

4 TEIL III: AUSWIRKUNGEN DES ENTWICKLUNGSPROZESSES AUF DAS HANDELN DER LEHRER(INNEN)

4.1 Überlegungen zur Auswertung des Aktualtextes einer Klassenkonferenz (1990/91)

Die beiden vorangegangenen Teile der Untersuchung haben sich mit dem historischen Verlauf der Entwicklung der Comenius-Schule innerhalb des Zeitraumes von 1979 bis 1993, dem sich dabei entwickelnden mikropolitischen Gefüge und dem Niederschlag der langjährigen Entwicklung im Wissensbestand der Lehrer(innen) befasst. Im nun folgenden dritten Teil geht es darum, zu überprüfen, wie sich diese Entwicklung auf die Handlungsweise der Lehrer(innen) ausgewirkt hat. Dazu wird eine typische Krisensituation im Lehrer(innen)beruf herangezogen. Sie soll in der dazu besonders hergestellten Situation einer Zusammenkunft von Lehrer(inne)n, einer "Klassenkonferenz", beraten werden. Am Ende sollen gemeinsame Beschlüsse der Lehrer(innen) stehen, wie weiter verfahren werden soll.

Eine typische Krisensituation im Lehrer(innen)beruf ist die Störung der Beziehungen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Sie sind dann nachhaltig gestört, wenn eine vertrauensvolle Kommunikation, wie sie zwischen Heranwachsenden und Lehrer(inne)n notwendig ist, nicht mehr besteht. Die Folge davon ist, dass Unterrichtsgespräche nicht mehr akzeptiert oder ernstgenommen werden. Der Ausdruck davon sind Störungen des Unterrichts und Versuche der Schüler(innen), den Ablauf der Unterrichtsstunde selbst in die Hand zu nehmen. Eine solche Krisensituation ist durch Kommunikationsprobleme einer stellvertretenden Klassenlehrerin aus dem Jahrgang 9 mit einigen der Schüler ihrer Klasse entstanden. Auf Grund solcher Vorfälle ist von ihr und von weiteren Lehrer(inne)n des Teams¹, dem sie angehört, eine Klassenkonferenz einberufen worden.

Der transkribierte Text des Audio-Mitschnitts² der Klassenkonferenz ist zunächst segmentiert und in zusammenhängende Abschnitte eingeteilt worden. Damit verbunden ist eine erste Analyse in Form einer Strukturellen Beschreibung der Segmente und Subsegmente. Daran schließen sich Ausführungen zum theoretischen Konzept des "sozialen Dramas" an, die als Grundlage eines kontrastiven Vergleichs mit dem Ablauf der Konferenz dienen. Dabei wird deutlich, dass es einen individuellen Handlungsrahmen gibt, der sowohl eigene Professionstheorien wie auch Handlungsformen umfasst.

Mit diesem Blick auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrer(innen) lassen sich die in Teil II getroffenen Aussagen zum Auskühlungsprozess und zur Imageherstellung weiter konkretisieren, indem die in den Diskussionsbeiträgen aufscheinenden Elemente von individuellen

¹ Es handelt sich um das dritte Team der Comenius-Schule. Durch die Fachleistungsdifferenzierung in nahezu allen Fächern ist die Zahl der Lehrer(innen), die als "Einflieger" (vgl. Team-Broschüre in Bd.2 [Ergänzungsband] S. 134ff.) in den Jahrgang kommen und die Schüler(innen) kaum kennen, notwendig größer gewordenen. Dadurch ist der beabsichtigte Effekt der Team-Arbeit auf ein Minimum reduziert worden.

² Die Klassenkonferenz ist mit Einwilligung aller Beteiligten aufgenommen worden.

Professionstheorien und Handlungsformen beim Umgang mit Schüler(inne)n näher untersucht werden.

4.2 Anlass der Klassenkonferenz: Krise des Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnisses und Störung des Unterrichts durch eine Schülergruppe

In der Klassenkonferenz wird ein Konflikt bearbeitet. Für die Gesamtuntersuchung heißt dies, dass die vorher bereits deutlich gewordenen Haltungen innerhalb der Lehrer(innen)schaft mit einem konkreten Beispiel kontrastiert werden, aus dem wieder neue Aspekte herausgearbeitet werden können. Ein Konflikt bedeutet immer, dass in seinem Verlauf die Vorstellungswelt der ihn austragenden Personen sichtbar wird. Die Kontrahenten können sich nicht einfach an den jeweiligen Gesprächspartner anpassen wie in einer lockeren Unterhaltung, sondern sind gezwungen, sich in der zusammensitzenden Runde so zu einem Thema zu äußern, dass ihre Interessen gewahrt bleiben. Sie müssen Stellung beziehen zu ihren Vorstellungen von Unterricht und über die Beziehungen, die sie zu den Schüler(inne)n pflegen usw. In der Diskussion der Klassenkonferenz sind also in den Beiträgen immer konzeptionelle Vorstellungen zum professionellen Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer unterlegt.

Die Besonderheit dieses Teils liegt in der Verschränktheit von verschiedenen sozialen Prozessen, die in ihm zum Ausdruck kommen. So sind die Lehrer(innen) wenigstens zum Teil nicht in der Lage gewesen, mit den Schülern, um die es geht, in ein wirkliches Gespräch zu kommen, und sie meinen nun, gezwungen zu sein, das Verhalten der Schüler zu korrigieren. Dabei müssen sie zu Mitteln greifen, durch welche die Möglichkeiten zum Gespräch noch weiter eingeschränkt werden. Das Problemlöseverfahren bezieht sich auf die soziale Stellung der Co-Klassenlehrerin, die provisorisch die Aufgaben der Klassenführung allein übernommen hat, auf ihre Beziehung zur Klasse und auf die weiteren Perspektiven ihrer Arbeit. Das Verfahren wird beeinträchtigt durch eine Parallelaktion des Schulleiters, der seinerseits in einem anderen Zusammenhang bereits Sanktionen angedroht hat, ohne die soziale Struktur der Lerngruppe genau zu kennen. Er trägt dadurch zu einer Verschärfung der Gesamtsituation bei, was eine Lösung schwierig macht. Er meint, gewissermaßen von außerhalb nur durch die Kraft des Amtes in einen sozialen Prozess eingreifen zu können. Die Schüler(innen) haben jedoch eine andere Vorstellungswelt und einen anderen Eindruck von seiner Aktion, als er annimmt. Für sie haben die formalen Strukturen der Hierarchie nur eine einzige Bedeutungsebene, nämlich die, dass sie allesamt zur Welt der älteren Generation gehören. Deshalb wird durch sein Eingreifen von oben herab nichts geklärt, sondern nur weiter verkompliziert. Der Aushandlungsprozess der Klassenkonferenz ist für sich genommen nur ein Ausschnitt, der strategische Teil eines Problemlöseverfahrens, zu dem noch viele Einzelaktionen gehören und dessen Ausgang zu diesem Zeitpunkt ungewiss ist.

4.2.1 Formaler und informeller Kontext der Konferenz

Im Folgenden werden die kontextuellen, also die Rahmenbedingungen der Konferenz erläutert. Das ist zum einen der formale Rahmen, der durch die verschiedenen Gesetze, ministeriellen

Erlasse und amtlichen Verordnungen der Behörde gegeben ist. Zum anderen ist es das Hintergrundwissen um die Begleitumstände, die zur Klassenkonferenz geführt haben.

4.2.1.1 Vorschriften zur Durchführung von Klassenkonferenzen

Klassenkonferenzen werden nach § 24 der "Allgemeinen Konferenzordnung" vom Klassenlehrer im Einvernehmen mit dem Schulleiter einberufen. Alle in dieser Klasse unterrichtenden Lehrer(innen) sind zur Teilnahme verpflichtet. Von Schüler(innen)seite aus kann auch eine Klassenkonferenz beantragt werden, wenn der Klassensprecher "unter Angabe von triftigen Gründen" einen solchen Antrag stellt.

Die am häufigsten vorkommenden Klassenkonferenzen sind die Zeugniskonferenzen zum Ende eines jeden Schulhalbjahres. Daneben gibt es einen Katalog von Gründen, weshalb eine Klassenkonferenz einberufen werden kann. In Absatz 3 des § 24 werden die Gründe im einzelnen genannt.

"Die Klassenkonferenz berät und beschließt insbesondere über folgende Angelegenheiten:

1. Zusammenarbeit aller in der Klasse unterrichtenden Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen;
2. Vorschläge über die Einrichtung von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften;
3. Umfang der Hausaufgaben und schriftlichen Arbeiten nach Maßgabe der von der Gesamtkonferenz aufgestellten Richtlinien;
4. Verstöße gegen die Schulordnung oder Hausordnung, soweit nicht ein anderer zuständig ist;
5. Anträge des Klassensprechers;
6. Noten, Zeugnisse, Versetzungen im Rahmen der geltenden Vorschriften."

Für die vorliegende Klassenkonferenz trifft nur Punkt 4 zu, der eine allgemeine Zuständigkeit bei Verstößen gegen die Schulordnung feststellt, wenn nicht eine übergeordnete Instanz den Vorgang bearbeiten möchte. Damit ist der Schulleiter gemeint, der sich als Hausherr und verantwortlicher Vertreter der Schulaufsichtsbehörden in der Schule einmischen kann, wenn er das wünscht.

4.2.1.2 Hintergrundwissen der Konferenzteilnehmer

Die vorliegende Klassenkonferenz ist von der stellvertretenden Klassenlehrerin im Einvernehmen mit der Schulleitung einberufen worden. Der Grund für die Einberufung liegt im Verhalten einer vierköpfigen Schülergruppe, die in dem Ruf stehen, durch auffälliges Verhalten, Störungen des Unterrichts sowie durch Einflussnahme und Druck auf Mitschüler(innen) die Klasse am Erreichen der Unterrichtsziele zu hindern.

Die Konferenz findet Mitte Mai statt, also gegen Ende des Schuljahres. Von der Schulleitung sind drei Mitglieder anwesend: der Stufenleiter 7/8, Herr Seifert, der Oberstufen-Koordinator

Herr Burkhardt sowie der Pädagogische Leiter Herr Posner. Letzterer ist nur zu Anfang anwesend und muss dann an einer anderen Konferenz teilnehmen.

Herr Kauffeld, der Klassenlehrer, ist seit Anfang des Schulhalbjahres erkrankt. Seine Aufgabe hat die bisherige Co-Klassenlehrerin, Frau Gellert, übernommen. Frau Gellert, die vorher in der ehemaligen DDR Lehrerin gewesen ist, muss, um in den Schuldienst übernommen zu werden, eine zusätzliche Referendarausbildung absolvieren. Sie ist damit der Doppelbelastung von Klassenführung und Ausbildung ausgesetzt. Der Referendarinnenstatus bedeutet, dass sie mit Inspektionen ihres Unterrichts rechnen muss und zum Besuch von Lehrveranstaltungen im Studienseminar verpflichtet ist.

Mit ihr an der Schule befinden sich zu diesem Zeitpunkt noch zwei weitere Referendare, Herr Benderoth und Frau Nickel, die ebenfalls aus der ehemaligen DDR stammt. Die zur Verhandlung anstehenden Schüler aus Herrn Kauffelds Klasse sind Kevin Menne, Simon Deschner, Andreas Göbel und Markus Loers. Sie sind Mitglieder einer Peer-Group des Jahrgangs. Mit zu dieser Peer-Group gehören noch Denis Guhl, Klaus Winter und Falk Bender aus weiteren Klassen des Jahrgangs 9.

Herr Kauffeld befindet sich inzwischen auf dem Wege der Besserung. Er ist noch krankgeschrieben, nimmt aber auf eigenen Wunsch an dieser Konferenz teil. Im Hintergrund steht ein Ereignis, das allen Beteiligten bekannt ist, wovon aber in der Konferenz erst am Schluss die Rede ist. Einige Klassen des Jahrgangs planen zum Ende des Schuljahres eine Studienfahrt nach Italien. Darunter auch die Klasse von Herrn Kauffeld und Frau Gellert³. Die Leitung der Klassenkonferenz und damit die Funktion eines "Sachwalters" übernimmt Herr Seifert. Er ist als Stufenleiter Mitglied der Schulleitung und einer der Klassenlehrer im Jahrgang 9.

4.2.2 Einführungsphase: Sachverhaltsdarstellungen (1. Segment)

4.2.2.1 Darstellung einiger Vorfälle durch den Stufenleiter 7/8, der die Konferenz leitet (1. Subsegment)

Die Konferenz wird von Herrn Seifert eröffnet. Er selbst habe sie einberufen, und er nennt als Grund dafür "verschiedene Vorkommnisse in letzter Zeit". Es folgt die Aufzählung von vier Begebenheiten.

So hätten Schüler aus der Klasse 9a "Schmierereien veranstaltet", d.h. Wände des Schulgebäudes mit Parolen bemalt. Es kommt nicht zur Sprache, welchen Inhalts diese Parolen gewesen sind. Vermutlich handelt es sich um Ausfälle, die gegen die Schule gerichtet waren. Herr Seifert erwähnt nur, dass er mit den Schülern geredet habe, doch sei "nichts rauszukriegen" gewesen. Im weiteren Gespräch habe sich aber dann herausgestellt, dass sie doch etwas gewusst hätten. In

³ Die Studienfahrt steht eigentlich am Abschluss der Schulzeit im Jahrgang 10. Für die Entscheidung, die Abschlussfahrt auf das Ende der 9. Klasse zu legen, gibt es den Grund, allen Schüler(inne)n, also auch denen, die nach Beendigung der Jahrgangsstufe 9 die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlassen werden, noch einmal ein gemeinsames Erlebnis zu ermöglichen.

ihren "Formulierungen" hätten sie angedeutet, dass sie beteiligt gewesen wären. Wenn er versucht habe, sie konkret auf eine Beteiligung festzunageln, hätten sie es "dann wieder bestritten".

Im zweiten aufgeführten Fall nennt Herr Seifert "nochmal so 'ne Geschichte". Zwar seien dabei in erster Linie "eher andere Schüler" beteiligt gewesen, doch seien diejenigen, um die es "heute" – also in dieser Konferenz – ginge, wohl auch dabei gewesen. In der Projektwoche seien in der Aufbauphase "Sachen umgeschmissen" worden. Schüler(innen) der unteren Jahrgänge hätten sie dabei beobachtet. Als diese sich dann beschwert hätten, wären sie von den besagten Schülern als "Petzen" beschimpft und bedroht worden. Es handele sich um eine Gruppe, die sich "gegenseitig dann natürlich unterstütz(e)" und helfe.

Zur Erläuterung nennt er die Namen von zweien der verdächtigten Schüler. Es handele sich um Falk Bender aus seiner Klasse und um Klaus Winter aus der Klasse von Arndt Volland.

Es folgt eine kurze Hintergrundkonstruktion, in der Herr Seifert die bisherigen Aktivitäten in der Angelegenheit dieser beiden Schüler erläutert. Wegen Klaus Winter habe Herr Volland beabsichtigt, ebenfalls eine Klassenkonferenz einzuberufen, die aber noch nicht stattfinden können. Der Grund hierfür bestehe darin, dass Herr Volland zur Zeit nicht da sei. Es habe sich aber "einiges sowieso in der Zwischenzeit entschärft". Mit Falk Bender, der in seiner eigenen Klasse sei, habe er ein "Gespräch" geführt, bei dem er "angedroht" habe, dass dieser, "wenn da noch irgendwas vorkomm(e)", von der Klassenfahrt ausgeschlossen würde. Da nichts weiter "gewesen" wäre, sei auch hier die Klassenkonferenz entfallen. Herr Seifert meint, noch hinzufügen zu müssen, dass er bei Falk "nicht ganz (...) durchblick(e)", da dieser häufig fehle. Er habe mit dessen Mutter verabredet, dass sie ihn telefonisch entschuldige, falls er krank sein sollte. Dies würde "so halb und halb" funktionieren.

Herr Seifert leitet nun über zur "nächsten Geschichte", die in Zusammenhang mit diesen Schülern stünde. Er breitet sie aber nicht selbst aus, sondern verweist auf Frau Nickel, die diese Begebenheit "nachher mal darstellen" würde. Frau Nickel ist Referendarin und hatte in einer Vorführstunde eine Ausbilderin zu Besuch, wobei eine "Sache" passiert sei, bei der auch die übrigen beiden Referendare, Herr Benderoth und Frau Gellert, Zeuge gewesen seien. Sie werden aufgefordert, ihre Beobachtungen "am Rande" mit einzubringen.

Es folgt nun eine "Sache", in die Andreas Göbel aus Herrn Kauffelds Klasse verwickelt gewesen ist. Herr Seifert erzählt sie zunächst so, als wäre er nicht selbst involviert, gibt sich aber zum Schluss als derjenige zu erkennen, der die Bewältigungsarbeit zu leisten hatte. "Ein Mädchen" hätte sich beschwert, dass ihr und weiteren Schülerinnen von einem Schüler des Jahrgangs "Zigaretten in die Haare geworfen" worden wären. Herr Seifert verkürzt seine Darstellung auf wenige Handlungsschritte, so dass der Zusammenhang erschlossen werden muss. Die Schülerinnen hätten "Namen genannt", womit angedeutet wird, dass weitere Schüler an der Aktion beteiligt waren. Diese seien daraufhin einzeln befragt worden und hätten übereinstimmend Andreas Göbel als denjenigen bezeichnet, der geworfen habe. In einer anschließenden Gegenüberstellung habe dieser dann aber alles "geleugnet" und die Schüler, die ihn vorher beschuldigt hätten, seien von ihrer Aussage zurückgetreten. "Hinterher" hätten sie sich dahingehend geäußert, dass sie doch einen "Kameraden nicht bloßstellen" wollten. "Und als er nicht dabei war" hätten sie ihre

alte Aussage wiederholt und gemeint, dass er es "hundertprozentig" gewesen wäre. Das sei am Freitag passiert. Herr Seifert habe ihnen Zeit gelassen bis Montag, um "das nochmal (zu) verhandeln". Am Montag seien sie dann "angekommen" und in der weiteren Befragung sei Andreas bei seiner Meinung geblieben, dass er "es nicht gewesen" sei.

"Dann" habe es noch "zwei Geschichten" mit Markus Loers und Simon Deschner gegeben. Diese seien "eigentlich am Rande" angesiedelt, hätten aber "in dem Zusammenhang vielleicht dann doch 'ne andere Bedeutung". Bei Markus gebe es, "wie man ja schon öfter gehört" hätte, Probleme im Unterricht. Er würde zu spät kommen "und ähnliches". Er habe ihn nun "nach dieser Geschichte" vor dem benachbarten Edeka 3 Minuten nach Unterrichtsbeginn zur 5. Stunde, also nach der zweiten Großen Pause, zusammen mit Simon Deschner stehen sehen. Als er sie angesprochen habe, hätten sie ihm geantwortet, dass sie zwar Unterricht hätten, aber nicht im Geschäft gewesen seien. Er habe daraufhin den Eltern der beiden "einen Brief" geschrieben. Eine solche "Benachrichtigung der Eltern" ist eine Stufe im Rahmen des Disziplinarmitteilkatalogs.

Zur Erklärung muss hier eingefügt werden, dass das Verlassen des Schulgeländes während der Unterrichtszeit an Schulen der Sekundarstufe I generell nicht gestattet ist. Das Verlassen des Geländes durch die Schüler(innen), die in die benachbarten Geschäfte auszuschwärmen pflegen, ist von Seiten der Schule zu diesem Zeitpunkt bereits mehrmals Gegenstand von Elterninformationen gewesen. Es wurde dabei auf die rechtlichen Bestimmungen hingewiesen und es wurden die besonderen Gefahren für die Schüler(innen) betont, die beim Verlassen des Schulgeländes eine verkehrsreiche Straße überqueren müssen.

Der Beginn der zweiten Geschichte ist mit einer Aufforderung an die dabei beteiligt gewesene Frau Gellert verbunden, sich zu "erinnern". Sie habe den Schüler(inne)n Arbeitsaufträge gegeben und sie dabei in die Bibliothek geschickt, damit sie sich dort auf die Klassenfahrt vorbereiten konnten. Frau Gellert greift den ihr zugespielten Ball auf und erklärt das von ihr gewählte Arbeitsverfahren. Sie benutzt dabei aber das Pronomen "wir", wenn sie von ihren Arbeitsaufträgen spricht: "Ja, wir haben das geteilt. Die Hälfte hat in der Bibliothek und die andere Hälfte hat im Klassenraum gearbeitet." Mit diesem suggerierten Blickwinkel auf gemeinsames Handeln weist sie indirekt auf ihre Umgangsformen mit der Klasse hin. Es entsteht der Eindruck der Verbundenheit von Lehrer(innen)- und Schüler(innen)interessen, als ob es zu einer Einigung in Hinblick auf eine sinnvolle Lösung gekommen sei. Umso abschreckender erscheint dann das Verhalten von Markus Loers und Simon Deschner, die sich "abgesondert" hätten und "faktisch dann ihre eigenen Wege gegangen" seien. An dieser Stelle schaltet sich Herr Seifert wieder ein. "Sieben bis acht Minuten" vor Ende des Unterrichts sei er "zufällig da 'runter" in die "Raucherecke" gegangen und habe "drei Gestalten" dort vorgefunden: Markus Loers, Simon Deschner und einen albanischen Mitschüler. Herr Seifert erzählt nun nicht mehr, wie die Geschichte ausgegangen ist, sondern formuliert eine Coda mit den Worten "das ist dann halt alles zusammengekommen".

Damit fasst er die Begebenheiten zusammen, bei denen die besagten Schüler Regeln des Schulbetriebes zur Disposition gestellt haben. Er schließt noch eine "Geschichte mit Markus mit mir" an, in der es nicht nur um allgemeine Regelübertretungen geht, sondern in der er sich offenbar als Person angegriffen fühlt, da seine Autorität als Lehrer in Frage gestellt wird. Er sei in seine

Klasse gegangen, also dort, wo er Klassenlehrer ist, augenscheinlich, um dort mit dem Unterricht zu beginnen. Markus Loers, der ja nicht in seiner Klasse ist, sei an ihm vorbei zum Waschbecken gegangen und habe dort einen Becher mit Wasser vollaufen lassen. Als dieser wieder an ihm vorbei zur Tür wollte, habe er ihn angesprochen und gefragt, was er vorhabe. "Ja, ich will einen nassschütten" sei die Antwort gewesen. Herr Seifert habe "empört reagiert", worauf Markus Loers "die Hälfte" wieder zurückgekippt habe und erneut an ihm vorbeiwollte. Die räumlichen Verhältnisse müssen wohl sehr eng gewesen sein, denn Herr Seifert sieht dies und schlägt ihm "daraufhin das Wasser (...) in das Waschbecken". Nun habe sich Markus "empört", da seine Hände "'n bisschen nass" geworden seien und habe behauptet, er sei von Herrn Seifert "nassgeschüttet" worden. Daraufhin sei er "zum Schulleiter gegangen" und habe sich dort beschwert.

Es folgt nun die Darstellung der Lehrerstrategien, die sich vornehmlich auf der Ebene von "Gesprächen" bewegt haben. Herr Seifert schließt mit dem Satz an: "Wir haben dann 'n Gespräch geführt." Es folgen zwei Hintergrundinformationen. Er habe "auch vorher schon (...) auf Grund anderer Geschichten" in dieser Klasse "Gespräche gehabt". Dann wird eine Information eingeschoben, die Markus Loers betrifft. Der Schulleiter, Herr Lammers, habe ihm bei einem früheren Gespräch angedroht, dass er sich "notier(en)" werde, was "in nächster Zeit passieren wird".

In einem weiteren Gespräch "beim Schulleiter" sei dann von Markus der Sachverhalt richtig dargestellt worden. Er habe aber so argumentiert, dass er sich eigentlich gar nicht habe beschweren wollen, sondern dass er mit Bernd Giese mitgegangen sei, der sich in einer anderen Angelegenheit bei Lammers habe beschweren wollen. Erwähnt werden muss hier, dass Bernd Giese ein guter und sehr besonnener Schüler aus der Klasse von Markus Loers ist. Sie wären sich "so ungerecht behandelt" vorgekommen und im Verlaufe dieses Beschwerdeganges habe Markus dann von dem Vorfall erzählt. Dies sei nun die letzte Geschichte gewesen.

Mit der Äußerung, "ich denke, das sind so viele Dinge" leitet Herr Seifert über zu einer abschließenden Begründung für die Einberufung der Klassenkonferenz. Herr Volland, Herr Kauffeld, Frau Gellert und er hätten sich Gedanken gemacht, was auf der Klassenfahrt nach Italien so alles passieren könne angesichts der vorgefallenen Begebenheiten und "wenn da alles solche Sachen ständig laufen". Es sei "kein Vertrauensverhältnis da" und es werde ständig versucht, an den Lehrer(inne)n vorbei zu operieren und diese dann "ins Leere laufen" zu lassen. Somit könne nicht das Gefühl entstehen, "es passiert da nichts in Italien".

So habe er es als "angemessen" erachtet, eine Klassenkonferenz einzuberufen, "wo wir all' die Dinge nochmal zusammentragen, wo wir einfach nochmal hören von allen Kollegen, die sie unterrichten, was liegt da eigentlich an". Er habe den Eindruck, "dass da vieles (...) nebeneinander her(laufe) und man (...) nichts voneinander (wisse)". Mit der Coda "das waren die einführenden Worte" schließt er diesen Abschnitt der Eröffnungsphase ab.

4.2.2.2 Schilderung einer gescheiterten Vorführstunde durch die Referendare, von denen eine Co-Klassenlehrerin ist (2. Subsegment)

Mit der Frage an den Klassenlehrer, Herrn Kauffeld, ob er ergänzende Bemerkungen zu machen habe, signalisiert Herr Seifert, dass nun die Diskussion eröffnet sei. Herr Kauffeld wehrt ab und

erklärt, dass er zwar "zwei Telefongespräche" geführt habe, die für die Anwesenden von Interesse sein könnten, aber erst "zum Schluss" darüber sprechen wolle. Herr Seifert wendet sich nun an Frau Nickel und fordert sie auf, "diese Geschichte mit der Vorführstunde" zu erzählen.

Frau Nickel erläutert zunächst den Hintergrund des Vorfalls, um den Anwesenden eine Folie zur Bewertung zu bieten und ihr eigenes Verhalten plausibel zu machen. Sie erklärt, dass es sich "in dem Sinn (um) keine Lehrprobe" gehandelt habe, sondern dass sie lediglich eine in einer Ausbildungsveranstaltung erarbeitete Biologiestunde habe umsetzen sollen. Dazu seien die Mitglieder des Seminars einschließlich der Ausbilderin zur "Hospitation" erschienen. Sie habe sich nun die Klasse von Herrn Kauffeld dafür ausgesucht. Die Stunde hätte "an einem Dienstag" durchgeführt werden müssen, also an einem Tag, an dem sie normalerweise in der Klasse keinen Unterricht habe. Dass es der Dienstag sein musste, liegt vermutlich daran, dass am Ausbildungsseminar wegen der Koordination der an verschiedenen Schulen tätigen und verplanten Referendare ein bestimmter Wochentag für Veranstaltungen reserviert ist. So habe sich eine GL-Stunde in der Klasse angeboten, die an diesem Dienstag liege. Mit dieser Stunde hatte es aber eine besondere Bewandnis.

Das Fach Gesellschaftslehre (GL) war vorher von Herrn Kauffeld unterrichtet worden. Als Frau Gellert die Klasse übernahm, ergab sich das Problem, dass ihr Stundenplan mit dem von Herrn Kauffeld abgeglichen werden musste. Dabei stellte sich heraus, dass Frau Gellert am Dienstag in einem anderen Kurs Unterricht hatte und somit an diesem Tag den GL-Unterricht von Herrn Kauffeld nicht übernehmen konnte. Die Klasse bekam nun Vertretungslehrer(innen) in dieser Stunde, welche die von Frau Gellert erarbeiteten Aufgaben zu verteilen hatten und ansonsten die Klasse nur beaufsichtigten.

Frau Nickel konzediert in ihren weiteren Ausführungen, dass die Schüler(innen) mit einer solchen Situation nicht gerechnet hatten und nun überrascht waren, dass in dieser "Stunde Unterricht laufen" sollte. Sie beginnt ihre Erzählung des konkreten Vorfalls mit der einleitenden Bemerkung "jedenfalls war es dann so" und schließt daran die Vorwegnahme des Ergebnisses an, um eine Rahmung für die nachfolgende Schilderung zu haben. "Die Jungengruppe, wozu eben diese vier Schüler gehören", hätte "die Stunde total geschmissen".

Sie beginnt nun mit dem Anfang der Stunde, der schon dadurch recht unglücklich verlief, dass die Jungen zu spät kamen. So musste es zu Störungen kommen, die aber nicht aufhörten, sondern die anscheinend einen systematischen Charakter bekamen. "Dann ging das laufend", wird dieser Vorgang von Frau Nickel beschrieben. Sie spitzt ihre Schilderung auf die Person eines Jungen zu, der ihr offensichtlich das Heft aus der Hand genommen hat und neben dem sie die anderen nicht mehr konturiert zu erkennen vermochte. Andreas Göbel habe sich "besonders produziert" und habe die anderen "mitgerissen". Zur Unterstreichung dieser Zuspitzung betont sie, dass diese "eigentlich gezwungen" gewesen seien, "da mitzumachen". Es war ihr anscheinend nicht möglich, dem etwas entgegenzusetzen. Sie bringt das mit der die ganze Jungengruppe betreffenden Bemerkung zum Ausdruck, dass "die (...) eben in dieser Stunde federführend" gewesen seien. Daran schließt sie eine Aufzählung von Belegen an, die wieder Andreas Göbel betreffen. Er habe "provozierende Antworten" gegeben, habe sich "die Mütze aufgesetzt, abgesetzt". Dann hätten ihm die Haare vor dem Gesicht gehangen, worauf er gerufen hätte "jetzt seh'

ich nichts". Frau Nickel kann diesem Gealbere allerdings nicht mit Humor begegnen, da sie sich in dem Zugzwang befindet, die gemeinsam geplante Stunde halten zu müssen und dabei auch noch ihre Ausbilderin im Raum hat. Die Mädchen, die sich am Unterricht hätten beteiligen wollen, seien "dann so eingeschüchtert (worden) durch das Ganze", dass sie sich "gar nicht getraut" hätten, "was zu sagen". Bei falschen Antworten seien sie darüber hinaus "teilweise" ausgelacht worden. Frau Nickel schließt diese Episode mit dem Hinweis, dass sie nach dieser Stunde völlig "ratlos" gewesen wäre. Sie sei aus der Klasse gegangen und habe sich "fix und fertig" gefühlt.

Frau Nickel schildert nun die anschließenden Initiativen ihrer Ausbilderin, Frau Füllgraf, die nach dem Unterricht mit zwei Schülern gesprochen habe, und zwar mit Markus Loers und Kevin Menne. Diese hätten ihr zu verstehen gegeben, dass es eigentlich gar nicht gegen Frau Nickel "gegangen" sei, sondern gegen die Schule und gegen die Lehrer allgemein, die "keine Rücksicht" auf sie nehmen würden. Deshalb brauchten sie umgekehrt auch keine Rücksicht auf die Lehrer zu nehmen. In anderen Fächern "wäre es ähnlich". Frau Füllgraf sei darauf hin zum Schulleiter, zu Herrn Lammers gegangen und habe ihm dies mitgeteilt.

In der nächsten Unterrichtsstunde sei dieser dann mit in den Unterricht gekommen, um genauer in Erfahrung zu bringen, worum es eigentlich ging, da die Beschuldigungen der Schüler doch "so mehr oder weniger allgemein gehalten" waren. Im Gespräch mit dem Schulleiter wären diese Dinge dann "gar nicht mehr zum Ausdruck" gekommen, die Schüler hätten sich vielmehr darauf versteift, dass sie, Frau Nickel, den Andreas "ungerecht behandelt" hätte. Er habe sich gemeldet und sie "hätte ihn nicht drangenommen". Er scheint sich auch selbst verteidigt zu haben, denn Frau Nickel gibt ihrer Empörung über die Art und Weise Ausdruck: "Wie er sich gemeldet hat, das hat er allerdings dann nicht dazugesagt."

Frau Nickel äußert nun den Verdacht, dass die gegenüber Frau Füllgraf gemachten Äußerungen lediglich "Schutzbehauptungen" der Schüler gewesen wären, um ihr Verhalten während der Unterrichtsstunde "zu entschuldigen". In der "Woche drauf" bei Herrn Lammers sei keine Rede mehr davon gewesen. Deshalb habe sie ihren Mitreferendar, Herrn Benderoth, gebeten, an der Konferenz teilzunehmen, um die Ausführungen der Schüler im Gespräch mit Frau Füllgraf zu bezeugen. Außerdem habe er an der Unterrichtsstunde teilgenommen.

Herr Benderoth bestätigt die Ausführungen von Frau Nickel, schränkt aber ein, dass er von dem Gespräch der Frau Füllgraf mit den Schülern "nur Bruchstücke" mitbekommen habe, da er damit beschäftigt gewesen sei, die Unterrichtsmaterialien wieder einzusammeln. Die Schüler hätten in der Stunde ihrem Unmut einfach freien Raum gelassen und versucht, die Frau Nickel "irgendwie da zu schädigen". Im Anschluss daran hätten sie in dem Gespräch versucht, ihr Verhalten "abmildernd" darzustellen, indem sie darauf verwiesen hätten, dass das alles doch "gar nicht so schlimm" gewesen sei. Im Englischunterricht sei es viel schlimmer, da sei "das gar nichts gegen". Sie hätten versucht, den Eindruck zu erwecken, "als sei das ganz normal".

Die Reaktion der anwesenden Lehrer(innen) ist ablehnendes Gemurmel und Aufstöhnen bei den letzten Ausführungen. Herauszuhören ist die Bemerkung: "Das ist der absolute Gipfel".

4.2.2.3 Nachfrage und Kommentierung durch Konferenzteilnehmer (3. Subsegment)

Die bis zu diesem Zeitpunkt erzählten "Geschichten" sind für die anwesenden Lehrer(innen) Angebote, die dargestellten Ereignisse mit eigenen Erlebnissen in Verbindung zu bringen und jeweils Einschätzungen beizusteuern. Der Vorgang des Erzählens hat so etwas wie eine Gemeinschaft der Betroffenen entstehen lassen. Die gemeinsame Erleidensperspektive wandelt sich dabei allmählich in eine gemeinsame Frontstellung, die sich als Kooperationsgrundlage anbietet für die Ausgestaltung der Konferenz. Eine mögliche Option ist dabei die Suche nach Verantwortlichen. Diesen Weg beinhaltet nun der Vorschlag von Frau Grünewald.

(S.4, Z 1-30):

Frau Grünewald: Mich würde mal interessieren, der Name Kevin Menne ist überhaupt noch nicht gefallen. Welche

Frau Nickel: ja, der war

Herr Benderoth: doch

Frau Grünewald: Rolle hat der denn (.)

Herr Benderoth: doch, doch

Frau Nickel: ja, der war mitbeteiligt

Herr Benderoth: der war bei dieser Diskussion mitbeteiligt (.) der

Frau Grünewald: aber nicht federführend oder irgendwie so (?)

Herr Benderoth: Kevin, ich kenn' die ja sonst gar nicht so vom sehn'

Frau Nickel: In der Stunde war's der Andreas Göbel (.) der feder-

Herr Benderoth: (Hm)

Frau Grünewald: (Hm)

Frau Nickel: führend war, der eigentlich (.) Anlass gegeben hat

Frau Grünewald: (Hm)

Frau Grünewald artikuliert ihre Verwunderung darüber, dass von Kevin Menne noch nicht die Rede gewesen sei. Sie bringt dies zum Ausdruck, obwohl Frau Nickel davon gesprochen hatte, dass er an dem Gespräch mit Frau Füllgraf nach Ende der Stunde beteiligt gewesen wäre. Nun kann Frau Grünewald das überhört haben, sie möchte aber anscheinend auf ihre Erfahrungen mit Kevin Menne hinweisen. Sie tut dies, indem sie durchblicken lässt, dass er ihrer Ansicht nach bei solchen Unternehmungen in der Regel dabei zu sein pflege.

Dadurch, dass nach Kevin Menne gefragt wird, ist ein Fokus angeboten, in dessen Richtung sich der bei den Konferenzteilnehmern durch die Erzählungen angestaute Unmut entladen könnte. Mit der Namensnennung von Kevin bringt Frau Grünewald dabei gleichzeitig die vorliegenden Ereignisse mit den kontextuellen Erfahrungen der Anwesenden in ihren jeweiligen Unterrichtsveranstaltungen in Verbindung. Die Frage nach der "Rolle" unterstellt dazu noch indirekt durch die gewählte Formulierung, dass Kevin eine solche hätte spielen können und fordert dazu auf, weitere Informationen zu liefern, um die Diskussion in Richtung auf eine Verhandlung seiner Person zu lenken.

Dadurch, dass Herr Benderoth die Schüler aber nicht genau genug kennt und Frau Nickel auf der "Federführung" von Andreas Göbel beharrt, kann dem nicht entsprochen werden. So bleibt

es bei der Ausgangslage, dass das Problem allenfalls mit Andreas Göbel personifizierbar sei. Dadurch ist Kevin Menne zu diesem Zeitpunkt nicht verhandelbar.

(S.4, Z.1 – S.5, Z.8)

Herr Benderoth: ja .. und es stimmt auch (h) wie die Frau Nickel sagte, dass die Mädchen oder al-
le andern die sich irgendwie (h) einbringen wollten in den Unterricht, unterdrückt worden sind. Also
es fing damit an, dass, wenn sich jemand gemeldet hatte (.) ach Frau Nickel, lassen Sie, die wissen
sowieso nix & und haben dann einfach auch laut in die Klasse (h) 'reingerufen und sich gemeldet
und sich (h) fast hingestellt dabei (.) und haben die anderen wirklich in (h) durch ihre laute -äh- Arti-
kulation wirklich unterdrückt ...

Frau Grünewald: Das ist übrigens ein Eindruck, den ich auch habe. Ich hab' nur so 'ne Füllstunde,
aber ich habe den Eindruck, dass (.) fast alle Mädchen (.) mit System unterdrückt werden (.) da &
und alle die, die die stiller sind (.) Dass gerade diese Leute wirklich (h) total die Sache beherrschen
und in der Hand haben und die anderen schon aus Angst sich gar nicht mehr wagen (.) irgendet-
was (h) ein eine ganz kranke Situation in dieser Klasse

Herr Benderoth: (Hm)

Frau Grünewald: die mir persönlich unheimlich stinkt.

Herr Benderoth: (Hm) Als begünstigend ist ja vielleicht auch noch, dass so 'ne Sechsergruppe al-
so Sechsertisch zusammensteht und dass diese Sechsergruppe von Jungen (.) sich also sozusagen
die Bälle zuschmeißt

Frau Grünewald ja

Herr Benderoth: & und die reden untereinander und schmeißen sozusagen den ganzen Unterricht.

Herr Benderoth: (Hm) Als begünstigend ist ja vielleicht auch noch, dass so 'ne Sechsergruppe al-
so Sechsertisch zusammensteht und dass diese Sechsergruppe von Jungen (.) sich also sozusagen
die Bälle zuschmeißt

Frau Grünewald ja

Herr Benderoth: & und die reden untereinander und schmeißen sozusagen den ganzen Unterricht.

Frau Kühnert: Ja, im Deutschunterricht ist das auch so. Die beherrschen den ganzen Unterricht &
ich bin ständig beschäftigt, sie zu beruhigen oder zur Raison zu bringen & Die große Mädchen-
gruppe macht keinen Piep und (h) sie ziehen ständig die -äh- Aufmerksamkeit auf sich. Und wenn
ich zehnmal mit einem Mädchen & da schreit der Andreas Göbel dazwischen und (h) gibt seinen
Senf dazu, obwohl mich das gar nicht interessiert in dem Augenblick. Und wie die da sitzen allein
im Unterricht mit'm & also ich müsste ständig sagen iss nicht, häng dein -äh- Bein nicht über die
Lehne, kippe nicht, tu deine dreckigen Klamotten vom Tisch und so weiter und so fort also (.) es ist
eine (.) ich hab's Gefühl, ich bin da (.) also & ich bin nur mit'm Erziehen beschäftigt und zwar (h) der
primitivsten Art im Grunde (.) ist ganz schwierig (.)

Herr Benderoth: (Hm)

Frau Kühnert: Andererseits beteiligen sie sich auch manchmal ganz gut -äh- weil (h) sie ja nicht
dumm sind -äh- Andreas Göbel und Markus Loers mein' ich jetzt, die hab' ich da (.) und -äh- geben
gute Beiträge, wenn's ihnen mal einfällt. Es fällt ihnen aber mehr ein, Quatsch zu machen (.) und
die Mädchen kommen wirklich (h) das, was du sagst (h) ganz schlecht weg.

Mit der Formulierung "und es stimmt auch" schließt Herr Benderoth an die vorherige Schilderung der Unterrichtsstunde an und bekräftigt noch einmal die von Frau Nickel aufgestellte These von der Einschüchterung der Mehrzahl der Schüler(innen), insbesondere der Mädchen, indem er sie auf den Begriff der "Unterdrückung" zuspitzt. Zur Beweisführung nennt er Äußerungen aus der Jungengruppe, die das für eine normale Unterrichtssituation gültige Präferenzsystem konterkarieren und damit den Aufbau eines Unterrichtsgesprächs verhindern. Diese Gruppe hat bei ihren Aktionen offensichtlich die Situation voll in der Hand gehabt und die Normalität einer Unterrichtsstunde aus dem Lehrbuch, wie sie Referendaren im Hinblick auf die Lehrproben und Prüfungen beigebracht wird, auf den Kopf gestellt. Allein die Möglichkeit, Vorschläge zu machen, wen man "drannehmen" soll, weist auf den totalen Zusammenbruch des gewohnten Erziehungs-

her-Zögling-Verhältnisses im Unterricht hin. Offenbar sind die Referendare von der Dynamik der Situation überrascht worden und konnten auch die Entstehungsaktivitäten nicht erkennen.

Der Gebrauch des Begriffs "Unterdrückung" aus der Lehrerperspektive ist allerdings ungewöhnlich und muss hier im Hinblick auf seine potentielle Wirkung auf die übrigen Konferenzteilnehmer gesehen werden. Der so benannte geschilderte Vorgang stellt ja zunächst nichts anderes dar, als den Aufbau einer allseits als ungebührlich empfundenen konkurrierenden Gegenmacht durch die Schüler. Sie setzen die Chairmanfunktion des Lehrers/der Lehrerin außer Kraft und ziehen die Autorität zur Verteilung des Rederechts an sich. Die Ausübung dieser Funktionen und die gleichzeitige Anwendung gegen die ursprünglichen Funktionsträger, indem sie der Lächerlichkeit preisgegeben werden, ist ein Akt der Rebellion, der, was allen Beteiligten klar sein müsste, nicht von langer Dauer sein kann. Umso ungewöhnlicher erscheint vor diesem Zusammenhang der Begriff der "Unterdrückung". Erklärbar ist er nur, wenn man in Rede stellt, dass hier eine Projektion stattfindet, bei der das Gefühl des Verschaukeltwerdens auf die Schüler übertragen wird und sich dabei mit der Lehrerperspektive vermischt. Als Lehrer/in würde man sich in einer solchen zur Passivität verurteilten Rolle, wie sie die restlichen Schüler(innen) zu spielen hatten, "unterdrückt" fühlen. Ob die Schüler(innen) das tatsächlich so empfunden haben, sei einmal dahingestellt.

Die Wirkung auf die übrigen Lehrer(innen) vor dem Hintergrund der sich aufbauenden Konferenzsituation ist von anderer Art. Durch die Schilderung einer Situation wie dieser werden bei ihnen Erinnerungen mobilisiert an zurückliegende ähnliche Begebenheiten aus der eigenen Praxis. Der Begriff "Unterdrückung" muss aber für sie als Praktiker, die es gewohnt sind, solche Situationen in der einen oder anderen Form zu bewältigen, eine von den Eindrücken der Referendare differierende Bedeutung haben. Er vermittelt ein Gefühl von Dramatik und signalisiert ihnen, dass hier einer Schülergruppe durch Lehreraktivitäten keinerlei Grenzen mehr gesetzt waren, dass diese Gruppe durchaus in der Lage war, das von ihr verursachte Chaos zu nutzen, sich dabei als Autorität aufzubauen und schließlich, dass dies eine potentielle Beeinträchtigung darstellen könnte für die Durchführung des eigenen Unterrichts.

Dass mit dem Begriff "Unterdrückung" eine Signalwirkung erzielt worden ist, zeigen die nachfolgenden Äußerungen von Frau Grünewald und von Frau Kühnert. Von beiden wird jeweils ein anderer Aspekt des Themas pointiert und mit Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtssituation belegt. Frau Grünewald schränkt gleich ein, dass sie nur eine "Füllstunde" habe, mithin ihre Erfahrungen nicht besonders groß seien. Sie habe aber beobachtet, dass "fast alle Mädchen" sowie "alle, die stiller sind (...) mit System unterdrückt" worden seien. Frau Grünewald gibt nun der These von der Unterdrückung eine für sie handhabbare Perspektive, indem sie einen neuen Begriff einführt und von "beherrschen" spricht. Sie stellt fest, dass "diese Leute wirklich total die Sache beherrschen und in der Hand haben". Mit der Betonung dieser begrifflichen Ergänzung zur "Unterdrückung" entfällt die Notwendigkeit zur Übernahme der Perspektive von Schüler(inne)n und die geschilderten Ereignisse können aus dem gewohnten Blickwinkel verfolgt werden. Damit wird den inkriminierten Schülern die Rolle von Störenfrieden zugewiesen, die sich etwas angemaßt haben, was allein den Lehrer(inne)n zusteht, nämlich eine Klasse zu "be-

herrschen". Folglich empfindet Frau Grünewald das bisher Gehörte als sehr problematisch und spricht von "eine(r) ganz kranke(n) Situation in dieser Klasse".

Herr Benderoth fühlt sich verstanden und gibt dies durch eine zustimmende Anschlussilbe ("Hm") zu verstehen. Er möchte die Situation weiter erklären und weist auf den Umstand hin, dass die Jungengruppe zusammengesessen hätte bei ihren Störmanövern. Es sei ein Gruppentisch gewesen, wo man sich leicht hätte verständigen und sich gegenseitig "die Bälle" zuwerfen können. Was ihm dabei nicht auffällt ist, dass diese ungünstige Konstellation bereits im Unterricht hätte aufgelöst werden müssen. Vermutlich war dies mit ein Grund dafür, dass die Situation für die Referendare außer Kontrolle geriet. Es fällt aber auch sonst niemandem auf, so dass man annehmen kann, dass alle Zuhörer mit der Verarbeitung der Geschichten beschäftigt sind. Das Bild, das Herr Benderoth nun von der untereinander kommunizierenden Gruppe entwirft, gibt ihm die Gelegenheit, auf die Perspektive von Frau Grünewald einzuschwenken und als Schlussfolgerung kundzutun, "die (...) schmeißen sozusagen den ganzen Unterricht".

Frau Kühnert schließt sich unmittelbar an und füllt den slot, den Herr Benderoth mit seiner Bemerkung hat entstehen lassen und stellt Übereinstimmung fest, indem sie darauf hinweist: "Ja, im Deutschunterricht ist das auch so." Auch sie habe beobachtet, dass diese Schülergruppe den "ganzen Unterricht (...) beherrsche(n)". Sie sei ständig damit beschäftigt, diese Schüler "zu beruhigen oder zur Raison zu bringen". Es sei nicht möglich, sich mit anderen Schülern bzw. mit der "großen Mädchengruppe" zu beschäftigen, weil die Jungengruppe ständig die Aufmerksamkeit auf sich ziehe. Andreas Göbel würde durch Zwischenrufe bzw. durch ständige Kommentare auffallen. Er tue dies, obwohl Frau Kühnert, wie sie sagt, sich dafür "gar nicht interessiere" in dem Augenblick". Anscheinend gibt es für die Jungen ein Profilierungsproblem in ihrem Kurs. Sie müssen sich gegenüber einer verhältnismäßig großen Mädchengruppe behaupten und können dies mit intellektuellen Mitteln vermutlich noch nicht bewerkstelligen. Frau Kühnert weist mit der Bemerkung, dass es sie nicht immer interessiere, was die Jungen von sich geben, darauf hin, dass sie sehr wohl wisse, was sie interessiere und dass sie sich das Heft nicht aus der Hand nehmen lassen wolle. Ihren Schwerpunkt möchte sie offenbar auf Fragen des Unterrichts legen. In dem Verhalten der Jungen sieht sie eher ein Hindernis, sie sei "nur mit'm Erziehen beschäftigt und zwar der primitivsten Art im Grunde". Was ihr bei ihren Zurechtweisungen auffällt sind Achtlosigkeiten der Schüler, für die eine Unterrichtssituation nur ein lästiges Ritual zu sein scheint. Sie verhalten sich genauso, als würden sie sich in ihren eigenen vier Wänden befinden. Sie essen im Unterricht, räkeln sich lässig auf den Stühlen oder verteilen ihre Kleidungsstücke auf dem Tisch. Für Frau Kühnert ist dies Ausweis mangelnder Erziehung und steht einem Lernprozess, so wie sie ihn sich vorstellt, im Wege. Sie konzidiert, dass sich Andreas Göbel und Markus Loers, die sie aus der fraglichen Gruppe im Unterricht habe, "manchmal ganz gut (...) beteiligen" würden, da sie "ja nicht dumm" wären, es falle ihnen aber viel häufiger ein, aus dem Rahmen zu fallen, wobei dann die Mädchen bei diesen Manövern "ganz schlecht" wegkommen würden. Mit der Bemerkung "wie du sagst" bezieht sie sich auf Frau Grünewalds vorherige Ausführungen zurück und ratifiziert gleichzeitig deren Vorschlag, die "Unterdrückung" der Mädchen als Rahmen für die Bearbeitung der Klassensituation zu fokussieren.

4.2.2.4 Ergänzungen der Co-Klassenlehrerin (4. Subsegment)

Frau Gellert als amtierende Co-Klassenlehrerin war bisher noch nicht zu Wort gekommen und bringt sich nun selbst ein, indem sie den von Frau Kühnert gesetzten Rahmen aufgreift. Sie möchte, wie sie sich ausdrückt, "gleich noch 'n Beispiel anhängen" als Beleg für die Unterdrückung der Mädchen.

Der Schülerin Carlotte Gerstmann sei durch diese aus vier Schülern bestehende Jungengruppe übel mitgespielt worden. Im Biologie oder Chemieunterricht, ganz genau wusste sie es nicht, sitze diese Jungengruppe immer hinter den Mädchen. Im nachfolgenden GL-Unterricht, den Frau Gellert bestreitet, sei Charlotte in Tränen aufgelöst zu ihr gekommen und habe ihr gezeigt, dass ihr ein "Riesenbatzen Kaugummi in die Haare geschmiert" worden sei. Dieser sei nicht mehr zu entfernen gewesen, so dass ein Teil der Haare abgeschnitten werden musste.

Im Verlauf des Vormittags sei Charlotte noch einmal zu ihr gekommen und habe sie um eine Aussprache innerhalb der Klasse gebeten, also um eine Klassenratsstunde im Rahmen des GL-Unterrichts. Diese Stunde sei dann auf den kommenden Freitag angesetzt worden. Es war anscheinend nicht ganz eindeutig feststellbar gewesen, wer von den in Frage kommenden Schülern in der Stunde den Kaugummiklumpen geworfen hatte. Der Verdacht war aber auf Andreas Göbel gefallen. Charlotte sei so "aufgelöst" gewesen, dass sie mit dem Gedanken gespielt habe, "mit dieser unmöglichen Klasse" nicht mit nach Italien zu fahren.

Am Freitag dann sei Charlotte vor der Klassenratsstunde zu ihr gekommen und habe ihr eröffnet, dass "es sich geklärt" habe. Andreas sei es nicht gewesen und wer es genau gewesen sei, "tue nichts mehr zur Sache". Sie habe sich die Haare abgeschnitten und betrachte damit das Problem als gelöst.

Frau Gellert weist nun darauf hin, dass sie diese Begebenheit als Beweis dafür ansehe, dass die Mädchen in der Klasse eine "unterdrückte Stellung" innehätten und dass die vier Schüler "absolut dort in der Klasse das Sagen" hätten. Als weiteren Beleg führt sie an, dass diese Schüler ihre Kommentare einwerfen würden "wie's ihnen gerade passt".

Im nächsten Satz relativiert Frau Gellert dieses Urteil über die Schüler, indem sie konzidiert, dass es in manchen Stunden "ausgezeichnet laufen" würde. Wenn sie dann mitarbeiten würden, ließe sich erkennen, dass sie über ein "gutes Allgemeinwissen" verfügten.

Vom Stichwort "Allgemeinwissen" aus kommt Frau Gellert auf Kevin Menne zu sprechen, der "geschichtlich (sehr) interessiert" sei. Er habe auch umfassende geographische Kenntnisse, die er, "wenn's ihn interessiert", in den Unterricht einbringen würde. Leider gebe es aber auch Stunden, "wo er eben wirklich sehr störend wirk(e)". Besonders zu schaffen gemacht habe ihr aber Andreas Göbel, der sie mit seinen "theatralischen Fähigkeiten" anfangs hinters Licht geführt habe, "bis dann der (.) Koch- -äh- der Topf irgendwie". An dieser Stelle unterbricht sie Herr Seifert und fordert sie auf: "Erzählen sie ruhig -äh- was da, was da konkret war." Herrn Seiferts Neugier scheint sich aus einem Interesse zu ergeben, an dieser Stelle der Konferenz weitere Belegerzählungen zusammenzutragen.

Die folgenden Ausführungen von Frau Gellert sollen nun genau wiedergegeben und anschließend beschrieben werden, da sie sich auf ihre Stellung in der Klasse beziehen:

(S.5, Z.43 – S.6, Z.23)

Frau Gellert: Ach, mit Alberto Tomba (.) ja und er war ja natürlich der Meinung, dass ich den nicht kenne (.) -äh- er war der Meinung, er war der Meinung, dass (-) wir da ja überhaupt kein Fernsehen sehen konnten & gerad' Sport wurde ja in der DDR seinerzeit immer übertragen und bestens (.) und -äh- Alberto Tomba war wohl'n Freund von ihm (.) und er wollte 'ne Party mit ihm in Italien machen und lauter so'n Blödsinn so einen absoluten Blödsinn (!)

Herr Seifert: (*Lachen*) Unglaublich

Frau Gellert: Ja, und dann hat er erzählt, ach (.) er hat irgendwie noch'n Geschwisterchen bekommen und dann fing er an zu heulen (!) da mitten im Unterricht (.) und das

(*Gelächter*)

also das hab' ich mir zweimal (.) zwei-, dreimal ist das passiert,

Herr Seifert: zwei-, dreimal (?)

