

3 TEIL II: NIEDERSCHLAG DES ENTWICKLUNGSPROZESSES IM WISSENSHAUSHALT DER LEHRER(INNEN)

Im ersten Teil der Untersuchung ging es in erster Linie darum, den Verlauf der Veränderungsprozesse in den Organisationsstrukturen und im Beziehungsgefüge der Schule nachzuzeichnen. Nun geht es darum, dieser Darstellung und Analyse der Ereignisse die persönlichen Schlussfolgerungen gegenüberzustellen, welche die Akteure aus diesem Entwicklungsprozesses für sich selbst gezogen haben, d.h. herauszuarbeiten, welche latent vorhandenen Gemeinsamkeiten bei ihnen festzustellen sind, die über die Handlungsroutinen hinausgehen, die alle zusammen nach außen hin als "Schule" erscheinen lassen. Dazu werden im folgenden Teil sechs Lehrer(innen)interviews ausgewertet. Bei den Interviews handelt es sich um leitfadengestützte narrative Interviews, bei denen den Interviewten breiter Raum zur Entfaltung gegeben wurde.

Die Interviews bestehen also zum größten Teil aus Erzählpassagen und geben persönliche Eindrücke der Arbeitssituation wieder, die bei jedem(r) Lehrer(in) in anderer Weise durch den Zuwachs von Erlebnissen im Laufe der Zeit entstanden und immer weiter ausdifferenziert worden sind. Die Erinnerung an solcherart Erlebnisse verdichtet sich im Nachhinein in den Antworten der Interviewten zu einem komplexen Bild der Ereignisse, in dem subjektive Urteile über das Erlebte enthalten sind, aus denen sich individuell unterschiedlich geartete Perspektiven herauslesen lassen, die nach ethnomethodologischer Sichtweise der jeweiligen Situation der Lehrer(innen) im sozialen Gefüge der Schule entsprechen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen hinsichtlich des Beziehungsgefüges innerhalb des Lehrer(innen)kollegiums wie es sich im Laufe der Zeit herausgebildet hat. Darüber hinaus lassen sich Widersprüche im Schulalltag feststellen, die von den Akteuren nicht verstanden und die in Form von Schuldzuweisungen an andere Akteure verarbeitet werden.

Es kommen in der Auswahl von Interviews drei Arten von Lehrer(inne)n zu Wort. Dies sind zum einen Lehrer(innen), die für bestimmte berufliche Erfahrungen und daraus folgende Einstellungen innerhalb des Kollegium sprechen, dies sind weiterhin Lehrer(innen), die in der Phase der Umstrukturierung der Schule für die zentralen Lehrer(innen)-Koalitionen die Rolle von Wortführer(inne)n übernommen haben und dies sind Mitglieder der Schulleitung, also offiziell mit Leitungsaufgaben betraute Lehrer(innen), die sich in unmittelbarer Abhängigkeit vom staatlichen Apparat befinden, weil sie dort getroffene Entscheidungen umsetzen müssen. Dabei sind sie frei in den Entscheidungen, die sie selbst bei der Umsetzung unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort treffen müssen. Sie befinden sich dabei allerdings in einem Dilemma, weil sie diese andernorts getroffenen Entscheidungen nicht einfach umsetzen können, sondern selbst herausfinden müssen, wie sie diese den Bedingungen vor Ort anpassen können. Jede der drei genannten Gruppen ist noch einmal unterteilt, wobei sich die Unterteilung an der eingenommenen Haltung zur Weiterentwicklung der Schule orientiert. Es werden jeweils Vertreter einer skeptischen Position und Befürworter(innen) einander gegenübergestellt.¹

¹ Damit überprüft werden kann, ob die Auswahl gerechtfertigt ist, sind die übrigen Interviews im Ergänzungsband einzusehen.

Bei den Ausführungen der Lehrer(innen) wird immer wieder Bezug genommen auf Erfahrungen, die allen Mitgliedern des Kollegiums der Comenius-Schule gemeinsam sind. Gemeinsame Erlebnisse sind eine Form sozialer Erfahrung, durch die eine Verbindung untereinander hergestellt wird, ganz gleich, ob die Träger der Erfahrung viel Sympathie füreinander empfinden oder nicht. Gemeinsame Erfahrungen bedeuten Verbundenheit und die Möglichkeit, auf gleicher Ebene miteinander zu kommunizieren. Dabei bleiben für denjenigen, der von außen mit diesem gemeinsamen Erfahrungszusammenhang in Kontakt kommt, viele Ausführungen unverständlich.

Dieser Umstand wird zum Anlass genommen, bei der Auswertung die Mannheimsche Konzeption des "konjunkativen Erfahrungsraumes" als Sensibilisierungskonzept – in der Art, wie dies von Anselm Strauss vorgeschlagen wird² – zu verwenden, um bei den Interviews Zusammenhänge zu erkennen und Gemeinsamkeiten ausfindig zu machen.

3.1 Die Lehrer(innen)interviews (1992–1993) – Erläuterungen zum Auswertungsverfahren

Beim folgenden Teil der Untersuchung handelt es sich um die Auswertung von Lehrer(innen)interviews, die an der Comenius-Schule geführt worden sind. Die Interviews fanden statt zwischen Februar 1992 und Juli 1993. Befragt wurden insgesamt 23 Lehrer(innen). Der Autor war den Interviewten als Kollege bekannt, der mit den Verhältnissen der Schule bekannt ist und der nicht wie ein Außenstehender zunächst in die Zusammenhänge eingeweiht werden muss, sondern eher als Diskussionspartner angesehen werden kann. Folgende Problemkreise wurden in den Interviews angesprochen.

Die Lehrer(innen) und Schulleitungsmitglieder wurden nach ihrer subjektiven Befindlichkeit im Rahmen ihrer Arbeitssituation, nach ihrem Verhältnis zu den Schüler(inne)n, nach ihrer Einschätzung der Zusammenarbeit bzw. der Konflikte und der gegenseitigen Wahrnehmung im Kollegium, nach Ihrer Einstellung zu neuen Organisationsformen des Unterrichts und nach ihren Eindrücken von der Arbeit der Schulleitung gefragt. Die Fragen wurden in das Gespräch integriert, d.h. sie waren Anstöße, welche die Interviewten aufgreifen konnten, wenn sie meinten, dazu etwas sagen zu können.

Die Interviews haben somit den Charakter von Gesprächen, die um die genannten Problemfelder kreisen. Dabei kommt es auf Grund der wechselseitigen Kenntnis der Person und der langjährigen gemeinsamen Praxis auch zu Abschweifungen von der genannten Thematik. Diese Abschweifungen sind bei der Transkription und Auswertung nicht berücksichtigt worden.

Da es sich bei den Ausführungen um Stegreiferzählungen handelt, wirken in ihnen auch die von Fritz Schütze herausgearbeiteten Zwänge des Stegreiferzählens wie Plausibilisierungs-, Kondensierungs- und Detaillierungszwang (Schütze 1984c). Diese Zwänge entstehen, weil es dem Interviewten wichtig ist, verstanden zu werden, d.h. den Zuhörer nicht mit verkürzter Darstel-

² Vgl. dazu die Ausführungen im Anhang von STRAUSS (1991) S.359ff.

lung zu verwirren und trotzdem an bestimmten Stellen, wo es ihm wichtig erscheint, die eigene Darstellung zu präzisieren, um das Verständnis in die beabsichtigte Richtung zu lenken.

Bei den Leitfragen, die alle auf die individuelle professionelle Praxis zielen, wird sichtbar, dass sie immer zugleich auch als Fragen nach der Selbsteinschätzung im mikropolitischen Kräftefeld der Schule verstanden werden. Die Ausführungen der Interviewten zur eigenen professionellen Praxis sind somit gleichzeitig ein Sprechen über die Verortung im Sozialgefüge der Schule.³

Wer seine professionelle Praxis erklären will, unterliegt außerdem noch dem genannten Zugzwang der Plausibilisierung für den Zuhörer. Dem zuhörenden Autor wird dabei immer ein den eigenen Vorstellungen gleichwertiges professionelles Verständnis unterstellt, wobei aber eine andere Persönlichkeitsstruktur sowie andersartige individuelle Lösungsstrategien für den Schulalltag berücksichtigt werden müssen. Außerdem ist es den Interviewten nicht möglich, eine zeitliche und örtliche Erlebnisparallelität vorauszusetzen. Die Folge ist eine Fokussierung auf Begründungszusammenhänge mit argumentativen oder erzählenden Passagen, also Spiegelungen der Praxis, indem eigene Konzeptionen unter Bezugnahme auf die Schüler(innen)klientel, die Mitlehrer(innen) und die Verwaltungs- bzw. Organisationsebene der Schulleitung ausgebreitet werden.

Dabei kommen alle die Aspekte zur Sprache, auf die in diesem Teil der Untersuchung Bezug genommen werden soll, also der Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Denken und Handeln der Lehrer(innen). Daraus ergibt sich die Möglichkeit, der Eigenwahrnehmung der Lehrer(innen) am Ende dieses Entwicklungsprozesses nachzugehen und den Aufbau und die innere Ordnung von professionellen Selbstbildern genauer herauszuarbeiten.

Als irritierend für die Interviewten erweist sich vermutlich, dass die Fragen zur professionellen Praxis aus den oben dargelegten Rahmenbedingungen für die Interviews heraus – nämlich dass es sich um Kolleg(inn)engespräche handelt – gleichzeitig auch als verhüllte Diskussionsangebote verstanden werden könnten. Das zwingt die Interviewten zu einer Definition ihrer Haltung zum Interviewer und zum Ritual des Interviews. Es ist anzunehmen, dass darin auch der Grund dafür liegt, dass einige der Interviewten eine deutliche Zielstrebigkeit bei ihrer Erzählung und Argumentation an den Tag legen, weshalb man eine gewisse Vorbereitung vermuten kann, während andere sich eher treiben lassen und das Interview als aktuellen Meinungsaustausch verstehen, was den verwertbaren Ertrag hinsichtlich des professionellen Selbstbildes einschränkt. Das ist vor allen Dingen bei einigen der Interviews der Fall, die sich in Band 2 befinden.

Die Interviews werden im Folgenden einer Auswertung unterzogen, die in der Terminologie von Fritz Schütze als "strukturelle Beschreibung" bezeichnet wird. Es wird bei der Interpretation der Transkriptionen von der Struktur der jeweiligen Aussagen ausgegangen, d.h. von ihrem sequentiellen Aufbau und den damit verbundenen Ausführungen, die vorwiegend aus Argumentationslinien bestehen, mit denen eine spezifische professionelle Sichtweise bzw. deren Entstehen erläutert werden soll.

³ Zu den "Professionstheorien", also dem Bild, was sich die Lehrer(innen) von ihrer Praxis machen vgl. unten Kap. 4.5.1.

3.1.1 Erfolgreich, aber gescheitert – Rückblick und Bestandsaufnahme engagierter Lehrer(innen)

Es handelt sich bei den ausgewählten Interviews um zwei Stellungnahmen von Lehrer(inne)n der Comenius-Schule, die gegenübergestellt werden. Diese Vorgehensweise bietet sich deshalb an, weil es dadurch möglich ist, reformorientierte wie auch reformkritische Haltung im Vergleich der Aussagen genauer herauszuarbeiten und gleichzeitig mit dem Rückgriff auf das Mannheimsche Konzept des gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraumes einige der informellen Strukturen der Schule herauszuarbeiten. Herr Bernstorff (Mathematik/Physik) steht stellvertretend für die Lehrer(innen), von denen die Weiterentwicklung der Schule betrieben worden ist, während Frau Kühnert (Deutsch/Englisch) diejenigen repräsentiert, die dem TEAM-Modell abwartend bis ablehnend gegenübergestanden haben.

Beide Interviews sind zusammen mit den übrigen aus insgesamt 23 ausgewählt worden und eignen sich in besonderer Weise für die Auswertung, da in ihnen die sozialen Strukturen zur Sprache kommen und die zeitliche Dimensionen genauer fassbar sind, als in den anderen Interviews. Diese sind im Anhang zusammengefasst und können zum Vergleich herangezogen werden. Die Begriffe "reformorientiert" und "reformkritisch", dienen zur Kennzeichnung der jeweiligen Position im Rahmen der Koalitionsbildung im Kollegium.

3.1.1.1 "Der Lehrerberuf ist mehr als nur Fachunterricht" – Herr Bernstorff (reformorientierte Position)

Herr Bernstorff ist seit 1982 an der Comenius-Schule tätig. Er ist als einer der letzten an die Schule gekommen nach dem Beginn des Einstellungsstopps Anfang der 80er Jahre. Seine Unterrichtsfächer sind Mathematik und Physik.⁴ Herr Bernstorff ist nicht verheiratet⁵. Das Interview wurde bei ihm zu Hause durchgeführt.

Abschnitt (1): Einsozialisation in den Beruf – Alternative Fachunterricht oder soziale Arbeit – Klassenlehrerfunktion im Team – Wandel der Einschätzung reformskeptischer Lehrer(innen) – Auflösung des Teams vom Jg. 5 zum Jg. 10

Interviewer: So, es geht los. Wie würdest Du denn so nach etlichen Jahren an der Comenius-Schule deine Arbeitssituation heute einschätzen?

Herr Bernstorff: Nach etlichen Jahren, meine Arbeitssituation? (5 sec.) Ja, (.) ich denke, da hat sich viel verändert. Ich bin mit anderen Erwartungen in den Schuldienst eingetreten und habe andere Dinge vorgefunden als die, die ich mir vorgestellt habe. (..) Also, ich denke, das ist ein unheimlicher Einbruch gewesen. Es gibt ja viele Leute, die bezeichnen das als Praxisschock. Aber das hat sich auch noch mal, noch mal verändert. (..) Also Praxisschock ist für mich eigentlich erstmal so die Erfahrung gewesen, am Anfang, dass man von der Uni kommt, sein Fachstudium in 2 Fächern absolviert hat, mit einem doch recht dünnen pädagogischen Begleitstudium, und dann kommst Du eben nach im Schnitt 6 Jahren auf einmal in die Schule und wirst eben erstmal mit der Praxis konfrontiert, was, was durchaus insofern bei mir auch doch schockmäßig gewirkt hat, weil man sich im Prinzip ja daran orientiert, wie man die Schule selber verlassen hat, und die einfach nicht mehr vor-

⁴ Herr Bernstorff ist Studienrat, d.h. er hat eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufen I und II. Im Kollegium spielt es keine Rolle, welchen formalen Status ein/e Lehrer/in hat. Er wird erst dann bewusst wahrgenommen, wenn jemand an eine gymnasiale Oberstufe oder an eine Grundschule abgeordnet wird.

⁵ Diese Feststellung ist bedeutsam in Bezug auf das vorhandene Zeitbudget, d.h. auf den für Engagement zur Verfügung stehenden Zeitrahmen, wie Frau Kühnerts zu den Folgen der Familienbildung für die Frauen im Kollegium ausführt.

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

gefunden hat. Diese Bedingung gab's nicht mehr. (...) Und da hatte ich halt immer noch so, na ja gut, ich hab damit gekämpft, so meinen (.) meinen Fachunterricht umzusetzen, in meinen beiden Fächern, in Mathe und Physik. Das hat sich also sehr unterschiedlich, ich sag mal, gestaltet. Ich war ja einerseits an der Geschwister-Scholl-Schule in der Oberstufe und Gonsbach in der Mittelstufe, wobei es damals – das war ja noch nicht die offene Schule – sehr problematische Lerngruppen gab, groß, und von der Zusammensetzung recht (..) problematisch, sehr viele verhaltensauffällige Schüler. Gonsbach hatte ja damals ja einen nicht sonderlich guten Ruf. Na ja, das war die eine Seite der Medaille. Und dann war halt der Wechsel nach, nach Beendigung des Referendariats ins Zonenrandgebiet nach Küstritz, wo damals die Welt noch in Ordnung war, nicht, Mittelstufengymnasium. Da ging's also tatsächlich, ja, fast nur um die reine Vermittlung von (..) Fachwissen in meinen beiden Fächern. Da hatte ich so kurzzeitig auch so 'ne Klassenlehrertätigkeit, das war also dort ja möglich, weil es ja da (.) keine, kein Kurssystem gab. (...) Ja, und dann Comenius. (...) Das war dann so ein Sprung ins kalte Wasser. (...) Die Schule hat sich ja seit ich an der Schule bin ganz wesentlich verändert. Als ich das erste Mal die Schule betreten hab, mit der Riesen-Aula und den fast 1500 Schülern hab ich gedacht, ich wär am Frankfurter Hauptbahnhof, mit einem Tohuwabohu. Ich hab gedacht: Um Gottes Willen! Nicht, ich wollte ja eigentlich nicht hin. Aber es war die einzige Möglichkeit, während der Probezeit für mich, nach A-Stadt zu kommen, oder in den Bereich A-Stadt. Also hab ich das angenommen und mich dann so langsam eingearbeitet, mit den bekannten Schwierigkeiten. (...) Na ja, und hier hat sich so, denk ich, meine Situation im Laufe der Zeit (..) doch sehr verändert, und im Zuge dieser Veränderung hab ich mich, glaub ich, auch selber verändert (..) eigentlich immer weg, immer mehr weg vom reinen Fachlehrer, der nach bestimmten Leistungsprinzipien von seinen Schülern im Fachunterricht Leistungen fordert, diesbezügliche Beurteilungen ausspricht, immer mehr hin zu einer Tätigkeit in meinem Beruf, zu der ich eigentlich von vornherein gar nicht ausgebildet war, die ich auch gar nicht erwartet hatte. Also ich denke mehr so an Tätigkeiten im Bereich, im weitesten Sinne Sozialarbeit fast. (...) Und wenn ich mir überlege, was ich heute (..) oder womit ich heute im wesentlichen meine Arbeitszeit fülle, dann ist das in der Schule, na, das hält sich also fast die Waage, nicht, also das ist so 50% 'ne fachliche Komponente und durch die Klassenlehrertätigkeit bedingt, und natürlich auch durch die Probleme in den anderen Lerngruppen, vor allen Dingen in den Grundkursen in Physik, C-Kursen in Mathe, ist das also zum Teil (..) eine stark reduzierte Fachlehrertätigkeit mit 'ner vordergründigen Komponente so im Bereich, was weiß ich, soziale Arbeit. (..)

Interviewer: Das wäre das. (.) So, würdest Du jetzt deine Arbeitssituation (?)

Herr Bernstorff: Ja, also ich meine, Gott, ich, ich mach's ja daran fest, nicht: Wie sieht eigentlich meine tägliche Unterrichtsvorbereitung für den nächsten Tag aus, (.) nicht. Also ich (.) hab oft erlebt, dass ich mich dann für bestimmt Gruppen dann fachlich sehr gut vorbereitet hatte und mir also vorgestellt hatte, wie so in Gedanken so 'ne Stunde ablaufen könnte, und dann kommst Du in die Schule und merkst auf einmal, das kannst Du überhaupt nicht umsetzen, nicht, da spielen auf einmal ganz andere Dinge 'ne Rolle. (...) Abgesehen davon ist, also ich sag mal, die fachliche (.) Komponente im Sek.-Bereich in meinen Fächern, die, ich sag einfach mal, die hab ich halt drauf, da, da hab ich keine großartigen Probleme. Und wenn ich zu Hause sitze und mir Gedanken mache, (.) wie sieht denn der nächste Vormittag aus, (.) dann hat das wirklich oft nur (..) den Hintergrund, dass ich mir überlege, wie, was weiß ich, wie sind die Probleme, die da noch anstehen, zu lösen, nicht. (...) Also ganz konkret hab ich im Augenblick in meiner Klasse halt sehr viele problematische Schüler, (.) die als Einzelpersonen problematisch in der Schule auftreten. Dann gibt es zur Zeit im Bereich einiger Damen, so Mädchengruppen, die sich Konflikte mit andern Mädchen liefern. Und das sind halt alles Dinge, die, die muss ich irgendwo in den Griff kriegen, die müssen gelöst werden, weil (.) es ist illusorisch, in 'ne Gruppe reinzugehen, wo Spannungen bestehen und dort Unterricht machen zu wollen, das geht nicht, nicht. (...) Die haben ganz andere Bedürfnisse zum Teil, ganz andere (.), das sind ganz andere Dinge, die die beschäftigen. (...) Das heißt also, damit also wirklich mal 'ne Situation geschaffen ist, dass man wirklich entspannt sich irgend einem inhaltlichen Thema widmen kann, muss man also erstmal eine Situation schaffen, wo also irgendwelche Probleme innerhalb dieser Gruppe, die müssen beseitigt werden, die müssen aufgearbeitet werden, und das, das Dumme ist natürlich, was ich also auch als sehr belastend empfinde, dass (.) ich sag mal so, Schulbürokratie auf solche Tendenzen, die, glaub ich, sehr verstärkt auftreten, überhaupt nicht reagiert. Das heißt konkret, ich kriege für diese sehr wichtige Arbeit, die ich leisten muss, in keinsten Weise irgendwo auch 'ne zeitliche Entlastung. Ich krieg meinen Stundenplan, wo nur Fachunterricht draufsteht, das heißt, in meiner Klasse habe ich also 4 Stunden GL, mehr nicht mehr, und in den 4 Stunden GL muss ich, denke ich, pro Woche fast eine Stunde abzweigen, um, ja, Klassenrat, Klassengeschäfte, Probleme in der Klasse aufzuarbeiten. Wenn man's in Zahlen fasst sind das 25 % des Unterrichts, die ich in meiner Klasse erteile, was logischerweise natürlich andererseits auch (.) den eigentlichen Fachunterricht in GL geht, denn da muss ich's ja abzweigen, nicht. Und das ist halt 'ne Sache, die find ich sehr schade. Ich denke, Schule sollte in Zukunft auch (.) diese Komponente (.) auch im Stundenplan in irgendeiner Form mit berücksichtigen, dass also Klassenlehrer (..) irgendwo Stunden eingebaut bekommen, wo es also wirklich nur um, um Arbeit mit der Klasse, Gespräche mit der Klasse, Sozialisationsform usw., dass man halt hier Probleme

 Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

aufarbeiten kann. Das fehlt absolut! Schule wird bei uns verstanden als 'ne reine, als 'ne Institution, wo es nur um die Vermittlung von Fachwissen in den verschiedenen Fächern (h) geht und den erzieherischen Auftrag, der (.) in Verbindung mit sozialen Problemen immer stärker wird, wird absolut vernachlässigt. Und das ist, denk ich, auch ein Ansatz für die (.), würde ich mir jedenfalls wünschen, für 'ne Weiterentwicklung einer Schule.

Interviewer: Ja, (.) wie sieht denn eigentlich so die Erfahrungen mit den Kolleginnen und Kollegen in dieser Beziehung (?)

Herr Bernstorff: Was meinst Du da jetzt (?) In welcher Beziehung (?)

Interviewer: Du hast gerade versucht zu entwickeln, wie Du jetzt Schule siehst und welche Perspektive sich für Dich daraus ergeben würde. Wie ist das jetzt nun, (.) wie steht es mit dem Verhältnis zu den Kollegen (?) Wie siehst Du Dich jetzt im Zusammenhang mit denen (?) Welche Möglichkeiten siehst Du denn dabei für Dich (?)

Herr Bernstorff: Na gut, wir reden ja über unsre Schule. Ich bin ja nun mit meinen Fächern nicht gerade (..) gerade jetzt nur Klassenlehrer. Und deswegen bin ich ja vor 5 Jahren angetreten und (.) auch mit der Bereitschaft, fachfremden Unterricht zu erteilen, damit ich also Klassenlehrgeschäfte wahrnehmen kann. Das hat also übrigens (.) nach, (.) ich hol jetzt mal ein bisschen weiter aus, (.) ich wollte eigentlich mal (h) ein Klassen- (.) also Klassenlehrer sein, aus verschiedensten Gründen. (.) Also als Fachlehrer beispielsweise in Physik wirst Du irgendwann mal, was weiß ich, kriegst Du also im Stundenplan auf einmal 'ne neue 7, 'ne neue 8, irgendwas. Und da bin ich also in Kurse reingekommen, (.) Mathe, in den 4stündigen ist es genauso, (.) und hab eigentlich immer nur recht problematische Schüler vorgefunden und hab mir gedacht, (.) Um Gottes willen, warum sind die eigentlich so (?) Ja, und dann hat man so ein paar Vorstellungen, (.) eigene Vorstellungen, wie man vielleicht 'ne Klasse führen kann. (.) Wie man (.) vielleicht solche Verhältnisse, die man vorgefunden hat, (.) so in Gedanken von vornherein meint, verhindern zu können. Und da war eben mein Wunsch mal, (.) ich möchte also nicht beispielsweise auch in Mathe oder in Physik 'ne Klasse haben, die, in Anführungsstrichen (.) andere vor mir schon in irgendeiner Weise verdorben haben (.) sondern ich möchte von Grund auf mal (...). Das war so meine Intention, Klassenlehrer zu werden. Und da muss ich also mittlerweile zugestehen, dass die anderen Kollegen, die meine Schüler jetzt in den Fachunterricht haben, die gleichen (h) Einschätzungen mir (') gegenüber haben, wie ich sie vielleicht früher anderen gegenüber hatte, nicht. Also, es ist mir im Prinzip nicht gelungen, da großartige Veränderungen herbeizuführen. Ich hab so meinen eigenen Stil, mit meiner Klasse umzugehen, ich halte ihn auch für recht fruchtbar und das läuft eigentlich auch ganz gut, nur, (.) ich merke auch ('), dass das die üblichen Schülerstrukturen hier (h) voll durchhauen und eben andere Kollegen mit meinen Schülern, mit denen ich beispielsweise als Klassenlehrer überhaupt keine Probleme hab, Riesenprobleme (') haben und ich also permanent auch darüber Rückmeldungen kriege. Also insofern habe ich da so 'ne Illusion aufgegeben. Früher hatte ich vielleicht daran gedacht, na ja, Schuldzuweisungen, nicht, (.) an vielleicht andere Kollegen, so (.), irgendwo mal so auszuteilen. (.) Ich meine, man hat ja so Einschätzungen von, (.) vom Kollegium, von den einzelnen Kolleginnen und Kollegen. Man hält also einige für, (.) ich sag mal, (.) für geeigneter oder für bessere Pädagogen. Andere, (.) was weiß ich, (.) das kennt man ja, das Spielchen. (...) Und, (.) also diese Meinung hab ich dann (.) nicht völlig, aber in Einzelfällen bisher doch revidiert, weil ich schon glaube, dass ich mich sehr engagiert hab', gerade jetzt im Bereich der Klassen 5 und 6, (.) also ich, als meine Klasse also in der 5 und 6 war. Da haben wir ja dann ein Team gebildet, was, na doch sehr ('), sehr unterschiedlich zusammengesetzt war. Also beispielsweise war der Olaf DEICHMANN da drin und (.) Antje ROBKAMP, auf der anderen Seite, sag ich mal so, Günter DREILING, Meinolf LORENZ (.) die Silke WEBER war noch drin als Klassen- (.) also, das waren die 6 Klassenlehrer. Und das war so'n Zeitpunkt, wo man (.), wo man von den anderen Kollegen, (.) ja man hat so 'ne Einschätzung gehabt, nicht. Und es ging auch sehr kontrovers zu, (.) gelinde ausgedrückt. Also, wir haben uns ganz schön in die Wolle gekriegt. (..) Und (.) na, so auf deine Frage bezogen – wie sieht's denn mit den Kollegen und so weiter aus, mit Unterstützung oder (.) Also, da hab ich immer das Gefühl gehabt, (.) so nach ein, zwei Jahren hab ich das irgendwann auch mal geäußert, (.) ich hatte an der Stelle immer das Gefühl, dass ich von meiner Arbeitskraft, die ich in Schule investieren kann, dass ein riesengroßer Prozentsatz beispielsweise dafür einfach verpulvert wurde, irgendwelchen Kollegen, die von bestimmten Dingen nicht überzeugt sind oder waren, irgendwelche Dinge etwas näher zu bringen, von denen ich überzeugt war, Überzeugungsarbeit zu leisten. Das heißt, das war nicht 'ne Situation, wo von vornherein alle am selben Strang zogen und man sich im Prinzip nur noch darüber austauschte, (.) wie können wir ein gemeinsames Ziel optimal erreichen. Es ging also vielmehr um Grabenkämpfe ('), um gegenseitiges Zerfleischen, und da kam also am Schluss oft wenig heraus. Auf der anderen Seite muss ich sagen, dass in bestimmten Bereichen auch alle Kollegen an einem Strang gezogen haben, was dann immer mal so ein paar kleine Highlights waren. Wir haben also ganz schöne Sachen auf die Beine gestellt, auch an Präsentationstagen für Eltern und so weiter (.) an Faschingsveranstaltungen. Da gab's schon (') so 'ne Gemeinsamkeit, aber die hat dann irgendwann auch (..), zeitlich gesehen so nach der Klasse 6, (.) irgend-

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

wo so ein bisschen aufgehört. (...) Da war auch zu bemerken, dass (.), ich sag mal, die Leute, die das schon länger gemacht haben, (.) also ich, (.) natürlich immer so ihre Statements abgegeben haben, (.) na ja, lass den man, nicht, (.)der muss sich noch die Hörner abstoßen. Und, (.) und wir sehen das alles viel (‘) gelassener. Dass heißt also, ich selbst hab’ mich immer oft in so ‘ner Rolle gefühlt, (.) ich renne also hier auf 180 durch die Gegend und versuche den (.) und die lassen einen so kalt abblitzen, nicht. (...) Und diese (‘) Erfahrung, na ja, gut, was machst Du dagegen (?) Ich hab halt die Erfahrung gemacht, dass ich irgendwann mal (.), meine Einschätzung von einzelnen Kollegen, mit denen ich also in erster Linie zusammengearbeitet hab, mal überdacht habe. (.) Ich sag mal, das Positive an deren Arbeit, (.) für mich Positive, (.) irgendwo herausgestellt habe und andererseits akzeptiert habe, dass bestimmte Dinge mit denen nicht gehen. Und wenn man das alles so zusammennimmt, hat das dann letztendlich wiederum zu einer bis heute anhaltenden, doch fruchtbaren Zusammenarbeit geführt. Nicht, (.) also, ich mein’, Du erinnerst Dich wahrscheinlich, wir hatten ja auch Konflikte, wo es also wirklich so (‘) ging, dass man sich gegenseitig nicht mehr angeguckt hat (.)

Interviewer: Ja, ja.

Herr Bernstorff: Davon bin ich mittlerweile so'n bisschen weg. Ich bin auch weg von der Einschätzung, dass ich sage, der Kollege X oder die Kollegin Y ist für mich also 'ne pädagogische Null. (.) Die kann nichts, die macht nichts, nicht. (.) Ich hab also festgestellt, dass Leute, die ich, (.) ich sag mal, die von vornherein sich ja fast prinzipiell etwa gegen irgendwelche pädagogischen Ansätze zur Weiterentwicklung absolut sträuben, (.) aus welchen Gründen auch immer, (.) oft Gründe, die ich gar nicht nachvollziehen, weil's für mich keine, keine sind, (.) da hab ich also gemerkt, (.) das ist jetzt das Knarren der Flasche, (.) dass auch diese, (.) auf ihre Art, ja auf ihre Klassen bezogen, 'ne sehr fruchtbare Arbeit leisten zum Teil. (.) Dass die sich sehr engagiert für ihre Schüler einsetzen. (...) Und da (‘) muss ich sagen, hab ich inzwischen auch einen Respekt vor vielen Kollegen erworben, wo ich früher gesagt hätte, (.) um Gottes Willen, was ist das denn für ein Vogel da. Und ich (.) merke, dass auch, (.) dass viele Kollegen, die also früher mit mir ein sehr gespanntes Verhältnis hatten, mittlerweile sehr locker mit mir umgehen, (.) auf mich zukommen in Fragen, die ihnen wichtig sind, die, (.) denk ich, auch völlig berechtigt sind. Obwohl das nach wie vor Kollegen sind, wo ich fest der Überzeugung bin, dass das, (.) wenn jetzt wieder irgendwelche (..) ja, Vorschläge für irgendeine Form der Weiterentwicklung kämen, (.) wiederum sehr, (.) ich sag mal, konservativ, kritisch gegenüberstehen würden. (...) Worauf ich, (.) wobei ich denke, dass diese Haltung von vielen ein Gemisch ist aus (.) vielleicht 'ner gewissen Konservativität, (.) gemischt mit vielleicht auch 'ner Einschätzung, dass sie sagen, (.) ja Gott, ich hab also, (.) ich bin überzeugt, ich mache meinen (.) Job ganz gut, (.) ich seh eigentlich gar keine Veranlassung, irgendwas zu verändern. Oder auch, dass man schlicht und einfach sagt, (.) ich hab das jetzt so (‘) lange gemacht, und in meinem Alter bin ich überhaupt nicht mehr bereit, da bei den augenblicklichen Problemen, die zu Hauf anstehen, auch noch zusätzlich noch mehr Arbeit zu investieren. Also auch 'ne klare Abgrenzung der Schule gegenüber den sonstigen Bereichen im eigenen Leben. Und ich denke, (.) das akzeptier ich mittlerweile. (6 sec.) Bin ich jetzt eigentlich zu weit von der Frage abgewichen, oder (?)

Interviewer: Nein, nein.

Herr Bernstorff: Nee, aber ich muss sagen, also jetzt noch mal auf die Ausgangsfrage bezogen, (.) wobei ich jetzt gar nicht mehr weiß, was die war, (.) aber macht ja nichts (.)

Interviewer: Ist doch egal, erzähl weiter

Herr Bernstorff: Ich muss sagen, ich empfinde mich nach wie vor in dieser Schule als 'ne Art Einzelkämpfer, (.) trotz Teammodell. Unser Team gibt es im Prinzip, in der Form, wie das irgendwann mal propagiert wurde, gibt es nicht. Wir haben also Teamsitzungen, die reduzieren sich auf das Zusammentreffen der Klassenlehrer, reduzieren sich auf rein organisatorische Probleme, also beispielsweise jetzt Klassenfahrt (..), Abgängerberatung, Schullaufbahnberatung, solche Scherze. Hin und wieder haben wir auch mal ein paar Probleme anzusprechen, (.) was weiß ich, (.) Verhalten in Pausen und so weiter. Und das ist es auch schon. Das heißt, wenn ich auf diese Teamsitzung gehe, da erfahre ich also keine Unterstützung für irgendwelche Hilfen, die es vielleicht (.) für bestimmte Probleme in irgendwelchen Lerngruppen aus dem Jahrgang (.) oder auch meine eigene Klasse im Jahrgang oder so, das spielt also überhaupt keine Rolle mehr. Und insofern hab ich das Gefühl, ich bin also nach wie vor jetzt für das, was in meiner Klasse, im Klassenunterricht und auch im Fachunterricht, in den Kursen läuft (.) allein (‘) verantwortlich. Da fragt mich niemand, da guckt niemand, also ich bin da Einzelkämpfer. Und da mach ich auch die Tür hinter mir zu, (.) obwohl meine Tür oft auf ist. (.) Und ich denke, die Probleme, die vielleicht anstehen, wenn, (.) ich sag mal, (.) ein Schüler aus irgend 'ner Klasse jetzt verhaltensauffällig in meinem Kurs ist, dass ich dann natürlich auch Rücksprache mit der Klassenlehrerin oder mit dem Klassenlehrer nehme. Das gab's früher auch schon, das ist ja nun kein Unterschied. Nur, also jetzt irgendwo, (.) dass man das Gefühl hat, in bestimmten (.) sich häufenden Problembereichen so'n Auffangbecken zu finden in so 'ner Teamsitzung, das ist überhaupt nicht mehr der Fall. Und da ich gemerkt hab', dass das also auch

auch (.) anderen so geht, und auch gar kein Interesse an einer verstärkten Konferenztätigkeit besteht und (.) seitdem lebe ich eben damit. (7 sec.) Wenn ich mir das so anschau, was im Augenblick an unserer Schule läuft, (.) so jetzt der neue Jahrgang 5. (.) Da hab ich sehr wenig (') darüber gehört, aber ich beobachte, dass die Kollegen im neuen Jahrgang 5 noch sehr wuselig durch die Gegend rennen und (*lachen*), ja, (.) den Anschein erwecken, als gäb's dort, (.) ich sag mal wirklich, (..) eine sehr rege Interaktion unter den Kollegen über alle möglichen Probleme und Konferenzen und was weiß ich. Und dass es irgendwo so, na ja, das ist 'ne Einheit, dieser Jahrgang 5, und da läuft also alles optimal. Der Jahrgang 6 unterscheidet sich schon so 'n bisschen, die Schüler sind ein Jahr da. Der Jahrgang scheint sehr problematisch (') zu sein, da gibt's also Riesenprobleme. Da wird ja jetzt diskutiert, die müssten mal in den Pausen rausgeworfen werden und, und, und. Da hört mal also auch schon Stimmen der Resignation. (...) Und wenn ich mir dann die 7 angucke und so weiter (.) und das immer weiter nach oben hin fortsetze, dann komm ich so zu der Auffassung, dass es ähnlich läuft, wie es bei uns im Jahrgang gelaufen ist, nicht, im Jahrgang, im Team. (.) Dass man also in der 5 sehr euphorisch anfängt, das auch gut so durchpowern kann, (.) man hat also wirklich noch hier (..) idealistische Ziele, versucht die umzusetzen, (.) und das reduziert sich so von Jahr zu Jahr, bis man irgendwann, (.) hab ich so das Gefühl, (.) dann so ab 8, 9, so im ganz normalen Unterricht sich wiederfindet, (.) wo eigentlich so (.) Strukturen, die wir da neu geschaffen hatten, also so 'ne große Rolle nicht mehr spielen.

Interviewer: Woran liegt denn das?

Herr Bernstorff: Ja, (.) bei uns war's wohl so. (.) Zum einen hat (.) also in unserem Team (.) ein Wechsel stattgefunden. Nach der 7 sind Klassenlehrer weggegangen, (..) sind neue reingekommen. (..) Dann die veränderte Konferenztätigkeit. (..) Das, (.) also Teammodell am Anfang heißt ja, (.) nehmen wir mal den Idealfall, Du hast also, (.) was weiß ich, (.) pro Jahrgangsteam, (.) was weiß ich, (.) vielleicht 10 oder 12 Lehrer, die alle 6 Klassen in allen Fächern abdecken. Dann kannst Du also locker alle 2 Wochen mit diesem Personenkreis 'ne Konferenz ansetzen. Das ist ja nicht mehr möglich dadurch, dass jetzt so viele Fachlehrer (') in den Kursen reingekommen sind. Allein die Verkürzung in Naturwissenschaften, (.) und dann noch die beiden Wahlpflichtbereiche dazu. (.) Lieber Gott, wenn ich jetzt zähle, wieviel Lehrer bei uns im Jahrgang unterrichten, dann hat man genau fast die (') Situation, die früher auch herrschte. Ja, deswegen ja auch die Beschränkung der Konferenztätigkeit. Es ist ja, es ist ja schon 'ne sinnvolle Sache, aber das ist eben 'ne andere Form von Teamarbeit als das, was in der 5 noch möglich war, ganz klar. (..) Und in der 5 und 6 werden schon erhebliche Weichen gestellt. (...) Dann war's bei uns natürlich sehr problematisch, muss ich sagen. Erstens war der Jahrgang von vornherein ein problematischer. (.) Da gab's so nach unserer Einschätzung so 2 Klassen, die ein bisschen aus dem Rahmen fielen. Eine davon hatte ich, oder hab ich immer noch. (.) Das war nicht ganz einfach. (.) Ja, und dann passiert es natürlich auch noch, dass also diese bekannte Praxis dann auf uns zukam, dass also sehr viele Aussiedler, Übersiedler und, und, und in diesen Jahrgang aufgenommen werden mussten. Was dazu führte, dass wir also innerhalb kurzer Zeit, (.) also innerhalb eines Jahres ungefähr, (.) fast auf den Jahrgang verteilt, (.) eine Klasse dazubekamen, nicht. Also die Kursgrößen sind von im Schnitt 24 angewachsen auf inzwischen 28, 29 pro Klasse. (.) Und das natürlich, (.) wenn man die, die dazu kamen, (.) kann man also fast allesamt als Problemschüler bezeichnen.

Interviewer: Ja.

Herr Bernstorff: Es war halt mal so, dass auch gesagt wurde, also hier, (.) was weiß ich, (.) die Schülerin X oder der Schüler Y ist ein guter Schüler und so weiter. Gut, das kam auch mal vor. Aber überwiegend haben wir halt, (.) sag ich einfach schon mal, von den Voraussetzungen her, die die Kinder mitbrachten, (.) problematische Schüler erhalten. Im Extremfall natürlich, (.) das, was in der letzten Zeit passierte, halt Asylantenkinder (.) wo im Prinzip wirklich einfach Kinder reingesetzt werden, mit denen man noch nicht mal in Kommunikation treten kann, (.) das geht nicht, ja. Ich hab 'ne Schülerin aus Somalia bekommen, die kann weder Deutsch, noch Englisch, noch Französisch. (.) Ich kann der noch nicht mal klarmachen, dass sie am (.) Seminartag von uns zu Hause bleiben kann. (..) Es gibt niemanden ('), der diese Sprache hier kann. (.) Na ja, und das hat also (.) das Anwachsen der Klassen, gerade eben mit dieser Schülergruppe, (.) das hat also nicht gerade, (.) ich sag mal, (.) die Motivation im, bei unserem Lehrerteam gefördert, ganz im Gegenteil. Irgendwann (.) also hörte man dann auch Stimmen, die so Richtung Resignation gehen und sagen, (.) was soll dieser ganze Sch... , nicht (?) Also, ich glaube (.) na ja. Und da, das ist 'ne Situation, wo Du das Gefühl hast, Du kriegst also weder von der übergeordneten Instanz, sprich Schulamt, noch von Schulleitung, (.) die ist genauso hilflos, (.) sämtliche Leute sind hilflos. Und Du bist im Prinzip der letzte (') unten, der mit dieser Situation umzugehen hat und hast überhaupt keine Idee, wie Du sie lösen kannst. Und wenn Du nach oben mal meldest, (.) ja, wie soll ich's denn machen, (?) ja, Sie sind doch ausgebildet, machen Sie mal, nicht. Dass das (') nicht die Motivation fördert, ist doch völlig klar, nicht (?) Also, zur Zeit, (.) denk ich, ein immenses Problem. (6 sec.) (S.1ff.)

Auf die Frage nach der Arbeitssituation, die mit dem Zusatz versehen wird "nach etlichen Jahren", antwortet Herr Bernstorff mit dem Hinweis darauf, dass sich viel verändert habe an der Schule. Durch diese Frage, die ihn auf den zeitlichen Bezug seiner Tätigkeit verweist, sieht er sich veranlasst, die Anfänge seiner Berufsbiographie zu reflektieren. Er beginnt mit seinen anfänglichen Erfahrungen nach dem Studium auf einem Gymnasium, wo er nicht mehr die Bedingungen vorgefunden habe, unter denen er die Schule absolviert habe. Seine rein wissenschaftsorientierte Ausbildung in den Fächern Mathematik und Physik habe ihn in der schulischen Praxis vor Probleme gestellt, für die er erst Lösungen finden müsse. Nach einigen Zwischenstationen habe er unbedingt nach A-Stadt gewollt und sei dabei in die Nähe an die Comenius-Schule versetzt worden. Das dortige Klima zu dieser Zeit vergleicht er mit dem "Frankfurter Hauptbahnhof". Seither habe sich die Schule ganz wesentlich verändert. Für ihn habe sich das so dargestellt, dass er sich selber vom Fachlehrer mit klaren Vorstellungen hinsichtlich der zu erbringenden Leistung wegentwickelt habe hin zu einer Lehrertätigkeit, für die er keine Ausbildung gehabt habe. Er habe sich in einer Rolle wiedergefunden, die er mit der eines Sozialarbeiters vergleicht. Heute sei es weitgehend so, dass diese Form der Lehrertätigkeit 50 Prozent seiner Arbeit ausmache, in manchen der Fachleistungskurse auf den unteren Niveaus sogar noch mehr.

Erkennbar sei dies für ihn an der Unterrichtsvorbereitung, die sich zum Teil als nicht umsetzbar erweise, wenn die entsprechende Lerngruppe auf Grund interner Konflikte nicht ansprechbar sei. Unterrichtsvorbereitungen seien deshalb vor allen Dingen Überlegungen, wie Konflikte zu lösen sind. Die fachliche Vorbereitung sei im Bereich der Sekundarstufe I kein Problem, da fühle er sich sicher. Entscheidend sei die Beseitigung von Konflikten, um mit der Behandlung von fachlichen Inhalten überhaupt beginnen zu können.

Als Hindernis erweise sich dabei das Verhalten der "Schulbürokratie", womit er wohl Schulaufsichtsbehörde und Schulleitung zugleich meint, die überhaupt kein Verständnis zeige für dergleichen Probleme. Man könne dies am Stundenplan ablesen, wo nur der Fachunterricht ausgewiesen sei und keine Stunden für die zusätzliche Arbeit, die außerdem noch anfalle. Er müsse die wichtige Arbeit der Klassengeschäfte in der Zeit des Gesellschaftslehre-Unterrichts leisten. Das Verständnis von Schule erschöpfe sich in den Augen der Verantwortlichen darin, den Fachunterricht zu koordinieren, Fachwissen zu vermitteln. Der erzieherische Auftrag der Schule, gerade in Verbindung mit den verstärkt auftretenden sozialen Problemen, trete hinter diesem Anspruch zurück. Mit dieser Erzählcode weist Herr Bernstorff auf einen Widerspruch hin, der während der ganzen Reformanstrengungen nicht aufgelöst worden ist. Es ist nicht gelungen, die Vermittlung kulturellen Wissens, die sich in den Unterrichtsfächern manifestiert, mit der Erprobung sozialer Umgangsformen wie z.B. Durchsetzungsfähigkeit in der Gruppe oder Loslösung von den Einzelkontakten zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen zu verbinden⁶.

Seine Klassenlehrertätigkeit habe er begonnen, weil er in den Fachleistungskursen immer problematisches Schülerverhalten vorgefunden habe. Dieses Schülerverhalten habe er auf den Unter-

⁶ Letzteres steht noch vor der Entwicklung eines Gruppenbewusstseins von Gleichaltrigen, kann aber bei der Ungleichzeitigkeit der Persönlichkeitsentwicklungen zu erheblichen Störungen führen.

richtsstil anderer Lehrer(innen) zurückgeführt, welche die Fachleistungskurse vor ihm unterrichtet hätten. Um das Verhalten der Schüler(innen) von Anfang an selbst beeinflussen zu können, habe er vor fünf Jahren (1988/89) eine eigene Klasse übernommen. Verbunden gewesen sei damit die Bereitschaft, auch fachfremd zu unterrichten. Inzwischen sei es so, dass er im Umgang mit der Klasse seine Linie gefunden habe, was sich positiv auf das Verhalten im eigenen Unterricht auswirke. Nun müsse er aber feststellen, dass die übrigen Lehrer(innen), genauso wie er früher, über die problematischen Schüler(innen) aus seiner Klasse klagen würden. Es sei ihm nicht gelungen, für sein Engagement mit einer Verhaltensänderung der Schüler(innen) belohnt zu werden. Die "üblichen Schülerstrukturen" würden sich bemerkbar machen. Er habe eine Illusion aufgeben müssen.

Das Scheitern seiner Bemühungen habe ihn auch dazu gebracht, seine Meinung über andere Lehrer(innen) zu revidieren. Früher sei es sehr einfach gewesen. Man habe seine feste Meinung gehabt über die einzelnen Kolleg(innen) in Bezug auf ihre pädagogischen Fähigkeiten und ihr Engagement. Dieses Bild von anderen Lehrer(inne)n sei mit der Etablierung des Teams, in dem er sich jetzt befinde, allmählich in Frage gestellt worden. Das habe sich folgendermaßen zugegetragen. Zunächst einmal habe man sich sehr gestritten, wobei bei ihm das Gefühl entstanden sei, dass ein nicht unerheblicher Anteil an Arbeitskraft dafür "verpulvert" würde, andere von der eigenen Meinung zu überzeugen. Es sei aber andererseits auch möglich gewesen, gemeinsame Aktionen des Jahrgangs "auf die Beine zu stellen". Dadurch sei nach zwei Jahren, ab Klasse 6, ein entspannteres Klima entstanden, in dem die dienstälteren Lehrer(innen) ihn, den Neuling im Klassenlehrergeschäft, abwartend betrachtet hätten. Die Erfahrung, bei manchen Lehrer(inne)n mit den eigenen pädagogischen Vorstellungen gegen eine Wand zu laufen, hätte ihn dazu gebracht, zu fragen, worin das Positive in deren Tätigkeit zu sehen sei und wo Anknüpfungspunkte zu suchen seien für eine gemeinsame dauerhafte Arbeit.

Mittlerweile sei er so weit, dass er Lehrer(innen) akzeptieren könne, die sich vehement gegen eine Weiterentwicklung der Schule sträuben würden, da er die Erfahrung gemacht habe, dass sie in ihren Klassen einen hohen Einsatz zeigen würden. Bei diesen Lehrer(inne)n habe ihm gegenüber ebenfalls eine Änderung der Haltung stattgefunden. Das habe aber nichts mit einer Meinungsänderung zu tun, man müsse nach wie vor davon ausgehen, dass sie einer Weiterentwicklung kritisch gegenüberstünden. Diese Haltung sei ein Gemisch aus einem konservativen Grundgefühl, der Einschätzung, dass man an der eigenen Praxis nichts zu verändern brauche, da man seinen Beruf beherrsche und dem Eindruck, dass man schon sehr lange im Beruf sei und bei seinem Alter nicht noch zusätzliche Arbeit investieren wolle. Aus dieser Grundhaltung ergebe sich eine klare Abgrenzung von beruflicher Tätigkeit und den übrigen Lebensbereichen.

Das Team, in dem er arbeite, gebe es in der ursprünglich propagierten Form nicht mehr. Er fühle sich in der Rolle eines Einzelkämpfers. Auf den Teamsitzungen würden nur noch "organisatorische Probleme" behandelt. Unterstützung durch die anderen Lehrer(innen) in Form von Verhandlung der in den Lerngruppen auftauchenden pädagogischen Probleme erfahre er nicht mehr. Wie "früher" sei er selbst allein verantwortlich für den Unterricht. Das Team erfülle nicht mehr die Rolle eines "Auffangbeckens" für Probleme, obgleich es zwischen den Lehrer(inne)n

bei Bedarf schon Absprachen gebe. Es sei kein Bedürfnis festzustellen, die Zahl der "Konferenzen" bzw. Teamsitzungen über das notwendige Maß hinaus zu erhöhen.

Nun lässt Herr Bernstorff einige Jahrgangsteams der Schule Revue passieren. Wenn er das neue Team im Jahrgang 5 betrachte, so könne man dort ein geschäftiges Treiben beobachten. In der Jahrgangsstufe 6 sei schon eine Abkühlung feststellbar. Das liege zum Teil auch an einem hohen Anteil an problematischen Schüler(inne)n im aktuellen Jahrgang 6. Beim Blick auf die weiteren Jahrgangsteams meint er feststellen zu müssen, dass deren Entwicklung einen ähnlichen Weg genommen habe wie sein eigenes Team. Es sei so, dass man im Jahrgang 5 sehr "euphorisch" beginne, und sich dann ab dem Jahrgang 8 im normalen Unterricht wiederfinde.

Auf das eigene Team bezogen sieht er die Ursache darin, dass nach dem Jahrgang 7 in einigen Klassen ein Klassenlehrerwechsel stattgefunden habe. Die ursprüngliche Konzeption hätte vorgesehen, dass eine Klasse mit einem Lehrer(innen)team bis zur Klasse 10 zusammenbleibt. Nun hätte in der Jahrgangsstufe 7 bereits ein tiefer Einschnitt stattgefunden, da neue Gesichter aufgetaucht seien. Dann hätten sich die Teamsitzungen verändert. Anfangs sei es noch möglich gewesen, ohne Probleme alle Lehrer(innen) zusammenzubekommen, da es nur 10 oder 12 gewesen seien, die den Unterricht abgedeckt hätten. Die intensiven Sitzungen zu Anfang seien auch nötig gewesen, da für die Entwicklung von Schüler(inne)n und auch von ganzen Klassen in dieser Zeit die "Weichen gestellt" worden seien. Nun sei die Zahl sehr viel höher durch die Aufteilung der Schüler(innen) in Fachleistungskurse. Dadurch hätten die Teamsitzungen einen ganz anderen Charakter bekommen. Der Jahrgang und insbesondere seine Klasse seien nicht unproblematisch, was noch dadurch erschwert worden sei, dass durch den Aussiedlerzustrom eine Menge neuer Schüler(innen) zu verkraften gewesen sei. Die Zahl der Schüler(innen) pro Klasse im Jahrgang sei von durchschnittlich 24 angestiegen auf bis zu 29 im Schnitt. Die neuen Schüler(innen) seien in der Regel als "Problemschüler(innen)" zu betrachten. Das sei auch auf die sprachlichen Barrieren zurückzuführen, die nicht zu überwinden seien, wenn die Schüler(innen) keine der bekannten Fremdsprachen beherrschen würden. Bei den Lehrer(inne)n würde sich angesichts der Fülle von nicht zu bewältigenden Problemen Resignation breit machen, zumal von den "übergeordneten Instanzen" keine Hilfe zu erwarten sei. Er meint damit die Schulleitung und das Staatliche Schulamt, die sich bedeckt hielten und den Lehrer(inne)n allenfalls mit als zynisch empfundenen Ratschlägen wie – man sei "doch ausgebildet" worden – an die Seite treten würden. So etwas sei wenig motivierend.

Abschnitt (2): Klassenfahrten als Testfall für die Zusammenarbeit – Überwindung des Schubladendenkens

Herr Bernstorff: Ich stelle mir persönlich immer die Frage, mit wem möchte ich gerne zusammenarbeiten, mit wem kann ich zusammenarbeiten (?) Und (.) ich denke, die meisten meiner Kollegen, (.) oder vielleicht alle, (.) werden auch so vorgehen. Ich hab', (.) wenn es darum geht, mit irgendjemand in irgendeiner Form zusammenarbeiten, eine Einschätzung, und ich weiß von vornherein, (.) vielleicht irre ich mich da oft, (.) ich hab' mich, (.) ich weiß nicht. (.) Hab' ich mich schon mal eines Besseren belehren lassen (?) Doch, hin und wieder mal, (.) ja. Ich arbeite am liebsten mit Leuten zusammen, die 'ne ähnliche Sichtweise haben wie ich, Sichtweise, wie Schule ablaufen sollte. (.) Ich bin auch gerne bereit, neue pädagogische Ansätze mitzutragen. (...) Ich arbeite ungern mit Leuten zusammen, wo ich von vornherein weiß, dass die von ihrer gesamten Persönlichkeitsstruktur anders sind als ich. Und das hat, (.) glaub ich, (.) nicht nur was mit Schule zu tun, sondern das ist bestimmt auch so die Persönlichkeit im sonstigen privaten Bereich vielleicht. Das hat sich also vor allen Dingen auf Klassenfahrten gezeigt, nicht. Ich möchte mit einigen Leuten nicht auf Klassen-

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

fahrt fahren, mit denen ich in der Schule aber gut zusammenarbeiten kann, ja.

Interviewer: Wo liegen die Punkte denn überhaupt?

Herr Bernstorff: Ach, das (..) beispielsweise (..) hab' ich die Klassenfahrten, die ich bisher mit meiner Klasse gemacht hab', mit Kollegen zusammen gemacht, die ähnlich locker an so Sachen herangehen. Die also auf Klassenfahrten nicht so rein formal nach irgendwelchen Dingen vorgehen, (..) Schüler permanent reglementieren und so weiter (..) und nach, ja, (..) was weiß ich, ganz formalen (') Gesichtspunkten so 'ne Klassenfahrt organisieren. Ich geh da lieber sehr locker mit um. Ich geh mit Schülern locker um und fühle mich dann (') im Kreise von Kollegen wohl, die das ähnlich sehen. Zwar halt 'ne bestimmte Art, wo ganz klar umrissene Grenzen bestehen, (..) aber innerhalb dieser Grenzen gibt es also auch 'ne Menge Freiräume, nicht. Und da hab' ich das Gefühl, dass viele unserer Kollegen und Kolleginnen halt diese Lockerheit, (..) sag ich einfach mal so als Schlagwort, (..) die vermisse ich bei denen. Die können da in vielen Situationen einfach nicht mal über ihren Schatten springen. (..) Und das heißt, wenn ich mit solchen Kollegen fahren würde, wären Konflikte vorprogrammiert. Ich hab' auf Klassenfahrten hin und wieder Konflikte mit meinen Schülern und möchte mir also da beispielsweise nicht auch noch welche mit meinen Kollegen auflasten. Deswegen sortier ich da schon genau, nicht. Und das ist auch genau der Punkt, jetzt. Unsere Klassenfahrt ist geplant mit 4 Klassen. Das sind Leute, mit denen kann ich, mit denen fahr ich auch gerne, (..) das beruht auf Gegenseitigkeit. Das sind zum Teil Kollegen, die, (..) mit denen ich mich ansonsten, in bestimmten pädagogischen Bereichen, durchaus kontrovers auseinandersetze, weil sie anderer Ansicht sind, oder auch politisch anderer Ansicht sind. Nur, das sind Dinge, die in dieser Situation halt auch stimmig sind, (..) und da trenn ich auch.

Interviewer: Kannst Du das beispielhaft so ein bisschen erläutern?

Herr Bernstorff: Zum Beispiel der Günter DREILING, mit dem war ich schon mal auf Klassenfahrt, mit dem fahr ich wieder auf Klassenfahrt, oder der Herwig SOMMER und der Matthias GRÖSCHNER. Ich glaube, dass wir uns inhaltlich schon genügend gefetzt haben an der Schule, gerade mit dem Günter in Mathe. (..) Nur, ich denke, wir haben also hier 'ne wunderschöne Fahrt nach Venedig gehabt und haben gesehen, man kann sich also phantastisch ergänzen, man kann also Dinge machen, die Schülern und Lehrern gut gefallen. Das war 'ne tolle Fahrt. Und in dem (') Augenblick geht's nicht darum, ob irgendein pädagogischer Ansatz an der Schule mitgetragen wird, nicht. (...) Und ich glaube, dass sowas, (..) das trägt auch langfristig zu einer verbesserten Betriebsatmosphäre bei, wenn man nicht von vornherein sagt, also, (..) wenn der irgendeinen Ansatz nicht mitträgt, dann mach ich mit dem gar nichts mehr. Man muss also genau sortieren. Also, das ist mit dem möglich, das mach ich gerne, und das ist es nicht ('). Also, na ja gut, dann fetzen wir uns, nicht. Und ich glaube, 'ne Offenheit nach allen Seiten, Gesprächsbereitschaft nach allen Seiten, halte ich für unheimlich wichtig. Und das war 'ne Sache, die ich am Anfang (..) nicht an den Tag gelegt hab'. (...) Ich glaub, das war auch 'ne Sache unserer damals doch sehr regen GEW-Gruppe. Da sind, glaub ich, auch sehr viele Fehleinschätzungen (') (h) gefallen. Vielleicht gar nicht Fehleinschätzungen, nur ich denke, (..) daraus resultierten auch vielleicht, nach meiner heutigen Einschätzung, viele (..) einiges an Fehlverhalten gegenüber anderen Kollegen. Also beispielsweise hab' ich immer so das Gefühl gehabt, wir treffen uns da so, (..) was weiß ich, (..) 14tägig, und wir sind die guten Pädagogen und wollen die Schule vorantreiben. Und alle anderen, die sich da nicht anschließen, (..) das sind ja fürchterlich konservative Leute, die erstens faul sind, sich für Schule nicht interessieren, keine Arbeit investieren und sich, beispielsweise nicht abends noch mal treffen würden und so weiter. Und das (') war so'n Schubladendenken, das für meine, (..) nach meinen heutigen Erfahrungen absolut falsch ist, falsch war, (..) und das ich eigentlich auch aufgegeben hab', nicht. (...) Ich hab' damals auch so meine, (..) ich sag mal, (..) meine privaten Kontakte auch in dem Kreis gesucht. Ich hab' gedacht, aha, das sind noch so die Leute, mit denen ich ansonsten in, (..) was weiß ich, (..) in schulischen Fragen übereinstimme, aber es ist eigentlich falsch und bringt eigentlich auch nichts, denn das würde auf Dauer ja eine Fraktionsbildung ja, (..) ja irgendwo fest zementieren, die nicht mehr auflösbar wäre. Und genau der Ansatz, (..) was wir früher mal gesagt haben, (..) wir müssten mal einen Betriebsausflug machen, um miteinander mal wieder was Gemeinsames machen. Das soll also permanent stattfinden, dass man also guckt, (..) wo kann ich mit welchen Kollegen irgendwas machen, und wo geht es eben nicht. Nur ('), wenn ich mir die Möglichkeit aufrechterhalte, 'ne Gesprächsbereitschaft zu haben, dann kann ich dann auch über Dinge mit Kollegen reden, die (..) mir andererseits wichtig erscheinen, nicht. (...) Und das hat sich auch gestern in diesen Arbeitsgruppen gezeigt, das fand ich sehr interessant, da war ich also auch mit vielen Leuten, die ich als, ich sag mal, zunächst erstmal diesem Schulversuch gegenüber sehr negativ eingestellt einschätze. Das waren recht interessante, fruchtbare Diskussionen. Wobei ich mich über die Beiträge, die dann kamen, zum Teil sehr gewundert habe. Hätt' ich nicht mit gerechnet.

Interviewer: Erklär mal ein bisschen, mal jetzt so (..)

Herr Bernstorff: Ja, dass Kollegen, die allgemein, (..) ich sag mal, (..) doch als ein bisschen, (..) was weiß ich, (5 sec.) ich sag mal, (..) von denen man irgendwelche weitergehenden Fragen in dieser Hinsicht nicht erwarten würde, die haben sich auf einmal sehr interessiert dargestellt und haben

sehr fundierte Fragen gestellt, ganz gute Analysen gebracht, auch ihre Probleme und ihre (.) Ängste dargestellt, was ein Indiz für eine wirklich ehrliche Auseinandersetzung mit diesem Thema war. Das hätte ich von vornherein vielleicht anderen bestimmten Leuten, ich sag mal, (.) nicht zugetraut, weil, wir haben auch so'n, so'n Schubladendenken, das resultiert aus diesen Zeiten. Ja, der Kollege X ist eben, (.) ja, was weiß ich, (.) der guckt halt abends eben die Sportschau, interessiert sich 'nen Sch... für irgendwas anderes. Und das stimmt einfach nicht. Auch diese Kollegen, alle Kollegen, nehmen in einem Großteil ihrer eigenen Arbeit, die sie für diese Schule leisten, Schule in irgendeiner Form als besonders wichtig wahr, nehmen ihre Arbeit wirklich (.) doch sorgfältig vor. Und wenn man dahinter guckt, dann muss man sagen, (.) die investieren in der Betreuung ihrer Schüler, in ihrem Einsatz für Schüler, ihrer Unterrichtsvorbereitung 'ne Menge Arbeit. Auch wenn das zum Teil 'ne, vielleicht 'ne unterrichtliche Tätigkeit ist, die (.) wo man sagt, na ja gut, da müsste man mal darüber nachdenken, ob das dann immer so richtig ist, nicht. Aber man kann also von vornherein diesen Leuten nicht unterstellen, dass sie also faul sind oder dass sie mit ihrer Art von Schule die Schule eher blockieren oder (.) Reformen verhindern. (.) Also das ist so die Erfahrung, die ich in den letzten Jahren gemacht hab'. (5 sec.) (S.5ff.)

Bei der Frage der Zusammenarbeit mit anderen Lehrer(inne)n grenzt Herr Bernstorff die in Frage kommenden Personen ein, indem er eine ähnliche Sichtweise auf den Schulbetrieb als Kriterium anführt. Wichtig ist für ihn dabei die Übereinstimmung der Persönlichkeitsstrukturen, die sich nicht allein auf die schulische Zusammenarbeit auswirke. Am besten zeige sich dies bei Klassenfahrten. Dort möchte man mit bestimmten Lehrer(inne)n gerne zusammen sein, mit anderen würde es seiner Ansicht nach Mühe kosten. Als wichtigen Gesichtspunkt führt er eine gewisse Lockerheit, d.h. den Verzicht auf eine "formale" Sichtweise an. Es müsse möglich sein, zwar klare Grenzen zu setzen, aber innerhalb dieser Grenzen den Schüler(inne)n doch eine Reihe von Freiräumen zu lassen und sie nicht ständig zu reglementieren. Auf Klassenfahrten habe man ohnehin genügend Konflikte mit den Schüler(inne)n, da brauche man nicht auch noch welche mit den Kolleg(inne)n.

