

D 86/1401+2

Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung  
Postfach 1015533  
1 Berlin 35, Lichtenbergstr. 41

Ⓛ 86/1401+2

# Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Peter Martin Roeder, Gundel Schümer

Kommunikation und Kooperation von  
Lehrern

Beobachtungen in Haupt- und Gesamt-  
schulen

Nr. 14/SuU

Mai 1986



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht  
Contributions from the Center for School Systems and Instruction



\*10006805\*

Peter Martin Roeder, Gundel Schümer

Kommunikation und Kooperation von  
Lehrern

Beobachtungen in Haupt- und Gesamt-  
schulen

Nr. 14/SuU

Mai 1986

Herausgegeben vom  
Forschungsbereich Schule und Unterricht  
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Max Planck Institute for Human Development and Education  
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.  
All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden bei  
Copies may be ordered from

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung**  
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Peter Martin Roeder, Gundel Schümer

Kommunikation und Kooperation von Lehrern

Beobachtungen in Haupt- und Gesamtschulen

Professional communication and cooperation among teachers

Observations in lower secondary schools (Hauptschulen) and  
comprehensive schools

Zusammenfassung

Gestützt auf Material, das im Rahmen intensiver Erkundungen von je fünf Berliner Haupt- und Gesamtschulen gewonnen worden ist, wird die auf den Unterricht bezogene Kommunikation und Kooperation von Lehrern dargestellt. Dabei wird versucht, den Umfang und die Intensität der kollegialen Zusammenarbeit, ihre Themen und Ziele, ihre Formen (informell versus formell geregelte Zusammenarbeit) und ihre Wirkungen auf die Rahmenbedingungen zu beziehen, unter denen die Arbeit in den verschiedenen Schulen bzw. Schultypen stattfindet. Ob es zu unterrichtsbezogener Kommunikation und Kooperation kommt, ob diese effektiv ist und ob sie als befriedigend erlebt wird, hängt den Fallstudien zufolge keineswegs nur von organisatorischen Bedingungen ab wie der Größe der Schulen, der Gliederung ihrer Kollegien in Fachteams, der Unterrichtsorganisation und insbesondere der Einrichtung von leistungsdifferenziertem Unterricht. Von Bedeutung sind vielmehr auch institutionelle Bedingungen wie das Rollenverständnis von Lehrern, Fachbereichsleitern und Schulleitern und ihre Beurteilung des Sinns von Kooperation. Sie werden ihrerseits von organisatorischen oder curricularen Innovationen beeinflusst, soweit diese aus sachlichen oder arbeitsökonomischen Gründen zu Kooperation zwingen oder sie doch nahelegen. Nicht zu unterschätzen ist schließlich auch der Einfluß des Schulklimas auf das Zustandekommen und die Qualität der Kooperation, d.h. hier, ob es häufiger zu positiven sozialen Beziehungen unter den Kollegen kommt, ob sie wesentliche pädagogische Überzeugungen und Orientierungen teilen und ihren gemeinsamen Zielen entsprechend handeln. - Die aus den Fallstudien gewonnenen Ergebnisse werden auf organisationssoziologische Überlegungen bezogen.

Summary

On the basis of interviews and observations conducted in five Hauptschulen und five comprehensive schools scope, form, intensity, and results of professional cooperation among teachers are described. The interpretation of these data isolates frame factors that seem to determine form (formal vs. informal), scope (number of teachers included in cooperating groups), objectives, results, and intensity of cooperation. According to our observations climate factors (sympathy

among colleagues, basic agreement on educational beliefs and objectives, a tradition of open communication) are as important as organisational features (size of school, organisational constraints on grouping of faculty in large schools, complex organisational arrangements, e.g. ability grouping) and institutional factors (ranking of cooperation in teachers role definition, role definition and activities of principals and department heads, challenge resulting from innovation, e.g. curriculum development, absence of negative sanctions as consequence of control implicit in cooperation) in shaping the quality of cooperation or in leading to non-cooperation. Furthermore, considerations of time economy play an important role, making cooperation attractive especially for beginning teachers. The findings of our exploratory study are discussed in the light of models of school organisation proposed in educational sociology.

## Kommunikation und Kooperation von Lehrern

### Beobachtungen in Haupt- und Gesamtschulen

#### 1. Einleitung

In einem vielzitierten, erstmals 1968 veröffentlichten Aufsatz über organisationssoziologische Modelle für die Schule stellt Peter Fürstenau fest, unser Schulwesen sei "bisher noch weitgehend am klassischen Bürokratiemodell orientiert" (Fürstenau 1969, S. 54). In ihm seien "die horizontalen Beziehungen der Lehrer untereinander, handle es sich um Kommunikation, Konsultation, Hospitation oder Kooperation, in starkem Maße unterentwickelt. Die Beziehungen zu Kollegen haben erwartungsgemäß überwiegend den Charakter informeller Kontakte kompensierender, bzw. dysfunktionaler Art: Gemeinsame Gespräche und außerschulische Aktivitäten, die von der Arbeit entlasten sollen, Austausch von Ärger über schulische Ereignisse und Belastungen, Cliquenbildung, Querelen und Intrigen." (a.a.O. S. 53 f.). Damit entfalle auch die "der pädagogischen Arbeit als professioneller angemessene Form der Kontrolle - durch Kommunikation, Beratung und Kooperation mit Fachgenossen" (a.a.O. S. 58), die durch die Schulaufsicht nicht angemessen zu leisten sei und von der Administration in dem ihm vorschwebenden Modell der Schule als professioneller Organisation nicht primär geleistet werden soll. Nach diesem Organisationsmodell werden die wesentlichen, die pädagogische Arbeit betreffenden Entscheidungen kollegial und autonom von den Mitgliedern der Profession vor Ort getroffen.

Zu einer ähnlichen Diagnose kommt zur gleichen Zeit Franz Wellendorf (1969): Der Lehrer ist wesentlich ausführende untere Instanz in einer bürokratischen Verwaltungshierarchie; die unterentwickelte "Kooperation mit anderen bezieht sich

nicht auf die eigentliche Unterrichtsarbeit, sondern nur auf ergänzende und zusätzliche Tätigkeiten außerhalb des Klassenzimmers". Die Isolierung des Lehrers in der Arbeit mit seiner Klasse ist nicht nur eine räumliche; "sie gehört zum sozialen System der Schule" (a.a.O. S. 93). Sie schirmt den einzelnen Lehrer vor der Einmischung anderer ab, gibt ihm die Möglichkeiten, einen individuellen Stil des Umgangs mit Schülern und des Unterrichts bis zu einem gewissen Grade autonom auszubilden, läßt die Entwicklung von beträchtlichen Unterschieden zwischen den Lehrern eines Kollegiums im Hinblick auf Bewertungskriterien, Leistungsstandards und die Qualität der Arbeit zu, und belastet den individuellen Lehrer mit der Verantwortung für die Resultate seiner Arbeit (a.a.O. S. 94-98).

Man mag, sowohl aufgrund organisationssoziologischer Überlegungen (vgl. Leschinsky 1976) als auch aufgrund empirischer Untersuchungen (Hopf/Neuermann/Richter 1980; Hopf/Neuermann/Schmidt 1985; Kunert 1983) bezweifeln, ob die Schule als bürokratische Organisation tatsächlich angemessen beschrieben wird. Die eben aufgeführten Arbeiten bieten eine Fülle von Hinweisen darauf, daß die einzelne Schule und der individuelle Lehrer durchaus Spielräume autonomer Gestaltung ihrer Arbeit haben bzw. schaffen können. Schon die in den Darstellungen Fürstenaus und Wellendorfs enthaltenen Hinweise auf die prekäre Kontrolle des isoliert arbeitenden Lehrers sprechen dagegen, daß wir es hier mit einer hierarchisch voll geregelten Organisation zu tun haben. Zweifellos aber gibt es eine Anzahl struktureller Mechanismen in dieser Institution, die in Richtung der in beiden Abhandlungen kritisierten Individualisierung der Lehrerarbeit wirken. Am deutlichsten wird dies an der Rolle des Klassenlehrers in der Grundschule, der fast alle Fächer selbst unterrichtet und nur gelegentlich - etwa bei Zeugniskonferenzen oder Diskussionen über neu zu beschaffende Lehrmittel - zur Koordination und Absprache über Bewertungskriterien und Unterrichtsinhalte gezwungen ist. Generell ist die Arbeit des Lehrers kaum ohne ein affektives Engagement denkbar, das die

Beziehungen zu seinen Schülern färbt und für eine Individualisierung des Umgangsstils sorgt. Hinzu tritt die alltägliche Erfahrung von Kompetenzunterschieden zwischen Lehrern, die die verbreitete Überzeugung, die Güte des Unterrichts sei primär und entscheidend von der Qualifikation des ihn erteilenden Lehrers abhängig, mit sehr viel Evidenz ausstattet. Die individualisierende Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg wird auch dadurch abgestützt.

Daß es sich bei der Individualisierung der Lehrerarbeit um ein strukturelles Merkmal der Institution Schule handelt, wird auch durch bildungssoziologische Analysen aus den USA wahrscheinlich gemacht. So spricht Dan Lortie (1975) aufgrund eigener Erhebungen und anderer empirischer Studien von einer Kultur des Individualismus der Lehrerarbeit und von einer "zellularen Form der Schulorganisation" (a.a.O. S. 192), in der Lehrer Belastung und Bestätigung wesentlich aus der unmittelbaren Arbeit mit ihren Schülern erfahren<sup>1</sup>. Auf den gleichen Sachverhalt heben neuere organisationssoziologische Studien ab, wenn sie die Schule als "loosely-coupled organization" bezeichnen, als Institution also, deren Subsysteme nur schwach durch das übergeordnete System gesteuert werden und kaum regelnden Einfluß aufeinander haben (Meyer/Rowan 1977).

Auf Lorties direkte Frage nach informeller Kooperation gaben immerhin 25 % der Lehrer an, oft mit Kollegen zusammenzuarbeiten, 32 % gaben an, dies gelegentlich zu tun und 45 %

---

<sup>1</sup> Dieses Ergebnis Lorties wird in unseren eigenen Erhebungen voll bestätigt: Auf die Frage nach Erfolgserlebnissen in der Arbeit kamen durchweg Antworten, die auf die Beziehungen zu Schülern abhoben, etwa daß es in einer Klasse gelungen sei, ein positives entspanntes Verhältnis aufzubauen, daß man zu schwierigen Schülern Kontakt habe gewinnen und ihnen damit habe helfen können, daß Kontakte auch nach der Entlassung der Schüler aus der Schule erhalten geblieben sind. Unterrichtserfolge werden schon seltener genannt; Erfolgserfahrungen, die sich nicht auf Schüler beziehen, kaum.

hatten keine derartigen Arbeitsbeziehungen; dabei ging die Kooperation in keinem Fall bis zum gemeinsamen Unterricht mit einer Schülergruppe (Lortie 1975, S. 192 ff.). Dagegen beschreibt Philip Cusick (1983) in seinen Fallstudien von Senior High Schools sehr eindringlich das Auseinanderfallen dieser Schulen in gegeneinander isolierte Kurse bei weitgehendem Verzicht auf Abstimmung über Ziele, Inhalte und Standards des Unterrichts.

Die kritische Beschreibung der Realität deutscher Schulen bei Fürstenau und Wellendorf kann sich nicht auf empirische Studien stützen, und wenn man den seither durchgeführten Lehrerbefragungen glauben darf, so muß sie, was die Bereitschaft und das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen Lehrern betrifft, revidiert werden. Sowohl Kraft (1974) als auch Boos-Nünning (1979; die Befragung wurde 1973/74 durchgeführt) fanden bei den von ihnen befragten Grund- und Hauptschullehrern eine beträchtliche Offenheit gegenüber kollegialer Kontrolle und ein hohes Maß an Bereitschaft zur Kooperation bis hin zur Teamarbeit. Freilich wurde hier nach Einstellungen gefragt und nicht nach der eigenen Praxis. Immerhin werden die Ergebnisse tendenziell bestätigt, wenn man wie v. Engelhardt (1982, S. 44 ff.) nach der Praxis fragt. Zwar sind wechselseitige Hospitationen oder gar Team-Teaching seltene Ereignisse, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und insbesondere der Austausch von Unterrichtsmaterialien und -entwürfen kommen jedoch relativ häufig vor. Die Diskussion über gemeinsame Arbeitsprobleme und der Austausch praktischer Hinweise sind nach dieser Befragung sogar eher die Regel als die Ausnahme.

Inwieweit die eben aufgeführten Formen der Kooperation zu einer wirksamen Abstimmung über Ziele, Inhalte und Bewertungskriterien führen, läßt sich aufgrund solcher Befragungen selbstverständlich nicht sagen. Es ist zum Beispiel nicht auszuschließen, daß sie im Hinblick auf die Pflege kollegialer Beziehungen effektiver sind als hinsichtlich der Gestaltung des

Unterrichts selbst. Aber schon dies wäre ein wichtiges positives Resultat; denn die Qualität dieser Beziehungen ist ein bedeutsames Merkmal der Schule als Arbeitsplatz des Lehrers. Eine Atmosphäre entspannten, offenen Erfahrungsaustausches im Kollegium entlastet und erlaubt die Konzentration der Arbeitskraft auf zentrale, in der Regel allerdings konflikt-haltige und schwierige Aufgaben der Schule.

Der Widerspruch zwischen den Diagnosen von Fürstenau und Wellendorf und solchen empirischen Befunden mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, daß in den beginnenden siebziger Jahren - zumindest bei der damals nachrückenden Lehrer-genera-tion - kollegiale Kooperation als normativer Anspruch zunehmend unabweisbar wurde. Wieweit dieser Anspruch die Realität unmittelbar bestimmen konnte, ist sicher fraglich, betrachtet man die Strukturmerkmale der Organisation, die in Richtung auf Isolation des einzelnen Lehrers und Individualisierung der Arbeit und Effektzuschreibung wirken. Andererseits könnten Fürstenau und Wellendorf die Bedeutung jener struk-turellen Merkmale unterschätzt haben, die einen mehr oder minder starken Zwang zur kollegialen Kommunikation und Koope-ration ausüben. Das Gewicht dieser Merkmale dürfte seither zugenommen haben. Am deutlichsten ist eine solche Entwicklung wahrscheinlich beim Aufbau der Gesamtschulen festzustellen, ging es doch darum, eine in vieler Hinsicht andere, in ihrer Aufgabenstellung und Organisation hoch komplexe Schule - meist ohne besondere Vorbereitung der beteiligten Lehrer - zugleich mit ihrem Ausbau zu gestalten (vgl. Rolff/Steinweg 1980). Es ist kaum anzunehmen, daß dies ohne intensive Kooperation gelingen konnte. So dürfte zum Beispiel die detaillierte Abstimmung über Unterrichtsziele, Inhalte und Bewertungskriterien eine notwendige Voraussetzung für das Funktionieren der Fach-leistungsdifferenzierung sein. Aber auch der Unterricht in vergleichsweise heterogen zusammengesetzten Lerngruppen stellte die Lehrer vor Probleme, die ohne gegenseitige Beratung und Abstimmung kaum lösbar erschienen. - Auch in anderen Schul-

formen, wie der Hauptschule, hat die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte strukturelle Zwänge zur Kooperation verstärkt. Auch hier ist Fachleistungsdifferenzierung eingeführt worden, auch hier ergeben sich Abstimmungsprobleme aus der stärkeren Verfachlichung des Unterrichts und dem vermehrten Einsatz von Fachlehrern.

Neue Problemstellungen, wie etwa die Integration ausländischer Schüler, scheinen nicht allein durch das individuelle Engagement von Lehrern lösbar, sondern erfordern Reaktionen des Kollegiums als ganzem. Die Größe der Schulen dürfte eine weitere für Reichweite und Qualität der Kommunikation bedeutsame strukturelle Gegebenheit sein, ebenso die Ausdifferenzierung von Berufsaufgaben in Funktionsstellungen, wie die des Fachbereichsleiters oder des didaktischen Koordinators.

Laut Berliner Schulverfassungsgesetz (§ 22 Abs. 2) ist es die "pädagogische Aufgabe des Schulleiters, auf die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, insbesondere auf einheitliche Bewertungsmaßstäbe an seiner Schule, hinzuwirken. Er ist verpflichtet, sich über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an seiner Schule zu informieren, und berechtigt, die Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher sowie die der Schule zur Ausbildung Zugewiesenen pädagogisch zu beraten." Eingreifen soll er "nur im Benehmen mit der entsprechenden Fachkonferenz" und nur dann, "wenn es zur rechtmäßigen und sachgerechten Durchführung von Unterricht und Erziehung, insbesondere aus Gründen der Wahrung des Gleichheitsgrundsatzes, geboten ist" (§ 22 Abs. 3).<sup>1</sup>

Auch die Kooperation zwischen Lehrern innerhalb der Kollegien ist seit längerem Gegenstand von schulgesetzlichen Bestimmungen (Leschinsky 1986). Das Berliner Schulverfassungsgesetz

---

<sup>1</sup> Zum Selbstverständnis von Schulleitern vgl. Baumert/Leschinsky 1986.

schreibt vor, daß "an allen Schulen (...) Fachkonferenzen zu bilden" sind (§ 21 Abs. 1). Die Fachkonferenzen, deren Vorsitzende die Fachbereichsleiter sind, "beraten Angelegenheiten, die das einzelne Unterrichtsfach betreffen. Hierzu gehören insbesondere

1. Fragen der Didaktik,
2. Sicherung einer einheitlichen Leistungsbewertung,
3. Auswahl der Lehr- und Lernmittel,
4. Koordinierung der Arbeitspläne für das betreffende Unterrichtsfach.

