

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 34 (2008)

**Heft:** 1

  

**Artikel:** Vom "weiten Denken" der Handwerker : wie Lehrerinnen Berufe klassifizieren

**Autor:** Neuhaus, Lukas

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-814544>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 10.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Vom «weiten Denken» der Handwerker Wie Lehrerinnen Berufe klassifizieren

*«La société suppose [...] une organisation  
consciente de soi qui n'est autre chose qu'une  
classification.»*

Emile Durkheim: Les formes élémentaires  
de la vie religieuse, 1912

Lukas Neuhaus\*

### 1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Aufsatz beabsichtige ich, auf der Grundlage von Interviews mit Schweizer Primar- und Reallehrerinnen<sup>1</sup> empirische Befunde zur Frage zu liefern, welche Logiken diese Berufsgruppe bei der Klassifizierung anderer Berufe zur Anwendung bringt. Das Erkenntnisinteresse ist im Dreieck zwischen sozialer Lage, beruflicher Tätigkeit und denjenigen Elementen des Bewusstseins angesiedelt, welche an der Konstruktion eines «Gesellschaftsbildes» beteiligt sind.<sup>2</sup> Die

\* Lukas Neuhaus, Institut für Soziologie der Universität Bern, Lerchenweg 36, CH–3000 Bern 9, E-mail: neuhaus@soz.unibe.ch.

1 Ich beschränke mich auf weibliche Lehrkräfte, weil diese gerade auf der Grundstufe die häufigeren Fälle darstellen. Der Frauenanteil ist im Laufe der letzten Jahrzehnte kontinuierlich angestiegen und betrug im Jahr 2000 rund 73% (Quelle: Berufs-Informationssystem Schweiz, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). Im vorliegenden Fall fasse ich Real- und Primarlehrerinnen zum gleichen Sample.

2 Die im Rahmen dieses Aufsatzes analysierten Interviews entstammen dem Forschungsprojekt *Soziale Klassifizierungen: Neue Dichotomien in der gegenseitigen Wahrnehmung von Berufsgruppen?*, welches derzeit am Institut für Soziologie der Universität Bern durchgeführt wird. Das im Projekt verwendete Forschungsinstrument besteht aus einem Kartensortierspiel, welches in Anlehnung an eine bereits bei Bourdieu (1982, 738 FN) angedeutete Studie von Boltanski und Thévenot (1983) sowie deren Replikation für Deutschland (Schultheis et al., 1996) erarbeitet worden ist, und einem Interviewteil zur persönlichen und beruflichen Biografie. Beim einführenden Kartenspiel geht es darum, 37 Karten zu Gruppen zusammenzufassen und in eine Rangfolge zu bringen. Die Karten enthalten jeweils Informationen über besuchte Schulen, den Ausbildungsgang und die aktuell ausgeübte Berufstätigkeit einer fiktiven Person. Exemplarisch ist hier die Karte «Sanitärinstallateur» wiedergegeben:

1. Name, Vorname	<i>Bachmann Christoph</i>
2. Schulabschluss	<i>Obl. Schulzeit, Realstufe</i>
3. Ausbildung/Abschluss	<i>3-jährige Lehre</i>
4. Beruf	<i>Sanitärinstallateur</i>

Um das Forschungsinstrument möglichst alltagsnah zu gestalten, versahen wir die Berufskarten mit verschiedenen Helvetismen (Detailhandel = Einzelhandel, Serviertochter = Kellnerin, KV-Lehre = kaufmännische Lehre).

konkrete Fragestellung des Aufsatzes kann wie folgt formuliert werden: Wie hängen die von Lehrerinnen angewendeten Klassifizierungslogiken mit ihrem Berufsalltag zusammen? Als theoretisch-thematischer Referenzrahmen kann hierbei einerseits die ältere Gesellschaftsbildforschung herbeigezogen werden, zum anderen gibt es Anknüpfungspunkte zur aktuellen Sozialstrukturforschung, welche – ausgehend von verschiedenen wissenssoziologischen Vorannahmen – den Zusammenhang zwischen sozialem Standort und Schichtwahrnehmung untersucht (als aktuelles Beispiel: Geissler und Weber-Menges, 2006). Im vorliegenden Aufsatz geht es allerdings nicht so sehr um die Zuordnung der Berufe in Schichten, sondern um die Logik der Klassifizierung einzelner Berufe und den hierbei feststellbaren Zusammenhang zur Logik des beruflichen Handelns. Wie sich gerade im Falle der Lehrerinnen zeigen wird, sind der Berufsalltag und die besondere Struktur des pädagogischen Handelns ein zentrales Kriterium für die Art und Weise der Klassifizierung. Die Sonderstellung der pädagogischen Handlungsstruktur ist – neben der augenscheinlichen Relevanz des Bildungssystems für die Ungleichheitsforschung – denn auch der Hauptgrund, warum Lehrerinnen hier zum Thema werden. Die Struktur pädagogischen Handelns ist wesentlich geprägt vom Dilemma zwischen individueller Förderung und Selektion sowie vom stets ungewissen Ausgang der pädagogischen Initiative. Die Problematik des pädagogischen Handelns wird in Kapitel 3 weiter erörtert, zunächst sollen einige zentrale Begriffe geklärt werden, mit denen ich in der Folge operiere.

## 2 Zum Zusammenhang von Klassifizierung, Klassifikation und Gesellschaftsbild

Studien zur Logik der sozialen Klassifizierung kommen unweigerlich mit der breiten Forschungstradition über Gesellschaftsbilder in Berührung.<sup>3</sup> Innerhalb der sozio-

---

Die interviewten Personen werden gebeten, sich während des Gruppierens spontan zu ihrer Vorgehensweise zu äussern (auch dieser Teil des Interviews wird transkribiert), dadurch wird uns Einblick in die Logik gewährt, in der sie die Klassifizierungen vornehmen. Weil sie eine Typisierungsleistung erfordert, gibt die von uns erbetene Benennung der gebildeten Gruppen ausserdem Aufschluss darüber, welche Elemente der jeweiligen Einzelkarten als typisch für die ganze Gruppe angesehen werden (vgl. auch das Vorgehen von Boltanski und Thévenot, welche die Interviewees baten, eine für die ganze jeweilige Gruppe typische Karte zu bestimmen und oben auf den Stapel zu legen (1983: 643 ff)). Die Rangfolge gibt schliesslich Hinweise auf ein Bild von Schichtung oder Hierarchie. Der zweite Teil des Interviews besteht aus einem Leitfadengespräch zum beruflichen Alltag. In einem dritten Teil erheben wir in standardisierter Form Daten zur persönlichen und beruflichen Biografie. Im vorliegenden Fall wurden nach den Kriterien des theoretischen Samplings (vgl. Strauss, 1998) je zwei Lehrerinnen aus zwei verschiedenen Generationslagen (Jahrgänge 1950 und 1980) ausgewählt.

3 Im Anschluss an die klassische Studie *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters* von Popitz, Bahrndt, Jüres und Kesting (1957) hat sich die Forschung intensiv mit den Gesellschaftsbildern weiterer Berufsgruppen auseinandergesetzt. So sind beispielsweise die Gesellschaftsbilder von Ingenieuren (Hortleder, 1970), Stadtplanern (Berndt, 1968), Juristen (Weyrauch, 1970), Gymnasiallehrern (Schefer, 1969) oder Angestellten (Jaeggi und Wiedemann, 1966) zum Gegenstand soziologischer Betrachtung geworden. Seither ist diese Tradition der Gesellschaftsbildforschung allerdings bei-

logischen Disziplin gibt es indes nach wie vor keinen Konsens über Begriff und Inhalt von «Gesellschaftsbildern», was – so meine methodologisch-konzeptuelle Vermutung – auch mit der mangelnden begrifflichen Trennung von *Klassifizierung* und *Klassifikation* zu tun haben dürfte: Während Popitz und seine Kollegen nämlich bei den Hüttenarbeitern vor allem auf der Ebene der Klassifizierung dichotomische (oder präziser: antagonistische) Vorstellungen gefunden haben, versuchten vornehmlich quantitativ verfahrenende Folgeuntersuchungen eine Dichotomie auf der Ebene der Klassifikation festzustellen (bzw. zu widerlegen), etwa indem den Probanden zwei- bzw. mehrgliedrige Gesellschaftsschemata vorgelegt wurden (vgl. für die Zeit nach Popitz et al. etwa Mayntz, 1958; Moore und Kleining, 1959; Mayer, 1975; Sandberger, 1977). Dieses Unterfangen war allerdings von vornherein zum Scheitern verurteilt, denn auch mehrgliedrige Gesellschaftsbilder können einer idealtypisch antagonistischen Logik folgen, wie Ossowski (1972) schon früh plausibel gemacht hat. Ein Umstand, der von den Nachfolgestudien zu wenig gewürdigt wurde und der es verdient hätte, für die aktuelle Ungleichheitsforschung wiederbelebt zu werden.

