

8. Die Lehrer

8.1 Charakteristische Merkmale der Lehrersituation an der GSK

Unser erster Eindruck: Viele junge Lehrer, die sich interessiert erkundigen, wer wir sind, was wir in Kierspe untersuchen wollen. Wir kommen schnell ins Gespräch. Man lädt uns ein, mit in den Unterricht zu kommen. Wir verabreden Gesprächstermine in Freistunden und nach der Schulzeit. Diese Offenheit und dieses uns entgegengebrachte Interesse überraschen. Noch mehr erstaunt, daß die Lehrer selbst die Initiative ergreifen uns zu treffen, mit uns über ihre Schule, ihren Unterricht zu reden. Von Besuchen in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien waren wir eher zurückhaltende, zum Teil ängstliche, in jedem Fall skeptische Lehrer gewöhnt. Bald ist uns klar: Neben der Ganztags- und Gesamtschulstruktur prägen wesentlich die Lehrer den Charakter der GSK. Allmählich differenziert sich unser Eindruck. Wir beginnen Gruppierungen unterschiedlicher Art wahrzunehmen, ohne daß sich dadurch der Eindruck der Homogenität des Kollegiums nennenswert verringert hätte. Ein Blick in die Lehrerstatistik vom 15. 10. 77 ergibt, daß an der GSK – die Schulleitung eingeschlossen – etwa 120 Lehrer unterrichten. Drei Merkmale fallen besonders auf:

Mehr als ein Drittel der Lehrer, nämlich 45 (29 m., 16 w.) haben die Lehrbefähigung für das Gymnasium, 20 Lehrer (11 m., 9 w.) die Lehrbefähigung für die Realschule und 53 (38 m., 15 w.) die Lehrbefähigung für die Hauptschule.

Von 118 Lehrern sind etwa 2 Drittel männliche Lehrer und 1 Drittel weibliche Lehrer (78 : 40).

Das Kollegium ist jung. 31 Lehrer (26 %) sind bis zu 30 Jahre alt, 44 Lehrer (37 %) zwischen 30 und 35, 27 Lehrer (23 %) zwischen 35 und 40, und nur 16 Lehrer sind über 40 Jahre alt, davon drei über 50 Jahre.

Schon diese Zahlen machen einige Merkmale der Lehrerschaft an der GSK deutlich; andere lassen sich im Zusammenhang mit ihnen und den bereits benannten Charakteristika ausarbeiten:

1. Auffällt – und wir sind verschiedentlich von den Lehrern darauf hingewiesen worden –, daß zwar alle Lehrer an der GSK nur 24 Stunden wöchentlich unterrichten, daß sie aber unterschiedlich besoldet werden. So werden die Hauptschullehrer nach A12, die Realschullehrer nach A13, die Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt nach A13 mit Zulage bezahlt. Daß die Lehrer für die weitgehend gleiche Arbeit unterschiedlich besoldet werden, wird besonders negativ vermerkt, da in der Sekundarstufe I Lehrer mit verschiedener Ausbildung und Bezahlung die gleichen Klassen unterrichten. Nun wissen die Lehrer an der GSK, daß weder ihre Kollegen noch die Schulleitung, noch die Kultusverwaltung dafür die Verantwortung tragen. Und doch: Es erregt Mißfallen, wenn der Kollege für die gleiche Arbeit eine höhere Bezahlung erhält.

Ein weiteres kommt hinzu: Für die Lehrer, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt besitzen, gibt es an der GSK wesentlich mehr Aufstiegsstellen als für die Hauptschullehrer. Insofern fühlen sich diese abermals benachteiligt. Denn außer diesen Aufstiegsstellen gibt es nach dem entsprechenden Erlaß an der GSK 12 Funktionsstellen; davon sind 7 durch die Schulleitung besetzt; 5 sind durch die Fachbereichsleiter und den für die Medien verantwortlichen Lehrer zu besetzen. Dadurch wird eine Rotation in den zuletzt genannten Funktionen nicht mehr möglich.

Daß diese stellen- und besoldungsmäßigen Unterschiede, die seit den Anfängen der Gesamtschularbeit bestanden, in letzter Zeit mehr in das Bewußtsein der Lehrer treten, hat mehrere Gründe. Einmal hat sich die Zahl der Lehrer, die die Befähigung für das Höhere Lehramt haben, mit dem abgeschlossenen Ausbau der Oberstufe erhöht, so daß auch immer mehr Beförderungsstellen vorhanden sind, die zur Zeit unseres Besuches an der GSK zur Besetzung anstanden. Zum anderen scheint es, daß die Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt in den Konferenzen und in den Fachgruppen bzw. Jahrgangsteamgruppen häufig etwas aktiver sind und sich möglicherweise in einigen Fällen auch dominant verhalten, so daß bei einigen Lehrern mit anderen Lehrbefugnissen nicht eingetragene Unterlegenheitsgefühle entstehen. Sodann hat es sich an der GSK eingebürgert, daß aus stundenplantechnischen Gründen zunächst der Stundenplan für die Sekundarstufe II gemacht wird; denn hier ist die Koordination der Angebote aufgrund des breiten Fächerangebots besonders schwierig. In der Wahrnehmung vieler Haupt- und Realschullehrer bewirkt das aber außerdem – als ungewollte Nebenwirkung –, daß die in der Sekundarstufe II unterrichtenden Lehrer bessere Stundenpläne mit weniger Springstunden haben. Inwieweit es sich wirklich so verhält, konnten wir nicht nachprüfen. In jedem Fall sind diese Äußerungen Ausdruck eines Gefühls der Benachteiligung. Aus diesem Gefühl heraus wird dann auch die Frage formuliert, ob nicht der Unterricht in der Sekundarstufe II angenehmer und leichter sei; denn schließlich gebe es hier kleinere Lerngruppen, in denen außerdem keine Disziplinprobleme bestünden. Gerade die Disziplinprobleme seien es, die den Unterricht in weiten Bereichen der Sekundarstufe I, vor allem in den Grundkursen der 7. und 8. Jahrgänge, so schwer machten. Diesen Schwierigkeiten seien vor allem die Haupt- und Realschullehrer ausgesetzt, die die „Kärnerarbeit“ in der Schule zu machen hätten. Ungeachtet dieser Aussagen wird natürlich auch von den entsprechenden Kollegen zugegeben, daß die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe ebenfalls ihre Schwierigkeiten hat. Darüber hinaus wird anerkannt, daß viele Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt bereit sind, in den schwierigen Klassen der 7. und 8. Jahrgänge zu unterrichten.

