

5 ERGEBNISSE: BEEINTRÄCHTIGUNGEN DES LEHRER-(INNEN)HANDELNS IN DER SCHULE DURCH GRENZPHÄNOMENE DER INTERAKTION

In den empirischen Teilen der Untersuchung ging es um die historische Entwicklung der Comenius-Schule, um den Niederschlag dieser Entwicklung im professionellen Selbstverständnis der Lehrer(innen) und um eine konkrete Aushandlungssituation, bei der die Bewältigung einer krisenhaften Beziehungssituation zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n untersucht worden ist und in der sich vor dem Hintergrund individueller Professionstheorien gegensätzliche Handlungsvorschläge gegenübergestanden haben. Alle drei Teile bauen somit auf den ihnen zu Grunde liegenden unterschiedlichen Besonderheiten des Textmaterials auf. Die Ergebnisse der strukturellen Beschreibung dieser drei Ebenen von Textmaterialien müssen nun trianguliert werden, d.h. es muss eine Vergleichsebene ausfindig gemacht werden, welche die drei empirischen Analyseebenen schneidet. Als gemeinsame Schnittebene lässt sich das Lehrer(innen)handeln ausmachen. Es ist in allen Textmaterialien der drei Teile Gegenstand von Überlegungen oder Verhandlungen der Lehrer(innen). Allerdings wird nur indirekt darauf Bezug genommen, da z.B. bei den Verbesserungsvorschlägen auf den historisch sich aneinanderreichenden Gesamtkonferenzen nur von negativen Erfahrungen die Rede ist und nicht vom Lehrer(innen)handeln selbst und z.B. mit dem Team-Modell nur die Rahmenbedingungen verbessert werden sollen, es selbst also nicht direkt thematisiert wird. In den Lehrer(innen)interviews werden bewusst positive oder negative Erfahrungen im Lehrer(innen)dasein bilanziert, nicht aber wird das Lehrer(innen)handeln selbst thematisiert. Im Aktualtext der Klassenkonferenz wird natürlich vorgeschlagen, wie zu handeln sei und wie man erfolgreich die eigene Lehrer(innen)position dabei verteidigen könne. Aber auch hier werden von den Gesprächsteilnehmern nicht die Strukturen des eigenen Handelns selber analytisch in den Blick genommen. Dies bleibt nur der analytischen Forscherperspektive vorbehalten. Handlungen der Lehrer(innen), die nun untersucht werden, sind nicht als isolierte und lineare Aktivitäten zu sehen, sondern sie befinden sich stets in Verschränkung mit anderen Absichten und anderen Handlungen. Dabei entstehen immer von neuem Widersprüchlichkeiten, die nun genauer betrachtet werden müssen. Sie haben zu Missverständnissen geführt, haben verursacht, dass wechselseitige Stereotypisierungen stattgefunden und sich auf lange Sicht Frustrationen eingestellt haben. Zur Erinnerung werden jetzt die drei Teile noch einmal kurz unter dem Aspekt der in ihnen analytisch herausgearbeiteten Handlungsstrukturen rekapituliert.

Im ersten Teil sind es die Gesamtkonferenzprotokolle, an denen sichtbar wird, wie Lehrer(innen) miteinander umgehen, wenn sie Handlungsspielräume für sich selbst beanspruchen, angeblich sinnlose Regelungen ändern wollen, Verbesserungsvorschläge unterbreiten, die, wenn sie die Organisationsstruktur der Schule umfassen, konzeptionellen Charakter annehmen und Anlass bieten für zahlreiche Widerstände, die erst durch Kompromisse beseitigt werden müssen. Alles das sind Rahmenbedingungen des Lehrer(innen)handelns. Bei der Zusammenschau der Protokolle und der anderen Dokumente wird deutlich, dass die Lehrer(innen) am Anfang noch Teil der sozialen Reformbewegung der 60er und 70er Jahre sind, dass es immer wieder Anstrengungen gibt, sich gegen technokratische Lösungen zu wehren und die steckengebliebene

Reform fortzusetzen, dass sich dabei eine Gruppe herauskristallisiert, die eine Weiterentwicklung des Gesamtschulkonzepts hin zu einem Team-Modell anstrebt, dabei aber die Vorstellungswelt vieler Lehrer(innen), die sich mit den bestehenden Strukturen der Gesamtschule arrangiert haben, hinter sich lässt und, ohne es zu wollen, eine Polarisierung in Gang setzt. Der Wechsel an der Spitze der Schule hat zur Folge, dass der erreichte Entwicklungsstand der Teamkonzeption festgeschrieben und die Weiterentwicklung auf eine formale Ebene reduziert wird. Durch die Vielzahl von Einzelhandlungen, über die in den einzelnen Konferenzen gesprochen wird und die schon dort einer Abstraktion unterliegen, wird, wenn sie in der Forscherperspektive noch einmal generalisierend zusammengefasst und weiter abstrahiert werden, ein Trend oder eine Entwicklungskurve deutlich. Sie verkörpert den zeitlich großräumigen äußeren Rahmen der Untersuchung, an dem sichtbar wird, wie sich die Veränderungen der Schulorganisation abgespielt haben.

Im zweiten Teil werden Lehrer(innen)interviews ausgewertet. Der Schwerpunkt liegt nun darauf, wie sich der zeitlich großräumige äußere Entwicklungsprozess in der Vorstellungswelt der Lehrer(innen) niedergeschlagen hat. Der historischen Ablaufstruktur wird die Reflexionsebene der Lehrer(innen) gegenübergestellt. Damit ist aber keine Metaebene hergestellt, sondern es geht um die Analyse der Kommentierungen des Prozesses durch die Akteure, wobei unterschiedliche Blickwinkel auf das Geschehen sichtbar werden. Die Fragen des Autors nach der Arbeitssituation, nach dem Verhältnis zu den übrigen Lehrer(inne)n, zur Schulleitung und zu den Schüler(inne)n geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Befragten verorten können. Mit dem heuristisch gebrauchten Begriff des konjunktiven Erfahrungsräumes wird es möglich, die kollektive Erinnerung bzw. den gemeinsamen Bezugsrahmen der Lehrer(innen), der durch die langjährige gemeinsame Arbeit in der Comenius-Schule zustande gekommen ist, zu erfassen. Wenn nun die Überlegungen zum zweiten Teil auf Handlungen zugespielt werden sollen, so sind sie wie beim historisch langfristigen äußeren Prozess nur indirekt zu greifen, da sie in den Interviews nur als generalisierende Äußerungen bzw. Reflexionen über Handlungen vorkommen. Die Informantenäußerungen haben einen gemeinsamen Horizont, der zwar unterschiedlich akzentuiert wird, der aber trotzdem erkennbar bleibt. Hintergrund sind die Veränderungsbemühungen an der Comenius-Schule mit der tiefen Zäsur, welche die Einführung des Team-Modells darstellt. Es ist bei den unterschiedlichen Darstellungen immer wieder die Rede von Widersprüchen, unsinnigen Entscheidungen, Versuchen, es besser zu machen, Zusammenhänge zu begreifen, vom Herstellen von Beziehungen zu den übrigen Lehrer(inne)n und zu den Schüler(inne)n sowie von positiven oder negativen Erfahrungen bei diesen Bemühungen. Der Schwerpunkt liegt in diesem Teil auf der lehrerseitigen individuellen Verarbeitung des selbst erlebten Entwicklungsprozesses der Schule, d.h. auf der Verarbeitung von Handlungen anderer Personen, der jeweiligen Reaktion jener Personen auf eigene Handlungen und der Selbstentfaltung mit dem Erfolg bzw. Misserfolg der eigenen Handlungen. Die Schilderungen der Handlungen von Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n, Eltern und offiziellen Vertretern der hierarchischen Strukturen wie Schulleitungsmitgliedern und Mitgliedern der Schulverwaltung werden von den Informanten jeweils in kleine Erlebnisberichte gekleidet.

Der dritte Teil ist weniger indirekt. In ihm wird im Rahmen einer Lehrer(innen)konferenz über die Folgen unmittelbar zurückliegenden Lehrer(innen)handelns beraten. Die Akteure sehen den

Zusammenhang allerdings anders, für sie steht nicht ihr eigenes Handeln, sondern das Handeln einer Schülergruppe im Mittelpunkt, deren "Verhalten" nicht den gesetzten Normen entspricht. Wenn man davon ausgeht, dass an einer Schule Machtstrukturen bestehen, bei denen die Lehrer(innen) institutionell gesetzte Autorität verkörpern, d.h. bestimmen dürfen, was und wie gelernt wird, dann ist diese Sichtweise verständlich. Lehrer(innen)handeln wäre demnach der Ausgangspunkt aller Aktivitäten im Unterricht und hätte Schüler(innen)handeln zur Folge, das sich wiederum auf das Lehrer(innen)handeln beziehen müsste. Probleme im Unterricht können aus dieser Sicht zwar stets zu einem gewissen Anteil auf Lehrer(innen)handeln zurückgeführt werden, aber es kommt mehr noch darauf an, dass die Schüler(innen) in ihrer Rolle als voll kalkulierbare ordnungsorientierte Rezipienten von Unterrichtsinhalten bleiben und nicht versuchen, ihre unmittelbaren Bedürfnisse auszuleben. Andererseits ist es aber auch so, dass Unterricht zugleich einen Interaktionsprozess darstellt, bei dem zunächst zwischen den beiden Handlungsparteien eine Form des Austauschs gefunden werden muss, auf dem aufbauend dann die Vermittlung von Inhalten erfolgen kann. Ist die Anwendung von pädagogischen Konzeptionen durch die Lehrer(innen) zu schematisch und auf die Autorität der institutionellen Rolle hin angelegt, wie es anscheinend beim Umgang mit den zur Verhandlung anstehenden Schülern mehrheitlich der Fall gewesen ist, werden dann noch die eigenweltlichen Rezeptionsmöglichkeiten der Schüler(innen), werden äußere Faktoren wie die parallel zum Unterricht laufenden Gruppenprozesse und die Besonderheiten der außerschulischen Erlebniswelten in ihrer jeweiligen Konkretion außer acht gelassen, kommt es zu Krisen in der Beziehung zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Eine solche Krise hat die Lehrer(innen)konferenz zum Gegenstand. Von der überwiegenden Mehrheit der beteiligten Lehrer(innen) wird das eigene Handeln idealisiert: es wird eine funktionierende Interaktion zwischen den beiden Generationsparteien vorgespiegelt, die dazu dienen soll, die eigene Position zu stärken und den eigenen vorgestellten Handlungsrahmen des Fachunterrichts zu propagieren, der allein als relevant angesehen wird. Es wird dabei so getan, als ob Lösungen ohne Reflexion des eigenen hochgradig interventionsorientierten Handelns möglich seien. Dem gegenüber steht die Minderheitsmeinung von wenigen Lehrer(inne)n, welche weiterhin die auf einen Ausgleich mit den Schüler(innen)-bedürfnissen ausgerichteten Lösungen der Reformphase favorisieren, was aber in der Konferenz nur ansatzweise zur Sprache kommt. Bei diesen Lösungen geht es um die Herstellung von verstehensbasierten Beziehungen zu den Schüler(inne)n, der Lehrer(innen) untereinander und zu den Eltern im Rahmen des Modells der Teamarbeit. Dahinter steht ein offenes Konzept von Lehrer(innen)handlungen, das sich nicht schematisch an der Vermittlung von Fachinhalten orientiert, sondern die sozialen und persönlichen Rahmenbedingungen des Lehrer(innen)handelns mitreflektieren möchte. In der Konferenz wird somit der Grundkonflikt der Comenius-Schule sichtbar: Erhaltung des Reformkonzepts durch seine Veränderung und Anpassung an die sozialen Gegebenheiten versus sich allmählich herauskristallisierende Ermüdungs- und Abschleifungstendenzen bei einem Großteil der Lehrerschaft als Grundelemente des Konflikts um die Veränderungen in der Comenius-Schule.

Wenn man nun die Lehrerhandlungen, die von drei Seiten aus rekonstruiert bzw. indirekt erfasst worden sind – vom Verlauf des historischen Entwicklungsprozesses der Comenius-Schule, von den biographischen Auswirkungen auf die einzelnen Lehrer(innen) und vom Niederschlag in

deren professioneller Praxis aus – nach einem auf allen drei Ebenen wirksamen Mechanismus untersuchen will, muss zunächst nach dem allgemeinen Rahmen für die Handlungen gefragt werden. Das professionelle Handeln der Lehrer(innen) unterliegt immer mehr oder weniger stark den Einflüssen, die ausgehen von der Vorstellung der Schule als Organisation. Lehrer(innen)handeln ist – wenn es sich auf die Schule bezieht – immer organisiertes Handeln. Das kann so weit gehen, dass die einzelnen Personen ganz hinter den Erfordernissen der organisierten Tätigkeit verschwinden und menschliche Beziehungen, welche die Grundlage von Lernprozessen bilden, aus dem Blick geraten. Mit der zuletzt genannten radikalen Vorstellung von Organisation, die eigentlich immer das natürliche Ergebnis der Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft darstellt, ist ein großes Hindernis gegeben, den Zweck des Lehrer(innen)handelns zu verstehen. Das macht sich bemerkbar in der Überhöhung oder Idealisierung der Organisation, also in diesem Falle einer Einrichtung wie der Schule, die davon abhängt, die interaktive Beziehungsstruktur, welche in grundlagentheoretischer Perspektive die eigentliche Grundlage des Organisationsmodells bildet, in den Blick zu nehmen. Daraus entstehen wiederum Verständnisprobleme, indem der Organisation angelastet wird, durch ihre Strukturen zu verhindern, dass die geplanten Arbeitsabläufe in der beabsichtigten Form durchgeführt werden können. Aus diesem Grunde sind zunächst einige Überlegungen zur Idealisierung von Organisation erforderlich.

Um von der konkretistischen Vorstellung von Organisation als Ensemble von Gebäuden, Lerngruppen, Kollegien usw. wegzukommen, die den Blick auf die wirklichen Grundlagen der Schule als Organisation verstellen, muss zunächst gefragt werden, was von der Schule eigentlich sinnlich erfahrbar ist. Dabei schält sich heraus, dass es immer nur die angesprochenen einzelne Bestandteile oder Personen sind, die beobachtet werden können. Der über allem stehende Sinnzusammenhang, durch den die Bestandteile oder Personen Namen oder Bezeichnungen bekommen und in einen verstehbaren Wirkzusammenhang gestellt werden, entzieht sich dem sinnlichen Blick oder taktiler Wahrnehmung. Anders ausgedrückt, eine Organisation ist eine Abstraktion, die nur im sozial geteilten Bewusstsein der Menschen existiert. Auf diesen Sachverhalt muss immer wieder verwiesen werden, da bei den handelnden Personen die Tendenz besteht, Zusammenhänge zu verdinglichen und ihnen eine ganz eigenständige Sachbedeutung zuzumessen. Dadurch werden für sie ansonsten zunächst zu komplizierte Zusammenhänge verdichtet und handhabbar. Die vorgestellte Organisation ist somit ein Wissensinstrument des Handelns, das auf verschiedene Weise genutzt werden kann. Auf der einen Seite ist dieses als Herrschaftsinstrument zur Steuerung von Handlungen nutzbar, etwa um das Lehrer(innen)handeln zu beeinflussen, indem die Umsetzung bestimmter Fachcurricula vorgeschrieben wird, auf der anderen Seite kann Organisation als Wissensinstrument von den Lehrer(inne)n selbst genutzt werden, indem sie ihr eine neue Struktur geben, durch die es ihnen möglich wird, Hindernisse bei Interaktionsprozessen auszuräumen und dadurch dem vorgestellten Ziel einer funktionierenden Schule näherzukommen. Die organisatorische Grundlage des Team-Modells ist die Herstellung von neuen Strukturen, die einen engeren Kommunikationszusammenhang und bessere Arbeitsbeziehungen der Lehrer(innen) untereinander, die genauere Beobachtung des Aufwachsens und der Lernprozesse von Schüler(inne)n und die Einbeziehung der Eltern in diese Prozesse zum Inhalt haben. In Falle des Teammodells wie auch bei den Anweisungen der Schulaufsichtsbehörden wird die Vorstellung von Organisation genutzt, die bei den Lehrer(inne)n

vorhanden ist. Es sind verschiedene Sichtweisen, die dabei im Kreise der verschiedenen Lehrer(innen)gruppierungen zum Vorschein kommen und die miteinander konkurrieren: Alle diese Sichtweisen, so unterschiedlich sie sind, basieren auf der wissenschaftlichen Abstraktion von Organisation als Steuerungsaspekt des interaktiven Handelns.

Es werden nun ausgehend von der bisherigen Auswertung des Datenmaterials einige Überlegungen zur dieser abstrakten Funktionsweise von Schule angestellt, wobei letztere als Handlungsgefüge verstanden wird, in dem Handlungsabsichten und tatsächliche Handlungsmöglichkeiten immer wieder auseinanderfallen. Die daraus entstehenden Komplikationen und das Bemühen der Lehrer(innen), ihre Beziehungen untereinander und zu den Schüler(inne)n wieder zu stabilisieren, sind das Thema der nun folgenden Ausführungen. An sie schließen sich einige Rückbezüge auf die Datenebene an, in denen versucht wird, die abstrakten Überlegungen wieder zu konkretisieren und mit den neu gewonnenen Kategorien den Entwicklungsprozess als Ganzes zu verstehen.

5.1 Grenzphänomene als Folge sich wechselseitig ausschließender Handlungen

Der als Grundlage von Organisation übrig bleibende Faktor ist die Steuerung von Interaktion, d.h. des sprachlichen, symbolischen und gedanklichen Austausches zwischen den Individuen, der allerdings nicht immer in der jeweils von den Akteuren beabsichtigten Weise zustandekommt. In der bisherigen auf verschiedenen Ebenen verlaufenen Untersuchung ist deutlich geworden, dass Interaktion immer wieder durch besondere Umstände oder durch Unterstellungen, d.h. durch negative Erwartungen, behindert wird. Es kommt zu Missverständnissen und zur Beeinträchtigung der Interaktion, ohne dass die Beteiligten die Möglichkeit hätten, sich den sich daraus ergebenden Konflikten dauerhaft zu entziehen. Wenn man nun davon ausgeht, dass die Interaktionspartner, die sich gegenüberstehen, immer unterschiedliche Biographien und Erfahrungswelten haben müssen, da die absolute Identität mit anderen Personen nicht erwartet werden kann, ist der Gedanke einer "Grenze" naheliegend. Bei dem Vorgang der Interaktion muss diese Grenze überschritten und eine Verbindung zum Gegenüber hergestellt werden. Diese Grenzen können noch verstärkt werden durch räumliche oder zeitliche Barrieren, die eine Verständigung schwierig machen, wenn sie auch nicht gänzlich unmöglich ist. Die räumliche Trennung vom Arbeitsplatz der Lehrer(innen) und dem Arbeitsplatz der Angehörigen der Schulverwaltung sowie die zeitliche Trennung des Erlebnisraumes der Generation der Lehrer(innen) vom noch wenig umfangreichen Erlebnisraum der Generation der Schüler(innen), die alles neu und auf eigene Weise entdecken muss, führen immer wieder zu Schwierigkeiten bei der Verständigung, wobei das Problem auftaucht, dass es der einen Seite nicht immer klar sein kann, welche Absichten hinter den jeweiligen Handlungen der anderen Seite verborgen sind. Es bereitet Schwierigkeiten, die Interaktion aufrechtzuerhalten. Der Grund dafür liegt in den gegenläufigen Absichten, die miteinander kollidieren müssen und die deshalb immer wieder zu Komplikationen führen. Die sich aus diesen Konstellationen ergebenden Handlungsprobleme werden mit dem Terminus "Grenzphänome" bezeichnet und im nächsten Abschnitt näher beschrieben. Vorher wird jedoch kurz auf die allmähliche Verfestigung von Handlungsabfolgen im Rahmen

von Lebens- und Arbeitsvollzügen und auf die Entstehung von nicht mehr hinterfragten Sinnstrukturen eingegangen.

Gegensätzliche Handlungen, die hier gemeint sind, haben etwas Besonderes. Sie treffen nicht unmittelbar aufeinander, sind nicht Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, sondern finden parallel statt, an jeweils anderem Ort oder erst später. Handlungen, die unter den Augen der jeweils divergierenden Akteurspartei stattfinden, sind unmittelbar zu korrigieren, wenn sie sich wechselseitig ausschließen sollten. Das ist bei den hier gemeinten Handlungen nicht der Fall. Oftmals wird dann für den außenstehenden Beobachter deutlich, dass sie nicht zusammenpassen, obwohl sie in der Vorstellungswelt der Akteure, die diese Handlungen steuern wollen, durchaus einen organisatorischen Zusammenhang darstellen. Die Folgehandlungen lassen bei allen Beteiligten entweder sofort oder erst nach weiteren Handlungen den Eindruck eines unkoordinierten Durcheinanders entstehen.

Mit "Grenzphänomenen" werden die Folgen von Handlungskonstellationen bezeichnet, die sich widersprechende Zielsetzungen verfolgen. Wenn man den dramaturgisch vorbereiteten Konfliktfall, der ja absichtsvolles, gegensätzliches Wollen und eine Handlungskonstellation zur Grundlage hat, die nicht auf eine Verständigung hin angelegt ist, ausschließen will, dann bleibt bei den Akteuren als Bedeutung des Zielwiderspruchs nur noch die Möglichkeit der Unkenntnis bzw. des Nichtwissens um die Handlungsvoraussetzungen, die bei anderen Personen vorhanden sind und die zu widersinnigen Handlungskonstellationen führen.

