

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Schulfusionen als Herausforderung der Schulentwicklung

Dissertation
zur Erlangung des Grades Dr. phil. (doctor philosophiae)

vorgelegt von
Guido Beholz
geb. 08.08.1963 in Hannover

Gutachter*innen:
Prof. Dr. Martin Heinrich
Prof. em. Dr. Michael Vester

04. September 2020

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

- 1.1. Abstract
- 1.2. Gegenstand und Fragestellung
- 1.3. Forschungsstand
 - 1.3.1. Gudrun Meister: „Motivation durch Kooperation“
 - 1.3.2. Laura Fölker: „Auf die Vorbereitung kommt es an“
 - 1.3.3. Zusammenfassung der empirischen Befunde

2. Methodisches Vorgehen

- 2.1. Weshalb eignen sich Leitfadeninterviews für die Fragestellung?
- 2.2. Genese und Aufbau des Leitfadens
- 2.3. Beschreibung der Stichprobe und Auswahl der Interviewpartner*innen
- 2.4. Datenerhebung
- 2.5. Auswertungsverfahren und Auswertungsstrategien
 - 2.5.1. Feldkontakt, Beobachtung und Kontextwissen
 - 2.5.2. Inhaltsanalytische Auswertung
 - 2.5.3. Auswertung latenter Sinngehalte mittels Argumentationsmusteranalyse

3. Erster Empirischer Teil - Qualitative Inhaltsanalyse

3.1. Der Weg in die Oberschule

- 3.1.1. Der Weg in die Oberschule 1
- 3.1.2. Der Weg in die Oberschule 2

3.2. Erwartungen und Vorbehalte an die Schulfusion

3.2.1. Einstellung der Hauptschullehrer*innen zur Fusion

- 3.2.1.1. Offenheit der Hauptschullehrer*innen gegenüber der Fusion
- 3.2.1.2. Anhebung des Leistungsniveaus und Verbesserung des Sozialverhaltens
- 3.2.1.3. Aufrechterhaltung der Sozialkontakte aus der Grundschulzeit
- 3.2.1.4. Stabile Schülerzahlen
- 3.2.1.5. Verbesserte Arbeitsbedingungen
- 3.2.1.6. Befürchtungen der Hauptschullehrer*innen
- 3.2.1.7. Fazit Einstellungen der Hauptschullehrer*innen der Fusion gegenüber

3.2.2 Einstellung der Realschullehrer*innen zur Fusion

- 3.2.2.1. Realschullehrer*innen nehmen die bisherige Trennung in eigenständige Haupt- und Realschulen positiv wahr
- 3.2.2.2. Realschullehrer*innen haben die Befürchtung mit der Fusion ihre schulische Identität aufzugeben
- 3.2.2.3. Realschullehrer_innen haben Bedenken mit Hauptschüler*innen zurecht zu kommen
- 3.2.2.4. Vorurteile der Realschullehrer*innen gegenüber Hauptschullehrer*innen: Hauptschullehrer*innen befürworten die Fusion, weil sie selber mit der Klientel nicht zurecht kommen
- 3.2.2.5. Exkurs: Habitusbedingtes Professionsverständnis von Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen
- 3.2.2.6. Vorurteile der Realschullehrer*innen gegenüber der Hauptschule: geringe Fachlichkeit
- 3.2.2.7. Synergieeffekte werden an der Oberschule 1 gesehen
- 3.2.2.8. Neue Schulleitung als Chance an der Oberschule 2
- 3.2.2.9. Die Fusion ist nur schulpolitisch begründet
- 3.2.2.10. Fazit Einstellung der Realschullehrer*innen gegenüber der Fusion

3.3. Wahrnehmung der Oberschule - Qualitative Inhaltsanalyse

3.3.1. Die räumliche und personelle Einheit der fusionierten Oberschulen

- 3.3.1.1. Die räumliche Einheit und die Einheit des Kollegiums an der Oberschule 2 und der Oberschule 1 im Überblick
 - 3.3.1.1.1. Die personelle Einheit der Oberschule 1
 - 3.3.1.1.2. Zwischenfazit der räumlichen und personellen Einheit der Oberschule 1
 - 3.3.1.1.3. Die personelle Einheit der Oberschule 2
 - 3.3.1.1.4. Zwischenfazit der räumlichen und personellen Einheit der Oberschule 2
- 3.3.1.2. Fazit räumliche und personelle Einheit der Oberschule 2 und der Oberschule 1

3.3.2. Arbeitsbelastungen an den fusionierten Oberschulen

- 3.3.2.1. Arbeitszeitbelastungen in Folge der Schulfusion
- 3.3.2.2. Arbeitsbelastung der Lehrkräfte durch die Schüler*innen als Folge der Schulfusion
- 3.3.2.3. Geänderte Zusammensetzung des Kollegiums
- 3.3.2.4. Fazit: Arbeitsbelastung durch die Schulfusion an den Oberschulen

3.3.3. Widerstand an der Oberschule 2

- 3.3.3.1. Definition und Ursachen des Widerstandes an der Oberschule 2
- 3.3.3.2. Momente des Widerstandes an der Oberschule 2
 - 3.3.3.2.1. Das Konzept „Lernen und Üben“ an der Oberschule 2
 - 3.3.3.2.2. Widerstand gegen das Konzept „Lernen und Üben“ an der Oberschule 2
 - 3.3.3.2.3. Hausaufgaben als Form des Widerstandes der Realschullehrer*innen gegen die Oberschule 2
 - 3.3.3.2.4. Zeitlich versetzte Unterstützung als Form des Widerstandes der Hauptschullehrer*innen gegen die Oberschule 2
 - 3.3.3.2.5. Umgehung der 30%-Regel an der Oberschule 2
 - 3.3.3.2.6. Ablehnung der Schüler*innen und der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrkräfte an der Oberschule 2
 - 3.3.3.2.6.1. Ablehnung der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrkräfte als Form des indirekten Widerstandes
 - 3.3.3.2.6.1.1. Infragestellung der Kompetenz der Schulleiter*in
 - 3.3.3.2.6.1.2. Kritische Wahrnehmung der Person der Schulleiter*in
 - 3.3.3.2.6.2. Ablehnung der Schüler*innen als Form des indirekten Widerstandes
 - 3.3.3.2.7. Fazit Widerstand an der Oberschule 2

