971: 82ff.).

Die Diagnose der Divergenz zwischen schulischer Erwartung und Lernausgangsbedingungen der Schüler:innen wird zum Anlass, ein Arbeitsbündnis zu konstituieren, in welchem Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern das gemeinsame Ziel des schulischen Erfolges anvisieren. Es können dann auch weitere Partner:innen hinzugezogen werden, z.B. Sozialarbeiter:innen (z.B. psycho-soziale Betreuung der Schüler:innen) oder externe Expert:innen (z.B. Unterstützung der Schüler:innen bei Ernährungsproblemen). So ist das Arrangement des Tutorenteam, das gemeinsam die Wahrnehmung der Schüler:innen und ihrer Entwicklung bespricht, Fundament einer Praxis, die Differenzwahrnehmung intersubjektiv justiert.

Wesentlich ist dabei der Umgang mit Wissen, das implizite, oder besser: nicht-explizierte,²⁵² Wissen der Lehrer:innen über den sozialen Status der Schüler:innen und dessen Bedeutung wird in explizites Wissen transformiert, um es diskursiv zugänglich zu machen. Aus dem Wissen um die sozialen Bedingungen wird schließlich ein prozedurales Wissen (Knoblauch 2005) über die Relevanz von Unterstützungshandeln auf den Bildungswegen, denn die Art und Weise der Begleitung der Schüler:innen verbindet sich mit den beobachteten Hemmnissen und Herausforderungen.

Damit offenbart sich ein weiterer Unterschied zur minimalistischen Kompensation in besonders verhaltensauffälligen Zusammenhängen, für die sich – als Minimalkonsens – alle Lehrer:innen in meinem Sample verantwortlich fühlen (müssen). In diesem Fürsorgekonzept geht das Handeln bei den (nur) weiblichen „Stoffvermittler:innen“ über in ein mütterliches Han-

²⁵² Ähnliche Prozesse legt Werner Rammert offen. Er präferiert die Unterscheidung zwischen explizitem und nicht-explizitem Wissen, die ich im Kontext der Organisation Schule ebenfalls für die angemessenere Unterscheidung halte (vgl. Rammert 2007: 163).

deln der Lehrerinnen²⁵³ und verschiebt sich in den privaten, außerschulischen Handlungsbe-
reich – Fabel-Lamla spricht von einer Sozialpädagogisierung, in die die Lehrer:innen „abglei-
ten“ (Fabel-Lamla 2004: 349).

Soziale Sensibilität im professionellen Handeln bezieht sich auf die Herstellung eines Ar-
beitsbündnisses unter Berücksichtigung der alltagskulturellen Varianz – es evoziert mehr als
nur die differenzierte Wahrnehmung der Heterogenität der Schüler:innen. Gleichzeitig werden
so Zielvorstellungen pluralisiert, vielfältige Denkstile ermöglicht, verschiedene Wege und
Bezugspunkte bedeutsam gemacht. Verschiedene Handlungsmuster und Orientierungen der
Schüler:innen werden nachvollzogen und damit anerkannt sowie – was wichtig für die Hand-
lungskompetenz des sensiblen Handelns ist – auf ihr Zustandekommen hin befragt. Nun er-
fordert der nahe Klientenbezug ein Herauslösen der Schüler:innen aus der Gruppe und ihre
Wahrnehmung als Einzelfall. In diesem Zuge eröffnet sich ein Raum für die Artikulation von
subjektiven Wahrnehmungen.

Zudem stehen im kollegialen Gedächtnis Erfolgsgeschichten als situativ-fallspezifisches Wis-
sen zur Verfügung (zur Relevanz des Fallverstehens, vgl. Gildemeister 1992) – sie legitimie-
ren nicht nur das Handeln der Lehrer:innen, sondern sie machen die Wirksamkeit als Selbst-
wirksamkeit²⁵⁴ zugänglich. Diese Lehrer:innen können über sozial sensibles Handeln zu einer
Überzeugung von sich selbst gelangen,²⁵⁵ die in einer Wahrnehmung der Handlungsmacht ih-
rer Position resultiert – welche sie produktiv und reflexiv einzusetzen wissen. Im Kontrast zu
den anderen Lehrer:innen erklärt sich darüber auch die unterschiedliche Form der Präsentati-

²⁵³ Die Lehrer:innen an der SGS und MGS verwenden häufig die Bezeichnung „Kind“, wenn sie von den Schü-
ler:innen sprechen. Neben dem generationalen Unterschied verweist die Nutzung dieses Wortes bereits auf
die Möglichkeit, die Schülerrolle in die Rolle eines Kindes zu überführen.

²⁵⁴ *Selbstwirksamkeit* ist dabei ursprünglich ein Konzept der sozial-kognitivistischen Theorie, die die verankerten
Erwartungen über Handlungskompetenzen und Handlungskonsequenzen beschreibt (Bandura 1997). Wenn
Menschen überzeugt davon sind, notwendige Handlungen ausführen zu können, und sicher sind, dass diese
Umsetzung die Zielerreichung ermöglicht, dann ergreifen sie wahrscheinlich die Initiative zum Handeln. Eine
hohe Selbstwirksamkeitserwartung resultiert in einer optimistischen Überzeugung von den Gestaltungsspiel-
räumen der Person, auch bei der Bewältigung von herausfordernden Anforderungen. Selbstwirksamkeits-
überzeugungen werden wiederholt in Zusammenhang mit Lehrer:innen und pädagogischen Konzepten ver-
handelt (Gebauer 2013; Schwarzer/Warner 2011). John Hattie macht in seiner Metaanalyse das „Sichtbarmach-
en des Lernens“ zum zentralen Faktor der Selbstwirksamkeitserfahrung der Lehrer:innen (Hattie 2010). Er
greift dabei auf Banduras vier Quellen der Selbstwirksamkeitserfahrung zurück: (1) Die Mastery-Erfahrung:
Erfolgreiches Handeln kann attribuiert werden und leitet die Überzeugung der Handlungsmöglichkeiten für
zukünftige Anforderungen an. (2) Die stellvertretende Erfahrung (Lernen am Modell), wobei eine Ähnlich-
keit zur Modellperson gegeben sein muss, um das Geschehen zu verstehen. (3) Die emotional-gefühlsmäßige
Erfahrung: Sachliche Adressierungen beeinflussen die Selbstwirksamkeit nur bedingt, wohingegen Euphorie
und Scheitern zentrale Quellen der anschließenden Selbstwahrnehmung darstellen. (4) Da Selbstwirksam-
keitserfahrungen zumeist bereichsbezogene Prozesse sind, die den Transfer in andere Bereiche beeinflussen,
sind Prozesse der Generalisierung, Ausdifferenzierung oder auch der Übertragung von Selbstwirksamkeitser-
fahrungen förderlich.

²⁵⁵ Selbstvertrauen ist auch bei Gutacher:innen zentral für einen gelingenden Begutachtungsprozess, da es eine
Abgabe der Bewertung erst ermöglicht (vgl. Lamont 2009; A. Krüger/Reinhart 2017).

on: eine individualisierte Agency statt einer strukturellen bzw. kollektiven Agency. Lediglich Erstere haben ein Selbstkonzept, in dem sie zur Zünglein an der Waage werden können. Nur wenn Lehrer:innen erfahren, dass sie einen Unterschied machen können, sind sie auch in der Lage, sich zu einer „Change Agency“ zu entwickeln und von sich selbst sagen: „You can make a difference“ (Lara Illner, Abs. 321). Der Befund, dass die Selbstsicherheit und Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit zentral sind, um eine Agency zu entwickeln in dem Sinne, dass das eigene Handeln als wirksam erfahren wird, wird in vielen Studien geteilt (Hattie 2010; Fullan 1993; Aguirre/Speer 2000; Pajares 1992). Unter solchen Bedingungen kann Handlungsmacht, die in unterschiedlichen Verhältnissen stets neu hervorbringen ist,²⁵⁶ als eine Leistung der Lehrer:innen sichtbar werden. Die Handlungsstrategien der Lehrer:innen erfordert nicht nur ein Einschreiben in Verfahrensweisen oder Regeln, sondern sind in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation zu konzipieren (vgl. Lucius-Hoene 2012); es ist damit stets ein unsicheres Handeln. So ist bei Professionalisierungsbestrebungen ist in dem hoch sensiblen Bereich sozialer Unterschiede darauf zu achten, dass jede Klassifikation, auch die eines Hilfebedarfs, eine Klassifikation ist. Eine Chance dies zu umgehen liegt in der vorliegende Sensibilisierungsstrategie die einzelfallbezogen auf unterschiedlichste Kategorien eingeht und unsystematisch bleibt.

Keine der Lehrer:innen verweist in ihrer sozial sensibilisierten Handlungsstrategien auf Wissensbestände aus dem Studium. Gesamtschullehrer:innen stehen nach ihrem Studium in der Logik des gegliederten Schulsystems vor einer praktischen Herausforderung. Die genutzten Weiterbildungen liegen zum größten Teil außerhalb des Lehrerbildungsangebots. So wird wohl die Erfahrung oder Politisierung der Lehrer:innen und ihre Einbindung in eine über ein gemeinsames Ziel verbundene Gemeinschaft – wie die Schulkultur – in den meisten Fällen Ausgangspunkt für ihre Handlungsorientierungen bleiben (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014).

Die bislang in dieser Arbeit zu wenig thematisierte Kehrseite ist, dass Lehrer:innen, die ihren Auftrag um diese Komponenten erweitern, besonders von Überlastungsempfindungen betroffen sind bzw. diese deutlicher artikulieren.²⁵⁷ Meine Lesart ist, dass über die Schule und ihr Schulkonzept eine Aktivierung des Lehrersubjektes erfolgt, die Selbstregulierungstechniken mit sich bringt (Bröckling 2016). Es sind Prozesse der Selbstformierung im Sinne der Opti-

²⁵⁶ Diese Perspektive findet sich unter dem Begriff Enaktivierungspotenzial auch in der dokumentarischen Methode, die damit versucht einzufangen, wie die Chance auf die praktische Verwirklichung der eigenen Orientierungen eingeschätzt wird (R. Bohnsack 2003).

²⁵⁷ Hierzu ist festzuhalten, dass es „bis heute kein allgemein akzeptiertes Befragungsinstrument (gibt), dass [sic] abgrenzbar Belastung, Beanspruchung und Berufszufriedenheit im Lehrerberuf misst (und dies auch im Zeitverlauf repräsentativ für die gesamte Bundesrepublik).“ (Gehrmann 2007: 187).

mierung der Handlungsmöglichkeiten in der Rolle als Lehrer:in, die hier angestoßen werden. Dabei überrascht das hohe Interesse an Fragen der Psychologie, das sie über Weiterbildungen einholen, aber auch im schulischen Alltag als Ratgeber:innen wertschätzen.²⁵⁸ Die zur Erfüllung ihrer Aufgaben als hilfreich empfundenen Weiterbildungen liegen nicht im Bereich der ‚typischen‘ Lehrerfortbildung der Landesschulbehörden oder Hochschulen. Stattdessen nehmen sie teils langjährige Weiterbildungsangebote wahr wie ein Studium zur/zum Musiktherapeut:in (verbunden mit einem Praktikum in der Jugendpsychologie) oder auch die Weiterbildung zur/zum Gesprächstherapeut:in. Die Verantwortungsübernahme ist in Hinblick auf ihre Nebenwirkungen für die Lehrer:innen (wie psychische Belastungen und Erschöpfungszustände, die die Lehrer:innen beschreiben) also kritisch zu hinterfragen; gleichzeitig ist sie auch implizite Leitlinie des schulischen Bildungsprozesses: Hier werden Selbstverantwortung der Schüler:innen und der Lehrperson in Hinblick auf Bildungserfolge der Schüler:innen wechselseitig bestimmt²⁵⁹. Auch in der Position der „Stoffvermittler:innen“ werden diese Erschöpfungen als anomische Tendenzen und resignative Einstellungen sichtbar, eine selbstbezogene Auseinandersetzung mit den beruflichen Herausforderungen wird allerdings nicht erwogen bzw. sogar abgelehnt.

Zusammenfassend lassen sich aus den bisherigen Betrachtungen folgende Faktoren als konstitutiv für eine soziale Sensibilisierung festhalten:

- Vorstellung von der Entwicklungsmöglichkeit eines jeden Kindes
- Einzelfallbezogene Zieldefinition: pluralisierte, prozessbezogene Bildungsvorstellungen
- Eine nahe, fast persönliche Beziehung zu den Klient:innen
- Sichtbarwerden bestehender Divergenzen zwischen Sozialisationskontext und schulischer Erwartungshaltung als Fundament des Bildungsauftrages
- Expliziter diskursiver Umgang mit den lebensweltlichen Bezugsrahmen der Kli-

²⁵⁸ Lara Illner hat eine Fortbildung zur Telefonseelsorgerin und damit im Bereich helfende Gesprächsführung gemacht und Bea Wedt ein weiteres Studium zur Musiktherapeutin abgeschlossen. Es war ihre emotionale Überforderung durch die „Freisetzung der Schüler“, die sie dazu führte. Dass diese Kompetenzerweiterungen privat gesucht werden, verweist auf ein Ausbildungsdefizit bzw. einen Mangel an Fortbildungsangeboten und auf das erhebliche Eigenengagement der Lehrer:innen. Auch profitieren die Lehrer:innen in dieser Gruppe von einer langjährigen Begleitung der Schule durch Psycholog:innen als Fachberater:innen. Sie berichten von wichtigen reflexiven Momenten und dem Gefühl, Bestärkung durch Einzelsitzungen erfahren zu haben. Ähnlich wirksam werden auch andere Therapieerfahrungen beschrieben (vgl. Bärbel Bauer, Abs. 281). Auch der Austausch mit den Schulsozialarbeiter:innen (z.B. Flurgespräche) sensibilisiert nicht nur für die Situation der Schüler:innen, sondern kann auch das Lehrerhandeln unterstützen.

²⁵⁹ Die negativen Seiten von Unterstützungsgeber:innen als Belastung sind auch aus Feldern wie der Pflege von Angehörigen bekannt (vgl. Diwald/Sattler 2010). Dabei resultiert die Belastung überwiegend aus der Einschränkung der eigenen Lebensziele – in der Schule hingegen auf einen Möglichkeitsraum, der aus Unterstützungsleistungen resultieren könnte, welche die Lehrer:innen mit bestehenden Ressourcen nicht oder nur begrenzt umsetzen können.

- ent:innen, eingebettet in ein Team
- Grundlegung und fortlaufende Aktualisierung eines Arbeitsbündnisses mit den Familien
- Bedarfsgeleitete, emotionale und psychosoziale Unterstützung: Stärkung der Anstrengungsbereitschaft
- Sichtbarkeit von Erfolgen

Diese förderlichen situationsbezogenen Faktoren einer sozialen Sensibilisierung verweisen auf die Selbstüberzeugung von der Handlungswirksamkeit und tragen diese gleichzeitig in sich – beides kann sich wechselseitig bedingen. Die vier zentralen Charakteristika für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer:innen – die *Haltung zum lebenslangen Lernen*, die *Steuerungskompetenz* der Lehrer:innen im Unterricht, die *Flexibilität und Offenheit*, Neues auszuprobieren, und der *Grad der Kooperation mit Kolleg:innen* (Hattie 2010) – finden sich in den Einflüssen auf soziale Sensibilität wieder: die Vielfalt der Bildungsziele, die Wirksamkeit in Bezug auf das Schülersubjekt, die prinzipielle Annahme der Gestaltbarkeit und Optimierungsmöglichkeiten sowie die hohe Kooperation mit Kolleg:innen und einem multiprofessionellen Team²⁶⁰. Aus diesem Wechselspiel lässt sich schlussfolgern, dass sozial sensibles Handeln eine Quelle für die Überzeugung von der eigenen Handlungswirksamkeit werden kann. Handlungswirksamkeit macht Handlungsmacht erfahrbar machen, unabhängig von einer autoritären Steuerung des Lerngeschehens. Lara Illner schlussfolgert mit dieser Selbstüberzeugung: „gute Lehrer sind an allen Schulen gut“ (Lara Illner, Abs. 145).

9.3 Das Feld der Handlungsstrategien

Ausgangsfrage dieses Kapitels war die Frage, inwiefern die Lehrer:innen sich auf die sozial divergierenden Ausgangslagen der Schüler:innen beziehen und wem sie Erfolg und Scheitern zuschreiben – und sich somit auf die soziale Ungleichheiten und die Herstellung von Chancengleichheit beziehen. In der Betrachtung der Handlungsstrategien der Lehrer:innen wurden entlang der Frage nach ihrer transformierenden oder reproduzierenden Rolle erneut Polarisierungen sichtbar, die auf sich vollziehende Prozesse und Dynamiken verweisen.

Vier Muster konnte ich identifizieren: „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ und „Aktivierung Dritter“ können dabei dem Typ „Stoffvermittler:in“ zugeordnet werden; das dritte Muster „Kind im Kontext“ sowie das darauf aufbauende „sozial sensible Han-

²⁶⁰ So überschneiden sich die identifizierten Faktoren sozialer Sensibilisierung mit Befunden von Levin (2008) und Fullan (1993, 2011), die auf die Verbesserung der Lernleistungen zielen und ebenfalls die persönlichere Verbindung, die positive Beziehung zu den Eltern und die frühe Unterstützung mit Hilfebedarfen als zentral ausweisen.

deln“ sind überwiegend bei den „Mentor:innen“ anzutreffen. In allen Konstellationen zielen die Lehrer:innen auf die Herstellung von *Chancengleichheit*; für die „Stoffvermittler:innen“ bedeutet dies eine *Ausblendung der Ausgangsbedingungen* der Schüler:innen und für die „Mentor:innen“ ein *Offenlegen*.

Tabelle 10 Das Feld der Handlungsstrategien

	„Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ (I)	„Aktivierung Dritter“ (II)	„Schüler:innen im Kontext“ (III)	„Sozial informiertes Unterstützungshandeln“ (IV)
Verantwortung: Erfolg und Scheitern	Kind	Kind und Eltern	sozialer Kontext des Kindes und Pädagogik	Kind, Eltern und Lehrer:innen
Erwartung	Passung, nicht-expliziert	Passung selektiv adressiert	explizit, Arbeitsbündnis	
Bezug Dritte	verdeckt	Eltern	Kontext erklärt Hemmnisse	Kontext bedingt Unterstützung; „Handlungsprojekt“
	kategorialer Bezug		lebensweltlicher Bezug	
Rechtfertigung	Ordnungsbildung, Verfahrensregeln, natürliche Begabungsverteilung		unterstützen, begleiten und fördern	

Vorstellungen über die Elternhäuser sind immer vorhanden, im ersten Zusammenhang (Muster I und II) unsystematisch und orientiert an gesellschaftlichen Klassifikationen und Kategorien, während es im zweiten Zusammenhang (Muster III und IV) systematisch einzelfallbezogen erlebt wird. In der individualistischen Sichtweise ist Vorwissen auszublenden, wobei implizit von einer Aufgabenteilung mit dem Elternhaus ausgegangen wird, die in einer gezielten Adressierung der Eltern bei Rückständen mündet („Aktivierung Dritter“). Im „Kind im Kontext“-Muster soll das Wissen über die Bedingungen des Aufwachsens der Schüler:innen genutzt werden, um die Ausgangslage zu bestimmen und pädagogisches Handeln fallbezogen zu konzipieren. Im „sozial sensiblen“-Muster wird Erfolg zum kooperativen Produkt von Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern, Scheitern allerdings rechnen die Lehrer:innen sich selbst und dem pädagogischen Arrangement zu. Alle Muster sind in ihrer Wirkung auf die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit diskutiert worden – dabei zeigen sich insbesondere für die bildungsfernen Kinder unterschiedliche Effekte. Während die Ausblendung des Kontextes und die „Aktivierung Dritter“ Prozesse der Reproduktion implizieren, steht in der Offenlegung und pädagogischen Bearbeitung die Egalisierung der Chancen im Vorder-

grund.²⁶¹ Die Unterschiede der beiden Sensibilitätsmuster scheint sich im Übergang zum Bewertungsprozess mittels Ziffernnoten nach der 8. Klasse zu zeigen: Während Ersterer eine Spannung empfinden und Strategien entwerfen, um die Kontextualisierung der Schüler:innen in der Bewertung aufzufangen, scheinen Zweitere ihren Förderauftrag von den Bewertungen zu entflechten und aufrechtzuerhalten.

Neben diesen Befunden befruchten zwei Zusammenhänge die Fragestellung nach der aktiven Herstellung von Chancengleichheit: Die „individualistische Sichtweise“ und die „Aktivierung Dritter“ sind argumentativ mit der *Eigenlogik des ‚objektiven‘ Bewertens* mittels Ziffernnoten verbunden. Im Nexus der erhöhten Notenproduktion, der Distanzierung von den Schüler:innen und der Unterrichtssteuerung dient das zuvor ausgeblendete Wissen über den Kontext der Schüler:innen als eine Sortierhilfe und kann Noten ex post legitimieren. Ein Reproduktionszirkel ist geschaffen, in dem die Lehrer:innen als Verwalter:innen eines Verfahrens in den Hintergrund treten. Bezogen auf den Prozess der Genese von Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem Wissen über das Elternhaus (vgl. Hollstein 2008; Stocké 2010) wird damit bedeutsam, welches Wissen vorhanden ist²⁶² und wie es in die Dynamik des Bewertungsprozesses einbezogen und expliziert werden kann. Es ist davon auszugehen, dass es als selektives, an sozialen Kategorien orientiertes Nicht- und Halb-Wissen fortlaufend verdeckt den Bildungsalltag und den Bewertungsprozess präformiert. Diskursiv verhandelbar wird es als Legitimation der Selektion. Im Entscheidungsverhalten der Lehrperson ist es „Gegenstand der retrospektiven Sinnstiftung“ (Gomolla/Radtke 2009: 296). Dieser Umgang mit dem Wissen ist gebunden an die Vorstellung eines objektiven, standardisierten Bewertungsprozesses.

Die Befunde verweisen darauf, dass die Prozesse des Bewertens und die Möglichkeiten, Chancenungleichheiten zu bearbeiten, in einem Wechselverhältnis stehen. Argumentativ gewendet ließe sich die These wie folgt weiterentwickeln: Um Lehrer:innen die aktive Herstellung von – zumindest selektiver – Chancengleichheit zu ermöglichen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit deren normativen Überzeugungen und dem Vollzug des Bewertungskonzeptes.²⁶³ Als zweiter Aspekt wurde deutlich, dass sich die Lehrer:innen im Rahmen der

²⁶¹ Inwiefern sich hier Brüche zwischen Orientierung und Handeln abzeichnen, bedarf weitergehender Untersuchungen. In dieser Studie stehen klar die dargelegten Handlungsmuster der Lehrer:innen im Vordergrund, die sich, wie bereits erwähnt, auf die Ideale des bildungspolitischen Diskurses ganz im Sinne von ‚Bekanntnissen‘ beziehen.

²⁶² Damit ist Wissen nicht nur ein Element des Organisierens, das selektiv bedient wird, sondern dieses ‚Bedienen‘ wird vom Bewertungsprozess entschieden; ein Zusammenhang den Gomolla und Radtke so nicht in den Blick nehmen konnten (Gomolla/Radtke 2009: 292).

²⁶³ Und zwar nicht nur der Lehrer:innen: Der hier erbrachte Befund verweist darauf, dass Ungleichheitssemantiken im Sinne sozial-historischer Differenzierungen den Akteuren als Klassifikationssysteme zur Verfügung stehen. Diese als Rückwirkung der wissenschaftlichen Präsentationen auf die Sozialwelt zu begreifen, wurde bereits von einigen in den Blick genommen (Berger 2014; Barlösius 2001). Es wäre aber dringend gefragt, im

„Kind im Kontext“-Betrachtung und ihrer daran anschließenden, entwicklungsbezogenen pädagogischen Begleitung als „Mentor:innen“ als *handlungswirksame Akteure* erleben. Erfolgserlebnisse erschließen sich. Sozial sensibles Handeln kann, so zeigt die Empirie, eine Quelle für das Generieren von Handlungswirksamkeit sein. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Lehrer:innen auf dieses Handeln nicht ausreichend vorbereitet sind – Überforderung gehört trotz umfangreicher Hilfestellungen zu ihren Erfahrungen. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen an Schulen hin zu multiprofessionelleren Teams aus Schulsozialarbeiter:innen, Lernbegleiter:innen, Erzieher:innen und Lehrer:innen stellt sich die Frage, wie diese Akteure sich zukünftig welche Aufgaben zu eigen machen.²⁶⁴

So lässt sich zusammenführen: Über das Bewertungsprinzip erhält ein Phänomen in die Gesamtschule Eintritt, dem sie ursprünglich die Stirn bieten wollte – die Selektion. Die Muster „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ und „Aktivierung Dritter“ zeigen sich überwiegend an der MGS, in Tendenzen auch an der SGS. Obwohl sich diese Lehrer:innen an einer Gesamtschule befinden, koordiniert die Vorstellung von einer Niveauverteilung ihr Handeln. Ob es sich bei der Müller-Gesamtschule um einen Regelfall handelt oder ein Extrembeispiel, kann hier nicht beantwortet werden. Sicher ist: Solange die Selektion dort, wie auch bei allen anderen ostdeutschen Lehrer:innen und den jungen IGS-Lehrer:innen, als Bezugsrahmen verhandelt wird, unterliegen Unterstützung und Förderung der Schüler:innen immer einer kognitiven Dissonanz; damit stoßen wir zum Kernproblem der (Un-)Vereinbarkeit von Fördern und Selektieren vor (vgl. Streckeisen u.a. 2007: 308). Die meisten Lehrer:innen sehen nicht nur keinen Bedarf, sondern auch keine Möglichkeit, auf die individuellen Lagen einzugehen. Dass es sich hier um ein breiter verteiltes Muster handelt, als man annimmt, bestätigen verschiedene Studien. Vester-Lange teilt diesen Befund für den „technokratischen Wissensvermittler“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 194), bei Streckeisen et al. sind drei von fünf Typen eher dem Selektieren zugeneigt (Streckeisen u.a. 2007). Die Beobachtungen von M. Meier (2011) und Zaborowski (2011) in Sachsen-Anhalt verweisen auf

Zusammenhang mit der Ausbildung (Lehrbücher, Studium etc.) von Lehramtsstudierenden und pädagogischen Überzeugungen dieses Interesse zu vertiefen (vgl. Emmerich/Hormel 2017).

²⁶⁴ Daniel Houben präsentiert beispielsweise eine neue Aufgabenteilung, indem er für alle den Gatekeeping-Prozess vorbereitenden Akteure den Sammelbegriff der „Facilitatoren“ vorschlägt, wobei er eine unterstützende Haltung dieser gegenüber dem Übergangaspiranten voraussetzt. Darunter sollen „Akteure, Gruppierungen, Netzwerke oder Organisationen verstanden werden, deren Ziel und hauptsächliche Tätigkeit darin besteht, externe Akteure auf deren direkte oder indirekte Konfrontation mit Gatekeepern vorzubereiten, um deren Chance eines erfolgreichen Durchquerens einer dazugehörigen Statuspassage zu erhöhen. Facilitatoren wenden sich damit also gegen vorherrschenden Konsensus und bemühen sich, der institutionell verankerten Verschleierung der tatsächlichen Reproduktionsbedingungen ungleicher Lebenschancen mit Aufklärung zu begegnen. Diese Tätigkeit erfolgt in der Regel durch die Vermittlung von Wissen, wobei hier ein breites Spektrum abgedeckt wird, das bei der indirekten Informationsweitergabe beginnt und bei intensiven, auch auf Körperwissen ausgerichteten Trainings endet.“ (Houben 2013: 339)

Regulierung, Disziplinierung und Verhaltensnormierungen im Zuge der Allmacht von Bewertungen im Unterricht, die sich zu meinen Befunden zu den SGS-Lehrer:innen wie Puzzleteile fügen. Im Zuge des Bewertens werden sie zu Verwalter:innen dieses Prozesses, zu Gutachter:innen, die in regelgeleiteten Handlungssituationen Distanz wahren und Effekte unidirektional betrachten – jegliches Vorwissen bleibt unausgesprochen in individuellen Wahrnehmungen verhaftet. Es scheint sich hier um eine Verhärtung des Leistungsdenkens zu handeln, die sich mit der DDR-Sozialisation und Wende-Erfahrung verbindet und die sich dadurch weiterträgt, dass die MGS, wie viele andere (Gesamt-)Schulen auch, die Wiedervereinigung nicht mit einer konzeptionellen Neuausrichtung verband. Die IGS hingegen fokussiert konzeptuell und praxisorientiert die Unterstützung der Benachteiligten²⁶⁵ und unterfüttert mit einem Gegenmodell der Reformpädagogik die Priorisierung von Unterstützung und Förderung, zumindest in den ersten drei Schuljahren, und ermöglicht damit, Schülerleistungen sehr viel breiter und offener zu erfassen – also Individualität und Pluralität mit Schulerfolg zu vereinbaren.

²⁶⁵ Die Wirkkraft von über ein Fördern hinausreichenden Unterstützungsleistungen im Schulbetrieb wird auch in internationalen Vergleich sichtbar, s. bspw. Köpfer (2013).

10. Bedingungen: Biografie, Organisation und sozio-kulturelle Hintergründe

Dieses Kapitel wendet sich den Bedingungen zu, die in den biografischen Aushandlungen der Bedeutungen, Situationen und Selbstkonzepte zum Tragen kommen. Bereits in den Konstellationen, in die Lehrer:innen positioniert werden und sich positionieren können, werden Verkettungen von Zusammenhängen virulent, die über die Konstellation hinaus auf andere Situationen, Erlebnisse und Erfahrungen verweisen. Aus dem Forschungsstand ergeben sich verschiedene Fragen in Bezug auf die Bedingungen: Lässt sich zeigen, dass die Erwartungen und Handlungsorientierungen von Lehrer:innen milieuspezifisch divergieren (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Schumacher 2002; Hollstein 2008)? Werden die Lehrer:innen als Mitglieder einer Organisation zu Akteuren der institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009)? Verfügen ostdeutsche Lehrer:innen über andere Strategien der Herstellung von Chancengleichheit als westdeutsche (Zaborowski 2011; Hollstein 2008)?

Unter Einsatz des Kodierparadigmas gelingt es dieser Arbeit, sowohl Bedingungen als auch konkrete Erfahrungen sowie Verhaftungen in organisationalen Zusammenhänge und sozio-historischen Bezügen zu thematisieren. Zwar erarbeitete ich die Bedingungen für die Phänomene zunächst in einer Einzelfalllogik, indem ich für jeden Fall ein Kodierparadigma anlegte (s. dazu auch Behrmann 2013) – stelle sie hier aber in einer fallübergreifenden Logik vor. Instruktiv leitet dies die biografische Forschungsperspektive an; über Biografien wird das Wechselspiel gesellschaftlicher Prozesse und individueller Wahrnehmung zugänglich. Denn biografische Erzählungen, wie sie dieser Arbeit zugrunde liegen, legen die Verkettungen von Handlungen, Interaktionen und Situationen offen. Sie präsentieren damit ‚subjektive‘ Wahrnehmungen einer Situation, die weder nur individuell konstruiert noch beliebig sind, sondern immer sozial vermittelt, wechselseitig erzeugt und gleichzeitig sozial situiert. Die Einbettung in ein spezifisches Beziehungsgefüge, davon ist auszugehen, tangiert die Bedeutungszuschreibungen der Lehrer:innen. Die Frage ist also, in welcher sozialen Welt die Akteure sich bewegen.²⁶⁶

Das Kapitel nimmt die Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Blick, die maßgeblich die im Nexus von Konstellation und Handlungsträgerschaft herausgearbeiteten Muster der Handlungsstrategien prägen. Das Kapitel gliedert sich in drei Sinnabschnitte, ich beginne mit sub-

²⁶⁶ Aufbereitet wurde dies vor allem im Konzept der „social worlds“ (Strauss 1978a). Im Kern geht es um eng verflochtene Beziehungsgefüge, in denen Akteure kollektiv handeln, gemeinsam an etwas arbeiten und Diskursarenen teilen (ebd.; Clarke/Star 2008). Es ist die Einbettung in ein spezifisches Beziehungsgefüge, welche die Bedeutungszuschreibungen formt: zum einen durch ihre Geschichte, also den Verweis auf ihren Erfahrungsraum, im Sinne von gemeinsam geteilten Erfahrungen ihrer Generation, ihres Geschlechtes oder ihres Milieus (Mannheim 1930), zum anderen in den situativ vorhandenen Ko-Beziehungen, zum Beispiel am Arbeitsplatz.

jektiven, biografisch verankerten Erfahrungen (Kapitel 10.1) und nehme daran anschließend die maßgeblichen organisationalen Faktoren (Kapitel 10.2) in den Blick. Im dritten Abschnitt thematisiere ich die wesentlichen Aspekte des gesellschaftlich und sozio-historisch gefassten Diskurses (Kapitel 10.3). Stets gehe ich auf förderliche und hemmende Bedingungen in Zusammenhang mit dem einen oder dem anderen Gefüge aus Konstellation, Handlungsträgerschaft und Handlungsstrategien ein. Für die Betrachtung der Besonderheiten waren jene Fälle, die sich selbstreflexiv von der einen oder der anderen Handlungsträgerschaft abgrenzten, besonders aufschlussreich. Diese Mischtypen machen (reflektierte) Umorientierungen, Lernprozesse und Grenzziehungen sichtbar, die unmittelbar Hinweise auf Veränderungslogiken geben (s. Kapitel 8.3).

Die Komplexität der Bedingungen kann nur mittels Reduktion eine Darstellung erfahren – Reichertz fasst diese forschersische Herausforderung prägnant: „Man kann jedoch auch fragen, ob wirklich immer alle Größen eine Rolle für eine soziologische Analyse spielen oder ob man sich auch beschränken kann, oder besser: beschränken muss, will man sich im Gestrüpp der vielfältigen Bedingungsvariablen nicht verirren und ohne Analyse nach Hause kommen“ (Reichert 2019, Abs.7). Leitend sind für mich im Aufzeigen der Bedingungen regelmäßig wiederkehrende Verkettungen sowie Besonderheiten. Gerade weil die Biografien (trotz einer Generationenlage) plural sind – nicht alle Lehrer:innen in einer Organisation oder einer Kultur eine homogene Vorstellung vertreten –, galt es, die Daten auf die Bedingungen ihrer Vorstellungen hin präzise durchzuarbeiten.

10.1 Biografische Erfahrungen

Welche Erfahrungen und Wissensbestände instruieren die soziale Sensibilisierung der Lehrer:innen und welche hemmen sie? Zunächst: In keinem einzigen Zusammenhang wird das in der Lehrerausbildung erworbene Wissen und Können zur Basis der Auftragserweiterung gemacht. Soziale Sensibilität und die Handlungswirksamkeit im Umgang mit unterschiedlichen Lebenswelten generieren sich vielmehr aus *biografischen Erfahrungen der Lehrer:innen* und sind in erlebten Situationen verhaftet (Lortie 2007). Sozial sensibles Handeln schließt an Wissen (z.B. über die Kontextbedingungen der Schüler:innen) an, dabei überwiegt aber nicht wissenschaftliches Wissen, sondern subjektives Erfahrungswissen,²⁶⁷ das implizit (bzw. nichtexplizit) über Handlungen und Erzählungen Lernprozesse anleitet. Es handelt sich um krisenhafte Erlebnisse oder Kontrasterfahrungen, die verarbeitet werden. Sie beziehen sich unmit-

²⁶⁷ Instrukтив hat diese Unterscheidung für die Arbeitswelt Böhle ausgearbeitet (vgl. Böhle 2003: 147).

telbar auf erlebte Situationen (zu Lernen, Situation und Biografie, vgl. Lave/Wenger 1991: 121).

Ich gehe im Folgenden auf drei Zusammenhänge ein, welche die Wissensbestände der Lehrer:innen maßgeblich tangieren: die *nachträgliche Bedeutungszuschreibung zu erhaltenen Unterstützungsleistungen*, die *Begegnung mit lebensweltlicher Vielfalt* und *biografische Brüche*, die als Gewinn zu einer größeren Selbstbestimmtheit präsentiert werden. Diese Erfahrungen kumulieren in den Erzählungen der Lehrer:innen, die zeitweilig an der Hauptschule unterrichteten: Diese Erfahrungen sind maßgeblich für die Wertschätzung naher, persönlicher Schülerbeziehungen, für das kritische Aushandeln von Passungserwartungen an die Herkunftsfamilien und für Justierungen vermeintlicher Arbeitsmarktbedarfe. Das Festhalten am individualisierten Leistungsprinzip, die Sehnsucht nach sozialer Homogenität und die Erfahrung eines Bruches mit nicht verheilten Frakturen stehen dem gegenüber; diese nehme ich aber hier nur partiell in den Blick, weil sie sich in einen sozio-kulturellen Kontext einschreiben (s. Kapitel 10.3).

10.1.1 Biografische Bedeutung von Unterstützung

Akteure handeln auf der Grundlage der Bedeutung, die sie Dingen zuschreiben. Das sozial sensible Handeln verbindet sich mit einer subjektiven Wertzuschreibung zu erhaltener Unterstützung. Der eigene biografische Erfolg wird relationiert durch erfahrene *soziale und emotionale Unterstützungsleistung von Dritten*. Wenn Unterstützung eine besondere Bedeutung zuteil wird, dann in Rückbezug auf eigene Erfahrungen, wie im folgenden Auszug zum Thema weiterer Schulweg deutlich wird:

„daraus aufgrund meiner eigenen Biografie, ich hatte auch Glück, dass ich zum Beispiel diesen Mathematiklehrer an dem Aufbaugymnasium hatte. [I.: Ja] Der nämlich immer wusste, dass ich ja jeden Morgen eineinhalb Stunden Bus fahren muss, um zu dieser Schule zu kommen, [I.: Hm.] und, äh, das hat einfach gut getan, ich weiß, wie gut das tut, nicht. [I.: Ja.] Dass man da, so als ganzer Mensch angeguckt wird, [I.: Hm.] und nicht nur du und die Mathematik oder du und Englisch, und das klappt hier jetzt gar nicht.“ (Lara Illner, Abs. 83)

Dieses Zitat hebt auf die Bedeutung einer erhaltenen emotionalen Unterstützungsleistung ab, welcher diese Lehrerin retrospektiv einen entscheidenden Wert zuschreibt. Dass ihre damalige Lehrperson die Anstrengung des Schulweges wahrnahm, hat ihr „gutgetan“, sie bestärkt. Es war, wie sie sagt, „Glück“, also Zufall, dass sie diese Person traf, die ihr zum Erfolg verhalf. Sie baut, wie es sich im Zitat andeutet, auf dieser Bedeutungszuschreibung zur erhaltenen Unterstützung die Rechtfertigung für ihr heutiges Engagement auf.

Lara Illner ist ein katholisches Arbeitermädchen²⁶⁸ vom Lande – ihre Biografie ist eine Aufstiegsbiografie der westdeutschen Bildungsexpansion der 1960er Jahre (vgl. Ziefle 2017), die mit drei Benachteiligungsdimensionen bricht: der geschlechtlichen Zugehörigkeit, dem Stadt-Land-Gefälle und der sozialen Herkunft. Die Ambition, zu studieren, galt es, insbesondere für junge Frauen, gegenüber dem Elternhaus zu verteidigen, und sie war – auch noch in den 1970er Jahren – vor allem über das pädagogische Studium des Lehramts zu verwirklichen (Enzelberger 2001: 81f.). Es geht um das Behaupten und Erkämpfen einer Teilhabe in mehreren Dimensionen – diese Überlagerung findet sich (aufgrund unterschiedlicher Gelegenheitsstrukturen, vgl. Miethe 2007: 73) allerdings primär bei den älteren westdeutschen Lehrer:innen (Lara Illner, Bea Wedt, Helena Karlan). Häufig wird dabei eine Relation zur Biografie der Mutter aufgebaut: Dieser war eine ähnliche Laufbahn versperrt und so holten die Töchter den Aufstieg gewissermaßen nach.²⁶⁹ Der Aufstieg wird also nicht als individuelle Leistung präsentiert, sondern auf eine Mischung aus eigenem Einsatz und sozialer Unterstützungsleistung zurückgeführt, er wird sozial relationiert. Wenn man einbezieht, dass in den meisten Fällen der Bildungsaufstieg – zumindest zeitweilig – mit einer innerfamilialen Distanzierung einhergeht (vgl. dazu die eingehende Beschreibung von Eribon 2017), wird der Wert unterstützender Beziehungen umso deutlicher.

Nun ließe sich an dieser Stelle konstatieren: Es sind Lehrer:innen mit eigener Aufstiegsge-
schichte die, sofern sie erhaltene Unterstützungsleistung in Wert setzen, sozial sensibel agieren. Dagegen sprechen zwei Zusammenhänge, erstens finden sich im Sample Aufsteiger:innen, die Unterstützung ablehnen, und zweitens finden sich auch Lehrer:innen ohne Aufstiegsbiografie, die die Notwendigkeit der emotionalen und sozialen Unterstützung der Schüler:innen betonen (zu Letzteren, s. Kapitel 9.2.1).

Auch wenn Studien eine statistische Evidenz für das Zusammentreffen von sozial kritischer Haltung und Herkunft aus dem Arbeitermilieu aufzeigen (Hartmann 2013: 127), so zeigt sich in meiner Betrachtung, dass die Zuschreibung von Bedeutung zu sozialen Unterstützungsleistungen nicht in jeder Aufstiegsbiografie der Fall ist. Im Gegenteil, einige der Bildungsaufsteiger:innen schreiben den Aufstieg sich selbst zu: Einzig ihre eigene Leistung habe sie zum Erfolg geführt; dass sie es geschafft haben, entgegen aller Hemmnisse sich alleine hochzuarbeiten, zeige, dass es jedem möglich sei, sich „hochzuarbeiten“ (Helena Karlan, IGS, Doris Gerber, SGS, Marion Eder und Christa Vogt, beide MGS). Die Notwendigkeit von gezielten

²⁶⁸ Hier wird – wie an anderen Stellen des Samples – das Fehlen männlicher Kontrastfälle deutlich.

²⁶⁹ So wird z.B. bei Lara Illner der Vater in den biografischen Erzählungen gar nicht eingeführt, die Erzählung „dreht“ sich um die Mutter.

Unterstützungsleistungen ist diesen Lehrer:innen fremd (vgl. Hollstein 2008; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014): Sie konstruieren die „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ (Kapitel 9.2.1). So lässt sich schlussfolgern, dass die Erfahrungsaufschichtung des sozialen Aufstiegs keineswegs pauschal zu einer generellen sozialen Sensibilisierung führt. Gerade in jenen Aufstiegsbiografien, die im Zuge einer strukturellen Öffnung, also in bestimmten Gelegenheitsstrukturen (vgl. Miethe 2007: 70ff.), vollzogen wurden – wie die der Arbeiterkinder in der DDR der 1970er Jahre (Huinink/Solga 1994) –, zeigt sich der „Statusabgrenzungseffekt“ (Sander 2014b: 23) via Überbetonung des Leistungsprinzips. Diese Befunde werfen ein anderes Licht auf die Annahme, schon die Anstellung von mehr Lehrer:innen mit diverseren sozialen Hintergründen würde das Schulsystem verändern. Die Ergebnisse aus meinem Material weisen darauf hin, dass die soziale Zugehörigkeit von Lehrer:innen allein kein Garant für sozial sensibles Handeln ist.²⁷⁰ Zum Zünglein an der Waage wird also nicht die Erfahrung des Aufstieges an sich, sondern die nachträglich oder von Dritten glaubhaft vermittelte Bedeutungszuschreibung der erhaltenen Unterstützungsleistungen.²⁷¹

10.1.2 Erfahrungen im Umgang mit der Vielfalt von Lebenswelten

Während das Hauptaugenmerk im ersten Abschnitt der Erfahrung erhaltener Unterstützungsleistung in der eigenen Biografie galt, werden nun die Erfahrungen, die Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihren Beziehungen zu den Schüler:innen machen, fokussiert. Die „Busfahrergeschichte“ kehrt sich damit um: Erst das Wissen um den weiten Schulweg einer Schülerin eröffnet z.B. Gabi Busch einen Rahmen für die Einschätzung der bereits erbrachten Leistung: „wir hatten mal eine Schülerin aus V. und da bin ich irgendwann mal, als die Praktikum machte, da hingefahren, und da wurde mir erst mal klar, was das Mädchen jeden Tag leistet“ (Gabi Busch, Abs. 300).

An der IGS wurde mir wiederholt die Geschichte eines Schülers erzählt, der in den familialen Räumen keinen Rückzugsort hatte, um zu lernen, und der durch die Einflussnahme der Leh-

²⁷⁰ Was ich anhand meiner Daten nur aufwerfen kann, ist die Frage, inwiefern es sich bei dem unterstützenden Handeln um ein geschlechtsspezifisches Muster handelt. Es ist bekannt, dass soziale Unterstützung eher von Frauen ausgeht (Hollstein 2001: 184), Aufstiege mit Widerständen und brüchige Erwerbsbiografien sind ebenso tendenziell Erfahrungsräume moderner weiblicher Erwerbsbiografien (Wohlrab-Sahr 1993). Es sind Hinweise, auf die diese Studie aufgrund der Zusammensetzung des Samples leider keine Antwort finden kann.

²⁷¹ Eine Wahrnehmung, die vermittelt auch damit zusammenhängt, inwiefern der Aufstieg geradlinig oder mit Brüchen (s. Lara Illner) erfolgte. Keineswegs ist im Umkehrschluss zu konstatieren, dass die Lehrer:innen, die durch ihren eigenen Bildungsaufstieg von der Funktionalität des Leistungsprinzips überzeugt sind, diese Unterstützungsleistung nicht erhalten hätten – sie haben den Erhalt ggf. jedoch nicht wahrgenommen bzw. nicht als einflussreich empfunden.

rer:innen entsprechende Möglichkeiten erhielt und schließlich auch für seine Bildungslaufbahn nutzte. Der Zustand des elterlichen Kontextes diffundiert im Kollegium über diese Erzählungen, obwohl dieses Wissen nicht auf einem Selbsterleben aufbaut: „ich war nie bei ihm zu Hause, aber ich weiß, seine Mutter liegt nur im Bett“.²⁷² Dies ist ein gutes Beispiel dafür, dass Akteure Relevanzsetzungen und Erfahrungen ihrer Mitmenschen in ihren eigenen Wirklichkeitshorizont aufnehmen können. Immer wieder berichten Lehrer:innen der IGS von jenen Schüler:innen, die es aus ihrer Sicht ohne ihre Unterstützung nicht so weit gebracht hätten. Es sind fallbezogene *Erfolgsgeschichten*, die auf die Handlungswirksamkeit der Lehrer:innen verweisen, die in der IGS kursieren.

Es sind auch Geschichten von Lebenswelten, die in *Kontrast* zu den akademischen Lebenswelten der Lehrer:innen stehen.²⁷³ Das Erleben von vielfältigen, divergierenden Lebenswelten ist ein Effekt der Nähe zu den Schüler:innen: „ich habe vieles über Schüler auch gelernt [I.: Hm.], von Schülern, weil sie sehr, sehr, sehr klar sehen, äh, was ist los, was verhindert das und, äh, ja, auch was nicht machbar ist, ne“ (Gerda Hof, Abs. 116). Annedore Prengel fasst es so: „Vielfalt wird erst konkret in wechselseitiger intersubjektiver Anerkennung der Verschiedenen, dies bestätigen aktuelle Individualisierungstheorien, die Individualisierung als einen Modus von Integration ansehen.“ (Prengel 1999: 29). Die Nähe zu den Schüler:innen und der Besuch in ihrer Lebenswelt sind Erfahrungen, die Vorstellungsräume pluralisieren. Zu diesem Wissen hätten die Lehrer:innen anderweitig keinen Zugang, wie sich an ihren sozial homogenen Netzwerken – mit vielen anderen Lehrer:innen und Ärzt:innen – deutlich zeigt. Begegnungen mit vielfältigen Lebensformen, zumal je intensiver und näher sie gestaltet werden, werfen die Frage nach der gerechten Behandlung der Schüler:innen auf. Bea Schumacher, Claudia Hirth, Karin Laatz und Gabi Busch, die sich im Mischtypus wiederfinden, wenden sich im Zuge einer pädagogischen Umorientierung an der SGS und individueller Erfahrungen

²⁷² Zur besseren Einordnung das komplette Zitat: „ich weiß, ich war nie bei ihm zu Hause, aber ich weiß, die Mutter liegt nur im Bett, die ist hoch depressiv [I.: Hm.], äh, die häuslichen Gegebenheiten sind so, dass niemand einen geschlossenen Raum hat [I.: Hm.], und wir haben durchgedrückt, dass er wenigstens ein eigenes Regalbrett hat [I.: Hm.], wo seine Sachen drauf sind und die kleinen Geschwister nicht rankönnen [I.: Hm.], und er, als er hier ankam, wollte er unbedingt Fußballspieler werden [L lacht] und hat auch mir gesagt, wir haben mal über Liebe diskutiert, da hat er gesagt, ich brauche keine Liebe, ich brauche nur einen Fußball [L lacht], und, ähm, ja, also, es ist ein ganz, ich habe dann gemerkt, total liebenswerter, cleverer Schüler, der aber so benachteiligt ist [I.: Hm.] aufgrund seines Mi-, Migrationshintergrunds plus dieser pubertierenden Mutter [I.: Hm.], die auch noch depressiv ist, äh, die gar keine Struktur gibt, der ist, da ist nichts an Fürsorge [I.: Hm.], nicht, dann sage ich mir, ja“ (Lara Illner, Abs. 333).

²⁷³ Nicht von der Hand zu weisen ist, dass den Erzählungen prekärer häuslicher Lebenswelten eine gewisse Inszenierung mit Sensationscharakter innewohnt: „die Mutter liegt nur im Bett“, „die häuslichen Gegebenheiten sind so, dass niemand einen geschlossenen Raum hat“. Die Lebenswelten der Schüler:innen der heutigen Generation, die ohne elterliche Unterstützung den Bildungsprozess bestreiten, ist sozial sehr viel unterschiedlicher und vielfältiger, als die Bildungswelt der in den 1960er und 1970er Jahren aufgewachsenen Lehrer:innen es war. Das Erleben dieser Bedingungen wirkt bei den rein akademisch sozialisierten Fällen in meinem Sample als Kontrast zu ihrer Lebenswelt.

(Bea Schumacher) den Schüler:innen in ihrer Individualität zu, und es sind diese Begegnungen, die ihre Erwartungen justieren – die persönlichen Beziehungen zu den Schüler:innen resultieren in einem Wissenserwerb.

Der Möglichkeitsraum, dieses Wissen zu erwerben, ist auch von dem Lebensalter der Schüler:innen bestimmt. Die IGS-Lehrer:innen greifen bereits früher (ab der 5. Klasse) auf die Schüler:innen zu, während die ostdeutschen Lehrer:innen in meinem Sample tendenziell mit älteren Schüler:innen konfrontiert sind. Damit geht eine Verantwortungsverschiebung einher, die den Kontakt zwischen Eltern und Lehrer:innen verändert. Je älter die Schüler:innen sind, desto schwerer scheint es für die Lehrer:innen, ihre soziale Herkunft zu thematisieren. Bereits frühzeitig angetretene Pfade können so nicht irritiert werden.

In persönlichen Beziehungen hingegen kann Wissen über die Diversität von Lebenswelten erworben werden, ebenso können Geschichten von dieser Vielfalt im Kollegenkreis diffundieren. Es bedarf einer Kontrasterfahrung, sei es zwischen dem eigenen Erleben oder den Lebenswelten der Schüler:innen. Denn aus der Kenntnis der Unterschiede entspringt die Möglichkeit, Erfahrungsräume in soziale Relation zu stellen, was in einer Verantwortungsverschiebung zugunsten einer auf Kompensation zielenden Mentorenschaft resultieren kann.

10.1.3 Biografische Brüche

In der Vorstellung der Lehrer:innen wird die Thematisierung biografischer Verläufe unterschiedlich verhandelt – die einen richten ihr Engagement darauf, die Schüler:innen in einem möglichst sicheren Verhältnis zu wissen, die anderen gehen von der Notwendigkeit zur Vorbereitung auf einen lebenslangen Lernprozess aus (vgl. Kapitel 7.1). Diese prospektive Orientierung ist in der biografischen Retrospektive verhaftet: Pauschal lässt sich sagen, die Lebensverläufe jener Lehrer:innen, die als „Stoffvermittler:innen“ auf die Platzierung am Arbeitsmarkt fokussieren, sind standardisierter, während das von „Mentor:innen“ begleitete, unabschließbare Lernen eher von Lehrer:innen mit mehreren Brüchen in der Biografie vertreten wird.

Ich versuche im Folgenden, das Feld der biografischen Brüche exemplarisch zu öffnen, seien es das *späte Studium*, die *brüchigen Bildungswege der Kinder*, *Arbeitslosigkeitserfahrungen* nach dem Studium und der *Wechsel des Berufes*, die in diesen Biografien als tiefgreifende Erfahrungen oder Wendepunkte bewältigt wurden.

Brüche werden immer vor dem Hintergrund einer normativen Kontrastfolie verhandelt – bei den ostdeutschen Lehrer:innen ist dies, wie ich bereits offenlegte, der institutionalisierte Lebenslauf im Sinne einer Normalerwerbsbiografie (s. zu den biografischen Verläufen die Abbildungen im Anhang D):

„ich habe das Abitur gemacht und war schon im Prinzip an der Pädagogischen Hochschule [I.: Hm.] registriert, was ist heute, ich muss mich bewerben [I.: Hm.]“ (Gabi Busch, Abs. 568)

Mit dem Abitur wurde den Lehrer:innen ein Platz zugeteilt, in meinem Sample konnten dabei alle Fälle den Beruf ergreifen, den sie aufnehmen wollten (aufgrund von planwirtschaftlicher Berufslenkung war dies keineswegs selbstverständlich, vgl. Hille 1977). Die *Lebenswege* ihrer Kinder werden jedoch mit der gewandelten Arbeitswelt konfrontiert. Karin Laatz (MGS) berichtet, dass ihre Tochter

„erst auf Lehramt angefangen zu studieren, nachdem sie drei Jahre drinnen war, hat sie dann gesagt, ja, Mama, zur Chemie habe ich gefunden, aber Leh-, Lehrer ist es nicht mehr [I.: Hm.], dann habe ich ein Schnaps getrunken und dann soll das so sein [L und H lachen], ja, den habe ich dann gebraucht.“ (Karin Laatz, Abs. 494)²⁷⁴

Der Schnaps ist ein Symbol für die Kontrasterfahrung, die weniger mit dem Berufswunsch zu tun hat als mit dem Wechseln von Ausbildungen. Etwas abzubrechen, zwischen Berufen zu wechseln, einen anderen Weg einzuschlagen – kein Abitur zu machen –, das sind neue Erfahrungen.

