

# **Soziologische Aspekte von Bildung und Erziehung**

**Thema 1.2 (Berufsfeld 1: Gesellschaft und Schulsystem)**

**Paul Ruppen**

**20. September 2017**

Dieses Dokument wurde mit **LATEX** gesetzt.

Zitiervorschlag: Ruppen, P. (2017). *Soziologische Aspekte von Bildung und Erziehung: Skriptum zum Thema 1.2*. Brig: PH Wallis.

Paul Ruppen  
Pädagogische Hochschule Wallis  
Standort Brig  
CH-3900 Brig

<http://sozio.logik.ch>

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Programm . . . . .	1
1.2 Organisation des Themas . . . . .	2
1.3 Obligatorische Lektüre . . . . .	2
1.4 Empfohlene, fakultative Lektüre . . . . .	2
<b>2 Einstieg ins Thema „Soziologie“</b>	<b>3</b>
2.1 Begriffserklärung . . . . .	3
2.2 Bezug zu anderen Gesellschaftswissenschaften . . . . .	3
2.3 Der soziologische Ansatz . . . . .	4
2.4 Methoden der Soziologie . . . . .	9
2.5 Wertfreiheit . . . . .	10
2.6 Lernziele . . . . .	10
<b>3 Gesellschaftliche Einflüsse aufs Individuum</b>	<b>11</b>
3.1 Sprache . . . . .	11
3.2 Werte und Bedürfnisse . . . . .	12
3.3 Wissen, Wissenschaft und Alltagstheorien . . . . .	14
3.4 Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche . . . . .	14
3.5 Sozialisation und Enkulturation . . . . .	15
3.6 Ethnozentrismus und Rassismus . . . . .	16
3.7 Ein paar Begriffe . . . . .	17
3.8 Lernziele . . . . .	18
<b>4 Soziale Gruppen und Gruppenstrukturen</b>	<b>19</b>
4.1 Beziehungsnetze als mengentheoretische Relationen . . . . .	20
4.2 Schlussbemerkungen . . . . .	27
4.3 Lernziele . . . . .	28
<b>5 Gesetzesmässige Aussagen über soziale Gruppen</b>	<b>29</b>
5.1 Status . . . . .	30
5.2 Machtstrukturen . . . . .	38
5.3 Lernziele . . . . .	41
<b>6 Organisationen</b>	<b>43</b>
6.1 Entscheidungs- und Machtstrukturen von Organisationen . . . . .	43
6.2 Soziale Rollen . . . . .	44
6.3 Organisationen im gesellschaftlichen Umfeld . . . . .	51
6.4 Lernziele . . . . .	52

<b>7 Gewalt, Mobbing und Konflikte in der Schule</b>	<b>53</b>
7.1 Ausgrenzung . . . . .	53
7.2 Weitere Faktoren für Mobbing . . . . .	56
7.3 Konflikte in Organisationen . . . . .	58
7.4 Lernziele . . . . .	61
<b>8 Schichtmodelle von Gesellschaften</b>	<b>63</b>
8.1 Gründe für die Wahl von Schichtmodellen . . . . .	63
8.2 Schicht- oder Klassenmodelle . . . . .	63
8.3 Schichtmodelle in der Erziehungssoziologie . . . . .	66
8.4 Lernziele . . . . .	67
<b>9 Lebenschancen und Schichten</b>	<b>69</b>
9.1 Äussere Lebensqualität . . . . .	69
9.2 Innere Lebensqualität . . . . .	70
9.3 Kontakte zwischen den Schichten . . . . .	70
9.4 Lernziele . . . . .	71
<b>10 Sozioökonomischer Status und Schulerfolg</b>	<b>73</b>
10.1 Ein paar Fakten . . . . .	73
10.2 Gründe . . . . .	74
10.3 Ein paar Ergebnisse der PISA-Studie . . . . .	77
10.4 Schlussfolgerungen für die Praxis . . . . .	80
10.5 Lernziele . . . . .	81
<b>11 Immigration, Integration und kulturelle Vielfalt</b>	<b>83</b>
11.1 Ein paar Fakten . . . . .	83
11.2 Erklärungsansätze . . . . .	83
11.3 Ein paar Ergebnisse der PISA-Studie . . . . .	85
11.4 Chancen, Risiken und Vorschläge . . . . .	88
11.5 Lernziele . . . . .	90
<b>12 Geschlecht und Schulerfolg</b>	<b>91</b>
12.1 Ein paar Resultate der Pisa-Studie . . . . .	91
12.2 Berufswahl und diskontierte Bildungsinvestitionen . . . . .	94
12.3 Die Geschlechterstruktur in den Lehrkörpern . . . . .	99
12.4 Schlussfolgerungen für die Praxis . . . . .	102
12.5 Lernziele . . . . .	103
<b>13 Familie und Schule</b>	<b>105</b>
13.1 Ein paar historische Notizen . . . . .	105
13.2 Ein ökonomisches Modell für den Geburtenrückgang . . . . .	106
13.3 Familienformen und Schulerfolg . . . . .	108
13.4 Die Beziehungen zwischen Familie und Schule . . . . .	109
13.5 Praktische Handlungsmöglichkeiten . . . . .	110
13.6 Lernziele . . . . .	112
<b>Index</b>	<b>113</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>113</b>
Literatur . . . . .	113

# Kapitel 1

## Einleitung

### 1.1 Programm

„Am Ende des Themas sind die Studierenden fähig, die soziologische Vorgehensweise zu definieren; auf Grund des Verständnisses der grundlegenden soziologischen Begriffe sind sie fähig, diese im Rahmen der Analyse einer konkreten Situation aus der pädagogischen Praxis oder bei der Durchführung einer kleinen Forschungsarbeit anzuwenden. Dadurch wird Distanz zur Praxis entwickelt, um in der beruflichen Praxis situationsgerechter handeln zu können.“ (Beschreibung der Lernveranstaltung, Thema 1.2. Soziologische Aspekte von Bildung und Erziehung, HS 2014)

Wichtig: Ziel der Veranstaltung ist nicht unmittelbarer methodisch-didaktischer Nutzen, sondern Distanz zur Praxis. Diese Distanz hat durchaus einen praktischen Nutzen: nur wer Distanz zur eigenen Praxis gewinnen kann, kann situationsgerecht handeln. Der Nutzen der Soziologie besteht darin, dass man sich selber als Teil eines Beziehungsnetzes sieht: man ist nicht das Zentrum der sozialen Welt, sondern Punkt eines dichten, komplexen Beziehungsnetzes. Soziologie hilft, sich zu „dezentralisieren“ und das Beziehungsnetz, dessen Teil man ist, zu objektivieren (=als Objekt ausserhalb von sich selber zu sehen). Dadurch kann man die eigenen Handlungsmöglichkeiten besser einschätzen und damit gezielter handeln. Soziologie hilft, das Handeln von Personen nicht als Ausfluss ihres Charakters oder ihrer Psyche zu betrachten, sondern als Ausdruck ihrer Stellung im sozialen Beziehungsnetz. Dadurch ergeben sich für eine Lehrperson andere Handlungsperspektiven als bei der Betrachtung von Personen als ausserhalb eines Beziehungsnetzes handelnden Monaden.

Wir werden zur Erreichung der Lernziele folgende Themen behandeln:

- Soziologie - Begriffserklärung, Methoden, Abgrenzungen
- Das Individuum und die Gesellschaft (Sozialisation, Kultur, Sprache, Werte, Verhaltensmuster).
- Gruppenstrukturen
- Status-, Beliebtheits- und Machtstrukturen von Gruppen
- Organisationen - soziale Rollen in Organisationen
- Konflikte und Mobbing in Organisationen
- Sozialer Hintergrund, Immigration, Geschlecht und Schulerfolg
- Familie und Schulerfolg

## 1.2 Organisation des Themas

Es wird ein Skript ausgeteilt (ca. 120 Seiten). Es enthält die wesentlichen Inhalte der Veranstaltung. Während den Veranstaltungen braucht man entsprechend das Skript nicht zu konsultieren. Ebenso wenig braucht man Notizen zu machen. Am Schluss eines jeden Kapitels werden Lernziele bezüglich des Kapitels angegeben. Lernziele ohne Stern sind Minimalziele, Lernziele mit Stern gehen demgegenüber über das Minimum hinaus (es sind Inhalte, die in St. Maurice in dieser Art nicht behandelt werden). *Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden das Skript sorgfältig durcharbeiten (= obligatorische Lektüre).* Eine gründliche Vorbereitung und Nachbereitung der Stunden mit Hilfe des Skripts ist für die Erreichung der Lernziele unabdingbar (gilt vor allem für die französischsprachigen Studierenden).

Zudem wird die Bearbeitung der folgenden obligatorische Lektüren erwartet:

## 1.3 Obligatorische Lektüre

- ausgeteilte Blätter (ausser als fakultativ gekennzeichneter Text)
- Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003a). *Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten* (Nr. 6). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. , Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003b). *Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons* (Nr. 6). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Vellacott, M. C., Maja Huber, N. T. M., Bundesamt für Statistik, ... Zutavern, M. (2002a). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 OECD - PISA Programme for International Student Assessment* (B. für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektern (EDK), Hrsg.). Neuenburg: Bundesamt für Statistik. (Seiten 90 - 155) oder Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Vellacott, M. C., Maja Huber, N. T. M., Bundesamt für Statistik, ... Zutavern, M. (2002b). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 OCDE – PISA Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (O. fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Hrsg.). Neuchâtel: Office fédéral des Statistiques. (pages 88 - 150).

## 1.4 Empfohlene, fakultative Lektüre

- Dechmann, B. & Ryffel, C. (2006). *Soziologie im Alltag* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz. Das Buch stellt vom Ansatz her eine Art Kontrastprogramm zum Ansatz des Skriptums dar. Es hilft, Zusammenhänge, die wir im Skript systematischer darstellen, in konkreten Alltagssituationen zu erkennen. Manche Situationsbeschreibungen sind allerdings etwas überzogen.
- Durut-Bellat, M. & Zanten, A. V. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin. (obligatorische Lektüre in St. Maurice).

Die Evaluation besteht in der Bewertung einer schriftliche Arbeit (ca. 5 Seiten), die entweder auf einer Beobachtung während eines Praktikums beruht oder auf der Bearbeitung eines der behandelten Themen. Weitere Informationen und die näheren Bewertungsspezifikationen erfolgen auf einem separaten Blatt nach dem Praktikum.

# Kapitel 2

## Einstieg ins Thema „Soziologie“

### 2.1 Begriffserklärung

Laut Wortbedeutung befasst sich die Soziologie mit der Gesellschaft (logos, societas; Lehre von der Gesellschaft).

**Übung 2.1.1.** (1) Schreiben Sie nieder, was Sie unter „Gesellschaft“ verstehen.

(2) Gibt es nur eine Gesellschaft oder mehrere Gesellschaften. (Zeitbudget 10 Minuten). (Die Resultate von Übungen sollten aufbewahrt werden, da wir später manchmal darauf zurückgreifen werden).

(3) Ist die Gesellschaft sinnlich wahrnehmbar?

Die Soziologie beschäftigt sich insbesondere mit sozialen Phänomenen: Gruppen, Organisationen, staatlichen Gesellschaften, Normen, geteilten Glaubenssystemen, Hierarchien in Gruppen, Rollen, Ritualen, geteilten Verhaltensweisen, etc.

### 2.2 Bezug zu anderen Gesellschaftswissenschaften

Es gibt verschiedene Wissenschaften, die sich mit Teilbereichen der Gesellschaft beschäftigen:

- Politologie
- Ökonomie
- Sozialpsychologie
- Soziologie(n)
- Ethnologie
- Geschichte
- Erziehungswissenschaften
- Archeologie
- (Recht)
- (Anthropologie)

Sie gehören alle zusammen zur „Gesellschaftswissenschaft“. Die Unterscheidung in Fächer ist der geschichtlichen Entwicklung und dem mangelnden Fassungsvermögen der Forschenden und nicht so sehr den Themenbereichen zuzuschreiben. Es gibt zwar unterschiedliche Zugänge zum

Thema „Gesellschaft“ und verschiedene Bereiche der Gesellschaft, die man untersuchen kann (wirtschaftlicher Bereich, politischer Bereich, zivilgesellschaftlicher Bereich, Kleingruppen, etc.). Andererseits hängen diese Bereiche alle zusammen und beeinflussen sich gegenseitig, so dass eine isolierte Betrachtungsweise immer unzulänglich bleiben muss.

Dieser enge Zusammenhang der Gesellschaftswissenschaften wirkt sich auch in den verschiedenen Fachrichtungen aus, die sich mit der Gesellschaft beschäftigen. Die Untersuchungsgebiete der Fachrichtungen überlappen und beeinflussen sich gegenseitig sowohl inhaltlich als auch methodisch. Die Politologie untersucht den Einfluss der Wirtschaft auf die Politik und politischer Rahmenbedingungen auf die Wirtschaft. Die Ökonomie analysiert den Einfluss von Politik auf die Wirtschaft und den Einfluss der Wirtschaft auf die Politik. Die Ökonomie interessiert sich aber auch für allgemeinere, gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Wirtschaft (Religion, Ausbildung, Familie, Zivilgesellschaft), typische Untersuchungsgebiete der Soziologie also. Handkehrum untersucht die Soziologie den Einfluss der Wirtschaft auf ihre Untersuchungsobjekte. Die Sozialpsychologie überschneidet sich in vielen Bereichen mit der Soziologie (Kleingruppen, Familie, Sekten, etc.). Die sozialwissenschaftlichen Fachgebiete setzen spezifische Menschenbilder voraus, die durch den Blickwinkel des Fachs geprägt sind. Die gegenseitige methodische Beeinflussung verläuft auf zwei Ebenen: Entwicklung der Statistik und mathematischer Modellbildung. Im Allgemeinen nimmt diesbezüglich die Ökonomie eine Vorreiterrolle ein, wodurch manchmal auch typisch ökonomische Menschenbilder in die anderen Sozialwissenschaften hineingetragen werden.

Auf Grund dieser Sachlage lohnt es sich nicht, scharfe Grenzen zwischen den einzelnen Sozialwissenschaften zu ziehen. Jede gegenseitige Befruchtung ist zu begrüßen.

## 2.3 Der soziologische Ansatz

Die klassischen Soziologen kennzeichneten ihren Ansatz oft durch den Willen, menschliches Verhalten oder Problemlagen durch die Gesellschaft zu erklären (Durkheim, Marx). Dies im Gegensatz zu damals (und teilweise heute noch) gängigen Erklärungsmustern, die menschliches Verhalten unmittelbar durch die eigentümlichen Eigenschaften der Individuen erklären (= individualisieren; „Erklärungen“ durch „Psyche“, „Charakter“, „Vererbung“, „Persönlichkeit“, etc.). Oft wurden – und werden – im Alltag gesellschaftliche Probleme durch die moralischen Qualitäten oder das Fehlen bestimmter moralischer Qualitäten der Individuen erklärt.

**Beispiel 2.3.1.** *Anna und Hans streiten sich laufend, weil Hans am Abend gerne zu Hause bleiben möchte, während Anna gerne in den Ausgang ginge. Anna wirft Hans vor, asozial zu sein. Hans wirft Anna vor, hektisch und rastlos zu sein (= individualisierende Erklärung). Eine soziologische Betrachtungsweise würde z.B. den Berufsalltag von Anna und Hans bei Erklärungsversuchen für die unterschiedlichen Wünsche einbeziehen. Während Anna alleine arbeitet und während des Tages kaum mit anderen Leuten in Kontakt kommt (sie schreibe eine Doktorarbeit), arbeitet Hans in der Sozialarbeit. Entsprechend möchte Hans am Abend Ruhe haben und wenn möglich auf Konversation – ausser die mit Anna – verzichten. Demgegenüber hat Anna ein Bedürfnis nach Kommunikation. Bei diesem Erklärungsversuch können Hans und Anna durchaus ein ähnliches Niveau an Kommunikationsbedürfnis haben.* ◇

**Übung 2.3.2.** *Finden Sie aus Ihrem Umfeld – z.B. im schulischen Bereich – ein Beispiel für individualisierendes Erklären von Alltagsproblemen. Erklären Sie das zu Phänomen auch mit Hilfe des gesellschaftlichen Umfeldes der Person.*

Häufig hatte man bei den Bestrebungen der Soziologen, der individualisierenden oder psychologisierenden Erklärung sozialer Phänomene eine gesellschaftliche Erklärung gegenüber zu stellen, den Eindruck, die Individuen wären ein quasi willenloses gesellschaftliches Produkt, das zur Gesellschaft nichts beiträgt. Entsprechende Übertreibungen sind heute seltener anzutreffen. Moderne Soziologie sieht i.A. (= im Allgemeinen) die menschlichen Individuen als soziale Wesen, die interagieren und durch sich und ihre Interaktionen Gesellschaft bilden. Der Mensch wird dabei immer in

### 2.3. DER SOZIOLOGISCHE ANSATZ

5

bereits bestehende soziale Netze hineingeboren, die ihm einen bestimmten Platz zuweisen, von wo aus er sich mit der „Gesellschaft“ vernetzt. Da der einzelne Mensch im riesigen sozialen Netz nur ein kleiner Punkt ist, ist sein Einfluss auf die Entwicklung des Gesamtnetzes klein. Da dies für alle Individuen gilt, fühlen sich diese insgesamt oft ohnmächtig. Trotzdem würde es ohne Individuen keine Gesellschaft geben und deren Entwicklung ist das Resultat von individuellen Entscheidungen. Diese haben jedoch gewöhnlich nicht die gesellschaftliche Entwicklung im Auge, sondern die Verfolgung eigener Ziele. Und selbst wenn die Individuen mit Blick auf die „Gesellschaft“ handeln (z.B. Entwicklung oder Organisation der Gesellschaft soll verändert werden), beeinflussen sie diese nicht unbedingt in gewünschter Richtung. Handlungen können kontraproduktiv sein oder Auswirkungen haben, die sich niemand vorgestellt hat. Die Soziologie studiert unter anderem, so könnte man sagen, die Eigengesetzlichkeit sozialer Beziehungsnetze.

Die traditionelle Ansicht, dass das Individuum ein „Produkt“ der Gesellschaft ist, wird oft als „Holismus“ bezeichnet. Die Gesellschaft wird vom Holismus als ein Ganzes gesehen (darum der Name), das die Handlungen und das Denken der Individuen bestimmt. Dem Holismus gemäß wird die Gesellschaft durch gesellschaftliche Entwicklungsgesetze und Strukturen bestimmt, die von den Individuen unabhängig sind. Die Gegenströmung zum Holismus wird oft „methodologischer Individualismus“ genannt. Dieser zieht u.a. auch die Individuen und deren Beweggründe in Betracht. Für den methodologischen Individualismus ist die Gesellschaft im wesentlichen ein Resultat der komplexen Interaktion der Individuen (s. Tabelle 2.3.1).

	Holismus	Methodologischer Individualismus
<b>Gesellschaftsbild</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Gesellschaft bestimmt das Handeln der Individuen</li> <li>- Die Gesellschaft wird durch - vom Handeln der Individuen unabhängige - Entwicklungsgesetze und Strukturen bestimmt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Individuen produzieren die Gesellschaft und die Kultur durch ihr Handeln: jedes Individuum handelt im sozialen Netz, das durch die anderen konstituiert wird. Die anderen Individuen im Netz reagieren auf eigenes Handeln, wodurch fürs Individuum Anreize und Zwänge entstehen.</li> <li>- Soziale Gesetze müssen vom Forscher erfunden werden und dann empirisch überprüft werden. Es gibt sie nicht einfach so in der Wirklichkeit.</li> </ul>
<b>Rolle der Soziologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studium der sozialen Gesetze und der sozialen Strukturen.</li> <li>- Das Verhalten der Individuen mit Hilfe der sozialen Gesetze, Strukturen und Kultur erklären.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Strategien der Akteure im sozialen Netzwerk erforschen und die Wirkungen des individuellen Handelns auf das soziale Netzwerk untersuchen. Die Zwänge und Anreize des sozialen Netzwerkes auf die Individuen und die Eigendynamik von sozialen Netzwerken untersuchen.</li> <li>- Individuelle Strategien und individuelles Handeln werden bei der Erklärung gesellschaftlicher Phänomene berücksichtigt.</li> </ul>
<b>Individuum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Individuum ist durch seine Kultur bestimmt und gehorcht Gesetzen, Zwängen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die es nicht beeinflussen kann</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Mensch handelt in einem sozialem Umfeld, das ihm teilweise bekannt ist. Er handelt darin laut seinen Glaubenssätzen und Werten, um seine Ziele zu verfolgen.</li> </ul>

Tabelle 2.3.1: Tabellarische Darstellung einiger Charakteristiken der Ansätze „Holismus“ und „methodologischer Individualismus“

Beim Holismus stellt sich das Problem, dass abstrakte Objekt gesetzt werden wie „die Gesellschaft“, „Entwicklungsgesetze“, „Strukturen“ und „Kulturen“. Diese Objekte bestimmen irgendwie das Individuum (wie? Etwas Abstraktes bestimmt etwas Konkretes. Wie kann man sich

das vorstellen?). Abstrakte Objekte dürfen durchaus gesetzt werden, wenn es zur Erklärung von Phänomenen dient. Der Holismus besteht jedoch nicht aus einer Menge von klar strukturierter Hypothesen, aus denen empirisch überprüfbare Folgerungen gezogen werden könnten. Entsprechend kann nicht nachgewiesen werden, dass die Setzung der entsprechenden Objekte für die Theoriekonstruktion nützlich ist.

Dem „methodologischen Individualismus“ wird oft vorgeworfen, er betrachte die Gesellschaft als Summe von Individuen oder von Handlungen von Individuen. Der Vorwurf ist allerdings nicht besonders verständlich. Die Summe von Zahlen ist eine Funktion von  $\mathbb{R}^2$  nach  $\mathbb{R}$ . (d.h. jedem Zahlenpaar  $(x, y) \in \mathbb{R}^2$  wird die Zahl  $z = x+y$  zugeordnet). Was ist jedoch eine Summe von Individuen oder Handlungen? Ist die Summe der Individuen mit der Anzahl der Individuen identisch? In diesem Falle würde der methodologische Individualist behaupten, die Gesellschaft sei die Anzahl der Individuen (oder der Handlungen). Dieser Standpunkt wird jedoch von niemand vertreten. Eine wohlwollendere Interpretation der Aussage „Die Gesellschaft ist nicht die Summe von Individuen“ würde den Satz uminterpretieren zu „Die Gesellschaft ist nicht die Menge der Individuen“. Diese Aussage ist im Gegensatz zur ursprünglichen nicht sinnlos. Aber methodologische Individualisten vertreten keineswegs die Auffassung, dass die Gesellschaft eine unstrukturierte Menge von Individuen sei. Auf Grund dieser Darlegungen dürfte klar sein, welche Konzeption hier vorgezogen wird.

Um solche Diskussionen werden wir uns jedoch in der Folge nicht mehr kümmern. Wir versuchen den Abstraktionen des Holismus wie Alltagsindividualisierungen zu entgehen. Wir werden folgendes Konzept von Gesellschaft voraussetzen und illustrieren: Die Gesellschaft besteht aus Menschen, die sich gegenseitig in dichter Interaktion einen Rahmen geben, in dem sie leben müssen. In diesem Netz lernen sie die Sprache, übernehmen die Weltbilder und die meisten Werte und stellen ihr psychisches, kulturelles und materielles Überleben sicher (wenn Sie das Glück haben, in einem entsprechenden Punkt des Netzes hineingeboren worden zu sein). Die „Eigenschaften“ von Individuen spielen bei diesem Ansatz durchaus eine Rolle. Dabei interessieren nicht individuelle Eigenschaften, sondern Eigenschaften, die allen (oder den meisten) Menschen zukommen. Als solche Eigenschaften könnten man z.B. die Tendenz, regelmäßig Essen zu wollen, kommunizieren zu wollen, Anerkennung erlangen zu wollen, u.s.w. betrachten (= anthropologische Konstanten). Die soziologische Sicht, die hier vertreten wird, versucht, sowohl die Individuen als Akteure wie die Eigendynamik von Beziehungsnetzen im Auge zu behalten.

Von den meisten Soziologen werden Erklärungen von gesellschaftlichen Phänomenen durch „Trieb“, „Charakter“, „Angeborenes“, „Persönlichkeit“ und ähnlichem abgelehnt. In der Tat handelt es sich im Allgemeinen um Scheinerklärungen:

- Der *Charakter* eines Menschen besteht offenbar aus den *Handlungsmustern* dieses Menschen: „Jemand hat einen aufbrausenden Charakter, wenn er die Tendenz hat, in bestimmten Situationen, in denen die meisten Menschen sich nicht besonders aufregen, zornig zu werden und herumzuschreien“. Erklärt man nun seine Tendenz, sich in solchen Situationen aufbrausend zu verhalten, durch seinen Charakter, erklärt man die Tendenz, in solchen Situationen aufbrausend zu sein durch die Tendenz in solchen Situationen aufbrausend zu sein – offensichtlich eine Scheinerklärung. Die Handlungsmuster eines Menschen sind weitgehend Resultat seiner Erfahrungen mit dem sozialen Umfeld. Sie sind damit durch das soziale Umfeld geprägt. „Charakter“ ist deshalb nichts „Angeborenes“, sondern besteht aus den momentanen Handlungsdispositionen einer Person als Resultat ihrer Geschichte im sozialen Umfeld.
- Erklärungen durch „Intelligenz“ sind ebenfalls Scheinerklärungen. Jemand ist intelligent, wenn er spezifische Aufgaben lösen kann. Erklärt man seine Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu lösen durch seine „Intelligenz“, liegt offensichtlich eine Erklärung der Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu lösen, durch die Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu lösen, vor. Es handelt sich um eine Scheinerklärung. Die „Intelligenz“ als Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu lösen, entwickelt sich übrigens auch im sozialen Umfeld. Die Entwicklung ist von Stimuli des sozialen Umfeldes abhängig und ist entsprechend weitgehend sozial bestimmt.
- Erklärung durch „Trieb“ ist ebenfalls bedeutungslos. Ein Trieb besteht offenbar darin, in

bestimmten Situationen sich auf eine bestimmte Art zu verhalten (z.B. wenn man hungrig ist und vor einem leckeren Teller sitzt, beginnt man zu essen). Erklärt man die Disposition zu solchem Verhalten durch einen Essenstrieb, so erklärt man wiederum eine Disposition durch sich selber: die Disposition, bei Hunger zu essen, wird durch die Disposition, bei Hunger zu essen, erklärt.

- Bezuglich Angeborenem kann folgendes gesagt werden: solange man nicht den genetischen Code oder die biologischen Interaktionen zwischen Code und Zellumfeld kennt, die spezifische Verhaltensmuster erklären, sind solche Erklärungen rein spekulativ. Sie beruhen darauf, dass Verhaltensmuster, die man nicht unmittelbar durch soziale Umwelteinflüsse erklären kann, etwas anderem zugeschrieben werden „müssen“. Es handelt sich bei solchen Erklärungsmustern jedoch nicht um einen wissenschaftlichen Nachweis, sondern um eine Scheinerklärung. Es wird ja nicht wirklich erklärt! Kann man Verhalten nicht erklären, lässt man es besser bleiben, als eine Scheinerklärung zu liefern. (Ergebnisse aus der Forschung: Posthuma und al. (2017) untersuchte in einer Studie 80000 Teilnehmer, deren Genom und IQ bekannt waren (Personen in Europa). Sie fand 52 Gene (12 bereits bekannt, 40 neue), die einzeln betrachtet einen marginalen Einfluss auf die Intelligenz hatten, zusammen erklärten sie statistisch 5% der Intelligenz (also praktisch nichts). Die meisten der neu entdeckten Gene sind vor allem im Gehirn aktiv: bei der Entwicklung der Zellen, der Bildung von Synapsen und der Differenzierung der Nervenzellen. Sie spielen also eine Rolle bei der Vernetzung in manchen für die Intelligenz wichtigen Hirnregionen. Vernetzung ist vermutlich ein wichtiger Aspekt von Intelligenz. Die Studie zeigt, wie komplex das Zusammenwirken von Genen, Umwelt (Ernährung, Umweltverschmutzung, das soziale Umfeld, Ausbildung, etc.) und Verhalten ist. Allein die Tatsache, dass wir alle 100 Milliarden Nervenzellen im Gehirn haben und jede einzelne über 10 000 bis 100 000 Verbindungen aufweist, macht klar, wie schwierig eine wirkliche genetische Erklärung von Intelligenz sein dürfte).

*Wir halten fest, dass es in den Soziologieveranstaltungen strikte verboten ist, mit Trieben, Charakter und Angeborenem zu argumentieren.* Man braucht zwar die obige Argumentation nicht zu akzeptieren und man kann für sich an der Rolle von Angeborenem festhalten. In der Soziologie geht es aber darum, einen anderen, den soziologischen Erklärungsansatz kennenzulernen und dies gelingt nur, wenn man wenigstens in den Soziologiekursen soziologisch argumentiert!

*Zusammenfassend* halten wir die drei kurz beschriebenen Sichtweisen von „Gesellschaft“ stark überzeichnet wie folgt fest:

*Ein verbreitetes Alltagsverständnis:* gesellschaftliche Vorgänge und Probleme sind den Individuen zuzuschreiben. Jeder ist seine Glückes Schmied. Armut und Arbeitslosigkeit z.B. sind selbst-verschuldet (siehe Abbildung 2.3.1).



Abbildung 2.3.1: Traditionelle Ansicht: Gesellschaftliche Probleme entstehen durch Fehler der Individuen (z.B. Armut ist selbstverschuldet)

*Traditionelle Soziologie:* Die Individuen sind Produkt der Gesellschaft (s. Abbildung 2.3.2).

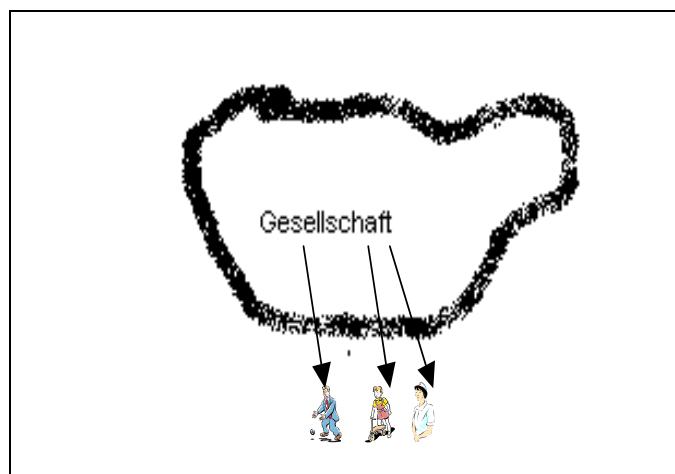


Abbildung 2.3.2: Traditionelle Soziologie: Die Individuen sind ohnmächtige Produkte der Gesellschaft

*Gesellschaft als Interaktionsnetz von Individuen (s. Abbildung 2.3.3)*

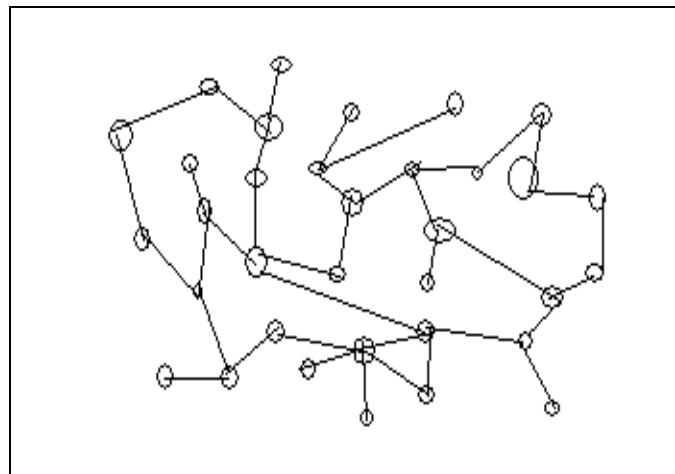


Abbildung 2.3.3: Die dritte Konzeption: Gesellschaft als Interaktionsnetz von Individuen

Das Netz umfasst alle Menschen der Erde zum Zeitpunkt  $t$ . Das Netz ist strukturiert, entwickelt sich aber ständig. Das Netz besteht sowohl aus den Individuen (Kreise) als auch aus ihren Interaktionen (Linien; die Interaktionen sind viel vielfältiger als dargestellt; Kommunikation, wirtschaftlicher Austausch, Machtbeziehungen, etc.).

## 2.4 Methoden der Soziologie

Es gibt viele verschiedene soziologische Traditionen mit eigenen Methoden. Wir werden uns nicht einer Diskussion der verschiedenen Strömungen widmen, da wir uns möglichst bald konkreteren Inhalten zuwenden wollen.

Hier wird jedenfalls die Auffassung vertreten, dass Soziologie eine empirische Wissenschaft ist (wie die Physik oder die Chemie). Sie hat einfach einen anderen Gegenstandsbereich – das menschliche Verhalten im Rahmen sozialer Netze und die eigendynamische Entwicklung dieser Netze. Als empirische Wissenschaft muss die Soziologie ein Wissen mit Implikationen entwickeln, die durch Erfahrung überprüfbar sind. Was dabei als empirische Erfahrung zu betrachten ist, ist dabei unter Soziologen wiederum umstritten. Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich jedoch durch intersubjektive Überprüfbarkeit aus.

In der heutigen Soziologie spielt die Statistik eine grosse Rolle, da sich mit Hilfe der Statistik Aussagen über grosse Grundgesamtheiten von Personen machen oder überprüfen lassen. Entsprechend ist heute ein professionelles Studium der Soziologie - wie der meisten anderen Wissenschaften - ohne Statistik kaum mehr möglich. Wir werden Statistik in unserem Kurs allerdings nicht einbauen können.

Von der Verwendung von Statistik, die der empirischen Überprüfung auch von isolierten Hypothesen dienen kann, muss die eigentliche Theoriebildung unterschieden werden (eine isolierte Hypothese ist eine Hypothese, die nicht in eine strukturierte Theorie eingebaut ist). Die Sozialwissenschaften zeichnen sich bisher – im Vergleich zur Physik etwa – durch einen schwachen Formalisierungsgrad bei der Theoriebildung aus (schwache Verwendung von Mathematik, Ausnahme Ökonomie mit komplexen Modellen, deren empirische Relevanz aber oft nicht über jeden Zweifel erhaben ist). Dies ist vermutlich vor allem der Komplexität, der schweren Zugänglichkeit und dem dauernden Wandel des Untersuchungsgegenstandes zuzuschreiben, weniger jedoch dem Umstand, dass Mathematik sich nur für Naturwissenschaften eignen würde. Mathematik ist nämlich ein Instrument, das sich dazu eignet, Vorgänge und Strukturen formal oder halbformal zu beschreiben. Wir werden in der Folge in bescheidenem Rahmen ein paar mathematische Instrumente verwenden, da sich mathematische Objekte dafür eignen, z.B. Gruppenstrukturen und ähnliches zu repräsentieren und zu objektivieren.

In der Folge werden wir die soziologische Betrachtungsweise von Individuum her aufbauen: das Individuum in der kleinen Gruppe, in Organisationen (z.B. Schulen), Staat und Weltgesellschaft, wobei wir uns in diesem Semester auf das Individuum, die kleine Gruppe und Organisationen beschränken.

## 2.5 Wertfreiheit

Als Wissenschaft hat Soziologie wertfrei zu sein. Dies heisst nicht, dass die Forschung nicht durch Interessen (etwa durch Bezahlung) gelenkt wird oder dass deren Ergebnisse nicht von spezifischen Interessen gebraucht oder missbraucht werden können. Wertfreiheit bedeutet, dass die Erkenntnisse intersubjektiv überprüfbar sein müssen, unabhängig von den Werten, die wir vertreten und unabhängig davon, ob spezifisches soziologisches Wissen für uns praktisch nützlich ist oder nicht. Es dürfen zudem in einer soziologischen Theorie keine Begriffe wie „es ist notwendig, dass“, „es ist gut, dass“, „sollen“, „dürfen“, „müssen“ etc. auftauchen, ausser es wird wertendes Verhalten der Untersuchungsobjekte beschrieben. In der Tat ist wertendes Verhalten von Menschen ein zentrales soziales Phänomen, das von Soziologen untersucht werden muss, will man Gesellschaft verstehen. Solches Verhalten kann man aber beschreiben und analysieren, ohne selber zu werten. Solange man Wissenschaft betreibt, darf man selber nicht werten. Sozialwissenschaftler halten sich allerdings selten an dieses Gebot. Viele verneinen die mögliche Wertfreiheit von Wissenschaft und ziehen daraus den Schluss, dass sie selber kräftig Werbung für dieses und jenes persönliche Anliegen machen dürfen.

## 2.6 Lernziele

- Gesellschaft definieren können (als soziales Netz von interagierenden menschlichen Individuen. Beachten Sie, dass „Netz“ bisher eine Metapher ist. Wir werden in Kürze technische Hilfsmittel für eine nichtmetaphorische Darstellung bereitstellen). Wissen, dass man die Gesellschaft nicht sinnlich wahrnehmen kann - was man wahrnimmt sind Gerüche, von Menschen produzierte Laute, menschliches Verhalten, usw. - d.h. konkrete Dinge. Die Gesellschaft ist demgegenüber ein abstraktes Konzept, das dem Soziologien dazu dient, das Verhalten der Menschen besser zu verstehen.
- Das Charakteristische des soziologischen Zugangs erläutern können (ein eigenes Beispiel für individualisierendes und soziologisches Erklären einer schulischen Situation angeben können)
- Alle technischen Ausdrücke im obigen Text erklären können (z.B. empirisch, Soziologie, anthropologische Konstante).
- Erklären können, worin Wertfreiheit von Wissenschaften besteht (und worin sie nicht besteht). Wertfreiheit in der Semesterarbeit umsetzen können: im analytischen Teil darf diese keinen Wertungen enthalten (aber darf die Wertungen der untersuchten Personen analysieren).
- Behauptet der methodologische Individualismus, dass die Gesellschaft aus der Summe der Individuen und deren Handlungen besteht?
- Erklären können, wieso Erklärungen menschlichen Verhaltens durch Triebe oder Charakter nur Scheinerklärungen sind. Die Problematik der Erklärung menschlichen Verhaltens durch Angeborenes erläutern können.

# Kapitel 3

## Gesellschaftliche Einflüsse aufs Individuum

**Übung 3.0.1.** (1) Schreiben Sie auf, was Sie bei sich selber als Ureigen und nicht von der Gesellschaft her kommend betrachten und (2) diskutieren Sie dies in Vierergruppen. (3) Eine Person der Gruppe schreibt Ihre Beobachtungen bezüglich der Diskussion nieder (Quintessenz) und berichtet diese dem Plenum.

Das Individuum ist vielfältig durch die Gesellschaft beeinflusst. Wir zählen ein Paar augenfällige Aspekte des sozialen Einflusses auf - ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

### 3.1 Sprache

Individuen sprechen die Sprache (samt Akzent) des sozialen Umfelds. Die Sprache ist ein gesellschaftliches Phänomen par excellence. Die Individuen verwenden Sprache

1. um Arbeitsteilung zu organisieren (sehr bedeutungsvoller Aspekt!).
2. um sich zu Unterhalten (Witze, Geschichten, Romane).
3. um über andere gut oder weniger gut zu reden (Klatsch und Tratsch)
4. um die Handlungen von Menschen zu bewerten (gut, schlecht, vorteilhaft, von Nachteil, etc.; (3) ist die unterhaltende Form von (4))
5. um mit sich selber zu reden (= Denken?!).
6. um Informationen zu vermitteln (ist bei der Arbeitsteilung nötig, kann aber auch Selbstzweck sein).
7. um andere Menschen für die eigene Bedürfnisbefriedigung einzuspannen.

Andererseits überlebt Sprache nur, wenn Individuen sie sprechen. Eine Sprache ist als lebende ausgestorben, wenn sie niemand mehr spricht. Sprache ist entsprechend ein gutes Beispiel von der Verwobenheit von Gesellschaftlichem und Individuellem.

**Übung 3.1.1.** Schreiben Sie während eines Tages auf, während wieviel Zeit Sie gesprochen haben und für welche der obigen 7 Zwecke Sie Sprache verwendet haben. Machen Sie diese Aufgabe auch für einen Tag Schule.

## 3.2 Werte und Bedürfnisse

Werte sind nicht als Objekte zu betrachten (oder man müsste Sie als solche konstituieren und entsprechend definieren). Das Substantiv „Werte“ steht für den Umstand, dass Menschen sich und ihr Handeln gegenseitig bewerten. So wird i.A. Stehlen als negativ bewertet (mit Sätzen wie „Es ist verboten zu stehlen.“, „Du darfst nicht stehlen.“, „Es ist entsetzlich, dass Du gestohlen hast.“ usw.). Wir sagen dann, dass die Personen, die solche Sätze äußern, den Wert vertreten, dass Stehlen schlecht sei. Dies führt uns zur folgenden Definition:

**Definition 3.2.1. (Werte):** Ein Individuum vertritt den Wert, dass eine Handlung oder ein Objekt gut oder schlecht ist genau dann, wenn das Individuum

- (i) Sätze äußert, das von der Handlung oder vom Objekt „gut“ oder „schlecht“ aussagt,
- (ii) bereit ist, solche Sätze zu bejahen oder
- (iii) seine Billigung oder Missbilligung auf andere Art äußert.

◊

*Beispiel:* Anton hat den Wert, dass Lügen schlecht ist, genau dann, wenn Anton den Satz äußert „Lügen ist schlecht“ oder wenn Anton auf eine Lüge einer Person mit Entrüstung reagiert. Anton hat den Wert, dass Hilfsbereitschaft gut ist, genau dann, wenn er den Satz äußert „Es ist gut, anderen zu helfen“ oder wenn er auf Hilfe z.B. mit Komplimenten reagiert.

Auf welche Art jemand die Meinung vertritt, dass Lügen schlecht ist, wird durch die Definition nicht bestimmt. Auch nicht-verbales Verhalten kann eine entsprechende Meinungsausserung bedeuten. „Vertreten“ bedeutet damit insbesondere nicht, dass die Person „mutig“ zu ihrer Meinung steht.

Die Wörter „schlecht“ und „gut“ und ähnliche wertende Wörter können übrigens recht unterschiedliche Bedeutungen haben. z.B. Das ist ein schlechtes Essen. Es ist schlecht, Leute zu hintergehen. Wir unterscheiden nicht zwischen verschiedenen Bedeutungen von wertenden Ausdrücken, da in allen jeweils Wohlgefallen oder Missbilligung zum Ausdruck kommt.

Ein Individuum kann übrigens die Meinung vertreten, dass etwas weder gut noch schlecht ist. Wir sagen dann, dass das Individuum etwas gegenüber indifferent ist. Ein Individuum ist gegenüber etwas indifferent, wenn es sich nicht entscheiden kann, ob es vorzuziehen ist, dass etwas eintritt oder dass es nicht eintritt.

**Übung 3.2.2.** Schreiben Sie je etwas auf, das Sie gut finden, schlecht finden oder dem gegenüber Sie indifferent sind.

Oft interessanter als der Umstand, dass jemand einen Wert vertritt oder nicht, ist die Wertehierarchie einer Person. Diese lässt sich im Konfliktfall zwischen zwei Werten feststellen. Hat jemand den Wert, dass etwas gut ist und dass etwas anderes ebenfalls gut ist (z.B. Skifahren und mit Freunden im Restaurant diskutieren) und muss er sich zwischen beiden entscheiden, so steht der Wert in der Hierarchie höher, für den er sich entschieden hat. Wir sprechen davon, dass jemand etwas dem anderen vorzieht. Die Wertehierarchie einer Person kann sich über die Zeit hinweg verändern: so ist ein Teller Spaghetti vor dem Essen interessanter als nach dem Essen.

Es können drei Quellen des Bewertens unterschieden werden:

1. Die eigenen (sozial vermittelten) Bedürfnisse,
2. die (sozial vermittelten) Bedürfnisse der anderen.
3. Eigendynamik durch „sozialen Druck“.

Bei diesen Aussagen stellt sich das Problem, was „Bedürfnisse“ sind. Wir brauchen Bedürfnisse nicht als Objekte zu postulieren. Wenn jemand Blinddarmenzündung hat, gehen wir nicht davon aus, dass es Objekte gibt, die „Blinddarmenzündung“ genannt werden. Wir brauchen nur die Existenz von Menschen und Blinddärmen zu postulieren. Wenn jemand Blinddarmenzündung hat, hat er nämlich einen Blinddarm, der entzündet ist. Entsprechend postulieren wir beim Reden von Bedürfnissen nur Menschen, die etwas wollen. Eine Person hat das Bedürfnis zu essen, wenn

sie essen will. Allgemein wird von Bedürfnissen gesprochen, wenn der Wunsch nach etwas immer wieder auftaucht (z.B. nach Nahrung, nach Kommunikation, etc.).

Unter „sozial vermittelt“ ist folgendes zu verstehen. Der Umstand Hunger zu haben, ist im Allgemeinen nicht etwas, das durch gesellschaftlichen Einfluss entsteht. Der Wunsch nach Nahrung erstreckt sich jedoch auch auf die Art, wie wir den Hunger befriedigen wollen (kulturspezifische Zubereitung der Nahrung, Rituale und Gebräuche bei der Nahrungsaufnahme, wie Tischgebete, Mediennutzung, Benutzung bestimmter Essinstrumente wie Gabeln, Essstäbchen oder der Hände, oder spezifischer Möbel beim Essen, Essen in Gesellschaft oder alleine, Essen in einem Restaurant, welches das Prestige steigert). Obwohl Essen oft einen unmittelbaren, individuellen Grund hat (Hunger), gibt es auch rein *gesellschaftliches* Essen ohne Hunger! Ähnliches kann für andere quasi-physiologische Bedürfnisse gesagt werden.

**Übung 3.2.3.** Zählen Sie alle quasi-physiologische Bedürfnisse auf, die Sie benennen können, und beschreiben Sie die unterschiedlichen sozialen Formen, in denen Sie ausgelebt werden und die angestrebt werden, um das entsprechende Bedürfnis zu befriedigen.

Nach diesen Vorbemerkungen nun zum Zusammenhang von Bedürfnissen und Bewertungen.

1. Zu (1): wir bewerten positiv, was unsere Bedürfnisbefriedigung steigert und negativ, was sie mindert. Das Handeln anderer Menschen hat einen direkten Bezug zu unserer Bedürfnisbefriedigung (Arbeitsteilung, emotionale Bedürfnisse, etc.). Entsprechend bewerten wir das Handeln anderer Menschen nach dem Beitrag, den es zu unserer Bedürfnisbefriedigung leistet. z.B. kocht jemand anlässlich einer Einladung etwas Gutes, so loben wir ihn und sein Tun.
2. Zu (2): Die anderen Menschen bewerten unser Handeln ebenfalls im Lichte ihrer Bedürfnisbefriedigung. Ihre Ansprüche sind fürs Individuum aus zwei Gründen relevant:
  - (a) Es ist im sozialen Netz von den anderen für seine Bedürfnisbefriedigung abhängig. Entsprechend wird es das eigene Handeln und das Handeln anderer danach bewerten, inwieweit es seine Bedürfnisbefriedigung auch langfristig sichert (Kooperation zwecks Sicherung der Bedürfnisbefriedigung). z.B. beruht die Arbeitsteilung mit ihrem offensichtlichen Nutzen für die Individuen darauf, dass Informationen zuverlässig sind. Unberechenbares Lügen zerstört jedoch Information, da man dann nicht weiß, ob die entsprechenden Sätzen wahr oder falsch sind. Entsprechend wird Lügen von den Individuen geächtet.
  - (b) Es scheint eine anthropologische Konstante zu sein, dass die Menschen es bevorzugen, von manchen anderen positiv bewertet zu werden. Tadel versuchen sie zu vermeiden. Dies kann man empirisch überprüfen (beachten Sie die Reaktionen der Menschen auf Tadel oder auf Lob!).

