

Kneubühler, Hans-Ulrich

Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 3, S. 336-346



Quellenangabe/ Reference:

Kneubühler, Hans-Ulrich: Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 3, S. 336-346 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135547 - DOI: 10.25656/01:13554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135547>

<https://doi.org/10.25656/01:13554>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Hans-Ulrich Kneubühler

Im Folgenden soll ein Paradox beleuchtet werden. Einerseits versprechen Schulen in modernen Gesellschaften Chancengleichheit für alle, andererseits legitimieren sie durch Selektion soziale Ungleichheit. Dieser Widerspruch ist soziologisch erklärbar. Lehrpersonen laufen mit ihrer individualisierenden und empathischen Förderung und Betreuung von Kindern dann ins Leere, wenn sie konstituierende soziale Bedingungen ihres Handelns nicht beachten. Deren Auswirkungen auf das Handeln von Lehrpersonen können dann nicht als individuelles Scheitern interpretiert werden. Vielmehr gehört in diesem Sinne Ohnmacht zum Beruf.

(Aus)Bildung ist eine gesellschaftliche Veranstaltung. Zumindest diesen Eindruck muss man gewinnen, wenn die Konzepte, Lehrpläne, Inhalte der Lehrveranstaltungen und andere Unterlagen der Hochschulen für Pädagogik in der Schweiz durchgegangen werden. Der Begriff "Gesellschaft" feiert hier Urständ, wobei in der Regel unklar bleibt, was damit gemeint ist. Das Vage, das diesem Bezug inhaltlich anhaftet, wird noch dadurch verstärkt, dass von soziologischem Denken in der Konzeptualisierung der Ausbildung von Lehrpersonen wenig spürbar ist. Es dominiert eine Fokussierung auf Individuelles, etwa die Beziehung, die Förderung des Einzelnen, die Interaktion. Schule als gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte Form der Erziehung, also das gesellschaftlich Vorbedingte, das in der und durch die Schule reproduziert und stabilisiert wird, bleibt trotz andauerndem Verweis darauf kaum berücksichtigt.

Diese Beobachtungen sind weder besonders neu noch besonders originell und böten daher kaum Anlass, sich mit dem Stellenwert von Soziologie in der Ausbildung von Lehrpersonen zu befassen. Der Anlass ist vielmehr darin zu finden, dass diese einseitige Sicht auf das Individuelle zum einen dazu führt, dass die zwangsläufigen Belastungen im Berufsfeld Schule als individuelles Versagen der Lehrperson wahrgenommen und interpretiert werden. Das macht die Lehrperson zwar der individuellen Etikettierung (etwa als Burn-out) und damit der entsprechenden Therapierung zugänglich. Zum andern macht diese verstellte Sicht anfällig dafür, sich von gesellschaftlichen Realitäten abzuwenden und in zeit- und zivilisationskritischen Interpretationen umso vehementer für eine andere und bessere Realität zu plädieren. Übersehen wird dabei allzu leicht, dass die kritisierte Realität zumindest nicht ganz unmassgeblich durch eben diese Schule mitgestaltet wird und dass das Suchen nach Sündenböcken zwar den kommunikativen Strategien einer medialisierten Öffentlichkeit entspricht, jedoch wenig zu einer bewussten Strategie beiträgt.

Ziel dieses Beitrages ist es also, einige Aspekte soziologischen Denkens darzustellen, die für die Ausbildung von Lehrpersonen in dem Sinne bedeutsam sind, als sie eine bewusste Strategie im beruflichen Handeln ermöglichen können. Dabei steht das, was als "Reflexionswissen" umrissen wird, im Vordergrund. Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass zunächst ein zentraler soziologischer Aspekt, nämlich der der sozialen Integration thematisiert wird. Dann sollen die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Schule dargestellt werden, worauf abschliessend auf einige Handlungsstrategien im Schulalltag eingegangen werden soll.

