

2. Organisation und Verwaltung der Schule

Die GSK mit ihren 1700–1800 Schülern, rund 120 Lehrern und rund 30 weiteren Mitarbeitern zählt zu dem, was man gewöhnlich unter einer „großen Schule“ versteht. In der Sekundarstufe I achtzünftig und in der Sekundarstufe II vierzünftig, ist sie aber eine kleinere unter den „großen Schulen“.

Die Frage, ob man Schulen dieser Größenordnung planen, bauen und unterhalten solle oder ob einer stärkeren Dezentralisierung das Wort zu reden sei, kann nicht generell beantwortet werden. Zu viele Faktoren, die meisten in einer spezifischen regionalen Ausprägung, sind dabei zu beachten. Ein zentraler Faktor, für dessen Beurteilung aus dem Beispiel GSK Lehren zu ziehen sind, ist die interne Struktur einer solchen Schule.

In Nordrhein-Westfalen sind die wesentlichen Merkmale der internen Struktur durch das Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen (vom 13. 12. 1977) zusammenfassend geregelt. An der GSK sind einige dieser Regelungen schon zuvor modellhaft erprobt worden, so daß die Schule bereits darauf eingestellt war, als das Gesetz am 1. 8. 1978 in Kraft trat.

Das Gesetz legt in seinem zweiten Teil „Mitwirkung in der Schule“ in den Paragraphen 4–13 die Zusammensetzung der Mitwirkungsorgane und ihre Aufgaben fest. Zuvor benennt es in § 1 das Ziel der Mitwirkung: „...die Eigenverantwortung in der Schule zu fördern und das notwendige Zusammenwirken aller Beteiligten in der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu stärken.“

Damit sind die Stichworte für dieses Kapitel gegeben:

- Die Mitwirkungsorgane umfassen nicht nur die Vertretungen der Schüler und Eltern (Pflegschaften), sondern auch die Konferenzen (Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Fach- und Klassenkonferenzen), den Lehrerrat und den Schulleiter, d. h. auch Gremien, die zugleich der Organisation und Verwaltung der Schule dienen;
- in der Schule geht es darum, „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ zu leisten – diese Formel taucht mit geringfügigen Abwandlungen noch mehrfach im Gesetz auf, ist aber (im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften – § 3) von der Schule inhaltlich auszufüllen;
- die Schule ist dabei auf die „Eigenverantwortung“ (aller Beteiligten) angewiesen, d. h., daß die formellen Regelungen nur einen Rahmen vorgeben und bestimmte Grenzen ziehen – in der publizistischen Aufbereitung des Gesetzes heißt es: „Wichtigste Spielregel – Mitmachen!“

Bevor in diesem Kapitel das „Mitmachen“ im Vollzuge beschrieben und analysiert wird, ist in zwei Abschnitten etwas über den Hintergrund zu sagen, auf dem sich die Mitwirkung vollzieht. Zu diesem Hintergrund zählen einmal die Ziele der Institution Schule, wie sie von den Beteiligten unterstellt werden, und zum anderen die Erfahrungen, die sie mit dem Funktionieren der Organe gemacht haben.

2.1 Ziele der Organisation und Verwaltung

Als erstes Ziel für die Einrichtung großer Schulen wird gewöhnlich ihre Rentabilität genannt. Damit ist inhaltlich nichts ausgesagt, nur daß man hofft, die „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ in einer großen Schule besser oder mit geringerem Aufwand verrichten zu können.

Wichtiger ist das Ziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“; entscheidend erst das schwer greifbare Ziel „pädagogische Qualität“. Darüber hinaus ist der Zielkomplex „bildungs- und kulturpolitische Wirkungen“ zu beachten (vgl. Kapitel 9).

Diese Zusammenfassung der im einzelnen vielfältigeren Ziele will zweierlei betonen. Erstens sind Schulen Bestandteile der Infrastruktur einer Region und insofern eine Investition (1. Ziel), die in allen Auswirkungen auf die Region bedacht sein will (4. Ziel). Zweitens darf über einer solchen ökonomisch-politischen Betrachtung nicht vergessen werden, daß die Hauptaufgaben der Schule Bildung (2. Ziel) und Erziehung (3. Ziel) sind.

Die folgenden Teilabschnitte (2.1.1 bis 2.1.5) haben den Zweck, diese Ziele derart zu beschreiben, daß für dieses Kapitel der Hintergrund deutlich wird, auf dem man in der GSK über die GSK spricht. Einzelne Personen und verschiedene Gremien verstehen die Ziele mit unterschiedlicher Priorität; besonders die beiden mittleren liegen dabei in einem latenten Konflikt. Das nötigt dazu, etwas näher auf das einzugehen, was jeweils unter den Begriffen Bildung und Erziehung verstanden wird, werden kann und werden sollte. Andererseits nehmen handlungsleitende Überlegungen und Begründungen für Entscheidungen auch Argumente zur Rentabilität und zu den Außenwirkungen der Schule auf, so daß man den Hintergrund der Gespräche über die GSK am besten als ein Geflecht konkurrierender Ziele versteht.

Auffälligerweise wird eine Hauptfunktion aller Schulen dabei nicht als Ziel aufgefaßt: Leistungsbewertung, Laufbahnberatung und Vergabe von Abschlüssen werden eher als ein notwendiges Übel angesprochen. Die Schule muß mit diesen Aufgaben leben, sich der Konkurrenz mit anderen Schulen stellen. Wenn dann – wie bisher – die Zahl höherer Abschlüsse über dem Landesdurchschnitt liegt und kaum ein Schüler die Schule ohne Abschluß verläßt, wird das zwar mit einem gewissen Stolz, mehr aber noch mit Erleichterung vermerkt. Es schwingt im Reden darüber ein Unterton mit: „Obwohl uns andere Ziele der Gesamtschule wichtiger sind, haben wir doch auch diese Aufgabe angemessen gelöst.“

Welches diese anderen Ziele sind, gilt es also aufzuspüren, wenn man dem Selbstverständnis der GSK oder jedenfalls den verschiedenen Selbstverständnissen der dort „Mitmachenden“ näherkommen will.

2.1.1 Rentabilität und interne Struktur

Ohne Zweifel nimmt die Rentabilität von Schulen anfangs mit der Schulgröße zu. Die Errichtung und Erhaltung der Baukörper, die optimale Ausnutzung von Fachräumen und fachspezifischen Ausstattungen, die Entlastung der Lehrer von Verwaltungsarbeit und ihre Möglichkeit zur Spezialisierung sind hier ins Feld zu führen. Manche Einrichtungen, die an der GSK selbstverständlich sind, wären an den acht einzügigen oder den vier zweizügigen Schulen, denen sie in der Sekundarstufe I entspricht, so nicht vorhanden. Man kann das an einem Auszug aus der Studententafel ablesen, wenn man die Anzahl der Fachstunden mit der Anzahl der Klassen pro Jahrgang multipliziert. Da es hier nur um eine Modellüberlegung geht, wird ein Schwellenwert von 24 Stunden angesetzt. Das ist die Pflichtstundenzahl der Lehrer an Gesamtschulen und entspricht einer Auslastung von 70%, wenn man von 34,5 Wochenstunden als der maximalen Nutzungsdauer an einer Vormittagsschule ausgeht.

Tabelle: Raumbedarf in Wochenstunden nach Fächern und Zügen

Fach und Stundenzahl in den Jahrgängen 5–10	Klassen pro Jahrgang (= Züge)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Chemie, Physik (je 6)	6	12	18	24	30	36	42	48
Biologie (8)	8	16	24	32	40	48	56	64
Naturwissenschaften im Wahlpflichtbereich I	5	10	15	20	25	30	35	40
Naturwissenschaften, Summe	25	50	75	100	125	150	175	200
Kunst, Musik (je 8)	8	16	24	32	40	48	56	64
Technik ohne Wirtschaft mit Anteil aus WP I	11	22	33	44	55	66	77	88
Ein Mehrzweckraum für Musik, Kunst, Technik Sport (18)	27	54	81	108	usf.			
davon 1/3 Schwimmen	6	12	18	24				
2/3 Halle	12	24	36	48				

Die Einrichtung von getrennten Fachräumen für Chemie und Physik wird erst bei einer vierzügigen Schule, für Biologie bei einer dreizügigen Schule rentabel. Rechnet man ein, daß ein Drittel der Schüler im Wahlpflichtbereich Naturwissenschaften wählt, ergibt sich bei Dreizügigkeit erstmals mit 75 ein Wert oberhalb der Schwelle für drei getrennte Fachräume. An ein- oder zweizügigen Schulen wäre hingegen nur ein Mehrzweckraum (bzw. zwei) für alle drei Naturwissenschaften zusammen rentabel.

Ähnlich wie in Biologie allein liegen die Verhältnisse für die Fächer Kunst und Musik, wenn sie getrennte Fachräume erhalten sollen; ähnlich wie in Chemie, wenn Technik ohne die Wahlmöglichkeit im Wahlpflichtbereich I betrachtet wird. Faßt man Musik und Kunst mit Technik zusammen, ergeben sich günstige Auslastungsquoten (78%), die aber erst bei Dreizügigkeit auch zu drei getrennten Fachräumen führen.

Wenn man bei Sport mit einer Drei-Felder-Halle als rentabler Größe rechnet, muß man Vierzügigkeit ansetzen, eine Zweifelder-Halle erreicht bei Dreizügigkeit einen günstigen Auslastungswert.

Es sind also durchaus einzügige Schulen denkbar, sofern man sich mit je einem Mehrzweckraum für Biologie/Chemie/Physik und Musik/Kunst/Technik zufrieden gibt; wer ernstlich Fachunterricht in Fachräumen wünscht, muß aber zumindest Dreizügigkeit des Systems ins Auge fassen.

Zugleich ist damit deutlich, welche zusätzlichen Fachräume eine 8zügige Schule wie die GSK bietet, die an drei- oder vierzügigen Schulen noch nicht rentabel wären: Hallenbad, Aula (pädagogisches Zentrum), Hörsäle in den Naturwissenschaften, Sprachlabor.

Ab wann die Errichtung eines Hallenbades rentabel wird, kann nicht nur unter schulischen Gesichtspunkten beurteilt werden; außerdem hängt hier die Rentabilität (wie auch beim Sprachlabor) von der Nutzungsintensität der Sekundarstufe I, der Grundschulen und eventuell der Volkshochschule ab. Ein als Aula nutzbarer Raum läßt sich auch an kleineren Schulen durch geschickte architektonische Lösungen unter Einbezug von Verkehrsflächen gewinnen. Kurz und gut: unter reinen Rentabilitätsgesichtspunkten muß eine zeitgemäße Schule nicht achtzünftig sein; schon Drei- bis Vierzügigkeit ist eine vertretbare Betriebsgröße.

Dies um so mehr, als die Beförderungskosten wenigstens in ländlichen Gebieten stärker als linear mit der Größe des Einzugsbereichs steigen. An der GSK betragen sie in den letzten drei Jahren jeweils 450 000 DM, d. h. rund 250 DM pro Jahr und Schüler. Eine vollständige Grenznutzenrechnung kann selbstverständlich weder so modellhaft durchgeführt werden, noch darf sie die hier nicht erwähnten Kosten für Erschließung, Bewirtschaftung und Unterhaltung der Gebäude außer acht lassen. Andererseits enthält auch eine auf spezifische regionale Besonderheiten abgestimmte Analyse der voraussichtlichen Rentabilität einer Schule als unwägbar Faktoren das generative Verhalten der Bevölkerung und das Wahlverhalten der Eltern. Die GSK, rechnerisch als siebenzügige Schule ausgelegt, kann dank einiger Raumreserven (Pavillons) gegenwärtig achtzünftig betrieben werden.

Bezieht man die Existenz einer gymnasialen Oberstufe an der GSK in die Überlegungen ein, ändert sich das Bild erheblich. Maßgebend für die Berechnung der optimalen Größe einer gymnasialen Oberstufe ist nicht mehr die Auslastung der Fachräume, sondern die Garantie eines hinreichend breiten Angebots an Leistungskursen. Ein in der Regel fünfständiger – an der GSK sechsständiger – Leistungskurs kommt nur zustande, wenn 15 in Grenzfällen 12) Schüler ihn wählen. Wegen der Abhängigkeit vom Wahlverhalten der Schüler und aus stundenplantechnischen Gründen (die Wahlfreiheit ist nur erhalten, wenn sich die beiden Leistungskurse, die ein Schüler wählt, zeitlich nicht überschneiden) kann man als Richtwert für eine den Intentionen der Reform entsprechende Oberstufe eine Jahrgangsbreite von 120 (mindestens aber 90) ansehen. Die GSK erreicht diesen Wert schon jetzt nur dank eines überwiegenden Anteils auswärtiger Schüler. Wünscht man also, daß alle Schüler des Einzugsbereichs die Chance haben, an der gleichen Schule den Jahrgang 5 bis 13 zu durchlaufen, begibt man sich in folgendes Dilemma. Entweder muß man auf die mit guten (und hier nicht zu wiederholenden) Gründen von den Kultusministern aller Länder einhellig befürwortete Reform der gymnasialen Oberstufe verzichten und zu einzügigen Miniaturoberstufen zurückkehren, oder man muß noch erheblich größere Schulen in Kauf nehmen.

Wenn damit aus der zwar isolierten, aber inhaltlich begründeten Perspektive der gymnasialen Oberstufe Schulen mit über 2000 Schülern als Mindestgröße resultieren, liegt es nahe, sich über die interne Struktur solcher Gebilde Gedanken zu machen. Zunächst wird man an eine räumliche Dezentralisierung unter gleicher Verwaltung denken; dafür bietet die GSK insofern ein Modell, als mit der Unterbringung der Jahrgangsstufen in verschiedenen Teilen eines im ganzen noch kompakten Baukörpers bereits das Problem auftaucht, welche Wegezeiten man Lehrern und Schülern bei gemeinsamer Benutzung der Fachräume durch alle Stufen zumuten kann.

Schon an der GSK werden die 5- und 10-Minuten-Pausen als Wegezeiten benötigt, d. h., die Lehrer erreichen in dieser Zeit nicht das Lehrerzimmer und die Schüler nicht den Schulhof. Bei größeren Entfernungen ließe Dezentralisierung sich nicht mehr durch Verlängerung der Pausenzeiten auffangen, im Prinzip müßten drei vierzügige Sekundarstufen I als räumlich autonome Gebilde in der Nähe einer Sekundarstufe II errichtet werden. Für die Lehrer, die mit wenigen Ausnahmen darauf Wert legen, in beiden Stufen zu unterrichten (curriculare Kontinuität, Ausgleich der Belastungen durch Korrekturen, Gleichgewicht zwischen stärker fachlicher und stärker pädagogischer Tätigkeit usw.), resultiert daraus, daß sie im Prinzip zwei Schulen zugleich angehören. Auch für diese Problemlage bietet die GSK ein Modell möglicher innerer Strukturierung.

2.1.2 Vereinheitlichung des Bildungsangebots

Die Gruppe der stärksten inhaltlichen Argumente für die Errichtung großer Schulen läßt sich unter der Überschrift „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ zusammenfassen. Gemeint ist damit über die Vereinheitlichung der Ausstattung mit Räumen und Lehrmitteln hinaus die Abstimmung der Lerninhalte zwischen den Parallelklassen, den Fächern und schließlich den Sekundarstufen I und II. Daß eine solche Abstimmung unterhalb der Ebene der Lehrpläne und trotz der mit Benutzung der gleichen Lehrbücher und -materialien einhergehenden Vereinheitlichung notwendig ist, wird jeder Lehrer bestätigen, der einmal Gelegenheit hatte, zwei Parallelklassen im gleichen Fach zu unterrichten (dabei hatte er sozusagen nur mit sich selbst zu sprechen). Man braucht nicht erst auf die erheblichen Unterschiede zwischen früheren Landschulen (je nach Lehrerpersönlichkeit) oder auf die Schwierigkeiten eines Schulwechsels zwischen Bundesländern hinzuweisen. Der Unterschied zwischen zwei beliebigen Lehrern tritt Eltern schon hinreichend vor Augen, wenn sie den Lehrerwechsel bedenken, den ihre Kinder von Schuljahr zu Schuljahr erleben.

Vereinheitlichung bedeutet nun nicht, daß Lehrer ihren persönlichen Stil aufgeben sollten, daß sie nicht mehr Gelegenheit haben sollten, die Auswahl der Unterrichtsgegenstände auch unter dem Gesichtspunkt vorzunehmen, zu welchen sie selbst besondere Beziehungen entwickelt haben; wohl aber soll die damit verbürgte Vielfalt derart in Grenzen gehalten werden, daß Schülern das Weiterlernen im gleichen Fach bei einem anderen Lehrer stärker als bisher als Kontinuum erscheint und daß Schüler von Parallelklassen etwa den gleichen Anforderungen ausgesetzt, mit vergleichbaren (nicht unbedingt gleichen) Gegenständen vertraut gemacht, in gleichen Lerntechniken und Methoden der Selbstbildung unterwiesen werden. Man kann solche Vereinheitlichungsabsichten kritisieren, wenn man den Blick auf die damit verbundene „objektivierte Leistungsmessung“ beschränkt; unter diesem Blickwinkel scheinen solche Absichten ausschließlich im Dienste verfeinerter Selektion zu stehen. Wenn man zu einem vollständigen Urteil kommen will, muß man aber auch bedenken, daß alle Differenzierungsmaßnahmen solcher Abstimmung bedürfen und daß Chancengleichheit nicht nur darin besteht, bestimmte Schulen besuchen zu können, sondern auch darin, daß in diesen Schulen in jeder Unterrichtsstunde vergleichbare Lernchancen geboten werden.

Es liegt nun auf der Hand, daß sich eine solche Abstimmung zwischen Lehrern solange nur formal und dem Scheine nach herstellen läßt, wie man ihnen nicht Gelegenheit gibt, ihren Unterricht gemeinsam zu planen und auszuwerten. Nur das tägliche Beisammensein und mindestens ein intensiveres Gespräch pro Woche sind ein formaler Rahmen, in dem man auf Dauer eine hinreichende inhaltliche Abstimmung erhoffen kann. Die GSK bietet dafür mit ihren Fach-Team-Konferenzen, d. h. Konferenzen der Lehrer, die das gleiche Fach im gleichen Jahrgang unterrichten, ein nachahmenswertes Modell.

2.1.3 Pädagogische Qualität

Zu fragen ist schließlich, ob die interne Struktur einer solchen Schule (nochmals sei erinnert, daß die GSK zu den kleineren unter den „großen Schulen“ gehört) auch auf die „pädagogische Qualität“ der Schule Einfluß hat. Gewöhnlich wird dabei an negative Einflüsse gedacht: ungelöste Aufsichtsprobleme, Lärm und Durcheinander, Hektik, Fremdheit und Vereinsamung, keine Zeit zur Vertiefung in eine Sache,

Zwang zur Oberflächlichkeit im Rhythmus des Stundenplans. Klagen dieser Art gibt es auch in bezug auf die GSK.

Zweierlei wird dem gewöhnlich entgegengehalten. Einmal warnen auch solche Lehrer, die gerne an einer weniggegliederten Landschule unterrichtet haben und dem in mancher Hinsicht nachtrauern, davor, die Schattenseiten dieses Daseins zu vergessen: für den Lehrer die soziale Kontrolle, der er unterlag, und die fehlende geistige Anregung durch Kollegen und Fortbildungsmöglichkeiten – für die Schüler die Fixierung auf wenige Lehrercharaktere und die Abhängigkeit des Unterrichts von den Stärken, aber auch den Schwächen dieser Lehrer. Wem nicht bereits angesichts dieser Bedenken die große Schule als das kleinere Übel erscheint, der bekommt zusätzlich vorgehalten, welche Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten eine große Schule über den Unterricht hinaus bietet. An der GSK werden vor allem die Bibliothek, die Arbeitsgemeinschaften und der Freizeitbereich genannt. Beide Gegenargumente mögen den beruhigen, der ohnehin zu einem positiven Urteil über große Schulen, Gesamtschulen und/oder Ganztagschulen gekommen ist. Wer nicht gewohnt ist, Punkt für Punkt Bilanz zu ziehen, wer mit dem Vertrauen auf rationale Argumente in letztlich irrationalen Fragen auch schon schlechte Erfahrungen gemacht hat, der wird sich mit solcher Aufrechnung nicht zufrieden geben. Er wird fragen, ob die interne Struktur der Schule auch dem noch Raum gibt, was er unter Bildung und Erziehung versteht. Er wird darauf hinweisen, daß Bildung und Erziehung für ihr Gelingen intensiver und langfristiger personaler Beziehungen bedürfen. Er wird Begriffe wie Ruhe, Geduld und Stetigkeit einführen, Begriffe, die mehr mit der subjektiven Zeit zu tun haben als mit der objektiven Zeit, nach der sich der Stundenplan richten muß.

Jemanden, der so fragt, völlig zufriedenzustellen, hieße vermutlich, die Schule überhaupt abschaffen. Die Fragen völlig unbeantwortet zu lassen, hieße aber nicht nur, jene Eltern bei ihren Bedenken zu lassen, die gegenwärtig ihre Kinder nicht auf eine Schule wie die GSK schicken, sondern hieße auch, ein latentes Unbehagen in der GSK in Schweigen zu hüllen.

Die emphatischen Begriffe von Bildung und Erziehung, die hinter diesen Bedenken und diesem Unbehagen stehen, haben eine lange pädagogische Tradition, die hier nicht darzustellen ist. Wohl aber muß für die nachfolgenden Analysen festgelegt werden, was hier unter Bildung und Erziehung verstanden werden soll. Der Text des Mitwirkungsgesetzes läßt das bewußt offen. Es im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften einerseits und unter Beachtung der Freiheit und Verantwortung der Lehrer (§ 3,2) zu präzisieren, ist gerade der Sinn der Mitwirkung.

Wenn man also der Beschreibung und Analyse nicht inhaltlich vorgreifen will, ist es methodisch geboten, hier nur eine formale Unterscheidung beider Begriffe vorzunehmen. Das geschieht in Anlehnung an J.F. Herbart, der Unterricht und Erziehung dem Sinn nach darin unterschied, daß Unterricht immer „etwas Drittes“ zum Gegenstand habe, während Erziehung direkt auf „das Gemüt“ des Kindes ziele.

Entsprechend wird im folgenden der Begriff Bildung für Situationen benutzt, in denen es darum geht, wie Schüler sich mit „Unterrichtsgegenständen“ (Bildungsgütern, Stoffen) auseinandersetzen, wie sie eine Sache meistern, Wissen erwerben, Probleme lösen, kultureller Überlieferung gerecht werden. Entscheidendes Kriterium ist immer, daß sie einer „Objektivierung menschlichen Geistes“ gegenüberstehen und andere Personen dabei nur als Vermittler auftreten.

Hingegen wird im folgenden von Erziehung gesprochen, wenn Personen (Lehrer mit Schülern, aber auch Schüler mit Schülern) sich miteinander auseinandersetzen,

wenn es um ihre Haltungen, Einstellungen, um Werte geht, die für die einzelne Person oder die Gesellschaft als „internalisierte Normensysteme“ Bedeutung haben. Entscheidendes Kriterium ist, daß nun „Objektivationen“ nur Mittlerfunktion in einer Sphäre personaler Beeinflussung haben.

Es ist zu betonen, daß es sich hierbei um eine rein analytische Trennung von Dingen handelt, die in jeder Situation „vermischt“, aber auch gewichtet vorkommen. Wie Herbart mit der Formel vom „erziehenden Unterricht“ darauf hinwies, beide Aspekte seien in der Praxis möglichst in Einklang zu halten, weist auch das Mitwirkungsgesetz mit der Formel „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ auf die Zusammengehörigkeit und wohl auch Gleichgewichtigkeit beider Aspekte hin. Genau dies ist aber nun unser Untersuchungsgegenstand: In welchem Verhältnis stehen Bildung und Erziehung an der GSK, wie steht es um die Gewichtung der beiden Ziele „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“.

2.1.4 Bildungs- und Erziehungsarbeit

Schon vorweg kann man zu dieser Frage Erwartungen formulieren, die dann durch Beobachtungen bestätigt oder widerlegt werden mögen.

- Das Gewicht der täglichen Arbeit kann mehr auf der Bildung, mehr auf der Erziehung oder gleichmäßig auf beiden liegen.
- Die Gewichtung könnte in allen Situationen ähnlich sein, eher ist aber zu erwarten, daß sich funktionale Trennungen eingebürgert haben: hier geht es mehr um Bildung, hier mehr um Erziehung.
- Verschiedene Gremien und einzelne Personen könnten systematisch den einen Aspekt vor dem anderen bevorzugen oder umgekehrt kritisieren, welche Gewichtungen an der GSK in bestimmten Situationen überwiegen.
- Es könnte an der GSK überhaupt selten um Bildung und Erziehung gehen, häufiger aber um Voraussetzungen von beiden, also etwa um Curriculum und Disziplin oder um Folgen wie Noten oder Lob.
- An den meisten Schulen geht es in den Gremien um noch weniger, nur um den Rahmen für Bildung und Erziehung: Organisation und Verwaltung. Bildung schrumpft dann darauf, daß die Versorgung der Schüler mit Unterricht gesichert wird, Erziehung darauf, daß die Schüler diesem Unterricht auch regelmäßig beiwohnen. Ob das an der GSK auch so sein würde?

Wir haben für die Darstellung unserer Beobachtungen einen Kompromiß geschlossen. Überschriften ist dieses Kapitel mit „Organisation und Verwaltung der Schule“. Darin kommt zum Ausdruck, daß auch an der GSK diese Tätigkeiten in den Mitwirkungsgremien überwiegen. Hingegen unterscheiden wir in dem zentralen Abschnitt dieses Kapitels bei der doppelten Konferenzstruktur zwischen einer „Bildungslinie“ und einer „Erziehungslinie“. Damit soll betont werden, daß den Beteiligten der Zweck von Organisation und Verwaltung durchaus bewußt war, daß sie eher gezwungen und mit Bedauern so viel Zeit auf den bloßen Rahmen und so wenig Zeit auf die Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit verwendeten. Zugleich sollte damit aber eine Hypothese über die funktionale Trennung der Bereiche eingeführt werden, die unsere Beobachtungen leitete. Wie diese Hypothese im Zuge der Beobachtungen modifiziert werden mußte, schildert der Abschnitt 2.3.

2.1.5 Bildungs- und kulturpolitische Wirkungen

Aus diesem Zielkomplex, zu dem im 9. Kapitel ausführlicher berichtet wird, ist hier das erwähnenswert, was an Wirkungen von einer Mitwirkung der Schüler und Eltern ausgeht, wie das Gesetz sie regelt. Es geht dabei nicht nur um die Einwirkungsmöglichkeiten auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, sondern auch um die Rückwirkungen, die eine Tätigkeit in den Mitwirkungsgremien auf die Personen hat, die „mitmachen“. Für die Qualifizierung der Lehrer wurde das im Verlauf der Konferenzen deutlich und wird dort unter dem Stichwort „Ämterrotation“ erwähnt. Für die Eltern und Schüler beschreiben die Skizzen in den Abschnitten 2.4 und 2.5 Stadien eines Prozesses – man darf wohl sagen – politischer Bildung, obwohl es sich, wenn auch beabsichtigt, um eine Nebenwirkung des Mitwirkungsgesetzes handelt.

Genauer dazu ließe sich allerdings erst bei kontinuierlicher Beobachtung solcher Gremien über längere Zeit sagen oder bei Beobachtung der Gremien, in denen in der Mitwirkung erfahrene Personen zusammenarbeiten, also der Schulkonferenz und ihrer Ausschüsse. Dazu liegen uns leider keine Daten vor, so daß das Kapitel in diesen Bereichen unvollständig bleiben muß.

2.2 Formelle und informelle Regelungen

Die interne Struktur jeder Organisation (im Sinne der Organisationssoziologie) ergibt sich aus dem Zusammenspiel von formellen Regeln und informellen Beziehungen. Das Problem, das sich mit wachsender Größe von Schulen stellt, ist damit bereits benannt: immer mehr Regelungen werden aus dem informellen Bereich in den formellen übertragen. Die Frage muß also lauten: Wo liegt die günstigste Grenze zwischen den beiden Regelungstypen für eine Schule wie die GSK?

Das ist eine Frage, mit der sich Konferenzen nicht eigens befassen, vielmehr fallen die Abgrenzungsentscheidungen angesichts spezieller Problemlagen. Diese werden gewöhnlich von der Verwaltung definiert: immer, wenn es zu Mißhelligkeiten kommt, wird vermutet, daß informelle Regelungen versagt haben und daß man also eine formelle Regel an ihre Stelle setzen muß.

Umgekehrt klagen dann die Beteiligten (Schulleitung, Lehrer, Eltern), daß die Anzahl formeller Regelungen kaum noch überschaubar sei, daß man bald die Hilfe eines Juristen benötige, um sie alle einzuhalten, und daß die Formalisierung die Abstimmung in Sachfragen und die einvernehmliche Regelung eher behindere als garantiere.

