

Behrmann, Laura

Gesamtschulen, Gesamtschullehrer*innen und die Herstellung der Chancengleichheit

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 141-160. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Behrmann, Laura: Gesamtschulen, Gesamtschullehrer*innen und die Herstellung der Chancengleichheit - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 141-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319595 - DOI: 10.25656/01:31959

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319595>

<https://doi.org/10.25656/01:31959>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gesamtschulen, Gesamtschullehrer*innen und die Herstellung der Chancengleichheit

Laura Behrmann

Keywords: Soziale Ungleichheit, Soziale Sensibilität, Gesamtschule, Gesamtschullehrer*innen

1. Einleitung: Gesamtschullehrer*innen und ungleichheitssensibles Handeln

Verschiedenste Studien zeigen es seit vielen Jahren: Im deutschen Schulsystem wird soziale Ungleichheit reproduziert und sogar verfestigt (Bukodi et al. 2018; Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2013; Blossfeld/Shavit 1993). Dementsprechend müssen Schüler*innen aus einem nicht akademischen Elternhaus bessere Leistungen erbringen als Schüler*innen aus einem akademischen Elternhaus, um dieselben Bildungserfolge zu erzielen. Dreh- und Angelpunkt der Erklärung dieser schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist die soziale Herkunft der Schüler*innen und ihre Passung zu den Anforderungen des Schulsystems (Bourdieu/Passeron 1971; Boudon 1974). Wenig wissen wir hingegen zu den zentralen Akteuren, die diese Passung alltäglich aushandeln, den Lehrer*innen. Lehrer*innen und ihr Handeln wird zudem primär als Faktor der beständigen Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Schulsystem aufgearbeitet (Kramer 2015). Die Befunde weisen auf einen Zusammenhang zwischen der Organisation Schule und dem Lehrer*innenhandeln hin. Denn insbesondere sozialdemokratisch politisierte Lehrer*innen an integrativen Schulen – wie Gesamtschulen – erweisen sich als sensibilisiert für Konsequenzen der sozialen Herkunft ihrer Schüler*innen (Lange-Vester 2013, 2015; Lange-Vester/Teiwes-Kügler/Bremer 2019; Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007; Gommola/Radtke 2009). Inwiefern allerdings Schule, pädagogisches Grundverständnis, politische Überzeugungen und biographische Erfahrungen der Lehrer*innen zusammenspielen und worauf ihre Handlungsorientierungen fußen, ist weitgehend ungeklärt. In meiner Studie zur Wahrnehmung sozialer Ungleichheit von Gesamtschullehrer*innen konnte ich dieses Wechselverhältnis spezifizieren: Neben der biographischen Erfahrung, der politischen Überzeugung und dem pädagogischen Verständnis wurde maßgeblich ob und wie die Schule in ihrer organisationalen Verfasstheit Handlungsräume eröffnet (Behrmann 2022). Dieser Beitrag setzt hier an und gibt Einblicke in die Befunde, inwiefern Lehrer*innen in der Organisation Schule für Fragen sozialer Ungleichheit sensibilisiert werden.

Ich werde zunächst den Forschungsstand beleuchten und daran anschließend das Design der empirischen Studie erläutern. Anschließend stelle ich vor, welche ermöglichenden Bedingungen (Strauss/Corbin 1996) sich für sozial sensible Handlungsstrategien der Lehrkräfte aus den Erzählungen der Lehrer*innen und dem Vergleich der Schulen aufzeigen lassen. Dieser Beitrag fokussiert also die Bedeutung der Schule als Praxisraum des Lehrer*innenhandelns. Abschließend binde ich die Befunde zurück an die sozialwissenschaftliche Debatte und erläutere weiteren Forschungsbedarf.

2. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwischen Schule und Lehrkräften

Die Forschung zu Lehrer*innen und sozialer Ungleichheit stellt bisher primär heraus, dass Lehrer*innen soziale Ungleichheiten reproduzieren, basierend vor allem auf biographischen Studien (Fabel-Lamla 2004; Fabel-Lamla/Klomfaß 2014; Gehrman 2003; Hericks 2006; Kunze 2011).¹ Die vornehmliche Sozialisation der Lehrer*innen in der akademischen Mittelschicht schlägt sich in einer Präferenz für Kinder derselben Herkunft nieder (Lange-Vester 2015; Schumacher 2002; Calarco 2020; Lareau 2000). Organisations- und Übergangsforschung verweisen zudem darauf, dass Lehrer*innenhandeln häufig Entscheidungshandeln ist und gerade beim Übergang in die weiterführende Schule werden Entscheidungen überlagert von mittelschichtspezifischen Annahmen zur Notwendigkeit elterlicher Bildungsaspirationen und außerschulischer Unterstützung für das Bestreiten des Gymnasiums. Trotz gleicher Leistung wird also Kindern ohne Unterstützungsnetzwerk der Zugang zum Gymnasium verwehrt (Hollstein 2008). Auch Gomolla und Radtke erforschen die Entscheidungspraxis und Rechtfertigungsstrategien von Lehrkräften bei Übertrittsempfehlungen für die weiterführende Schule. Die Autor*innen zeigen, dass Kalküle der Organisation Schule in ihrem spezifischen Kontext als Einflussgrößen fungieren und wie diese das Entscheidungsverhalten einzelner Lehrkräfte prägen. Gomolla und Radtke halten für die Organisation fest:

„Eine höhere organisationelle Reflexivität des pädagogischen Handelns, die vor sich selbst die jeweils konkreten Handlungsoptionen und Sachzwänge transparent hält, indem sie die Statistiken als Ergebnis der eigenen Arbeit liest, scheint demgegenüber zu

1 Wenngleich damit Befunde wie die bekannten Spannungsverhältnisse des Lehrerberufs (Nähe und Distanz, Person und Sache, Einheitlichkeit und Differenz, Autonomie und Heteronomie, Organisation und Interaktion, vgl. Combe/Helsper 2017) zur Sprache kommen, wird zumeist das Handeln der Lehrkraft ins Zentrum gestellt. Nicht zuletzt aufgrund der organisationsunabhängigen Auswahl von Interviewpartner*innen der häufig biographisch angelegten Studien sowie der fehlenden Kontextualisierung in der konkreten Organisation bleibt die Bedeutung des Arbeitsortes Schule unterbelichtet.

besseren Schulerfolgen für Kinder mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen zu führen.“ (Gomolla/Radtke 2009: 291).

Sie betonen neben der organisationellen Reflexivität die zentrale Rolle einer dem Kind zugewandten Pädagogik (Gomolla/Radtke 2009). Hier lassen sich die Befunde der habitushermeneutischen Milieustudien zu Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen anschließen, die zeigen, dass insbesondere Lehrer*innen an Gesamtschulen eine aktivierende und Rückstände kompensierende Grundhaltung aufweisen, also Handlungen an der Reduktion sozialer Diskrepanzen orientieren (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester 2013; Lange-Vester/Teiwes-Kügler/Bremer 2019). Die Annahme, Lehrer*innen mit einer Aufstiegsbiographie wären aufgrund ihrer Erfahrungen sozial sensibler, ist nicht haltbar – im Gegenteil, verschiedene Studien machen deutlich, dass gerade Lehrer*innen mit einer Aufstiegsbiographie vom Leistungsprinzip überzeugt sind und sozialstrukturell divergierende Lernausgangslagen damit negieren (Hollstein 2008; Lange-Vester 2013). Vieles deutet darauf hin, dass Lehrkräfte im Verlauf ihrer Ausbildung und beruflichen Praxis kontextspezifische Werte und Überzeugungen herausbilden beziehungsweise vereinheitlichen, die stärker ins Gewicht fallen als ihre eigene biographische Erfahrungsaufschichtung (Kampa et al. 2011: 89).