1. Gesellschaftliche Ordnung und soziale Integration

Soziologie entstand als Krisenwissenschaft (und ist es vielleicht heute noch). Die heraufdämmernde Moderne mit ihren Krisen und Konflikten (beispielsweise der Französischen Revolution) hat dazu geführt, dass gesellschaftliche Ordnung und ihre Legitimation grundsätzlich in Frage gestellt wurden. Gleichzeitig war das daran bisher Vertraute einer ungeheuren Dynamik ausgesetzt, was zur grundsätzlichen Frage führte, wie gesellschaftliche Ordnung überhaupt möglich sei. Dieses fundamentale Problem der Soziologie, aber auch der politischen Wissenschaft, der Philosophie, der Ethik und der Ökonomie wurde so etabliert und damit der wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich gemacht. Zentral in diesem Prozess der Etablierung von Soziologie als Wissenschaft war die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Ordnungen weder vom Himmel gefallen noch unabänderbar waren, sondern dass sie das Resultat menschlichen Handelns sind und ihrerseits wiederum menschliches Handeln entscheidend beeinflussen. Die "Machbarkeit von (Macht)ordnungen" (H. Popitz, 1992) wurde sichtbar, prognostizierbar und – in einer optimistischen Variante – sogar steuerbar. Es dürfte nicht weiter überraschen, dass die Antworten auf die Frage nach den Ursachen gesellschaftlicher Ordnung äusserst vielfältig, widersprüchlich und ideologisch stark durchsetzt waren und es immer noch sind. In einem ist sich der Mainstream aber einig: Modernisierung wird verstanden als ein Prozess der *funktionalen* und der *sozialen Differenzierung*. Funktionale Differenzierung ist etwa abzulesen an der Arbeitsteilung bis hin zur Globalisierung oder an der Entstehung von neuen Schultypen, entsprechenden Lehrgängen und ihrer Verankerung. Soziale Differenzierung kann etwa an der Herausbildung neuer Milieus, welche soziale Klassen und Schichten ablösen, abgelesen werden. Die Frage nach der sozialen Ordnung wird also gestellt als Frage, wie soziale Ordnung trotz Differenzierung möglich ist. Die Antwort darauf thematisiert das, was mit sozialer Integration gemeint ist.

Unter diesen Umständen ist es nahe liegend, dass der Grundbegriff der sozialen Integration "vage und unbestimmt" (Friedrich & Jagodzinski, 1999, S. 11) ist. Formal geht es immer um die Eingliederung einer kleineren Einheit in eine grössere, der dann die Eigenschaften einer Ganzheit zugeordnet werden. Klassischerweise wird unterschieden zwischen Systemintegration und Sozialintegration (David Lockwood, 1964). Bei der *Systemintegration* geht es um die Frage, wie eine in Subsysteme (Wirtschaft, Po-

litik, Bildung, Recht usw.) ausdifferenzierte Gesellschaft eine Einheit sein und ihre Einheitlichkeit bewahren kann. Als Antwort wird auf die grundlegenden Funktionsmechanismen und Funktionsimperative dieser Subsysteme verwiesen, die sich gegenseitig beeinflussen und die durch die politische Grundordnung und das Recht institutionell abgesichert werden. Bei der *Sozialintegration* geht es um die *Zugehörigkeit zu einer Lebenswelt*. Für diese Lebenswelt zentral ist das Unhinterfragte, das sich in einem Zugehörigkeitsgefühl manifestiert, dessen entscheidende Ingredienzien die Wirkung von kulturellen Traditionen, gemeinsamen und geteilten Werten und Gemeinschaftserfahrungen darstellen. Beide, Systeme und Lebenswelten, beeinflussen, prägen, steuern Handeln und sind ihrerseits das Resultat von Handeln.

Dieser kurze Umriss macht eines deutlich: Soziale Integration bedeutet immer und entscheidend die Übernahme und Befolgung zentraler Werte und Normen verbunden mit der erwarteten Sanktionierung des Handelns. Soziale Integration ist immer verbunden mit einem Lernprozess. Obwohl Wertekonsens nicht in allen Bereichen einer Gesellschaft besteht (und damit ihre Bestimmbarkeit ausmacht), spricht vieles dafür, dass es so etwas gibt wie eine "universalistische Minimalmoral" (Nunner-Winkler, 1999; Rawls, 1975, 1998) und dass weder die Konsensfähigkeit in moralischen Fragen abzunehmen droht noch Verfahren der Konsensfindung an ihre Grenzen stossen (Friedrich und Jagodzinski, 1999). Über Minimalmoral, Konsensfähigkeit und -findung lässt sich eine konkrete Gesellschaft inhaltlich bestimmen. Empirisch gestützt werden diese Thesen u.a. auch durch die Forschung von Klages (1985, 1988), der zeigen kann, dass sich weniger die Werte gewandelt haben als vielmehr die Art und Weise der Wertrealisierung, also die handlungsleitenden Normen und die entsprechenden Institutionen. Der Wert "Leistung" wird beispielsweise konsensuell akzeptiert. In der Realisierung dieses Wertes haben allerdings neu selbstbestimmte Elemente Eingang gefunden. So kann dann gefolgert werden, dass Gesellschaften, gesellschaftliche Ordnung und gesellschaftliche Wirklichkeit immer eine auf Werten, Diskursen und korrespondierendem Handeln basierende Konstruktion darstellen.