„wisst ihr, ich möchte, dass ihr beide [I.: Hm.] glücklich seid [I.: Hm.] in dem Beruf, den ihr dann erlernt oder studiert, ja bloß, dahin muss sie auch erst mal kommen, es war also erst mal ein Weg, da, dass ich also für mich klarkriegte, nicht jedes Kind muss Abitur haben, also, ein Vollabitur, das war dann bei der Tochter ein bisschen schwieriger, aber aus heutiger Sicht glaube ich, war schon so in Ordnung“ (ebd., Abs. 494)

Auch Gabi Busch verweist auf diesen Lernprozess, der damit einherging, dass ihr Kind sich von dem geplanten Weg entfernte. Der anfängliche Schock wird mit der Entwicklung der Kinder nach und nach abgemildert. Die Mütter sind gleichermaßen erstaunt von diesen Berufsfindungswegen wie stolz auf das Vermögen ihrer Kinder, diese Wege zu beschreiten. Lehrer:innen mit diesen Erfahrungen haben einen anderen Blick auf Bildungsziele und -funktionen. Gabi Busch reagiert aus dieser Erfahrung heraus auf Bildungsanstrengungen balancierter:

„da hat die Mutter gesagt, von mir aus müsste sie das nicht machen, sie will unbedingt. [I.: Okay.] Also, ja [I.: Hm.], und habe ich gesagt, na ja, was ist denn, wenn sie es nicht schafft, hm, wissen wir nicht und dann habe ich sie nochmal beiseite genommen, ich sage, Anna, wenn du jetzt die Elfte schaffst und vielleicht so auch noch die Zwölfte schaffst, kannst du immer noch überlegen, also, bei allen, was du machst, sollst du gesund bleiben (...), früher hätte ich nicht so gedacht. [I.: Okay.] Wirklich, hm, wie gesagt, ich habe mal gedacht, meine Kinder müssen beide so wie wir das, so wie wir das gemacht haben, Abitur machen, aber es war, wie gesagt, in der DDR ganz anders organisiert“ (Gabi Busch, Abs. 553–563)

²⁷⁴ Interessanterweise ist die Berufsfindung bei Karin Laatz' Tochter damit nicht abgeschlossen: „hat sie ein Jahr Chemie studiert [I.: Hm.], hat dann aber gesagt, ich will nur dieses, und dann hat sie gesagt, die Chemie ist es, aber jetzt nicht mehr der Lehrer [I.: Hm.], ne, und dann hat sie ja äh nochmal eine Lehre angefangen als Chemielaborantin. [I.: Ja, ja.] Und macht, studiert jetzt ihren Labortechniker“ (Karin Laatz, Abs. 502).

Wie sich hier schon andeutet, transformiert sie das Erleben nicht in das Erfordernis, Selbstkompetenzen im Umgang mit unsicheren Biografien zu erlernen, sondern diskutiert es zunächst auf der Ebene der Entlastung von normativen Vorstellungen. Gabi Busch sucht einen Weg, die unterschiedlichen Anforderungen gegenüber den verschiedenen Adressaten – Schüler:innen und Eltern – auszubalancieren. Es ist auch Gabi Busch, die freiwillig noch einmal studiert. Dieses *späte Studium* wird im Umgang mit den Schüler:innen zu einer Schlüsselerfahrung, da es in einem Perspektivwechsel resultiert: „habe ich gesagt, begeben sich auch mal wieder in die Schülerrolle“ (ebd., Abs. 609). Dadurch wendet sich ihr Blick auf ihre Arbeit:

„oh Mann, jetzt wenn du dir die Aufgabenstellung anguckst in der Klausur, musst du doch mal direkt überprüfen, ob du vielleicht die Aufgabenstellung für die Schüler anders [I.: Hm.] formulierst [I.: Hm.], ja, man braucht manchmal solche Denkanstöße, glaube ich“ (ebd., Abs. 209)

Es sind diese kleinen Irritationen, die ein Perspektivwechsel mit sich bringt, die wiederum die Praktiken kritisch informieren. So bestärkt sich die Offenheit der sich zwischen den Bildungskonzepten bewegendes Bea Schumacher (MGS) in der Auseinandersetzung mit ihrem in Hessen studierenden Sohn (Bea Schumacher, Abs. 663), der neue pädagogische Konzepte und Ideen in ihren Austausch einbringt. Es sind eben jene Lehrer:innen, deren Erwartungen und Vorstellungen sich als Mischtypen einordnen ließen, die die Folgen des Arbeitsmarktwandels und die Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen in ihren Vorstellungsraum aufnehmen. Dies entlastet von Normvorstellungen und pluralisiert denkbare Bildungsziele. Zudem verhilft der Vergleich von eigener Erfahrung und den Erfahrungen der neuen Generation zu einem Perspektivwechsel, der eigene Anforderungen in ein kritisches Licht rückt, wie sich am Beispiel der Formulierung von Klassenarbeiten zeigt.

Diese Brüche in den ostdeutschen Biografien, die Lernprozesse anstoßen, sind im Verhältnis zu den Biografien der IGS-Lehrer:innen seltener auffindbar. Hingegen lassen sich Biografien der IGS-Lehrer:innen, bis auf wenige Ausnahmen, wohl am besten als *Bastelbiografien* (Beck 1986) beschreiben, die selbstbestimmt und als Stärkung der Individualität präsentiert werden (vgl. Dausien 1996).²⁷⁵ Bastelbiografien sind im Zusammenhang mit den berufsbioграфischen Verläufen von Lehrer:innen ein unerwartetes Bild (vgl. Kunze/Stelmaszyk 2008). Sieben Lehrer:innen bringen Erfahrungen von anderen Schulformen mit in die IGS ein (Anja Stein, Helena Karlan, Lara Illner, Gerda Hof, Bea Wedt, Bernd Müller, Olaf Fried). Fünf der zehn interviewten IGS-Lehrer:innen übten vor dem Eintritt in den Lehramtsberuf eine andere Berufs-

²⁷⁵ Eine Ausnahme von diesen Bastelbiografien ist die Biografie von Christiane Schmale, eine IGS-Lehrerin erster Stunde, die seit Jahren nebenberuflich in intensive Care-Arbeit eingebunden ist.

tätigkeit aus (Lara Illner, Bea Wedt, Helena Karlan, Sarah Schmidt, Bernd Müller).²⁷⁶ Bea Wedt (IGS) ist Bildungsaufsteigerin und hat zunächst eine Ausbildung gemacht, bevor sie das Studium aufnahm. Nach einem erfolgreichen Studium musste sie sich auf die Arbeitslosigkeit einstellen. Sie überbrückt mit Kursen an der Volkshochschule zum Nachholen des Hauptschulabschlusses und an der Hauswirtschaftsschule.

„Das war gerade dann diese Zeit und ich habe ja, was ich, da war das prima mit dem N-Dienst [Tätigkeit als Chorleiterin, L.B.], weil ich damit über die Runden kam, (lacht) [I.: lacht zustimmend] und Volkshochschulkurse für Leute die hmh, ja ihren Hauptschulabschluss nachmachen wollten, sollten, mussten, und noch eine Tätigkeit an einer ähm Hauswirtschaftsschule für, und das hatte dann auch wirklich so was wie für höhere Töchter [I.: hmh] (...), das war so=das waren dann wirklich so ganz ganz schillernde Welten. Also eben so wirklich diese höheren Töchter (2), wo ich dann so mit denen Kinderlieder erarbeitet hab [I.: hm], was man so machen kann (lacht) [I.: lächelt zustimmend], und und dann auf der anderen Seite zum Teil dann wirklich Knackis, ne, also die dann aus dem Gefängnis zum Teil kamen, um dann da den Hauptschulabschluss nachzumachen. Das war spannend. Das war hochspannend.“ (Bea Wedt, Abs. 13)

Bea Wedt erlangt in dieser Kontrasterfahrung eine Wahrnehmung für die sozial getrennten Lebenswelten in ihrer Gleichzeitigkeit, die ihr berufliches Handeln prägt. Hier wird ein Fundament gelegt, auf das sie als Lehrerin im schülerbezogenen Bildungsverständnis positiv zurückgreifen kann. Es stärkt sie zum einen in ihrer Glaubwürdigkeit, sie kann Relationen zu ihren Arbeitsmarkterfahrungen in den Bildungsprozess einbringen. Zum anderen lernt sie die Gleichzeitigkeit sozial divergierender Lebensräume kennen und kann diese über einen Kontext und Kontrast relationieren.

Die Lehrer:innen der IGS können ihre Bastelbiografien im Kontext des offenen Bildungsverständnisses und der Betonung von Individualität als subjektiven Gewinn, aber auch als institutionelle Bereicherung präsentieren, wie sich am Wechsel zwischen Schulen zeigt:

„Ich bin jetzt sozusagen zehn Jahre bald dabei [I.: Hm.], aber in diesen zehn Jahren habe ich eine Berufsausbildung gemacht, war ich an, an der Grundschule, war ich da an der kombinierten Grund- und Hauptschule, jetzt bin ich hier, also, es sind auch einfach verschiedene Bundesländer [I.: Hm.], verschiedene Fächer [I.: Hm.], verschiedene Stufen, da [I lacht] ist noch nichts Routine, so, ne“ (Anja Stein, Abs. 409)

Verweist diese Lehrerin im Zusammenhang mit ihren pluralen Erfahrungen und ständigen Wechseln auf die Unmöglichkeit, Routinen auszubilden, macht sie gleichzeitig deutlich, wie sehr sie von diesen Unterschieden profitiert: zu lernen, sich zu entwickeln, wird hier zum Topos – das lebenslange Lernen einer Bastelbiografie.

²⁷⁶ In Brandenburg finden sich im Sample drei Lehrer:innen, die neben ihrer Tätigkeit an der Schule noch als Fachleiterin (Marion Eder) und als Lehrbeauftragte an der Universität (Gabi Busch, Lisa Tomm) arbeiten. Gabi Busch ist zudem Honorarkraft an der Musikschule. Da es sich hier um berufsadäquate Beschäftigungsverhältnisse handelt, die zudem im Raum der akademischen Berufe verharren, geht von ihnen keine vergleichbare Wirkung aus.

Für die ostdeutschen Lehrer:innen sind es vorsichtige Annäherungen – über die Biografien Dritter – an einen gewandelten Arbeitsmarkt. Einzig das selbstbestimmte Studium (Gabi Busch ist hier ein Ausnahmefall) verweist auf die biografische Kompetenz (im Zusammenhang mit beruflicher Entwicklung), die Berufsbiografie zu gestalten. Lehrer:innen, die einen Einblick in die Ausbildungs- und Erwerbsverhältnisse über den schulischen Kontext hinaus haben, sind an den beiden anderen Schulen (MGS und SGS) im Sample nicht aufzufinden. Westdeutsche Lehrer:innen sind zu Bastler:innen ihrer Berufsbiografie geworden, bereits nach dem Abschluss der Schullaufbahn treffen sie auf eine unerwartete Arbeitsmarktsituation. Neben Tätigkeits- und Schulwechselln sind die privaten Brüche vielfältig: Scheidungen, Umzüge und Auslandsaufenthalte finden sich in mehreren Fällen. Lebenslanges Lernen, verschiedene Wege zum Erfolg, Scheitern und Neuanfang sind damit subjektiv erlebte Zusammenhänge, die die Sicht auf die nachwachsende Generation anleiten.

10.1.4 Kumulationspunkt Hauptschulerfahrung

Neben vielfältigeren beruflichen Erfahrungsräumen erscheint der Erfahrungsraum Hauptschule von besonders nachhaltiger Wirkmacht zu sein. Neben den bereits adressierten Begegnungen mit Lebenswelten, die im Kontrast zur eigenen stehen, werden die Lehrer:innen im Umgang mit benachteiligten Kindern mit der Möglichkeit der *Einflussnahme auf die individuellen Entwicklungen* konfrontiert, die an der Hauptschule allerdings als strukturell limitiert erfahren wird²⁷⁷ und in eine positive Bezugnahme auf die Gesamtschule überführt werden kann. Auf diese Erfahrung können sich vier IGS-Lehrerinnen im Sample (Bea Wedt, Anja Stein, Gerda Hof, Sarah Schmid) ausführlich beziehen. Diese von mir interviewten Lehrerinnen mit Hauptschulerfahrung haben in der Regel Grund- und Hauptschullehramt studiert. Ihnen gemein ist, dass sie das selektive Schulsystem vor Eintritt nicht grundlegend infrage gestellt haben. Umso „schockierender“²⁷⁸ waren ihre Erfahrungen an der Hauptschule – unabhängig davon, ob dieser Schock mit dem Praxiseinstieg der Lehrer:innen verbunden ist oder sich durch berufliche Vorerfahrungen bedingt. Es sind zwei Zusammenhänge, die als Lerneffekte seitens der Lehrer:innen relevant gemacht werden. Zum einen berichten sie von der *Zwecklosigkeit der Leistungsdifferenzierung* in Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, zum anderen von der erlernten Notwendigkeit, die Inhalte des Unterrichtes dem *Beziehungsmanagement* nachzustellen:

²⁷⁷ Straehler-Pohl nimmt dieses Orientierungsdilemma genau in den Blick und spricht von einer Würdeverletzung der Lehrer:innen (Straehler-Pohl 2019).

²⁷⁸ Ich nutze diesen Begriff in Anlehnung an den „Praxisschock“ der Lehrer:innen. Im Kern bezieht er sich auf einen Krisenmoment, der aus einem maximalen Kontrast zwischen fachlicher Ausbildung und praktischem Handlungsalltag resultiert.

„und habe da auch gemerkt, dass eine ganz starke Arbeit von mir, ich finde mich manchmal fachlich gar nicht so sehr brillant, aber ich habe, ich arbeite ganz auf der Beziehungsebene [I.: Hm.], und das macht alles wieder wett, habe ich den Eindruck [I.: Hm.], also, das war ganz, es hat mir ganz viel Spaß gemacht, viele sagen ja, Hauptschule, oh Gott, aber das fand ich ganz, ganz toll, und ich habe die dann sozusagen Siebte, Achte, Neunte durchgemacht [I.: Hm.], habe auch immer wieder ansatzweise in Zehn unterrichtet, gerade so Geschichte, Politik, habe diese ganzen Prüfungen da auch mitgemacht und fand das, war da sehr gerne [I.: Hm.] und es war eine schöne Zeit“ (Anja Stein, Abs. 80)

„In ner Hauptschule war das dann ganz schnell wichtig, äh dass man eben nicht Kunst und Musik unterrichtet, sondern Kinder, das is‘ so das, was ich da gelernt hab, ne, dass es um Kinder geht und um Menschen“ (Bea Wedt, Abs. 16)

An der Hauptschule tritt *die Beziehungsarbeit mit den Schüler:innen* für die Lehrer:innen in den Vordergrund. Hintergrund dieser Erfahrung ist eine besonders zusammengesetzte Schülerschaft. Schüler:innen mit problematischen Elternhäusern, aus sozial schwachen Verhältnissen und auch mit tieferliegenden psychologischen Belastungen. Schüler:innen, so sind sich diese Lehrer:innen einig, bei den die Lehrer:innen eigentlich etwas bewirken könnten – die Grundidee des pädagogischen Handelns ist aktiviert. Bereits an der Hauptschule lassen sie sich auf diese Beziehungsarbeit ein, stoßen aber an Grenzen – Grenzen der Hauptschulstruktur, aber auch Grenzen ihrer Handlungsstrategien.

Bea Wedt (IGS) wurde als Kunst- und Musiklehrerin bereits am Anfang ihrer Hauptschulzeit mit Bedarfen der Schüler:innen konfrontiert, für die sie zunächst keine Mittel zur Hand hatte. Dabei vertrat sie eine grundlegende Einstellung, sie wollte, dass die Schüler:innen Spaß haben, sich von ihr überzeugen lassen.

„also so die, also die Art des=des Unterrichtens ist ja so, waren sowieso sehr aktiv, dass man, was weiß ich, Körperübungen macht, [I.: hmh] Bo=Body Percussion, und so wirklich so über die die haptische und sinnliche Ebene da reingeht, äh das ist anstrengend, und da aber auch so diese mitzuerleben, dass da irgendwas angetriggert ist bei den Kindern, ne [Störung an der Türe] Die kamen dann ganz schnell irgendwie unheimlich aufgewühlt und wuselig auch und aber auch emotional sehr so so überbordend, das ähm hat mich dann sehr beschäftigt auch so, ich bin damit nicht gut klargekommen.“ (Bea Wedt, Abs. 22)

Die Begeisterung der Schüler:innen, die sich in positiven emotionalen und bestätigenden Rückmeldungen äußert, trägt dazu bei, dass Bea Wedt ihrem Impuls folgt und die körperlichen und sinnlichen Ebenen ihres Musikunterrichtes weiterführt. Diese Erfahrung verweist nun auf zweierlei, das bereits adressiert wurde: Erstens, *Emotionen* bewirken eine Auseinandersetzung, hier sogar eine Weiterentwicklung, sowie zweitens, Erfolge stärken die Handlungsträger:innen.²⁷⁹ Die von der Lehrerin instruierte Sinnlichkeit der Schüler:innen kann von

²⁷⁹ Die Bedeutung von Intuition, Emotionen und Gespür oder auch der Interpretation zwischen den Zeilen hat sich in der Arbeitsforschung im Rahmen des Erkenntnismodells als Bestandteil von Erfahrungswissen einen festen Platz errungen (vgl. Böhle 2003: 163ff.) – für die Lehrerforschung gibt es hier noch zu füllende Leerstellen

ihr zunächst nicht kanalisiert werden. Damit begegnet sie unvorbereitet der Ambivalenz aus „schulischem Auftrag“ und den Effekten bei den Schüler:innen, die sie – aufgrund der Rückmeldungen – für überaus förderlich hält. In diesem Spannungsverhältnis kommt sie schlussendlich an ihre persönlichen Grenzen und erlebt eine Krise. Die Bearbeitung einer solchen Krise kann zu einer Umorientierung, z.B. via Weiterbildung, aber auch zu Erschöpfungszuständen führen, so zeigt es sich bei anderen Fällen (s. Kapitel 9.2.3). Beständig aber ist die Erfahrung, dass man als Lehrer:in bei den Schüler:innen *etwas bewirken kann* und Veränderungen hervorbringen kann. Auf dieser Selbstwirksamkeitserfahrung können weitere aufbauen. Solche Erfahrung machen Lehrer:innen primär in der Begegnung mit herausfordernden Schüler:innen. Bea Schumacher spricht von der positiven Erfahrung, die damit einhergeht, wenn man Schüler:innen „geknackt“ hat.

Neben dieser positiven, selbststärkenden Erfahrung produziert die Hauptschulerfahrung den Erfahrungsschatz, dass Schüler:innen in dieser sozial homogenen Zusammensetzung *chancenlos gemacht werden*:

„Da hast du noch richtig blöde Kinder noch dazu oder welche, aggressive Ki-, also noch viel mehr mit Aggression und Gewalt und so zu tun, das war da eigentlich nicht so schlimm, aber ich glaube, ich fand da so schlimm, dass es ganz viele Kinder waren, wo ich gedacht habe, wenn die auf einer anderen Schule wären und in einem anderen Umfeld wären, dann würden die wahrscheinlich einen anderen Weg gehen [I.: Hm.], so, die sind halt hier, hier gibt es halt keine andere Schule vor Ort. [I.: Okay.] Und die sind da so hingesteckt worden und eine Perspektive haben sie aber irgendwie überhaupt gar nicht, also, ich fand da schon das Konzept Hauptschule einfach ganz überflüssig [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 58)

„aber an der, an der Hauptschule habe ich es genau andersrum erlebt, da kamen manchmal Schüler von der Realschule runter [I.: Hm.], die waren dann eine Woche wirklich noch Leistungsspitze und ganz weit vorne und dann haben sie sich immer mehr dem Niveau angepasst [I.: Hm.] und irgendwann, ja, versumpften sie so im üblichen [I.: Hm.] Niveaumus, möchte ich fast sagen“ (Anja Stein, Abs. 172)

Die Erkenntnis – die sozialwissenschaftlich hinlänglich bekannt ist –, dass die Schüler:innen an dieser Schule auch zu Hauptschüler:innen gemacht werden, verändert diese Lehrer:innen. Gerda Hof hat ebenfalls fünf Jahre an einer Hauptschule verbracht, da gab es: „Grundkurse (...) Liftkurse, Stützliftkurse, Erweiterungskurse“. Diese führten dazu, dass sie als Klassenlehrerin ihre Schüler nur vier Stunden in der Woche beschulte. Eine Nähe zu ihnen aufzubauen, war ihr in dieser Zeit unmöglich. Zudem beobachtete sie einen nicht intendierten Effekt durch das „Bonding“ der Schüler:innen an ihre soziale Bezugsgruppe – ein Aufstieg bedeutet einen Beziehungsabbruch:

„dann, ein Schüler schafft es, die Erfahrung habe ich dann gemacht, ein Schüler schafft es, wird, seine Leistungen werden besser, er muss in einen anderen Kurs, aber eigentlich möchte er nicht, weil er merkt [I.: Hm.], ich habe meinetwegen einen Mathelehrer, mit dem komm ich gut klar und da kann ich, da krieg, da habe ich Erfolg [I.: Hm.], und jetzt

muss ich wieder einen anderen und mir wieder was, klappt wieder gar nichts. [I.: Ja, ja.] Also, diese, ähm, dieser so Verschiebebahnhof, finde ich“ (Gerda Hof, Abs. 93)

Dass die soziale Bindung an eine Gruppe gerade bei Schüler:innen einen Effekt auf ihre Lern- und Leistungsfähigkeit hat, ist hinlänglich bekannt (Wellgraf 2014). Die soziale Einbettung in eine Lerngruppe hat Auswirkungen auf die Bildungsambitionen. Die Gruppe der Lernschwachen wird damit durch ihre einseitige Selektion begrenzt. Wenn Schüler:innen ihr Leistungsniveau verbessern, dann müssen sie ihre soziale Bezugsgruppe verlassen.

„das habe ich kapiert damals, das habe ich gelernt, da sagte mir so ein kleiner Blonder, sagte zu mir, als er im Zielkurs ist, wo ich sag, du, sagte, anstrengen, wozu soll ich mich anstrengen, wozu eigentlich [I.: Hm.], ich komm doch gar nicht höher, die haben doch genauso viel Stunden wie ich und und die gehen viel schneller voran [I.: Hm.], das waren alles so Dinge, die ich in der Hauptschule gelernt habe.“ (Gerda Hof, Abs. 114)

So beobachten Lehrer:innen, wie Leistungen sich anpassen, bessere Schüler:innen an der Hauptschule verharren. Effekte, die auch in der Bildungsforschung hinlänglich bekannt sind, werden den Lehrer:innen in ihrer eigenen Praxis bewusst (vgl. dazu Pfahl 2010).²⁸⁰ Lernen und Lernerfolg, so wird hier deutlich, sind also von sozialer Einbettung und Strukturen begrenzt. Hier wird die soziale Relation von Erfolg und Scheitern über Strukturen und Peers offengelegt.

Bei gleichzeitig großen Klassengruppen und Lehrermangel ist aus Sicht der Lehrer:innen die erforderliche Förderung dieser Schüler:innen kaum zu leisten. Die Hauptschulerfahrung produziert in diesen Fällen eine positive Einstellung gegenüber einem nicht-differenzierten Schulsystem. So erkennen die Lehrer:innen, dass ihre Bemühungen im Hauptschulsystem aufgrund der Beschaffenheit des Systems immer limitiert sind: Erfolg und Scheitern sind hier strukturell gemacht. Diese Erfahrung war Anlass, nach einem passenderen Ort zu suchen, den sie über Gespräche oder Engagement in der Gesamtschule fanden. Hier finden ihre Bemühen im Aufbau einer emotional unterstützenden Schülerbeziehung Anerkennung und können Erfolge erzielen.

10.1.5 Zusammenführung: subjektive Erfahrungen und Wissensdiffusion

Die Perspektive der Lehrer:innen stehen im Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen von Brüchen und der Begegnung mit Lebenswelten. Neben der subjektiven Erfahrung spielt auch hier das Erleben nahestehender Dritter eine Rolle. Die Nähe zu den Schüler:innen birgt eine Quelle des Wissenserwerbes über die Pluralität individueller Lebenslagen, die in einer distanzierten Schüler-Lehrer-Beziehung verborgen bleibt.

²⁸⁰ Dabei ist durchaus denkbar, dass diese Forschungsergebnisse schon einmal Thema für die Lehrer:innen waren – einen Effekt auf ihre Vorstellungen erzielen sie aber erst im Moment der direkten Erfahrung.

Tabelle 11 Biografische Erfahrungen der interviewten Lehrkräfte

		Unterstützung	Lebensweltliche Vielfalt	Arbeitsmarkterfahrung / Brüche
Arbeitsmarktbezogen	Doris Gerber* (SGS)	--	-	BRB ²⁸¹
	Marion Eder* (MGS)	--	-	+ / BRB
	Emma Schenk (MGS)	-	-	BRB
	Lisa Tomm (MGS)	-	-	BRB
	Christa Vogt* (MGS)	-	-	BRB
	Eva Cuhn* (MGS)	-	-	BRB
Mischtypus	Helena Karlan* (IGS)	--	+/-	++
	Sarah Schmidt* (IGS)	+/-	+++	+
	Anja Stein (IGS)	+/-	+++	-
	Bea Schumacher (MGS)	+	+/-	-
	Gabi Busch (SGS)	+	+/-	+/- BRB
	Claudia Hirth (SGS)	+	+/-	+/- BRB
	Karin Laatz (SGS)	+	+/-	+/- DDR
Subjektorientiert	Bärbel Bauer* (IGS)	++	++	++
	Gerda Hof (IGS)	++	+++	++
	Lara Illner* (IGS)	++	++	++
	Bernd Müller (IGS)	++	++	+/-
	Christiane Schmale (IGS)	++	+	-
	Bea Wedt* (IGS)	++	+++	++

* = *Aufsteiger:innen*; -- = *wird abgelehnt*, - = *spielt keine Rolle*, +/- = *spielt eine ambivalente Rolle*, + = *spielt eine Rolle*, ++ = *wichtige Rolle*, +++ = *besonders wichtige Rolle*

Erstens zeigt sich, ein auf Unterstützungsleistungen aufbauender Bildungsaufstieg und die Diffusion von Geschichten über die Bedeutung von Unterstützung können dazu führen, dass Lehrer:innen sich den Individuallagen der Schüler:innen zuwenden. Damit wird nicht der Faktor des Aufstieges an sich, sondern die Bedeutungsschreibung zu erhaltenen Unterstützungsleistungen zentral; eine Heterogenisierung sozialer Zugehörigkeiten von Lehrer:innen alleine schafft also keine hinreichende Basis für Handlungsorientierungen auf Chancengleichheit (zu Ähnlichkeiten im Diskurs um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, s. Fabel-Lamla/Klomfaß 2014).

Zu Schlüsselsituationen werden berufliche Wendepunkte (erneutes Studium, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung – aber auch Scheidung und Umzüge) oder Begegnungen mit Kontrasten zwischen eigenen Erwartungen und den Biografien Dritter. Ob der Sohn, der Lehramt studiert, oder die Schülerin, die an Deutsch verzweifelt – ihre Erfahrungen werden memorisiert und handlungsrelevant, weil sie über emotionale, vertrauensvolle Beziehungen mitgeteilt wurden. Neben dem biografischen Wissen verhandeln die Lehrer:innen also auch

²⁸¹ BRB = Brandenburg als Spezifika dieser Fälle. Der Zusammenbruch der DDR und dessen biografische Verarbeitung ist eine besondere Erfahrung, die ich in Kapitel 10.3 in den Blick nehme.

„sozial abgeleitetes Wissen“ (Alfred Schütz 1972: 97f.). Die biografischen Lernprozesse sind Quellen des Wissenserwerb und unmittelbar relevant für eine pädagogische Professionalisierung (Fabel-Lamla 2004; Gehrman 2003). Spannend ist, dass Prozesse der Wissensdiffusion, die insbesondere mit der Netzwerkkartenerhebung ins Gespräch eingebracht wurden, zu bedingenden Faktoren werden – dazu gehört auch die Wahrnehmung der Veränderungen für den Berufseinstieg junger Erwachsener, wie sich bei dem Typ „Stoffvermittler:innen“ zeigt.

„Ich glaube an die Erfahrungen meines Mitmenschen, weil, wenn ich an seiner Stelle wäre, (...) ich die gleichen Erfahrungen machen würde (...) wie er, weil ich so wie er handeln könnte (...), weil ich die gleichen Chancen und Risiken in einer Situation hätte. Was daher für ihn ein wirklich existierender Gegenstand seiner aktuellen Erfahrung ist (oder war), ist für mich ein virtuell existierender Gegenstand der möglichen Erfahrung.“ (Alfred Schütz 1972: 98).

Die subjektive Relevanzsetzung kann sich ebenso aus der Wahrnehmung Dritter, aus der überzeugenden Vermittlung der Erfahrungen Dritter speisen, die über das soziale Netzwerk diffundieren. Die Nähe zu diesen Personen ermöglicht eine emotionale Haltung und verstärkt diesen Lerneffekt. Zudem zeigt sich ein wesentliches Lernmoment, welches ich für konstitutiv für das subjektorientierte, chanceneröffnende Lehrerhandeln halte: Die Lehrer:innen lernen, dass Erfolg und Scheitern sozial gemacht sind, also von sozialen Prozessen geformt werden: Schüler:innen sind Teil einer Gruppe, der sie zugehörig sein möchten; Aufstieg kann von Unterstützungsleistungen abhängen; Lebensformen einer Gesellschaft unterscheiden sich; und unerwartete Brüche können positive Veränderungen bewirken. Die Vervielfältigung der Perspektiven vollzieht sich als soziales Lernen in dem Wechsel von einer Welt zur anderen oder über eine Kontrastierung und Kontextualisierung von Lebenswelten.

10.2 Handlungsraum Organisation

Der Einblick in die Fälle zeigt, dass die mit einer sozialen Sensibilisierung einhergehende Selbstkonzeption sowie die Erweiterung des pädagogischen Handlungsauftrages am ehesten gelingen, wenn die Schule dies mitträgt bzw. vorgibt. Schulen sind der Praxisraum des Lehrerhandelns und damit ein zentraler Ort des Lernens, dabei zielen die meisten Lehrer:innen darauf ab, eine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Schule zu entwickeln, weshalb Angleichungen im Sinne einer Isomorphie vollzogen werden (DiMaggio/Powell 2009).

Obwohl im deutschen Schulsystem die Schule i.d.R. nur einen geringen Autonomiegrad hat (z.B. verglichen mit der Hochschule), so verfügt doch jede Schule über eine eigenständige Kultur (R.-T. Kramer 2002), wie in der Auseinandersetzung mit den und im ständigen Vergleich der Gesamtschulen deutlich wird. Dabei verstehe ich die Organisation Schule weniger als Gefüge planmäßiger Gestaltung, sondern als ein Gefüge, das auf der Einübung routinierter Prozesse und Praktiken aus und in der Sozialisation der verschiedenen (inner-)organisationa-

len Kontexte beruht (Strauss 1978b). Dies bezieht sich gleichermaßen auf die innerorganisationalen Prozesse als auch auf die außerorganisationalen Deutungen und Erfahrungen, die bspw. auf einer Zugehörigkeit zur Organisation beruhen. Die Organisation Schule bedingt dabei auch die jeweilige Konstellation und Positionierung der Lehrer:innen maßgeblich: Bildungskonzept, Interaktionsformen und Bewertungspolitik werden hier verhandelt. Ich gehe nun zuerst auf das je spezifische Verhältnis von Lehrer:innen zur Schulkultur ein, bevor ich anschließend zwei Kernprozesse (Elternarbeit und Teamarbeit) herausstelle, die als institutionelles Arrangement die Sensibilisierung der Lehrer:innen fördern können.

10.2.1 Drei Gesamtschulen – drei Schulkulturen

Die Kultur der Schule wird von den Lehrer:innen gestaltet und ausgehandelt²⁸² – sie müssen sich zu ihr positionieren, was sie durchaus unterschiedlich vollziehen. Ich finde im Sample fünf Haltungen der Lehrer:innen zur Schulkultur: die *(mit)gestaltenden Lehrkräfte*, die *Mitlaufenden* und die *Ankommenden* – die sich überwiegend positiv auf die Schulkultur beziehen – sowie die *eigensinnigen Einzelkämpfer:innen* und die *Gegenpositionen*, die sich an der Schulkultur grenzziehend abarbeiten. Da sich die Schulen unterschiedlich zu den Konstellationen verhalten – die IGS entspricht dem subjektorientierten Verständnis, die SGS ist eine Mischform –, ergeben sich verschiedene Identifikationsmöglichkeiten und Abgrenzungen. Die MGS verfügt derzeit über keine pädagogischen Konzepte, sie verharrt in einer täuschenden Kontinuität zur polytechnischen Oberschule – ich betrachte diesen Sonderfall deshalb in Kapitel 10.3.3.

Tabelle 12 Lehrkräfte und „ihre“ Schule

	IGS	SGS	MGS
(mit)gestaltende Lehrkräfte	Olaf Fried*, Gerda Hof, Lara Illner, Bernd Müller		Christa Vogt, Lisa Tomm*
mitlaufende (Loyalität)	Bärbel Bauer, Christiane Schmale, Bea Wedt	Karin Laatz, Claudia Hirth	Eva Cuhn, Emma Schenk
ankommende	Anja Stein, Sarah Schmidt		
Gegenposition	Helena Karlan	Doris Gerber	Marion Eder
Einzelkämpfer:innen		Gabi Busch	Bea Schumacher

* = Schulleitung

²⁸² In der Schulkulturforschung wird der Ansatz vom Helsper vertieft, der neben dem „Realen“ das „Symbolische“ und das „Imaginäre“ zum Ausgangspunkt der Bestimmung der Schulkultur macht. Dabei lässt er die Perspektive der Beteiligten weitgehend außen vor (s. auch Helsper 2008: 69). Catharina Keßler greift dies auf und betrachtet Schulkultur als metaphorische Klammer für das, was im Handeln der Akteure aufscheint – dies lässt Raum für Mehrdeutigkeiten und Unstimmigkeiten (Keßler 2016).

Ich werde auf dieses Gefüge aus Schulkultur und individueller Aushandlung im Folgenden für alle drei Schulen eingehen.

Die Integrierte Gesamtschule als reformpädagogische Insel

Die Schulkultur der *Integrierten Gesamtschule* verweist auf eine Handlungskoordination bis in die feinsten Prozesse hinein, die auf kommunikativem Austausch und gegenseitigen Verpflichtungen aufbaut und in der auch die Hinwendung zu den Individuallagen durch das Interesse an der aktiven Bearbeitung der Chancenungleichheit gefasst ist. Alle Lehrer:innen können sich mit der Schulkultur identifizieren – bis auf Helena Karlan, die Bildungsaufsteigerin und überzeugt vom selektiven Schulsystem ist und positiv auf ihre Berufsjahre in einem traditionellen, konservativen Schulkonzept verweist.

Das auf eine persönliche Schülerbeziehung aufbauende, eine Entwicklung fördernde Bildungsverständnis schreibt sich zudem in einen bildungspolitischen Diskurs ein – den reformpädagogischen Diskurs der BRD der 1970er Jahre (Wenzler 2003) –, der zum Begründungsimpuls der IGS der ersten Generation wird. Angeregt durch neue Überzeugungen von Machbarkeit und Gestaltbarkeit einer chancengerechten Schule²⁸³ steht zum Beispiel das Bewerten mittels Lernentwicklungsberichten im Zeichen dieses Diskurses, um die Nachteile der Ziffernotenbewertung zu beheben (Lübke 1996; Jürgens 1999; Jachmann 2003): Vorteile der Berichte lägen in der Motivationssteigerung und dem Aufzeigen von Stärken und Schwächen.²⁸⁴ Die wiederkehrende Aktualisierung der Idee einer Gegenkraft zum bestehenden selektiven Bildungssystem generiert ein Identifikationsmoment. Die kollegiale, partizipative Schulkultur der IGS – das wurde auch in den subjektiven Bezügen deutlich – aktualisiert das *Gegenkonzept zum selektiven Schulsystem* seit über 40 Jahren. Es ist in diesem Fall ein Gegenkonzept, das inzwischen über zahlreiche Preise und das Abschneiden seiner Abiturient:innen einen Eigenwert erlangt hat, der sich in hohen Anmeldezahlen niederschlägt. Es ist eine Ausrichtung, die tief in das Handeln der Lehrer:innen eindringt. Dazu gehören

²⁸³ Bernsteins Sprachanalysen, Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht“, Roths Werk „Begabung und Lernen“, die Studentenbewegung, all dies unterstützt den Diskurs, der sich z.B. in der 1969 formulierten Leverkusener Erklärung der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule niederschlägt. Hartmut Hentig ist Mitbegründer der ersten Laborschule in Bielefeld, Oskar Negt, Albert Illien und Thomas Ziele gründen in Hannover die Glockseeschule – sie alle tragen ihre Einstellungen und Erfahrungen sowohl in den politischen als auch wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Hentig 2004). Die Politisierung der Gesamtschule findet Eingang in die Wissenschaft: Tillmann wirft die Frage auf, wie wissenschaftliche Expertise sich in den Dienst des selektiven Schulsystems stellt (Tillmann 1983: 210), eine Schlagrichtung, die auch Herrlitz am Beispiel von Bayern offenlegt (Herrlitz 1981: 114f.). Neuen Rückenwind gab es für diese Diskussion durch die PISA-Ergebnisse (Fend 2013).

²⁸⁴ Forschung zu den Wirkung dieser Bewertungsformen sowohl mit Bezug zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten als auch den Effekten für Lehrer:innen und Schüler:innen steht im deutschsprachigen Raum, über den nicht-elementaren Schulbereich hinaus, noch aus (eine Ausnahme: Lübke 1996). Im Grundschulbereich liegen vielschichtige Auseinandersetzungen dazu vor (Valtin 2002; Jachmann 2003).

- eine kollegiale, partizipative Schulleitung mit einer pädagogischen Leitung²⁸⁵
- die Zusammensetzung des Kollegiums nach Merkmalen sozialstruktureller Heterogenität: Geschlecht, Berufserfahrung, Quereinsteiger:innen
- Tischgruppenarbeit der Schüler:innen, Zusammenstellung der Tischgruppen nach Merkmalen sozialstruktureller Heterogenität: Geschlecht, Herkunft, Leistungsstärken und -schwächen
- Lernentwicklungsberichte statt Ziffernnoten bis zur neunten Klasse
- der Abbau von Hierarchien durch das Duzen
- die Einbindung der Eltern in die Teamarbeit der Klassenlehrkräfte vom ersten Tag an
- Auflösung der Zeitstrukturen des Unterrichts
- Schulischer gebundener Ganzttag für Sekundarstufe I
- das Jahrgangsprinzip mit eigenen Steuerungskompetenzen
- die Mitgestaltung der Schule in Arbeitsgruppen
- das multiprofessionelle Team

Es sind in diesem Sample vor allem die Lehrer:innen der IGS, die ihre Handlungswirksamkeit reflexiv betrachten und zeitgleich soziale Fragen adressieren. Zum einen bringen diese Lehrer:innen bereits bestimmte Erfahrungen und Orientierungen mit (s. Kapitel 10.1), zum anderen bündelt die IGS in ihrer Schulkultur einflussreiche Faktoren – wie die Nähe zu den Elternhäusern oder die partizipative Governance der Schule –, die eine Konfrontation mit sozialen Irritationen bewirken, Krisenerfahrungen zu einem Problem des pädagogischen Handelns machen oder gegenseitige Konsolidierung durch Teamarbeit ermöglichen. Der Anspruch der IGS an die Bearbeitung von sozialen Unterschieden, das Arbeitsbündnis von Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen und die Entgrenzung von Bildungsprozessen, stimmt in der Mehrheit der Fälle mit der intrinsischen Motivation der Lehrer:innen überein. Das schulische Ganztagsprinzip, welches mit Lehrer:innen und ganztätig anwesenden Pädagog:innen gestaltet wird, unterstreicht diese Zielrichtung. Die Lehrer:innen erleben damit in ihrem alltäglichen Umgang die Schüler:innen in unterschiedlichen Kontexten. Im Gegensatz zu den anderen beiden Schulen haben sie zudem auch Fünft- und Sechstklässler:innen an der Schule. Die von mir interviewten Lehrer:innen unterrichten alle von der fünften bis zur zehnten Klasse, drei

²⁸⁵ Die kollegiale Schulleitung findet sich in Art. 44 NschG (in der Fassung vom 3. März 1998) und kann aus den eigenen Reihen der Lehrer:innen bestellt werden und ein Team von bis zu sieben Personen umfassen. Eine vergleichbare Regel findet sich im Schulgesetz des Landes Brandenburg nicht. § 70 Abs. 1 BbgSchulG (in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002) verweist auf die Kollegialität, die der Leitung zugrunde liegen soll: Schulleitung und Lehrkräfte sollen gemeinsam den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule umsetzen.

von ihnen auch in der gymnasialen Oberstufe. Dieser Zusammenhang kann eine stärkere Fokussierung auf die Schülerorientierung bedingen – diese nur darüber zu erklären aber, wäre eine unzulässige Verkürzung.²⁸⁶

Von den zehn interviewten Lehrer:innen haben sich sechs gezielt an der IGS beworben – sie bringen eine besondere Affinität zu dem Schulkonzept also bereits mit.²⁸⁷ Die Betrachtungen dieser Eigenheiten der Schulen sind Momentaufnahmen einer Ausnahmeschule, sie verweisen auf soziale Regelmäßigkeiten: Eine Schule, in der es Bewegung gibt, in der Lehrer:innen partizipativ aufgefordert sind, sich in die Gestaltung des Bildungsprozesses einzubringen, bestärkt die Lehrer:innen darin, ihre eigene Handlungswirksamkeit wahrzunehmen und sich selbst als Gestalter:innen von Bildungsprozessen zu begreifen.

Die Schmidt-Gesamtschule – Zur Verarbeitung einer angestoßenen Erneuerung

Die *Schmidt-Gesamtschule* eröffnet durch einen nach der Wiedervereinigung angestoßenen reformpädagogischen Diskurs ebenfalls Möglichkeitsräume für eine positionale Veränderung von zwei Lehrkräften (Claudia Hirth und Karin Laatz). Beide sind im Zuge einer von der Schulleitung unterstützten Umorientierung nach der Wende in der Schule aktiv geworden (s. Kapitel 10.2.3) und ihnen gelingt, was Fabel-Lamla als Professionalisierung durch innovative Schulentwicklung bezeichnet (Fabel-Lamla 2004: 232).²⁸⁸ Solche Phasen bergen jedoch die Gefahr, Lehrer:innen zu verlieren.

„ich glaube, es ist aber ein Grundproblem, in dem sich jetzt, vor dem jetzt die Schule steht oder die Bildung steht, dass äh man, und dass man, das ist meine ganz persönliche Meinung, dass man mit dem Begriff Reformpädagogik natürlich auch viel zukleistern kann [I.: Hm.], ja, und das, das, was man unter Reformpädagogik versteht, ist für mich nicht unbedingt etwas Reformpädagogisches, sondern es ist etwas Altes in einem neuen Gewand und, und äh äh es ist oftmals für mich nicht effektiv genug.“ (Doris Gerber, Abs. 86)

So findet sich in meinem Sample Doris Gerber, die in dieser Phase Anlass fand, sich dem Reformprozess zu widersetzen – zu übertrieben ist ihres Erachtens der Aufwand um das einzelne Kind. Zudem betont sie Kontinuitäten zu ihrer bisherigen Arbeit (vgl. dazu Kapitel 10.3). Mit ihrer Widerständigkeit verstärkt sich ihr Abgrenzungsbedarf – der über einen längeren Zeitverlauf hinweg in einer Exit-Strategie resultiert.

²⁸⁶ Vor allem, da im Vergleich mit den anderen Schulen die Verteilung der Lehrer:innen in Sekundarstufe I und Sekundarstufe II nicht auffällig ist. An der MGS sind zwei Lehrer:innen in der Sekundarstufe I und drei in beiden Stufen, an der SGS unterrichten alle interviewten Lehrer:innen derzeit nur als Fachlehrer:innen in allen Stufen.

²⁸⁷ Beide Fälle, die hier abweichen: Bärbel Bauer und Anja Stein, die einen stringenten Lebensweg vom Gymnasium an die Universität in den Lehramtsberuf genommen haben, sind an der IGS anfänglich überfordert. Die Besonderheit besteht meines Erachtens darin, dass diese Überforderung durch eine Teamstruktur und eine unterstützende Schulleitung aufgefangen werden kann (vgl. Sarah Schmidt).

²⁸⁸ Die hier interviewten Lehrer:innen sind derzeit alle keine Klassenlehrer:innen oder Jahrgangleitungen, sondern werden als Fachlehrer:innen in Sekundarstufe I und II eingesetzt.

Für Claudia Hirth hingegen eröffnet der Prozess ein neues Selbstverständnis:

„es gab erst mal so eine, so eine, eine Gruppe von Lehrern, die, wir uns da so abgesprochen und, und uns mal so getroffen haben, mal abends in Cafés oder Restaurants gegessen und alles Mögliche besprochen [I.: Hm.], so, der eine hat das gelesen, der nächste das gehört. (...) und dann, ja, haben sich viele getroffen und, äh, ja, unser Schulleiter war da wirklich auch in Schul-, stellvertretender, ja, auch mit tollen Ideen, und äh dann haben wir uns, uns, uns, verschiedene Gruppen gebildet mit verschiedenen Themen [I.: Hm.] und da zusammengetragen und an viele Schulen gefahren [I.: Hm.], geguckt wo das in Westdeutschland schon läuft [I.: Hm.], hm, und da viel Erfahrung mitgebracht und dann hat immer jeder ganz euphorisch berichtet [L lacht], wie toll das in Bonn ist“ (Claudia Hirth, Abs. 210)

Ausgehend von einer Initiative, die die Lehrerin indirekt bei Kolleg:innen verortet, hat sich ein Engagement auf verschiedenen Ebenen entwickelt – sie kollektiviert und individualisiert die Agency dieses Entwicklungsprozesses in einem sprachlichen Wechselspiel aus „ich“ und „wir“. Damit greift sie auf, was mir maßgeblich erscheint – das gestaltende Handeln dieser Lehrer:innen ist zunächst immer in eine Gemeinschaft eingebettet, erst aus dieser Sicherheit heraus gelingt es, den eigenen Lehr- und Unterrichtsstil in den Blick zunehmen. Auch hier spiegeln sich Kontrasterfahrungen eines Besuches an anderen Schulen wider. Claudia Hirth ist in der Lage, diese Anregung aufzunehmen. Sie ist – u.a. durch die Erfahrungen mit ihren eigenen Kindern – von der Notwendigkeit einer Veränderung überzeugt:

„wo ich mich verändert habe, nun ja, ich glaube in der Auseinandersetzung mit, äh, ja, nach der Wende, glaube ich, nach der Wende, wo man einfach gucken konnte, einfach sein eigenes Lehrerbild mal reflektieren konnte [I.: Hm.] und sagen konnte, dass man, dass man äh eigentlich sehr viel, ja, Werkzeug war [I.: Hm.], ne, und eigentlich wenig Spielräume hatte, und dann nach der Wende, wo man gesehen hat, nee, du kannst aber selber viel bewirken [I.: Hm.], also, ich denke, das ist so eine Zeit, die mich dann doch geprägt hat, wo ich gesagt habe, ja, du musst dir, es ist keiner, der dir irgendwie großartig was anweisen kann, warum, du bist derjenige, der studiert hat, du wei-, bist die Fachfrau [I.: Hm.] und äh du musst nicht warten, bis irgendjemand was bringt [I.: Hm.], also, das war so eine Zeit, wo, wie unser Schulleiter gesagt hat, wir brauchen auf keinen warten, der irgendwas macht, Reformpädagogik [I.: Hm.] kommt nicht vom Ministerium. [I.: Ja, ja.] Und es kam auch noch nie von da [I.: Hm.] und wird auch nicht kommen [I.: Hm.], und das war so eine Sache, wo ich dachte, ach so, ja stimmt [H und L lachen], dann müssen wir es eben alleine machen [I.: Hm.], hm, ja.“ (Claudia Hirth, Abs. 160).

Das Erleben des institutionellen Selbstbewusstseins „kommt nicht vom Ministerium“, gepaart mit dem kollegialen Engagement, befähigt es die Lehrer:innen, ihre Selbstwirksamkeit und Handlungsspielräume wahrzunehmen: Ihr Rollenverständnis emanzipiert sich. Claudia Hirth bringt dies anschaulich in ihren eigenen Worten zum Ausdruck: „du bist derjenige, der studiert hat, du wei-, bist die Fachfrau [I.: Hm.] und äh du musst nicht warten, bis irgendjemand was bringt“. So reflektieren die interviewten Lehrer:innen an der SGS (mit Ausnahme von Doris Gerber) ihre Haltung, ihre Methoden und Mittel. Sie versuchen, selbsttätig die Schule zu verändern, vor allem geleitet durch ihre Wahrnehmung der Bedürfnisse der Schülerschaft

und der Eltern. Auch an dieser Schule wird dieser Prozess belohnt, die Schülerschaft ist gut durchmischt mit einer Tendenz zu einem Überschuss an Gymnasiast:innen.²⁸⁹

„Also, in den letzten Jahren war das so, eben dann auch durch dieses, durch die die Auswahl, die, die getroffen wurde [I.: Hm.], hat, hatten wir ja auch wirklich super Schüler, die dann also theoretisch auch hätten ans Gymnasium gehen können [I.: Hm.], aber, haben wir jetzt auch noch, ja, etliche, und es gibt ganz viele Eltern, die mich auch schon angesprochen haben, die sich ganz bewusst für die Gesamtschule entscheiden.“ (Claudia Hirth, Abs. 251)

Dass dieser Prozess durch den von der Schulleitung eröffneten Möglichkeitsraum angestoßen wurde, zeigt sich auch daran, dass mit dessen Verlassen der Schule vor drei Jahren die Entwicklungen an der Schule eingeschlafen sind. Zudem haben die Austauschformate keine Institutionalisierung erfahren – auf ein Wiederaufgreifen hofft zumindest Claudia Hirth nun im Zuge der Bestimmung einer neuen Schulleitung. Dennoch hat die Schule Konzepte für

- neue Unterrichtsformate: kooperative Arbeitsformen
- jahrgangsübergreifendes Arbeiten
- Auflösung der Zeitstrukturen
- Leistungsbewertung mit Gesprächen und Selbsteinschätzungen verbunden
- Aufbau der Elternarbeit durch regelmäßige Gespräche
- offener Ganzttag

Hier sind die Reformorientierungen prioritär auf das unterrichtliche Geschehen fokussiert; stärker als an der IGS, in der die Koordination der Schule eine wichtige Rolle spielt und damit unterrichtliche Konzepte ermöglicht werden.

Die SGS bietet damit einen guten Anlass, die Sozialisationsthese in ihrer auf das System gerichteten Deutung kritisch zu diskutieren, die davon ausgeht, dass die DDR-Sozialisation sich tief verankert hat und sich somit nur schwer etwas an der in der DDR betont konformen Rolle der Lehrer:innen ändern kann. Wenn eingebettet in ein Umfeld die Neuorientierung positiv verhandelt werden kann, die Gestaltungsmöglichkeiten, die sich nach der Wende ergaben (die fast alle Lehrer:innen in den Interviews auch wahrnahmen) auch nutzbar gemacht wurden, dann wird ein Kulturwandel möglich. Die Fälle an der IGS und der SGS zeigen: Die Kultur und Form der Handlungskoordination an einer Schule kann Wendepunkte im beruflichen Selbstverständnis der Lehrer:innen hervorrufen (vgl. dazu Combe/Buchen 1996: 62).

Exkurs: Eine neue Generation?

²⁸⁹ Das erklärt wiederum, warum es den Lehrer:innen möglich ist, trotz Zuwendung zum Schülersubjekt die Vorstellung von Lehrer:innen als unterrichtssteuernder Instanz und die Fokussierung auf das Leistungsprinzip aufrechtzuerhalten. Die Schülerschaft bringt vieles von dem mit, was die Lehrer:innen nicht-expliziert erwarten.

Sowohl an der IGS als auch der MGS berichten mir Lehrer:innen von einer Sorge mit Blick auf jüngere Kolleg:innen: Dieser verständen ihre Arbeit als einen Job, gebunden an Arbeitszeit.²⁹⁰ Eine Identifikation mit der Schule und Engagement für die Schüler:innen wird hier vermisst.