In den Fachkonferenzen wird regelmäßig über die wissenschaftliche Weiterentwicklung des betreffenden Faches sowie über die zugehörige Fachliteratur berichtet." (§ 21 Abs. 4) Die Lehrer sind "zur Teilnahme an Fachkonferenzen verpflichtet" (§ 21 Abs. 2), unterrichten und erziehen ihre Schüler aber "in eigener Verantwortung im Rahmen der geltenden Vorschriften und Konferenzbeschlüsse" (§ 10 Abs. 1). Die Beschlüsse der gesetzlich vorgesehenen Gremien "dürfen die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch den einzelnen Lehrer nicht unzumutbar einengen" (§ 10 Abs. 1).

Es ist klar, daß derartige in Richtung Kooperation wirksame gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen nicht automatisch wirken, sondern von den Lehrern gezielt genutzt werden müssen, um wirksam zu werden. Unter welchen Bedingungen dies geschieht oder nicht geschieht, ist eine der Fragen, die im folgenden anhand unserer Beobachtungen und Interviews mit Lehrern in Haupt- und Gesamtschulen erörtert werden sollen<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> An der Erhebung und Auswertung der Daten aus je fünf Haupt- und Gesamtschulen waren beteiligt: A. Leschinsky, P. M. Roeder, G. Schümer, E. Weigl sowie teilweise G. Bratzke und U. Henning. Jede Schule wurde von zwei bis drei Mitgliedern der Forschungsgruppe im Schuljahr 1979/80 für die Dauer von acht bis zwölf Wochen besucht. In dieser Zeit wurden insgesamt etwa 300 (in Hauptschulen 97) Lehrer, Schulleiter und Schulräte interviewt und etwa 1.000 ein- bis vierstündige Unterrichtseinheiten beobachtet (davon 486 in Hauptschulen). Hinzu kamen Beobachtungen in Konferenzen, auf Schulfesten, in Pausen und informelle Gespräche mit Lehrern und Schülern. Alle zehn Schulen gelten im Rahmen ihrer Schulform als gute Schulen. Zur näheren Charakterisierung der Projektziele vgl. Roeder 1985.

Zunächst soll die informelle und formelle Kooperation an Hauptschulen vorgestellt werden. Vor diesem Hintergrund werden Kooperationsprozesse an Gesamtschulen betrachtet und insbesondere im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den Unterricht untersucht.

## 2. Informelle Kommunikation und Kooperation in Hauptschulen

Im Vergleich zu den Berliner Gesamtschulen oder Gymnasien sind die von uns besuchten Hauptschulen relativ klein. Ihre Schülerzahlen liegen zwischen 267 und 505; die Kollegien bestehen aus 24 bis 43 Lehrern, einschließlich der Praktikanten. Sie finden alle in einem gemeinsamen Lehrerzimmer Platz - eine nicht unwichtige Voraussetzung für die Möglichkeit fachübergreifender Kommunikation, für die an den Gesamtschulen jeweils besondere Vorkehrungen getroffen werden müssen, weil dort für die Lehrer eines Fachs jeweils ein Lehrerzimmer im Fachstützpunkt eingerichtet ist. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß die Kollegien der Hauptschulen homogene soziale Einheiten ohne weitere Untergliederung wären. Schon die relativ feste Sitzordnung im Lehrerzimmer verdeutlicht dies. Die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen, die in ihr erkennbar werden, scheint wesentlich durch ähnliches Berufsalter, Dauer der Tätigkeit an der jeweiligen Schule, gemeinsame pädagogische Überzeugungen, Sympathie und fachliche Nähe bestimmt. Die informelle Kommunikation im Lehrerzimmer ist nicht auf diese Gruppen begrenzt, obgleich sie in ihnen besonders intensiv stattfindet. Notwendige Absprachen zwischen Klassen- und Fachlehrern einer Klasse oder den Fachlehrern eines Jahrgangs können sich nicht an solchen Gruppengrenzen orientieren, obgleich sie sie in einigen Fällen nicht durchbrechen können.

Erstaunlich viel scheint durch solche informellen Absprachen vor und nach dem Unterricht und in den Pausen erledigt zu werden. Dabei geht es um fehlende Schüler, Disziplinprobleme, fehlendes oder besonders geeignetes Lehr- und Lernmaterial, Schwierigkeiten oder besonders positive Erfahrungen, die man mit einem Thema, einem Text oder einem methodischen Einstieg hat, Termine und Schwierigkeitsgrad von Klassenarbeiten, Vertretungen betreffende Verabredungen und ähnliche Fragen, bei denen es wichtig ist, daß Information schnell weitergegeben wird. Die informellen Gespräche vor oder nach dem Unterricht

sind nicht ausschließlich auf die gemeinsame Arbeit bezogen; sie drehen sich auch um Reisen, Auto, Bücher, Theater, Fußball. Dies als Flucht vor den pädagogischen Problemen in den small talk abzutun, scheint jedoch vorschnell. Es signalisiert auch, daß Beziehungen zwischen Kollegen sich nicht auf den engeren beruflichen Bereich beschränken, daß vielmehr darüber hinaus Interesse am anderen besteht. Solche Gespräche dienen also auch der Herstellung entspannter, persönlicher Beziehungen, die - wofür es eine Reihe von Indizien gibt - eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer Kultur intensiver, obgleich informeller Kommunikation sind.

Die Kommunikationszirkel innerhalb des Kollegiums haben meist einen Kern von drei bis fünf Lehrern, deren Beziehungen besonders eng sind, und weitere drei bis fünf eher locker assoziierte Mitglieder. Gelegentlich - wir haben das dreimal in den fünf Hauptschulen beobachtet, zweimal in Weltkunde und einmal in Arbeitslehre - unterrichten zwei Gruppenmitglieder im Team. Sie nutzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte der Ausbildung, um sich in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu ergänzen. Ziel der Teamarbeit ist also, nicht nur die fachliche Qualität des Unterrichts zu sichern, sondern auch die Unterrichtsvorbereitung ökonomisch zu gestalten. Dank der Klassenteilung waren die räumlichen Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht in Arbeitslehre leicht zu schaffen; die Lerngruppen beider Lehrer konnten freilich nur im theoretischen Unterricht, nicht aber in der Werkstatt zusammengefaßt werden. Im Weltkundeunterricht war dies nicht möglich, aber wohl auch nicht beabsichtigt. Hier übernahm einer der beiden kooperierenden Lehrer die Unterrichtseinheiten mit eher geographischem Schwerpunkt in beiden Parallelklassen, der andere die mit politisch-historischem.

Während solch intensive Teamarbeit auch nach unseren Beobachtungen und Gesprächen selten ist, kommt der entgegengesetzte Extremfall mehr oder weniger häufig vor: Überall finden

sich Lehrer, die sich in die kollegiale Kommunikation nur gelegentlich einschalten, seltener im Lehrerzimmer zugegen und in den Pausen eher in ihren Fachräumen anzutreffen sind. Dies bedeutet nicht durchweg, daß ihr Engagement ganz auf den eigenen Unterricht beschränkt ist. In einigen Fällen erbringen sie vielmehr wichtige Dienstleistungen für ihre Fachkollegen - durch Instandhaltung und Ausbau der naturwissenschaftlichen Sammlungen oder der Werkstätten für den Arbeitslehreunterricht -; Arbeiten, für die sie manchmal einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit einsetzen. Dieses überdurchschnittliche Engagement wird von den Kollegen durchaus positiv bewertet, so daß man diese Lehrer nicht eigentlich als marginale Figuren oder Außenseiter bezeichnen kann, auch wenn sie wegen abweichender pädagogischer Überzeugungen oder bestimmter persönlicher Eigenschaften wenig Anteil an der Kommunikation im Kollegium haben.

In unseren Beobachtungen finden sich einige eindrucksvolle Beispiele dafür, daß sich Einzelgängertum und weit überdurchschnittliches Engagement für die Schule nicht notwendig ausschließen. Charakteristisch dafür ist etwa der Fall eines Lehrers, der unter großem zeitlichen Aufwand ein vorzüglich ausgestattetes Fotolabor eingerichtet und einen Fotokurs entwickelt hatte, der jeweils für die Dauer eines halben Jahres mit vier Wochenstunden im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts angeboten wurde. Dieser Kurs war nach unseren Beobachtungen sehr gründlich ausgearbeitet und stieß auf beträchtliches Interesse bei den Schülern. Freilich - und auch dies ist kein Einzelfall - lag dem Lehrer nicht daran, daß das Labor auch von Kollegen genutzt wurde; diesen von ihm geschaffenen Teil des Arbeitslehreangebots der Schule behielt er sich selbst vor. Solcher "Individualismus" verbindet sich in den beobachteten Fällen mit hoher beruflicher Kompetenz und ist Ausdruck der Überzeugung, daß die eigenen, sehr expliziten pädagogischen Vorstellungen von den Kollegen kaum geteilt und allenfalls unvollkommen realisiert werden.

Die Regel ist demgegenüber jedoch eher, daß besondere pädagogische Ressourcen, wie die Werkstätten für den Arbeitslehreunterricht, Anlaß und Feld für Abstimmung und Kooperation unter den Fachkollegen sind. Zwar ist gewöhnlich ein Kollege hauptverantwortlich, aber auch dann sind Absprachen über die Nutzung unumgänglich, um sicherzustellen, daß Werkzeuge und Verbrauchsmaterial bereitstehen, wenn sie gebraucht werden. Hinzu kommt, daß in diesem noch jungen Fach die beteiligten Lehrer vielfach selbst noch didaktische Entwicklungsarbeit leisten, also Unterrichtseinheiten entwickeln, die auf die vorhandenen technischen Ressourcen abgestimmt sind, neue technische und didaktische Möglichkeiten durch den Ankauf moderner Maschinen erschließen etc. Auch diese, für den Unterricht durchaus folgenschweren Entscheidungen werden, weil jeweils nur wenige Lehrer betroffen sind, aufgrund informeller Absprachen getroffen, während die formelle Abstimmung in der Konferenz meist nur den Umfang der verfügbaren Mittel betrifft. Die hier direkter als in anderen Fächern zu beobachtenden Veränderungsprozesse bieten also besonders vielfältige Anlässe zur gemeinsamen Nutzung spezifischer Kompetenzen: Kollegen sind in den Gebrauch neuer Werkzeuge und Maschinen einzuweisen; zur Herstellung eines Werkstücks sind Schablonen und Matrizen zu erstellen, die von allen bei der Durchführung der entsprechenden Unterrichtseinheiten genutzt werden; ein Physiklehrer übernimmt den Auftrag, einen neuen Halbjahreskurs "Elektronik" zu entwerfen, der eine Koordination von naturwissenschaftlichem und Arbeitslehreunterricht vorsieht.

Beobachtungen dieser Art finden sich in allen von uns untersuchten Hauptschulen. Daß sie sich an einer Schule, nennen wir sie Fröbel-Schule, verdichten - den Protokollen über sie sind die drei letztgenannten Beispiele entnommen, und auch der Arbeitslehre-Teamunterricht wurde hier beobachtet -, ist wohl kein Zufall. Hier scheint sich am stärksten jene Kultur informeller Kommunikation und Kooperation herausgebildet zu haben, von der oben die Rede war. Weitere Beobachtungen bele-

gen dies: Eine junge Lehrerin, die zwar ohne fachliche Vorbereitung, aber doch gern und nach unserem Eindruck kompetent Mathematikunterricht im C-Kurs des 7. Schuljahrs erteilt, betont, wie hilfreich die Beratung durch den Fachleiter für sie sei. Daraus ist nicht zu schließen, daß der Rolle des Fachleiters an dieser Schule besonderes Gewicht zukommt. Er nimmt - wie Fachleiter an den anderen Hauptschulen auch - gewisse Koordinierungsaufgaben wahr, für die es weder Entgelt noch Unterrichtsbefreiung gibt. Viel wichtiger erscheint, daß seine Meinung als die eines hochqualifizierten Fachkollegen geschätzt wird.

Auch die folgende Episode wäre wohl auch dann beobachtet worden, wenn eine der Beteiligten nicht Fachleiterin im Bereich Chemie wäre: Sie übergibt einem Kollegen, der zum ersten Mal Chemieunterricht im 9. Schuljahr erteilt, ihre gesamte Unterrichtsvorbereitung für diesen Jahrgang, deren Kern eine ausführlich kommentierte und mit Notizen über im Unterricht gemachte Erfahrungen versehene Aufstellung der durchgeführten Experimente ist. Sie stellt weitere Beratung, wenn gewünscht, in Aussicht. Im Gegensatz zu einem Lehrbuch berücksichtigt ihre Unterrichtsplanung die an der Schule vorhandenen Ressourcen und ist schon aus diesem Grunde besonders hilfreich. - Der wechselseitige Austausch von Unterrichtseinheiten wurde übrigens auch bei zwei Deutschlehrerinnen beobachtet. Nicht alltäglich ist dagegen sicher der Fall, daß die Physiklehrer sich nachmittags über einen längeren Zeitraum in der Metallwerkstatt treffen, um zusätzliche Geräte für physikalische Experimente zu bauen. Die Fröbel-Schule ist zugleich die einzige unter unseren fünf Hauptschulen, an der es über längere Zeit eine von Schülern unter Beratung einer Lehrerin erstellte Schülerzeitung gab, zu deren Wiederbelebung sich während des Beobachtungszeitraums eine Arbeitsgruppe gebildet hatte. Offensichtlich sind viele Mitglieder dieses Kollegiums bereit, über das Engagement für den eigenen Unterricht hinaus, Leistungen für ihre Fachkollegen bzw. die Schule als ganze zu

erbringen. Hierzu zählt sicher auch die Planung und Koordination der Vorbereitung in vielen Klassen für ein großes Schulfest, daß im Beobachtungszeitraum gefeiert wurde.

Informelle Kommunikation und Kooperation bleibt, wie die Beispiele zeigen, meist punktuell und auf spezifische und häufig enge Ziele beschränkt. Der besondere Aufwand dafür wird aufs Notwendige begrenzt. In dieser Konkretheit, Flexibilität und engen Bindung an spezifische Beratungsbedürfnisse liegt aber zugleich auch ihre Stärke: Informationen und materielle Vorleistungen durch Kollegen lassen sich unmittelbar für die eigene Arbeit nutzen, Vorbehalte und Zweifel, die externe Beratung häufig behindern, entfallen. Auch manche Nebeneffekte dürften hoch zu bewerten sein: die hinsichtlich der Arbeit von Kollegen geschaffene höhere Transparenz, das Signal, daß Beratung zu haben ist, wenn sie gewünscht wird, oder die Stärkung der persönlichen Beziehungen zwischen Kollegen. Die Frage, warum die Fröbel-Schule sich in dieser Hinsicht besonders auszeichnet, werden wir später noch einmal aufnehmen. Nur soviel sei an dieser Stelle vorweg gesagt, daß dies nicht primär durch besondere organisatorische Gegebenheiten zu erklären sein dürfte.

### 3. Formelle Kooperation an Hauptschulen

Die Hervorhebung der Bedeutung informeller Kommunikation mischt sich bei den befragten Lehrern nicht selten mit Skepsis gegenüber formalisierten Formen. Sie werden als bürokratisch und als zu aufwendig im Verhältnis zum Ertrag gewertet und gelten gelegentlich als Arena für Profilsucher. Es geht also sowohl um Fragen des Stils als um solche der Ökonomie. Eine Lehrerin der Fröbel-Schule spricht beides an, wenn sie betont, daß die Mathematiklehrer ihre Fachkonferenzen sehr zügig, aber auch sehr informell bei einer Tasse Kaffee abhalten. Tatsächlich haben wir an dieser Schule keine Fachkonferenz im engeren Sinne erlebt, was keineswegs, wie an anderen Schulen

beobachtet, zu erheblichen Störungen etwa in der Organisation des leistungsdifferenzierten Unterrichts führte, der einen nicht unbeträchtlichen Aufwand an organisatorischen Vorleistungen erfordert (Roeder 1985). Die von uns an der Fröbel-Schule beobachteten Gesamt- und Zensurenkonferenzen boten eine Fülle von Möglichkeiten zur kollegialen Abstimmung über pädagogische Orientierungen, Praktiken, Bewertungsmaßstäbe und -kriterien, und sie wurden intensiv in diesem Sinne genutzt. So wurde eine der gut dreistündigen Gesamtkonferenzen mit einem Referat über Hausaufgaben eingeleitet, dem eine rege und durchaus kontrovers geführte Diskussion folgte, in der die Lehrer ihre individuelle Praxis charakterisierten und begründeten. Am Ende der Debatte stellte der Schulleiter weitgehende Übereinstimmung im Kollegium hinsichtlich der Notwendigkeit und Bewertung von Hausaufgaben fest, woraufhin einer der Lehrer seine davon abweichende Auffassung noch einmal verdeutlichte. - Auch die Zensurenkonferenzen u.a. über die Zuerkennung des Realschulabschlusses für einige Abgänger der 10. Klassen wurden keineswegs bürokratisch durchgepaukt, sondern zur Erörterung von Bewertungskriterien und -maßstäben benutzt. Sie offenbarten zugleich eine bemerkenswerte Übereinstimmung zwischen bereits länger an der Schule tätigen Lehrern und erfüllten mehr oder weniger explizit zugleich die Funktion, die neu hinzugekommenen Kollegen in diesen Konsens einzusozialisieren.