Auf diesem Hintergrund ist auch das Schulmitwirkungsgesetz zu sehen. Zwar faßt es vielmehr nur zusammen, was Lehrern an formellen Regeln ohnehin schon geläufig war, zwar bringt es gerade für die GSK außer Neuwahlen nichts, was nicht zuvor schon versuchsweise erprobt wurde, und trotzdem ist damit eine neue Rechtslage gegeben.

Bevor der mit der gesetzlichen Festlegung formeller Regeln verbundene „Klimawechsel“ näher beschrieben wird, ist nun aber die formelle Aufgabenverteilung unter den Mitwirkungsgremien kurz zu skizzieren, die ja den Rahmen festlegt, innerhalb dessen die interne Struktur durch informelle Beziehungen nur noch verfeinert werden kann. Im Rahmen dieses Berichts sind dabei die Gremien von besonderem Interesse, zu deren Sitzungen dann auch Beschreibungen und Analysen gegeben werden, also Lehrerkonferenz, Fachkonferenz und Klassenkonferenz. Folgende Bestimmungen sind hervorzuheben:

Lehrerkonferenz: Sie „berät über die **fachliche** und **pädagogische** Gestaltung der **Bildungs-** und **Erziehungsarbeit** der Schule...“ (§ 6,3).

Laut § 6,4 entscheidet die Lehrerkonferenz über folgende Angelegenheiten:

1. Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und die Aufstellung von Stunden- und Aufsichtsplänen,
2. Richtlinien für die Vertretung von Lehrern,
3. Verteilung von Sonderaufgaben an Lehrer...
4. Angelegenheiten der Lehrerfortbildung,
5. Einräumung individueller Pflichtstundenermäßigungen im Rahmen der geltenden Bestimmungen,
6. Vorschläge zur Einführung sowie zur Ausleihe und Übereignung von Lernmitteln,
7. die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe sowie die Androhung der Entlassung und die Entlassung eines Schülers von der Schule,
8. weitere Angelegenheiten, die ausschließlich oder überwiegend unmittelbar die Lehrer betreffen.

Fachkonferenzen...

„entscheiden in ihrem Fach insbesondere über folgende Angelegenheiten:

1. Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbewertung,
2. Anregungen an die Lehrerkonferenz zur Einführung von Lernmitteln und Anschaffung von Lehrmitteln,
3. Vorschläge für den Aufbau von Sammlungen sowie für die Einrichtung von Fachräumen und Werkstätten.“ (§ 7,3)

Klassenkonferenz...

„entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schüler und trifft die Entscheidungen nach der Versetzungsordnung. Leistungsbeurteilungen fallen in die Verantwortung der einzelnen Lehrer; sie sind auf Wunsch eines Betroffenen mit diesem zu erörtern.“ (§ 9,3)

„Soweit der Klassenverband nicht besteht, finden die Bestimmungen... auf die an die Stelle der Klassenkonferenz tretende Jahrgangsstufenkonferenz entsprechende Anwendung.“ (9,4)

Mit der Gruppierung der Zuständigkeit will diese Übersicht auf die Verteilung und Gewichtung der Bildungs- und Erziehungsarbeit aufmerksam machen. Auf der linken Seite geht es um Sachen, auf der rechten um Personen, auf der linken eher um Bildung, auf der rechten eher um Erziehung. Dies soll freilich nicht bereits als erste Bestätigung einer funktionalen Trennung beider Aspekte gewertet werden, sondern nur veranschaulichen, warum und in welchem Sinne in Abschnitt 2.3 von einer „Bildungslinie“ und einer „Erziehungslinie“ gesprochen wird. Schon hier wird allerdings deutlich, daß die Zuständigkeit sich deutlicher auf die Voraussetzungen und die Folgen von Bildung und Erziehung erstrecken als auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit selbst, die ja letztlich in der Freiheit und Verantwortung des einzelnen

Lehrers belassen werden soll. Außerdem sind gerade für die Lehrerkonferenz (in der Mitte der Übersicht) mehrere Zuständigkeiten aufgeführt, die mit der Bildungs- und Erziehungsarbeit in einem anderen Sinn zu tun haben: hier geht es nicht um die Schüler, sondern um die Arbeitsverteilung unter den Lehrern.

An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs über den Terminus „Linie“ einzufügen. „Die strukturelle Differenzierung einer Organisation kann zunächst dadurch zunehmen, daß die Tätigkeiten der Mitglieder stärker arbeitsteilig voneinander getrennt werden, so daß immer mehr verschiedene Rollen gebildet werden. Diese funktionelle Differenzierung entsteht nicht nur durch die Zerlegung der direkt aufs Ziel bezogenen Aufgaben, sondern auch dadurch, daß mit der Zeit und mit dem Wachstum der Organisation neue mittelbare Tätigkeiten nötig werden. . . ., die vor allem der Kommunikation, Verwaltung und Organisationserhaltung dienen... Mason Haire hat diesen auch von anderen Forschern empirisch belegten Prozeß anhand einiger Firmengeschichten verfolgt. Zunächst untersuchte er die wechselnde Zusammensetzung dieser Firmen aus ‚Linien‘- und ‚Stabs‘-Mitgliedern, wobei er zur ‚Linie‘ alle Betriebsangehörigen rechnete, die ein Produkt direkt herstellen oder verkaufen, zum ‚Stab‘ dagegen jene, die spezialisierte Hilfstätigkeiten ausführen.“ (Mayntz 1963, S. 109f.)

Die strukturelle Differenzierung der GSK in dieser Hinsicht ist gering, wenn auch quantitativ größer als die vergleichbarer Schulen: Beleg ist die Anzahl der Sekretärinnen, Bibliotheksangestellten und Hausmeister oder Platzwarte. Dieser „Stab“, zu dem noch die Angestellten der Mensa und der Druckerei gezählt werden könnten, hat aber an der GSK deutlich nur Hilfsfunktion. Anders liegen die Dinge bei der Schulleitung. Auch sie ist, betrachtet man die funktionale Differenzierung und nimmt man die Stundenentlastungen für diese Positionen zum Maß, mehr mit „Stabs“- als mit „Linien“-Tätigkeiten befaßt. Zwei Merkmale rechtfertigen es allerdings, sie trotzdem zur „Linie“ zu zählen: einmal ihre Pflicht, Beschlüsse der Mitwirkungsorgane auszuführen (§ 13,2), und zum anderen ihre berufliche Herkunft. Zum Vergleich und damit zur Rechtfertigung dieser Zuordnung sei an die ausgeprägtere Konkurrenz von fachlichen „Linien“-Funktionen und nun meist juristischen „Stabs“-Funktionen in der sonstigen staatlichen Verwaltung, auch der Schulverwaltung erinnert.

Bezieht man nun diese Begrifflichkeit auf die beiden Organisationsziele „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ zurück, hat man einen Schlüssel zur Erklärung des gewissen Unbehagens gewonnen, mit dem die Mitglieder der Gremien die Verteilung des Zeitaufwandes auf Organisation und Verwaltung einerseits und Bildung und Erziehung andererseits betrachten. Hier wird Personen, die sich der „Linie“ zugehörig fühlen, die es als ihre vornehmste Pflicht ansehen, „ein Produkt direkt herzustellen oder zu verkaufen“, zugemutet, sich vorwiegend mit Angelegenheiten abzugeben, die nur der Verwaltung und Organisationserhaltung und allenfalls der Kommunikation zu dienen scheinen, also der „Stabs“-Funktion zuzurechnen sind.

Diesen Preis für eine geringe funktionale Differenzierung sieht man allerdings mit anderen Augen, wenn man sich die Alternative vorstellt, daß ein Stab von pädagogisch nicht oder nur theoretisch vorgebildeten Managern die Organisation und Verwaltung der Schule übernehme. Schon jetzt sprachen Lehrer in einigen Situationen (bezüglich der Stundenplangestaltung) von der Schulleitung als „der Organisation“ mit dem Unterton „die da oben – wir hier unten, vor Ort“. Man versteht nun, warum das Mitwirkungsgesetz „Mitmachen“ zur wichtigsten Spielregel erklärt: Es ist die beste Möglichkeit, den Ziel- und damit Linien-Funktionen Bildung und Erziehung Geltung zu verschaffen gegenüber den Selbsterhaltungs- und damit

Stabs-Funktionen Organisation und Verwaltung. Die Organisationssoziologie ist reich an Beispielen dafür, daß Organisationen um ihrer Selbsterhaltung willen ihre Ziele veränderten oder ganz aufgaben; die Schule sollte diese Gefahr sehen, die Lehrer sollten den Preis (viele lange Konferenzen) gegen die Vorteile einer geringen funktionalen Differenzierung (Erhaltung des Sinns von Schule) abwägen.

„Bildungslinie“ und „Erziehungslinie“ sind also zwei normative Begriffe, die daran erinnern sollen, welche Organisationsziele (Bildung und Erziehung) auf welche Weise (Linie, nicht Stab) verfolgt werden sollen. Das Mitwirkungsgesetz setzt diese Prioritäten auch, unterstellt aber mit einer nicht ganz zeitgemäßen Selbstverständlichkeit, daß die Bildungs- und Erziehungsarbeit das oberste Organisationsziel jeder Schule sei. Eine ideologiekritische Analyse könnte da manche Diskrepanz zwischen den Einzelbestimmungen und dem Gesamttenor des Gesetzes aufdecken. Hier ist anzumerken, daß die pädagogische Bedeutung des Gesetzes nicht nur publizistisch bei seiner Verbreitung, sondern auch im Gesetzestext selbst eine deutlichere Hervorhebung verdient hätte.

Damit zurück zum Verhältnis formeller und informeller Regelungen und dem „Klimawechsel“, der damit eintritt, daß bisher informell oder versuchsweise Praktiziertes Gesetzeskraft erlangt.

Während es einerseits also einen Druck der Verwaltung auf immer stärkere Formalisierung von Regelungen gibt, führt sich der Versuch, allein auf diese Weise zu vernünftigen internen Strukturen zu kommen, durch seinen Zeitbedarf selbst ad absurdum. Schließlich werden nur noch Verantwortlichkeiten von einer Ebene auf die andere und von einem Gremium zum anderen abgewälzt. Dies geschieht so lange, bis entweder gesichert ist, daß man im Katastrophenfall auf einen letztlich Schuldigen verweisen kann (von diesem Typ ist die Regelung der Aufsichtspflicht), oder bis es völlig unmöglich wird, die einzelnen Verantwortlichkeiten noch aufzuschlüsseln und isoliert zu gewichten (von diesem Typ ist die Regelung von Selektionsentscheidungen). Nun ist diese Tendenz nicht nur in Schulen oder in der öffentlichen Verwaltung zu beobachten. Vielmehr waren es Prozesse über Eisenbahnunglücke, die erstmals die Mitverantwortung der Verwaltung wegen Überforderung des letztlich Ausführenden durch eine Unzahl formeller Regeln auch gerichtlich klärten. Damit wurden Zeichen gesetzt, die man auch beachten sollte, wenn in einer Schule im Anschluß an ein Unglück oder eine Panne nach formellen Regelungen gerufen wird: auch sie bringen keine letzte Sicherheit.

Bevor diese Analyse aus schulinterner Perspektive fortgesetzt wird, ist nun aber an die zweite, die schulübergreifende Funktion formeller Regelungen zu erinnern. Hier geht es darum, landeseinheitlich oder sogar bundesweit sicherzustellen, daß sich die Bildungs- und Erziehungsarbeit andererseits doch so einheitlich vollzieht, daß Freizügigkeit und Rechtssicherheit gewahrt bleiben. Der einen Gefahr, daß die einzelne Schule in formellen Regelungen erstickt, steht also die andere gegenüber, daß schulinterne, vielleicht sogar informelle Konsensbildungen überregional das ursprüngliche Ziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ gefährden. Daß dieser Gesichtspunkt angemessen gewichtet wird, wird in der weiteren Analyse abkürzend mit „vernünftigem“ Verhalten umschrieben.

Wer formelle Regelungen erläßt (und sich damit zunächst von Verantwortung zu entlasten glaubt), rechnet stillschweigend damit, daß die für zuständig erklärten Gremien im Prinzip vernünftig verfahren. Er unterstellt, daß die Mitglieder der Gremien erkennen werden, wann sie sich strikt an die formellen Regeln halten sollten, wann es hingegen besser ist, sie weitherzig auszulegen oder ganz zu umgehen, weil

das Beabsichtigte sich reibungsloser und einvernehmlicher auf informellen Wegen erreichen läßt. In diesem Sinne sind Erlasse, Verordnungen und Gesetze für die Ausnahmesituation gemacht, in der kein Konsens zwischen den Beteiligten herzustellen ist. Ansonsten respektiert auch die Schulaufsicht, wenn aus vernünftigen Gründen gegen formelle Regeln verstoßen wird.

So kommt es, daß die Grenze zwischen formellen und informellen Regelungen nicht nur offiziell von der Verwaltung, sondern ebenso inoffiziell von den Beteiligten verschoben werden kann. Insgesamt entsteht dadurch ein von Schule zu Schule verschiedener Grenzbereich – zwischen unumgänglichen formellen Regelungen einerseits und festen informellen Traditionen andererseits –, in dem variabel verfahren wird. Auch diese Variabilität unterliegt noch Kriterien, nun aber solchen, die an Persönlichkeitsmerkmalen der Beteiligten orientiert sind. Bei Lehrern wird z. B. unterschieden, ob sie verlässlich sind, oder ob man sie kontrollieren muß (z. B. bei der Führung von Akten); bei der Schulleitung wird unterschieden, wie mächtig ihre Mitglieder sind, und ob man sie, wenn sie zu mächtig werden, in formelle Regelungen einbinden muß; bei Kultusverwaltungen wird unterschieden, ob sie argwöhnisch oder vertrauensselig sind, und demgemäß wird buchstabengetreu oder eigenmächtig verfahren.

Diese Gewinnung von Kriterien für die Orientierung im Grenzbereich, die sich verbal in der Benutzung von Begriffen für Persönlichkeitsmerkmale niederschlägt, ist eine analytische Orientierungsleistung, die darauf angewiesen ist, daß genügend häufig Ereignisse im Grenzbereich liegen. Aus der Behandlung dieser einzelnen Ereignisse kann das Mitglied einer Organisation Erwartungen darüber ableiten, mit welchen Tendenzen die beteiligten Personen und Gremien regelmäßig verfahren. Dieses Lernen wird erschwert, wenn Ereignisse im Grenzbereich zu selten oder zu häufig sind und wenn sich die Beteiligten zu wechselhaft verhalten. Das eingangs als Zusammenspiel von formellen und informellen Regelungen beschriebene Problem ist damit soweit entfaltet, daß man folgende analytische Fragen unterscheiden kann:

- Wo verläuft in der GSK die Grenze zwischen formellen Regelungen und Grenzbereich?
- Wo verläuft in der GSK die Grenze zwischen Grenzbereich und unbefragt geltenden Traditionen?
- Wie breit ist damit der Grenzbereich definiert?
- Wie konsistent wird im Grenzbereich verfahren?
- Welche Typen von Kriterien werden als Orientierungshilfe im Grenzbereich benutzt?

Selbstverständlich ist es im Rahmen dieser Fallstudie und nach kurzer Beobachtungszeit unmöglich, sämtliche Entscheidungsbereiche oder auch nur einige vollständig mit diesem Analyseschema durchzugehen; wohl aber läßt sich aus den Beispielen, die nun folgen, sowohl von der GSK als auch in der GSK lernen.

2.3 Die doppelte Konferenzstruktur

Die interne Struktur der GSK ist durch zwei Linien von Konferenzen formell definiert, die sich erst auf der Ebene der Lehrerkonferenz schneiden. Um sofort auf das damit verbundene Problem hinzuweisen, wird die eine als „Erziehungslinie“ und die andere als „Bildungslinie“ bezeichnet.

Es handelt sich dabei, in Fortführung der von Herbart getroffenen Unterscheidung, um eine Begriffsbildung, die ausschließlich analytischen Zwecken dient: Gerade wenn Lehrer oder Verwaltungsbeamte meinen, sie versuchten doch, bei jeder Handlung beides, Bildung und Erziehung, ausgewogen im Blick zu behalten, sollten sie sich möglichst klar darüber sein, daß eben beides nicht dasselbe ist, sondern daß die beiden Prinzipien „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“ ständig miteinander und mit anderen „Funktionen“ der Schule (Selektion, Allokation, kustodiale Funktion, Selbsterhaltungsfunktionen) kollidieren.

Ferner sind auch Begriffsbildungen in analytischer Absicht nicht „wertfrei“: Gerade weil Lehrer und Verwaltungsbeamte die „eentlichen“ Ziele der Schule (Bildung und Erziehung) als bedroht oder ausgehöhlt ansehen, bedarf es in einem Kapitel, das mit Organisation und Verwaltung (also Begriffen für Stabsfunktionen) überschrieben werden mußte, des Kontrapunkts. Die Begriffsbildungen „Erziehungslinie“ und „Bildungslinie“ sollen die Erinnerung daran wachhalten, welche beiden „Produkte“ der „Betrieb“ Schule eigentlich „herstellen oder verkaufen“ soll.

Die Erziehungslinie hat als Fixpunkte die Klassenkonferenzen (der Lehrer, die in einer Klasse unterrichten), die Jahrgangsstufenkonferenzen (aller Lehrer, die in den beiden Jahrgängen unterrichten) und die Lehrerkonferenz. Die Bildungslinie hat als Fixpunkte die Jahrgangs-Team-Konferenz (aller Lehrer, die ein Fach in einem Jahrgang unterrichten), die Fachkonferenzen (aller Lehrer, die ein bestimmtes Fach unterrichten) und ebenfalls die Lehrerkonferenz.

Neben dem Schnittpunkt Lehrerkonferenz ist die Schulleitung als Ort anzusehen, in dem beide Linien zusammenlaufen. Obwohl deren Mitglieder einer solchen Trennung von zwei Linien widersprechen würden und von sich meinen, sie hätten Bildung und Erziehung gleichermaßen oder sogar integriert vor Augen, ergibt sich aus den Funktionen, die sie täglich wahrnehmen müssen, für den Beobachter doch eine unterschiedliche Gewichtung und damit die Gefahr, daß die jeweils andere Linie nicht mitbedacht werden kann, wenn es schnell zu entscheiden gilt.

Nun ist für den weiteren Gang der Analyse aber sofort zwischen der formellen und der informellen Struktur zu unterscheiden. Formell fällt auf, daß in der Schulleitung zwar die Jahrgangsstufenleiter alle vier, dagegen keine Fachkoordinatoren vertreten sind. Das spricht für eine starke Dominanz der Erziehungslinie und damit für einen Vorrang des Organisationsziels „pädagogische Qualität“ (und ist vom Kultusministerium vermutlich auch so gemeint). Informell wird damit – da alle Mitglieder der Schulleitung letztlich an Erziehung **und** Bildung gleichermaßen interessiert sind – den drei anderen Mitgliedern der Schulleitung (Organisationsleiter, didaktischer Leiter und Schulleiter) die Vertretung der Bildungslinie zugeschoben. Sie können diese Aufgabenzuschreibung akzeptieren oder auch nicht, so wie auch die Stufenleiter die ihnen zgedachte Rolle spielen oder durch stärkere Berücksichtigung der Bildungslinie uminterpretieren können. Alle sieben Beteiligten sind in ihren Interpretationen nicht frei, sondern von dreierlei abhängig:

- a) davon, welcher Gegenstand jeweils zur Verhandlung steht und ob sie für ihn formell verantwortlich zu zeichnen haben;
- b) von ihrem persönlichen Naturell, das sie mehr dem Erziehungs- oder mehr dem Bildungsaspekt zuneigen läßt (der Begriff „Naturell“ steht auch für die Ergebnisse bisheriger beruflicher Sozialisation);
- c) von dem gruppensdynamischen Prozeß, der sich in jeder Sitzung je nach Sachlage neu formiert, andererseits aber auch zu bestimmten Traditionen tendiert, zu

bestimmten wechselseitigen Zuschreibungen von Persönlichkeitseigenschaften geführt hat und nicht zuletzt die Interpretation von Machtverhältnissen impliziert.

Was hier am Beispiel der Schulleitung ausgeführt wurde, gilt selbstverständlich für alle Gremien und idealiter auch für jeden Lehrer als Person: informell muß sich jeder als Schnittpunkt der beiden Linien betrachten. Die Frage ist nur, ob ihm das die formellen Rollen erlauben, die er in bestimmten Funktionsstellen zu spielen hat.

Schließlich sind – das gilt für alle Gremien – Entscheidungen nicht nur zu treffen, sondern auch durchzusetzen, werden Beschlüsse nicht nur mehr oder minder klar gefaßt, sondern auch mehr oder minder strikt eingehalten. Ob und wie die Abstimmung zwischen den Lehrern gelingt, die doch der „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und der „pädagogischen Qualität“ als Organisationszielen dienen soll, hängt damit auch von dem Klima ab, in dem solche Entscheidungen fallen: der einzelne kann sich überzeugt oder überstimmt fühlen; er kann hinter Beschlüssen stehen oder ihnen vordergründig Genüge tun. Erzwingen kann man die Durchsetzung von Beschlüssen in einem so großen System kaum – und wenn, dann nur in wenigen Fällen und zugleich auf Kosten anderer Dinge, die sich nicht gleichzeitig auch noch kontrollieren lassen. Loyalität als informelle Tradition ist also das überragende Problem der internen Struktur einer solchen Schule.

Es gibt eine Reihe von Mitteln, solche Loyalität zu begünstigen. Von einigen macht die GSK mit Erfolg Gebrauch. Zuerst ist an dieser Stelle die für den Außenstehenden wahrnehmbare Homogenität des Kollegiums zu nennen. (Die intern wechselseitig verteilten Etikettierungen täuschen extremere Auffassungsunterschiede vor, die näherer Nachprüfung nicht standhalten; was aber als sozialpsychologische Problemlage an anderer Stelle zu besprechen ist). Teilweise verdankt die GSK diese Homogenität der Rekrutierung ihres Personals (ein großer Teil der Lehrer hat sich freiwillig an diese Schule gemeldet), teilweise der für Abstimmungen (formelle und informelle) aufgewendeten Zeit (was übrigens dagegen spricht, Konferenzen allzu zügig abzuwickeln), teilweise schließlich – und damit wird das Problem aufgeworfen, daß der Grenzbereich zwischen formell und informell sehr breit definiert wird – vermiedenen Beschlüssen.

Loyalität durch langwierige Überzeugungsprozesse einzuholen, mag manchen Kollegen sehr aufwendig erscheinen; es ist aber zu bedenken, daß damit nicht nur die Durchführung dieses einen Beschlusses gesichert wird, dessen Erarbeitung soviel Zeit kostet, sondern auch der Austausch über die grundlegenden Überzeugungen, deren Homogenität wiederum dem Entstehen oder Bestehen informeller Traditionen zugute kommt.

Gedankenaustausch ohne Beschlüsse hat dagegen bei gleichem Zeitbedarf zwar oft Homogenisierung der Überzeugungen zur Folge, aber bringt nichts hervor, demgegenüber man sich nun loyal verhalten müßte. Im Gegenteil: mangels sichtbarer Entscheidungen der Beteiligten wird die Orientierung im Grenzbereich erschwert, die auf solche Orientierungsmarken angewiesen ist. Bildet es sich gar als informelle Tradition heraus, daß über bestimmte Fragen mit Sicherheit nicht entschieden werden wird, begünstigt das „Fensterreden“ (über den Profilierungsgehalt mancher Diskussionsbeiträge in großen Konferenzen wird nicht nur an der GSK geklagt).

Loyalität herzustellen oder zu erhalten, ist also ein Balanceproblem. Durch zu viele formelle Beschlüsse, die bis in letzte Details der Unterrichtsgestaltung hineingehen, wird sie überfordert (dies ist z. B. die Problemlage bei der Leistungsbewertung,

wenn sie für den ganzen Jahrgang an einheitlichen Kriterien und Maßstabsabstufungen orientiert sein soll); durch Vermeidung von Beschlüssen (dies gilt z. B. für die Frage, in welchen Pausen die Schüler das Gebäude verlassen sollen) wird sie gar nicht erst eingefordert. An welchem Punkt das immer labile Gleichgewicht zu finden ist, hängt (wie man den Beispielen ansieht) von zwei weiteren Faktoren ab: einmal der Anzahl der auf einen Beschluß zu verpflichtenden Personen, zum anderen dem Konsensbedarf eines Beschlusses, der desto geringer ist, je ähnlicher die Grundüberzeugungen der Beteiligten ohnehin sind. Eine curriculare Abstimmung in Fächern mit lehrgangsartigem Charakter und homogener Ausbildungstradition (z. B. Mathematik) und obendrein weniger Beteiligten (z. B. Chemie) ist deshalb objektiv leichter zu erreichen als in divergenteren Fächern (z. B. Kunst), wenn obendrein noch der Personenkreis groß ist (Deutsch, Gesellschaftslehre). Diese Betrachtung erklärt auch, weshalb insgesamt auf der Bildungslinie leichter als auf der Erziehungslinie Beschlüsse durchzusetzen sind.

Die nominelle Überrepräsentation von Vertretern der Erziehungslinie in der Schulleitung, von der dieser Abschnitt ausging, ist also als institutionelles Gegengewicht dazu zu verstehen, daß auf der Bildungslinie ohnehin mit (nach Fächern abgestuft) größerer Homogenität und leichter zu erbringender Loyalität gerechnet werden kann.

Zwei Möglichkeiten gibt es, die hier entworfene Erklärungsskizze zu überprüfen. Die eine besteht darin, daß jeder Lehrer für sich prüft, in welchen Konferenzen er sich mehr oder weniger wohlfühlt. Es müßten dabei die Fach-Team-Konferenzen in homogenen Fächern an der Spitze liegen, gefolgt von den Fachkonferenzen in kleinen Fächern und den Klassenkonferenzen. Am Ende müßten hingegen die Stufenkonferenzen und die Lehrerkonferenzen rangieren. Ein äußeres Maß dafür könnte auch der prozentuale Besuch der verschiedenen Konferenzen sein.

Die zweite Möglichkeit besteht in einer Inhaltsanalyse von Konferenzen. In diesem Sinne sind die folgenden Skizzen zu lesen.

2.3.1 Skizzen zur „Erziehungslinie“

Während in der Familie, anderen Primärgruppen und auch noch der Grundschule wenige Personen für die Erziehung verantwortlich sind, unterrichten in den Klassen der GSK je rund zehn verschiedene Lehrer, sind klassenübergreifende Erziehungsprinzipien in Stufenkonferenzen mit 74 bis 78 Lehrern und schließlich schuleinheitliche Regelungen in einer Gesamtkonferenz mit über 120 Mitgliedern zu finden. Insofern sind Probleme der „Kontinuität im Erziehungsverhalten trotz wechselnder Personen“ zu bearbeiten.

Eine solche Kontinuität ist zweitens über längere Zeiträume und sehr unterschiedliche Situationen hinweg sicherzustellen, wenn die Schule bezüglich des Organisationsziels „pädagogische Qualität“ spezifische Ausprägungen erreichen, „ein Gesicht“ gewinnen will. Es muß also die Kontinuität nicht nur zwischen den jeweiligen Mitgliedern der Organisation, sondern auch über Wechsel im Personalbestand hinaus gesichert werden.

Auf der formellen Ebene dient dem die Schulordnung, die allerdings nur wenige und zudem sehr allgemeine Prinzipien festlegen kann. Ebenfalls formell, nun aber bereits weniger systematisch als auf bestimmte „Fälle“ bezogen, legen Konferenzbeschlüsse im Prinzip bindende Regeln fest. Wegen des Widerstreits der für die Erzie-

hung grundlegenden Prinzipien wäre aber schon hier eine starre Einhaltung der Regeln problematisch, wie die Auseinandersetzung um das Problem der fehlenden Pausenkultur zeigt. Ganz und gar informell abgestimmt werden müssen schließlich die zeitweiligen Maßnahmen, die eine Klassenkonferenz angesichts der Arbeitshaltung einer Klasse, angesichts einzelner „schwieriger“ Schüler oder eines Streites zwischen Jungen und Mädchen trifft.

In dem Maße, in dem bereits durch Kontakte der Lehrer außerhalb von Konferenzen Konsens über Maßnahmen erzielt wird, scheinen sich Konferenzen zu erübrigen. Daran ist jedoch zweierlei problematisch: neue Kollegen haben es viel schwerer, wenn sie sich ausschließlich in informelle Regelungen „einleben“ müssen, und Schüler wie Lehrer haben im Konfliktfall nichts, worauf sie sich berufen können, müssen also angesichts von Einzelfällen Prinzipien Diskussionen führen.

Skizze 1: Eine Klassenkonferenz im 5. Schuljahr

Zu Beginn der dritten Unterrichtswoche tagen erstmals die Klassenkonferenzen der neu gebildeten 5. Schuljahre. Um 16 Uhr, nach einem vollen Schultag, haben sich fünf in der Klasse unterrichtende Lehrer zusammengefunden, durch die zugleich die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Mathematik, Biologie, Englisch und Musik vertreten sind. Nicht anwesend sind die Fachlehrer für Technik, Kunst, Sport und Religion. Hinzugekommen sind aber der Beratungslehrer für diese Klassenstufe und eine Sozialpädagogin. Man sitzt locker um einen der niedrigen Tische im Lehrerzimmer, das Gespräch hat mehr den Charakter einer Unterhaltung als den einer Konferenz, d. h. niemand leitet offensichtlich, niemand erteilt das Wort, es werden keine Anträge gestellt, es findet keine Abstimmung statt.

