

Ursula Streckeisen · Denis Hänni · Andrea Hungerbühler

Fördern und Auslesen

Ursula Streckeisen · Denis Hänzi  
Andrea Hungerbühler

# Fördern und Auslesen

Deutungsmuster von  
Lehrpersonen zu einem  
beruflichen Dilemma



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern)

1. Auflage September 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Monika Mülhausen

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15346-9

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Fördern und Auslesen in professionalisierungstheoretischer Perspektive .....</b>	<b>14</b>
2.1	Historische Aspekte zur Entwicklung des modernen Schulwesens und des Lehrberufs .....	15
2.1.1	Zur Herausbildung des modernen Schulwesens .....	15
2.1.2	Zur Herausbildung des Lehrberufs als halbfreie Amtsprofession .....	21
2.2	Die Spannung zwischen pädagogischen Aufgaben und der Selektion .....	26
2.2.1	Die Diskussion in der soziologisch-pädagogischen Theorie .....	26
2.2.1.1	Übersicht über die wichtigsten Positionen .....	26
2.2.1.2	Wer fördert? Wer selektiert? Die Rolle der Lehrperson in den referierten Positionen .....	34
2.2.2	Weiterführende Überlegungen mit Blick auf die vorliegende Studie .....	37
2.2.2.1	Die Aufgaben der Lehrperson .....	37
2.2.2.2	Die Antinomie zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben .....	47
<b>3</b>	<b>Fragestellung und Verfahren der Studie .....</b>	<b>53</b>
3.1	Kulturelle Deutungen von Lehrpersonen: ein Überblick .....	53
3.1.1	Berufliches Selbstverständnis von Lehrpersonen .....	54
3.1.2	Vorstellungen über Schule, soziale Ungleichheit und die Gesellschaft .....	59
3.1.3	Neueste mikro-orientierte Selektionsstudien und Fazit .....	61
3.2	Zur Fragestellung: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Handlungsproblem .....	62
3.3	Methodisches Vorgehen .....	66
3.3.1	Sample und Erhebung .....	66
3.3.2	Analyse .....	69
3.3.3	Typenbildung .....	71

3.3.4	Darstellung .....	72
<b>4</b>	<b>Zum Forschungsfeld: das Berner Bildungswesen.....</b>	<b>74</b>
4.1	Die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern .....	74
4.1.1	Zuständigkeiten des Kantons .....	74
4.1.2	Zuständigkeiten der Gemeinden .....	75
4.1.3	Die Schule .....	75
4.2	Aufbau des Bildungssystems des Kantons Bern.....	77
4.2.1	Der Kindergarten.....	77
4.2.2	Die Volksschule .....	79
	Exkurs: Schulmodelle auf der Sekundarstufe I.....	80
4.2.3	Die Sekundarstufe II .....	86
4.2.4	Die Tertiär- und die Quartärstufe.....	88
4.2.5	Die Ausbildung der Volksschullehrkräfte .....	88
4.3	Selektionsentscheide in der Volksschule .....	89
4.3.1	Schullaufbahnentscheide.....	90
4.3.2	Selektionsentscheide auf der Primarstufe .....	90
4.3.3	Selektionsentscheide auf der Sekundarstufe I .....	92
4.4	Die Aufgaben der Schule und der Lehrperson.....	96
4.4.1	Der Unterricht .....	97
4.4.2	Förderung .....	99
4.4.3	Beurteilung.....	101
4.4.4	Diagnose und Prognose.....	105
4.4.5	Selektion.....	106
<b>5</b>	<b>Deutungsmuster von Lehrpersonen zum Dilemma von Fördern und Auslesen – eine Typologie .....</b>	<b>108</b>
5.1	Typ 1: Auslese der Besten .....	109
5.1.1	Fall Lisbeth Kramer .....	110
	5.1.1.1 Analyse der Eingangssequenz .....	110
	5.1.1.2 Erweiterung der Analyse.....	116
	5.1.1.3 Zusammenfassung .....	122
5.1.2	Kontrastierung mit weiteren Fällen .....	123
5.1.3	Zusammenfassung des Deutungsmustertyps .....	136

5.2	Typ 2: Selektion als Platzanweisung .....	142
5.2.1	Fall Rolf Wyss .....	143
	5.2.1.1 Analyse der Eingangssequenz .....	143
	5.2.1.2 Erweiterung der Analyse.....	148
	5.2.1.3 Zusammenfassung.....	157
5.2.2	Kontrastierung mit weiteren Fällen .....	159
5.2.3	Zusammenfassung des Deutungsmustertyps .....	172
5.3	Typ 3: Disziplinierung .....	178
5.3.1	Fall Brigitta Haller .....	179
	5.3.1.1 Analyse der Eingangssequenz .....	179
	5.3.1.2 Erweiterung der Analyse.....	185
	5.3.1.3 Zusammenfassung.....	191
5.3.2	Kontrastierung mit weiteren Fällen .....	194
5.3.3	Zusammenfassung des Deutungsmustertyps .....	207
5.4	Typ 4: Ringen um das Arbeitsbündnis.....	212
5.4.1	Fall Magali Vogel .....	212
	5.4.1.1 Analyse der Eingangssequenz .....	213
	5.4.1.2 Erweiterung der Analyse.....	217
	5.4.1.3 Zusammenfassung.....	224
5.4.2	Kontrastierung mit weiteren Fällen .....	225
5.4.3	Zusammenfassung des Deutungsmustertyps .....	238
5.5	Typ 5: Fördern jenseits der Selektion .....	242
5.5.1	Fall Peter Schwarzenbach .....	242
	5.5.1.1 Analyse der Eingangssequenz .....	243
	5.5.1.2 Erweiterung der Analyse.....	247
	5.5.1.3 Zusammenfassung.....	258
5.5.2	Kontrastierung mit weiteren Fällen .....	259
5.5.3	Zusammenfassung des Deutungsmustertyps .....	274
5.6	Die Generation der jüngeren Lehrkräfte: zwischen Novizentum und neuen Deutungsmustern.....	277
<b>6</b>	<b>Integration und Ausblick.....</b>	<b>288</b>
6.1	Integration der empirischen Ergebnisse.....	288
6.2	„Fördern und Auslesen“ im Kontext der Bildungspolitik .....	303
6.3	Ausblick .....	311

<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>318</b>
Abbildungen.....	318
Literatur und Dokumente .....	318
Literatur .....	318
Gesetze, Verordnungen, Dekrete, Weisungen, Lehrpläne.....	336
Abkürzungsverzeichnis.....	337
<b>Dank .....</b>	<b>340</b>

# 1 Einleitung

Dass sich die Schule als gesellschaftliche Institution zwischen den beiden Polen des ‚Förderns‘ und ‚Auslesens‘ bewegt, gehört zum tradierten Wissenskorpus von Bildungssoziologie und Schulforschung. Diese strukturfunktionalistisch inspirierte Sichtweise hat zudem längst in Alltagstheorien diffundiert und findet sich auch in Schriften für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung<sup>1</sup> wieder. Die Schule – dies die Auffassung – hat nicht allein den pädagogischen Auftrag, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern, sie ist auch dem Prinzip der Auslese verpflichtet. So nüchtern und einfach sich diese doppelte Aufgabe umschreiben lässt, so heftig sind die Kontroversen, die das Begriffspaar ‚Fördern und Auslesen‘ beziehungsweise die politischen Vorstellungen, die sich damit verbinden, in der Öffentlichkeit ausgelöst haben.

Wie die Geschichte der Bildungspolitik deutlich macht, kreisen die Diskussionen über die Gestaltung des Bildungswesens, vor allem auch der Volksschule, immer wieder um die Frage, ob genug und ‚richtig‘ gefördert beziehungsweise ob genug (oder allenfalls: zu viel) und ‚richtig‘ selegiert wird. Die in der Aufbruchstimmung der 1960er und 1970er Jahre ausgelösten Debatten waren von der Irritation gespeist, dass die schulische Praxis dem Selbstverständnis der modernen Gesellschaft widerspreche, wonach alle Menschen dieselben Bildungschancen haben und soziale Ungleichheit durch die Schule abgebaut wird. Implizit ging man von der Hintergrundüberzeugung aus, dass die Schule eine „Dirigierstelle“ (Schelsky 1956) für den künftigen sozialen Rang des Heranwachsenden darstellt, sprach also dieser Institution erhebliche Handlungsmacht zu. Die Absicht, Ungleichheit zu verringern, steht für einen Förderanspruch, der sich im damaligen Denken mit Massnahmen der ‚kompensatorischen Erziehung‘ verbunden hat: Die sozialen und kulturellen Ressourcen von minderprivilegierten Schülerinnen und Schülern sollten erweitert und damit ihre Schulerfolgchancen jenen privilegierter Kinder angeglichen werden. Es gab auch weit radikalere Positionen wie etwa jene von Illich, der die „Entschulung der Gesellschaft“ (1972[1970]) forderte und für eine Schule eintrat, die – statt zu selegieren und Ungleichheit zu reproduzieren – die Schülerinnen und Schüler auf ein nicht entfremdetes, schöpferisches Leben vorbereitet. Gleichzeitig wurde bereits damals – und nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Studien – die Kritik

---

<sup>1</sup> In dieser Studie werden mehrheitlich geschlechtsneutrale Begriffe verwendet. Wo dies nicht möglich ist, werden beide Formen – die weibliche und die männliche – angeführt. Würde dies die Lesbarkeit markant erschweren, wird lediglich die weibliche Form verwendet, die – wenn nicht explizit auf das Gegenteil aufmerksam gemacht wird – stets für beide Geschlechter steht (dies betrifft v.a. den Begriff ‚Schülerin‘).



formuliert, dass schulische Selektion nicht gemäss dem Leistungsprinzip erfolgt (vgl. z.B. Haefeli/Schräder-Näf/Häfeli 1979) – eine Kritik, in welcher sich das Selbstverständnis der modernen Gesellschaft als Leistungsgesellschaft manifestiert.

