

# Gesamtschullehrer/-innen: Soziale Unterschiede im Blick?

Laura Behrmann

*Beitrag zur Veranstaltung »Soziale Ungleichheit und professionelles Handeln« der Sektion Professionssoziologie*

## Einleitung

Fragt man nach dem Zusammenspiel von *Professionen* und *sozialer Ungleichheit* erscheint es instruktiv, die Akteur/-innen ins Zentrum der Ungleichheitsforschung zu stellen und die Perspektive auf soziale Ungleichheit zu öffnen, die keine objektive Tatsache, sondern eine interaktive Sache des Tuns oder eben auch des Nicht-Tuns ist (Hirschauer 2014, S. 182ff.). Der folgende Beitrag legt zugrunde, dass in der Erzeugung, Reproduktion und Veränderung sozialer Ungleichheit bestimmte Positionen (von Professionellen, Expert/-innen oder auch Sozialisationsagent/-innen) „definitionsmächtige Akteure“ befähigt „ihre Version der Wirklichkeit öffentlich durchzusetzen“ (Goffman 1994, S. 104). Sie beeinflussen Schüler/-innen und haben Entscheidungskompetenz, durch die sie Zugänge zu gesellschaftlich wertvollen Ressourcen verschließen und Deutungsmuster etablieren können. Zum anderen haben sie aber auch die Möglichkeit, bestehende Muster aufzubrechen und zu verändern. Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass soziale Vielfalt auch in diesen Berufsfeldern Einzug erhält, wird die Frage nach der sozialen Sensibilität klientenbezogener Berufsgruppen relevanter: Wie wird sozial sensibles Handeln gestaltet und unter welchen Bedingungen wird es erlernt (Sander 2014; Weckwerth 2014)?

Auch Lehrer/-innen müssen sich mit diesen Fragen auseinandersetzen und ihr Handeln auf den Prüfstand stellen. Laut Forschungsstand sind es vor allem Mechanismen und Prozesse der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit, die kritisch zu betrachten sind. Trotz jahrzehntelanger bildungspolitischer Bemühungen ist das deutsche Schulsystem sozial selektiv (OECD 2016). Die Reproduktion der ungleichen Bildungschancen nach sozialer Herkunft wird durch Schulen stetig aktualisiert und sogar verfestigt (Gomolla, Radtke 2009). Lehrer/-innen, so zeigt die Lehrer/-innenforschung, sind den strukturellen Zwängen des schulischen Systems ausgesetzt (Preuß 1970; Ditton 2007). Sie reproduzieren in ihrem Handeln, ihren Vorstellungen und Orientierungen soziale Ungleichheiten (Schumacher 2002; Hollstein 2008; Lange-Vester 2015). Gleichzeitig verfügen Lehrer/-innen über Handlungsspielräume (Ditton 2007) – Handlungsspielräume, die zum Beispiel zur Förderung und Unterstützung einzelner Schüler/-innen genutzt werden können (Streckeisen et al. 2007; Fritzsche 2018). Diese Perspektive, Lehrer/-innen als gestaltende und handlungswirksame Akteur/-innen der Veränderung sozialer Ungleichheit zu betrachten, ist im deutschsprachigen Raum bislang unterbelichtet (internationaler Forschungsstand: Li, Ruppert 2020).

Hieran knüpft dieser Beitrag an, indem er fragt: Was führt dazu, dass Lehrer/-innen soziale Unterschiede als Probleme und damit als pädagogischen Auftrag explizieren? Anhand von narrativen Interviews mit Lehrer/-innen und Beobachtungen im schulischen Alltag werden exemplarisch Bedingungen für ein sozial sensibles Handeln der Lehrer/-innen aufgezeigt und als soziale Sensibilisierung von professionellen Akteur/-innen diskutiert (Weckwerth 2014).

## Lehrer/-innen und soziale Ungleichheit. Ein Aufriss

Lehrer/-innen sind beständig Thema sozialwissenschaftlicher Forschung, bislang stellen nur wenige direkt die Frage nach der sozialen Sensibilität von Lehrer/-innen, dabei steht die sozial reproduzierende Wirkung des Lehrerhandelns und -verhaltens im Vordergrund (Schumacher 2002; Hollstein 2008; Lange-Vester 2015; Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2014).

Gemeinsam ist diesen Studien, dass die Herkunftskultur der Lehrer/-innen, der Habitus und die Erwartungen, in Bezug auf die Passung zur Herkunftskultur der Schüler/-innen als entscheidender Baustein der Ungleichheitsreproduktion diskutiert wird (Betz 2015). So aktualisiert diese Forschung das Bild der 1960er Jahre, die die mittelschichtsverbundene Lehrkraft als die soziale Ordnung konservierend versteht (Lützens 1959).