Frau Gellert: und dann hat mir das gereicht (.) insgesamt & und ich gesagt & und ich habe dann ihn bewusst nicht mehr drangenommen, weil ich überhaupt nicht mehr glauben konnte, was er mir da überhaupt erzählte (.) und -äh- zwei- dreimal ist das passiert (..) irgendwelche Dinge da erfunden hat und (h) Zeug zusammengesponnen hat, was wirklich nicht stimmte. (.) Insgesamt muss ich dazu sagen, dass -äh- (..) der Anfang eigentlich zu unterrichten dort in der Klasse (.) nicht schlecht war und wir und das haben wir eigentlich zur Aussprache gebracht, der (.) Schulleiter war auch nochmal bei mir mit im Unterricht, (.) die Klasse hatte sich das gewünscht, plötzlich kurz vor'm Unterricht stellte sich heraus, dass sie's sich doch nicht gewünscht hatten, (.) aber (.) es stand ja nun auf'm Plan und (.) der Schulleiter war dann (.) mit zugegen & und wir haben faktisch einige Dinge aufgezählt, wie von ihrer Warte und ich von meiner (.) und ich schätze das so ein, als ich -äh- ich hab' zwei Noten gegeben (.) eine auf'n Hefter und eine (.) für (.) einen Test (.) und mit diesen Noten (..) -äh- wo manche Schüler sich benachteiligt fühlten beziehungsweise -äh- andere Noten erwarteten (.) als sie bekamen, trat so'n gewisser (h) sie haben das als Bruch geschildert. Bis dahin lief alles blendend und mit diesen Noten (.) kam faktisch dann die Wende (.) so (.) und (..) na ja, es läuft zumindest läuft alles daraufhin, (h) um dann jetzt (.) diese Endnote festzulegen (.) und mir ist es erst ganz deutlich geworden (.) als man mich fragte, wer den -äh- Italienhefter (.) bewertet. Ob ich das wäre oder der Herr Kauffeld (..) Und (h) ich hab' gesagt, auf alle Fälle werd' ich auch (.) das Ganze mitbewerten (.) und da merkte ich (.) aha (.) sie haben jetzt irgendwelche Bedenken irgendwie mit den Noten (.) das hängt mit den Noten zusammen bei mir. Also, ich bin zu streng, ich würde zu scharf -äh- bewerten (.) und (.) was weiß ich. Jedenfalls noch (h) noch ganz kurz dazu, die Klasse, so kam das dann auch mit'm (h) in den Gesprächen heraus, (.) fühlt sich irgendwie benachteiligt, (.) absolut benachteiligt. Nun wäre der Klassenlehrer nicht da, sie würden -äh- ja (.) ihr Zimmer würde verunstaltet (.) von anderen Schülern natürlich, obwohl ich heut' gesehen hab', dass auch selbst einer aus der Klasse (.) in dieses (.) kleine Bassin für die Fische, da etwas hineingeschmissen hat (.) also die andre-andere (!) Schüler (h) -äh- machen dieses Klassenzimmer sehr unordentlich, das kreiden sie an. Und (-) -äh- sie hätten schon längst einen Teppichboden versprochen bekommen (.) das tut sich bis heut' nichts. Und, und, und also (.) nur benachteiligt werden sie (.) und das wäre schon immer so gewesen.

Frau Gellert folgt der Erzählaufforderung von Herrn Seifert, schildert aber keine Begebenheit, sondern benennt nur die Grundzüge eines Konflikts. Es war ihr von Andreas Göbel unterstellt worden, dass sie den berühmten Ski-Abfahrtsläufer Alberto Tomba nicht kennen könne, da dieser im DDR-Fernsehen nicht gezeigt worden sei. Frau Gellert bekräftigt nun vor den Teilnehmern der Konferenz, dass dies durchaus nicht der Fall gewesen sei, eher sei es so gewesen, dass Sportübertragungen besonders häufig stattgefunden hätten. Mit dieser Bekräftigung bringt sie aber zugleich ihre Kränkung zum Ausdruck, die ihr von Andreas zugefügt worden sein muss, denn sie wird durch diese Unterstellung in die Position einer unbedarften DDR-Bürgerin abgedrängt, die nicht auf der Höhe der Zeit gewesen ist. Andreas macht sich dabei die in der öffentlichen Meinung kursierenden Vorurteile zunutze, dass in der ehemaligen DDR sowieso alles schlechter gewesen wäre, also auch keine Sportübertragungen von westlichen Ski-Veranstaltungen möglich gewesen sein müssten.

Frau Gellert redet aber nicht von dieser Kränkung, die noch deshalb für sie einen besonders schwerwiegenden Aspekt gehabt haben muss, weil sie sich nun nach Herrn Kauffelds Ausfall in der Funktion der Klassenlehrerin befindet. Sie geht stattdessen auf Andreas Göbels Späße ein, der sich zu der Behauptung verstiegen hatte, dass Alberto Tomba ein Freund von ihm sei, der ihn nach Italien zu einer Party eingeladen hätte. Herr Seifert kommentiert dies mit anscheinend ironischem Lachen und der Bemerkung "unglaublich", mit der Frau Gellert zu weiteren Ausführungen angespornt wird. Sie erzählt von Andreas' Auftritt als frischgebackener Bruder, der gerade ein "Geschwisterchen" bekommen habe. Er habe diese Mitteilung unter Tränen gemacht. "Er (fing) an zu heulen da mitten im Unterricht".

Die übrigen Konferenzteilnehmer können nicht mehr ernst bleiben und kommentieren Frau Gellerts Ausführungen mit Gelächter. Sie bemerkt daraufhin, dass sich solche Szenen "zwei-, dreimal" ereignet hätten. Herr Seifert findet das nicht ganz in Ordnung und bringt dies mit einem Zwischenruf zum Ausdruck. Frau Gellert führt weiter aus, dass es ihr dann "gereicht" habe. Sie habe Andreas Göbel nicht mehr aufgerufen, da sie sich nicht sicher sein konnte, ob er nicht irgendwelche erfundenen Geschichten oder Ereignisse zum besten geben würde. Sie führt nun nicht weiter aus, wie sie sich mit Andreas auseinandergesetzt habe, sondern kommt auf die Klasse zu sprechen, von der sie "insgesamt" zu sagen hat, dass zu "Anfang eigentlich zu unterrichten (...) dort nicht schlecht" gewesen sei. Jetzt folgt ohne Übergang eine Aussage mit dem Wortlaut "und das haben wir eigentlich zur Aussprache gebracht". Es hat wohl zu bedeuten, dass sie mit der Klasse darüber gesprochen hatte und ihrer Meinung nach zwischen ihr und den Schüler(inne)n Einigkeit geherrscht habe. An diese Sentenz schließt sich unmittelbar die Aussage an, "der Schulleiter war auch nochmal bei mir mit im Unterricht, (.) die Klasse hatte sich das gewünscht". Hier ist ein Bruch feststellbar, der zu der Frage Anlass gibt, warum diese Aussage vor dem Bericht über den Besuch des Schulleiters steht. Offenbar möchte sie damit deutlich machen, dass sie nicht von vorneherein in einer Konfliktsituation gestanden hätte, sondern diese sich erst allmählich herausgebildet habe, was mit ihrer Übernahme der Klassenlehrerfunktion zu tun haben muss. Es ist nicht ganz klar, wie das "nochmal" hinsichtlich des Schulleiterbesuchs zu verstehen ist. Es kann sich auf vorangegangene Besuche beziehen, es kann aber auch der Ablauf der Schilderung gemeint sein. Jedenfalls wird hier deutlich, dass sie die Situation allein nicht bewältigen konnte. Dass sie dabei auf den "Wunsch" der Klasse eingegangen sei, kann heißen, dass sie sich einem solchen Wunsch nicht verschließen wollte, es kann aber auch heißen, dass sie sich ihm nicht verschließen konnte. Dabei ist die Haltung des Schulleiters von Bedeutung, der vor dem Problem steht, einerseits die Kollegin unterstützen zu müssen, andererseits aber auch den Schüler(inne)n entgegenkommen zu wollen.

Vor der vereinbarten Unterrichtsstunde, bei der der Schulleiter anwesend sein sollte, hätten die Schüler(innen) aber einen Rückzieher gemacht. Es stellte sich heraus, dass "sie's doch nicht gewünscht hätten". Hier wird die Frage nach den Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klasse aufgeworfen. Aus der Praxis der Lehrertätigkeit heraus lässt sich sagen, dass kurzfristige Stimmungsumschwünge durchaus nichts Ungewöhnliches sind, dass sie auf Grund geringer Anlässe erfolgen können, dass sie aber auch leicht von außen zu beeinflussen sind. Wenn also von Lehrerseite aus festgestellt wird, dass die Schüler(innen) es sich anders überlegt hätten, heißt dies, dass solche Beeinflussungsmechanismen nicht wahrgenommen wurden. Das kann

bedeuten, dass eine solche Beeinflussung nicht mehr möglich ist, weil das Tischtuch zwischen Lehrer und Schüler(inne)n zerschnitten ist, es kann aber auch bedeuten, dass der Lehrer nicht in der Lage ist, seinen Einfluss geltend zu machen.

Gelöst wird das Problem durch den Verweis auf organisatorische Zwänge, denn "es stand ja nun auf'm Plan", wie Frau Gellert es ausdrückt. Nun war der Schulleiter – Herr Lammers – "mit zugegen" und es seien dann "faktisch einige Dinge aufgezählt worden", die Schüler(innen) "von ihrer Warte und ich von meiner". Hier wird deutlich, dass sich Frau Gellert mit den Schüler(inne)n auf einer Ebene sieht und es einen Adressaten für den jeweiligen Bericht gibt. Der Schulleiter soll die Situation bereinigen. Bei ihm liegt die Autorität, die Frau Gellert als Klassenlehrerin in Vertretung inzwischen abhanden gekommen ist.

Als nächstes kommt Frau Gellert auf ihre Notengebung zu sprechen, die bei dem Gespräch unter Anwesenheit von Herrn Lammers offenbar eine wichtige Rolle gespielt hat. Sie habe in GL zwei Noten gegeben. Eine Note sei durch einen Test ermittelt worden, die andere habe sich aus der Bewertung des Hefters ergeben, den die Schüler(innen) zur Vorbereitung der Klassenfahrt nach Italien anzulegen hatten. Nun, wo die Endnote in Sichtweite komme, hätten die Schüler(innen) sie gefragt, wer denn eigentlich den "Italienhefter" zu bewerten habe. Mit dieser Frage ist ihre Notenkompetenz und somit auch ein wichtiges Standbein für die formale Autorität des Lehrers in Frage gestellt. Von den Schüler(inne)n wird hier auf indirekte Art und Weise signalisiert, dass die eigentliche Kompetenz bei Herrn Kauffeld liege, der zwar zur Zeit abwesend, aber eigentlich für den GL-Unterricht immer noch zuständig sei. Dass sie "zu scharf bewerten" würde, wird von den Schüler(inne)n offenbar deshalb ins Feld geführt, weil sie befürchten, nur auf der formalen Ebene beurteilt zu werden.

Frau Gellert kündigt anschließend mit "noch ganz kurz dazu" eine Hintergrundgeschichte an, die das Verhalten der Schüler(innen) erklären soll. Sie hätten ihr gegenüber zum Ausdruck gebracht, dass sie sich "irgendwie" benachteiligt fühlen würden. Frau Gellert verstärkt ihre Aussage noch durch die Partikel "absolut" und führt einige Begründungen der Schüler(innen) an. Der Klassenlehrer sei nicht da und ihr Raum würde verunstaltet durch andere Schüler(innen). Außerdem sei der versprochene neue Teppichboden immer noch nicht verlegt worden. Mit dieser Aussage ist allerdings auch ein Vorwurf an Frau Gellert verbunden, den sie nun an die in der Klassenkonferenz versammelte Lehrerschaft weitergibt. Sie relativiert ihn allerdings gleichzeitig, indem sie darauf hinweist, dass man dies nicht allzu ernst nehmen dürfe, da die Schüler(innen) selbst nicht so auf ihren Klassenraum achten würden, wie sie selbst beobachtet habe.

4.2.2.5 Überweisung der Verantwortung an den anwesenden Klassenlehrer, der zum Zeitpunkt der Vorfälle krank war (5.Subsegment)

Herr Seifert scheint Frau Gellerts Ausführungen mit der Bemerkung "gut, das sind so einige Sachen" zur Kenntnis nehmen zu wollen, ohne dabei jedoch die Einzelheiten durch die Teilnehmer kommentieren zu lassen. Er hebt zu einer Bemerkung an, unterbricht sich aber selbst. Sein Satz beginnt mit "viel", was wohl "vielleicht" heißen sollte, stockt und schließt an mit "ich weiß nicht". Es scheint so zu sein, als ob er noch ein Problem sehen würde, was auch sogleich deutlich wird in seiner Aufforderung an Herrn Benderoth, doch noch einmal mitzuteilen, was

die Schüler(innen) der Frau Füllgraf gegenüber geäußert hätten, oder ob sich "das erübrigt" habe nach den Ausführungen von Frau Gellert.

Dazu ist anzumerken, dass Frau Füllgraf als Fachleiterin eine schulfremde Person ist und über zahlreiche Kontakte verfügt, die im Einzelnen aber nicht bekannt sind. Sie ist jedenfalls Mitglied des Studienseminars, an dem Referendare ausgebildet werden und könnte dort natürlich in Zukunft eine kritische Haltung gegenüber der Schule einnehmen. Das würde sich zwar nicht unmittelbar auswirken, doch könnte der Ruf der Schule darunter leiden. Es scheint so zu sein, als ob dies eine Sorge sei, die Herrn Seifert zu nochmaligem Nachfragen veranlasst hat.

Herr Benderoth bestätigt, dass das Wesentliche gesagt worden sei, und auf das Gespräch der Schüler(innen) mit Frau Füllgraf bezogen fährt er fort, dass sie in der Hauptsache betont hätten, dass sie sich benachteiligt fühlen würden, da die Lehrer(innen) auf sie keine Rücksicht nähmen. Dieses Verhalten würden sie zurückzahlen, indem sie massiv den Unterricht derjenigen Lehrer(innen) stören würden, bei denen dies möglich sei.

Frau Gellert nimmt diesen Hinweis auf die Motive der Störungen zum Anlass, um ihre Problematik als Co-Klassenlehrerin indirekt noch einmal ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Mit der Diskussion des Verhaltens der Jungengruppe ist ihre Verantwortlichkeit immer indirekt mit angesprochen, wobei sie sich mit dem Problem auseinandersetzen muss, einerseits Zielscheibe des Spotts der Jungen gewesen zu sein, während andererseits ihr Verhalten und ihre Konfliktfähigkeit im Rahmen der Konferenz zur Disposition stehen. Sie befindet sich also in keiner angenehmen Situation. So fühlt sie sich zu der Bemerkung hingerissen, dass es außer Herrn Kauffeld als Klassenlehrer keine/n einzige/n Lehrer/in geben würde, der/die bei den Schüler(inne)n "jetzt 'n besonderen Stand (habe)". Sie wendet sich direkt an Herrn Kauffeld und betont, "das ist wirklich, du bist der einzigste und allererste Lehrer, an dem wird sich hochgezogen, aber eben von diesen Vieren".

Frau Gellert: Also es ist auch kein (.) Lehrer genannt worden außer Henning Kauffeld (..) der jetzt irgendwie -äh- bei den Schülern jetzt'n besonderen Stand hat (.) (..) Das ist (.) wirklich, du bist der einzigste (.) und allererste (!) Lehrer an (.) an dem wird sich hochgezogen (...)

Herr Seifert: Günter Dreiling, du wolltest was sagen (?)

Frau Gellert: aber eben von diesen Vieren.

Damit schlägt sie ein neues Handlungsschema vor, indem sie Herrn Kauffelds Rolle als Klassenlehrer zur Diskussion stellt. Sie bringt zum Ausdruck, dass alle Lehrer(innen) und damit auch sie in Herrn Kauffelds Schatten stünden. Er habe sich eine herausragende Rolle als "Chef" in der Klasse zugelegt, ohne dabei vor den Schüler(inne)n auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer(inne)n hinzuweisen. dadurch sei er zur alleinigen Bezugsperson geworden, was es allen anderen erschwere, sich bei der Schülergruppe durchzusetzen. Sein Verhalten würde somit als Verstoß gegen die aus der gemeinsamen Sinnwelt der Lehrerschaft abgeleiteten Handlungsprämissen interpretierbar, wonach man andere Kolleg(inn)en zu decken habe. So wäre er derjenige, der die Konflikte heraufbeschworen hätte, die es den übrigen Lehrer(inne)n unmöglich machen würden, mit der Klasse in einen vernünftigen Dialog zu treten.

4.2.3 Bearbeitungsphase: Kommentare und Einschätzungsversuche der Lehrer(innen) (2.Segment)

4.2.3.1 Wenn man alles im Griff hat, dann klappt es auch (1.Subsegment)

Dieses Handlungsschema wird von Herrn Seifert aber nicht ratifiziert. Er unterbricht ihre Ausführungen und fordert stattdessen Herrn Dreiling, der sich offenbar gemeldet hatte, auf, seine Sichtweise darzulegen. Er möchte wohl, nachdem nun diejenigen zu Wort gekommen sind, die mit einer aktuellen Begebenheit aufwarten konnten, noch andere Stimmen hören, die das Problem möglicherweise aus einer wiederum anderen Warte sehen, um dann zu einer gemeinsamen Handlungsgrundlage finden zu können.

Herr Dreiling meint, dass aus seiner Sicht die Probleme nur dann auftauchen würden, wenn die vier verhandelten Schüler zusammen aufträten, was ihm umgehend heftige Proteste von Herrn Seifert und Frau Kühnert einbringt. In Frau Kühnerts Kurs befinden sich nur zwei der Schüler.

Herr Dreiling lässt sich aber nicht beeindrucken und hält dagegen, dass er "nur das mal noch beenden wolle". Er habe nur Kevin Menne und Simon Deschner im Unterricht. Es handle sich um einen A-Kurs im Fach Mathematik, wo er Probleme der geschilderten Art noch nicht bemerkt habe. Er meint, daraus schließen zu können, dass es sich bei diesen beiden Schülern nicht um die "Drahtzieher" handeln könne. Es sei wohl so, dass nur dann, wenn alle vier zusammenreffen würden, mit "geballten" Schwierigkeiten zu rechnen sei.

Herr Seifert sammelt weitere Wortmeldungen. Herr Sommer wird aufgerufen und schildert seine Erfahrungen aus dem Sportunterricht, den er zur Zeit für Herrn Kauffeld in der Klasse gibt.

S.7, Z.8-30

Herr Sommer: Ja, ich hab' die Klasse in zur Zeit in Sport. Es ging am Anfang so, dass wir alle dachten (.) die Schüler und auch ich, es sei nur bis zu den Osterferien (.) Und ich hatte am Anfang große Schwierigkeiten in Bezug auf das Sozialverhalten (.) Was hier allgemein gesagt worden ist, die Mädchen werden stark unterdrückt (.) von den Jungen war ganz klar festzustellen (.) Ich hab' 'ne relativ schwierige Aufgabe (-) bei Basketball die Körbe hochzukurbeln oder 'runterzukurbeln. - äh- Das machte den Jungen überhaupt nichts aus, als ich gesagt habe, wenn die Körbe nicht hochgekurbelt werden, müssen alle so lange bleiben, bis sie oben sind. (.) Dass sich dann'n Mädchen, so'n sch- (h) relativ schwaches Mädchen da bequem hat, da den Korb hochzukurbeln und die Mädchen l- (h) die Jungen lachen und das sind große Kerle -äh- relativ lachend unten saßen und dem Mädchen zuguckten, wie sie da den Korb hochkurbelte, bis ich dann eingeschritten bin (.) Das hat so die ganze Situation dargestellt -äh- wie sich die Jungen gegenüber den Mädchen verhalten haben (.) -äh- Ich hab dann daraufhin Gespräche geführt, mehrere (.) und (h) -äh- zum Glück dann kriegten sie auch mit, dass ich sie bis zum Sommer habe in Sport und hab' ihnen dann auch gesagt, dass die Note (.) von mir gegeben wird, nicht vom Herrn Kauffeld, dass ich darauf bestehe, in diesem halben Jahr 'ne Note zu geben und sei (h) plötzlich geht's (.) Also nicht nur allein der Druck der Note, sondern auch (h) was ich gesagt hab' also (.) das Sozialverhalten in Sport ist'n ganz wesentlicher Aspekt (.) und -äh- zur & also ich muss sagen, jetzt läuft's bei ihnen, aber auch unter dem Aspekt -äh- dass ich die Note gebe. Vorher haben sie geschwänzt (.) so gut's ging (.) -äh- die Kontrolle musste ich also in der Form verschärfen, aber zur Zeit, muss ich sagen, auch die Jungen -äh- geben sich Mühe, etwas zu tun und auch sich so zu integrieren. (.) Also ich muss sagen, am Anfang (!) ganz schlimm und jetzt (.) geht's (...)

Herr Sommer beginnt mit der Feststellung, dass er die Klasse "zur Zeit in Sport (habe)". Er schließt eine Erzählung an, die darauf aufbaut, dass er und die Schüler(innen) anfangs angenommen hätten, dass ihre Liaison im Rahmen des Vertretungsunterrichts im Fach Sport nur kurze Zeit, also bis zu den Osterferien, dauern würde. Bevor er jedoch mit seiner eigentlichen Geschichte beginnt, stellt er noch kurz einen Bezug her zum Verhandlungsgegenstand, dem

Sozialverhalten der vier Schüler, das er zum allgemeinen Verhalten der Jungen in der Klasse umdeutet, und der daraus abgeleiteten These von der Unterdrückung der Mädchen.

Nach dieser Detaillierung kommt er auf den eigentlichen Vorgang zu sprechen, den er schildern möchte. Als Erzählgerüst fungiert der Hinweis, "ich hab' 'ne relativ schwierige Aufgabe". Es geht darum, dass im Sportunterricht, wenn Basketball gespielt worden ist, anschließend die "Körbe" der beiden Mannschaften wieder in ihre Ruhestellung zurückgebracht werden müssen. Sie müssten "hochgekurbelt" werden. Offenbar ist dies eine Aufgabe, die mit körperlichen Anstrengungen verbunden ist und die deshalb von den Jungen als unangenehm empfunden wird. Sie warten darauf, dass von Lehrer(innen)seite aus eine Abmahnung erfolgt. Einmal sei es so gewesen, dass die Drohung, "so lange bleiben (zu müssen), bis (alle Körbe) oben sind", von den Jungen nicht ernst genommen worden sei. Ein "relativ schwaches" Mädchen habe sich dann "bequem", einen Korb hochzukurbeln, während die Jungen, die als "große Kerle" tituiert werden, "relativ lachend" zugesehen hätten. Das Epitheton "relativ" ist in diesem Zusammenhang ungewöhnlich und könnte wohl mit "ziemlich" übersetzt werden, wohinter sich möglicherweise etwas Unsicherheit verbirgt über den Stellenwert dieser Begebenheit. Er schließt seinen Beleg für das Sozialverhalten der Jungen mit der Bemerkung, "bis ich dann eingeschritten bin". Im nächsten Satz qualifiziert er seine Schilderung mit den Worten, dass dies "so die ganze Situation dargestellt" habe, wie sich "die Jungen gegenüber den Mädchen verhalten" würden.

Er setzt nun mit einer weiteren Detaillierung fort, indem er erklärt, dass er "daraufhin (mehrere) Gespräche geführt" habe. Er lässt offen, mit wem und welchen Inhalts und geht offenbar davon aus, dass diese Information für die übrigen Teilnehmer der Konferenz ausreiche. Die Schüler(innen) hätten dann "zum Glück" mitbekommen, dass sein Vertretungsunterricht noch bis zum Schuljahresende dauern würde, worauf er ihnen gegenüber bekräftigt habe, dass er allein und nicht Herr Kauffeld im Fach Sport die Zeugnisnoten erteilen würde. Als Ergebnis dieser deutlichen Ansprache habe er feststellen können: "Plötzlich geht's."

Es folgt nun ein Kommentar, in dem er die "wesentlichen Aspekte" noch einmal betont, die ihm für den Umgang mit den Schülern der Klasse wichtig seien. Das "Sozialverhalten in Sport" sei wichtig, "nicht nur allein der Druck der Note". Im nächsten Satz widerspricht sich Herr Sommer aber selbst, indem er darauf hinweist, dass es nun "bei ihnen (laufe)", aber nur "unter dem Aspekt, dass (er) die Note gebe".

Dieser widersprüchlichen Argumentationsweise folgt eine abschließende Gegenüberstellung von Schülerhandlungen und seiner Gegenhandlung, um die eigene Stellung noch einmal zu bekräftigen: "vorher haben sie geschwänzt" und "die Kontrolle musste ich also verschärfen". Als Ergebnis stellt er fest, dass sich die Jungen nun Mühe geben würden, "sich zu integrieren". Den Abschluss bildet dann eine den ganzen Beitrag umfassende Ergebnissicherung: "am Anfang ganz schlimm und jetzt geht's".

Der Aufbau von Herrn Sommers Darstellung gibt zu einer Überlegung Anlass. Er beginnt mit einer kleinen Begebenheit, die vorangestellt wird, um für die folgende Argumentation als Folie zu dienen. Es ist dies die Unterdrückungsproblematik, die von Frau Grünwald eingebracht worden ist.

Vor diesem Hintergrund lässt sich dann das eigene Verhalten darstellen. Was er dadurch mitteilt, ist, dass er erfolgreich gewesen ist und es ihm keine Mühe bereitet hat, der Schülergruppe zu zeigen, dass er die Zügel in der Hand hält. In der gegebenen Konferenzsituation bekommt eine solche Stellungnahme aber auch gleichzeitig einen weiteren Sinn. Es besteht die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit ins rechte Licht zu rücken und dabei zu unterstellen, dass es eigentlich jeder so machen könne, wenn er erfolgreich sein wolle.

Es handelt sich hierbei aber vermutlich nicht um eine bewusste Konferenztaktik, sondern um eine Art Zugzwang. Da hier ein Problem vorliegt, muss man zeigen, dass man damit fertig wird. Ansonsten besteht die Gefahr, von den übrigen Konferenzteilnehmern nicht ernst genommen zu werden. Es gehört wohl mit zum professionellen Selbstbild vieler Lehrer(innen), sich gegenüber den anderen abzuschotten und sich keine Blöße zu geben. Zu erklären wäre dies u.a. aus der Situation der isolierten Arbeit mit einer Lerngruppe.

An Herrn Sommer schließt Herr Imhoff an, der von Herrn Seifert durch Kopfnicken dazu aufgefordert wird, mit seinen Ausführungen zu beginnen.

(S.7, Z.32-64)

Herr Imhoff: Zwei Anmerkungen (.) relativ kurzer Art, eine zum Herrn Benderoth und zum (.) Günter Dreiling, um das sich gegenseitig Hochschaukeln, wenn sie in 'ner bestimmten Gruppierung zusammen auftreten. (.) Du hast über die Projektwoche nur sehr kurz berichtet, bin dir auch sehr dankbar dafür, denn außer Markus Loers, Andreas Göbel, Simon Deschner, Kevin Menne waren in meiner Projektgruppe ebenfalls noch Denis Guhl, Klaus Winter und (.) wer war's noch (.)

Herr Seifert: Falk Bender

Herr Imhoff: Falk Bender Es waren also wirklich alle zusammen. Es war die Crème de la Crème, das sag' ich jetzt mal

(Gelächter)

des 9er Jahrgangs und da ist mir, wie die sich gegenseitig aufschaukeln (.) wirklich bitterböse aufgestoßen. Es hat ja nun dazu dann auch zu einigen Vorfällen geführt. Es scheint so, dass in dem Moment, wo die massiert auftreten (.) -äh- sie 'ner rationalen Begründung gar nicht mehr fähig sind oder (.) irgendso etwas & und (.) die zweite Bemerkung zum Herwig Sommer, ich habe auch den Eindruck, es läuft 'ne Menge über Druck und es läuft absolut nichts über Einsicht (.) überhaupt (') nichts denn (.) ich habe (.) in all' den Diskussionen um die Projektwoche nie feststellen können auch nur'n Funken von Einsicht in ein Fehlverhalten (.) überhaupt nicht (...)

Herr Seifert: Den Eindruck hab' ich auch nicht

Herr Imhoff: -äh- zum Günter Dreiling, du hast nun Simon Deschner und Kevin Menne im Unterricht Mathe A, ich habe den Markus Loers und den Andreas Göbel in Mathe B und kann (.) beiden bescheinigen, dass sie (.) in einem B-Kurs befriedigende bis gute Leistungen bringen (.) jederzeit (..) Über Heftführung und dergleichen möchte ich jetzt mal nichts sagen (.) Über Mitbringen von Büchern und Taschenrechnern (.) Markus (..) ist'n eigenes Problem, ne. (') Manchmal wirklich wie zur Kur und als Gast, aber wenn er gefordert ist (..) ist er dabei (.) und (.) durchaus nicht nur mit 'ner großen Klappe vorneweg, sondern (.) aber auch da läuft sicherlich 'ne Menge halt über Druck, ne. Das will ich gerne zugeben (.) Aber er beschwert sich darüber auch nicht, er arbeitet mit (...)

Herr Imhoff kündigt zwei Anmerkungen an, die er noch machen wolle und bezieht sich dabei zunächst auf die vorangegangenen Beiträge von Herrn Benderoth und Herrn Dreiling. Diese präzise Angabe ist ungewöhnlich und entspricht nicht dem eher undisziplinierten Diskussionsstil der meisten der übrigen Teilnehmer. Sie signalisiert korrekte Behandlung des Gegenstandes und Eingrenzung auf das Wesentliche. Es geht ihm um das Phänomen des gegenseitigen "Hochschaukelns" innerhalb der Jungengruppe.

Für seine Ausführungen habe ihm Herr Seifert schon den Boden bereitet durch den anfangs gemachten Hinweis auf die Projektwoche. Er sei ihm "sehr dankbar dafür". Durch diese Floskel erfährt das zu Erzählende eine zusätzliche Dramatisierung. Und so bekommt die nun folgende Aufzählung der Namen derjenigen, die Herr Imhoff alle während der besagten Projektstage in seiner Gruppe zu betreuen hatte, den Charakter der Vorstellung einer Gruppe schwer erziehbarer Jugendlicher, die zu disziplinieren eine besondere Leistung gewesen sein müsse. Herr Imhoff markiert den Höhepunkt seiner Aufzählung mit der Bemerkung "es waren alle zusammen". Der ironische Unterton, mit dem er seine Haltung gegenüber der Gruppe in der Formulierung "Crème de la Crème" zum Ausdruck bringt, ruft bei den übrigen Teilnehmern zustimmendes Gelächter hervor. Dadurch wird es ihm auch erleichtert, das vorgebrachte Erzählfragment als Beleg für seine These vom "Hochschaukeln" einzusetzen. Die Einschätzung seiner Arbeit mit der Gruppe während der Projektstage, die er nur dadurch umschreibt, dass es ihm "bitterböse aufgestoßen" sei, bleibt vage und beinhaltet keinen Hinweis auf seine Reaktion als Lehrer, lässt aber gleichwohl an seiner ablehnenden Haltung gegenüber den Schülern keinen Zweifel. Um diese Haltung zu bekräftigen, deutet er an, dass es "dann auch zu einigen Vorfälle geführt" habe, die auf diese Schülergruppe zurückzuführen gewesen seien.

Seine Schlussfolgerung besteht darin, dass die besagten Schüler dort, wo sie "massiert auftreten", zu keiner "rationalen Begründung" mehr "fähig" wären. Er unterstellt mit dieser These, dass Schülerverhalten sich um einen rationalen Kern herum entfalte und dass die Schüler(innen) aus diesem Grunde eigentlich in der Lage sein müssten, sich darauf zu beziehen und Begründungszusammenhänge zu formulieren. Behindert würden sie allenfalls durch gegenseitige Beeinflussung, die es zu unterbinden gelte.

An dieser Stelle werden Elemente von Eigentheorien sichtbar, die das Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnis betreffen. Die Schüler(innen) werden nicht in ihrer tatsächlichen Befindlichkeit wahrgenommen, als in einem Prozess des Heranwachsens stehend, mit dem Bedürfnis zur Herausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit, notwendigerweise verbunden mit Beziehungen und Emotionen. Stattdessen gelten sie als noch nicht ganz ausgebildete aber fertige Menschen, die ihr Handeln vor dem Auge des Meisters zu rechtfertigen haben. Mit einer solchen Erwartungshaltung besteht für den Lehrer die Möglichkeit, von sich selbst ein Bild als Autorität zu entwerfen, die etwas weiß und zu fordern hat und den Schüler(inne)n zu signalisieren, dass sie sich damit auseinandersetzen müssen.

Herr Imhoffs zweite Anmerkung bezieht sich auf die vorangegangenen Ausführungen von Herrn Sommer. Er sei mit ihm der Meinung, dass das Schülerverhalten nur über "Druck" zu steuern sei. "Einsicht in ein Fehlverhalten" sei nicht zu erwarten. Damit deutet er im Rahmen seiner Eigentheorie an, welche Möglichkeiten ihm zur Durchsetzung seiner Vorstellungen vom Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnis noch bleiben. Der Gesprächsfaden zur Jungengruppe ist abgerissen und die Kommunikation reduziert sich offenbar nur noch auf den Lehrermonolog. D.h. der Lehrer äußert sich aus einer Position des Wissenden heraus und die Schüler(innen) haben dem zuzuhören bzw. sich zu fügen. Wenn sie es einmal nicht schaffen sollten, sich in der geforderten Weise zu verhalten, haben sie den dann folgenden Tadel entgegenzunehmen. Herr

Seifert, der Diskussionsleiter, signalisiert Gemeinsamkeit, indem zu erkennen gibt, dass er diesen "Eindruck (der Einsicht in ein Fehlverhalten) auch nicht" habe.

Dass seine Methode aber durchaus funktioniere, sucht Herr Imhoff mit einem Beleg aus seiner Unterrichtspraxis zu untermauern. Er bezieht sich dabei auf Herrn Dreilings Ausführungen, der keine Probleme mit Simon Deschner und Kevin Menne habe. Es handele sich bei ihm um den A-Kurs im Fach Mathematik, er selbst habe den B-Kurs in diesem Fach und bei ihm säßen Markus Loers und Andreas Göbel im Unterricht. Er möchte nun den beiden "bescheinigen", dass sie für den B-Kurs "befriedigende bis gute Leistungen bringen" würden. Indem er darauf hinweist, dass er "über Heftführung und dergleichen (...) jetzt mal nichts sagen (möchte)", schränkt er sein Urteil allerdings sogleich ein. Was hier wie ein Anflug von Arroganz wirkt, ist vermutlich ironisch gemeint und soll die distanzierte Betrachtungsweise des routinierten Professionellen demonstrieren. Mit dem Hinweis auf die Leistungen macht er zugleich deutlich, dass er den selektiven Aspekten des Unterrichts besondere Bedeutung beimisst. Gleichzeitig versucht er aber auch, darauf hinzuweisen, dass er die "reine" Leistung meint und bestrebt ist, der Persönlichkeit des jeweiligen Schülers gerecht zu werden, indem er die Nachlässigkeiten beim Umgang mit formalen Aufgaben ausklammert.

Der Hinweis auf die formalen Dinge signalisiert daneben auf der aktuellen Ebene des Konferenzverlaufs, dass er auf diese Dinge Wert legt und sich selbst Pflichten zur Transparenz bei der Notengebung auferlegt hat, indem alle Begleitumstände bei der Beurteilung mit erfasst werden. Er erweckt damit den Eindruck, von einer soliden Grundlage aus zu argumentieren und gibt seiner Stimme dadurch besonderes Gewicht.

An Markus Loers wird dann noch einmal beispielhaft demonstriert, wie erfolgreich seine Methode sei. Markus verhalte sich manchmal "wie zur Kur und als Gast", wenn er gefordert werde, dann sei er aber auch zu Leistungen bereit. Wie er "gerne zugeben" möchte, geschehe dies oftmals "halt über Druck". Nun führt Herr Imhoff eine Argumentationsfigur ein, die von anderen Lehrer(inne)n im Folgenden noch häufiger benutzt wird, die der ausbleibenden Beschwerden. "Er beschwert sich darüber auch nicht, er arbeitet mit." Schüler(innen), die sich nicht beschweren, sind zufrieden. "Druck" erscheint damit als etwas nahezu Natürliches, das zum Besten der Schüler(innen) eingesetzt werden muss, damit sie etwas lernen.

Was dabei unausgesprochen mitschwingt und als Handlungsangebot im Raum steht, ist die Polarisierung des Verhältnisses von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Verständnis der Schüler(innen)rolle ist darin durchaus enthalten, aber von einer höheren Warte aus, die es gestattet, sich gegebenenfalls auf formale Sichtweisen zurückzuziehen.

4.2.3.2 Wenn man auf die Schüler eingeht, dann machen sie keine Probleme (2.Subsegment)

Herr Seifert lässt Herrn Imhoffs Ausführungen an dieser Stelle unkommentiert und ruft als nächsten Herrn Hartwig auf.

(S.8, Z.1 – S.9, Z.13)

Herr Hartwig: Ich muss jetzt gehen, bevor ich das tue (.) also zur nächsten Konferenz⁴, will ich doch noch was sagen und zwar -äh- kann ich mir aus den eben beschriebenen Unterrichtssituationen lebhaft vorstellen, was da war (.) insbesondere & also ich kenne die ganze Klasse auch noch aus den Jahren 5 und 6 aber & insbesondere jetzt -äh- mit Markus und Andreas (.) die ich in der Theater-AG habe, eben gerade gehabt habe (.) Und -äh- das (.) Verhalten, was-was Sie da eben alle beschrieben haben -äh- zeigt sich in der Theater-AG als ungemein (!) positiv. (h) Mein' ich ganz (!) (.) ernst, ja also das ist (.) das ist (!) Thea-, das ist wirklich also da, da kommen diese Talente, die im Unterricht einem auch so (h) wirklich auch destruktiv wirken, die kommen da voll zur Geltung und (.) da stimmt es überhaupt nicht, dass nur mit Druck was ginge, sondern das glatte Gegenteil ist der Fall. Die beiden gehören in der Tat zu den, zu den beständigsten Leuten in der AG, (.) haben, haben Ideen, setzen das auch um, tragen Zeug bei, also jetzt auch physisch gesehen, so nicht (h) nicht von wegen sich Drücken vor'm Hochkurbeln des Korbes oder so (.) machen und und planen und tun was. Das ist 'ne wahre, es ist wirklich 'ne wahre Freude

(Gemurmel)

(..) Die könnten auch jederzeit wieder gehen wie das immer wieder welche aus der Theater-AG machen (.) und die wissen auch, dass ich auch gehen lasse, obwohl es -äh- während des Halbjahres nicht sein soll, aber mit Leuten, die absolut keine Lust haben, Theater zu spielen, das-das-das ist überhaupt schlecht (.) und deshalb (h) billige ich das auch (.) aber (-) die beiden sind beständig und und ja (!) sie spielen, sie spielen wirklich Theater (..) Und das ist ihnen immer (...)

Frau Grünewald: Aber Günter, so'n hohen Einsatz hatten sie anscheinend doch nicht, denn auf Bielstein warn' sie auch nicht mit dabei, Unterseeboot haben sie auch nicht mitgemacht

Herr Hartwig: Das hatt' ich von vornherein, nein nein, die sind Monika (.) -äh- auf'm Bielstein waren die nicht -äh-, nicht -äh- im Ensemble (..) -äh- da- das war nur'n Teil aus der AG auf Bielstein (...) Also beim bei der von den Theaterleuten

Frau Grünewald: Du hättest sie aber doch mit Sicherheit gebrauchen können oder nicht (?)

Herr Hartwig: Du, die haben von vornherein gesagt, das ist nicht unser Stück, das wollen wir nicht machen (.) und das kann ich auch akzeptieren. & Ich hab' ja auch gefragt, wer-wer hat Lust dazu. & Also das (.) das würd' ich jetzt nicht -äh- nicht, nicht so 'rum -äh- so 'rum sehen. (.) -äh- Im Gegenteil, so

Herr Seifert: Also die müssen nicht bei allen Sachen immer alle mitmachen

Herr Hartwig: Nee, das war doch -äh- der Herr Bauer hatte mich gebeten, ob ich nicht von der Theater-AG -äh- ihm beispringen kann für sein Gelbes Unterseeboot (.) Da hab' ich gesagt, och klar, das können wir doch machen (.) Und -äh- bin in die Theater-AG 'rein, hab' gesagt also so und so ist die Situation, wer hat denn zu sowas Lust (.) Und da haben sich von vornherein (.) ich weiß nicht, vier oder fünf gemeldet und die beiden halt nicht, ne (.) Und d-das ist 'ne Sache dam-damit kann ich auch umgehen, das ist (.) ich hab' das ja auch bewusst (.) also (.) wer hat Lust zu sowas, denn (.) Theater kann man nicht gezwungenermaßen spielen.

Herr Seifert: Wann wussten die denn das, weil (.) 'n paar Tage vorher hat mir der (h) war's der Markus oder der Andreas noch erzählt, er müsste mit auf'n Bielstein (..)

Herr Hartwig: Vielleicht von den Musikern her. Kann das sein (?)

Herr Seifert: Nee

Herr Hartwig: Er spielt ja nun auch viel Musik, der Andreas.

Herr Seifert: Mir nicht bekannt. & Aber na ja, das's am Rand

Herr Kauffeld: Nee (.) Tut er, macht er jaa, aber

Herr Imhoff: Ganz wenig (...)

Herr Kauffeld: Ja, macht er, aber nicht hier in der Schule, irgendwie im Ensemble

Herr Hartwig: -äh- Okay also das-das (.) weiß ich nicht. Auf jeden Fall (.) -äh- so von-von meiner Warte her. Dieses Theatertalent, was (.) ich sag's nochmal zusammenfassend, dieses Theatertalent, was-was ich da so durchscheinen sehe (.) durch die Berichte hier, wendet sich in der AG (..) ungemein (.) ins Positive (-). Die sind auch jedesmal da (.) und ich geb' ja keine Noten dort (-) und das-das (.) Aber das ist halt'n Feld, da können sie (*Lachen*) da können sie sich eben auch so betätigen wie sie's halt können, ne (...)

⁴ Es finden parallel andere Lehrer(innen)konferenzen statt.

Herr Seifert: Ich weiß nicht, einige Kollegen müssen jetzt, glaub' ich, gehen, oder(?)

(Gemurmel)

Herr Hartwig kündigt an, die Konferenz verlassen zu müssen, um an einer anderen teilzunehmen, die am gleichen Nachmittag stattfindet. Er möchte sich vorher noch einmal äußern. Er beginnt sehr vorsichtig und räumt ein, dass er sich "lebhaft vorstellen" könne, was sich in den geschilderten Unterrichtsepisoden zugetragen habe. Die Klasse sei ihm aus der Zeit bekannt, als sie sich noch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 befunden habe. Auch könne er sich das Verhalten von Markus Loers und Andreas Göbel sehr gut vorstellen. Er habe die beiden zur Zeit in seiner Theater-AG, wo sie ihre Talente voll zur Entfaltung bringen könnten. Was sich im Unterricht destruktiv auswirke, würde sich aber in der Theaterarbeit als positives Element bemerkbar machen. Er brauche keinen Druck auszuüben, eher sei es umgekehrt. Beide würden zu den "beständigsten Leuten in der AG" zählen. Sie würden Ideen einbringen und zu seiner vollen Zufriedenheit mitarbeiten.

Die anwesenden Konferenzteilnehmer reagieren mehrheitlich etwas irritiert und werden unruhig. Herr Hartwig lässt sich aber nicht beeindrucken und betont seine liberale Haltung gegenüber der kontinuierlichen Mitarbeit in der AG, indem er darauf hinweist, dass die Schüler(innen) dort auch jederzeit wieder austreten könnten, sogar während des laufenden Schuljahres. Vor diesem Hintergrund hebt er nun die Beständigkeit der beiden fraglichen Schüler hervor, die von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch gemacht hätten, sondern immer noch aktiv wären, da sie gerne Theater spielen würden.

Die Frage der Beständigkeit und die positive Darstellung der bis dahin so negativ eingeschätzten Schüler enthält einige Sprengkraft für den weiteren Verlauf der Diskussion und so wird er auch gleich mit Frau Grünewalds Frage konfrontiert, die den "hohen Einsatz" der beiden bezweifelt und darauf hinweist, dass sie sich an zwei Projekten nicht beteiligt hätten. Diese Frage bringt Herrn Hartwig in Verlegenheit, da er sich nun gezwungen sieht, für seine Einschätzung Belege beizubringen, was ihm dadurch erschwert wird, dass er sich auf zwei konkrete Begebenheiten beziehen muss. Er zieht sich zurück auf die Feststellung, dass zur Zeit der beiden Projekte beide Schüler nicht im Ensemble gewesen seien. Frau Grünewald gibt ihm ironisch zurück, dass er sie ja wohl habe "gebrauchen können". Damit übergeht sie seine Betonung der Freiwilligkeit und unterstellt ihm ein formales Verständnis von Unterricht, wonach Planung und Durchführung in der Hand des Lehrers zu liegen haben. Herr Hartwig bleibt aber auf seiner Argumentationsebene und erwidert, dass die Schüler ihm bedeutet hätten, dass es "(nicht ihr) Stück" gewesen sei. Er hätte gefragt, wer "Lust dazu" gehabt hätte. Man solle es nicht "so 'rum" sehen, womit er die formale Sichtweise von Frau Grünewald zurückweist.

Herr Seifert schaltet sich nun ein und tut so, als ob er Herrn Hartwigs Handlungsschema ratifizieren wolle, indem er fragt, ob es tatsächlich so sei, dass nicht alle Schüler(innen) verbindlich an den Stücken mitarbeiten müssten.

Herr Hartwig versteht die Skepsis, die in Herrn Seiferts Frage mitschwingt und pariert dessen Bezweiflung mit der Detaillierung des Vorauszugszusammenhangs für das Stück "Unterseeboot". Dieses Stück sei von Herrn Bauer inszeniert worden, der ihn lediglich gefragt habe, ob

er ihm nicht beispringen könne. Vor diesem Hintergrund habe er die Theater-AG gefragt, wer Lust hätte, da mitzumachen. Vier oder fünf Schüler(innen) hätten sich daraufhin gemeldet. Unter diesen seien aber Markus Loers und Andreas Göbel nicht gewesen. Er bekräftigt erneut seine andersgeartete Haltung gegenüber den Schüler(inne)n, indem er betont, dass er "damit umgehen" könne und dass "Theater nicht gezwungenermaßen (zu) spielen" sei.

Damit hat er eine zum Ergebnis des bisherigen Verlaufs der Konferenzdiskussion konträre Meinung formuliert, die auf wenig Gegenliebe stößt, und so kommt es, dass Herr Seifert gleich nachhakt, indem er auf weitere Detaillierung dringt. Er bezieht sich dabei auf das andere Theaterprojekt auf dem "Bilstein", wo Markus Loers und Andreas Göbel nicht mit dabei gewesen wären. Einer von den beiden hätte ihm erzählt, "er müsste mit auf'n Bilstein". Die mangelnde Präzision der Frage gibt Herrn Hartwig die Gelegenheit, seinerseits in die Sphäre wenig konkreter Verhandlungsgegenstände auszuweichen, was er auch tut, indem er mit einer Gegenfrage antwortet, die ihn als nichtinformiert ausweist. Er lenkt mit seiner Frage die Aufmerksamkeit auf die musikalischen Aktivitäten der beiden, was die übrigen Konferenzteilnehmer in den Zugzwang versetzt, nun ihrerseits mit Informationen aufzuwarten, um das Gespräch weiterführen zu können. Herrn Seiferts schroffe Zurückweisung wird gekontert mit einer Feststellung, die seinen Vorstoß weiter detailliert, indem er auf Andreas Göbel verweist, der "ja nun auch viel Musik (spiele)". Herrn Seiferts erneuter Versuch, Herrn Hartwigs Initiative zurückzuweisen und zu marginalisieren schlägt fehl, da der Klassenlehrer, Herr Kauffeld, auf das Angebot eingeht und bekräftigt, dass Andreas Göbel in der Schule im Rahmen eines Ensembles musiziere. Herr Imhoff sieht sich nun genötigt, einzugreifen und anzumerken, dass es aber nur "ganz wenig" sei.

Herr Hartwig unterstreicht noch einmal seine Ahnungslosigkeit und benutzt die Gelegenheit, die ihm seine Ablenkung verschafft hat, dazu, seine Position zusammenzufassen und darauf hinzuweisen, dass er das Verhalten der verhandelten Schüler anders einschätze. Obwohl es in der Theater-AG keine Noten gebe, seien sie immer anwesend. Es sei halt ein Feld, wo sie sich frei betätigen könnten. Damit widerspricht er den bisher in der Konferenz vertretenen Auffassungen, dass es nur durch Druck möglich wäre, die fraglichen Schüler zu Wohlverhalten zu bewegen.

4.2.3.3 Die Schüler müssen merken, was man will, dann spüren sie (3.Subsegment)

Die Konferenz erfährt nun eine kurze Unterbrechung, da einige Lehrer aufstehen und den Raum verlassen, um zu anderen Konferenzen zu gehen. Danach schaltet sich Herr Burkhardt in die Diskussion ein, um von seinen Erfahrungen zu berichten.

(S.9, Z.15 – S.10, Z.4)

Herr Burkhardt: Ja, ich könnte noch was dazu sagen, ich kenne (.) alle vier Schüler aus Englisch A und Englisch-B-Erfahrungen. Der Göbel und der Loers (.) aus dem B-Kurs (.) mussten unter Druck gehalten werden sonst hätten sie die Stunden geschmissen, ganz klar (.) Dann hab' ich den A-Kurs übernommen (.) und kam in die erste Stunde hinein. (..) Die ersten beiden, die mir auffielen hießen Simon Deschner und Kevin Menne (.) Und denen hab' ich sofort den Rausschmiss angedroht mit der entsprechenden Stimme (..) und -äh- seitdem gibt es keine Probleme mehr. & Die reagieren nur auf Druck. Sie arbeiten nur auf Druck. Wenn die Hausaufgabe nicht auf'm Tisch liegt, müssen sie sie nachmachen und ich sage ihnen, wenn sie nicht gemacht ist, will ich die Unterschrift. Oder ich teile es den Eltern mit. Es geht nur mit Druck bei diesen Schülern. (.) Und wenn die merken, und ich nehme an -äh- da die Klagen von den Damen kommen (.), dass sie -äh- irgendwo das Ventil suchen und bei den Damen versuchen, nun (.) die vielleicht freundlicher mit ihnen umgehen & wenn die bei mir mit irgendetwas kommen, dann werden sie genauestens gefragt & die kommen bei mir auch pünktlich (.) Und sie wissen alle, wie pünktlich ich bin. (.) Ich bin mit dem

Gong fast schon aus dem Lehrerzimmer 'raus (,) und dann sind die meistens vor mir schon drin oder kommen gleichzeitig mit mir an. (.) Das ist 'ne Frage der Gewohnheit und der Erziehung (.) und man muss dauernd hinter diesen Burschen hinterhersein, sonst geht's nicht. Ich habe Aufsicht hier unten auf'm Hof, wenn ich hier 'runterkomme, die hören nur mein Sch- (h) Schlüsselklirren, dann seh' ich nur noch glühende Absätze. Weil sie dann nämlich Angst haben, ich erwische sie beim Rauchen.

Herr Imhoff: Und glühende Kippen

(Gelächter)

Herr Burkhardt: Ja, die liegen manchmal noch da (...) ja, wie gesagt, bei denen (h) scheint nur Kontrolle zu ziehen, absolute Kontrolle. Was eben normalerweise gar nicht meine Unterrichtsart ist (...)

Herr Sommer: Da muss ich Ihnen recht geben, nachdem ich -äh- genaue Kontrollen, die haben voll geschwänzt im Sportunterricht, dauernd. Nachdem ich ihnen angedroht hab', sie müssten die Stunden nachsitzen, seitdem waren sie (.) also wirklich (.) immer da.

(Gemurmel)

Herr Burkhardt: Der Herr Imhoff gerade' sagt (.) Sie nehmen es nicht übel,

Herr Imhoff: Solches Verhalten

Herr Burkhardt: kann mich nicht beklagen, dass sie mir menschlich (.) irgendwie etwas nachtragen (.)

Herr Sommer: Nö, nö (!)

Herr Imhoff: wird mir nicht angekreidet

Herr Burkhardt: in keiner Weise.

Herr Imhoff: (..) von den beiden (..) Die kommen genauso, wenn sie ihre Fragen haben und haben was nicht verstanden oder wünschen (.) irgend 'ne Beratung in 'nem speziellen Fall, 'ne Einzelberatung, das lässt sich bei 18 Schülern im Kurs im Moment ja sehr gut machen. (.) -äh- Und sie wissen auch, dass ich sie sehr sehr ernst nehme mit ihren Schwierigkeiten im Unterricht, und sie kommen auch, auch die beiden (..) (h) Manchmal flippen sie halt'n bisschen 'rum und dann (.) guck' ich wirklich ernst und dann wissen sie auch, wie das gemeint ist. Und ich notier' mir natürlich Zu-Spät-Kommer auch (.) und die wissen genau (.) viermal "V" bedeutet Nachmittag (!) (..) eine Stunde (.) die wissen, was sie riskieren (!) einfach. Die kennen ihre Grenzen und ihre (.) die Konsequenzen, die ich ziehe und damit geht es (..) und ich denke (.) ich kann mich unterrichtlich nicht beklagen (!)

Herr Burkhardt greift den Faden von Herrn Imhoff wieder auf. Seine Einleitung "ich könnte noch was dazu sagen" klingt wie die Ankündigung, die Äußerungen von Herrn Hartwig, der nun nicht mehr anwesend ist, wieder zurechtrücken zu wollen. Er habe alle vier Schüler unterrichtet, einmal Andreas Göbel und Markus Loers im B-Kurs, dann Simon Deschner und Kevin Menne im A-Kurs, jeweils im Fach Englisch. Im B-Kurs wäre es wegen der beiden Schüler nur möglich gewesen, Druck auszuüben, um den Unterrichtsablauf aufrechtzuerhalten. Beim A-Kurs habe er gleich von Anfang an hart durchgegriffen. Er habe Simon Deschner und Kevin Menne den "Rausschmiss angedroht mit der entsprechenden Stimme". Damit forciert Herr Burkhardt die von Herrn Imhoff propagierte Strategie und gibt außerdem zu verstehen, dass er problematische Situationen sofort erfasst und wie dieser in der Lage ist, sie zu beseitigen. Herr Burkhardt gehört wie Herr Seifert zum weiteren Kreis der Schulleitung und scheint an dieser Stelle eine entschiedene Haltung demonstrieren zu wollen, möglicherweise, um damit die Dimension der Angelegenheit, um die es hier geht, die er vielleicht als lästig, aber nicht so gravierend einstuft, zu verringern und somit zu einer schnellen Lösung zu kommen. Er war in die bisherige Behandlung der Vorfälle nicht involviert und sieht sich vielleicht in Konkurrenz zu Herrn Seifert, der zu denen gehört, die es so weit haben kommen lassen. Dann war noch der Schulleiter selbst, der noch nicht lange im Amt ist, mit einbezogen und möglicherweise sieht Herr Burkhardt hier als

älterer Lehrer mit einem entsprechenden Fundus an Erfahrungen ein Bearbeitungsdefizit, das behoben werden müsse. Er skizziert in kurzen Umrissen seine Methode, mit den Schülern fertigzuwerden und bekräftigt seine Behauptung, dass die Schüler "nur auf Druck (hin) arbeiten" würden.