2. Einen weiteren Unterschied besonders zwischen den Lehrern mit der Lehrbefähigung für die Hauptschule und denen mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt sehen eine Reihe von Lehrern in der Hochschulsozialisation. Ihre Auswirkungen glauben sie in den Verhaltensweisen der jeweiligen Kollegen auch heute noch deutlich wahrzunehmen. So stehen die Lehrer, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt haben, in dem Ruf, eher fach- und leistungsorientiert zu sein. Die Lehrer, die die Befähigung für die Hauptschule haben, nehmen für sich in Anspruch, eher pädagogisch interessiert und das heißt schülerzentriert zu sein. Weil viele Lehrer eine Zunahme der Fach- und Leistungsorientierung im Unterricht an der GSK wahrnehmen, gewinnt diese Dichotomie besonders an Gewicht. Für die Verstärkung der Fach- und Leistungsorientierung werden eine Reihe von Faktoren verantwortlich gemacht: Zunahme des gesellschaftlichen Drucks auf die Schule, Selektionsinstrument zu sein; die Vergleichssituation, in die die Gesamtschulen bildungspolitisch gestellt sind; die stärkere Fach- und Leistungsorientierung in der gymnasialen Oberstufe der GSK.

Als Träger dieser Leistungsorientierung und des verstärkten Selektionsdrucks, die im Widerspruch zu den ursprünglichen Zielsetzungen der GSK gesehen werden, werden vor allem die Lehrer gesehen, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt haben. Man wirft ihnen von verschiedener Seite vor, ihre Kriterien für guten Unterricht in der Sekundarstufe I seien die Leistungskriterien, die sie für den Unterricht in der Sekundarstufe II zugrunde legen. Damit würden sie sich dem außerhalb der

Schule bestehenden Leistungsdruck anpassen; zum anderen würden sie bei einer Orientierung ihres Unterrichts an diesen Kriterien wesentliche Aufgaben des Unterrichts in der Sekundarstufe I zum Schaden der Jugendlichen vernachlässigen. Auch müsse man bedenken, daß viele Jugendliche nicht die Sekundarstufe II besuchen werden und somit auch nicht an den für den Eintritt in die Sekundarstufe II gültigen Kriterien gemessen werden dürfen. Vorgeworfen wird vielen Lehrern mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt, sie würden aufgrund der Erfordernisse der Oberstufe einen verhältnismäßig hohen Leistungsanspruch in die Sekundarstufe I hineinbringen, der sich negativ auf das Schulklima und das soziale Verhalten der Schüler auswirke. Fragt man bei den Lehrern nach, die derartige Überzeugungen äußern, so ergibt sich, daß sie die von ihnen behauptete Zweiteilung der Lehrerschaft modifizieren. Im Verlauf der Modifikation der Zweiteilung werden sodann Lehrer genannt, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt besitzen und die nicht zu den überwiegend leistungsorientierten Kollegen gehören. Im gleichen Zusammenhang werden Hauptschullehrer erwähnt, die eher zu den vorwiegend leistungsorientierten Lehrern an der GSK gehören. Schwierigkeiten macht bei diesen Klassifikationsversuchen die Einordnung der Realschullehrer. Denn einige lassen sich der einen Kategorie, andere der anderen Kategorie zuordnen. Schließlich – und dies haben wir in mehreren ähnlichen Gesprächen erlebt – kommt man dann zu dem Ergebnis, daß Lehrer der verschiedenen Lehrämter sowohl zu der einen als auch zu der anderen Kategorie gehören können.

Diesen Äußerungen einiger Lehrer stehen die Aussagen anderer gegenüber, die besagen, daß man häufig gar nicht – ohne nachzudenken – wisse, für welches Lehramt ein Lehrer die Lehrbefugnis habe. Auch spiele die Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Lehramt keine Rolle dafür, ob man mit einem Kollegen „könne“ oder nicht. Dazu käme es mehr auf eine Übereinstimmung in den politischen, pädagogischen und sozialen Vorstellungen an als auf eine Übereinstimmung in den Lehrbefugnissen für die verschiedenen Lehrämter. Man könne davon ausgehen, daß die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Lehrämtern bei der Entstehung von Bekanntschaften oder gar Freundschaften fast keine Rolle spiele. Bei Einladungen oder bei sozialen Beziehungen habe man noch nie an eine Zugehörigkeit der Kollegen zu bestimmten Lehrämtern gedacht. Mit den eben beschriebenen Sorgen einiger Kollegen konfrontiert, waren viele Lehrer der Meinung, daß diese Zusammenhänge keinen Einfluß auf die Kooperation der Kollegen hätten, da sie von Gemeinsamkeiten oder anderen Differenzen überlagert würden, die die Zusammenarbeit eher bestimmten. Dieser Auffassung ist unseres Erachtens zuzustimmen. Da jedoch die genannten Zusammenhänge von einigen Kollegen so beschrieben worden sind, werden sie wahrscheinlich in der Tiefenstruktur der Sozialbeziehungen der Lehrer eine gewisse Rolle spielen.

3. Im Hinblick auf das Lebensalter ist die Homogenität des GSK-Kollegiums beträchtlich. Es gibt an der GSK kaum ältere Lehrer. Zur Zeit der Schulgründung gehörte die Mehrzahl der Lehrer zu den jungen Lehrern ohne oder mit nur geringer Schulerfahrung. Für viele von ihnen, besonders für die Lehrer mit der Lehrbefugnis für das Höhere Lehramt, die zum großen Teil frisch von der Universität oder aus dem Referendariat nach Kierspe kamen, machen die Jahre an der GSK einen wesentlichen Teil des ersten Jahrzehnts ihrer Berufstätigkeit aus. In diesen ersten Jahren waren die Anforderungen außerordentlich hoch, die im Zusammenhang mit dem Aufbau der GSK und der Entwicklung der Schulform Gesamtschule an die Lehrer gestellt wurden. Mit Hilfe eines besonders hohen Maßes an Einsatz und Engagement glichen viele der damals noch jungen Lehrer die fehlende Praxiserfahrung und Berufssicherheit aus. Noch von den Zielen der Studentenbewegung in der Re-

formzeit beeinflusst, wollte man „Schule“ anders machen, als man sie selbst erfahren hatte. Daher bewarben sich zum Zeitpunkt der Gründung und in den Jahren danach viele Lehrer an diese Schule, die sich durch die hier gebotenen Reformbedingungen angesprochen fühlten und die hier ihre Vorstellungen von einer veränderten Schule verwirklichen wollten. Das hierin zum Ausdruck kommende hohe Reformengagement war für viele Lehrer während dieser Jahre charakteristisch. Zum Teil wirkt es auch heute noch verbunden mit der entsprechenden Offenheit und Innovationsbereitschaft in der Arbeit der Lehrer der GSK weiter. Wahrscheinlich erklärt sich hieraus auch die an der Schule vorhandene durch Offenheit, Problembewußtsein und Kooperationsbereitschaft gekennzeichnete Atmosphäre. Hinzu kommt: Die Lehrer dieser Generation haben einige Jahre gemeinsamer Praxiserfahrung. Sie blicken zurück auf einen im Verlauf der Entwicklung der Schule gemeinsam vollzogenen Lernprozeß. Die Folge: Ein mittlerweile abgeklärtes Engagement für diese Schule, die für viele Lehrer ein Stück der eigenen Lebensgeschichte darstellt und die damit einen erheblichen Identifikationsgehalt hat. Heute gehören diese Lehrer zu den erfahrenen Kollegen, die die Möglichkeiten und Grenzen der Veränderbarkeit der Schule im Sinne ihrer Reformvorstellungen erlebt haben und die heute zum Teil bewußt versuchen, ihr Fazit den jüngeren Kollegen zu vermitteln.