„was ich heute auch vermisse, wenn du was ausprobiert hattest, wurde ganz ehrlich so nach zwei, drei Jahren drüber gesprochen, macht das Sinn, was wir machen oder schmeißen wir es wieder weg oder halten wir es [I.: Hm.], äh, da, diese Diskussionen finden heute auch viel, viel weniger statt [I.: Hm.], weil ich den Eindruck habe, die neuen Kollegen kommen [I.: Hm.], finden die Schule ganz gut, wissen aber nicht, warum wir einiges machen, wenn wir was machen, was zu zeitaufwendig ist [I.: Hm.], wird immer sofort mit Arbeitszeit diskutiert, nicht mit Inhalten [I.: Hm.], nicht, machst du es für Schüler, machst du es für Eltern, machst du es für Lehrer, machst du es für dich selbst“ (Bernd Müller, Abs. 82)

Bernd Müller beschreibt, dass die Grundhaltung zur Mitgestaltung der Schule eher bei älteren Lehrer:innen zu finden ist als bei den jüngeren. So stellt sich durchaus die Frage, inwiefern der beschriebene Reformgeist gepaart mit einem diskursiven Raum mit einer erfolgreichen Institutionalisierung verloren geht beziehungsweise in einer reformpädagogischen Bewegung der 1970er Jahre verankert ist, die mit einer zunehmenden Übernahme von einzelnen Prinzipien in die breite Schullandschaft verwässert – oder ob es sich hier um eine neue Generation von Lehrer:innen handelt, die die Strategie der Fokussierung auf den Unterricht wählen. Eine Vorstellung, die auch Claudia Hirth an der SGS aufstößt:

„meiner Sicht heute schon wieder reformiert werden müssten [I.: Hm.], also man müsste jetzt schon wieder anfangen, vieles zu hinterfragen, und weil wir auch viele neue Kollegen bekommen haben, die eigentlich diesen Prozess ja logischerweise nicht kennen [I.: Hm.], dann hierhergekommen und sagen, was macht denn ihr hier, warum, warum macht ihr denn hier so viel Stress [L lacht] oder warum ist denn das oder, ja, dann, hm, und da weiß ich nicht, ob ich da noch so viel Kraft [I.: Hm.] und Elan habe [I.: Hm.], das ist schade, dass man da jetzt sagt, na ja, jetzt müsste man eigentlich die jungen Leute, die gekommen sind, die müsste man mit einbinden und sagen, hier, das und das ist so und so, aber, na ja, deshalb bin ich auch mal bei dem einen Kollegen, Informatiker, der ist jetzt hergekommen und wir überarbeiten dieses Öko-Praktikum [I.: Hm.], hat vielleicht Frau L. erzählt und ja, wir haben schon ganz viel gesessen, aber hauptsächlich Frau L., viel Stunden investiert und da haben wir zu ihm gesagt, Mensch Herr Hm, Sie, für Sie wäre jetzt eine ganz wichtige Sache, wir brauchen Ihre Informatik-, Informatiker [I.: Hm.], wir wissen nicht, wie wir jetzt hier die Datei dort und die. [I.: Ja.] Da hat der wirklich so gemacht, hm [L lacht], habe ich den angeguckt, was ist denn mit dem los, ja, was kriege ich für einen Stundenausgleich [L lacht], das hat uns wirklich die Kinnlade runter. [I.: ja, ja.] Da stimmt was nicht, also, entweder sind wir bekloppt oder er, also, das ist, wird jetzt eine neue Generation.“ (Claudia Hirth, Abs. 216)

²⁹⁰ Ein wiederkehrender Topos in den Interviews ist die chronisch vorhandene Zeitknappheit. Je höher der Arbeitsaufwand, desto geringer die Möglichkeiten, sich Zeit zu nehmen und Schüler:innen individuell wahrzunehmen. Lehrer:innen müssen permanent vor dem Hintergrund knapper Zeitressourcen Priorisierungen vornehmen. Hier liegt eine zu wenig beachtete Quelle für Ungleichheiten – viele Asymmetrien entstehen aufgrund fehlender Zeit (Saake 2016).

Der Kontrast zwischen dem von ihr erbrachten Mehraufwand, den sie bisher über ihren beruflichen Ethos behaupten konnte, wird durch eine Arbeitszeitmentalität des jungen Lehrers konterkariert: Schulentwicklung, pädagogischer Ethos und das Engagement über den Unterricht hinaus werden von ihm abgelehnt. Claudia Hirth verbleibt irritiert: in Bezug auf ihre – auch für sie legitimationsbedürftige – Ressourceninvestition und in Bezug auf die weitere Entwicklung im Zusammenhang mit der nachwachsenden Lehrergeneration²⁹¹ (Herzog 2007: 33f.).

Schule wird in dieser Wahrnehmung von Lehrer:innen gemacht. An der IGS vollzieht sich der Generationenwandel schleichend, jüngere Kolleg:innen werden eingebunden, ältere gehen – eine Auseinandersetzung mit dem Schulkonzept ist über die Teamstrukturen wahrscheinlich und kann eine Akkulturation an das bestehende Konzept befördern. So wird gerade in der Forschung zu Berufsbiografien davon ausgegangen, dass anfänglich eine Orientierungsphase steht. Aber auch ein Gründergeist kann gleichsam umschlagen. Bernd Müller beschreibt, wie der Erfolg des Konzeptes seines Erachtens die Idee des Diskurses begrenzt:

„Sondern das hat ein Kollege aus der Schule gesagt, manchmal ist äh hm Erfolg sozusagen der größte Feind des Fortschrittes. Und die Schule hat diese letzten Jahre glaube ich ganz erfolgreich gearbeitet. Könnte aber durchaus auch, und das ist so das, was ich mir vornehme, so an der einen oder anderen Stelle vielleicht noch mal ein bisschen gucken, wie können wir das, was wir schon ganz lange machen, denn noch besser machen“ (Olaf Fried, Abs. 32)

Schule in Bewegung zu halten, Schulentwicklung trotz Erfolg beständig am Laufen zu halten, ist herausfordernd. Ob es der Schule gelingt, sich mit einer sich wandelnden Schülerschaft mitzubewegen, hängt dabei von ihrer Nähe zu den Schüler:innen und Elternhäusern ab. In Brandenburg erwartet beide Schulen ein massiver Umbruch im Kollegium. In beiden Kollegien sind Lehrer:innen unter einem Lebensalter von 45 Jahren die Ausnahme, die in der DDR sozialisierten Lehrer:innen werden nun durch nach der Wende sozialisierte Lehrer:innen ersetzt. Auf eine kurze Phase der gemeinsamen Arbeit wird eine Ablösung folgen. Ob mit der neuen Generation ein Gestaltungswandel eintritt, ist auch eine Frage der Aufgeschlossenheit dieser Generation. Analysen machen hier keine große Hoffnung: Es scheint insgesamt im Lehrerberuf eine „Jobmentalität“ (Döbert/Rudolf 1995) zuzunehmen, die sich auf den Voll-

²⁹¹ Eine rege Auseinandersetzung bestand und besteht darin, sich an Berufsverlaufs-, Stufen- oder Phasenmodellen abzuarbeiten, die den typischen Berufsverlauf von Lehrer:innen erfassen sollen. Hintergrund ist die Annahme zentraler beruflicher Sozialisationsinstanzen. Dabei wird Sozialisation immer als ein zweiseitiger Prozess verstanden: die prägenden Einflüsse und die individuelle Steuerung. Die Wissensbestände und Fertigkeiten von Lehrer:innen erklären sich allerdings eher über das spezifische Erleben und Erfahren der Lehrkräfte als über ihre Zugehörigkeit zu einer beruflichen Phase (Hirsch 1990: 88). Es scheint, als sei die Beschäftigungsdauer relevanter als das Lebensalter. So unterlaufen Lehrer:innen am Anfang ihrer Berufslaufbahn insbesondere eine Anpassung an den Unterricht und dessen Erfordernisse – es kommt zu einem Abgleich der in der Theorie erworbenen, in der Regel realitätsfernen Normen mit der Schulpraxis. Mit zunehmender Erfahrung steigert sich die berufliche Kompetenz – dieser häufig in Relation zur Professionalisierung verhandelte Zusammenhang ist den Modellen der Entwicklung gemeinsam (Gehrmann 2003).

zug des Unterrichts begrenzt und die zwar Lernmöglichkeiten eröffnet, es aber den Schüler:innen und ihren Eltern überlässt, diese umzusetzen. Die jungen Lehrer:innen Anja Stein und Sarah Schmidt erweisen sich als affin zum individuellen Leistungsprinzip²⁹² und bringen dies in die IGS stärker ein – inwiefern es sich hier um einen generationalen Wandel handelt, ist eine offene Frage, die zu Folgeforschung anregt.

Zusammenführung: Lehrer:innen und die Schulkultur

In dem Zusammenspiel von Organisation, ihren Zielen und Konzepten, ihrer Kultur und Koordination von gemeinsamen Handlungen liegt ein zentraler Einfluss auf das Lehrerhandeln begründet, den ich als wesentlich markieren kann (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 288f.).²⁹³ Schulkultur ist ein Angebot, das von den Lehrer:innen unterschiedlich angenommen werden kann, aber von allen Mitgliedern der Organisation verhandelt werden muss. Positionierungen der Lehrer:innen und Legitimationen für Handlungsstrategien stehen stets im Bezug zur Organisation.

Die IGS installiert ein schulisches Regime der Adressierung von Chancengleichheit – „wir lassen keinen zurück“ –, die als Gegenkultur zum dominanten Auftrag von Schulen eine hohe identifikatorische Kraft ausstrahlt. Das Beispiel der IGS lässt zudem die These verfolgen, ob es neben institutioneller Diskriminierung auch Regime der Chancengleichheit gibt, die Lehrerhandeln schulspezifisch koordinieren (Gomolla/Radtke 2009), denn Vorstellungen von Chancengleichheit werden über die konkrete Schulkultur transferiert.²⁹⁴

Die Schmidt-Gesamtschule macht deutlich, dass das mit der Wiedervereinigung entstandene Vakuum durch das Engagement Einzelner genutzt werden konnte für eine produktive Neuorientierung, in deren Rahmen die Lehrer:innen eine Selbststärkung erfuhren. Lehrer:innen hängen – auch mit DDR-Erfahrung – nicht in tradierten, einmal erworbenen Mustern fest, die

²⁹² Interessanterweise legen auch Vester-Lange und Teiwes-Kügler für eine jüngere Lehrerin ein Festhalten am „individuellen Konkurrenzprinzip“ offen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 123). Streckeisen et al. verweisen auf einen Metablick der Aushandlung mehrerer Positionen bei den „Novizen“ in ihrem Sample, was die These einer neuen Generation unterstützt (Streckeisen u.a. 2007: 277).

²⁹³ In Hinblick auf die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist allerdings Folgendes einzubeziehen: Die Tendenz von Grundschullehrer:innen, Kinder mit mittleren Leistungen auf eine Gesamtschule zu empfehlen, ist recht hoch, damit übersteigen die Anmeldungen aus dieser Gruppe die nach der Idee der proportionalen Chancengleichheit zu vergebenden Plätze – zumindest solange zeitgleich ein Mangel an akademischen Kindern besteht durch die Gleichzeitigkeit von Gesamtschule und präferierten Gymnasien. Für Migrantenkinder konnten Gomolla und Radtke zeigen, dass sie sich nach einer Ablehnung durch eine Gesamtschule eher für die Realschule als das Gymnasium entscheiden, was zu einem drastischen Rückgang der Anmeldungen von Kindern mit Migrationshintergrund in den städtischen Gymnasien führt (Gomolla/Radtke 2009: 259).

²⁹⁴ Im Gegensatz zur Wissensdiffusion ist die Annahme hinter dem Begriff des „Kulturtransfers“, dass derartige „reisende“ Ideen zum Teil durchaus direkte Folgen haben, aber vor allem solche, die sich erst im Zusammen treffen mit bestimmten Kontextbedingungen einstellen und zu entsprechenden Modifikationen der ursprünglichen Idee führen. So hat man es vielfach mit unbeabsichtigten und sekundären Effekten zu tun (Kosmützky 2017: 41).

nicht zu verändern sind. Lernprozesse, so legen meine Betrachtungen nahe, sind eine Frage der Zeit, der Einbettung und der Erfahrung von Wirksamkeit.

Die Beschaffenheit der Schulleitung und ihre Kultur der Ansprechbarkeit, die Offenheit der Gremien als diskursiver oder als hierarchischer Raum sowie die Formationen der Einbindung, in denen ich die Lehrer:innen angetroffen habe, unterscheiden sich grundsätzlich. Wissenstransfer im Kollegium und die Reflexion von Handeln bedürfen im schulischen Alltag einer Form von Kooperation. Schulen zu einem Raum zu machen, den Lehrer:innen selbst gestalten und verwalten – allerdings mit notwendigen Entlastungen (z.B. durch Stundenentlastungen oder auch Fachkräfte) –, erscheint vor dem Hintergrund dieser Befunde als ein dringendes Anliegen. Die Ansprüche an die Organisationsmitglieder gingen in solchen Fällen – auch bei hoher intrinsischer Motivation – eindeutig über die Kapazitäten hinaus (Weckwerth 2014). Dies trifft sich mit meinem Befund, dass die interviewten Lehrer:innen an der IGS überwiegend nicht in Vollzeit arbeiten – ihre Tätigkeit aber als Vollzeittätigkeit verstehen. Die ostdeutschen Lehrer:innen sind alle in Vollzeit tätig, auch Auszeiten finden sich in ihren Erwerbsbiografien nicht. Am Beispiel der SGS-Lehrer:innen zeigt sich gleichzeitig, welche motivierende und identifikationsstiftende Kraft von einem zusätzlichen Arrangement ausgehen kann. Darüber hinaus bewirkt das Zusammenspiel aus Schulkultur und individueller Handlungsträgerschaft eine *Handlungssicherheit* der Lehrer:innen durch die Etablierung einer gemeinsam geteilten Orientierung oder einer Teamstruktur. Beides sind zentrale Elemente für eine Ausweitung des Handlungsauftrages auf die aktive Herstellung von Chancengleichheit.

10.2.2 Elternarbeit als institutionelle Anforderung

Ein erster und unmittelbar an die Frage der sozialen Sensibilisierung anschließender organisational bedingter Einfluss ist die Gestaltung der Elternarbeit.²⁹⁵ An der IGS ist der Umgang mit den Eltern engmaschig durch Besuche im Elternhaus und regelmäßige Gespräche mit Lehrer:innen aufgebaut – die Lehrer:innen verstehen Elternarbeit als Partnerschaft und als Grundvoraussetzung für einen gelingenden Bildungsprozess. Sie nutzen die Einblicke in Lebens- und Gesprächsführung, um das Schülerverhalten zu kontextualisieren, und generieren daran anschließend selektiv sozial sensible Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 9.2). Auch an der SGS finden regelmäßige Gespräche statt – Einblicke in das Elternhaus aber sind weniger intensiv.

²⁹⁵ Die Gestaltung der Elternarbeit hängt mit dem Lebensalter der Schüler:innen zusammen. Die niedersächsische IGS beginnt mit der fünften Klasse, die brandenburgischen Schulen mit der siebten Klasse. Die Zugewandtheit zum Elternhaus ist also von divergierenden Bedarfen der Schüler:innen geleitet. Im Material allerdings wird die Zusammenarbeit mit den Eltern unabhängig von dem Alter der Schüler:innen relevant gemacht, sie reicht über die Altersdivergenz hinaus. Von daher habe ich diese Bedingung in den Hintergrund zu stellen.

Die Elterngespräche dienen primär der Informationsübermittlung, nur auf Anfrage der Eltern werden andere Fragen vertieft. Die Lehrer:innen an der MGS hingegen bestellen Eltern selektiv ein und hoffen auf individuelles Engagement und bedienen damit Zuschreibungen und kategorial geprägte Erwartungen an Elternhäuser (vgl. Kapitel 9.1). Der schulische Umgang mit den Eltern steht in Wechselwirkung mit den Rollen, die ihnen von den Lehrer:innen zugeschrieben werden – diese sind schlussendlich ein Zünglein an der Waage für die Irritation durch Diversität oder eben die Verfestigung von sozialstrukturellen Kategorisierungen.

Beispielhaften Einblick in die Konzeption der Eltern-Lehrer-Beziehung an der IGS geben die Erzählungen. Bereits bei der Anmeldung zur Schule, die mit einem Aufnahmegespräch beginnt, wird besonderer Wert auf das Kennenlernen der Eltern und ihrer sozialen Lage gelegt. Die Einschätzung findet, neben der schulischen Empfehlung und weiteren Faktoren wie Geschlecht und Migrationshintergrund, Aufnahme in das Datenblatt der Schüler:innen und ist für die Einteilung der Klassen und Lerngruppen relevant.²⁹⁶ Schulisches Ziel ist eine gute Durchmischung von Schüler:innen aller Leistungsgruppen. Das heißt, eben jenes Wissen um die Familienverhältnisse, welches den „Stoffvermittler:innen“ nur über selektives Vorwissen, Zuschreibungen oder im persönlichen Kontakt selektiv zugänglich ist, wird in der innerschulischen Kommunikation in formales, explizit verfügbares Wissen überführt. Dazu werden die Eltern, insbesondere in den ersten Schuljahren, einbezogen – die Tischgruppen bilden nicht nur eine Einheit der Schüler:innen, sondern auch der Eltern, die sich rotierend mit den Lehrer:innen zu Abenden von eher informellem Charakter in den Elternhäusern einfinden.

Die Lehrer:innen an der SGS machen deutlich, dass ihnen die Mitwirkung der Eltern wichtig ist, sie transportieren dies allerdings als nicht-explizierte Erwartungshaltung und erwarten ein interessiertes und engagiertes Elternhaus – zugleich werden jedoch Eltern, die gerne mehr erfahren würden und sich stärker einbringen, als kritisch und grenzüberschreitend wahrgenommen. Ein Einlassen auf eine engere Beziehung zu den Eltern mit einer weniger gerichteten Kontaktaufnahme – eine Hinwendung zu einer kooperativen Beziehung mit einem gemeinsamen Ziel – wird für die Lehrer:innen an der IGS hingegen leitende Idee. Hier eröffnen regelmäßige Elterngespräche, die im Zuge der Reform der Schule eingerichtet wurden, eine Möglichkeit, Beziehungen aufzubauen.

„[I.: Woran macht, also, was, warum ist das wichtig oder was zeichnet dann auch diesen Kontakt zu den Eltern aus?] L: Also, einmal ist es, dass die Eltern einen kurzen Kontakt zu mir haben [I.: Hm.], dass sie mit Anliegen kommen können, dass zum Beispiel mir ein, kurzerhand eine Mutter schreibt, ich habe festgestellt, mein Kind hat heute ge-

²⁹⁶ Daraus resultiert, dass jenes Statement „hier haben die Leistungsunwilligen das Sagen“ an dieser Schule wohl kaum zutreffen wird. Lehrer:innen begegnen einer am städtischen Verteilungsmaßstab orientierten Durchmischung der Schülerschaft.

schwänzt, würden Sie bitte überprüfen? [I.: Ah ja.] Ja, also, dass sie praktisch auf einer vertrauensvollen Ebene, und ich bin eher derjenige, der sagt, schreiben Sie mir eine Mail, dann kann ich sie lesen, wenn ich Zeit habe, vertrauen Sie nicht darauf, dass ich dann ans Telefon springe [I.: Hm.], oder dass es dann heißt, also, mein Kind hat dann und dann ein Therapeutentermin, weil es hat zurzeit eine Essstörung, soweit, dass, dass die Eltern so was los werden können, und das finde ich ganz, ganz wichtig [I.: Hm.], dass sie dann auch das Gefühl haben, ich könnte dann also mich schon darauf einstellen und ich bin dafür auch sehr dankbar [I.: Hm.], nicht, dass man dann, also, als Eltern, ähm nee, als Lehrer das Gefühl hat, Eltern teilen einem so was nicht mit, sie lassen einen in eine Falle tapen und könnten dem eigentlich vorbeugen. [I.: Okay.] Das ist mir ganz, ganz wichtig. [I.: Ja, ja.] Und im Umkehrschluss genauso, dass die Eltern sich darauf verlassen können, dass, wenn ich etwas feststelle, nach dem Motto, dann fehlt etwas, dass die Eltern das Gefühl haben, Mensch, die Lehrer sind so engagiert, die lassen uns nicht erst drei Wochen hier warten, bevor sie irgendeine [I.: Hm.] Mitteilung schicken.“ (Karin Laatz, Abs. 167–172).

Formen der gegenseitigen Bezugnahme kommen in diesem Zusammenhang zur Sprache, die über die unidirektional erwartete Mitarbeit hinausgehen. Die Lehrerin strebt eine gegenseitige Konsolidierung im Umgang mit den Kindern an, die kooperativ gestaltet ist: Eltern können Lehrer:innen ansprechen und Lehrer:innen die Eltern. Karin Laatz vollzieht dabei einen Perspektivwechsel, indem sie die Bedarfe der Eltern in ihr Handeln einbezieht: „die Eltern sich darauf verlassen können“. Diese Orientierung weist Züge einer *Elternarbeit als pädagogischer Auftrag* auf, wie ich sie in Kapitel 9.2.1 in den Blick nehme. Es ist eine Einbindung, die auf einer gegenseitigen Verpflichtung aufbaut.

Die spannende Frage ist, ob eine Intensivierung der Elternarbeit die Beziehung justiert und sich auf die Wahrnehmung der Schüler:innen auswirkt. Dafür fehlt es in dieser Studie an entsprechendem Material. Das vorliegende Material lässt allerdings zu, festzuhalten, dass Lehrer:innen durch Organisationen in ihrer Kontaktaufnahme und Begegnung mit den Eltern angeleitet werden. Schule kann damit die Voraussetzungen schaffen, dass Lehrer:innen in Kontakt mit unterschiedlichen Lebensformen und Lebenswelten kommen – die Organisation transformiert nicht-explizites Wissen in explizites und macht es über einen Dialog für die Externalisierung zugänglich.²⁹⁷ Zugleich erfährt das Wissen in der Nähe zu den Lebenswelten eher eine Irritation, die die Erwartungen der Lehrer:innen justieren kann.

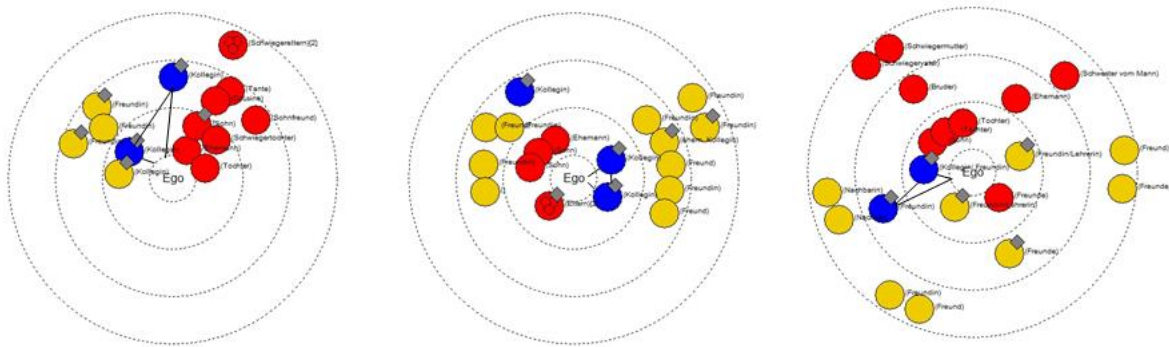
10.2.3 Kollegialität, (multiprofessionelle) Teamarbeit und Diskurs

Lehrer:innen sind immer in ein Kollegium eingebettet und werden in diesem positioniert. So grenzt sich Bea Schumacher, die einzige interviewte Lehrerin an der MGS, die sich den Schüler:innen individuell zuwendet, von ihren Kolleg:innen ab: „ich für mich mache da schon Un-

²⁹⁷ Rammert spricht von einem modernen Imperativ, der das Explizitmachen des Wissens einfordert; am Beispiel der Organisation Schule zeigt er, dass öffentliche Organisationen von diesem Imperativ noch weit entfernt sind (vgl. Rammert 2007: 24).

terschiede [I.: Hm.], also, ich, äh, würde jetzt nicht unbedingt mit jedem Kollegen eng sein wollen [I.: Hm.], und ich weiß auch, dass einige mit den Kindern so umgehen, wie ich es nicht tun würde“ (Bea Schumacher, Abs. 298). Sie stilisiert sich als Einzelkämpferin, ist aber gleichzeitig nicht alleine, sondern greift zurück auf einen engen Kreis von zwei Kolleg:innen zurück. Dies ist entscheidend, denn ihre Vorstellung von Bildung weicht vom Kollegium ab und die „Triade“ bietet ihr ein sicheres Fundament für einen innerschulischen Mikrokosmos als Sphäre einer Gegenpolitik. Seit 18 Jahren stemmt sie gemeinsam mit diesen Kolleginnen die Jahrgangsbildung. Alle drei Lehrerinnen wurden von mir interviewt und beziehen sich aufeinander als konsolidierendes Netzwerk. Das Netzwerk schafft für alle einen verlässlichen Raum, reformpädagogische Ideen allerdings präsentiert nur Bea Schumacher in diesem Zusammenhang.

Abbildung 5 Die "Triade" als Gegengefüge



Bea Schumacher, Eva Cuhn, Emma Schenk – verbunden über nachträglich von L.B. eingefügte Linien
Rot = Familie, **Blau** = Kolleg:innen, **gelb** = Freund:innen; mit **Raute** = Lehrkräfte

In allen drei Netzwerkkarten sind die Kontakte zu den beiden Kolleg:innen ähnlich nah wie Familien und Freundeskontakte. Bea Schumacher, Eva Cuhn und Emma Schenk arbeiten seit 18 Jahren in einem Jahrgangsteam als Tutorinnen zusammen. Nur Eva Cuhn führt eine andere Kollegin neben der „Triade“ auf. Sie organisieren sich in ihrer kleinen Gruppe und teilen darüber hinaus noch grundlegende gemeinsame Ansichten, die sie fortlaufend kommunikativ validieren: „Äh, das ist ein unglaublicher Glücksfall gewesen, weil, ähm, E. und ich, wir arbeiten blind miteinander [I.: Hm.], das ist, kann man gar nicht erklären, also, wir haben nun jetzt die Jahre [I lacht] die Kinder geführt und sind uns absolut einig in ganz wesentlichen Dingen.“ (Bea Schumacher, Abs. 528). Es ist ein sich nach innen wie nach außen hin bestärkendes Netzwerk, das weitgehend isoliert vom Kollegium agiert.

Die „Triade“ wird von den Lehrer:innen unterschiedlich genutzt. Für Eva Cuhn und Emma Schenk ist es eine Form der Sozialität in einem ansonsten problematischen Umfeld, es entlastet sie zum Beispiel in organisatorischen Belangen, die durch die Schule nicht geregelt wer-

den. Für Bea Schumacher kann die Bedeutung dieses Netzwerk in Kontrast zu dem an der Schule dominierenden Klima am klarsten herausgestellt werden, es stärkt ihre pädagogische Orientierung.

„alles was jetzt ans arbeitsorganisatorischen Sachen, das machen wir, mit Verlaub, mit links [I.: Hm.], also, das, worüber sich andere aufräufeln [I.: Hm.], reden wir nicht, für uns sind es die inhaltlichen Sachen [I.: Hm.], wir haben also durchgesetzt, dass wir immer, wenn wir wegfahren mit Schülern, das mit einem Bildungshintergrund tun [I.: Hm.], das war hier nicht [I.: Ja, ja.] die Regel, das haben wir durchgesetzt [I.: Hm.] und haben da durchaus auch sehr missliebige [I.: Hm.] Reaktionen, ähm, empfangen, weil das natürlich Arbeit macht. [I.: Arbeit ist, ja, I lacht] (...) wir haben mit Freude jetzt mit unserem erst mal letztem Jahrgang erlebt, dass das, was wir den Schülern vorleben, also, dieses gemeinschaftliche, solidarische Handeln, nicht gleichmacherisch [I.: Hm.], sondern gemeinschaftlich einer Sache nachgehen und über die Klassengrenzen hinweg, äh, zusammen, äh, die Dinge im Blick zu haben, das geht auf.“ (Bea Schumacher, Abs. 552)

Die Bedeutung eines wertschätzenden und unterstützenden kollegialen Netzwerkes liegt in der Stärkung des Subjektes. Sabine Reh (Reh 2008: 173) identifiziert drei Muster: die „Aufrechterhaltung von Kollegialität“, die „Intimität eines eingespielten Paares“ und die „Steigerung der Reflexivität“, die aus Kollegialität dieser Art resultieren. Bea Schumacher nutzt die Intimität der eingespielten „Triade“ als Anlass für ihre Reflexivität,²⁹⁸ über diese „Triade“ wird Wissen ausgetauscht, Unterstützung ermöglicht und emotionale Sicherheit geschaffen.

„Es ist, ich empfinde das im, als ein ganz großen Glücksfall, dass ich hier an einer Schule bin, wo ich Kollegen habe, die mich verstehen, und wo ich merke, dass also diese Zusammenarbeit [I.: Hm.] es mit möglich macht, meine Dinge hier völlig ausleben zu können. [I.: Hm, ja.] Das kann man nicht alleine.“ (Bea Schumacher, Abs. 609)

Diese gegenseitige Bestärkung ist für alle drei Lehrer:innen ein Fundament ihrer alltäglichen Tätigkeit – die „Triade“ hält sie gewissermaßen bei der Stange in einer Schule, in der ihre gestalterische Beteiligung ansonsten nicht gefragt ist. Auch eine versierte Schulleitung könnte die Bedürfnisse der Lehrer:innen in den Blick nehmen und ebenfalls die Sicherheit schaffen, die Bea Schumacher hier in ihrem kleinen, selbst geschaffenen Netzwerk findet. Fabel-Lamla skizziert eine solche, die Kolleg:innen feinfühlig auf Reformen hinführende Schulleitung am Fall von Annette Harms (Fabel-Lamla 2004: 232ff.). Die hier aufgezeigte „Triade“ kompensiert dieses Fehlen einer solchen „versierten Schulleitung“, soweit es geht.

Jene Lehrer:innen, die ihre Handlungsspielräume nutzen und ausloten, verfügen in der Regel über eine Diskursarena für ihre Fragen. Für manche, wie Bernd Müller, gehört diese Freude

²⁹⁸ Die Bedeutung dieser „Triade“ für die Lehrerinnen unterscheidet sich. Bea Schumacher wird durch die „Triade“ entlastet und in ihren Vorstellungen getragen, Emma Schenk hingegen findet hier als noch neue Lehrerin eine stärkende persönliche Beziehung („Intimität des eingespielten Paares“) und für Eva Cuhn steht die Erleichterung des Arbeitsalltages im Vordergrund, im Sinne des Aufrechterhaltens einer Kollegialität. Diese Bedeutungszuschreibungen sind ein schönes Beispiel für die Notwendigkeit, Netzwerkkarten nicht nur in ihrer formalen Struktur, sondern immer bezogen auf die Beschreibungen und Erzählungen einzuordnen (vgl. Hollstein 2019; Töpfer/Behrmann 2021).

an der Diskussion zu einem Mitbringsel aus dem Studium, das sich in der Gründungsära der IGS fortsetzt:

„Also, ich denke, alles, was auch an der Uni passiert war und ein ganz anderes Umgehen mit Schülern und eine andere Form des Unterrichts, mehr Akzeptanz von Kindern und solche Dinge [I.: Hm.], die spielten schon eine ganz große Rolle [I.: Hm.], das war schon so, damals, die Diskussion um die rote Uni in B., die lief ja voll in allen, allen, wenn man wollte, in den interessierten Pädagogenseminaren, das war auch erstaunlich, die fanden freitags um 16 Uhr statt, aber waren rappellvoll [I.: Hm.], nicht, von bestimmten Leuten, das war für mich auch kein Problem, wer geht denn sonst freitags um 16 Uhr in irgendein Seminar [I.: Hm.], kein Mensch, aber das war einfach so, das war auch die Zeit, weil man auch immer gierig war [I.: Hm.], Alternativen kennenzulernen [I.: Hm.], Alternativen, das war nicht nur hier so, ich bin auch ganz lange immer in die Niederlande gefahren, die Niederlande hatten so Projektversuche, da konntest du damals als Schule einen Antrag stellen, auf zehn Jahre wurdest du gefördert vom Staat, musstest natürlich immer, äh, deine Berichte abliefern.“ (Bernd Müller, Abs. 53)

Lehrer:innen seiner Generation besuchten zu einer Zeit die Hochschulen, in der Studierendenproteste den Alltag prägten, pädagogische Konzepte auf den Prüfstand gestellt wurden und Ideen für eine demokratischere Bildung gesucht wurden – Bernd Müller ist ein „radikaldemokratischer Idealist“ (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 193). Die Zeit an einer Hochschule, die als besonders „rot“ galt, machte einen Erfahrungsraum auf, der ihn für Alternativen öffnete und auch in andere Länder blicken ließ. Allein die Zugehörigkeit zur Planungsgruppe positionierte diesen Lehrer in der Öffentlichkeit (ungewollt) politisch. Eine Zuschreibung, die den Lehrer:innen und der Schule noch heute in der Öffentlichkeit zuteil wird und die eine Auseinandersetzung provoziert und die Identifikation mit der Schule stärkt. Eine andere Lehrerin erfuhr diese exponierte Haltung bereits im Studium. Sie studierte unter experimentellen Bedingungen und ist ex post aber von der Prägung dieser besonderen Phase überzeugt:

„das waren kritische Phasen, aber so am Ende des Studiums oder danach haben viele von denen gesagt, nee, wir haben das durchgestanden, wir haben uns organisiert, mehr privat als, äh, äh, in der Uni, und wir sind gewappnet für andere Dinge, die, die kommen, die schwer durchzustehen sind [I.: Hm.], äh, das ist dann auch so das, was man da an Positivem herausgenommen hat. [I.: Ja?] Wie so eine, ja, Lebensbewältigungsstrategie oder irgendwie so was [I.: Hm.], ne, das ist unter anderem das Besondere da an der Ausbildung gewesen, dann waren wir ja in diesem sogenannten Referendariat, angebunden an die Universität, das heißt, unsere Lehrende waren auch unsere Fachbetreuer in der Schule selbst [I.: Hm.] und, äh, das hebt sich ja vollkommen von dem jetzt existierenden System. [I.: Ja.] Oder auch damals, äh [I.: Hm.], ab, da gibt es ja eine klare Trennung. [I.: Ja.] Eben zwischen Ausbildung und, und Studium.“ (Christiane Schmale, Abs. 94)

So, wie die Lehrerin es beschreibt, war weder den Professoren noch den Studierenden und schon gar nicht den Schulen klar, welche Qualität ihr Studium hatte und mit welchem Ziel sie dieses Konzept wie verfolgten. Allerdings beschreibt sie gerade dieses Besondere, dieses vom existierenden System Abgehobene, als eine Prägung, die sie bis heute in dem Gedanken, dass man es auch anders machen kann – und dass man mitreden kann – begleitet. Etwas Besonde-

res erlebt zu haben, das verbunden war mit einer Möglichkeit zur Mitgestaltung, ist ihr prägendes Fundament der Ausbildungszeit.

Eine jüngere Lehrerin wiederum ist gewerkschaftlich aktiv: Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft hat sie für das pädagogische Konzept der IGS geöffnet, und ihr war sehr klar, dass sie an einem solchen Konzept zukünftig mitwirken möchte:

„hatte aber die Idee, ich will mich doch auch weiterentwickeln, und hatte [Stadt 1] und [Stadt 2] im Auge, wo ich [I.: ja], ach so, vielleicht müsst ich dazusagen, dass ich da in [Stadt 1] ganz viel in der GEW im Ortsverband, aber auch im Kreisverband da ähm mich engagiert hab und ähm in dem Zusammenhang auch schon ähm für (2), also mich viel mit integrativen Systemen beschäftigt habe [I.: hm] und auch in einer Initiative mitgearbeitet hab, die eine weitere, es gibt ja in [Stadt 3] schon ganz lange eine integrierte Gesamtschule, für eine weitere integrierte Gesamtschule im Landkreis [Stadt 1] mich eingesetzt habe.“ (Bea Wedt, Abs. 31)

Bea Wedt, Christiane Schmale und Bernd Müller gehören neben Lara Illner zu einer politisierten Lehrerschaft an der IGS, die im Zuge der speziellen reformpädagogischen Ausrichtung der Schule erwartbar ist. An verschiedenen Stellen handeln diese Lehrer:innen aus, dass Bildungskonzepte diskussionsfähig und wandelbar sind. Dies zu begleiten, ist ihnen wichtig – sie verstehen sich also per se als gestaltende Akteure im Bildungssystem. Diese Auseinandersetzungen überlagern das berufliche Handeln. Kolleg:innen können zu einem tragenden Umfeld werden, in dem es möglich ist, Unsicherheiten zu explizieren und Strategien auszutauschen. Bärbel Bauer, für die der Einstieg in die IGS mit dem Auftrag, „niemanden zurückzulassen“, eine Überforderung mit gesundheitlichen Folgen bedeutete, sagt einige Jahre später:

„Und ich hab das Gefühl ich hab jetzt für mich so den Hintergrund und die Hilfen und kenn mich hier so gut aus, dass ich also weiß, was zu tun ist [I.: hmh], wenn's auch mal schwierig wird im Unterricht vielleicht, also dann weiß ich auch sofort, ich kann da anrufen, ich kann da hingehen und denjenigen fragen, und wenn ich selber nicht weiterweiß, dann ist das nicht so schlimm, weil ich auf jeden Fall irgendwo Unterstützung bekomme. [I.: ok] Ich fühl mich da sehr sicher und das ist, find ich schön.“ (Bärbel Bauer, Abs. 31)

Diese Aussage hat den Charakter einer positiven Selbstdarstellung, die über Attributionen zum Selbst Bärbel Bauers Identität markiert. Die individualisierte Handlungsbefähigung („ich also weiß, was zu tun ist“) wird auf das Ankommen im sozialen Umfeld zurückgeführt. Mehrfach versichert sie in diesem Zitat die bestehende Unterstützung an der Schule („dann weiß ich auch sofort, (...) anrufen, (...) hingehen und (...) fragen“), die schließlich darin kumuliert, dass individuelle Unsicherheiten und Nicht-Wissen artikuliert werden können: „wenn ich selber nicht weiterweiß, dann ist das nicht so schlimm, weil ich auf jeden Fall irgendwo Unterstützung bekomme“. In ein Kollegium eingebettet zu sein und um Unterstützung und Vertrauen zu wissen, erleichtert es Bärbel Bauer, ihre Handlungsbefähigung bzw. Unsicherheiten zum Thema zu machen. Sozialkognitiv werden gerade solche Formen der vertraulichen Bestärkung relevant gemacht für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Bandura 1997).

Die IGS hat organisational Teamstrukturen zum konstitutiven Prinzip der Schule gemacht: Die kollegiale Schulleitung aus den eigenen Reihen, die Jahrgangsteams mit eigener Leitung und koordinierenden Handeln sowie das Unterrichten im Team, da immer zwei Tutor:innen die Hauptfürsorge für eine Klasse obliegt. Dabei werden die Teams regelmäßig neu zusammengesetzt unter Berücksichtigung der Wünsche der Lehrer:innen sowie der Maßgabe einer diversen Zusammensetzung nach Geschlecht, Erfahrung und Fächern. Diese kleinen, handlungsfähigen Organisationseinheiten sorgen dafür, dass Lehrer:innen nicht durch eine zentrale Ansprache atomisiert oder in Gegenpositionen gedrängt werden, wie es sich an der MGS zeigt. Die Lehrer:innen an der IGS betonen in den Interviews nicht nur die Zusammenarbeit mit den Lehrer:innen, sondern zählen zu ihrem Kollegium auch sieben Sozialpädagog:innen (teilweise in Teilzeit). Die Aufgabenteilung ist fließend, basierend auf der gegenseitigen Anerkennung der Fähigkeiten. An der SGS, wo es eine Schulsozialarbeiterin gibt, bedarf es dieser aus Sicht der Lehrer:innen aber nicht – trotz massiver Probleme mit den Schüler:innen.²⁹⁹ Das Arbeitsbündnis mit der Profession der Sozialarbeiter:innen sorgt an der IGS aber weniger für eine dezidierte Aufgabenteilung als vielmehr für eine Auftragserweiterung. Die Lehrer:innen betonen das Lernen aus dieser Zusammenarbeit und wissen gleichzeitig um eine Rücken- deckung und helfende Hand, wenn sie mit den Schüler:innen nicht weiterkommen.³⁰⁰ Diese Auftragskomplementarität ist ein sicherer Hafen für die Ausdehnung des Handlungsbereiches der Lehrer:innen.

10.2.4 Zusammenführung: Kulturtransfer in der Organisation

Die IGS hat einen Handlungsrahmen geschaffen, der weitreichend Prozesse tangiert und gleichzeitig auf die Anerkennung und Mitarbeit des Kollegiums angewiesen ist. Er schließt die Elternarbeit, den kollegialen Austausch und die Koordination im multiprofessionellen Team ein. Züge solcher Entwicklungen finden sich auch in der SGS. Sie bedingen zum einen

²⁹⁹ Sowohl der potenzielle Bedarf als auch die möglichen Effekte werden unterschätzt. Auf meine Frage „Gibt es da hier an der Schule Fachpersonal, Psychologen oder Sozial?“ antwortet Eva Cuhn: „Na wir haben n Sozialarbeiterin hier, die ist allerdings jetzt schon länger krank [I.: Okay], aber wir haben theoretisch ne Sozialarbeiterin hier [I.: Okay, hmh] und wir haben die die Senioren (3) [I.: hab ich noch nicht gehört], (ich weiß gar nich‘), Senioren in der Schule, die also auch in, also äh bei Problemen helfen [I.: ah ja], und da sind ja vor allen Dingen die jüngeren Schüler dann angesprochen [I.: Hm], die da sind, die können dann auch, und die wirken dann auch als Moderatoren. [I.: Hm] Also so wir haben schon haben schon denk ich mal, also sind da ganz gut ausgestattet.“ (Eva Cuhn, Abs. 124).

³⁰⁰ „Wir haben hier einen Sozialpä=pädagogen [I.: hm] pro Jahrgang zugewiesen und da, da ist so ein ganz kurzer Weg auch. Ne, wenn N. (die Sozialpädagogin) reinkommt und sie hat gerade Zeit auch [I.: ja] und ich sag, Mensch, hier ist gerade was, wie schätzt denn du das ein? [I.: hm] Und dann kann ich das sowohl bezüglich meiner eigenen Kinder machen [I.: hm] als auch dann mit Schülern, und das ist sehr schön, dass das alles so offen ist [I.: hm], dann kann man sich rückversichern und manches relativiert sich also wirklich, wenn man mit anderen drüber gesprochen hat, dann sieht man das irgendwie nicht mehr so eng“ (Bärbel Bauer, Abs. 146).

eine stärkere Hinwendung zu den Schüler:innen und ihren Lebenslagen, insbesondere über die Intensivierung der Elternarbeit. Die MGS hingegen verharrt seit einigen Jahren in einem auf außerschulische Verhandlungen bezogenen Umdeutungsprozess (s. Kapitel 8.4).

Die Kultur der Schule, so lässt das Material schlussfolgern, kann Lehrer:innen bestärken und aktivieren, aber auch hemmen und passivieren – die Form der Handlungskoordination der Schule und ihre konzeptionelle Ausrichtung sind zentral für die Handlungsorientierungen der Lehrer:innen.³⁰¹ Es bleibt zu fragen, wie stark und in welcher Form die Governance der Schule die zentralen Prozesse der Teamarbeit und der Elternarbeit anleitet. Finden wir in der beschriebenen „Triade“ (MGS) einen seit 18 Jahren primär auf sich bezogenen Handlungsraum, so ist der Wechsel von Tutorenteams an der IGS nach fünf Jahren angezeigt und es wird bei ihrer Zusammensetzung auf Unterschiede wie Geschlecht und Fächer geachtet.

Teamstrukturen, Mitgestaltung und Elternarbeit sind notwendige Bedingungen für eine Stärkung der Selbstwirksamkeit sowie der Handlungs- und Gestaltungsbefähigung und schlussendlich auch für eine soziale Sensibilisierung im Umgang mit einer zunehmend diverseren Schülerschaft. Somit kann Schule Erfahrungen anleiten und – zum Beispiel durch die heterogene Zusammensetzung des Kollegiums – Perspektivvielfalt als Baustein einer Diskussionskultur legen, aber auch gezielt Begegnungen mit Eltern und Schüler:innen anstoßen. Multiprofessionelle Teamarbeit, wie sie sich an der IGS zeigt, ist ein Zugewinn für die Lehrer:innen und erweitert deren Perspektive auf die Schüler:innen. Eine Aufgabenteilung mit klaren Grenzziehungen zwischen Pädagog:innen und Lehrer:innen ist hier nicht erkennbar, vielmehr werden fließende Übergänge der Zuständigkeitsbereiche offensichtlich, begründet zudem in einer konsequenten Auflösung des schulischen Halbtags³⁰². Die Schulpädagog:innen an der MGS und SGS hingegen werden in den Interviews kaum thematisiert.

10.3 Kontinuitäten und Brüche – die DDR, die Wende und „der Osten“³⁰³

Nun wurden bereits Zusammenhänge aufgezeigt, deren Zustandekommen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und soziale Sensibilität fördert: Die Begegnung mit Vielfalt, die Team-

³⁰¹ So liegt meines Erachtens ein großes Potenzial darin, Schulentwicklungsforschung und Ungleichheitsforschung enger zu verzahnen, sei es in einer governancetheoretischen Perspektive (Langer 2019) oder als organisationale Ungleichheitsregime (Acker 2006; Tomaskovic-Devey u.a. 2018).

³⁰² Die Halbtagsidee ist in Deutschland tief verwurzelt, die Ganztagschule besteht häufig – wie auch zu DDR-Zeiten – in einer Koppelung von klassischem schulischen Halbtags (Gottschall/Hagemann 2002) und Nachmittagsbetreuung. Dies stützt die Entflechtung der Lehreraufgaben von Fördern/Unterstützen und Selektieren.

³⁰³ Vgl. zum Begriff „der Osten“ die instruktiven Auseinandersetzungen im Sammelband „Der Osten“. „Der Osten“ ist hier weniger eine Region oder kulturelle Einheit als ein „diskursiver Knotenpunkt“: „Dieser bündelt die mediale, politische und wissenschaftliche, aber auch private Thematisierung verschiedener Phänomenebereiche und Problemkomplexe in Bezug auf Ostdeutschland, die Ostdeutschen – und damit immer auch explizit oder implizit verbunden – in Bezug auf (West-)Deutschland und die (West-)Deutschen“ (Matthäus/Kubiak 2016: 2).

strukturen, die Elternarbeit und die Erfahrung auf dem flexibilisierten Arbeitsmarkt mit Bildungszielen – all diese Aspekte sind bei jenen Lehrer:innen, die mit ihren Orientierungen der individualisierten Sichtweise zugeordnet werden können, nicht ausgeprägt. So lässt sich festhalten, dass sich in Abwesenheit dieser förderlichen Bedingungen keine Fälle finden lassen, die von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind oder individuelle Lagen der Schüler:innen zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns machen. Diese Lehrer:innen sind in einem Gefüge positioniert, das sie zu Gutachter:innen, Expert:innen und „Stoffvermittler:innen“ stilisiert. Doch wie lässt sich das erklären?

In der Tat weist dies vordergründig Traditionslinien zur Lehrerrolle in der DDR auf – aber ganz so einfach ist es nicht. Bea Schumacher fasst ein zentrales Kernproblem der Lehrer:innen in Brandenburg in wenigen Sätzen zusammen:

„zum Glück ist unser Lehrplan ja nun auch so gestaltet, dass nicht wie noch zu DDR-Zeiten da das Thema stand, vier Panzer Soldaten und ein Hund [S und I lachen], sondern dass Sie das wirklich frei gestalten können [I.: Hm.], wir können wirklich frei gestalten [I.: Hm.], aber wir müssen auch erst mal wissen, was wir wollen.“ (Bea Schumacher, Abs. 675)

Mit der Coda „aber wir müssen auch erst mal wissen, was wir wollen“ verweist Bea Schumacher auf eine Unsicherheit, die nach der Wende mit den wegfallenden präzisen Anforderungen entstand und die aus ihrer Sicht viele Kolleg:innen bis jetzt nicht füllen können. Bea Schumacher hingegen hat eine anschlussfähige Neuorientierung eingeschlagen – in der sie Kreativitäts- und Gestaltungsspielräume schätzt, aber gleichzeitig Kontinuitäten bewahrt. Ihr ist damit gelungen, was nur wenigen möglich war. Ich kann in meinem Sample eine Neuorientierung, die sich in Handlungsstrategien niederschlägt, für vier von zehn Fällen aufzeigen: Gabi Busch, Claudia Hirth und Karin Laatz, die an der SGS mit einer institutionellen Neuorientierung mitgehen konnten, und Bea Schumacher, die sich kritisch mit dem Bewerten und der distanzierten Schüler-Lehrer-Beziehung auseinandersetzt. Den folgenden Betrachtungen liegen also die Fälle Marion Eder, Christa Vogt, Eva Cuhn, Emma Schenk, Lisa Tomm (alle MGS) und Doris Gerber (SGS) zugrunde.

In Bezug auf Unsicherheiten wird häufig auf eine Suche nach Orientierung verwiesen, durch die sich „richtig“ von „falsch“ unterscheiden lässt. Diese Unsicherheit trägt sich in der Tat in den versatzstückhaften Erzählungen mit allgemeinen Rechtfertigungen (vgl. Kapitel 7.1.1) und transportiert sich sprachlich in kollektiven Agentivierungen. Dies ist nicht nur Zeugnis des Wegfalls von Handlungsorientierungen, sondern markiert eine Unsicherheit, die aus dem Systemzusammenbruch sowie damit einhergehenden Kontingenzen und ambivalenten Gleichzeitigkeiten resultiert. Dies teilen berufsbiografische Studien zu Lehrer:innen im Wendeprozess (Dirks 2000; Reh 2003; Fabel-Lamla 2004). In dem radikalen Modernisierungs-

schub gab es einen Bedeutungswandel von pädagogischen Grundsätzen (Hoyer/Kimpel 1996: 105), der Freiheiten mit sich brachte, aber in dessen Zuge auch ungekannte Entscheidungszumutungen an die Lehrer:innen herangetragen wurden. Die Adaptation der Lehrer:innen verläuft anscheinend in Phasen (Fabel-Lamla 2004): Nach einer anfänglichen Phase der Offenheit und Orientierungslosigkeit, die auf individueller Ebene unterschiedlich bearbeitet wurde (vgl. ebd.), scheint es, als hätten die Lehrer:innen nun mehrheitlich eine Rückbesinnung auf Kontinuitäten vollzogen, die ihnen Handlungssicherheit gibt und durch die sie gesellschaftliche Anerkennung genießen. Dies sind die *Fokussierung auf den Unterricht* und die *Kerntätigkeit der Stoffvermittlung* sowie das *Festhalten an der meritokratischen Leistungs idee* – bei einer gleichzeitigen Ablehnung der Pädagogisierung des Berufes und der Individualisierung der Schülerbeziehungen. Dies sind die Sicherheiten in einer ständig erlebten Diskontinuität:

„und was völlig abartig ist, ist, dass, wenn ein neuer Minister kommt oder eine neue Regierung und dann ein neuer Minister, heißt es jedes Mal, alles wieder umgekrempelt wird [I.: Hm.], wir haben uns jetzt gerade eingefahren. [I.: Ja, ja, ja.] Sind ja folgsam, Lehrer, ne [I.: Hm.], machen ja das, was vorgegeben ist, Pläne geschrieben, und dann kommt der Nächste, alles Mist, neu“ (Marion Eder, Abs. 931)

Auch wenn Marion Eder sich hier als „folgsam“ gegenüber neuen Vorgaben beschreibt, ist doch die Lehre: Das Zurückgreifen auf tradierte Muster, die sich aktualisieren lassen, bietet eine verlässliche Orientierung (Kapitel 10.3.1).³⁰⁴ Dennoch sind es fragile Sicherheiten, denn die Erzählungen der Lehrer:innen verweisen auf nichtverheilte Frakturen (Mau 2019), für deren Heilung keine Zeit und keine Unterstützung vorhanden war. Nun erzeugen diese vermeintlichen Kontinuitäten vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Struktur- und Wertewandels in den Familien, der Pluralisierung von Wissen sowie einer neuen Generation von Schüler:innen vermehrt neue Kontingenzen. Handlungsunsicherheiten erstarken mit zunehmender Kritik am Lehrerhandeln und äußern sich in wiederholten Abgrenzungen und Rechtfertigungen in den Interviews.

10.3.1 Wiederbelebte Kontinuitäten

Vorneweg: In dieser Arbeit geht es nicht um Lehrer:innen, die von dem DDR-System überzeugt waren. Keine der interviewten Lehrer:innen schreibt den Erfahrungen im DDR-Schulsystem eine rein positive Lesart zu; so werden Unterrichtsfächer wie Zivilverteidigung und Wehrkunde oder marxistisch-leninistische Staatsbürgerkunde von keinem/keiner Interviewten

³⁰⁴ Darüber hinaus verweist das Zitat auf eine fehlende abfedernde Ebene der Organisation (hier MGS), die in der Lage wäre, die ministerialen Anforderungen so zu justieren, dass sie nicht direkt und unvermittelt den Handlungsraum der Lehrer:innen tangieren (vgl. Kap. 10.2.1).

auch nur erwähnt.³⁰⁵ Im Gegenteil, es handelt sich um Lehrer:innen, die die Wiedervereinigung als Möglichkeitsraum begreifen konnten, ihren schulischen Alltag zu DDR-Zeiten reflexiv betrachten und zu verändern. Der Spielraum zur Gestaltung aber erwies sich als nur kurzzeitig und eng, Entwicklungen wurden, auch nach der Wende als „von oben“ gesteuert erlebt.³⁰⁶ Die vorliegende spezifische Gleichzeitigkeit von wiederbelebten Traditionen, nichtverheilten Frakturen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Erwartungen prägt die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer:innen. Kontinuitäten in Werten und Orientierungen aufrechtzuerhalten, scheint zudem nur möglich, weil Bildungskonzepte aus der DDR weiterhin verhandelbar sind und auf der alltagspraktischen Seite keine Justierungen erfolgt sind, also „mit einer bloßen Systemveränderung noch keine pädagogische Wende in den Schulen und Klassenzimmern eingeleitet“ (Bos et al. 2004: 225) wurde. Hinzu kommt, dass die Lehrer:innen durch eine Abwertung von außen in die Referenzierung auf diese systemkompatiblen Kontinuitäten gedrängt werden – so gelingt es, dass das „alte System strukturell im neuen weiterleben kann (...), als auch das neue System schon im alten angelegt war“ (Gehrmann 2002: 65). So verweist die Position einer stoffvermittelnden Lehrkraft in einer auf den Arbeitsmarkt bezogenen Konstellation, in der die Lehrer:innen eine an den Unterricht gebundene, zentrale Rolle spielen, auf den ersten Blick idealtypisch auf Traditionslinien der DDR: Für den *Arbeitsmarktbezug*, die *zentrale Rolle der Lehrperson*, die *erzieherische Funktion von Noten und Leistung* sowie die *Relevanz von Tugenden* lassen sich dort Grundlagen finden.