Daß diese Leistung keineswegs selbstverständlich ist, zeigt sich sehr deutlich im Fachbereich Englisch der Natorp-Schule. Während das Fehlen einer engen Kooperation im normalen Klassenunterricht nicht unbedingt auffallen muß, kann es im Fall von Fachleistungsdifferenzierung zu einem organisatorischen Desaster führen, denn diese Organisationsform ist zu voraussetzungsreich, um ohne Abstimmungsprozesse angemessen durchgeführt werden zu können. Interviews mit den Englischlehrern belegen dies ebenso wie die Unterrichtsbeobachtungen an der Natorp-Schule.

So moniert ein junger Kollege scharf, daß die Fachkonferenzen "erst gar nicht zusammenkommen schlimmerweise". Seit seinem Dienstantritt vor zwei Jahren habe "keine Fachkonferenz stattgefunden, wo jeder da war. Entweder waren welche krank oder hatten keine Lust oder sonst irgendwas ... die wissen ja zum Teil nicht einmal, welche Materialien wir haben." (Interview mit Herrn Blümel, I, S. 3) Weil Lehrer häufig fehlen, findet der Englischunterricht immer wieder über längere Phasen im Klassenverband und nicht in den Leistungskursen statt. Und die nach Herrn Blümels Meinung - etwa im Vergleich zum qualifizierten bayerischen Hauptschulabschluß - "erschreckend" niedrigen Leistungen der Schüler werden sowohl der mangelnden Abstimmung über Leistungsanforderungen und einen methodisch einfallreichen Unterricht als auch dem häufigen Wechsel zwischen Kurs- und Klassenunterricht angelastet: "So wie im Moment der Englischunterricht bei uns abläuft, ... uneffektiver kann er kaum noch sein. ... Wenn Du also über 'ne längere Periode Klassenverband machst, so wie jetzt, ... bildet sich da 'ne Negativhaltung bei den Schülern raus, die kriegst Du nur ganz schwer wieder weg. Vergessen von Arbeitsmaterialien, Nichtanfertigen von Hausaufgaben, ... Ein Störverhalten und alles mögliche hast Du dann drauf. Und nu' hol' das mal wieder aus den Köpfen raus." (a.a.O., S. 15)

Der Leistungsrückstand im Englischunterricht der Natorp-Schule im Vergleich zu den vier übrigen Schulen zeigt sich auch darin, daß hier durchweg noch mit dem Lehrbuch des jeweils voraufgehenden Jahrgangs gearbeitet wurde. Auch der Fachbereichsleiter kritisiert den niedrigen Leistungsstand der Schüler. Er führt ihn einerseits auf die unzureichende fachliche und didaktisch-methodische Qualifikation eines Teils der Lehrer zurück, der darüber hinaus nicht bereit ist, aus der Kooperation mit den voll ausgebildeten Englischlehrern zu lernen:

"Ja, sie benachteiligen sich selbst, nicht. Wenn ich anfange, über solche (methodischen) Probleme zu reden, dann wird nach dem Grundsatz verfahren: keine Zeit. Die Leute kommen erst einmal gar nicht zu Fachkonferenzen." (Interview mit Herrn Kloster, S. 8) Andererseits sieht er den Grund für die Leistungsmängel darin, "daß es durchaus verschiedene Ansichten über den Umgang mit Hauptschülern gibt." (a.a.O., S. 7)

Diese Bemerkung zielt auf einen sehr grundlegenden, das Kollegium der Natorp-Schule spaltenden Dissens über die Aufgaben und Möglichkeiten der Hauptschule und dementsprechend über die Ausformung der Hauptschullehrerrolle. Konkret ist

eine Gruppe etwa 28- bis 35jähriger Kollegen angesprochen, von denen einige auch Englisch unterrichten. Sie verstehen ihren Auftrag primär als einen sozialpädagogisch-erzieherischen; sie suchen ein enges persönliches Verhältnis zu den Schülern aufzubauen, verzichten auf die Amtsautorität, legen relativ wenig Wert auf diszipliniertes Verhalten der Schüler und sind nicht selten auch selbst wenig diszipliniert in der Beachtung organisatorischer Vorgaben wie der Unterrichtszeit und der Pausenordnung sowie in der Bindung an Konferenzvereinbarungen und kollegiale Absprachen. Ihre unterrichtlichen Anforderungen sind meist vergleichsweise gering; sie unterfordern die Hauptschüler nach Meinung der Kritiker. Es ist kaum verwunderlich, daß derart grundlegende Dissense das Schulleben beeinträchtigen - zumal in einer Schule, deren Rektor zwar ein begeisternder Lehrer und für die Schüler bis zur Grenze seiner physischen Möglichkeiten engagierter Pädagoge ist, der darüber hinaus aber kaum das Schulleben strukturierende Regeln setzt und durchsetzt.

So ist in den Interviews und Beobachtungsprotokollen immer wieder von Chaos die Rede, davon, daß eine Struktur mangle, an der sich Schüler orientieren können, davon, daß diese Schule die Verhaltensprobleme ihrer Schüler wesentlich selbst produziere (vgl. das Interview mit Herrn Heinrich). Eine Folge dieser von vielen Lehrern als sehr belastend empfundenen Verhältnisse ist eine relativ starke Lehrerfluktuation in den letzten Jahren, die unvermeidlich die pädagogische Konsensbildung im Kollegium erschwert. Eine Gruppe von Kollegen - in der informellen Sitzordnung im Lehrerzimmer deutlich von den übrigen abgegrenzt - hat in bezug auf die Entwicklung der Natorp-Schule resigniert. Einige unter ihnen bereiten sich ebenfalls darauf vor, die Schule zu verlassen; ihr Engagement ist jedenfalls auf den eigenen Unterricht und die eigene Klasse begrenzt. Kooperation lehnen sie wegen tiefgreifender Meinungsverschiedenheiten und ihrer auch dadurch bedingten Folgenlosigkeit ab.

Unter den Englischlehrern gehört Herr Branzig dieser Gruppe an. Fachbereichssitzungen erfährt er wesentlich als Zeitvergeudung. "Das sind auch persönliche Sachen, daß ich im Grunde genommen auch nicht bereit bin, da so viel Zeit zu investieren. Erstens hab' ich sie nicht, und zweitens meine ich sehr oft, daß es nicht sehr viel bringt. Die Leute sitzen da und erzählen und erzählen über Sachen, die mich im Grunde genommen nicht mehr berühren, und zu dem eigentlichen Thema - nämlich der Unterrichtsvorbereitung parallel in den Klassen - wird zu wenig Zeit investiert." (Interview mit Herrn Branzig, S. 17) Mit den sachlichen Gegensätzen verbinden sich menschliche: Antipathien verstärken den Widerstand gegen Zusammenarbeit (a.a.O., S. 18). Andererseits beklagt Herr Branzig selbst, daß Konferenzen gar nicht erst zustande kommen. Isolierung und Resignation seien die Folge: "Ja, deshalb ist es im Grunde genommen auch so, daß sich sehr viele eben auf ihre Klasse selbst zurückziehen. Sie sagen, ich mach' da Klassenlehrer; um das andere kümmer' ich mich herzlich wenig. Das ist 'ne Form der Resignation, die einem mehr oder weniger dann auch zudiktirt wird." (a.a.O., S. 35) Einen eigenen Versuch, im Fachbereich Englisch zu einer Abstimmung über Klassenarbeiten zu kommen, sieht er als gescheitert an: "... ich hab' da keine zufriedenstellenden Antworten bekommen; deshalb mach' ich meinen Kram allein." (a.a.O., S. 18) Herr Branzig ist ein Befürworter der Fachleistungsdifferenzierung; er sieht im gelegentlichen Gruppenwechsel eine positive soziale Erfahrung für die Schüler, und auch sonst die Möglichkeit einer besseren, an gemeinsamen Standards orientierten Leistungsförderung (a.a.O., S. 14 f.). Unter den Bedingungen, die an der Natorp-Schule besonders im Fachbereich Englisch - aber keineswegs nur dort - gegeben sind, hält er sie allerdings für undurchführbar. Man sollte nach seiner Meinung "die Kurse auflösen und einen Fachlehrer die ganze Klasse unterrichten lassen, weil im Augenblick hier bei uns das Kurssystem nicht funktioniert; das ist ja fürchterlich. Und es hat bisher fast noch nie funktioniert, vor allem in Englisch und teilweise auch in Mathe nicht." (a.a.O., S. 32 f.)

Die Unterschiede zwischen Natorp- und Fröbel-Schule hinsichtlich der Qualität kollegialer Beziehungen sind, wie diese Aussagen zeigen, erheblich. Sie machen auch nachvollziehbar, warum im Gegensatz zur vergleichsweise hohen Fluktuation im Kollegium der Natorp-Schule kein Lehrer der Fröbel-Schule plant, in den nächsten Jahren die Schule zu verlassen, und warum die Mehrzahl auf die kollegialen Beziehungen als einen wichtigen Grund dafür verweist. Dem in der Natorp-Schule zu beobachtenden Dissens über die Rolle des Lehrers und die Aufgabe der Hauptschule steht ein stabiler, mehrheitsfähiger Konsens in der Fröbel-Schule gegenüber. Zur Erklärung des

Unterschiedes zwischen beiden Schulen, der sich auch in der Qualität des Unterrichts spiegelt (vgl. Roeder 1985), können die folgenden Beobachtungen vielleicht beitragen: An der Fröbel-Schule ist es in besonderer Weise gelungen, die fachliche Qualifikation des Kollegiums zu sichern. So haben zum Beispiel fünf der sechs Lehrer des Fachbereichs Englisch dieses Fach auch studiert; der sechste blickt immerhin auf eine Berufserfahrung von 32 Jahren zurück, und auch die jüngste Kollegin unterrichtet seit zweieinhalb Jahren. Von den sieben Englischlehrern der Natorp-Schule haben dagegen drei ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen; zwei von ihnen - einer wird die Schule in Kürze verlassen, um das Referendariat zu beginnen - unterrichten als stundenweise bezahlte Lehrer. Mindestens zwei der älteren Lehrer haben kein Interesse an einer intensiveren fachlichen Kooperation. Das Kollegium der Fröbel-Schule ist hinsichtlich Alter und Berufserfahrung insgesamt homogener; es dominiert die Gruppe der 30- bis etwa 45jährigen<sup>1</sup>. Der Schulleiter der Fröbel-Schule ist wesentlich stärker auf das Einhalten von Regeln der Pünktlichkeit, des Sich-an-Absprachen-Haltens, der Orientierung an gemeinsamen Bewertungskriterien und pädagogischen Zielen bedacht. Er kann freilich diese Rolle des Mahners und Kontrolleurs wirkungsvoll nur spielen, weil er aus vielen Gründen im Kollegium respektiert wird und weil er damit im Grunde nur das nach Meinung der Mehrheit des Kollegiums Erforderliche tut. Andernfalls könnte solche Kontrolle, wie Beobachtungen in einer anderen Hauptschule zeigen, vorhandene Spannungen zwischen einer "Ordnungsfraktion" und anderen Kollegen vertiefen und zu belastenden Konflikten führen.

---

<sup>1</sup> "Ich halte die Altersstruktur und das Verhältnis der Lehrer- generationen in einem Kollegium für einen der entscheidenden Faktoren, die das pädagogische Profil, also die Summe der erzieherischen Arbeit einer Schule bestimmen", so faßt ein Hamburger Schulleiter seine Erfahrungen zusammen (Schmitz 1985, S. 396). Wir teilen seine Meinung, möchten allerdings hinzufügen, daß es nicht allein vom Lebensalter eines Lehrers abhängt, ob er sich einer bestimmten Altersgruppe zugehörig fühlt, sondern auch von seinen schulischen und außerschulischen Erfahrungen, seinen politischen Überzeugungen usw.

Diese Beobachtungen über Rahmenbedingungen, die der kollegialen Kommunikation und Kooperation förderlich sind, legen zugleich den Schluß nahe, daß diese Bedingungen nicht ohne weiteres hergestellt werden können. Insbesondere lassen sich Rekrutierungsprozesse nicht immer sehr bewußt steuern. Hinzu kommt, daß intensivere Kooperation, die über die technisch erforderlichen Absprachen hinausgeht, meist an persönliche Sympathie gebunden ist. Man wird solche Bedingungen nicht einfach als einen Mangel an Professionalität abtun können, sondern auch als einen Ausdruck der besonderen Berufsrolle des Lehrers verstehen müssen: Pädagogische Orientierungen sind tief in allgemeineren Überzeugungen über richtiges Leben verankert; Stile im Umgang mit Kindern und Erwachsenen werden durch biographische Erfahrungen geprägt. Beides ist offensichtlich nicht ohne weiteres und kurzfristig revidierbar. Starke Diskrepanzen in beiderlei Hinsicht schließen Sympathie nahezu aus und machen eine intensive unterrichtsbezogene Kooperation unwahrscheinlich.

Man kann freilich mit diesem Sachverhalt professionell umgehen, und eben dies geschieht im Kollegium der Fröbel-Schule durch eine sehr bewußte Pflege der Kollegialität durch gemeinsame Veranstaltungen außerhalb des Schulalltags. Hier gibt es zum Beispiel nicht nur die Tradition des gemeinsamen Kneipenbesuchs nach der Konferenz, sondern auch die jährlicher gemeinsamer Kollegiumsfahrten. Mit dieser Darstellung soll nicht der Eindruck erweckt werden, es gäbe an dieser Hauptschule keine Konflikte und Dissense. Nur werden sie offensichtlich erfolgreicher verarbeitet bzw. neutralisiert als an den anderen. Es gibt eine dominante Kultur des kollegialen Umgangs, innerhalb derer sich grundlegende Orientierungen über die Aufgabe der Schule auf breite Mehrheiten stützen können und in der sich ein Netzwerk von Zirkeln sympathiegestützter Kooperation entwickelt hat.

Die Bedeutung solcher Sympathiebeziehungen und der Nähe grundlegender pädagogischer Überzeugungen für Kommunikation und Kooperation von Hauptschullehrern wird durch die an der Rochow-Schule durchgeführten Interviews und Beobachtungen plastisch belegt. Fast alle Lehrer, die sich ausführlicher zu diesem Thema äußern, kritisieren einen Mangel an Kooperation. Auf Hinweise der Interviewer, daß sie sehr viel informelle arbeitsbezogene Kommunikation im Lehrerzimmer beobachten, und daß sie auch in den Fachkonferenzen Mathematik und Englisch den Eindruck eines zu gemeinsamen Problemlösungen fähigen Kollegiums gewonnen hätten, wird entgegnet, daß sich Kooperationsbeziehungen immer nur in kleinen Gruppen ergeben hätten und daß das Kollegium, wie schon an der Sitzordnung im Lehrerzimmer erkennbar, gespalten sei. Diese Spaltung ist, wie es scheint, eine zwischen Generationen; zumindest wird sie von den Lehrern selbst als solche wahrgenommen. An einem der beiden großen Tische sitzen die alten Lehrerinnen und Lehrer, die einige Jahrzehnte Berufserfahrung haben, am anderen die große Gruppe junger Kollegen mit zwei- bis etwa fünfjähriger Berufserfahrung nach der 2. Prüfung und ein Teil der kleinen Gruppe der etwa 40- bis 50jährigen. Intensivere Kommunikation bis hin zur Kooperation im Teamunterricht findet sich nur bei Untergruppen aus den beiden letztgenannten, darunter eine Gruppe von vier jungen Lehrern, die sich bereits gemeinsam auf die 2. Lehrerprüfung und den vorher selbständig zu erteilenden Unterricht vorbereitet hatten und nach wie vor freundschaftlich verbunden sind. Auch sie berichten freilich nicht von einer ungebrochenen Fortsetzung dieser engen Kooperation. Ob sie stattfand oder nicht, ist vielmehr durch äußere Rahmenbedingungen bestimmt, wie zum Beispiel Unterricht im gleichen Fach in Parallelklassen. Als Grund für das Einschlagen von Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung wird auch der sinkende Beratungsbedarf mit zunehmender Unterrichtserfahrung genannt.