Diese Unkenntnis hat verschiedene Ursachen. Handlungen haben einen Vorlauf, sie werden entweder geplant oder gehen zumindest auf eine kurze Spanne gedanklicher Vorbereitung zurück. Die Entscheidung, worauf eine zielgerichtete Handlung erst folgen kann, muss auf der Grundlage eines sozialen Wissens getroffen werden, dessen Spektrum für die Entscheidung naturgemäß nicht ausreichen kann. Das liegt zum einen daran, dass die Einzelperson nur die unmittelbare soziale Umgebung konkret empirisch überblicken und nur auf dieser Grundlage kompetente Entscheidungen treffen kann. Alles, was über diese unmittelbare Umgebung hinausreicht, muss entweder in vergangenen sozialen Erfahrungen erlebt worden sein oder setzt ein Abstraktionsvermögen bezüglich sozialer Prozesse voraus, das bei den Einzelpersonen nur in sehr unterschiedlicher Form vorhanden ist. Dazu kommt ein nicht immer reges Interesse an anderen sozialen Umgebungen und den in ihnen stattfindenden Prozessen, wenn nicht gerade eine Gefahr für die eigene soziale Befindlichkeit von ihnen ausgeht oder ein Vorteil mit ihrer genauen Kenntnis verbunden ist. Anzunehmen ist also, dass in der Regel keine detaillierten Kenntnisse über soziale Prozesse vorhanden sind, in welche die handelnde Person nicht selbst involviert ist.

Eine andere Ursache für widersprüchliche Handlungskonstellationen ist die große Zahl der beobachteten Verhaltensweisen und gehörten Äußerungen, die verarbeitet werden müssen. Menschen können nicht alles erfassen und sind deshalb darauf angewiesen, einen Weg zu finden, sich ihre Welt verstehbar zu machen. LUHMANN gebraucht für dieses Phänomen den Begriff der "Komplexitätsreduktion" (1987, S.45ff.). Das Wissen muss eingeschränkt werden, es müssen Prioritäten gesetzte werden, die Dinge werden unterschiedlich wichtig. Alfred SCHÜTZ spricht von einem "System der Relevanzen" (1982, S.138ff.), das sich bei den Individuen herausbilde

und ihr Handeln bestimme. Mit diesen Definitionsansätzen, die davon sprechen, dass die empfundene Außenwelt eingeschränkt und typisiert werden muss, wenn man sich in ihr bewegen will, ist auch gesagt, dass die Akteure über eine gedankliche Innenwelt verfügen, in der es Mechanismen der Ausblendung und Kategorisierung geben muss, soll die einzelne beabsichtigte Handlung handhabbar sein. Auf diese Ausblendungs- und Kategorisierungsmechanismen konzentriert sich GOFFMAN (1980, 31ff.), wenn er vom Bedürfnis der "Rahmung" spricht, die jedes Individuum vornimmt, wenn es sich eine Hintergrundfolie schafft, um das, was in seiner Umgebung vorhanden ist und sich dort abspielt oder es involvieren möchte, interpretieren will. Mit diesen kurzen Hinweisen soll lediglich angedeutet werden, dass das Problem der Unüberschaubarkeit von verschiedenen Blickwinkeln aus von den Akteuren durchaus gesehen wird, was aber nicht dazu geführt hat, dass dabei mögliche Handlungsfolgen in den Blick geraten, die dann wirksam kalibriert werden. Die widersprüchliche Anordnung der Handlungsfolgen führt deshalb bei den interagierenden Individuen zu Konfusionen bei den zu erreichenden Zielen. Beabsichtigte Handlungen schlagen so in "Erleidensprozesse" im weitesten Sinne um, weil niemand mehr wirklich Herr des Geschehens ist.

Das Interesse der Akteure an erfolgreich abgeschlossenen Handlungen bei gleichzeitiger Unwahrscheinlichkeit der erfolgreichen Durchführung, die immer dann gegeben ist, wenn Handlungen nicht selbst im eigenen sozialen Umfeld mit seinen Korrekturmöglichkeiten durchgeführt werden können bzw. sollen oder zusammen mit einer anderen Altersgruppe geplant sind, bringt einen Aspekt ins Blickfeld, der es dennoch als möglich erscheinen lässt, Erfolg zu haben und den BERGER/LUCKMANN (1980, S.49ff.) als anthropologische Konstante herausgearbeitet haben, den Prozess der "Institutionalisierung". Der Grundgedanke dabei ist, dass Einzelhandlungen zu gesellschaftlichen Handlungen verallgemeinert werden.

Ausgegangen wird von den einzelnen handelnden Individuen, die zwar dadurch, dass sie alle handeln, die Gesellschaft konstituieren, aber trotzdem keine unmittelbare Kenntnis von ihr haben. Diese Diskrepanz werde überbrückt durch eine Besonderheit, die menschlichem Handeln eigen sei. Es sei dem "Gesetz der Gewöhnung" unterworfen. Häufige Wiederholungen würden dabei helfen, überflüssige Handlungen auszuschalten und zu der Handlungsfolge zu gelangen, mit der am effizientesten das gesteckte Ziel erreicht werden könnte. Die Wiederholungen hätten aber auch den Effekt, dass die Handlungen abstrahiert, d.h. zu einem "Modell" gerinnen würden. Die so gewohnheitsmäßig verfestigten, "habitualisierten" Handlungen würden so einen allgemeineren Sinn bekommen als es Einzelhandlungen haben könnten, da sie als Routinevorgänge aus dem bewussten Handlungsgeschehen herausfielen. Sie erleichterten das Alltagsleben, da sie dabei helfen würden, zu vermeiden, dass jede Situation neu interpretiert werden müsste. Jede Handlung hätte eine "eingefahrene Bedeutung".

Mit dem Prozess der Habitualisierung ist aber nur das Handlungsgeschehen selbst gemeint, nicht jedoch die darin involvierten Personen. Werden sie mitgedacht, dann müsse mit einem breiter angelegten Begriff operiert werden. BERGER/LUCKMANN (1980, S.56ff.) sprechen nun von "Institutionalisierung", wenn habitualisierte Handlungen in einen Prozess wechselseitiger Typisierung eingeschlossen werden. Dadurch dass gewohnheitsmäßige Handlungen von Personen durchgeführt werden, werden die Personen auf der gleichen Ebene wahrgenommen, d.h. sie

werden "typisiert". Diese Typisierung findet auf beiden Seiten statt und ist reziprok. Von den Handelnden wird aber gleichzeitig auch die Handlung selbst typisiert und in den Prozess der wechselseitigen Typisierung eingeschlossen. Aus der Typisierung, also aus der Ausklammerung des Besonderen und der Verallgemeinerung, entsteht etwas Neues, das als "Institution" bezeichnet wird. Institutionen sind demnach von außen und innen wahrnehmbare, erwartete Handlungsabläufe mit Personen, die genauso erwartungsgemäß handeln. Dieses Ablaufschema der wechselseitigen Typisierung darf allerdings nicht als isolierte Einzelaktion gesehen werden. Es handelt sich um einen allgemeinen Vorgang, der die gesamte menschliche Spezies betrifft, also "gesellschaftlicher" Art ist. Seine ursprüngliche Funktion der Handlungserleichterung durch routineartige "Verhaltensmuster" wird auf dieser Stufe der Institutionalisierung nahezu aufgehoben durch eine andere Funktion, die ihm auch noch innewohnt, nämlich sicherzustellen, dass diese Verhaltensmuster auch eingehalten werden. Eine Gesellschaft als Ganze kann nur funktionieren, wenn sich die Menschen so verhalten, dass die Handlungsabläufe in ihr durch Erwartungsbefolgung auch erfolgreich abgeschlossen werden. Institutionalisierung bedeutet demnach Kontrolle des größten Teils der individuellen Handlungen, besonders dann, wenn sie Handlungsabläufe betrifft, die in historisch gewachsenen gesellschaftlichen Traditionszusammenhängen stattfinden.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Sprache (BERGER/LUCKMANN, 1980, S.69). Dadurch, dass sie ein eigenes, im Laufe der Zeit entstandenes Verständigungssystem zwischen den Menschen darstelle, habe sie ihre eigene Logik, d.h. sie stelle dem Denken der Individuen einen begrifflichen Rahmen zur Verfügung, der die individuellen Eindrücke "verobjektiviere" und dadurch der "institutionalen Ordnung" Legitimation verleihe. Es ist demnach nicht so ohne weiteres möglich, aus dem Gehäuse der Institutionen auszubrechen und den Widersinn von Handlungen zu erkennen, die nicht im eigenen sozialen Umfeld stattfinden.

Ein Grund dafür liegt in den weiteren Stufen von Habitualisierungs-, Institutionalisierungs- und Objektivierungsvorgängen, die dazu führen, dass für das Handeln "Rollen" ausgebildet werden, von denen aus das Individuum seinen Handlungen und denen anderer Personen Sinn verleihen kann. Gleichzeitig führt die Rolle zu einer Rückbindung der Handlungen an die eigene Person, d.h. sie führt zur Identifikation mit deren zu Grunde liegendem Sinnkonstrukt. Da dies bei allen Menschen gleichermaßen stattfindet, sie sich wechselseitig beobachten und Normalität konstatieren, kann man davon sprechen, dass sich gesellschaftlich verobjektivierte Verhaltenstypisierungen herausbilden. Die Verhaltenstypisierungen, d.h. die wechselseitige Wahrnehmung als Rollenträger führt wiederum zu einem allgemeinen Bild von der alles umwölbenden abstrakten Größe der Gesellschaft, die durch die Vielzahl von "Rollen", die in ihr eingenommen werden können, repräsentiert wird. Wenn man diesen Gedanken weiterführt, dann bildet die Rolle ein Bindeglied zwischen der abstrakten Welt der Gesellschaft und der sinnlichen Welt des Individuums. Durch die Rolle hat es Zugang zu deren allgemeineren Normen und Werten. Diese Normen und Wertvorstellungen müssen aber erst Gültigkeit für das eigene Handeln erlangen, was dadurch geschieht, dass die äußere Welt verschiedene Abstraktionsstufen durchläuft. (S.100ff.) Das sind zunächst einmal vortheoretische Wissensbestände, einfache Sinnzuschreibungen, die mit der Tradition begründbar sind, das sind zum zweiten Sinnzusammenhänge, die als Verhaltensschemata auftauchen oder als kanonische Geschichten wiedergegeben werden,

das sind drittens ganze Bezugssysteme, die für institutionalisiertes Handeln den Rahmen bereitstellen, das sind viertens symbolische Sinnwelten, welche die Alltagserfahrungen transzendentieren und auf der abstrakten Ebene der Gesellschaft einen Sinnzusammenhang herstellen.¹ Symbolische Sinnwelten, von Alfred SCHÜTZ auch als "höhersymbolisch" bezeichnet, um den übergeordneten Charakter dieser selbständigen Sinnwelten zu betonen, haben in der Schule etwas zu tun mit Wissen, mit den Unterrichtsinhalten, die vermittelt werden sollen. Das besondere daran ist, dass sie nicht am Wissenschaftsprozess, der aus nie endender Forschung besteht, ausgerichtet sind, sondern an einem finiten Wissenskanon, der als Curriculum bezeichnet wird. Entsprechend ist auch die Haltung der Lehrer(innen) diesem Wissenskanon gegenüber. Es gibt für sie eine höhersymbolische Welt der Unterrichtsinhalte mit ergebnisdefiniertem Wissen, das aus einer beliebigen Zahl beantwortbarer Fragen besteht. Mit diesem Wissen kann Druck erzeugt werden sich selbst gegenüber, bei den Schüler(inne)n, und es kann von außen immer wieder bezweifelt werden, ob das, was gelernt wird, auch tatsächlich ausreicht. Der Umgang mit der höhersymbolischen Sinnwelt der Schule, die wiederum Teil der Sinnwelt der Kultur ist, ist höchst widersprüchlich und Quelle von gegenläufigen Handlungsabsichten, mit denen widersprüchliche, mitunter paradoxe, nicht lösbare Situationen erzeugt werden.

Wenn man von dieser abstrakten Ebene, mit der natürlich nicht beabsichtigt ist, konkrete Handlungsabläufe näher zu untersuchen und die eher eine "sozialkonstruktivistische" (KNORR-CETINA, 1989, S.87f.) Sichtweise beinhaltet, die grundlagentheoretische Begriffe zur Verfügung stellt, d.h. für konkrete Analysen zu allgemein ist, auf die Ebene konkreter Institutionen wie der Schule wechselt, dann kann man feststellen, dass tatsächlich allgemeinen Typisierungen² und

¹ Nach BERGER/LUCKMANN handelt es sich um "Legimitationsebenen", die natürlich nicht ohne das sprachliche Gehäuse zu denken sind, dem die beiden Autoren aber verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit schenken. Auf Lehrer(innen)handeln bezogen befinden sich auf der ersten Ebene einfache sprachliche Begriffe, die eine soziale Ordnung und einen Bewertungszusammenhang signalisieren wie etwa "Schulkasse"; auf der zweiten Ebene Sinnzusammenhänge, die in Form von als Anekdoten wiedergegebenen Handlungen dargestellt werden ("...gestern in der Klasse von Frau XY., die haben sich wieder von ihrer besten Seite gezeigt..."); auf der dritten Ebene wird das gesellschaftliche Leben selbst angesprochen, dessen "mikropolitische" Zusammenhänge durch formalisierte Handlungsabläufe wie etwa schulische Ereignisse (Konferenzen, Tests) gesteuert werden. Die vierte Legimitationsebene betrifft die symbolische Sinnwelt, die von den unmittelbaren Handlungen losgelöst ist. Es sind gedachte Zusammenhänge, die über den konkreten Erfahrungen angesiedelt sind und die aus einer neuen, anderen Wirklichkeit bestehen, die allein aus gesellschaftlichen Objektivationen heraus entstanden ist und Regeln beinhaltet. Dazu gehört z.B. die Ansicht, dass in der Schule – wie in der gesamten Gesellschaft – "Leistung" verlangt werden muss. Auf dieser Ebene ist auch die Sinnwelt der Reformbewegung Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre angesiedelt, die bei vielen Lehrer(inne)n noch lange wirksam ist.

² Die Denkfigur der "Typisierung" geht mit einer "sozialkonstruktivistischen" Denkweise einher, die von anthropologischen Grundannahmen wie der Genese der Gesellschaft ausgeht und deren historische Entwicklung annimmt. Bestimmte Phänomene werden als konstituierend betrachtet und alle weiteren von ihnen abgeleitet. Als Konstante in diesem Vorgang gilt die Rationalität. Als Beispiel für sozialkonstruktivistische Ansätze ist nicht nur BERGER/LUCKMANNS "Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit" zu sehen. Zur sozialkonstruktivistischen Theorie gehören die Schriften der Aufklärung, Karl MARX' methodische Überlegungen zu einer Gesellschaftstheorie (Vgl. Grundrisse 1974, S.21ff.) zu Beginn der Industrialisierung und ebenso auch Max WEBERS sich wertfrei geriegender methodischer Rationalismus (1964) in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts. Im Gegensatz zu den genannten Ansätzen setzt eine interaktionistische Sichtweise Rationalität nicht einfach voraus, sondern wartet ab, welche ihrer Alltagsformen sich in der Interaktion durchsetzt. Sie kann sich also an die stattfindenden sozialen Prozesse anpassen und sie durch Kategorisierungen ad hoc begrifflich fassen. Es entsteht dabei das von Anselm STRAUSS be-

Rollenzuweisungen wie "Lehrer(innen)" und "Schüler(innen)" existieren, "Unterricht" als Handlungsform typisiert werden und "Schule" als solche ebenfalls zu einem nicht mehr hinterfragten Typus eines kollektiven Gebildes geworden ist. Interaktionsabläufe jeglicher Art in der Schule haben ebenfalls den Charakter besonderer Typen, die als selbstverständlich wahrgenommen werden. Sie fallen nur dann auf, wenn sie nicht in das gewohnte Bild passen, aber ohne dass in der Regel klar wird, was die Ursache dafür genau gewesen ist.

Die wechselseitige Typisierung von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, also zweier abgeschlossener, generationsmäßig eingekapselter sozialer Gruppierungen, und die Wahrnehmung aller Tätigkeiten in der Schule als gewohnheitsmäßige Handlungen führen zu einer trügerischen Handlungssicherheit, die es nicht als notwendig erscheinen lässt, sich Rechenschaft darüber abzulegen, dass es Fehlerquellen geben könnte, die damit zusammenhängen, dass es direkte Einsichten nur in die sozialen Milieus gibt, in denen man sich selbst bewegt. Eine weitere Fehlerquelle kommt dadurch hinzu, dass die Vielfalt der Eindrücke, die in jeder "Situation" auf die handelnde Person einstürmen, von ihr nicht bewältigt werden kann. Sie ist darauf angewiesen, Eindrücke zu filtern, um mit ihnen umgehen zu können, ihnen also eine Gestalt, einen Rahmen zu geben. In den meisten dieser Situationen kommt ein "Weltbild" zur Anwendung, eine ideologische Landschaft, durch die hindurch neue Eindrücke wahrgenommen werden. Die jeder Handlung vorgelagerte Entscheidungsebene ist also unklar und diffus. Sie wird nur dadurch geordnet und erscheint als klar und übersichtlich, dass es in jedem Individuum einen "Willen" gibt, der die Selbstverortung in zukünftigen Handlungen regeln möchte. Den sprachlichen Rahmen zur Verobjektivierung bilden die Formulierungen, mit denen Gesetze, Erlasse und Verordnungen den Umgang der Akteure miteinander geordnet haben.

Es kommt vor diesem Hintergrund zu vielfältigen Handlungsschwierigkeiten, die überall dort auftreten, wo die oben angesprochene Scheidelinie oder Grenze der Verständigung besteht. Diese Handlungs- oder Grenzschwierigkeiten sind unterschiedlicher Art und haben unterschiedliche Problemstellungen. Sie können sich auf ein Strukturproblem beziehen und sind dann grundsätzlich aufhebbar bzw. zu umgehen, wie z.B. Verständigungsprobleme in Hierarchien. Es handelt sich dabei um Widersprüche, die aus den Strukturen heraus entstanden sind und die theoretisch aufgehoben werden könnten, wozu es in der Praxis aber meistens nicht kommt. Im

schriebene Analyseschema der "Grounded Theory", wobei durch Vergleich der Kategorien bzw. durch immer wieder neues Überprüfen vorher gefundener Begriffe, die nötigenfalls verändert werden müssen, allmählich ein immer abstrakteres Konstrukt übrig bleibt, das dann in seiner Verwendbarkeit den Begriffen ähnelt, die zum Bestandteil sozialkonstruktivistischer Theoriegebäude im engeren makrotheoretischen Sinne gehören. Dazu kommt als Problem, dass es von einer bestimmten Abstraktionsstufe an nur noch schwer möglich ist, die Verbindung zum konkreten Interaktionsgeschehen zu halten. Das muss aber nicht automatisch heißen, dass es nur getrennte makro-konstruktivistische und interaktionistische Formen der Theoriebildung geben kann, sondern dass eine Kompatibilität dort gegeben ist, wo anthropologische Grundannahmen vorhanden sind. Eine Kompatibilität ist erst dann nicht möglich, wenn "nomothetische" Ansätze zu Grunde liegen, da der naturwissenschaftliche Blick den "Willen" als Handlungsgrundlage nur schwer zu fassen vermag. Die Denkfigur der Typisierung, von der der hier skizzierte Gedanke der sozialen Konstruktion ausgegangen ist, lässt sich interaktionistisch am besten auf der gehobenen Abstraktionsebene verwerten. "Lehrer(innen)" verhalten sich allgemein so, wie jeder es auf seine Weise von ihnen erwartet. Aber in einer bestimmten Situation wird sich Herr BERNSTORFF anders verhalten als Herr RUSCHMEYER.

Zentrum stehen dabei Organisationsschwierigkeiten, Ineffektivitätsschwierigkeiten oder Machtprobleme.

Wenn unterschiedliche Wertvorstellungen und daraus resultierend widersprüchliche Orientierungen vorliegen und es deshalb zu entgegengesetzten Handlungen kommt, ist von "Antinomien" zu sprechen. Bei Antinomien treffen nicht zu vereinbarende grundlegende Orientierungen aufeinander, was bedeutet, dass sie nicht aufzulösen sind. Sie betreffen die Wertesysteme der Individuen und der Institutionen. Wenn z.B. ein/e Lehrer/in die persönliche Entwicklung eines/r Schülers/in fördern möchte, ihn aber gleichzeitig leistungsmäßig einordnen muss, weil die gesetzliche Anweisung dies erfordert, treffen zwei Wertsysteme aufeinander. Der/die Lehrer/in hat das Individuum im Auge, der Gesetzgeber muss auf der Allokationsfunktion³ der Schule beharren, weil diese zu ihren gesellschaftlichen Aufgaben gehört. Neben der Verständigungsgrenze durch die unterschiedlichen Milieus von Schule und Behördenhierarchie treten hier noch unterschiedliche höhersymbolische Sinnssysteme auf den Plan. Dem/der Lehrer/in schwebt die freie Entfaltung des Individuums vor, der Standpunkt des Gesetzgebers und der Behörden ist in der Regel, dass die Schüler(innen) später für unterschiedliche Aufgaben gebraucht werden und deshalb das Leistungskriterium dafür herhalten muss, ihre unterschiedlichen Potentiale ausfindig zu machen. Ein grundsätzlicher Ausgleich zwischen diesen beiden Standpunkten ist im Rahmen des bestehenden Regelschulsystems nicht denkbar. Die Lehrer(innen) können sich nur etwas mehr für die eine oder für die andere Seite entscheiden.