4. Mit der Altershomogenität geht einher, daß viele Lehrer mit den gleichen Lebensproblemen konfrontiert sind: mit der Erfahrung, nicht mehr zur Jugend im engeren Sinn zu gehören und eine Generation von den Jugendlichen, die man unterrichtet, entfernt zu sein. Hinzu kommen bei vielen Lehrern die täglichen Erfahrungen mit den eigenen Kindern in der Familie, die in zunehmendem Maße Zeit und Zuwendung verlangen. Greifbar wird diese altersbedingte Gleichheit der Lebensprobleme z. B. in der Tatsache, daß sich etwa die Hälfte der an der GSK unterrichtenden Lehrer in der letzten Zeit in Kierspe ein Haus gebaut hat oder dabei ist, sich ein Haus zu bauen. Man kann hierin ein Zeichen dafür sehen, daß viele dieser jungen, aber nicht mehr ganz jungen Lehrer beginnen, ihre Kraft, die sie bisher überwiegend auf ihren Beruf konzentriert haben, auch in ihre Familien zu investieren. Man fängt an, sich auch Zeit für Hobbys und außerschulische (private) Aktivitäten zu nehmen. Insgesamt scheint hierin bei vielen Lehrern eine lebensgeschichtlich bedingte Umorientierung und Veränderung zum Ausdruck zu kommen. Dies scheint auch für die etwa 30 Lehrer zu gelten, die ihren Lebenspartner als Kollegen in der Schule haben, und bei denen die Gefahr besonders groß ist, daß für sie die Schule „nie“ aufhört. So ließ sich bei diesen Paaren häufig ein hohes schulisches Engagement feststellen, möglicherweise, da bei ihnen die Schule auch ein wesentliches Element ihrer persönlichen Beziehung ist.

Trotz der lebensgeschichtlich bedingten Bemühungen, ein wenig mehr Distanz zur Schule zu gewinnen, gibt es eine Reihe von Faktoren, die diesen Bemühungen entgegenstehen. Dazu gehört, daß die Lehrer zur Befriedigung ihrer sozialen Bedürfnisse immer wieder auf die Schule verwiesen werden. Denn Kierspe ist eine Kleinstadt, in der die Zahl der außerhalb der Schule für intensivere Sozialkontakte in Frage kommenden Personen recht begrenzt ist. Die relative Abgeschlossenheit und der ländlich-industrielle Charakter der Stadt unterstützen diese Tendenz. Deutlich wird dieses Aufeinanderangewiesensein der Lehrer auch darin, daß viele Lehrer zusammen wohnen oder ihre Wohnungen bzw. Häuser in unmittelbarer Nähe zueinander haben. So bestehen viele enge Kontakte und Freundschaften zwischen ihnen. Man lädt sich ein; man treibt Sport zusammen; man trifft den Kollegen als Freund und weniger als Kollegen. Doch immer bleibt die Schule ein gemeinsames Bezugsfeld, das es schwermacht, sie in diesen Zusammenhängen zu vergessen. Eine besondere Schwierigkeit, Distanz zur Schule zu gewinnen, besteht für einige allein-

stehende Lehrerinnen und Lehrer, die es in Kierspe wie in anderen Kleinstädten nicht leicht haben, gleichwertige Gesprächs- und Sozialkontakte außerhalb des Kollegiums zu finden.

Insgesamt wird man die Bemühung, im Vergleich zu früheren Jahren mehr Distanz zur Schule zu bekommen, und die Erfahrung, auch im privaten Bereich immer wieder auf die Schule als Bezugsfeld verwiesen zu werden, als charakteristisch für die Lebenssituation vieler Lehrer ansehen können. Dabei schwankt die Einschätzung dieser Situation durch die betroffenen Lehrer. Die einen sehen in ihr insgesamt eher eine belastende Situation, die anderen erleben sie als Chance, die verbreitete strikte Trennung von Arbeit und Leben vermeiden und beide Bereiche relativ gut integrieren zu können.

5. Obwohl an der GSK Lehrer mit verschiedenen Lehrbefähigungen und unterschiedlichen Einstellungen etwa zum Leistungsproblem und zu wichtigen pädagogischen Fragen unterrichten, überrascht insgesamt die relativ große Homogenität des Kollegiums. Gründe für diese sehen wir unter anderem in der Altershomogenität, der damit verbundenen Lebenssituation und den jahrelangen gemeinsamen Lernerfahrungen im Aufbau der GSK. Hierin dürfte auch die Vertrautheit der Lehrer miteinander begründet liegen, die sich in den Umgangsformen und in der Direktheit zeigt, mit der man über Probleme miteinander redet. Man kennt sich, und so reichen häufig Abkürzungen, um sich zu verständigen. Zur Entstehung dieser für das Schulklima an der GSK charakteristischen Vertrautheit unter den Lehrern haben neben der strukturbedingten Kooperation sicherlich auch die an einer Ganztagschule gegebenen Möglichkeiten beigetragen, sich beim Mittagessen zu treffen oder einen Kaffee gemeinsam zu trinken, um interessierende Fragen schulischer oder privater Art zu besprechen. Doch würden diese Bedingungen nicht ausreichen, ein gutes Schulklima zu schaffen. Hierzu bedarf es als Voraussetzung vor allem einer Übereinstimmung in den Zielen der Gesamtschularbeit und in den grundlegenden pädagogischen, politischen und sozialen Normen, die das Alltagshandeln steuern. Eine derartige Übereinstimmung sichert dem einzelnen auch das Recht, von der Auffassung der Mehrheit oder seiner Bezugsgruppe im Kollegium abzuweichen, ohne in die Gefahr zu kommen, in eine Außenseiterposition zu geraten. So konnten wir verschiedentlich beobachten, wie zwischen Lehrern der GSK einzelne Probleme heftig diskutiert wurden, sich Mehr- und Minderheiten bildeten, ohne daß es für die einen von den anderen negative Sanktionen zu geben schien. Vielmehr schien uns in diesen Situationen auf den beteiligten Seiten ein hohes Maß an Offenheit für die Position des anderen vorhanden zu sein, das uns nur auf der Basis eines Grundkonsenses der Lehrer im Hinblick auf ihre Arbeit verständlich war. Wenn wir die Lehrer auf diese unsere Beobachtungen ansprachen, so wurde deutlich, daß sie sich meistens der Bedeutung dieses Grundkonsenses für ihre Arbeit nur unzureichend bewußt waren; auch hielten sie fast immer die Unterschiede zwischen ihren Positionen für größer und das Ausmaß der Homogenität des Kollegiums für kleiner als wir.