Das Klassifizieren kann als grundlegender Modus des Welterkennens und der Weltauslegung verstanden werden<sup>4</sup>, der in vielen Fällen einer dichotomen Logik folgt; eine Klassifikation ist dann ein geordnetes System solcherart klassifizierter Elemente. Das Gesellschaftsbild als spezielle Klassifikation schliesslich ist die Summe der Vorstellungen über den Aufbau und die Funktionen der Teile einer Gesellschaft. Dieses Gesellschaftsbild kann nun durchaus – um am klassischen Befund der «Dichotomie» im Gesellschaftsbild der Arbeiter (vgl. Popitz, Bahrdt, Jüres und Kesting, 1957) anzuschliessen – auf einer binären Opposition zweier antagonistischer Klassen basieren, es sind in der Literatur aber auch zahlreiche nichtantagonistische Gesellschaftsbilder beschrieben worden, namentlich das hierarchisch-graduelle oder das Bild der «nivellierten Mittelstandsgesellschaft».<sup>5</sup> Dichotomien auf der Ebene der alltäglichen Wahrnehmung müssen sich also nicht auf der Ebene des Gesellschaftsbildes wiederfinden, sie können aber als Strukturierungsprinzip der Wahrnehmung insbesondere von Berufstätigkeit fungieren (hier sind z. B. die Unterscheidungen von körperlichen und geistigen Tätigkeiten oder die Gegenüberstellung von praktischer und theoretischer Arbeit zu nennen). Bourdieu unterstreicht mit Verweis auf Leibniz, dass bei der notwendig auf Komplexitätsreduktion angewiesenen Be-

---

nahe vollständig zum Erliegen gekommen bzw. teilweise in der Milieu- und Lebensstilforschung aufgegangen.

- 4 Lévi-Strauss führt die binäre Ordnung der sozialen Kategorien auf die dichotome Funktionsweise des Gehirns zurück, während Durkheim umgekehrt argumentiert und in der dichotomen Wahrnehmungsweise ein Resultat der sozialen Erfahrung sieht (vgl. Schwartz, 1981, 3). Für die vorliegende Fragestellung ist allerdings weniger die Ursache der dichotomen Wahrnehmung als vielmehr deren reale Wirkung relevant.
- 5 Ossowski (1972, 100) zeigt am Beispiel der von Marx vorgenommenen Synthese, dass Dichotomien auch gekreuzt werden können. Zur Frage der logischen Gegenüberstellung dichotomer und hierarchischer Gesellschaftsbilder vgl. Dahrendorf (1958), Lopreato (1967) oder auch Fröhlich (1981). Der Begriff der «nivellierten Mittelstandsgesellschaft» wurde von Schelsky (1953) geprägt.



wältigung des Alltags eine Vielzahl von sozial geteilten und dichotom formulierten Gegensatzpaaren herangezogen werden: «Alle Akteure einer Gesellschaft verfügen [...] über einen gemeinsamen Stamm von grundlegenden Wahrnehmungsmustern, deren primäre Objektivierungsebene in allgemein verwendeten Gegensatzpaaren von Adjektiven vorliegt, mit denen Menschen wie Dinge der verschiedenen Bereiche der Praxis klassifiziert und qualifiziert werden» (Bourdieu, 1982, 730). Diese Dichotomie von begrifflichen Gegensatzpaaren ist nun wie erwähnt auf der Ebene der einzelnen Klassifizierungen angesiedelt und nicht zwingend auf der Ebene des Gesellschaftsbildes. Das Gesellschaftsbild ist deshalb im Rahmen dieses Aufsatzes nur als theoretischer Ausgangspunkt relevant, die zu diskutierenden Ergebnisse betreffen ein isoliertes Element dieser Bilder: die einzelnen Klassifizierungen. Wir gehen in unserem Forschungsprojekt davon aus, dass die Logik dieser Klassifizierungen hermeneutisch rekonstruierbar ist.<sup>6</sup>

In der soziologischen Literatur wurde und wird der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und gesellschaftlichem Bewusstsein nach wie vor heftig diskutiert, in jüngerer Zeit wird das Ausmass dieses Zusammenhangs unter dem zeitdiagnostischen Stichwort «Individualisierung» zunehmend infrage gestellt (vgl. z. B. zur diesbezüglichen Gegenüberstellung von «Konsistenz-» und «Differenzierungsparadigma» Berger, 1987). Der vorliegende Aufsatz greift insofern nicht in diese Debatte ein, als dass bei der hier vorgenommenen Analyse der Klassifizierungslogik von Lehrerinnen weniger die soziale Lage bzw. die Position in der Sozialstruktur thematisiert wird, sondern die besondere Struktur der beruflichen Tätigkeit. Anknüpfend an diese auf der Mikroebene angesiedelte Dimension von sozialer Ungleichheit folgen nun zunächst einige kurze Überlegungen zum Berufsalltag von Primar- und Reallehrerinnen.

### 3 Vorüberlegungen zum Berufsalltag von Primar- und Reallehrerinnen<sup>7</sup>

Insgesamt ist der Berufsalltag von Lehrpersonen von strukturell widersprüchlichen Anforderungen geprägt. Relativ starre Restriktionen von Seiten der Lehrpläne und das daraus resultierende zeitökonomische Problem der effizienten und effektiven Vermittlung der Lehrinhalte konfliktieren mit dem pädagogischen Grundsatz, jeder Schülerin und jedem Schüler individuell die beste Förderung angedeihen zu las-

<sup>6</sup> Methodisch orientiert sich diese Rekonstruktion an der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (vgl. z. B. Oevermann, 2000; Ders., Allert, Konau und Krambeck, 1979). Für die Rekonstruktion der biografischen Fallstrukturen wende ich im Wesentlichen das von Schmeiser (1994, 360–366) ausformulierte Verfahren der biografischen Anamnese an.

<sup>7</sup> An dieser Stelle scheint eine kurze Begriffsklärung notwendig: Unter «Primarschule» verstehen wir sämtliche Klassen bis zur 6., unter «Realschule» jene 7. bis 9. Klassen, welche nicht per Selektion in ein höheres Niveau der Oberstufe versetzt werden. Diese Unterscheidung führt gerade im vorliegenden Fall zu Verwirrungen, weil im Kanton Bern der Begriff «Primarschule» bis vor einigen Jahren die gesamten jeweils untersten 1. bis 9. Klassen bezeichnete – auch an der Oberstufe.

sen. Dieser Widerspruch muss in irgendeiner Form rationalisiert werden, d. h., die Lehrkräfte müssen Deutungen ihrer eigenen Arbeit entwickeln, welche die beiden widerstrebenden Aspekte zu vereinen vermögen. In den letzten Jahren mehren sich die Bestrebungen, die bis anhin praktizierte Beurteilung mittels Schulnoten durch Beurteilungen anhand von erweiterten (und vorgeblich aussagekräftigeren) Kriterien zu ersetzen, was jedoch viele Lehrkräfte an administrative und nicht zuletzt auch kognitive Grenzen bringt. Denn gerade der für das pädagogische Handeln genuine Einzelfallzugang lässt sich – zumindest aus der Sicht der involvierten Lehrpersonen<sup>8</sup> – nur bis zu einem bestimmten Grad mit der zwangsläufigen Heterogenität der Schulklassen vereinbaren.