Ursula Streckeisen et al. (2007) hingegen arbeiten in ihrer Typisierung von Lehrer/-innen einen sozial sensiblen Typ von fünf auf. Dieser löst die konstitutive Spannung zwischen „Selektion und Fördern“ zugunsten des Förderns auf. Damit geraten zum einen die Handlungspraktiken der Lehrer/-innen in den Fokus und zum anderen die schulischen Alltagsinteraktionen. Verschiedene Hinweise sprechen dafür, dass letztere von sich ständig vollziehenden Bewertungsprozessen überschattet werden, die als Praktik der Humandifferenzierung stets selektiv angelegt sind (Breidenstein et al. 2007). Das „un/doing authority“ der Lehrer/-innen ist an Ordnungsvorstellungen im unterrichtlichen Geschehen mit der Leistungsordnung verknüpft (Weitkämper 2018, S. 319). Zum anderen weisen erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu dem Umgang mit Heterogenität und Diversität, dass hinter jedem *doing equality* auch ein *undoing equality* steht (Fritzsche 2018; Budde 2013; Kramer et al. 2018).

Inwiefern Lehrer/-innen allerdings in diesem Rahmen ihren Gestaltungsspielraum nutzen und ob ihre Handlungen auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten zielen, dazu weiß die Forschung bislang nur wenig.

Erstaunlich ist zudem, dass bisher keine Daten in den Gesamtschulen gesammelt wurden, obwohl diese in den 1970er Jahren mit dem dezidierten Ziel angetreten sind, einen Gegenpol zum selektiven weiterführenden Bildungssystem zu bilden. Die Integration aller und die Förderung jedes einzelnen Kindes wurden zum schulischen Leitbild (Stubenrauch 1972). Es scheint daher nahezuliegen, dass Gesamtschullehrer/-innen eine Vorstellung von und einen Umgang mit sozialen Unterschieden haben, die in anderen Schulformen möglicherweise nicht vorhanden sind. Genau diese Leerstelle soll nun gefüllt werden.<sup>1</sup> Ausgangspunkt der vergleichenden Analyse von 20 Interviews sind Selbstbeschreibungen von Lehrer/-innen, die über den Umgang mit Schüler/-innen, Lernausgangslagen und Leistungsentwicklungen in der Schule berichteten.<sup>2</sup> Ziel der Studie war es, herauszufinden, ob diese Leh-

---

<sup>1</sup> Die vollständigen Ergebnisse finden sich in meiner Dissertation.

<sup>2</sup> Nach einem biografischen Eingangsstimulus wurden entlang von Alltagssituationen (Rosenthal 2005) viele Erzählungen generiert. Interviewt wurden Gesamtschullehrer/-innen in den Bundesländern Brandenburg und Niedersachsen, die mehrheitlich zwischen 25 und 30 Jahre im Schuldienst sind. Sie verfügen über Erfahrungen in den unterschiedlichen

rer/-innen eine Vorstellung von sozialer Sensibilität haben und wie sie ihren Umgang mit sozialen Unterschieden beschreiben.

Anhand des transkribierten Materials und unter Einbezug des organisationalen und soziokulturellen Kontextes wurde in der Analyse (Glaser, Strauss 2006) eine Typologie der Handlungswirksamkeit der Lehrer/-innen aufgestellt. Die Selbstwahrnehmung dieser Handlungswirksamkeit variiert nach dem Grad der Auseinandersetzung mit sozialen Unterschieden. Sieben von 20 Lehrer/-innen scheinen eine sozial sensible Handlungsorientierung zu haben, indem sie bspw. divergierende Ausstattung in den Elternhäusern wahrnehmen, Unterstützungspotentiale einschätzen und die Lern- und Lebenssituation der Schüler/-innen wahrnehmen. Sie weisen eine Agency für soziale Unterschiede auf. Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen zu einer solchen Handlungsorientierung führen, wird nachfolgend erläutert.

## Soziale Sensibilität bei Lehrer/-innen

Soziale Sensibilität im professionellen Handeln bezieht sich auf die Herstellung eines Arbeitsbündnisses unter Berücksichtigung der alltagskulturellen Varianz. Dazu gehört es, sozialräumlich entfernte Klient/-innen unter Rückbezug auf sprachliche und symbolische Interaktionsroutinen, Erwartungshaltungen und alltagskulturelle Deutungsmuster abzuholen (Weckwerth 2014).