Diese zwei Gründe führen dazu, dass eigenes und fremdes Handeln nicht nur unmittelbar an der eigenen Bedürfnisbefriedigung gemessen werden, sondern dass auch der Gesichtspunkt der anderen berücksichtigt wird.

3. Zu (3): Äusserung geteilter positiver Wertungen stellt selber eine Handlung dar, die eine positive Bewertung durch andere Menschen nach sich zieht. Dies kann man etwa beim Mitlauschen von Diskussionen im Zug oder im Wirtshaus beobachten! (2.b) begründet damit die Einlagerung von Werten in Beziehungsnetzen. Dies führt dazu,
  - (a) dass in Gruppen Bewertungen oft unbefragt übernommen werden, und dass
  - (b) Bewertungen nicht mehr öffentlich in Frage gestellt werden. Man kann etwa beobachten, dass es einem oft nicht leicht fällt, einer von einer anderen Person in einer Gruppe geäußerten Bewertung zu widersprechen, auch wenn man sie bewusst nicht teilt (sozialer Druck).

Im Prinzip ist es möglich, dass in einer Gruppe Werte vertreten werden, die niemand mehr teilt, die aber niemand in Frage zu stellen wagt, weil alle glauben, die anderen würden die Werte vertreten. Durch solche Phänomene ist zu erklären, dass Vorurteile (beachten Sie den sprachlichen Bezug zu „urteilen“) und Bewertungen, die in Religionen, Weltanschauungen, politischen Ideologien etc. verankerte sind, Bestand haben, auch wenn sie keinen ersichtlichen Bezug zur menschlichen, in Gesellschaft erfolgenden Bedürfnisbefriedigung aufweisen. Die soziale Absicherung von Werten und deren Achtung kann ausser durch sozialen Druck aber auch durch handfestere Sanktionen erfolgen (Diktaturen).

**Übung 3.2.4.** Nehmen Sie eine Auflistung von Werten vor, die Sie vertreten, und analysieren Sie diese auf ihren persönlichen oder „gesellschaftlichen“ Nutzen (unter „gesellschaftlichem Nutzen“ ist der Nutzen für andere Personen zu verstehen, da nur Personen Nutzen haben können).

Der Anteil der drei Quellen des Bewertens ist von Individuum zu Individuum verschieden, zudem hängt er stark vom gesellschaftlichen Umfeld ab. In kulturell einheitlichen Gesellschaften wird der Anteil von (3) höher sein als in multikulturellen Gesellschaften. In letzteren wird der Wertevergleich und die Wertediskussion erleichtert. Vermutlich ist die Gewichtung der verschiedenen Aspekte auch altersabhängig (Kinder, Erwachsene ?!).

Die gesellschaftliche Bedeutung des Bewertens des Handelns der anderen kann nicht überschätzt werden. Wir werden später sehen, dass Hierarchien und Machtstrukturen vor allem in kleinen Gruppen in grossem Ausmass auf dieser allgemein menschlichen Tätigkeit beruhen.

### 3.3 Wissen, Wissenschaft und Alltagstheorien

Die wenigsten Ideen über die Welt haben wir selber entwickelt, aber alle Ideen, die in irgend einer Form existieren (beim Reden, in Büchern und anderen Datenträgern) wurden von menschlichen Individuen entwickelt. Die „Gesellschaft“ als solche kann keine Ideen haben oder entwickeln. Andererseits könnten die Individuen ohne das soziale Netz keine Ideen entwickeln (sie müssen ja geboren, ernährt und erzogen werden). Zudem könnten sie ohne Sprache vermutlich nicht denken. Jedenfalls wäre die Entwicklung komplexeren Wissens und dessen Kommunikation an andere nicht möglich. Entsprechend könnten von anderen entwickelte Ideen nicht weiterentwickelt werden.

Es gibt Individuen, die einen etwas grösseren Beitrag zum Wissensschatz der Menschheit liefern als andere. Aber auch kreativere Mitmenschen können ihren Beitrag nur leisten, weil sie vom Wissen der Vorgänger und ihres sozialen Umfeldes profitieren können. Der Zweck der Schule besteht u.A. darin, den Individuen zu ermöglichen, an den vorhandenen Wissensschatz anzuschliessen, um diesen dann anwenden oder weiterentwickeln zu können. Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Anhäufung von Wissen kann nochmals die Bedeutung der Sprachen hervorgehoben werden. Diese erfolgt nämlich mittels der Sprache. Durch die Speicherungsmöglichkeiten mittels Sprache können wir Wissen speichern. Es bleibt verfügbar, auch wenn es für eine Zeitlang niemand präsent hat. Das Speichern von Wissen erfolgt gesellschaftlich organisiert (Bibliotheken, Internet).

Bei sprachlichem „Wissen“ sollte man aber nicht nur an „entwickeltes“ Wissen denken. Sprichworte, Schlagworte, Clichés, Stereotype und ähnliches werden irgendwo erfunden und werden dann über die sozialen Netze weitervermittelt. Sie dienen den Individuen dazu, ihre Erfahrungen zu interpretieren, zu machen und zu kommunizieren. Wir haben alle unsere Alltagstheorien über die Menschen, die Welt und wie sie funktionieren. Diese Alltagstheorien haben wir nicht selber erfunden, wir haben sie höchstens für uns zusammengesetzt und wir verwenden Sie, um unser Handeln zu leiten und das anderer zu „verstehen“.

### 3.4 Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche

Auch nicht verbales Verhalten wird zu einem grossen Teil durch das soziale Umfeld bestimmt. Diese Abhängigkeit von der Gesellschaft ergibt sich durch verschiedene Arten:

1. Die Gesellschaft liefert einen Rahmen, an den wir unser Verhalten anpassen. Wollen wir unsere Ziele erreichen, müssen wir die möglichen Reaktionen der übrigen Menschen des sozialen Netzes, in dem wir stecken, berücksichtigen und unser Verhalten entsprechend ausrichten.
2. Viele Verhaltensweisen werden von der Umwelt direkt erlernt. Handwerkliches Können (z.B. Geigenbau, Kochen, Mauern, Tanzen) etwa wird durch soziale Bezugsnetze weitergegeben. Dabei erfolgt Lernen nicht nur durch Sprache, sondern auch durch Zusehen und Nachmachen.
3. Viele Verhaltensweisen werden von der Gesellschaft direkt als wünschenswert oder als Pflicht betrachtet (z.B. Teilnahme an Wahlen, Teilnahme an einer Veranstaltung, religiöse Verhaltensweisen wie zur Messe gehen, etc). Um die aus der Ausführung positiv bewerteter Handlungen resultierende positive Bewertung der eigenen Person zu realisieren oder um Sanktionen zu entgehen, werden von Individuen die entsprechenden Handlungen ausgeführt.

### 3.5 Sozialisation und Enkulturation

Der gesamte Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum wird von Soziologen „Sozialisation“ genannt. Unter „Sozialisation“ versteht man also die Vermittlung der Verhaltensweisen (Reden, Gebräuche, Sitten), des Wissens und der Werte des sozialen Umfelds an die Kinder, die in dieses hineingestellt werden. Diese Vermittlung erfolgt von der Seite des Individuums her im wesentlichen durch Lernen, wobei Neugierde und Nachahmung eine wichtige Rolle spielen. Von Seiten der Personen des sozialen Umfeldes spielen dabei Vorführen (Modell, Vorbild sein) sowie Sanktionen (positive wie negative) eine wichtige Rolle. Das Versprechen positiver Sanktionen bestehen darin, etwas vom Kind als gut Bewertetes in Aussicht zu stellen, um dieses zu spezifischen Verhaltensweisen zu verleiten (oder dieses dazuzubringen, eine spezifisches Wissen zu übernehmen). Das Versprechen negativer Sanktionen (= Drohen) besteht darin, etwas vom Kind als schlecht Bewertetes in Aussicht zu stellen, um dieses zu spezifischen Verhaltensweisen zu verleiten. Alle Akteure des sozialen Umfeldes nehmen an der Sozialisation teil: Eltern, Gleichaltrige, Geschwister, Lehrer, Schulkameraden, Vereinskollegen, Berufskollegen, Vorgesetzte, Medien, etc. Schulische Erziehung und Ausbildung kann als besondere Formen der Sozialisation betrachtet werden. Das Resultat der Sozialisation besteht in Handlungs-, Gefühls- und Denkdispositionen der Individuen: in spezifischen Situationen handeln, denken, reden und fühlen die sozialisierten Individuen auf eine spezifische Weise (Diese Gesamtheit von Handlungsdispositionen wird von manchen Soziologen seit Pierre Bourdieu „Habitus“ genannt).

Unter Enkulturation versteht man die Sozialisation in eine spezifische Kultur, wobei Kultur die sozialen Erscheinungen wie Sprache, Verhaltensweisen, Wissen und Normen umfasst. Das Wort bezeichnet alles, was gesellschaftlicher Natur ist und nicht dem Individuum als biologischem Wesen zuzuschreiben ist. Der in der Soziologie verwendete Kulturbegriff ist somit vom alltäglichen recht verschieden, wo Kultur im Allgemeinen ein Überbegriff für die verschiedenen Kunstrichtungen ist.

**Übung 3.5.1.** *Wieso gibt es Ihrer Meinung nach verschiedene Kulturen? Schreiben Sie einen Text von ca. 20 Sätzen zum Thema.*

**Eine These zur Kulturentwicklung** Allen Menschen ist Kultur und Sprache gemeinsam, die konkrete Kultur und die konkrete Sprache ist jedoch das Resultat einer Entwicklung, welche durch konkrete Menschen getragen wird. Die Entwicklung ist dabei nur auf einem spezifischen, kulturellen Hintergrund möglich, sie ist jedoch durch diesen nicht vorbestimmt. Dies erklärt, wieso sich Kulturen unterscheiden. Erfindungen bestehen darin, dass nachher ein Gegenstand, eine Technik, ein Wissen, ein Kunstwerk etc. auf der Welt sind, die vorher nicht da waren. Erfindungen sind inhaltlich nicht geschichtlich vorbestimmt. Oft brauchen Erfindungen zwar ein günstiges intellektuelles Klima oder eine historischen Wissensstand. Als solche brauchen sie jedoch nicht zu „passieren“ und oft werden in verschiedenen Kulturen nicht dieselben Erfindungen gemacht (z.B. waren die Chinesen im Mittelalter in Algebra weit fortgeschritten, in Geometrie waren die Kenntnisse recht mager. Umgekehrt war in Europa die Geometrie weit entwickelt, die Algebra

war jedoch wenig entwickelt). Da Erfindungen das gesellschaftliche Leben stark verändern können (z.B. Erfindung des Autos oder des Fernsehers, Erfindung von religiösen Systemen, Erfindung von naturwissenschaftlichen Theorien und von praktischen Gegenständen wie dem Kompass), werden durch unterschiedliche Erfindungen die Kulturen und Gesellschaften stark geprägt.

Bezüglich der Sprache findet ebenfalls ein laufender Veränderungsprozess ab (Wörter gelangen ausser Gebrauch, neue Wörter werden eingeführt; auf Grund neuen Wissens oder auch in sozialen Abgrenzungsprozessen). Dies führt dazu, dass bei geographisch abgeschlossenen Räumen sich dieselbe Sprache unterschiedlich weiterentwickelt - bis man sie als unterschiedliche Sprachen betrachten kann. Handkehrum können sich Unterschiede durch erneute Verbindungen zwischen vormals abgeschlossenen Räumen wieder langsam angleichen (siehe z.B. verstärkte Integration von hochdeutschen und „schweizerdeutschen“ Ausdrücken ins Walliserdeutsch sei den 1950er Jahren).

Auch die anderen gesellschaftlichen Bereiche verändern sich durch Erfindungen und Vergessen ständig: dieselbe Religion würde sich in zwei geographisch abgeschlossenen Gebieten ohne gegenseitige Kontakt in recht verschiedene Richtungen weiterentwickeln. Kulturelle Verschiedenheit ist damit ein unvermeidliches Produkt knapper Kontakte zwischen geographischen Räumen. Kulturelle Verschiedenheiten vermindern sich, sobald diese Kontakte zunehmen (Globalisierung, Coca-Cola- und McDonald-Kultur).

Bezüglich kultureller Veränderung und Entwicklung kann wiederum die bereits konstatierte Verschränkung von „Gesellschaftlichem“ und Individuum festgestellt werden. Erfindungen werden von *sozialisierten* Individuen gemacht. Die Erfindungen werden von (manchen) anderen Individuen übernommen (= Form der Sozialisation) und an andere weitergegeben.

Es ist auch wichtig zu sehen, dass Erfahrungen von den sozialisierten Individuen immer *selber* gemacht werden müssen, wobei das Machen von Erfahrungen in der Interpretation von Erlebnissen besteht. Nur Wörter, die auf Grund von Erfahrungen mit Sinn gefüllt werden, können zur Beschreibung von Erfahrung verwendet werden. Das Verbinden von Erleben und Sprache muss jedes Individuum selber leisten. Es handelt sich um eine kreative Tätigkeit, die je nach Stellung im sozialen Netz anders verläuft. Man kann durch diese kreative Tätigkeit zum Teil erklären, dass Individuen verschieden sind, auch wenn sie vordergründig dasselbe soziale Umfeld haben: jedes Individuum muss das, was es erlebt, selber zu Erfahrungen synthetisieren und selbst in einem ähnlichen sozialen Umfeld muss diese Synthese nicht auf dieselbe Art erfolgen. Zudem muss bemerkt werden, dass kein Individuum genau dasselbe soziale Umfeld vorfindet wie ein anderes (Position in der Kinderfolge, Alter der Eltern, konkrete soziale Kontakte mit anderen Personen, etc.).

**Übung 3.5.2.** Diskutieren Sie Vor- und Nachteile kultureller Vielfalt. Soll kulturelle Vielfalt gefördert werden oder nicht? Ist Vielfalt eine Quelle steten Unfriedens oder ein Quelle von kulturellem Reichtum und menschlicher Zufriedenheit? Gibt es Kulturen als festumrissene historische Entitäten oder sind Kulturen nicht vielmehr etwas Vages, das sich ständig verändert. Brauchen Kulturen sich gegenseitig, um sich zu entwickeln? Worin besteht die Entwicklung von Kulturen? Sind alle Kulturen gleichwertig? (Unterscheiden Sie in dieser Liste soziologische von anderen Fragestellungen).

- Sind Gefühle und ästhetische Beurteilungen rein persönlich oder werden sie vom sozialen Beziehungsnetz beeinflusst? Wenn ein sozialer Einfluss da ist, versuchen Sie diesen mit möglichst konkreten Beispielen zu beleuchten (Was wir schön finden, ist offenbar in hohem Grad durch unser Beziehungsnetz gegeben. z.B. Musik: Ländlermusik, Popmusik, „klassische“ Musik, etc. Beantworten Sie die folgenden Fragen: Welcher Teil meines sozialen Netzes hat dieselben Musikpräferenzen wie ich? Wieso habe ich nicht die Musikpräferenzen meiner Eltern übernommen?)

### 3.6 Ethnozentrismus und Rassismus

Als „Ethnozentrismus“ wird ein Verhalten bezeichnet, das fremde Kulturen nach den Kriterien der eigenen Kultur beurteilt. Nach den Kriterien der eigenen Kultur schneiden andere Kulturen

gewöhnlich schlechter ab als die eigene. Der Ethnozentrismus kann unterschiedliche Formen annehmen: es wird die Meinung vertreten, dass die eigene Kultur auserwählt ist oder dass die eigene Kultur für den Rest der Welt ein Modell ist (Kulturbringer). Typisch ethnozentristisches Verhalten besteht auch darin, sich über Gebräuche, Sprachverhalten und Sitten fremder Kulturen lustig zu machen (nicht jede Form von Humor, der mit kulturellen Gegensätzen arbeitet, ist notwendigerweise ethnozentristisch. Die Grenze ist aber oft fliessend). Rassismus kann als spezifische Form des Ethnozentrismus betrachtet werden. Rassismus besteht darin, kulturelle Verschiedenheiten genetisch zu „erklären“ und die eigene Kultur (die ja dann auch biologisch verankert ist) höher zu bewerten als andere.

**Bemerkung 3.6.1.** (eher philosophische, nicht soziologische!) (1) Von Kritikern des Ethnozentrismus wird manchmal die Beliebigkeit aller Werte propagiert. Jede Verteidigung von spezifischen Werten (z.B. auch der Menschenrechte) wird als eine Form des Ethnozentrismus kritisiert. Vor allem totalitäre Regimes aus anderen Kulturreisen lieben diese Art von Kulturrelativismus. Diese extreme Form von Kulturrelativismus braucht aber von Gegnern des Ethnozentrismus nicht klanglos akzeptiert zu werden: man kann ja die Menschen fremder Kulturreisen - etwa die Opfer von Menschenrechtsverletzungen - befragen, ob Sie die Menschenrechte befürworten oder nicht! (2) Die Ablehnung jeglicher Form von Ethnozentrismus schliesst nicht aus, dass man selber kulturelle Vorlieben hat. Man kann eine Volksmusik einer anderen vorziehen, ohne zu sagen, dass die erste besser als die zweite sei.

### 3.7 Ein paar Begriffe

- *Subkultur*: Die Kultur einer Bewegung oder Gruppe, die in eine komplexen Gesellschaft eingebettet ist (z.B. Jugendmusikkulturen, Raver, Rapper).
- *Gegenkultur*: Subkultur, die sich in Gegensatz zur Gesamtgesellschaft stellt.
- *Akkulturation*: Veränderung und Angleichung einer Kultur durch den dauerhaften Kontakt mit einer anderen Kultur.
- *Kulturschock*: Menschen, die in eine andere Kultur geraten, haben in einer Übergangsphase oft eine eigentliche Sinnkrise. Durch den Kontakt mit Menschen der anderen Kultur können Sie den „Lebenssinn“ (d.h. alles was im alten Leben wichtig war) nicht mehr durch Diskussionen und durch Bewertungen der anderen laufend aktualisieren und dadurch für sich lebendig erhalten. Durch den Kontakt mit der neuen Kultur und deren unterschiedlichen Bewertungskriterien wird vorher als wichtig erachtetes Verhalten plötzlich weniger wichtig, vorher als weniger wichtig erachtetes Verhalten plötzlich wichtig. Da Werte auch im Selbstbild der Person verankert sind, bewirkt eine entsprechend Umpolung der Werte Änderungen am Selbstbild der Person, die schmerhaft sein können.
- *Kulturelle Identität*: Das Wort „Identität“ wird sehr unterschiedlich verwendet. (a) So besagt der Satz „Morgenstern = Abendstern“, dass man sich mit den Ausdrücken „Abendstern“ und „Morgenstern“ auf denselben Gegenstand bezieht - nämlich die Venus. „5 + 3 = 8“ bedeutet, dass man sich mit „5 + 3“ und „8“ auf denselben Gegenstand bezieht, nämlich die Zahl 8. Diese Bedeutung von Identität ist auch im Alltag präsent, wenn man etwa diskutiert, ob man sich z.B. mit „Anton“ auf dieselbe Person bezieht oder nicht. (b) Spricht man von kultureller Identität, so ist offensichtlich nicht diese Bedeutung gemeint. In der Soziologie wird „Identität“ selten halbwegs präzise definiert. Manchmal ist etwas gemeint, was man durch die folgende Definition erfassen könnte: „Die Identität einer Person zu einem spezifischen Zeitpunkt ist die Menge der Sätze über die Person, welche die Person zu diesem Zeitpunkt zu bejahren bereit ist“. Da Sprache etwas Soziales ist, sind auch die Sätze, die wir über uns selber sagen, sozialer Natur. Die meisten derartigen Sätze übernehmen wir aus dem sozialen Umfeld - die anderen sagen „Du bist ...“ und wir wandeln das um in „Ich bin ...“. Entsprechend ist „Identität“ in der eben definierten Bedeutung als soziologischer Begriff zu

betrachten. Bei dieser Definition ist „Identität“ gleichbedeutend mit dem oben verwendeten Ausdruck „Selbstbild“. Zu den Sätzen einer Person über sich selbst gehören auch Sätze über Gruppen- oder Kulturzugehörigkeit, welche die Person zu bejahen bereit ist - z.B. „Ich bin Schweizerin“, „Ich bin nicht Schweizer, sondern ...“, „Ich liebe Rockmusik“, „Ich liebe Raggae und hasse Pop“. Die Menge solcher Sätze können wir als die kulturelle oder soziale Identität einer Person betrachten. Von einer *Identitätskrise* kann man sprechen, wenn eine Person an Sätzen über sich selbst zweifelt, deren Bejahung ihr bisher wichtig war. Ein Kulturschock ist eine spezifische Art von Identitätskrise.

### 3.8 Lernziele

- Die Verwendungsarten von Sprache aufzählen können.
- Am Beispiel der Sprache erklären können, wie Sprache als soziales Phänomen sowohl vom Individuum als auch von sozialen Netzen abhängt.
- Die Definition der Werte eines Individuums hinschreiben können.
- Die drei Quellen von Werten beschreiben können und bei eigenen Werten beurteilen können, aus welcher Quelle sie stammen.
- Erklären können, was quasi-physiologische Bedürfnisse sind und erläutern können, welches die sozialen Komponenten dieser Bedürfnisse im Falle konkreter Beispiele sind.
- Den Zusammenhang von Tradition und Individuum bezüglich verschiedener Formen von Wissen schildern können (Theorien, (handwerkliches) Können, Alltagstheorien; Beitrag des Individuums und Rolle der Tradition).
- Die Begriffe der „Sozialisation“, der „Enkulturation“ und der „Identität“ erklären können. Eine These vertreten können, wieso es verschiedene Kulturen gibt.
- Die eingeführten Begriffe kennen.

## Kapitel 4

# Soziale Gruppen und Gruppenstrukturen

Soziale Gruppen fasst man am besten als Mengen von Individuen auf, die strukturierte, soziale Beziehungsnetze (= Gruppenstrukturen) aufweisen. Beziehungen (= Relationen) zwischen Personen werden durch Ausdrücke wie „redet mit“, „liebt“, „hat Macht über“, „informiert“, „ist verwandt mit“, „ist Lehrerin von“, „unterrichtet“, „steht in Konkurrenz zu“, „erhält mehr Anerkennung als“, u.s.w. beschrieben. Es stellt sich die Frage, was strukturierte Beziehungsnetze sind. Der Ausdruck „Netz“ ist bisher nur eine Metapher und sollte formell definiert werden. Zusätzlich geht es bei den folgenden Ausführungen auch um die Entwicklung einer kritischen Einstellung der Begriffsbildung in den Sozialwissenschaften gegenüber. Oft wird dort nämlich ziemlich sorglos mit Wörtern und den dadurch bezeichneten oder klassifizierten abstrakten Objekten umgegangen. Insgesamt wollen wir uns beim Vorgehen von folgenden philosophischen Prinzipien leiten lassen, die Sie nicht zu akzeptieren brauchen, die Sie aber verstehen sollten:

1. „Entia non multiplicanda sunt praeter necessitatem“ (= „Gegenstände sind nicht mehr als nötig zu vermehren“). Das Prinzip wird auch als „Ockhamsches Rasiermesser“ bezeichnet, Wilhelm von Ockham, englischer Mönch und Philosoph, ca. 1285 - 1350). Dabei geht es nicht um die Anzahl Gegenstände, sondern um die *Anzahl der Arten* von Gegenständen. Das Prinzip besagt damit, dass es besser ist, mit so wenig als möglich Arten von Gegenständen auszukommen. Da weniger Arten von Gegenständen eine einfachere Theorie bedeuten, zielt das Prinzip auf möglichst einfache Theorien (Einfach ist besser als kompliziert, sofern man mit beiden das gleiche erreicht). Wir verwenden „Gegenstand“ gleichbedeutend mit „Objekt“.
2. „No entity without identity“ („Kein Gegenstand ohne Identitätskriterium“, W. O. Quine, US-amerikanischer Philosoph; 1908 - 2001). Das Prinzip meint, dass man keine Objekte setzen oder voraussetzen sollte, für die keine klare Identitätskriterien bestehen. Identitätskriterien geben an, wann ein Gegenstand sich von einem anderen unterscheidet und wann nicht. Beim Vorliegen von Identitätskriterien können wir dann z.B. endliche Mengen entsprechender Gegenstände abzählen und entscheiden, ob es in einer Menge 4 oder 5 der identifizierbaren Gegenstände hat. Für Mengen z.B. gibt es ein klares Identitätskriterium: „Zwei Mengen sind gleich genau dann, wenn sie dieselben Elemente enthalten“. Auch für physikalische Objekte gibt es ein klares Identitätskriterium (z.B. die Menge der Raum-Punkte, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt einnehmen). Für Gespenster dagegen gibt es hingegen keine Identitätskriterien. Man kann deshalb auch nicht entscheiden, ob es in einem Raum zwei oder vier Gespenster gibt - sollte es dort welche haben! Ist Allah und Gott dieselbe Entität? Auch hier kennen wir keine Identitätskriterien, die es uns erlauben, die Frage zu entscheiden. Ohne Identitätskriterien wissen wir nicht, wovon wir reden: wissen wir nicht, ob  $a = b$  oder  $a \neq b$ , und reden wir von  $a$ , wissen wir nicht, ob wir auch von  $b$  reden.

3. Die Setzung von Gegenständen muss durch den Erfolg in der Theoriekonstruktion gerechtfertigt werden: Eine Theorie muss Voraussagen erlauben, die intersubjektiv und empirisch überprüfbar sind. Dieses Kriterium stellt eine Interpretation von „nötig“ in Prinzip (1) dar.

**Beispiel 4.0.1.** *Betrachten Sie die folgende Situation (s. Abbildung 4.0.1). Wir betrachten die Strecken vom Angelpunkt der Waage bis zu den Punkten, an denen die Gewichte angehängt sind. Die rechte Strecke ist doppelt so lang wie die linke. Gemäß Theorie muss für das anzuhängende Gewicht  $y$  und die Länge  $x$  gelten:  $3 \cdot x = y \cdot 2x$  (Im Gleichgewicht gilt: Gewicht links mal Hebellänge links ist gleich dem Gewicht rechts mal der Hebellänge rechts). Entsprechend gilt:  $y = \frac{3}{2}$ . Die Voraussage lautet also: „Hängen wir rechts 1.5 kg an, so ist die Waage im Gleichgewicht“. Die Voraussage ist durch Beobachtung überprüfbar, indem man das entsprechende Gewicht anhängt und beobachtet. Die Voraussage benötigt Zahlen und Operationen (d.h. Funktionen) auf Zahlen – also abstrakte, nicht sinnlich wahrnehmbare, mathematische Objekte. Diese akzeptieren wir, weil sie solche Voraussagen erlauben.*

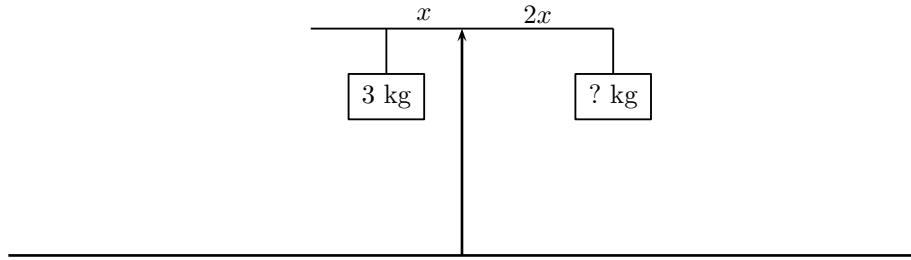


Abbildung 4.0.1: Waagenbeispiel für die Benötigung von Zahlen zur Voraussage

◊

**Übung 4.0.2.** *Diskutieren Sie, welche der folgenden Gegenstandsarten oder Gegenstände (die Gegenstände sind jeweils empirisch nicht wahrnehmbar, wie soziale Gruppen und Gruppenstrukturen!) a) dem ersten, zweiten und dritten Kriterium genügen:*

*Zahlen, Gespenster, Engel, Teufel, Atome, Neutrinos, elektromagnetische Wellen, die Erdanziehungskraft, Gott, Es, Über-Ich, Ich, das Unterbewusstsein, soziale Gruppen, Charakterstrukturen, Molekularstrukturen, Gesellschaftsstrukturen, Energie (in welchem Sinn?).*

*b) Diskutieren Sie die Frage, ob die Akzeptanz der obigen drei Kriterien Folgen für Ihr Weltbild hätte?*

Wir werden in der Folge versuchen, Beziehungsnetze als mengentheoretische Relationen einzuführen. Damit können wir wenigstens zwei der obigen Kriterien erfüllen: für mengentheoretische Relationen gibt es klare Identitätskriterien und - da wir Mengen (vermutlich) so wie so akzeptieren müssen - brauchen wir keine neuen Arten von Objekten einzuführen.

## 4.1 Beziehungsnetze als mengentheoretische Relationen

Reden wir über Beziehungen - z.B. „redet mit“, „ist Lehrer von“ - so brauchen wir Wörter. Wir wollen uns über die spezifischen Eigenschaften von Wörtern, die Beziehungen beschreiben, klar werden. Diese Ausdrücke sind sogenannte Prädikate. Zusätzlich werden wir auch kurz von Namen und deren Interpretation reden.

**Definition 4.1.1.** Prädikate sind Ausdrücke, die wir von Objekten aussagen (=prädizieren). ◊

**Beispiel 4.1.2.** „ist grün“, „ist ein Haus“, „ist ein Mensch“, „ist eine natürliche Zahl“, „ist ein Haus, das preiswert ist“.  $\diamond$

Zu beachten ist, dass wir alle Ausdrücke als „Prädikate“ betrachten, die von Objekten ausgesagt werden können. Solche Ausdrücke können durch Wörter verschiedener Art gebildet werden: Substantive, Adjektive, Verben (z.B. ist ein Haus, ist grün, geht). Zudem können Wörter dieser Wortarten durch Wörter weiterer Wortarten ergänzt werden (z.B. „ist ein grünes Haus“, „geht schnell“, „geht in sein Haus“, etc.). Schliesslich können ganze Nebensätze in Ausdrücken auftauchen, die wir als Prädikate betrachten (z.B. „ist ein Mensch, der gerne in die Berge fährt“). Nicht als Prädikat betrachten wir Ausdrücke, die nicht von Objekten ausgesagt werden können wie „zwar“, „und“.

Der hier verwendete Prädikatbegriff muss vom klassischen Prädikatbegriff unterschieden werden. In der traditionellen Grammatik wurde „Prädikat“ für den zweiten Ausdruck in Sätzen mit „ist“ verwendet, sofern der zweite Ausdruck ein Adjektiv oder ein Substantiv ist. In „Häuser sind teuer“ ist „teuer“ laut traditioneller Grammatik das Prädikat. In „Häuser sind Gebäude“ wurde „Gebäude“ als Prädikat betrachtet. Im hier verwendeten Sinn von Prädikat sind in den obigen Sätzen folgende Ausdrücke Prädikate: „ist ein Haus“, „ist teuer“, „ist ein Gebäude“. Wir können diese Sätze nämlich wie folgt umformulieren: „Für alle Objekte gilt, wenn ein Objekt ein Haus ist, dann ist es teuer“ und „Für alle Objekte gilt, wenn ein Objekt ein Haus ist, dann ist es ein Gebäude“.

Prädikate verwenden wir, um Objekte des jeweils vorausgesetzten Universums zu klassifizieren. Sagen wir sie nämlich von spezifischen Objekten aus, entsteht dadurch ein wahrer oder ein falscher Satz. Sagen wir von einem konkreten Baum aus, dass er ein Mensch ist, ist der entsprechende Satz falsch. Sagen wir von Anton aus, dass er ein Mensch ist, ist der Satz wahr (sofern Anton zur Menge der Menschen gehört). Die Menge der Objekte, die einen wahren Satz ergeben, wenn wir von ihnen ein Prädikat  $P$  ausgesagen, nennen wir „Extension des Prädikates  $P$ “. Wir kürzen die „Extension von  $P$ “ mit  $P^*$  ab.  $P^*$  ist also eine Menge. Wir können nun die Menge  $U$  ( $U$  für „vorausgesetztes Universum“) aller Objekte durchgehen und diese in die Extension des Prädikates und die restliche Menge aufteilen. Bei klar geregelter Sprachgebrauch muss dabei gelten:  $U = P^* \cup (P^*)^c$  und  $P^* \cap (P^*)^c = \emptyset$ . („ $A \cup B$ “ für „Vereinigungsmenge von  $A$  und von  $B$ “ ( $\text{l'union des ensembles } A \text{ et } B$ ), definiert als die Menge aller  $x$ , so dass  $x$  Element von  $A$  oder von  $B$  ist. „ $A \cap B$ “ für „Schnittmenge von  $A$  und von  $B$ “ ( $\text{l'intersection des ensembles } A \text{ et } B$ ), definiert als die Menge aller  $x$ , so dass  $x$  Element von  $A$  und von  $B$  ist.  $A^c$  für das Komplement der Menge  $A$  ( $\text{le complément de l'ensemble } A$ ), definiert als die Menge aller  $x$ , die zu  $U$  gehören, nicht aber zu  $A$ .  $\emptyset$  für die leere Menge ( $\text{l'ensemble vide}$ )).

**Beispiel 4.1.3.** Die Menge der Pferde ist die Extension des Prädikates „ist ein Pferd“  
 Die Menge der Menschen ist die Extension des Prädikates „ist ein Mensch“.  
 Die Menge der natürlichen Zahlen ist die Extension des Prädikates „ist eine natürliche Zahl“.  
 Die Menge der Kinder ist die Extension des Prädikates „ist ein Kind“.

$\diamond$

Wir können die Prädikate einer Sprache *interpretieren*, indem wir den Prädikaten Extensionen zuordnen. Dabei bilden wir eine Funktion von der Menge der Prädikate auf Teilmengen von  $U$  (= Prädikatfunktion).

**Definition 4.1.4.** Namen sind Ausdrücke, mit denen wir uns auf genau ein Objekt beziehen.  $\diamond$

**Beispiel 4.1.5.** „Otto“, „5“, „cinque“, „fünf“, „Anna“  $\diamond$

Namen und namenähnliche Ausdrücke interpretieren wir, indem wir diesen Objekte aus  $U$  zuordnen (wir legen eine Funktion von der Menge der Namen auf  $U$  fest (= Namenfunktion); namenähnliche Ausdrücke können wir im Prinzip immer so durch den Kontext spezifizieren, dass auch für sie ein eindeutiger Funktionswert festgelegt werden kann). Die Vereinigungsmenge der Namen- und der Prädikatfunktion nennen wir eine Interpretation  $I$ .

Diese Vorgehensweise gehört zu dem, was als „extensionale Semantik“ bezeichnet wird. Diese beschäftigt sich im Gegensatz zur intensionalen Semantik nicht mit Konnotationen (= Mitbedeutungen) von Wörtern. Sie betrachtet nur die „Referenzbeziehung“, d.h. sie berücksichtigt nur den Teil der Bedeutung von Wörtern, der sich durch den Bezug auf die Objektwelt erklären lässt (Beispiel: „Morgenstern“ und „Abendstern“ bezeichnen denselben Gegenstand. Sie haben dieselbe „Referenz“ und deshalb dieselbe extensionale Bedeutung. Die beiden Wörter haben aber unterschiedliche Konnotationen. In einem Gedicht wirken sie z.B. vermutlich anders und nicht jeder Gebrauch der Wörter ist in jeder Situation angemessen. Es wäre etwas seltsam am Morgen zu sagen: „Siehst Du den Abendstern?“).

Bisher haben wir nur von einstelligen Prädikaten geredet. Diese werden auf einmal nur von einem Objekt ausgesagt. Für einstellige Prädikate können wir z.B. festhalten:

Der Satz „Anton ist ein  $P$ “ ist genau dann wahr, wenn  $Anton \in P^*$  ist („ $\in$ “ für „ist Element von“ (est élément de)). „Alle Pferde sind Wirbeltiere“ ist wahr genau dann, wenn  $Pferde^* \subset Wirbeltiere^*$  („ $A \subset B$ “ für „ $A$  ist Teilmenge von  $B$ “ ( $A$  est un sous-ensemble de  $B$ )), wobei  $A$  Teilmenge von  $B$  ist genau dann, wenn alle Elemente von  $A$  auch Element von  $B$  sind. „Es gibt eine Schwalbe, die ein Säugetier ist“ ist wahr genau dann, wenn  $Schwalbe^* \cap Säugetier^* \neq \emptyset$ .

Beachten Sie,

1. dass wir „ist wahr“ von Sätzen und nur von Sätzen aussagen.
2. dass diese Art von „Wahrheit“ sprachrelativ ist. Je nachdem wie wir die Wörter brauchen, sind andere Sätze wahr oder falsch (je nachdem, welches  $U$  wir voraussetzen und wie wir die Interpretationsfunktion festlegen). Auf dem Hintergrund einer klaren Definition der Interpretationsfunktion und einer expliziten Angabe des vorausgesetzten Universums gibt es aber über „die Wahrheit“ abgesehen von empirischen Fragen nichts mehr zu diskutieren.
3. die erwähnte Wahrheitskonzeption entspricht der alltäglichen Auffassung von Wahrheit. Ohne sie wäre übrigens Arbeitsteilung nicht möglich, da sich Sprache für die Informationsvermittlung ohne eine solchen Wahrheitsbegriff nicht eignen würde. Möchte ich einen Apfel und weiss ich nicht, wo sich die Äpfel befinden, so kann ich ein Haushaltsmitglied fragen, wo sich die Äpfel befinden. Sagt mir dieses, die Äpfel würden sich im Wohnzimmer befinden (er weiss, dass sie sich in der Küche befinden), lügt er mich an und ich werde mein Handeln unangemessen ausrichten (nämlich ins Wohnzimmer laufen).

**Beispiel 4.1.6.** *Wir haben eine Sprache mit den Prädikaten „grün“, „Pflanze“, „Pferd“, „Säugetier“, „Lebewesen“ und den Namen „Fury“ und „Anton“. Die Prädikate und die Namen werden durch eine Interpretation  $I$  wie folgt interpretiert (s. Abbildung 4.1.2):*

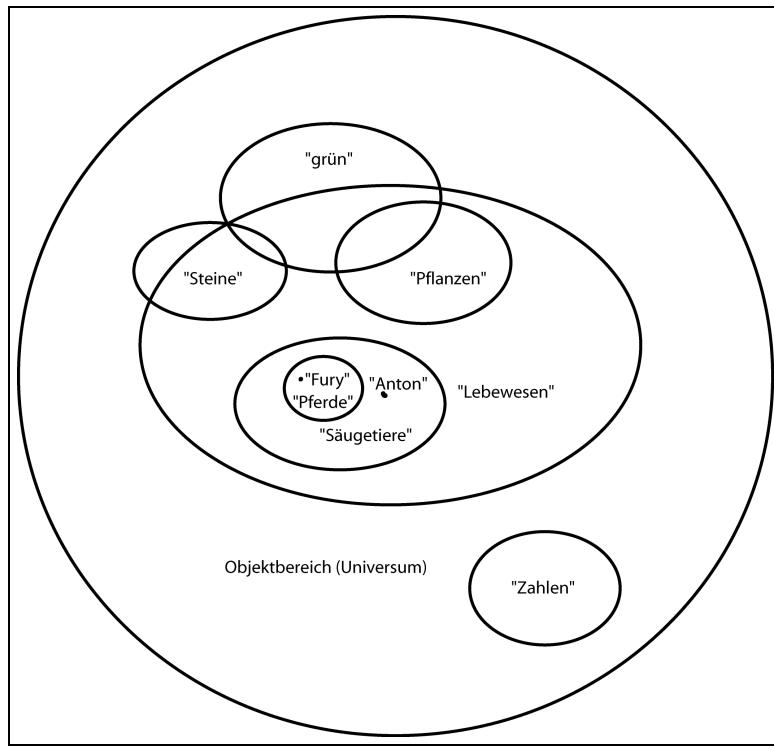


Abbildung 4.1.2: Beispiel für eine Interpretation einer Sprache (deutscher Wörter mit nicht üblicher Interpretation)

- a) Welche der folgenden Sätze sind bei dieser Interpretation wahr? Es gibt grüne Gegenstände. Es gibt grüne Lebewesen. Es gibt grüne Pflanzen. Es gibt Steine, die Lebewesen sind. Alle Steine sind Lebewesen. Alle Lebewesen sind Steine. Anton ist ein Pferd. Fury ist ein Säugetier. Fury ist ein Pferd. Fury ist eine Pflanze. Es gibt Säugetiere, die Pflanzen sind. Es gibt Steine, die Säugetiere sind. Es gibt grüne Säugetiere. Es gibt Objekte, die grün sind, ohne ein Lebewesen zu sein. Fury ist grün. 5 ist eine Zahl. Menschen sind Säugetiere.
- b) Welche Sätze, die bei der Interpretation I wahr sind, sind bei der Interpretation, die dem gängigen Deutsch zugrunde liegen, falsch?  $\diamond$

**Übung 4.1.7.**  $U = \text{Universum} = \{1, 2, 3, 4\}$ . Zwischen geschwungenen Klammern geben wir die Elemente einer Menge an. Gegeben seien die Prädikate  $A$  und  $B$  und der Name  $c$ . Wir nehmen eine Interpretation  $I$  vor:  $I = \{(A, \{1, 2\}), (B, \{2, 3, 4\}), (c, 4)\}$ , d.h. wir ordnen den Prädikaten Teilmengen aus  $U$  zu und Namen Elemente aus  $U$ . Überprüfen Sie ob folgende Sätze wahr oder falsch sind:

Alle  $A$  sind  $B$ . Alle  $B$  sind  $A$ . Es gibt ein  $B$ , das ein  $A$  ist. Es gibt ein  $A$ , das ein  $B$  ist.  $c$  ist ein  $A$ .  $c$  ist ein  $B$ .  $c$  ist ein  $A$  oder ein  $B$ .

Nehmen Sie die selbe Überprüfung für die Interpretation  $J = \{(A, \{2\}), (B, \{2, 3, 4\}), (c, 4)\}$  vor.

In Umgangssprachen werden Extensionen von Prädikaten nicht willkürlich festgelegt wie im letzten Beispiel. Wir klassifizieren die Welt so, dass wir unsere Bedürfnisse befriedigen und die Arbeitsteilung erfolgreich organisieren können. So unterscheiden wir z.B. Äpfel von Birnen, weil diese Früchte uns unterschiedlich schmecken. Manchmal haben wir Lust auf einen Apfel und manchmal auf eine Birne. Würden wir Äpfel und Birnen sprachlich nicht unterscheiden und z.B. beide Objektenarten mit „Apfel“ klassifizieren, und werden wir gefragt, ob wir zur Nachspeise einen Apfel möchte, wissen wir in dieser Sprache nicht, ob wir nun einen Apfel oder eine Birne erhalten, wenn wir die Frage bejahen. Unterscheiden wir nicht zwischen Hammer und Pinzette - und würden

beide Objektarten mit „Hammer“ klassifizieren, so können wir vermutlich den Nagel nicht einschlagen, an dem wir ein Bild aufhängen möchten, wenn wir nach einen Hammer verlangen. Unter Umständen würde uns eine Pinzette übergeben. Die gesellschaftlich und individuell nützlichen Klassifikationen und die entsprechenden Wörter werden im Prozess der Sozialisation erworben.

Während einstellige Prädikate auf einmal nur von einem Gegenstand ausgesagt werden, werden mehrstellige Prädikate auf einmal von mehreren Gegenständen ausgesagt. Wir betrachten zuerst Beispiele für *zweistellige Prädikate*. Diese sagen wir auf einmal von zwei Gegenständen aus. z.B. „redet mit“, „informiert“, „hasst“, „hat Macht über“, „hat einen höheren Status als“. Es handelt sich somit um Ausdrücke, die „Beziehungen“ zwischen Objekten ausdrücken, womit der Zusammenhang mit unserem Thema gegeben ist. Es stellt sich die Frage, wie wir solche Prädikate interpretieren wollen. Leider eignen sich Teilmengen von  $U$  nicht, da diese keine Ordnung auszudrücken vermögen. Es gilt nämlich  $\{a, b\} = \{b, a\}$ . Damit können wir das zweistellige Prädikat „ist Mutter von“ *nicht interpretieren* durch:

$$M^* = \{\{a, b\} : a \text{ ist Mutter von } b\} \text{ (funktioniert nicht!)}$$

Da  $\{a, b\} = \{b, a\}$ , wäre Beat die Mutter von Anna, wenn Anna die Mutter von Beat ist. Wir müssen somit Auschau nach Objekten halten, die Ordnung auszudrücken vermögen. Wir unternehmen einen Versuch, bei dem wir berücksichtigen, dass Mengen Objekte sind, die in Mengen als Elemente auftauchen dürfen:

**Definition 4.1.8. (geordnetes Paar):**  $(a, b) := \{\{a\}, \{a, b\}\}$

◊

Wir überprüfen, ob das definierte Objekt Ordnung auszudrücken vermag. Es vermag genau dann Ordnung auszudrücken, wenn für  $a \neq b$  gilt:  $(a, b) \neq (b, a)$ . Wir setzen ein (beachten Sie dabei, dass die Reihenfolge von Objekten in Mengen bedeutungslos sind):

$$\begin{aligned} (a, b) &:= \{\{a\}, \{a, b\}\} \\ (b, a) &:= \{\{b\}, \{b, a\}\} \end{aligned}$$

Ist nun  $a \neq b$ , gilt offenbar  $\{\{a\}, \{a\}\} \neq \{\{a\}, \{b\}\}$ , da diese beiden Mengen nicht dieselben Objekte enthalten. Die erste enthält nämlich das Objekt  $\{a\}$ , das die zweite Menge nicht enthält. Die zweite Menge enthält  $\{b\}$ , was die erste nicht enthält. Wir kommen zum Schluss, dass die Definition ihre Zwecke erfüllt (es gibt übrigens verschiedene mögliche Definitionen).

Wir sagen bezüglich des geordneten Paars  $(a, b)$ , dass  $a$  an erster Stelle und  $b$  an zweiter Stelle vorkommt.  $a$  und  $b$  sind die „Komponenten“ des geordneten Paars  $(a, b)$ . Wir nennen  $a$  auch „die erste Komponente von  $(a, b)$ “ und  $b$  „die zweite Komponente von  $(a, b)$ “.

Wir können nun das Prädikat „ist Mutter von“ interpretieren, indem wir die folgende Menge als Extension zuordnen:

$$M^* = \{(x, y) : x \text{ ist Mutter von } y\}.$$

Die Extension des Prädikates „ist Mutter von“ ist damit die Menge aller geordneten Paare, die Menschen als Komponenten enthalten, so dass die erste Komponente die Mutter der zweiten Komponente ist. Da geordnete Paare Ordnung auszudrücken vermögen, können wir nun nicht mehr aus dem Umstand, dass Anna die Mutter von Beat ist schliessen, dass Beat die Mutter von Anna ist.

**Definition 4.1.9. (Relation):**  $A$  ist eine Relation genau dann, wenn  $A$  eine Menge ist, die nur geordnete Paare als Elemente enthält.

◊

**Definition 4.1.10.** Eine Relation mit menschlichen Individuen als Komponenten ihrer Elemente nennen wir „*Gruppenstruktur*“ oder „*Beziehungsnetz*“. Zwei Personen stehen in einer bestimmten Beziehung, wenn ihr geordnetes Paar Element der entsprechenden „Relation“ ist.

◊

Die Paare eines Beziehungsnetzes kann man als „Atome“ der Beziehungsnetzes betrachten. Mit der vorgenommenen Definition wissen wir nun, wovon wir reden, wenn wir über Strukturen reden. Zudem können wir Gruppenstrukturen klar unterscheiden, da sich das Identitätskriterium von Mengen auf Gruppenstrukturen überträgt. Zuletzt brauchen wir zur Definition nur Mengen und müssen unser Universum nicht mit Objekten bevölkern, die zu Arten gehören, die wir nicht unbedingt benötigen.