Im Zuge solcher Debatten und vor dem Hintergrund gesellschaftskritischer Analysen des Schul- und Bildungswesens erstarkte der politische Wille, die hierarchische und hierarchisierende Struktur der Schule zu überdenken und die qua Selektion erfolgende Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen neu zu gestalten, um so die Chancengleichheit zu erhöhen beziehungsweise ein ‚Funktionieren‘ des Leistungsprinzips zu ermöglichen. Als Ergebnis der darauf folgenden Bemühungen sind die im Falle der Schweiz in den 1980er und 1990er Jahren eingeführten Schulstrukturen zu betrachten, die auch gegenwärtig noch vorhanden sind. Diese weisen nach wie vor eine vertikale Gliederung auf und machen entsprechend eine Selektion der Schülerinnen und Schüler erforderlich. Doch verbindet die Bildungspolitik damit einen Anspruch auf ‚Durchlässigkeit‘: Selektionsentscheide sollen – wo angezeigt – ‚revidiert‘ werden können. Der Durchlässigkeitsanspruch und seine institutionelle Umsetzung durch die Einführung entsprechender Schulmodelle setzt voraus, dass in bildungspolitischen Milieus keine „statische Begabungsauffassung“ (Rolf 1997, 141) vorherrscht, sondern das Handeln von der Auffassung angeleitet wird, schulische Leistungsfähigkeit lasse sich qua Förderung positiv beeinflussen. Eine Schülerin, ein Schüler – dies die Vorstellung – kann im Verlauf der schulischen Laufbahn zu einer Leistungsverbesserung angehalten werden, welche die einst gefällte Selektionsentscheidung als nicht länger ‚richtig‘ erscheinen lässt. Auch die Möglichkeit der Verschlechterung von Leistung – und eine entsprechende ‚Korrektur‘ der ursprünglichen Selektionsentscheidung nach unten – ist im Durchlässigkeitsdiskurs enthalten. Gemäss der impliziten Logik der bildungspolitisch beanspruchten ‚Durchlässigkeit‘ der Schulstrukturen ‚schmiegt‘ sich die Frage nach der ‚Richtigkeit‘ der Selektion, die auf interindividuellem Vergleich zu basieren hat, gleichsam jener der *intraindividuellen* Entwicklung einer Schülerin, eines Schülers an. Fördern und Auslesen werden damit enger ineinander verwoben.

Interessanterweise entwickelt sich parallel zu eben diesen Entwicklungen der bildungspolitische Anspruch, Fördern und Auslesen mehr voneinander zu trennen. In der ersten Hälfte der 1980er Jahre legte die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) Grundlagen für eine neu verstandene Beurteilung von Schülerinnenleistungen vor, welche die Absicht verfolgten, förder- und selektionsorientiertes Beurteilen zu „entflechten“: Mit dem Ziel, eine „pädagogischere“ Beurteilung in der Volksschule zu ermöglichen, wurde neu zwischen

der „formativen“, „lernprozessunterstützenden“ und der „summativen“, „bilanzierenden“ Beurteilung unterschieden (Vögeli-Mantovani 1999, 26ff.). Zwar wurde eine diesbezügliche Bestimmung nur vorübergehend (bis 2004) in einem Kommentar zur Verordnung des Kantons Bern festgehalten, doch ist der Diskurs über summatives und formatives Beurteilen im Schulumilieu nach wie vor verbreitet. Der Initiative der Erziehungsdirektoren liegt die implizite Überzeugung zugrunde, dass Förder- und Selektionsprozesse zu stark ineinander verwickelt sind, ja, dass das Beurteilen etwas wenig Pädagogisches sei. Die Entflechtungsidee lässt sich als bildungspolitisches Interpretationsschema verstehen, das die Spannung zwischen Fördern und Auslesen verringern will.

Sosehr die Gleichzeitigkeit von Förderanspruch und Selektionszwang auf der organisatorisch-institutionellen Ebene des Schulsystems durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist, sosehr manifestiert sich diese Gleichzeitigkeit nachgerade für *jene* Akteurin als äusserst spannungsvoll, für die ‚Fördern und Auslesen‘ zum Berufsalltag gehört: die Lehrperson. Ihr gilt die Aufmerksamkeit der vorliegenden Studie. Durch ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schüler sowohl zu fördern als auch zu selektieren, finden sich Lehrpersonen mit einem spezifischen beruflichen Handlungsproblem konfrontiert. Dieses ist seit der Herausbildung der obligatorischen Volksschule im 19. Jahrhundert und der Verberuflichung der Lehrertätigkeit durch eine nationalstaatlich initiierte, in der Schweiz kantonal gesteuerte ‚Professionalisierung von oben‘ für den Lehrberuf konstitutiv.

Mit Blick auf die Formulierung eines theoretischen Rahmens zu diesem Handlungsproblem knüpft die vorliegende Arbeit an die klassische, strukturfunktionalistisch und professionssoziologisch ausgerichtete Lehrerforschung an, welche die Selektion im Zusammenhang mit der ‚Konfliktstruktur der Lehrerrolle‘ (Reinhardt 1978) beziehungsweise dem ‚Anwalt-Richter-Dilemma‘ (Nave-Herz 1977) diskutierte. In Auseinandersetzung mit damaligen Positionen, aber auch unter Bezugnahme auf die neuere Debatte über ‚Antinomien‘ im Lehrberuf (z.B. Helsper 1996) schlägt sie professionalisierungstheoretische Präzisierungen zur Analyse des Lehrberufs vor, die es erlauben, die Widersprüchlichkeit zwischen Fördern und Auslesen als objektives Handlungsproblem im Lehrberuf konzeptuell genauer als bisher zu fassen. Die Hauptthese lautet, dass die Lehrperson aufgrund ihres Selektionsauftrags nicht umhin kann, einem Teil ihrer Schülerinnen und Schülern ‚pädagogisch sinnlosen Schmerz‘ zuzufügen. Zwar gibt es in Lehr-Lern-Prozessen ‚pädagogisch sinnvolle Schmerzen‘, die von der Lehrperson zugefügt und von der Schülerin in Kauf zu nehmen sind, weil sie ihrer Entwicklung dienen. Zu denken ist etwa an das Fehlermachen und ‚Korrigiertwerden‘ der Schülerinnen und Schüler, mit dem sich Oser/Spychiger in

ihrem Buch „Lernen ist schmerzhaft“ (2005) auseinandersetzen. Die Lehrperson ist in dieser Hinsicht mit einem Chirurgen vergleichbar, der einen Eingriff vornimmt, um den Patienten zu heilen. Jener Schmerz indessen, den die Lehrperson mit der Selektion – genauer: mit der Negativselektion – zufügt, hat keinen pädagogischen Sinn. Der ‚Misserfolg‘, den eine negative Selektion mit sich bringt, schneidet künftige Ausbildungs- und Berufschancen ab und fügt der Schülerin eine narzisstische Kränkung zu, die einen Leistungsabfall zur Folge haben kann. Im Fall von Promotionen bzw. Nicht-Promotionen, Zulassungen bzw. Nicht-Zulassungen und weiteren schulkarriererelevanten Entscheiden hat Selektion unmittelbar akuten Charakter. Doch geht ihre Wirkungsmacht weit darüber hinaus: Der gesamte schulische Alltag, jedes zustimmende Lächeln und jedes kritische Stirnrunzeln der Lehrperson stehen unter dem Stern der Selektion. Für die Schülerin, den Schüler stellt die Lehrperson daher immer schon eine ‚bedrohliche‘ Richterin dar. Die Etablierung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses ist unter diesen strukturell gegebenen Bedingungen verunmöglicht. Das hat zur Folge, dass die Autonomieentwicklung der Lernenden – im Vergleich zu einer Situation, in der eine Zufügung pädagogisch sinnlosen Schmerzes weder permanent droht noch effektiv erfolgt – eine Beeinträchtigung erfährt.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird in mikrosoziologisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive danach gefragt, wie Lehrkräfte deutend damit umgehen, dass sie neben den pädagogischen Verpflichtungen gleichzeitig auch Selektionsentscheide in die Wege zu leiten haben, also pädagogisch sinnlosen Schmerz zufügen müssen. Die Aufmerksamkeit gilt der Frage, auf welche impliziten und expliziten Interpretationsschemata Lehrpersonen zurückgreifen, wenn sie ihre pädagogischen und ihre selektionsbezogenen Aufgaben interpretieren und gestalten, welche Hintergrundüberzeugung sie also heranziehen, um angesichts der Spannung zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben handlungsfähig zu bleiben und sich in der Zerreißprobe zu entlasten. Die interessierenden Hintergrundüberzeugungen werden als Deutungsmuster aufgefasst. Damit wird die Forschungsproblematik in Anlehnung an den Deutungsmusteransatz formuliert, der in der Soziologie und den Erziehungswissenschaften weit verbreitet ist. Deutungsmuster sind als kollektive, also überindividuelle Sinngehalte zu verstehen, die dem einzelnen Individuum als eingespielte Formen der Wahrnehmung und Interpretation der Welt dienen und damit sein Handeln anleiten. Im Vergleich zu singulären Deutungen, Einstellungen und Meinungen sind Deutungsmuster auf einer mehr oder weniger latenten, tiefenstrukturellen Ebene angesiedelt und nur begrenzt diskursiv verfügbar. Deutungsmuster kennzeichnen sich zudem durch einen funktionalen Bezug auf ein objektives Handlungsproblem, in unserem Fall die widersprüchliche Doppelaufgabe von Fördern und Selegieren bei der Lehrperson. Für die alltägliche

Bewältigung des Handlungsproblems stellen Deutungsmuster verbindliche Routinen zur Verfügung und machen das Leben angesichts der Probleme praktikabel und erträglich. Es ist zum Beispiel denkbar, dass Lehrpersonen – gleich wie die Politik – Entflechtungsstrategien verfolgen und auf der Ebene ihrer Deutungen entsprechende Trennungen vornehmen. Möglich ist aber auch, dass sie die Selektion in ihrem Denken ‚wegbefördern‘ und als Aufgabe betrachten, die nicht zum Lehrberuf gehört, sondern beispielsweise der Schule obliegt.

In der Untersuchung, die diesem Buch zugrunde liegt, wurden 37 Volksschullehrpersonen im Rahmen von nicht-standardisierten Interviews befragt. Die Interviewpartnerinnen und -partner arbeiteten während der beiden Erhebungsphasen (März 2004 bis Juni 2005; März bis Mai 2006) alle in der Stadt Bern. Ausgewertet wurden die Interviews gemäss den Regeln der Sequenzanalyse, wie sie im Rahmen der Objektiven Hermeneutik entwickelt wurden. Durch eine Kontrastierung nach maximalen und minimalen Unterschieden wurde sodann eine Typologie von Deutungsmustern erstellt, die strukturell verortet wurden. Die Deutungsmustertypen werden also daraufhin betrachtet, mit welchen objektiven Merkmalen der Lehrpersonen sie in Zusammenhang stehen (soziale Herkunft, Schultyp u.a.m.). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse auf den restlichen deutschsprachigen Raum übertragbar sind, da die Strukturen des Bildungswesens und dessen historische Entstehung in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz grosse Ähnlichkeiten aufweisen.