Es ist ihm klar, dass diese Vorgehensweise an anderer Stelle wieder Probleme bereitet, nämlich dort, wo die "Damen" unterrichten. Von ihnen kämen ja die Klagen, und es sei klar, dass die Schülergruppe "irgendwo das Ventil suchen und (es) bei den Damen versuchen" würde. Auf deren besondere Situation, für das Kräfteressen mit männlichen Heranwachsenden nicht besonders geeignet zu sein, geht er nicht weiter ein. Er nimmt lediglich an, dass sie mit den Schülern einen freundlicheren Umgangston pflegen würden.

Dass er davon nichts hält, stellt er gleich im nächsten Satz klar, wo er darauf hinweist, dass bei ihm diejenigen Schüler, die nach Vergünstigungen strebten, "genauestens gefragt" würden. Er stellt heraus, dass ihm nichts durch die Maschen schlüpfe, da diese Schüler einer genauen Kontrolle unterlägen. Unterstrichen wird dies durch den Hinweis auf seine Pünktlichkeit. Er selbst demonstrierte auf diese Weise ständig seine Zuverlässigkeit, indem er auf die Minute genau mit dem Unterricht beginne. Die Schüler seien an diese Tugenden zu gewöhnen, das sei eine Frage der Erziehung. Dadurch dass er die Erziehung ins Spiel bringt, verweist Herr Burkhardt allerdings auch gleichzeitig darauf, dass es seiner Meinung nach an ihr fehle. Mit diesem Vorwurf, der an niemanden konkret gerichtet ist, lässt sich das Problem aber vortrefflich reduzieren. Einerseits beinhaltet er die Aufforderung, dass etwas geschehen müsse, wobei das eigene Vorgehen als wirksame Rezeptur angeboten wird, andererseits lässt sich mit einem solchen Großbegriff die Klippe umschiffen, doch etwas genauer auf die Beweggründe für das Verhalten der Schüler einzugehen. Was er in diesem Falle unter Erziehung versteht, fasst er zusammen mit der Formulierung, dass man "dauernd hinter diesen Burschen hinterher sein" müsse.

Sein Handlungsangebot, wie nun zu verfahren sei, wird detailliert durch einen dramatisierenden Plot, in dem er sich mit einigen plastischen Begriffen zur Autoritätsfigur stilisiert. "Schlüsselklirren" und "glühende Absätze" sind die dramaturgischen Elemente seiner Ausführungen, in denen er im Gewand des Helden auf der Bildfläche erscheint, worauf die Jugendlichen in alle Richtungen auseinanderstieben. Tatort ist die illegale "Raucherecke" auf dem unteren Schulhof, was Herrn Imhoff, der diesem Erzählgestus offenbar einiges abgewinnen kann, dazu animiert, "glühende Absätze" durch "glühende Kippen" (Zigarettenstummel) zu ergänzen. In das Gelächter der Konferenzteilnehmer hinein bekräftigt Herr Burkhardt seine Ansicht, dass nur "absolute Kontrolle" zum Erfolg führen würde. Diese Forderung nach einer harten Vorgehensweise möchte er aber auf den kleinen Kreis der zu verhandelnden Schüler begrenzt wissen. Er bringt dies zum Ausdruck, indem er betont, normalerweise gegenüber Schüler(inne)n solche Methoden keinesfalls zu bevorzugen.

Seine Ausführungen animieren Herrn Sommer dazu, mit einer Bemerkung, wie er sich durch Kontrollen und die Androhung von Strafen durchgesetzt habe, ebenfalls für eine harte Behandlung der Schülergruppe zu plädieren.

Nun ist es an Herrn Burkhardt, den angeschlagenen Ton wieder etwas zurückzunehmen und darauf zu verweisen, dass diese Art des Umgangs völlig problemlos sei. Die Schüler würden sein Verhalten akzeptieren. Er spricht dies nicht explizit an, sondern wählt den Umweg über eine Schüleraktivität, die als antwortende Handlung so etwas wie Selbständigkeit auf Schülerseite suggeriert, wodurch der vorher propagierten Repression ein Anstrich von Harmlosigkeit verliehen wird. Es sei erkennbar, dass sie es "nicht übelnehmen" würden. Konfrontatives Verhalten, das scheint die Botschaft sein zu sollen, müsse nicht automatisch zu einer Zerstörung des guten Verhältnisses zu den Schüler(inne)n führen.

Herr Burkhardt kann nämlich nicht voraussetzen, dass alle Anwesenden seiner Meinung sind. Es steht nicht unbedingt zu erwarten, dass die von ihm vertretene Position ungeteilte Zustimmung findet. Die angesprochene Vorgehensweise könnte von einigen als konflikterweiternd aufgefasst werden, zumal ja die bereits eingetretene Niederlage der Referendare gegenüber der Schülergruppe im Raum steht. Daneben muss in Rechnung gestellt werden, dass sich nicht alle Lehrer(innen), besonders die von Herrn Burkhardt so apostrophierten "Damen", ihrer Sache so sicher sind und Unbehagen bei ihnen ausgelöst werden könnte.

Die Vertreter der "harten Linie" müssen nun zusammenhalten und tun dies jetzt, indem sie sich gegenseitig übertreffen bei der Versicherung, dass sie bei ihrer Strategie keinerlei nachtragendes Verhalten von Seiten der Schüler zu befürchten hätten.

Herr Imhoff löst sich aus diesem kurzen Intermezzo des Durcheinanderredens und konkretisiert seine Erfahrungen mit zweien der verhandelten Schüler, die in seinem Kurs sind. Sie würden "genauso" wie andere Schüler(innen) zu ihm kommen, wenn sie etwas "nicht verstanden" hätten. Er erwähnt zugleich, dass dies auch für seine "Einzelberatungen" gelte. Er habe einen relativ kleinen Kurs von "18 Schülern", da ließe sich das schon machen. Einzelberatung heißt für die Zuhörer, dass sich da jemand Zeit nimmt für seine Schüler(innen) und auf die Probleme der Heranwachsenden eingeht. Die Probleme haben nicht immer etwas mit dem Unterricht zu tun, werden aber, da dies ja der gemeinsame Erfahrungsraum ist, in die Interaktionsprozesse des Unterrichts übersetzt und erfordern ein gewisses Fingerspitzengefühl bei dem/der Lehrenden. Herr Imhoff geht zunächst in diese Richtung, macht aber im nächsten Satz eine Kehre, indem er betont, dass die fraglichen Schüler wüssten, dass er sie "sehr sehr ernst nehme mit ihren Schwierigkeiten im Unterricht". Damit zeigt er, dass er die Zwischentöne gar nicht gemeint hat, sondern sich lediglich auf die Vermittlung von Fachwissen bezieht. Beide Schüler würden von seinen Angeboten Gebrauch machen. In manchen Augenblicken sei es halt so, dass sie zum "rumflippen" tendierten, was aber nicht weiter schlimm sei, da er dann "wirklich ernst (gucken)" würde, worauf sie sich zusammennähmen, da sie wüssten, "wie das gemeint" sei. Herr Imhoff stellt damit seine Auseinandersetzungen mit den Schülern so dar, als würde er sie auf Elemente der Körpersprache reduzieren können. Sein Blick allein würde ausreichen, sie zur Raison zu bringen. Das kann allerdings nur bei einem besonders erfolgreichen Lehrer funktionieren, und so signalisiert Herr Imhoff mit seinen Worten den Zuhörern gleichzeitig, wie er sich selbst versteht. Im nächsten Satz verweist er auf die Grundlagen seines Erfolges. Er notiere sich "Zu-Spät-Kommer", und diese würden dann auch wissen, was sie zu erwarten hätten, falls sie sich diese Nachlässigkeit viermal erlauben würden. "Viermal V", womit er wohl den Eintrag in

sein Notizbuch gemeint haben muss, würde dazu führen, dass sie für eine Stunde am Nachmittag zu erscheinen hätten. Damit ist die traditionelle Form des "Nachsitzens" gemeint. Herr Imhoff möchte deutlich machen, dass er ihnen auf diese Weise vermitteln würde, dass sie bei einer Übertretung der von ihm gesetzten Regeln ein Risiko eingehen würden. "Die kennen ihre Grenzen (...) und die Konsequenzen, die ich ziehe" ist das Fazit seiner Argumentation.

Mit diesen Hinweisen darauf, auf welche Art er die Probleme zu lösen pflege, hat er die übrigen Konferenzteilnehmer einen Blick in sein Waffenarsenal werfen lassen. Verbunden damit ist aber auch gleichzeitig die freundliche Empfehlung zur Nachahmung. Er beendet nämlich seine Ausführungen mit der Schlussfolgerung, dass er sich "unterrichtlich nicht beklagen" könne.

Was Herr Imhoff hier seinen Zuhörern offeriert, ist durch die reduzierte Form der Darstellung und die dramatisierenden Effekte nicht frei von Übertreibungen. Er möchte zwei Dinge zusammenbringen, die an sich widersprüchlich sind. Einerseits eine strenge, auf die Vermittlung von Inhalten fokussierte Form des Unterrichts und andererseits eine ausgeglichene und zufriedene Schülerschaft, was bei den bereits aufgetretenen Problemen allerdings kaum zu realisieren wäre und wohl eher zu hartem "Durchgreifen" führen würde. Dazu sind aber – das zeigt die Konferenz – nicht alle der Anwesenden in der Lage und viele wohl auch nicht willens.

Er hat aber jetzt ein Handlungsschema gesetzt, dass mit dem Anspruch versehen ist, erfolgreich gewesen zu sein, was es anderen, der Schüler(innen)seite kooperationsbereiter gegenüberstehenden Positionen schwer macht, artikuliert zu werden.

4.2.3.4 Die Haltung des Klassenlehrers: Man kann auch beides, sie verstehen und sie kontrollieren (4.Subsegment)

Herr Kauffeld sieht sich nun offenbar genötigt, das Wort zu ergreifen und einige Informationen von seiner Seite aus beizusteuern⁵. Er muss allerdings auf der gleichen Ebene einsteigen, die von Herrn Imhoff durch dessen Ausführungen zu diesem Zeitpunkt vorgegeben ist und auf welcher Rigidität im Umgang mit den Schülern gefordert wird, ohne dass dabei allerdings so etwas wie eine Perspektivenübernahme oder Verständnis für Schülerverhalten durch das Einnehmen einer Außenperspektive zu erkennen wäre. Das Stichwort, das Herr Kauffeld aus Herrn Imhoffs vorangegangenen Ausführungen herausdestilliert und von dem aus er nun seine Position aufbaut, lautet "Kontrolle". Kontrolle bedeutet, dass man sie rigide, aber auch mit Verständnis für die einzelnen Schüler sowie für die Gesamtsituation handhaben kann. Mit diesem Begriff wird eine allgemeinere Ebene angesteuert, wo sich zunächst alle wiederfinden können, weil es zum Erfahrungsrepertoire der Lehrerschaft gehört, als ältere Generation die Heranwachsenden an die Hand zu nehmen und die Lernfortschritte zu verfolgen.

S.11, Z.6 – S.11, Z.25

Herr Kauffeld: Also ich muss das auch bestätigen bei den Vieren (.) ohne Druck geht's schlicht und einfach nicht. Also ganz genau kontrollieren und genau sagen (..) ob was (.) also Kevin Menne

⁵ Wie Herr Kauffeld dem Autor in einem späteren Gespräch mitteilte, sei ihm die gesamte Situation sehr unangenehm gewesen, weil er sich einerseits weiterhin verantwortlich für die Klasse gefühlt habe, andererseits um die problematische Konstellation gewusst hätte und darum den Ärger der Kolleg(inn)en habe verstehen können. Er habe Angst davor gehabt, gleich zu Beginn für alle Verhaltensweisen der Schüler verantwortlich gemacht zu werden und hätte sich deshalb am Anfang zurückgehalten.

 Teil II: Auswirkungen des Entwicklungsprozesses auf das Handeln der Lehrer(innen)

(.) zum Beispiel ist derjenige in meiner Klasse, der (.) das mach' ich normalerweise nicht, aber in dem Fall und bei einigen andern schon, richtig (!) auch mit Ausdruck Strafarbeiten bekommt, wenn er irgendwas nicht gemacht hat oder zu spät oder frech (..) also hat er'n (h) sehr vorlautes Mundwerk, also dazwischenfährt oder so, dann richtig Kevin (.) und das ist auch überhaupt kein Problem, die liefert er auch ab. Wenn nicht, muss er doppelt schreiben, ganz (!) rigide Methoden. Das funktioniert, nimmt er mir unter'm Strich auch nicht übel. Aber es ist wirklich 'ne blöde Konstellation die vier zusammen, also da muss man (.) denen hab' ich im Prinzip immer so 'ne Art (h) ja Einzelzuwendung (!) im weitesten Sinne zukommen lassen. Erstens verteilt, nicht zusammensitzen lassen und wenn, dann saßen mal der Andreas und der (h) -äh- Simon direkt an meinem Tisch vorne, so dass ich also direkten Einfluss hatte und das war immer noch so, dass sie da auch halt (h) jaa (.) ihre Späßchen sich erlaubt haben, aber (h) also sehr (!) enge (.) Deckung hatten sie schon immer. Und ich vermute, dass jetzt das Ganze so (.) aus den Fugen gerät, so sag ich mal (..) als ich weg war (h) schon das Gefühl dafür, da ist was oder hab' auch Gespräche geführt und auch diese, was die Monika Grünwald sagt, dass diese (.) und diese vier Jungen, der Bernd zum Beispiel schon gar nicht, eher umgekehrt (.) der macht (..) 'n Rest, diese vier, die dominieren den Rest der Klasse (..) Das sind nicht nur die Mädchen, dazu gehören genauso die Jungen, ne. Auch der Bernd, der Frank, die (.) halten sich dann zurück und der Carsten versucht mal so mit sich 'ranzuhängen oder auch wieder abzusondern, aber die Vier (!) dominieren die Klasse, das ist so. Und die Klassenratsstunde, da wurde ganz viel auch aufgefangen, das muss man schon sagen, wurde viel gesprochen, die Mädchen haben, egal ob's die Blumen waren, die zerstört waren oder (.) auch nicht gegossen oder irgend (h) da wurde schon gemeinsam (!) gesprochen und da waren die halt nicht immer (h) nur die Wortführer, da kamen auch andere mal zu Wort (..) -ähm- (.) Ich denke, es ist (h) wirk(h), die Beschreibung vom Herwig Sommer, das war (h) kann ich sehr gut (!) nachvollziehen. Keiner geht hoch (.) da hab' ich, ich hab' meine Leute halt (h) 'n Plan und da gehn danach hoch, auch die Großen und Starken, aber das musst du halt so richtig rigide (.) Und wenn ich da 'reingehe als Vertretungslehrer, der noch 'ne Klasse, andere Klasse mit beaufsichtigt (.) ne (?) obendrein. Ganz schlechte Karten, na ja (!), dass muss man dazu noch wissen, ne. Dass die (!) dann versuchen Woa woa woa (!) und (.) hat sowieso nur, der Herr Kauffeld ist bald wieder da, dann machen wir das (..) Das haben die versucht (!) natürlich, die Freiräume, die sie haben und da sind die so schnell und auch zum Teil (..) unfair (.) und gemein, also (..)

(Zustimmung)

Ich möchte jetzt, ich hab' im Nachhinein Gespräche geführt mit 'n Eltern. Hab' also bei Kevins Eltern angerufen und bei Andreas' Eltern (.) und da ist mir zum Beispiel gesagt worden, die Stunde wär' nicht angekündigt gewesen, die hätten da gar nichts von gewusst, deswegen (!) wär das mit dem Zu-Spät-Gekommen. (..)

Herr Seifert: Natürlich erzählen sie das zu Hause

Herr Kauffeld: Diese Vorführstunde, ja ich (!) will-will schon weil die Mutter (.) ich kann da erst mal nichts drauf antworten (...)

Frau Nickel: Am Montag haben die Schüler erfahren, dass die

Herr Burkhardt: Das ist keine Entschuldigung

Frau Nickel: Stunde am Dienstag stattfindet

Herr Kauffeld: So (!)

(Gemurmel)

Frau Nickel: und es hat sich da nur was ergeben -äh- ich hatte glaube ich gesagt zweite Stunde und es war dann die dritte, also die (.) die Stellung

Herr Burkhardt: Beim Klingeln müssen die da sein

Herr Imhoff: Aber das ist doch trotzdem kein Recht

Herr Kauffeld: Ach so

Frau Nickel: der Stunde hat sich nur geändert..

Herr Sommer: (Lachen)

Herr Kauffeld: Na ja, also's auch kein Grund, zu spät zu kommen

Frau Nickel: weil, das sind einfach die

Herr Kauffeld: aber dies das

Frau Grünwald: Aber sie sollte sich da also jetzt nicht rechtfertigen (!) müssen

Herr Kauffeld: Nein

Frau Grünewald: Das fänd' ich aber total blöd.

Herr Kauffeld bezieht sich zunächst auf die von Herrn Imhoff vorgeschlagene Haltung und konzediert, dass "ohne Druck" und ohne ausreichende Kontrolle eine aus Lehrer(innen)sicht erträgliche Kommunikation "schlicht und einfach" nicht möglich sei. Er schlüpft dann sogleich in die Rolle des Experten und benennt Kevin Menne als denjenigen, mit dem er bereits einige Konflikte ausgetragen habe. Er geht damit auf die anfänglich geäußerten Verdachtsmomente gegenüber Kevin ein, dessen Rolle als Wortführer er damit bestätigt. Kevin wie auch andere würden mit "Strafarbeiten" auf Distanz gehalten, die nötigenfalls verdoppelt würden. Kevin habe ein "sehr vorlautes Mundwerk" und Schwierigkeiten, sich auf die Gepflogenheiten der asymmetrischen Kommunikation zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n in Unterrichtssituationen einzulassen.

Nachdem Herr Kauffeld nun den Vertretern einer harten Linie entgegengekommen ist und erklärt hat, dass auch er mit harten Bandagen arbeiten könne und das nötigenfalls auch tue, wendet er sich der Klassenzusammensetzung zu. Mit diesen 4 Schülern in der Klasse sei eine "wirklich blöde", also eine ärgerliche und mit viel Aufwand verbundene Konstellation gegeben. Sie zwingt ihn dazu, sich um jeden dieser Schüler einzeln kümmern zu müssen und sie strategisch in der Klasse zu positionieren. Wichtig sei es immer gewesen, dass sie nicht zusammengesessen hätten. Wenn es sich nicht anders machen lassen, dann hätte er sie zum Teil ganz nach vorne geholt, um sie besser im Auge zu haben. Das habe aber auch nicht immer viel geholfen. Herr Kauffeld verwendet bei seiner Schilderung den Begriff der "Einzelzuwendung", den er aber dann durch "enge Deckung", eine Wendung aus der Fußballsprache, mit der Bewachung des Kontrahenten gemeint ist, wieder relativiert. Damit hebt er vorsichtig eine andere Sichtweise in die Wahrnehmung der Konferenzteilnehmer, nämlich die der persönlichen Beziehungen. Wer Zuwendung gibt, der öffnet sich einer anderen Person gegenüber und wird auch als Mensch sichtbar, d.h. er lässt ein "pädagogisches Verhältnis" zu.

Der bisher im Vordergrund stehende Aspekt der distanzierten Draufsicht auf die Verhaltensweisen der Schüler, ohne dass deren Beweggründe näher erläutert worden wären, erfährt nun einen Richtungswechsel hin zu einer deutlicheren Berücksichtigung sozialer Zusammenhänge, die es allerdings nach Ansicht von Herrn Kauffeld zu kontrollieren gelte.

Er vermutet, dass die mühsam austarierte Struktur der Klasse momentan "aus den Fugen" geraten sei. Er habe das aus einigen Gesprächen – offenbar mit den Schüler(inne)n – heraushören können. Es sei so, wie es Monika Grünewald bereits zu Anfang der Debatte gesagt habe, dass die verhandelten 4 Schüler den Rest der Klasse "dominieren" würden. Gute Schüler wie Bernd Giese hätten da keine Chance. Auch wären es nicht nur die Mädchen, die sich dieser Gruppe zu erwehren hätten, sondern auch die restlichen Jungen in der Klasse.

Früher sei in den "Klassenratsstunden" viel aufgefangen worden, da dort nicht nur diejenigen zu Wort gekommen seien, die sich immer in den Vordergrund drängen würden, sondern auch alle anderen Schüler(innen) der Klasse. Es sei alles angesprochen worden, auch das Blumengießen oder das Herunterwerfen der Blumentöpfe. Das sei beispielsweise von den Mädchen ausgegan-

gen. Herr Kauffeld möchte wohl damit andeuten, dass dabei durch das gemeinsame Gespräch Lösungen gefunden worden seien. Er kann damit aber nur die früheren Jahre der Klasse gemeint haben oder vermischt seine Beobachtungen mit der aktuellen Situation, denn diese Blumenprobleme treten im Jahrgang 9 nicht mehr in dieser Intensität auf, wie der Autor aus eigener Erfahrung weiß, da in den Klassenräumen dieses Jahrgangs auf den Fensterbänken kaum noch Blumen zu finden sind.⁶

Herr Sommers Schilderung über das Verhalten der Jungen im Sportunterricht könne er nachvollziehen. Er habe einen Plan gemacht, durch den für jede Stunde klar gewesen sei, wer welche Aufgabe zu übernehmen hatte. Dessen Einhaltung habe allerdings auch "so richtig rigide" überwacht werden müssen. Wenn er sich nun vorstelle, dass jemand als Vertretungslehrer/in die Klasse komme, zumal dann, wenn sie oder er zusätzlich noch eine anderer Klasse mit zu beaufsichtigen habe, dann habe diejenige oder derjenige "ganz schlechte Karten". Er müsse sich dann damit auseinandersetzen, dass die Schüler(innen) – Herr Kauffeld meint wohl hauptsächlich die in Rede stehende Schülergruppe – die Tatsache ausnutzen würden, dass Herrn Kauffelds Abwesenheit nur vorübergehender Natur sei und sich dadurch für sie ein Freiraum eröffne, den sie auch zu nutzen gedächten. Sie könnten dabei in ihren Störmanövern "unfair" und "gemein" sein.

Mit diesen Ausführungen ist sich Herr Kauffeld bei den übrigen Konferenzteilnehmern auf breiter Front der Zustimmung sicher. In die aufkeimenden Bekundungen hinein eröffnet er eine neue Gesprächslinie, durch die er sich vermutlich aus der Defensive, in der er sich auf Grund seiner Funktion als Klassenlehrer und damit als Verantwortlicher letztendlich befindet, wieder herauszuführen hofft. Er habe mit den Eltern von Kevin und von Andreas im Nachhinein "Gespräche geführt". Daraus sei hervorgegangen, dass die fragliche Vorführstunde von Frau Nickel gar nicht "angekündigt gewesen" sei. Deswegen seien die Schüler zu spät gekommen.

Es herrscht zunächst Verblüffung, da die Diskussion nun eine neue Wendung zu nehmen droht. Die vorher mit großer Verve vorgetragenen Disziplinierungsvorschläge erscheinen gegenstandslos, da möglicherweise ein Regiefehler der Auslöser für das Fehlverhalten der Schüler gewesen sein könnte. Entsprechend fallen nun die Kommentare aus, mit denen die Reparatur des bisherigen Diskussionsverlaufs eingeleitet werden soll.

Herr Seifert reagiert erbost und unterstellt, dass die fraglichen Schüler zu Hause bei ihren Eltern "natürlich" etwas für sie Positives erzählen würden, womit er meint, dass solche Äußerungen nicht verhandelbar seien. Herr Kauffeld zieht sich mit dem Hinweis auf eine "Mutter", vermutlich die von Andreas, von der er wohl diese Auskunft erhalten hat, zunächst aus der Debatte zurück und überlässt der Referendarin Nickel das Feld, die ja diese Stunde angesetzt hatte. Frau

⁶ Es gibt nach den Erfahrungen des Autors in der Jahrgangsstufe 9 eigentlich niemanden mehr, der sich bereit erklären würde, Blumen zu pflegen. Dadurch, dass die Schüler(innen) zum größten Teil die körperlichen Dimensionen von Erwachsenen erreicht haben, also eigentlich mehr Raum brauchen und dabei einen enormen Bewegungsdrang verspüren, fällt leichter einmal etwas um. Blumen hätten dabei eine geringe Überlebenschance. Einem "Blumendienst" verbliebe nur noch die Aufgabe, die übrig gebliebenen Reste wegzuräumen. Das einzige, was in Herrn Kauffelds Klassenraum zu diesem Zeitpunkt aus den unteren Klassen noch vorhanden ist, ist das Aquarium.

Nickel muss sich nun durch die verschiedenen Statements hindurch, mit denen die bisherigen Diskussionsteilnehmer ihre Position verteidigen, verständlich machen und erklärt, dass die Schüler(innen) einen Tag vorher, also am Montag, von dieser Vorführstunde erfahren hätten. Es sei ihr lediglich der Fehler unterlaufen, dass es sich nicht wie angekündigt um die zweite, sondern um die dritte Stunde gehandelt habe.

Herr Burkhardt möchte keine Entschuldigungen der Schüler gelten lassen und bringt seine Sicht der Dinge auf die Formel "beim Klingeln müssen die da sein". Herr Imhoff streitet ab, dass sich durch die Ungereimtheiten bei der Ankündigung von den Schülern Rechte ableiten lassen könnten. Herr Sommer scheint die Situation ein wenig absurd zu finden und kommentiert sie durch lautes Lachen.

In diesem Durcheinanderreden geht der Kommentar von Herrn Kauffeld ein wenig unter, mit dem er Frau Nickels Ausführung akzeptiert und das zu späte Erscheinen der Schüler im Unterricht missbilligt. Beide setzen erneut zu einer Bemerkung an, werden aber durch Frau Grünwald gestoppt, die ihren Vorwurf an Herrn Kauffeld plazieren kann, dass es ja nun nicht angehen könne, dass sich Frau Nickel auch noch rechtfertigen müsse. Dies ist etwas, was Herrn Kauffelds Initiative empfindlich trifft, so dass er meint, sich sehr ausdrücklich gegen eine solche Unterstellung wenden zu müssen.

4.2.3.5 Zugeständnisse des Klassenlehrers und Schilderung von Hintergründen (5.Subsegment)

Herr Kauffeld möchte, wie er sagt, keinesfalls, dass sich Frau Nickel vor der versammelten Runde zu rechtfertigen hätte. Er habe etwas völlig anderes gemeint.

S.11, Z.27 -S.12, Z.36

Herr Kauffeld: Nein, im Gegenteil. ich möcht' ne andere Sache, die halt auch noch (.) -äh- wo fast (h) nur & 'n anderes Beispiel (.) für dieses Unfairness. Also die kommen da mit irgendwelchen Sachen, sagen zum Beispiel. (.) Der Markus, den hab' ich getroffen, war (h) war ich auch verwundert am vergangenen Mittwoch vorm Stadtkrankenhaus direkt (.) am Eingang mittags um eins oder so (..) Dacht' ich auch, der müsste doch noch in der Schule sein. Ja, wir haben hier irgend 'ne Bekannte besucht. (..) Und (-) da sagte der Markus, (') oh, jetzt hab' ich & Moment (..) auch irgendwie 'n Ding angebracht, was einfach

Herr Seifert: Ja das mit dem Schütten,.

Herr Kauffeld: Nee, würde mein & erstens das (')

Herr Seifert: ich hätte ihn geschüttet

Herr Kauffeld: anders dargestellt und das andere (.) ja, der Kevin (.) der war doch in dieser Stunde überhaupt nicht dabei, der war doch gar nicht da ('), was wollen Sie denn von dem, den rufen Sie an. (.)

Frau Nickel: Der war da

Herr Seifert: Der war da

Herr Kauffeld: Der war da, ne. Vollkommen. Und vom Andreas das Gleiche.

Herr Seifert: Der Kevin war allerdings (h) in der Stunde danach, die nachgeholt werden sollte,

Frau Nickel: Ja da war er nicht da

Herr Seifert: Nicht da. Da hat er nämlich behauptet, er hätte nicht gewusst ('), dass das so sei.

Frau Nickel: Nee, die sollte nicht nachgeholt werden, das war die Stunde, wo der Herr Lammers dann mit (h) mit drin war.

Herr Seifert: genau

Frau Nickel: Und da war er nicht anwesend

Herr Kauffeld: Nee, ich hab' aber von der Stunde ja gar nichts gewusst. Ich hab' von dieser Dienstag 4. Stunde Vorführstunde oder (h) dritte (.) gesprochen. Ja da war der doch gar nicht & So schnell (') geht (h) woa woa (.) Und dann argumentieren die rucki zucki mit diesen (.) Scheinargumenten, die sie haben. Die sind halt, die sind ja alle keine Blöden, ne (.) Und sitzen in A-Kursen zum Teil. Sind alle obendrein (') nicht auf'n Mund gefallen. Das kommt noch dazu und man hat's einfach schwer (h). Die kommen dann mit falschen Argumenten und dergleichen mehr (.) Und (-) na ja, ich hab' halt. Die Frau Göbel, da geht der Andreas heim, will ich jetzt mal ganz schnell'n Hintergrund, geht nach Hause (.) Wenn so Vorfälle waren und erzählt das auch gleich (.) Aus seiner Warte natürlich, ne. Der wird ja nicht erzählen, wie er in der Stunde da anfängt zu heulen (') oder wie er (.) -äh- 'n andern Mädchen (h), das hat er jetzt nicht gemacht, aber (..) mit'm Kaugummi (.) das wird er wohl nicht erzählen. Aber so Sachen, die halt (h), wo eventuell von zu Hau- (h) -äh- 'n Anruf von der Schule kommen könnte. Ich hatte immer'n kurzen Weg jetzt zur Frau Göbel, angerufen halt. Na ja, und da war der immer, oh, wenn was kommt (.) sagst lieber schonmal, beugst vor, dann hat sie schonmal deine Warte, die Mutter, die ist da sehr hinterher. Also die ist im Moment ganz außer sich und hach (') und Klassenkonferenz heute und da (h) muss unbedingt die vier Jungen & hin wollte sie noch. Und dann (.) will sie sofort informiert werden hinterher und so weiter und so fort (.) ist (..)

Herr Imhoff: Die kommt auch sofort, wir hatten das ja mal, ne (')

Herr Kauffeld: Ja, ja (.) -äh- Die kommt auch sofort. Hat sich sogar schon. Wollte hier'n Termin haben, ist irgendwie in der Schule nicht durchgekommen oder was auch immer (..). Auf jeden Fall -äh- da ist es so, die Mutter kümmert sich, Andreas stellt ihre Version dar und sie schützt jetzt halt den Andreas so'n bisschen. Und ich denk', dass müssen wir auch irgendwo mal (h). Mit der Frau kann man gut reden (.) , mit der kann man sprechen. Das ist nicht so, dass die woa woa ('), sondern die müsste auch so (h) genaue Informationen bekommen, damit dem Andreas das auch mal aus der Hand ge (.) wischt wird, seine Fehlinformationen, die er (h) verstreut. An Markus kommt man im Moment schlecht ran (..) Der wohnt in der Oberstadt bei seiner Mutter, 's Sorgerecht hat der Vater, bei dem ist er vor vier Wochen, glaub' ich (.) ausgezogen (...) Der Simon, da würd' ich jetzt, was Maßnahmen angeht erstmal nichts machen. Ich weiß & soviel ist er ja auch nicht genannt worden. Bei dem war ich zu Hause (.) einen Abend vor 'nem knappen Jahr und da war ein sehr intensives Gespräch und (.) das hat wohl auch gefruchtet, ich will da jetzt nicht wieder gleich mit dem Hammer kommen, sonst wirkt das irgendwann auch nicht mehr (..) Kevin, na ja (..) die Eltern sind (.) überfordert, würd' ich mal so sagen.

Herr Burkhardt: Der Simon möchte sich gerne abhängen von der Gruppe, hab' ich manchmal den Eindruck, er traut sich aber nicht. Da (h) laufen Dinge, die wir nicht wissen (.) Also ich habe manchmal den Eindruck, der möchte gar nicht mitmachen. -äh-

Herr Kauffeld: Ja ja, hm

(Gemurmel)

Herr Burkhardt: In Stunden, wo der Kevin zum Beispiel nicht da mit ihm sitzt, bei mir sitzen die beiden nämlich zusammen & kann ich sie besser kontrollieren (.) -äh- ist der Simon ein ganz anderer Mensch (.) Dann arbeitet der prima mit und manchmal merk' ich auch, er gibt ihnen (..) Ruhe, ja (?)

Der Sprechstil von Herrn Kauffeld, der auch schon in seinem ersten Beitrag auffällig viele Satz-ellipsen und Satzanfänge beinhaltet hatte, zeigt Anzeichen von Hektik, die den Eindruck erweckt, als möchte er möglichst viel auf einmal sagen. Es bedarf einiger Anläufe, bevor er auf sein Anliegen kommt, nämlich dass die Schüler sich sehr unfair verhalten könnten. Er versucht, zu einer Beispielgeschichte anzusetzen, die er mit der Formulierung einleitet, "also die kommen da mit irgendwelchen Sachen". Es scheint bei ihm so etwas wie Verwunderung, aber auch Verärgerung hinter diesem Satz hervorzuschimmern. Er verweist noch einmal auf den Beispielcharakter dessen, was er sagen möchte. Es ist nicht ganz einfach für ihn, jetzt eine Kehre hinzubekommen. Er muss zu einer für ihn als Klassenlehrer annehmbaren Lösung finden, die nicht nur, wie von den bisherigen Wortführern angestrebt, auf eine harte Haltung hinausläuft, sondern die besondere Situation der Klasse im Auge behält und ihm in Zukunft beim weiteren Arbeiten mit den fraglichen Schülern keine Steine in den Weg legt. Er versucht offenbar deshalb, jetzt auf

Mechanismen aufmerksam zu machen, die von den verhandelten Schülern routiniert benutzt werden, um ihre Interessen durchzusetzen. Damit spricht er seine Perspektive, seinen Umgang mit den Schülern an und möchte wohl damit bezwecken, dass auch die übrigen Konferenzteilnehmer sich in diese Perspektive hineinfinden.

Er habe Markus Loers in der Stadt getroffen und zwar vor dem Eingang des Krankenhauses, wo er selbst ja lange Zeit in Behandlung war. Vermutlich hatte er noch einen Nachuntersuchungstermin wahrzunehmen. Da es 13.00 Uhr war, erschien es ihm sehr verwunderlich, Markus zu treffen. Dieser hätte eigentlich noch in der Schule sein müssen. Markus habe ihm entgegnet, dass er eine "Bekannte" besucht hätte und gleich darauf von einer Begebenheit aus der Schule erzählt, wo er "irgendwie 'n Ding angebracht" hätte. Die Formulierung reizt Herrn Seifert, der an dieser Stelle deutlich macht, wie sehr er sich getroffen gefühlt haben muss, auf den eingangs geschilderten Vorfall "mit dem Schütten" hinzuweisen, wo er Markus einen Becher Wasser aus der Hand geschlagen hatte und dieser daraufhin zum Direktor marschiert war.

Herr Kauffeld ist im ersten Moment durch diesen Einwand etwas irritiert, fährt dann aber sogleich fort. Diese Sache habe Markus wohl auch anders dargestellt, aber Herr Kauffeld möchte auf etwas anderes hinaus. Es geht ihm um die Angelegenheit des Zu-Spät-Kommens, dass die Schüler nach Auskunft der Eltern nichts gewusst hätten. Markus habe ihn gefragt, warum er denn bei Kevins Eltern angerufen habe, dieser wäre doch in dieser Stunde gar nicht da gewesen.

Unisono bekräftigen Herr Seifert und Frau Nickel, dass Kevin sehr wohl anwesend gewesen wäre. Das ist es, was Herr Kauffeld zum Ausdruck bringen wollte. Beide – sowohl Kevin als auch Andreas- seien anwesend gewesen und ein anderer aus dieser Schülergruppe stellt die Behauptung auf, dass es so nicht gewesen sei, dass ihnen Unrecht widerfahren wäre.

Mit dieser Illustration von Herrn Kauffeld ist auch das Angebot verbunden, jetzt über das Verhalten und über die Strategien dieser Gruppe zu reden. Herr Seifert bleibt aber auf der konkreten Ebene des Sachverhalts und fügt noch eine Information hinzu, wonach Kevin erst in der darauf folgenden Stunde nicht da gewesen sei. Erst für diesen Zeitpunkt hätte er behauptet, dass er nichts gewusst habe. Frau Nickel stellt heraus, dass dies die Stunde gewesen sei, in der Herr Lammers – der Direktor – mitgekommen sei.

Von dieser darauf folgenden Stunde hat wiederum Herr Kauffeld nichts gewusst, als er sich mit Markus vor dem Eingang des Krankenhauses getroffen hatte. Er ist sichtlich verärgert und betont, wie schnell solche Informationslücken ausgenutzt würden. Von den Schülern würde "rucki zucki mit diesen Scheinargumenten" diskutiert, auf deren Grundlage sie sich dann durchzusetzen versuchten. Es handele sich durchweg um intelligente Jungen, die zum Teil auch in den anspruchsvolleren A-Kursen sitzen würden und "nicht auf den Mund gefallen" seien. Man habe "es einfach schwer".

Als Hintergrund für diese Einschätzung schildert er die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit den Eltern. So habe er zwar keine Probleme, mit der Mutter von Andreas Göbel in Kontakt zu treten und mit ihr über das Verhalten ihres Sohnes zu sprechen, doch müsse er gewahr sein, dass sie von Andreas bereits vorgewarnt worden sei, indem dieser ihr seine Version eines Vorfalles in der Schule, bei dem er beteiligt war, bereits mitgeteilt habe. Frau Göbel sei sehr

bemüht, was Andreas dazu zwingt, Anrufen aus der Schule durch rechtzeitige Berichte "aus seiner Warte" die Spitze zu nehmen. Es gebe einen "kurzen Weg" zu ihr, und so sei sie auch über die gerade stattfindende Klassenkonferenz unterrichtet und möchte anschließend umgehend über die Ergebnisse informiert werden.

Herr Imhoff schließt sich dieser positiven Einschätzung der Erziehungsarbeit von Frau Göbel an und weist darauf hin, dass sie auch sofort zu Gesprächen mit den Lehrer(inne)n in die Schule kommen würde.

Herr Kauffeld erinnert sich, dass Frau Göbel noch einen Gesprächstermin haben wollte, aber mit ihrem Anliegen "irgendwie in der Schule nicht durchgekommen" sei. Auf jeden Fall sei es aber so, dass sie sich um ihren Sohn kümmern würde, und das sei etwas, was man auch bedenken müsse. Sie schütze ihn zwar jetzt "ein bisschen", was aber nicht weiter von Bedeutung sei. Man könne jedenfalls mit ihr reden, und da wäre es angebracht, sie immer genau über die Vorfälle in der Schule zu informieren. Die detaillierte Form, mit der Herr Kauffeld seine Verbindungen zu Frau Göbel schildert, soll die anderen anscheinend davon überzeugen, dass solche Kontakte ernstgenommen werden müssten und einen wirkungsvollen Bestandteil seines Konzepts der Kontrolle darstellen würden. Mit den Worten "und ich denk', da müssen wir irgendwann mal" fordert er die übrigen Konferenzteilnehmer dazu auf, diese Perspektive zu übernehmen.

Bei den übrigen Schülern sei die Kontrolle über die Eltern nicht immer so einfach zu handhaben. Die Eltern von Markus Loers lebten getrennt, und er sei gerade erst zu seiner Mutter gezogen. Bei Simon Deschner habe er vor einem Jahr einen Elternbesuch gemacht, der wohl Wirkung gezeigt habe. Dort könne er nicht schon wieder mit der gleichen Intensität vorgehen, da sonst zu befürchten sei, dass er den Bogen überspanne. Die Eltern von Kevin Menne hält er für überfordert. Er kann dies ohne Widerspruch so sagen, da die Eltern allen Anwesenden bekannt sind. Es handelt sich um ein älteres Lehrerehepaar aus einer Nachbarschule.

Herr Burkhardt scheint von den Ausführungen Herrn Kauffelds angetan zu sein. Er sieht jedenfalls keinen Gegensatz zu seinen Ansichten. Die Auskünfte über die Elternkontakte regen ihn dazu an, zwischen den einzelnen Mitgliedern der Schülergruppe zu differenzieren. So hält er Simon Deschner für einen Schüler, der eigentlich gar nicht in diesen Kreis hineingehöre. Er habe den Eindruck, dass er sich "gerne abhängen" würde, sich aber nicht traue. Dann rutscht ihm ein Satz heraus, der bezeichnend zu sein scheint für sein Selbstverständnis als Lehrer und für seine Haltung gegenüber den Schüler(inne)n. "Da laufen Dinge, die wir nicht wissen." Es ist die als unangenehm empfundene Ausstrahlung des Unkontrollierten, die aus diesem Satz spricht. Da geschehen Dinge, die sich dem Planbaren und Berechenbaren entziehen und offenbar eine Bedrohung darstellen. Eine Gruppe Jugendlicher, die sich nicht fügen will, so weit entfernt von der eigenen Welt wie die Bewohner einer geheimnisvollen anderen Sphäre.

Zur Begründung seiner Einschätzung Simon Deschners kontrastiert Herr Burkhardt zwei unterschiedliche Situationen. Er lege Wert darauf, dass normalerweise Simon zur besseren Kontrolle der beiden neben Kevin Menne sitze. Würde Kevin einmal fehlen und Simon sei allein, dann wäre er ein "ganz anderer Mensch". Er arbeite im Unterricht mit und füge sich ein. Herrn Burk-

hardt fällt gar nicht auf, dass es möglicherweise auch seine Fixierung darauf, die beiden Schüler aus dieser Gruppe unter Kontrolle halten zu wollen, sein könnte, die Simon behindert.

4.2.3.6 Empörung über die Fähigkeiten der Schülergruppe, das System von Normen und Regeln zu unterlaufen (6.Subsegment)

Herr Burkhardts Ausführungen schließt sich eine kurze kontroverse Einschätzung des folgenden Handlungsschemas an. Herr Kauffeld möchte nun sofort zur Diskussion von Maßnahmen übergehen, während Herr Seifert noch einmal die Besonderheiten im Verhalten der Schülergruppe ansprechen möchte. Da Herr Seifert die Verfahrensleitung hat, schwenkt Herr Kauffeld ein.

(S.12, Z.51 – S.14, Z.13)

Herr Seifert: Also, mein Eindruck (.) um so mehr. Zunächst

Herr Kauffeld: Wir müssen jetzt zu Maßnahmen kommen, darauf will ich hin

Herr Seifert: mal nochmal, mein Eindruck ist schon, dass alle (.) diese vier Schüler, ich hab' ja mehrere Gespräche gehabt (..) Der Andreas an erster Stelle, aber auch der Markus (..) Jan, da haben wir früher schon Probleme in dieser Richtung gehabt (.) und auch der Kevin (.) ganz genau (..) kapiert haben, dass es hier Bereiche gibt (.), wo sie durchgehen können, wo sie wegflutschen können. Das ist (.)

Herr Kauffeld: hm, hm, sofort aufspüren

Herr Imhoff: Abstellen des Systems

Herr Sommer: (Lachen)

Herr Seifert: und das & ganz genau die Schwachstellen des Systems, genau -äh- herausspüren und auch die Schwachstellen

Herr Kauffeld: werden eiskalt ausgenutzt

Herr Seifert: bei den Kollegen (!) genau aufspüren und auch (..) -äh- gelernt haben (.) zum Beispiel argumentativ

Herr Kauffeld: ja

Herr Seifert: -äh- so lange zu argumentieren -ähm- tja, bis da nicht mehr & bis die Sache gar nicht mehr klar ist, alles verwaschen ist (.)

Herr Kauffeld: Genau

(Gemurmel)

Herr Seifert: und (.) zum Beispiel auch gelernt haben (.), das ist mir jetzt beim Andreas passiert. Ich finde, das ist 'ne ganz (h) schöne Parallele zu der Zigarette im (.) in den Haaren (.) und zu dem Kaugummi in den Haaren bei dem anderen Mädchen, also ich hab' den Verdacht, das war der Andreas -äh- Aber die haben gelernt (..) -äh- das ist nicht (h) das können die mir nicht & der war ja nicht dabei, der kann mir das nicht nachweisen.

Herr Kauffeld: Nicht beweisen (..)

Herr Seifert: Das können die mir nicht beweisen. (.) Und was mir nicht beweisbar ist, das leugne ich, das war ich nicht.

(Gemurmel)

Herr Seifert: Das war ich nicht.

Frau Gellert: Und es ist ein Fakt, sie halten ja untereinander unheimlich (!) zusammen

Herr Kauffeld: Ja

Herr Imhoff: Das ist kriminal irgendwo

Frau Gellert: Ja, unheimlich, (.) und eins ist immer erstaunlich, diese vier, sind ja eine die (h) der ersten, die den Unterricht dann verlassen. Also wenn die (h) Pause dann eingetreten ist, die sind 'raus. Und dann bleiben (.) und das ist das Erstaunliche (.) einige Jungs wie zum Beispiel der Bernd

Teil II: Auswirkungen des Entwicklungsprozesses auf das Handeln der Lehrer(innen)

Giese, der Nils, der Frank und der Klaus (.) Die sind dann immer noch da und mit denen unterhalt' ich mich dann in der Pause (.) oder mit Mädchen (.) Und das wird dann ganz interessant, was da so alles eigentlich herauskommt. Denn die sagen ihre Meinung aus ihrer Sicht, die kommen ja in der Stunde gar nicht zu Wort, ne. In dem Sinne (..) Weil sie ja (h), die machen eben diesen Blödsinn nicht mit (.) Und dann -äh- (.) hat mir der Bernd Giese jetzt mal gesagt, sagt er, Frau Gellert (...) eigentlich ist das so (.) in unserer Klasse werden mehr die Männer (.) akzeptiert (.) Und die Frauen haben allgemein einen sehr schweren Stand, ne. Das hat er mir nun faktisch aus seiner Sicht her gesagt (..)

Herr Seifert: Das ist richtig gesehen

Frau Gellert: Und (-) (...) Na ja (..) Also (h) (.) ein Unterricht (.) jetzt mal wirklich ohne diese Vier, wenn sie auch manchmal aktiv mitarbeiten (...) wäre (.) für mein Fach jetzt, GL, wo sie ja nun alle zusammen sind (.) sehr sehr angenehm (..)

(Zustimmung)

Und es macht sich schon bemerkbar, wenn einer der Vier (...)

Frau Kühnert: Hm, natürlich

Frau Gellert: auch dann ist es schon (.) anders (...) Aber untereinander müssen die irgendetwas Besonderes (.) ja, vom Stapel lassen (..) Irgendwas Besonderes (')

Frau Nickel: Ich muss jetzt sagen nach dem Gespräch und was da alles so gelaufen ist nach der Stunde -äh- hat sich's gebessert ..

Frau Gellert: Ja

Frau Nickel: Bei Markus, bei Andreas, bei Simon sowieso, da hab ich eigentlich keine Probleme weiter mit ihm (.) aber bei dem Kevin. Ich glaube der durchläuft zur Zeit 'ne Phase (-) (..) Ich hab' dann einmal mit ihm selber gesprochen nach dem Unterricht. Er (.) ihn interessiert das alles nicht, er macht, was er will (') (..) Ich mach' ja auch, was ich will, denn es hat mich, zum Beispiel, keiner gezwungen, Lehrer zu werden ('), so argumentieren die ja dann. Sie machen was (') sie wollen (..) ja (?)

(Unruhe)

Herr Seifert greift noch einmal die Ausführungen von Herrn Kauffeld auf, der sich am Beispiel von Markus Loers zur Argumentationsweise der Schülergruppe geäußert hatte. Er habe mit allen diesen Schülern Gespräche geführt und dabei festgestellt, dass diese verstanden hätten, wo die Schwachstellen im Schulbetrieb liegen würden. Sie wüssten genau, dass es Bereiche gebe, "wo sie durchgehen können". Er benutzt dann das Bild vom "Wegflutschen", was die Assoziati- on von Seife erweckt, die man auch bei kräftigem Zugreifen nicht festhalten kann.

Diese Art Krisenmetaphorik scheint für Herrn Kauffeld und Herrn Imhoff Aufforderungscha- rakter zu haben. Sie antworten nahezu zugleich mit Vorschlägen zur Bewältigung und mahnen zur Konsequenz. Herr Kauffeld möchte die Fehlerquellen sofort lokalisieren, während Herr Imhoff hinter den Schülertätigkeiten Systemcharakter vermutet. Eine solche Dimension des Verhaltens dürfe nicht hingenommen werden und sei "abzustellen". Der Gedanke des Systems, der viel weitläufiger ist als Herrn Kauffelds Impuls zu kriminalistischer Aktivität, reflektiert die eigene Sichtweise auf Schule an sich und die verwaltungsmäßige Eingebundenheit der eigenen Tätigkeit. Gleichzeitig signalisiert er Vernunft und Ordnung. Damit unterstellt er den Schülern, mit den Mitteln der Vernunft systematisch die schulische Ordnung auszuhöhlen und eine Ge- genordnung installieren zu wollen.

Herr Sommer, der sich nach seinen Auslassungen über konsequentes Handeln im Sportunter- richt nicht wieder zu Wort gemeldet hat, kann offenbar diese Sichtweise nicht ganz ernst neh- men und kommentiert sie mit lautem Lachen.

Herr Seifert dagegen greift den Gedanken des Systems auf und bezieht ihn auf die Schule zurück, indem er noch einmal seine Äußerung über die Schwachstellen bekräftigt, die es genau auszumachen gelte. Aber es seien auch die Schwachstellen in der Lehrerschaft, die herausgefunden werden müssten. Herr Kauffeld wirft dazwischen, dass diese "eiskalt ausgenutzt" würden, womit er seiner Kontrollthese anscheinend erneut Gewicht verleihen möchte. Als Beispiel für die Schwachstellen im Kollegium nennt Herr Seifert die von Herrn Kauffeld bereits ins Blickfeld gehobene angebliche Taktik der Schülergruppe, so lange zu argumentieren, bis "gar nichts mehr klar" wäre, bis "alles verwaschen" sei.

Mit diesem Insistieren auf taktischem Vorgehen der Schüler vor der Folie des imaginierten Schulsystems werden gleichzeitig Sichtweisen deutlich, die das Verhalten der Heranwachsenden nur noch durch eine Frontlinie hindurch wahrzunehmen vermögen. Die Schüler unterlaufen in dieser Sichtweise die gegebene Ordnung und setzen ihre eigenen Interessen als Maßstab, was nach den unausgesprochenen Gesetzen der Lehrerschaft nicht sein darf. Über die Beweggründe der genannten Schüler wird nicht gesprochen, und es wird auch kein Versuch gemacht, ihre Welt zu verstehen. Stattdessen wird das Sinnuniversum der Lehrerschaft absolut gesetzt. Dadurch entsteht an dieser Stelle ein Sog in Richtung der selbstbezogenen Eigentheorien, die den gesellschaftlichen Auftrag zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten in den Mittelpunkt stellen und den ebenfalls vorhandenen Auftrag zur Förderung der Selbständigkeit der Individuen ausblenden.

Herrn Seiferts folgende Bemerkung, die darauf hinausläuft, dass die Schüler etwas gelernt hätten, was sie nicht hätten lernen dürfen, weist in diese Richtung. Sie hätten gelernt, dass man sich einer Anschuldigung durch die Lehrer(innen) nicht so ohne weiteres zu stellen brauche und den Anschuldigern die Beweislast aufbürden könne. Er ärgert sich über dieses Lernergebnis, das er neulich erst bei Andreas festgestellt habe. Was nicht beweisbar sei, würde geleugnet. Das setzt natürlich solche Prozeduren wie die gerade stattfindende Konferenz in Gang und nagt am Selbstverständnis vieler Lehrer(innen) wie auch an der Glaubhaftigkeit des "Systems", das sie zu verkörpern glauben.

In den Augen einiger Lehrer(innen), die an der Konferenz teilnehmen, ist es offenbar eine sehr wirkungsvolle Strategie, die dazu noch eine Steigerung erfährt, wie Frau Gellert feststellt, dadurch, dass "sie (...) zusammenhalten". Die Schüler reagieren anscheinend auf den Druck, der auf sie ausgeübt wird und üben Solidarität. Herrn Imhoff kommt dies hart an, und er vermutet kriminelle Energien hinter diesem Verhalten. Frau Gellert stimmt ihm mit einiger Emphase zu und findet es erstaunlich, dass "diese vier" zum Pausenklingeln sofort den Unterricht verlassen würden. Sie möchte damit wohl zum Ausdruck bringen, dass es keine außerunterrichtlichen Kontakte zu diesen Schülern gebe, und diese wohl auch keinen Wert auf so etwas legten. Sie schließt nämlich unmittelbar an diese Bemerkung eine Beschreibung ihrer Gespräche an, die sie mit anderen Schüler(inne)n führe, die ganz im Gegenteil dazu mit ihr noch in der Pause eine kleine Unterhaltung pflegen würden. In der Stunde würden diese Schüler(innen) "gar nicht zu Wort" kommen.

Sie würde dabei solche Dinge erfahren, wie dass in dieser Klasse "mehr die Männer akzeptiert" würden und die Frauen "allgemein einen sehr schweren Stand" hätten. Mit diesem Hinweis, den

sie in eine Schüleräußerung hineinpackt, schafft sie einerseits eine Verbindung von der anfänglich diskutierten Jungen-Mädchen-Problematik zu sich selbst, andererseits fügt sie ihrer Einschätzung des Klassenlehrers, der, wie sie ihm vorher bereits bedeutet hatte, für die vier Schüler "der einzigste und allererste Lehrer" sei, eine neue Facette hinzu. Sie deutet damit eine gewisse Spannung zwischen sich und Herrn Kauffeld an und formuliert sehr indirekt einen Vorwurf an seine Adresse, in dem angedeutet wird, dass sie durch seine selbstsichere, männliche Art, mit der er die Klasse geführt habe, in diesen Schlamassel erst hineingeraten sei.

Herrn Seiferts positive Reaktion wird von ihr nun dazu genutzt, einen Vorschlag anzubringen, "einen der Vier" aus der Klasse herauszunehmen und in eine andere Lerngruppe zu stecken. Sie macht gleich einige Einschränkungen, wohl damit dieser Vorschlag nicht so rigide wirkt und erklärt, dass sie ja manchmal "aktiv mitarbeiten" würden im Unterricht. Doch sei es so, dass es im Gesellschaftslehre-Unterricht, der nicht differenziert wird und in dem sie ja alle zusammen teilnehmen würden, "sehr, sehr angenehm" wäre, wenn zumindest einer der verhandelten Schüler dabei fehlen würde.

Frau Kühnert scheint auf diesen Vorstoß gewartet zu haben, den sie mit knappem "natürlich" kommentiert. Frau Gellert verleiht ihrem Vorschlag daraufhin noch einmal Nachdruck mit dem Hinweis, dass die Schüler immer dann, wenn sie zusammen seien, "irgendetwas Besonderes vom Stapel lassen" müssten.