Schulen sind demnach der zentrale Praxisraum des Lehrerhandelns und damit ein Ort des Lernens für die Lehrer*innen. Deutungsmuster und Konventionen des Lehrerhandelns werden gerade auf der organisationalen Ebene ausgehandelt und stellen unvermeidlich Angebote für die Lehrer*innen dar (Imdorf/Leemann/Gonon 2019; Koevel/Nerdinger/Junge 2021). Dabei ist Schule nicht als eine vom individuellen Handeln zu trennende, gar antagonistische Organisation, sondern als durch Akteur*innen gestaltbare und das Handeln von Lehrer*innen beeinflussende Organisation zu betrachten (Pfadenhauer/Brosziewski 2008). Somit konstituiert das Mitwirken der Lehrer*innen – sei es in Form von Reproduktion, aber auch Verwerfen von Handlungsstrategien – die je spezifische Verfasstheit der Schule. Damit wird der Ort Schule zu einem Ort, an dem die Lehrkräfte eines Kollegiums sich beobachten und beeinflussen sowie ihr pädagogisches Handeln miteinander aushandeln.

Gesamtschulen konstituieren einen Ort im deutschen Schulsystem der proklamiert, sozial gerechter zu sein. Auch statistische Untersuchungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zeigen (in einer ersten Untersuchung 1970 (Fend 1976), aber ebenso neuere, z.B. mit den LIfE-Daten (Fend 2009)), dass Gesamtschulen sozial weniger selektiv als andere Schulformen sind. Schüler*innen aus sozial benachteiligten Elternhäusern profitieren demnach am meisten vom Schultyp Gesamtschule (Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2013). Doch hat diese Orientierung an sozialer Gerechtigkeit auch Konsequenzen für die Arbeitsweisen der Lehrer*innen? Anders gefragt: Inwiefern wird der Umgang der Lehrer*innen mit sozialer Vielfalt von ihrer Schule informiert?

Gerahmt wird diese Fragestellung von einer neueren Diskussion der Professionsforschung, die auf einer Herausforderung der Praxis aufbaut, welche sich gerade in klientenbezogenen Berufsfeldern zunehmend stellt: Die Herausforderung, für die divergierende soziale Herkunft ihrer Klient*innen „sensibel“ zu sein (Weckwerth 2014; Sander 2014). Soziale Sensibilität als Arbeitsheuristik meint ein Verstehen der sozialen Bedingtheit des anderen, es ist als Gespür für die Existenzbedingungen und Mechanismen zu begreifen oder, wie Bourdieu formuliert, als „eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 1998: 786). Es geht also darum, den Gebrauch der Sprache, die Aspirationen und Erwartungen sowie das Handeln der Klient*innen als sozial-räumlich gebunden zu erfassen. Das Konzept schreibt sich in die grundlegenden professionstheoretischen, vor allem interaktionistisch informierten, Überlegungen ein, wonach neben dem fachlichen Wissens das Fremdverstehen der Lebenswelt der Klient*innen grundlegend für ein gelingendes Arbeitsbündnis ist (Gildemeister 1992). Aus Perspektive der Professionsforschung ist es demnach möglich soziale Sensibilität zu erlernen. Wenngleich die Diskussion aufgenommen wurde, steht eine Spezifizierung, in Form von Typisierungen oder Dimensionalisierung von sozialer Sensibilität als Konzept, aus (Weckwerth 2014). Festhalten lässt sich: Von sozial sensiblen Lehrer*innen wäre erwartbar, die sozial strukturierte Verfasstheit der Lernausgangslagen der Schüler*innen im Blick zu haben, sie würden über Vorstellungen dazu verfügen, wie soziale Distanzen aktiv zu überbrücken und zielführende Arbeitsbündnisse mit Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Platzierung eingegangen werden könnten (Sander 2014: 15). Dieser Beitrag fragt nach der Rolle der Schule als Praxisraum des Lehrkräftehandelns, der Handlungsspielräume eröffnen und verschließen kann.

3. Gesamtschule und Bildungsungleichheiten – ein kurzer Aufriss

Gesamtschulen schreiben sich auf ihre Weise in den gesellschaftlichen Auftrag der Schule ein – sie konstituierten sich erstmals in den 1970er Jahren als Gegenpol zum dreigliedrigen Schulsystem. Dabei traten und treten sie mit der Idee an, Bildungschancen für alle gleichermaßen zu gewährleisten. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen erproben sie eine spätere Selektion, gemeinsames Lernen im gebundenen Ganzttag,² neue Formen der Leistungsbewertung, eine starke Einbindung der Eltern und kollegiale Leitungskonzepte. Es handelt sich um die erste Welle der politisch motivierten Gesamtschulgründungen, eine zweite erfolgte im Rahmen der Wiederver-

2 Im Zuge der politisch motivierten Einführung des Ganztages wird zumeist auf das Konzept des offenen Ganztages zurückgegriffen. Meine Studie zeigt, dass es vor allem im gebundenen Ganzttag zu einer für die soziale Sensibilisierung notwendigen Nähe zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen kommt.

einigung, als vor allem in Brandenburg überwiegend Polytechnische Oberschulen³ in Gesamtschulen umgewandelt wurden (Mitter 2000). Dabei ist anzumerken, dass in der DDR das Ziel, Kindern aus der Arbeiter- oder Bauernschicht den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen, ein zentrales (bildungs)politisches Anliegen war, welches über die Herstellung proportionaler Chancengleichheit gewährleistet werden sollte (Solga 1997). Die gezielte Förderung dieser Kinder stand – zumindest bis Ende der 1970er Jahre⁴ – im Vordergrund der bildungspolitischen Bestrebungen der DDR: Die Gesamtschulidee machte es im Zuge der Transformation des Bildungssystems möglich, diese Traditionslinien aufrechtzuerhalten. Eine dritte Gründungswelle von Gesamtschulen setzt mit den 2000er Jahren ein, in der Regel als pragmatische Lösung, um veränderten Schülerzahlen, Lehrkräftemangel und dem Drang zum Abitur gerecht zu werden. Nicht zuletzt die politisch angestoßene Einführung von Ganztagschulen ließ das Gesamtschulkonzept wieder attraktiver werden. Gesamtschulen wurden also über die Zeit diverser und stehen längst nicht mehr alle in der Tradition der Etablierung einer Gegenkultur zum dreigliedrigen Schulsystem.