4. Zweiter empirischer Teil - Argumentationsmusteranalyse

4.1. Geänderte Schülerklientel

- 4.1.1. Abnehmende Disziplin der Schüler*innen
 - 4.1.1.1. Gesellschaftliche Einflüsse als Erklärungsansatz für die geänderte Schülerklientel
 - 4.1.1.2. Unterlassungshandlungen der Lehrkräfte als Erklärungsansatz für die geänderte Schülerklientel
 - 4.1.1.3. Zwischenfazit der Erklärungsansätze für die abnehmende Disziplin der Schüler*innen
 - 4.1.1.4. Begleitung der Schulfusion durch Schulsozialarbeit
 - 4.1.1.5. Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten
 - 4.1.1.6. Abnehmende Leistungsbereitschaft der Schüler*innen
 - 4.1.1.7. Zwischenfazit der Erklärungsansätze für das geänderte Leistungsverhalten der Schüler*innen
 - 4.1.1.8. Fazit geänderte Schülerklientel

4.2. Schulleitung im Fusionsprozess - Besetzung der Funktionsstellen

- 4.2.1. Aufgaben der Schulleiter*innen vs. Erwartungen der interviewten Lehrer*innen
- 4.2.2. Schulentwicklung und pädagogische Leitung
 - 4.2.2.1. Visionäre Ansprüche und pädagogische Innovationen der Schulleiter*innen

- 4.2.2.1.1. Erwartungen der interviewten Lehrer*innen der fusionierten Schulen an die visionären Ansprüche und pädagogischen Innovationen der Schulleiter*innen
- 4.2.2.1.2. Umsetzung der visionären und pädagogischen Ansprüche
- 4.2.2.1.3. Zwischenfazit Visionen und pädagogische Innovationen
- 4.2.2.2. Schaffung einer Organisationsstruktur
 - 4.2.2.2.1. Erwartungen der Lehrer*innen im Zusammenhang mit der Schaffung einer Organisationsstruktur
 - 4.2.2.2.2. Ansprüche der Schulleiter*innen an die Schaffung einer Organisationsstruktur
 - 4.2.2.2.3. Umsetzung der Erwartungen zur Schaffung einer Organisationsstruktur
 - 4.2.2.2.4. Zwischenfazit Organisationsstruktur
- 4.2.2.3. Kommunikation
 - 4.2.2.3.1. Kommunikation an der Oberschule 1
 - 4.2.2.3.2. Kommunikation an der Oberschule 2
 - 4.2.2.3.3. Wertschätzende Kommunikation
 - 4.2.2.3.4. Zwischenfazit Kommunikation
- 4.2.2.4. Personalwesen
 - 4.2.2.4.1. Personalwesen an der Oberschule 1
 - 4.2.2.4.2. Personalwesen an der Oberschule 2
 - 4.2.2.4.2. Zwischenfazit Personalwesen
- 4.2.2.5. Anforderungen an die Person der Schulleiter*in
 - 4.2.2.5.1. Außenwirkung
 - 4.2.2.5.2. Binnenwirkung
 - 4.2.2.5.3. Zwischenfazit Anforderungen an die Person der Schulleiter*in
- 4.2.3. Fazit Schulleitung im Fusionsprozess

5. Gelingende Schulfusion

5.1. Wirkungszusammenhänge der Einfluss- und Gelingensfaktoren

5.2. Gelingende Schulfusion durch pädagogische Führung

5.3. Wertschätzende Schulleitung

- 5.3.1. Wertschätzende Schulleitung an der Oberschule 1
- 5.3.2. Das Modell der wertschätzenden Führung nach Burow
- 5.3.3. Prinzipien ethischer Führung nach Netzel/Haas/Frey

5.4. Teambildende und integrative Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten

- 5.4.1. Partizipation als möglicher Gelingensfaktor
- 5.4.2. Teambildende und identitätsstiftende Maßnahmen als mögliche Gelingensfaktoren
 - 5.4.2.1. Teambildende Maßnahmen an der Oberschule 1 und der Oberschule 2
 - 5.4.2.2. Voraussetzungen und Hindernisse für die Bildung von Teams
 - 5.4.2.3. Zielformulierung als Erfolgsfaktor für die Teambildung

5.5. Schulsozialarbeit

- 5.5.1. Lebensraum Schule
- 5.5.2. Verlust der schulischen Identität der Schüler*innen
- 5.5.3. Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit
- 5.5.4. Exkurs: Schulsozialarbeit an der IGS 4, Stadt C

5.6. Geeignete räumliche Bedingungen als Gelingensfaktor

- 5.6.1. Die räumliche Einheit als Gelingensfaktor

- 5.6.2. Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte durch geeignete Lehrerarbeitsplätze
- 5.6.3. Entlastung und Unterstützung der Lehrer*innen im Unterricht und der Betreuung der Schüler*innen durch eine geänderte Konzeption der Unterrichtsräume
- 5.6.4. Exkurs: Stadtteilzentrum der Stadt C als Beispiel für eine erfolgreiche Abstimmung zwischen pädagogischen Ansprüchen und architektonischer Umsetzung

5.7. Entlastungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für Schulleiter*innen

- 5.7.1. Entlastung und Unterstützung der Schulleiter*innen
- 5.7.2. Qualifizierung der Schulleiter*innen

6. Diskussion und Ausblick

7. Literatur

8. Abbildungsverzeichnis

1. Einleitung

1.1. Ziel der Arbeit

In Niedersachsen ist in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl von kombinierten Schulsystemen aus bis dahin alleinstehenden Hauptschulen und Realschulen entstanden. Seit dem Schuljahr 2011/2012 werden in Niedersachsen, vor allem im ländlichen Raum, bereits fusionierte Haupt- und Realschulen und auch bis dahin selbständige Hauptschulen und Realschulen zu Oberschulen fusioniert. Die Fusionen hin zu Oberschulen erfolgt auf Initiative der kommunalen Träger. Zum einen soll trotz des demographischen Wandels und der Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen das Angebot eines differenzierten Schulwesens bereit gehalten werden und zum anderen können erhebliche Kosten eingespart werden. Infolge dieser Fusionen kann es bei Lehrkräften an Oberschulen zu offenen und versteckten widerständigen Verhalten kommen. Durch dieses widerständige Verhalten gehen wertvolle Ressourcen verloren und es kann das pädagogische Klima einer ganzen Schule negativ beeinflussen. Daher gilt es in besonderem Maße Gelingensbedingungen bei zukünftigen Fusionen aufzuzeigen. Die empirische Basis bilden dabei leitfadengestützte Interviews in der ungefähren Dauer von 60 Minuten, die mit Lehrkräften von zwei Oberschulen auf freiwilliger Basis durchgeführt werden. Mit Genehmigung der Landesschulbehörde konnten 14 Interviews durchgeführt werden, an jeder Oberschule mit jeweils drei Hauptschullehrer*innen und drei Realschullehrer*innen. Die Interviews bilden die Datengrundlage für eine vergleichende Untersuchung von zwei Oberschulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen vor der Fusion. Mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Argumentationsmusteranalyse nach Heinrich können strukturelle Begründungen einzelner Ausprägungen und die Bedingungen für eine erfolgreiche Schulfusion herausgearbeitet und auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen zur Gestaltung einer erfolgreichen Schulfusion gegeben werden.