**Beispiel 4.1.11.** In der Menge von Personen  $A = \{Anton, Beata, Ruth, Peter\}$  kennen sich die folgenden Personen: Anton kennt Ruth, Beata kennt Peter, Peter kennt Ruth (zweistelliges Prädikat „kennt“). Dies ergibt folgendes Beziehungsnetz:

$$K_A = \{(Anton, Ruth), (Beata, Peter), (Peter, Ruth)\}$$

◊

**Übung 4.1.12.** Stellen Sie folgendes Beziehungsnetz formal dar: In der Menge  $A = \{Peter, Ruth, Beata, Anton\}$  gilt: Peter informiert Ruth, Ruth informiert Beata, Peter informiert Anton (zweistelliges Prädikat: „informiert“)

**Definition 4.1.13.** Das kartesische Produkt der Menge A und B (in dieser Reihenfolge) ist:

$$A \times B := \{(x, y) : x \in A \text{ und } y \in B\}$$

(Namengebung zu Ehren von René Descartes, französischer Philosoph und Mathematiker, 1596 - 1650). ◊

Das kartesische Produkt kann eine Menge selber verwenden:  $A \times A$ . Um zweistellige Prädikate zu interpretieren, werden diesen Teilmengen von  $U \times U$  zugeordnet. Bezüglich der Wahrheit von einfachen Sätzen mit zweistelligen Sätzen können wir anmerken:

„a steht in der Relation R zu b“ ist wahr genau dann, wenn  $(a, b) \in R^*$ . z.B. Der Satz „Anna ist die Mutter von Anton“ ist genau dann wahr, wenn  $(Anna, Anton) \in M^*$  ( $M^* \subset U \times U$  ist dabei die Relation des Mutterseins oder die Extension des zweistelligen Prädikates „ist Mutter von“).

Wir brauchen in der Alltagssprache nicht nur ein- und zweistellige Prädikate, sondern auch mehrstellige Prädikate. z.B. „... liegt zwischen ... und ...“. Dieses Prädikat sagen wir auf einmal von drei Objekten aus (z.B. von Bern, Zürich und Freiburg). Mehrstellige Prädikate brauchen wir im Prinzip auch, wenn wir Prädikate zur Beschreibung von Gruppenstrukturen verwenden möchten: „informiert“ etwa ist immer auf einen Zeitpunkt oder eine Zeitspanne relativiert. Anton kann Beat an einem spezifischen Tag informieren und an einem anderen bewusst darauf verzichten, um eine Intrige zu spinnen. Wir müssten entsprechend „informiert“ als dreistelliges Prädikat auffassen: „... informiert ... zum Zeitpunkt ....“. Dies gilt wohl für alle Beziehungsprädikate, die in der Soziologie verwendet werden. Allerdings werden wir in der Folge auf solche Komplikationen verzichten. Mehrstellige Prädikate können wir interpretieren, indem wir ihnen als Extension mehrstellige Relationen zuordnen. Diese enthalten als Elemente sogenannte n-Tupel:

**Definition 4.1.14.**  $x$  ist ein  $n$ -Tupel genau dann, wenn  $x$  ein geordnetes Paar ist, das an erster Stelle ein  $n-1$ -Tupel enthält ( $n > 1$ ). Ein 1-Tupel ist ein einzelnes Objekt aus dem Universum  $U$ . ◊

Die n-Tupel erhalten wir somit, indem wir die geordneten Paare schachteln (wie russische Matrjoschkas).

$$\begin{aligned} ((x, y), z) & \quad (= \text{Tripel}) \\ (((x, y), z), t) & \quad (= 4\text{-Tupel}) \\ (((((x, y), z), t), r) & \quad (= 5\text{-Tupel}) \end{aligned}$$

etc.

Auf die Klammersetzung innerhalb der n-Tupel wird gewöhnlich verzichtet:

$$\begin{aligned} (x, y, z) &:= ((x, y), z) \\ (x, y, z, t) &:= (((x, y), z), t) \\ (x, y, z, t, r) &:= (((((x, y), z), t), r) \end{aligned}$$

etc.

In  $(x_1, \dots, x_n)$  sind  $x_i$  die Komponenten des  $n$ -Tupels.

**Definition 4.1.15.**  $A$  ist eine  $n$ -stellige Relation genau dann, wenn  $A$  nur  $n$ -Tupel als Elemente enthält.  $\diamond$

$n$ -stellige Relationen werden also interpretiert, indem man ihnen Teilmengen von  $U^n$  zuordnet (das  $n$ -fache kartesische Produkt des Universums  $U$ ). Das dreistellige Prädikat „... hat Macht über ... zum Zeitpunkt ...“ kann man nun interpretieren durch die Zuordnung der dreistellige Relation:  $M^* = \{(x, y, t) : x \text{ hat Macht über } y \text{ zum Zeitpunkt } t\}$ .

**Bemerkung 4.1.16.** Die obige Darstellung von Prädikaten und Namen entspricht der modernen klassischen Logik. Die entwickelte Wahrheitsdefinition entspricht einer spezifischen Interpretation der Wahrheitsdefinition von Alfred Tarski (polnischer Mathematiker, 1901 - 1983). Wenn Sie sich für das Thema interessieren, finden Sie mehr dazu unter: Ruppen, P. (1997). Einstieg in die formale Logik. Bern: Peter Lang. .  $\diamond$

Durch die Darstellung von Gruppenstrukturen (Beziehungsnetzen) mit Hilfe von mengentheoretischen Relationen kann man diese objektivieren und analysieren.

**Alternative Darstellungsweisen von Beziehungsnetzen** Beziehungsnetze werden oft mit Graphiken dargestellt (Soziogramme). So kann man das Netz  $\{(Berta, Florence), (Hans, Beat), (Beat, Hans), (Hans, Hans), (Berta, Marie), (Marie, Berta)\}$  darstellen mit (s. Abbildung 4.1.3)

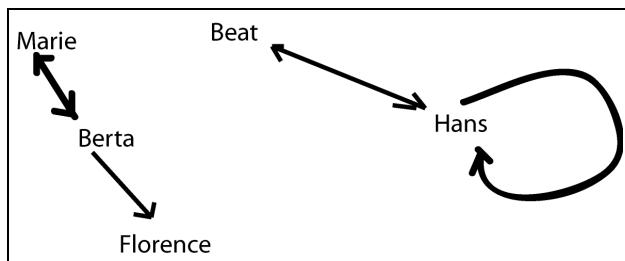


Abbildung 4.1.3: Graphische Darstellung des Beziehungsnetzes des Beispiels 4.1

Dabei entspricht der Pfeil von Hans nach Beat dem geordneten Paar  $(Hans, Beat)$ .

Zuletzt kann man Beziehungsnetze auch mit Hilfe von Matrizen darstellen, was Berechnungen erleichtert. Das Netz des Beispiels 4.1 könnte man darstellen mit (man setzt eine 1, wenn  $(x, y)$  Element des Beziehungsnetzes ist, sonst setzt man 0.  $x$  steht in den Zeilen,  $y$  in den Spalten):

	Berta	Florence	Hans	Beat	Marie
Berta	0	1	0	0	1
Florence	0	0	0	0	0
Hans	0	0	1	1	0
Beat	0	0	1	0	0
Marie	1	0	0	0	0

**Soziale Gruppen** Bisher wurden nur Gruppenstrukturen oder Beziehungsnetze eingeführt. Es gilt nun den Begriff der sozialen Gruppe einzuführen. Dazu verwenden wir den Begriff der Vernetztheit. Intuitiv geht es darum, eine soziale Gruppe so zu definieren, dass alle Mitglieder der

Gruppe Bestandteil des Netzes sind, d.h. dass alle Personen über was für Umwege auch immer direkt oder indirekt mit der Relation  $R$  mit den anderen verbunden sind. Dies führt uns zur folgenden Definition:

**Definition 4.1.17.** Eine Menge  $B$  ist bezüglich der Relation  $R$  vernetzt ( $R$  relie tous les éléments de  $B$  d'une manière directe ou indirecte) genau dann, wenn für alle  $A \subset B$  ( $A \neq B; A \neq \emptyset$ ) gilt: es gibt ein  $x \in A$  und es gibt ein  $y \in B \setminus A$ , so dass  $(x, y) \in R$  oder  $(y, x) \in R$ . ( $B \setminus A$  heisst „Differenzmenge von  $B$  bezüglich  $A$ “ (différence de  $B$  par rapport à  $A$ ) und ist definiert als die Menge aller  $x$ , die Elemente von  $B$  sind ohne Elemente von  $A$  zu sein).  $\diamond$

**Definition 4.1.18.** Das geordnete Paar  $G = (A, R)$  mit einer Menge von menschlichen Individuen und einer Relation  $R$  ist eine einfache soziale Gruppen genau dann, wenn  $A$  bezüglich  $R$  vernetzt ist.  $\diamond$

Beachten Sie, dass wir die Menge  $A$  einfach festlegen.  $A$  kann Teilmenge einer Menge  $B$  sein, die auch eine soziale Gruppe ist! Damit sind Gruppen nicht so klar umrissen, wie wir das vielleicht wünschen. Ein Möglichkeit, zu klarer umrissenen Gruppen zu kommen, bestünde eventuell darin, die Selbstzuordnung der Personen zu berücksichtigen. Wir würden die untersuchten Personen befragen, zu welcher Gruppe sie sich zugehörig fühlen, und die Gruppe dann als die Menge der Personen auffassen (samt ihrem Interaktionsnetz), die sich als Gruppenmitglieder betrachten.

Bei Definition 4.1.18 ist zu beachten, dass Relationen nicht einfach so in der Welt herumspazieren. Wir definieren Relationen und legen als soziologisierende Individuen fest, wann wir davon ausgehen, dass zwei Personen in einer bestimmten Relation zueinander stehen. Andererseits gibt es in der „Wirklichkeit“ manchmal Merkmale, welche spezifische Definitionen von Relationen nahe legen.

## 4.2 Schlussbemerkungen

1. Gruppen verändern sich durch die Aufnahme oder durch den Verlust von Mitgliedern. Ebenso können sich Strukturen verändern: durch die Vergrößerung oder Verkleinerung der Gruppe oder durch gruppeninterne Veränderungen bei gleichbleibender Menge von Gruppenmitgliedern. Mit Hilfe des bereitgestellten Instrumentariums können entsprechende Veränderungen dargestellt und inventarisiert werden. Interessanter als eine reine Beschreibung der Gruppengeschichte wären Hypothesen, die voraussagen oder erklären lassen, wieso sich die Gruppenstrukturen auf eine spezifische Art verändern.
2. Die  $R$ -Strukturen von Gruppen können sich überlagern und es wäre interessant, ein Konzept von Gruppenstruktur zu haben, das viele Relationen umfasst. Wir können z.B. definieren  $G = (A, R_1, R_2, \dots, R_n)$  mit den Relationen  $R_i$ , welche Elemente von  $A$  als Komponenten aufweist. Interessanter als solche eher technische Fragen wäre aber vermutlich die Frage, wie gewisse Strukturen andere Strukturen beeinflussen (Kann man aus spezifischen Machtstrukturen auf eine bestimmte Kommunikationsstruktur schliessen? Beeinflusst die Veränderung der Stellung einer Person in der Kommunikationsstruktur deren Stellung in der Statusstruktur?).
3. Mit den bisherigen Ausführungen haben wir einerseits viel gewonnen: wir können auf einer einfachen Basis Dinge wie „soziale Gruppen“ und „Kommunikationsstruktur“, „Machtstruktur“, „Statusstruktur“ von Gruppen begrifflich sauber definieren. Andererseits haben wir wenig gewonnen: Schwieriger als die saubere Definition der eingeführten abstrakten Begriffe ist es nämlich,
  - (a) klare, empirisch überprüfbare Kriterien dafür zu haben, wann zwei Personen einer Gruppe in einer bestimmten Relation zueinander stehen,

- (b) in bezug auf alle Mitglieder einer Menge von Menschen festzustellen, ob sie in den jeweiligen Relationen stehen oder nicht (empirisches Problem der Zugänglichkeit von Beziehungsnetzen. Wir können und wir dürfen (!) nicht überall dabei sein. Zudem wird durch die Präsenz von Beobachtern oft das Verhalten der Menschen verändert).
4. Weiterhin ist zu beachten: Wir haben uns erst ein begriffliches Instrumentarium geschaffen, um Gruppen und deren Strukturen zu beschreiben. Es handelt sich um theoretische Begriffe, die wir von abstrakten Objekten prädizieren, die in der sinnlich wahrnehmbaren Welt nicht vorkommen. Deren Setzung rechtfertigt sich höchstens durch eventuell gewonnene Erklärungskraft von Theorien, die wir mit ihnen aufbauen - wobei anzumerken ist, dass wir Mengen sowieso in anderen Theorien voraussetzen und darum das Ockhamsche Ökonomieprinzip so oder so nicht verletzen. Bezüglich soziologischer Vorhersagekraft haben wir bisher nichts gewonnen. Gesetzesmässige Aussagen über Gruppenstrukturen und wie diese mit dem Verhalten von Individuen zusammenhängen (oder umgekehrt), werden wir in Kürze ausführlicher behandeln, wobei vorausgenommen werden kann, dass unser diesbezügliches Wissen relativ begrenzt ist.

### Literatur

- Diestel, R. (2006). *Graphentheorie*. Berlin: Springer. (mathematische Netztheorie)
- Homans, G. (1950). *The Human Group*. Harvard: Harvard University Press. (Klassiker der Gruppensoziologie)
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company. (Klassiker der Darstellung von Beziehungsnetzen durch Matrizen; durch Soziogramme)
- Schäfer, B. (1982). *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen* (B. Schäfer, Hrsg.). Stuttgart: UTB.
- Scott, J. (2007). *Social Network Analyses: a Handbook*. Los Angeles: Sage. (Neueres Werk der soziologischen Netzwerkanalyse)
- Wasserman, S. & Faust, K. (2007). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. (Neueres Werk der soziologischen Netzwerkanalyse)

### 4.3 Lernziele

- \* Prädikate in alltagssprachlichen Sätzen erkennen können.
- \* ein- und mehrstellige Prädikate unterscheiden können; deren Extensionen in Mengenschreibweise angeben können.
- Die Definition einer Gruppe bezüglich einer untersuchten Beziehung angeben und anwenden können.
- Die Definition der Struktur einer Gruppe angeben und anwenden können (Strukturen von Gruppen in Form von Mengen geordneter Paare wiedergeben können).
- Die Struktur einer Gruppe anhand empirischer Kriterien ausmachen und festhalten können.

## Kapitel 5

# Gesetzesmässige Aussagen über soziale Gruppen

Auf dem Hintergrund des entwickelten Instrumentariums können wir nun gesetzesmässige Aussagen in Bezug auf Gruppen und Gruppenstrukturen machen. Gesetzmässige Aussagen sind Hypothesen, die man (immer wieder) bestätigen muss. Sie sind nicht wahr, da es nicht möglich ist, alle Gruppen zu untersuchen (viele Menschen werden ja erst geboren werden, wenn wir schon tot sind). Deshalb können wir bei bisher nicht widerlegten Hypothesen nicht wissen, ob sie wahr sind. Andererseits können wir Hypothesen widerlegen (= falsifizieren), indem wir ein Gegenbeispiel finden (Die Hypothese „Alle Raben sind schwarz“ wird durch einen weissen Raben widerlegt).

Die meisten soziologischen, gesetzesmässigen Aussagen sind nicht strikte Gesetze, sondern statistische Gesetze. Strikte Gesetze sind Allsätze (z.B. Alle Metalle leiten Strom. Sie werden durch ein Gegenbeispiel widerlegt: ein Stück Metall, das nicht Strom leitet). Statistische Gesetze sagen demgegenüber aus, dass die meisten Objekte, die unter ein Prädikat  $P$  fallen auch unter ein Prädikat  $G$  fallen (z.B. Raucher sterben im Durchschnitt früher als Nichtraucher. Diese Aussage besagt, dass bei sonst gleichen Bedingungen Raucher im Durchschnitt eine kürzere Lebensdauer haben als Nichtraucher. Ein spezifischer Raucher kann dabei länger leben als ein spezifischer Nichtraucher und ein solcher Fall ist kein Gegenbeispiel zum Gesetz. Entsprechend kann man statistische Gesetze auch nicht durch Einzelfälle bestätigen oder falsifizieren).

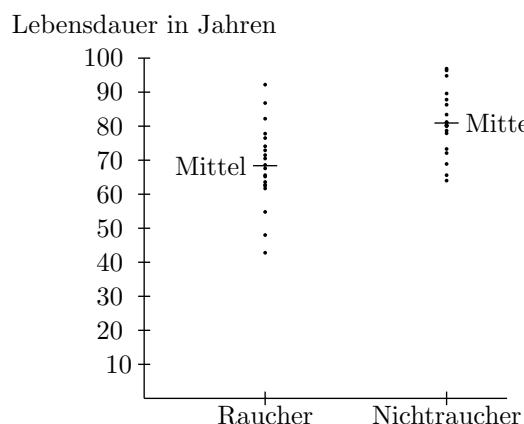


Abbildung 5.0.1: Beispiel für statistisches Gesetz: Lebensdauer einer Stichprobe von Rauchern und Nichtrauchern (frei erfundene Daten). Der Satz „Alle Nichtraucher leben länger als jeder Raucher“ ist falsch (striktes Gesetz ist falsch). Im Mittel leben aber Nichtraucher länger als Raucher (statistisches Gesetz ist bestätigt - wobei noch zu überprüfen wären, ob die Tendenz auch durch Zufall hätten entstehen können)

Bei der folgenden Darstellung betrachten wir jeweils verschiedene mögliche gruppenstrukturerende Relationen (hat einen höheren Status als, hat Macht über, ist beliebter als, hat mehr Einfluss als, ist beliebter als), versuchen Hypothesen aufzustellen und ein Experiment anzugeben, das die Hypothese bestätigen oder falsifizieren kann.

## 5.1 Status

„La pique d’amour propre: La pique est un mouvement de la vanité: je ne veux pas que mon antagoniste l’emporte sur moi, et je prends cet antagoniste lui-même pour juge de mon mérite. Je veux faire effet sur son coeur. C’est pour cela qu’on va beaucoup au delà de ce qui est raisonnable“ (Stendahl, 1822).

Der Status ist nicht nur in Gruppen, sondern auch in grösseren sozialen Einheiten (Organisation, Gesamtgesellschaft) von Bedeutung. Im Allgemeinen sagt man, dass eine Person einen hohen Status hat, wenn sie geachteter ist als die meisten anderen. Dies kann etwa wegen der gesellschaftlichen Stellung der Fall sein, die Personen durch Arbeit, Ausbildung oder Hochdiensten in Hierarchien erlangt haben. So haben z.B. Mediziner, Manager oder Bundesräte einen hohen Status. Der Status kann aber auch „vererbt“ werden (Adel, Status der Eltern färbt auf die Kinder ab). In kleinen Gruppen kann jemand Respekt für eine spezielle Leistung erlangen, die er in der Gruppe erbracht hat. Der Status von Personen wird oft durch Statussymbole sichtbar gemacht: materielle Güter wie Kleider, Autos, Häuser, Schmuck, etc, die das etwas (zu) unsichtbare Ansehen einer Person für alle sichtbar machen soll. Zudem dienen Statussymbole als Werkzeuge im Kampf um Status. Damit haben wir auch einen Bezug von „Status“ und Schule. Statussymbole spielen in der Schule eine gewisse Rolle (Kleider, Sportgegenstände wie neue Skis, Roller Blades, etc. Vermutlich ist die Wichtigkeit solcher Erscheinungen vom Alter abhängig, fängt irgendwo bei 6 bis 7 Jahren an und verstärkt sich bis in die Pubertät).

*Begriffsfeld:* Prestige, Respekt, Ansehen, Ehre, ehrlos, verachtet, geachtet, Ehrgeiz, Neid, Streber, Prahlen, Statussymbol, geltungssüchtig, eingebildet, Hochmut, Ruhm, berühmt, Stolz, Snobismus, Snob, noblesse, considération, minderwertig, hochnäsig, vaniteux, Idol, urteilen, vielmeinend, Wertschätzung, Popularität, prétentieux, eitel, abschätzend, narzistisch, aufwerten.

### Übung 5.1.1. Vervollständigen Sie diese Liste!

Diese Vorüberlegungen führen uns zur folgenden Definition.

**Definition 5.1.2.**  $x$  hat in einer Gruppe  $G_R$  einen höheren Status als  $y$  genau dann, wenn  $x$  in der Gruppe  $G_R$  höher angesehen ist als  $y$ . ( $G_R$  sei durch eine beliebige Relation  $R$  gegeben, etwa auch die Relation „ist geachteter als“ selber). (angesehener sein = être mieux considéré, mieux vu, plus respecté).

Die Menge der  $(x, y)$ , so dass  $x, y \in G_R$  und  $x$  einen höheren Status hat als  $y$ , nennen wir die Statusstruktur der Gruppe  $G_R$ .  $\diamond$

Wir müssen nun Kriterien dafür haben, um in Bezug auf zwei Personen entscheiden zu können, ob sie in der besagten Relation zueinander stehen. Dazu gibt es verschiedene mehr oder weniger befriedigende Möglichkeiten, die als Beispiele zu betrachten sind:

1. Wir könnten den Gruppenmitgliedern einen Fragebogen geben und sie bitten, die Personen zu ordnen (wer angesehener ist, soll höher in der Liste stehen). Dann zählen wir unter Verwendung aller Fragebogen für jedes Gruppenmitglied  $x$  die Anzahl der Personen  $y$ , für die gilt:  $x$  ist angesehener als  $y$ . Wir legen fest:  $x$  ist insgesamt angesehener als  $y$  genau dann, wenn  $x$  durch die obige Zählung eine höhere Zahl zugeordnet wird als  $y$ .
2. Wir beobachten die Gruppenmitglieder während einiger Zeit und inventarisieren die Kommentare der Gruppenmitglieder über die anderen Gruppenmitglieder. Wir legen dann fest.

Wir zählen die Anzahl der Kommentare zu einer Person und bilden die Differenz der Anzahl der positiven und der negativen Kommentare. Wir können nun festlegen:  $x$  ist besser angesehen als  $y$  genau dann, wenn die so berechnete Differenz von  $x$  grösser ist als die von  $y$ .

3. Wir lassen durch eine Person, welche die Gruppe gut kennt, aber nicht dazu gehört, eine Liste (wie unter 1.) erstellen.
4. Wir könnten die verschiedenen Methoden auch kombinieren. Führen die verschiedenen Methoden zum selben Resultat, so können wir sie insgesamt als brauchbar betrachten. Eine würde in späteren Anwendungen genügen.
5. In Schulen wurde früher bei Mannschaftssportarten zur Bildung der Mannschaften oft folgende Methode gewählt. Der Turnlehrer wählte die beiden „besten“ (d.h. die, welche bei ihm den höchsten „Status“ als Sportler hatten). Dann sollten diese aus der Klasse die Mannschaften bilden, indem jeweils aus der Klasse abwechselungsweise eine Person gewählt wurde. Es wurden dabei von den verbleibenden jeweils die „besten“ gewählt. So wurde eine deutliche Statushierarchie erstellt.

**Übung 5.1.3.** *Finden Sie eine weitere mögliche Methode, um die Statushierarchie einer Gruppe (einer Schulklassie) festzustellen. (Beachten Sie, dass Beliebtheit = popularité nicht unbedingt dasselbe wie Status ist).*

„**Statusfaktoren**“ sind Faktoren, die den Status beeinflussen, d.h. bewirken, dass eine Person einen höheren oder einen tieferen Status hat. Als Statusfaktoren können das Geschlecht, das Alter, Eigentumsverhältnisse, Hautfarbe, Religion, Einwohnerstatus (Nationalität), Aussehen (Schönheit), Zivilstand, Kleidung, Beruf, soziale Schichtzugehörigkeit, Wohnort, politische Einstellung, Freizeitbeschäftigung, Gesundheit, Ausbildung, Intelligenz, Kraft, Familie, Präsidentschaft, Fleiss, Kreativität, Beziehungen, sexuelle Ausrichtung, Auftreten, Kultiviertheit, Macht, Weisheit, Hilfsbereitschaft, Begabung, Grosszügigkeit, Fröhlichkeit, Ehrlichkeit, Humor, etc. betrachtet werden (aus einer von Studierenden zusammengestellten Liste des SS 02, SS 03, in den folgenden Jahren ergänzt).

Jedem Statusfaktor entspricht eine Hypothese. Beziiglich des Faktors „Geschlecht“ könnte man z.B. formulieren: „Männer haben in westlichen Gesellschaften im Durchschnitt einen höheren Status als Frauen“.

**Hypothese 5.1.4.**  *$x$  hat einen höheren Status in einer Gruppe als  $y$ , wenn  $x$  in Bezug auf die Werte der Gruppenmitglieder mehr leistet als  $y$ . (Bei sonst gleichen Statusfaktoren)*

Einschränkungen wie „Bei sonst gleichen Statusfaktoren“ werden „ceteris paribus Klauseln“ genannt.

**Experiment:** Wir bilden 10 Gruppen und lassen diese ein Ballspiel durchführen. Wir schicken in jede der Gruppen immer denselben sportlichen Spieler, der sich in 5 Gruppen sehr geschickt verhält und in 5 Gruppen sehr ungeschickt. Nachher analysieren wir die Statusposition des Spielers. Dabei setzen wir begründeter weise voraus, dass Leute in Ballspielen gewinnen wollen und dass Beiträge zu diesem Ziel positiv bewertet werden (z.B. durch Bravorufe), während Handlungen, die das Ziel gefährden, negativ bewertet werden (z.B. durch Buhrufe oder Murren).

**Hypothese 5.1.5.** *Hat  $x$  einen überdurchschnittlichen Status in der Gruppe, so wird seine Leistung durch die Gruppenmitglieder überbewertet. Hat  $x$  einen unterdurchschnittlichen Status in der Gruppe, so wird seine Leistung durch die Gruppenmitglieder unterbewertet.*

**Experiment:** Wir suchen 10 Gruppen, deren Statushierarchie wir kennen. Wir lassen diese ein Spiel durchführen, dessen Resultate objektiv messbar sind (z.B. Pfeilschiessen). Wir notieren die Resultate. Nachher lassen wir die Gruppenmitglieder die Personen ihrer Gruppe nach der erbrachten Leistung einordnen. Wir vergleichen anschliessend die faktische mit der zugeschriebenen Leistung.

Alternative: Wir bilden 10 Gruppen und lassen diese ein Spiel machen, so dass die Resultate der Spielenden objektiv messbar sind. Wir schicken in jede der 10 Gruppen denselben, geübten Pfeilschützen, der in jeder der Gruppen die ungefähr gleiche, leicht überdurchschnittliche Leistung erbringen soll. In 5 Gruppen wird der geübte Pfeilschütze als guter Pfeilschützen eingeführt, in 5 Gruppen als ungeübter Pfeilschütze. Nach dem Experiment wird der Status des Pfeilschützen in den verschiedenen Gruppen untersucht.

Die obige Hypothese wurde durch viele Experimente gestützt: Sie wurde bereits in den 50er Jahren aufgestellt und seither oft durch verschiedene Experimente getestet. Am Ende des Unterkapitels folgt eine kleine Einstiegsliteraturliste.

**Hypothese 5.1.6.** *Hat  $x$  einen hohen Status in der Gruppe, so schöpft er sein Leistungspotenzial besser aus als wenn  $x$  in einer Gruppe einen tiefen Status hat.*

Über die Gründe der Hypothese kann man spekulieren: wer einen tiefen Status hat, hat ein schlechteres Selbstbild, was sich auf die Motivation auswirkt und eine entsprechende Leistungsminderung zur Folge hat.

**Experiment:** Ein mittelmässiger Spieler bei einem Spiel, bei dem Leistung objektiv messbar ist, tritt gegen schwache Spieler an und gegen bessere Spieler an. Die Leistung wird gemessen und verglichen.

Wir nehmen an, die 5.1.4., 5.1.5. und 5.1.6. Hypothese seien haltbar. Dies hat folgende Auswirkungen auf die Personen einer Gruppe. Zwar kann sich jemand in der Statushierarchie hinaufarbeiten, wenn er sich den Werten der Gruppe entsprechend hervorragend verhält. Ist er aber am unteren Ende der Statushierarchie, muss er viel mehr leisten, um die Hierarchie hinaufzuklettern als eine statushohe Person leisten muss, um einen hohen Status zu behalten (Dies entspricht z.B. der Erfahrung von Frauen in der Wirtschaft und in der Politik. Sie weisen darauf hin, dass Sie mehr leisten müssen als Männer, um dieselbe Position zu erlangen. Ihre Leistung werde gegenüber der von Männern unterbewertet. Männer starten mit einem höheren Status in die Berufswelt oder in die Politik als Frauen).

**Definition 5.1.7.** „Gruppenexterne Status“: der gruppenexterne Status einer Person ist der Status der Person in der Gesellschaft oder Organisation, zu der die Gruppe gehört. ◇

**Hypothese 5.1.8.** *Wenn  $x$  einen höheren gruppenexternen Status hat (in einer übergeordneten Organisation) als  $y$ , dann hat  $x$  in der Gruppe einen höheren Status als  $y$ , wenn die Gruppe dieselben Werte teilt wie die übergeordnete Organisation (bei sonst gleichen Statusfaktoren).*

**Hypothese 5.1.9.**  *$x$  hat einen höheren Status als  $y$ , wenn die Eltern von  $x$  einen höheren Status haben als die Eltern von  $y$  und die gruppenspezifischen Werte von den Werten der Gesellschaft nicht zu stark abweichen (bei sonst gleichen Statusfaktoren).*

Auch die Zugehörigkeit zu externen Gruppen (z.B. ein exklusiver Club) kann für den Status von Personen von Bedeutung sein.

Wir können davon ausgehen, dass Individuen einer Gruppe Ansehen und Anerkennung mögen (d.h. positive Urteile von anderen wünschen). Dabei ist nicht gemeint, dass man Ansehen und Anerkennung von allen wünscht. Die Anerkennung der „falschen“ Person kann durchaus als unangenehm empfunden werden. Ein Schüler möchte in einer Clique angesehen sein. Dann kann Lehrerlob als sehr misslich empfunden werden, wenn in der Clique schulische Leistung als negativ betrachtet wird. Diese Überlegungen führen uns zur folgenden zentralen Hypothese:

**Hypothese 5.1.10.** (i) *Für jede Person  $x$  gibt es mindestens eine andere Person  $y$ , so dass  $x$  von  $y$  lieber gelobt als getadelt wird.*

(ii) *Jede Person möchte möglichst viel Lob und Anerkennung von Personen erhalten, von denen sie lieber gelobt als getadelt wird.*

Diese Hypothese begründet letztlich, wieso um Status Konkurrenz stattfindet. Das Gesamtquantum an Ansehen und Anerkennung, das in einer Gruppe verteilt werden kann, ist mehr oder

weniger gegeben: die zeitlichen und emotionalen Ressourcen der Beteiligten sind beschränkt. Es handelt sich somit um ein knappes Gut, das auf die Gruppenmitglieder verteilt wird. Um dieses Gut wird Konkurrenz veranstaltet. Wer sich bezüglich der Werte, die in der Gruppe gelten, besser in Szene setzen kann, behauptet sich in dieser Konkurrenz besser und erhält mehr vom Gut „Anerkennung“, die anderen weniger. Durch die Hypothese 5.1.10 ergibt sich somit, dass in Gruppen eine Statusstruktur entsteht. Sollte man Einsiedler oder einsame Trapper im arktischen Kanada als Ausnahmen zur Hypothese 5.1.10 betrachten, so müsste man sie noch vorsichtiger formulieren: wir würden „jede Person“ durch „fast alle“ ersetzen.

**Übung 5.1.11.** (i) *Erfinden Sie Experimente, welche die obigen Hypothesen bestätigen oder falsifizieren könnten.*

(ii) *Diskutieren Sie die Relevanz der obigen Hypothesen für die Schule*

(iii) *Suchen Sie weitere Statusfaktoren*

*(Gruppen von 4 Personen) und halten Sie die Resultate schriftlich fest.*

### 5.1.1 Erfolg und Misserfolg in Statusstrukturen

Unterschiedliche Statuspositionen in Statushierarchien entstehen dadurch, dass die Menschen sich gegenseitig bewerten und dabei ihre Anerkennung und Ablehnung ungleich verteilen. Da Anerkennung begehrte wird, entsteht um sie Konkurrenz: man versucht sich mittels Leistungen, die gemäss den Werten der Gruppe positiv bewertet werden, in ein gutes Licht zu stellen. Es lohnt sich festzuhalten, dass die Konkurrenz um Status ein soziales Phänomen ist. Die Menschen treten in Konkurrenz zu anderen, weil sie von den anderen „angesehen“ werden wollen. Was als „Egoismus“ betrachtet werden könnte, ist eigentlich soziale Bezogenheit. Der Konkurrenzkampf um Status darf dabei natürlich nicht zu rücksichtslos erfolgen, da er sonst kontraproduktiv wird. Was erlaubt ist und nicht, ist gewöhnlich kulturell gegeben. So gibt es Länder oder Kulturen, wo das Protzen mit Statussymbolen keine negativen Reaktionen hervorruft, während es in anderen Ländern oder Kulturen eher verpönt ist.

Wir wenden uns den Gründen zu, wieso sich nicht alle Individuen in der Konkurrenz um Status gleich gut behaupten. Ähnlich wie auf einem Markt um materielle Güter haben die beteiligten Individuen nicht genau dieselbe Ausstattung (= Budget) für diesen Konkurrenzkampf: Geld, Statussymbol, „Talente“, Zeit, Elternhaus. Das Budget bestimmt nun, wie viel man für welche Güter einsetzt: wer ein stattliches Budget hat, ist bald einmal mit Kartoffeln eingedeckt (was beispielhaft gemeint ist) und kann den Überschuss an emotionalen, geistigen und materiellen Ressourcen in die Erlangung von Status stecken. Dabei ist zu beachten, dass materielle Güter oft nicht wegen ihres materiellen Nutzens, sondern wegen ihres „symbolischen“ Gehalts erworben werden. Sie sind Mittel im Kampf um Status! Die Erlangung von Status bringt jeweils spezifische Kosten mit sich. Wer als Opernsängerin gefeiert werden will, muss Singen lernen und ein Minimum an „Talent“ haben. Je weniger „Talent“ jemand für eine Tätigkeit hat, desto mehr andere Ressourcen muss die Person für denselben Erfolg einsetzen (z.B. mehr Lernen, Üben, Geld ausgeben, etc.). Jede Person kann deshalb ihr Budget optimal nutzen, wenn sie Tätigkeiten und Gruppen sucht, wo sie ihre Ressourcen optimal für den Statuskonkurrenzkampf einsetzen kann.

Bisher haben wir bezüglich Gruppen einen allgemeinen Statusbegriff verwendet. Man kann die Sache jedoch auch differenzierter betrachten: je nach Werten gibt es andere Statushierarchien (z.B. gut im Sport, gut im Rechnen, gut in Deutsch). Entsprechend können wir für eine Gruppe (z.B. für eine Schulklassie) verschiedene Statushierarchien beschreiben (für jeden Wert der Gruppe eine Hierarchie). Die Werte sind dabei wiederum hierarchisiert. Es kann wichtiger sein, ein guter Sportler zu sein als ein guter Rechner. Zudem muss diese Gewichtung nicht bei allen Personen dieselbe sein (der Turnlehrer bewertet turnerische Fähigkeiten vielleicht höher als mathematische, während der Allgemeinlehrer vermutlich genau die umgekehrte Bewertung vornimmt). Schulkinder bewerten i.A. spielerische Talente beim Ballspiel höher als korrekte Rechtschreibung.

Den hier dargelegten Thesen und Hypothesen liegt eine Art Minitheorie zu Grunde, die gemäss Abbildung 5.1.2 systematisiert werden kann.

Weiterhin formulieren wir die folgende Hypothese:

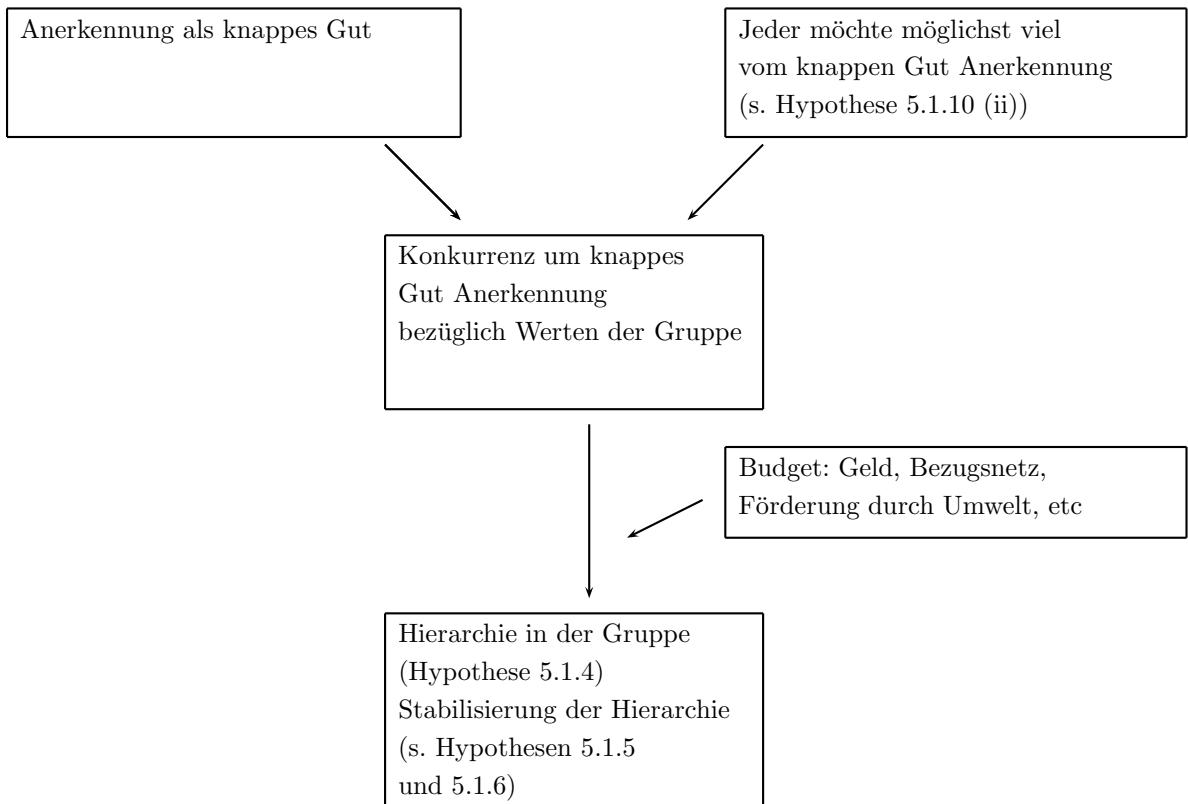


Abbildung 5.1.2: Schematische Darstellung der entwickelten Minitheorie zu Streben nach Status, Konkurrenz und Stellung in der Statushierarchie

**Hypothese 5.1.12.** *Je korrelierter die verschiedenen Statushierarchien einer Gruppe sind, desto (i) schlechter fühlen sich Personen mit tiefem Status und desto wohler fühlen sich statushohe Personen in der Gruppe*

*(ii) mehr wir die Leistung von statustiefen Personen unterschätzt und die Leistung von statushohen überschätzt*

*(iii) schlechter sind die Leistung von statustiefen Personen (bezüglich ihres möglichen Leistungsniveaus)*

Hat man angesichts eines spezifischen Budgetrahmens in einer spezifischen Gruppe, der man nicht entfliehen kann (z.B. Schulkasse), keine Aussicht auf Erfolg, kann man versuchen, die Entstehung einer Untergruppe mit Werten zu fördern, bezüglich derer man mehr Erfolg haben kann (z.B. statt schulischer Leistungen Lässigkeit).

## 5.1.2 Übungen

1. Diskutieren Sie die obigen Hypothesen in Bezug auf die Schule (Lehrer und Lehrerinnen bewerten die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Schülerinnen und Schüler bewerten sich gegenseitig und bilden dadurch Statushierarchien). Denken Sie sich ein Experiment aus, das eine der obigen Hypothesen im schulischen Kontext testet und führen Sie es durch (Gruppenarbeit).
2. Wie kann man als Lehrperson das Statusgerangel zwischen Schülerinnen und Schülern abschwächen oder verstärken? Soll man die „Guten“ loben und die „Schlechten“ tadeln? Soll man die „Schlechten“ loben und die „Guten“ tadeln?

3. Wie kann man als Lehrperson statustiefen Personen unter die Arme greifen? (Möglicherweise hängt der Erfolg von solchen Methoden auch von der Persönlichkeit der Lehrperson ab. Entsprechend müsste man persönliche Methoden finden, d.h. Methoden ausdenken, testen und bei Misserfolg weitersuchen).
4. Einfluss des Status der Eltern auf den Status der Schüler. Einfluss des Status der Eltern auf die LP.
5. Diskutieren Sie die folgende Liste von Vorschlägen, welche die Relevanz des Status für die Schule untersuchen (Ergebnis von Übungen SS 02-06), und finden Sie mindestens einen Punkt, der in der folgenden Liste nicht vorkommt. Diskutieren Sie auch, ob die Vorschläge überhaupt einen Zusammenhang mit dem Thema „Status“ haben.

### 5.1.3 Lösungsvorschlag für Übung 5.1.2.2 - 5.1.2.4

1. Ein Schüler hat einen höheren Status, wenn er aktiver ist als andere Schüler (kritische Bemerkungen: (a) Aktiv ist schlecht definiert. Aktiv im Sinne von gut mitmachen oder im Sinne von hineinreden? Je nach Schulstufe werden Schüler, die gut mitmachen, als Streber bezeichnet. (b) Im Unterricht kann jemand aktiv sein, aber auf dem Pausenplatz alle nerven. (c) Es kann cool sein, in der Schule nicht mitzumachen)
2. Wenn z.B. der unbeliebteste Schüler (oder der mit dem kleinsten Status) etwas super toll macht und keiner der andern merkt's, könnte man den Schüler vor der Klasse loben und sein Werk präsentieren. Umgekehrt: Wenn beliebter Schüler etwas Wertloses macht und die anderen finden es toll, sagt die LP: könntest es besser machen.
3. Wenn z.B. ein Streber nicht sehr angesehen ist, wird er sich plötzlich nicht mehr viel melden, da er sonst von den anderen Schülern blöd angemacht wird. LP könnte der Klasse erklären, dass jeder seinen Weg geht (Kritik: kaum vorstellbar, dass das so klappt; ist nicht das Problem der LP).
4. Bei Mannschaftsspielen Mannschaften durch Zufallsprinzip bilden (dabei auf ungefähr gleiche Stärke achten. Kritik: der letzte Punkt muss nicht beachtet werden, da sich durch die Anwendung des Zufallsprinzips die Stärken auf die Dauer für jeden Schüler ausgleichen).
5. Ein Schüler, der in der Freizeit noch im Fussballclub ist, hat im Sportunterricht mehr Ansehen. LP soll diesen Schüler gleich behandeln wie alle anderen. Ihn nicht jedesmal nach Wochenendmatch fragen, usw.
6. Die Lehrperson darf bei den Kindern keinen Unterschied machen (bezüglich des Berufes oder des Status der Eltern).
7. Auf Gleichgewicht in der Gruppe achten (ausgleichen).
8. Jeden Menschen als Einzelperson behandeln (alle Menschen sind verschieden). Schwache Schüler brauchen mehr Betreuung - dabei darf aber nicht übertrieben werden.
9. Alle Schüler müssen in den Augen der LP gleichwertig sein.
10. hoher Status → Komplimente von Anderen → Selbstvertrauen → besser Leistung (Kritik: trifft nicht immer zu. Streber z.B. brauchen keine Komplimente, um gute Leistungen zu erzielen und sie haben einen eher niedrigen Status in der Klasse. Man kann durch den Status auch selbstgefällig werden und in den Leistungen nachlassen).
11. Kinder aus armen Familien haben von Anfang an einen niedrigeren Status in der Klasse (Kritik: in den Augen von Kindern spielt es keine Rolle, aus welchen sozialen Schichten ihre Spielkameraden stammen; ist veraltet. Gegenmeinung: Das Kind kann u.U. keine Markenkleider haben).

12. Kinder aus armen Familien müssen sehr viel leisten, um die Hierarchie hinaufzuklettern (Kritik: (a) die Hierarchie spielt bei Kindern erst mit zunehmendem Alter eine Rolle. (b) Stimmt nicht, weil die Leistung vom Charakter abhängt. Gegenkritik: Der Charakter ist ein soziales Produkt und ist nicht einfach so gegeben. Zudem spielt die Bewertung von aussen durchaus eine Rolle).
13. Kinder aus armen Familien erbringen schlechtere Leistungen, da sie einen niedrigen Status haben (Kritik: müsste man belegen, nicht einfach behaupten).
14. Die Leistungen der Kinder aus armen Familien werden unterbewertet, da sie einen niedrigen Status haben (Kritik: Hängt vom korrekten Verhalten der Lehrperson ab).
15. Lehrpersonen müssen bewusst darauf achten, dass sie Kinder nach Handlungen und nicht nach der Person bewerten.
16. Bei statusschwachen oder unbeliebten Schülern Dinge bewerten, die man sonst noch nie bewertet hat (revaloriser l'élève) (Kritik: die Bewertung darf nicht vom Namen der Person abhängen, welche die Prüfung schrieb. Man muss alle gleich behandeln).
17. Gruppen organisieren, wo jeder Schüler gleichviel Redezeit hat (Kritik: ist nicht möglich, es kommt auf die Schüler an. Redezeit kann nicht organisiert werden).
18. Die LP darf die Schüler nicht mit ihren Werten beeinflussen (Wird allerdings unbewusst durchaus gemacht).
19. Den Schülern mitteilen, dass man für sich selber arbeiten soll (und nicht für die anderen). (Kritik: Im Endeffekt arbeiten wir doch für andere - Arbeitgeber. Man kann darauf hinweisen, dass man sich selber lieb sein soll und deshalb die Arbeit gut zu machen ist)
20. Die starken Schüler sollen den schwachen helfen.
21. Überbewertung relativieren, Unterbewertung aufheben.
22. Die Gruppen geschickt einteilen, so dass Statuseffekte ausbleiben. Leute mit tiefem Status so einteilen, dass die Motivation und die Leistung zunimmt. (Kritik: ist das realistisch?)
23. Die LP muss mit Vorurteilen umgehen können. Man muss offen bleiben.
24. Das Problem des Einflusses des Status der Eltern stellt sich vor allem für die LP (nicht so sehr für die Schüler).
25. Ein guter Schüler wird meist gut bewertet, auch wenn seine Leistung mal nicht so gut ist. Ein schwacher Schüler wird schlecht bewertet.
26. Je nach Status der Eltern hat die LP mehr oder weniger Respekt oder Angst, zu kritisieren.
27. Eltern von Kindern, die statustiefe Kinder plagen, informieren.
28. etwas machen, in dem alle gut sind (Kritik: ist das möglich?).
29. Bei Aussenseitern Selbstbewusstseinstraining (Kritik: dazu hat man in der Schule keine Zeit. Liegt nicht in der Verantwortung der LP).
30. Thema „Status“ in der Schule aufgreifen.
31. Einfluss auf Lehrer (bei Bewertung, Kritik, etc) ist nicht dem Status, sondern der Macht der Eltern zuzuschreiben (z.B. Gemeindepräsident, Inspektor). (Bemerkung: dies ist vermutlich bei bewussten Anpassungen der LP der Fall. Es gibt auch auch unbemerkte Anpassungen!!!)