Beispielhaft sollen diese verkürzten Hinweise an den Forschungsarbeiten des kürzlich verstorbenen Züricher Soziologen Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1973, 2001), einem weltweit renommierten Migrationsforscher, verdeutlicht werden. Klassischerweise verdeutlichen sich in der Fremdenforschung soziale Integration und die damit zusammenhängenden Probleme und Mechanismen besonders klar. Hoffmann-Nowotnys "Struktur-Kultur-Paradigma" entspricht teilweise dem, was oben als System- und Sozialintegration unterschieden worden ist. Mit Hilfe seines theoretischen Ansatzes kann Hoffmann-Nowotny zeigen, dass die Systemintegration von Fremden nur dazu führt, dass sie zwar ihre eigene Kultur- und Familientradition bewahren können. Hingegen müssen sie dann ihre Unterprivilegierung und Randständigkeit in Kauf nehmen, die auch ihre Nachkommen betreffen. Erst die Sozialintegration, also die gezielte Übernahme der kulturellen Strukturen des Aufnahmelandes eröffnet dem Fremden und seinen Nachkommen ein Potential an Ein- und Aufstieg. Damit gibt er allerdings sein

kulturelles Herkunftsmilieu mit den entsprechenden Konsequenzen auf: beispielsweise Ehescheidung, Eltern-Kind-Konflikte, Konflikte wegen der Stellung der Frau.

Um es vereinfacht, dafür plakativ zu sagen: Menschen sind wesentlich kulturell bestimmt (und deshalb mehr als reine Wirtschaftssubjekte); ihre Identität ist wesentlich kulturell bestimmt, also dadurch, welche Werte für sie wichtig sind und wie sie diese Werte zu realisieren trachten. Werte und die aus ihnen resultierenden Normen wiederum sind Ergebnisse wie auch Bedingungen von Gesellschaft bzw. sozialem Handeln. Diese Zusammenhänge betreffen nicht nur den Fremden, sondern gelten für alle Menschen, alle sind in diesem Sinne am Beginn des Lebens fremd. Das, was mit sozialer Integration für den Einzelnen und damit auf der Handlungsebene gemeint ist, läuft also auf zwei Ebenen ab: das Funktionieren von Menschen im Rahmen von (Sub)Systemen und ihre Einbettung in eine Lebenswelt. Beide sind wesentlich bestimmt durch Werte und Normen und setzen Kenntnis und Akzeptanz dieser Werte und Normen voraus.

2. Schule und soziale Integration

2.1 Quadratur des Kreises: Legitimation sozialer Ungleichheit

Ohne Zweifel ist die Volksschule in einer Demokratie und in modernen Gesellschaften eine staatliche Zwangsveranstaltung, die der Durchsetzung von Wertezielen dient. Die allgemeine Schulpflicht begründet sich nicht als Mittel zum Selbstzweck, sondern ist Mittel zum Zweck der Vermittlung von Bildungszugang im staatlichen Auftrag. Dabei wird durch die Lehrpläne festgelegt, was als Bildung gelten soll. Sie enthalten somit normative Vorstellungen über das Individuum, über die Gesellschaftsordnung usw. und sind so Handlungsanweisungen für Wertrealisierungen, auch für die Lehrpersonen.

Gleichzeitig leistet die Schule noch etwas anderes: Sie erlaubt eine Autonomisierung der Schülerinnen und Schüler von ihren Lebenswelten, indem sie die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom angestammten Milieu, vom Geschlecht, von der Ethnie und von ihrer Religion usw. mit generellem Basis- und Bildungswissen bekannt macht und sie so dem Anspruch nach zu gleichen Schülerinnen und Schülern macht. Sie will also Chancengleichheit als Zielvorstellung realisieren.

Sie leistet zudem soziale Integration dadurch,

- dass sie den jeweiligen Nachwuchs in die Tradierung konsensfähiger Deutungen von Mensch, Gesellschaft und Natur einführt und diese mit den gängigen Legitimationen versieht,
- legitime soziale Beziehungen ermöglicht und Raum für deren Einübung bereitstellt
- sowie moralische Verpflichtungen und Muster sozialer Zugehörigkeit und Distinktion vermittelt.

Sie fördert so in der sekundären Sozialisation Beiträge zur Interaktionsfähigkeit und bietet Anreize zu normkonformen Handlungen, die das Individuum befähigen, in seinen künftigen Rollen erfolgreich zu bestehen.

Dies alles erbringt die Schule im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht. Es lässt sich zeigen (Imhof, 2003), dass historisch vier Leitbilder für die allgemeine Schulpflicht ursprünglich und ursächlich waren: das neuhumanistische Bildungsideal der Aufklärung, der Nationalismus, der volkswirtschaftliche Wettbewerb und das Bedürfnis nach Legitimation von sozialer Ungleichheit.