1.2. Gegenstand und Fragestellung

In Niedersachsen werden in den letzten beiden Dekaden vor dem Hintergrund demographischer Entwicklungen¹ Schulfusionen, d.h. der organisationale, wirtschaftliche und rechtliche Zusammenschluss verschiedener oder gleicher Schulformen bzw. die Verschmelzung zweier Schulen, durchgesetzt.² Dabei handelte es sich anfangs um Zusammenlegungen von benachbarten kleineren eigenständigen Hauptschulen und Realschulen zu kombinierten Systemen. Im März 2011 wurde vom Niedersäch-

¹ Vgl. Fölker 2013, 256.

² Vgl. Lohmann 2009, 13; vgl. Maaz 2017, 144 ff.; vgl. Rakhkochkine 2004, 473.

sischen Landtag die Oberschule als neue Schulform im Niedersächsischen Schulgesetz verankert.

Die Oberschule beginnt mit der fünften Klasse und kann zwei Angebotsprofile haben. Zum einen kann die Haupt- und Realschule in der Oberschule als aufeinander bezogene Schulzweige geführt werden (ähnlich einer Kooperativen Gesamtschule/KGS), zum anderen kann sie nach Schuljahrgängen gegliedert werden, sodass Schülerinnen und Schüler zusammen unterrichtet werden (ähnlich einer Integrierten Gesamtschule /IGS). Die Angliederung eines Gymnasialzweiges mit Unterricht bis zur 10. Klasse ist möglich, das Abitur kann allerdings weiterhin nur an Gymnasien oder Gesamtschulen mit Oberstufe abgelegt werden. Mit Gymnasialzweig muss die Oberschule mindestens dreizügig sein, ohne Gymnasialzweig mindestens zweizügig.³

Im Gegensatz dazu haben die Integrierten Gesamtschulen, die bildungspolitisch-programmatisch der SPD zugeschrieben werden, zu diesem Zeitpunkt eine Mindestzügigkeit von 5 Klassen oder Lerngruppen als Voraussetzung für deren Errichtung. Die Gründung der Oberschule, deren Gründungsvoraussetzungen im Verhältnis zu den entsprechenden Voraussetzungen der Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen eher niederschwellig sind, ist ein von der CDU initiiertes Konkurrenzmodell zur IGS. Hintergrund für dieses politisch motivierte Konkurrenzmodell zu diesem Zeitpunkt ist die im Jahr 2013 anstehende Landtagswahl in Niedersachsen. Viele Landkreise greifen die Möglichkeit zur Gründung von Oberschulen auf. So existieren in Niedersachsen einschließlich der zum Schuljahr 2016/2017 genehmigten Oberschulen 256 Oberschulen.⁴ Die Errichtung der Oberschulen durch die Genehmigungsbehörden erfolgt mit hohem personellen Einsatz der Landesschulbehörde zur unterstützenden und angeleiteten Umsetzung und unter erheblichen zeitlichen Druck. So soll für den Wahlkampf der anstehenden Landtagswahl durch die Existenz von funktionierenden Oberschulen die bildungspolitische Kompetenz der CDU nachgewiesen werden. Die Anträge auf Errichtung der Oberschule erfolgen in diesem Kontext nicht aus pädagogischen Entwicklungen aus den Präfusionsschulen heraus, sondern direktiv auf Initiative der Schulträger.

Neben dem politischen Motiv der Demonstration der bildungspolitischen Kompetenz der CDU bieten sich den Landkreisen in Niedersachsen durch die Gründung der Oberschulen verschiedene Möglichkeiten. Zum einen können die Landkreise als Schulträger dem Sanierungsstau der Schulgebäude begegnen. Im Gegensatz zu den häufig sanierungsbedürftigen Gebäuden der singulären Präfusionsschulen werden

³ Nur ca. 14% der Oberschulen haben nach Mielke (2017) ein gymnasiales Angebot. 75% der Schulen sind im 5. Jahrgang kleiner als vierzügig, 5% sogar nur einzügig.

⁴ Zum Schuljahr 2016 wurden nach einer Pressemitteilung des MK in Niedersachsen 21.7%, d.h. 93000 der Fünftklässler*innen an einer Oberschule angemeldet (E & W Erziehung und Wissenschaft 12.2016/01.2017

entweder neue Schulgebäude geplant oder, wenn die Größenkapazitäten vorhanden sind, das Gebäude einer der Präfusionsschulen saniert und durch Anbauten zum Standort der Oberschule erweitert. Pädagogische Überlegungen und die Einbeziehung gewachsener persönlicher pädagogischer Kompetenz haben in diesem Kontext lediglich eine nachrangige Rolle. Zum anderen werden mit den Schulfusionen zur Errichtung der Oberschulen bildungs- und kommunalpolitisch positive Ziele verfolgt, wie die „Finanzierbarkeit und Sicherung von Bildungsstandards in allen Regionen trotz sinkender Populationsdichte“⁵. Durch den Geburtenrückgang ist „nicht nur mancher Schulstandort gefährdet, sondern auch das in Schulformen gegliederte deutsche Sekundarschulsystem in Frage gestellt. Es kann nur dort als Form der Differenzierung von Schule und Wahlangebot angeboten bleiben, wo eine ausreichende Schülerklientel für jede Schulform im regionalen Umfeld vorhanden ist.“⁶ Die demografiebedingten Planungsanforderungen an das gegliederte Schulsystem werden überlagert durch die Bestandsgefährdung der Hauptschule.⁷ Deren sinkende Akzeptanz, welche sich auch an dem geänderten Schulanwahlverhalten der Erziehungsberechtigten offenbart, fordert eine Strukturtransformation und die Entwicklung zukunftstauglicher Bildungsstrukturen. Schulfusionen fördern die pädagogische Effektivität, weil nicht mehrere Schulen am selben Prozess arbeiten.⁸ Es können Synergien genutzt werden, weil unterschiedliche Erfahrungen und Ideen zu einer neuen Entwicklung zusammengebracht werden können. Zudem fördern sie die Schulausstattung, weil die im kommunalen Haushalt ausgewiesenen Unterhaltungskosten für die Gebäude und deren Ausstattung weniger berücksichtigt werden müssen.