Im Umgang mit dem *Arbeitsmarkt* bedeutet die Wiedervereinigung für die Bürger:innen der DDR eine zuvor ungekannte Konfrontation mit *Arbeitslosigkeit* und den Verlust einer Ordnung, die zuvor ihren Lebensverlauf und ihr gesamtes gesellschaftliches Leben massiv strukturiert und gestaltet hat (Heinz 1996: 308ff.). Die Vorstellung eines sicheren, kontinuierlichen und stabilen Platzes im Erwerbsleben,³⁰⁷ in welchem der Einzelne sich einrichten kann, scheint den modernen Erfordernissen des lebenslangen Lernens und der Flexibilität entgegen-

³⁰⁵ Es gibt Züge von etwas, das man umgangssprachlich als „(N)Ostalgie“ begreifen würde. Es ist aber weitgehend alltagsweltlich bestimmt und in meiner Interpretation ein emotional verklärter Vergangenheitsbezug, wie er sich bei Menschen, die Umzüge, Umbrüche oder Wandel in späterer Lebensphase erlebt haben und durch die neue Situation verunsichert bzw. überfordert sind, durchaus häufiger findet (Rettig 2013).

³⁰⁶ Besonders deutlich wird dies am Fall von Christa Vogt, die 1990 und in den Folgejahren bildungspolitisch aktiv wurde, um Entwicklungschancen und Möglichkeiten im Bildungssystem zu diskutieren. Dass die Ideen 1992/93 unbeachtet blieben und ‚einfach‘ ein westdeutsches System adaptiert wurde, strafte das junge Engagement (vgl. D. Fischer 1996: 103ff.). Eine Ersterfahrung, die sich auf weitere auswirken kann: Fischer spricht von einer Reform von oben, die das Verhalten von angepassten Lehrer:innen bestätigt, nicht die reformorientierten Lehrer:innen. Christa Vogt findet eine Möglichkeit, ihr politisches Engagement in die Rolle als Oberstufenkoordinatorin zu überführen.

³⁰⁷ „Sie werden platziert“, ein Hinweis, der in der DDR Eingangsbereiche der Restaurants zierte – ein Ritual, das auch dann bestand, wenn genügend Platz vorhanden war – die/der Kellner:in hatte das Platzierungsrecht. Stefan Wolle bringt dies in Zusammenhang mit der heimlichen Herrschaft der Verwalter des Mangels, eine auch bezogen auf die Lehrerrolle als Berufslenker:innen angemessene Zuordnung (Wolle 1999: 213).

zustehen. Dass die Menschen in der DDR gleichzeitig ein weitaus höheres Maß an Ausbildungsgängen im Sinne von Berufsausbildungen absolvierten (Huinink/Mayer 1993: 157), steht dazu nicht im Widerspruch – in der DDR waren die Ausbildungen durch die staatlich garantierte Sicherheit³⁰⁸ auf einen Arbeitsmarkteintritt geprägt, die durch die Wiedervereinigung so ins Wanken geriet, dass das Ankommen, die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt für die Lehrkräfte zur höchsten Priorität werden konnte.

„glaube ich, das, was, was, was krank ist an dieser Gesellschaft, man sagt den Jugendlichen nicht, wir warten auf dich. [L.: Ja.] Sondern, ja, wenn es der nicht ist, dann ist es ein anderer [L.: Hm.], und dann muss ich mich nicht, muss ich mich nicht wundern, weshalb manche dann auch so lethargisch sind und sagen, was willst du werden, weiß ich nicht, zucken mit den Schultern [L.: Hm.], ne.“ (Gabi Busch, Abs. 566)

Gabi Busch distanziert sich von der Gesellschaft, sie abstrahiert sie als etwas ihr Äußerliches, im Gegensatz zu „unserer Gesellschaft“ spricht sie von „dieser Gesellschaft“ und weist ihr eine „Krankheit“ zu, die dazu führe, dass die nachwachsende Generation einen Sinnverlust erleide. Ihre Beobachtung ist in dem Jahre 2011 angesiedelt, einer Zeit, in der der massive Wirtschaftszusammenbruch, den die Bevölkerung nach der Wiedervereinigung erfuhr, schon durchschritten war (über 60 % der Bürger:innen der DDR verloren 1989/1990 ihren Arbeitsplatz; Engler 2005; Kronauer u.a. 1993). Dem zum Trotz aktualisieren die Lehrer:innen ein Bild von Erwerbstätigen mit Normalerwerbsbiografie, das sich mit dem neuen Selbstverständnis der nachwachsenden Generation so nicht trifft (vgl. Behrmann 2007: 113). Die Lehrer:innen aktualisieren das Bild einer Arbeitsgesellschaft als Fundament für Einkommen, Lebenslaufstruktur, soziale Einbindung und Familiengründung. Ich interpretiere dieses Aufrechterhalten eines Bildes der Menschen als „platzierte“ Erwerbstätige als ein Festhalten an einer Aufgabe, die bereits zu DDR-Zeiten eine zentrale Funktion der Lehrerposition (Köhler/Stock 2004: 95) markierte und heute in der Qualifikationsfunktion ihre Fortsetzung findet. Es handelt sich um eine funktionale Kontinuität. In der DDR oblag es den Lehrer:innen, die „Liebe zur Arbeit“ zu fördern (Baske 1998): „Die Lehrer erziehen ihre Schüler im Geist des Sozialismus, des Friedens, zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik, zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen. Sie erziehen sie zur Bereitschaft, die Errungenschaften ihrer sozialistischen Heimat zu verteidigen.“ (§25, Abs. 3 vom 25. Februar 1965, Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR). Dabei spielte die polytechnischen Ober-

³⁰⁸ Sicherheit, so fasst es Stefan Wolle, „ist ein anderer, im menschlichen Empfinden eigentlich positiv besetzter Schlüsselbegriff zum Verständnis der SED-Diktatur. Die DDR-Medien betonten oft und gerne die soziale Sicherheit im allgemeinen und die des Arbeitsplatzes im besonderen.“ (Wolle 1999: 126). Sicherheit ist ein Schlüsselbegriff, der auch in Film und Literatur zum Bezugspunkt wird – prägnant arbeitet dies der Film „Netto“ heraus, in dem der Hauptdarsteller nach Arbeitsplatzverlust einen Job in der „Sicherheitsbranche“ sucht.

schule – an der alle von mir interviewten Lehrer:innen in Brandenburg vor der Wende unterrichteten – eine besondere Rolle, sie sollte auf die praktisch-produktive Arbeit vorbereiten. In Zusammenarbeit mit Betrieben sollte sie die individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Motive der Schüler:innen in Einklang bringen (Anweiler 1988: 66). Nentwig-Gesemann fasst es wie folgt: In der DDR „dominiert ein stark kontrollierender, lenkender, auf Ursache-Wirkung bezogener Erziehungsstil, der einer aktiven Mitwirkung der Kinder an der Gestaltung der pädagogischer Prozesse eindeutig entgegenstand“ (Nentwig-Gesemann 1999: 187),³⁰⁹ die individuelle Selbstverwirklichung der Schüler:innen stand hinten an. Diese Berufslenkung fiel nach der Wende weg: Sowohl Berufe als auch Bedarfe unterlagen einer kompletten Neusortierung, ehemals wichtige Kompetenzen und Qualifikationen verloren an Geltung (Mayer u.a. 1997). Below kommt zu dem Schluss, dass in dieser Berufslenkungsfunktion bereit zu DDR Zeiten die Bildung der Eltern in hohem Maße die Selektionskriterien bestimmte, damals primär in Verweis auf die politische Haltung dieser, aber dies wirke sich bis heute noch aus – die Position der Eltern unterstütze nach wie vor die Sortierleistung (Below 2004: 187). Die Lehrer:innen sind verunsichert und gleichzeitig empört über die Implikationen des Wandels – heute „warte“ ja niemand mehr auf die Schüler:innen. Sie halten sich an der Bedeutung von Allgemeinwissen, wissenschaftlichem Wissen und Leistungsprinzip fest. Die DDR definierte sich als *Leistungsgesellschaft*, und Leistung sollte als „Grundprinzip der Verteilung im Sozialismus gelten“ (Döbert/Geißler 2000: 13). Wobei unter Leistung feststellbare Ergebnisse verstanden wurden. Die wachsenden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes nach 1990 unterstreichen die Bedeutung des Leistungsprinzips – höhere Abschlüsse werden wichtiger. Machten zu DDR-Zeiten 10 % einer Kohorte Abitur, sind es 30 Jahre später in Brandenburg über 50 % – eine nachholende Bildungsexpansion. Die Wahrnehmung einer allgemeinen Niveauabsenkung, die „von außen“ bewirkt wurde, ist durch die nachholende Bildungsexpansion gesteigert worden (vgl. Terhart 2001: 96). Die Betonung der Wissenschaftlichkeit der Inhalte versteht sich vor dem Hintergrund der Zunahme der Abiturient:innen, der Sorge um den Niveauverlust und der mit der Wende verschobenen Verantwortung der Lehrer:innen. Die Dynamik der Sorge um eine Platzierung in einem gewandelten Arbeitsmarkt setzt nicht nur die Lehrer:innen unter Handlungsdruck – auch die Eltern geraten in diese Logik: Lehrer:innen, die anfänglich neue Unterrichtsformate ausprobierten, berichten,

³⁰⁹ Die planwirtschaftliche Gestaltung des Arbeitsmarktes hatte zur Folge, dass die Berufsfreiheit eingeschränkt werden konnte. Nur die Hälfte der Erwerbstätigen hat nachträglich der Aussage zugestimmt, sie hätte ihren Wunschberuf verwirklichen können (Huinink/Mayer 1993: 157). Neben den strukturellen Anforderungen der zentralen wirtschaftlichen Bedarfe wurde die Berufswahl durch die politische Haltung des Einzelnen und seines Umfeldes und die berufliche Position des Vaters beeinflusst.

dass sie unter den Verdacht gerieten, die Inhalte zu vernachlässigen – vor allem von Eltern, die sich um die berufliche Zukunft ihrer Kinder sorgten (vgl. Uhlendorff/Seidel 2001).³¹⁰ Die Sorge vor dem Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt macht den Arbeitsmarktbezug zu einer legitimen Rechtfertigung – die Lehrer:innen nutzen diese in ihren Verweisen auf die Bedeutung von Leistung und die Erhöhung der Notenfrequenz.

Eine zweite Kontinuität ist die *zentrale Position der Lehrer:innen*. Die Lehrer:innen halten an dieser fest – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass ihre mächtige Position in anderen Lebensbereichen – als Berufslenker:innen, in der Freizeit und im Kontakt zu den Eltern – wegfiel. Der Unterricht ist der letzte Ort ihrer Eigenständigkeit, in dem sie ihre beruflichen Erfahrungen vollständig zum Einsatz bringen können. Die meisten der interviewten Lehrer:innen unterrichten nach wie vor gerne, nur die zunehmend problematische Schülerschaft stellt sie vor Herausforderungen. Zwar wurden nach der Wiedervereinigung neue Konzepte wie Gruppenarbeit und individualisierte, differenzierte Lernformen an die Lehrer:innen herangetragen – die meisten Studien sind aber im Unklaren über deren realistischen Einsatz. Die beschriebene Situation des Frontalunterrichtes in der distanzierten, gruppenbezogenen Interaktionspraxis spiegelt das Bild der zentralen Steuerung des Unterrichtsgeschehens durch die Führungsaufgabe (Keuffer u.a. 1995: 104) wie vor der Wende. Der Unterricht in der DDR war geprägt von vorgeplanten Lernwegen und großer Stofffülle; Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innen fanden sich selten (Döbert/Rudolf 1995). So steht die Erwartungshaltung von individualisierten, von ihren Eltern weniger autoritär erzogenen Schüler:innen in einem Kontrast zu den Praktiken der Lehrer:innen.³¹¹ Zwar gibt es Tendenzen, die darauf hinweisen, dass die Individualität zu DDR-Zeiten dem Kollektiv unterzuordnen war (H.-H. Krüger/Marotzki 1994), der Blick in den Alltag aber zeigt, dass infolge der Wiedervereinigung für Lehrer:innen eine wesentliche Qualität des Schüler-Lehrer-Verhältnisses wegfiel: Ein:e Lehrer:in hatte in der DDR etwa 22 Schüler:innen in einer Klasse, damit war die Relation deutlich günstiger, um einzelne Schüler:innen im Blick zu behalten. Zudem hatten die Lehrer:innen neben dem inhaltlich reglementierten Unterricht vor allem außerhalb des Unterrichts die Möglichkeit, auf einzelne Schüler:innen individuell einzugehen, und sie wurden in dieser

³¹⁰ Diese Konfrontation spricht für die unbearbeitete Differenz von Einheitlichkeit und Verschiedenheit – die Vorstellung, alle müssten gleich zu behandeln sein, zieht sich als Ideal der Chancengleichheit durch die breite Masse der ostdeutschen Bevölkerung (Anweiler 1988: 166).

³¹¹ Zugleich deutet sich hier an, was sich später auch verfestigt, nämlich dass es mit der Wende zu Veränderungen kam, bspw. einem massiven Individualisierungsschub, der sich allerdings in anderen Formen und Kategorien der Erfahrung niederschlägt als die Individualisierung in Westdeutschland (Scheller 2005).

Aufgabe wertgeschätzt.³¹² Ob in Arbeitsgemeinschaften in der Schule oder aufgrund ihrer Mitarbeit in Jugendorganisationen (Freie Deutsche Jugend, Junge Pioniere und Thälmann-Pioniere) – auch die Freizeit der Jugendlichen war von Klassenkamerad:innen und Klassenlehrer:innen bestimmt (Anweiler 1988). Es entstand ein engmaschiges soziales Netz, auf das sich Eltern – und Lehrer:innen – verlassen konnte (vgl. Uhlendorff 2001a: 503). Christa Vogt hält fest: „das war früher alles so anders (...), die ganze Einstellung war da natürlich schon anders. (...) der Lehrer als Lehrerpersönlichkeit hatte einen ganz anderen Status als jetzt, auch schade“ (Abs. 190). Heute, 20 Jahre später, unterrichten die Lehrer:innen 31 Schüler:innen und mehr, die Nachmittagsbetreuung wird vorwiegend von externen Anbieter:innen übernommen und die Elternhäuser agieren getrennt von dieser Welt. Ein maßgeblicher Bereich ihres vormaligen Handlungsauftrages, der ihre Handlungsmacht in Bezug auf Eltern und Kinder bestimmte, fiel weg und wurde aufgrund seines genuin politischen Interesses negativ bewertet. Die „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ sowie die „Aktivierung Dritter“ sind in dieser Lesart konsequente Folgestrategien. Der Rückzug der Lehrer:innen auf ihre Kernkompetenz des Unterrichts vermeidet weitere Handlungsunsicherheiten und garantiert als verbliebene zentrale Sphäre die Handlungsmacht der Position.

Das Verhältnis zur *Vergabe von Ziffernnoten* wird im Forschungsstand wenig aufgeklärt. Ost- wie westdeutsche Lehrer:innen können die Nachteile von Ziffernnoten benennen, alternative Wege aber stehen den wenigsten zur Verfügung. Im Gegenteil: Die zunehmende gesellschaftliche Fokussierung auf standardisierte Leistungsvergleiche und Lernstandmessungen stärkt den Einfluss der Ziffernnoten. Auch zu DDR-Zeiten waren Ziffernnoten zentral: Noten von 1 bis 5 wurden zum Maßstab der Qualität des Unterrichts (Koehler 2001: 848f.). Zensuren spielten eine zentrale Rolle in der Kontrolle der Leistungserfüllung und Prüfungsarten sowie -inhalte wurden zentral vorgegeben und verglichen. Bewertungen wurden häufig vorgenommen, Faustregel war: eine Zensur pro Monat, Schüler und Fach (Döbert/Geißler 2000: 107).

Der Diskurs über die Fraglichkeit der Zensurenggebung der 1970er Jahre wurde auch in der DDR rezipiert und führte im Zusammenhang mit der Gauß'schen Normalverteilung der Noten – eine Folge der überwiegenden Nutzung der Ziffernnoten 2 bis 4 – zu einer Diskussion, „bei der schließlich das Ziel der allseitigen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit in den Vordergrund trat und der Gesichtspunkt der objektiven Leistungsermittlung an Gewicht verlor“ (Koehler 2001: 855). Diese Idee der Verteilung findet sich in Zusammenhang mit der

³¹² Auch wenn das Gehalt der Lehrer:innen zu DDR-Zeiten mit dem von Facharbeiter:innen zu vergleichen war, so war die gesellschaftliche Anerkennung ihrer zentralen Aufgabe der (politischen) Erziehung der nachwachsenden Generation von hohem gesellschaftlichen Wert, was sich bspw. in einem „Tag der Lehrer“ ausdrückte (vgl. Döbert/Geißler 2000: 136).

Sichtweise der „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ im Material vermehrt wieder. Darüber hinaus eröffnet das Verhältnis zu den Eltern im Lichte der Befunde zur Entflechtung von Fördern und Selektieren (Streckeisen u.a. 2007: 306f.) eine weitere instruktive Lesart: Die Aufgliederung der Bildungsarbeit der Lehrer:innen zu DDR-Zeiten erfolgte in einen unterrichtlichen, leistungsorientierten und einen außerschulischen, unterstützenden Handlungsbereich. Letzter wurde mit der Wende eingestellt und die Lehrer:innen damit auf eine einseitige Fokussierung auf die Leistungsmessung im schulischen Bildungsarrangement zurückgeworfen.

Die Devise der *Notenvergabe für DDR-Lehrer:innen* war: Begabungen³¹³ sollten erkannt und gefördert werden, Zurückbleiben vermieden werden (Below 2004: 83f.). Die Lehrer:innen lernten, besonders gute Schüler:innen zu identifizieren, und schleppten die schlechten mit. Die Tendenz zu guten Noten könnte hier verankert sein. Das Leistungsniveau der heterogenen Schülerschaft war allerdings auch zu DDR-Zeiten – entgegen immer wieder geäußerter Thesen – nicht auf ein Mittelmaß reduziert (Köhler 2001: 855). Im Gegenteil, das durchschnittliche Niveau der Leistungen wies in den Lernstandmessungen 1991 für Ostdeutschland eine höhere Qualität als für Westdeutschland aus. Zu wenig wissen wir nach wie vor darüber, ob die staatlich deklarierte Förderung der Schwachen sich als solche etablierte oder nur zu einer Verschiebung im Einsatz des Notenspektrums führte. Klar ist, Noten spielten im unterrichtlichen Alltag eine wirkmächtige Rolle: Gute Leistungen im Unterricht, hohe Leistungsbereitschaft und -fähigkeit ermöglichten den Zugang zur EOS (Below 2004: 85). Die Lehrer:innen verwalteten damit über Noten den Zugang zum weiteren Ausbildungswegen. Die – auch in meinem Material wiederholt artikulierte – Praxis der klassenöffentlichen Benotung wurde gezielt eingesetzt, um eine gesellschaftlich bezogene Selbsteinschätzung zu entwickeln, durchaus mit dem Bewusstsein dafür, dass „diese Maßnahmen für die Lernmotivation und darüber hinaus auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind“ (Kornadt 1996: 211). Es zielte auf jene Platzierung und Statuszuweisung sowie ein frühzeitiges Erlernen der gesellschaftlich verankerten Selbstwahrnehmung. Selbstverwirklichung war damit zu DDR-Zeiten ein Ziel, das hinter dem Kollektiv und der Selbstständigkeit zurücktrat; Nentwig-Gesemann titulierte es als eine „funktionelle Selbstständigkeit“ (Nentwig-Gesemann 1999: 187) – die sich in der Betonung der „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ wiederfindet.

³¹³ In diesem Zusammenhang war auch die Verwendung des Begriffes „Intelligenz“ zur Bezeichnung einer Bevölkerungsgruppe in der DDR weitaus üblicher als in der Bundesrepublik. Innerhalb des Kulturbundes der DDR gab es mehrere „Klubs der Intelligenz“, bestehend aus Akademiker:innen mit gesellschaftlich hohem Rang wie Ärzt:innen, Professor:innen und auch Künstler:innen (vgl. Zimmer 2019: 464).

Mit der Verobjektivierung und der hohen Frequenz von Schulnoten³¹⁴ beugen die Lehrer:innen weiteren Rechtfertigungen vor – es sind Strategien, um bestehende Unsicherheiten zu bewältigen. Die Ziffernote ist eine Praxis der Sicherung jener Stellung, die in einer Tradition zur DDR steht.

Die *Betonung der Verhaltenstugenden* Ordnung, Mitarbeit, Fleiß und Betragen in den Interviews verweist ebenfalls auf eine Kontinuität: Diese waren zu DDR-Zeiten mit Ziffernoten auf Zeugnissen ausgewiesen, diesen Erziehungszielen wurde eine hohe Wertigkeit (vgl. (Feldkircher 1994) im Zusammenhang mit der Schaffung einer sozialistischen Persönlichkeit zugesprochen.³¹⁵ Im Zuge der Überführung des Schulsystems 1992/93 wurden diese Noten abgeschafft. Zehn Jahre nach der Wiedervereinigung kamen sie politisch zurück, 2006 wurden sie in Brandenburg eingeführt: Im Arbeitsverhalten werden diese Kategorien bewertet: Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Ausdauer und Belastbarkeit sowie Selbstständigkeit. Das Sozialverhalten wird als Verantwortungsbereitschaft, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit und Toleranz bewertet. Die Benotung dieser „Tugenden“ stärkt die Rolle der Noten als vermeintlich unabhängige, objektive Instanzen der Einschätzung von Persönlichkeitsausprägungen, über deren milieuspezifische Ausprägungen (vgl. Grundmann u.a. 2006) in diesem Zusammenhang – als geteilte, generalisierte Werte – nicht gesprochen wurde. Vielmehr werden im politischen Diskurs die vermeintlich alternativen Erfolgserlebnisse für leistungsschwache Kinder hervorgehoben, an denen aber empirisch fundierte Zweifel bestehen (Frey/Bonsen 2013).

An diesen *vier Bezugspunkten der Kontinuität des Lehrerhandelns* vor und nach der Wende wird deutlich, dass die Rückbesinnung auf Konzepte aus der DDR – wie sie in der Situationshypothese diskutiert werden und die in einer Verteidigung der Handlungskonzepte und Werteüberzeugungen der DDR resultieren sollten (Mayer u.a. 1997: 76) – auch auf die Aktualisierung von Handlungskonzepten und Werteüberzeugungen nach der Wiedervereinigung zurückzuführen sind.³¹⁶ Es ist also ein spezifisch ostdeutsches Muster, das wir hier antreffen,

³¹⁴ Die strukturelle Anforderung lässt sich auch gesetzlich begründen, laut VV Leistungsbewertung: „Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, für jede Schülerin und jeden Schüler die Voraussetzungen im Unterricht zu schaffen, die eine weitgehende Annäherung von Leistungsfähigkeit und tatsächlich erbrachter Leistung ermöglicht. Die Aufgabenstellungen sind so zu gestalten, dass sie dem Entwicklungsstand sowie dem Sach- und Textverständnis der Schülerinnen und Schüler entsprechen.“ (§2 (4) VV Leistungsbewertung Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2011)

³¹⁵ Gruschka kommt zu der Einschätzung, dass die sozialistisch proklamierte Erziehung keine praktische Umsetzung erfuhr, sondern es sich zu DDR-Zeiten vielmehr um eine „dirigistische Variante bürgerlicher Erziehung“ gehandelt habe, die sich auch im neuen System gut verankern ließ (Gruschka 1992: 575).

³¹⁶ Als Rechtfertigungen ermöglichen sie den Lehrer:innen zudem die Fiktion, eine deutsche Einheit mitzutragen – eigentlich gebe es ja keine Unterschiede: „Und ob ich da aus dem Westen komme oder dem Osten [I.: okay], ob ich jung bin oder alt bin, ich glaube, das ist, is is völlig egal“ (Eva Cuhn, Abs. 224). „Die Einheits-

das aber gleichsam durch westdeutsche Diskurse und Modelle aktualisiert wird und dort in ähnlicher Form – vor allem in Bundesländern mit konservativem Bildungsverständnis und selektivem, auf Begabungen fokussiertem Bildungssystem – zu finden ist (Below 2004).

10.3.2 Ungeheilte Frakturen und neue Brüche

Neben den Kontinuitäten finden sich in dem Material Hinweise auf Brüche, Abwertungs- und Entmündigungserfahrungen, die die Komplexität des Alltages erheblich erhöhen bzw. den Lehrer:innen eine Positionierung abfordern. Die Verhaftung in den Handlungskontinuitäten gerät zudem zunehmend in Kontrast zu den Bedarfen und Erwartungen der nachwachsenden Generation. Für diese Studie sind dabei drei Zusammenhänge von besonderem Belang: Erstens der *Umgang mit den Eltern*, zweitens die *Doppelbödigkeit der Deklaration einer Chancengleichheit* und drittens die mit der Erfahrung der Abwertung einhergehende *ostdeutsche Identifikation*.

Die *Elternarbeit an den brandenburgischen Schulen* ist zum Zeitpunkt meiner Erhebung nach wie vor geprägt von einem Vakuum, das nach der Wiedervereinigung entstand, denn vor der Wende pflegten die Lehrer:innen eine engere Form der Zusammenarbeit mit den Eltern. Bea Schumacher beschreibt wir: „waren (...) ja nun auch, ähm, sage ich mal, wendegeschädigt [I lacht], da war ja dann alles, was mit Eltern zu tun hatte, sollte hier ja außer, außen vor bleiben in der Schule [I.: Okay.] Das wurde ja richtig gesagt, wir dürfen nicht und Elternversammlungen finden nicht statt“ (Bea Schumacher, Abs. 416). 1990 fiel also ein wesentlicher und zentraler Handlungsbereich der Lehrer:innen weg – der Kontakt zu den Eltern wurde unterbunden.

„das ist ja das, was ich meinte, das war so schön bei unserem Bildungssystem, das man schon eine ganz andere Identifizierung mit seiner Schule hatte [I.: Hm.] und auch eine ganz andere Zusammenarbeit mit den Eltern [I.: Hm.]. (...) Das war ja natürlich früher klar. Wir mussten als Klassenlehrer in jedem Schuljahr einmal zu den Eltern Hausbesuch machen. [I.: Okay, ja.] Und das war spannend [I.: Hm.], das war auch lustig, wenn man so drei hintereinander hatte, da ging man so ein bisschen angedübelt nach Hause [I und V lachen.] irgendwann, also, äh, und das war ja auch so, das war ja nett [I.: Hm.], das war ja nicht so, dass es jetzt auch, die Eltern empfanden das auch nicht unbedingt als eine Last, die haben, manch einer hat extra bestimmt nochmal saubergemacht, okay, aber ansonsten war das alles in Ordnung, aber man hat sich einfach mal am neu-, also, an einem anderen Ort außerhalb der Schule zusammengesetzt [I.: Hm.] und hat eben über das Kind gesprochen [I.: Hm.], auch über die Probleme, die man hatte, ne. Das ist was anderes, als wenn ich, äh, was, wenn das so anonym teilweise ist hier, ne [I.: Hm.], und das war, dadurch, dass man an die Eltern auch immer rankonnte, auch ranmusste, war das natürlich, mussten die auch reagieren [I.: Hm.], und machen wir uns nichts vor, heute // man gerade die Schüler, wo man mit den Eltern zusammenarbeiten müsste, die Eltern interessiert es nicht oder die kommen nicht“ (Christa Vogt, Abs. 189)

fiktion entpuppt sich so als das Einhegen differenter Erfahrungen in den eigenen hegemonialen Bedeutungshorizont.“ (Matthäus/Kubiak 2016: 6)

Ausgehend von der Erzählung einer größeren Wertschätzung des Lehrerberufs und der Schule als Einrichtung zu DDR-Zeiten geht Christa Vogt hier über zu den Eltern-Lehrer-Beziehungen. Klassenlehrer:innen waren verpflichtet, einmal im Schuljahr einen Hausbesuch in jedem Elternhaus zu absolvieren. Dabei kamen sie als staatliche Vertreter:innen mit dem Auftrag, die Umstände wahrzunehmen und ggf. auch Meldungen bei Kindswohlfährdung oder über politische Auffälligkeiten vorzunehmen. Sie verfügten dabei über eigene Spielräume, aber unterlagen auch politischen Verpflichtungen, d.h., die Elternhausbesuche hatten keinen pädagogischen Auftrag in dem Sinne, die Lernausgangslagen der Schüler:innen zu identifizieren. Die Lehrer:innen waren via Klassenbuch über die Berufe der Eltern informiert und nutzten solche Kontextinformationen z.B., um zu wissen, über was (z.B. Westfernsehen) sie vor welchen Schüler:innen wie reden konnten. Dieser politisch motivierten Elternarbeit wurde die Fürsorgeverpflichtung anbeigestellt: Lehrer:innen hätten auch Fürsorge gegenüber über Abweichter:innen zu wahren (Döbert 1997). Auf eine mögliche Aufgabenteilung mit anderen Fachkräften wie Psycholog:innen und Sozialpädagog:innen wird nicht zurückgegriffen. Die Lehrer:innen stellen noch heute das Primat der Erziehung vor die Psychologie – eine in der DDR prägende Position der Erziehungs- und Bildungslandschaft (vgl. Dreier-Horning/Laudien 2016: 87).

Elternarbeit hinterließ aufgrund des politischen Übergriffes auf das Instrument Elternbesuch ein vermintes Gelände: „Das wurde ja richtig gesagt, wir dürfen nicht“. Vor allem geht dieses Vakuum zulasten der Kinder. Kinder mit Unterstützungsbedarf geraten heute weitgehend aus dem Blick (s. Kap 7.1). Das Muster der „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“ ist damit ein Produkt der Gleichzeitigkeit verschiedener Prozesse – von Kontinuitäten und Brüchen. Das von Kornadt 1996 noch vermutete Eintreten eines „erzieherischen Vakuums“, das aus dem Rückzug der Lehrerrolle auf die unterrichtlichen Inhalte resultiert, im Rahmen dessen Lehrer:innen Schüler:innen und Eltern Lernmöglichkeiten anbieten und es ihnen überlassen, diese umzusetzen, führt jetzt zu Unverständnis bei den Eltern (Kornadt 1996: 229f.).³¹⁷ Lehrerhandeln wird hier – zumindest von Eltern, die sich eine Zusammenarbeit wünschen – infrage gestellt.

³¹⁷ Den Lehrer:innen wurde die Verantwortung entzogen, die soziale Kontrolle in der Freizeit weitgehend in private, kostenpflichtige Angebote überführt und Kinder damit dem elterlichen Vermögen oder Unvermögen der Betreuung unterworfen. Die sozialstrukturelle Benachteiligung sozial schwacher Kinder, die aus dieser Haltung resultiert, ist nicht der DDR-Pädagogik zuzuschreiben – im Gegenteil, das Unterstützungssystem der DDR griff gut in benachteiligende Bedingungen ein, wenn auch mit einer politischen Intention. Die individualisierte Leistungszuschreibung ist vielmehr eine Reaktion auf Entmündigung und Verunsicherung und mangelnde Unterstützung bzw. fehlende Ideen zur Neuorientierung.

Dass nun Schulen wieder Elternstammtische einführen, scheint vor dem Hintergrund der geschilderten Erfahrungen fast ironisch. Christa Vogt beobachtet und wertet: „wir haben das früher Eltern-Aktiv genannt [I.: Hm.] und haben uns mit denen getroffen [I lacht], jetzt heißt es eben Elternstammtisch, aber letztendlich ist es genau das Gleiche.“ (Christa Vogt, Abs. 193). Dieser (in der Wahrnehmung der Bürger:innen) sich wiederholende Umgang mit Instrumenten des DDR-Systems – erst mit negativen Zuschreibungen abschaffen und dann unter einem anderem Label wiedereinführen – bestärkt in der Lesart der Lehrer:innen die Kontinuitäten und fördert die Umorientierung nicht.³¹⁸

Hoyer kommt zu dem Schluss, dass nicht die Vergangenheit die Anpassungsschwierigkeiten erklärt, sondern die Zumutungen der Gegenwart (Hoyer/Kimpel 1996: 10): Die pauschale Abwertung nach der Wende, die undifferenzierte, gesamtgesellschaftliche Aufarbeitung der DDR-Geschichte wurde als Entwertung erfahren, die nun durch einen Rückgriff auf – zuvor entwertete – Instrumente als Doppelmoral gelesen wird.³¹⁹ Wie von Weishaupt bereits im Jahr 2002 vermutet, entwickeln die Lehrer:innen, die schon Anfang der 1990er Jahre den „Schulstrukturwandel (...) in bemerkenswerter Weise bewältigt [haben], nun nicht nochmals die Motivation“ – zumindest nicht ohne eine entsprechende unterstützende und wirkungsvolle Begleitung (Weishaupt 2002: 55).

Dies hat Konsequenzen für die Wahrnehmung des staatlichen Handelns. Nun erscheint auch das selektive, vermeintlich chancengerechte Bildungssystem der BRD den Lehrer:innen in seiner Mehrgliedrigkeit vor diesem Hintergrund fehlgeleitet. Eine Chancengleichheit sei hier einfach nicht gewollt:

³¹⁸ Christa Vogt bewertet auch die Heterogenität der Leistungsgruppen und die darauf bezogenen pädagogischen Konzepte in dieser Lesart einer Kontinuität: „Hatten wir ja immer gehabt früher, ne, aber ich sage ja, das ist ja zum Beispiel, äh, Schülerpartnerschaften, das war Gang und Gebe, dass in einer Klasse der starke Schüler den armen geholfen hat [I.: Hm.], das war so [I.: Hm.], da gab es Schülerpartnerschaften, da haben die, und wenn ein guter Schüler einen schlechteren Schüler noch was erklären kann, dann lernt er dabei selber, festigt sein Wissen, kann es noch mal anwenden, Punkt [I.: Hm.], das ist, das, das kriegt man ja alles hin [I.: Hm.], das ist ja nicht so, selbst die Gesamtschulen, die es heute gibt teilweise, die machen ja auch diese Binnendifferenzierung, die haben ja [I.: Hm.], die machen ja auch nicht mehr unterschiedliche Kurse [I.: Hm.], also, das ist ja fast [I.: Hm.], und dass ich mal eine Zusatzaufgabe jemanden gebe, der schon fertig ist, ähm [I.: Hm.], ich finde, dass diese ganze Theorie des Lehrens und Lernens das muss auch nicht, das darf auch nicht überbewertet werden, die Praxis zeigt sowieso manchmal ganz andere Sachen [I.: Hm.], dass man sagt, in der Praxis läuft es ja dann doch anders.“ (Christa Vogt, Abs. 583–588) Ihre Auseinandersetzung mit Konzepten der Heterogenität fokussiert hier auf die Leistungsvorstellungen, die sich in irritierender Weise in der Formulierung „den armen geholfen“ mit einer Statusvorstellung mischt. Heterogenität hat etwas mit Stärken und Schwächen zu tun – eine Konzeption, die weit entfernt ist von einer Heterogenität der Lernausgangslagen im Nexus sozialer Zugehörigkeiten. Christa Vogt nimmt dementsprechend eine widerständige bis ablehnende Haltung ein, in der eine didaktische Konzeption von Unterricht als unnötig dargestellt wird.

³¹⁹ Wie in verschiedenen Studien dargelegt wird, hat dies darüber hinaus Effekte für standardisierte, vergleichende Sozialforschung in Ost- und Westdeutschland: Der ostdeutsche hegemoniale Bedeutungshorizont sei u.a. deshalb zu erklären, „da innerhalb quantifizierender Forschungslogiken typischerweise von einem gemeinsamen Verständnis und von einem unproblematischen Fremdverstehen ausgegangen wird“ (Matthäus/Kubiak 2016: 6).

„Eine gute Schule sieht für mich aus, ähm, eine Oberschule, wo alle Kinder von Eins bis Acht zusammen lernen und danach die Entscheidung getroffen werden kann, zum Abitur zu gehen oder nicht [I.: Hm.], eine gute Schule integriert für mich auch Kinder, die Handicaps haben [I.: Hm.], das hält eine Klasse aus, das habe ich selber schon erlebt jahrelang zu DDR-Zeiten, habe ich auch erlebt sowohl als Schüler als auch dann als Lehrer, dass es durchaus lebbar, dass auch sehr begabte Kinder, ähm, ihr soziales Verhalten trainieren, wenn sie neben sich Zappelphilippe haben [I.: Hm.] und sich die Kinder an anderen orientieren können, äh, also, dieses gegenseitig Wahrnehmen, Zur-Kennntnis-Nehmen und Miteinander-Auskommen, das dividieren wir hier völlig auseinander [I.: Hm.], und das sehe ich allerdings auch als gesellschaftlich gewollt“ (Bea Schumacher, Abs. 686)

Es sind retrospektiv und subjektiv verhandelte Erfahrungen, die dazu führen, dass für diese Lehrer:innen die *Struktur* eines Bildungssystems maßgeblich für Chancengerechtigkeit verantwortlich ist. Das DDR-Bildungssystem wird von allen interviewten Lehrer:innen nachträglich als gerechter beschrieben.³²⁰ Gemeinsames Lernen „von Eins bis Acht“ und kleinere Klassen – in der Tat ermöglichte das System bis in die 1980er Jahre hinein Bildungsaufstiege (Mieth 2007). Bei Marion Eder und Doris Gerber ist es der eigene Bildungsaufstieg, bei Bea Schumacher der ihrer Eltern, die sie diesem System zuschreiben. Konzeptionelle Auseinandersetzung zum Begriff der Leistung, so konstatiert Reh in der Analyse der Ausgaben des „Wochenblattes“, war schon zu DDR-Zeiten zentral – das Leistungsprinzip, so die Zielvorgabe sollte sich überall durchsetzen. Dahinter steht die alltagspraktisch bedingte ‚Tabufrage‘, ob wirklich alle Schüler:innen bis zum Ende der zehnten Klasse ‚mittragen‘ werden müssen (Reh 1999: 94). Nun erscheint auch das selektive, vermeintlich chancengerechte Bildungssystem der BRD den Lehrer:innen in seiner Mehrgliedrigkeit vor diesem Hintergrund unausgereift – sogar noch ungerechter, als es das DDR-Schulsystem war. Zu DDR-Zeiten wurde die Reproduktion auf der Systemebene aufwendig kaschiert (Below 2004: 94), während sie nun in der BRD offen zutage tritt. Lehrer:innen beobachten, wie Privilegierte ihren Status sichern, indem sie private Schulen besuchen. Alle Versuche, Beziehungen zwischen Systemstrukturen und Ungleichheiten zum Gegenstand pädagogischen Denkens und Handelns zu machen, werden vor diesem Hintergrund als unzulässig wahrgenommen, so urteilt Drewiek (1997: 655). Die Empirie verweist darauf, dass in diesem Zusammenhang die individualisierte Leistungszuschreibung als Garant für Chancengleichheit verhandelt wird – es ist die zentrale ungleichheitsreduzierende Handlungsstrategie der Lehrer:innen.³²¹ Dass dies gepaart mit einer zunehmend problematischen, verhaltensauffälligen Schülerschaft – wie Kornadt (1996: 224) es be-

³²⁰ Die Zustimmung für die äußere Schulstruktur der DDR steigt – nach einem kurzen Abfall mit der Wende – seit 1995 wieder an (Kanders 1998: 16).

³²¹ Helena Karlan fasst es wie folgt zusammen: „ich habe heute gelesen, da hat ein Schüler im, ich glaube, im Deutschunterricht geschrieben, es ging um Uniformen und so, da hat ein Schüler geschrieben, Schule macht doch aus, dass jeder anders ist [I.: Hm.], und das war im Osten genau umgekehrt [I.: Hm.], Schule macht doch aus, dass alle gleich sind [I.: Hm.], alle in eine Richtung, ja, und das fand ich so schrecklich und die Kollegen alle in eine Richtung“ (Helena Karlan, Abs. 161).

reits vermutet – zu systematischen Benachteiligungen führen könnte, wissen die Lehrer:innen schlichtweg nicht.

Neben diesem Bruch, der auf die Gleichzeitigkeit von Tradition und Kontinuität verweist, gibt es ein immer wieder auftauchendes *Narrativ der Abwertungserfahrung* als Ostdeutsche. Die Lehrer:innen in meinem Sample standen seit ca. 20 Jahren im Berufsleben, als sie sich noch einmal behaupten und für ihren sicher geglaubten Beruf eintreten mussten (vgl. zu dieser Wirkung auch Dirks 2000).³²² Die Notwendigkeit der erneuten Überprüfung einer seit 20 Jahren erfolgreich ausgeübten Berufstätigkeit wurde als Angriff und Entwertung erfahren.

„Wir haben alle ein ein Hochschulstudium absolviert [I.: Hm.], so, und mit diesem Hochschulstudium war kla-, war legitimiert, dass wir bis zur Abiturstufe unterrichten dürfen [I.: Hm.], so, jetzt kommt die Wende. [I.: Ja.] Und jetzt denkt sich irgendeiner aus, diese Ossi-Lehrer, und das meine ich, das ist [I.: Hm.], das ist auf jeden Fall äh natürlich ein Herabsetzen [I.: Hm.], ne, von unserem Berufsstand, dass man sagt, na, die, ach, die müssen erst mal [I.: Hm.] ein Studium nachmachen, warum, ja, ich habe es dann nicht machen müssen, weil ich, wie gesagt, von Anfang an Sekundarstufe II unterrichtet habe in beiden Fächern, selber Abitur abgelegt. [I.: Okay.] Und damit war eigentlich klar, die kann es“ (Claudia Hirth, Abs. 175)

Die Wissenschaftlichkeit ihrer Ausbildung wird zum Garanten ihrer Qualifikation. Dass diese nun nach der Wende pauschal und uninformiert („denkt sich irgendeiner aus“) abgewertet wurde, drückt sie in der bewusst gewählten Metapher „diese Ossi-Lehrer“ aus. Hinter der vermeintlich anonymen Macht verbirgt sich der Gegenspieler zum „Ossi“: der „Wessi“. Nach einer langen, kollektivierten Einleitung, in der Claudia Hirth sich mit ihrem Berufsstand und ihren Kolleg:innen verbrüdert, kommt nun die eigentlich überraschende Wende: „ich habe es dann nicht machen müssen“. Die Abwertungserfahrung wird kollektiviert. Und in der Tat weisen Studien darauf hin, dass die Abwertungs- und Entmündigungserfahrungen der ehemaligen DDR-Bürger:innen im Wendeprozess und der Zeit danach in ein gemeinsames Gedächtnis Eingang gefunden haben und sich auch bei jener Generation noch finden, die diese Zeit selber nicht erfahren hat (Vogel/Leser 2020; Matthäus/Kubiak 2016).

Wenn Schmitt-Beck beschreibt, dass bereits die individuelle Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Abwertung Folgen für Einstellungen und Handeln hat, dann wird deutlich, dass diese sich unweigerlich auf das Selbstverständnis auswirkt (zumindest zeigt sich dies in der Migrations- und Ostdeutschlandforschung, vgl. z. B. (Schmitt-Beck u.a. 2004). Die Notwendigkeit, sich ab 1990 neu anzupassen, ist eine berufliche Leistung, die zu wenig wahrgenommen wurde. Diese Erfahrung, von außen geleitet zu sein, sein Berufsleben nicht selbst in der

³²² Dabei hat Brandenburg einen Weg gewählt, der liberaler war als beispielsweise der sächsische: die Überprüfung der persönlichen Eignung über einen Fragebogen und Datenabfragen bei der ‚Gauck-Behörde‘ (Reh 2003: 132).

Hand zu haben, verbindet meine ostdeutschen Fälle – nicht nur zu DDR-Zeiten, sondern eben auch über die Wende hinaus.

10.3.3 Gesamtschule – Altes in neuem Gewand?

Zahlreiche POS wurden in Gesamtschulen umgewandelt, die in einer vermeintlichen Kontinuität zur POS stehen, aber gleichzeitig eine Aufwertung bedeuten, da man – zumindest seit 1995 – an ihnen auch das Abitur erwerben kann. 2005 standen sie in Brandenburg zur Diskussion zugunsten eines mehrgliedrigen Schulsystems, die hohen Anmeldezahlen aber stärkten die Schulform Gesamtschule. Die Müller-Gesamtschule bewegt sich schulpolitisch in diesem Spiel – man versucht, sich im Zuge der Schulreform als Gymnasium zu etablieren, muss sich aber dennoch den erhöhten Anmeldezahlen und dem Elternwillen beugen und bleibt Gesamtschule. Dass die Schule in der Schulentwicklung zum Spielball politischer Entscheidungen wird und jahrelang eine Veränderung in der Schwebe gehalten wird, erweist sich für die Lehrkräfte (und damit auch die Schüler:innen) als hochproblematisch (zur einflussreichen Rolle von Schulentwicklung vgl. Gomolla/Radtke 2009: 97f.).

Bereits mehrfach adressiert wurde der Fall von Marion Eder. Sie ist seit 37 Jahren Sport- und Mathematiklehrerin und seit 1992/93 an der MGS in Brandenburg. Ihre Erzählungen hinterließen einen nachhaltigen Eindruck, sie sprechen die Sprache einer engagierten Lehrerin (nachholendes Studium nach der Wiedervereinigung, Engagement als Fachseminarleiterin), die gerne unterrichtet und nun, 20 Jahre nach der Wende, mit den Schüler:innen und Eltern an ihre Grenzen kommt.

„Ich, obwohl, wissen Sie, ich meine, ich bin lange genug Lehrer und ich weiß, die Schüler meinen eigentlich nicht den Lehrer [I.: Hm.], die meinen eigentlich dieses Schulsystem, die meinen alles, was jetzt sich um Schule dreht. [I.: Okay.] Ne, und ich bin Teil davon [I.: Hm.] und deswegen richtet sich natürlich auch ihr Frust [I.: Hm.] sich gegen mich [I.: Hm.], ne, aber bei denen ist einfach, und ich denke mir auch, da muss ich die Eltern noch mal noch stärker einbeziehen. [I.: Okay.] Wenn man mit ihnen am Telefon spricht, sehen die Eltern alles ein [I.: Hm.], versprechen auch alles. [I.: Hm, und dann [I lacht]] Und ich denke mir aber, zu ihren Kindern sprechen sie dann anders [I.: Hm.], und das ist leider, also, nicht alle, will ich jetzt nicht über einen Kamm scheren, aber es wird bei einigen und in der 7a gleich sogar bei einigen vielen so sein“ (Marion Eder, Abs. 384)

Der Auszug beginnt zunächst mit einer einordnenden Erläuterung: „die Schüler meinen eigentlich nicht den Lehrer“, sondern „dieses Schulsystem“. Sie distanziert sich von dem Schulsystem, in dem sie Lehrerin ist, denn, so fasst es eine Kollegin: Es ist eine „Lüge“. Das selektive Schulsystem der BRD steht – auch 18 Jahre nach seiner Einführung – im Zentrum der Kritik der Lehrer:innen. Der Wunsch, die Eltern stärker einzubinden und Noten abzuschaffen, zeugen von ihrem Denkhorizont. Aber sie kann, so führt sie es an anderer Stelle aus, hier alleine nichts erreichen, ihre pädagogischen Vorstellungen sind nicht umsetzbar. In diesem Fall

verhandelt eine Lehrerin die fehlenden Möglichkeiten, ihre Ideen umzusetzen, und den Mangel an Unterstützung in ihrem kollegialen Umfeld. So auf sich gestellt, verlassen sie nun auch die Schüler:innen und die Eltern in ihrer unterstützenden Haltung. Hier blockiert die gewünschte Weiterentwicklung in der beruflichen Biografie, nicht aufgrund einer fehlenden Auseinandersetzung mit dem DDR-System, sondern durch einen Mangel an schulischer und kollegialer Orientierung (dies ist kein Einzelfall, vgl. Fabel-Lamla 2004: 204).

Die Gründe dieses Mangels finden sich in der Organisation der *Müller-Gesamtschule*: Es ist jene Schule im Sample, die sich seit Jahren um eine Umwandlung in ein Gymnasium bemüht. Unter der Orientierung „am Gymnasium ist alles einfacher“ bindet diese Initiative alle Kräfte. So werden an dieser Schule keine Konzepte entwickelt,³²³ um der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft zu begegnen – vielmehr wird auf die aus der Heterogenität entstehenden Herausforderungen mit der Strategie einer Homogenisierung reagiert. So entwertet diese Zielorientierung auf das Gymnasium die derzeit existierende Gesamtschule und die Bildungsvorstellung vieler Kolleg:innen. Das an dieser Schule dominierende Bildungsverständnis weist Züge auf, die in einem Gymnasium mit einer homogenen, angepassteren und lernwilligen Schülerschaft, deren Eltern sie unterstützen, produktiver sein könnten. Aber diese Bewegung funktioniert von „oben“ – die Schulleiterin Lisa Tomm verweist darauf, dass sie die Pläne für das Gymnasium bereits in der Tasche hat. Die anderen Kolleg:innen werden über Entwicklungen auf Schulkonferenzen informiert.³²⁴ Das Kollegium ist gespalten – seit der Wende habe es die Schulleitung „nicht geschafft, dass also Ruhe und Ordnung“ (Christa Vogt, Abs. 640) einkehrt. Dass die MGS seit einigen Jahren ihre gesamte Energie in die Umwandlung in ein Gymnasium investiert und kein Konzept als Gesamtschule mehr hat, findet auf dem Rücken der Lehrer:innen statt: In den Fragen ihres praktischen Alltages sind sie alleingelassen. Dabei gäbe es dringenden Bedarf, denn die Schule fungiert in gewisser Hinsicht als „Restschule“, sie wird kaum als Erstwunsch angewählt, und jene Schüler:innen, die an anderen Schulen nicht „genommen“ wurden „landen“ hier: „erstens sehr viele Ausländer [I.:

³²³ Christa Vogt beschreibt es so, dass die Schulleitung es „nicht geschafft hat, dem Schulumt eben die Pistole auf die Brust zu setzen“ (Christa Vogt, Abs. 672), und somit stiefmütterlich behandelt wurde und zum Beispiel bestimmte Sprachangebote, die die Schule attraktiver gemacht hätten, nicht anbieten kann.

³²⁴ Zur Ergänzung eine Beobachtungssequenz aus der Lehrerkonferenz an der MGS: „Ich folge der Schulleitung durch die Gänge des Schulhauses. Sie führt mich in einen Raum, der Saalcharakter hat – hohe Wände, trennende Säulen – und der deswegen, so ihre Erläuterung, aufgrund des nicht hinreichenden Brandschutzes im Schulalltag nicht genutzt werden kann. Hier sind Stühle und Tische angeordnet wie in einem Klassenzimmer. Es ist etwas schummrig, sodass es mir schwerfällt, Gesichter zu erkennen. Die Lehrer:innen der Schule sitzen hintereinander, quatschen teils intensiv, schieben Zettel hin und her. Insgesamt erinnert mich ihr Verhalten an dieser Stelle an das einer Schulkonferenz. Die Schulleiterin tritt nach vorne und referiert Punkte einer Tagesordnung mit verschiedenen Inhalten. Eine Diskussion findet nicht statt, es werden Nachfragen gestellt und beantwortet. Ein wiederkehrendes Gemurmel im Raum verweist in meiner Wahrnehmung auf den Abstimmungsbedarf der Lehrer:innen, wird aber nicht aufgegriffen.“ (Verfasserin: L.B.).

Hm.] plötzlich in der einen [I.: Hm.] siebten Klasse und auch sehr viele Schüler, die die anderen Schulen nicht haben wollten“ (Marion Eder, Abs. 323). Die gut funktionierende Mischung von leistungsstarken und -schwachen Schüler:innen, wie es sie früher an der POS gegeben hat, gibt es an der GSM nicht mehr. Dass diese Entwicklung allerdings nicht allein auf das Nebeneinander von Gesamtschule und Gymnasium zurückzuführen ist, zeigt sich an der SGS, der es – unter denselben strukturellen Bedingungen – gelingt, auch die Schüler:innen mit Gymnasialempfehlung an ihre Schule zu holen.³²⁵ Dennoch leidet diese Schule unter einem „Creaming-Effekt“ – die leistungsstarken „Sahnehäubchen“ fehlen –, der auch von anderen beliebteren Gesamtschulen ausgeht.

„Also, es ist schon durch diese Politik [I.: Hm.], dass viele den Bach runtergehen [I.: Hm.] und einige natürlich sich behaupten, ist klar, dann haben wir ja dann noch die Eliteschulen. [I.: Ja, ja.] Ja, die sich dann besonders profilieren und die Privatschulen [I.: Hm.], wo dann die Nase so hoch hängt, dass [I.: Hm.] das Wasser reinläuft beim Regen [I lacht], also, es ist, ist kein guter Schulweg [I.: Hm.]“ (Marion Eder, Abs. 930)

Die Fokussierung auf die abgewanderten Gymnasiast:innen in den Interviews ist nur eine Erklärung für die neuen Sorgen und Herausforderungen der Schülerschaft. Das Fehlen der starken Schüler:innen im unterrichtlichen Alltag erschwert den Lehrer:innen das Unterrichten: Der Frontalunterricht braucht eine leistungswillige, das soziale Klima stützende Schülerschaft.