4. Forschungsdesign und Methode

Für meine Studie untersuchte ich drei Gesamtschulen in zwei sozialstrukturell ähnlich aufgestellten Städten in West- und Ostdeutschland. Bildungsberichte, Recherchen zu den Schulen, unter anderem in lokalen Zeitungen, unterstützten die Auswahl. Zunächst besuchte ich eine integrierte Gesamtschule (IGS)⁵ in Niedersachsen, welche in den 1970er Jahren aus dem Engagement von Eltern und Lehrer*innen heraus gegründet wurde.⁶ Als Kontrast wählte ich zwei Gesamtschulen aus, die typisch für die Gründungswelle im Rahmen der Wende 1989/90 waren: Gesamtschulen, die aus Polytechnischen Oberschulen hervorgegangen waren. Da die erste Gesamtschule (Müller-Gesamtschule, MGS), die ich in Brandenburg besuchte – entgegen ihrem Ruf –, sich selber nicht als Gesamtschule, sondern vielmehr als integratives Gymnasium sah (und auch politisch auf eine Umwandlung der Schulform hinarbeitet), erweiterte ich das Sample um eine zweite Schule (Schmidt-Gesamtschule, SGS). Diese hatte im Zuge des Transformationsprozesses nach 1990 von der Schulleitung

3 Die Polytechnische Oberschule war die Einheitsschule der DDR, an der alle Schüler*innen gemeinsam von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet wurden. Daran anschließend eröffnete sich für ungefähr 20 Prozent der Kohorte (abhängig von Leistung und ideologischer Passung) die Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule das Abitur zu machen (vgl. Anweiler 1988).

4 Ende der 1970er Jahre setzte in der DDR die soziale Schließung ein (Miethe 2007).

5 Die Bezeichnungen der Schulen sind pseudonymisiert.

6 Niedersachsen unterscheidet zwischen integrativen (IGS) und kooperativen Gesamtschulen (KGS) – während an Ersterer Schüler*innen unterschiedlicher Leistungsgruppen im selben Klassenzimmer unterrichtet werden, sind an einer KGS die verschiedenen Bildungsgänge lediglich unter einem Dach beherbergt (Herrlitz 2013). Brandenburg spricht nur von Gesamtschulen, ohne weitergehende Differenzierung.

und unter engagierter Beteiligung des Kollegiums einen Reformprozess eingeleitet und somit erste Schritte einer konzeptionellen Neuorientierung als Gesamtschule gemacht. Von den drei Schulkonzepten spielt soziale Heterogenität insbesondere an der IGS eine Rolle, während die anderen beiden Schulen kaum Bezüge zu diesem Thema herstellen (vgl. Behrmann 2022: 131).

Zwischen 2011 und 2013 habe ich die Schulen mehrfach aufgesucht, Expert*inneninterviews mit den Schulleitungen geführt und im schulischen Alltag, unter anderem in den Pausen, auf Festen und im Unterricht, beobachtend teilgenommen, sowie 20 Lehrer*innen zu ihrer Berufsbiographie, ihren Vorstellungen und Deutungen von Bildung und Bildungserfolg, ihrem Umgang mit sozial benachteiligten Schüler*innen interviewt. Zehn Lehrer*innen davon unterrichten an der IGS in Niedersachsen, sechs an der MGS und vier an der SGS. Ich interessierte mich insbesondere für Lehrer*innen, die vor der Wende (1989/90) ihren Berufseinstieg genommen haben und somit konstituierte sich ein Sample von zwei Männern und achtzehn Frauen unterschiedlicher Fachdisziplinen und Jahrgangsstufen, die durchschnittlich 51 Jahre alt waren (Behrmann 2022: 111 f.). Für diese Generation war der Lehrberuf ein Aufstiegsberuf und so überrascht es nicht, dass neun der zwanzig Lehrer*innen in ihrer Herkunftsfamilie Erstakademiker*innen sind. Der geringe Männeranteil ist empirisch wenig überraschend (vgl. zu Sozialstruktur der Lehrer*innen, Kampa et al. 2011), verhindert aber systematische Rückbezüge zur Relevanz der geschlechtlichen Dimension.

Kernelement der Studie sind narrative Lehrer*inneninterviews, die sich zunächst auf die Biographie richteten und daran anschließend Erzählungen zu erlebten Situationen stimulierten.⁷ Ziel dieser Interviewführung war es, den Handlungen und den ihnen zugrunde liegenden Orientierungen so nah wie möglich zu kommen. In den Erzählungen von erlebten Situationen eröffneten sich die subjektive Deutung der Situation, die angesteuerten Handlungsstrategien, die Einschätzungen und Rechtfertigungen der Lehrer*innen, ohne direkt erfragt zu werden. Im letzten Teil des Interviews schloss ich die Erhebung egozentrierter Netzwerkkarten (Hollstein / Pfeffer 2010; Gamper / Schönhuth 2020) an. Alltägliche Beziehungen in der Schule und außerhalb der Schule, wie zu Kolleg*innen, der Familie und Freund*innen, ermöglichen, die soziale Position der Akteurinnen / des Akteurs präziser in den Blick zu nehmen sowie potenzielle Einflüsse auszuloten. Die Interviews und die Netzwerkkarten erschloss ich mir über den dreischrittigen Kodierprozess der Grounded Theory Methodologie (Strauss / Corbin 1996; Herz / Peters / Truschkat 2015). Gleichzeitig wendete ich auf die narrativen Interviewpassagen mithilfe der extensiven Sinnauslegung, der Beachtung der Wörtlichkeit sowie der Lesartenentwicklung (Wernet 2009; Oevermann et al. 1979) sequenzanalytische Auswertungspraktiken an, die in Fallbeschreibungen resultierten. Die Analysen führten zu zwei Kodierparadigmen, die die Wahrnehmung der Handlungssituationen und daran anschließende Handlungsstra-

7 Zu den verschiedenen Möglichkeiten, Narrationen zu stimulieren, siehe Rosenthal 2008: 149.

tegien sowie die Bedingungen⁸ ihres Auftretens – im Kontext von Schule, biographischer Erfahrungsaufschichtung und sozio-historischem Hintergrund – erfassen (Behrmann 2022: 435).

5. Soziale Sensibilität im schulischen Kontext

Das Konzept der sozialen Sensibilität wurde als analytische Heuristik übersetzt in ein Gespür für die Konsequenzen der sozialen Position einer Person oder/und für die Effekte der sozialen Platzierung auf Sprache, Erwartungen und Aspirationen oder/und für die Mechanismen und Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit – allerdings erwiesen sich die Erzählungen der Lehrer*innen dahingehend als ernüchternd: Die Mehrheit weist keine sozial sensiblen Handlungsorientierungen auf (vgl. Behrmann 2022). Zwar sind sie zumeist über den Fakt, dass Schule soziale Ungleichheit reproduziert, als Phänomen informiert, attribuieren die Verantwortlichkeit aber primär auf die Beschaffenheit des Schulsystems, als in ihrem pädagogischen Alltagshandeln. Sozial sensibel zu handeln würde bedeuten, dass sie an ihr Wissen über die sozialstrukturelle Verfasstheit der Lebenswelten spezifische Ansprachen, andere Erwartungen oder kompensatorische Angebote für beispielsweise Kinder aus nicht akademischen Elternhäusern anschließen. Lediglich der Mangel an finanziellen Ressourcen wird von allen Lehrer*innen thematisiert und Wege gesucht um die Partizipation an Klassenfahrten oder die Anschaffung von Schulmaterialien zu ermöglichen.