Bei der Auswahl der Lehrer(innen) brauche man sich nicht von der Zuordnung reformskeptisch oder reformorientiert leiten zu lassen, das spiele in einem solchen Zusammenhang keine Rolle. Man könne sich innerhalb der Schule ruhig über pädagogische Ansätze streiten, auf Klassenfahrten käme es darauf an, dass die Herangehensweise an die konkrete Situation "stimmig" sei, dass man übereinstimme.

Die Erfahrung solcher Fahrten führe zu einer verbesserten "Betriebsatmosphäre", da man Gemeinsames entdeckt hätte. Man hätte sich ergänzt und könne nun damit leben, wenn jemand andere Ansichten äußere. Manches an der bisherigen Reform würde von diesen Lehrer(inne)n mitgetragen, anderes wiederum nicht. Dann sei halt eine Auseinandersetzung nötig. Wichtig sei es, Gesprächsbereitschaft an den Tag zu legen und nicht, wie früher aus der GEW-Schulgruppe heraus, sich gegenseitig mit einem Bündel festgefügte Ansichten zu traktieren. Offenheit nach allen Seiten sei nun wichtig.

Früher habe man dazu geneigt, sich selber für einen guten Pädagogen zu halten, der die Reform will, während alle anderen pauschal dem Verdacht ausgesetzt gewesen seien, faul zu sein, keine Arbeit investieren zu wollen, abendliche Treffen zu verabscheuen und sich nicht für die Schule zu interessieren. Dies sei eine Art "Schubladendenken" gewesen, von dem Herr Bernstorff meint, es inzwischen aufgegeben zu haben. Wenn man sich nur auf den Umgang mit den Lehrer(inne)n beschränke, mit denen man in allen schulischen Dingen gleicher Meinung sei, dann befördere man die "Fraktionsbildung", was "nichts bringen" würde. Stattdessen sei nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Betriebsausflügen würden einen Ansatzpunkt bieten. Nur wenn man

dafür Sorge, dass die Gesprächsbereitschaft erhalten bleibe, könne man mit den Kolleg(inne)n über Dinge reden, die einem selbst "wichtig erscheinen" würden.

"Gestern in diesen Arbeitsgruppen" habe er gesehen, dass Lehrer(innen), die er als dem Teammodell gegenüber skeptisch erlebt habe, Diskussionsbeiträge geliefert hätten, von denen er den Eindruck gewonnen habe, dass es sich um eine "ehrliche Auseinandersetzung" mit dem Thema gehandelt habe. Sie hätten fundierte Frage gestellt, gute Analysen für Teilprobleme geboten und seien auch offen mit ihren Problemen und Ängsten umgegangen. Er habe bemerkt, dass sie ihre Arbeit offensichtlich wichtig nähmen. Offenbar sei es so, dass sie viel Arbeit in die Unterrichtsvorbereitung stecken und die Betreuung ernst nehmen würden. Man könne zwar über die Art des Unterrichts, der ihnen dabei immer vorgeschwebt haben mag, streiten, doch sei nicht zu sehen, dass mit diesem Ansatz Reformen verhindert werden sollen. Man sei halt oftmals einem Denken verhaftet, wo man nur eine Schublade aufzuziehen brauche, und dann wisse, um wen es sich handele. Pauschalurteile wie – interessiert sich nur für die Sportschau nicht für die Schule – seien dabei keine Seltenheit.

Abschnitt (3): Aufgaben des Schulleiters – Überwindung von Differenzen innerhalb der Schulleitung – Risikofeindlichkeit des Schulleiters

Interviewer: Ja, meinst Du, dass die Schulleitung bei den ganzen Prozessen in der Schule auch 'ne Rolle gespielt hat (?)

Herr Bernstorff: Meine Einschätzung (?) Oh je, wo fang ich denn da mal an (?) Unsere Prozesse (4 sec.) meinst Du jetzt bei "die Schulleitung" den Schulleiter, oder allgemein?

Interviewer: Ja, ich mein's eigentlich allgemein, aber ich glaube, dass der Schulleiter schon eine bestimmte Rolle spielt, nicht, oder (?)

Herr Bernstorff: Ja, das sehe ich auch so. Ich meine, ich bin zwar der Meinung, das ist aber auch meine Erfahrung an den Schulen, an denen ich bisher (.) gearbeitet habe. (.) Also, ich würde mal meine Idealvorstellung eines Schulleiters so (') definieren, dass er im Prinzip ein Kollege mit einem etwas erweiterten Aufgabenbereich ist, nicht, (.) und sich insofern ins Kollegium auch integrieren sollte. Das heißt, der hat also auf Grund seiner, (.) wie sagt man, (.) Verwaltungstätigkeit 'ne reduzierte Stundenzahl unterrichtlicher Tätigkeit, (.) muss also die Schule auch nach außen hin repräsentieren, (.) stellvertretend für alle. Und das geht natürlich nur, wenn er im Prinzip auch mit den Vorstellungen des Kollegiums in irgendeiner Weise sich identifizieren kann, sonst kann er diese Repräsentationspflicht (.) oder diese Aufgabe gar nicht wahrnehmen. Er hat natürlich 'ne gewisse Richtlinienkompetenz, (.) da er letzt- (.) da ein Schulleiter ja nun letztendlich für alles mit seinem Namen verantwortlich zeichnet, was passiert. Aber ich meine, das find ich auch kein großartiges Problem ('), denn alle diese Dinge sind ja nun (.) überwiegend getragen durch Konferenzbeschlüsse, denen er ja im Prinzip nur widersprechen kann, wenn sie gegen geltendes Recht verstoßen oder, (.) was weiß ich, (.) wenn er arge Bedenken hat. Dann muss es halt neu verhandelt werden, nicht. Insofern sollte seine Aufgabe auch sein, dass er versucht, mit dem Kollegium fruchtbar zusammenzuarbeiten. (..) Und in unserm Fall sehe ich das eben so, (.) dass (.) als die Bewerbung ausgesprochen, (.) als die Stelle ausgeschrieben wurde, betonten ja die meisten der Bewerber ihr Interesse für diesen Schulleiterposten damit ('), dass sie gesagt haben, (.) an dieser Schule ist was los, man hört davon, und (.) da hab' ich einfach Lust, mitzumachen. Wobei ich bei unserm Schulleiter am Anfang verstärkt das Gefühl hatte, dass er (..) sich sehr stark für unsere pädagogische Neuerung an der Schule interessierte. (.) Ich denke, der Sache auch sehr aufgeschlossen gegenüberstand, oder vielleicht noch gegenübersteht. Nur, (.) ich denke, wie's in vielen Bereichen so der Fall ist, ist es ein ganz großer Unterschied, (.) ob ich jetzt, ich sag mal, (.) ohne Amt und Würden mich mit 'ner Sache identifiziere und auch Forderungen stelle und auch Vorschläge mache und die Sache auch mittrage, das ist 'ne andere Position als (.) auf einmal bin ich in der (.) Position des absolut Alleinverantwortlichen für alles, nicht, und muss meinen Rücken hinhalten, gerade nach oben zum Schulamt. Und ich glaube, damit hat er wohl ein bisschen Schwierigkeiten gehabt und seine anfänglich (.) vorgetragene Lagertheorie, (.) an der Schule gäb's 2 Lager und er wollte also nicht immer zwischen 2 Stühlen sitzen und wollte also integrierend wirken, und was weiß ich nicht alles, (.) war für mich oft so'n bestimmtes Zeichen von Hilflosigkeit, (6 sec.) wo man, denke ich, auch etwas geschickter an die Sache hätte rangehen können. Denn (.) ich denke, so krass waren die Ge-

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

gensätze gar nicht. (.) Und ich glaube, es ist immer ein Fehler, wenn es denn bei uns 2 Lager gegeben hätte, mit einer Strategie zu versuchen, es beiden (') recht zu machen, das kann auf die Dauer nicht gutgehen, sondern hier muss man also versuchen, rechtzeitig die Ansätze zu finden, die diese beiden Lager miteinander verbinden. (...) Und das ist im Prinzip genau das gleiche, was ich vorhin sagte, mit Kollegen umzugehen, die Ansätze zu suchen, die möglich sind und (.) die da-zu zu nutzen, die Barrieren zu überwinden, wo es eben Probleme gibt. Und das ist natürlich ein ganz schwieriger Prozess, wenn es um 60 Individuen geht, die Lehrer ja nun mal sind, nicht. Im Augenblick mein' ich eben schon, dass unser Kollegium doch ein recht starkes ist. (.) Und (..) wenn Du die Rolle, also wenn Du jetzt so auf die augenblickliche Rolle unserer Schulleitung anspruchst muß ich also sagen, dass ich das Gefühl habe, dass die (.) Schulleitung, nun, da gab's ja nun auch noch andere Differenzen, die ja nun bekannt sind,

Interviewer: Mhm

Herr Bernstorff: was weiß ich, (5 sec.) ich bin bei diesen Sitzungen ja nicht dabei. Aber ich kann mir vorstellen, dass es Differenzen gibt zwischen, (..) was weiß ich, dem Arnim SEIFERT, dem Arndt VOLLAND und LAMMERS teilweise, und dann jetzt noch POSNER und LAMMERS, oder irgend sowas, was ja früher ganz stark ausgeprägt war. Ich glaube, die haben mittlerweile (.) eine Art der Zusammenarbeit gefunden, die recht fruchtbar ist. Ich denke, das ist auch ein bisschen dadurch verstärkt worden, dass die Herrschaften in verschiedenen Ausschüssen, also beispielsweise pädagogischer Ausschuss, zusammensitzen und sich etwas näher kennengelernt haben. Sich wohl auch (.) gelernt haben zu respektieren. Und im Augenblick, (.) oder ich denke doch, dass sich unsere gesamte Schulleitung und auch der Schulleiter schon so'n bisschen in 'ne positive Richtung entwickelt haben, muss ich sagen. (.) Also ich will mal sagen, was ich als (.) angenehm empfinde, ist an unserer Schule allgemein die Arbeitsatmosphäre. (4 sec.) Das hat sich auch etwas entschärft, wenn wir mal an die anfängliche recht bürokratische Rangehensweise unseres Schulleiters denken, was weiß ich. (.)

Interviewer: Was meinst Du jetzt?

Herr Bernstorff: Pünktlichkeit, und was weiß ich, (.) und Kurshefte, und den ganzen Hickhack da. Insofern empfinde ich's als 'ne recht angenehme Arbeitsatmosphäre. Ich habe das Gefühl, (.) ich hab' zwar vorhin gesagt, ich fühle mich als Einzelkämpfer in meiner unterrichtlichen Tätigkeit, aber ich fühle mich nicht überwacht. Ich kann im Prinzip machen, was ich für richtig halte, (..) muss das natürlich auch verantworten. (.) Das also auf meine Tätigkeit bezogen. Auf der anderen Seite, wenn es jetzt um Entscheidungen geht, die die Schule betreffen, (.) im Ganzen, (.) empfinde ich unsere Schulleitung zum Teil als (.) sehr ('), sehr vorsichtig, (.) zum Teil übervorsichtig, was beispielsweise Versuchsanträge, Neuerungen angeht. Nicht gerade reformfreudig, sondern einen ganz schönen Touch ins Konservative (.) erstmal das Erreichte bewahren (.)

Interviewer: Mhm

Herr Bernstorff: Immer (.) irgendwo so über den Leuten schwebende Ängste. Wenn's denn in die Hose geht, muss ich ja meinen Kopf für hinhalten und das möchte ich nicht, das kann ich nicht. Und (4 sec.) also bei LAMMERS speziell hab' ich das Gefühl, der sieht die Schule auch als ein (..) Bestätigungsfeld seiner Person. (.) Und da passt nichts ins Bild, was, (.) ich sag mal, ein Risiko beinhaltet. Lieber auf Nummer sicher gehen. (...) Also da würde ich mir schon ein bisschen was anderes hin und wieder wünschen. Dass man einfach mal (.) doch mehr Rückgrat beweist, obwohl ich das Gefühl habe und so habe ich ihn auch erlebt in Sitzungen, an denen ich teilgenommen habe, dass er nach langer Überzeugungsarbeit dann letztendlich doch irgendwo sich einspannen lässt für 'ne Sache, die man als positiv (.) bewerten kann. Aber es ist eben Überzeugungsarbeit, was letztendlich unter'm Strich heißt, dass eigentlich (..) die wesentlichsten Impulse für 'ne Weiterentwicklung nicht von oben kommen, sondern meistens von unten nach oben und insofern auch oft (.) wiederum einen großen Energieaufwand erstmal von Seiten der Kollegen bedeuten, weil man übergeordnete Instanzen auch noch mit überzeugen muss. (...) Also ich sag mal, er ist nicht der große Reformier, der sagt, (.) also, ich gehe jetzt an diese Schule, um sie auch in gewisse Bahnen zu lenken. Ich meine, er will sie in gewisse Bahnen lenken, aber die sind zum Teil doch, (.) in recht starren Strukturen denkt er dort. (.) Aber gut, ich mein', das mag seine Persönlichkeit sein. Im Großen und Ganzen muss ich sagen, (.) kann ich mit dieser Art von Schulleitung zur Zeit leben, (5 sec.) Konflikte hab' ich auch schon ausgetragen mit denen.

Interviewer: Welcher Art?

Herr Bernstorff: Ach, das war so zum Teil im Rahmen von Personalratsarbeit, wo ich mal drin war und so weiter. (.) Wo's eben um so formale Dinge geht, (.) ging, wie Kurshefte und so weiter. Na ja, und die Konflikte halt, das hast Du selber mitgekriegt, die in den Zeiten, als er noch in der GEW-Gruppe anwesend war, (.) als es dann um den Schulversuchsantrag ging, damals, (.) diese Sachen. Wobei er ja dann letztendlich (.) merkte oder, (.) wenn er merkt, da steht also, (.) da steht er nicht alleine und will alleine etwas vorantreiben, sondern auf einmal gibt's also 'ne Mehrheit und die

steht dahinter und er müsste eigentlich im Prinzip noch so als Gallionsfigur vorne draufgesetzt werden, dann lässt er sich das, dann lässt er das auch mit sich machen, (.) hin und wieder. Wenn er davon überzeugt ist, das sind jetzt so gewichtige Personen, also auch Schulleitungs-, nicht, Mitglieder, und auch, (.) ich sag mal, (.) ein repräsentativer Querschnitt durch's Kollegium. Dann lässt er sich da einspannen. Aber er sichert sich also unheimlich ab und ist eigentlich von vornherein, denk ich, auch nicht bereit, auch mal 'ne Sache etwas risikoreicher zu gestalten. Das ist so meine Einschätzung." (S.9ff.)

Die Frage nach der Rolle der Schulleitung bei den Veränderungsprozessen an der Comenius-Schule versteht Herr Bernstorff als Frage nach der Rolle des Schulleiters. Er beginnt zunächst einmal seine "Idealvorstellung" zu skizzieren. Er hebt ihn nicht besonders hervor, sondern definiert ihn als "Kollegen mit einem etwas erweiterten Aufgabenbereich", von dem er die Vorstellung hat, dass er sich in das Kollegium integrieren solle. Dies sei deshalb von Bedeutung, weil er von der Unterrichtsverpflichtung weitestgehend befreit sei, um auf diese Weise Verwaltungstätigkeiten wahrzunehmen und das Kollegium nach außen zu vertreten. Dies könne er nur, wenn er die Ansichten des Kollegiums kenne und sie teile. Er habe natürlich eine "gewisse Richtlinienkompetenz" bei den Entscheidungen des Kollegiums, da er es ja letztlich sei, der für sie verantwortlich zeichne. Die Entscheidungen fielen auf Gesamtkonferenzen, wo er den Beschlüssen widersprechen könne, wenn sie gegen geltendes Recht verstießen oder wenn er Bedenken hätte. Dann müsse neu verhandelt werden, was nicht wünschenswert sei. Besser sei es auf jeden Fall, wenn er versuche, mit dem Kollegium zusammenzuarbeiten.

Bei den Bewerbungen um die freigewordene Schulleiterstelle an der Comenius-Schule sei von den meisten Bewerbern gesagt worden, an dieser Schule sei etwas los, da verspüre man Lust, einfach mitzumachen. Auch der dann Schulleiter gewordene Herr Lammers habe sich entsprechend geäußert. Er habe sich sehr stark für die "pädagogische Neuerung" des Teammodells interessiert und sei dieser Neuerung gegenüber sehr aufgeschlossen gewesen. Möglicherweise sei dies heute noch der Fall. Man müsse allerdings bedenken, dass es einen Unterschied ausmache, ob man solche Äußerungen ohne Verantwortung oder mit der Bürde eines Amtes kundtue. Als Schulleiter sei man eingebunden in eine Hierarchie und müsse immer seinen "Rücken hinhalten", wenn von "oben" die Frage käme, ob denn alles in Ordnung sei. Er sei dem Staatlichen Schulamt gegenüber der Alleinverantwortliche und habe Rede und Antwort zu stehen.

Das sei wohl am Anfang für ihn ein großes Problem gewesen, das ihn zu hilflos wirkenden Bemühungen animiert habe, die zwei angeblich gegenüberstehenden Lager im Kollegium miteinander zu versöhnen. Die Gegensätze im Kollegium seien aber nie so gravierend gewesen, als dass sie nicht hätten überwunden werden können. Es wäre allerdings nicht sonderlich geschickt gewesen, zu versuchen, es beiden Gruppierungen recht zu machen. Für sinnvoller hätte er es gehalten, wenn es gleich darum gegangen wäre, Ansätze zu finden, die beide Gruppierungen miteinander verbunden hätten. Das sei nicht geschehen.

Die momentane Arbeit der Schulleitung als Ganzes sieht Herr Bernstorff zwar von Gegensätzen geprägt, doch hat er den Eindruck, dass es den Mitgliedern inzwischen gelungen zu sein scheint, zu einer Zusammenarbeit zu finden. Durch die gemeinsame Arbeit in verschiedenen Ausschüssen hätten sie gelernt, sich gegenseitig zu respektieren. Das mache sich bemerkbar an der in der Schule spürbaren Arbeitsatmosphäre, die sich merklich entspannt habe.

Anfänglich habe Herr Lammers als neuer Schulleiter recht bürokratische Tendenzen gezeigt. Er habe die Pünktlichkeit der Lehrer(innen) und die Abzeichnung der Kurshefte bei einem Schulleitungsmitglied, die in den Fachleistungskursen statt eines Klassenbuches geführt werden müssen, genau kontrolliert. Mittlerweile sei es so, dass er sich nicht mehr "überwacht" fühle. Was den Unterricht betrifft, könne er inzwischen seine eigenen Entscheidungen treffen, wie er wolle, müsse sie aber auch verantworten.

Diese Lockerung der Kontrollen nach innen werde begleitet von einer übergroßen Vorsicht, was Neuerungen betrifft. Die Schulleitung zeichne sich nicht gerade durch Reformfreudigkeit aus. Sie gebe die Losung aus, das Erreichte zu bewahren und sich auf keine unvorsichtigen Aktionen einzulassen. Dahinter stehe die Angst, dass man sich bei einem Fehlschlag zu verantworten habe. Ihre Arbeit bekomme dadurch einen "ganz schönen Touch ins Konservative".

Herr Lammers selbst scheint ihm die Schule als Bühne zu sehen, um sich selbst darzustellen. Da sei es naheliegend, anzunehmen, dass er riskante Aktionen nur als Störung empfinden könne. Wichtiger sei es ihm, auf Bewährtes zurückzugreifen und "auf Nummer sicher" zu gehen. Etwas mehr "Rückgrat" sei ihm zu wünschen. Man könne aber beobachten, dass er nach "langer Überzeugungsarbeit" schließlich doch bereit sei, sich an einer Aktion zu beteiligen. So habe er sich bei seinen anfänglichen Besuchen bei der GEW-Schulgruppe dazu überreden lassen, der Ausarbeitung eines Schulversuchsanspruchs zur regulären Einführung des Teammodells (1991) zuzustimmen. Als er dann gemerkt habe, dass noch weitere Schulleitungsmitglieder und die Mehrheit des Kollegiums dahinterstehen würden, habe er sich als "Gallionsfigur" zur Verfügung gestellt.

Die Impulse zur Weiterentwicklung der Schule gingen nicht "von oben", also von ihm bzw. der Schulleitung aus, sondern kämen von unten. Es sei mit einem "großen Energieaufwand" verbunden, von unten aus Überzeugungsarbeit zu leisten. Er habe offenbar nicht vorgehabt, die Schule auf dem reformerischen Weg zu halten. Er habe zwar Vorstellungen, wie die Schule funktionieren solle, doch denke er dabei in "recht starren Strukturen". Herr Bernstorff meint dazu, dass er trotz dieser Widrigkeiten mit "dieser Art von Schulleitung leben" könne.

Abschnitt (4): Erfahrungen mit Tischgruppenelternabenden – Zusammensetzung und Aktivitäten der Elternschaft – Elternbesuche

Interviewer: Wie hast Du denn so die Eltern empfunden, an der Gesamtschule? Du bist jetzt Klassenlehrer, hast sehr viele Berührungspunkte, wie hat sich das entwickelt?

Herr Bernstorff: Sehr enttäuschend

Interviewer: Ja (?)

Herr Bernstorff: Ja, natürlich

Interviewer: Erzähl mal

Herr Bernstorff: Das kann man ganz einfach an Zahlen deutlich machen. Zur Einschulung in die Klasse 5 kommen alle, bringen möglichst noch die Oma oder den Opa mit, (..) dann hast Du so den 1. Elternabend, da sind auch noch fast alle da, es sei denn, es ist wirklich jemand verhindert, ansonsten sind alle da. (.) Wir haben damals angefangen mit Tischgruppenarbeit. Ich hab' das oft gemacht, bin also abends zu Tischgruppen gefahren und so weiter, (.) alles auf freiwilliger Basis. Das war eigentlich 'ne recht intensive Elternarbeit. In den anderen Parallelklassen auch. Und das hat im Laufe der Zeit immer mehr abgenommen. Aber nicht dadurch, dass wir uns zurückgezogen haben, sondern dass einfach, dass der Fall eingetreten ist, über den ich mich schon früher aufge-

regt hatte, dass nämlich Eltern, gerade von Schülern, die ich für (.) problematisch halte, wo es mir eigentlich auf 'ne stärkere Zusammenarbeit mit den Eltern ankäme, die haben sich zurückgezogen und haben eigentlich überhaupt kein Interesse, sich in der Schule mal blicken zu lassen oder (..) in irgendeiner Form, (.) ich sag mal, (.) an der Arbeit der Schulgemeinde teilhaben zu wollen. Nicht nur an Elternabenden, denn die sind ja so punktuell, nicht. Also Elternsprechtag kommen immer eigentlich oft die Leute, die eigentlich gar nicht kommen müssten. Letzten Elternbeiratswahlen waren dann am ersten Abend 8 von 28 da. Das ist 'ne Zahl, die ist repräsentativ für unsern Jahrgang. Das sagt eigentlich schon einiges aus, nicht.

Interviewer: Mhm

Herr Bernstorff: Da gibt's also, (.) ich teile die Elternschaft in mehrere Gruppen ein in meiner Klasse. Ich meine, in meiner Klasse ist noch 'ne Besonderheit. Es gibt also eine sehr aktive Elterngruppe, die sich monatlich einmal trifft, der traditionelle Schnuddel-Abend, bei dem ich gestern Abend war. (..) Das ist ein Kreis von Eltern, die in der Grundschule schon zusammen waren, das umfasst ungefähr, (.) ganz grob über den Daumen, 10 – 12 Elternteile, also von 10 – 12 Schülern die Eltern.

Interviewer: Mhm

Herr Bernstorff: Das ist schon 'ne Menge. (.) Zu denen hab' ich eigentlich auch einen sehr intensiven Kontakt. Dazu gehört also auch der Elternbei- (.) die Elternbeiräte. (.) Das ist so 'ne Kerntruppe. Diese Eltern haben beispielsweise am Anfang versucht, die anderen mit anzusprechen, in diesen Kreis zu integrieren. Das ist nicht gelungen. Es kamen punktuell mal andere hinzu, die haben sich aber schon irgendwo so als Außenseiter gefühlt, weil, (.) die anderen waren in der Grundschule schon zusammen, die kannten sich auch, die duzten sich und die anderen auf einmal so ein bisschen außen vor, nicht. Und (.) war auch zum Teil ein bisschen ungeschickt. Die haben dann so ihre (.) was weiß ich, (.) weißt Du, dann kommst Du dahin, (.) dann ging's vielleicht den Eltern, die neu waren, genauso. Dann wurden also zum Teil (.) Bilder gezeigt, die man auf 'ner Samstagabendfeier gemacht hatte, wo die anderen überhaupt keine Beziehung zu hatten, nicht. Es wurde zwar gesagt, Ihr seid willkommen, klar. Wir finden das toll. Aber so richtig auch durch Gespräche, durch (.) richtige Elternarbeit integriert, das ist nicht passiert. Kann man ihnen auch nicht zum Vorwurf machen, sondern haben's versucht, aber das ist halt nicht geglückt. (..) Das ist also diese eine (') starke Elterngruppe. Dann gibt's noch so 'ne Elterngruppe, das nächste Drittel oder etwas weniger als ein Drittel, die (.) sich hin und wieder melden, (.) mal auf 'nem Elternabend erscheinen. Und dann gibt's halt so, (.) was weiß ich, (.) so ungefähr 10, meistens von den problematischen, (.) im Leistungs- oder im Verhaltensbereich problematischen Schülern, (.) die sich überhaupt (') nicht sehen lassen. Gibt's auch (') welche. Ich hab' auch 'nen Schüler, dessen Eltern hab' ich noch nie gesehen, weder auf 'nem Elternabend noch auf 'nem Elternsprechtag und so weiter, nicht. (...) Also, dass ich insgesamt sagen kann, dass eigentlich (.) meine Vorstellung, was ich am Anfang mit den Eltern, als sie noch sehr, sehr zahlreich erschienen sind, hab' ich also mal so'n bisschen ausgeführt, dass ich mir im Idealfall Schule als einen Ort vorstelle, wo im Prinzip eine Ergänzung der gesamten Erziehung stattfindet, (.) gegliedert in zwei Teile. Einmal natürlich jetzt den Ausbildungsteil in fachlicher Hinsicht und auch (') einen Teil eines Erziehungsauftrages, der mit den Erziehungsvorstellungen der Eltern durchaus in Übereinklang, Übereinstimmung zu bringen wäre. Und dass man sich auf Grund dessen, dass wir ein großes Interesse haben oder ich ein großes Interesse habe, natürlich hier an der gleichen Sache, sprich, also Kinder, arbeiten, (.) in engem Kontakt zu sein. Ja, das wird dann so mit so 'nem großen (..) Kopfnicken begleitet, ja, hört sich auch gut an, die praktische Umsetzung klappt aber irgendwann dann nicht. (..) Die bleiben halt schlicht und einfach aus, ziehen sich zurück. (...) Dann gibt's auf der einen Seite die Leute, (.) na, es funktioniert alles in der Schule, warum soll ich also noch hingehen, (.) es klappt ja alles ohne mich. Und die anderen, ja, (.) auf der anderen Extremseite diejenigen, die (..) das Gefühl haben, da läuft überhaupt nichts. Also nützt es auch schon fast gar (') nichts mehr, wenn ich noch hingehere. Und dann noch die Bandbreite dazwischen. (...) Also so, dass ich, insgesamt muss ich sagen, das Engagement der Eltern für (.), also, ich bin da sehr enttäuscht, muss ich sagen, bin sehr enttäuscht. Und ich finde es schade, dass Elternrechte, die sie haben, die über lange Zeit erkämpft wurden, nicht wahrgenommen werden. (.) Und nur wahrgenommen werden von einigen, na, in Anführungsstrichen (.) Privilegierten (.) wieder.

Interviewer: Ja, Du sprichst ja jetzt auch schon die sozialen Verhältnisse an. Kannst Du dazu auch was sagen. Also, ob da die Gruppierungen, die Du jetzt so von ihrem Engagement her klassifiziert hast, irgendwie auch sozial einzuordnen sind?

Herr Bernstorff: Ganz klar, ja. Die Elterngruppe, die sich in der Schule aktiv engagiert, (.) ob das nun in Klassenelternbeiräten ist oder im Schulelternbeirat, sind, (.) denke ich, (.) Elternhäuser (..) in denen Eltern sind, die von berufswegen oder überhaupt, (.) von ihrer gesamten Persönlichkeit, gewohnt sind, mit Institutionen umzugehen, sich zu engagieren, kritisch zu denken und zu sagen, (.) also hier, da machen wir mit und da haben wir was mitzubestimmen. (...) Und die Eltern, die sich in der Schule überhaupt nicht blicken lassen sind oft die aus (.) sozialen Schichten, unteren sozialen Schichten, wo im Prinzip Schule als ein notwendiges Übel, denke ich, gesehen wird, was halt jeder

mal durchlaufen muss. Wahrscheinlich sind das oft Eltern, die (.) zur eigenen Schulzeit mit Schule keine sonderlich guten Erfahrungen gemacht haben. (.) Insofern (..) oder vielleicht Schule sogar ansehen als 'ne Institution, die ihnen irgendwo Angst macht. Es ist was ganz Geheimnisvolles oder was Abgehobenes und da fühlen sie sich irgendwo nicht sicher und (.) sehen sie also lieber von außen als von innen, nicht. Also ich denke, dass, (.) da kann man direkt auch Zuordnungen treffen, so nach meiner bisherigen Erfahrung. Das trifft jedenfalls auf meine Klasse zu, (.) diese Beschreibung. (5 sec.) Ergäbe sich natürlich die Frage, (.) wie könnte man, nicht nur auf 'ne Klasse, sondern auf die gesamte Schullandschaft bezogen, (.) Elternarbeit wirklich aktiv gestalten (?) Tischgruppen-Elternabende waren ein Anreiz. Tischgruppen-Elternabende waren allerdings auch 'n Streitpunkt innerhalb des Kollegiums, nicht. Wir haben damals im Jahrgang, also nicht mit allen (') Parallelklassen, Tischgruppen-Elternabende durchgeführt. Ich hab' sie gemacht. Andere haben vorn vornherein gesagt, das seh ich gar nicht ein, das mach ich nicht. Andere sagen, die bringen nichts. Ich fand's also 'ne sehr schöne Sache, häusliche Verhältnisse meiner Schüler kennenzulernen. Wir haben das immer zu Hause gemacht. Fand ich auch ganz spannend, mal wirklich so hinter die Kulissen zu gucken. Daraus haben sich auch Kontakte ergeben, dass ich also heute beispielsweise immer noch bei bestimmten Sachen (.) wenn's Probleme gibt, zu den Leuten nach Hause fahre, nicht.

Interviewer: Ja (?)

Herr Bernstorff: Ja, demnächst wieder, (.) ja klar. Dann werd ich halt mal eingeladen, (.) kommen Sie mal auf ein Bier abends zu Hause vorbei, dann können wir das in Ruhe besprechen. Das mach ich dann auch, nicht.

Interviewer: Das geht aber nur bei (.)

Herr Bernstorff: Das sind nur bestimmte, das ist richtig, das machen nicht alle. Das machen aber zum Teil auch (.) Leute, wenn ich diesen Vorschlag mache, ich kommen mal zu Ihnen nach Hause, haben Sie was dagegen (?) Dann gucken sie erstmal, (.) nee, haben wir nicht, (.) nicht. Das ist ihnen zwar unheimlich, aber das hab' ich schon oft gemacht, nicht. Auch meine allerproblematischste Schülerin, bei denen war ich auch schon zu Hause und hab' also ein Elterngespräch geführt, nicht. Mit neuem Ehemann und was weiß ich, zusammen. Das heißt aber, (.) hier muss ich, (.) also hier müssen also schon die Probleme so arg sein, dass ich also schon gezwungen bin, also administrativ einzuschreiten. Und dann denk ich mir, wo regelst Du das. Das geht ja nicht anders, nicht. Ein Stundengespräch in der Schule oder ein Viertelstundengespräch, das geht nicht. Also sag ich, okay, ich komme mal abends vorbei, haben Sie was dagegen (?) Nein (?) Gut. (S.13ff.)

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von Herrn Bernstorff als Enttäuschung gewertet. Als Erklärung führt er das Engagement an, das je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich stark ausgeprägt sei. Im Jahrgang 5 sei es bei allen Eltern noch groß, um dann bei derjenigen Gruppe kontinuierlich abzunehmen, aus der die problematischen Schüler(innen) kämen.

Man habe in der Jahrgangsstufe 5 in allen Klassen mit der Abhaltung von Tischgruppenelternabenden⁷ begonnen. Es handelt sich dabei um Elternabende, die bei jeweils einer Familie zu Hause stattfinden, wozu die anderen Eltern, zusammen mit ihrem in die Klasse 5 gehenden Kind, eingeladen werden.

Diese Tischgruppenelternabende seien am Anfang recht intensiv gewesen, verbunden mit viel Engagement seitens der Lehrer(innen), um dann mit der Zeit einzuschlafen, weil von den Eltern aus keine Resonanz mehr verspürbar war⁸. Das beziehe sich nicht nur auf Elternabende, es sei

⁷ Tischgruppen sind die in der Klasse an einem Tisch zusammensitzenden Schüler(innen). Es handelt sich meistens um 3 Tische, die zusammengeschoben werden, also um maximal 6 Schüler(innen).

⁸ Herr Bernstorff zeigt an dieser Stelle, dass er mit den Gepflogenheiten der Ortsgesellschaft wenig vertraut ist. Es ist in den Gemeinden des Einzugsgebietes nicht üblich, sich gegenseitig in den eigenen vier Wänden zu besuchen. Man trifft sich in Gasthäusern oder an anderen neutralen Orten. Besonders in der Unterschicht sind diese Traditionen noch lebendig. Sie nehmen ab mit zunehmender Nähe von A-Stadt. Auch dort, wo Neubaugebiete sind oder wo eine Durchmischung mit Neubürgern von akademischem Zuschnitt stattgefunden hat, sind Veränderungen eingetreten. Insgesamt kann man sagen, dass dieser

generell feststellbar, dass viele Eltern aus seiner Klasse für die Schule wenig Interesse zeigen würden. Es würden sich auf Elternsprechtagen immer diejenigen nach ihren Kindern erkundigen, mit denen er eigentlich gar kein Gespräch zu führen brauche. Bei den Wahlen zum Elternbeirat in seiner Klasse käme noch nicht einmal ein Drittel der Eltern. Dies sei repräsentativ für den Jahrgang.

Was die Elternschaft seiner Klasse betreffe, so könne man sie in drei Gruppen einteilen. Das sei zum einen die Gruppe der Aktiven, die sich schon von der Grundschulzeit ihrer Kinder her kennen würden. Sie träfen sich regelmäßig und würden ihn bitten dazuzukommen. Durch diese enge Bekanntschaft untereinander sei es allerdings so, dass es den anderen Eltern schwerfallen würde, einen Zugang zu finden. Die Integrationsversuche dieser Gruppe seien dabei nicht immer glücklich gewesen. Dann gebe es noch ein weiteres Drittel von Eltern, die hin und wieder auf einem Elternabend erscheinen würden. Von dem letzten Drittel, den Eltern von zumeist "problematischen" Schüler(inne)n, müsse er leider sagen, dass er sie noch nie gesehen habe.

Das widerspreche seiner Vorstellung von Schule, wie er am Anfang der Elternschaft auch deutlich gemacht habe. Schule sei ein Ort, wo einerseits die "Ergänzung der gesamten Erziehung" in Zusammenarbeit mit den Eltern stattzufinden habe und andererseits die fachliche Qualifikation vermittelt werden müsse. Sein Hinweis, dass er großes Interesse an einer Zusammenarbeit habe und das mit zu seiner Arbeit gehöre, sei mit Wohlwollen quittiert worden, aber danach ohne Folgen geblieben. Viele Eltern hätten sich zurückgezogen. Er vermutet, dass dies bei einigen auf den Eindruck zurückzuführen sei, dass alles in Ordnung sei und man sich deshalb nicht mehr zu bemühen brauche, bei anderen auf die Gewissheit, dass es schlecht laufe und man daran auch nichts ändern könne. Dazwischen seien noch weitere Ansichten möglich. Jedenfalls sei es so, dass viele Eltern ihre Rechte nicht wahrnahmen und sie nur von Privilegierten in Anspruch genommen würden.

Die Eltern, die sich in der Schule engagierten, das seien diejenigen, die über ein höheres Bildungsniveau verfügten, die gewohnt seien, mit Institutionen umzugehen und denen es selbstverständlich sei, ihre Interessen zu vertreten. Für Eltern aus unteren sozialen Schichten sei die Schule ein notwendiges Übel, mit dem man sich abzufinden habe. Meistens hätten sie selber keine guten Erfahrungen gemacht und die Schule würde ihnen heute als Institution, als abgehobener Teil der Alltagswelt, lediglich Angst einflößen. Das seien die Erfahrungen mit seiner Klasse.

Elternarbeit vor diesem Hintergrund erscheint Herrn Bernstorff als schwierig. Aktiv zu sein bedeute zugleich, die gesamte Schule im Auge zu haben. Ein Streitpunkt im Kollegium seien die Tischgruppenelternabende gewesen. Die Lehrer(innen) aus seinem Jahrgang hätten sich nur zum Teil für die Durchführung von Tischgruppenelternabenden entschieden. Von den anderen Lehrer(inne)n seien sie entweder strikt abgelehnt oder mit dem Verdikt versehen worden, dass sie wenig Nutzen brächten. Für ihn sei es wichtig gewesen, die häuslichen Verhältnisse der Schüler(innen) kennenzulernen. Dadurch sei es einfacher, mit den Eltern ins Gespräch zu kom-

Traditionsaspekt, dort, wo er noch wirksam ist, die in der Unterschicht ohnehin vorhandene Reserviertheit gegenüber der Institution Schule verstärkt.

men oder das Gespräch wieder aufzunehmen, wenn es erforderlich sei. Manchmal sei es dabei aber auch erforderlich, etwas direkter zu werden und sich selber einzuladen. Dies sei bei seiner "allerproblematischsten" Schülerin der Fall gewesen. Dort habe er einen Hausbesuch gemacht und gleich den neuen Ehemann der Mutter kennengelernt. Manchmal gehe es nicht anders, wenn ein Gespräch zustandekommen solle. Eine kurze Begegnung in der Schule reiche dafür nicht aus.

Abschnitt (5): Diskussionen über Fachleistungsdifferenzierung

Interviewer: Ja gut, ich meine, es gibt unterschiedliche Meinungen zur Differenzierung. Die Differenzierung ist gut sagen die einen, die Differenzierung ist schlecht sagen die anderen. Und da gib'ts halt verschiedene Wege zur Lösung, okay. Die werden aber erst gar nicht diskutiert, weil vorher diese Kämpfe stattfinden, Differenzierung, ja oder nein. So wird's zumindest stilisiert, nicht? Ja, das ist doch auch gerade bei Naturwissenschaften ein sehr (.) heftig diskutiertes Problem gewesen, nicht (?)

Herr Bernstorff: Ja, ja, war's mal, richtig. Mittlerweile ist ja die, (.) das fand ich ja immer so putzig, nicht, (.) weil wir vorhin da von Schulleitung, nicht. (.) Unser Schulleiter wollte ja von Differenzierungsdiskussionen nichts wissen, bis heute. Also da wollte er ja die Finger von lassen, nicht. Ich meine, (*lachend*) das hat er ja nun schlicht und einfach als Unruhefeld angesehen, (.) das passte nicht so ins augenblickliche Bedürfnisfeld seiner Person da. (...) Na ja, so, ich hatte auch schon oft Diskussionen geführt oder wollte sie anleiern. Und bin natürlich in meinen Fachbereichen, das heißt, nicht in meinen Fachbereichen, in dem einen, auf die Nase gefallen. Denn putzigerweise haben wir ja (.) 2 Differenzierungsformen an der Schule, die sich in keinster Weise widersprechen, irgendwo. Wobei, es ist, (.) das war (.) die Diskussion war in Mathe, nicht. Wir haben in Physik die 2er-Differenzierung. Also nicht in Physik, sondern in Naturwissenschaften. Da arbeiten wir recht erfolgreich, was auch die Übergangstendenzen und Entwicklungen bestätigen. Und beispielsweise in Mathe noch die 3er-Differenzierung. (.) Also, (.) jetzt die Frage zu stellen, wo ist Differenzierung generell aufhebbar (.)

Interviewer: Mein' ich jetzt nicht unbedingt.

Herr Bernstorff: Nee, da hab' ich mich also auch wenig mit beschäftigt. Ich bin schon der Meinung, (.) dadurch, dass unsere Schule (..) 'ne Zulieferfunktion auch hat an Gymnasien und überhaupt, haben wir da 'ne gewisse Verantwortung, das auf 'nem gewissen Niveau halten zu müssen. Insofern haben wir schon zu differenzieren, gerade in den hohen Jahrgängen. Frage ist eben, ab wann ist es nötig (?) Da kann man sich drüber streiten, ob's mal ein Jahr länger oder weniger lang, weniger (..) früher gemacht wird. Nur was ich generell immer vertreten habe, (.) beispielsweise auf das Fach Mathe bezogen, da bin ich eigentlich immer eingetreten für 'ne 2er-Differenzierung, weil uns das 1. organisatorische Probleme, ich denke auch pädagogische Probleme (.) doch

(Ende Teil I, Bandwechsel)

Interviewer: Mach ruhig weiter.

Herr Bernstorff: Wo war ich grad stehengeblieben (?)

Interviewer: In der C-Kurs-Differenzierung.

Herr Bernstorff: Ja, wir haben uns ja damals gestritten und (.), ich meine gut (.) die beiden Fächer, also meine Fächer, (.) Mathe, Physik sind insofern schon verschieden, dass Physik ja nur 2stündig unterrichtet wird. Und auch nicht durchgehend 2stündig. In der Mittelstufe, Mathe durchgehend 4stündig. (..) Aber auf der anderen Seite haben wir's geschafft, mit 'ner 2er-Differenzierung erfolgreich zu arbeiten. Und da habe ich mir die Frage gestellt, warum sollte es nicht auch in Mathe gehen mit 'ner 2er-Differenzierung (?) Ich seh' da keinen Widerspruch, nicht. Und wenn ich mir unsere Kursstrukturen anschau, dann muß ich sagen, dass beispielsweise immer in den Kursen (.) gerade an den Rändern (.) an den Niveaurändern dieser Kurse die Übergänge so fließend sind, (.) dass ich das kaum noch vertreten kann, ja. Und der Wunsch vieler Kollegen, (.) wenn ich den so extrem wahrnehme, wie das viele hätten, dann könnt ich auch 'ne 6er-Differenzierung machen, nicht. Was absurd ist, nicht. Im Prinzip müsste ich da 'ne Binnendifferenzierung auf den einzelnen bezogen machen, nicht. Nur, dadurch, dass ja Schule organisiert werden muss, halte ich also 'ne 2er-Differenzierung für vertretbar, nicht. Und ich denke, das gilt auch für Deutsch und Englisch. Das könnte man auch machen. (...) Und dann hätten wir eigentlich auch wesentlich weniger Probleme von Lehrereinsatz und stundenplantechnischer Gestaltung und sonstigen Maßnahmen. (.) Aber das scheint offensichtlich irgendwo (.) ein Bereich zu sein, an den sich die Leute nicht ranwagen wollen.

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

Und wenn ich das richtig sehe, ist es ja so, dass immer, (.) ja, wenn man die Schullandschaft der Bundesrepublik nimmt, die 2er-Differenzierung ja offensichtlich ganz weit vorne liegt. Die 3er-Differenzierung wird ja nun so häufig nicht mehr betrieben. Da sind wir also doch in der (') Hinsicht doch noch recht rückständig. Ich frage mich eigentlich, warum eine fortschrittliche Schule oder die sich dieses auf die Fahne schreibt, an diesen Bereich nicht rangeht. Ist mir ein bisschen unverständlich (.) Und eigentlich würde ich mir wünschen, so beispielsweise, (.) ich mein', ich fand jetzt den Tag, (.) gut, war halt aktuell vom Thema her und die Notwendigkeit, weil's mit einem Antrag gekoppelt werden muss, das musste also sein. Aber (.) ich würd mir eigentlich solche Tage, wie jetzt diese (.), diesen pädagogischen Konferenztag, eigentlich öfter wünschen zu Themen, die brennender sind. Also beispielsweise Integration von (.), was weiß ich, Asylbewerberkindern, Aussiedlerkindern, wie man damit umgeht. Und beispielsweise auch mal zu Differenzierungsfragen, was schon lange ansteht. Ist aber 'n bisschen aus der Schusslinie geraten, weil andere Dinge jetzt halt (.) scheinbar wichtiger sind, (.) obwohl das wirklich Grundfesten unserer Schule sind, nicht.

Interviewer: Kannst Du Dir da irgendwelche Lösungswege vorstellen?

Herr Bernstorff: Bei der Differenzierung?

Interviewer: Ja. Also jetzt nicht formaler Art, wie man das organisatorisch löst, sondern auch wie's so inhaltlich anders praktiziert werden könnte. Beispielsweise in Mathematik, was ja nun Dein Fach ist. Was würde da anders laufen als jetzt (?)

Herr Bernstorff: Da würde gar nichts wesentlich anders laufen. Für meine Begriffe, ich meine, (.) andere Leute meinen halt, dass wir unsere Schülerschaft so genial dreigeteilt haben, dass das richtig passt mit den Kursen, nicht. Aber wenn man sich das mal genau anguckt, dann (.), erstens mal vom Leistungsniveau müsste es ja rein theoretisch bei der 3er-Differenzierung so sein, (.) das ist ja nun auch der absolute Witz, was bei uns läuft, nicht, (.) eigentlich müsste ja fast wöchentlich eine Koordinationskonferenz stattfinden zwischen den 3 Niveaus in einem Jahrgang. Da müssten eigentlich alle Mathe-Lehrer dasitzen und sagen, ich bin so (') weit, ich bin so (') weit, ich bin so (') weit. Dass dann zu den Halbjahres- und Jahresenden (.) bei eventuellen Umstufungen diese auch reibungslos können, ja. (.) Es müssten also Abstimmungen getroffen werden. Das wird nicht gemacht. Das heißt, 'ne begleitende Maßnahme von Differenzierung müssten immer Koordinationskonferenzen sein. Finden bei uns ja nicht mehr statt. Das ist das eine ('). (...) Das heißt, das bisschen an Koordination oder Eintragen gemeinsamer Arbeitstermine findet in Pausen statt. (5 sec.) Inhaltlich unterscheiden sich, (.) das ist jetzt ein bisschen (.) jahrgangsspezifisch, bis zur Klasse 8, Ende 8, die Arbeit in den A- und B-Kursen fast gar nicht, die Inhalte. Das wir dann ein bisschen mehr abgestimmt auf (.) dann in der Klasse 9 und 10 auf die verschiedenen Übergänge. Aber das halte ich auch nicht für so schwerwiegend, dass man diese beiden Gruppen nicht auch quasi fast zusammennehmen könnte, ja. Und letztendlich (.) auf der anderen Seite haben wir sicherlich ein paar Schüler, (.) also ich hab' beispielsweise einen 8er C-Kurs, ja, da sind 18 Schüler drin. Die Hälfte von denen (.) könnte eigentlich auch, (.) das ist im Prinzip auch schwaches B-Niveau, wenn Du so willst, nicht. (...) Und die paar wirklichen Schüler, die man an der Hand abzählen kann, wo ich auch das Gefühl habe, denen kann ich Mathe im Prinzip nicht beibringen, (.) aus welchen Gründen auch immer, (.) vielleicht ist es auch 'ne Art von Behinderungsform, genau wie hier unser Fall des behinderten Tino, (.) was wir hatten, nicht. Ob die nun rechtfertigen, dass man deshalb ein drittes Niveau fährt, das wag ich zu bezweifeln. (.) Aber letztendlich wag ich es auch nicht zu beurteilen, ob das alles so toll geht. Nur, ich wäre bereit, einen Versuch zu machen, Erfahrungen zu sammeln. Und andere Schulen arbeiten eben intensiv (.) mit 2er Differenzierung und erfolgreich ('). Und ich sehe es einfach nicht ein, warum es an unserer nicht gehen sollte. Also, ich würde diesen Versuch jederzeit machen. Ich habe halt festgestellt, in unserem Fachbereich Mathematik ist die Bereitschaft, erstens darüber zu diskutieren fast Null. Das muss man einfach ganz klar sehen. Es ist so, dass die meisten Kolleginnen und Kollegen mit ihrer Arbeit in den verschiedenen Kursen, in den verschiedenen Jahrgängen beschäftigt sind. Das haben sie seit Jahren gemacht, das ist für sie vertrautes Umfeld. Wo besteht eigentlich die Notwendigkeit, daran zu rütteln (?) Ja, das hab' ich schon immer gemacht, nicht. (.) Ich hab' meinen 9er B-Kurs, meinen 10er A-Kurs und was weiß ich, nicht. (.) Und das läuft alles, warum soll's nicht laufen? (.) Das heißt also, wie kommst Du dann an 'ne Diskussion ran, nicht. Ich hab' das ein paar Mal versucht. (.) Ja, warum willst Du darüber diskutieren, es läuft doch alles. (.) Da gab's keine großen Einbrüche, da gab's keine Elternproteste, da gab's keinen Protest von oben. (.) Also, da hab' ich mich oft gefragt: Wie kannst Du, ohne dass Du 'ne breite Unterstützung in so'nem Fachbereich, (.) was ein sehr großer Fachbereich ist, (.) da sind ja 'ne Menge Kollegen drin, nicht. Wir waren ja mal fast 20, ja. Also, wenn ich hier mal gucke, (.) in die Runde da, (.) so grob über'n Daumen, so 15 mindestens, ja, wie willst Du denn da anfangen (?) Im Prinzip rein formal (') kannst ja sagen, es ist mein' Bedürfnis. (.) Und die sagen, was willst Du eigentlich, nicht. Willst Du hier die Tagesordnung erweitern, dann stell doch einen Antrag. Bumm, abgeschmettert. Wie kommst Du 'ran, wie kannst Du denn die Notwendigkeit, darüber überhaupt erstmal zu reden, deutlich machen (?) (.) Da bist Du ein Einzelkämpfer, der gegen da 'ne Mauer anläuft. Da hab' ich bisher also wirklich keine Möglichkeit gefunden. Deswegen war ich ja beispiels-

weise damals, (.) hätt' ich das ja interessant gefunden, (.) aus diesem Grunde, (.) da kannt ich ja nicht, wie LAMMERS sich als Schulleiter macht, (.) war ich ja damals eigentlich abstimmungsmäßig eher für den anderen (.), weil der Mathematiker war und eigentlich mehr für 2er-Differenzierung eingetreten ist.

Interviewer: Du meinst wen (?)

Herr Bernstorff: Der SCHWARZ

Interviewer: Ach, der SCHWARZ, ja

Herr Bernstorff: Das war eigentlich mein' Wunschkandidat für die Schulleiterstelle, weil der, (.) denke ich, (.) mal ein bisschen neuen Schwung in den Fachbereich Mathematik gebracht hätte. Obwohl man auch nicht weiß, wie er sich in der (.) Stellung dann entwickelt hätte. (..) Also ich sehe auf absehbare Zeit in der Diskussion um Differenzierung da keine, (.) kein neues Land in Sicht. (S.17ff.)

Herr Bernstorff deutet an, dass die Differenzierungsdiskussion an der Schule schon lange andauere und der neue Schulleiter von dieser Diskussion nichts habe wissen wollen. Herr Lammer habe dies als "Unruhefeld" angesehen, das nicht so recht in seine augenblickliche Konzeption gepasst habe. Er spricht etwas nebulös vom "Bedürfnisfeld" des Schulleiters und meint damit wohl dessen Anspruch, nach außen hin ein Bild der Geschlossenheit zu bieten.

In einem der beiden von ihm vertretenen Fachbereiche, in Mathematik, sei er selbst wenig erfolgreich gewesen mit der In-Frage-Stellung. Dort gebe es eine Dreierdifferenzierung, während es in dem anderen von ihm vertretenen Fach, in Physik, eine Zweierdifferenzierung gebe. Beide Differenzierungsformen würden sich in der Praxis überhaupt nicht widersprechen. Man würde in Physik recht erfolgreich arbeiten, was die "Übergangstendenzen" auf die Gymnasiale Oberstufe bestätigen würden. Dabei sei man sich der Verantwortung bewusst, die man gegenüber den Schüler(inne)n habe, die sich dort anschließend behaupten müssten. Angesichts einer solchen Aufgabe müsse man schon differenzieren, es sei aber überhaupt nicht ausgemacht, ab welcher Jahrgangsstufe das zu geschehen habe.

Er sehe aber in Mathematik überhaupt keinen Grund für eine Differenzierung auf drei Niveaus. Es könne auch eine Zweierdifferenzierung sein. Man könne auch auf zwei Niveaus erfolgreich arbeiten. Die Übergänge zwischen den Kursen seien so fließend, dass man eine genaue Zuordnung kaum vornehmen könne. Wenn man es genau halten wolle, wie es der Wunsch vieler Lehrer(innen) sei, könne man auch zwischen sechs Niveaus differenzieren. Es sei aber absurd, eine so genaue Einteilung vornehmen zu wollen. Im Prinzip müsse man eine "Binnendifferenzierung" machen, wobei man jede/n einzelne/n Schüler/in fördern könne. Eine Zweierdifferenzierung bringe auch weniger Probleme mit sich bei der Ausarbeitung des Stundenplanes und beim Lehrer(innen)einsatz. Das gelte auch für andere Fächer wie Deutsch und Englisch. Offenbar sei es aber so, dass sich an der Comenius-Schule an diese Frage niemand mehr heranwage. Die Zweierdifferenzierung sei auf die Bundesrepublik bezogen keine Streitfrage, und er frage sich, wieso eine "fortschrittliche Schule" wie die Comenius-Schule an diesem Anachronismus festhalten müsse.

Dann nimmt Herr Bernstorff Bezug auf einen Konferenztag, der vor kurzem stattgefunden hatte und der seiner Meinung nach auch eine sinnvolle Diskussion ausgelöst habe. Er meint damit die Diskussion über die Aufnahme eines behinderten Kindes in die Comenius-Schule. Solche Dis-

kussionen wünsche er sich zu Fragen, die wichtiger seien. Dazu zählt er die Aufnahme von Asylanterbewerber- und Aussiedlerkindern und die Differenzierungsfrage.

Bei einer Zweierdifferenzierung werde sich am konkreten Unterrichtsablauf und an den Unterrichtsinhalten wenig ändern. Man müsse darüber hinaus feststellen, dass die von ihren Befürwortern als besser propagierte Form der Dreierdifferenzierung nicht richtig praktiziert werde. Eigentlich müssten, würde man es ernst nehmen, in sehr kurzen Abständen Koordinationskonferenzen zur Abstimmung des Unterrichts zwischen den drei Niveaus stattfinden. Dies sei notwendig, um zum Halbjahres- und Schuljahresende die erforderlichen Umstufungskonferenzen durchführen zu können. Schüler(innen), die besser oder schlechter geworden seien, müssten dann ohne Probleme ihre Kurse wechseln können. Davon könne aber keine Rede sein. Absprachen fänden nur noch in den Pausen statt.

Bis zum Jahrgang 8 seien die Unterrichtsinhalte auf dem A- und B-Niveau nahezu identisch. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 würden die Unterrichtsinhalte abgestimmt auf die jeweiligen Übergänge zu den abnehmenden Schulen. Es sei mit Abstrichen möglich, die beiden Gruppen zusammenzulegen. Dem gegenüber stünden die aktuellen C-Kurse. Viele der Schüler(innen) dort seien "schwaches B-Niveau" und nur von wenigen könne er sagen, dass man ihnen Mathematik nicht beibringen könne. Er vermutet eine besondere Form der Behinderung, die aber nicht automatisch rechtfertigen würde, deswegen ein besonderes Kursniveau einzurichten. So ganz sicher sei er sich mit seiner Einschätzung nicht, er würde es aber befürworten, einmal den Versuch zu wagen und eine Zweierdifferenzierung umzusetzen.

Im Fachbereich Mathematik an der Comenius-Schule sei die Bereitschaft dazu allerdings "fast Null". Er vermutet eine Scheu davor, "vertrautes Umfeld" zu verlassen und ein Terrain zu betreten, das keiner kenne. Die Notwendigkeit, etwas anderes zu machen, werde dann schlichtweg bezweifelt. Bei Diskussionen werde ins Feld geführt, dass man keine Leistungseinbrüche habe, die Eltern zufrieden seien und die übergeordneten Stellen keine Einwände geäußert hätten. Es "lauf(e) alles" und es gebe absolut keinen Grund, daran etwas zu ändern. Bei den Mehrheitsverhältnissen in der Fachkonferenz sei es so, dass man zwar sein Unbehagen äußern könne, man dann aber den Ratschlag erhalte, doch einen Antrag auf Befassung mit dem fraglichen Thema zu stellen. Dieser werde dann "abgeschmettert". Es sei gar nicht möglich, ins Gespräch zu kommen. Deshalb habe er bei den Bewerbern für die freigewordene Schulleiterstelle (1987) auf den Herrn Schwarz gesetzt, von dem er angenommen habe, dass er sich als Mathematiker für eine Diskussion der Differenzierung in seinem Fach einsetzen werde. Herr Schwarz wurde nicht Schulleiter, und Herr Bernstorff ist sich auch nicht sicher, wie er sich in dieser Position "entwickelt hätte". Auf jeden Fall sei die Frage der Differenzierung an der Comenius-Schule "auf absehbare Zeit" nicht lösbar.

3.1.1.2 "Lebenslauf und Lebensentwürfe führen zu einem sich ändernden Engagement" – Frau Kühnert (reformkritische Position)

Frau Kühnert ist Lehrerin für die Fächer Deutsch und Englisch⁹. Sie ist seit Mitte der 70er Jahre an der Comenius-Schule tätig und hat den letzten Teil der Anfangsphase noch miterlebt. Frau Kühnert ist verheiratet und hat zwei Kinder. Das Interview wurde in der Wohnung des Autors durchgeführt.

Abschnitt (1): Berufsbiographische Aspekte der Lehrertätigkeit – Selbsteinschätzung: Trend zum Konservativen – Wissensvermittlung erfordert Disziplin – Ausgleich durch unterschiedliche Lehrer(innen)

Interviewer: Über die Arbeit, (.) dass Du mal'n bißchen sowas über die Arbeit erzählst, welches Verhältnis Du zu deiner Tätigkeit als Lehrerin hast, nicht. Wie's vielleicht früher mal war. Wie's sich das entwickelt hat so mit der Zeit, nicht. Wie Du jetzt eigentlich deine Arbeit so siehst (.) so heutiger Stand (.)

Frau Kühnert: Mhm

Interviewer: als Lehrerin.

Frau Kühnert: Also mit (.) die Arbeit (-)

Interviewer: Da spielen mit 'rein die Schüler, da spielen mit 'rein die Arbeits (.) -äh- verhältnisse, nicht.

Frau Kühnert: Mhm

Interviewer: Was man so vorfindet, wie man sich so im Gebäude fühlt

Frau Kühnert: Mhm

Interviewer: und alles. & Wege ('), wie die so aussehen, ob da alles in Ordnung ist. Der Raum ('), wie der einem vorkommt, was der (.) wie der auf einen selbst wirkt, wenn man unterrichtet. Also wie die Arbeitsbedingungen insgesamt so aussehen und wie Du selber damit fertig wirst.

Frau Kühnert: Mhm (..) Ja, an sich, ja, es ist dann am besten zu sagen, wie's früher (') mal, wie's früher (') war und wie's jetzt (.) also wie sich's verändert hat, denn das hat es ja doch ganz deutlich. (..) Und -äh- (.) ja, wie fängt man da an, (h) ja eigentlich ausgebildet oder eigen- & vorher war ich eigentlich nur an einer (.) recht kleinen (') Schule, das war so'ne Haupt- und Realschule, wenig Schüler (.) war das'n Riesenunterschied dann an diese (.) große (') Schule zu kommen. Und das war ja auch 'ne andere Zeit, die 70er Jahre waren das, der Anfang der 70er Jahre. (.) Die Einstellungen waren ja total anders. Und dann da 'rein und dann diese wahnsinnig vielen Schüler und dann gleich (.) Klassenlehrer und & man war ja, man hatte & also aus dem Stand heraus musste man alles können und machen. Und das war ganz schön (..) na, anstrengend, also das war so, dass ich da anfangs (.) gar nicht essen (') konnte. (.) Kann ich mich noch erinnern, da konnt' ich mittags immer nichts essen, da hab' ich immer von Joghurt gelebt und wurde dann (.) ganz dünn (') (.) zeitweise. (*lachen*) Und war vollkommen kaputt immer, wenn ich dann nach Hause kam. Da hatt' ich aber, war ich aber noch jung (') (.) und hatte keine Kinder (') (.) und da konnte man dann Mittagsschlaf machen (.) also wenn alle Stricke (h) rissen, da fiel man um und schlief eben. (.) Und dann hatte man natürlich auch nebenbei noch mehr Energie, also es ist-es ist, (.) man konnte (') es durchhalten, sagen wir mal so. Und -äh- man hatte auch Elan ('), -äh- bedingt durch die Jugend und auch die Zeitläufte ('). Weil es alles, das Umfeld war auch (') so und die Schule war recht neu, die war, bestand, glaub' ich erst (.) zwei-drei Jahre bevor wir dahin kamen. Und alles waren wahnsinnig viel neue, alle kamen sie neu, es war für alle die gleiche Situation. Und es waren (.) d- die Gruppe, die da war, war klein und das Kollegium wurde aufgestockt. Das ist wahrscheinlich schon bekannt. -äh- Das dann wuchs auf über hundert und entsprechend war's Gewusel von Schülern und schließlich dann auch Lehrern. Ja, und das hat anfangs & also mir (') hat's großen Spaß gemacht, -äh- da trotz (') dieser Belastung, die ich gerade gesagt hab'. Also das war eben so ('), das hat man gar nicht (.) hinterfragt oder fand man nicht komisch oder irgendwas, das war (') eben so (.) selbstverständlich im Grunde, weil (h) man hatte sich nichts überlegt. (.) Und dann haben wir da (h) überwiegend verbrachte man seine Tage in der Schule, (.) (h) Nachmittage wie auch Abende

⁹ Frau Kühnert ist Lehrerin für die Sekundarstufe I.

(.) und hat also die (.) den Unterricht, also da waren & viele Versuche liefen da noch und es-es war alles sowieso noch ein Versuchsstadium und hat, da hat man dann also alles vorbereitet und ausgearbeitet und man hatte ja auch Zeit, denn man wurde ja nicht erwartet. Und die Freundschaften, die hatte man auch (!) in der Schule, (h) war man immer zusammen. Und da war das also (.) rundum waren sie eigentlich alle, die Mehrheit war also davon angetan und recht begeistert. (.) Und das ging, so einige Jahre ging das so (.) und irgendwann (!) setze dann eigenartigerweise dieser -äh-Umschwung (!) ein, (.) hatt' ich so empfunden. Da (!) das ging-das ging einher & also das Privatleben ging, dieser Umschwung ging einher mit Änderungen im Privatleben. Die heirateten alle (.)

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: ziemlich gleichzeitig und kriegten gleichzeitig Kinder, also ich kann das jetzt nur so von den Frauen her beschreiben. Wahrscheinlich haben die Männer gleichmäßiger weitergemacht, aber die Frauen haben dann (.) in ihrem Einsatz doch (.) also ich meine mich jetzt selbst auch, doch ziemlich stark nachgelassen, weil sie ganz & gar nicht anders konnten. Die mussten eben (.) zu Hause (!) sich engagieren

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: und das ist & wurde da deutlich eben, indem dass ich auf die halbe Stelle dann gegangen bin (.) und -äh- bis zum ersten Kind hab' ich noch volle Stelle und da war ich dann so kaffertig, dass ich & also wirklich, ich war fix und fertig, da hab' ich gemerkt, das war nicht machbar und nach dem zweiten Kind, so nicht, also halbe Stelle. Und dann hat man also wirklich Vieles was -äh- hab' ich, was weiß ich, da will ich lieber nur von mir reden, hab' ich -äh- gemerkt, dass ich also das beides nicht gleich gut machen kann (.) so über-über-über dies normale Maß hinaus, was man zu tun hat, das konnt' ich nicht, das hab' ich gemerkt und da hatte ich dann nur die Wahl, entweder (.) also -äh- das zu Hause (.) das schlurren zu lassen oder in der Schule kürzer zu treten. Und dann hab' ich mich also entschlossen (.) also zu machen, was nötig ist. Aber dieses Übermäßige, was man vorher so mit Spaß gemacht hat, das wurde eingestellt. Das kann ich schon so sagen, und ich hab' das also gesagt -äh- mein Fell ist mir näher und das meiner Familie, ich mache das jetzt für meine Kinder & reduziere ich das. Und da haben natürlich (.) -äh- immer die, die nicht in der Situation waren, haben dann -äh-äh- 'n Gesicht gezogen und gelästert. Und man brauchte aber nur zu warten. Wenn's ihnen selbst so auch so ging, dann war das bei denen auch so, das war also 'n allgemeiner Trend. Und wer eben weiter so machte wie immer, das waren die Männer mehr oder minder.