Der Beratungslehrer hat eine Liste mit, in der alle Kinder, die von der Grundschule in irgendeiner Hinsicht als „schwierig“ angesehen wurden, verzeichnet sind. Das sind etwa elf der insgesamt 31 Kinder dieser Klasse (die Beobachter sahen hingegen nur das Verhalten eines Kindes – von dem dann auch am ausführlichsten die Rede war – als problematisch an). Die Lehrer sind teils erstaunt, manche Kinder erwähnt zu hören, teils werfen sie andere Namen fragend ein; insgesamt stellt sich aber schnell ein Konsens her, nur über das zu sprechen, was allen Beteiligten gleichermaßen auffällt: das ist das Verhalten eines Jungen und die Arbeitshaltung der Klasse. Der Beratungslehrer trägt die wichtigsten Punkte aus der Anamnese des Jungen vor. Seine Mutter verließ den Vater und drei Kinder, der Vater lebt mit einer Frau zusammen, die ebenfalls zwei Kinder mitbrachte, die sie angeblich bevorzugt. Der Junge und sein älterer Bruder sind derzeit beim Beratungslehrer „in Behandlung“, dabei stellte sich u. a. heraus, daß der Junge für vergleichsweise geringe Vergehen sofort Arrest erhält, derzeit nicht nur Hausarrest, sondern sogar „Bettarrest“, d. h., sobald er aus der Schule nach Hause kommt, muß er ins Bett – auch am Wochenende – und darf es erst wieder verlassen, wenn er morgens zur Schule muß. Damit bieten sich zwei Erklärungen für das auffällige Verhalten des Jungen an: ungestillter Bewegungsdrang und Feindschaft gegenüber allen weiblichen Wesen. Die zweite Erklärung wird nicht von allen Beteiligten widerspruchslos akzeptiert: im Gegenteil, man könne das Verhalten auch als Suche nach Anschluß interpretieren. Insgesamt ist dabei aber über spezifisches Verhalten in einzelnen Situationen nicht ausdrücklich und systematisch gesprochen worden, so daß die Erklärungen auch nicht auf einzelne Symptome Bezug nehmen, sondern auf Verhaltenssyndrome, die durch die unterschiedlichen Eindrücke, welche die Lehrer einwurfartig wiedergeben, gleichermaßen bestätigt scheinen (aus der Perspektive des Beobachters hing das Verhalten des Jungen allerdings auch vom Fach, von der Tageszeit und vom Lehrer ab). Verständlicherweise ist die Runde in diesem Fall ziemlich ratlos und froh, daß der

Beratungslehrer (und evtl. der Schulpsychologe) derzeit hauptverantwortlich zeichnen, was die Diagnose und Therapie für den Jungen und die Kontakte zu seinem Vater angeht.

Unerledigt bleiben jedoch spezifische Fragen der Lehrer wie die, was man tun solle, wenn der Junge einen nachhätte, was er offenbar insbesondere bei den Anordnungen einer Lehrerin tut.

Die aus dem Kreis der Lehrer empfohlene Regel, Fehlverhalten zu ignorieren und angemessenes Verhalten zu bestärken, wird im Zuge des Gesprächs bald von anderen Lehrern als zu schlicht verworfen: Der Lehrer sei nicht die einzige Quelle von (positiven wie negativen) Sanktionen; wenn Fehlverhalten den Beifall der Mitschüler fände, könne man dazu nicht einfach schweigen.

Der Beratungslehrer, der anfangs betont um Verständnis für den Jungen warb und dessen Verhalten ausschließlich aus externen Ursachen erklärte, schränkt in diesem Zusammenhang ein, daß Kinder, die in Heimen gewesen seien, allerdings derartige Argumentationen oft gehört und inzwischen zur Legitimation ihres Verhaltens beizuziehen gelernt hätten. Auch ihm gegenüber habe der Junge geäußert, er könne eben nichts dafür, wenn er „zappeln müsse“.

Auf der Suche nach Maßnahmen wendet sich das Gespräch schnell von dem Einzelfall ab und der ganzen Klasse zu. Uneinigkeit besteht in der Frage, ob und wie man „hier überhaupt strenger durchgreifen“ müsse, unentschieden bleibt auch die Anregung der Klassenlehrerin, die Schüler anders zu setzen. Vereinbart wird, folgende Regelungen gemeinsam einzuführen und durchzuhalten:

- am Anfang der Stunde sollen die Schüler das, „was sie in der Stunde brauchen“ (gemeint sind das jeweilige Buch, Heft etc.), auf dem Tisch liegen haben (damit zusammenhängende Unterrichtsplanungsprobleme werden freilich nicht erörtert);
- der Lehrer versucht, sich durch Handzeichen Ruhe zu verschaffen;
- er beginnt mit dem Unterricht erst, wenn Ruhe eingetreten ist.

Für den Fall, daß diese Maßnahmen nicht greifen, wird längere Zeit erörtert, ob man dann die verstreichenden Minuten zählen und nacharbeiten lassen solle. Die Konsequenzen dessen, daß damit die folgende Pause kürzer wird, darauf die nächste Stunde später beginnt, schließlich das Problem in der letzten Stunde kumuliert, führen zu dem Vorschlag, dann eben einmal in der Woche eine Stunde nacharbeiten zu lassen. Dieser Vorschlag wird aber mit der Begründung verworfen, daß dann die Folgen des Fehlverhaltens für die Schüler zu spät einträten (was offenbar wieder auf dem Hintergrund lerntheoretischer Theoreme über optimale Bekräftigungsabstände gedacht ist). Es blieb also in dieser Frage bei dem Minimalkonsens. Das heißt einerseits, daß der einzelne Kollege in der Wahl der zu seiner Person, seinem Fach, der Tageszeit, dem Anlaß und den vermutlichen Ursachen einer „Störung“ passenden Mittel nicht eingeschränkt wurde. Das heißt andererseits aber auch, daß ähnliche „Störungen“ von verschiedenen Lehrern ganz unterschiedlich behoben oder geahndet werden. Für die Schüler heißt das, sich mit einem ziemlich komplexen Anforderungssystem und variantenreichen Sanktionen auseinandersetzen zu müssen, und es ist fraglich, ob das Anspruchsniveau dieser Orientierungsleistung für ein 5. Schuljahr nicht zu hoch angesetzt ist.

Mit dieser Frage gerät der Unterricht selbst als mögliche Ursache von „Störungen“ in den Blick; das wurde aber nicht Gegenstand der Klassenkonferenz, die freilich

mit einer vollständigen Analyse der Interaktion von Schüler- und Lehrerverhalten nicht nur aus Zeitmangel überfordert wäre. Schon in diesem Gespräch wurde den Lehrern abgefordert, über Schwierigkeiten zu berichten, die sie mit einzelnen Schülern oder der ganzen Klasse hätten. Auf dem Hintergrund des noch immer lebenskräftigen Stereotyps von dem „guten Lehrer“, den man u. a. daran erkennen könne, daß er keine „Disziplinschwierigkeiten“ habe, ist das ein das Selbstwertgefühl des Lehrers bedrohendes Thema. Daß sich ein Lehrer dazu äußert, ist nur unter folgenden alternativen Bedingungskomplexen zu erwarten. Einmal, wenn er gewiß sein kann, daß nicht nur er diese Schwierigkeiten hat, sondern alle anderen Kollegen auch; dann liegt es auf der Hand, daß die Ursachen dieser Schwierigkeiten jedenfalls nicht in der Person eines einzelnen Lehrers liegen, sondern entweder in der Person des Schülers und in dessen vor- und außerschulischer Sozialisation oder in den Zwängen, denen die Institution Schule die Kinder unterwirft, wenn sie aus ihnen Schüler macht. Schon dieser Deutungsspielraum wurde von der Klassenkonferenz nicht voll ausgeschöpft. Zum anderen, wenn die Gesprächsteilnehmer einander so vertraut sind, so intensiv miteinander kooperieren oder sich wechselseitig so gut emotional fundieren, daß sie „keine Geheimnisse“ voreinander haben (können) oder/und neben dem Splitter im Auge des anderen immer den Balken im eigenen Auge erwähnen. Diese Offenheit ist von einer Klassenkonferenz, die erstmals tagt, noch dazu im Beisein von Beobachtern, nicht zu erwarten.

Zugleich wird damit aber eine fundamentale Schwäche der Erziehungslinie unter den Bedingungen des Fachlehrersystems greifbar: Wenn die wechselseitige Stabilisierung der Lehrer vorwiegend über die Erarbeitung von Unterrichtseinheiten in den Fach-Team-Konferenzen (der Lehrer, die das gleiche Fach im gleichen Jahrgang erteilen) läuft, wenn die Klassenkonferenzen ohnehin seltener tagen und zudem von vornherein keine „unverfänglichen“, curricularen Gesprächsgegenstände haben, sondern immer sofort Probleme thematisieren müssen, in die der Lehrer als Person stark verwickelt ist, werden zwei Tendenzen immer wieder durchschlagen. Erstens die Tendenz, die Ursachen für „Disziplinschwierigkeiten“ außerhalb der Schule zu suchen, und zweitens die Tendenz, wo eine solche Ursachenzuschreibung nicht glaubwürdig ist, Maßnahmen auf „höherer Ebene“ zu verlangen. Die nächst höhere Ebene innerhalb der GSK ist in diesem Fall die Stufenkonferenz. Bevor die Analyse auf dieser Ebene fortgesetzt wird, ist aber ein Querverweis auf die Bildungslinie anzubringen.

Würde die innere Struktur einer Schule nämlich das Schwergewicht auf regelmäßig tagende und mit der Zeit „intime“ Klassenkonferenzen legen, wäre damit die Verfolgung des anderen Organisationsziels „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ beeinträchtigt; denn nun wäre umgekehrt zu befürchten, daß die dann seltener tagenden Fach-Team-Konferenzen überhaupt gemieden oder verschleiern geführt würden; denn dort muß man – jedenfalls unter gegebenen curricularen Bedingungen – eingestehen, daß man „den Stoff“ nicht geschafft hat, bestimmte Lernziele nicht erreicht hat, Schwierigkeiten im Umgang mit modernen Medien oder ebenfalls „Disziplinschwierigkeiten“ hat. Würde nun dort auf der Bildungslinie – um solche „Eingeständnisse“ zu vermeiden – ebenfalls externen Ursachen zugeschrieben, so wären das einerseits die übervollen Stoffpläne (dem kann sich die Schule aber umso weniger erwehren, je mehr sie sich in Konkurrenz zu anderen Schulen fühlt) oder aber andererseits die „mangelnde Begabung“ der Schüler. Damit wäre aber an **das** Grundprinzip der Gesamtschule gerührt, das Prinzip nämlich, Schüler in einem Maße für lernfähig zu halten, das durch genetische Bedingungen nur in einem Rahmen eingeschränkt ist, den die Schule bei weitem noch nicht ausfüllt. Gemessen an dieser Alternative muß man wohl die Schwäche der Erziehungs-

linie auf der Ebene der Klassenkonferenzen in Kauf nehmen und sich fragen, ob die „pädagogische Qualität“, eine „humane Schule“ zu sein, nicht auch gesichert werden kann, ohne daß man an dem Organisationsziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ entscheidende Abstriche macht. Drei Wege stehen dabei zur Erörterung an. Die Verlagerung der Erziehungsprobleme aus dem Unterricht heraus in den Freizeitbereich der Ganztagschule (ein wie sich zeigen wird verführerischer, aber nur begrenzt wirksamer Weg), im Gegensatz zu dieser „Externalisierung“ von Erziehungsproblemen die „Internalisierung“ unter der altherwürdigen Formel „erziehender Unterricht“ (eine solche Neubewertung der erzieherischen Funktionen fachwissenschaftlich orientierten Unterrichts zeichnete sich in den Fach-Team-Konferenzen ab) und schließlich die „institutionelle Regelung“ von Erziehungsproblemen auf der Ebene der Stufenkonferenzen, die allerdings einen erheblichen Konsensbedarf hat.

Skizze 2: Die Stufenkonferenzen 5/6, 7/8 und 9/10

Von den 122 Lehrern, die am 14. 8. 1978 an der GSK unterrichteten, sind laut Unterrichtsverteilung 48, 45, 50, 44, 59, 46 in den Jahrgängen 5 bis 10 beschäftigt. Bei Zusammenfassung von je zwei Jahrgängen zu einer Stufe ergeben sich als nominelle Größe der drei Stufenkonferenzen 74 (5/6), 78 (7/8) und 74 (9/10) Lehrer. Konferenzen dieser Größe können sinnvollerweise nur Beschlüßorgane, nicht aber Beratungsorgane sein. Man ist also gespannt, welche Beschlüsse eine solche Konferenz am ersten Schultag des neuen Schuljahres faßt.

An dieser Stelle ist nachträglich eine Richtigstellung einzufügen, die aber zugleich von diagnostischem Wert ist, weil sie nochmals das Balanceproblem zwischen formellen und informellen Regelungen beleuchtet.

In den internen Verlautbarungen der GSK, an deren Terminologie sich die Beobachter hielten, waren „Stufenkonferenzen“ angekündigt. Nachträglich stellte der Schulleiter richtig, es habe sich (formell) um Dienstbesprechungen gehandelt, die jedoch (informell) als Konferenzen angekündigt würden, weil das Wort Dienstbesprechung von manchen Kollegen als ein Reizwort aufgefaßt werden könnte, das dem einvernehmlichen Klima widerspräche, das die Schulleitung ansonsten herzustellen sucht.

Damit ist einmal klargestellt, warum in den Sitzungen keine Beschlüsse gefaßt wurden und bestimmte Formalia (Protokollgenehmigung z. B.) entfielen, die zwar zu einer Konferenz gehören würden, bei einer Dienstbesprechung aber nicht vorgesehen sind. Zum anderen jedoch ist ein weiteres Indiz für eine Problemlage gegeben, die nicht nur in dieser Frage und vermutlich nicht nur an der GSK näheres Bedenken verdient.

So gut sie gemeint sind, können solche Sprachregelungen nämlich in die Verschleierung tatsächlicher Machtverhältnisse ausarten und entweder Illusionen begünstigen oder die Bearbeitung von Konfliktlagen erschweren: Gegen offengelegte Machtverhältnisse darf man auch offen aufbegehren, ohne sich etwas zu vergeben; Aggressionen gegen verschleierte Macht hingegen **erscheinen** als „überempfindliche Reaktionen“, als „unfair“ oder „menschlich nicht zumutbar“. So kann die gutgemeinte Beschönigung den Unterlegenen zusätzlich und ungerechtfertigterweise auf der informellen Beziehungsebene ins Unrecht setzen.

Über solche schulklimatischen und sozialpsychologischen Aspekte hinaus verdient die Problemlage organisationssoziologische Aufmerksamkeit, weil unerkannte oder in einvernehmlichem Klima nicht artikulierbare Konflikte nicht bearbeitet wer-

den, also entweder die Problemlösungskapazität der Institution mindern oder an anderen und ganz unverhofften Stellen Scheinkonflikte hervorrufen.

Der Stufenleiter 9/10 eröffnet die auf 14.00 Uhr anberaumte Konferenz um 14.05 Uhr – anwesend sind zu diesem Zeitpunkt rund 60 Lehrer – und verliest die Tagesordnung. Er fragt, ob Ergänzungen gewünscht werden. Das ist nicht der Fall; damit gilt die Tagesordnung als genehmigt.

TOP 1: Bildungsarbeit im 9./10. Schuljahr. Unter Bezug auf den Differenzierungserlaß erläutert der Stufenleiter die Funktionen der Stufen. Danach diene die Stufe 5/6 vorwiegend der Orientierung, Stufe 7/8 der Differenzierung und Stufe 9/10 der Berufsvorbereitung und Abschlußfindung. Im Jahrgang 9 werde deswegen unterschieden in Stammgruppen und Abschlußgruppen. In den Abschlußgruppen sei das Ziel ein gesicherter Hauptschulabschluß, in den Stammgruppen der Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk. Dieser Qualifikationsvermerk berechtige zum Besuch des 10. Schuljahres und eröffne die Aussicht, am Ende des 10. Schuljahres die Fachoberschulreife zu erreichen. Es wurden drei Abschlußgruppen (HA) mit 26, 24, 21 Schülern gebildet (das sind die Klassen 9.1 bis 9.3) und sechs Stammgruppen (HQ/FO) mit je 30 bis 33 Schülern (das sind die Klassen 9.4 bis 9.9). Die Zuordnung der Schüler zu den Klassen habe der Stufenleiter 7/8 zusammen mit dem Beratungslehrer und den Klassenlehrern dieser Stufe vorgenommen. Daß hier, bei dieser Interpretation des Differenzierungserlasses oder seiner Anwendung überhaupt ein tiefgreifender Dissens durch das Kollegium geht, kann der Beobachter allenfalls ahnen, wenn er eine gewisse Unruhe und die Vermehrung leiser Gesprächskontakte zwischen benachbart sitzenden Lehrern als Indiz deutet. Der Stufenleiter spricht ergänzend von den „sachlichen Zwängen“, denen man bei dieser Einteilung unterliege und führt als Beispiel die Konfessionszugehörigkeit an. Das heißt im Klartext zweierlei: erstens aus stundenplantechnischen Gründen liegt es nahe, konfessionell homogene Klassen zu bilden; zweitens über den eigentlichen Konflikt soll jetzt und hier nicht (wieder) gesprochen werden.

TOP 2: Es sind rund 20 Nachprüfungen durchzuführen (Schüler, die einen Abschluß nur knapp verfehlten, erhalten nach den Ferien diese Gelegenheit). Die Klassen der prüfenden Kollegen müssen 5–10 Minuten beaufsichtigt werden, solange die Prüfer den Prüflingen Rückfragen gestatten. Für solche Regelungen wird offenbar erwartet, daß die Lehrer sie informell vereinbaren.

TOP 3: Klassenbücher, sie enthalten wegen der Nachprüfungen vorläufige Namenslisten. (Die endgültigen Klassenlisten wurden nach etwa einer Woche von der Verwaltung ausgegeben und stehen jedem Lehrer in beliebiger Anzahl zur Verfügung; die Klassenbücher waren ebenfalls von der Verwaltung vorbereitet und wurden den Lehrern übergeben; in diesem Bereich zeichnet sich – im Vergleich zu anderen Schulen – erstmals eine deutliche Entlastung der Lehrer von Verwaltungsarbeit ab.) Dazu gibt es einen Bogen „Regelungen zur Führung des Klassenbuches“; der Klassenlehrer habe wöchentlich zu kontrollieren, ob alle Kollegen (gemeint ist: die von ihnen in der Klasse gehaltenen Stunden) eingetragen haben. Die Ergebnisspiegel der Klassenarbeiten seien ebenfalls sofort einzutragen und nicht etwa nachzureichen (wegen der Klauseln, bei deren Eintreten eine Arbeit zu wiederholen ist). Hinten im Klassenbuch sei eine einzige (zusammenfassende) Liste aller in der Klasse geschriebenen Arbeiten zu führen. Für die beiden Wahlpflichtbereiche I und II gebe es besondere Schülerlisten für die Fachlehrer (dann wird betont!) und die Klassenlehrer („daß da keiner durchflutscht“ – gemeint ist, daß Schüler nicht diese Stunden unregelmäßig oder gar nicht besuchen). Wieder wird ein Problem großer Schulen nur in einer Nebenbemerkung angesprochen. Ein Lehrer, der neu an die Schule

kommt, muß daraus entnehmen, wie hier im Zwischenfeld zwischen formellen Regelungen und informellen Traditionen verfahren wird. Welche formellen Regelungen gelten sollen, hat der Stufenleiter eben bekanntgegeben. Daß er es zum wiederholten Male tut, deutet darauf hin, daß diese Regelungen nicht von allen Kollegen eingehalten werden. Daß er die Führung des Klassenbuches in den wesentlichen Punkten nochmals mündlich unterstreicht, obwohl es doch das Merkblatt gibt, kann verschiedene Interpretationen erfahren: Aus der Sicht der Verwaltung ist das nötig, weil nicht alle Kollegen alle Merkblätter gründlich lesen; aus der Sicht eines neuen Kollegen, der sich in die Schule einlernt, bedeutet es das Gegenteil – man muß das Merkblatt nicht lesen, denn die wirklich wichtigen Dinge werden einem ohnehin in der Konferenz nochmals mündlich erklärt.

TOP 4: Fehlmeldungen (beim Fernbleiben vom Unterricht), es werden zunächst die formellen Schritte nochmals genannt: Fehlt ein Schüler am 2. Tag, ist die Schule zu benachrichtigen; die Klassenlehrer geben solche „Fehlmeldungen“ im Stufensekretariat ab. Bleibt die Fehlmeldung aus, ergeht eine Mahnung an die Eltern, eine ggf. notwendige zweite Mahnung enthält den Hinweis, daß der Schulbesuch erzwungen werden kann, eine evtl. dritte Mahnung droht die zwangsweise Zuführung durch das Ordnungsamt an. Dies werde nochmals hervorgehoben, weil die Schule nachweisbar (aktenkundig) alle diese Schritte getan haben müsse, bevor die Durchführung der Ordnungsmaßnahme verlangt werden kann. Der didaktische Leiter greift an dieser Stelle ein und betont, dies sei der formelle Weg, den man erst einschlagen solle, wenn alle pädagogischen Mittel erschöpft seien; man müsse im Einzelfall flexibel verfahren, je nachdem, ob man die Eltern kenne, ob ein Elternbesuch bereits erfolglos geblieben sei usw. In einigen Zwischenbemerkungen dazu wird deutlich, daß die Lehrer weniger im Versäumen ganzer Schultage als im unentschuldigtem Fernbleiben von einzelnen Unterrichtsstunden das zu regelnde Problem sehen. Der Stufenleiter empfiehlt, anfangs sollten die Klassenlehrer, aber auch die Fachlehrer jedem Versäumnis „penibel nachfassen“, später könne man diese Kontrolle ggf. lockern, das sei jedenfalls leichter als umgekehrt anfängliche Großzügigkeit später einzuschränken. Auch dieser Appell zielt auf einen Bereich mit mangelndem Konsens – oder jedenfalls unterschiedlicher Konsequenz – bei den Kollegen. Aus der Sicht der Verwaltung erscheint es mühselig, immer wieder darauf hinweisen zu müssen, daß die schlichte Anwesenheit der Schüler die Voraussetzung von „Teilnahme am Unterricht“ ist und somit die Erfüllung der Schulpflicht bedeutet. Aus der Sicht des einzelnen Lehrers kann es pädagogisch durchaus fragwürdig sein, große Anteile der Unterrichtszeit dafür aufzuwenden, dem letzten unentschuldig fehlenden Schüler nachzuspüren, von dem man ohnehin weiß, daß sich seine „Teilnahme am Unterricht“ auf die pure (und u. U. störende) Anwesenheit beschränken würde. Das weiß die Schulleitung (und die Kultusverwaltung) natürlich auch, und so bleibt dieser Widerspruch zwischen der kustodialen Funktion der Schule (Schüler schlicht „aufzubewahren“, zu beaufsichtigen und damit dafür zu sorgen, daß sie während der Unterrichtszeit „nichts ausfressen“) und der „pädagogischen Qualität“ oder gar der „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ (aus diesen beiden Perspektiven läge es im Interesse des Schülers, am Unterricht aktiv teilzunehmen) unerledigt. Der neu in diese Schule eintretende Kollege muß lernen, daß er eine gewisse Rate unentschuldigtem Fehlens in Kauf nehmen darf, wenn das nachweislich dem Unterricht für die übrigen Schüler zugute kommt und sich in Grenzen hält, die kein öffentliches Aufsehen erregen. Damit lernt er aber zugleich noch etwas Allgemeineres: Das Organisationsziel „pädagogische Qualität“ konkurriert nicht nur mit dem anderen, „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“, sondern beide zusammen erfordern es bisweilen, gegen formelle Regelungen zu ver-

stoßen. Das ist kein Wunder, wenn man die spezifische Differenz bedenkt, die auch zwischen Recht und Gerechtigkeit besteht. Die formellen Regelungen, die letztlich (vgl. das Verfahren bei den Fehlmeldungen) Ausfluß der rechtsstaatlichen Verfassung auch des Schulsystems als eines Teils der öffentlichen Verwaltung sind, müssen (schlimmstenfalls einklagbare) Normen mit Anspruch auf allgemeine Geltung aufstellen. Erziehung hingegen ist ein Prozeß, der gerade die „Individuallage des Zöglings“ ins Auge zu fassen hat. Wie im Strafrecht mit dem Begriff des „Heranwachsenden“ dem Richter ein Ermessensspielraum eingeräumt wird, innerhalb dessen er einen Angeklagten entweder nach dem Jugendstrafrecht oder nach dem für Erwachsene geltenden allgemeinen Strafrecht aburteilen kann, kommt (angesichts des geringeren Verstoßes gegen das Schulpflichtgesetz um so mehr) dem Lehrer ein Ermessensspielraum zu, innerhalb dessen er die Folgen eines Unterrichtsversäumnisses und seiner Verfolgung oder Nichtverfolgung für den Schüler, dessen Stellung in der Familie und die Mitschüler kalkulieren muß. Der Unterschied zum Strafrecht ist allerdings in einem Punkt gravierend: Dem Richter wird der Ermessensspielraum rechtmäßig zugestanden, der Lehrer trägt ihn als privates Risiko. Allenfalls vor Gericht wird er, wenn es einmal „nicht gut geht“, geltend machen können, er habe der „pädagogischen Qualität“ als dem höherwertigen Gut vor der „kustodialen Funktion“ den Vorzug gegeben. Trotzdem wird der neue Kollege am Ende dieses Tagesordnungspunktes in gewisser Weise beruhigt sein. „Daß nichts so heiß gegessen wie gekocht wird“, kann er daran ablesen, daß die Schulleitung es bei dem Appell beläßt, alle Listen ordentlich zu führen, ohne dem einzelnen Lehrer Konsequenzen anzudrohen oder Maßnahmen zu ergreifen, die der vollständigen Einhaltung der formellen Regelungen dienen würden. Insofern übernimmt die Schulleitung, ihrerseits nun gegenüber der Schulaufsicht, einen Teil des „privaten Risikos“ des einzelnen Lehrers. Auch sie handelt dabei unter Gesichtspunkten der „pädagogischen Qualität“, d. h. hier: Indem sie dem einzelnen Lehrer (wenn auch nur gewissermaßen augenzwinkernd) einen Ermessensspielraum zugesteht, behandelt sie ihn als mitgestaltenden und mitverantwortlichen Kollegen, in dessen vernünftige Entscheidungen man Vertrauen setzen kann. Dies ist umgekehrt wiederum ein Akt, der geeignet ist, den einzelnen Kollegen auf der Erziehungslinie in Loyalität an die Schulleitung zu binden.

TOP 5: Differenzierungsmaßnahmen wird der didaktische Ausschuß vorbereitend beraten und im nächsten Monat mit den Klassen- und Fachlehrern der Stufe 9/10 besprechen. Dieser Tagesordnungspunkt nimmt Bezug auf die verdeckte Unruhe bei TOP 1 und hat – abgesehen davon, daß er vielleicht besser als TOP 2 plazierte worden wäre – mehrfache Funktion: Einmal ist die Entscheidung über die Aufteilung in Stamm- und Abschlußgruppen dann bereits einen oder zwei Monate alt; die Schulleitung wird argumentieren können, es sei nun nicht mehr vernünftig, die Gruppen auseinanderzureißen, kann also ihre Entscheidung auch dann über das laufende Schuljahr retten, wenn dieses Gespräch zu anderen Einteilungskriterien führen sollte. Zum anderen wird den Lehrern Gelegenheit gegeben, mit dieser Gruppenzusammensetzung zu arbeiten und (wie die Schulleitung hofft) die Erfahrung zu machen, daß sich dabei ein Teil der Einwände erledigt, die spontan geäußert würden, wenn man die Diskussion jetzt zuließe. Soweit kann dieses Vorgehen von den zu den Differenzierungskriterien oppositionellen Lehrern als „Trick“ verdächtigt werden. Mit der Ankündigung, man wolle die Angelegenheit grundsätzlich und zu einem späteren Zeitpunkt (d. h. aber auch entlastet von aktuellen Entscheidungszwängen und einzelnen strittigen Zuordnungen bestimmter Schüler zu bestimmten Gruppen und damit Lehrern) besprechen, wird dem Verdacht andererseits die Grundlage entzogen. Wer wollte bestreiten, daß man die Festsetzung der

Differenzierungskriterien, die langfristige Geltung beansprucht, besser nach gründlicher Vorbereitung und in entspannter Atmosphäre bespricht. Der Aufschub, den sich die Schulleitung auf diese Weise erwirkt, hat also zusätzlich die Nebenfunktion, innerhalb der Opposition stärker rational argumentierende Kollegen von stärker emotional argumentierenden zu trennen und von den in der Differenzierungsfrage unentschiedenen Kollegen Loyalität einzuholen. (An dieser Stelle sei betont, daß die Analyse auf Funktionen gerichtet ist. Es wird nicht unterstellt, die Schulleitung habe diese Funktionen in ein Kalkül einbezogen, das nun in der Konferenz durchgespielt wird!)