Frau Nickel tritt ihr zur Seite mit der zunächst positiv erscheinenden Einschätzung, dass sich nach dem Gespräch – sie meint damit vermutlich das mit dem Schulleiter – in der Klasse einiges "gebessert" habe bei Markus, bei Andreas und bei Simon. Bei Kevin aber sei das nicht der Fall. Damit rundet sie Frau Gellerts Vorstoß ab und stellt Kevin Menne erneut zur Disposition, was Frau Grünewald anfangs nicht geglückt ist. Zur Begründung führt sie an, dass er zur Zeit eine bestimmte "Phase" durchlaufe, womit sie den ihr offensichtlich nicht leicht fallenden Umgang mit ihm euphemistisch umschreibt. Sie habe ihn einmal nach dem Unterricht angesprochen und von ihm erfahren, dass ihn die Unterrichtsinhalte überhaupt nicht interessieren würden. Er habe ihr geantwortet, dass er mache, was er wolle. Da gehe es ihm genauso wie ihr, denn sie habe sich ja auch aus freien Stücken für den Lehrerberuf entschieden. Dies ist natürlich eine sehr provokante Antwort. Dies umso mehr, als Frau Nickel Referendarin ist, die noch gar nicht weiß, ob sie in den Schuldienst übernommen wird. Vor diesem Hintergrund, der Kevin bekannt sein dürfte, bekommt eine solche Äußerung noch einen besonderen Anstrich von Aggressivität. Diesen Eindruck bekräftigt Frau Nickel noch einmal, indem sie in die Runde wirft, "sie machen was sie wollen! Ja?"

4.2.3.7 Austausch über die Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Schüler (7.Subsegment)

Frau Nickel ergänzt diesen Eindruck durch ihre Beobachtungen aus dem Unterricht. Dort sei es auch so, dass sie machen würden, was sie wollten. Mit ihrer Bemerkung, dass sie dabei zur "Selbstüberschätzung" neigen würden, bringt sie den Leistungsstand der Schüler ins Blickfeld der Konferenzteilnehmer.

(S.14, Z.16 – S.15, Z.49)

Frau Nickel: Und deshalb -äh- machen sie auch im Unterricht, was sie wollen (.) (...) und sie nei-

gen ja dann auch zur Selbstüberschätzung. Das hab' ich

Herr Kauffeld: Ja ja

Herr Seifert: Ja, total

Frau Nickel: jetzt -äh- in Chemie gemerkt. (.) Der Markus ist ja sehr interessiert

Herr Burkhardt: Ja

Frau Gellert: absolut

Frau Nickel: an Chemie, Simon auch (.) aber der Markus kann keine Formel zum Beispiel

Herr Kauffeld: Hm

Frau Nickel: von Schwefelsäure aufstellen. (.) Weil der Simon hat 'ne 1 geschrieben in der Arbeit, der Markus 'ne 6. (.) Er hat erzählt, dass er das und das hergestellt hat und fragt dann auch ständig und ist sehr interessiert (.) aber wenn's dann an sowas geht, was im Unterricht behandelt wird (!) (.) dann zeigt er kein Interesse, dann dann scheitert's an den, an den -äh- einfachsten Grund (.) regeln, Grundsachen, die jetzt zum Unterricht gehören.

Herr Kauffeld: Chemie war sein Lieblingsfach schon in der Fünf. Da hatte der schon'n großen Chemiekasten, konnten sie 'rumballern, alles mögliche machen (.) aber (h) ja

Frau Nickel: Er erzählt auch viel, was er da so gemacht hat und wie man das und das herstellen kann (-)

Herr Seifert: -Äh- Ja

Frau Kühnert: Na ja -äh- dies

Herr Seifert: Vielleicht sollen wir (.) weiß ich (.) we-welche hast du, wen hast du denn im Unterricht alles (.)

Frau Köthe: Ja ich hab' den -äh- Markus und den (.) Andreas Göbel (.) wobei der Markus (.) so gut -äh- wie

Herr Imhoff: das ist der B-Kurs

Frau Köthe: nichts tut (h) (..) er lernt einfach nicht (!) Er lässt, er nimmt's so hin, wie's grad kommt und (.) wenn das (h). Die Dinge, die er sich merkt, merkt er sich halt, ist gut, und das andere (h) darum bemüht er sich gar nicht. Vokabeln lernen zum Beispiel ist (...) das tut er einfach nicht, (.) während der Andreas bemüht sich, (.) der arbeitet (..) mit Abstrichen, nicht so ordentlich wie andere, aber er tut er (h) was, er arbeitet. (...) Und -äh- (..) wer mir also unangenehmer auffällt ist eigentlich der Markus. Der Andreas also gar nicht so

Herr Imhoff: Wenn ich's werten müsste, würd' ich's genauso sehen. (.) Der Markus hat (.) also so ne

Frau Kühnert: Selbstüberschätzung

Herr Imhoff: 'ne sehr

Frau Gellert: Das haben die alle.

(Zustimmung)

Herr Imhoff: 'ne sehr stark ausgeprägte, so (h) so'n Laissez-faire-Stil, ne

Frau Köthe: Ja

(Zustimmung)

Herr Imhoff: Er lässt mich halt da vorne arbeiten und (.) gönnt mir eben seine Anwesenheit, aber seine relative Ruhe, wenn er was nicht versteht, weiß er, kriegt er mich in den Doppelstunden sowieso an 'nen Einzeltisch (!) (..) Und (-) -äh- er lässt's da lockerer angehen. Beim Andreas hab' ich eher das Gefühl -äh- da ist noch 'ne (h) 'ne Spur von Ehrgeiz da, ne

Frau Köthe: Ja, (.) der ist auch ansprechbarer als der Markus.

Herr Burkhardt: Das war auch im B-Kurs so. Also der Markus ist ja von mir aus dem B-Kurs in den A-Kurs aufgestuft worden, (.) weil er tatsächlich Leistung gebracht hat. -äh- (..) Dann hat er den in (h) im A-Kurs wieder verloren, wahrscheinlich durch die Gesellschaft der beiden anderen (!) Simon und Kevin, ne (!) -äh- dann hat -äh- der (..) Andreas. Stimmt, die Bewertung hätte ich genauso gemacht wie Sie. Jetzt (.) hab' ich den B-Kurs abgegeben, hab' den A-Kurs genommen. (.) -äh- Der Markus hat versucht, hat wirklich (!) anfangs versucht mitzuhalten, aber das Niveau -äh- ging nicht

mehr. Er ist also freiwillig 'runtergegangen, war auch richtig so. Nun müsst' ich eigentlich erwarten, dass er im B-Kurs (h) 'ne gute Leistung bringt. Die kann er nämlich bringen,

Frau Köthe: Ja

Herr Burkhardt: weil er im A-Kurs doch -äh- (.) er lag an der & an der unteren Grenze der 4, merkte aber, es geht nicht mehr (.) Ich komme von der 4 nicht weg, eher geh' ich auf die 5. (..) Bei den anderen beiden sieht's ja ganz anders aus. (.) D-da ist ja (h) 'n Problem des Arbeitenwollens, bei Kevin und Simon, ne. Also Simon zum Beispiel werte ich höher ein (h) als (h) Kevin,

Herr Kauffeld: Ja ja

Herr Burkhardt: der hat mehr drauf, der wird nur behindert durch die andern, durch das Gruppenverhalten. Aber ich nehme an, das wird sich -äh- im Laufe der 10 verlieren. (..) Die Ansätze dazu sind da.

Herr Seifert: Gut, also ich denke (..)

Herr Kauffeld und Herr Seifert sind fasziniert von dieser These der "Selbstüberschätzung". Frau Nickel konkretisiert ihre Einschätzungen durch Beobachtungen aus dem Chemieunterricht. Sie nimmt sich Markus Loers vor, den sie zunächst einmal als sehr interessiert schildert, was Herrn Burkhardt und Frau Gellert zur Zustimmung hinreißt, ohne dass sie den avisierten Zusammenhang schon kennen würden. Frau Nickel ist der Meinung, dass sowohl Markus Loers als auch Simon Deschner an dem Fach Chemie interessiert seien. Sie schränkt aber ein: "der Markus kann keine Formel, zum Beispiel von Schwefelsäure, aufstellen". Er habe einen Test mit der denkbar schlechtesten Note absolviert, während Simon die Bestnote 1 mit nach Hause tragen konnte.

Dann schildert sie, dass Markus ihr zwar auch mitgeteilt habe, dass er selbständig experimentiere, dabei wohl auch erfolgreich eine Substanz hergestellt habe und sie nach den Zusammenhängen frage, aber wenn es um etwas gehe, was Unterrichtsinhalt sei, dann zeige er kein Interesse. Somit scheitere er an den einfachsten Grundlagen fachlichen Wissens, die dort Gegenstand seien. Frau Nickel zeigt wenig Verständnis für die Art von Markus, sich etwas Neues anzueignen. Sein Lernwille wird zwar von ihr wahrgenommen, doch bleibt sie auf die Ordnung der Gegenstände fixiert, die ihr Bild des Faches ausmachen und an denen entlang sie ihren Unterricht strukturiert. Die spontanen Ausflüge von Markus in das Reich der Chemie haben keine Chance ernstgenommen zu werden. Frau Nickel nimmt sich selbst in der Gestalt der Lehrenden als zentrale Schaltstelle wahr, der es dann nicht mehr auffällt, wenn sie vom Olymp des Fachwissens aus von "Selbstüberschätzung" auf der Schülerseite spricht.

Es handelt sich auch hier um eine Art schülerseitige "Selbstorientierung", wie weiter oben bereits in anderem Zusammenhang angesprochen, die von Herrn Kauffeld zunächst nicht in Frage gestellt, sondern zustimmend betrachtet wird. Er blickt zurück auf die Zeit in der 5. Klasse, wo Markus schon einen "großen Chemiekasten" sein eigen nannte und damit "herumballern" konnte. "Alles mögliche machen" schließt er an und endet dann aber in einem unbestimmten "aber ja". Er scheint nichts gegen diese Form des selbständigen und lustvollen Herantastens an die Natur zu haben. Doch weiß er andererseits auch um die Ordnungsprinzipien, die den Wissenschaften zu Grunde liegen. In diesem Moment ist er daran erinnert worden, dass mit dem fortschreitenden Alter der Schüler(innen) das kindliche Ausprobieren im Spiel von eben diesen Ordnungsprinzipien in Gestalt der Planung von Unterricht zur Seite gedrängt wird. Frau Nickel

schließt seinem Einwand eine Beobachtung an, mit der sie vielleicht im Gespräch bleiben möchte. Sie versichert, dass Markus auch viel von seinen Experimenten erzählen würde.

Herrn Seifert scheint diese Gesprächsentwicklung nicht zu gefallen. Er räuspert sich, beginnt mit "ja" und schneidet Frau Kühnerts Satz ab, die sich offenbar nicht ganz schlüssig war, wie sie beginnen sollte. Zögernd tastet er sich vor und möchte ein modifiziertes Handlungsschema durchsetzen. "Vielleicht sollen wir" bleibt unvollendet und soll wohl heißen, mal herumfragen, wie denn der Leistungsstand in den anderen Fächern so ist. Er wendet sich direkt an Frau Köthe, die Englisch unterrichtet, und fragt sie danach, welche von den verhandelten Schülern sie im Unterricht sitzen habe.

Frau Köthe nennt Markus Loers und Andreas Göbel. Herrn Imhoffs Einwurf, dass es sich um den B-Kurs handele, wird von ihr nicht weiter beachtet. Sie beginnt sogleich damit, sich über Markus zu beschweren. Markus würde "einfach nicht" lernen. Seine Haltung sei eher von einer gewissen Gleichgültigkeit geprägt. Was er aus dem Unterricht behalten könne, hätte er präsent. Darüber hinaus würde er sich nicht bemühen. So käme es ihm auch nicht in den Sinn, Vokabeln zu lernen. Wäge sie seine Leistungen gegenüber denen von Andreas ab, dann müsse sie feststellen, dass letzterer sich zumindest bemühe. Zwar seien dessen Leistungen nicht mit denen mancher anderer Schüler(innen) vergleichbar, doch sei es so, dass er arbeite. Bei einem Vergleich würde sie sagen, dass ihr Markus "unangenehmer" auffalle.

Herr Imhoff sieht es genauso und beginnt einen Einwurf mit dem Satz: "Wenn ich's werten müsste." Er ist nicht gefragt worden und tut nun so, als ob ihm eine Bewertung nicht zustände. Gleichzeitig bewertet er aber doch, und zwar im Gleichschritt mit Frau Köthe. Seine Bewertung bekommt durch die verschnörkelte Ausdrucksweise eine zusätzliche Bedeutung. Sie fokussiert die Schüler von der Warte eines Punktrichters aus, der, in der fachlichen Kompetenz ruhend, einen Bewertungskatalog aufgestellt hat, der es ihm nach eigenen Vorstellungen erlaubt, jedes Schülerverhalten von der Zentrale der eigenen Wahrnehmung aus objektiv zu erfassen.

Von dieser selbstorientierten Wahrnehmungsebene aus hebt Herr Imhoff nun an, seinerseits Aktivitäten der Schülergruppe im Unterricht zu beurteilen. Begleitet wird er dabei von den Zuerufen von Frau Kühnert, die noch einmal "Selbstüberschätzung" als Ursache für mangelnde Leistungen ausmachen zu müssen glaubt und von Frau Gellert, die "sie alle", also die gesamte Schülergruppe unter diesem Begriff subsumiert wissen möchte.

"Der Markus", was so klingt, als habe er ihn bereits sortiert, habe einen sehr ausgeprägten "Laissez-Faire-Stil". Und nun karikiert Herr Imhoff, wie er vermutlich meint, die Unterrichtssituation. Markus lasse ihn "halt da vorne arbeiten" und gönne ihm "eben seine Anwesenheit". Mit dieser Formulierung beschreibt er aber gleichzeitig indirekt sein Unterrichtsverständnis. Der Lehrer befindet sich demnach vorne, wo die Tafel ist, und die Schüler(innen) hören ihm zu. Wenn jemand dem Lehrer nicht zuhört, dann lässt er ihn hart "arbeiten". Es gibt eigentlich nur einen, der arbeitet, das ist der Lehrer. Er lässt die Schüler(innen) in eine von ihm bestimmte Kommunikationssituation eintreten, und ihre Aufgabe besteht nur noch darin, die vor ihnen ausgebreiteten gedanklichen Linien nachzuvollziehen. Der Lehrer dreht sich um sich selbst und

ist sich selbst genug. Das Verhalten der Schüler(innen) hat sich diesem Schema anzupassen und als Leistung qualifizierbar zu sein. Andernfalls werden sie nicht ernstgenommen.

Und so spinnt Herr Imhoff seine Geschichte weiter und beschreibt mit leichtem Spott die Ruhe, die Markus ausstrahlt, wenn er etwas nicht verstehe. In den Doppelstunden bekäme er seinen Einzeltisch, wo er es "locker angehen" lasse. Mit diesem Bild kontrastiert er dann Andreas Göbel, von dem er meint, ihm "noch 'ne Spur Ehrgeiz" bescheinigen zu können. Frau Köthe, die mit ihm einer Meinung ist, betont die "Ansprechbarkeit" von Andreas, bevor sich dann Herr Burkhardt mit seinen Beobachtungen einschaltet.

Er bilanziert die Leistungen der letzten Jahre von Markus im Englischunterricht. Früher habe er den B-Kurs in diesem Fach unterrichtet, heute habe er den A-Kurs. Seinerzeit habe er Markus vom B-Kurs in den A-Kurs aufgestuft, da er "Leistung gebracht" hätte. Im A-Kurs sei er dann aber in schlechte Gesellschaft geraten, nämlich in die von Simon Deschner und Kevin Menne. Herr Burkhardt stolpert kurz bei diesem Gedankengang, möchte abschweifen, kann aber den Faden wiederfinden. Markus habe sich dort nicht halten können und sei "freiwillig" wieder in den B-Kurs zurückgekehrt. "Nun müsste (er) eigentlich erwarten", dass Markus im B-Kurs gute Leistungen bringe, da er dazu sehr wohl in der Lage wäre. Im A-Kurs habe er immer bei der Note 4 und schlechter gelegen und es sei ihm klar geworden, dass er sich da nicht würde verbessern können. Herr Burkhardt formuliert mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie vor ihm Herr Imhoff seine selbstorientierte "monologische" Professionstheorie, und es kommt ihm gar nicht in den Sinn, dass die Noten, die er gibt, einen subjektiven Anteil des Bewertenden haben könnten.

Hat er nun Markus bescheinigt, dass er im B-Kurs an der richtigen Stelle sei, so stellt sich ihm die Situation von Simon Deschner und Kevin Menne, die er beide im A-Kurs unterrichtet, ein wenig anders dar. Bei ihnen bestehe das Problem des "Arbeitenwollens". Bei Simon habe er beobachtet, dass er durch die anderen aus dieser Schülergruppe "nur behindert" würde. Ihn "werte (er) höher ein" als Kevin. Es sehe aber so aus, als ob sich die Beeinträchtigung von Simon durch die anderen in der kommenden Jahrgangsstufe allmählich verlieren würde.

4.2.3.8 Ergebnissicherung durch den Konferenzleiter (8. Subsegment)

Herr Seifert bekräftigt mit einem "gut", dass er es mit diesen Einschätzungen gerne bewenden lassen möchte. Er setzt zu einer Bilanz der bisherigen Diskussion an, die als empirisches Datum aber zum größten Teil verlorengegangen ist, da das Bandende es nicht erlaubt, seine weiteren Ausführungen zu verfolgen.

(S.15, Z.50 – Z.67)

Herr Seifert: Gut, also ich denke (..)

(Bandende)

Herr Seifert: ... welche Auswirkungen hat das auf die anderen (..) -äh- ja, und der andere Bereich ist natürlich auch (h) wie geht das leistungsmäßig bei denen weiter (..)

Herr Kauffeld: Ja, verhaltensmäßig

Herr Seifert: ja verhaltens (h) d-das sowieso, aber auch (..) (h) von den Leistungen her -äh- und was kann man tun, dass sich das stabilisiert (.) also das sollten wir uns (.) schon auch Gedanken dazu machen (..) also (h) (.) ich will's nochmal sagen & mir war's wichtig, dass man das alles, was wir jetzt (h) (..) gesagt haben, dass das noch zusammengetragen wird, dass alle Kollegen, die da

unterrichten 'ne Rückmeldung haben, auch von andern mal hören, -äh- was ist da eigentlich, womit hängt das zusammen, hat das nun was mit mir zu tun oder womit hängt's zusammen -äh- (h) das-das denk' ich, war schon wichtig (..) -äh- aber es ist halt auch wichtig, zu überlegen, wie soll's denn nun (.) wie soll's weitergehen (.) Was-was machen jetzt mit dieser (.) Analyse (...)

Das, was von Herrn Seiferts Überlegungen noch datenmäßig erfasst ist, weist auf Betrachtungen hin, inwiefern sich Maßnahmen gegenüber einem der vier Schüler auf die drei anderen auswirken könnten.

Als weiteres Problem erscheint ihm, welche Perspektiven sich für die Vier in Hinblick auf ihre fachlichen Leistungen ergeben würde. Herr Kauffeld schaltet sich mit einer knappen Zustimmung ein und lässt sogleich den Gedanken an den für ihn offenbar wichtigen Aspekt des Verhaltens folgen. Er scheint die Orientierung auf die Leistungsproblematik nicht so recht nachvollziehen zu können. Möglicherweise möchte er die Isolierung der Diskussion auf Leistungen im Unterricht verhindern, da sich dann die Klagen über mangelnde Leistungen mit einer Debatte über disziplinloses Verhalten verbinden könnten, was zu guter Letzt in Ratlosigkeit ausmünden würde, da die erzieherischen Probleme nicht mehr im Blickfeld wären.

Herr Seifert scheint das zu verstehen, denn er stimmt ihm zu und signalisiert, dass er diesen Gedanken für selbstverständlich halte. Er möchte die unterrichtlichen Leistungen aber nicht ausklammern, was er mit "aber auch" andeutet, und legt dann die besondere Betonung auf die Frage, was man tun könne, "dass sich das stabilisiert". Damit ist der Kreis der Anwesenden angesprochen und aufgefordert, sich nicht nur Gedanken zu machen, wie die Schüler gezwungen werden könnten, Leistung zu erbringen, sondern auch auf welche Weise es zu bewerkstelligen sei, ihnen die Notwendigkeit von Leistungen nahezubringen.

Die Konferenz habe seiner Meinung nach auch eine besondere Bedeutung, was er noch einmal hervorheben wolle. Was bis jetzt zusammengetragen worden sei, hätte die Funktion, "alle(n) Kollegen" eine "Rückmeldung" zu geben. Das sei ihm wichtig gewesen. Sie würden auf diese Weise erfahren, dass die Konflikte, die sie im Unterricht hätten, nicht nur ihr individuelles Problem seien. Sie würden erfahren, dass andere Kolleg(inn)en die gleichen Schwierigkeiten hätten und es würden Zusammenhänge für sie erkennbar.

Die Begründung an dieser Stelle für die Anberaumung der Konferenz sagt einerseits aus, dass die Zusammenhänge nun sichtbar geworden seien, man also die gegenseitige Information über die Schüler einstellen möge, um zu einem neuen Verfahrensschritt zu gelangen. Er fasst sein Anliegen in den Fragen zusammen: "Wie soll's weitergehen? Was machen wir jetzt mit dieser Analyse?" Damit hat er aber keine konkreten Vorschläge eingebracht und keine Linie, nach der man verfahren könnte, vorgegeben. Dieses Zögern ist gleichbedeutend mit der Aufforderung an die anderen, in einen Wettbewerb darum einzutreten. Herr Seifert nimmt seine Funktion als Vorsitzender dieser Konferenz sehr zurückhaltend und vorsichtig wahr, so dass der Eindruck entstehen könnte, er befürchte, dass er, wenn er mit entschiedenerem Verhalten anderen Teilnehmern eine Beispiel bieten würde, sie mit überzogenen Forderungen nach hartem "Durchgreifen" aufträten, so dass er die Konferenz mit ihren unterschiedlichen Teilnehmern nicht mehr würde ausreichend steuern können.

Im folgenden verliert Herr Seifert jedoch seine Rolle als unparteiischer Sachwalters der Konferenz zunehmend aus den Augen und gleitet hinüber in die Rolle eines Teilnehmers der Diskussion, dem es nicht mehr um Sachlichkeit zu tun ist, der vielmehr seinen Gefühlen freien Lauf lässt.

4.2.4 Lösungsphase: Suche nach einer geeigneten Vorgehensweise (3.Segment)

4.2.4.1 Vorschlag der Verhängung und Durchsetzung einer geeigneten Strafe (1.Subsegment)

Frau Nickel fühlt sich angesprochen und betont ihrerseits, dass es ja wichtig sei, dass man sich "einig" würde und dass man sich nicht gegenseitig in Frage stellen dürfe durch unterschiedliche Vorgehensweisen im jeweils eigenen Unterricht. Sie hält Herrn Imhoffs Vorschlag für praktikabel, bei zu spätem Erscheinen im Unterricht die versäumte Zeit einfach nachmittags nachholen zu lassen.

S.16, Z.1 – Z.40

Frau Nickel: Na, ich glaube, es ist wichtig, dass wir uns einig werden, dass wir alle an einem Strang ziehen und wenn (h) Sie da sowas eingeführt haben mit'm Zu-Spät-Kommen, wer soundsovielmal gefehlt hat, der holt da 'ne Stunde nach, dass wir das dann vielleicht alle so (h) in der Art machen. (...) Ich mein', dass ist 'ne gute Idee, (..) denn das stört mich auch, dass die Jungs dann oft zu spät kommen, dann haben sie sich mal mit der (.) Lehrerin noch unterhalten.

Herr Seifert: Man muss sich natürlich klar machen, dass man sich selber bestraft dabei, ne.

Frau Nickel: Tja aber

Herr Imhoff: Es erfordert'n (.) hohes Maß an Eigendisziplin, da geb' ich dir wohl recht, ja (*Lachen*)

Frau Nickel: Aber wenn man das dann erstmal durchgeführt hat (.) und angekurbelt hat (.) ich mein' dann ist es vielleicht mal so, dass man 'ne Stunde dann (.) zusätzlich investiert, aber das klappt dann aber

Herr Imhoff: Zumal die Termine Sie ja setzen und es gibt soviel Konferenzen (.) also immer noch genügend Konferenzen, so dass zur selben Zeit

Herr Kauffeld: Hm (.) Wo man die nebenan setzt.

Herr Imhoff: parallel jemand arbeiten kann, ohne dass Sie extra nachmittags hier sitzen müssen.

Frau Nickel: Ja, da würd' ich da nochmal 'ne Stunde opfern

Herr Imhoff: und das (.) würd' ich für mich dann schon in Anspruch nehmen, dass ich den Termin auch (.) und nicht (.) den Markus zum Beispiel bestimmen lasse (*amüsiert*), wann er gerne möchte (..) Den setze ich, den Termin. Denn es (.) es ist noch nie (') so weit gewesen, ne.

Herr Seifert: Und, ach so (.) hat er dann erklärt, aber da hab' ich ja doch (.) Schwimmen (..)

Herr Imhoff: Das wär' mir völlig egal

Herr Seifert: Na ja

Mit ihrem Vorschlag, Herrn Burkhardts und Herrn Imhoffs Konzeption des harten Stils zu übernehmen und die Schüler nötigenfalls nachmittags in die Schule zu beordern, macht Frau Nickel den Fehler, deren Selbstdarstellungsstrategie allzu ernst zu nehmen. Ihre Forderung, dass alle "zusammenhalten" und gemeinsam handeln müssten, unterstellt, dass die propagierte Demonstration der Stärke gleichzeitig eine solidarische Komponente hätte und die Kräfte lediglich gebündelt werden müssten. Sie nimmt anscheinend nicht wahr, dass der Schwerpunkt dieser Beiträge in der versuchten Einflussnahme auf die Konferenz liegt und sie nur allgemein eine Richtung vorgeben sollen. Das bedeutet aber nicht, dass sie von allen Anwesenden gleichermaßen gutgeheißen würden. Es ist von daher kaum anzunehmen, dass sich eine solche Gemein-

samkeit ohne weiteres herstellen ließe. Eher wäre mit einer individualistischen Lösungsstrategie für jedes einzelne Problem zu rechnen, wenn man den bisherigen Verlauf der Konferenz in Rechnung stellt. Frau Nickel ist hier möglicherweise das Opfer einer in der vormaligen DDR antrainierten Denkweise geworden, wonach die Lehrerschaft die Schule zusammenzuhalten und "gesellschaftliche" Aufgaben wahrzunehmen hätte.

Herr Seifert widerspricht ihr denn auch vorsichtig, wenn er zu bedenken gibt, dass man sich mit einer solchen Maßnahme, die Schüler(innen) am Nachmittag zu bestellen, auch selber bestrafe. Damit trifft er vermutlich ziemlich genau die Einstellung der meisten anwesenden Lehrer(innen), die dem wohl auch nichts abgewinnen können. Frau Nickels Vorschlag trifft jedenfalls auf keine Resonanz, und Herr Imhoff, der als Urheber dieses Vorschlages kenntlich gemacht worden war, muss nun seine Position begründen.

Er tut dies mit einem Hinweis, der das Problem auf eine moralische Ebene bringt, wo sie nicht mehr so ohne weiteres angreifbar ist. Er argumentiert mit der "Eigendisziplin", einer Haltung, die Askese und Selbstbeherrschung erforderlich macht und nur als tugendhafte Hingabe an den Lehrerberuf interpretiert werden kann. Da dies allein niemanden überzeugen würde, setzt er gleich mit einer Argumentationslinie nach, die er mit dem Hinweis beginnen lässt, dass die Lehrer(innen) und sonst niemand die Termine für Strafmaßnahmen festlegen würden. Auf diese Weise könne man zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen. Die Konferenztermine am Nachmittag könnten dazu dienen, parallel dazu den einen oder anderen Schüler zu bestellen und ihn etwas nacharbeiten zu lassen, da man ohnehin anwesend sein müsse.

Herrn Kauffeld scheint das einzuleuchten, während Frau Nickel das nicht ganz so pragmatisch sieht. Sie würde auch eine "Stunde opfern", um eine solche Maßnahme in Gang zu setzen. Ihr kommt es darauf an, überhaupt mit dieser Maßnahme zu beginnen und sicherzustellen, dass es funktioniert. Der Begriff "Nachsitzen" wird von keinem der Beteiligten direkt gebraucht, obwohl es sich ja um diese traditionelle erzieherische Maßnahme handelt.

Herr Imhoff spricht mit Frau Nickel und nimmt gleichzeitig ihre Ausführungen gar nicht zur Kenntnis. Er betont noch einmal, dass er es sich nicht aus der Hand nehmen lassen würde, den Termin zu bestimmen. Auch wenn ein Markus Loers ihn bedrängen würde, werde klargestellt, dass er allein den Termin "setze". Er fügt hinzu, dass es noch nie so weit gekommen sei, womit er wieder zu erkennen gibt, dass die Schüler es nicht wagen würden, in seinem Unterricht über die Stränge zu schlagen.

Herr Seifert fühlt sich an eine Episode erinnert, wo Markus sich in einer ähnlichen Situation mit einem privaten Termin habe entschuldigen wollen. Herrn Imhoffs entschiedener Ton, mit dem er diesen Hinweis brüsk abweisend kommentiert, scheint ihn allerdings nicht zu überzeugen.

Bei dem Vorstoß mit dem Ziel, zu Maßnahmen zu gelangen, der von Frau Nickel initiiert worden ist und von Herrn Imhoff notgedrungen ergänzt werden musste, geht es wohl darum, die nun einsetzende Diskussion über geeignete Maßnahmen in ein Fahrwasser zu lotsen, wo durch hartes Eingreifen die Ruhe wieder hergestellt werden soll, d.h. die störungsfreie Durchführung von Unterricht in einer gesicherten Kommunikationsstruktur. Mit dieser Vorstellung scheinen

aber auch einige Vereinfachungen im Denken verbunden zu sein, die zum Widerspruch herausfordern.

4.2.4.2 Vermutung, dass die Ursache für das Fehlverhalten in der mangelnden Aufmerksamkeit der Lehrer(innen) für Probleme liegt (2.Subsegment)

Herr Gradnitzer ist mit dem Vorschlag zur Vorgehensweise nicht einverstanden und äußert Bedenken. Er ist der Meinung, dass sich dadurch die entstandenen Probleme nicht würden bewältigen lassen.

S.16, Z.42 – S.17, Z.10

Herr Gradnitzer: Ich glaube, ich glaube man kriegt damit nicht viel in'n Griff. Also ich hatte so den Eindruck, dass der-dass der (h) Kevin und Simon und -äh- ich denke mir, dass die Erziehung, die sie bisher genossen haben, dass die bei allen 'ne sehr große Rolle spielt und wenn man mit ihnen umgeht, dann ist das & hat das irgendwie auch so'n bisschen was zu tun (.) wieweit man, die -äh- Erziehung, die die Eltern denen -äh- vorher haben angedeihen lassen, fortsetzt oder wieweit man was anderes dagegensetzt. (.) Also ich komme mit dem Simon einfach gan- & deswegen ganz gut klar, hab ich das Gefühl, weil ich ihn akzeptiere (.) Das heißt also, er hat gute Gedanken und die versuche ich auch irgendwie noch'n bisschen weiterzu- (h) ich versuche ihn weiterzubringen (.) und -äh- seit der Zeit geht's eigentlich. Da ist so dieses oppositionelle Glimmen aus den Augen verschwunden -äh- was immer auftauchte, wenn -äh- er da vorne mir gegenüber saß und Unterricht -äh- (h) halt eben stattfand. Und beim Kevin ist das so, der redet-redet relativ gedankenlos -äh- einfach so vor sich hin, nicht. Den muss man einfach erstmal irgendwo bremsen

Herr Burkhardt: zügeln

Herr Gradnitzer: ja zügeln (.) damit er also damit anfängt, etwas -äh- stringendere Gedanken zu formulieren. (.) Also ich hab' sie deswegen auch auseinandergesetzt, weil sie sich dabei immer gegenseitig behindern, nicht. Während des Unterrichts schon (.) greifen sie sich gegenseitig in die Speichen, gewissermaßen (.) -äh- Ich glaube also, dass (h) Markus kenn' ich, also (h) schon'n bisschen länger her, aus der 5 und 6, glaub' ich, da hatte ich ihn mal (.) in Deutsch im C-Kurs (.) Da war er'n sehr aufmerksamer Schüler, der allerdings eben auch sehr viel Zuwendung brauchte. (.) Das heißt, man musste sich schlicht und ergreifend mal um (h) diese Person Markus Loers kümmern. Und in dem Moment, wo das passierte, war auch der Dampf schon weitestgehend raus. Und den anderen kenn' ich nicht, aber ich glaub', das sind halt eben alles so gelagerte Fälle. Und dass die halt eben jetzt so zusammen sind in so 'ner Gruppe von Gleichaltrigen, wo sie sich dann auch entfalten können und wo sie dann halt, wenn man nicht auf sie eingeht, sich ihre Zuwendung andersrum holen (.) das ist, glaub' ich, auch klar. Es geht einfach denen nur darum, dass sie Aufmerksamkeit haben und Aufmerksamkeit (h) -äh- heißt irgendwie auch -äh- halt Zuwendung (.) Das brauchen sie ganz einfach irgendwie. (...) Und ich kann aber jetzt 'ne (h) also jetzt die unmittelbare Lösung, ja (?) jetzt -äh- (h) ich weiß auch jetzt (h) nicht unbedingt so'n so 'ne (h) Patentrezept wie man da jetzt im Fall konkret vorgeht, aber ich meine; man sollte dann, wenn man jetzt irgendwelche Maßnahmen da ergreift, das (h) im Hinterkopf behalten, nämlich sonst würde es & also das heißt, mit ihnen so umgeht, wenn man ihnen das jetzt aufdonnert (.) Sonst würd' das wahrscheinlich dann dazu führen, dass das Gegenteil dabei 'rauskommt. Das befürcht' ich halt (-)

Was Herr Gradnitzer im Unterschied zu seinen Vorredner(innen) verlangt, ist eine andere Sichtweise auf die Problematik, wie sie vor ihm schon Herr Hartwig für sich reklamiert hatte. Er möchte den Blick auf die bisherige Erziehung der Schüler gerichtet wissen und fragt sich, ob nicht von Seiten der Eltern bereits Grundlagen gelegt worden seien, die man zu berücksichtigen habe, wenn man in einen Dialog mit den Vieren treten wolle. Das habe er bei Kevin Menne und Simon Deschner bemerkt. Die Frage, die sich für ihn stelle, sei die, ob man die Erziehung, durch welche die Schüler in ihre heutige Situation geraten seien, einfach fortsetzen solle oder ob man etwas anderes dagegensetze.

Es ist ihm offenbar daran gelegen, aus dem Schema der selbstbezogenen, monologischen Sichtweise eines Lehrer(innen)standpunktes auszubrechen, der eine Perspektivenübernahme

systematisch ausklammert und nur gelten lassen möchte, was den freien Blick auf den geordneten Ablauf einer Unterrichtsveranstaltung ermöglicht.

Um seinen Ansatz zu stützen, verweist er auf Erfahrungen mit Simon und Kevin, die er offenbar unterrichtet. Bei Simon sei es so gewesen, dass es gereicht habe, ihm zu verstehen zu geben, dass er "gute Gedanken" habe und man ihn deshalb ernst nehmen müsse. Er bemühe sich nun darum, ihn "weiterzubringen". Seitdem Simon dies registriert habe, lasse sich bei ihm kooperatives Verhalten beobachten. Was Kevin betreffe, so müsse er feststellen, dass dieser in etwas oberflächlicher Weise Gedanken formuliere, so dass man ihn erst einmal "bremsen" müsse.

Herr Burkhardt scheint dieses Wort nicht zu gefallen. Er fühlt sich bemüßigt, seine Version dageganzusetzen und von "zügeln" zu sprechen. Herr Gradnitzer reagiert etwas irritiert, akzeptiert aber diese Formulierung, obwohl sie einen anderen Wortsinn beinhaltet. Er setzt seine Ausführungen fort und begründet seine Handlungsweise damit, dass er Kevin auf diesem Wege dazu bringen wolle, "stringentere Gedanken" vorzutragen. Es sei auch so, dass die beiden Schüler sich im Unterricht ständig aufeinander beziehen würden und er sie deshalb auseinandergesetzt habe.

Markus Loers unterrichte er nicht, den kenne er aus dem Deutschunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe, wo er seinen C-Kurs besucht habe. Er habe feststellen müssen, dass auch dieser Schüler eigentlich sehr aufmerksam gewesen sei, ihm aber gerade auch dadurch aufgefallen sei, dass er regelmäßig "Zuwendung" gebraucht habe. Notwendig sei es gewesen, den Schüler als Persönlichkeit wahrzunehmen und ihm das Gefühl zu geben, dass sich jemand um ihn kümmere. Auch hier habe sich eine solche Verhaltensweise ausgezahlt, da sich das Verhalten daraufhin positiv entwickelt habe.

Was die Gruppe insgesamt betreffe, so vermute er, dass es sich bei den übrigen Schülern ähnlich verhalte. Zusammen würden sie eine peer-group bilden, in der sie ausreichend Entfaltungsmöglichkeiten hätten, die es ihnen erlauben würden, Zuwendung auch dann einfordern zu können, wenn sie ihnen verweigert werde. Es handele sich um eine besondere Form der Zuwendung, indem sie durch Regelverstöße auf sich aufmerksam machten, und die Lehrer(innen) dann gezwungen seien, sich mit ihnen zu befassen.

Er sei zwar nicht in der Lage, jetzt genaue Verfahrensvorschläge zu machen, würde aber zu bedenken geben, dass man diese Aspekte berücksichtigen müsse, wenn man über Maßnahmen reden wolle. Sei dies nicht der Fall, dann stehe zu befürchten, dass ein anderer Effekt erzielt würde als derjenige, der beabsichtigt worden sei.

4.2.4.3 Vermutung von wenig entwickeltem Sozialverhalten und Zurückweisung mangelnder Aufmerksamkeit (3. Subsegment)

Das von Herrn Gradnitzer vorgeschlagene Handlungsschema, das eine verständnisvolle Haltung gegenüber den Entwicklungsproblemen der Schüler zum Inhalt hat, stößt in der Konferenz auf Widerstand. Eine solche Haltung wird nicht rundheraus abgelehnt, doch wird Zuwendung etwas anders interpretiert, als etwas, das die Schüler sofort instrumentalisieren würden, um einerseits den geordneten Unterrichtsablauf zu sabotieren, andererseits, um sich gegen andere Schüler(innen) durchzusetzen.

(S.17, Z.12 – S.18, Z.12)

Herr Burkhardt: Ja -äh- Zuwendung schon. Sprachliche Äußerung. Im Englischunterricht ist ja das ganz deutlich, ne (.) -äh- Wenn ich das wollte, die würden dauernd mitarbeiten wollen. Das ist das Eigenartige, ne, (.) obwohl ihre Beiträge nicht immer positiv sind (..)

Frau Nickel: Die ändern, die (..)

Herr Burkhardt: Die ändern spielen dann gar keine Rolle ..

Herr Kauffeld: . Ja ja

(Durcheinanderreden)

Herr Burkhardt: Und das & da muss ich sagen (h) jetzt bist du ruhig. Das sag' ich dem ganz deutlich, jetzt (h) jetzt bist du ruhig, jetzt & ich sag' auch manchmal "Halt die Klappe jetzt", ne. -äh- Jetzt sind die ändern dran, ne. (.) Du kannst nicht dauernd dran sein. Und dann ist dann (..) -äh- das geht (') (..) -äh- Sie haben recht, (.) Zuwendung, (h) die wollen, die wollen dauernd die Aufmerksamkeit haben. (.) Die können sie aber nicht dauernd haben (-) in der Gruppe, ich hab' immerhin 33 da drin. (.) -äh- Da muss ich natürlich dauernd an den Zügeln ziehen. Ich muss vor allen Dingen die kleinen Mädchen, die hinten -äh- (h) den Stimmchen gar nicht durchkommen (..) -äh- hervorheben, ja (?) (..) Die müssen auch mal was sagen können. (...)

Herr Seifert: Das ist halt, ich denke das ist ja das Problem, dass sie das irgendwo (..) im Sozialbereich nicht akzeptieren (.) dass nicht sie dran sind, dass es nicht um sie geht (.) und deswegen tun sie halt sehr viel, dass es immer um sie geht (..) -äh- um jeden Preis (') (...)

Herr Imhoff: Und es gelingt ihnen ja auch sehr häufig, (')

Herr Seifert: ständig ja

Herr Imhoff: wie wir ja während der Projektwoche an vielen Stellen gesehen haben.

Herr Seifert: Die andere Seite ist halt, wie (..) (h) was tun & man kann das ja nicht akzeptieren. Ich denke, also (.) dass da'n bestimmtes Sozialverhalten & dazu gehört halt, auch, dass ich akzeptieren muss (..) es dreht sich nicht immer nur um mich, sondern da sind andere, da muss ich auch mal Rücksicht nehmen. Oder der Lehrer, der hat ja nun anderes im Sinne, -äh- auch da muss ich Rücksicht nehmen (.) -äh- Ich denke, da müssen wir halt auch überlegen, was kann man (..) (h) wie kann man ihnen das nahebringen, dass das so ist (..) -äh- Ich meine (..) Henning Kauffeld, als Klassenlehrer hast du ja viel probiert ('), ne'.

Herr Kauffeld: Tja also das ist de- (h) muss (h) verbal zumindest ist es denen bekannt

Herr Seifert: Ja (.) das ist (.) genau

Herr Kauffeld: Das haben die jede Woche (.) Ich hab' also fast jede Woche (..) oder (.) ja, unabhängig, mit dem Kevin mindestens jede Woche zwei drei Einzelgespräche (.) gehabt, wo ich halt immer wieder mit ihm

Herr Seifert: Vielleicht haben sie zuviel Zuwendung

Herr Kauffeld: Na ja, ich weiß nicht

Herr Seifert: (Lachen)

Herr Kauffeld: das hat dann (.) gewirkt & also vor der Stunde nehm' ich die immer, die Einzelgespräche, nicht hinterher, ne, wenn eh schon (h) vorher (..)

Herr Imhoff: Die leiden jetzt unter Entzugserscheinungen (Lachen)

Herr Kauffeld: hol' ich, hol' ich die mir raus und sag' so und so. (..) Na ja, also das ist & mit der Zuwendung das ist (h) ganz einfach richtig, das stimmt. (.) Die brauchen die Zuwendung, in welcher Form auch immer (..)

Die Zurückweisung erfolgt durch Herrn Burkhardt, der sich schon bei der Stellungnahme von Herrn Hartwig mit einer klaren Replik zu Wort gemeldet hatte. Er räumt zunächst ein, dass die Schüler durchaus "Zuwendung" benötigten, möchte dies aber auf die Ebene "sprachliche(r) Äußerung" beschränkt wissen. Damit lässt er die Bedeutung des persönlichen Verhältnisses durchaus gelten, hebt dieses aber durch die Betonung eines eigentlich selbstverständlichen Aspekts wie desjenigen der Sprache auf ein Abstraktionsniveau, auf dem er mühelos wieder anknüpfen kann an sein Verständnis von asymmetrischer Kommunikation im Unterricht. Anders glaubt

Herr Burkhardt die widersprüchliche Situation, mit 33 Schüler(inne)n in einem Fachleistungskurs Unterricht halten zu müssen, nicht bewältigen zu können. Eifrige Schüler(innen) müsse er zurückweisen, da er nicht alle Schüler(innen) gleichzeitig zu Wortbeiträgen aufrufen könne.⁷ Herr Burkhardt nimmt die Widersprüchlichkeit der Unterrichtssituation zum Anlass, um auf die Schwierigkeit hinzuweisen, mit den genannten Schülern in eine positive Beziehung einzutreten. Dabei fällt ihm aber nicht auf, dass er, wenn er Redebeiträge verteilt, gleichzeitig Zuwendung vermitteln kann. Diese Zuwendung meint er gerecht verteilen zu müssen und besonders die Schwachen damit zu bedenken, die sonst nicht zum Zuge kämen. Zuwendung bleibt in dem von ihm hergestellten Zusammenhang ein formaler Akt der Sichtbarmachung von Akzeptanz im Rahmen des Unterrichtsgeschehens, die dann folgt, wenn eine/r der Schüler(innen) eine richtige Antwort gegeben hat. Die verbale Bestätigung erbrachter Leistung ist es also, der hier die emotionale Qualität zur Herstellung von Beziehungen unterstellt wird. Dabei handelt es sich aber lediglich um ein auf den Augenblick beschränktes Leistungszertifikat der dazu autorisierten Person, von dem aus sich kein wechselseitiges Verstehen entwickeln kann.

Herr Burkhardt bezieht sich dann auf seine Praxis des Englischunterrichts und die Mitarbeit der verhandelten Schüler. Er fährt fort: "Wenn ich das wollte, die würden dauernd mitarbeiten wollen". Diese Aussage ist im ersten Moment etwas irritierend, da sie davon ausgeht, dass der eigene Wille und der Wille anderer Personen synchron ausgerichtet wären. In einem Konditionalsatz wird als Bedingung für die Handlung anderer Personen zunächst einmal die Möglichkeit des eigenen Wollens signalisiert, die dann, wenn sie wahrgenommen würde, zur Folge hätte, dass die anderen auch wollen würden. Sie, die Schüler, würden dann "mitarbeiten" wollen. Wenn Herr Burkhardt will – so seine Vorstellung – wollen die Schüler auch und zwar mitarbeiten. Er selber findet das "eigenartig" und dies um so mehr, als ihre Beiträge "nicht immer positiv" wären. Damit meint Herr Burkhardt vermutlich, dass sich die Antworten von Simon, Kevin und Martin nicht immer in der von ihm gesetzten Sinnschneise bewegen würden. Das heißt aber auch, dass die drei Schüler nach seinem Verständnis dazu neigen würden, den von den Unterrichtsinhalten her gesteckten Rahmen zu unterlaufen oder gar nicht wahrzunehmen. Ihr Wille zur Mitarbeit birgt demnach in seiner Sichtweise eine Gefahr für den Ablauf des Unterrichts. Die Gewährung von Zuwendung werde dadurch zum Problem.

Damit ist die Frage der "Zuwendung" wieder vollständig auf das Terrain selbstorientierter Professionstheorie zurückgeholt und kann nun von dort aus neu aufgerollt werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Verhalten der Schüler und wie dies aus der Sicht von Lehrer(inne)n, die den Schwerpunkt auf die Vermittlung von "Stoff" und den geordneten Ablauf des Unterrichts legen, wahrgenommen wird. Definiert wird es zunächst aus der Differenz heraus, indem die "anderen" dagegensetzt werden. Ihnen wird stillschweigend "normales" Verhalten unterstellt, wodurch das Verhalten der vier inkriminierten Schüler im Kontrast problemlos zu "unnormalem" Verhalten stilisiert werden kann.

⁷ Der geschilderte Sachverhalt wird weiter unten in Kapitel 5.2.2 "Interaktionsprobleme des Unterrichts" als "Lernorganisationsparadoxie" bezeichnet.

Herr Kauffeld stimmt dieser Wendung des Gesprächs zunächst zu, wobei nicht erkennbar ist, ob er die Meinung von Herrn Burkhardt teilt oder ob er nur einen Anschlusspunkt sucht. In das Durcheinanderreden der Lehrer(innen) hinein, die sich anscheinend über die Rolle der übrigen Schüler(innen) in den Lerngruppen austauschen, fährt Herr Burkhardt fort und konkretisiert seine Andeutung über das Verhalten der Zuwendung suchenden Schüler. Er müsse sie energisch ruhigstellen und ihnen bedeuten, dass sie nicht ständig Beiträge liefern könnten, da auch die anderen Schüler(innen) – insbesondere die "kleinen Mädchen" mit ihren "Stimmchen" – zu Wort kommen wollten. Sie würden überrollt und so müsse er dauernd "an den Zügeln ziehen". Mit diesem Ausdruck hebt er wieder seine Vorstellung vom Verhältnis zu den Schüler(inne)n in den Blick. Er führt allerdings auch die Größe seiner Lerngruppe ins Feld, die mit 33 Schüler(inne)n recht beachtlich ist.

Das von Herrn Burkhardt skizzierte Kontrastmodell und seine anschließenden Konkretisierungen helfen Herrn Seifert, einen Schritt weiterzugehen und das Bemühen um Zuwendung gleichzusetzen mit einem mangelnden Gefühl für Sozialität bei den vier Schülern. Sie würden es "nicht akzeptieren" können, wenn sie einmal "nicht dran" seien. Damit ist die bei Herrn Burkhardt noch klar gezeichnete Dominanz der Lehrperson ausgetauscht durch eine passive Beobachterrolle, wobei die Schüler den aktiven Part übernommen haben. Sie "akzeptieren nicht" und setzen folglich durch. Das hieße, dass sie nunmehr die Verantwortung tragen für das, was in der Lerngruppe vor sich geht. Der Begriff von "Zuwendung" verliert vor diesem Hintergrund seine Konturen und erscheint nicht mehr als plausibel.

Herr Imhoff sieht nun seine vorhin vorgetragene Position bestätigt und führt die "Projektwoche" an, von der in den anfänglichen Darstellungen Herrn Seiferts die Rede war und in der es diesen Schülern "an vielen Stellen" gelungen sei, ihr unsoziales Verhalten durchzusetzen.

Nachdem Herr Seifert die Schüler nunmehr als aktive Kraft mit mangelndem Sozialverhalten definiert hat, dreht er seine Argumentationsspirale weiter, indem er die "andere Seite" beleuchten möchte. Wenn die Schüler sich immer durchsetzen, dann müsse andererseits von Lehrer(innen)seite aus etwas geschehen. "Man (könne) das ja nicht akzeptieren." Er macht aber keinen konkreten Vorschlag, sondern gibt lediglich einen Handlungsrahmen vor. Man müsse den Schülern "nahebringen", dass sie "Rücksicht" zu nehmen hätten auf ihre Mit-Schüler(innen) und auch auf die Lehrer(innen) denn die hätten "ja nun anderes im Sinne". In dieser Argumentation sind zwei Elemente enthalten. Zunächst einmal knüpft er dabei wieder an Herrn Burkhardts selbstorientierte professionstheoretische Position an, wonach die Lehrer(innen) den Unterricht von ihrer erhöhten Warte aus zu gestalten hätten. Dann fordert er, dass die Schüler sich dem zu fügen hätten, was er im Rahmen seiner Argumentationsfigur als "Rücksichtnahme" umschreibt. Dies müsse ihnen klargemacht werden. Das ist aber nicht so einfach, wie vermutlich allen Beteiligten sofort durch den Kopf geschossen sein dürfte. Es bedeutet nämlich gleichzeitig auch, dass den Schülern das eigene Verhalten erst einmal "fremd" gemacht werden müsste, damit sie es erkennen könnten. Und eine solche Prozedur würde eine beziehungsorientierte Handlungsweise, die auf gegenseitiger Akzeptanz beruht, erforderlich machen. Dies ist aber gerade erst abgewiesen worden. So bleibt Herrn Seifert nur die Frage an den Experten, den Klassenlehrer, der sich nun in der unangenehmen Situation befindet, vorgeführt zu werden. Es wird von ihm

verlangt, sein Rezept zu liefern, wobei jeder doch schon weiß, dass es im Sinne einer langfristig angelegten Konzeption nicht erfolgreich war, denn sonst hätte die Konferenz ja nicht stattfinden müssen. Herr Seifert mildert seine Initiative ein wenig ab, indem er seine Frage mit der Bemerkung verbindet, dass Herr Kauffeld "ja viel probiert" habe.

Herr Kauffeld antwortet zögernd und meint, dass den Schülern die Formel von der Rücksichtnahme "verbal zumindestens" bekannt sei. Herr Seifert scheint auf diese Antwort gewartet zu haben, denn er stimmt spontan zu. "Fast jede Woche", mit Kevin Menne "mindestens jede Woche zwei, drei Einzelgespräche" habe er geführt, fährt Herr Kauffeld fort. Das hat nun offenbar im Sinne einer langfristigen Haltungsänderung zu keinem Resultat geführt, und so fällt es Herrn Seifert leicht, der These von der "Zuwendung" einen letzten Hieb zu versetzen und spöttisch festzustellen: "Vielleicht haben sie zuviel Zuwendung."

Herr Kauffeld scheint von dieser Haltung nicht sonderlich beeindruckt zu sein und gibt seiner Skepsis Ausdruck. Seine Position innerhalb der Konferenz ist nun durch Herrn Seiferts Frage indirekt mit derjenigen der Schüler verknüpft worden und so bleibt ihm zunächst einmal gar nichts anderes übrig, als seine Strategie der Bemühungen, in Einzelgesprächen an die Schüler heranzukommen, argumentativ zu bekräftigen. Herrn Imhoffs Spott, dass die Schüler durch seine Abwesenheit jetzt wohl unter Entzugserscheinungen leiden müssten, lässt er unbeantwortet und betont stattdessen, dass die Schüler sehr wohl Zuwendung brauchen würden, "in welcher Form auch immer".

4.2.4.4 Charakterisierung der Schülerpersönlichkeiten durch den Klassenlehrer (4.Subsegment)

Um seine Haltung zu plausibilisieren, lässt er nun die vier Schüler in ihrer jeweiligen Einzelpersönlichkeit Revue passieren und versucht, deren Besonderheiten herauszustreichen, um sie wieder als konkrete Personen erkennbar zu machen. Bei einer lediglich abstrakt-formalen Sichtweise, wie sie sich gerade abzuzeichnen drohte, wäre die Gefahr gegeben, dass ihre Verhaltensweise nur als Anlass zur Ahndung abweichenden Verhaltens betrachtet würde.

(S.18, Z.13 – S.19,Z.20)

Herr Kauffeld: (..) und -äh- sie sind ganz unterschiedlich, der Simon ist eigentlich der, der am zurückhaltendsten ist, aber auch manchmal so'n bisschen versteckt (.) irgendwie was macht (..)

Herr Seifert: hinterhältig

Herr Kauffeld: -äh- Der Kevin ist der, der lospoltert (.) ohne (.) also voll (') mit'n Ellenbogen nach links und rechts, ohne Rücksicht auf das, was auf der Strecke bleibt (..) eigentlich vollkommen rücksichtslos und das hat er auch x-mal schon gesagt bekommen. Da hat er ganz (') große Probleme, sowas anzunehmen oder sowas einzusehen, also's ganz schwierig (') mit Einsicht beim Kevin. Das dauert lang und manchmal nimmt er dann (.) erst nach 'ner Woche oder so merk' ich am Verhalten, dass er irgendwas kapiert hat. (..) Und (h) jetzt Maßnahmen, da (h) müsste bei jedem eigentlich anders sein. Der Markus ist von Natur aus eigentlich'n (h) 'n Trottel' s'ist jetzt das falsche Wort, aber irgendwie so'n Schla- 'n Tagträumer, der -äh-

Herr Imhoff: Ja, Tagträumer ist schön, ja

Herr Kauffeld: der eigentlich nicht bös' ist, sondern vor sich hinläuft und auch (h) zu Hause die Hausaufgaben & ach, die hab' ich ja noch in der Schule liegen lassen (.) oder in der Schule, ach Haus- (h) das Buch liegt ja noch zu Hause & und da kann der nichts mit (.) anfangen. Ich will nochmal das Beispiel nennen, wie ich mit Astrid Wegener auf Klassenfahrt war (.) mit 'ner Radtour durch die Lüneburger Heide (.) und das war kein Gemache von ihm, das (h) ist Wirklichkeit. Da standen wir alle, ich stand vorn (*Lachen*), die Astrid hinten und dazwischen war die Klasse, Klasse 6, ne, also musste man schon so'n bisschen (..) (*Lachen*) (..) Alle in die Richtung. Der (*Lachen*) der

Teil II: Auswirkungen des Entwicklungsprozesses auf das Handeln der Lehrer(innen)

Markus in die falsche Richtung ('), guckt die Frau Wegener an und die Astrid sagt, ja, (.) Markus willst du dich nicht mal 'umdrehen (.) Warum (?) Ja da fahren wir lang (h) Ach ja (') (*Lachen*) Dreht er sich 'rum, nimmt's Fahrrad und fährt in die Richtung mit den andern halt mit. Also so Tagträumer (') (..) und (.) auf der andern Seite halt (.) wenn der zum Reden kommt, hört er ja nicht auf (.) Der redet ohne Unterlass und die Argumente von hier und von da und dann weiß er gar nicht mehr, wo er (.) wo er angefangen hat. Und das (h) bringt er dann auch noch ein dazu zu seinem & zu seinem Verhalten. Wenn er sich verteidigt, die Verteidigungsrede, die kann drei Stunden (h) der Gegenüber ermüdet einfach, weil soviel Blödsinn geredet wird. Und das (*Lachen*) (..) Ja das, das sind also so Verhaltensmuster (.) und wer ist jetzt noch, der Andreas, der ist eigentlich der, wo ich (.) ganz schnellen Zugriff hab' oder wo (.) der ganz schnell reagiert, der viel sensibler ist, der auch -äh- spät noch geheult hat in der 5 und 6.