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: Bis sie dann krank wurden, die wurden dann eben zwischendurch auch krank, wenn 's zuviel wurde. Und -ähm- (..) im allgemeinen hatte-hatte ich den Eindruck, dass also diese Begeisterung (.) diese jugendliche Begeisterung, die ließ nach. (..) Und dann kam so der Alltag und man machte eben so in dem Kli- (.) kam so 'n gewisser Trott auch rein -ähm- und dann gab's aber immer noch so Einzelne, die also die Möglichkeiten hatten, sagen wir mal (.) auch da gegen den Strom zu schwimmen und da bildete sich auch so etwas wie so Ge- (.) Gegensätzlichkeiten im Kollegium. Das war in den ersten Jahren noch nicht so, da hatte man mehr so das Gefühl, die Mehrheit will es also innovativ und alles neu ausprobieren. So, das ist alles ganz toll und die paar, die das nicht wollten, die spielten gar keine Rolle, die wurden ü- (.) einfach auch überrollt, die mußten da mitmachen. Und dann kehrte sich das um und inzwischen ist es also so, insgesamt gesehen, glaub' ich, dass die meisten also nicht mehr die Puste haben oder auch andere Einsichten haben oder resigniert haben. Die Mehrheit ist also doch so, dass sie auch so das Bewährte jetzt so gefunden ha- (.) zu meinen haben. Oder andersrum, die wollen jetzt nicht mehr so gestört und aufgeschuecht werden.

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: Wie (.) ich selbst bin auch -äh- wie ich das im Laufe der Zeit beobachte, sehr viel (.) konservativer geworden. Und hab' also Dinge schon mitgekriegt im Laufe der Zeit, das hätt' ich früher nicht gedacht von mir, dass ich jetzt so denke & und -äh- ist aber so zum Bei- (.) 'n kleines Beispiel, ich hatte ja 'ne Klasse, die hatt' ich von der Fünf bis zur Zehn. Und diese Klasse, (.) das war sehr intim, die hatt' ich dauernd so bei mir zu Hause da, die Kinder. (.) Und haben tausenderlei unternommen, und das war sehr familiär. Und die-die da (.) meine Kinder dazwischen und so weiter. Ja, und die haben (.) wir haben ja uns auch dann geduzt sogar.

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: Das ist also 'n schönes Zeichen. (.) Das hab' ich mit denen gemacht, und es ging eigentlich auch ganz gut, obwohl sie eben zum Teil freche Distanzlosigkeiten dann vielleicht auch schon mal vorkamen und man sich wunderte, warum man eben Schwierigkeiten hatte. Es lag vielleicht auch daran. Jedenfalls kurz und gut, heutzutage würde ich das nicht mehr machen. (.) Ich würde also doch -äh- die- (.) diesen Unterschied Lehrer-Schüler stärker jetzt betonen. Schon im ei-

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

genen Interesse, weil ich dann besser zurechtkomme, weil ich mich besser dann durchsetzen kann, nicht. (.) -Äh- das, also das (.) um zu sagen, was man dann als Konservativer oder wie bezeichnet. (.) Also das ist ein kleines Beispiel dafür. Und auch sonst (.) -äh- das ganze 'rum (.) drumherum ist, (.) früher war die Schule (.) naja, man würde heute vielleicht sagen, 'n bisschen & sah 'n bisschen verwildert aus, war nicht so schön, nicht so ordentlich, nicht so relaxed aber durch (.) auf Grund dieser wahnsinnig vielen Schüler war viel kaputt, und es war auch so 'n bisschen, man ließ so fünf Grade sein. Im Grunde konnte man zum Teil auch gar nicht anders. Und heute (.) ist man doch 'n bißchen strenger geworden und achtet vielleicht mehr auf die Form. (.) Ja, (.) irgendwie hat sich das alles gefestigt und-und ist auch etwas erstarrter natürlich. Die Frage ist eben nur, ob-ob das nicht normal ist. Also man-man versucht, das fällt einem ja auf, (.) wenn man drüber nachdenkt fällt 's einem auf. Aber die Frage ist, wieweit kann man was ändern. (.) Vielleicht ist es 'ne normale Entwicklung. (.) Und das, was ich eben da bedenklich finde, (.) find' ich nicht, & dass ich selber konservativ und alt werde, dafür kann man ja nichts, das ist der Lauf der Welt. (.) Sondern schlimm ist, dass das gesamte Kollegium sich in diesem Zustand sich befindet bis auf wenige Ausnahmen. Und das ist Horror, nämlich für die Schüler, ich kann mich da ja gar nicht so richtig 'reinversetzen. Aber wenn ich mir vorstelle, (*lacht*) in kürzester Zeit sind wir alle über fünfzig, da sind wir praktisch Großeltern für diese Kinder und das ist doch entsetzlich. Und kein Neuer dazu oder ein oder zwei Männchen, die 's Kraut nicht fett machen. Entsprechend kaputt die Leute, krank die Leute, miesgelaunt und-und misanthropisch die Menschen und dann mit diesen j- (.) jungen (.) Kindern da und diese Konfrontation, die das ergibt. Das ist schlecht (.) also das muss, da müsste man eben neue Leute einstellen, das ist ganz klar, das es sich besser durchmischt. Das find' ich also sehr mangelhaft, und vieles, was eben mies ist, kommt dadurch oder was -äh- (.) ärgerlich ist und das geht ja jetzt noch, es wird aber noch schlimmer. Das ist meine Einschätzung, es wird noch unangenehm. Auch, dass es uns selbst vielleicht dann auf 'n Wecker fällt. Viele sagen jetzt auch schon als Argument auf Fahrten und sonstigen Unternehmungen, ja, wir müssen doch auch bedenken, wir werden nicht jünger und ob ich das überhaupt noch kann. (.) Da (.) das hat, solche Sprüche gab 's natürlich früher gar nicht. Das ist so (') was, oder was wollt' ich denn noch sagen, so, wie Du sagst. Du fragst nach dem Außenrum, wie (.) wie 's die Schule aussieht usw. Also man halt jetzt mehr auf die Äußerlichkeiten Wert legt. Wir haben ja jetzt auch Geld bekommen und die Schule ist schöner, optisch in allem schöner geworden. Gibt sich viel Mühe, (.) es hübsch auszugestalten, zum Teil find ich 's schon fast übertrieben, (.) denn -äh- das ist auch was -äh- Du weißt ja nicht wie Du mich einschätzt oder was Du von mir denkst. Ich bin aber kei- (.) nicht so-so -äh- locker und liberal wie de- (.) 's vielleicht denkst so. Ich bin da -äh- doch recht stur. Ich bin ein Lehrer, der sagt, in der Schule wird erst mal Wissen vermittelt, Punkt eins. Und das ist nicht gerade das, was -äh- (.) -äh- so gängig ist oder was auch modern ist vielleicht. Denn viele sagen eben, dieses soziale Lernen oder das, (.) wie nennt sich das jetzt, (.) die nannten das sozial integrativ, sei doch so sehr wichtig. Ja, schon, (.) denn sonst kann man ja nicht miteinander auskommen. Aber an erster (') Stelle und da lass ich nicht mir mir handeln, ist eben die Wissensvermittlung doch. Und -äh- ich find' es auch nicht richtig, wenn zum Beispiel gesagt wird, (.) och, der Lehrer und so, die Kinder lernen schon voneinander. Das find' ich eben nicht richtig, sondern es ist der Lehrer doch sehr wichtig. -äh- Ich find' auch Computer nicht so gut, dass die Kinder mit Maschinen sich da rumschlagen, sondern so der Lehrer, der doch so bißchen führt und auch ihnen sagt, also -äh- ihnen die-die Welt so 'n bisschen erläutert oder sie in die Richtung lenkt oder ihren Blick lenkt oder wie man das nennt, so, das find' ich eben doch sehr, sehr gut und-und nötig. Also ich halte davon was und (.) ja und-und dass man die Kinder eben anleitet und sie nicht sich selbst überlassen kann und sagt, ach die, (.) am besten lernen die voneinander. Das bezweifele ich, denn die haben (.) ja, woher sollen sie 's wissen. Die müssen ja irgendwie 'n Vorbild haben. (.) ((*pfff*)) Das muss ja wohl der Lehrer sein, das können doch nicht die gleichen -äh- sie selbst sein. Und das wär', wie wenn einer sich an eigen Haaren aus 'm Sumpf zieht. Das ist 'n bisschen schwierig, & also es ist möglich, es muss von jedem etwas zusammen kommen. Und (.) mancher legt eben auf das andere 'n Schwergewicht. Ich seh's eben so, aber das macht ja nichts, weil wir haben ja viele verschiedene Kollegen, find' ich. Wenn ich das eben so sehe, dann sind eben andere, die gleichen das wieder aus. Das ist ja das Schöne daran. Also ich finde das nicht negativ, wenn die Lehrer sehr unterschiedlich sind, sondern im Gegenteil, ne. Ich find' das ganz gut, so dass, wenn also einer sagt, na, das sind sture Paukereien -äh- ist das nicht schlimm, denn in der nächsten Stunde kommt 'n anderer, der ist da ganz anders. Und die Kinder können sich schon umstellen und dann lernen sie die andere Seite kennen, die das (.) die 's auch noch gibt. Und das Vielseitige (') , das find' ich an-an 'ner Schule eigentlich ganz wichtig (') , (.) ja. Und-und die Äußerlichkeiten, (.) das ist so schön (') geworden, ist-ist auch (.) in Ordnung. Nur im (.) vielleicht ist es, dass -äh- also es ist die Frage, ob 's & das weiß ich selber auch nicht so, ob es eigentlich nötig und richtig ist, dass die Kinder praktisch die-die Zimmer eingerichtet sind wie 'ne Art Wohnzimmer, ob das richtig ist oder ob -äh- ob man mehr erreicht dadurch, also dass-dass & man erhofft sich soviel davon, und es ist ein (.) wird ein wahnsinniger Aufwand getrieben, um das alles hinzukriegen. Stunden um Stunden wird diskutiert und besprochen und au- (.) und gesammelt, und die Kinder beschäftigt damit. Es kostet viel Zeit, das so hinzubringen und die Frage ist letztendlich, komm' ich darauf zurück, (.) was sollen die Kinder tun, sie sollen wissen auch, sie sollen was neues lernen, was sie noch nicht konnten, denken lernen und so weiter und-und das Ganze Brimbambori-

um dient dazu, um zu diesem zu kommen. Die Frage ist eben, (.) ist der, (.) steht der Aufwand, der da betrieben wird, gerade auch in den kleinen Klassen, noch im Verhältnis zu dem, was man eigentlich anstrebt (.) oder was ich anstrebe. Vielleicht streben die andern das ja eben gar nicht an, und einige es nicht an. Das ist meine Frage, ich weiß das selber nicht. Weil, manchmal überlege ich mir, wieviel Stunden wir manchmal benutzen auch, um -äh- (.) Gespräche zu führen mit den Kindern, die-die nichts mit Sachdingen zu tun haben. Reinweg, damit die sich da vertragen und zum lernen kommen, weil man sie nicht anschreien will, sagen nicht klar, halt die Klappe mach' dein Buch auf, dass man lange mit ihnen drüber spricht oder eben Ausschmückung des Klassenraums usw. (..) Ob 's, ob-ob das so richtig ist, die-die-die Gewichtung, das weiß ich auch nicht. Bin so lange nicht in der Fünf gewesen, ich muss jetzt auch erst mal wieder da-da richtig reinkommen und da mal sehen, (.) denn -äh- da früher war 's eben anders, hatte man das nicht so gemacht, ja da (.) den ein- (.) in andern Schulen gibt 's das ja auch nicht. Da ist es eben vollkommen stur und tot ich hab' ja Möglichkeiten, das zu vergleichen. Das find' ich auch nicht gut, (.) aber eben wo ist das richtige Maß, würd' ich sagen, ob wir das gefunden haben oder nicht, (.) das wird also hin und wieder streitende Ansichten sein. (.) Ja, jetzt weiß ich nicht weiter, was könnte man denn da noch, (.) dass ich nicht immer das gleiche sage.

Interviewer: Du sagst nicht immer das gleiche

Frau Kühnert: Ja, ja mit dem Arbeiten da, noch was über die Arbeit.

Interviewer: Ich hab' dir da 'ne lange Frage gestellt

Frau Kühnert: Ja, und ich hab' auch lange geredet (S.1ff.)

Frau Kühnert möchte ihre Ausführungen mit einem Blick in die Vergangenheit beginnen, um von dort aus dann schildern zu können, welche Veränderungen stattgefunden haben. Sie schränkt diesen Blickwinkel ein, indem sie ihre persönliche Geschichte in den Mittelpunkt stellt, von dort aus auf andere biographische Entwicklungen schaut und auch die Schule selbst unter dem Gesichtspunkt der Lebensgeschichten betrachtet.

Sie beginnt mit ihrem Einstieg in den Beruf an einer kleinen Haupt- und Realschule. Von dort aus sei sie Anfang der 70er Jahre an die Comenius-Schule gekommen, wo sie eine ungleich größere Schüler(innen)zahl vorgefunden habe. Damals habe man aber noch eine andere Einstellung gegenüber dem Beruf und gegenüber der Schule gehabt. Man hätte "aus dem Stand heraus" eine Klasse übernehmen müssen. Die Anstrengungen seien enorm gewesen. Durch den Elan, der damals auf Grund des jugendlichen Alters noch vorhanden gewesen sei, habe man sich dem stellen können. Die Anforderungen seien hoch gewesen, das Schlafbedürfnis nebenbei gestillt worden, was deshalb keine Probleme bereitet habe, da man zu dieser Zeit noch ohne Kinder gewesen sei.

Die Zeit sei auch anders gewesen, die Schule noch neu, und es habe Parallelen gegeben bei der persönlichen Entwicklung, da alle in der gleiche Situation gewesen seien. Die Schule sei dann auf über 100 Lehrer(innen) angewachsen, was mit einem enormen "Gewimmel" von Schüler(inne)n verbunden gewesen sei. Die Belastungen, die das mit sich gebracht habe, seien als "selbstverständlich" hingenommen worden, wohl auch deswegen, weil man nichts anderes gekannt habe. Es habe irgendwie Spaß gemacht, und so habe man im Kollegium viel Zeit gemeinsam in der Schule verbracht. Zu Hause sei man noch nicht erwartet worden, da noch keine Familie vorhanden war. Die Schule sei insgesamt noch in einem Versuchsstadium gewesen zu dieser Anfangszeit, vielerlei Konzeptionen hätten ausgearbeitet werden müssen. Die intensive Zusammenarbeit und die ständige Anwesenheit in der Schule habe zur Herausbildung von Freundschaften und Beziehungen im Kollegium geführt. Das gemeinsame Leben sei von allen mit Begeisterung verfolgt worden.

Nach einigen Jahren habe ein Umschwung eingesetzt, zurückzuführen auf Veränderungen im Privatleben bei vielen. Es sei die Zeit gekommen, wo die weiblichen Mitglieder des Kollegiums geheiratet hätten, Kinder sich einstellten und häusliches Engagement gefordert war. Ihr Engagement in der Schule habe nachgelassen, weil es zu einer Doppelbelastung zu werden drohte, und nur die Männer seien in der Lage gewesen, in der alten Form weiterzumachen.

Sie selbst sei zu dieser Zeit auf eine halbe Stelle gegangen, da sie nach dem zweiten Kind bemerkt habe, dass sie Familie und Schule nicht gleich gut machen könne. Das nachlassende Engagement sei von denjenigen, die nicht oder noch nicht in der gleichen Situation gewesen seien, mit kritischen Bemerkungen begleitet worden. Es habe sich aber gezeigt, dass man mit dem gleichen Einsatz nicht ewig so weiterarbeiten könne. Viele Männer seien krank geworden im Laufe der Zeit und hätten sich vorübergehend zurückziehen müssen. Der jugendliche Elan der Anfangszeit sei mit der Zeit verfliegen.

Es habe sich eine Art Alltagssituation eingestellt mit gewissen Routinen, in denen man sich eingerichtet habe. Nur wenige, die noch die Möglichkeit gehabt hätten, "gegen den Strom zu schwimmen", hätten sich weiterhin als Innovationsträger profiliert. Das habe mit der Zeit zu Gegensätzen im Kollegium geführt, die in der Anfangszeit noch nicht vorhanden gewesen wären. Da habe man noch mit überwiegender Mehrheit das Neue ausprobieren wollen. Mittlerweile sei es so, dass die meisten die Anstrengungen, die Innovationen erfordern würden, nicht mehr aufbringen könnten, resigniert hätten oder auch inzwischen zu einer anderen Meinung umgeschwenkt wären. Man habe mehrheitlich "das Bewährte" gefunden und wolle nicht mehr bei seinen Routinen "gestört" werden.

Frau Kühnert beobachtet auch bei sich selbst eine Veränderung ihrer Haltung. Sie sei mit der Zeit "viel konservativer" geworden. Diesen Prozess habe sie früher bei sich nicht für möglich gehalten. Als Beispiel für ihre Veränderung führt sie ihren Umgang mit Schüler(inne)n an. Früher habe sie eine Klasse von der Jg.Stufe 5 bis zur Jg.Stufe 10 geführt und die Schüler(innen) zu sich nach Hause eingeladen. Das würde sie heute nicht mehr machen. Heute würde sie den Unterschied betonen, allein, um sich besser durchsetzen zu können. Früher sei es so gewesen, dass in der Riesenschule viel Mobiliar zerstört worden sei, was man gar nicht habe verhindern können. Heute achte man mehr darauf, ergehe sich in formalen Dingen, was natürlich auch ein Ausdruck dafür sei, dass sich alles gefestigt habe. Das sei vermutlich eine normale Entwicklung. Auch der Trend zum Konservativen habe große Teile des Kollegiums erfasst und es gebe nur noch wenige Ausnahmen. Für die Schüler(innen) sei das schrecklich, wenn ihre Gegenüber so alt werden. In kurzer Zeit werde das Kollegium geschlossen über 50 Jahre alt sein und niemand Neues werde eingestellt. Konfrontationen mit den Schüler(inne)n seien voraussehbar. Klassenfahrten oder ähnliche Unternehmungen würden von den Lehrer(inne)n inzwischen unter dem Aspekt betrachtet, inwieweit sie zumutbar seien.

Frau Kühnert betont noch einmal das Ambiente der Schule, das sich sehr verändert habe. Die Schule sei "optisch in allem schöner" geworden, so dass es fast schon übertrieben erscheine. Unvermittelt knüpft sie wieder an ihren Gedanken an, dass sie inzwischen konservativ geworden sei. Sie sei längst nicht so "locker und liberal", wie von ihr angenommen würde. Schule sei in erster Linie dazu da, "Wissen (zu) vermittel(n)". Das gehe nicht mit sozial integrativen Me-

thoden, die Schüler(innen) würden nicht so ohne weiteres voneinander lernen. Die Lenkung durch Lehrer(innen) sei der entscheidende Faktor dabei. Die Schüler(innen) könnten so etwas nicht leisten. Die Lehrer(innen) hätten die Funktion eines "Vorbildes", das den Blick in die richtige Richtung lenke. Wenn man die Schüler(innen) sich selbst überlasse, dann erwarte man von ihnen, dass sie sich "an den eigenen Haaren aus dem Sumpf" zögen.

Diese Stellungnahme wird aber sogleich wieder eingeschränkt, indem sie andere Meinungen zu dieser Frage in Rechnung stellt und zu tolerieren bereit ist. Es gebe unterschiedliche Standpunkte, sie sehe das eben so wie geschildert. Auf den Unterricht bezogen gebe es halt Stunden mit "sturen Paukereien", dann wieder Stunden, die das ausgleichen würden. An einer Schule müsse es diese Gegensätze geben, sie seien gleichbedeutend mit der Vielseitigkeit des Angebots.

Frau Kühnert greift nun den Faden mit der optischen Veränderung der Schule wieder auf und richtet ihren Blick auf die Klassenräume, die ihrer Meinung nach wie "Wohnzimmer" wirken würden. Sie fragt sich, ob "das nötig" sei und stellt eine Verbindung her zu der vermuteten Unterrichtsform, zu der ein solches Ambiente einladen würde. Es werde ein "wahnsinniger Aufwand" getrieben, um in langen Diskussionen zu den anvisierten Lernergebnissen zu kommen. Es gehe doch nur darum, dass die Schüler(innen) etwas lernen, was sie vorher "noch nicht konnten". Sie vermutet, dass viele Lehrer(innen) mit dem Aufwand, den sie treiben würden, möglicherweise etwas anderes anstreben würden. Viele Gespräche, die mit der Lerngruppe geführt würden, hätten nichts mit "Sachdingen" zu tun und dienten nur dem Zweck, dass die Schüler(innen) sich "vertragen" würden, damit sie im Anschluss daran "zum Lernen kommen" könnten. Man könne auf diese Weise auch mit Themen wie dem "Ausschmücken des Klassenraumes" sehr viel Zeit verlieren. Frau Kühnert akzeptiert, dass solche Gespräche sinnvoll sein können, ist sich aber nicht ganz sicher, wie die "Gewichtung" im Verhältnis zum übrigen Unterricht auszusehen habe. Dem völligen Verzicht auf solche Gespräche, wie es an vielen Schulen noch üblich sei, möchte sie auch nicht das Wort reden. Es gehe halt um das richtige Maß, und das werde wohl in Zukunft noch weiter Streitpunkt sein.

Abschnitt (2): Unterschiedliche Lebenseinstellungen prallen aufeinander – Struktur des Kollegiums – Ursachen für Konfrontationen

Interviewer: Wenn man sich jetzt die verschiedenen Einstellungen anschaut, dann tauchen doch auch Konfliktpunkte auf.

Frau Kühnert: Ja

Interviewer: Würdest Du dazu jetzt irgendwie (.)

Frau Kühnert: Konfliktpunkte -äh- die Konfliktpunkte, (.) ja, das sind eben verschiedene Lebensstile, die Lebenseinstellungen, die da aufeinanderprallen, die sich auch deutlich so zeigen im Privatleben, (.) das ist, geht Hand in Hand, das ist ja das Eigenartige, ob das nur (') so bei Lehrern ist, da wird `s jedenfalls besonders deutlich. Die andern Berufsgruppen halten das, glaub' ich, ziemlich raus. Aber bei uns, wir kennen uns ja so gut, und das ist ja irgendwie, vielleicht ist auch typisch für diese Schule. Wir wissen ja unglaublich gut Bescheid über das Privatleben der meisten, kann man sagen. Ich weiß nicht, ob das in andern Berufen ist, (.) das glaub' ich nicht. So, (.) wo es so Hierarchien gibt, da sowieso nicht. Und das verf -äh- das bringt `s aber auch mit sich, dass man das Privatleben dieser Personen beurteilt, verurteilt oder auch zustimmt und auch -äh- ver-, (.) das vermerkt dann, wie sie sich dann beruflich geben und sagt, ach der (.) ist ja so und so. (.) Deswegen ist der hier auch (') so und so und manchmal stimmt es ja auch. Und dann geht `s los, dass eben auch -äh- ge-, (.) schlecht geredet wird oder fertiggemacht wird oder man hat eben so sein Bild von einzelnen Personen. Oder (.) es gibt, sagen wir mal andersrum, (.) ich weiß nicht, ob ich da jetzt selber auch (') so bin, (.) ich geb' mir immer Mühe, das nicht (') so zu machen. Es gibt (.) Leute, die

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

haben, wie soll man `s sagen, (.) `n ganz festes Urteil. Also, wenn ein, (.) es gibt also Gruppierungen, wie Du schon sagst, im Kollegium, zwei oder auch mehrer, je nach dem nach Sachlage. Und die haben dann `n festes Urteil und wenn sie wissen, wer etwas gesagt hat, dann denken sie gar nicht mehr darüber nach, sondern dann sagen sie, ach, der hat das gesagt. Dann ist es schon mal schlecht (') oder es ist schon mal gut ('). Das ist schon abgetan, und das ist -äh- hängt damit zusammen, dass wir schon so lange zusammen sind. Weil man sich so gut kennt und weil man von früher (.) hatte man auch nicht gewusst, warum man eigentlich Distanz halten sollte (.) und ist, also, man duzt sich. Das ist auch `n Punkt, den gibt `s in anderen Bereichen nicht. Damit ist man auch intim und entsprechend distanzlos und entsprechend zum Teil unverschämt -äh- auch gegenseitig so, nicht. Und die Reibereien sind massiv, das haben wir nun öfters schon erlebt. (.) Sehr unangenehm und diese Gruppenbildungen sind an sich auch nicht gut. -äh- Das hat sich ja, das hat sich also rauskristallisiert. Früher war `s nicht so, (.) beziehungsweise da war die eine die fortschrittlichere, (.) wie soll man da sagen, diese Gruppe, die also bereit war, alles zu probieren und alles zu machen und gedacht hat, wo gibt `s was Neues, das wird jetzt ausprobiert. Die guckten sich dann, man kann auch sagen, (.) man kann `s auch negativ sagen, sie guckten sich um, wo ist was Neues, was ist jetzt neu im Gespräch, (.) das machen wir jetzt. Das würden jetzt die ändern (') so sagen. Und -äh- haben das, (.) die Mehrheit hat das für gut befunden und hat gemacht und inzwischen ist es aber so, und das ist wahrscheinlich so auch Halbe-Halbe. Die einen wollen das immer noch, können es auch auf Grund ihres Privatlebens leicht sich leisten, so das Ding. Und die anderen fühlen sich nur irritiert und gestört und sagen, ach, können die denn keine Ruhe geben. So hab' ich das manchmal im Gefühl. Und man wird fast gezwungen, sich einer dieser beiden Gruppen zuzuordnen. (.) Wenn man das nicht macht ('), (.) na, ist man so `n Wanderer zwischen den Welten. So (*lacht*) kommt mir das immer so vor, weil ich immer meine, ich gehöre weder zu der einen, noch zu der anderen. Also das Eigenartige ist (.) ich soll nur von mir sprechen, oder nicht?

Interviewer: Das kannst Du jetzt nun so und so rum formulieren, wie Du willst. (.) Ist egal.

Frau Kühnert: Das wollt' ich sagen mit diesem, dass man einer Gruppe sich zuordnen soll ja, und das hatt' ich, (.) das mein' ich, (.) man spürt das immer. Die Sitzordnung ist ja auch so `n interessanter Fall. Da siehst Du es ja ganz deutlich oder auch nicht, (.) dass zwar keiner festlegt, wo man sitzt, aber man fühlt sich ungut, wenn man nicht wieder an seinem angestammten Platz sitzt und ergreift auch schnellstens die Flucht, wenn die kommen, die eigentlich da sitzen. In den -äh- Freistunden setzt man sich da schon ('), setz' ich mich dann schon (') auf andere Plätze. Aber wehe es klingelt, husch, muss ich schnell weg da, denn die ändern haben da ja ihren angestammten Platz. So `n bißchen ist das schon so. Und ganz raus sind ja die, die da hinten am Fenster sitzen. Da weiß man ja schon gar nicht, wer das eigentlich ist. (.)

Interviewer: (*lacht*)

Frau Kühnert: So wie Geister sind die, während die beiden Teile -äh- die in diesen flachen Sitzen, die bestimmen das Leben in der Schule und die ändern die halten sich raus. Also, warum auch immer, die sind so mehr die Knurrpeter, die also mit niemandem was zu tun haben und zwischendurch nur immer mal schimpfen und ansonsten sind sie auf Tauchstation, so kann man sagen. Obwohl sie auch nicht unwichtig sind, ganz gewiss nicht aber sie sp-, (.) sie fallen im ersten Augenblick gar nicht auf wie die massiven, lautstarken -äh- Dinge, die kommen von diesen zwei Gruppen, die sich dann mehr oder minder durch- (.) so `n bisschen auch durchmischen und sich gegenseitig dann auch rupfen. So (*lacht*) so könnt' ich mir das vorstellen. Naja, und eigentlich -äh- ist es komisch (.) eigentlich also da, ich -äh- finden sich, die eine Gruppe findet sich, dass -äh- ist bedingt, von -äh- da (.) Die politischen, die beruflichen und die privaten Dinge sind doch ziemlich parallel zu sehen, so dass sich die eine Gruppe zusammensetzt, würd' ich sagen, (.) so aus den Leuten, die (.) geschieden oder verheiratet und männlich sind, männliche können auch verheiratet sein und die, na, das spielt bei Männern keine Rolle, aber die anderen, die dazu gehören, müssen unverheiratet sein oder also irgendwie ledig sein, oder so `n bisschen frei sein. Und die haben dann auch mehr so diese lockerere Einstellung, (.) wollen wir doch mal sehen, dass wir hier nicht vollkommen versumpfen, sondern dass wir noch irgendwie was machen und mal hier mal da und hopp di wupp und -äh- und -äh- man (.) nehmen `s mal `n bisschen leicht, und wir sind auch nicht so pünktlich oder diese ganzen Formalien werden nicht so eingehalten, weil man das nicht als nötig findet und als albern findet und auch so (.) stieselig findet. Das ist die ei-, (.) das sind die. Und die ändern, das sind die, die zu Hause hocken und verheiratet sind, (.) mit ihren Kindern sich rumplagen und -äh- (.) ihren Plan, ihren Lebensplan fest haben. Nämlich da den Speiseplan zu Hause, was es jeden Tag zu Essen gibt, und natürlich auch ihren festen Plan in der Schule, den sie erprobt haben. Und dann möchten sie gerne das so durchführen und möchten sich nicht irritieren lassen, weil sie da auch keine Zeit haben was an, zu anderen Dingen. Das darf man ja nicht immer so schlecht sehen. Und weil sie `s ausprobiert haben, (.) die halten nichts (h) und die möchten lieber alles bloß so lassen und bloß (') keine Unruhe und dass man wieder durcheinander kommt und dann ist man überlastet, sozusagen. Das sind die anderen. Ja, und ich sitze dann immer bei denen mit den Kindern und der Familie, weil ich da ja offenkundig hingehöre, aber ach zwei Seelen wohnen in meiner Brust (*lacht*)

Interviewer: (lacht)

Frau Kühnert: Das ist so und deswegen fühl' ich mich halt eben zu den andern auch hingezogen. Und habe also auch schon, also, wie soll ich sagen, Freundschaften mit den anderen, also ich bin nicht verfeindet mit denen und auch nicht voller Hass wie manche, die sich ja richtig hassen offenbar, scheint mir. (.) Ach, manche können sich doch nicht leiden jaja, dass, (.) hab' ich doch den Eindruck, (.) dass da so richtig Animositäten bestehen -äh- so richtige Abneigungen und eben vorgefertigtes Urteil. (.) Ach, der (') sagt das, na, das ist ja schon mal klar, dass der das sagt, (.) so kommt mir vor. Und -äh- nee, jetzt -äh- weiß ich, (.) jetzt ist es so ('), (.) man kann natürlich sagen, Du bist ja `n feiges (.) Schwein oder so was ähnliches. Du bekennst nicht Farbe, Du musst doch `ne Meinung haben. Du musst doch zu den einen oder zu den andern. Nee, ich bin dann eben feige oder ich bin irgendwas, jedenfalls mach' ich von Fall zu Fall (.) hab' ich meine Meinung -äh- was es gerade ist. Und die Leute, mhm, möcht' ich eben nicht aburteilen, sondern das ist mir also egal, also -äh- wie, das zeigt sich dann schon in dem Augenblick. Und je nachdem bin ich dafür oder dagegen. Und die, (.) ich mag das nicht, (.) diese, (.) dieses, ich möchte im Grunde lieber bei Konflikten (.) wie jetzt auch bei dem, ob das behinderte Kind aufgenommen wird oder nicht, (.) da möcht' ich gerne nach sachlichen Überlegungen mehr, (.) das so `n bisschen mehr entscheiden. Und will nichts, (.) ich hasse Ideologien, ich hasse -äh- wie soll ich sagen, ich hasse die Kirche und diese Festlegung und die Moral hasst' ich oben eben drein, und alle diese rigiden Sachen hasse ich eigentlich. Das lehn' ich ab. Und deswegen mag ich das auch nicht, wenn also so, wenn ich was witere, dass es aus so Politikalkül (.) raus entschieden wird, das mag' ich nicht. Also ich möchte dann wirklich echt versuchen, sachlich -äh- das versuchen klären. Und deswegen interessiert `s mich auch nicht so, warum (.) ja der (') meint das, weil der -äh- meinetwegen in der GEW ist und der (') meint das, weil er nicht (') ist oder was er sonst ist und weil er ein Mann ist oder was er sonst noch ist. Ja, aber man muss doch auch von den Sachdingen ausgehen und nicht immer gleich sagen, ach Du bist doch festgelegt (') und festgefahren und was nicht alles. Naja, und (.) aber viele mach- -äh- machen sich `s da leicht oder was weiß ich warum. Und da ist das so, und dadurch kommen diese Konfrontationen (.) zustande im Kollegium auch. Oder das ist auch zum Teil undurchsichtig ('), also ich selbst durchschaue da auch nicht alles, was da so ist. Das hängt dann auch mit (.) da kommt ja auch die Schulleitung dann ins Spiel. Unter den Lehrern mag das noch alles so durchsichtig sein warum oder wieso. Da guckst Du noch dahinter, aber vieles ist dann auch noch so, (.) das ist dann die zweite Ebene der Verwaltung und der Schulleitung und -äh- manchmal (.) es war früher noch (.) eigentlich noch st-, (.) vielleicht noch stärker. Da hatte man das Gefühl, dass man überfahren wird, dass man nicht wirklich durchschaut, (.) irgendwelche Abläufe und Vorgänge. Man weiß nicht recht, warum gen- (.) wird das gemacht. Man hat zwar gehört aus dem (') und dem Grund, aber man spürt dann, das ist was anderes, dann da. Das ist so doppelbödig dann oftmals gewesen, das war als der frühere Direktor noch da war, (.) hatte man oftmals `n merkwürdiges Gefühl oder auch (.) das war zeitweilig das Gefühl, dass Gruppen oder Einzelpersonen starke Einflüsse ausüben (.) untergründig, was man nicht weiß. (..) Und dass dann Entscheidungen getroffen werden, (.) die werden dann durch irgendwas begründet, aber an sich ist, was, (.) spielen ganze andere Dinge `ne Rolle. Oder es wird mit zweierlei Maß gemessen. Das ist auch nicht richtig, dass man (.) einige (') Dinge tun dürfen, das dürfte den anderen nicht im Traume (') einfallen. (.) Wird, ist, (.) also, wenn sowas aufkommt, dann ist es schlecht, dann wird, (.) also, dann gibt `s böses Blut. Nicht ('), dass meinetwegen, (.) sagen wir mal, was gibt `s denn so, wo Streitpunkte entstehen. (.) Ja, manche meinen, sie müssen dauernd vertreten, weil sie so gutmütig sind, werden immer (.) angesprochen, (.) andere nie ('). Oder manche haben, (.) kriegen dauernd Beurlaubung, andere nicht ('). Klassenfahrten (') ist so `n brisantes Ding, wo unheimlich Ärger entsteht, der sich dann also monatelang fortsetzt und sich auf alles ausbreitet, ne. (.) Das ist -ähm- also, schlimm (') ist für `ne Schule, und nun weiß ich nicht, ob das mit dieser Intimität (') auch zusammenhängt, dass man sich traut (.) auch -äh- an die Schulleitung heranzutreten, weil man sich so lange kennt, (.) weil man sich duzt und sagt, komm' mal her und mach' doch mal das für mich und so. Wenn es `ne Sache wäre, wie auf `m Finanzamt, und ich weiß nicht, (.) vielleicht ist es da auch (') so, jedenfalls irgendwo, wo man sich fremd ist und sein Privatleben ist abgeschottet und man kennt sich im Grunde nicht, da sagt man sowas vielleicht auch (') nicht. Aber es ist natürlich, (.) es hat auch Nachteile so `n System, es ist (') wahrscheinlich auch nicht hier. (.) Ich find `s an sich in der Schule hier ganz ge-, (.) Art gemütlich oder wie man das so sagen soll. Also so angenehm, ich find `s immer noch angenehm, sonst hätt' ich mich auch wegbeworben irgendwann mal eventuell. Ich könnte ja besser in Roßdorf zur Schule gehen, als eben nun immer jeden Tag nach Sagenstein fahren. Aber ich hör `s ja auch, wenn andere weggehen an andere Schulen. Die sagen auch dann doch immer, bei euch (.) irgendwas (.) war doch schön (') an der Schule. Man kann gar nicht genau sagen, was, aber so nett ('), das sagen auch die, die zu uns kommen, (.) wie bei euch (.) so freundlich oftmals und persönlich, (.) ist es selten woanders. Und vielleicht ist das Licht und Schatten des gleichen Phänomens (.) das mag sein. Also, so denk' ich mir, also ich -ähm- fühl' mich da insgesamt gesehen wohl und jetzt eigentlich wohler, weil nicht mehr so viel Schüler da sind. Das find' ich ja auch wirklich angenehm, das hat sich sehr positiv ausgewirkt. (S.5ff.)

Die Frage nach den Konfliktpunkten im Kollegium bringt Frau Kühnert dazu, sie mit den unterschiedlichen Lebensstilen und Lebenseinstellungen der Lehrer(innen) gleichzusetzen. Diese seien es, die bei den Lehrer(inne)n der Comenius-Schule aufeinanderprallen würden. Man wisse sehr genau übereinander Bescheid, kenne auch das Privatleben, was in anderen Berufen, die hierarchisch ausgerichtet seien, nicht der Fall wäre, weil man dort einfach zu wenig Informationen habe. So käme man über die Einschätzung des Lebensstils zu einer Beurteilung des beruflichen Verhaltens der übrigen Lehrer(innen) im Kollegium. Die gegenseitigen Bilder, die man voneinander habe, würden bei Konflikten bewirken, dass man gar nicht mehr auf die Argumentation höre, sondern sich darauf beschränken würde, den einmal gewonnenen Eindruck der Person bestätigt zu finden. Je "nach Sachlage" würden sich im Kollegium Gruppierungen zusammenfinden. Sie führt das nicht weiter aus, meint dabei aber wohl den zu diesem Zeitpunkt aktuellen Konflikt wegen der Übernahme von zwei behinderten Kindern.¹⁰ Bei diesen Konflikten wäre es charakteristisch, dass es ausreichen würde, zu wissen, wer etwas gesagt, nicht was er im Einzelnen geäußert habe. Man kenne sich schon sehr lange und sei sehr gut miteinander bekannt, was mitunter dazu führen würde, dass man die Distanz vermissen ließe. Die Konflikte und die damit verbundene Gruppenbildung hätten etwas Unangenehmes an sich.

In der Phase zuvor wäre es nicht so gewesen. Da wären alle offen für Neues gewesen und hätten vielerlei ausprobiert. Man könne sogar sagen, sie hätten danach gesucht. Es habe dabei immer Mehrheiten gegeben, die diese Handlungsweise für gut befunden hätten. Nun sei es so, dass sich etwa die Hälfte des Kollegiums inzwischen durch Aktivitäten dieser Art "irritiert und gestört" fühlen würde und nur diejenigen, die es sich "auf Grund ihres Privatlebens" leisten könnten, sich zu engagieren, würden in der alten Form weitermachen. Es gebe einen Zwang, sich einer der beiden Richtungen zuzuordnen. Zu erkennen sei das an der Sitzordnung im Lehrerzimmer. Jeder habe seinen angestammten Platz, und man fühle sich unangenehm, wenn man auf einem fremden Platz sitze. Man könne sich zwar in den Freistunden überall ausbreiten, doch würde man in den Pausen automatisch wieder zu seinem ursprünglichen Sitzplatz streben, wenn diejenigen zurückkämen, die normalerweise den eingenommenen Sitz als ihren Platz betrachten würden.

Außerhalb dieser unausgesprochenen Ordnung würden sich diejenigen befinden, die sich an den hohen Tischen an der Fensterfront niedergelassen hätten. Bei ihnen handele es sich um Lehrer(innen), die sich im Kollegium "auf Tauchstation" befinden würden. Es seien "Knurrpeter", die an vielem etwas auszusetzen hätten und durch schimpfen auffallen würden. Sie seien gewiss nicht unwichtig, doch sie würden bei den großen Auseinandersetzungen keine Rolle spielen.

Auf der anderen Seite des Lehrerzimmers gebe es eine Anordnung niedriger Tische, an denen die "zwei Gruppen" sitzen würden, die "durchmisch(t)" und in häufige Auseinandersetzungen verwickelt wären. Frau Kühnert präzisiert nun noch einmal die Charakteristika der beiden Gruppen. Die Mitglieder der einen Gruppe wären zumeist männlich, "geschieden oder verheiratet", das spiele bei Männern keine so große Rolle. Dazu kämen Frauen, die zumeist unverheira-

¹⁰ In dieser Form hat es vorher schon einige Konflikte gegeben, z.B. in der Frage der Anschaffung von Computern und der Verfügungsgewalt darüber.

tet und ungebunden wären. Allen eigen wäre auf jeden Fall eine "lockere Einstellung", was die Arbeit betreffe. Man bemühe sich darum, nicht vollkommen zu "versumpfen" und es gebe eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber Pünktlichkeit und Ablehnung bei der Einhaltung von Formalien. Bei der anderen Gruppe wären alle die zu finden, die verheiratet wären und wegen ihrer Kinder "zu Hause hocken" müssten. Sie hätten einen festen Lebensplan, nämlich den "Speiseplan zu Hause" und die ausprobierte und für gut befundene Planung des Unterrichts in der Schule. Da die Zeit, die man zur Verfügung habe, insgesamt sehr knapp bemessen sei, habe man kein Interesse an Störungen des Ablaufes dieses Plans. Das würde nur dazu führen, dass man wieder den Faden finden müsse, was dann sehr mühsam sei und mit Überlastung einhergehe. Da sie zwei Kinder habe, sitze sie immer dort, wo sie "offenkundig hingehöre", es sei aber nicht so, dass sie sich vollständig mit einer solchen Rolle identifizieren könne.

Deswegen komme es ihr auch manchmal etwas eigenartig vor, wenn die Gefühle mit manchen Lehrer(inne)n durchgehen würden. Sie pflege Beziehungen zu beiden Seiten und brauche keine eindeutigen Festlegungen, wie sie manchmal verlangt würden. Auch habe sie eine Abneigung gegen die Haltung des Aburteilens anderer Meinungen, wie sie zur Zeit in dem Konflikt um die Aufnahme des behinderten Kindes gepflegt würde. Ihrer Meinung nach müsse es mehr um sachliche Auseinandersetzungen dabei gehen.

Frau Kühnert vermutet bei diesen Auseinandersetzungen die Wirksamkeit von "Ideologien" und erklärt ihre eindeutige Abneigung gegenüber moralischen Werturteilen, wie sie von der "Kirche" vertreten würden. Das gleiche gelte für Entscheidungen, die aus politischen Motiven heraus getroffen würden. Dabei gehe die sachliche Ebene verloren. Nur von dieser Ebene aus seien Entscheidungen möglich. Deshalb lehne sie auch die im Kollegium gepflegte Praxis, zu sehen, wer etwas gesagt hat und von dort aus auf das unterstellte Motiv zu schließen, ab. Man mache es sich auf diese Weise zu leicht und gerate dabei lediglich in Konfrontationen.

Es sei aber auch so, dass manchmal auf einer zweiten Ebene im Hintergrund die Fäden gezogen würden, wovon man nichts gewusst habe. Dabei komme neben dem Kollegium die Schulleitung ins Spiel, die sich oftmals so verhalte, dass man nur ahnen könne, was eigentlich beabsichtigt sei. Früher, bei dem alten Schulleiter sei dies noch in viel stärkerem Maße der Fall gewesen. Da hätte sich das Gefühl eingestellt, überfahren zu werden. Es seien zwar immer Gründe genannt worden für die Entscheidungen, aber man habe gemerkt, dass in Wirklichkeit andere Motive dahinter gesteckt hätten. Es habe sich das Gefühl der Doppelbödigkeit eingeschlichen.

"Gruppen oder Einzelpersonen" hätten starken Einfluss ausgeübt, was man nicht genau habe erfahren können, was sich aber in den Entscheidungen der Schulleitung niedergeschlagen habe. Da sei "mit zweierlei Maß" gemessen worden. Einige hätten sich Dinge herausnehmen dürfen, die von anderen gar nicht erst in Erwägung gezogen worden wären. So wären einige immer wegen Vertretungsunterricht angesprochen worden, andere wiederum nie. Für einige seien Beurlaubungen kein Problem gewesen, für andere habe dies enormen Ärger bedeutet. Ein besonders brisante Frage sei die Genehmigung von Klassenfahrten gewesen. Benachteiligungen hätten langfristige Konflikte ausgelöst.

Frau Kühnert vermutet, dass das Herantreten an die Schulleitung, um ein Anliegen vorzutragen, mit der Intimität zu tun habe, die sich im Laufe der Zeit automatisch eingeschlichen habe. Man duze sich und pflege engen Kontakt. In anderen Behörden sei das anders. Dort gebe es keine privaten Berührungspunkte und man kenne sich nicht so genau. Andererseits sei dies auch mit Kälte verbunden. Deshalb müsse sie sagen, dass sie die Schule eigentlich ganz gemütlich finde oder angenehm. Sonst hätte sie sich schon längst wegbeworben. Von denjenigen, die an andere Schulen gegangen seien und auch von denen, die gekommen seien, habe sie erfahren, dass es dort längst nicht so "freundlich (...) und persönlich" zugehe wie an der Comenius-Schule. Sie fühle sich insgesamt wohl, auch weil die Schülerzahl zurückgegangen sei, und sehe sehr wohl, dass die Intimität Licht- und Schattenseiten habe.

Abschnitt (3): Bemühungen des Schulleiters – Schüler(innen)verhalten – Zerfall der Familienstrukturen – Ansprüche an die Lehrer(innen) – Moden in der Pädagogik

Frau Kühnert: Also, dass er sich bemüht und die Schule ordentlich zu leiten und -ähm- auch man, also man kann, (.) was ich bei ihm besser finde als bei dem Herrn WAGNER, man kann also wirklich, (.) oder ich würde mich das trauen, (.) wenn mir was nicht passt, dann kann ich da hingehen und sagen, hier so und so. Und vielleicht hört er trotzdem nicht oder macht 's trotzdem nicht anders oder ist auch (.) oder schimpft vielleicht auch, aber das ka-, (.) die Art, wie der das macht, kann ich besser ertragen und ich hab' auch keine Angst, ihm die (.) meine Meinung zu sagen. Und er hört sich 's eben an und so weiter. Bei Herrn WAGNER wär' das nicht möglich gewesen. Auf die Idee wär' ich gar nicht gekommen, da hätt' ich das Gefühl, es ist also hoffnung-, (.) hoffnungslos (*lacht*) oder was. Nee, der war so furchterregend auch. Und das find' ich, ist bei ihm nicht so. Das -mhm- (.) ja -äh- vielleicht, (.) mancher sagt, wird gesagt, also ich meine, so dieses, was man so hört, er wäre nicht konsequent genug. Die ändern meinen, er wäre zu streng am falschen Platz, aber das sind alles so Sachen, (.) das ist typisch ('). Also, Du kannst eben die, (.) Du kannst nicht wirklich wissen, wie 's ist, denn jeder hat da 'ne andere Einstellung und wenn dann mal viele (') sind haben sie so mal Pech gehabt bei ihm. Dann tragen sie 's ihm nach. Aber so'n Mann, (.) ich möcht' in der Lage sein, dass er so schwierige Situation mit so unter, (.) wir haben ja so dieses unterschiedliche Kollegium, (.) die unter einen Hut zu bringen. Also musst Du, bei uns in dem Kollegium musst Du einen (.) musst Du praktisch immer vergreifen durch diese Teil- (.) durch diese Zweiteilung des Kollegiums. Sagst Du, (.) bist Du der Meinung, -mhmh- einer Meinung (') so, (.) ist die eine Gruppe dagegen (') mit Sicherheit. Und deswegen bist Du immer mit einer verstritten, kannst Du gar nicht anders als Direktor unserer Schule, glaub' ich. (*lacht*) Ist gar nicht möglich, so denk' ich mir das. Und ich weiß gar nicht, wie der das auf die Dauer dann hinkriegen wird. Also irgendeiner wird ihn immer für komisch halten, nehm' ich an. (.) Das bleibt nicht aus. (.) Und, und (.) oder manche sagen auch, er tut soviel nach außen und nichts nach innen, (.) schwer zu beurteilen, (.) schwer zu beurteilen. (.) Und oder er tut es falsch, er sagt, er guckt rum, ob sie alle pünktlich sind und so. Andererseits ist das eigentlich seine Pflicht, ne, wie man 's nimmt, oder nicht (?) (*lacht*) Ich weiß es nicht.

Interviewer: Ja

Frau Kühnert: Jedenfalls, (.) weißt Du, was mir aufgefallen (') ist, seit er das so macht? (..) Jetzt hat das ja nachgelassen (.) im Grunde, nicht. Er ist jetzt, (.) kommt nicht mehr so oft in Pausen. Das war ja eigenartig, das hat nachher, (.) aber die Pünktlichkeit ist ganz schön gestiegen bei vielen Leuten. (.) Das ist wirklich wahr, ich hab' 's mal beobachtet. Also, 'ne Minute nach sind die meisten auf 'm Wege in die Klassen. Das war, (.) Du weißt es, war meistens früher nicht (') so. Dann saßen wir manchmal noch zehn Minuten lang und so weiter, ja. Und man kann sagen, ach das ist, (.) spielt keine so große Rolle und so. Aber wie gesagt, die Kinder erzählen 's zu Hause, das ist klar. Und die Eltern, die lieben das ja, wenn sie selber nicht mehr in der Schule sind. Ja, dann (') wollen die das natürlich streng haben, das ist klar, ne.

Interviewer: Mhm, (*lacht*)

Frau Kühnert: Ah, so richtig, (.) das könnte ja zugehen wie auf 'm Kasernenhof, das würden die ja toll finden. Aber die, (.) so soll es nicht sein, also das selbstverständlich nicht, (.) aber so gewisse (.) 'n gewisser Rahmen vielleicht (.) ja. (.) Das zu diesem Punkte (.) mit den Konflikten war (.) -äh- die sich da so abspielen im Kollegium.

Interviewer: Mhm, ja zu Schülern könntest Du jetzt vielleicht noch was sagen.

Frau Kühnert: Zu den Schülern? Was für Schüler oder wie meinst Du?

Interviewer: Tja -äh- wie Du jetzt so die Schüler unserer Schule erlebst, nicht. Die sind ja sehr unterschiedlich, und ich meine, es sind zwar inzwischen weniger geworden,

Frau Kühnert: Mhm

Interviewer: was natürlich einiges leichter macht, nicht wahr,

Frau Kühnert: Ja

Interviewer: aber ich denke, wir haben noch, (.) die Klientel selber hat sich damit noch nicht geändert. Die Schüler, die zu uns kommen, sind noch genauso unterschiedlich wie vor zehn Jahren, nicht,

Frau Kühnert: Ja

Interviewer: wie geht man damit um heute?

Frau Kühnert: Ja, die Schüler, (.) viele sagen, die Schüler hätten sich verschlimmert in ihrer Art. (.) Also zur Zeit, (.) vielleicht liegt es ja auch da an der 5, das ist ja noch 'ne harmlose Geschichte. Und ich hab' 'n A-Kurs nur in der 5, und das ist natürlich 'ne komische, 'ne harmlose Sache kann man sagen. Aber ich hatte ja schon C-Kurse, Horrortrips (') hab' ich ja schon mitgemacht im Laufe dieser Jahrzehnte. (*lacht*) Und (.) und der letzte C-Kurs, (.) bis auf ein Kind, muss ich sagen, (.) und das ging auch ('). Solche fürchterlichen Kinder wie in der Zeit, als wir so viele (') waren, (.) ob es damit zusammenhängt, weiß ich nicht, jedenfalls solche grauenhaften Verhaltenstörungen, die also derart (') uns auf 'n Wecker fielen wie damals, das ist jetzt nicht (') mehr so. Da hatten wir Schüler also, (.) unbeschreiblich (') in ihrem Verhalten, das waren die reinsten Terroristen, kann man sagen. Aber da kann, (.) da konnte man Schweiß kriegen vor Angst in die Klasse zu gehen -äh- bei (.) Also wirklich, das war, (.) also das (.) ha-, (.) also entweder hab' ich die jetzt zufällig (') nicht, aber ich meine, es hätte auch etwas nachgelassen. So diese ganz ('), ganz extremen Fälle sind jetzt mir noch nicht wieder aufgefallen, obwohl man hin und wieder mal Namen (') so hört. Also das, (.) vielleicht ist es falsch, was ich sage. Ich meine es hätte sich diese Art, (.) wäre nicht mehr so stark, aber was anderes oder was mir mehr (') auffällt, das ist die, (.) dieses (.) Unruhige ('), motorisch Unruhige der Kinder. Das, scheint mir, hat zugenommen. Ei- (.) schnelle Ermüdung besonders Anfang der Woche und immerzu am Raspeln unterm Tisch, auf 'm Tisch, daneben und zwar unbewusst ('), kann man fast schon sagen, nicht absichtlich böse. Das machen die ja in der 5 nicht, (.) absichtlich böse, sondern sie können (') gar nicht anders. Sie merken das schon gar nicht mehr, das ist mir aufgefallen. Nervös, oder wie man das nennen soll so. Dass man also -äh- idiotische Übungen machen muss, wie, (.) jetzt setzen wir uns hin und nehmen die Hände auf 'n Tisch und klappen den Mund zu und jetzt sitzen (.) wir und gucken und wir schauen uns um. (.) Und wir schauen zum Fenster raus (.) und wir schauen zum Boden, solche (') Sachen mach' ich manchmal. Da (.) das ist ja, das ist jetzt schon am Rande, wo ich also sagen würde, bin ich eigentlich in der Schule oder bin ich -äh- in einer psychotherapeutischen Werkstatt. Bin ich im Krankenhaus oder wo bin ich eigentlich, so ungefähr. Und das ist, was also neu ist. Das (.) dieses -äh- das Überreizte, was die Kinder an sich haben, so könnte man das sagen. Und ich weiß auch -äh- was es heißt, ich weiß auch, (.) ich nehme an, (.) die kommen nicht mehr viel raus. Bei uns fliegen sie auch in den Pausen (') nicht raus, was ich übrigens bemängele. Ich würd' die alle rausschmeißen, (.) jede (') große Pause, (.) Tür zu, raus mit denen an die frische Luft, damit sie wie die Wilden da 'rumspringen können. (.) Was sie jetzt nämlich auf den Gängen auch (') machen und sich da die Schädels an den Wänden einschlagen, nebenbei. (*lacht*) Und -äh- ja -äh- vielleicht ist es durch 's (.) tatsächlich durch 's viele fernsehen oder diese Computerspiele, dass sie nicht mehr draußen spielen, dass sie so komisch sind. Aber ich hab' gehört, wenn man fragt jedes Kind, fast jedes Kind hat ja einen Fernseher im Zimmer (.) in seinem Zimmer in der 5, wenn ich da frage. Ja, und das find' ich, lehn' ich total (') ab. Absolut (') lehn' ich das ab. Und ich meine, da ist manches (.) und wann (') die fernsehen, diese kleinen Kinder, automatisch dadurch, dass sie ja nicht mehr kontrolliert werden, ist enorm spät, früh. Zu jeder Tages- und Nachtzeit. Vielleicht ist das wirklich (') schädlich, also ich könnte mir das vorstellen. (.) Das ist ganz mies. Und was noch -äh- massiv zugenommen hat an -äh- Schülerklientel, was da auch bestimmt negativ ist, sind die vielen getrennten Ehen. (.) Denn die meisten, kann man ja sagen, trennen sich ja doch nicht gütlich. Denn das ist wichtig, dass sie sich immer noch treffen können mit Mutter und Vater. Das mag noch ganz gut gehen ('), das hab' ich auch (.) Bekannte, wo das ganz gut geht, weil das gut geregelt ist, aber wo das nicht (') gut geregelt ist, und das scheint doch die Mehrheit zu sein, da merkt man das den Kindern ganz stark an. Da kannst Du fast tippen, dass da zu Hause sowas los ist, wenn 'n Kind komisch ist in der Schule, (.) leistungsmäßig komisch und verhaltensmäßig seltsam sich aufführt. Das ist auch 'n -äh- also etwas, was das ganze Klima doch -äh- (.) beeinflusst, dieses, (.) die häuslichen ungeordneten, (.) total (') ungeordneten Verhältnisse, dass die Kinder mal hier wohnen, mal da wohnen. Man kann 's auch gar nicht mehr so richtig verfolgen bei den Älteren. Kommt er zu spät zur Schule, dann ist er aus A-Stadt gekommen. Die entgleiten einem dann auch so, und es ist eben, (.) wie gesagt, (.) sie sind (.)

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

Dieses Ungeordnete drückt sich dann eben auch in ihren Schulleistungen aus, (.) wie sie ihre Hefte führen, was sie für wichtig und unwichtig nehmen, das, (.) ihr ganzes Leben (') wird doch davon beeinflusst. Und -äh- ja, (.) das ist eben der Zug der Zeit so könnte man sagen. die, Die meisten Leute sehen nicht ein, wenn's den Betreffenden nicht mehr möglich ist, warum sie noch zusammenbleiben sollen. (.) Aber -mhm- das ist gut und richtig und verständlich. (.) Aber da, (.) in Bezug auf die Erwachsenen, (.) aber für die Kinder (') ist das tödlich, ist meine Meinung. Ist (.) es ist furchtbar für die Kinder. (.) Das ist -äh- (.) der Horror muss das sein. Ich weiß gar nicht, ob das allen klar (') ist, die -ähm- sich da (.) Dann wird immer gesagt, wenn man das so sagt, Mensch (') die armen Kinder. Ja, wenn der Vater, (.) die (') sich prügeln und das ist ja viel grauenhafter aber ma- (..) Viele Ehen werden ja auch geschieden, da geht `s gar nicht um `s Prügeln. Man mag sich einfach nur nicht mehr und dann trennt man sich. Das gibt `s ja auch oft genug. Und für die Kinder ist das, (.) den Kindern ist das piepe- (.) was, (.) wie soll man sagen, (.) was mit Mutter und Vater, das ist denen ja, was die privat miteinander abmachen, ist denen doch ganz egal. (..) Kinder wollen ihren Bereich haben, und sie wollen ihr Essen haben, und sie wollen nett behandelt werden und fürsorglich, aber das Privatleben ihrer Eltern interessiert sie doch überhaupt nicht normalerweise. Diese Eltern, das ist, (.) sind da, (.) sind wie die Katze und der Hund sind auch die Eltern da. Das gehört alles zusammen, (.) ein Bereich, und das muss irgendwie laufen. Aber was für Seelenkümernisse die Eltern haben, (.) normalerweise dürfte das die Kinder nicht tangieren. Ich finde auch, man dürfte die Kinder damit nicht belasten, also dann kommt wieder was anderes rein. Das ist so `ne Meinung von mir, dass man die Kinder (.) Man kann, (.) was ich nicht richtig finde, dass man ein zehn oder elfjähriges Kind hernimmt und sagt, Du, ich hab' Probleme mit meinem Mann, ich kann nicht mehr mit ihm schlafen oder ich weiß nicht was. Das find' ich fürchterlich, sowas. Ich weiß nicht, ob das gut ist, ob das nicht eine Überforderung ist (.) das macht doch große Angst (') und die Kinder können nichts machen und das ängstigt sie total. Also, ich weiß es von meinem eigenen (') Kindern. Sowie das Gespräch auf so (.) auf eigene Probleme kommt, (.) auch von andern Leuten, (.) sofort hellhörig. Oder `n lautes Wort, (.) ihr wollt euch doch wohl nicht trennen. Sowas, ihr bleibt doch zusammen. (.) Und wenn ihr euch trennt, wir (') bleiben hier im Haus. Wenn ihr verrückt geworden seid, wir bleiben jedenfalls hier und wir trennen uns auch nicht. Und sofort ist das da, (.) also diese, das ganz Umfeld von ihren Bekannten. Diese Gefahr der Ehescheidung, das ist (.) also schlimmer als die Atombombe. Diese Drohung über vielen, auch normal lebenden Kindern. (.) Und das bedrückt die doch auch. Das macht doch auch innerlich unruhig und all diese Dinge, und das kommt in so `ner Klasse, wupp, (.) kommt das alles zusammen. Ja und dann diese Probleme und Nervosität, und dann eben die Kinder, die nicht Deutsch verstehen, die nun auch (') nicht ruhig an ihren Plätzen sitzen. Das werden ja auch mehr. Also das (.) und das es natürlich jetzt inzwischen einfacher wäre, (.) nee, das kann man nicht sagen. Vor allem die Schülerzahlen haben sich auch nicht gerade reduziert. Es gibt ja immer noch -äh- nicht genu-, (.) nicht genügend, (.) also die Kursstärke und so (') ist ja bekannt, sind ja so, sind ja immer noch hoch genug. Und die Probleme sind nicht geringer geworden, kann ja auch gar nicht. Also die, (.) wie soll man sagen, (.) die Schule muss viel (') mehr noch als früher dieses Disaster zu Hause ausbügeln, (.) so alles ausbügeln.

Die Schule soll wirklich inzwischen alles (') sein, nämlich nicht nur noch so `ne Lernfabrik, das erst schon mal nicht. Und dann soll sie auch noch die Schwächen des, (.) der privaten Lebensführung soll sie auch noch ausbügeln. Und dann soll sie auch noch -äh- (.) Vergnügungspark sein und Seelenreparaturstätte und eventuell auch noch so `ne Art Krankenhaus, oder ich weiß nicht was, die Schule soll alles (') sein im Grunde jetzt. (.) Das ist ganz schön viel. (.) Und das hörte man jetzt auch schon, (.) die großen Bedenken, die manche haben, die fühlen sich da überfordert mit all diesen Dingen, nicht. Die Gymnasiallehrer werden schon immer angegriffen, sie seien nur die reinsten -äh- Wissenvermittler und hätten keinen Sinn für Pädagogik . Und -äh- jetzt ist es nicht nur so als, (.) also sie sollen also Wissen vermitteln, sie sollen also auch psychologisch gut auf das Kind eingehen. Jetzt sollen sie auch noch diesen besonderen Kinder eventuell hegen und pflegen und Verständnis und Fürsorge und alles aufbringen, dann sollen sie die Ausländer integrieren und -äh- kranke Kollegen (.) das auffangen, (.) das ist auch noch `n wichtiger Punkt, der bei uns immer mehr `ne Rolle spielen wird, (.) vertreten. Das auch, ja. (.) Und dann auch noch die Eltern hegen und pflegen, und, und, und. Und da kann, (.) wenn Du das alles ordentlich machen willst, (.) hast Du schon gut zu tun. Also wer `ne volle Stelle hat, hat gut (') zu tun, wenn er das ganz ernst nimmt, nicht. (.) Da kann er dann, (.) -mhm- weil ja auch die Strömungen so sind, dass an ihm gezogen wird, (.) und der Lehrer ist ja oft der letzte sozusagen, (.) da kann er dann schon mal `ne Kur vielleicht beantragen, irgendwann mal, (.) also ist möglich. (.) Ja, und da gibt es dann die einen, die sich bis zum Geht-Nicht-Mehr kaputtmachen und dann irgendwo auf `m (.) sozusagen in `ner Kur oder im Zusammenbruch landen (.) im Krankenhaus. Und dann gibt `s die andern, die machen dann dicht, die schotten sich so innerlich so `n bisschen ab und sagen, bis hierher und nicht weiter. Und dann hat man nur die Wahl, je nach Mentalität. Sondern, (.) nee, die hast Du gar nicht, (.) sondern je nach Mentalität tust Du das eine oder das andere. Das ergibt sich dann schon, (.) braucht man nur abzuwarten, zu wem man sich zu rechnen hat, nicht. Das ist ganz klar und was man noch vielleicht sagen muss, jetzt -äh- auch bezogen, (.) wenn sich das, (.) ich hab' ja auch viel Bekannte, die mit der Schule jetzt nichts zu tun haben und Michael selbst ist ja auch kein Lehrer, und leb-, (.)

und ich lebe auch noch in der Außenwelt, die Lehrer schmoren ja auch oft im eigenen Saft, sind mit 'm Lehrer verheiratet und wissen gar nicht, was normal läuft, (..) und wenn -ähm- ja, wie soll ich sagen -äh- wenn man mit 'm Außenstehenden darüber spricht über all diese Dinge, dann wird auch oft gesagt, (..) Mensch ihr seht den Wald vor lauter Bäumen nicht, ihr macht euch ja verrückt, ihr. Jetzt (..) wie soll man sagen, ihr verwendet eure Energien aber auch auf Dinge oftmals.