32. LP stellt höhere Erwartungen an Schüler mit statushöheren Eltern (Kritik: muss nicht sein. Eine neue LP kommt z.B. an eine Schule und kennt die Bevölkerung - also auch die Schülerinnen und Schüler - nicht).
33. Nicht die Schüler gegeneinander auspielen oder blossstellen (Nimm Dir ein Beispiel an ...; Oh nur eine 3).
34. Je höher der Status der Eltern, desto verwöhnter sind die Kinder. Die Schüler, deren Eltern einen tieferen Status haben, haben den Willen zu arbeiten.
35. Wenn ein guter Schüler einmal eine schlechte Note hat, ist die LP erstaunter als bei einem Schüler, der gewöhnlich schlechte Noten hat, und dieselbe Note hat.
36. Wenn eine LP einen Bruder oder eine Schwester eines Schüler hatte, wird er vielleicht beeinflusst.
37. Schuluniformen einführen.
38. Statusdenken durch Rollenspiele thematisieren und schwächen.

## Literatur

- Fišek, M., Berger, J. & Norman, R. (1991). Complex Task Structures and Power and Prestige Orders. *Advances in Group Processes*, 8, 115-134.
- Harvey, O. (1953). An Experimental Approach to the Study of Status Relations in Informal Groups. *American Sociological Review*, 18, 357-367.
- Fišek, M., Berger, J. & Norman, R. (1991). Complex Task Structures and Power and Prestige Orders. *Advances in Group Processes*, 8, 115-134.
- Ridgeway, C. (1978). Conformity, Group-oriented Motivation and Status Attainment in Small Groups. *Social Psychology*, 41, 175-188.
- Ridgeway, C. (1981). Status in Groups: the Importance of Motivation. *American Sociological Review*, 46, 333-347.
- Ridgeway, C. (1984). Dominance, Performance and Status in Groups: A Theoretical Analysis. *Advances in Group Processes*, 1, 59-93.

### 5.1.4 Lernziele

- die Definition von Status kennen und in praktischen Situationen erkennen können, wann Konkurrenz um Status stattfindet.
- Erkennen können, wann suboptimale Lernsituationen durch Statuskonflikte entstehen und darauf reagieren können (sich eine Reaktion ausdenken und die Wirkungen testen).
- Die obigen Hypothesen kennen und Experimente für deren Überprüfung angeben können. Die Relevanz der obigen Hypothesen für die Schule angeben können.

## 5.2 Machtstrukturen

**Definition 5.2.1.** (i) Eine Person  $x$  hat Macht über eine Person  $y$ , genau dann wenn zu erwarten ist, dass Befehle oder Wünsche von  $x$  von  $y$  ausgeführt werden.

(ii) Die Menge der geordneten Paare  $(x, y)$ , so dass  $x$  Macht über  $y$  hat und  $x, y$  Gruppenmitglieder sind, nennen wir „Machtstruktur der Gruppe  $G$ “ ( $= M_G$ ).  $\diamond$

*Begriffsfeld:* einflussreich, diktatorisch, Willkürherrschaft, manipulieren, Autorität, autoritär, Tyrann, Vollmacht, Bestechung, Diktatur, Aristokratie, erpressen, unterdrücken, einschränken, Chef, Bezugsperson, Guru, Pfarrer, Führer, Herrschaft, Einfluss, einflussreich, gefürchtet, Lehrer, Präsident.

**Übung 5.2.2.** Vervollständigen Sie diese Liste.

Es stellt sich die Frage, wie wir empirisch in Erfahrung bringen können, ob eine Person Macht über eine andere Person hat oder nicht. Im Allgemeinen können wir zwar nicht aus der Beobachtung, dass eine Person  $y$  einen Befehl oder Wunsch einer anderen Person  $x$  ausführt, schliessen, dass auch künftig Befehle oder Wünsche ausgeführt werden. Nach der Pensionierung eines Generals werden seine Befehle von den Soldaten nicht mehr ausgeführt. In kleinen Gruppen können wir jedoch davon ausgehen, dass es i.A. sinnvoll ist, aus dem faktischen Ausführen von Befehlen oder Wünschen auf das Vorliegen einer Machtbeziehung zu schliessen, sofern sich nicht sonst etwas Entscheidendes in der Gruppe verändert hat. Entsprechend können wir in kleinen Gruppen beobachten, wer Befehle oder Wünsche äussert und von wem diese ausgeführt werden.

In einem schwachen Sinn sind übrigens auch Vorschläge als Wunschausserungen zu betrachten. Die Unterschiede zwischen Wünschen, Befehlen und Vorschlägen sind durchaus wichtig. Es ist möglich, dass jemand mit Vorschlägen in einer Gruppe Erfolg hat. Würde er die Vorschläge als Befehl formulieren, würde sich Widerstand ergeben. Trotz dieser Unterschiede werden wir unter dem Gesichtspunkt der Machtrelation diese Modalitäten der Wunschausserung gleich behandeln.

Macht liegt immer bereichsspezifisch vor: eine Person kann in einem bestimmten inhaltlichen Bereich Macht über eine andere Person haben, ohne in einem anderen Bereich Macht über diese Person zu haben. So kann eine Lehrperson z.B. verlangen, dass Hausaufgaben gemacht werden, nicht jedoch, dass die Kinder einen bestimmten Religionsunterricht zu besuchen haben. Wir verzichten in der Folge gewöhnlich auf die Spezifizierung der jeweiligen Machtbereiche. Dieser Aspekt der Machtrelation sollte allerdings nie völlig aus dem Auge verloren werden.

**Hypothese 5.2.3.** Wer über mehr Ressourcen verfügt (Geld, Immobilien, Gewaltmittel, etc.), hat mehr Macht (bei sonst gleichen Machtfaktoren).

Um die Hypothese zu überprüfen, müssen wir die Ressourcen der Personen einer Gruppe messen (bei Geld und körperlicher Kraft ist das z.B. einfach). Dann stellen wir die Machtstruktur der Gruppe fest und überprüfen, ob die beiden Größen korreliert sind.

### 5.2.1 Machtfaktoren

Es lohnt sich, die verschiedenen Ressourcen, welche Macht begründen und die wir „Machtfaktoren“ nennen können, etwas näher zu untersuchen: Man kann Machtfaktoren zusammenfassend wie folgt verstehen: die Kontrolle von (veräußerbaren oder nicht) Ressourcen durch  $x$  begründet, dass  $x$  Macht über eine andere Personen  $y$  hat, sofern  $y$  von  $x$  kontrollierte Ressourcen braucht (z.B. Geld) oder vermeiden (z.B. Schläge) will (s. Abbildung 5.2.3).

**Materielle Güter als Machtmittel** In der Wirtschaft werden die Befehle des Arbeitgebers durch die Arbeitnehmer ausgeführt, weil der Arbeitnehmer Geld braucht. Der Arbeitgeber kann ihm dies verschaffen, verlangt aber im Gegenzug die Ausführung bestimmter Tätigkeiten. Auf ähnliche Art kann die Kontrolle materieller Güter allgemein Macht begründen. Gegen die Abtreten von diesen Gütern kann man andere Personen dazu bringen, die eigenen Wünsche zu erfüllen.

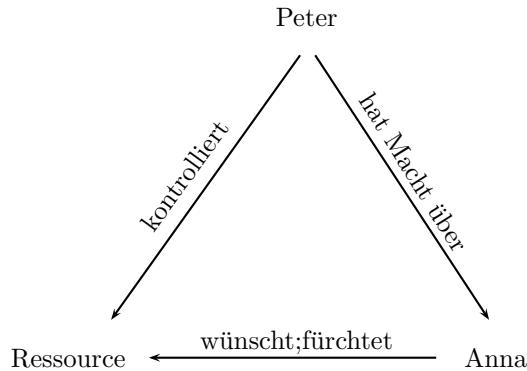


Abbildung 5.2.3: Machtdreieck

Bei den Aussagen ist das Wort „Kontrolle“ nicht zu übersehen. Diese Kontrolle kann auf physischer Kraft beruhen, welche die Kraft der anderen übersteigt. Diese Art der Kontrolle kann zwischen Kindern eine Rolle spielen. Im Allgemeinen beruht die Kontrolle jedoch auf gesellschaftlich abgesicherten Eigentumsrechten. Auch diese Kontrolle ruht in einem gewissen Masse auf Gewalt, da sie auf einem Rechtsapparat fußt, dessen Entscheidungen - wenn sonst alle Stricke reissen - mit Polizeigewalt durchgesetzt werden. Andererseits muss berücksichtigt werden, dass genügend verbreiteter Konsens über Eigentumsrechte und wie diese zu handhaben sind, die Gerichte und die Polizeigewalt erst legitimieren und damit ermöglichen. Die gesellschaftlich anerkannten Eigentumsrechte werden i.A. auch in der kleinen Gruppe anerkannt und begründen dort entsprechende Machtverhältnisse. Zusätzlich hängt die Machtstellung mittels materieller Güter aber auch von den Charakteristiken des Beziehungsnetzes ab (Monopol, Oligopol oder „freier“ Markt mit vielen Anbietern von gesuchten Gütern. Ist jemand alleiniger Anbieter eines Produktes, so hat er viel Macht, ist er Anbieter unter vielen, so hat er wenig Macht).

**Verteilung von Anerkennung und Zuneigung als Machtmittel** Eine Person möchte geliebt oder anerkannt werden und versucht, deswegen die Wünsche oder Anforderungen anderer zu erfüllen. Das Machtmittel der machtausübenden Personen ist in diesem Falle die Ressource „Gewährung von Anerkennung“ oder „Gewährung von Zuneigung“, sowie „Entzug von Zuneigung“.

**Gewalt als Machtmittel** Ein Schüler fürchtet die Prügel eines Mitschülers und verhält sich entsprechend willfährig. Das Machtmittel der machtausübenden Person ist in diesem Falle die körperliche Überlegenheit. Es kann aber auch auf einem erhöhten Organisationgrad von Gruppen gegenüber anderen Gruppen oder Einzelpersonen beruhen (viele Spielfilme über Gewalt in der Schule handeln von organisierten Kleingruppen, welche die übrigen Schüler terrorisieren).

**Macht als Machtmittel** Macht kann selber als Machtmittel eingesetzt werden. So kann ein Schüler mit einer ihm ergebenen Gefolgschaft Druck auf weitere Schüler ausüben, indem er diesen z.B. Gewalt durch seine Gefolgsleute androht. Die Macht über die Gefolgschaft begründet die Macht über die übrigen Schüler.

**Informationen als Machtmittel** Man kann eine Information haben, die Neugierde einer Person wecken und die Information nur unter der Bedingung preisgeben, dass die andere Person eine gewünschte Handlung durchführt.

Bei den verschiedenen Machtmitteln ist jeweils die Person im Auge zu behalten, auf die Macht ausgeübt wird. Machtmittel spielen ihre Rolle in Machtrelationen, weil die Zielperson spezifische Bedürfnisse hat sowie Gefühle des Unwohlseins oder Schmerzen vermeiden will.

Nicht ganz ins obige Schema passt die andere Form der *Kontrolle von Informationen als Machtmittel*: Möchte  $x$  eine Person  $y$  dazu bringen, auf eine bestimmte Art zu handeln, kann  $x$  versuchen, ihn über die „Fakten“ zu täuschen. „Fakten“ sind nämlich im allgemeinen handlungsrelevant. Möchte  $z$  verhindern, dass  $x$  mit  $y$  einen Vertrag abschliesst, kann  $z$  der Person  $y$  erzählen, die Person  $x$  sei boshaft und verlogen, obwohl dies nicht der Fall ist. Ebenso können wahre Aussagen dazu verwendet werden, um seine Wünsche durchzusetzen (wenn die Person  $x$  tatsächlich unzuverlässig ist). Zuletzt kann man Wissen auch zurückhalten, um Gewünschtes zu erreichen. So kann jemand eine andere Person „ins Messer laufen lassen“, indem sie ihr wesentliche Informationen vorenthält (Intrigen!).

**Übung 5.2.4.** (i) Suchen Sie weitere Beispiele für die Kontrolle von Ressourcen, die als Machtfaktor betrachtet werden kann.

(ii) Diskutieren Sie den Ausdruck „Zuckerbrot und Peitsche“ und seinen Bezug zur Machtproblematik.

**Hypothese 5.2.5.** (i) Die Machtstruktur einer Gruppe korreliert mit der Statusstruktur der Gruppe (d.h. wer mehr Macht hat, hat im Allgemeinen einen höheren Status und umgekehrt).

(ii) Die Kommunikationsstruktur (wer redet wie oft mit wem) der Gruppe korreliert mit der Machtstruktur der Gruppe (d.h. wer mehr spricht hat mehr Macht).

**Übung 5.2.6.** Übertragen Sie die Aussagen, die wir für Statusstrukturen festgehalten haben, auf Machtstrukturen und Machtphänomene und untersuchen Sie die neuen Aussagen auf Plausibilität. Diskutieren Sie, wie die Aussagen allenfalls empirisch zu überprüfen wären.

Wir können eine „Gesprächsunterbrechungsstruktur“ für Gruppen definieren. Wir zählen, wer wen wie oft im Gespräch unterbricht. Wir können die folgende Hypothese festhalten:

**Hypothese 5.2.7.** Wenn  $x$  in der Gruppe mehr Macht hat als  $y$ , so unterbricht  $x$  die Person  $y$  mehr als umgekehrt (mit anderen Worten: die Gesprächsunterbrechungsstruktur der Gruppe ist korreliert mit der Machtstruktur der Gruppe).

**Bemerkung 5.2.8.** Disziplinprobleme in der Schule ergeben sich, wenn der Lehrer zu wenig Macht hat (Anordnungen des Lehrers werden nicht befolgt).  $\diamond$

## 5.2.2 Übung

Geben Sie Situationen im schulischen Alltag an, wo Machtphänomene eine Rolle spielen. Gibt es Lernsituationen, die durch Machtphänomene beeinträchtigt werden? Zählen Sie solche Situationen auf und diskutieren Sie allfällige Massnahmen, um durch Einwirkung auf die „Ursachen“ die Situation zu verbessern.

## 5.2.3 Lösungsvorschlag

(Ergebnisse der Übung, SS 03 - 06)

1. Wenn jemand mehr Macht hat, will er auch öfters seine Meinung durchsetzen und ist gewohnt, dass man ihm zuhört. Er hat die Tendenz, den Unterricht zu stören. Massnahme: schweigsame Schüler fragen, ob sie etwas zu sagen haben. Sie ermutigen zu sprechen, sie anhören. Den Schülern klarmachen, dass man den anderen zuhören sollte. Die Schüler ermahnen, die dies nicht tun oder die andauernd die anderen unterbrechen. Auch Schüler befragen, die nicht die Hand heben. Darauf achten, dass allen Kindern Zeit zugestanden wird, um sich auszudrücken.
2. Ein Kind, das viele neue Sachen bringt, wird für die anderen interessanter. Es hat für eine gewisse Zeit mehr Macht (solange das Interesse der anderen da ist). Massnahme: auf andere interessante Dinge hinweisen.

3. Schüler, die mehr Kraft haben, können Macht auf die anderen ausüben. In Sportmannschaften entscheidet der Stärkste oder Geschickteste. Massnahmen: andere Stärken der Mitschüler hervorheben. Mannschaften bezüglich Stärke ausgleichen. Veränderte Spielregeln anwenden. Lehrer bildet die Gruppen. Platzwechsel.
4. Manche Kinder haben von zu Hause aus mehr Geld (Ressourcen → mehr Macht). Dadurch kann er zudem mehr Freunde haben (→ mehr Macht). Als Lp muss man darauf achten, dass sie die daraus entstehende Macht nicht missbrauchen. Als Lp darf man entsprechende Ressourcen nicht positiv bewerten. Man darf keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne entsprechende Ressourcen machen. Die Gleichheit der Schüler betonen. Man darf nicht zeigen, dass Leute mit Geld in unserer Gesellschaft mehr Macht haben als Leute ohne Geld.
5. Es besteht die Gefahr, dass man Kinder von Politikern oder Reichen als Lp anders behandelt als andere Schüler (vorsichtiger, zuvorkommender, etc.). Darauf achten, dass man alle gleich behandelt.
6. Macht Lehrer - Schüler/Klasse: Der Lehrer hat Macht, weil er mehr weiß. Er kann durch verletzende Bemerkungen (Blossstellen) oder durch Hausaufgaben strafen. Er ist älter und hat mehr Kraft. Er hat Macht durch seine Position (kann bestimmen was läuft, z.B. Prüfungen). Er kann durch Noten oder durch Benachrichtigung (Drohen mit Benachrichtigung) der Eltern eine gewisse Macht ausüben. Er kann Macht ausüben, durch den Einbezug höherer Instanzen (oder damit drohen). Durch Sympathie, die er gibt oder zurückhält. Er kann Macht durch Versprechen ausüben. Als Lehrer sollte man mit diesen Machtmitteln vorsichtig umgehen und sie nicht ausnützen.
7. Macht über den Lehrer: Schulkommission, Direktor, Eltern, Staat (Geldgeber), Gemeinde. Wenn man als neuer Lehrer in ein Lehrerteam gelangt, ist man den anderen Lehrern vielleicht ausgeliefert. Im kleinen Dorf kann der Lehrer im Gemeinderat sein. Er ist vielleicht von den Stimmen der Eltern abhängig.
8. Der Schüler kann Macht auf den Lehrer ausüben durch Charme. Gute Schüler können den Lehrer auch zu ihren Gunsten beeinflussen.
9. Es ist schwierig objektiv zu sein. Man wird automatisch beeinflusst. Es ist aber wichtig, auf alles, was passiert, aufmerksam zu sein.

## Literatur

- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. London: Wiley.
- Cook, K. (1984). Power, Dependence and Coalitions. *Advances in Group Processes*, 1, 27 - 58.
- Emerson, R. (1962). Power Dependence Relations. *American Journal of Sociology*, 27, 31 - 41.

## 5.3 Lernziele

- Die Definitionen von „x hat Macht über y“, „Machtstruktur“ kennen und anwenden können.
- Die verschiedenen Machtmittel kennen und deren Anwendung im Alltag erfassen können.
- Die obigen Hypothesen kennen und Wege angeben können, wie man sie experimentell überprüfen könnte.
- Machtphänomene im Schulalltag erkennen und aufdecken können, wann suboptimale Lernsituationen durch Machtphänomene entstehen.



# Kapitel 6

# Organisationen

Organisationen sind eine Art besonders „stabiler“ sozialer Gruppen, denn wir definieren „Organisationen“ wie folgt:

**Definition 6.0.1.** Eine soziale Gruppe ist eine Organisation genau dann, wenn mindestens eine Person beruflich innerhalb der Gruppe für die Ziele der Gruppe arbeitet. ◇

**Übung 6.0.2.** *Zählen Sie Organisationen auf, die Ihnen bekannt sind. Welches sind die Ziele, welche die jeweilige Organisation verfolgt? Versuchen Sie eine Klassifikation der von Ihnen aufgezählten Organisationen vorzunehmen, indem Sie klare Klassifikationskriterien wählen. Arbeitet eine Person z.B. in einer Schule als LP, um damit die Familie zu ernähren, ist dann die Familie die Organisation oder die Schule?*

Da Organisationen soziale Gruppen sind, kann man auch in Bezug auf Organisationen von „Machtstruktur“, „Statusstruktur“ und anderen Strukturen reden. Wir können dabei denselben Strukturbegriff verwenden, den wir in Bezug auf kleinere und informellere Gruppen eingeführt haben. Die entsprechenden Strukturen sind jedoch im Allgemeinen in Organisationen starrer als in Kleingruppen. Während in Kleingruppen die Leistung und das Verhalten der einzelnen Personen deren Position in Statushierarchien oder anderen Strukturen relativ rasch verändern kann, ist dies in Organisationen weniger der Fall. Veränderungen laufen hier langsamer ab, da Macht und Status gewöhnlich an bestimmte berufliche Positionen gebunden sind. Die Besetzung bestimmter Positionen ist in modernen Gesellschaften jeweils vertraglich geregelt und die Position einer Person  $x$  kann z.B. im Allgemeinen nicht willkürlich gegen den Widerstand von  $x$  weitervergeben werden, wenn die Person  $x$  ihre Arbeit korrekt macht (zu „im Allgemeinen“: man kann z.B. Intrigen spinnen, um „nachzuweisen“, dass  $x$  die Arbeit nicht richtig macht)

## 6.1 Entscheidungs- und Machtstrukturen von Organisationen

Einen ersten Zugang zur Struktur von Organisationen erlangt man mit Hilfe der Entscheidungskompetenzen und Weisungsbefugnisse, die bestimmten Personen als Inhaber bestimmter Positionen gewährt werden. Diese Gewährung erfolgt teilweise formell (Pflichtenhefte), teilweise informell (faktische Macht und faktische Entscheidungskompetenz). Entscheidungskompetenzen unterscheiden wir von Weisungsbefugnissen (letztere sind laut unserer Definition eine Form von Macht) wie folgt:

**Entscheidungskompetenzen** beinhalten das (faktische) Recht,

1. Infrastruktur- sowie Investitionsprojekte zu beschliessen. Zudem beinhalten Sie

2. das Recht, Entscheidungen zu treffen, welche die Ziele der Organisation betreffen (Ziele festlegen; Teilziele festlegen; Mittel zur Erreichung der Ziele definieren).
3. Zuordnung von Entscheidungskompetenzen an untergeordnete Gremien.

Gewöhnlich hat jede Entscheidungskompetenz ein Budget, dass in einem gewissen Sinn für die Entscheidungskompetenz charakteristisch ist. Die Höhe des Budgets kann deshalb oft vernünftiger weise als Masszahl für die Bedeutung der Entscheidungskompetenz betrachtet werden.

**Weisungsbefugnisse** betreffen demgegenüber das Recht, an bestimmte Personen einer Hierarchie Aufforderungen oder Befehle zu richten, die diese auszuführen haben. Weisungsbefugnisse sind ebenfalls oft in Pflichtenheften festgehalten - es kann in einer Organisation durchaus eine Pflicht sein, gewisse Befehle zu erteilen!

Andererseits können informelle Machtverhältnisse auch in Organisationen weiterbestehen und durchaus eine wichtige Rolle spielen (der Vizedirektor kann z.B. mehr Macht haben als der Direktor. Der Direktor übernimmt z.B. jeweils die Vorschläger des Vizedirektors; Handkehrum kann der Direktor sich jedoch auf die formelle Machtposition stützen, um den Vize in Schranken zu weisen).

**Übung 6.1.1.** - Überlegen Sie sich mögliche Folgen des Auseinanderklaffens von formeller und informeller Machtstruktur.

- Erstellen Sie ein Organigramm der PH und einer Schule, an der sie ein Praktikum absolviert haben. Ordnen Sie den verschiedenen Positionen des Organigramms je eine vermutete Entscheidungskompetenz und eine Weisungsbefugnis zu. Geben Sie bei der Weisungsbefugnis jeweils an, wem gegenüber diese besteht. Untersuchen Sie die Frage, ob informelle und formelle Strukturen übereinstimmen.

Für Organisationen entscheidend ist, dass Entscheidungs- und Weisungskompetenzen an bestimmte Positionen (z.B. Direktor, Vorarbeiter, Arbeiter (bezüglich Lehrtochter), Lehrperson, General, Leutnant, etc.) gebunden sind. Der Inhaber der entsprechenden Position kann diese Kompetenzen wahrnehmen, solange er diese Position einnimmt. Sobald er die Position verlässt (z.B. Pensionierung, Stellenwechsel, Ende der Dienstzeit), verschwinden die entsprechenden Kompetenzen blitzartig. Es lebt höchstens noch eine gewisse gesellschaftliche Achtung für die Person weiter.

Bezüglich Organisationen spielt ein Phänomen eine besondere Rolle, das auch in kleineren Gruppen beobachtet werden kann, das jedoch erst in Organisationen voll zum Tragen kommt: soziale Rollen.

## 6.2 Soziale Rollen

**Definition 6.2.1.** Die soziale Rolle einer Person  $x$  besteht aus der Menge aller Erwartungen, die an  $x$  gerichtet werden (ohne die Erwartungen einer Person an sich selbst).  $\diamond$

Auch hier stellt sich die Frage, wie wir konkret in Erfahrung bringen, welche Erwartungen an jemand gerichtet werden. Im Allgemeinen kann man sagen: gibt es (mindestens) eine Personen  $y$ , die mit Enttäuschung oder Kritik reagiert, wenn eine Person  $x$  eine spezifische Handlung ausführt oder unterlässt, dann hegt  $y$  der Person  $x$  gegenüber bezüglich der Ausführung oder der Unterlassung der Handlung eine Erwartung. Erwartungen werden zudem oft auch in Form von Aufforderungen und Pflichtenheften ausgedrückt oder festgehalten.

**Bemerkung 6.2.2.** Beachten Sie: gemäss obiger Definition hat eine Person nur eine Rolle. Die Rolle weist Teilmengen auf, die man Teilrollen nennen könnte. Spricht man von verschiedenen Rollen einer Person, so kann man diese als Teilmengen der Rolle der Person definieren.  $\diamond$

**Bemerkung 6.2.3.** Der Rollenbegriff entstammt dem Theater, wo man Rollen spielt. In An- deutung an diesen Theater-Rollenbegriff meinte der soziologische Rollenbegriff ursprünglich, dass man in der Gesellschaft insofern Rollen spielt, als man die Erwartungen des sozialen Umfelds erfüllt und deshalb nicht „sich selbst“ ist. Oft sind dabei die Erwartungen des sozialen Umfeldes an gewisse gesellschaftliche Positionen, wie z.B. Lehrer, Chef, Gemeindepräsident, Frau, Mann, etc. geknüpft, die wiederum mit dem gesellschaftlichen Status zusammenhängen. In vielen soziologischen Definitionen werden alle diese Aspekte vermischt, was für die Klarheit in der Theoriekonstruktion nicht von Vorteil ist. Entsprechend viele soziologische Rollendefinitionen gibt es und Definitionen von Wörterbüchern und Klassikern sind mit Vorsicht zu geniessen. Zu beachten ist:

1. man muss eine möglichst klare Definition wählen und sich dann an diese halten
2. bei der Verwendung des Rollenbegriffs gemäss Definition 6.2.1 kann nicht sinnvoller Weise vom „Spielen von Rollen“ gesprochen werden. Man kann eine Menge von Erwartungen nicht spielen. Man kann diese aber auch nicht erfüllen, da man zwar einzelne Erwartungen erfüllen kann, nicht aber Mengen.
3. Es gibt weitere umgangssprachliche Rollenbegriffe, die vom obigen Rollenbegriff sauber zu trennen sind. Im Satz „Schuldirektoren spielen in der Schule eine wichtige Rolle“ ist offenbar ganz etwas anderes gemeint als mit der Rolle des Schuldirektors definiert durch die Menge der Erwartungen an einen Schuldirektor (gemäss Definition 6.2.1).

◊

Oft kann man zwischen formeller und informeller sozialer Rolle unterscheiden.

**Definition 6.2.4.** Eine Rolle ist „formell“, wenn Sie explizit und „offiziell“ anerkannt festgehalten ist (z.B. in einem Gesetz, in einem Reglement oder in einem Pflichtenheft).

Eine Rolle ist „informell“, wenn sie faktisch besteht (Erwartungen des sozialen Umfelds), ohne jedoch formell festgehalten zu sein. ◊

**Bemerkung 6.2.5.** Die formelle Rolle ist ebenso Ausdruck von Erwartungen des sozialen Umfeldes wie die informelle Rolle. Im Gegensatz zu informellen Rollen ist es bei den formellen Rollen oft nicht möglich, den genauen Träger der Erwartung auszumachen. In Demokratien kann man als den Träger der Erwartung oft die Mehrheit der Abstimmenden oder Wähler ausmachen. Beim schriftlichen Festhalten von Pflichten im Rahmen von Gesetzen durchläuft die Formulierung der Erwartungen einen politischen Prozess. Am Anfang besteht die Erwartung an eine Berufsgattung wie die des Lehrers in der Bevölkerung und im politischen Apparat. Diese Erwartungen werden in der Verwaltung, der Regierung, in Parlamentskommissionen und im Parlament formuliert und zu Papier gebracht. ◊

Es ist möglich, dass formelle Rollen faktisch nicht bestehen. So gibt es z.B. Reglemente, die der Schulkommission die Organisation des Schulbusses vorschreiben, faktisch erfolgt diese jedoch durch den zuständigen Gemeinderat. Informelle Rollen können den formellen Rollen auch widersprechen. So kann im Gesetz z.B. von den Eltern verlangt werden, dass nicht krankheitsbedingte Abwesenheit des Schülers den Schulbehörden zu melden ist, während das Kind von ihnen erwartet, dass Sie die Abwesenheit mit einer Krankheit rechtfertigen. Es handelt sich um ein Beispiel für einen Rollenkonflikt (s. Definition 6.2.7 unten).

**Übung 6.2.6.** Untersuchen Sie, ob es im Lehrberuf eine Differenz zwischen informeller und formeller Rolle gibt? Ergeben Sie daraus Probleme? Welche?

Die Erwartungen des sozialen Umfelds können - wie eben erwähnt - widersprüchlich sein. Ein Widerspruch ist definiert als ein Satz der Form „A und nicht A“ (für A können beliebige Sätze eingesetzt werden). So wäre z.B. der Satz „Ein Lehrer hat streng zu sein und ein Lehrer hat

nicht streng zu sein“ ein Widerspruch. Werden an eine Person widersprüchliche oder inkompatible Anforderungen gerichtet, kann die Person unmöglich beide Anforderungen erfüllen. Wir sagen, dass sich die Person in einem „Rollenkonflikt“ befindet.

**Definition 6.2.7.** Eine Person befindet sich in einem Rollenkonflikt, wenn sich die verbal formulierten Erwartungen des sozialen Umfelds widersprechen oder inkompatibel sind. ◇

**Bemerkung 6.2.8.** Inkompatible ist z.B. die Erwartung einer Person, mit ihr zu einem Zeitpunkt ins Kino zu gehen und von einer anderen Person, mit ihr zum selben Zeitpunkt ins Theater zu gehen. Die Erwartungen sind zwar nicht widersprüchlich, können aber auf Grund des Zustands der Welt nicht beide erfüllt werden.

**Bemerkung 6.2.9.** Achtung: Rollenkonflikte sind nicht Konflikte zwischen Personen, sondern Konflikte in einer Person! Rollenkonflikte einer Person können aber zu Konflikten zwischen Personen führen, da sich die Person im Rollenkonflikt etwa für eine der widersprüchlichen Erwartungen entscheiden kann und damit die andere Erwartung enttäuscht. Widersprüchliche Erwartungen an sich selbst oder zwischen Erwartungen von anderen Personen und denen an sich sich selbst werden gemäss gegebenen Definitionen nicht zum Rollenkonflikt.

**Übung 6.2.10.** Beschreiben Sie typische Rollenkonflikte

- (1) von Lehrpersonen
- (2) von Schülerinnen und Schülern
- (3) von Schuldirektionen
- (4) von Eltern von Schülerinnen und Schülern

Widersprüchliche oder auch nur unvereinbare Ansprüche können durch die in sich nicht widersprüchlichen Erwartungen verschiedener Personen des sozialen Umfeldes entstehen (z.B. die Eltern eines schulisch schwachen Kindes möchten, dass das Leistungsniveau der Klasse nicht hoch ist, die Eltern eine schulisch starken Kindes möchten, dass das Leistungsniveau der Klasse hoch ist). Es ist aber durchaus möglich, dass widersprüchliche Erwartungen von derselben Person geäussert werden - im allgemeinen zu verschiedenen Zeitpunkten. So möchten Studenten im Allgemeinen leichte Prüfungen und gute Noten. Gleichzeitig möchten Sie jedoch eine möglichst renommierte Universität oder Fachhochschule besuchen (oder besucht haben), die bekannt ist für ihr hohes Anforderungsprofil. Die Eltern möchten, dass ihr Kind gute Noten hat und dass die Schule möglichst gut auf die künftige Karriere vorbereitet. Beides muss nicht vereinbar sein.

**Bemerkung 6.2.11.** Es ist wichtig zu sehen, dass spezifische Rollenkonflikte mit bestimmten Positionen in einer Organisation „von der Natur der Sache her“ gegeben sind (an einen Lehrer kommen in spezifischen Gesellschaften spezifische Ansprüche, die sich widersprechen). Nicht-soziologischer Nutzen dieser Erkenntnis: die Inhaber solcher Positionen können die Probleme und Konflikte der Position zuschreiben, statt der eigenen Person (durch soziales Umfeld statt durch individuelle Eigenschaften erklären!!). Man weiss, dass man am Konflikt nicht selber „schuld“ ist, sondern dass dieser durch die Position der LP bedingt ist. Bei anderen „Positionen“ (z.B. Schuldirektor, Eltern) ist die Einsicht in das Vorliegen von Rollenkonflikten ebenfalls nützlich, da man die betroffenen Personen besser versteht und z.B. die Erwartungen der anderen an die Person bei der Formulierung eigener Erwartungen an diese Person berücksichtigen kann.

**Übung 6.2.12.** (1) Suchen Sie nach weiteren widersprüchlichen Anforderungen, die von einem einzigen Absender an den Adressaten „Lehrperson“ gerichtet werden können. (2) Diskutieren Sie: Wie kann man mit Rollenkonflikten umgehen?

Die Relation „ $x$  hat eine Erwartung gegenüber  $y$ “ ist als solche nur bereichsspezifisch analysierbar.  $x$  kann gegenüber  $y$  in einem Bereich eine Erwartung haben, in einem anderen nicht und umgekehrt.

### 6.2.1 Rollenanalyse am Beispiel der Eltern bezüglich der Schule

(aus der Semesterarbeit von Nicole Kiechler, SS 05; Lösungsvorschlag zu den Übungen 6.2.1(3) und 6.2.10(4))

#### Formelle Rolle der Eltern

Um über die formelle Rolle der Eltern in Bezug auf die Schule Informationen zu erhalten, kann das kantonale Bildungsgesetz konsultiert werden. Fündig wird man im „Reglement betreffend Urlaube und die im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht anwendbaren Disziplinarmassnahmen“ und im „Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen“. Diese Texte enthalten Artikel, die ein gewisses Verhalten der Eltern in Bezug auf die Schule vorschreiben. So sind im *Reglement betreffend Urlaube und die im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht anwendbaren Disziplinarmassnahmen* (Homepage des Staates Wallis, Juni 2005) folgende Artikel anzutreffen:

##### 3. Abschnitt: Dispensen, Urlaube und Absenzen

###### Art. 10 Urlaub

1 Aus triftigen Gründen können Einzelurlaube gewährt werden:

- a) durch die Klassenlehrperson für die Dauer eines halben Tages
- b) durch die Schulkommission bzw. die Schuldirektion bis zu neun effektiven Schulhalbtagen;
- c) durch den Schulinspektor von zehn bis zu 27 effektiven Schulhalbtagen;
- d) durch das Departement bei mehr als 27 effektiven Schulhalbtagen.

2 Die Gesuche werden von den Eltern innerhalb einer vernünftigen Frist an die Schulkommission oder an die Schuldirektion gerichtet. Die Vormeinung der Lehrperson oder der Klassenlehrperson wird eingeholt. Der Entscheid wird der Lehrperson bekannt gegeben.

3 Die Eltern sind für die gestellten Urlaubsgesuche und die Aufarbeitung des Unterrichtprogramms verantwortlich.

4 Vorbehalten bleiben die Bestimmungen über die Gewährung der Urlaube für sportliche oder künstlerische Tätigkeiten der Schüler (Staat Wallis, Juni 2005, Reglement betreffend Urlaube und die im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht anwendbaren Disziplinarmassnahmen).

##### 4. Abschnitt: Verhalten der Eltern

###### Art. 12

1 Die Erziehung der Kinder obliegt primär den Eltern; die Schule bemüht sich um die elterliche Mitarbeit, damit die Bildung der Schüler unter günstigen Bedingungen erfolgen kann.

2 Die Eltern verlangen keinen missbräuchlichen Urlaub und behindern nicht die Lehrperson in der Ausbildung ihrer Funktion.

3 Sie sind vor allem verpflichtet, ihre Kinder zur Schule zu schicken; sie bemühen sich um ein gutes Benehmen ihrer Kinder, halten sie zur Arbeit an und übernehmen die Verantwortung für deren Fehlverhalten.

4 Bei Missachtung der vorausgehenden Bestimmungen werden die in Artikel 16 dieses Reglements vorgesehenen Sanktionen angewendet (Staat Wallis, Juni 2005, Reglement betreffend Urlaube und die im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht anwendbaren Disziplinarmassnahmen).

##### 6 Abschnitt: Sanktionen

###### Art. 16 Sanktionen gegen die Eltern

1 Gegen die Eltern, die sich der Vernachlässigung der Erziehung ihrer Kinder schuldig machen oder die aufgrund falscher Angaben für ihre Kinder Urlaube erhalten haben, sowie gegen Eltern, die das Lehrpersonal absichtlich in der Ausübung ihres Amtes behindern, spricht der Schulinspektor Bussen von 400 bis 1000 Franken aus.

2 Die Eltern sind Gesamtschuldner der von den zuständigen Behörden gegen sie ausgesprochenen Bussen

Im *Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen* (Homepage des Staates Wallis, Juni 2005) steht.

## 2. Abschnitt

### A. Allgemeine Bestimmungen

#### Art. 40 Abwesenheiten, Erlaubnisse, Urlaube

Eltern, Vormünder oder Drittpersonen, bei denen sich Kinder aufhalten, sind verpflichtet, diese zur Schule zu schicken und jede Abwesenheit vom Unterricht zu begründen.

Erlaubnisse, der Schule fernzubleiben, und Urlaube werden in den Grenzen des Reglements erteilt. Eltern, die ihre Kinder nicht in die öffentliche Schule schicken, sind verpflichtet, die Schulkommision davon zu benachrichtigen (Staat Wallis, Juni 2005, Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen).

## 4. Abschnitt: Im Rahmen der Schulpflicht anwendbare Disziplinar- und Strafmaßnahmen

#### Art. 122 Ahndung der Abwesenheiten

Jedes unbegründete Schulversäumnis wird vom Lehrpersonal der Schulkommision angezeigt. Diese verhängt die im Reglement vorgesehenen Ordnungsbussen.

Die Schulkommision bringt gegen den Schüler, dem die Schulversäumnisse zu Last gelegt werden müssen, die im Reglement vorgesehenen Disziplinarstrafen zur Anwendung.

Liegt seitens der Eltern oder der Person, bei der das Kind untergebracht ist, Nachlässigkeit vor, wird der Fall dem Schulinspektor zur Anzeige gebracht, der Arreststrafen oder Bussen verhängen kann. Das Reglement bestimmt das Ausmass der Strafe (Staat Wallis, Juni 2005, Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen).

#### Art. 125 Nachlässigkeit seitens der Eltern, Behinderung des Lehrpersonals

Die Eltern oder die Person, bei der das Kind untergebracht ist, die trotz der erhaltenen Mahnungen seine Ausbildung schwer vernachlässigen oder das Lehrpersonal absichtlich an der Ausübung seiner Amtsverrichtungen hindern, werden mit Bussen und im Wiederholungsfalle mit Arrest oder Bussen bestraft. Diese Strafen werden vom Schulinspektor ausgesprochen

### Informelle Rolle der Eltern in Bezug auf die Schule

**Mitglieder der Schulkommision erwarten von den Eltern:** Einhaltung der Schulreglemente (in die Schule schicken der Kinder, Einhalten der Schulzeiten);

**Lehrer erwarten von den Eltern:** Unterstützung; Verständnis; Offenheit; Teilnahme; Aufgabenhilfe; Bereitstellung der Aufnahmefähigkeit des Kindes durch „gutes“ Elternhaus (Körperpflege, Nahrung, emotionale Sicherheit, etc.); Erziehung des Kindes; Unterstützung des Kindes im Sinne des Lehrers; Unterstützung des Lehrers, Zurückhaltung; Verständnis für die Lehrperson; Bereitschaft zur Zusammenarbeit; Akzeptierung der Entscheide des Lehrers; keine Kritik; Hilfe bei Problemen; nicht zu viel Einmischung; Vertrauen; Unterstützung bei ausserschulischen Aktivitäten (z.B. Kochen in der Schule; Fahrzeuge für eine Wanderung);

**Schüler erwarten von den Eltern:** Unterstützung; Schutz; Verständnis (z.B. bei schlechten Noten); Geld; Liebe; Hilfe bei Hausaufgaben; Solidarität (gegenüber Lehrer, gegenüber anderen Schülern);

**Mitglieder des Staatsapparates erwarten von den Eltern:** Beachtung der Gesetze und Reglemente

**Andere Eltern erwarten von den Eltern:** Mitmachen bei ausserschulischen Aktivitäten, gegenseitige Information falls irgendwelche Massnahmen getroffen werden (z.B. Beschwerden an die Lehrperson)

### Rollenkonflikte

In den folgenden Abschnitten werden einige mögliche Rollenkonflikte, in denen sich Eltern befinden können, beschrieben:

**Beispiel 6.2.13.** *Erhält das Kind eine Strafe, so erwartet es von seinen Eltern Verständnis. Aber auch der Lehrer, der die Strafe erteilt hat, erwartet von den Eltern Verständnis. Das Kind fordert Verständnis für die Strafe und der Lehrer fordert Verständnis für seinen Entscheid. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.14.** *Die Lehrer erwarten von den Eltern, dass sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen. Die Kinder wollen nicht, dass sich die Eltern bei der Erledigung, beziehungsweise der Nichterledigung ihrer Hausaufgaben einmischen. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.15.** *Das Kind erwartet von seinen Eltern, dass sie Eingreifen, wenn es sich vom Lehrer ungerecht behandelt fühlt. Der Lehrer erwartet, dass die Eltern seine Entscheidungen akzeptieren und unterstützen. Der Lehrer und das Kind erwarten Unterstützung seitens der Eltern. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.16.** *Der Lehrer erwartet von den Eltern, dass das Kind mit ordentlichen Kleidern zur Schule kommt. Das Kind erwartet von den Eltern, dass sie ihm die Freiheit geben anzuziehen was es will und seinen persönlichen Kleiderstil ausleben zu dürfen. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.17.** *Der Lehrer erwartet von den Eltern, dass sie darauf achten, was das Kind in der Pause isst. Das Kind erwartet von seinen Eltern, dass sie ihm eine Pause mitgeben, die es besonders gerne mag, egal ob mit oder ohne Zucker. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.18.** *Die Schulkommission erwartet von den Eltern, dass sie die Gesetze und Reglemente einhalten. Die Kinder erwarten von ihren Eltern, dass sie auch mal ein Auge zudrücken (z.B. Angeben das Kind sei krank, um Urlaub zu erhalten). Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

**Beispiel 6.2.19.** *Bei einer schlechten Note erwartet das Kind seitens der Eltern Verständnis. Der Lehrer erwartet Verständnis für seinen Entscheid. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

Die oben genannten Rollenkonflikte entstanden jeweils durch widersprüchliche Erwartungen von verschiedenen Personen, die nicht die gleiche Position im Schulsystem hatten (z.B. Erwartung des Lehrers „ist nicht gleich“ Erwartung des Schülers).

Es kann auch der Fall sein, dass gleich gestellte Personen (z.B. Geschwister, Lehrer) verschiedene Erwartungen an die Eltern haben (z.B. Erwartung eines Lehrers ist nicht gleich der Erwartung eines anderen Lehrers). Auch hier würden sich die Eltern in einem Rollenkonflikt befinden:

**Beispiel 6.2.20.** *Ein Lehrer erwartet von den Eltern ein Feedback seiner Tätigkeit. Ein anderer Lehrer erwartet von den Eltern, dass sie keine Kritik hinsichtlich seiner Aufgabe erteilen. Die Eltern befinden sich in einem Rollenkonflikt.* ◇

Widersprüchliche Ansprüche können durch die in sich nicht widersprüchlichen Erwartungen verschiedener Personen des sozialen Umfeldes entstehen. Es kann auch sein, dass widersprüchliche

Erwartungen von derselben Person geäussert werden, im Allgemeinen zu verschiedenen Zeitpunkten.

**Beispiel 6.2.21.** *Das Kind erwartet von seinen Eltern, dass sie sich bei den Hausaufgaben nicht einmischen. Beim Lernen einer Prüfung erwartet das Kind plötzlich, dass die Eltern ihm dabei helfen.* ◇

**Beispiel 6.2.22.** *Ein Kind kann von seinen Eltern erwarten, dass sie sich nicht in seine schulischen Leistungen einmischen. Bei einer schlechten Note erwartet das Kind aber, dass die Eltern es trösten, Verständnis aufbringen und sich eventuell sogar beim Lehrer beschweren.* ◇

Es ist schlicht unmöglich alle Erwartungen an die Eltern in Bezug auf die Schule zu nennen. Es wurde versucht, zumindest die formelle Rolle vollständig zu nennen. Die Erwartungen können sehr unterschiedlich, im Extremfall sogar widersprüchlich sein. Für die Eltern ist es wichtig zu wissen, dass in spezifischen Gesellschaften auch spezifische Ansprüche gegeben sind. Die Probleme und Konflikte sind demzufolge nicht immer der eigenen Person zuzuschreiben. Man sollte in einem solchen Falle „sozialisierend“ erklären und nicht „individualisierend“.

**Übung 6.2.23.** Untersuchen Sie ebenso detailliert (z.B. im Rahmen einer Semesterarbeit) die Rolle anderer Akteure der schulischen Institution.

1. die soziale Rolle einer Lehrperson in ihrem Berufsfeld (Erwartungen der Schülerinnen und Schüler; Erwartungen der Schulorganisation (Direktor, Gemeinde, Schulkommission, Kanton, Schulinspektor), Erwartungen der Eltern.
2. die soziale Rolle der Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsfeld (Erwartungen der Lehrperson; Erwartungen der Mitschülerinnen und Mitschüler; Erwartungen der Eltern, der Geschwister und der Verwandtschaft, Erwartungen der Spielkameraden am Wohnsitz)
3. die soziale Rolle der Eltern
4. die soziale Rolle der Schuldirektion.

**Übung 6.2.24.** Ziehen Sie Schlussfolgerungen für die Praxis einer Lehrperson aus der Beschreibung der Rolle der Lehrperson, insbesondere bezüglich der Rollenkonflikte von Lehrpersonen.

**Übung 6.2.25.** Diskutieren Sie die folgenden Behauptungen zum Nutzen der Rollenanalyse

1. Formelle Rolle: nach der Analyse weiss man, was man „offiziell“ erwarten darf und was von einem „offiziell“ erwartet wird. Das ist nützlich für allfällige Abgrenzungen. Weiterer Nutzen entsprechender Kenntnisse?
2. Informelle Rolle: nach der Analyse der informellen Erwartungen, kann man sich überlegen, ob man sie akzeptiert oder nicht. Was kostet die Nichterfüllung der Erwartungen? Sind die informellen Erwartungen an die anderen oder der anderen an mich berechtigt? Die bewusste Entscheidung für oder wider die Erfüllung von inoffiziellen Erwartungen erleichtert das Leben.
3. Kennt man Rollenkonflikte, kann man sich in die Lage anderer Personen versetzen – man ist dann selber eventuell weniger fordernd, ist vorsichtiger, umgänglicher. Das kann Situationen entschärfen.
4. Für die LP: man kann die widersprüchlichen Erwartungen des sozialen Umfeldes diesem kommunizieren und versuchen, dadurch Verständnis zu wecken.