Wenn bei Routinehandlungen unvorhergesehene Schwierigkeiten auftauchen, die in der Natur des Handlungsvollzuges selbst liegen, kann man von "Paradoxien" sprechen. Paradoxien haben nichts mit Wertvorstellungen zu tun, sondern entstehen immer wieder neu beim Ingangsetzen von Handlungsroutinen. So setzen z.B. Lehrer(innen) beim Unterricht oder bei sonstigem Zusammensein mit Schüler(inne)n, während sie etwas erklären, Verständnisparallelität zwischen ihnen und letzteren voraus, die so nicht vorhanden sein kann. Damit ist gemeint, dass die Sinnwelt der Schüler(innen) auf Grund ihres Lebensalters und der im Gegensatz zur Generation der Lehrer(innen) anders gearteten äußeren Gegebenheiten wie Fernsehgewohnheiten von frühester Kindheit an usw. und den daraus resultierenden andersartigen Möglichkeiten, Vorstellungen zu entwickeln, auch anders gestaltet ist. Die Erklärungen der Lehrer(innen) müssen von den Schüler(inne)n für ihre Welt erst entschlüsselt werden. Das führt zu Nachfragen, die den/die Lehrer/in irritieren können, weil für ihn die dargestellten Zusammenhänge klar sind. Auf Grund der asymmetrischen Gesprächsanordnung kann er/sie dem sofort ein Ende setzen, in der Regel wird er jedoch streckenweise darauf eingehen. Das Problem als solches ist damit aber nicht gelöst. Die angenommene Verständnisparallelität zwischen den Generationen ist grundsätzlich nicht, d.h. auch nicht durch besonders sorgfältige Erklärungen, herstellbar.

Es gibt obendrein noch eine weitere Paradoxie, die darin besteht, dass ein/e Lehrer/in nicht gleichzeitig mit der ganzen Lerngruppe in einen Dialog treten kann, aber so tun muss, als wären

³ Darunter ist die Aufgabe der Schule zu verstehen, alle die Mittel zur Verfügung zu stellen, die ein heranwachsender Staatsbürger braucht, um zukünftig einen beliebigen Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können.

seine/ihre Ausführungen von allen Schüler(inne)n gleichermaßen zu verstehen. Rede und Ge- genrede zur Korrektur des Gemeinten ist nur zwischen zwei Dialogpartnern möglich, und es ist nicht anzunehmen, dass die nur Zuhörenden das Gesagte in gleicher Weise verstehen wie diejenigen, die sich im Gespräch befinden. Oftmals sieht der/die Lehrer/in sich aus diesem Grunde gezwungen, erneut mit der Erklärung zu beginnen, was wiederum bei den Schüler(inne)n Irritationen auslösen kann, denn die Absicht der Verdichtung der Erklärung muss von diesen nicht verstanden werden. Bei manchen Schüler(inne)n kann z.B. der Eindruck entstehen, als sei durch die erneute Erklärung etwas Neues hinzugefügt worden. Die daraus resultierenden Verständnisprobleme können einige Schüler(innen) dazu verleiten, den Unterrichts zu stören, und bei Beibehaltung der Unterrichtsroutinen durch die Lehrer(innen) kann dies eine sich immer weiter verschlechternde Beziehung zu den Schüler(inne)n zur Folge haben. Lehrer(innen) können das sehr leicht übersehen, denn sie sind durch den Auftrag gebunden, ein curricular festgelegtes Wissen zu vermitteln. Sie stehen deshalb vor der Notwendigkeit, einen durchstrukturierten Unterricht zu entwerfen und festgelegte Ziele zu erreichen. Dadurch werden sie zwangsläufig immer wieder konfrontiert mit Paradoxien wie den genannten. Es gibt aber auch die Möglichkeit, solche Routinen der suboptimalen Bearbeitung der Paradoxien im Beispielsfalle: ihre volle Wirkkonstellation aufzubauen und diese zugleich zu ignorieren, erst gar nicht entstehen zu lassen. So ist z.B. die Gruppenarbeit der Schüler(innen) ein Bearbeitungsversuch, der der vollen Wirkkonstellation der genannten beiden Paradoxien ausweicht.

Paradoxien, also Widerspruchsszenarien, die innerhalb von Handlungsroutinen auftauchen, entstehen nicht zwangsläufig, aber es wird deutlich, dass jede Unterrichtssituation mit ihrer durch Inhalte vorgezeichneten Struktur leicht dazu führen kann. Paradoxien, Antinomien oder strukturelle Schwierigkeiten treten nicht isoliert auf. In der Regel sind sie miteinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig. Von den Akteuren werden sie im Alltag als isolierte "Fehler" wahrgenommen, für die es nicht-wohlmeinende Verursacher gibt. Sie werden entweder in Mitgliedern der eigenen Schule ausgemacht, als denjenigen, die dem jeweils anderen Lager angehören, oder sie werden in der Schulleitung gesehen, die ihre Aufgaben nicht sorgfältig genug wahrnimmt. Manchmal werden die Verursacher auch außerhalb angesiedelt: die Vertreter der Schulbehörden werden dann als Verursacher ausgemacht, welche die Strukturen der Schule nicht genau kennen und irreale Forderungen stellen oder nicht nachvollziehbare Entscheidungen treffen. In den Protokolltexten, die dem ersten Teil der Untersuchung zu Grunde liegen, werden immer wieder Vermutungen geäußert, die in diese Richtung weisen. Auch in den Interviews finden sich an vielen Stellen entsprechende Äußerungen.

5.2 Die Auswirkungen auf das Handlungsfeld Schule

Nachdem die Grenzphänomene als Grundlage von Handlungsschwierigkeiten untersucht worden sind, kommt es nun darauf an, einen Zusammenhang herzustellen mit den Ergebnissen aus den verschiedenen Teilen der Untersuchung. Dazu werden sie schwerpunktmäßig in Verbindung gebracht mit Organisation, mit Interaktion und mit der Wahrnehmung sozialer Prozesse. Wie oben bereits angesprochen wird vorausgesetzt, dass sie für das alltägliche Berufshandeln in der Schule immer im Zusammenhang gesehen werden müssen mit gleichzeitig wirkenden ande-

ren Grenzphänomenen und sie daher nur aus heuristischen Gründen isoliert betrachtet werden können.

5.2.1 Strukturprobleme der Schulorganisation

Grenzschwierigkeiten ergeben sich in der Schule durch die Grenze nach außen zu den übrigen Instanzen der "Schulaufsicht", die alle Anweisungen geben können, ohne die soziale Situation an der Schule selbst in allen Einzelheiten zu überblicken. Die Akteure dieser beiden Instanzen leben in der Welt der Verwaltung und der Statistiken, geleitet von ihrer eigenen Form der Rationalität, die notwendig andere Schwerpunkte hat als die praxisbezogene Rationalität des Lehrer(innen)handelns. Entsprechend kann man von der "Grenzschwierigkeit der Exteriorität" zwischen den beiden Bereichen sprechen.

Innerhalb der Schule besteht das Problem, dass diese als Ganzes eine Aufgabe zu erfüllen hat, die über den Interaktionskreis einzelner Akteure hinausgeht, aber eigentlich nur eine Angelegenheit zwischen einzelnen Menschen sein kann. Dadurch, dass bei allen Interaktionsvorgängen die Vorstellung von der Schule als einer eigenständigen Größe im Hinterkopf vorhanden ist, entsteht zwangsläufig eine innere Grenze, die man als Grenze zwischen abstrakt und konkret, zwischen Planung und Wirklichkeit bezeichnen könnte. Abstrakte Vorstellungen bestehen von der Funktionsweise der Schule. Dem stehen jeweils konkrete Situationen gegenüber, in denen Interaktionsprozesse stattfinden, die auf der Begegnung unterschiedlicher Intentionalitäten, d.h. der doppelten Kontingenz von Interaktion (PARSONS 1968), auf dem Austausch divergenter, oft nicht zusammenpassender Informationen und der Konfrontation einander fremder Generationsinnwelten von Heranwachsenden und Erwachsenen beruhen. Da sich Handlungen und Lernprozesse von unterschiedlichen Individuen in einer Schule demnach nicht genau planen lassen, obwohl das die abstrakte Vorstellung von der Schule als Ganzes nahezulegen scheint, entstehen Konflikte. Die notwendig abstrakt-formale Planung geht dann an den Adressaten der Planung vorbei. Diese "Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität" wirkt sich sowohl auf die Organisation, als auch auf die Handlungsebene des Unterrichts aus. Diese beiden Grenzphänomene sollen nun etwas näher erläutert werden.

Grenzschwierigkeiten der Exteriorität

Die Schule hat ein bestimmtes Milieu, in dem bestimmte konkrete Aufgabenstellungen des Lehrens und Lernens sowie der Entwicklungsförderung im Mittelpunkt stehen. Schüler(innen) sind reale Personen, die den Lehrer(inne)n bekannt sind und mit denen sie in tagtäglichen Interaktionen Umgang pflegen. In den Überlegungen des Staatlichen Schulamts als übergeordneter Verwaltungsinstanz tauchen dieselben Schüler(innen) nur noch als Zahlen auf, die in ein Verhältnis gesetzt werden zu den vorhandenen Lehrer(inne)n und den zugewiesenen Ressourcen. Die individuellen Lernprozesse der Schüler(innen) finden keine Berücksichtigung mehr. Es herrscht in der Verwaltung eine andere Form von Rationalität als die des Schulalltages und seines professionellen Handelns. Für Verwaltungs rationalität mit ihrer formal-quantitativen Abstraktheit sind andere Schwerpunkte von Bedeutung als die konkret-inhaltlichen des Lehrer(innen)handelns. Den Schulrat interessiert die einzelne Schule lediglich im Verhältnis zu allen anderen, die er auch noch zu betreuen hat. Als Beispiel sei hier Herrn Ruschmeyers Ausführung zum Ansinnen

des Staatlichen Schulamts genannt, die Gesamtschulen seines Aufsichtsbereiches dazu zu zwingen, die Abschlussquoten, d.h. den Notendurchschnitt der Abschlusszeugnisse, aneinander anzugleichen. Damit soll ein vorher für den Aufsichtsbereich ermittelter Prozentsatz von Hauptschul- und Realschulabschlüssen bzw. Übergängen zur gymnasialen Oberstufe eingehalten werden.⁴

Im Ministerium gibt es wieder andere Schwerpunkte, die zum Teil mit politischen Aushandlungsprozessen auf Landesebene zu tun haben. Auf den verschiedenen Ebenen zwischen der Einzelschule und dem Ministerium sind unterschiedliche Denkweisen erforderlich, die zu unterschiedlichen Denkstrukturen und zu unterschiedlichen Prioritätensetzungen führen. Wenn man sich hierarchische Entscheidungsprozesse von oben nach unten vorstellt, dann gibt es zwar immer das Bemühen, die Ebenen weiter unten zu verstehen und deren Schwierigkeiten und Reaktionen vorauszusehen, aber es kann kein wirkliches Hineinversetzen in Lage dort geben, weil die aktuelle Situation unten immer eine andere ist als die oben angenommene. Es fehlt bei den Akteuren auf den oberen Verwaltungs- und Entscheidungsebenen der unmittelbare Umgang mit den Akteuren darunter, der es erlauben würde, Missverständnisse sofort auszuräumen und dadurch ein einander verstehendes Interaktionsgeschehen aufrechtzuerhalten. Die hierarchische und organisatorische räumliche Trennung lässt diese Möglichkeit nur begrenzt zu. Als Beispiel sei hier die Umsetzung der hessischen Rahmenrichtlinien genannt, deren Anwendung in der Praxis nicht nur an den politischen Einwänden gescheitert ist, sondern im wesentlichen daran, dass ein zentrales Curriculum, das dem Anspruch nach auf alle Eventualitäten zugeschnitten ist, am Ort der potentiellen Anwendung mit Notwendigkeit den Eindruck erwecken muss, nicht durchführbar zu sein.

Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität

In der Schule, d.h. insbesondere im Lokalkontext des Schulgebäudes, ist Face-to-Face-Kontakt möglich. Dadurch können Missverständnisse ausgeräumt werden und obligatorischen Unterstellungen bei der Interaktion, die notwendig sind, damit sie überhaupt aufgenommen werden kann, können daraufhin überprüft werden, ob sie korrigiert werden müssen. Jede vorgestellte Form der Interaktion innerhalb der Schule muss immer wieder auf diese dyadische Grundkonstellation zurückgeführt werden, wenn sie real durchgeführt werden soll. Die Schule selbst als imaginierte Organisation stellt ein Problem dar, da sie den generalisierten Institutionsrahmen bildet bei der Interaktion von vielen Menschen, die immer wieder realisieren müssen, dass sie Teil von ihr sind. Die Erwachsenen in der Schule stellen sich deshalb vor, dass sie Lehrer(innen) sind und übernehmen die entsprechende Rolle, genauso wie ihre Klientel die Rolle der Schüler(innen) übernimmt. Die beiden Interaktionsparteien nehmen sich gegenseitig nicht mehr auf natürliche Weise wahr, sondern nur noch durch die Brille der eigenen Rolle. Unterstützung erfährt diese wechselseitige Imagination einer Rollenidentität durch die Zwänge des Schulbetriebes. Sie erfordern zeitliche Planung, d.h. die ablaufsoberalisierte Vorstellung von zu erreichenden Zielen. Planung ist aber eine zusätzliche Abstraktion, eine Ablaufstruktur für die Zukunft, von der man nicht genau weiß, ob sie tatsächlich umgesetzt werden kann. Sicherheit gibt, dass diese

⁴ Vgl. dazu das Interview mit Herrn Ruschmeyer (Abschnitt 2) in diesem Band.

Planungsstruktur der Schule in der Vorstellungswelt aller Rollenträger vorhanden ist. Dazu gehören Stundenpläne, Lerngruppen, Lerninhalte, Pausen, die räumliche Aufteilung und die Bedeutung der Räume. Alles dies muss miteinander in Verbindung gebracht und in ein Zeitschema eingepasst werden.

Die eigentliche Grundlage dieser Vorstellungswelten ist aber der Lernprozess einzelner junger Menschen, der von der Stufe des Lernens in der Familie oder familienähnlichen Gruppe auf die Stufe gesellschaftlichen Lernens gehoben werden soll. Dieser Lernprozess ist freilich abhängig von einem dyadischen Grundverhältnis, wenn auch die Peer-Gruppe, also die interaktiven Beziehungen zu Gleichaltrigen – die auch wiederum je und je dyadischen Charakter haben – in den Vordergrund tritt. In diesen dyadischen Verhältnissen finden die wirklichen Lernprozesse statt, die in Gang gesetzt von "significant others" – ob solche auf der Schüler(innen)- oder solche auf der Lehrer(innen)ebene – zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Das Lernen von Fachinhalten liegt diesen Lernprozessen auf und ist von ihnen abhängig.

Wenn nun die abstrakte Vorstellungsstruktur der Schule über konkrete Menschen gestülpt wird und Lehrer(innen)handlungen stattfinden wie etwa die Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden mit Hilfe fachlicher Curricula, dann kann das bei den Schüler(inne)n zu Missverständnissen führen, weil sie in andere, von ihnen selbst ausgewählte Lernprozesse involviert sind. Wegen dieses Auseinanderfallens von geplanten, also von den Lehrer(inne)n vorgestellten, Lernprozessen und den tatsächlich stattfindenden bei den Schüler(inne)n, ist jede Vorausschau unsicher. Die angestrebten Lernprozesse sind eine ureigene Angelegenheit der Schüler(innen) und bleiben es auch.

Mit anderen Worten, durch ein vorgegebenes abstraktes Schema soll etwas ablaufen, was in der Realität nur zwischen zwei Personen möglich ist: das Aneignen, Ausprobieren, Nachfragen und sich schrittweise dem entdeckbaren und lernbaren Sinngehalt Nähern, bis das Ziel erreicht worden ist. Die abstrakte Struktur der Schule sieht nur abstraktes Lernen, also das Aneignen von fertigen Inhalten vor. Wollen die Lehrer(innen) diesen Weg verlassen, steht auch die konventionelle Struktur der Schule zur Disposition. Diese "Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität" kann nur bearbeitet werden, wenn die Schüler(innen) aus ihrer Rolle heraustreten können, d.h. wenn ihnen Raum gegeben wird zur freien Entfaltung, wie es konkret in der Broschüre der Comenius-Schule "Teamarbeit in der Förderstufe" unter den Stichworten "Sozialfläche", "Gruppenunterricht" und "Freie Arbeit" angesprochen wird.⁵ Die Probleme, die sich aus dieser Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität ergeben, wurden besonders bezüglich der Phase vor der Einführung des Team-Modells deutlich. Im "Pädagogischen Kreis" (2.2.1.5) und im Antrag Burger/Gradnitzer/Leupold auf der Gesamtkonferenz vom 11.4.84 wurden die Unzufriedenheit der Schüler(innen) mit dem System Gesamtschule, von dem nur noch die Ausstrahlung einer Lernfabrik in "Baukastenarchitektur" ausgehe und dem sich die Schüler(innen) durch Konstruktion einer eigenen Welt der Peer-Groups entziehen würden, beklagt und Gegenkonzepte ins Auge gefasst, mit denen die Grenzschwierigkeit der Inkommensurabilität wenigstens z.T. bearbeitbar wurde.

⁵ Vgl. Ergänzungsband (Bd.2) S.143ff.

Mit dem Team-Modell sollte es gelingen, die starren Strukturen einer schon allein auf Grund der Größe überorganisierten integrierten Gesamtschule zu durchbrechen und durch die Bildung von Jahrgangsteams die Planung zu dezentralisieren und auf diese Weise der Unterricht flexibel zu machen für die einzelnen Lehrer(innen). Mit neuen Unterrichtsformen, welche den Schüler(inne)n größere Bewegungsfreiheit bei der Erkundung eigener Lernwege einräumen sollten, war beabsichtigt, Freiräume zu schaffen für dyadische Lern- und Beziehungsverhältnisse.

Sinnweltantinomien

Neben den Grenzproblemen, die sich aus der Einbettung in größere Hierarchiestrukturen ergeben, sowie aus der Inkommensurabilität zwischen der abstrakten, man könnte sagen "höhersymbolischen", Aufgabenstellung der Schule und den konkreten Lernprozessen der Schüler(innen) gibt es noch Grenzprobleme der unterschiedlichen Sinnwelt der innerhalb und außerhalb der Schule tätigen Personengruppen. Dies sind die Grenzprobleme der Unterschiede der Sinnwelten der beiden Generationen in der Schule, als die man Lehrer(innen) und Schüler(innen) verallgemeinernd und in Anlehnung an Schleiermacher durchaus bezeichnen kann, sowie die Grenzprobleme, die sich aus der abstrakten Grenze zwischen den Sinngesilden der Innen- und der Außenwelt von Schule ergeben.

Sinnweltantinomie der Generationendifferenz

Zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n befindet sich also eine weitere Grenze, die ihre Ursache in ihrer unterschiedlichen "Generationenlagerung" (MANNHEIM) hat. Die Lehrer(innen) haben das Erwachsenenalter erreicht und befinden sich in unterschiedlich fortgeschrittenen Stadien des Lebenszyklus, während die Schüler(innen) sich noch im Kindesalter befinden bzw. in die Pubertät eintreten oder in einer adoleszenten Übergangsphase ihren Platz in der Welt suchen. Es sind also zwei Sinnwelten, die sich gegenüberstehen. Die Lehrer(innen) haben zwar in einer anderen Zeit Vergleichbares erlebt, doch sind es andere kulturelle Bezugspunkte, die dabei eine Rolle gespielt haben. Die Gesellschaft als Ganzes verändert sich ständig, und für die Älteren, die auf eine längere Lebensphase zurückblicken können, ist sie durch die hohe Zahl der Eindrücke, die dabei verarbeitet werden mussten, komplexer geworden, während sich die nachwachsende Generation mit wenigen Erfahrungen und wenigen Eindrücken behaupten muss. Das Auseinanderklaffen der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und Lebenserfahrungen wird als "Sinnweltantinomie der Generationendifferenz" bezeichnet. Das In-die-Pflicht-genommen-werden im Rahmen einer Sinnwelt des Erwachsenenalters, die nicht die eigene ist, führt nahezu automatisch immer wieder zu unreflektierten Reaktionen der Ablehnung oder der Anpassung und zu Konflikten, wie sie im dritten Abschnitt untersucht wurden. Die Lehrer(innen) haben z.B. Probleme, den "Party-Crasher"-Streich zu verstehen, mit dem offenbar versucht werden sollte, langweilige und ordentlich ablaufende Schüler(innen)partys durch ungebührliches Verhalten zu unterlaufen, was vom Direktor bei einer Unterredung mit der Klasse in seine Liste von Verfehlungen der zur Verhandlung auf der Klassenkonferenz anstehenden Schüler aufgenommen wurde.