### Passung von Elternhaus und Schule

Unter sozialer Sensibilität können also zunächst Orientierungen verstanden werden, die soziale Unterschiede im Bildungsprozess bedeutsam machen. Ein Beispiel dafür findet sich in der folgenden Aussage einer Gesamtschullehrerin, die zugleich Gründungsmitglied einer Integrierten Gesamtschule<sup>3</sup> ist. Auf Nachfrage der Interviewerin („Okay, aber sie kennen die Eltern alle?“) expliziert sie ihre Kenntnisse der Elternhäuser und elaboriert ihre soziale Wahrnehmung:

„Ja, die kenne ich alle [L: Hm.], ich sehe ihr, durch die Tischgruppenabende, die sind ja bei Eltern, da fahren wir aufs Dorf und dann sind (...) von sechs Schülern die Eltern. [L: Ja.] So, und, ich kenne sie durchs Verhalten eigentlich nur [L: Hm.], ich kenne sie nicht vom Beruf her [L: Hm.], das hat mich auch nie interessiert, ähm, ja, ich, ich krieg nur mit so, äh, wer auftaucht, wie er redet [L: Hm.] und das ist, denke ich, so, wenn ich, oder das Kind, ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. [L: Ja.] Und da sieht man sehr vieles auch und danach richtet 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 [L: Hm.]“ (GH, IGS, Abs. 607)

Die Herkunft der Schüler/-innen wird in einem ganz praktischen Sinne, nämlich durch die Begegnungsform der Tischgruppenabende, wahrnehmbar. In diesem Setting werden die Schüler/-innen in 5er-

---

Bildungswelten des getrennten Deutschlands (zum Schulsystem und sozialer Ungleichheit: Miethe 2007), den Organisationskulturen habe ich in Form von Organisationsfallstudien (Experteninterviews, Dokumentenanalysen und teilnehmenden Beobachtungen) Rechnung getragen (Behrmann 2021a, 2021b).

<sup>3</sup> Die Integrierte Gesamtschule (IGS) ist eine Schulform in Niedersachsen, an der Schüler/-innen unabhängig von ihrer Empfehlung und ihren unterschiedlichen Leistungsständen von der fünften Klasse bis zu ihrem Abschluss miteinander lernen (Stubenrauch 1972).

und 6er-Gruppen – gezielt sozial divers zusammengesetzt – im Elternhaus unterrichtet. Wahrgenommen werden Kommunikationsformen zwischen Eltern und Kindern, Bildungsinteresse des Elternhauses und Ausstattung, z.B. der Lernumgebung der Schüler/-innen. Sie eröffnen den Lehrer/-innen den Blick auf die soziale Vielfalt. Gerade, dass die Lehrer/-innen in die Lebenswelt der Schüler/-innen eintreten, beeinflusst ihre Wahrnehmung in Bezug auf soziale, emotionale und sachliche Zusammenhänge.

Im obigen Zitat wird das Erleben des Elternhauses weniger in Relation zur eigenen Erfahrung gebracht, sondern vielmehr dem schulischen Erleben gegenübergestellt: „Man erlebt das Elternhaus und man erlebt die Schule“. Verhandelt wird damit die Frage der Passung von Elternhaus und Schule. Die vorhandene Divergenz (oder Passung) zu erkennen, ist ein erster Schritt, den – so betont es eine Lehrerin – bereits viele beherrschen.

„In der Diagnostik, also, zu erkennen, warum Kinder lernen und arbeitsfähig sind bzw. es nicht sind, da gucken wir ja dann [L: Hm.], ähm, da sind doch mittlerweile gerade in meiner Generation ganz viele Lehrerinnen und Lehrer geschult oder erfahren [L: Hm.], dass sie sagen können, da ist der Knackpunkt und da ist die Blockade [L: Hm.] und da kommt sie her“. (LI, IGS, Abs. 80)

Dabei ist die Wahrnehmung dieser Lehrerin von der schulischen Orientierung auf soziale Unterschiede geprägt. In den geführten Interviews zeigt sich, dass dieses diagnoserelevante Wissen über die Elternhäuser bzw. die familialen Bedingungen der Schüler/-innen in den wenigsten Fällen systematisch eingeholt wird.