Herr Imhoff: Das ist wahr

Herr Seifert: Der weint ja auch (*Lachen*)

Herr Kauffeld: Nee, heute-heute .. so (') & hat er mir auch gleich vorgeführt, als er das konnte, ne. & Gucken Sie mal (h) Herr Kauffeld, der Andreas weint. Dann hat er sich gequält, los Andres, noch'n bisschen, mach', heul' (') (h) los hopp (') (.) hat er's nicht mehr hingekriegt, aber (.) fast war er dran. (...) Aber der war, als (h) in der Klasse 5 auch schon sehr sensibel und (.) hat in Vilshofen & war der erst an der Schule, da hat er wohl auch Übles erlebt irgendwie. & Er ist älter und erzählt die Mutter, was auch immer das sein mag (..) -ähm-

Herr Seifert: Hm ja (')

Herr Kauffeld: Hä (?) (.) Na ja, egal

Herr Seifert: Nach den jetzigen Erfahrungen (..) (*Lachen*)

Herr Kauffeld: Ja, ja, ja, also da

Herr Seifert: wer weiß (..) was da so

Herr Kauffeld: Der wird nie viel anders gewesen sein (.) Der ist sensibel ('), der ist schon sensibel und die Mutter kümmert sich auch (.) aber er kennt natürlich auch 'ne Menge Schliche und Tricks, ne (.) Also er kann auch gut (.)

Herr Seifert: Und er steht nicht zu dem, was er verzapft hat

Herr Kauffeld: aus (.) nee, nee, nee und und aus- aus -äh- den einen gegen den andern so'n bisschen ausspielen. Also das merk' ich so, die Mutter ('), die will eigentlich mit uns Kontakt haben oder & spricht (h) ich komm sofort Herr Kauffeld, kein Problem, rufen (') Sie mich an. Das weiß er (.) diesen engen Kontakt und sorgt (') zu Hause schon vor, indem er sagt, es ist das und das passiert (..) -äh- aber (..) (h) nun kommt er auch fürchterlich, so sagt die Mutter (.) furcht-, nee fürchterlich (.) der ist ganz aufgeregt (') und außer sich vor Wut und so. & Ich denk', das macht er auch noch so'n bisschen extra, um dann .. ne (?)

(Zustimmung)

Frau Gellert: Ja das ist seine schauspielerische Leistung

Herr Kauffeld: Das ist seine (.) ja ja (..) und na ja, im Prinzip müssten wir alle (..) -äh- anders anpacken.

Herr Kauffeld hat es nicht einfach, seinen Versuch einer Einschätzung der Schülerpersönlichkeiten und ihres Verhaltens durchzuhalten. Er muss sich gegen Herrn Seifert und Herrn Imhoff behaupten, die mit kurzen Einwüfen bestrebt sind, seine Ausführungen ins Lächerliche zu ziehen. Da Herr Kauffeld aber über unterhalterische Qualitäten verfügt, bleiben diese Invektiven wirkungslos.

Er beginnt mit Simon Deschner, der ihm unproblematisch erscheint und den er als "am zurückhaltendsten" bezeichnet. Er agiere höchstens "versteckt", was Herrn Seifert zu dem Zwischenruf "hinterhältig" animiert. Mit diesem Begriff schießt letzterer allerdings über sein Ziel hinaus und gibt dadurch unfreiwillig den Raum wieder auf, den er durch seine bisherige Argumentation für ein formale Handlungsweise für sich verbuchen konnte. Seiner Position als Verfahrenswalter tun solche Ausfälle jedenfalls nicht gut. Begriffe dieser Art erscheinen vor dem Hintergrund der

wirklichen Machtverhältnisse in der Schule als reichlich unfair. Er hält sich jedenfalls fürs erste zurück und lässt Herrn Kauffeld reden.

Dieser stellt nun dem als harmlos charakterisierten Simon den "lospolternden" Kevin Menne gegenüber. Kevin sei jemand, der versuche, sich mit den Ellenbogen durchzusetzen und von dem man sagen könnte, dass er "rücksichtslos" sei. Mit ihm habe er schon des öfteren gesprochen, doch sei es recht schwierig, Kevin zur "Einsicht" zu bewegen. Im Gespräch selbst sei so etwas nicht feststellbar, erst nach einiger Zeit sei an seinem Verhalten ablesbar, dass er "irgendwas kapiert" habe.

Als Fazit dieser Gegenüberstellung spricht Herr Kauffeld erneut "Maßnahmen" an, die er ins Auge fasse. Niemand hatte seinen Gedanken bisher aufgegriffen und konkret von Maßnahmen geredet. Es sei nur so, dass sie "bei jedem eigentlich anders sein" müssten.

Als nächsten charakterisiert er Markus Loers, den er als "Tagträumer" verstanden wissen will. Herr Imhoff klinkt sich ein und findet diese Charakterisierung "schön". Markus sei "eigentlich nicht böse", meint Herr Kauffeld, eher könne man sagen, er sei ein wenig vergesslich und habe Probleme damit, seinen schulischen Alltag zu organisieren. Als Beispiel für ein typisches Verhalten von Markus schildert er eine Szene von einem Fahrradausflug während einer Klassenfahrt in die Lüneburger Heide im Jahrgang 6. Die Erinnerung an diese Begebenheit setzt ihm so zu, dass er nicht mehr ernst bleiben kann und seine Erzählung mehrmals unterbrechen muss. Markus sei es schwergefallen, die allgemeine Fahrtrichtung festzustellen, obwohl diese angekündigt worden sei. Dafür könne er aber ununterbrochen reden. Eine Verteidigungsrede könne "drei Stunden" dauern und würde deshalb erfolgreich sein, weil "der Gegenüber" einfach "ermüde(n)" würde, da "soviel Blödsinn geredet wird". Herr Kauffeld möchte diese Charakterisierung offenbar verallgemeinert und in gewisser Weise auf die gesamte Gruppe bezogen wissen, denn er weist darauf hin, dass dies "so Verhaltensmuster" seien.

Als letzten aus der Schülergruppe stellt er Andreas Göbel vor und schildert seine Sicht auf dessen Person. Bei ihm habe er ganz schnellen Zugriff durch die Kontakte zu seiner Mutter. Andreas sei sehr sensibel und habe noch in der 5. und 6. Klasse "geheult".

Während Herr Imhoff diese Aussage bestätigt, fällt es Herrn Seifert schwer, sie ohne Kommentar passieren zu lassen. Er weist ironisch lachend darauf hin, dass er dies ja auch heute noch könne, womit er andeutet, dass diese Verhaltensweise in gewisser Hinsicht zu seinem "Repertoire" gehören würde, mit dem er Unterrichtsveranstaltungen den Garaus machen könne.

Herr Kauffeld fängt diese kleine Sottise auf, indem er gleich die Geschichte anschließt, als Andreas es endlich konnte, auf Kommando zu weinen. Es habe nicht gleich geklappt, aber er habe sich sehr gequält dabei. Dann kommt Herr Kauffeld wieder auf sein Thema zurück und erwähnt erneut die Empfindlichkeit von Andreas. Er habe diese wohl von der Schule mitgebracht, auf die er zuvor gegangen sei. Wegen dieses Wechsels sei er ein wenig älter. Erfahren habe er dies von seiner Mutter. An dieser Stelle bricht Herr Kauffeld ab, da er wohl nicht mehr fortfahren kann oder will und es entsteht eine Gesprächslücke.

Herr Seifert scheint sich einschalten zu wollen. Mit einem betonten "Hm ja" bringt er seine Be-zweiflung zum Ausdruck. Er fordert dadurch Herrn Kauffeld indirekt zur weiteren Begründung

auf. Herr Kauffeld schreckt auf und erwartet eine Frage oder einen Einwurf, der aber nicht kommt. Mit "na ja, egal" nach einem kurzen Absetzen, scheint er zum Ausdruck bringen zu wollen, dass er mit einer erneuten Konfliktsituation gerechnet hat und dass er eine solche als eher lästig verstehen würde.

Herr Seifert setzt aber erneut an und versucht, mit ironischem Unterton die Ausführungen von Herrn Kauffeld in Frage zu stellen. "Nach den jetzigen Erfahrungen" beginnt er und scheint auf die negative Entwicklung von Andreas hinweisen zu wollen. Herr Kauffeld reagiert irritiert und scheint nicht recht zu verstehen, worauf Herr Seifert hinaus will. Mit einer weiteren elliptischen Formulierung "wer weiß, was da so", deutet Herr Seifert an, dass er dieser Einschätzung von Andreas sehr skeptisch gegenübersteht und wohl eher der Meinung ist, dass Herr Kauffeld sich habe hinters Licht führen lassen.

Dieser bewegt sich aber gedanklich zunächst noch auf einem anderen Pfad. Er sinniert, dass Andreas "wohl nie viel anders gewesen", d.h. im Grunde von verträglichem Charakter sei. Er sei tatsächlich sensibel und seine Mutter kümmere sich um ihn. Es sei allerdings auch so, dass Andreas kein braver Junge sei, sondern eine "Menge Schliche und Tricks" kennen würde.

Herr Seifert hakt an dieser Stelle nach, indem er seiner persönlichen Betroffenheit Ausdruck gibt und auf die Verarbeitung seiner bisherigen Erfahrungen mit Andreas verweist. Gesprächstechnisch übernimmt er die Argumentation von Herrn Kauffeld, gibt ihr aber eine andere Bewertung und damit einen anderen Stellenwert. Seiner Meinung nach stünde dieser "nicht zu dem, was er verzapft hat". Es scheint so zu sein, dass Herrn Seiferts Ärger über die Respektlosigkeit der Schülergruppe und deren taktisches Verhalten, das ihn in seinem Selbstverständnis getroffen zu haben scheint, ihn zu Reaktionen veranlasst, die beinhalten, dass er die eigentlich neutrale Position des Sachwalters verlässt und Partei ergreift für eine formale Handlungsweise mit den dem entsprechenden eigentheoretischen Implikationen.

Herr Kauffeld hatte einen Satz beginnen wollen, den er nun ausführt. Andreas könne gut "den einen gegen den anderen so'n bisschen ausspielen". Zunächst muss er aber an dem ihm fremd erscheinenden Gedankengang von Herrn Seifert vorbei und diesen zurückweisen. Was er dann zum Ausdruck bringen möchte, ist, dass er einen guten Kontakt zur Mutter von Andreas pflegen würde, den dieser bei allen Manövern in der Schule einzukalkulieren habe. Wenn also etwas vorgefallen sei, müsse er sich zu Hause etwas einfallen lassen, was er meistens durch exaltes Benehmen und durch übertriebene Verletztheit bewerkstelligen würde. Dadurch würde er seine Mutter auf den Telefonanruf von Herrn Kauffeld vorbereiten. Diese scheine das Verhalten ihres Sohnes aber einschätzen zu können und Wert zu legen auf einen guten Kontakt mit der Schule.

Herrn Kauffelds Vermutung, dass Andreas bei der Vorbereitung seiner Mutter auf einen Anruf übertreibe, stößt auf die Zustimmung der Konferenzteilnehmer. Frau Gellert fühlt sich an ihre Erfahrungen mit Andreas' "schauspielerische(r) Leistung" im Unterricht erinnert.

Herr Kauffeld nutzt diese Zustimmung, um noch einmal darauf hinzuweisen, dass man ja eigentlich alle vier jeweils "anders anpacken" müsse. In diesem Augenblick scheint er die Initiative wieder in der Hand zu haben.

4.2.4.5 Versuch, das Problem durch die Versetzung eines Schülers in eine andere

Klasse zu lösen (5.Subsegment)

Herr Kauffeld nutzt nun die Gelegenheit, um seine Vorstellung davon einzubringen, wie eine "Maßnahme", die zur Bereinigung der für ihn aktuell offenbar nicht mehr kontrollierbaren Situation in der Klasse dienen würde, aussehen könnte. Er hat seine Initiative durch die ausführliche Beschreibung der Schülerpersönlichkeiten vorbereitet und überrascht jetzt die Anwesenden mit einer Forderung, die weit über das hinausgeht, was den übrigen Lehrer(inne)n als Maßnahme vorgeschwebt haben mag. Er möchte das "Schlimmste" oder wie er gleich hinterherschickt "Wirksamste" durchgesetzt haben, nämlich die Versetzung eines der vier Schüler in eine andere Klasse des Jahrgangs 9. Er hat auch gleich einen Vorschlag anzubieten, der sich an seine vorherigen Ausführungen anschließt. Er möchte, dass Kevin Menne die Klasse wechselt. Damit hat Herr Kauffeld das Angebot gemacht, sich auf der Ebene eines abstrakt-formalen Handlungsschemas über den weiteren Fortgang der Konferenz zu einigen.

(S.19, Z.21 – S.21, Z.23)

Herr Kauffeld: -äh- ja einzeln (h) so Maßnahmen, könnte ich mir vorstellen, das Schlimmste oder was (.) 's Wirksamste wäre-wäre sicherlich, wenn einer 'raus müsste aus der Klasse, wäre es der Kevin (...)

Frau Kühnert: Würd' ich auch sehen (.) einer muss vielleicht 'raus.

Herr Kauffeld: Ja, und wenn (') wenn's 'ne Maßnahme sein sollte, müsste es meines Erachtens nach der Kevin sein, weil der doch (.) der Wortführer ist unter denen. (...) Und wenn der erstmal sein Publikum entzogen bekommt, dann hat (h) (...) glaub' ich nicht, dass der in 'ner andern Klasse sich so schnell wieder aufbaut (.) Ich hatte mal einen Fall, den Thomas Seitz, wer den noch kennt, den hab ich vom Axel BAUER genommen, der hatte das genauso (') getrieben bei & in Axel Bauers Klasse (.) Und der war in meiner Klasse, ich & war auch intelligent, (..) A-Kurs-Schüler (h) ich weiß nicht, hatte & war wohl'n bisschen so abgesackt, aber (..) -äh- genau das gleiche. Der hatte in meiner Klasse dann auch keinen Stich mehr (..) Also der war-war kein auffälliger Schüler. Ganz zum Schluss ist er nochmal aus dem Rahmen gefallen. (-)

Herr Seifert: Er hat dann wiederholt, ne (?)

Herr Kauffeld: Nee

Frau Kühnert: Ja, dann könn-, wissen wir ja nicht.

Herr Kauffeld: Nee, nee, der ist nur (') von ihm in meine Klasse gekommen

Frau Gellert: Nee, das ist normalerweise der beste, der Menne

Frau Kühnert: Ja, dann machen wir das doch

Herr Seifert: Ja (-)

Herr Imhoff: Stehen denn wirklich Maßnahmen zur Disposition

Herr Seifert: Also ich habe jetzt keine Maßnahmen in dem Sinne zunächst mal -äh- ins Auge gefasst, sondern ich wo- (h) mein Interesse war, dass wir uns einfach mal austauschen -äh-. Wenn wir aber zu dem Ergebnis kommen, (.) nachdem, was wir alles beschrieben haben, ist es sinnvoll, dass man da was tut dagegen -äh- dann sollte man sich das schon überlegen. (h) Wir haben, Henning Kauffeld und ich haben auch vorher schonmal überlegt, weil wir auch (h) im Gespräch waren, was kann man da eigentlich machen. Und da sind wir schon mal auf die Idee gekommen, dass eigentlich einer 'rausmüsste (h) von denen, ja (?) Oder (h) eigentlich zwei oder so, aber (...)

Frau Kühnert: Ja, macht das.

Herr Seifert: Ehm, das ist, das wäre schon 'ne Überlegung, die sicherlich für alle Beteiligten (.) nicht schlecht wäre. Also sowohl für die Klasse

Herr Burkhardt: Hm

Herr Seifert: als auch für die Vier selber.

Frau Kühnert: Und das spricht sich ja auch 'rum. (')

Herr Burkhardt: Spricht sich im Jahrgang auch (') herum

(Zustimmung)

Herr Kauffeld: Das ist es, das ist es, das ist das Entscheidende**Frau Gellert:** Da gibts andere, die sich das dann überlegen.**Herr Seifert:** Die andere Seite ist natürlich, ja wen sollen wir denn da 'rausnehmen. Du sagtest jetzt (h) deiner Meinung nach müsste es der Kevin sein (..) -äh- weil du meinst, es sei so derjenige, der im Hintergrund eigentlich die Fäden (..) spinnt.**Herr Kauffeld:** Hm (..) Ja (!) der, ja noch nicht mal so direkt, sondern der (..) prescht so vor (..)**Herr Seifert:** Ach so, das**Herr Kauffeld:** und macht da wie so 'ne Pfeilspitze hinter sich (..) wie 'ne Flut (h) 'n Fahrwasser genau (..) der prescht vor.**Herr Seifert:** Der ist Beispiel, ne, auch noch.**Herr Kauffeld:** Der ist das Beispiel, ne, mit seinen & mit seiner Wortgewalt, mit seinen Argumenten auch, der bricht so das Eis (..) und in dem Fahrwasser kann dann auch der Markus noch seine Späßchen machen und der Andreas anfangen zu weinen und der Simon halt auch noch irgendwas machen (..) Also ich denk', wenn die Spitze genommen ist, die andern (..) ich weiß es nicht, also den Andreas, denk ich, der hat jetzt sicherlich am meisten angestellt, aber (..) der ist am (h) im Moment ganz schön in der Zange. Also von der Mutter, von mir (!)**Herr Seifert:** Es ist, es ist natürlich so (!) -äh- (..) wir müssten es ja im Grunde genommen (..) versuchen, als pädagogische Maßnahme**Herr Kauffeld:** Ja, ja**Herr Seifert:** in Einverständnis mit den Eltern (..) zu regeln, damit wir nicht in diese merkwürdigen Mühlen (!) geraten, wo wir dann erklären müssen, warum denn nun ausgerechnet der Kevin und die andern sind doch viel schlimmer (!) und was & dann fangen die Eltern an in dieser Richtung zu argumentieren, was & ich fänd's einfach unschön (!). (..) Es geht, es geht ja auch nicht um 'ne Strafmaßnahme (!) in dem Sinn, sondern es geht darum (..) 'ne sinnvolle (..) pädagogische Maßnahme zu treffen, von der auch derjenige, den's trifft nachher profitiert letztendlich.**Herr Kauffeld:** Hm, eben**Frau Nickel:** Ja die andern,**Frau Gellert:** Ich möchte nochmal (..) ach so**Frau Nickel:** die andern neunten Klassen kenn' ich ja nun nicht. (..) Verlagert man**Herr Imhoff:** (*gleichzeitig*) Da gib't's 'n paar rechtliche Probleme, ne (?) im Beteili-**Frau Nickel:** (*gleichzeitig*) da jetzt nicht die Probleme in 'ne andere neunte Klasse, wenn man**Herr Imhoff:** (*gleichzeitig*) gungsverfahren (..)**Frau Nickel:** (*gleichzeitig*) den Kevin' da jetzt .. unterbringt. Ich kenn die andern Neunten nicht.**Herr Kauffeld:** Muss man halt genau gucken**Herr Seifert:** Es ist, es ist**Herr Kauffeld:** in deine nicht**Herr Seifert:** es ist das Problem**Herr Kauffeld:** den Falk Bender, um Gottes Willen**Frau Nickel:** und den Denis Guhl dann**Herr Kauffeld:** und Denis Guhl, oh Gott

(Gelächter)

Herr Kauffeld: Nee, nee, nee, 's ist**Herr Imhoff:** Ich hab's vorher nur angedeutet, (..) sie haben alle gelacht

(Durcheinanderreden)

Herr Seifert: Ähm

(Durcheinanderreden)

Herr Kauffeld bekommt Unterstützung für seine Initiative von Frau Kühnert, die sich bisher nur zu Anfang an der Diskussion beteiligt hatte. Er führt noch einmal aus, was er unter "Maßnahme" verstanden wissen möchte. Offensichtlich geht es ihm darum, etwas zu unternehmen, was auch Wirkung zeigen würde, was den Zusammenhalt der Schülergruppe nachhaltig beeinflussen würde. Es ginge darum, den "Wortführer" auszuschalten und ihm sein Terrain zu entziehen. Dies sei Kevin, der Publikum brauche, um sich zu entfalten, und der die Verhältnisse in der Klasse wohl geprägt hat. Herr Kauffeld geht jedenfalls davon aus, dass es ihm Schwierigkeiten bereiten würde, in einer anderen Klasse die gleiche Rolle zu spielen.

Als Beleg für seine These erinnert er an einen ähnlichen Fall, wo er einen Schüler aus einer anderen Klasse aufgenommen habe, der sich in eine bestehende Klassengemeinschaft einfügen musste. Er habe daraufhin sein auffälliges Verhalten eingestellt. Erst "ganz zum Schluss", also in der 10. Klasse, sei er noch einmal rückfällig geworden.

Herr Seifert versucht sich anscheinend zu erinnern und fragt nach, ob er dann "wiederholt" habe. Auch wenn es sich um eine Informationsfrage handelt, so ist doch ein skeptischer Unterton spürbar, der zumindest das Entscheidungsverfahren verlangsamt, indem er nähere Einzelheiten einfordert.

Herr Kauffeld stellt dies entschieden in Abrede, kann aber nicht die irritierte Nachfrage von Frau Kühnert verhindern, die nun den Ablauf des von ihr befürworteten Verfahrens gefährdet zu sehen scheint. Ihr "dann könn-, wissen wir ja nicht" lässt erkennen, dass Herrn Seiferts Einwand Wirkung zeigt.

Der erneute Einsatz von Herrn Kauffeld mit der Bemerkung, dass es keine Komplikationen gegeben habe, beseitigt ihre Verunsicherung und sie schlägt vor, "das" dann doch einfach zu "machen". Nahezu zeitgleich lässt sich aber Frau Gellert mit ihrem Einwand hören, dass "der Menne" doch "normalerweise der beste" sei. So jemanden kann man nicht in eine andere Klasse abschieben, könnte man ergänzen. Herrn Seiferts gedehntes "ja" lässt erkennen, dass er tatsächlich keine besondere Neigung verspürt, Herrn Kauffelds Initiative zu folgen. Dies veranlasst Herrn Imhoff zu der Frage, ob den nun wirklich "Maßnahmen zur Disposition" stünden.

Herr Seifert erklärt daraufhin, dass er selbst "zunächst mal" keine Maßnahmen "ins Auge gefasst" habe. Es wäre ihm lediglich darum gegangen, sich "einfach mal auszutauschen". Komme man nun aber zu dem Ergebnis, dass etwas getan werden müsse, dann solle man sich davon nicht abhalten lassen, dann "sollte man sich das schon überlegen". Er habe sich mit Herrn Kauffeld bereits ausgetauscht, und dabei seien sie beide "schon mal auf die Idee gekommen, dass eigentlich einer rausmüsste". Durch das "eigentlich" deutet er an, dass dies die letzte Option gewesen sei und man im Wesentlichen andere Lösungen ventiliert habe. An dieser Stelle ist nun die Etablierung einer formalen Handlungsweise, die von Herrn Seifert durch seine bissigen Zwischenbemerkungen forciert betrieben worden ist, deutlich ins Stocken geraten. Er tut nun so, als sei alles offen und die Konferenz in erster Linie dazu da einen Gedankenaustausch zu pflegen bzw. wenn es erforderlich sein sollte, Dampf abzulassen. Obwohl er der Verfahrensverwalter ist, schiebt er mit seiner besänftigenden Erläuterung die Verantwortung, die er mit dieser Funktion übernommen hat, weit von sich und lässt die Teilnehmer in einer ungewissen Schwe-

be. Es ist ihm aber nicht möglich, nachdem nun die Diskussion so weit fortgeschritten ist, die neutrale Besänftigungsposition tatsächlich durchzuhalten und auf halbem Wege stehenzubleiben.

Er lässt sich nun drängen – Frau Kühnert übernimmt diesen Part, von Herrn Burkhardt ist ein zustimmendes Brummen zu hören – und räumt ein, dass eine Versetzung schon eine "Überlegung" sei, die "für alle Beteiligten nicht schlecht wäre". Frau Kühnert fügt hinzu, dass sich so etwas "ja auch 'rum(spreche)". Herr Burkhardt stimmt ihr zu, und Herr Kauffeld ist sogar der Meinung, dass dies "das Entscheidende" sei. Frau Gellert präzisiert diesen Gedanken durch ihren Einwurf, dass es "andere" gebe, denen eine solche Entscheidung Anlass bieten würde, sich ihr zukünftiges Verhalten zu überlegen.

Herr Seifert ist noch nicht überzeugt und fragt zurück, wen genau man den aus der Klasse herausnehmen solle. Er deutet damit an, dass ihn Herrn Kauffelds Schilderung der einzelnen Persönlichkeiten keinesfalls beeindruckt habe und dass für ihn die Frage nach wie vor offen sei, wer für eine solche Lösung denn in Frage kommen würde. An ihn gerichtet fährt er fort, dass er den Eindruck habe, dass Kevin nur aus der Klasse herausgenommen werden solle, weil er, Herr Kauffeld, persönlich der Meinung sei, dass Kevin "im Hintergrund eigentlich die Fäden spinn(e)". Die Betonung auf dem "du" zeigt, dass Herr Seifert sich nicht überfahren lassen möchte und sich in eine Konkurrenzsituation zu Herrn Kauffeld gedrängt fühlt. Möglicherweise insistiert er jetzt durch seine Inszenierung des schleppenden Ganges der Verhandlungen auf seiner Funktion als Verfahrensverwalter und möchte sie auf diese Weise wieder mit Gewicht füllen.

Herr Kauffeld korrigiert das von Herrn Seifert gezeichnete Bild und findet nicht, dass Kevin im Hintergrund die Fäden ziehe. Es sei eher so, dass er "vorpresche" und die anderen in seinem Kielwasser ihre "Späße machen" würden. Er Sorge mit seiner Wortgewandtheit dafür, dass die bestehenden Strukturen unterlaufen würden und ein Freiraum entstehen könne. Er sei gewissermaßen "die Spitze", die es abzuschleifen gelte. Zwar habe Andreas Göbel "am meisten angestellt", doch habe er diesen "ganz schön in der Zange".

Herr Seifert ist offensichtlich besänftigt und erklärt sich bereit, an einer Regelung mitzuarbeiten. Er gibt zu bedenken, dass man das allerdings nur als "pädagogische Maßnahme im Einverständnis mit den Eltern" tun könne. Andernfalls würde man Probleme bekommen. Die im Ordnungsmittelkatalog enthaltenen Strafmaßnahmen würden zu unangenehmen Fragen der Eltern führen, warum denn nun gerade ihr Kind betroffen sei und die übrigen Beteiligten nicht. Dann wäre man sehr schnell in der Situation der Beweisnot, was Herr Seifert mit "in diese(n) merkwürdigen Mühlen" bezeichnet. Sinnvoll sei es, eine pädagogische Maßnahme zu treffen, wovon derjenige, den es treffe, "letztendlich profitieren" würde.

Diese Kontroverse und der Schwenk von Herrn Seifert sind allerdings nicht unbeobachtet geblieben, und während Herr Imhoff noch einen Kommentar zur rechtlichen Problematik aus dem Hintergrund abgibt, meldet sich Frau Nickel zu Wort. Sie gibt zu bedenken, dass man, wenn man Kevin in eine andere Klasse abgebe, die Probleme doch nur in andere Klassen des Jahrgangs verlagern würde. Herrn Kauffelds kurze Entgegnung, dass man da "halt genau gu-

cken" müsse, ist keine richtige Antwort, und so entsteht im Nu das Gefühl, dass jetzt irgendjemand würde in den sauren Apfel beißen müssen. Herr Seifert hebt an und möchte das "Problem" benennen, wird von Herrn Kauffeld aber unterbrochen, der ihm zusichert, dass er seine eigene Klasse nicht im Visier habe. Dort befinde sich schon Falk Bender. Frau Nickel ergänzt, dass auch Denis Guhl sich dort befinde. Herrn Kauffelds entsetzter Aufschrei geht im Gelächter unter. Im allgemeinen Durcheinander ist nur Herrn Seiferts Räuspern bzw. sein Bestreben, sich als Diskussionsleitung zu artikulieren, deutlich zu hören.

4.2.4.6 Fehlende Belege für Ordnungsmaßnahmen (6.Subsegment)

In das Durcheinander hinein lässt sich Frau Gellert mit einer Feststellung vernehmen, die Herrn Seiferts Erstaunen auslöst. Sie möchte "noch ganz kurz dazu" erklären, dass es nicht so einfach wäre, Kevin Menne in eine andere Klasse zu versetzen, er würde "auf alle Fälle diskutieren". Damit fungiert Frau Gellert als Stichwortgeberin für ein Problem, das die ganze folgende Diskussion bestimmt. Die im Laufe der Konferenz favorisierte formale Handlungsweise erfordert Passgenauigkeit der einzelnen Bestandteile, was im Trubel des Schulalltags nahezu niemals zu bewerkstelligen ist und, will man es anwenden, zu ständigen Reparaturarbeiten nötigt. Die Schüler(innen) wissen um diesen Umstand und können, wenn sie es darauf anlegen, die Logik des Verfahrens in Frage stellen.

(S.21, Z.25 – S.22, Z.7)

Frau Gellert: Aber eins möcht' ich noch ganz kurz dazu sagen, (.) der Kevin (') würde auf alle Fälle diskutieren, (.) denn, (..)

Herr Seifert: dis-diskutieren (?)

Frau Gellert: ja (.) also der Schul- also der Schulleiter, also Herr Lammers hatte (.) bereits in der Klasse bekannt gegeben, dass wohl irgendwelche Akten angelegt werden von diesen vier Schülern, so. (')

Herr Seifert: Nee, nicht Akten,

Frau Gellert: und jetzt (') (..)

Herr Seifert: der wollte sich aufschreiben, was da alles so kommt,

Frau Gellert: ja, hm, ja

Herr Seifert: das ist doch sein Recht.

Frau Gellert: (..) und die kennen ja keine Grenzen, sie sehn ja auch die Person (.) die vor ihnen - äh- (..) sitzt und sie (..) sprechen ja alles (..) munter drauf los, so wie es ihnen einfällt. (..) Und da wollte er ganz (') konkret (.) wissen, was er eigentlich verbochen hatte (..)

Herr Seifert: Ja,ja (..) ist klar

Frau Gellert: warum er, (.) denn wenn er jetzt aus der Klasse 'rauskommt ('), dann kommt das (') Problem wieder.

Herr Kauffeld: Hm

Frau Gellert: Also der Schulleiter sollte ihm nachweisen, (.) was er eigentlich alles gemacht hat, damit für ihn eine Akte angelegt wird. (..)

Herr Seifert: Ja, (..) das ist ganz klar ('), ich meine, (.) deshalb habe ich ja gesagt, im Grunde (') genommen, wenn wir diesen Weg gehen, sozusagen über den Ordnungsmaß- über Ordnungsmaßnahmen, (.) dann haben wir schlechte Karten, (.) weil ich hab' auch mal in der Akte geguckt, da steht ja auch nichts drin (') über'n Kevin.

Herr Kauffeld: richtig

Herr Seifert: (Lachen)

Herr Burkhardt: Da fehlen die Einträge, ne

Herr Seifert: Es steht bei allen relativ wenig drin oder gar (!) nichts, (...) -äh- (...) das ein- minimal & jetzt hab' ich da Briefe geschrieben und zwar (.) bei den zweien, da steht da irgendwas im Brief, aber (.) da ist nicht viel da (!) und -äh- (.) da ist natürlich, (.) wir müssen ja auch, wenn wir Ordnungsmaßnahmen (h) durchführen wollen, 'nen gewissen Katalog einhalten, (h) ja (?). Und da gleich 'ne Versetzung in eine andere Klasse in diesem Sinne, das wäre sehr problematisch.

Frau Gellert muss ihren Einwand begründen, dass Kevin "diskutieren" würde und nennt nun als Beleg, dass der Schulleiter, also Herr Lammers, in der Klasse bekanntgegeben habe, dass von den des Fehlverhaltens beschuldigten Schülern "Akten angelegt" würden. Sie bezieht sich dabei anscheinend auf die massiv gestörte Vorführstunde von Frau Nickel, wonach Herr Lammers mit in den Unterricht gekommen war. Herr Seifert korrigiert sie und bestreitet, dass es sich um Akten handeln würde. Herr Lammers habe sich nur Notizen machen wollen, und das sei ihm nicht Streitig zu machen. Mit diesem Verhalten hat er allerdings auch die abstrakt-formale Ebene von höchster Stelle aus vorgegeben und damit den weiteren Gang der Dinge bestimmt. Das Problem besteht nun darin, dass es sich um einen zusätzlichen Aspekt handelt, der das selbstgewählte Handlungsschema absichert, aber zugleich auch einschränkt, da er eine Komplikation beinhaltet, die dessen Durchführung fraglich erscheinen lassen.

Kevin habe sich nämlich nicht beeindrucken lassen, was Frau Gellert mit einiger Fassungslosigkeit – "sie kennen ja keine Grenzen" – kommentiert, und den Schulleiter gefragt, "was er eigentlich verbochen" habe. Erst einmal solle alles gesammelt werden, was ihm vorzuwerfen wäre, "damit für ihn eine Akte angelegt" werden könnte. Vermutlich hat sich Herr Lammers auf diese Argumentationsschiene eingelassen und ihm zugesichert, dass dies in Zukunft geschehen würde. Frau Gellert befürchtet nun, dass "dieses Problem", also die Frage nach der Akte, bei der Versetzung in eine andere Klasse wieder eine Rolle spielen würde.

Herr Seifert stimmt ihr zu und bekräftigt, dass der Gang über den Ordnungsmittelkatalog wenig Erfolg haben würde. Er habe selbst einmal Einsicht genommen in Kevins Schülerakte und feststellen müssen, dass dort "nichts drin" stehe. Auch Herr Kauffeld sieht das so, und Herr Burkhardt resümiert, dass halt "die Einträge" fehlen würden. Man könnte aus dem Kontext herauslesen, dass er damit auch eine schlampige Praxis bei der Registrierung von Fehlverhalten meine. Herr Seifert lacht und unterstreicht damit, dass dieser Weg wohl nicht gangbar sei.

Bei allen betroffenen Schülern seien nur "minimale" Einträge zu verzeichnen, die nicht viel hergeben würden. Er habe jetzt zweien der vier Schüler einen Brief nach Hause geschickt, das würde jedoch für Ordnungsmaßnahmen insgesamt nicht ausreichen.

4.2.4.7 Problematische Familienverhältnisse der Schüler und Misstrauen gegenüber den Lehrer(inne)n (7.Subsegment)

Das Fehlen einer formalen Sanktionsbasis ist für Herrn Seifert der Grund dafür, dass er den Weg über die Erziehungsberechtigten gehen möchte. Es gehe darum, "im Einverständnis (...) mit den Eltern" eine Maßnahme zu finden. Davon müssten diese aber erst einmal überzeugt werden.

(S.22, Z.7 – S.23, Z.9)

Herr Seifert: Deswegen (.) weil ja & deswegen möcht' ich das auch nicht in diesem (!) Sinne hier (.) gerne -äh- betreiben sondern eher dass man sagt (.) im Einverständnis auch mit (!) der-mit den Erziehungsberechtigten, also mit (!) den Eltern 'ne Maßnahme zu finden. (...) Die muss man halt auch überzeugen (!), (.) dass das 'ne sinnvolle Maßnahme ist. (.)

Herr Kauffeld: Hm

Herr Seifert: Und da müsstest Du einschätzen, wie das beim Herbert ist. (...)

Herr Kauffeld: Kann ich schlecht einschätzen, also (..) die Gesprächen (') dann mit Herbert oder mit der Waltraud (...) na ja, die (.) erleben den (h) natürlich zu Hause (..) auch so.

Frau Gellert: Ja, bestimmt

Herr Kauffeld: Der Herbert gibt's nicht zu, aber die Waltraud sagt dann, (.) es gibt wohl nur noch Geschrei (') zwischen dem Herbert (.) und dem Kevin, (..) aber (..)

Herr Seifert: Dazu kann ich sagen

Herr Kauffeld: Ich weiß nicht, da ist also (.) relativ wenig (.) ehrliches

Herr Seifert: Ja

Herr Kauffeld: miteinander (.)sprechen möglich:

Herr Seifert: Also beim Markus, das ist ja der andere Fall, das ist ja ähnlich (.) in dem Gespräch, das er (h) mit'm Herrn Lammers hatte, da hat er dann -äh- (...) ja, wir haben ihn gefragt warum verhältst (') du dich eigentlich so, ne. (.) Ich hab' da zufällig gehört, ich hab' gehört, du bist je- & du wohnst bei deiner Mutter. Woher wissen Sie das. (..)

Frau Gellert: (*Hintergrund*) Na, das sind doch , er hat zu mir gesagt (h) (*Lachen*)

Herr Seifert: Na ja, dass (.) ich von dir ich weiß

Herr Kauffeld: Hm

Herr Seifert: Ich weiß & ich wusst- ich weiß auch nicht mehr, von wem ich das wusste & ich hab' das gehört. -ähm- (..) Ich hab' gesagt, ich vermute Markus, dass die Probleme, die hier so in der Schule da sind, doch auch zu Hause mit deinem Vater (.) (h) Denk' doch mal darüber nach ('), ob da nicht 'ne Parallele (h) (.) da ist, also ob das (h) was das mit dir (') zu tun hat. Da ist es so'n bisschen ähnlich wie beim Kevin, wo halt auch so (.) wahrscheinlich

Herr Kauffeld: Ja,ja

Herr Seifert: zu Hause große Schwierigkeiten da sind.

Herr Kauffeld: Nebenbei ('), ganz schnell, (.) ganz kurz. (.) Das hat er mir auf diesem (.) Gespräch in der Straßenbahn vom Krankenhaus da bis zum Königsplatz auch erzählt. Der Herr Seifert ist ganz fies, der bohrt jetzt noch im Privaten. (..)

(*Lachen*)

Herr Kauffeld: Und das geht dann gleich die Runde, Andreas schnappt das auch auf. Jetzt gehen sie ins Private. (..)

Herr Seifert: (*Lachen*) So dreht der das

Frau Gellert: Ja, (.) da muss ich dazu sagen

Herr Seifert: Das ist typisch

Herr Imhoff: Mir hat er's erzählt Henning

Frau Gellert: das ist -äh- (..) -äh-

Herr Kauffeld: Ach so (..) ja

Herr Seifert wendet sich an Herrn Kauffeld und fordert ihn auf, etwas zu den häuslichen Verhältnissen von Kevin Menne zu sagen. Er kennt offenbar den Vater von Kevin recht gut, denn er nennt seinen Vornamen. Herr Kauffeld kann dies aber nur "schlecht einschätzen". Aus Gesprächen mit den Eltern habe er den Eindruck gewonnen, dass sich Kevin zu Hause auch nicht viel anders verhalten würde als in der Schule. Frau Gellert unterstützt diese Einschätzung, und Herr Kauffeld fährt fort, dass der Vater seine Schwierigkeiten nicht zugeben würde. Von Frau Menne erfahre er dann aber, dass es zwischen Vater und Sohn "nur noch Geschrei" geben würde. Herr Seifert möchte sich einschalten, aber Herr Kauffeld setzt zunächst seinen Gedanken fort. In Kevins Familie wäre "relativ wenig ehrliches Miteinandersprechen" möglich.

Herr Seifert schildert nun die Verhältnisse, in denen sich Markus Loers zu Hause bewege. Dort sei es ähnlich. In dem Gespräch beim Schulleiter, wo Herr Seifert auch anwesend war, sei er gefragt worden, warum er sich so verhalte und ob er jetzt "bei (s)einer Mutter" wohne. Die Eltern leben offensichtlich getrennt. Markus habe sich ereifert und ihn gefragt, woher er das denn wisse. Frau Gellert reagiert empört über diese Verhaltensweise aus dem Hintergrund. Offenbar hatte er ihr genau das erzählt. Herr Seifert meint weiter, er habe sich ihm gegenüber aber nicht klar erklärt, sondern nur stehenlassen, dass er "das gehört" habe. Dann habe er ihm ins Gewissen geredet und ihm gesagt, dass er "vermute", dass er bei seinem Vater die gleichen Probleme habe wie in der Schule. Er habe ihn aufgefordert, darüber nachzudenken, ob das nicht etwas "mit (ihm) zu tun" habe.

Abschließend benennt Herr Seifert den Problemkreis allgemein mit "große(n) Schwierigkeiten (...) zu Hause", mit denen sich die Schüler auseinanderzusetzen hätten. In der von ihm ergangenen Aufforderung an die Schüler, über sich nachzudenken, von der er erzählt, steckt der Hinweis, dies in der gewünschten lehrer-normierten Weise zu tun und genau damit dürften Markus wie auch Kevin ihre Probleme gehabt haben.

Herr Kauffeld möchte nun "ganz schnell" und "nebenbei" noch eine Episode loswerden, die er bei seinem Gespräch mit Markus in der Straßenbahn erlebt habe. Markus habe ihm erzählt, Herr Seifert sei "ganz fies", er "bohr(e) jetzt noch im Privaten". Damit gibt er unfreiwillig zu erkennen, dass bei der Problembearbeitung im Rahmen einer formalen Handlungsweise den Schülern die Frage nach dem familiären Hintergrund inquisitorisch anmuten muss. Das scheint ihm und vielen Konferenzteilnehmern aber nicht bewusst zu sein, denn Markus' Beschwerde wird als typisches aufsässiges Schülerverhalten verstanden, dessen Bilderbuchcharakter Belustigung auslöst. Was Herrn Kauffeld bedenklich erscheint, ist, dass ein solches schülerhaftes Verständnis der Frage nach den privaten Hintergründen als Indiskretion dann "gleich die Runde" machen würde. Auch Andreas würde jetzt so reden. Während Herr Seifert dies als "typisch" für Andreas einstuft und Herr Imhoff bestätigt, das auch von Andreas gehört zu haben, versucht Frau Gellert, eine zusätzliche Begründung für das Verhalten der Schüler einzubringen.

4.2.5 Gefährdung der Lösung und Verschärfung der Lage durch den von der Co-Klassenlehrerin zu Hilfe gerufenen Schulleiter (4.Segment)

4.2.5.1 Ausweitung des Konflikts auf die gesamte Klasse (1.Subsegment)

Frau Gellert führt aus: Herr Lammers habe bei seinem Besuch in der Klasse – sie meint vermutlich wieder die Stunde nach dem Zwischenfall mit Frau Nickel und Frau Füllgraf – erwähnt, dass das Verhalten der vier Schüler auch außerhalb der Schule der Beobachtung unterliegen würde. "Außerschulische Veranstaltungen, Disco-Besuche und dergleichen" würden "wohl beobachtet".

Mit dieser Behauptung, die den Zugriff der Schule auf den Freizeitbereich ausgedehnt wissen möchte und bei Fehlverhalten dort Sanktionen in der Schule implizieren würde, wird der tatsächliche rechtliche Spielraum des Lehrer(innen)handelns erheblich überschritten. Abgesehen davon, dass eine Ahndung außerschulischen Verhaltens kaum möglich wäre, hat eine solche Behauptung des Direktors doch unmittelbare Auswirkungen auf die Glaubwürdigkeit des An-

spruchs auf "Erziehung", der damit verbunden wird, und auf die Durchsetzungsmöglichkeiten einer sich auf den formalen Rahmen von Gesetz und Verordnung stützenden Handlungsweise im Umgang mit den Schülern. Durch seine Ankündigung der Anwendung in einem Bereich, in dem sie nicht zur Geltung gebracht werden kann, wird der Rahmen überzogen und damit unglaubwürdig.

Dadurch, dass der Schulleiter selbst als oberste Instanz eine solche Vorgehensweise angekündigt und damit in gewisser Weise auch Entscheidungen der Konferenz vorweggenommen hat, bringt er deren Teilnehmer in einige Verlegenheit. Sie müssen nun ihre Entscheidung für eine formale Vorgehensweise, die sich mehrheitlich abzeichnet, mit der Aussage des Schulleiters, in der dieses Vorgehen bereits konterkariert worden ist, in Einklang bringen.

(S.23, Z.11 – S.24, Z.37)

Frau Gellert: der Herr Lammers hat wohl auch gesagt, es ginge wohl auch um die außerschulischen (!) Veranstaltungen, Disco-Besuch und dergleichen, die Schüler würden wohl beobachtet. (...) So (...) und da hat sich allerdings die gesamte Klasse (...) kann man fast sagen, dahintergestellt, und das fanden sie nicht in Ordnung. Also wenn sie aus der Schule 'raus sind, dann können sie weiß (!) Gott machen, was sie wollen. Und das war auch die Meinung der anderen.

Herr Seifert: Das ist auch die Meinung meiner Klasse. Wenn man-wenn man solche Dinge mit 'rein bringt

Herr Kauffeld: Hm, ja das ist (...)

Herr Imhoff: Ist klar

Herr Seifert: Das-das meinen die

Herr Kauffeld: Auch meine Meinung früher

Frau Gellert: und (...) da ging es

Herr Burkhardt: Der Meinung bin ich heute noch.

Herr Kauffeld: Bin ich auch heut' noch, stimmt

Herr Burkhardt: Da können Sie lachen (...) -äh- aber wenn ich sie sehe

Herr Kauffeld: Hm

Herr Burkhardt: das lässt sich ja nicht (...) dann mach' ich die Augen (!) nicht zu

Herr Seifert: (*Lachen*) ja eben

Herr Burkhardt: da sag' ich, da bist du und da sag' ich was zu

Herr Kauffeld: Ja

(*lachen/Zustimmung*)

Herr Burkhardt: das ist mein Recht auch (...) als Lehrer

Herr Imhoff: (*Hintergrund*) S'ihnen offensichtlich nicht bewusst (h)

Herr Seifert: Ich weiß, es geht darauf zurück & dass (...) er (h) muss wohl angesprochen haben, (...) ich weiß nicht, woher er die Information hat, Lammers, ne, (...) dass -äh- da so-so Partycrasher (...) oder wie (!) nennt man das (...) -äh- also diese (...) diese Gruppierung da (...)

Frau Gellert: Die gehen zu Partys (...) immer nachts (...)

Herr Seifert: die gehen zu fremden Partys (...)

Frau Gellert: immer (...) unterwegs (...)

Herr Seifert: stürzen da 'rein (...)

Frau Gellert: immer unterwegs

Herr Seifert: fressen alles weg (...) und hau'n wieder ab, ne. (...) Da müssen sie wohl auch beteiligt sein. Also, das hab' ich gehört, haben Sie das auch gehört (?)

Frau Gellert: Ja, so ähnlich muss das irgendwie & das hat er ihnen vorgeworfen (!) (...)

- Herr Kauffeld:** (*Lachen*) Das wird ja immer toller (..)
- Frau Gellert:** ne (?) (..) er hat gesagt, auch da (')
- Herr Seifert:** Und da haben sie gesagt, das (') hat auch nichts mit der Schule zu tun (h)
- Frau Gellert:** Ja genau und das (.) also da war auch die Meinung der Klasse (..)
- Herr Burkhardt:** (*Hintergrund*) (h) gehört mit zum Gesamtbild
- Frau Gellert:** das geht jetzt die Schule nichts an. (.) Wenn der abends weg (') geht (.) und darf (') von seinen Eltern (.) da hat die Schule nichts damit zu tun. (..)
- Herr Imhoff:** (*Hintergrund*) Also ich weiß nicht (...)
- Herr Seifert:** Na gut (.) -ähm- ich meine (.)
- Frau Kühnert:** Ich finde, man müsste sich
- Herr Seifert:** ich denke, da müssen wir nicht drüber diskutieren, das ist & wenn-wenn das der-der Lehrer hört, auch der Klassenlehrer, (.) dann ist es ein Teil zum Gesamtbild dieses Schülers und -äh- (.) trägt mit zur Bewertung (') des Gesamtverhaltens bei, das ist klar. Das ist nunmal so, (.)
- Frau Gellert:** Eins (') noch (.)
- Herr Seifert:** ob ihnen das nun passt oder nicht

Frau Gellert ist sich der Problematik von Herrn Lammers' Einsatz anscheinend bewusst. Die häufige Umschreibung mit "wohl auch" und "wohl" markiert, dass eine Abschwächung beabsichtigt ist und dass es ihr unangenehm zu sein scheint, diese Begebenheit der Konferenzrunde vorzutragen. Sie schließt auch gleich die Schilderung der Reaktion "fast" der gesamten Klasse auf diese Intervention an, die das "nicht in Ordnung" gefunden habe. Die Schüler(innen) hätten sich vor ihre Mitschüler gestellt und es sei einhellige Meinung gewesen, dass sie, wenn sie sich außerhalb der Schule befinden würden, "weiß Gott machen" könnten, was sie wollten.

Die bisherigen Diskutanten reagieren etwas verdattert und können zunächst nur ihre Ratlosigkeit demonstrieren. Herr Seifert beteuert, dass auch seine Klasse so reagieren würde. Für Herrn Imhoff liegt der Zusammenhang auf der Hand und Herr Kauffeld erinnert sich an seine Jugend, wo er ähnlich reagiert habe.

Frau Gellert kommt nicht dazu, den weiteren Fortgang zu schildern. Herr Burkhardt stellt mit Nachdruck fest, dass er dieser Meinung heute noch sei, was Herrn Kauffeld dazu bewegt, diese Kontinuität auch bei sich festzustellen. Doch Herr Burkhardt hat noch etwas anderes im Sinn. Er wehrt einen imaginären Einwand ab – "da können Sie lachen" – und bekräftigt, dass er, wenn er die Schüler zu Gesicht bekäme, "die Augen nicht (zumachen)" würde. Herr Seifert ahnt, worauf er hinaus möchte und lacht, nachdem er seinen Gleichklang mit ihm signalisiert hat. Wenn Herr Burkhardt einen der Schüler vor sich hätte, würde er ihn fixieren, ansprechen und ihm seine Meinung sagen. Von allen Seiten wird ihm Zustimmung zuteil. Das sei sein "Recht auch als Lehrer", setzt er hinzu.

Damit hat Herr Burkhardt den Handlungsfluss der Konferenz, der etwas aus den Fugen zu geraten drohte, wieder in sein Bett zurückgebracht und eine Perspektive signalisiert. Er arbeitet mit der Verkehrung von Ursache und Wirkung. Wenn er in die Situation gebracht wird, wenn also das Schicksal es so will, dann muss er handeln. Bei diesem Bild ist er in einer passiven Haltung und nimmt sich lediglich das Recht heraus, sich zu verteidigen. Gewissermaßen aus der Verteidigung heraus sagt er dann dem Schüler die Meinung und tadelt sein Fehlverhalten.

Herr Imhoff beklagt aus dem Hintergrund heraus die Oberflächlichkeit der Schüler, denen es nicht bewusst zu sein scheint, was sie da tun. Herrn Seifert ist inzwischen eingefallen, dass es sich um einen ganz konkreten Vorfall gehandelt haben müsse, den Herr Lammers angesprochen hätte und worauf er dann seine Ankündigung gemacht habe. Und zwar sei es so, dass die inkriminierten Schüler, "diese Gruppierung da", auf fremde Partys gehen würden, um dort als "Partycrasher" aufzutreten.

Frau Gellert ist ziemlich aufgeregt und begleitet Herrn Seifert, der den Sachverhalt schildern möchte mit der Wiederholung des Aspekts, den sie als besonders verwerflich zu empfinden scheint: "immer nachts" und "immer unterwegs". Die Betonung von "immer" kumuliert den negativen Grundton und schafft die Begleitmusik zu Herrn Seiferts abgehackten Sätzen. "Die gehen zu fremden Partys, stürzen da 'rein, fressen alles weg und hau'n wieder ab." Es scheint aber wohl nicht ganz klar erwiesen zu sein, dass die vier in Rede stehenden Schüler tatsächlich dort beteiligt gewesen waren. Herr Seifert deutet dies an und fragt in die Runde, ob die anderen das auch "gehört" hätten. Jedenfalls habe Herr Lammers diesen Vorwurf geäußert.

Herrn Kauffeld kommt das alles etwas bizarr vor. Er ist anscheinend überhaupt nicht informiert und kann nur seiner Verwunderung Ausdruck geben. "Das wird ja immer toller."

Die Schüler hätten daraufhin gesagt, dass dies alles mit der Schule nichts zu tun habe und die Klasse insgesamt hätte ihnen beigespflichtet. Wenn jemand mit der Erlaubnis seiner Eltern abends ausgehen würde, dann habe die Schule damit nichts zu tun, sei die Meinung der Klasse gewesen, ergänzt Frau Gellert.

Aus dem Hintergrund lässt sich nun aber Herr Burkhardt vernehmen, der das "Gesamtbild" der Schüler bewertet wissen möchte. Herr Imhoff ist sich nicht schlüssig und Frau Kühnert kann mit ihrem Gedanken nicht vordringen, da Herr Seifert die Diskussion darüber an dieser Stelle abbrechen möchte. Er resümiert, dass, wenn ein Lehrer oder auch der Klassenlehrer etwas Ähnliches "hören" würde, dies natürlich zu dem "Gesamtbild" beitragen würde, dass man sich als Lehrer(in) von den jeweiligen Schülern mache. Das "Gesamtverhalten" würde beurteilt, auch wenn dies den Schülern nicht angenehm wäre.