Antinomie der Wertvorstellungen

Eine andere Antinomie entsteht dadurch, dass bei einer kollektiven Organisationseinheit immer eine Innenwelt und eine Außenwelt unterschieden werden kann, also so etwas wie eine Grenze zwischen zwei unterschiedlichen Sinnssphären besteht. Bei der Organisationsform Schule werden die Aufgaben und der formale Rahmen politisch und administrativ von außen her gesetzt, während sich im Inneren der Schule im Rahmen der dortigen Interaktionsprozesse soziale Strukturen herausbilden, die durch ein ausgehandeltes System von Wertmaßstäben in der Balance gehalten werden. Dazu kommt, dass die Lehrer(innen) naturgemäß nicht mit immer gleichartigen Schüler(inne)n konfrontiert werden, sondern sich auf stets wieder neue Schülergenerationen einzustellen haben und dass sie dabei selber immer älter werden. Sie sind also gezwungen, für sich selbst und für den Ort, an dem sie wirken, Erklärungsmuster der eigenen professionellen Tätigkeit zu entwerfen und Wertmaßstäbe zu entwickeln. Sie haben Vorstellungen davon, wie Unterricht auszusehen hat bzw. was im sozialen Rahmen der Schule geleistet werden kann. Das sind keine ein für alle Mal feststehenden Schemata, durch die hindurch soziales Handeln der Lehrer(innen) wahrgenommen wird, sondern veränderbare Orientierungsmuster, die das Ergebnis von Aushandlungsprozessen der Lehrer(innen) untereinander und mit den Schüler(inne)n sind. Auf diese Orientierungsmuster wurde im zweiten Teil der Untersuchung Bezug genommen. Sie sind Bestandteil des "konjunktiven Erfahrungsraumes" der Lehrerschaft, der sich im Laufe der Zeit herausgebildet hat.

Der konjunktive Erfahrungsraum ist die "Sinnprovinz" der Lehrerschaft, dem die Sinnssphären der Außenwelt gegenüberstehen. Nach außen hin gibt es die organisatorische Verbindung und zugleich Grenze zur Schulverwaltung, die Quelle von Grenzschwierigkeiten der Exteriorität ist. Zu allen anderen Personengruppen besteht eine Grenze dadurch, dass sie über keine genauen Informationen zur Schule verfügen, aber gleichzeitig um deren wichtige Funktion in der Gesellschaft wissen. Die wichtigste Funktion besteht in ihrer Sicht oftmals darin, dass Schulen durch ihre Leistungskontrollen eine Auslesefunktion für die zu verteilenden Aufgaben und die Verdienstmöglichkeiten der nachwachsenden Generation haben. So wird in der Öffentlichkeit bzw. in den Medien immer wieder verglichen, wie weit sie den Ansprüchen der Wirtschaft noch entsprechen und was konkret verändert werden müsste. Eine hohe Ausgangsqualifikation ist dabei inzwischen zu einem Auslesekriterium für Berufsanfänger geworden. Angesichts des immer rasanteren technischen Wandels wird allgemein darauf geachtet, dass die Schulen mit ihm Schritt halten. Dazu kommt, dass zwar alle Mitglieder der Gesellschaft selbst einmal eine Schule durchlaufen haben, aber zu einer anderen Zeit und unter anderen Bedingungen. Diese Erlebnisse sind oftmals mit der Erfahrung von Erniedrigung verbunden gewesen, mit der erzwungenen Anpassung an gesetzte Normen, deren Bedeutung nicht erklärt werden konnte. Durch solche Erfahrungen, die zu einer distanziert-kritischen Haltung gegenüber der Lehrerschaft geführt haben, die sich unbewusst in eine Beanstandung der mangelnden Leistungsfähigkeit der Lehrer(innen) umgeformt hat und durch das Bewusstsein, dass sich die gesellschaftlichen Gegebenheiten verändern und die Schule sich dem anpassen muss, entsteht von allen Seiten ein permanenter Erwartungsdruck, dem eine Sinnwelt zu Grunde liegt, die andere Bewertungsmaßstäbe hat als die Sinnwelt der Lehrer(innen). Zu erwähnen ist noch die Erwartung, dass die Schule zur

Selbständigkeit und zur Kreativität erziehen soll, was aber unter den Bedingungen abstrakt-formaler Organisationsabläufe nur sehr schwer zu realisieren ist.

Diese Antinomie der Wertvorstellungen trennt die Schule von der Welt um sie herum. Die Lehrer(innen) haben konkrete Schüler(innen) vor Augen, für deren Entwicklung und Chancen sie verantwortlich sind, die Öffentlichkeit außerhalb der Schule orientiert sich aber an abstrakten Vorstellungen über die Funktionsweise der Wirtschaft und des Staates. Diese exmanenten "Modellvorstellungen" sind an keine soziale Situation gebunden und können deshalb auch innerhalb der Schule wirksam werden. So kann es dazu kommen, dass einerseits von den Lehrer(inne)n der Unterschied einer Innen- und Außenwelt der Schule wahrgenommen wird, also durchaus eine Vorstellung vom Gegensatz der Wertzumessungen besteht, und trotzdem andererseits die unterstellte dominante Außensicht der Auslese und Allokation eingenommen werden kann. So schildert Frau Kühnert den großenteils aus der Wirtschaft herrührenden Erwartungsdruck an die Schule, den sie selbst verinnerlicht hat, und versucht, ihm zu entsprechen, indem sie ihn an die Schüler(innen) weitergibt. Sie hält es für wichtig, dass die leistungsstarken Schüler(innen) besonders gefördert werden und nicht diejenigen, die es am meisten brauchten, denn die Leistungsstarken wären in der Gesellschaft auch diejenigen, welche die Werte schaffen würden, von denen alle anderen profitierten. Dem steht die Position gegenüber, die auf einer Authentizität und professionellen Orientierungs-Unabhängigkeit der Lehrer(innen) beharrt und sich unter Berufung auf die Reformidee der Gesamtschule dafür stark macht, alle Schüler(innen) zu fördern und dafür im Team-Modell ein verändertes Schulkonzept vorlegt. Herr Bernstorff und vor allem Herr Ruschmeyer stehen für diese Haltung.

5.2.2 Interaktionsprobleme des Unterrichts

Stehen bei Grenzschwierigkeiten der Schulorganisation Unvereinbarkeiten von verschiedenen Orten, Zeiten und Prozeduren sowie die Unvereinbarkeit von höhersymbolischen Sinnwelten und sozialer Realität dem Handeln im Wege, so sind es bei den Interaktionsproblemen des Unterrichts die Orientierungsgrenzen zwischen den einzelnen Individuen. Sie tauchen beim Unterricht in verschiedenen Formen auf. Es sind jeweils die Grenzen zwischen den Sinnwelten von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, die hier bei Handlungen im Wege stehen. Sie werden aber von den Lehrer(inne)n, deren Aufgabe es ist, die Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu planen, nicht wahrgenommen. Lehrer(innen) denken in der Regel nicht über Komplikationen, die sich aus unterschiedlichen Sinnwelten ergeben könnten, nach und merken nicht, dass in ihre Handlungsroutinen ein Mechanismus eingebaut ist, der zu nachhaltigen Verständigungsschwierigkeiten führen kann. Auf Grund des Bezugs auf unterschiedliche Sinnwelten handelt es sich eigentlich auch um Antinomien, die aber dadurch, dass dieser Bezug abreißt und sie in Handlungsroutinen zum tragen kommen, paradoxalen Charakter erhalten.

Lernorganisationsparadoxie

Die Lernorganisationsparadoxie taucht in ihrer vollen Schärfe nur in einer bestimmten Art von Unterricht auf, dem lehrerzentrierten Frontalunterricht, der auch an der Comenius-Schule seinen

großen Anteil noch nicht eingebüßt hat.⁶ Wenn Lehrer(innen) diese Art von Unterricht planen, dann geschieht das so, dass sie sich auf die Lerngruppe als Ganzes einstellen und nicht die einzelnen unterschiedlichen Schüler(innen) dabei im Auge haben. Die Schüler(innen) sehen das von der Seite der Rezipienten aus aber anders, denn sie müssen jeweils für sich allein begreifen, was im Unterricht vermittelt werden soll. Daraus ergeben sich Missverständnissen, wenn der/die Lehrer/in sich ein Bild davon zu machen versucht, was während des Vermittlungsprozesses verstanden worden ist. Jede/r Schüler/in berichtet von einem anderen Lernprozess und einem anderen Lernergebnis bei sich selbst. Bei den Lehrer(inne)n fällt beim Frontalunterricht auf, dass sie die Tendenz haben, das Unterrichtsgespräch nur mit wenigen Personen zu führen und trotzdem das Gefühl haben, mit der ganzen Lerngruppe zu sprechen.⁷ Es herrscht das Bestreben, die Vermittlungsprozesse auf die natürliche Konstellation von zwei Personen zu reduzieren. Aber das kann nicht gelingen, weil die konventionelle Schule so organisiert ist, dass eine Lehrperson immer einer Gruppe von Lernenden gegenübersteht. Es gibt Bearbeitungsstrategien für die Lernorganisationsparadoxie, indem die Routinen, in denen sie auftauchen müssen, beseitigt werden. Herrn Gradnitzers Vorschlag für den Einsatz der Schulbibliothek und der Erarbeitung "selbststeuernder Materialien", die es den Schüler(inne)n ermöglichen sollen, selbst Erklärungen zu finden und nicht den/die Lehrer/in ständig fragen zu müssen, beinhaltet eine solche Bearbeitungsstrategie, die den Frontalunterricht ergänzen soll. Die Lehrer(innen) hätten Zeit gewonnen, um sich über den individuellen Lernerfolg zu informieren.⁸

Lerngegenstandsparadoxie

Die Lernprozesse der Schüler(innen) sind nicht nur durch die abstrakte Organisationskonzeption der Schule beeinträchtigt, sondern auch dadurch, dass sie sich im Unterricht einen ganz bestimmten vorgegebenen Lerninhalt aneignen müssen. Dieser normierte Lerninhalt steht zwischen den Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n und erweckt den Eindruck, als ob die Lernprozesse nur eine Rezeptionsangelegenheit auf Seiten der Schüler(innen) wären, deren Aufgabe es wäre, die von den Lehrer(inne)n angebotenen Unterrichtsgegenstände ihrem bereits rezipierten Wissen hinzuzufügen. Da es sich beim Lernprozess um einen komplexen Dialog zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n mit der Gelegenheit zur Erprobung von Analyse-, Ausdeutungs- und Bearbeitungsverfahren handelt, die den Schüler(inne)n auf der Grundlage von didaktischen und methodischen Fertigkeiten vermittelt werden, wirkt sich die Sichtweise der Lehrer(innen) auf diesen Dialog aus, ohne dass es den Beteiligten bewusst wird. Die Lehrer(innen) stülpen dabei den Schüler(inne)n mit Verabreichung neuer Kenntnisse auch eine neue Sichtweise der Welt über, von der letztere den Eindruck gewinnen, dass diese ihre eigene sei. Die durch Lernen

⁶ Vgl. dazu Herrn Linnerts Frage in der AG 1 auf der Pädagogischen Gesamtkonferenz vom 23.9.87, also 3 Schuljahre nach Einführung der Teamarbeit, zu den Bemühungen der Team-Lehrer(innen), ob das Team-Modell bedeute, dass nun kein Frontalunterricht mehr stattfinden solle. In: Ergänzungsband (Bd.2) S.119

⁷ Das ist eine Erfahrung, die nur bei gegenseitiger Unterrichtsbeobachtung gemacht werden kann, wie dies beim Team 1 der Fall gewesen ist, wo auch Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden gemacht wurden sind, auf denen dieser Mechanismus deutlich zu sehen ist.

⁸ Zum Konzept der Schulbibliothek vgl. Ergänzungsband (Bd.2) S.324ff.

im Unterricht konstruierte neue Welt ist aber keine Welt, die durch eigene Erfahrung der Schüler(innen) zustande gekommen ist. Es ist eine von den Lehrer(inne)n durch den Lerngegenstand vermittelte Welt, die überwiegend ihre Sichtweise spiegelt. Von den Lehrer(inne)n wird die Veränderung der Schüler(innen) im Rahmen dieses Dreiecksverhältnisses als Erfolg registriert, und sie gewinnen den Eindruck, dass ein selbständiger Lernprozess der Schüler(innen) stattgefunden habe. Dieser Eindruck führt zur Verfestigung der abstrakten Vorstellung von der Funktionsweise der Schule. Die "Lerngegenstandsparadoxie" besteht darin, dass im Unterricht von Lehrer(inne)n wie Schüler(inne)n angenommen wird, dass nur etwas Fachliches, also ein Lerngegenstand, zur Vermittlung ansteht, während der Lernprozess in Wirklichkeit eine Angelegenheit des Dialogs zwischen den einzelnen Personen ist. Ein wesentlicher Inhalt dieses Dialogs besteht in den verbalen oder nonverbalen Informationen über die sozialen Beziehungen der in den Handlungsprozess des Unterrichts verwickelten Personen.

Die Lerngegenstandsparadoxie lässt sich an der Verhandlung der in Teil III untersuchten Klassenkonferenz ablesen, wo die Lehrer(innen) sich über die vier Schüler beschweren: dass sich diese nämlich dem Unterricht verweigern würden. Der Lerngegenstand bzw. Unterrichtsinhalt spiele für sie keine Rolle mehr. Gestört werde von den Schüler(inne)n, weil sie machen wollten, was sie selbst entschieden hätten, wie Kevin Frau Nickel gegenüber, wie diese berichtet, bemerkt hat (4.2.3.6). Der Äußerung von Herrn Hartwig kurz vorher (4.2.3.2), dass sie sich dort, wo sie sich selbst einbringen könnten, nämlich in der Theater-AG, anders verhalten würden, wird von den meisten übrigen Lehrer(inne)n nicht geglaubt. – Es ist deutlich, dass für die meisten Konferenzteilnehmer entkontextualisierte Lerngegenstände als Orientierungsgrößen selbstverständlich sind, während die Interessen und Rezeptionsmöglichkeiten der Schüler(innen) im Unterricht im wesentlichen nur als Störfaktoren in Betracht kommen.

Lehrtätigkeitsparadoxie

Eine weitere Interaktionsgrenze zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n geht schließlich aus den Handlungsroutinen der Lehrerschaft hervor, die aus vorher festgelegten oder aus allmählich eingeschliffenen Arbeitsabläufen entstanden sind. Routinen bieten den Vorteil, dass man über sie den Arbeitsaufwand reduzieren, die Unterrichtsziele leichter erreichen und das Zeitbudget entlasten kann. Dadurch entsteht automatisch ein Kontrast zu den Bedürfnissen der Heranwachsenden, die bei ihren Lernprozessen Neues entdecken, die Beziehungsstruktur untereinander immer wieder neu ordnen müssen, die spontan reagieren und solche Routinen immer wieder unterlaufen. Emergente Situationen kommen ihnen wie eine Selbstverständlichkeit vor. Die Routinen, welche die Lehrer(innen) brauchen, um ihre Unterrichtsziele zu erreichen, werden deshalb von ihnen in Frage gestellt. Die Vorstellung von einer geordneten Lehrtätigkeit bei den Lehrer(inne)n und die Emergenz der Lernprozesse auf der Seite der Schüler(innen) stehen sich als "Lehrtätigkeitsparadoxie" gegenüber. Herrn Burkhardts Vorstellungen zur Aufrechterhaltung der Disziplin durch pünktlichen Unterrichtsbeginn (4.2.3.3), und die verschiedenen Erfolgsgeschichten zur Wiederherstellung der Routineordnung des Unterrichts (Burkhardt, Imhoff, Sommer) auf der Klassenkonferenz zeigen, wie schwierig es für die Lehrer(innen) ist, mit dieser Paradoxie umzugehen.

5.2.3 Das Verlaufskurvenproblem

Die verschiedenen Grenzphänomene, die nie einzeln wirksam werden, sondern stets im Verbund mit anderen auftreten, haben längerfristig eine desorientierende Wirkung sowohl bei Lehrer(inne)n, wie auch bei Schüler(inne)n. Die Auswirkungen auf die Lehrer(innen) im Rahmen mikropolitischer Prozesse sind in Kap. 2.3, 2.4 sowie 3.4 dargelegt worden. Auf die Schüler(innen) bezogen finden ähnliche Prozesse statt, die ihre Ursache in der unterbliebenen Bearbeitung von Antinomien sowie der mit Routinen verbundenen paradoxen Handlungsanordnungen haben. Sie werden von den Lehrer(inne)n oftmals nicht als Problem registriert und bleiben deshalb unbearbeitet.

Ein Beispiel aus der Praxis: In einem Team der Comenius-Schule, das Schüler(innen)probleme nur oberflächlich zur Kenntnis nimmt, fällt Anfang der 90er Jahre auf, dass die Schüler(innen) in den großen Pausen die Freiheit, sich in den Klassenräumen aufzuhalten zu können, dazu benutzen, Hausaufgaben abzuschreiben bzw. dort "Fangen" zu spielen, so dass die Klassenräume nach der Pause erst einige Zeit aufgeräumt werden müssen, bevor der Unterricht beginnen kann. Nahezu einhellige Meinung der Lehrer(innen) ist es, den ganzen Jahrgangsstil abzuschließen und die Schüler(innen) auszusperren, damit der Vandalismus eingedämmt wird und pünktlich mit dem Unterricht begonnen werden kann. Das Problem besteht darin, dass mit dieser Maßnahme alle Schüler(innen) gleichermaßen bestraft werden, obgleich es nur wenige sind, die durch Toben aufgefallen sind. Dass es zu einem solchen Verhalten einiger Schüler(innen) gekommen ist, liegt zum Teil daran, dass die Klassen-Lehrer(innen) sich nicht ausreichend um die sozialen Prozesse in ihren Klassen gekümmert haben oder ganz einfach überfordert sind. Da der größte Teil der Lehrer(innen) im Wesentlichen eine harte Gangart befürwortet, fällt es auch niemandem ein, diese Herangehensweise zu problematisieren und gemeinsames Handeln unter pädagogischen Vorzeichen anzumahnen. Wenn es dennoch geschieht, wird in der Regel auf die Uhr geschaut und auf die Tagesordnung verwiesen, die randvoll sei mit organisatorischen Problemen, die alle noch zu besprechen wären. Durch die systematische Ausblendung pädagogischer Fragen hat sich das Problem im Laufe der Zeit hochgeschaubelt und soll nun durch eine Maßnahme wie Aussperren auf einen Streich gelöst werden. Es ist aber abzusehen, dass nun Aufsichten vor der Tür zu postieren sind, die darauf gefasst sein müssten, dass die Schüler(innen), um die es dabei eigentlich geht, versuchen würden, sie mit vielen Einfällen auszuspielen. Die Schülerschaft des Jahrgangs würde sich im gesamten Gebäude verteilen, dort andere Schüler(innen) treffen und dann, schon weil sie sich ausgesperrt und zu Unrecht bestraft fühlt, nicht pünktlich zum Unterricht erscheinen. Einwände, die sich auf ein solches Szenario beziehen, werden nicht akzeptiert. Stattdessen wird auf den Schulleiter verwiesen, von dem gesagt wird, dass er ein härteres Durchgreifen befürworten und solche Maßnahmen "decken" würde. Die beabsichtigte Maßnahme wird beschlossen. Es trifft nun genau das ein, was von den Kritikern befürchtet worden ist. Die Folge davon ist, dass die Maßnahme irgendwann wieder eingestellt wird, weil sie sich als zu aufwendig erweist und lästig geworden ist. D.h., das Problem, um das es geht, ist nicht gelöst worden, die Grenzphänomene bleiben weiter wirksam und die Probleme der Schüler(innen) geraten nicht in den Blick.