Viele Lehrer/-innen kategorisieren die Elternhäuser anhand selektiver Indikatoren (eine Begegnung mit der Mutter, das ständige Zu-spät-Kommen einer oder eines Schüler/-in oder die fehlenden Mittel für die Teilnahme am Ausflug) und greifen auf lebensweltliche Kategorisierungen zurück. So sagen sie bspw.: „da gibt es ein griechisches Restaurant“ oder „die Mutter ist arbeitslos“. Damit reproduzieren sie ungewollt vorhandene Kategorien und konstituieren *Self-fulfilling Prophecies*. Aus diesem Kontrast lässt sich schließen: Das Wissen um den sozialen Kontext, also die Lebenswelt der Schüler/-innen (Verhältnisse im Elternhaus, Kommunikationsstil zwischen Eltern und Kindern), ist ein erster Ansatzpunkt, um die Lernausgangsbedingungen der Schüler/-innen zu thematisieren. Damit wird die Basisannahme des schulischen Lernarrangements einer sozialen Passung von Schule und Elternhaus zumindest fragwürdig.

## Vom Wissen zum Handeln

Sozial sensibles Handeln wird in zwei Schritten expliziert: Zum einen geht es um die Nähe zu und das daraus resultierende Wissen *über* das Elternhaus. Diese mit den schulischen Anforderungen zusammenzubringen, ermöglicht das Anerkennen einer Divergenz der Lernausgangsbedingungen der Schüler/-innen in Relation zu den schulischen Erwartungen. Auf dieser Diagnose aufbauend ist dann entscheidend, ob sich an das Wissen eine Handlung anschließt:

„aber der nächste Schritt, ich gucke das Kind an und stelle fest und dann fühle ich mich herausgefordert zu handeln [L: Hm.], da können, ganz viele können da stehen bleiben oder zu viele und sagen, ja, so ist das, der ist so, die ist so [L: Hm.] und bei mir ist dann, äh, so eine ganz große Empathie da [L: Hm.], manchmal ein bisschen, das macht es ja auch nicht so einfach [L: Hm.], nicht, deshalb, ich, kann man die Abgrenzung, (3) ich bin jetzt professioneller als früher, früher war das dann noch, noch schwieriger dann mit Abgrenz-, mit Abgrenzung [L: Hm.], ich, äh, fühle da einen gro-

Ben Handlungsbedarf und ich handle dann [L: Hm.], das heißt, ich investiere sehr viel, äh, Zeit und Energie und, ja, Liebe, nicht so [L: Hm.], ich schenke ihnen ja, ich schenke ihnen meine Aufmerksamkeit ...“ (GH, IGS, Abs. 81f.)

Entscheidend ist also, dass die Lehrer/-innen nicht an diesem Punkt verharren, sondern ihr Wissen zum Anlass nehmen, um zu handeln. Sie können entscheiden, ob sie ihre eigenen Möglichkeiten (Empathie, Professionalität, Zeit, Energie, Liebe und Aufmerksamkeit) einbringen. Ob diese aufgegriffen werden, liegt nicht nur in ihren Händen.

Es können dann auch weitere Partner/-innen hinzugezogen werden, z.B. Sozialarbeiter/-innen (eine psycho-soziale Betreuung) oder externe Expert/-innen (Unterstützung bei Ernährungsproblemen). 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 ein gemeinsames Ziel anvisieren. Aus dem selektiven Wissen um die sozialen Bedingungen wird schließlich ein prozedurales Wissen (Knoblauch 2005).

Darüber hinaus wird im Zitat deutlich, dass die *Ausweitung des Handlungsauftrages* auf die von der sozialen Sensibilität angeleitete Unterstützung bestimmter Kinder den Lehrer/-innen legitimationsbedürftig erscheint: „ich bin jetzt professioneller als früher“ (Versicherung der eigenen Professionalität). Auch in anderen Interviews wird abgewogen, ob eine solche Erweiterung des Handlungen auf die gezielte Unterstützung einzelner Schüler/-innen zu den Aufgaben gehört bzw. wie die Auftragsverweigerung als Aufgabe angeeignet werden kann. Die Auftragsausweitung ist – trotz bildungspolitischem Gleichheitspostulat und Gesamtschulsetting – für die Lehrer/-innen legitimationsbedürftig. Angesichts eines komplexen und von vielen Unsicherheiten geprägten Handlungsalltags überrascht es nicht, dass nur wenige Lehrer/-innen diese Auftragsverweigerung auf ein sozial sensibles Handeln vollziehen. Nachfolgend werden wesentliche förderliche Bedingungen für die Auftragsverweigerung vorgestellt.

## Bedingungen sozialer Sensibilität

Neben dem Wissen um die sozialen Unterschiede und deren Bildungsrelevanz gibt es zwei Bedingungen, unter denen Handlungsträgerschaft und Handlungsfähigkeit im Umgang mit sozialen Unterschieden von den Lehrer/-innen expliziert werden: *subjektive, biografische Erfahrung* und die *Auftragskomplementarität mit der Schulkultur*. Sie werden von den sozial sensiblen Lehrer/-innen genannt, von Lehrer/-innen, die von sich selber sagen: „You can make a difference“ (LI, IGS, Abs. 321).