6. Ein wesentliches Merkmal zum Verständnis der Situation der Lehrer an der GSK ist der strukturbedingte Zwang zur Zusammenarbeit. Er bewirkt, daß die meisten Kollegen in mehreren Gruppen tätig sind und dort zusammenarbeiten müssen, wobei die Zusammenarbeit nur gelingt, wenn immer wieder auch der Konsens mit Kollegen hergestellt wird, die anderer Auffassung sind. Die wichtigsten Gruppen, in denen die Lehrer organisiert sind, sind die Fachgruppen. Im allgemeinen gehört jeder Lehrer zu zwei Fachgruppen (z. B. zur Fachgruppe Deutsch und zur Fachgruppe Englisch), die jeweils verschiedene Stützpunkte haben, in denen sich die er-

forderlichen Arbeitsmaterialien befinden und in denen man sich als Lehrer in Pausen und Springstunden häufig aufhält. Hier trifft man die Fachkollegen, mit denen man im Rahmen mehrerer Gruppen den Unterricht für die verschiedenen Jahrgänge plant, ausarbeitet und auswertet. Hier entwickeln sich im Verlauf der täglichen Arbeit die engeren Sozialbeziehungen; denn schließlich sind die mit dem Unterricht verbundenen Interessen und Fragen eine gute Voraussetzung für die Entstehung von engeren Kontakten zwischen den Lehrern. Hier gibt es schließlich auch die Konflikte darüber, welche Unterrichtseinheiten in das Jahresprogramm aufzunehmen seien, wie sie entwickelt werden sollten und wie man welche Schulleistungen überprüfen könne. Insgesamt spielen in diesen Gesprächen und in den entsprechenden Gruppendiskussionen fachliche und pädagogische Gesichtspunkte eine Rolle.

Nach Aussagen einer Reihe von Lehrern ist die Gruppenkohäsion in den kleinen Fachgruppen besonders stark. Hier vor allem reichen die intensiven Beziehungen oft in den Privatbereich hinein. Anders in den größeren Fachgruppen: Hier gibt es zwar auch den für die kooperative Unterrichtsplanung und -auswertung – trotz Unterschieden im einzelnen – erforderlichen Grundkonsens; doch erlaubt die große Zahl der Lehrer nur in begrenztem Ausmaß eine intensive Auseinandersetzung miteinander. So haben wir z. B. beobachtet, daß in der Deutsch-Fachkonferenz nur der Rahmen für die Unterrichtsplanung abgesteckt wurde, die Ausarbeitung für die einzelnen Jahrgänge aber den Jahrgangsteams und dem einzelnen überlassen blieb. Diese Tatsache erlaubt es prinzipiell allen Lehrern, in diesem Rahmen ihre Vorstellungen von Unterricht zu verwirklichen, obwohl sich natürlich auf der Ebene der Jahrgangsteams häufig unterschiedliche Auffassungen, z. B. über die Kriterien der Abstimmung von Grundkursen und Erweiterungskursen nicht vermeiden lassen, die manchmal auch zu heftigen Kontroversen führen, in denen aber immer wieder tragfähige Kompromisse gefunden werden.

Neben diesen für die Lehrer wohl relativ festen fachbezogenen Bezugsgruppen ist jeder von ihnen noch im Rahmen anderer Konferenzen und Verpflichtungen zur Kooperation „gezwungen.“ So gibt es Klassenkonferenzen, die wir als die Konferenzen bezeichnet haben, in denen am stärksten pädagogische Fragen behandelt werden. Daneben finden Stufenkonferenzen und Lehrerkonferenzen statt. Genannt werden müssen hier ebenfalls die Schulkonferenz, der Lehrerrat, die verschiedenen Ausschüsse und Projektgruppen zu einzelnen Fragen und Aufgaben. Jedesmal ergeben sich für den einzelnen neue Konstellationen, die es erforderlich machen, daß man prinzipiell mit jedem Kollegen gesprächsfähig bleibt.

Neben diesen zahlreichen funktionsbezogenen Gruppen gibt es an der GSK auch Gruppierungen von Lehrern auf der Grundlage unterschiedlicher Vorstellungen von den pädagogischen und bildungspolitischen Zielen der Gesamtschularbeit. Sieht man von den Lehrern ab, die in der GEW-Gruppe organisiert sind, so sind diese Gruppierungen keine festen und genau abgegrenzten Gruppen. Sie bilden sich vielmehr bei bestimmten Anlässen und vereinen unterschiedlich viele Lehrer in sich.

Im Rahmen dieser informellen Gruppierungen gibt es eine in ihrer Größe wechselnde und daher nicht genau auszumachende Gruppierung, die sich zum Teil mit der GEW-Gruppe überschneidet. Sie besteht aus engagierten Kollegen, die in einer Reihe von Fragen eine informelle Sprecher- und Führungsfunktion an der Schule übernehmen. So werden diese Kollegen vorwiegend in die verschiedenen Ausschüsse und Mitbestimmungsorgane gewählt. Auf Konferenzen geben sie die Richtung an, in der die Lösung der anstehenden Probleme zu suchen ist. Nicht selten kommt es zwischen diesen Lehrern und der Schulleitung zu unterschiedlichen Auf-

fassungen und Konflikten. Häufig besteht der Grund dafür in der Tatsache, daß die Schulleitung aufgrund der ihr strukturell zugestandenen Führungsfunktion in einen auch überregional bedingten und kontrollierten Organisations- und Verwaltungszusammenhang eingebunden ist, während diese Gruppe ohne Rücksicht auf solche Einbindungen ihre Vorschläge unterbreiten kann. Hinzu kommen sicherlich auch Differenzen in den pädagogischen, sozialen und politischen Normen. Nach unseren Eindrücken sind diese allerdings geringer als sie den Mitgliedern der beiden Gruppierungen und den anderen Kollegen erscheinen, da die Unterschiede in einen Grundkonsens über die pädagogischen, sozialen und bildungspolitischen Normen eingebettet sind. Manchmal bewahrt diese Gruppe, die in der Schule in verschiedenen Arbeitszusammenhängen steht, die Schulleitung davor, ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht zu werden, schulorganisatorische und administrative Gesichtspunkte den pädagogischen Gesichtspunkten unterzuordnen. Somit kommt dieser Gruppe im Rahmen der Schulöffentlichkeit durchaus eine Innovations- und Kontrollfunktion zu, deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit an der GSK nicht unterschätzt werden darf. Sie gewinnt an der GSK des öfteren um so mehr an Gewicht, als die verschiedenen Mitglieder der Schulleitung zu anstehenden Fragen unterschiedlicher Auffassung sind und diese auch nicht vor der Schulöffentlichkeit zu verbergen trachten.