5.1 Handlungsstrategien der Lehrer*innen

Darüber hinaus aber offenbaren sich gut gemeinte Handlungsstrategien der Lehrer*innen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als (nicht intendiert) soziale Ungleichheiten verstärkend: Wenn Lehrer*innen erwarten, dass Eltern mit den Kindern zu Hause das Lesen üben und Fehler korrigieren, dann setzen sie unweigerlich voraus, dass Eltern diese Leistung erbringen können. Oder wenn die Leistungsmessung in der Schule vergleichend erfolgt und alle Schüler*innen ein Referat über Länder dieser Welt zu Haus vorbereiten und im Unterricht abhalten sollen, dann werden Vorteile durch Urlaubsreisen, PC- und Software-Ausstattung und auch die mehr oder weniger geübte Selbstdarstellung virulent, die unweigerlich mit dem Elternhaus verbunden sind. Ich führe diese beiden Ungleichheiten reproduzierenden Handlungsstrategien typisiert zusammen als: „Adressierung der Schüler*innen als individualisierte Leistungsträger*innen“ und „Aktivierung Dritter“ (Behrmann 2022: 249–271). Wäh-

⁸ Bedingungen beziehen sich dabei auf „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts.“ (Strauss / Corbin 1996: 75).

rend in der ersten Handlungsstrategie alle kontextbezogenen Einflüsse ausgeschaltet werden (vermeintlich zur Schaffung von Chancengleichheit) und nur auf die Leistung der Schüler*innen geguckt wird, aktiviert die zweite Handlungsstrategie elterliche Unterstützung und setzt die dafür notwendigen elterlichen Kompetenzen voraus. Insofern lassen sich diese beiden Handlungsstrategien – wenngleich gut gemeint – als „sozial *nicht* informiert“ kategorisieren.

Auf zwei weitere Handlungsstrategien, die sich als sozial sensibilisiert fassen lassen, greifen lediglich Lehrer*innen der IGS zurück. Zum einen nehmen sie ihre Schüler*innen verstärkt in ihrem sozialen Umfeld wahr und machen diese Wahrnehmung zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns. Ich fasse diese Handlungsstrategie, in der die „Schüler*innen im Kontext als pädagogischen Auftrag“ begriffen werden als eine erste Stufe der sozialen Sensibilisierung (Behrmann 2022: 271–275). Einige dieser Lehrer*innen knüpfen an den sozialen Kontext der Schüler*innen an, diagnostizieren Mängel und Bedarfe und unterstützen kompensatorisch die Schüler*innen. Diese Handlungsstrategie typisiere ich als das „sozial informierte Unterstützungshandeln“ der Lehrer*innen (Behrmann 2022: 276–282). Wenn diese sozial sensiblen Handlungsstrategien nur an der IGS auftauchen, lassen sich Besonderheiten für die Organisation der IGS aufzeigen, die mit dieser sozial sensiblen Ausrichtung der Handlungsstrategien der Lehrer*innen zu tun haben?

5.2 Organisationale Bedingungen sozialer Sensibilität

Anhand von ausgewählten Interviewausschnitten werde ich nun die Bedingungen vorstellen, unter denen die sozial sensiblen Handlungsstrategien bei Lehrer*innen auftreten. Diese sind in der ständig vergleichenden Logik der Grounded Theory Methodologie aus dem Interviewmaterial sowie den Beobachtungen und Experteninterviews herausgearbeitet. Die Lehrer*innen führen ihre sozial sensiblen Orientierungen dabei selber auf Besonderheiten der organisationalen Verfasstheit der IGS zurück.

Anja Stein⁹, eine neuangehende IGS Lehrerin, beschreibt ihren Berufseinstieg an der IGS als *Anpassungsprozess an das Schulkonzept*: Zum Thema werden dabei die Besonderheiten der Schule. Sie hat bereits in zwei Bundesländern als Lehrerin im Grund- und Hauptschulbereich gearbeitet, bevor sie sich – aufgrund beruflicher Veränderungen ihres Partners – in Niedersachsen neu orientierte. Unter den interviewten Lehrer*innen haben viele solche Schulwechsel vollzogen.

Anja Stein erinnert sich im Interview an ihren ersten Besuch der Schule vor über einem Jahr:

„und hier, ähm, war ich ganz begeistert, als sie mich einmal rumgeführt haben, so von der Konzeption [I.: Hm.], weil ich bin hier nur mit so offenen Augen durch diese Schule ge-

9 Die Namen der Interviewten sind pseudonymisiert.

gangen und dachte, ja, also, ich kenne das Ganze, alle hier, alles noch nicht hier, aber, ähm, es ist so ein Grundgefühl, dass hier so gearbeitet wird, wie ich das mir eigentlich idealerweise vorstelle [L.: Hm.], und, äh, das würde ich jetzt im Nachhinein, also, ich bin jetzt ein Jahr hier, auch bestätigt sehen“ (Anja Stein, Abs. 96¹⁰).

Anja Steins Aushandlungen ihres Erstkontaktes mit der Schule ist Teil der Eingangserzählung ihres biographischen Werdegangs. Der Eintritt in die IGS bedeutete für sie eine Umorientierung, die, wie sich sprachlich andeutet, noch nicht abgeschlossen wurde. Sie hadert nach wie vor mit den neuen Anforderungen, die Aspekte ihres bisherigen pädagogischen Handelns in Frage stellen. Dies transportiert sich in ihrer vorsichtigen, distanzierenden Haltung in den Interviewausschnitten. Über den Einsatz von Abtönungspartikeln („einmal“, „eigentlich“) relativiert sie Aussagen, ohne sich eindeutig zu positionieren. Diese Erzählung transportiert den fortlaufenden Abgleich der eigenen und der organisationalen Vorstellungen. Ihre kritischen Aussagen verstehe ich als eine Aushandlung, in der erste Angleichungen ihrer Praktiken im Sinne einer internen Isomorphie vollzogen werden (DiMaggio / Powell 2009).

Das „Grundgefühl“ eröffnet zudem die Perspektive dafür, dass die Schule ein *stimmiges Konzept von pädagogischer Arbeit* hat und dieses im Schulalltag in vielerlei Hinsicht deutlich wird. Dabei handelt es sich nicht nur um architektonische Besonderheiten – die mit „offenen Augen“ sofort sichtbar werden –, sondern auch das Konzept der Schule, wie die kollegiale und partizipative Schulleitung¹¹ mit einer Fachkraft für pädagogische Fragen sowie die Zusammenarbeit auf Jahrgangsebene in festen Teams und in räumlicher Einheit. So ist hervorzuheben, dass neben den Klassenräumen auch ein Raum mit Arbeitsplätzen für die Lehrkräfte im Jahrgang existiert, der als Arbeitszimmer, Rückzugsraum und Begegnungsraum genutzt wird. Die gestandenen Lehrer*innen dieser Schule präsentieren diese Besonderheiten mit einem gewissen Stolz und verweisen darauf, dass sie ihre eigenen Ideen eingebracht und entwickelt haben. Eine andere Lehrerin der IGS, die schon länger an der Schule unterrichtet, expliziert in ihrem Interview weitergehend:

„Also, was ich hier auch lernen musste, war eben die Teamarbeit, ne [L: Hm.], das etwas, ich bin ja nicht ausgebildet für so was [L: Hm.], wir sind ja alle nicht ausgebildet als Gesamtschullehrer [L: Hm.], ne, das gibt es einfach nicht.“ (Gerda Hof, Abs. 127).