TOP 6: Betriebspraktikum, es wird mitgeteilt, daß nur bei 25 Schülern Angebot und Nachfrage nicht zur Deckung zu bringen waren, allerdings sei dabei nur eine Zuordnung nach Berufsfeldern, nicht nach Berufen möglich gewesen.

TOP 7: Verschiedenes: Da eine „Revision“ der Schulaufsicht zu erwarten sei (in einer Nachbarschule habe sie bereits stattgefunden), müßten neben den Klassenbüchern auch die Kursmappen für den Wahlpflichtbereich jederzeit greifbar sein (gesucht werden die vom vergangenen Schuljahr). Ob das auch für die Testhefte der Schüler zu gelten habe, die deren Eigentum seien, ist zunächst umstritten; angesichts der zu erwartenden Revision wird dann aber festgelegt, daß sie für die Dauer des Schuljahres ebenfalls vom Lehrer aufbewahrt werden sollen. Obwohl das hier nicht geschah, läßt sich an diesem TOP ablesen, daß die Schulleitung schlimmstenfalls mit der Berufung auf externe Autoritäten (Schulaufsicht) Regelungen bekräftigen kann, die sie aus eigener Kraft nur mit verschärfter Kontrolle durchsetzen könnte. Bezüglich der Loyalität auf der Erziehungslinie hat das den Vorteil, daß das Kollegium als Ganzes (einschließlich der Schulleitung) angesprochen ist und nun gemeinsam nicht wollen darf, daß die Schule gegenüber Außenstehenden in einem schlechten Licht erscheint. Die von vielen Kollegen bedauerte „Verschärfung der Erlaßlage“ (gemeint ist die landeseinheitliche Regelung einer Reihe von Fragen für alle Gesamtschulen) hat unter diesem Gesichtspunkt den Vorteil, Spannungen, die sonst zwischen der Schulleitung und Teilen der Lehrerschaft auszugleichen wären, zu externalisieren. Diese Art der Problemverarbeitung findet allerdings ihre Grenze dort, wo zu befürchten steht, daß die Lehrerschaft dem Schulversuch Gesamtschule insgesamt die Gefolgschaft zu versagen droht, weil „durch die Erlasse alle ursprünglichen Zielsetzungen ausgehöhlt sind“. An solchen neuralgischen Punkten (das Differenzierungsproblem zählt dazu) muß die Schulleitung als argumentierende Vermittlungsinstanz zwischengeschaltet werden, und sie setzt in dieser Situation ihr Loyalitätsguthaben zugunsten der Schulverwaltung oder der Landesregierung ein. Dies wiederum zwingt – zu Ende gedacht – die Schulaufsicht, die Revision erträglich zu gestalten, weil anders zu befürchten wäre, daß sich die Schulleitung in grundlegenden Fragen mit einem Teil der Lehrerschaft gegen die „Erlaßlage“ solidarisiert. Formelle Regelungen und informelle Abweichungen davon in einem – immer prekären – Gleichgewicht zu halten, ist also ein Balanceproblem nicht nur der internen Struktur einer Schule, sondern des Schulsystems überhaupt, die Kultusadministration und die Landesregierung eingeschlossen.

Der Stufenleiter 7/8 eröffnet die auf 15.15 Uhr anberaumte Konferenz um 15.20 Uhr – anwesend sind zu diesem Zeitpunkt rund 50 Lehrer – und verliest die Tagesordnung. Er fragt, ob Ergänzungen zur Tagesordnung gewünscht werden. Das ist nicht der Fall.

TOP 1: Klassenbücher, wie zuvor, darüber hinaus: bei der Neueinführung der Klassenbücher hätten manche Kollegen nicht gewußt, wann und wo sie was einzutragen hätten, dem sei jetzt durch das Merkblatt abgeholfen. Eine Rückfrage nach den

Symbolen, mit denen Versäumnisse eingetragen werden sollten, führt nicht zu einheitlich abgesprochenen Zeichen. Testtermine seien immer im Vorraum zum Stufenbüro ausgehängt. Der Ergebnisspiegel sei immer sofort abzugeben.

TOP 2: Differenzierung. Die Umsetzung in Fachleistungskursen könne nur per Beschluß der Klassenkonferenz erfolgen, keinesfalls durch alleinige Absprache zwischen den beiden beteiligten Fachlehrern.

TOP 3: Wahlpflichtbereich. Bei der Erseinstufung habe der Elternwunsch Vorrang vor der Empfehlung der Klassenkonferenz. Im ersten Halbjahr hätten die Schüler noch die Möglichkeit, das Fach im Wahlpflichtbereich I zu wechseln. Wegen früh zu erwartender Wechsel gebe es auch hier noch keine endgültigen Klassenlisten, allerdings sei zu empfehlen, daß Wechsel in der Regel nur zum Ende des Halbjahres vorgenommen werden. Der didaktische Leiter greift bei diesem TOP ein und erläutert Einzelheiten zur Wahl der Fächer im Wahlpflichtbereich I und zur Gewichtung von Elternwunsch und Empfehlung der Klassenkonferenz (vgl. Kapitel 4). Auf Rückfrage begründet der Stufenleiter, warum es nicht zu vermeiden gewesen sei, eine Französisch-Gruppe mit 37 Schülern zu bilden.

TOP 4: Pausenaufsicht. Der Stufenleiter weist (wieder einmal) darauf hin, daß die Schüler in den 10- und 20-Minuten-Pausen die „Türme“ zu räumen hätten (das sind die beiden 3- bzw. 4-stöckigen Gebäudeteile, in denen die Jahrgänge 5–8 vorwiegend untergebracht sind). Eine Lehrerin schildert daraufhin drastisch, daß es sich nicht lohne, die Schüler für wenige Minuten aus den Klassen, die Treppen hinunter und in die Pausenhalle oder den Hof zu treiben. Selbst wenn die Stunde pünktlich geschlossen werde, dauere es doch einige Zeit, bis der letzte Schüler die Klasse verlasse, dann müsse man die Klasse abschließen, die anderen drei Klassenräume auf demselben Stockwerk abgehen und räumen, sofern der Kollege das nicht getan habe, die Schüler dazu bewegen, einen Stock tiefer zu gehen – und dies insgesamt dreimal. Andererseits müsse man selbst aber auch in der gleichen 10-Minuten-Pause die nächste Unterrichtsstunde, und dies womöglich in einem anderen Gebäudeteil, erreichen. Dabei sei noch abgesehen davon, daß man evtl. das Lehrerzimmer (in entgegengesetzter Richtung) aufsuchen müsse. Ein Vertagungsantrag, der die nun aufkommende Diskussion unterbinden soll, wird nicht behandelt. Vielmehr äußern sich weitere Kollegen zur Pausenaufsicht. Dabei verschwimmt die Unterscheidung zwischen 5-, 10- und 20-Minuten-Pausen, für die ursprünglich unterschiedliche Regelungen eingeräumt (oder in Erinnerung gerufen?) werden sollten. Dafür werden drei inhaltliche Teilprobleme angesprochen. Die unterschiedliche Konsequenz, mit der die Kollegen die Aufsicht führen, wird mit verschiedenen Konzepten erklärt: internal – es sei ein mühseliges Geschäft, und mancher vermeide gern die Konfrontation mit den Schülern – external: es sei auch ein Unterschied, ob ein Hüne oder eine kleine Dame mit dieser Aufgabe konfrontiert sei. Diesen Argumenten unterliegen aber zusätzliche Auffassungsunterschiede, was einerseits die schlechte Luft in den Treppenhäusern und der Pausenhalle im Vergleich zu der frischen Luft und den Bewegungsmöglichkeiten auf dem Hof, andererseits die Machtmittel angeht, die man einsetzen müsse, um die Türme zu räumen. Für das zweite Teilproblem, wer Unrat zu beseitigen habe, wird das einfache, aber auch konfliktträchtige Konzept empfohlen: „Jede Klasse ist für den Mist verantwortlich vor ihrer Tür – egal, wer ihn gemacht hat.“ Einigkeit besteht nur darin, daß die Klassen – wegen häufiger Diebstähle – auch in den 5-Minuten-Pausen abgeschlossen werden sollen. Im Zuge der Diskussionsbeiträge und durch den Bezug auf einen Schülerunfall im vorhergehenden Jahr wird deutlich, daß es sich hier um ein Dauerproblem handelt, aber auch, daß die Konferenz nicht in der Lage ist, über den formellen Auf-

sichtsplan hinaus zu inhaltlich klaren und einheitlichen Regelungen zu kommen. Am Ende der Diskussion weiß man nicht einmal mehr, ob die Türen denn nun in den 20-Minuten-Pausen geräumt werden sollen, was zu Beginn des TOP noch unbestritten unterstellt wurde. Diese Unentschiedenheit hat so viele Gründe, daß auf das Problem der Pausenaufsicht eine gesonderte Analyse zu verwenden wäre.

TOP 5: Neuaufnahmen. Es ist eine neue Klasse (7.6) gebildet worden, aus der alten 6.6 wurde jetzt 7.9. Der Stufenleiter begründet das mit der Einlösung älterer Zusagen, Schüler in die GSK aufzunehmen, die man nicht mehr habe rückgängig machen können, nachdem weitere Schüler durch Zuzug der Eltern nach Kierspe überraschend hinzugekommen wären. Zugleich entschuldigt er, daß im 8. Schuljahr zwei Klassen mit je 34 Schülern gebildet werden mußten.

Kollegen fragen zurück, ob es noch möglich sei, daß Schüler zwischen den 7. Schuljahren wechseln. Als Begründung für solche Wünsche seien zu erwarten: Wohnnachbarschaft, Fahrgemeinschaft, Freundschaften, aber auch Aversionen gegen bestimmte Lehrer. Der Stufenleiter, bemüht, solche Wechsel in Grenzen zu halten, formuliert pragmatisch und einprägsam: „Vier Wochen muß man es auch beim Teufel aushalten“ – und mildert ab, wo sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse nach 14 Tagen nicht eingespielt habe, lasse sich über begründete Wechselwünsche nochmals reden.

TOP 6: Information der Eltern über die Unterrichtsplanung für das nächste Schulhalbjahr. Auch damit scheint ein neuralgischer Punkt angesprochen zu sein. Der didaktische Leiter spricht in diesem Zusammenhang mehrfach von „Mitbestimmung“, obwohl es zunächst nur darum geht, die Eltern zu informieren. Es sei größte Vorsicht geboten, man dürfe den Klassenlehrer nicht in die Lage bringen, über Dinge reden zu müssen, von denen er keine Ahnung habe. Er stellt zur Erwägung, ob nicht die Fachkoordinatoren für alle Klassen zentral diese Informationen geben sollten. Seine Bedenken werden von vielen Lehrern geteilt; die Begründungen klingen aber vordergründig. Einerseits scheint es nur um die Frage zu gehen, wer kompetent genug sei, die Eltern zu informieren (der Klassenlehrer nicht für alle Fächer, die Fachlehrer nicht für die ganze Stufe – deshalb die Fachkoordinatoren?), andererseits schwingt die Befürchtung mit, die Information könne nicht einheitlich ausfallen (und/oder nicht überzeugend genug sein) und über Rückfragen der Eltern könne sich doch „Mitbestimmung“ ausbreiten. Einerseits handelt es sich schlicht um weiteren Arbeits- und Zeitaufwand (der für eine solche „Pflichtübung“ kaum zu rechtfertigen sei), andererseits wird von Rückfragen und Diskussionen aber auch die Intensivierung solcher Gespräche befürchtet (deshalb der Ruf nach Kompetenz). Gemessen an dem Verlauf der Fachkonferenzen ist diese Verunsicherung nicht verständlich, wohl aber, wenn man beachtet, daß hier die Stufenkonferenz (Erziehungslinie!) mit einer Aufgabe konfrontiert wird, die auf der Bildungslinie liegt. Während sich Fachkonferenzen mit einiger Sicherheit im traditionellen Begründungsrahmen jedes Faches halten können, didaktische Entscheidungen also nur partiell (Abfolge, Zeitaufwand) problematisieren müssen, erscheint die gleiche Aufgabe, Eltern zu informieren, für die Stufenkonferenz unter einem viel umfassenderen Blickwinkel mit ganz anderem Anspruch: Hier hört es sich so an, als sei den Eltern das Nebeneinander (oder die Integration) der Fächer als eine Art Gesamt-Bildungsprogramm vorzustellen, worin natürlich jede einzelne Schule überfordert wäre.

Ein ganz harmloser und gut gemeinter Absatz im Mitwirkungsgesetz (§ 11,7) rührt hier an ein Grundproblem aller Schulversuche. Einerseits muß die Schule Gelegenheit zu Versuchen haben, und das heißt auch, daß sie induktiv von einzelnen Maß-

nahmen auf der Erziehungslinie her nach und nach zur Ausfüllung und Konkretisierung eines Konzeptes finden dürfen muß, das zunächst nur in den groben Umrissen programmatischer Erklärungen vorgegeben ist. Andererseits scheint die Information der Eltern die Anforderung zu stellen, jene einzelnen Unterrichtseinheiten deduktiv und bündig aus einem Konzept abzuleiten. Daß diese Anforderung nur Unruhe und nicht Panik auslöst, dürfte einzig der Tatsache zu verdanken sein, daß das Verhältnis der GSK zu ihrer Elternschaft anderweitig emotional gut fundiert ist. Man stelle sich nur die Wirkung der gleichen Anforderung an einer Gesamtschule mit mißtrauischer Elternschaft und politisiertem Kollegium vor. Nichts läge dort näher, als daß die Lehrer den Passus als einen Versuch interpretieren, „uns an die Leine zu legen“. Obwohl die zum Differenzierungserlaß in der Frage der Abschlußdifferenzierung oppositionellen Kollegen dort diesen Verdacht durchaus haben und auch offen äußern, kommt er bei der Behandlung dieses Tagesordnungspunktes nicht auf.

Top 7: Impftermine sind bekanntzugeben, die Bescheinigungen für das Gesundheitsamt einzusammeln (als sozusagen „reiner Fall“ ein gutes Beispiel für die kustodiale Funktion der Schule).

Top 8: Die Vertretung für eine Beratungslehrerin ist zu regeln, die Kollegen haben das bereits miteinander abgesprochen und unterrichten die Konferenz nur noch. Bemerkenswert ist daran – durch spätere Beobachtungen vielfach bestätigt –, mit welcher Selbstverständlichkeit die Lehrer der GSK solche „kleineren Probleme“ (Vertretungen, Aufsichten, Schreiben von Protokollen usw.) durch informelle Absprachen regeln, ohne daß einer dem anderen die dafür aufgewendeten Minuten vorrechnet. Das klappt insgesamt so gut, daß die Schulleitung in einigen Fällen (Stunden- und Raumtausch) alle Mühe hat, sich am Anfang des Schuljahres auf den jeweils neuesten Informationsstand zu bringen. Zur internen Struktur einer solchen Schule gehört – man darf sagen günstigenfalls – eine solche Teilautonomisierung (bei einigen Fachkonferenzen wird das noch deutlicher), die Subsystemen ein flexibles Operieren innerhalb von Rahmenbedingungen erlaubt. Der an zentralistisch strukturierte Schulleitungen gewöhnte Beobachter muß denn auch bei solchen Gelegenheiten lernen, daß hier der Schulleiter legitimerweise nicht „alles weiß“, sondern an das jeweils verantwortliche Subsystem weiterverweist, sei das nun ein Stufenbüro, eine Fachkonferenz, das Team der vier Hausmeister oder ein bestimmter Kollege, der z. B. den Vertretungsplan im Kopf hat oder eine Sammlung leitet. Zu wissen, wen man fragen muß, gehört demgemäß auch zu den wichtigsten Orientierungen für neue Kollegen.

Die Stufenkonferenz 5/6 findet acht Tage später statt und trägt zu dem bis dahin erreichten Informationsstand nur noch zweierlei bei. Erstens ist auch hier das Problem der Pausenaufsicht heiß umstritten, zweitens gibt es Probleme mit den Busabfahrzeiten, die zwar nur wenige Schüler an wenigen Tagen betreffen, aber Folgeprobleme nach sich ziehen. Von und nach Meinerzhagen, Halver und Lüdenscheid benutzen die Schüler öffentliche Busse, deren Abfahrzeiten in einigen Fällen (z. B. bei Schulschluß nach der 6. Stunde) ungünstig liegen. Die Schüler bitten dann den jeweiligen Lehrer darum, fünf Minuten eher gehen zu dürfen, weil sie sonst erst eine Stunde später (nach Halver) fahren könnten. Gewährt der Lehrer das, beanspruchen Schüler Richtung Lüdenscheid, für die der Bus allerdings halbstündig fährt, gleiche Rechte. Je nach Anteil auswärtiger Schüler in einer Klasse kann sich der Lehrer in diesem Fall auch gleich darauf einrichten, daß er die Stunde für alle Schüler fünf Minuten eher schließen muß. Dabei bleibt es allerdings nicht, denn die Schüler – im 5. Schuljahr durchaus verständlich – blicken schon früher ängstlich auf die

Uhr, beginnen schon vorher, ihre Sachen einzupacken, sind – kurz gesagt – in der zweiten Hälfte einer solchen Stunde ohnehin nicht mehr bei der Sache. Da ferner nicht alle Fachlehrer wissen, wer in welcher Klasse auswärtiger Schüler ist, kommt es in höheren Klassen schon mal vor, daß auch Kiersper Schüler mit der Begründung, ihr Bus fahre ihnen sonst weg, vorzeitig den Unterricht zu verlassen suchen. Andererseits, betonen andere Lehrer, müsse man schon Verständnis für die Schüler haben, denn alle Busse, auch die ausschließlich zur Schülerbeförderung eingesetzten, warten nicht lange auf Nachzügler, und gerade als jüngerer Schüler habe man da Angst, den Bus zu verpassen (zwei solche Dramen sind in anderen Skizzen festgehalten). Rechnet man schließlich als Schülermentalität ein, daß jeder gerne auf einem bestimmten Platz oder neben seinen Freunden sitzen möchte, kann man verstehen, daß alle Schüler versuchen, in der Busschlange möglichst weit vorne zu stehen. Einige Lehrer, die nach einer solchen Stunde Busaufsicht haben, klagen zusätzlich, daß ihre Aufsichtspflicht mit der Pflicht, die Stunde zu Ende zu halten, kollidiere. Wegen unterschiedlicher Bewertungen dieses Problems wird auch in dieser Sache kein formeller Beschluß gefaßt, nur vereinbart darauf zu achten, daß wirklich nur die Schüler aus Halver und diese wirklich auch nur fünf Minuten eher gehen dürfen. Bei näherer Betrachtung, welche Klassen an welchen Tagen davon betroffen sind, erweist sich das Ganze als objektiv marginales Problem. Es ist mehr die Taktik der Schüler, diese kleine Schwachstelle der Organisation auszunutzen, als der Anlaß selbst, was die Busabfahrzeiten zum Problem werden läßt (aus Halver kommen im 5. und 6. Schuljahr 9 bzw. 8 Schüler). Trotzdem wirft dieser Tagesordnungspunkt Licht auf ein weiteres Merkmal der internen Struktur einer solchen Schule. Die Lehrer werden häufig mit der Problemlage konfrontiert, berechtigten Sonderwünschen einzelner Schüler nachzugeben, damit aber Versuche zu begünstigen, unberechtigte Ansprüche vorgetragen zu bekommen, oder andererseits, wo sie sich skeptisch geben und Rückfragen stellen, jedesmal den Unterrichtsfaden durch solche Zwischenfälle zerschnitten zu bekommen. Man muß hier als neuer Kollege – war der Eindruck der Beobachter – ganz schön clever sein, wenn man sich weder von den Schülern (den Insidern des Systems!) laufend austricksen lassen, noch riskieren will, daß einen die kustodialen Pflichten überwältigen.

Skizze 3: Lehrerkonferenz

Montag, der 14. 8. 1978, 8 Uhr, Konferenzraum. Tische, hufeisenförmig aufgestellt mit einer zusätzlichen Mittellinie, bieten 94 Personen Platz (10 am Kopf und je 2x16, 2x14 und 2x12 Personen in den drei Reihen). Das reicht nicht; parallel zu den drei Reihen an der Längswand entlang zieht sich deswegen noch eine Bank. Zwei erste Eindrücke: Wie soll man – um Himmels willen – als Gast für drei Wochen, aber auch als Lehrer hier, 122 Kollegen kennenlernen? – Andererseits Familientreffen; in den Gruppen, die sich zusammensetzen, kennt nicht nur jeder jeden, sind nicht nur die meisten Kollegen per Du, sondern sie sprechen sich auch auf eine Weise an, die Vertrautheit mit den Ferienplänen (na, wie war es denn nun in ...), mit familiären Sorgen (na, ist eure Ute wieder gesund) oder mit Hobbys usf. verrät. Bevorzugte schulbezogene Frage: Bist du Klassenlehrer? (Später wissen wir, daß dieses Amt in doppelter Weise undankbar ist: als Endpunkt der Erziehungslinie, jenseits dessen nur noch der Beratungslehrer und der Schulpsychologe liegen, und als Endpunkt der Bildungslinie, insofern die Klassenbucheintragungen hier koordiniert und überwacht werden müssen.) Zweiter Eindruck: Es gibt viel Papier, angefangen bei den „Klassenlehrerpäckchen“ mit Listen über Stundenpläne und Terminpläne bis hin zu Merkblättern und Protokollen. Die Verwaltung hat gut vorgearbeitet, den Lehrern viel Schreibarbeit abgenommen, jedem das für ihn Relevante zusammengestellt; aber gelesen will das alles ja auch sein. Und neue Kollegen werden es – wie wir als

Gäste – nicht ganz leicht haben, sich alle Abkürzungen einzuprägen. Drei solche Verwirrspiele muß man als Anfänger hier entschlüsseln: den Gebäudekomplex samt Raumbezeichnungen, den vom Computer ausgedruckten Gesamtstundenplan und die durch das Zusammenspiel verschiedener Gremien geschaffene innere Struktur. Dritter Eindruck: Es gibt hier nur wenige ältere Lehrer, Lehrer, die mehr Dienstjahre haben als die Schule alt ist, möchte man präzisieren. Obwohl das, rein quantitativ betrachtet, so nicht stimmt, kennzeichnet es doch eine typische Identifikation der Kollegen, auch vieler älterer Lehrer, mit ihrer Arbeit: dies ist unsere Schule, sie ist mit uns und wir sind mit ihr groß geworden.

8.15 Uhr, genau c.t., vermute ich, schwenkt der Schulleiter die Handglocke des Versammlungsleiters. Mir bleibt kaum Zeit, mich über die Förmlichkeit zu wundern; schon mit dem ersten Satz stellt er die Glocke mit leicht selbstironischem Unterton als Neuerwerbung vor. Er hoffe, fährt er fort, jedermann habe sich gut erholt bzw. seinen Hausbau ein Stück vorangetrieben – die Konferenz lacht. Insider wissen um die Vielschichtigkeit dieser Bemerkung: Es ist ein leichter Wink, daß nun wieder die Schule den Vorrang vor dem Hausbau haben sollte, es schwingt die Genugtuung mit, daß so viele der jungen Lehrer sich entschlossen haben, hier zu bauen, also hier an dieser Schule zu bleiben, es liegt leichter Spott darin, der die älteren Kollegen anspricht, die etwas vergrößert und doch schmunzelnd die „junge Linke“ ins „bürgerliche Eigenheim“ einziehen sehen; und doch überwiegt, in Verbindung mit dem „gut erholt“ die Besorgnis, jeder möge in den Ferien zufrieden gewesen sein und damit Kraft für das neue Schuljahr geschöpft haben.

Zwei Sätze nur, der über die Glocke und der über Erholung bzw. Hausbau, und schon ist, bevor die Konferenz noch richtig begonnen hat, der hier übliche Verhandlungsstil festgelegt und damit ein wichtiger Teil des Schulklimas charakterisiert: Wenn man es hier fertigbringt, ein wenig ironische Distanz zu sich selbst zu bewahren oder zu erlernen, dann darf man sicher sein, auch mit vielschichtigen Bemerkungen richtig verstanden zu werden. Zwar gibt es bisweilen auch harte Auseinandersetzungen in Klartext, aber doch nicht um den Preis, daß darüber das feine Netz persönlichen Verständnisses – und sei das bisweilen noch so hintergründig – zerrissen werden dürfte. Das ist eine Handlungsmaxime. Nicht jeder kann sie ständig befolgen; wer sehr in Prinzipien denkt, hat seine Schwierigkeiten mit ihr; bisweilen verdeckt sie Dissens, wo es der Sache nicht dienlich ist, mit fälschlicherweise unterstelltem Konsens zu arbeiten; aber insgesamt betrachtet, ist wohl nur dieser Verhandlungsstil geeignet, eine interne Struktur zu bewältigen, die so breiten Spielraum zwischen formellen Regelungen und den – weil die Schule noch jung ist, entsprechend seltenen – informellen Traditionen läßt.

Nach diesem Auftakt nun etwas formeller, dankt der Schulleiter für den guten Abschluß des alten Schuljahres und weist, nicht ohne Genugtuung darauf hin, daß diesmal erstmals ein „ruhiger Start“ in das neue Schuljahr zu gewärtigen sei. Wer die Zeit des Aufbaus – in wörtlichem, wie in übertragenem Sinn – mitgemacht hat, weiß, was das alles heißt: Versorgung mit Räumen und Lehrern, Stundenpläne, der ganze Berg von Listen und Formularen, das alles ist diesmal schon am ersten Schultag geregelt und vorhanden, es muß nicht in zu vielen Bereichen gleichzeitig erst eine Zeitlang improvisiert werden. Die Schulleitung bekommt Beifall dafür, insbesondere der Organisationsleiter für den fertigen Stundenplan.

Der Schulleiter begrüßt die neuen Kollegen und stellt sie vor, das Kollegium heißt sie mit Klopfen willkommen. Damit ist zugleich ein erster Abschnitt in der Konferenz markiert. Und wichtig ist daran, daß zuerst Personen angesprochen wurden. Nun erst geht der Schulleiter zu der Frage über: Was haben wir uns für dieses Jahr vor-

genommen? Und wieder nennt er als erstes, eine „Gehäusetradition“ zu schaffen. Der Zwischenruf: „Seid mal still, das is wichtig!“ verschafft ihm für diese Passage die Aufmerksamkeit auch der Kollegen, die der vorhergehenden Begrüßung und Ermunterung nicht bedurften. Vier Aufgaben zählt der Schulleiter in diesem Zusammenhang auf:

- Weil noch lückenhaft, seien für jedes Fach und jeden Jahrgang weitere Unterrichtseinheiten auszuarbeiten, aber auch die vorhandenen seien nach einmaliger Erprobung nicht schon perfekt. Er spricht damit die sich entwickelnde Tradition laufender Curriculumentwicklung und -revision an, die vor allem den Gesamtschulen zu stiften aufgegeben ist.
- Die Beschlüsse der Fachkonferenzen zu Kriterien der Leistungsbewertung müssen angewandt (d. h. für einzelne Unterrichtseinheiten operationalisiert und damit erprobt) werden.
- Die Ausprägung von Fertigkeiten müsse in allen Unterrichtseinheiten zum Prinzip werden und dürfe nicht neben dem sonstigen Unterricht in Form von Exkursen herlaufen.
- Das Problem der Abschlußgruppen und damit der Durchlässigkeit sei zu diskutieren (damit nimmt er auf einen Hauptstreitpunkt bereits des vergangenen Schuljahres, den Differenzierungserlaß, Bezug).

8.22 Uhr, nur sieben Minuten sind vergangen, doch schon sind die beiden Devisen ausgegeben, die persönliche und die sachliche, es ist der Tatsache zu verdanken, daß in beidem bereits an Traditionen angeknüpft werden konnte, wenn das mit so wenigen Worten abgeht. Andererseits bedarf es auf seiten des Sitzungsleiters einer so großen Konferenz auch der Selbstdisziplin. Gemurmel kommt bereits wieder auf, ein Themenwechsel ist angebracht: Termine. Die wichtigsten Ereignisse der kommenden Wochen – Schulkonferenz, Projektwoche, Betriebspraktikum, Pädagogischer Kongreß – werden, obwohl auch allesamt schriftlich angekündigt, noch einmal erwähnt. Manchen Leuten hier muß man alles dreimal sagen, sei, meint später ein Stufenleiter auf die Frage nach Funktionen der Konferenzen, ein Grund für solche Ankündigungen. Ein anderer ist sicher, daß die nochmalige Ankündigung in einer Konferenz einer Sache zusätzliche Bedeutung verleiht.