Ende Band I Seite 1 / Band I Seite 2

Frau Kühnert: Da sagen die dann, weißt Du, woran das liegt (?) Weil ihr euer festes Gehalt kriegt, und ihr werdet nicht nach Zeit bezahlt und werdet auch nicht in dem Sinne nach dem bezahlt, was dannach noch für 'n Produkt ist (..)

Interviewer: Mhm

Frau Kühnert: ihr habt' die Zeit, euch da in Selbsterfleischung zu ergehen. Das wird da auch oft bemängelt, also von Außenstehenden jetzt. Und manchmal tun wir das ja auch wirklich, das tun wir manchmal wirklich (') auch. Und machen uns fertig da gegenseitig (..) und sind so drin ('), das ist auch, glaub' ich, das Schwierige, wir sind so drin (') -äh- nehmen das (..) alles so sehr wichtig, ungeheuer wichtig, (..) ja dass man manchmal auch die Realität oder die Relationen aus 'n Augen verliert. (..) Weißt Du, (..) also ganz eigenartig den Realitätsbezug verliert oder wie man das nennen sollte. Weil man eben nicht mehr über seinen Horizont rausgucken kann. Und wer nun umgeben ist von sei-, (..) immer nur von Lehrern nur, (..) der kommt da überhaupt nicht mehr von los, (..) nicht. (..) Das ist die Gefahr auch dabei, denk' ich manchmal, wenn man also (..) dieser Perfektionismus, dass man es auch supergut (') machen muss. Und es muss alles unheimlich stimmen. Dieser ungläublich Anspruch (..) dem man da gerecht werden möchte, das schafft man auch meist ja gar nicht. Also, die Außenwelt drängt ja schon auf einen ein. (..) So, dann selber stellt man sich auch noch was vor. (..) Die (..) also da muss man direkt, also, ich hab' ja mein, (..) ich merke das manchmal so bei Büchern. Oder wenn ich so 'n Lehrbuch habe so, (..) dieser Druck oder dieser Drang, dass man so richtig 'n Fanatismus entwickelt, aber auch alles (') mit den Schülern zu besprechen und jedes Detail müssen sie wissen und (..) Also das ist, da muss man manchmal sagen, Herr Gott noch Mal, bist Du nicht in der Lage, das mal wegzulassen. Das kriegt so 'ne Eigendynamik und das ist also schrecklich. Und dann krieg' ich dann aber so 'ne Angst innerlich, so 'ne Beklemmung, dass ich denk', mein Gott, das hast Du jetzt nicht gemacht, das hast Du jetzt nicht geschafft, es wird ihnen was fehlen. Oder irgendwie sowas. (..) Oder auch diese Menge von Wissen, was man -äh- zur Verfügung hat, was man vor ihnen ausbreiten kann und was sie theoretisch auch aufnehmen könnten. Was suchst Du aus, ist auch so 'n Riesenproblem, wo man eigentlich immer unruhig ist, ob 's das Richtige ist, ob man nicht das Altertümliche nimmt, was auch uninteressant und unnötig ist. Dieses Problem, (..) das ist 'n großes Problem für mich, das Problem der Auswahl. Was nimmst Du denn nun eigentlich, was kannst Du weglassen, so, (..) nicht. Man möchte ja, dass die irgendwas von profitieren und das später auf der weiterführenden Schule oder in der Ausbildung oder später, wenn diese grässlichen Auswahlprüfungen sind, dass sie dann auch Bescheid wissen. Andererseits möchte man auch nicht so gegängelt werden. Man möchte auch sagen, ja, immer wenn, (..) sagt die Industrie und Handelskammer, was die wissen müssen und die (..) und die (..) und was man selber (') für richtig hält, das kommt dann nur so am Rande vor. Das ist der Konflikt. Manches ist sehr schön und es würde einem Spaß machen. Das kannst Du nicht machen, weil de die Zeit drängt. Und Du weißt, Mensch, wenn der das und das "ss" und "ß" nicht unterscheiden kann, (..) ist aus oder irgendsowas, ne. (..) Diese Dinge, dass Du auch immer noch -äh- also, es gibt da so viele Konfliktherde, das müsste man alles unter einen Hut schaffen. (..) Das ist was, was also in diesem Beruf auch -äh- schwierig ist. Es ist ein recht freier Beruf, aber mit der Freiheit kommt eben dieses, (..) ja, wo ist die Grenze des Machbaren oder wo ist es auch so, dass man sagt, so jetzt ist aber gut, es genügt, ne. Das -äh- zu entscheiden (..) und das (') tun -äh- da haben viele es sehr schwer und manche sind solche, (..) die haben so 'n inneren Trieb, dass sie auch krank werden. Ich mein', das liegt auch daran, nicht, wie Waltraud zum Beispiel, die ist so penibel und macht sich selbst auch da so (') mit fertig, könnt' ich mir vorstellen, (..) also wenn ich das immer da so beobachte. (..)

Meine Güte, (..) ja, und, ja, aber sie 'n kann eben auch nicht, man kann nicht aus seiner Haut, das ist es ja immer. (..) Kann sich das alles vornehmen, aber ob sich das immer wandeln kann, (..) man -äh- die Wandlung mit der Zeit (..) diesen Auftrieb in den früheren Jahren, wie man jung war und so. Das ist ja auch viel Resignation, (..) ist da auch dabei. Also das ist nicht, dass man jetzt anders ist. Ist ja auch nicht nur Erkenntnis, ist auch, dass man jetzt den Durchblick hätte, sondern man hat sich totgerannt auch an manchen Dingen und hat gemerkt (..) -äh- das hat keinen Zweck (*räuspern*) ist nutzlos, Sisyphus sozusagen, lässt Du bleiben sozusagen. (..) Und das ist 'ne Resignation, ne. Vielleicht wäre das richtig, da das doch immer weiter so zu machen. (...) Das kann auch sein, woraus (..) wo 's grade so ist (..) darüber allgemein gesprochen wird, (..) wo der Schule und den pädagogischen Erkenntnissen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen, da bin ich ja wirklich 'n ganz großer Skeptiker, muss ich sagen. Wenn ich die Jahre jetzt betrachte, was alles (*hustet*) ich bin ja jetzt schon so, dass ich darüber auch zynisch rede. Mode war in der Pädagogik und wie das immer

geht, (.) 'rin in die Kartoffeln und 'raus aus den Kartoffeln. (*hustet*) Es wird dann wieder was aus der Mottenkiste hervorgeholt wie bei Kleidermoden. Wenn 's nur lang genug her ist, dann erscheint es wieder modern. Es war aber schon längst mal schon gemacht worden. (.) Und hab' ich immer das Gefühl, -äh-Fortschritt gibt es nur zu einem ganz geringen Teil. Meistens ist es nur 'ne Drehbewegung, was unten ist, kommt wieder hoch, verschwindet wieder, kommt wieder hoch. Also, meinetwegen antiautoritäre Erziehung. (.) Dann wird, (.) geht das langsam (.) werden wieder Daumenschrauben angezogen, bis es wieder bei der ganz strengen reaktionären Sache gelandet ist. Dann die Leute, die dann 's trifft, die haben 's ja nicht mitgemacht beziehungsweise vergessen. Ach, das wird ja alles so schnell vergessen. Also da hab' ich die neuste Geschichte. Wir wieder sagen Liberalisierung und so geht das immer wieder im Kreis. Und -äh- tja, wenn man das einmal fest-, (.) meint festgestellt zu haben, dann ist das alles nur noch zum Lachen. Dann ist man auch nicht mehr bereit, sofort etwas, (.) wenn man hört, es ist jetzt das und das, das mitzumachen, sondern dann bist, (.) wirst Du wirklich sehr misstrauisch und denkst, hatten wir das schonmal, war das nicht in 'ner andern Verpackung schonmal da (?) Ist das wirklich neu, ist das wirklich gut (?) (.) Und so. Und das ist auch der Grund, warum man manches ablehnt und nicht mehr macht, weil man 's Gefühl hat, das war schonmal dagewesen und das ist schonmal gemacht worden und das ist schiefgegangen oder auch nicht. Beziehungsweise es ist, (.) irgendwann ist, glaub' ich, der Punkt erreicht, da hast Du Dir so (.) Ich kann nicht sagen, ob ich 'n normaler Lehrer bin oder 'n ganz strenger Lehrer bin. (.) Bin ich vielleicht beides nicht, sondern ich hab' mir von allem so was rausgepickt, was mir so passt, zu mir paßt. Und so mach' ich das. Ich hab' irgendwie wie so 'ne Art Linie gefunden, wie ich -äh- ich will nicht, dass ich sage, dass ich gradlinig das mache. Ich schlängele mich mehr od-, (.) mehr durch. Also; ich mach' 's bestimmt nicht so scheuklappig; nicht; (.) aber auch nicht so gradlinig. Also, man kann das ja negativ und positiv, (.) sondern ich mache das ja so wie andern, mach' ich das. Aber irgendwie komm' ich wo lang, und das hab' ich ausprobiert, und so mach' ich das. Und dann ist es schwer, wenn man das also durch "trial and error" und so weiter durchgeochst hat, (.) jahrelang, (.) da nun davon abzuweichen. Das macht man dann nur noch ganz schwer. (.) Und deswegen ist es eben so, (.) ist man, ne, in 'ner gewissen Weise auch verknöchert (.) und Du kannst nichts dagegen machen (.) sehr schwer nur. Und insofern ist es aber gut mit so 'm Kollegium, wenn es nicht aus einem Guss ist. Das hat also den Vorteil, wenn so gegenläufige Strömungen da doch (') sind, wie bei uns, (.) dass man da doch immer mal wieder da so hochgeschreckt wird. Also so übel find' ich das gar nicht. Ich mein', es gibt dann Kräche und so weiter, aber man lässt, (.) man hat sich da doch immer wieder -äh- ja doch zusammengerauft, kann man schon (.) Und wer 's nun gar nicht konnte, der ist dann weggegangen, der hat sich weg gemeldet, ne. (.) So hab' ich den Eindruck. (.) Und die, die das irgendwie zurechtkriegen, die bleiben dann eben doch (') da, so denk' ich mir das. (S.8ff.)

Auf den Schulleiter angesprochen stellt Frau Kühnert den alten und neuen Direktor nebeneinander. Herr Lammers würde sich bemühen, die Schule ordentlich zu leiten. Man könne sich bei ihm mehr herausnehmen als bei Herrn Wagner. Damals habe man Angst gehabt, seine Meinung zu sagen und es hätte auch wenig Aussicht bestanden, angehört zu werden. Zu Herrn Lammers könne man hingehen und sich beschweren, ohne Angst haben zu müssen. Ob es dann tatsächlich zu einer Änderung komme, sei eine andere Sache. Es gebe zwar im Kollegium eine Menge Kritik, aber das müsse man auf die unterschiedlichen Positionen im Kollegium zurückführen. So wäre einerseits zu hören, er sei "nicht konsequent genug", andererseits würde ihm vorgeworfen, er sei "zu streng am falschen Platz". Manche würden meinen, er konzentriere sich nur auf die Außendarstellung und vernachlässige dafür die Situation der Schule in ihren Kernbereichen. Die Lehrerschaft sei zweigeteilt und so bleibe es nicht aus, dass sich ein Teil immer verprellt fühlen würde. Da sei man als Direktor in einer vertrackten Situation. Man habe bei einer Meinungsäußerung also immer das Problem, dass man einer der beiden Gruppen auf die Füße treten würde. Als Beispiel könne man seine Kontrolle der Pünktlichkeit anführen. Eigentlich gehe er dabei nur seiner Pflicht nach. Frau Kühnert findet es eigenartig, dass die Pünktlichkeit ihrer Beobachtung nach dadurch tatsächlich zugenommen habe. Man würde in den Pausen nicht mehr so lange sitzen bleiben durch sein Erscheinen. Solch ein Verhalten würde bei den Eltern auf Beifall stoßen. Seit sie selber keine Schüler(innen) mehr seien, wollten sie es "natürlich streng haben". Aber so wie auf dem Kasernenhof könne man das Schulleben selbstverständlich nicht gestalten.

Auf die Frage, wie man mit den Schüler(inne)n umgehen solle, kommt Frau Kühnert auf die These von vielen Lehrer(inne)n zu sprechen, dass sich die Schüler(innen) in ihren Umgangsformen verschlimmert hätten. Sie könne das so nicht bestätigen. Ihre momentanen Erfahrungen in der Jahrgangsstufe 5 würden eine solche Einschätzung nicht zulassen. Die Fachleistungskurse auf C-Niveau seien immer sehr schwierig gewesen "im Laufe dieser Jahrzehnte" an der Comenius-Schule. Das würde eine solche Ansicht unterstützen. Von dem letzten, den sie unterrichtet habe, müsse sie allerdings sagen, dass er bis auf "ein Kind" kein Problem dargestellt habe.

Das Schülerverhalten sei ein echtes Problem gewesen, als die Schule noch von sehr vielen Schüler(inne)n besucht worden sei. Es habe Verhaltensstörungen gegeben, die sie als "grauenhaft" bezeichnet. Man habe Angst gehabt, in die Klasse zu gehen. So extreme Fälle von Schülerverhalten gebe es, nach allem, was sie wisse, heute nicht mehr, obgleich man hin und wieder über den/die eine/n oder andere/n Schüler/in sprechen würde.

Was ihr aufgefallen sei, sei eine zunehmende motorische Unruhe bei den Schüler(inne)n. Sie wirke sich dahingehend aus, dass sie am Wochenanfang schnell ermüden würden und ständig in Bewegung seien, ohne selbst etwas davon mitzubekommen. Deshalb sei sie gezwungen, im Jahrgang 5, den sie momentan unterrichte, Sequenzen mit Beruhigungsübungen einzuführen. Sie fühle sich dann wie in einer "psychotherapeutischen Werkstatt". Diese offensichtliche Überreiztheit der Schüler(innen) sei etwas, was sie als neu bezeichne.

Als Ursache führt sie an, dass sich die Schüler(innen) nicht mehr in ausreichendem Maße an der frischen Luft aufhalten würden. Sie würden sich in den Pausen im Gebäude aufhalten, weil sie niemand nach draußen befördere. Von sich selbst aus zeigten sie kein Verlangen, draußen herumzutoben. Sie hielten sich lieber in den Gängen auf. Frau Kühnert weiß nicht recht, woran das liegt. Sie führt dieses Verhalten auf den Fernsehkonsum und die Beschäftigung mit Computerspielen zurück. Der Fernsehkonsum ihrer Schüler(innen) in der 5. Klasse werde von niemandem geregelt. Sie besäßen oftmals ein eigenes Gerät und könnten ohne Kontrolle fernsehen, wann und wie lange sie wollten.

Ein anderer Grund seien "die vielen getrennten Ehen". In den meisten Fällen hätten die Schüler(innen) Gelegenheit, sich noch mit Vater oder Mutter zu treffen. Man würde aber sofort merken, wenn etwas nicht stimme. Die Leistungen würden nachlassen und das Verhalten würde auffällig werden. Meistens liege es daran, dass die Schüler(innen) abwechselnd bei den Eltern teilen wohnen würden. Bei älteren Schüler(inne)n wäre es auch so, dass sie gar nicht mehr richtig fassbar seien. Dies sei der Fall, wenn sie in A-Stadt wohnten, zu spät zur Schule kämen und die schulischen Angelegenheiten nicht mehr ernst nähmen. Das Ungeordnetsein ihres Lebens drücke sich dann in ihren Leistungen aus.

Wenn Ehepartner nicht mehr wüssten, warum sie zusammenbleiben sollten, dann sei das für die Kinder eine schreckliche Situation. Für sie habe das Problem der Eltern eine ganz andere Bedeutung. Es interessiere sie nicht, was Mutter und Vater miteinander abzumachen hätten, für sie käme es darauf an, dass sie eine soziale Umgebung hätten, für das Essen gesorgt sei und ein angenehmes Klima bestehe. Wenn dann noch dazukäme, dass sie die Probleme der Erwachsenen lösen sollten, weil die nicht mehr damit klar kämen, dann sei dies eine Überforderung und

erzeuge Angst bei den Kindern. Frau Kühnert hat offenbar konkrete Erfahrungen vor Augen, denn sie bezieht sich auf die Altersgruppe ihrer 5. Klasse. Von dort aus springt sie zu ihren Kindern, bei denen sie beobachtet habe, dass sie sich sehr erregt hätten, wenn bei den Eltern von Trennung die Rede war. Das sei auch beim Gespräch über die Trennung anderer Paare der Fall gewesen. Die Gefahr der Trennung sei es, die bedrücke. Alles dies käme in einer Schulklasse zusammen.

Darüber hinaus habe man in einer Klasse dann noch Schüler(innen), welche die deutsche Sprache nicht verstehen würden. Ihre Zahl nehme ständig zu, da immer wieder neue Schüler(innen) dazu stoßen würden. Da sie dem Unterricht nicht folgen könnten, sei auch nicht anzunehmen, dass sie sich ruhig verhalten würden. Insgesamt sei die Schüler(innen)zahl in den Klassen und Kursen "noch hoch genug" und erschwere die Anforderungen an die Schule, die häuslichen "Desaster" auszubügeln. Die Schule sei inzwischen zu einer sozialen Allround-Einrichtung geworden. Sie sei "eine Art Krankenhaus", "Seelenreparaturstätte" und "Vergnügungspark". Vielen Lehrer(inne)n sei dies einfach zuviel.

Dann kommt Frau Kühnert auf die Rolle der Gymnasiallehrer(innen) zu sprechen. Es sei immer so gewesen, dass man ihnen vorgeworfen habe, nur an die Wissensvermittlung zu denken. Davon allein könne bei den geschilderten Anforderungen überhaupt keine Rede sein. Mittlerweile gehe es darum, psychologisch auf die Schüler(innen) einzugehen, ausländische Schüler(innen) zu integrieren, Eltern zu betreuen und inzwischen krank gewordene Lehrer(innen) zu vertreten. Wer eine volle Stelle bekleide, habe "gut zu tun", wenn er seine Arbeit ernst nehmen würde. Da gebe es die einen, die bis zur Erschöpfung arbeiten würden, um dann in einer Kur oder im Krankenhaus zu landen und die anderen, die sich innerlich abschotten und eine Grenze gezogen hätten. Je nach Mentalität würde man sich für die eine oder andere Variante entscheiden.

Da ihr Mann kein Lehrer sei, habe sie einen Bekanntenkreis, der eine andere Sichtweise auf die Lehrer(innen)tätigkeit habe. Viele Ehepaare, wo beide Teile im Lehrer(innen)beruf tätig wären, hätten Schwierigkeiten eine solche Sicht einzunehmen. Wenn sie über ihre Schwierigkeiten sprechen würde, werde sie oft darauf hingewiesen, dass man sich als Lehrer in den Einzelheiten verliere. (*An dieser Stelle ist das Band leider zu Ende, und so gehen einige Sätze verloren.*) Man könne sich so etwas leisten, weil man nicht nach den Ergebnissen seiner Tätigkeit bezahlt würde, sondern ein festes Gehalt beziehe und weil die Zeit dabei auch keine Rolle spiele. Man habe Zeit genug, sich "in Selbstzerfleischung zu ergehen". Dadurch, dass man so tief in diese Diskussion über die täglichen Anforderungen und darüber, wie Schule eigentlich sein solle, verstrickt sei, verliere man die "Realität" aus den Augen.

Frau Kühnert nimmt diese Schilderung der Außensicht zum Anlass, aus dem bisher Gesagten eine Art Schlussfolgerung für sich selbst zu ziehen. Für sie stellt sich die Anforderung an Schule als fachliche Anforderung dar, der sie mit Perfektionismus meint begegnen zu müssen. Bei der Wissensvermittlung neige sie dazu, einen Fachgegenstand möglichst detailliert zu besprechen. Es bereite ihr Schwierigkeiten, etwas wegzulassen. Dann würde sie den Eindruck haben, dass die Schüler(innen) irgendwo dastehen würden und genau diese Informationen, die sie nicht behandelt habe, nicht zur Verfügung hätten. Dieser Eindruck würde eine besondere Eigendynamik entwickeln und sie daran hindern, etwas wegzulassen. Deshalb habe sie auch ein Problem

mit der Auswahl der Lerninhalte. Zwar könne sie eine Menge Wissen vor den Schüler(inne)n ausbreiten, doch es stelle sich die Frage, was davon für sie relevant sei. Auf einer weiterführenden Schule oder bei den Auswahlprüfungen in den Ausbildungsberufen sei es wichtig, dass sie über die entscheidenden Kenntnisse verfügen würden.

Andererseits sei es auch so, dass man sich bei der Auswahl von Inhalten nicht nur von anderen bestimmen lassen möchte. Zwar seien die Hinweise der Industrie- und Handelskammer, welche Kenntnisse von den Schüler(inne)n verlangt würden, ernstzunehmen, doch gebe es auch noch andere Inhalte, die man gern behandeln möchte. Dem stehe das Problem der begrenzten Zeit entgegen. Es enorm schwierig, alles "unter einen Hut" zu bekommen. Man sei zwar in seinem Beruf recht frei in seinen Entscheidungen, doch sei man gleichzeitig Einschränkungen ausgesetzt bei der Auswahl und Menge der Lerninhalte. Manche Lehrer(innen) würden es sich schwer machen durch übergroße Sorgfalt, dass sie darüber krank würden, wie sie am Beispiel einer Kollegin habe feststellen können.

Als man noch jung war, habe man noch viel Elan gehabt. Inzwischen habe man Erfahrungen gesammelt und festgestellt, dass man sich einer Sisyphusarbeit unterzogen habe. Dadurch gebe es Resignation, das Gefühl, dass es keinen Sinn mache, sich aufzureiben. Andererseits könnte man auch weitermachen, wie es die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion nahelegen würde. Dagegen spreche aber der zyklische Charakter von pädagogischen "Moden". Was zu einer bestimmten Zeit gefragt war, verschwinde wieder, um nach einem gebührenden zeitlichen Abstand wieder hervorgeholt zu werden. Als Beispiel führt sie die "antiautoritäre Erziehung" an, die von einer Phase "der ganz strengen reaktionären Sache" abgelöst worden sei, um nun als "Liberalisierung" wieder diskutiert zu werden. Man vergesse sehr schnell, dass alles schon einmal da war, nur in "einer anderen Verpackung". Das Wissen um diese Zyklen sei auch der Grund für die skeptische Haltung vieler Lehrer(innen) gegenüber pädagogischen Diskussionen. Frau Kühnert meint, inzwischen ihre eigene "Linie" gefunden zu haben. Sie habe sich "von allem so was 'rausgepickt", was zu ihrer Person passe, wobei sie nicht sagen könne, dass sie ein festes Konzept verfolge. Sie sei nach der "trial and error"-Methode verfahren und habe inzwischen ein Repertoire an Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten. Es sei allerdings schwer, sich von dieser Linie wieder zu entfernen. Deswegen erscheine man in "gewisse(r) Weise auch verknöchert", meint sie dazu. Mittel dagegen scheint ihr ein Kollegium zu sein, das nicht aus einem Guss sei. Es biete einen Vorteil, wenn gegenläufige Strömungen vorhanden seien, wie in der Comenius-Schule, da man dadurch hin und wieder "hochgeschreckt" werde. Die vielen Auseinandersetzungen hätten bewirkt, dass man sich zum Schluss doch wieder geeinigt hätte. Diejenigen, die es nicht ausgehalten hätten, seien gegangen. Zurückgeblieben seien diejenigen, die sich zusammengerauft hätten.

Abschnitt (4): Entscheidungsfrage Differenzierung – Vorbereitung auf die Lebenspraxis

Interviewer: Ich denke mir, dass Du da vielleicht was zur Differenzierung sagen könntest, was also jetzt so aus dieser Haltung, die Du jetzt so erklärt hast, sich ergeben würde.

Frau Kühnert: Mhm, ja, mit der Differenzierung -äh- (.) bei der Differenzierung ist das so. Mit der Frage, da kannst Du ja nur ja oder nein sagen. (.) Das ist zum Beispiel so `n Fall. (.) Du kannst also was für (') die Differenzierung sagen, 7 oder 8 ging `s ja, (.) oder dagegen ('). Du kannst an beiden

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

Teilen etwas Gutes oder Schlechtes finden, aber wenn `s zum Kloppen kommt, musst Du nun sagen, bin ich dafür oder dagegen, egal, ob ich an der andern Position auch was gutes finde. Also, sicherlich könnte ich auch was -äh- ich weiß, die soll ab der 7 schon differenziert werden, (.) dass ich das meinte, ne, weißt Du ja noch. Und sicherlich könnte ich natürlich auch (.) oder ich verstehe ganz genau die Argumente, die man anführen kann, um in der 8 zu differenzieren. Aber wenn ich persönlich `ne Entscheidung treffen muss, dann sage ich, ich möchte aber gerne, dass es in der 7 differenziert wird (.) und weil ich ja A oder B sagen muss, weil es nicht anders geht. Und deswegen, da muss ich also jetzt sagen, was für mich persönlich eben wichtiger (') ist, oder was, (.) worauf ich großen Wert lege. Und da muss ich Dir sagen -äh- dann ist es so, (.) das hab' ich im Vorspann schon irgendwie mal gesagt, (.) mit diesem Wissensvermitteln, da bin ich also `n bisschen (.) Vielleicht ist das eben scheuklappenhaft, aber ich meine, (.) warum ist auch egal, (.) ich meine, das Wissensvermitteln, das Lernen von neuen Sachen, Zusammenhängen und auch Fakten und auch allem möglichen, (.) aber eben geistig jetzt. Das geistige Lernen seh' ich so sehr stark in der Schule im Vordergrund, (.) und ich meine eben, dass -äh- da, (.) diese Idee hab' ich eben, dass man das besser bewerkstelligen kann, -äh- wenn man differenziert und dann eben etwas früher. In Deutsch, das ist ja sowieso. Du sagtest, das ist `n heikles Fach in der Beziehung. Man könnte eben später und so weiter. Aber ich -äh- möchte eben gerne, dass eben, dann -äh- die -ähm- (.) diese extrem drei auseinanderklaffenden Begabungen, die Dreiteilung, die wir nun haben, dass wir die (.) dem gerecht wird. Und das find' ich eben, auf die zugeschnitten (.) das macht, (.) und zwar, dass sie separat geführt werden und so, dass sie sich nicht gegenseitig stören. Denn ich (.) Pünktchen, Pünktchen, (.) ich kann (') das nicht mit dieser Binnendifferenzierung, ich krieg' das nicht hin da, ich hab' da große Probleme. Für mich ist das so (') leichter, ich kann das besser machen. Ich ha-, (.) ich versage da, das weiß ich ganz genau. Es ist ungeheuer schwierig. (.) Das merk' ich jetzt zum Beispiel in Englisch, jetzt schon nach `m Vierteljahr, wie da die Begabungen und die Möglichkeiten der Schüler auseinanderdriften. Es ist sehr ('), sehr schwierig. Und wenn ich denke, dass ich da `n Jahr (') noch durchmachen muss. In der Fremdsprache ist es vielleicht noch krasser als in Deutsch. Es ist, (.) es tut nicht gut allen drei Gruppierungen tut es nicht gut, so wie es ist. Und das -äh- und ich möchte gerne, dass eben die Schüler auch, (.) die sehr viel lernen können. Auch das möglichst in Ruhe tun können. Also ich bin (.) da Darwinist oder was. (.) Nee, das ist vielleicht auch zu extrem gesagt. (.) Aber ich sage dir eins, das meine ich, (.) man kann ja nicht alles nur auf der, (.) auf das soziale Lernen und alles nur auf, (.) ach, Du bist auch ein Mensch und -äh- Du hast die gleichen Rechte und Du bist genauso anerkannt wie jeder andere auch, (.) ein leistungsschwacher Schüler jetzt, (.) sondern man darf doch auch nicht vergessen (.) oder ein ganz minderbemittelter oder sonstwie, nicht, (.) sondern man muss doch auch sehen, dass -äh- diese ganze Lernerei und das Gemache in der Schule dazu dient, dass diese Leute irgendwann mal `n Beruf haben und arbeiten. Das heißt, sie sollen, (.) das ist der ganze Sinn der Sache, neben der Bildung und dem Schöngeselligen und so weiter (.) ranklotzen und (...) den Staat, die Wirtschaft, die Gesellschaft finanzieren. (.) Was bringen oder wie man es auch immer ausdrücken, (.) das ist `ne ganz pragmatische, eiskalte Sache, ist das. Da geht, (.) hört, (.) das ist, (.) mit sozial hat das schon fast gar nichts mehr zu tun und auch mit Verständnis, nicht. (.) So dieses und die entscheidenden (') Leute, meine ich immer noch, die das machen, die Innovationen bringen, die Sache am Laufen halten, die das Geld bringen, die die andern auch mittragen, das sind die Leistungsstarken, denke ich. (.) Die dann hier und hier sozusagen alles in die Gänge bringen. Und die müssen gefördert werden, damit sie das können. Und deswegen, denke ich, dass man also auf die achten muss und dass die auch zum Zuge kommen. Denn auf denen ruht das Ganze doch. Und wir müssen (.) die brauchen wir sehr dringend, damit auch die andern, die das, (.) die nicht so gut, (.) die nicht in der Lage sind, (.) damit die gestützt werden können. Denn wer erarbeitet das Geld, was der Steuerzahler, (.) Geld, wo- (.) woher kommt es letztendlich, (.) wo wird es, wie wird e-, (.) dass, (.) wo kommt es her, dass dann die große Gruppe der Bevölkerung, die nicht in der Lage ist oder nur ganz gering in der Lage ist, das Leben, ihr Leben und so weiter zu finanzieren (?) Die müssen doch unterhalten werden. Den anderen muss man die Gelegenheit massiv geben, dass sie auch zum Zuge kommen und das machen können, dass sie die Voraussetzung haben bestmöglich (.) und das ist so mein Hintergrundgedanke, (.) dass man das also nicht verschlurren darf. Dass man eben nicht stundenlang nur sagen darf, nun schreibt das mal nicht mit "e" sondern mit "ä" oder ich weiß nicht, was soll das, sondern dass man sagt, hopp, hopp, arbeiten, arbeiten, rein, rein, lernen, sich entwickeln und so weiter. Separat, dass es möglichst viel, möglichst schnell und möglichst gut (.) und die andern in Ruhe unirritiert durch die (') auf ihre Weise. Das ist diese Idee, die ich hierbei verfolge. Das kann vollkommen auch blödsinnig sein, aber das er-, (.) hab' ich, (.) ich denke sowas, weißt Du? Und -ähm- ja, deswegen komm' ich -äh- ja, hab' ich diese Idee mit dieser Differenzierung und ich de-, (.) die Gesamtschule ist ja so ein System, die sind zwar im Klassenverband noch zusammen, damit sie eben diesen anderen Aspekt auch noch haben, aber sonst sind sie differenziert nach Kursen. Das ist der Sinn der Gesamtschule, sonst muss man sie anders aufteilen, ja, sonst müsste man -äh- (.) ja, `ne, also dann müsste man das ganze Kurssystem dann vielleicht insgesamt dann abschaffen. Aber ich weiß nicht, ob das machbar ist, also ich bezweifle das eben. Gut und schön, ich bezweifle das. Und -ähm- ja, und deswegen meine ich eben, diese frühere Differenzierung, das ist der Grund. Und auch mein Unvermögen, wenn ich sie alle zusammen habe so lange, dass ich keiner Gruppe

so richtig gerecht werde. Es kann sein, dass ich dann `n schlecht -äh- `n schlechter Lehrer bin (.) sozusagen bin und auch nicht den Mumm, die Nerven und, und habe. Mag sein, dass es für mich bequemer ist. Das will ich gleich auch zugeben. Aber unter anderem auch, dass ich meine, es beißt die Maus keinen Faden ab, es ge-, (.) es ist so, dass -äh- ich weiß nicht zahlenmäßig, dass zwei Drittel oder ein Drittel der Bevölkerung die andere stützt. Und die Leute müssen die Möglichkeiten krie-, (.) auch kriegen und sie dürfen sich nicht gegenseitig behindern. Die andern sollen auch zum Zuge kommen, klar, aber dass das jetzt nur ein gegenseitiges Stören und Murksen und Machen ist, wie ich das manchmal da erlebe, das finde ich eben so problematisch. Denn die halten eben nicht ruhig, wenn man der einen Gruppe was erklärt, auch wenn sie was zu tun haben. Es ist immer eine Unruhe und immer ein Gerufe und Gefrage und Gemache. Also man, (.) ich könnt' mal wie `s Rumpelstilzchen mich in der Luft zerreißen, um das dann zu machen. (.) Das ist die Schwierigkeit, nicht. (.) (S.13f.)

Die Frage nach der Differenzierung wird von Frau Kühnert so beantwortet, dass man sich nur dafür oder dagegen entscheiden könne. Sie setzt dabei im Gespräch gemeinsames Wissen darüber voraus, wie in der Fachkonferenz Deutsch am 26.2.92 abgestimmt wurde, als von Mitgliedern des damaligen Teams 6 der Antrag auf eine Verschiebung der Aufteilung auf Fachleistungskurse in den Jahrgang 8 eingebracht wurde. Frau Kühnert hatte sich damals als Fachbereichsleiterin Deutsch gegen diesen Antrag entschieden.¹¹ Sie führt dazu an, dass es ihr eben auf Wissensvermittlung ankomme, dem Lernen von Zusammenhängen, Fakten, neuen Dingen. Dies könne besser geschehen, wenn differenzierter Unterricht stattfinden würde. Und wenn dieser etwas früher einsetze, habe dies eine positive Auswirkung auf die Lernprozesse. Sie hatte vorher den Einwand gehört, dass diese Argumentation im Fach Deutsch nicht von solcher Bedeutung sei und wendet dagegen ein, dass man den "drei auseinanderklaffenden Begabungen" gerecht werden müsse durch die Aufteilung in drei Niveaus. Dadurch würden sich die Schüler(innen) "nicht gegenseitig stören".

Was die Binnendifferenzierung betreffe, so habe sie enorme Schwierigkeiten damit. Der Unterricht auf drei Niveaus sei für sie leichter. Als Beispiel führt sie den Englischunterricht an. Nach einem Vierteljahr sei bereits erkennbar, wie Begabung und Vermögen der Schüler(innen) "auseinanderdriften" würden. Für die Schüler(innen) sei es nicht gut, wenn sie weiterhin zusammenbleiben müssten. Da könnten sie nicht in Ruhe lernen und es sei auch nicht möglich, viel zu vermitteln.

Soziales Lernen sei schön und gut, aber man könne nicht alles nur auf die Frage gleicher Rechte abstellen. Auch bei lernschwachen Schüler(inne)n komme es letztendlich darauf an, dass sie

¹¹ Die Abstimmung war denkbar knapp ausgefallen. 7 Lehrer(innen) stimmten für eine Verschiebung der Aufteilung in Fachleistungskurse im Fach Deutsch, 8 waren dagegen. Die Abstimmung war geheim. Zuvor hatten 2 Abgesandte der Elternschaft ihre Ansichten vorgetragen und darauf verwiesen, dass sich 81% der Eltern für eine Aufschiebung ausgesprochen hätten. Es würde sich bei dieser Entscheidung nur um diesen Jahrgang und nur um dieses eine Mal handeln. Es seien bisher im Jahrgang positive Erfahrungen gemacht worden und ein Aussetzen der Differenzierung würde eine Fortführung dieser Arbeit im Jahrgang 8 bedeuten können. In der Diskussion standen sich die Fronten gegenüber, ohne dass sich Bewegung abgezeichnet hätte. Die Mehrzahl der Beiträge kam aus den Reihen derjenigen, die eine Verschiebung befürworteten. Der Direktor, Herr Lammers, nahm als Kollege an der Konferenz teil und sprach sich für einen Schutzraum der schwächeren Schüler(innen) aus, den sie im C-Kurs haben würden. Er befürwortete die Fachleistungsdifferenzierung, da sie Ausdruck des Kompromisses sei, der zwischen ungleichen Lehrerpersönlichkeiten gefunden werden müsse. Ein Verzicht auf Differenzierung wäre gleichzusetzen mit einem Verzicht auf die Austarierung des Gleichgewichts zwischen den Lehrer(inne)n. Dadurch würde das Bild nach außen gestört. (Aufzeichnungen von Herrn Gradnitzer)

später einen Beruf ergreifen könnten. Damit sei "der Sinn der ganzen Sache" angesprochen. Der "Staat, die Wirtschaft, die Gesellschaft" müssten finanziert werden, das habe mit sozialen Dingen und Verständnis füreinander nur noch wenig zu tun. Innovationen in Gang zu bringen, den Wirtschaftskreislauf zu erhalten, Erträge zu erwirtschaften, damit auch die "anderen" noch mitgetragen werden könnten sei Sache der "Leistungsstarken". Sie seien es, die gefördert werden müssten, damit sie in Positionen kämen, wo sie sich entfalten könnten. Auf ihren Schultern ruhe "das Ganze". Sie seien gefragt, um diejenigen zu stützen, die alle diese Qualitäten nicht hätten und Hilfe benötigen würden. Von ihnen komme der Großteil des Steueraufkommens, von dem dann andere Gruppen profitieren würden. Diese Leute zu fördern sei ihr "Hintergrundgedanke". Es sei deshalb unnützlich, sich stundenlang bei Rechtschreibfragen aufzuhalten, weil einige Schüler(innen) es nicht lernen würden. Die Schüler(innen) seien zu separieren und dann den Anforderungen auszusetzen, mit denen sie zurechtkommen könnten. Die einen bei hohen Anforderungen, die anderen "auf ihre Weise".

Dementsprechend stelle sich für sie der "Sinn der Gesamtschule" dar. Es gebe auf der einen Seite den Klassenverband, damit die Schüler(innen) die sozialen Aspekte des Zusammenlebens erlernen würden. Auf der anderen Seite gebe es die Differenzierung in Fachleistungskurse, um dem unterschiedlichen Vermögen der Schüler(innen) gerecht werden zu können. Sie vermutet, dass dies die adäquate Sichtweise auf Gesamtschule sei.

Deshalb plädiere sie auch für eine möglichst frühe Differenzierung. Sie begründet ihre Meinung noch einmal mit ihrem Unvermögen, allen Schüler(inne)n gerecht zu werden, wenn sie zusammen sind. Sie schließt nicht aus, dass sie damit den bequemeren Weg gehe. Es sei aber so, wie sie es bereits gesagt habe, ein Teil der Bevölkerung stütze den anderen und müsse deshalb die Möglichkeit bekommen, sich zu entfalten. Auch die übrigen Schüler(innen) sollten die Gelegenheit dazu erhalten. Es dürfe nur kein gegenseitiges "Stören und Murksen und Machen" dabei herauskommen. Es sei eben nicht so, dass die eine Gruppe ruhig bleibe, wenn sie der anderen etwas erkläre. Sie könne sich dann "in der Luft zerreißen", wenn sie sehe, wie der Unterricht im "Gerufe und Gefrage und Gemache" ertrinke.

3.1.2 Die Auseinandersetzungen um die Entwicklung der Schule aus der Sicht der zwei "mikropolitischen" Gruppierungen innerhalb des Kollegiums

Das Kollegium der Comenius-Schule ist sehr heterogen und Gruppierungen haben, wie aus den Ausführungen in Teil I erkennbar wird, im Laufe der Zeit eine unterschiedliche Bedeutung und einen sich wandelnden Einfluss. Es werden hier zwei Interviews mit typischen Vertretern der zwei Gruppierungen vorgestellt. Frau Kühnert hat in ihrem Interview weiter oben die marginale Bedeutung der übrigen Richtungen herausgestrichen. Deshalb werden sie nicht weiter berücksichtigt. Es sind auch keine stabilen Verbindungen, sondern eher vorübergehende Zusammenschlüsse auf der Grundlage eines thematischen Schwerpunkts, während die beiden im Kollegium existierenden Gruppierungen über die Jahre hinweg bestanden haben. Es handelt sich um die GEW-Schulgruppe, die einen Kern von Aktiven umfasst, die sich als "Interessenvertreter" des Kollegiums verstehen, sich bei den selbstgestellten Gestaltungsaufgaben, die im Umfeld der Schulgruppe entstanden sind, aber schwertun. Daneben gibt es die erst im Konflikt um das Team-Modell erstarkte Frauengruppe, die sich meist im Hintergrund aufhält und den weiblichen

Mitgliedern des Kollegiums, die meinen, dass ihre Interessen bei der Weiterentwicklung der Schule zu kurz kommen, ein Forum bietet.

3.1.2.1 "Die Impulse zur Weiterentwicklung der Gesamtschule kamen aus der GEW-Schulgruppe" – Herr Ruschmeyer (GEW-Schulgruppe)

Herr Ruschmeyer ist seit 1977 an der Comenius-Schule tätig. Seine Fächer sind Chemie und Gesellschaftslehre¹². Herr Ruschmeyer sitzt in zwei Vorständen der GEW und ist als Vertreter der Gewerkschaft in eine außerschulische Personalratsebene gewählt worden. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder. Das Interview wurde bei ihm zu Hause durchgeführt.

Abschnitt (1): Bedeutung der GEW-Schulgruppe für die Schulentwicklung – Bedeutung von Meinungsführer(innen) und Gremien – hohe Schülerzahl als Auslöser für die Übernahme des Teamkonzepts durch das Kollegium

Interviewer Ich würde jetzt mal gerne wissen, wo die entscheidenden Gelenkstellen der Entwicklung der Comenius-Schule gewesen sind (.)

Herr Ruschmeyer: Mhm

Interviewer Und dann halt, wo denn der Antrieb zur Erneuerung gelegen hat. (Pause 6 Sek.)

Herr Ruschmeyer: Tja (.) das ist natürlich 'ne schwierige Frage (..) das mal zu rekapitulieren (..) wobei ich halt sehr viele Schulen kenne und die ich mir angesehen hab', die sehr sehr tot sind, ne. Wo wirklich nichts (') läuft (..) weder in irgendwelchen Konferenzen, noch in irgendwelchen Lehrerkreisen, sondern allenfalls eben (.) so das allernotwendigste. (..) Und denen es schon relativ lästig ist, auch sich mit neueren Entwicklungen & wenn Du jetzt so Studentafel, Schulgesetz oder so (.) das ist denen eigentlich alles nur lästig ('), ne. (.) Das ist schon der Ausdruck & ja unangenehm ist es nur, weil es mit irgendeiner Veränderung verbunden ist (-) (...) Also da hab' ich einmal das Gefühl, dass wir in der Tat in der Schule (.) 'n etwas anderes Potential haben (..) wobei das sich -äh- (...) ja natürlich auch irgendwo an der- an der GEW-Gruppe manifestiert, denn so 'ne Schulgruppenarbeit, wie wir sie haben, seh' ich landauf landab nicht. (.) Also allenfalls (') in 'nem Gymnasialbereich, wo Du so 'ne kleine Gruppe in der Minderheit hast und die sich deshalb (') halt häufiger trifft (..) wenn auch häufig mehr so auf-auf-auf Stammtischebene (-) (.) aber 'ne Gruppe, die sich so kontinuierlich -ähm- (.) mit Schule auseinandersetzt & wobei da natürlich so'n Punkt wie WAGNER oder so da schon 'n sehr wichtiger war (h) dieses Feindbild & das hat ja auch & nachdem Herr WAGNER weg ist hat ja die (.) glaub' ich die (..) (h) Zahl der Leute, die da kontinuierlich (h) gekommen sind doch abgenommen & hat nachgelassen, ne. (h) Einfach so dieses Feindbild fehlt und damit auch so die (.) Attraktivität (.) da steckt schon was drin irgendwo & aber (.) irgendwo hat die (..) Schulgruppe bei dieser Entwicklung sicherlich 'ne sehr zentrale Rolle gespielt (...). Die Rolle hat -äh- (.) abgenommen (') eindeutig immer dann, wenn es (.) innerhalb der Schule Gruppierungen gab, die (.) in 'ner ähnlichen (.) an 'ner ähnlichen Entwicklung gearbeitet haben. Das war, glaub' ich, in der Anfangsphase des Teams (..) deutlich (..) bis so diese Teamgeschichte an die Grenzen stieß. So in der 7, als wir dann in der 7 waren irgendwo (-) (.). Da ging, glaub' ich, die Teamarbeit (.) da lief irgendwo nichts mehr & wir wurden also auch innerschulisch abgeblockt, aber damit ging gleichzeitig auch mit den Auseinandersetzungen, die damit verkoppelt waren (.) die, die Gruppen (h) Schulgruppenarbeit wieder (.) aufwärts. (...) Man hat versucht, das so'n bisschen zu verbreitern und darüber zu reden und

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: eine Stelle 'n bisschen mehr, andere Stelle 'n bisschen weniger (....) Und die zweite Geschichte jetzt (') mit der Schulgruppe seit 'nem (.) halben & dreiviertel Jahr ist die & der pädagogische Ausschuss offensichtlich, ne. Da gib't's jetzt auch'n Gremium, das sich mit der schulischen Entwicklung kontinuierlich befasst (.) und ergo geht die (.) Schulgruppenarbeit auch wieder zurück. (.) Einfach weil Du in der Schulgruppe praktisch da nur drüber berichten kannst, dann ist die Hälfte der Leute, die da sitzen & sitzen kennen das ohnehin schon. (.) Und die andere Hälfte nickt-nickt eigentlich nur mit'm Kopf und sagt ja (-) ist in Ordnung. (...) Wobei ich halt komisch finde, dass zum Beispiel so die Entwicklung im jetzigen Jahrgangs 6, wo ja der Kern des (.) des früheren

¹² Herr Ruschmeyer ist Studienrat, d.h. er hat die Lehrbefähigung für die Sekundarstufen I und II.

Teams 'reingekommen ist, die sind ja, die sind ja überhaupt (!) nicht mehr vermittelt, also ich krieg das überhaupt nicht mit, was da läuft. (.) Das (h) da müsste man eigentlich mal nachfragen, ob da nicht mal irgendjemand von denen (h) -äh-äh- sich da mal wieder blicken lässt, weil die, glaub' ich, selbstverständlich erwarten, dass sie da abgesichert werden für ihre Vorstellungen (..) und das ist so selbstverständlich für meinen Geschmack nicht (!), wie sich ja auch am Beispiel Deutsch (!) gezeigt hat, nicht &

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: ich weiß nicht, ob man (.) nicht etwas mehr hätte dafür tun (!) können, um das auszudrücken. Wenn sie das versucht hätten innerschulisch (.) sich dafür noch mehr Leute zu suchen, die dahinter stehen, ne

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: (...) Na ja, aber das ist halt immer auch so'n Thema, das Du für die (h) (..) Weiterentwicklung, die Du vorantreiben willst auch gucken musst, dass Du dafür halt Mehrheiten organisierst und auch erstmal irgendwelche Meinungsträger und Meinungsführer dafür gewinnst, ne (..) ja (...) Ja ach, Gelenkstellen der Schulentwicklung (-) (*Pause 5 Sek.*) So 'ne Phase, die ich noch nicht so richtig (!) -äh-äh- aufgearbeitet habe so für mich jetzt gedanklich ist die Phase bevor wir mit der Teamarbeit angefangen haben & da ist ja auch schon 'ne Menge gelaufen (..) und da haben wir eigentlich auch alle ein-zwei Jahre alles mögliche verändert (..) und da war sicher die Antriebskraft dieses-dieses-diese Fabrik (.) diese Fabrik, die ja also (..) irgendwo als-als-als Riesen (.) apparat, Gewusel und-und (...) -äh- also wo man eigentlich an dieser Struktur damals mit 15-1600 Schülern, 1700 Schülern was verändern musste (!), ne. (...) So von der Vorstellung her w-wie wie hältst Du das sonst durch über etliche Jahre, ne. (...) Und dann veränderte sich aber die Situation sicherlich einmal durch unsere (.) pädagogischen Bemühungen, aber auf der anderen Seite natürlich auch durch den starken Schülerrückgang, denn wir sind ja & wir haben ja die Schülerzahl halbiert, wir waren ja auf 800 runter, ne. (...) Und das ist schon 'n (.) auch wenn wir zwar die Lehrer dazu verloren haben, aber das-das ist schon (.) also das kann man sich so plastisch gar nicht mehr vorstellen. (..) Wir waren in dem (!) Gebäude waren (.) weiß ich nicht 1450 Schüler drin (..) also (-) (...) 6-700 mehr (!) (..) als zur-zur Minimumzeit, ne. (...) Das ist irgendwo unvorstellbar (!) eigentlich, wie das da abgelaufen ist,ne.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: (...) Also ich glaub' da (!) lag sicher 'ne sehr entscheidende (.) Triebkraft (.) ich sag', wenn ich so an andere Schulen denke, war das ja in Hohlweide zum Beispiel ähnlich. (.) Die sind ja auch von diesem Kasten so erschlagen worden, dass (lachen) sie sich 'n pädagogisches Konzept überlegt haben. Wie wir damals da waren. (..) Na ja (...) Na ja (!) sonst war halt die (.) ja (.) Gelenkstelle dann schon eindeutiger die Teamarbeit, die so drei Jahre (.) oder zwei bis drei Jahre -äh-äh- mit vielen (!) Möglichkeiten lief und dann so die Rückschläge kamen, ne (..) bis zum Ausscheiden von Herrn WAGNER aber eben auch so'n bisschen naturnotwendig -äh- (h) mit der Frage der Übernahmen von pädagogischen Prinzipien durch andere Jahrgänge und andere Kollegen, ne (..). Und das (!) hat uns und das ist sicherlich nicht zufällig dann auch in der Tat (..) ja inzwischen 8 Jahre also (h) von diesen 8 Jahren bestimmt vier-fünf-sechs gekostet (..) bis so dieses Teamkonzept insgesamt (!) eigentlich nicht mehr in Frage gestellt wird, so würd' ich das im Augenblick wahrnehmen (.) und deshalb bin ich da auch'n bisschen & da würd' ich'n bisschen (h) -äh- heikel wieder am Montag in der Gruppe, wenn dann so gesagt wird, (.) wir können doch die Stunden mal wieder für was anderes nehmen. Also da wird für meinen Geschmack wirklich der Kern getroffen. (...) Denn da gibt's für meinen Geschmack wirklich keine Begründung (!) jetzt irgendwelchen Jahrgängen diese Stunden wegzunehmen, ne. (...) Ja

Die Frage nach dem Antrieb zur Erneuerung und den "Gelenkstellen" bei der Entwicklung der Schule erscheint Herrn Ruschmeyer als eine komplizierte Angelegenheit. Er beginnt mit einer Gegensatzkonstruktion. An vielen Schulen würde sich gar nichts mehr bewegen. Das habe er feststellen können, da er als Personalrat und GEW-Funktionär sehr weit herumkomme. Alles, was mit Veränderung zu tun habe, würde als unangenehm empfunden. An der Comenius-Schule wäre das jedenfalls anders. Die GEW-Schulgruppe würde sich nach wie vor häufig treffen und im Rahmen eines "Stammtisch"-Gesprächs mit den Entwicklungen an der Schule auseinandersetzen. Das habe mit dem Abtreten von Herrn Wagner, dem vormaligen Direktor der Schule, zwar nachgelassen, da er als Person eine Art "Feindbild" für viele dargestellt habe, über das man habe sich auseinandersetzen müssen. Der Einfluss und der Zusammenhalt der Gruppe hät-

ten immer dann abgenommen, wenn Gruppierungen mit Entwicklungsauftrag innerhalb der Schule eingerichtet worden wären. Das sei besonders deutlich gewesen in der "Anfangsphase" des ersten Teams und habe gedauert, bis sich dieses Team in der Jahrgangsstufe 7 befunden hätte. Dann sei man "inerschulisch abgeblockt" worden (1987)¹³. Über die Auseinandersetzungen, die damit verbunden gewesen seien, sei es mit der Arbeit der Schulgruppe wieder aufwärts gegangen.

Nun (1992) gebe es mit dem "Pädagogischen Ausschuss" wieder ein Gremium, das sich kontinuierlich mit der Schulentwicklung befasse. Folglich lasse die Arbeit in der GEW-Schulgruppe wieder nach. Als bedauerlich empfindet er, dass er von den Aktivitäten des aktuellen Jahrgangs 6 nichts mitbekomme. In diesem Jahrgang befinden sich viele der Mitglieder des ersten Teams der Comenius-Schule¹⁴. Sie würden ihn nun nicht mehr informieren, aber gleichzeitig erwarten, dass sie "abgesichert" werden. Herr Ruschmeyer spielt auf die vielen Verbindungen und Einflussmöglichkeiten an, die ihm zur Verfügung stehen. Dass er hinzufügt, "das ist so selbstverständlich für meinen Geschmack nicht", deutet darauf hin, dass er erwartet, in Zukunft konsultiert zu werden.

Als Beleg führt er den Misserfolg der reformorientierten Deutschlehrer(innen) an. In einer Fachkonferenz Deutsch¹⁵ hatten sie versucht, für einen Jahrgang die Aufteilung in Fachleistungskurse um ein Jahr zu verschieben und waren damit gescheitert. Es sollte nur eine vorübergehende Sache sein, die Eltern standen dahinter und es handelte sich nur um die 6 Klassen des Jahrgangs 6, die besonders darauf vorbereitet worden waren. Aber auch der Direktor hatte sich dagegen ausgesprochen. Deswegen betont Herr Ruschmeyer, dass man sich innerschulisch noch mehr Verbündete hätte suchen sollen. Womit er sich selbst auch meint, da er nicht informiert war.

Er zieht aber keine unmittelbaren Schlussfolgerungen aus dem Beispiel, sondern benutzt die Gelegenheit, seine allgemeinen Strategievorstellungen auszubreiten. Er unterstellt dabei eine Situation des Einverständnisses mit dem Interviewer. Man müsse sich "Mehrheiten organisieren", wenn man Erfolg haben wolle und "Meinungsträger" für sich gewinnen.

Herr Ruschmeyer erinnert sich dann an den anderen Teil der Frage, an die "Gelenkstellen". Dies habe er für sich selbst noch nicht richtig aufgearbeitet. Er erinnert sich an die Phase vor der Einführung des Team-Modells. Es sei darum gegangen, einen riesigen Schulapparat von bis zu 1700 Schüler(innen) zu bewältigen. Man hätte etwas "verändern" müssen, weil man sich gefragt habe, ob man diese Situation bis an das Ende des Berufslebens aushalten wolle. Dann habe sich die Situation insgesamt verändert, einmal durch die pädagogischen Bemühungen, dann durch

¹³ In Hessen hatten am 5.4.1987 Landtagswahlen stattgefunden, bei denen ein Wahlbündnis aus CDU und FDP den Sieg davongetragen hatte. Der Wahlkampf stand unter dem Motto der "Wiederherstellung der freien Schulwahl" und richtete sich gegen die Abwehrmaßnahmen der bisherigen SPD/Grünen-Regierung, die eine Abwanderung von den Gesamtschulen durch die Einrichtung von festen Einzugsgebieten verhindern wollten. Vgl. Pädagogische Gesamtkonferenz vom 4.5.1987 in Bd.2 (Ergänzungsband), S.106ff.

¹⁴ Herr Ruschmeyer befand sich ebenfalls im ersten Team der Comenius-Schule.

¹⁵ Vgl. Interview mit Herrn Lammers und die Ausführungen in Anm. 92 (Kühnert-Interview)

den starken Rückgang der Schülerzahlen bis auf die Hälfte. Das sei auch an anderen großen Gesamtschulen wie Köln-Hohlweide der Auslöser für Veränderungen gewesen.

Einen Einschnitt habe die Aufnahme der Team-Arbeit bedeutet. Diese sei 3 Jahre lang "mit vielen Möglichkeiten" gelaufen und sei dann bis zum Ausscheiden des alten Schulleiters von Rückschlägen verfolgt worden. Die Übernahme des Teamkonzepts durch andere Jahrgänge habe sich sehr in die Länge gezogen, und es sei wohl erst seit kurzem so, dass das Team-Modell insgesamt nicht mehr in Frage gestellt werde. Kein Verständnis habe er allerdings für Diskussionen wie kürzlich in der GEW-Schulgruppe, wo leichtfertig darüber geredet worden sei, dass man den Teams Lehrerstunden wegnehmen müsse, die man an anderer Stelle gut brauchen könne.

Abschnitt (2): Positive Ansätze im Fachbereich Naturwissenschaften – Differenzen bei den Menschenbildern – Hindernis der persönlichen Interessen – Ängste bei den Lehrer(inne)n – Ängste vor den Schüler(inne)n – Herstellung von widersprüchlichen Situationen durch die Schulaufsicht

Herr Ruschmeyer: Na ja, aber-aber wie gesagt, der Punkt an der (') Stelle ist halt, (.) dass wir im naturwissenschaftlichen Bereich eher 'ne Reihe von Kollegen haben, die -äh- positive (') pädagogische Akzente setzen, Lisa HOSSBACH, Astrid WEGENER (..) also mit denen man dann arbeiten kann und davon ausgehend dann auch in den Fachbereichen selber (.) nicht so-so konservative Grundtendenzen verstärkt (') werden. Ich hab' das mal in negativer Hinsicht am Leibnizgymnasium erlebt, ne. Wenn da richtig so 'ne Mafia sitzt, die nichts anderes tut als sich so (.) fachspezifisch aufzuteilen (.) die anderen sind ja alle bekloppt irgendwo und sie haben's, ne. Sie, so die richtigen Naturwissenschaftler, da die Chemiker und-und Physiker & Biologen und so (..) und das-das fehlt (') bei uns völlig. (.) Und das ist ja, wenn Du so 'ne Gruppe (') hast, bei der Du weißt, dass so 'ne Grundtendenz verstärkt wird, dann tritt das ja ganz anders in Erscheinung in der Schule als bei uns, wo eher da noch Kräfte drin sind, die sogar in 'ner positiven (') Richtung ziehen, wenn dann halt so Leute wie HAUSNER, den hab' ich noch nie irgendwo offiziell wahrgenommen (.) würd' auch nie auf 'ner Konferenz den Mund aufmachen, ne (.) der wühlt immer so'n bisschen unten rum, ne, aber (...) ja

Interviewer: Ja, (h) wie kommt das denn, dass man so denkt (') (.) wie der HAUSNER (...)

Herr Ruschmeyer: Tja (...) Mhm, Mhm. Hab' ich natürlich 'n gewisses Defizit, weil wir natürlich auch gern viel miteinander reden, aber nur selten (...) mit Kolleginnen und Kollegen von der anderen Seite, ne. (..) Das bricht vielleicht gerade so was mal auf, wenn man da mal wirklich nachfragt

Interviewer: Ja

Herr Ruschmeyer: Also, was mir da bewusster (') ist, ist so 'ne Auseinandersetzung wie ich sie mehrfach geführt hab' und auch einmal sehr (.) relativ intensiv so 'ne halbe-dreiviertel Stunde mit der Frau WAPPNER. (..) Und das war halt eindeutig, ja das war 'n anderes Menschenbild, 'ne andere Pädagogik ('), ne, die da 'rauskam (.) so 'ne Pädagogik (.) abwärts, ne (..) selektieren, aussortieren (.) man weiß sehr schnell, welche Schüler was taugen und welche nicht (.) und die, die was taugen werden ge & die Guten (..) Das ist Sortieren, ja, die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen, so funktioniert das und (.) das ist 'ne andere, 'ne andere (') (h) ja 'ne andere Ideologie, 'ne andere Weltbildvorstellung, 'ne andere Pädagogik (..). Ich hab' auch bei der Frau WAPPNER dann so nach 'ner halben Stunde gemerkt, ja da da ist- da ist kein-kein (h) nicht mal 'n Diskurs (') möglich irgendwo sich zu verständigen (..). Man versteht sich einfach gegenseitig nicht. (..)

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer (...) Ja (-) (..) Ja man kann zwar auf 'ner formalen Ebene irgendwo miteinander umgehen (.) und wenn dann so Leute, was weiß ich, wie LORENZ oder so ihre Arbeiten korrekt machen, das ist ja nun auch 'n Wert an sich (.) aber inhaltlich (') (.) kommst Du da auf keinen Nenner (..). Ist nichts zu machen. (5 Sek. Pause)

Interviewer: Na ja nun, ich meine (.) -äh- (..) die Leute haben ja bestimmte Erfahrungen gemacht im Kollegium auch. (.) Und das hat möglicherweise auch zu Verhärtungen geführt, so dass man halt eben dann (.) dass die Bereitschaft (') -äh- bestimmte Argumente sich anzuhören oder die auch aufzunehmen in die eigene Argumentation, (.) 'n bisschen mit zu integrieren, gar nicht mehr so da

ist. Kann das sein (?)

Herr Ruschmeyer Ja (-) (...) Na ja, jetzt muss man natürlich sehen, ne, die (.) die -äh- das Kollegium ist halt 'n-n-n deckt schon 'n sehr breites Spektrum ab von links nach rechts oder wie man das da nennen will. (.) Das ist jetzt links und rechts sind nicht ganz (') so die richtigen Kategorien, aber 's ist & 's sind halt (..) es geht halt von der einen (') Seite auf die andere 'rüber, ne, mit diversen Schattierungen, zum Beispiel jemand, der (.) -äh- auch (.) relativ vehement (') sogar in 'ner Naturwissenschaftskonferenz mit ein oder zwei (h) zusammen noch (.) gegen 'ne bestimmte Entwicklung Nachmittagsunterricht agiert ist die (.) Birgit KLOSE, ne. Ja (.) da hat sie irgendwo 'n Punkt (..) Nachmittagsbereich, da kommt sie nicht 'rüber, ne. (.) Obwohl ich sonst mit ihr (-) (.) eigentlich auch immer gut (.) zusammengearbeitet hab' (.) und mich verständigen kann (.) (h) hat-hab' ich so da das Gefühl, (.) ja, da sind halt ihre persönlichen Interessen so massiv tangiert (.) -äh- (h) (.) da kannst Du über Notwendigkeiten von Entwicklungen und Sinnhaftigkeit irgendwo nicht mehr reden, ne (...). Das ist natürlich auch immer schwierig, wenn sich diese Ebenen dann vermischen, so die privaten Bedürfnisse und Interessen und das, was eigentlich tatsächlich notwendig ist

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer und wenn ich-wenn ich (h) ja, wie mach' ich das in dem Augenblick. (..) Wenn ich das, was notwendig (') ist, sagen wir mal so, weg(.)drücken will, damit es nicht meinen(.) privaten Interessen entgegensteht, (.) da läuft ja irgendein Mechanismus ab dann, ne (...) ja (-) (Pause 7 Sek.)

Interviewer: Vielleicht hängt das auch irgendwie so mit (h) Ängsten zusammen (.) oder entstehen dabei Ängste. (.) Hast Du das irgendwie auch mal so (.) mitgekriegt (?) (Pause 5 Sek.)

Herr Ruschmeyer Ängste (.) ja Ängste sind sicherlich -äh- (...) sehr wichtige (...) Antriebskraft & Motivation ist der falsche Ausdruck, aber sie spielen 'ne sehr wichtige Rolle. (...) Und zwar (h) den Eindruck hab' ich jetzt in dem Team sehr stark in der 9 (..) -äh- (..) also das sind so-so Standardbeispiele & der Bernd MARHOFF (...) die Astrid KALLWEIT (..) ja die aus so 'ner bestimmten irgendwie unterprivilegierten -äh- Funktion heraus eigentlich (.) irgendwo anfangen um sich zu schlagen fast, ne. (..) Und da merkt man schon, dass ist ja, wenn-wenn Du jemanden so in die & als wenn Du jemanden in die Ecke geboxt hast, der dann anfängt, wie wild um sich zu schlagen. (.) Mhm, da kommst Du dann mit rationalen Argumenten überhaupt nicht mehr weiter, ne. Also gerade Bernd MARHOFF ist da ein Paradebeispiel dafür (.) und der wird dann gar nicht so ganz ungefährlich, weil er wirklich aus allen Rohren und an allen Ecken und Enden dann schießt ('), ne. (...) Hab' ich auch schon 'n paarmal erlebt. (...) Also da (h) das wäre aber in dem Fall halt die Angst (.) glaub' ich bei den Kollegen (-) -äh- dass sie Sachen machen sollten, (..) -äh- die sie nicht verstehen, die sie nicht können. (...) Wo ihnen auch einfach jeder Ansatz (') fehlt, also beim Bernd MARHOFF zum Beispiel mit GL, das kann ich mir schon (') vorstellen. (.) Er will zwar eigentlich 'ne Klasse haben, es ist für ihn wohl auch recht wichtig (') (.) sagen wir 'ne bestimmte Lehrerrolle zu haben (-) aber -äh- die inhaltlichen Ansprüche, die damit verbunden sind, ich glaub'damit tut er sich sehr-sehr (') schwer. Und er flüchtet sich dann in so 'ne (h) (.) Pädagogik der Fünfziger Jahre so mit abfragbarem (.) Wissen, ne. Also wenn ich das richtig wahrnehme (').