Schulfusionen stehen stets im Spannungsfeld zwischen Assimilation und Integration.⁹ Ein assimilierendes Schulfusionsmodell hat die Folge, dass eine Schule geschlossen und von einer benachbarten Schule aufgenommen wird. Die Akteure der geschlossenen Schule verlieren ihr Schulgebäude, den Schulnamen, ihre Schulleitung, ihre nebenschulischen Aufgabenbereiche und schulischen Funktionen, außerdem wird ihre bisherige schulische Identifikation gefährdet. Als Folge können bei den schulischen Akteuren ablehnende Haltungen, Integrationsprobleme und widerständiges Verhalten entstehen. Zudem beeinträchtigen Konflikte, Rivalitäten und Feindseligkeiten zwischen den schulischen Akteuren nachhaltig das Schulklima. Bei einem integrierenden Schulfusionsmodell werden die Fach- und Entscheidungsgremien der fusionierten Schule zu gleichen Anteilen besetzt, Schulprofile und die Orga-

⁵ Vgl. Lohmann 2009, 10; vgl. Rösner 2009, 22.

⁶ Zymek 2007, 281.

⁷ Vgl. Meister 2012, 167.

⁸ Vgl. Lohmann 2009, 10.

⁹ Vgl. Tischendorf 2007, 10.

nisationskultur finden sich gleichberechtigt wieder.¹⁰ In der Praxis finden statt dieser Schulfusionsmodelle vielmehr Schulfusionen nach dem „Proportionalitätsprinzip“¹¹ statt. Danach existieren ungleiche Machtverhältnisse, in denen die Besetzung der Fach- und Entscheidungsgremien als auch die Entwicklung des Schulprofils und der Organisationskultur durch einen Fusionspartner dominiert werden. Darüber hinaus können Schulfusionen nach dem Präfusionsstand unterschieden werden. Bei parallelen Schulfusionen werden Schulen derselben Schulform fusioniert, z. B. zwei bis dahin eigenständige Hauptschulen. Bei komplementären Schulfusionen werden Schulen unterschiedlicher Schulformen fusioniert, z.B. eine Haupt- und eine Realschule.

Die mit der Fusion verbundenen Herausforderungen sind für die Akteure erheblich. Die Organisationsstruktur muss bestimmt werden, die Organisationskultur herausgearbeitet und anschließend gelebt werden, die Rahmenkonstellation, z.B. Ganztagschule, definiert werden und die innere Ausgestaltung/Setzung der Schule (z.B. Rhythmisierung, Implementation der Curricula, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung) muss konzeptionell entwickelt werden.¹² Darüber hinaus muss der mit der Fusion verbundene schulische Identitätsverlust der Lehrkräfte aufgefangen und die mit dem veränderten Arbeitsplatz verbundenen Anpassungsschwierigkeiten durch intensivere Kommunikationsprozesse begleitet werden.¹³

In Rahmen meiner Arbeit interessieren mich folgende Fragestellungen:

A. *Welches sind die Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Schulfusion?* Durch den Vergleich von zwei Oberschulen mit ähnlichen Fusionsbedingungen, aber möglicherweise unterschiedlich erfolgreich fusioniert, können Aussagen über die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen von Schulfusionen als auch ihre personellen, prozessualen und organisatorisch-strukturellen Bedingungen und Ausprägungen getroffen werden. Vor dem Hintergrund von zu erwartenden weiteren Schulfusionen zielt die Arbeit aber auch darauf ab, Schulverwaltungen, Schulträger und Schulen Empfehlungen zur erfolgreichen Gestaltung der Schulfusionen geben zu können. Aus den Einflussfaktoren des Widerstandes lassen sich Determinanten der Handhabung von Widerständen bestimmen, die einen professionellen und antizipativen Umgang mit Widerständen ermöglichen. Dabei ist die Frage, was im Vorfeld einer intendierten Fusion berücksichtigt werden muss, um die erwarteten Widerstände so gering wie möglich zu halten oder aber erst gar nicht entstehen zu lassen, von primärer Relevanz.

¹⁰ Vgl. Meister 2012, 170.

¹¹ Giessner et al. 2006, zitiert nach Tischendorf 2007, 10.

¹² Vgl. Meister 2012, 167 f..

¹³ Vgl. ebd., 168.

B. *Welches sind die Einflussfaktoren des Widerstandes? Welche Formen, Ausprägungen und Gründe des Widerstandes treten bei Schulfusionen auf? Dabei werde ich mich auf Lehrer*innen als Gestaltungsakteure der Schulfusion fokussieren.*¹⁴ Diese Fokussierung ist möglich und notwendig, da Interviews an zwei Oberschulen in Niedersachsen, deren Ausgangsbedingungen für die Schulfusion vergleichbar sind, vorliegen. Gerade auf der Akteursebene der Lehrkräfte werden sich Strukturelemente des Widerstandes nachweisen lassen, denn im Gegensatz zu Schüler*innen und Eltern müssen diese, unabhängig von ihrer Einstellung zur Schulfusion, jene umsetzen, gestalten und kommunizieren. Darüber hinaus lässt sich im Rahmen des Interviews bei Lehrkräften, sofern ein aufgeklärtes Bewusstsein über deren Handlung vorliegt, ein aufschlussreicher Perspektivwechsel beobachten. Lehrkräfte wären nicht nur Objekt des Interviews, sondern sie könnten zu ausgewählten Aspekten der Bewältigung der Schulfusion zu Experten werden, indem sie Auskunft und Einschätzung darüber abgeben, wie ihrer Ansicht nach die Schulfusion hätte ablaufen können, welche Maßnahmen zur Minimierung und Vermeidung von Widerstand im Schulfusionsprozess beigetragen hätten.