Soziologisch und für die Intention dieses Aufsatzes von besonderem Interesse ist der vierte Aspekt, also: die Legitimation sozialer Ungleichheit. Zum einen ist die Schule durch ihre Selektionsprinzipien zur wichtigsten Organisation von Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit geworden. In dieser Funktion ist sie institutionell gesichert durch die Bedeutung von Bildung (Legitimation) und durch deren gesetzliche Verankerung (Legalisation). Deshalb ist sie neben dem politischen System (und dort: den Sozialversicherungen) die wichtigste Legitimationsgrundlage moderner Gesellschaften. Zum andern will sie dem Anspruch nach alle Schülerinnen und Schüler zu Gleichen machen (Prinzip der Chancengleichheit). Die Schule in modernen Gesellschaften realisiert also nichts weniger als die Quadratur des Kreises.

Die Schule löst diesen Widerspruch über das ihr zu Grunde liegende Prinzip der Chancengleichheit. Sie geht von der Vorstellung aus, dass bei der Einschulung alle Schüler über dieselben Chancen verfügen sollen. Exklusive Merkmale (im Sinne von "nicht erwerbbar") wie Herkunft oder soziale Zugehörigkeit sollen also in diesem Moment keine Bedeutung mehr haben. Zeitlich anschliessend fungiert die Schule allerdings als das zentrale Selektionsinstrument, das die nachwachsenden Generationen auf der Basis der je individuellen Leistungen und Fähigkeiten sortiert. Selbstverständlich war ein solcher Anspruch immer schon Ideologie: Tatsächlich funktioniert die Schule als Reproduzentin sozialer Ungleichheit, wie das eine Reihe von hinlänglich bekannten Untersuchungen zeigt. Diese verdeutlichen nach wie vor, dass die Bildungsaspiration der Eltern noch immer einer der zentralen Faktoren für den erzielten Bildungsabschluss der Kinder ist. Die Schule reproduziert so in hohem Masse den Bildungsabschluss der Eltern, welche entsprechende Statuserwartungen hegen und ihren Kindern weitergeben, und die daraus resultierende Bildungsschichtung. Zusätzlich verfügen diese Eltern auf der Basis ihres höheren Bildungsabschlusses über mehr Möglichkeiten, ihre Kinder ausserschulisch für die schulische Selektion zu fördern.

Trotzdem: In rund 130 bis 150 Jahren Schulpflicht haben sich sukzessive die Chancen für Kinder niedriger Einkommens- und Bildungsschichten erhöht, höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen. Darüber hinaus vermittelt die Schule über die allgemeine Schulpflicht einen Grundsockel an gleicher Bildung (etwa in den Bereichen Mathematik oder Sprachen) als Voraussetzung zur Assimilation speziellen Wissens in weiterführenden

Bildungsgängen. Die Schule bzw. das Bildungssystem generell übernimmt also die unabdingbare Funktion, soziale Ungleichheit als Ausdruck von Leistungswillen und Leistungskönnen sozial akzeptabel zu machen und erst noch einen Grundsockel an gleicher Bildung zu vermitteln, an den spezielle Bildungsinhalte anschliessen können. Beides erklärt die besondere Bedeutung von Bildungszertifikaten in modernen Gesellschaften. Denn Bildungszertifikate schaffen Zugang zu – und legitimieren – Berufspositionen. Für diejenigen, die Berufspositionen verteilen, symbolisieren bestimmte Bildungszertifikate systematisierte Leistungsanforderungen und systematisiertes Wissen.

Trotz ihrer Differenzierungsfunktion ist damit die Schule ein zentrales Legitimationsinstrument moderner Gesellschaften. Im Unterschied zu traditionellen Gesellschaften lässt eine moderne Gesellschaft die Herkunft nicht mehr als Basis der Macht- und Statusverteilung zu und entzieht sich so der ständischen Schliessung. Die Schule ist gleichzeitig ein komplexitätsreduzierendes Instrument, das im Idealfall auf eine für alle erwartbare und angemessene Weise Leistungsanforderungen sowie Wissenstypen und -niveaus normiert.