Alle von mir interviewten IGS-Lehrer*innen kommen ursprünglich aus anderen Schulformen oder gar anderen Berufszweigen (vgl. Behrmann 2022: 397–312). Die IGS trägt nun in ihrem Konzept Herausforderungen, wie das Teamunterrichten, die für die meisten Lehrer*innen weitgehend unüblich sind. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit einer Anpassung an die schulischen Erfordernisse – die häufig eben auch

10 Die Absatznummern verweisen auf den jeweiligen Interviewabsatz im MAXQDA-Projekt.

11 Vgl. Art. 44 NschG (in der Fassung vom 3. März 1998): „Die kollegiale Schulleitung kann aus den eigenen Reihen der Lehrer*innen bestellt werden und ein Team von bis zu sieben Personen umfassen.“

eine Herausforderung darstellen, wie der problematisierende Bezug von Gerda Hof zeigt. Diese irritierenden Anstöße für die pädagogische Praxis der einzelnen Lehrkraft gehen einher mit einer auffällig hohen Kontaktdichte im gesamten Kollegium. Wie die egozentrierten Netzwerkkarten zeigen, gibt es zahlreiche themen- und aufgabengebundene Beziehungen im Kollegium. Dieses *verzweigte kollegiale Netzwerk* fängt Unsicherheiten auf und befördert Anpassungen. Es ist ein Netzwerk mit unterschiedlich motivierten Verbindungen, die durch institutionelle Arrangements aktualisiert und reproduziert werden, etwa durch die eigenständige Arbeit der Jahrgangsteams und der Tutorentams – zwei Lehrer*innen, die in der Sekundarstufe eine Klasse verantworten – und weitere, weitgehend eigenständige und themenbezogene, Arbeitsgemeinschaften. So diffundieren Wissen und Ideen in dieser Schule auch unabhängig von persönlichen Beziehungen zwischen den Lehrer*innen. Damit werden die vielfältigen Erfahrungen, die die Lehrer*innen an dieser Schule bereits mitbringen, geteilt. Es ist es an der IGS kaum möglich, dass Lehrer*innen in einem kleinen, geschlossenen freundschaftlichen Netzwerk über Jahre hinweg zusammenarbeiten und sich in ihren pädagogischen Vorstellungen um sich selber drehen – wie beispielsweise ein Dreierteam meines Samples, das seit 18 Jahren an der MGS ‚ungestört‘ von äußeren Einflüssen zusammenarbeiten kann (vgl. Behrmann 2022: 328). Die Irritationen, die sich in den Aussagen der IGS Lehrer*innen dokumentieren, gehen vom Erleben des Schulalltages aus, der konzeptuell gerahmt ist und befördert Auseinandersetzungen, die sich in den Interviews im Kontext der anderen Schulen meines Samples so nicht finden.

Neben dem „Grundgefühl“ greift Anja Stein einen weiteren Aspekt auf: die *partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen*. Die Begegnungen von Lehrer*innen und Schüler*innen an der Schule seien von besonderer Art: „ja, es ist doch eine, ein anderes Niveau an Beziehung [I.: Hm.] und es ist, finde ich, sehr schön“ (Anja Stein, Abs. 104). Alle interviewten Lehrer*innen an der IGS heben diese Beziehungsarbeit hervor, denn schlussendlich erzeuge sie eine gute Lernbeziehung: Die Schüler*innen

„gehen gerne zur Schule, sie sehen die Lehrer nicht als Gegner, sondern wirklich als Partner [I.: Hm.] und haben nicht das Gefühl, dass sie irgendwie gegeneinander, dass man so gegeneinander arbeitet [I.: Hm.], sondern, ja, sie machen das gerne, glaube ich“ (Sarah Schmidt, Abs. 158).

Doch wie konstituieren sich diese Beziehungen? Anja Stein stellt die Elternarbeit heraus: Das Konzept der Schule beinhaltet regelmäßige Elternhausbesuche und eine Nähe zu den Eltern, die sich über das gegenseitige Duzen herstellt. Eine Prämisse, mit der Anja Stein wiederum hadert: „ich würde immer, ich würde die Eltern siezen“ (Anja Stein, Abs. 297). Einschlägig für ihre Anpassung ist, dass sie in der Umsetzung dieses Vorhabens scheitert:

„ich habe die Eltern kennengelernt letztes Jahr bei einem Grillnachmittag und bin dann da also hin und hallo, ich bin, äh, die neue Klassenlehrerin so, mit, und dann sagten sie,

aber dann, habe mich mit Nachnamen vorgestellt und dann war gleich die erste Mutter, die sagte, ja, ich bin die Silke, ne, wir duzen uns hier ja alle, so, und dann stand ich da wie der Ochs vorm To-, vorm Tor und dachte nur, ja, das ist super, hast du ja gerade ganz toll hinbekommen, ha, tolle Idee mit dem Siezen, also, ich konnte es, ich konnte es überhaupt nicht anbringen [I lacht] [I.: Hm.], also, die haben mich alle konsequent geduzt“ (Anja Stein, Abs. 298).

Gegen die ursprüngliche Idee der Lehrerin reproduziert sich die schulische Idee des „Du“ zwischen Eltern und Lehrkräften. Es ist ein wiederkehrender Prozess, trotz Zweifel fügt sich Anja Stein den schulischen Konventionen und entwickelte über verschiedene Erfahrungen ein Verständnis für die Vorzüge dieser Vertrauensebene.

„auch diese Tischgruppenabende¹² finde ich gut, ähm, ich finde, manchmal ist es auch ein bisschen, bisschen Gelaber, so, aber, ähm, ich finde es total gut, bei denen zu Hause zu sein und mal so zu gucken, wie wohnen die so [I.: Hm.], so einen Eindruck zu kriegen und, ähm, mit den Eltern, also, da ganz vertraut ins Gespräch zu kommen, das finde ich gut und auch die Zeit zu haben (...) ja, ich finde es gut.“ (Anja Stein, Abs. 301).

Das wiederholte Zusammenkommen der Eltern und das Duzen erzeugen eine vertraute, partnerschaftliche Beziehung (Behrmann 2022: 172), in der schlussendlich gemeinsame Ziele – der Bildungsfortschritt und damit der bestmögliche Schulabschluss des Kindes – ausgehandelt werden. Auch wenn die Lehrer*innen, wie Anja Stein, mit diesem engen Kontakt hadern, so sehen sie in ihrer alltäglichen Praxis die Vorzüge, denn es wird möglich, dass Eltern Lehrer*innen unkompliziert kontaktieren, aber auch um Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrperson wissen. Von Anja Stein unerwähnt bleibt, dass es sich dabei um Beziehungen handelt, die die Schule von der fünften bis zur zehnten Klasse auf Kontinuität stellt, d. h., die Lehrer*innen begleiten in festen Teams den Jahrgang bis zum Ende der Sekundarstufe I. Dass sie die Kinder im gebundenen Ganzttag unterrichten und Leistungserbringung überwiegend in der Schule erfolgt, sind grundlegende, strukturierende Elemente dieser Beziehungsarbeit. Diese Beziehungsarbeit ist demnach in das Schulprogramm eingeschrieben und wird von neuen Lehrer*innen zwar kritisch beobachtet und gleichzeitig notwendigerweise adaptiert.