## 6.3 Organisationen im gesellschaftlichen Umfeld

Organisationen verfolgen bestimmte Ziele und müssen dafür Ressourcen mobilisieren. So müssen etwa die Profis bezahlt werden. Zudem kosten deren Aktivitäten (Gebäude, Werbematerial, Produktionskosten, etc.). Je professionalisierter die Organisation ist, desto mehr (materielle) Ressourcen müssen zum Überleben der Organisation bereitgestellt werden. Diese Ressourcen werden dem sozialen Umfeld entnommen (für entsprechende Gegenleistungen). Diesbezüglich kann man drei Arten von Organisationen unterschieden:

1. Organisationen, die Teil des Staates sind (z.B. eine Schule, die Förster eines Bezirkes, die Gerichte, die staatlichen Ämter, etc.). Deren Nähe zum Staat kann unterschiedlich sein und über verschiedene Kanäle verlaufen (Gemeinde, Kanton, Bund). Die Beschaffung materieller Ressourcen erfolgt über Steuern, Gebühren oder den Verkauf von Dienstleistungen.
2. Unternehmungen. Diese verschaffen sich materielle Mittel auf dem Markt durch den Verkauf von materiellen oder ideellen Gütern, die dem Abnehmer unmittelbar zum Nutzen gereichen (wobei der Staat in den modernen Gesellschaften ein zentraler Abnehmer ist - je nach Marktsegment).
3. Interessenverbände (Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Wirtschaftsverbände, Umweltverbände, karitative Organisationen, etc.). Sie verschaffen sich materielle Mittel durch Spenden, Mitgliederbeiträge, eventuelle staatliche Subventionen.

**Hypothese 6.3.1.** - *Je höher die Position eines Individuums in einer Organisation ist, desto mehr Lohn bezieht die Person (in modernen Gesellschaften)*

- *Je höher die Position eines Individuums in einer Organisation ist, desto höher sein Status*
- *Je höher die Position eines Individuums in einer Organisation ist, desto mehr Entscheidungskompetenzen hat es (dass ein Individuum mehr Macht hat, wenn es eine höher Position hat, folgt aus der Definition und kann deshalb keine Hypothese sein).*
- *Je mehr Beziehungen mit positionshöheren Personen jemand hat und je mehr jemand leistet, desto eher macht jemand in einer Organisation Karriere (ceteris paribus). Die Beziehungen und Leistung verstärken sich gegenseitig. Fehlt eines von beiden, so wirkt sich das andere kaum positiv auf die Karriere aus. (Was sind Beziehungen?)*

**Übung 6.3.2.** (a) Überlegen Sie sich, wie man diese Hypothesen überprüfen könnte.

(b) Denken Sie sich weitere Hypothesen über Organisationen aus. Gibt es für schulische Organisationen spezifische Hypothesen?

**Bemerkung 6.3.3.** Einigen Ruhm hat das sogenannte „Peter-Prinzip“ erlangt. Es besagt, dass Personen solange in Organisationen Karriere machen, als sie sich in ihrer jeweiligen Position bewähren. Schliesslich gelangen sie an die höchste Position, an der sie sich auf Grund ihrer Ausbildung und ihrer Fähigkeiten noch gerade bewähren. Da sie sich dort bewähren, werden sie noch eine Position weiter befördert. Für diese Position sind sie dann nicht geeignet. Sollte das Peter-Prinzip gültig sein, so sind nach genügend Dienstjahren alle Personen an Positionen, für die sie nicht ausgebildet oder nicht geeignet sind - oder sie haben die höchste erreichbare Position erlangt.

◊

### Literatur

- Endruweit, G. (2004). *Organisationssoziologie*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Preisendorfer, P. (2005). *Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## 6.4 Lernziele

- Den Zusammenhang von „Gruppe“ und „Organisation“ erläutern können. - Den Begriff der „Rolle“ definieren können. Informelle und formelle Rollen unterscheiden können.
- Die im schulischen Umfeld auftauchenden Rollen beschreiben können. Das Vorliegen unterschiedlicher informeller und formeller Rollen im schulischen Umfeld erkennen können. Rollenkonflikte im schulischen Umfeld erkennen können.
- Den Zusammenhang von Rolle sowie Entscheidungs- und Weisungskompetenzen erläutern können.

## Kapitel 7

# Gewalt, Mobbing und Konflikte in der Schule

Unter Mobbing wird gewöhnlich ein beabsichtigtes, andauerndes, wiederholtes und für die Zielperson als negativ empfundenes Verhalten verstanden. Ziel können dabei einzelne Individuen oder ganze Gruppen sein. Das Verhalten kann verbal sein (Beschimpfung, Nachnahmen rufen, sich lustig machen, verhöhnen; Verschweigen von Information, Falschinformationen, Verleumdung, Abwerten, Hänseln, Blossstellen, Schikanieren) oder physischer Art sein (physische Gewalt, Verschwindenlassen von Objekten). Die Wirkungen des Mobbing bestehen in sozialer Isolation und in einem Selbstwertverlust der Zielperson. Sie wird gegenüber dem Mobbing hilflos. Mobbing kann zu Schlafstörungen, Konzentrationsproblemen, Passivität, Lernunlust und Schulvermeidung führen. Im Extremfall kann es sogar zu Selbstmordversuchen oder zum Selbstmord kommen. Gewaltanwendung kann eine der beim Mobbing verwendeten Verhaltensweisen sein, kann aber auch vorkommen, ohne dass Mobbing vorliegt.

Es gibt verschiedene Ansätze, um Gewalt und Mobbing in der Schule zu erklären. Manche Autoren vertreten eine Art Dampfkesselmodell: Aggression ist einfach vorhanden. Man muss sie sinnvoll kanalisieren. Andere Autoren vertreten dieses Modell nur für Individuen, welche in spezifischen sozialen Verhältnissen aufwachsen. Eine weiterer Ansatz besteht darin, Gewalt und Mobbing als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele zu verstehen. Wir verfolgen zuerst mal diesen Ansatz: Mobbing als Mittel zur Maximierung bei der Zuteilung von knappen Ressourcen.

### 7.1 Ausgrenzung als Mittel zur Maximierung knapper Ressourcen

Ausgrenzungsmechanismen kann man als Produkt der Auseinandersetzungen bei der Verteilung knapper Ressourcen betrachten. Leute können sich gegen andere zusammenschliessen, um für die eigene Gruppe einen überproportionalen Teil der Ressourcen zu erlangen und das Errungene dann unter sich aufzuteilen (Kolonialismus, Nationalismus, Rassismus). Auch Anerkennung ist ein knappes Gut. Man kann es durch Gruppenbildung und Ausgrenzung besser unter die Gruppenmitglieder aufteilen (andere auslachen und sich gegenseitig als die Besseren, Klügeren, etc. darstellen können). Ausgrenzungsmechanismen benutzen dabei oft kulturelle oder körperlicher Merkmale: man macht sich über Leute lustig, die eine andere Hautfarbe haben, einen anderen Dialekt sprechen, eine andere Sprache haben, anders gekleidet sind, anderer Nationalität sind, etc. Dabei werden oft Ausgrenzungsmechanismen der Gesamtgesellschaft in die Schulzimmer getragen (die Kinder übernehmen die Clichés von den Eltern oder anderen Erwachsenen ihres sozialen Umfeldes). Diese Sichtweise gewinnt durch den empirisch offenbar gut erhärteten Umstand Gewicht, dass Schüler, die sich zu mobbenden Gruppen zusammenschliessen, oft ein schwächeres Selbstwertgefühl aufweisen.

**Beispiel 7.1.1.** (fakultativ) Um Gründe für Ausgrenzungsmechanismen genauer zu verstehen, betrachten wir ein konkretes Beispiel: Wir nehmen an,

1. eine Gruppe A könne eine knappe Ressource  $R$  verteilen.
2. Bildet sich eine Teilgruppe mit Grösse  $x$  (= Anteil der Personen der Teilgruppe an Gesamtgruppe), so sei die von der Teilgruppe erlangten Mengenanteil  $a$  an  $R$  eine monoton steigende Kurve in Abhängigkeit von  $x$ . Der Mengenanteil steigt zuerst schneller an als die Gleichverteilung ( $y = x$ -Achse), verläuft aber am Schluss durch den Punkt  $(1, 1)$  (Aufteilung der ganzen Menge auf alle).
  - Die Kurve muss zuerst schneller steigen als eine Gleichverteilung, da sich nur dann eine Gruppierung mit Abgrenzung lohnt, denn nur dann erhält die Gruppe mehr als wenn die Individuen alleine sind. Ab einer spezifischen Menge, die erlangt wird, erfolgt jedoch ein Sinken des Gruppierungsgewinns, da sich der Widerstand der Ausgeschlossenen erhöht. Eventuell erhöhen sich auch die Organisationskosten der Teilgruppe. Umfasst die Teilgruppe alle, so gibt es keinen Gruppierungsgewinn mehr: alles wird wieder auf alle aufgeteilt.

Wir betrachten ein konkretes Beispiel: Wir nehmen idealisierender Weise eine stetige Funktion an (s. Abbildung 7.1.1):

$$R(x) = 1.5x + 0.11666666x^2 - 0.61111111x^3 \text{ für } x \in [0, 1]$$

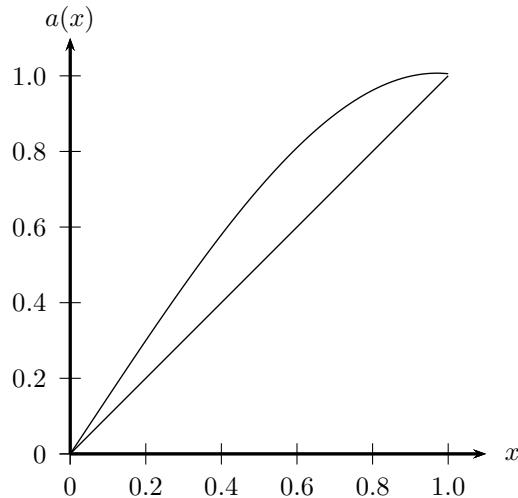


Abbildung 7.1.1:  $x = y$ -Achse drückt Gleichverteilung des Gutes aus ohne Organisation in Teilgruppen. Die konkave Funktion drückt den Anteil am Gut aus bei Organisation einer Teilgruppe der Grösse  $x$  (= Anteil an Gesamtgruppe).

Vermutlich werden die Ressourcen innerhalb der Teilgruppe nicht gleichheitlich verteilt. Wir lassen diese Komplikation ausser acht und gehen vorerst davon aus, dass alle Mitglieder der Teilgruppe gleichviel erhalten. Damit erhält ein Mitglied der Teilgruppe

$$r(x) := \frac{a(x)}{x}.$$

Es stellt sich für die Mitglieder der Teilgruppe die Frage, wo das Optimum für die Aufnahme von Neumitgliedern liegt. Es ginge darum, das Maximum von  $\frac{R(x)}{x}$  zu berechnen (s. Abbildung

7.1.2) :

$$r(x) = \frac{1.5x + 0.11666666x^2 - 0.61111111x^3}{x}$$

$$= 1.5 + 0.11666666x - 0.61111111x^2$$

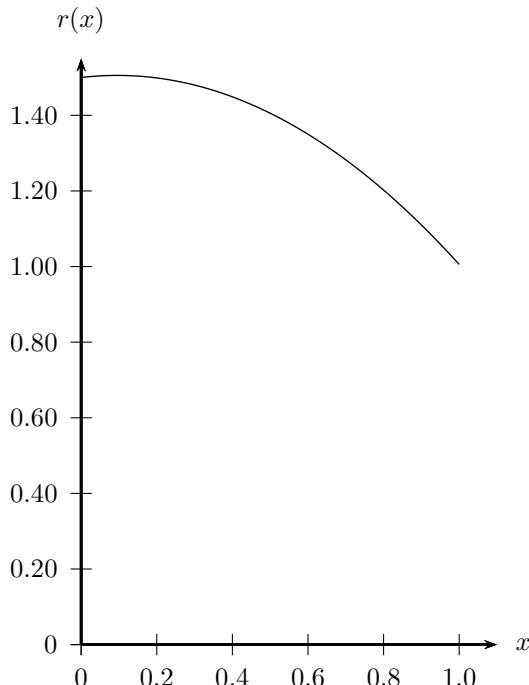


Abbildung 7.1.2:  $r(x) = \frac{a(x)}{x} = 1.5 + 0.11666666x - 0.61111111x^2$ ; Pro Kopfgewinn  $r$  als Funktion des Gruppenanteils  $x$

Wir berechnen den maximalen Prokopf-Gewinn:

$$\frac{d}{dx} (1.5 + 0.11666666x - 0.61111111x^2) = 0.11666666 - 1.2222x$$

$$0.11666666 - 1.2222x = 0 \implies x = 0.095456$$

$$\frac{d}{dx} (0.11666666 - 1.2222x) = -1.2222$$

Die zweite Ableitung ist negativ für alle  $x$ . Somit würde fürs Beispiel ein Optimum bei einem Anteil von 9.5% liegen. Werden mehr Mitglieder aufgenommen, so verringert sich der „Gewinn“ der Mitglieder wieder. Werden weniger aufgenommen, wird suboptimaler Gewinn erzielt.

◊

Im Beispiel haben wir vorausgesetzt, dass die Organisationsgewinne auf alle Mitglieder „gerecht“ aufgeteilt werden. Dies muss keineswegs der Fall sein. Im Allgemeinen müssen alle Mitglieder durch Organisation mehr erhalten, aber manche erhalten mehr Zusatzgewinn als andere. Im Grenzfall kann es dann vorkommen, dass manche Personen der Teilgruppe von zusätzlichen Mitgliedern profitieren würden, während andere verlieren. Dadurch entstehen dann Konflikte in der Teilgruppe über die „Personalpolitik“ der Gruppe.

Ist das Optimum bestimmt, können in einer Gruppe (z.B. kulturelle) Merkmale gesucht werden, die näherungsweise die optimale Teilgruppe aussondert und die anderen Gruppenmitglieder

ausgrenzen. Die eben entwickelte Ausgrenzungstheorie könnte man als die „ökonomische Theorie der Ausgrenzung“ bezeichnen. Sie ist mikrosoziologischer Natur, verwendet bei den möglichen Ausgrenzungskriterien aber auch makrosoziologische Merkmale (Religionszugehörigkeit, Schichtzugehörigkeit, Nationalität). Zu beachten ist, dass wir im Gegensatz zu Ökonomen nicht nur „geldmarktfähige“ Güter als von den Menschen angestrebte Güter betrachten, sondern auch „ideelle“ Güter wie den Status (Marktfähig sind auch ideelle Güter. So ist z.B. Sport oder Theater kein materielles Gut. Trotzdem sind die Menschen bereit, dafür Geld auszugeben. Auch für den Status gibt man natürlich Geld aus. Der Unterschied zwischen Status und Kunstkultur ist jedoch, dass es bislang für die Bereitstellung von Status i.A. keinen professionellen Apparat gibt - siehe jedoch Marketing für Personen).

**Übung 7.1.2.** *Suchen Sie Beispiele aus ihrer bisherigen Praktikumspraxis, die man durch die obige Minitheorie erklären können (identifizieren Sie dabei jeweils das knappe Gut, das Ausgrenzungskriterium und schildern Sie den Konflikt sowie die faktische Teilgruppengröße). Welche Rolle spielen Gruppenwerte und Gruppennormen bei Ausgrenzungsmechanismen? Wie kann man auf Situationen als Lehrperson einwirken, die durch die obige Minitheorie erklärt werden können.*

## 7.2 Weitere Faktoren für Mobbing und Gewaltanwendung

Die obige Minitheorie kann vermutlich einen grossen Anteil an Mobbing erklären. Dies besagt jedoch nicht, dass damit alles erklärt wird. Es gibt wohl „pathologische“ Formen von Gewalt, die durch das Modell nicht erklärt werden können. Zudem spielen weitere Einflussfaktoren eine Rolle. Die bisherige empirische Forschung scheint folgende Faktoren für die Neigung zu gewalttätigem Verhalten nachgewiesen zu haben:

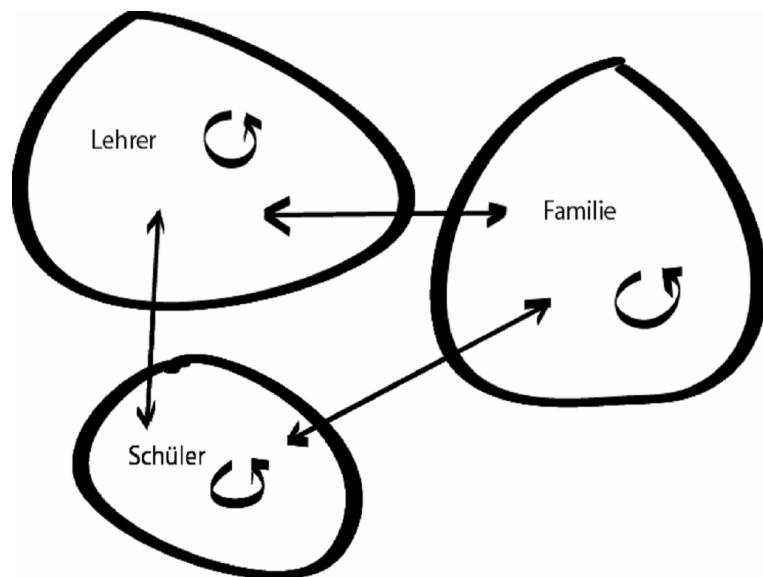
1. Gewalttägiges Verhalten in der Familie (Gewalt in der Familie ist übrigens zu einem hohen Anteil durch Familientradition zu erklären: Männer, die schlagen, kommen oft aus Familien, in denen der Vater geschlagen hat. Frauen, die geschlagen werden, kommen oft aus Familien, in denen die Mutter geschlagen wurde).
2. „Tiefer“ sozialer Status der Eltern (Arbeitslosigkeit, Sozialhilfeempfänger).
3. Familienklima (emotionale Kälte; Fehlen von Geschwistern; Armut; Fehlende Aufsicht etwa durch häufige Abwesenheit der Eltern aus beruflichen Gründen);
4. Inkonsistentes Erziehungsverhalten.
5. Besuch bestimmter Schultypen (Sonderschule, Hauptschule)
6. Qualität der Ausbildung
7. Schulklima (Umgang zwischen Lehrern; Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Angebot in der Schule, Gestaltung der Umgebung der Schule)
8. Autoritäter, restriktiver Erziehungsstil; zu laxistischer Erziehungsstil
9. Sozialer Druck
10. Unzureichende Integration von Einwanderern
11. Einflüsse der Medien.
12. Tiefes Selbstwertgefühl (z.B. Selbstbild als schlechter Schüler); Gefühl der Isolation; Gefühl der Langeweile (= hohe Stimulationsbedürfnisse)
13. Rollenbilder (Wie sich „Männer“ oder „Frauen“ zu verhalten haben).
14. Wenn Kinder und Jugendliche die Freizeit in informellen Gleichaltrigengruppen verbringen statt in organisierten Gruppierungen oder Freizeitaktivitäten

Auch für Opfer von Gewalt und Mobbing ergaben sich gewisse Faktoren:

1. restriktive Erziehung
2. Isolation in der Klasse
3. Ängstliches Verhalten, wenig Selbstvertrauen, defensives Verhalten
4. wenig Freunde.
5. geringe Frustrationstoleranz
6. aus Familien mit betont gewaltsensiblen bzw. gewaltächtenden Verhaltensnormen

Manche der Charakteristiken könnten allerdings bereits die Folge von Mobbing sein. Die Punkte weisen zudem darauf hin, dass Opfer oft einen Mangel an „sozialem Kapital“ aufweisen und sie können sich entsprechend auch weniger wehren.

**Übung 7.2.1.** *Gewalt und Mobbing in der Schule kann vorerst nach dem folgenden Raster untersucht werden: die Akteure (Schüler, Familie, Lehrer) richten Mobbing gegen die eigene Untergruppe oder gegen die andere Gruppe (in unterschiedlichem Masse). Die obige ökonomisch-mikrosoziologische Theorie betraf vor allem Mobbing innerhalb der Schülergruppe. Diskutieren Sie weitere gewalttätige oder mobbying-ähnliche mögliche Interaktionen zwischen und innerhalb der folgenden Akteure (unter Berücksichtigung der gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen möglichen Interaktionen).*



**Übung 7.2.2.** *Massnahmen für die Schule von Vorgesetzten. Schreiben Sie mögliche Handlungsweisen und Massnahmen von Lehrpersonen im Falle von Mobbing oder Gewalt auf. (Hinweise: Diskutieren Sie die Vorteile und die Problematik folgender Vorgehensweisen: Thematisieren in Klassengespräch oder im Lehrerkollegium; Einzelgespräch mit Opfern und Tätern. Täter-Opfer-Vereinbarungen; Schulstrafen, Elterngespräche, Streitschlichter-Programme (Schüler als offizielle Friedensstifter)). Sich an Fachberatung wenden: Im Wallis gibt es seit dem Dezember 2012 eine Fachberatung zum Thema (s. unten für Internet-Seiten). Die Fachberatung wurde im Anschluss an eine Walliser Mobbing-Studie eröffnet, die vom IUKB und von der PH-Wallis durchgeführt wurde (Name der Studie "Harcèlement entre pairs à l'école", s. <http://www.iukb.ch/uer-droits-de-l-enfant/recherche/projets-de-recherche/enquete-valaisanne/index.html>).*

**Übung 7.2.3.** *Was halten Sie von den folgenden Hinweisen für Opfer?*

- *Moralischen und menschlichen Rückhalt bei Verbündeten in der Klasse oder in anderen Klassen suchen.*
- *Jeden Übergriff protokollieren (Mobbing-Tagebuch).*
- *Mitschüler oder Lehrer schriftlich auffordern, das unerwünschte Verhalten zu unterlassen.*
- *Hilft das nicht, sich an den Vertrauenslehrer oder die Schulleitung wenden, hat auch das keinen Zweck, die Schulaufsichtsbehörde einschalten.*
- *Professionnelle Hilfe suchen (Sozialarbeiter, Schulpsychologe, etc).*

## 7.3 Konflikte in Organisationen

### Was ist ein Konflikt?

Das lateinische Wort „conflictus“ bedeutet: Zusammenstoss, Kampf: In Konflikten sind folgende Aspekte zu beobachten:

- Mit dem Konflikt geht eine Beziehung zwischen den Konfliktpartnern einher, in der eine (oft gegenseitige) Abhängigkeit eine Rolle spielt.
- Im Verlauf dieses Prozesses kommt es zu einer gefühlsmässigen Aufladung, welche die Beziehung zwischen den Konfliktparteien belastet.
- Dabei spielt eine grosse Rolle, dass die Konfliktparteien die Situation unterschiedlich wahrnehmen und auch unterschiedliche Vorstellungen haben, wie der Konflikt gelöst werden soll.

Konflikte sind demnach nicht statisch zu betrachten. Sie sind Prozesse mit einer Vorgeschichte, Entwicklungsphase und Eskalationsdynamik.

### 7.3.1 Konfliktursachen

#### Zielkonflikte

Der Konflikt beruht auf unterschiedlichen Zielen und Werten (z.B. eine LP möchte den Restposten im Budget für eine Kopiermaschine investieren, eine andere für einen Beamer; eine LP findet es wichtig, dass Kinder gut gekleidet sind, die andere nicht).

#### Enttäuschung von Erwartungen

Eine Person erwartet von einer anderen, dass sie sich auf eine bestimmte Art verhält. Die zweite Person verhält sich nicht erwartungsgemäss (z.B. im höflichen Verhalten).

#### Prozedurenkonflikte

Diese Konflikte zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Beteiligten im Prinzip über die Ziele einig sind, aber nicht darüber, wie diese am besten zu erreichen sind. (z.B. zwei LPs möchten die Eltern möglichst eng an die Schule und deren Aktivitäten binden. Eine LP möchte dazu einen Elternrat, die andere wehrt sich mit Händen und Füßen dagegen).

#### Missverständnisse

Eine Person deutet z.B. das Verhalten einer anderen Person als feindselig, obwohl es von der zweiten Person nicht so gemeint war.

#### Machtmisbrauch

Von Personen, welche Macht über andere haben, wird Verhalten gefordert, das für die Untergebenen keinen Sinn macht und als Willkür empfunden wird.

### Missachtung von Regeln

(Gemeinsam vereinbarte) Regeln werden von einer Partei nicht eingehalten.

#### 7.3.2 Konfliktverhaltensmuster

Es gibt vielfältige Verhaltensmöglichkeiten, wie auf Konflikte reagiert werden kann. Diese Reaktionen sind von der Situation abhängig, und Menschen neigen dazu, sich in Konfliktsituationen immer wieder ähnlich zu verhalten (sozial vermittelte Verhaltensmuster).

#### Gefühlsausbrüche

##### Flucht

Eine oder beide Parteien entziehen sich dem Konflikt durch „Flucht“. Dazu gehört auch das Nicht-wahrhabenwollen des Konflikts oder die fehlende Bereitschaft sich darauf einzulassen (Beispiele: Arbeitsstelle kündigen; aus dem Verein austreten).

##### Ausschaltung der Konfliktpartei

Durch die Ausschaltung der anderen Konfliktpartei (z.B. durch Kündigung; Ausschluss aus dem Verein, aus der Partei)

##### Unterordnung

Minderheiten ordnen sich Mehrheiten unter, Menschen ordnen sich Gruppen unter, indem sie auf die Durchsetzung eines Teils ihrer Interessen verzichten.

##### Delegation

Bei einer Delegation entscheidet eine dritte Instanz (Vorgesetzter, Richter usw.) darüber, wer im Recht ist.

##### Kompromiss

Die Parteien verzichten zugunsten des Ganzen auf Teile ihrer Ansprüche.

**Übung 7.3.1.** *Beschreiben Sie einen Konflikt der zu Ihrer Geschichte gehört. Beschreiben Sie die Ursachen des Konfliktes. Beschreiben Sie die Konfliktlösung, die in Ihrem Fall erfolgte.*

#### 7.3.3 Eine Konfliktlösungsstrategie

Für die Konfliktlösung gibt es oft keine einfache Lösung und je nach Umständen kann jede der obigen „Lösungen“ die beste sein. Es folgt ein Vorschlag für ein Verfahren, das manchmal nützlich sein könnte (Achtung: dieses Unterkapitel 7.3.3 ist nicht mehr Soziologie, da die Analyse durch Handlungsanweisungen ersetzt wird!).

##### Konfliktanalyse

- Anerkennung des Konfliktes der Parteien (Bestätigung, dass ein Konflikt besteht).
- Diagnostizieren der zentralen Punkte, mit denen der Konflikt zusammenhängt.
- Feststellung der sachlichen Dimension (Welcher Sachverhalt liegt vor? Inhalt des Konflikts? Wo liegen die Ursachen des Konflikts?)
- Erkennen der emotionalen Dimension (Wie ist die Befindlichkeit der unmittelbar Betroffenen und des weiteren Umfeldes?)

- Inventar der Konfliktgeschichte (Wie ist der Konflikt entstanden? Wie hat sich der Konflikt entwickelt)
- Analyse des Konfliktgewinns (Wem nützt der Konflikt in welchen Punkten und Zeiträumen? Wer hat Interesse den Konflikt aufrechtzuerhalten, wer hat Interesse ihn zu beenden? Wer hat in diesem Konflikt Macht, wodurch? und würde durch welche Massnahme Macht gewinnen oder verlieren?)
- Aufdecken eventueller Konfliktgeheimnisse (Wortüber wird in diesem Konflikt geschwiegen? Wer hat vor wem und mit wem welche Geheimnisse? Wie wirkt sich das aus?)

### Auflistung möglicher Problemlösungen (Brain-Storming)

#### Für Beteiligte annehmbare Lösungen

Die Konfliktparteien müssen an der Beurteilung der Lösung und am Entscheidungsprozess beteiligt sein. Lösungen müssen es den beteiligten Parteien erlauben, ihr Gesicht zu wahren (auf alles verzichten, was bei sich selber nicht zentral ist).

#### Umsetzung der Lösung

Es muss genau überlegt werden, wie die gefundene Lösung umgesetzt werden kann und welche Verhaltensweisen dabei erforderlich sind. Die Festsetzung eines Termins zur Überprüfung der Vereinbarungen fördert die Verbindlichkeit. Nach einer gewissen Zeit müssen alle Beteiligten die Gelegenheit haben, sich zur neuen Lage zu äussem.

#### Literatur

- Autorenteam. (2004). *Mobbing ist kein Kinderspiel: Arbeitshefte zu Prävention im Kindergarten und Schule*. Bern: Schulverlag.
- Bellon, J. P. & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. la face cachée de la violence scolaire*. Paris: Editions Fabert.
- Culotta, E. (2012, May). Roots of Racism. *Science*, 336 (6083), 825-827.
- Funk, W. (2001). *La violence en milieux scolaires*. Paris: ESF.
- Gebauer, K. (2005). *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf und Zürich: Patmos Veralg.
- Hiller, R. & Weber, H. (2007). *Das mobbingfreie Klassenzimmer: Ein Anti-Mobbing-Programm*. Norderstedt: Books on demand GmbH.
- Jannan, M. (2008). *Gewalt in der Schule - Vorbeugen, Erkennen, Handeln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen: Research Center for Health promotion.
- Popp, U., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2001). Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21 (1), 170-191.
- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen: Der Mobbing Report*. Hamburg: Rowohlt.

- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing in der Schule: Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SSP-Genève, G. de travail du. (2001). *Souffrance au travail, harcèlement psychologique (mobbing), harcèlement sexuel*. Terreaux-du-Temple 6, Genève: Syndicat des services publics SSP/VPOD - région de Genève.
- <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/>
- <http://www.coe.int/t/dg3/children/>
- <http://www.psy.lmu.de/mobbing>
- <http://www.mobbing-schluss-damit.de>
- <http://www.schueler-gegen-mobbing.de>
- <http://animation.hepvs.ch/harcelement>
- <http://fachberatung.phvs.ch/mobbing>

## 7.4 Lernziele

- die obige Minitheorie der Ausgrenzung erläutern können
- Verschiedene Faktoren der Neigung zu gewalttätigem Verhalten in der Schule erwähnen können.
- Verschiedene Faktoren der Befähigung zur Opferrolle erwähnen können.
- Verschiedene Massnahmen im Falle von Mobbing verschlagen und auf ihre Nützlichkeit analysieren können.
- Konfliktursachen unterscheiden können. Verschiedene Konfliktlösungen kennen.



# Kapitel 8

## Schichtmodelle von Gesellschaften

### 8.1 Gründe für die Wahl von Schichtmodellen

Bisher haben wir von kleinen sozialen Gruppen und Organisationen gesprochen (Mikro- und Meso-Soziologie). Als Organisationen haben wir soziale Gruppen mit einer (minimalen) professionellen (Teil-)Struktur betrachtet. Soziale Gruppen können dabei Teile von Organisationen sein (z.B. Schülergruppe in einer Schule) oder Organisationen übergreifen (z.B. JO des Fussballclubs, die Lehrlinge und Mittelschüler umfasst). Als „Gesellschaft“ fassen wir demgegenüber die Menschen mit ihren sozialen Netzen auf einem Staatsgebiet auf. Mit Gesellschaften in diesem Sinne beschäftigt sich i.A. die „Makrosoziologie“. Die Gesellschaft umfasst Gruppen und Organisationen, wobei diese auch gesellschaftsübergreifend sein können (internationale Organisationen, Kartenspielgruppe in den Ferien). Als letzte Verallgemeinerung ergibt sich die „Weltgesellschaft“, die alle Menschen samt der Gesamtheit ihrer Interaktionsnetze umfasst.

Die eingeführten Mittel zur Darstellung von Beziehungsnetzen (Mengen von geordneten Paaren, Soziogramme) könnten im Prinzip auch auf die sozialen Netze einer Gesellschaft angewendet werden. Es ergeben sich dabei aber erhebliche praktische Probleme: es wird faktisch unmöglich, sozial weiter entfernte Teile des Netzes zu beschreiben (wir können ja nicht überall dabei sein). Zudem würde eine Darstellung eines Beziehungsnetzes mit allen möglichen Beziehungen (z.B. hat Macht über, hat einen höheren Status als, informiert, liebt, ist Freund von, etc.) bei Millionen oder Milliarden von Menschen wohl auch unseren technischen Möglichkeiten überschreiten. Auf Grund dieser Sachlage beschränkt man sich in der Makrosoziologie gewöhnlich darauf, die Menschen einer Gesellschaft nach verschiedenen Gesichtspunkten zu klassifizieren und Hypothesen über die Position der Individuen von solchen Klassen in der Gesellschaft oder über das Verhalten der Individuen solcher Klassen aufzustellen und zu überprüfen. Die Klassifizierung entspricht dabei einer statistischen Variable (z.B. Geschlecht, Einkommensgruppen, Ausbildungsniveau, etc.).

**Übung 8.1.1.** *Stellen Sie verschiedenen Gesichtspunkte auf, nach denen man die Menschen der Schweiz klassifizieren könnte, so dass sinnvolle generalisierende Aussagen über ihr Verhalten oder ihre Position in den schweizerischen Machthierarchien möglich sind. Dabei sollten „generalisierende Aussagen“ nicht mit Vorurteilen zu verwechselt werden, sondern aus empirisch überprüfbaren, wertfreien Allsätzen oder statistischen Aussagen bestehen (z.B. Ungelernte 30-jährige Erwachsene haben eine kleinere Lebenserwartung als Akademiker dieses Alters).*

### 8.2 Schicht- oder Klassenmodelle

Die traditionelle Soziologie versuchte der komplexen sozialen Wirklichkeit gewöhnlich durch Klassenmodelle Herr zu werden. So wurden z.B. im Marxismus im wesentlichen zwei Klassen unterschieden (Kriterium: Besitz von Produktionsmitteln oder kein Besitz von Produktionsmittel. Die Menge der Besitzer wurde „Bürgertum“ genannt, die Menge der Besitzlosen „Arbeiterklasse“ oder

„Proletariat“, sofern diese im Produktionsprozess integriert waren. Die Distribution ebenso wie die übrigen Dienstleistungssektoren wurden dabei nicht der Produktion zugeschrieben. Da diese Klassifikation keine Zerlegung der Menge der Individuen einer Gesellschaft darstellt (es gibt Individuen, die keiner dieser beiden Kategorien angehören), wurden noch weitere Mengen von Individuen unterschieden: so wurden z.B. die selbstständigen „Besitzlosen“, die in der Distribution beschäftigt waren, „Kleibürgertum“ genannt, die Menge der Besitzlosen, die aus dem Produktionsprozess für längere Zeit herausgefallen waren, „Lumpenproletariat“ genannt.

**Übung 8.2.1.** *Werden durch die Klassifikation „Bürgertum“, „Proletariat“, „Kleibürgertum“ und „Lumpenproletariat“ alle Menschen einer Gesellschaft erfasst? Lassen sich die Menschen einer Gesellschaft genau einer dieser Klassen zuzuordnen? Lassen sich auf Grund dieser Klassifikation sinnvolle Aussagen über die Gesellschaft oder ihre „Klassen“ machen?*

Heute spricht man statt von „Klassen“ oft von „Schichten“, wobei die Schichtbildung je nach Untersuchung recht unterschiedlich vorgenommen werden kann. Man klassifiziert die Menschen etwa nach ihrem Einkommen, ihrem Erwerbsstatus (selbstständig, lohnabhängig, nicht erwerbstätig) oder nach ihrer Ausbildung. Weiterhin werden die Menschen einer Gesellschaft häufig nach dem Geschlecht oder nach ihrem Alter klassifiziert. In Gesellschaften mit bedeutsamen Minderheiten wird oft nach Minderheitengesichtspunkt klassifiziert. Möglich sind auch zwei- oder mehrdimensionale Klassifizierungen (z.B. Alter und Einkommen).

Wir betrachten ein Beispiel für die Aufteilung nach Geschlecht, nach der Variable „Erwerbstätigkeit“ mit den Ausprägungen „teilzeit“, „vollzeit“ und nach der Variable „Einkommen“. Jemand vermutet, dass

1. Frauen mehr nur teilzeit beschäftigt sind als Männer.
2. Die Erwerbsquote von Frauen liegt tiefer als die der Männer

$$\text{Erwerbsquote} = \frac{\text{Anzahl Beschäftigte}}{\text{Anzahl Beschäftigungsfähige}}.$$

Die Erwerbsquote ist nicht mit der Arbeitslosenquote zu verwechseln:

$$\text{Arbeitslosenquote} = \frac{\text{Anzahl Arbeitssuchende}}{\text{Anzahl Beschäftigte} + \text{Anzahl Arbeitssuchende}}$$

3. die Erwerbsquote von Frauen sich in den letzten Jahrzehnten erhöht hat.
4. Frauen weniger verdienen als Männer.

Um diese Vermutungen zu bestätigen oder zu widerlegen müssen Daten gesammelt werden - wobei solche Daten in modernen Gesellschaften - wenigstens die für die Bestätigung der obigen Hypothesen benötigten - von den Statistikämtern erhoben werden. Betrachten wir die vom Bundesamt für Statistik gesammelten Daten bezüglich der vier Hypothesen (s. Tabellen 8.2.1 - 8.2.3):

Standardisierte Erwerbsquoten (15 Jahre und älter)									
	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Total	60.1	63.7	67.4	67.8	67.7	67.8	67.3	67.0	67.4
Schweizer/innen	58.2	61.0	65.8	65.7	65.9	66.1	65.7	65.4	65.8
Ausländer/innen	72.2	77.5	74.0	76.8	75.4	74.9	73.8	73.4	73.5
Männer	79.6	78.9	77.8	77.4	76.7	76.8	76.0	75.1	75.4
Schweizer	78.8	77.0	76.0	75.2	74.9	75.1	74.4	73.4	73.8
Ausländer	83.9	87.1	84.4	85.6	83.3	82.8	81.6	81.2	81.0
Frauen	42.2	49.4	57.6	58.8	59.3	59.5	59.1	59.3	59.8
Schweizerinnen	40.1	47.1	56.7	57.2	57.8	58.1	57.9	58.2	58.6
Ausländerinnen	57.7	64.9	62.0	66.7	66.3	65.8	64.9	64.6	64.9
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Total	67.6	68.2	68.2	67.8	68.0	68.2	68.3	68.7	
Schweizer/innen	66.1	66.6	66.4	66.1	66.2	66.2	66.3	66.5	
Ausländer/innen	73.6	74.4	74.9	74.1	74.3	75.2	75.3	75.8	
Männer	75.8	75.5	75.2	75.2	75.5	75.5	75.1	75.0	
Schweizer	74.2	73.7	73.1	73.3	73.5	73.4	72.9	72.4	
Ausländer	81.4	81.4	82.1	81.5	82.0	82.0	81.7	82.6	
Frauen	59.9	61.3	61.6	60.8	60.8	61.2	61.9	62.6	
Schweizerinnen	58.8	60.1	60.4	59.6	59.7	59.6	60.3	61.2	
Ausländerinnen	64.8	66.4	66.6	65.7	65.5	67.5	67.9	68.1	

Tabelle 8.2.1: Erwerbsquoten: Anteil der Erwerbstäigen an den Erwerbsfähigen (über 15 Jahre alt). Als Erwerbstäige gelten hier Personen mit einer bezahlten Arbeit von mind. 6 Std./Woche. Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik Schweiz, abgerufen am 28. August 2015, von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/02/blank/key/erwerbsquote.html>

Voll- und Teilzeiterwerbstätige von 15 bis 64 Jahren									
Total, 15-64 Jahre	1991	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Vollzeit ( $\geq 90\%$ )	76.27%	73.87%	71.85%	70.52%	70.42%	69.80%	69.36%	69.25%	68.79%
Teilzeit ( $< 90\%$ )	23.73%	26.13%	28.15%	29.48%	29.58%	30.20%	30.64%	30.75%	31.21%
Teilzeit I (50-89%)	11.23%	13.58%	14.58%	15.58%	15.48%	15.95%	16.78%	16.83%	16.81%
Teilzeit II ( $< 50\%$ )	12.50%	12.55%	13.57%	13.90%	14.10%	14.25%	13.86%	13.92%	14.39%
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
Vollzeit ( $\geq 90\%$ )	68.72%	67.93%	67.64%	67.63%	67.99%	67.57%	67.22%	66.03%	
Teilzeit ( $< 90\%$ )	31.28%	32.07%	32.36%	32.37%	32.01%	32.43%	32.78%	33.97%	
Teilzeit I (50-89%)	17.37%	17.97%	18.13%	19.00%	18.96%	19.37%	19.90%	20.99%	
Teilzeit II ( $< 50\%$ )	13.91%	14.10%	14.23%	13.38%	13.05%	13.06%	12.89%	12.98%	

Tabelle 8.2.2: Teilzeiterwerbstätige: Beschäftigungsgrad  $< 90\%$ , Basis=alle Erwerbstäigen in der Jahresmitte; so arbeiten z.B. 5.7% der erwerbstäigen Männer 1991 teilzeit. Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik Schweiz, abgerufen am 28. August 2015, von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/erwerbstaeigkeit/teilzeitarbeit.html>

Monatlicher Bruttolohn nach Beruflicher Stellung und Geschlecht 2012					
Zentralwert (Median), in Franken - Privater Sektor					
Berufliche Stellung	Total	1+2	3	4	5
Frauen	5'317	7'817	6'999	5'995	4'965
Männer	6'553	10'636	8'454	6'861	5'856
Total	6'118	9'939	7'989	6'584	5'536

Berufliche Stellung :  
 1+2 = Oberstes, oberes und mittleres Kader  
 3 = Unteres Kader  
 4 = Unterstes Kader  
 5 = Ohne Kaderfunktion

Tabelle 8.2.3: Monatlicher Bruttolohn nach Beruflicher Stellung und Geschlecht 2012, Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik Schweiz, abgerufen am 28. August 2015, von [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/04/blank/key/lohnstruktur/nach\\_geschlecht.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/04/blank/key/lohnstruktur/nach_geschlecht.html)

	1991	2001	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Frauen												
Vollzeit <sup>1)</sup>	50.9	44.8	43.5	42.9	42.7	42.2	41.7	42.2	41.5	41.4	40.8	41.3
Teilzeit <sup>2)</sup>	49.1	55.2	56.5	57.1	57.3	57.8	58.3	57.8	58.5	58.6	59.2	58.7
Männer												
Vollzeit	92.2	88.9	88.0	88.1	87.2	87.0	86.6	86.5	86.2	85.7	84.1	83.6
Teilzeit	7.8	11.1	12.0	11.9	12.8	13.0	13.4	13.5	13.8	14.3	15.9	16.4
Total												
Vollzeit	74.6	69.3	67.8	67.7	66.8	66.4	66.1	66.3	65.8	65.3	64.0	63.9
Teilzeit	25.4	30.7	32.2	32.3	33.2	33.6	33.9	33.7	34.2	34.7	36.0	36.1

Tabelle 8.2.4: <sup>1)</sup>Beschäftigungsgrad ab 90% <sup>2)</sup>Beschäftigungsgrad bis 89%; Quelle: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE); © BFS - Statistisches Lexikon der Schweiz Beschäftigungsgrad, 1991-2015, in %; Von 1991 bis 2009 : Durchschnitt 2. Quartal ; ab 2010 : Jahresdurchschnittswerte

**Übung 8.2.2.** Diskutieren Sie, ob die Daten die Hypothesen bestätigen oder widerlegen.

**Bemerkung 8.2.3.** bilden wir auf Grund irgendwelcher Kriterien Mengen von Menschen, um zu sinnvollen Aussagen zu gelangen, bedeutet dies nicht, dass diese Mengen von Menschen irgendwie geschichtlich aktiv werden. Es handelt sich um geistige Konstrukte, um die vielfältige soziale Wirklichkeit so zu vereinfachen, damit wir sie verstehen können. Auch wenn die Menschen einer spezifischen Menge auf eine bestimmte Art handeln, so dass dadurch der weitere Verlauf der Geschichte beeinflusst wird, handelt nicht die entsprechende Menge, sondern es sind immer die einzelnen Menschen, die - in ihrem Interaktions- und Bezugsnetz - handeln. ◇

### 8.3 Schichtmodelle in der Erziehungssoziologie

Schichtmodelle spielen in der Bildungs- und Erziehungssoziologie eine bedeutende Rolle. Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts werden regelmäßig die Schulerfolge in Hinblick auf den sozialen oder kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler untersucht. Da der Schulerfolg auch mit dem „Erfolg“ im Erwachsenenleben zu tun hat, führen solche Studien auch zu Aussagen über die soziale Mobilität zwischen den Generationen.

**Begriffe:** Soziale Mobilität: eine Gesellschaft ist sozial mobil genau dann, wenn Menschen von einer Schicht in die andere gelangen können. Man kann dabei zwischen einer Mobilität unterscheiden, die im Rahmen eines Erwachsenenlebens gegeben ist (Intra-Generationen-Mobilität; vom Tellerwäscher zum Millionär) oder die über den Generationenwechsel erfolgt (Inter-Generationen-Mobilität; Arbeiterkind wird Arzt).

Die Schule ist vor allem bezüglich der Mobilität mittels Generationenwechsel bedeutsam. Sie eröffnet im Prinzip die Möglichkeit beim Erbringen von Leistungen, die den Ansprüchen der Schulen genügen, in andere Schichten als die der Eltern vorzustossen. Viele Studien haben aber gezeigt, dass Schüler von „unteren“ Schichten prozentual an höheren Schulen untervertreten sind, während Schüler von „höheren“ Schichten prozentual an höheren Schulen übervertreten sind. Das Schulsystem zeigt damit eine Tendenz, die Zugehörigkeit zu den Schichten zu „vererben“.

Diese Aussagen müssen allerdings differenziert werden: (1) zwar sind die „tieferen“ Schichten in höheren Schulen untervertreten. Haben es Vertreter „tieferer“ Schichten in höhere Schulen geschafft, so ist die Wahrscheinlichkeit ihres Erfolges jedoch grösser als die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs von Studenten „höherer“ Schichten (die *bedingte* Erfolgswahrscheinlichkeit ist für „tiefere“ Schichten somit grösser als die *bedingte* Erfolgswahrscheinlichkeit für „höhere Schichten“). (2) für den Erfolg im Berufsumfeld ist der Schulerfolg nur einer der Faktoren. Die Schicht der Eltern spielt bei identischem Schulerfolg bei der späteren Karriere z.B. ebenfalls eine Rolle.

Die Erziehungssoziologie, die sich mit sozialer Mobilität und der Selektion durch die Schule beschäftigt, versucht unter anderem Gründe für die beobachteten Phänomene zu suchen.

Bevor wir zu diesen schulspezifischen Anwendungen des Schichtmodells kommen, werden wir jedoch allgemein über Schichten und die Auswirkungen von Schichtzugehörigkeit auf die Lebenschancen von Individuen zu sprechen kommen. Bei der Analyse von Schichten spielt Statistik eine grosse Rolle. Wir müssen einerseits Daten haben, um Hypothesen zu überprüfen. Andererseits müssen wir darauf achten, ob entsprechende Ergebnisse durch Zufall zu erklären sind oder ob sie wirklich etwas über die „Wirklichkeit“ aussagen. Wollen wir etwa die Behauptung überprüfen, dass in der PH die Nachkommen von Mittelschichteltern übervertreten sind, so müssen einerseits Daten haben. Diese können wir z.B. durch einen Fragebogen gewinnen. Anschliessend überprüfen wir, ob sich die Anteile der Schichten in den PH-Klassen von den Anteilen der Schichten in der Gesamtbevölkerung unterscheiden. Von bedeutsamen (signifikanten) Unterschieden können wir nur sprechen, wenn die Abweichungen in den PH-Klassen nicht mit hoher Wahrscheinlichkeit zufälliger Weise entstanden sein können.

**Bemerkung 8.3.1.** *Wortschatz über soziale Schichtung wird von manchen Personen als „politisch unkorrekt“ betrachtet. Spricht man von tieferen oder höhern Schichten, liegt vermutlich eine Wertung vor. Deshalb werden wir hier diese Ausdrücke jeweils in Anführung setzen - sofern wir dies nicht vergessen. Es ist allerdings kaum möglich über soziale Schichtung zu reden, ohne solchen Mitbedeutungen von Wörtern zu riskieren. Soziale Schichtung (Ungleichverteilung von Einkommen, Ausbildung, Lebenschancen, etc.) stellt aber eine Tatsache des sozialen Lebens dar, über die man in der Soziologie reden muss. Man sollte deshalb bedenken, dass es nichts nützt, immer neue Begriffe für alt bekannte Tatsachen einzuführen, da sich dadurch die Tatsachen nicht verändern! „Politische Korrektheit“ in der Wortwahl allein ist letztlich verlogen: statt sich über die Tatsache der Chancenungleichheit aufzuhalten und etwas dagegen zu unternehmen, entrüstet man sich über unschuldige Lautgebilde!* ◇

**Übung 8.3.2.** - Stellen Sie eine Hypothese über den Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Anwesenheit als Studierende an der PH auf.