2.2 Neue Eigendynamik der Bildungsexpansion

Da die legitimierende Wirkung des Bildungssystems für die moderne Gesellschaft insgesamt bestandesnotwendig ist, müssen die Zugänge zum Bildungssystem ständig weiter geöffnet und in diesem Sinne demokratisiert werden, um eine breitere Chancengleichheit zu fördern. Geschehen kann das durch "affirmative action" und die daraus resultierenden Quotenregelungen, z.B. Zuteilungsquoten nach Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischem Status usw. Daraus resultieren allerdings hohe soziale Spannungen, weil die Bildungsprivilegierten ihre Statuserwartungen für ihre Kinder nicht mehr einlösen können. Ohne "affirmative action" lässt sich die Demokratisierung nur über die dauerhafte Expansion des Bildungssystems sicherstellen, d.h. der Zugang zu den verschiedenen Bildungsabschlüssen muss permanent weiter geöffnet werden, sonst entspräche die Funktionslogik des Bildungssystems hinsichtlich der Verteilung der Abschlüsse einem einfachen Nullsummenspiel. Wenn das Bildungssystem die Legitimation von Ungleichheit nicht mehr schafft, wirkt sich dies dysfunktional aus und ist sozial problematisch. Als Ausweg bietet sich die ständige Erhöhung des formalen Bildungsniveaus für bestimmte berufliche Funktionen an.

Wie sich diese Bildungsexpansion vollzogen hat, ist bekannt (Ausdehnung der Pflichtschuljahre; Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen; immer weiter gehende Differenzierung der Bildungsabschlüsse in Form von Fachausbildungen). Sie hat insgesamt eine Statusabwertung von Bildung bewirkt. Allerdings ist nicht die Bildung selbst in erster Linie von Entwertung bedroht, sondern der Statuswert der Bildung sinkt, wenn alle gebildet sind und/oder sich weiterbilden (Hirsch, 1980). Die Bildungsentwertung wiederum heizt eine Bildungsexpansion an, die Bildungsexpansion wiederum führt zur Entwertung von zertifizierten Bildungsabschlüssen. Und darauf wird wiederum mit mehr Bildungsanstrengungen reagiert, um so die "feinen Unterschiede" (Bourdieu,

1982) zu erhalten. So vermitteln eben Harvard oder das King's College in Cambridge nicht nur Zertifikate, sondern auch kulturelles und soziales Kapital. Die Absolventen solcher Schulen verkörpern einen andern Habitus als diejenigen einer Massenuniversität¹.

Eines ist nun vor diesem Hintergrund evident: Um den Gleichheitsanspruch im Sinne der Chancengleichheit einzulösen, muss das Bildungssystem expandieren. Tut es das nicht, dann erhöht sich automatisch das Mass ungleicher Bildungschancen, d.h es reproduziert sich die bestehende Bildungsschichtung. Ein alternativer Pfad ist die ständische Schliessung, d.h. die Ausdifferenzierung von Fachbildungen mit hohen Eintritts- und Abschlussbedingungen, um den Kreis derjenigen, welche die Zutrittsbedingungen zu bestimmten Berufskategorien erfüllen, möglichst klein zu halten. Das illustrieren etwa die Zutrittsbedingungen für Anwälte oder für Ärzte. Eine solche Strategie dürfte sich bei den Berufen im Bildungssystem wegen der diagnostizierten Bildungsexpansion verbieten.

3. Soziologie als "Wissenschaft des Möglichen"

3.1 Rollenkonflikte: Ohnmacht gehört zum Beruf

Wenn die skizzierte Analyse zutreffend ist, dann darf angenommen werden, dass

- die Bildungsexpansion als solche nicht zu stoppen ist,
- deshalb die Schulen des Bildungssystems selbst unter ein Selektionsregime kommen,
- der Druck auf das staatliche Bildungssystem als Selektionsinstanz sich erhöhen wird, und
- damit die Anforderungen an den Lehrerberuf zunehmen werden, weil sich der Aspirationsdruck der Eltern erhöht und weil die Erziehungsfunktion der Schule an Bedeutung gewinnt.

Diese Prozesse werden im soziologischen Kontext strukturell erklärt. Zudem verstärken sie sich gegenseitig. Das soll auf der Handlungsebene von Eltern beispielhaft verdeutlicht werden. Eltern schicken ihre Kinder auf Schulen, denen sie eher zutrauen, ihre Absolvierenden zu den nächst höheren Bildungsabschlüssen zu führen. Ihre Entscheidungen treffen die Eltern auf Grund des wahrgenommenen Prestiges einer Schule, das wiederum abhängig ist von der Qualität der dort erteilten Bildungszertifikate. Dies führt dazu, dass Schulen die Erteilung ihrer Bildungszertifikate mit ihrem Eigenprestige