1.3. Forschungsstand / theoretische Bezüge

Trotz der Offenkundigkeit des Themas liegen über Schulfusionen und deren Folgen im deutschen Bildungswesen nur wenige empirische Ergebnisse vor.¹⁵ Der Großteil der zu Schulfusionen vorliegenden Veröffentlichungen besteht aus empirisch nicht abgesicherten Erfahrungsberichten von Betroffenen, zumeist Schulleiter*innen und Schulentwicklungsberater*innen, die auf Grundlage ihrer beruflichen Tätigkeit Empfehlungen für eine erfolgreiche Gestaltung von Teilaspekten der Schulfusion oder zum Fusionsprozess geben.¹⁶

Lediglich zwei Autorinnen, nämlich Gudrun Meister (2009, 2012, 2015) und Laura Fölker (2013, 2014, 2015) treffen auf der Grundlage von Fallstudien empirisch abgesicherte Aussagen. Durch eine im Folgenden ausführlichere Darstellung der Fallstudien können diese miteinander verglichen und diskutiert werden und auf dieser Basis Desiderate identifiziert werden.

¹⁴ Vgl. Mayring 2016, 20 ff..

¹⁵ Vgl. Meister 2012, 169; vgl. Steinert 2009, 396.

¹⁶ Vgl. Fleischer 2009; vgl. Giesen 2012, vgl. Ingrisch 2000; vgl. Koerber 2005; vgl. Koerber 2015; vgl. Peters 2015; vgl. Scherer 2009; vgl. Scherer 2015; vgl. Sick et al. 2015; vgl. Schmeiser 2012; vgl. Weimar 2015; vgl. Wersig 2015; vgl. Wiegleb 2012.

1.3.1. Gudrun Meister: „Motivation durch Kooperation“¹⁷

Meister (2009, 2012, 2015) untersucht im Rahmen des von ihr am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von 2005 - 2009 geleiteten Teilprojektes der wissenschaftlichen Begleitung zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZZB) im Land Sachsen-Anhalt, in dessen Fokus die Organisationskultur an neuen Ganztags-Sekundarschulen stand, eine assimilierende, parallele Schulfusion.¹⁸ Eine ländlich geprägte, sehr kleine Sekundarschule und eine größere, innerstädtische, gut situierte Sekundarschule und eine in einer Plattenbausiedlung angesiedelte Brennpunktschule derselben Schulart, im folgenden Sekundarschule II genannt, werden äußerst kurzfristig fusioniert.¹⁹ Die für die organisatorische und konzeptionelle Vorbereitung zur Verfügung stehende Zeit beträgt nur wenige Wochen. Da gleichzeitig ein hoher zeitlicher und schulorganisatorisch umfangreicher Handlungsdruck existiert, können die Schulleitungen der Fusionsschulen nur den Umzug vorbereiten und die schulorganisatorische Planung für das kommende Schuljahr durchführen.²⁰ Wie bei allen im Rahmen dieser Arbeit behandelten Fusionen geht auch bei dieser Fusion die Initiative nicht von den pädagogischen Akteuren aus und es gibt auch keine pädagogischen Erwägungen für die Fusion. Vielmehr erfolgt die Entscheidung des Schulträgers zur Fusion der Schulen ohne Partizipationsmöglichkeit der betroffenen Schulen. Hintergrund für die direktive Entscheidung des Schulträgers ist zum einen die Notwendigkeit, die durch die Schulfusionen entstehenden Betreuungszeiten der Fahrschüler abzudecken und zum anderen ermöglichen die finanziellen Mittel des Investitionsprogrammes IZZB eine grundständige, finanziell aufwändige Sanierung des Schulgebäudes der Sekundarschule II, die aufgrund von u.a. sicherheitstechnischen Erfordernissen notwendig ist. Der kommunale Träger allein hätte die Sanierung nicht leisten können.²¹ Standort der Fusionsschule wird der Schulstandort der Brennpunktschule. Die Wahl fällt deshalb auf den Standort der Brennpunktschule, weil die finanzielle Förderung des Landes Sachsen-Anhalt zum baulichen Ausbau von Ganztagschulen davon abhängt, dass diese Schulen in Brennpunkten liegen.²²

Die im Fusionsprozess später noch virulenter werdende Vakanz, der für die Fusion und den Schulbetrieb notwendigen Konzepte, ist bereits in der Antragstellung zur Einrichtung einer Ganztagschule am Schulstandort der späteren Sekundarschule II

¹⁷ Meister 2015, 26.

¹⁸ Vgl. Meister 2009, 111 f.; vgl. Meister 2012, 173; vgl. Meister 2015, 29.

¹⁹ Vgl. Meister 2012, 173; vgl. Meister 2015, 29.

²⁰ Vgl. Meister 2015, 29.

²¹ Vgl. Meister 2009, 113.

²² Vgl. Meister 2012, 173.

angelegt. Der Schulleiter der Brennpunktschule, der der spätere Schulleiter der Sekundarschule II sein wird, hat die Antragskonzeption (Antrag zur Einrichtung einer Ganztagschule) 2003 in kurzer Zeit verfasst und hat Schwierigkeiten den „Charakter“ einer Ganztagschule als auch den der Brennpunktschule im Weiteren zu füllen. Es fehlen Leitbilder, Bezüge zu konkreten schulinternen Problemen, pädagogischen Formen und Praktiken.²³ In der Gesamtkonferenz der Brennpunktschule, die die Antragskonzeption zum Thema hat, wird lediglich die Organisationsform bestätigt. Die Inhalte des Konzeptes werden nicht diskutiert und sind auch den meisten Lehrer*innen noch im September 2005 unbekannt.²⁴

Die bevorstehende Fusion wird von den schulischen Akteuren der ländlichen Sekundarschule und der gut situierten städtischen Sekundarschule als krisenhaft und als emotionaler Einschnitt wahrgenommen. Der Verlust des Schulgebäudes und des Schulumfeldes führen zu Fremdbestimmtheitserfahrungen, da das Schulgebäude und das Schulumfeld als Pfeiler der eigenen schulischen Identität und auch der Schulkultur dienen. Darüber hinaus erzeugt der schlechte Ruf der Brennpunktschule bei den schulischen Akteuren Kategorisierungsängste. Infolge der Fremdbestimmtheitserfahrungen und Kategorisierungsängsten entstehen bei den Lehrer*innen und den Schüler*innen Abwehrhaltungen und widerständiges Verhalten. Aber auch auf Seiten der schulischen Akteure der Brennpunktschule existieren Ängste und Vorbehalte. Diese sind durch negative Zuschreibungen und Vorbehalte der schulischen Akteure der ländlichen Sekundarschule und der gut situierten Sekundarschule und durch den Verlust des als familiär empfundenen Milieus der Stammschule begründet.²⁵