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer So 'ne Mischung aus Angst und -äh- (.) na ja, auf der einen Seite können sie natürlich schon (') seine-seine Kapazitäten einschätzen, aber das ist so (.) er erhält seine Position aufrecht, indem er halt dann die Angst weitergibt irgendwo eigentlich, ne, was da passiert (.) von seiner Autorität. (...) Und die Autorität ist nicht inhaltlich begründet an der Ecke, absolut (') nicht, ne

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer Jedenfalls sicherlich nicht in Gesellschaftslehre oder so (-) (...). Das wird er auch Schülern nicht vorspiegeln können, glaub ich. (...) Das ist 'ne schwierige Geschichte. (...) Na ja, da steckt auch 'n zweites Element von Angst, die Angst vor den Schülern, ne. (...) Und das ist (Pause 6 Sek.) also das gibt's (') schonmal, ne, (...) wobei ich dann noch (h) differenzieren würde, ob Du Angst hast, in irgendeine Gruppe 'reinzugehen (..) das hab' ich eigentlich nicht, also jedenfalls ist mir nicht bewusst (') (.) dafür bin ich stabil genug, aber so die Ängste in bestimmten Auseinandersetzungen, die dann einem auf den Geist gehen, also wenn ich jetzt so (.) haste wahrscheinlich auch schonmal gehört, so Carsten WÜPPER oder so (-) (..) also das ist schon nervig und man fängt sich dann an zu überlegen bei jedem Test, den ich nachgucke von dem (.) also jede Sache, die ich von ihm in die Finger kriege oder jetzt die Auseinandersetzung mit den Eltern (h) wenn Du da Gespräche führst oder die am Telefon hängen hast, da musst Du (.) fängst Du dann (') an und das hat natürlich auch schon was mit Angst (') zu tun, dass man sich jedes Wort überlegt (.) und jede Handlung (') vorher überlegt -äh- denn ich schätz' schon (') so ein, dass die auch in 'ner Art und Weise um sich schlagen können, die unangenehme Folgen haben kann, ne. Das hat dann auch was mit Angst zu tun irgendwo, ne. (...) Ich hatte jetzt, da hab' ich dann auch angefangen gegen zu schießen (') (.) hat der Nachbar vom WÜPPER (..) auch mit irgendso 'nem Quatsch angefangen. Fing der

an, bei seinem Test 'n Punkt 'rausfeilschen zu wollen, weil er meinte, meine Fragestellung sei nicht korrekt, (.) hat sich beim Thomas BURGER abgesichert, (.) dann wollte er mir seine Mutter auf den Hals schicken telefonisch Und dann hatte ich mir überlegt (.), der hätte ich was erzählt ('). Dann hat (') sie aber nicht angerufen, ne (im Hintergrund Telefon) (.) Warte mal

Interviewer: Mhm

(Unterbrechung)

Interviewer: Äh, (.) wie geht man miteinander um (.) also wo kommen die Ängste jetzt nun her. Ich könnte mir vorstellen, also jetzt andere Kollegen (.) und Kolleginnen und halt eben natürlich auch (.) Schulleitung ('). Das heißt die üblichen Hierarchien, die in der Schule da sind, die ja auch Druck ausüben können (.) und damit angstausslösend sind (-)

Herr Ruschmeyer Ja (-), das-da würde ich dir – äh- (...) vom Prinzip her recht geben. (...) Nur, was jetzt meine (') Person betrifft, -äh- (h) habe ich damit eigentlich wenig Probleme. Einfach weil ich ja durch die verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht da (.) durchsteige (') ständig (.) und-und dann eben auch immer erlebe, (h) wie sagen wir mal also der Schulleiter wieder (.) Ängste hat gegenüber dem Schulrat (') oder so

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer (...) Und von daher (.) also ich habe gerade heute wieder da 'n (..) ich hab' ja wieder diese dämlichen Abschlussquoten, ich weiß nicht, ob ich sie dir gezeigt hab' (-) (.) nee, ich glaub' nicht. Nee, ist auch nicht so wichtig. (.) Also die ich damals für mein Referat verwendet hab'. Da gibt es auf -äh- Kreisebene (') 'ne Statistik, die die ganzen Abschlussquoten an den Schulen vergleicht (.) und wir haben praktisch einen identischen Brief, wie ich den voriges Jahr auch schon hatte (.), dass wir nämlich zu wenig Hauptschulabschlüsse und zu viel Realschulabschlüsse haben. (.) Und jetzt bin ich sozusagen -äh- damit beauftragt ('), da 'ne Antwort für die Schulleitung zu formulieren (.) Ich hab' dann gleich am Montag (') gesagt, also wenn ich die Antwort formuliere, dann wird's böse, ne. Sagt er, ja (-), soll ich mit'm POSNER zusammen machen. Ich hab' mir das jetzt mal überlegt (.) das ist einfach hanebüchener Quatsch und ich (.) wenn es nach mir geht, dann schreib' (') ich das auch dem Schulamt, (.) ne. (...) Also da (') ne (h) praktisch zu formulieren, wir müssten uns mit unseren Abschlussstendenzen dem Durchschnitt des Landkreises anpassen ist hanebüchener Quatsch. (...) Und ich hab' dann (.) ich hab' auch das Beispiel dann (.) mal aufgeschrieben -ähm- wenn ich zum Beispiel die Übergängerquoten von A-Stadter (.) Stadtteilen vergleiche, (.) sagen wir mal, ich nehm' mal Niederungen und ich nehm' mal (..) Grafenhain (.) dann sag' ich also Grafenhain, da gehen 90% auf's Gymnasium, in Niederungen gehen 10% auf's Gymnasium, jetzt bitte ich doch mal die Schulen, (.) das mal gleichzuziehen, ne. Da wird jeder sagen, (h) hör' mal, hast Du sie nicht mehr alle oder was ist, ne. Und das ist doch hier genau das gleiche. (...) Also (h) da wird 'ne verrückte Arbeit gemacht und die Schulen werden beauftragt, da was mit zu machen, die Schulleitungen und die Fachkonferenzen (.) und das ist einfach Quatsch ('), auch statistisch Quatsch, ne (...) Und (-) (.) also wenn's nach mir geht, würd' ich das auch dem Schulamt -äh- sehr deutlich schreiben. Ich hab' da noch (.) das hat der LAMMERS letztens mitgebracht von der Schulleiterdienstversammlung, die Statistik des HKM über die Abschlüsse an integrierten Gesamtschulen. (.) Da ist zum Beispiel der Schnitt 7% ohne Abschluss (.) und wir haben im Landkreis 'nen Schnitt von 1,6 % an allen IGS ohne Abschluss. Stell' ich & dann frag ich dann mal drunter, ob denn geplant sei, uns demnächst doch an diesen Landesschnitt (') anzupassen. (*lachen*) Wobei allerdings der Landesschnitt auch 15% Ausländeranteil in der Schule ist, haben wir auch (') nicht.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer Das musst Du ja alles irgendwo mal zusammenbringen, ne

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer Macht auch deutlich, welch- was für'n hanebüchener Unfug das ist (.) na ja, und wenn's nach mir geht, dann hätt' ich eigentlich keine (') Schwierigkeiten, das dem Schulamt auch zu schreiben (').

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer (h) Was soll das, ne (...) Und da (h) da merkt man ja beim Kollegen LAMMERS oder so (.) ich mein' es ist auch die Frage, ob man sich deshalb-deshalb da unbeliebt macht, ob man es nicht verbindlicher machen kann da. (.) POSNER hat ja letztens so'n Brief geschrieben, da stand halt auch noch drin (.) Na ja, wir wären ja halt ein zwei Prozent von der nächsten Schule entfernt und die Abstände seien nicht so signifikant, da hat es nie (') 'ne Antwort drunter gegeben & Das war also 'ne viel feinere Ironie war da drin (.) wenn man das so nimmt. Das haben die abgeheftet und jetzt kommt der gleiche Quatsch wieder, ne. (...) Na ja, (.) aber ich hab' da, wie gesagt, nicht die Ängste mich mit (.) so -ähm- (h) Autoritäten (') auseinanderzusetzen, ne (.) einfach, weil ich dann auch wieder & das ist auch sicher 'n Punkt, (.) (h) weshalb ich mit BECKENBAUER nicht kann

(h), weil BECKENBAUER ja nun auch wieder (.) unter dem RP war (.) und-und (..) mich hat er auch nie sonderlich beeindrucken können.

Die dem naturwissenschaftlichen Fachbereich von Herrn Ruschmeyer unterstellten "konservative(n) Grundtendenzen" seien an der Comenius-Schule durch Lehrer(innen), die andere Akzente setzen würden, nicht so ausgeprägt. Er habe eine solche konservative Ausprägung an anderen Schulen wie dem Leibnizgymnasium, wohin die Schüler(innen), wenn sie die Oberstufe absolvieren wollen, meistens wechseln, erleben können. Dort gebe es bei den Naturwissenschaftlern eine solche Tendenz, begleitet von einer fachspezifische Eingenommenheit von sich selbst und verstärkt durch Gruppenbildung, was dann zu einer dominanten Rolle im Kollegium führe. Solche Trends seien durch eine andere Lehrerschaft an der Comenius-Schule nicht zu beobachten. Als Beispiel für eine eher auf dem Beharren auf dem Status Quo orientierte Einstellung führt er Herrn Hausner¹⁶ an, von dem er aber der Meinung ist, dass er sich eher im Verborgenen gegen Veränderungen aussprechen würde. Auf die Frage, woran es denn liege, dass man zu einer solchen Einstellung komme, muss er eingestehen, dass Gesprächskontakte zu den Lehrer(inne)n, die nicht dem Reformflügel und dem GEW-Umfeld angehören, nur sehr eingeschränkt stattfinden. Wenn man wirklich einmal ins Gespräch komme, dann würde etwas "aufbrechen", womit er wohl meint, dass dann die pädagogische Einstellung und damit eine Trennlinie deutlich werden würde. Er erläutert das am Beispiel eines Gesprächs mit Frau Wappner, der Förderstufenleiterin, wo er festgestellt habe, dass es auch um ein anderes "Menschenbild" dabei gegangen sei. Die pädagogische Position, die Frau Wappner vertreten habe, sei auf eine Auslese von guten und schlechten Schüler(inne)n hinausgelaufen, die bei ihr sehr schnell erfolge, da sie sich an feststehenden Kriterien dabei orientiere. Er habe nach einiger Zeit feststellen müssen, dass es keine gemeinsame Basis für ein Gespräch gegeben habe. Man habe sich einfach nicht verstanden. Es sei zwar möglich, eine formale Ebene des Umgangs miteinander zu finden, doch komme man auf der "inhaltlichen" Ebene nicht zusammen. Der formale Aspekt der korrekten Arbeit sei auch schon ein "Wert an sich". Er illustriert das, indem er das nur für Insider verständliche Beispiel des Kollegen Lorenz¹⁷ anführt.

Auf die Frage, ob die Erfahrung des Aneinander-Vorbei-Redens und des Nicht-Verstehens bei vielen Lehrer(inne)n möglicherweise zu "Verhärtungen" der eigenen Haltung und einer mangelnden Bereitschaft, auf andere Ansichten einzugehen, geführt habe, geht Herr Ruschmeyer nicht ein. Stattdessen erläutert er seine Ansicht über die Struktur des Kollegiums, in dem ein "breites Spektrum" von Meinungen vorhanden sei. Da würden auch die geläufigen Unterscheidungen von "links" und "rechts" nicht mehr zutreffen. So habe er die Erfahrung gemacht, dass Frau Klose, mit der er sonst immer "gut zusammengearbeitet" habe, sich ganz vehement gegen die Verlagerung von Unterrichtsstunden in den Nachmittag ausspreche, so wie er es betreibe

¹⁶ Vgl. das Interview mit Herrn Hausner in Bd 2 (Ergänzungsband), S.234ff. Dort wird deutlich, dass Herr Hausner lediglich den fachspezifischen Aspekt sehr stark betont und sich sehr wohl Gedanken macht über die adäquate Form der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten.

¹⁷ Herr Lorenz gehört keinem Flügel des Kollegiums an, hält sich aus den Debatten heraus und lässt sich nur sehr ungern auf gemeinsame Projekte ein. Er genießt im Kollegium der Comenius-Schule den Ruf, einen anspruchsvollen Unterricht zu machen und sich für die Schüler(innen) einzusetzen.

und auch argumentativ vertrete. Er verdächtigt sie dabei, ihre persönlichen Interessen¹⁸ in den Vordergrund zu stellen und keiner rationalen Argumentation mehr zugänglich zu sein. Es gestaltete sich dann schwierig für ihn, wenn sich bei anderen Lehrer(inne)n "private Bedürfnisse" und das, was "tatsächlich notwendig" sei, vermische. Er könne sich dann nicht mehr verständlich machen, weil "irgendein Mechanismus" ablaufe, mit dem die Rationalität "weggedrückt" werde.

Die Frage, ob das vielleicht etwas mit Ängsten zu tun habe, wird von Herrn Ruschmeyer aufgegriffen, allerdings ohne den von ihm geäußerten Gedanken eines Mechanismus weiter auszuführen. Ängste würden eine wichtige Rolle spielen. Das könne man im jetzigen Team im Jahrgang 9 sehen. Er führt wieder zwei Lehrer(innen) an, die "gute Beispiele" dafür abgäben. Herr Marhoff und Frau Kallweit, von denen er annimmt, da sie sich als in einer "unterprivilegierten", also wenig angesehenen, Position einschätzen würden, seien einer rationalen Argumentation nicht mehr zugänglich, wenn er sie in der Diskussion im Jahrgangsteam in die Enge treibe. Gerade Herr Marhoff erweise sich dabei als geradezu gefährlich, weil er dann "aus allen Rohren" schieße. Herr Ruschmeyer vermutet, dass es bei vielen Lehrer(inne)n Angst auslöse, wenn sie sich mit Aufgaben konfrontiert sähen, mit denen sie überfordert seien. Bei Herrn Marhoff zum Beispiel sei es so, dass er gerne Klassenlehrer¹⁹ geworden ist, weil damit für ihn ein Prestigegewinn verbunden gewesen sei. Der Unterricht im Fach Gesellschaftslehre, der damit gekoppelt sei, stelle für ihn jedoch eine große Herausforderung dar, der er sich nicht immer gewachsen sehe. Er flüchte sich deshalb in eine "Pädagogik der 50er Jahre" mit abfragbarem Wissen, wobei er natürlich die Fassade der fachlichen Souveränität nicht immer aufrechterhalten könne. Somit würden die Schüler(innen) mit der Zeit schon merken, über welche Kapazitäten er verfüge. Er würde sich damit behelfen, dass er "die Angst weiterg(ebe)" und sich in seine Autoritätsposition flüchte. Es handele sich aber lediglich um eine formale Form von Autorität, die nicht "inhaltlich begründet" sei, auf die er sich dabei stütze. Gerade im Fach Gesellschaftslehre sei eine solche Verhaltensweise schwierig durchzuhalten.

Ein zweites "Element von Angst" sei die Angst vor den Schüler(inne)n. Dabei müsse man zwischen zwei Bereichen unterscheiden. Das seien zum einen die Angst vor der Lerngruppe, die er selbst nicht verspüre, und die Angst vor der Auseinandersetzung mit bestimmten Schüler(inne)n und deren Eltern. Bei dem Schüler Carsten Wüpper aus seiner Klasse zum Beispiel sei es so, dass er sich immer sehr genau überlegen müsse, wie er sich verhalte, wenn er einen Test oder einen beliebigen anderen Leistungsnachweis von ihm zu prüfen habe. Jedes Wort müsse genau gesetzt, jede Handlung genau überlegt werden. Oft komme es zu Auseinandersetzungen mit den Eltern, die sich per Telefon melden oder in der Schule vorsprechen würden. Dann sei es ratsam,

¹⁸ Frau Klose hat zu diesem Zeitpunkt seit einiger Zeit eine Familie gegründet und inzwischen ein Kind zu versorgen.

¹⁹ Die Tätigkeit als Klassenlehrer/in ist an der Comenius-Schule in der Regel an den Unterricht im Fach Gesellschaftslehre (GL) gebunden, in dem es keine Fachleistungsdifferenzierung gibt. Es sind also die Schüler(innen) der gesamten Klasse anwesend. Diese Regelung stammt noch aus der Zeit vor der Einführung des TEAM-Modells, als es keine Klassenlehrer-Kooperation auf Jahrgangsebene gegeben hat. Mit dieser Regelung sollte eine gleichmäßige Betreuung der in Fachleistungskurse aufgeteilten Schüler(innen) erreicht werden.

sich jeden Schritt zu überlegen, denn eine Unachtsamkeit könne fatale Folgen haben. Das Beispiel von Carsten habe dessen Banknachbarn dazu animiert, es ihm nachzutun und den Versuch zu wagen, bei einem Test "einen Punkt herausfeilschen" zu wollen. Er habe sich dazu bei Herrn Burger abgesichert und ihn gefragt, ob denn die Frage richtig gestellt worden sei. Da Herr Burger dies verneint habe, hätte er groß aufgetrumpft und Herrn Ruschmeyer mit einem Anruf seiner Mutter gedroht. Dazu sei es aber nicht gekommen.

Nach einer kurzen Unterbrechung wird die Fragestellung nach dem Ursprung von Ängsten ausgeweitet auf die hierarchischen Strukturen und die Vermutung angestellt, ob diese nicht auch angstausslösend wirken könnten. Herr Ruschmeyer sieht das auch so, nimmt sich selbst aber davon aus, da er als Mitglied eines übergeordneten Personalrats die verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht kenne und miterleben könne, wie z.B. Schulleiter Ängste gegenüber dem Schulrat entwickelten. Das hat es ihm offenbar ermöglicht, sich von den Prozessen dort wenig beeindruckt zu lassen.

Als Beispiel für angstausslösende Operationen der Schulaufsicht schildert er deren Versuch einer Kontrolle von Schulabschlüssen der Schüler(innen) an den Gesamtschulen ihres Aufsichtsbereiches. Dazu müssen an den Einzelschulen die "Abschlussquoten", d.h. der statistische Mittelwert der Noten in den Abschlusszeugnissen für den Haupt- und den Realschulabschluss sowie für den Übergang in die Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums ermittelt werden, um sie an das Staatliche Schulamt weiterzureichen. Dort werden sie dann verglichen. Es gibt offenbar einen Richtwert dafür, wieviel Hauptschulabschlüsse, wieviel Realschulabschlüsse und wieviele Übergänge in die Jahrgangsstufe 11 an einer Gesamtschule erreicht werden können. Die Comenius-Schule hat diesen Richtwert augenscheinlich nicht ganz getroffen und zu viele Realschulabschlüsse vergeben. Dafür gibt es zu wenige Hauptschulabschlüsse. Dieser statistische Zustand wird vom Staatlichen Schulamt nicht hingenommen und mit einem Brief quittiert, in dem nach den Gründen gefragt wird. Herr Ruschmeyer ist daraufhin von Herrn Lammers beauftragt worden, die Antwort der Schule zu formulieren²⁰. Er erkennt die Paradoxie, die diesem Ansinnen innewohnt und ist aufgebracht über das Verhalten der Schulaufsichtsbehörde. Er empfindet die Aufforderung des Staatlichen Schulamtes, sich dem Durchschnitt der Schulen innerhalb des Aufsichtsbereiches anzupassen, als Zumutung und soll deshalb den Antwortbrief zusammen mit Herrn Posner verfassen, der dies schon im letzten Jahr getan habe. Als Beleg für die Unmöglichkeit, Richtwerte zu setzen und dann auf deren Einhaltung zu bestehen, führt er zwei Beispiele an. In der benachbarten A-Stadt könne man in Stadtteilen mit unterschiedlicher sozialer Zusammensetzung auch nicht auf einem vergleichbaren Leistungsdurchschnitt beharren. Vollends absurd würde dies, wenn man ganz Hessen zu Grunde legen würde.

Wenn man nicht unnötig Konflikte herbeiführen wolle und den Antwortbrief im moderaten Ton verfassen würde, wie Herr Posner beim letzten Brief verfahren sei, dann würde der Unmut an den Schulen gar nicht registriert. Postwendend habe man wieder so eine Aufforderung zur Rechtfertigung bekommen. Er selbst habe solche Skrupel nicht und würde sich auch mit dem

²⁰ Herr Ruschmeyer ist zu diesem Zeitpunkt der Schulleitung kooptiert, da die Stelle des Stufenleiters 9/10, die bisher Herr Faber innehatte, vakant geworden ist.

Leiter des Staatlichen Schulamtes auseinandersetzen. Mit diesem habe er deshalb auch kein gutes Verhältnis. Er habe auf der Personalratsebene mit den Vertretern des Regierungspräsidiums zu tun gehabt, das sei eine Stufe über dem Staatlichen Schulamt. Dort sei er für Herrn Beckenbauer nicht erreichbar gewesen, und dieser habe ihn auch nicht "beeindrucken" können.

Abschnitt (3): Verwunderung über die Wohnungswahl der Lehrer(innen) außerhalb des Einzugsbereichs der Schule – Diskussion über Lehrer(innen)verhalten im Einzugsbereich

Interviewer: Hast Du das Gefühl, dass viele Kollegen und Kolleginnen irgendwie Berührungängste haben gegenüber Eltern. Hat sich da was geändert (.) oder (...)

Herr Ruschmeyer: Also die Berührungängste gegenüber Eltern sind sicher (.) bei (-) (..) 'ner ganzen Reihe von Kolleginnen und Kollegen da. (..) Interessant in dem (') Zusammenhang & ich nehm' das jetzt immer wieder wahr, ist ja wie (.) akribisch jetzt auch alleine (') die (.) Michaela ihre Tischgruppenelternabende macht. Die hockt ja wirklich jede Woche (*lachen*) einmal in der Schule.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: Das ist schon (.) ich hab' auch gesagt, also (..) Aber das hat sie irgendwie sich vorgenommen und dann macht sie's auch, obwohl sie's, obwohl sie auch ganz stark signalisiert, dass sie eigentlich das zum Kotzen findet. (*lachen*) Das ist eigenartig. (.) Das ist irgendwie eigenartig. (.) Na ja. (..) -Ähm- (.) Was ich ganz stark (.) erlebt hab', als ich an die Schule (') kam und was mich damals sehr befremdet hat und was ich immer (') noch (.) eigentlich nicht (') verstehen kann. (.) Es gibt ja nur sehr wenige Kollegen, die überhaupt hier im Einzugsbereich wohnen. (..) Ich weiß nicht, es sind insgesamt, glaub' ich, zehn oder was, höchstens (.) also das ist ein Bruchteil (') des Kollegiums. Und ich hab' das wahrgenommen, als ich an die Schule kam, richtig wie so'n Trend (.) Man kann doch nicht in den Gemeinden wohnen, wo Schüler sind. Und ich hab', als ich an die Schule kam, bevor ich schon -äh- (..) praktisch da angefangen hab', weil da'n Wohnortswechsel anstand, bin ich hier nach Sagenstein gezogen, weil ich mal so (.) sehr viel früher in der Zeit (.) 'ne längere Strecke gefahren (') bin damals zur Uni und dann irgendwann davon wirklich die Schnauze voll hatte und gesagt hab', jetzt willst Du (.) möglichst nahe da (.) wohnen, wo Du dann auch arbeitest, um da nicht immer wieder da was dazwischenzubauen. (..) Und hab' dann selber, wo ich da in Sagenstein wohnte, eigentlich nie (') die Erfahrung gemacht, dass mir da irgendwelche Eltern oder Schüler auf die Bude rückten oder das mich das nun besonders betroffen hätte, wenn dann mal im Supermarkt (.) mit 'ner Mutter 'n Schwätzchen gehalten hab'. Das war fifty-fifty, ich mein', mal (..) dann hast Du's aber kurz gemacht und mal hast Du dir auch 'n Anruf oder so (.) sparen (') können, weil Du wusstest, da ist, was weiß ich, da (h) im Edeka, da arbeitet die eine Frau und (.) dann schwätzt Du mit der halt mal beim Einkaufen und kannst dir dann sparen, da mal vorbeizukommen oder anzurufen & also das ist fifty-fifty, ist das, (.) positiv und-und negativer eher. (..) Aber diese (.) fehlende Einbindung unserer Lehrer hier in die Gemeinden, die ist'n Problem, (.) denn dadurch wird viel (.) das hör' ich nur auch so, weil ich hier auch nicht so in der Kneipe hänge & aber dadurch wird viel (.) über die Schule hergezogen und es sind viele (.) Sachen, die in der Schule passieren, die hier ungeheuer hochgehen irgendwo (.) ohne dass halt irgendjemand (') da in der Nähe ist oder auch mit jemand reden kann, (.) der da zum Beispiel Lehrer wäre, der das dann relativieren könnte. (..) Und ich glaub', manche Kollegen würden sich (h) auch in der Schule häufig mal (h) Verhaltensweisen überlegen, wenn sie wüssten, wie sich das hier spiegelt (') dann, ne. (...) Also Carsten LINNERT ist mir da im Kopf, wo das in letzter Zeit immer wieder passiert, ne. (.) Bestellt seine Schüler nach Ochsfurt zum Handwerkszentrum und schickt & lässt sie dann wieder zu Fuß nach Hause laufen und so und er selber kommt mit'm Auto an und saust wieder weg, ne. Die Kinder stehen Kopf ('), ne. (...)

Interviewer: Hab' ich von gehört

Herr Ruschmeyer: Ja ja, ja, da gibt's so (-) mehrere Vorkommnisse in der Art, ja (...) Und das ('), sowas zieht halt unheimlich Kreise und schadet (') (.) uns insgesamt (..) obwohl es halt nur Schuseligkeiten von einzelnen Kollegen sind, ne. Früher war es der CARSTENS oder so, das war auch so'n Ding, ne. (.) (h) Wenn der dann seine Ausfälle kriegte. (...) Ich meine, die Schule und die Lehrer sind natürlich Thema bei den Eltern immer wieder, logisch. (.) Das muss man schon irgendwo im Hinterkopf (') behalten, dass man das praktisch rechtfertigen kann auch gegenüber Erwachsenen, was ich da mache ('), ne.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: Wenn ich das begründet mache, ist es OK, (.) ich versuche aber auch immer

zu verdeutlichen, warum ich dann was mache, auch den Schülern gegenüber. Da hören sie zwar nicht alle zu, aber nun ja. (..) Ist so 'ne Gradwanderung. (Pause 5 Sek.)

Die Frage nach eventuellen Berührungspunkten der Lehrer(innen) beim Umgang mit Eltern wird von Herrn Ruschmeyer zustimmend beantwortet. Er ist der Meinung, dass Berührungspunkte bei vielen vorhanden seien. Als "interessant" empfindet er Frau Neuberts Bemühungen, regelmäßig Tischgruppenelternabende durchzuführen. Obwohl sie eine starke Abneigung dagegen empfinde, habe sie sich das vorgenommen. Und was sie sich vorgenommen habe, das führe sie auch aus. Herr Ruschmeyer hat keine Erklärung für ihr Verhalten, es scheint ihn aber zu beeindrucken. Es fällt ihm dazu nur der Begriff "eigenartig" ein, womit er augenscheinlich nicht erwartetes Verhalten kennzeichnen möchte.

Wenig Verständnis kann er für die Entscheidung vieler Lehrer(innen) empfinden, nicht im Einzugsbereich der Schule zu wohnen. Es habe sich ihm am Anfang seiner Tätigkeit an der Comenius-Schule (1977) als "Trend" bei den Lehrer(inne)n dargestellt, nicht dort wohnen zu wollen, wo auch die Schüler(innen) zu Hause sind. Er habe sich dann in der Gemeinde niedergelassen, weil das die größtmögliche Nähe zum Arbeitsplatz bedeutet habe. Auch habe er nicht die Erfahrung machen müssen, dass sich Eltern oder Schüler(innen) am Nachmittag aufdrängen würden. Es sei vielmehr so, dass man bei vielen Gelegenheiten leicht eine Verbindung zu den Eltern herstellen könne, wenn es darum gehe, über das Verhalten oder die Lernleistungen ihrer Kinder zu reden.

Die "fehlende Einbindung unserer Lehrer hier in die Gemeinde", würde sich zum Problem auswachsen, wenn man bedenke, wie über die Schule in der Gemeindeöffentlichkeit geredet werde. Viele Dinge, die an der Comenius-Schule geschähen, würden Aufsehen erregen, ohne dass sie durch eine anwesende Lehrerschaft "relativiert" werden könnten. Auch würden sich manche Lehrer(innen) ihren leichtfertigen Umgang mit den Schüler(inne)n überlegen, wenn ihnen klar wäre, welches Aufsehen ihr Verhalten in der Elternschaft auslösen würde. Als Beispiel führt er Herrn Linnert an, der die Schüler(innen) eines Polytechnik-Kurses oder eines Vorbereitungskurses für das Betriebspraktikum in eine zentrale handwerkliche Ausbildungsstätte bestellt und ihnen zugemutet habe, von dort aus wieder zu Fuß nach Hause zu laufen, während er selbst mit dem Wagen vorgefahren sei.

Von dieser Art gebe es mehrere Vorkommnisse, die in den Gemeinden des Einzugsgebietes der Schule für einen recht langen Zeitraum "Kreise ziehen" würden. Solche unüberlegten Handlungen oder Verhaltensweisen mancher Lehrer(innen), die immer wieder vorkommen würden, wären Gesprächsstoff bei der Elternschaft, und man müsse immer damit rechnen, dass man eigenes Verhalten zu rechtfertigen habe. Dazu müsse man sich dann auch in der Lage sehen.

Abschnitt (4): Vermuteter Hintergrund von Differenzierungsdebatten – auswärtige Erfahrungen mit der Differenzierung – strategische Überlegungen zur Veränderung der Differenzierung

Interviewer: Frage ist jetzt, wie das -äh- Problem der Differenzierung an der Comenius-Schule (.) welche Rolle das eigentlich in der Diskussion spielt (h) unter den Lehrer(inne)n und was sich eigentlich hinter dieser ganzen Diskussion verbirgt. Hinter den verschiedenen Meinungen verbirgt sich doch 'n bestimmtes konkretes Interesse (.) bzw. 'ne bestimmte Erfahrung und ähnliches. Was vermutest Du da (?) (Pause 9 Sek.)

Herr Ruschmeyer: Ja eigentlich (...) Also auf der einen Seite sicher 'ne bestimmte Bequemlichkeit (.) und auf der anderen Seite, das erleb' ich so auch 'n bisschen an mir selber. (...) Du hast natürlich so immer mal wieder deine (.) ich will nicht sagen Spitzenkurse ('), aber, sagen wir mal, Kurse, (.) in denen Arbeiten Spaß (') macht. Das können sogar 30er Kurse sein, das ist da gar nicht unbedingt (...) (h) 'ne Frage der Zahl an der Ecke. (...) Na ja, und man hat halt sein Konzepte im Koffer (.) (h) (...) und sicherlich auch so von der Sortierungsvorstellung her dann der Meinung, dass man da diesen besseren Schülern an der Stelle auch dann was Gutes (') tut und sie gut vorbereitet auf die Oberstufe und all' so 'n Kram, ne. (.) gut (...) ja (...) Also das sind, glaub' ich die haltenden Elemente an der Ecke, warum (.) das beibehalten werden soll. Und natürlich jetzt von 'nem konservativeren pädagogischen Ansatz her ist das natürlich -äh- der Dreh- und Angelpunkt, ne, die Sortierung der Schüler, (.) die wirklich naturnotwendig ist, ne, klar. (...) Die andere (') Seite der Medaille ist (.) mit mehr (') Arbeit verbunden, mehr (.) Gehirnschmalz immer wieder (.) und mit 'nem, ja, mit 'nem stärkeren emotionalen Bezug zu den Schülern mit (...) also es sind eigentlich erstmal auch 'ne Menge von Problemen (') mehr. Man hat die zwar in B-Kursen oder in G-Kursen bei uns in Naturwissenschaften oder so, da hast Du das zwar auch immer wieder, aber (.) da hast Du sozusagen, (.) ich hab' das jetzt mal deutlich bei den Franzosen (') gehört, die -äh- Französischgruppen sind ja nun auch immer diese ausgewählten (') und (h) da gibt's wohl mittlerweile so'n ganz stark austarierendes System bei diesen ganzen Franzosen, wo jeder eben so (.) seine (.) (h) seine Kurse da abgesteckt hat und so. Da haben sie ja die liebe Frau BENDER 'rausgedrückt, diese Pappnasen, ja, ja, die ist nicht mehr nötig (') gewesen. Der LAMMERS ist fast ausgerastet (') (.) und zwar mit Recht, ne. (...) Weil sie da wohl Unterrichtsverteilung gemacht haben und dann für die BENDER halt nichts übrig blieb und die ist weg, die geht nach, die ist dann mit Kusshand in unserer Nachbarschule aufgenommen worden, ne. (...) Das ist sowas von Schwachsinn, ne. Na ja, (...) also da steckt so 'ne Motivation dahinter, glaub' ich, an der Ecke, ne. Und da hast Du deine handverlesene Truppe, keine Probleme damit. (...) In der Beziehung ist auch die Gerda jemand. Da musst Du unheimlich drauf gucken, die sich da nur ihre-ihre, (.) die hat einen Mechanismus drauf, sich da ihre Arbeitssituation (') zurechtzuschneiden, da ist wirklich alles dran. (...) Junge, Junge, Junge, na ja. (.) Die macht ja nur Französisch, ne. (.) Und 'n bisschen Bibliothek und 'n bisschen hier und bisschen da und SV und so. (*lachen*) Na ja, da kann man gut mit leben.

Interviewer: Deutsch hat sie jetzt ja auch

Herr Ruschmeyer: Ja, das war aber auch schon wieder mit etwas Druck und sie ist kombiniert, glaube ich, mit'm Henning KAUFFELD, sie macht also keine Klassenleitung, sondern nur so Co-Klassenlehrer. (.) Na ja, nun beim Henning bin ich mir sicher, das sie das schon packt ('). (...) Aber sie hat Deutsch studiert und sie ist fertig und sie macht da trotzdem 'n Eiertanz darum da irgendwo Deutsch zu geben, also da fällt dir doch langsam nichts mehr ein.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: Ja, also das ist doch, (...) und Team auch und so, ne, na ja. Da muss sie zu allem noch getragen werden. (*lachen*)

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: Ja (...) Ja das ist schon so 'ne eigene (') Truppe, das ist auch so, ne (.) Silke, (*lachen*) (.) Gerda, Herr WAGNER früher dabei, das ist (') schon was spezifisches da, die Franzosen. Na ja. (*Pause 11 Sek.*)

Interviewer: Das bringt uns & die letzte Bemerkung bringt uns eigentlich auch den Punkt -äh- bestimmte Gruppierungen (') oder irgendwelche Strömungen, Tendenzen im Kollegium

Herr Ruschmeyer: Ach so, nee, zu der Differenzierungsfrage (') wollt' ich, wollt' ich nochmal was sagen.

Interviewer: Ja, mhm

Herr Ruschmeyer: -äh- Da fand' ich sehr schön, ich hab' mir jetzt das Referat hier mal beorgt von dem BECKER, (...) muss ich dir mal zeigen

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: 'n Brief von dem. der wäre also bereit, zu uns zu kommen. vielleicht machen wir das auch im Frühjahr, das hab' ich schon soweit so in etwa (.) anvisiert. -äh- Er sagt, das ist ja jemand, also der sagt, die Odenwaldschule war die erste Gesamtschule, die's überhaupt (') gab. (.) Und er hat diese Entwicklung also (.) intensiv begleitet (...) Mhm und er sagt, das war jetzt 'n logischer Ansatz zu sagen, wir fassen jetzt die Schüler alle zusammen, aber (.) in der entsprechenden Institution, die ja groß genug dann ist, sortieren wir ja natürlich und dann können wir dann sogar noch mehr sortieren als vorher, FEGA-System, 5er-, 6er-, was weiß ich für 'ne Differenzierung ('). (.) Also dass dieser Ansatz erstmal so da war, ne. Und dann hat man nun gemerkt, also dass (h) die 5er-Differenzierung war ja nun was völlig (') Verrücktes irgendwann, (.) aber die 3er-

Differenzierung hat sich weitgehend etabliert in Hessen, in anderen Bundesländern nicht (!) so. (.) Und eben Wahlpflichtbereich- (.) Kurse und so (.) und -äh- dass eben einige Schulen schon früher, andere später. Und (h) 'ne ganze Reihe eigentlich jetzt in Hessen so (.) daran (.) 'ne ganze Reihe einige -ähm- merken, (.) dass man sich durch diese Art von Arbeit auf der anderen Seite wieder 'ne Menge Probleme einhandelt. (.) Frage ist natürlich jetzt, wie man das (h) im Kollegium bewusst (!) machen kann, dass ich nicht sozusagen (.) die Differenzierung weitertreiben kann (.) in der Maß- in der Vorstellung, ich würde also jetzt sortiert den Schülern immer das Optimum dessen vermitteln, was machbar ist (.) für das einzelne Fach, aber eben dann nicht mehr sehe, welcher Zusammenhang da verlorengelht. (.) Klassenlehrer-Schüler-Bezug, Schüler-Gruppen-Bezug, untereinander wechselnde Gruppen, das ganze Theater, das dahintersteckt, (.) und von daher (!) eigentlich jetzt ja auch schon seit längerer (!) Zeit eigentlich, sowohl in der Pädagogik allgemein, als auch in der Gesamtschulpädagogik eher so'n umgekehrter Trend ist, zu sagen, wir müssen Differenzierung zurückfahren, wir müssen die Klassen & Gruppen mehr zusammenhalten, (.) mehr Beziehungen ermöglichen zwischen Lehrern und Schülern und so, ne. (.) Und -äh- das sehe ich bei uns (!) (.) Stichwort Deutsch-Differenzierung im Prinzip ganz genau (!) so. (.) Kann man auch an anderen Ecken, ich mein', ich bin jetzt bei der -äh- das wär' jetzt schon 'n wichtiger Punkt (h), diesen Lernbereich Naturwissenschaften in der 7/8, da kriegen wir vielleicht mal drei Stunden in der 7 und der 8 wieder in die Hand eines (!) Lehrers, (.) tun sich ganz (!) neue Perspektiven auf für Klassenlehrerschaften, (.) also Du (h) da wo es etwas unruhiger (!) wird in den Hauptfächern, (.) schaffst Du in den Naturwissenschaften 'nen zweiten Block, ne (.) erstmal. Und da & der Volker hatte da 'ne ganz heiße Idee nachher, das sogar noch bis in die 9 (!) zumindest im Grundkursbereich. Musste dir mal vorstellen, da kommt ein Lehrer, der könnte in der 7, 8, 9 mit 'ner bestimmten, erst mit Klasse und dann mit 'ner bestimmten Lerngruppe dieses Teils mit drei, vier Stunden (..) pro Woche.

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: 'N zweiter Block, der da entsteht, (.)

Interviewer: Mhm

Herr Ruschmeyer: 'ne ganz stabile Schiene über zwei bis drei Jahre, ne. (.) Das ist schon 'ne-'ne sehr (.) wichtige und interessante Sache, die sich da abzeichnet, diesmal auf den Druck der neuen Stundentafel interessanterweise. Aber ich seh' für unsere Schule eigentlich ganz eindeutig, wenn wir in der Differenzierungsdebatte weiterkommen wollen, müssen wir den LAMMERS vorher haben. Anders geht's nicht. (..) Und da seid ihr in Deutsch dran gescheitert, genau an der (!) Ecke. (..) Warum das so war, weiß ich nicht. Wir sind ja als GEW oder ich bin da auch als Person (.) nie eingeschaltet worden. (.) Ich war da auch nur, (.) Du warst ja auch auf der Elternbeiratssitzung, war da auch erstaunt, wie der LAMMERS eingestiegen ist. Aber es war irgendwo an der Stelle schon (!) klar, wenn er das weitermacht, kann das nicht gutgehen. (.) Das heißt, wenn wir an der Ecke anfangen wollen, dann musst Du erstmal in der Schulleitung oder in irgendwelchen Gremien (.) -äh- LAMMERS da 'rüberziehen. Sonst kannst Du's vergessen. (..) Sonst kannst Du's vergessen. Denn mit der, ja, die Position, die er hat, (.) bewirkt (.) löst bei bestimmten Kollegen (!) was aus und löst natürlich auch bei Eltern (!) was aus (.) und das, wenn das zusammenkommt, wo willst Du denn dann deine Mehrheit (!) organisieren an der Ecke. (...)

Die Frage, was sich an Erfahrungen und Interessen hinter den verschiedenen Positionen bei der Differenzierungsdiskussion an der Comenius-Schule verberge, geht Herr Ruschmeyer nicht direkt ein. Er macht auch keinen Versuch dazu, sondern gibt sich selbst zwei Stichworte, auf deren Grundlage er eine Beantwortung versuchen möchte. Die Stichworte sind "Bequemlichkeit" und Kurse "in denen (das) Arbeiten Spaß macht".

Herr Ruschmeyer glaubt, eine ironisch-distanzierte Haltung einnehmen zu können, die er durch die persönlich unbestimmte Pronominalform "man" noch unterstreicht. Wurden vorher im Gespräch konkrete Einzelpersonen einer negativen oder positiven Kritik unterzogen, so stellt er sich nun in einen Kontrast zu allen Lehrer(inne)n, um von der fiktiven Position des Außenstehenden mit der Unterstellungsmetapher argumentieren zu können. "Man" habe seine "Konzepte im Koffer", "man" habe "Sortierungsvorstellungen" im Kopf und glaube, den "besseren Schülern" etwas "Gutes" zu tun, indem man sie auf die zu erwartenden Anforderungen der Oberstufe vorbereite. Das seien die Grundargumente eines konservativen pädagogischen Ansatzes, der

davon ausgehe, dass die "Sortierung" der Schüler(innen) eine "naturnotwendige" Angelegenheit sei.

Dem stehe eine Arbeit gegenüber, die nicht nur intensiver sei, sondern mehr Überlegungen erfordere und einen "stärkeren emotionalen Bezug" zu den Schüler(inne)n einschleife, was letztendlich insgesamt mehr Probleme mit sich bringe. Er meint damit den integrierten bzw. auf eine Differenzierung in drei Fachleistungsniveaus verzichtenden und sich auf zwei Niveaus beschränkenden Unterricht.

Man behelfe sich stattdessen mit Auslesekriterien für die Schülerschaft, die dann wiederum untereinander aufgeteilt würde. Das sei wohl überall so, am deutlichsten sei ihm das aber im Fach Französisch aufgefallen, wo es ein "ganz stark austariertes System" gäbe, dem neulich die Lehrerin eines A-Stadter Gymnasiums zum Opfer gefallen sei. Man habe sie bei der Unterrichtsverteilung nicht berücksichtigt mit dem Argument, dass ihr Einsatz nicht mehr erforderlich sei. Herr Lammers, der Schulleiter, sei außer sich gewesen. Für die Französischlehrerin allerdings habe sich das nicht negativ ausgewirkt, da sie ohne Probleme mit den überzähligen Stunden aus ihrem Deputat in der Nachbarschule untergekommen sei. Für Herrn Ruschmeyer stellt sich dieses Verhalten als unüberlegte, nur kurzfristige Interessen nachgebende Handlung einer "handverlesenen Truppe" von Lehrer(inne)n aus dem Fachbereich Französisch dar, der es im Grunde egal sei, dass die Lehrerin des Gymnasiums, die ausgeholfen hatte, nun für immer abgezogen worden ist.

Er unterstellt den Französisch-Lehrer(inne)n egoistische Motive, wie man am Beispiel von Frau Büsken sehen könne. Bei ihr sei es so, dass sie über einen "Mechanismus" verfüge, der es ihr erlaube, sich ihre "Arbeitssituation zurechtzuschneiden". Sie schaffe es, ihren Einsatz so zu dimensionieren, dass es nicht zuviel für sie werde. Zu einer Co-Klassenleitung hätte sie mit viel Mühen überredet werden müssen, ihre Zusatzfakultas im Fach Deutsch wolle sie nicht wahrnehmen. Es sei so, dass sie zu allem "getragen werden" müsse²¹. Seine Kritik ist aber nicht allzu ernst gemeint, wie er durch sein Lachen zu erkennen gibt. Die zum Abschluss aufgereihten weiteren Mitglieder des Fachbereichs Französisch werden ebenfalls mit einem Lachen kommentiert und der Bemerkung, dass es eine "eigene Truppe", d.h. eine sonderbare Gruppe sei. Die militärische Ausdruckweise gibt Anlass zu der Vermutung, dass hinter seinen Ausführungen eine strategische, aber zugleich formale Denkweise stecken könnte.

Dem Versuch, mit einer Frage zu den "Tendenzen im Kollegium" an seine Ausführungen anzuschließen, begegnet er mit einem Gedanken, der seiner Meinung nach noch zur "Differenzierungsfrage" dazugehören würde. Er habe sich von Gerold Becker, dem früheren Leiter der Odenwald-Schule ein Referat besorgt, was er dem Interviewer zeigen wolle. Becker habe sich bereit erklärt, zu einem Vortrag an die Comenius-Schule zu kommen. In seinem Referat habe er ausgeführt, dass es sich bei der Odenwald-Schule um die erste Gesamtschule in Hessen gehandelt habe. Er sei gewissermaßen Zeitzeuge gewesen und habe die Entwicklung begleitet. Dabei

²¹ Frau Büsken gehört zum reformorientierten Teil des Kollegiums. Sie hat über ihre Leistungsfähigkeit eine andere Meinung als Herr Ruschmeyer, der kein Verständnis für die z.T. im Lehrerzimmer deutlich zum Ausdruck gebrachten Befindlichkeiten aufbringen kann.

habe es in der Anfangszeit eine Phase gegeben, wo die Größe der Schule es nahegelegt habe, die Schüler(innen) nach Leistungsgruppen zu sortieren. Man habe das sog. FEGA-System²² praktiziert, um eine möglichst genaue Differenzierung vornehmen zu können. Man habe mit Differenzierungen bis hin zu fünf Leistungskursniveaus experimentiert und dabei feststellen müssen, dass man sich gleichzeitig mit der alleinigen Fixierung auf die Differenzierung auf der anderen Seite wieder neue Probleme eingehandelt habe. Der Versuch den Schüler(inne)n ein Optimum an fachlichen Inhalten zu vermitteln, habe dazu geführt, dass die menschlichen Beziehungen keine Rolle mehr gespielt hätten. Der "Bezug" zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n sowie der Schüler(innen) untereinander sei verlorengegangen und habe in der Folgezeit die Diskussion der "Gesamtschulpädagogik" bestimmt. Der Trend gehe nunmehr in die andere Richtung. Man neige nun eher dazu, der Differenzierung weniger Bedeutung beizumessen und mehr Nachdruck auf den Zusammenhalt von Klassen und Gruppen zu legen.

Bei der Diskussion um die Differenzierung im Fach Deutsch sei dies der Hintergrund, und auch in den Naturwissenschaften sei dieser Trend zu beobachten. Dort gebe es durch die Schaffung des "Lernbereich(s) Naturwissenschaften" für die Jahrgangsstufen 7 und 8 in der neuen Stundentafel der Sekundarstufe I eine Bündelung der bisherigen Fächer in der Hand eines(r) Lehrer(in). Damit entstehe neben dem Fach Gesellschaftslehre, das bisher als einziges von der Differenzierung ausgenommen ist, ein "zweiter Block", der nun genau in den Jahrgangsstufen, wo die Differenzierung einsetze und es "etwas unruhiger" werde, für Stabilität sorgen könne. Herr Maiborn, der Fachbereichsleiter Chemie, habe die Idee entwickelt, diesen zweiten Block im Grundkursbereich bis zur Jahrgangsstufe 9 weiterzuführen.²³ In den Grundkursen befinden sich zum großen Teil die Schüler(innen), die nach der 9. Klassen die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlassen. Das sei eine interessante Entwicklung, die sich nun unter dem Druck der neuen Stundentafel abzeichne.

Die Differenzierungsdebatte allgemein sei nur dann weiterzuführen, wenn es gelinge, den Schulleiter zu überzeugen. An dieser Stelle seien die reformorientierten Lehrer(innen) im Fachbereich Deutsch gescheitert²⁴. Das hätte auch daran gelegen, dass die GEW nicht damit befasst worden sei. Auch er selbst sei "nie eingeschaltet" worden. Auf einer öffentlichen Sitzung des Elternbeirates, auf der viele Eltern und auch Lehrer(innen) anwesend gewesen sind, sei der Schulleiter bei diesem Thema "eingestiegen"²⁵. Herr Ruschmeyer befürchtet eine aufputschende

²² FEGA bedeutet Fortgeschrittenen-, Ergänzungs-, Grund- und Aufbaukurse. Dieses System wurde zum Teil noch erweitert, brachte dann aber unüberschaubare Schulstrukturen, da es nicht immer gelingen konnte, die Kurse miteinander zu koordinieren. Außerdem hatte es unübersehbare Folgen, wenn Lehrer(innen) durch Krankheit ausfielen. Auch an der Comenius-Schule wurde in den 70er Jahren mit dem FEGA-System unterrichtet.

²³ Vgl. dazu die Ausführungen von Herrn Leupold in seinem Interview, Bd.2 (Ergänzungsband), S.287 und Frau Hossbach, S.265.

²⁴ Herr Lammers hatte sich in der Fachkonferenz Deutsch vom 26.2.92 gegen eine Weiterführung des undifferenzierten Deutschunterrichts für ein Jahr und nur für einen einzigen Jahrgang ausgesprochen. Bei der geheimen Abstimmung hatte seine Stimme den Ausschlag gegeben. Vgl. dazu das Interview mit Frau Kühnert, Anm. 92.

²⁵ Herr Lammers hatte sich sehr dezidiert und zum Teil aggressiv gegenüber den Eltervertretern der Jahrgangsstufe 6, die den Antrag gestellt hatten, ausgesprochen.

Wirkung seiner Aktivitäten in den Teilen des Kollegiums, die ohnehin nicht ganz überzeugt sind von dem Weg, den die Comenius-Schule eingeschlagen hat. Bei den Eltern könnten alte Vorbehalte gegenüber der Schule neu mobilisiert werden. Das könne nicht gut gehen, wenn er weiter so agiere. Deshalb sei es notwendig, ihn in der Schulleitung und in "irgendwelchen Gremien" zu sich herüberzuziehen, da er eine Position innehat, mit der er durchaus etwas auslösen könne. Dann würde man keine Schwierigkeiten haben, seine Mehrheiten zu "organisieren".

3.1.2.2 "Die schweigende Mehrheit brauchte jemanden, der sie vertritt" – Frau Neubert (Frauengruppe)

Frau Neubert unterrichtet seit 1969 an der Comenius-Schule. Sie gehört zu dem Kreis der Gründungsmitglieder der Gesamtschule. Ihre Unterrichtsfächer sind Englisch und Mathematik²⁶. Frau Neubert ist verheiratet und hat keine Kinder. Sie war ebenfalls im ersten Team der Comenius-Schule (1984-90). Das Interview wurde in der Schule durchgeführt.

Abschnitt (1): Antihaltung als Reaktion auf Nichtwahrnehmung von persönlichen Veränderungen – unterschiedliche Charaktere bieten Chance zur Anregung

Interviewer: Ja, Betriebsklima allgemein, vielleicht (..)

Frau Neubert: Tja also Betriebsklima allgemein, ah, ich glaube schon (..) einfach weil ich will das mal von hinten auf -äh-

Interviewer: Mhm (*räusper*)

Frau Neubert: rollen und ich -äh- meine zu entdecken, dass hier dass-dass solche Sachen eben auch phasenweise verlaufen. Und dadurch, dass ich ja hier so ein Fossil an der Schule bin (..) ein (..) praktisch jetzt seit fünfundzwanzig (..) vierundzwanzig Jahren -äh- mich hier befinde und auch gesehen habe, wie sich eigentlich dieses ganzen Antihaltungen zum Teil

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aufbauten, das ist wohl wirklich eine-eine Art Belastung der -äh- jungen Kollegen gewesen, dass -äh- viele in ein Töpfchen gesetzt wurden

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und ihre (..) Veränderung im Laufe der Jahre gar nicht so registriert wurde, dass man jemanden immer einer bestimmten Gruppierung zuordnet, einer bestimmten Geisteshaltung

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: zuordnet und dann so im Sinne der self-fulfilling-prophecy, wenn jemand sich nun entsprechend dieser Erwartung

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: verhält sofort wieder sagt, naja, die ist ja typisch und kann ja gar nicht anders sein

Interviewer: Ja,ja

Frau Neubert: und dadurch bauen sich dann gleich wieder solche Antihaltungen auf. Ich sehe das also auch bei mir. Das-das

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: ist wahrscheinlich eine ganz menschliche Angelegenheit.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -Äh- insgesamt muss ich aber sagen, dass -äh- man eigentlich mit jedem Kollegen

²⁶ Frau Neubert hat die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I.

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

und jeder Kollegin zusammenarbeiten kann, und man sollte einfach davon ausgehen, dass man selber auch seine Schwierigkeiten hat, seine Eigenheiten hat und die auch jedem anderen zugehen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das -äh- wir führen nun ja unseren Beruf ja so aus, wie wir es vor uns selbst vertreten können.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das-das gestehe ich einfach jedem (.), allen anderen zu.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Genauso wie ich meine Person, meiner Persönlichkeit eben -äh- Lehrerin bin

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: so ist das jeder andere auch

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und jemand, der eben ruhig und bedächtig ist, von dem kann ich keine Temperamentsausbrüche erwarten (.)

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und umgekehrt.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Also man sollte einfach -ähm- (.) genau wie wir alle Schüler so nehmen müssen, so mit ihren Eigena- (.) arten, ihren Vor- und Nachteilen, wie sie sind, sollte man das eigentlich auch im Kollegium machen und das als Chance begreifen, dass man vielleicht auch durch die Andersartigkeit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: von Gedanken und von Kollegen -ähm- Anregungen kriegt und. (.) Ich bin nun manchmal ein etwas impulsiver Mensch, aber hinterher denke ich dann doch darüber nach.

Der Frage nach dem Betriebsklima wird von Frau Neubert nicht direkt begegnet, sondern mit einem Hinweis auf die vergangene Entwicklung der Schule, von der sie deshalb meint reden zu können, weil sie schon über 20 Jahre an ihr beschäftigt sei. Mit der Frage assoziiert sie offenbar eine negative Konnotation, denn sie spricht von den "ganzen Antihaltungen", die sich "phasenweise" ausgebreitet hätten. Ihre Erklärung wird ohne die Nennung von Personen im Zustandspassiv formuliert oder mit dem Indefinitivpronomen "man" umschrieben, was es schwer macht, ihre Aussage zu lokalisieren. Es wird beim Interviewer Insiderkenntnis vorausgesetzt, die eine solche Vorgehensweise erlaubt, andererseits aber auch keine Einwände provozieren möchte, um Ruhe zu haben für die Ausbreitung der eigenen Position.

Begonnen habe es damit, dass die "jungen Kollegen (...) in ein Töpfchen gesetzt" worden seien, wo sie sich erst einmal zurechtfinden mussten. Frau Neubert spricht hier offenbar von sich selbst und schließt daran eine Passage an, die besonders die Frauen an der Comenius-Schule betrifft. Ihre Veränderung sei "gar nicht so registriert" worden. Dann habe "man" sich gegenseitig einer bestimmten "Geisteshaltung" zugeordnet bzw. daraus abgeleitet einer "bestimmten Gruppierung". Diesen Zuordnungen habe man sich gar nicht entziehen können und wenn "jemand" sich dementsprechend verhalten habe, so sei das mit Achselzucken als "typisch" registriert worden. Es sei ein Kreislauf im Sinne einer "self-fulfilling-prophecy" gewesen, von dem dann "Antihaltungen" ihren Ausgang genommen hätten. Um dieser schwerwiegenden Beeinträchtigung

der schulischen Kommunikation die Spitze zu nehmen, konzediert sie, dass es bei ihr auch so sei, eigentlich sei es eine ganz menschliche Angelegenheit.

Man müsse nämlich mit jedem/r anderen Lehrer/in zusammenarbeiten können. Da sollte man sich eingestehen, dass man auch seine Schwierigkeiten und Eigenheiten habe. Wenn man sie dann bei anderen Lehrer(inne)n beobachten würde, müsse man so verfahren, wie bei sich selbst. Man müsse sie ihnen zubilligen. Der Lehrerberuf würde von jedem von "uns" so ausgeübt, wie er es vor sich selbst vertreten könne. Da sei es angebracht, "jedem" anderen das gleiche Recht zuzugestehen. Von einem/r Lehrer/in, die von der Veranlagung her ruhig sei, könne man z.B. keine Temperamentsausbrüche erwarten. Wichtig sei es jedenfalls, dass man andere Personen so nehmen würde, wie sie sind. Bei Schüler(inne)n müsse man das auch tun. Die Eigenarten von Personen mit ihren Vor- und Nachteilen könnten auch eine Chance sein, damit "man" im Kollegium neue, andersartige Gedanken und Anregungen geboten bekomme.

Abschnitt (2): Ursachen für die Gründung der Frauengruppe – Konfliktpunkte inhaltlicher Art haben persönliche Konflikte abgelöst

Interviewer: Du bist ei- (.) Du hast eigentlich die ganze Zeit auch um ein Problem, nicht, um ein Problem so herum Dir Deine Argumentation aufgebaut, nämlich (.) es gibt ja diese landläufige Vorstellung, dass es Lager gäbe im Kollegium.

Frau Neubert: Mhm

Interviewer: Siehst Du das so?

Frau Neubert: Auf alle Fälle gab es Lager.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Es-es gab also eine ganz starke GEW-Gruppe zu Beginn -äh- unserer Schulzeit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: hier, die -ähm- auf Grund ihrer (.) nach außen hin gezeigten Geschlossenheit das -äh- das (.) die Meinungsbildung im Kollegium majorisierte,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: obwohl sie nicht unbedingt die Mehrheit darstellen muss, konnte

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aber es war eben die sogenannte schweigende Mehrheit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: die -äh- dann (.) sich enthielt. Und -äh- das ist ja auch allgemein bekannt, dass -äh- im Rahmen dieser Auseinandersetzung sich Kolleginnen hier im Kollegium solidarisiert haben und dass wir jetzt in Anführungsstrichen, so eine Art Frauengruppe -äh-

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: gegründet haben, die allerdings -äh- nicht so eine so feste -ähm- (.) ideologische Basis hat wie eine GEW-Schulgruppe, sondern es ging einfach darum, dass wir uns gesagt haben, wenn wir was -äh- erreichen wollen, dann -äh- müssen wir versuchen, uns mit dem Problem zu beschäftigen und -äh- trotz unterschiedlicher Meinungen -äh- uns auf eine gemeinsame Linie ein- (.) einigen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und dadurch ist praktisch das sogenannte zweite Lager entstanden, was ei- (.) was sich dann als recht schlagkräftig eigentlich entpuppte

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: als die Sache angelaufen war. -Äh- vor allen Dingen wir haben versucht, uns aus jeder ideologisch, politisch gefärbten Diskussion herauszuhalten und haben dadurch, glaube ich,

einen Ganztel der sogenannten, schweigenden Mehrheit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: ansprechen und -äh- für diese Gruppierung einnehmen können. Das begann damals mit den Personalratswahlen, vor circa,(.) wie lange ist das her, (..) acht Jahre,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: acht, zehn, acht bis zehn Jahren

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und -ähm- hat sich eigentlich bis jetzt soweit festge- (.) ja (.) gefestigt und ich merke das auch immer wieder, wenn ich mit irgendjemandem spreche, die Frauengruppe ist ein Machtfaktor hier in der Schule.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Ist also ganz eindeutig. Und ich halte das auch für gut -äh- solange das nicht dazu -äh- dient sich gegenseitig zu bekriegen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und eben mit denen da, es gibt da natürlich auch je nach Typ bestimmte Wortführer und andere, die -äh- mitmachen aber das ist halt überall so.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und das sind also die sogenannten Lager, die ich hier sehen würde,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -äh- aber zwischenzeitlich kann sich wohl jeder ganz gut einschätzen und man kann auch miteinander umgehen und das

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: finde ich eigentlich das wichtigste.

Interviewer: Also Du findest Konfliktpotentiale ergeben sich daraus so nicht mehr, durch die Existenz dieser (..)(?)

Frau Neubert: -Ähm- jedenfalls kann, also meiner Ansicht nach, keine Konfliktpotentiale, die irgendwie an die (.) Substanz der Persönlichkeit gehen

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Konfliktpotentiale inhaltlicher Art natürlich, das hat man jetzt wieder gemerkt, aber warum auch nicht,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: ich mag doch nicht an einer Schule sein, wo alles ein Einheitsbrei ist

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: oder sich jemand um nichts mehr kümmert,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: denn das ist ja die Alternative. Alle schreien, hurra, es ist in Ordnung und -äh- dann passiert eigentlich auch nichts.

Dieser Abschnitt beginnt mit einer Vermutung des Interviewers, dass die bisherige Argumentation von Frau Neubert um ein unausgesprochenes Problem herumgebaut worden wäre. Dies sei die Vorstellung von "Lagern" im Kollegium. Frau Neubert möchte das nicht ganz abstreiten, verweist die Existenz von Lagern allerdings in die Vergangenheit. Diese Lager habe es früher gegeben. Zu Beginn der Existenz der Schule habe es eine "ganz starke GEW-Gruppe" gegeben, die nach außen hin ein geschlossenes Bild abgegeben habe und die "Meinungsbildung im Kollegium majorisiert" hätte. Sie habe selbst keine Mehrheit besessen, doch hätte ihr Verhalten zur Folge gehabt, dass sich "die sogenannte schweigende Mehrheit" bei wichtigen Abstimmungen

enthalten habe. Im Rahmen dieser Auseinandersetzungen hätten sich einige Lehrer(innen) zusammgefunden, "solidarisiert" und "eine Art Frauengruppe" gegründet. Es habe keine "feste ideologische Basis" wie bei der GEW-Schulgruppe gegeben, sondern nur das Bedürfnis, etwas "erreichen" zu wollen. Dazu habe man sich "mit dem Problem" beschäftigen müssen und sei trotz unterschiedlicher Meinungen aufeinander zugegangen. Durch diese Gruppenbildung sei ein sogenanntes "zweites Lager" entstanden, da sich mittlerweile als "recht schlagkräftig" entpuppt habe.

Die Strategie habe daraus bestanden, sich "aus jeder ideologisch, politisch gefärbten Diskussion" herauszuhalten und damit die "schweigende Mehrheit" anzusprechen bzw. zu sich herüberzuziehen. Bei den Personalratswahlen 1985 habe diese Entwicklung eingesetzt. Seit dieser Zeit habe sich die Gruppe allmählich gefestigt und sei inzwischen zu einem "Machtfaktor" an der Schule geworden. Das sei auch ganz gut so, wenn es nicht dazu führe, sich "gegenseitig zu bekriegen". Es gebe bestimmte Wortführer und andere, die nur "mitmachen" würden. Das sei aber überall so.

Im Laufe der Zeit habe jeder an der Schule gelernt, sich "ganz gut ein(zu)schätzen", was die Lager betreffen würde und man könne miteinander umgehen, was ihr sehr wichtig sei. Auf Nachfrage bestätigt sie, dass es Konfliktpotentiale durchaus geben könne, aber die seien nicht mehr mit persönlichen Auseinandersetzungen verbunden, sondern beschränkten sich auf inhaltlichen Dissens. Das sei normal, sie wolle nicht an einer Schule sein, wo alles nur Einheitsbrei sei oder man sich um nichts mehr kümmere. Die Alternative könne nämlich darin bestehen, dass alle mit der Situation zufrieden seien und deshalb auch keine Bewegung mehr festzustellen wäre.

Abschnitt (3): Differenzierung als Ergebnis der Liberalisierung während der Reformphase Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre – Lernen verändert sich – die verschiedenen Fächer haben ihre jeweils angemessenen Unterrichtsmethoden

Interviewer: Mhm. (.) Konflikte haben wir verschiedene gehabt schon

Frau Neubert: Ja

Interviewer: und der letzte ist ja noch in guter Erinnerung in frischer Erinnerung -ähm- der hat, wir hatten mal, ich frage da immer nach, weil das vor einem Jahr ungefähr noch so ziemlich aktuell war. (.) Jetzt ja wohl nicht mehr so. Ich frage immer nach der Differenzierung.

