

Laura Behrmann  
*Bildung  
und soziale  
Ungleichheit*  
Deutungen und  
Erfahrungen von  
Lehrer:innen an  
Gesamtschulen

## Bildung und soziale Ungleichheit

# socium

Forschungszentrum  
Ungleichheit und Sozialpolitik

*Laura Behrmann*, Dr. phil., ist akademische Rätin für qualitative Methoden am Institut für Soziologie an der Universität Wuppertal.

Laura Behrmann

# Bildung und soziale Ungleichheit

Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen

Campus Verlag  
Frankfurt/New York

ISBN 978-3-593-51567-0 Print  
ISBN 978-3-593-45059-9 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-593-45060-5 E-Book (EPUB)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Copyright © 2022 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Satz: le-tex transpect-typesetter, Leipzig

Gesetzt aus der Alegreya

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

[www.campus.de](http://www.campus.de)

# Inhalt

Vorwort .....	11
1. Lehrer:innen als Akteure mit Definitionsmacht? .....	15
2. Bildungsforschung und Ungleichheit .....	19
2.1 Bildung: Ein soziologischer Problemaufriss .....	20
2.2 Ungleichheiten im Bildungssystem .....	25
2.3 Lehrer:innen und soziale Ungleichheiten .....	29
2.3.1 Gatekeeper in der Übergangsforschung .....	31
2.3.2 Mittelschichtsthese und Milieuforschung .....	33
2.3.3 Deutungsmuster und Konventionen .....	37
2.3.4 Biografie- und Professionsforschung .....	38
2.3.5 Notengeben und Bewerten .....	41
2.3.6 Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven ..	45
2.4 Stand und Bedarf in der Lehrerforschung .....	48
3. Theoretische Grundlagen und Fragestellung .....	55
3.1 Der gestaltende Akteur .....	55
3.1.1 Bedeutungszuschreibungen .....	56
3.1.2 Soziale Welten, Relationen und Einbettung .....	57
3.1.3 Situationen .....	58
3.2 Soziale Sensibilität .....	62
3.3 Forschungsfragen und Designentscheidungen .....	64
4. Bildungssysteme im Wandel – der sozio-historische Vergleichshorizont .....	69
4.1 Leistungsbezogene und proportionale Chancengleichheit ...	70
4.2 Zur Situation nach der Wende .....	73
4.3 Der Erfahrungsraum der Interviewten .....	76

5.	Die Gesamtschule und ihre Idee von Chancengerechtigkeit .....	81
5.1	Im niedersächsischen und brandenburgischen Bildungssystem .....	81
5.2	Lehrer:innen in Ost- und Westdeutschland .....	87
5.3	Die Auswahl der Schulen .....	91
5.3.1	Experteninterviews und Beobachtungen .....	92
5.3.2	Die Müller-Gesamtschule: Kontinuität und Beständigkeit .....	94
5.3.3	Die Schmidt-Gesamtschule: Angestoßene Erneuerung .....	99
5.3.4	Die Integrierte Gesamtschule: Eine Schule, getragen von Lehrer:innen .....	103
5.4	Die Schulen dieser Studie im Vergleich .....	107
6.	Methodisches Vorgehen .....	111
6.1	Grounded Theory Methodologie .....	113
6.2	Das Forschungssubjekt im Forschungsprozess .....	117
6.3	Erhebung: Narrative Interviews und Netzwerkkarten .....	119
6.3.1	Interviews in Theorie und Praxis .....	120
6.3.2	Erhebungspraxis .....	124
6.3.3	Soziale Einbettung: Netzwerkkarten .....	127
6.4	Sampling: Von der Kontaktaufnahme zum Sample .....	131
6.5	Auswertung: Kodieren und Theoretisieren .....	135
6.5.1	Kodieren und sequenzanalytische Arbeitsschritte ....	139
6.5.2	Theoretisieren mit dem Kodierparadigma .....	144
6.5.3	Netzwerkkarten analysieren .....	147
6.6	Überleitung Ergebnispräsentation .....	149
7.	Kernkategorien: Bildung, Interaktion und Bewerten .....	151
7.1	Bildungsvorstellungen: (Allgemein-)Wissen und Persönlichkeitsentwicklung .....	152
7.1.1	Reflexion: Das Reden über Bildung .....	153
7.1.2	Bezugspunkte: Schüler:innen und Arbeitsmarkt .....	155
7.1.3	Ziele von Bildung: Statisch und dynamisch .....	159
7.1.4	Bildungsinhalte: Stoff, Leistung und Kompetenzen ..	164
7.1.5	Zusammenführung: Bildungsvorstellungen .....	169