7. Ein weiteres Problem, das immer wieder von Lehrern angesprochen wurde, besteht in dem Ausmaß der Arbeitsbelastung, dem die Lehrer an der GSK ausgesetzt sind. Ältere Kollegen berichten, daß sich das Ausmaß der Arbeitszeit im Verlauf der Konsolidierung der Gesamtschule erheblich verringert habe. Einmal habe der Umfang der Entwicklungs- und Aufbauarbeit abgenommen. Zwar seien einzelne Kollegen im Rahmen der Optimierung der Gesamtschulversuche immer noch erheblich belastet, doch könne man insgesamt davon ausgehen, daß die Arbeit an der Schule mittlerweile eingespielt sei. Gegenwärtig sei lediglich die Modifizierung der Curricula und der Leistungsmessung durchzuführen. Hier gebe es manchmal noch Engpässe; doch könne man sich insgesamt über die Arbeitsbelastung nicht mehr beklagen, wenngleich es kaum einen Lehrer an der Schule gebe, der mit einer Vierzig-Stunden-Woche auskommt.

Zwar gebe es strukturbedingt mehr Konferenzen als an traditionellen Schulen, doch würden diese heute viel schneller und entscheidungsbezogener durchgeführt. Man „klebe“ nicht mehr an einem formalen Demokratieverständnis, das endlose Diskussionen verlange, sondern sei bereit, Entscheidungen zu fällen und die Entscheidungen anderer Personen zu akzeptieren. Das Ergebnis: Die Konferenzen ließen sich in der Regel in der am Dienstagnachmittag dafür vorgesehenen Zeit durchführen. Ebenso könne man heute auch bei der Unterrichtsplanung effektiver zusammenarbeiten. Man habe eben zu kooperieren gelernt. Auf unsere Frage, ob nicht der Ganztagsbetrieb eine hohe Belastung mit sich bringe, wird uns geantwortet, daß jeder Lehrer einen Nachmittag in der Woche zur freien Verfügung habe, man ansonsten einen wesentlichen Teil der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Schule – zum Teil auch in Zusammenarbeit mit Kollegen – erledigen könne, so daß man den Ganztagsbetrieb nicht als große Belastung empfinde.

Dennoch gebe es eine Reihe die Freude an der Arbeit einschränkender Faktoren: Zu diesen gehöre eine steigende Zahl von Disziplinproblemen, die einigen Lehrern große Schwierigkeiten bereiteten. Im Vergleich zu den ersten Jahren habe sich der Spielraum, den man als Lehrer für Entscheidungen habe, erheblich verringert; damit sei zwar eine Arbeitsentlastung bewirkt worden; doch habe sich diese mit der Konsolidierung der Gesamtschule herausgebildete Situation auch negativ auf die pädagogische Arbeit mit den Schülern ausgewirkt. So sei das Ausmaß an Sponta-

neität und Kreativität in der Schule im Zusammenhang mit der Zunahme der erlaß-geregelten Fragen geringer geworden. Nicht zuletzt habe dies auch bewirkt, daß im Vergleich zu den ersten Jahren das Verhältnis der Lehrer zueinander an Intensität verloren habe. Die Schule habe wie alle Gesamtschulen an Innovationspotential verloren und sei mehr und mehr auf Kosten ihres individuellen Modellcharakters eine Schule wie jede andere geworden. Natürlich habe die dadurch bewirkte Kontinuität auch ihre guten Seiten; vor allem würden diese von den Eltern und der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit positiv aufgenommen, was dem Ansehen der Gesamtschule genutzt hätte.

Fragt man die Lehrer, was ihnen denn an der GSK gefalle, so verweisen sie fast geschlossen auf die insgesamt gute Arbeitsatmosphäre, die sie für die immer noch erforderliche Mehrarbeit entschädigen würde. Man verweist auch auf die Bewegungsfreiheit und die guten Mitbestimmungs- und Kooperationsmöglichkeiten, die man als Lehrer an der GSK habe und die insgesamt bewirken würden, daß man sich heute ebenfalls für die Gesamtschule entscheiden würde.

8.2 Lehrer lernen von Lehrern

„Leute wie sie müßten wir öfter hier haben!“ – Gemeint waren wir, die „Schulforscher“, und gemeint war, daß man als Lehrer jemanden haben wollte, der mit in den Unterricht geht und hinterher mit einem darüber spricht. Zwei institutionelle Hinderungsgründe stehen dem normalerweise entgegen. Gerade die Lehrer, die voneinander lernen könnten und wollten, können ihren Unterricht selten oder nie gegenseitig besuchen, weil sie im Stundenplan gleichzeitig eingesetzt sind. Mitglieder der Schulleitung, die dazu eher Gelegenheit hätten, sind durch ihren Status vorbelastet: Schulaufsicht und Beratung der Lehrer fallen in einer Person zusammen. Die Person mag sich im einzelnen noch so sehr bemühen, ihre beiden Funktionen auseinanderzuhalten, mag noch so sehr verdeutlichen, mit welcher Absicht sie diesmal in den Unterricht kommt; der Besuch des „Schulrats“, dessen Amtsbezeichnung allzu oft mit seiner Interpretation von Schulaufsicht kollidierte, ist gerade den älteren Lehrern nur noch zu bewußt. Und einen Vorteil haben nur Außenstehende, hätten auch Lehrer untereinander nicht: Der Besucher mag denken, was er will, nach kurzer Zeit ist er weit und für immer weg. Dafür haben Lehrer untereinander zwei Vorteile: Sie müssen sich nicht mit einem vorsichtigen Abtasten grundsätzlicher Ansichten und dem Herausfinden des jeweils angemessenen Umgangs aufhalten, sondern können auf eine inhaltliche und emotionale Gesprächstradition aufbauen, und sie wissen nach kurzer Zeit voneinander, daß jeder nur „mit Wasser kochen“ kann.