Frau Neubert: Mhm

Interviewer: -Äh- da gibt (.) da gab es, das war ja auch so ein Konfliktpunkt an dem (.) an dem sich auch einiges entzündet hat. -äh- Könntest Du vielleicht mal so Deine Position da so ein bisschen erläutern oder vielleicht auch einbeziehen, was andere, was aus Deiner Einschätzung, andere Leute drüber denken so bisschen?

Frau Neubert: Ja, Differenzierung ist wohl auch so ein ganz heikles -äh- Thema. (...) -Äh- als wir damals alle hier begannen, waren wir ja doch -äh- kamen alle frisch von der Universität

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: vollgespickt mit theoretischem Wissen und belastet durch unsere eigene Schulzeit,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: möchte ich vielleicht sagen. Da ergab sich dann natürlich eine ungeheuerere Diskrepanz. Außerdem (.) nun ja der Beginn der 70er Jahre war ja doch ein großer Liberalisierungsschub und -äh- als junger Lehrer oder junger Mensch überhaupt ist man belastbarer (.) ist man auch be-

lastbarer gegenüber Störungen, gegenüber Stress

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und all diesen Dingen. -äh- So dass damals -äh- eben dieses (.) diese Differenzierung ein ganz -ähm- (.) virulentes Thema war. Es gab -äh- Kolleginnen und Kollegen, die jede Form der Differenzierung ablehnten, es gab -äh- Gruppierungen, die (.) wir hatten ja eine Viererdifferenzierung, da nach FEGA-Modell

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und das Ganze hat sich dann eben in Richtung Dreierdifferenzierung -ähm- eingespielt. Wobei eben diese Dreierdifferenzierung immer an -äh- herkömmlichen Schultypen sowohl für Schüler als auch für Eltern und auch für Lehrer -äh- festgemacht wird. Zwischenzeitlich haben w- (.) haben sich auch unsere Schülerpopulationen verschoben, und es ist halt immer schwierig, im Nachhinein zu sagen, die Schüler können jetzt mehr. Das ist, ich glaube, über Generationen hin, Eltern, Großeltern immer (.) bei-bei uns war es besser.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Wir haben eigentlich mehr gelernt (.) unsere Lernmethoden waren besser. Lernen verändert sich mit den Menschen, die die Schule besuchen und mit-mit der fort- (.) fortschreitenden Zeit. Und -äh- im Augenblick stellt sich mir das so dar, dass -äh- in den C- (.) die C-Kurse nahezu kaum noch beschulbar sind, dass sich dort eine -äh- Restgruppe von -äh- Schülern sammelt, die eben nicht nur lerngestört sondern auch massiv

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: verhaltensgestört sind. Wir hatten das früher auch schon, hatten aber dann doch immer noch Schüler -äh- in den C-Kursen, die -ähm- (.) naja, einigermaßen lernwillig waren und das ist im Augenblick in einigen Jahrgängen zumindest wohl -äh- sehr, sehr schwierig.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Da -äh- dann -äh- (.) das heißt, es werden in die B-Kurse Schüler geschickt, die man (.) in Anführungsstrichen, eigentlich für gute Hauptschüler hält. Also -äh- wenn man diese drei Schulsysteme zu Grunde legen will, finde ich, im Augenblick ist es so, dass der B-Kursbereich das Auffangbecken für -äh- Real- und Hauptschülern (..)

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: noch mittleren Real- und -äh- guten Hauptschülern ist, der A-Kurs -äh- Du, mit sehr vielen sogenannten guten Realschülern durchsetzt ist und dieses imaginäre Niveau, was man sich immer irgendwo, woher auch immer -äh- setzt, eigentlich -äh- verhältnismäßig schwer zu erreichen ist. Nun fragt es sich eben überhaupt, was-was man unter Niveau zu verstehen hat.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das sind einmal natürlich Lerninhalte,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: bestimmte formale Inhalte -äh- auch äußere Form von -äh- der Arbeit, das ist ganz klar, Arbeitsatmosphäre, aber -ähm- (.) ich sehe also es als immer wichtiger an, dass die Schüler eben lernen zu lernen.

Interviewer: Mhm, Mhm

Frau Neubert: -Äh- je nach Fächern, ich stecke ja nun ganz eigentümliche Fächer ab mit Mathematik, eine Naturwissenschaft, wo -äh- in Übungsphasen recht ei- (.) eigenständig geübt werden kann.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: In Einführungsphasen, da kann man Schüler schlecht was selbständig erarbeiten lassen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das sind häufig also so komplexe Zusammenhänge. Meiner Ansicht nach müssen die den Schülern schon vom Lehrer vermittelt werden. Eine Fremdsprache, da muss ein Fundament gelegt werden um mit einer Sprache umzugehen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Ich habe also -äh- viel mit freier Arbeit in dem letzten Jahrgang experimentiert

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und habe dann die Erfahrung gemacht, dass die Sch- (.) dass sich ganz schnell, mhm, völlig falsche Satzmuster,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Wort -äh- muster einschleifen bis hin zu-zu falscher Rechtschreibung, die man bis zur Zehn dann kaum noch rauskriegt.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und dass Schüler, die wie jeder Mensch dazu neigen ihre A- (.) Arbeit zu minimieren, dass sie dann eben sich auf -äh- sehr wenige Grundstuk- (.) strukturen reduzieren, das ist mir einfach für ein höheres Niveau

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -äh- nicht angemessen. So dass ich also sagen muss, für A- und B-Kurse in Englisch -äh- Eigentätigkeit in beschränktem Umfang und zwar dann, wenn ein gewisses Wortmaterial vorhanden ist oder in den unteren Jahrgängen -äh- zur Festigung. Aber es muss, also in den oberen Jahrgängen muss, müssen die Satzstrukturen und die grammatischen Strukturen soweit gefestigt sein, dass wirklich was Sinnvolles

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: dabei rauskommt. -Äh- in Gesellschaftslehre komme ich immer mehr von dem sogenannten Faktenwissen ab,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: denn ich merke das an mir selbst. Wenn ich überlege, in meiner Schulzeit musste ich eben sehr viel Faktenwissen in mich rein -äh- pauken und das habe ich vergessen. Das heißt, ich habe es gar nicht erst in mich reingepaukt

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -Äh- da halte ich es für unabdingbar, dass die Schüler lernen zu lernen, dass-dass sie wissen, wo sie Material bekommen,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: wie sie mit Material umgehen können, wie sie da, wie sie Material darstellen und aufbereiten können. Und da bin ich einfach auch bereit, das mal auszuhalten, dass Schüler nichts tun und dass sie da -äh- reinfallen ('). Denn ich glaube, das ist für Lehrer eine ganz ('), ganz -äh- schwierige Sache (.) auszuhalten, dass jemand nichts tun will. Das ist mir jetzt bei der Projektwoche wieder aufgefallen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Da ist also

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -äh- (.) da-da habe ich sehr stark mit mir zu kämpfen,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aber -äh- ich finde, gerade Gesellschaftslehre -äh- eröffnet Lehrern und Schülern Freiraum auch mal zu experimentieren

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: unterschiedliche Unterrichtsmethoden auszuwählen, das ist natürlich jetzt ein undifferenziertes Fach

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und vielleicht kommen wir da wieder auf die Differenzierung zurück sobald eben Fächer mit bestimmtem Leistungsanspruch in weiterführender Richtung -ähm- da sind. Da (.) fühlt man sich auch viel stärker unter Druck gesetzt.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Beziehungsweise, wenn da (.) wenn nachprüfbare Ergebnisse -ähm- da (..) vorzeigbare Ergebnisse da sein müssen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: In Gesellschaftslehre sage ich mir immer wieder, Gott, wenn sie das nun jetzt -äh- nicht kapiert haben, dann müssen sie es zur gegebenen Zeit noch mal nachlesen, und das werden sie dann schon können.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das ist dann nicht so problematisch

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und bei den schwachen Schülern klappt es eh nicht, ne.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Ich könnte mir vorstellen, dass es in Deutsch ähnlich ist wie in GL, dass man also da auch eher freiere Unterrichtsmethoden wählen kann. (.) Ich weiß es nicht, das ist ein Fach, was ich nicht kenne.

Die Äußerungen von Frau Neubert, dass es an einer Schule inhaltliche Konflikte ruhig geben könne, da man Gegensätze brauche, damit nicht jede individuelle Regung hinter einheitlichem Gleichschritt verloren gehe, veranlasst den Interviewer, das Thema Konflikte aufzugreifen. Man habe erst kürzlich einen erleben können. Vor einem Jahr habe es auch einen gegeben wegen einer Angelegenheit, nach der an einer Gesamtschule immer zu fragen sei. Es handele sich um die Differenzierung.

Frau Neubert konzediert, dass dies ein "heikles Thema" sei. Dann wirft sie einen Blick auf die Anfangszeit, als die Schule neu eingerichtet worden war. Alle seien frisch von der Universität gekommen, angefüllt mit theoretischem Wissen und belastet mit den negativen Erfahrungen der eigenen Schulzeit. Dadurch habe sich eine "Diskrepanz" ergeben zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Schule. Der gleichzeitig zu Beginn der 70er Jahre stattfindende "Liberalisierungsschub" habe den jungen Lehrer(inne)n einiges an Belastungen abverlangt, was "man" aber auf Grund des geringen Alters nicht so mitbekommen habe. So habe man auch intensiv über Fragen der Differenzierung diskutiert. Einige Lehrer(innen) hätten jegliche Differenzierung abgelehnt, andere hätten dem widersprochen, so dass man sich dann schließlich, um vom FEGA-System mit 4 Niveaus wegzukommen, auf eine Dreierdifferenzierung geeinigt hätte. Es sei aber so, dass diese Dreierdifferenzierung bei Eltern wie auch bei Lehrer(inne)n mit dem herkömmlichen Schulsystem in Verbindung gebracht würde.

Inzwischen habe sich die Schülerpopulation verschoben und es sei im Nachhinein immer schwer zu sagen, ob sich durch organisatorische Maßnahmen eine Verbesserung ergeben habe. Es werde immer so argumentiert, dass früher alles viel besser gewesen sei. In Wirklichkeit sei es aber so, dass sich innerhalb der fortschreitenden Zeit mit den neu hinzukommenden Schüler(inne)n neue Formen der Rezeption von Lerninhalten einbürgern würden. So sei es inzwischen so, dass sich in den C-Kursen eine "Restgruppe von Schülern" sammeln würde, die "massiv verhaltensgestört" seien. In die B-Kurse schicke "man" Schüler(innen), die "eigentlich für gute Hauptschüler" und "mittlere Realschüler" gehalten würden. Die A-Kurse seien mit "vielen sogenannten guten Realschülern" durchsetzt. Ein "imaginäres Niveau", von dem immer gesprochen werde, sei verhältnismäßig schwer zu erreichen. Für sie stelle sich daher die Frage, was überhaupt unter Niveau zu verstehen sei. Zunächst einmal seien das Unterrichtsinhalte und eine entsprechende Lernatmosphäre. Dann signalisiert sie mit einem "aber", dass es noch eine Steigerung gebe. Immer wichtiger erscheine ihr, dass die Schüler(innen) lernen würden, wie man sich diese Inhalte aneignet. Dabei gelte es aber zwischen den Fächern zu unterscheiden. Sie

nimmt ihre eigene Fächerkombination von Mathematik und Englisch zur Grundlage, um die Besonderheiten darzulegen, die man dabei beachten müsse. In Mathematik könne man zwar in Übungsphasen die Schüler(innen) eigenständig üben lassen, in der Einführungsphase dagegen müsse schon stark gelenkt werden, da es sich um "komplexe Zusammenhänge" handeln würde, die eine Vermittlung durch die Lehrperson erforderlich mache. Das gleiche gelte für die Aneignung einer Fremdsprache. Es müsse zunächst ein Fundamentum gelegt werden, bevor die Aneignung auf andere Weise weitergehen könne. Sie habe im letzten Jahrgang, den sie unterrichtet habe, bei Experimenten mit freier Arbeit die Erfahrung gemacht, dass sich in der Fremdsprache sehr leicht falsche Satzmuster oder ein falscher Wortgebrauch bei den Schüler(inne)n einschleichen würden, von denen sie dann nur sehr schwer wieder ablassen würden. Was einmal gelernt sei, können man es bis zur 10. Klasse kaum wieder korrigieren. Dazu sei noch gekommen, dass die Schüler(innen) dazu neigen würden, ihre "Arbeit zu minimieren", mit der Auswirkung, dass sie nur sehr wenige Grundstrukturen gelernt hätten. Für ein höheres Kursniveau sei das nicht angemessen. Als Fazit könne sie sagen, in den A- und B-Kursen sei "in beschränktem Umfang" eine Eigentätigkeit der Schüler(innen) angemessen, aber nur dann, wenn "ein gewisses Wortmaterial" vorhanden sei. Das gelte für die unteren Jahrgänge, um dort die Kenntnisse zu festigen. In den oberen Jahrgängen müssten Satzstrukturen und grammatische Strukturen beherrscht werden, wenn bei Eigentätigkeit etwas herauskommen solle.

Im Fach Gesellschaftslehre, das sie offenbar fachfremd unterrichtet, würde sie immer mehr davon abkommen, "Faktenwissen" zu vermitteln. Sie habe sich dabei an ihre eigene Schulzeit erinnert gefühlt, wo es ihr auch keinen Spaß gemacht habe, sich Faktenwissen anzueignen. Sie habe sich den Aneignungsprozeduren sogar entzogen. Deshalb halte sie es für unabdingbar, dass Schüler(innen) lernen müssten, ihre eigenen Lernprozesse zu organisieren. Sie müssten herausfinden können, wo man "Material" herbekomme, wie man es aufbereite und präsentiere. In diesem Falle würde es ihr nichts ausmachen, die Schüler(innen) gewährenzulassen, d.h. in Kauf zu nehmen, dass sie möglicherweise nichts tun und dann "reinfallen" würden. Für eine/n Lehrer/in sei das gar nicht so einfach auszuhalten. Bei der letzten Projektwoche sei ihr das wieder aufgefallen. Gesellschaftslehre eröffne aber die Möglichkeit, in einem Freiraum zu experimentieren und "unterschiedliche Unterrichtsmethoden" auszuprobieren.

Das sei deshalb möglich, weil es sich dabei um ein undifferenziertes Fach handeln würde. In Fächern mit Differenzierung würde ein bestimmter Leistungsanspruch bestehen durch die notwendige Kompatibilität mit den weiterführenden Schulen, wodurch "man" sich selbst "unter Druck gesetzt" fühle. Es seien "nachprüfbare Ergebnisse" vorzuweisen, was in einem undifferenzierten Fach wie Gesellschaftslehre nicht der Fall sei. Dort könne sie sich sagen, wenn die Schüler(innen) es nicht sofort verstehen würden, dann könnten sie es später noch nachholen. Das sei nicht so problematisch. Bei den "schwachen Schülern", die in diesem undifferenzierten Fach auch dabei seien, würde es ohnehin nicht klappen. Im Fach Deutsch sei es vermutlich ähnlich wie in Gesellschaftslehre. Dort vermutet Frau Neubert auch "freiere Unterrichtsmethoden". Aber dieses Fach würde sie nicht kennen.

Abschnitt (4): Einflussnahme auf das Schüler(innen)verhalten – Funktion doppelter Klassenführung – Verhalten auf Tischgruppenelternabenden – Ver-

ständnisbarriere zu den Eltern

Interviewer: Jetzt -äh- sind wir bei Schülern eigentlich so gelandet -äh- Einschätzung von Schülern vielleicht auch ein bisschen im Zusammenhang mit den Eltern.

Frau Neubert: Mhm

Interviewer: Vielleicht kannst Du da was zu sagen? (..)

Frau Neubert: Ja, das (.) ist immer so ein Konfliktpunkt für einen selbst. Man -äh- neigt ja auch dann dazu Schüler in -äh- Schubladen zu stecken und sein eigenes Verhalten dieser Schublade anzupassen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und -ähm- mit-seinem eigenen Verhalten weist man Schüler manchmal immer wieder die gleichen Fehler zu.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das ist eine ganz eigenartige Angelegenheit. Ich bin an und für sich ein Anhänger von (.) langer Klassenführung. Ich habe meistens Klassen von der 5 bis zur 10

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: beziehungsweise von der 6 bis zur 10 gehabt,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: stelle aber dabei fest, dass die Schüler ungeheuer auf eine Person geprägt werden auf derer-deren Eigenarten (.) Eigenheiten (.) -äh- Dann kann man zwar mal ganz stolz sagen, ja bei mir sind keine Probleme,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aber ob das nun grade was ist, worauf man stolz sein kann, weiß ich nicht, denn -äh- das ist dann auch ein Zeichen der Intoleranz bei Schülern, wenn sie auf andere Kollegen eben -äh- unleidlich reagieren

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: oder auf Menschen, die andere Verhaltensweisen an den Tag

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: legen. Und dann -äh- in dem Zusammenhang denke ich mir dann auch, vielleicht wäre manchem Schüler mit einem anderen Lehrer (.) ein Wechsel mal sehr gedient, dann hätte er ein Neuanfang, hätte er eine neue Chance.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und deshalb hatte ich damals die doppelte Klassenführung so begrüßt,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: dass -äh- habe ich mich mit der Lisa HOSSBACH auch recht gut verstanden, wir haben das gerne zusammen gemacht. Es war in dem Zusammenhang, sagen wir mal (.) nicht unbedingt halbierte Arbeit, sondern wir haben jeder zu zwei Drittel gearbeitet, das ergänzt sich aber dann zu vier Dritteln, das heißt also, es war eigentlich mehr

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: als (.) als voll

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und trotzdem war die Belastung geringer. Und man hatte immer wieder ein Korrektiv für sein eigenes Verhalten.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: So -äh- ich muss mein Verhalten vor mir selbst rechtfertigen, dass ist richtig und natürlich vor Schülern und vor Eltern aber -ähm- (.) die Schüler sind und auch die Eltern sind natürlich meinem Urteil irgendwo ausgeliefert.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das -äh- ich bereite gerade den nächsten Tischgruppenelternabend vor und lese mir dann immer die -äh- Sachen der vorhergegangenen Tischgruppenelternabenden noch einmal durch,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und da, da merkt man ganz deutlich, wie man immer wieder in die gleiche Diktion fällt, dass man immer wieder die gleichen Verhaltensweisen -ähm-

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: rügt, bestimmte Verhaltensweisen durch Lob verstärkt, und das ist einfach persönlichkeitsbedingt,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: es sei denn es sind ganz grobe Verstöße.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -Ähm- ich habe mal in einer Klasse gesagt, wenn ihr meint, ihr habt jetzt wirklich die Nase gestrichen voll, ihr brauchtet mal einen Wechsel, ich nehme das überhaupt niemanden übel, dann sagt mir das, dann -äh- (.) wechsele ich die Klasse, dann gehe ich auch raus. Aber damit sind Schüler einfach überfordert, das-das können sie nicht, das-das bringen sie nicht fertig, ne,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: weil sie sich auch -äh- versuchen mit der Person, die sie unterrichtet, irgendwo zu identifizieren. Und diese Kri- (.) sogenannte Kritikfähigkeit, die wir von Schülern erwarten -ähm- (.) die muss erst herausgebildet werden. Man vergisst vielleicht heute oft, dass es sich wirklich noch um Kinder handelt und nicht um kleine Erwachsene.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Man erwartet Verhaltensmuster, Äußerungsmuster, die an und für sich ein Erwachsener nicht zu bringen

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: in der Lage ist.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Du merkst vielleicht, ich komme immer wieder auf Schüler zur- -äh- zurück, weil ich mit Eltern große Schwierigkeiten habe. Die Schwierigkeiten begannen mit meiner Arbeit hier an der Schule schon, als ich auf einmal merkte, ich habe mit Eltern zu tun, die an und für sich gar nicht in meinem persönlichen Erfahrungsbereich lagen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das kam dann durch-durch meine eigene Schulkarriere und -ähm- ich kann einfach mit manchen Menschen oder ich weiß denen gar nichts zu entgegenen, die so (...) ja rigide mit ihren Kindern umgehen, deren Wortschatz -äh- teilweise so (...) ach rüde ist

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und -äh- deren ganze Auffassung, Lebensauffassung sich von meiner so grundlegend er- (.) -äh- ent- (.) unterscheidet, dass ich mir das auch gar nicht vorstellen kann, wie Menschen so leben können. Und -äh- auf diese Leute dann zuzugehen und (.) das fällt mir sehr, sehr schwer. Ich versuche mich dann immer damit zu retten, dass ich -äh- Erziehungsberatung einschalte, das -äh-

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: mache ich relativ häufig. (.) Ich habe auch schon eine Menge Erfolge damit gehabt, das ist dann so eine Art Katalysator zwischen Elternhaus und zwischen mir

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und über die Erziehungsberatung kann ich dann vielleicht auch eher Verständnis für diese,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -äh- familiären Situationen entwickeln aber -äh- wenn ich eben Eltern habe, die ihre Kinder bedingungslos prügeln, die zu Hause keinerlei Widerwort erwarten, aber hier in der Schule dann hoffen, dass ihr Kind ein aufgeschlossenes und tolerantes -äh- toleranter Mensch wird,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: das beißt sich derartig für mich

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und an Eltern komme ich einfach dann nicht dran,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: die haben so festgefertigte Meinungen. Ich gestehe sie ihnen ja auch zu, ich habe sie ja auch zum Teil,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aber -ähm- (.) die-die hören (.) wollen mir dann eigentlich auch gar nicht zuhören, weil sie mich genauso wenig verstehen. Wir sprechen die gleiche Sprache und ver- (.) können uns aber irgendwo nicht verständigen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Auch wenn ich denen sage, versuchen sie doch mal -äh- mit ihrem Kind Zeitung zu lesen, bei jüngeren -äh- Schülern

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und sprechen sie mal mit Kindern was in der Zeitung stand,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: -äh- das ver- (.) die Eltern verstehen mich gar nicht, was ich will.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Oder s- (.) setzen sie sich mit ihrem Kind vor die Tagesschau, und dann sprechen sie mal mit ihm was da -ähm- drin geschehen ist.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Oder wenn ich bemängle, es ist einfach zu wenig -äh- Allgemeinwissen vorhanden,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: das-das sind Sachen da verstehen mich die Eltern nicht.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und deshalb die Tischgruppenelternabende sind zwar -äh- eine Möglichkeit, mit Eltern ins Gespräch zu kommen aber -äh- ich versuche, mir also wirklich Eltern so weit wie es geht vom Halse zu halten,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: muss ich ganz ehrlich sagen.

Interviewer: Mhm. (.) Man versteckt sich ja auch schon mal so ein bisschen hinter der Institution dann nicht.

Frau Neubert: Ja, ja, ja

Interviewer: -äh-

Frau Neubert: Gott, ich bin hilfsbereit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: versuche den (.) die Eltern auch wenn sie mich anrufen aber (.) irgendwo ist dann also so ein, so eine Grenze und ich halt, versuche da auch ein bisschen Distanz zu halten,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: denn dieses kumpelhafte mit Lehrern und Eltern das mache ich nun überhaupt nicht, ne.

Interviewer: Und das hat ja auch seine zwei Seiten.

Frau Neubert: Ja, jaja, richtig.

Der Hinweis des Interviewers, dass man im Verlauf des Interviews nun bei der Einschätzung von Schüler(inne)n angelangt sei und dass Frau Neubert nun einen Schritt zur Zusammenarbeit mit den Eltern tun möge, wird von ihr aufgegriffen und zunächst einmal präzisiert. Bei Schüler(inne)n neige "man" dazu, sie in "Schubladen" zu stecken und sich dann entsprechend zu verhalten. Durch sein Verhalten provoziere man jedoch, dass die Schüler(innen) sich ebenfalls immer wieder gleich verhalten würden, dass sie aus der nachgewiesenen Verstrickung in Fehler nicht herausfinden würden. Das sei ein ganz "eigenartiger" Mechanismus, der sich da zeige. Dazu komme noch, dass sich die Schüler(innen) im Laufe der Zeit enorm an die Person des/r Lehrer/in anpassen würden, was sie habe feststellen müssen, da sie "ein Anhänger von langer Klassenführung" sei. Sie könne dann feststellen, dass ihr die Schüler(innen) keine Probleme bereiten würden, dass sie aber dann mit anderen Lehrer(inne)n Schwierigkeiten hätten bzw. mit Menschen, die "andere Verhaltensweisen an den Tag legen" würden. Es sei ein "Zeichen der Intoleranz" von den Schüler(inne)n, wenn sie so "unleidlich" reagieren würden. Sie habe den Eindruck, dass manchen Schüler(inne)n mehr gedient wäre, wenn sie zwischendurch mit einem Lehrerwechsel konfrontiert würden. Dadurch bekämen sie einen "Neuanfang" bzw. eine "neue Chance".

Deshalb habe sie im ersten TEAM der Comenius-Schule (1984-1990) die doppelte Klassenführung begrüßt. Mit Frau Hossbach habe sie sich "gut verstanden", es sei aber nicht unbedingt eine Halbierung der Arbeit damit verbunden gewesen. Es sei sogar mehr Arbeit angefallen, dafür habe man eine geringere Belastung verspürt. Außerdem habe die doppelte Klassenführung immer mit einem "Korrektiv für sein eigenes Verhalten" zu tun gehabt. Es sei natürlich so, dass sie ihr Verhalten vor sich selbst, vor Schüler(inne)n und Eltern rechtfertigen müsse. Andererseits sei es aber auch keine Frage, dass Schüler(innen) und Eltern ihren Entscheidungen ausgeliefert seien.

Frau Neubert beginnt nun mit einer Belegkonstruktion, in der sie einige Aspekte des von ihr praktizierten Verfahrens bei der Durchführung von Elternabenden erläutert. Sie bereite gerade einen solchen vor und lese dazu ihre Unterlagen zu den vorausgegangenen Tischgruppenelternabenden. Dabei falle ihr auf, dass sie immer in die "gleiche Diktion" falle, wenn sie das Schüler(innen)verhalten rüge oder durch Lob verstärken wolle. Es gebe bei ihr einen bestimmten "persönlichkeitsbedingt(en)" Stil beim Korrekturverhalten, den sie allerdings dann ablege, wenn "ganz grobe Verstöße" zu bemängeln seien.

Dazu fällt ihr die Konfliktsituation mit einer Klasse ein, der sie angeboten habe, als Klassenlehrerin auszuscheiden und einer anderen Person Platz zu machen, da ihr klar geworden wäre, dass die Schüler(innen) von ihr genug gehabt hätten. Es hätte ihr keine Probleme bereitet, dieses Angebot zu machen und sie hätte es auch niemandem von den Schüler(inne)n übel genommen, wenn er sich dafür ausgesprochen hätte. Aber die Schüler(innen) seien mit diesem Angebot überfordert gewesen. Ihr Anliegen sei es naturgemäß, sich mit "der Person, die sie unterrichtet", auch zu identifizieren, und deshalb sei es falsch, von ihnen "diese sogenannte Kritikfähigkeit" zu verlangen. Diese müsse "erst herausgebildet werden". Man vergesse allzu leicht, dass es sich bei den Schüler(inne)n "noch um Kinder" handele und nicht um "kleine Erwachsene". "Man" erwarte von ihnen Verhaltensmuster mit denen sich manche Erwachsene schwer täten. Frau

Neubert schließt diese Passage ab, indem sie dem Interviewer in einer Coda mitteilt, dass sie immer wieder auf die Schüler(innen) zurückkomme, weil sie mit den Eltern "große Schwierigkeiten" habe.

Diese Schwierigkeiten hätte sie schon am Anfang ihrer Zeit an der Comenius-Schule gehabt, da sie gemerkt habe, dass sie es zum Teil mit Eltern zu tun gehabt habe, deren Umgangsformen nicht in ihrem "persönlichen Erfahrungsbereich" gelegen hätten. Sie verweist auf ihre "eigene Schulkarriere" und meint damit wohl das Durchlaufen eines Gymnasiums, das zu ihrer Zeit in der Regel nur einer bestimmten sozialen Schicht zugänglich gewesen ist. Einem "rüden" Wortschatz oder einem permanenten Befehlston bei der Erziehung der Kinder habe sie nichts entgegengesetzt. Die dahinterstehende Lebensauffassung würde sich "grundlegend" von ihrer unterscheiden, so dass sie sich Gedanken darüber mache, wie solche Menschen überhaupt leben könnten. Das würde es ihr nicht leicht machen, auf sie zuzugehen. Die Lösung, an die sie sich dabei klammere, sei es, die Erziehungsberatung einzuschalten, was ihr "relativ häufig" passiere. Die Erziehungsberatung würde "eine Art Katalysator" darstellen bei den Beziehungen zwischen ihr und den Elternhäusern. Dadurch könne sie Verständnis entwickeln und habe auch schon Erfolge damit erzielt. Prügelnde Eltern, denen kein Widerwort gegeben werden dürfe, die aber gleichwohl von ihren Kindern erwarten würden, dass sie sich in der Schule aufgeschlossen und tolerant zeigen würden, seien für sie ein dermaßen großer Widerspruch, dass sie damit nicht umgehen könne. Sie seien in ihren Ansichten festgelegt, was sie bei sich selbst auch nicht immer ausschließen könne, und hätten gar kein Bedürfnis, ihr zuzuhören. Ein großes Problem stelle dabei die Sprache dar. Man spreche zwar gemeinsam deutsch, könne sich aber nicht verständigen. Wenn sie bei jüngeren Schüler(inne)n also die Empfehlung ausspreche, gemeinsam mit dem Kind die Tageszeitung zu lesen oder eine Nachrichtensendung zu verfolgen und den Inhalt anschließend zu besprechen, dann sei es den Eltern oftmals gar nicht möglich, zu verstehen, was sie damit meine. Auch wenn sie bemängle, dass zu wenig Allgemeinwissen vorhanden sei, habe sie dieses Gefühl. Bei den Tischgruppenelternabenden habe sie deshalb eine Möglichkeit, mit den Eltern "ins Gespräch" zu kommen. Ansonsten sei sie auf Abstand bedacht.

Der verständnisvolle Einwurf des Interviewers, dass man sich gerne hinter der Institution Schule verstecken würde, findet ihre lebhafteste Zustimmung. Sie möchte das aber nicht so stehen lassen und konzidiert, dass sie Eltern gegenüber hilfsbereit sei und z.B. bei Anrufen auf sie eingehe. Sie sei aber darum bemüht, "ein bisschen Distanz" zu halten und "kumpelhafte" Umgangsformen zwischen Lehrer(inne)n und Eltern zu vermeiden. Der Einwurf des Interviewers, dass damit "zwei Seiten" verbunden seien, also den reinen Meinungs austausch und das Hineingezogenwerden in partikuläre Interessen, versteht sie als Bestätigung und sieht keinen Anlass dazu, ihre Ausführung noch zu ergänzen.

Abschnitt (5): Versagensängste sind angesichts der Anforderungen vorstellbar – die Gesamtschule hat nur Chancen, wenn sie dem Trend zur Nivellierung widersteht und auch gute Schüler(innen) fördert

Interviewer: Ängste in der Schule, ich weiß nicht, ob es jetzt noch mal wichtig ist da -ähm- was zu sagen, es gibt sehr viele Leute hier an der Schule, die also nicht so begeistert sind vom Betrieb und sich gerne zurückziehen möchten

Frau Neubert: Mhm

Teil II: Niederschlag des Entwicklungsprozesses im Wissenshaushalt der Lehrer(innen)

Interviewer: und nicht nur mit dem (.) nicht nur, weil sie halt eben jetzt in die Jahre gekommen sind, sondern aus anderen Gründen. Hast Du da irgendwie so Beobachtungen gemacht in der Richtung?

Frau Neubert: Ja, das (.) ich kann mir das auch ganz gut vorstellen, wenn man selbst mal in einem Kurs war

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: der einen (.) furchtbar genervt hat und -äh- man-man -äh- hat eben wirklich kein Bein auf den Boden gekriegt, was bei-bei jedem mal passiert

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und wenn das jemandem ständig passiert, was auch wieder durch die Persönlichkeit

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: an sich pas -äh- häufig eintritt,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: dann kann man den Beruf eigentlich nicht ausüben. Das ist ein ungeheuer psychisch -äh- erschöpfender Beruf

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: und -ähm- ich habe mir, als ich hier begonnen habe, habe ich immer gedacht (.) Gott, wie (.) schon wieder Ferien, brauchst Du eigentlich gar nicht. Was haben eigentlich die Leute(?)

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Inzwischen ist es wirklich wahr, ich brauche meine Ferien zur physischen und psychischen Regeneration,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: wenn ich die nicht hätte, dann -äh- (.) wäre ich vielleicht auch nicht so widerstandsfähig Schülern gegenüber.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und (.) man-man kann ja immer nur von sich aus gehen. Ich habe zum Glück also so ein Naturell, dass i- (.) dass es mir nichts ausmacht, auch mal dazwischen zu poltern.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und das erleichtert ungemein,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: aber ich kann jemandem, dem das nicht liegt, diese (.) das empfehlen. Es gibt eben kein Patentrezept.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und wer dies (h) ist ausgeliefert

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: wirklich mit Haut und Haaren und kann auch daran zu Grunde gehen,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: das ist mir also inzwischen auch klar geworden.

Interviewer: Mhm. Äh (.) ja, Chancen und Entwicklung von Gesamtschule (?)

Frau Neubert: (...) Die Chancen der En- (.) -äh- der Gesamtschulen beurteile ich nur noch dann positiv, wenn sie in der Lage sind qualifizierte -äh- Bildungsinhalte zu vermitteln und -äh- wenn die Gesamtschule dem Trend widersteht, Inhalte und Bildung, in Führungsstrichen, zu nivellieren,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: dass das nicht so geht, dass eben -äh- bestimmte Leute ihre Kinder abziehen,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: um sie in private Bildungsanstalten zu schicken, wie es ja doch im europäischen - äh- Ausland zum Teil passiert.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Gesamtschule hat, meiner Ansicht nach, nur dann ihre Chance, wenn sie wirklich auch -äh- den (.) die intelligenten Kinder entsprechend fördern und nicht nur schwachen versucht zu helfen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Man muss versuchen schwachen Menschen zu helfen, das ist klar, aber man sollte auch um- (.) man sollte auch die Grenzen erkennen und die haben wir.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Es gibt einfach -äh- auch äußere Bedingungen, die wir in der Schule nicht mehr verändern können und nicht mehr auffangen können.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Und unser Augenmerk darf sich nicht nur darauf richten, wie kann ich die Schwächsten der Schwachen -ähm- zu einem Pseudoabschluss bringen,

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: sondern es muss einfach auch signalisiert werden, Schüler, die bei uns bestimmte Abschlüsse erreichen, sind qualifiziert und haben ein fundiertes und gutes Wissen.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Das halte ich für sehr, sehr wichtig.

Interviewer: Mhm

Frau Neubert: Also Leistung muss schon, muss sich wieder lohnen.

Die Frage nach Ängsten in der Schule wird konkretisiert durch die Beobachtung, dass sich viele Lehrer(innen) der Comenius-Schule aus dem Alltagsbetrieb gerne zurückziehen möchten. Frau Neubert versteht das sehr gut und kann sich auch vorstellen, dass es im Kursunterricht zu "nerwenden" Auseinandersetzungen kommen könne, bei denen es schwierig sei, mit seinen Vorstellungen von Unterricht noch durchzudringen. Das sei jedem schon einmal passiert. Manchmal sei es allerdings auch so, dass solche Vorfälle, durch die Persönlichkeit bedingt, häufiger vorkämen, was sich dann als "ungeheu(ere) psychische" Belastung auswirke, so dass man "den Beruf eigentlich nicht ausüben" könne.

Bei ihr sei es am Anfang so gewesen, dass sie keine Erschöpfung gespürt und sich gewundert habe, dass schon wieder Ferien vor der Tür gestanden hätten. Mittlerweile sei es allerdings so, dass sie die Ferien zur "physischen und psychischen Regeneration" brauche. Ferien seien notwendig, um den Schüler(inne)n gegenüber "widerstandsfähig" zu bleiben. Dann habe sie auch ein Naturell, dass es ihr erlaube, wenn es ihr nötig erscheine, auch einmal "dazwischen zu poltern", anstatt den Konflikt in sich hineinzufressen. Das sei aber ihre Art und bei anderen Lehrer(inne)n, denen eine solche Vorgehensweise nicht liege, sei das wieder ganz anders. Man könne auch nicht von einem "Patentrezept" ausgehen. Auf jeden Fall sei es so, dass diejenigen, die sich nicht behaupten könnten, den Schüler(inne)n "ausgeliefert" seien und daran "zu Grunde gehen" könnten. Das sei ihr im Laufe der Zeit klar geworden.

Die abschließende Frage des Interviewers nach "Chancen und Entwicklung von Gesamtschule" kann Frau Neubert nur noch dann positiv einschätzen, wenn sie sich in der Lage zeige, "qualifizierte Bildungsinhalte zu vermitteln" und wenn sie dem Trend widerstehe, "Bildung und Inhalte

zu nivellieren". Andernfalls würden "bestimmte Leute ihre Kinder abziehen" und sie auf private Bildungseinrichtungen schicken, wie man es bereits im europäischen Ausland beobachten könne. Es sei also so, dass Gesamtschule nur noch dann eine Chance hätte, wenn es ihr gelänge, die "intelligenten Kinder entsprechend zu fördern" und sich nicht nur darauf konzentriere, den "Schwachen" zu helfen. Zwar sei es auch eine Notwendigkeit, "schwachen Menschen" Hilfe zukommen zu lassen, doch sollte man dabei seine Grenzen erkennen. Es seien Bedingungen außerhalb der Schule gegeben, die man nicht verändern und die man auch nicht auffangen könne. Folglich sei es keine Lösung, sein Augenmerk darauf zu richten, die "Schwächsten der Schwachen zu einem Pseudoabschluss zu bringen", sondern es müsse darum gehen, nach außen hin zu signalisieren, dass die Schüler(innen) der Comenius-Schule, die einen bestimmten Abschluss vorweisen könnten, auch qualifiziert seien. Das sei sehr wichtig und es müsse allen klar sein, dass sich Leistung lohne.

3.1.3 Ausgleich der Interessen oder Besinnung auf Erfolge und Diskurs über Ziele – Die Schule aus dem Blickfeld der Schulleitung

In den beiden Interviews mit dem Schulleiter und dem Pädagogischen Leiter werden zwei unterschiedliche Leitungskonzeptionen deutlich. Auf der einen Seite die an formalen Kriterien ausgerichtete Konzeption des Schulleiters, auf der anderen Seite die an einem Dialog mit dem Kollegium interessierte Position des Pädagogischen Leiters. Beide blicken von außen auf den konjunktiven Erfahrungsraum des Kollegiums, wobei der Pädagogische Leiter die Auffassung vertritt, dass man sich auf ihn einlassen und den Diskurs der Lehrer(innen) fördern müsse, wenn man den eingeschlagenen Reformweg beibehalten wolle.

3.1.3.1 "Eine sehr unterschiedliche Lehrerschaft mit vielen, die auf dem Heimweg sind" – Herr Lammers (Schulleiter seit 1988)

Herr Lammers ist der Direktor der Schule. Er ist im Untersuchungszeitraum der letzte Lehrer, der mit fester Anstellung an die Comenius-Schule gekommen ist. Seine Unterrichtsfächer sind Deutsch und Gesellschaftslehre²⁷. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder. Als Ort für das Interview wählte er sein Büro in der Schule.

Abschnitt (1): Koordinationsfunktion des Schulleiters – Konflikte durch Herausgerissenwerden aus Gewohnheiten – Ratgeberrolle für eine breitgestreute Palette von Charakteren

Interviewer: So, fangen wir doch einfach mal mit, mit `ner allgemeinen Aussage an, und zwar, wie würdest Du die Arbeit an der Spitze der Schule beschreiben?

Herr Lammers: Mhm, ja, (..) ich denke hier an der, bei mir als Schulleiter laufen sehr viele unterschiedliche (.) Aktivitäten zusammen, ich seh' mein Hauptaugenmerk mehr in der Richtung zu koordinieren (.) zusammenzuhalten (.) zu initiieren. (...) ja.

Interviewer: Vielleicht ergeben sich ja

Herr Lammers: Ja

²⁷ Die Unterrichtsverpflichtung des Direktors richtet sich nach der Schülerzahl und dem zu erwartenden Verwaltungsaufwand. Herr Lammers hat eine Unterrichtsverpflichtung von 6 Stunden. D.h., er betreut einen Deutsch-Kurs und die AG "Schülerzeitung" der Comenius-Schule.

Interviewer: -äh- noch einige Anknüpfungspunkte, lassen wir's zunächst mal so stehen. Äh, ich denke mir, dann kann man die Sachen auch hier so zunächst mal der Reihe nach abarbeiten und ich glaube, dann ergibt sich wieder

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: `n Gespräch daraus

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: nicht. So es geht mir auch jetzt als nächstes darum, welche Besonderheiten Dir am Kollegium der Comenius-Schule so auffallen?

Herr Lammers: Mhm. (...) Besonderheiten am Kollegium der Comenius-Schule? (...) Na, ich sag' ganz gerne, dass (.) es gibt -ähm- Kollegen, die sind auf dem Heimweg. Das heißt, sie haben nach zehn, zwanzig Berufsjahren das Gefühl, mich erwartet nichts mehr Neues, ich weiß einigermaßen, wie der Hase läuft und richten sich innerlich und äußerlich drauf ein. Und dann denk' ich, dass das Kollegium der Comenius-Schule in seiner Mehrheit noch nicht auf `m Heimweg ist, sondern es immer wieder einzelne Initiativen gibt oder Hinweise, wo ich denke, da sind noch Kolleginnen und Kollegen, die wollen noch was, die wollen noch was ausprobieren, die wollen noch die Schule weiterentwickeln und das ist sehr unterschiedlich, das müssen nicht nur diejenigen sein, die sich wegen mir in der GEW-Schulgruppe organisiert haben, sondern da gibt `s auch von ganz anderen Menschen, die hier an der Schule arbeiten, Hinweise, dass sie mitdenken und versuchen, ihren Bereich (.) ihren Fachbereich oder ihre Fächer weiterzuentwickeln und für die Schülerinnen und Schüler `n attraktiveres Angebot zu machen.

Interviewer: Mhm. Es gibt aber -äh- im Kollegium Konfliktpunkte (.) traditionelle und neue und -äh- welche Konfliktpunkte siehst Du da aus Deiner Warte?

Herr Lammers: Naja, Konfliktpunkte ist eigentlich, jeder hat sozusagen, wenn er um die Vierzig ist und das Durchschnittsalter ist ja bei uns, glaub' ich, Vierundvierzig, wenn ich `s richtig sehe, genug Berufserfahrung auf'm Buckel, dass er, zurecht, vielleicht manchmal auch zu unrecht, aber subjektiv bestimmt -äh- zurecht sagen kann, ich weiß, wie der Hase läuft. Es hat sich hier über Jahre vieles eingeschlichen an Kommunikationssträngen, auch an was man der Schule oder den Schülerinnen und Schülern schuldig ist und ein Konfliktpunkt könnte sein -äh- bei einer Weiterentwicklung der Schule sozusagen von lieb gewordenen Gewohnheiten Abschied zu nehmen. Ganz konkret war jetzt ja die Situation mit der pädagogischen Mittagsbetreuung, wo jeder eigentlich sagte, ich finde das sehr wichtig, aber als es darum konkret ging, wer macht denn jetzt in der Mittagspause die Aufsichten oder wer macht Angebote am Nachmittag, da wurden doch die -äh- die Beteiligung spürbar dünner, und das denk' ich, ist so `ne Sache. Man war gewöhnt -äh- Schule endet um 13.30 Uhr, `n paar Konferenzen sicher noch, aber eigentlich (.) so, das ist mein Lehredasein. Und jetzt so die Umstellung, dass die Lehrerinnen und Lehrer merken, Schule entwickelt sich weiter und das tangiert auch meine eigenen persönliche Planungen, das ist so für mich ein Punkt, wo ich merke, das ist im Kollegium noch nicht -äh- ausgestanden oder aus (.) diskutiert.

Interviewer: Siehst Du auch Konfliktpunkte in Bezug auf die Beziehungen der Kollegen untereinander? Also das heißt, mehr so auf der menschlichen Ebene?

Herr Lammers: Ja, ich denk' -äh- wir haben ja `n großes Kollegium, ich glaub', es sind über 75 -äh- Lehrerinnen und Lehrer und da gibt's natürlich Menschen unterschiedlicher Weltanschauung, unterschiedlicher Lebenserfahrung, und für mich ist immer die Frage, inwieweit das zum Konflikt wird oder inwieweit man auch mit Menschen, mit denen man in seiner Freizeit vielleicht nichts zu tun hat, auf `ner bestimmten Arbeitsebene -äh- doch miteinander kann, weil man zusammen die gleichen Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Gewiss gibt's da noch `ne Ausnahme, wo jetzt also sehr Menschliches aufeinander trifft, also wo-wo's dann auch richtig kracht oder eben auch was blockiert ist. Das nehm' ich zur Kenntnis und versuche da -äh- (...) aber eigentlich nich' so sehr zu vermitteln, weil da sind auch die Grenzen be, also die Möglichkeiten begrenzt. Aber diese Beziehungsebene ist natürlich `ne ganz wichtige Sache grade bei `ner Schule wo also die Lehrerinnen und Lehrer die gleichen Schülerinnen und Schüler unterrichten und wenn `s da sozusagen auf der Beziehungsebene der Lehrerinnen und Lehrer im Jahrgang nich' stimmt überträgt sich das natürlich sofort auch auf die Schülerinnen und Schüler.

Interviewer: Mhm. Du hast gerade angedeutet, dass Du Dich ein bisschen zurückhalten möchtest. Siehst Du trotzdem konkrete Einflussmöglichkeiten von Seiten der Schulleitung?

Herr Lammers: Also sicher gab `s hier auch schon Einzelgespräche mit Menschen, die (...) das Gespräch nicht mehr miteinander pflegen, das heißt, sie haben den Kontakt abgebrochen und da gibt `s Situationen wo es aber erforderlich ist, dass die miteinander auf der (.) Ebene Kolleginnen und Kollege doch sich miteinander verständigen und das hab' ich denen auch schon gesagt, weil wir eben nicht hier alleine sind, sondern sie werden ja auch beobachtet von Schülern, von Eltern,

so dass also die Arbeitsfähigkeit eigentlich verlangt, dass jeder mit jedem auf `ner bestimmten Ebene auch -äh- jetzt -äh- miteinander redet und auch die Arbeit koordiniert.

Interviewer: Mhm ja. (.) Könntest Du konkrete Konfliktpunkte nennen?

Herr Lammers: Ja, das fällt mir `n bisschen schwer, weil das ist sozusagen hier unter den-den-den (.) in den vier Wänden geblieben. Es geht eigentlich mehr dadrum, meistens geht `s um Gekränktheiten also Verletztheiten, wo der eine dem anderen -äh- weh getan hat vorgeblich oder Alleingänge, wo-wo keiner den andern mehr berücksichtigt hat, wo diese, also mehr auf der Beziehungsebene da Brüche eingetreten sind.

Interviewer: Mhm

Herr Lammers: Das ist glaub' ich, so auf der (.) auf der Ebene des Wichtigste ja. (...)

Interviewer: Mhm, und wie siehst Du selbst so Deine, wie soll ich sagen, Beziehungen zu den verschiedensten Kollegen (?) Sind die in Ordnung (?)

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: sind die durch Deine Position bestimmt oder möchtest Du die auch auf `ne andere Ebene bringen oder wie konkret -äh-

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: welche Vorstellung hast Du da?

Herr Lammers: Mhm. Na, ich denk', das ist ganz schwierig, weil eben die große Anzahl und auch die unterschiedlichen Geisteskinder, sag' ich mal, hier -äh- vertreten sind, und da gibt `s also mit den, da gibt `s die Musiker, die Künstler, die Mathematiker, die Naturwissenschaftler, die GEWler, die Philologen, die Unorganisierten, die Hausfrauen. Also es gibt `ne ganz breite Palette von Menschen, die hier arbeiten und ich denke, (.) für mich ist wichtig, dass ich zu allen eine bestimmte Beziehung entwickeln kann, dass ich sie in ihrem Berufsverständnis auch -äh- ernst nehme oder nachvollziehen kann, warum sie diese oder jene Position vertreten und hab' so das Gefühl -äh- dass ich auf Grund meiner Distanz oder auch der Schulleitung (.) -äh- da auch Möglichkeiten des Gespräches habe. Ich glaub', wenn ich da zu toll mittenmang wär' also -mhm- ja auch sei `s jetzt im privaten Bereich oder andere Verpflichtungen oder Verknüpfungen hätte, hätte ich den Rücken nicht mehr frei. Auch gerade, wenn's in-in unangenehmen Geschichten da zu intervenieren oder zu schlichten oder einzugreifen. (...)

Die Eingangsfrage des Interviewers zur Arbeit an der "Spitze der Schule" wird von Herrn Lammers mit dem Hinweis auf "sehr viele unterschiedliche Aktivitäten" beantwortet, die bei ihm zusammenliefen und wo er die Aufmerksamkeit auf seine Koordinations- und Initiierungsfunktion legen würde. Mit diesem abstrakten Hinweis auf den organisierenden Charakter seiner Tätigkeit gibt er die Möglichkeit, zu fragen, worin sie denn im Einzelnen bestehe, was aber vom Interviewer nicht wahrgenommen wird. Der befürchtet, dass sich kein "Gespräch" ergeben könnte und sich die Ausführungen des Direktors nur auf eine höherprädikative Form der Darstellung seines Funktionsbereiches beschränken würden. Deshalb möchte er erst seine Stichwortliste durchgehen. Dabei könnten sich dann seiner Meinung nach an der einen oder anderen Stelle "Anknüpfungspunkte" für weitere Ausführungen ergeben.

Die nächste Frage an Herrn Lammers dreht sich um sein Verhältnis zum Kollegium, ob ihm denn Besonderheiten an ihm aufgefallen wären. Er antwortet darauf, dass er "ganz gerne" sage, dass es in seinen Reihen Lehrer(innen) gebe, die "auf dem Heimweg" wären. Sie würden nach 10 bis 20 Berufsjahren nichts mehr für sich erwarten und hätten außerdem das Gefühl, den Schulbetrieb genau zu kennen. In der Mehrheit sei das Kollegium allerdings "noch nicht auf dem Heimweg", es gebe vielmehr "immer wieder einzelne Initiativen" oder "Hinweise" von Lehrer(inne)n, wo sich bei ihm der Eindruck einstellen würde, dass sie noch etwas "wollen", dass sie sich dafür einsetzen würden, die Schule weiterzuentwickeln. Es seien sehr unterschiedliche "Menschen" nicht nur aus der GEW-Schulgruppe, sondern auch aus anderen Bereichen

des Kollegiums, die "mitdenken" würden und darauf aus wären, ihre "Fachbereiche oder ihre Fächer" weiterzuentwickeln, um den Schüler(inne)n ein "attraktiveres Angebot" bereitstellen zu können.

In der Art und Weise der Darstellung bzw. in der Form der Thematisierung ist eine zweite Sinn-schicht enthalten, die auf einer Gegensatzanordnung besteht und sich selber aus der Perspektive der gewöhnlichen Lehrer(innen) herausnimmt, die allgemein als "Menschen" mit den üblichen Stärken und Schwächen auftauchen. Die damit gleichzeitig verbundenen Verallgemeinerung der professionellen Tätigkeit von Lehrer(inne)n nimmt deren Handeln nur noch auf einer Bewertungsebene wahr, wodurch die Einnahme einer Schiedsrichterfunktion nahegelegt wird, um den Ausgleich der unterschiedlichen Personen bewerkstelligen zu können. Das "Weiterentwickeln" wird zu einem Wert an sich, ohne dass darüber zu befinden wäre, zu welchem Zweck und in welche Richtung weiterentwickelt wird. Durch eine solche Argumentationsanordnung wird es schwer, über wirkliche Probleme und Lösungsmöglichkeiten zu reden, weil sogleich die Abstraktionsebene der Bewertung auftaucht, die nach einer Moderatorenrolle verlangt. Herr Lam-mers sieht sich in dieser Rolle des Moderators und bringt dadurch jeden, der mit ihm in Kontakt tritt, in den Verdacht, etwas zu wollen, das zwar allgemein menschlich ist, das er aber selbst nicht in seiner ganzen Tragweite erkennen kann. Nur der außerhalb befindliche Moderator kann die Zusammenhänge durchschauen und eine Lösung finden.

Der hinter dieser mikropolitischen Konstruktion stehende Sprachstil ist administrativ und signalisiert die Kompetenz der erhöhten Warte, enthält aber zugleich appellative Elemente wie in der Arena gesellschaftlicher Auseinandersetzungen²⁸, wo es darum geht, Denkfiguren und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen zu etablieren, um eigene Interessen möglichst hinter dem Deckmantel des Allgemeininteresses verschwinden zu lassen. Durch die am Anfang annoncierte Form und den dann praktizierten Sprachstil ist es nicht möglich, wie in den anderen Interviews ein Gefühl der Vertrautheit entstehen zu lassen und eine Verständnisebene zu finden. Es wird ein Frage-Antwort-Schema befolgt und nicht die beabsichtigte Mischform eines narrativen Experteninterviews.

Die nächste Frage möchte auf alte und neue Konfliktpunkte im Kollegium hinaus. Herr Lam-mers nutzt die von ihm vorher entwickelte Gegensatzanordnung von GEW-Schulgruppe und anderen "Menschen, die an der Schule arbeiten" und die ebenfalls an der Entwicklung der Schule interessiert seien. Er redet zunächst über das älter gewordene Kollegium und stellt fest, dass das Durchschnittsalter inzwischen (1992) bei 44 Jahren liege. Jeder habe da so seine Berufser-

²⁸ Vgl. dazu Murray EDELMAN (1990, S.167ff.), der u.a. den Gebrauch von verschiedenen Sprachstilen im Verlaufe von politischen Auseinandersetzungen, wie sie im Alltag eines Gemeinwesens auftreten, untersucht hat. Er unterscheidet dabei die appellierende, die juristische, die bürokratische und die Verhandlungssprache. Zwischen diesen Sprachstilen sind Überschneidungen möglich. Sie dienen dazu, das Publikum in abwärtsweisender Reihenfolge einzubeziehen bzw. auszuschließen. Appellative, sich an die breite Öffentlichkeit richtende Formeln beziehen ein und zeigen z.B. an, dass vorausgehende Verhandlungen gescheitert sind und das Publikum wieder gewonnen werden muss. Im mikropolitischen Bereich sind solche Analysen nur beschränkt und in Verbindung mit anderen Untersuchungen heranzuziehen. So geht es hier darum, die spezielle Perspektive des Schulleiters, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Schule ordnen möchte, und deshalb die durch die Organisation vorgegebene Autorität einzusetzen bestrebt ist, genauer herauszuarbeiten.

fahrungen gesammelt und sei subjektiv der Meinung, dass er selbst genau wisse, wie man zu unterrichten habe. Es hätten sich "Kommunikationsstränge" ergeben, an denen entlang die Lehrer(innen) sich darüber verständigten, was man der Schule und den Schüler(inne)n schuldig sei. Bei der Weiterentwicklung der Schule würde dies dann bedeuten, es hieße "von liebgewonnenen Gewohnheiten Abschied zu nehmen". Daraus könne sich dann ein Konfliktpunkt ergeben. Herr Lammers nutzt seinen, den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrer(innen) transzendierenden Blick, um das spezifisch Menschliche von Berufserfahrungen zu betonen und einen Konflikt dort zu vermuten, wo die Regeln des menschlichen Lebens verletzt werden. Er verbindet mit seiner Skizze einen impliziten Vorwurf an diejenigen, die eine solche Sichtweise nicht haben, deswegen Konflikte hervorrufen und in der Regel scheitern müssen, da ihnen das Verständnis grundlegender menschlicher Eigenschaften abgeht.

Um seine Ansicht zu konkretisieren, erläutert er die Situation nach Einführung der "pädagogischen Mittagsbetreuung". "Jeder" habe zunächst die Einführung begrüßt, aber wo es dann darum gegangen sei, sich bei den Aufsichten zu engagieren oder nachmittags Angebote zu machen, sei die Beteiligung "spürbar dünner" geworden. Das liege daran, dass es allgemein so sei, dass die Lehrer(innen) daran "gewöhnt" seien, dass die Schule um 13.30 Uhr ende und dass sich ihr "Lehrerdasein" darin erschöpfe. Wo sie jetzt auf einmal merken würden, dass sich die Schule weiterentwickle, d.h. ihre persönliche Planung davon betroffen sei und sie sich umstellen müssten, da schwinde das Engagement. Das sei für ihn ein Punkt, wo er merke, dass das noch nicht "ausdiskutiert" sei. Nicht geklärt ist für Herrn Lammers implizit das Verständnis von Reform bei den Reformkräften an der Comenius-Schule. Für ihn ist ein uneinlösbarer Anspruch mit der pädagogischen Mittagsbetreuung verbunden gewesen, nämlich Lehrer(innen), die an einen bestimmten Rhythmus gewöhnt waren, mit ihnen unbekanntem Anforderungen zu konfrontieren und zu erwarten, dass sie sich engagieren würden. Was er damit offenbar ausdrücken will, ist, dass zu hohe Ansprüche gestellt worden seien. Darin liegt seiner Meinung nach aber auch das Grundübel bei der Weiterentwicklung der Schule und der Kern zu erwartender Konflikte.

Die nächste Frage hat die Beziehungen der Lehrer(innen) untereinander zum Thema. Es wird gefragt, ob Herr Lammers mögliche Konflikthanlässe erkennen könne. Er benutzt die Gelegenheit, um den Rahmen des Kollegiums abzustecken. Es seien mittlerweile über 75 Lehrer(innen), "Menschen" mit unterschiedlicher Lebenserfahrung und Weltanschauung, was seiner Meinung nach immer den Keim von Konflikten in sich trage. Für ihn stelle sich die Frage, "inwieweit" sich daraus ein Konfliktpotenzial ergebe. Es sei zu fragen, wie es ausgehe, wenn "Menschen", die im Freizeitbereich keine Gemeinsamkeiten aufwiesen, dann doch zusammenarbeiten müssten, weil sie die gleichen Schüler(innen) unterrichten würden. Wenn allzu "Menschliches" aufeinandertreffe, sei es schon möglich, dass sich Konflikte einstellten. Aber da halte er sich heraus, weil in einem solchen Falle seine Möglichkeiten begrenzt seien. Er sehe allerdings, dass die Beziehungsebene eine "ganz wichtige Sache" sei für eine Schule, wo die Lehrer(innen) durch das TEAM-Modell die gleichen Schüler(innen) unterrichteten und Konflikte im Jahrgang sich dann sofort übertragen würden und Auswirkungen hätten auf die Schüler(innen).

Die nachsetzende Frage nach den Einflussmöglichkeiten der Schulleitung, wenn er sich doch aus vielen Konflikten heraushalten wolle, wird von ihm mit dem Hinweis auf "Einzelgespräche

mit Menschen" beantwortet. Dann, wenn die Verbindung abgebrochen sei und es zugleich notwendig sei, sich auf der beruflichen Ebene miteinander zu verständigen, werde er tätig. Dann würde er den Kontrahenten in Erinnerung rufen, dass man nicht allein sei, dass man von Eltern und Schüler(inne)n beobachtet würde und dass es zum Bild der "Arbeitsfähigkeit" der Schule gehöre, auf "einer bestimmten Ebene" miteinander zu reden und die Arbeit zu koordinieren.

Die Ursache der Konflikte für die Beteiligten gerät bei Herrn Lammers nicht in den Fokus. Sie sind für ihn nur "Menschen" mit einem bestimmten Arbeitsauftrag, den sie manchmal aus den Augen verlieren, wobei sie jemanden benötigen, der sie auf den rechten Weg zurückweist. Das "Menschliche" besteht für ihn darin, dass sie vergessen, dass sie im Blickfeld der Öffentlichkeit arbeiten. Diese Beobachtung von außen ist für ihn erwähnenswert und damit von besonderer Bedeutung für die Funktion als Moderator. Er muss nicht nur zwischen ihnen vermitteln, sondern auch dafür sorgen, dass das Bild der Schule in der Öffentlichkeit stimmt, indem er ihnen nahelegt, immer daran zu denken, auf einer Bühne zu stehen.

Die sich daran anschließende Frage nach "konkreten Konfliktpunkte(n)" ist Herrn Lammers zu persönlich. Es falle ihm "ein bisschen schwer", sich dazu zu äußern, da solche Gespräche in den "vier Wänden" seines Büros stattgefunden hätten und auch nicht nach außen gedrungen seien. Es gehe aber dabei um "Gekränktheit also Verletztheit" von einzelnen Lehrer(inne)n, wo "der eine dem anderen wehgetan" hätte oder um "Alleingänge", wo andere Personen nicht mehr berücksichtigt worden seien. Da habe es auf der Beziehungsebene "Brüche" gegeben. Das sei auf dieser "Ebene das Wichtigste", meint er und möchte damit diesen Themenbereich abschließen.

Herr Lammers kann sich eine andere Haltung als die des Moderators nur sehr schwer vorstellen. Es sei "ganz schwierig", wegen der "große(n) Anzahl" unterschiedlicher "Geisteskinder", die an der Comenius-Schule "vertreten" seien. Er lässt den Geisteskindern eine Liste von Bezeichnungen folgen, die bunt durcheinandergewürfelt sind und unterschiedliche Perspektiven nahelegen. Es gebe "die Musiker, die Künstler, die Mathematiker, die Naturwissenschaftler, die GEWler, die Philologen, die Unorganisierten, die Hausfrauen". Mit allen diesen "Menschen" müsse er zurechtkommen und eine Beziehung zu ihnen entwickeln. Er müsse sie in ihrem Berufsverständnis ernst nehmen und nachzuvollziehen versuchen, warum sie diese oder jene Haltung einnehmen würden. Auf Grund der eingenommenen Distanz, die durch die Position in der Schulleitung ergänzt würde, habe er "Möglichkeiten des Gesprächs". Wenn er sich zu intensiv in die Reihen des Kollegiums begeben würde, dann hätte er den "Rücken nicht mehr frei". Das würde bedeuten, dass er bei den vielen unangenehmen Situationen nicht mehr "intervenieren", "schlichten" oder "eingreifen" könne.

Die Bezeichnung der Lehrer(innen) als "Geisteskinder" deutet auf eine insgeheim vorgenommene Infantilisierung hin, die sich aus der Moderatorenrolle zu ergeben scheint. Der kindliche Aspekt wird noch betont durch die Art der Aufzählung, die eine gewisse Regellosigkeit der Handlungen suggeriert. Die Beteuerung, dass er diese unterschiedlichen Personen ernst zu nehmen habe, wirkt aufgesetzt und erscheint wie der nachträgliche Korrekturversuch der vorgenommenen Infantilisierung. Zu Herrn Lammers' Moderatorenrolle gehört die herausgehobene Position, der er dadurch Ausdruck verleiht, dass er bei den Lehrer(inne)n die Besonderheiten ihrer Tätigkeit und ihre Motive kennenlernen wolle. Dazu biete sich das Gespräch an, das er

aber aus der Distanz heraus führen müsse, damit er nicht in die Auseinandersetzungen des Kollegiums verwickelt werde.

Abschnitt (2): Weiterentwicklung der Schule ist abhängig von vielen Faktoren – Rolle des Repräsentanten und Vermittlers – Schulleitung als Unterstützungsteam – Motivation des Kollegiums durch geeignete Managementmethoden

Interviewer: Mhm (.) Welche Chancen der Weiterentwicklung in der Schule -äh- wird es, Deiner Meinung nach, geben?