An der Rochow-Schule zeigt sich übrigens ähnlich wie an der Natorp-Schule, daß auch die formalisierte Kooperation in den Fachkonferenzen die Grenzen dieser informellen Kommunikationszirkel, die durch Sympathiebeziehungen, Lebensalter und gemeinsame pädagogische Überzeugungen bestimmt sind, nicht immer zu durchbrechen vermag. Bestimmte, in der Regel ältere Lehrer nähmen an solchen Veranstaltungen kaum teil, heißt es in den Interviews, bzw. ließen sich durch gemeinsame Abstimmungen über Unterrichtsinhalte und Bewertungsmaßstäbe nicht binden. Jenseits der Fachbereiche Englisch und Mathematik, in denen dank der Leistungsdifferenzierung formelle Absprachen über Umstufungen, Kursgrößen und Unterrichtsinhalte erforderlich sind, spielen Fachkonferenzen an der Rochow-Schule keine große Rolle. Sie finden vielmehr unregelmäßig und selten statt; Aufgaben, die ein Fach als Ganzes betreffen, wie die Beschaffung von Geräten und Verbrauchsmaterial für Werkstätten und Fachräume, werden meist in informeller Kommunikation zwischen Fachbereichsleiter und wenigen Kollegen gelöst, und zwar in diesen Fällen durchaus befriedigend. Die Situation an der Rochow-Schule ist schließlich ein weiteres Beispiel dafür, daß bestimmte für Kommunikation wesentliche Rahmenbedingungen, wie eine gewisse altersmäßige Homogenität, nicht ohne weiteres herstellbar sind. Die Notwendigkeit, innerhalb eines kurzen Zeitraums eine größere Zahl junger Lehrer einzustellen, die untereinander eng kommunizieren, sich in ihren pädagogischen Überzeugungen und im Umgangsstil von den älteren Kollegen stark unterscheiden, führt leicht zu jener Spaltung, die sie dann - zu Recht - beklagen. Selbst an der Fröbel-Schule gibt es eine solche Gruppe von zwei Praktikanten und einem Berufsanfänger, die wegen deutlich abweichender Berufsvorstellungen und zugleich noch fehlender Kompetenz, sie beispielhaft zu realisieren, beträchtliche Integrationsprobleme haben. Aber hier fehlt es nicht an ernsthaften Versuchen, diese Probleme zu bearbeiten.

Daß formelle Kommunikation und Kooperation in Form von Fachkonferenzen in den von uns untersuchten Hauptschulen kaum vorkam, war in einigen Fällen nicht weiter erstaunlich. Soweit die Kollegien klein und überschaubar waren, sich nach Alter und Schulerfahrung, nach Umgangsstil und pädagogischen Überzeugungen der Lehrer günstig zusammensetzten und soweit informell sehr intensiv in ihnen kommuniziert und zusammengearbeitet wurde, ließen sich die Fragen und Probleme, die sonst auf Fachkonferenzen diskutiert werden, ohne organisatorischen Aufwand in den Pausen im Lehrerzimmer behandeln. Wo die informelle Kommunikation und Kooperation nicht so gut funktionierte, hätte man freilich erwartet, daß wenigstens die gesetzlichen Regelungen beachtet würden.

Daß manche Schule trotzdem keine Fachkonferenzen einrichten und daß manche Lehrer nicht an den obligatorischen Fachkonferenzen teilnehmen, wo es sie gibt, kann als Hinweis darauf gewertet werden, daß das Schulleben im Grunde gar nicht so leicht bürokratisch zu regeln ist, wie Fürstenau und Wellendorf annehmen. Offenbar setzt sich - zumindest teilweise - der Individualismus in der Organisationsstruktur der Schule immer wieder durch. Inwieweit dies möglich ist, hängt freilich auch davon ab, ob die Schulleiter die Kommunikations- und Kooperationsprozesse in ihren Kollegien sich selbst überlassen oder ob sie sie, wie es das Schulgesetz vorsieht, zu steuern versuchen.

#### 4. Kommunikation und Kooperation an Gesamtschulen

Es gibt, wie eingangs angedeutet, eine Reihe von Gründen zu erwarten, daß das Schulverfassungsgesetz an Gesamtschulen stärker beachtet wird und daß dort intensivere Kommunikation und Kooperation als an Hauptschulen vorkommt: Größe und organisatorische Komplexität dank Wahldifferenzierung und Leistungsdifferenzierung nicht nur in Mathematik und Englisch, sondern auch in Deutsch - spätestens vom 9. Schuljahr an - und im naturwissenschaftlichen Unterricht erfordern eine Vielzahl von Abstimmungsprozessen. In vielen Fächern stellen sich Aufgaben selbständiger Curriculumentwicklung. Bei vielen der meist jungen Lehrer ist kooperatives Arbeiten Teil des beruflichen Selbstverständnisses als progressive Pädagogen. Außerdem haben sie objektiv einen höheren Beratungsbedarf. Sie sind einander altersmäßig und in ihren Orientierungen nahe genug, um ungezwungen kommunizieren zu können. Der Ganztagsunterricht mit seinen vermehrten Springstunden schafft Freiräume, die dazu genutzt werden können. Anregung und Anleitung zur Kooperation gehören explizit zu den mit bestimmten Funktionsstellen verbundenen Aufgaben. Das gilt für den pädagogisch-didaktischen Koordinator als Mitglied der Schulleitung, die Fachbereichsleiter und die Jahrgangsheiter. Die Fachbereiche - nicht nur die technisch-naturwissenschaftlichen - sind mit beträchtlichen Ressourcen ausgestattet, die es zu pflegen und zu ergänzen gilt. Die sogenannten Fachstützpunkte, kleine Lehrerzimmer mit Arbeitsplätzen für die Lehrer eines Fachs, sind eine wesentliche Voraussetzung für schnelle, informelle Absprachen; denn hier sind die Kollegen während der Freistunden anzutreffen; hier erledigen sie mindestens einen Teil der Aufgaben, die traditionell zu den "Hausaufgaben" von Lehrern gehören, wie etwa die Korrektur von Klassenarbeiten; hier finden die Fachkonferenzen statt. In zwei der von uns besuchten Gesamtschulen ist es für die kollegiale Atmosphäre bedeutsam gewesen, daß der Kern des Gründungskollegiums aus dem fast geschlossen in die neue

Schulform überwechselnden Kollegium einer Haupt- bzw. Realschule bestand, das sich sehr bewußt dieser neuen Aufgabe stellte. In einer dritten Gesamtschule war es dem mit der Gründung beauftragten Schulleiter gelungen, gezielt ein Stammkollegium von Lehrern und Fachleitern zu rekrutieren. Aus allen Interviews geht hervor, daß dies die in der Gründungsphase besonders notwendige intensive Zusammenarbeit wesentlich erleichterte.

Es gibt allerdings auch strukturelle Schranken für die kollegiale Kommunikation an Gesamtschulen. Die wichtigste ist sicher die Größe dieser meist zehnzügig geführten Mittelstufenzentren. Die aus mehr als 100 Lehrern und Sozialpädagogen bestehenden Kollegien können in den Gesamtkonferenzen viele der im Schulalltag auftretenden Probleme nicht detailliert erörtern. Dies macht die Einrichtung weiterer Gremien erforderlich, wie sie im Schulgesetz vorgesehen sind oder von der Schulleitung zu ihrer Unterstützung eingesetzt werden, so etwa der Ständige Ausschuß, die Jahrgangskonferenz und die Jahrgangsausschüsse; die Konferenz der Fachleiter, der Jahrgangsgleiter oder die Konferenz der Kerngruppenleiter eines Jahrgangs. Die Vielzahl solcher Gremien wirft die Frage nach dem Verhältnis zwischen formalisierten und informellen Abstimmungsprozessen auf, d. h. auch nach einer Bürokratisierung von Kooperation und Entscheidungsvorgängen, die pädagogische Lösungen auftretender Probleme erschweren könnte. Dazu kommt, daß es in Schulen dieser Größe nicht mehr ein Lehrerzimmer für das ganze Kollegium geben kann. Statt dessen wurden für die Lehrer einzelner Fächer oder Fächergruppen Fachstützpunkte eingerichtet und auch die Sozialpädagogen erhielten ihren eigenen Bereich. Damit wird die Fachzugehörigkeit des Lehrers zur dominanten Rahmenbedingung für Kommunikation. Dies kann dazu führen, daß mit der Fachzugehörigkeit verbundene Unterschiede der pädagogischen Orientierung (vgl. v. Engelhardt 1982, S. 161 ff.; Frech/Reichwein 1977; Zeiher 1973, S. 212 ff.) sich verstärken und die

Kommunikation zwischen Lehrern verschiedener Fachbereiche erschwert wird. In einigen Schulen führen unterschiedliche pädagogische Orientierungen von Lehrern und Sozialpädagogen zu Konflikten und Kommunikationsbrüchen.

Ungeachtet derartiger Einschränkungen ist es jedoch die Erfahrung von Lehrern, die andere Schultypen kennengelernt haben, daß die Intensität der Kooperation an der Gesamtschule wesentlich größer ist. Dies wird entweder kritisch gegen die aktuelle Situation an der Hauptschule gewandt (so von Frau Gaudes an der Rochow-Schule) oder aber als ein Grund dafür genannt, daß man hier lieber tätig sei, weil man die Chance hoch bewertet, hier wirklich einen persönlichen pädagogischen Stil entwickeln zu können (so zum Beispiel von Herrn Harenberg, ebenfalls Rochow-Schule). Auch nach unseren, die Interviewäußerungen der Lehrer bestätigenden Beobachtungen übersteigt das Maß an Kooperation deutlich das in anderen Schulen übliche. Zugleich ist freilich eine beträchtliche Spannweite von Intensitätsgraden und Kooperationsformen festzustellen, wie die folgenden vier Beispiele verdeutlichen sollen.

1.) Im Fachbereich Englisch der Bernfeld-Schule wird die inhaltliche und organisatorische Vorarbeit - zum Beispiel für die Erstellung von Normarbeiten - wesentlich von der Fachbereichsleiterin geleistet. Die Einigung über die Bewertung der Arbeit erfolgt dann meist in einem schnellen und eher informellen Abstimmungsprozeß auf der Grundlage des Vorschlags eines in der Jahrgangsstufe unterrichtenden Kollegen. Der ursprünglich hohe Aufwand für die Entwicklung eigener oder die Modifikation vorliegender Unterrichtseinheiten ist inzwischen stark reduziert, weil man sich wieder zum häufigeren Einsatz eines Lehrbuchs entschlossen hat, um Kontinuität und Konsistenz des Unterrichts besser sichern zu können. Der beherrschende Eindruck ist hier, daß es keine Organisationsspannen gibt, weder in der Nutzung des gemeinsamen

Sprachlabors noch in der Bewältigung des mit vier Stufen besonders komplexen Systems der Leistungsdifferenzierung. Dies ist sowohl auf die - manchmal mit schlechtem Gewissen - dankbar anerkannte Vorarbeit der Fachleiterin zurückzuführen, wie darauf, daß es in diesem nach Lebensalter und pädagogischer Orientierung sehr homogenen Fachkollegium keinen Informationsbruch in der informellen Kommunikation zu geben scheint. Gerade der leistungsdifferenzierte Unterricht läßt sich organisatorisch nicht aufgrund globaler Absprachen auf wenigen Fachkonferenzen im Laufe des Jahres bewältigen, sondern erfordert immer wieder Abstimmungen über Inhalte und Tempo des Unterrichts, Modifikationen von vorgeschlagenen Normarbeiten und die Festlegung der Bewertungskriterien. Daß die erforderliche Information jeden schnell erreicht, daß Entscheidungen akzeptiert und Einsprüche schnell verhandelt werden können, setzt eine funktionierende regelmäßige und offene informelle Kommunikation und wechselseitigen Respekt vor der fachlichen Kompetenz voraus.

2.) Die Arbeit im Fachbereich Gesellschaftskunde der gleichen Schule scheint inhaltlich in geringerem Maße durch den Fachbereichsleiter geprägt. Er versteht seine Rolle primär als die des Organisators, der Termine und Themenstellungen für die Fachkonferenzen vereinbart, die Kollegen auf neue Lehr- und Lernmaterialien aufmerksam macht und anbietet, sie von der Landesbildstelle bzw. von der Landeszentrale für politische Bildung zu beschaffen. Seine Zurückhaltung, in inhaltlich strittigen Fragen dezidiert Stellung zu nehmen, begründet er selbst mit seiner noch ungefestigten Autorität als jemand, der erst vor kurzem dem Fachkollegium von außen vorgesetzt worden sei. Der Unterricht in diesem Fachbereich ist wesentlich durch Unterrichtseinheiten bestimmt, die auf der Grundlage des Entwurfs eines Kollegen entwickelt und von der Fachkonferenz akzeptiert worden sind. Vermißt wird, wie die ausführliche Diskussion in einer Fachkonferenz zeigt, eine systematische Rückmeldung über die Unterrichtserfahrungen mit

diesen Einheiten, die nach dem Beschluß dieser Konferenz in Zukunft gesichert werden soll. Die in diesem wie in anderen Fachkollegien Gesellschaftslehre bestehenden politischen Dissense machen es offenbar nicht handlungsunfähig, sondern werden professionell verarbeitet, wenngleich intensivere informelle Kommunikation wohl eher auf Gruppen beschränkt ist, die sich in dieser Hinsicht näherstehen.

3.) Im Fachbereich Deutsch der Kerschensteiner-Schule ist ein "Kernteam" von Lehrern, das seit der Gründung der Schule dabei ist, Motor der Kooperation. Sie berichten von häufigen wechselseitigen Hospitationen in der Gründungsphase, zu denen auch - bei besonderen Schwierigkeiten mit einer Lerngruppe - der Schulleiter gebeten worden sei. Solche Hospitationen sind inzwischen selten; der Fachbereichsleiter geht jedoch davon aus, daß Offenheit dafür nach wie vor gegeben sei. Die Kooperation geht weit über das durch die Leistungsdifferenzierung erforderte Maß an Abstimmung hinaus. Für alle Klassenstufen sind - durch Mitglieder des "Kernteams" koordiniert - umfangreiche und detaillierte Unterrichtseinheiten entwickelt worden, zu denen auch ein Rechtschreibprogramm und -test zählen. Sie werden von jungen Lehrern als wesentliche Hilfe gewertet, während einige Kollegen sie als zu detailliert und deshalb einengend empfinden. Andererseits sind sich alle bewußt, daß es sich bei diesen Unterrichtseinheiten um Empfehlungen, nicht um im einzelnen bindende Vorgaben handelt. Daß einige Kollegen die Produkte dieser gemeinsamen Arbeit nutzen, ohne selbst wesentlich dazu beizutragen, wird von den Aktiven als unvermeidlich hingenommen. Wie im Fachbereich Englisch der Bernfeld-Schule dient auch hier ein im Stützpunkt ausliegendes Mitteilungsbuch dazu, wichtige Informationen über Termine, Normarbeiten etc. schnell in Umlauf zu bringen; es wird zu diesem Zweck intensiv genutzt.

Der Fachbereichsleiter betrachtet sich als primus inter pares des Kernteams. Er ist sorgfältig darauf bedacht, nicht als

verlängerter Arm der Schulleitung zu agieren, versucht jedoch, sachlichen Auseinandersetzungen nicht auszuweichen. Seine Autorität in solchen Disputen gründet sich allein auf seine Kompetenz und Leistung für den Fachbereich.

In vielen Interviews wird die besondere kollegiale Atmosphäre im Fachbereich Deutsch hervorgehoben, die auch dazu führe, daß die ja meist zwei Fächer unterrichtenden Lehrer ihren Hauptstützpunkt und Arbeitsplatz wenn möglich hier einrichten. Es haben sich auch Traditionen herausgebildet, die der Pflege und Stützung solcher Kollegialität dienen. So sorgt zum Beispiel reihum jeder Kollege dafür, daß in einem zur Teeküche umfunktionierten kleinen Nebenraum Brot, Aufschnitt und Kaffee für den langen Schultag bereitstehen. Einmal jährlich wird eine gemeinsame Exkursion am Wochenende veranstaltet, die sowohl der Erörterung eines zuvor bestimmten didaktischen Themas dient als auch der Erholung und dem Vergnügen. Solche Bemühungen um die Pflege kollegialer Beziehungen beschränken sich nicht auf den Fachbereich selbst. Das demonstriert ein von diesem veranstaltetes Fest für das Gesamtkollegium, in dessen Mittelpunkt eine kleine Ausstellung und Ansprachen stehen, die sich satirisch mit der aktuellen Schulsituation und den Eigenheiten der Kollegen befassen.

4.) In scharfem Kontrast zum Fachbereich Deutsch erscheint der Fachbereich Gesellschaftslehre an der gleichen Schule. Schon äußerlich fällt auf, daß die Gesellschaftskundelehrer sich selten in ihrem Stützpunkt aufhalten. Gelegenheit für die wichtige informelle Kommunikation im Fachbereich entfällt damit weitgehend. Kooperation in der Unterrichtsplanung ist im wesentlichen auf die Zusammenarbeit zwischen den Koordinatoren für einen Jahrgang und einzelnen Kollegen beschränkt. Ihr vergleichsweise schmales Ergebnis sind thematisch geordnete Zusammenstellungen von Lehr- und Lernmaterial, das heißt von Textstellen aus den vorhandenen Lehrbüchern, von Unterrichtsfilmen und sonstigen audiovisuellen Materialien. Diese werden

gelegentlich ergänzt durch von einzelnen Kollegen erstellte Arbeitsbögen für die Hand der Schüler.