Insgesamt stellen die Lehrer:innen die Gesamtschule in Kontinuität zur POS, es fehlt ein Bruch und damit eine Neuorientierung, für die, wie es das Beispiel der SGS aufzeigt, nach der Wende Möglichkeitsräume bestanden. Doch nach der Wiedervereinigung nahmen soziale Differenzen in der Herkunft der Schüler:innen zu – Arbeitslosigkeit gehörte in vielen Familien dazu, die Scheidungsraten stiegen, Erziehungsstile pluralisierten sich: Die Tradition kollidierte mit dem Wandel. Die Lehrer:innen sehen die eigene Schule primär kritisch, und die meisten finden keinen sozialen Raum in der Schule (wie bspw. Bea Schumacher in der „Triade“).³²⁶ Marion Eder hofft einfach, noch drei Jahre durchzuhalten – drei Jahre, in denen sie das Glück einer angepassten, bildungswilligen Klasse haben kann, mit der sich ihre Pädagogik vereinbaren lässt, oder eben eine widerständige, individualisierte, problematische Klasse, die ihr ihre pädagogischen Grenzen vor Augen führt und einer ständigen Dissonanz zwischen

³²⁵ Hier liegt ein Handlungsbereich für Gesamtschulen der nicht zu unterschätzen ist. Eine Gesamtschule muss für Schüler:innen aller Leistungsgruppe attraktiv bleiben. So ist derzeit zu beobachten, dass Gesamtschulen den bildungsbürgerlichen Bedarfe an Statussymbolen Rechnung tragen in dem sie sowohl Instrumentalklassen als auch Lateinklassen (wieder) einrichten und damit die „illusio“ bedienen (Gerhards u.a. 2019).

³²⁶ Hierin liegt möglicherweise auch eine Erklärung für die geringen Rückmeldungen auf meine Interviewanfrage an der Schule.

Vorstellung und Machbarkeit aussetzt.³²⁷ Hettlage und Lenz konstatieren 1995, dass die Integration auf der Institutionenebene rasch abgeschlossen schien, auf der kulturellen Ebene aber herausfordernd bleibt (Hettlage/Lenz 1995: 13). Am Beispiel der MGS zeigt sich, dass die Integration der Institution formal wohl bestand, in ihrem organisationalen Alltag aber viel Raum für die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel ließ. Dirks geht in ihren Befunden davon aus, dass diese Form der äußerlichen, formalen Adaptation wesentlich häufiger ist als eine Neuorientierung des Schulentwicklungsprozesses (Dirks 2000: 241f.). Mit sinkenden Schülerzahlen und Schulzusammenführungen hat sich ein Pool an Lehrer:innen gebildet, der den Einstieg für den Lehrernachwuchs bis in den 2020er Jahre blockiert (Flösser/Tillmann 1996). Wenn Tillmann 1994 konstatiert: „Wer gegenwärtig in ostdeutschen Schulen unterrichtet, hat dies in aller Regel auch vor der Wende schon getan.“ (Tillmann 1994: 265) – dann gilt das auch noch 20 Jahre (zum Zeitpunkt der Erhebung dieser Daten) nach der Wiedervereinigung. Die erfahrenen Abwertungen führen zu einer Verhärtung, die sich an der MGS im Umgang mit westdeutschen Kolleg:innen zeigt, die vor dem Hintergrund der Zuschreibung der Abwertungserfahrungen keine Produktivität erzielen können:

„da kamen Lehrer hier bei uns zu Besuch, die haben hospitiert, und ich hatte da so eine Kollegin drin sitzen aus Bielefeld und habe Mathe-Unterricht in der neunten Klasse gemacht [I.: Hm.], und dann haben wir uns danach unterhalten [T lacht], da sagt die zu mir, das ist ja richtig Mathematik, was Sie hier mit den Schülern machen, sage ich, ja, was haben Sie denn erwartet, na ja, welche Berechtigung haben Sie denn überhaupt hier zu unterrichten. [I.: Hat sie Sie gefragt?] Hat sie mich gefragt [I.: Hm.], und da habe ich gesagt, ich habe ein Universitätsstudium absolviert wie alle meine Kollegen und habe ein Diplom erworben, da blieb der der Mund offenstehen, also, ich weiß nicht, ob die gedacht haben, wir zerkratzen uns mit Messer und Gabel [I lacht] am Wochenende das Gesicht, ich kann es ihnen nicht sagen [I.: Hm.], also“ (Lisa Tomm, Abs. 441–444)

Die Gleichgültigkeit³²⁸ gegenüber der Lebenswelt in der DDR und in Ostdeutschland sowie die geringe Kenntnis dieser Lebenswirklichkeit von vielen Westdeutschen trifft die Lehrer:innen. Diese Verkettung mehrerer Abwertungserfahrungen hat Konsequenzen für die Einstellung und das Handeln der Lehrer:innen (Schmitt-Beck u.a. 2004). So wird die Position der „antiautoritären“ Erziehung und auch der Reformpädagogik in diesem Zusammenhang als westdeutsches Importprodukt gescheut (Tillmann/Reh 1994: 224). Hier mischen sich die Erfahrungen der gesellschaftlichen Veränderung bedingt durch die Wende mit Zuschreibungen zur Herkunft (Westdeutschland) und führen zu einem verfestigten Bild, das durch einzelne Begegnungen nur schwer zu erschüttern ist. Durch diese Verfestigung wird ein Austausch o-

³²⁷ Studien weisen darauf hin, dass dieser Zustand von „informeller Halb-Pensionierung“ in der Lehrerschaft fast 20 % betreffen könnten (vgl. Jehle/Schmitz 2007: 146).

³²⁸ Eine Ablehnung wäre eine Form von Wahrnehmung; das Spezifische hier ist aber, dass es in der Regel Gleichgültigkeit ist, die den Lehrer:innen entgegenschlägt.

der gar eine Auseinandersetzung, aus der eine gegenseitige Befruchtung resultieren könnte, unmöglich. An der MGS dominiert der einseitig auf Systemanpassung bezogene Professionalisierungspfad (Fabel-Lamla 2004: 347–363)

Bestärkung erfahren die Lehrer:innen in ihrer Wahrnehmung durch ihre soziale Konsolidierung in ihrem nahen – in diesen Fällen sozial und räumlich homogenen – Umfeld. In Netzwerken und Gruppenbeziehungen, mit Kolleg:innen und der Organisation werden in der interaktiven Kooperation Bedeutungen erzeugt und aktualisiert. Die meisten brandenburgischen Lehrer:innen sind in einem Beziehungsgefüge verankert, das eine hohe Kontinuität in der Dauer der Beziehungen und deren Dichte durch den auffällig hohen Anteil an Verwandten aufweist, die überwiegend in räumlicher Nähe leben. Neben dem engsten Familienkreis gehören einzelne ausgewählte Kontakte dazu sowie wenige Kolleg:innen. Individualisierte Freundschaften – z.B. ehemalige Studienkontakte oder auf gemeinschaftlichen Interessen begründete Kontakte – finden sich in den Netzwerken der ostdeutschen Kolleg:innen seltener. Die Kontextgebundenheit oder auch die Gelegenheitsstruktur kann hier eine Erklärung für die geringen individualisierten Beziehungen sein (Hollstein 2001). Ebenso ist denkbar, dass die gemeinsame sozio-kulturelle Sozialisation hier ihre Spuren zeigt (s. dazu Völker/Flap 2001); allerdings auf zwei Ebenen: Zum einen lässt sich fragen, ob die Sozialkontakte sozio-kulturell reduzierter sind, zum anderen gibt es Hinweise darauf, dass die Kultur des Sprechens über Privatheit durch den „Rückzug ins Private“ (Kocka 1994; Ahbe 2005: 16) sich sozio-kulturell unterscheidet.³²⁹ Diese Besonderheit wird deutlich, kontrastiert man die Netzwerke von Lehrer:innen mit gewandelten, reflexiven Orientierungen und jenen, die die Traditionen betonen. Allerdings ist gerade diese Einbettung in einen sozial ähnlichen Zusammenhang essenziell für das subjektive Wohlbefinden – eine Bedeutung, die gerade für Biografien, die von stark resignativen und anomischen Tendenzen betroffen sind, nicht zu unterschätzen ist. Zugleich sind in diesen dichten, räumlich verhafteten Netzwerken eher Verfestigungen von Vorstellungen zu erwarten als Anregungen.

10.4 Verkettungen: Subjekt, Organisation und sozio-historischer Rahmen

Dieses Kapitel ist vom kleinen, alltäglichen Handeln zum großen Kontext hin aufgebaut: Denn es ist meines Erachtens möglich und notwendig, über förderliche Faktoren von der Individualebene (s. Kapitel 10.1) ausgehend auf die organisationale Ebene (s. Kap 10.2) und den sozio-historischen Kontext (s. Kapitel 10.3) zu schließen und zu diskutieren, um in den

³²⁹ Während der erste Aspekt zunehmend Eingang in die Netzwerkforschung findet, ist der zweite, die kulturelle Formiertheit des Sprechens über Privatheit, methodologisch bislang zu wenig berücksichtigt (s. weiterführende Gedanken dazu bei Töpfer/Behrmann 2021).

Blick zu bekommen, welche Zusammenhänge handlungsbefähigend sind. An den Anfang dieses Kapitels stellte ich drei Fragen, die ich nun – in Rückbezug auf mein Material – beantworten kann:

1) *Handeln Lehrer:innen je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlich?*

Zumindest für die Aufsteiger:innen konnte ich diesbezüglich (vgl. Schumacher 2002; Hollstein 2008; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) offenlegen, dass ein Aufstieg, der als eigene Leistung beschrieben wird, mit einer Überbetonung des Leistungsprinzips einhergeht, die in einer Benachteiligung von Schüler:innen aus (schul)bildungsfernen Milieus resultiert. Solche Individuelleistung-Aufstiegsgeschichten finden sich bezogen auf die von mir interviewte Kohorte eher im ostdeutschen Raum, vermutlich da die Lehrer:innen dort (gerade noch) von der gegenprivilegierten Politik profitierten und die Gelegenheitsstrukturen für einen Aufstieg günstiger waren als in Westdeutschland. Interessanterweise gelingt es mir in diesem Zusammenhang, in fallvergleichender Logik, Prozesse der Sensibilisierung herauszuarbeiten, die auf eine Grundhaltung der sozialen Kontextualisierung und Relationierung von Verhalten, Leistung und Erfolg verweisen. Es sind folgende Erfahrungsdimensionen: Erstens, *Unterstützungsleistungen* (durch Lehrer:innen) haben eine hohe Wirksamkeit und sind nicht selbstverständlich, zweitens, *Lebenswelten sind plural* und divergieren bzw. kollidieren mit Erwartungen (von Schule), und drittens, *Flexibilität und Brüche* gehören zu modernen Erwerbsbiografien. Dies kommt zusammen in der Hauptschulerfahrung von vier IGS-Lehrer:innen, die ihnen die *Hoffnungslosigkeit der Sortierung* der Schwachen und der damit verbundenen Einschränkung der pädagogischen Wirksamkeit direkt vor Augen führt. Es zeigt sich somit, dass diese Grundhaltung sowohl über biografische Erfahrungen erlangt werden kann als auch über Wissen, das in nahen Beziehungen diffundiert. In diesem Zusammenhang kann Milieuspezifik wieder eine Rolle spielen: Wissensdiffusionsprozesse sind abhängig von Erfahrungsräumen und den darin liegenden Möglichkeiten, überhaupt in Kontakt zu diesen Erfahrungsdimensionen zu treten. So ist z.B. die Erfahrung von Lehrerarbeitslosigkeit und die damit verbundene Notwendigkeit zur Konstruktion einer Bastelbiografie überwiegend auf weibliche Lehrer:innen (Ulich 1985) in Westdeutschland zu beziehen. Zur Diskussion zu stellen ist damit, inwiefern Konfrontationen mit Vielfalt, Brüche in Biografien und die Wertschätzung von Unterstützungsleistungen seltener in geradlinigen Biografien von Mittelschichts- und Akademikerkindern zu finden sind. Auf dieser Annahme aufbauend könnte angenommen werden, dass mit einer Dominanz von Mittelschichtslehrer:innen – der Lehrerberuf ist ein Beruf mit einer hohen Reproduktionsrate (Kühne 2006) – an Schulen die Relevanz der sozialen Relationierung von Erfolg unbeachtet bleibt.

2) *Sind Lehrer:innen Akteure institutioneller Diskriminierung?*

Die Schulen sind bezüglich dieser Frage nicht vergleichbar, obwohl sie alle – klassifikatorisch – unter den Begriff ‚integrierte‘ Gesamtschule fallen.³³⁰ Den Faktor der Konfrontation mit gesellschaftlicher Vielfalt und divergierenden Lebenswelten aufgreifend kann ich zeigen, dass Schulkulturen (unabhängig von der Herkunft der Lehrer:innen) die Herstellung von Chancengleichheit aktiv unterstützen können. Als wesentliche Faktoren – neben dem Verzicht auf Ziffernoten und der nahen Beziehung zu den Schüler:innen – erweisen sich, aus Sicht der Lehrer:innen:³³¹ eine Elternarbeit, die kollaborativ auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet und mit Besuchen in den Elternhäusern verbunden ist, und das Arbeiten (und Unterrichten) im Team, mit Kolleg:innen, aber auch Schulleitung, Jahrgangseleitungen und -teams, Sozialpädagog:innen und Psycholog:innen. Im Zusammenspiel ermöglichen Team und Elternarbeit, einen Raum für den Austausch über individuelle Lebenslagen, angemessene pädagogische Konzepte, sowie Bedingungen von Erfolg und Scheitern zu eröffnen, in dem die Lehrer:innen ihre Rolle als Gestalter:innen eines Bildungsprozesses reflexiv bearbeiten können.

Gleichwohl fanden sich auch unter den Gesamtschulen Hinweise auf eine (negative) institutionelle Diskriminierung: Aufgrund der aufgeführten Befunde lässt sich zunächst festhalten, dass allein angesichts der Tatsache, dass die Müller-Gesamtschule keine Konzepte zur Elternarbeit hat und keinen Ganztage anbietet, von einer Diskriminierung gesprochen werden kann (daran, wie ungewöhnlich uns diese Aussage im Nexus der deutschen Schulrealität erscheint, wird deutlich, wie normativ ein Konzept wie Diskriminierung ist). Die Müller-Gesamtschule leidet unter einem „Creaming-Effekt“, den sie in Ermangelung pädagogischer Arbeit nicht auffangen kann. Die Lehrer:innen greifen vermehrt zu Sanktionen via Noten, Unterrichtsausweisungen und Selektion. Zudem schlägt sich die auch von außen herangetragene Annahme, die Gesamtschule sei eine „Restschule“, bis in das Erfassen von Leistungen durch – die Lehrer:innen begrenzen den Leistungsraum. Die Betrachtungen von Bea Schumacher (MGS) zum Vollzug von Lehrerkonferenzen weisen auf die kommunikative, kollegiale Verhandlung von Noten hin, die soziale Klassifikationen ungeachtet der Schülerpersönlichkeit vornimmt. Es ist davon auszugehen, dass in Ermangelung eines pädagogischen Konzeptes bisherige berufliche Erfahrungen für die Lehrer:innen bedeutsam werden. Damit handeln die Lehrer:innen an der Müller-Gesamtschule trotz gewandelter Schülerschaft in Kontinuität zum Lehrerhan-

³³⁰ Damit wird deutlich, wie wertvoll die handlungsbezogenen Betrachtungen sind, über diese ist es möglich, Prozesslogiken aufzuschlüsseln, die ansonsten hinter Zahlen verschwinden würden.

³³¹ Ich betone dies, weil einige Selbstverständlichkeiten bei den IGS-Lehrer:innen nicht (mehr) zur Sprache kamen, wie die gezielte, an den städtischem Proporz der Leistungsverteilung angelehnte Zusammensetzung der Klassen und der gebundene Ganztage sowie weitere Faktoren, die ich in Kap. 8.2.1 aufgeführt habe.

deln an der polytechnischen Oberschule. Eine negative Diskriminierung insbesondere benachteiligter Kinder sowie von Kindern im mittleren Leistungsniveau ist an der MGS erwartbar,³³² denn die Handlungsstrategien der Lehrer:innen an der MGS stehen und fallen mit einer guten Durchmischung der Schülerschaft, wie sie zu DDR-Zeiten in dieser städtischen Region bestand.

3) *Verfügen ostdeutsche Lehrer:innen über andere Strategien als westdeutsche?*

Sofern weder biografisch noch durch die Organisation Lernprozesse angestoßen wurden, scheidet die in Kontinuität zur DDR stehende Handlungslogik an der Idee einer aktiven Herstellung von Chancengleichheit. Es liegt nahe, davon auszugehen, dass sie unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen und bei zunehmender Heterogenität sozial benachteiligend wirkt. Dabei ist es eine Kontinuität, die mehrfach gebrochen und aktualisiert wurde – in ihr werden das Leistungsprinzip, die Arbeitsmarktplatzierung, die Verhaltenstugenden und die zentrale Rolle der Lehrperson transportiert. Allerdings sind dies nur Überbleibsel einer Lehrerrolle, die zu DDR-Zeiten komplexer angelegt war. So fiel mit der Wende zum Beispiel der außerschulische Handlungsbereich der Lehrer:innen kompensationslos weg. Gleichzeitig findet die Ziffernnotenlogik eine Verstärkung über die politische und gesellschaftliche Erwartung der Erhöhung von Abiturientenzahlen und wird durch zunehmenden Rechtfertigungsdruck von den Lehrer:innen noch stärker verobjektiviert und die Frequenz der Vergabe erhöht. Die Verhaltenstugenden – in Form von Kopfnoten 1990/91 abgeschafft – werden nun wieder über Ziffernnoten erhoben. Häufig gingen pädagogische Veränderungen mit Abwertungen von langjähriger Praxis einher – eine Wiedereinführung solcher Elemente führt zu einer Rekapitulation. So finden sich bei diesen Lehrer:innen nichtverheilte Frakturen (und Abwertungserfahrungen); Kontinuitäten schaffen in diesem Zusammenhang Handlungssicherheit. Diese Handlungssicherheit ist gebunden an eine normative, mittelschichtsbezogene Bildungsvorstellung. Die Idee der proportionalen Chancengleichheit mit einer gezielten Förderung zum Beispiel von Arbeiterkindern wird von keiner/keinem Lehrer:in vertreten, sie wurde zwar politisch zu DDR-Zeiten verhandelt, scheint aber im konkreten unterrichtlichen Geschehen keine nachhaltigen Praktiken institutionalisiert zu haben. Da zum einen Brandenburg einer massiven Bildungsexpansion unterlegen ist (vor 1990 erlangten knapp 8 % über die EOS das Abitur, 2021 sind es mehr als 50 % mit weiter steigender Tendenz) und zum an-

³³² Ein in die Organisation eingeschriebenes Ungleichheitsregime auszumachen, verlangt eine zusätzliche Analyse des Sozialraums und der Statistiken, die hier nicht vorlagen und auch den Rahmen der Arbeit überschritten hätten. Methodisch ist das Nachweisen institutioneller Diskriminierung herausfordernd (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 78ff.).

deren die Lehrerschaft in Ostdeutschland in den kommenden Jahren einen generationalen Wandel vollziehen wird, ist unklar, inwiefern sich diese Prognose erhärtet.

Diese Skizzierung der Bedingungen einer sozialen Sensibilisierung ist rekonstruiert aus der Perspektive der Lehrer:innen an drei ausgewählten Gesamtschulen in Deutschland. Sie bietet damit *einen* Zugriff auf das Phänomen und identifiziert Regelmäßigkeiten – und ist nun in Relation zu anderen Forschungsansätzen zu stellen.

11. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Am Anfang dieser Arbeit stand die Idee, dass Gesamtschullehrer:innen aufgrund ihrer institutionellen Zugehörigkeit soziale Benachteiligung im schulischen Alltag als einen Handlungsauftrag begreifen. Diese These hat sich nicht bestätigt. Vielmehr zeigt sich, dass Lehrer:innen in ihren Handlungsorientierungen auf übergreifende gesellschaftliche Muster sowie auf biografische Erfahrungsspuren zurückgreifen und von Organisationen angeleitet werden können. Die Lehrer:innen schreiben ihre Handlungsorientierungen in Situationswahrnehmungen ein, dabei unterscheidet sich die *arbeitsmarktbezogene* und die *subjektorientierte* Konstellation. Die Dimensionen der Bestimmung der Konstellationen setzen sich zusammen aus subjektiven Deutungen (Bildungsvorstellungen), situativen Handlungsvollzügen (Interaktionsformen) und von rechtlich-formalen Prozessen angeleiteten Praktiken (Bewertungskonzepte). Die polare Darstellung der Konstellationen verweist gleichsam auf „Bekenntnisse“ (Reh 2003) zweier tradierter normativer Vorstellungen von ‚guter‘ und ‚funktionierender‘ Bildung. Dreh- und Angelpunkt der *ersten Konstellation* ist dabei der objektive und rangskalierende Bewertungsprozess via Ziffernnoten, durch den die schulische Bildung mit der außerschulischen sozialen Grammatik gekoppelt wird; für die *zweite Konstellation* ist dies die Nähe der Schüler-Lehrer-Beziehung, mit der die persönlichere, nahe Beziehung in den Mittelpunkt tritt. Bereits auf dieser Ebene werden Implikationen für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten sichtbar: Ein heterarchisches, einzelfallbezogenes und damit für diverse Bildungsmilieus offenes Bildungsverständnis steht einem hierarchischen, an den Normen der bürgerlichen Gesellschaft orientierten Bildungsverständnis gegenüber (und entspricht damit dem dominierenden, mittelschichtspezifischen Bildungsverständnis, vgl. Grundmann u.a. 2006; Bourdieu/Passeron 1971). Diese Studie allerdings geht einen Schritt weiter und fragt, welche Implikationen diese Situationsdeutungen für die handlungsmächtigen Akteure haben. Lehrer:innen handeln ihren Alltag, so lässt sich festhalten, in einem multimodalen Spannungsfeld aus Deutungen, Situationen und regulierten Handlungsvollzügen beständig aus. Die arbeitsmarktbezogene Konstellation rechnet den Lehrer:innen die Handlungsträgerschaft einer/eines Expert:in und Gutachter:in sowie die Instanz der Unterrichtssteuerung zu, die ich unter dem Typ „*Stoffvermittler:in*“ subsumiere und die eher in Brandenburg anzutreffen ist. In der subjektbezogenen Konstellation ist es die Vertrauensperson, die/der Lernbegleiter:in und Diagnostiker:in, die ich im Typ „*Mentor:in*“ zusammenführe und die primär an der niedersächsischen IGS zu finden ist. Diese Trägerschaften erweisen sich als Bezugspunkte der Handlungsstrategien der Lehrer:innen: „Stoffvermittler:innen“ haben ein Interesse daran, die Unterrichtssituation aufrechtzuerhalten und arbeiten ordnungsbildend (vgl. Weckwerth 2014), während für den Typ

„Mentor:in“ die Beziehung zum Kind als Einzelfall maßgeblich handlungsleitend wird. Es zeigt sich, dass Lehrer:innen diese Trägerschaften eigenwillig gestalten können, deutlich wird aber auch, dass sie auf in Kohärenz zu den normativen Bedeutungszuschreibungen stehende Rechtfertigungsmuster zurückgreifen (müssen), die in einem kontingenten Alltag Handlungssicherheiten suggerieren und es ermöglichen, dass die Repräsentationen ihres Handelns gegenüber Dritten stimmig wirken.

Auf diese Befunde aufbauend kann ich *Handlungsstrategien der Genese sozialer Ungleichheit* präsentieren. Die Betrachtung der Kategorie sozialer Ungleichheit fokussiert sich im Zuge der starken und vergleichbaren Adressierung der Lehrer:innen auf die soziale Herkunft der Kinder und somit die zentrale Dimension der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Grundmann u.a. 2006; K. Maaz u.a. 2013). Es handelt sich um vier Muster, die Lehrer:innen einsetzen, um Ungleichheiten zu minimieren. Zwei davon laufen den gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule zur Herstellung einer Chancengleichheit zuwider, sie finden sich bei brandenburgischen Lehrer:innen und einer westdeutschen Aufsteigerin mit Lehrerfahrung in den neuen Bundesländern. Dazu gehört die Sichtweise auf die „*Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen*“ und die von Lehrer:innen vollzogene „*Aktivierung Dritter*“, in der Regel der Eltern als Lernhelfer:innen; diese Ergebnisse fügen sich in den bisherigen Forschungsstand ein (vgl. dazu Hollstein 2007; 2008; Schumacher 2002; Bremer/Lange-Vester 2014; Lange-Vester 2013; 2015; Streckeisen u.a. 2007). Diese Lehrer:innen verstehen Leistungen als optimales Instrument, um Lernergebnisse vergleichend, unabhängig von den Ausgangslagen der Schüler:innen, zu messen, und schreiben ihr Handeln in eine Logik der Verwaltung ein. Sie erwarten – ohne es zu explizieren – die Mitarbeit von Eltern. Verweisen diese Aspekte bereits auf soziale Selektivität, so gelingt es dieser Studie, aufzuzeigen, dass Lehrer:innen sich darüber hinaus zur Legitimation von Bewertungen auf soziale Ordnungsmuster beziehen, die auf die Herkunft der Schüler:innen bzw. Annahmen zur Herkunft verweisen. Minimal kompensatorische Unterstützung beziehen sie lediglich auf sichtbare Benachteiligung, wie familiäre finanzielle Engpässe und potenzielle Gefährdungen des Kindeswohles.

Demgegenüber stelle ich zwei Muster, die Züge einer sozialen Sensibilisierung für Benachteiligungen aufweisen. Neben der „*Schüler:innen im Kontext*“-Perspektive, die die Elternarbeit zentral macht, gehört dazu das Muster des „*sozial informierten Unterstützungshandelns*“, das aus dem erworbenen Kontextwissen einen pädagogischen Handlungsauftrag ableitet. Das Muster „*Schüler:innen im Kontext*“ weist Ähnlichkeit zu dem von Streckeisen et al. herausgearbeiteten Typ „*Fördern jenseits von Selektieren*“ auf, da es ebenfalls auf die schulische Selektionsfunktion bezogen bleibt (vgl. Streckeisen u.a. 2007: 242f.). Es verweist auf die Fähig-

keit, Schüler:innen und ihre Leistungen in Verhältnis zu ihren (Lern-)Ausgangslagen zu setzen, sie also sozial zu relationieren (vgl. Bourdieu 2006). Während sich das „Schüler:innen im Kontext“ als pädagogischer Handlungsauftrag vor allem an der Integrierten Gesamtschule und in Teilen an der reformorientierten Schmidt-Gesamtschule in Brandenburg findet, bezieht sich das Muster der „sozial informierten Unterstützungshandlung“ auf vier Fälle der IGS-Gründergeneration. Für letzteres Muster wird der Bewertungsprozess über ein entwicklungsorientiertes, einzelfallbezogenes Bewertungskonzept von der – der Schule äußerlichen – Selektions- bzw. Allokationsfunktion abgelöst. Somit ist es ein Handlungsmuster, das bislang (zumindest für den deutschsprachigen Raum) nicht ausgearbeitet werden konnte. Dabei stellt das „Schüler:innen im Kontext“ als pädagogischer Handlungsauftrag die erste Stufe dar, in der der Wissenserwerb über die individuellen Lagen der Schüler:innen einen über die soziale Klassifikation hinausgehenden Eindruck von Hemmnissen gibt und Förderbedarfe anzeigt. Gesprächsführung, Wohnbedingungen, Probleme oder auch Erwartungshaltungen der Erziehungsberechtigten werden über Begegnungen (emotional) subjektiv erfahren und zu eigenen und schulischen Erwartungen ins Verhältnis gesetzt. Soziale Passungen und Nicht-Passungen (auch als Erwartungen) werden für die Lehrer:innen sichtbar. Eine daran anknüpfende Diagnose instruiert das unterstützende Mentorenhandeln: In diesem Muster werden benachteiligte Schüler:innen gezielt angesprochen und in (multiprofessioneller) Teamarbeit Hemmnisse (sprachliche, psycho-soziale, emotionale, aber auch Alltagsstrukturierung etc.) bearbeitet und Hürden aus dem Weg geschafft. Die aus diesen Beziehungen resultierenden Erfolgserfahrungen, zum Beispiel eines gemeinsam geschafften Weges zum Schulabschluss, münden in einer Sensibilisierung für die Gleichzeitigkeit verschiedener Wege, die zu einer aktiven Bearbeitung sozialer Ungleichheiten beitragen kann. Der, in seiner Selbstbezüglichkeit als „heldenhaftig“ (Streckeisen u.a. 2007: 242) bezeichnete Typ „Fördern jenseits des Selektierens“, lässt hier in seiner klientenbezogenen Handlungssystematik Formen einer Auftragsweiterung erkennen, die für eine Professionalisierung sprechen (Weckwerth 2014). Diese Auftragsweiterung aber bleibt, trotz organisationalem Auftrag, bezogen auf die traditionale Vorstellung der Lehrerrolle, legitimationsbedürftig.

Deutlich werden Aspekte, die in der lehrerbezogenen Ungleichheitsforschung bislang vernachlässigt wurden: Erstens, Lehrer:innen werden im und durch das Bewertungskonzept positioniert, zweitens, die Nähe zu den Schüler:innen und Eltern kann eine (emotionale) Sensibilisierung für divergierende Lebenslagen einläuten, und drittens, Vorstellungen von Bildung können Orientierungspunkte in einem kontingenten Handlungsfeld bereitstellen.

Das Herausarbeiten dieser Konstellationen fußt auf selektiven Beispielen, die gleichzeitig extrem gegensätzlich ausgerichtet sind. Sie verweisen dennoch auf Regelmäßigkeiten (Reckwitz 1997), da sie auf pädagogische Bekenntnisse zurückgreifen, die die Extrempole einer anhaltenden Debatte einfangen. Ich kann weder sagen, wie viele Lehrer:innen in Deutschland welchem Muster entsprechen noch ob die hier aufgezeigten Bedingungen hinreichend sind; aber die Befunde öffnen die Black Box der Prozesse und geben Anstöße und Hinweise für Forschung und Praxis. Ebenso muss offenbleiben, was die entlang der sozialen Herkunft herausgearbeiteten Muster für andere Ungleichheitsdimensionen bedeuten. Ob zum Beispiel (binäre) Geschlechterungleichheiten nach einer ähnlichen Logik verhandelt werden oder welche Differenzen es hinsichtlich der Zuweisung von Status zwischen verschiedenen (Migranten)Gruppen gibt, bleibt in dieser Studie eine offene Frage.

Tabelle 13 Kodierparadigma

	Transformation	Reproduktion
Situation Interaktionsform Bildungsvorstellung Bewertungskonzept	Subjektorientiert Persönlichkeitswissen Partnerschaftliche Beziehung Entwicklungsbezogene Bewertung	Arbeitsmarktbezogen Allgemeinwissen Rollenbezogene Begegnung Ziffernnoten
Phänomen: Handlungs- trägerschaften	Typ „Mentor:in“ Diagnostiker:in Vertrauensperson Lernbegleiter:in	Typ „Stoffvermittler:in“ Expert:in Unterrichtssteuerung Gutachter:in
Handlungsstrategien	„Schüler:innen im Kontext“ als pädagogischer Ausgangspunkt „Sozial informiertes Unterstützungshandeln“	„Schüler:innen als Leistungsträger:innen“ „Aktivierung Dritter“
Konsequenzen	soziale Sensibilität individualisierte Agentivierung → Ausgeprägte Handlungswirksamkeit	minimal kompensatorische Haltung kollektive, systemische Agentivierung → Rückzug auf Kernaufgaben
Bedingungen	Relationierung und Kontextualisierung von Leistung, Erfolg und Scheitern <ul style="list-style-type: none"> • Verhandlung von Unterstützung als bedeutsam • Brüche als Bastelbiografie • lebensweltliche Vielfalt Schule als Lebensraum <ul style="list-style-type: none"> • kollaborative Elternarbeit • Multiprofessionelle Kollegialität • Regime der Chancengleichheit 	Ablehnung von Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Aufstieg als eigene Leistung • Priorisierung des Leistungsprinzips • standardisierte Normalerwerbsbiografie Schule ohne Konzept bzw. mit Fokus auf Leistung (+ „Creaming-Effekt“) <ul style="list-style-type: none"> • keine Elternarbeit, selektives „Einbestellen“ • Lehrer:innen sind Einzelkämpfer:innen • Chancengleichheit als Strukturproblem Systembruch, Kontinuität und Frakturen

Das letzte Kapitel (Kapitel 10) stellt die Bedingungen des Auftretens der Gefüge aus Konstellation, Handlungsträgerschaft und Handlungsmuster in den Mittelpunkt und leistet damit einen Beitrag zur Erklärung des Auftretens der Typologien mit neuen Erkenntnissen zur sozialen Sensibilisierung der Lehrer:innen.

Der Vergleich zwischen den neuen und den alten deutschen Bundesländern zeigt weniger eine Kontinuität der Lehrerorientierungen im politischen System als zwei Diskurstraditionen der Bildungsprogrammatisierung: reformpädagogisch versus konservativ, die maßgeblich von der Schule als Organisation justiert werden. So zeigt sich die Beharrlichkeit von tradierten Vorstellungen insbesondere dort, wo die Organisation Schule keine Orientierung gibt – und es ist davon auszugehen, dass das für große Teile des traditional orientierten westdeutschen Bildungssystem ebenfalls gilt (vgl. Below 2004). Die Kontinuitäten sind gleichermaßen in den Erfahrungen der Vorwendezeit verhaftet sowie in ihrer Aktualisierung nach der Wende – der Bruch ist eine Fraktur mit unbeschädigten Fragmenten. Interessant ist, dass die strikte Trennung von unterrichtlicher, leistungsbezogener Lehrer-Schüler-Rolle und außerunterrichtlicher, unterstützender Lehrerrolle den Lehrer:innen zu DDR-Zeiten eine optimale Entflechtungsmöglichkeit bot, um Fördern und Selektieren zu vereinbaren. Aufgrund der Politisierung des außerunterrichtlichen Freizeitbereiches zu DDR-Zeiten wurde diese Option nach 1990/91 unterbunden. Die Lehrer:innen sind gleichsam zurückgeworfen auf das von Leistungsmessung geprägte Unterrichtssetting, welches ihnen, vor dem Hintergrund einer zunehmend problematischen Schülerschaft, ein erhebliches Maß an ordnungsbildenden und steuernden Handlungsstrategien abverlangt, aus dem heraus Ziffernnoten für Sanktion und Belohnung von Verhalten eingesetzt werden.

Ein weiterer Befund ist, dass integrierte Gesamtschule nicht gleich integrierte Gesamtschule ist. Vielmehr unterscheidet sich diese Schulform von Schule zu Schule, je nach ihrer Gründungszeit und ihrer regionalen Verhaftung³³³ – mit Konsequenzen für die Handlungsorientierungen der Lehrer:innen. Herauszustellen aus den Befunden ist die zentrale Rolle des Kollegiums. Lehrer:innen erfahren durch ein kollegiales Miteinander eine Bestärkung, wie sie sich etwa an einer „Triade“ von Lehrerinnen zeigt, die einen Gegenpol in der MGS markieren. Die Zusammenarbeit der Kolleg:innen wird zu einem zentralen Modus der Handlungskoordination an der IGS, Teamarbeit im Unterricht, das Arbeitsbündnis mit den Eltern und die Zusam-

³³³ Dies adressiert ein Kernproblem der vergleichenden Leistungsmessungen, die diese Kategorie unter einem großen Label zusammenfassen und daraus Ergebnisse für die Wirksamkeit des Gesamtschulprinzips an sich ableiten (K. Maaz u.a. 2013). Aus meiner Forschung leitet sich ein dringender Bedarf ab, die schulischen Praktiken als Variablen bezogen auf die Einzelschule aufzunehmen, sonst replizieren die bildungspolitischen Diskussionen weiterhin die abstrakte Strukturfrage.

menarbeit mit anderen Professionen gehören dazu. Verweisen Gomolla und Radtke auf den Organisationsbezug des Lehrerentscheidens (Gomolla/Radtke 2009), kann ich aufzeigen, dass dieser keineswegs immer möglich ist, sondern Lehrer:innen alleingelassen werden oder unterschiedliche Schulkulturen, z.B. die IGS mit einem Chancengleichheitsregime, unterschiedliche Orientierungen für den Umgang mit Ungleichheiten geben.

Ein weiterer Faktor ist die organisationale Gestaltung der Arbeit mit den Erziehungsberechtigten und die dadurch erlangten Einblicke in die Lebenswelten der Schüler:innen, die die Perspektiven von Lehrer:innen verändern können. Dabei handelt es sich um ‚ganz kleine‘ Zusammenhänge des Alltages, wie der lange Weg mit der Straßenbahn, den eine Schülerin jeden Morgen zu nehmen hat, der die Aufmerksamkeit für die erbrachten Anstrengungen des Kindes erhöht. Wenn die Schule keine auf alle Kinder gleichermaßen bezogene Elternarbeit vorsieht, dann bleibt der Bezug zu den Eltern auf einer kategorialen, sozial vorkonstruierten Ebene – und ist abhängig von der Intensität der Begegnung und der sozialen Nähe (Stocké 2010). Die Begegnung mit der Vielfalt der Lebenswelten hingegen kann Klassifikationen irritieren und dazu führen, dass Lehrer:innen sozial sensibilisiert werden. Einzubeziehen ist dabei, dass diese Irritationen nicht überhandnehmen sollten (s. Hauptschulerfahrungen), denn konstitutiv für das Instruieren von Handlungsstrategien ist die Annahme von Handlungswirksamkeit und Bearbeitbarkeit der Problemlagen; dies ist abhängig von einer Leistungsheterogenität der Schülerschaft, von multiprofessionellen Teams, von Zeitressourcen und der Gruppengröße.

Wenn Unterstützung ein Wert zugeschrieben wird, wenn Diversität von Lebenswelten und Erfahrungen mit dem (gewandelten) Arbeitsmarkt sowie dem Erleben von bewältigten biografischen Brüchen vorliegen, geht dies eher mit einer sozialen Sensibilisierung der Lehrer:innen einher, als wenn diese Erfahrungen nicht vorliegen. Damit präzisiere ich die vorliegenden Befunde der Milieuforschung um konkrete Kategorien der gemeinsam geteilten Erfahrungen. So ergänze ich den Statusabgrenzungseffekt (Hollstein 2008; Lange-Vester 2013; 2015; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Weckwerth 2014) um die subjektive Bedeutungszuschreibung zur erhaltenen Unterstützungsleistung. Diese Kategorien geben übergreifend Hinweise darauf, dass diese Lehrer:innen Leistung kontextualisieren, also das „Glück“ des Lebens sozial zu relationieren wissen. Besonders nachhaltig erweist sich das Erleben der Selektion der Schwachen in die Institution Hauptschule – das in einem solchen Handlungsfeld liegende „Orientierungsdilemma“ (Straehler-Pohl 2019: 115) kann eine pädagogisch reformierte Überzeugung ausbilden, die die Lehrer:innen an der IGS umsetzen können. Mit einer zunehmend sozial homogeneren Lehrerschaft – der Lehrerberuf ist immer häufiger vererbt (Kühne 2006), Verbeamtungen schaffen eine Lebenslaufsicherheit, die Lehrer:innen von den Bedingungen des

Arbeitsmarktes entfernt (Kunze/Stelmaszyk 2008), und mit der Länderzuständigkeit werden Schulwechsel erschwert – sind biografische Sensibilisierungen weiterhin kaum zu erwarten. Allerdings könnten Quereinsteiger:innen und die Pluralisierung der in und mit Schule beschäftigten Akteure (Lernbegleiter:innen, Sozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen) in einem organisational auf ein Arbeitsbündnis ausgerichteten Arrangement Abhilfe schaffen. Das in meiner Studie gewählte Design mit mehrfachen Vergleichshorizonten hat sich insbesondere für die Frage nach den Bedingungen als produktiv erwiesen: Ohne den Vergleich auf der organisationalen Ebene hätten (vorschnelle) Schlüsse auf Kontraste zwischen DDR und BRD nahegelegen. Die Aufnahme der SGS in das Sample hat sich als zielführend erwiesen, auch wenn die Studie der dadurch aufgeworfenen Frage nach dem Umgang mit Formen der Leistungsdifferenzierung nicht in die Tiefe nachgehen konnte. Eine Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen, in der Ziffernoten vergeben werden, hätte den Vergleich desbezüglich gesättigt.

11.1 Kernphänomene: Bewerten, Wissen, Handlungswirksamkeit und soziale Sensibilität

Über die Handlungsmuster hinweg lässt sich die Verfasstheit des *Prozesses der Bewertung* als handlungsleitend herausarbeiten – dies konnte bislang in einer Koppelung von subjektiven Deutungen, Handlungsträgerschaft und ungleichheitsbezogenen Handlungsstrategien so nicht aufgearbeitet werden. Bewerten im arbeitsmarktbezogenen Bildungsverständnis orientiert sich an der klassischen Vorstellung einer objektiven, rangskalierenden, leistungsvergleichenden, auf Ergebnisse bezogenen Vergabe von Ziffernoten. Es wird als ordnungsbildende Praktik zur Steuerung des Unterrichts eingesetzt. Individuelle Differenzen, persönliche Beziehungen und Kontextualisierungen der Leistungen werden in diesem Zusammenhang zu nicht-explizierbaren Wissensbeständen; sie liegen gleichwohl stets vor und orientieren im hochkomplexen Unterrichtsgeschehen die Sortierungen. Sie demonstrieren, dass gerade in der nachträglichen Legitimation für Entscheidungen der Bezug auf die soziale Herkunft – und damit deren Platzierung in der sozialen Ordnung – legitim ist. In den von Gomolla und Radtke detailliert nachgearbeiteten Argumentationsmustern der Übergangsempfehlungen zur Sonder- und Sekundarschule zeigt sich ebenfalls dieser Rückgriff auf Diskurse und Vorkonstrukte als unterstützendes, rechtfertigendes Hilfsmittel (Gomolla/Radtke 2009). Am Ende des Prozesses wird sichtbar, dass die soziale Klassifikation der Schüler:innen als Hilfsinstrument nützlich ist. Dass dies im objektivierten Bewertungsprozess verschleiert werden muss, wirkt sich kontraproduktiv auf jene Lehrer:innen aus, die eine diskursive Auseinandersetzung über Einflüsse der Kontexte und die Problemlagen ihrer Schüler:innen anstreben. Das Verschleiern

hemmt den Wissenserwerb, dieser kann nicht systematisch erfolgen. Die Frage ist also nicht so sehr, ob die Lehrer:innen die „Kinder im Kontext“ wahrnehmen, sondern was sie über den Kontext (überhaupt) wissen und wofür sie dieses Wissen nutzen. Die Intensivierung des Kontaktes zum Kind erschwert mit zunehmender Pluralität der Lebensformen die soziale Kategorisierung (Gomolla/Radtke 2009: 291). Völlig anders kann sich die kindbezogene Pädagogik demnach im Umgang mit einer homogeneren Schülerschaft und einzelnen auffälligen Kindern auswirken. Zentral ist: Das Wissen über die Lebenswelt der Schüler:innen bleibt unsystematisch, Lehrer:innen scheinen es entlang ihrer Vorerfahrungen zu verhandeln. Damit werden biografische Erfahrungen und Milieuzugehörigkeit wirkungsvoll – wie es sich in verschiedenen Studien entlang von Passung, Milieuzugehörigkeiten und weiteren Fragen der Homophilie auch zeigt (vgl. K. Maaz u.a. 2013: 276). Die Arbeitsthese, die hieraus resultiert, ist, dass Herkunft, Milieuzugehörigkeit und Erwartungen der Lehrer:innen unreflektiert und nichtintendiert in die Wahrnehmung und Leistungsmessung der Schüler:innen einfließen und so symbolische Gewalt ausüben (Bourdieu/Passeron 1973: 12ff.). Diese These ist insbesondere auf die Beschaffenheit des Bewertungsprozesses zurückzuführen, die es erschwert, divergierende Lernausgangslagen regeladäquat aufzugreifen. Die Aufrechterhaltung der Idee von unvoreingenommenen Lehrer:innen trägt zu diesem Umgang bei (wie exemplarisch bei U. Maier 2007: 274).

Das Handeln der Lehrer:innen wirkt in der *Praxis des Bewertens via Ziffernoten* in einem Frontalunterrichtssetting ungleichheitsreproduzierend. In der Herausforderung der Bewältigung der Leistungsmessung, der Ordnungsbildung im Unterricht und des zu vermittelnden Stoffes werden unreflektierte Annahmen und Wissensbestände der eigenen biografischen Erfahrung genutzt, um Schüler:innen einen „Platz“ zuzuweisen. Hier entfaltet sich zum einen der Druck des frontalunterrichtlichen Arrangements, in dem es gilt, die Spielregeln stetig zu aktualisieren (Weitkämper 2018), bei einer gleichzeitigen Rückzugsmöglichkeit auf die verfahrensgelitete – für Erfolg und Scheitern nicht verantwortliche – Gutachterrolle. In der Doppelseitigkeit der Notwendigkeit zur Ordnungsbildung und regelgeleitetem Verfahren liegt die Erklärung für den nachhaltigen Einfluss der milieugebundenen und biografischen Wissensvorräte, welche Zuordnungen entlang von Vorkonstrukten orientieren und legitimieren. Dabei vermischen sich Vorstellungen von einer sozialen Struktur der Gesellschaft mit der Bildungshierarchie. Die Überbetonung des Bewertens in seiner Funktion der Erfassung von Leistungsständen sowie dessen Einsatz als ordnungsbildendes Instrument im Unterricht und ein zunehmender Rechtfertigungsdruck über erzielte Leistungen produzieren eine Allmacht des Bewertens, der auch die Lehrer:innen unterworfen sind.

Aufschluss über das Verhältnis von Bewertungsform zu Bewertenden und ihrem Umgang mit sozialen Klassifikationen könnte ein weitergehender Kulturvergleich geben. Unklar ist, welchen Einfluss z.B. stärker ausdifferenzierte Notensysteme (wie von 1 bis 20 in Frankreich, von 1 bis 10 in den Niederlanden), ein Verzicht auf Ziffernbenotung wie in Finnland (bis zur zehnten Klasse) oder eine Externalisierung der Leistungsmessung wie in Teilen der USA (Anagnostopoulos u.a. 2013) für die pädagogische Rolle der Lehrer:innen spielen. In der Schweiz erfolgt eine Umstellung der Bewertungsprozesse unter wissenschaftlicher Beobachtung, die die Subjektivität der Lehrkräfte betonen möchte und Leistungsvergleiche externalisiert (vgl. Baeriswyl 2013). Festgehalten werden kann: „Die zentrale Bedeutung, die Leistung(sunterschieden) im deutschen Schulsystem zukommt, die sich sowohl schulorganisatorisch und strukturell als auch in einer unterrichtlichen Eigendynamik findet, ist in anderen Ländern wie z.B. den angelsächsischen und skandinavischen nicht in vergleichbarer Weise konstitutiv (Biermann/Powell 2014; Stojanov 2015)“ (Sturm 2015: 27). Der Umgang mit Leistung und Bewerten, Sortieren und Selektion ist in Kulturräume und Organisationen eingewoben, kann über Handlungsvollzüge aber irritiert bzw. aufgebrochen werden. Die abstrakte, aber bislang unbeantwortete Frage ist, wie viele Unterschiede (und wie viel Individualität) sich überhaupt in eine Sortierlogik überführen lassen (vgl. Bowker/Star 2000): Gibt es eine der pluralisierten Gesellschaft angemessene Sortierlogik oder sind bekannte Vorstellungen von Sortierungen via Ziffernoten aufzubrechen? Die sich innerschulisch vollziehenden Dynamiken, die durch den Bewertungsprozess geformt werden, sind somit anschlussfähig für ein gesellschaftliches Phänomen (Mau 2017).

Leistungsbewertung im Muster der sozialen Sensibilität hingegen ist Vehikel einer subjektbezogenen Bildungsvorstellung, in der der pädagogische Auftrag auf dem explizierten, diskursiv verhandelten *Wissen* über die Lebenswelten der Schüler:innen aufbaut. Hier erzeugt das Wissen um die Lebenswelt der sozialen Herkunft einen pädagogischen Auftrag. Wenn Maja Mayer (2016: 141) davon ausgeht, dass nicht die Ausblendung, sondern gerade der einzelfallbezogene Bezug zum Kontext ungleichheitsreproduzierend fungiere, fehlt die Präzisierung entlang der Fragen, welche Art von Wissen vorliegt und wofür dieses relevant gemacht wird. Denn im Zusammenhang mit einer sozialen Sensibilisierung sind die Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Aufwachsens der Schüler:innen und eine Intensivierung des Kontaktes zu den Erziehungsberechtigten handlungsleitende Mittel.³³⁴ Was im Zuge einer Bewertung via Zif-

³³⁴ Mit den Lernentwicklungsberichten ist ein Instrument vorhanden, dass die einzelfallbezogene Persönlichkeitswerdung kontextabhängig auf vielfältige Weisen ermöglicht. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten zur Unterstützung und Stärkung einzelner Schüler:innen bergen jedoch gleichsam eine Gefahr: Nur wenige

fernoten mühsam verschleiert wird (und doch Einfluss nimmt), wird in der Bestimmung von Lernausgangslagen expliziert: Erwartungen sozialer Passung werden gebrochen und selbstbezügliche Vorstellungen von Lebensformen pluralisiert. Wissen über die Kontexte kann ein Ausgangspunkt in der Bearbeitung sozialer Ungleichheit sein (Berli/Endreß 2013). Allerdings stehen Schulen und Lehrer:innen hier am Anfang: So verweisen die PISA-Daten 2003 darauf, dass sich die Schüler:innen von ihren Lehrer:innen vergleichsweise wenig gefördert fühlen, Deutschland lag auf Rang 26 unter 29 OECD-Ländern (Geißler/Weber-Menges 2010: 159). Soziale Herkunft zu operationalisieren und im Bildungsprozess pädagogisch sensibel zu verhandeln, ist eine zentrale Zukunftsaufgabe – sofern die Beseitigung von sozialer Benachteiligung im Bildungssystem für ein erstrebenswertes Gut gehalten wird.

Im pädagogischen Kontext ist es dabei von zentraler Bedeutung, dass die Akteure überhaupt in die Lage versetzt werden, auf divergierende Ausgangsbedingungen Einfluss zu nehmen. Für die „Stoffvermittler:in“ würde ein solcher Wechsel mit der Erfahrung eines Kontrollverlustes einhergehen. Handlungswirksamkeitserfahrungen schaffen hingegen ein positives Gegenmoment. Von der eigenen Handlungswirksamkeit überzeugt, so belegt das Material deutlich, fallen Handlungswirksamkeit und soziale Sensibilisierung zusammen. Gleichzeitig kann sozial sensibles Handeln Erfolge generieren, die wiederum Quelle für handlungswirksame Überzeugungen werden können. Das heißt, werden im Zuge des Bewertungsprozesses die Lehrer:innen zu *Verwalter:innen* eines Begutachtungsverfahrens (bzw. präsentieren sich als solche), so sind Lehrer:innen mit einer sozial sensiblen Handlungsorientierung maßgebliche *Gestalter:innen* von sichtbar werdenden Entwicklungsprozessen. Scheitern ist dann kein Scheitern des „individualisierten Leistungsträgers“, sondern gibt Anlass, sich selbst und die eigenen Methoden zu hinterfragen.

11.2 Soziale Ungleichheiten und „definitionsmächtige“ Akteure

Die Frage, ob Lehrer:innen Reproduzent:innen sozialer Ungleichheiten sind, muss ich nicht mehr beantworten; aber hinzufügen, dass Lehrer:innen – je nach Arrangement des Bildungssystems – zu Verwalter:innen distanzierter Rollenbeziehungen zu Großgruppen in einem objektivierten Bewertungsprozess vermeintlich homogener Lerngruppen gemacht wurden, in

Schulen haben die Möglichkeit, dieses inzwischen in die Schulrealität eingesickerte Verfahren so einzusetzen, wie es an der IGS als Ausnahmeschule geschieht. Es ist ein komplexes Arrangement (Kap. 5.3 und Kap. 10.2): Die Lehrer:innen sollen Entwicklungsberichte für 15 Schüler:innen im Halbjahr schreiben, der rahmende Austausch mit den Teamkolleg:innen steht zwar auch hier unter verknüpften Zeitressourcen, ist dennoch mit dem Schreiben von Entwicklungsberichten als Individualperson am heimischen Schreibtisch anhand vorgegebener Bewertungsphrasen nicht vergleichbar. Letzteres würde sogar, folgt man meinen Resultaten, in Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit kontraintuitiv in die Logik des standardisierten Bewertens zurückfallen.

dem sie Ungleichheiten nichtintendiert reproduzieren. Die Befunde meiner Studie führen also bestehende Linien teilweise zusammen und können an anderen Stellen Präzisierungen vornehmen.

Diese soziale Bezugsdimension der Bewertung verweist die Lehrer:innen auf ihre *Wahrnehmung der sozialen Herkunft der Schüler:innen*. Zunächst einmal bestätigt sich der Befund, dass Lehrer:innen Schüler:innen sozial klassifizieren. Die Informationen über die Herkunft beziehen sie aus den Begegnungen mit den Kindern und dem vorhandenen Wissen über die Herkunft, also die Erziehungsberechtigten. Entscheidend für die Genese sozialer Ungleichheiten ist letztlich nicht, ob klassifiziert wird, sondern wie (und mit welcher Intention) und auf Grundlage welchen Wissens diese soziale Zuordnung erfolgt – und welche Rolle sie im Bewertungsprozess spielt. Vorkonstrukte und Indikatoren für vermeintliche Zugehörigkeiten halten ungeprüft und unreflektiert Einzug in den vom Bewerten via Ziffernoten geleiteten Sortierprozess. Hinzu kommt im Rahmen der Objektivitätsannahme und der gutachterlichen Position der Lehrer:innen im Bewertungsprozess das unsichere und vage Wissen, das sich als nicht-explizierbares Wissen geriert. Die Lehrer:innen sind gehemmt in einem reflexiven Umgang mit dem Wissen über die Elternhäuser und möglichen Indikatoren für Problemlagen. Diese Lehrer:innen beziehen sich in der Selektion von Schüler:innen auf ihre subjektiven Wissensbestände über das Elternhaus und Annahmen von Unterstützungsbedarfen (Hollstein 2007; 2008; Lange-Vester 2015; Lange-Vester u.a. 2019; Streckeisen u.a. 2007). Wiederum erhellt sich die Perspektive auf dieses Zusammenspiel über den Kontrastfall der IGS. Den Typ „Mentor:in“ charakterisiert ein systematischer Wissenserwerb über die lebensweltlichen Kontextbedingungen der Schüler:innen, der deren Lernausgangslage näher bestimmt und zugleich den direkten Umgang mit den Eltern zur notwendigen Voraussetzung hat. Der Handlungsauftrag der „Mentor:in“ wird in diesem Fall von der Organisation als notwendig erachtet, und so kann die Begegnung mit den Lebenswelten in den kollegialen Diskurs überführt werden. Da diese Erfahrungen in Zusammenhang mit dem pädagogischen Auftrag stehen, sind sie thematisch fokussiert. Aus Gesprächen über die Beschaffenheit der Lebenswelten werden die Lernbedingungen und -möglichkeiten der Schüler:innen abgeleitet und Unterstützungsbedarfe diagnostiziert. Diese Diagnose leitet das Handeln, dessen sichtbare Wirkungen reflektiert und in weiterführende Unterstützungsschritte überführt werden.