8.27 Uhr, erneut kommt vermehrt Unruhe auf, erneuter Themenwechsel. Nach einer kurzen Erinnerung an die bisherige wissenschaftliche Begleitung werden wir vorgestellt. Auf unsere Frage in der Vorbesprechung, wieviel Zeit dafür zur Verfügung stünde, wurde gesagt, etwa zehn Minuten. Auf die Rückfrage, besser fünf? wurde nur genickt. Wir wissen jetzt, warum. Unser Vorstellungstext ist eine Schreibmaschinenseite, dreieinhalb Minuten lang.

8.32 Uhr, erneuter Themenwechsel, Einzelansagen: Unterlagen für die Klassenlehrer, Preiserstattung für verlorene Bücher, Konterfeis der Lehrer für eine gebildete Namensliste des Kollegiums fehlen noch (nicht nur neue Kollegen werden für diese Lernhilfe dankbar sein) – an dieser Stelle erfolgt übrigens die erste offizielle Wortmeldung eines Lehrers; dies in memoriam der ursprünglichen Bedeutung des Begriffes Konferenz – Information darüber, daß weitere wichtige Mitteilungen dem hausinternen Mitteilungsblatt „GSK-intern“ zu entnehmen sind (hier: Beförderungsstellen), Hinweis auf Regelungen für den Schriftverkehr mit dem Regierungspräsidenten und der Stadt (Beihilfeanträge seien privat zu frankieren), Ankündigung des katholischen Schülergottesdienstes für den Jahrgang 5, Wiederholung der weiteren Termine des heutigen Tages, Ergänzung zum Terminplan: am Dienstag in der 1. Stunde sei „Klassenlehrerstunde“.

8.40 Uhr, der Organisationsleiter übernimmt und erläutert einige Vorgaben für den Stundenplan und daraus abgeleitete Folgerungen. Zwei Biologie-Räume mußten für Klassenunterricht zur Verfügung gestellt werden, Unterrichtsabdeckung liegt bei 97–98%, nur im Fach Sport für Mädchen sei damit noch ein nennenswerter Mangel, allerdings komme der Schule dabei noch der Versuchszuschlag zugute. Anschließend kündigt der didaktische Leiter an, daß die Arbeitsgemeinschaften in der zweiten Schulwoche beginnen könnten. In den ersten drei Wochen sei die Anmeldung unverbindlich, um den Schülern Wahlmöglichkeiten zu bieten. Jeder Schüler müsse (im Rahmen seiner Pflichtstundenzahl) eine Arbeitsgemeinschaft besuchen, Lücken im Angebot bestünden vor allem noch bei Schach und Fischer-Technik. Auf Rückfragen stellen sich folgende Lücken in den formellen Regelungen heraus: Wie die Anwesenheit bei Arbeitsgemeinschaften erfaßt werden solle, sei noch offen; in welchen Grenzen die Zugehörigkeit zu einem Verein (Sport) oder nur die Teilnahme an spezifischen Veranstaltungen (Tanzstunde, Musikschule) auf die Arbeitsgemeinschaften angerechnet werden könne, sei noch nicht abschließend geklärt; angesichts der Frage nach der Zuordnung der Legasthenie-Gruppen wird kurz die Frage behandelt, wie man verhindern könne, daß sich der übrige Unterricht in die für Arbeitsgemeinschaften reservierten Zeiten hinein ausweite.

8.52 Uhr, der Stufenleiter 5/6 sucht Freiwillige, die den Eltern der Fünftkläßler nach der Aufnahmefeier die Schule zeigen. Der Schulleiter gratuliert Kollegen zur Hochzeit und anderen zur Geburt eines Kindes. Er bittet darum, die neuen Kollegen „an die Hand zu nehmen“. Er gibt bekannt, daß ein ehemaliger Kollege, der in ein „Berufsverbot“-Verfahren verwickelt war, inzwischen an einer anderen Gesamtschule eingestellt sei – was mit Beifall bedacht wird.

8.57 Uhr, Ende der Lehrerkonferenz, Gesamtdauer 42 Minuten, Beschlüsse wurden nicht gefaßt, Anträge nicht gestellt, Wortmeldungen gab es nur wenige, im wesentlichen informierte die Schulleitung. (Es war eben auch – vgl. S. 53 – keine Konferenz, sondern eine Dienstbesprechung.)

2.3.2 Resümee zur Erziehungslinie

Der Begriff Erziehungslinie bezeichnet ein Problem: Wie kann man erreichen, daß Erziehung als eine der beiden Hauptaufgaben der Schule nicht nur in der Theorie der Schule, dem Mitwirkungsgesetz und dem Selbstverständnis der Lehrer, sondern auch dazwischen, in Organisation und Verwaltung und im Unterricht das ihr zustehende Gewicht erhält?

Auf den ersten Blick beschäftigen sich die Konferenzen, von denen man dem Namen nach erwarten müßte, daß sie sich mit der „pädagogischen Qualität“ der Schule befassen, nur am Rande mit Erziehung.

In der Klassenkonferenz ging es einerseits um die „schwierigen“ Schüler, besonders um einen, für dessen weitere Betreuung aber der Beratungslehrer die Hauptverantwortung übernahm, andererseits um Maßnahmen, die überhaupt erst die Voraussetzungen für Unterricht schaffen sollen: Ruhe in der Klasse, Arbeitsmittel auf dem Tisch. In den drei Stufenkonferenzen kamen – im weitesten Sinne – Erziehungsprobleme nur bei wenigen Tagesordnungspunkten zur Sprache: Fehlmeldungen (9/10), Pausenaufsicht (7/8 und 5/6), Busabfahrzeiten (5/6). Es überwogen bereits Tagesordnungspunkte von der Bildungslinie: Bildungsarbeit im 9./10. Schuljahr, Nachprüfungen, Differenzierung, Betriebspraktikum, Differenzierung und Wahlpflichtbereich I im 7./8. Schuljahr, Elterninformation über Unter-

richtsplanung. Die Lehrerkonferenz wurde auf vier mögliche Traditionen, sämtlich auf der Bildungslinie, und auf die Arbeitsgemeinschaften aufmerksam gemacht. Soweit der Oberflächenbefund, der aber außerdem der Einschränkung unterliegt, daß nur je eine Konferenz, obendrein jeweils die erste im Schuljahr, beobachtet wurde.

Vom Oberflächenbefund sind zwei tiefere Analyseschichten zu unterscheiden. Die erste macht von einer begrifflichen Ausdifferenzierung des Wortes „Erziehung“ Gebrauch, die zweite betrachtet „Schulklima“ als Sozialisationsvariable und faßt damit die sekundäre Sozialisation der Schüler und die berufliche Sozialisation der Lehrer in derselben Betrachtung zusammen.

Mit der Unterscheidung von funktionaler und intentionaler Erziehung wird üblicherweise darauf aufmerksam gemacht, daß nicht nur bewußte Erziehungsmaßnahmen, sondern ebenfalls oder mehr noch andere Ereignisse im Leben eines Kindes, die keinesfalls erzieherische Absicht verraten, gleichwohl Erziehungswirkungen zeitigen. In diesem Sinne schafft jegliche Organisation und Verwaltung einer Schule Bedingungen mit Folgen auf der Erziehungslinie, sei das nun den Beteiligten bewußt oder nicht. Dieser Gedanke wird unter dem Leitbegriff Schulklima wieder aufgegriffen.

Eine andere Ausdifferenzierung ist die Unterscheidung von Bildung und Erziehung (nun beides in intentionaler Bedeutung) einerseits und andererseits Maßnahmen, die überhaupt erst die Voraussetzung für das Zustandekommen eines pädagogischen Verhältnisses schaffen. Für solche Maßnahmen prägte Herbart den Begriff „Regierung der Kinder“, der auch heute noch darauf aufmerksam machen kann, daß der Schule von der Gesellschaft Aufgaben übertragen werden, die ungeachtet aller pädagogischen Erwägungen erst einmal zu lösen sind. Das Aufsichtsproblem bietet sich hier zur Veranschaulichung an. Die wichtigsten Argumente dafür, daß die Tüme zumindest in den 10- und 20-Minuten-Pausen zu räumen seien und daß in den 5-Minuten-Pausen wenigstens die Klassen abzuschließen seien, waren folgende:

- Kinder gefährden sich und einander, wenn sie in den Pausen im Treppenhaus toben (dort jedenfalls mehr als auf dem Hof?),
- Kinder demolieren, wenn sie nicht beaufsichtigt werden, in dieser Zeit das Schulinventar (Schließfächer, Stühle),
- Kinder bestehlen einander, wenn die Klassen nicht abgeschlossen sind (zumindest im Sinne: Gelegenheit macht Diebe),
- Kinder brauchen in der Pause frische Luft und Bewegung.

Keines dieser Argumente ist genuin pädagogisch, vielmehr wird zweimal von medizinischem und zweimal von ökonomischem Standpunkt aus argumentiert. Alle vier Argumente sind vom „gesunden Menschenverstand“ aus Selbstverständlichkeiten. Wenn diese Gefahren bestehen, müssen sie abgewendet werden, mit Pädagogik hat das überhaupt nichts zu tun. Für Lehrer, die andererseits zu den Schülern ein pädagogisches Verhältnis aufbauen müssen, wenn die beiden inhaltlichen Ziele der Schule, Bildung und Erziehung im engeren Sinne, eingehalten werden sollen, liegen die Dinge nicht so einfach. Die Mittel, mit denen sie den gesellschaftlich für selbstverständlich gehaltenen Zustand herstellen könnten, schon Herbart zählt als „Maßregeln der Kinderregierung“ u. a. Drohung, Aufsicht und Autorität, aber auch Liebe auf, beruhen nämlich letztlich alle auf gewaltsamer Unterwerfung der Kinder unter die Ordnung der Erwachsenen. Lehrer, die sagen, sie wollten nicht den Polizi-

sten spielen, erkennen das völlig richtig, weigern sich allerdings, den Teil ihrer Beamtinnenrolle anzunehmen, mit dem sie an das staatliche Monopol zur Ausübung physischer Gewalt geknüpft sind. Daß – nebenbei gesagt – Hausmeister diese Skrupel seltener haben, erklärt sich ganz einfach damit, daß ihnen, jedenfalls von Amts wegen, keine pädagogische Rolle zugeordnet ist, mit der sie bei der Ausübung von „Regierungsmaßnahmen“ in Konflikt geraten könnten.

Lehrer hingegen stehen, wie übrigens auch Eltern, dauernd vor einem Balanceproblem. Setzen sie – durchaus zum Besten des Kindes – eine Maßnahme gewaltsam durch, setzen sie andererseits das Vertrauen aufs Spiel, das sie auf Dauer benötigen. Herbart empfiehlt daher in seinen Betrachtungen über „Zucht“, Regierungsmaßnahmen von Erziehungsmaßnahmen in einer auch für das Kind verständlichen Weise zu trennen. Während Regierungsmaßnahmen einzig darauf zielen, Ordnung zu stiften, zu erhalten oder wieder herzustellen, zielen Erziehungsmaßnahmen auf „das Gemüt“ des Kindes. Während erstere „kurz, kalt und trocken“ durchgeführt werden sollen, tritt bei den Erziehungsmaßnahmen der Lehrer dem Kind argumentierend und verständnisvoll entgegen. Möglicherweise unterscheiden sich auch aufsichtsführende Lehrer weniger in ihrer körperlichen Erscheinung als darin, wie klar sie den Kindern diese Unterscheidung machen können.

Eine Stütze für ein solches unpersönliches Ausüben von Macht und ein rein sachliches Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen könnten Konferenzbeschlüsse bieten, auf die der Lehrer sich nicht nur berufen kann, sondern an die er sich zu halten hat. Seine Regierungsmaßnahmen gleichen dann dem Verhalten des ihm persönlich gut bekannten Polizisten, der ihm unter privaten Beileidsbekundungen gleichwohl den amtlich unvermeidlichen Strafbefehl ausschreibt. Das darin liegende Anerkenntnis beider Beteiligten, einer außerpersönlichen Ordnung unterworfen zu sein, fällt freilich leichter, wenn diese Ordnung anderweitig legitimiert wird. Dies ist dann die richtige Gelegenheit, den Kindern die Argumente vorzutragen, die in der Konferenz zu dem Beschluß führten, an den sich nun alle zu halten haben.

Dies wäre ein Vorschlag unter mehreren möglichen. Hinter ihm steht eine begriffliche Unterscheidung, die von den Besonderheiten einzelner Situationen (unentschuldigtes Fehlen, Pausenaufsicht etc.) absieht und versucht, das Allgemeine zu bezeichnen, den Rollenkonflikt, in dem sich Lehrer häufig befinden. Man kann diesen Vorschlag bis auf seine anthropologischen Grundannahmen zurückverfolgen, die Herbart mit der Unterscheidung von „wildem Ungestüm“ und „echtem Willen“ angesprochen hat. Man kann andere anthropologische Grundannahmen und an sie gebundene begriffliche Unterscheidungen einführen. Jedenfalls überführt man damit die bisher gelegentlich einzelner Vorkommnisse aufflackernde, dann aber unter Zeitdruck nie systematisch zu führende Diskussion in einen Bereich, in dem folgende Bedingungen gesichert werden können:

- ausreichende Zeit für jeden Lehrer, seinen grundsätzlichen Standpunkt darzulegen und nicht nur mit Hinweis auf einzelne Vorkommnisse, sondern auch unter Bezug auf pädagogische Theorien zu begründen,
- Gelegenheit für die anderen Lehrer, diesen Standpunkt zur Kenntnis zu nehmen, auf seine innere Stimmigkeit zu prüfen und die gegebenen Begründungen (auch durch Lektüre) nachzuvollziehen,
- zeitweilige Entlastung von Handlungsdruck, sei es von dem in bestimmten Erziehungssituationen, sei es von dem, der bei der Abfassung von Beschlußvorlagen für die nächste Konferenz entsteht.

Ein solcher Bereich könnte in Gestalt schulinterner Lehrerfortbildungsveranstaltungen geschaffen werden, die diesen drei Bedingungen genügen.

Eine vierte Bedingung, die bei diesem Vorschlag stillschweigend vorausgesetzt ist, scheint an der GSK gegeben. Unter anderen Bedingungen müßte man befürchten, daß solche „Erziehungsseminare“ mehr zur Verfestigung von Standpunkten als zur Auflockerung, mehr zum Theoretisieren als zum Ziehen praktischer Folgerungen verleiten. Darf man jedoch ein Schulklima voraussetzen, das es gestattet, Schärfe in der sachlichen Diskussion mit persönlicher Konzilianz zu verbinden, verlieren solche Befürchtungen an Gewicht. Schulintern sollten solche Seminare andererseits sein, um der puren Spekulation und dem Überwuchern von theoretischen Interessen vorzubeugen: Daß die miteinander durchaus auch theoretisch arbeitenden Personen andererseits am nächsten Tag wieder praktisch zusammenarbeiten müssen, dürfte hinreichend disziplinierend wirken.

Der in den skizzierten Konferenzen entstandene Eindruck vom Schulklima wurde in anderen Situationen noch teils ausdifferenziert, teils modifiziert, im ganzen aber bestätigt: Insgesamt leben die Lehrer den Schülern ein zwangloses Miteinander in vertrautem Umgangston vor, das nur durch zwei Merkmale beeinträchtigt wird, die auch schon in den Konferenzen sichtbar wurden: hohes Tempo und Unverbindlichkeit.

Wer als neuer Kollege oder Gast erstmals an einer solchen Konferenz teilnimmt, ist beeindruckt von der Routiniertheit, mit der in kurzer Zeit eine Fülle von Tagesordnungspunkten behandelt wird. Das setzt Informiertheit auf beiden Seiten voraus, Rückfragen werden kurz beschieden, man käme gar nicht auf den Gedanken zu sagen, man habe etwas nicht verstanden und wolle es noch einmal erklärt bekommen. Es ist nicht nur das Operieren mit Abkürzungen, Bestimmungen, früheren Vereinbarungen, nicht nur die Unterstellung, jeder Teilnehmer richte die ganze Zeit über seine ungeteilte Aufmerksamkeit auf den Informationsfluß, der da stromschnellenartig ausdifferenziert an ihm vorüberhuscht, es ist ebenso die Kürze und Präzision der Rückfragen, vor allem aber der als selbstverständlich vorausgesetzte Informationsstand, der beeindruckt. „Man muß hier ganz schön clever sein“, wenn man alles mitkriegen, alle Untertöne verstehen, den Schülern als Insidern nicht unterlegen sein will – ist wohl die beste Zusammenfassung dieses Aspekts.

Bei einigen Kollegen wirkt das hohe Tempo bemüht, sie müssen sich zu Präzision zwingen, neigen dazu – im Verhältnis zu den Standards – weitschweifig zu werden (die Konferenz reagiert mit Unruhe). Bei anderen Kollegen wirkt das Tempo professionell und wird mit einem Unterton von Rücksichtnahme auf den Neuling gedrosselt. Bei wieder anderen wirkt das Tempo locker, fast spielerisch souverän, andere schließlich strahlen Gelassenheit aus, so daß man gar nicht bemerkt, wie hoch das Interaktionstempo wirklich ist. Wer diese Spielformen beherrscht, versteht es, die Routiniertheit der Beziehungen mit zwischenmenschlicher Wärme zu verbinden; insofern war die Eröffnung der Lehrerkonferenz paradigmatisch für das Schulklima, das hier als ideal unterstellt wird.

Es gibt aber Fragen, denen eine Behandlung in aller Ruhe, die auch Umwege und Irrtümer nicht scheut, angemessener wäre. Die grundlegenden Auffassungen in Erziehungsfragen auszutauschen, ein Kind, das den Bus verpaßt hat, zu trösten, einem neuen Kollegen die Prinzipien zu erklären, nach denen sich Gruppierungen und bisweilen Fraktionen im Kollegium bilden, das alles erfordert mehr Zeit und einen anderen Interaktionsrhythmus.

Daß bestimmte Tagesordnungspunkte auf jeder Konferenz wieder auftauchen, be-

stimmte Probleme seit Bestehen der Schule noch immer nicht gelöst oder wenigstens verbindlichen Regelungen unterworfen sind, dürfte hier seine Ursache haben: Es handelt sich um Fragen mit hohem Zeitbedarf; gründlicher Vorbereitung und einiger Distanz zu den Alltagsproblemen bedürfte ihre Behandlung. Wenn man Subsysteme hinsichtlich ihrer Problemverarbeitungskapazität unterscheidet, muß man den Konferenzen auf der Erziehungslinie eine erhebliche horizontale Problemverarbeitungskapazität zusprechen: Es werden dort viele Einzelfragen, die inhaltlich sehr weit auseinander liegen, in kurzer Zeit für kurze Zeit geregelt. Demgegenüber hatte der Lehrer an der einklassigen Landschule (der auch hier öfter zum Vergleich herangezogen wird) es mit wenigen organisatorischen, administrativen und überhaupt nicht mit Kommunikationsproblemen zu tun. Das begünstigte eine Tendenz, vertikale Problemverarbeitungskapazität zu entwickeln, d. h. konkret: bezüglich weniger Sachfragen und einzelner Kinder immer tiefgründigere Verständnisebenen zu erschließen. Dieser hier etwas schematisierte und idealisierte Kontrast erklärt, woran manche der älteren Kollegen, die längere Zeit an kleineren Schulen unterrichteten und dort ihre berufliche Sozialisation durchmachten, leiden. Für sie ist das hohe Tempo hektisch, die Routiniertheit zugleich Oberflächlichkeit; sie vermissen die geduldige Vertiefung, sei das in einzelne Gegenstände im Unterricht, sei das in grundlegende Fragen der Erziehung. Es wird an anderer Stelle deutlich werden, daß keiner dieser älteren Lehrer an die einklassige Landschule zurück will, deren Mängel liegen im Vergleich zu der GSK allzu deutlich vor Augen; aber das, was in den positiven Varianten älterer Schulverhältnisse als vorbildliche „Lehrerpersönlichkeit“, „Gesicht einer Schule“, „vertraute Umgebung“, „einheitliche Erziehung“ wirksam war, in die Gesamtschule „herüberzuretten“, läge ihnen doch am Herzen.

In solchen Fragen scheint das hohe Tempo jedoch Verständnisbarrieren zu errichten. Daß manche der jungen Kollegen nach einer inhaltlichen Bestimmung von Erziehung und Bildung suchen, deren Verlust diese älteren Kollegen gerade betrauern, wird leicht übersehen, wenn man sich in flinken Interaktionen auf oberflächlichere Etikettierungen wie konservativ/progressiv verlassen muß. Doch kommt hier die Unverbindlichkeit – auch solcher Zuschreibungen – langfristig der Problemlösung zugute. Da jetzt bereits das Schulklima vorschreibt, persönliche Verletzungen zu vermeiden und Dissens in leichtem Spott, ironischer Distanz und immer mit Anerkennung der Möglichkeit von Auffassungsunterschieden auszudrücken, sind auch diese Etikettierungen häufig mehr als Abkürzungen, denn in ihrer vollen politischen Tragweite gemeint (vgl. die Skizze „Die Opposition zwinkert“).

Zudem gibt es viele Gelegenheiten, nicht nur beim geselligen Zusammensein, sondern vor allem auch in einigen Fachkonferenzen, bei der Planung der Projektwoche und bei allen schulischen Veranstaltungen, wo man Kollegen „von einer ganz anderen Seite“ kennenlernen kann und feststellen kann, daß die oder der „auch ganz vernünftig ist“. Von daher und von der Beruhigung der Arbeit, die damit eintrat, daß „erstmal ein ruhiger Anfang“ des Schuljahres möglich war, ist zu erwarten, daß der zwanglose Umgang, den die Lehrer den Schülern bereits jetzt vorleben, nach und nach auch den Tiefgang und die Verbindlichkeit erreicht, die notwendig wären, um den Schülern wortlos als Notwendigkeit oder Unmöglichkeit vor Augen zu führen, was jetzt noch durch „Regierungsmaßnahmen“ angeordnet oder verboten werden muß. Um bei dem Beispiel „Pause“ zu bleiben: Ein Lehrer, der mit seiner Klasse frühstückt, braucht nicht zu sagen, daß man die leere Milchtüte in den Papierkorb tut, er muß es nur vormachen.

Trotz allem muß das Resümee aber damit schließen, daß die großen Konferenzen nicht geeignet sind, Erziehungsprinzipien zu diskutieren und zu installieren. Was

auf der Erziehungslinie geschehen kann, ist, die Voraussetzungen für die Entstehung pädagogischer Verhältnisse zu sichern. Damit wird zugleich ein Stück funktionale Erziehung in Kultur genommen, und die kann schließlich wirksamer sein als noch so viele einzelne intentionale Erziehungsakte, ist es aber nur, wenn sie mit der intentionalen Erziehung in Einklang steht. Will man diese nicht – gewissermaßen komplementär zu einem ausschließlich an Qualifikationen orientierten Unterricht – in den Freizeitbereich externalisieren, wird bei der Analyse der Bildungslinie zu prüfen sein, inwieweit jetzt schon und künftig oder wenigstens prinzipiell dort Erziehungsfunktionen der Schule mit bedacht und mit erfüllt werden können. Auszunehmen von dieser Zusammenfassung sind die Klassenkonferenzen, deren Funktion nochmals im Vergleich zu den Fach-Team-Konferenzen und im Verhältnis zum Beratungssystem betrachtet werden muß.

2.3.3 Skizzen zur „Bildungslinie“

Für die Lehrerkonferenz wurden die Beratungsgegenstände auf der Bildungslinie bereits genannt. Unterhalb der Lehrerkonferenz kennt die GSK auf der Bildungslinie noch zwei Ebenen: die Fachkonferenzen und die Fach-Team-Konferenzen. Erstere vereinigen alle Lehrer, die ein Fach, letztere alle Lehrer, die ein Fach in einem Jahrgang unterrichten – das sind in einigen Fächern nur drei Lehrer. Gemäß der Stundenzahl, die einem Fach laut Stundentafel zukommt, kann man „große“ und „kleine“ Fächer unterscheiden: Für Fächer mit vier und mehr Wochenstunden benötigt die Schule natürlich mehr Lehrer als für Fächer mit zwei und weniger Wochenstunden (beides im Durchschnitt der Jahrgänge 5–10 gedacht).

Ferner kann man die Fächer darin unterscheiden, wie genau ihr Gegenstandsbe-
reich festgelegt ist. Durch Schulbücher, Richtlinien, Lehrerausbildung, schließlich durch wissenschaftliche Tradition ergeben sich jeweils unterschiedliche Begriffe von dem, was mit einem Schulfach gemeint ist. Man kann demgemäß Fächer mit scharfen Grenzen zu anderen Schulfächern von solchen mit fließenden Grenzen, hochstrukturierte von wenig strukturierten, stark traditionsgebundene von wenig traditionsgebundenen und in gewissem Sinne „krisenfeste“ Fächer von prekären Fächern unterscheiden. Diese Eigenschaften kommen dem Fach allerdings nicht nur gemäß einer „inneren Entwicklungsgesetzlichkeit“ zu, sondern sind auch von außen induziert. Das Fach Latein, lange Zeit krisenfest, traditionsgebunden und hochstrukturiert, allerdings mit offenen Grenzen zur Geschichte, zur Philosophie und zu anderen Sprachen, gerät an der Gesamtschule unter einen sonst nicht gekannten Legitimationsdruck, der eine Neubesinnung auf den möglichen „Bildungswert“ der Beschäftigung mit einer alten Sprache auslöst. Neben vordergründige Qualifikationserwägungen (viele Fremdwörter in allen wissenschaftlichen Fachsprachen sind lateinischen Ursprungs) treten dabei bald tiefergehende Überlegungen in zwei Richtungen. Inhaltlich werden Kirchenlatein, mittelalterliches Latein oder die Tradition römischen Rechts „wiederentdeckt“ als Gegenstände, an denen die Prägung unserer kulturellen Überlieferung durch die lateinische Sprache augenfälliger wird, als wenn man die enge Bindung an den traditionellen Begriff von „humanistischer Bildung“ beibehielte; die Tradition offener Grenzen kommt einer solchen Modernisierung des Selbstverständnisses entgegen. Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik ist es der äußere Zwang, Latein als Fremdsprache erst ab dem 9. Schuljahr anbieten zu können, der zugleich die inhaltliche Überlegung auslöst, daß dann – mit Grundkenntnissen in Englisch und Französisch im Hintergrund – eine andere Lehrgangsstuktur möglich wird, die linguistisch vergleichende Gesichts-

punkte betont, die andere Fächer durch Stabilisierung grammatischer Grundkenntnisse stützt, damit aber selbst weniger linear als früher und weniger auf letzte konstruktive Feinheiten bedacht sein kann. „Krisen“ können einem Fach also durchaus zugute kommen. Bezogen auf die Lehrer, die ein Fach erteilen, kann man Überlegungen zum Charakter eines Schulfaches in einer Schule zu bestimmter Zeit vereinfachend zusammenfassen, indem man homogene von heterogenen fachlichen Bedingungen unterscheidet. Unter den „großen“ Fächern ist Mathematik in diesem Sinne „homogen“, gefolgt von Englisch, Deutsch und Gesellschaftslehre, wobei die Zunahme an Heterogenität unterschiedliche Gründe hat. Unter den „kleinen“ Fächern sind Technik und Wirtschaft (zumindest je für sich), Physik, Chemie und Biologie eher homogen – wenn auch mit Abstufungen in der Richtung der Aufzählung – und Kunst oder Musik stärker heterogen. Für die Fächer Sport, Französisch und Religion reichen die Eindrücke, die wir sammeln konnten, nicht zu einer Charakterisierung aus.

Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Charakterisierung um eine grobe Hypothese, die durch genauere Beobachtungen modifiziert, vielleicht auch widerlegt werden kann. Gleichwohl eignet sich die Charakterisierung dazu, im Verlauf und Gegenstandsbereich der Fachkonferenzen strukturelle Regelmäßigkeiten von Zufälligkeiten in der personellen Zusammensetzung zu unterscheiden.

Damit sind insgesamt drei Bedingungs Bündel bezeichnet, von denen die Arbeit in den Fachkonferenzen geprägt erscheint:

- Grad der Homogenität/Heterogenität des Faches,
- Anzahl der beteiligten Personen,
- Spezifische Merkmale der personellen Zusammensetzung.