Die Umsetzung dieser Planung in Unterricht krankt unter anderem daran, daß Lehrbücher aus den Fachräumen entwendet werden und - ebenso wie die Arbeitsbögen - deshalb oft nicht in einem vollständigen Klassensatz vorhanden sind. Eine wirksame Lösung dieses seit längerem bestehenden Problems ist auch nach seiner Erörterung auf der Fachkonferenz offenbar nicht gefunden worden. Vom Fachbereichsleiter gehen keine Impulse für die Zusammenarbeit aus. Die von einigen Kollegen gewünschte thematische Koordination mit dem Deutschunterricht wird von anderen als Aufgabe des pädagogisch-didaktischen Koordinators bezeichnet, die gegenwärtig schon deshalb nicht zu erfüllen sei, weil dessen Stelle nicht besetzt sei.

Dabei sind sich die Kollegen durchaus einer Reihe von Problemen bewußt, die nur durch engere Kooperation lösbar erscheinen. Dazu zählt insbesondere die schwierige Integration der drei Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde in einem Fach, die nach Meinung der Mehrheit der Lehrer nicht befriedigend bewältigt wird. Auch die in vielen Gesprächen beklagte Überforderung durch die Stofffülle des Lehrplans - für den Schulleiter Anlaß, in der Fachkonferenz die Kollegen zu deutlicher Artikulation ihrer Kritik auch gegenüber der Schulbehörde und zur Entwicklung realistischer Stoffpläne zu ermutigen - wirkt nicht als Impuls zur intensiveren Zusammenarbeit. Ebensowenig tut dies die Beobachtung, daß in den sehr heterogenen Kerngruppen die Interessen und Leistungen der Schüler von Jahr zu Jahr stärker streuen. Die auf der Fachkonferenz Gesellschaftskunde der Kerschensteiner-Schule erörterte Schwierigkeit, inhaltliche Absprachen mit anderen Fachbereichen zu treffen, deutet nach unseren Beobachtungen in anderen Schulen auf ein generelles Problem hin. An keiner der von uns besuchten Gesamtschulen gab es explizite Absprachen über den Grammatikunterricht zwischen den Fachbereichen Deutsch,

Englisch, Französisch und Latein. Anders als für eine Kooperation innerhalb der Fachbereiche fehlen für solche Abstimmungsprozesse die institutionellen Vorkehrungen, und möglicherweise würde der Versuch, sie zu schaffen, zu einer überkomplexen Organisation führen. Jedenfalls scheint die Ausgliederung der Funktion des pädagogisch-didaktischen Koordinators nicht auszureichen, um solche überfachliche Kooperation in Gang zu setzen. Derartige begrenzte Abstimmungen scheinen am ehesten zu gelingen, wo zwei Fächer wie etwa Mathematik und Physik häufiger von denselben Lehrern unterrichtet werden.

Daß die Individualisierung pädagogischer Entscheidungen gelegentlich zu dramatischen Situationen führen kann, sei abschließend mit einer Beobachtung belegt, die ebenfalls in der Kerschensteiner-Schule gemacht wurde. Hier galt zwar wie an den übrigen Gesamtschulen explizit die Regel, in der Zuordnung von Lehrern zu Lerngruppen bei der Stundenplangestaltung auf Kontinuität zu achten. Zugleich aber sollten die Wünsche der Lehrer dabei, so weit möglich, beachtet werden. Abgesehen davon, daß dieses Verfahren von einigen wenigen Lehrern dazu genutzt wurde, ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung auf wenige Tage zusammenzudrängen, führte es zu häufigem Lehrerwechsel in einer Kerngruppe, die als besonders schwierig galt. Die Konsequenz war eine weitere Zuspitzung dieser Schwierigkeiten, bis dem Jahrgangsteiler deutlich wurde, daß er hier eingreifen müsse. Es spricht für die Problemlösungsfähigkeit und das pädagogische Engagement des Kollegiums, daß es ihm gelang, binnen kurzem eine Gruppe von erfahrenen Lehrern für den Unterricht in dieser Klasse zu gewinnen, von der zu erwarten war, daß sie in gemeinsamer Bemühung mit den hier angesammelten Problemen fertig würden.

Die hier mitgeteilten Beobachtungen bestätigen im wesentlichen die eingangs begründeten Erwartungen sowie die aus den Beobachtungen und Gesprächen an Hauptschulen gezogenen - im Rahmen

solcher Fallstudien notwendig hypothetischen - Schlußfolgerungen. Ehe wir sie noch einmal zusammenfassen, soll am Beispiel der Schwarz-Gesamtschule gezeigt werden, welche Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Lehrern von der Schule selbst geschaffen werden können und wie sie unter diesen Bedingungen aussehen kann. Wir behandeln die Kooperation in der Schwarz-Gesamtschule am Beispiel eines besonders gut funktionierenden Fachteams, den Biologen, und stellen anschließend dar, wie sie sich auf ihren Unterricht auswirkt und wie die Lehrer sie beurteilen.

#### 5. Organisation von Kooperation an der Schwarz-Gesamtschule

Die Organisation der Schwarz-Gesamtschule trug sehr stark dazu bei, daß fruchtbare Teamarbeit zustandekam, die von den Lehrern positiv beurteilt wurde:

1.) Rund 60 % der Lehrer waren in nur einem Unterrichtsfach eingesetzt; von den übrigen unterrichtete lediglich einer drei statt zwei Fächer. Da Lehrer laut Schulverfassungsgesetz (§ 21 Abs. 2) nur an den Fachkonferenzen von maximal drei Fächern teilzunehmen haben, bedeutete dies, daß der gesamte Unterricht an der Schwarz-Gesamtschule von Lehrern erteilt wurde, die in den Fachteams mitgearbeitet hatten. Aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes hatten sie freilich auch Zeit dafür gewonnen: Da sie einen Teil ihrer Stunden mehrmals, das heißt in verschiedenen Lerngruppen derselben Jahrgangsstufe unterrichteten, brauchten sie relativ wenig Zeit für ihre Unterrichtsvorbereitung. Eine Biologielehrerin beispielsweise deckte 14 Stunden über den Pflichtunterricht in zwei Schülerjahrgängen ab, mußte sich also im Grunde nur auf zwei ihrer sieben Doppelstunden vorbereiten.

2.) Durch die Stundenplangestaltung wurde die Konzentration der Arbeit und damit auch die Teamarbeit in mehreren Fächern wirksam unterstützt. Zum Beispiel fand in jedem der drei naturwissenschaftlichen Fächer der gesamte Unterricht für

jeden der vier Schülerjahrgänge jeweils an einem bestimmten Tag der Woche statt. Da Unterrichtsausfall normalerweise also immer alle Lerngruppen eines Jahrgangs betraf, kam es nicht zu Problemen bei der Durchführung normierter Lernzielkontrollen, sondern sie konnten in allen Gruppen am gleichen Tag durchgeführt werden. Aufgrund des Stundenplans konnte die eben angeführte Biologielehrerin an einem Tag viermal die gleiche Doppelstunde im 10. Jahrgang und an einem anderen Tag dreimal die gleiche Doppelstunde im 7. Jahrgang halten; da sie - wegen eines Zusatzstudiums und wegen ihrer Tätigkeit als Drogenbeauftragte der Schule - sechs Ermäßigungsstunden hatte, war sie für ihren gesamten Unterricht nur zwei Tage pro Woche in der Schule. Sicher waren solche Extremfälle außerordentlich selten, doch hatten die meisten Lehrer - zumindest im naturwissenschaftlichen Bereich - so viele Vergünstigungen durch den Stundenplan, daß sie sich aufgrund solcher massiven positiven Vorgaben den Kooperationsanforderungen, die an sie gestellt wurden, moralisch kaum entziehen konnten.

3.) In der Schwarz-Gesamtschule wurde in allen Fächern an der Durchführung normierter Lernerfolgskontrollen festgehalten. Es gab dort also nicht nur Normarbeiten in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache, sondern auch in sämtlichen anderen Fächern mußten in jeder Lerngruppe zwei normierte Schulleistungsmessungen pro Schulhalbjahr vorgenommen werden. Nach Meinung des Schulleiters war das die wirkungsvollste Möglichkeit, Lehrer zur Koordination ihrer Arbeit zu zwingen und auf diese Weise zur Ausbildung hoher professioneller Standards beizutragen. Die Bedeutung normierter Lernerfolgskontrollen wurde daher auf den sogenannten didaktischen Konferenzen, Dienstbesprechungen der Schulleitung mit den Fachbereichs- und Jahrgangslleitern, immer wieder unterstrichen. Da die Gesamtschule - so lautete die Argumentation - die Schüler in mehreren Fächern nach ihren Leistungen differenziert unterrichtet und ihnen unterschiedliche Schulabschlüsse erteilt, ist sie zu ihrer möglichst objektiven Be-

urteilung gezwungen, muß also vergleichbare Anforderungen an sie stellen und ihre Leistungen nach den gleichen Kriterien bewerten. Über die Fachleiter wurde auch in den einzelnen Teams Konsens in dieser Frage hergestellt, und es kam dann tatsächlich zu einer relativ starken Koordination der Arbeit.

4.) Anlässlich von Klagen darüber, daß es manchen Kollegen an Einsicht in die Notwendigkeit von Teamsitzungen fehle und daß sie Teambeschlüsse zuweilen nicht ernst nähmen, wies die Schulleitung in den verschiedenen Gremien immer wieder darauf hin, daß Gesamtschullehrer nur deshalb weniger Unterrichtsverpflichtungen als Haupt- oder Realschullehrer haben, weil sie in diesem neuen Schultyp zur gemeinsamen Entwicklungsarbeit verpflichtet sind. Die Fachbereichsleiter wurden aufgefordert, nachlässige Kollegen in ihren Teams gezielt anzusprechen und auf ihre Dienstverpflichtungen als Gesamtschullehrer hinzuweisen; ferner sollten sie in puncto Kooperation Vorbild sein, ohne sich ständig als Vorbild zu präsentieren, und im übrigen darauf achten, daß auf den Sitzungen nicht über belanglose Dinge geredet, sondern für alle Kollegen wichtige Fragen erörtert würden.

5.) Die Schulleitung übertrug den Fachbereichsleitern einen Teil ihrer eigenen Aufgaben, um ihre Stellung in ihren Teams zu stärken und sie dadurch zur optimalen Erfüllung ihrer Funktionen als Teamleiter zu befähigen. Beispielsweise hatten sie die Ergebnisse der normierten Lernerfolgskontrollen bzw. der Normarbeiten einzusehen, das heißt, sie hatten sich von jeder Lerngruppe den Punktedurchschnitt sowie eine gute, eine mittlere und eine schlechte Schülerarbeit vorlegen zu lassen und darauf zu achten, daß nicht mehr als einem Drittel der Schüler eines Jahrgangs ungenügende Leistungen in den Lernzielkontrollen bescheinigt wurden. Ferner erhielten sie das Recht zu Unterrichtsbesuchen und zur Anfertigung von Gutachten. Schließlich hing auch der Unterrichtseinsatz ihrer Lehrer und die Organisation der Fachvertretung bei Krankheitsfällen im Team

entscheidend von ihnen ab. Aufgrund ihrer starken Stellung in der Schulhierarchie hatten ihre Empfehlungen für viele Lehrer, insbesondere aber für die jüngeren ohne abgeschlossene Ausbildung, verbindlichen Charakter, obwohl die Fachbereichsleiter nicht weisungsbefugt waren.

In fast allen Fächern bzw. Fachbereichen der Schwarz-Gesamtschule kam es zu intensiver Kommunikation und Kooperation unter den Lehrern, so in Deutsch und den Fremdsprachen, in Mathematik und den Naturwissenschaften. Am intensivsten war die Zusammenarbeit wohl unter den Biologen, einem Team, das zum Zeitpunkt der Schuluntersuchung aus insgesamt 12 Lehrern bestand. Nur vier von ihnen verfügten über längere Unterrichtserfahrung, die übrigen befanden sich alle noch in der Ausbildung oder hatten diese eben erst abgeschlossen. Dementsprechend bestand die gemeinsame Arbeit des Teams vorwiegend in der Planung und Vorbereitung des Unterrichts und in der Besprechung der erforderlichen Lernerfolgskontrollen der Schüler. Für die Auseinandersetzung mit Fachliteratur und mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen, die der Fachbereichsleiter - dem Schulverfassungsgesetz entsprechend - für die eigentliche Arbeit eines Fachteams hielt, blieb dagegen kaum Zeit.

Die Teamsitzungen fanden in der Regel einmal pro Woche statt. Sie begannen nach Schulschluß, das hieß in dieser Ganztagschule um 16.30 Uhr, und dauerten anderthalb bis zwei Stunden. Prinzipiell nahmen immer alle Lehrer an ihnen teil, genauer, alle beteiligten sich auch an der Besprechung des Unterrichts von Schülerjahrgängen, in denen sie selbst derzeit nicht eingesetzt waren. Der Fachbereichsleiter hatte diese Regelung in der Hoffnung eingeführt, künftig auf wöchentliche Sitzungen verzichten zu können, weil das ganze Team dann auf demselben Kenntnisstand wäre.

Man legte Wert darauf, die Sitzungen angenehm zu gestalten, und brachte reihum Essen und Getränke für alle Kollegen mit; private Unterhaltungen gab es aber allenfalls zu Beginn und am Ende. Welche der im Rahmenplan für den Biologieunterricht vorgesehenen Themen in den einzelnen Jahrgängen behandelt werden sollten, war in den vergangenen Schuljahren bereits festgelegt worden und mußte nur noch selten revidiert bzw. an Lehrplanänderungen angepaßt werden. Auch die Dauer der einzelnen Unterrichtseinheiten stand im wesentlichen fest. Zur Zeit der Untersuchung vollzog sich die Teamarbeit meist in der Weise, daß jeweils zwei Lehrer für eine bestimmte Unterrichtseinheit in einem Schülerjahrgang verantwortlich waren: Sie arbeiteten den Stoff durch und machten dem Team Vorschläge dazu, welche Unterrichtsziele zu erreichen wären, welche Medien eingesetzt werden könnten und welche Kenntnisse eventuell im Rahmen normierter Lernerfolgskontrollen überprüft werden sollten.

Ihre Überlegungen wurden vom Team intensiv diskutiert. Dabei einigte man sich auf bestimmte Lehrer- und Schülerversuche, auf bestimmte Arbeitsformen der Schüler und auf Anschauungsmaterialien oder Arbeitsbögen, die nach Möglichkeit von allen eingesetzt werden sollten. Beispielsweise kam man bei der Besprechung der Unterrichtseinheit "Herz, Blut und Blutkreislauf" überein, daß man die Schüler in Gruppenarbeit Rinderherzen sezieren lassen könnte und daß Herzkrankheiten in Form von Schülerreferaten behandelt werden sollten; man legte Termine für die gemeinsame Vorführung eines Films fest und verabredete, wer, wann, wieviele Modelle des menschlichen Herzens, Stethoskope, Sezierinstrumente und dergleichen zur Verfügung haben sollte; man einigte sich darauf, daß die Schüler ihr eigenes Blut im Unterricht untersuchen sollten, und besprach, was dabei aus Sicherheitsgründen alles zu beachten wäre.

Der Fachbereichsleiter und die für die Unterrichtseinheit verantwortlichen Lehrer sorgten dann dafür, daß die erforderlichen Medien rechtzeitig bereitstanden: Die Lehrer entwickelten den einen oder anderen Arbeitsbogen und gingen, nachdem er im Team diskutiert worden war, in die Druckerei der Schule, um ihn für den gesamten Schülerjahrgang vervielfältigen zu lassen; sie besorgten Filme und verabredeten mit dem Medienwart, wann sie in einem der Hörsäle der Schule vorgeführt werden sollten. Der Fachbereichsleiter kümmerte sich um die in der Biologiesammlung vorhandenen Lehr- und Lernmittel und legte sie auf Tischen für den Unterricht bereit. Auch Anschauungsmaterial aus der Natur wurde häufig von ihm besorgt, um die noch weniger erfahrenen Lehrer seines Teams etwas zu entlasten. Zum Beispiel fuhr er zum Schlachthof, um die Rinderherzen zu besorgen, die im Unterricht benötigt wurden, denn die Lehramtsanwärter und Praktikanten hatten sich in der gleichen Woche gerade auf Vorführstunden vorzubereiten.

Schließlich wurden auf den Teamsitzungen auch die Termine und inhaltlichen Anforderungen der normierten, das heißt von allen Lehrern durchzuführenden Lernerfolgskontrollen festgelegt. Vorschläge dazu kamen von den für die Unterrichtseinheit verantwortlichen Lehrern, die Testbögen entwickelten und sie nach intensiver Diskussion im Team für den gesamten Jahrgang vervielfältigen ließen. Vor der Durchführung einer solchen Kontrolle erkundigte sich der Fachbereichsleiter immer wieder im Team, wie weit jeder gekommen wäre und ob man die Arbeit termingerecht schreiben lassen könnte; danach ließ er sich im Auftrag des Schulleiters die Testergebnisse der einzelnen Lerngruppen mitteilen.