Der Berufsalltag von Grundschullehrkräften ist ausserdem je nach Stufe von verschiedenen Herausforderungen geprägt. Während in den ersten beiden Klassen vor allem die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen beabsichtigt wird, kommt es auf der Stufe der 5. und 6. Klasse zu Selektionsentscheidungen hinsichtlich des Übertritts in höhere Schulstufen. Eine unserer Interviewpartnerinnen (Fall 029) betont denn auch: «Es wollen natürlich alle dritte, vierte, weil es die einfachste Stufe ist [...]. Du hast keinen «Sek»-[Sekundarschul-, L.N.] Übertritt, sie können schon lesen und schreiben. Das ist so [...] geeigneteste Stufe». Hier manifestiert sich die gewünschte Vermeidung des Dilemmas von Fördern und Auslesen, in welches Lehrkräfte, die neben ihrem pädagogischen Auftrag auch selektionsbezogene Aufgaben zu erfüllen haben, strukturell zwangsläufig geraten (vgl. hierzu Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler, 2007). Gerade für die Lehrtätigkeit auf der Primarstufe existiert zudem eine problematische Aussensicht. In der öffentlichen Wahrnehmung ist die Tätigkeit der Lehrerin nämlich eine Art «verberuflichte Mütterlichkeit», die Erkenntnis, was Lehrerinnen wirklich tun, wird durch eine «romantizistische, [...] biedermeierlich-idyllische Verklärung» behindert (Combe, 1996, 508).<sup>9</sup>

Ein besonderes Problem für alle pädagogisch Tätigen ist jenes der Zurechnung der Konsequenzen eigenen Handelns. Das pädagogische Resultat ist stets ein ungewisses, nie kann der Lebensverlauf der Schülerinnen und Schüler kausal auf die Handlungen (oder Unterlassungen) der einzelnen Lehrperson zurückgeführt werden. Es ist daher zu erwarten, dass Lehrkräfte diese Unsicherheit in irgendeiner Weise zu kompensieren versuchen, etwa indem sie jene Berufe gesondert behandeln, welche ein konkretes Resultat hervorzubringen vermögen.

8 Der Einfluss der Klassengrösse auf die Qualität der Lehre ist in der einschlägigen pädagogischen Literatur umstritten, sicher scheint lediglich, dass ein eindeutiger Zusammenhang der Art *je kleiner die Klasse, desto besser* nicht nachweisbar ist (vgl. Arnhold, 2005; für die Schweiz: Weissleder, 1997). Die diagnostische Sensibilität der Lehrperson – also der hier reklamierte «Einzelfallzugang» – scheint allerdings negativ mit der Grösse der Klasse zu korrelieren, wie eine jüngere deutsche Studie (Hosenfeld, Helmke, Ridder und Schrader, 2002, 245) nahelegt.

9 Diese Verklärung führt beispielsweise dazu, dass der Beruf der Primarlehrerin als Arbeit begriffen wird, die «jede einigermaßen gebildete Mutter machen» könnte (Aussage einer deutschen Staatssekretärin, zitiert nach Combe und Buchen, 1996, 31).

## 4 Materialanalyse<sup>10</sup>

In diesem Kapitel werden nun zunächst die Ergebnisse des Interviews mit der Realschullehrerin Erika Tschannen<sup>11</sup> präsentiert, bevor die Befunde mit dem Material aus drei weiteren Gesprächen angereichert werden. Bei der Darlegung des Porträts wird noch weitgehend auf Interpretationen verzichtet, da es mir in methodischer Hinsicht wie auch bei der Darstellung der Ergebnisse wichtig erscheint, das Porträt des Falles von seiner Interpretation zu trennen.

Die empirische Basis von vier Fällen mag zunächst schmal erscheinen, sie ist im Hinblick auf die zu ziehenden Folgerungen auf der Ebene der Strukturgeneralisierung allerdings ausreichend, wenn keine Aussagen von der Art «8 von 10 Lehrerinnen denken, dass ...» erwartet werden. Die Resultate stellen typische Klassifizierungen dar, die von der besonderen pädagogischen Handlungsstruktur erzeugt werden.

### 4.1 Die Realschullehrerin Erika Tschannen

Erika Tschannen wird 1951 geboren. Die ersten neun Lebensjahre verbringt sie in einer kleinen Gemeinde in der Agglomeration einer mittelgrossen Stadt. Der Vater (Jg. 1912) absolviert nach der obligatorischen Schule eine Lehre als Feinmechaniker. Diesen Beruf übt er eine Zeitlang aus, was Erika aber «nicht mehr so recht merkt», denn der Vater holt die Maturität nach, studiert anschliessend Theologie und arbeitet in der Folge als Pfarrer. Die Mutter (Jg. 1912) macht nach der obligatorischen Schule eine Ausbildung zur Gemeindehelferin, während der Kindheit von Erika ist sie als Pfarrfrau tätig. Auch beide Grossväter waren bereits Pfarrer. Der Vater ist «sehr engagiert gewesen», so dass die Kinder mit dem Thema «Gerechtigkeit» aufwachsen. Das Herkunftsmilieu lässt sich zusammenfassend als bildungsnah beschreiben, ausserdem ist die Pfarrersfamilie innerhalb der Gemeinde exponiert.

Nach dem Besuch der vier ersten Primarklassen wechselt Erika Tschannen ans Progymnasium, «die Verzweigung Richtung Gymer [Gymnasium, L.N.]. Nachher einfach den Gymer rauf». Nach der Maturität macht sie einen einjährigen Sonderkurs, «und dann ist man Primarlehrerin gewesen. Das hat mit dem Mangel an Lehrkräften zu tun gehabt». Unmittelbar nach Abschluss dieser «Spezialausbildung» beginnt Erika Tschannen 1972 mit der Erwerbstätigkeit als Lehrerin, sie arbeitet seither immer im selben Schulkreis. Für die Primarschule<sup>12</sup> entscheidet sie sich – beeinflusst von der Politisierung der späten 1960er-Jahre – weil sie «mit den gewöhnlichen, nicht mit den privilegierten» Kindern zu tun haben will, «eine

10 Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Fussnote 6.

11 Die Namen der interviewten Personen sind fiktiv.

12 «Primarschule» bezeichnet zu dieser Zeit noch die niveau-tiefsten Klassen 1 bis 9. Der Wechsel in die Sekundarschule erfolgte optional in der 5. Klasse, wer nicht wechselte, verblieb also in der Primarschule. Heute dauert die Primarschule in jedem Fall nur noch bis zur 6. Klasse, danach folgt die Sekundar- oder die Realschule. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil Erika Tschannen die Begriffe «Primarschule» bzw. «Realschule» zum Teil synonym zu verwenden scheint.

furchtbar romantische Vorstellung», wie sie heute sagt, «quasi die Welt erneuern» zu wollen «bei den normalen Kindern».

Diese kursorischen Darlegungen zur Biografie lassen erwarten, dass Erika Tschannen bei der Klassifizierung der von uns präsentierten 37 Berufskarten einer pädagogisch inspirierten Logik folgen wird, welche in ihrem Fall zusätzlich dadurch verstärkt werden dürfte, dass das elterliche Pfarrhaus eine seelsorgerische Komponente aufweist. Im Sinne einer «Transmission zum Äquivalenten» (Bertaux und Bertaux-Wiame, 1991) «erbt» Erika Tschannen den Pfarrerberuf von ihrem Vater, denn der seelsorgerische Einzelfallzugang des Pfarrers bildet die pädagogische Grundkonstellation nicht nur strukturell ab, sondern fokussiert sie noch. Der Pfarrer ist zudem der Universalität verpflichtet und darf niemandem die Seelsorge verweigern.<sup>13</sup>

Erika Tschannen legt die Gruppen in hierarchischer Hinsicht als konzentrische Kreise nach «Nähe». Auffallend ist dabei, dass sie jene Gruppe, die sie als ihre eigenen Schülerinnen und Schüler bezeichnet, in den dritten Kreis einsortiert, in den Bereich also, der von ihr selbst fast am weitesten entfernt ist. Weiter entfernt sind nur noch der Steuerberater, der Versicherungsvertreter und die als «Schichtfremde» betitelten Berufe *Manager* und *Unternehmer*. Die vorgebliche Logik der Kreise, nämlich eine Sortierung nach abnehmender sozialer Nähe, scheint nicht konsequent durchgehalten zu sein, denn «Handwerker», die sie als Gruppe in den zweiten Kreis legt, hat sie in ihrem «näheren Bekanntenkreis» nicht «einen Haufen». Auch bei den *Ingenieuren*, die sie als «Techniker» ebenfalls in den zweitnächsten Kreis einsortiert, weiss sie nicht recht, was diese eigentlich tun, ausserdem «reden [die] einfach immer nur von Informatik oder von Maschinen und in einer Sprache, die ich nicht verstehe». Der «Blick auf die Welt» scheint ihr bei den Ingenieuren «ein bisschen eng» zu sein, «also manchmal». Der zweite Kreis – «Akademiker», «Techniker», «Handwerk» – besteht aus «klassischen» Berufsgruppen und folgt somit einer Branchen-Logik, welche in den anderen Kreisen nicht vorkommt. Bis auf den *Schweisser* sind die im Kartenspiel vorhandenen handwerklichen Berufe bei Erika Tschannen allesamt in der Gruppe «Handwerk» einsortiert.