Dieser Befund präzisiert die mehrfach ausgewiesene Bezugnahme auf die Elternhäuser. Der Zusammenhang des Umgangs von Lehrer:innen mit Erziehungsberechtigten, etwa in Beratungsgesprächen, ist hinsichtlich der Ungleichheitsdebatte eine pädagogische Herausforderung, die dringender Forschung bedarf. Gerade im Zuge einer Ausweitung des Ganztagsschul-

betriebes fehlt es an Forschung zur außerunterrichtlichen Wahrnehmung von Schüler:innen in wechselnden Gruppen, zum Beispiel beim gemeinsamen Essen (Schütz 2015) sowie bei sozialpädagogischer Betreuung – und ihrer Relevanz für die Wahrnehmung sozialer Gruppen. Mehr Praxisbeispiele könnten darüber informieren, wie sich eine sozial sensibilisierende Diagnose der Lernausgangslagen im Schulalltag gestalten lässt. Deutlich wird, dass das, was im Verdeckten passiert, geöffnet werden sollte für eine Diskussion um Vorannahmen, Kriterien der Zuordnung und schließlich für eine darauf aufbauende pädagogische Praxis (ganz im Sinne einer reflexiven Betrachtung des Handelns (Bourdieu/Wacquant 2006). Dass hier wissenschaftliches Wissen handlungsleitenden Charakter erhalten kann, legen meine Befunde nicht nahe; vielmehr deutet sich an, dass die Wissenschaft, insbesondere die Ungleichheitsforschung, die Vermittlung ihres Wissens kritisch auf dessen Wirkung zu hinterfragen hat. Anschlussfähige inhaltliche Fragen ergeben sich zum Beispiel in den neuartigen Verschiebungen der Lehrer-Eltern-Kontakte, die im Rahmen des derzeit (im Zuge der Corona-Pandemie) ‚verordneten‘ Homeschoolings diskursiv in direkten Zusammenhang mit Chancengleichheit gestellt werden.³³⁵

Ich kann also grundlegend bestätigen, dass die *soziale Herkunft der Lehrer:innen und ihre biografischen Erfahrungen Erklärungskraft* für ihre ungleichheitsreproduzierenden Handlungsmuster haben (Hollstein 2008; Lange-Vester u.a. 2019; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester 2013; 2015); es weist aber vieles darauf hin, dass die Entfaltung einer Wirkung dieser biografischen Erfahrung gebunden ist an eine spezifische Verfasstheit der Bewertungsprozesse. Damit ist das von Streckeisen et al. herausgearbeitete Spannungsverhältnis zwischen Fördern und Selektion (Streckeisen u.a. 2007) nicht verankert in der Lehrperson, sondern in dem Konzept der Bewertung, welches in seinem Praxisvollzug die Gestaltungsspielräume der Lehrer:innen überschattet (Zaborowski 2011; M. Meier 2011; Breidenstein/Bernhard 2011). Die genauere Betrachtung der panoptischen Bewertungspraxis liefert somit eine Erklärung für die Möglichkeitsräume der Durchsetzung biografischer Erfahrungen. Dieses Zusammenspiel wurde in der Ungleichheitsforschung und der Bewertungsforschung (A. Krüger/Reinhart 2017; F. Meier u.a. 2016) bislang zu wenig beachtet. Bewertungsprozesse und -dynamiken positionieren Handlungsträger:innen und koordinieren Handlungsvollzüge. Dieses These weiter zu verfolgen, könnte Hinweise zu der Wirkkraft einer kulturellen Verankerung

³³⁵ Inwiefern die Chancengleichheit und ihre Verletzung durch das Homeschooling politisches Handeln und Lehrerhandeln anleitet, böte einen interessanten Vergleich von Chancengleichheitsvorstellungen. So hat Frankreich während der (noch anhaltenden) Corona-Pandemie – angesichts einer zu erwartenden Benachteiligung einer ganzen Generation – die Schulen priorisiert und landesweit geöffnet gelassen, während Deutschland über Monate hinweg in einem Provisorium verharrte.

von Standardisierungs- und Bewertungstendenzen geben, die in den letzten Jahren – vor allem im Zusammenspiel mit der Digitalisierung – eine enorme Steuerungsdynamik erfahren haben (Mau 2017). Und es erweist sich als höchst funktionaler Prozess, die Reproduktion von Schichten zu verschleiern: Etikettierungen, Emotionskontrolle, Grenzziehungen sowie Prozesse der alltäglichen Reproduktion sozialer Ungleichheit nehmen ungehindert ihren Lauf (Schwalbe u.a. 2000) und bleiben so selbst den Handlungsträger:innen verborgen. Nicht nur die Verschleierung des Prozesses an sich macht den Akteur zum diskriminierenden Akteur, sondern sie versperrt ihm darüber hinaus eine Professionalisierung im Umgang mit den Problemlagen der Schülerklientelen. Allein der Fakt, Gruppen als sozial benachteiligt zu deklarieren, wird hier zum Tabu, dabei könnte dies – unter den skizzierten Bedingungen – Anlass zur Reflexion (oder gar zu einem unterstützenden und fördernden Handeln) geben.³³⁶ Soziologisch gilt es ebenso, solche folgenreichen Prozesse einzubeziehen: Aus den im Schulbetrieb eingesetzten Praktiken resultiert ein Lernen über Prozeduren. Schüler:innen werden gleichsam mit Prozessen der Sortierung und Formen der legitimen Rechtfertigung vertraut gemacht. Es ist zu erwarten, dass vor allem Schüler:innen, die die soziale Passung zum Schulsystem mitbringen, die Regeln des doppelseitigen Spiels erlernen und mittragen, etwa den Einsatz von Merkmalen sozialer Klassifikationen und die Verobjektivierung der Bewertung (Kollosche 2015). Wohingegen Kinder aus (schul)bildungsfernen Schichten daran arbeiten, sich anzupassen – oder widerständig gemacht zu werden (Willis 1979) –, also von vornherein zu Verlierern dieser Spielregeln werden.

Schulsystem und Schulkultur, so stellen auch meine Befunde deutlich heraus, leiten das Lehrerhandeln an – und nicht, zumindest in dem heterogenen Feld der Gesamtschulen, die Schulform (wie Zaborowski u.a. vermuteten, vgl. Zaborowski u.a. 2011). Dabei können Schulen, das zeigt sich an der Schmidt-Gesamtschule, ihnen äußerlichen, aus der städtischen Schulstruktur bestimmten Effekten unterworfen sein, wie dem Wegfall der leistungsstarken Schülerschaft durch ein Überangebot an Gymnasien („Creaming-Effekt“). Die Selbstbeschreibung der Schule als eine „Restschule“ hat Implikationen für die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen, die von vornherein als defizitär positioniert werden. Aber auch die Lehrer:innen geraten in einen zermürbenden Teufelskreis (s. Kapitel 10.3.3). Solchen Effekten kann nur auf Ebene der Schulverwaltung und durch eine gezielte Steuerung von Bildungspolitik begegnet werden. Die Effekte, die das Auslaufen von Schulen und das Errichten

³³⁶ Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint die Frage, ob in jedem „Doing Equality“ auch „Doing Inequality“ (Hirschauer 2014b) steckt, weit über den aktuellen Ist-Zustand hinauszureichen. Zunächst gälte es, sichtbar zu machen, wo und wie ein „Doing Inequality“ überhaupt vorliegt, bevor über nichtintendierte Nebenfolgen diskutiert wird (M. Maier 2016; K. Walgenbach 2017).

neuer Schulen, insbesondere im Sekundarschulbetrieb, für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten haben, werden auf politischer Ebene immer noch zu wenig beachtet; Gomolla und Radtke zufolge müssen wir das „Problem“ umdrehen: von der Annahme, man sei für diese Kinder „nicht zuständig“, zu einer Verantwortlichkeit für sie bei jeder Schulleitung und jedem/jeder Lehrer:in (Gomolla/Radtke 2009: 292ff.). Aber auch zunehmende Formen der Leistungserfassung, die sowohl den Arbeitsaufwand für Lehrer:innen (durch das Eintragen der Leistungen) als auch die Fokussierung auf diese erhöhen, könnten in diesem Kontext kritisch hinterfragt werden.

Neben solch restringierenden Bedingungen kann ich deutliche Effekte der Governanceform der Schule auf die Lehrer:innen zeigen (vgl. Kapitel 10.2). Am Beispiel der IGS lässt sich über die Befunde von Gomolla und Radtke hinaus ein *Regime der Chancengleichheit* festhalten, das als identifikatorische Kultur sowohl die Governance der Schule als auch die pädagogische Arbeit überstrahlt. Das Aufbrechen der Unterrichtseinheiten, die sozial heterogenen Lerngruppen, der Ganztagsbetrieb, die Arbeitsplätze für Lehrer:innen an der Schule, die Teamarbeit, die partielle Zuständigkeitsverlagerung in die Jahrgänge und die fortlaufende Schulentwicklung unter Einbezug von Expert:innen sind charakterisierende Elemente. Diese Befunde senden ein deutliches Signal an eine Ausweitung der von Gomolla und Radtke aufgeworfenen Perspektive. Zum einen wäre Schulentwicklungsplanung für soziale Zusammenhänge zu sensibilisieren, zum anderen ist der Blick stärker in die Schulen zu wenden (Gomolla/Radtke 2009). Aber auch die anschlussfähige Governanceforschung hat hier blinde Flecke und theoretische, konzeptuelle Arbeit zu leisten (Langer 2019), um das Handeln einer Profession und die Verfasstheit von Organisation enger zusammenzubringen (Pfadenhauer/Brosziewski 2008).

Mit der Frage, welche Rolle *historisch tradierte und kulturell verankerte Vorstellungen* im Lehrerhandeln spielen, betrat diese Studie Neuland. Sie kann die bislang nur vermuteten Tendenzen eines selektiveren Handelns der Lehrer:innen in Ostdeutschland bestätigen (Hollstein 2008; Zaborowski 2011), untermauert sie aber mit zentralen zusätzlichen Erklärungen entlang der Schulkultur und der biografischen Erfahrungen der Lehrer:innen (vgl. Kap 10.3). Herausgearbeitet wurde, dass die aktualisierten Traditionslinien zum DDR-Bildungswesen auf Brüchen aufbauen und ein Effekt der Bildungspolitik im Zuge der Wiedervereinigung sind, die die pädagogisch Handelnden nicht nur übergangen, sondern tiefgreifend verunsichert hat. Unsicherheiten, Kontinuitäten und Frakturen stehen in einem biografischen Wechselverhältnis: Bezugspunkte wie die Ziffernoten, die Leistungsdefinition und die zentrale Rolle der Lehrperson, die sich über diese Erfahrungen hinweg als Kontinuität erweisen, werden zu sicheren

Ankern des Selbstverständnisses, und so scheint es als Folge eines Strukturwandels der Kindheit in der Tat zu jenen Verhärtungen zu kommen, die Fabel-Lamla vermutete (Fabel-Lamla 2004: 366). Aber nicht nur die ostdeutschen Lehrer:innen distanzieren sich von ‚diesem‘ Bildungssystem. Auch die IGS-Lehrer:innen nehmen angesichts der herrschenden schulischen Bedingungen eine Doppelmoral der politischen Deklarationen wahr. Eine schlechte Ausstattung der Schulen, zu große Klassen, geringe Anerkennung der Leistungen in der Öffentlichkeit und wachsende Bedarfe der Schülerschaft stehen der vermeintlichen Herstellung von Chancengleichheit aus Sicht der Lehrer:innen diametral entgegen. Die Aktualisierung der reformorientierten wie der konservativen Bildungsprogrammatis in den Interviews ist auch ein Zeugnis der Suche nach dem, was ‚richtig‘ ist, die vor allem aus der bildungspolitischen Unentschlossenheit folgt. Dabei ist zu vermuten, dass es sich hier um eine Besonderheit der ‚politisierten‘ Schulform Gesamtschule handelt. Die IGS gibt hier einen klaren Handlungsrahmen vor; bei den Lehrer:innen an den anderen beiden Schulen spielt die aktive Herstellung von Chancengleichheit eine untergeordnete oder keine Rolle. Die Organisation oder ein kleines Netzwerk kann maßgebliche Unterstützung leisten, aber letztendlich stellt sich mit Blick auf die Herstellung von Chancengleichheit die Frage: Wie sollen Lehrer:innen ein Ziel verfolgen, dessen Ernsthaftigkeit – aus ihrer Sicht – durch politisches Handeln konterkariert wird?

Im Vergleich stellen sich die beiden Bildungsvorstellungen als Referenzen zu Bildungsprogrammatis dar, die in den Polen des traditionell konservativen und des reformpädagogischen Diskurses Ausdruck finden. Diese Polarität ist ein Effekt meines Samples und methodischen Vorgehens, sie verweist aber dennoch auf zweierlei: Lehrer:innen suchen, wie alle Handelnden, nach Handlungsorientierungen. Sie finden diese weniger in der Auflösung von Spannungen als in der Orientierung an den kohärenten Polen dieser Vorstellungen. Ich verhandele diese als „Bekenntnisse“ (Reh 2003) und kann zeigen, wie sie im konkreten Alltag Handlungsmuster motivieren. Die „Entflechtung“ der Arbeitsaufträge ist das zentrale (repräsentierte) Motiv (Streckeisen u.a. 2007: 203). Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler zeigen deutlich, wie die – in dieser Arbeit zurückgestellten – Mischtypen wiederholt emotional schmerzhaften Selbstbeschädigungen ausgesetzt sind. Ob und wie diese sich situativ im praktischen Handeln auflösen, ist eine andere Frage (vgl. dazu Larcher 2005). Der Befund, dass auch die Mischtypen eine klare Orientierung zugunsten der einen oder der anderen Vorstellung präsentieren, lässt erwägen, ob das Theorem der Auflösung dieser Spannung durch die Lehrer:innen (Helsper 2017; Helsper/Hummrich 2009) wirklich an Erklärungskraft behält oder nicht eine situative Ausrichtung an Priorisierungen zugunsten des einen oder des anderen

Ziels (oder möglicher weiterer Ziele) einer größeren Aufmerksamkeit bedarf. Dies wäre eine Anforderung an die Professionsforschung, die meines Erachtens auch eine methodische Wende zugunsten der Handlungssituation erfordert, denn das bisher dominante Instrument der Biografieforschung (Dirks 2000; Fabel-Lamla 2004; Gehrman 2003; Hericks 2006; Kunze 2011) repliziert eine sinnhafte Perspektive auf Handeln und Entscheiden in Fallstrukturen. Gleichzeitig ist es eine Anforderung an die wachsende erziehungswissenschaftliche Forschung zu Praktiken des Lehrerhandelns beim Einsatz von Videografien und teilnehmenden Beobachtungen die Sinnsetzungen und Motive der Lehrer:innen nicht außer Acht zu lassen (zum Stand der Ethnografie in den Erziehungswissenschaften vgl. Rabenstein u.a. 2013). Die Verkettung von Handeln, Situation, Institution und sozio-historischen Mustern ist nicht über deren analytisch-heuristische Zergliederung in (vermeintlich) unabhängig voneinander agierende Einheiten zu erklären, wie es in den Erziehungswissenschaften diskutiert wird (Helsper u.a. 2003).

In der Professionalisierungsforschung wird danach gefragt, wie sozial sensibles Handeln dauerhaft zu konstituieren und verlässlich in eine bestimmte Form zu überführen ist (Pfadenhauer 2003; Pfadenhauer/Kunz 2010; Sander 2014b). Meine Befunde weisen darauf hin, dass mit einer Systematisierung dieses einzelfallbezogenen, sensiblen Handelns immer auch eine Generalisierung erfolgt und Zuschreibungen festgeschrieben werden; dem sozial sensiblen Handeln scheint die Einzelfallbezogenheit eingeschrieben zu sein. Solange die Auftragsverweigerung auf soziale Unterschiede keine organisationale oder kulturelle Aufwertung erhält, welche die Lehrer:innen für das Ausüben ihres kindzugewandten pädagogischen Auftrags mit Zeitressourcen und Anerkennung ausstattet, wird sie, so ist zu vermuten, lediglich selektiv und von Ausnahmelehrer:innen verhandelt. Prinzipiell konnte ich zeigen, dass Lehrer:innen die Herstellung von Chancengleichheit aktiv beeinflussen können und daraus eine Überzeugung ihrer Handlungswirksamkeit gewinnen, die sie stärkt und stützt. Dabei ist es eine Aufgabe an die Pädagogik, das Verhältnis von Unterstützung und Förderung präziser auszuloten. Die andere Botschaft meiner Studie ist, dass unser Bildungssystem wohl in dem meisten schulischen Zusammenhängen schlechte Voraussetzungen für ein solches Lehrerhandeln bietet. Die IGS ist eine Ausnahmeschule; diese Befunde auf das Handeln anderer Lehrer:innen zu übertragen, birgt große Gefahren einer überlasteten Selbstreflexivität (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel 2004: 15–21). Meine Befunde adressieren den Bedarf des Teamarbeitens, der kleinen Netzwerke und der kollegialen Einbettung in eine Schule mit identifikatorischer Kraft. Ein Reflexion der mitgebrachten Muster der eigenen Biografie (Grundmann u.a. 2003: 42ff.) – wie es in den Erziehungswissenschaften breit rezipiert wird – ist hier ein erster Ansatz, vernachlässigt aber den

konstitutiven Einfluss des Handlungsraumes der Lehrer:innen. Lehrer:innen unterliegen in Deutschland überwiegend (und zunehmend) dem Druck der Ordnungsherstellung, häufig im Frontalunterricht, in dem alles Handeln auf sie bezogen ist. In diesem Zuge werden Prozesse der Etikettierung und Unterordnung, Erfordernisse der Anpassung und Grenzziehung (z.B. durch Abschulung) sowie der Einfluss von Wahrnehmungen verschleiert und unkontrollierbar wirksam. Mit zunehmender Ressourcenknappheit, d.h. Zeitknappheit, Stofffülle und Schüleranzahl, greifen die Lehrer:innen vermehrt auf diese ungleichheitsgenerierenden Prozesse zurück (Schwalbe u.a. 2000). Es ist eine bildungspolitische Aufgabe, diesen Druck zu nehmen (Bernhard 2014). Pädagogische Handlungskompetenzen zu stärken, bedeutet, ihrer Entfaltung einen Möglichkeitsraum zu geben, der in einer Gesellschaft, in der prekäre Bedingungen des Aufwachsens und Benachteiligungserfahrungen mit Krisen und Belastungen so verknüpft sind wie in unserer, zunehmend benötigt wird – und nicht weitere individuelle Verantwortlichkeiten zu deklarieren.

Übergreifend geben die Befunde Anlass, den *Akteur als Gestalter sozialer Wirklichkeit* für die Ungleichheitsforschung anschlussfähiger zu machen. Die Orientierungen und Legitimationen der Lehrer:innen stehen vor dem Hintergrund einer pädagogischen Orientierung, die immer auch mit der Vorstellung der Entwicklungsmöglichkeiten jeder/jedes Schüler:in verbunden sind. Mit dem Offenlegen eines Musters eines sozial sensiblen Lehrerhandelns ist hier ein erster Anfang gemacht – es ist ein empirisch abgeleitetes Muster, das aber diskursiv gewohnte Rahmen verlässt: Die deutschsprachige Lehrerforschung sowie die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung fokussieren bislang Prozesse der Reproduktion. Wie ich in Kapitel 9.2.3 ausgeführt habe, lässt sich auch die soziale Sensibilität auf ungleichheitsreproduzierende Effekte durchleuchten – Ungleichheiten sind ein konstitutives Element unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit. Insofern strahlt die insbesondere in den Erziehungswissenschaften anzutreffende Betonung des „Doing Inequality“ im „Doing Equality“ auf Akteure destruktiv aus.³³⁷ Soziologische Forschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit ist per se normativ (Diaz-Bone/Horvath 2019) bzw. politisch (Kreckel 2004) und hat ihre Bilder, die sie in die Gesellschaft sendet, zu reflektieren. Das hier vorgestellte Handlungsmuster zur sozialen Sensibilität gibt einen Anstoß dazu, Debatten, die im englischsprachigen, finnischen und niederländischen Raum viel breiter gepflegt werden (Fullan 1993; Vähäsantanen 2015; van der Heijden u.a. 2015), auch in Deutschland anzustoßen: Unter welchen Bedingungen kann ein Akteur, ein:e Lehrer:in zu einem „Change Agent“ werden? (Li/Ruppar 2021)

³³⁷ Und gießt zudem ‚Öl ins Feuer‘ der dominanten Wahrnehmung der Interviewten von Wissenschaft als „Elfenbeinturm“, welche der Praxis nicht zuträglich sei.

Die Frage lässt sich ausweiten: Wenn schon Lehrer:innen in unserem Bildungssystem wenig über ungleichheitsreproduzierende Mechanismen und ihre Rolle in diesen Prozessen wissen, welche Zusammenhänge ließen sich aufdecken, wenn wir an nicht-pädagogische Berufsgruppen mit Definitionsmacht denken, wie Richter:innen, Polizist:innen und Ärzt:innen? Bereits vor dreißig Jahren adressierte Giesen diese Aufgabe;

„Verteilungen, wie sie die Sozialstrukturanalyse dokumentiert, müssten als erklärungsbedürftiges Ergebnis sozialen Handelns, als ein Nebenprodukt sozialer Routinen und lokaler Konstruktionsprozesse begreifbar zu machen sein. Soziale Realität ist danach als unaufhörlicher Prozeß des Abstimmens, Anpassens, Verhandeln und Entscheidens aufzufassen, wenn auch diese Entscheidungen nicht unbedingt bewusst getroffen werden müssen, sondern sich auch wie selbstverständlich als Ausfluss fragmentierter Routinen ergeben können.“ (Giesen 1991: 775)

In der Tat zeigen Studien zur Arbeitsvermittlung (Karl 2012; Ludwig-Mayerhofer 2007) oder zur Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen (Sommer 2015) sowie im Journalismus (Volkman 2006) die Beharrlichkeit sozialer Klassifikationen und Ordnungslogiken. Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an Selbststeuerung und Selbstanleitung – wie sie etwa in der Gouvernamentalitätsforschung (z.B. dem „Unternehmerischen Selbst“; Bröckling 2016) oder den Diskussionen um den Planungsimperativ der Mittelschicht (Groh-Samberg u.a. 2014) deutlich werden – werden Menschen aus Sicherheiten herausgelöst und suchen in der Bearbeitung der zunehmenden Wahlzwänge nach Orientierung (Beck 1986: 190). Die Macht von Positionen wie Gatekeeper oder Expert:innen wird aus dieser zunehmenden Unklarheit und Unsicherheit heraus gestärkt (Struck 1998). Lehrer:innen sind Expert:innen, Gatekeeper und – das zeigen verschiedene Studien – zunehmend Berater:innen der Lebenswege der Schüler:innen, aber auch der Eltern (Hofstetter 2013; Sauer 2015).

Meine Studie nimmt sich damit auch einer *Lücke in der Ungleichheitsforschung* an. Eine Betrachtung, die *definitions mächtige Akteure*, welche gesellschaftlich „knappe“ Güter verwalten, mittels ihrer Selbstkonzeption systematisch in den Blick nimmt, bietet Anknüpfungspunkte für eine in Deutschland konzeptionell unterentwickelte mikrosoziologische Ungleichheitsforschung (Schwalbe u.a. 2000; Otte 2011; Hoffmann 2016; Behrmann u.a. 2018a). Definitionsmächtige Akteure in etablierten Positionen fungieren in modernen Gesellschaften als Zugangswächter:innen zu Gesundheit, Bildung, beruflichen Positionen, Einkommen oder auch Ernährung, als Repräsentant:innen dieser Gesellschaft, als Vertreter:innen ihrer Prozesse und Konventionen und als Sozialisationsagent:innen mit Normierungsmacht. Meine abschließende Theoretisierung der Ergebnisse macht deutlich, inwiefern ein mikrosoziologischer Zugriff auf definitionsmächtige Akteure (wie Lehrer:innen, Ärzt:innen oder auch Richter:innen) die Ungleichheitsforschung befruchten kann – denn in Hinblick auf die alltäglichen Prozesse der Genese sozialer Ungleichheit steht die Ungleichheitsforschung erst am Anfang.

Literaturverzeichnis

- Acker, Joan (2006), Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations, *Gender & Society*, Jg. 20, H. 4, S. 441–464.
- Aguirre, Julia/Natasha Speer (2000), Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice, *Journal of Mathematical Behavior*, Jg. 18, S. 327–356.
- Ahbe, Thomas (1992), Predigt auf den Marktplätzen oder Das Karussell der psychologisierenden Gesellschaft. Zu den Theorien von Hans-Joachim Maaz, *Forum Kritische Psychologie*, H. 30, S. 51–74.
- Ahbe, Thomas (2005), *Ostalgie. Zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren*, Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR IE/ Abteilung Soziologie des Bildungswesens (1983), Forschungsbericht: Soziale Erfahrung der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Erziehung, Berlin (DDR).
- Alanen, Leena (2005), Kindheit als generationelles Konzept, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 65–82.
- Alba, Richard, D./Johann Handl/Walter Müller (2017), Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 69, H. 1, S. 619–644.
- Alheit, Peter/Kerstin Bast-Haider/Petra Drauschke (2004), *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*, Frankfurt am Main: Campus.
- Amling, Steffen (2015), *Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Anagnostopoulos, Dorothea/Stacey Rutledge/Valentina Bali (2013), State Education Agencies, Information Systems, and the Expansion of State Power in the Era of Test-Based Accountability, *Educational Policy*, Jg. 27, H. 2, S. 217–247.
- Anweiler, Oskar (1988), *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen: Leske + Budrich.
- Anweiler, Oskar (1990), Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945, in: Oskar Anweiler (Hg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln: Verl. Wiss. und Politik, S. 11–34.
- Archer, Margaret S. (2003), *Structure, agency, and the internal conversation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Asbrand, Barbara/Matthias Martens (2018), *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010), *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im demografischen Wandel*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Baeriswyl, Franz (2013), Verminderung sozialer Ungerechtigkeit bei Schulübergängen, in: David Deißner (Hg.), *Chancen bilden*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153–168.
- Baeriswyl, Franz/Christian Wandeler/Ulrich Trautwein (2011), „Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für’s Gymnasium gereicht“: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlungen, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 25, H. 1, S. 9–47.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, NY: Freeman.

- Barlösius, Eva (2001), Die Macht der Repräsentation, in: Eva Barlösius/Hans-Peter Müller/Steffen Sigmund (Hg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich, S. 180–202.
- Barlösius, Eva (2004), *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Barlösius, Eva (2008), Urteilsthematik und wissenschaftliches Kapital, in: Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hg.), *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 248–264.
- Barlösius, Eva (2011), *Pierre Bourdieu. 2. Auflage*, Frankfurt/New York: Campus.
- Baske, Siegfried (1998), Allgemeinbildende Schulen, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer*, München: Beck, S. 159–202.
- Bauer, Ullrich/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.) (2012), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer (2001), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Jürgen Baumert (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Baumert, Jürgen/Petra Stanat/Richard Watermann (2006), Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Dietmar Waterkamp (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 95–188.
- Baumert, Jürgen/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hg.) (2010), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Beck, Ulrich (1986), *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Christoph Lau (2004), *Entgrenzung und Entscheidung. Zweite Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Anthony Giddens/Scott Lash (Hg.) (2014), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, 6. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Dominik/Klaus Birkelbach (2013), Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile, in: Rolf Becker/Alexander Schulze (Hg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 207–237.
- Becker, Howard S. (1952), Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship, *The Journal of Educational Sociology*, Jg. 25, H. 8, S. 451–565.
- Becker, Rolf (2001), Der Beitrag der Theorie subjektiver Werterwartung und anderer RC-Theorien zur Erklärung der herkunftsbedingten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. Eine Antwort auf den Diskussionsbeitrag von Max Haller, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 53, Heft 3, S. 575–579.
- Becker, Rolf (2009), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. / GWV Fachverlage.
- Becker, Rolf/Wolfgang Lauterbach (2007), Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bil-*

- ung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 9–40.
- Becker, Rolf/Claudia Schuchart (2007), Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 461–488.
- Becker, Rolf/Heike Solga (Hg.) (2012), *Soziologische Bildungsforschung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, H. 52 (2012).
- Behrens, Johann/Ursula Rabe-Kleberg (2000), Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen, in: Erika M. Hoerning (Hg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart, De Gruyter, S. 101–136.
- Behrmann, Laura (2007), *Der Wandel der Erwerbsarbeit. Eine Analyse aus systemischer und subjektiver Perspektive*, München: VDM-Verl. Müller.
- Behrmann, Laura (2013), Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule: Was wissen die Lehrkräfte?, in: Oliver Berli/Martin Endreß (Hg.), *Wissen und soziale Ungleichheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 260–282.
- Behrmann, Laura/Falk Eckert/Andreas Gefken (2018a), Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive, in: Laura Behrmann/Falk Eckert/Andreas Gefken/Peter L. Berger (Hg.), *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–34.
- Behrmann, Laura/Falk Eckert/Andreas Gefken/Peter L. Berger (Hg.) (2018b), *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Behrmann, Laura/Betina Hollstein (2012), Was heißt erfolgreicher Arbeitsmarkteinstieg? Wege gering qualifizierter junger Erwachsener in das Erwerbssystem, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*, Wiesbaden: Springer VS.
- Bellenberg, Gabriele (2005), Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem, *bildungsforschung*, Jg. 2, H. 2, <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule> [Abruf: 01.02.2007, 11:17]
- Below, Susanne von (2004), *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*, Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, Peter A. (2001), Soziale Ungleichheiten und soziale Ambivalenzen, in: Eva Barlösius/Hans-Peter Müller/Steffen Sigmund (Hg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich, S. 203–225.
- Berger, Peter A. (2014), „Bilder“ sozialer Ungleichheit – Zur „Versozialwissenschaftlichung“ sozialer Deutungsmuster, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 349–380.
- Berli, Oliver/Martin Endreß (2013), Einleitung, in: Oliver Berli/Martin Endreß (Hg.), *Wissen und soziale Ungleichheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Bernhard, Armin (2014), Jenseits des Vermessungswahns – Thesen zu einer demokratischen Organisation von Bildung, in: Thomas Rihm (Hg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*, 2., erw. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 141–154.

- Bernstein, Basil B. (1970), Lernen und soziale Struktur, in: Basil B. Bernstein/Ulrich Oevermann/Regine Reichwein u.a. (Hg.), *Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965–1970*, Amsterdam: Verlag de Munter, S. 7–33.
- Betz, Tanja (2015), Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 35, H. 4, S. 339–343.
- Betz, Tanja/Frederick de Moll/Laura B. Kayser (2015), Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 4, S. 377–395.
- Biermann, Julia/Justin J.W. Powell (2014), Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, H. 4, S. 679–700.
- Birkelbach, Klaus (2010), Lehrerurteile in der Leistungsgesellschaft. Ergebnisse einer Längsschnittstudie (1969–1997), in: Klaus Birkelbach/Axel Bolder/Karl Düsseldorf (Hg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–125.
- Birkelbach, Klaus (2011), Lehrerurteile im Lebensverlauf: Valide Prognose oder Self-Fulfilling Prophecy?, *Soziale Welt*, Jg. 62, S. 227–249.
- Blömeke, Sigrid (2004), Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, in: Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 262–274.
- Blömeke, Sigrid (2009), Lehrerausbildung in Deutschland, *PÄD Forum: unterrichten erziehen*, Jg. 37, H. 28, S. 5–8.
- Blossfeld, Hans-Peter (2013), Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule – Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess, in: David Deißner (Hg.), *Chancen bilden*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 37–57.
- Blossfeld, Hans-Peter Bos Wilfried/Yossi Shavit (1993), Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, H. 1, S. 25–52.
- Blossfeld, Hans-Peter/Wilfried Bos/Dieter Lenzen/Detlef Müller-Böling/Jürgen Oelkers/Manfred Prenzel/Ludger Wößmann (2007), *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Blumer, Herbert (1954), What is Wrong with Social Theory?, *American Sociological Review*, Jg. 19, H. 1, S. 3–10.
- Blumer, Herbert (1973), Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reader*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 80–146.
- Blumer, Herbert (1980), Mead and Blumer: The Convergent Methodological Perspectives of Social Behaviorism and Symbolic Interactionism, *American Sociological Review*, Jg. 45, H. 3, S. 409–419.
- Bogner, Alexander/Wolfgang Menz (2001), „Deutungswissen“ und Interaktion Zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews, *Soziale Welt*, Jg. 52, H. 4, S. 477–500.
- Bohnsack, Fritz (1992), Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse, in: Michael Meuser/

- Reinhold Sackmann (Hg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 139–160.
- Bohnsack, Fritz/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (2001), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 5. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- Böker, Arne/Kenneth Horvath (Hg.) (2018), *Begabung und Gesellschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boltanski, Luc/Laurent Thévenot (2014), *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*, Neuauflage; Hamburg: Hamburger Edition.
- Bönsch, Manfred (1994), Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen, *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 22, H. 1, S. 75–87.
- Bönsch, Manfred (2006), *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bos, Wilfried/Andreas Voss/Eva-Maria Lankes/Knut Schwippert/Oliver Thiel/Renate Valtin (2004), Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes (Hg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 191–228.
- Bosančić, Saša/Reiner Keller (Hg.) (2016), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boudon, Raymond (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Colin.
- Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983), Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheit*, Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1985), *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon; 2 Vorlesungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993), Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität, in: Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 365–374.
- Bourdieu, Pierre (2006), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*, Unveränd. Nachdr., Hamburg: VSA-Verl.
- Bourdieu, Pierre (2017), *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, 4. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1973), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion / Pierre Bourdieu*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Loïc Wacquant (2006), *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowker, Geoffrey C./Susan Leigh Star (2000), *Sorting things out. Classification and its consequences*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Bozoyan, Christiane (2014), *Schwer im Nachteil. Zur Diskriminierung übergewichtiger und adipöser Menschen in Schule und Arbeitsmarkt*, Hamburg: Kovač.
- Brake, Anna/Peter Büchner (2003), Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 4, S. 618–638.
- Brake, Anna/Peter Büchner (2006), Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien, in: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 59–80.
- Brake, Anna/Peter Büchner (2012), *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, Georg (2006), *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Breidenstein, Georg (2011), Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen, in: Katrin Ulrike Zaborowski/Georg Breidenstein/Michael Meier (Hg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 345–366.
- Breidenstein, Georg/Theresa Bernhard (2011), Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung, in: Katrin Ulrike Zaborowski/Georg Breidenstein/Michael Meier (Hg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 322–343.
- Breidenstein, Georg/Stefan Hirschauer/Herbert Kalthoff/Boris Nieswand (2015), *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, 2. überarb. Aufl., Konstanz/München: UVK/Lucius.
- Bremer, Helmut (2007), *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*, Weinheim: Juventa-Verl.
- Bremer, Helmut/Andrea Lange-Vester (2014), Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum, in: Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch/Werner Helsper (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 56–81.
- Bremer, Helmut/Christel Teiwes-Kügler (2014), Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 14, H. 2, S. 199–219.
- Brendel, Sabine (1998), *Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht*, Weinheim: Juventa.
- Bröckling, Ulrich (2016), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, 6. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüsemeister, Thomas (2007), *Bildungssoziologie. Eine problemorientierte Einführung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Büchner, Peter/Anna Brake (2006), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Budde, Jürgen (2012), Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, H. 4, S. 522–540.
- Bude, Heinz (1985), Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung, *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 37, H. 2, S. 327–336.
- Burzan, Nicole (2011), *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Burzan, Nicole/Miriam Schad (2019), Verunsicherung in den Mittelschichten? Konzeptionelle und methodische Erwägungen sowie empirische Befunde zur aktuellen Entwicklung in Deutschland, *Sozialpolitik.ch*, H. 1, S. 1–27.
- Carl, Franziska (2016), *Gymnasium ohne Sitzenbleiben*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Caselmann, Christian (1949), *Wesensformen des Lehrers*, Stuttgart: Klett.
- Cicourel, Aaron V./John I. Kitsuse (1963), *The educational decision makers. An advanced study in sociology*, Indianapolis: Bobbs-Merrill Co.
- Clarke, Adele E. (1991), Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory, in: David R. Maines (Hg.), *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine de Gruyter, S. 119–158.
- Clarke, Adele E. (2005), *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clarke, Adele E. (2012), *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*, Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E./Susan Leigh Star (2008), The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package, in: Edward J. Hackett/Olga Amsterdamska/Wiebe E. Bijker u.a. (Hg.), *The handbook of science and technology studies*, 3rd edition, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cloos, Peter/Melanie Fabel-Lamla/Katharina Kunze/Barbara Lochner (2019), Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld, in: Peter Cloos/Melanie Fabel-Lamla/Barbara Lochner (Hg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 7–15.
- Coleman, James S. (1988), Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, Vol. 94, S. 95–120.
- Combe, Arno (1973), *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins*, 34. Aufl., München: List.
- Combe, Arno/Sylvia Buchen (1996), *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*, Weinheim/München: Juventa-Verl.
- Combe, Arno/Werner Helsper (Hg.) (2017), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corbin, Juliet M./Anselm L. Strauss (1990), Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, *Qualitative Research*, Jg. 13, H. 1, S. 3–21.
- Corbin, Juliet M./Anselm L. Strauss (2008), *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3. Aufl., Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Cornelißen, Waltraud (2004), Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule, *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, H. 1, S. 128–136.
- Cornelißen, Waltraud (2005), Gender-Datenreport. Erster Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. DJI München/ BMFSFJ. München.
- Dahrendorf, Ralf (1957), *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1966a), *Bildung als Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, University of California: Nannen Verlag.

- Dahrendorf, Ralf (1966b), *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*, 2., überarb. und erw. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Davis, Kingsley/Wilbert E. Moore (1966), Some Principles of Stratification, in: Reinhard Bendix/Seymour Martin Lipset (Hg.), *Class, Status and Power. Social Stratification in Comparative Perspective*, London/New York: Routledge, S. 47–53.
- Dépelteau, François (2015), Relational sociology, pragmatism, transactions and social fields, *International Review of Sociology*, Jg. 25, H. 1, S. 45–64.
- Deppe, Ulrike (2015), *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*, Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, Arnulf (2005), *Gespräche analysieren. Eine Einführung*, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Derouet, Jean-Louis (1992), *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris: Éditions Métailié.
- Deutscher Bildungsrat (1974), *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission*, Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd/Gerd Stüwe (2016), *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit in memoriam Wilfried Ferchhoff*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Diaz-Bone, Rainer (2010), *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*, 2., erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Diaz-Bone, Rainer (2017), Relationale Soziologie – Theoretische und methodologische Positionierungen zwischen Strukturalismus und Pragmatismus, *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 27, H. 34, S. 377–403.
- Diaz-Bone, Rainer (2018), *Die „Economie des conventions“: Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Diaz-Bone, Rainer/Kenneth Horvath (2019), Konventionen, epistemische Werte und Kritik. Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung, *Zeitschrift für qualitative Forschung*, H. 2, S. 235–252.
- Diefenbach, Heike (2007), Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulische Bildung., in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 225–250.
- Diefenbach, Heike/Michael Klein (2002), „Bringing Boys Back“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zu Ungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 938–958.
- Diehm, Isabell/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.) (2017), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Fabian/Uwe Fricke (2013), Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*, Wiesbaden: Springer VS, S. 259–292.
- Dietze, Torsten (2011), *Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Materialien zur Bildungsforschung; Band 27*, Frankfurt am Main: GFPP; DIPF.

- Diewald, Martin/Martin Sattler (2010), Soziale Unterstützungsnetzwerke, in: Christian Stegbauer/Roger Häußling (Hg.), *Handbuch Netzwerkforschung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 689–699.
- DiMaggio, Paul J./Walter W. Powell (2009), Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 57–84.
- Dimbath, Oliver (2003), *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dirks, Una (2000), *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*, Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2007), Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 251–279.
- Ditton, Hartmut/Jan Krüsken/Magdalena Schauenberg (2005), Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 2, S. 285–304.
- Döbert, Hans (1997), Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer, in: Sylvia Buchen (Hg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Weinheim: Juventa, S. 77–102.
- Döbert, Hans/Gert Geißler (2000), *Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung*, Frankfurt am Main: Lang.
- Döbert, Hans/Roland Rudolf (1995), *Lehrerberuf – Schule – Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung.
- Dravenau, Daniel/Olaf Groh-Samberg (2005), Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Beltz, S. 103–129.
- Dreier-Horning, Anke/Karsten Laudien (2016), *Die Jugendhilfe im Berliner Stadtbezirk Lichtenberg (1945-1989) zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Dresing, Thorsten/Thorsten Pehl (2011), *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*, 2. Aufl., Marburg: Eigenverlag.
- Dreke, Claudia (2014), Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierung von Kindern aus Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland, *Sozialer Sinn*, Jg. 15, H. 1, S. 29–54.
- Drewek, Peter (1997), Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“. Hans Merckens zum 60. Geburtstag, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 43, H. 4, S. 639–657.
- Du Bois-Reymond, Manuela (2013), Die niederländische Netzwerkschule – Eine Schulreform um Chancengerechtigkeit zu erhöhen?, in: David Deißner (Hg.), *Chancen bilden*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 141–151.

- Dumont/Hanna/Maaz/Kai/Neumann/Marko/Becker/Michael (2014), Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, Suppl. 24, S. 141–165.
- Dunkake, Imke/Thomas Kiechle/Markus Klein/Ulrich Rosar (2012), Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 41, H. 2, S. 142–161.
- Eder, Klaus (1990), Gleichheitsdiskurs und soziale Ungleichheit. Zur Frage nach den kulturellen Grundlagen sozialer Ungleichheit in der modernen Klassengesellschaft, in: Hans Harferkamp (Hg.), *Sozialstruktur und Kultur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 177–208.
- Eisewicht, Paul/Tilo Grenz (2018), Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 47, H. 5, S. 364–373.
- El-Mafaalani, Aladin (2011), *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss.
- Emmerich, Marcus/Ulrike Hormel (2017), Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.
- Endreß, Martin (2012), Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen, in: Christian Schilcher/Mascha Will-Zocholl/Marc Ziegler (Hg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 81–102.
- Engler, Wolfgang (2005), *Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft*, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Engler, Wolfgang/Jana Hensel/Maike Nedo (2018), *Wer wir sind. Die Erfahrung, ostdeutsch zu sein*, 4. Aufl., Berlin: Aufbau.
- Enzelberger, Sabina (2001), *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim: Juventa.
- Eribon, Didier (2017), *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*, Sonderdruck, Deutsche Erstausgabe, Berlin: Suhrkamp.
- Ernst, Christian (2018), *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004), *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, Melanie/Sabine Klomfaß (2014), Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitu-sensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte, in: Tobias Sander (Hg.), *Habitu-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 209–229.
- Fabel-Lamla, Melanie/Sandra Tiefel (2004), Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung - eine Einleitung, in: Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel (Hg.), *Bio-*

- graphische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*, Opladen: VS Verl. für Sozialwiss, S. 11–42.
- Feldkircher, Martin (1994), Erziehungsziele in West- und Ostdeutschland, in: Michael Braun/Peter Ph. Mohler (Hg.), *Blickpunkt Gesellschaft 3. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 175–208.
- Fend, Helmut (1976), *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*, Stuttgart: Klett.
- Fend, Helmut (2009), *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2., durchges. Auflage, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss / GWV Fachverlage.
- Fend, Helmut (2012), Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 161–167.
- Fend, Helmut (2013), Starke und schwache Instrumente zur Beförderung von Chancengleichheit im Bildungswesen, in: David Deißner (Hg.), *Chancen bilden*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 125–140.
- Fiedler, Helmut (2012), *Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fine, Gary Alan (1984), Negotiated Orders and Organizational Cultures, *Annual Review of Sociology*, Jg. 10, S. 239–262.
- Fine, Gary Alan/Sheryl Kleinman (1983), Network and Meaning: An Interactionist Approach To Structure, *Symbolic Interaction*, Jg. 6, H. 1, S. 97–110.
- Fischer, Andreas (1992), *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Fischer, Claude S. (1982), *To dwell among friends. Personal networks in town and city*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fischer, Dietlind (1996), *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive*, Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Flaake, Karin (1989), *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*, Frankfurt am Main: Campus.
- Flick, Uwe (2000), Stationen des qualitativen Forschungsprozess, in: Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 148–176.
- Flösser, Gaby/Klaus-Jürgen Tillmann (1996), Schule und Jugendhilfe – Standortbestimmungen im Transformationsprozess, in: Gaby Flösser/Hans-Uwe Otto/Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 8–29.
- Foucault, Michel (1977), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frey, Kristiana A./Martin Bensen (2013), Zur Diskussion von Kopfnoten als „Chance“ für Schüler mit schlechten Fachnoten, in: Knut Schwippert/Martin Bensen/Nils Berkemeyer (Hg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos*, Münster: Waxmann, S. 91–109.
- Friebe, Holm/Sascha Lobo (2007), *Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder: intelligentes Leben jenseits der Festanstellung*, 5. Aufl., München: Heyne.
- Fritzsche, Bettina (2018), “Doing equality” als “doing inclusion”. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung, in: Laura Behrmann/Falk E-

- ckert/Andreas Gefken u.a. (Hg.), *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Springer.
- Fröhlich, Gerhard/Boike Rehbein (Hg.) (2014), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Sonderausgabe, Stuttgart/Weimar: Verlag J.B Metzler.
- Fuhse, Jan (2016), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft; UVK/Lucius.
- Fuhse, Jan/Sophie Mützel (2011), Tackling connections, structure, and meaning in networks: quantitative and qualitative methods in sociological network research, *Quality & Quantity*, Jg. 45, H. 5, S. 1067–1089.
- Fuhse, Jan A. (2015), Networks from communication, *European Journal of Social Theory*, Jg. 18, H. 1, S. 39–59.
- Fullan, Michael (1993), Why Teachers Must Become Change Agents, *Educational Leadership*, Jg. 50, S. 12–17.
- Fullan, Michael (2011), *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (=Seminar series / CSE Centre for Strategic Education, no. 204), East Melbourne, Vic.: Centre for Strategic Education.
- Gebauer, Miriam M. (2013), *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gehrmann, Axel (2002), Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West? Erste Ergebnisse aus vier Befragungen (1994 – 1996 – 1998 – 1999), in: Hans Döbert/Hans-Werner Fuchs/Horst Weishaupt (Hg.), *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz*, Opladen: Leske + Budrich, S. 63–83.
- Gehrmann, Axel (2003), *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion*, Opladen: Leske + Budrich.
- Gehrmann, Axel (2007), Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung, in: Martin Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 185–203.
- Geißler, Rainer (2000), Nachholende Modernisierung mit Widersprüchen. Eine Vereinigungsbilanz aus modernisierungstheoretischer Perspektive, in: Heinz-Herbert Noll/Roland Habich (Hg.), *Vom Zusammenwachsen einer Gesellschaft. Analysen zur Angleichung der Lebensverhältnisse in Deutschland*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 37–63.
- Geißler, Rainer (2005), Die Metarmorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Beltz, S. 71–102.
- Geißler, Rainer/Thomas Meyer (2006), *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*, 4. überarb. u. aktual. Aufl., Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, Rainer/Sonja Weber-Menges (2010), Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive, in: Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 155–165.
- Giesen, Bernhard (1987), Natürliche Ungleichheit, soziale Ungleichheit, ideale Gleichheit, in: Bernhard Giesen/Hans Haferkamp (Hg.), *Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 314–345.

- Giesen, Bernhard (1991), Entzauberte Soziologie oder: Abschied von der klassischen Gesellschaftstheorie, in: Wolfgang Zapf (Hg.), *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990; hrsg. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Frankfurt am Main: Campus, S. 770–783.
- Giesinger, Johannes (2009), Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 13, H. 2, S. 170–187.
- Gildemeister, Regine (1992), Neue Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung, *Neue Praxis*, Jg. 22, H. 3, S. 207–219.
- Gill, Bernhard (2005), *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss (1965), *Awareness of dying*, New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss (1971), *Status passage*, Chicago: Aldine, Atherton.
- Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss (2005), *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*, 2., korr. Aufl., Bern: Huber.
- Goffman, Erving (1952), On cooling the mark out; some aspects of adaptation to failure, *Psychiatry*, Jg. 15, H. 4, S. 451–463.
- Goffman, Erving (1994), Die Interaktionsordnung, in: Hubert A. Knoblauch (Hg.), *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt am Main: Campus, S. 50–105.
- Goffman, Erving (2017 [1969]), *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 17. Aufl., München/Berlin/Zürich: Piper.
- Gomolla, Mechthild/Frank-Olaf Radtke (2009), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Görlitz, Katja/Katharina C. Spieß/Elena Ziege (2018), Fast jedes zehnte Kind geht auf eine Privatschule – Nutzung hängt insbesondere in Ostdeutschland zunehmend vom Einkommen der Eltern ab, Berlin: *DIW Wochenbericht* 51/52.
- Granovetter, Mark S. (1973), The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, Jg. 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Grimm, Susanne (1987), *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*, München: Ehrenwirth.
- Groeben, Norbert (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- Gröhlich, Carola/Katja Scharenberg/Wilfried Bos (2009), Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus?, *Journal for educational research online*, Jg. 1, S. 86–105.
- Groh-Samberg, Olaf/Steffen Mau/Uwe Schimank (2014), Investieren in den Status: Der voraussetzungsvolle Lebensführungsmodus der Mittelschichten, *Leviathan*, Jg. 42, H. 2, S. 219–248.
- Grundmann, Matthias/Olaf Groh-Samberg/Uwe H. Bittlingmayer/Ulrich Bauer (2003), Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 1, S. 25–45.

- Grundmann, Matthias/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer/Wolfgang Edelstein (2006), *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, Münster/Berlin [u.a.]: Lit.
- Grundmann, Matthias/Uwe H. Bittlingmayer/Daniel Dravenau/Olaf Groh-Samberg (2007), Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionellen Bildungsprozessen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 41–68.
- Gruschka, Andreas (1992), Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 38, H. 4, S. 575–596.
- Gudjons, Herbert (2006), *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, Dagmar (1985), *Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 31, H. 5, S. 631–645.
- Hadjar, Andreas (2008), *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hadjar, Andreas/Joel Berger (2010), Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 39, H. 3, S. 182–201.
- Hadjar, Andreas/Christiane Gross (Hg.) (2016), *Education systems and inequalities. International comparisons*, Bristol/Chicago, Ill.: Policy Press.
- Hadjar, Andreas/Judith Lupatsch (2010), Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 62, H. 4, S. 599–622.
- Hadjar, Andreas/Barbara Rothmüller (2016), Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs, *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Jg. 45, H. 1, S. 51–64.
- Hall, Peter M. (1987), Interactionism and the Study of Social Organization, *The Sociological Quarterly*, Jg. 28, H. 1, S. 1–22.
- Haller, Max (2007), Kritik oder Rechtfertigung sozialer Ungleichheit? Die deutsche ‚Sozialstrukturideologie‘ vom Ende der Klassengesellschaft in historischer und vergleichender Perspektive. Eine wissenssoziologische Analyse, in: Gerd Nollmann (Hg.), *Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 107–159.
- Hamann, Julian (2015), Die Geisteswissenschaften und ihr Bildungsdiskurs. Zur Kartierung eines vernachlässigten Gebiets der Wissenschaftssoziologie, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 44, H. 3, S. 180–196.
- Hammersley, Martyn (1989), *The dilemma of qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago tradition*, London/New York: Routledge.
- Händle, Christa (1998), *Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen ihrer doppelten Sozialisation*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hartmann, Michael (2013), *Soziale Ungleichheit - Kein Thema für die Eliten?*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Hasselhorn, Marcus/Susanne Kuger (2014), Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten, in: Kai Maaz/Marko Neumann/Jürgen Baumert (Hg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und In-*

- terventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, S. 299–314.
- Hattie, John (2010), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Neudruck, London: Routledge.
- Häußling, Roger (2007), Zur Positionsvergabe im Unterricht. Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen, in: Kristin Westphal/Nicole Hoffmann (Hg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums*, Weinheim/München: Juventa, S. 207–224.
- Häußling, Roger (2010), Relationalismus als Herausforderung und Perspektive für die Schul- und Unterrichtsforschung, in: Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster: Waxmann, S. 65–94.
- Heintz, Bettina (2004), Emergenz und Reduktion. Neue Perspektiven auf das Mikro-Makro-Problem, *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 56, H. 1, S. 1–31.
- Heintz, Bettina (2007), Zahlen, Wissen, Objektivität: Wissenschaftssoziologische Perspektiven, in: Andrea Mennicken/Hendrik Vollmer (Hg.), *Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 65–85.
- Heintz, Peter (Hg.) (1959), *Soziologie der Schule*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, Sonderheft, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinz, Walter R. (1987), Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf: Institutionelle Steuerung und individuelle Handlungsstrategien: Antrag auf Einrichtung eines Sonderforschungsbereiches an der Universität Bremen.
- Heinz, Walter R. (Hg.) (1992), *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heinz, Walter R. (1996), Berufsverläufe im Transformationsprozeß, in: Stefan E. Hormuth/Walter R. Heinz/Hans-Joachim Kornadt u.a. (Hg.), *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe*, Opladen: Leske + Budrich, S. 273–328.
- Helbig, Marcel (2010), Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich?, *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 62, H. 1, S. 93–111.
- Helfferrich, Cornelia (2012), Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten, in: Debora Niermann/Stephanie Bethmann (Hg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*, Weinheim: Beltz, S. 9–39.
- Helfferrich, Cornelia (2019), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Helsper, Werner (2008), Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54, H. 1, S. 63–80.
- Helsper, Werner (Hg.) (2011), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Helsper, Werner (2017), Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–570.
- Helsper, Werner/Merle Hummrich (2009), Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Karl Lenz/Frank Nestmann (Hg.), *Handbuch persönliche Beziehungen*, Weinheim: Juventa, S. 605–630.
- Helsper, Werner/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (2003), Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag, in: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel

- (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Studienausg, Weinheim/München: Juventa, S. 119–135.
- Hentig, Hartmut von (1993), *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft ; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln*, Rostock und Solingen, 2., erw. Aufl., München: Hanser.
- Hentig, Hartmut von (2004), *Bildung. Ein Essay*, Weinheim.
- Hericks, Uwe (2006), *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hericks, Uwe/Ingrid Kunze (2002), Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 5, H. 3, S. 401–416.
- Herrlitz, Hans-Georg (1981), Schulforschung als Schützenhilfe. Zur Kritik der „wissenschaftlichen“ Kontrolle von Gesamtschulversuchen, in: Theodor Wilhelm/Günther Groth (Hg.), *Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung u. Unterricht. Festgabe für Theodor Wilhelm zum 75. Geburtstag. Hrsg. von Günther Groth*, Stuttgart: Metzler, S. 112–123.
- Herrlitz, Hans-Georg (2013), *Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen: Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012*: Universitätsverlag Göttingen.
- Herzog, Silvio (2007), *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*, Münster: Waxmann.
- Hettlage, Robert/Karl Lenz (1995), Einleitung: Zusammenwachsen – zusammen wachsen Integrationsprobleme im vereinten Deutschland, in: Robert Hettlage (Hg.), *Deutschland nach der Wende. Eine Zwischenbilanz*, München: Beck, S. 11–22.
- Hildebrandt, Gerhard (2011), Grußwort. Vorsitzender der GGG ‚Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule‘, Landesverband Niedersachsen, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/IGS Langenhagen/Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschulen Niedersachsen (Hg.), *40 Jahre Gesamtschulen in Niedersachsen*, Hannover, S. 12–14, http://www.ggg-niedersachsen.com/images/Dokumente/Veroeffentlichung/dokumentation_40_jahre_gesamtschulen.pdf [Abruf 12.04.2021].
- Hille, Barbara (1977), Berufswahl und Berufslenkung in der DDR, in: Walter Jaide/Barbara Hille (Hg.), *Jugend im doppelten Deutschland*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 26–49.
- Hirsch, Gertrude (1990), *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*, Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Hirschauer, Stefan (2004), Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 33, H. 1, S. 62–83.
- Hirschauer, Stefan (2014a), Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro, *Zeitschrift für Soziologie*, Sonderheft „Interaktion, Organisation und Gesellschaft“, S. 109–133.
- Hirschauer, Stefan (2014b), Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3, S. 170–191.
- Hitzler, Ronald (1992), Der Goffmensch: Überlegungen zu einer dramatologischen Anthropologie, *Soziale Welt*, Jg. 43, H. 4, S. 449–461.
- Hitzler, Ronald (1999), Modernisierung als Handlungsproblem, in: Friedrich Rapp/Friedrich Rapp (Hg.), *Global Village: eine Umwelt und viele Lebensstile*, Dortmund/Bochum: Projekt-Verl., S. 83–107.