Professionelles Handeln, bei dem nicht über die Konsequenzen für die Klientel nachgedacht wird, führt oftmals zu "Fehlern" bei der Arbeit und zur Handlungsunsicherheit mit weiteren Fehlern, die darauf folgen. Die mangelhafte Bearbeitung der Fehler kann zu einer Störung bzw. einem Zusammenbrechen der Kommunikationsbeziehungen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n führen. Die Auswirkungen bestehen dann darin, dass Schüler(innen) sich zurückziehen und in der Kommunikation mit den Lehrer(inne)n für sich keinen Sinn mehr erkennen können. Das dadurch bedingte Ausfallen der Erwachsenen als "significant others", die immer wieder für das entwicklungsadäquate Verhalten der Schüler(innen) eine sinnwiederspiegelnde Rückmeldung geben, behindert eine Orientierung auf die Wertmaßstäbe der Erwachsenenwelt. Als Maßstab bleiben dann nur noch die Werte der gleichaltrigen Peers, was zu Konflikten mit der Welt der Erwachsenen führen muss. In der Schule, die den Lehrbetrieb von ihrer institutionellen Aufgabenstellung her gewährleisten muss, werden Störungen des Unterrichts durch Schüler(innen) von den Lehrer(inne)n umgehend sanktioniert. Dieser institutionelle, aber dennoch selbstaufgeriegte Zwang zur Korrektur von Fehlverhalten führt dazu, dass die dahinter befindlichen Probleme der Schüler(innen) nicht mehr in den wirklichen Ausmaßen zur Kenntnis genommen werden. Bei den Lehrer(inne)n entsteht stattdessen die Vorstellung, Lehr- und Lernvorgänge stabilisieren zu müssen, ohne wirkliche Dialogpartner zu haben. Die schulischen Leistungen der Schüler(innen) sinken entsprechend, weil die gestörten Beziehungen zu den Lehrer(inne)n als zusammengebrochene persönliche Beziehungen gedeutet werden. Das liegt daran, dass die Schüler(innen) sich selbst als Ganzes in ihrem Lebensprozess wahrnehmen und nicht nur in Ausschnitten, wie es die Lehrer(innen) aus den dargestellten Gründen der Unterrichtsorganisation, der Lehrgegenstandsorientierung und der fachlichen Arbeitsteilung tun zu müssen meinen. Deshalb werden Konflikte von den Schüler(inne)n als existenziell empfunden, während sie von den Lehrer(inne)n lediglich als Disziplinprobleme gewertet werden. Auf Grund dieser völlig verschiedenen Wahrnehmungsweisen der Interaktionsparteien ist eine Klärung der Probleme vielfach nicht mehr möglich. Diese Entwicklung im Sinne einer Verlaufskurve⁹ bezeichnet eine immer tiefere Verstrickung der Beteiligten in eine Konstellation der wechselseitigen negativen Wahrnehmungen, was dazu führt, dass sie sich nur noch eingeschränkt verstehen können. Auf die Schüler(innen), die sich in der schwächeren Position befinden, wirkt sich das so aus, dass sie keine Perspektive für sich mehr sehen können und in ein Verhalten abgleiten, dass man mit Lemert (LEMERT 1982) als "sekundäre Devianz" bezeichnen könnte. Damit ist gemeint, dass es auf erste unwillkürliche Eigenaktivitäten der Schüler(innen), die von den Lehrer(inne)n als außerhalb der institutionellen Erwartungen liegend wahrgenommen werden, eine Lehrer(innen)reaktion gibt, mit der dieses nun als abweichend typisierte Verhalten eingedämmt werden soll. Durch diese Reaktion der Lehrer(innen) und deren Einleitung von Abwehrmaßnahmen wird es aber den Schüler(inne)n erst als abweichendes Verhalten bewusst, und sie fühlen sich stigmatisiert. Die darauf folgenden Handlungen der betroffenen Schüler(innen) finden alle unter dem Gesichtspunkt statt, dass es auf beiden Seiten bereits einen festen divergenten

⁹ Unter "Verlaufskurve" (vgl. auch Kap. 2.3) wird ein biographischer Prozess verstanden, bei dem eine immer tiefere Verstrickung in ausweglose Situationen erfolgt, die als nicht mehr beherrschbar erlebt werden, bis schließlich eine Handlungslähmung eintritt und der Betroffene sich nicht mehr selber aus seiner Situation befreien kann. Vgl. dazu SCHÜTZE 1995

Bewertungsrahmen gibt für künftiges Fehlverhalten. Kritik an ihrem Verhalten wird von ihnen nun nicht mehr ernstgenommen und prallt ab.¹⁰ Das hier entstandene Verlaufskurvenproblem ist nicht von vorneherein vorhanden, sondern entsteht erst auf Grund der mangelnden Bearbeitung von Antinomien, Paradoxien und strukturellen Schwierigkeiten, die nicht zur Kenntnis genommen werden. Das professionelle Handeln erscheint den Lehrer(inne)n somit oftmals als Sisyphusarbeit, bei der es keinen Erfolg geben kann. Und ähnlich sehen die betroffenen Schüler(innen) keine Chance mehr, der permanenten Abweichungsstigmatisierung zu entkommen.

5.3 Die Auswirkung auf den konkreten Entwicklungsprozess der Schule

Grenzphänomene sind die Ursache von Widersprüchen auf allen drei Ebenen der Untersuchung. Es soll nun versucht werden, sie auf den konkreten Entwicklungsprozess der Schule zurückzu-beziehen und dabei herauszufinden, wie sie sich auf die Schule als Ganzes, auf die Akteure selbst, auf ihre Lösungsstrategien für immer wieder auftauchende Probleme und auf die dabei notwendigerweise auftretenden Fehler ausgewirkt haben.

5.3.1 Anforderungen an die Lehrer(innen)

Es werden an die Schule von verschiedenen Seiten aus Ansprüche herangetragen, welche die in ihr tätigen Lehrer(innen) nicht wirklich umsetzen können. So meldet sich z.B. die Schulverwaltung mit dem Anspruch zu Wort, dass die von ihr angegebenen quantitativen Ziele bei Lerngruppengrößen berücksichtigt werden. Ihr drohendes Eingreifen wegen zu kleiner Lerngruppen macht sich, wie aus den Gesamtkonferenzprotokollen abgelesen werden kann, bei der Vorausplanung des Schuljahres lähmend bemerkbar. Die Anzahl der Klassen, die gebildet werden dürfen, sind am Anfang des Untersuchungszeitraumes ein ständig wiederkehrender Diskussionspunkt auf den Gesamtkonferenzen. Dahinter steht die Sorge der Lehrer(innen), bei zu großen Lerngruppen die Unterrichtsziele nicht mehr erreichen zu können. Die Vorgaben der Schulverwaltung, die auf ganz anderen Begründungszusammenhängen beruhen, müssen umgesetzt werden, obgleich es aus der Sicht der Unterrichtspraxis wenig sinnvoll erscheint.

Die skeptische Haltung der Eltern ist an den Interventionen des Elternbeirates während des gesamten Untersuchungszeitraumes ablesbar. Dabei wird deutlich, dass sie sich zwar um einen Einblick bemühen, dass dieser ihnen aber von Schulleitung und Lehrerschaft entweder gar nicht oder nur sehr begrenzt gewährt wird. Dahinter steckt die Befürchtung derjenigen Personen, von denen die Schule auf unterschiedlichen Ebenen repräsentiert wird, dass weitere Personengruppen aus dem Bereich der Öffentlichkeit auftauchen könnten, um Forderungen zu stellen, die dann mit den anderslautenden Forderungen der Schulverwaltung sowie Anforderungen der Schulleitungstätigkeit und der Unterrichtsplanung zu vereinbaren wären. Außerdem würden die

¹⁰ So kann es in einem C-Kurs vorkommen, dass auf eine Frage im Unterricht geantwortet wird: "Warum fragen Sie uns eigentlich, wir sind doch C-Kurs." Oder als Erklärung für Rüpeleien während des Unterrichts: "Bei uns ist das normal. Wir sind als schlimmer Kurs bekannt."

Eltern das herrschende Chaos noch vergrößern, da sie als Außenstehende kein Verständnis für die Formen des Arrangements und der Absprachen aufbringen würden, mit denen die Lehrer(innen) die ihnen als unsinnig erscheinenden Erlasse und Verordnungen umgehen.¹¹ So bleiben der Elternschaft die Auseinandersetzungen und Veränderungsbemühungen letztlich fremd, obwohl darüber Gespräche mit dem Elternbeirat geführt werden. Sie sehen sich deshalb auf eine Position festgelegt, in der sie nichts anderes tun können, als sich ganz auf allgemeine und abstrakte Forderungen zu verstießen wie die, dass die Qualität des Unterrichts nicht durch Experimente leiden dürfe und dass die Verbesserungen durch die Teamarbeit allen Schüler(inne)n zu Gute kommen müsse. Dadurch, dass die Elternschaft anfänglich nicht genügend einbezogen wird, werden von ihrer Seite aus den pädagogischen Prozessen heterodoxe abstrakte Forderungen gestellt, die sich vor allem auf die Berücksichtigung der allgemeinen wirtschaftlichen Lage beziehen und die Lehrerschaft zusätzlich unter Druck setzen, weil sie sich dadurch verantwortlich gemacht fühlt für eine allgemeine Entwicklung, die sie nicht zu verantworten hat. Von den Lehrer(inne)n wird einerseits verlangt, beim Unterrichten der Kinder und Jugendlichen eine pädagogisch und interaktiv verständnisvolle selbstkritische Einstellung zu zeigen, andererseits soll der Unterricht aber gleichzeitig den öffentlich propagierten Anforderungen nach mehr Leistung genügen. Das Verhältnis zu den Eltern ist deshalb in der Lehrerschaft eher reserviert. Viele Lehrer(innen) befürchten Vorwürfe oder haben schon Erfahrungen damit gemacht und möchten sich diesem Druck nicht ohne Not aussetzen.

Die Lehrer(innen) haben außerdem noch das Problem, in der Schule mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert zu werden, die durch ihr Verhalten zum Ausdruck bringen, dass sie in einer ihnen selbstverständlichen Wohlstandsgesellschaft aufgewachsen sind. D.h., die von außen gestellten Forderungen nach mehr Leistung kann nicht in der Weise erfüllt werden, wie sich diejenigen das vorstellen, die diese Forderung aufgestellt haben. Die Notwendigkeit von Leistung im Unterricht als notwendige Voraussetzung für die Selbstbehauptung im Berufsleben ist einem nicht unerheblichen Teil der Schüler(innen) angesichts der Überflusshaltung der Wohlstandsgesellschaft nur sehr schwer plausibel zu machen. Als Problem kommt außerdem noch hinzu, dass sich in der Comenius-Schule als Gesamtschule auch die Kinder aus Elternhäusern befinden, deren soziale Lage schwierig geworden ist, d.h. Elternhäusern, in denen zumindest ein Elternteil arbeitslos geworden ist oder von der Sorge um die Zukunft der eigenen Arbeit geplagt wird. Solche Eltern haben angesichts der eigenen schon eingetretenen oder drohenden ökonomischen Verlaufskurve innerhalb der globalisierten Marktwirtschaft Schwierigkeiten, ihren Kindern Erfolg vorzuleben oder ihnen Zuversicht zu vermitteln. Die Vermittlung von Sinn ist in diesem Falle Aufgabe der Lehrer(innen), die sich mit einer solchen sozialen Komponente ihrer Tätigkeit häufig überfordert fühlen. Die Skepsis gegenüber der intensiven Elternarbeit, gegenüber der

¹¹ Diese Arrangements und Absprachen sind mündlicher Art und tauchen auch in den schriftlichen Quellen nicht auf. Da immer davon ausgegangen werden muss, dass Vorgesetzte aus dem Staatlichen Schulamt etwas entdecken und bemängeln, herrscht die stillschweigende Übereinkunft, gewisse Absprachen, von denen die Behörde nichts wissen darf, nur mündlich zu treffen. So gibt es z.B. an jeder Schule Bemühungen, ohne Kenntnis der Behörde für internen Bedarf noch einen Stundentopf zu behalten, aus dem im Notfall geschöpft werden kann. Das ist zwar allgemein bekannt, doch darf niemand etwas konkret davon wissen. Quelle dieser Information sind die Gespräche im Kollegium der Comenius-Schule und mit Schulleitungsmitgliedern anderer Schulen.

kontinuierlichen Zusammenarbeit mit ihnen im Team-Modell und der Rückzug auf die rein fachlichen Aspekte der Lehrertätigkeit in den vielen Gesamtkonferenzdiskussionen der Comenius-Schule durch einen großen Teil der Lehrer(innen) deuten auf dieses Gefühl des Überfordertseins hin. Verstärkt wird es bei den Lehrer(inne)n durch ihre Erfahrung, von keiner Seite aus mit Verständnis für die eigene Situation rechnen zu dürfen und nur durch geschicktes Taktieren der vollständigen Eindeckung mit als unlösbar empfundenen Aufgaben entgehen zu können.

Wenn die von außerhalb der Schule an die Lehrer(innen) herangetragenen Anforderungen miteinander verglichen werden, dann ist festzustellen, dass sie die Eigenart haben, sich untereinander gegenseitig auszuschließen und/oder mit denen der Schule in Konflikt zu treten und deshalb nicht zu bewältigen sind. Das ist jedoch nicht sofort zu erkennen, weil die Anforderungen aus verschiedenen Richtungen nicht gleichzeitig gestellt werden. An einem Beispiel soll das deutlich gemacht werden. Das Bestreben der Schulverwaltung, die Personalkosten für den Unterrichtsbetrieb niedrig zu halten und keine neuen Lehrer(innen) einzustellen, führt dazu, dass die Lerngruppen größer werden müssen, wenn die Gesamtzahl der Schüler(innen) steigt. Die Forderung der Eltern an die Lehrer(innen), ihren Unterricht so zu gestalten, dass er für Schüler(innen) interessant ist, ist bei steigenden Gruppengrößen und den Folgen für die Beziehungsstrukturen in den Lerngruppen nicht zu realisieren. Wenn noch obendrein von den Schüler(inne)n einerseits mehr Leistung gefordert werden soll und andererseits gleichzeitig die Probleme des Aufwachsens zu berücksichtigen sind, dann stellt sich für die Lehrer(innen) die Frage nach der Prioritätensetzung, wenn sie nicht zwischen den verschiedenen Anforderungen zerrieben werden wollen. In allen Forderungen wird zu allem Überfluss auch noch der Anspruch erhoben, im Gegensatz zu allen anderen von besonderer Wichtigkeit zu sein. Entsprechend müssen permanent Überlegungen angestellt werden, wenigstens kurzfristig Lösungen zu finden. Diese widersprüchliche Situation, im theoretischen Bezugsrahmen der Grenzphänomene als Sinnweltantinomie der Wertmaßstäbe bezeichnet, erfordert von den Lehrer(inne)n, sich nicht nur auf Anweisungen der Schulverwaltung und der Schulleitung zu verlassen oder auf die abstrakten Forderungen der Eltern zu hören, sondern mit eigenen Initiativen tätig zu werden, wenn sie nicht zum Spielball verschiedenster Interessen werden wollen. Dem steht nun aber wiederum die interne Verwaltungsstruktur der Schule gegenüber, die selbstgesteuerte Aktivitäten der Lehrer(innen) oftmals nicht dulden kann.

Vor diesem Hintergrund des fehlenden Verständnisses und der mangelnden Aussicht, Unterstützung zu bekommen, sind die verschiedenen Strategien und Koalitionsbildungen der Lehrerschaft während des Untersuchungszeitraumes zu verstehen. Die Lehrer(innen) meinen, mit Handlungsstrategien und Koalitionsbildungen den widersprüchlichen Anforderungen, ausweichen zu können. Diese Anforderungen gewinnen dadurch an Schärfe, dass sie sich im Kern auf die ohnehin schwer zu handhabenden Grenzphänomene beziehen, die von den Lehrer(inne)n freilich meist unterschätzt bzw. gar ignoriert werden. So wird wegen des vorhandenen Abstraktionsvermögens der Akteure wird immer angenommen, dass eine Verbindung zwischen den Menschen herstellbar wäre und faktisch schon bestehen würde, wo in Wirklichkeit die angeführten Grenzen eine solche Verbindung verhindern. In der Schule wird z.B. angenommen, dass ein/e Lehrer(in) mit allen Schüler(inne)n der Lerngruppe, die er/sie gerade unterrichtet, eine

gleiche und gleichzeitige Interaktionsbeziehung herstellen könnte. Wechselseitig contingent und emergent kann aber im Unterricht zumeist nur kommuniziert werden von Einzelperson zu Einzelperson. Es besteht also in der Unterrichtssituation die Interaktionsgrenze zwischen den meisten Individuen, die nicht kommunizieren, weiter, während sie nur für zwei Einzelpersonen – der/die Lehrer(in) und der/die angesprochene Schüler(in) – aufgehoben ist. Daraus resultieren auch höchst unterschiedliche Lernvorgänge bei den einzelnen Schüler(inne)n. Es gibt nun in der Lehrerschaft, wie wir sahen, sehr unterschiedliche inoffizielle Handlungsstrategien der Bearbeitung eines paradoxen Grenzphänomens wie dem gerade geschilderten, um die herum sich Koalitionsbildungen installiert haben.

5.3.2 Versuche von Lehrer(inne)n, persönliche Auswege zu finden

Wenn man die beständige Wirksamkeit von Grenzphänomenen in Rechnung stellt, dann gibt es für die Lehrer(innen) zwei Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen. Entweder versuchen sie, sich auf sich selbst zurückzuziehen und sich mit den Verantwortlichen für die Organisation von Stundenplänen usw. zu arrangieren, oder sie schließen sich mit ähnlich denkenden Lehrer(inne)n zusammen und versuchen durch Koalitionsbildung eine Lösung in ihrem Sinne zu erzwingen. Solche Koalitionsbildungen, die am Anfang auf die Aktivitäten von Gruppen oder um Anhang bemühte Einzelpersonen im Rahmen der GEW-Schulgruppe beschränkt waren, drehen sich immer um die Zielsetzung von Verbesserungen bzw. Veränderungen der bestehenden Schulstrukturen. Zusammenschlüsse solcher Art sind ein wesentlicher Bestandteil des mikropolitischen Gefüges der Schule und weisen darauf hin, dass sich das Sozialgefüge in Bewegung befindet. Das Dominieren der zunächst genannten Richtungs- bzw. Arrangierungsstrategie ist dagegen ein Zeichen dafür, dass das Sozialgefüge der Schule überwiegend stagniert.¹² Es werden nun diese beiden Umgehensweisen untersucht, und es wird gefragt, wie weit und in welcher Form sie sich jeweils durchsetzen können. Sie sind als Reaktionen auf Grenzphänomen zu verstehen, sind also als deren individuelle oder kollektive Bearbeitung, d.h. in letzterem Falle als Bearbeitung im Rahmen der Koalitionsbildung, zu betrachten.

Zunächst wird die individuelle Umgehensweise in Augenschein genommen. Allgemein lässt sich feststellen, dass Grenzphänomenen immer wieder neue Situationen verursachen, die von den Betroffenen als abstrus, sinnlos, destruktiv, entmutigend und aufreibend empfunden werden, wenn sie keine Möglichkeit sehen, sich vor den Auswirkungen zu schützen. Bei vielen Lehrer(inne)n hat das zur Folge, dass sie sich von der Komplexität pädagogischer Aufgaben zurückziehen und ihr Engagement so weit wie möglich reduzieren. Die im Unterricht immer wieder auftretenden Probleme, wie z.B. verhaltensauffällige Schüler(innen) in zu großen Lerngruppen, in denen keine Beziehungsstruktur mehr etabliert werden kann, erscheinen ihnen als nicht mehr lösbar. Herr Bernstorff schildert dieses Problem, möchte es mit der Reduzierung der

¹² Darauf wird in einigen der Lehrer(innen)interviews deutlich verwiesen. Es kommt dort zum Ausdruck, dass man zwar unterschiedlicher Meinung sei und sich streite, dass dies aber besser sei als an anderen Schulen, von denen man wisse, dass sich dort nichts mehr bewege. Vgl. die Interviews im Ergänzungsband (Bd.2) von Frau Deubner, Frau Hellwig und Frau Weber.

Fachleistungsdifferenzierung angehen und sieht sich durch die Verantwortlichen in Schulaufsicht und Schulleitung im Stich gelassen.

Bei vielen Lehrer(inne)n geht eine derartige Enttäuschung oder auch nur die schiere Beeindruckung durch solche Grenzphänomene einher mit einer Ablehnung aller Aktivitäten, die über die normale Unterrichtsverpflichtung hinausgehen. Eine solche Haltung lässt sich aus dem Material des ersten Teils nur indirekt erschließen. Am deutlichsten wird sie in den Protokollen der Pädagogischen Gesamtkonferenzen. Dort werden immer wieder Bedenken gegen die neuen Unterrichtskonzepte im Rahmen des Team-Modells vorgetragen. Eine Dauerfrage dort beispielsweise lautet, ob Frontal-Unterricht – also die einfachste Art der Unterweisung – im Team-Modell nicht mehr möglich sein solle.¹³ Diese Frage und die auch sonst vorhandene Unkenntnis über das Team-Modell, obwohl es im Kollegium seit Jahren Informationen darüber gibt, weisen auf einen individuellen Rückzug aus dem Schulgeschehen hin.

Daneben gibt es die Möglichkeit, der durch Grenzphänomene verursachten widersprüchlichen Lage durch Besetzen von besonderen Positionen, die eine Form der Einflussnahme auf den Schulbetrieb ermöglichen, zu entgehen oder diese in den Auswirkungen zumindest zu mildern. Dazu gehört, Aufgabenfelder zu übernehmen, die für die Schule von Bedeutung sind und mit ihrer Hilfe auf die Schulleitung Druck auszuüben, da sie auf diese Tätigkeiten angewiesen ist. Damit sind Lehrer(innen), die sie übernommen haben, in gewisser Weise geschützt. Mit der Übernahme von Aufgaben ist auch eine Machtposition gegenüber den übrigen Lehrer(inne)n verbunden, zumindest dann, wenn in ihnen die Verfügungsgewalt über Ressourcen der Schule enthalten ist.