Herr Lammers: (.) Ja, ich sagte ja schon, mit den Chancen der Weiterentwicklung, das hängt von den Menschen ab, die hier leben und arbeiten. Und die Frage ist für mich immer die die der Motivation. Was oder wie kann man einen Lehrer oder eine Lehrerin motivieren, seinen 20 Jahre geübten Unterrichtsstil oder seine Berufsaufassung zu ändern. Da gibt's die These, der braucht Leidensdruck, das heißt, er muss unter den jetzigen Verhältnissen so leiden, dass er sagt, hier müssen wir was ändern. Das ist 'ne ziemlich harte These, denn es kann auch sein, dass einer dann andere Konsequenzen daraus zieht und nicht die Schule weiterentwickelt, sondern in Therapie geht oder Tennis spielt oder versucht, irgendwie über die Runden zu kommen. Für mich ist eigentlich hilfreich gewesen, jetzt, was auf uns zukommt von der Landesregierung, sei's jetzt durch die pädagogische Mittagsbetreuung, dass ein allein äußerlich sichtbar Cafeteria und Bibliothek das neue Gesicht der Schule bestimmen und über das neue Schulgesetz, wo es ja für die einzelnen Kolleginnen und Kollegen also durch die Gesamtkonferenz oder auch durch diese, diesen Ausschuss da (.) Schulkonferenz (.) Möglichkeiten der Schwerpunktbildung gibt an den einzelnen Schulen, dass wir also sozusagen jetzt Rückendeckung haben, wenn hier was en- (.) sich entwickeln will, dass das innerhalb der Vorgaben möglich ist, denn das hat's schon immer gegeben. Das war ja vor acht Jahren, da warst Du ja selber mit in dem Team, wo Leute sich aufgemacht haben hier den Jahrgangsbezug zu verstärken, ähnliche Bewegung gibt's jetzt bei der Schaffung von Lernbereichen auch in den Naturwissenschaften oder Einbeziehung der Bibliothek oder mit dem Vorhaben, was sich entwickelt. Da gibt's viele Pflänzlein. Die Frage ist eben, wie kann man die so stützen und auch absichern (.) gesetzlich und auch menschlich, dass das keine ja nur-nur kurze Strohfeuer sind, sondern dass das sozusagen auch das Gesicht der Schule nach innen prägen kann.

Interviewer: Mhm ja -ähm- (.) das betrifft jetzt die Schule, also das heißt die Situation. Welche Perspektiven hast Du selbst?

Herr Lammers: Ich? (.) Das ist 'ne sehr persönliche Frage. Ich hab' für mich das Gefühl, dass ich im Augenblick auf sehr hoher Flamme (.) lebe und hier arbeite und ich weiß nicht, ob ich das langfristig durchhalten kann, weil es sehr viel -äh- (.) na, mit Präsenz zu tun hat. Ich versuche, möglichst viele Termine hier im Ort wahrzunehmen. Gestern war die Demonstration gegen die Autobahn, vorgestern war die -äh- ein Vorspiel der Musikschule, haben Eltern hier die Schule renoviert -äh- heute Abend ist der päd- (.) der Raumausschuss, am Mittwoch (.) ich weiß nicht. Also es gibt so über die ganze Woche bis hin ins Wochenende das Gefühl -äh- da und da musst Du noch was anschieben, musst Du präsent sein. Und ich würde mir wünschen, dass für mich 'ne ruhigere Phase einkehrt, dass ich mir die auch gönne in dem Sinne, dass sozusagen etwas delegiert werden kann und dieses Anschieben nicht mehr so für mich persönlich empfunden wird. Du musst da und da immer dabei sein, das Gefühl hatte ich sehr stark, als ich hier anfang, weil das wohl auch ziemlich -äh- der Karren im Dreck war. Das ist immer gut, wenn der Schulleiter sich dann (.) auf-auf den konnte man sich einigen qua Amt und das hat den Kolleginnen und Kollegen auch viel abgenommen an internen Auseinandersetzungen, die ja vielleicht in den Jahren davor auch sehr exzessiv betrieben worden sind. (..)

Interviewer: Anknüpfend an die Auseinandersetzung die vorher hier gelaufen sind. -äh- Da sind ja auch Konflikte gewesen, die in der Schulleitung selbst bestanden haben, die ins Kollegium reingereicht haben und sicherlich auch -äh- dort dann -äh- Wellen geschlagen haben. Wie ist denn die Situation in der Schulleitung jetzt?

Herr Lammers: Mhm. Ich -äh- sag' immer in der Schulleitung, wenn wir zusammenhalten (.) es muss gar nicht in allen Einzelpunkten sein (.) aber sozusagen, wenn wir so die Linie verfolgen, dann sind wir eigentlich in der Schulleitung unschlagbar. Weil, wenn da 'ne Gruppe ist von sechs -äh- Leuten, dann hat die eigentlich auch sehr viel -äh- Richtungsbestimmendes und-und kann sozusagen auch die Linie halten. Im Augenblick erleb' ich die -äh- Atmosphäre in der Schulleitung als sehr (.) entspannt und entlastet. Wir tagen ja jetzt auch zum erstenmal auch am Nachmittag, das heißt, ohne den Zwang, jetzt irgendwo sich 'ne fünfte, sechste oder siebte Stunde abzuknapsen

und die Gespräche oder die Atmosphäre dort find' ich sehr viel -äh- gelassener. Man kann auch mal ins Unreine sprechen und ich bin da eigentlich sehr guter Hoffnung, dass so allmählich `ne Arbeitsebene gefunden wurde, selbst wenn die einzelnen in ihrer Freizeit dann nichts mehr miteinander zu tun haben möchten. Das sind ja auch ganz ehrbare Gründe a- (.), dass die Kommunikationsfähigkeit in der Schulleitung nicht optimal ist, aber -äh- die ist sehr viel besser als zu dem Zeitpunkt, als ich hier angefangen habe. (.)

Interviewer: Mir fällt jetzt noch was ein und zwar -ähm- viele im Kollegium sagen hin und wieder. & Es sind natürlich so Sachen, die man -äh- wirklich auch nur sehr vage wahrnehmen kann, dass -äh- Engagement nicht immer entsprechend honoriert wird und dass sie deswegen -äh- nicht, sich nicht mehr so engagieren würden. Welche Rezepte siehst Du da also konkret, was zu machen?

Herr Lammers: Naja, Engagement honorieren, das ist ja schwierig bei uns hier im öffentlichen Dienst. Alle Lehrerinnen und Lehrer kriegen erst mal `s gleiche Gehalt wenn sie das gleiche Lehramt haben und -äh- das ist sozusagen jetzt nicht über materielle Zuwendung in dem Sinne zu differenzieren. Ich hatte, als ich hier angefangen habe, `ne Phase, wo ich in Gesamtkonferenzen das, was ich mitbekommen habe, direkt oder indirekt von Kolleginnen und Kollegen Besonderes getan wurde auch namentlich genannt habe. Da hab' ich Rückmeldung drauf gekriegt, das sei wohl doch nicht das Richtige sozusagen, diese öffentliche Belobigung. Was nimmt der sich denn heraus. Hab' ich darüber nachgedacht und gedacht, okay, Du machst es jetzt eigentlich nur, wenn sozusagen Gruppen oder Ereignisse -äh- Hervorhebendes getan haben neben der Unterrichtsarbeit, die ja tagtäglich auch schon eigentlich für sich genommen -äh- sehr anstrengend ist und bin da so `n bisschen (.) zurückhaltender geworden und kann das Argument eigentlich nicht verstehen, dass das nicht honoriert wird. Ich bin also morgens der Erste und Nachmittags der Letzte hier im Haus und denke schon, dass ich mitkriege (.) was (.) offen oder auch im Verborgenen Kolleginnen und Kollegen an Vorbereitung an Engagement hier in der Schule einbringen, und ich habe eigentlich mehr für mich so das Konzept der Schulleitung "Management by walking and by talking", dass ich sozusagen im Gespräch mit den Leuten, wenn ich da jemanden in der AG tanzen sehe dann stell' ich mich dazu und gucke zu, was da läuft und versuche sozusagen, bei der Arbeit die Menschen aufzusuchen und sie da auch zu verstärken. Und das geht nicht nur in der Richtung, was ich vielleicht -äh- positiv finde oder meine Geschmacksrichtung, sondern wenn jemand sich engagiert und ich sehe das, dann bin ich eigentlich derjenige, der manchmal bis hin zur (.) na, manchmal denk' ich, Du machst es zuviel -äh- ich mach's zuviel, dass ich sozusagen versuche, sie positiv zu verstärken in dem Sinne, Mensch, das find' ich gut und machen Sie weiter und wenn Sie Hilfe brauchen, kommen sie zu mir. Das führt manchmal dazu, dass hier also sehr unterschiedliche Leute bei mir am Tisch sitzen, die was organisiert haben wollen oder was geregelt haben wollen, wo ich denke, Mensch das steigt dir über'n Kopf, aber im Augenblick glaub' ich, es ist meine Art, hier auch die Motivation am (.) Leben zu erhalten.

Interviewer: Ja (...) Ja, das wär's erstmal, find' ich gut.

(Unterbrechung)

Die Frage nach den "Chancen der Weiterentwicklung der Schule" wird von Herrn Lammers mit der Abhängigkeit von den "Menschen" beantwortet, die "hier leben und arbeiten" würden. Das sei eine Frage von deren Motivierung. Für ihn stelle sich immer die Frage, wie man jemanden motivieren könne, der bereits seit 20 Jahren seinen Unterrichtsstil pflege und seine Berufsauffassung gefunden habe. Wie stelle man es an, dass so jemand bei sich selbst Änderungen vornehme. Der nun beabsichtigten Argumentation wird zunächst eine seiner Meinung nach irrealen "These" vorangestellt, der wieder mit der Auffassung von den grundlegenden Eigenschaften des Menschen begegnet wird. Unangemessen und "ziemlich hart" sei die These vom "Leidensdruck" der Verhältnisse auf die Akteure, deren Auswirkungen sie so lange quälen würden, bis sie sagten, "hier müssen wir etwas ändern". Es sei nämlich gar nicht gesagt, dass alle die gleichen Konsequenzen daraus ziehen und sich anschicken würden, die Schule zu verändern. Manche würden sich überlegen, in eine Therapie zu gehen oder Tennis zu spielen oder sonstwie "über die Runden zu kommen". Dieser These, die ja jemand aufgestellt haben müsste, sonst hätte es keinen Sinn, sie zu erwähnen, wird nun die eigene Position gegenübergestellt. "Hilfreich" sei für ihn gewesen, dass die Landesregierung Entscheidungen getroffen habe, die jetzt auf die Schule "zuk(ä)m(en)" und ihr "Rückendeckung" geben würden. Das sei einmal Rücken-

deckung für die Pädagogische Mittagsbetreuung, die durch einen Anbau für Cafeteria und Bibliothek der Schule zugleich ein "neues Gesicht" verschafft habe und zum zweiten das "neue Schulgesetz", das es erlaube, an den einzelnen Schulen Schwerpunkte zu bilden. Das, was es "schon immer gegeben" habe, sei nun "innerhalb der Vorgaben" möglich geworden. Vor acht Jahren (1984) habe sich das erste TEAM aufgemacht, um den "Jahrgangsbezug" zu stärken. Mittlerweile gäbe es ähnliche "Bewegung" bei der "Schaffung von Lernbereichen" in den Naturwissenschaften. Dann gebe es ein Vorhaben zur Einbeziehung der Bibliothek in den Unterricht. So gebe es inzwischen viele "Pflänzlein", die es zu "stützen und auch ab(zu)sichern" gelte. Das betreffe sowohl den "gesetzlich(en)", als auch den "menschlich(en)" Aspekt. Man müsse darauf achten, dass es keine "kurze(n) Strohfeuer" blieben, sondern dass sie "das Gesicht der Schule nach innen" prägen würden.

Veränderung ist für Herrn Lammers immer auch eine Frage der Motivation. Allerdings ist dabei für ihn eine andere Ebene von Bedeutung, als für die Lehrer(innen), die sich konkrete Arbeitserleichterungen erhoffen, wenn sie sich für Veränderungen einsetzen. Ihn motivieren abstrakte Vorstellungen von einem reibungslosen, rechtlich abgesicherten schulischen Arbeitsablauf. Er nennt zwei Aspekte. Zum einen die äußerlich sichtbare Neugestaltung der Schule mit den Gebäudekomplexen von Cafeteria und Bibliothek, wodurch die pädagogische Mittagsbetreuung möglich geworden sei. Zum anderen das neue Schulgesetz. Durch sie bekämen die Veränderungen eine Absicherung, wodurch wiederum "das Gesicht der Schule nach Innen" eine neue Gestalt bekomme. Mit dieser Formulierung ist vermutlich eine Anspielung auf das verbunden, was man von außen als "konjunktiven Erfahrungsraum" bezeichnen könnte. Herrn Lammers stellt sich immer wieder außerhalb des Kollegiums und versucht, eine Außensicht auf die stattfindenden Prozesse einzunehmen. Seine bildhafte Sprache lässt Rückschlüsse zu in Bezug auf seine innere Haltung zum Prozess der Weiterentwicklung der Schule. Er spricht von "Pflänzlein", wenn er die verschiedenen Projekte der Weiterentwicklung meint. Diese Verkleinerungsform assoziiert Beschützerfunktionen, die er sich selbst zuschreiben möchte. Die diese Projekte tragenden Personen werden nicht als selbständig handelnde Individuen betrachtet, sondern nur als an ihr Projekt gebunden, wobei das Projekt des Schutzes bedarf. Den Schutz könne er aber nicht allein geben, dazu bedürfe es der Hilfe durch Maßnahmen des Verwaltungsapparates bzw. der Landesregierung. Erst wenn von dort aus signalisiert werde, dass man nichts gegen die Maßnahmen zur Weiterentwicklung habe, dann seien sie tatsächlich abgesichert und könnten als seriös gelten. Dann könne man darauf hoffen, Rückendeckung zu haben. Sich an der vorgegebenen Linie entlangzubewegen, bedeute auch für die früheren Reformanstrengungen, dass sie nun in ruhigere und sichere Fahrbahnen gelangen könnten.

Herr Lammers nennt dann den "Jahrgangsbezug" als ein Ziel der Reformen vor seiner Zeit, als das TEAM-Modell eingeführt wurde. Mit diesem abstrakten Begriff, der den tatsächlichen Inhalt soweit verdünnt, dass eine konkrete Vorstellung nur schwer möglich ist, klammert er die bei der Teamarbeit mitgemeinte Ebene der interpersonellen Beziehungen aus. Dadurch sind sie auf eine Ebene zu bringen und zu verbinden mit der Einrichtung von "Lernbereichen" in den Naturwissenschaften. Dabei geht es um eine Neuordnung von Lerninhalten, ohne dass die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen dabei eine unmittelbare Rolle spielen würde.

Die Frage nach der eigenen "Perspektive" wird von Herrn Lammers als "sehr persönliche" Frage empfunden. Er weist sie aber nicht zurück, sondern nutzt die Gelegenheit, von seiner inneren Befindlichkeit zu sprechen. Er habe "das Gefühl", dass er zur Zeit "auf sehr hoher Flamme lebe und hier arbeite", und es stelle sich für ihn die Frage, ob er das "langfristig" durchhalten könne. Der Begriff, der ihm zu dieser Art der Tätigkeit einfällt, lautet "Präsenz". Damit meint er die Notwendigkeit seiner Anwesenheit bei lokalpolitischen Ereignissen, bei der Koordination mit schulischen Privatinitiativen, bei der Betreuung von Eltern und bei schulischen Ausschusssitzungen. Bei allen diesen Zusammenkünften müsse er dabei sein, um etwas "an(zu)schieben". Das sei sehr aufwendig und er hoffe, dass er in Zukunft einige Aufgaben "delegieren" könne, damit er die persönliche Belastung vermindern könne, die mit einer solchen Aufgabe verbunden sei. Er habe das Gefühl, immer dabei sein zu müssen. Zu Beginn seiner Tätigkeit an der Comenius-Schule sei dieses Gefühl ziemlich ausgeprägt gewesen, da sich ihm die Situation so dargestellt habe, als stecke der "Karren im Dreck". Durch seine Tätigkeit als Schulleiter sei ihm gewissermaßen diese Schiedsrichter- und Feuerwehrfunktion zugefallen, da er derjenige gewesen sei, auf den "man sich (...) qua Amt (einigen) (konnte)". Das habe dem Kollegium "viel abgenommen an internen Auseinandersetzungen", die sehr "exzessiv betrieben worden" seien.

Herr Lammers vermittelt das Gefühl, als sei er der Retter in der Not gewesen, weil das Schiff durch innere Auseinandersetzungen unterzugehen drohte. Damit liefert er eine aus seiner Sicht plausible Begründung für seine Moderatorenrolle. Da sie sich nicht nur auf schulinterne Vorgänge beschränken lässt, sondern auch repräsentative Funktionen außerhalb der Schule einschließt, bekommt sie zusätzliches Gewicht und wird gewissermaßen zu einer politischen Rolle. Von hier aus lässt sich die Formulierung vom "Anschieben" verstehen, mit der die bisherigen Aktivitäten innerhalb des Kollegiums zu nutzlosen Kreisbewegungen degradiert werden. Er stellt sich als denjenigen dar, der die Zusammenhänge erkennen kann, sich aufopfert und nicht weiß, wie lange er das noch durchhalten kann. Durch diese Stilisierung zur Opferhaltung bekommt seine Tätigkeit die Aura des Besonderen. Die Auseinandersetzungen im Kollegium erscheinen wie Ungehörigkeiten. Durch seinen Einsatz habe er sie eindämmen können, da er sie dem Kollegium "abgenommen" habe. Er habe die Bürde der Konflikthanlässe geschultert und sei damit das Risiko eingegangen, dafür geradestehen zu müssen, wenn er mit seinen Bemühungen zur Konfliktregelung scheitere.

Die sich anschließende Frage betrifft Konflikte, die nicht nur im Kollegium, sondern auch in der Schulleitung bestanden hätten. Es wird gefragt, wie sich denn aktuell die "Situation in der Schulleitung" darstelle. Herr Lammers begegnet dieser Frage mit der Feststellung, dass die Schulleitung, wenn sie sich auch "nicht in allen Einzelpunkten" einig wäre, "eigentlich (...) unschlagbar" sei, wenn sie eine "Linie" verfolge. Eine Gruppe von 6 Mitgliedern habe die Möglichkeit dazu, die "Richtung" zu bestimmen und die "Linie" zu halten. Momentan sei die Atmosphäre in der Schulleitung "entspannt und entlastet", da man nun am Nachmittag tage und von daher keinem Zeitdruck mehr ausgesetzt sei. Man brauche nicht so aufzupassen und könnte auch einmal "ins Unreine sprechen". Er glaube, dass auf diese Weise eine "Arbeitsebene" gefunden worden sei. Da sei es auch nicht weiter wichtig, dass man in seiner Freizeit "nichts mehr miteinander zu tun" haben möchte. Es gebe "ganz ehrbare Gründe" dafür, dass die "Kommuni-

kationsfähigkeit in der Schulleitung nicht optimal" sei, doch sei die Situation weitaus besser als zu Beginn seiner Tätigkeit.

Herr Lammers beschreibt die Situation in der Schulleitung mit Worten, wie man das Zusammenspiel innerhalb einer Mannschaft während eines sportlichen Wettkampfes schildern würde. Sie müsse nur die richtige Linie finden, um erfolgreich sein zu können. Durch die richtige Zeiteinteilung sei es schon gelungen, die Spannung aus der Gruppe herauszunehmen. Es sei ein Arbeitsklima geschaffen worden, das die Lösung der anstehenden Aufgaben erlaube. Wenn sie im Freizeitbereich wieder auseinanderlaufe, dann müsse man dem "ganz ehrbare Gründe" unterstellen. Mit dem Begriff "ehrbar" ist offenbar so etwas wie "akzeptabel" unter Aufrechterhaltung der individuellen Eigenheiten gemeint. Wenn aber der altertümliche Begriff selbst gebraucht wird, legt seine Anwendung eine ironische Distanz nahe. Diese Interpretation wird unterstützt durch die Betonung von "Fähigkeit" beim Hinweis darauf, dass die "Kommunikationsfähigkeit" nicht optimal sei.

Die nächste Interviewfrage bezieht sich auf das Kollegium, wo zu beobachten sei, dass sich viele Lehrer(innen) "nicht mehr so engagieren" würden, da sie das Gefühl hätten, dass ihr Engagement "nicht immer entsprechend honoriert" werde. Herr Lammers wird gefragt, welche "Rezepte" er dagegen habe.

Herr Lammers sieht diese Frage weniger als ein Problem menschlicher Beziehungen, sondern mehr als Belobigung erbrachter Leistungen. Honorieren sei sehr schwierig im öffentlichen Dienst, da alle Lehrer(innen) das "gleiche Gehalt" bekommen würden, wenn sie die gleiche formale Rangstufe einnehmen würden. Deshalb könne man die Lehrer(innen) nicht "über materielle Zuwendungen (...) differenzieren". In seiner Anfangszeit habe er versucht, in den Gesamtkonferenzen die besonderen Leistungen von Lehrer(inne)n, von denen er erfahren habe, "namentlich" aufzuführen. Darauf habe er "die Rückmeldung" bekommen, dass diese Vorgehensweise "öffentliche(r) Belobigungen" unangebracht sei, da er den Eindruck erwecken würde, sich etwas "heraus(zu)nehmen".²⁹ Darüber habe er "nachgedacht" und sein Verhalten modifiziert. Belobigungen würde er jetzt nur noch aussprechen, wenn etwas vorliegen würde, das neben der normalen "Unterrichtsarbeit" erbracht worden sei. Die Unterrichtstätigkeit sei für sich genommen schon "anstrengend" genug und brauche nicht hervorgehoben zu werden. Er sei also im Falle von Belobigungen etwas "zurückhaltender" geworden, könne aber "das Argument eigentlich nicht verstehen", solche Anerkennungen überhaupt nicht aussprechen zu sollen. Er sei "morgens der erste" und "abends der letzte" in der Schule und das sollte ausreichen, um mitzubekommen, welches Engagement von einzelnen, das sonst im Verborgenen bliebe, geleistet werde. Er habe sich als Leitungskonzept die Devise "Management by walking and by talking" zugelegt und praktiziere sie auch. Wenn er also z.B. die Tanz-AG in der Aula bei ihren Übungen sehe, dann stelle er sich dazu und versuche, herauszufinden, "was da läuft". Es gehe ihm darum, die "Menschen" bei ihrer Arbeit "aufzusuchen" und sie zu "verstärken". Dabei gehe es

²⁹ Unglücklich und missverständlich war auch das gleichzeitige Aushängen von Presseartikeln im Lehrerzimmer, die von den Aktivitäten des Schulleiters handelten und in der Lehrerschaft den Eindruck erweckten, als ob ihre Arbeit und ihre bisherigen Erfolge keine Beachtung finden würden.

nicht darum, dass er selbst die Aktivitäten als "positiv" einordnen könne, sondern darum, dass er sehe, wie sich jemand engagiert. Die Unterstützung betreibe er dabei sehr intensiv und verbinde sie mit Angeboten zur konkreten Hilfe von seiner Seite aus. Das führe dann "manchmal dazu", dass "sehr unterschiedliche Leute" bei ihm "am Tisch" sitzen würden, die ihre Anliegen geregelt haben wollten. Bei ihm entstehe dabei auch das Gefühl, dass ihm die ganze Sache "über den Kopf" steige, aber er tue es, um "die Motivation am Leben zu erhalten".

Herr Lammers versucht bei seiner Antwort, den Widerspruch aufzulösen, der darin besteht, dass er eine Distanz zum Kollegium für nötig hält und gleichzeitig über die Aktivitäten der einzelnen Mitglieder informiert sein muss. Er hat dabei offenbar seine ursprüngliche Position revidieren müssen, die eine formale Lösung durch Belobigungen vorsah. Er kann allerdings nicht einsehen, warum es Widerstand dagegen gegeben hat. Im Verständnis von Teilen des Lehrer(innen)kollegiums hat er seine Verantwortlichkeit und damit seine Macht zu deutlich herausgestellt, was diesen unangebracht erschien, da er ihrer Meinung nach über zu wenig professionelle Praxis verfügt³⁰, um den Arbeitseinsatz tatsächlich ermessen zu können. Gleichzeitig fühlten sich diejenigen zurückgesetzt, die das Gleiche leisteten, dafür aber nicht belobigt wurden. Der Widerstand hat Herrn Lammers aber nicht davon abhalten können, weiterhin die Rolle desjenigen einzunehmen, der beurteilen kann, was der/die einzelne Lehrer/in leistet. Es fällt ihm nicht auf, welche Interpretationsmöglichkeiten sein Verhalten bietet. Er will sich lediglich zurückhalten bei Belobigungen und denjenigen zeigen, die sich bemühen, dass er ihre Arbeit durchaus wahrnimmt. Dazu hat er sich ein Konzept zurechtgelegt: "Management by walking and by talking". Es hat etwas zu tun mit der bereits erwähnten "Präsenz" und soll den besuchten Lehrer(inne)n das Gefühl vermitteln, dass der Entscheidungsträger ständig anwesend sei und ein offenes Ohr habe. Das Funktionieren einer solchen sozialen Managementbeziehung setzt aber stabile Strukturen und eine stabile Rolle voraus, die durch viele kleine wechselseitige Bestätigungen allmählich entstanden und mit einer Vertrauensbildung einhergegangen ist. Da er zwischenmenschliche Aspekte aber nur aus der Beobachterperspektive für sich akzeptieren kann, verhindert er dadurch im Grunde genommen das, was er vorgibt zu wollen. Es kommt, wenn überhaupt, allenfalls zu eingeschränkter Vertrauensbildung, indem die Gemanagten bemerken, dass sie gut gemanagt werden. Es entsteht bei diesen Aktivitäten aber keinesfalls so etwas wie eine Beziehungsebene. Herr Lammers versucht, die sich daraus für ihn ergebenden Unsicherheiten durch massive Präsenz auszugleichen, ohne dabei in Rechnung zu stellen, dass die Anwesenheit auch als Kontrolle verstanden werden kann und bei mangelnder Eindeutigkeit auch so verstanden wird. Er betont, dass es ihm darauf ankomme, die "Menschen", von denen er annimmt, dass sie voller Unzulänglichkeiten sind, dann, wenn sie sich bemühen, in ihrem Verhalten zu bestärken. Dazu sucht er sie auf und führt Gespräche. Er ist sich dessen bewusst, dass man bei ihren Aktivitäten durchaus geteilter Meinung sein kann. Aber das sei nicht wichtig. Worauf es ankomme sei, ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie, wenn sie Hilfe brauchten, zu ihm kommen könnten. Es scheint aber nur technische Hilfe zu sein, darauf deutet der Hinweis,

³⁰ Herr Lammers ist so alt wie der Durchschnitt des Kollegiums, hat zunächst 3 Jahre im Schuldienst gearbeitet, um dann für 5 Jahre in ein Projekt des Kultusministeriums zu wechseln. Von dort aus ist er in den Schuldienst zurückgekehrt, um nach ca. 1 Jahr Direktor der Comenius-Schule zu werden.

dass sie zu ihm in sein Büro kommen würden und etwas "organisiert" haben wollten. Von dieser organisatorischen Ebene stellt er ohne Umschweife eine Verbindung her zu seiner "Art", die Motivation des Kollegiums aufrechtzuerhalten. Er scheint der Meinung zu sein, dass die anderen Menschen zumindest in diesem Punkt genauso dächten wie er und es honorieren würden, wenn ihrem Berufsalltag mit einem gut durchorganisierten Problemlösemechanismus zu Leibe gerückt würde.

Abschnitt (3): Differenzierung ist kein Problem der Schulentwicklung, sondern Kompromiss des Kollegiums – C-Kurse entwickeln eine eigene Kultur – Entwicklung von Materialien für individuelles Lernen ist auf Grund des Arbeitsaufwandes unrealistisch – fremderstellte Materialien brauchen einen Dolmetscher

Interviewer: Wir haben vor (.) ja im Februar war's glaub' ich -ähm- März, Mhm, 'ne Fachkonferenz Deutsch -äh- 'ne (.) ja 'ne Beratung gehabt über die (.) Einführung der Differenzierung & vorübergehende Einführung der Differenzierung im Fach Deutsch für den (.) Jahrgang 7, nee Quatsch 8, den dann

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: folgenden Jahrgang 8

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: und -äh- wir haben darüber diskutiert und -äh- Gott, wir sind -äh- (.) (h) per Abstimmung zu dem Ergebnis gekommen, dass wir es nicht gut finden.

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: Es hat jeder aber auch so seine persönliche (.) Meinung dazu. Du hast dich da (') geäußert, aber könntest Du dich konkret (') zum Problem der Differenzierung noch mal äußern jetzt

Herr Lammers: Mhm (.) also wenn, gerade wir haben ja vorhin im Zusammenhang mit Schulentwicklung gesprochen, was ist Schulentwicklung eigentlich. Für mich ist die Differenzierungsfrage kein Bereich, den ich zur Schulentwicklung zählen würde. Ich hab' den Eindruck, dass in der Vergangenheit viel Energien in die Differenzierungsfrage gesteckt (') wurden, dass aber -äh- dadurch kein besserer Unterricht (') gestaltet wurde (.) und deswegen denke ich, diese Differenzierung, die wir hier an der Schule haben (.) ist -äh- ein Kompromiss (.) zwischen unterschiedlichen Menschen (') unterschiedlichen Fachbereichen ('), die einen hätten's gern früher (') und die anderen hätten's gerne später. (.) Und ich denke, was im Augenblick hier praktiziert wird, mit dem können wir gut leben oder kann ich (') gut leben. Ich kenne Schulen, die beklagen ihre Zweierdifferenzierung ('), weil sie sagen, die ist nicht trennscharf (') genug gerade was die Übergänge zur gymnasialen Oberstufe (') angeht. Ich kenne (') auch Leute, die sagen, wir brauchen gar (') nicht zu differenzieren, ich denke aber das muss in jeder Unterrichtsstunde dann auch vorbereitet und durchgeführt (') werden, diese innere Differenzierung, die dann oft leichtfertig genannt wird und das ist ein sehr (') hoher Anspruch. Und bei unseren unterschiedlichen Geisteskindern ('), die wir hier haben, wir machen jetzt schon 'ne enorme Integrationsleistung, wenn ich bedenke, es kommen vorgestern sprachlose Jugoslawen & aus dem ehemaligen Jugoslawien zu uns. Die kommen hier auch, die lehnen wir nicht ab (.) und gleichzeitig sind da Kinder, -äh- die brauchen Futter auf die Raufe, weil sie nicht ausgelastet sind, dann denk' ich, muten wir uns tagtäglich (') ein Enormes an sozialer, aber auch intellektueller (') Integration zu. Und denke, wir sollten das jetzt nicht noch mit 'ner neuen Differenzierungsdebatte (') ver-ver -äh- verwässern oder sozusagen 'n Nebenschauplatz eröffnen (.), weil diese Differenzierung, wie ich sie hier vorgefunden hab', stellt ja für mich auch den Kompromiss des Kollegiums dar, so dass ich -äh- denke, damit sollten wir uns zufriedengeben (') und gucken, wie können wir das im Unterricht füllen und nicht sozusagen jetzt noch 'ne neue (') Debatte eröffnen, wo könnte denn dieses nicht (') differenziert werden oder jenes früher (') differenziert werden, weil dann ist, glaub' ich auch, Tor und Tür geöffnet. & Deswegen hab' ich mich damals auch ziemlich vehement da -äh- artikuliert, ich hab' im Nachhinein gedacht, (.) ob das gut (') war, ich hatte die Angst, dass dann wegen mir die Mathematiker oder Naturwissenschaftler kommen und sagen, na bitte sehr, wenn die später (') differenzieren, dann wollen wir früher (') und dass dieses mühsam austarierte Modell dann -äh- angeknackst ist. (..)

Interviewer: -ähm- Diese Diskussionen über Differenzierung werden, wie Du ja gerade festgestellt hast manchmal auch auf sehr persönlicher Ebene geführt und -äh- eigentlich sind es auch die -äh-

speziellen Unterrichtserfahrungen der einzelnen Kollegen, die sich darin spiegeln. -äh- Gibt es & es gibt aber daneben auch eine konkrete, ja wie soll ich sagen, neben der Erfahrungsebene so 'ne Ebene (.), wo man (.) drüber nachdenkt (-) (h) über Vor- und Nachteile.

Herr Lammers: Mhm

Interviewer: Könntest Du dich also jetzt auch mit dem Gedanken mal (h) oder wie stehst Du zu dem Gedanken, dass also über die Aufhebung (') von Differenzierung -äh- die sozial Benachteiligten (') in der Schule zumindest 'n entsprechendes Lernklima mit anderen zusammen vorfinden würden und -äh- dadurch natürlich die Schule insgesamt beruhigt werden könnte und wobei man dann auch wieder mehr an -äh- mehr Leistung fordern könnte, weil nämlich dann wegfallen (') würde das Störpotential der schlechten Schüler, die man in C-Kursen zunächst mal meint, ganz gut aufgehoben zu haben (..)

Herr Lammers: Na, ich hab' selber 'n C-Kurs in Deutsch im Augenblick und ich genieße mit den Schülerinnen und Schülern zusammen, dass wir sozusagen uns jetzt nicht dauernd nach der Strecke, nach der Decke (') strecken müssen, sondern wir machen konkret im Augenblick Bewerbungssituationen (') und das ist für die C-Kurs-Schüler im Jahrgang 9 sehr wichtig ('). Ich glaub' nicht, dass die sich trauen würden im Klassenverband (') solch ein Rollenspiel durchzuführen, wie wir es im Augenblick machen, das heißt, (.) ich seh's nicht, wie Du sagst, dass Differenzierung sozusagen 'ne Stigmatisierung (') bedeutet, sondern ich erleb' auch, dass wir da 'ne eigene Kultur (') entwickeln können. Die muss nicht geprägt sein durch "wir sind die letzten" ('). Ich hab' viel (') übrigens im C-Kurs, die 'ne 2 haben. Das heißt, ich nehm (h) nicht nur, sozusagen, dass die Mühseligen und Beladenen, sondern da gibt's dann auch wieder neue (.) Möglichkeiten (.) und -äh- (.) mir ist nicht klar (h) wenn wir nicht mehr differenzieren (') würden ob das sozusagen die Probleme (') mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern reduziert. Ich war eben gerade gerufen worden in 'ne Klasse 6, die nicht differenziert ist, wo aber massive Verhaltensprobleme auftauchen, die auch im C-Kurs nicht besser (') werden, aber die auch nicht im Klassenverband (') sozusagen oder (h) ich weiß nicht in welcher Form von Gruppierung da, sich auflösen würden, ja. (..)

Interviewer: Wie stehst Du denn zu der Vorstellung, dass man über -äh- eine größtmögliche Einzelsteuerung der Schüler, über Materialien zum Beispiel, -äh- so 'ne Art Differenzierung weitertreiben (') könnte aber so weitertreiben, dass man sie tendenziell aufheben (') kann.

Herr Lammers: Also in der Theorie gut ('), (.) in der Praxis schwierig. Ich hab' mal versucht, mit Karteikarten (') zu arbeiten, hab' gemerkt, dass das für mich ein immenser (') Vor- und Nachbereitungsaufwand bedeutet (.) jeden Schüler da abzuholen, wo er gerade steht, (.) rückzukoppeln ('), das heißt zu korrigieren und nachzugucken, was hat er gemacht (') und sozusagen ihn dann weiter an die Hand zu nehmen, was können denn die nächsten Schritte jetzt für ihn in selbständiger Arbeit sein. Ich halte das für 'ne gute (') Sache, aber ich halte es auch für 'nen enorm hohen Anspruch sozusagen diese (') Individualisierung (.). Ich könnte mir vorstellen, dass gute Schüler(innen), das kenn' ich auch aus -äh- der Nachbarschule hier (.) gute (') Schüler(innen) mit dieser Individualisierung, mit-mit Freiem Lernen oder Vorhaben (.) relativ gut (') zurecht kommen, dass aber schwächere Schülerinnen und Schüler dauernd auch an die Hand genommen werden müssen. Und da hab' ich so 'n bisschen Bedenken, gerade was ich vorhin über's Kollegium sagte, (.) und auch auf die Schülerzahl, wenn wir plötzlich Klassengrößen haben mit 29 und da soll ich (h) individualisierendes Lernen machen, ist das (.) und hab' nicht nur die eine (') Gruppe, sondern hab' meine 24 Stunden zu unterrichten, halt ich diesen (') Anspruch dieser selbststeuernden Materialien, bezogen auf den Einzelnen mit einer rückkoppelnden Begleitung (.) für einen unrealistischen Standpunkt in dem täglichen Geschäft oder in der täglichen Arbeit hier.

Interviewer: Aber Du würdest es nicht ganz ausschließen wollen, Du siehst also durchaus Möglichkeiten (')(h)

Herr Lammers: Ich seh' Möglichkeiten ('), aber dies (h) das hätte zur Folge, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich nachmittags (') hinsetzen müssten und gucken (.) wo bekomme ich die Materialien her. (.) Auch d-die Arbeiten (') der Schülerinnen und Schüler regelmäßig auch samstags und sonntags -äh- kommentierend, begleitend und rückkoppeln, dass der Einzelne seinen nächsten Schritt alleine (') tun kann. Also es ist 'ne hohe Verantwortung, 'ne hohe Verpflichtung für dieses sehr -äh- ja personenbezogene (h) oder individualisierende Lernen. (.) Da denk' ich, gut, man kann klagen, dass wir uns immer an so 'nen mittleren Schüler oder mittlere Schülerin richten, aber das scheint mir für die Arbeitsbelastung realistischer (') zu sein als diese (.) individualisierenden Sachen (.). Ich erinnere nur daran, wir hatten ja mal im Fachbereich Deutsch die Jahresarbeiten (') wo tatsächlich & das ist für mich so'n Inbegriff, wo jemand sich das Thema selber wählen (') kann und dann darüber arbeiten, wo die Kolleginnen und Kollegen im Nachhinein (') gesagt haben, wenn das nicht als Klassenarbeit gewertet (') wird, sind wir nicht mehr bereit sozusagen (.) diese Zusatzbelastung auf uns zu nehmen und da denk' ich, wir haben 75 Kolleginnen und Kollegen und die sind nicht (') alle bereit sozusagen sich nur als Lehrerinnen und Lehrer rund um die am Tag und in der Woche zu definieren.

Interviewer: Siehst Du -äh-, oder wie siehst Du dabei die (.) die Projekte, die jetzt im Rahmen der Gesamt- -äh- der Präsenzbibliothek ein wenig anlaufen (?)

Herr Lammers: Da (') versprech' ich mir (.) Großes (') von, weil ich das Gefühl hab', dass in der Präsenzbibliothek Dinge schlummern oder schlummerten, die es zu heben (') galt und ich denke, wenn für den einzelnen Lehrer ('), sei es jetzt Handapparate oder (.) sozusagen Einheiten aufbereitet dort stehen, dass dann der Lehrer erstm & oder die Lehrerin bereit ist, dahinzugehen (.) und auch die Schülerinnen und Schüler sozusagen dort (.) Materialien erwarten können, die ihrer Interessenslage entsprechen. (.) Ich hab'n bisschen Angst davor, (.) dass -äh- die Materialien (.) na das sind sozusagen immer (.) fremderstellte Materialien. (h) Wir haben mal im Modellversuch gearbeitet, da ging's darum, kann ich überhaupt (.) von einem anderen (') vorbereiteten Unterricht übernehmen. Da ist für mich noch'n Knackpunkt da, dass da jemand, der nicht an der Erstellung der Materialien an der Auswahl beteiligt ist, dass der sozusagen -äh- aus zweiter (') Hand diese Einheiten übernimmt. Das hab' ich auch aus der Nachbarschule hier in Ochsfurt, als es um Vorhaben und Freies Lernen ging. Da haben Kollegen verschiedene Dinge vorbereitet ('), aber wenn das dann in die zweite oder dritte Lehrergeneration übergeben wird, braucht man einen Dolmetscher, der sagt, deswegen haben wir das (') gemacht und jenes gelassen und dann gib't's (h), Lehrer sind ja auch Individualisten und wollen da nicht das von dem (') übernehmen, sondern suchen sich ihre eigenen (') Geschichten & ah, da muss man gucken, ob diese Konserven ('), die wir da hinstellen -äh- nicht mit Frischkost eigentlich ausgetauscht werden müssten in dem Sinne, wir stellen da zwar'n Gerüst hin, aber bieten gleichzeitig 'n breites (') Menü an, das jeder (.) von seinem (') Geschmack her innerhalb dieser-dieses Gerüsts sich dann auch selber verköstigen kann, damit das auch auf die Schülerinnen und Schüler -äh- übergeht.

Interviewer: Würdest Du den Begriff (') "schulinternes (.) schulinterne Curriculumrevision" als etwas zu groß (.) sehen bei sowas (?)

Herr Lammers: Nee ('), ich denke nicht. Also ich denk', wir haben es im Augenblick in den Naturwissenschaften, wo es dadrum geht, (.) 'nen Lernbereich zu schaffen. (.) Gesellschaftslehre ist dabei, die Arbeitslehre ist im Augenblick dabei auf Grund äußerer (') Vorgaben, dass -äh- eben nicht mehr in 5 und 6 unterrichtet werden darf, sondern in den 7,8,9,10 (.) und (') die Bibliothek, dass da sozusagen durch äußere Anlässe aber auch durch innere Notwendigkeiten sei es durch die Stundentafel jetzt (.) ich glaub' das Gefühl, dass im Augenblick da (..) ja wieder 'n Input gekommen ist, wobei ich gespannt bin auf die Ergebnisse. & Und grad die Bibliotheksarbeitsgruppe, das interessiert mich schon, weil da (h) Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Fachbereichen mitarbeiten, was sozusagen aus ihrer (') Sicht die -äh- die Ressource Bibliothek darstellt, wo das zurückkommen kann (.) -äh- für die (.) Unterrichtsarbeit.

Interviewer: Mhm (.) ich glaub', das reicht erstmal.

Herr Lammers: ja

Nach einer kurzen Unterbrechung geht das Interview weiter. Herr Lammers wird gebeten, sich zum Problem der Differenzierung zu äußern. Als Hintergrund der Frage wird eine abschlägige Entscheidung der Fachkonferenz Deutsch nach voraufgegangener Diskussion am 26.2.92 genannt. Herr Lammers hatte als Deutschlehrer an dieser Konferenz teilgenommen und sich skeptisch zur vom Jahrgangsteam beantragten Aussetzung der Differenzierung für ein Jahr im Jahrgang 7 geäußert³¹.

Herr Lammers stellt eine Verbindung her zur kurz vorher angesprochenen Problematik der Schulentwicklung. Seiner Meinung nach hat die Fachleistungsdifferenzierung nichts mit der Schulentwicklung zu tun. Er habe den Eindruck gewonnen, dass an der Comenius-Schule viel Energie darauf verwendet worden sei, die Problematik der Fachleistungsdifferenzierung zu diskutieren, ohne dass darauf jedoch eine bessere Unterrichtsgestaltung erfolgt wäre. Die zur Zeit bestehende Form der Differenzierung sei ein zustandegekommener Kompromiss zwischen "unterschiedlichen Menschen" und "unterschiedlichen Fachbereichen" mit sehr verschiedenen Vorstellungen. Die einen wollten die Schüler(innen) sehr früh in Leistungsgruppen aufteilen, die

³¹ Vgl. das Interview mit Frau Kühnert, Anm. 92

anderen "hätten es gerne später". Dabei könne er mit der Form der Differenzierung in drei Fachleistungsniveaus, wie sie an der Comenius-Schule praktiziert werde, eigentlich ganz "gut leben". Er "kenne Schulen", die ihre Differenzierung auf zwei Niveaus beklagen würden, da sie nicht "trennscharf" genug wäre und negative Auswirkungen hätte für die "Übergänge zur gymnasialen Oberstufe". Er "kenne auch Leute", die behaupten würden, dass man gar nicht zu differenzieren brauche. Die würden allerdings einen "sehr hohen Anspruch" formulieren, denn dann müsse man jede Unterrichtsstunde mit dem Konzept der "innere(n) Differenzierung" planen und auch durchführen. An der Comenius-Schule mit ihrer Schülerpopulation – er nennt sie "unterschiedliche Geisteskinder" – sei dies seiner Meinung nach nahezu uneinlösbar. Schon jetzt könne man von einer "enorme(n) Integrationsleistung" sprechen. Kürzlich seien "sprachlose" Schüler(innen) aus dem ehemaligen Jugoslawien in der Schule eingetroffen, ohne dass man sie abgelehnt habe. Gleichzeitig gebe es Schüler(innen), die hohe Anforderungen stellen würden, die bräuchten "Futter auf die Raufe". Die Differenzierung, so wie er sie vorgefunden habe, stelle schon jetzt eine enorme Zumutung an "sozialer" und "intellektueller" Integration dar³². Durch eine "neuen Differenzierungsdebatte" mit dem Ziel der Einschränkung der Differenzierung "verwässer(e)" man den Status Quo bzw. eröffne einen "Nebenschauplatz". Die aktuelle Form der Differenzierung stelle immerhin einen "Kompromiss des Kollegiums" dar, den man nicht einfach in Frage stellen könne. Man solle die Differenzierung "mit Unterricht füllen" und sich mit dem Erreichten "zufriedengeben". Wenn man Überlegungen anstelle, wo man "nicht differenzier(en)" bzw. wo man "früher differenzier(en)" könne, dann sei "Tür und Tor geöffnet" für weitere Ansprüche. Dann könnten z.B. die "Mathematiker oder Naturwissenschaftler" kommen und auch ihre Forderungen stellen. Wenn die einen später differenzieren wollten, dann könnte es sein, dass sie darauf bestünden, früher zu differenzieren. Er habe "damals" in der Deutsch-Fachkonferenz "Angst" davor gehabt, dass dieses "mühsam austarierte Modell dann angeknackst" würde.

Herr Lammers sieht sich bei der Frage der Differenzierung in der Rolle des Schiedsrichters. Er hat sich aber in diesem Falle auf eine Seite geschlagen und muss nun eine Begründung liefern, um weiter die Rolle des Moderators wahrnehmen zu können. Dazu muss er zunächst einmal den Zusammenhang von Schulentwicklung und Fachleistungsdifferenzierung an der Comenius-Schule bestreiten³³. Für ihn gebe es diesen Zusammenhang nicht. Es seien zwar viele Debatten geführt worden, doch sei dabei nicht viel herausgekommen. Der Unterricht sei dadurch nicht besser geworden. Er bezieht mit dem Vorwurf der nicht geglückten Verbesserung des Unterrichts eine kritische Position gegenüber der Lehrerschaft. Der Vorwurf der Folgenlosigkeit der

³² Das Interview findet am 28.9.92 statt. Zur gleichen Zeit liegt der Antrag der Eltern von zwei behinderten Kindern vor, die eine Aufnahme in die Comenius-Schule wünschen. Die erste Gesamtkonferenz zu diesem Thema findet am 3.11.92 statt. Auf einer weiteren Gesamtkonferenz am 15.12.92 wird der Antrag abgelehnt. Durch die Intervention des Elternbeirates muss der Beschluss erneut beraten werden, was am 23.2.93 geschieht. Es erfolgt eine endgültige Ablehnung. Herrn Lammers Ausführungen stehen möglicherweise unter dem Eindruck der vorbereitenden Diskussionen zur ersten Gesamtkonferenz zu diesem Thema.

³³ Tatsächlich gibt es einen sehr engen Zusammenhang, der bei der Einführung des TEAM-Modells 1984 eine wesentliche Rolle bei den Diskussionen des Kollegiums gespielt hat. Vgl. Bd. 2 (Ergänzungsband), S.149ff. (Broschüre) und den Antrag auf Aufhebung in der Jahrgangsstufe 5, S.65 und S.100.

Diskussionen, zugespißt auf das Argument, dass sich für die Umgestaltung des Unterrichts aus diesen Debatten nichts ergeben hätte, bringt ihn, ohne dass er es ausdrücklich betonen müsste, in die Position, wo er unterstellen kann, dass es eine andersgeartete Lösung geben müsse, wo nicht soviel und unnütz diskutiert werden müsse. Die aus den Gesamtkonferenzprotokollen (siehe Bd.2) ablesbare Diskussion hat aber gerade die Zurückgewinnung der schulischen Handlungsfähigkeit der Lehrer(innen) zum Thema gehabt. Es sollte damit erreicht werden, dass im Rahmen einer veränderten Schulorganisation ein effizienterer Unterricht möglich würde. Diese Vorgeschichte der innerschulischen Auseinandersetzungen ist für Herrn Lammers jedoch nicht entscheidend. Es geht ihm darum, den "Kompromiss" herauszustreichen, den das Bestehende – also die Dreierdifferenzierung aus den 70er Jahren – dargestellt habe. Seiner Meinung nach handelt es sich um die allerdings nicht weiter ausgeführte Einigung sehr unterschiedlicher "Menschen" mit unterschiedlicher Fakultas aus verschiedenen Fachbereichen, die sich über fachliche Belange gestritten hätten, bis sie zu einem Kompromiss gekommen wären.

Mit dieser Ansicht tritt er der Perspektive der Reformier entgegen. Deren Auffassung wie auch die Auffassung ihrer Kontrahenten, werden in den Diskussionen auf den Gesamtkonferenzen sichtbar. Nachzulesen ist dies in den Protokollen der Gesamtkonferenzen (siehe Bd. 2). In diesen Diskussionen Mitte der 80er Jahre ging es um den angemessenen Umgang mit den Schüler(inne)n in der schwierigen Phase der Pubertät. Dabei standen sich zwei Gruppen von Lehrer(inne)n mit unterschiedlichen Haltungen gegenüber. Eine dieser beiden Gruppen legte den Schwerpunkt auf die Betreuung der unteren Leistungsgruppen und wollte dadurch die Unruhe in der Schülerschaft infolge der Überbesetzung der Schule eindämmen, die andere Gruppe fand diese Einstellung unprofessionell, sah ihre Aufgabe eher in der Vermittlung von Unterrichtsinhalten und legte ihren Schwerpunkt folglich auf die Betreuung der oberen Leistungsgruppen. Herr Lammers reduziert diese Auseinandersetzung auf abstrakte fachliche Belange und negiert die pädagogisch-inhaltliche Seite der Diskussion. Dadurch gerät er unbeabsichtigt in die Nähe zu denjenigen Lehrer(inne)n, welche in den Diskussionen auf den Konferenzen die oberen Leistungsgruppen favorisiert und die fachlichen Aspekte betont hatten. Der Zusammenhang der bisherigen Veränderungen an der Comenius-Schule hin zu einem Team-Modell, mit dem eine Beruhigung und stärkere Einbindung der leistungsschwachen Schüler(innen) durch Betonung des Jahrgangszusammenhangs erreichen werden sollte, weil deren Vernachlässigung zu immer schwierigeren Unterrichtssituationen geführt hatte, gerät ihm dadurch aus dem Blickfeld. Die Erfolge der Teamarbeit, die sich aus den Äußerungen von Elternvertreter(inne)n in den Gesamtkonferenzprotokollen ablesen lassen, können von ihm allerdings nicht übersehen werden. Herr Lammers minimiert sprachlich diese Erfolge und moderiert zwischen den beiden ursprünglich gegenüberstehenden Positionen, indem er betont, dass ihm das mittlerweile Erreichte genüge und weitere Diskussionen nur Unruhe und das Entfachen alter Konflikte herbeiführen würden. Für die eine wie für die andere Seite gebe es Argumente. Er warnt davor, zu hohe Ansprüche zu stellen. Man müsse auf dem Niveau bleiben, das man beherrsche und das die normalen "Menschen" auch verstehen würden.

Mit der Formulierung "unterschiedlichen Geisteskinder" werden diesmal nicht die Lehrer(innen), sondern die Schüler(innen) bezeichnet. Es gebe kulturelle Unterschiede und differierende Ansprüche, die man nicht einfach überbrücken könne. Diese hohen Anforderungen an

Integration könne man nicht mit einer "neuen Differenzierungsdebatte verwässern", indem man darüber rede, in welchem Fach man wie differenzieren solle. Die Differenzierung beinhalte einen Kompromiss zwischen den Lehrer(inne)n, den man nicht einfach aufkündigen könne. Wenn dies versucht werde, stünden erneut die Sonderinteressen von einzelnen Teilen der Lehrerschaft zur Diskussion. Herr Lammers sieht sich selbst als denjenigen, der einen latenten Streit im Kollegium, der jederzeit wieder ausbrechen könnte, zu verhindern habe³⁴. Die pädagogischen Implikationen der Auseinandersetzungen scheinen ihm vor diesem Hintergrund nicht mehr wichtig zu sein. Als wesentlich bleibt ihm dabei nur, sich an dem zu orientieren, was vorgefallen ist und was er als ausgehandelten "Kompromiss" interpretiert wissen möchte. Da er sich auf Grund seiner späten Ankunft in der Schule außerhalb des gewachsenen konjunktiven Erfahrungsraumes der Lehrerschaft bewegt und sich in der Verantwortung gegenüber den aufsichtführenden Behörden befindet, hat für ihn die Aufrechterhaltung der bestehenden Organisationsstrukturen eine größere Bedeutung als für die Lehrer(innen). Er versteht die Auseinandersetzung nicht als Streit um die bessere pädagogische Lösung, sondern lediglich als Konflikt zwischen zwei sich gegenüberstehenden Gruppierungen im Lehrer(innen)kollegium.

Der Interviewer, der selber Lehrer ist und sich auf Grund seines Engagements für die Reform der Schule provoziert fühlt, verlässt die Ebene der neutralen Befragung und erklärt, dass die Differenzierung auch eine "sehr persönliche Ebene" habe, dass die "speziellen Unterrichtserfahrungen" der Lehrer(innen) bei der Beurteilung der Differenzierung eine Rolle spielen würden. Wenn man aber eine Ebene wählen würde, wo man abwägen könne zwischen den Vor- und Nachteilen der Differenzierung für die Schüler(innen), dann könne man doch sagen, dass die Aufhebung von Differenzierung oder von Differenzierungsebenen den "sozial Benachteiligten" die Chance eröffnen würde, ein "entsprechendes Lernklima" vorzufinden, wodurch die Schule insgesamt "beruhigt" werden könne. Auf dieser Grundlage sei es dann möglich, wieder "mehr Leistung" zu fordern, weil das "Störpotential" der Schüler(innen) wegfalle, die man in die C-Kurse verwiesen habe. Er möchte von Herrn Lammers wissen, welche Vorstellungen er zu diesem Problem habe.

Herr Lammers antwortet mit einem Beispiel aus seiner eigenen Unterrichtspraxis, indem er von seiner Arbeit im Deutsch-C-Kurs, erzählt, den er momentan unterrichte³⁵. Durch den Gebrauch des Personalpronomens "wir" möchte er offenbar auf seine freundschaftliche Verbindung mit

³⁴ Darin zeigen sich die Auswirkungen der Grenzschwierigkeit der Exteriorität, indem man Zusammenhänge, die durch die Organisationsstruktur bedingt vermutet werden, deuten muss, sie aber nicht deuten kann. So ist Herr Lammers der Ansprechpartner der Schulaufsichtsbehörde und vermeidet – um seinen Spielraum zu wahren – eine Offenlegung des Charakters seiner Kontakte. Durch die damit verbundene deutliche Abgrenzung vom Kollegium – die bis zu einem bestimmten Grade erforderlich ist, um die Handlungsfreiheit, die er in seiner Position braucht, aufrechtzuerhalten – entsteht ein informationsfreier Raum, der durch Spekulationen ausgefüllt wird. Das Problem, das er durch diese Handlungsweise vermutlich vermeiden will, entsteht gerade durch sie. Er möchte keinen Anlass geben für Spekulationen und ruft sie dadurch erst hervor.

³⁵ Es ist ein C-Kurs im Fach Deutsch, den er seit einigen Jahren unterrichtet. Seine Unterrichtspraxis beschränkt sich auf diesen C-Kurs. Weitere Unterrichtsverpflichtungen hat er nicht, da er mit seinen übrigen zwei Stunden die Schülerzeitung betreut. Klassenlehrerfunktionen und die Einbindung in ein Jahrgangsteam sind ihm anfangs angetragen worden, ohne dass er jedoch Interesse gezeigt hätte.

den Schüler(inne)n hinweisen. Zusammen mit ihnen "genieße" er es, sich nicht "dauernd nach der Decke" strecken zu müssen. Im Unterricht würden "Bewerbungssituationen" durchgespielt. Für die "C-Kurs-Schüler im Jahrgang 9" sei das "sehr wichtig". Es sei sehr unwahrscheinlich, dass die gleichen Schüler(innen) den Mut aufbrächten, ein solches Rollenspiel "im Klassenverband" durchzuführen. Er sehe die Situation im C-Kurs nicht wie der Interviewer als "Stigmatisierung", sondern als Möglichkeit zur Entwicklung einer "eigene(n) Kultur". Die müsse durchaus nicht geprägt sein vom Bewusstsein der Benachteiligung. Viele der C-Kurs-Schüler(innen) würden die Note "gut" bekommen. Es sei nicht so, dass alle in der Situation der "Mühseligen und Beladenen" wären, sondern dass sich für viele von ihnen "neue Möglichkeiten" eröffnen würden. Nicht klar sei ihm, ob der Verzicht auf Differenzierung die Probleme mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n reduzieren würde. Er sei kurz vorher in eine Klasse im Jahrgang 6 gerufen worden, weil "massive Verhaltensprobleme" aufgetaucht wären. Dieser Jahrgang sei noch nicht differenziert. Er sei sich nicht sicher, ob sich Probleme der Verhaltensauffälligkeit mit organisatorischen Lösungen, egal welcher Art, aus der Welt schaffen lassen würden.

Herrn Lammers' widerspricht sich in seiner Argumentation den Ausführungen des Interviewers, die er offenbar für wenig realistisch hält. Er möchte deutlich machen, dass die Förderung der C-Kurs-Schüler(innen) auch im bestehenden Schulsystem möglich sei. Dabei übertreibt er allerdings in seiner Wortwahl bei der Beschreibung der Unterrichtssituation. Der Begriff "genießen" und die Einbeziehung der Schüler(innen) durch das Personalpronomen "wir" unterstellt, dass Lehrer und Schüler(innen) die Unterrichtssituation in gleicher Weise erlebt hätten. Das ist deswegen nicht möglich, weil Lehrer(innen) und Schüler(innen) einer jeweilig anderen Generation angehören und andere Erfahrungszusammenhänge aufweisen. Mit seiner euphemistischen Ausdrucksweise möchte er vermutlich unterstreichen, dass sich die Schüler(innen) des C-Kurses beim Nachspielen von lebensnahen Bewerbungssituationen wohl fühlen würden. Mit der Formulierung, dass "wir", also Lehrer und Schüler(innen), sich nicht mehr "nach der Decke strecken" müssten, nimmt er die C-Kurs-Schüler(innen) in Schutz, von denen er annimmt, dass sie zusammen mit leistungsstärkeren Schüler(inne)n überfordert wären. Damit verniedlicht er allerdings die Unterrichtssituation im C-Kurs und tut so, als ob Leistungsforderungen nur in den Kursen höheren Leistungsniveaus möglich wären. Die von ihm gewählte Formulierung hat eine gewisse Ähnlichkeit mit seiner These vom "zu hohen Anspruch" der Reformer. In beiden Formulierungen schwingt die Aussage mit, dass es besser sei, den bestehenden Zustand beizubehalten, da er doch auch positive Momente beinhalte. Eine Weiterentwicklung der Schule außerhalb des gesteckten Rahmens erscheint als wenig erfolversprechend. Die Schüler(innen) die ihren Platz im C-Kurs gefunden haben, brauchen nicht mehr unnötig belastet zu werden. In diesem Gedanken von Herrn Lammers ist auch eine soziale Entwertung der Schüler(innen) enthalten, die ihm vermutlich gar nicht bewusst wird. Es wird ihnen von ihm indirekt unterstellt, dass sie nur in minderm Maße dazu fähig seien, Zusammenhänge oder Inhalte zu verstehen und nicht, dass sie möglicherweise sozial bedingt nur auf eine andere Weise gelernt hätten zu denken. Dazu führt er den Schutzraum des C-Kurses an, in dem die genannten Schüler(innen) keine Herabsetzungen durch ihre besseren Mitschüler(innen) zu befürchten hätten. In diesem Bild vom Schutzraum – das Herr Lammers zeichnet – wird die Dynamik und Vielfalt von Lernprozessen negiert. Er kann sich offenbar nichts unter dem vorstellen, was die Reformer(innen) pro-

pagieren, nämlich dass Lernprozesse mit persönlicher Entwicklung und gegenseitigen Anregungen durch das soziale Umfeld verbunden sind, die von den Lehrer(inne)n beobachtet und gesteuert werden müssen. Er ist der Meinung, dass die Einstufung in den C-Kurs nicht gleichbedeutend sei mit einer Stigmatisierung, sondern die Möglichkeit biete, eine "eigene Kultur" zu etablieren.³⁶ Von dort aus gebe es immer wieder die Möglichkeit, gute Noten zu erreichen und aufzusteigen in höhere Kursniveaus.

Er schließt an diesen optimistischen Ausblick eine Bezweiflung der Zielsetzungen der Reform(er)innen an. Es sei ihm nicht klar, ob das vom Interviewer hypothetisch geäußerte Ziel einer Aufhebung der Differenzierung zu einer Reduzierung der "Probleme mit verhaltensauffälligen Schülern" führen würde. Er sei kurz vor dem Interview in den noch nicht differenzierten Unterricht eine Klasse 6 "gerufen worden", weil dort "massive Verhaltensprobleme" aufgetaucht seien. Mit diesem Hinweis meint er seine Ansicht untermauern zu müssen, dass es mit großen Schwierigkeiten verbunden sei, den Unterricht ohne Differenzierung in gebotener Weise durchzuführen.

Die nächste Frage an Herrn Lammers bezieht sich auf eine Alternative zur Differenzierung. Es handelt sich um eine Variante des "selbständigen Lernens", in der versucht werden soll, auf der Grundlage des Bestandes der Präsenzbibliothek sog. "selbststeuernde Materialien" zu erstellen, mit deren Hilfe die einzelnen Schüler(innen) befähigt werden sollen, in der Bibliothek nach Informationen zu suchen, Bücher unter bestimmten Fragestellungen auszuwerten und dann erst in einer Arbeitsgruppe³⁷ unter einer zentralen Aufgabenstellung zu erörtern und zugleich eine Präsentation vor der gesamten Lerngruppe vorzubereiten. Die Gesamtkonferenz hat am 20.5.1992 die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Vorbereitung solcher Materialien für vier verschiedene Fachbereiche verabschiedet. Die Frage nach der "größtmöglichen Einzelsteue-

³⁶ Die Etablierung einer "C-Kurs-Kultur" ist aus der Sicht des Autors, der selbst jahrelang als Lehrer tätig war, allerdings eine problematische These. In der Praxis ist es im C-Kurs zunächst einmal notwendig, Beziehungsfragen zu klären bzw. eine soziale Ordnung auszuhandeln, bevor mit der inhaltlichen Arbeit begonnen werden kann. Die Regelung erfolgt sprachlich und symbolisch auf der Ebene, die den Schüler(inne)n verständlich ist. Es müssen die sozialen Voraussetzungen von Kommunikation geregelt sein, was in B-Kursen meistens weniger wichtig ist und in A-Kursen überhaupt keine Rolle spielt. Dazu gehört die Frage, wer dominieren darf, die unterschichtspezifisch auf das männliche Geschlecht verengt wird und deshalb sehr schwierig zu lösen ist. Der Umgang mit Lehrer(inne)n, weniger mit Schüler(inne)n führt häufig zu Niederlagen, die von den C-Kurs-Schüler(inne)n erst einmal verarbeitet werden müssen. Da im Elternhaus wenig Resonanz vorhanden ist, weder auf gute, noch auf schlechte Leistungen, und auch das Verhalten in der Schule nicht beachtet wird, gibt es wenig Orientierungswissen. Es muss erst mühsam erworben werden. Dann muss geklärt werden, ob es notwendig ist, im Kurs zur Orientierung der Schüler(innen) eine Fassade der Formalität aufrechtzuerhalten. Wie diese defizitäre Ausgangsposition im C-Kurs in eine "Kultur" umgewandelt werden soll, ist nicht erkennbar. Herr Lammers wird hier seine Distanz zur Unterrichtspraxis zum Problem, indem er eine Arbeitsperspektive propagiert, die in der Alltagswelt der Lehrer(innen)tätigkeit nicht trägt.

³⁷ Die bisherige Arbeitsgruppenarbeit der Schüler(innen) leidet unter dem Problem, dass sie nie wirklich von ihnen gelernt worden ist. Es wird von den Lehrer(inne)n immer vorausgesetzt, dass sie wüssten, was Zusammenarbeit heißt. Die verschiedenen Phasen der Materialerfassung und des Abgleichs untereinander mit dem Ziel der Präsentation oder einer anderen Form der Ergebnissicherung sind in den Arbeitsaufträgen der Lehrer(innen) in der Regel nicht enthalten. Deshalb sind die meisten Schüler(innen) überfordert und überlassen die Ausarbeitung einem/r sog. "guten" Schüler/in. Die Präsentation ist dann chaotisch und nicht sehr befriedigend.

rung" ist also zugleich auch eine Bitte um eine Stellungnahme zum Konzept (zum Konzept siehe Bd.2, S.324f.).