Die erhebliche Kurzfristigkeit der Vorbereitung und Umsetzung der Fusion, der Mangel an Konzepten und die vorhandenen Ängste, Vorbehalte und Widerstände der schulischen Akteure haben im Zuge der Fusion zum Schuljahr 2005/2006 einen Zusammenbruch der bestehenden Ordnung der fusionierten Schule zur Folge. Die neue Schulgröße macht informelle Absprachen zur Angebotsgestaltung des Ganztages unmöglich und das bisherig als familiär wahrgenommene Gefüge droht durch die neuen Schüler*innen zu zerbrechen. Lehrer*innen und Schüler*innen zeigen eine deutliche Abwehrhaltung und widerständiges Verhalten. Es gibt Probleme in der Schülerschaft sowie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Anzeichen für den Zusammenbruch der Ordnung sind in Vandalismusschäden und Wandschmierereien zu sehen. Die sich ungehindert vollziehende Polarisierung des Kollegiums nach Herkunftsschule erfährt durch machtbezogene Interessenkonflikte der Schulleiter*in und deren Vertreter*in, die aus einer der aufgenommenen Schulen kommt, Unterstüt-

²³ Vgl. Meister 2009, 114

²⁴ Vgl. ebda., 114; vgl. Meister 2012, 176 f..

²⁵ Vgl. Meister 2015, 29.

zung. Die Größe der Fusionsschule hat eine höhere Besoldung der Schulleitungsstelle zur Folge, entsprechend muss die Schulleitungsstelle neu ausgeschrieben werden. Die Schulleiter*in und die Vertreter*in konkurrieren beide um die ausgeschriebene Stelle der Schulleiter*in, was erhebliche Auswirkungen auf die Zusammenarbeit hat.²⁶

Auf Basis der empirischen Forschung zur Lehrerkooperation und -belastung gilt Kooperation nach Meister als Gelingensfaktor für Schulfusionen. Eine durch Kooperation geprägte Arbeitsatmosphäre bietet den Lehrer*innen Sicherheit, stärkt ihr Selbstwertgefühl und vermittelt die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, was eine erhöhte Reflexions- und Veränderungsbereitschaft der Lehrer*innen zur Folge hat. Daneben bietet eine als produktiv und angenehm eingeschätzte Arbeitsatmosphäre einen Schutz gegen Arbeitsunzufriedenheit und der Gefahr des Burnout und erhöht die Innovationsbereitschaft der Lehrer*innen. Darüber hinaus können kooperierende Lehrkräfte besser auf die Bedürfnisse von Schüler*innen eingehen und so deren Leistungszuwachs vergrößern.²⁷

Das skizzierte Fallbeispiel zeigt, dass Kooperation weder vorausgesetzt werden kann, noch sich einfach ergibt. Daher ist es Aufgabe der Schulleitung förderliche Bedingungen vor und im Schulfusionsprozess zu reflektieren, vorzubereiten und auszugestalten. Voraussetzung auf Seiten der Schulleitung ist dafür das Vorhandensein von Visionen und daraus abgeleiteten Leitbildern der Schule, um konzeptionelle Handlungsgrundlagen für die pädagogischen Akteure schaffen zu können. Förderliche Bedingungen für die Fusion bilden auf Seiten der Schulträger und -verwaltungen eine ausreichende Transparenz der Entscheidung und Vermittlung der Fusionshintergründe und -ziele, durch die Möglichkeit der Mitbestimmung beim Fusionszeitpunkt und die Schaffung von Formen partizipativer Entscheidungsfindung. Darüber hinaus muss den Kollegien der Präfusionsschulen die Möglichkeit gegeben werden, sich im Vorfeld der Schulfusion gegenseitig kennenzulernen, um Vorurteile und Kommunikationshürden abzubauen. Der hohe zeitliche Druck in dem dargestellten Fallbeispiel lässt den Schluss zu, dass für das Gelingen der Fusion die Handlungserfordernisse der Schulfusion durch eine zeitlich umfangreiche fusionsvorbereitende Phase und eine Phase des Organisationsaufbaus entzerrt werden müssen.²⁸

Die Divergenzen der Schulleitung, welche durch die Konkurrenz um eine ausgeschriebene Leitungsstelle entstehen, verstärken die Polarisierung des Kollegiums

²⁶ Vgl. Meister 2009, 115.

²⁷ Vgl. Meister 2015, 30 f..

²⁸ Vgl. Meister 2012, 176; vgl. Meister 2015, 31.

nach Herkunftsschule. Daraus leitet Meister ab, dass die rechtzeitige Besetzung der Schulleitungsstellen ein Gelingensfaktor für die Schulfusion darstellt.²⁹

1.3.2. Laura Fölker: „Auf die Vorbereitung kommt es an“³⁰

Fölker (2013, 2014, 2015) untersucht in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) geförderten Projekt „Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen multipler Bildungsrisiken - Fallstudien zu zwei Schulen mit multikulturellen Schülerschaften in benachteiligten Quartieren“ Prozesse der Schulentwicklung in segregierten Stadtteilen unter Bedingungen der schulstrukturellen Reformen.³¹ Die Untersuchung basiert auf rekonstruktiven Fallstudien und soll Faktoren erfolgreichen Lernens und bildungsbezogener Integration an Schulen in benachbarten Quartieren sichtbar machen.³² Das Ziel der Publikation besteht darin, die „von den Akteuren an beiden Untersuchungsschulen thematisierten Alltagspraxen im Bezug auf die ablaufenden Fusionsprozesse und die dazugehörigen Konfliktlinien herauszuarbeiten.“³³

Innerhalb der ersten Fallstudie wird eine integrierte Haupt- und Realschule mit einer Hauptschule aus demselben Stadtteil zum Schuljahr 2009/2010 an dem bisherigen Schulstandort der Haupt- und Realschule assimilierend fusioniert.³⁴ Die Zusammenlegung der ursprünglich eigenständigen Hauptschule und Realschule zu einer integrierten Haupt- und Realschule als erste Fusionsschule erfolgt im Rahmen eines Schulversuchs. Für die Teilnahme müssen sich die Schulen bewerben, was wiederum nur durch die Unterstützung des Kollegiums und der schulischen Gremien umzusetzen ist. Diese erste Fusion, d.h. die Fusion vor der Fusion, bietet den schulischen Akteuren vielfältige Erfahrungen mit der Integration von Bildungsgängen. Das Schulkonzept der Hauptschule als zweitem Fusionspartner der ersten Fallstudie bewährt sich in einem nationalen Schulwettbewerb, in dem die Schule für ihre Bemühungen um eine Integration ihrer Schüler*innen in den Arbeitsmarkt ausgezeichnet wird. Durch die Fusion ist die Hauptschule gezwungen, den bisherigen Schulstandort, den Namen und die bisherige Schulleitung aufzugeben, sowie in das Gebäude der Haupt- und Realschule umzusiedeln.³⁵

²⁹ Vgl. Meister 2012, 175.