Mehrmals betont Erika Tschannen die Unterscheidung zwischen einem «engen» und einem «weiten» Blick auf die Welt, zwischen engem und weitem Horizont. Die Enge «im Denken» betrifft keine Gruppe im Speziellen, sie kann bei einem Akademiker («ich kenne sehr viele [...] Akademiker, die mir gar nicht entsprechen, wo ich manchmal denke, die haben einen sehr engen Horizont») wie auch bei jenen Berufsleuten auftreten, die über keine Ausbildung verfügen («Wo hat denn der noch etwas gelernt nach der Schulzeit ..., da spüre ich manchmal schon, die sind ein bisschen eng im Denken»). Auch bei der Karte *Rechtsanwalt* sagt Erika Tschannen, dass diese «Ausbildung, die ein bisschen breiter ist und ein bisschen weiter geht», keine Garantie dafür ist, dass «jemand eben auch gewisse Probleme,

13 Zur Universalitätsorientierung der klassischen Professionen vgl. wegweisend Parsons (1958, 55).

Tabelle 1: Von Erika Tschannen gebildete Gruppen  
Die Rangfolge ist in konzentrischen Kreisen gedacht

Rang	Name der Gruppe	Einsortierte Karten
1	Meine Welt (soziale Berufe)	Primarlehrerin (5 Jahre Lehrerseminar) Krankenschwester (3-jährige Lehre) Journalistin (3 Jahre Fachhochschule) Psychologin (5 Jahre Studium) Hausarzt (6 Jahre Studium, Dissertation) Sozialarbeiterin FH (3 Jahre Fachhochschule) Kindergärtnerin (3 Jahre Kindergartenseminar) Polizist (3-jährige Lehre, 30 Wochen Polizeischule) Landwirt (3-jährige Lehre)
2	Handwerk	Maler (Realstufe, ohne Ausbildung) Dachdecker (3-jährige Lehre) Zimmermann, arbeitslos seit 3 Jahren (3-jährige Lehre) Automechaniker (4-jährige Lehre) Maurer (3-jährige Lehre) Sanitärinstallateur (3-jährige Lehre) Lastwagenchauffeur (3-jährige Lehre)
	Techniker	Ingenieur FH Informatik (3-jährige Lehre, Berufsmatura, 3 Jahre Fachhochschule) Ingenieur FH Maschinenbau (3-jährige Lehre, Berufsmatura, 3 Jahre Fachhochschule)
	Akademiker	Professor für Privatrecht (4 Jahre Studium, Dissertation, Habilitation) Rechtsanwalt (4 Jahre Studium, Praktikum) Chemiker (4,5 Jahre Studium, 3 Jahre Doktorat)
3	Eltern meiner SchülerInnen	Postbote (3-jährige Lehre) Coiffeuse (3-jährige Lehre) Reisebüroangestellte (3-jährige Lehre) Detailhandelsangestellte (3-jährige Lehre) Abteilungsleiter (3-jährige Lehre, Berufsprüfung) Hausfrau (3-jährige Lehre als Verkäuferin)
	Untergruppe: Meine SchülerInnen (mit Berufswahlproblemen)	Putzfrau (Realstufe, ohne Ausbildung) Serviertochter (Realstufe, ohne Ausbildung) Tankwart (Realstufe, ohne Ausbildung) Kehrrichtabfuhrmitarbeiter (Realstufe, ohne Ausbildung) Kassiererin (Realstufe, ohne Ausbildung) Schweisser (Realstufe, ohne Ausbildung)
4	Kann nichts damit anfangen	Steuerberater (3 Jahre Fachhochschule, höhere Fachprüfung) Versicherungsvertreter (KV-Lehre)
	Untergruppe: Schichtfremde	Manager (4 Jahre Studium, Dissertation) Unternehmer (4 Jahre Studium, Übernahme des elterlichen Betriebs)



die auftauchen in der Welt und in der Gesellschaft [...], ein bisschen alles anschauen kann», manchmal sei das im Gegenteil «gar nicht so». Die durch die Ausbildung prinzipiell ermöglichte Perspektive, die «Weite», muss folglich im Alltag auch umgesetzt werden, sonst nützt sie nichts.

Einzig die «sozialen Berufe» sind vor Enge gefeit: «Krankenschwester, die tu ich da zu den Berufen, die gerade alles sein können, also [...] bei denen mich dünkt, die kommen mit Dingen in Verbindung, irgendwie kann man da nicht eng bleiben». Die Berufe begreift sie als einen «Fächer», als eine aufspannbare Palette von Tätigkeiten. Besonders die Frauen nähmen diesen Fächer zu wenig wahr, sie wählten aus einer beschränkten Zahl Berufe aus, auch weil man sie «zu wenig unterstützt».<sup>14</sup> Für ihre Schülerinnen und Schüler sei es immer schwieriger geworden, eine Lehrstelle zu finden, es ist nunmehr wichtiger, überhaupt eine Lehrstelle zu haben, so «dass sie nachher sagen, es spielt eigentlich nicht so eine Rolle, was du machst, es spielt eine Rolle, dass du eine Lehrstelle bekommst».

Zu ihrer eigenen Tätigkeit sagt sie, sie sei «manchmal Sozialarbeiterin und ... Dompteuse und ... ja. Lehrerin. Aber es hat viel mit Sozialarbeit zu tun». Der Beruf ist «schwieriger geworden und anspruchsvoller» in den letzten dreissig Jahren, das Niveau der Schülerinnen und Schüler sei gesunken, so dass ihr Unterricht heute «wie Sonderschule» ist. «Die Schere von den Leuten, die ich da habe und die Ansprüche, die sie haben, ist riesig. Oder, weil einfach alles, was rausgesiebt ist, Sekundarklassen, das ist weg. Und nachher hab ich noch die anderen». Das auf Selektion basierende Schulsystem kollidiert auf der Stufe, auf welcher Erika Tschannen tätig ist, mit dem Anspruch, alle zu unterrichten. Ihr bleiben nur mehr «die anderen», der durch die Maschen gefallene Rest.

Im Interview mit Erika Tschannen kommt deutlich das in den Vorüberlegungen erörterte *pädagogische Zurechnungsproblem* zum Tragen, das für alle Schulstufen und -typen konstitutiv ist: Lehrerinnen und Lehrer können nie vollständige Gewissheit über die Folgen ihres Tuns erlangen, das Resultat ihrer pädagogischen Bemühungen ist nicht greifbar, sie können immer nur hoffen, dass ihre ehemaligen Schützlinge «gut herauskommen». In diesem Zurechnungsproblem liegt auch der Grund dafür, dass es für Lehrpersonen keine obere Grenze gibt, welche den Arbeitsaufwand einschränken würde, es gibt – anders gesagt – «kein Kriterium dafür [...], wann sie «genug» geleistet haben» (Giesecke, 2001, 10), ihr «Produkt» ist – im Gegensatz zu jenem handwerklicher Berufe – nie fertiggestellt. Aus dieser Lagerung heraus entsteht bei Erika Tschannen eine Art «Berufsneid» auf Handwerker, weil deren Arbeit auch einmal zu einem Ende gelangt: «Das ist etwas, das ich [...] in meinem Beruf manchmal nicht habe. Eben etwas herstellen, nachher ist es fertig.»

14 Die hier anklingende Geschlechterproblematik ist für eine ungleichheitsorientierte Analyse hoch relevant, und in der Tat bilden alle vier hier untersuchten Lehrerinnen eine Gruppe mit weiblichen oder weiblich konnotierten Berufen. Eine eingehende Beschäftigung mit diesem Aspekt des Forschungsprojekts würde indes den Rahmen des Aufsatzes sprengen und muss daher an anderer Stelle erfolgen.