Gespräche über Unterricht, wenn man aus ihnen lernen soll, haben die unangenehme Eigenschaft, daß sie um Fehler kreisen. Zwar kann der Besucher aus jeder Stunde auch die Dinge lobend erwähnen, die er noch nie zuvor oder so gut sah; aber damit hilft er seinem Gastgeber nicht weiter, er kann ihn höchstens bestärken, das Gespräch höflich damit einleiten oder für sich selbst weitere Informationen erbitten. Sobald jedoch der Gastgeber geholfen haben will, kann ihm der Besucher nur sagen, was er anders oder besser gemacht haben würde oder welche Lösung des gleichen Problems er in einer anderen Klasse gesehen hat. Weil der Besucher dabei leicht in die Rolle dessen gerät, der alles besser weiß, aber auch gut reden hat (was dem Zweck des Gesprächs wenig dient), tun beide gut daran, sich die Struktur der Situation an Analogien zu verdeutlichen, wie z. B. Kounin sie bezieht: „Es läßt sich über die Spielweise eines exzellenten Geigers oder Basketballspielers relativ wenig

sagen im Vergleich zu dem, was man über die Spielweise schlechter Geiger oder Basketballspieler alles sagen könnte. Dem Beobachter erscheinen die Verrichtungen der exzellenten Spieler leicht und mühelos, und er kann bei der Beschreibung dieser hervorragenden Leistungen auf nur sehr wenige konkrete Einzelhandlungen verweisen. Eine schlechte Leistung gibt dagegen viel mehr Stoff für Beschreibungen ab. Der schlechte Basketballspieler macht sichtbare Fehler, die sich systematisieren und zählen lassen: er verpaßt Wurfchancen, greift daneben, spielt zu lange oder zu kurze Pässe, macht Schrittfehler usw.; der schlechte Geiger spielt einen Ton zu hoch, setzt einen Aufstrich anstelle eines Abstrichs, bringt einen Ton zu früh oder zu spät, führt seinen Bogen nicht im Einklang mit den Bewegungen der Finger und so fort.“ (Kounin 1976, S. 105).

Nun ist Unterricht, anders als Basketball- oder Geigespielen, nicht nur vom Können des Lehrers abhängig, sondern auch von den Schülern, den Lehrmitteln, der Tageszeit usw.; also gibt es noch sehr viel mehr Fehlermöglichkeiten, genauer: Situationen, zu denen man Gegenvorschläge machen kann. Aus diesen Gegenvorschlägen kann man lernen, auch dann, wenn sie für die Ausgangssituation keine Verbesserungsvorschläge gewesen wären, wenn sie gegebene Handlungsbedingungen vernachlässigen oder andere Zielvorstellungen unterstellen. Denn anders als beim Korbwurf oder beim Violinkonzert, kehrt im Unterricht genau die gleiche Situation so schnell nicht wieder, also lohnt es sich auch über Situationen zu sprechen, die dem Gesprächsanlaß nur ähnlich sind. Derartige Gespräche unter Lehrern sind um so wertvoller, wenn sie realistische Gegenvorschläge machen. Nicht das, was der Schulforscher möglicherweise getan hätte oder auch schon einmal gesehen oder gelesen hat, ist dann Gesprächsgegenstand, sondern das, was der Kollege in vergleichbaren Situationen wirklich tut. Der Schulforscher kann dabei Katalysator sein, kann empfehlen, welche Lehrer einander unter welchen Gesichtspunkten besuchen sollten; aber glaubwürdiger als seine besten Ratschläge wird es sein, wenn man zusehen kann, wie ein Kollege unter ähnlichen Bedingungen ein Problem löst, dem man selbst noch hilflos gegenübersteht.

Da man nun einmal aus Fehlern am besten lernen kann, empfiehlt es sich schließlich, Lehrer miteinander in Kontakt zu bringen, die sich persönlich und in den Grundsätzen ihrer Tätigkeit hinreichend gut verstehen, um wechselseitig für einander Modell sein zu können. Genauso wirksam, nur aufwendiger dürfte es sein, wenn ein Berater den Lehrer mit Aufnahmen seines Unterrichts konfrontiert, in denen bessere und schlechtere Lösungen ähnlicher Situationen zusammengestellt sind. Lehrer lernen von Lehrern, heißt also letzten Endes auch: jeder kann von sich selbst lernen.

8.3 Ansätze zur schulinternen Lehrerfortbildung

Zwar weniger auf den Unterrichtsverlauf als auf die Unterrichtsplanung bezogen, wird ein solches Modell „Lehrer lernen von Lehrern“ an der GSK schon dauernd praktiziert. Die Fachkonferenzen, mehr aber noch die Fach-Team-Sitzungen sind ein solcher Gedankenaustausch, in dem einer von dem anderen lernen kann.

Das gilt einmal auf der Ebene didaktischer Reflexion über Unterrichtseinheiten. Sofern in solchen Sitzungen diese Ebene erreicht wird, ist zugleich sichergestellt, daß die didaktische Reflexion mehr Ziele des Unterrichts, mehr Lernbedingungen und mehr mögliche Realisationen angesichts bestimmter Unterrichtsgegenstände einbeziehen kann, als sie ein Lehrer allein zu erwägen vermöchte.

Das gilt zweitens auf der technisch-organisatorischen Ebene der Lernplanung von der Schätzung des Zeitbedarfs für einzelne Abschnitte einer Unterrichtseinheit über die Auswahl und Bereitstellung von Medien bis hin zu den „Kniffen“, die man an bestimmten neuralgischen Punkten im Unterricht anwenden muß. Diese Kniffe sagt ja immer einer, der schon einmal reingefallen ist, einem weiter, der denselben Fehler nicht noch einmal zu machen braucht.

Das gilt drittens für die Kontrolle des Unterrichtserfolgs. So problematisch in anderer Hinsicht jahrgangsübergreifende informelle Tests sein mögen, als Mittel dazu, sich darüber Rechenschaft abzulegen, mit welcher Gründlichkeit man welches Programm mit einer Klasse bewältigt hat, sind sie kaum zu übertreffen. Da mag eine Klasse besonders gute Lernvoraussetzungen mitbringen, da mag ein Lehrer große Anfangsschwierigkeiten haben (was beides bei der Notengebung relativierend zu berücksichtigen wäre), da mag es aber auch vorkommen, daß keiner der beteiligten Lehrer mit sich und der Klasse zufrieden ist. Dann muß das Programm geändert werden, und niemand braucht die Schuld für die schlechten Ergebnisse sich oder den Schülern zuzuschreiben.