³⁰ Fölker 2015, 26.

³¹ Fölker 2013, 260; vgl. Fölker 2014, 102; vgl. Fölker 2015, 26.

³² Vgl. Fölker 2013, 256.

³³ Fölker 2013, 257.

³⁴ Vgl. Fölker 2013, 261; vgl. Fölker 2014, 101, 103.

³⁵ Vgl. Fölker 2014, 102 ff..

Die Fusionsschule wird von einer kooperativen Schulleitung, die aus den bisherigen Schulleitungsmitgliedern der Präfusionsschulen gebildet wird, geleitet. Offizielle Leitungsinstanz ist allerdings die Schulleitung der bisherigen Haupt- und Realschule. 2012 wird die Kooperation auf Schulleitungsebene aufgrund von Konflikten aufgelöst. Die Schulleitung der ersten Fusionsschule bleibt im Amt, die Schulleitung der Hauptschule verlässt die Schule.³⁶ Der Schulfusion geht ein auf der Ebene der Schule, der Schulverwaltung und auch in der Öffentlichkeit ausgetragener Streit um die Einflüsse der Präfusionsschulen im Fusionsprozess voraus. Auch vor diesem Hintergrund wird bereits frühzeitig eine Vorbereitungsgruppe für die Schulfusion gebildet und moderierende Instanzen einbezogen.³⁷

In der ersten Fallstudie wird der Fusionsprozess von den schulischen Akteuren der integrierten Haupt- und Realschule und der Hauptschule als krisenhaftes Ereignis beschrieben. Zurückzuführen ist diese Wahrnehmung auf Divergenzen der Schulleitungsebene, da sich die Führungsstile beider Schulleitungen konzeptionell entgegenstehen. Die Schulleitung der Haupt- und Realschule weist die Einflussnahme auf Schulentwicklungsprozesse zurück und überträgt diese auf die Ebene des mittleren Schulmanagements, d.h. Jahrgangs- und Fachkonferenzleitungen. Demgegenüber formuliert die Schulleitung der Hauptschule klare Erwartungen und Vorgaben an die pädagogische Arbeit und die schulischen Ziele. Die unterschiedlichen Formen des Schulleitungshandelns lähmt innerhalb des neuen Kollegiums die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeitsformen.³⁸ Darüber hinaus nehmen die schulischen Akteure „die Fusion als einen drohenden Identifikationsverlust wahr, (halten) an ihren vor der Fusion etablierten Konzepten fest und fordern die Anpassung der jeweils hinzukommenden Kolleginnen und Kollegen an die eigenen pädagogischen Praktiken“.³⁹ Die pädagogischen Akteure der integrierten Haupt- und Realschule sehen sich durch ihre Teilnahme am Schulversuch in einer pädagogischen Vorreiterrolle.⁴⁰ Demgegenüber bringen die Lehrkräfte der Hauptschule ihre erfolgreiche Teilnahme an dem nationalen Schulwettbewerb als Anpassungsforderung hervor. Da die Schulfusion im Gegensatz zur Teilnahme an dem Schulversuch und den Schulwettbewerben nicht von den pädagogischen Akteuren der Haupt- und Realschule und der Hauptschule ausgeht, wird sie in ihrer Ausgestaltung zur Belastung und Vorausset-

³⁶ Vgl. Fölker 2013, 261.

³⁷ Vgl. Fölker 2014, 103.

³⁸ Vgl. Fölker 2015, 27.

³⁹ Fölker 2014, 104; vgl. Fölker 2013, 264 ff..

⁴⁰ Vgl. Fölker 2014, 104; vgl. Fölker 2015, 127.

zung für inhaltliche und organisatorische Schulentwicklungsprozesse der Strukturreform.⁴¹

Die zweite Fallstudie beruht übereinstimmend zur ersten Fallstudie auf der Zusammenlegung einer integrierten Haupt- und Realschule und einer Hauptschule. Die Bildung der Haupt- und Realschule ist auch Teil eines Schulversuches, die Hauptschule nimmt auch erfolgreich an Schulwettbewerben teil. Im Unterschied zur ersten Fallstudie bleiben aber beide Schulstandorte erhalten, die Schulleitung der Haupt- und Realschule bleibt Schulleitung der Fusionsschule. Die Schulleitung der Hauptschule verlässt die Schule bereits vor der Fusion.⁴² Während das Kollegium in der ersten Fallstudie aus den Lehrkräften der Präfusionsschulen gebildet wird, wird das Kollegium der zweiten Fallstudie aus den Lehrkräften der integrierten Haupt- und Realschule und bevorzugten Lehrkräften der Hauptschule gebildet. Zahlreiche Lehrkräfte der Hauptschule lassen sich an andere Schule versetzen.⁴³ Demnach kann im Gegensatz zur ersten Fallstudie die hier vorliegende Fusion am ehesten dem Proportionalitätsprinzip mit integrierenden Aspekten zugeordnet werden.⁴⁴ Im Gegensatz zur ersten Fallstudie wird von „keiner der an der Zusammenlegung beteiligten Fusionsschulen die Anpassung der jeweils anderen an Konzepte erwartet, sondern man entscheidet sich, in Zusammenarbeit und unter Einbeziehung der jeweiligen Erfahrungen die bestehenden Konzepte zu ergänzen und weiterzuentwickeln.“⁴⁵ Dennoch wird rückblickend auf die ersten Monate nach der Fusion angegeben, dass „konfliktreiche Auseinandersetzungen, sogar Streit, das Aufeinandertreffen der beiden Schulen bestimmt haben.“⁴⁶ Der in Hinblick auf die Fusionsbedingungen überwiegenden Irritation und Skepsis begegnet die Schulleitung mit Rückgriff auf bereits etablierte pädagogisch-kooperative Arbeitsweisen, mit einem kollegialen Gedanken der Zusammenarbeit und dem Wunsch möglichst viel voneinander zu lernen.⁴⁷ Darüber hinaus unterstützt die Schulleitung die Schulentwicklung durch Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung. Parallel zur Fusion wird die Organisation der nun deutlich größeren Schule durch Jahrgangsteams erweitert. Diese Strukturveränderung zwingt die schulischen Akteure zum schnellen Einstieg in gemeinsame päd-

⁴¹ Vgl. Fölker, 2013, 263.