Mit der Formel vom "Gesamtbild" lässt sich das Auseinanderdriften der zwei Handlungsebenen, auf denen sowohl der Direktor als auch die Konferenzteilnehmer operieren, notdürftig wieder flicken. Vom Direktor sind offenbar die Folgen seiner Handlungsweise nicht bedacht worden. Deutlich wird an dieser Stelle, dass eine Absprache durch mangelnde Kommunikation verhindert worden und eine Reparatur durch die inzwischen vergangene Zeit illusorisch geworden ist.⁸

4.2.5.2 Die ganze Klasse muss über die Maßnahmen gegen einzelne Schüler in-

⁸ Der erkennbar gewordene Sachverhalt wird in Kapitel 5.2.1 als "Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität" bezeichnet. Damit ist gemeint, dass durch ein abstrakt-formales Verständnis von genau abgegrenzten Zuständigkeiten bedingt Situationen erzeugt werden, in denen die in der Organisation Schule bestehende Machtbalance aufgehoben werden kann. In diesem Falle wird die Autorität des Direktors bei einem Konflikten in Anspruch genommen, obgleich dieser die Besonderheiten der sozialen Situation in der Klasse nicht kennen kann und darüber hinaus noch seine Möglichkeiten, mit Sanktionsmassnahmen einzugreifen, überschätzt.

formiert werden (2.Subsegment)

Frau Gellert deutet nun ein weiteres Problem an, dass sich ebenfalls durch die Intervention des Schulleiters ergeben habe. Herr Lammers habe der Klasse den Termin der Konferenz mitgeteilt und ihnen versichert, dass es nicht nur um die vier Schüler ginge, sondern um sie alle. Die Schüler(innen) wüssten nun Bescheid und wären außerordentlich interessiert an den Ergebnissen. "Man" habe "sich (damals) faktisch erhofft", dass an dieser Konferenz auch Schüler(innen) hätten teilnehmen können. Frau Gellert lässt offen, ob dies versprochen worden war oder ob die Schüler(innen) selber auf diesen Gedanken gekommen waren. Wegen der Umschreibung "man" ist dieser wichtige Aspekt nicht klar erkennbar. Nun sind die Schüler(innen) aber nicht beteiligt und Frau Gellert hat das Problem, in ihrer nächsten Unterrichtsstunde der Klasse die Ergebnisse der Konferenz mitteilen zu müssen.

S.24, Z.39 – S.26, Z.40

Frau Gellert: der Herr Lammers hat der Klasse gesagt, dass heute diese Konferenz stattfindet (.) wegen dieser vier Schüler bzw. es geht um die ganze Klasse (..) und damals hatte man sich (.) faktisch erhofft, dass einige Schüler hier dran mit teilnehmen. (..) So (.) und jetzt (.) war heute das Ganze schon & ja heute nachmittag ist doch die Konferenz (..) werden wir davon be- & erfahren. (...)

Herr Seifert: Müsste ma- & kann man ja auch drüber reden, ob das (.) sinnvoll (') ist und in welcher Form (') das -äh- eventuell sinnvoll ist. (..) Also zunächst mal, dass die Schüler daran teilnehmen hab' ich nicht für sinnvoll erachtet. (..)

(leise Zustimmung)

Herr Seifert: -äh- (..) ich denke, dann haben wir einfach das Recht mal unter uns (.) -äh- zu beraten (.) und zu hören, was Sache ist (.) zumal (.) zumal die natürlich auch wissen ('), warum sie daran teilnehmen möchten. Ich hab' auch schon etliche Diskussionen mit denen gehabt & ihr wahrscheinlich auch und ihr wisst ja, wie das dann abläuft. (..) -ähm- Also das (.) haben sie auch kein Recht in-in (.) dem (') Sinne. (..) -ähm- 'ne Information (') (..) auch (.) ja (.) wir müssen (.) die Klasse nicht informieren (.) wir müssen (') das nicht, über unsere (h) Beratungen hier. Die Frage ist, wenn (.) zu welchem Schluss wir hier kommen. Und dann können wir uns überlegen, welche Informationen wir an die Klasse weitergeben. (...)

Herr Burkhardt: Ja -äh- wir können ja keine großen Maßnahmen hier beschließen, sondern (.) wir können auch die Klasse informieren, dass wir getagt haben, dass wir die Probleme (.) besprochen haben nicht nur in der Klasse, sondern auch in den Kursen (.) und dass wir uns vorgenommen haben -äh- sie schärfer zu kontrollieren und mit Mitteilungen (') an Eltern nicht sparsam sein werden dabei. (.) (h)

Herr Gradnitzer: Jetzt hab' ich aber mal 'ne Frage. Ich meine, wenn die Klasse (.) -äh- informiert wird, dann fühlen sich doch alle immer angesprochen, dann hat (h) man immer das Problem, wenn man mit der Klasse redet, dann-dann können die nicht auseinanderhalten, (.)

Herr Seifert: Ja, s'ist richtig

Herr Gradnitzer: dann wissen die jetzt nicht, (.) sind wir jetzt nun alle (') gemeint

Herr Seifert: stimmt

Herr Gradnitzer: oder sind nur drei oder vier Leute gemeint. (.)

(Zustimmung)

Herr Gradnitzer: Wenn man jetzt also jetzt die Klasse in- nicht (') informiert oder so, dann fühlen sich die anderen doch genauso (') -äh- (.) düpiert oder (.) d-das halt' ich nicht für richtig. Ich meine, man sollte auf jeden Fall mit der Klasse reden (.) und man sollte auf jeden Fall mit ihnen bereden, was beredet worden ist und begründen, warum man's warum man jetzt bestimmte -äh- (h) gemeinsame Ergebnisse festgestellt hat und ich glaube, wichtig ist dabei, dass auch die anderen (') in der Klasse (.) Oberwasser kriegen, dass diese -äh- Hanseln da nicht ständig dominieren (') können. Ich hab' so den Eindruck bei unserer Diskussion jetzt ('), dass also das auf keinen Fa- & dass das durchaus weitergehen (') wird, ja. Man sollte sich vielleicht überlegen, ob man die nicht irgendwie kaltstellen (') kann und zwar nicht einfach durch den (h) dadurch, dass der Kevin jetzt in 'ne andere Klasse kommt, sondern irgendwo noch 'ne andere (') Möglichkeit. (.)

Herr Kauffeld: Das ist ganz schwer, Schorsch,

Herr Gradnitzer: Ja

Herr Kauffeld: das klingt gut, aber (.) wenn du in der (.) dich vor die Klasse stellst und sagst, gestern war die Konferenz (.) und (-) das Ergebnis, egal wie (.) so und so (.) wir haben allgemein (') darüber gesprochen, dass zum Beispiel die vier Jungen die Mädchen dominieren Heiheiwowou (*laut*) wir dominieren was. (.) Und das eben das (h) (.) und dann geht das so schnell (.) in der Diskussion, wenn nicht gerade die Stimmung mal da ist, dass sie aufnahmebereit sind, also jetzt mein' ich so vom Empfinden her dass sie einfach sagen aha, dass sie in (') sich gehen, dann dominieren die die Stunde wieder (') und was unter'm Strich hängen (') bleibt ist. (.) Die bösen Lehrer haben 'ne Klassenkonferenz gemacht und haben vorgeworfen, die hätten oder wir hätten das (') und das und das, weil das da immer noch anders klingt, als (.) wenn ich das sage als sie's vielleicht selbst wahrnehmen in dem Fall, ne. Also ihre-ihre (.) Fehlleistung ('), die sie gebracht haben, die empfinden die ja selbst immer noch anders ('), als wir die, wenn (.) objektiv oder wie auch immer, als wir die beobachten. Und dann kommt immer diese Abwehrhaltung. Wenn du das aufbrechen (') willst, muss 'ne Stimmung da sein, (.)

(Zustimmung)

Herr Kauffeld: wo die Klasse bereit ist das aufzunehmen und drauf einzugehen (.) und die kannst du nicht oder die ist schwer (') herzustellen so (h) (.) da dich vorne zu postieren und sagen, (.) so, das kannst du eigentlich wirklich nur verlesen und sagen (.) Diskussion darüber (.) werden wir mit einzelnen (') führen. Also ich würde (.)

Herr Gradnitzer: Gut (') (.) du kennst die Klasse, ich (.) weiß nicht (h)

Frau Nickel: (*Hintergrund*) Ja schon

Herr Kauffeld: nehme mir da lieber immer einzelne. (..) Aber ich (.) weiß nicht & ich will da jetzt auch nicht

Frau Nickel: Ja

Herr Seifert: Dagegen (') (h)

Herr Burkhardt: Sie kommen auf den Punkt (.) die Diskussion mit einzelnen. Ich hab' mich eben vielleicht nicht deutlich (') genug ausgedrückt. Ich möchte nicht, dass die Klasse (.) dass mit den Klass- mit der Klasse über Einzelheiten diskutiert wird, (.)

Herr Kauffeld: Hm

Herr Burkhardt: sondern ihnen nur sagen, da hat eine Konferenz stattgefunden, es sind alle (') Probleme auf dem Tisch gewesen, es waren alle Lehrer, die unterrichten (.) nicht nur die Lehrer der Klasse sondern der Kurse dabei und wir haben alles besprochen und unsere (') Maßnahmen behalten wir uns vor. Wir werden euch schärfer kontrollieren, werden mit Mitteilungen an die Eltern nicht sparsam sein und keine Diskussion. (..) Das so richtig (') von oben herab (.) sagen. (.) Da gibt's keine Diskussion, das lässt (') man sich nicht zerpfücken, dann kommt's so wie Sie's beschrieben haben, eben.

Herr Kauffeld: Also die breite Diskussion danach eröffnen, (.)

Herr Seifert: Nein

Herr Kauffeld: die (.) -äh-

Herr Seifert: keinesfalls

Herr Kauffeld: würde nichts aufbrechen. (.) Wir wollen, du willst ja doch im Prinzip

Herr Gradnitzer: Nein, nein, ich hab' da nur so'n bestimmten Eindruck, also

Herr Kauffeld: was aufbrechen, ne, die würde da nichts (') (.) zu keiner Einsicht führen und nur zu neuen Konfrontationen und-und Rechtfertigungen, dass (.)

Herr Burkhardt: Wir würden auseinandergelassen irgendwo

Herr Imhoff: Du erreichst Entrüstung, du erreichst keine Betroffenheit (.) dadurch. Das ist genau der Punkt.

Herr Kauffeld: Die erreicht man, das gibt's auch & Klassenratsstunden, wo das dann mal sehr (') sensibel wird, wo die auch ange (.) griffen werden und auch gegriffen werden aber das kann ich nicht (.) den Punkt & Zeitpunkt kann ich nicht festsetzen, also das kann ich (.) das ergibt (') sich mal

Frau Gellerts Hinweis, dass die Klasse auf das Ergebnis der Konferenz warten würde und dass Vertreter(innen) der Schüler(innen) an dieser Konferenz hätten teilnehmen wollen, bringt Herrn Seifert ein wenig in Verlegenheit. Die erneute Verbindungslinie zum Schulleiter, die jetzt thematisch aufgekommen ist, weist darauf hin, dass die von beiden Seiten bevorzugte abstrakt-formale Handlungsweise wieder aufeinander abgestimmt werden muss und der Ausgang ungewiss ist. Es sind Reparaturarbeiten erforderlich, was die eigene Position nicht gerade stärkt.

So hält es Herr Seifert zunächst durchaus für möglich, "darüber zu reden", ob und in welcher Form eine Teilnahme der Schüler(innen) "eventuell sinnvoll" wäre. Damit hat er diese Option nicht rundheraus abgelehnt und für Unsinn erklärt, was er nach seinen bisherigen Einlassungen eigentlich tun müsste. Er fügt allerdings mit einer bestimmt klingenden Eingangsfloskel vorweg "also zunächst mal" gleich hinzu, dass er es "nicht für sinnvoll erachtet" habe, Schüler(innen) an dieser Konferenz teilnehmen zu lassen.

Er lässt es dann im Dunkeln, ob er mit dem Schulleiter über diese Möglichkeit gesprochen hat. Der nächste Satz klingt schon gleich wieder konzilianter und betont das "Recht, mal unter uns zu beraten". Mit dieser Formulierung wird eine defensive, gleichsam trotzig klingende Haltung demonstriert, dass man auch seinen Bereich habe, in den man sich von den Schülern nicht hineinsprechen lasse. Er meint in erster Linie das Ansinnen der Schüler(innen), doch steht auch die nicht ganz erkennbar gewordene Aktion des Schulleiters mit im Raum.

Die Schüler(innen) würden zudem "wissen, warum sie daran teilnehmen möchten". Es ist offenbar nicht mehr von den vier Schülern allein die Rede, sondern – verursacht durch die Parallelhandlung des Schulleiters – von der ganzen Klasse. Herr Seifert habe schon "etliche Diskussionen mit denen" geführt und es sei abzusehen, welche Entwicklung eine solche Debatte nehmen würde. Gemeint ist wohl damit, dass sie für ihn dann nicht mehr kontrollierbar wäre. Er sieht vermutlich diesbezüglich einen Probleberg vor sich, weil er nicht mehr davon ausgehen kann, dass dann die bei formaler Handlungsweise vorgesehenen Verfahrensabläufe vor dem Hintergrund der unkontrollierbaren Diskussion mit den Interessenvertretern der gesamten Klasse noch zu bewältigen wären. Es wären unangenehme Fragen zu gewärtigen, indem z.B. von Schülerseite auf Widersprüche bereits einige Zeit zurückliegender an formalen Kriterien orientierter Entscheidungen hingewiesen würde, deren Folgen man nun zu bedenken hätte. Man müsste sich auf die beliebte Polarisierung der vorgebrachten Vorwürfe auf "immer" und "nie" einlassen und detaillierte Begründungszusammenhänge ausbreiten. Eine Entscheidungsfindung auf der Grundlage amtlicher Rationalität würde dabei in den Hintergrund treten und abstrakt-formale Handlungskriterien ad absurdum geführt.

So zieht sich Herr Seifert erneut auf das "Recht" zurück und betont, dass die Schüler(innen) "in dem Sinne" keines hätten, an der Konferenz teilzunehmen. Darüber hinaus bestehe auch keine Verpflichtung, die Klasse über die "Beratungen hier" zu informieren. Entscheidend sei vielmehr, zu welchem Entschluss die Konferenz kommen würde. Dann könne man sich überlegen, wie man dieses Ergebnis an die Klasse "weitergeben" könnte. Mit diesen Worten zieht sich Herr Seifert auf eine formale Position zurück und nimmt dabei in Kauf, dass auf eine Bearbeitung des Problems, das nunmehr auf eine in der Schulhierarchie weiter oben angesiedelten Konfliktebene geratenen ist, bei welcher jetzt der Direktor involviert ist, verzichtet wird.

Auch Herrn Burkhardt scheint das Problem wegschieben zu wollen. Er geht nicht darauf ein, dass es nicht mehr nur um die vier Schüler handelt, sondern dass es inzwischen einen Konflikt mit der gesamten Klasse gibt. Wie Herr Imhoff hat er sich bei Herrn Kauffelds Vorschlag, Kevin Menne in eine andere Klasse zu versetzen, sehr bedeckt gehalten und lediglich eine härtere Gangart angemahnt. Konsequenzen wie ein solcher Einschnitt in die Struktur der Klasse sind dabei offenbar nicht beabsichtigt gewesen. So scheint er den Konflikt nun auf kleiner Flamme halten zu wollen, indem er in den Raum stellt, dass die Konferenz "ja keine größeren Maßnahmen hier beschließen" könne. Es sei aber angebracht, die Klasse zu "informieren, dass wir getagt haben" und dass man beschlossen habe, "schärfer zu kontrollieren" und "mit Mitteilungen an Eltern nicht sparsam sein" werde in nächster Zeit. Dies solle nicht nur in der Klasse, sondern in sämtlichen Kursen verkündet werden.

Damit ist der Konflikt aber keineswegs vom Tisch, und es erscheint als absehbar, dass nun, wo die ganze Klasse sich bereits angesprochen fühlt, eine solche Tonart die Stimmung gegen diejenigen Lehrer(innen), die als Verantwortliche für eine Maßnahme gleich welcher Art angesehen werden könnten, erst recht anheizen würde. Die Einhaltung formaler Regeln unter Ausklammerung des Beziehungsaspekts hätte zur Folge, dass sich alle Schüler(innen) als bestraft ansehen müssten für Vergehen, von denen sie berechtigterweise sagen könnten, dass sie mit ihnen nichts zu tun hätten. Es wäre ein neuer Konflikt entstanden, bei dem das Verhalten der Lehrerschaft thematisiert und die auf formalen Umgang mit den Schüler(inne)n orientierten Handlungskriterien zur Disposition stünde. Indirekt würden dabei aber auch Handlungsformen in Mitleidenschaft gezogen, die den Schwerpunkt auf die Beziehung zu den Schüler(inne)n legen, da sie auf einer Balance zwischen institutionellen bzw. gesellschaftlichen Anforderungen und persönlichen Beziehungen beruhen. Die Betonung des Formalen würde ihre Schwäche deutlich werden lassen und die Glaubhaftigkeit beziehungsorientierter Handlungsweisen wäre unablässigen Fragen der Schüler(innen)seite ausgesetzt, inwieweit die jeweiligen Handlungsträger(innen) denn bereit wären, sich von Entscheidungen auf abstrakt-formaler Grundlage zu distanzieren und ihnen echtes Verständnis entgegenzubringen. Da dies auch auf Grund unvermeidlicher formaler Vorgaben wie Leistungsbeurteilungen usw. nicht immer ginge, entstünde ein kaum merklicher Sog in Richtung auf eine formale Handlungsweise. Gleichzeitig mit dessen Scheitern würde zudem noch eine Fehlersuche seitens der Lehrer(innen) einsetzen, die sich auf einzelne Aspekte beziehen würde wie Pünktlichkeit, Wahrnehmung von Aufsichten, Lernkontrollen usw. Dadurch würde die Sogwirkung noch einmal verstärkt.

Vor diesem Hintergrund könnte der ärgerliche Ton verstanden werden, den Herr Gradnitzer, der sich für eine beziehungsorientierte Handlungsweise stark gemacht hatte, nun anschlägt: "jetzt hab' ich aber mal 'ne Frage". Er ruft den übrigen Konferenzteilnehmern eine Erfahrung in Erinnerung, die sie vermutlich alle schon einmal gemacht hatten. Wenn man mit einer Klasse rede, sei es doch so, dass sich alle Schüler(innen) angesprochen fühlen würden. Für sie sei nicht automatisch klar, wer denn nun gemeint sei, wenn sich der/die Lehrer(in) aufrege. Eine Art Standpauke, wie sie sich als Information der Klasse über die Konferenz abzeichnet, würde sich immer an alle richten. Es sei nicht zu vermitteln, dass sie sich nur gegen drei oder vier Schüler richten würde und die anderen nicht betroffen zu sein hätten.

Herr Seifert, dem die Vorgeschichte und die Zusammenhänge der inzwischen entstandenen Situation vermutlich genauer bekannt sind, der aber anscheinend keinen Weg weiß, stimmt dem zu. Auch von anderen Teilnehmern wird Zustimmung signalisiert.

Herr Gradnitzer fährt fort, dass man "auf jeden Fall mit der Klasse reden" und ihr die Hintergründe erläutern solle. Es müsse deutlich werden, was genau "beredet worden" und aus welchem Grunde man zu bestimmten Entscheidungen gekommen sei. Ziel habe zu sein, dass "die anderen in der Klasse Oberwasser" bekommen würden und die Dominanz der vier Schüler auf diese Weise aufgehoben werden könnte. Überlegen sollte man sich, ob es nicht vielleicht Mittel und Wege geben würde, deren Aktivitäten Grenzen zu setzen. Kevin Menne in eine andere Klasse zu versetzen sei eine Lösung, mit der man es sich etwas einfach machen würde.

Herr Kauffeld unterbricht seine Ausführungen und gibt zu bedenken, dass dies "gut kling(e)", aber "ganz schwer" wäre. Wenn man sich "vor die Klasse" stelle und den Inhalt der Konferenz wiedergebe, also z.B. von der Dominanz der vier Jungen sprechen würde, wäre die Folge davon, dass eben dies von den vier Betroffenen in Abrede gestellt würde, wobei sie aber durch ihr Handeln im gleichen Moment diese Dominanz wieder unter Beweis stellten. Eine solche Situation würde sich im Handumdrehen ergeben und wäre dann nicht mehr zu beeinflussen. Als Ergebnis hätte man zu gewärtigen, dass die "bösen Lehrer" unberechtigterweise in einer Klassenkonferenz Vorwürfe erhoben hätten, die so nicht haltbar wären. Nach Herrn Kauffelds Meinung gibt es einen Unterschied zwischen der Wahrnehmung dieser Vorfälle durch die Schüler und der Darstellung von Lehrer(innen)seite. Es entstünde sofort eine "Abwehrhaltung", die die Schüler daran hindere, ihre "Fehlleistungen" als solche zu empfinden. Sie könnten diese nicht wie die Lehrer(innen) "objektiv oder wie auch immer (...) beobachten". Um diese Abwehrhaltung zu unterlaufen, müsse eine entsprechende "Stimmung" vorhanden sein, in der die gesamte Klasse bereit sei, "das aufzunehmen und darauf einzugehen". So eine Stimmung sei nur sehr "schwer herzustellen". Es bleibe eigentlich nur die Möglichkeit einer knappen Mitteilung an die Klasse. Ansonsten müsse man sich darauf beschränken, Gespräche mit den einzelnen Schülern zu führen.

Herr Gradnitzer, der nur zwei der Schüler im Kurs unterrichtet, verzichtet daraufhin, weiter auf einer Diskussion innerhalb der Klasse zu insistieren und zieht sich mit der Bemerkung zurück, dass Herr Kauffeld als Klassenlehrer seine Schüler(innen) immerhin "kenn(e)" und er sich seiner Sache nun nicht mehr so sicher sei. Frau Nickel meldet aus dem Hintergrund Bedenken gegen das Vorgehen von Herrn Kauffeld an, von dem sie sich nicht viel zu versprechen scheint.

Dieser betont noch einmal, dass er sich "da lieber immer Einzelne (nehme)", gibt aber gleichzeitig zu verstehen, dass er sich nicht sicher sei und seine Methode der Einzelgespräche "jetzt auch nicht" als Allheilmittel verkaufen möchte. Herr Seifert scheint noch einen Einwand vorzubereiten, kommt aber nicht dazu, da Herr Burkhardt dazwischentritt und Herrn Kauffeld attestiert, dass er die Sache auf den "Punkt" gebracht habe. Er greift den Gedanken der "Diskussion mit Einzelnen" auf, den er aber sogleich umdreht und "Einzelheiten" daraus macht. Er vermutet, dass er sich in seinem letzten Wortbeitrag "nicht deutlich genug ausgedrückt" habe. Dann entfaltet er das vorher nur angedeutete Szenario einer Information der gesamten Klasse. Wichtig ist ihm, dass mit der Klasse nicht über Einzelheiten diskutiert würde. Es habe lediglich bei der

knappen Information zu bleiben, dass eine Klassenkonferenz stattgefunden habe, "alle Probleme" zur Sprache gekommen seien, alle die Schüler unterrichtenden Lehrer(innen) anwesend gewesen seien und man sich "Maßnahmen" vorbehalte. Die Schüler(innen) hätten mit "schärfer(en)" Kontrollen zu rechnen und Verfehlungen würden mit einer umgehenden "Mitteilung an die Eltern" geahndet. Dies habe kein Gegenstand einer Diskussion zu sein, dies müsse "von oben herab" gesagt werden, und dies dürfe man sich in einer Debatte "nicht zerpfücken" lassen.

Was Herr Burkhardt sich nicht entgleiten lassen möchte, ist aber durch die Konfrontation mit der gesamten Klasse schon längst nicht mehr in geordneten Bahnen. Seinen Appell an festes Auftreten kann er dem Auditorium nur im Vertrauen auf die Autorität, die er sich selber beimisst, vortragen. Das ist aber gleichbedeutend mit der Aufforderung, in seine Stiefel zu treten im Vertrauen darauf, dass die eigene Statur dem schon entsprechen würde.

Der appellative Charakter seiner Ausführungen zeigt aber auch, dass bereits einiges von den Fundamenten der von ihm vehement vertretenen formalen Handlungsweise ins Gleiten gekommen ist, und in seinen Augen der Klarstellung bedurfte. Herr Kauffeld ist durch die an eine Attacke erinnernden Ausführungen Herrn Burkhardts sichtlich beeindruckt und versucht, für sich eine Position zu finden. Eine "breite Diskussion" zu eröffnen scheint ihm nun auch nicht mehr sinnvoll zu sein. Er wendet sich an Herrn Gradnitzer, der die Befürwortung eines Dialogs mit der Klasse vorgetragen hatte, und fragt noch einmal nach der Funktion eines solchen Dialoges. Dadurch habe er doch etwas "aufbrechen" wollen. Herr Gradnitzer bleibt aber in der Deckung und verweist auf seinen "Eindruck". Vermutlich ist damit gemeint, dass er dem Insistieren auf formalen Aspekten keine besonderen Erfolgchancen einräumt. Herr Kauffeld resümiert noch einmal für sich, dass Diskussionen "nur zu neuen Konfrontationen" führen würden, möchte aber auf dialogische Elemente offenbar nicht ganz verzichten.

Herr Burkhardt gibt – möglicherweise auch in Richtung auf Herrn Gradnitzer – seiner Befürchtung Ausdruck, dass bei solchen Diskussionen mit Schüler(inne)n die Lehrerschaft "(irgendwo) auseinandergebrochen" würde. Dies müsse verhindert werden, könnte man ergänzen. Er vertraut dabei offenbar auf die innere Rationalität formaler Handlungsfiguren als einem zusammenhaltenden Band für die Lehrer(innen)interessen, dem man nicht entgehen könne.

Herr Imhoff pflichtet ihm bei, indem auch er auf den "Punkt" verweist. Diskussionen mit Schüler(inne)n würden "keine Betroffenheit" auslösen, allenfalls "Entrüstung". Damit möchte er wohl wieder sein als "monologisch" zu bezeichnendes Verständnis der Lehrer(innen)tätigkeit zum Ausdruck bringen, wonach die Schüler(innen) sich am Wissensbestand und am moralischen Urteil der Lehrer(innen) ohne Zwischenfragen auszurichten hätten.

Diese dazwischengeschobenen Bemerkungen bleiben nun ohne weitere Wirkung auf Herrn Kauffeld, der seinen Gedanken eines Dialogs mit den Schülern nicht aufgeben möchte. Es wäre durchaus möglich, sie zu erreichen. Das wäre in "Klassenratsstunden" der Fall, also den Schulstunden, die für das Zwiegespräch der Schüler(innen) und des Klassenlehrers reserviert sind. Dann werde es manchmal "sehr sensibel", und dann würde es auch vorkommen, dass das Verhalten der Vierergruppe "angegriffen" und zur Disposition gestellt werde. Es sei ihm aber nicht

möglich, den Zeitpunkt im voraus zu bestimmen. Das sei von der Stimmungslage abhängig und "er(gebe) sich mal".

4.2.5.3 Verunsicherung der Co-Klassenlehrerin – sie soll die Klasse auf der in Kürze anstehenden Abschlussfahrt nach Italien betreuen (3.Subsegment)

Nachdem Frau Gellert bisher durch ihre Fragen für eine Problematisierung des favorisierten Handlungsschemas und für Klärungsprozesse in den Augen der Beteiligten gesorgt hat, möchte Herr Seifert nun seinerseits mit einer Frage die Wirkung der Debatte auf sie rückgemeldet haben. Er thematisiert die Befindlichkeit von Frau Gellert hinsichtlich der in nicht mehr allzu weiter Ferne liegenden Klassenfahrt nach Italien, bei der sie voraussichtlich die Stelle von Herrn Kauffeld einnehmen müsse.

S.26, Z.42 – S.27, Z.31

Herr Seifert: Ich will vielleicht noch'n anderes Problem ansprechen, weil die Frau Gellert wird ja nun mit nach -äh- (.) Italien fahren. Wie (') ist denn Ihr Gefühl, Frau Gellert, (.) fühlen Sie sich jetzt etwas (.) besser (.) bei der Vorstellung (.) mit nach Italien zu fahren mit der (.) Klasse.

Frau Gellert: Ja wissen Sie was, ich hab' die verschiedensten (.) Erzählungen hier gehört, auch von den Lehrern jetzt unabhängig von der Klasse (.) und da bin ich hin und hergeworfen, jetzt. (.) Ich meine, (.) ich hab' heute den Schülern nochmal gesagt bei der heute (h) geteilten Unterricht. & Die einen waren in der Bibliothek, die anderen waren im Klassenraum, ich habe gesagt, (.) ich möchte euch meine Meinung sagen, (.) ich freue mich auf diese Fahrt, (.) so, (.) und das ist auch meine Meinung (') jetzt (.) und (-) (.) man kann jetzt nicht von vorneherein sich verrückt machen, was ich vielleicht (.) die erste Zeit gemacht habe und irgendwelche Dinge (') (.) sich schon in den Kopf setzen, was dann vielleicht überhaupt nicht (.) stattfindet. Es kann (') natürlich zu Vorfällen kommen (..)

Herr Seifert: Das (.) kann man nicht ausschließen.

(Zustimmung)

Frau Gellert: davon ab. (.) Aber (..) ich bin ja auch nicht, (.) na ja, ich bin eben halt die begleitende Person und vielleicht fährst du ja mit, so wie das jetzt aussieht.

Herr Kauffeld: Ja, das ist so. Ich kann also (.) Ende (') nächster Woche

Herr Seifert: Bitte -äh-

Herr Kauffeld: (h) nee, (.) soll ich jetzt nichts (') sagen (?)

Herr Seifert: Bitte keine Hypothesen in den Raum stellen,

Herr Kauffeld: Ja, stimmt, (.)

Herr Seifert: die wieder zu Irritationen führen. (.)

Herr Kauffeld: s' bringt uns nicht weiter

Herr Seifert: Wir gehen davon aus, dass der Herr

Frau Gellert: Ist ja egal

Herr Seifert: Kauffeld nicht mitfährt

Herr Kauffeld: Die Kinder kriegen auf jeden Fall nichts (') davon gesagt. (.)

Frau Gellert: Nein, nein, nein (.) nein

Herr Kauffeld: Wenn ich's schaffe (.) ist es schön, (.) wenn nicht

Frau Gellert: Es ist-es ist bloß so, ich muss halt das Gefühl haben, (.) dass wir alle zusammen sind (.) und das wurde mir ja gegeben (.) und das wurde mir ja zum Ausdruck gebracht, (.) dass wir (.) Lehrer alle zusammenhalten. (.) Allein (.) mit der Klasse würd' ich nie fahren, (.) das muss ich ganz ehrlich sagen. Aber wenn wir jetzt zusammenhalten (') und die Probleme wird (.) die bestimmt kommen irgendwie gemeinsam (.) klären, (.) dann denk' ich doch ('), dass da irgendwie was

Herr Seifert: Also Sie sind nicht allein, dass

Herr Seiferts Frage richtet sich auf das "Gefühl" von Frau Gellert, das sie nun habe bei dem Gedanken daran, mit der Klasse demnächst nach Italien fahren zu müssen. Er möchte wissen, ob es ihr nun besser gehe nach dem reichlichen Gedankenaustausch in der Konferenz.

Frau Gellert vermag diese Frage nicht eindeutig zu beantworten. Sie habe "verschiedenste" Standpunkte gehört, die von den Lehrer(inne)n geäußert worden wären, abgesehen davon, was diese ansonsten zur Klasse selbst gesagt hätten. Sie kann oder möchte sich diesen Aussagen wohl nicht zuordnen und fährt fort, dass sie sich heute morgen mit der Klasse unterhalten hätte. Sie habe den Schüler(inne)n gesagt, sie "freue (sich) auf diese Fahrt". Dies sei ihre tatsächliche Meinung und sie habe inzwischen auch gelernt, sich "nicht von vorneherein (...) verrückt(zu)machen". Sie wolle sich nicht ständig vorstellen müssen, was alles passieren könne, doch sei sie sich darüber im Klaren, dass "Vorfälle" nicht auszuschließen seien.

Herr Seifert und einige andere pflichten ihr bei, worauf sie meint, sich in ihre Aufgabe als "begleitende Person" fügen zu müssen, was ihr aber nicht so dramatisch vorkomme, da Herr Kauffeld, "so wie das jetzt aussieht", mitfahren würde.

Damit hat sie aber offenbar etwas erwähnt, was noch nicht für das Licht der Öffentlichkeit bestimmt war. Vermutlich hat sie vorher mit Herrn Kauffeld gesprochen und von diesem gehört, dass er zusehen wolle, bis zum Beginn der Klassenfahrt wieder soweit hergerichtet zu sein, dass einer Teilnahme nichts mehr im Wege stünde. Herr Kauffeld setzt sofort nach und versichert lautstark, dass dem so sei und "Ende nächster Woche". Weiter kommt er nicht, denn Herrn Seiferts Räusperrn signalisiert ihm, dass er jetzt zu weit gehen würde. Augenscheinlich wollte er einen Untersuchungstermin der Ärzte bekanntgeben, muss aber nun verdattert nachfragen, ob er "jetzt nichts sagen" solle. Er bekommt von Herrn Seifert die entschiedene Antwort, "keine Hypothesen in den Raum (zu) stellen". Dadurch würden lediglich "Irritationen" ausgelöst. Es bleibe bei der Annahme, dass er nicht mitfahren würde. Herr Kauffeld möchte keine zusätzliche Unruhe auslösen und kann nur zustimmen. Er versichert, dass "die Kinder" nichts erfahren würden, und wenn er es "schaffe", dann sei das "schön, wenn nicht", dann sei es halt nicht anders zu machen. Frau Gellert möchte auch nichts bekanntgeben und fährt dann mit ihrem Gedanken fort, den sie durch ihre Vermutung unterbrochen hatte.

Wichtig für sie sei das Gefühl, dass alle "zusammen" seien, womit sie wohl meint, dass eine gemeinsame Linie gefunden werden müsse. Dieses Gefühl sei ihr durch den Ablauf der Konferenz "gegeben" worden. Die Beiträge hätten ihr auch den Eindruck vermittelt, "dass wir Lehrer alle zusammenhalten". Auf dieser Grundlage bereite es ihr nun keine Schwierigkeiten mehr, mit der Klasse wegzufahren. Allein mit der Klasse würde sie das nie wagen, wenn sie aber mit den Lehrer(inne)n zusammen wäre und ausgemacht sei, dass die sicherlich anstehenden Probleme gemeinsam angegangen würden, dann glaube sie schon, dass sie zu bewältigen wären. Herr Seifert bestätigt sie in ihrer Haltung und versichert ihr, dass sie "nicht allein" sein würde.

4.2.5.4 Brief an die Eltern – die Unterschrift als mögliche Zielscheibe für weitere Konflikte (4.Subsegment)

Nun schaltet sich Herr Kauffeld ein, der gern ein Ergebnis dieser Konferenz sehen würde. Er schlägt deshalb vor, einen Brief an die Eltern der vier Schüler zu schreiben, durch den sicherge-

stellt werden soll, dass es bei der in Kürze anstehenden Klassenfahrt nach Italien zu keinen Komplikationen kommen wird.

S.27, Z.33 – S.28, Z.44

Herr Kauffeld: Also in der (.) Richtung würde ich gerne doch noch -äh- (.) schriftlich & ich würde also so -äh- als Vorstellung (!), was als Ergebnis (!) hier 'rauslaufen könnte (.) könnt'(!) ich mir so'n Brief vorstellen, der (.) den Inhalt hätte den Brief (.) so'n Brief würde ich schicken an Andreas, Markus, Kevin (..) Simon weiß ich jetzt noch gar nicht. (.) In dem Brief würd' ich allgemein, (.) würd' ich das Verhalten (!) Ihres Sohnes so und so -äh- (.) hat Anlass (!) dazu gegeben eine Klassenkonferenz (.) unter anderem dazu Anlass gegeben eine Klassenkonferenz einzuberufen und (-) (.) wir bitten Sie, darauf hinzuwirken & ich mach' es jetzt mal kurz & bitten Sie darauf hinzuwirken -äh- dass das Verhalten (.) das schulische Verhalten ihres Sohnes sich ändert. Wir stehen zu einem Gespräch (.) zur Verfügung. (.) An die Eltern die Mitteilung und (.) darüber hinaus (!) steht eine Klassen -äh- fahrt bevor und wir müssen (.) uns (.) sicher (!) sein als aufsichtführende Lehrer, dass den Anweisungen des-der Lehrer Folge (!) geleistet wird und wir (.) haben da (..) nach dem & nach der Klassenkonferenz gewisse Bedenken und bitten auch (.) in Ihrem (!) Interesse nochmal darauf hinzuwirken, dass es da zu keinerlei Zwischenfällen kommt (!), denn Sie (!) müssten im Notfall Ihr Kind abholen, das wird teuer. Also, so muss man's nicht schreiben, aber (.) also irgendwie

Herr Burkhardt: Ja, doch, doch

Herr Kauffeld: dass die nochmal schriftlich die Ankündigung und (.) wir behalten uns, (.) wenn sich das Verhalten nicht ändern (!) sollte (.) weitere Maßnahmen vor. Das (!) wär der Brief, den ich so (.) inhaltlich ruhig (!) an die Eltern 'rausgeben würde.

Herr Burkhardt: Ja, wär' das nicht 'ne ganz gute Sache, wenn Sie das gemeinsam (!) machten und Sie unterschreiben es mit (!)

Herr Kauffeld: Ja, (.) würd' ich machen, ich war ja hier auch anwesend.

Frau Gellert: Ja also, (.) also für, (.) also für mich (.)

Herr Burkhardt: Find ich auch, würd' ich ganz gut empfinden

Frau Gellert: würd' ich das jetzt nicht (!) irgendwie, also (.)

Herr Imhoff: Würde ja auch repräsentieren, dass hier Vorfälle waren, ne

Frau Gellert: also ich -äh- also ich bin der Meinung, dass das der Klassenlehrer machen (!) müsste (.)

Herr Kauffeld: Hm (.)Ja ja dann, (.) ich mach' (!) das auch

Frau Gellert: oder jetzt von der Schulleitung. Jetzt (.) ich bin

Herr Seifert: Ja, (.)

Frau Gellert: nur der Referendar (h)

Herr Seifert: im Grunde genommen ist ja der Henning nicht im Dienst, ne (..)

Herr Kauffeld:Na ja, gut

(Durcheinanderreden)

Herr Seifert: aber ich denke, es wäre in dem (.) ich könnte es auch unterschreiben, aber ich würde es auch (!) für besser halten, wenn du das machen (!) würdest, (.)

Herr Kauffeld: Ja,

Herr Seifert: Henning, weil die Klasse (.) die spielen ja, (.) die spielen ja immer alle gegeneinander aus

Herr Kauffeld: dass die nicht ausspielen der tolle Henning, der tolle Herr Kauffeld und alle andern sind (.)

Herr Seifert:richtig

Herr Kauffeld: und wenn ich drin (!) stehe, dann geht's umgekehrt, ne. Wenn ich vor der Klasse steh',

Herr Seifert:ganz genau

Herr Kauffeld: dann krieg ich (!) den Zaster ab, dann bin ich

Herr Seifert: natürlich

Herr Kauffeld: auch kein toller Herr Kauffeld mehr. (.) Das ist im Prinzip 'n Ausspielen. (.)

Herrn Kauffelds Szenario eines solchen Briefes läuft darauf hinaus, die Eltern bei der Disziplinierung in die Pflicht zu nehmen. Es solle von der Klassenkonferenz die Rede sein, die man habe abhalten müssen, weil das Verhalten der Söhne "Anlass dazu gegeben" hätte. Die Eltern sollten nun darauf hinwirken, dass das Verhalten ihrer Kinder sich ändere, was besonders für die bevorstehende Klassenfahrt von Bedeutung sei. Für die Italienfahrt bestünden Bedenken seitens der Lehrerschaft. Es liege an den Eltern, "darauf hinzuwirken", dass es zu keinen "Zwischenfällen" käme bei der Fahrt, denn dann seien die jeweiligen Schüler abzuholen, was eine teure Angelegenheit werden würde. Herr Kauffeld ist sich nicht sicher, ob ein so harscher Ton angebracht sei. Er möchte aber doch, dass "irgendwie" schriftlich zum Ausdruck gebracht würde, dass es so nicht weitergehen könne und die Lehrer(innen) sich "weitere Maßnahmen (...) vorbehalten" würden. So ungefähr solle der Brief "inhaltlich" aussehen.

Herr Burkhardt findet den harten Ton durchaus angebracht und bezeichnet den Brief als eine "ganz gute Sache", die von beiden Klassenlehrern unterschrieben werden sollte.

Herr Kauffeld wäre damit einverstanden und würde unterschreiben, obwohl er offiziell noch nicht wieder im Dienst ist, sondern noch einige Untersuchungen abwarten muss, bis er wieder in die Schule kommen kann. Frau Gellert fühlt sich aber nun in eine Sache hineingezogen, die sie anscheinend für sich selbst als zu groß empfindet. Unterschreiben sollten ihrer Meinung nach der Klassenlehrer oder jemand von der Schulleitung. Sie selbst sei "nur der Referendar". Zwischen ihrem Einwand, den sie etwas zögernd vorbringt, bekräftigt Herr Burkhardt noch einmal seine Zustimmung, und Herr Imhoff ist der Meinung, dass auf diese Weise zum Ausdruck gebracht würde, dass es "hier Vorfälle" gegeben habe. Herr Kauffeld gibt daneben und noch einmal gegenüber Frau Gellert zu verstehen, dass er durchaus unterschreiben würde, was Herrn Seifert aber zu dem Einwand veranlasst, dass er ja "im Grunde genommen (...) nicht im Dienst" sei. Herr Kauffeld scheint das aber nicht als so gravierend anzusehen. Für viele der Anwesenden ist dies aber eine diskussionswürdige Angelegenheit, die zunächst einmal spontan kommentiert wird. In das aufkommende Durcheinander hinein versucht Herr Seifert die Fäden in der Hand zu behalten und seine Aussage zu relativieren, indem er angibt, dass es durchaus möglich sei, dass Herr Seifert unterschreibe. Für besser hielte er es aber, wenn Herr Kauffeld als Klassenlehrer unterschreiben würde, da auf diese Weise verhindert werden könnte, dass "alle gegeneinander (ausgespielt)" würden.

Mit diesem Hinweis beschwört er noch einmal das Bild von den Schülern, die sich als Gegner der Lehrer(innen) verhalten würden, zu deren Sinnuniversum eine klare Trennungslinie bestehe und deren Aktivitäten man auf formalem Wege zu begegnen habe. Andererseits ist nunmehr zwischen den Zeilen eine gehörige Portion Respekt vor den Schüler(inne)n erkennbar, wenn er von der Gefahr des "Auspielens" spricht. Das Insistieren auf einer formalen Handlungsweise und die sichtbar gewordenen Schwierigkeiten bei der Koordination etwaiger durchzuführender Lehrer(innen)handlungen zwingen nun zu einer defensiven Haltung, die jegliche Lösung im Hinblick auf die Klasse als unkalkulierbar erscheinen lässt.

Herr Kauffeld möchte, wie er sagt, mit seiner Bereitschaft, die Mitteilungen an die Eltern zu unterschreiben, zum einen Teil die übrigen beteiligten Lehrer(innen) entlasten, indem er nicht mehr als der glorifizierte Klassenlehrer abseits stehe und zuschaue. Andererseits nehme er damit die Verantwortung für die in den Briefen enthaltenen Abmahnungen auf sich und müsse nun damit rechnen, dass seine Reputation in der Klasse Schaden nehme.

Er schließt mit der Feststellung: "Das ist im Prinzip 'n Auspielen". Dadurch, dass er diesen Gedanken des "Auspielen" aufnimmt, signalisiert er, dass er den Schüler(inne)n nicht traut und gleichzeitig mit der vereinbarten formalen Handlungsweise Probleme auf sich zukommen sieht.

4.2.5.5 Versuch der Einbeziehung von Schulleitungsmitgliedern durch deren Unterschrift (5.Subsegment)

Frau Gellert ist der Brief nicht ganz geheuer. Sie möchte einen anderen Weg einschlagen, der nicht mit einem möglichen Zwang zur Rechtfertigung vor der Klasse verbunden ist. Es ist ihr eingefallen, dass in Kürze ein Elternabend ansteht, der die Gelegenheit bieten würde, das Gespräch mit den betreffenden Eltern zu suchen. Herr Kauffeld kommt diese Ablenkung sehr gelegen, und er nutzt diesen Einwand, um darauf hinzuweisen, dass der Brief nach Hause eigentlich "nur so ein Gedanke" gewesen sei. Er könne sich durchaus "vorstellen", mit den betreffenden Eltern Telefongespräche zu führen. Frau Göbel habe ohnehin angekündigt, dass sie anrufen wolle. Aus den Reihen der Konferenzteilnehmer wird dieses Ansinnen aber sogleich zurückgewiesen.

(S.28, Z.46 – S.32, Z.32)

Frau Gellert: Wir haben doch den Elternabend, (.) der ansteht am 3.6. (.)

Herr Kauffeld: Hm

Frau Gellert: Wäre es nicht ratsam, diese vier Elternhäuser (.) oder die (.) ja (.) zu 'nem Gespräch (') noch zu bitten (?) (.) meinetwegen vorneweg. (..)

Herr Kauffeld: (h) Diesen Brief (.) nochmal, (.) also d- (.) ob der sein (') muss, das weiß (') ich nicht. Es war mal'n Vorschlag. (.) Es & ich könnte mir auch vorstellen, dass man Telefongespräche führt & die Frau Göbel will sowieso anrufen.

Frau Kühnert: Nee's muss offiziell sein

(Durcheinanderreden)

Herr Imhoff: Also 'n Brief ist besser

Frau Gellert: Offiziell muss das (.) (h) das wirkt nicht

Herr Burkhardt: Wenn das in der Akte ist (.) ist (h) (.) dazu

Herr Imhoff: Es muss offiziellen Charakter haben

Herr Kauffeld: Und wir haben was in der Akte (.) und meinetwegen der Satz (.) wir behalten uns weitere Maßnahmen vor

Frau Kühnert: (an Herrn Seifert gerichtet) Du solltest auch unterschreiben

Herr Kauffeld: der (.) ja dann unterschreibst halt du als (.) Stufenleiter (') zur Zeit oder sowas

Frau Kühnert: Rektor (..)

Herr Seifert: Es ist folgendes & ich würde mich gerne (..)

Frau Kühnert: zum Unterstützen (.) s'ist manchmal ganz gut

Herr Kauffeld: oder der Rolf (')

Herr Seifert: ich würde mich gerne (.)

Frau Kühnert: ja

Herr Seifert: als Buhmann (') (.) ich bin ja irgendwie

Herr Kauffeld: ja

Herr Seifert: als Schulleitung (h) (.)

Herr Kauffeld: nicht noch (.)

Herr Burkhardt: Ja (-)

Herr Kauffeld: zusätzlich

Herr Seifert: weil ich ständig dabei war und immer die Gespräche geführt (.) irgendwie bin ich auch der Buhmann (')

Herr Kauffeld: Nee, (h) ich würd' 'n Rolf Posner unterschreiben lassen

Herr Seifert: ich würde also dann, wenn das besser wirken (') soll, wär' das gut (.) der Klassenlehrer (..)

Herr Kauffeld: ja (.)

Herr Seifert: und die Frau Gellert als momentane (') Klassenlehrerin (.) unterschreiben (.) das.

Herr Kauffeld: Na ja, also

Herr Seifert: -ähm-

Frau Kühnert: Es muss doch die Schule, das ist doch jetzt so weit (') gekommen.

Herr Seifert: Das ist ja die Schule, (.) das ist ja die Schule

Frau Kühnert: Nee, das ist noch nicht genug, finde ich. Ich finde, das Maß ist so voll, dass noch 'ne offizielle Person unterschreiben muss.

(Durcheinanderreden)

Herr Imhoff: Kann man (.) einfach auch die Floskel nach Rücksprache mit der Schulleitung

Frau Kühnert: Ja,

Herr Imhoff: oder im Einverständnis- & im Einvernehmen mit (') der Schulleitung

Frau Kühnert: dass das genannt wird (.) die Schulleitung. (.) Ich halte das für wichtig.

Herr Imhoff: oder so etwas einflechten, dann ist die Sache mit der Unterschrift (.) wäre dann vom Tisch

Herr Burkhardt: Dann wäre sie vom Tisch, ja

Herr Imhoff: Sowas lässt sich (.)

Frau Kühnert: Ja, ja

Herr Imhoff: notfalls ja im Text (h)

Herr Kauffeld: Ach wie, meinst du ohne Unterschrift, nee

Herr Burkhardt: Dass im Einverständnis der Schulleitung geschrieben wird

Herr Imhoff: Darum geht's doch jetzt

Frau Kühnert: Dass das nämlich nicht auf der unteren Etage stattgefunden hat, sondern dass die (.) Schulleitung (.) auch (') informiert ist. (.)

Herr Burkhardt: Ich meine, der Herr Lammers würde nichts dagegen (') haben, wenn er informiert würde, dass der Brief unterwegs

Herr Gradnitzer: Das finde ich allerdings auch ('). Ich meine, es ist ja nicht

Frau Kühnert: Nee, (.) das muss deutlich werden

Herr Gradnitzer: auf der untersten Etage, sondern es ist in der Tat 'ne (.) Konferenz, wo jetzt der Jahrgangsstufenleiter mit dabei ist.

Herr Seifert: -äh- Das ist 'n Zufall, dass ich mit dabei bin.

Frau Kühnert: Ach so (!) (.)

Herr Gradnitzer: Bist du nicht (!) der -äh-

(*Durcheinanderreden*)

Herr Burkhardt: Ja gut (!), Herr Posner hat hier gegessen, ich hab' hier gegessen.

Herr Kauffeld: Na ist doch egal. (.) Es ist 'ne Klassenkonferenz (!)

Herr Seifert: Es ist 'ne Klassenkonferenz zunächst mal, also organisa- (h) (.) ist die unterste (!) Ebene die Klassenkonferenz. Und es ist, wenn man so will (!), (.) die erste St- (.) (h) die er-, na ja doch (!),

Herr Kauffeld: 's ist schon die zwei-

Herr Seifert: es ist eigentlich die erste Stufe (!) (.)

Herr Kauffeld: ja

Herr Imhoff: ja

Herr Seifert: Wenn man nicht sagt, dass die Gespräche, die mit einzelnen stattgefunden haben von diesen Schülern (.) bereits 'ne (.) 'ne erste Stufe gewesen sind, ja. (.) Dann ist es vielleicht die zweite Stufe, ja. (.) Ich -äh- ich hätte da nichts (.) also ich seh' da keine Probleme. (.) Ich würd' auch mit unterschreiben, (.) Lammers würde wahrscheinlich mit unterschreiben.

Herr Burkhardt: Lassen wir die Unterschriften,

Frau Gellert: (*Hintergrund*) Ja eben (.)

Herr Burkhardt: sondern die Bemerkung genügte (!) ja,

Frau Gellert: das würd' ich auch denken, (.) längst, ne

Herr Burkhardt: im Einverständnis mit der Schulleitung

Herr Gradnitzer: Ich weiß nicht, welchen Stellenwert

Frau Gellert: na klar (!) (.) das ist auch meine Meinung (.) aber längst

Herr Gradnitzer: das hat in so 'ner Akte. Ich meine man soll- das ist ja irgendwie 'ne (.)

Herr Burkhardt: 'ne Rückendeckung, mehr nicht

Herr Gradnitzer: 'ne Absicherung (.) Rückversicherung, nicht, und da soll auch deutlich (!) werden, dass es sich um 'ne Rückversicherung handelt. Wenn so'n Brief jetzt nach Hause kommt, dann wissen die auch (!) zu Hause, dass das 'ne Rückversicherung ist. Die wollen jetzt was Schriftliches geschickt haben, damit sie was in der Hand haben, wenn (!) es dazu kommt.

Herr Burkhardt: Ja

Herr Gradnitzer: Und diese (.) -äh- dieses Bewusstsein (!) selbst wiederum (.) ist doch das eigentlich Disziplinierende, was einem dann hilft auf der Fahrt. Und von da (!) aus sollte man das durchaus machen, finde ich.

Frau Kühnert: Mit Schulstempel

Herr Seifert: Also du meinst, ich soll unterschreiben

Herr Gradnitzer: Ja, ja

Frau Kühnert: und allen ganz offiziell schreiben

Herr Seifert: oder jemand aus der Schulleitung soll unterschreiben.

Herr Kauffeld: Du nicht, lass (!) 'n Rolf Posner unterschreiben, (.)

Herr Seifert: Rolf Posner soll unterschreiben.

Herr Kauffeld: weil der (!) auch nicht mit auf Klassenfahrt fährt, ne.

Herr Burkhardt: Das ist gut, ja

Herr Kauffeld: Sonst ist doch gleich (.) der Seifert (!) hat uns den Brief geschrieben oder so und die Frau Gellert (.)

Frau Kühnert: (*Hintergrund*) Klar, der ist auch gut geeignet, der pädagogische Anteil, das ist auch

gut.

Herr Kauffeld: also ich würd' (.) ich könnte mir vorstellen, dass ich unterschreibe sowieso. (.) (h) Ich bin anwesend und ich bin der Klassenlehrer nach wie vor, wenn auch nicht im Dienst (.)

Herr Seifert: O.K. (.) -äh- gut

Herr Kauffeld: und (.) hat das irgendwie (.) Folgen ('), wenn ich nicht im Dienst bin, dass ich dann gar nicht unterschreiben darf

Herr Burkhardt: Ja, Sie sind von uns gebeten worden

Herr Kauffeld: Ja einfach so, genau so

Herr Burkhardt: Sie sind nicht hier dienstlich herbefohlen worden, (.) um Gottes Willen. (.)

Frau Kühnert: (*Hintergrund*) (h) Aber das muss man sich mal überlegen,

Herr Burkhardt: Sie sind auch nicht freiwillig, Sie sind gebeten auf (.)

Frau Kühnert: (*Hintergrund*) dass man sich da so drüber (h) d-drei blöde Schnösel, die sich hier aufspielen,

Herr Burkhardt: Wenn Sie sagen, ich kann nicht, (.) wären Sie nicht da.

Frau Kühnert: (*Hintergrund*) da muss man sich mal überlegen,

Herr Seifert: Gut, dann

Frau Kühnert: (*Hintergrund*) ob man dann unterschreiben darf, also (')

Frau Kühnert eröffnet die Gegenargumentation zum Vorschlag der stellvertretenden Klassenlehrerin – Frau Gellert – die Angelegenheit auf dem demnächst anstehenden Elternabend zur Sprache zu bringen mit der Feststellung, dass es "offiziell" sein müsse und fragt, was nun an Maßnahmen beschlossen würde. Herr Imhoff unterstützt sie sogleich und verweist erneut auf den zu schreibenden Brief an die Eltern. Frau Gellerts Einwurf daraufhin ist nicht deutlich genug zu verstehen. Sie möchte offenbar auch den offiziellen Weg gehen, schließt aber eine nicht ganz eindeutige Einschränkung an, indem sie auf mangelnde Wirkung verweist. Möglicherweise will sie sich noch einmal rückversichern, ob der Elternabend tatsächlich als nicht wirkungsvoll genug zu betrachten sei. Es ist jedenfalls nicht ganz klar, auf was sie sich bezieht. Herr Burkhardt bringt in Erinnerung, dass sich bisher noch nichts Wesentliches in der "Akte" befunden habe, indem er in einer Ellipse darauf verweist, "wenn das in der Akte ist". Diese Bemerkung veranlasst Herrn Imhoff zu einem erneuten Appell, den Maßnahmen einen "offiziellen Charakter" zu geben. Herr Kauffeld, der sich zwischendurch auf unverbindlichere und für ihn risikoärmere Maßnahmen zurückziehen wollte, sieht sich nun wieder in die Pflicht genommen und schließt auf zum Feld der auf Disziplinierung bedachten Lehrer(innen) mit der Übernahme von Herrn Burkhardts Hinweis auf die Aktenlage: man könne auch noch den Satz anfügen, dass man sich weitere Maßnahmen vorbehalten würde.