Auch die zweite in den Vorüberlegungen erörterte Problematik ist erkennbar. Das potenziell widersprüchliche Verhältnis von Stoffvermittlung und individueller Förderung muss in einer Deutung des «richtigen» pädagogischen Handelns und Denkens aufgehoben werden (durchaus im dialektischen Sinne als Aufheben eines Widerspruchs). Erika Tschannen betont darum die Wichtigkeit des «weiten Denkens». Einige der vorgelegten Berufe sind ihr zufolge anfällig für «enges Denken». Die Enge «im Denken» betrifft indes keine Gruppe im Speziellen, sie kann bei einem Akademiker wie auch bei jenen Berufsleuten auftreten, die über keine Ausbildung verfügen. Gerade auch die Ingenieure neigen zu engem Denken, denn während es bei den Geisteswissenschaften um das Denken an sich geht, dreht sich bei den Ingenieuren alles um die Sache: «Die Phil-eins-Ausbildung, also wo es einfach ums Denken geht, und dort [bei den Ingenieuren, L.N.] geht es um die Sache und dann eh ist es so ein bisschen der Blick auf die Welt so ein bisschen eng.» Bei der Ausübung jener Berufe, die Erika Tschannen als «Schichtfremde» benennt (*Manager* und *Unternehmer*), gibt es «Zwänge, denen man folgen muss». «Die Wirtschaft ist etwas, von dem ich denke, dass eh eben, da muss man ja überleben, [...] der muss, der kann nicht nur menschlich denken.» In der «Wertsphäre» der Wirtschaft ist Menschlichkeit funktional nicht angebracht, ja gerade ihr Fehlen ist dort überlebensnotwendig. Die «sozialen Berufe» sind demgegenüber von dieser Art Zwang entlastet, was sie denn auch vor zu viel Enge bewahrt. Die «Enge im Denken» kann bei Erika Tschannen also wahlweise a) die Ingenieure, b) die Spezialisten, c) die Nichtausgebildeten treffen, so dass nicht das absolute Niveau der Spezialisierung als problematisch erscheint, sondern die Spezialisierung an sich. Anhand folgender Beispiele manifestiert sich die vom Dilemma zwischen Fördern und Auslesen bestimmte Trennung von weitem und engem Denken. Der *Hausarzt* ist Erika Tschannen zufolge bei seiner Berufswahl analog zu einer Lehrkraft der obligatorischen Schule vorgegangen: «Wenn jemand Hausarzt ist, tut er sich entscheiden für etwas, nämlich nicht Chirurg zu werden, oder speziell oder [...] Facharzt, sondern er will ... kommt mir vor wie obligatorische Schule. Also eine Lehrkraft oder jemand tut sich entscheiden für eh Lehrkraft in der obligatorischen Schule, wo alle kommen.» Auch die *Psychologin* wird mit einer ähnlichen Argumentation in die Gruppe der «Sozialen» sortiert, weil sie in einer Klinik angestellt ist: «Vielleicht wenn man in einer Klinik arbeiten geht, geht es nicht darum, ich muss eine Praxis haben oder so, sondern ich will in einer Klinik, wo einfach Leute kommen, ohne dass ich ehm auslese.» Als Psychologin eine eigene Praxis zu haben oder sich als Arzt zu spezialisieren, erscheint Erika Tschannen dann wiederum als Engführung, welche nicht mit der Gruppe der «sozialen Berufe» kompatibel wäre. Die familiäre Herkunft aus einer «Pfarrerdynastie» – sowohl der Vater von Erika Tschannen wie auch beide Grossväter waren Pfarrer – stellt ihr die entsprechende Deutung eines akademischen Berufs bereit, welcher sich ohne Ansehen der Person um das Wohl aller kümmert und nicht einseitig fachorientiert handelt. Der professionelle Kern des Pfarrerberufs mit seiner universalistischen,

am Gemeinwohl orientierten und emotional neutralen, aber auch therapeutischen Komponente (vgl. z. B. Oevermann, 1996) ist bei Erika Tschannen nach wie vor handlungsleitend.

Im Denken von Erika Tschannen lassen sich nebst der Gegenüberstellung von «weitem» und «engem» Denken noch eine Reihe weiterer Elemente rekonstruieren, welche herkunfts- und milieubedingt «pfarrerhaft» sind, so beispielsweise das Bilden konzentrischer Kreise anstelle einer Hierarchie, das «Gefälle» in Erziehungsfragen und bezüglich Erfahrung im Vergleich zu den Eltern ihrer SchülerInnen (diese Beziehung erlebt sie als «nicht gleichwertig»), damit verbunden das Erleben der eigenen Person als «Konsulentin» in Lebensfragen, die über den Schulalltag hinausgehen. Die Analogie von Grundschullehrer und Hausarzt gilt ebenso für Pfarrer, auch dieser muss ohne Ansehen der Person für alle dieselben Leistungen erbringen.

Das von Erika Tschannen verwendete Bild der Berufe als ein «Fächer» impliziert eine gleiche Wichtigkeit aller Tätigkeiten, aber auch eine Segmentierung, die – weil der Fächer ja zusammengefaltet werden kann – im Prinzip auf eine einfachere Grundordnung reduzierbar ist. Einige Berufe liegen am Rand, andere zentral, gemeinsam haben sie einem übergeordneten Ganzen, einem höheren Zweck zu dienen. Als pädagogisches Konzept soll der Fächer die Vielseitigkeit und Spannweite der Berufswelt illustrieren. Im Zusammenhang mit den Berufswahlproblemen – insbesondere von Schülerinnen – ist der Fächer aber auch ein Bild für die vielen nicht realisierten Möglichkeiten: «Frauen, [...] die man zuwenig unterstützt, die [...] auch zuwenig den Fächer ein bisschen sehen von den Berufen.» Bemerkenswert ist hier, dass mit dem Begriff «Fächer» zwar auch die unterschiedlichen Elemente derselben Ausbildung gemeint sein könnten (als Plural von «Fach» im Sinne von Schulfach), Erika Tschannen aber explizit vom Fächer als Metapher für die Vielfalt der Berufe spricht.

#### 4.2 Einordnung der anderen Fälle

Nach der Interpretation des Interviews mit Erika Tschannen werden die dabei rekonstruierten Elemente mit den Befunden drei weiteren Interviews konfrontiert. Im Zentrum stehen auch hier die spontanen Kommentare zu den Klassifizierungen, nicht die gebildete Klassifikation an sich, weshalb diese jeweils lediglich als Fussnote festgehalten ist.

##### *Claudia Fillinger<sup>15</sup>*

Claudia Fillinger (Jg. 1983, Fall 029) beurteilt die Handwerker wohlwollender als die Akademiker, allerdings gilt dies nur für Handwerker mit Ausbildung. Während

15 Claudia Fillinger legt folgende Gruppen: «Soziale» (Primarlehrerin, Kindergärtnerin, Psychologin, Sozialarbeiterin); «Handwerker mit Ausbildung» (Maurer, Postbote, Reisebüroangestellte, Landwirt, Dachdecker, Automechaniker, Detailhandelsangestellte, Sanitärinstallateur, Coiffeuse, Polizist, Hausfrau, Lastwagenchauffeur, Krankenschwester); «Akademiker» (Rechtsanwalt, Manager, Professor, Chemiker, Ingenieur Maschinenbau, Journalistin, Unternehmer, Hausarzt,

sie früher eher negativ über die Handwerker dachte, sind ihr diese heute «eigentlich sympathischer geworden. Und ich merke auch bei mir selber, ich mache jetzt auch viel mehr mit den Händen». Für Claudia Fillinger ist die eigene kreative Handarbeit eine Möglichkeit zur Kompensation des pädagogischen Zurechnungsproblems. Sie sagt überdies, ihr eigenes Herkunftsmilieu sei «mehr in dem Akademischen drin gewesen. Und es ist mir eigentlich sympathisch gewesen, weil ich nichts Anderes habe gekannt». Neben den Handwerkern und den Akademikern bleibt keine Kategorie für «kaufmännische» oder «Dienstleistungsberufe» übrig, in welche die nichthandwerklichen Berufe (Reisebüroangestellte, Detailhandelsangestellte, Postbote, Coiffeuse, Krankenschwester) hätten einsortiert werden können. Diese Ausblendung kann dadurch erklärt werden, dass Claudia Fillinger den eigentlich kaufmännischen Beruf des Vaters («Banker» mit kaufmännischer Lehre) als «akademischen» ansieht bzw. die Familie die Tätigkeit des Vaters zu einer akademischen stilisiert. Zu diesem Bild passt, dass der Betrieb, in welchem der Vater angestellt ist, Luxusgüter herstellt. Diese Tätigkeit in einen Topf zu werfen beispielsweise mit einer Reisebüroangestellten oder einer Detailhandelsangestellten, gelingt Claudia Fillinger nicht, weshalb die genannten Berufe in die Gruppe «Handwerker mit Ausbildung» eingehen. Es ist keine Nachlässigkeit und kein Versehen, dass es zwischen Akademikern und Handwerkern keine Kategorie mit kaufmännischen Berufen gibt, denn auf die entsprechende Nachfrage hin («Die sind bewusst drin [in der Gruppe Akademiker, L.N.]? Der Versicherungsvertreter und der Abteilungsleiter?») antwortet Claudia Fillinger: «Also mein Götti ist auch Versicherungsvertreter, abgesehen davon. Aber einfach ehm..., ja es geht für mich schon eher in das rein. Das ... so ein wenig Papierarbeit.» Kaufmännische und akademische Berufe werden gemeinsam unter die Kategorie «Papierarbeit» subsumiert. Letztlich bildet Claudia Fillinger einen Antagonismus von Papier- und Handarbeit. Sie hat gegenüber der Gruppe der Akademiker Vorbehalte, vor allem aufgrund von «nicht gerade schlechte[n] Erfahrungen, aber ehm schlechtere[n] Erfahrungen», welche sie mit Leuten gemacht hat, die «zum Beispiel Medizin studieren oder was auch immer». Einige frühere Klassenkolleginnen hätten «das Gefühl [...], sie seien etwas Besseres oder was auch immer». Mit diesen Kolleginnen kann sie «nicht mehr [...] umgehen heutzutage». Sie haben einen «anderen Standard auch irgendwie. Und andere Einstellung und andere Sprache und alles». Claudia Fillinger sagt nicht explizit, ob sie die von ihr beobachtete Entwicklung als «Kanalisation» oder Engführung wahrnimmt, auf jeden Fall ist es aber eine Distanzierung von Seiten der Studierenden, welche bei ihr «Bedenken» auslöst. Diese Distanzierung ist vor allem auch eine des «Lebensstils», wie Claudia Fillinger intuitiv erfasst.