## 6. Auswirkungen der Kooperation auf den Biologieunterricht der Schwarz-Gesamtschule

Einzelne Lehrer, vor allem Lehramtsanwärter und Praktikanten, ergänzten die formelle Kooperation im Team durch informelle Zusammenarbeit. Beispielsweise legten sie gemeinsam die genaue Abfolge der für alle verbindlichen Lernziele fest, definierten die Feinziele der einzelnen Stunden, suchten nach weiteren Medien, kümmerten sich arbeitsteilig um ihre Beschaffung, tauschten Literaturhinweise aus und dergleichen. In ihren Lerngruppen lief der Unterricht dementsprechend häufig nach dem gleichen Muster ab.

Auch bei Lehrern, die nicht so intensiv miteinander kooperierten, kam es vielfach zu relativ einheitlichen Unterrichtsabläufen, obwohl keiner zu einer bestimmten Reihenfolge bei der Stoffvermittlung verpflichtet war oder formell zum Einsatz bestimmter Methoden und Medien gezwungen werden konnte. In der Aufbauphase der Schwarz-Gesamtschule hatte man in allen naturwissenschaftlichen Fächern streng parallel zu unterrichten versucht, war dann aber wieder davon abgekommen, weil gerade in diesen Fächern nicht darauf verzichtet werden sollte, auf besondere Interessen bzw. Fragen der Schüler einzugehen und ein Problem einmal ausführlicher zu behandeln, wenn sich dies anbot; andernfalls würde die Teamarbeit zur Zwangsjacke. Daß es trotz größerer Entscheidungsspielräume der Lehrer zu einer relativ starken Vereinheitlichung in der Abfolge der Unterrichtsinhalte kam, lag zum Teil an der Struktur des Stoffs der Unterrichtseinheiten selbst, zum Teil aber auch daran, daß der einzelne Lehrer sich oft freiwillig zum Gleichschritt mit anderen Kollegen entschloß, weil er nur dann von der arbeitsteiligen Beschaffung bestimmter Medien profitieren konnte.

Als eines von vielen Beispielen für die standardisierende Wirkung der Kooperation sei hier der Unterricht von zwei Leh-

rern des 7. Jahrgangs dargestellt, die ihre Lerngruppen in die Unterrichtseinheit "Herz, Blut und Blutkreislauf" einführten. Ihr Unterricht fand am gleichen Tag in der ersten und zweiten Doppelstunde statt, parallel mit dem Unterricht von jeweils drei weiteren Lerngruppen des 7. Jahrgangs.

Die Lehrer von sieben dieser acht Gruppen hatten verabredet, sich 20 Minuten nach Beginn ihrer Stunden im großen Hörsaal der Schule zur Vorführung eines Films über das Herz zu treffen; vorher wollten sie den Stoff der vergangenen Unterrichtseinheit, einer ersten, relativ kurzen Einführung ins Mikroskopieren, wiederholen; nach der Besprechung des Films sollte noch Zeit bleiben, mit Stethoskopen zu arbeiten, von denen je sieben pro Lerngruppe zur Verfügung standen. Die beiden beobachteten Doppelstunden unterschieden sich didaktisch und methodisch nur geringfügig voneinander und wären sich wohl noch ähnlicher gewesen, wenn Herr Bertram, der Fachbereichsleiter, neben seiner eigenen Gruppe nicht auch noch die Schüler einer erkrankten Kollegin betreut hätte: Da er für die Organisation der Vertretung und für die Anwesenheitskontrolle der Schüler etwas mehr Zeit brauchte, blieben ihm nur 15 Minuten für die Wiederholung des Mikroskopierens, Frau Buchwald dagegen 17 Minuten; ferner mußte er sich, da sein Unterricht im Hörsaal stattfand, weil die Übungsräume der Schule für zwei Lerngruppen zu klein waren, mit einer rein verbalen Wiederholung begnügen, während sie Schülerzeichnungen dazu heranzog und die Schüler ein weiteres Präparat herstellen, unter dem Mikroskop betrachten und zeichnen ließ. Die übrigen Unterschiede zwischen beiden Doppelstunden betrafen fast ausschließlich die Dauer der einzelnen Arbeitsphasen und ihrer Organisation. Vor Beginn des Films erhielten die Schüler jeweils den Auftrag, sich alle wichtigen Begriffe, die darin vorkamen, zu notieren. Frau Buchwald ließ ihrer Gruppe danach noch sieben Minuten Zeit, die Notizen zu vervollständigen, Herr Bertram ging dagegen sofort zur gemeinsamen Begriffssammlung über; sie dauerte bei ihm 13, bei ihr 14 Minuten. Für die anschließende Ordnung der Begriffe brauchte sie nur 10, er aber 25 Minuten, weil er sich nicht wie sie mit farbigen Unterstreichungen begnügte, sondern Wortlisten anlegen ließ und Schüler zur Arbeit an der Tafel heranzog. Anschließend wurden beide Lerngruppen mit dem Stethoskop vertraut gemacht und auf kleine Versuche damit vorbereitet. Da Herr Bertram dazu wiederum mehr Zeit brauchte, nämlich 15 statt 10 Minuten, blieben seinen Schülern nur noch 10 Minuten, sich gegenseitig abzuhören und über ihre Beobachtungen zu sprechen. Die anderen Schüler hatten dafür noch 25 Minuten Zeit und konnten ihre Arbeit mit dem Stethoskop wesentlich intensiver auswerten und durch Pulsmessungen - vor und nach Kniebeugen - ergänzen.

Man kann annehmen, daß die Stunden der anderen Lehrer nicht viel anders verliefen: Da alle Schüler zum Aufschreiben der wichtigen Begriffe aus dem Film angehalten worden waren, dürften auch alle später zur Sammlung und Ordnung der Begriffe aufgefordert worden sein, und der Film selbst legte es nahe, die Schüler anschließend mit dem Stethoskop vertraut zu machen und sie gegebenenfalls damit arbeiten zu lassen. Die Struktur des Unterrichts wird selbstverständlich nicht immer so stark vom Einsatz bestimmter Medien bestimmt. Normalerweise hatten die Biologielehrer der Schwarz-Gesamtschule größere Entscheidungsspielräume, obwohl sie - ebenso wie in den eben besprochenen Stunden - die gleichen Themen behandelten und dabei oft die gleichen Lehr- oder Lernmittel einsetzten. Daß die Kreativität dieser Lehrer durch die starke Koordination ihrer Unterrichtsarbeit nicht unbedingt eingeschränkt wurde, ließ sich bei ganztägigen Hospitationen immer wieder feststellen. Als ein Beispiel dafür möge hier ein Tag Biologieunterricht im 9. Jahrgang stehen, in dem man zur Zeit der Untersuchung gerade die Unterrichtseinheit "Sinnesorgane und Nervensystem des Menschen" durchnahm.

Die vier Lehrer, deren Doppelstunden an diesem Tag beobachtet wurden, waren alle beim Thema "Das menschliche Auge" angelangt. Schon dies ist erstaunlich, wenn man bedenkt, daß in der 9. Jahrgangsstufe nur insgesamt vier Unterrichtseinheiten zu behandeln waren. Alle vier Lehrer wiederholten zunächst den Stoff der vergangenen Woche, nämlich den Bau des Auges, seine einzelnen Teile und ihre Funktionen, und behandelten dann die Akkommodation und die Adaption. Bereits bei der Wiederholung kam es zu beträchtlichen Unterschieden zwischen den vier Doppelstunden. Herr Bertram ließ den Stoff von einzelnen Schülern mündlich anhand einer OH-Folie und eines Modells wiedergeben. Frau Grumann forderte ihre ganze Gruppe durch Fragen zur Wiederholung auf, notierte die Teile des Auges und ihre Funktion in Stichwörtern an der Tafel und ließ die Schüler dann die Begriffspaare von der Tafel abschreiben. Die Lerngruppe von Frau Tobias hatte sich derartige Notizen bereits in der vergangenen Woche gemacht und wurde - unter Hinweis auf einen (informellen) Test - zur stillen Lektüre im Hefter aufgefordert; Frau Tobias verteilte dann Vordrucke für den zehnminütigen Test, dessen Lösung anschließend gemeinsam besprochen wurde. Auch Frau Buchwald forderte ihre Schüler - unter Hinweis auf eine benotete Wiederholung - zur Lektüre im Hefter auf; sie selbst bereitete in der Zeit das

Sezieren von sechs Karpfenaugen vor. Einzelne Schüler sezieren dann nach Frau Buchwalds Anweisungen die Augen, die übrigen schauten zu, erläuterten, was zu sehen war und welche Funktionen die einzelnen Teile erfüllen. Schließlich wurden nacheinander die Kenntnisse von zwei Schülern geprüft und öffentlich benotet; die Fragen, die sie nicht hatten beantworten können, behandelte Frau Buchwald dann nochmals anhand einer OH-Folie. - Der neue Stoff wurde in ihrer Lerngruppe in Form von drei als Hausaufgabe vorbereiteten Schülerreferaten durchgenommen. Frau Tobias und Herr Bertram gingen dagegen fragend-entwickelnd vor, setzten OH-Folien und Arbeitsbögen ein und beendeten ihre Stunden mit der gemeinsamen Lektüre im Biologiebuch der Schüler. Der weitere Verlauf der Doppelstunde bei Frau Grumann bestand aus drei Arbeitsphasen. Sie begannen jeweils mit einem oder zwei kleinen Experimenten, die zunächst mündlich ausgewertet wurden. Was - einmal mit Hilfe einer OH-Folie, einmal mit Hilfe des Buchs - weiter erarbeitet wurde, wurde an die Tafel geschrieben und von den Schülern in Stillarbeit in ihre Hefter übernommen. Abschließend bearbeiteten sie zunächst gemeinsam, dann für sich einen Arbeitsbogen.

Die Schilderungen belegen sicher, wie stark intensive Kooperation zur Einhaltung bestimmter Standards im Unterricht beitragen kann, ohne den Lehrer deshalb in unzumutbarer Weise einzuengen. Es gibt allerdings auch genügend Beobachtungen dazu, daß die gemeinsame Arbeit im Team noch keinen anspruchsvollen Unterricht garantiert, sei es, weil manche Lehrer ihre Unterrichtsplanungen aufgrund von Disziplinschwierigkeiten in ihren Klassen nicht verwirklichen können, sei es, weil sie sich nicht an die Absprachen halten oder dies nur insoweit tun, als es für die Durchführung normierter Leistungskontrollen notwendig ist.

Herr Walther aus dem Biologie-Team der Schwarz-Gesamtschule zum Beispiel führte in seiner Lerngruppe des 7. Jahrgangs nicht wie verabredet Blutuntersuchungen durch, sondern behandelte den entsprechenden Stoff anhand von Fertigpräparaten und OH-Folien. Da die Schüler schon vorher die Hausaufgabe bekommen hatten, einige Abschnitte über das Blut in ihrem Biologiebuch durchzulesen, sparte er auf diese Weise eine ganze Stunde ein, die er fast ausschließlich zur Wiederholung benutzte. Er begann sie mit einem Hinweis auf den Termin der nächsten Lernzielkontrolle und kündigte Fragen nach dem Stoff an, den die Schüler bis dahin beherrschen sollten. Das Frage-Antwort-Spiel, das er dann eröffnete, dauerte im Prinzip die ganze Stunde über, wurde allerdings durch andere Formen der

Wiederholung verschiedentlich unterbrochen. So gab Herr Walther den Schülern einmal zehn Minuten Zeit, um eine mit dem OH-Projektor gezeigte Darstellung der Vernichtung eines Bakteriums durch ein weißes Blutkörperchen abzuzeichnen; er ließ einen Abschnitt über die Blutplättchen aus dem Buch vorlesen und schrieb einen zusammenfassenden Text dazu an die Tafel, der von allen abgeschrieben werden mußte.

Die Stunde verlief ruhig und sehr diszipliniert. Herr Walther, der bereits mehrere Jahre Unterrichtserfahrung hatte, verstand es offensichtlich sehr gut, sich bei den Schülern Respekt zu verschaffen und sie zu konzentrierter Mitarbeit im Unterricht anzuhalten. Zu seinen Disziplinierungsmitteln gehörten mehrfache Hinweise auf Lernzielkontrollen bzw. die Zensierung von Leistungen, auf die Anforderungen, die dann an die Schüler gestellt würden, und auf ihre Möglichkeiten, sich darauf vorzubereiten. In der eben referierten Stunde gab es insgesamt sieben Hinweise dieser Art, die ihre Wirkung nicht verfehlten: Herrn Walthers Lerngruppe schnitt bei der normierten Lernzielkontrolle zu dieser Unterrichtseinheit deutlich besser ab als alle anderen Lerngruppen des 7. Jahrgangs. Diese hatten freilich auch noch einige andere Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, denn sie hatten ihr eigenes Blut untersucht, das heißt, selbst Blutpräparate hergestellt, unter dem Mikroskop betrachtet und Zeichnungen dazu angefertigt.

Anläßlich solcher Beobachtungen muß die Frage gestellt werden, wie die einzelnen Biologielehrer die Teamarbeit wahrnahmen und beurteilten. Besuchten sie die Sitzungen nur, weil sie sich dem informellen Druck zur Kooperation an der Schule nicht entziehen konnten oder weil sie Informationen über die stofflichen Anforderungen in den normierten Leistungskontrollen brauchten? Die Lehrer wußten, daß sie zwar zur Teilnahme an den Fachkonferenzen verpflichtet waren, vom Fachleiter aber nicht zum Besuch der Teamsitzungen gezwungen werden konnten. Trotzdem waren alle Lehrer im Prinzip regelmäßig zu den Besprechungen erschienen und hatten sich, sofern sie nicht bloß eine Doppelstunde Biologie unterrichteten, an der Planung und Vorbereitung

des Unterrichts zu den verschiedenen Unterrichtseinheiten beteiligt. Sahen sie einen Nutzen für sich in der Kooperation oder empfanden sie sie nur als belastend?

#### 7. Teamarbeit im Urteil der Lehrer

Soweit die Biologielehrer der Schwarz-Gesamtschule interviewt wurden, äußerten sie sich - trotz verschiedener Vorbehalte - recht positiv über die Teamarbeit, und zwar insbesondere die jüngeren, die ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen hatten. Nicht für alle war die Zusammenarbeit mit Fachkollegen so wichtig wie für Frau Ziegenbein, die sich schon vor Beginn ihres Schuldienstes Gedanken darüber gemacht und nicht zuletzt der Kooperation wegen das Angebot einer Stelle am Gymnasium zugunsten ihrer jetzigen Stelle ausgeschlagen hatte. Sie kam bereits zu Beginn des Interviews spontan darauf zu sprechen:

Gründe für den Dienst an dieser Schule: Ich hatte ursprünglich Angst, nach dem Ersten Staatsexamen an einem Schultyp anzufangen, wo ich möglicherweise mutterseelenalleine innerhalb des Lehrerkollegiums gestanden hätte, und insbesondere was die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden betrifft, hatte ich doch eben gewisse Bedenken und Sorgen, daß man das alleine wesentlich weniger gut schafft, als wenn man im Team zu zweit oder möglicherweise noch zu mehreren daran arbeiten könnte. Und ich muß sagen, daß ich aus diesen Gründen wieder an der Gesamtschule anfangen würde. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 1)

Ob die anderen Junglehrer alle so weit gegangen wären wie Frau Ziegenbein, ist schwer zu sagen. Prinzipiell teilten sie aber ihre Meinung, daß man in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung nicht alles vermittelt bekommt, was man stofflich, didaktisch und methodisch als Biologielehrer wissen und können muß und daß man folglich als Anfänger auf Kooperation mit erfahreneren Kollegen angewiesen ist. Frau Ziegenbein drückte dies besonders deutlich aus, vielleicht weil sie - aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes im Wahlpflichtbereich - besser als die meisten ihrer jüngeren Kollegen wußte, worin die Vorteile der Teamarbeit bestanden.