- Suchen Sie nach weiteren Faktoren, welche einen Einfluss auf die Anwesenheit an der PH haben könnten und formulieren Sie Ihre Vermutungen jeweils als Hypothesen.

## 8.4 Lernziele

1. Gründe für die Arbeit mit Schichtmodellen in der Soziologie angeben können.

2. Den Begriff der sozialen Mobilität definieren können. Die zwei Arten sozialer Mobilität (Intra-Generationen und Inter-Generationen-Mobilität).
3. Erklären können, aus welchen Gründen die Statistik in der Soziologie, die mit Schichtmodellen arbeitet, eine grosse Rolle spielt.

# Kapitel 9

## Schichten - unterschiedliche Lebenschancen

Nachdem wir die Gründe für die Arbeit mit Schichtmodellen gesehen haben, folgen nun ein paar inhaltlichere Bemerkungen

Bei Schichtmodellen wird im Allgemeinen die berufliche Stellung, das Einkommen oder die Ausbildung (nicht ausschliessliches „oder“) betrachtet. Dabei sind die berufliche Stellung, das Einkommen und die Ausbildung miteinander stark korreliert, ohne jedoch zusammenzufallen. Entsprechend können sich durchaus Unterschiede bei verschiedenen Kriterien für die Schichtbildung ergeben. Die drei Kriterien werden oft unter dem Stichwort „sozio-ökonomischer Status“ zusammengefasst.

Es paar Ergebnisse der Forschung über die Auswirkungen des „sozio-ökonomischen Status“ von Personen:

### 9.1 Äussere Lebensqualität

- Der Wohnraum pro Kopf der Bevölkerung nimmt mit dem sozioökonomischen Status zu.
- Der Arbeitsplatz ist für Personen mit höherem sozioökonomischem Status sauberer, weniger lärmig, weniger dem Wetter oder anderen Umwelteinflüssen wie Hitze, Kälte Nässe, schlechte Luft, Staub, etc. ausgesetzt.
- Die Unfallgefahr ist für Personen mit höherem sozioökonomischem Status geringer.
- Die durchschnittliche Lebenserwartung ist für Personen mit höherem sozioökonomischem Status höher.
- Der Gesundheitszustand von Personen mit höherem sozioökonomischem Status ist besser.
- Je höher der sozioökonomische Status, desto besser ist man über Politik informiert und desto mehr Einfluss hat man auf das politische Geschehen.
- Je höher der sozioökonomische Status, desto kleiner ist die Wahrscheinlichkeit, bei Gesetzverstößen erwischt zu werden (Gefängnisinsassen entstammen überproportional den „tiefen“ Schichten - nicht weil dort mehr Delikte begangen werden!).
- Die Kinder von Personen mit höherem sozioökonomischem Status haben eine bessere Aussicht auf beruflichen Erfolg.

## 9.2 Innere Lebensqualität

- Je höher der sozioökonomische Status, desto geringer ist das Selbstmordrisiko.
- Je höher der sozioökonomische Status, desto geringer ist das Risiko, Opfer einer psychischen Krankheit zu werden. Je höher der sozioökonomische Status, desto besser sind die Heilungschancen im Falle einer psychischen Krankheit, da man eher Schritte für die Heilung unternimmt (Man ist besser informiert über Symptome, über Behandlungsmethoden und Institutionen).
- Je höher der sozioökonomische Status, desto geringer ist das Risiko drogenabhängig zu werden. Je tiefer der sozioökonomische Status, desto mehr wird geraucht und Alkohol konsumiert.
- Je höher der sozioökonomische Status, desto besser ist man sozial vernetzt (Freunde, Bekannte, Verwandte).

## 9.3 Kontakte zwischen den Schichten

In jeder Schicht geistern Bilder und Clichés über die anderen Schichten herum. Diese werden über die Erziehung und die weitgehend in sich abgeschlossenen Kommunikationsnetze der verschiedenen Schichten reproduziert. Kommen Personen aus verschiedenen Schichten in Kontakt, interagieren sie auf dem Hintergrund dieser sozial vermittelten Selbst- und Fremdbilder. Durch solche Interaktion werden die Selbst- und Fremdbilder oft „bestätigt“.

**Beispiel 9.3.1.** *Person A („hohe“ Schicht), glaubt, dass „Arbeiter“ sich verbal schlecht ausdrücken können. Er trifft mit einem Bauarbeiter zusammen. Durch sein arrogantes Auftreten und sein Reden, das mit vielen Fremdwörtern gespickt ist, ruft er Ablehnung beim Bauarbeiter hervor. Dieser spricht dann auch nur das Nötigste, womit das Vorurteil des „Schichthöheren“ bestätigt wird. Umgekehrt halten Bauarbeiter oft wenig von den „Gstudierten“. Dies können sie ohne entsprechende Auslöser den „Statushöheren“ spüren lassen und dadurch auf der anderen Seite Verteidigungs-Reflexe auslösen, die vom Bauarbeiter wiederum als Bestätigung für seine Wahrnehmung von „Gstudierten“ interpretiert werden können.*

*Der sozioökonomische Status ist zudem mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verknüpft (z.B. Arzt - Patient; Vorgesetzter - Untergebener; Politiker - Bittsteller; Lehrer - Schüler). In solchen Machtverhältnissen treten Personen mit dem höheren sozioökonomischen Status selbstbewusst auf. Dies kann auf statustiefere und abhängige Personen verunsichernd wirken. Dadurch kommen spezifische Kommunikations- und Interaktionsmuster auf, welche die Selbst- und Fremdbilder der Beteiligten bestärken.* ◇

**Übung 9.3.2.** Beantworten Sie schriftliche folgende Fragen:

- 1) Welcher Schicht betrachten Sie sich zugehörig?
- 2) Wie verhalten sich Personen Ihrer Schicht (schreiben Sie Ihre Clichés nieder)?
- 3) Welche Schichten unterscheiden Sie in der Walliser Bevölkerung?
- 4) Welche Clichés haben Sie über diese Schichten?

**Übung 9.3.3.** Diskutieren Sie in Gruppen:

*Die Untersuchung der PH-Studentinnen und Studenten in den Soziologie-Veranstaltungen über die letzten Jahre hat ergeben, dass Mittelschichten bei den PH-Studierenden übervertreten sind.*

- Ergeben sich dadurch beim Unterrichten in der Volksschule Nachteile für andere Schichten (Chancen für schulischen Erfolg und damit späteren sozioökonomischen Status)?
- Zählen Sie mögliche Nachteile der Übervertretung bestimmter Schichten bei den Lehrkräften auf (in der konkreten Interaktion, Fremd- und Selbstbilder und wie sich diese auf Leistung auswirken).
- Wie ist diesen Gefahren zu begegnen (zählen Sie verschiedene Massnahmen auf und diskutieren

*Sie diese)*

*- Was trägt die soziologische Schichtanalyse zum Lernziel der Lernveranstaltung „Vertrautheit mit dem soziologischen Zugang in Bezug auf die Schule, um eine analytische Distanz in Bezug auf seine spätere Berufspraxis zu gewinnen.“ bei?*

**Bemerkung 9.3.4.** (*diese Bemerkung ist nicht Soziologie!*) Die soziologischen Ergebnisse bezüglich der Schichten bergen die Gefahr, dass diese bei Lesern zu neuen Clichés führen oder dass diese alte Clichés bestärken. Es ist wichtig zu sehen, dass es sich jeweils um Tendenzaussagen handelt. Entsprechend kann man nicht aus den tendenzmässigen Eigenschaften einer sozialen Gruppe auf deren Vorhandensein bei einem spezifischen Individuum schliessen. Zudem sind sie nicht einfach als gegeben anzunehmen. Uns geht es um eine Sensibilisierung bezüglich entsprechender Verhaltensweisen. Deren Wahrnehmen kann nützlich sein, um ihnen entgegenzuwirken. Verändern kann man entsprechende Verhaltensweisen, wenn man folgende Gesichtspunkte beachtet (Dechmann & Ryffel, 2006).

- *Man sollte genau und möglichst vollständig das Verhalten der Anderen und Situationen beobachten (ohne zu werten und ohne Interpretation).*
- *Man sollte klar unterscheiden zwischen Wissen und Vermutungen.*
- *Die Bedeutung von Handlungen anderer durch Befragung und nicht durch Hineininterpretieren ergründen. Handlungen sind oft vielfältig interpretierbar und entsprechend irreführend können freie Interpretationen sein.*

◊

## 9.4 Lernziele

- Beispiele für die Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die äussere und innere Lebensqualität aufzählen können.
- Wodurch werden Kontakte zwischen Angehörigen von verschiedenen Schichten gesteuert?
- die drei Schritte für einen konstruktiven Umgang mit Angehörigen anderer Schichten kennen
- Die Gefahr der Bildung neuer Clichés, Stereotype und Vorurteile durch Schichtmodelle kennen.



# Kapitel 10

## Sozioökonomischer Status und Schulerfolg

### 10.1 Ein paar Fakten

Der Zusammenhang zwischen der Variable „Sozioökonomischer Status der Eltern“ und der Variable „Schulerfolg“ ist empirisch gut erhärtet. Auch die Pisa-Studie hat ihn wieder bestätigt (s. Abbildung 10.1.1 aus (Zahner et al., 2002a, S. 98)):

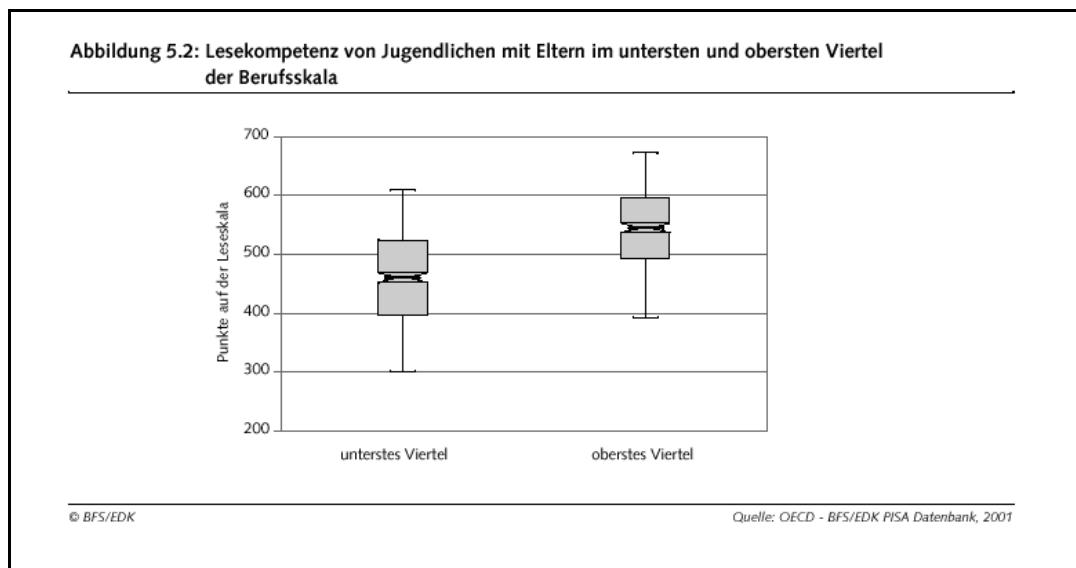


Abbildung 10.1.1: Boxplot der Variable „Lesekompetenz von Jugendlichen mit Eltern im untersten und obersten Viertel der Berufsskala“,

Im internationalen Vergleich ist die Schweiz (OECD) neben Deutschland und Belgien das Land, bei dem die Leseleistungen von Schülern und Schülerinnen mit Eltern aus dem obersten Viertel der Berufsskala am deutlichsten über den Leistungen von Schülern und Schülerinnen von Eltern aus dem untersten Viertel der Berufsskala liegen (Zahner et al., 2002a, S. 100).

**Übung 10.1.1.** *Lesen Sie das Kapitel (Zahner et al., 2002a, Kapitel 5: Soziale Herkunft und Chancengleichheit, S. 90 ff.) (oder französische Version). Die neueren PISA-Studien haben die Ergebnisse der ersten PISA-Studie weitgehend bestätigt, auch wenn es leichte Verschiebungen gibt. Hier wird die erste PISA-Studie verwendet, da sich die Kapitel gut für die schulische Behandlung*

eignen.

## 10.2 Mögliche Gründe für den Einfluss der Variable „Sozioökonomischer Status“ auf den Schulerfolg

Es gibt verschiedene Gründe für den Zusammenhang der Variable „Sozioökonomischer Status der Eltern“ und der Variable „Schulerfolg“. Gewöhnlich werden folgende Aspekte hervorgehoben (für eine ausführlichere zusammenfassende Darstellung siehe (Zahner et al., 2002a, Kapitel 5, Soziale Herkunft und Chancengleichheit)).

1. Leitbilder und Werte des Elternhauses
2. Vermittlung von „kulturellem und sozialem Kapital“
3. Sprachverhalten der beteiligten Akteuren
4. auf dem familiär vermittelten Erfahrungshintergrund entstehende Relevanz des in der Schule vermittelten Stoffes
5. wirtschaftliche Gründe

Wir besprechen zusammenfassend diese Aspekte:

### 10.2.1 Leitbilder und Werte des Elternhauses

In den verschiedenen sozialen Schichten wird oft die eigene Tätigkeit als wichtig angesehen, während man sich über die Tätigkeiten der Personen anderer Schichten manchmal abschätzig äussert. Dieses Verhalten der Erwachsenen färbt auf die Kinder ab, die dadurch die Tendenz haben, den Beruf eines Elternteils oder einen Beruf zu erlernen, der in den Augen des sozialen Umfelds mindestens denselben Status hat (man möchte das erlernen, was im sozialen Umfeld geschätzt wird, nicht das, was nicht geachtet ist).

Diese Wirkung der Wertschätzung wird oft durch unmittelbaren „sozialen“ Druck erhöht. Die Kinder von Akademikern „müssen“ in die Mittelschule. Die Kinder eines Handwerkers sollen einen währschaften handwerklichen Beruf erlernen.

In ähnliche Richtung wirkt aber auch der banale Umstand, dass das berufliche Umfeld der Eltern bekannt ist. Vertraute Perspektiven wirken oft angstreduzierend, während unbekannte Perspektiven Unsicherheit und Angst produzieren können.

### 10.2.2 Vermittlung und Nutzung von „kulturellem und sozialem Kapital“

(a) Kulturelles Kapital: Eltern mit „höherer“ Ausbildung können den Kindern eher Aufgabenhilfen liefern. Zudem können sich bei ihnen Gespräche eher um Dinge drehen, die inhaltlich für die Schule relevant sind. Damit können sich die Kinder in diesen Schichten an Inhalte gewöhnen, an die sich Kinder anderer Schichten erst in der Schule gewöhnen müssen. (Beim Lernen ist Gewohnheit und Vertrautheit wichtig!). Eltern mit „höherer“ Ausbildung können das Leseverhalten der Kinder beeinflussen - durch Bücher, die sie ihnen empfehlen oder die zu Hause herumliegen.

(b) Soziales Kapital: Die Eltern „höherer“ Schichten haben es leichter, Beziehungen zu pflegen, die ihren Sprösslingen nützen. Bereits in der Elementarschule können sie oft die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf ihre Kinder lenken. Durch ein vielfältiges Beziehungsnetz der Eltern ergeben sich für die Sprösslinge lehrreiche Kontakte zu anderen Personen. Sie können manchmal den Nutzen der „höheren“ Ausbildung für ihre Kinder erhöhen, da auf Grund ihres Beziehungsnetzes eine gute Stellung nach der Ausbildung sicherer wird.

### 10.2.3 Sprachverhalten

Die „höheren“ Schichten haben ein „entwickelteres“ Sprachverhalten (mehr Nebensätze, differenzierterer Wortschatz). Es wird mehr begründet und weniger behauptet. Dies soll sich, laut manchen Autoren, in besseren Chancen für die Kinder der „höheren“ Schichten auswirken. (Fragezeichen: Sprachen werden im Kindesalter sehr schnell gelernt. Eine Studie von Entwistle und Alexander (1992)) zeigt etwa, dass das Lerntempo für Kinder aus verschiedenen Schichten *während* der Schulzeit identisch ist. Die über die Zeit wachsenden Differenzen sind in den ersten Jahren Effekte der schulfreien Sommerzeit. Entsprechend liegt der unterschiedliche Schulerfolg vermutlich nicht am Sprachverhalten *in der Schule*), sondern unter anderem am Erfahrungshintergrund und der Relevanz des schulischen Wissens, die sich unterschiedlich - je nach sozialer Umwelt - entwickelt.

### 10.2.4 Wirtschaftliche Gründe

Die Ausbildung der Kinder kostet. Mit steigendem Ausbildungsgrad kostet diese mehr. Entsprechend wirken sich die Anzahl der Kinder und das Einkommen der Eltern auf die Chancen aus, eine „höhere“ Ausbildung zu geniessen. Dies hat auch Auswirkungen in der Primarschule. Mit tiefem Einkommen sinken im Mittel die Erwartungen der Eltern an die Schüler, da diese wissen, dass sie die höhere Ausbildung eher nicht finanzieren möchten, da diese schmerzliche Einschnitte in ihre bereits tiefe Lebenshaltung bedeuten würde. Die Erwartungen der Lehrer an die Schüler sind manchmal ebenfalls mit dem sozio-ökonomischen Status der Eltern korreliert. Tiefe Erwartungen bewirken tiefere Forderungen und ein anderes Lob- und Tadelverhalten.

### 10.2.5 Eine Modell für 10.2.4 (Fakultativer Stoff)

Die letzte Aussage kann leicht modelliert werden. Der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  am Einkommen  $Y$ , der für die als notwendig betrachteten Konsumgüter  $K_n$  (Miete, Lebensmittel, Krankenversicherung, etc.) ausgegeben wird, sinkt mit steigendem Einkommen. Zwar wird mit steigendem Einkommen absolut immer mehr für diese Güter ausgegeben. Der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  sinkt jedoch, wenn  $Y$  steigt.

Ein Beispiel: Bei einem Lohn von 30'000 Franken pro Jahr, werden die 30'000 Franken vollumfänglich für  $K_n$  ausgegeben. Damit ist  $\frac{K_n}{Y} = 1$ . Bei einem Lohn von 200'000 Franken pro Jahr wird nur mehr ein Teil des Lohnes für  $K_n$  ausgegeben (z.B. 100'000). Damit gilt dann  $\frac{100000}{200000} = 0.5$ .

Mit steigendem Einkommen steigt der Anteil am Lohn, der für Ausgaben reserviert ist, die nicht als absolut nötig errachtet werden. Entsprechend steigt die Möglichkeit, für die höhere Ausbildung von Kindern zu bezahlen. Während bei einem Anteil von  $\frac{K_n}{Y} = 1$  die höhere Ausbildung von Kindern nur auf Kosten des „Notwendigen“ möglich ist, ist bei einem Anteil  $k_n = \frac{K_n}{Y}$  unter 1 die Investition in die höhere Ausbildung von Kindern ohne den Verzicht auf Notwendiges möglich (sofern  $Y - K_n \geq K_k$ , wobei  $K_k$  die Kosten von  $k$  auszubildenden Kindern ausmachen). In diesem Zusammenhang spielt auch die Anzahl der auszubildenden Kinder eine Rolle. Je mehr Kinder man ausbilden will, desto höher muss das Einkommen und desto tiefer muss der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  sein, damit die Ausbildung die Eltern finanziell nicht „schmerzt“.

**Beispiel 10.2.1.** Wir nehmen an, in einer Bevölkerung gelte im Mittel (pro Monat und 4-köpfige Familie)  $K_n(Y) = 0.5Y + 1500$  für  $Y \geq 3000$  (Interpretation der Variablen  $K_n, Y$ , s.o.). Damit setzen wir einen linearen Zusammenhang zwischen Einkommen und Ausgaben für „Notwendiges“ voraus. Vermutlich ist dieser Zusammenhang jedoch nicht linear, sondern degressiv (konkave Kurve). Um das Beispiel einfacher zu halten, wählen wir den etwas unrealistischen linearen Verlauf (s. Abbildung 10.2.2).

Als Kurve für den Anteil  $k_n = \frac{K_n(Y)}{Y}$  erhalten wir:  $k_n = \frac{0.5Y + 1500}{Y} = \frac{1500}{Y} + 0.5$  für  $k_n \leq 1$ , sonst  $k_n = 3000$  (s. Abbildung 10.2.3)

Es gilt  $\lim_{Y \rightarrow \infty} k_n = 0.5$ . Entsprechend würde mindestens die Hälfte bei grossen Einkommen für „Notwendiges“ ausgegeben - deshalb ist das gewählte lineare Modell für  $K_n$  nicht sehr realistisch. ◇

Lösen Sie nun folgende Aufgaben:

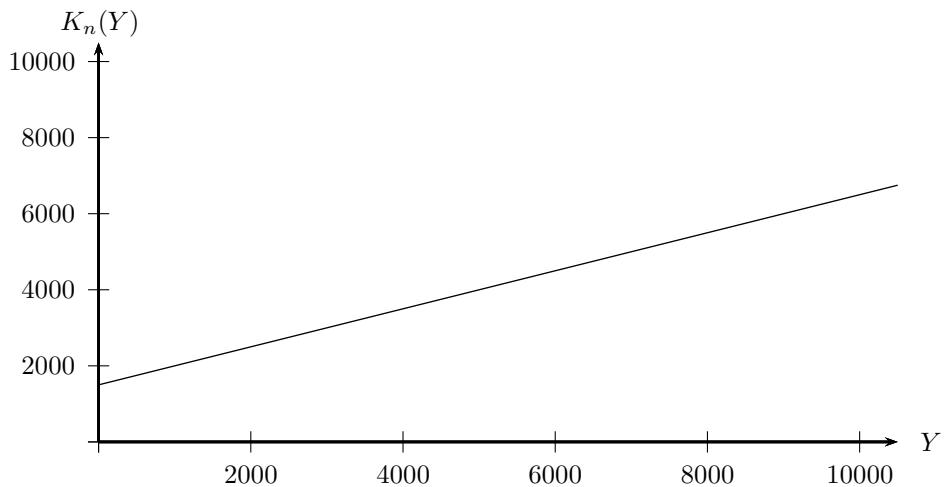
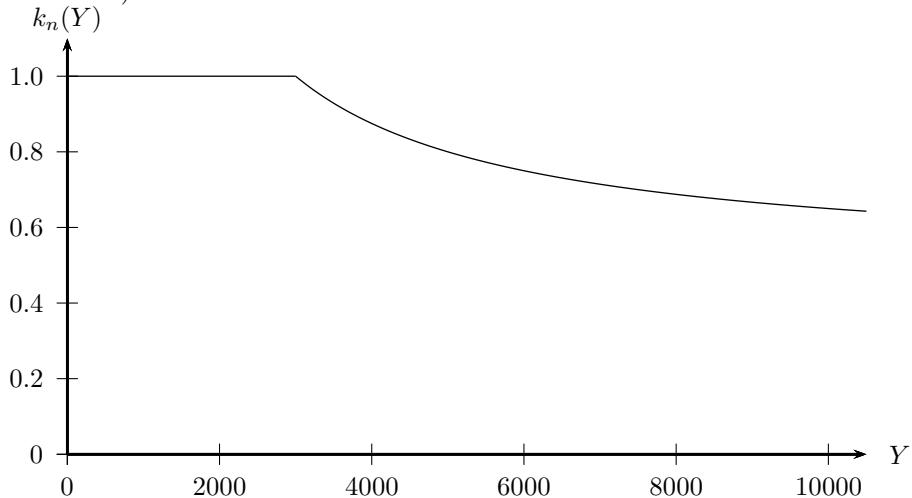


Abbildung 10.2.2:  $K_n(Y) = 0.5Y + 1500$  (Konsum von „Notwendigem“  $K_n$  in Abhängigkeit vom Einkommen  $Y$ )



$$\text{Abbildung 10.2.3: } k_n(Y) = \frac{K_n(Y)}{Y} = \frac{0.5Y + 1500}{Y} = \frac{1500}{Y} + 0.5$$

$$k_n = \frac{\text{Konsum für „Notwendiges“}}{\text{Einkommen}}$$

**Übung 10.2.2.** a) Ein Kind an der Mittelschule (letzte zwei Jahre) koste 5000 Franken pro Jahr. Wieviel muss man verdienen, so dass die Ausbildung eines der Kinder (der zwei Kinder)  $K_n$  nicht tangiert? Wie hoch ist der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  für die jeweiligen „Schmerzgrenzen“?

b) Ein Kind an der Uni koste 10'000 Franken pro Jahr. Wieviel muss man verdienen, so dass die Ausbildung eines der Kinder (der zwei Kinder)  $K_n$  nicht tangiert? Wie hoch ist der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  für die Schmerzgrenze?

**Lösung 10.2.3.** a)  $\frac{5000}{12} = 416.67$ ;

Bei der Ausbildung nur eines Kindes würde sich die folgende Schmerzgrenze ergeben:

$$Y - K_n(Y) \geq 416.67$$

$$Y - K_n(Y) = Y - (0.5Y + 1500) = 0.5Y - 1500 \implies$$

$$Y \geq \frac{416.67 + 1500}{0.5} = 3833.3$$

Bei zwei Kindern muss gelten:  $2 \cdot 416.67 = 833.34$

$$Y - K_n(Y) \geq 833.34$$

$$Y \geq \frac{833.34 + 1500}{0.5} = 4666.7$$

$$\text{Der Anteil } \frac{K_n}{Y} \text{ bei einem Kind: } \frac{K_n(Y)}{Y} = \frac{K_n(3833.3)}{3833.3} = \frac{0.5 \cdot 3833.3 + 1500}{3833.3} = 0.89131$$

Der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  bei zwei Kindern:  $\frac{K_n(Y)}{Y} = \frac{K_n(4666.7)}{4666.7} = \frac{0.5 \cdot 4666.7 + 1500}{4666.7} = 0.82143$

$$b) \frac{10000}{12} = 833.33$$

Ein Kind:

$$Y \geq \frac{833.33 + 1500}{0.5} = 4666.7$$

$$Y \geq \frac{2 \cdot 833.33 + 1500}{0.5} = 6333.3$$

Der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  bei einem Kind:  $\frac{K_n(Y)}{Y} = \frac{K_n(4666.7)}{4666.7} = \frac{0.5 \cdot 4666.7 + 1500}{4666.7} = 0.82143$

Der Anteil  $\frac{K_n}{Y}$  bei zwei Kindern:  $\frac{K_n(Y)}{Y} = \frac{K_n(6333.3)}{6333.3} = \frac{0.5 \cdot 6333.3 + 1500}{6333.3} = 0.73684$

Das Beispiel macht deutlich, wieso die *Anzahl der Geschwister* auf die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Ausbildung zu geniessen, einen starken Einfluss hat. Die Familie, die im Beispiel eben noch zwei Kindern das Gymnasium finanzieren kann, ohne dass die Ausgaben „schmerzen“ kann nur mehr ein Kind an die Uni schicken. Entsprechend wird einem der Kinder geraten, einem Broterwerb nachzugehen (zwar gibt es in vielen Staaten Stipendien. Dadurch wird der beschriebene Effekt abgeschwächt, aber nicht behoben).

### 10.3 Ein paar Ergebnisse der PISA-Studie

Der Pisastudie liegt folgendes Erklärungsschema über die Beeinflussung des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf die Kinder zu Grunde (s. Abbildung 10.3.4 aus (Zahner et al., 2002a, S. 94)):

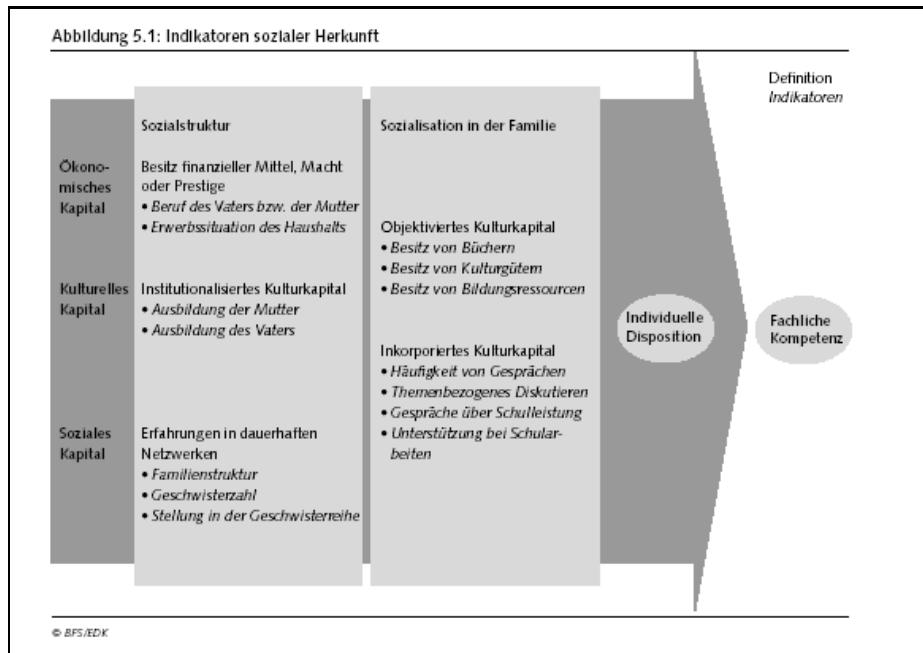


Abbildung 10.3.4: PISA-Modell der Indikatoren sozialer Herkunft und deren Einfluss auf die fachliche Kompetenz

In der Pisastudie wurde mittels Regression untersucht, welche der verschiedenen möglichen Faktoren welches Gewicht bei der „Erklärung“ der Unterschiede in der Lesekompetenz aufweisen. In der Studie werden die folgenden beiden Modelle dargestellt (s. Abbildungen 10.3.5 und 10.3.6 aus (Zahner et al., 2002a, S. 110) und (Zahner et al., 2002a, S. 110)):

Abbildung 5.13: Modell a)

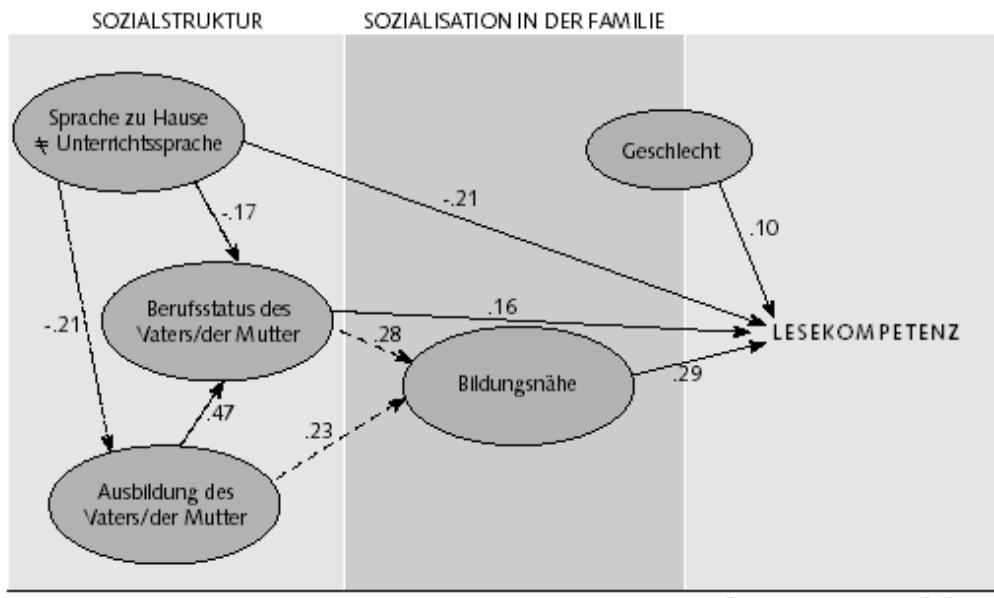


Abbildung 10.3.5: Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz und deren Gewicht - Modell a)

Abbildung 5.14: Modell b)

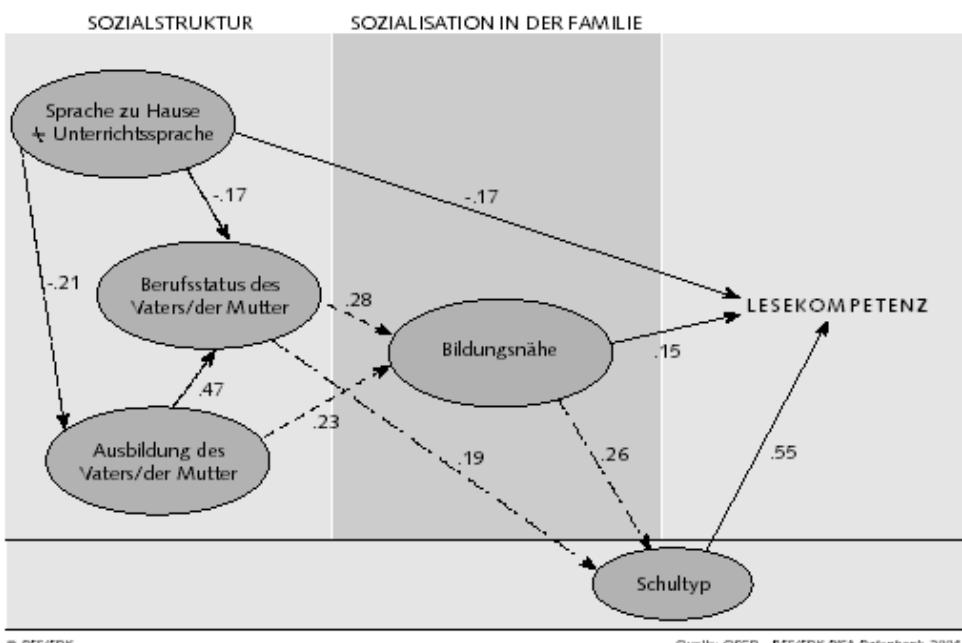


Abbildung 10.3.6: Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz und deren Gewicht - Modell b)

Positive Zahlen deuten auf einen Erhöhung der Lesekompetenz, negative auf eine Verringerung der Lesekompetenz. Interpretieren Sie die beiden Graphiken.

Zu beachten ist, dass bei bestehender Tendenz die Streuung um die Tendenz sehr gross ist. Man kann deshalb nicht von der Tendenz auf Einzelfälle schliessen: der Vater oder die Mutter können einen „hohen“ sozio-ökonomischen Status haben, ohne dass das Kind eine hohe Lesekompetenz hat und umgekehrt. Dies zeigt die folgende Graphik 10.3.7, die diese Tatsache beleuchtet:

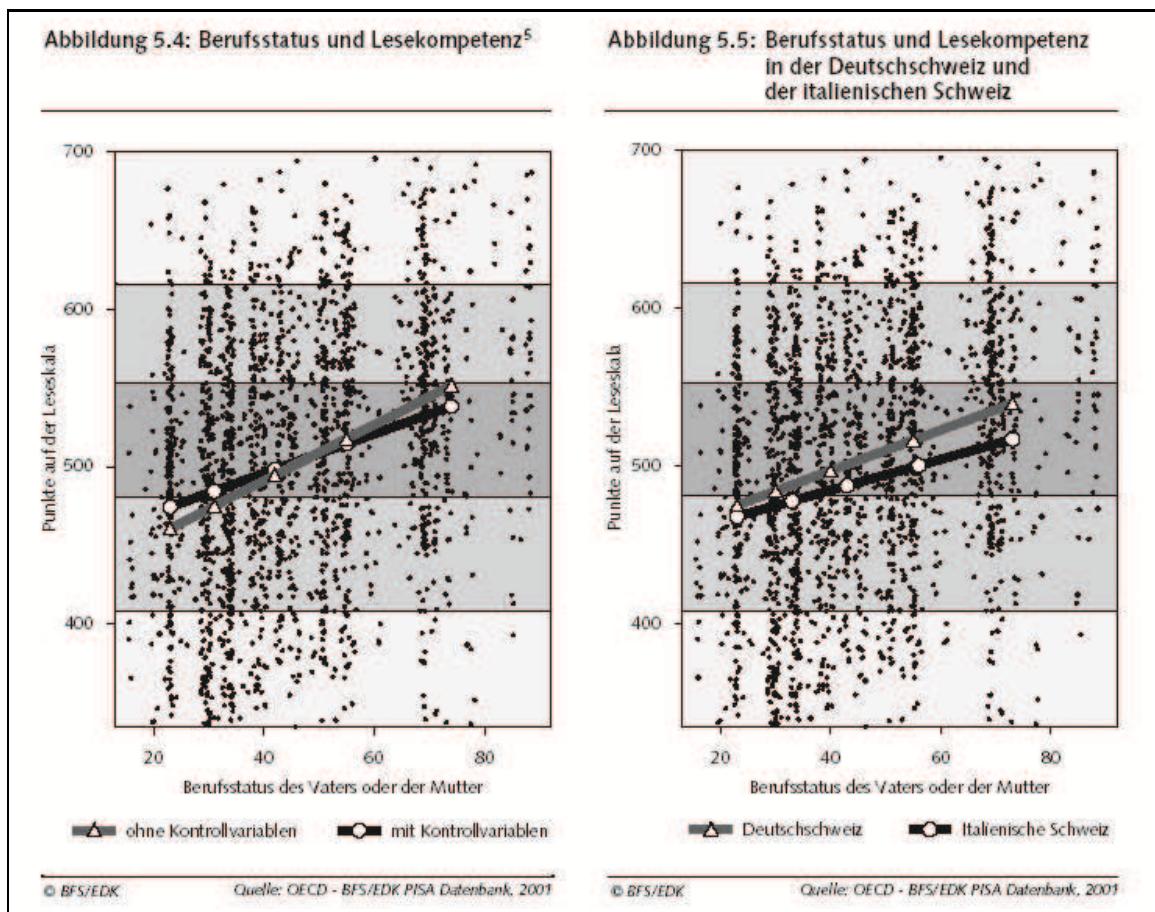


Abbildung 10.3.7: Beispiel für die grosse Streuung der Leistungen um die Tendenz herum

**Übung 10.3.1.** - Diskutieren Sie kurz in Gruppen, was für konkrete Handlungs- und Verhaltensweisen Sie sich auf Grund der obigen Zusammenhänge für die Unterrichtspraxis vornehmen. Schreiben Sie diese anschliessend auf ein Blatt Papier und ordnen Sie dieses so in ihre Unterlagen ein, dass es später bei Gelegenheit wieder gelesen wird.

- Diskutieren Sie jeden der Punkte der folgenden „Schlussfolgerungen für die Praxis“ unter folgenden Gesichtspunkten.
- Sind sie realistisch (ja oder nein). Wenn sie nicht realistisch sind, versuchen Sie, diese so umzuformulieren, dass sie realistisch werden.
  - Sind sie zu allgemein (ja oder nein). Wenn sie zu allgemein sind, versuchen Sie, diese zu konkretisieren.
  - Sind Sie mit dem Vorschlag einverstanden (ja oder nein). Halten Sie die Resultate schriftlich fest.

## 10.4 Schlussfolgerungen für die Praxis

(Resultat einer Übung im WS 02/03; ergänzt durch die Resultate der folgenden Jahre)

1. Kinder aus „tieferen“ Schichten gezielt fördern (zum Lesen auffordern, Bücher empfehlen und ausleihen, Bücher anbieten, die beliebt sind). Gemütliche Lesecke im Schulzimmer mit vielen interessanten Büchern, Zeit für freies Lesen, Buchbesprechungen, Lesenacht. Kinder anderen Bücher vorstellen lassen. Während den Sommerferien Bücher lesen lassen.
2. Bilden von (langfristigen) Lernpartnerschaften von jeweils einem starken und einem schwachen Schüler aus verschiedenen Schichten (um in andere Welten hineinzusehen, sich gegenseitig zu helfen; Lernpartnerschaften z.B. für die Hausaufgaben oder während selbständigen Arbeiten in der Schule).
3. Zeit für Diskussionen, in denen man schwache Kinder gezielt zu Wort kommen lässt. Wortschatz gezielt fördern. Kinder lernen zu begründen (und nicht nur zu behaupten).
4. Aufgabenhilfen organisieren (Gratis nach der Schule im Zimmer erledigen, mit Hilfe der LP oder Eltern; z.B. ein bis zweimal pro Woche)
5. An der Schule kulturelles Kapital vermitteln. Veranstaltungen nach der Schule. Günstige Sommerkurse (Französisch, Theater, Naturwissenschaften, usw.). Den Kindern Methoden beibringen, um ihre Schulfragen selber beantworten zu können (Verwendung des Dudens). Selbstbewusstsein stärken (Zählen auf eigene Stärken, Fähigkeiten). Den Kindern zeigen, wo man sich Bücher beschaffen kann (Bibliotheken).
6. In den höheren Klassen die Eltern über mögliche finanzielle Hilfen (Stipendien, zinslose Darlehen, usw. ) aufklären.
7. Auf Hochdeutsch achten. Die Lehrperson sollte selber ein sauberes Hochdeutsch sprechen (vielleicht Kurse in Rhetorik und Aussprache besuchen).
8. Der Lehrer sollte Vorurteile und Erwartungshaltungen bei sich wahrnehmen und bewusst kontrollieren. Als Lehrperson nie wertend über eine Berufsgruppe sprechen und Kinder ermuntern, an ihre Fähigkeiten und Träume zu glauben. An Kinder aller Berufsgruppen die gleiche Erwartungshaltung haben.
9. Die (Grund)-Schule darf nicht privatisiert werden.
10. Regelmäßigen Kontakt mit den Eltern pflegen (Vertrauen aufbauen. Die Eltern dazu bringen, die Kinder zu ermutigen und ihnen in schulischen Belangen zu helfen).
11. Differenziert Schule geben (um jeden Schüler angemessen und gerecht zu behandeln). Gruppenarbeiten mit gemischten Gruppen (schwächere und stärkere Schüler zusammen arbeiten lassen).
12. Den Kindern eine breite Palette von Berufsmöglichkeiten vorstellen. Berufsleute selber ihre Berufe vorstellen lassen. Wichtigkeit der verschiedenen Berufe für die Gesellschaft aufzeigen. Berufe der Eltern durch diese vorstellen lassen.
13. Bei der Organisation von Schulreisen auf tiefe Kosten pro Person achten. Dies gilt allgemein für Schulmaterial. Eventuell sollte man Uniformen tragen lassen wie in England. Schulmaterial koordiniert kaufen (damit nicht Statusunterschiede im Material sichtbar werden).
14. Durch Elternabende das Beziehungsnetz der Eltern fördern (Beziehungen zwischen „unteren“ Schichten und „höheren“ Schichten. Vorteil bei Lehrstellensuche)
15. Darauf achten, dass man nicht vom Wochenende oder den Ferien erzählen lässt (sonst werden soziale Unterschiede allzu sichtbar).

## 10.5 Lernziele

- Den Zusammenhang von sozialer Schichtung und Schulerfolg kennen. Sich bewusst sein, dass dieser Zusammenhang nicht strikt ist, sondern nur in der Tendenz (es gibt eine grosse Streuung!)
- Drei Thesen, die diesen Zusammenhang erklären, anführen können.
- Wissen, was „Lesekompetenz“ in der PISA-Studie bedeutet.
- Persönliche Handlungsanweisungen hinschreiben können, die sich für die Unterrichtspraxis aus den obigen Zusammenhängen ergeben.
- Wissen, dass der Einfluss des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf die Kompetenzen von 15-jährigen nicht in allen Ländern gleich stark ist.



# Kapitel 11

## Immigration, Integration und kulturelle Vielfalt

### 11.1 Ein paar Fakten

Die Schule wird durch zunehmende Multikulturalität geprägt. Der Anteil Kinder und Jugendlicher aus immigrierten Familien ist in der Schweiz in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Während 1980 rund 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ausländischer Nationalität waren, stieg der Anteil bis 1990 auf rund 18 Prozent und bis ins Jahr 2000 auf rund 21 % (Zahner et al., 2002a). Beziiglich der Schulleistungen und der Übertrittschancen an jeweils höhere Schulen ergeben sich ähnlich Phänomene wie bezüglich des sozioökonomischen Status der Eltern (s. Abbildung 11.1.1 und 11.1.2 aus (Zahner et al., 2002a, S. 114) und (Zahner et al., 2002a, S. 117)).

**Übung 11.1.1.** *Lesen Sie bitte (Zahner et al., 2002a, Kapitel 6: Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance, S. 113 ff.) (oder die entsprechende französische Version).*

### 11.2 Erklärungsansätze

Bei einer genaueren Analyse der PISA-Studie ergibt sich, dass das relativ schlechte Abschneiden der Schweiz in der PISA-Studie auch den mangelnden Leistungen von Kindern von Immigranten, die noch nicht lange im Sprachgebiet sind, zuzuschreiben ist.