### Biografie und subjektive Erfahrungen

Überraschenderweise wurden die Lehrer/-innen weder im Studium noch mit Berufseinstieg (Referendariat) für die Bedeutsamkeit sozialer Benachteiligung und Bevorteilung sensibilisiert. Im Gegenteil, der Umgang mit sozialer Vielfalt, mit sozial divergierenden Wertvorstellungen, Kommunikationsformen, Aspirationen und Ausstattungen war explizit kein Thema. Stattdessen verweisen die Interviewten auf ihre biografischen Erfahrungen:

„daraus aufgrund meiner eigenen Biographie, ich hatte auch Glück, dass ich zum Beispiel diesen Mathematiklehrer an dem Aufbaugymnasium hatte. [L: Ja] Der nämlich immer wusste, dass ich ja jeden Morgen eineinhalb Stunden Bus fahren muss, um zu dieser Schule zu kommen [L: Hm.] und, äh, das hat einfach gut getan, ich weiß, wie gut

das tut, nicht. [L: Ja.] Dass man da, so als ganzer Mensch angeguckt wird [L: Hm.] und nicht nur du und die Mathematik oder du und Englisch“ (LI, IGS, Abs. 83)

Vier von sieben sozial sensiblen Lehrer/-innen, haben einen sozialen Aufstieg vollzogen. Sie entsprechen damit dem durchaus typischen Bild von Lehramtsstudierenden in der BRD der 1980er Jahre (Stichwort *Aufstiegsberuf Lehramt*, Enzelberger 2001, S. 216f.). In allen Fällen ging der Aufstieg mit einer Distanzierung vom sozialen Herkunftsmilieu einher.

Aber diese Erfahrung alleine ist, so zeigt die Rekonstruktion, noch nicht hinreichend für die Entwicklung sozialer Sensibilität. Denn es gibt im Sample auch drei Aufsteigerinnen, denen ein Statusabgrenzungseffekt zugeschrieben werden kann. Sie argumentieren: „Ich habe es gegen Widerstände geschafft, also kann es heute erst recht jede schaffen“. Entscheidend scheint zu sein, ob die Lehrer/-innen soziale Unterstützung erhalten haben und ob der Unterstützung eine Relevanz für den persönlichen Erfolg zugeschrieben wird. Die *Ex post in-Wert-Setzung* der Unterstützungsleistungen, also die nachträglichen Zuschreibung eines bedeutenden Einflusses der erfahrenen Unterstützungsleistung, legitimiert und ermöglicht somit die Auftragsweiterung: „das hat einfach gut getan, ich weiß, wie gut das tut, nicht“.

Dabei zeigt sich, dass diese Bedeutungszuschreibung auch als Wissen diffundieren kann. So findet sich diese förderliche Bedeutung von Unterstützungsleistungen auch bei Lehrer/-innen aus einem akademischen Herkunftsmilieu. Bei Lehrer/-innen aber, die von der Funktionalität des meritokratischen Leistungsprinzips überzeugt sind und darauf zielen, alle – unabhängig von der Ausgangslage – gleich zu behandeln, konfliktieren diese Vorstellungen unvereinbar.

## Schulkultur und Auftragskomplementarität

Die alleinige Konfrontation mit alltäglicher sozialer Diversität in der Schule – hier den Gesamtschulen – ist für eine soziale Sensibilisierung der Lehrer/-innen, so zeigt es mein Sample, nicht hinreichend. Neben der eigenen Biografie sind es die Schule und das Kollegium, die zur Handlungsbefähigung der Lehrer/-innen beitragen, indem sie sie unterstützen und bestärken.

Die Auftragsweiterung der Lehrer/-innen auf die Bearbeitung benachteiligter Lernausgangslagen entwickelt eine besondere Qualität und Produktivität, wenn sie von der Institution mitgetragen wird: Wenn Schule Fragen der sozialen Ungleichheit, der Benachteiligung und der Förderung als zentrales Thema der Organisation positioniert, dann entsteht für die Lehrer/-innen eine Komplementarität zwischen schulischem und individuellem Handeln. Sie konstituiert Handlungssicherheit.