7.2	Interaktionsformen: Begegnungen und Beziehungen .....	172
7.2.1	Reflexion: Interaktionen und Erzählungen .....	173
7.2.2	Formen der Interaktion: Raum, Zeit und Zahl .....	175
7.2.3	Art der Interaktion: Rolle und Partnerschaft .....	180
7.2.4	Der Interaktionsmodus: Vermitteln und Begleiten ...	186
7.2.5	Zusammenführung: Interaktionsformen .....	191
7.3	Bewertungskonzepte: Ziffernnoten und Berichte .....	193
7.3.1	Reflexion: Bewerten als Praxis und Konzept .....	194
7.3.2	Bewertung via Ziffernnoten .....	195
7.3.3	Bewerten via Lernentwicklungsbericht .....	204
7.3.4	Zusammenführung: Bewertungskonzepte .....	213
7.4	Die arbeitsmarktbezogene und die schülerorientierte Konstellation .....	216
8.	Zwei Typen der Handlungsträgerschaft .....	221
8.1	Typ I: »Stoffvermittler:in« .....	222
8.1.1	Expert:in, Gutachter:in und Steuerungsinstanz .....	223
8.1.2	Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume .....	226
8.2	Typ II: »Mentor:in« .....	227
8.2.1	Lernbegleiter:in, Vertrauensperson und Diagnostiker:in .....	229
8.2.2	Handlungsmacht und Gestaltungsspielräume .....	231
8.3	Zwischen den Typen .....	232
8.3.1	Irritationen der schülerorientierten Konstellation ...	234
8.3.2	Irritationen der arbeitsmarktbezogenen Konstellation .....	237
8.3.3	Ein Mittelweg? Individualität und Förderung .....	239
8.4	Zusammenführung: Die Handlungsträgerschaften .....	244
9.	Handlungsstrategien: Soziale Ungleichheit im Blick? .....	247
9.1	Ungleichheiten als Strukturproblem .....	249
9.1.1	Minimal kompensatorische Leistungen .....	251
9.1.2	Muster I: Schüler:innen als individualisierte Leistungsträger:innen adressieren .....	252
9.1.3	Muster II: Aktivierung Dritter .....	258
9.1.4	Die unbemerkte Dynamik der Reproduktion .....	265
9.2	Ungleiche Ausgangsbedingungen als Handlungsauftrag ....	271



9.2.1	Muster III: Schüler:innen im Kontext als pädagogischer Auftrag .....	271
9.2.2	Muster IV: Das sozial informierte Unterstützungshandeln .....	276
9.2.3	Sozial sensibles Handeln und Professionalisierung ..	283
9.3	Das Feld der Handlungsstrategien .....	289
10.	Bedingungen: Biografie, Organisation und sozio-kulturelle Hintergründe .....	295
10.1	Biografische Erfahrungen .....	297
10.1.1	Biografische Bedeutung von Unterstützung .....	297
10.1.2	Umgang mit der Vielfalt von Lebenswelten .....	300
10.1.3	Biografische Brüche .....	302
10.1.4	Kumulationspunkt Hauptschulerfahrung .....	307
10.1.5	Zusammenführung: Erfahrungen und Wissensdiffusion .....	311
10.2	Handlungsraum Organisation Schule .....	313
10.2.1	Drei Gesamtschulen – drei Schulkulturen .....	314
10.2.2	Elternarbeit als institutionelle Anforderung .....	325
10.2.3	Kollegialität, Teamarbeit und Diskurs .....	328
10.2.4	Zusammenführung: Kulturtransfer in der Organisation .....	334
10.3	Kontinuitäten und Brüche – die DDR, die Wende und »der Osten« .....	335
10.3.1	Wiederbelebte Kontinuitäten .....	337
10.3.2	Ungeheilte Frakturen und neue Brüche .....	346
10.3.3	Gesamtschule – Altes in neuem Gewand? .....	352
10.4	Verkettungen: Subjekt, Organisation und sozio-historischer Rahmen .....	357
11.	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick .....	363
11.1	Bewerten, Wissen und Handlungswirksamkeit .....	369
11.2	Soziale Ungleichheiten und »definitionsmächtige« Akteure ..	373