Bei den erwähnten Erscheinungen spielen verschiedene Faktoren zusammen. Im Allgemeinen werden folgende Einflussgrößen erwähnt:

1. Zusammenfallen des Immigrationsfaktors mit dem Faktor „sozio-ökonomischer Status der Eltern“. Die meisten Immigranten nehmen in der Schweiz einen „tiefen“ sozio-ökonomischen Status ein. Damit wirken sich die Faktoren, die wir dort erwähnt haben, auch in diesem Zusammenhang aus. Ein entscheidender Aspekt des Faktors „sozio-ökonomischer Status der Eltern“ ist die sogenannte „Bildungsferne“ der Eltern und die mangelnde Lernunterstützung der Kinder: Kindern von immigrierten Eltern fehlt in den meisten Fällen die notwendige Unterstützung des Elternhauses.
2. Bei frisch eingewanderten Schülerinnen und Schülern kommt oft das Sprachproblem hinzu. Sie beherrschen die Unterrichtssprache kaum oder gar nicht. Ein entscheidender Faktor ist deshalb die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler im Sprachgebiet.
3. Lehrer unterschätzen - nicht zuletzt wegen den Sprachproblemen - häufig das allgemeine Leistungspotential der Schülerinnen und Schüler von Immigranten und weisen sie in Schultypen mit geringen Anforderungen ein, was sich durch die mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache einfach legitimieren lässt. Zum einen werden diese Schülerinnen und Schüler

**Abbildung 6.1: Verteilung der Jugendlichen aus immigrierten und einheimischen Familien auf die Schultypen der Sekundarstufe I**

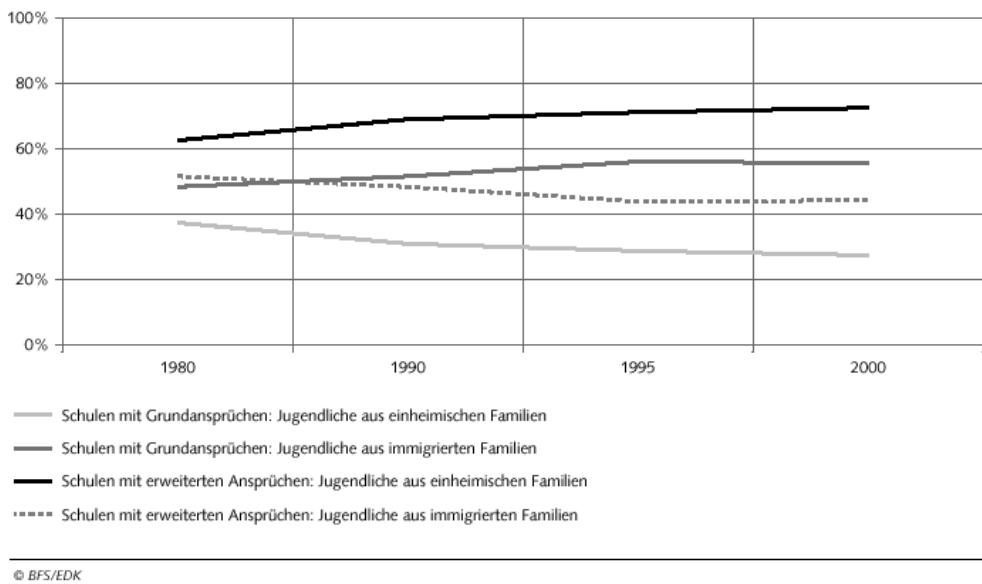
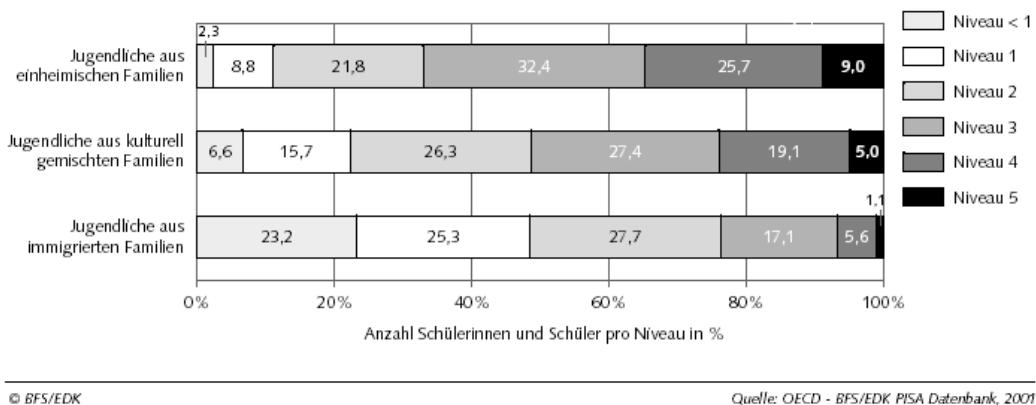


Abbildung 11.1.1: Verteilung der Jugendlichen aus immigrierten und einheimischen Familien auf die Schultypen der Sekundarstufe I

überdurchschnittlich häufig in Sonderklassen für Lernbehinderte eingewiesen (in der Schweiz meist als Kleinklassen oder Hilfsklassen bezeichnet). Zum anderen gelingt es im Vergleich zu den einheimischen Schülerinnen und Schülern nur einem vergleichsweise kleinen Teil, auf der Sekundarstufe I die anspruchsvolleren Schultypen (Sekundarschule oder Gymnasium) zu besuchen. Je anspruchsvoller der Schultyp, desto geringer ist der Anteil Jugendlicher aus immigrierten Familien. Von den einheimischen Jugendlichen waren es im Jahr 2000 72,5 Prozent, die auf der Sekundarstufe I Schulen mit erweiterten Ansprüchen besuchten. Von den Jugendlichen aus immigrierten Familien besuchten 1980 knapp 52 Prozent den anspruchsvolleren Schultyp, während es im Jahr 2000 nur noch 44 Prozent waren. Die Selektion am Ende der Primarschule stellt für Jugendliche aus immigrierten Familien je länger je häufiger eine unüberwindbare Hürde dar. (PISA-Studie, S. 114). Für Lehrpersonen stellt sich damit das Problem, das eigentliche Leistungspotential auf Grund von ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache nicht zu unterschätzen.

4. Man könnte zuletzt die Hypothese aufstellen, dass ein unterschiedlicher kultureller Hintergrund (andere Wertsetzungen) für die unterschiedlichen Leistungen und das andere soziale Mobilitätsverhalten wichtig sind. Neben den Werten kann mangelnde Kenntnis des Schulsystems und der entsprechenden Karrierechancen eine wichtige Rolle spielen.
5. Durch die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache sind die Voraussetzungen für Schul- und Lernerfolg bei Jugendlichen aus immigrierten Familien nicht erfüllt. Sie erleben dadurch Misserfolge in der Schule, die sich negativ auf die Lernmotivation und die Selbstbilder („ich bin gut in Deutsch“, „ich bin gut in Mathematik“) auswirken.

Abbildung 6.2: Lesekompetenz von jugendlichen aus einheimischen, kulturell gemischten und immigrierten Familien



© BFS/EDK

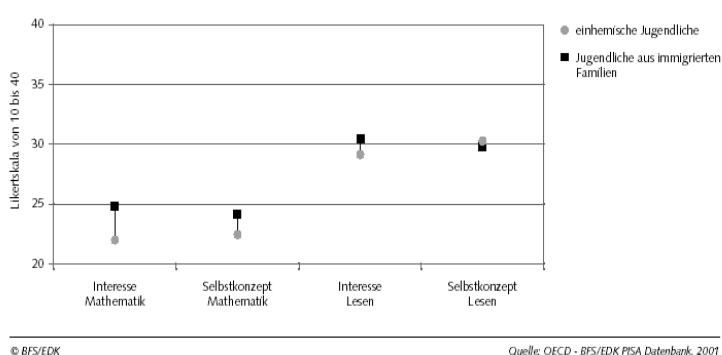
Quelle: OECD - BFS/EDK PISA Datenbank, 2001

Abbildung 11.1.2: Lesekompetenz von jugendlichen aus einheimischen, kulturell gemischten und immigrierten Familien

### 11.3 Ein paar Ergebnisse der PISA-Studie

Bezüglich Auswirkungen auf die Motivation weisen die Ergebnisse der PISA-Studie nicht auf einen Effekt (s. Abbildung 11.3.3 aus (Zahner et al., 2002a, S. 133)):

Abbildung 6.7: Selbstkonzept und Interesse von Jugendlichen aus einheimischen und immigrierten Familien



© BFS/EDK

Quelle: OECD - BFS/EDK PISA Datenbank, 2001

Abbildung 11.3.3: Selbstkonzept und Interesse von Jugendlichen aus einheimischen und immigrierten Familien

Bezüglich Aufgabenhilfe ergeben sich starke Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern von Immigranten. Obwohl die Leistungen der einheimischen Jugendlichen deutlich besser sind als jene der Jugendlichen aus immigrierten Familien, werden nur gerade gut 20 Prozent der Kinder von Einheimischen nie bei den Hausaufgaben unterstützt. Bei den Jugendlichen aus immigrierten Familien sind es demgegenüber gut 50 Prozent, die zu Hause keinerlei Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben erhalten.

Zudem stellt sich die Frage, welche der in der Abbildung 11.3.3 erwähnten Faktoren überhaupt

eine Bedeutung haben und welches die Leistungen sind, wenn man den Einfluss spezifischer Faktoren weglässt (kontrolliert). In der PISA-Studie ergeben sich bei der Untersuchung mancher der erwähnten Faktoren die folgende Resultate (s. Abbildung 11.3.4 aus (Zahner et al., 2002a, S. 119)):

**Tabelle 6.2: Lesekompetenz von Jugendlichen aus kulturell gemischten und immigrierten Familien (Mittelwerte)**

Lesekompetenz OECD-Mittelwert = 500 / Standardabweichung = 100			
mit statistischer Kontrolle von:			
	Geschlecht,	Geschlecht,	soziale Herkunft,
	soziale Herkunft	Schultyp	
Jugendliche aus einheimischen Familien	513 (6.6)	512 (5.9)	510 (3.2)
Jugendliche aus kulturell gemischten Familien	481 (5.2)	486 (4.1)	485 (3.1)
Jugendliche aus immigrierten Familien	410 (5.9)	449 (5.1)	462 (3.6)

© BFS/EDK

Quelle: OECD - BFS/EDK PISA Datenbank, 2001

Abbildung 11.3.4: Lesekompetenz von Jugendlichen aus kulturell gemischten und immigrierten Familien

Die angegebenen Mittelwerte entsprechen den mit Hilfe der Regressionsgerade geschätzten Mittelwerten. In Klammern wird die Standardabweichung der Mittelwerte (gewöhnlich „Standardfehler“ genannt) angegeben. Gilt  $\bar{y}_1 < \bar{y}_2 - 2s$ , so ist die Differenz der Mittelwerte signifikant auf dem 0.05 Niveau. z.B.

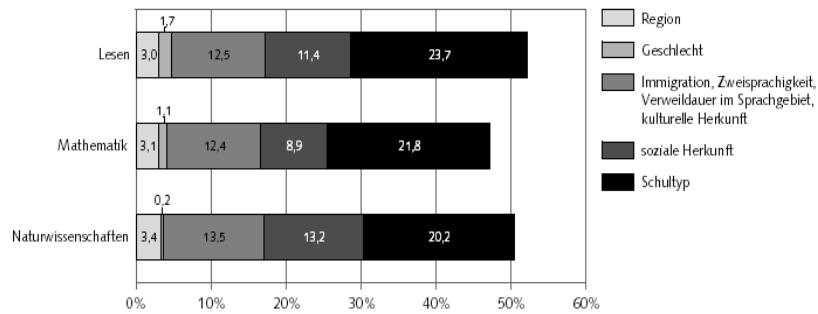
$$482 < 513 - 2 \cdot 6.6 = 499.8$$

Da  $482 < 499.8$ , unterscheiden sich die Werte signifikant (auf dem 0.05 Niveau). (Ob ein statistisch signifikanter Unterschied als inhaltlich bedeutsam zu betrachten ist, ist nicht eine statistische Frage, sondern hängt vom Untersuchungsgegenstand und von Werten ab. Zwar ist der Unterschied von 513 und 482 statistisch signifikant, d.h. schlecht durch die Zufälligkeiten der Stichprobenerhebung erklärbar. Das heisst aber nicht, dass er als wichtig oder gross eingestuft werden muss!).

Man sieht an den Resultaten, dass durch die Berücksichtung der Faktoren „soziale Herkunft“ und „Schultyp“ die Unterschiede zwischen den Mittelwerten von  $513 - 410 = 103$  auf  $510 - 462 = 48$  sinken. (um  $100 - \frac{48-100}{103} = 100 - 46.602 = 53.398\%$ )

Man kann das Gewicht der verschiedenen Faktoren auch in % angeben (s. Abbildung 11.3.5 aus (Zahner et al., 2002a, S. 119)):

Abbildung 6.10: Bedeutung verschiedener Merkmale für Leistungsunterschiede in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (Prozentanteile)



Anmerkung: Die Prozentanteile entsprechen dem Anteil der erklärten Varianz ( $R^2$ ). Die einzelnen Prädiktoren wurden in der Reihenfolge «Region», «Geschlecht», «Immigration, Zweisprachigkeit, kulturelle Herkunft, Verweildauer im Sprachgebiet», «soziale Herkunft» und «Schultyp» in die Gleichung eingebracht. Die Prozentanteile wurden jeweils als Anstieg der Gesamtvarianz nach Einführung des zusätzlichen Prädiktors berechnet.

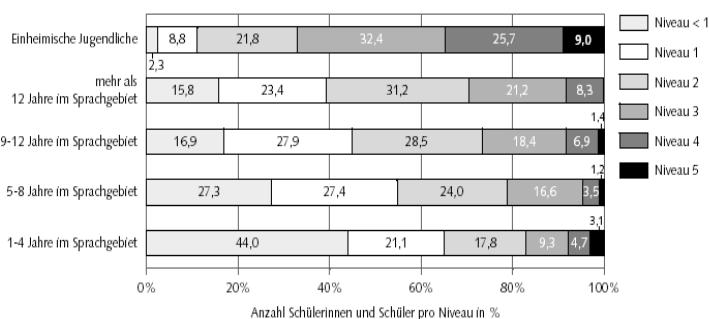
© BFS/EDK

Quelle: OECD - BFS/EDK PISA Datenbank, 2001

Abbildung 11.3.5: Bedeutung verschiedener Faktoren für die Leistungsunterschiede in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften

Dabei ist zu beachten, dass der Faktor Immigration mit dem Schultyp, dem wichtigsten Faktor, stark korreliert ist. Dadurch ist dieser Faktor bedeutender, als er in der Graphik erscheint. Zudem ist zu berücksichtigen, dass vor allem der Faktor „Kenntnis der Unterrichtssprache“ entscheidend ist. Wird dieser ins Modell hineingenommen, verschwindet der „Einfluss“ der anderen „kulturellen“ Faktoren bis zu einem gewissen Grad (s. Abbildung 11.3.6 aus (Zahner et al., 2002a, S. 123)).

Abbildung 6.4: Lesekompetenz nach Verweildauer im Sprachgebiet



© BFS/EDK

Quelle: OECD - BFS/EDK PISA Datenbank, 2001

Abbildung 11.3.6: Lesekompetenz und Verweildauer im Sprachgebiet

**Übung 11.3.1.** (a) Diskutieren Sie die Probleme und Chancen der obigen Phänomene (Auswirkungen von Migration, mangelnde Sprachkenntnisse, kulturelle Unterschiede). Schreiben Sie die Ergebnisse nieder.

(b) Machen Sie konkrete Vorschläge für den Unterricht und wie Sie die Probleme und Chancen in Ihrem Unterricht angehen oder fruchtbar machen wollen. (Schreiben Sie diese nieder).

- (c) Können die Defizite der Jugendlichen aus immigrierten Familien einzig über pädagogische Massnahmen und didaktisch perfekt organisierten Sprachunterricht kompensiert werden? Wenn Nein - wo müsste zusätzlich gehandelt werden (Geben Sie allfällige Antworten schriftlich).
- (d) Ergänzen Sie die folgenden „Resultate der Aufgabe“ jedes der Unterkapitel „Probleme und Risiken“, „Chancen“, „Vorschläge“ mit je einem neuen Punkt.

## 11.4 Chancen, Risiken und Vorschläge für die Praxis - erarbeitet von bisherigen Klassen)

### 11.4.1 Probleme und Risiken

1. Risiko, dass der Lehrer die fremdsprachigen Kinder unterschätzt; dass der Lehrer Vorurteile gegenüber fremdsprachigen Kindern pflegt.
2. Risiko, dass fremdsprachige Kinder ihre Fähigkeiten wegen Sprachproblemen nicht zeigen können (z.B. bei Mathematik, wo deren Fähigkeiten durch Sprachprobleme verdeckt werden).
3. wegen Sprachunterschieden, kulturellen Unterschieden oder Mentalitätsunterschieden können Spannungen in der Klasse entstehen (Ausschluss der Fremdsprachigen; Auslachen von Andersartigkeiten)
4. Verspätung im Lernen wegen Sprachproblemen
5. Die Klassen werden grösser und es hat mehr verschiedensprachige Schüler
6. Mangelnde Gewichtung der Schule in der Familie (tiefe Ausbildung der Eltern; Isolation der Eltern)
7. Sozio-ökonomischer Status der Eltern: Armut,
8. Das Kind stehe in einer für es fremden Welt (vom Heimatland weit weg - Unsicherheit ist die Folge)
9. Das Niveau einer Klasse kann sinken, wenn es zu viele fremdsprachige Kinder in der Klasse hat.
10. Gefahr, dass sich die Niveauunterschiede zwischen „einheimischen“ und fremdsprachigen Kindern verfestigen oder gar vergrössern und nicht verkleinern.
11. Schlechte Motivation bezüglich der Schule (fremdsprachige Schüler und deren Eltern)
12. Isolation der fremdsprachigen Kinder. Cliquenbildung und dadurch Verminderung von Kontakten zwischen den verschiedenen Kulturen.
13. Misserfolg wirkt sich negativ auf das Selbstbild und auf die Lernmotivation der Kinder aus.
14. Demotivation bei sprachintensiven Fächern (z.B. Mensch und Umwelt).

### 11.4.2 Chancen

1. multikulturelle Kompetenzen entwickeln
2. neue Kulturen kennen lernen.
3. Offenheit gegenüber anderen Kulturen fördern, Vorurteile abbauen
4. Sozialkompetenz entwickeln
5. Neue Werte vermitteln (Toleranz, Respekt, gegenseitiges Interesse).

6. eine Herausforderung für die Lehrperson (Neugestaltung des Unterrichts, Abwechslung)
7. fremde Erfahrungen einbauen (Krieg, Armut).
8. Fremdsprachige lernen eine neue Sprache (mehr Selbstvertrauen durch eine neue Sprache).
9. Die Schüler entwickeln Kompetenzen und Strategien, um sich mit den Kameraden zu verständigen.

#### 11.4.3 Vorschläge

1. mit Diskussiongruppen arbeiten
2. Sprachkurse für Fremdsprachige
3. Abendessen organisieren, weitere ausserschulische Veranstaltungen (Kontakte zwischen Einwandererkindern und Einheimischen schaffen).
4. in Zweiergruppen arbeiten (je ein fremd- und ein nichtfremdsprachiges Kind)
5. Starke Differenzierung und Integration unter einen Hut bringen; besonders im Sprachunterricht (entsprechend angepasste Lernziele);
6. Behandeln der unterschiedlichen Kulturen und Sprachen
7. in verschiedenen Sozialformen arbeiten
8. Integration in speziellen Kursen (ist nicht gut); es ist wichtig, die fremdsprachigen Schüler mit den einheimischen Schülern zu mischen.
9. Kompetenzen mit formativer Evaluation beurteilen.
10. Bei Eltern Kenntnis des Schulsystems verbessern.
11. mit den Einheimischen einen fremdsprachigen Text lesen, um den Einheimischen die Hürden des fremdsprachigen Kindes zu zeigen.
12. Eltern einbinden; Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen fördern.
13. Kontakte zwischen „einheimischen“ und fremdsprachigen Eltern fördern.
14. bei neuen Schülern diesen zuerst Zeit lassen, bevor man von ihnen alle Aufgaben und Übungen verlangt. Die Eltern kontaktieren und die Schule erklären.
15. Die Schüler auf die Probleme von Einwandererkindern sensibilisieren (um die Spannungen zu reduzieren, die zwischen „Einheimischen“ und „Einwanderern“ entstehen könnten).
16. Das Kind in ein gutes Licht rücken - dank seiner Kenntnisse seines Landes und seiner Kultur (Kenntnisse, welche die anderen Kinder nicht besitzen).
17. Von den verschiedenen Kenntnissen profitieren (Exposés über die verschiedenen Länder)
18. Die Verbindungen zu anderen Kulturen aufzeigen.
19. Vermehrt visualisierend arbeiten (mit Bildern und Illustrationen).
20. Bei den Kindern andere Kommunikationsstrategien entwickeln.
21. Bücher unterschiedlichen Niveaus zur Verfügung stellen (die man nach Hause nehmen kann).
22. Sprachkurse für die Eltern, damit diese bei den Hausaufgaben helfen können.

## **11.5 Lernziele**

- Die wesentlichen Faktoren, die im Zusammenhang mit Immigration und kultureller Vielfalt bezüglich schulischer Ausbildung eine Rolle spielen, aufzählen können.
- Die Idee der unterschiedlichen Gewichtung von Faktoren für die Erklärung von Leistungsunterschieden erläutern können.

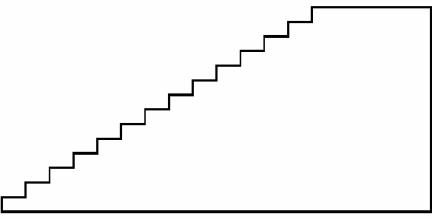
## Kapitel 12

# Geschlecht und Schulerfolg

### 12.1 Ein paar Resultate der Pisa-Studie

Es besteht die Tendenz, dass Mädchen ein besseres Textverständnis haben (künftig ziemlich ungünstig „Lesekompetenz“ genannt. Wir halten uns aber an den Sprachgebrauch der PISA-Studie), Knaben hingegen in Mathematik und Naturwissenschaften bessere Leistungen erzielen. Die entsprechenden Unterschiede sind im Allgemeinen gering und zeigen sich auch nicht in allen Studien und in allen Ländern. Für die Schweiz ergaben Studien einen recht starken Unterschied bezüglich Mathematik, besonders jedoch fürs Wallis (und nochmals stärker fürs Oberwallis). Wir illustrieren diesen Umstand an einer spezifischen in der PISA-Umfrage gestellten Aufgabe (s. Abbildung 12.1.1 aus (OECD, 2004, S. 60)).

Die folgende Abbildung zeigt eine Treppe mit 14 Stufen und einer Gesamthöhe von 252 cm:



Gesamthöhe 252 cm

Gesamttiefe 400 cm

Wie hoch ist jede der 14 Stufen?

Höhe: ..... cm.

Abbildung 12.1.1: Pisa-Aufgabenbeispiel „Treppe“

Die folgende Abbildung 12.1.2 aus (Steiner & Ruppen, 2005, S. 29) zeigt typische Resultate für solche Aufgaben.

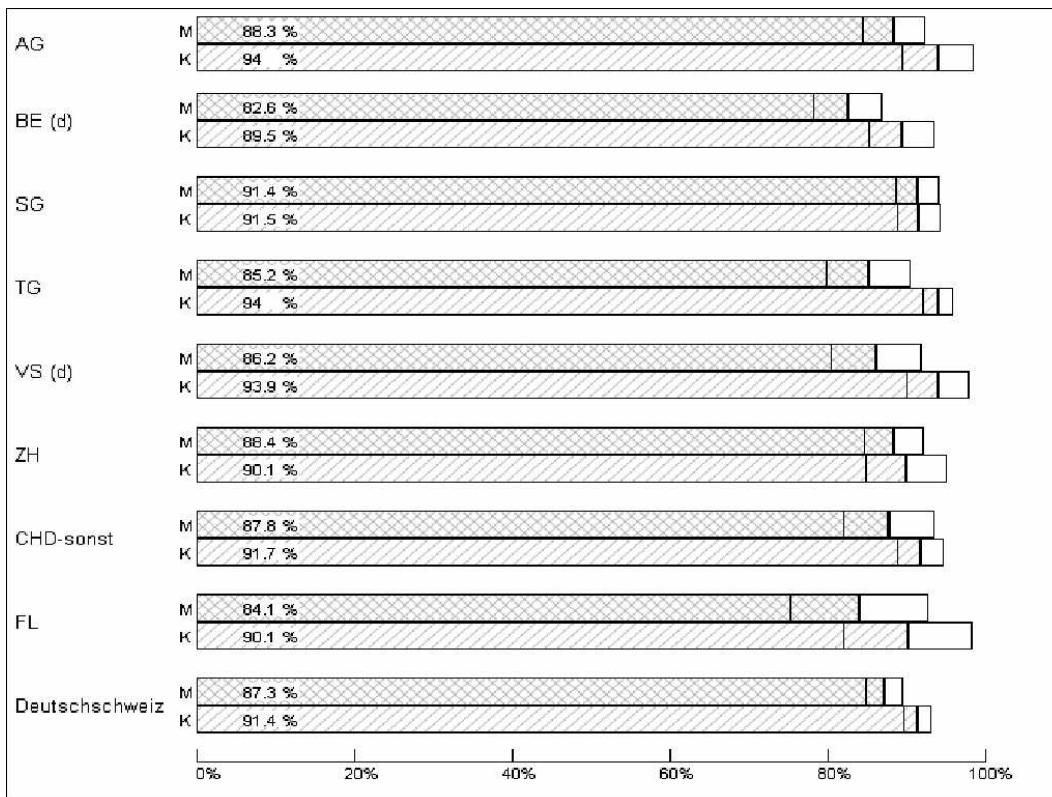


Abbildung 12.1.2: Prozentuale Lösungshäufigkeit der Aufgabe „Treppe“ (s. Abbildung 12.1.1) aus dem Bereich Raum und Form, zusätzlich aufgeteilt nach Geschlecht (Anteile erreichter und gewichteter Punkte): „M“ für „Mädchen“, „K“ für „Knaben“; fetter Strich im Balken geschätzter Prozentanteil, beidseitig mit dünnen Strichen abgetragen 95%-Vertrauensintervalle. Der Geschlechtsunterschied ist signifikant, wenn der geschätzte Prozentanteil bei den Knaben *und* den Mädchen jeweils ausserhalb des Vertrauensintervalls des anderen Geschlechts liegt (Beispiel für signifikanten Unterschied AG, Beispiel für nicht signifikanten Unterschied SG)

Für die „höheren“ Schulen (Gymnasien) verschwindet der geschlechtsspezifische Unterschied bezüglich Lesen und Mathematik jedoch fast völlig (siehe Pisa-Studie). Trotzdem sind Männer an den Universitäten in sprachlichen und pädagogischen Studienrichtungen untervertreten, Frauen hingegen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen.

**Übung 12.1.1.** Lesen Sie bitte (Zahner et al., 2002a, , Kapitel 7, Bildung für Mädchen und Knaben, S. 136 ff.) (oder die entsprechende französische Version).

**Übung 12.1.2.** Diskutieren Sie Gründe für die geschlechtsspezifischen Unterschiede und vergleichen Sie diese mit den folgenden Hypothesen.

Es stellt sich die Frage, welchen Faktoren diese Unterschiede zuzuschreiben ist. Wir stellen folgende Hypothesen auf:

**Hypothese 12.1.3.** Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Selbstbilder bezüglich der Fächer.

Sie denken, dass Knaben gut in Mathematik und in Naturwissenschaften sind, während Mädchen gut in Sprachen und Lesen sind. Diese Selbstbilder wirken sich auf das Selbstvertrauen und die Interessen bezüglich dieser Fächer aus. Die Selbstbilder werden durch die Gesellschaft vermittelt

(Eltern, Verwandtschaft, Lehrpersonen, Peer-Groups): eine ausgeprägte Stereotypisierung der entsprechenden Fächer als männliche oder weibliche Domäne. Mädchen verfügen über eine geringere Kontrollorientierung, d.h. dass sie Erfolg eher dem Glück statt ihren Fähigkeiten zuschreiben und Misserfolg als Mangel an ihren Fähigkeiten betrachten. Mädchen und Frauen fürchten den Erfolg, da sie nicht als „unweiblich“ gelten möchten. Von den Eltern wird der Erfolg der Söhne als wichtiger erachtet als jener der Töchter, hochbegabte Töchter werden eher als problematisch wahrgenommen (Coradi, M. et al. Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten. Aarau: Trendbericht SKBF, Nr. 6, 2003).

Da kulturelle Faktoren bei den Stereotypen eine wichtige Rolle spielen, können je nach kulturellem Hintergrund die diesbezüglichen geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr oder weniger ausgeprägt sein. Der Faktor „soziale Schicht“ sowie „Immigration“ wird deshalb vermutlich bei der Erklärung von Geschlechtsunterschieden im fächerspezifischen Lernverhalten eine gewisse Rolle spielen (Deshalb verschwinden vermutlich - abgesehen von der prozentualen Anwesenheit an Universitäten und Fachhochschulen - in Schultypen, in denen die Mittelschichten übervertreten sind, die geschlechtsspezifischen Unterschiede, während in anderen Schultypen die Unterschiede markanter ausfallen; s. Tabellen 12.1.1 und 12.1 aus (Zahner et al., 2002a, S. 150))

Variable	Koeffizient	Standardfehler	p-Wert
Konstante	501.71	3.79	0
Soziale Herkunft	0.85	0.09	0
Schultyp	4.09	0.36	0
Geschlecht	0.32	0.23	ns
Selbstkonzept Lesen	0.78	0.09	0
Interesse am Lesen	0.99	0.1	0

Tabelle 12.1.1: Effekte von Geschlecht, Selbstkonzept Lesen und Interesse am Lesen auf die Leseleistung - „ns“ für „nicht signifikant“; ein p-Wert von 0 ist schlecht durch Zufall zu erklären = signifikantes Resultat. In der Tabelle finden Sie die Koeffizienten der folgenden Regressionsgleichung:  $y = 0.85x_1 + 4.09x_2 + 0.32x_3 + 0.78x_4 + 0.99x_5 + 501.71$

Variable	Koeffizient	Standardfehler	p-Wert
Konstante	535.15	3.77	0
Soziale Herkunft	0.57	0.08	0
Schultyp	2.36	0.22	0
Geschlecht	-1.05	0.16	0
Selbstkonzept Mathematik	0.85	0.1	0
Interesse an Mathematik	-0.17	0.1	ns

Tabelle 12.1.2: Effekte von Geschlecht, mathematisches Selbstkonzept und mathematischem Interesse am Lesen auf die Mathematikleistung - „ns“ für „nicht signifikant“; ein p-Wert von 0 ist schlecht durch Zufall zu erklären = signifikantes Resultat. In der Tabelle finden Sie die Koeffizienten der Regressionsgleichung

**Hypothese 12.1.4.** *Die Gewichtung der Fächer ist durch das geschlechtsspezifische Berufsbild geprägt, das durch das soziale Umfeld vermittelt wird.*

Dies drückt sich unter anderem durch den Umstand aus, dass Mädchen bei der Berufswahl gewöhnlich sehr wenige Berufe aufzählen (ca. 10), während Knaben viele Berufe aufzählen (über 100). Die Berufe, welche von Mädchen als mögliche Berufsperspektive erwähnt werden, siedeln sich im sozialen, pädagogischen und sprachlichen Bereich an, während bei Knaben eher auch technische Berufe erwähnt werden.

**Bemerkung 12.1.5.** „Geschlecht“ ist bei den Soziologen in erster Linie eine soziale Kategorie. Das geschlechtspezifische Verhalten ist nämlich weitgehend gesellschaftlich und kaum biologisch bestimmt: fürs Verhalten von Frauen und Männern sind die Erwartungen des sozialen Umfeldes entscheidend. Die oben angesprochenen geschlechtsspezifischen Erwartungen bezüglich Mathematik- und Leseleistungen stellen Beispiele für diesen Tatbestand dar. ◇

## 12.2 Berufswahl durch Abschätzung von Bildungsinvestitionen und diskontierten „returns on investment“- ein vereinfachtes Gary-Becker-Modell

**Hypothese 12.2.1.** Frauen können mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit (ausser sie möchten mit Sicherheit keine Kinder) während einer gewissen Zeit ihre Bildungsinvestitionen nicht amortisieren. Deshalb investieren sie weniger in ihre Ausbildung. Insbesondere deshalb weniger in „anstrengende“ Ausbildungen wie Mathematik oder Ingenieurwissenschaften.

Die Fragestellung geht auf unter anderem auf Gary Becker (1996) zurück, der für seine ökonomischen Analysen soziologischer Zusammenhänge 1992 den Nobel-Preis erhielt. Wir betrachten ein stark vereinfachtes Becker-Modell: Eine Person steht mit 20 Jahren vor der Entscheidung, eine weitere fünfjährige Ausbildung zu machen (Option 1) oder nicht (Option 2). Bei der Entscheidung fallen verschiedene Kosten, aber auch unterschiedliche Formen von Nutzen an. Es folgen ein paar Beispiele:

*Kosten:* versäumter Verdienst während der Ausbildung  
 Kosten der Ausbildung (in Abhängigkeit vom Einkommen der Eltern)  
 langweiliger Lernstoff während der Ausbildung  
 Abhängigkeit vom Elternhaus während der Ausbildung (oder Verschuldung)

.....

*Nutzen:* Höherer Lohn nach der Ausbildung  
 Interessantere Arbeit nach der Ausbildung  
 Interessanter Lernstoff während der Ausbildung  
 höheres Prestige  
 kleinere Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden  
 Verschieben von Arbeitsbeginn (man arbeitet dann noch lange genug)

.....

Die Liste könnte ergänzt werden (Aufgabe: Machen Sie das!). Sie ist zudem individuell anzupassen. Wer Mühe mit Lernen hat, hat höhere Kosten bei einer Ausbildung. Zudem kann das Risiko, die Schlussprüfung nicht zu bestehen, steigen. Personen aus der Umgebung möchten oder möchten nicht, dass ich eine weitere Ausbildung mache (z.B. Freund, Eltern). Dadurch entstehen emotionale Kosten oder es erwächst emotionaler Nutzen. etc.

Der Nutzen, der durch eine zusätzliche Ausbildung anfällt, verteilt sich über das verbleibende Leben nach der Ausbildung - dies gilt i.A. besonders für den Lohn. Wollen wir den Nutzen der Ausbildung mit dem Nutzen der Option „Keine weitere Ausbildung“ vergleichen, müssen wir den Gesamtnutzen fürs ganze Leben der beiden Optionen vergleichen. Dazu können wir zwei Funktionen definieren, die uns den Nutzen der beiden Optionen als Funktion der Lebensjahre angibt (solche Funktionen könnten näherungsweise empirisch in Erfahrung gebracht werden). Anbei ein frei erfundenes Beispiel (s. Abbildung 12.2.3), bei dem wir Lohn und immateriellen Nutzen insgesamt durch dieselbe Funktionen ausdrücken.

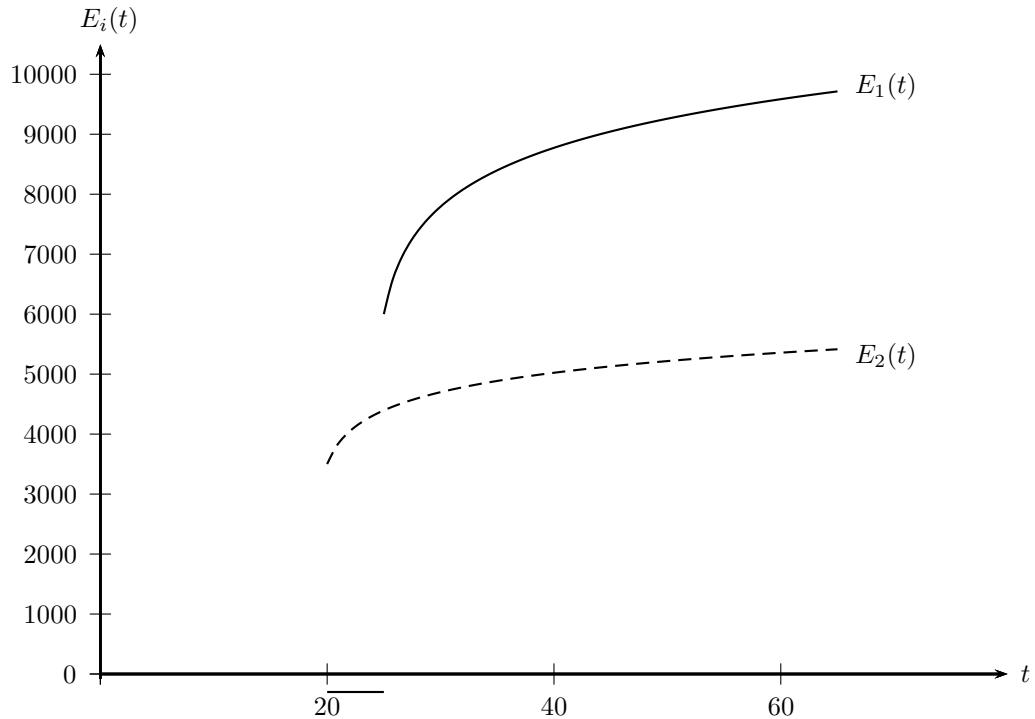


Abbildung 12.2.3: Jährlicher Nutzen als Funktion der Anzahl bereits gearbeiteter Jahre - mit und ohne Ausbildung:

$$E_1(t) = -300 \text{ für } t < 25 \text{ und } E_1(t) = 1000 \ln(t-24) + 600 \text{ für } 65 \geq t \geq 25 \text{ (Nutzen mit Ausbildung)}$$

$$E_2(t) = 500 \ln(t-19) + 3500 \text{ für } 65 \geq t \geq 20 \text{ (Nutzen ohne Ausbildung)}$$

Zur Interpretation der beiden Nutzenfunktionen. Bei Ausbildung fallen in den ersten 5 Jahre Nettokosten an - darum negativer Nutzen. Nach der Ausbildung steigen die Erfahrungsanteile zuerst recht schnell an, dann langsamer. Ohne Ausbildung fällt unmittelbar ein Nettonutzen an. Die Erfahrungsanteile wirken sich weniger stark aus als bei einer Ausbildung.

### 12.2.1 Heutiger Wert künftigen Nutzens

Bei der Berechnung des Nutzens der beiden Optionen müssen wir berücksichtigen, dass ein Betrag, den wir in 20 Jahren erhalten, weniger wert ist als der selbe Betrag heute. Dies liegt an einer beinahe allgemein menschlichen Erscheinung: Menschen möchten Dinge, die sie lieben, möglichst bald konsumieren und Dinge, die sie nicht lieben, möglichst hinausschieben. Es gibt Personen, die sich manchmal oder oft nicht so verhalten. Das allgemeine Verhalten entspricht jedoch diesem Gesetz (Kinder interessieren sich nur für ein Eis, das sie bald erhalten. Ein Eis in einer Woche interessiert sie nicht). Ein Beleg für die tendenzartige Gültigkeit des Gesetzes ist die Existenz von Zinsen. Sie stellen eine Abgeltung des zeitlichen Verzichtes auf Geld und des Nutzens, den es repräsentiert, dar!

Es stellt sich die Frage, wie wir den aktuellen Gegenwert eines zukünftigen Betrages berechnen können. Den augenblicklichen Wert eines Einkommens  $E_n$  im  $n$ -ten Jahr identifiziert man am besten mit dem Geldwert  $B_0$ , der heute auf die Bank gebracht bei einem Zinssatz von  $i$  in  $n$  Jahren am Ende des  $n$ -ten Jahres mit Zinseszinsen einen Betrag von  $E_n$  ergibt ( $i = \frac{\text{Zinsfuss in \%}}{100}$ ). Es gilt somit (Zinseszinsformel):

$$E_n = B_0(1+i)^n$$

Wir lösen nach  $B_0$  auf:

$$B_0 = \frac{E_n}{(1+i)^n}$$

Wir nennen  $B_0$  den „Barwert von  $E_n$ “ (valeur actuelle) und die Berechnung von  $B_0$  aus  $E_n$  „abzinsen“ oder „diskontieren“ (actualiser). Wir nennen  $i$  den „Diskontierungssatz“ (taux d'actualisation).

**Übung 12.2.2.** Ein Betrag von 10'000 Franken, den wir in 10 Jahren erhalten, entspricht einem Barwert von  $\frac{10000}{(1.04)^{10}} = 6755.6$  ( $i = 0.04$ ) (Weitere Interpretation des Barwertes: Wir sind bereit auf die 10'000 Franken in 10 Jahren zu verzichten, wenn uns heute jemand mehr als den Barwert bezahlt. Wir könnten dann ja diesen grösseren Betrag auf die Bank zum Zinssatz  $i$  anlegen und hätten in 10 Jahren mehr als 10'000). In der Finanzwirtschaft wird ein Wertpapier, das in  $n$  Jahren ausbezahlt wird, ohne zwischenzeitlich Zinsen abzuwerfen, neudeutsch „zero bond“ genannt (Nullcouponanleihe; obligation zéro coupon).

Allerdings haben nicht alle Menschen den subjektiv gleichen Diskontierungssatz. Wer Dinge, die er liebt, sehr schnell haben will und bereit ist auf vieles in weiterer Zukunft zu verzichten, wenn er nur jetzt das Gewünschte haben kann, hat einen höheren Diskontierungssatz als eine Person, die vorausschauender ist. Der Diskontierungssatz ist aber nicht etwa nur Ausdruck individueller Vorlieben, sondern hängt auch mit der Lebenssituation von Personen zusammen: Je ärmer jemand ist, desto höher ist sein Diskontierungssatz, denn je höher der Diskontierungssatz, desto wichtiger ist die nahe Zukunft und desto weniger wichtig ist die weitere Zukunft. Dies ist leicht verständlich: wenn man jetzt (zu) wenig hat, kann man sich den Luxus nicht erlauben, in die weitere Zukunft zu investieren. Man braucht die Mittel jetzt. Investitionen in die Ausbildung sind dabei Investitionen in die entfernte Zukunft. Dies ist eine zusätzliche Begründung dafür, wieso Bildungsinvestitionen vom Einkommen abhängig sind.

Unter Umständen kann man aus der Entscheidungssituation ersehen, wer welchen subjektiven Diskontierungssatz hat. Ist jemand bereit, für einen Betrag von 50'000 heute auf 100'000 in 5 Jahren zu verzichten, so hat er folgenden subjektiven Diskontierungssatz  $i$ :

$$\frac{100000}{(1+i)^5} = 50000.$$

Wir können diese Gleichung nach  $i$  auflösen:

$$i = \sqrt[5]{\frac{100000}{50000}} - 1 = 0.14870.$$

Die Person hat einen Diskontierungssatz von mindestens 14.87%.

**Übung 12.2.3.** Bestimmen Sie Ihren augenblicklichen, persönlichen Diskontierungssatz, indem Sie die Grenze suchen, an der Sie bezüglich den Alternativen „100'000 in 10 Jahren“ und „x heute“ die Option „x heute“ knapp vorziehen.

## 12.2.2 Bewertung von Bildungsinvestitionen

Um den Barwert eines jährlich anfallenden Nutzens zu berechnen, diskontieren wir diesen für jedes Jahr auf den heutigen Tag und addieren die Barwerte. Die Ausbildung ist natürlich auch nach der Pensionierung nutzenwirksam. Wir verzichten auf diese Komplikation und beschränken uns auf das erwerbstätige Leben. Für die beiden Optionen erhalten wir damit die folgenden Ausdrücke (wir berechnen die jeweiligen Werte am Ende des Jahres - diese Berechnungsart wird „nachschüssig“ oder „post numerando“ genannt):

**Option 1:** Nutzen der Ausbildung - Kosten der Ausbildung (beachten Sie, dass  $E_1(k)$  negativ ist für  $k = 21 \dots 25$ )

$$\sum_{k=26}^{65} \frac{E_1(k)}{(1+i)^{k-20}} + \sum_{k=21}^{25} \frac{E_1(k)}{(1+i)^{k-20}}$$

**Option 2:** Nutzen ohne Ausbildung

$$\sum_{k=21}^{65} \frac{E_2(k)}{(1+i)^{k-20}}$$

**Hypothese 12.2.4.** *Die meisten Menschen ziehen die Option vor, die ihren Nutzen maximiert.*

Um im Beispiel den Nutzen der beiden Optionen zu berechnen, müssen wir diesen (am besten mit Excel) berechnen. Für  $i$  können wir z.B. einen augenblicklichen Bankzins einsetzen.

Aus dem Modell folgt unter anderem die oben formulierte Hypothese 12.2.1, da beim Zurückzug aus dem Berufsleben die Bildungsinvestition weniger lang „amortisiert“ werden kann. Bei einem Kinderaustieg ergeben sich nämlich folgende Optionen (s. auch Abbildung 12.2.4):

**Option 1:** Nutzen der Ausbildung - Kosten der Ausbildung:  
(Rückzug aus dem Erwerbsleben für 15 Jahre, von 30 bis 45).

$$\sum_{k=26}^{30} \frac{E_1(k)}{(1+i)^{k-20}} + \sum_{k=46}^{65} \frac{E_1(k-20)}{(1+i)^{k-20}} + \sum_{k=21}^{25} \frac{E_1(k)}{(1+i)^{k-20}}$$

(In der Formel geht man davon aus, dass in den 15 Jahren ohne Erwerbsarbeit ein Verluste an Erfahrungsanteilen von 5 Jahren eintritt. Darum  $E_1(k-20)$  statt  $E_1(k-15)$ )

**Option 2:** Nutzen ohne Ausbildung

$$\sum_{k=21}^{30} \frac{E_2(k)}{(1+i)^{k-20}} + \sum_{k=46}^{65} \frac{E_2(k-20)}{(1+i)^{k-20}}$$

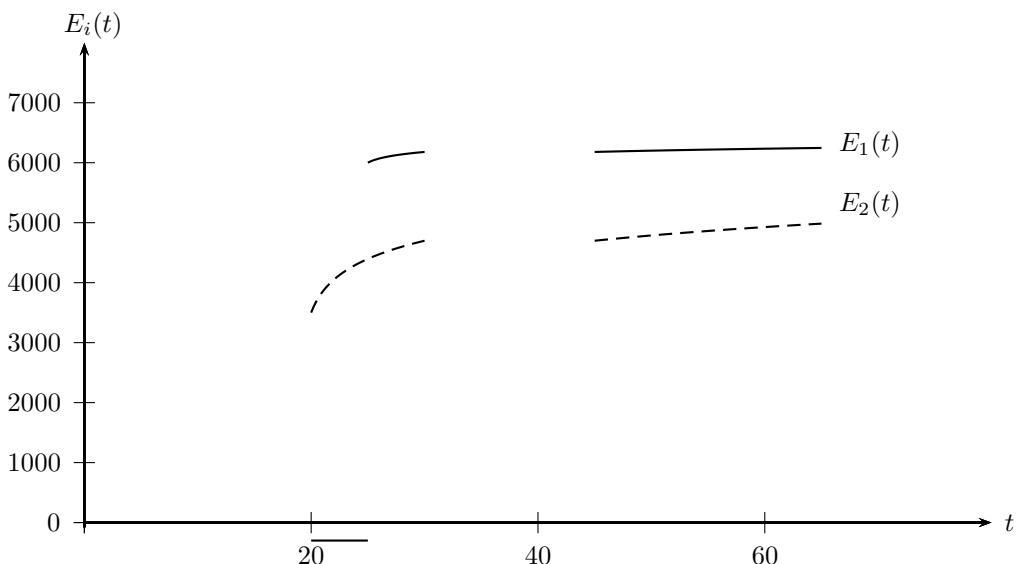


Abbildung 12.2.4: Jährlicher Nutzen als Funktion der Anzahl bereits gearbeiteter Jahre - mit und ohne Ausbildung sowie mit Kinderpause von 30 bis 45 Jahren:

$E_1(t) = -300$  für  $t < 25$  und  $E_1(t) = 100 \ln(t-24) + 600$  für  $t \in [25, 30]$  und  $E_1(t) = 100 \ln(t-24) + 5874.73$  für  $t \in [45, 65]$  (Nutzen mit Ausbildung)

$E_2(t) = 500 \ln(t-19) + 3500$  für  $t \in [20, 30]$  und  $E_2(t) = 500 \ln(t-19) + 3069.9$  für  $t \in [45, 65]$  (Nutzen ohne Ausbildung); in beiden Fällen gibt es während der Pause keinen Zuwachs

Diese Formeln sind unabhängig von einer konkreten Nutzenfunktion. Wir können nun aber spezifische Nutzenfunktionen verwenden, um den gesamten Lebensnutzen je nach Ausbildung zu berechnen. Mit den obigen Nutzenfunktionen von Abbildung 12.2.3 erhalten wir folgende Resultate (s. Tabelle 12.2.3):

Bei einem 15-jährigen Austieg lohnt es sich nicht, eine Ausbildung zu machen (um die Berechnung nachzuprüfen, können Sie die Exceltabelle becker.xls von <http://sozio.logik.ch> herunterladen).

mit Ausbildung	mit Ausbildung 15-jähriger Pause	ohne Ausbildung	ohne Ausbildung 15-jähriger Pause
1922561.425	731977.4641	1417958 .881	748497.7136

Tabelle 12.2.3: Vergleich der Ausbildungsoptionen mit und ohne Kinderpause

Die Hypothese, die aus dem Modell folgt, müsste nun empirisch überprüft werden. Gilt das Modell, so ergeben sich daraus auch politische Implikationen: Es hat dann z.B. wenig Sinn, Appelle an Frauen zu richten oder die Frauen in der Schule gezielt zu fördern. Es müssten vielmehr die langfristigen Berufsperspektiven verändert werden (Tagesschulen, Möglichkeit ausbildungsgemässer Teilzeitarbeit, etc.).