Herrn Lammers Antwort beginnt wieder mit einer Relativierung. "In der Theorie" sei diese Konzeption gut, "in der Praxis" sei sie schwierig, beginnt er. Er erläutert ein Beispiel aus seiner Unterrichtstätigkeit. Er habe einmal versucht, "mit Karteikarten³⁸ zu arbeiten" und feststellen müssen, dass damit ein "immenser Vor- und Nachbereitungsaufwand" verbunden gewesen sei. Es sei erforderlich gewesen, "jeden Schüler da abzuholen, wo er gerade steht", die getane Arbeit zu korrigieren und "ihn dann weiter an die Hand zu nehmen" und zu überlegen, "was können denn die nächsten Schritte (...) für ihn in selbständiger Arbeit sein". Diese "Individualisierung" des Lernens sei ein "enorm hohe(r) Anspruch", da die "gute(n) Schüler" damit "relativ gut" zurechtkämen, die "schwächeren" aber dauernd "an die Hand genommen" werden müssten. Bei der Beschaffenheit des Kollegiums – er bezieht sich auf seine obigen Ausführungen über die allgemein menschlichen Schwächen – habe er Bedenken, ob es mit einer solchen Unterrichtsform nicht überfordert sei. Dazu komme noch, dass die Klassengrößen auf 29 Schüler(innen) im Durchschnitt gestiegen seien, was noch einmal eine Steigerung der Anforderungen bedeuten würde. Die Lehrer(innen) hätten außerdem nicht nur eine, sondern mehrere Lerngruppen bzw. Klassen zu betreuen bei insgesamt 24 Stunden Unterricht in der Woche. Da sei der Anspruch, mit "selbststeuernden Materialien" noch zusätzliche Einzelbetreuung neben der "täglichen Arbeit" erreichen zu wollen, nur als "unrealistisch" zu betrachten.

Herrn Lammers verweist den Gedanken an selbststeuernde Materialien in den Bereich der Theorie, da sie in der Praxis Mehrarbeit bedeuten würden und keine Erleichterung bringen würden. Er führt dazu Beispiele aus einer konventionellen Unterrichtspraxis an, wo der/die Lehrer(in) isoliert arbeitet und sich selber überfordert. Das Team-Modell und die bereits erreichten Formen der Zusammenarbeit in einigen Teilen des Kollegiums sowie die Chancen, die Teamarbeit bietet, bleiben außerhalb seiner Erwägungen. Er zieht sich zurück auf eine skeptische, alles bezweifelnde Position, von der aus immer gesagt werden kann, dass man einen eventuell eintretenden Misserfolg vorausgesehen habe, von der aus aber keine neuen Ideen entwickelt werden können bzw. neue Ideen als störend für die Arbeitsabläufe empfunden werden. Die zum Inventar der pädagogischen Diskussion gehörende Begriff der Individualisierung des Lernens wird seiner Rahmenbedingungen entkleidet und mit einer Einzelaktion in Verbindung gebracht, in der die Umsetzung gescheitert ist. Von dieser einzelnen Erfahrung aus wird Skepsis abgeleitet, die als zu hoher "Anspruch" positiv formuliert wird. Damit wird gesagt, dass es ja gut gemeint sein kann, aber leider die konkreten Bedingung für die Durchführung übersehen worden sind. Herr Lammers bringt sich mit dieser Konstruktion immer wieder in die Rolle desjenigen, der alle die Dinge, die nicht berücksichtigt werden, wahrnimmt und die Dinge zurechtrücken muss. Auf diese Weise kommt die entlastende Wirkung selbständigen Arbeitens von Schüler(inne)n – wenn sie es erst einmal gelernt haben – gar nicht erst ins Blickfeld.

³⁸ Die Arbeit mit Karteikarten ist ein Element der Grundschulpädagogik, hat sich aber auch in den unteren Klassen der Sekundarstufe I bewährt. An der Comenius-Schule wird mit dieser Methode vor allem im Fremdsprachenbereich gearbeitet.

Herr Lammers sieht zwar noch Möglichkeiten, doch werden die beeinträchtigt von den Anforderungen, die an die Lehrerschaft gestellt würden. Sie müssten sich "nachmittags" um Materialien für die Schüler(innen) kümmern, auch am Wochenende Auswertungen vornehmen und die nächsten Schritte planen, damit "der Einzelne" dann wisse, was er zu tun habe. Das sei eine "hohe Verpflichtung" und eine "hohe Verantwortung". Für von der "Arbeitsbelastung" her "realistischer" halte er es, dass man sich bei seiner Unterrichtsvorbereitung an "mittlere Schüler(innen) richt(e)", was auch häufig bemängelt würde³⁹, als wenn man sich mit "individualisierenden Sachen" abgebe. Als Beleg für die Problematik des individuellen Lernens führt er die Jahresarbeiten im Fachbereich Deutsch an. Dort könne man sich "das Thema selber wählen". "Die" Lehrer(innen) hätten sich "im Nachhinein" gegen Jahresarbeiten ausgesprochen, wenn sie nicht als Klassenarbeit gewertet werden könnten. Sie hätten gemerkt, dass mit ihnen eine erhebliche Zusatzbelastung verbunden gewesen sei. Es seien halt nicht alle Mitglieder des Kollegiums bereit, sich rund um die Uhr und an jedem Tag "nur" als Lehrer(innen) zu definieren.

Herr Lammers führt Einwände gegen "selbststeuernde Materialien" an, die auf der Grundlage der Kenntnis konventionellen Unterrichts durchaus ernstzunehmende Einwände sind. Er stellt dabei allerdings Altersgruppen von Schüler(inne)n, unterschiedliche Fähigkeiten und spezielle fachliche Anforderungen an die Schüler(innen) nebeneinander und setzt dem eine konventionelle Sichtweise auf Unterricht, die vom "Stoff" ausgeht, gegenüber. Er braucht dadurch nicht auf die mit dem Begriff "selbststeuernden Materialien" intendierte freie Entfaltung der Schüler(innen) mit ihren Begabungspotentialen, persönlichen Grenzen und ihren Möglichkeiten des Umgangs mit gruppenspezifischen Situationen innerhalb von Gleichaltrigen einzugehen. Durch seine Fixierung auf reguläre, in einen formalen Unterrichtsablauf eingebettete immer wieder überprüfbare Lernprozesse werden von ihm die in den "selbststeuernden Materialien" enthaltenen Möglichkeiten des Lernens für Schüler(innen) nicht wahrgenommen.

Die nächste Frage des Interviewers zielt auf die konkreten Projekte im Rahmen der Planungsarbeit für die Präsenzbibliothek, die von der am 22.5.92 eingerichteten Arbeitsgruppe geleistet werden sollen.

Herr Lammers verspricht sich von diesen Projekten im Gegensatz zu seinen vorangegangenen Äußerungen zu selbststeuernden Materialien "Großes", da in der Präsenzbibliothek "Dinge schlummern" würden, die es jetzt "zu heben" gelte. Allerdings sind seine Vorstellungen in dieser Hinsicht ebenfalls eher konventionell. Er stellt sich vor, dass für die "einzelnen Lehrer" dort "Handapparate" oder aufbereitete Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt werden. Dadurch werde die Bereitschaft der Lehrer(innen) steigen, die Bibliothek zu benutzen, da sie damit rechnen könnten, dass die Schüler(innen) Materialien vorfinden würden, die ihrer Interessenlage entsprächen. Er scheint aber Angst davor zu haben, zuviel Optimismus zu verbreiten und schließt gleich seine Bedenken an. Er sieht die Materialien eben nicht in erster Linie als "selbst-

³⁹ Er meint damit die Klage von vielen reformkritischen Lehrer(inne)n, dass an der Comenius-Schule die "guten" Schüler(innen) zu kurz kämen. Ähnliches konnte man bis zur Einführung des TEAM-Modells auch von Elternseite hören. Die verschiedenen Aktivitäten wie die Einladung an die Eltern mitzumachen, die Tischgruppenelternabende, die verschiedenen Aktivitäten in den Jahrgängen hatten diese Stimmen aber weniger laut werden lassen.

steuernd" für Schüler(innen), mit deren Hilfe die Lehrer(innen) aus ihrer traditionellen Rolle heraus könnten und sich nur noch auf die Beratung beschränken müssten. Für ihn entstehen Probleme hinsichtlich der Akzeptanz von "fremderstellte(n) Materialien" durch andere Lehrer(innen). Er habe einmal in einem Modellversuch gearbeitet, wo es sich als Problem erwiesen habe, die Unterrichtsvorbereitungen von anderen Lehrer(inne)n, wozu auch die erstellten Materialien gehört hätten, zu übernehmen. Das sei für ihn ein "Knackpunkt", dass nicht selbst gearbeitetes Material übernommen werden solle. Von der Nachbarschule habe er gehört, dass vorbereitete Materialien im Rahmen von "Vorhaben" oder von "Freier Arbeit" nach zwei oder drei Durchläufen "einen Dolmetscher" benötigt hätten, um verstanden zu werden. Lehrer(innen) seien "Individualisten", die ihre eigenen Vorstellungen gerne berücksichtigt sehen würden. Herr Lammers macht nun in bildhafter Sprache einen Vorschlag, wie die Materialien aussehen könnten, die "wir da hinstellen". Die "Konserven" sollten durch "Frischkost" ausgetauscht werden. Damit wäre gemeint, dass ein "Gerüst" aufgebaut und gleichzeitig "ein breites Menue" angeboten werden sollte, von dem sich jeder nach "seinem Geschmack (...) selber verköstigen" könne. Dadurch solle bewirkt werden, dass "das auch auf die Schülerinnen und Schüler übergeh(e)".

Herrn Lammers Vorstellungen über die mögliche Arbeit mit der Präsenzbibliothek sind eher skeptisch. Zwar möchte er die Präsenzbibliothek nicht ablehnen, sie hat kürzlich durch die neuen Räumlichkeiten einen respektablen Rahmen bekommen, aber er sieht sofort einen "menschlichen" Aspekt bei der Akzeptanz durch die Lehrer(innen). Er vermutet, dass ihre Individualität einen Strich durch die Rechnung derjenigen machen würde, die sich momentan um die Ausarbeitung von "selbststeuernde Materialien" bemühen. Diese Materialien seien nicht ihre, weshalb sie diese vermutlich nicht akzeptieren würden. Die Schüler(innen) selbst kommen in seinen Überlegungen nicht vor, obgleich doch offensichtlich ist, dass es um ihr "selbständiges Lernen" geht. Offenbar scheint es so zu sein, dass für Herrn Lammers zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n immer die schiefe Ebene eines "asymmetrischen" Diskurses gegeben ist, die auch durch in eine andere Richtung weisende Begriffe nicht verlassen werden kann. Seine Vorstellungen zur Arbeit mit der Bibliothek werden vom Standpunkt der feststehende Unterrichtsinhalte vermittelnden Lehrer(innen) aus formuliert und lassen die Eigenständigkeit der Lernprozesse der Schüler(innen) außer acht.

Der Interviewer fragt danach, ob eine "schulinterne Curriculumrevision" (...) "etwas zu groß" sei für die Comenius-Schule. Herr Lammers ist nicht dieser Meinung. Er versteht aber den Begriff "Curriculumrevision" in diesem Zusammenhang nur formal als eine Anpassung an die vom Kultusministerium gemachten "Vorgaben". In Gesellschaftslehre, Arbeitslehre und in den Naturwissenschaften würden Lernbereiche geschaffen und auch die Neugestaltung der Stundentafel böte Anlässe, die Curricula zu überdenken. In der Bibliotheksarbeitsgruppe säßen Mitglieder verschiedener Fachbereiche, die aus ihrer Sicht "die Ressource Bibliothek" für die "Unterrichtsarbeit" nutzbar machen könnten.

Die Aufgabenstellung der Arbeitsgruppe, "selbststeuernde Materialien" für neue Unterrichtsformen zu entwickeln, also den Unterricht selbst zu verändern, ist demnach zurückgetreten hinter die konventionelle Form der Zuarbeit für neugeschnittene Unterrichtseinheiten, wo Herr Lammers "gespannt (ist) auf die Ergebnisse".

3.1.3.2 "Entscheidend für die Weiterentwicklung ist ein gemeinsamer Diskurs über pädagogische Ziele" – Herr Posner (Pädagogischer Leiter)

Herr Posner ist seit 1972 an der Comenius-Schule. Er unterrichtet die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre und hat die Lehrbefähigung für die Sekundarstufen I und II. Herr Posner ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Das Interview fand bei ihm zu Hause statt.

Abschnitt (1): Konflikte in der Schulleitung verhindern Weiterentwicklung – Rückkehr zur Einzelkämpfermentalität – unpädagogisches Verhalten gegenüber der Schülerschaft als Folge

Interviewer: Wie siehst Du die Situation im Kollegium, (.) was Veränderungen betrifft?

Herr Posner: (...) Also ich denk', Du musst schon (*räusper*) (...) wenn das stimmt, was ich eben sagte, dass auch Einstellungen vom Kollegium, das betrifft uns alle alle miteinander, die zwar ziemlich verfestigt sind, wenn `s aber doch gleichzeitig Möglichkeiten langfristig die zu verändern, wär wieder die Frage (*räusper*) nach den Mechanismen (.) mit deren Hilfe also Veränderungen herbeigeführt werden. Und da ist natürlich wieder die Frage, wer letzten Endes sozusagen die Richtung angibt. Wenn wir da genau hinschauen, (.) wen wir da so haben in der Schulleitung und welche, (.) mit welchen Mitteln da gearbeitet wird, (...) dann hab' ich eigentlich, obwohl das gar nicht einfach ist, das so zu formulieren, wenig Aussichten, dass sich da (.)

Interviewer: Mhm

Herr Posner: noch (.) viel abspielen wird. Denn ich denke schon, der Schulleiter hat auf Grund seiner Funktion (.) `ne gan- (.) hat schon `ne ganze Menge Möglichkeiten (.) so den, den Stil und die Philosophie der Schule zu beeinflussen. (...) Nur der unsrige (.) tut das, ja der hat eigentlich, das hab' ich eben schon mal gesagt, hat wohl keine Zielsetzung eben, die in die Richtung gingen sozusagen (.) aus unseren, (.) unsere Schule auf die Idealvorstellung von Gesamtschule weiterzuentwickeln. Das hat er wohl nicht. Und die Rolle des, also des Stellvertreters ist (.) meines Erachtens (.) ist aber auch `ne ganz unheimliche, weil er einerseits (.) wichtige Arbeitsbereiche, die auch für die inhaltliche Ausgestaltung der Schule wichtig wären, an sich rafft und durch die Art wie er dann mit ihnen umgeht (.) zumindest in meinem Sinne (.) positive Weiterentwicklung der Schule verhindert. Wobei das immer noch wahrscheinlich milde ausgedrückt ist. Ich denk', was der Arndt VOLLAND an, ich sag' mal ruhig so, (.) notorischer Schlamperei oder auch Bequemlichkeit an, (.) an Planungen produziert, die `ner sinnvollen Zielsetzung zuwiderlaufen, das stinkt schon zum Himmel. Ich sag' das auch wirklich so krass, das ist himmelschreiend und ich denke, es ist nur deswegen (.) noch nicht so intensiv thematisiert worden, weil sich `s mit den geheimen Wünschen von recht vielen Kollegen (.) trifft. (...) So dass der sich immer noch in Übereinstimmung findet mit den vielleicht nur leise geäußerten Wunschvorstellungen von vielen Kollegen und das gab. (.) Bei der Analyse kommt eigentlich schon heraus, dass sich der, dass sich die Schule nicht (') auf `ne reformerischen Art und Weise positiv weiterentwickeln wird (.) und sich da mehr so `ne Art Stagnation (.) oder sogar `ne leichte Rückwärtsentwicklung. Ich frag' mich aber, wie wir das miteinander älter werdend, so wie wir sind, wie wir `s überhaupt psychisch durchstehen können. Denn (.) ich denk' schon, dass wir in unserem Beruf eigentlich in hohem Maß drauf angewiesen sind, (.) miteinander dieses mühsame Geschäft der ganz intensiven Kommunikation und zwar nicht nur über Urlaub und Hobby zu stellen (.) und auch über dienstliche Dinge. `Ne intensive Kommunikation über dienstliche Dinge. Und das setzt dem aber voraus, (.) weil das `ne mühsame und eigentlich ganz schwierige Sache ist, (.) setzt voraus, dass unsere äußeren Umstände so (') sind, dass die Kommunikation im Grunde von außen her (.) erleichtert oder provoziert. Und da sind wir wieder bei diesem inzwischen leidigen Stichwort Teamarbeit, (.) die bei uns zwar immer noch als, (.) ich sag' das einfach so ganz ungeschützt, bei uns immer noch als in der Ideologie hochgehalten wird und vielleicht auch (.) in den Resten bei uns stärker vorhanden ist als woanders, (.) das ist ja möglich, (.) nur nach meinem Geschmack immer noch, (.) `n zartes Pflänzchen ist, das eigentlich von Jahr zu Jahr `n bisschen mehr beschädigt wird. (...) Wo wird das, wobei das eigentlich Traurige aus meiner Sicht schon ist, dass (.) `ne Strukturierung des Kollegiums in Teams, damit verbundenen intensiven (.) auch potentiell damit verbundenen intensiven Kommunikation sehr wohl (.) es leider ja eine Verwicklung mit der, mit diesen berufsspezifischen Deforma-, psychischen Deformationen sein könnte, (.) die uns wahrscheinlich langfristig allen miteinander zu schaffen machen werden.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Ja, auch über diesen Zusammenhang hinaus wahrscheinlich schwer, oder in diesen Zusammenhang ist wahrscheinlich schwer Einblick zu finden bei Kollegen, die das nicht wollen, die sich umgekehrt, in ihrer Rolle als dienst-, oder schulische Einzelkämpfer sehr wohl fühlen, (.) die

Kommunikationsbedürfnisse woanders ausleben. (.) Ich kann ja niemand zu der Einsicht zwingen oder ich denke eben bei vielen, ich seh' jetzt `n paar vor allem Kolleginnen vor mir, bei denen ist schon das Problem, dass die zunehmend (.) ihre dienstliche Tätigkeit als, als Belastung auch mit, mit viel psychischen, psychisch belastenden Aspekten wahrnehmen (*räusper*) sich eigentlich dann sozusagen oder anfangen zu leben, wenn sie mittags die Schule hinter sich gelassen haben. (...) Und so Frustration, die sie in dieser dienstlichen Situation dann doch erleiden, dann auf dem Rücken von Schülern, die ja immer noch `n Stück schwächer sind (.) aus-, ausleben, austoben. (...) Denk' das ist so, so das, ich seh' da immer dieses Bild des Paukers aus früherer Generationen, der älter ist. (.) Im Grunde völlig kontaktarm oder kontaktlos vor seinen Schülern steht, über den Schülern thront und irgendwas an, (.) an Stoff absondert und denen zum lernen vorwirft. (.) Ich seh' das, ich seh' dieses Zerrbild eigentlich wieder bei uns Einzug halten, so schlimm das ist, ja. (...)

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Das ist ja das Schlimme an unserem Beruf, (.) dass man, wenn nicht sozusagen zusätzliche Vorkehrungen getroffen werden, (.) dass wir halt doch im Grunde weitgehend die berufliche Situation so erleben, dass wir als Erwachsene die Tür hinter uns zumachen und `n Schwung Halbwüchsige vor uns haben, (.) die ja in dem (') Sinn, wie man `s als Erwachsener braucht, `ne ganze Erfahrungen, Lebenserfahrungen und Bedürfnisse, die ja doch keine gleichwertigen Gesprächspartner sind. Ich denke aber, so zu `nem einigermaßen ausgewogen psychischen Leben auch innerhalb der dienstlichen Bezüge gehört halt auch Kommunikation mit sozusagen Gesprächspartnern, die man ernst nehmen, die man wirklich ernst nehmen kann, denen man sich auch `n bisschen auf `ner, (*räusper*) auf `ner Art, frustvollen Art und Weise anvertrauen kann und die einen auch ernstnehmen. (.) Und ich seh' halt wirklich die Gefahr für uns, für alle miteinander ist in dem Sinn ja keine Gefahr, dass wir (.) dass wir diesen, Herr HILDEMANN hat mal gesagt, Diskurs über Schule, Diskurs über Unterricht, das wir uns die Möglichkeiten, das zu tun und auch, die Möglichkeit die Freude daran zu empfinden, dass wir uns das, oder viele von uns nicht das, oder sich um diese Möglichkeiten bringen und auf die Art und Weise natürlich `ne gewisse `n Verantwortung ihrer dienstlichen Situation erleben, dann umgekehrt nur noch Freizeit und Urlaub und Familienleben und Hobbys als eigentlich Sinn des Lebens, Sinn des Lebens auffassen, und dann schon schon morgens unwillig und ungnädig in die Schule kommen. Und-und Schüler, die mit ihren, die mit ihren Problemen die manchmal als Störfaktoren, als Störfaktoren bei einer erträumten Glückseligkeit auffassen und auf die Art und Weise sich selbst um die Möglichkeit bringen, denen auf `ner angemessenen Art und Weise entgegenzutreten.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Meine Hoffnung ist, dass man wirklich durch diesen gemeinsamen Diskurs, sag' das mal, durch den gemeinsamen Diskurs über-über die gemeinsame Arbeit von dieser misslichen Situation (.) oder sich vor dieser misslichen Situation hüten kann und da bin ich halt wieder bei dem Punkt, wo ich eben angefangen hab', so vor mich hin zu philosophieren, da seh' ich bei denen, (.) bei den beiden Kollegen, die für diesen ganzen Bereich zuständig sind, (.) da seh' ich nicht nur, nicht nur `n Mangel, ist jetzt sehr ausgedrückt, `n Mangel an Einsicht in diese Problematik, sondern bei dem einen zumindest eher noch `ne Lust, die Dinge in `ne andere Sicht, in `ne andere Richtung zu entwickeln.

Die Frage nach der Veränderungsbereitschaft des Kollegiums wird von Herrn Posner mit dem Hinweis auf die "verfestigt(en) (...) Einstellungen" beantwortet, die alle inzwischen hätten. Wenn man aber doch Möglichkeiten der Veränderung ins Auge fassen wollte, dann müsse man die Frage "nach den Mechanismen" stellen, mit deren Hilfe "Veränderungen herbeigeführt" werden sollten. Dabei müsse man wiederum danach schauen, "wer letzten Endes sozusagen die Richtung angibt". Beim Blick auf die übrigen Mitglieder der Schulleitung und auf die Formen der Auseinandersetzung sehe er allerdings wenig Chancen, noch viel in Bewegung zu setzen. Der Schulleiter habe auf Grund seiner Funktion eigentlich eine Reihe von Möglichkeiten "Stil und Philosophie" der Schule zu beeinflussen. Herr Lammers habe aber wohl keine Vorstellungen davon, wie man "unsere Schule" in Richtung einer "Idealvorstellung von Gesamtschule" weiterentwickeln könne. Die Rolle des stellvertretenden Schulleiters sieht Herr Posner fast noch skeptischer, da Herr Volland seiner Meinung nach viele Bereiche, die "für die inhaltliche Ausgestaltung der Schule wichtig" wären, an sich ziehe, um dort anschließend eine "positive Weiterentwicklung" zu verhindern. Das sei aber im wesentlichen "notorischer Schlampelei" und

"Bequemlichkeit an Planungen" geschuldet, wodurch eine "sinnvolle Zielsetzung" verhindert würde. Dieser Umstand sei bisher deswegen noch nicht thematisiert worden, weil er sich "mit den geheimen Wünschen von recht vielen Kollegen" decke. Herr Volland befinde sich in Übereinstimmung mit einem großen Teil des Kollegiums. Insgesamt könne man sagen, dass sich die Comenius-Schule wohl nicht "auf eine reformerische Art und Weise positiv weiterentwickeln" würde. Eher wäre mit einer "Art Stagnation" oder mit einer "leichte(n) Rückwärtsentwicklung" zu rechnen. Problematisch erscheint Herrn Posner vor diesem Hintergrund die Frage des gemeinsamen Älterwerdens. Er fragt sich, wie das, "so, wie wir sind", von allen "psychisch durch(gestanden)" werden kann. Der Beruf bringe es mit sich, dass man ständig eine "ganz intensive Kommunikation (...) über dienstliche Dinge" führe, was eigentlich voraussetze, dass die "äußeren Umstände" zur Erleichterung beitragen. Die TEAM-Arbeit, die immer noch mehr als an anderen Schulen im ideologischen Idealbild hochgehalten, gleichwohl aber immer mehr Beschädigungen davotragen würde, führe wegen der gerade dort auf Grund der strukturell erzwungenen Unzulänglichkeiten und Störungen notwendig gewordenen intensiven Kommunikation wahrscheinlich zu "berufsspezifischen, psychischen Deformationen", die sich erst längerfristig auswirken würden. Auch Lehrer(innen), die eine ablehnende Haltung zur TEAM-Arbeit an den Tag legen würden, kämen an diesem Problem nicht vorbei, wenn man auch wenig "Einblick" hätte. Sie würden sich in der Rolle des "Einzelkämpfers sehr wohl fühlen", wengleich zu vermuten wäre, dass sie an anderer Stelle vorhandene "Kommunikationsbedürfnisse (...) ausleben" würden. Er könne niemanden "zur Einsicht zwingen" und zur Reflexion über seine Situation. Bei einigen "Kolleginnen" vor allem sehe er deutlich die psychische Belastung durch die Schule, die sie dann hinter sich ließen, wenn sie mittags endlich aus der Schule kämen. Die erlittenen Frustrationen würden sie "auf dem Rücken von Schülern" abladen, die noch schwächer wären als sie selbst. Es würde sich ihm das "Bild des (alt gewordenen) Paukers aus früheren Generationen" aufdrängen, der "im Grunde völlig kontaktarm oder kontaktlos" vor seinen Schüler(inne)n stehe und "Stoff absonde(re)". Dieses "Zerrbild" sehe er wieder in der Comenius-Schule "Einzug halten". Im Grunde sei es doch so, dass man im Lehrer(innen)beruf, wenn man nicht anderweitige Vorkehrungen treffe, die Tür zum Klassenraum schließen könne und dann allein sei mit einem "Schwung Halbwüchsige(r)". Diese wären natürlich keine "gleichwertige(n) Gesprächspartner" und könnten nicht das bieten, was man zu einem "einigermaßen ausgewogenen psychischen Leben" im Schuldienst brauchen würde. Man brauche Gesprächspartner, die man ernst nehmen könne, von denen man umgekehrt auch ernstgenommen werde und denen man sich anvertrauen könne. Es bestehe die Gefahr, dass man sich, wenn man einen solchen "Diskurs" nicht führe, einen "Diskurs über Schule", einen Diskurs über Unterricht", man sich um die "Möglichkeit bring(e)", Freude daran zu empfinden. Es bedeute eine "Verarmung (der) dienstlichen Situation", wenn man nicht darüber spreche und nur noch den außerdienstlichen Bereich als den Mittelpunkt des Lebens auffasse. Viele Lehrer(innen) würden dann schon morgens unwillig und ungnädig in die Schule kommen und die Schüler(innen) nur noch als "Störfaktoren" einer "erträumten" Idealsituation betrachten. Dann könnten sie ihnen auch nicht mehr in "einer angemessenen Weise entgegentreten". Seine Hoffnung sei es, dass ein "gemeinsamer Diskurs" zustandekomme, in welchem man darüber sprechen könne, wie man der am Anfang erwähnten "misslichen Situation" entgegen gehen könne. Bei den beiden Mitgliedern der

Schulleitung, von denen er gesprochen habe und die für diesen Bereich "zuständig" seien, sehe er allerdings "einen Mangel an Einsicht in diese Problematik" und "eher noch eine Lust, die Dinge (...) in eine andere Richtung zu entwickeln".

Herrn Posners Stellungnahme zur Veränderungsbereitschaft der Lehrerschaft beginnt damit, dass er sich zunächst selber aus ihrem Kontext herausnimmt, und nach den Mechanismen für die Veränderung fragt, um eine Außenperspektive wahrnehmen zu können, von der aus argumentiert werden kann. Mit der Außenperspektive gewinnt er die Beweglichkeit, die notwendig ist, um die Organisation als solche wahrzunehmen. Ihm ist aber auch die Perspektive des Kollegiums nicht fremd, denn er redet gleichzeitig von den verfestigten Einstellungen, die alle gemeinsam hätten. Vor diesem Hintergrund fragt er nach demjenigen, der die Richtung angibt, d.h. in der Lage ist, formal die Bedingungen zu setzen, unter denen an der Schule gearbeitet wird. Er macht dabei den Schulleiter und seinen Stellvertreter verantwortlich dafür, dass der einmal beschrittene Weg der Weiterentwicklung der Reform nicht weitergegangen wird. Der Stellvertreter, der mit der Ausarbeitung des Stundenplans für die gesamte Schule⁴⁰ und der Bestimmung des Einsatzortes der einzelnen Lehrer(innen), eine wichtige Machtposition in der Schulleitung innehat, verrichte seine Arbeit nachlässig, wodurch er manchen Lehrer(inne)n die Möglichkeit gebe, ihn unter Druck zu setzen, um persönliche Interessen durchzusetzen. Herr Lammers habe keinerlei Vorstellungen davon, wie die inhaltliche Weiterentwicklung einer Gesamtschule aussehen könne. Mit diesen beiden hat Herr Posner diejenigen genannt, die innerhalb der Schule sehr viel Macht auf sich vereinigen, die eine andere Position vertreten als er selbst und die ihn marginalisiert haben.

Die Marginalisierung und die damit verbundene Verletzung ist es auch, die ihn zur Entfaltung eines Szenarios veranlassen, in dem die konstatierte Stagnation mit dem gemeinsamen Altern werden in Verbindung gebracht wird. Das Altern und der größer werdende Abstand zur Schüler(innen)klientel ist etwas, was nicht weiter ausgeführt zu werden braucht, da beiden, sowohl Interviewer als auch Interviewtem, die Situation bestens bekannt ist. Da dies aber eine angstausslösende Vorstellung ist, von Verantwortlichen dominiert zu werden, die die Situation zwar kennen, aber kein Mittel wissen und auch von keinem hören wollen, wenn es nicht anderswo bereits erprobt und höheren Orts erlaubt worden ist, wird sie von Herrn Posner zum Ausgangspunkt genommen für eine Argumentationsfigur, in der er die paradoxe Situation aufscheinen lässt, in der die Lehrerschaft immer wieder befangen ist. Ausgangsposition ist die notwendige intensive Kommunikation über Unterricht und Schüler(innen), die notwendig wäre, um sich den eigenen Handlungsspielraum zu erhalten, die aber gleichzeitig dazu führen würde, dass sich mit der Zeit Verschleißerscheinungen zeigen würden, die als psychische Deformationen aufträten. Wenn sich einige Lehrer(innen) in die Rolle von Einzelkämpfern flüchten würden, so sei das nur ein scheinbarer Ausweg, den sie da beschreiten würden, denn trotz der Kommunikationsmöglichkeiten und Ablenkungen, die sie vorfinden würden, müssten sie doch immer wieder in die Schule zurück. Die Kommunikation mit den Schüler(inne)n würden sie dann so gestalten, wie man

⁴⁰ Herr Posner war in der Zeit von Schulleiter Wagner (bis 1986) vor Herrn Volland mit der Ausarbeitung des Stundenplanes betraut gewesen.

es tue, wenn man es gezwungenermaßen mache. Daraus entstehe Frustration, die im Rahmen der zwischen Lehrer(innen) und Schüler(innen) notwendigen asymmetrischen Kommunikationsform durchbreche. Auch wenn man es positiv sehe, sei zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n keine ernsthafte Kommunikation möglich, die man dazu brauche, um den Belastungen des Schulalltags zu widerstehen. Das könne nur in der Atmosphäre eines geregelten Diskurses über Schule geschehen. Vor dieser geregelten Form des Diskurses stünden aber Schulleiter und Stellvertreter, die dem relativ verständnislos gegenüberstünden und eher die administrative Komponente bevorzugen würden.

Herr Posner konstruiert mit seinen Ausführungen eine Fallensituation, aus der es keinen Ausweg gebe. Der von ihm favorisierte Ausweg aus dem beruflichen Dilemma des Älterwerdens, Leistungsschwächerwerdens einerseits und den gleichbleibend hohen Anforderungen durch die immer in der gleichen Altersgruppe auftretende Schüler(innen)klientel andererseits mit Hilfe eines Diskurses über Lösungswege für den Alltag, wird als verbaut betrachtet. Sein Blickwinkel aus der Schulleitung lässt die Perspektive des konjunktiven Erfahrungsraumes Schule nur begrenzt zu. Er kann sich nicht vorstellen, frei zu handeln, sich Freiheiten herauszunehmen und kreativ zu sein, ohne dass es erlaubt worden ist. Darin ähnelt er Herrn Lammers. Eine Perspektive scheint es nur zu geben bei einer Rückgängigmachung der Marginalisierung und bei einem erneuten Einfluss auf die Schulentwicklung. Nur dann scheint für ihn ein Scheitern abwendbar zu sein. Für diese neue Rolle hätte er dann allerdings schon ein Programm, was sich einlässt auf die grundlegenden Probleme des Kollegiums.

Abschnitt (2): Andersgeartetes Verhalten der Schulleitung an einer anderen Schule – Ungezwungenheit des Umgangs mit dem Kollegium – widersprüchliches Verhalten des eigenen Schulleiters

Interviewer: Ja aber, (.) was müsste man denn als Schulleitung eigentlich anders machen (?)

Herr Posner: (...) Also ich hab', übrigens mir ist so, ich hab' ja vorhin gesagt, so der KANDINSKY und der KIRCHNER

Interviewer: Mhm

Herr Posner: die waren das, (.) ich bin, (.) ich hab' den KIRCHNER kürzlich nochmal erlebt, das hat mich halt auch bestärkt in dieser Einschätzung, da ging `s zwar nicht um Grundsatz-, schulpolitische Grundsatzfragen sondern es ging (.) (*räusper*) die in Moselbrück hatten, glaub', zwanzig-jähriges Jubiläum. (.) Die Jazzband, in der ich da seit 'nem halben Jahr spiele, war da engagiert, Musik zu machen. Wir hatten auch `ne Einladung in die Schule gekriegt, ob wir nicht. (.) Nee, ich kann nicht, ja, ich bin dann sozusagen musikalisch da gewesen, hab' ich den KIRCHNER so erlebt, (.) wie der das gemacht hat, wie er selbst aufgetreten ist, sozusagen, im offiziellen Rahmen,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: bei der Begrüßung vornweg, ne, das war schon mal `ne Klasse anders, ne. Keine Rede, (.) keine Grußworte, kein Tiefsinn sondern (.) hat begrüßt. (.) Hat er gesagt, die ganzen Grußworte, die wir Ehrengästen halten wollen, stünden alle in der Broschüre. (.) Hat sie hochgehalten, (.) kostet drei oder fünf Mark, können Sie kaufen, sollten Sie kaufen. Das war `s. (.) Gut, dann kamen noch `n paar Programmpunkte, bisschen Musik und noch, (.) und Schüler hatten auch was gemacht. Ich mein', das hat auch, als Schüler `n Indiz, dass man (*räusper*) in so `ner Schule mit Schulleiter auch bei Festlichkeiten auch wesentlich anders umgehen kann, als wir das machen halt bei uns. Das hat so was Verkrampftes. Und dann, (.) hatten wir ja schwer gearbeitet, hab' ich so überlegt, wie das bei uns gewesen wäre. Schulfest, großes Schulfest in allen (.), na gut, das wär' irgendwie gelaufen, (..) und dann wär' `s aus. Na gut, man hätte so langsam Schluss gemacht, hät' die Schule zugemacht, wär' ins Auto gestiegen und weggefahren, was denn auch sonst.

Herr Posner: ...ins Lehrerzimmer

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und er wollte und das fänd' er ganz gut, wenn, naja, wenn dann noch 'n bisschen Stimmung gemacht würde.

Interviewer: Aha

Herr Posner: Und da bin ich irgendwie hellhörig geworden und hab' gedacht,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: mein Gott, (.) angenommen, der würde bei uns nach Abschluss eines so langen Tages, das war wirklich, das war gegen sechs Uhr sowas, er würde nochmal sagen, alle im Lehrerzimmer oder ich lad' sie ein. Ich hab' gedacht, na, kann mir vorstellen, da werden viele nicht mehr da sein, (.) wenn, dann nur so mürrisch 'n paar Minuten und dann aber in den Mantel und weg. Und dann hab' ich, ich hab' mich bei den Musikern dafür stark gemacht, dass wir den Termin noch wahrgenommen haben. Die haben 'n bisschen gemault, aber irgendwie haben sie, glücklich war ich auch nicht, das hat mich einfach gereizt

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und den ein oder andern auch. Gut, haben wir gesagt, wir machen das. (.) Dazwischen 'ne Pause gemacht. Dann sind wir da angetreten. (..) Als um Sechs, als es anfangen sollte, dann hat 's also noch 'ne ganze Zeit gedauert, eh wirklich alle da waren. Und dann hat er, (.) hat sich hingestellt, hat sich also auf 'ne nette Art und Weise bei denen bedankt, (.) hat dann Sekt auffahren lassen, (.) hat mit seiner, das war die Hesse, die Stellvertreterin, nicht, hat dann, ist dann also durch die Reihen gegangen mit 'm Sektablett, hat der das ganze Kollegium mit Sekt bedient, er und die Barbara Hesse und dann haben wir Musik gemacht. Dann wurde getanzt. Dann hat er also mit seinem pädagogischen Leiter, Musiklehrer also, zusammen getanzt.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Ungeheuer witzig das Ganze, nicht. Und dann hat das Ganze nochmal über 'ne Stunde gedauert. Dann sind wir gegangen, und dann saßen die Lehrer aber dann noch. (...)

Interviewer: Tja

Herr Posner: Da ist mir, meine', also sowas hab' ich im Sinn, wenn ich, (.) (*räusper*) wenn ich so 'n bisschen doch schon so 'n bisschen neidisch, so (.) Unter-, doch so 'n Unterschied dem nachtrauer'

Interviewer: Ja

Herr Posner: Aber ich mein', möglicherweise sind das wirklich, sind solche Leute wirklich Ausnahmeerscheinungen unter den Schulleitern und so wie 's, wie die Berufungspolitik jetzt ist, haben solche Leute überhaupt keine Chance mehr.

Interviewer: Ja

Herr Posner: Nur, (.) ich mein', irgendwie es hilft ja alles nichts. Erstens gibt 's solche Leute und zweitens und das tut mir schon besonders weh, als er kam, hatte unsere Schule noch 'ne besondere Prägung und er ist damit hausieren gegangen. (...) Und ich denke, dass auch seine Berufung in diese Grundsatzkommission beim Kultusministerium, -äh- er fährt ab und zu mal hin, dass die nicht auf eigenen persönlichen Berichten beruht, sondern auf dem Ruf, den die Comenius-Schule hat.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Und dass er das offensichtlich da ausnehmend genießt. (.) Auch Dinge verkauft, die, rudimentär oder in Ansätzen wirklich noch vorhanden sind

Interviewer: Mhm

Herr Posner: vielleicht 'n bisschen hochredet und gleichzeitig intern eigentlich sehr viel dafür tut, dass genau die Dinge verhindert oder behindert werden. Das ist, (.) das ist übel, dass er permanent die Leute oder ganz oft die Leute, die das, die sich darum auch bemühen vor 's Schienbein tritt, dass er vor andern kuschelt und dann aber nach außen sozusagen die reformerische Fahne hochhält. Das, (.) das ist 'n Element von Unglaubwürdigkeit, das ihn auch, wenn er dezidierte schulpolitische Forderungen hätte und äußern würde, das ihn behindern würde, die umzusetzen.

Die Frage danach, was man "als Schulleitung (...) anders machen" solle, ruft bei Herrn Posner spontan die Assoziation von zwei Schulleiternamen hervor, von denen er offenbar annimmt,

dass sie keinen so großen Wert legen würden auf die administrativen Aspekte von Schulleitung. Er nennt Herrn Kandinsky von der Gesamtschule in Ochsfurt und Herrn Kirchner von der Gesamtschule in Moselbrück. Herrn Kirchner habe er kürzlich erlebt, als er anlässlich des 20jährigen Jubiläums der Gesamtschule mit einer Jazzband, in der er spiele, dort engagiert worden sei. Dabei habe er Herrn Kirchner bei einem Auftritt "im offiziellen Rahmen" erlebt. Bei der Veranstaltung habe er schon bei der Begrüßung vorweg gemerkt, dass sein Auftreten "eine Klasse anders" sei. Er sei sehr viel souveräner gewesen, als er das von Herrn Lammers kenne, und habe darauf verzichtet, die Grußworte der Ehrengäste zu zitieren. Vielmehr habe er auf die Broschüre zur Festveranstaltung verwiesen, in der man sie einsehen könne. Dann wären gleich die Programmpunkte abgelaufen mit Musikeinlagen und Schülerdarbietungen. Es sei auch für Schüler(innen) nicht langweilig gewesen. Das sei ein Indiz dafür, dass man mit solchen Veranstaltungen ganz anders umgehen könne, als an der Comenius-Schule üblich, wo immer etwas "Verkrampftes" enthalten wäre. Unter dem Eindruck dieser Festivität habe er sich gefragt, wie wohl der Hergang an der Comenius-Schule verlaufen wäre. Dort hätte man das Fest über sich ergehen lassen und wäre anschließend "ins Auto gestiegen und weggefahren". "Was denn auch sonst", schließt er an seine Vermutung an. In Moselbrück habe der Direktor das Kollegium anschließend noch einmal ins Lehrerzimmer gebeten und die Jazzband gefragt, ob sie noch ein "bisschen Stimmung" machen könnte. Herr Posner meint, dass er nun "hellhörig" geworden sei und sich gefragt habe, ob das an der Comenius-Schule möglich sein könnte. Wenn der Direktor das Kollegium "nach Abschluss eines langen Tages" ins Lehrerzimmer bitten würde, dann würden "viele nicht mehr da sein", manche würden "mürrisch ein paar Minuten" verweilen und "dann aber in den Mantel und weg". Es habe ihn gereizt, sich den Verlauf in Moselbrück anzusehen und so habe er seine Musikerkollegen dazu überredet, der Bitte des Direktors Folge zu leisten. Nach einer Pause, bis alle eingetroffen waren, habe sich Herr Kirchner "auf eine nette Art und Weise" beim Kollegium bedankt, dann seien er und seine Stellvertreterin mit einem "Sekttablett" durch die Reihen des Kollegiums gegangen und hätten alle "mit Sekt bedient". Danach habe die Band aufgespielt und er hätte mit seinem Pädagogischen Leiter, der auch Musiklehrer sei, eine alle belustigende Tanzeinlage gegeben. Das Ganze sei "ungeheuer witzig" gewesen. Im Anschluss daran hätte die Band noch über eine Stunde Unterhaltung geboten. Dann hätten die Musiker ihre Instrumente eingepackt, während die Lehrer(innen) noch sitzengeblieben seien. Das habe er "im Sinn", wenn er ein "bisschen neidisch" nach Moselbrück blicke. Herr Posner meint abschließend, das Schulleiter dieser Art wirklich "Ausnahmeerscheinungen" seien und bei der aktuellen "Berufungspolitik" vermutlich keine Chance mehr hätten. Immerhin gebe es solche Leute und wenn er ihn mit Herrn Lammers vergleiche, dann täte es ihm "schon besonders weh", dass dieser mit der "besondere(n) Prägung (...) hausieren gegangen" sei, als sie wirklich noch bestanden habe. Der Ruf, den die Schule damals gehabt habe, hätte dazu geführt, dass er in eine "Grundsatzkommission beim Ministerium" berufen worden sei und diese Position "ausnehmend genieß(e)". Er "verkauf(e)" dort die an der Comenius-Schule gefundenen Lösungen, die "in Ansätzen noch vorhanden" seien und "rede (sie) hoch", während er andererseits alles dafür tue, damit sie "verhindert oder behindert" würden. Es sei von "Übel", dass er diejenigen, die sich um eine Weiterentwicklung bemühen würden "vor das Schienbein tr(ete)", während er vor denjenigen, die keine Veränderung wollten, "kusch(en)"

würde. Dieses Verhalten hätte zu einem "Element von Unglaubwürdigkeit" geführt, dass ihn auch dann noch behindern würde, wenn er die Absicht hätte "dezidierte schulpolitische Forderungen" umzusetzen.

Die Frage nach einer Alternative zur Handlungsweise der Schulleitung an der Comenius-Schule wird von Herrn Posner mit konkreten Personennamen beantwortet, wobei ihm zu Herrn Kirchner eine Geschichte einfällt, an der er illustrieren kann, wie er sich das Verhalten eines Schulleiters wünschen würde. Grundlegend für ihn ist die Souveränität und Selbstverständlichkeit, die Herr Kirchner ausstrahlt, wenn er auf formale Stützen verzichtet und einfach auf den Informations- und Unterhaltungswert zusteuert, den eine hochoffizielle Veranstaltung wie ein Jubiläum auch haben kann. Er hat damit die Bedürfnisstruktur der Zuhörerschaft genau getroffen, denn auch die Schüler(innen), die für offizielle Rituale kaum Verständnis aufbringen, finden es nicht langweilig. Zur Unterstützung seines Eindrucks ruft er die Verkrampftheit solcher Rituale an der Comenius-Schule ins Gedächtnis, wo man froh ist, wenn es endlich vorbei ist. Herr Kirchner hat offenbar Charisma und versteht es, das Kollegium für sich zu gewinnen, denn er ist sich nicht zu schade, ihnen nach getaner Arbeit Sekt zu servieren, eine Geste, bei der er sich kleinmacht, um den Lehrer(inne)n zu zeigen, wie hoch er ihre Arbeit schätzt. Dieses Verhalten hat seine Wirkung offenbar nicht verfehlt, denn die Lehrer(innen) sitzen noch zusammen, als die Musik schon verklungen ist. Herr Posner gesteht, dass ihn dieses Erlebnis neidisch gemacht habe. Dann stellt er eine Überlegung an zur "Politik" der Behörden, wenn es darum gehe, Nachwuchs für den Instanzenweg zu rekrutieren. Offenbar sei eine solche Persönlichkeit nicht gerne gesehen, und man bevorzuge stattdessen blasse Administratoren, die den Interessen übergeordneter Behörden bzw. Organisationsformen keinen Widerstand entgegensetzen würden. Nun seien solche Personen immerhin in einige Positionen dieser Art gerutscht und böten eine Vergleichsmöglichkeit. Dabei falle ihm wieder Herr Lammers ein, der ein doppeltes Spiel treibe. Auf der einen Seite vertrete er nach außen die vom Kollegium errungenen Erfolge und präsentiere sich als Direktor einer Schule mit ernstzunehmenden Reformansätzen, was ihm höhererorts die Berufung in Kommissionen eingebracht habe, andererseits versuche er, diese Reformansätze an der Schule selbst zu hintertreiben. Dadurch werde er unglaubwürdig und würde sich selbst behindern.

Herr Posner befindet sich bei seinen Schilderungen in der Gefangenschaft der Schulleitungsperspektive, von der aus er keine Phantasie mehr entwickeln kann, sondern nur sich selbst zu bedauern vermag, wenn er die wenigen charismatischen Gestalten an anderen Gesamtschulen betrachtet. Insofern hat Herr Lammers Vorstellung vom Einschwören des Schulleitungs-Teams bereits Früchte getragen. Es kommen keine Gegenvorschläge, es wird kein Freiraum für sich selbst gesehen, es wird kein Szenario für die Weiterentwicklung der Schule entfaltet. Herrn Lammers' Bezweiflungs-Stil hat es offenbar vermocht, das kreative Potential in Schach zu halten.

Abschnitt (3): Krankenstand in Bezug auf psychosomatische Beschwerden an der Comenius-Schule relativ gering – gute Zusammenarbeit in einigen Teams – Rückzugsmöglichkeiten in Nischen – Diskussion über pädagogische Ziele notwendig – Auseinanderklaffen von offiziellen Zielen und Realität

Interviewer: Also meinst Du wirklich, dass die -äh- Situation also solche jetzt so total hoffnungslos ist. (?)

Herr Posner: Also hoffnung-, ich mein' hoffnungslos auch nicht, nee, und Schorsch ich denk',

Interviewer: Mhm

Herr Posner: ich denk', es gibt ja, es gibt ja auch `ne ganze Reihe von Dingen an der Schule, die sich, durch die sie sich wohl doch positiv von andern unterscheidet. Das ist, (.) das soll man gar nicht leugnen. (*räusper*) Und auch die Rückmeldung von den, dem HILDEMANN, (.) war derart, wie er, wie wir auf diesem Studientag am Schluss umgegangen sind, (.) die war ja eigentlich ausgesprochen erfreulich.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Also es gibt auch aus andern Bereichen schon Hinweise darauf, dass es bei uns, wenn auch nur `n kleines bisschen bis hin zu diesem, zu dieser Tatsache, dass unser Anteil an langfristig undefinierbar Kranken relativ gering ist.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Also gut, es gibt den ein oder andern, der dies oder jene psychische Macke hat, das wissen wir inzwischen

Interviewer: Jaja

Herr Posner: (*räusper*) und dass der ein oder andere in `ner Dauertherapie oder Balintgruppen über Jahrzehnte schon fast ist.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Und das sind mir auch alles keine so gravierenden Dinge, nur, dass der Anteil von langfristig manifest Kranken,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: ohne dass man da nicht weiß, was die haben,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: das gibt `s bei uns kaum, und ich weiß von anderen Schulen,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: (*räusper*) die kleiner sind als wir und regelmäßig `n halbes Dutzend solcher Leute auf der,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: auf `m Vertretungsplan haben, (.)weil wohl die, (.) ja so, (.) die Kollegen sich ja an manchen, die auf diesen Schulen einfach auf so `ne schlimme Art und Weise ja im Grunde sinnlos vorkommen, dass sie, das ist so mein Erklärungsmuster, dass sie sich einfach in psychosomatische Krankheiten flüchten, aus denen ihnen letzten Endes keiner wieder raus helfen kann. Also ich denk, da geht `s noch, da geht `s uns noch ganz gut, und wir haben ja zumindest noch in den einen oder andern Jahrgängen ausgesprochen erfreuliche Zusammenarbeit, nicht,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: wenn ich so an die 7 denke, (.) da, doch ich denk', die sind, ohne dass das jetzt irgendwelcher Idealfall wäre, die haben sich, (*räusper*) das ist `ne ganz geschickte Zusammenstellung von Kollegen und Kolleginnen, (.) die miteinander und mit ihren Schülern `ne ganze Menge an wirklich sehr eindrucksvolle Sachen auf die Beine gestellt haben. (*räusper*) Und bei uns in der 5 ist es eigentlich, (.) ist es eigentlich insofern recht erfreulich, als wir uns eigentlich mehrheitlich immer wieder bestätigen, wenn wir zusammensitzen, dass es eigentlich viel zu wenig ist.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Wir sitzen also immer, hab' ich `s die letzten Male deutlich beobachtet, dass wir fast (.) die letzten, oder fast die letzten waren, die aufhörten. Also andere, wenn man mal zwischendurch jemand aus `m andern Jahrgang gesucht hat, nicht, dann kam man in `nen leeren Raum

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und wo wir immer wieder wussten, vierzehn Uhr dreißig hatten die auch angefangen.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: (*räusper*) und da, (.) gut, das ist (.) nun sind wir auch `ne Gruppe von Kollegen, die schon Jahre, zum Teil Jahre zusammengewesen sind und sich wieder zusammengetan haben, also das ist bei allen Konflikten, die wir auch miteinander haben, im Grunde doch so, dass die Konflikte mehr verbindenden Charakter zum Teil haben

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Waren immerhin zwei Jahrgänge, na gut, (.) bei den andern Jahrgängen weiß ich's nicht so ganz genau, vielleicht wäre, wenn man `s geschickt anstellt (.) beim einen oder andern Jahrgang auch noch `ne ähnliche Konstellation hinzukriegen. Und (.) für die Kollegen, die in solchen Gruppierungen drin sind, ist das Leben auch bestimmt allen Misslichkeiten zum Trotz recht erfreulich, und das ist ja auch schon was.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Das ist für mich so `n Hinweis, dass es offensichtlich bei uns sehr wohl die Möglichkeit gibt, (.) wenn man `n bisschen Arbeit daran investiert und das möglich macht, sich sozusagen Nischen zu schaffen, die man dann aber auch besetzen kann

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und aus denen man nicht dann vertrieben wird.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Das ist bestimm `n positives Merkmal der Schule. (.) Gemessen an den Zielsetzungen in dem gelben Blatt oder in den Reden nach außen hin, ist das natürlich zu wenig, und ich denk', unser ungenügend an dem Ganzen kommt natürlich auch daher, dass wir die Realität messen an, (.) an Idealvorstellungen oder an (.) ja doch letzten Endes an doch an Utopien, an denen wir uns orientieren. Nur letzten Endes, ich find', dass es auch legitim ist, dass es auch `n ganz legitimes Verfahren ist. Wenn ich mich nicht mit `ner statischen Gegenwart begnügen will, muss ich ja wissen, wo ich hin will.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Und, na gut, ich denk' gerade, in dem Bereich, (.) der Pädagogik gibt 's wahrscheinlich niemals die Situation, dass man sagt, jetzt bin ich da, jetzt lehn' ich mich zurück und jetzt mach' ich, (.) naja, jetzt hab' ich das Ziel erreicht. Ich denk', (.) dies', dieses Ungenügen, das. (.) Dahinter steht, dass zwischen Realität und dem Ziel, das man anstrebt, dass immer was klafft, das muss man auch aushalten.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Ja, sicher das, natürlich das kann es, (.) das setzt eben doch voraus, (.) das setzt im Grunde auch voraus, dass `n Diskurs zugelassen oder angeregt oder gepflegt wird (.) auch `n Diskurs über Ziele.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Über Ziele und über die Frage, sind 's die richtigen Ziele. Und wenn `s dann gemeinsam definierte Ziele sind, und (.) dann gehört noch weiter dazu die Frage, wieweit haben wir uns denen angenähert oder wieweit sind wir noch weg und was ist zu tun, um dichter ranzukommen.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Und da seh' ich bei uns eben eher einerseits `n ganz plakatives Hochhalten von sehr hohen Zielsetzungen, verbunden mit der Behauptung, das sei `s schon,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: (.) ohne Versuche zu unternehmen die Realität, die wahrscheinlich immer hinter der Zielsetzung herhinkt in die Richtung zu beeinflussen. (.) Ich denk', das ist das, was mich so, so immer wieder mal erbost, da ist wieder der Schulleiter benannt, aber das ist ja auch derjenige, der nach außen hin sozusagen die Schule vertritt

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und das Image der Schule nach außen vertritt, formuliert.

Interviewer: Mhm

Herr Posner: Das gehört mit zu den ganz wesentlichen Aufgaben (.) das ist ausschließlich Aufgabe des Schulleiters, das ist der einzige, der dazu befugt ist und da tut er ja `ne ganze Menge bis hin zum Beispiel, dieser Neujahrsempfang des Fördervereins, wo ja auch er als Schulleiter, ich war jetzt nicht da, mit Sicherheit auch irgendwas, was gesagt hat

Interviewer: Mhm

Herr Posner: (*räusper*) und das wohl auch angeregt hat oder zumindest mitgetragen hat. Und ich denk', das erbost mich so, dass einerseits bestimmte Zielsetzungen hochgehalten werden (.) verbunden mit dem Anspruch, ja das sei sogar schon die Realität, weiß aber ganz genau, das ist es nicht,

Interviewer: Mhm

Herr Posner: und aber nichts getan wird, um die Realität diesem anzunähern, sondern eher, in der Praxis eher also zumindest versuchen, die Realität weiter von den Zielsetzungen wegzubringen. Das ist der Widerspruch, kaum oder oft nicht widersprochen, also gut, so ganz generell kann man 's auch nicht sagen, aber (.) ich denk', das ist 'ne gewisse Form von Ehrlichkeit letzten Endes.

Die Frage des Interviewers, ob den die Situation jetzt "total hoffnungslos" sei, möchte Herr Posner so auch nicht stehen lassen. Es gebe einige Indizien an der Comenius-Schule, die dafür sprächen, dass die Schule noch über einige Merkmale verfüge, die sie "positiv von anderen unterscheid(e)". Das sei die "Rückmeldung" eines außenstehendes Gastes über den letzten Studententag des Kollegiums gewesen, die sehr positiv ausgefallen sei. Dann sei die Quote von "langfristig undefinierbar Kranken" verhältnismäßig gering, wenn man auch sehen müsse, dass der eine oder andere schon über einen langen Zeitraum in einer "Dauertherapie oder Balintgruppe" sei. An anderen Schulen, die kleiner seien als die Comenius-Schule, wäre so, dass "regelmäßig ein halbes Dutzend" Lehrer(innen) ausfallen würden. Das liege auch daran, dass sich die Lehrer(innen) an diesen Schulen "auf eine schlimme Art und Weise (...) sinnlos" vorkämen, so dass sie sich "einfach in psychosomatische Krankheiten" flüchteten, aus denen sie nicht mehr herauskämen. Im Vergleich dazu sei die Lage an der Comenius-Schule noch "ganz gut" und es gebe auch in dem einen oder anderen Jahrgangsteam eine "ausgesprochen erfreuliche Zusammenarbeit". Es folgen kurze Belegerzählungen über zwei Jahrgänge. Das wäre zum einen der Jahrgang 7, der eine "ganz geschickte Zusammenstellung" von Lehrer(inne)n darstelle, die mit ihren Schüler(inne)n eine Menge an "eindrucksvollen Sachen auf die Beine gestellt" hätten. Das wäre zum anderen der Jahrgang 5, in dem er selbst unterrichte. Wenn dieses Team zusammensitze, würden sich die Lehrer(innen) "mehrerlich" gegenseitig bestätigen, dass es eigentlich "viel zu wenig" sei, was man an Zeit für Koordination und Besprechungen aufwende. So säßen die Lehrer(innen) dieses Teams immer so lange zusammen, dass sie feststellen müssten, dass sie die letzten seien und die anderen schon längst nach Hause gegangen wären. Man kenne sich sehr lange und Konflikte, die sie "auch" miteinander hätten, wären mehr von "verbindende(m) Charakter", als dass sie die Gruppe gesprengt hätten. Das wären "immerhin" zwei Jahrgänge, von denen er es wisse, von den anderen habe er keine genauen Informationen.

Dann schlüpft Herr Posner wieder in die Rolle des Schulleitungsmitgliedes und rasonniert darüber, ob es vielleicht möglich sein könnte, wenn man es geschickt anstelle, "bei dem einen oder anderen Jahrgang" eine ähnliche Konstellation zu erreichen. Das wäre für die in solchen Teams tätigen Lehrer(inne)n trotz aller Unannehmlichkeiten, die sie subjektiv zunächst empfinden würden, auf längere Sicht eine "erfreuliche" Lösung. Für ihn selbst zeige sich dabei aber auch, dass es an der Comenius-Schule durchaus Möglichkeiten gebe, sich mit ein wenig Arbeitsinvestition "Nischen zu schaffen", die man besetzen könne, ohne daraus vertrieben zu werden. Das sei ein "positives Merkmal" der Schule. Gemessen an den Zielsetzungen, die in einem offiziellen "gelben" Faltblatt der Comenius-Schule formuliert seien, nehme sich dies zwar gering aus, aber dieser Eindruck komme auch daher, dass man die Realität der Schule immer an "Idealvor-

stellungen" oder "letzten Endes" an "Utopien" messe. Diese Orientierung sei aber auch ein "legitimes Verfahren", denn wenn man sich nicht mit einer "statischen Gegenwart" begnügen wolle, müsse man wissen, "wo (man) hin will". In der Pädagogik gebe es allerdings auch nie den Zustand, dass man sagen könne, man habe sein "Ziel erreicht". Dieses Unvermögen, Ziel und Realität zu vereinbaren, müsse "man auch aushalten" können. Alles dieses setze aber voraus, dass ein "Diskurs zugelassen oder angeregt oder gepflegt" werde. In diesem Diskurs müssten Ziele formuliert und auch die Frage zugelassen werden, ob es denn die "richtigen Ziele" seien. Bei "gemeinsam definierte(n) Zielen" müsse man fragen, wie weit man sich ihnen "angenähert" habe oder wie weit man "noch weg" sei oder was man tun müsse, um "dichter heranzukommen". Ärgerlich sei es, dass an der Comenius-Schule "hehre Zielsetzungen" offiziell hochgehalten würden, wobei damit die "Behauptung" einhergehe, dass sie ohne Probleme zu erreichen wären und auch erreicht würden. Es gebe keinen Versuch, "die Realität (...) zu beeinflussen" und etwas dafür zu tun, damit sie auch tatsächlich erreicht würden. Es würde ihn immer wieder "erbos(en)", wenn Herr Lammers als Schulleiter, der die Schule nach außen hin vertrete, dabei so tun würde, als sei schon alles erreicht, während er gleichzeitig ganz genau wisse, dass dem nicht so sei. Er müsse die Schule vertreten und das tue er auch mit Engagement, aber es fehle gleichzeitig jeglicher Ansatz, um die Realität den formulierten Zielen anzunähern. Stattdessen bemühe er sich darum, diese Kluft noch zu erweitern. Dieser Widerspruch werde "kaum oder oft nicht" bemängelt. Diesen Vorwurf nimmt Herr Posner wieder zurück und konzediert, dass in den Gegenreden zu Herrn Lammers "eine gewisse Form von Ehrlichkeit" enthalten sei, die man aufrechterhalten müsse.

Die Frage zu Anfang nach der Hoffungslosigkeit ist eine Reaktion auf Herrn Posners düstere Prognosen zur Entwicklung der Comenius-Schule. Er widerspricht diesem Eindruck und setzt persönliche Erfahrungen dagegen, von denen er wisse, dass die Zusammenarbeit funktioniere. Diesem Argumentationsabschnitt folgt ein weiterer, in dem strategische Überlegungen angestellt werden zu möglichen Alternativen. Es gebe an der Comenius-Schule durchaus die Chance, strategische Positionen zu besetzen, ohne dass daraus ein Konflikt entstehen würde. Dann stellt er ein Dilemma dar, in dem sich die "offizielle" Politik der Schulleitung befinden würde, aus dem sie sich aber nur unter Außerachtlassung der Schulwirklichkeit herauswinden könne. Ziele, d.h. eine Utopie, würden zur Realität erklärt, als schon erreicht und als etwas, für das man sich nicht mehr einzusetzen brauche. Die Wirklichkeit sehe aber so aus, dass man in der "Pädagogik" immer Ziele formuliere, von denen man nicht wisse, ob man sie erreichen könne. Man messe sie an Idealvorstellungen, er gebraucht den Begriff der "Utopie", und man müsse es einfach aushalten können, wenn nicht immer alles in der Form verlaufe, wie man sich es vorgestellt habe. Um Ziele für die Schule, für den Unterricht formulieren zu können, brauche man einerseits Diskussionspartner, andererseits den "Diskurs" zwischen ihnen. Dabei könne man dann ermitteln, wie man sich den selbstgesteckten Zielen annähere. Für Herrn Posner ist es selbstverständlich, dass man z.B. Unterrichtsziele nicht mit sich selbst ausmacht, sondern sie der Kritik der übrigen Lehrer(innen) aussetzt.

Dieses Verständnis der Relativität ist es auch, was er bei Herrn Lammers vermisst, für den es nur zwei Aggregatzustände zu geben scheint. Ziel oder Nicht-Ziel, wobei die Existenz eines Ziels auch seine Realisierbarkeit und folglich Realisierung voraussetzt. Es "erbst" ihn, wenn

Herr Lammers so tut, als wäre schon alles erreicht und gleichzeitig die Realisierung von gesteckten Zielen verhindert. Für Herrn Lammers ist das aber womöglich gar kein Problem. Es ist anzunehmen, dass für ihn das erste mit dem zweiten gar nichts zu tun hat. Die erste Sache ist erledigt, die zweite muss genau geprüft werden. Dazu gehört auch, Dinge zu verhindern, die eventuell konfliktrüchtig sein könnten.

Herr Posner und Herr Lammers haben von der Warte der Schulleitung aus zwei völlig unterschiedliche Vorstellungen vom Ablauf und der Struktur lehrender Tätigkeit. Für den einen ist es ein zusammenhängender Prozess mit vielen unerwarteten Ereignissen, die man nicht voraussehen kann, für den anderen die nacheinander vorzunehmende Erledigung gestellter oder selbstgestellter Aufgaben. Für Herrn Posner bleibt dabei angesichts der klar definierten Machtverteilung innerhalb der Schulleitung nur der Appell an "eine gewisse Form von Ehrlichkeit", womit er zeigt, dass keine Möglichkeit für sich sieht, mit seinen Vorstellungen durchzudringen.