---

Dank .....	385
Abkürzungen .....	387
Abbildungen .....	389
Tabellen .....	391
Literatur .....	393
Anhang .....	435
Kodierparadigma .....	435
Leitfaden, Netzwerkkartenerhebung und Nacherhebung .....	436
Transkriptionsregeln .....	441



# Vorwort

Auch zwanzig Jahre nach dem »Pisa-Schock« hängen individuelle Bildungschancen, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in Deutschland immer noch wesentlich von der sozialen Herkunft ab. Seit dem Erscheinen der ersten Pisa-Studie im Jahre 2000 hat sich die Forschung zu bildungsbezogenen Ungleichheiten rasant entwickelt. Mittlerweile ist sie sogar einer der stärksten Zweige der soziologischen Ungleichheitsforschung. Jedoch konzentriert sich die Forschung ganz überwiegend auf direkte Herkunftseffekte sowie auf Übergänge im Bildungssystem. Das Handlungsfeld Schule und die Rolle der Lehrer/innen im schulischen Alltag wurden weitgehend außen vorgelassen. Auf diese blinden Flecken der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung zielt die vorliegende Arbeit von Laura Behrmann, die im Juni 2021 vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Bremen als Dissertationsschrift angenommen wurde. Im Mittelpunkt stehen die Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen der Lehrer/innen als wichtige Akteuren im Bildungssystem: »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?«. Das sind die Kernfragen dieser Studie. Zu ihrer Beantwortung hat die Autorin ethnographische Fallstudien an drei Gesamtschulen in Ost- und Westdeutschland durchgeführt und in narrativ angelegten Interviews Gesamtschullehrer/innen und Schulleiter/innen befragt. Die Gesamtschule wurde gewählt, da sie sich im selektiven dreigliedrigen Schulsystem als Gegenmodell einer chancengerechten Schule positioniert und die Bedingungen für mehr Chancengleichheit hier besonders günstig scheinen.

Im Rahmen ihrer wissenssoziologischen Studie untersucht Laura Behrmann »die Ordnung der sozialen Welt« der Lehrer/innen, ihre Vorstellungen von Bildung, von Leistung, von Schulerfolg und sozialen Unterschieden sowie ihre Implikationen für die Reproduktion bzw. Transformation sozialer Ungleichheit. Doch dabei bleibt die Autorin nicht stehen: Ein ausgefeiltes, komplexes Forschungsdesign erlaubt zudem wichtige Einblicke zu der

Frage, wo und auf welche Weise sich die Orientierungen der Lehrer/innen herausbilden, konkret: zu ihren biografischen, organisationalen und soziokulturellen Bedingungen.

Um diese Bedingungen des Lehrer/innenhandelns analysieren zu können, wurden Gesamtschulen in Ost- und Westdeutschland mit unterschiedlichen Konzepten und Organisationskulturen ausgewählt. Eine ostdeutsche Gesamtschule ging aus einer polytechnischen Oberschule hervor und ist durch besonders große Kontinuität gekennzeichnet (»Gesamtschule ohne Gesamtschulkonzept«). Die andere ostdeutsche Gesamtschule hat nach der Wende einen Umgestaltungsprozess durchlaufen und selbst viele Reformen angestoßen. Die westdeutsche integrierte Gesamtschule gehört zu den Gesamtschulen der ersten Stunde und ist auch diejenige, in der bis zur neunten Klasse keine Noten vergeben werden. Die Lehrer/innen selbst repräsentieren unterschiedliche Sozialisationskontexte: Vertreten sind Akademiker/innen und Aufsteiger/innen, Lehrer/innen, die schon zu DDR-Zeiten und Lehrer/innen, die in der alten Bundesrepublik unterrichtet haben sowie jüngere Kolleg/innen, die erst in der Wende- und Nachwendezeit an die Schulen kamen.