Im Folgenden wird zunächst die der Arbeit zugrunde gelegte theoretische Perspektive auf den Lehrberuf entwickelt (Kapitel 2). In Kapitel 3 folgen die Erörterung der Fragestellung, eine Zusammenfassung des Forschungsstands sowie die Erläuterung des methodischen Verfahrens. Kapitel 4 ist dem Berner Bildungswesen – also dem Forschungsfeld, aus dem die befragten Lehrpersonen stammen – gewidmet. Danach wird die erarbeitete Deutungsmustertypologie präsentiert (Kapitel 5). Schliesslich bietet Kapitel 6 eine Integration der Untersuchungsergebnisse sowie einen Ausblick.

## 2 Fördern und Auslesen in professionalisierungstheoretischer Perspektive

In der Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf sind immer auch schon Spannungen thematisiert worden (vgl. die Zusammenstellung von Tanner 1993, 163). So hat etwa in der professionalisierungstheoretischen Variante der Professionstheorie (Linie Freud-Parsons-Oevermann) das professionalisierte Handeln die Form einer Beziehungspraxis, die als widersprüchliche Einheit von spezifischem Rollenhandeln und einer diffusen Sozialbeziehung zu begreifen ist. Ohne diese Spannung ist professionalisiertes Handeln nicht denkbar: ihr Durchhalten erst *ermöglicht* professionalisiertes Handeln.<sup>2</sup> Demgegenüber geht es in der Diskussion über die Spannung zwischen Profession und *Organisation* um die Frage, wie das Eingebettetsein in eine Organisation professionelles Handeln beeinflusst: Diese Spannung – so die verbreitete These – *verunmöglicht* professionalisiertes Handeln oder erschwert es zumindest. Fragen dieser Art stellen sich insbesondere bei sogenannten Semiprofessionen wie Sozialarbeit und Pflege oder aber im Zusammenhang mit der Deprofessionalisierung klassischer Professionen (Bollinger/Hohl 1981, Brunkhorst 1996, Gildemeister 1993, Schütze 1996). Auch für den Lehrberuf wird diese Diskussion geführt (Dewe/Radtke 1991, Hurrelmann 1975, Lortie 1969, Schütze 1996, Terhart 1990; 1996). Es ist zu erwarten, dass sich infolge der ‚Teilautonomisierung‘ der Schule, die eine Verbetrieblichung derselben mit sich bringt, diese Spannung noch verschärft.

Die Spannung, die in der vorliegenden Arbeit interessiert, ist jene zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben. Sie ist ursprünglich ausserhalb der Professionstheorie thematisiert, von dieser aber aufgenommen worden. Im Folgenden werden zunächst historische Befunde zur Entwicklung der Schulstrukturen und des Lehrberufs in der Schweiz präsentiert, die für das Verständnis des Verhältnisses zwischen Fördern und Auslesen wichtig sind. Anschließend folgen Erörterungen zum pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgabenbereich der Lehrperson. Dabei wird – in Auseinandersetzung mit der Literatur – unser eigenes Verständnis der Spannung von Fördern und Auslesen entwickelt.

---

<sup>2</sup> Für die pädagogische Rezeption und Diskussion des professionalisierungstheoretischen Ansatzes vgl. insbesondere Combe/Helsper (1996), Dewe/Ferchoff/Radtke (1992), auch Bastian/Helsper/Reh/Schelle (2000).

## **2.1 Historische Aspekte zur Entwicklung des modernen Schulwesens und des Lehrberufs**

Unser Schulsystem steht in einer direkten Linie zur Aufklärung und zur Französischen Revolution. Im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts konstituierte sich eine bürgerliche Gesellschaft, die sich von der aristokratischen und der klerikalen Macht emanzipierte und Standesprivilegien bekämpfte. Gleichzeitig entwickelte sich – vor allem im 19. Jahrhundert – der Nationalstaat; er trat bezüglich der Gestaltung von Bildungsprozessen mit der Zeit an die Stelle der Kirche. Ein wichtiges Instrument zur Überwindung der ständischen Gesellschaft wurde damals in einem staatlich verfassten Bildungssystem gesehen, das eine allgemeine unentgeltliche, obligatorische Volksschule zur Grundlage hat, welche die Zugänge zu weiterführenden Schulen nicht über Merkmale der Geburt, sondern über Leistung steuert. In diesem Zusammenhang wurde auch ein Selektionssystem eingeführt. Eine zentrale Akteurin in diesem institutionellen Gefüge wurde die Lehrperson. Der Lehrberuf bildete sich gleichzeitig mit dem modernen Schulsystem heraus und war in seiner Entwicklung von Anfang stark durch nationalstaatliche Interessen geprägt.

### **2.1.1 Zur Herausbildung des modernen Schulwesens**

Im 18. Jahrhundert setzte sich das Schulwesen noch aus sehr unterschiedlichen Institutionen zusammen, denen auch unterschiedliche Ideen zugrunde lagen. Was man als ‚Schulen‘ dieser Zeit bezeichnen kann, war in der Schweiz mehrheitlich in kirchliche Einrichtungen eingebettet, die ihrerseits eng mit dem politischen Herrschaftssystem der einzelnen Kantone verbunden waren. Zum Idealtypus einer konfessionellen Volksschule vor 1800 gehörten die kirchlich-staatliche Leitung, die Beaufsichtigung der Lehrer durch die Pfarrer, die konfessionelle Homogenität der Schulklassen (übereinstimmend mit der Konfession des Lehrers und der konfessionellen Zusammensetzung der Aufsichtsbehörden in den Schulgemeinden), die religiöse Ausrichtung der Lehrmittel und der konfessionelle Religionsunterricht. Hinzu kommen Ordnungs- und Vorsingerdienste des Lehrers in der Kirche (Osterwalder 1997, Späni 1999). Die Verweltlichung des Schulstoffs setzte in den reformierten Schulen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein.

In den Auseinandersetzungen über die Schulreformen hatten jene Debatten grossen Einfluss, die im revolutionären Frankreich über die Errichtung eines neuen Schulsystems stattfanden. Schule wird nun als eine öffentliche institutionelle Einheit betrachtet; sie bekommt zur Aufgabe, den Menschen den Zugang zur Öffentlichkeit sicherzustellen und damit die demokratische Kontrolle über

Staat und Gesellschaft zu ermöglichen (Osterwalder 1997). Die moderne Vorstellung, dass Erziehung und Bildung nicht nach ständischen und religiösen Gesichtspunkten zu verfahren habe, wurde in der Schweiz von Philipp Albert Stapfer – ursprünglich Berner Pfarrer, dann Minister für Künste und Wissenschaft der Helvetischen Republik – durchgesetzt (Jenzer 1998, Osterwalder 1989; 1997, Rhyn 1999). In seinem Erziehungsplan von 1799 entwirft Stapfer – auf der Basis seiner Beschäftigung mit den Schriften Condorcets – die Grundstrukturen der modernen Schule, wie sie bis heute besteht. Sein Plan sieht ein dreistufiges Bildungswesen vor.<sup>3</sup> Die erste Stufe, die „Bürgerschule“ (später: „Volksschule“), sollte allen Menschen ausnahmslos zugänglich sein und ihnen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen erlauben, sich beruflich, gesellschaftlich und dem Staat gegenüber vernunftgemäss zu verhalten (Osterwalder 1989, 270). Der zweiten Stufe wurden die Berufsausbildung, das Gymnasium als wissenschaftliche Propädeutik und die „technischen Schulen“ (Rhyn 1999, 43) zugeordnet. Die dritte Stufe sollte die Universität oder „Centralschule“ sein (Osterwalder 1997, 253): Sie sollte die Wissenschaften lehren und die gesamte Kultur vermitteln.<sup>4</sup> Dass die unterste Stufe und *nur* sie – gemäss damaligem Konzept – von *allen* besucht werden können sollte, wurde zum Teil ganz offen formuliert. Rhyn zufolge hat etwa der Zürcher Pfarrer Johannes Schulthess 1778 gefordert, die demokratischen Freiheiten sollten „jedem“ den Weg zu allen Berufen und Ämtern öffnen, aber „diese Freyheit darf von jedem nur insoweit geltend gemacht und ausgedehnt werden, als seine natürlichen und erworbenen Fähigkeiten hinreichen“ (Rhyn 1999, 42). Zur realen Durchsetzung der Reformen kam es erst in den 1830er Jahren, als in einer Reihe von Kantonen die liberalen Erneuerer an die Macht gelangten (Osterwalder 1997).

Die verschiedenen, sich neu entwickelnden Stufen des Bildungswesens kamen nationalstaatlichen Interessen entgegen. Der aufkommende Nationalstaat schuf – unter anderem – einen Beamtenapparat, der neu entstandene Funktionen zu übernehmen hatte. Da dieser Staat sich schulisch gut vorbereitete Beamte wünschte, wurde er zum Promotor eines Berechtigungswesens, das festlegt, welche Ausbildungsabschlüsse zu welchen Beschäftigungen berechtigen. Das

---

<sup>3</sup> Wie Jenzer (1998) aufzeigt, hat diese Dreiteilung ihre Wurzeln im 16. Jahrhundert, als sich neben der zunächst noch mittelalterlich-zünftisch organisierten Berufslehre die – auf die Antike zurückweisenden – städtischen Gymnasien verbreiteten und gleichzeitig erstmals Schulen für das Volk aufgebaut wurden. Letztere sollten protestantisch-religiöse Bildung und elementare Kulturtechniken vermitteln (Jenzer 1998, 15ff.).

<sup>4</sup> Osterwalder (1997, 253) spricht noch von einer vierten Stufe, die Stapfer vorsieht: ein „Centralinstitut“. Es sollte aus den besten Lehrern der Centralschule gebildet werden und Forschung betreiben, also der Entstehung von neuem Wissen dienen.