Also ich würde am allerliebsten an dieser Gesamtschule jetzt speziell bleiben, weil ich mich eben ganz wohlfühle da und weil ich mich noch nicht so, wie soll ich sagen, so freigeschwommen habe, daß ich also sagen kann, jetzt bin ich wirklich so fit und hab' so viel gelernt in der zweiten Ausbildungsphase, daß ich ohne Schwierigkeiten völlig neue Unterrichtsinhalte dann vermitteln kann und umsetzen kann; das kann ich nicht. Das würde für mich ein wahnsinniger Arbeitsaufwand mehr sein, wenn ich das alleine machen müßte. (...) Das ist einfach, irgendwo fühle ich mich da viel wohler, viel sicherer. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 10)

Das andere ist Wahlpflichtunterricht, und da stehe ich also ganz alleine auf weiter Flur und kann da zum Beispiel wirklich manches Mal die Nachteile spüren, die ich hätte, wenn ich auf einer normalen Schule - in Führungsstrichen - wäre, wo ich also die gesamte Planung alleine machen müßte und verantworten müßte. Ich weiß, daß dieser Wahlpflichtkurs unheimlich viel Zeit kostet und macht mir allerdings auch sehr viel Spaß, nicht? So ist es nicht, obwohl ich auch manchmal gewisse Ängste habe, daß ich nicht weiß, wie ich das nun am besten machen soll, weil es häufig sich um Versuche und sowas handelt, die ich selber noch nie gemacht habe, auch im Studium nicht kennengelernt habe. Und da bin ich also manchmal doch schon ganz schön kribbelig dann, nicht? (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 3)

Wie aus diesen Äußerungen klar hervorgeht, schätzt Frau Ziegenbein die Teamarbeit nicht nur, weil sie eine ökonomische Form der Planung und Vorbereitung des Unterrichts ist und weil sie dem Ausgleich ihrer eigenen Wissenslücken dient, sondern durchaus auch deshalb, weil sie ihr Sicherheit und Selbstvertrauen vermittelt, woran es gerade dem Anfänger oft fehlt. Auch für die anderen Junglehrer schien die Kooperation nicht zuletzt in dieser Hinsicht von besonderer Bedeutung zu sein. Frau Ullmann beispielsweise äußerte sich folgendermaßen:

Und ich glaub schon, obwohl ich keine Erfahrungen mit anderen Schulen gemacht habe, daß diese Teamarbeit an den Gesamtschulen eigentlich optimal ist, sowohl für den Anfänger als auch für jemand, der schon länger im Beruf steht. Einfach die Austauschmöglichkeit über inhaltliche Sachen, über andere Dinge im Unterricht oder organisatorische Dinge, das halte ich schon für optimal und ich hab also, kenne 'ne ganze Reihe von Lehrern, die an anderen Schulen sind, die mir immer wieder bestätigen, daß es bei ihnen eben, daß eben jeder da auf sich selbst angewiesen ist, ne. Und daß es doch relativ schwierig ist, da sich alleine zurechtzufinden. (Interview mit Frau Ullmann, S. 17 f.)

Daß sich die Biologielehrer regelmäßig zur Planung und Vorbereitung des Unterrichts trafen, die inhaltlichen Anforderungen in den normierten Lernzielkontrollen gemeinsam festlegten und - zumindest was den Einsatz bestimmter Lehr- und Lernmittel anging - mehr oder weniger verbindliche Absprachen trafen, bedeutete, daß jeder im Prinzip über den Unterricht seiner Kollegen informiert war. Unter diesen Bedingungen konnte sich ein quasi familiäres Klima entwickeln, das durch große Offenheit und Hilfsbereitschaft im Umgang miteinander gekennzeichnet war. Daß man Anfangsschwierigkeiten nicht vor den Kollegen verbergen mußte, sondern offen über sie sprechen konnte und dann auch Hilfe bekam, wußten die Junglehrer sehr zu schätzen, zumal sie in ihren Seminaren immer wieder hörten, wie belastend der Schuldienst unter anderen Bedingungen sein konnte. Besonders prägnant wurden diese Aspekte der Kooperation wiederum von Frau Ziegenbein formuliert:

Die meisten, selbst wenn sie da eben soundsoviel Semester studieren, sieben Semester sind es in der Regel plus Prüfung, sind die meisten nur auf einigen wenigen Gebieten fit. Und den Rest müssen sie sich dann (nebenbei aneignen).

Interviewer: Und da bringt man sich dann im Team auf denselben Stand (...)?

Frau Ziegenbein: Ja. Und das lief am Anfang nicht so gut, als ich da an der Schule anfang, das wird jetzt immer besser und immer lockerer, wenn man wirklich sagt: ich hab' da keine Ahnung, kannst Du mir das nicht mal erklären, oder so, zum Kollegen, daß man da nicht ganz groß angeguckt wird und so, sondern: okay Du, wir setzen uns mal eben zusammen. Dann machen wir das, nicht? Während am Anfang, vielleicht waren es auch persönliche Schwierigkeiten, die man einfach hatte, sich selbst einzugestehen, daß man in dem und dem Gebiet keine Ahnung hat. Und das ist schon schwierig. Und das dann noch jetzt anderen Kollegen gegenüber zuzugeben, die man gerade erst kennengelernt hat, ist natürlich noch ein Schritt weiter. (...) Und jetzt hat man mitgekriegt: ach ja, da hat der ein paar dünne Stellen, und da ist die topfit und so, ja? Und dann, also, irgendwo ist man offener geworden. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 12)

An anderer Stelle konkretisierte Frau Ziegenbein ihre Darstellung der Offenheit und Hilfsbereitschaft im Biologiebereich folgendermaßen:

Also die Vorteile des Teams sehe ich nach wie vor darin, daß man nicht mutterseelenallein auf weiter Flur steht, daß man sich besprechen kann, (...) und vor allen Dingen, was ich ganz toll finde und was auch an anderen Schulen, wie ich immer wieder höre, nicht möglich ist, daß man wahnsinnig offen ist mit dem Unterrichten und mit der Freigabe selbstentwerfener Arbeitsbögen beispielsweise oder irgendwelcher anderer Medien, und das finde ich einfach so toll, ja? Wenn irgend jemand da 'ne Idee hatte und so sich sonntags nachmittags da einen Arbeitsbogen entworfen hat zu einem Thema, dann läßt er den ein paarmal abziehen und dann gefällt der anderen auch und dann wird der gleich dreihundert Mal abgezogen für den gesamten Jahrgang, nicht? Oder so. Sowas gibt's woanders nicht, da wird, jeder Kollege macht seinen Krempel alleine und verschließt das in seiner Mappe, daß ihm ja nichts davon geklaut wird. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 9 f.)

Zum offenen, entgegenkommenden Verhalten der Biologielehrer gehörte auch, daß sie - ebenso wie sehr viele Lehrer anderer Fächer an der Schwarz-Gesamtschule - prinzipiell bereit waren, Kollegen in ihrem Unterricht hospitieren zu lassen, und zwar auch unangemeldet. Manche Anfänger hatten von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht, die meisten freilich nur sehr selten, da ihnen der Zeitaufwand dafür zu hoch erschienen war. Bei der positiven Beurteilung der Teamarbeit spielten die Hospitationen bei Kollegen aber immer wieder eine Rolle.

Wenn man sich die Argumente für Kooperation noch einmal durchsieht, wird klar, weshalb Lehrer, die über etwas mehr Unterrichtserfahrung verfügten, sich vorwiegend nur noch im Rückblick auf ihre eigenen Anfängerzeiten positiv über die Teamarbeit äußerten: Sie waren im Stoff zu Hause, hatten einige der zu seiner Vermittlung erforderlichen didaktischen und methodischen Überlegungen bereits früher angestellt und wußten, welche Leistungen man realistisch bei Tests von den Schülern verlangen konnte. Sie profitierten am meisten von den Diskussionen über die Medien, von der arbeitsteiligen Beschaffung und Bereitstellung der Medien und von der gemeinsamen Festlegung der normierten Lernzielkontrollen, die reihum von den Teammitgliedern vorbereitet wurden. Daß sich ihre Erwartungen an die Teamarbeit erheblich von denjenigen

der Junglehrer unterscheiden mußten, liegt auf der Hand. Frau Buchwald kam spontan darauf zu sprechen, daß die unterschiedlichen Erwartungen zeitweilig zu Spannungen im Team führten:

Aufgrund der Tatsache, daß man selber feststellt, man soll irgendetwas unterrichten und hat selber nicht den Durchblick, um das mal ganz krass auszudrücken, und ein anderer Kollege, der also das zum dritten Mal unterrichtet und sagt, über das fachliche möchte ich jetzt nicht mehr reden, ich weiß was zu unterrichten ist, treten erhebliche Spannungen auf. Und die einen fühlen sich alleine gelassen, weil sie halt meinen, es müßten da auch fachlich entsprechende Informationen ausgetauscht werden, die anderen fühlen sich gelangweilt, weil sie halt den Stoff beherrschen und nicht einsehen, daß man jetzt im Fachteam sozusagen Nachhilfeunterricht in irgendeinem bestimmten Themenbereich der Biologie erteilen soll. Dadurch treten erhebliche Spannungen teilweise auf. Die sind dann an bestimmte Themen teilweise auch gebunden, wo auch so Einstellungen eine Rolle spielen, Drogenproblem zum Beispiel. (Interview mit Frau Buchwald, S. 34)

Der Fachleiter sah sich gezwungen, die Bedürfnisse der jüngeren Kollegen stärker zu berücksichtigen, da es ihm darum ging, sie in möglichst kurzer Zeit zu möglichst erfolgreichen Lehrern zu machen. Obwohl sie sich von ihm unterstützt fühlten und die Vorteile der Kooperation deutlich sahen, hatten sie - ebenso wie die erfahreneren Lehrer - eine ganze Reihe von Vorbehalten gegenüber den im Team etablierten Formen und Inhalten der auf den Unterricht bezogenen gemeinsamen Arbeit.

Die meisten Biologielehrer kritisierten, daß das Team sich stofflich zuviel für den Unterricht vornehme. Vor allem die Berufsanfänger fühlten sich "mit Stoff überladen" und hatten den Eindruck, daß sie die vielen inhaltlichen Lernziele nur mit Methoden erreichen konnten, die sie selbst im Grunde nicht akzeptierten und die auch in ihren Seminaren nicht gutgeheißen würden. Eine Lehrerin behauptete, es fehle ihr die Zeit, an das Alltagswissen der Schüler anzuknüpfen und auf ihre Interessen einzugehen.

Ich merk jetzt so allmählich nach einem Jahr Tätigkeit an dieser Schule, (...) daß ich also meinen Unterricht häufig nur an diesen fachlichen Dingen orientiere und die Interessen der Schüler mehr oder minder beiseite lasse. Wenn eben mal 'n bißchen Zeit ist, dann beziehe ich sie auch mit ein. Aber meistens sind die Stunden mit so viel fachlichen Dingen, wirklich fachlichen Dingen und wissenschaftlichen Dingen vollgestopft, daß ich also dazu überhaupt nicht komme. (Interview mit Frau Ullmann, S. 12)

Eine andere Lehrerin kritisierte, daß man noch nicht einmal fünf bis zehn Minuten Zeit habe, um die Schüler ein Problem formulieren oder ihre Vermutungen zu einem Sachverhalt aufschreiben zu lassen.

In dem Sinne (d. h. insofern der Unterricht gemeinsam geplant wird) ist das Team in Biologie wieder sehr hilfreich, aber andererseits fühle ich mich unter einem unheimlichen Stoffdruck in Biologie. (...) Ich meine solche Sachen wie Schüler-selbsttätigkeit, das nimmt natürlich immer ein bißchen mehr Zeit in Anspruch, und ich möchte auch nicht jedem Schüler da irgendwas vorknallen, wie sie da ihren Versuch durchzuführen haben, sondern das sollen sie sich möglichst selbsttätig erarbeiten und das finde ich unheimlich wichtig. (Interview mit Frau Grumann, S. 7)

Eine dritte Lehrerin, die ebenfalls darüber klagte, daß sie ihre Lernziele "nur so (schafft), wie (sie) sie eigentlich nicht schaffen will", formulierte gleichzeitig Gründe dafür, weshalb speziell die Berufsanfänger unter der Stofffülle leiden. Auf der einen Seite empfindet sie die Unterrichtsplanung im Team als "unheimliche Hilfe".

Auf der anderen Seite ist es aber so, daß offensichtlich, durch lange Schulpraxis bedingt, die älteren Kollegen in der Lage sind, mehr Unterrichtsinhalte zu vermitteln als wir jungen, vielleicht weil sie besser strukturieren können, vielleicht weil sie weniger andere Schwierigkeiten haben, zum Beispiel Disziplinschwierigkeiten, und souveräner einfach sind in der Unterrichtsgestaltung. Und möglicherweise eben durch all diese Gründe in der Lage sind, mehr zu schaffen in der gleichen Zeit, wo wir Anfängerinnen teilweise eben ganz erheblich weniger schaffen. Und das ist 'ne Sache, die mich oft wahnsinnig nervös macht (...). Ich muß meinetwegen dann innerhalb von sechs Wochen beispielsweise 30 Stundenziele erreichen, um die Normarbeit

erfüllen zu können bzw. Lernerfolgskontrolle. Und das schaffe ich einfach nicht, zum einen, weil ich selber nicht in der Lage bin, das so stark zu reduzieren, daß wirklich nur noch das rankommt, was für diese Stundenzielerreichung notwendig wäre. Das liegt teilweise daran, daß ich einfach nicht einsehe, auf diese und jene Dinge total zu verzichten, nur um dieses eine Ziel zu erreichen. Zum anderen liegt es aber, und das ist der primäre Grund, daran, daß die Schüler so wahnsinnig viele Fragen haben, daß ich einfach die Anzahl der Stundenziele nicht erreichen kann. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 5 f.)

Dieselbe Lehrerin schilderte dann sehr anschaulich, welcher Unterricht ihr und den Schülern Spaß macht, aber eigentlich nie durchgeführt werden sollte, weil man sonst im Stoff nicht durchkäme.

Ich habe zum Beispiel in einem ganzen Block Ursachen des Übergewichts (...) durchgenommen, wofür ich ursprünglich höchstens eine halbe Stunde angesetzt hatte. Und ich hab' ein paarmal versucht zu sagen, so, jetzt ist Schluß, wir müssen hier abbrechen, wir müssen was anderes machen. Das ist mir nicht gelungen, ja? Es war, als wenn ich so eine riesige Welle auf mich zukommen sah an Fragen und Interesse und irrsinniger Motivation, und ich war einfach nicht in der Lage, das total abbrechen. Und da habe ich dann schließlich wirklich das aufgegeben und hab' gedacht, jetzt machen wir das fertig. Und ich hab' dann, wie gesagt, zwischendurch mal unterbrochen und gesagt, wir müssen jetzt hier abbrechen und dann weiter dies und das behandeln, und die Schüler reagierten unheimlich sauer, was ich verstehe: Wir haben da so viele Fragen, und wenn sollen wir fragen, wenn wir Sie nicht fragen können, und schließlich sind Sie doch dafür da usw. Und das finde ich auch alles richtig, nicht? Und das ist zum Beispiel wirklich ein Nachteil der Teambeschlüsse und meiner Ansicht nach auch der Gesamtschule. Ich weiß nicht, ob das an anderen auch so mehr oder weniger stark reglementiert wird, was man und wieviel man schafft. Und da möchte ich unbedingt von wegkommen, von diesen wahnsinnigen Mengen, ja? Lieber weniger und das besser, tiefer, als viel und das nur oberflächlich. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 6)

Daß man an die Bedürfnisse und Interessen der Schüler anknüpfen und bei ihnen vorhandene Motivationen nutzen müsse, daß man sie zum Fragen und zum selbständigen Arbeiten anzuhalten habe, daß man ihnen nicht einfach den Stoff vorsetzen,

sondern ihn zusammen mit ihnen erarbeiten solle usw., sind berechnete pädagogische Forderungen. Eben deshalb können sie freilich sehr leicht Legitimationsfunktionen erfüllen.

Wie die Unterrichtsbeobachtungen bei den eben zitierten Lehrerinnen vermuten ließen, überschätzten sie ihre Fähigkeit, Motivationen bei den Schülern aufzubauen und zu erhalten oder sinnvolle Gespräche und Diskussionen mit ihnen zu führen, und gerieten daher nicht von ungefähr in Zeitnot. Das heißt, die Absprachen zum Unterrichtsstoff waren für diese Berufsanfängerinnen wohl eher ein heilsamer Zwang, auch wenn sie dies nicht wahrhaben wollten. Äußerungen wie die folgenden lassen dies zwischen den Zeilen recht deutlich erkennen:

Es ist auch für mich persönlich belastend, weil (...) alle ja gleichziehen und nach jeder Woche dann gesagt wird, ja, ich hab das und das geschafft, ach Gott, ich hab nur das. Dann kriege ich also 'n schlechtes Gewissen und treib meine Schüler im nächsten Block dann noch mehr an, weil ich eben weiß, mir fehlt noch das und das zur Normarbeit, und das ist für mich also viel belastender, als wenn ich mal 'ne Stunde mache, (...) wo ich die Interessen und die Bedürfnisse der Schüler halt auch mal miteinbeziehen kann. (Interview mit Frau Ullmann, S. 15)

Der Fachbereichsleiter bestätigte unsere aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen gewonnene Skepsis gegenüber größeren Handlungsspielräumen für noch unerfahrene junge Lehrer:

Aber daß junge Kollegen sagen, sie sind in einer ständigen Hetze, das liegt praktisch an der Erfahrung dieser Kollegen, sie lassen sich oft zu sehr ablenken von ihrer Aufgabe, etwas zu vermitteln. Ich sage, das habe ich vom Osten übernommen, die führende Rolle des Lehrers im Unterricht, der Lehrer soll ständig praktisch die Zügel in der Hand haben, nicht? Das soll nicht heißen, daß er jetzt so diktatorisch den Unterricht da durchführt, sondern er soll darüber stehen und soll fähig sein, im richtigen Augenblick eine Diskussion abubrechen und wieder zurück zum Stoff kommen, also zum eigentlichen Unterricht und das gelingt oft den jungen Kollegen noch nicht. Sie warten dann zu lange auf Fragen dann. Zu Anfang bin ich bei einigen drin gewesen und da fiel mir das auf. Sie stehen da, sind eigentlich manchmal hilflos und die Kinder diskutieren zwar, aber das ist un gelenkt und es kommt nicht viel dabei heraus. Jeder

plappert ein wenig und da muß der Lehrer praktisch sagen, ja die führende Rolle ist er, das muß er lenken, denn eine Diskussion, bevor sie beherrscht wird, muß erstmal gelenkt werden, das sind ja Kinder! Und wenn das alles von den jungen Lehrern erlernt ist, bzw. wenn sie ihre Erfahrungen gesammelt haben werden, dann wird das auch nicht mehr so hektisch zugehen. (Interview mit Herrn Bertram I, S. 5 f.)