Solche Aufgabenfelder sind die z.B. die Schüler(innen)selbstverwaltung (SV), die Herr Deichmann Anfang der 80er Jahre eine zeitlang offensiv nutzt, das Angebot von Sportveranstaltungen mit Ballspielen an bestimmten Nachmittagen für ganze Jahrgänge, die Betreuung des Schulbuch-Magazins, die Einrichtung und Betreuung der Schulbibliothek, die Betreuung der Medien für den Unterricht, die Betreuung des Computer-Zirkels, des Schulgartens, der Theater-AG usw. Diese Aufgaben bieten eine individuelle Nische und eine bessere mikropolitische Ausgangsposition zur Vertretung der eigenen Interessen, die natürlich niemals als solche erkennbar werden dürfen, sondern immer hinter dem Wohl der Schule oder den Schüler(innen)interessen verborgen werden müssen.

Die angestrebten individuellen Lösungen, um sich gegen die Auswirkungen der Grenzphänomene zu wappnen, sind während des gesamten Beobachtungszeitraumes festzustellen. Parallel dazu gibt es aber im Kollegium Anfang der 80er Jahre Impulse zur Koalitionsbildung angesichts der verschiedenen Problempunkte, die dem gesamten Kollegium bewusst sind und die nicht weiter hingenommen werden sollen. Die mikropolitische Konstruktion, mit deren Hilfe in dieser Zeit Koalitionen gebildet werden ist die Funktionalisierung der GEW-Schulgruppe, die den vielen Individualisten ein Diskussionsforum bietet, das sich einerseits gegen eine unbeweglich erscheinende, an den Vorschriften orientierte Schulleitung gebrauchen lässt, auf dem sie sich

¹³ Vgl. Ergänzungsband (Bd.2), S.119

andererseits aber auch selbst darstellen können und sich gegenseitig für ihre Vorschläge zu begeistern suchen.¹⁴ Die in der Gesamtkonferenz gestellten Anträge der Anfangzeit kommen immer wieder aus diesem Bereich. Es sind immer kleine Gruppen¹⁵, die vorübergehend bestehen und den vorläufigen Charakter von Koalitionen haben, von denen die Initiativen ausgehen.

Bei diesen Initiativen, die für die Phase I im ersten Teil der Untersuchung dargestellt worden sind, handelt es sich zunächst um Einzelaktionen, die keine gesamtthematische Verbindung miteinander haben. Es geht in der Zeit von 1979 bis 1983 nur darum, das "fehlerhafte" Funktionieren der Gesamtschule zu beseitigen, um die negativen Auswirkungen auf die Schülerschaft und Lehrerschaft zu mildern. Grenzphänomene können dabei, wie oben bereits angesprochen, nicht als solche von den Beteiligten erkannt werden. Sie werden nur als Verständnisprobleme und/oder moralische Haltungsprobleme registriert. D.h. sie werden als Missverständnisse, Fehler oder bei übergeordneten Instanzen mit Weisungsrecht als Bosheiten oder völlige Unkenntnis der Situation vor Ort in jedem Falle aber als lokale Einzelprobleme verstanden. Mit den Initiativen wird beabsichtigt, diese lokalen Einzelprobleme zu überbrücken. Dabei wird unbewusst – gleichsam unreflektiert – versucht, die verschiedenen Grenzen, an denen widersprüchliche Handlungskonstellationen entstehen, auszuschalten. Das kann aber nur teilweise gelingen, da die Grenzphänomene nicht isoliert wirken, sondern gleichzeitig von mehreren Bezugspunkten aus wirksam werden und zu Ausweichhandlungen zwingen, die dann wiederum nur als Ausbügeln von lokal begrenztem fehlerhaftem Verhalten verstanden werden. Wenn also z.B. versucht wird, die Unterrichtsparadoxien durch neue Unterrichtsformen und durch die enge Zusammenarbeit der Lehrer(innen) zu mildern, dann bleibt doch die Sinnweltantinomie der Generationendifferenz bestehen, die weiterhin erschwerend auf den Prozess der Interaktion einwirkt, mit dem Lernprozesse gesteuert werden sollen.

Die verschiedenen Ansatzpunkte der Initiativen in Phase I sind Reaktionen auf zusammengetrocknete Kommunikationsstrukturen und sollen diese wiederherstellen oder überhaupt erst welche generieren, wo vorher keine vorhanden waren. In der Initiative zu den Projekttagen soll durch eine von den Zwängen des Schulbetriebes losgelöste Unterrichtssituation wenigstens für kurze Zeit eine interaktive Übereinstimmung von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n erreicht werden. Die Initiative zur Cafeteria soll den Schüler(inne)n ein Zufluchtsort im Massenbetrieb bieten, Lehrerklassenräume sollen den Schutz der Einrichtung gewährleisten und die professionelle Sphäre des/der Einzellehrer(in) symbolisieren, die Verbesserung des Kontaktes zu den Grundschulen soll ergründen helfen, wie man den Schock vermeiden kann, den die Schüler(innen) erleiden, wenn sie auf die Gesamtschule wechseln. Der "Pädagogische Kreis" und die daraus entstehende Bibliothek sind ein erster Versuch, eine Veränderung des Unterrichts in

¹⁴ Herr Ruschmeyer weist in seinem Interview darauf hin, dass die GEW-Schulgruppe im Verlauf ihrer langen Geschichte unterschiedlich stark besucht worden sei und dass der Grund dafür seiner Meinung nach darin liege, dass das Engagement immer abhängig gewesen sei vom Grad der Unzufriedenheit bei den Mitgliedern.

¹⁵ Das sind zum Beispiel folgende Initiativen: Deichmann/Grünwald für die SV, Deichmann/Volland/Köthe für die Projekttage, Burger/Gradnitzer/Leupold für die Verbesserung der Beziehungen zu den Grundschulen, Gradnitzer/Burger/Seifert für die Einrichtung der Schulbibliothek.

Gang zu setzen. – Aber alle diese Initiativen sind nur lokale isolierte Verbesserungsvorschläge, die auf die durchschlagende Wirksamkeit der Grenzphänomene reagieren, diese aber nicht als solche begreifen, geschweige denn in thematischen Gesamtentwürfen systematisch angehen.

5.3.3 Gemeinsame Suche nach Auswegen

Die wirkliche Veränderung setzt Mitte 1983 ein, als über die Veränderung der Organisationsstruktur der beiden Eingangsjahrgänge der Schule nachgedacht wird. Hinter der dann im Schuljahr 1984/85 erfolgten Einführung des Team-Modells ist die Absicht zu erkennen, mit der Mehrheit des Kollegiums eine umfassende Lösung zu finden, welche die langfristige Bewältigung der vielen konfliktuösen Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Beziehungen im Schulalltag erlauben würde. Die Einführung ist begünstigt durch einen äußeren Umstand. Sie erfolgt in dem Moment, wo durch die zurückgehenden Schülerzahlen nach dem Durchlauf des ersten "Schülerberges", die angesichts des angeschlagenen Rufs der Gesamtschulen noch weiter zurückzugehen drohen, die Zahl der überflüssig gewordenen Lehrer(innen) ansteigt und die Schulverwaltung freie Hand hätte, um die Lehrkräfte neu zu verteilen. Es wäre ihr nun möglich, an einigen Schulen Engpässe zu beheben, indem Lehrer(innen) von den "überbesetzten" Schulen wegversetzt würden. Die angespannte Situation des Lehrermangels Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre hat sich plötzlich in ihr Gegenteil verkehrt. Das verursacht Angst bei vielen Lehrer(inne)n, die nun fürchten, in eine Schule versetzt zu werden, wo zwanghaftere Strukturen bestehen, wo die Grundstimmung des Kollegiums sehr defensiv ist und wo die Lehrer(innen) sich an Veränderungen jeglicher Art uninteressiert zeigen.

Mit der Einrichtung der Vorbereitungsgruppe für das erste Team verändert sich das mikropolitische Gefüge der Comenius-Schule. Es gibt auf einmal eine Initiative zur Neukonzeption der Förderstufe und eine sie tragende Koalition von Lehrer(inne)n. Die Verbesserung der sozialen Situation der Übergänger(innen) von den Grundschulen in die Förderstufe ist deswegen notwendig geworden, weil die neuzugegangenen Schüler(innen) des Jahrgangs 5 – in der Regel zehn bis elf Jahre alt – oft orientierungslos wirken und von der Maschinerie der Gesamtschule überwältigt sind. Sie sehen sich nicht mehr dazu in der Lage, zu den Lehrer(inne)n Beziehungen aufzubauen, wie sie es von der Grundschule her gewohnt sind. Als Folge davon bilden sich bei vielen abweichende Verhaltensweisen heraus, die sich zur Gewohnheit entwickeln und sie daran hindern, das, was sie lernen sollen, ernst zu nehmen und als bedeutsam für die Behauptung der eigenen Person und für die Meisterung des späteren Lebenswegs zu begreifen. Was von den Lehrer(inne)n zunächst als Folge mangelnder Kommunikation mit den Grundschulen gedeutet wird, sind Probleme, die durch Interaktionsparadoxien des Unterrichts hervorgerufen wurden. Sie können nur durch eine grundlegende Neugestaltung des Rahmens für die Lehrer-Schüler-Beziehung und durch eine neue Kommunikationsebene der Lehrer(innen) wirksam bearbeitet und teilweise auch umgangen werden. Die Teamkonzeption weist in diese Richtung. Mit ihr ist der Versuch verbunden, die im herkömmlichen Unterrichtsbetrieb bestehenden Grenzen – also eine wesentliche Quelle der Antinomien und Paradoxien – wenigstens teilweise zu umgehen.

Soziale Grenzphänomene der einen Art befinden sich stets in Konstellation mit anderen Grenzphänomenen, weil Handeln immer mit anderen Handlungen korrespondiert. Die sozialen Grenzen verursachen Nichtwissen von dem, was sich jenseits der Grenzen befindet und damit die

Unvereinbarkeit von Vorstellungswelt und sozialer Realität, was sich in gegenläufigem, nicht zu vereinbarendem Handeln der verschiedenen Akteure niederschlägt. Es können örtliche Grenzen sein, aber auch zeitliche Grenzen wie die, die zwischen den erfahrungsmäßig aufgeschichteten Erlebniswelten von Erwachsenen und Kindern bestehen. Beide erleben dieselben und vergleichbare Ereigniskonstellationen ganz anders.

Weiterhin gibt es das Problem der Interaktionsgrenze. Es handelt sich um keine zeitliche oder räumliche Grenze, sondern um eine Sinngrenze. Bei der Interaktion werden nicht nur Informationen ausgetauscht, es wird auch Bedeutung konstituiert. Das setzt Nachfragen von beiden Akteursseiten voraus, um die Vorstellungen zu vergleichen und sich dadurch dem Gemeinten immer mehr zu nähern. Eine solche Bedeutungskonstituierung erheischt die kontinuierliche Interaktion zwischen zwei Individuen – Lehrer(in) und Schüler(in) – voraus, was aber in der Schule nicht möglich ist, weil während des Unterrichts immer noch andere Personen – Schüler(innen) – anwesend sind, die ebenfalls einbezogen werden müssen. Durch die formale Struktur der Schule mit Klassen, Kursen usw. bleiben die Interaktionsgrenzen bestehen und verursachen Missverständnisse im Unterricht, die gar nicht als solche erkannt werden. Es werden nur die Auswirkungen registriert wie Unaufmerksamkeit der Schüler(innen), Störungen, Desinteresse und Streiche, aber auch die Irritationen um das entstandene Handlungswirrwarr, um erfolgreiche Entdeckungs-, Rezeptions- und Lernversuche der Schüler(innen). Die Paradoxien der nicht-überbrückten Grenzschwierigkeiten werden in der theoretischen Rahmung als Lernorganisationsparadoxie bezeichnet. Verstärkt werden die interaktiven Missverständnisse durch ein anderes Grenzphänomen, welches durch die zeitliche Diskrepanz der Generationen und den ganz anderen Charakter der entsprechenden Erfahrungen entsteht, nämlich durch die Sinnweltantinomie der Generationen.

Der hier auch schon erkennbar werdende Gesamtzusammenhang von Grenzphänomenen lässt sich an den Interaktionsproblemen des Unterrichts weiter verdeutlichen. Das oben geschilderte Problem der Interaktion eines/r Lehrers/in mit der Lerngruppe soll umgangen werden, indem für alle Schüler(innen) gleiche Bedingungen des Verstehens hergestellt werden. Voraussetzung ist dabei die soziale Homogenität der Lerngruppe. Wichtige Bedingung für die Homogenität ist, dass keine systematischen Anlässe für Konflikte, die mit Störungen verbunden wären, in der Gruppe bestehen. Gleiche Bedingungen bedeutet dann, dass der/die Lehrer(in) einen Lehrervortrag hält, der so lebendig und anschaulich ist, dass er von allen Schüler(inne)n gleichermaßen verstanden werden kann. Das ist eine durchaus von den Schüler(inne)n geschätzte Eigenschaft. Sie geben in Gesprächen bei der Frage, was denn ein/e gute/r Lehrer(in) sei, häufig an, dass es wichtig sei, dass er/sie "gut erklären" könne. Die Lernorganisationsparadoxie lässt sich also durch die Herstellung einer lebendigen und einen anschaulichen Vortrag erlaubenden Bühnensituation durch die Lehrer(innen) durchaus teilweise bearbeiten, wenn sie auch nicht aufgehoben werden kann. – Nun geschieht aber das eigentlich Paradoxe. In dem Moment, in dem die Lernorganisationsparadoxie durch den an alle gleichermaßen adressierten Vortrag umgangen werden soll, wird eine Sinngrenze verstärkt, die sich bei den Schüler(inne)n zwischen Eigenerfahrung und Fremderfahrung befindet. Die Schüler(innen) nehmen nun fälschlicherweise an, dass die ihnen vermittelte Weltsicht ihre eigene Erfahrung wäre und bekommen Probleme bei der Anwendung des erworbenen Wissens, das immer noch ein ihnen fremdes ist. Am deutlichsten wird

diese Lerngegenstandsparadoxie beim Erlernen einer Fremdsprache. Die exakte Kenntnis der Grammatik und der sprachlichen Regeln befähigt die Schüler(innen) noch lange nicht dazu, die Sprache so zu sprechen, dass sie sich in der fremden Umgebung des Auslands auch verständigen können. Dieses Dilemma des Fremdwissens wird aber in der Schule nicht deutlich. Erst bei Verlassen der Schule, sei es vorübergehend in den Ferien oder nach dem endgültigen Abschluss der Schullaufbahn wird erkennbar, welche geringe Brauchbarkeit die erlernten fachlichen Inhalte für die einzelnen Schüler(innen) tatsächlich haben.

Dazu kommt, dass die von den Lehrer(inne)n entwickelten Unterrichtsroutinen mit den spontanen Eingebungen der Schüler(innen), die charakteristisch sind für ihre Lernprozesse, kollidieren müssen. Das ist auch der Fall, wenn der/die Lehrer(in) von diesen spontanen Eingebungen nichts mitbekommt, weil er/sie vollständig gedanklich von der Präsentation der fachlichen Inhalte absorbiert ist und die Schüler(innen) sich ruhig zu verhalten haben. Für sie gilt, im Gegensatz zu den Lehrer(inne)n, kein Curriculum und keine Unterrichtsplanung, für sie gibt es nur das Erlebnis der szenischen Unterrichtssituation und des eigenen Lernprozesses. Diese Unvereinbarkeit von Unterrichtsroutinen und individuellen Lernprozessen lässt sich – wie oben bereits dargelegt – als Lehrtätigkeitsparadoxie fassen. Die unterschiedlichen Prozesse bei den beiden Interaktionsparteien sind auch deshalb nicht vereinbar, weil, wie schon festgestellt, es innerhalb des Verhältnisses zwischen einer Lerngruppe und dem/der Lehrer(in) jeweils nur für zwei Personen möglich ist, ihre Ansichten im Verlauf von Rede und Gegenrede zu korrigieren, d.h. sich gegenseitig zu beeinflussen oder etwas voneinander zu lernen. Das Lernen von Unterrichtsinhalten ist weithin abhängig von dieser sozialen Grundkonstruktion. Es ist auch keine Einbahnstraße, sondern schließt auch den Lernprozess von Lehrer(inne)n gleichermaßen mit ein. Die Lehrer(innen) lernen, sich auf eine komplexe Situation einzustellen, die geprägt ist von der Wirkung der vielen Grenzphänomene, und bei glücklichen Unterrichtsverläufen kommen ihnen – angeregt durch die frischen Sichtweisen der Schüler(innen) – auch neue Gedanken hinsichtlich der zu vermittelnden Lehrgegenstände in den Sinn. Die Schüler(innen) lernen, sich in der Lerngruppe zu behaupten und sich dabei gleichzeitig die Unterrichtsinhalte anzueignen, die von dem/der Lehrer(in) präsentiert und zur geistigen Durchdringung angeregt werden. Die Lehrer(innen) gehen allerdings mit der Absicht, Schüler(inne)n bestimmte Fachinhalte zu vermitteln, in die Unterrichtssituation mit der Lerngruppe, was es ihnen schwer macht, sich selbst als Lernende zu begreifen.

5.3.4 Fehler bei der Zusammenarbeit

Das Ineinandergreifen von verschiedenen Grenzphänomenen erschwert die Entwicklung eines wirkungsvollen Konzepts zur Verhinderung von "Fehlern", als was deren Auswirkungen für die Akteure zu erkennen sind. Es muss damit gerechnet werden, dass die Zurückdrängung der Wirkung eines bestimmten Grenzphänomens damit einhergeht, dass an anderer Stelle die Wirkung eines anderen dafür umso deutlicher zu Tage tritt. Wenn zum Beispiel die Lehrer(innen) an der Comenius-Schule aus eigenem Antrieb ihre Lehrsituations verbessern wollen, so beeinträchtigen sie damit gleichzeitig die Funktionsweise des überschulischen Verwaltungssystems, mit dem der Lehrbetrieb gesteuert werden soll. Das Verwaltungssystem setzt sich zur Wehr und versucht die von den Lehrer(inne)n initiierte Entwicklung in der Hand zu behalten. Das Problem besteht

darin, dass es von der überschulischen Verwaltungsebene her nur sehr schwer möglich ist, das komplizierte Gefüge der Einzelschule einzusehen. In den Gesamtkonferenzen der Comenius-Schule, wo wichtige Entscheidungen über den weiteren Entwicklungsweg getroffen werden sollen, ist z.B. immer der Vertreter des Staatlichen Schulamts anwesend, um darauf zu achten, dass die Vorschriften eingehalten werden. Ist dies nicht eindeutig der Fall, wie im Herbst 1984 beim Beschluss zur Einführung der Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Niveaus, wo der Elternbeirat noch nicht zugestimmt hatte, erfolgt sofort seine Aufhebung durch das Staatliche Schulamt. Der Versuch der Bearbeitung und teilweisen Umgehung der Interaktionsprobleme des Unterrichts durch die Lehrer(innen) des ersten Teams führt somit zu einer Verstärkung der Grenzschwierigkeiten der Exteriorität durch das Eingreifen des Staatlichen Schulamts. Da die Vertreter des Staatlichen Schulamts keine genauen Kenntnisse der Situation an der Comenius-Schule haben können, bedeutet ihr Eingreifen keine Wiederherstellung der Autorität der verschiedenen Beschlussgremien, wie sie selbst meinen, sondern eine Stärkung der Position derjenigen mikropolitischen Kräfte, die der neu eingeführten Team-Konzeption skeptisch gegenüberstehen. Durch das Eingreifen des Staatlichen Schulamtes, wie auch 1982 beim Versuch der Kontaktaufnahme zu den Grundschulen, wird geradezu verhindert, dass Paradoxien bearbeitet und partiell umgangen werden. Sie werden stattdessen verstärkt, aber ohne dass die Akteure im Staatlichen Schulamt das Bewusstsein haben, etwas beeinträchtigt oder gar vereitelt zu haben. Eine tatsächliche Verbesserung der Situation der Lehrer(innen), d.h. eine wirkungsvolle Bearbeitung und teilweise Umgehung von Paradoxien professionellen Handelns, ist nur dann möglich, wenn es gelingt, einige der sozialen Grenzen zu überbrücken oder gar z.T. zum Verschwinden zu bringen. Das Team-Modell ist von der Konzeption her darauf angelegt, Interaktionsprobleme des Unterrichts zu umgehen bzw. wirkungsvoll zu bearbeiten und eine bessere zwischenmenschliche Beziehung als Voraussetzung des Gelingens des Unterrichts herzustellen. Im dort angestrebten Unterricht kommt es leichter zu dyadischen Interaktionsstrukturen ohne den formalisierten Kontext gelenkter Unterrichtsgespräche und zu der Gelegenheit nachzufragen, sich zu vergewissern und sich gegebenenfalls zu verbessern.

Mit dem Versuch, den Unterricht durch eine Vorbereitungsgruppe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 als Team-Modell gestalten zu lassen, wie es vorher von Herrn Ruschmeyer an Hand des Beispiels der Gesamtschulen Göttingen-Geismar und Köln-Hohlweide propagiert worden ist, betritt die Schulleitung zu Beginn des Schuljahres 1983/84 Neuland. Der Grund dafür liegt nicht in der Einsicht, dass in der Gesamtschule eine andere Form des Unterricht notwendig wäre, sondern in der Tatsache, dass sich die Gesamtschule einer zunehmenden öffentlichen Kritik ausgesetzt sieht, die Zahl der Schüler(innen) sinkt, weil der sog. "Schülerberg" die Schule durchlaufen hat und weil darüber hinaus noch eine zunehmende Zahl von Schüler(inne)n des Einzugsbereichs der Schule von ihren Eltern auf andere Schulen geschickt wird.