Berechtigungswesen erlaubt es also, dass verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Bildungswesen und Beschäftigungssystem) aufeinander bezogen werden. Meyer zeigt für den Fall Preussens auf, dass sowohl im Bildungswesen als auch im staatlichen Behördenapparat eine Dreiteilung vorlag und zwischen beiden Bereichen eine Korrespondenz hergestellt wurde: Höhere Beamte mussten über ein wissenschaftliches Studium und einen Staatsexamensabschluss verfügen, Beamte des mittleren Dienstes über eine berufsmässige Ausbildung (Meyer 1977).<sup>5</sup> Das Beispiel Preussen führte in ganz Deutschland zur Nachahmung (Sacher 2001, Vögeli-Mantovani 1999). Meyer führt zudem aus, dass die Idee des Aufeinanderbeziehens von Bildung und Beschäftigung zunehmende gesellschaftliche Verbreitung fand: Post und Eisenbahn nahmen die staatliche Beamtenrekrutierungspolitik zum Vorbild.<sup>6</sup> Für die Schweiz macht Osterwalder in diesem Zusammenhang geltend, dass zur Zeit der Helvetik „parallel zur staatlichen Pyramide eine Schulpyramide vorgeschlagen (wurde), die Kenntnis und Wissen in Bezug auf Staat und Gesellschaft vermittelt“ (Osterwalder 1997, 252). Aus der Centralschule zum Beispiel sollten die „künftigen Staatlenker hervorgehen“ (ebd., 253).

Dass die Prüfungen beim Staat ihren Ausgang nahmen und dass sich Selektionsprobleme zunächst auf die neuralgische Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem konzentrieren, zeigen auch die Studien von Titze zur Entwicklung in Deutschland auf: Während der Anspruch des absolutistischen Staates, den Zugang zu privilegierten Ämtern und die Ausübung herausgehobener Berufe an staatliche Prüfungen zu binden, sich im 18. Jahrhundert nur auf die drei traditionellen gelehrten Stände der Juristen, Theologen und Ärzte erstreckt hatte, weitet sich später das staatliche Prüfungswesen zunehmend aus, und zwar von oben nach unten auf immer mehr gesellschaftliche Bereiche und Berufe (Titze 1993; 1999; 2000). Um Ansprüche auf Privilegien des Adels abzuwehren, wurde die Zulassung zu höheren Positionen an bestimmte Qualifikationsvoraussetzungen geknüpft. Zuerst wurden die staatlichen Prüfungen, die „Staatsexamen“, eingeführt (Titze 2000, 51ff.). Ihnen folgte die Ausdehnung des Prüfungswesens auf das gesamte gesellschaftliche Leben in Gestalt von „Diplomprüfungen“. Am Beispiel der Reifeprüfung lässt sich der Prozess – Titze zufolge – besonders gut zeigen: Zunächst galt die Reifeprüfung nur für mittellose Studierende, die ein Stipendium erhalten wollten und mit ihrer Studienabsicht den Broterwerb

---

<sup>5</sup> Zur dritten Kategorie sagt die Autorin leider nichts.

<sup>6</sup> Von Preussen weiss man, dass bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Gymnasiast das Gymnasium so lange besuchte, wie er sich einen Gewinn davon versprach, danach wechselte er allenfalls an die Universität. Und von der Universität ging man ohne formelles Examen in die Praxis, um dort ein Amt zu übernehmen (Sacher 2001; Vögeli-Mantovani 1999).



verbanden („Brotstudenten“). 1788 wurde die Unterzeichnung der Reifeprüfung dann für alle Stipendienbezieher an preussischen Universitäten verpflichtend gemacht. Wer reich genug war, um allein zum Zweck seiner Persönlichkeitsbildung die Universität zu besuchen, brauchte sich der Reifeprüfung nicht zu unterziehen. 1834 wurde diese Prüfung schliesslich als Zugangsvoraussetzung für die preussischen Universitäten für alle Anwärter auf öffentliche Ämter im höheren Staats- und Kirchendienst und für die ärztliche Karriere verbindlich gemacht, also ungeachtet der sozialen Herkunft verallgemeinert.

Innerhalb der Volksschule differenzierten sich im 19. Jahrhundert verschiedene Stufen aus, die wir auch heute noch kennen (Jenzer 1998, 30ff.). Auf die von allen zu durchlaufende Primarstufe folgt in der Schweiz eine zweite Stufe, die sich zusammensetzte aus der Primaroberschule (oder Realschule), der Bezirksschule (oder Sekundarschule) und dem Progymnasium (oder Untergymnasium). Diese zweite Stufe musste (und muss auch heute noch) sehr ungleichen Ansprüchen gerecht werden (ebd., 61ff.). Sie liegt gewissermassen im Wegkreuz von Volksbildung, Berufsausbildung und Gymnasialbildung. Daher beschäftigt diese Stufe die Bildungspolitik besonders intensiv: Auf keiner anderen Schulstufe sind so viele Schulversuche gemacht worden. Vor allem in der Bezirks- bzw. Sekundarschule treffen die verschiedenen Ansprüche hart aufeinander.<sup>7</sup> Jenzer zeigt in seinen Ausführungen zur Entwicklung in den einzelnen Kantonen auf, wie prägend die nach 1830 entstandenen Strukturen der Volksschule gewesen sind.<sup>8</sup> Die „Grundmauern“ des heutigen Schulsystems (ebd., 123) wurden in der Schweiz also in den 1830er Jahren geschaffen, in einigen Kantonen etwas später.

Auch die Volksschule wurde ins Berechtigungswesen einbezogen (Oevermann 1996b, Sacher 2001, Saner 2003, Titze 2000, Vögeli-Mantovani 1999). Mit der Einführung des Schulobligatoriums durch den (entstehenden) Nationalstaat drang das Schulzeugnis in die unteren Bildungsstufen vor.<sup>9</sup> Vögeli-Mantovani zufolge sollte dieses zunächst die Einhaltung der Schulpflicht kontrollieren: Es

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu die Arbeit von Röthlisberger (1964) über die Entstehung der Deutschberner Sekundarschulen.

<sup>8</sup> Im Kanton Aargau, den er besonders detailliert betrachtet, gab es 1835 und gibt es auch 1995 noch neun Jahre Volksschule, die – im Anschluss an den Kindergarten – mit einer fünfjährigen Primarstufe begannen (1835: „Elementarschule“). 1835 wurden die Schülerinnen und Schüler nach diesen fünf Jahren entweder in die Bezirksschule geschickt, oder sie besuchten zwei weitere Jahre lang die Elementarschule, um darauf aufbauend während zweier Jahre noch „Fortbildungsschulen“ oder „Fabriksschulen“ zu besuchen. Im Jahr 1995 wurden die Schülerinnen und Schüler nach fünf Jahren auf Realschule, Sekundarschule und Bezirksschule aufgeteilt.

<sup>9</sup> Erste Zeugnisse auf unteren Stufen gab es an den „gelehrten Schulen“ des 17. Jahrhunderts, die unter jesuitischer Leitung standen (Vögeli-Mantovani 1999).

wurden Entlassungsscheine und später Abgangszeugnisse erteilt, welche die Erfüllung der Pflicht bestätigten. Lehrkräfte wurden auch dazu angehalten, den „Rodel“ zu führen, Absenzen statistisch festzuhalten und sie den Schulbehörden zu melden (Jenzer 1998, 45). Als dann die Jahrgangsklassen eingerichtet wurden, entstand die periodische Zeugniserteilung. Ursprünglich als Schulbesuchskontrolle eingeführt, übernahm diese periodische Zeugniserteilung „nach und nach die Funktion der Leistungskontrolle“ (Vögeli-Mantovani 1999, 25).<sup>10</sup> Die jährliche Promotion erfolgte gemäss Vögeli-Mantovani mit der Zeit aufgrund von Leistungsstandards. Dabei wurden die Massstäbe, die bei solchen Promotions- und anderen Selektionsentscheidungen zur Anwendung gelangten, von Bürgertum und Oberschicht festgelegt.<sup>11</sup>

Im 20. Jahrhundert haben sich die Schulstrukturen beziehungsweise die Strukturen des Bildungswesens lange Zeit kaum verändert (Jenzer 1998). Erst in den 1970er Jahren setzte eine vergleichsweise intensive bildungspolitische Debatte ein. Die gesellschaftskritischen Analysen des Schul- und Bildungswesens verbreiteten sich<sup>12</sup>, das Postulat der Chancengleichheit erhielt viele Anhänger. Gleichzeitig verstärkte sich der politische Wille, Strukturen zu überdenken und finanziell mehr ins Bildungswesen zu investieren.<sup>13</sup> Einmal abgesehen von der Frage, in welchem Zeitpunkt der Schulkarriere der Übergang von der Primar- in die Oberstufe stattfinden soll, wurde vor allem die Sekundarstufe I stark kritisiert. Die Diskussion schlug sich in verschiedenen, von der Politik in Auftrag gegebenen Berichten nieder. Zu ihnen gehört der Bericht „Gesamtschulmodelle für die Sekundarstufe I“, den die „Interkantonale Studiengruppe Gesamtschule“ erarbeitete und 1972 der Öffentlichkeit vorlegte. Darin werden elf neue Volksschuloberstufenmodelle mit gesamtschulartigen Merkmalen präsentiert. Auch im Bericht „Mittelschule von morgen“ werden für die Sekundarstufe I gesamtschulartige Strukturen vorgeschlagen. Ähnliches gilt für den „Rapport Gros“ (Jenzer 1998, 123ff.).

Die Kritik an der Sekundarstufe I bezog sich vorwiegend auf die *Struktur* dieser Stufe und die Art und Weise der Zuteilung der Schülerinnen und Schüler qua Selektion. Zum einen erschien die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Typen (Realschule, Sekundarschule, Gymnasium etc.) als willkürlich und zufällig. Untersuchungen zeigten, dass diese Aufteilung nicht

---

<sup>10</sup> Die Selektionsbedeutung von Zeugnissen ist keine Selbstverständlichkeit. Vgl. hierzu die komparative Studie zu Deutschland und Japan von Urabe (2006).

<sup>11</sup> Es geht unter anderem um das hohe Gewicht sprachlicher Fähigkeiten in den Selektionskriterien (Sacher 2001).

<sup>12</sup> Vgl. z.B. Ivan Illichs Forderung nach „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 1972[1970]).