Dies alles sind Vorteile einer kooperativen Unterrichtsplanung und -evaluation, die jetzt schon an der GSK zu Buche schlagen. Zugleich wird aber auch deutlich, in welchem Mißverhältnis an unseren Schulen überhaupt der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts zu den Pflichtstunden der Lehrer steht. Institutionell besteht folgender Widerspruch: Einerseits wird so getan, als sei Unterricht schlichte Routine, benötige weder Vorbereitung noch Auswertung, abgesehen von den Korrekturen zum Zwecke der Selektion; andererseits sollen Lehrer ihren Unterricht miteinander abstimmen, Richtlinien durch eigene Unterrichtseinheiten ausfüllen oder wenigstens zentral erarbeitete Materialien erproben und sich dadurch zugleich fortbilden oder wenigstens wissenschaftlich auf dem laufenden halten. Geht man von einer 40-Stunden-Woche auch für Lehrer aus, so paßt dies beides nicht zusammen. Entweder folgt man der Routine-Annahme, dann sind 24 Unterrichtsstunden zuzüglich Konferenzen, Aufsicht, Korrekturen, Schülerberatung und Elternkontakte in dieser Zeit „abzuspulen“, und es bleibt sogar noch etwas Zeit für eine individuelle Unterrichtsvorbereitung nach dem Motto: „Was mache ich denn morgen in der 6c?“ Oder man unterstellt, wissenschaftlich ausgebildete Lehrer würden von den damit gegebenen Möglichkeiten auch Gebrauch machen, fachlich, didaktisch, methodisch und psychologisch, würden dies auch gemeinsam tun und damit zu einer inhaltlichen Entwicklung des vorgegebenen schulorganisatorischen Rahmens beitragen; dann gilt es weniger, Klassen immer noch kleiner zu machen, als vielmehr den Lehrern durch Stundenentlastung Zeit dafür zu geben. Wie viel Zeit Lehrer benötigen, wenn sie wenigstens bezüglich der Planung und Auswertung des Unterrichts dem nachkommen wollen, was ihnen angetragen wird, kann man an der GSK lernen.

Aber dabei handelt es sich ja nur um die ersten Ansätze zu schulinterner Lehrerfortbildung. Ein entsprechendes Programm zur Fortbildung im Unterrichtsvollzug oder gar zur Bewältigung von Erziehungsproblemen und zur Gestaltung des Schullebens einer Ganztagschule ist dabei noch kaum in Sicht. Letzteres vollzieht sich, man kann das nur zynisch sagen, im doppelten Sinn im Freizeitbereich: für dessen Gestaltung opfern die Lehrer ihre Freizeit. Eine Theateraufführung vorzubereiten, das paßt weder in zwei Stunden Arbeitsgemeinschaft pro Woche noch in alle Deutsch-, Musik- und Kunstunterrichtsstunden (wenn man die dafür voll in Anspruch nehmen dürfte), das sprengt selbst einen Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe.

8.4 Fortbildung im Erteilen von Unterricht

Zu Zeiten, als man das Unterrichten noch nach einem festen Schema für jegliche Sorte von Unterricht an der Übungsschule eines Lehrerseminars lernte, als Unterricht noch die schlichte Unterweisung in Bibel und Katechismus war, als es einen einzigen Lehrgang im Lesen, Schreiben oder Rechnen gab, als noch die geistliche Schulaufsicht darüber wachte, daß in allen Provinzen des Königreichs Preußen am gleichen Tag zur gleichen Stunde im gleichen Fach der gleiche Gegenstand behandelt wurde, da mochte man von einem jungen Mann, der nach der Volksschule die Präparandenanstalt und dann das Seminar besucht hatte, füglich erwarten, er könne nun auch unterrichten, was er mehrfach zuvor ausprobiert hatte.

Heute lernen Lehrer das Unterrichten frühestens im Referendariat, und das heißt, sie lernen es nach der zweiten Staatsprüfung und im Schuldienst erst richtig. Hier von Fortbildung zu reden, ist schon keine gelinde Untertreibung mehr.

Worin könnte das, was man ehrlicher Weise Lehrerausbildung nennen sollte, bestehen? Unter gegebenen Bedingungen wenigstens darin, daß Lehrern Gelegenheit gegeben wird, von Lehrern zu lernen. Sie benötigen dafür nicht einfach Stundenentlastung, sondern genauer: einen Lehrer mehr, der vertritt, während sein Kollege bei einem dritten aus dem Team hospitiert. In großen Fächern könnte damit auf der Ebene der Jahrgangsteams, in kleinen auf der Ebene der Fachkonferenzen wöchentlich eine zweistündige Veranstaltung über typischerweise problematische Situationen im jeweiligen Fach gehalten werden. Bei einer Unterrichtsentlastung von zwei Stunden pro Woche und Fach und einer Teamgröße von vier Lehrern benötigt man dazu einen Lehrer mehr (einschließlich der Vertretungsstunden). Ein solches Programm erfordert also eine Erhöhung der Lehrerstellen um 25%, landesweit gedacht eine fast utopische Forderung, obwohl man das andererseits nur als das Minimum an Unterstützung einer Schulreform betrachten kann, die den Schulen zumutet, ihre eigenen Unterrichtsprogramme zu entwickeln und zu evaluieren.

Die nächst kleinere Alternative besteht darin, Videoaufzeichnungen von Unterricht in größeren Lehrergruppen regelmäßig vorzuspielen und zu kommentieren. Das hat zwar den Nachteil, daß nur wenige Lehrer aus ihren eigenen Fehlern lernen können, wäre aber über ein Landesinstitut kostengünstig zu realisieren. Neben einem Moderator benötigt man dafür bei einer Gruppengröße von 12 Lehrern und acht Veranstaltungen im Jahr 192 Entlastungsstunden, an der GSK mit rund 120 Lehrern also 1920 Entlastungsstunden pro Jahr oder zwei zusätzliche Lehrerstellen neben dem Moderator.

Nun kann es bei einem solchen Programm nicht darum gehen, wahllos irgendwelche Unterrichtssituationen zu analysieren. Vielmehr fiele dem Moderator in Koordination mit dem Landesinstitut die Aufgabe zu, Lehrer darüber hinaus regelmäßig darüber zu befragen, welche Situationen im Unterricht für sie besonders belastend sind (critical incident technic) und aus zunächst wahllos mitgeschnittenem Unterricht Bänder mit solchen einander ähnlichen Situationen zusammenzuschneiden. Von üblichen micro-teaching-Ansätzen unterscheidet sich dieser Vorschlag darin, daß den Lehrern keine Gelegenheit gegeben wird, alternative Situationsgestaltungen sofort auszuprobieren; geht man aber davon aus, daß Lehrer ohnehin nicht bestimmte Verhaltenstechniken für bestimmte Situationen lernen, sondern Verhaltenskonzepte, die auf vielfältigere Situationen generalisierbar sind, ist auch dieses Minimalprogramm vertretbar und jedenfalls Modellversuche wert.

Während die Fortbildung im Erteilen von Unterricht mit einer gewissen Kontinuität und in engem Zusammenhang mit den Fach-Team-Konferenzen für die verschiedenen Jahrgänge geplant werden sollte, gilt es für das zweite, nicht minder notwendige Programm gerade, den Lehrern Distanz vom Unterrichtsalltag zu verschaffen.