Der Schulleiter überlässt einigen Lehrer(inne)n aus dem bisher um Verbesserungen bemühten Teil des Kollegiums, gemischt mit einigen anderen, die sich bis dahin noch nicht durch besondere Aktivitäten ausgezeichnet haben, die Planung und Durchführung des Projekts der Neugestaltung der Förderstufe. Der zunächst gewählte Ansatz des "Team-Kleingruppen-Modells" ist allerdings eine Konzeption, die eigentlich nur auf die gesamte Schule bezogen Sinn macht, was aber in der Planungsphase noch kein Aufsehen erregt, weil es ohnehin nur um die Änderung der

Förderstufenkonzeption gehen soll. In den Sitzungen der Vorbereitungsgruppe, an der auch zwei Mitglieder der Schulleitung teilnehmen, tut sich aber sogleich eine Kluft auf zwischen der Sinnwelt der Lehrer(innen), die an einer Verbesserung ihrer Arbeitssituation interessiert sind und der Sinnwelt der teilnehmenden Schulleitungsmitglieder, die lediglich eine bessere Koordination der traditionellen Lehrertätigkeit anstreben. So werden gleich zu Anfang in den Sitzungen der Vorbereitungsgruppe Sinnweltantinomien der Wertmaßstäbe wirksam, die als Reformantinomien verstanden werden können. Den Lehrer(inne)n geht es um eine Übertragung des Team-Kleingruppen-Modells auf die Comenius-Schule, während die Schulleitungsmitglieder um ihren Einfluss fürchten müssen, da die Team-Konzeption von einer autonomen Gestaltung der Unterrichtsplanung ausgeht.

Da die Lehrer(innen) der Vorbereitungsgruppe keinen Wert darauf legen, die Schulleitungsmitglieder zu integrieren, sondern sie stattdessen als Gegner betrachten, kommt es zu einer allmählichen Isolierung der Gruppe. Es entsteht der Eindruck, dass die Gruppe etwas anstrebt, was bei der Mehrheit der Lehrer(innen) zumindest umstritten ist. Es findet kein Meinungsaustausch mit dem übrigen Kollegium statt, zum Teil deshalb, weil viele organisatorische Probleme zu bewältigen sind und ein enormer Zeitdruck besteht, zum Teil aber auch deshalb, weil das abstrakte Erklären des Konzepts Debatten zu Folge hätte, in denen die Gefahr bestünde, dass es zerredet würde. So wollen die Gruppenmitglieder zunächst ein funktionierendes Konzept vorweisen können, an dem sich das übrige Kollegium von dessen Praktikabilität überzeugen könnte. Sie übersehen dabei aber, dass sich auf diese Weise eine Kluft auftut zwischen den Mitgliedern der Vorbereitungsgruppe, die gewissermaßen die Rolle von Eingeweihten innehaben und den übrigen Lehrer(inne)n, die sich in der Zuschauerrolle befinden. Dadurch entstehen allmählich zwei unterschiedliche Sinnwelten, eine Sinnwelt derjenigen, die eine Reform der Gesamtschule anstreben, und eine Sinnwelt derjenigen Lehrer(innen), die dieser Reform skeptisch gegenüberstehen. Zwischen ihnen befindet sich eine Grenze, die aber nicht ganz undurchlässig ist, da die Lehrer(innen) in der Schule gezwungen sind, miteinander umzugehen, weil ihre Arbeitsfelder durch die Lehrertätigkeit bei denselben Schüler(inne)n eng miteinander verflochten sind. In persönlichen Gesprächen besteht die Gelegenheit zum Meinungsaustausch und zu Informationen über die jeweiligen Vorstellungen von Unterricht, über andere Lehrer(innen), besondere Schüler(inne)n und die Schulleitung. Die Reformantinomien kommen hinsichtlich der Trennung der Sinnwelten also zunächst nur bedingt zur Geltung. Es müssen noch andere Faktoren hinzukommen, wenn sie sich als Hindernis erweisen sollen. Diese Faktoren liegen meistens außerhalb der Schule im privaten Bereich der Lehrer(innen) und haben ihre Ursache in den verschiedenen Lebensentwürfen, wie im Interviewteil von Frau Kühnert ausführlich dargelegt wird.

Die Folge dieser Entwicklung zu einer Vorbereitungsgruppe, die eine Teamkonzeption für die Förderstufe entwickeln soll, ist, dass die GEW-Schulgruppe kaum merkbar ihre bisherige Funktion verliert, da auf ihren Sitzungen nur noch über das Team-Modell geredet wird.¹⁶ Dadurch wandelt sich die GEW-Schulgruppe von einem Diskussionsforum für Initiativen aus dem Kollegium zum Zentrum derjenigen, die eine Reform der ursprünglichen landesweiten Reformkon-

¹⁶ Mündliche Auskunft von Herrn Ruschmeyer und Herrn Kauffeld.

zeption der Gesamtschule anstreben. Sie wird dadurch bei den Diskussionen im mikropolitischen Kräftefeld zum Identifikationsobjekt für Versuche, bestehende Strukturen abzuschaffen, ohne dass genau erkennbar wäre, in welche Richtung die weitere Entwicklung verlaufen solle. Diese Entwicklung wird im ersten Jahr des Team-Modells (1984/85) deutlich, als an der Frage der Fachleistungsdifferenzierung, die im Zuge einer Umstrukturierung der Förderstufe verändert werden soll, den Reformern aus dem ersten Team, zu dem sich die Vorbereitungsgruppe inzwischen gewandelt hat, auf den Gesamtkonferenzen immer mehr Widerstand entgegengesetzt wird. Die GEW-Schulgruppen-Sitzungen werden in dieser Zeit zu geschrumpften Treffen der Befürworter der Weiterentwicklung der Schule und haben in den Augen der übrigen Lehrer(innen) den Charakter einer geschlossenen Gesellschaft bekommen. Die Bindungen an die GEW, die bei den Lehrer(inne)n sowieso nie eng gewesen sind, haben sich gelockert, und in der Zwischenzeit ist in Gestalt des ersten Teams ein neues Zentrum entstanden, das versucht, durch Publikationen¹⁷ auch außerhalb der Schule auf sich aufmerksam zu machen. Sein Verhalten auf Gesamtkonferenzen ist auf die Entfaltung von Einfluss ausgerichtet, was ihm eine Zeitlang durchaus gelingt, da es sich aus Mitgliedern zusammensetzt, die Kontakte zu allen informellen Gruppen wie Freundschaftskreisen oder fachlichen Arbeitsgruppen des Kollegiums pflegen. Die Entwicklung der Team-Konzeption erfolgt also zunächst noch nicht im Rahmen der GEW-Schulgruppe, sondern auf einer relativ breiten Basis.¹⁸ Dadurch kann sich das erste Team auf den Gesamtkonferenzen zunächst immer wieder durchsetzen.

Die mikropolitische Kräftekonstellation wird Anfang 1987 durcheinandergebracht durch die Pensionierung des alten Direktors. Die Weiterführung des Team-Modells über die Förderstufe, d.h. die Jahrgänge 5 und 6, hinaus ist Mitte 1986 beschlossen worden. Nun müssen die Lehrer(innen) ab Anfang 1987 ca. 1 ½ Jahre lang selbst entscheiden, welchen Weg sie einschlagen wollen. Das hat Folgen für die mikropolitische Kräftekonstellation des Kollegiums. Die bisherige starke Stellung des ersten Teams und die dann wieder stark reformorientierte Haltung des dritten Teams lassen bei vielen Lehrer(inne)n, die sich in den bestehenden Strukturen eingerichtet haben, die Befürchtung wach werden, dass bei der bestehenden Kräftekonstellation nach und nach die gesamte Schule zu ihren Ungunsten umgestaltet würde. Den reformorientierten Lehrer(innen) wird dabei unterstellt, dass sie die übrigen Lehrer(innen) dazu zwingen wollten, sich einem die Leistung vernachlässigenden und stattdessen soziale Aspekte überbetonenden Unterrichtsschema zu unterwerfen, wobei die Zusammenarbeit im Team der versteckten Kontrolle und Disziplinierung dienen würde. Umgekehrt sind die reformorientierten Lehrer(innen) verärgert über diese Interpretation ihrer Bemühungen und unterstellen ihrerseits den reformkritischen Lehrer(inne)n, dass es ihnen nur darum gehe, ohne große Mühen und auf Kosten der Schüler(innen) ein Minimum an Aufwand zu betreiben und die Forderung nach Leistung nur pro Forma aufzustellen. In Wirklichkeit würden sie mit den Schüler(inne)n nichts zu tun haben wol-

¹⁷ Vgl. die Broschüre "Teamarbeit in der Förderstufe", die im Ergänzungsbuch (Bd.2, S.134ff.) abgedruckt ist.

¹⁸ Vgl. zur Zusammensetzung der Vorbereitungsgruppe und zum Vorlauf der Findungsprozedur für sie, in Ergänzungsbuch (Bd.2): Gesamtkonferenzen vom 28.9. und 23.11.83 und erste Sitzung der Vorbereitungsgruppe am 24.1.84.

len. Unter den neuen Bedingungen bilden sich nun zwei "Lager" heraus, zwischen denen eine Verständnisgrenze besteht, die durch die Ungewissheit über die Neubesetzung der Schulleiterstelle und die weitere Entwicklung noch verstärkt wird. Dieses erneute Wirksamwerden der Reformantinomie lässt ein Weitertreiben der Reform zunächst als aussichtslos erscheinen, da die Fronten zu festgefahren sind, und die Hoffnungen allein auf die Neubesetzung der Schulleiterstelle richten. Bei den Kritikern der Reform ist es umgekehrt genauso. Im Vertrauen auf eine Grenzschwierigkeit der Exteriorität, nämlich dass sich die übergeordneten Stellen das Heft nicht aus der Hand nehmen lassen würden, ohne dabei gleichzeitig konkrete Kenntnisse der Verhältnisse an der Schule zu haben, d.h. schematisch reagieren und steuern würden, wird angenommen, dass es sich beim künftigen Schulleiter um jemanden handeln müsse, der der Verwaltung verpflichtet ist und damit den Reformbestrebungen mit Skepsis begegnet. Sicher ist sich jedoch keine der beiden Seiten.

Herr Lammers tritt Mitte 1988 an die Spitze der Schule, verhält sich aber nicht so, wie die reformorientierten Lehrer(innen) es sich erhofft hatten. Er tendiert in ihren Augen mehr zur Seite der reformkritischen Lehrer(innen), ohne sich jedoch eindeutig festlegen zu lassen. Den Hintergrund für die Zeit von 1987 bis 1991 bildet die in der Bildungspolitik eine konservative Linie verfolgende Landesregierung von CDU und FDP, die den Gesamtschulen gegenüber kritisch eingestellt ist und mit verschiedenen Gesetzesentwürfen versucht, ihre Umwandlung in Schulen des traditionellen Systems zu betreiben. Mit der erneuten Wandlung der äußeren Bedingungen für Gesamtschulen nach der Landtagswahl von 1991 geht auch eine Änderung des mikropolitischen Klimas in der Comenius-Schule einher. Die Teamkonzeption wird nicht mehr als "Auslaufmodell" betrachtet, sondern bildet nun den Grundstock für die Profilbildung der Schule.

Mit dem neuen Schulleiter ist der zeitweiligen Verfestigung der Reformantinomie die Grundlage entzogen worden. Nicht mehr zwei Lager stehen sich gegenüber, das neue Zentrum ist der neue Schulleiter, der von außerhalb in die Schule kommt, die bisherige Entwicklung nicht kennt und Vorstellungen entwickelt zum weiteren Weg der Comenius-Schule, die einerseits die Überwindung der "Lager"-Strukturen zum Ziel hat und andererseits jede Veränderung in der Schule durch Erlasse und Verordnungen abgesichert sehen möchte. Die Grundtendenz seiner Aussagen im Interview ist, dass Veränderungen weiterhin möglich sind, dass man aber darauf zu achten habe, ob die übrigen Lehrer(innen) sie auch wollten und ob sie den Anordnungen der Schulverwaltung entsprächen. Durch diese neue Orientierung der Schule durch den Schulleiter ist die bisherige Kräftekonstellation im mikropolitischen Raum der Schule hinfällig geworden. Es muss erst allmählich herausgefunden werden, wie sich der neue Direktor verhalten wird. Herr Lammers möchte keinesfalls Opfer der alten Kräftekonstellation werden und verlagert den Schwerpunkt seiner Aktivitäten nach außen. Dadurch kommt er vielen Lehrer(inne)n entgegen, da sie den Gegensatz zwischen Innenwelt und Außenwelt der Schule, also die Sinnweltantinomie der Wertmaßstäbe, durchaus kennen und den Wert eines guten "Images" der Schule für ihre Arbeit begrüßen. Sie gehen davon aus, dass die Eltern mit positiven Erwartungen an die Schule herantreten und weniger Konflikte mit ihnen zu befürchten wären, wenn der Direktor für ein gutes Erscheinungsbild der Schule sorge. Gleichzeitig werden ab 1991 die aktiven Lehrer(innen) in die verschiedenen Gremien und Ausschüsse eingebunden, die mit der Zeit eingerichtet werden. Sie sind so besetzt worden, dass alle informellen Meinungsgruppen im Kollegi-

um Berücksichtigung gefunden haben. So ist es Aufgabe des Planungsausschusses, zunächst Konzepte für das Team-Modell, dann für die Mittagsbetreuung und schließlich für den Nachmittagsunterricht zu entwickeln und sie dann der Gesamtkonferenz zur Abstimmung vorzulegen. Die Vorschläge werden mit großer Mehrheit verabschiedet, was zeigt, dass es mit diesem Konzept gelungen ist, im Kollegium bestehende Grenzen, die an der Frage der Weiterentwicklung der Reform und der Einbeziehung des gesamten Kollegiums dabei entstanden sind, wieder abzubauen. Die Grenzen bei Reformantinomien sind nicht unüberbrückbar, da die Akteure in den Feldern der Lehrer(innen)arbeit bezüglich der Orientierungsanlässe sehr enge Berührungspunkte miteinander haben und Sinnweltgrenzen, die nicht mit einer Zeitgrenze einhergehen wie bei der Sinnweltantinomie der Generationen, wieder aufgehoben werden können. Die Veränderungen, die durchaus weiterlaufen, sind im Wesentlichen organisatorische Veränderungen, wie die Einführung der Mittagsbetreuung und des Nachmittagsunterrichts. Projekte wie z.B. das Angebot der "Schnupperkurse" für Vereine und lokale Betriebe oder die Betreuung des Schulgartens sind Einzelinitiativen, die abhängig sind von den Lehrer(inne)n, die sich in ihnen engagieren. Die Veränderung des Unterrichts auf der Grundlage des Konzepts der Teamarbeit wird weitergeführt durch eine Projektgruppe im Rahmen der Schulbibliothek, die sich auf "selbststeuernde Materialien" für Schüler(innen) konzentriert, welche die Bibliothek für Gruppenarbeit nutzen wollen.

5.3.5 Die Auswirkungen von Grenzphänomenen auf die einzelnen Lehrer(innen)

In den Interviews wird sichtbar, dass sich die überall bei der professionellen Tätigkeit virulenten Grenzprobleme ausgewirkt und bei den betroffenen Lehrer(inne)n zu einem Auskühlungsprozess geführt haben. Beim Vergleich zwischen den statistischen Daten der Schule und den Ergebnissen der Untersuchung von Huberman lässt sich erkennen, dass sich die Lehrer(innen), weil es keine großen Altersunterschiede gibt, sich gemeinsam an der Grenze zu einer Berufsphase befinden, in der kein besonderes Engagement mehr zu erwarten ist. Die Fixierung der hessischen Landesregierung auf Sparpolitik im Bildungsbereich durch die Inkaufnahme von größeren Klassen und Kursen und den seit Jahrzehnten andauernden Einstellungsstopp für Lehrer(innen) verstärkt diese Tendenz.¹⁹ Das bedeutet aber nicht, dass bei den alternden Lehrer(inne)n generell kein Engagement mehr zu erwarten sei. Es wird nur inzwischen, in den Worten von Huberman, "gelassener" und "distanzierter" damit umgegangen.²⁰

5.3.6 Auswirkung von Grenzphänomenen auf die Handlungspraxis der Lehrer(innen)

Die Klassenkonferenz aus dem Jahre 1991 zeigt, dass im Rahmen der Verkursung durch die Fachleistungsdifferenzierung in der Sekundarstufe I, d.h. in den Jahrgängen 7 bis 10, die Zahl der Lehrer(innen), die nichts mit der Arbeit des jeweiligen Teams zu tun haben, enorm angestiegen ist und dass kaum noch über den Fachunterricht hinausgehende Beziehungen bestehen

¹⁹ Im Jahre 1998 wird im gleichen Staatlichen Schulamt, von dem bisher immer die Rede war, darüber geklagt, dass an allen Schulen die Zahl der längerfristig erkrankten Lehrer(innen) kontinuierlich steigen würde.

²⁰ Das lässt sich an informellen Gesprächen im Verlauf der 90er Jahre bestätigen.

zu den Schüler(inne)n. Auch für die Team-Lehrer(innen) selbst, also die Klassenlehrer(innen) ist die Situation unübersichtlich geworden. Einer davon, Herr Seifert, der Mitglied des Teams des Jahrgangs 9 in diesem Schuljahr ist und als Schulleitungsmitglied die in Teil IV untersuchte Konferenz leitet, fühlt sich provoziert durch das Verhalten der vier auffällig gewordenen Schüler. Herr Burkhardt, der schon sechs Jahre vorher als Schulleitungsmitglied an den Sitzungen der Vorbereitungsgruppe des ersten Teams teilgenommen hat, macht sich für eine entschiedene Haltung im Hinblick auf eine harsche Sanktion der Schüler stark. Herr Hartwig und Herr Gradnitzer dagegen, die beide Mitglieder des ersten Teams gewesen sind, plädieren für eine abwägende Haltung zu den Vorwürfen gegenüber den Schülern. Sie haben – so sagen sie – einige Probleme mit ihnen im Unterricht. Erkennbar wird, dass die Verhaltensauffälligkeiten im Jahr- gang 9 für die meisten Lehrer(innen) zu einem Problem geworden sind. Die Schüler(innen) brauchen, wie Herr Kauffeld – der Klassenlehrer – meint, sehr viel Zuwendung, und die Lage ist in dem Moment, wo diese von allen Schüler(inne)n geachtete Bezugsperson ausfällt, nicht mehr zu bewältigen. Die Referendarin Frau Gellert zwischenzeitlich mit der Klassenleitung zu betrauen ist somit gleichbedeutend mit der wissentlichen Inkaufnahme einer Schwachstelle und der bewussten Überforderung dieser Lehrerin. An dieser Maßnahme der Schulleitung wird ihr Desinteresse deutlich, bei der Lösung eines vorübergehenden Problems die Frage der Bewältigung komplexer Beziehungsstrukturen von Heranwachsenden untereinander und zu ihren Lehrer(inne)n in Erwägung zu ziehen. Im Verlauf der Klassenkonferenz, bei der für die Lehrer(innen) eine Gelegenheit zur Selbstdarstellung besteht, wird auch von ihnen immer wieder für eine "abstrakt-formale" Problemlösung votiert und die "zwischenmenschliche" Variante zurückgewiesen. Es soll eine Bestrafung stattfinden, was aber nicht durchgeführt werden kann, da sich durch das Eingreifen des Schulleiters Grenzschwierigkeiten der Exteriorität eingestellt haben, indem eine Instanz nicht gewusst hat, was die andere tut. Entsprechend könnte eine Bestrafung nur noch überdimensioniert im Rahmen der ganzen Klasse mit einkalkulierten verwaltungsrechtlichen Implikationen erfolgen, was wiederum die Mitglieder der Klassenkonferenz vor diesem Schritt zurückschrecken lässt. Die Grundkonzeption des Team-Modells, die sich auf die Herstellung von Beziehungsstrukturen der Lehrer(innen) untereinander, zu den Schüler(inne)n und zu den Eltern konzentriert, ist durch abstrakte organisatorische Vorstellungen von Schule überlagert worden. Diese Vorstellungen richten sich – wie es bei Frau Kühnert in ihrem Interview deutlich wird – an den von der Wirtschaft geprägten Arbeitsmarkt- und Berufssinnwelten außerhalb der Schule aus, in denen Leistung und Effizienz eine herausragende Rolle spielen. Viele Lehrer(innen) haben kein Interesse mehr daran, die soziale Welt der Heranwachsenden zur Kenntnis zu nehmen, in der besonders die männlichen Mitglieder – vor allem, wenn sie kaum Rückhalt im Elternhaus haben – ständig damit beschäftigt sind, ihren Platz in der sozialen Ordnung zu erobern und zu behaupten.