<sup>13</sup> Vgl. die damalige Verbreitung der Bildungsplanungsansätze „Social demand-“ und „Manpower approach“ in der Bildungspolitik (Streckeisen 1981).

mit den Leistungen übereinstimmte; so etwa erreichten die besten Oberschülerinnen und Oberschüler in der Studie von Haefeli/Schröder-Näf/Häfeli (1979) die gleichen Testwerte wie die schwächeren Gymnasiastinnen und Gymnasiasien. Zum anderen wurde als problematisch erachtet, dass, wer einmal einem bestimmten Schultyp zugeteilt war, diesen nicht so leicht wieder verlassen konnte. Zwar können – so die damalige Kritik – für die betroffene Schülerin, den betroffenen Schüler mangelnde Schulleistungen im Rahmen tradierter Sekundarstufe-I-Strukturen zu einer (problemlösen) Remotion führen; doch ist es Schülerinnen und Schülern nicht möglich, bei verbesserten Leistungen in einen anspruchsvolleren Schultyp überzutreten, ohne ein Jahr Zeit zu verlieren. Ferner wurde beanstandet, dem je besonderen Leistungsprofil einer Schülerin könne im Rahmen solcher Schulstrukturen nicht Rechnung getragen werden: eine Realschülerin, ein Realschüler mit ausgesprochenem Flair für Mathematik besuche auch im Fach Mathematik die Realschule (Jenzer 1998, 68ff.).

Als Alternatividee wurde der traditionellen Sekundarstufe I die ‚Einheitsschule‘ bzw. die ‚Gesamtschule‘ gegenübergestellt. Grob gesagt ist damit gemeint, dass auf eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen verzichtet und die Leistungsheterogenität der Klassen in Kauf genommen wird. Da eine solche Schule didaktisch äusserst anspruchsvoll ist, wurde die Idee immer wieder modifiziert – zum Beispiel, indem vorgesehen wurde, dass ein Teil des Unterrichts in klassenübergreifenden homogenen Niveaugruppen erteilt wird.<sup>14</sup> 1970 wurde in Dulliken (Kanton Solothurn) der erste und letzte Gesamtschulversuch der Deutschschweiz begonnen. Es folgten Gesamtschulversuche in Genf und in Rolle (Kanton Waadt). Epochemachend war der Beschluss im Kanton Tessin von 1974, die „Scuola media“ einzuführen (Jenzer 1998, 74ff.).

Das bildungspolitische Handeln war in den 1960er und 1970er Jahren primär auf die Bewältigung von zunächst rein quantitativen Problemen der Bildungsexpansion ausgerichtet. Vieles, was damals zur Diskussion stand, wurde später – in den 1980er und 1990er Jahren – wieder aufgenommen und teilweise realisiert. Der Kanton Wallis eröffnete 1986 den Gemeinden bzw. Schulkreisen die Möglichkeit, auf der Sekundarstufe I zwischen einer (traditionellen) zweigliedrigen Orientierungsschule (Sekundar- und Realabteilung) und einer Orientie-

---

<sup>14</sup> Die Idee der Einheitsschule war ursprünglich nach 1918 zu einem wichtigen schulpolitischen Thema geworden, das hauptsächlich von Intellektuellen, politisch Radikalen und von Sozialistinnen und Sozialisten vorgebracht wurde. Ausser in Genf und Zürich fand die Idee in der damaligen Schweiz aber kaum ein Echo. Auch in anderen Ländern Europas kam die Idee der Einheitsschule damals nicht zum Durchbruch, wenngleich die Debatten dort intensiver waren als in der Schweiz. Hingegen fasste die Idee in den USA und in der Sowjetunion Fuss (Jenzer 1998, 76). Nach 1968 setzte dann eine breitere Diskussion ein. Sie handelte auch von den ‚Gesamtschulen‘.

rungsschule mit integrierten Klassen zu wählen. Der Kanton Jura führte mit Zeithorizont 1996 die neue ‚Ecole secondaire‘ im ganzen Kantonsgebiet ein (integrierte Klassen, Niveaure in drei Fächern und Wahlfächer). Die Deutschschweiz war – und ist – wie der gesamte deutschsprachige Raum zurückhaltender. Bisher hat sich Jenzer (1998, 79) zufolge kein Kanton zur Einführung von Einheits- oder Gesamtschulen entschlossen. Erwähnenswert ist allerdings der Kanton Basel-Stadt, der ab 1994 zwischen Primarschule (vierjährig) und Gymnasium/Weiterbildungsschule eine dreijährige Orientierungsschule mit Gesamtschulcharakter (5., 6. und 7. Schuljahr) geschoben hat. Zu einzelnen Schulversuchen kam es in den 1990er Jahren auch in der Innerschweiz (Jenzer 1998, 78f.).

In Anlehnung an das Konzept der Einheits- bzw. Gesamtschule hat sich seit den 1970er Jahren in verschiedenen Kantonen die ‚kooperative Struktur‘ entwickelt. ‚Kooperativ‘ meint, dass die alten, vertikal gegliederten Schulstrukturen weiterbestehen, zwischen den verschiedenen Abteilungen aber eine Zusammenarbeit stattfindet.<sup>15</sup> In Murten (Kanton Fribourg) gibt es dies bereits seit 1970. Später wird die Idee von den Kantonen Zürich und Bern übernommen. In Bern stehen den Gemeinden und Schulkreisen seit 1995 vier Modelle zur Wahl, die sich zwischen der traditionellen Sekundarstufe-I-Struktur (Modell I) und einem einheitsschulnahen Modell (Modell IV, sogenanntes Twanner Modell) bewegen (Jenzer 1998, 79) (vgl. Kapitel 4). Seit einigen Jahren hat im Kanton Bern die Diskussion über den Wechsel vom einen zum anderen Modell eingesetzt. Es scheint sich ein Wandel anzubahnen, der weg von den einheitsschulnahen Konzepten hin zu wieder traditionelleren Strukturen führt.

### **2.1.2 Zur Herausbildung des Lehrberufs als halbfreie Amtsprofession**

Wie die moderne Volksschule hat auch der Beruf der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers seine Wurzeln im 19. Jahrhundert. Noch im 18. Jahrhundert waren Lehrkräfte Autodidakten, die keine Ausbildung durchlaufen hatten und von den Pfarrern im Auftrag der Obrigkeit kontrolliert wurden. Vielfach war das Unterrichten damals eine Nebenbeschäftigung neben der Landwirtschaft oder einer anderen Tätigkeit, jedenfalls für Männer, die einige Lese- und Schreibkenntnisse vorweisen konnten (Scandola/Rogger/Gerber 1992). Als sich der Gedanke von der Notwendigkeit einer öffentlichen Volksschule zu verbreiten begann, wurde auch die formelle Ausbildung für Lehrkräfte ein Thema. Im Kanton Bern wurden in den 1830er Jahren die ersten staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminare gegründet. 1875 entstand das Sekundarlehramt an der Uni-

---

<sup>15</sup> Vgl. den Berner Wortgebrauch „Schulen mit Zusammenarbeitsformen“ (siehe Kapitel 4).

versität Bern: Von da an wurden Volksschullehrerinnen und -lehrer, die als Sekundarlehrpersonen tätig waren, in einem speziellen Studiengang an der Universität ausgebildet.

In Kapitel 2.1.1 wurde geltend gemacht, dass der entstehende Nationalstaat ein neues Schulwesen schuf und gleichzeitig einen Beamtenapparat aufbaute, der neue Aufgaben zu übernehmen hatte. Eine dieser neuen Aufgaben bestand darin, als Staatsangestellter Schule zu halten innerhalb von hierarchisierten Ausbildungsstrukturen, die mit einem Berechtigungswesen verbunden sind. Dieser Staatsangestellte ist der Volksschullehrer. Wir gehen davon aus, dass Lehrpersonen im Zusammenhang mit Selektion als Repräsentanten einer nationalstaatlich verfassten Gemeinschaft von Staatsbürgern auftreten und im Rahmen der Institution Volksschule stellvertretend Zuweisungsentscheide initiieren.<sup>16</sup> Vor allem die historische Sicht auf das Phänomen legt dies nahe: Lehrkräfte vollziehen als Staatsangestellte gleichsam den Willen eines Nationalstaats, der sich gegen Partikularinteressen von Adel und Klerus wendet, indem er ein Bildungswesen aufbaut, zu dem alle Zugang haben und im Rahmen dessen Berechtigungen auf weitere schulische und auf berufliche Positionen selektiv vergeben werden.

Der Volksschullehrberuf ist ein professionsverwandter Beruf. Einerseits trägt er Züge einer Profession<sup>17</sup>, andererseits fehlen ihm die Merkmale, die den Professionen in der klassifizierenden Professionssoziologie zugeschrieben werden (Goode 1972[1957], Schwänke 1988). So etwa fehlte – ausser im Falle der Sekundarlehrerinnen und -lehrer – die wissenschaftliche Ausbildung lange Zeit. Auch bleibt unklar, was bei Lehrpersonen den zentralen Wert der Gesellschaft ausmacht, auf den sich die Berufstätigkeit bezieht.<sup>18</sup> Ferner haben Lehrpersonen und ihre Interessenvertreter vergleichsweise wenig Kontrolle über die Lehrerausbildung, den Berufszugang und die Berufsausübung; das meiste entscheidet der Staat. Schliesslich hält sich der Einfluss des Berufsverbandes, der nach aussen hin Standesinteressen vertritt und nach innen Kontrolle ausübt, in Grenzen. Lehrverbände müssen ihren Einfluss durch argumentative Beteiligung an bildungspolitischen Diskussionen geltend machen. Dabei betreiben sie typischerweise eine Politik, die eine Mischung aus Gewerkschafts- und Berufspoli-

---

<sup>16</sup> Diese Überlegung ist formuliert in analogisierender Anlehnung an die professionalisierungstheoretischen Thesen zur Sozialverwaltung bei Harrach/Loer/Schmidtke (2000).