Nachdem nun so die Marschrichtung wieder klar ist, möchte Frau Kühnert dem von ihr ins Spiel gebrachten offiziellen Aspekt konkrete Gestalt verleihen, indem sie Herrn Seifert dazu auffordert, ebenfalls den Brief zu unterzeichnen. Herr Kauffeld scheint eine Gelegenheit zu sehen, die Last auf mehrere Schultern zu verteilen und unterstützt sogleich diese Initiative. Herr Seifert solle "als Stufenleiter zur Zeit oder sowas" unterschreiben. Frau Kühnert ist dies noch nicht offiziell genug, sie besteht auf der Dienstbezeichnung "Rektor".

Herr Seifert fühlt sich anscheinend in die Enge getrieben. Er möchte Zeit gewinnen und markiert dies mit einem Satzanfang, der auf eine längere Erklärung hinweist. "Es ist folgendes"

beginnt er und schließt daran an, "ich würde mich gerne". Frau Kühnert ist aber noch nicht fertig. Sie begründet noch einmal ihren Vorstoß, indem sie auf die unterstützende Funktion einer Schulleitungsunterschrift hinweist. Herr Kauffeld spürt offenbar Herrn Seiferts Unbehagen und weicht auf ein anderes Schulleitungsmitglied aus, das unterschreiben könnte, Herrn Posner, der sich aber nicht mehr im Raum befindet und somit dazu auch nicht Stellung nehmen kann.

Nun kommt Herr Seifert zum Zuge und äußert seine Bedenken, die er daraus ableitet, als Schulleitungsmitglied immer bei den Gesprächen mit den Schülern und der Klasse beteiligt gewesen zu sein. Dadurch sei er "irgendwie" in die Rolle eines "Buhmann(s)" gedrängt worden. Mit dieser Behauptung, von Schüler(innen)seite als Buhmann stigmatisiert worden zu sein, scheint er sagen zu wollen, nun habe er seine Handlungsfähigkeit eingebüßt und es bleibe ihm nichts anderes übrig, als sich aus der Verantwortung zurückziehen. Wenn etwas bewirkt werden sollte, er wählt die nachdrückliche Formulierung "besser wirken", dann sei es gut, wenn der Klassenlehrer bzw. die momentan amtierende Co-Klassenlehrerin den Brief unterschreiben würden. Mit diesen Worten lässt er nun die beiden Klassenlehrer allein, wobei es Frau Gellert wäre, die die Last des zu nunmehr schwer einschätzbaren Dimensionen der Konfrontation aufgelaufenen Konflikts zu tragen hätte.

Herrn Seiferts Abwehrmanöver ist begleitet von Herrn Kauffelds Zwischenrufen, der anscheinend mit seinem Vorschlag, Rolf Posner mit der Unterschrift zu betrauen, eine Art Schadensbegrenzung vornehmen möchte. Herr Posner ist der Pädagogische Leiter im Team der Schulleitung und mit den Konflikten nicht direkt betraut gewesen. Herrn Seiferts Entgegnung, dass nur die Klassenlehrer unterzeichnen sollten, scheint ihn zu enttäuschen, was er mit einem unschlüssigen "na ja, also" zum Ausdruck bringt.

Mit der Bemerkung, inzwischen zum Buhmann geworden zu sein, hat Herr Seifert allerdings auch zu erkennen gegeben, dass das Durchhalten einer formalen Handlungsweise für ihn mit persönlichen Verlusten verbunden gewesen ist. Er kann sich nicht so recht dazu durchringen, nun die Eskalation mitzumachen, die mit dem weiteren Insistieren auf formalem Vorgehen eintreten würde. Dass ein Vertreter der Schulleitung unterschreiben soll, ist eine Verschärfung der Disziplinierungsabsicht und muss von Schüler(innen)seite als Machtdemonstration aufgefasst werden. Die Folge davon wäre möglicherweise aber bei der aktuellen Frontstellung das Gegenteil des angestrebten Effekts, nämlich eine weitere Erosion der Autorität der Lehrerschaft. Mit der Verwendung des Begriffs "Buhmann" deutet Herr Seifert an, dass er in dieser Richtung nun einige Befürchtungen habe.

Frau Kühnert, die den "offiziellen" Weg beschreiten möchte, sieht das anders. Für sie ist das Ende der Fahnenstange bereits erreicht und nunmehr die Notwendigkeit gegeben, "als Schule", d.h. als Institution, einzuschreiten. Herrn Seiferts Einwand, dass mit der Unterschrift der beiden Klassenlehrer "die Schule" ja bereits tätig geworden sei, lässt sie nicht gelten und findet, dass das "Maß (...) so voll" sei, dass eine "offizielle Person" unterschreiben müsse.

Dieses Beharren auf der Unterschrift eines Schulleitungsmitgliedes ist aber nicht die Meinung aller Anwesenden. Mehrere Lehrer(innen) äußern sich spontan und reden durcheinander. Herrn Imhoffs Vorschlag zur Güte lautet, eine Floskel wie "nach Rücksprache" oder "im Einverneh-

men mit der Schulleitung" in den Brief aufzunehmen. Frau Kühnert scheint es nicht so sehr um die Unterschrift selbst zu gehen, sondern um die abstrakt-formale Anhebung des Konflikts auf die Ebene der Schulleitung, um dem Brief ein größeres Gewicht zu geben. So ist sie mit der vorgeschlagenen Formulierung einverstanden, und Herr Imhoff wie auch Herr Burkhardt sehen in der Akzeptanz einer solchen Floskel die Lösung des von Herrn Kauffeld aufgeworfenen Problems, wer aus der Schulleitung denn nun unterschreiben solle.

Herr Kauffeld ist mit dieser Wendung der Angelegenheit aber nicht einverstanden. Dass nun "ohne Unterschrift" der Schulleitung operiert werden solle, scheint ihm nicht sehr sinnvoll zu sein. Herr Burkhardt setzt sofort nach und bekräftigt noch einmal mit Herrn Imhoffs Unterstützung, dass es um die Einbeziehung der Schulleitung überhaupt gehe. Frau Kühnert ergänzt, dass deutlich werden müsse, dass die Beschlussfassung über diesen Brief "nicht auf der unteren Etage stattgefunden" habe, sondern dass die Schulleitung "informiert" sei.

Herr Burkhardt bringt nun die Person des Schulleiters selbst ins Spiel, was allerdings durch die von ihm gewählte Formulierung einige Irritationen auslöst. Er vermutet, dass vom Schulleiter selbst kein Widerstand zu erwarten wäre, wenn er davon erführe, dass von dieser Klassenkonferenz aus ein Brief an die Eltern der verhandelten Schüler "unterwegs" wäre. Mit dieser Formulierung wird die Haltung von Herrn Lammers zwar als zustimmend eingeschätzt, es könnte aber gleichzeitig so etwas wie Unsicherheit entstehen über seine tatsächliche Meinung in diesem Verfahren. Dass er sich nicht dagegen aussprechen würde, heißt jedenfalls nicht, dass er gegebenenfalls bereit wäre, sich vor die Lehrer(innen) zu stellen. Andererseits könnte mit dieser Formulierung aber auch eine Unterstreichung der zustimmenden Haltung des Schulleiters gemeint sein. Herrn Burkhardt eigentliche Absicht scheint freilich darin zu bestehen, von dem Problem der Unterschrift eines Schulleitungsmitgliedes wegzuführen.

Herr Gradnitzer greift diese Vermutung über die Haltung des Schulleiters auf und schließt daran die Einschätzung an, dass sich die Konferenz ja bereits dadurch, dass sie von Herrn Seifert als Jahrgangsstufenleiter einberufen worden sei, nicht mehr "auf der untersten Etage" befinde. Frau Kühnert, die verunsichert zu sein scheint, wirft dazwischen, dass ihr Herrn Lammers' Meinung allein nicht ausreichen würde und die Unterstützung durch die Schulleitung deutlicher ausfallen müsse.

Nun geschieht etwas, auf das Herr Gradnitzer und Frau Kühnert mit Verblüffung reagieren. Herr Seifert weist als Schulleitungsmitglied die Verbindung von Schulleitung und Konferenzvorsitz von sich und erklärt, dass es "n Zufall" wäre, dass er "mit dabei" sei. Unter den Anwesenden verursacht diese Stellungnahme einige Unruhe. Herr Burkhardt, der ebenfalls Mitglied der Schulleitung ist, tut sich schwer dabei, ihn zu unterstützen und versucht den Eindruck zu erwecken, dass es nichts besonderes sei, wenn er hier "sitzen" würde. Auch Herr Posner von der Schulleitung sei eine gewisse Zeit dabei gewesen.

Herr Seifert hat allerdings bisher noch keine Erklärung dafür abgegeben, warum er und nicht einer der Klassenlehrer(innen) die Konferenz leitet. Dadurch ist offenbar der Eindruck entstanden, dass dieser Konferenz von Seiten der Schulleitung besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Mit diesem Eindruck wird anscheinend auch die Vorstellung begünstigt, dass eine Lösung

auf abstrakt-formaler Ebene von der Schulleitung favorisiert wird, was durch Herrn Burkhardts Initiativen jedenfalls unterstützt worden ist.

Es gibt aber neben den offiziellen keine persönlichen Kontakte zwischen Herrn Seifert und Herrn Burkhardt, so dass eine vorherige Absprache eher unwahrscheinlich ist. Möglicherweise hat Herr Seifert tatsächlich nur, wie oben bereits angedeutet, einen Meinungsaustausch der die Schüler unterrichtenden Lehrer(innen) beabsichtigt und ist nun überrascht durch den Selbstlauf der Konferenz.

Herr Seifert sieht sich genötigt, die weitere Einlassung auf formale Vorgehensweisen etwas abzubremsen und auf den Handlungsrahmen der Klassenkonferenz zu verweisen. Unterstützt wird er dabei von Herrn Kauffeld, der ihm das Stichwort gibt. Er bleibt damit im Rahmen gewählten formalen Vorgehensweise, nutzt diese aber dazu, seine Interessen zu wahren, die zunächst einmal darin bestehen, nicht ohne Absicherung in eine mögliche weitere Eskalation des Konflikts hineingezogen zu werden.

Formal sei die Klassenkonferenz erste Stufe bei den Verhandlungsmodalitäten über das Fehlverhalten von Schüler(inne)n, wenn man nicht die bereits stattgefundenen Gespräche mit den Schülern dazuzählen wolle. Im übrigen hätte er eigentlich nichts gegen eine Unterschrift von seiner Seite. Auch Herr Lammers würde "wahrscheinlich mit unterschreiben". Damit scheint er sagen zu wollen, dass er dann unterschreiben würde, wenn er von höchster Stelle Unterstützung erführe.

Herr Burkhardt möchte nun endgültig weg von den Unterschriften durch Schulleitungsmitglieder und hält die von ihm und Herrn Imhoff vorgeschlagene Formel für ausreichend, was bei Frau Gellert Erleichterung auszulösen scheint. Sie erklärt sich einverstanden mit diesem Weg. Das sei "auch (ihre) Meinung".

Herr Gradnitzer findet diese Wendung aber nicht akzeptabel. Ihm ist nicht klar, wie bei der von Herrn Burkhardt angestrebten Vervollständigung der Aktenlage erzieherische Effekte erzeugt werden sollen. Der Brief solle "ja irgendwie 'ne Absicherung" für die Klassenfahrt nach Italien sein. Herr Burkhardt bestätigt, dass es sich um eine "Rückendeckung" handele, "mehr nicht". Was Herr Gradnitzer aber umtreibt, ist die Wirkung außerhalb der Schule in den Elternhäusern, die durch den Brief erzeugt werden könnte. Wenn den Eltern deutlich gemacht würde, was von den Lehrer(inne)n bezüglich des Verhaltens ihrer Kinder befürchtet werde, könnten sie sich mit ihnen auseinandersetzen. Damit würde ein "Bewusstsein" für potentielle Konflikte erzeugt, von dem aus die eigentliche disziplinierende Wirkung "auf der Fahrt" ausginge. Herr Gradnitzer, der sich bisher für eine beziehungsorientierte Handlungsweise gegenüber den Schüler(inne)n stark gemacht hatte, scheint nun den Verlust der Handlungsfähigkeit zu befürchten, die sich durch die Verhakelungen im Gebrauch formaler Handlungskriterien allmählich abzeichnet. Er plädiert für die Absicherung durch Unterschriften von Schulleitungsmitgliedern. Frau Kühnert schließt sich sofort an, möchte den Schulstempel nicht vergessen haben und fordert einen offiziellen Ton.

Herr Seifert, der gerade noch angekündigt hatte, dass es ihm nichts ausmache, den Brief zu unterschreiben, fragt nun nach, ob er tatsächlich unterschreiben oder ob dies "jemand aus der

Schulleitung" tun solle. Herr Kauffeld kommt ihm zu Hilfe und schlägt erneut Herrn Posner vor. Mit automatischer Selbstverständlichkeit wiederholt Herr Seifert diesen Vorschlag. Ihm ist der Stress anzumerken, den der Verlauf der Konferenz bei ihm verursacht hat. Herr Kauffeld begründet seine Initiative damit, dass Herr Posner nicht mit auf die Klassenfahrt nach Italien fahren würde. Bei Herrn Burkhardt löst diese Begründung Zustimmung aus. Wenn die Schüler(innen) sehen würden, dass Herr Seifert und Frau Gellert unterschrieben hätten, fährt Herr Kauffeld fort, und er lässt die Folgen, die er sich dabei ausmalt, unausgesprochen im Raum stehen. Stattdessen könne er sich "vorstellen", dass er "sowieso" unterschreibe. Er sei ja anwesend und "Klassenlehrer nach wie vor, wenn auch nicht im Dienst". Von Herrn Seifert lässt sich nur ein gepresstes "OK, gut" vernehmen. Im Hintergrund interpretiert Frau Kühnert diese erneute Wendung als "pädagogischen Anteil", der für die Lösung der Probleme "gut geeignet" sei. Herr Kauffeld ist sich aber noch nicht so ganz sicher, ob er überhaupt unterschreiben dürfe, da er ja momentan "nicht im Dienst" sei. Herr Burkhardt sieht da kein Problem und antwortet mit der Feststellung, "Sie sind von uns gebeten worden", was Herrn Kauffeld auf Anhieb zu überzeugen scheint. Herr Burkhardt möchte diese Formulierung aber nicht so einfach stehen lassen, er schiebt noch einige Erklärungszusammenhänge hinterher. Herr Kauffeld sei nicht "dienstlich herbefohlen" worden, er sei "auch nicht freiwillig" da, das Gebeten-Werden scheint etwas in der Mitte liegendes zu sein. Wenn er nicht gewollt hätte, wäre er nicht da, ist die Umschreibung, die Herrn Burkhardt dazu einfällt.

Im Hintergrund regt sich Frau Kühnert nun über das Verhalten der Jungen auf, die sie als "Schnösel" empfindet, die sich "hier aufspielen" würden und wegen denen man sich jetzt den Kopf zerbreche, ob man "unterschreiben" dürfe. Sie schließt mit einem entrüsteten "also". Auf diese Weise deutet sie an, für wie absurd sie die letztliche Wendung der Konferenz hält.

Für Herrn Seifert scheinen die letzten, ineinanderlaufenden Äußerungen das Signal zu sein, diese Phase der Verhandlungen als abgeschlossen zu betrachten. Er beginnt mit dem Schlussmarkierer "Gut, dann" und möchte überleiten zu einem neuen Punkt.

4.2.5.6 Ratlosigkeit über die Wirkung der Briefe: Wiederaufnahme der Versetzungsoption (6.Subsegment)

Herr Imhoff fragt erneut an, ob "irgendwelche Maßnahmen zur Disposition" stünden. Diesmal fühlt sich Herr Seifert nicht wie vorhin zu Handlungen genötigt, von denen er das Gefühl haben könnte, dass sie übers Knie gebrochen werden. Es ist ihm möglich, gegenüber dem Drängeln von Herrn Imhoff einen gewissen Maßnahmenstand vorzuweisen. Als "erste Maßnahme" nennt er den ins Auge gefassten Brief an "diese vier Schüler". Herr Kauffeld ist über die Anzahl zunächst etwas erschrocken, wird aber von Frau Gellert darauf aufmerksam gemacht, dass auch Simon Deschner einen Brief verdient hätte. Er leistet weiter keinen Widerstand und fügt sich, da er, wie er meint, das "nicht so (...) beurteilen" könne. Auch Herr Seifert verweist darauf, dass Simon "ja auch mit drinhäng(e)". Für Frau Gellert ist dies "auf alle Fälle" klar. Dann geht Herr Seifert auf die Formulierung des Briefes ein.

(S.32, Z.34 – S.34, Z.33)

Herr Imhoff: Stehen irgendwelche Maßnahmen (') zur Disposition.

Herr Seifert: Ja doch, da muss man noch (.) also zunächst mal die erste Maßnahme wäre, diese Briefe an all- (.) an diese (') vier Schüler

Herr Kauffeld: An die vier

Frau Gellert: An die vier (.) an alle vier

Herr Kauffeld: Vier (') (.) gut, alles klar

Frau Gellert: Doch, auch an den Simon

Herr Kauffeld: Gut ('), das kann ich nicht beurteilen, das kann ich nicht so (.) ist klar

Herr Seifert: Wir müssen an alle vier schreiben. (.)

Herr Kauffeld: Gut, (') alles

Herr Seifert: Einige Sachen sind ja auch beim Simon vorgefallen. Und der hängt ja auch mit (') drin.

Frau Gellert: Natürlich, (.) auf alle Fälle

Herr Seifert: Ihr & du (.) das was du so formuliert hast, das wär' vielleicht -äh- (.) tendenziell ganz gut ('), dass ihr euch das überlegt ('). (..) Rolf Posner unterschreibt (.) mit. Ihr unterschreibt und Rolf Posner unterschreibt. (.) Das wäre die eine (') Sache. -äh- (.) Sollen wir jetzt (.) unabhängig davon und wenn ich so daran denke, was wir so bisher alles besprochen haben und dass die (') Probleme ja nun schon sehr lange (') mit diesen Schülern da sind, sollte man nicht auch nochmal jetzt überlegen -äh- (.) Gespräche (.) zu führen in Richtung auf (.) Versetzung eines (') dieser vier Schüler in eine andere Klasse. (Pause 5 Sek.) Ja n-, so'n bisschen Bedenken hab' ich schon, der Brief, (.) Briefe haben sie ja schon mehrere gekriegt auch, ne. (.) Na ja, das wirkt, bis Italien wirkt's vielleicht, (.) aber was danach (') ist (.) in der 10 dann.

Herr Burkhardt: Also ich würde dann vorschlagen, die Klassenfahrt abzuwarten. Und wenn da irgendetwas vorfallen sollte, den zu packen und zu sagen, jetzt gehst du in die andere Klasse. (.)

Frau Gellert: Das war's

Herr Burkhardt: Dann haben Sie auch 'ne Maßnahme

Frau Gellert: Hm

Herr Seifert: Ähm-

Herr Burkhardt: Der Brief ist (') jetzt schon 'ne kleine

Herr Kauffeld: Eben (') (.), deswegen denk' ich auch, es ist 'n Vorgang, der wird auch (.) Kopie abgeheftet (.)

Herr Seifert: -Äh- Ich hab' mit Rolf Posner mich vorhin eben kurzgeschlossen, (.)

Frau Kühnert: Ist es denn sicher, dass alle in die 10 gehen (?)

Herr Seifert: es ist, (.)

Herr Kauffeld: Ja

Herr Seifert: der Rolf meinte natürlich, es wäre, (.) und da hat er schon recht, (.) es wäre nur sinnvoll, wenn das also rechtzeitig, also mindes- spätestens zum Beginn des nächsten Schuljahres (') erfolgen (h) wirken greifen soll, ja

Herr Kauffeld: Wie, mit der Versetzung (?)

Herr Seifert: Ja, mit der Versetzung (h) von eines Schülers. (.) -äh- Weil ansonsten verpufft die Wirkung, wenn's also was weiß ich, (.) nächsten (.) Herbst machst oder so

Frau Gellert: Herr Seifert, ich bin vollkommen ('), (.) und ich bin vollkommen der Meinung

Herr Seifert: Ja, man muss (.) ich will nur noch sagen, wenn wir das in dieser Form machen, dann setzt da irgendwo 'ne Mühle ein und diese Mühle mahlt relativ langsam, weil das ist dann 'ne Maßnahme im Sinne des Ordnungsmittelkataloges. Da müssen Eltern eingeschaltet werden, da muss 'n Antrag hier (') formuliert werden und dann dauert (') das, ne. (..) Deswegen ist die V-

Frau Kühnert: So kompliziert ist das, einen Schüler (.) (h)

Herr Seifert: 'Ne Versetzung in eine andere Klasse ist dann (') kompliziert, wenn's 'ne Ordnungsmaßnahme ist,

Frau Kühnert: Tatsächlich (?)

Herr Seifert: wenn es im Einverständnis mit den Eltern und pädagogisch

Herr Burkhardt: (*Hintergrund*) objektiver (h)

Herr Seifert: und pädagogisch (!) begründet ist und mit den Eltern einverständ- einvernehmlich gemacht wird, ist das kein (!) Problem. (.)

Frau Kühnert: Weißt du, Arnim, dass es daran aber auch hängt, (.) das Ganze, oftmals auch. Dass wir uns drehen (!) hier im Kreis und wir kommen zu nichts. Weil das (.) zu (.) zu (!) schwierig gemacht wird.

Herr Seifert: Ach nee, das ist nicht schwierig & so schwierig ist das nicht, nur es dauert etwas länger. (.) Es ist insofern nicht schwierig, als (..) da (.) die Klassenkonferenz einen Antrag stellt (..) -äh- und -äh- dann müssen die Eltern informiert werden über diesen Antrag (!) (..) müssen gehört werden (..) und (!) dann kann das greifen. Aber es das-es dauert halt doch

Herr Burkhardt: Na ja, Moment, da ist noch. (.) (h) Vor zehn Jahren hatten wir das mal. Da war ich da der Anwalt

Herr Seifert: Nein, das ist

Herr Kauffeld: Nicole Bernhardt

Herr Seifert: Nein, nein Moment (.)

Herr Burkhardt: Ich weiß nicht

Herr Seifert: Nein, das war bei Versetzung in eine andere Schule

Herr Burkhardt: Das war in 'ne andere Schule? (.) Das-das hat ja ewig (!) gedauert.

Herr Seifert: Halt, da (.) das ist was anderes

Herr Burkhardt: Da war Gesamtkonferenz (!)

Herr Seifert: Na ja, nee, nee, nee (.) 'S Antrag an die Gesamtkonferenz bei Versetzung an eine andere Schule. Das ist hier nicht der Fall. (..) Ja, so gravierend ist es nicht.

Herr Burkhardt: Ich weiß gar nicht, ob uns das damals gelungen ist.

(*Lachen*)

Herr Seifert: So gravierend ist das nicht. (.) Also, das geht schon auch, nur es dauert halt 'n bisschen länger. (.) Man muss ja bedenken, (.) jetzt sind wir nicht mehr im Lande bald, ne. (..) Sozusagen. (.) Da passiert ja nicht mehr viel bis zum Ende des Schuljahres.

Herr Seifert hält es für notwendig, besonders darauf hinzuweisen, dass der Inhalt des Briefes wohlüberlegt zu sein habe. Dann hätten Frau Gellert und Herr Kauffeld zu unterschreiben und Herr Posner "unterschreib(e) mit". Mit dieser Bemerkung, die er selbst als Zusammenfassung zu verstehen scheint, leitet er über zu einer weiteren von ihm ins Auge gefassten Maßnahme, der er eine längere Einleitung vorausschickt. "Unabhängig" von dem Brief, vor dem Hintergrund der bisherigen Verhandlungen und in Anbetracht dessen, dass "die Probleme ja nun schon sehr lange mit diesen Schülern" bestehen würden, scheint es ihm angebracht zu sein, "nochmal jetzt (zu) überlegen", ob nicht die "Versetzung eines dieser vier Schüler in eine andere Klasse" angezeigt sei. Er macht eine kleine Pause, wohlwissend, dass es nun nach den bisherigen Diskussionen keinen ernsthaften Einstieg in dieses Thema mehr geben kann. Er führt Bedenken ins Feld, die ihn nun beschleichen würden, wenn er sich überlege, dass die vier Schüler ja nun "auch" schon mehrere Briefe bekommen hätten. Die von ihm vorher beklagte schwierige Aktenlage⁹ auf Grund mangelnder Einträge wird nun ignoriert. Ein solcher Brief würde "bis Italien" wirken, aber mit dem danach folgenden Übergang in die 10. Klasse bestünde die Gefahr, dass seine Wirkung verpuffte.

⁹ Siehe S.292

Herr Burkhardt sieht das nun nicht mehr so dramatisch und schlägt vor, zunächst einmal den Verlauf der Klassenfahrt abzuwarten. Wenn es dort zu einem Vorfall käme, müsste man denjenigen, der ihn verursacht hätte, "packen" und ihn in eine andere Klasse schicken. "Das war's", ergänzt Frau Gellert und gibt damit zu verstehen, dass sie diese Form, kurzen Prozess zu machen, gutheißen würde. Dies sei dann eine richtige "Maßnahme", meint Herr Burkhardt, der Brief sei "jetzt schon 'ne kleine". Herr Kauffeld erinnert daran, dass der Brief ja ein "Vorgang" sei, den es in der Schülerakte abzuheften gelte.

Diesen entschlossen wirkenden Äußerungen gegenüber beginnt Herr Seifert noch einmal sehr vorsichtig mit dem Hinweis, dass er sich "vorhin eben" mit Herrn Posner, dem Pädagogischen Leiter, "kurzgeschlossen" habe.

Frau Kühnert möchte aber vorher noch wissen, ob denn die fraglichen vier Schüler alle in die Jahrgangsstufe 10 wechseln würden. Sie meint damit, dass sich für diejenigen das Problem einer Versetzung sowieso erübrigen würde, die nach dem Hauptschulabschluss die Schule verließen. Sie werden aber alle – so Herr Seifert – in die 10. Klasse wechseln und somit ist Frau Kühnerts Frage gegenstandslos geworden.

Herr Seifert berichtet nun von seinem Gespräch mit Herrn Posner. Dieser habe ihm zu verstehen gegeben, dass die Umsetzung eines Schülers in eine andere Klasse nur "sinnvoll" wäre, wenn sie rechtzeitig erfolgt, also bis spätestens zum Beginn des nächsten Schuljahres. Die Zeit für eine solche Maßnahme wäre somit sehr knapp. Wenn man erst im "nächsten Herbst" dazu käme, müsste man sich darauf einstellen, dass die Wirkung der Maßnahme "verpuff(en)" würde.

Herr Kauffeld hat inzwischen Konzentrationsschwierigkeiten, während sich Frau Gellert beeilt, ihre "vollkommene" Übereinstimmung mit Herrn Seifert herauszustellen. Sie meint damit wohl, dass ihr rasches und entschlossenes Handeln dabei helfen würde, die ihr prekär erscheinende Situation in der Klasse wieder unter Kontrolle zu bekommen.

Doch Herr Seifert hat auch schon den Dämpfer bereitliegen. Er gibt zu bedenken, dass man, wenn man "das in dieser Form" machen wollte, damit rechnen müsste, dass man in ein Verfahren einsteige, dessen Verlauf sich als sehr langwierig erweisen würde. Es wäre dann eine "Maßnahme im Sinne des Ordnungsmittelkataloges", was bedeuten würde, dass aus der Konferenz heraus ein "Antrag (...) formuliert" werden müsste, Eltern anzuhören wären, was dann halt "dauer(n)" würde.

Frau Kühnert kann es nicht fassen, dass es so kompliziert sein soll, einen Schüler in eine andere Klasse zu versetzen. Aber Herr Seifert nutzt ihre Verblüffung, darauf hinzuweisen, dass es nur dann so kompliziert wäre, wenn man sich bei der Maßnahme auf den Ordnungsmittelkatalog stützen würde. Wenn man andererseits das Einverständnis der Eltern einholen würde und eine solche Maßnahme "pädagogisch begründe(n)" würde, wäre das "kein Problem". Er möchte offenbar darauf hinaus, sich für eine formale Handlung, was eine Umsetzung in jedem Falle ist, eine "pädagogische" Option offenzuhalten. Damit würde er Elemente einer schüler- bzw. beziehungsorientierten Handlungsweise einbauen und dadurch flexibler sein können. Möglicherweise geht es ihm darum, von der Konferenz ein Votum zu erhalten, um nötigenfalls kurzfristig han-

deln zu können. Er hätte die Zustimmung auch der Verfechter einer rigiden Gangart und wäre dabei an keine formalen Vorgaben gebunden.

Doch dieser Gefallen wird ihm nicht getan. Zwar besteht zunächst die Möglichkeit, Frau Kühnert zu überzeugen, die sich darüber aufregt, dass man sich "im Kreise (...) dreh(e) und "zu nichts komm(e), weil die formalen Wege "zu schwierig gemacht" würden, doch dann schweift Herr Burkhardt ab. Herr Seifert kann gerade noch antworten, dass es nicht wirklich "schwierig" wäre, nur halt "etwas länger" dauern würde, als Herr Burkhardt mit einer Geschichte einsteigt, die er selbst erlebt habe, wo er "der Anwalt" gewesen sei. Zehn Jahre sei das her und Herr Kaufeld weiß auch gleich den Namen der Schülerin, um die es damals ging. Herr Seifert sieht seine Felle davonschwimmen und möchte Herrn Burkhardt bremsen. Doch das ist nicht so einfach. Er muss sich auf die inhaltliche Ebene begeben, die Herr Burkhardt angeschnitten hat. Er verweist mit großem Ausdruck darauf, dass die Sachlage damals eine ganz andere gewesen sei. Es habe sich dabei um die Versetzung an eine andere Schule gehandelt. Herr Burkhardt scheint sich nicht recht erinnern zu können, vielleicht tut er auch nur so, jedenfalls habe es "ewig gedauert". Er lässt sich nicht aufhalten und erinnert sich an die damalige Gesamtkonferenz. Die Erinnerungen sind allerdings lückenhaft und so muss er die übrigen Konferenzteilnehmer um Mithilfe bitten. Das wiederum gibt Herrn Seifert die Möglichkeit, darauf hinzuweisen, dass es sich tatsächlich um die Umsetzung an eine andere Schule gehandelt habe, da nur in diesem Falle ein Antrag an die Gesamtkonferenz zu stellen wäre. Im vorliegenden Fall sei so etwas nicht nötig, da dieser nicht "so gravierend" sei. Mit Schmunzeln schließt Herr Burkhardt seine Exkursion in die Vergangenheit ab und gesteht, dass er gar nicht mehr wisse, "ob uns das damals gelungen ist".

Er erntet Gelächter von allen Seiten, und Herrn Seifert bleibt nichts anderes übrig, als noch einmal hervorzuheben, dass der Fall hier anders liege und das Verfahren halt Zeit brauche. Er gibt dann aber noch zu bedenken, dass man bald "nicht mehr im Lande" sei, womit er die Italienfahrt anspricht. Für die Zeit danach bis zu den Sommerferien bzw. zum Schuljahresende prognostiziert er, dass nicht mehr viel "passier(en)" würde. Damit hat er offenbar seine Absicht aufgegeben, eine weitere Maßnahme in Form einer Umsetzung anzuregen.

4.2.5.7 Herunterspielen möglicher Konflikte auf der Klassenfahrt (7.Subsegment)

Mit der Bemerkung, dass nichts mehr "passieren" würde, hat Herr Seifert bei Frau Gellert allerdings Alarm ausgelöst. Es wird im Folgenden deutlich, dass sie Herrn Seiferts Bemerkung im Sinne einer Prognose des Wohlverhaltens der vier Schüler auf der anstehenden Klassenfahrt nach Italien missverstanden hat. Sie ist hell aufgeregt und scheint nun das Gefühl zu haben, dass sie mit den Problemen, die sie auf sich zukommen sieht, alleingelassen werden soll.

(S.34, Z.35 – S.35, Z.43)

Frau Gellert: Aber, (.)

Herr Burkhardt: (*Hintergrund*) Nee, da passiert nichts mehr.

Frau Gellert: aber Herr Seifert, da wird (') was passieren. (..) Also ich bin

Herr Seifert: Bitte (?)

Frau Gellert: Dort wird bestimmt (') was passieren.

Herr Seifert: Ja (?)

- Frau Nickel:** In Italien meinst du (?)
- Frau Gellert:** Doch (.) Also ich hab' irgendwo so das Gefühl, irgendwas geht da los.
- Herr Burkhardt:** (*Hintergrund*) Glaub' ich nicht.
- Herr Kauffeld:** Ach nee, das weiß ich nicht. (.)
- Frau Gellert:** Ich weiß es nicht
- Herr Seifert:** Also
- Herr Kauffeld:** Ich mein', die werden rauchen (') irgendwo (h)
- Herr Seifert:** Ich hab' da, ich hab' da (.) eigentlich, (.)
- Herr Imhoff:** (*Hintergrund*) Da würd' ich mir (h) machen wollen.
- Herr Seifert:** ich meine, keine großen Bedenken. (.)
- Herr Kauffeld:** Nee, nee
- Herr Seifert:** Die werden schon mal rauchen oder die werden 'n Glas (..) Rotwein trinken oder so (.) ja natürlich
- Herr Kauffeld:** Sowas, (.) mit Sicherheit wird sowas, dass mal einer da (.) zuviel (.)
- Frau Gellert:** Na ja, vielleicht
- Herr Seifert:** Es wird auch mal 'nen Betrunkenen möglicherweise geben. (.)
- Herr Kauffeld:** Na ja, und dann fangen die an zu diskutieren. Ich soll versetzt werden und das arme Schwein, meinetwegen der Marco Gellner (*Lachen*), dem passiert's, der (.) hat da
(*Lachen*)
- Herr Kauffeld:** na, das kommt dann da noch dazu. (..) (h) ja weil so'n (.) oder der Thomas (-) oder so (.) ja irgendwie (h) (*Lachen*) machen sie mal einen & kippen sie ihm einen 'rein und er lallt dann halt da 'rum (.)
- Herr Imhoff:** Was, (.) (h)
- Herr Kauffeld:** dann werden sie wieder stark ('). (.) Wir (.) und der (?) (...) Ach ich denke der Brief, den schreiben wir mal, weil er einfach (.) mal 'ne Maßnahme ist. Der Ordnungsmittelkatalog, da haben wir uns ja selten nach gerichtet, weil wir's versuchen, doch (.) mehr pädagogisch (') irgendwie (.) zu lösen, die Probleme, die wir haben.
- Herr Seifert:** Das haben wir gemacht, ja, -äh- in der Regel.
- Herr Kauffeld:** Aber das ist dann doch schon mal eine (') Maßnahme und wenn's wirklich -äh- sich steigert, ich denk', dann kann man auch noch ganz schnell 'ne Klassenkonferenz vor den Sommerferien machen und (.) dass sie im nächsten Schuljahr in 'ner anderen Klasse sind. (.) d- eine.
- Herr Seifert:** O.K. (.) Dann -äh- (.) (h) Wir tagen ja sonst zu lang.
- Herr Kauffeld:** Ja, ja

Frau Gellert meldet Widerspruch an gegen Herrn Seiferts vermeintlich optimistischen Ausblick, während Herr Burkhardt im Hintergrund seine Zustimmung zu erkennen gibt. Sie ist davon überzeugt, dass mit Bestimmtheit etwas geschehen würde, von dem sie noch nicht weiß, was es sein könnte. "Irgendwas geht da los." Während Herr Seifert irritiert reagiert, weil er nicht versteht, dass Frau Gellert ihn missverstanden hat, fragt Frau Nickel, ob sie die Klassenfahrt meine. Herr Burkhardt und Herr Kauffeld wehren ab und scheinen diese Perspektive für etwas dramatisch zu halten. Frau Gellert bleibt nichts anderes übrig, als zu beteuern, dass sie es nicht genau wisse. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie etwas Unbekanntes erwartet, vor dem sie sich fürchtet und von dem sie nicht genau weiß, wie es sich ereignen wird.

Herr Seifert setzt zu einer Erklärung an, die Herr Kauffeld mit dem kurzen Hinweis unterbricht, dass die Schüler(innen) "irgendwo (...) rauchen" würden. Er habe "da eigentlich (...) keine gro-

Ben Bedenken", ergänzt Herr Seifert und Herr Imhoff würde sich ebenfalls nicht beunruhigen. Auch Herr Kauffeld sieht das so. Herr Seifert ergänzt die Vermutung über das Rauchen um ein "Glas Rotwein", was Herrn KAUFFELDS Phantasie anregt und ihn dazu bringt, sich vorzustellen, "dass mal einer da zuviel", also ein Glas Rotwein zuviel trinken könnte. Dies müsse man "mit Sicherheit" einkalkulieren.

Frau Gellert sieht die Sache nun schon etwas gelassener und beginnt einen Satz mit "na ja, vielleicht", der aber sogleich von Herrn Seifert mit der konkreten Vorstellung eines "Betrunkenen" unterbrochen wird. Herr Kauffeld spinnt diesen Faden weiter und stellt sich vor, was das für Auswirkungen hätte, wenn ein harmloser Schüler wie Marco Gellner erwischt werden würde. Er lässt den Ernst der Konferenz fahren und stellt sich mit Vergnügen vor, wie dann Diskussionen entstehen würden über die Maßnahme der Umsetzung, die einem der vier Schüler blühen würde. Der Betrunkene oder "das arme Schwein", wie ihn Herr Kauffeld tituliert, habe dann zu gewärtigen, im Mittelpunkt des Interesses zu stehen und sei der Frage ausgesetzt, warum nicht er, sondern einer der in Rede stehenden vier Schüler mit einer Versetzung zu rechnen habe. Die Vorstellung von Marco Gellners Trunkenheit finden alle Anwesenden komisch und so hat Herr Kauffeld aufmerksame Zuhörer bei seiner Fortführung des Gedankens, an dem er sich zu begeistern scheint. Er vermutet, dass es sogar sein könnte, dass Marco oder Thomas oder andere Schüler gezielt unter Alkohol gesetzt würden, damit sie "dann halt da 'rum(lallen)" würden. Dann sei es so, dass die Jungengruppe wieder erstarken könnte, da sie nun Argumente zur Verfügung hätte, die auf eine Ungleichbehandlung hinweisen würden. Deshalb sei es in Ordnung, den Brief zu schreiben und sich gegenwärtig noch nicht über weitere Maßnahmen des Ordnungsmittelkataloges den Kopf zu zerbrechen. Nach diesem habe man sich sowieso nur selten gerichtet, da man, und damit spricht er alle Anwesenden an, die anstehenden Probleme "doch mehr pädagogisch irgendwie zu lösen" versucht habe. Herr Seifert stimmt dem zu und ergänzt, dass man "in der Regel" so gehandelt habe. Insofern stellt der Brief einen Kompromiss dar zwischen denjenigen Lehrer(inne)n, die sich auf eine formale, an den Erlassen und Verordnungen orientierte Handlungsweise stützen möchten und den Lehrer(inne)n, die eher daran interessiert sind, zu den Schüler(inne)n eine auf wechselseitigem Verständnis ruhende Beziehung aufzubauen, um ihnen die Reflexion ihrer eigenen auf Ausprobieren orientierten Verhaltensweisen zu ermöglichen

Damit bröckelt die argumentative Frontstellung, da kein Widerspruch erfolgt und Herr Kauffeld kann noch einen strategischen Ausblick hinzufügen, wonach man, falls erforderlich, ganz kurzfristig noch eine weitere Klassenkonferenz vor den Sommerferien einberufen könnte, in der dann eine Umsetzung in eine andere Klasse beschlossen würde. Herr Seifert bemerkt den Schlusswortcharakter von Herrn Kauffelds Ausführungen und schaut auf die Uhr. Er möchte allmählich zu einem Ende kommen.

4.2.5.8 Instruktion der Co-Klassenlehrerin als Übermittlerin der Konferenzergebnisse (8.Subsegment)

Herr Seifert registriert, dass der Brief nun allgemein akzeptiert ist und fügt hinzu, dass dies auch eine Maßnahme im Sinne des Ordnungsmittelkataloges sei. Herr Kauffeld, der ja noch nicht wieder im Dienst ist, erklärt sich bereit, den Brief aufzusetzen, mit seiner Unterschrift zu verse-

hen und bei Herrn Seifert, der in seiner Nachbarschaft wohnt, vorbeizubringen. Herr Seifert würde ihn dann in die Schule mitnehmen.

(S.35, Z.45 – S.37, Z.14)

Herr Seifert: Also das wäre der Brief, wäre klar als eine (.) Sache. Das wäre auch dann in-im Sinne des Ordnungsmittelkataloges.

Herr Kauffeld: Soll ich dir den mal (.) aufsetzen (?)

Herr Seifert: Ja, das wäre ganz schön (.) in Absprache

Herr Kauffeld: und bring' ihn dir (.) 'rüber

Herr Seifert: unterschreiben ist auch klar

Herr Kauffeld: und du (..) bringst 'n in die Schule

Dann kommt Herr Seifert zu der Frau Gellert interessierenden Frage, was genau den Schüler(inne)n der Klasse mitzuteilen sei über die Ergebnisse der Klassenkonferenz.

Herr Seifert: Die zweite-die zweite Frage, das war nochmal zurück. (.) Was teilt die Frau Gellert den Schülern mit,

Herr Kauffeld: Ach so

Herr Seifert: sie sagt ihnen, -äh- die Konferenz hat (.) getagt über diese vier Schüler. Die Lehrer haben sich ausgesprochen. (.) Die vier Schüler haben einen Brief bekommen und wissen somit, was Sache ist. Wir haben auch über die Klasse gesprochen. (.) -äh- (.) Es wird in Zukunft verstärkt in dem Sinne, was Herr Burkhardt gesagt hat, darauf geachtet, (.) dass -äh- pünktlich

Herr Kauffeld: Die Eltern werden informiert

Herr Seifert: pünktliche (.) pünktlicher Unterrichtsbeginn, dass die Schüler zum Unterricht kommen und so weiter, dass das eingehalten wird. -äh- Mehr (.) gibt's dazu momentan nicht zu sagen und es gibt auch nichts zu diskutieren, (.) würde ich (!) vorschlagen.

Frau Gellert: -Äh- (.) Es kam ja schon das Gerücht auf, wird einer von uns versetzt. (..)

Herr Imhoff: In 'ne andere Klasse

Frau Gellert: In 'ne andere Klasse. Die Schüler haben das schon

Herr Burkhardt: Behalten wir uns vor

Herr Seifert: -Ähm-

Frau Kühnert: Die Schüler haben schon

Frau Gellert: Die Schüler haben das schon so gut wie

Herr Kauffeld: Weitere Maßnahmen, (.)

Herr Seifert: Weitere Maßnahmen

Herr Kauffeld: weitere Maßnahmen (.)

Herr Seifert: Maßnahmen (.) behält man sich vor

(Gemurmel)

Herr Kauffeld: Außerdem ist es auch, -äh- (..) man darf auch nicht zuviel (!) sagen, denn wenn die vier Kinder 'nen Brief bekommen, wo d-, wo das alles drin steht, geht das den fünften in der Klasse gar nichts an.

Frau Gellert: Bloß, bloß

Herr Kauffeld: und deren Eltern

Frau Gellert: bloß das kann ich in dem Sinne noch gar nicht sagen, weil die nächste Stunde bereits am Freitag (!) ist und am Freitag ist ja der Brief noch nicht zu Haus (..) oder (?)

Herr Kauffeld: Nö, (.) nö, (.) da sagst du (.) es

Frau Gellert: Die Eltern werden benachrichtigt

Herr Kauffeld: Die Eltern werden benachrichtigt, ja.

Herr Imhoff: Gut (...)

Herr Kauffeld: Und wenn du ganz

Herr Burkhardt: Sie sagen bitte nicht, wer benachrichtigt wird.

Herr Kauffeld: Ja

Herr Burkhardt: Es soll sich jeder getroffen fühlen und mal 'ne Weile -äh-

Frau Gellert: Das gibt ja bloß die vier

(Gemurmel)

Herr Burkhardt: Ja, ja, vielleicht müssen andere

Herr Seifert: Ja doch, das sollte man schon sagen

Herr Burkhardt: Na ja, ich kenne die Klasse nicht so gut, weil ich sie nur im Kursunterricht habe

Herr Seifert: Wir haben ja die Konferenz zu den Vieren im Grunde genommen gemacht. Also die vier kriegen einen Brief, werden (.) die Eltern werden benachrichtigt. (.) -Äh- Ansonsten (.) haben sich alle Lehrer ausgesprochen und achten in Zukunft (.) besonders eben (.) darauf, was da-was da vorfällt, was disziplinarsch vorfällt, -äh- (.) was vorfällt, was Verspätungen anlangt und so weiter (.) und (-) weitere Maßnahmen behält sich die Klassenkonferenz vor (!). Das ist sowieso klar. (...) Ja können wir das so (?)

Herr Kauffeld: Ja

Herr Seifert: Dann (.) schließen wir die Konferenz. (...) Ich bedanke mich. Hoffentlich hilft's

Herr Kauffeld meldet sich auf die Frage, was die stellvertretende Klassenlehrerin der Klasse mitteilen solle, mit "ach so", was darauf hindeutet, dass er das Kapitel der Klasseninformation bereits für sich abgeschlossen hatte. Herr Seifert zählt nun die von ihm für wichtig erachteten Informationen auf. Die Konferenz habe getagt, die Lehrer hätten sich gegenseitig verständigt, über die Klasse gesprochen und vier Schüler würden einen Brief erhalten. Herr Kauffeld vermerkt, dass der Brief an die Eltern ginge. Weiterhin würde auf pünktlichen Unterrichtsbeginn geachtet, wie es von Herrn Burkhardt angesprochen wurde. Eine Diskussion mit den Schüler(inne)n über diese Punkte werde nicht zugelassen.

Frau Gellert hat aber das Problem, dass sie sich mit der Klasse gegenwärtig in einer Situation befindet, wo die Frage im Raum steht, ob jemand aus der Klasse in eine andere umgesetzt werden würde. Bei den Schüler(inne)n würde das Gerücht umgehen, dass eine Versetzung in eine andere Klasse bevorstehen würde. Auch Frau Kühnert hat davon gehört. Herr Burkhardt gibt das Stichwort: "Behalten wir uns vor". Herr Kauffeld und Herr Seifert stimmen ein und bekräftigen diese Perspektive. "Weitere Maßnahmen" würde man sich vorbehalten. Herr Kauffeld ergänzt, dass es nicht gut wäre, zuviel zu erzählen. Der Inhalt der Briefe gehe niemanden außer den betroffenen Schülern und ihren Eltern etwas an.

Frau Gellert hat aber noch einen Einwand. Vom heutigen Mittwoch zur nächsten Stunde in der Klasse seien es zwei Tage, und in diesen zwei Tagen würde der Brief noch nicht bei den Schülern zu Hause angekommen sein. Also könne sie "in dem Sinne" ja noch gar nicht mit der Klasse sprechen. Sie fürchtet sich offenbar vor den Fragen der Schüler(innen) und scheint der Ansicht zu sein, dass erst mit dem Vollzug der Maßnahme der Respekt wiederhergestellt sei.

Herr Kauffeld fällt dazu spontan nichts ein. Er gräbt nach einer Formulierung, die Frau Gellert weiterhelfen könnte, doch da hat sie selbst schon eine Floskel gefunden, mit der sie vor die

Klasse treten könnte. "Die Eltern w(ü)rd(en) benachrichtigt", möchte sie verlauten lassen, was Herrn Kauffelds Zustimmung findet. Auch Herr Imhoff ist einverstanden. Herr Kauffeld möchte noch eine Idee loswerden, doch Herr Burkhardt schaltet sich ein mit dem Hinweis, nicht zu sagen, wer genau einen Brief bekommen würde. Er meint, dass auf diese Weise Betroffenheit in der ganzen Klasse zu erzeugen wäre. Frau Gellerts Einwand, dass es ja sowieso bekannt sei, wer für einen Brief in Frage komme, hat er nicht viel entgegenzusetzen. Auch Herrn Kauffelds Zustimmung hilft ihm da nicht weiter. Sein Satz "vielleicht müssen andere" bleibt unvollendet, und es scheint auch so zu sein, als ob danach nicht mehr viel an Begründung in dieser Sache hätte kommen können. Herr Seifert findet das alles etwas übertrieben und meint, dass man die Namen schon nennen solle. So bleibt Herr Burkhardt nur der Rückzug auf die Formel, dass er die Klasse "nicht so gut (kenne), da er sie "nur im Kursunterricht habe".

Herr Seifert nimmt Herrn Burkhardts Rückzug zum Anlass, den Abschluss der Konferenz einzuleiten. Als Ergebnissicherung wiederholt er die einzelnen Aspekte der Information für die Schüler(innen), wobei er besonders auf den pünktlichen Unterrichtsbeginn hinweist. Dann fragt er die Konferenzteilnehmer, ob es noch Einwände gebe. Seine Frage "können wir das so", wird von Herrn Kauffeld mit einem deutlichen "ja" beantwortet. Dies nimmt Herr Seifert dann zum Anlass, die Konferenz mit der Bemerkung "hoffentlich hilft's" zu schließen.

4.3 Theoretischer Rahmen für die Klassenkonferenz: die Verlaufsfigur des "sozialen Dramas"

Wenn man die Ausführungen der gerade durchgeführten strukturellen Beschreibung jetzt weiter abstrahieren möchte, dann kann man auf zweierlei Weise verfahren. Man könnte die einzelnen Passagen genauer untersuchen und dann in mehreren Schritten zu einem Gesamtbild kommen. Der Prozesscharakter des Ganzen wäre dann aber nicht mehr deutlich genug zu erkennen, da bei einer genauen Überprüfung der vielen Einzelprozesse, deren Ergebnisse wieder in die Einzelhandlungen der Akteure einfließen, der rote Faden der gemeinsamen Gesamthandlung zwar immer noch dominant wäre, aber leicht hinter den individuellen Einzelhandlungen der verschiedenen Akteure und deren verschiedenartigen Motiven verschwinden könnte.

Victor Turner (TURNER 1982, S.95ff.) hat bei seinen ethnologischen Untersuchungen eine soziale Prozessfigur ausfindig gemacht, die in jeder Kultur vorkommt, bei den Agrargesellschaften Afrikas noch offen zu Tage liegt, aber auch in unserer Komplexgesellschaft bei der Bearbeitung sozialer Konflikte auftaucht. Er hat sie in Anlehnung an die Poetik des Aristoteles als "Soziales Drama" bezeichnet. Auffällig bei diesen Prozessen ist, dass in ihnen Gegensätze aufeinanderstoßen, die nicht lösbar sind, die aber irgendwie gelöst werden müssen, um die soziale Stabilität zu garantieren. Dabei spielen Rituale eine Rolle. Die Theatermetapher rührt daher, dass Turner davon ausgeht, dass die Menschen das Bedürfnis haben, dass die Prozessfigur der Ereignisse erzählbar gemacht wird und dass die in der sozialen Welt der Akteure abgelaufenen "Geschichten" bzw. Prozessgestalten ihre Entsprechung finden in der nachträglichen öffentlichen Verarbeitung der Ereignisse durch deren mimetische Darstellung. Die narrative und mimetische Darstellung selbst bietet wiederum ein moralisches Orientierungsgerüst und verursacht somit bei weiteren Handlungen bzw. bei konfliktuöser Krisenbewältigung eine "implizite rhetor-

rische Struktur", ein kulturelles Muster, nach dem zu verfahren sei. Damit spielt Turner auf den stabilisierenden Charakter der kulturellen Verarbeitung – die zugleich immer wieder neu ansetzende Verarbeitung ist – für den zivilisatorischen Prozess an. In entwickelten Kulturen wie der unseren werde die narrative bzw. rhetorische Verarbeitung und mimetische Reproduktion von Konflikten auf eine Vielzahl von Medien und Darstellungsformen verteilt, was das Entschlüsseln des Vorgangs der symbolisch-kulturellen Bearbeitung sozialer Dramen erschwere.

Die Prozessfigur enthält nach Turner drei Phasen oder Sequenzen. Die erste Phase beinhaltet den öffentlichen Bruch einer sozialen Norm durch einen einzelnen sozialen Akteur oder eine soziale Gruppe, der nicht wieder rückgängig gemacht werden könne. Darauf folgt eine Krisenphase, mit der zugleich Bemühungen zur Bewältigung des aufgetretenen Problems einsetzen. Den Abschluss bildet eine Phase der Bestandsaufnahme, bei der es zu einer Reintegration der Gruppe oder einem endgültigen Bruch kommt.

Die mittlere, die Krisenphase ist diejenige, bei der eine Entscheidung getroffen werden muss. Dabei wird zwischen gerichtlichen, gerichtsähnlichen oder rituellen Prozessen unterschieden. Bei der Vorbereitung dieser Entscheidung, die mit einer Bewältigung gleichzusetzen ist, kommt es zu einer "Steigerung der sozialen und kollektiven *Reflexivität*" (TURNER 1982, S.119). Die Gesamtheit der Personen, die in diesen Prozess involviert sind, muss sich darüber klar werden, wie es zu der aktuellen Situation gekommen ist, bzw. welche Bedeutung jede einzelne Handlung für die anderen gehabt hat. Jede Konfliktpartei hält der anderen einen Spiegel vor und versucht sie dazu zu bringen, über ihre Rolle beim Ausbruch der Krise nachzudenken. Da das Wertesystem immer ein provisorisches, ausgehandeltes ist, muss die Übereinstimmung der Bedeutungen wieder hergestellt werden, welche den einzelnen Handlungen als sozialen Tätigkeiten zu Grunde liegen. Dies kann nicht in den Alltagsvollzügen geschehen, sondern bedarf besonderer "liminaler" Erfahrungen, d.h. Schwellenphasen, bei denen die Zeit in den Mittelpunkt gestellt wird, d.h. in denen Vergangenheit und Zukunft jeweils besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Unter Bezug auf Dilthey stellt Turner fest, dass die "Bedeutung" immer aus der Vergangenheit erwächst, aus der Erinnerung, und eine Brücke zur Gegenwart darstellt, während das Gefühl des Werts von etwas in der Gegenwart erfahren wird und der Zweck einer Handlung auf die Zukunft gerichtet ist. Sich dieser Zeitbereiche gewahr zu werden, heißt zugleich, sich den Weg zur Krise und durch sie vorzustellen und dabei den erlebten Gegebenheiten erneut Sinn und Ordnung zu verleihen. Es müssen sich also beide bzw. alle beteiligten Konfliktparteien des Ablaufs der Ereignisse und ihrer eigenen Reaktion darauf bewusst werden. Die vorher durch ein soziales Bezugssystem vorhandene "Determiniertheit" des sozialen Lebens, die durch den in der ersten Phase erfolgten Bruch aufgehoben worden ist und einer Regellosigkeit Platz gemacht hat, wird durch die provozierte Klärung der Bedeutung der sozialen Beziehungen durch eine ritualisierte Handlung auf veränderte Weise erneut fixiert und durch mehr oder weniger veränderte Ordnungsvorstellungen, d.h. "objektivierte" Grundsätze und Vereinbarungen" in den Köpfen der Akteure, erneut geregelt. Die soziale Ordnung lässt sich aber nicht ein für alle Male fixieren, da sie nur ein "kognitives Modell" (S.122) in den Köpfen ist. Das soziale Drama ist also eine Figur, die notwendig ist, um immer wieder Stabilität herzustellen. Es ist ein "bedeutsamer Knotenpunkt im Entwicklungszyklus" aller Gemeinschaften, die nach Beständigkeit streben. In zivilisierteren Gesellschaften haben sich dazu differenzierte Formen des Rituals und der Ge-

richtsverhandlung herausgebildet, aus denen sich wiederum "performative und narrative Formen der komplexen Kultur" entwickelt haben wie z.B. Literatur und Theater, in denen "soziale Metakommentare" möglich sind. Die Grundstruktur des sozialen Dramas bleibt aber erhalten und ermöglicht das Verstehen sozialer Prozesse.