Die Klassenkonferenz könnte eigentlich eine Teamsitzung sein, kann aber in dieser Form nicht mehr durchgeführt werden, weil der Kreis der unterrichtenden Lehrer(innen) durch die überall stattfindende Fachleistungsdifferenzierung inzwischen sehr groß geworden ist und in einer Klassenkonferenz alle die jeweiligen Schüler(innen) unterrichtenden Lehrer(innen) anwesend sein müssen. Es sind also auch Lehrer(innen) dabei, die außer ihrem Fachunterricht eigentlich gar nichts mit der pädagogischen Zusammenarbeit des Teams zu tun haben, die Probleme des

Jahrgangs nicht kennen und die betreffenden Schüler(innen) nur in einem einzigen Kurs unterrichten. Dadurch spielt in der Klassenkonferenz die Vorstellungswelt der Team-Lehrer(innen) nur noch eine untergeordnete Rolle, und es dominiert bei den Lehrer(inne)n die Vorstellung, die Gesamtschule durch funktionierende bestehende Strukturen nach außen hin attraktiv zu erhalten. Das würde ihrer Meinung nach bedeuten, hart durchzugreifen und die durch Unbotmäßigkeit gefährdete Ordnung wieder herzustellen. Dass dies nicht nachhaltig funktionieren wird, wird den Mitgliedern der Klassenkonferenz nicht klar, obgleich das Eingreifen des Direktors deutlich zeigt, was dabei herauskommen kann, wenn alle gleichermaßen abstrakt-formal reagieren. Die Hilflosigkeit, die sich darin manifestiert, der provisorischen Klassenlehrer/in gute Ratschläge zu geben und ansonsten lieber keine Entscheidung zu treffen, lässt die Konferenz wie ein gescheitertes Unternehmen zur Rettung der alten Gesamtschulstrukturen erscheinen. Das Team-Modell als Alternative ist zwar vorhanden, wird aber nur halbherzig praktiziert, weil die hinter seiner Einführung stehende ursprüngliche Absicht nicht mehr reflektiert wird.

5.3.7 Die begrenzte Möglichkeit der internen Reflexion von Grenzphänomenen

Es hat sich in der Untersuchung gezeigt, dass der Entwicklungsprozess der Schule ohne gemeinsame Reflexion des gesamten Kollegiums stattgefunden hat. Ansätze dazu sind vorhanden gewesen, wie die Pädagogischen Gesamtkonferenzen zeigen, doch sind sie immer wieder überlagert worden durch die Auswirkungen von Grenzphänomenen, die als entzweide Konflikte in Erscheinung getreten sind und die es immer wieder verhindert haben, das alle Betreffende in den Mittelpunkt zu stellen. Reflexionen haben aus diesem Grunde nur im kleinen Kreis stattgefunden – etwa in der GEW-Schulgruppe oder in anderen Koalitionen – und es ist dabei um die Frage gegangen, welchen Sinn die Lehrertätigkeit, so wie sie von der Gesamtschulorganisation vorgegeben wird, eigentlich hat. Es ist dabei immer nur – in sehr verkürzter Perspektive – das Auseinanderklaffen zwischen den eigenen Ansprüchen als Lehrer(innen), die an Reformen interessiert sind, also ein besseres Verhältnis zu den Schüler(inne)n herstellen wollen, und der vorgefundenen Organisationsmaschinerie bemerkt worden. Der ursprüngliche Sinn von Gesamtschulen ist dabei – eher stereotyp vereinfachend – empfunden worden als zugedeckt von einer Praxis, die nur noch am Funktionieren der Schule interessiert ist und sich um die Belange der Schüler(innen), um deren Willen Gesamtschulen eigentlich eingerichtet worden sind, nicht mehr kümmert. Das Unbehagen an dieser Situation, die eigentlich von niemandem gewollt und eher Ausdruck einer Überforderung der Initiatoren gewesen ist, konnte aber von den Lehrer(inne)n nicht positiv gewendet werden.

Die zu Tage tretenden Widersprüche haben dabei Eigendynamik entwickelt. So gelingt es im Laufe des Untersuchungszeitraumes nicht, andere Lehrer(innen), die dem Reformprozess bisher fernstanden, ins Gespräch zu ziehen und das bei ihnen ebenfalls vorhandene Unbehagen auf eine gemeinsame Reflexionsebene zu heben. Zu groß sind die Vorbehalte, die nach und nach durch die konfliktöse mikropolitische Situation entstanden sind. Die Reflexionsebene wird zudem z.T. noch blockiert durch ein mehr oder weniger direkt geäußertes oder hinter Reformrhetorik verstecktes Desinteresse auf Grund der eigenen Lebensplanung mit persönlichen Schwerpunktsetzungen und durch die gegenseitige Unterstellung, mit der Initiierung von solchen Reflexionsprozessen bzw. der zunächst skeptischen Reaktion auf sie nur eigene Interessen

verfolgen zu wollen. Frau Kühnerts Ausführungen weisen in diese Richtung. Es handele sich bei den Reformvorstellungen um unterstellte Ziele, die von ihr als "ideologisch" gebrandmarkt werden, als blinder Altruismus, mit dem man sich nur selbst schaden könne. Die Angst davor, sich selbst zu überfordern, ein wenig ausgeprägtes Selbstbewusstsein und die Erfahrung, bei auftretenden Problemen von den verantwortlichen Schulaufsichtsbeamten und von Schulleitungsmitgliedern im Stich gelassen zu werden, führen zu einer Defensivhaltung, der jede Neuerung – und jede Veränderung unhaltbarer Zustände ist zugleich auch eine Neuerung – gefahrsvoll erscheint und erst einmal suspekt ist. Herrn Bernstorffs Zitat eines Schulaufsichtsbeamten "Wozu sind Sie denn ausgebildet worden?" weist auf die enttäuschende Erfahrung des mit den Problemen Alleingelassenwerdens hin. Aber die reformorientierten Lehrer(innen) blockieren sich mitunter auch selbst in ihren Bemühungen, untereinander wirklich gegenstandsbezogen ins Gespräch zu kommen, wenn sie in der Form einer Sündenbock-Projektion anderen Lehrer(inne)n unterstellen, sich nicht informieren zu wollen oder zu bequem zu sein. Durch den circulus vitiosus solcher wechselseitigen Unterstellungen wird den Reflexionsprozessen der Boden entzogen.

Reflexionsprozesse müssten aber auch in Verbindung stehen mit Selbstreflexion, also mit der Bemühung der Lehrer(innen), den eigenen Lebensprozess bzw. den beruflichen Werdegang und die Motive für das eigene bewusste Handeln zu verstehen. Eine solche Selbstreflexion ist in Ansätzen durchaus vorhanden, wie die Interviews durchweg zeigen. Dabei taucht aber immer wieder der Widerspruch auf, dass Gemeinsames zwar als wünschenswert angesehen, aber gleichzeitig auch als Bedrohung der individuellen Handlungsmöglichkeiten empfunden wird.²¹ Viele Lehrer(innen) scheinen voreinander Angst zu empfinden und Schwierigkeiten zu haben, ihre negativen Erfahrungen mit den Gruppen von Heranwachsenden den Kolleg(inne)n gegenüber preiszugeben. Beim Small-Talk im Lehrerzimmer ist häufig die Rede davon, wie sich eine Gruppe oder einzelne Schüler(innen) wieder aufgeführt hätten, aber diese Gespräche haben eher den Charakter der kollektiven Selbstberuhigung denn ihr Kern ist die immer wieder zu treffende Feststellung, dass es anderen auch nicht besser gehe. Von den wirklichen Begebenheiten, also vom Kontext der geschilderten Ereignisse, von den Interaktionsrahmungen und den denkbaren Perspektiven der Schüler(innen), wird dabei wenig erzählt. Die anderen Lehrer(innen) erfahren meistens erst durch die Schüler(innen), was sich wirklich zugetragen hat.²² Prozesse der Selbstreflexion werden also immer wieder überlagert durch die Konkurrenzsituation, in der sich die Lehrer(innen) als unabhängig voneinander unterrichtende Einzelpersonen befinden.

So können Widersprüche nicht erkannt werden und die von ihnen Betroffenen neigen dazu, Schuldvermutungen in Richtung anderer anzustellen. Es werden böswillige Machenschaften angenommen, wobei gar nicht geprüft wird, ob die Personen, denen ein solches Verhalten unterstellt wird, überhaupt ein Motiv haben könnten, sich böswillig zu verhalten. Meistens reicht die Undurchsichtigkeit von Handlungsabsichten aus, um Gerüchte darüber entstehen zu lassen, welche Ziele bei Handlungen verfolgt worden sein könnten. Dass es sich dabei um grundlegen-

²¹ Vgl. dazu besonders das Interview mit Frau Völker, Bd.2 (Ergänzungsband) S.307ff.

²² Vgl. dazu z.B. das Gespräch mit dem Deutsch-A-Kurs im Jahrgang 9, in dem sich einige Schüler(innen) aus derjenigen Klasse befinden, wegen der die Klassenkonferenz (Teil III) einberufen worden ist. Bd.2 (Ergänzungsband) S.153ff.

de Widersprüche handeln könnte, also Grenzphänomene, die hinter dem Rücken der Akteure ohne die tiefere Absicht der Handelnden wirken, kommt angesichts der vielen bereits ausgebrochenen und notdürftig wieder zugedeckten Konflikte gar nicht erst ins Blickfeld. Reflexionen über die Ursachen von Konflikten, also über die dahinter liegenden Widersprüche, erscheinen vielen Lehrer(inne)n als überflüssiger Luxus, den sich nur diejenigen leisten können, die nicht in die Konflikte verwickelt sind oder die sich in ihrer Wahrnehmung außerhalb der aufgetauchten Konflikt-Realitäten befinden.

Reflexion über Grenzphänomene und Selbstreflexion über das eigene Handeln würde also bedeuten, dass die Lehrer(innen), die sich darum bemühten, sich außerhalb der gewohnten Handlungsabläufe stellen würden und damit Gefahr liefern, unglaublich zu werden. Sie müssten Fragen nach ihrer Absicht beantworten und hätten damit zu rechnen, dass ihnen Karriereabsichten unterstellt würden. Zumindest würden ihnen im Gespräch u.U. auch nicht ganz ernst gemeinte, nur der rhetorischen Abschreckung dienende Fragen nach der angestrebten Funktionsstelle entgegen gehalten werden. Es erscheint vielen Lehrer(inne)n unsinnig, sich den Kopf zu zerbrechen über Probleme, von denen sie annehmen, dass sie erst eine oder zwei Gehaltsstufen über ihnen eine Rolle zu spielen hätten. Andererseits ist den Lehrer(inne)n durchaus einsichtig, dass Reflexion über die Arbeitsbedingungen und über die eigene Rolle eine positive Funktion hat. Den Bemühungen um Reflexion und den dabei erzielbaren Ergebnissen steht dann aber wieder die langjährige Erfahrung mit Personen der Schulverwaltung gegenüber, die als verständnislos und bar jeden Einfühlungsvermögens bezüglich der besonderen Belastungen erlebt worden sind, die Konflikte mit Gruppen von Heranwachsenden mit sich bringen, in denen nichts wirkungsvoller eine Rolle spielt, als die immer wieder irgendwie zu stabilisierenden zwischenmenschlichen Beziehungen. Dass die Arbeit mit den Schüler(inne)n und insbesondere an den Konflikten mit ihnen viel mehr ist als nur eine Dienstleistung, ist für Außenstehende sehr schwer zu vermitteln. Deshalb haben Schulaufsichtsbeamte, die kein Verständnis zeigen, aber selber vorher Lehrer(innen) gewesen sind, eine sehr entmutigende Wirkung auf Lehrer(innen). Herr Bernstorffs Bemerkung hierzu gibt die Ansicht sehr vieler von ihnen wieder. Sich als einfacher/e Lehrer/in Gedanken zu machen erscheint vielen Schulaufsichtsbeamten als Anmaßung, wie von den Lehrer(inne)n immer wieder festgestellt werden kann.²³ Dadurch sehen sie sich in eine Position gedrängt, in der sie für etwas geradezustehen und mit sehr großer Kraftanstrengung an etwas abzuarbeiten haben, was von den eigentlich dafür Verantwortlichen in der Hierarchie der Schulverwaltung selbst nicht mehr ernst genommen, abgelehnt oder gar ignoriert wird. Viele Lehrer(innen) denken ungern über solche verfahrenen Situationen mit Vertretern der

²³ Vielleicht ist auch Schulrat Böhmers Eingreifen in die Bemühungen von Lehrer(inne)n der Gesamtschule, eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrer(inne)n der Grundschulen herzustellen, so zu verstehen (vgl. 2.2.1.4). Vermutlich hat seine ständige Anwesenheit bei wichtigen Gesamtkonferenzen nach und nach sehr demotivierend gewirkt. Vgl. Bd.2 (Ergänzungsband) S.127. Im Interview vier Jahre später referiert der Schulrat das Konzept des Team-Modells aus der Beobachterperspektive, wobei er durch Vergleich mit anderen Schulen, die noch nicht so weit wären, mit theoretischen Ansätzen (KLAFKI) und mit dem Verweis auf den hohen Anspruch des Projekts indirekt die Aufsichtsperspektive betont und Distanz herstellt, d.h. deutlich werden lässt, dass es jemanden gibt, der diese Prozesse besser versteht als die Lehrer(innen). Vgl. Bd.2 (Ergänzungsband) S.131ff.

Schulverwaltung nach und nehmen gerade dies als Legitimationsanlass, alles die Routinen Transzendierende auszublenden.

Reflexionsprozesse in der Schule brauchen eigentlich Gewährsleute, die zum Teil außerhalb stehen, aber den konjunktiven Erfahrungsraum des Kollegiums kennen oder zumindest bemüht sind, ihn kennenzulernen. Solche Gewährsleute sind in erster Linie Schulleitungsmitglieder bzw. der Schulleiter selbst. Der von Herrn Posner geschilderte Schulleiter Kirchner aus Moselbrück stellt so eine Persönlichkeit dar. Er verfügt über Beziehungskompetenz, braucht keine formalen Regeln beim Umgang mit dem Kollegium und ist in der Lage, dieses zu motivieren. Er hat nach Antritt seiner Schulleiterstelle das Kollegium zusammengeholt und in Klausur geschickt mit dem Auftrag, sich auf eine Schulkonzeption zu einigen. Zur Hand ist ihm dabei der Pädagogische Leiter gegangen, der schon vorher Ideen zur Weiterentwicklung konzipiert hatte, sich aber in der Schulleitung nicht durchsetzen konnte. Mit Herrn Kirchner hatte er einen Verbündeten gewonnen, mit dem er nun seine Vorstellungen realisieren konnte.²⁴ Herr Kirchner entwickelte eine flexible Konzeption, mit der eine Reflexion der Lehrer(innen)tätigkeit an der Schule und damit auch die Reflexion individuellen und gemeinsamen Lehrer(innen)handelns in Gang gesetzt werden konnte. Dazu gehörte die anfängliche Klausur des Kollegiums, bevor mit einer neuen Schulkonzeption, die ebenfalls das Team-Modell zur Grundlage hat, begonnen werden konnte. Kernstück der Weiterentwicklung der integrierten Gesamtschule in Moselbrück ist der auf Dauer gestellte Reflexionsprozess des Kollegiums, der von den entscheidenden Schulleitungsmitgliedern gestützt und begleitet wird. Damit scheint eine Voraussetzung dafür gegeben zu sein, die stabile Grundlage für ein Team-Modell zu schaffen, das nicht wieder auf das Niveau rein organisatorischer Lösungen für komplexe Problemzusammenhänge abgleitet, um dann mit ähnlichen Problemen wie vorher – nur in einer anderen organisatorischen Umgebung – konfrontiert zu werden.

Wichtig scheint es zu sein, dass ein Umdenken auf der Schulverwaltungsebene einsetzt. Das Besetzen von Funktionsstellen jeglicher Art ähnelt bisher einem Lotteriespiel. Frei werdende Stellen werden im "Hessischen Amtsblatt" ausgeschrieben, und dann hängt es davon ab, wer sich auf diese Stellen bewirbt. Die Bewerber müssen keine besonderen Qualifikationen nachweisen, wie sie z.B. Herr Kirchner oder Herr Kandinsky, der Schulleiter in Ochsfurt, hat. Deren menschlichen Qualitäten oder Führungseigenschaften sind kein Bestandteil der Anforderungen eines Auswahlverfahrens für eine Schulleiterstelle. In diesen Auswahlverfahren müssen sich die Bewerber lediglich zu schulrechtlichen Fragen äußern, ein Referat vor der versammelten Lehrerkonferenz halten und dabei zeigen, dass sie eine Konferenz leiten können sowie eine von einem/r Lehrer/in gehaltene Unterrichtsstunde beurteilen. Diese Prozedur zieht sich über einen Tag hin, und nach diesem Tag wird entschieden, wer von den Bewerbern der oder die Geeignete ist. Für den Rest des Berufslebens sind die dann so ermittelten Schulleiter(innen) in einer verantwortlichen Position, egal wie sie in der täglichen Praxis zurechtkommen und wie sie mit den ihnen anvertrauten Lehrer(innen)kollegien umgehen. Es scheint sinnvoll zu sein, diese für

²⁴ Es handelt sich um Informationen von Herrn Kirchner selbst und um Berichte von Herrn Ruschmeyer und Herrn Posner.

die Motivation von Kollegien und für ihre Zusammenarbeit so wichtige Position von Zufällen zu befreien und eine Zusatzqualifikation obligatorisch zu machen. Es brauchte keine Verwaltungsqualifikation sein, wie sie zum Teil durch Abordnungen an Schulverwaltungsstellen bereits erworben wird, sondern eine wissenschaftliche und beratende Qualifikation, die Wissensbereiche aus der Psychologie, den Sozialwissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre umfassen sollte. Dazu wären Kenntnisse der Supervision erforderlich, um selbstreflexiv und fallkonkret auf das professionelle Handeln bezogen mit den gestellten Aufgaben und den notwendigerweise immer wieder in Erscheinung tretenden Grenzphänomenen umgehen zu können. Ähnlich müsste mit der Rekrutierung zumindest eines Teils der übrigen Schulleitungsmitglieder verfahren werden. Auf diese Weise wäre ein Kreis von Personen vorhanden, der auf seine vielfältigen Aufgaben vorbereitet wäre und auch auf schwierige Situationen in Kollegien flexibel reagieren könnte. Innovative Lehrer(innen) wären keine Angstauslöser mehr, die vorhandene Strukturen aushebeln und durcheinanderbringen, sondern würden als ein Potential geschätzt, das bewusst für die Schule genutzt werden könnte.

An der Comenius-Schule sind die innovativen Impulse kanalisiert worden. Am Ende des Untersuchungszeitraumes ist eine neue Balance eingetreten, bei der sich die Lehrer(innen) in ihren unterschiedlichen Auffassungen, was den Unterricht betrifft, gegenseitig tolerieren, Veränderungen der Schulleitung und den von ihr eingesetzten Gremien überlassen und die organisatorische Veränderung der Schule, die sich nicht mehr an den Kernfragen orientiert – nämlich an der Art eines für eine integrierte Gesamtschule adäquaten Unterrichts –, wohlwollend unterstützen. Eine Weiterentwicklung findet durchaus statt, neue Projekte werden in den zuständigen Gremien initiiert und auch umgesetzt, aber der Unterricht wird immer noch weit überwiegend in der alten Form praktiziert, und es kommt nach wie vor zu Interaktionsproblemen durch Paradoxien, die sich aus den Unterrichtsroutinen ergeben. Die Sinnweltantinomie der Generationendifferenz bewirkt dann in Verbindung mit den übrigen Grenzmechanismen die Entstehung von unbearbeitbaren Konflikten, wie aus der Analyse des Diskussionszusammenhangs der Klassenkonferenz (Teil IV) ersichtlich wurde. Eine Ausbrechen aus diesem circulus vitiosus scheint nur möglich zu sein auf der Grundlage des Vorschlags von Herrn Posner, dem Pädagogischen Leiter, der den reflexiven Diskurs im Kollegium weiter aufrechterhalten und sich das "utopische Denken" bewahren möchte. Die immer wieder favorisierten abstrakt-formalen Lösungen – wie die auf der Klassenkonferenz angestrebte – erweisen sich als Scheinlösungen und werden von der Emergenz der sozialen Prozesse zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n wieder eingeholt.²⁵ Kernstück einer wirklichen Weiterentwicklung wäre die erneute Einbeziehung des Unterrichts in den Konzeptdiskurs, d.h. die bewusste Reflexion der Schüler(innen)-Lehrer(innen)-Beziehungen, um Grenzphänomene partiell zu umgehen, bearbeitbar zu machen und gleichzeitig zwei Dinge zu erreichen: erstens die soziale Kompetenz der Schüler(innen) aufzubauen, die ihnen das Zuhörenkönnen und Voneinanderlernen ermöglicht, und zweitens das selbständige Erarbeiten von inhaltlichen Zielen, die dann als Selbstvertrauen und Selbstverlässlichkeit ge-

²⁵ Das darin keine Lösung liegen kann, zeigt die deutlich erhöhte Zahl von Klassenkonferenzen, die zum Ende der 90er Jahre hin zu verzeichnen sind, wie von einigen der Interviewten bei weiteren informellen Kontakten zu erfahren ist.

bende Orientierungsmöglichkeiten in der eigenen Lebenswelt begriffen werden können. Die Voraussetzungen dafür sind an der Comenius-Schule mit der Konzeption des Team-Modells und der Engagementbereitschaft vieler Kollegiumsmitglieder – jenseits aller Lagergrenzen – durchaus vorhanden.