<sup>17</sup> Klassische Professionen, an welche bei solchen Vergleichen meist gedacht wird, sind der Arzt, der Anwalt und zum Teil der Pfarrer – Professionen, die im 19. Jahrhundert als akademische Berufe mit exklusivem Charakter entstanden sind.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. den Wert der Gesundheit im Falle des Arztberufs. Schwänke (1988) überlegt, ob im Falle der Lehrperson von einer ‚Emanzipation‘ des jungen Menschen gesprochen werden könnte. Denkbar ist auch „Mündigkeit“ (Adorno 1971[1969]) oder Selbstverantwortung.

tik ist. Die Diskussion anhand solcher Klassifikationen hat unter anderem die Kategorie der *Semiprofession* entstehen lassen. Allerdings bringt dieser Begriff keinen systematischen Erkenntnisgewinn, eher geht es um eine Verlegenheitslösung. Als klassische Semiprofessionen gelten die Sozialarbeit, die Krankenpflege sowie auch der Lehrberuf. Dabei sind zum Teil nur die Unterstufenlehrpersonen gemeint. Berufsgruppen, die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion als Semiprofessionen gelten oder von denen gesagt wird, sie seien nicht vollständig professionalisiert, sind gleichzeitig auch jene, die sich gegenwärtig beziehungsweise seit einiger Zeit um Professionalisierung bemühen: Sozialarbeit, Krankenpflege, Lehrerschaft exkl. Sekundarlehrpersonen.<sup>19</sup>

Im Folgenden sei auf eines der Merkmale von Professionen, die Autonomie, näher eingegangen, da diese im Zusammenhang mit unserem Verständnis des Verhältnisses von ‚Fördern und Auslesen‘ Relevanz besitzt. In Anlehnung an Schwänke (1988, 136) gehen wir davon aus, dass ‚Autonomie‘ zum einen meint, dass dem Berufsträger ein Freiraum garantiert ist, der einer „angemessenen Dienstleistung“ am Klienten vorausgesetzt ist: Der Berufsträger entscheidet aufgrund seiner Kompetenz, welche Schritte eine entsprechende Aufgabe erforderlich macht und wie diese angegangen wird; dabei hat diese Selbstbestimmung dort ihre Grenzen, wo die Entscheidungsbefugnis als Freibrief für ein beliebiges Vorgehen missverstanden wird.<sup>20</sup> Zum anderen meint ‚Autonomie‘ den Schutz vor unsachlicher Kritik und vor der Einflussnahme von aussen (Kritik durch Laien): Die Kontrolle soll allein durch Angehörige der Berufsgruppe erfolgen.

In der Sozialgeschichte des Lehrberufs spielte der Kampf um berufliche Autonomie immer wieder eine Rolle. Zunächst wurde ein Kampf gegen die Bevormundung durch die Pfarrer geführt, das heisst: gegen die geistliche Schulaufsicht sowie dagegen, als Lehrer zum Pfarrgehilfen beim Schulehalten gemacht zu werden.<sup>21</sup> Mit dem Kampf gegen die Pfarrer verband sich ein Kampf *für*

---

<sup>19</sup> Im Gegensatz zu den klassischen Professionen hat sich der Lehrberuf bald von einer Männerdomäne weg entwickelt. Rasch ist es den Frauen hier gelungen, sich ein anspruchsvolles Tätigkeitsfeld zu erschliessen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich freilich eine geschlechtstypische Binnensegregation des Arbeitsfeldes, die bis heute anhält. Frauen befinden sich jeweils auf den weniger prestigereichen und schlechter bezahlten Schulstufen.

<sup>20</sup> So etwa darf eine Lehrpersonen – Schwänke (1988, 136) zufolge – einen Schüler vor der Klasse nicht verächtlich machen, oder schematisches Abschreiben als Übungsarbeit darf nicht verlangt werden. Das käme einem beliebigen, gegen die Schülerin, den Schüler gerichteten Vorgehen gleich.

<sup>21</sup> Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden Lehrkräfte – so Schwänke (1988, 47) – entweder durch Pfarrer oder durch bereits im Beruf stehende erfahrene Lehrkräfte („Schulmeister“) ausgebildet. Im Preussen des 19. Jahrhunderts waren Pfarrer in der Zeit zwischen dem ersten Examen und der ersten Pfarrstelle oftmals im Schulbereich tätig, sei es als Hauslehrer, sei es als Schulaufseher. Ab 1875 verloren Pfarrer – in Deutschland – die obrigkeitstaatliche Funktion des Schulaufsehers zusehends.

staatliche Schulaufsicht. Doch wurde daraus bald ein Hindernis für die eigenständige Berufsausübung. Die staatliche Schulaufsicht entpuppte sich als Bestandteil eines ganzen Bündels von Autonomieeinschränkungen beziehungsweise institutionellen Zwängen, die sich daraus ergeben, dass der Lehrberuf im Rahmen der „komplexen Organisation Schule“ ausgeübt wird (Schwänke 1988, 135f.).<sup>22</sup> An den vier Faktoren, die gemäss Schwänke Autonomie „konstituieren“, lässt sich deutlich machen, dass moderne Lehrkräfte im Rahmen eines heteronomisierenden, schulbürokratischen Kontextes tätig sind (Schwänke 1988, 137ff.):

- Status der Selbständigkeit im Beschäftigungssystem: Lehrkräfte können sich nicht zu Selbständigerwerbenden machen, sondern sind in den meisten Fällen auf den Staatsdienst angewiesen. Das impliziert unter anderem, dass sich die Klientinnen und Klienten (Schülerinnen, Schüler, Eltern) die Lehrkraft nicht frei aussuchen können.
- Anerkennung der Expertenrolle: Im Vergleich zum Arzt etwa ist diese Anerkennung im Falle der Lehrkräfte deutlich bedroht. Eltern, aber auch Laienmitglieder in Schulaufsichtsgremien halten sich oftmals selber für ebenso kompetent.
- Selbstverwaltung in Fragen des Nachwuchses, der Fortbildung, der Verwendung von Haushaltsmitteln: Die Zulassung zum Lehrberuf, die Aus- und Fortbildung u.a.m. liegen nicht in der Hand von Lehrkräften.
- Weisungsunabhängigkeit: Anders als zum Beispiel ein Hochschuldozent oder eine Rechtsanwältin hat die Lehrperson zahlreichen Anweisungen der Aufsichtsbehörde und der Bildungsverwaltung Folge zu leisten (Lehrpläne, zugelassene Schulbücher, Unterrichtszeiten, Grundsätze der Leistungsbeurteilung unter Verwendung ganz bestimmter Formulare und Bewertungsskalen u.a.m.). Wie wir für den Fall des Kantons Bern herausgearbeitet haben (vgl. Kapitel 4), legt der Staat auch fest, welche Aufgaben Lehrkräfte im Zusammenhang mit Selektion haben. Von einer „pädagogischen Freiheit“ kann also nicht gesprochen werden.

---

<sup>22</sup> Ähnlich Terhart (1992): Er macht geltend, dass die Lehrkraft in die „Grossorganisation Staat“ eingebunden ist und zwischen dem „Lehrer als Erzieher“ und dem „Lehrer als Beamter“ ein „Rollenkonflikt“ existiert bzw. ein „doppeltes Mandat“ gegeben ist. In einem früheren Aufsatz spricht er von „organisierten Anarchien“, in deren Rahmen aber das Erziehen sehr wohl möglich sei (1986, 218).

Der historisch orientierte Professionsforscher Hannes Siegrist (1988) fordert eine Revision der Professionstheorie, die für die Analyse des Lehrberufs relevant ist, auch wenn er selber kaum Lehrkräfte im Auge hat. Siegrist behauptet, dass im Konzept der Professionalisierung – verstanden als historischer Prozess der Herausbildung moderner Professionen – aus der Sicht der kontinentaleuropäischen Länder ein „Geburtsfehler“ (ebd., 16) enthalten sei, nämlich die relative Gleichgültigkeit dem Staat und dem Gesetzgeber gegenüber. Die Geschichte der akademischen, freien oder liberalen Berufe auf dem europäischen Kontinent zeige, dass Ärzte, Advokaten, Ingenieure u.a.m. oft lange Zeit das „Objekt von Professionalisierungstendenzen waren, die vom Staat oder Gesetzgeber ausgingen“ (ebd., 16). Prozesse der Verwissenschaftlichung und der Ausbau des Berechtigungswesens sind gemäss Siegrist als „Professionalisierung von oben“ (ebd., 22) zu betrachten. Der „professionelle Sektor“ (gelehrte, gebildete und wissenschaftliche Berufe) wird im 18. und 19. Jahrhundert gemäss Siegrist neu auf ein staatlich definiertes Allgemeinwohl ausgerichtet. Bis etwa 1850 regelt der Staat den Zugang zu den Berufen, er bindet die Ausübung des Berufs an ein staatlich verliehenes Amt oder eine Ausübungsberechtigung: Es entwickelte sich das Muster der „halbfreien Amtsprofession“ (ebd., 22). Erst im späteren 19. Jahrhundert differenzierten sich – Siegrist zufolge – die akademischen Berufe und Professionen weiter aus in „Beamtenberufe, Angestelltenberufe und freie Berufe“ (ebd., 25). Vor dem Hintergrund eines erstarkenden Marktprinzips setzte sich das Muster der freien Berufe immer mehr durch und wurde – mit Ausnahme des mit der Amtskirche direkt verbundenen Pfarrerberufs – die staatliche Kontrolle der Professionen zunehmend erschwert. In diesem Zusammenhang entstand zum Beispiel die Kluft zwischen dem Beamtenjuristen und dem Advokaten. Freilich bleiben in der Schweiz, anders als in Deutschland, die Beamtenstellungen den Freiberuflern grundsätzlich offen. Dasselbe gilt Siegrist zufolge auch für die USA, Frankreich und Italien. Im Zusammenhang mit der „Professionalisierung von oben“ merkt Siegrist an, dass „manche zweit- und drittrangige Quasi-Profession die Reform [...] begrüsst, die sie funktional und sozial aufwertete“ (ebd., 23). Es ist zu vermuten, dass er hier unter anderem an Volksschullehrpersonen denkt, die sich von der Bevormundung durch Kirche und Pfarrer emanzipieren wollen.

Die Lehrtätigkeit an der Volksschule – dies unsere These – durchläuft historisch eine Verberuflichung und ansatzweise Professionalisierung *von oben*, die sich – anders als etwa im Falle des Advokatenberufs – später *nicht* zugunsten des Musters der freien Berufe zurückbildet; darin ist der Lehrberuf dem Pfarrerberuf verwandt. Im Rahmen einer Professionalisierung von oben wurde nicht zuletzt die Selektion zur Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer deklariert. Auch die Verwissenschaftlichung der Ausbildung, die in Deutschland nach 1950 und in



der Schweiz in den 1990er Jahren einsetzte, wurde von ‚oben‘ initiiert. Man müsste die Volksschullehrperson streng genommen als halbfreie Quasi-Amtsprofession bezeichnen.