---

Steuerberater, Ingenieur Informatik, Versicherungsvertreter, Abteilungsleiter); «Handwerker ohne Ausbildung» (Kassiererin, Schweisser, Kehrrechtabfuhrarbeiter, Tankwart, Serviertochter, Maler, Putzfrau); «Arbeitsloser» (Zimmermann, arbeitslos).

*Sonja Neuberger*<sup>16</sup>

Auch Sonja Neuberger (Jg. 1979, Fall 001) bildet eine Gruppe der «Handwerker», welche ihr eher sympathisch ist, weil «hier ein Produkt rausschaut, wenn die etwas machen». Verwandt mit dieser Logik ist die Bildung der Gruppe der «bodenständigen Burschen», welche «krampfen [hart arbeiten, L.N.] für ihr Geld». Zwischen den «bodenständigen Burschen» und den «Handwerkern» macht Sonja Neuberger eine auf den ersten Blick etwas unmotivierte Unterscheidung, welche allerdings durchaus einsichtig ist: Während letztere nämlich vorwiegend manuell tätig sind, sind die «Bodenständigen» direkt mit dem Boden verbunden und geerdet, also noch weniger geistig-intellektuell entfremdet. Im Universum der physischen Analogien wird hier neben Kopf und Hand ein drittes Element eingeführt: der Fuss. Die Kategorien von Sonja Neuberger sind am wenigsten von der objektiven Dauer der Ausbildung beeinflusst. Sie legt konsequent nach Geschlechtern getrennte Gruppen (einzig in der Gruppe «Viel Geld – viel Verantwortung» ist neben dem Professor, dem Rechtsanwalt und dem Hausarzt die Psychologin vertreten), wobei die Benennung der Gruppen jeweils einem unterschiedlichen Ansatz folgt: Während die Gruppe mit männlichen Berufen ohne Ausbildung (Tankwart, Kehrrichtabfuhrarbeiter) «zufriedene Leute mit tiefem IQ» heisst, tauft Sonja Neuberger die analoge Gruppe mit den Berufen Kassiererin, Putzfrau, Coiffeuse und Serviertochter «Frauen ohne Ambitionen». Die Intelligenz ist bei Frauen offenbar nicht das Problem, sondern der fehlende Wille bzw. fehlende Angebote: «Da stell ich mir immer so Notlösungsberufe darunter vor, weil man nichts anderes findet oder gar nicht auf die Idee kommt, etwas anderes zu lernen.»

Sehr ähnlich wie für Erika Tschannen stellt die Tätigkeit der Ingenieure auch für Sonja Neuberger ein «Fragezeichen» dar, denn sie kann sich «nicht so richtig vorstellen [...], was die eigentlich arbeiten, aber ich glaube sehr an sie». Der Glaube an die Ingenieure muss funktionalistisch motiviert sein, denn ohne eine konkrete Vorstellung an etwas glauben zu können, setzt voraus, dass man von dessen Existenz und Notwendigkeit überzeugt ist. Dass der Glaube später durch Indifferenz und sogar Skepsis ersetzt wird, erscheint inkonsistent, kann aber als Eingeständnis gelesen werden, dass es Sonja Neuberger mit ihren Glaubensbekundungen nur halbwegs ernst ist: «Und da die Ingenieure, da empfinde ich eigentlich gar nichts,

16 Sonja Neuberger legt folgende Gruppen: «Bildung – das A und O» (Primarlehrerin, Kindergärtnerin, Sozialarbeiterin); «Engel» (Hausfrau); «Krankenschwester» (Krankenschwester); «bodenständige Burschen» (Landwirt, Lastwagenschauffeur, Polizist, Postbote, Dachdecker, Zimmermann arbeitslos); «Handwerker» (Automechaniker, Sanitärinstallateur, Schweisser, Maler, Maurer); «lächelnde Frauen» (Detailhandelsangestellte, Reisebüroangestellte); «zufriedene Leute mit tiefem IQ» (Tankwart, Kehrrichtabfuhrarbeiter); «Chemiker» (Chemiker); «Medien» (Journalistin); «?» (Ingenieur Informatik, Ingenieur Maschinenbau); «Frauen ohne Ambitionen» (Kassiererin, Putzfrau, Coiffeuse, Serviertochter); «Migros» (Abteilungsleiter); «Viel Geld – viel Verantwortung» (Professor, Rechtsanwalt, Hausarzt, Psychologin); «Krawatte» (Unternehmer, Manager, Steuerberater, Versicherungsvertreter).

wenn ich das so lese, weder positiv noch negativ, weil ich nicht so genau weiss, was die machen, die sind mir so ein bisschen suspekt.»

*Regula Christen*<sup>17</sup>

Eine dem Konzept des «engen Denkens» bei Erika Tschannen verwandte Perspektive hat Regula Christen (Jg. 1952, Fall 024), wenn sie die akademischen Berufe als «zum Teil recht kanalisiert» wahrnimmt. Die «kopflastig[en]» Berufe tendieren dazu, «vielleicht ein wenig fach ... einseitig fachorientiert» zu sein und «gar nicht mehr so recht [zu merken], was läuft auf der Welt». Bei den sozialen Berufen, welche auch Regula Christen zu einer separaten Gruppe bündelt, «läuft [...] viel mehr über das Gemüt». Diese Berufe sind nichtdiskriminierend in dem Sinne, dass sie ihre Leistungen für alle anbieten. Was Regula Christen «auffällt: Hier [gemeint sind die Gruppen mit weniger Ausbildung, L.N.] tut man eigentlich viel weniger auseinandernehmen oder? [...] Je weiter die Ausbildung geht, je differenzierter [...] Also sie haben sich immer mehr spezialisiert. Je weiter rauf». Sie legt eine Ordnung, die mit zunehmender Ausbildungsdauer immer breiter wird, was letztlich bildlich einer umgekehrten Pyramide entspricht.<sup>18</sup>

Bei der Klassifizierung der handwerklichen Berufe ist für Regula Christen die Lehre entscheidend. Alle in der Gruppe versammelten Berufe haben eine drei- oder vierjährige Lehrzeit. Die Berufe sind je zur Hälfte handwerklich und im Dienstleistungssektor verortet. Der Schweisser und der Maler sind in der Gruppe der «Hilfsarbeiter ohne Ausbildung», der Zimmermann liegt als Langzeitarbeitsloser separat. Prioritär ist also die Ausbildung, erst in zweiter Linie hat Regula Christen nach der Art der Tätigkeit getrennt. Die Gruppeneinteilung berücksichtigt den Unterschied zwischen manuell und nichtmanuell Tätigen nicht, sie basiert ausschliesslich auf dem Bildungsweg.

17 Regula Christen legt folgende Gruppen: «Lange Ausbildung, Elite» (Hausarzt, Rechtsanwalt, Unternehmer, Journalistin, Chemiker, Professor, Manager, Ingenieur Maschinenbau); «Sozialbereich» (Krankenschwester, Psychologin, Kindergärtnerin, Sozialarbeiterin, Primarlehrerin); «Ingenieur Informatik» (Ingenieur Informatik); «Versicherungsvertreter» (Versicherungsvertreter); «Abteilungsleiter» (Abteilungsleiter); «Selbständig Erwerbende» (Landwirt, Steuerberater); «Handwerker und Dienstleistungen» (Automechaniker, Dachdecker, Sanitärinstallateur, Maurer, Coiffeuse, Postbote, Reisebüroangestellte, Detailhandelsangestellte, Lastwagenchauffeur, Polizist); «Zimmermann, arbeitslos» (Zimmermann, arbeitslos); «Hausfrau» (Hausfrau); «Hilfsarbeiter ohne Ausbildung, inkl. Dienstleistungen» (Kassiererin, Serviertochter, Putzfrau, Maler, Tankwart, Schweisser, Kehrriechtabfuhrarbeiter).