Die Fachkonferenzen tagten sämtlich an je einem Nachmittag in der ersten Schulwoche, in der deshalb nur vormittags Unterricht erteilt wurde (auch der Mensabetrieb und der Freizeitbereich ruhten noch). Trotz ausgeklügelter Parallelisierung ließ es sich nicht vermeiden, daß manche Lehrer nur in einem ihrer beiden Fächer an der Fachkonferenz teilnehmen konnten, weil die andere Konferenz zur gleichen Zeit tagte (so etwas wird teils durch schriftliche Information, teils durch informelle Kontakte aufgefangen). Auch die Beobachter konnten deswegen nur einen Teil der Konferenzen in „kleinen“ Fächern besuchen. Dabei ergab sich als Schwierigkeit, jeweils den Tagungsort auszukundschaften, der bei den Kollegen als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt wird; wenn eine Konferenz aber außerhalb der Schule und noch dazu zu einem anderen Zeitpunkt verabredet ist, wird sie selbst für die bestinformierten Mitglieder der Schulleitung unauffindbar. Als Neuling oder Gast tut man also gut daran, als erstes die Namen der Fachkoordinatoren zu erlernen; so wurde auch uns geraten, möglichst viele Fachkonferenzen zu besuchen, weil wir dort am besten Kontakt zu Kollegen aufnehmen könnten, um Unterrichtsbesuche zu vereinbaren. Gemäß der hier geltenden Regel, daß von Subsystemen Mut zu Autonomie erwartet wird, wählten wir dafür allerdings einen systematischeren Zugang über Jahrgangsstufen und den Gesamtstundenplan (vgl. Kapitel 3).

Skizze 4: Fachkonferenz Mathematik (groß, homogen)

Anwesend sind zunächst 14 Lehrer, 7 sind bei anderen Fachkonferenzen (im Sitzungsverlauf kommen noch zwei oder drei Kollegen hinzu). Der Fachkoordinator gibt die Tagesordnung bekannt.

TOP 1: Es wird festgelegt, wer in diesem Schuljahr die Funktion des Teamleiter für jeden Jahrgang wahrnimmt und welche Lehrer zu jedem Jahrgangs-Team gehören.

Dabei wird abgewogen, welche Kollegen noch andere Ämter haben, bereits in dieser Funktion waren oder neu an der Schule sind.

Die Vermutung des Beobachters, daß auf diesem Wege eine systematische Ämterrotation angestrebt würde, wird später nicht bestätigt; als Prinzip innerer Strukturierung ist dieser Prozeß der Schulleitung bewußt, nicht aber als Prinzip zur Weiterqualifizierung von Lehrern. Die Autonomisierung der Subsysteme (Wahl der Fachkoordinatoren, Jahrgangs-Teamleiter durch die Fachkonferenzen) führt aber dazu, daß nach und nach die meisten Kollegen einmal in die Rolle geraten, für einen Teilbereich Koordinationsverantwortung zu übernehmen. Das führt weiter dazu, daß fast jeder Erfahrungen in der Vorbereitung und Leitung von Sitzungen sammelt; darunter auch die Erfahrung, daß „die Hauptarbeit beim Koordinator hängen bleibt“, wenn sich die jeweiligen Mitglieder einer Konferenz oder eines Teams wenig engagieren. Da derselbe Lehrer in anderen Situationen „einfaches“ Mitglied ist, kann er aber dem jeweiligen Sitzungsleiter nachfühlen, wie sehr er sich auf die Mitarbeit aller angewiesen fühlt, so daß das „heimliche Rotationssystem“, wie man es einstweilen nennen muß, insgesamt eine Intensivierung von Kooperationsbeziehungen begünstigt. Der mit ihm verbundene Rollentausch trägt ferner dazu bei, daß statt starrer Vorgesetzter-Untergebener-Beziehungen eine personunabhängige Respektierung funktionaler Autorität eintritt, die eine erste strukturelle Erklärung für den Eindruck von einem zwanglosen Umgang der Kollegen miteinander liefert.

TOP 2: Leistungsbewertung, einzelne Regelungen werden teils in Erinnerung gerufen, teils festgelegt, teils problematisiert:

- Tests und Mitarbeit sollen gleich gewichtet werden,
- genehmigungspflichtig sind Tests, wenn in den Jahrgängen 5/6 20% der Arbeiten, Jahrgang 7g, 8g und 9h 33% der Arbeiten unter der Bewertungsstufe 3, in den Jahrgängen 7e, 8e und 9q 33% der Arbeiten unter Bewertungsstufe 4 liegen. Die Abkürzungen, durchaus Bestandteil der Konferenz-Umgangssprache, bezeichnen die Differenzierungsstufen: Grundkurs, Erweiterungskurs auf der Stufe 7/8 und Hauptschulabschluß, Qualifikationsvermerk für Klasse 9 (statt q wird auch fo gesagt, im Vorgriff auf das angestrebte Ziel Fachoberschulreife am Ende der Klasse 10).
- Dauer der Tests in Klasse 9 1–2 Stunden, in Klasse 10 2–3 Stunden.
- In den Klassen 7 bis 9 wird pro Halbjahr zusätzlich ein Test über Grundfertigkeiten (Dezimal- und sonstige Bruchrechnung, Winkelmessung und andere Konstruktionen, Prozentrechnung u. ä.) geschrieben; dieser Sondervereinbarung läge ein Beschluß der letzten Fachkonferenz zugrunde (in dieser werden keine formellen Beschlüsse gefaßt).
- In Klasse 7 ist ein Erweiterungskurs kleiner als die Grundkurse, das verstößt gegen eine Vereinbarung, ist aber nur durch die Klassenkonferenz zu ändern und wird an diese überwiesen.

TOP 3: Die Jahres-Stoffverteilungspläne werden abgezogen herumgegeben und anschließend erläutert, was Abweichungen vom Vorjahr angeht:

- Jg. 5: Thema 5, Zufallsexperimente, wurde nicht geschafft.
- Jg. 6: Thema 2, es wird ein verkürzter Weg über Operatoren eingeschlagen (hier werden exkursartig einige Informationen über Übungshilfen, LÜK und Klett-Training gegeben).

- Jg. 8: Thema 1, dort ist noch etwas Geometrie nachzuholen, die im Vorjahr nicht geschafft wurde.
- Jg. 8: Thema 3, es wird erwogen, ob das Thema nicht statt an dritter Stelle als siebentes plaziert werden solle – dies unter Bezug auf ähnliche Inhalte im 9. Schuljahr. Den Jahrgangs-Teams wird in dieser Frage freie Hand gelassen, das miteinander abzustimmen.
- Jg. 9: Thema 1 soll dazu dienen, vor Beginn des Betriebspraktikums Grundfertigkeiten zu wiederholen. In diesem Zusammenhang und für den Unterricht in Abschlußgruppen hat man typische Aufgaben aus den Eingangsprüfungen gesammelt, denen die Bewerber von den am Ort ansässigen Betrieben unterzogen werden.
- Die Jahrgangsordner enthalten die noch brauchbaren Unterrichtsmaterialien (unklar bleibt, ob Vorräte oder Druckvorlagen) und die Listen mit den Grund- und Erweiterungsanforderungen. Sie sind beim Fachkoordinator erhältlich. Es wird angekündigt, daß diese Listen in diesem Jahr zu überprüfen und zu überarbeiten seien, das gelte auch für einige Unterrichtseinheiten.

TOP 4: Der Diskussion über die Umstellung auf ein neues „Mathematische Unterrichtswerk GAMMA“ (Stuttgart: Klett) kann der Beobachter mangels Kenntnis der Themenpläne und der zu vergleichenden Schulbücher nicht folgen. Soweit die unterschiedliche Beteiligung an der Diskussion diesen Schluß zuläßt, sind aber auch nicht alle anwesenden Lehrer dem Tempo gewachsen, in dem die Kongruenzen und Inkongruenzen einzelner Buchabschnitte mit einzelnen Themen in den verschiedenen Jahrgängen abgewogen werden. Dahinter steht nicht nur Übersicht über die Inhalte des „idealen Mathematiklehrgangs“, auf dessen stillschweigend unterstelltem Hintergrund hier argumentiert wird, sondern auch reiche Erfahrung mit methodischen Varianten bei einzelnen Themen, die offenbar durch den regelmäßigen Erfahrungsaustausch in den Jahrgangs-Team-Gruppen zum gemeinsamen Bewußtseinsstand geworden ist. Zieht man die einleitend gegebenen Charakterisierungsmöglichkeiten verschiedener Schulfächer ins Kalkül, nimmt es aber auch nicht wunder, diesen Professionalisierungsgrad einer curricularen Diskussion vorzufinden: die klaren Grenzen des Faches, eine auch durch Reformen nur an bestimmten Punkten veränderte Struktur des Lehrgangs, eine Tradition des Umgangs mit Mathematik, die bis in die eigene Schulzeit zurückreicht und eine in Schule und Studium weitgehend standardisierte fachliche Sozialisation bilden hier einen Sockel, der in anderen Fächern nicht gleichermaßen festgefügt und gleichermaßen als bei allen Lehrern vorhanden vorausgesetzt werden kann. (Die Fachkonferenz beschäftigte sich an diesem Tage allerdings nur mit dem Bereich der Sekundarstufe I; größere Auffassungsunterschiede wären vermutlich zu erwarten, wenn die Inhalte und Kriterien der Sekundarstufe II zur Debatte stünden und die von dorthier definierten Anforderungen auf die Sekundarstufe I zu projizieren wären.)

TOP 5: Stützmaßnahmen werden in folgenden Einzelheiten besprochen:

- Prinzipiell solle der zusätzliche Lehrer mit den besseren, der Fachlehrer mit den schlechteren Schülern seines Kurses arbeiten.
- Wegen der Kopplung von je zwei Klassen (auf der Stufe 7/8) gäbe es aber zusätzliche Abstimmungsprobleme. Soweit parallel zu den Stützkursen Schüler verschiedener Kurse oder Klassen zusammenkommen, sei der zusätzliche Lehrer u. U. gezwungen, reine Übungsstunden zu halten.
- Besonders intensiv werden Stützmaßnahmen für den 9. Jahrgang besprochen (in hier nicht wiederzugebenden Details).

- Es wird gefragt, wer noch „Stunden unterzubringen“ habe, aus denen er Stützkurs-Stunden machen könne. Zur Teilautonomisierung von Subsystemen gehört es, daß der Gesamtstundenplan nicht das gesamte Stundendeputat aller Lehrer voll verplant. Den Fachkonferenzen steht damit noch Manövriermasse für die Vergabe von Entlastungsstunden (bei zusätzlicher curricularer Arbeit oder Betreuung von Sammlungen), für die Einrichtung von Kursen und Arbeitsgemeinschaften und für Betätigung im Ganztagsbereich zur Verfügung.

TOP 6: Etatanforderungen zu stellen und zugewiesene Mittel zu verteilen, gehört ebenfalls zum Entscheidungsraum der Fachkonferenzen, jedenfalls in dem Rahmen, den einerseits der Gesamtetat der Schule, andererseits die für eine bestimmte Anzahl von Schülern unentbehrliche Grundausstattung übrigläßt.

Für die eventuelle Anschaffung eines zweiten Koffers mit Taschenrechnern sollen Verhandlungen mit der Fachkonferenz Physik aufgenommen werden. Im Buchetat sind von DM 14 000 noch DM 4000 für die weitere Anschaffung des neuen Lehrwerks vorhanden. Für Zeitschriften wird der Schulleitung der alte Ansatz von DM 600 ohne neuerliche Begründung mitgeteilt.

Skizze 5: Fachkonferenz Gesellschaftslehre (groß, heterogen)

Von 29 Mitgliedern sind 26 anwesend (an diesem Freitagnachmittag tagt keine andere Fachkonferenz).

TOP 1: Informationen (über Termine, noch vorhandene Unterrichtsmaterialien), die Erinnerung an „dienstliche Obliegenheiten“ (angesichts der Frage, wer das Protokoll führen soll) löst Unruhe, die Erwähnung noch vorhandener Videobänder eine kurze inhaltliche Diskussion aus, in der einige Lehrer ihre Erfahrungen mit dem Einsatz verschiedener Videobänder vergleichen.

TOP 2: Der stellvertretende Fachkonferenzvorsitzende wird praktisch per Akklamation gewählt; der Form halber fragt der Fachkoordinator nach Gegenstimmen, es gibt aber keine.

TOP 3: Zeitschriften-Abonnements. Es werden acht Zeitschriften von dieser Fachkonferenz gehalten; die Frage, ob man es dabei belassen solle, löst zunächst wenig Echo im Plenum aus. Der Fachkoordinator fragt deshalb die einzelnen Titel ab. Bei offensichtlich je nach Titel unterschiedlichem Informationsstand ergeben sich neben vielen Enthaltungen jeweils wenige Für- oder Gegenstimmen. Erst die Intervention des didaktischen Leiters, der inhaltliche Begründungen anmahnt, bringt eine – nun aber ziemlich emotionsgeladene – Debatte in Gang, die sich auf zwei Ebenen vollzieht. Einzelne Lehrer bringen für die alten Abonnements und drei Neuvorschläge inhaltliche Begründungen vor, die können aber nicht diskutiert werden, da einmal die Mehrzahl der Lehrer die Zeitschriften nicht alle kennt (das Spektrum reicht ja aber auch von der Geographischen Rundschau und Geographie im Unterricht über mehrere sozialkundliche Titel bis hin zur Geschichtsdidaktik und einer Museumszeitschrift, und die Lehrer sind eben nicht Fachlehrer für Gesellschaftslehre, sondern für Geschichte, Geographie oder Sozialkunde), zum anderen jedoch und bald vorwiegend, weil unklar ist, unter welchen Kriterien und zu welchen Zwecken die Zeitschriften eigentlich gehalten werden sollen. Folgende Kriterien werden dabei in die Diskussion gebracht:

- Die Zeitschrift wird ohnehin von einigen Lehrern privat gehalten, braucht also nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert zu werden; dagegen wird der Anspruch des Lehrers gehalten, die notwendigen Arbeitsmittel (auch zur Vorbereitung und Weiterbildung) in der Schule vorzufinden.

- Die Zeitschrift enthält Unterrichtsbeispiele, Abbildungen, die man im Unterricht verwenden kann, ausgearbeitete Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsmaterialien.
- Die Zeitschrift wird von vielen Lehrern gelesen; dagegen: sie wird von wenigen Spezialisten gelesen, die aber relevante Informationen über die Fach-Team-Gruppen an ihre Kollegen weitergeben.
- Das Halten von Fachzeitschriften darf den finanziellen Spielraum für das Halten von allgemein schulpädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften nicht beeinträchtigen; dagegen: dies zu steuern, sei Angelegenheit der Konferenz der Fachkoordinatoren bzw. der Schulleitung (also hier kein Verhandlungsgegenstand).

Unter so heterogenem und Punkt für Punkt umstrittenem Kriterienhorizont und Zeitdruck setzen sich schließlich formale Argumente durch. Die Frage ist nun, nach welchem Modus und mit welchen Mehrheiten die Fachkonferenz in dieser Angelegenheit beschließen soll. Es wird der Beschluß gefaßt, über die einzelnen Vorschläge mit der Mehrheit der anwesenden Mitglieder zu befinden (der damit überstimmte Geschäftsordnungsantrag verlangte eine qualifizierte Mehrheit; wobei allerdings über die ganze Debatte unklar blieb, ob dieser Begriff quantitativ im Sinne einer Geschäftsordnung oder qualitativ im Sinne des Informationsstandes der Abstimrenden gebraucht wurde).

Daß es in dieser Fachkonferenz etwas turbulent zugehen könne, war uns schon vorher angekündigt worden. Die Ursachen dafür wurden aber mehr in Persönlichkeitseigenschaften der Beteiligten, allenfalls noch in den Merkmalen des Faches Gesellschaftslehre (ohne klare Grenzen, kaum strukturiert, kaum Tradition, wenig krisenfest) gesehen. Daß diese Charakterisierung auf das Fach Sozialkunde viel eher zutrifft als auf Geographie und Geschichte, daß hier neben der Anzahl der Beteiligten vor allem die Heterogenität ihrer Vorbildung und ihrer Interessen belastend wirkt, wurde als struktureller Tatbestand unterbewertet. Es liegt wohl den alltäglichen Ursachenzuschreibungen näher, sich auf Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. politische Einstellungen, Selbstdisziplin oder fachliche Kompetenz zu beziehen als auf hinter diesen Merkmalen stehende Bedingungen beruflicher Sozialisation oder gar strukturelle Eigenschaften der zu behandelnden Gegenstände. Dabei liegt es auf der Hand, daß mit der Vereinbarung, ein bestimmtes Lesestück in Deutsch oder ein Videoband über Mitbestimmung in Sozialkunde als Unterrichtsgegenstand zu wählen, viel weniger entschieden ist als mit dem Bau einer Ampelanlage in Technik.

TOP 4: Der Fachkoordinator reagiert auf die Turbulenz mit einer wohlabgewogenen Mischung aus Förmlichkeit (er zitiert das Mitwirkungsgesetz, läßt über einen Antrag auf Schluß der Debatte abstimmen, obwohl keine Gegenrede da war) und Toleranz bei Verletzung der Verhandlungsregeln (den didaktischen Leiter läßt er auch noch nach dem Beschluß, die Debatte zu beenden, inhaltlich zu Wort kommen). Diese flexible Verhandlungsführung wirkt beruhigend (weil inhaltliche Argumente nicht aus formalen Gründen abgeschnitten werden) und doch beschleunigend (weil der Anspruch, geschäftsordnungsmäßig zu verfahren, dabei mit leiser Mißbilligung aufrecht erhalten wird). Auf diese Weise – vielleicht auch, weil in der Debatte über die Zeitschriften-Abonnements genügend Zeit und Kraft verbraucht worden war – geht TOP 4 zunehmend anstandslos über die Bühne, obwohl er einige brisante Unterpunkte enthält:

- Leistungsbewertung: Es sollen die mündlichen Leistungen und die Heftführung zugrunde gelegt werden, nicht aber Tests. Das Kriterium Heftführung wird dahin-

gehend problematisiert, daß nicht nur der äußere Eindruck (sondern auch der Inhalt, insbesondere eigenständiger) und das abschließende Ergebnis (sondern auch der Entstehungsprozeß: regelmäßige Heftführung, häusliche Hilfe oder Anlehnung an Mitschüler, relative Leistungsverbesserungen) beachtet werden sollen. Mit diesem Vorschlag konkurriert ein stärker ausdifferenzierter, der jeweils Zehntel der Gesamtbewertung im Verhältnis 1:3:3:3 auf Fertigkeiten, das inhaltliche Gewicht der Beiträge, die Häufigkeit der Beteiligung und die Heftführung verteilt sehen will. Beschlossen wird, einstweilen wie bisher zu verfahren (gleiches Gewicht für Mitarbeit und Heftführung).

- Ohne größere Debatte und mit nur geringfügigen, eher redaktionellen Änderungen gehen die Themenlisten für die einzelnen Jahrgänge und die Aufstellungen über Grund- und Zusatzanforderungen durch (was aber nicht als Konsens mißdeutet werden darf: etwas halblaut albernde Randbemerkungen signalisieren, daß das entweder in den Jahrgangs-Team-Gruppen ausgetragen wird oder unter der Überschrift „Methodenfreiheit“ ins Belieben des einzelnen Lehrers gestellt wird).

TOP 5: Zur Sammlung von Vorschlägen zur Projektwoche wird eine Liste herumgegeben.

TOP 6: Die Ausarbeitung und Sammlung von Unterrichtseinheiten muß zwischen der AG Curriculum und den Jahrgangs-Team-Gruppen koordiniert werden. Nach Ablauf jeder Unterrichtseinheit sei deshalb auf einem Formblatt eine Übersicht (über die Inhalte) zu erstellen, der Verlauf zu beschreiben und eine Sammlung der Arbeitsblätter beizufügen. Das damit signalisierte Niveau kooperativer Unterrichtsplanung führt zu einer Kontroverse darüber, wie oft die Jahrgangs-Team-Gruppen tagen sollen (bei einem 14tägigen Abstand komme man auf drei Jahrgangs-Team-Gruppen-Termine pro Woche, die meistens erst nach 16 Uhr angesetzt werden könnten) und ob man das überhaupt vorschreiben solle. Das Problem wird den Jahrgangs-Team-Sprechern überlassen, die (wiederum unter Berücksichtigung verfügbarer Entlastungsstunden) bestimmt werden.

Skizze 6: Fachkonferenz Chemie (klein, homogen)

Die Konferenz tagt im Chemie-Vorbereitungsraum. Es gibt Plätzchen und aus 200ml-Meßbechern Cola (im Kühlschrank vorrätig). Sechs Kollegen finden sich ein, einer kommt später, einer nimmt an der Fachkonferenz Sport teil. Vor Eintritt in die Tagesordnung werden Stunden getauscht, d. h., die Lehrer wechseln ihre Zuordnung zu bestimmten Klassen, wie sie der vom Computer ausgedruckte Gesamtstundenplan vorsah, teils um Kontinuitäten zu schaffen („die hatte ich im vorigen Jahr in Biologie“), teils um sich Freistunden für die Vor- und Nachbereitung oder für Jahrgangs-Team-Termine zu schaffen. Nebenbei wird ein Referendar auf diese Weise mit Stunden versorgt. In gleicher Weise wird kurz abgesprochen, wer wann welchen der Chemie-Fachräume beansprucht. Die Schulleitung wird später vom Fachkoordinator benachrichtigt, damit der Organisationsleiter den Gesamtstundenplan auf den letztgültigen Stand bringen kann. In der Physiksammlung hängt außerdem nochmals eine Übersicht der Zuordnung von Lehrern zu Zeiten und Fachräumen aus, damit die Naturwissenschaftler untereinander wissen, wann man wen wo erreichen kann. – Ein weiterer Beleg für die funktionale Teilautonomisierung von Subsystemen.

Dann wird die Konferenz offiziell eröffnet, zwei Schülervertreter werden begrüßt (an den anderen Fachkonferenzen nahmen keine Schülervertreter teil), ich werde vorgestellt und erläutere kurz den Zweck meiner Anwesenheit. Die Tagesordnung (sie hing schon einige Tage vorher aus) wird nochmals verlesen.

TOP 1: Es wird ein Modell gesucht, nach dem jeder zu bestimmten Zeiten für bestimmte Teile der Chemie-Sammlung zuständig sein soll. Das Modell soll folgende Prinzipien berücksichtigen: Jeder sorgt erst einmal sofort im Anschluß an die Stunde dafür, daß Geräte gesäubert und eingeordnet werden (deshalb auch die Bemühung darum, zwischen den Unterrichtsstunden Freistunden als Rüstzeiten zu gewinnen), einmal in der Woche hält jeder Nachschau und bringt das in Ordnung, was in den Rüstzeiten nicht geschafft wurde, dabei werden beschädigte Geräte oder ausgehende Chemikalien in eine Liste eingetragen, die beim Fachkoordinator ausliegt. Es wird kurz diskutiert, wer an welchem Wochentag Nachschau halten könnte, oder ob man einen Nachmittag (Dienstag oder sonst nach 16 Uhr) für alle festlegen solle. Als das auf Schwierigkeiten stößt, wird vereinbart, Präzisierungen zum Modell zur nächsten Fachkonferenz zu überlegen. An einige weitere Elemente der Sammlungsordnung wird dabei erinnert: Wer einen der fahrbaren Tische im Sammlungsraum (auf denen die für eine Stunde benötigten Geräte und Chemikalien in den Rüstzeiten bereitgestellt werden) länger als ein Woche braucht, soll das Datum, bis zu dem er den Tisch benötigt, aufkleben, sonst wird der Tisch routinemäßig abgeräumt; in den Schränken ist alles sechsfach (entsprechend der Anzahl der Tischgruppen in den Fachräumen) vorhanden, oben die Chemikalien, unten die großen Glasgeräte, in der Mitte die kleinen Geräte, alles (man muß also auch die Nomenklatur für Becher, Kolben etc. beherrschen) in alphabetischer Ordnung. Zwei Kollegen, die den Rück-Umzug aus dem Block C (im Untergeschoß des einen Turmes) während der Ferien besorgten, unterrichten die anderen darüber, welches die neuen Standorte des Umzugsgutes sind. Nebenbei wird angesprochen, daß die Schüler gern die Siebe aus den Becken an den Gruppentischen in den Fachräumen ausbauen und allerhand in den Abfluß stopfen. Die Angelegenheit wird nicht als disziplinarisches, sondern als technisches Problem geregelt: ein Kollege wird die Siebe mit Zementkleber festkleben.

TOP 2: Sonderaufgaben curricularer Planung und Entlastungsstunden werden verteilt. Aufgabenbereiche sind dabei:

- Herstellung bestimmter Lösungen und spezieller Reagenzien, Vorbereitung von audiovisuellen Medien, Neugestaltung der „Arbeitsbogenwand“ (in jedem Fach muß immer mindestens ein Blatt als Druckvorlage bleiben und/oder es gibt eine Mappe mit den Originalen).
- Ausarbeitung des Curriculums WP 9 (Wahlpflichtbereich, Klasse 9).
- Desgl. Jahrgang 10, mit der Frage, ob und wie hier Chemie im Kern(unterricht) von Chemie im WP(unterricht) zu unterscheiden sei. Verlangt wird ein gemeinsames Grundwissen ab Klasse 11, gegeben sind aber unterschiedliche Niveaus und Stundenzahlen in der Sekundarstufe I.

In einem Exkurs wird dem Referendar und mir erläutert, für welche Schülerkonstellationen insgesamt zu planen ist. Dabei ist zu unterscheiden, ob Chemie als Pflichtfach (d. h. hier „im Kern“) oder als Wahlpflichtfach oder sogar parallel in beiden Bereichen angeboten werden muß und mit welchen Vorkenntnissen bei den Schülern jeweils zu rechnen ist. Das führt zu folgender Übersicht:

Jg.	Kern	WP	Kern + WP	Kern HA	KernHQ/FO	
7	1					
8		2				(HA, HQ, FO
9		5		4	3	entsprechend
10			7	6		Abschlüssen)

In der zugehörigen Diskussion überwiegt die Tendenz, unter fachlichen Gesichtspunkten zu einer curricularen Vereinheitlichung zu kommen (Unterrichtseinheiten werden dabei gewissermaßen als Bausteine betrachtet); der vorhergehende Fachkoordinator leistet an dieser Stelle Widerstand und betont die unterschiedlichen Ausgangslagen und Zukunftsperspektiven der Schüler. Strittig ist dabei im Grunde, wie linear ein Chemiecurriculum aufgebaut sein muß.

TOP 3: Wahl der Jahrgangs-Team-Sprecher

TOP 4: Überstunden (wurde nicht beobachtet weil ein anderer Termin wahrgenommen werden mußte).

TOP 5: Festlegung der Unterrichtseinheiten gemäß obiger Übersicht:

Zu 1: Diskutiert wird, wie man (ohne schon quantitativ arbeiten zu können) doch gewisse Mißverständnisse ausschließe (z. B. $\text{Fe}+\text{S}$ dürfe nicht als ein FeS -Molekül interpretiert werden, die Veranschaulichung durch „Wertigkeitsärmchen“ sei schlampig und schaffe Schwierigkeiten beim Übergang zur quantitativen Betrachtung des Molekulargewichts chemischer Verbindungen). Wesentlich sei es, auf klare Begriffe und Definitionen Wert zu legen. Dabei wird erwogen, ob man nicht die vielen informellen Diskussionen über „Vereinheitlichung der Fachsprache“ auch einmal zum Gegenstand einer Fachkonferenz machen solle. In diesem Zusammenhang werden auch Einzelfälle angesprochen: In dieser oder jener Klasse seien offenbar diese oder jene fachlichen Unschärfen oder Fehler eingeschliffen, Kollegen erinnern einander an einzelne Unterhaltungen im Anschluß an Stunden, Tafelschriften oder Tests, in denen solche Probleme Gesprächsgegenstand waren. Die Kritik ist dabei immer knapp und bestimmt, deswegen aber auch sachlich, sie wirkt stellenweise wie forcierte Lehrerfortbildung in einem Kurzlehrgang. Das Ausmaß wechselseitiger Kontrolle ist also erheblich, wird aber durch den zwanglosen Umgangston und durch Respektierung nicht-fachlicher Qualitäten (ein Kollege ist darauf spezialisiert, die Unterhaltung mit allerhand Einwüfen auf der Beziehungsebene aufzulockern) akzeptabel. Dazu paßt auch die zurückhaltende Art, in der der vorhergehende Fachkoordinator und die freundliche Ermunterung, mit der die anderen Kollegen dem neuen Fachkoordinator sein neues Amt teils erleichtern, teils aufdrängen (bei aufkommenden Zweierdiskussionen: „Nun muß Du schon mal durchgreifen, Herr Vorsitzender!“)

Zu 2: Den Vorschlag der landeseinheitlichen Richtlinien „könne man vergessen“ (er sei in der Richtlinien-Kommission selbst umstritten). Prinzipien seien: viel zu experimentieren, viele Protokolle schreiben zu lassen, vor allem aber Zeit zu lassen. Inhaltlich wird diskutiert, welche Inhalte sich am besten zur Einführung der Reaktionsgleichung (als Schreibweise) eignen, Oxydation oder Salze. Erwogen wird, welche von dem Lernziel Reaktionsgleichung ablenkenden Sonderprobleme man bei beiden Varianten zu gewärtigen hat. Entschieden wird unter dem Kriterium „Fachliches leicht zugänglich machen“ (d. h. aber, daß der lebenspraktische Bezug der jeweiligen Beispiele als sekundär, im Zuge der Diskussion sogar mehrfach als eher störend angesehen wird.)