Dabei kann die Schule, z.B. durch Elemente wie die Tischgruppenabende oder andere Formen der Initiierung eines Arbeitsbündnisses zwischen Eltern und Lehrer/-innen, die Grundelemente für eine soziale Sensibilisierung schaffen. Auch das Zusammenspiel von Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen in multiprofessionellen Teams bestärkt die Auftragsweiterung von Lehrer/-innen. Gleichsam kann eine schulische Orientierung, zum Beispiel in ihrem Konzept oder Leitlinien, auf die Reduktion sozialer Unterschiede im Bildungsprozess eine Auftragsweiterung der Lehrer/-innen unterstützen. Es ist also empirisch nicht festzumachen, ob die schulische oder die biografische Sensibilisierung die entscheidende Bedingung ist. Es lässt sich zunächst lediglich konstatieren, dass das Zusammenspiel individueller Orientierung und organisatorischer Konzepte eine nachhaltige Wirkung entfaltet.

Während die Auftragsweiterung mit Handlungsunsicherheiten bzw. einem erhöhten Legitimationsbedarf einhergeht, weisen die weiteren Auswertungen darauf hin, dass Komplementarität von schulischen Handlungsauftrag und Erwartungen subjektive Handlungssicherheit konstituiert. Erst dann lässt sich innerschulisch ein Handlungsauftrag explizieren – und gegenüber anderen abwägen.

Lehrer/-innen, Schulleitung und Eltern tauschen sich über mögliche Unterstützungsleistungen aus: Z.B. wie es möglich ist einer Schülerin ein Abitur auf Englisch abzulegen? Und, Strategien des sozial sensiblen Handelns werden diskursiv ausgetauscht, Lehrer/-innen besprechen wie sie das Lerninteresse eines Schülers fördern können. Das tangiert wiederum zwei Zusammenhänge: Zum einen wird das Wissen über die Bedingungen in den Elternhäusern zwischen Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen ausgetauscht und für Handeln relevant gemacht, zum anderen tauschen sich die Lehrer/-innen über die pädagogischen Möglichkeiten und Erfahrungen aus. Diese aktorsbefähigende Bedeutung der Organisation Schule sollte Anlass geben, die Regime des *Un/doing In/equality* in Schulen genauer zu betrachten.

Zwei Schulen in meinem Sample präsentieren eine Orientierung auf ein chancengerechtes Handeln. Mit Slogans wie „In jedem Kind steckt etwas Besonderes“ und „Wir lassen niemanden zurück“ positionieren sie sich mit einem besonderen vom selektiven Schulsystem abweichenden Auftrag. Diese Positionierung eröffnet Identifikationsmöglichkeiten für die Mitglieder der Organisation. Der Status des Besonderen wirkt als Zuschreibung sowohl von außen als Fremdpositionierung der Schulen als auch von innen. Innerschulisch zeigt er sich bspw. im Konzept der demokratischen Schule mit einer kollegialen Schulleitung. Das bedeutet, dass organisationale Prozesse von Lehrer/-innen mitgetragen sowie Prozesse des professionellen Wissenstransfers und der unterrichtlichen Praktiken expliziert und fortlaufend justiert werden.

## Eigenverantwortung und Professionalisierung

Die eingesetzten Handlungsstrategien (Explikation und diskursive Aushandlung von sozialen Unterschieden sowie Anpassung an den Einzelfall) weisen Elemente einer klientenbezogenen Professionalisierung auf. Lehrer/-innen, die ihren Auftrag um diese Komponenten erweitern, sind besonders von Überlastungsempfindungen betroffen. Der schulische Alltag ist für Lehrer/-innen bereits ohne eine Auftragsverlängerung auf soziale Fragen anspruchsvoll. Zudem erfordert der Klientenbezug die Schüler/-innen aus der Gruppe zu lösen und als Einzelfall wahrzunehmen. Die Möglichkeit jede Schüler/-in zu fördern und damit ihren Bildungsweg positiv zu beeinflussen erfordert eine Kontaktnähe und -dauer, die eine Lehrer/-in unter bestehenden Bedingungen überlastet. Der, aus dem Erfolg sozial sensiblen Handelns resultierende Möglichkeitsraum der positiven Beeinflussung der Entwicklung der Schüler/-innen, führt zu Verantwortlichkeit, die Lehrer/-innen überfordern kann. Dieser Überforderung begegnen die Lehrer/-innen im vorgestellten Sample mit unterschiedlichen Strategien:

*Psychologische Unterstützung:* Lehrer/-innen profitieren von einer zeitweiligen Begleitung durch externe Psycholog/-innen. Sie berichten von wichtigen reflexiven Momenten und dem Gefühl, Bestärkung in intensiven Einzelsitzungen erfahren zu haben. Ähnlich wirksam werden auch andere Therapieerfahrungen beschrieben. Der Austausch mit Schulsozialarbeiter/-innen (z.B. Flurgespräche) sensibilisiert nicht nur für die Situation der Schüler/-innen, sondern kann auch das Lehrer/-innenhandeln unterstützen.