4.4 Der dramatische Aufbau der Klassenkonferenz

Wenn man ausgehend vom Turnerschen Ansatz die Klassenkonferenz untersucht, dann muss zunächst einmal gefragt werden, inwieweit dieses aus drei Phasen bestehende Modell auf den Aufbau der Konferenz anwendbar ist. Turner geht von einem Bruch sozialer Regeln am Anfang aus, einer Bewältigungsphase im Anschluss daran und als Endpunkt von einer Reintegration oder endgültigen Trennung von den Verursachern des Bruches. Die Klassenkonferenz hat ebenfalls drei Phasen. Sie beginnt mit einer Einführungsphase und darin enthaltenen Sachverhaltsdarstellungen, die auch so etwas wie die Schilderung eines Bruchs sozialer Regeln beinhalten. Dem folgt eine Kommentarchase mit Einschätzungsversuchen der anwesenden Lehrer(innen), die gleichzeitig die Situation zur Darlegung ihres eigenen Verständnisses von Erziehung und Unterricht nutzen. Den Abschluss bildet die sich hinziehende Lösungsphase, die nicht wirklich zum Abschluss kommt, weil die sozialdramatischen Bearbeitungsabsichten sich nicht richtig durchsetzen lassen und der Direktor durch eine Intervention von außen – ohne die Lehrer(innen) dabei informiert zu haben – die Lage zugespitzt hat.

Die Beweggründe der Regelverletzer liegen außerhalb des Analyseinteresses der meisten der Konferenzteilnehmer. Der Blick ist nur auf die Auseinandersetzung selbst gerichtet. Der Gesamtzusammenhang des Erziehungsvorganges wird bei der Bewältigung des Konflikts durch die Konferenzteilnehmer nicht gesehen. Wenn man aber die Grundkonstellation der zwei Generationen voraussetzt, die sich im Erziehungsprozess, d.h. dem Prozess des Einfügens in die kulturelle Umgebung der Gesellschaft, niederschlägt, dann hat die Auseinandersetzung einen umfassenderen Sinn und ist als Drama innerhalb dieses Erziehungsprozesses zu verstehen. Man kann solche krisenhaften Vorgänge, in denen eine Integrationslösung zwischen den Generationen im Sozialisationsprozess gefunden werden muss, in der Schule, aber nicht nur dort, immer wieder beobachten. Die Figur des sozialen Dramas im Erziehungszusammenhang muss also außerhalb der Klassenkonferenz ansetzen. Die Regelübertretungen fanden vorher statt, die Konferenz ist Teil des Bewältigungsprozesses, und die Schlussphase mit der Reintegration wird wieder außerhalb der Konferenz stattfinden. Die Klassenkonferenz ist ein Abschnitt jenes Mittelteils, in dem rituelle, einem Gerichtsverfahren ähnliche Vorgänge ablaufen müssen, die dem Klärungsprozess bzw. der Reflexion dienen. Die Konferenz selber verfügt aber als solche ebenfalls über eine Dramenstruktur. So muss man sich das Geschehen bzw. die Prozessgestalt wie eine ineinandergesteckte russische Puppe vorstellen: die Klassenkonferenz bildet mit ihrer Dreiphasigkeit symbolisch die Dreiphasigkeit der sozialisatorischen Auseinandersetzung zwischen den vier Schülern und den beteiligten Lehrer(inne)n ab.

Das Besondere an der Klassenkonferenz ist, dass diejenigen, um die es eigentlich geht, nicht anwesend sein dürfen. Zum Schluss wird kurz in Erwägung gezogen, die Schüler(innen) hinzuzuziehen, weil sie das verlangt hatten. Dieser Gedanke wird aber, genau so schnell, wie er ge-

kommen, ist wieder verworfen. Die Abwesenheit der Schüler(innen) ist selbstverständlich. Zum ritualisierten Ablauf der Konferenz gehört die Beratung der älteren Generation in Gestalt der Lehrer(innen), die sich darüber klar werden wollen, wie sie diese "paradoxe" Situation eines je nach Generation unterschiedlichen Sinnkontinuums und einer Interaktion zwischen den Generationen, die nicht von vorneherein funktionieren kann, begegnen sollen. Im Grunde geht es darum, eine immer wieder aufbrechende "Sinnweltantinomie"¹⁰ zu bearbeiten. Mit Hilfe von "Maßnahmen" soll die Reintegration der Schüler, die aus der Sicht der Lehrer(innen) die Regeln des Umgangs der Generationen miteinander und die Regeln des Umgangs der Schüler(innen) untereinander verletzt haben, in die von den Lehrer(inne)n kontrollierten sozialen Abläufe reintegriert werden. Damit lassen sich die Konferenzteilnehmer nicht auf die Vorstellungswelt und die möglichen Beweggründe der jüngeren Generation ein, sondern verlangen die Einhaltung der Regeln, die von ihnen selbst bzw. in ihrem Sinne gesetzt worden sind. Der Reflexionsprozess, der einem sozialen Drama inhärent ist, wird also künstlich reduziert und hat damit z.T. eine andere Funktion, als diejenige, die den Teilnehmer(inne)n der Konferenz selbst bewusst ist: er dient auch der Aufrechterhaltung eines Machtverhältnisses.

Damit wird eine innere Paradoxie des Erziehungsverhältnisses sichtbar, die für Lehrer(innen) grundsätzlich mit zwei unterschiedlichen Aufgaben zur Bearbeitung des Problems verbunden ist. Es soll einerseits die freie Entfaltung des Individuums gewährleistet sein, andererseits müssen die Schüler(innen) in einen Integrationsprozess zur Anpassung an die bestehende Kultur hineingezwungen werden. Diese paradoxe Anforderung, die sich noch überlagert mit der Emergenzproblematik der Herausbildung der individuellen Persönlichkeit bei den Kindern und Heranwachsenden, führt bei jedem/r Lehrer/in zu Konflikten mit den Schüler(inne)n. Die jeweils unterschiedliche berufsbiographische Entwicklung der einzelnen Lehrer(innen) führt zu unterschiedlichen Strategien beim Umgang mit dieser Antinomie. Die einen versuchen, die Persönlichkeit der Schüler(innen) zu fördern und ihnen dabei Freiräume zuzugestehen, die anderen stellen die abstrakten Fachinhalte in den Vordergrund und verlangen dabei die Unterwerfung unter die vorgeplanten Lernschritte des Curriculums.

Die beiden unterschiedlichen Auffassungen bezüglich der Bearbeitung der "Sinnweltantinomie der Generationendifferenz" – die weiter unten näher erläutert wird – haben Appellcharakter und sind Orientierungskerne für zwei antagonistische Gruppenbildungen. Diese beiden Gruppenbildungsprodukte stehen sich auch in der Klassenkonferenz gegenüber und versuchen, sich gegenseitig davon zu überzeugen, dass die eigene Strategie der Reintegration innerhalb des sozialen Dramas der Regelverletzung in der Schule die richtige sei. Das erweist sich aber als unmöglich, da auch die jeweilig andere Position eine lange Vorgeschichte hat und weil ein distanzierter Umgang mit der jeweiligen eigenen Position, der die Miteinbeziehung der jeweiligen anderen Perspektive erlauben würde, nur bei sehr enger Zusammenarbeit, d.h. im Team oder bei Klassenfahrten, erreicht werden kann. Deshalb sind die Argumentationsrollen bei diesem Teil des sozialen Dramas, der als derjenige der Bearbeitung eigentlich Reflexion erfordern würde, genau festgelegt und die Diskussion bewegt sich auf einer Ebene, die nicht durch offene argumentative

¹⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 5.2.1 zur "Sinnweltantinomie der Generationendifferenz".

Auseinandersetzung und grundlegende inhaltliche Perspektivenübernahme bzw. -abwägung geprägt ist, sondern strikt vorgegeben ist durch abstrakte und formale Gesichtspunkte aus dem Bereich juristisch konstruierter Setzungen¹¹. Es kommt also zu keinen wirklichen argumentativ bewerkstelligten Reflexionsprozessen.

Als hinderlich erweist sich auch das Eingreifen des Direktors, wodurch die Entscheidung bereits getroffen worden ist, wenn auch nicht in dem Sinne, wie er selbst es gemeint haben mag. Durch sein Verhalten ist weiteres Lehrer(innen)handeln problematisch geworden; es veranlasst den Rückzug beider Fraktionen aus dem Entscheidungsprozess. Durch die von ihm selbst als notwendig erachtete Distanz zum Kollegium – er nimmt z.B. an dieser Lehrerkonferenz nicht teil – muss er, wenn er sich in erzieherische Arbeitsabläufe der Lehrer(innen) einmischt, notwendigerweise Fehler machen, die ihm selbst aber nicht deutlich zu werden brauchen, da er sich zu weit entfernt von diesen Prozessen aufhält. Die Entscheidung, die der Schulleiter somit indirekt getroffen hat ist die, dass im Falle der Bearbeitung des anstehenden sozialen Dramas keine Entscheidung getroffen wird.

Was das Ablaufschema der Klassenkonferenz betrifft, so sind oben bereits zwei Sequenzen oder Segmente genannt worden: Die Sachverhaltsdarstellungen in der Einführungsphase am Anfang der Konferenz und die darauf folgenden Einschätzungsversuche der Lehrer(innen) in der Kommentarphase. Bei den Sachverhaltsdarstellungen durch die Referendare und den Stufenleiter 7/8 wird eine subjektiv eingefärbte, als Beeinträchtigung der Entfaltungsmöglichkeit als Lehrer/in aufgefasste Schilderung der Ereignisse gegeben. Das Verhalten der vier Schüler im Unterricht und bei Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule wird als unbotmäßiger Eingriff in die institutionellen Abläufe der Schule gesehen und nicht als Flegelei von jungen Leuten, die testen wollen, wie weit sie gehen können. Die Kommentare der übrigen auf der Konferenz anwesenden Lehrer(innen) in der zweiten Phase erfolgen zum größten Teil aus dem gleichen Blickwinkel heraus. Sie lassen jede Distanz zu dem als Provokation empfundenen Verhalten vermissen, und es entsteht der Eindruck, als ob die Konferenz eine gute Gelegenheit darstellen würde, den übrigen Lehrer(inne)n zu zeigen, dass man selber immer Herr der Lage sei und über genügend Mittel verfügen würde, um sich durchzusetzen. Konferenzen haben, so will es scheinen, auch eine wichtige Funktion nach innen. Sie bieten die Gelegenheit, so etwas wie eine informelle Rangordnung der Lehrer(innen) festzulegen, die sich auf die Durchsetzungsfähigkeit bei der jüngeren Generation und die Vermittlungsfähigkeit nachprüfbares Wissens stützt. Gestört wird diese Darbietung des Durchsetzungsvermögens durch den Einwurf eines Lehrers, der zu erkennen gibt, dass zwei der Schüler bei ihm den Unterricht nicht beeinträchtigen würden, sondern eifrig bei der Sache wären. Das ruft einigen Unwillen hervor, bringt aber auch gleichzeitig die Möglichkeit, einige Hintergrundinformationen über die privaten Verhältnisse der Schüler(innen) zu geben. Dieser Ansatz zum Verständnis wird aber nicht stengelassen, sondern mit dem Hinweis auf die besondere Raffinesse der Schüler beantwortet, die es immerhin geschafft hätten, großen Konfrontationen, die aktenkundig gemacht werden müssten, aus dem Wege zu ge-

¹¹ Damit sind sowohl die gesetzliche Grundlage, als auch Erlasse und Verordnungen gemeint.

hen. Die Störung des Lehrer(innen)handelns wird ihnen so ausgelegt, als ob sie gleichzeitig daran gedacht hätten, wie man der Bestrafung entgehen könnte, was als besonders durchtriebene Variante der Störung gewertet wird.

Das Verhalten der Lehrer(innen) auf der Konferenz lässt es offenbar nicht zu, die Vorfälle genauer zu analysieren und sich zu fragen, ob die Ursache für das geschilderte Verhalten vielleicht nicht doch im Schüler(innen)-Lehrer(innen)-Verhältnis zu suchen sei. Die Klasse befindet sich immerhin in der Obhut des 3. Jahrgangsteams, das ab 1986/87 – also schon vier Jahre zuvor – seine Arbeit aufgenommen hat. Die Stagnation der Teamarbeit und die Aufblähung des Lehrer(innen)teams wegen der hohen Anzahl der benötigten Lehrer(innen) durch die Fachleistungsdifferenzierung auf drei Niveaus sowie die Auswirkung der Arbeit von Lehrer(inne)n, die mit Teamarbeit nicht viel zu tun haben wollen, ist nicht zu übersehen. Die Ahndung von Regelübertretungen, die geschehen muss, bekommt eine Eigendynamik, bei der die pädagogischen Aspekte des Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnisses ins Hintertreffen geraten. Der Klassenlehrer, der lange Zeit krank war, hatte offenbar den Drang der Schüler, sich auszuprobieren, bisher mit seiner Persönlichkeit in Schach gehalten. Die Delegation der Verantwortung an die Schulleitung und nicht an das Team, bedingt durch die komplizierten Strukturen des Jahrgangs 9, haben offenbar dazu geführt, dass keine für die Schüler(innen) akzeptable Lösung dabei herausgekommen ist. Es wird nicht gesehen, dass die Lage der Co-Klassenlehrerin gerade dadurch schwierig geworden ist. Stattdessen werden ihr oberflächliche Standard-Ratschläge gegeben, wie man es machen müsse. Sie bleibt auf diese Weise mit ihrem Problem allein und muss sich selber immer wieder fragen, was sie alles falsch gemacht habe. Das Problem im Zusammenhang mit der Behinderung der Teamarbeit zu betrachten, wird von niemandem versucht. Sie ist offenbar zu diesem Zeitpunkt vielen Beteiligten z.T. aus dem Blick geraten.

Die Lösungsphase wird dadurch eingeleitet, dass der Vorschlag gemacht wird, für die Regelübertretung der Unpünktlichkeit beim Unterrichtsbeginn eine Strafe zu verhängen. Die Zeit soll nachgegessen werden. Dieser Vorschlag ruft Widerspruch hervor. Die pädagogische Aufgabe bestehe darin, dass man sich überlegen müsse, wie man mit den Schülern umzugehen gedenke. Wenn man ihnen Verständnis entgegenbringe und sich um sie kümmere, dann würden die Auffälligkeiten automatisch nachlassen. Eine solche Haltung wird aber nicht akzeptiert. Es müsse eine Bestrafung sein, damit ein Zeichen gesetzt werde, aus dem für die vier Schüler erkennbar werden könne, wie die Machtverhältnisse beschaffen seien. Der Klassenlehrer greift den Vorschlag der Zuwendung auf, um die Hintergründe für das Verhalten der Schüler offenzulegen und der Konfrontationsstimmung, in der sich viele der Lehrer(innen) befinden, ein wenig den Boden zu entziehen. Als Lösung schlägt er dann aber die weitestgehende Bestrafung, die als "Maßnahme", d.h. als "Ordnungsmaßnahme" im Sinne des Ordnungsmittelkataloges, bezeichnet wird, vor. Er wünscht die Versetzung eines der Schüler in eine andere Klasse des Jahrgangs. Mit dieser Maximallösung wäre das Problem aber nur in eine andere Klasse verschoben. Dazu kommt, dass sich niemand von den anwesenden übrigen Klassenlehrer(inne)n des Jahrgangs vorstellen kann, den vorgeschlagenen Schüler in seine Klasse aufzunehmen. Da nicht alle Klassenlehrer(innen) anwesend sind – es handelt sich formal um eine Klassenkonferenz im alten

Sinne und nicht um eine Team-Sitzung¹² – kann das Problem auch nicht gelöst werden. Die Entscheidung darüber, in welche Klasse der Schüler zu versetzen wäre, müsste dann die Jahrgangskonferenz treffen. Deshalb wird danach geschaut, ob die formalen Voraussetzungen für eine Umsetzung in eine andere Klasse vorhanden wären. Es sind aber keine verwaltungsrechtlich greifbaren Belege für eine Ordnungsmaßnahme dieser Größenordnung vorhanden. Es wird lediglich von der offenbar alleingelassenen Co-Klassenlehrerin darauf hingewiesen, dass der Schulleiter schon des öfteren gerufen worden sei und vor den Schüler(inne)n erklärt habe, dass er sich Notizen machen werde. In den Akten ist jedoch nichts vermerkt worden.

Deswegen wird geprüft, ob man im Einvernehmen mit den Eltern eine Regelung treffen könnte. Dabei wird aber deutlich, dass bei den Eltern keine Ansatzpunkte vorhanden sind. Überall seien dort gestörte familiäre Beziehungsstrukturen vorhanden, über welche die Schüler(innen) aber nicht reden wollten. Diese Dinge seien Privatsache. Klar wird an dieser Stelle, dass kein Basisvertrauen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n geben kann. Offenbar ist keine Kooperationsgrundlage mehr vorhanden. Der Stufenleiter 7/8, der Mitglied des Teams 9 ist, fühlt sich durch das Verhalten der Schüler provoziert und missverstanden. Sie werden von ihm nicht in ihren beschränkten Möglichkeiten als Heranwachsende wahrgenommen, die erst lernen müssen, sich ein Bild von der Funktionsweise der Erwachsenenwelt zu machen. Stattdessen wird von ihm bei ihnen die gleiche Kompetenz bei der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen vorausgesetzt wie bei Erwachsenen. D.h. es wird von ihnen erwartet, dass sie den Sinn von Regeln begreifen, an deren Zustandekommen sie nicht beteiligt waren. Das ist eine sehr hohe Anforderung, denn dabei wird lehrerseitig bei den Schüler(inne)n ein abstraktes Verständnis der Funktionsweise von Schule vorausgesetzt, das sie auf Grund ihrer sozialen Situation der vollständigen Abhängigkeit von der Beurteilung durch Erwachsene noch gar nicht haben können. Schüler(innen) können dieses Verständnis auf die Dauer durchaus entwickeln, es setzt aber voraus, dass sie als Diskussionspartner ernstgenommen werden und ihren eigenen Weg nehmen können bei der Entwicklung eines Verständnisses ihrer eigenen Lernprozesse. Diese Voraussetzung scheint Herrn Seifert in diesem Moment nicht klar vor Augen zu stehen, weil er sich von seiner eigenen Verletztheit wegtragen lässt.

Die Schüler sind offenbar auch dadurch benachteiligt, dass ihnen ihre Eltern nicht die Möglichkeit geben können, über soziale Beziehungen zu reden. Sie müssen augenscheinlich immer damit rechnen, bei Gesprächen über solche Dinge mit Vorwürfen überhäuft zu werden. Ihre Eltern sind vermutlich überlastet mit beruflichen Problemen und haben Verfahren entwickelt, den an sie gestellten Anforderungen in der Familie auszuweichen mit dem Ergebnis, dass sie dann von ihren Kindern unsanft an ihre Pflichten erinnert werden. Die Folge sind Konfrontationen, ohne dass ein Ausweg zu erkennen wäre. Die Ausführungen des Klassenlehrers weisen in eine solche Richtung. Umgekehrt verbitten sich die Schüler jegliche Einflussnahme durch die Leh-

¹² Auf Teamsitzungen werden in der Regel die Vorgänge besprochen, die den ganzen Jahrgang betreffen. Wenn ein besonderer Aspekt hinzukommt, werden die übrigen die Schüler(innen) unterrichtenden Lehrer(innen) hinzugebeten, so dass die formalen Voraussetzungen etwa für eine "Klassenkonferenz" vorhanden sind. Bei den Sitzungen sind aber immer alle Klassenlehrer(innen) anwesend.

rer(innen), wie Herr Kauffeld feststellen muss. Deren Verhalten wird als unehrlich empfunden. Sie erlauben sich aus ihrer Sicht zunächst viel bzw. kümmern sich nicht um soziale Abläufe und schränken den entstandenen Freiraum dann plötzlich wieder ein. Für die Schüler(innen) entsteht so der Eindruck, als ob die Lehrer(innen) sich ihrer Sache nicht sicher seien. In Herrn Kauffelds Klasse ist diese Situation durch seine lange Abwesenheit und durch die Übertragung der Verantwortung an eine Lehrerin, die obendrein noch Referendarin ist, entstanden. Das fordert die Schüler(innen) zum einen dazu heraus, die Grenzen für das eigene Verhalten zu erkunden. Andererseits sind die Lehrer(innen), die in den Augen der Schüler(innen) so widersprüchlich gehandelt haben, für sie keine Vertrauenspersonen mehr, an denen man sich orientieren könnte. Solche Lehrer(innen) haben also, ohne es zu wollen, einen sozialen Raum geschaffen, in dem sie ihre Autorität abgegeben haben. Die Folge davon ist, dass sich Peer-Groups etablieren können, die sich darum bemühen, einen eigenen Verhaltenskodex herauszubilden.

Die Situation weist Ähnlichkeiten mit der Gesamtsituation auf, wie sie vor Einführung des Team-Modells bestanden hat. Die Bedeutung des Team-Modells hat unter anderem auch darin gelegen, durch die enge Zusammenarbeit der Lehrer(innen) untereinander ein negatives Verhältnis von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n erst gar nicht entstehen zu lassen. Das Team-Modell spielt zur Zeit der untersuchten Klassenkonferenz aber nur noch eine untergeordnete Rolle. Denn es ist im Jahr zuvor durch den neuen Schulleiter informell zum "Auslaufmodell" erklärt worden.¹³ Die Behandlung von sog. "Disziplinproblemen", die auf Grund der Anpassungsprobleme mancher Schüler(innen) an die soziale Gemeinschaft des Klassenverbandes nie ganz verschwunden sind, nehmen wieder einen größeren Platz ein.

Der Hinweis der Co-Klassenlehrerin auf das Eingreifen des zu Hilfe gerufenen Schulleiters ruft angesichts der dadurch enorm gesteigerten Dimensionen der Auseinandersetzung mit den Schüler(inne)n Verwirrung hervor. Die Klassenkonferenz nimmt von diesem Zeitpunkt ab einen defensiven Verlauf. Es geht um Schadensbegrenzung, da der Schulleiter die Schüler(innen) bei seinem Auftritt in der Klasse vom Stattfinden und vom Zeitpunkt der Klassenkonferenz informiert hat. Vermutlich mit dem Ziel, die Klasse disziplinarisch unter Kontrolle zu bringen, jedoch mit dem Erfolg, dass die Schüler(innen) nun an der angekündigten Klassenkonferenz teilnehmen wollen. Dieser Begehren der Schüler(innen) wird in der Konferenz zwar sofort wieder verworfen, aber die Co-Klassenlehrerin steht nun vor der Aufgabe, die Klasse über das Ergebnis der Konferenz unterrichten zu müssen. Der Einwand, dass man die verfahrenere Situation klären könne, wenn man deutlich genug mache, dass nur vier Schüler gemeint seien, wird vom Klassenlehrer abgewehrt, da die Lage zu schwierig geworden sei. Es herrscht Ratlosigkeit über die zu ergreifenden Maßnahmen, die nun später alle von der Co-Klassenlehrerin der Klasse mitgeteilt werden müssen. Für sie kommt noch das Problem hinzu, dass sie mit der Klasse demnächst auf die Abschlussfahrt nach Italien gehen muss. Die konkrete Maßnahme, auf welche die Diskussion nun hinausläuft, ist nicht mehr die Umsetzung eines Schülers in eine andere Klasse,

¹³ So Schulleiter Lammers und der damalige Stufenleiter 9/10 Faber 1990 in verschiedenen Gesprächen zu den Mitgliedern des ersten Teams.

sondern ein Brief an die Eltern, mehr eine Geste als eine Maßnahme – wenn auch für spätere härtere Sanktionsmaßnahmen als notwendige Vorwarnung verwaltungsrechtlich relevant – die nun sogar problematisch erscheint, weil jemand unterschreiben muss und damit in die Öffentlichkeit tritt. Die Unsicherheit der Lehrer(innen) in Bezug auf ihre Beziehungen zu den Schüler(inne)n wird offensichtlich. Es gibt keinen gemeinsamen pädagogischen Zusammenhang mehr bei den Erziehungsfragen, wie er durch die Teamarbeit hergestellt werden sollte. Stattdessen wird darüber debattiert, wer den Brief an die Eltern unterschreiben soll. Die Verantwortung wird zwischen den Schulleitungsmitgliedern, die in Frage kommen, weil der Klassenlehrer noch krank ist und seinen Dienst noch nicht wieder aufgenommen hat, als Unterzeichner also verwaltungsrechtlich bedenklich ist, hin und her geschoben. Die erneut ins Gespräch gebrachte Umsetzungslösung wird sogleich wieder verworfen, weil das dazu nötige Verfahren zu aufwendig sei. Die angesichts dieses Ergebnisses und der Unsicherheit des anzuwendenden Verfahrens verunsicherte Co-Klassenlehrerin sieht sich bei der Vermittlung des Konferenzergebnisses und bezüglich ihrer Stellung auf der Klassenfahrt alleingelassen und bringt ihre Befürchtungen hinsichtlich ihres möglicherweise bevorstehenden Versagens zum Ausdruck. Es werden ihr von den übrigen Konferenzteilnehmer(inne)n auf der Oberfläche bleibende Instruktionen darüber gegeben, wie sie sich verhalten solle, aber ohne dass es jemandem einfallen würde, auf ihre persönliche Situation näher einzugehen.

Auf den gesamten Ablauf des sozialen Dramas bezogen, ist die Klassenkonferenz nur Beratungsphase mit Bedeutungskonstitution für die Lehrer(innen). Die Lösung kann nur im direkten Interaktionszusammenhang mit der anderen Generation, also den Schüler(inne)n, gefunden werden. Wichtig ist die Unterredung der Co-Klassenlehrerin mit den Schüler(inne)n im Anschluss an die Konferenz. Über den faktischen weiteren Verlauf des sozialen Dramas gibt es nur eine Kontextinformation. Es handelt sich um Äußerungen von Schüler(inne)n im Rahmen eines Gruppeninterviews am Ende des Schuljahres.¹⁴ In diesem Gruppeninterview wird von einem Elternabend berichtet, der noch stattgefunden habe, auf dem die Schüler(innen) von den Disziplinierungsversuchen des Schulleiters berichtet hätten. Die Co-Klassenlehrerin habe deren Ausführungen jedoch widersprochen. Auch der Klassenlehrer habe sich die Wortwahl des Direktors bei seinen Ausführungen, über die sich die Schüler(innen) beschweren wollten, nicht vorstellen können. Insgesamt entsteht in jenem Gespräch der Eindruck, als ob die Schüler(innen) sehr wohl in der Lage seien, ihre Lage zu reflektieren, von den Lehrer(inne)n aber nicht ausreichend ernst genommen worden seien.

Wenn man die Gesamtfigur des sozialen Dramas zu Grunde legt, dann hat die beabsichtigte Lösungsphase in Form einer Reintegration der Schüler(innen) nicht funktioniert. Das wird überdeckt durch den institutionellen Zwang der Schule, der einen soziale Sezession der Schüler(innen)seite als durch Missstände im Beziehungsverhältnis zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n provozierte Regelbrecher nicht erlaubt. Lehrer(innen) und Schüler(innen) müssen zusammenbleiben, auch wenn es ihnen nicht passt. Die Folge davon ist ein brüchiges Ver-

¹⁴ Vgl. das Gespräch mit den Schüler(inne)n des einen der beiden Deutsch-A-Kurse des Jahrgangs 9 in Bd.2 (Ergänzungsband), S.153ff.

hältnis zwischen den Generationen, das keine Spielräume mehr hat, um im gegenseitigen Einvernehmen paradoxe Situationen zu bearbeiten bzw. gar zu umgehen. Im Team-Modell wäre die soziale Nähe angelegt, durch die eine notwendige Entstehungsbedingung der paradoxen Situation, nämlich die Unkenntnis der Handlungsbedingungen des Interaktionspartners auf Grund sozialer Distanz, vermieden werden kann. Nun stellt sich immer sofort die Schuldfrage, die eine Lösung verhindert und zugleich eine Ideologie der "bösen Mächte" oder "Schuldigen" erzeugt, die eine Lösung hintertreiben würden. Das reduziert wahrgenommene und bearbeitete soziale Drama wird zu einer immer häufiger und schematischer in Gang gesetzten Lösungsmaschinerie, um die Schüler(innen) wieder auf den richtigen Weg zurückzuholen. Es müssen nicht immer Klassenkonferenzen¹⁵ sein, die dabei im Mittelpunkt stehen, es können auch Einzelgespräche von Lehrer(inne)n mit Klassen oder Fachleistungskursen, Gespräche mit Schüler(inne)n, Gespräche mit Eltern sein. Allen gemeinsam ist die Dramenfigur und die Reintegration oder Trennung. Die Trennung kann, wie gesagt, im Sinne einer vollständigen sozialräumlichen Trennung nicht erfolgen, sie kann aber trotzdem im Sinne der Auflösung vertrauensvoller, verinnerlichter sozialer Beziehungen geschehen sein und zu einer Verstärkung der "Sinnweltantinomien" führen. Daraus kann eine Spirale der Konflikte entstehen, die mit der Zeit die Gestalt einer Verlaufskurve annehmen und nur durch das formale Verlassen der Schule beendet werden können.

Der neue Direktor schafft es, durch sein gut gemeintes, aber zusätzlich eskalierendes Verhalten und durch seine organisationsfokussierten Vorstellungen von der Funktionsweise einer Schule eine neue "Lagermentalität" zu erzeugen, die die alten "Lager" innerhalb der Lehrerschaft ablöst und die Lehrer(innen) für sie selber mehr oder weniger unmerklich als Gesamtheit in eine Gegnerschaft zu den Schüler(inne)n zwingt, wobei sie gleichzeitig weiterhin der Meinung sind, sich auf deren Seite zu befinden. Sie sind offenbar nicht in der Lage, sich dem Sog der organisatorischen Autorität, die das Amt des Direktors mit sich bringt, zu entziehen. Dabei werden auf der einen Seite Konturen des ideologischen Gesamtgebäudes sichtbar, auf dem die staatlichen Institution der Schule aufliegt, auf der anderen Seite die Mühen der Orientierung in einem wesentlich fremdbestimmten Arbeitsablauf, der dennoch hauptsächlich aus organisatorisch nicht minutiös planbarer Interaktion besteht und eigentlich Selbständigkeit voraussetzt. Durch die Handlungsweise des Direktors wird den Reformansätzen zusätzlich Boden entzogen, und die Arbeit der Lehrer(innen) mündet aus in eine "Überlebensstrategie", die große Ähnlichkeiten aufweist mit dem Verschwinden in Nischen vor der Einführung des Team-Modells. Das Team-Modell ist aber eingeführt und hat nach außen hin einen festen Platz im Bild der Schule. Aus diesem Grunde kann es auch nicht wieder abgeschafft werden. Deswegen muss an ihm festgehalten werden, auch wenn der Anspruch nicht inhaltlich gefüllt wird. Paradoxe Situationen werden mit dem Mantel der "Sachzwänge" verhängt, womit es gelingt, in ihrem Ereignis- und Orientierungschaos Richtung zu halten, obwohl es kein plausibles Ziel gibt.

¹⁵ Nach Auskunft von Lehrer(inne)n der Comenius-Schule hat die Anzahl der Klassenkonferenzen in den 90er Jahren zugenommen.

4.5 Resumée Teil III: Der im Untersuchungszeitraum entstandene individuelle Handlungsrahmen der Lehrer(innen)

Die Analyse der Klassenkonferenz bietet in einer abschließenden Einschätzung auch die Möglichkeit, die Konturen der Vorstellungen von professionellem Handeln bei den Lehrer(inne)n zu umreißen. In der Bearbeitungsphase der Konferenz werden verschiedene Auffassungen und Handlungsweisen sichtbar, die für die Lehrer(innen) beim Umgang mit der anderen Generation wichtig sind. Aus diesen persönlichen Bewertungsschemata lassen sich Rückschlüsse ziehen auf die lehrerseitigen Vorstellungen, wie die Beziehungsstruktur, die der Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu Grunde liegt, auszusehen habe. Mit solcherart unterschiedlichen Vorstellungen zur Einbeziehung des/der Interaktionspartner(s)in, in die eigenen Gedankengänge während gleichzeitig Lernprozesse angeregt werden sollen, sind individuelle "Professionstheorien" gemeint, welche die Lehrer(innen) im Laufe ihres Berufslebens ausbilden. Für die Bearbeitung der zentralen auf das Berufshandeln bezogenen Frage, ob für Interaktionen mit den Schüler(inne)n eine von außen kommende abstrakte Vorlage existieren muss oder ob die ausgehandelte persönliche Beziehung dabei im Vordergrund stehen soll, lassen sich aus den Daten ebenfalls Schlüsse ziehen. Es lassen sich "Handlungsformen" der Lehrer(innen) erkennen, die sich nicht immer genau in eine der beiden Randpositionen einordnen lassen, bei denen aber bei einer fortlaufenden Beobachtung eine Tendenz spürbar wird, die in eine der beiden Richtungen weist: abstrakt-formale oder beziehungsorientierte Handlungsform. Es geht im folgenden um die Zusammenfassung der den jeweils anderen Lehrer(inne)n in Beiträgen während der Diskussion wechselseitig präsentierten Professionstheorien und Handlungsformen, in denen die beiden genannten Elemente besonders deutlich werden.

4.5.1 Professionstheorien

Als Professionstheorie¹⁶ soll in diesem Zusammenhang eine alltagstheoretische Vorstellung der Lehrer(innen) von der Ausübung ihrer Profession verstanden werden. In der Klassenkonferenz werden unterschiedliche Positionen erkennbar, die sich auf zwei Pole konzentrieren lassen. Wenn man sich, um zunächst einmal einen Pol näher zu charakterisieren, die Äußerungen von Herrn Burkhardt oder Herrn Imhoff näher anschaut¹⁷, dann fällt auf, dass beide ganz genau zu wissen scheinen, was für die Schüler(innen) gut ist und wie sie sich zu verhalten haben. Auch bei anderen Lehrer(inne)n fällt auf, dass sie ähnliche Vorstellungen haben. Es ist ein Bild von den Schüler(inne)n, die nichts wissen, nicht wissen können, dass sie nichts wissen und zunächst einmal an die Inhalte, die sie lernen sollen, herangeführt werden müssen. Die Lehrer(innen) lenken die Gedankengänge der Schüler(innen) und müssen dafür sorgen, dass dies auch möglich ist. D.h., es muss gewährleistet sein, dass die Rahmenbedingungen für den Unterricht stimmen. Es muss Ruhe herrschen, alle müssen aufmerksam zuhören und alle müssen die Vorbereitungen

¹⁶ Eine breitere Diskussion über die Bewertung der Lehrer(innen)-Profession, deren Beurteilung sich lange Zeit "in den alten Merkmalskatalogen (bewegt hat) oder nach unbefragten Vorbildern, die lange dominierten, diskutiert oder gar bewertet und im Klage-ton verteidigt" worden ist (Rezension TENORTH, in *ZfPäd* 4/97, S.687), hat in Deutschland erst in den 90er Jahren begonnen (z.B. KORING 1989; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1992; BAUER/KOPKA/BRINDT 1996; COMBE/HELSPER 1996). Im angelsächsischen und skandinavischen Bereich sind die ISATT-Studien (International Study Association on Teacher Thinking) zu nennen (DAY/CALDERHEAD/DENICOLO 1993; CARLGREN/HANDAL/VAAGE 1994; KOMPFF/BOAK/BOND/DWORET 1996) sowie kanadische Untersuchungen (zB. GOODSON/HARGREAVES 1996). Diese Ansätze beziehen sich allerdings im wesentlichen auf das theoretische Erfassen professionellen Handelns. In den genannten Untersuchungen wird eine sozialpsychologische Betrachtungsweise favorisiert, bei der die "subjektiven Theorien" der Lehrer(innen) im Mittelpunkt stehen, die zusammen mit der Untersuchung von Lehrer(innen)persönlichkeiten und Lehrer(innen)ängsten in den Diskussionen der 80er Jahre eine Rolle gespielt haben (TERHART, 1991). Die genannten Studien fokussieren die Weitergabe von Wissen und Bildungsinhalten durch die Lehrer(innen), in deren professionellem Selbstverständnis sich aus Versatzstücken wissenschaftlicher Theorien und aus Erfahrungen der langjährigen Praxis eine besondere individuelle Verarbeitung der Beziehungen zwischen den Generationen herausgebildet hat. Diese Studien verstehen sich als in einen weitergehenden Ansatz eingebettet, der auf DURKHEIMS (1982) Konzeption der individuellen oder kollektiven Repräsentation zurückgeht. Parallelen zur besonders im angelsächsischen Bereich verbreiteten Durkheimrezeption in der Erziehungswissenschaft lassen sich in MOSCOVICIS (MOSCOVICI 1961, 1995) Konzept der "sozialen" Repräsentation aufweisen, das inzwischen zu einem der "Basistheoreme der Sozialpsychologie" (FLICK 1995) geworden ist. In Mosvovicis Verständnis wird das Individuum durch etwas "Drittes", das zwischen ihm und anderen steht, vertreten. Darunter sind abstrakte Inhalte, wie Erklärungsmuster für soziale Zusammenhänge zu verstehen, die bewusst gesetzt worden sind oder sich im Laufe von Interaktionen herausgeschält haben und für die Menschen, die mit ihnen umgehen, soziale Gültigkeit haben. Soziale Repräsentation dient der Selbstdarstellung, aber auch der Selbsterklärung von Menschen, um sozial akzeptiert zu werden und sich selber sozial akzeptieren zu können. Ermöglicht wird dies durch miteinander verbundene Ideen, Werte und Handlungskonzepte, die einerseits die wahrgenommene Welt ordnen sollen, andererseits die Interaktion der Individuen erst ermöglichen.

¹⁷ Wenn man beide Personen lange Zeit kennt, dann weiß man auch, dass beide über ein sehr viel differenzierteres Verhalten verfügen, als es in der Klassenkonferenz sichtbar geworden ist, wenn auch eine Art "Grundeinstellung" durchschimmert. Beide würden sich selbst als schülerorientiert bezeichnen, und es ist davon auszugehen, dass sie es im faktischen Unterrichtsgeschehen auch sind. Worauf es aber ankommt, ist die grundsätzliche Auffassung von der Lehrer(innen)tätigkeit, die zu diesem Zeitpunkt sichtbar geworden ist. Da die Lehrer(innen)tätigkeit ein ständiger, wenn auch meistens uneingestandener Lernprozess ist, sind ihre Auffassungen natürlich keine stabile Größe. Es geht an dieser Stelle nur darum, die beiden abstrakten Grenzpositionen deutlich zu machen. Die wirklichen Lehrer(innen) bewegen sich irgendwo dazwischen, d.h. sind nicht eindeutig fixierbar und schwanken in ihrer Haltung.

getroffen haben, gegebenenfalls etwas in das Übungsheft einzutragen. Mit Unterricht ist in erster Linie die Unterweisung gemeint, dann das Abfragen des Gelernten, das so wiedergegeben werden muss, dass es in die vorgegebenen Gedankengänge des/der Lehrers(in) passt und damit als verstanden einzuordnen ist. Während des sog. "Unterrichtsgesprächs" findet eine ständige Lenkung statt, und der Rahmen für Gedankengänge entspricht den Unterrichtsvorbereitungen des/der Lehrer(in). Schüler(innen), die nicht diesem Schema entsprechen, werden mit Kopfschütteln und mit Bemerkungen bedacht wie "er lässt mich halt da vorne arbeiten". Sehr schnell wird auch von der "Selbstüberschätzung" der Schüler(innen) gesprochen. Damit wird ein Verhalten beklagt, das in diesem Alter der Schüler(innen) von ca. 15 Jahren faktisch oft vorkommt und das man auch als Abwehr gegen die sozialisatorische Übermacht der Lehrer(innen), gepaart mit Unsicherheit hinter einer großspurigen Fassade interpretieren könnte. Die Person des/der Lehrers(in) wird in dieser Auffassung als zentrale Instanz gesehen. Die Lehrperson dominiert den Unterricht, gibt den Unterrichtsinhalt vor und bezieht damit die Schüler(innen) als reine Objekte in ihren Gedankenkreis mit ein. Die Schüler(innen) befinden sich gewissermaßen in einem "Vorhof" des präsentierten Gedankengebäudes und gleichzeitig des Einflussbereiches der Lehrer(innen), ohne dass ihre möglicherweise ganz andersartigen Vorstellungen und Gedanken eine Chance hätten, entfaltet zu werden. Sie sind zu Rezipienten degradiert, ihr ganzes Handeln und die damit verbundenen Lernprozesse sind eingespart in die Gedankengänge, die ihnen präsentiert werden. Die Lehrer(innen) nehmen die Persönlichkeit der Schüler(innen) nur in dieser reduzierten Form wahr, als Teil des eigenen Handlungsraumes ohne eigenständige Befugnisse. Letztere werden von den Lehrer(inne)n danach beurteilt, wieweit sie ihnen in ihrem disziplinarischen Verhalten und in der Rezeption des Lehrstoffes gefolgt sind und nicht danach, wieweit sie sich unter Anleitung, aber mit ihren eigenen Möglichkeiten einen Teil ihres Weltverständnisses erarbeitet haben. Man kann diese Auffassung das "monologische" Konzept einer individuellen Professionstheorie nennen. Sie wirkt in der dargestellten Form sicher überzeichnet. Es geht hier aber nicht darum, die jeweiligen individuellen Professionstheorien genauer zu beschreiben, sondern Begrenzungspunkte sichtbar zu machen, zwischen denen sich die individuellen Vorstellungen der Lehrer(innen) bewegen.

Auf dem anderen Pol befindet sich die Auffassung, welche die Eigenständigkeit der Schüler(innen) als zentrale Größe versteht. In der Diskussion auf der Klassenkonferenz wird eine Haltung, die in diese Richtung zeigt, von Herrn Hartwig und Herrn Gradnitzer vertreten. Herr Hartwig berichtet vom Engagement der Schüler(innen) in seiner Theater-AG, wo sie sich in einer Situation befänden, in der sie ihre Ideen und sich selber einbringen könnten und offenbar keine Veranlassung hätten, durch auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Herr Gradnitzer schildert seine Erfahrungen mit einigen der beschuldigten Schüler(innen) und kommt zu der Auffassung, dass ihre Oppositionshaltung sehr schnell verschwände, wenn man sie ernst nehmen und sich um ihre persönliche Befindlichkeit "kümmern" würde. Damit rückt er den Gesichtspunkt des zwischenmenschlichen Kontakts in den Vordergrund, der bei einer schwerpunktmäßigen Orientierung auf curriculare Aspekte nicht mehr in ausreichendem Maße sichtbar ist. Fachdidaktische und methodische Abstraktionen verhindern demnach den Blick auf die darunterliegende Beziehungsebene, ohne die der Transport von Unterrichtsinhalten gar nicht möglich ist. Erst wenn sich diese Ebene in ausreichendem Maße im Blickfeld befindet, kann

Unterricht – so die idealtypische Auffassung des anderen Pols – überhaupt erfolgreich sein. Man kann diese Auffassung als "dialogisches" Konzept einer individuellen Professionstheorie bezeichnen.

Wenn man nun fragt, wo zwischen diesen beide Positionen das in der Diskussion offenbar gewordenen vorherrschende Trend-Bild von den individuellen Professionstheorien der Teilnehmer(innen) zu verorten wäre, dann entsteht der Eindruck, als ob die Tendenz sich mehr zu einer "monologischen" Konzeption hin neigen würde. Die Einwände von Herrn Hartwig und Herrn Gradnitzer bleiben vereinzelt, Herr Kauffeld versucht abzulenken und formuliert schließlich den Maximalvorschlag disziplinarischer Sanktion, und das Hauptfeld der Wortmeldungen, die unwidersprochen bleiben, weil sie offenbar die Meinung der Mehrheit widerspiegeln und von größtem Gewicht sind, liegt bei einer empörten, wenig reflektierten Haltung gegenüber den Schülern. Angesichts der vorgetragenen Selbstsicherheit der monologischen Haltung zeigen sich hier auch die Auswirkungen der Vorstellung von der traditionellen Funktionsweise von Schule und der defensiven Einstellung gegenüber den konzeptionellen Neuerungen, wie sie bei Herrn Lammers, dem neuen Schulleiter, festzustellen ist. Allerdings soll auch nicht verschwiegen werden, dass diese Haltung bei den beteiligten Lehrer(inne)n eine lange berufsbiographische Tradition hat und von ihnen selbst zu verantworten sind. Als Folge der vom neuen Direktor propagierten Auffassungen, die monologische Handlungsformen nach sich ziehen müssen, werden Paradoxien und Antinomien des professionellen Handelns, die mit der Teamarbeit gemildert werden sollten, erneut wirksam. Herr Lammers versucht im dargestellten Konflikt keine dialogische Form der Klärung durch ein Gespräch, bei dem die Schüler(innen) gleichberechtigt zu Wort kommen, sondern geht einfach davon aus, dass die Schule den Vorschriften entsprechend zu funktionieren habe. Der verwaltungsmäßige Stil¹⁸ des Eingreifens in den Arbeitsbereich der Lehrer(innen), d.h. zu intervenieren und anzuweisen, ohne mit ihnen ausführlich zu sprechen und sie dann mit den Folgewirkungen allein zu lassen, hat schon nach kurzer Zeit eine Atmosphäre der Unsicherheit geschaffen.¹⁹ Die Tendenz zur Vereinzelung, wie sie bei den Lehrer(inne)n, bedingt durch die Arbeitsform des Unterrichtens, sowieso schon vorhanden ist, gewinnt auf diese Weise allmählich wieder gegenüber der Vorstellung von Teamarbeit die Überhand. "Monologische" Konzeptionen einer Sicht auf das Handlungsfeld gewinnen an Plausibilität, und "dialogische" Konzeptionen wirken wie einseitige Parteinahmen für die Schüler(innen). Sie wirken nun weltfremd und überzogen. Je nach dem, wie genau man sich kennt, ist von einer besonderen Parteinahme oder von "Ideologie" die Rede. Die Generation der Schüler(innen) wird den Lehrer(inne)n wieder fremd.

Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass es für das Verhalten des Direktors, das in dieser Konferenz so einschneidend wirksam geworden ist, im Berufsalltag keine Belege gibt. Exemplarisch wird in dieser Konferenz aber deutlich, wie labil das soziale Gefüge innerhalb der

¹⁸ Vgl. zu seiner Auffassung das Interview mit Herrn Lammers in Kap. 3.4.1

¹⁹ So gesehen haben alle Verwaltungsanordnungen in der Schule diese Wirkung. Ihre Funktionsweise wird aber von den Akteuren nicht als Paradoxie bemerkt. Stattdessen wird von "Schuldigen" gesprochen, die die Missstände verursacht hätten und nur noch Zynismus zeigen würden. Vgl. dazu das Interview mit Herrn Bernstorff in Kap. 3.2.1

Lehrerschaft ist und welche unhinterfragte dominante Rolle Hierarchien im Schulalltag spielen können. Die Lehrer(innen) selbst in ihrer Gesamtheit schaffen sich die Rahmenbedingungen, von denen aus wiederum einzelne Entscheidungen beeinflusst werden.

4.5.2 Handlungsformen

Ähnlich wie bei den Professionstheorien gibt es zwei Pole bei den Handlungsformen. Handlungsformen und Professionstheorien sind nicht unmittelbar miteinander verkoppelt. Es gibt vielmehr eine Eigenständigkeit, die es erlaubt, dass in einer Person sich scheinbar widersprechende Professionstheorien und Handlungsformen zu beobachten sind. Bei vielen Lehrer(inne)n auf der Klassenkonferenz ist bei ihren Handlungsweisen, von denen sie erzählen oder die sie vorschlagen, eine strikte Orientierung an Vorschriften und formalen Regelungen festzustellen. Man kann dafür die Bezeichnung "abstrakt-formale" Handlungsform wählen. Bei der strukturellen Beschreibung der Klassenkonferenz ist wiederholt auf den "formalen" Aspekt von Einzelhandlungen hingewiesen worden. Es handelt sich um eine relativ starre Handlungskonzeption, bei der nicht die handelnde Person im Mittelpunkt steht, sondern das Reglement, das die Handlungen steuert. Lehrer(innen)handeln, dem keine Selbständigkeit zugebilligt wird, muss sich an solchen abstrakt-formalen Vorgaben orientieren, weil es sonst Gefahr läuft, von den dafür verantwortlichen Schulleitungsmitgliedern diszipliniert zu werden. Andererseits bietet eine abstrakt-formale Handlungsform auch die Möglichkeit, die eigenen Motive zu verstecken und seinen eigenen inoffiziellen Interessen im Gestrüpp der Anweisungen nachzugehen. Die dominierenden Vorschläge, auf der Klassenkonferenz formal vorzugehen, fußen vermutlich auf der Annahme, dass man auf diese Weise das entstandene Problem ohne großen persönlichen Aufwand und ohne exponierte persönliche Verantwortungsübernahme beseitigen könne. Bei abstrakt-formalen Handlungsformen lässt man sich aber gänzlich ein auf eine fremdbestimmte Anpassung an die Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns. Es entsteht eine Haltung, die auf der Unwissenheit über die sozialen Vorgänge in anderen, nicht eingesehenen sozialen Bereichen beruht und auf der Gefangennahme durch möglichst vereinfachende Strategien der Komplexitätsreduzierung, um diese Vorgänge vermeintlich verstehen, d.h. durch schematische Regelsubsumtion klassifizieren und "handhabbar" machen zu können. Da die Schüler(innen) aber die entsprechenden schematischen Gegenstrategien beherrschen, ist es nicht verwunderlich, dass es nicht möglich ist, den beschuldigten Schülern, die offenbar intelligent genug sind, sich nicht bei aktenkundig zu machenden Vorgängen erwischen zu lassen, mit formalen Mitteln beizukommen. Diese Gegenwirkung strategischen Handelns wird noch dadurch verstärkt, dass der Direktor, der meint, mit seinem Eingreifen Macht demonstriert zu haben, die Konferenz, die ebenfalls Macht demonstrieren möchte, mit seiner offensichtlichen Unkenntnis über die zu erwartende Wirkung der Aktion ins Leere laufen lässt. Die abstrakt-formale Handlungsform ist aber diejenige, die von den Lehrer(inne)n, welche Teil eines großen Apparates sind, in ihrem Verständnis des organisatorischen Bezugsrahmen erwartet wird, wie sich bei der strukturellen Beschreibung der Klassenkonferenz gezeigt hat. Deshalb ziehen sie sich, wenn sie sich in der Defensive fühlen, sicherheitshalber darauf zurück. Die Erfahrung des Misslingens muss aber nicht automatisch zur Suche nach einer Alternative führen, sondern vermittelt eher das Gefühl

der Zwecklosigkeit der Anstrengungen und veranlasst, wenn man es kann, zur Verlagerung des Tätigkeitsschwerpunkts auf schulfremde Aktivitäten.

Auf der anderen Seite gibt es die "beziehungsorientierte" Handlungsform, welche den Umgang miteinander auf eine direkte Form der Aushandlung von Spielräumen, Verpflichtungen, Regelungen usw. stützen möchte, ohne andauernd formale Gesichtspunkte, d.h. die Sichtweise des Machtapparats zu bemühen. "Beziehungsorientiert" bedeutet, dass Autorität sich nicht auf ein Regelwerk stützt, sondern im direkten Umgang miteinander erworben wird. Sie gründet sich auf die persönliche Verantwortung, welche die so handelnden Lehrer(innen) für ihre Schüler(innen) übernommen haben. Lockere Umgangsformen werden auf diese Weise möglich, ohne dass das Ansehen der Lehrer(innen) darunter leidet. Es besteht ein Vertrauensverhältnis, das es erlaubt, die Schüler(innen) nicht ununterbrochen beaufsichtigen zu müssen, das es erlaubt, sie selbständig arbeiten zu lassen und sich sicher sein zu können, dass ein den individuellen Möglichkeiten entsprechendes Ergebnis dabei zustande kommt. Die beziehungsorientierte Handlungsform stellt das Lehrer(innen)-Schüler(innen)verhältnis in den Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns. So sind die Beiträge auf der Konferenz, von denen anzunehmen ist, dass sie ein solches Konzept verfolgen, ziemlich verständnislos gegenüber den Anstrengungen der übrigen Lehrer(innen), den vier Schülern ihre Grenzen zu zeigen, sie zu bestrafen und auf diese Weise wieder in die schulischen Abläufe zu integrieren.

Beide Handlungsformen stehen sich idealtypisch gesehen diametral gegenüber und sind – genau so wie die beiden Konzepte von Professionstheorien – nur extreme Grenzpositionen, zwischen denen verschiedenartigste Mischformen möglich sind. Die Haltung der Lehrer(innen) auf der Konferenz ist nicht gleichbleibend. Zwar gibt es eine jeweilige individuelle Grundbefindlichkeit oder Grundposition, die sich im Laufe der Zeit im "konjunktiven Erfahrungsraum" des Lehrer(innen)kollegiums herausgebildet hat, aber die Konferenz ist ein Prozess, in dessen Ablauf sich für alle Beteiligten Bedeutungsverschiebungen ergeben haben. Herr Burkhardt z.B. erinnert zum Schluss der Konferenz an einen zehn Jahre zurückliegenden Versuch, eine Schülerin aus der Klasse umzusetzen, was sehr lange gedauert habe. Er ruft eine negative Erfahrung in Erinnerung und möchte damit der weiteren Verhandlung über die Versetzung in eine andere Klasse den Boden entziehen. Er konstituiert eine Bedeutung, indem er auf die problematische Erfahrung verweist, die mit dem Versuch der Realisierung einer ähnlichen Absicht schon einmal gemacht worden sind. Das Bewusstsein, sich in einer gleichartigen Situation zu befinden, ruft eine neue Bewertung der Umsetzungsoption hervor, die nun als zähes und vermutlich letztlich wirkungsloses Unterfangen dasteht, dem man sich nicht unbedingt aussetzen muss. Diese Äußerung von Herrn Burkhardt ist nur ein Beispiel für Bedeutungskonstituierungen auf der Klassenkonferenz. Ihr ganzer Ablauf ist von solchen Manövern bestimmt, denen allen die Absicht zu Grunde liegt, neue bzw. veränderte Bedeutungen herzustellen und der Sichtweise der Lehrer(innen) eine neue Richtung zu geben.

Die Klassenkonferenz hat also neben der Funktion, die sie als Phase eines sozialen Dramas hat, gleichzeitig noch die Funktion, ein Verdichtungs- und Vergleichsfeld sozialer Erfahrungen der Lehrer(innen) zu sein, aus denen sich über einen langen Zeitraum hinweg der "konjunktive Erfahrungsraum" konstituiert. Professionstheorien und Handlungsformen, die in ihr sichtbar wer-

den, sind die individuellen Lösungswege der Lehrer(innen), die sich aus dem Umgang mit den Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns im Schulalltag ergeben haben.