Zu 3: Diese Schüler haben teilweise erstmals Chemie, sie sollen zuerst forciert die gleichen Unterrichtseinheiten durchlaufen wie Klasse 7, dann folgt die Unterrichtseinheit „Veränderung von Stoffen beim Erhitzen“, danach „Teilchenvorstellung“, „Luft/Verbrennung/Oxydation“ und noch zwei weitere Unterrichtseinheiten. Diese UEs (so die Schulumgangssprache) werden hier (wie auch tags zuvor in der Fachkonferenz Technik) wie Pakete behandelt, die man nicht erst aufzuschnüren braucht. Wird das bisweilen doch getan, kommt eine durchdachte Struktur von

Lernzielen zum Vorschein, eine Komposition aus – in dieser Rangordnung – fachlichen Lernzielen (stark orientiert an „structure of the discipline“), dazu geeigneten Inhalten (Unterrichtsgegenständen, Experimenten in dem Sinne, in dem Klafkis Theorie der kategorialen Bildung von „prägnanten Fällen“ spricht) und einzuübenden Techniken (des Umgangs mit Geräten und Chemikalien, des Experimentierens und Protokollierens). Problematisch ist der Fachkonferenz eher die Abfolge dieser UEs in den einzelnen Jahrgängen und die Abstimmung zwischen den Jahrgängen. Erst im Zuge dieser Diskussion wird erwogen, innerhalb einzelner UEs Änderungen oder wenigstens Umakzentuierungen vorzunehmen. Bisweilen wird dann festgestellt, daß eine UE „veraltet“, umzuschreiben oder völlig neu zu entwerfen sei.

Zu 4: In den Unterrichtseinheiten 1 bis 4 wird nicht zwischen den Stammgruppen (HQ/FO=3) und den Abschlußgruppen unterschieden, ausgenommen, daß mehr Zeit aufgewandt wird. Dann tritt eine andere, stärker auf industrielle Anwendung bezogene UE hinzu: Hochofen/Erdöl/Kunststoffe.

Zu 5: Nach einer Wiederholung (Laugen/Hydroxyde/Indikatoren) sollen drei UEs folgen: Säuren/Salze mit Ionengleichung und Neutralisation, Halogene/Alkalimetalle/Edelgase mit Einführung in PSE, abschließend Chemie des Kohlenstoffs. Eine längere Diskussion entsteht darüber, ob man PSE (das Periodische System der Elemente) systematisch oder exemplarisch, d. h. im Anschluß an Edelgase oder bereits integriert mit der Wiederholung einführen soll. Dabei spielen neben fachlichen Erwägungen auch die Lernschwierigkeiten und die Motivation der Schüler eine Rolle. Eine pure Wiederholung kann langweilig sein, eine Integration von PSE in die erste Unterrichtseinheit die Schüler überfordern. Es wird entschieden, die Frage nicht am grünen Tisch zu entscheiden (auch um keinem Kollegen eine ihm widerstrebende Konzeption aufzuzwingen) und die Erfahrungen am Ende des Halbjahres zu vergleichen.

Zu 6 und 7: Es werden – in nun erhöhtem Tempo – die Unterrichtseinheiten aufgezählt und zwei konzeptionelle Fragen zur Disposition gestellt (wie zuvor Integration oder Isolierung der Gegenstände Säuren/Salze/Halogene/PSE und Einführung in die organische Chemie über Kohle, Erdöl oder Kunststoff).

TOP 6: Verschiedenes (Büchereinsatz, Buchetat, Testtermine) wird schon im Auseinandergehen nur noch kurz angesprochen und dem Fachkoordinator überlassen; der soll bis zum nächsten Tag für eine Kurzkonferenz entscheidungsfähige Vorschläge machen. Es ist mittlerweile auch immerhin 17 Uhr geworden, und einige Kollegen wollen noch aufräumen und spülen, wobei – wie eingangs – weitere Absprachen getroffen werden.

2.3.4 Resümee zur Bildungslinie

Einschränkend ist zuvor festzustellen, daß hier noch keine Skizze zum Verlauf einer Jahrgangs-Team-Konferenz gegeben wurde. Deren Inhalte und Verlauf werden erst in Verbindung mit dem daraus resultierenden Unterricht darstellbar. Im Vorgriff darauf darf aber gesagt werden, daß sich die nun darzustellende Linie dorthin verlängern läßt.

Die folgende Darstellung ist eine Hypothese über Bedingungen und Entwicklungsstadien kooperativer Unterrichtsplanung im Spannungsfeld zwischen den Zielen „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“. Sie unterliegt ferner den bereits in 2.3.2 genannten Einschränkungen.

Kooperative Unterrichtsplanung ist zunächst einmal ein Schlagwort, das eine Versprechung und eine Forderung enthält. Die Versprechung lautet, Lehrern werde ihre Arbeit erleichtert, wenn sie Unterrichtsvorbereitung arbeitsteilig betrieben. Die Forderung lautet, um der Chancengleichheit für die Schüler willen müsse sich die „Methodenfreiheit“ des einzelnen Lehrers Einschränkungen gefallen lassen. Beide Aspekte des Schlagwortes werfen Probleme auf. Die Versprechung gilt, wenn überhaupt, nur auf lange Sicht: Wenn eine Fachkonferenz mehrere Jahre lang kontinuierlich gearbeitet hat, verfügt sie über ein Reservoir erprobter Unterrichtseinheiten (im Sinne von Teilcurricula, d. h. nebst zugehörigen Medien und Tests), auf das jeder Lehrer zurückgreifen kann. Die Fachkonferenzen Technik, Chemie und Mathematik (vermutlich auch die anderen „kleinen“ oder „homogeneren“ Fächer) haben diesen Zustand an einigen Stellen des Gesamtcurriculums erreicht. Es wird zu prüfen sein, wie es mit der in Aussicht gestellten Erleichterung steht.

Zugleich ist der Forderung bis zu einem gewissen Grade genüge getan: Es werden jahrgangsübergreifend zu gleichen Terminen die gleichen Tests geschrieben, die Fachterminologie wird (jedenfalls innerhalb der Schule) standardisiert, es werden die gleichen Konzepte (z. B. Reaktionsgleichung) mit den gleichen Beispielen eingeführt, d. h. der jeweils nachfolgende Lehrer weiß, worauf er eigentlich aufbauen können müßte; es wird eine gewisse soziale Kontrolle ausgeübt, die Kollegen in geleistetem Arbeitsaufwand und fachlicher Qualifikation einander angleicht (um so heftiger werden „Trittbrettfahrer“ allerdings auch kritisiert). Es wird zu fragen sein, welche Auslegung der Begriff Bildung in diesem Zusammenhang erfährt.

Die in Aussicht gestellte Erleichterung wird durch externe und interne Entwicklungen beeinträchtigt. Extern sind es neue Rahmenrichtlinien und neue Schulbücher, die jeweils zu einer internen Curriculumrevision führen; in der Fachkonferenz Mathematik wurde außerdem eine Orientierung an den Forderungen des regionalen Arbeitsmarkts sichtbar. Intern ist es die in den Fachkonferenzen in Bewegung gesetzte didaktische Reflexion, die immer strengere Maßstäbe an die Unterrichtseinheiten anlegt und – wenn vielleicht auch nur in lockerer Anlehnung an wissenschaftliche Entwicklungen, durch Wechsel im Personalbestand aber auf Dauer unvermeidlich – zur permanenten Curriculumrevision drängt (vgl. auch die vom Schulleiter an erster Stelle genannte Aufgabe, Skizze 3). „Erleichterung“ ist also relativ zu verstehen. Ohne Zweifel wäre die gleiche Qualitätssteigerung in der Unterrichtsvorbereitung einem einzelnen Lehrer überhaupt nicht oder nur in Ausnahmefällen und bei einem unbezahlbaren Arbeitsaufwand möglich (es gibt solche Ausnahmen an vielen Schulen, aber eben auf Kosten von Familie und Gesundheit). Permanente Curriculumrevision in voller Breite durchzusetzen (und zwar mit dem Anspruch, daß die Revisionen auch erfahrungsgesteuert kontrolliert werden), dürfte aber nur über kooperative Unterrichtsplanung möglich sein. Insofern – auch wenn das fast zynisch klingt – haben es Lehrer an der GSK leichter: Wenn sie als „Einzelkämpfer“ die gleiche Vorbereitungs- und Evaluationsqualität erreichen wollten, hätten sie noch mehr Überstunden. Wenn trotzdem nicht viele Lehrer von dieser Schule überhaupt oder an dieser Schule in bequemere Nischen flüchten, spricht das für die Gegenwirkung zweier Faktoren, denen Lehrer an allen Schulen erhebliche Bedeutung beimessen: Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit und Grad der kollegialen Anerkennung und Kooperation. Die Mehrarbeit zahlt sich also zwar nicht finanziell, aber doch immateriell aus.

Doch nur unter gewissen Bedingungen. Die Analyse ging ja von dem Zustand aus, den einige Fachkonferenzen in einigen Teilbereichen des Curriculums erreicht haben, und andere Teilbereiche oder andere Fachkonferenzen sind noch in anderem

Zustand oder haben es noch mit anderen Zuständen zu tun. Bevor diese Seite der gesamten Entwicklungslinie weiter verfolgt wird, soll aber noch der als Ausgangspunkt der Analyse gewählte Zustand genauer charakterisiert werden. Es ist ein „mittlerer Zustand“, gemessen an den Idealnormen, die Begriffe wie kooperative Unterrichtsplanung und permanente Curriculumrevision setzen.

Die Ausarbeitung einer Unterrichtseinheit obliegt (noch) einzelnen Lehrern oder Lehrerverpaaren. Das Ideal kooperativer Unterrichtsplanung unterstellt, sie müsse im Team erfolgen. (Man kann freilich mit guten Gründen bezweifeln, ob das wirklich ideal wäre, von dem für die Realisierung aufzuwendenden Zeitaufwand ganz zu schweigen). Die übrigen Kollegen bekommen die Unterrichtseinheit – hier eröffnet sich ein weites Spektrum – in den Jahrgangs-Team-Konferenzen erläutert oder auch nur in die Hand gedrückt.

Jeder Lehrer führt die Unterrichtseinheit in seiner Klasse durch (über die dabei auch bei sorgfältigster Planung und ständigem Gesprächskontakt entstehenden Unterschiede wird an anderer Stelle berichtet; unter dem Gesichtspunkt „pädagogische Qualität“ können solche Unterschiede im übrigen durchaus zu begrüßen sein).

Die Jahrgangs-Team-Konferenzen arbeiten den Test aus (sie müssen dabei in der Regel die Fiktion aufgeben, jeder Lehrer habe in jeder Klasse genau das gleiche geschafft, und einigen sich entweder auf den kleinsten gemeinsamen Nenner oder sehen sich zur nächsten Curriculumrevision gezwungen). Der Test wird durchgeführt; seine Ergebnisse müssen derzeit noch (was theoretisch unvereinbar ist) zwei Funktionen erfüllen: Leistungsbeurteilung der Schüler und Evaluation der Unterrichtseinheit. Eine weitere, allerdings unsystematische, Evaluation besteht in den Gesprächen der Lehrer über die Erfahrungen, die sie mit einzelnen Elementen der Unterrichtseinheit gemacht haben. Die Curricula der einzelnen Fächer sind, von Ausnahmen abgesehen, noch nicht aufeinander abgestimmt.

Von diesem „mittleren Zustand“ weichen die großen und eher heterogenen Fächer (Englisch, Deutsch, Gesellschaftslehre) nicht nur wegen des höheren Aufwandes für organisatorische und koordinierende Maßnahmen ab. Wie der Verlauf dieser Fachkonferenzen zeigt, wird dort nur selten die Ebene inhaltlicher Planung erreicht. Die Tagesordnung gleicht eher einer der großen Konferenzen auf der Erziehungslinie, es wird informiert, organisiert, der eine oder andere Grundsatzbeschluss gefaßt, über Einzelheiten der Curriculumentwicklung und -revision aber höchstens gesprochen, wenn allgemeine Argumente mit Beispielen belegt werden. Die kooperative Unterrichtsplanung findet nicht auf der Ebene der Fachkonferenz, sondern in den Jahrgangs-Team-Gruppen statt (dort aber, nach Aussagen der Lehrer, mit sehr unterschiedlicher Intensität der Kooperation).

An dieser Stelle ist nun wieder der zweite Aspekt des Schlagwortes kooperative Unterrichtsplanung aufzunehmen und zu fragen, welche Auslegung der Begriff Bildung erfährt, wenn der Forderung nach Einschränkung der „Methodenfreiheit“ des Lehrers in dem Maße Genüge getan wird, das bei dem „mittleren Zustand“ erreicht ist. Für den Lehrer tritt damit eine früher unbekannte soziale Kontrolle ein, die wesentlich intensiver und kontinuierlicher wirkt, als sie externe Schulaufsicht je leisten könnte. Diese Kontrolle wird akzeptabel, wenn sie auf dem Hintergrund eines fachlichen Grundkonsenses und eingebettet in gute zwischenmenschliche Beziehungen erfolgt. Eine wesentliche strukturelle Bedingung (neben den Charakteristika „homogener“ Fächer) ist deshalb die Gruppengröße (vgl. die Unterschiede zwischen den Fachkonferenzen Mathematik und Chemie); eine zweite strukturelle Bedingung ist die Teilautonomisierung von Subsystemen, die einer solchen Gruppe

Verantwortungsbereiche zuweist. Hingegen scheint für die zwischenmenschlichen Beziehungen eher eine gewisse Heterogenität der persönlichen Naturelle günstig zu sein; denn anders hätte der einzelne Lehrer alle Mühe, seine personale Identität gegen den sachlichen Konsensdruck zu behaupten; anders wäre von der Gruppe auch weniger Kreativität zu erwarten; es wäre bei zu großer Homogenität in der Zusammensetzung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale sogar zu befürchten, daß häufig „aus scheinbar unerklärlichen Gründen“ Streit ausbricht, der keinen anderen Sinn hat als den, dem einzelnen Lehrer seine individuelle Besonderheit ausdrücken zu helfen und die lähmende Langeweile einer Gruppe, „die sich nichts mehr zu sagen hat“, zu durchbrechen. Unter solchen gruppendynamischen Aspekten scheint der mittlere Zustand, in dem jeder Lehrer „seine“ Unterrichtseinheit entwirft und der Gruppenkritik stellt, zugleich der ideale zu sein. Bildung, und ohne Zweifel ist auch der Entwurf einer Unterrichtseinheit eine Form autonomer Fortbildung für jeden Lehrer, behält in diesem Fall noch die Merkmale eines durchaus personalen Geschehens mit berechtigten Zügen subjektiver Exklusivität.

Problematischer ist der „mittlere Zustand“ für die Schüler. Der Widerstand des vorgehenden Fachkoordinators in der Fachkonferenz Chemie besagt ja, strukturell betrachtet, Unterricht dürfe in seinen Augen nicht ausschließlich an der Struktur des Faches und den aus dieser Sicht gegebenen Aufstufungen vom Leichten zum Schweren orientiert sein. Die „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ habe vielmehr zwei Grenzen, abgekürzt: Die Vergangenheit und die Zukunft der Schüler. Mit dem Kürzel „Vergangenheit“ soll hier umschrieben werden, daß der Schüler dem Fach Chemie ja nicht als *tabula rasa* gegenübertritt, sondern mit vielfältigen Umwelterfahrungen und privaten Theorien über Regelmäßigkeiten in der ihn umgebenden Welt. Er bringt zu allen Fächern, auch zur Chemie, schon ein „Weltbild“ mit, wie unvollständig oder fehlerhaft es auch aus fachlicher Sicht sein mag. „Bildung“ als unverkürzter Anspruch bestünde demnach gerade darin, dieses ursprüngliche Verstehen (um die Ausdrücke Wagenscheins, die immer noch treffendsten, hier zu verwenden) so mit dem exakten Denken der Naturwissenschaft zu konfrontieren, daß dieses fachliche Weltbild nicht als fremde Sichtweise mit subjektiver Belanglosigkeit neben das private Weltbild tritt, das der Schüler mitbrachte und heimlich bewahrt, sondern in vorsichtiger Revision das private Weltbild ablöst. Mit dem Kürzel „Zukunft“ soll hier die Erwartung umschrieben werden, daß eine solche Ablösung um so eher gelingt, je eindrucklicher der Schüler erfährt, daß dieses ihm zunächst fremdartig erscheinende fachliche Weltbild für ihn lebenspraktische Bedeutung hat, weil es die in seiner Welt jetzt und künftig vorkommenden Erscheinungen besser erklärt, als das seine privaten Theorien taten. Chemie des Autoreifens und der Waschmittel zu betreiben, mag unter rein fachlichen Gesichtspunkten problematisch sein (anfangs zu kompliziert und also nur dilettantisch möglich, später eher technisch als theoretisch interessant), wäre aber zur Aufrechterhaltung des Anspruchs auf „Bildung“ dringlich. Nicht daß die Fachkonferenz Chemie (deutlicher allerdings die Fachkonferenz Technik) das nicht gesehen hätte, aber Priorität hatten schließlich doch die fachlichen Kriterien. Nun werden solche Einwände gegen eine zu deutliche fachliche und zu seltene umweltbezogene Orientierung gegenüber den Naturwissenschaften und der Mathematik stets mit Bedenken geäußert. Da in der Regel die privaten Weltbilder der Schüler gar nicht originär sind, sondern eher die Ablagerungen nachzeichnen, die naturwissenschaftliches Wissen allenthalben im Alltagsverständnis von Erwachsenen hinterlassen hat (durchmischt mit halbverstandenen Fernsehsendungen und gelegentlich einem Schuß Sciencefiction), scheint eine fachliche Richtigstellung häufiger am Platze als die Rücksicht auf den fiktiven kleinen Naturforscher, dessen originäre Entwicklung man nicht

durch das Aufpfropfen fertiger Theorien stören dürfe. Wendet man aber denselben Gedankengang auf ein Fach wie Deutsch oder Gesellschaftslehre an, wird einem der „mittlere Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung durchaus problematisch. Hier fehlt es an Theorien, die Anspruch auf (wenigstens gemessen am Forschungsstand) universelle Gültigkeit erheben könnten; hier fehlt es an allgemeinverbindlichen Kriterien des Geschmacks oder der Moral; hier muß der Schüler gerade in eine Gedankenwelt eingeführt werden, in der es auch den Erwachsenen schwerfällt, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden. Wenn irgendwo, besteht hier gerade Bildung darin, den Mut und die Fähigkeit zu einem eigenständigen Urteil zu bestärken. Man nehme nur Ideologiekritik als Entlarvung der nur partikularen Geltung mit universellem Anspruch auftretender Urteile; wie soll ein Schüler die zu üben lernen, wenn nicht unter strikter Berufung auf seine private Erfahrung?.

Wenn es also heterogenen und obendrein großen Fächern sehr viel schwerer fällt, den „mittleren Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung zu erreichen, ist das nicht nur eine Folge größeren Umfangs und größerer Komplexität der Planungsprobleme, sondern auch Ausdruck einer berechtigten Zurückhaltung der Lehrerschaft. Nicht nur weil in diesen Fächern die Lehrer häufiger und hartnäckiger unterschiedlicher Meinung sind, sondern weil sie die Schüler lehren sollen, unterschiedlicher Meinung zu sein (und trotzdem das Zusammenleben auszuhalten), ist die Forderung nach Vereinheitlichung des Bildungsangebots mit Vorsicht zu behandeln. Bei forcierter Vereinheitlichung des Angebots könnte die Bildung auf der Strecke bleiben.

An dieser Stelle des Gedankengangs ist nun wieder auf das Versprechen von Erleichterung, jetzt in bezug auf die heterogenen Fächer, zurückzukommen und damit der Gesichtspunkt der „pädagogischen Qualität“ einzubeziehen. Wenn ein Fachlehrer eines kleinen und homogenen Faches eine Unterrichtseinheit mittleren Zustandes in die Hand gedrückt bekommt, können zwar noch viele kleine Abweichungen vom gemeinten Unterrichtsverlauf auftreten, aber im großen und ganzen ist er damit vorbereitet. Ähnliches leisten die Schulbücher für große Teile des Mathematik-, aber schon kleinere Teile des Englischunterrichts und kaum in Deutsch oder Gesellschaftslehre. Handelt es sich nicht gerade um Kulturtechniken, um eher fachsystematische Geographiethemen (Prototyp: Klimazonen) oder Einführung der Schüler in Arbeits- und Darstellungstechniken (Kartenverständnis, Zeitleiste oder Haushaltspläne), geht die Vorbereitung damit, daß man die Unterrichtseinheit in der Hand hält, erst richtig los. Welcher Geschichtslehrer ist schon auf Anhieb Experte für Naturvölker und die Französische Revolution, welcher Deutschlehrer wollte schon alle Texte kennen, die Lesebücher aller Bundesländer für Klasse 9 anbieten? Zuerst heißt es also, sich selbst mindestens auf den Informationsstand zu bringen, den die Unterrichtseinheit enthält. An vielen Stellen wird das nicht ausreichen, man hätte gern den Informationsstand dessen, der die Unterrichtseinheit entworfen hat. Damit ist aber noch nicht entschieden, in welchem Sinne, mit welcher Grundintention, auf welche grundlegenden Einsichten hin man das Thema behandeln will: Hatten es die Naturvölker eigentlich besser als wir oder schlechter (werden sich zumindest die Schüler fragen, also sollte man sich die Frage als Lehrer auch gestellt haben), sollte man Revolutionen durch geschmeidige Politik zu vermeiden suchen oder sind sie historisch notwendig, will der Autor des Lesestücks das sagen, was ihm der Autor der Unterrichtseinheit unterstellt, oder etwas ganz anderes, sagt er möglicherweise verschiedenen Menschen (also auch Schülern) Verschiedenes? – Und dann ist da auch noch die Klasse. Während es in anderen Fächern nur fraglich ist, ob die Unterrichtseinheit vielleicht zu schwer oder zu leicht ist, treten in Deutsch oder Gesellschaftslehre (sicher auch in Musik oder Kunst) weitere Gesichtspunkte

auf den Plan: Ist die Klasse hyperkritisch oder lethargisch, läßt sie sich in Stimmung bringen, welche Themen sind ohnehin für die Schüler aktuell, kann man überhaupt in jeder Hinsicht von diesen dreißig Schülern als einer Klasse reden, sind alle Schüler dieser Klasse in der Lage, ein Gespräch zu führen, einen Text zu gliedern, das Lexikon zu benutzen? Es ist nicht nur altmodisch, eigenbrötlerisch oder hochnäsigt, wenn Lehrer solcher Fächer individuelle Unterrichtsvorbereitung für unentbehrlich halten, sondern es gibt viele, sehr rationale Gründe dafür. Man wird verstehen müssen, daß sich mancher vor die Alternative gestellt sieht: kooperative Unterrichtsplanung oder individuelle Unterrichtsvorbereitung; beides zusammen paßt nicht in die gleiche Woche.

2.3.5 Zusammenfassung und Folgerung

Was hat eine solche Entscheidung mit „pädagogischer Qualität“ zu tun? Unterstellt, Erziehung habe nicht neben dem Unterricht, sondern in ihm ihren Platz, so kann man das Insgesamt der Fächer mit ihren verschiedenen Charakteristiken durchaus als ein Ensemble betrachten, das ein weites Spektrum von Erziehungsmaßnahmen abdecken könnte. Es gibt Fächer, die ohne große Umschweife Unterwerfung unter die Denkweisen der Erwachsenen verlangen (Mathematik wird meist so gelehrt), es gibt Fächer, die aus sich heraus die Funktionalität disziplinierten Arbeitens plausibel machen können (Technik zeigte hierin besondere Stärken), es gibt aber auch Fächer, die Kreativität, Toleranz, Ichstärke oder Konfliktfähigkeit als heimliches oder explizites Erziehungsziel verfolgen. Zwar taugen solche Ziele wenig, wenn sie nicht jene anderen als Fundament haben, die dem Schüler überhaupt erst das Überleben garantieren (durch Arbeit und in der Gesellschaft); doch ist die damit geforderte Anpassung seit der Aufklärung und in einer bürgerlichen Gesellschaft nur dann von (funktionalem!) Wert, wenn sie durch jene anderen Ziele legitimiert werden kann, die das Leben erst lebenswert machen. Im „Konzert der Schulfächer“ muß es also auch solche geben, die sich dem Anspruch auf „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ um der „pädagogischen Qualität“ willen widersetzen. Für sie kann der „mittlere Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung gar nicht erstrebenswert sein.

Eine differenziertere Analyse würde ähnliche Spannungsverhältnisse innerhalb jedes Schulfaches aufzuweisen erlauben (und damit jedem Fach in seinem Selbstverständnis weniger Unrecht tun); wenn hier trotzdem tendenziell unterschiedliche Charakteristika der Fächer gegeneinander abgewogen wurden, dann deshalb, weil die innere Struktur der GSK vorwiegend von der mit dem Fachlehrersystem nahegelegten Organisation über Fachkonferenzen und Jahrgangs-Team-Gruppen geprägt wird und damit Kommunikationskanäle begünstigt, auf denen die Begriffe Bildung und Erziehung je nach Fach unterschiedliche Bedeutung haben, womit zugleich die beiden Organisationsziele „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“ unterschiedliche Auslegung und Gewichtung erfahren.

Wie bereits früher erwähnt, wird das Übergewicht der Bildungslinie gegenüber der Erziehungslinie im Rahmen der doppelten Konferenzstruktur durch eine andere Gewichtung bei der Zusammensetzung der Schulleitung ein wenig kompensiert. Einen weiteren Ausgleich könnte im Rahmen einer Ganztagschule der Freizeitbereich bilden, wenn er mit hinreichendem Eigengewicht ausgestattet wird (was bei gegebener Erlaßlage nur begrenzt möglich ist). Ein letztes strukturelles Problem einer großen Schule ist aber auch damit nicht beseitigt. Die unter anderen Gesichtspunkten durchaus erwünschte Funktionstrennung zwischen Subsystemen begün-

stigt eine Isolierung von „Zuständigkeiten“, die einer integrativen Lösung des Spannungsverhältnisses von Bildung und Erziehung und einer in allen Subsystemen ausgewogenen Verfolgung der beiden Organisationsziele entgegensteht. An der GSK versucht man dem durch intermittierende Veranstaltungen, die alle Lehrer vor ähnliche und von ihrer Hauptfunktion mehr oder minder stark abweichende Aufgaben stellen, Schulveranstaltungen, Projektwoche z. B., zu begegnen und dadurch, daß Lehrer ermuntert werden, sich in verschiedenen Bereichen zu engagieren. Die damit verbundene vermehrte Belastung ist ein letzter Faktor, der das mit dem Begriff kooperative Unterrichtsplanung verbundene Versprechen auf Erleichterung der beruflichen Arbeit einschränkt.

Abschließend wird empfohlen, auf der Stufe 5/6 das Klassenlehrersystem zu Lasten des Fachlehrersystems zu stärken. Für die Konferenzstruktur würde daraus folgen, daß die Klassenkonferenz (mit verminderter Personenzahl) auf dieser Stufe die Aufgaben mit übernimmt, die jetzt von den Jahrgangs-Fach-Teams bearbeitet werden. Damit würde ein Element von fächerübergreifender Unterrichtsplanung eingeführt, das geeignet ist, der Isolierung von Zuständigkeiten entgegenzuwirken und die Erziehungslinie gegenüber der Bildungslinie zu stärken.

2.4 Mitwirkung der Eltern

Die Mitwirkung der Eltern an „dem Auftrag der Schule“ (§ 10, 2) ist eine gesonderte Untersuchung wert, für die hier nur einige Hinweise gegeben werden können.

Formell ist sie in Nordrhein-Westfalen über sogenannte Pflugschaften geregelt, deren Beteiligung auf dreifache Weise erfolgt:

- a) über Wahlen in den Pflugschaften werden Eltern als Mitglieder der Schulkonferenz und der Fachkonferenzen rekrutiert, in letzteren haben sie allerdings kein Stimmrecht;
- b) den Pflugschaften werden bestimmte Beratungsgegenstände zugeschrieben; insbesondere sind sie „bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen“ (§ 11, 7) und deshalb zu Beginn des Schulhalbjahres entsprechend zu unterrichten (was in der vorne beschriebenen Konferenz einige Unsicherheit auslöste);
- c) die Erziehungsberechtigten haben das Recht, Unterrichtsbesuche zu vereinbaren; Lehrer haben die Pflicht, Elternsprechstunden abzuhalten.

Für eine nähere Untersuchung von besonderem Interesse wäre die Frage, wie die Beteiligungsrechte unter b) organisatorisch gesichert und inhaltlich ausgestaltet werden. Einstweilen fehlt in der internen Struktur ein Organ, das zugleich auf der Bildungslinie und auf der Ebene eines Altersjahrgangs liegt. Da es sich hier um Beratungsgegenstände handelt, wären gemeinsame Sitzungen der Klassenpflugschaft mit der Klassenkonferenz von der Zahl der Mitglieder her noch am geeignetsten. Setzt man voraus, daß zuvor die Fachkoordinatoren auf einer Jahrgangskonferenz die Eltern über die Unterrichtsplanung für das nächste Halbjahr unterrichtet haben, dann müßte es der Klassenkonferenz möglich sein, die Anregungen der Eltern wenigstens entgegenzunehmen.