Das partnerschaftliche Miteinander geht zudem mit einer Fokussierung auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler einher. Die Lehrer*innen betrachten die Schüler*innen nicht nur in Relation zu ihrer Bezugsgruppe, sondern auch in ihrem eigenen *Entwicklungsfortschritt*. Statt in Form von Ziffernnoten berichten sie (bis zum Ende der achten Klasse) schriftlich in offener Briefform der Lernentwicklungsberichte über Stärken und Schwächen der Schüler*innen und betonen die

12 Das Tischgruppenkonzept beinhaltet die konsequente Zusammenarbeit der Schüler*innen im Unterricht in 6er- bis 8er-Gruppen, die aus leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen zusammengesetzt sind. Die Elternhausbesuche erfolgen in dieser Gruppenkonstellation – d. h., Lehrer*in und Eltern treffen sich in den verschiedenen Elternhäusern regelmäßig zusammen.

Fortschritte jeder und jedes Einzelnen. Diese Fokussierung auf den Einzelfall und das Erzeugen einer partnerschaftlichen Beziehung lässt sich verbinden mit dem in den Interviews häufig artikulierten, ganz grundlegenden Interesse, pädagogische Arbeit am Kind zu leisten, und ermöglicht somit diesen Lehrpersonen, ihre Begründungsfigur der Berufswahl zu aktualisieren.¹³ Die auf die Persönlichkeitsentwicklung bezogene Bildungsvorstellung der Lehrer*innen lässt sich an dieser Schule mit einer besonders nahen Beziehung zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern verwirklichen. Mit dieser Ausrichtung vermittelt die Organisation handlungsleitende Orientierungen.

Aus dieser partnerschaftlichen Beziehung zu der Schülerschaft und der Kenntnis ihrer Herkunftskontexte ergibt es sich auch, dass die Lehrer*innen die *sozialen Kontexte der Schüler*innen in Relation* stellen:

„hier ist es noch mal einen Tick en persönlicher, ja, ich weiß nicht, verändert das so viel, doch, man weiß schon ein bisschen besser Bescheid, man hat mehr Zeit irgendwie für einander und intensivere Gespräche, finde ich irgendwie“ (Anja Stein, Abs. 298).

Die Lehrer*innen tauchen mit ihren halbjährlichen Elternbesuchen (die gemeinsam mit den Schüler*innen vollzogen werden) in verschiedene Lebenswelten ein. Anja Stein hadert auch mit diesem schulischen Anspruch und berichtet zum Beispiel von schamhaften Momenten, wenn auf den Besuch eines Einfamilienhauses der Besuch in einer kleinen Wohnung eines „armen“ Elternhauses folgt. Der Impuls dahinter ist der Wunsch, den sozial schwächeren Schüler*innen und Eltern die Kontrasterfahrung zu ersparen – indem ein Besuch in ihrer Lebenswelt ausgespart wird. Damit würden aber auch die Divergenzen unsichtbar gemacht. Da ein Aussparen von Elternhausbesuchen konzeptionell nicht möglich ist, überwindet die Lehrerin die Hürde des „Nicht-Thematisierens“ – und unterschiedliche Lernumgebungen mit ihren Vor- und Nachteilen werden sichtbar. Unabhängig davon, ob dieser Elternhausbesuch als Pflicht oder pädagogisch motiviert wahrgenommen wird, die Kenntnis der Lebenswelten der Schüler*innen informiert das Handeln der Lehrer*innen, wie es zum Beispiel Gerda Hof vornimmt. Sie beschreibt diesen Prozess wie folgt:

„ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. 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 Schülern führt“ (Gerda Hof, Abs. 609).

Die Schüler*innen in ihrem sozialen Umfeld kennen zu lernen, erschließt, wie sich in dem Interview zeigt, die Wahrnehmung für die sozialstrukturelle Verfasstheit der Handlungen und Orientierungen der Schüler*innen. Ein wichtiger Ausgangspunkt

¹³ Lediglich eine Lehrerin an der IGS in meinem Sample teilt diese Orientierung nicht. Sie priorisiert ihre Aufgabe als Fachvermittlerin, lehnt die „übertriebene“ pädagogische Arbeit ihrer Kolleg*innen ab und stellt sich wiederholt in eine Gegenposition zum Schulkonzept (vgl. Behrmann 2022: 315). Sie hat bereits einen Versetzungsantrag gestellt.

für Formen des unterstützenden, kompensatorischen und sensiblen Handelns. Über die Fälle hinweg zeigt sich: Soziale Unterschiede werden so überhaupt erst einmal thematisierbar und dies erweist sich als elementar, um eine diskursive Bearbeitung zum Beispiel im Kollegium zu ermöglichen (Behrmann 2023).

So entwickeln die Lehrer*innen der IGS ein Verständnis für die strukturelle Verfasstheit der Lernumgebung und können kompensatorische Angebote machen. Sie haben Verständnis für abweichendes Handeln von Schüler*innen und vermitteln gegebenenfalls psychologische Unterstützung; sie machen weitergehende und individualisierte Lernangebote für Schüler*innen; sie beraten Eltern und Schüler*innen zu Bildungsangeboten und Lernhilfen oder /und sie begleiten Schüler*innen in der Bearbeitung ihrer Schwächen (Behrmann 2023: 276). Damit bieten sie jene soziale Unterstützungsformen, von denen bekannt ist, dass sie soziale Aufstiege befördern (Legewie 2021; Kupfer /Nestmann 2014; Silkenbeumer /Wernet 2012).

Die, an diese Einblicke in verschiedene Lebenswelten, anschließenden Auseinandersetzungen werden an der IGS befördert durch die zur Verteilung der lokalen Schulübergangsempfehlung proportional zusammengesetzte Schülerschaft. An den anderen Schulen meines Samples sind Klassenzusammensetzungen weniger heterogen. Diese gezielte Heterogenität der Schülerschaft findet an der IGS bis auf die Ebene der Zusammensetzung der Tischgruppen Berücksichtigung. Außerdem zeigt sich, dass die kollegiale Schulleitung und die pädagogische Leitung der Lehrerschaft unterstützend den Rücken freihalten. Lehrer*innen fühlen sich durch die Schulleitung entlastet, da sie Verantwortlichkeiten abgeben können:

„eigentlich war er [die pädagogische Schulleitung] derjenige, der so erster Ansprechpartner war, und ich habe mich dann, habe dann schon meinen Senf dann auch mit dazu gegeben, aber eigentlich war er so der, wo ich immer das Gefühl hatte, der, letztendlich, ähm, hat er die Fäden in der Hand und weiß schon [I.: Hm.], also, wird das schon alles so richten im Notfall, also, er würde vielleicht sagen, nee, das war schon bei uns beiden verteilt, aber letztendlich wusste ich immer genau, ich kann mich so darauf verlassen [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 224).