Die anspruchsvollen empirischen Analysen warten mit einer Vielzahl gehaltvoller Einzelbefunde auf. Bezogen auf die Bildungsvorstellungen der Lehrer/innen, ihren Umgang mit den Schüler/innen und ihre Bewertungskonzepte rekonstruiert Laura Behrmann zwei unterschiedliche Herangehensweisen: die »arbeitsmarktbezogene« Konstellation, die durch ein eher statisches Bildungskonzept, einen stärker rollenbetonten Umgang mit den Schüler/innen und die Orientierung am Ziffernnoten-Bewertungskonzept charakterisiert ist und die »schülerorientierte« Konstellation, die mit einem dynamischeren Bildungskonzept, einer stärker partnerschaftlichen Beziehung zu den Schüler/innen und einem vor allem an Lernentwicklungsberichten orientierten Bewertungskonzept verbunden ist.

Wie die Autorin zeigt, sind diese beiden Konstellationen jeweils mit unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der Aufgaben von Lehrer/innen sowie mit unterschiedlichen Konzepten von Handlungsträgerschaft verbunden: Die Stoffvermittler/in steht hier der Mentor/in gegenüber. Die Stoffvermittler/in agiert eher als Expert/in, Gutachter/in und Steuerungsinstanz, wohingegen die Mentor/in eher Lernbegleiter/in, Vertrauensperson und Diagnostiker/in ist. Ein Unterkapitel widmet sich den Fällen, die zwischen diesen beiden Typen liegen und illustriert verschiedene Abweichun-

gen von der schülerorientierten und der sortierenden und qualifizierenden Lehrperson.

In einem weiteren zentralen Kapitel arbeitet Behrmann die Implikationen der verschiedenen Orientierungen für die Zurechnung von Erfolg und Scheitern und für den Umgang mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler/innen heraus. Behrmann unterscheidet vier verschiedene Handlungsstrategien, die jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Reproduktion sozialer Ungleichheit haben können. Deutlich wird, dass zwar alle Lehrer/innen eine Vorstellung von sozialer Ungleichheit haben, diese aber nicht unbedingt in Zusammenhang mit ihrem Handeln stellen. Die Muster »Schüler/innen als individualisierte Leistungsträger/innen« und »Aktivierung Dritter« sind die Strategien, denen sich die Stoffvermittler/innen vorrangig bedienen und die faktisch dazu führen, dass bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert werden. Die Muster »Schüler/innen im Kontext« und »sozial informiertes Unterstützungshandeln«, die sich vor allem bei den sich als Mentor/innen verstehenden Lehrer/innen finden, bergen mit ihrem sozial sensiblen Handeln, der Offenlegung von Kontextfaktoren und deren pädagogischer Bearbeitung hingegen Möglichkeiten der Transformation sozialer Ungleichheit.

Bereits mit diesen Ergebnissen adressiert die vorliegende Studie wichtige Leerstellen der Bildungs- und Ungleichheitsforschung. Doch die Autorin geht noch weiter. Differenziert diskutiert Laura Behrmann die biografischen, organisationalen und sozio-kulturellen Bedingungen der verschiedenen Handlungsorientierungen. Biografische Erfahrungen, die sozial sensibles Handeln zu fördern scheinen sind früher erhaltene soziale Unterstützung, aber auch biografische Brüche, wie sie durch Scheidung oder Arbeitslosigkeit ausgelöst wurden, Begegnungen mit anderen Lebenswelten und Erfahrungen an Hauptschulen. Dabei muss es sich gar nicht um eigene Erfahrungen handeln. Es können auch Erfahrungen von nahestehenden Dritten sein, die als biografische Schlüsselsituationen wahrgenommen werden.

Deutlich wird aber auch, welche hohe Bedeutung der organisationale Kontext und die jeweilige Schulkultur für das Lehrer/innenhandeln und für die Möglichkeiten zur aktiven Herstellung von Chancengleichheit haben. Höchst anschaulich und lebendig zeichnet die Autorin die unterschiedlichen Organisationskulturen an den drei Schulen und ihre Entwicklungspfade nach der Wende nach sowie die Verschränkung mit den Orientierungen der dort tätigen Lehrer/innen. So muss die westdeutsche Gesamtschule als eine