## **2.2 Die Spannung zwischen pädagogischen Aufgaben und der Selektion**

Das vorliegende Kapitel stellt zunächst die Diskussion in der Literatur zur Spannung zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben vor. Anschliessend wird die theoretische Position, von der wir selber ausgehen, entwickelt.

### **2.2.1 Die Diskussion in der soziologisch-pädagogischen Theorie**

Im Anschluss an eine Übersicht über soziologische und pädagogische Positionen fragen wir danach, wo und inwieweit in der zusammengefassten Literatur die Lehrkraft als Akteurin auftritt.

#### **2.2.1.1 Übersicht über die wichtigsten Positionen**

Den Hintergrund aller Thematisierungsversuche der Spannung zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben bildet die strukturfunktionalistische Sicht auf das Bildungswesen, wie sie am ausgearbeitetsten in Fends „Theorie der Schule“ (1981) vorliegt. Fend interessiert sich für das Bildungssystem in seiner Beziehung zur Gesellschaft und unterscheidet folgende drei „Funktionen“ (ebd., 13ff.) der Schule: Die *Qualifikationsfunktion* bezieht sich in erster Linie auf das Berufs- und Beschäftigungssystem. Aufgabe der Schule ist es, die „Fertigkeiten und Kenntnisse“ zu vermitteln, die zur Ausübung „konkreter“ Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben überhaupt erforderlich sind. Im Rahmen der Schule bezieht sich der Unterricht zentral auf diese Funktion. Dank ihrer *Integrationsfunktion*<sup>23</sup> vermittelt die Schule Werte, Normen und Interpretationsmuster, welche die Integration des jungen Menschen in die Gesellschaft vorantreibt. Mit Bezug auf die *Selektionsfunktion* lässt sich nicht angeben, was die Schule den Schülerinnen und Schülern „vermittelt“. Fend zufolge trägt die Schule zur Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft bei. Er denkt insbesondere an das System von Positionen, innerhalb dessen der einzelne Akteur

---

<sup>23</sup> Dabei unterstreicht Fend die Bedeutung der politischen Orientierungen und den Beitrag der schulischen Integrationsleistungen zur politischen Stabilisierung sowie zur Sicherung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse (er spricht darum auch von „Legitimationsfunktion“). Zudem geht er davon aus, dass das „Schulleben“ ganz allgemein betrachtet eine integrierende Funktion hat. Andere Autoren sprechen von „Sozialisationsfunktion“, z.B. Hoffmann (2000).

qua Beruf einen Status erhält. Dabei bestimmt sich der Zugang zu den verschiedenen Berufen wesentlich durch die Zertifikate, welche die Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen erwerben. Im Selbstverständnis der modernen Schule hat in diesem Zusammenhang die Idee zentrale Bedeutung, wonach das Selektionskriterium die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler sein soll.<sup>24</sup>

Alle uns bekannten Schul- und Lehrberufstheoretikerinnen und -theoretiker, die sich mit Spannungen im Lehrberuf beschäftigen, gehen – mehr oder weniger explizit – von diesen drei Funktionen aus, und zwar auffälligerweise auch dann, wenn nicht eine strukturtheoretische (z.B. strukturfunktionalistische), sondern eine akteurtheoretische Perspektive eingenommen wird. Teilweise wird – auch dies zunächst unerwartet – gleichzeitig mit der Selektion auch die Beurteilung diskutiert, ohne dass auf die Unterscheidung zwischen den beiden Dingen Gewicht gelegt würde. Auf die wichtigsten Autorinnen und Autoren sei nun eingegangen.<sup>25</sup>

Reinhardt (1972; v.a. 1978) unterscheidet mehrere Konflikte, die der Lehrerrolle immanent seien, unter anderem jenen zwischen zwei Klienten.<sup>26</sup> Einerseits hat der Lehrer bei den Schülern Fähigkeiten zu entwickeln (Klient ‚Schüler‘), andererseits ist er – als Begutachter und als Experte der Beurteilung von Schülerleistungen – eingebunden in Prozesse der Allokation, das heisst der Zuordnung von Individuen zu gesellschaftlichen Positionen, und in Prozesse der Selektion (Klient ‚Gesellschaft‘). Wenn gewisse Positionen „überlaufen“ oder aber „unterbesetzt“ sind, „stellt sich die Allokation als Funktion der Selektion dar“

---

<sup>24</sup> Teichler analogisiert die Selektionsfunktion mit der Qualifikationsfunktion, indem er – bereits im Titel des Aufsatzes – von einem „Bedarf an sozialer Ungleichheit“ (1974) spricht – so wie es einen Bedarf an Ingenieuren, Krankenpflegenden oder Taxifahrenden gibt.

<sup>25</sup> Dass das Verhältnis zwischen Pädagogik und Selektion bereits die ‚frühe‘ Schulsoziologie beschäftigte, zeigt der Beitrag von Floud (1970[1959]), in welchem der Autor zwar keine vertiefte Argumentation entwickelt, aber immerhin von der Unvermeidlichkeit dessen spricht, dass Schulen selektive Funktionen ausüben, die „in mehr oder minderem Grade die pädagogischen Ziele überdecken oder deren Erreichung sogar erschweren“ (ebd., 41).

<sup>26</sup> Der zweite Konflikt ist jener zwischen Zukunft und Gegenwart: Einerseits soll auf die Bedürfnisse der Schülerin, des Schülers *hic et nunc* Rücksicht genommen werden, andererseits muss der Lehrer die Schülerrolle – als eine Rolle, die auf Überwindung angelegt ist (wie jene des Kranken) – „für den Schüler interpretieren“; das heisst dass der Lehrer den aktuellen Bedürfnissen des Schülers nicht verhaftet bleiben darf, denn der Schüler wünscht nicht unbedingt das, was er *später* für heute gewollt haben würde (1978, 517). Reinhardt bezeichnet dies als den Kern-Konflikt der Lehrerrolle. Der dritte Konflikt resultiert aus der Schule als Organisation, die den Lernprozess in Klassenformationen organisiert. Daraus folgt der Konflikt zwischen der Orientierung am einzelnen Schüler und der Orientierung an der Klasse. Reinhardt zufolge entscheidet über die Legitimität des Bedürfnisses eines Schülers nicht allein die Frage, ob dieses seinem Entwicklungsprozess förderlich ist, sondern ebenso die Frage, ob dies mit dem vereinbar ist, was für die Klasse als Ganzes notwendig ist. „Wer ist der Sozialisand?“, fragt Reinhardt: der einzelne Schüler oder die Klasse? (1978, 516).

(1978, 516). Damit meint die Autorin vermutlich, dass bei Positionsknappheit („überlaufen“) nicht alle, die für eine bestimmte Position geeignet wären, eine solche auch erhalten. Dafür müssen sie in andere Positionen, in „unterbesetzte“, ausweichen, die ihren Qualifikationen weniger entsprechen. Der Lehrer ist in den Augen von Reinhardt „einem gesamtgesellschaftlichen Prozess verpflichtet, der nach der Idee der Leistungsgesellschaft im Interesse aller ablaufen soll“ (ebd.). Unmittelbar daran anschließend fährt die Autorin fort: „Seinem Klienten ‚Schüler‘ kann er damit aber massiv schaden: die Möglichkeit, durch Selektion einem Schüler eine Bildungslaufbahn abzuschneiden, ihn persönlich also in seinem weiteren Entwicklungsprozess zu behindern, steht der Aufgabe, seinem Klienten zu dienen, diametral gegenüber.“ (Ebd.) Wie genau dieses Schaden-Zufügen gemeint ist, geht aus Reinhardts Texten nicht hervor. Anzuführen bleibt, dass Reinhardt den Konflikt von ‚Fördern und Auslesen‘ für grundsätzlich lösbar hält: Rein gedanklich könne man sich vorstellen, dass die Selektionsfunktion an andere Institutionen abgegeben wird, etwa von der Volksschule an die Hochschule, die ihrerseits Eingangsprüfungen veranstaltet.

Nave-Herz (1977) unterscheidet zwischen drei „Funktionen“, die Lehrer übernehmen sollen. Neben der Sozialisations- und Vermittlungsfunktion (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) steht die Begutachtungs- und Selektionsfunktion: „Lehrer lesen aus“, zitiert die Autorin von Hentig (1965, 506f.) und betont die Macht der Lehrkräfte über den Bildungsgang und das Lebensschicksal der Schüler. Die beiden genannten Funktionen bedingen einander: Die Verteilung von Chancen (Selektion) setze „viele einzelne Begutachtungsakte voraus“ (Nave-Herz 1977, 47). Schliesslich spricht die Autorin von einer kompensatorisch-educativen Funktion: Seit den 1960er Jahren soll sich der Lehrer – so die Autorin – als „Förderer gleicher sozialer Chancen verstehen, das heisst es wird ihm nunmehr neu eine kompensatorisch-educative Funktion angetragen“ (ebd., 6). Den Hintergrund davon bilde die Kritik der „letzten Jahre“ an der Leistungsgesellschaft; sie habe deutlich gemacht, dass die Bundesrepublik Deutschland ihren Anspruch, eine Leistungsgesellschaft mit gleichen Chancen zu sein, nicht einzulösen vermöge.<sup>27</sup>

Nave-Herz sieht zwei „Antagonismen“ am Werk, zunächst den Antagonismus zwischen Begutachtung und kompensatorisch-educativer Funktion, den sie besonders betont: Dem Lehrer, der im Auftrag des Staates begutachtet, bleibt zwar ein gewisser Spielraum, doch hat er sich an formellen Normen ohne Ansehen der Person zu orientieren. Als „Richter“ arbeitet er „gruppenbezogen“, „unparteiisch“ und „statisch-punktuell“. Gleichzeitig ist er aber – als kompensato-

---

<sup>27</sup>Zur Debatte, auf die sich Nave-Herz bezieht, vgl. zum Beispiel den von der b:e Redaktion 1971 herausgegebenen Reader „Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg“.

risch Erziehender – der „Anwalt“ der Kinder, arbeitet daher „personenbezogen“, „parteiisch“ und in einer „dynamischen“ Perspektive (Nave-Herz 1977, 47). Den zweiten Antagonismus sieht Nave-Herz zwischen Begutachtung und Sozialisations-/Vermittlungsfunktion: Die Begutachtungsfunktion gehört der Autorin zufolge zur verwaltungsbürokratischen Organisationsform der Schule (hierarchische Ordnung, formelle Regeln, Verfahrensvorschriften). Sie stört das Sozialklima in der Schule und hindert am „Identifikationslernen“ (ebd., 49). Nur bei *gewissen* Schülern kann Begutachtung eine Anreizfunktion ausüben, sagt Nave-Herz. Ist ein Schüler mit der Begutachtung nicht einverstanden, kann dies überdies zu Konflikten führen, welche die bestmögliche Erfüllung der Sozialisations- und Vermittlungsfunktion behindern. Gerade auch der Lehrer, der am gerechtesten begutachtet, wird in seiner Erziehungs- und Vermittlungsfunktion eingeschränkt, weil er sich „von vorneherein ausserhalb, ja gegen die Gruppe der Schüler stellt“ (ebd., 51). Nave-Herz stellt mit dieser – nicht weiter erläuterten – Aussage implizit die These auf, Begutachtung bedrohe die Lehrer-Schüler-Beziehung – eine These, die in der Professionalisierungstheorie mit Blick auf Selektion (nicht: Begutachtung) zentrale Bedeutung hat (vgl. 2.2.2.2).