8.5 Fortbildung in „Erziehungsseminaren“

Der Vorschlag ist in Abschnitt 2.3.2 ausgeführt und inhaltlich begründet worden. Organisatorisch wäre er damit zu realisieren, daß „Nachbesinnungen auf das Schulhalbjahr“ zu Zeiten stattfinden, in denen die Schüler Ferien, die Lehrer aber keinen Urlaub haben. Damit wäre einmal der notwendige Abstand vom Unterrichtsalltag gegeben, andererseits wäre einer Mehrfachaufrechnung der schulfreien Zeit vorgebeugt. Bei 40 Schul- und etwa 6 Urlaubswochen stehen noch dreimal zwei Wochen für langfristige Planungs- und Auswertungsaufgaben zur Verfügung, von denen ein Drittel auf „Erziehungsseminare“ entfallen sollte.

Diese Seminare sind lese-intensiv, d. h. daß nur etwa ein Drittel der für sie einzuplanenden Zeit im Plenum oder in Gruppensitzungen verbracht werden kann, während zwei Drittel auf Lektüre oder/und Niederschrift der eigenen Erziehungsvorstellungen entfallen sollten. Entsprechend geringer ist der Aufwand an externer Betreuung, dafür fällt er aber zu bestimmten Ferienzeiten an allen Orten gleichzeitig an. Externe Betreuung wird also nur über eine Dienstverpflichtung von Hochschullehrern, Schulverwaltungsbeamten usw. zu gewährleisten sein, die allerdings auf diese Weise auch Gelegenheit zur eigenen Weiterbildung und Aktualisierung ihrer Vorstellungen von Schule erhielten.

Die kleinere Lösung besteht auch hier in der Selbsthilfe der Schulen, an der GSK derart praktiziert, daß im Zuge der Planung von Projektwochen, Betriebspraktika, Schulfesten usw. Gelegenheit zu grundsätzlicheren Erörterungen der pädagogischen Qualität der Schule genommen wird. Das ist freilich ein wenig systematisierter Notbehelf, dem gerade die Möglichkeit zur Distanzierung von konkreten Aufgaben mangelt.

8.6 Zum Problem der Institutionalisierung der Programme

Auf den ersten Blick erscheint es fraglich, warum man solche Programme institutionalisieren soll, wenn doch „vernünftige Lehrer“ ohnehin regelmäßig miteinander reden und sich über ihre Tätigkeit dabei auch grundsätzliche Gedanken machen. Mancher wird es sogar als den Tod solcher Gespräche ansehen, wenn man sie zu bestimmten Themen und Zeitpunkten erzwingen wollte. Vor allem wird man als Gefahr ins Auge fassen müssen, daß eine solche Institutionalisierung zugleich der „Verschulung“ der Veranstaltungen Vorschub leisten könnte und damit einer bloß rituellen Teilnahme.

Dem ist entgegenzuhalten, daß nicht alle Lehrer in diesem Sinn „vernünftig“ sind, d. h. unvernünftig große Anteile ihrer Freizeit der Schule widmen – positiv gesagt „voll in der Schule aufgehen“. Eine Institutionalisierung solcher Fortbildungsveranstaltungen könnte mithelfen, das naturwüchsige Gefälle im Engagement etwas zu egalisieren. Es würden damit Zeichen gesetzt, welchen Wert (in Zeiteinheiten ausgedrückt) das Kultusministerium diesen Aufgaben beimißt. Es würde damit auch der sehr unterschiedliche Informationsstand ausgeglichen zwischen denen, die jetzt bereits einen großen Zeitanteil außerhalb ihrer Unterrichtsverpflichtung in der Schule verbringen, und denen, die aus irgendwelchen Gründen die Probleme der Fortbildung und der grundsätzlichen Orientierung der Schule privat zu lösen versuchen.

Zweitens löst die Institutionalisierung sicher nicht alle informellen Gespräche ab, sondern gibt vielmehr Gelegenheit, auf einige Fragen, die in ihnen immer wieder auftauchen, systematisch und besser vorbereitet zurückzukommen, als das en pas-

sant in der Pause oder in einer Freistunde oder über den Gartenzaun möglich ist. Es sollen ja nicht bestimmte Themen aufgezwungen werden, es soll vielmehr Gelegenheit gegeben werden, entlastet von anderen Verpflichtungen über einige der Sorgen und Gedanken in Ruhe zu reden, für die sonst nur am Rande Zeit bleibt, obwohl sie inhaltlich zentral sind.

Damit ist schließlich auch die Form solcher Veranstaltungen angesprochen, die (wie jetzt schon in kleineren Konferenzen üblich) durchaus gesellig sein sollte. Stunden dem nicht die bekannten Verdächtigungen und der schmale Reisekostenetat entgegen, könnte man sich durchaus vorstellen, daß mehrere Betriebsausflüge eines Kollegiums dasselbe leisten wie die „Erziehungsseminare“. Aber wer sollte schon der Öffentlichkeit plausibel machen, daß die Teilnahme an einem Betriebsausflug pro Monat bei Lehrern zu den Dienstpflichten gehören sollte.

Dies als „betriebsnotwendig“ anzusehen, erfordert ja gerade, ein Hauptcharakteristikum der Institution Schule und des Lehrerberufs ins Auge zu fassen, das für die meisten anderen Arbeitsorganisationen und Berufe so nicht gilt und deswegen in seiner Tragweite auch kaum verständlich ist: die traditionelle Einsamkeit des Lehrers. Zwar hat der Lehrer dauernd Schüler um sich, um so mehr mangelt es ihm aber während seiner Arbeitsvollzüge am Kontakt mit anderen Erwachsenen, die die gleiche Arbeit tun, und damit auch an realistischen Bezugsmaßstäben für seine Tätigkeit.

Eine Institution, die einerseits fordert, daß die Arbeitsvollzüge aufeinander abgestimmt werden, andererseits aber so groß geworden ist, daß in den dafür zuständigen Organen sinnvollerweise nur noch Beschlüsse gefaßt werden können, muß nun auch institutionell dafür sorgen, daß die Vorbereitung von Entscheidungen und die dafür notwendige Kenntnis der Arbeitsvollzüge gesichert ist. An anderen großen Schulen verschafft dieses Ungleichgewicht gewöhnlich der Schulleitung einen uneinholbaren Informationsvorsprung. An der GSK ist dank der Fach-Team-Konferenzen (weniger schon der Klassenkonferenzen) und dank des Ganztagsbetriebs, der die Lehrer zu längerer Anwesenheit in der Schule nötigt, schließlich wohl auch dank der Tatsache, daß die meisten Lehrer am Ort wohnen, ein gewisser Ausgleich geschaffen, der eine Teilautonomisierung von Subsystemen erlaubt. Will man aber Lehrer gleichberechtigt an der Gestaltung der Schule beteiligen und hat man dafür ungünstigere Voraussetzungen als an einer Ganztagschule im ländlichen Raum, muß man eine Institutionalisierung der schulinternen Lehrerfortbildung ins Auge fassen, allgemeiner: einen institutionellen Rahmen für informelle Gespräche.