¹ Diese Bildungsexpansion kann in ihrer Dynamik die Inputbedürfnisse der Wirtschaft und der Verwaltung selbst in ökonomischen Wachstumsphasen übersteigen. Geschieht dies, dann führt dies zu einer zusätzlichen Entwertung des erworbenen Bildungszertifikats, weil die einst erhoffte Berufsposition nicht erzielt werden kann. Es erfolgt etwa eine Durchakademisierung der Berufspositionen, und die erfolgreichen Absolventen der Bildungsgänge finden sich in Berufen wieder, die zuvor von Vorgängern besetzt waren, die tiefere Bildungsabschlüsse hatten. Dieser Befund dürfte auch auf die Berufe im Bildungssystem zutreffen und muss zu entsprechenden Spannungen, Verwerfungen und Konflikten führen.

gleichsetzen und sich entsprechend verhalten. Nicht jeder und jede soll das Zertifikat erhalten. "Hochbegabte" sollen evaluiert und gefördert, "Minderbegabte" in spezialisierte Schulen überwiesen werden. Eine solche Strategie führt zu einer Segregation von Schulen: Prestigeschwache und prestigestarke Schulen können deutlich unterschieden werden. Diese qualitative Unterscheidung wiederum führt zu einer Entwertung des Sockels gleicher Bildung für alle Kinder. Diese Entwertung wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass strukturschwache Gemeinden, Regionen oder Quartiere wegen der zunehmenden Wohnsegregation nicht nur mehr Kinder aus den Grundschichten aufweisen, sondern deswegen und wegen fehlender finanzieller Mittel mit einer Negativselektion bei den Lehrpersonen rechnen müssen. Diese Aspekte lassen einen weiteren Prestigeverlust vermuten, der zu einer Verschärfung der Situation führt: Die "Abwärtsspirale" setzt sich fort.

Zu meinen, diesen strukturell bedingten Prozessen könnte auf der Handlungsebene der Lehrpersonen durch eine Individualisierung und die daraus resultierende Empathie und "therapeutische Orientierung" begegnet werden, greift zu kurz: Die Wirkmächtigkeit von Strukturen und der durch sie ausgelösten Prozesse wird unterschätzt, die der individuellen Anteilnahme und Förderung der Lehrperson überschätzt. Um in diesen Begrifflichkeiten zu bleiben, kann dann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass beide – Wissen um das Strukturelle sowie Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie – in ein Gleichgewicht gebracht werden müssen.

Diese Folgerung soll abschliessend in einem *rollentheoretischen Ansatz* und am Beispiel der Selektionsfunktion dargestellt werden. Unter Rolle soll hier ein Bündel von Verhaltenserwartungen, Einstellungen, Verpflichtungen und Privilegien verstanden werden, die von Bezugsgruppen an den Inhaber einer Position gerichtet werden. Als Bezugsgruppen werden diejenigen Gruppen verstanden, mit denen der Inhaber einer Position notwendigerweise in Kontakt treten muss (vgl. dazu etwa Dahrendorf, 1977). Für ein und die gleiche Position ist anzunehmen, dass sich die Erwartungen, welche die Bezugsgruppen an den Inhaber einer Position haben, nicht decken, sondern unterschiedlich, wenn nicht sogar unvereinbar sind. In solchen Fällen spricht man von einem Intra-Rollenkonflikt.

Ein solcher Konflikt liegt bei der Rolle Lehrperson ohne Zweifel beispielsweise in den unterschiedlichen Erwartungen von Eltern und Kindern und von Erwartungen der Schulbehörde vor. Erwarten die Eltern die maximale individuelle Förderung ihres Kindes mit dem Zweck des Erwerbs des schulspezifischen Zertifikates, verpflichtet die Behörde qua Gesetz zur Selektion. Dieser Konflikt ist strukturell vorgegeben, unabhängig von der handelnden Lehrperson. Er ist daher *grundsätzlich* und von der Lehrperson auszuhalten. Beeinflussbar ist lediglich die Art und Weise, wie die Lehrperson der Selektionsfunktion nachkommt. Wird einer Unterscheidung von Dahrendorf (1977) gefolgt, handelt es sich bei der Selektionsfunktion um eine *Muss- resp. Soll-Erwartung* (Selektion ist eine gesetzliche Aufgabe, also eine Muss-Erwartung, und die Mitbetei-

ligung wird auch vom Kollegium erwartet, ist also eine Soll-Erwartung, die organisationell abgesichert ist), während die Art der Umsetzung eine *Kann-Erwartung* ist. Die Selektionserwartungen sind also gegeben, wie sie durch die einzelne Lehrperson konkretisiert und realisiert werden, ist insofern offen, als die daraus resultierenden Interaktionen mit dem Kind, seinen Eltern usw. nur wenig bestimmt sind. Dahrendorfs Unterscheidung legt also nahe, zwischen der Erwartung und der Art und Weise der Realisierung der Erwartung zu unterscheiden. Das ist mehr als eine Stilfrage, und hier ist der Ort für Empathie. Doch zu meinen, man könne mit Empathie die beiden "harten Kerne" (also die Muss- und Soll-Erwartungen) der Selektionsfunktion ausser Kraft setzen, führt in die Sackgasse der entsprechenden Sanktionen: rechtliche Sanktionen der Behörde und/oder sozialer Ausschluss der Lehrperson.