- Hoerning, Erika M. (1989), Erfahrungen als biographische Ressourcen, in: Peter Alheit/Erika M. Hoerning (Hg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt am Main: Campus, S. 148–164.
- Hofer, Manfred (1975), Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern, *Unterrichtswissenschaft*, H. 2, S. 5–18.
- Hoffmann, Nora F. (2016), *Szene und soziale Ungleichheit*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hofstetter, Daniel (2013), Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule, in: Evelyne Wannack (Hg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*, Münster: Waxmann, S. 78–86.
- Hollstein, Betina (2001), *Grenzen sozialer Integration. Zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hollstein, Betina (2002), *Soziale Netzwerke nach der Verwitwung. Eine Rekonstruktion der Veränderungen informeller Beziehungen*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hollstein, Betina (2007), Sozialkapital und Statuspassagen. Die Rolle institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke/Martin Diewald (Hg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 53–85.
- Hollstein, Betina (2008), Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen, in: Karl-Siegbert Rehberg/Dana Giesecke/Thomas Dumke u.a. (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Frankfurt am Main: Campus, S. 2605–2613.
- Hollstein, Betina (2011), Qualitative Approaches, in: John Scott/Peter Carrington (Hg.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*, London: SAGE Publications, S. 404–416.
- Hollstein, Betina (2019), Qualitative Netzwerkdaten, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Bd. 99, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1301–1312.
- Hollstein, Betina/Jürgen Pfeffer (2010), Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. 6.-10. Oktober, Jena, Frankfurt am Main: Campus, (CD-ROM).
- Hollstein, Betina/Florian Straus (Hg.) (2006), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Holtappels, Heinz Günter/Eckhard Klieme/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher (Hg.) (2008), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*, 2., korr. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Hopf, Christel (2010), Qualitative Interviews: An Overview, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *A companion to qualitative research*, repr, London: Sage, S. 203–208.
- Horstkemper, Marianne/Klaus Klemm/Klaus-Jürgen Tillmann (1982), Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem. Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 2, 15.01.2021, https://pub.uni-bielefeld.de/download/1778511/2312436/Tillmann_029.pdf.
- Horvath, Kenneth (2018), Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten, in: Arne Böker/Kenneth Horvath (Hg.), *Begabung und Gesellschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 239–261.

- Horvath, Kenneth (2019), Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen. Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), *Bildung und Konventionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121–144.
- Houben, Daniel (2013), Zwischen phänomenologischer Wissenssoziologie und Bourdieu. Zur konzeptionellen und empirischen Relevanz von Gatekeepern und Facilitatoren an Statuspassagen, in: Oliver Berli/Martin Endreß (Hg.), *Wissen und soziale Ungleichheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hoyer, Hans-Dieter (1995), Schule, Lehrer(-innen) und Schulpädagogik im Transformationsprozeß der ostdeutschen Bundesländer, *BISS public*, Jg. 5, H. 17, S. 99–110.
- Hoyer, Hans-Dieter/Christine Kimpel (1996), *Lehrer im Transformationsprozess. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme*, Weinheim: Juventa.
- Hradil, Stefan (2005), *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Huinink, Johannes/Karl Ulrich Mayer (1993), Lebensverläufe im Wandel der DDR-Gesellschaft, in: Hans Joas/Martin Kohli (Hg.), *Der Zusammenbruch der DDR. Soziologische Analysen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 151–171.
- Huinink, Johannes/Karl Ulrich Mayer (Hg.) (1995), *Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach*, Berlin: De Gruyter.
- Huinink, Johannes/Heike Solga (1994), Occupational Opportunities in the GDR: A Privilege of the Older Generations?, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 23, H. 3.
- Hurrelmann, Klaus/Jürgen Mansel (2017), Bildungssoziologie, in: Gerd Reinhold/Helga Recker/Siegfried Lamnek (Hg.), *Soziologie-Lexikon*, 4. Aufl., Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 64–68.
- ifo Institut/Sven Resnjanskij/Jens Ruhose/Simon Wiederhold und Ludger Wößmann (2021), Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen, *ifo Schnelldienst*, H. 2.
- Ilien, Albert (2009), *Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss / GWV Fachverlage.
- Imbusch, Peter (2012), Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse, in: Peter Imbusch (Hg.), *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 9–35.
- Imdorf, Christian/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.) (2019), *Bildung und Konventionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ingenkamp, Karlheinz (1989), *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jachmann, Michael (2003), *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, Dorothea (2006), *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Jehle, Peter/Edgar Schmitz (2007), Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen, in: Martin Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 160–184.
- Jung-Strauß, Elfriede M. (2000), *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*, Frankfurt am Main: Lang.

- Jürgens, Eiko (1999), *Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung*, Braunschweig: Westermann.
- Kahlert, Heike (2013), Geschlechterkonstruktionen von Hochschullehrenden: Gatekeeping für Chancengleichheit in der Wissenschaft?, in: Ute Pascher/Petra Stein (Hg.), *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 193–220.
- Kahn, Robert L./Toni C. Antonucci (1980), Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support, in: Paul B. Baltes/Olim G. Brim (Hg.), *Life-span development and behavior*, New York: Academic Press, S. 383–405.
- Kallmeyer, Werner/Fritz Schütze (1977), Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: DIRK Wegener (Hg.), *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kalthoff, Herbert (1996), Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 25, H. 2, S. 106–124.
- Kalthoff, Herbert (1997), *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt am Main: Campus
- Kalthoff, Herbert (2000), „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, H. 3, S. 429–446.
- Kalthoff, Herbert (2012), Ethnografische Bildungssoziologie. Perspektiven und Herausforderungen, in: Karin Schittenhelm (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–57.
- Kalthoff, Herbert/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.) (2008), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kampa, Nele/Kunter, Mareike/Maaz, Kai/Baumert, Jürgen (2011), Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 57, H. 1, S. 70–92.
- Karl, Ute (2012), Vergeschlechtlichte Kategorisierungen im Umgang mit institutionellen Handlungsherausforderungen am Beispiel von Gesprächen in Jobcentern, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 13, H. 1 [143 Absätze].
- Kelle, Udo/Susann Kluge (2010), *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Keller, Reiner (2012), *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Keller, Reiner (2014), Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. [31 Absätze], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1), S. 16.
- Kern, Friederike (2000), *Kulturen der Selbstdarstellung. Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Keßler, Catharina (2016), „Wir sind eine besondere Schule“. Schulkultur als Organisationskultur, in: Maja S. Maier (Hg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*, 1. Auflage 2016, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–197.
- Keuffer, Josef/Rolf Luther/Meinert A. Meyer (1995), Erzeugen neue Verhältnisse auch eine neue Didaktik? Zur Ausbildung von Lehrern vor und nach der Wende, in: Martina Löw (Hg.), *Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern*, Opladen: Leske + Budrich, S. 97–131.
- Klemm, Klaus/Wolfgang Böttcher/Michael Weegen (1992), *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche*, Weinheim: Juventa.

- Klier, Freya (1990), *Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR*, München: Kindler.
- Kluge, Susann (2000), Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 1, H. 1, Art. 14.
- Knoblauch, Hubert (2005), *Wissenssoziologie*, Konstanz: UVK.
- Knoblauch, Hubert A. (2008), Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 210–233.
- Knorr-Cetina, Karin (1981), Introduction: The micro-sociological challenge of macro-sociology: towards a reconstruction of social theory and methodology, in: Karin Knorr Cetina/Aaron Victor Cicourel (Hg.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Hoboken: Taylor and Francis, S. 1–47.
- Knorr-Cetina, Karin (2011), *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kocka, Jürgen (1994), Eine durchherrschte Gesellschaft, in: Hartmut Kaelble/Jürgen Kocka/Hartmut Zwahr (Hg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 547–553.
- Koebel, Arne/Friedemann Nerdinger/Matthias Junge (2021), „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ - Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen., *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 41, H. 1, S. 57–72.
- Köhler, Doris (2000), *Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration*, Münster: Lit.
- Köhler, Helmut (2001), Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, S. 847–857.
- Köhler, Helmut/Manfred Stock (2004), *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssysteme in der DDR 1949 bis 1989*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kohli, Martin (1978), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt [u.a.]: Luchterhand.
- Köller, Olaf (2008), Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative, in: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky u.a. (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]*, vollst. überarb. Neuausg., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–465.
- Köller, Olaf/Jürgen Baumert/Kai U. Schnabel (1999), Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 2, H. 3, S. 385–422.
- Köller, Olaf/Jürgen Baumert/Johanna Neubrand (2000), Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht, in: Jürgen Baumert/Wilfried Bos/Rainer Lehmann (Hg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Opladen: Leske + Budrich, S. 229–270.
- Kollmorgen, Raj (2009), Ostdeutschlandforschung. Status quo und Entwicklungschancen, *Soziologie*, Jg. 38, H. 2, S. 147–174.
- Kollosche, David (2015), *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung*, Wiesbaden: Springer Spektrum.

- König, Eckard (1991), Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik, in: Dietrich Hoffmann/Martin Fromm (Hg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen; [der 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 19. bis 21. März 1990 in Bielefeld stattfand]*, Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 49–63.
- Köpfer, Andreas (2013), *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornadt, Hans-Joachim (1996), Erziehung und Bildung im Transformationsprozess, in: Stefan E. Hormuth/Walter R. Heinz/Hans-Joachim Kornadt u.a. (Hg.), *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe*, Opladen: Leske + Budrich, S. 201–273.
- Kosmützky, Anna (2017), *Zustand, Herausforderungen und Perspektiven international vergleichender Sozialforschung – am Fall der Hochschulforschung*. Kumulative Habilitationsschrift, Kassel.
- Kottmann, Brigitte (2006), *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krais, Beate (2002), Steckbrief: Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung, <https://www.bildungssoziologie.de/steckbrief.html> [Abruf 28.02.2021]
- Kramer, Caroline (1998), Regionale Disparitäten im Bildungswesen – immer noch oder schon wieder aktuell?, in: Michael Braun/Peter Ph. Mohler (Hg.), *Blickpunkt Gesellschaft / Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.*, Opladen [u.a.]: Westdt. Verl., S. 77–113.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002), *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II, Opladen: Leske und Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015), „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. Paralleltitel: „Agents of reproduction“ or „actors of transformation“? Teachers in the focus of Pierre Bourdieus sociology of education, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 35, H. 4, S. 344–359.
- Kramer, Rolf-Torsten/Sven Thiersch/Werner Helsper (Hg.) (2014), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Hilke Pallensen/Hilke Pallesen (Hg.) (2019), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, Lothar (1988), *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, Lothar/Hans Oswald (1995), *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim/München: Juventa.
- Kreckel, Reinhard (2004), *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3., überarb. und erw. Aufl., Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kronauer, Martin/Berthold Vogel/Frank Gerlach (1993), *Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung*, Frankfurt: Campus.
- Kropf, Michaela/Cornelia Gresch/Kai Maaz (2010), Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern, in: Kai Maaz/Yvonne Anders (Hg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 399–429.

- Krüger, Anne K./Martin Reinhart (2017), Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozesstheoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung, *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26, H. 3–4, S. 485–500.
- Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (1994), Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Eine Einführung, in: dies. (Hg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*, Opladen: Leske + Budrich, S. 7–16.
- Krüger, Heinz-Hermann/Sina-Mareen Köhler/Maren Zschach (2007), Peergroups von Kindern und schulische Bildungsbiographien. Forschungskonzepte und erste Resultate, *DISKURS Kindheits- und Jugendforschung*, H. 2, S. 201–218.
- Kruse, Jan (2014), *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühne, Stefan (2006), Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, S. 617–637.
- Kunze, Katharina (2011), *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kunze, Katharina/Bernhard Stelmaszyk (2008), Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchges. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 821–838.
- Kupfer, Antonia (2011), *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Labov, William/Joshua Waletzky (1973), Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung, in: Jens Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl; Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*, Bd. 2, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl., S. 78–126.
- Lamont, Michèle (2009), *How professors think. Inside the curious world of academic judgment*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Lamont, Michèle/Stefan Beljean/Matthew Clair (2014), What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality, *Socio-Economic Review*, April, S. 1–36.
- Lampland, Martha/Susan Leigh Star (Hg.) (2009), *Standards and their stories. How quantifying, classifying, and formalizing practices shape everyday life*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Langer, Roman (2019), Skizzen zur governanceanalytischen Theoretisierung von Bildungsungleichheit, Bildungssystem und Gesellschaft, in: Roman Langer/Thomas Brüsemeister (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 71–97.
- Lange-Vester, Andrea (2013), Lehrerinnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen, *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, Jg. 36, H. 66, S. 51–70.
- Lange-Vester, Andrea (2015), Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 35, H. 4, S. 344–359.
- Lange-Vester, Andrea/Christel Teiwes-Kügler (2014), Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Tobias Sander (Hg.), *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.
- Lange-Vester, Andrea/Christel Teiwes-Kügler/Helmut Bremer (2019), Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive, in: Rolf-Torsten Kramer/Hilke Pallensen/Hilke

- Pallesen (Hg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 27–48.
- Larcher, Sabina (2005), „Doing teacher“ – professionelle Inszenierungen in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis., in: Rita Casale/Barbara Rendtorff/Sabine Andresen u.a. (Hg.), *Geschlechterforschung in der Kritik*, Opladen/Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 127–141.
- Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods. Class, race, and family life*, Berkeley: University of California Press.
- Lave, Jean/Etienne Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leemann, Regula Julia/Christian Imdorf (2019), Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), *Bildung und Konventionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–46.
- Lehmann, Rainer H. (2002), *LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9 - ; Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg*, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, Rainer H./Rainer Peek/Rüdiger Gänsfuß (1997), Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), in: Hansestadt Hamburg, 17.05.2012, <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf>.
- Lehrke, Manfred/Jürgen Baumert/Lehmann Rainer (1997), *TIMSS - mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich // TIMSS—Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*, Opladen: Leske + Budrich.
- Lenhardt, Gero/Andreas Wernet (1999), Lehrer und deutsche Einheit. Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung, *Die deutsche Schule*, Jg. 91, H. 1, S. 68–84.
- Levin, Ben (2008), *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Li, Lingyu/Andrea Ruppert (2021), Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review, *Teacher Education and Special Education*. Vol. 44, Issue 1, (online first 2020).
- Lortie, Dan C. (2007), *Schoolteacher. A sociological study*, 2. ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Lübke, Silvia-Iris (1996), *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012), „Und dann haben wir’s operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen, in: Debora Niermann/Stephanie Bethmann (Hg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*, Weinheim: Beltz, S. 40–70.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Arnulf Deppermann (2013), *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lüders, Christian/Michael Meuser (1997), Deutungsmusteranalyse, in: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.

- Lüders, Manfred (2014), Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60, H. 6, S. 832–849.
- Ludwig, Peter H. (2007), Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen, in: Peter H. Ludwig/Heidrun Ludwig (Hg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*, Weinheim/München: Juventa, S. 17–59.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (Hg.) (2007), *Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten*, Opladen: Budrich.
- Luhmann, Niklas (2018), *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Niklas Luhmann*, 5. Auflage, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lützens, Charlotte (1959), Die Schule als Mittelklasseninstitution. Non scholae sed vitae, in: Peter Heintz (Hg.), *Soziologie der Schule*, Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 22–39.
- Maaz, Hans-Joachim (1992), *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*, 76.-80. Tsd., Berlin: Argon.
- Maaz, Kai/Yvonne Anders (Hg.) (2010), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Maaz, Kai/Gabriel Nagy (2009), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: Jürgen Baumert/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 153–182.
- Maaz, Kai/Gabriel Nagy/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann/Olaf Köller (2004), Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulischen Kompetenzen und Bildungsaspirationen, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 24, H. 2, S. 146–165.
- Maaz, Kai/Franz Baeriswyl/Ulrich Trautwein (2013), Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule, in: David Deißner (Hg.), *Chancen bilden*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187–306.
- Magg-Schwarzbäcker, Marion (2014), *Mentoring für Frauen an Hochschulen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maier, Maja S. (2016), Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften, in: Maja S. Maier (Hg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*, Wiesbaden: Springer VS, S. 139–160.
- Maier, Uwe (2007), Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 2, S. 271–284.
- Maindok, Herlinde (1996), *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven*, Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Mannheim, Karl (1930), Wissenssoziologie, in: Alfred Vierkandt/Paul Hochstim/René König (Hg.), *Handwörterbuch der Soziologie*, Stuttgart: Enke, S. 659–680.
- Mannheim, Karl (1980), *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matthäus, Sandra/Daniel Kubiak (2016), Neue Perspektiven auf „den Osten“ jenseits von Verurteilung und Verklärung – Eine Einleitung, in: Sandra Matthäus/Daniel Kubiak (Hg.), *Der Osten*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–17.
- Mau, Steffen (2012), *Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?*, Berlin: Suhrkamp.

- Mau, Steffen (2017), *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2019), *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*, Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, Karl Ulrich/Heike Solga/Martin Diewald (1997), Kontinuität und Brüche in den Erwerbs- und Berufsverläufen nach der deutschen Wiedervereinigung, in: Doris Beer/Christian Brinkmann/Axel Deeke u.a. (Hg.), *Der ostdeutsche Arbeitsmarkt in Gesamtdeutschland. Angleichung oder Auseinanderdriften?*, Opladen: Leske + Budrich, S. 73–113.
- Mayring, Philipp (2008), *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp/Joachim König/Nils Birk/Alfred Hurst (2000), *Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- McGinty, Patrick J. W. (2014), Divided and Drifting: Interactionism and the Neglect of Social Organizational Analyses in Organization Studies, *Symbolic Interaction*, Jg. 37, H. 2, S. 155–186.
- Mead, George H. (1934), *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh (1992), Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies, *Sociology of Education*, Jg. 65, H. 1, S. 1.
- Meier, Frank/Thorsten Peetz/Désirée Waibel (2016), Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung, *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26, H. 3–4, S. 307–328.
- Meier, Michael (2011), Die Praktiken des Schulerfolges, in: Katrin Ulrike Zaborowski/Georg Breidenstein/Michael Meier (Hg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 39–161.
- Merkel, Janet/Alexandra Manske (2009), Prekäre Freiheit – Die Arbeit von Kreativen, *WSI-Mitteilungen*, Jg. 62, H. 6, S. 295–301.
- Merton, Robert F. (1948), The Self-Fulfilling Prophecy, *The Antioch Review*, Jg. 8, H. 2, S. 193–210.
- Merton, Robert F. (1968), The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered, *Science*, H. 159, S. 56–63.
- Meulemann, Heiner (1985), *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Meulemann, Heiner (1995), Aufholendenzen und Systemeffekte: eine systematische Übersicht über Wertunterschiede zwischen West- und Ostdeutschland, in: Heinz Sahner/Stefan Schwendtner (Hg.), *27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaften im Umbruch. Sektionen und Arbeitsgruppen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 189–193.
- Meuser, Michael/Ulrike Nagel (2009), The Expert Interview and Changes in Knowledge Production, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Interviewing experts*, Basingstoke [England]/New York: Palgrave Macmillan, S. 17–42.
- Miethe, Ingrid (2007), *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Miethe, Ingrid/Anja Tervooren/Sabine Reh/Michael Göhlich/Nicolas Engel (2014), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bielefeld: transcript.
- Milliken, P. Jane/Rita Schreiber (2012), Examining the Nexus between Grounded Theory and Symbolic Interactionism, *International Journal of Qualitative Methods*, Jg. 11, H. 5, S. 684–696.
- Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2011), *Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung)*. VV-Leistungsbewertung.
- Mische, Ann (2011), Relational Sociology, Culture, and Agency, in: John Scott/Peter Carrington (Hg.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*, London: Sage, S. 80–97.
- Mitter, Wolfgang (1994), Gymnasium und (oder) Gesamtschule?, in: Andreas Pehnke/Hermann Röhrs (Hg.), *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*, Frankfurt am Main, New York: P. Lang, S. 277–291.
- Motte, Jan (1999), *50 Jahre Bundesrepublik - 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus.
- Mruck, Katja (2007), Qualitative Forschung: Notizen aus der Übersichtlichkeit, *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 18, H. 2, S. 258.
- Muckel, Petra (2007), Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory, *Historical Social Research*, Jg. 19, S. 211–231.
- Mückenberger, Ulrich (1985), Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses - Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft?, *Zeitschrift für Sozialreform*, Jg. 31, S. 415–434.
- Müller, Andrea G./Petra Stanat (2006), Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Dietmar Waterkamp (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 221–255.
- Müller, Katharina/Timo Ehmke (2016), Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: Kristina Reiss/Christine Sälzer/Anja Schiepe-Tiska u.a. (Hg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*, Münster/New York: Waxmann, S. 286–316.
- Müller, Walter/Dietmar Haun (1994), Bildungsungleichheit im sozialem Wandel, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, S. 1–42.
- Nassehi, Armin/Irmhild Saake (2002), Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 31, H. 1, S. 66–86.
- Nave-Herz, Rosemarie (1977), *Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersociologie und in die Diskussion um den Rollenbegriff*, Neuwied: Luchterhand.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1997), Moralisieren über Ethnien, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 26, S. 181–201.
- Neckel, Sighard (2001), „Leistung“ und „Erfolg“. Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft, in: Eva Barlösius/Hans-Peter Müller/Steffen Sigmund (Hg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich, S. 245–265.
- Neckel, Sighard (2003), Kampf um Zugehörigkeit. Die Macht der Klassifikation, *Leviathan*, Jg. 31, H. 2, S. 159–167.
- Neckel, Sighard/Kai Dröge/Irene Somm (2005), Das umkämpfte Leistungsprinzip. Deutungskonflikte um die Legitimationen sozialer Ungleichheit, *WSI Mitteilung*, S. 42–57.

- Nentwig-Gesemann, Iris (1999), *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*, Opladen: Leske + Budrich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015), *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen*, Hannover.
- Noll, Heinz-Herbert/Bernhard Christoph (2004), Akzeptanz und Legitimität sozialer Ungleichheit. Zum Wandel von Einstellungen in West- und Ostdeutschland, in: Rüdiger Schmitt-Beck/Martina Wasmer/Achim Koch (Hg.), *Sozialer und politischer Wandel in Deutschland. Analysen mit ALLBUS-Daten aus zwei Jahrzehnten*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 97–125.
- Nölle, Ines/Thomas Hörstermann/Sabine Krolak-Schwerdt/Cornelia Gräsel (2009), Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung - die Perspektive der Lehrkräfte, *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 37, H. 4, S. 294–310.
- Nullmeier, Frank (2000), *Politische Theorie des Wohlfahrtsstaats*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- OECD (2004), Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern, 25.03.2012, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf [Abruf 02.03.2020].
- OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse (Band I). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, Jürgen (2002), *Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung*, Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Gymnasiums Hofwil im coop-Zentrum Muttenz am 11. Februar 2002, <http://edudoc.ch/record/29498/files/14.pdf> [Abruf 04.05.2019].
- Oevermann, Ulrich (1970), Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Basil B. Bernstein/Ulrich Oevermann/Regine Reichwein u.a. (Hg.), *Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965–1970*, Amsterdam: Verlag de Munter, S. 138–197.
- Oevermann, Ulrich (1983), Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft, in: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*, Frankfurt am Main: Scriptor, S. 113–155.
- Oevermann, Ulrich (2002), Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schweppe (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 19–64.
- Oswald, Hans/Lothar Krappmann (2004), Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7, H. 4, S. 479–496.
- Otte, Gunnar (2011), Die Erklärungskraft von Lebensstil- und klassischen Sozialstrukturkonzepten, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 51, S. 361–398.
- Paetsch, Jennifer/Katrin Wolf/Petra Stanat/Annkathrin Darsow (2014), Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, S. 315–347.
- Pajares, Frank M. (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, S. 207–332.
- Parsons, Talcott (1977), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 2., unveränd. Aufl., Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Perkhofer-Czapek, Monika/Renate Potzmann (2016), *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*, Wiesbaden: Springer VS.

- Pfadenhauer, Michaela (2003), *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pfadenhauer, Michaela/Achim Brosziewski (2008), Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich u.a. (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss | GWV Fachverlage, S. 79-98.
- Pfadenhauer, Michaela/Maria Alexa Kunz (2010), Profession, in: Anina Engelhardt (Hg.), *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien Themen und Probleme*, Bielefeld: transcript, S. 235–246.
- Pfahl, Lisa (2010), *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, Bielefeld: transcript.
- Phelps, Edmund S. (1972), The Statistical Theory of Racism and Sexism, *The American Economic Review*, Jg. 62, H. 4, S. 659–661.
- Prenzel, Annedore (1999), *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Unter Mitarbeit von Ute Geiling und Friederike Heinzl*, Opladen: Leske + Budrich.
- Przyborski, Aglaja/Monika Wohlrab-Sahr (2014), *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 4. Aufl., München: Oldenbourg.
- Rabenstein, Kerstin/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel (2013), Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht, *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 668–690.
- Rammert, Werner (2007), *Technik - Handeln - Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Reckwitz, Andreas (1997), *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reh, Sabine (1999), LehrerInnenbiographien in Brandenburg und Hamburg – Verarbeitung von Modernisierungserfahrungen, in: Arno Combe/Werner Helsper/Bernhard Stelmaszyk (Hg.), *Forum Qualitative Schulforschung. Schulentwicklung, Partizipation, Biographie*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 321–339.
- Reh, Sabine (2003), *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“*. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2008), „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich u.a. (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss | GWV Fachverlage, S. 163–186.
- Reichert, Jo (2009), *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? und weshalb vermag sie das?*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Reichert, Jo (2017), Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung?, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 18, H. 1, S. 71–89.
- Reichert, Jo (2019), Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 20, H. 1, [30 Absätze].
- Reichert, Jo/Sylvia Marlene Wilz (2015), Kommunikatives Handeln und Situation. Oder: Über die Notwendigkeit, die Situation wieder zu entdecken, in: Achim Brosziewski/ Christoph Maeder/Julia Nentwich (Hg.), *Vom Sinn der Soziologie. Festschrift für Thomas S. Eberle*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–49.

- Rettig, Daniel (2013), *Die guten alten Zeiten. Warum Nostalgie uns glücklich macht*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Rieger-Ladich, Markus/Thomas Alkemeyer (2008), Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik, in: Robert Schmidt/Volker Woltersdorff (Hg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*, Konstanz: UVK, S. 103–124.
- Rieger-Ladich, Markus/Barbara Friebertshäuser/Lothar Wigger (2006), Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm, in: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 9–20.
- Rijken, Susanne (1996), Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979, *Czech Sociological Review*, Jg. 4, H. 2, S. 187–210.
- Ritter, Sabine (2018), Das Verschwinden der Ungleichheit. Zur Konstruktion der Mitte im Schulbuch, in: Nadine M. Schöneck-Voß/Sabine Ritter (Hg.), *Die Mitte als Kampfzone. Wertorientierungen und Abgrenzungspraktiken der Mittelschichten*, Bielefeld: transcript, S. 68–86.
- Rosa, Hartmut (2006), Wettbewerb als Interaktionsmodus. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen eines Konkurrenzgesellschaft, *Leviathan*, Jg. 34, S. 82–104.
- Rosenthal, Gabriele (2008), *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Rosenthal, Robert/Lenore Jacobson (1971), *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*, Weinheim: Beltz.
- Rössel, Jörg (2005), *Plurale Sozialstrukturanalyse. Eine handlungstheoretische Rekonstruktion der Grundbegriffe der Sozialstrukturanalyse*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rothland, Martin/Ewald Terhart (2007), Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: Martin Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 11–33.
- Rothland, Martin/Colin Cramer/Ewald Terhart (2010), Forschung zum Lehrerberuf, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 791–810.
- Rustemeyer, Ruth (1998), *Lehrerberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden*, Münster: Waxmann.
- Rustemeyer, Ruth (1999), Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezügl. des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, *Psychologie in Erziehung und Unterricht Zeitschrift für Forschung und Praxis. Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Jg. 46, S. 187–200.
- Saake, Irmhild (2016), Zum Umgang mit Unterschieden und Asymmetrien – Essay, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 66, H. 9, S. 49-54.
- Sachweh, Patrick (2010), *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*, Frankfurt am Main: Campus.
- Sachweh, Patrick (2011), Unvermeidbare Ungleichheiten? Alltagsweltliche Ungleichheitsdeutungen zwischen sozialer Konstruktion und gesellschaftlicher Notwendigkeit, *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 21, H. 4, S. 561–586.
- Sachweh, Patrick (2013), Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Theoretische Bezugspunkte einer Moralökonomie gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung, in: Oliver

- Berli/Martin Endreß (Hg.), *Wissen und soziale Ungleichheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–79.
- Sander, Tobias (Hg.) (2014a), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Tobias (2014b), Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität, in: Tobias Sander (Hg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–36.
- Sauer, Daniela (2015), *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*, Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Scheller, Gitta (2005), *Die Wende als Individualisierungsschub? Umfang, Richtung und Verlauf des Individualisierungsprozesses in Ostdeutschland*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schelsky, Helmut (1979), Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift (1956), in: Helmut Schelsky (Hg.), *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik*, München: W. Goldmann, S. 131–159.
- Scherger, Simone (2007), *Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Scherr, Albert (2017), Die Soziologie-Leute und ihre Kritik. Anmerkung zur Kritikkontroverse, *Soziologie*, H. 4, S. 389–402.
- Schimank, Uwe (2005), *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 1*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schittenhelm, Karin (2018), Migration, Wissen und Ungleichheit. Grenzziehungen und Anerkennungsverhältnisse im Kontext wechselnder sozialer Felder, in: Laura Behrmann/Falk Eckert/Andreas Gefken u.a. (Hg.), *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Springer, S. 257–283.
- Schmeiser, Martin (2006), Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns, *Soziale Welt* 57, S. 295–318.
- Schmitt-Beck, Rüdiger/Martina Wasmer/Achim Koch (Hg.) (2004), *Sozialer und politischer Wandel in Deutschland. Analysen mit ALLBUS-Daten aus zwei Jahrzehnten*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2011), Lehrer als Diagnostiker, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, S. 683–698.
- Schubarth, Wilfried (1991), „Kulturschock“ und Schulentwicklung. Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern, *Die deutsche Schule*, Jg. 91, H. 1, S. 52–67.
- Schulz von Thun, Friedemann (2014), *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. [Kommunikation, Person, Situation]*, 23. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Schumacher, Eva (2002), Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?, in: Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher (Hg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen*, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 253–271.
- Schütz, Alfred (1972), Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens, in: Alfred Schütz (Hg.), *Gesammelte Aufsätze [von] Alfred Schütz*, The Hague/Nijhoff, S. 85–101.

- Schütz, Alfred (2011), Gleichheit und die Sinnstruktur der sozialen Welt, in: Alfred Schütz (Hg.), *Relevanz und Handeln 2. Gesellschaftliches Wissen und politisches Handeln*, 2. Aufl., Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, 171-250.
- Schütz, Alfred (2016), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, 7. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Anna (2015), *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*, Wiesbaden Germany: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1983), Biographieforschung und narratives Interview, *Neue Praxis*, H. 13, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984), Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzahlens, in: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (2006), Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie., in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss | GWV Fachverlage, S. 205–237.
- Schützeichel, Rainer (2010), „Persönliche Beziehungen“ als soziologische Kategorie? Review Essay: Karl Lenz & Frank Nestmann (Hrsg.) (2009). *Handbuch Persönliche Beziehungen*. [52 Absätze], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 11, H. 3.
- Schwalbe, Michael (2008), *Rigging the game. How inequality is reproduced in everyday life*, USA: Oxford University Press.
- Schwalbe, Michael (2020), The Spirit of Blumer's Method as a Guide to Sociological Discovery, *Symbolic Interaction*, Jg. 43, H. 4, S. 597–614.
- Schwalbe, Michael/Sandra Godwin/Daphne Holden/Douglas Schrock/Shealy Thompson/Michele Wolkomir (2000), Generic Processes in the Reproduction of Inequality. An Interactional Analysis, *Social Forces*, Jg. 79, H. 2, S. 419–452.
- Schwarzer, Ralf/Lisa Marie Warner (2011), Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, S. 496–510.
- Schweer, Martin K. W. (2000), Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler Interaktion, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 129–138.
- Seyfarth, Constans (1979), Alltag und Charisma bei Max Weber. Eine Studie zur Grundlegung der ›verstehenden Soziologie‹, in: Walter M. Sprondel/Richard Grathoff (Hg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart: Enke, S. 155–177.
- Soeffner, Hans-Georg (2014), Interpretative Sozialwissenschaft, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 35–53.
- Solga, Heike (1995), Die Etablierung einer Klassengesellschaft in der DDR: Anspruch und Wirklichkeit eines Postulats sozialer Gleichheit, in: Johannes Huinink/Karl Ulrich Mayer (Hg.), *Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach*, Berlin: De Gruyter, S. 45–88.
- Solga, Heike (1997), Bildungschancen in der DDR, in: Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth/Oskar Anweiler (Hg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 275–294.

- Solga, Heike/Rosine Dombrowski (2009), Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171, 16.02.2012, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf.
- Solga, Heike/Peter A. Berger/Justin J. W. Powell (2009), Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung, in: Heike Solga/Justin J. W. Powell/Peter A. Berger (Hg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 11–47.
- Sommer, Ilka (2015), *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*, Bielefeld: transcript.
- Sprondel, Walter M. (1970/71), Bildung, Ungleichheit und die professionalisierte Lehrerschaft, *Soziale Welt*, 21/22, H. 1, S. 73–89.
- Stamm, Margrit (2010), Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 13, H. 2, S. 273–291.
- Statistisches Bundesamt (2012a), *Schulen auf einen Blick*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012b), *Statistisches Jahrbuch 2012*, Wiesbaden.
- Steinkamp, Günter (1972), Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Hans Hielscher (Hg.), *Die Schule als Ort sozialer Selektion*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Steinke, Ines (1999), *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*, Weinheim: Juventa.
- Stocké, Volker (2010), Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte?, in: Birgit Becker/David Reimer (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 81–115.
- Straehler-Pohl, Hauke (2019), Konventionen auf schwindendem Grund – Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), *Bildung und Konventionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 93–120.
- Straehler-Pohl, Hauke/Michael Sertl (2017), Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“, in: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 217–240.
- Straus, Florian (2006), Entwicklungslabor qualitative Netzwerkforschung, in: Betina Hollstein/Florian Straus (Hg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 481–494.
- Strauss, Anselm L. (1978a), A social world perspective, *Studies in Symbolic Interaction*, H. 1, S. 119–128.
- Strauss, Anselm L. (1978b), *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, Anselm L. (1994), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*, München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Juliet M. Corbin (2010), *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., Weinheim: Beltz.
- Streckeisen, Ursula/Denis Hänzi/Andrea Hungerbühler (2007), *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss / GWV Fachverlage.

- Strietholt, Rolf/Veronika Manitus/Nils Berkemeyer/Wilfried Bos (2015), „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 18, H. 4, S. 737–761.
- Strübing, Jörg (2002), Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 54, H. 2, S. 318–342.
- Strübing, Jörg (2005), *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*, Frankfurt am Main: Campus.
- Strübing, Jörg (2014), *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg/Stefan Hirschauer/Ruth Ayaß/Uwe Krähnke/Thomas Scheffer (2018), Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 47, H. 2, S. 83–100.
- Struck, Olaf (1998), *Individuenzentrierte Personalentwicklung. Konzepte und empirische Befunde*, Frankfurt am Main: Campus.
- Struck, Olaf (2000), *Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf*. Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie Nr. 16, Institut für Soziologie der Universität Leipzig.
- Struck, Olaf (2001), Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf, in: Lutz Leisering/Rainer Müller/Karl F. Schumann u.a. (Hg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*, Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 29–54.
- Sturm, Tanja (2015), Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips, *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51, S. 25–32.
- Sturm, Tanja (2018), Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 251–265.
- Suddaby, Roy (2006), What Grounded Theory is not, *Academy of Management Journal*, Jg. 4, H. 49, S. 633–642.
- Tent, Lothar/Peter Birkel (2010), Zensuren, in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4., überarb. und erw. Aufl, Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 949–958.
- Terhart, Ewald (1992), Lehrerberuf und Professionalität, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 103–131.
- Terhart, Ewald (1995), Lehrerbiographien, in: Eckard König/Peter Zedler (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 225–264.
- Terhart, Ewald (2001), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011), Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen, in: Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 202–288.
- Tervooren, Anja/Nicolle Pfaff (2018), Inklusion und Differenz, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 31–44.

- Thomas, William Isaac (1931), *The Relation of Research to the Social Process*. In Leverett S. Lyon, Isador Lubin, Lewis Meriam & Philip G. Wright (Hrsg.), *Essays on research in the social sciences. Papers presented in a general seminar conducted by the Committee on Training of The Brookings Institution, 1930-31* (S.173-194). Washington, DC: The Brookings Institution, https://brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1931.html [Zugriff: 29. Dezember 2020].
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1979), *Kooperative Gesamtschule, Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*, Weinheim: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1983), Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zu einem merkwürdigen „Konsenskapitel“ im BLK Gesamtschulbericht, *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Jg. 75, H. 3, S. 199–211.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1994), Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD, in: Dietrich Benner/Dieter Lenzen (Hg.), *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14. - 16. März 1994 in der Universität Dortmund*, Bd. 46, Weinheim: Beltz, S. 264–266.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995), Separierung und Integration oder: was will „integrative Pädagogik“?, *Pädagogik*, Jg. 47, H. 10, S. 6–9.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1996), 25 Jahre Gesamtschule - ein Rückblick, in: Herbert Gudjons (Hg.), *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–79.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Sabine Reh (1994), Zwischen Verunsicherung und Stabilitätssuche. Der Wandel der Lehrerrolle in den Neuen Bundesländern, *Die deutsche Schule*, Jg. 86, H. 2, S. 224–241.
- Tomaskovic-Devey, Donald/Dustin Avent-Holt/Dustin Robert Avent-Holt (2018), *Relational Inequalities. An organizational approach*, New York: Oxford University Press.
- Töpfer, Tom/Laura Behrmann (2021), Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke. [58 Absätze], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 22, H. 1.
- Truschkat, Inga (2002), „*Meine Eltern sind beide keine Akademiker*“. *Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung*, Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. 23.
- Truschkat, Inga/Manuela Kaiser/Vera Reinartz (2005), Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten, [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050222>.
- Uhlendorff, Harald (Hg.) (2001a), *Erziehung im sozialen Umfeld. Eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost- und Westdeutschland*, Opladen: Leske + Budrich.
- Uhlendorff, Harald (2001b), *Erziehung im sozialen Umfeld. Eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost- und Westdeutschland*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Uhlendorff, Harald/Andreas Seidel (2001), Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, H. 4, S. 501–516.

- Ulich, Dieter (1985), *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*, Weinheim: Beltz.
- Vähäsantanen, Katja (2015), Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities, *Teaching and Teacher Education*, Jg. 47, S. 1–12.
- Valtin, Renate (2002), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*, Weinheim/München: Juventa.
- van der Heijden, H.R. Monique A./Janette J.M. Geldens/Douwe Beijaard/Herman L. Popeijus (2015), Characteristics of teachers as change agents, *Teachers and Teaching*, Jg. 21, H. 6, S. 681–699.
- van Essen, Fabian (2013), *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*, Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Lars/Julia Leser (2020), Ostdeutsche Identität(en) im Wandel? Perspektiven für Intra- und Interkohortenvergleiche, *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, Jg. 14, H. 3, S. 171–197.
- Völker, Beate/Henk Flap (2001), Weak ties as a liability: the Case of East Germany, *Rationality and Society*, Jg. 13, H. 4, S. 397–428.
- Volkman, Ute (2006), *Legitime Ungleichheiten. Journalistische Deutungen vom „sozialdemokratischen Konsensus“ zum „Neoliberalismus“*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage.
- Wald, Renate (1998), *Kindheit in der Wende - Wende der Kindheit? Heranwachsen in der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Walgenbach, Katharina (2017), Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen, in: Martin K.W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 587–605.
- Walgenbach, Peter/Renate E. Meyer (2008), *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, Max/Johannes Winckelmann (1988 [1921]), *Gesammelte Aufsätze*, 5. Aufl., photomechan. Nachdr. d. 4. Aufl. von 1980 mit den Vorw. zur 1. [1921], 2. [1958] u. 3. Aufl. [1971], Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weckwerth, Jan (2014), Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers, in: Tobias Sander (Hg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–66.
- Weishaupt, Horst (2002), Demographie und Schulentwicklung in den neuen Ländern, in: Hans Döbert/Hans-Werner Fuchs/Horst Weishaupt (Hg.), *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz*, Opladen: Leske + Budrich, S. 51–62.
- Weitkämper, Florian (2018), *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wellgraf, Stefan (2014), *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld: transcript.
- Wenzler, Ingrid (2003), Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt, in: Hans-Georg Herrlitz/Dieter Weiland/Klaus Winkel (Hg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*, Weinheim: Juventa, S. 65–86.
- Wernet, Andreas (2009), *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Wiedenhorn, Thomas (2011), *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wieser, Dorothee (2008), *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (GWV).
- Willer, Karin-Irene (1993), *Die familiale und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs; eine empirische Untersuchung unter dem Aspekt der Berufswahlentscheidung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*, Frankfurt am Main/Berlin: Lang.
- Willis, Paul E. (1979), *Spass am Widerstand. Gegenkultur in d. Arbeiterschule*, Frankfurt am Main: Syndikat.
- Willke, Helmut (1998), Organisierte Wissensarbeit, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 27, H. 3, S. 161–177.
- Wilson, Thomas P. (1970), Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation, *American Sociological Review*, Jg. 25, H. 4, S. 697–710.
- Wingens, Matthias (2000), Der „gelernte DDR-Bürger“: planwirtschaftliche Semantik, Gesellschaftsstruktur und Biographie, in: Reinhold Sackmann/Ansgar Weymann/Matthias Wingens (Hg.), *Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 171–196.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1992), Institutionalisation oder Individualisierung des Lebenslauf? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte, *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, Jg. 5, H. 1, S. 1–19.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1993), *Biographische Unsicherheit: Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne“*. Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen, Opladen: Leske + Budrich.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1999), Biographieforschung jenseits des Konstruktivismus?, *Soziale Welt*, Jg. 50, H. 4, S. 483–494.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2006), Systemtransformation und Biographie. Kontinuierungen und Diskontinuierungen im Generationenverhältnis ostdeutschen Familien, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*, Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 1058–1072.
- Wolle, Stefan (1999), *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971–1989*, 2. Aufl., Berlin: Ch. Links Verlag.
- Zaborowski, Katrin Ulrike (2011), An den Grenzen des Leistungsprinzips, in: Katrin Ulrike Zaborowski/Georg Breidenstein/Michael Meier (Hg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 163–320.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Georg Breidenstein/Michael Meier (Hg.) (2011), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ziegenspeck, Jörg (1999), *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen: ein Studien- und Arbeitsbuch*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Zimmer, Andreas (2019), *Der Kulturbund in der SBZ und in der DDR. Eine ostdeutsche Kulturvereinigung im Wandel der Zeit zwischen 1945 und 1990*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- zur Lippe, Rudolf (1982), Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem: Beobachtungen eines Beteiligten, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 28, H. 6, S. 847–864.
- Zwettler-Otte, Sylvia (1991), *Warum Lehrer Lehrer wurden. [die Repetenten; Wege aus dem Angstdreieck Eltern, Lehrer, Schüler]*, 3., durchges. Aufl., Wien/ München/Zürich: Verl. Perlen-Reihe.
- Zymek, Bernd (1996), Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Harmut Wenzel (Hg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2. Theoretische und internationale Perspektiven*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 29–47.

Abkürzungsverzeichnis

BRB	Brandenburg
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EOS	Erweiterte Oberschule (11–12 Klasse in der DDR mit Erwerb der Hochschulreife)
IGS	eine Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen
LEB	Lernentwicklungsberichte, schriftliche Berichte in denen zwei Tutor:innen halb jährlich eine Rückmeldung zur Entwicklung der/des Schüler:in geben
MGS	Müller-Gesamtschule (Pseudonym für eine ausgewählte Gesamtschule in Brandenburg)
NI	Niedersachsen
POS	Allgemeine Polytechnische Oberschule (1 – 10 Klasse in der DDR)
SGS	Schmidt- Gesamtschule (Pseudonym für eine ausgewählte Gesamtschule in Brandenburg)

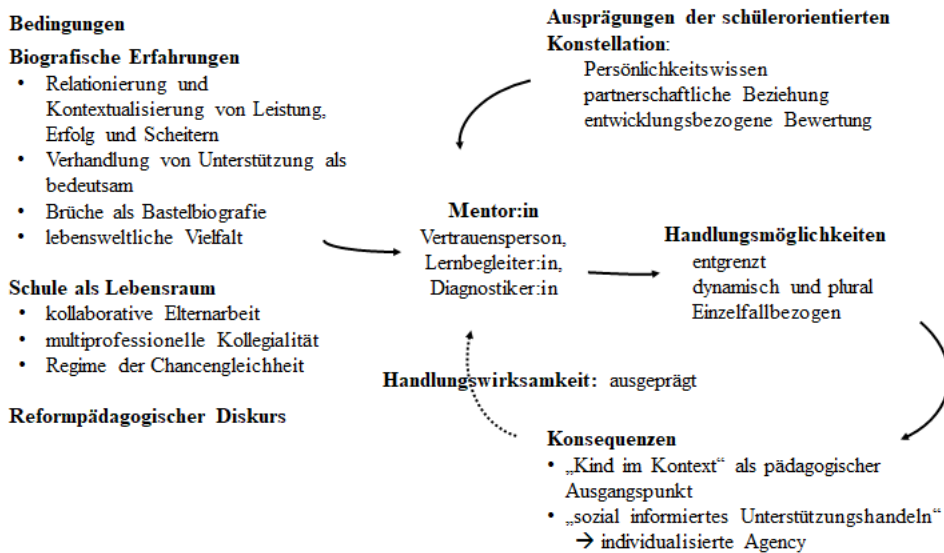
Tabellen und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1 Die Schulen der Studie im Überblick.....	82
Tabelle 2 Sample im Überblick.....	101
Tabelle 3 Sample Brandenburg und Niedersachsen.....	105
Tabelle 4 Dimensionen und Ausprägungen der Bildungsvorstellungen	132
Tabelle 5 Dimensionen und Ausprägungen der Interaktionsformen	150
Tabelle 6 Dimensionen und Ausprägungen der Bewertungskonzepte.....	168
Tabelle 7 Zwei Konstellationen	171
Tabelle 8 Handlungsträgerschaften und Verteilung der Fälle.....	185
Tabelle 9 Handlungsträgerschaften und Konstellationen.....	194
Tabelle 10 Das Feld der Handlungsstrategien.....	233
Tabelle 11 Biografische Erfahrungen der interviewten Lehrkräfte	251
Tabelle 12 Lehrkräfte und „ihre“ Schule	253
Tabelle 13 Kodierparadigma	297
Abbildung 1 Kodierparadigma.....	88
Abbildung 2 Dimensionalisierung und Typisierung am Beispiel der Bildungsvorstellungen.....	113
Abbildung 3 Setting zentralisierter Unterricht	137
Abbildung 4 Setting dezentrierter Unterricht.....	139
Abbildung 5 Die "Triade" als Gegengefüge.....	265

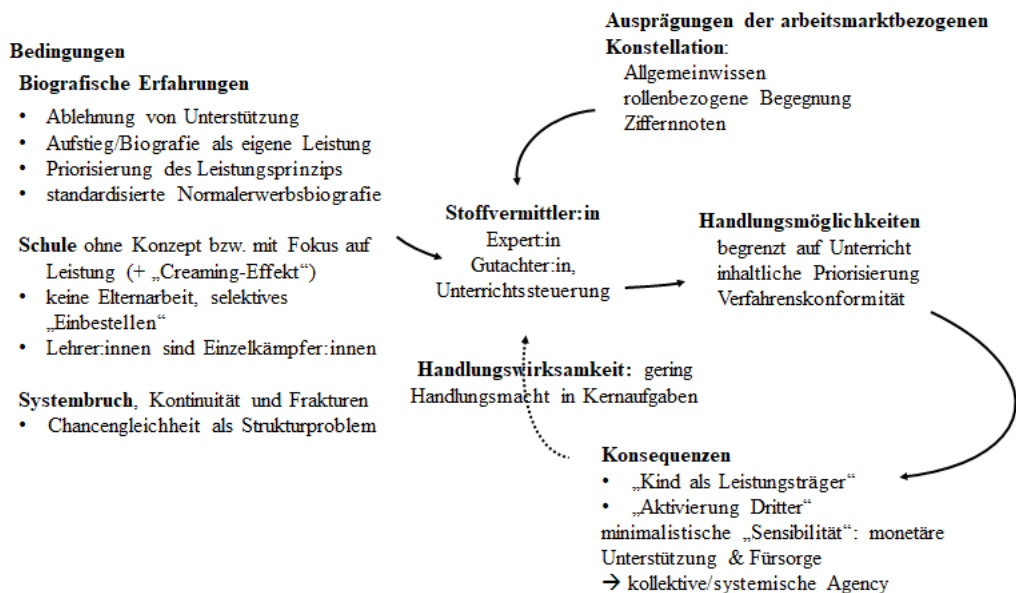
ANHANG

A Kodierparadigma als Darstellung

Schülerorientierte Konstellation



Arbeitsmarktbezogene Konstellation



B Leitfaden, Netzwerkkartenerhebung und Nacherhebung

Einstieg:

Es freut mich, dass Sie sich heute die Zeit genommen haben, mit mir ein Interview zu führen. Wir hatten ja bereits persönlich und über Mail Kontakt, somit ist ihnen bekannt, dass es bei mir um ihren Beruf als Lehrer:in geht. Mich **interessieren ihre Sichtweise auf Schule, auf ihren Beruf und die Schüler:innen**. Ich bin gespannt auf ihre **Erfahrungen und Erlebnisse aus dem schulischen Alltag**. Dazu möchte ich Sie zunächst nach **ihrem Werdegang** fragen. Bevor wir anfangen, möchte ich nochmal darauf hinweisen, dass ich das Interview aufnehmen werde, da ich es zu **Auswertungszwecken verschriftlichen muss. Die Auswertung erfolgt pseudonymisiert**, so dass keine Rückschlüsse auf ihre Person möglich sind – weder Personennamen, noch Ortsbezeichnungen werden verwendet.

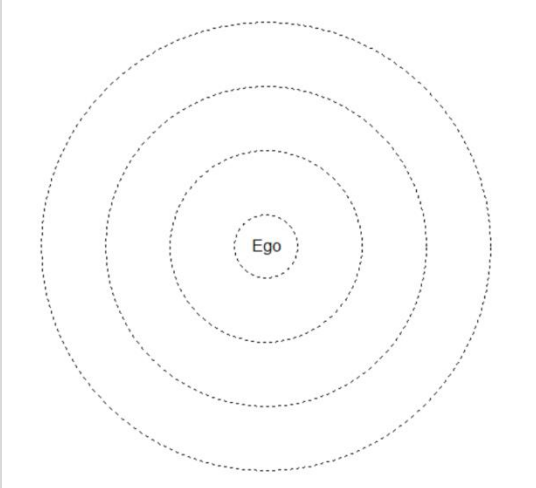
Es handelt sich hier nicht um eine klassische Befragung mit ja und nein Antworten. Ich interessiere mich für das, was für Sie von Bedeutung ist. Ich möchte, dass Sie sich bei der Beantwortung der Fragen die Zeit nehmen, die Sie brauchen. Ich werde Sie zunächst nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen, um später nachfragen zu können.