»reformpädagogische Insel« angesehen werden, die bestimmte Lehrer/innen attrahiert und zugleich ein bestimmtes Lehrer/innenhandeln fördert. Und der nach der Wende an einer ostdeutschen Gesamtschule angestoßene Reformprozess eröffnete neben individuellen Entwicklungsmöglichkeiten auch die Gefahr Lehrkräfte zu verlieren. Aktuelle Herausforderungen sind der Generationenwechsel und die Integration jüngerer Kolleg/innen. Weitere Abschnitte behandeln die verschiedenen Konzepte bezogen auf die Elternarbeit, die Bedeutung kollegialer Netzwerke und die Möglichkeiten des Kulturtransfers in der Organisation Schule. Anhand von drei Fragen – »Handeln Lehrer/innen je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlich?« »Sind Lehrer/innen Akteure institutioneller Diskriminierung?« »Verfügen ostdeutsche Lehrer/innen über andere Strategien als westdeutsche?« – zeigt die Autorin abschließend Verbindungen zwischen der Individualebene, der Organisationsebene und dem sozio-historischen Kontext auf.

Mit dieser Studie legt Laura Behrmann nicht nur einen wichtigen empirischen – und für die weitere Forschung Wegweisenden – Beitrag zur Bildungs- und Ungleichheitsforschung vor, sondern auch einen höchst instruktiven konzeptionellen Beitrag zur mikrosoziologischen Ungleichheitsforschung. Wie hier biografische, organisationale und sozio-historische Bedingungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene rekonstruiert und deren Verschränkungen aufgezeigt werden ist vorbildlich und qualitative Forschung auf höchstem Niveau. Es ist dieser Arbeit zu wünschen, dass sie eine breite Leserschaft findet: Inhaltlich bietet sie eine Fülle an bedenkenswerten Ergebnissen, nicht zuletzt auch für die Lehrer/innenbildung. In konzeptioneller Hinsicht ist der Arbeit zu wünschen, dass sie Vorbild für viele empirische Studien wird.

Betina Hollstein

Bremen, im November 2021

# 1. 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: 103 f.).

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 (Boudon 1973; Bourdieu/Passeron 1971). 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; K. Maaz u.a. 2013; R. Becker/Lauterbach 2007; Blossfeld/Shavit 1993). Mädchen erlangen häufiger gute Bildungsabschlüsse als Jungen (Hadjar/Lupatsch 2010; Helbig 2010), Kinder ohne Migrationshintergrund sind erfolgreicher als Kinder mit Migrationshintergrund (Alba u.a. 2017; El-Mafaalani 2011; Diefenbach 2007), Arbeiterkinder haben es schwerer als Akademikerkinder (K. Maaz



u.a. 2013; Geißler 2005; Truschkat 2002). Immer wieder wird konstatiert: Das deutsche Schulsystem ist sozial selektiv, und zwar in höherem Maße als in den meisten anderen westlichen Länder (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; Deppe 2015; H.-H. Krüger u.a. 2007) und der Herkunft der Schüler:innen (R.-T. Kramer u.a. 2014; Dunkake u.a. 2012; Brake/Büchner 2006; Breidenstein 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 diesem Reproduktionsprozess eine nicht unbedeutende Rolle (Koevel et al. 2021; Horvath 2019; Lange-Vester u.a. 2019; Lange-Vester 2015; 2013; Behrmann 2013; Hollstein 2008; Schumacher 2002) – sie sind sogar, so die Zuschreibung, »Reproduktionsakteure« (Ostermann/Neugebauer 2021; 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 Akteure<sup>1</sup> schulischen Alltags, in der *Lehrer:innen als »Transformationsakteure«, als »Change Agency«* verhandelt werden (Vähäsantanen 2015; Fullan 1993). 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 geht anhand erzählgenerierender Interviewtechniken, ethnografischer Methoden und interpretativer Auswertungsverfahren den (Selbst-)Positionierungen der Lehrer:innen nach. Dabei kommen subjektive Sichtweisen

---

<sup>1</sup> Ich verstehe »Akteur« als soziologisches Konzept und werde konzeptuelle Begriffe (wie auch Gatekeeper) im Folgenden – auch aus Gründen der Lesbarkeit – nicht gendern.

und gesellschaftliche Deutungsmuster, Konventionen und Legitimationen zum Tragen, die Auskunft über die Gestaltung und Ordnung der sozialen Welt der Lehrer:innen geben.