Das soll auf keinen Fall als Absage an die Empathie missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, Muss- und Soll-Erwartungen mit Kann-Erwartungen in ein Gleichgewicht zu bringen. Das ist aber nur dann möglich, wenn die Muss- und Soll-Erwartungen neben den Kann-Erwartungen bekannt, bejaht und zu einem Teil des beruflichen Selbstverständnisses werden. Werden Muss- und Soll-Erwartungen nicht oder nicht genügend beachtet, gerät eine wichtige berufliche Kompetenz der Lehrerrolle – die Empathie – in Gefahr, zur Hülse zu verkommen: Denn ohne Beachtung der strukturellen Vorbedingungen für Empathie ersetzt Form den Inhalt. Gleichzeitig erinnert Empathie immer wieder an die Relativität der Selektionsfunktion. Da Selektion ja auch dem Eigenprestige der Schule dient, wird es wohl nicht ganz unrealistisch sein, anzunehmen, dass diese Funktion bei Selektionsentscheiden eine Bedeutung hat. Sollte diese Vermutung zutreffen, könnte dann die Empathie als Korrektiv wirken. Dieser Aspekt verdeutlicht noch einmal, dass es auf keinen Fall darum gehen kann, das, was oben als der "harte Kern" der Rollenerwartungen umrissen worden ist (Erwartungen der Behörden, des Staats also, und Erwartungen der Organisation Schule), gegen das, was hier als Empathie bezeichnet worden ist (und auch als soziale und damit kommunikative Kompetenz verstanden werden kann), auszuspielen. Einzuverlangen ist vielmehr eine Handlungsorientierung, die allen drei Aspekten – Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen – gleichgewichtig Beachtung schenkt.

Gleichzeitig markiert der harte Kern die Grenzen der direkten Einflussnahme der im Schulalltag handelnden Lehrperson. Ohnmacht gehört also zum Beruf. Allerdings nicht als existenzielles Gefühl, sondern vielmehr als Ausdruck einer beruflichen Identität, die um ihre Macht, aber auch um deren Grenzen weiss. So können Wege sichtbar gemacht werden, auf denen die kognitiven, die normativ-moralischen und die ästhetisch-expressiven Elemente eines humanistischen Menschen- und Gesellschaftsbildes gleichwertig zum Tragen kommen.

3.2 Was kann Soziologie konkret zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Peter L. und Brigitte Berger (1981, S. 266) haben einmal vorgeschlagen, Soziologie als "Wissenschaft des Möglichen" zu begreifen. Der vorliegende Aufsatz folgt dieser Idee. So kann in der Ausbildung von Lehrpersonen beispielsweise darauf hingewiesen werden, dass der normativ geprägte Diskurs der Pädagogik und die damit verbundenen legitimen Ansprüche auch auf gesellschaftliche Strukturen, deren Produktion und Reproduktion stossen, und diese demzufolge bei ihrer Umsetzung in Betracht zu ziehen sind. Dies ist die genuine Aufgabe der Soziologie. In diesem Sinne tritt sie an die Seite der Pädagogik und stellt die Frage nach dem Möglichen. Allerdings unternimmt sie das weniger unter der Perspektive ihrer entsprechenden Spezialität, der Bildungssoziologie. Vielmehr sind es die Grundfragestellungen der Soziologie und die daraus resultierenden Theorien und Forschungen (etwa die Ungleichheits- und Mobilitätsforschung, die Jugendforschung, die Fremdenforschung, die Familiensoziologie und Soziologie der Kindheit, die Geschlechter- und Frauenforschung), welche ohne direkten Bezug zu Bildungsfragen konzeptualisiert worden sind, die jedoch zentrale, gesellschaftlich bedingte Mechanismen, Restriktionen und Möglichkeiten beleuchten, analysieren und erklären (Krais, 2003).