Sarah Schmidt findet keine Möglichkeit, die Bedürfnisse eines verhaltensauffälligen Schülers in ihrer Klasse zu bearbeiten. Für die Bewältigung der Situation, ist es hilfreich, dass sie die Verantwortung abgeben kann. Die kollegiale Schulleitung verfügt über einen engen Kontakt zur Lehrer*innenschaft. Die Gestaltung und Entwicklung der Schule resultierten aus diesem Miteinander, dem gemeinsamen an einem Strang ziehen, dass wohl jenen „Geist“ widerspiegelt, den Anja Stein in ihrem ersten Eindruck herausstellt.

Aber was haben die Lehrer*innen von diesem hohen Engagement? Zunächst einmal kommt in Interviews immer wieder die Freude an der Arbeit zum Ausdruck. Diese ist unmittelbar verbunden mit ihrer Art der pädagogischen Arbeit. Denn die Fokussierung auf die einzelnen Schüler*innen, welche die Lehrer*innen mit ihrer Beziehungsarbeit begleiten, kompensatorisch beeinflussen und teils sogar unterstützen,

gibt ihnen die Möglichkeit, die Wirksamkeit des eigenen Handelns unmittelbar zu erfahren. Dabei ist allerdings nicht zu verschweigen, dass viele der von mir interviewten Lehrer*innen mit reduzierten Stellenanteilen arbeiten und sich über ihre Arbeitszeit hinaus für die Schule engagieren. Auch – und gerade – hier weisen Lehrer*innen Belastungssymptome auf, die zur Inanspruchnahme psychologischer Unterstützung geführt haben. Gerade mit der Überzeugung der eigenen Wirksamkeit geht unter den derzeitigen Bedingungen des deutschen Schulbetriebs immer auch ein Ohnmachtsgefühl einher – denn es kann eben nicht allen Schüler*innen so geholfen werden, wie es notwendig wäre.¹⁴

Die Entstehung sozialer Sensibilität kann durch die Organisation Schule befördert werden. Das fällt keineswegs automatisch mit dem Label „Gesamtschule“ zusammen, sondern ist gebunden an das Schulkonzept der einzelnen Schule. Denn im Vergleich der Schulen wird deutlich, vergleichbare pädagogische Orientierungen – Nähe zum Elternhaus, Einbezug des sozialen Kontextes der Schüler*innen und Konzentration auf die Entwicklung der Schüler*innen – sind an den anderen beiden Gesamtschulen (MGS und SGS) in Brandenburg kaum aufzufinden. Lediglich Einzelkämpferinnen plädieren für die Berücksichtigung der divergierenden Lernumgebungen der Schüler*innen. Wie eine Lehrerin an der MGS, die sich dezidiert vom Kollegium abgrenzt, oder eine weitere, die mit ihren pädagogisch weitgreifenden Ideen kein Gehör gefunden hat und inzwischen resigniert hat. Zu berücksichtigen ist aber auch: im Gegensatz zur niedersächsischen IGS ist der Sozialraum der ostdeutschen Gesamtschulen – und damit auch deren Schülerschaft – homogener; Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind zum Erhebungszeitraum eine Ausnahme. Außerdem ist es für die Lehrer*innen ein neues Phänomen, dass Lebenslagen sozial extrem auseinanderfallen. Zum dritten standen die Schulen zum Zeitpunkt meines Besuches aus Sicht der Lehrer*innen nach wie vor im Schatten des Transformationsgeschehens der 1990er Jahre. Unklarheiten und Orientierungslosigkeit bestehen vor allem in der Frage von Handlungsspielräumen – und zwar nicht nur auf Ebene der einzelnen Lehrer*innen, sondern auch der Schulleitungen. Dies betrifft unter anderem die hier als bedeutungsvoll herausgearbeiteten Kontakte zu den Eltern, der enge Kontakt der zu DDR-Zeiten Normalität war, galt anschließend, da er mit politischen Interessen versehen war, als problematisch. Die Sorge, etwas falsch zu machen, wird zudem angetrieben durch neue Mitsprachemöglichkeiten (über)kritischer Eltern – zusammengesetzt aus jenen, die die Strenge des DDR-Schulalltages vermissen, und jenen, die eine moderne, konträre Pädagogik einfordern.

14 Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Lehrer*innen ihre Unterstützungsleistungen selektiv anbieten – und das Material liefert Hinweise darauf, dass bestimmte Kategorien wie Geschlecht (z. B. die „aggressiven Jungen“, aber auch die „ruhigen Mädchen“) und Migration (und damit kulturelle, sprachliche und körperliche Divergenzen) besondere Aufmerksamkeit erhalten. Ob Lehrer*innen für ihre Unterstützungen Gegenleistungen (bspw. in Form von Dankbarkeit) erwarten, wie es beispielsweise Ferguson (2018) in ihrer ethnographischen Studie herausgearbeitet hat, muss offenbleiben.

6. Sind Lehrer*innen an Gesamtschulen sozial sensibler?

Deutlich wurde, dass es neben den bereits bekannten Formen der institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) auch Formen zur Förderung der Chancengleichheit zu geben scheint, die das Lehrer*innenhandeln schulspezifisch koordinieren, indem sie Vorstellungen von Chancengleichheit über die Schulkultur transferieren.

Offen ist, ob und in welcher Form sozial sensibles Handeln letztendlich Chancengleichheit befördert. Dies wurde bislang nicht systematisch geprüft – seine verschiedenen Ausprägungen (soziale und emotionale Unterstützung, Beziehungsaufbau, Informationsvermittlung usw.) decken sich allerdings mit den Bedarfen, die der breite Literaturstand zu Aufstiegsbiographien als förderlich herausstellt (Stanton-Salazar 2011; El-Mafaalani 2011; Zimmer 2021; Legewie 2021; Lareau 2015). Eine Limitation der herausgearbeiteten Befunde könnte zudem in der zugrundeliegenden Datensorte Interview gesehen werden, die es primär ermöglicht, Handlungsorientierungen aufzeigen, die Erzählungen in den Interviews aber ließen es auch zu, Handlungsvollzüge in erlebten Situationen nachzuzeichnen. Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass – gerade an einer westdeutschen IGS erster Stunde – Formen der Selbstinszenierung im Umgang mit sozialer Heterogenität in den Interviews transportiert werden.

Wie weit diese Handlungsformen jeweils an der gesamten Schule verbreitet sind, ob mein Sample bestimmte Lehrer*innen mehr angesprochen hat als andere, darüber kann anhand dieser qualitativen Studie keine Aussage gemacht werden. Vielmehr sollen die nachgezeichneten Zusammenhänge aufzeigen inwiefern Schule als Bedingung für sozial sensible Handlungsstrategien der Lehrer*innen begriffen werden kann. Ausgemacht werden konnten dabei folgende förderliche Charakteristika des Schulalltages:

- Ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes Schulkonzept:
 - o gebundener Ganzttag,
 - o keine Hausarbeiten,
 - o leistungsheterogene Arbeitsgruppen.
- Ein kollegialer Raum des Diskurses:
 - o heterogenes Kollegium mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen,
 - o kollegiale Schulleitung, die die Lehrer*innen unterstützt,
 - o Lehrerarbeitszimmer mit eigenem Arbeitsplatz an der Schule.
- Eine partnerschaftliche, vertrauensvolle und langfristige Beziehung mit den Eltern und Schüler*innen:
 - o Duzen,
 - o Jahrgangsteams und -prinzip,
 - o vertiefter Einblick in die Lebensbedingungen der heterogenen Schülerschaft, z. B. durch Besuche in den Elternhäusern.