Interessant ist bei Nave-Herz, dass sich der Hauptantagonismus daraus ergibt, dass das Leistungsprinzip – obwohl universalistisch – Ungleichheit zementiert. Der Grund liegt – gemäss der Autorin – darin, dass Schülerinnen und Schüler mit schichtspezifisch unterschiedlichen Voraussetzungen in eine Schule kommen, die mittel- und Oberschichtgeprägte Leistungen ins Zentrum stellt. Irritierenderweise spricht Nave-Herz im Zusammenhang mit den Antagonismen nur von „Begutachtung“ und nicht von Selektion.

In den neueren Lehrberufstheorien werden teilweise ebenfalls Antinomien benannt, vor allem bei Helsper (1996) und Schütze (1996). Während Reinhardt und Nave-Herz explizit von den gesellschaftlichen Funktionen der Schule ausgehen, haben Helsper und Schütze als Referenz auch die Parsons'schen Patterns vor Augen, insbesondere den Universalismus/Partikularismus. Schütze (1996) wendet seine Sozialarbeits-Professionstheorie auf den Lehrberuf an und denkt vor allem vom Gegensatz zwischen Organisation und Profession aus:<sup>28</sup> Eine „Paradoxie des Lehrerhandelns“ bestehe darin, dass beim Beurteilungshandeln

---

<sup>28</sup> Einen Gegensatz zwischen Erziehungsaufgaben und dem Eingebettetsein in einen organisatorisch-bürokratischen Zusammenhang sehen auch viele andere Autorinnen und Autoren, unabhängig von der Frage nach dem Verhältnis von Fördern und Auslesen. Terhart etwa stellt den „Lehrer als Erzieher“ dem „Lehrer als Beamter“ gegenüber und diagnostiziert – in Anlehnung an Sozialarbeitstheorien – ein „doppeltes Mandat“ bzw. einen „Rollenkonflikt“ (1992, 109). Schwänke diskutiert diese Frage in seinem Buch sehr intensiv und stellt auch Schulorganisationsmodelle vor (insbesondere die „professionelle“ bzw. „gemischte“ Schulbürokratie<sup>28</sup>), die – aus seiner Sicht – erzieherischem Handeln *nicht* entgegenstehen (1988, 151ff.).

der Lehrer einerseits den Anforderungen der Gesellschaft betreffend Qualifikationsstandards nachkommen und damit Allokations- sowie Selektionsprozesses in Gang setzen beziehungsweise mitgestalten muss, dass er aber andererseits die „biographischen Notwendigkeiten“ für die Identitätsentwicklung hinsichtlich Stärkung des Selbstbewusstseins fokussieren sollte (ebd., 340). Im Zusammenhang mit der „Hoheitsstaatlichkeitsparadoxie“ nennt Schütze zudem die „Antinomie“ zwischen Standardisierung der Beurteilungskriterien und der Berücksichtigung individueller Kreativitätspotentiale (ebd., 361).

Bei Helsper (1996) taucht an mehreren Stellen die „universalistisch orientierte Selektionsfunktion“ auf, die im Gegensatz zu etwas anderem stehe. Im Zusammenhang mit der „professionellen Antinomie“ zwischen „Nähe“ und „Distanz“ behauptet der Autor einen Gegensatz zwischen dem Nohl'schen „pädagogischen Bezug“ bzw. der „Nähe“ zum Heranwachsenden auf der einen Seite und dem Fachlehrerprinzip bzw. den grossen schulischen Einheiten auf der anderen Seite. Dabei parallelisiert er die Nähe mit dem Diffusen/Affektiven/Partikularistischen von Parsons und die Distanz mit „affektiver Neutralität“ und „universalistischer Orientierung“ (ebd., 530). Im Zusammenhang mit dem „Rationalisierungsparadoxon“ stellt Helsper – ähnlich, nun aber die Organisation miteinbeziehend – eine Spannung fest zwischen der Orientierung des Lehrers am „einzelnen Bildungsgang“ einerseits und seiner Arbeit im Rahmen von sozialen Organisationen andererseits, die zugleich nach universalistischen Kriterien die Verteilung und Zuweisung knapper sozialer Ressourcen regeln (ebd., 538). Lehrer seien „in die Ausübung von ‚symbolischer Gewalt‘<sup>29</sup> verstrickt und nehmen darin notwendigerweise Kontroll- und Sanktionierungsaufgaben mittels Verfahren der Auslese und Ausschliessung wahr“ (ebd., 538). Schliesslich spricht Helsper von einer „spannungsvollen Antinomie“ zwischen Ansprüchen des authentischen, expressiven Bezuges und freigesetzten Intensitätsansprüchen zum einen und instrumentell dominierten sozialen „Kältezonen“ zum anderen. Die Schule sei in dieses „Zivilisierungsparadoxon“ einbezogen, denn mit ihrer immer umfassenderen „Durchsetzung einer universalistisch, gleich-gültigen Selektionsfunktion“ sei sie zunehmend auf der distanzierten Kälte-Seite angesiedelt (ebd., 340).

Helsper (1996) – ein Pädagoge, der stark von Oevermann beeinflusst ist – diagnostiziert noch eine Reihe weiterer Antinomien. Dabei scheint das Verhältnis zwischen Universalismus und Selektionsorientierung unklar. Die widersprüchliche, diffus-spezifische Einheit, die er aus Oevermanns Professionalisierungstheorie übernimmt und die er mit der Antinomie zwischen „Nähe und Distanz“ und mit Parsons'schen Gegensätzen parallelisiert, werden – so der Autor – umso

---

<sup>29</sup> Vgl. Bourdieu/Passeron (1973).

grösser, je mehr sich eine „universalistische Selektionsorientierung“ durchsetzt (ebd., 530). Für Oevermann dagegen ist die Selektionsfunktion *jenseits* der widersprüchlichen pädagogischen Arbeitsbeziehung zu lokalisieren (Oevermann 1996b, 168f.): Die wenigen Aussagen, die er zu dieser Problematik macht, zeigen deutlich, dass er die Selektion mit der Schulpflicht in Zusammenhang bringt, das heisst mit einem Phänomen, das in den Bereich sozialer Kontrolle gehört und im Gegensatz steht zur Aufgabe, den Wissensdrang von Kindern und Jugendlichen zu befriedigen. Schulische Mechanismen, die den späteren Ausleseprozess erleichtern, bezeichnet Oevermann als „sachfremd“. „Solange“ es eine (staatliche) Schulpflicht gibt, „solange erschlägt tendenziell ihre faktische Selektionsfunktion [die Selektionsfunktion der Schule; Anm. d. A.] die pädagogische bzw. sozialisatorische Funktion“ (ebd., 169). Die Selektion macht demnach das Pädagogische zunichte. Sie befindet sich *ausserhalb* der diffus-spezifischen<sup>30</sup> Beziehung, die Oevermann in der erfolgreichen Lehrer-Schüler-Beziehung am Werke sieht (zu dieser Beziehung vgl. 2.2.2.1).

Oevermann geht nur am Rande auf Selektion ein. Jedenfalls aber sieht er die „pädagogische bzw. sozialisatorische Funktion“ durch die Selektion bedroht (1996b, 169). Seine Aussagen stehen im Zusammenhang mit der Frage der Notengebung, auf die er kurz eingeht, insbesondere der Abiturnote (ebd., 168f.). Der Autor wendet sich nicht prinzipiell gegen Noten, sondern kritisiert eine „übertrieben differenzierte Notengebung“ (ebd., 168), weil sie latent eine verwaltungsgerichtliche Entscheidung anrufe. Die Abiturnote müsste durch ein aussagekräftigeres Gutachten ergänzt werden. „Alle den späteren Ausleseprozess bürokratisch erleichternden Funktionen der Abiturnote müsste eine Schule, die das pädagogische Arbeitsbündnis zum Strukturkern hat, ohnehin als sachfremde Aufgabenstellung von sich weisen. Das kann sie aber nicht, solange sie eine Instanz der gesetzlichen Schulpflicht ist [...]“ (Ebd., 169) Nicht etwa Noten an sich, nicht universalistische Bewertung an sich, sondern Notengebung durch eine Instanz, die mit (staatlicher) sozialer Kontrolle verbunden ist, wird vom Autor zurückgewiesen; dasselbe gilt für Notengebung, die dem späteren Ausleseprozess dient. Was uns Oevermann schuldig bleibt, ist eine Antwort auf die Frage, was denn Bewertungen und Noten, die *ausserhalb* von Zusammenhängen

---

<sup>30</sup> Wir gehen davon aus, dass Oevermann in das, was er ‚spezifisch‘ bzw. ‚diffus‘ nennt, alle jene Komponenten aufnehmen würde, die bei Parsons auf der ‚gesellschaftlichen‘ bzw. der ‚gemeinschaftlichen‘ Seite der Patterns angesiedelt sind. Leistungsuniversalismus wäre also bei Oevermann in der Spezifität enthalten. Oevermann hat sich unseres Wissens nie schriftlich zu dieser Frage geäußert, gleichzeitig ist aber evident, dass er sich mit seinem Konzept der widersprüchlichen, diffus-spezifischen Einheit an die Parsons’sche Arztrolle anlehnt; im betreffenden Artikel erwähnt er im Abschnitt über Therapie Parsons auch kurz (1996b, 109).