Das Modell könnte durch verschiedene Aspekte angereichert und dadurch realistischer gestaltet werden:

1. Wir können mehrere Nutzenfunktionen für die beiden Optionen betrachten, die wir mit empirisch erhobenen relativen Häufigkeiten gewichten.
2. Wir können die Wahrscheinlichkeit des Rückzugs aus dem Berufsleben für Frauen berücksichtigen, indem wir die entsprechenden Daten einer Gesellschaft verwenden.
3. Man kann auch Lebenserwartungswahrscheinlichkeiten einbauen. Wir verzichten auf solche Komplikationen

**Übung 12.2.5.** Suchen Sie nach Hypothesen, die aus dem obigen Modell resultieren und diskutieren Sie deren Plausibilität (z.B. Raucher oder andere Drogensüchtige würden laut Modell weniger in ihre Ausbildung investieren; Wer eine Krankheit hat, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem frühzeitigen Tod führt, wird im Durchschnitt weniger in Ausbildung investieren. Frauen suchen Ausbildungen in Berufen, die Ihnen im Falle von Nachwuchs den Wiedereinstieg oder Teilzeitarbeit ermöglichen (die den Verlust an Erfahrungsanteilen gering hält. Dadurch könnte man vielleicht den hohen Frauenanteil an PHs erklären).

#### Lösung 12.2.6. (Lösungsvorschläge)

- Je länger die Ausbildung einer Frau, desto kürzer deren Babypause (desto weniger Kinder hat sie; desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie keine Kinder hat)
- Personen, die Risikosportarten betreiben, investieren weniger in Ausbildung als andere Personen.
- Je älter die Leute sind, desto weniger investieren sie in eine Ausbildung.
- Je bestimmter der Wunsch nach Gründung einer Familie mit Kindern, desto weniger wird von Frauen in Ausbildung investiert.
- Frauen wissen, dass sie für dieselbe Ausbildung weniger verdienen als Männer. Entsprechend sind sie weniger motiviert, die Ausbildungskosten zu tragen (da diese weniger rentieren als für Männer). Entsprechend sind sie weniger motiviert als Männer, in Ausbildung zu investieren.
- Wenn die Eltern eine Hochschule absolviert haben, verdienen sie mehr. Entsprechend haben sie eine tiefere Diskontierungsrate und investieren eher in die Zukunft ihrer Kinder.
- Je höher die Wahrscheinlichkeit ist, die Ausbildung erfolgreich abzuschliessen, desto eher wird Geld in die Ausbildung investiert.
- In Ausbildungen mit geringen Berufschancen wird weniger häufig investiert als in andere Ausbildungen.

- *Je niedriger die Schulleistungen sind, desto weniger investieren die Leute in eine Ausbildung.*
- *Je mehr Diplome eine Person hat, desto weniger investiert sie in eine weitere Ausbildung (sinkender Grenznutzen von zusätzlicher Ausbildung).*
- *Kinder von Milliardären investieren weniger in Ihre Ausbildung als Kinder von Mittelschichteltern.*
- *Eine Frau, die einen Milliardär heiratet und im Scheidungsfall die Hälfte seines Vermögens erhält, investiert weniger in Ihre Ausbildung als eine Mittelschichtfrau ohne diese Heiratsperspektive.*

**Übung 12.2.7.** Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie für die Unterrichtspraxis aus den obigen Ausführungen zum Thema „Geschlecht und Schulerfolg“? Diskutieren Sie diese Frage und schreiben Sie die Ergebnisse nieder.

#### Literatur

- Borkowski, A. (2001). Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur LehrerInnenbildung*, 19, 365-373.
- Klein, S. J. (2001). *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Becker, G. S. (1996). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr Siebeck.

### 12.3 Die Geschlechterstruktur in den Lehrkörpern

In neuerer Zeit wird vermehrt die sogenannte „Feminisierung“ des Lehrerberufs thematisiert. Über die Gründe des Wandels der Geschlechterstrukturen an den Volksschulen besteht Uneinigkeit. Manche führen das Image des Berufs, die Lohnfrage, die ständige Ausweitung des Aufgabenbereichs der schulischen Institutionen und die fehlenden Karrieremöglichkeiten als Auslöser oder dann als Effekte der „Feminisierung“ dar.

Nach der Eröffnung der ersten Lehrerseminarien in den 1830er Jahren in verschiedenen Kantonen der Schweiz folgten bald die ersten Lehrerinnenseminare. Staatlicherseits boten die Lehrerinnen willkommene Arbeitskräfte, um den Bedarf an qualifizierten Lehrpersonen bei gleichzeitig geringeren finanziellen Mittel zu decken, da die Frauen weniger Lohn erhielten als die Männer. Dies erweckte Widerstände von männlicher Seite: die Lehrerinnen wurden als Lohndrückerinnen wahrgenommen, welche dem sozialen Aufstieg der Lehrer im Wege stehen. Die „Lösung“ bestand darin, den Primarschullehrkörper den Frauen zu öffnen, und die höheren Ausbildungslehrkörper den Männern vorzubehalten. Diese Strategie wird nur langsam seit 20 Jahren aufgeweicht und ist in der Schweiz noch relativ stark ausgeprägt (s. Abbildungen 12.3.5 und 12.3.6 sowie die Tabelle 12.3.4 aus (Borkowski, 2001)):

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II (Allgemeinbildung)	Sekundarstufe II (berufsbildend)
CH	73	47	36	34
F	78	63	53	48
D	82	57	39	39
A	89	64	56	46
I	95	73	59	X

Tabelle 12.3.4: Frauenanteile am Lehrkörper nach Land und Schulstufe, 1999

**Entwicklung der Frauenanteile an den Lehrkräften  
nach Schulstufen 1941 - 2000 (Quelle: BFS  
Volkszählungen 1941 - 1990, BFS Sake, 2000)**

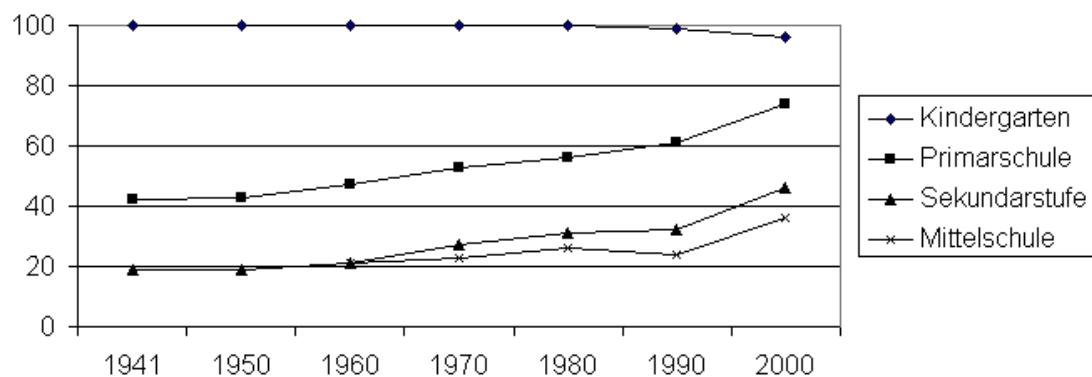


Abbildung 12.3.5: Entwicklung der Frauenanteile an den Lehrkräften nach Schulstufen

**Prozentualer Frauenanteil an den Lehrkräften  
nach Schulstufe in der Schweiz 1998/99**

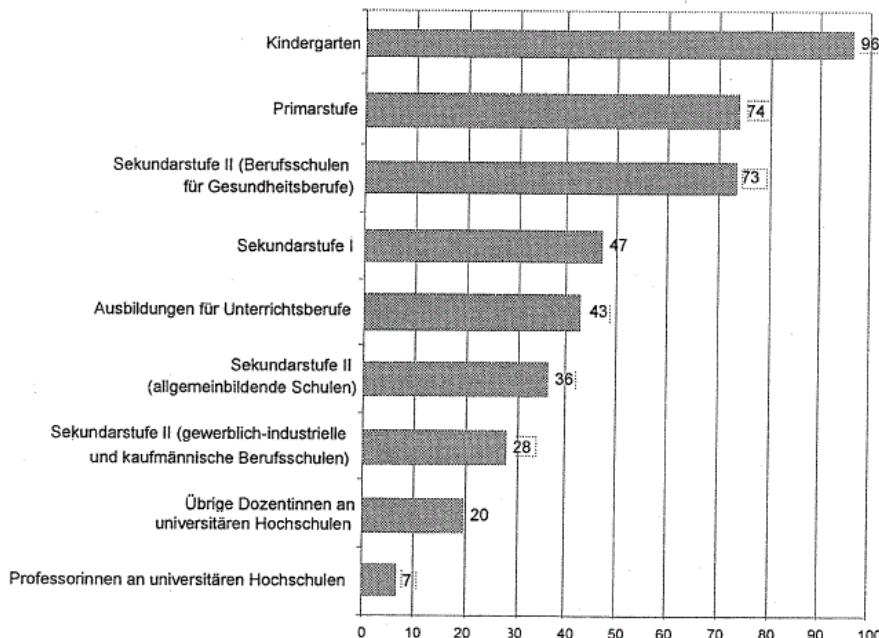


Abbildung 12.3.6: Prozentualer Frauenanteil an den Lehrkräften in der Schweiz

**Übung 12.3.1.** Kommentieren Sie diese Tabellen und Graphiken.

In den Primarschulen unterscheiden sich die Kantone bezüglich Frauenanteil stark: es scheint ein Stadt-Land- und einen Reformiert-Katholisch-Gefälle zu geben (s. Abbildung 12.3.7):

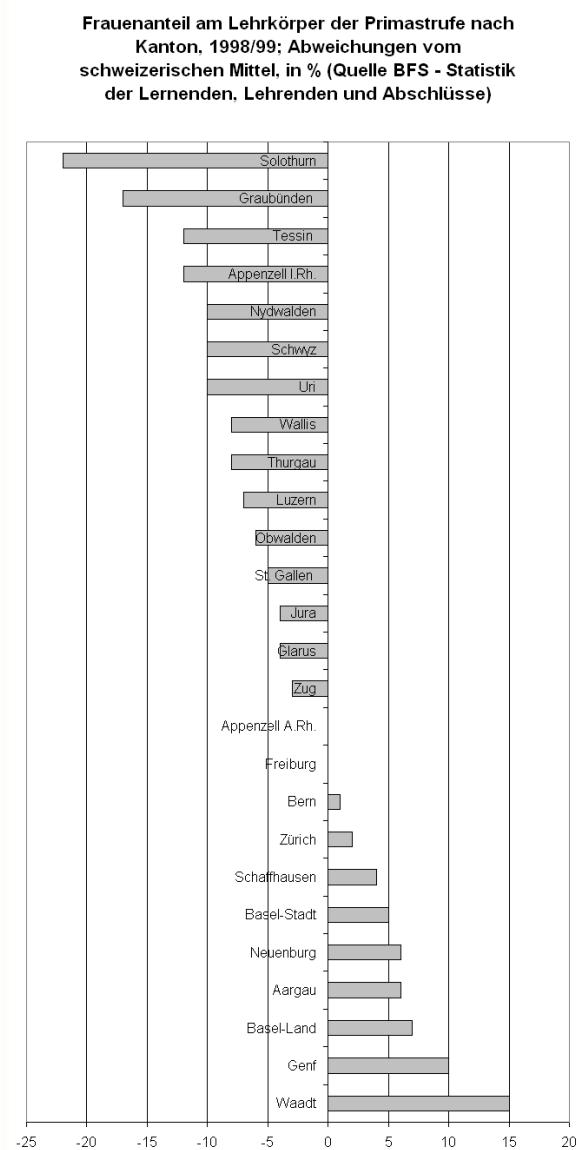


Abbildung 12.3.7: Frauentoil am Lehrkörper der Primarstufe nach Kantonen

In den letzten 25 Jahren haben Frauen punkto Bildungsbeteiligung stark aufgeholt. Am Ende der obligatorischen Schulzeit haben sie in der Schweiz heute die Nase leicht vorn: in den Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Sekundarschule, Progymnasium) sind sie im Vergleich zu den Knaben übervertreten, in den Schultypen mit Grundanforderungen (Realschule, Oberschule) sowie in den Sonderklassen dagegen untervertreten. Deshalb wird mitunter behauptet, die Männer seien bildungsmässig ins Hintertreffen geraten, was unter anderem der Feminisierung des Primarschullehrkörpers zuzuschreiben sei. Den Knaben mangle es wegen der Feminisierung an den „richtigen“ Vorbildern: den geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern heranwachsender Knaben werde ungenügend Rechnung getragen und ihr Lernerfolg dadurch geschrämt. Die Schule und der

Unterricht zeichneten sich durch eine „weiblichen“ Stil und durch „weibliche Unterrichtstrukturen“ aus: eine leistungsferne, sanfte Mütterlichkeit. Auf Grund eines „weiblichen Selbstkonzeptes des Lehrers“ seien diese auf Soziales und Pädagogisches ausgerichtet statt auf professionelle Wissensvermittlung. Männliche Eigenarten und Bedürfnisse wie Bewegungsdrang, Prahlen, Wettbewerb, Konfrontation, Kampfeslust, Coolness und existenzielle Herausforderung hätten in der Schule - so die einschlägige Argumentation - keinen Platz. Vielmehr würden in der geschlechtersensiblen Schule - gerade angesichts des hohen Frauenanteils im Lehrkörper - entsprechend einer weiblichen Psychologie und in einseitiger Weise Werte wie Harmonie, Teamarbeit, Gruppenarbeiten, Gespräche und Individualisierung favorisiert. Dies geschehe ohne Respekt vor der männlichen Psyche und in der Hoffnung, dass die Knaben diese „weiblichen Umgangsformen“ übernehmen würden. Als Folge dieser „ideologisch“ geprägten und einseitigen Sozialisation bzw. Vereinnahmung würden Knaben zu Problemkindern oder Schulverweigerern und neigten vermehrt zu Gewalttätigkeit (NZZ 20. 1. 04, Dossier Bildung und Erziehung).

Zu bemerken ist: der leichte Vorsprung der Frauen auf der Sekundarstufe II sinkt im tertiären Bildungsberich rapide zu einer Benachteiligung.

**Übung 12.3.2.** *Diskutieren Sie die Aussagen über die angeblich nachteiligen Auswirkungen der „Feminisierung“ des Primaschullehrkörpers auf die Entwicklung der Knaben und deren Leistungen.*

## 12.4 Geschlecht und Schulerfolg: Schlussfolgerungen für die Praxis

(Resultat der Übung, WS 02/03, ergänzt durch die Resultate der folgenden Jahre)

1. gegen Vorurteile angehen (z.B. Frauen sind gut in Sprachen, Männer in Mathematik); Stereotype bei der Behandlung von Berufen selber vermeiden.
2. die Kinder anleiten, an die Zukunft zu denken
3. „Feminisierung der Berufe“; auf Berufe aufmerksam machen, die von beiden Geschlechtern ausgeübt werden können, trotz bisheriger einseitiger Tendenz (z.B. Förster, Krankenschwester).
4. Berufe in der Schule vorstellen lassen und deren Vor- und Nachteile diskutieren. In diesem Zusammenhang können dann geschlechtsspezifische Vorurteile bezüglich der Berufe diskutiert werden.
5. Den Kindern bewusst machen, dass das Ansehen der Berufe stark von der Gesellschaft abhängt. Dies gilt besonders auch für die geschlechtsspezifische „Eignung“ der Berufe.
6. Bei den Kindern alle Berufe mit Wertschätzung behandeln.
7. gegen falsche Selbstbilder bei den Kindern angehen; Selbstvertrauen bezüglich geschlechts-untypischer Berufe stärken.
8. den Kindern die Idee vermitteln, dass man für schulischen Erfolg auch Leistungen erbringen muss. Von nichts kommt nichts.
9. die Stoffvermittlung muss den Geschlechtern angepasst werden (Mathematik für Mädchen, so dass sie anbeissen; Lesen für Knaben, so dass sie interessiert sind). Misserfolge in Fächern wirken sich negativ auf das Selbstbild und die Lernmotivation der Kinder aus.
10. Die Kinder beiderlei Geschlechts in alle Bereichen gleich fordern. Sich nicht von Alltagstheorien beeinflussen lassen.

## 12.5 Lernziele

- Die üblichen soziologische Erklärungsmuster für allfällige Leistungsunterschiede bei Mädchen und Knaben kennen (die ersten zwei obigen Hypothesen kennen und erläutern können).
- Wissen, dass die entsprechenden Unterschiede vermutlich durch sozio-kulturelle Unterschiede zu erklären sind (jedenfalls haben sie keine unmittelbar biologische Komponente).
- aus den soziologischen Erklärungsansätzen „Schlussfolgerungen“ für die Praxis ziehen können.
- die Entwicklungstendenzen bei den Zusammensetzungen der Lehrkörper kennen. Die Hauptpunkte der Diskussion bezüglich „Feminisierung“ des Lehrkörpers der Primarschule kennen.
- \* Das vereinfachte, oben entwickelte Gary-Becker-Modell kennen und erläutern können.



# Kapitel 13

## Familie und Schule

### 13.1 Ein paar historische Notizen

Die Rolle der Familie in der Gesellschaft und für die Individuen hat sich in den letzten Hundert Jahren stark gewandelt. Die Wirtschaftsstruktur des Wallis vor 100 Jahren war durch die Landwirtschaft eines spezifischen Typus geprägt: es handelte sich um eine Landwirtschaft, die im Familienverband betrieben wurde und die vornehmlich der Eigenversorgung diente. Zusätzlich hatte es handwerkliche Berufe, die ähnlich organisiert waren. Dies hatte spezifische Auswirkungen auf die Verhältnisse zwischen den Familienmitgliedern. Einerseits waren Kinder als Arbeitskräfte erwünscht. Entsprechend sind in solchen Gesellschaften - übrigens unabhängig von der Religion - kinderreiche Familien zu beobachten (Allerdings gilt es zu beachten, dass vor 1850 die Kindersterblichkeit hoch war, so dass wirklich kinderreiche Familien mit über acht Kindern charakteristisch für eine relativ kurze Zeitspanne waren, in der sich die Hygiene verbessert hatte, ohne dass sich das Reproduktionsverhalten an die verbesserten Hygienebedingungen angepasst hätte). Die Anzahl der Kinder wirkt sich auf die Beziehungen zwischen den Generationen aus, da sich die Zeit und die Emotionen der Eltern auf mehr Kinder verteilen. Andererseits waren die Beziehungen durch die Produktion geprägt, die dem alltäglichen Überleben aller diente. Emotionale Bedürfnisse mussten hinter den Imperativen der Arbeit und des Überlebens zurücktreten. Die Arbeitsteilung wurde durch klare familiäre Autoritätsstrukturen gesichert. Die aufkommende Schule wurde durch diese Umgangsformen geprägt.

Heute ist die Familie nicht mehr Zelle und Zentrum der Produktion, sondern vor allem der Reproduktion: mittels Kinder und mittels Erholung von der Arbeit. Dies wirkt sich darin aus, dass die Anzahl der Kinder sinkt. Kinder stellen nicht mehr einen ökonomischen Vorteil dar, sondern werden nunmehr zum Kostenfaktor. Andererseits befriedigen sie emotionale Bedürfnisse. Offenbar wird das Optimum zwischen Kosten und Nutzen bei den meisten Personen in unserer Gesellschaft durch zwei Kinder erreicht. Durch die Auslagerung der Produktion aus der Familie in die arbeitsteilige Gesellschaft verändert sich die Stellung der Individuen in der Familie und die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander. Die Beziehungen werden emotionaler. Die elterlichen Emotionen verteilen sich auf weniger Kinder. Autoritätsstrukturen bauen sich ab. Das hat auch Auswirkungen auf die Schule. Die Autorität der Lehrperson wird von den Eltern nicht mehr oder nicht mehr vorbehaltlos gestützt. Die geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen ruhen auf der Entwicklung der Industrie- und dann der Dienstleistungsgesellschaft. Es hat sich eine höchst arbeitsteilige Gesellschaft herausgebildet, die der Familie viele Aufgaben entzogen hat (z.B. auch die Altenbetreuung, etc.). Die Änderungen der Familienstrukturen sind als Folge dieser grundlegenden Entwicklungen zu sehen.

Die heutige Gesellschaft verlangt Personen, die flexibel und im Beruf innerbetrieblich kooperativ sind. Von der Schule wird erwartet, dass sie diese Eigenschaften bei den Schülerinnen und Schülern fördert. Die innerfamiliären Änderungen und deren Auswirkungen auf die Schule kommen den gesellschaftlichen Ansprüchen entgegen. Ein Zweig der Familiensoziologie beschäftigt sich

intensiv mit den kurz angesprochenen Fragen.

Das Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Eltern hat sich durch das heute viel häufiger ebenbürtige oder gar höhere Ausbildungsniveau der Eltern bezüglich der Lehrperson zusätzlich verändert.

## 13.2 Ein ökonomisches Modell für den Geburtenrückgang

Einer der Gründe für die drastische Reduktion der Geburtenrate im letzten Jahrhundert kann in diesen Zusammenhängen gesehen werden. Während früher Kinder für die Eltern einen ökonomischen Nutzen hatten (Arbeitskräfte, Altvorsorge), so fällt dieser Nutzen heute dahin. Es bleibt „nur“ ein emotionaler Nutzen. Wir können diese Zusammenhänge durch die folgende Graphik veranschaulichen. Dabei betrachten wir eine ökonomische Nutzenfunktion, eine Funktion des emotionalen Nutzens, die Summe dieser beiden Funktionen und eine Kostenfunktion. Wir lassen Veränderungen dieser Funktionen über die Geschichte hinweg ausser acht. Liegt nur mehr der emotionale Nutzen vor, so hat eine Familie höchstens 2 Kinder (ungefähr bei 2 Kindern übersteigen die Kosten den Nutzen). Kommt ein ökonomischer Nutzen hinzu, so übersteigen die Kosten die Summe des Nutzens erst bei ca. 9 Kindern. Entsprechend hat man in einer Gesellschaft, wo die Kinder einen ökonomischen Nutzen haben mehr Kinder als in einer Gesellschaft, wo diese keinen ökonomischen Nutzen haben (s. Abbildung 13.2.1).

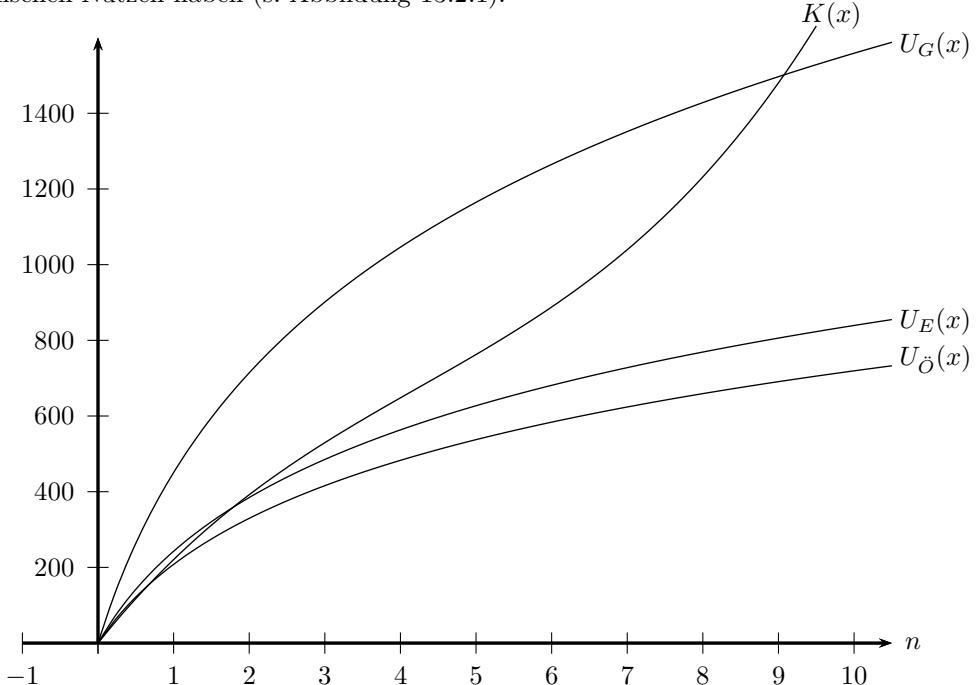


Abbildung 13.2.1: Graphische Darstellung eines ökonomischen Modells der Anzahl Kinder pro Familie in Abhängigkeit davon, ob Kinder einen ökonomischen Nutzen haben oder nicht; Kostenfunktion  $K$ ; Funktion emotionalen Nutzens  $U_E$ ; Funktion des ökonomischen Nutzens  $U_O$ ; Funktion des gesamten Nutzens  $U_G = U_E + U_O$ ;  $n$  = Anzahl Kinder

Für die Funktion des emotionalen Nutzens wurde eine Funktion gewählt, die durch Null geht: keine Kinder haben keinen Nutzen. Zudem ist sie monoton steigend (mehr Kinder ergeben mehr Nutzen). Der emotionale Nutzen von Kindern steigt zuerst stark an, dann immer weniger. Der Anstieg ist von Kind zu Kind kleiner - sinkender Grenznutzen. Die Festlegung für die ökonomische Nutzenfunktion erfolgt auf Grund ähnlicher Überlegungen. Die konkreten Funktionen müssten auf Grund empirischer Studien festgelegt werden. Hier wurden sie einfach angenommen. Die Kostenfunktion ist zuerst konkav (sinkende Grenzkosten), dann konvex (steigende Grenzkosten): zuerst verursachen mehr Kinder relativ weniger Mehrkosten (Kleider nachbrauchen), dann jedoch wieder

mehr (man muss z.B. in eine grösser Wohnung ziehen; Kostenfunktionen dieser Form werden „ertragsgesetzlich“ genannt). Auch diese Funktion müsste durch empirische Studien erhoben werden - was in diesem Falle relativ einfach wäre.

### 13.2.1 Rechnerisches zum obigen Modell - fakulativ

Für die Funktion des emotionalen Nutzens wurde in der obigen Abbildung 13.2.1 die Funktion

$$U_E(x) = 350 \ln(x + 1)$$

gewählt, die ökonomische Nutzenfunktion mit

$$U_{\ddot{O}}(x) = 300 \ln(x + 1)$$

festgelegt. Die Summe  $U_G = U_E + U_{\ddot{O}}$  der beiden Nutzenfunktionen ist dann

$$U_G = 650 \ln(x + 1)$$

Für die Kostenfunktion wurde

$$K(x) = 2.5x^3 - 32x^2 + 250x$$

gewählt (keine Fixkosten). Die Kosten  $K$  übersteigen die Nutzensummenfunktion  $U_G$  bei

$$650 \ln(x + 1) = 2.5x^3 - 32x^2 + 250x.$$

Dies ist bei  $x \approx 9.07375$  der Fall - was mit einem Näherungsverfahren, z.B. mit Excel zu bestimmen ist.

Die Kostenfunktion  $K$  übersteigt die emotionale Nutzenfunktion bei

$$350 \ln(x + 1) = 2.5x^3 - 32x^2 + 250x.$$

Die ist bei  $x \approx 1.78433$  der Fall (mit Näherungsverfahren bestimmt). Im letzten Fall entspricht damit die Nullstelle der Gewinnfunktion in etwa der augenblicklichen Geburtenrate.

Wie sieht es mit dem maximalen Gewinn aus? Die Gewinnfunktion für den Fall, wo es nur eine emotionale Nutzen gibt ist:

$$G_E(x) = U_E(x) - K(x) = 350 \ln(x + 1) - (2.5x^3 - 32x^2 + 250x)$$

(Nutzen minus Kosten). Wir bestimmen den maximalen Gewinn, indem wir diese Funktion ableiten:

$$\frac{d}{dx} (350 \ln(x + 1) - (2.5x^3 - 32x^2 + 250x)) = 64x - 7.5x^2 + \frac{350}{x + 1} - 250$$

und die Nullstelle der ersten Ableitung bestimmen:

$$64x - 7.5x^2 + \frac{350}{x + 1} - 250.$$

Einzigre reelle Nullstelle ist:  $x = 0.65749$ . Da die zweite Ableitung:

$$\frac{d}{dx} \left( 64x - 7.5x^2 + \frac{350}{x + 1} - 250 \right) = 64 - \frac{350}{2x + x^2 + 1} - 15.0x$$

in  $x = 0.65749$  negativ ist ( $64 - \frac{350}{2 \cdot 0.65749 + 0.65749^2 + 1} - 15 \cdot 0.65749 = -73.261$ ) liegt in 0.65749 ein Maximum vor. Maximalen Gewinn hätte man mit 0.65749 Kindern. Da man nur ein Kind oder keines haben kann, und  $G(1) > G(0)$  hat man - laut Modell - einen maximalen emotionalen Gewinn bei einem Kind.

Wie sieht die Sache im Fall des zusätzlichen ökonomischen Nutzens von Kindern aus:

$$G_G(x) = U_G(x) - K(x) = 650 \ln(x+1) - (2.5x^3 - 32x^2 + 250x).$$

Wir leiten ab:

$$\frac{d}{dx} (650 \ln(x+1) - (2.5x^3 - 32x^2 + 250x)) = 64x - 7.5x^2 + \frac{650}{x+1} - 250$$

und suchen die Nullstellen:  $64x - 7.5x^2 + \frac{650}{x+1} - 250 = 0$ . Einzige reelle Nullstelle: 4.6682. In dieser liegt ein Maximum, da

$$\frac{d}{dx} \left( 64x - 7.5x^2 + \frac{650}{x+1} - 250 \right) = 64 - \frac{650}{2x+x^2+1} - 15.0x$$

und

$$64 - \frac{650}{2 \cdot 4.6682 + 4.6682^2 + 1} - 15 \cdot 4.6682 = -26.254 < 0.$$

Damit müsste man 4 oder 5 Kinder haben:  $G_G(5) = 650 \ln(5+1) - (2.5 \cdot 5^3 - 32 \cdot 5^2 + 250 \cdot 5) = 402.14$ .  $G_G(4) = 650 \ln(4+1) - (2.5 \cdot 4^3 - 32 \cdot 4^2 + 250 \cdot 4) = 398.13$ . Damit sollte man in diesem Fall - laut Modell - 5 Kinder haben. Allerdings kann man mehr Kinder haben, wenn man nur vermeiden will, dass die Kosten den Nutzen übersteigen!

### 13.3 Familienformen und Schulerfolg

Wir wenden uns nun einem anderen Zweig der Familiensoziologie zu, welcher die Auswirkungen verschiedener „Familienformen“ auf die Schulleistung untersucht.

Wir können verschiedene Familienformen unterscheiden:

1. Beide biologische Elternteile leben mit ihren Kindern
2. Stiefverhältnisse (nur ein biologischer Elternteil lebt mit den Kindern; das Stiefverhältnis kann durch vorgängige Verwitwung oder Scheidung entstehen).
3. Alleinerziehend (gewöhnlich Frauen)
4. andere (Verwandte - Grosseltern, Tante oder Onkel, gleichgeschlechtliche Eltern, Wohngemeinschaften, etc.).

Soziologen und Psychologen haben den Einfluss dieser Familienformen auf den Schulerfolg mehrfach untersucht. Im Folgenden referieren wir zusammenfassend ein paar Ergebnisse der Studie von Astone und MacLanahan (1991):

Die Familienform kann sich unter anderem via „Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs der Eltern“, „Begleitung der schulischen Angelegenheiten durch die Eltern“, „Aufsicht über auserschulisches Verhalten“, „Gespräche zu Hause“ auf den Schulerfolg auswirken (hier im Allgemeinen gemessen am Anteil der High School-Abgänger). Es stellt sich die Frage, wie sich die betrachteten Familienstrukturen auf diese vier Faktoren auswirken. Als Vergleichsbasis wird dabei jeweils die „normale Familie“ mit zwei biologischen Eltern genommen.

1. In Familien mit alleinerziehendem Elternteil gelten (a) dieselben Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs wie in Familien mit zwei biologischen Elternteilen. (b) Die Überwachung der und das Interesse an den schulischen Angelegenheiten durch den anwesenden Elternteil nimmt ab. Dies gilt vor allem für alleinerziehende Väter. (c) Die Überwachung auserschulischer Tätigkeiten nimmt ab. (d) Es wird mehr zu Hause gesprochen.

Mögliche Gründe für diese Befunde: Zeitmangel sind für (b) und (c) verantwortlich. (d) ist eventuell durch die emotionale Bedürfnislage Alleinerziehender zu erklären.

2. In Stiefverhältnissen sinken (a) die Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs beider Elternteile. (b) Die Überwachung der und das Interesse an den schulischen Angelegenheiten nimmt ab. (c) Die ausserschulische Aufsicht unterscheidet sich nicht vom „Normalfall“. (d) Dies gilt auch für die Gesprächstätigkeit.

Mögliche Gründe für diese Befunde: die Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs können durch die fehlenden blutsverwandtschaftlichen Beziehung oder durch die Resistenz des Kindes erklärt werden (letztere kann sich auch auf den „Ehrgeiz“ der Eltern auswirken).

3. Andere Familien: die Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs der Erziehenden nehmen am stärksten ab. Die Überwachung der und das Interesse an den schulischen Angelegenheiten verhält sich in etwa wie bei Stiefverhältnissen. Die Aufsicht über ausserschulische Tätigkeiten nimmt wie bei der alleinerziehenden Familie ab. Gesprochen wird markant weniger (s. für eine Übersicht die Tabelle 13.3.1).

	Alleinerziehend	Stiefverhältnisse	andere Familienformen
Erwartungen	gleich hoch	tiefer	tiefer
Überwachung Schulisches	weniger	weniger	weniger
Überwachung Ausserschulisches	weniger	gleich viel	weniger
Gespräche	mehr	gleich viel	weniger

Tabelle 13.3.1: Übersicht über mögliche Einflussfaktoren der verschiedenen Familienformen im Vergleich zur „Normalfamilie“

Diese Ergebnisse wirken sich auch auf die Erfolgswahrscheinlichkeit aus, einen High School-Abschluss zu machen: Die Chancen, einen solchen Abschluss zu machen, sinken mit „nicht-normalen“ Familienverhältnissen. Stiefverhältnisse schneiden dabei besser ab als Verhältnisse mit alleinerziehendem Elternteil. Dies ist allerdings vor allem auf den ökonomischen Faktor zurückzuführen. Alleinerziehende (im Allgemeinen Mütter), sind am „untersten“ Ende der sozio-ökonomischen Skala anzutreffen. Entsprechend erklärt dieser Faktor einen Grossteil der schwächeren Erfolgschancen. Neutralisiert man den wirtschaftlichen Aspekt (durch Mitführen einer entsprechenden Variable in der Probit-Regressionsgleichung), so unterscheiden sich Stiefverhältnisse kaum von Alleinerziehendenfamilien. Dieser schwache Unterschied ist allerdings auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen, wie die obige Auflistung zeigt. Während die Alleinerziehendenfamilie hinsichtlich den Erwartungen bezüglich des Schul- und Berufserfolgs nicht anders abschneidet als die Kinder mit zwei biologischen Eltern, weist sie gegenüber den Stiefverhältnissen einen Schwachpunkt in der Kontrolle ausserschulischer Tätigkeiten auf. Das vermehrte Reden kann einen Vorteil als auch einen Nachteil darstellen. Der Vorteil besteht in der Vermittlung von kulturellem Kapital. Der Nachteil kann eine „zu“ emotionale Beziehung sein, der es an für schulische Erfolge nötigen Autorität ermangelt.

**Übung 13.3.1.** : Diskutieren Sie die Schlussfolgerungen, die sich für die Unterrichtspraxis aus diesen (hypothetischen) Befunden ergibt.

## 13.4 Die Beziehungen zwischen Familie und Schule

Perrenoud (1987) beschreibt die Kommunikationsformen zwischen dem Elternhaus und der Schule. Zu betrachten ist dabei die Triade „Kind - Lehrer - Eltern“. Die Kommunikation zwischen der Schule und dem Elternhaus ist nicht auf Gespräche zwischen Lehrer und Eltern beschränkt. Oft verläuft die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus mittels des Kindes. In diesem Falle hat das Kind die Möglichkeit, die Informationen zu manipulieren, was zu Missverständnisse führen kann. Im Auge zu behalten sind dabei die folgenden Kommunikationstypen:

1. Nicht beabsichtigte Kommunikation: es handelt sich um Informationen, die nicht gezielt von den Eltern oder von der Schule an die jeweils andere Adresse geschickt werden, sondern um Informationen, die vom Kind über das jeweilige Umfeld in das andere Umfeld hineingetragen werden (z.B. via Kleidung oder Feriengeschichten in der Schule; Äusserungen über den Lehrer zu Hause)
2. Beabsichtigte Kommunikation. Die Eltern wollen an die Lehrperson eine Information übermitteln oder die Lehrperson will an die Eltern eine Information vermitteln. Dabei sind folgende Formen zu unterscheiden:
  - (a) Die Eltern und die Lehrperson treffen sich, um zu kommunizieren. Das Kind ist anwesend oder nicht. Das Kind kann insoweit diese Form der Kommunikation manipulieren, als es dafür sorgt, dass diese unterbleibt (z.B. gutes Verhalten; der Wunsch der Eltern nach einem Gespräch wird nicht weitergeleitet; der Wunsch der Lehrperson nach einem Gespräch wird nicht weitergeleitet).
  - (b) Kommunikation via elektronische Medien (e-mail; Telefon; SMS).
  - (c) Schriftliche Kommunikation: Oft wird für solche Kommunikation das Kind als Briefträger eingesetzt. Das Kind kann Einfluss nehmen, indem es den Inhalt verändert, den Brief „verliert“ oder ihn „vergisst“. Das blosse Wissen über das Vorliegen einer entsprechenden Kommunikation oder über den Inhalt der schriftlichen Kommunikation kann das Kind beeinflussen und damit die Kommunikation zwischen Kind - Lehrperson oder Kind - Eltern.
  - (d) Indirekte mündliche Kommunikation: Das Kind soll eine mündliche Nachricht an den Adressaten übermitteln. In diesem Fall sind die Manipulationsmöglichkeiten des Kindes besonders gross. Die Erwachsenen nutzen diese Methode der Kommunikation, weil sie schnell ist. Sie hat aber auch zur Folge, dass man die eigene Verantwortung eventuell verwischen kann (man kann Missverständnisse verschieben) und man ist nicht mit einer direkten Antwort konfrontiert.

Es ist nützlich, sich in der Schule dieser vielfältigen Kommunikationsformen bewusst zu sein - und der Quellen von Missverständnissen, die sie beinhalten.

**Übung 13.4.1.** *Diskutieren Sie eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Problematik Kommunikation „Eltern-Kind-Lehrperson“.*

### 13.5 Familiärer Hintergrund und Schulerfolg - praktische Handlungsmöglichkeiten

(Resultat der Übung 02/03; mit Ergänzungen aus den folgenden Jahren)

1. auf Vorurteile achten, unparteiisch sein.
2. Offenheit gegenüber den Eltern und den Kindern. Die Lehrperson sollte bezüglich der von den Kindern zu erreichenden Zielen ehrgeizig sein und den Kindern vermitteln, dass sie an ihren Erfolgen interessiert ist.
3. Diskussionen in der Klasse, um die Akzeptanz anderer Familienformen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.
4. Diskussionen; Förderung sozialen Verhaltens. Selbstverantwortung fördern (Bewusstsein schaffen, dass man für sich selber und seine Zukunft lernt).
5. Einführung von Tagesschulen.

6. die Lehrkraft muss sich des unterschiedlichen familiären Hintergrundes (Interesse der Eltern, Zeit der Eltern, Kontrolle durch die Eltern) bewusst sein, um einen differenzierten Unterricht machen zu können (früher mussten sich die Kinder an die Schule anpassen, heute muss sich die Lehrperson an die Lage der Kinder anpassen - gemeinsam müssen Regeln aufgestellt werden, die beachtet werden müssen, die aber durch Diskussion auch veränderbar sind).
7. Unterstützung anbieten (z.B. Hausaufgabenhilfe für Kinder, welche diese in ihrem Elternhaus zu wenig erhalten; Aufgaben mit Selbstkontrollelementen, Nachbesprechung in der Schule; Hausaufgaben, die selbstständig lösbar sind; Nachhilfestunden samt Erholungsaktivitäten; die Aufgaben am Morgen geben samt Zeit, diese bereits in der Schule anzuschauen - so kann unmittelbar auf Fragen eingegangen werden) Regelmässig Hausaufgaben kontrollieren. Nach der Schule zur Verfügung stehen. Diktate und Voca (Französisch) auf Kassette zur Verfügung stellen.
8. die Erwartungen der Lehrperson an die Eltern diesen klar kommunizieren (z.B. an Elternabenden). Die Erwartungen der Eltern systematisch in Erfahrung bringen und eventuelle Gegensätze in den Erwartungen von Eltern und Lehrperson mit den Eltern thematisieren.
9. sich der verschiedenen Familienstrukturen, die teilweise auch kulturell bedingt sind, bewusst sein.
10. Familien, die Hilfe brauchen, unterstützen. Eventuell an soziale Institutionen weiterleiten oder auf finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen. Als Lehrperson sparsam mit Ressourcen umgehen (Kopien, Bastelmaterial, Schulausflüge, etc.). Als Klassen Geld verdienen, um die Klassenkasse aufzubessern (Kuchenverkauf, Theater, etc.).
11. Die Soziologie birgt auch die Gefahr, dass neue Clichés entstehen. Darauf achten, dass diese nicht zu wirken beginnen, sondern Grundlage einer Gegenstrategie sind.
12. Ausserschulische Aktivitäten organisieren (auch während den Ferien)
13. Bibliothek in der Klasse
14. zu persönliche Fragen vor der Klasse vermeiden (Eltern, Wochenende).
15. da der Lehrer keine Autoritätsperson gegenüber den Eltern mehr darstellt, diese immer offen informieren und diese mitsprechen lassen.
16. Kindern aus Stiefverhältnissen und anderen „nicht-normalen“ Familienverhältnissen eine grössere Zuwendung und Unterstützung zukommen lassen
17. Schüler zu Flexibilität und Kooperation erziehen: mit Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Projektarbeiten, Werkstattunterricht.

## Literatur

- Claes, M. Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques* (35), 75-85. (<http://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005075ar>)
- Montandon, C. Perrenoud, P. (Hrsg.). (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Bern: Lang.
- Nave-Herz, R. (2006). *Ehe- und Familiensociologie: Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde.* Weinheim: Juventa.
- Schule und Elternhaus. (2012). *Homepage des Vereins: www.schule-elternhaus.ch.*

### 13.6 Lernziele

- verschiedene Familienformen und deren möglichen Einfluss auf verschiedene soziale „Lernfaktoren“ erläutern können
- die Veränderungen der Position der Familie in der Gesellschaft von der Agrargesellschaft zur modernen komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft skizzieren können (Auswirkungen auf „Emotionen“ in der Familie, auf Autoritätsstrukturen).
- Grundidee des ökonomischen Modells der Anzahl Kinder pro Familie erklären können (ohne rechnerischen Apparat)

## Literatur

- Astone, N. M. & MacLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Autorenteam. (2004). *Mobbing ist kein Kinderspiel: Arbeitshefte zu Prävention im Kindergarten und Schule*. Bern: Schulverlag.
- Becker, G. S. (1996). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bellon, J. P. & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. la face cachée de la violence scolaire*. Paris: Editions Fabert.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. London: Wiley.
- Borkowski, A. (2001). Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur LehrerInnenbildung*, 19, 365-373.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques* (35), 75-85. (<http://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005075ar>)
- Cook, K. (1984). Power, Dependence and Coalitions. *Advances in Group Processes*, 1, 27 - 58.
- Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003a). *Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten* (Nr. 6). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003b). *Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons* (Nr. 6). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Culotta, E. (2012, May). Roots of Racism. *Science*, 336 (6083), 825-827.
- Dechmann, B. & Ryffel, C. (2006). *Soziologie im Alltag* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Diestel, R. (2006). *Graphentheorie*. Berlin: Springer.
- Durut-Bellat, M. & Zanten, A. V. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Emerson, R. (1962). Power Dependence Relations. *American Journal of Sociology*, 27, 31 - 41.
- Endruweit, G. (2004). *Organisationssoziologie*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Entwistle, D. R. & Alexander, K. L. (1992). Summer Setback: Race, Poverty, School Composition and Mathematics Achievement in the First Two Years of School. *American Sociological Review*, 57, 72-84.
- Fišek, M., Berger, J. & Norman, R. (1991). Complex Task Structures and Power and Prestige Orders. *Advances in Group Processes*, 8, 115-134.
- Funk, W. (2001). *La violence en milieux scolaires*. Paris: ESF.
- Gebauer, K. (2005). *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf und Zürich: Patmos Verlag.
- Harvey, O. (1953). An Experimental Approach to the Study of Status Relations in Informal Groups. *American Sociological Review*, 18, 357-367.
- Hiller, R. & Weber, H. (2007). *Das mobbingfreie Klassenzimmer: Ein Anti-Mobbing-Programm*. Norderstedt: Books on demand GmbH.
- Homans, G. (1950). *The Human Group*. Harvard: Harvard University Press.
- Jannan, M. (2008). *Gewalt in der Schule - Vorbeugen, Erkennen, Handeln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klein, S. J. (2001). *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (Hrsg.). (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Bern: Lang.
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Nave-Herz, R. (2006). *Ehe- und Familiensoziologie: Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen: Research Center for Health promotion.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. In C. Montandon & P. Perrenoud (Hrsg.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Bern: Lang.
- Popp, U., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2001). Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21 (1), 170-191.
- Posthuma, D. & al. et. (2017, Mai). Genome-wide association meta-analysis of 78,308 individuals identifies new loci and genes influencing human intelligence. *Nature Genetics*. (doi:10.1038/ng.3869)
- Preisendörfer, P. (2005). *Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ridgeway, C. (1978). Conformity, Group-oriented Motivation and Status Attainment in Small Groups. *Social Psychology*, 41, 175-188.
- Ridgeway, C. (1981). Status in Groups: the Importance of Motivation. *American Sociological Review*, 46, 333-347.
- Ridgeway, C. (1984). Dominance, Performance and Status in Groups: A Theoretical Analysis. *Advances in Group Processes*, 1, 59-93.
- Ruppen, P. (1997). *Einstieg in die formale Logik*. Bern: Peter Lang.
- Ruppen, P., Oggier, M. & Steiner, E. (2011). *PISA 2009: Porträt des Kantons Wallis* (Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, Hrsg.). Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.
- Schäfer, B. (1982). *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen* (B. Schäfer, Hrsg.). Stuttgart: UTB.
- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen: Der Mobbing Report*. Hamburg: Rowohlt.
- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing in der Schule: Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schule und Elternhaus. (2012). *Homepage des Vereins: www.schule-elternhaus.ch*.
- Scott, J. (2007). *Social Network Analyses: a Handbook*. Los Angeles: Sage.
- SSP-Genève, G. de travail du. (2001). *Souffrance au travail, harcèlement psychologique (mobbing), harcèlement sexuel*. Terreaux-du-Temple 6, Genève: Syndicat des services publics SSP/VPOD - région de Genève.
- Steiner, E. & Ruppen, P. (2005). Mathematikleistungen in vier Inhaltenbereichen und dazugehörigen Aufgabenbeispielen. In Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.), *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein: Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen*. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Steiner, E., Ruppen, P. & Stupf, T. (2008). PISA 2006: Porträt des Kantons Wallis: Schwerpunkt deutschsprachiges Wallis. In Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.), *PISA 2006: Naturwissenschaften, Mathematik, Lesen*. Zürich: KDMZ.
- Stendahl. (1822). *De l'amour*. Paris: Garnier. (p.106, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5550781f/f174.item.r=pique%20est%20un%20mouvement>)
- Wasserman, S. & Faust, K. (2007). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Vellacott, M. C., Maja Huber, N. T. M., Bundesamt für Statistik, ... Zutavern, M. (2002a). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 OECD - PISA Programme for International Student Assessment* (B. für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirekteren (EDK), Hrsg.). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Vellacott, M. C., Maja Huber, N. T. M., Bundesamt für Statistik, ... Zutavern, M. (2002b). *Préparés pour la vie? Les compétences de*

*base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 OCDE – PISA Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (O. fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Hrsg.). Neuchâtel: Office fédéral des Statistiques.