*Erweiterung der Zeitressourcen:* Die sozial sensiblen Lehrer/-innen in meinem Sample reduzieren ihre Arbeitszeit und engagieren sich über die bestehenden Verpflichtungen hinaus, also im Rahmen ihrer freien Zeit, für die Schüler/-innen. Über welche Zeitressourcen eine Lehrperson verfügt, steht in einem engen Zusammenhang mit der Klassenstärke und der Frage, ob die Verantwortung für die Klasse von einem Team oder einer Einzelperson übernommen wird. Aus dieser Perspektive bedarf es dringend der politischen und organisationalen Anerkennung von zusätzlichen Aufgaben, bspw. indem die Arbeitszeitkontingente von Lehrer/-innen erfasst und begrenzt werden.



*Justierung der Aus- und Weiterbildung:* Die befragten Lehrer/-innen begeben sich individuell auf die Suche nach Weiterbildungen und damit Konzepten und Kompetenzen, die ihnen bei der Erfüllung ihrer Aufgabe helfen. Hilfreiche Anregungen erhalten sie meist nicht im Bereich der ‚typischen‘ Lehrer/-innenfortbildung der Landesschulbehörden oder Hochschulen. Stattdessen nehmen sie fachbezogen, teils langjährig Weiterbildungsangebote wahr wie ein Studium zur/zum Musiktherapeuten/in (verbunden mit einem Praktikum in der Jugendpsychologie) oder auch die Weiterbildung zur/zum Gesprächstherapeut/-in. Dass diese Kompetenzerweiterungen privat gesucht werden, verweist auf ein Ausbildungsdefizit bzw. einen Mangel an Fortbildungsangeboten.

Solange diese Faktoren nicht angetastet werden, basiert das sozial sensible Handeln auf generischem Handlungswissen. Trotz Auftragsenerweiterung und Auftragskomplementarität zwischen Schule und Lehrer/-in ist es ein höchst unsicheres, um Professionalität ringendes Handeln, das durch die einzelnen Akteur/-innen bewältigt und legitimiert werden muss. Damit es als professionelles Handeln gelten kann, muss es dauerhaft konstituiert sein und verlässlich eine bestimmte Form annehmen (Pfadenhauer 2003; Pfadenhauer, Kunz 2010; Sander 2014). Solange die Auftragsenerweiterung auf soziale Unterschiede keine organisationale oder kulturelle Aufwertung erhält, so ist zu vermuten, wird sie lediglich in Einzelfällen verhandelt werden. Der Habitus der Lehrer/-innen wird in den meisten Fällen wohl der Ausgangspunkt für ihre Handlungsorientierungen bleiben (Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2014).

## Handlungsspielräume eröffnen durch Professionalisierung

Damit Lehrer/-innen soziale Unterschiede relevant machen, bedarf es also einer erfahrungsbasierten Sensibilisierung (als Verbindung von Wissen und Handeln) sowie eines sozialen Raumes, in dem die Auftragsenerweiterung als gemeinsame Aufgabe verhandelt werden kann. Beides kann die Organisation Schule ermöglichen, bzw. unterstützen. Doch selbst wenn Schulen den Anstoß für die Auseinandersetzung mit dem Handlungsauftrag des chancengerechten Handelns geben, ist dieses Handeln noch immer selektiv und keineswegs systematisiert. Es fehlt ein professionelles Konzept im Umgang mit sozialer Vielfalt im Sinne eines kontrollierten regelgeleiteten Verhaltens. Um die Position von Lehrer/-innen essenziell in der Außen- und Selbstwahrnehmung zu stärken – fern ab von ihrer selektiven, bewertenden Funktion (siehe Forschungsstand) –, bedarf es der Konfrontation mit Vielfalt und der diskursiven Explikation der Bedeutung von Vielfalt in Bezug zu ihrem pädagogischen Handeln. Erst dann erleben Lehrer/-innen ihr Handeln als wirksam.