Erzählaufforderung: **Erzählen Sie mal: Wie kam es dazu, dass Sie Lehrer:in wurden? Und welchen Weg haben Sie bis heute zurückgelegt**

Fangen Sie einfach mit dem an, was für Sie wichtig ist und nehmen Sie sich die Zeit, die Sie brauchen.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete (Nach-)fragen
Berufsweg Berufswunsch Eigene Schulzeit Wendepunkte	<p>Sind Sie gerne zur Schule gegangen? Waren Sie ein guter/gute Schüler:in? Erzählen Sie mal!</p> <p>Gab es Erfahrungen im Laufe ihrer Berufszeit, die besonders wichtig/prägend waren? Erzählen Sie mal!</p> <p>Gab es eine große berufliche Herausforderung für Sie – können Sie erzählen, worum es sich dabei handelte?</p> <p>Haben Sie schon einmal überlegt, den Beruf „hinzuschmeißen“? Können Sie einfach erzählen, wie es dazu kam, was war da los?</p> <p>Wie ist das zum Beispiel mit dem Benoten der Schülerleistungen? Gibt es im Alltag noch Momente, in denen es Ihnen schwer fällt eine Leistung zu beurteilen? Erzählen Sie mal!</p>	<p>Können Sie noch einmal genauer erzählen, wie kamen sie überhaupt auf die Idee Lehrer zu werden, gab es da z.B. Vorbilder?</p> <p>Wie hat sich ihre Laufbahn im Einzelnen gestaltet: Abitur, Studium, Referendariat, Schulwechsel?</p> <p>Hat sich ihrer Einstellung zum Lehrersein verändert?</p> <p>Gerade, wenn Sie wissen, dass auf den Schüler:innen Druck lastet (z.B. aus dem Elternhaus)?</p>
Gesamtschule Schulwechsel	<p>Und wie war das dann, wie sind Sie an die Gesamtschule gekommen – erzählen Sie mal, wie das war!</p> <p>Würden Sie gerne einmal an einer anderen Schulform unterrichten?</p>	<p>Haben Sie sich bewusst für diese Schule entschieden?</p> <p>Hat diese Schule ei-</p>

	Gibt es Dinge die an dieser Schule besser sind/ Schlechter sind als an ihrer vorherigen?	nen bestimmten Ethos?
Alltag	<p>Wir haben jetzt zunächst über ihre Laufbahn und ihre Erfahrungen gesprochen. Mich würde interessieren, wie sieht denn eigentlich so ein ganz normaler Arbeitstag bei Ihnen aus?</p> <p>Gibt es Dinge an ihrem Beruf, die Sie besonders schätzen? Fällt ihnen dazu ein Erlebnis ein? Erzählen Sie mal? (oder belasten)</p>	<p>Wie viele Stunden die Woche unterrichten Sie?</p> <p>Welche Fächer unterrichten Sie?</p> <p>Welche Jahrgangsstufen unterrichten Sie?</p> <p>Was fällt eigentlich neben dem Unterrichten noch so an?</p>
<p>Schüler:innen</p> <p><i>Wir haben ja nun viel über Ihren Beruf und Ihre Erfahrungen gesprochen, wenig zur Sprache kamen bislang die Schüler.</i></p>	<p>Wenn sie an den alltäglichen Unterricht denken – gibt es Situationen, in denen sie besonders viel Freude mit den Schüler:innen haben? Fällt ihnen ein Beispiel ein?</p> <p>Sie begleiten ihre Schüler eine Weile, lernen sie gut kennen und bauen eine Bindung auf: Mich würde interessieren, was möchten sie ihren Schüler:innen mit auf den Weg geben?</p> <p>Was zeichnet ihres Erachtens einen besonders guten Schüler:in aus? Fällt ihnen ein Beispiel ein, erzählen Sie!</p> <p>Bleiben ihnen bestimmte Schüler:innen besonders in Erinnerung? Gibt es dafür Beispiele?</p> <p>Ist es eigentlich wichtig, dass Sie die Eltern ihrer Kinder kennen?</p> <p>Als Lehrer spielen Sie ja eine wichtige Rolle für Lebensläufe und Bildungswege – ist das manchmal belastend? Wie gehen Sie mit diesem Wissen um?</p>	<p>Wenn die Schüler:innen die Schule verlassen, haben Sie eine Vorstellung, ein Ideal, was Sie bis dahin gelernt haben sollten?</p> <p>Schüler:innen sind ja sehr unterschiedlich – ist das nicht eine alltägliche Herausforderung? Wie gehen Sie damit um?</p> <p>Denken Sie, dass leistungsstarke Schüler:innen auch einen erfolgreicherem Lebensweg gehen?</p> <p>Die Schule ist eine der vorbereitenden Instanzen auf das Leben: Wie sehen Sie ihre Rolle dabei – können Sie ihre Schüler:innen auf das Leben vorbereiten? Wie?</p>
Freizeit	Ich möchte gerne noch zu dem Thema Freizeit kommen: Ihr Leben nach der Schule – was machen	

	<p>Sie gerne? Womit füllen Sie ihre Freizeit? Erzählen Sie einmal?</p> <p>Hat ihr Beruf Einfluss auf ihre Freizeit? Erzählen Sie mal?</p>	
<p>Netzwerkkarte</p>	<p>Um ihre „soziale Welt“ zu erfassen, möchte ich gerne diese Netzwerkkarte mit den vier Kreisen mit ihnen ausfüllen.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2; padding-left: 10px;"> <p><i>Netzwerkkarte in DIN A3 blanko ausgedruckt, Stift bereit halten</i></p> <p>Dazu stellen Sie sich vor, in der Mitte des Blattes befinden Sie sich.</p> <p>Im ersten Schritt werden wir die Personen darin verzeichnen, die für sie im Alltag wichtig sind. In den ersten Kreis, der ihnen am nächsten liegt, sollen alle die Leute aufgenommen werden, denen Sie sich so eng verbunden fühlen, dass sie sich ein Leben ohne sie nur schwer vorstellen können.</p> <p>Personen, denen Sie sich nicht so eng verbunden fühlen, die aber dennoch wichtig sind, sollten in den zweiten Kreis aufgenommen werden.</p> <p>Personen, denen Sie sich weniger eng verbunden fühlen, die aber auch wichtig sind, kommen dann in den dritten Kreis.</p> <p>Wenn Sie sich jetzt ihre Netzwerkkarte abschließend angucken – haben Sie das Gefühl, es sind alle wichtigen Personen dort aufzufinden?</p> <p>Gibt es Personen unter den genannten die...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lehrer:innen sind? (L ranschreiben) a) Wichtig für ihre alltägliche Aufgabenbewältigung sind? (A ranschreiben) b) Informationsaustausch im beruflichen Alltag, zu aktuellen Geschehnissen etc. sind? (I ranschreiben) c) Besonders wichtig für ihre berufliche Weiterentwicklung waren? (W ranschreiben!) <p>Liste zu den Alteri:</p> <p>Person Alter Tätigkeit Wohnort Seit wann und wie regelmäßig Kontakt? Sonstiges?</p> </div> </div>	

Bilanzierung Persönliche Zufriedenheit	Mich würde interessieren: Was ist Ihnen am Lehrberuf am wichtigsten? Was ist am schwierigsten? Was würden Sie jungen Kollegen und Kolleginnen mit auf den Weg geben, die heute anfangen zu studieren? Auf Grund ihrer Erfahrung, würden Sie an der Ausbildung der Lehrer:innen in Deutschland etwas verändern? Was? Wie beurteilen Sie unser Schulsystem? Was würden Sie verändern?
--	--

Gibt es etwas, dass Sie gerne ansprechen möchten und was ihres Erachtens zu kurz gekommen ist?

Ich danke Ihnen vielmals für das Gespräch. Falls ich nochmal Nachfragen habe – darf ich Sie dann nochmal kontaktieren? Gerne würde ich Sie auch informieren, wenn meine Dissertation fertig ist.

Abschließende demographische Fragen

(je nach Bedarf, händisch von der Interviewerin ausgefüllt)

Geboren in _____ im Jahre _____

Beruf der Eltern _____

Besuchte **Schulen** _____ in _____

_____ in _____

Schulabschluss? _____ (Wann?) _____

Studium an der _____

Fächer _____

Referendariat an einer _____-schule in _____

Stationen der Berufslaufbahn

_____ (Schule, von – bis, Ort)

_____ (Schule, von – bis, Ort)

Sie sind... verheiratet geschieden verwitwet
 leben in einer festen Partnerschaft single

Partner:in: höchster Schulabschluss _____

aktuelle Berufstätigkeit _____

Haben sie **Kinder**? _____

im Alter von _____, _____, _____

Die Kinder besuchen folgende Schulen: _____

C Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln folgten bis auf untenstehende Anpassungen dem ganz einfachen Verfahren (Dresing/Pehl 2011: 21-23). Die Hälfte der Transkripte fertigte ich eigenhändig an, die andere konnte ich in professionelle Hände geben.

- Sprecher:innen wurden jeweils mit Kürzel, zum Beispiel: I.: = Interviewerin, gekennzeichnet.
- Es wurde wortwörtlich transkribiert und keine Überführung ins Hochdeutsche vorgenommen. Wortverschleifungen und Wortdoppelungen wurden transkribiert.
- Syntaktische Fehler wurden nicht bereinigt, Satzzeichen geben die Intonation der Interviewten wieder, beim Senken wurde ein Punkt gesetzt. Kommata dienen der Lesbarkeit, markieren kurze Pausen und Aneinanderreihungen von Satzstücken.
- Unterstreichungen markieren eine besonders betonte laute Aussprache. Wörter mit Abständen zwischen den Buchstaben eine langgezogene Aussprache.
- Pausen werden durch Auslassungen (...) markiert, Pausen länger als 3 Sekunden mit Sekundenzahlen gekennzeichnet (5).
- Unverständliche Wörter, Anschlüsse sind mit „/“ gekennzeichnet und mit einer Zeitmarke versehen.
- Verständnissignale des nicht Sprechenden wurden in Klammern [I.: Hm] markiert mittranskribiert. Hörbares Lachen oder Seufzen wurden sofern möglich unter Kennzeichnung der Ausgangsperson ebenfalls erfasst.
- Sprecherwechsel beginnen in einer neuen Zeile.
- Absatzwechsel sind der veraltete Notierung von MAXQDA geschuldet; da es nicht verwaltbar war, eine Erzählung über mehrere Seiten in einem Absatz zu fassen, wurde alle 5-6 Zeilen händisch ein Absatz eingezogen.

D Kurzbeschreibungen der Biografien der Interviewten

Erläuterung:

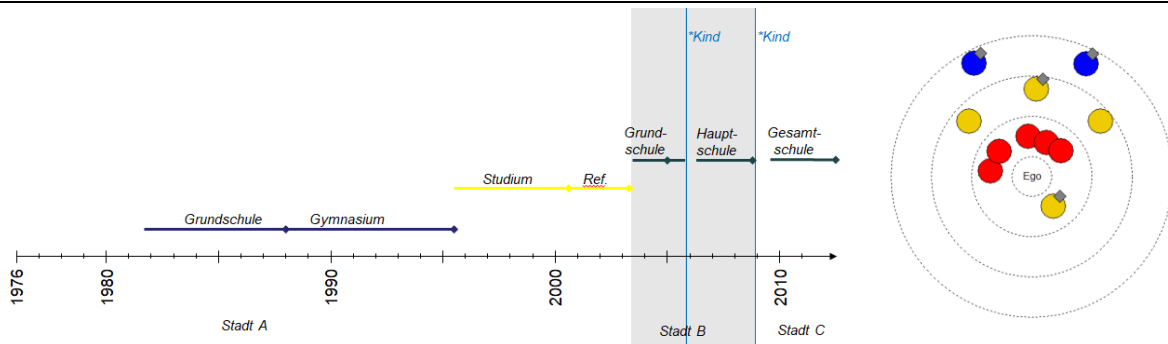
- Zu den biografischen Verlaufsdarstellungen: private Lebensereignisse über Längsbalken markiert (z.B. Kinder), über Querbalken: Bildungs- und Berufsbiografie, Ortswechsel mit grau/weißen Hintergrund hinterlegt
- Netzwerkkarten vom händischen Bild übertragen mit EgoNet.qf: rot = Familie, gelb = Freund:innen, blau = Kolleg:innen, mit Raute = von Beruf Lehrer:innen

Anja Stein

35 Jahre, seit 9 Jahren im Schuldienst; Grundschullehramt: Mathe, Deutsch und Erdkunde

Anja Stein will nach dem Besuch des Gymnasiums eigentlich einen künstlerischen Beruf ergreifen. Da ein Elternteil schwer erkrankt und sie sich beruflich absichern will, studiert sie Grund- und Hauptschullehramt. Zunächst an einer Grundschule beschäftigt, sucht sie die Herausforderung, an der Hauptschule zu unterrichten. Der berufsbedingte Umzug ihres Mannes nutzt sie für eine weitere Neuorientierung. Instruiert von einem Freund bewirbt sie sich an der IGS, wo sie seit 2007 unterrichtet.

Konstellation: Mischtyp, Handlungsträgerschaft: Mischtyp; Handlungsstrategie: „Schüler:innen im Kontext“

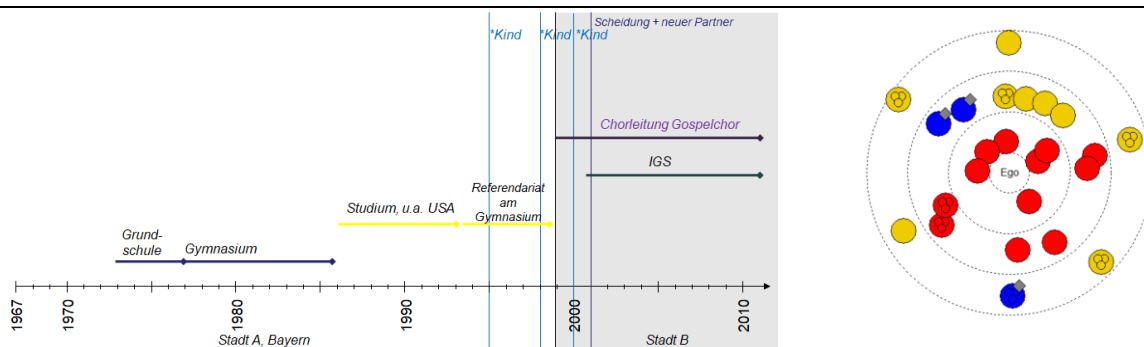


Bärbel Bauer

43 Jahre, seit 11 Jahren im Schuldienst; Gymnasiallehramt: Musik und Deutsch

Sie ist das einzige Kind eines pflichtbewussten protestantischen Elternhauses, aus dem sie sich erst spät in ihrer Biografie löst. Sie ist die erste in der Familie, die studiert. Sie absolviert das Referendariat am Gymnasium erfolgreich. Im Studium lernt sie ihren Mann kennen, sie gründen eine Familie mit drei Kindern. Ein berufsbedingter Umzug ihres Mannes führt sie in die Stadt in Niedersachsen, wo sie sich auf Anraten eines Freundes auf die IGS bewirbt. An der IGS verkoppeln sich ihre berufliche Überforderung mit der privaten Abnabelung von ihrem Elternhaus und ihrem pflichtbewussten Ehefraudasein. Sie trennt sich. Seit zwei Jahren führt sie ihr Leben in festen, nun selbstbestimmteren Bahnen; nun traut sie sich zu, in der Sekundarstufe I zu unterrichten.

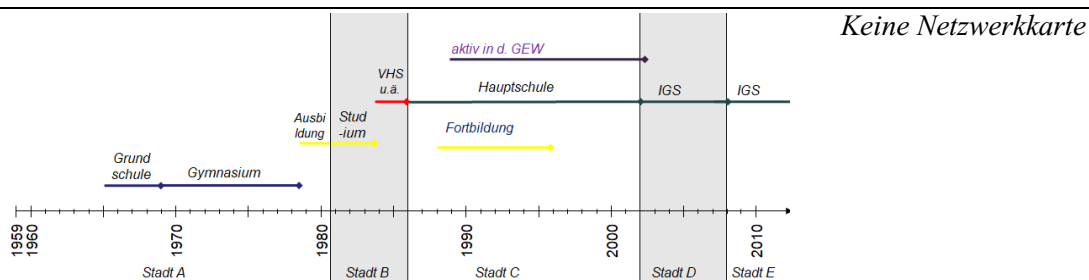
schülerorientierte Konstellation, Mentorin; Handlungsstrategie: „Sozial informiertes Unterstützungshandeln“



Bea Wedt

51 Jahre, 26 Jahre im Schuldienst; Grund- und Hauptschule: Kunst und Musik

Nach einem gradlinigen Bildungsweg von der Grundschule über das Gymnasium zum Abitur in Süddeutschland entscheidet sich Bea Schwedt für das Studium des Grundschullehramts an der PH. In Fortsetzung zu ihrem kirchenmusikalischen Engagement studiert sie Musik. Trotz erfolgreich abgeschlossenen Studiums bietet sich keine Möglichkeit zum direkten Erwerbseinstieg, sie hangelt sich einige Jahre mit Gelegenheitstätigkeiten, u.a. an der VHS, durch. Eine prägende Zeit, weil sie in Kontakt zu unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen kommt. Dennoch, das Angebot einer Stelle an einer Hauptschule in Niedersachsen nimmt sie gerne an, findet hier für 18 Jahre ihre Heimat. Die Hauptschulzeit hat sie in mehrerer Hinsicht geprägt. Sie hat ihr pädagogisches Selbstverständnis erweitert, sucht neue berufliche und politische Orientierung. In ihren GEW-Aktivitäten informiert sie sich über das Konzept der Gesamtschulen und sucht an eine Gesamtschule zu wechseln. Nach einer sechsjährigen Lehrtätigkeit an einer Gesamtschule mit binnendifferenziertem Konzept, ist sie vor drei Jahren an der IGS gelandet und unterrichtet – unter den für sie noch neuen Bedingungen – gerne dort. schülerorientierte Konstellation, Mentorin, Handlungsstrategie „Schüler:innen im Kontext“



Bernd Müller

59 Jahre, 30 Jahre im Schuldienst; Realschule Politik, Mathe und Werken

Bernd Müller will zunächst nicht Lehramt studieren, überzeugt sich jedoch als Mitgliedschaft des Planungsausschusses der IGS von den Möglichkeiten im Lehramtsberuf und studiert das Realschullehramt. Seine Frau holte zeitgleich ihr Abitur nach, um ebenfalls in den Lehrerberuf einzutreten. Unterbrechungen und Umorientierungen gehören in Bernd Müllers Erfahrungsraum. Seine Frau und er entschlossen sich, parallel zu ihrem Engagement beim Aufbau der Schule ein Kind zu adoptieren. Bernd Müller ist politisch engagiert, bereits in seiner Studienzeit an der „roten Uni“ profitiert er von einem offenen Diskussionsraum und einem neuen pädagogischen Geist. Er reist in andere Ländern, um Einblicke in unterschiedliche Bildungssysteme zu erhalten und bringt diese Erfahrungen nach wie vor aktiv in die Gestaltung der IGS ein. Seine größte Sorge ist, dass die Schule aufgrund ihres Erfolges in der Entwicklung stagniert.

schülerorientierte Konstellation, Mentor, Handlungsstrategie Tendenz: „Schüler:innen im Kontext“

Informationen für Verlauf nicht ausreichend

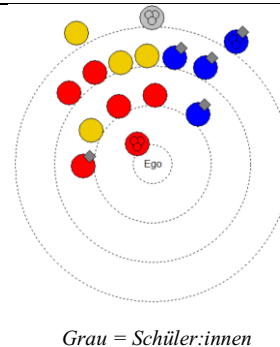
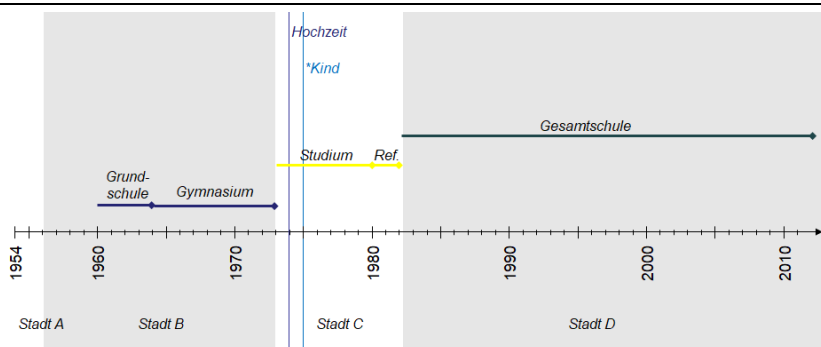
Keine Netzwerkkarte

Christiane Schmale

57 Jahre, 30 Jahre im Schuldienst; Gymnasiallehrer, Biologie und Erdkunde

Christiane Schmale ist das jüngste von drei Kindern eines Offizierselternhauses, wie sie es beschreibt. Ihre Mutter war Versicherungskauffrau. Sie studiert (wie auch ihre Geschwister) in Norddeutschland, lernt früh ihren Partner kennen und bekommt noch im Referendariat ihr Kind. Nach einer Trennung sucht sie die Nähe zu der Familie und bewirbt sich gezielt an der IGS, an der sie nun seit 28 Jahren arbeitet. Sie ist mit dem Konzept sehr verbunden, ihrem Berufsende blickt sie wehmütig entgegen. Aufgrund langjähriger schwerer Erkrankung ist sie in die Pflege ihres jetzigen Mannes eingebunden; sie würde gerne mehr in die Schule und die Schüler:innen investieren können.

schülerorientierte Konstellation, Mentorin; Handlungsstrategie: „sozial informiertes Unterstützungshandeln“

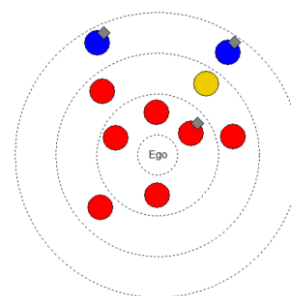
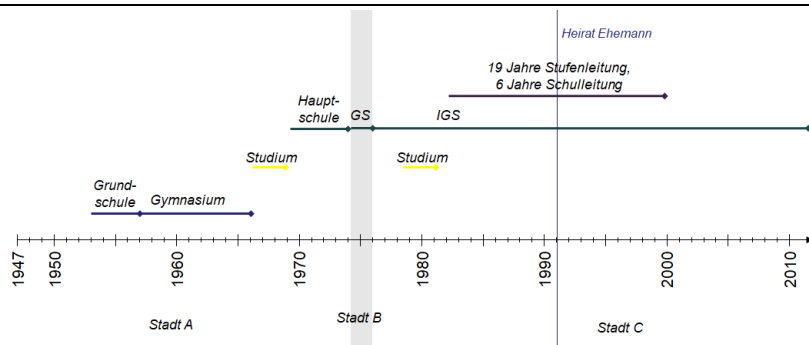


Gerda Hof

63 Jahre, 41 Jahre im Schuldienst; Grund- und Hauptschule + Weiterbildung zur Realschullehrerin, Mathematik

Gerda Hof ist eins von drei Kindern, ihr Vater ist Jurist, ihre Mutter Hausfrau. Sie absolviert ihr Abitur und studiert Grund- und Hauptschullehramt direkt an der PH. Mit 22 Jahren steht sie zum ersten Mal vor 34 Kindern in einer Grund- und Hauptschule. Die Erfahrungen an der Hauptschule machen sie für die politische Diskussion um die Einführung der Gesamtschulen aufmerksam und sie sucht 1972 in der Gründungsphase die IGS auf. Sie hat an der Schulleitung und Schulplanung mitgewirkt und sich zur Realschullehrerin weiterqualifiziert. Ihren Beruf übt sie mit großer Freude aus; rückblickend aber hätte sie sich eine praxisnähere berufliche Vorbereitung gewünscht.

schülerorientierte Konstellation, Mentorin; Handlungsstrategie: „sozial informiertes Unterstützungshandeln“

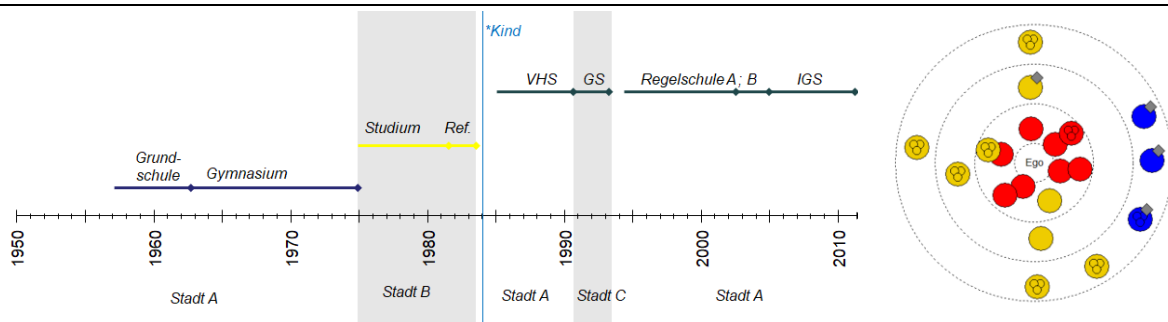


Helena Karlan

59 Jahre, 19 Jahre im Schuldienst; Realschule, Französisch und Sozialkunde

Helena Karlan kommt vom Bauernhof und beschreibt sich als widerständig. Ihr Abitur erwirbt sie in einem Internat. Das Ergreifen des Studiums resultiert aus einer bewussten Gegenorientierung zu den drei weiblichen „K’s“: Kinder, Küche und Kirche. Mit dem erfolgreichen Abschluss stößt sie auf dem Arbeitsmarkt in der Phase der Lehrerarbeitslosigkeit und ergreift eine Lehrtätigkeit in der Volkshochschule. Zu Beginn ihres Erwerbslebens wird sie schwanger, sie ist alleinerziehend. Die Arbeitslosigkeit führt sie 1990 in die neuen Bundesländer, aufgrund von Anfeindungen zieht sie nach drei Jahren zurück nach Niedersachsen. Von nun ab pendelt sie über 10 Jahre hinweg an eine Regelschule in den neuen Bundesländern. Ihr Wunsch nach einer Versetzung in sozialräumliche Nähe ist vor fünf Jahren stattgegeben worden, seitdem arbeitet sie an der IGS. Für die letzten Berufsjahre wünscht sie sich eine Beschäftigung an einer einfachen Realschule.

Konstellation: Mischtyp; Handlungsmuster: Mischtyp (Tendenz: „Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen“)

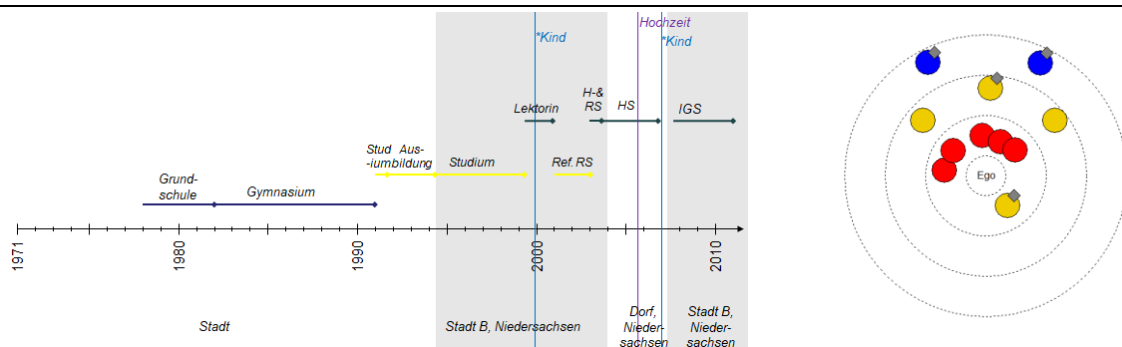


Sarah Schmidt

39 Jahre, 9 Jahre im Schuldienst; Quereinstieg: Englisch und Deutsch

Sarah Schmidt (Vater Bankkaufmann, Mutter halbtags Aushilfe) macht Abitur, beginnt eine Ausbildung als Bankkauffrau (wie ihr Vater und ihre Schwester), bricht diese allerdings ab und entscheidet sich für ein Magisterstudium. Sie gründet eine Familie, wird nach einer Trennung alleinverantwortlich für das Kind und benötigt ein festes Anstellungsverhältnis. Aus ihrer Lektoratstätigkeit heraus nimmt sie den Quereinstieg ins Lehramt. Sie sammelt Erfahrungen an Haupt- und Realschule und hat vor 4 Jahren eine ersehnte Stelle an der IGS angenommen. Während dieser Zeit lernt sie ihren neuen Partner kennen, heiratet und bekommt ein zweites Kind. Sie ist überzeugt von dem Konzept der IGS, hadert allerdings mit der starken Zentrierung auf einzelne Schüler:innen – aufgrund ihrer Erfahrung ist sie der Meinung, man sei selbst verantwortlich, was man aus seinem Leben mache (Sarah Schmidt, Pos. 689).

Konstellation: Mischform; Handlungsträgerschaft: Mischtyp; Handlungsstrategie: „Schüler:innen im Kontext“

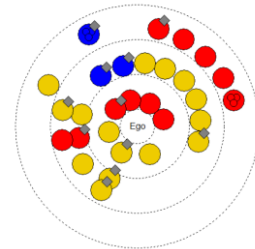
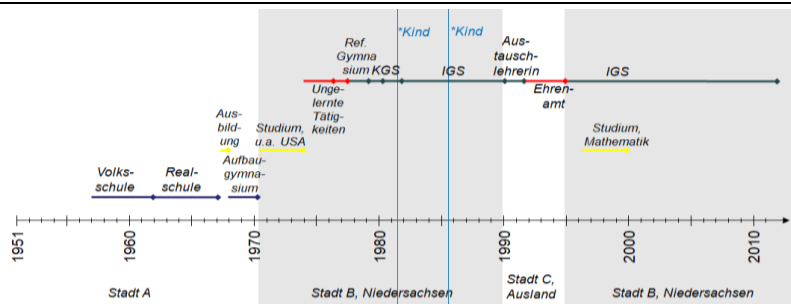


Lara Illner

60 Jahre, 29 Jahre Schuldienst; Gymnasium: Englisch, Sozialkunde und Mathe

Lara Illner ist eines von vier Kindern einer, wie sie selber sagt, sozial schwachen Familie. Sie besucht, wie Ende der 1950er Jahre üblich, die Volksschule und wird durch die elterliche Entscheidung zur Realschule (und nicht auf das Gymnasium) überführt. Nach dem Abschluss tritt sie eine Lehrstelle an, die sie abbricht. Auf Anraten eines Bekannten entschließt sie sich zum Besuch eines Aufbaugymnasiums. Mit dieser Entscheidung geht eine Distanzierung vom Elternhaus einher. Der von sich nun abzeichnende Bildungsaufstieg Laras über das Aufbaugymnasium zum Studium und schließlich in den Lehrerberuf vollzieht sich keineswegs gradlinig: Sie wechselt noch einmal die Studienfächer, erfährt aber immer wieder Anerkennungen, wie z.B. durch ein Stipendium. Nach dem Studium ist sie zeitweilig arbeitslos, bevor sie in einem Handwerksberuf anlernt. Schon bald gelangt sie an die IGS, seit 26 Jahren sei sie dort genau die richtige Lehrer:in für diese Schüler:innen.

schülerorientierte Konstellation, Mentorin; Handlungsstrategie: „sozial informiertes Unterstützungshandeln“



Olaf Fried (Schulleitung)

ca. 38 Jahre, ca. 10 Jahre im Schuldienst; Gymnasiallehramt: Englisch und Religion (Sport)

Olaf Fried hat nach seinem Studium an einem Internat für besonders begabte Schüler:innen gelebt und unterrichtet. Mit der Familiengründung war dies nicht vereinbar und er suchte nach einer neuen Herausforderung, die er in einer an der IGS ausgeschriebenen Stelle als Teil der kollegialen Schulleitung fand. Er ist überzeugt, dass jede Schule so arbeiten kann wie die IGS. Das Interview ist stark von Beschreibungen des Schulalltages und argumentativen pädagogischen Aushandlungen des Schulkonzeptes geprägt.

schülerorientierte Konstellation, Mentor – Handlungsstrategie nicht zu bestimmen

Keine biografische Erzählung

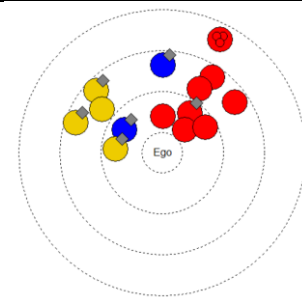
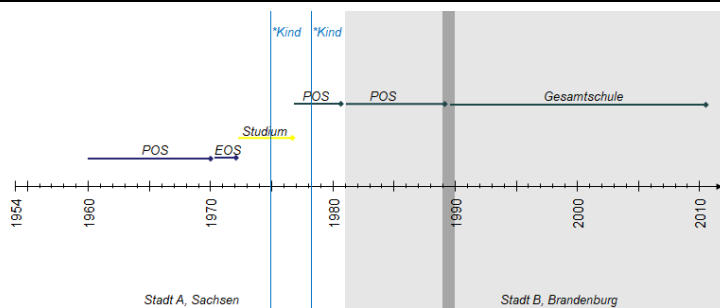
Keine Netzwerkkarte

Bea Schumacher (MGS)

56 Jahre, 32 Jahre im Schuldienst; Diplom: Kunst und Geschichte

Bea Schumacher ist Einzelkind, Schule und Bildung sind ihr schon in ihrer Kindheit wichtig: ihr Eltern haben dank der gegenprivilegierten Bildungspolitik der DDR den Bildungsaufstieg genommen und beide studiert, diesen Möglichkeitsraum schreibt sie der DDR bis heute positiv zu. Ihre Mutter wäre gerne Lehrerin geworden, ist aber damals zu Hause geblieben. So studiert Bea Lehramt Kunst und Geschichte, lernt im Studium ihren Mann kennen, sie gründen neben dem Erwerbseinstieg eine Familie mit zwei Kindern. Nach der Wende, die für Bea viel Gutes mit sich brachte, hätte Bea Schumacher der Weg ins Gymnasium offen gestanden, sie hat sich aber bewusst für das Arbeiten über alle Stufen hinweg entschieden und sich eine Versetzung an die Gesamtschule gewünscht. Bea Schumacher bringt eine große Freude an Kunst, am Befähigen der Schüler:innen und eine reflexive Selbsthaltung mit, wodurch sie sich vom Kollegium abhebt. Seit nun 20 Jahren unterrichtet sie an der MGS.

Konstellation: Mischtyp; Handlungsträgerschaft: Mischtyp, Handlungsstrategie: „Aktivierung Dritter“ mit Tendenzen „Schüler:innen im Kontext“

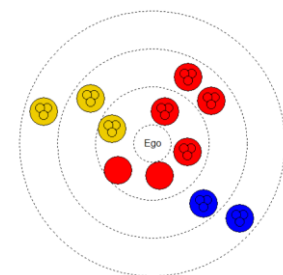
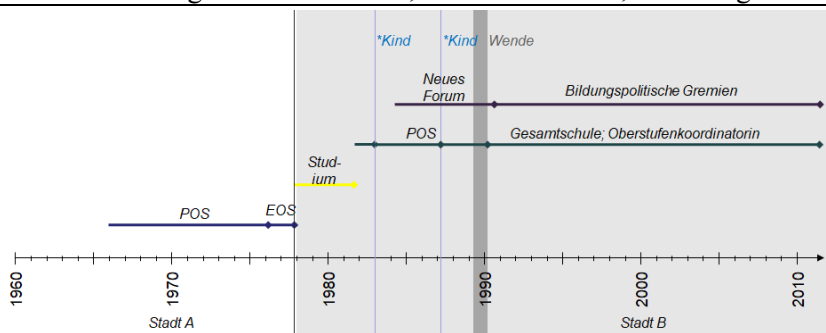


Christa Vogt (MGS)

50 Jahre, 29 Jahre im Schuldienst; Diplom: Biologie und Chemie

Christa Vogt kommt aus einer Arbeiterfamilie, macht wie ihre Bruder das Abitur und studiert. Nach ihrem Studium gründet sie eine Familie (zwei Kinder) und steigt an der POS als Lehrerin ein. Schon vor der Wende ist sie im Neuen Forum vor allem bildungspolitisch aktiv. Ein Engagement, das 1991 durch das Überstülpen eines westdeutschen Weges jäh abbricht. Ihre Schule wird zu einer Gesamtschule, allerdings entsteht schon früh die Idee, diese in ein Gymnasium umzuwandeln – ein Engagement, in das Christa Vogt viel investiert. 1996 stirbt nach lange Krankheit ihr Mann, ihr Beruf und ihre Familie werden zu ihren wichtigsten Ankeren. In den letzten Jahren hat sie sich zudem im außerschulischen Bereich stärker engagiert, um einen Zugang zu den „Kindern“ zu bekommen.

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, Handlungsstrategie: „Aktivierung Dritter“

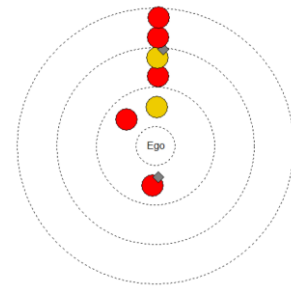
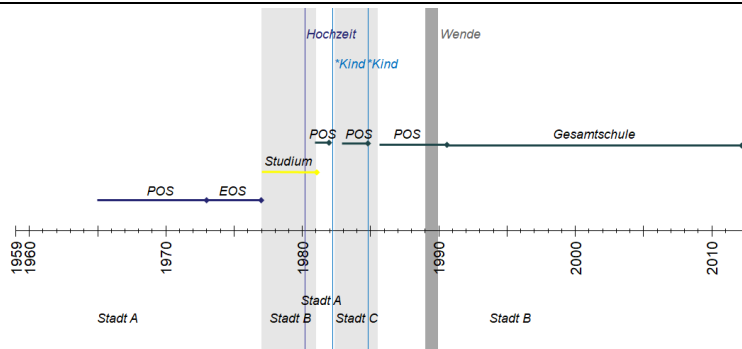


Claudia Hirth (SGS)

52 Jahre, 28 Jahre im Schuldienst; Diplom: Biologie und Chemie

Claudia Hirth kommt aus einem Elternhaus, in dem beide Eltern den Bildungsaufstieg in der DDR vollziehen konnten, so ist es für sie ebenfalls möglich geworden, über die EOS zum Studium zu gelangen. Ihr Berufseinstieg an der Pos wird begleitet von der Familiengründung mit zwei Kindern und drei berufsbedingten Umzügen ihres Mannes. Die Wende bedeutet für sie Freiheiten, aber auch Verluste, insbesondere im Umgang mit den Eltern. So steht sie der Reformorientierung ihrer Gesamtschule sehr offen gegenüber, sie wünscht sich, Schulen wären besser ausgestattet und könnten sich freier an pädagogischen Erfolgsmodellen orientieren.

Konstellation: Mischtyp, Handlungsträgerschaft: Mischtyp, Handlungsstrategie: „Aktivierung Dritter“ und „Schüler:innen im Kontext“

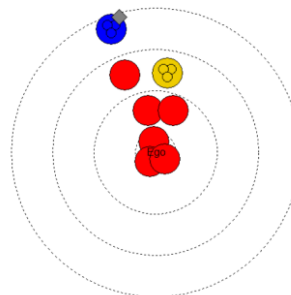
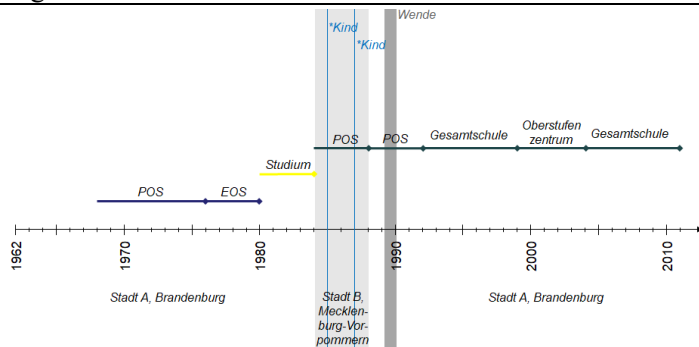


Doris Gerber (SGS)

48 Jahre, 26 Jahre Schuldienst; Diplom: Deutsch und Geschichte

Doris Gerber kommt „aus ganz einfachen Verhältnissen“, sie ist Erstakademikerin und erlangt aufgrund ihrer guten Noten den Zugang zum Abitur und zum Studium. Sie studiert und lernt ihren Mann kennen, für dessen Beruf sie 1984 einen Ortswechsel auf sich nimmt. Doris Gerber unterrichtet an einer POS, möchte aber zurück an eine Schule mit gymnasialer Oberstufe. Die Wende gehört für sie zu einer sehr glücklichen Zeit: als Lehrerin war sie so frei wie noch nie und konnte mit den Schüler:innen ihre inhaltlichen Interessen verfolgen. Doris Gerber ist an einem fachlichen Austausch mit den Schüler:innen interessiert, den sie in ihrem beruflichen Alltag immer seltener umsetzen kann. Doris Gerber weiß mit der zunehmend problematischen Schülerschaft nicht umzugehen. Ihr ist unverständlich, dass die umfangreichen Möglichkeiten, die die Gesamtschule bietet, nicht genutzt werden.

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, Handlungsstrategie: „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“

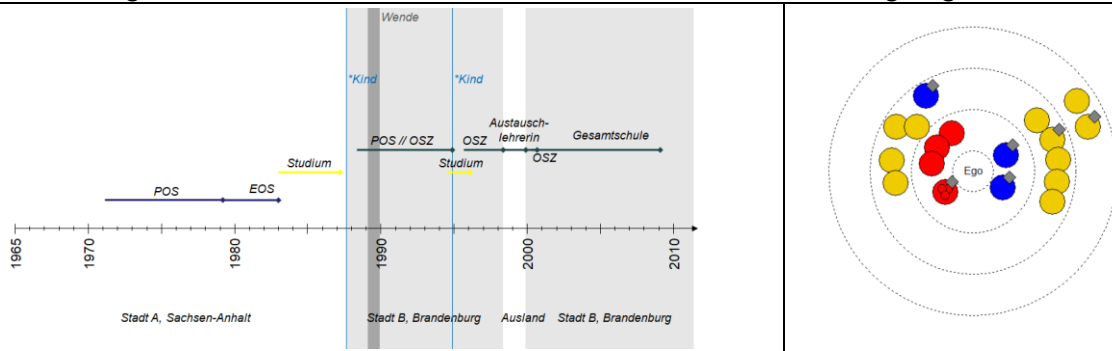


Emma Schenk (MGS)

45 Jahre, 19 Jahre Schuldienst; Diplom: Deutsch, Geschichte und Politik

Emma Schenk ist ein Lehrer-Kind und besucht selbstverständlich die Erweiterte Oberschule. Kurz vor der Wende ist sie mit ihrem Studium fertig, steigt mit Kleinkind 1989/90 in den Beruf ein, unterrichtet zunächst Deutsch und Geschichte. 1991 beginnt sie ein Politikstudium, das sie aber aus verschiedenen Gründen abbricht. Zunächst unterrichtet sie ohne Studienabschluss an einem Oberstufenzentrum, holt 1995 – 1996 den Abschluss nach und unterrichtet nun auch an der Oberstufe. Allerdings stellt sich für sie eine gewisse Routine ein und sie entscheidet sich, mit der Familie zwei Jahre im Ausland zu leben. Nach ihrer Rückkehr geht sie zunächst an eine OSZ, ist aber froh, dass ihre Versetzung an die Gesamtschule stattgegeben wird und sie nun wieder auch in der Oberstufe unterrichten kann.

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“

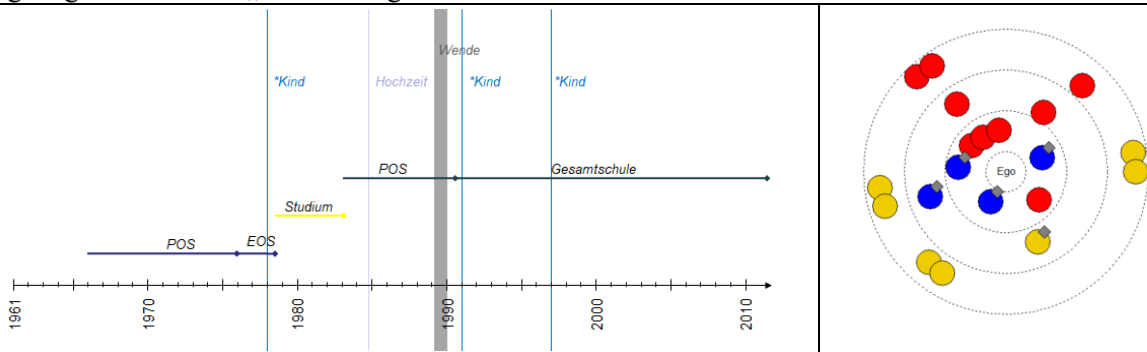


Eva Cuhn (MGS)

49 Jahre, 26 Jahre Schuldienst; Diplom: Deutsch, Geschichte und Politik

Eva Cuhn wächst mit ihrem Bruder bei ihrer Mutter auf, die Sekretärin war. Sie ist im Stadtviertel verwurzelt – ihre vier Kinder, ihr Bruder und dessen Kinder sowie zahlreiche befreundete Familien haben die Schule, an welcher sie unterrichtet, besucht. Ihr Mann ist der Vater eines Kindes einer ihrer ersten Schulklassen. Eva beginnt nach ihrem Studium zu unterrichten, ohne ihre Diplomarbeit vollendet zu haben. Das gelingt ihr fünf Jahre später durch Unterstützung der Schule – zu ihrem großen Glück. Ohne diesen Abschluss wäre eine Weiterbeschäftigung nach der Wende nicht möglich gewesen. Eva Cuhn hat ein starkes Interesse, persönliche nahe Beziehungen zu den Schüler:innen aufzubauen und verbindet dies mit ihrer mütterlichen Rolle. Sie begleitet ehrenamtlich Kinder in Auseinandersetzungen mit den Eltern (Unterhalt, Fürsorgeverpflichtung etc.).

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, Handlungsstrategie: „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“ und „Aktivierung Dritter“

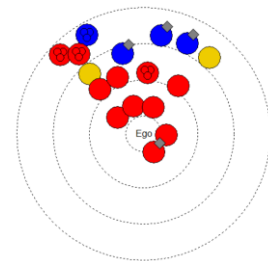
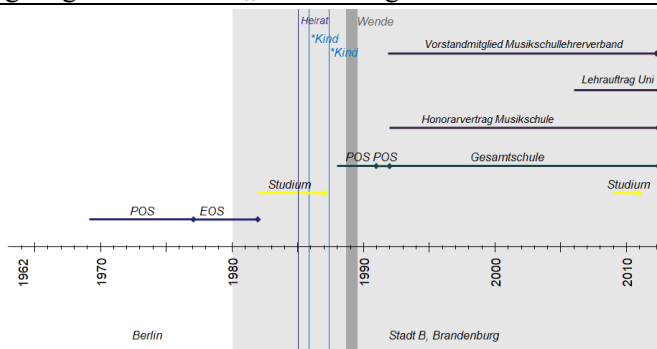


Gabi Busch (SGS)

48 Jahre, 24 Jahre Schuldienst; Diplom: Deutsch und Musik

Sie kommt aus einem Akademikerhaushalt, lebt nach der Trennung ihrer Eltern bei ihrer Mutter. Sie wächst mit der Musik auf, beide Eltern spielen ein Instrument. Ihre Schullaufbahn ist „typisch“ für die DDR, ihr musikalisches Interesse führt sie auf ein Internat. Im anschließenden Musikstudium lernt sie ihren Mann kennen und noch während des Studium bekommt sie ihre zwei Kinder. Sie erhält eine Stelle vor Ort und ist nun seit 25 Jahren als Lehrerin tätig. Im Rahmen der Wende wird ihre Eingruppierung in Frage gestellt und Gabi entschließt sich, noch einmal zu studieren. Sie legt die Eignungsprüfung für ein Musikstudium ab, besucht über eineinhalb Jahre berufsbegleitend an einem wöchentlichen Studientag die Hochschule und schließt das Studium erfolgreich ab. Sie distanziert sich vom Kollegium und fällt mit ihrer Orientierung auf die Schüler:innen auf. Gaby Busch ist schon länger an der Musikschule und im Musikschullehrerverband engagiert. Seit 3 Jahren nimmt sie zudem regelmäßig Lehraufträge an der Universität an.

Konstellation: Mischtyp, Handlungsträgerschaft: Mischtyp, Handlungsstrategie: „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“ und „Aktivierung Dritter“

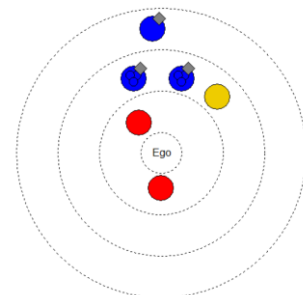
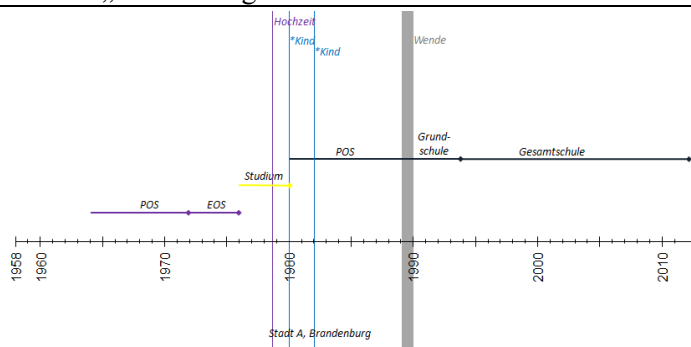


Karin Laatz (SGS)

53 Jahre, 31 Jahre Schuldienst; Diplom: Chemie und Biologie

Karin Laatz entscheidet sich aufgrund ihrer guten schulischen Leistungen und der Freude am Experimentieren in den Naturwissenschaften für den Lehramtsberuf. Ihr Vater hatte bereits studiert. Im Studium lernt Karin Laatz ihren Mann kennen, sie gründen eine Familie mit zwei Kindern. Sie beginnt an einer POS zu arbeiten, die im Zuge der Wiedervereinigung in eine Grundschule umgewandelt wird. Karin Laatz hat den Wunsch, wieder mit älteren Schüler:innen zusammen zu arbeiten, ihrem Versetzungsantrag wird stattgegeben. Sie nimmt den enormen Wandel von Kindheit und Jugend wahr, die Bedarfe der Eltern und die Notwendigkeit, Schule zu verändern. Ihre eigenen Kinder haben ungeahnte Wege eingeschlagen. So hat der von der Schule eingeschlagene Kurs für sie volle Berechtigung.

Konstellation: Mischtyp, Handlungsträgerschaft: Mischtyp, Handlungsstrategie: „Schüler:innen im Kontext“ und „Aktivierung Dritter“

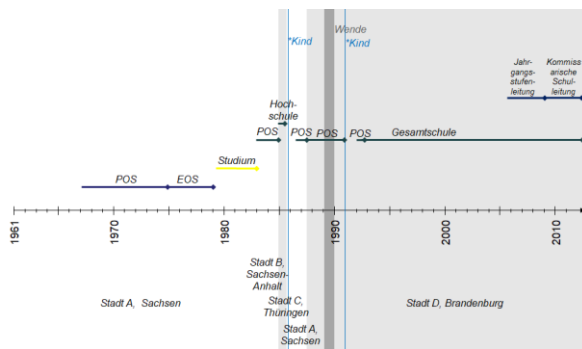


Lisa Tomm (Schulleitung MGS)

50 Jahre, 31 Jahre Schuldienst; Diplom: Mathematik und Physik

Lisa Tomm ist von mir als Schulleiterin interviewt worden, hat aber auch einige biografische Erfahrungen erzählt. Lisa hat Abitur gemacht und studiert – noch während dieses Übergangs lernt sie ihren Mann kennen, mit dem sie schon bald eine Familie gründete. Die POS, an der sie – vor und nach der kurzen Unterbrechungen durch Mutterschaft unterrichtet, läuft nach der Wende aus und wird in eine Gesamtschule überführt, an der sie nun seit 8 Jahren unterrichtet und inzwischen auch kommissarische Schulleiterin ist. Sie ist überzeugt davon, dass der einzige richtige Weg in der derzeitigen lokalen Entwicklung die Überführung der Schule in ein Gymnasium ist und setzt sich dafür ein. Als Schulleiterin besucht sie zwei Tage die Woche eine Weiterbildung und unterrichtet nur noch 4 Stunden die Woche.

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“



*Keine Netzwerkkarte erhoben,
Schulleitung*

Marion Eder (MGS)

60 Jahre, 37 Jahre Schuldienst; Diplom: Sport und Mathematik

Marion Eder ist Erstakademikerin, ihr Vater ist Elektriker, ihre Mutter ungelernnt gewesen. Sie schafft aufgrund hervorragender Leistungen den Weg von der POS über die EOS zum Lehramtsstudium. Dort lernt sie ihren Mann kennen, sie gründen eine Familie mit drei Kindern. Marion Eder ist eine engagierte Lehrerin und grundsätzlich den Schüler:innen zugewandt. Allerdings weiß sie nicht, wie sie mit der Individualisierung und der zunehmenden Disziplinlosigkeit der Schüler:innen umgehen soll. Sie fühlt sich von der Schule alleingelassen, der Zusammenhalt im Kollegium sei auch nicht vorhanden. Und so sehnt sie sich nach ihrem Berufsende – bis dahin möchte sie einfach nur noch durchhalten.

arbeitsmarktbezogene Konstellation, Stoffvermittlerin, „Schüler:innen als Leistungsträger:innen“