Diese Aspekte lassen sich am Beispiel von Bourdieus Arbeiten illustrieren. Ursprünglich als Theorie und Analyse sozialer Ungleichheit konzipiert, lässt sich mit Bourdieus Ansatz erklären, wie die Schule einen *eigenen* Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit leistet. Gleichzeitig lässt sich an diesem Beispiel auch verdeutlichen, dass die Diagnosefähigkeit der Soziologie relativiert werden muss: Andere Arbeiten der Ungleichheitsforschung geben der Schule nicht den gleichen resp. keinen eigenen Stellenwert (vgl. dazu Krais, 2003; Müller, 1998). Soll Schule soziale Ungleichheit verringern, sind solche Widersprüche empirisch-analytisch zu klären, was Sache der Soziologie ist.

Auf keinen Fall ist damit beabsichtigt, aus Lehrpersonen Soziologinnen oder Soziologen zu machen. Eine umfassende, alle massgebenden Bereiche abdeckende Ausbildung ist nicht notwendig. Sinnvoll ist vielmehr zweierlei: Einmal ein Denken, das fähig ist, strukturelle Aspekte in die Reflexion einzubeziehen. Es kann nur darum gehen, Lehrpersonen zu befähigen, eine soziologische Grundperspektive mit zu bedenken, indem sie beispielsweise das Handeln von Kindern, ebenso ihr Handeln auch als "Verwirklichungsaspekt sozialer Strukturen" (Popitz, 1992) interpretieren, oder indem sie die oben beschriebene Ohnmacht auch als strukturelle – und nicht nur individualisierend – einordnen. Zum andern müssen Lehrpersonen befähigt werden, die soziologischen Begrifflichkeiten, die Teil der Alltagssprache geworden sind (wie "Gesellschaft" oder "Rolle"), so zu verwenden, dass sie weder zur konventionalistischen Formel erstarren noch an Schärfe einbüßen. Vielleicht wird es so mit der Zeit möglich, dass zivilisationskritische und -pessimistische Töne in den Hintergrund treten und professionell mit sozialem Wandel umgegangen wird.

Dieser Anspruch verdeutlicht auch, dass es nicht darum gehen kann, eine spezifische theoretische Perspektive zu favorisieren oder gar die Mehrzahl wenn nicht Gesamtheit der Schulen der theoretischen Soziologie vorzustellen. Es geht, um es noch einmal zu betonen, um einen spezifischen Zugang zur Realität, um ein Interpretationsangebot, das das Strukturelle, das Generelle, das gesellschaftlich Bedingte in den Vordergrund stellt und damit Grenzen und Möglichkeiten der Lehrperson nicht einfach als individuelles Versagen oder Vermögen, sondern als sozial konstituierten Raum interpretiert. Mit welchem theoretischen Ansatz das vorgestellt und eingeübt wird, ist solange belanglos, wie ein Kriterium erfüllt ist: Die Ansätze müssen bewährt, d.h. theoretisch abgestützt und empirisch überprüft sein.

Literatur

- Berger, P.L. & Berger, B.** (1981). *Wir und die Gesellschaft* (5. Aufl.). Reinbeck b.H.: Rowohlt.
- Bourdieu, P.** (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R.** (1977). *Homo sociologicus*. (15. Aufl.). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Friedrich, J. & Jagodzinski, W.** (1999). Theorien sozialer Integration. In J. Friedrich & W. Jagodzinski (Hrsg.), *Soziale Integration. KZfSS. Sonderheft 39* (S. 9–43). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hirsch, F.** (1980). *Die sozialen Grenzen des Wachstums*. Reinbeck b.H.: Rowohlt.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (2001). (Hrsg.). *Das Fremde in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Imhof, K.** (2003). *Wettbewerb überall? Perspektiven der Volksschule*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: FÖG.
- Klages, H.** (1985). *Wertorientierung im Wandel*. Frankfurt: Campus.
- Klages, H.** (Hrsg.). (1988). *Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen*. Zürich: Edition Interfrom.
- Krais, B.** (2003). Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In B. Orth et al. (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven* (S. 81–94). Opladen: Leske und Budrich.
- Lockwood, D.** (1964). Social Integration and Systemintegration. In G.K. Zollschan & W. Hirsch (Hrsg.), *Explorations in Social Change* (S. 244–257). London: Routledge & Kegan.
- Müller, W.** (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs et al. (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. KZfSS Sonderheft 38* (S. 81–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nunner-Winkler, G.** (1999). Moralische Integration. In J. Friedrich & W. Jagodzinski (Hrsg.), *Soziale Integration. KZfSS. Sonderheft 39* (S. 293–319). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Popitz, H.** (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: I.C.B. Mohr.
- Rawls, J.** (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Rawls, J.** (1998). *Politischer Liberalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Autor

Hans-Ulrich Kneubühler, Dr., Institut für Sozialethik, Universität Luzern, Postfach, 6000 Luzern 7