Gerade in der Möglichkeit zur fortlaufenden Justierung und individualisierten Anpassung der Strategien liegt die Kraft, mit der zunehmenden Vielfalt der Schüler/-innen<sup>4</sup> umzugehen. Bereits Bourdieu sprach von der Möglichkeit, soziale Selektivität im Bildungssystem abzubauen, „wenn Lehrende in ihrer beruflichen Praxis begreifen, dass Lernen und Bildungserfolg in der Schule ebenso wie im Lernen auf höchst unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen beruhen, die es reflexiv zu erschließen und beim pädagogischen Handeln zu berücksichtigen gilt.“ (Brake, Büchner 2012, S. 240) Aufgrund der hier vorgestellten Ergebnisse ist zu ergänzen: Sozial unterstützendes Handeln ist legitimationsbedürf-

---

<sup>4</sup> Gerade in Schulkonzepten wie der Gesamtschule bedarf es einer Mischung aller sozialen Gruppen und aller Leistungsgruppen. Eine Lehrerin, die nur leistungsschwache Schüler/-innen mit belasteten Herkunftsfamilien unterrichtet, wird mit einer sozial sensiblen Haltung beständig an die Grenzen ihrer eigenen Belastbarkeit und der Machbarkeit stoßen.



tiges, unsicheres Handeln, solange es nicht in einem diskursiven Raum verhandelt werden kann. Dabei zeigt sich, dass die in den Schulen eingelagerten Ungleichheitsregime (Acker 2006; Tomaskovic-Devey, Avent-Holt 2018) den Lehrer/-innen Handlungsspielräume eröffnen, aber auch verschließen können.

## Literatur

- Acker, Joan. 2006. Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society* 20:441–464.
- Behrmann, Laura. 2021a. „You can make a difference“: Teachers’ Agency in Addressing Social Differences in the Student Body. *Social Inclusion* 9(3). doi.org/10.17645/si.v9i3.4327.
- Behrmann, Laura. 2021b. *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen*. Frankfurt a.M.: Campus. Im Erscheinen.
- Betz, Tanja. 2015. Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung - Lehrkräfte im Fokus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35:339–343.
- Brake, Anna, und Peter Büchner. 2012. *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Bd. 35. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, Georg, Michael Meier und Katrin U. Zaborowski. 2007. Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung. Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für Pädagogik* 53:522–534.
- Budde, Jürgen (Hrsg.). 2013. *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42. Wiesbaden: Springer.
- Ditton, Hartmut. 2007. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 251–279. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enzelberger, Sabina. 2001. *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Miethe, Ingrid. 2007. *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Fritzsche, Bettina. 2018. „Doing equality“ als „doing inclusion“. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter L. Berger: VS Springer.
- Glaser, Barney Galland, und Anselm L. Strauss. 2006. *The discovery of grounded theory*. Reprinted. New Brunswick: Aldine.
- Goffman, Erving. 1994. Die Interaktionsordnung. In *Interaktion und Geschlecht*, Hrsg. Hubert A. Knoblauch, 50–105. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan. 2014. Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43:170–191.
- Hollstein, Betina. 2008. Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, Dana Giesecke, Thomas Dumke, Jan P. Reemtsma, Heinz Bude und Andreas Willis, 2605–2613. Frankfurt am Main: Campus.
- Knoblauch, Hubert. 2005. *Wissenssoziologie*, Bd. 2719. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

- Kramer, Rolf-Torsten, Till-Sebastian Idel und Matthias Schierz. 2018. Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7:3–36.
- Lange-Vester, Andrea. 2015. Habitusmuster von Lehrpersonen - auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 35:344–359.
- Lange-Vester, Andrea, und Christel Teiwes-Kügler. 2014. Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In *Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Hrsg. Tobias Sander, 177–207. Wiesbaden: Springer VS.
- Li, Lingyu, und Andrea Ruppard. 2020. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*:088840642092697.
- Lützens, Charlotte. 1959. Die Schule als Mittelklasseninstitution. Non scholae sed vitae. In *Soziologie der Schule*, Hrsg. Peter Heintz, 22–39. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Pfadenhauer, Michaela, und Maria A. Kunz. 2010. Profession. In *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien Themen und Probleme*, Hrsg. Anina Engelhardt, 235–246. Bielefeld: transcript.
- Preuß, Otmar. 1970. *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen: Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rosenthal, Gabriele. 2005. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Sander, Tobias. 2014. Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In *Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Hrsg. Tobias Sander, 9–36. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumacher, Eva. 2002. Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen*, Hrsg. Jutta Mägdefrau und Eva Schumacher, 253–271. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler. 2007. *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Stubenrauch, Herbert. 1972. *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule*. München: Juventa-Verl.
- Tomaskovic-Devey, Donald, und Dustin Avent-Holt. 2018. *Relational Inequalities. An organizational approach*. New York: Oxford University Press.
- Weckwerth, Jan. 2014. Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers. In *Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Research, Hrsg. Tobias Sander, 37–66. Wiesbaden: Springer VS.
- Weitkämper, Florian. 2018. *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Dissertation.