18 Dieses Bild konfiguriert nur scheinbar mit in der Ungleichheitsforschung gängigen Repräsentationen sozialer Ungleichheit, wie beispielsweise der *Bolte-Zwiebel* (vgl. Bolte et al., 1967, 316), der pyramidenförmigen Modelle (Stamm, Lamprecht und Nef, 2003, 125–130) oder dem Schichtmodell von Geissler (2006, 100), da es im vorliegenden Fall um die Spezialisierung der Berufe geht, nicht um die Anzahl der sie Ausübenden.



## 5 Diskussion

Die Klassifikation der Berufskarten, die von den vier Lehrerinnen vorgenommen wird, vereint jeweils funktionalistische Elemente und Prestigeaspekte: Es werden einerseits alle Gruppen als wichtig erachtet für das Funktionieren des Ganzen, andererseits bestehen durchaus Statusunterschiede zwischen den Berufsgruppen. Diese Klassifikation im Sinne einer wertenden Hierarchisierung der Berufe steht indes hier nicht im Vordergrund, auch wenn sie ebenso der Erörterung bedürfte. Wichtiger als die Klassifikation der Berufe in ein geordnetes Gesellschaftsbild war für den vorliegenden Aufsatz aber die Frage, in welchem Zusammenhang die Struktur der Berufstätigkeit zu den Kriterien der Klassifizierung steht. Für die vier Lehrerinnen konnte ein gemeinsamer Kern der Klassifizierung<sup>19</sup> rekonstruiert werden, der im Wesentlichen aus zwei Elementen besteht: einerseits wird (a) das handwerkliche Schaffen besonders gewürdigt, andererseits (b) das «enge» Denken zugunsten eines humanistischen, «weiten» Denkens abgelehnt.<sup>20</sup>

19 Dies ist insbesondere auch deshalb erstaunlich, weil die Lehrerinnen aus zwei verschiedenen Generationen stammen, welche darüber hinaus unterschiedliche Ausbildungswege durchlaufen haben. Die älteren beiden haben noch das bis weit in die 1990er-Jahre übliche Lehrerinnen- und Lehrerseminar besucht, die jüngeren beiden haben einen Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule (PH). Die für die Klassifizierung typischen Kriterien scheinen also eine grosse Persistenz zu haben, was wiederum die hier vorgebrachte These stützt, dass die Klassifizierungslogiken in der beruflichen Tätigkeit der Lehrpersonen begründet sind.

20 Zur Verortung dieses Resultates können (unter Vorbehalt der deutlichen zeitlichen und sozialstrukturellen Distanz) die in der Studie *Student und Politik* (Habermas et al., 1967) beschriebenen Gesellschaftsbilder von Frankfurter Studierenden dienen. Von den dort ermittelten Gesellschaftsbilder stehen für Lehrkräfte meines Erachtens zwei im Vordergrund: das Gesellschaftsbild der «inneren Werte» und jenes der «geistigen Elite». Diese beiden «humanistischen» Gesellschaftsbilder – sie sind besonders bei den philosophisch-historischen Studienrichtungen überproportional vorhanden – zeichnen sich aus durch den «Gegensatz von Geist und Geld» (167). Während die «humanistische» Perspektive der Hochschätzung eines «weiten Denkens» auch im Frankfurter Sample festzustellen ist, manifestiert sich bezüglich manueller Arbeit ein Stufenunterschied: Während nämlich die Lehrerinnen unseres Samples zwar der «Facharbeit» eine geringere geistige Offenheit attestieren, beschränken sie diese nicht auf eine bestimmte Gruppe, es können vielmehr gerade auch Ingenieure und Akademiker von schädlichem Spezialistentum betroffen sein. Andererseits findet sich keine Höherbewertung der «geistigen Arbeit», im Gegenteil, sie scheinen das pädagogische Zurechnungsproblem dadurch zu kompensieren, dass sie handwerkliche Arbeit hoch schätzen. Das vom Gegensatz zwischen Geld und Geist geprägte Gesellschaftsbild der «geistigen Elite» hat bei Gymnasiallehrern allem Anschein nach eine gewisse Tradition (vgl. Schefer, der es empirisch bei «60–70% der Gymnasiallehrer in mehr oder weniger starker Ausprägung» findet, zudem aber keine Trennung zwischen den Gesellschaftsbildern der «inneren Werte» und der «geistigen Elite» zu erkennen vermag (1969, 182)). Erklären lässt sich dieser Unterschied mit der abnehmenden Wahrscheinlichkeit handwerklicher Karrieren in Sekundar- und vor allem Gymnasialklassen. Wie sich im Falle von Claudia Fillinger sehr plastisch aufzeigen lässt, verändert sich die Wertschätzung des Handwerks, sobald die Lehrkraft dieses als reelle Option für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt: «Ich habe dort Realschüler und die werden alle irgend etwas Handwerkliches machen und es ist mir einfach sehr sympathisch geworden das Ganze» (Fall 029). Im Gegensatz dazu betonen viele der von Habermas et al. interviewten Philologen die «inneren Werte» und verteidigen diese gegen das bloss Äusserlich-Materielle. Was hier anklingt, ist eine auch bei den Lehrerinnen unseres Samples vorfindbare Dichotomie von intellektuellen



(a) Alle befragten Lehrerinnen haben eine Gruppe mit «Handwerkern» gebildet. Obwohl zu vermuten wäre, dass die objektive Bestimmung von handwerklichen Tätigkeiten keine grösseren Probleme bietet, gelangen die Lehrerinnen dabei materiell zu sehr unterschiedlichen Resultaten. Die Varianz lässt sich indes jeweils biografisch-anamnestisch begründen.

Die Dichotomie von produktiver und nichtproduktiver Arbeit ist keine den Lehrerinnen eigene, sie findet sich in den Interviews mit anderen Berufsgruppen ebenso. Allerdings liegt bei den Lehrerinnen keine bloss Gegenüberstellung von geistiger und körperlicher Arbeit vor, die Stilisierung des Handwerks ist vielmehr strukturell begründet: Der Handwerker ist gegenüber der Lehrkraft nämlich dadurch im Vorteil, dass er von der direkten Zuschreibung des Resultats seiner Arbeit profitiert, er stellt etwas Konkretes von Bestand her, während das pädagogische Resultat qualitativ wie motivational immer ungewiss ist. Die Stilisierung der manuell tätigen Handwerker zu Produzenten konkreter Resultate kann zusätzlich auch als Kompensation der Verantwortung gedeutet werden, welche Lehrkräfte bei der Zuteilung der Lebenschancen auf ihre Schützlinge haben. Diese Verantwortung wird zwar von aussen zugeschrieben, sie ist im konkreten Vollzug aber nicht zurechenbar. Auch diese Diskrepanz muss irgendwie rationalisiert und aufgelöst werden, was in einer Zuwendung zum Manuell-Konkreten geschehen kann. In diesem Bereich erscheinen Verantwortung und Kausalität stets transparent. Die konstitutive Unzurechenbarkeit des pädagogischen Handelns verhindert logisch auch eine konkrete Erfolgskontrolle. Besonderes Gewicht erhält diese strukturelle Unmöglichkeit deshalb, weil sie latent Gefahr läuft, durch die derzeit im Schlepptau von *New Public Management* auch in den Schulen um sich greifenden Mechanismen der Qualitätskontrolle desavouiert zu werden.

(b) Die Dichotomie von «engem» und «weitem» Denken speist sich aus der Überzeugung, dass eine zu exzessive (berufliche) Spezialisierung schädlich ist. Diese Überzeugung scheint aus der zweiten erörterten spezifisch pädagogischen Problemlage zu resultieren: das Dilemma von Fördern und Auslesen. Die Spezialisierungsskepsis kann dann ebenfalls als Folge einer Sublimierungsleistung verstanden werden: das fundamentale Dilemma der Selektion soll abgewendet bzw. gewissermassen «hinausgezögert» werden. Nur die sozialen Berufe, die hier darüber hinaus jeweils deutlich als Bezugsgruppe identifizierbar sind, vermögen die «Weite des Denkens» zu bewahren und einen unverstellten Zugang zur lebensweltlichen Wirklichkeit zu gewährleisten. Das gilt in den vorliegenden Fällen auch dann, wenn es sich bei den

---

und körperlichen Tätigkeiten. Allerdings ist das Bild der physischen Arbeit je nach Schulstufe offenbar ein kategorial anderes, sagt doch ein weiterer Philologe im Sample von Habermas et al.: «Ich sehe im studierten Menschen eine Fortentwicklung des Arbeiters auf der Strasse» (181). Fast scheint es, als würde bei den Lehrkräften – je höher das Niveau der Schulstufe – die Bewunderung für das Handwerkliche in Verachtung umschlagen. Bei den von uns interviewten Lehrerinnen rückt die «manuelle Arbeit» ausserdem in die Nähe der «Handarbeit», des einzigen Schulfachs, das konkret zurechenbare Resultate hervorbringt.

sozialen Berufen um akademische handelt. Eine offene Frage ist allerdings, ob die in der Schweiz eben erst begonnene Akademisierung der pädagogischen Berufe – falls sie als Spezialisierung aufgefasst wird – in den Augen der künftigen Lehrpersonen die ihnen zugeschriebene «Weite» zunichte macht. Dies umso mehr, als die vormals nichtakademische Ausbildung für die Primarstufe von den Lehrerinnen zuweilen in Abgrenzung zum Spezialistentum auf den höheren Stufen verstanden wird.