- Bildungsvorstellung:
 - o auf den Einzelfall bezogene Bildungsvorstellung,
 - o auf die Entwicklung der Schüler*innen bezogene Leistungsbewertung.
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Psycholog*innen und Sozialpädagog*innen.

Meine Studie weist darauf hin, dass ein kollegiales Netzwerk mit Interesse an der Schulentwicklung, entsprechenden Rückzugsräumen in der Schule, zeitlichen Ressourcen für die pädagogische Arbeit und mit Unterstützung durch weitere professionelle Fachkräfte im Setting eines schulischen gebundenen Ganztages, mit einer heterogenen Schülerschaft und mit enger Elternarbeit einen entsprechenden Baustein in der Vermeidung der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten liefern könnte. Diese Prinzipien fanden sich in meinem Sample nur in der Gesamtschule der ersten Stunde, der IGS, verwirklicht. Weder kann ich sagen, inwiefern es sich um notwendige oder hinreichende Bedingungen handelt, noch inwiefern diese ineinandergreifen und sich wechselseitig verstärken. Hier steht weitere Forschung an, insbesondere zu den Gesamtschulen, die – wie wohl weit verbreitet – eine Mischform von traditionellen und reformorientierten Konzepten aufweisen, also zum Beispiel im gebundenen Ganztage ohne Elternhausbesuche arbeiten sowie Leistungsgruppen differenzieren und Noten geben.

Die Befunde, die dieser Beitrag nachzeichnet, machen deutlich, dass es notwendig wäre, Schulkonzepte auf organisationaler Ebene entlang einschlägiger Dimensionen – wie der Position zur Chancengleichheit, den Bildungsvorstellungen, den Beziehungsformen, der Governance und den Bewertungskonzepten – zu operationalisieren und zur Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ins Verhältnis zu setzen. Ein Reporting der Schulerfolge mit Blick auf die soziale Herkunft der Schüler*innen, wie Gomolla und Radtke es 2009 bereits forderten, könnte die organisationale Reflexivität entscheidend anstoßen. Damit würde auch den Lehrer*innen, die bereits sozial sensibel handeln, entsprochen werden: Gewünschte Anerkennung und Sichtbarkeit ihres Engagements wären geschaffen. Wenngleich sich hier die Gesamtschule erster Stunde als Kontext erweist, der eine soziale Sensibilität von Lehrer*innen fördert, ist es durchaus denkbar, dass andere Schulformen diese förderlichen Prinzipien ebenfalls vereinen könnten. Kurzum: Gesamtschulen stellen nicht per se einen Ort dar, der sensibles Lehrerhandeln fördert – dies steht und fällt vielmehr mit der konkreten konzeptuellen Ausgestaltung der jeweiligen Schule.

Literatur

- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske & Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-95525-8>
- Behrmann, L. (2022): Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen. SOCIUM. Frankfurt a. M.: Campus.

- Behrmann, L. (2023): Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung: Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 34, 1, S. 92–114.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1, S. 25–52.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1998): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bukodi, E./Eibl, F./Buchholz, S./Marzadro, S./Minello, A./Wahler, S./Blossfeld, H.-P./Erikson, R./Schizzerotto, A. (2018): Linking the macro to the micro: a multidimensional approach to educational inequalities in four European countries. In: European Societies 20, 1, S. 26–64. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329934>
- Calarco, J. McCrory (2020): Avoiding Us versus Them: How Schools' Dependence on Privileged "Helicopter" Parents Influences Enforcement of Rules. In: American Sociological Review 85, 2, S. 223–246. <https://doi.org/10.1177/0003122420905793>
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (2017): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4
- El-Mafaalani, A. (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–229. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_9
- Fend, H. (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart: Klett.
- Fend, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–72. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_2
- Ferguson, S. (2018): Ask Not What Your Mentor Can Do for You ...: The Role of Reciprocal Exchange in Maintaining Student-Teacher Mentorships. In: Sociological Forum 33, 1, S. 211–233. <https://doi.org/10.1111/socf.12406>

- Gamper, M./Schönhuth, M. (2020): Visual network research (VNR) – a theoretical and methodological appraisal of an evolving field. In: *Visual Studies* 35, 4, S. 374–393. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1808524>
- Gehrmann, A. (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90860-5>
- Gildemeister, R. (1992): Neue Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. In: *Neue Praxis* 22, 3, S. 207–219.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Herrlitz, H. G. (2013): *Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen: Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012*. Universitätsverlag Göttingen.
- Herz, A./Peters, L./Truschkat, I. (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16, 1, Art. 9. <https://doi.org/10.1515/9783110354614.1>
- Hollstein, B. (2008): Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In: Rehberg, K.-S./Giesecke, D./Dumke, T./Reemtsma, J. P./Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, S. 2605–2613.
- Hollstein, B./Pfeffer, J. (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 6.–10. Oktober, Jena. Frankfurt am Main: Campus*.
- Indorf, C./Leemann, R. J./Gonon, P. (Hrsg.) (2019): *Bildung und Konventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Kampa, N./Kunter, M./Maaz, K./Baumert, J. (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 1, S. 70–92.
- Koebel, A./Nerdinger, F./Junge, M. (2021): „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41, 1, S. 57–72.
- Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35, 4, S. 344–359.
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94008-3>
- Kupfer, A./Nestmann, F. (2014): Soziale Unterstützung – Social Support. In: Gamper, M./Reschke, L./Düring, M. (Hrsg.): *Knoten und Kanten III. Soziale Netzwerkanalyse in der Politik- und Geschichtsforschung. Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript, S. 151–180. <https://doi.org/10.14361/9783839427422-005>

- Lange-Vester, A. (2013): Lehrerinnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 36, 66, S. 51–70.
- Lange-Vester, A. (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 35, 4, S. 344–359.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, T. (Hrsg.): *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C./Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 27–48.
- Lareau, A. (2000): Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2015): Cultural Knowledge and Social Inequality. In: *American Sociological Review* 80, 1, S. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Legewie, N. M. (2021): Upward Mobility in Education: The Role of Personal Networks Across the Life Course. In: *Social Inclusion* 9, 4, S. 81–91. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2013): Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Deißner, D. (Hrsg.): *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187–306. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13
- Miethe, I. (2007): *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Mitter, W. (2000): *Gymnasium und (oder) Gesamtschule*. In: Pehnke, A./Röhrs, H. (Hrsg.): *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*. Frankfurt am Main: Lang.
- Oevermann, U./Tilman, A./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.
- Pfadenhauer, M./Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–98. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_5
- Rosenthal, G. (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Sander, T. (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: Sander, T. (Hrsg.): *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–36. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_1
- Schumacher, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.):

- Pädagogik und soziale Ungleichheit: aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–271.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen (u.a): Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z>
- Solga, H. (1997): Bildungschancen in der DDR. In: Häder, S./Tenorth, H.-E./Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 275–294.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. In: *Youth & Society* 43, 3, S. 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>
- Weckwerth, J. (2014): Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_2
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Zimmer, L. M. (2021): Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50, 6, S. 415–433. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0025>