Trotzdem macht sich hier als Problem bemerkbar, daß im Gesetz kein Organ vorgesehen ist, das die Anforderungen der einzelnen Fächer auf einen gemeinsamen Bildungsauftrag hin koordiniert. Was einerseits die Stärke und Dominanz der Bildungslinie ausmacht (die in vielen Fächern gegebene intrafachliche Homogenität),

erweist sich hier als ein Mangel, als interfachliche Heterogenität. Dieser Mangel könnte in dem Moment sehr sichtbar werden, in dem die Schüler von ihrem Recht Gebrauch machen, ebenfalls Anregungen für die Auswahl der Bildungsinhalte zu geben (§ 12, 4). Die Konfliktlinie zeichnete sich in der Fachkonferenz Chemie ab.

Auf lange Sicht dürfte es sogar zunehmend schwer werden, die Lehrplanrichtlinien als Konfliktgrenzen gegen Ansprüche zu halten, die über Fächergrenzen hinweg die Bedeutung der Unterrichtsinhalte für die Lebenswelt der Schüler, für ihre berufliche Zukunft oder für allgemeine Bildung zu Kriterien erhoben sehen wollen. Ob und wie Eltern diese Mitwirkungsrechte nutzen, sollte eine Fragestellung für weitere Untersuchungen sein.

Zwei weitere Fragen sind damit zu verbinden: Welche Eltern es sind, die Mitwirkungsrechte verstärkt wahrnehmen, und wie sie sich dafür qualifiziert haben. Zu beiden Fragen kann man von den Erfahrungen der GSK aus Erwartungen formulieren.

Skizze 7: Pflegschaftsversammlung Jahrgang 11

Montagabend, 19.40 Uhr, Eltern und einige Schüler haben sich im Pädagogischen Zentrum versammelt; man sitzt in lockerem Halbrund auf den Stufen, die von der Hauptfläche zum Rand hin ansteigen, teils auf Stühlen, teils direkt auf dem Kiefernstirnholz. Auf der Hauptfläche, neben dem Overhead-Projektor, der Jahrgangisleiter. Er eröffnet sanft, fast schüchtern, gibt die Tagesordnung bekannt:

1. Kurse 11.1
2. Versäumnisregelung
3. Wahl der Pflegschaftsvertreter
4. Verschiedenes
 - a) Projektwoche
 - b) Studienfahrt in Jg. 12

TOP 1:

Er gibt bekannt, wie viele Kurse in den einzelnen Fächern zustande gekommen sind. Es sind 4 in Geschichte/Sozialkunde und Sport, 3 in Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Chemie sowie in Pädagogik (die in Nordrhein-Westfalen Schulfach ist), 2 in Musik, Kunst und Latein (einer für Anfänger und einer für Schüler, die Latein ab Klasse 9 wählten) sowie in ev. Religion, je einer in kath. Religion, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaft, Erdkunde, Französisch und Physik, daneben noch je ein Angleichungskurs in Mathematik und Englisch. Richtzahl für das Zustandekommen eines Kurses sei gegenwärtig neun Schüler. 80 Schüler umfasse der Jahrgang, davon 14 Wiederholer und 12 Neuaufnahmen von außerhalb. Damit sei der Jahrgang vierzünftig (mit 76 und mehr Schülern).

TOP 2:

Der Jahrgangisleiter unterrichtet die Eltern über einen Erlaß, nach dem die Schüler des Jahrgangs 11 sich auch vor Vollendung des 18. Lebensjahres für Versäumnisse selbst entschuldigen können, sofern die Eltern einen solchen Beschluß fassen.

Ein Vater fragt, ob es denn der Schule überhaupt auffalle, wenn ein Schüler fehlt. Der Jahrgangisleiter weicht der Frage zunächst aus, indem er erläutert, wie mit Entschuldigungen verfahren werde. Er kommt dann aber auf die Frage zurück und sagt, das Schwänzen nehme in den höheren Jahrgängen zu, die Eltern würden aber benachrichtigt, wenn es zuviel würde. Rechtlich sei es so geregelt, daß Schüler der Jahrgänge 12 und 13 einen Kurs mit null Punkten gewertet erhielten, wenn sie mehr

als 25% der Kurszeit versäumt hätten. Es gäbe Schüler, die sich das genau ausrechneten, in solchen Fällen könnte der Lehrer aber eine Nachprüfung ansetzen. Später fügt er noch an, die gefährdeten Schüler, auf die die Frage vielleicht Bezug genommen habe, seien alle über 18 Jahre alt gewesen, hätten nicht mehr bei ihren Eltern gewohnt, vielleicht deshalb öfter verschlafen.

Trotz solcher Ausnahmen, meint der Jahrgangsteiter, trete er aber für die Regelung ein; denn man müsse die Schüler rechtzeitig an die Selbstverantwortung gewöhnen, die sie mit Vollendung des 18. Lebensjahres wahrzunehmen hätten. Ein Schüler pflichtet dem bei, andere murmeln beifällig. Zwei Eltern meinen, bei Reststunden nach Springstunden und in Nebenfächern sei das Schwänzen ja auch nicht so problematisch. Ein Vater bittet um Abstimmung. Sie endet mit 23 : 0 : 0 für die Regelung. Ein anderer Vater moniert, daß man das Abstimmungsergebnis mit der Liste der Anwesenden vergleichen müsse. Die erneute Abstimmung ergibt ein Stimmenverhältnis von 31 : 0 : 0.

TOP 3:

Der Jahrgangsteiter erläutert, daß pro angefangene 20 Schüler ein Elternvertreter zu wählen sei. Der Sohn des Vaters, der zuvor das Abstimmungsergebnis monierte, schlägt vor, die Kandidaten sollten sich vorstellen. Auf Anregung des Jahrgangsteiters erläutert der Schulpflegschaftsvorsitzende, für welches Organ hier zu wählen sei und welche weiteren Organe es gebe. Er tut das sehr anschaulich mit Beispielen für die Tätigkeit der einzelnen Pfllegschaften aus seiner langjährigen Praxis.

Der Jahrgangsteiter korrigiert nun seine erste Erläuterung dahin, daß im 1. Wahlgang der Jahrgangspflegschaftsvorsitzende und sein Vertreter, im 2. Wahlgang zwei weitere Vertreter und im 3. Wahlgang vier Stellvertreter für die zuvor Gewählten zu wählen seien. (Die Doppeldeutigkeit des Wortes „Vertreter“: Elternvertreter/Stellvertreter des Elternvertreters stiftet dabei einige zusätzliche Verwirrung.)

Er bittet dann zuerst um Kandidatenvorschläge und danach um Vorschläge für die Besetzung des Wahlausschusses. Es werden schließlich acht Kandidaten vorgeschlagen. Auf die ersten vier entfallen 23, 21, 18 und 17 Stimmen; die weiteren Stimmzahlen werden nicht bekanntgegeben. Stattdessen ordnet der Jahrgangsteiter von sich aus die Stellvertreter den vier Erstplazierten zu.

An dieser Stelle wird der Jahrgangsteiter darauf aufmerksam gemacht, daß die Versammlung nicht beschlußfähig sei. Sie müsse eigentlich geschlossen und neu eingeladen werden. Der Jahrgangsteiter beratschlagt daraufhin mit dem Oberstufenleiter und einem weiteren Lehrer und erklärt dann die Versammlung für erneut eingeladen.

TOP 4:

Während die Wahlhandlung erneut vorbereitet wird, erläutert der Jahrgangsteiter den Sinn der Projektwoche mit Beispielen; er betont die mit ihr gegebene Auflockerung des „starrten Unterrichtsschemas“.

Die zweite Wahl wird wiederum als Päckchenwahl vorgenommen. Der Jahrgangsteiter versucht wieder, das Verfahren möglichst zu vereinfachen, während der Oberstufenleiter ein wenig eingreift, um die Einhaltung der formellen Regeln durchzusetzen. Die zweite Wahl ändert nichts an der personellen Zusammensetzung der Pfllegschaft.

Abschließend wird über die Studienfahrt im 12. Jahrgang gesprochen, insbesondere über den Finanzrahmen, der bisher bei 170 bis 180 DM lag. Einige Eltern halten

das für knapp bemessen, kritisieren aber auch, daß Schüler daneben bis zu 300 DM Taschengeld mitgehabt hätten. Ziele der Studienfahrt waren in den letzten Jahren: England, Frankreich, Hamburg, München, Kiel. Im Gespräch darüber wird nebenbei der Begriff „Tutor“ erläutert, das entspreche dem früheren Klassenlehrer. Die Versammlung endet um 20.50 Uhr. Einige Eltern, die sich offenbar gut kennen, stehen noch eine Weile länger zusammen.

Zwei grundverschiedene Interpretationen lassen sich hier anschließen. Die eine könnte darauf abheben, daß ein Gesetz wirklich nur für den Notfall da ist, daß sich informell alles viel zwangloser regeln läßt und daß ein buchstabengehetres Verfahren dem Schulklima mehr schaden als nutzen würde. Wir halten das für die situationsangemessene Interpretation, wenigstens im großen und ganzen.

Die zweite Interpretation betrachtet das Ganze als ein raffiniertes Ränkespiel. Sie soll hier ein wenig ausgeführt werden, weil dadurch die Gefahren deutlich werden, die mit einem allzu großen Vertrauen auf informelle Beziehungen und unterstellten Konsens verbunden sein können.

Zu Beginn der konstituierenden Sitzung gibt es noch keinen Vorsitzenden der Pflegschaft. Also ergibt sich für ein Mitglied der Schulleitung oder den Klassenlehrer die Möglichkeit, die Sitzung zu eröffnen und damit auch den Ton festzulegen, in dem hier verfahren werden soll. Indem er die Wahl erst auf den dritten Tagesordnungspunkt setzt, kann er testen, wie entschlossen die Eltern ihre Rechte wahrnehmen wollen: Sie könnten ja gegen die Tagesordnung Einspruch erheben, könnten auch von vornherein einen anderen Sitzungsleiter vorschlagen. Tun sie das nicht, ist schon viel gewonnen, auch für die Beeinflussung der Wahlen.

Als erster inhaltlicher Tagesordnungspunkt eignet sich dann einer, bei dem die Schule einen großen Informationsvorsprung vor den Eltern hat. Das heißt auf der Beziehungsebene: „Informiert euch erst einmal, bevor ihr hier mitreden wollt!“ Wichtig ist nun aber, daß dabei kein hochgemuter Unterton deutlich wird, der könnte kritische Eltern mißtrauisch machen. Vielmehr ist es wichtig, noch die letzte Rückfrage geduldig zu beantworten und mit Nachdruck darauf zu bestehen, daß Rückfragen geäußert werden. Gut geplant ist schließlich auch, daß es zum ersten Tagesordnungspunkt keine Abstimmung gibt. Der Zeitpunkt bis zur ersten Abstimmung ist möglichst weit hinauszuzögern, damit man schon ungefähr abschätzen kann, wofür in der Versammlung Mehrheiten zu erhalten sind.

Das erfährt man natürlich am besten, wenn man es wagt, ein brisantes Thema anzuschneiden. Prompt äußert sich auch ein Vater mit einer Frage, die eine ziemlich massive Kritik an der Schule enthält. Man wird nachher bei den Wahlen aufpassen müssen, daß man ihn rechtzeitig für den Wahlausschuß vorschlägt, weil er dann nicht kandidieren kann. Im übrigen gilt es aber zuzugeben, was nicht zu leugnen ist. Das macht bei den Eltern Eindruck, die noch unentschieden sind. Die Schule tut, was sie kann, Ausnahmen wird man überall finden, im Grunde sollten wir unseren Kindern doch vertrauen können – wer will da widersprechen, er müßte ja sagen: „Aber ich traue meinem Kind nicht.“ Wichtig ist hier noch, mit den Schülern vorher abzusprechen, daß sie ihre Wünsche in bescheidener Form vortragen. Das ist dann auch der richtige Zeitpunkt, durch eine gewisse Ungeduld erkennen zu lassen, daß nun abgestimmt werden sollte; möglichst, bevor sich jemand zu einer Gegenmeinung aufrafft. (In diesem Punkt liegt die zweite Interpretation näher bei der Wahrheit: Einige Eltern fanden die Regelung anfangs überhaupt nicht selbstverständlich, wollten sich aber mit dieser Meinung nicht gleich vorwagen. Mit den ersten Beiträgen zugunsten der Regelung, insbesondere mit der Meinung des Jahrgangsglei-

ters, entstand dann aber ein Einverständnisklima, dem man sich kaum noch entziehen konnte.)

Nun der erste ernsthafte Zwischenfall: jemand besteht auf Formalisierung. Ein potentieller Kandidat, ein unbekannter obendrein, sein Sohn wurde neu in den Jahrgang aufgenommen. Daß die Drohung ernst gemeint ist, geht daraus hervor, daß der Sohn gleichzeitig vorschlägt, die Kandidaten sollten sich vorstellen. Das wäre hier ansonsten nicht nötig, wenn die ohnehin bewährten Mitglieder der Organe wiedergewählt werden sollen und ihre Stellvertreter vorschlagen können, die ihre Nachfolger werden sollen, sofern sie beweisen, daß sie den Frieden nicht stören. Die Vorstellung kann nur einem Außenseiter die Chance geben, sich zu profilieren. Wie wehrt man das ab?

Man bittet den eigenen Kandidaten erst einmal zu erläutern, welche Arbeit in den Pflögschaften zu leisten ist, und gibt ihm damit Gelegenheit, seine Unersetzlichkeit zu demonstrieren. (Hier ist anzumerken, daß der Vorsitzende der Schulpflögenschaft wirklich nicht nochmals kandidieren wollte und erst mangels ernsthafter Alternativen – alle anderen Kandidaten wollten nur Vertreter oder Stellvertreter werden – dazu bewegt werden konnte.)

Daß diese Interpretation, so plausibel sie stellenweise klingen mag, die Realität nicht trifft, geht schließlich aus der Wahlwiederholung hervor, nachdem die Beschlußunfähigkeit festgestellt war. Eine solche Panne käme natürlich in einem kunstvoll inszenierten Ränkespiel nicht vor. Hier wurde keine Politik gemacht – aber machen ließe sie sich mit dem Mitwirkungsgesetz, das sollte gezeigt werden.

Die beiden letzten Punkte, unter Verschiedenes plazierte, verraten, wo die Mitwirkung der Eltern inhaltlich ansetzen kann. Die GSK versucht auf vielfältige Weise, Eltern auf diesem Wege an der Schule zu interessieren und damit auch an die Mitwirkung im formellen Sinn heranzuführen. Die Projektwoche, eine Studienfahrt, Feiern und Feste schaffen viele kleine Gelegenheiten, Eltern um Mithilfe und Mitgestaltung zu bitten. Hier wird ihre Hilfe offensichtlich benötigt, hier sind sie oft die Experten, die den Lehrern beratend beistehen. Regelmäßig sind Eltern bei der Betreuung des Freizeitbereichs und der Arbeitsgemeinschaften beteiligt. Dieser Weg, Eltern erst um Hilfe zu bitten und in Mitverantwortung zu ziehen und sie dann erst um die Mitarbeit in Gremien zu bitten, scheint mir der gegenüber dem Gesetz natürlichere. Er gibt den Eltern das Gefühl, von der Sache, in der sie mitwirken sollen, selbst etwas zu verstehen. An der GSK weiß man, daß darin das notwendige informelle Pendant zum Mitwirkungsgesetz besteht. Dann bedarf es keiner Ränkespiele, wer gewählt werden will, muß bereits mitgemacht haben.

2.5 Mitwirkung der Schüler

Am Donnerstag der dritten Schulwoche hält der Schülerrat seine konstituierende Sitzung ab. Zuvor wurden alle Klassensprecher und von diesen wiederum die Stufensprecher gewählt; der große Konferenzraum reicht gerade aus, wenn der Schülerrat tagt.

Skizze 8: Professionelle Demokraten

Der Schulsprecher begrüßt die Schüler, über hundert sind es und etwa 120 müßten es sein; einige, die den Termin übersahen oder den Raum nicht gleich fanden, werden noch herbeigeholt. Er sagt, der Schülerrat sei das oberste beschlußfassende Gremium der Schüler an der Schule und trage damit einige Verantwortung. Es ist

eine knappe und elegante Einleitung, und der Saal ist aufmerksam und ruhig, wie bei keiner großen Konferenz zuvor.

Das wird auch so bleiben, obwohl sich die Sitzung über die 3. und 4. Stunde hinweg und noch in die 5. Stunde hineinzieht, obwohl der Konferenzraum verdunkelt ist, weil zwischendurch noch Bilder; das bleibt so, obwohl die Alterskameraden des Schulsprechers ihn mit manchem Zwischenruf bedenken und obwohl in der mittleren Reihe bei den Schülern aus dem 5. und 6. Schuljahr kurz und erregt gestritten wird, wie man sich bei einer Abstimmung verhalten solle. Über hundert Schüler über hundert Minuten in einer disziplinierten Diskussionsatmosphäre zu halten, das will gekonnt sein! – Wie wird das erreicht? In der Sitzung durch strikte Befolgung formeller Regeln und eine klug zusammengestellte Tagesordnung. Aber das allein würde vermutlich nicht ausreichen, wenn dem nicht eine regelmäßige Arbeit in kleineren Gremien vorausläge, die den jüngeren Schülern erlaubt, in eine solche Atmosphäre hineinzuwachsen. So wie heute: In dieser ersten Sitzung des Schülerrats sind die gerade erst gewählten Sprecher der 5. Schuljahre zunächst einfach vom Ablauf fasziniert. Der Ablauf ist professionell.

Nach der kurzen Begrüßung stellt der Schulsprecher fest, daß zur Sitzung ordnungsgemäß eingeladen sei. Dann absolviert er die Feststellung der Sitzungsteilnehmer (einige Klassensprecher werden geholt, für eine Stufe, aus der mehr als vier Schüler anwesend sind, wird festgestellt, wer das Stimmrecht ausübt). Danach stellt er die Beschlußfähigkeit fest. Er beauftragt den Schriftführer, das Protokoll der letzten Sitzung zu verlesen. Als der das etwas zu lässig beginnt, erhält er die Anweisung: „Stell dich dazu auf und lies laut und deutlich!“ (Das geht ganz ohne Skrupel und ohne Widerspruch zu erregen, im Gegenteil, die älteren Schülervertreter vorne am Quertisch lachen anerkennend und verständnisvoll bei dieser Bemerkung; sie wissen wohl, daß der Schriftführer kein Meister der Rhetorik ist.) Der Schulsprecher sagt, das Protokoll müsse jetzt genehmigt werden, fragt nach Gegenstimmen, sieht keine und erklärt das Protokoll für genehmigt.

An genau dieser Stelle wendet er sich den neuen Mitgliedern des Schülerrats mit der Bemerkung zu, daß sie natürlich nicht gewußt haben könnten, was in der Sitzung verhandelt worden sei, von der das Protokoll berichtet. Das sei diesmal nicht zu vermeiden, würde in der nächsten Sitzung aber schon anders sein. Die Bemerkung erfüllt drei Funktionen. Sie drückt aus, daß der Schulsprecher bereit und in der Lage ist, sich in die momentane Situation der Neulinge zu versetzen; das verschafft ihm Sympathie. Sie stellt fest, daß hier alle Teilnehmer einer höheren Ordnung unterworfen sind, die dieses Verfahren zwingend vorschreibt; das betont seine funktionale Autorität und nimmt seiner straffen Sitzungsleitung den Anschein von Willkür. Sie erinnert an den Sinn dieser Geschäftsordnung, legitimiert sie damit und stellt zugleich in Aussicht, daß dieser Sinn in der nächsten Sitzung nachprüfbar sei (mit dem Unterton: wenn man jetzt aufmerksam zuhört).

Die Tagesordnung sieht für den Schülerrat folgende Punkte vor:

1. Bestätigung der neuen Satzung der Schülermitwirkung
2. Berichte von den konstituierenden Sitzungen der Stufenräte
3. Vorstellung von Kandidaten für den Vorsitz im Schülerrat und seine Stellvertreter
4. Wahl von acht Schülervertretern in die Schulkonferenz
5. Anfragen und Mitteilungen
6. Verschiedenes

TOP 1: Der Schulleiter habe sich wegen einer Bestimmung in der neuen Satzung geweigert, diese zu unterschreiben. Daraus ergibt sich eine kurze Debatte zu der

Frage, ob Rechtsauskünfte des Schulleiters hinzunehmen seien oder ob man Änderungen, die der Schulleiter unter Hinweis auf die Rechtslage verlangt, nicht vornimmt, bevor anderweitig die Rechtslage geprüft worden sei. Ein dahingehender Antrag wird abgelehnt, nachdem u. a. der Schulsprecher und einer seiner Stellvertreter gegen ihn gesprochen haben. Mit einer Rolle spielte dabei jedoch der Zeitdruck, daß die Satzung noch heute am 31. 8. als letztmöglichem Termin unterschrieben werden müsse.

Obwohl die inhaltlichen Teilfragen, die Vorgeschichte und die Konsequenzen des Beschlusses für den Außenstehenden hier nicht nachzuvollziehen waren, wurde doch zweierlei deutlich: Mehrere Schüler hatten lange an der Ausarbeitung dieser Satzung gesessen und waren auch in den Details firm, sie strebten zugleich (offensichtlich nach einer Reihe von Gesprächen mit dem Schulleiter) eine pragmatische Lösung an; andererseits machte sich eine Opposition bemerkbar, der diese Art „vertrauensvoller Zusammenarbeit“ zwischen Schulleiter und Schülersprecher zu weit ging und verdächtig wurde. Von diesen Schülern wurde auch mehrmals mit Zwischenrufen die Sitzungsleitung des Schülersprechers als zu professionell gerügt.

TOP 2: Unter diesem Tagesordnungspunkt wurden die Stufensprecher, ihre Stellvertreter und die Verbindungslehrer vorgestellt. Von diesem nicht sehr langen, aber leicht langweiligen Tagesordnungspunkt ging es über zu dem, bei dem nun Bilder gezeigt wurden, wie man von der aufgestellten Leinwand her schon von Anfang an erwarten durfte. Da die Leinwand hinten im Raum stand, hatten nun die Schüler die Logenplätze, die vom bisherigen Zentrum des Geschehens am weitesten entfernt gesessen hatten (Zufall oder geschickte Regie?).

TOP 3: Damit sich die Schüler vorstellen können, mit welchen Aufgaben die einzelnen Referate befaßt sind, berichten zuerst die bisherigen Referenten über ihre Tätigkeit. Erst danach wird um Kandidatenvorschläge und -vorstellung gebeten.

Der Freizeitreferent berichtet also mit Lichtbildern exemplarisch über die Aktion „Säuberung des Thaler Teichs“, zu der das Referat im April 1978 aufgerufen hatte. Die Heimatzeitung hatte damals darüber berichtet und auch aus dem Flugblatt zitiert, mit dem der Aufruf verbreitet wurde:

„Mitschüler, Freunde, Kiersper! Geht man in diesen Tagen durch Kierspe, fällt einem nicht nur der verahrloste Zustand der Parkanlagen und Grünflächen im Dorf und am Bahnhof auf, sondern auch eine gehörige Portion Mißtrauen gegen alles, was von der Gesamtschule kommt. Wir meinen, es ist an der Zeit, aktiv zu werden und der Stadt mit unserer Hilfe unter die Arme zu greifen. Wir wollen mithelfen, unsere Heimatstadt zu verschönern, um unseren Mitmenschen zu beweisen, daß wir keine Rowdies und verzogenen Spinner sind, sondern freundliche, verantwortungsbewußte junge Bürger.“

Dieses Ereignis wurde mehrfach als eine Art Wendepunkt in den Beziehungen zwischen der Schule und den Teilen der Bevölkerung bewertet, die keine andere Verbindung zur Gesamtschule hatten als über das Hörensagen. Hier ist es nun eine Erinnerung an einen gelungenen Tag, an dem Schüler, Lehrer und sogar Ratsmitglieder gemeinsam Schlingpflanzen, Schlamm und Abfall aus dem Teich auf die Fahrzeuge beförderten, die die Stadt bereitgestellt hatte.

Etwas schwerer haben es nach dieser Einlage der Informationsreferent und der Schriftführer, ihre Tätigkeiten attraktiv vorzustellen. Trotzdem füllen sich alle drei Kandidatenlisten – zur allgemeinen Genugtuung nicht nur mit Schülern aus den oberen Jahrgängen:

Freizeitreferat
Rolf Hasse (12)
Mirco Rissone (7)

Informationsreferat
Martina Rudeck (12)
Jutta Radau (7)
Stefan Becker (5)
Guido Fastenrath (6)

Schriftführer
Daniela Brucks (12)
Martin Bender (10)

Inzwischen zeigten also auch die Neulinge aus den unteren Jahrgängen Mut, eine Kandidatur anzunehmen. Die erfahrenen Mitglieder früherer Schülerräte dagegen verhielten sich hier schon taktisch und lehnten ihnen angetragene Kandidaturen schon mit Hinweisen ab, wen sie für geeigneter als sich hielten oder wofür sie sich geeignet hielten. Der Vorkampf um die Kandidatenaufstellung für den Schülersprecher und seinen Stellvertreter zeichnete sich ab.

Hier spitzte sich nun auch die Kandidatenbefragung zu, wobei man als Außenstehender wiederum nur vermuten konnte, es gebe einerseits eine gewisse Absprache unter den bisherigen Vorstandsmitgliedern, wer weitermachen oder aber an ihre Stelle treten solle, während andererseits die Opposition sich nur auf das Amt des Schülersprechers zu konzentrieren schien. Das wurde aber sehr verdeckt ausgefochten und mit Fragen, die nur Eingeweihte an frühere Ereignisse erinnern sollten.

Dieses Geplänkel nahm aber bald eine überraschende Wendung, als die Frage aufgeworfen wurde, ob man den Schülersprecher vom Schülerrat oder von allen Schülern wählen lassen sollte.

Im Mitwirkungsgesetz heißt es dazu: „Der Vorsitzende (Schülersprecher) und die Stellvertreter werden vom Schülerrat aus seiner Mitte für die Dauer eines Schuljahres gewählt. Auf Antrag von zwanzig vom Hundert der Gesamtzahl der Schüler wählen die Schüler von der fünften Klasse an den Vorsitzenden des Schülerrats und die Stellvertreter.“ (§ 12, 3)

Die Gegner dieser Lösung machten zuerst technische Schwierigkeiten geltend: die Schule habe keinen Raum, der groß genug für eine Schülerversammlung sei; auf dem Forum gäbe es keine Lautsprecheranlage. Für alle ziemlich überraschend mischten sich in diese Debatte die Sprecher der Klassen 5 bis 7 ein. Sie sahen sich durch diesen Vorschlag um eines ihrer wichtigsten Rechte betrogen. Das gab in der folgenden Kampfabstimmung den Ausschlag: Der Schülerrat empfahl nicht, alle Schüler wählen zu lassen, sondern wollte sich das Wahlrecht selbst vorbehalten.

Noch während sich die Versammlung auflöste (die restlichen Tagesordnungspunkte konnten wegen fortgeschrittener Zeit nicht mehr behandelt werden) und während es am Vorstandstisch zu erbitterten Kontroversen über das Wahlverfahren, damit aber auch zwischen Mitgliedern des alten Schülerrats kam, ergriff einer der Kandidaten die Initiative und begann, Unterschriften für die Direktwahl zu sammeln.

Am Nachmittag, wir saßen gerade mit der Schulleitung zu einem abschließenden Gespräch zusammen, platzte er in diese Sitzung hinein und konnte triumphierend verkünden, daß er die 20%-Hürde genommen hatte. Das setzte die Schulleitung wiederum in einige Verlegenheit, wie eine solche Direktwahl wohl zu organisieren sei.

Verglichen mit den Eltern, die ihre Mitwirkungsrechte – wenn man von dem kleinen Kreis der Insider absieht – eher schüchtern und unbeholfen in Anspruch nehmen und von der Schule ermuntert werden, sich auf dem Wege der Übernahme kleiner Aufgaben nach und nach dafür zu qualifizieren, hat sich die Schule eine junge Generation herangezogen, die das Zipfelchen Macht, das das Mitwirkungsgesetz ihr zuspricht, mit beiden Händen ergreift. Man kann sich leicht ausmalen, wie so ein

Schülervertreter eine moderate Sitzungsleitung durch Geschäftsordnungsanträge völlig aus der Fassung bringen könnte, und auch die Lehrer werden es nicht leicht haben, wenn diese Schüler ihr Recht auf Beteiligung bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte entschlossen wahrzunehmen beginnen.

Ganz schön professionelle und dabei kämpferische Demokraten sind uns da begegnet; was sagte doch einer dem scheidenden Schülersprecher nach der Sitzung, seine Art der Sitzungsleitung und der Absprachen mit der Schulleitung über die Satzung zusammenfassend: „Du bist aus dem Holz, aus dem man Diktatoren schnitzt!“ Hellhörig sind sie also auch – hoffentlich nicht nur in der Schule.