Andererseits war es dem Fachbereichsleiter ebenso wie einigen anderen Biologielehrern klar, daß verbindliche Absprachen zum Stoff noch keineswegs anspruchsvollen Unterricht garantieren. Die Gefahr, daß die inhaltlichen Anforderungen gesenkt werden, scheint unter diesen Umständen zwar etwas geringer zu sein, das kognitive Niveau des Unterrichts kann aber dennoch recht niedrig bleiben. Frau Ziegenbein kommentierte das Problem folgendermaßen, als sie danach gefragt wurde, ob die gemeinsame Festlegung des Unterrichtsstoffs nicht für manche Lehrer ein heilsamer Zwang wäre:

Ja, das ist ganz sicherlich auch ein Aspekt. Es gibt auch bestimmt Lehrer, die sowas gut vertragen können. Es ist nur so, und das habe ich auch ein paarmal schon mitgekriegt, wenn irgendwelche Kollegen überhaupt nicht in der Lage sind, diese ganzen fürchterlich vielen Inhalte zu vermitteln in der vorgeschriebenen Zeit, dann machen sie was ganz Einfaches, Altbewährtes, sie fangen an zu dozieren, oder sie entwerfen für ihre Gruppe speziell Arbeitsbögen, wo die Dinge vorgegeben werden, die dann zwei Wochen später abgefragt werden. Das ist dann die Alternative. Und ob das das Wahre ist, bezweifle ich sehr. (Interview mit Frau Ziegenbein, S. 9)

Daß es tatsächlich Lehrer gibt, die die Absprachen nur auf diese Weise einhalten bzw. einhalten können, wurde während der Hospitationen verschiedentlich beobachtet. Der Unterricht von Herrn Walther, der bereits angesprochen wurde, war lediglich eines von mehreren Beispielen für die Möglichkeit, sich den durch die Absprachen im Team gesetzten Zwängen zu entziehen. Herr Bertram, der Fachbereichsleiter, der seine Funktion zur Zeit der Untersuchung bereits über vier Jahre ausübte, hatte offenbar immer wieder ähnliche Erfahrungen mit

seinen Kollegen gemacht und demgemäß den Eindruck gewonnen, daß seinen Anstrengungen, über die Teamarbeit zur allgemeinen Verbesserung des Unterrichts in seinem Fach beizutragen, strukturelle Grenzen gesetzt sind.

Wenn der Unterricht parallel läuft, wenn das abgesprochen wird, nicht, die Inhalte gleich sind, wenn die Lernziele festgelegt sind und die Lernzielkontrolle auch einheitlich normiert ist, (...) trotz dieser Normierung und dieser Koordination werden immer Lücken bleiben, denn jeder Lehrer ist anders und jeder Lehrer schätzt anders ein, vielleicht machen wir uns da etwas vor. Es war früher so, nicht, daß die Selbstverantwortung des Lehrers schön war, der eine hat's ernst genommen und der andere hat's weniger ernst genommen und so wird's sicherlich auch hier in diesem System bleiben. (Interview mit Herrn Bertram I, S. 35)

### Zusammenfassung

Zusammenfassungen sind fast unvermeidlich apodiktisch; eine einschränkende Bemerkung zum Geltungsstatus unserer Ergebnisse erscheint deshalb geboten. Sie sind in wenigen, wenn auch intensiven, Fallstudien gewonnen worden und können deshalb nicht mehr zu sein beanspruchen als empirisch gehaltvolle Hypothesen über den Einfluß institutioneller Rahmenbedingungen auf die spezifische Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen innerhalb von Lehrerkollegien.

Generell dürfte deutlich geworden sein, daß die eingangs zitierten Organisationsmodelle, die als Folie der Beschreibung wie der Kritik der Schule dienten, die Realität, wie sie sich in unseren Fallstudien darstellte, nur jeweils sehr partiell treffen. Das gilt für das Bürokratiemodell der Schulorganisation ebenso wie für das loose coupling-Modell oder auch das von Fürstenau und Wellendorf angestrebte Modell der professionellen Organisation kollegialer Kooperation und Kontrolle. Für jedes dieser Modelle lassen sich Anhaltspunkte in der Realität finden, und sie sind auch nicht durchweg unvereinbar. Das zeigt sich etwa in der intensiven kollegialen Kooperation in manchen Fachbereichen von Gesamtschulen, die sich mit den Zwängen der durchaus auch bürokratische Züge tragenden Fachleistungsdifferenzierung auseinandersetzen müssen, oder auch in der selten beobachteten Teamarbeit unter Hauptschullehrern, die eine genaue Abstimmung über Unterrichtsinhalte ebenso wie über den äußeren (zum Beispiel zeitlichen) Rahmen geradezu erforderte. Oft an der gleichen Schule lassen sich Belege für die Organisationsform "loosely coupled system" finden: in Informationsbrüchen zwischen verschiedenen Fachbereichen, die relativ frei ihre spezifische Fachkultur entfalten können (es gab zum Beispiel in keiner Schule zwischen den sprachlichen Fächern eine verbindliche detaillierte Absprache über den Grammatikunterricht), in der gelegentlich zu weit gehende Individualisierung der Entscheidung über die Zuordnung von Leh-

rern zu Lerngruppen, aber auch in der Gestalt des Einzelgängers unter den Hauptschullehrern, der nicht selten einen höchst eindrucksvollen individuellen pädagogischen Stil entwickelt hatte. Daß auch Subsysteme der einzelnen Schule, etwa Fachbereiche oder Sympathiegruppen, durchaus unterschiedliche Organisationsmodelle realisieren können, dürfte ebenfalls deutlich geworden sein. Schließlich spricht vieles für die Annahme, daß die zu einem Zeitpunkt jeweils angetroffenen Organisationsformen nicht sehr stabil sind, und daß sich die Entwicklung zu neuen Formen mangels Kontrolle über relevante Rahmenbedingungen nicht ohne weiteres steuern läßt.

Generell zeigen unsere Beobachtungen zugleich die Grenzen eines Modells bürokratischer Kontrolle, ohne damit die Existenz und - in mancher Hinsicht - Notwendigkeit bürokratischer Regelungen im Schulsystem zu leugnen. Besonders deutlich wird dies, wenn man die Schulrealität an den weiter oben zitierten Vorschriften des Berliner Schulverfassungsgesetzes mißt. Einerseits war festzustellen, daß insbesondere in den Gesamtschulen viele Fachbereiche die Unterrichtsarbeit im Sinne des § 21 vorbereiten und koordinieren, während dies in den Hauptschulen häufiger in eher informellen Absprachen zwischen Fachkollegen geschieht. Andererseits erfüllten einige Fachbereiche die dort festgelegten Aufgaben nicht und verweigerten manchen Kollegen die Mitarbeit daran mehr oder weniger offen, ohne daß dies sanktioniert wurde. Die Einlösung der Forderung, in den Fachkonferenzen "regelmäßig über die wissenschaftliche Weiterentwicklung des betreffenden Faches sowie über die zugehörige Fachliteratur" zu berichten, haben wir in keinem Falle angetroffen. In dieser allgemeinen Form erscheint eine solche gesetzliche Bestimmung als unrealistisch. Neuentwicklungen in einem Fach werden nach unseren Beobachtungen in einer sehr direkt auf den Unterricht bezogenen Weise aufgegriffen. Beispiele dafür sind die Entwicklung einer Unterrichtseinheit über ein neues Jugendbuch durch eine Deutschlehrerin der

Schwarz-Gesamtschule, die in einer Jahrgangsfachkonferenz diskutiert wird, oder die Entwicklung eines Halbjahres-Kurses Elektronik für Arbeitslehre und Physik durch einen Physik-lehrer der Fröbel-Hauptschule, dessen Implementation wir allerdings nicht mehr beobachten konnten. Nach unseren Erfahrungen in dieser Schule gehen wir davon aus, daß der didaktische Entwurf Gegenstand intensiver Kommunikation und Kooperation in der Bereitstellung der notwendigen Ressourcen geworden sein dürfte.

Während wir die nach Form und Intensität höchst unterschiedliche Befolgung der Gesetzesvorschriften in den Schulen als Beleg für die Grenzen bürokratischer Kontrolle im Schulsystem nehmen, ist der Tenor der zitierten Passagen des Gesetzes keineswegs ein bürokratischer. Sie zielen vielmehr auf eine professionell kollegiale Organisation des Schullebens durch Lehrer und Schulleitung. Dennoch stießen wir nicht zufällig gerade in den im Durchschnitt kleineren Hauptschulen auf eine scharfe Kritik des Schulverfassungsgesetzes als Zwang zur Bürokratisierung der Entscheidungsprozesse und außerdem ist an diesen Schulen das formelle Konferenzwesen weniger ausgeprägt als an den großen Gesamtschulen, während umgekehrt der Gesamtkonferenz wahrscheinlich ein stärkeres Gewicht zukommt.

Neben der Größe der Schulen erwies sich die innere organisatorische Gliederung der Schulen als höchst bedeutsam für Inhalt und Form der Kooperation und Kommunikation. Die Gliederung der großen Gesamtschulkollegien in Fachbereiche mit eigenen Lehrerzimmern wirkte als starke institutionelle Stützung der innerfachlichen Kooperation, während das Fehlen einer annähernd gleichgewichtigen institutionellen Stützung für die überfachliche Abstimmung von Entscheidungen gelegentlich zu Informationsbrüchen und zu einer problematischen Individualisierung von Entscheidungen führte.

Auch die Organisationsform der Fachleistungsdifferenzierung, die dem Konzept nach eine detaillierte Abstimmung über Ziele, Inhalte und Bewertungskriterien erfordert, erwies sich in diesem Sinne als institutionelle Stützung und dauernder Anlaß für Kooperation unter den Fachkollegen. An den Hauptschulen haben wir formelle Kooperation in Fachkonferenzen vorwiegend in leistungsdifferenzierten Fächern angetroffen. Beim Vergleich von Haupt- und Gesamtschulen wird besonders deutlich, daß auch außerhalb des nach Fachleistung differenzierten Unterrichts die Verpflichtung bzw. Selbstverpflichtung der Fachkollegen zur regelmäßigen Durchführung von normierten Leistungskontrollen ein wichtiger Anlaß für Kooperation ist. Auch die von dieser Praxis ausgehende Standardisierung von Unterrichtsverläufen ist nicht zu verkennen.

Eine weitere institutionelle Stützung von Kooperation ist mit der Funktion des Fachbereichsleiters gegeben. Offensichtlich ist es von Gewicht, wie sie ausgefüllt wird. Verzichtet der Fachbereichsleiter auf Anregungen und Vorgaben, kann dies leicht als Alibi für die Fachkollegen genommen werden, ihre Aufgaben im wesentlichen individuell wahrzunehmen. Fühlt sich der Fachbereichsleiter - wie im Fachbereich Englisch der Bernfeld-Schule - dafür verantwortlich, alle inhaltlichen Vorgaben selbst zu machen, reduziert sich die Kooperation weitgehend auf die nachträgliche Abstimmung des Fachbereichs über diese Vorleistungen. Am intensivsten war die Kooperation dort, wo der Fachbereichsleiter sowohl selbst fachliche Anregungen und praktische Hilfen gab als auch die Kollegen zu gemeinsamer Entwicklungsarbeit anregte. Er mußte sie freilich zugleich überzeugen können, daß Kontrollabsichten dabei keine wesentliche Rolle spielten. Die Tatsache, daß intensive Kooperation unvermeidlich zugleich auch kollegiale Kontrolle bedeutet, fiel wohl durchweg deshalb nicht sehr ins Gewicht, weil sie in der Regel explizit nicht mit Sanktionen verbunden wurde.

Neben derartigen organisatorischen Rahmenbedingungen, wie Größe und Gliederung des Kollegiums, Fachleistungsdifferenzierung und Formalisierung der Fachleiterrolle (auch die in Gesamtschulen unvermeidlich hohe Zahl von Springstunden, die zu Jahrgangsfachkonferenzen und zu informeller Zusammenarbeit genutzt wurden, wäre hier anzuführen), spielen normative Orientierungen eine bedeutsame Rolle. Dazu gehört insbesondere die bei den jungen Lehrern verbreitete Überzeugung, daß kollegiale Kooperation ein notwendiges Element der Rolle des Lehrers ist (vgl. Oesterreich 1985). Dazu zählt ferner die Bereitschaft, den gerade bei ihnen objektiv vorhandenen Beratungsbedarf auch zu äußern. Dies wiederum setzt eine Atmosphäre sanktionsfreier Kollegialität voraus, für deren Pflege es wichtig ist, wie Schul- und Fachleiter ihre Rolle ausfüllen.

Schließlich hängt das Gelingen von Kooperation davon ab, ob sie dem Bedürfnis einer ökonomischen Gestaltung der Arbeit entgegenkommt. Der gegenüber dem Schulverfassungsgesetz vor allem an Hauptschulen geäußerte Bürokratieworwurf beinhaltet mehr als den Hinweis auf unzulässige Einschränkung von individuellen Spielräumen, nämlich eine Kritik an aufwendigen Verfahrensregelungen: Der vorhandene Beratungs- und Abstimmungsbedarf sei effektiver und ökonomischer durch informelle Formen der Kooperation zu befriedigen. Freilich zeigt sich zugleich, daß solche informelle Kooperation nur in kleineren Gruppen von Lehrern, die durch eine ähnliche Berufsauffassung und persönliche Sympathie verbunden sind, eine gewisse Intensität erreicht. Schwerer noch scheint uns die Beobachtung zu wiegen, daß auch Gelingen und Effektivität formeller Kooperation davon abhängen, daß eine Basis gemeinsamer pädagogischer Überzeugungen und affektiv positiver Beziehungen bei einer ausreichend großen Teilgruppe des Kollegiums vorhanden ist.

Nicht nur die zuletzt genannte Bedingung macht plausibel, daß Kooperation nur begrenzt "machbar" ist. Auch der Beratungsbedarf sinkt mit wachsender Berufserfahrung, ebenso die Bereitschaft, ihn zuzugestehen. Damit verlieren zugleich zeitökono-

mische Argumente für Kooperation an Gewicht. Hinzu kommt der Wunsch gerade auch sehr kompetenter Lehrer, unabhängig von Vorgaben der Fachkollegen, neue eigene Wege zu erproben. Es spricht also alles dafür - und spätere Gespräche mit Lehrern der damals besuchten Schulen bestätigen dies -, daß ein einmal erreichter Zustand kollegialer Kooperation nicht über viele Jahre hinweg stabil bleibt. Das wichtigste Mittel, Kooperation erneut anzubahnen, dürfte darin bestehen, einem Kollegium neue Aufgaben zu stellen. Daß eine solche Herausforderung angenommen wird, setzt freilich bis zu einem gewissen Grade voraus, daß jene Basis gemeinsamer pädagogischer Überzeugungen bereits vorhanden ist, ohne die Kooperation nicht gelingt (vgl. Loucks u.a. 1982).

Literatur

- BAUMERT, J., und LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986), S. 247-266.
- BOOS-NÜNNING, U.: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts. 1979.
- CUSICK, Ph. A.: The Egalitarian Ideal and the American High School. New York 1983.
- ENGELHARDT, M. von: Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung. Paderborn 1982.
- FRECH, H.-W., und REICHWEIN, R.: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Stuttgart 1977.
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 47-67.
- HOPF, Ch., NEVERMANN, K., und RICHTER, I.: Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Stuttgart 1980.
- HOPF, Ch., NEVERMANN, K., und SCHMIDT, I.: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht. Frankfurt/Main 1985.
- KRAFT, P.: Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers. Hannover 1974.
- KUNERT, K.: Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern - Interpretationen, Folgerungen. Weinheim 1983.
- LESCHINSKY, A.: Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Neue Sammlung, 16 (1976), S. 309-321.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986), S. 225-246.
- LORTIE, D. C.: Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago 1975.

- LOUCKS, S. F. u.a.: Portraits of the Changes, the Players, and the Context. (People, Policies, and Practices: Examining the Chain of School Improvement, Vol. II; a Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement). Andover, Mass., 1982.
- MEYER, J. W., und ROWAN, B.: Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83 (1977), S. 340-363.
- OESTERREICH, D.: Kooperation in der Berufseingangsphase. (Abschlußbericht aus dem Projekt "Berufliche Sozialisation von Lehrern"). Dezember 1985 (unveröffentlichtes Manuskript).
- ROEDER, P. M.: Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 11/SuU).
- ROLFF, H.-G., und STEINWEG, A.: Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In: ROLFF, H.-G.: Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim und Basel 1980, S. 113-129.
- SCHMITZ, R.: Zum Verhältnis der Generationen im Lehrerkollegium. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37 (1985), H. 9, S. 394-398.
- WELLENDORF, F.: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 91-115.
- ZEIHER, H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart 1973.