Für die soziologische Diskussion ausserdem relevant ist die in den Vorüberlegungen vorgenommene begriffliche Unterscheidung zwischen *Klassifizierung* und *Klassifikation*, denn sie ist im vorliegenden Fall durchaus ein analytischer Gewinn: So konnte aufgezeigt werden, dass die Klassifizierungspraxis der Lehrerinnen ausgeprägte dichotome Elemente enthält, welche indes nicht in einem dichotomen Gesellschaftsbild resultieren. Die jeweiligen Klassifikationen wären eher als funktionalistisch bzw. statushierarchisch zu beschreiben. Die vorgeschlagene analytisch-begriffliche Unterscheidung von Klassifizierung und Klassifikation lässt dann auch die als klassisch geltenden Befunde vom vermeintlich «dichotomen Gesellschaftsbild der Arbeiter» bzw. dem «hierarchischen Gesellschaftsbild der Angestellten» in neuem Licht erscheinen – die Unterscheidung findet sich nämlich weder bei Popitz et al. noch in den zahlreichen (Folge-)Untersuchungen zum «Arbeiterbewusstsein».

Als wichtiger Befund des Aufsatzes konnte herausgearbeitet werden, dass bei der gegenseitigen Bewertung zwischen Berufsgruppen nicht allein die jeweilige Position in der Sozialstruktur entscheidend ist, sondern vielmehr zu einem wesentlichen Teil die Struktur der eigenen beruflichen Tätigkeit. Die Sozialstruktur wäre erst dann thematisch, wenn es um die Wahrnehmung von Schichtung geht. Dass Lehrerinnen so und nicht anders über Handwerker und über das «weite Denken» im Allgemeinen urteilen, hat mit ihrer sozialstrukturellen Position zunächst wenig zu tun, sondern wird durch die strukturellen Handlungsprobleme ihrer Tätigkeit bestimmt. Die beiden typischen Elemente der Klassifizierungslogik entsprechen den Ausprägungen der pädagogischen Handlungsstruktur. Es handelt sich hierbei folglich um einen wirkungsmächtigen Aspekt der Klassifizierung, der indes sowohl vom «Milieu-» wie auch vom Sozialstrukturbegriff abgelöst und isolierbar ist. Dies dürfte gerade auch für die aktuelle Sozialstrukturforschung ein interessanter Befund sein.

## 6 Literaturverzeichnis

- Arnhold, Grit. 2005. *Kleine Klassen – grosse Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengrösse für Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, Peter A. 1987. Klassen und Klassifikationen. Zur «neuen Unübersichtlichkeit» in der soziologischen Ungleichheitsdiskussion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39: 59–85.
- Berndt, Heide. 1968. *Das Gesellschaftsbild bei Stadtplanern*. Stuttgart/Bern: Karl Krämer.

- Bertaux, Daniel und Isabelle Bertaux-Wiame. 1991. «Was du ererbt von Deinen Vätern ...». Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4: 13–40.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1983. Finding one's way in social space: a study based on games. *Social Science Information*. 22, 4/5: 631–680.
- Bolte, Karl Martin, Dieter Kappe und Friedhelm Neidhardt. 1967. «Soziale Schichtung der Bundesrepublik Deutschland.» In Karl Martin Bolte (Hrsg.), *Deutsche Gesellschaft im Wandel*, Band 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre. [1979] 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno. 1996. «Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften.» In Arno Combe und Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno und Sylvia Buchen. 1996. *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim/München: Juventa.
- Dahrendorf, Ralf. 1958. «Dichotomie und Hierarchie. Das Gesellschaftsbild der Unterschicht.» In Ralf Dahrendorf, *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München: Piper.
- Fröhlich, Dieter. 1981. Ursachen eines dichotomen Gesellschaftsbildes bei Arbeitern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 33: 302–328.
- Geissler, Rainer. 2006. *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Verlag. (4., überarb. und aktual. Aufl.)
- Geissler, Rainer und Sonja Weber-Menges. 2006. «'Natürlich gibt es heute noch Schichten!' – Bilder der modernen Sozialstruktur in den Köpfen der Menschen.» In Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giesecke, Hermann. 2001. *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim/München: Juventa.
- Habermas, Jürgen, Ludwig von Friedeburg, Christoph Oehler und Friedrich Weltz. [1961] 1967. *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Neuwied/Berlin: Luchterhand. (2. Aufl.)
- Hosenfeld, Ingmar, Andreas Helmke, Arnd Ridder und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2002. «Die Rolle des Kontextes.» In Andreas Helmke und Reinhold S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hortleder, Gerd. 1970. *Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs. Zum politischen Verhalten der Technischen Intelligenz in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaeggi, Urs und Herbert Wiedemann. 1966. *Der Angestellte in der Industriegesellschaft*. Stuttgart etc.: Kohlhammer.
- Lopreato, Joseph. 1967. Class conflict and images of society. *The Journal of Conflict Resolution*, 11/3: 281–293.
- Mayer, Karl Ulrich. 1975. *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewusstsein. Untersuchungen zur Definition der Mobilitätssituation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayntz, Renate. 1958. *Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde. Eine soziologische Untersuchung der Stadt Euskirchen*. Stuttgart: Enke.
- Moore, Harriett und Gerhard Kleinig. 1959. Das Bild der sozialen Wirklichkeit. Analyse der Struktur und der Bedeutung eines Images. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 11: 353–376.

- Oevermann, Ulrich. 1996. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.» In Arno Combe und Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2000. «Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis.» In Klaus Krammer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck. 1979. «Die Methodologie einer «objektiven Hermeneutik» und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.» In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Ossowski, Stanislaw. 1972. *Klassenstruktur im sozialen Bewusstsein*. Neuwied/Berlin: Luchterhand. (2. Auflage).
- Parsons, Talcott. 1958. «Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse.» In René König und Margret Tönnemann (Hrsg.), *Probleme der Medizinsoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 3*: 10–57.
- Popitz, Heinrich, Hans Paul Bahrdt, Ernst August Jüres und Hanno Kesting. 1957. *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*. Tübingen: Mohr.
- Sandberger, Johann-Ulrich. 1977. ««Gesellschaftsbilder» als subjektive Indikatoren im sozio-politischen Bereich.» In Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Politisches Klima und Planung. Soziale Indikatoren V*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schefer, Gerwin. 1969. *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewusstseinsanalyse des deutschen Studienrates*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schelsky, Helmut. 1953. «Die Bedeutung des Schichtbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft.» In Helmut Schelsky, *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*. Düsseldorf/Köln 1965: Eugen Diederichs.
- Schmeiser, Martin. 1994. *Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schultheis, Franz et al. 1996. Repräsentationen des sozialen Raums im interkulturellen Vergleich. Zur Kritik der soziologischen Urteilskraft. *Berliner Journal für Soziologie*, 1/1996: 43–68.
- Schwartz, Barry. 1981. *Vertical Classification. A Study in Structuration and the Sociology of Knowledge*. Chicago: University Press.
- Stamm, Hanspeter, Markus Lamprecht und Rolf Nef. 2003. *Soziale Ungleichheit in der Schweiz. Strukturen und Wahrnehmungen*. Zürich: Seismo.
- Strauss, Anselm L. 1998. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink (2. Aufl.)
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzli und Andrea Hungerbühler. 2007. *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weissleder, Martin. 1997. *Aspekte der Klassengröße. Analysen zum Forschungs- und Diskussionsstand*. Würzburg: Ergon.
- Weyrauch, Walter O. 1970. *Zum Gesellschaftsbild von Juristen. Eine vergleichende Studie über die subjektiven Faktoren im Recht*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