Anhand der Interviews lassen sich vier Handlungsstrategien typisieren, deren divergierende Implikationen für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten abschließend diskutiert werden. Diese Studie zielt darauf, die Lehrer:innen, ihre Orientierungen und ihr Handeln in der Komplexität, ihrer sozio-historischen und biografischen Genese zu verstehen. Dazu sind sie als Beschäftigte eines Staates, Landes und einer Organisation in einem Kollegium zu begreifen aber auch als Akteure mit biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen außerhalb der Schule. Zentral ist das für Ost- und Westdeutschland sozio-kulturell 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. Nur dieser weite Blick macht es möglich, Hinweise darauf zu gewinnen, *wo* und *wie* die Handlungsorientierungen der Lehrer:innen beeinflusst wurden und unter welchen Bedingungen Lehrer:innen ihr Handeln auf soziale benachteiligte Schüler:innen beziehen oder nicht. Nur eines der vier Muster zielt auf die aktive Herstellung von Chancengleichheit: das »sozial informierte Unterstützungshandeln«. Ein weiteres Muster, »Schüler:innen im Kontext« als pädagogischer Auftrag, kann zur aktiven Herstellung beitragen, die anderen beiden Muster aber verweisen auf Handlungsstrategien die soziale Ungleichheiten reproduzieren. Anhand der Befunde kann der Umgang der Lehrer:innen mit dem Wissen um die soziale Herkunft in Hinblick auf seine Bedeutung im pädagogischen Arbeiten und der Leistungswahrnehmung präzisiert sowie in seinem Auftreten ursächlich erklärt werden. Die Studie und ihre Befunde leisten einen grundlegenden Beitrag zur Erklärung der Genese sozialer Ungleichheiten 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 soziohistorische 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. Bildungssoziologie<sup>2</sup> 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: 11 f.).

»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 gehören 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 ihrer divergierenden thematischer Schwerpunkte (Kapitel 2.3), bevor ich abschließend meine Forschungsperspektiven aus dem Forschungsstand ableite (Ka-

---

<sup>2</sup> 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.

pitel 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 Ressource 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, sogenannte 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. Genau so 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.<sup>3</sup>

Pierre Bourdieu<sup>4</sup> 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 (Lütkens 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 integrie-

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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).

ren, 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 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 gezielt kultursoziologischen und mikroanalytischen Perspektive ausmachen, die das Zusammenspiel von Kultur und Handeln erfragen.<sup>5</sup>

## 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 Prädiktor 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).

---

<sup>5</sup> 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).

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.<sup>6</sup> 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. Auch Bourdieus Theorie wurde auf Lehrerwahrnehmungen übertragen, indem gefragt wird ob die soziale Herkunft der Lehrer:innen einen Unterschied macht, vor allem in Bezug auf Bildungsentscheidungen, vgl. 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

---

<sup>6</sup> 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 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.

Einstellungen und Erwartungen, indiziert aber auch divergierende Erziehungsstile<sup>7</sup> (Grundmann u.a. 2003; Dravenau/Groh-Samberg 2005), die mehr oder weniger konflikthaft 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 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 Nele Kampa et al. keinen Effekt der sozialen Herkunft aufzeigen (Kampa u.a.

---

<sup>7</sup> Eine Studie zu Bildungsmilieus und den daraus resultierenden Handlungsbefähigungen legen Grundmann, Dravenau und Bittlingmayer am Beispiel von Island vor. Sie zeigen, wie milieuspezifische Erfahrungen und Handlungsbefähigungen miteinander einhergehen und führen vier Bildungsmilieus zusammen: »bildungsfern«, »bildungspragmatisch«, »bildungsmotiviert« und »akademisch« (Grundmann u.a. 2006: 166 f., 231 ff.). 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 entspringen. Daraus resultierende Erwartungen treffen in der Schule als »neutrale, bildungsvermittelnde Instanz« (Grundmann u.a. 2003: 41) auf milieuspezifische Handlungsbefähigungen, die eine andere Qualität von Bildung mitbringen und gegen kompensatorische Einflussnahme Widerstand leisten (ebd.: 39).

2011);<sup>8</sup> 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 »cooling out« (Goffman 1952), also ein von der Zuschreibung geleitetes Einschlafen 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).

---

8 Kampa et al. verweisen 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 den mittleren Dienstklassen und 26,6% aus der Arbeiterklasse (Kampa u.a. 2011: 83).

### 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).<sup>9</sup> 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 Lehrbüchern<sup>10</sup> 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 Lehrkraft, ihre Entscheidungspraxis und ihre Rechtfertigungsstrategien als

---

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> 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).