⁴² Vgl. Fölker 2013, 261.

⁴³ Fölker 2013, 261 f.. Aus den Veröffentlichungen geht nicht hervor, ob die Lehrer*innen der Hauptschule freiwillig versetzt worden oder ob sie in einem Bewerbungsverfahren für die Tätigkeit an der Fusionsschule nicht berücksichtigt wurden. Bei den untersuchten Oberschulen im Rahmen dieser Arbeit hatten die Lehrkräfte der Präfusionsschulen ein Wahlrecht.

⁴⁴ Vgl. Tischendorf 2007, 7.

⁴⁵ Fölker 2013, 267.

⁴⁶ Ebda., 269.

⁴⁷ Vgl. Fölker 2014, 105; vgl. Fölker 2015, 27.

agogische Arbeit. Daneben erfährt die Schulentwicklung auch Unterstützung durch externe Berater.⁴⁸

Die gegenseitige Anerkennung der neuen Kolleg*innen mit ihren jeweiligen Kompetenzen, die kollegiale Zusammenarbeit, das Kommunikationsverhalten im gesamten Kollegium, Zuversicht und Vertrauen hinsichtlich eines konfliktfreien Fusionsprozesses lässt den Fusionsprozess in der zweiten Fallstudie rasch und produktiv gestalten.⁴⁹

Vergleichend lässt sich festhalten, dass in der ersten Fallstudie die Fusion als krisenhaftes Ereignis erlebt wird. Die pädagogischen Akteure halten, unabhängig welchem Kollegium sie vor der Fusion angehörten, an den jeweiligen Konzepten und Arbeitsformen fest. Im Unterschied dazu zeigt die zweite Fallstudie, dass die gegenseitige Anerkennung der Kolleg*innen mit ihren jeweiligen Kompetenzen, das daraus entstandene Kommunikationsverhalten im Kollegium und die Empathie aller beteiligten Akteure eine Handlungsmaxime und ein Konzept für die fusionierte Schule entstehen lassen.⁵⁰ In der zweiten Fallstudie wird die Fusion als Chance begriffen, voneinander und miteinander zu lernen. Kollegialität entsteht in diesem Zusammenhang als Basis des gemeinsamen Arbeitens und nicht im Gegensatz zur ersten Fallstudie durch rationale Überzeugungsarbeit.⁵¹

Der Vergleich der Fallstudien zeigt des Weiteren, dass eine Schulfusion eine Aufgabe ist, die die Schulleitung nicht alleine bewältigen kann. Sie benötigt Unterstützung durch eine Vorbereitungs- oder Steuergruppe und durch externe Moderatoren. „Durch die Kooperation von Schulleitung, Steuergruppe und Kollegium kann so ein Gesamtgefüge gebildet werden, welches die gemeinsame Basis der innerschulischen Kultur darstellt und Krisensituationen, als welche Schulfusionen oftmals wahrgenommen werden, zu bewältigen helfen kann.“⁵²

Die Schulleitungen werden in beiden Fallstudien nach beamtenrechtlichen Kriterien bestimmt. Pädagogische Erwägungen spielen hierbei genauso wenig eine Rolle wie das vordergründig artikulierte bildungspolitische Ziel der Strukturreform, nämlich Erhöhung von Chancengleichheit im Zugang zu höheren Qualifikationen durch die In-

⁴⁸ Vgl. Fölker 2014, 106.

⁴⁹ Vgl. ebda., 107.

⁵⁰ Vgl. Fölker 2013, 270.

⁵¹ Vgl. ebda., 2013, 271.

⁵² Fölker 2015, 28.

tegration von Bildungsgängen einer Schulform, in deren Zusammenhang die Schulfusion realisiert wird.⁵³

1.3.3. Zusammenfassung der empirischen Befunde

Die Fallstudien von Meister und Fölker weisen im Vergleich große Unterschiede auf. Während Meister auf der Grundlage einer assimilierenden, parallelen Schulfusion ihre empirischen Befunde generiert, sind die zwei Fallstudien von Fölker assimilierende, komplementäre Schulfusionen. Die pädagogischen Akteure im Fallbeispiel von Meister stehen der Schulfusion vor und während des Fusionsprozesses ablehnend gegenüber. In den Fallbeispielen von Fölker sind die pädagogischen Akteure grundsätzlich innovativ eingestellt und haben zum Teil durch die Zusammenführung einer Hauptschule und Realschule im Rahmen eines Schulversuchs zu einer integrierten Haupt- und Realschule Fusionserfahrungen. Meister formuliert ihre Befunde auf der Grundlage eines Datenkorpus einer zum Erhebungszeitpunkt gescheiterten Schulfusion. Fölker vergleicht eine gelungene und eine misslungene Schulfusion miteinander und kann auf dieser Grundlage Aussagen treffen. Dennoch können im Vergleich der Ergebnisse von Meister und Fölker, trotz der Unterschiedlichkeit der Fallstudien, Ähnlichkeiten festgestellt werden. Die Schulleitung hat als Gelingensfaktor vor und im Fusionsprozess förderliche Bedingungen zu reflektieren, vorzubereiten und auszugestalten und in diesem Sinne eine herausragende Bedeutung vor und während des Fusionsprozesses. Zu diesen förderlichen Bedingungen gehören auch die Schaffung von Kennlern- und Kommunikationsgelegenheiten für die pädagogischen Akteure vor und im Fusionsprozess. Daneben müssen die Handlungserfordernisse der Schulfusion in eine zeitlich aufwändige fusionsvorbereitende Phase und in eine Phase des Organisationsaufbaus entzerrt werden. Durch Schaffung der förderlichen Bedingungen kann Kooperation und Kollegialität der pädagogischen Akteure als Basis des gemeinsamen Arbeitens und Bedingung für eine Schulfusionen gelten. Eine Schulfusion wird dann als Chance begriffen, voneinander und miteinander zu lernen. Darüberhinaus zeigen die empirischen Ergebnisse von Meister und Fölker, dass eine Schulfusion eine komplexe und umfangreiche Aufgabe ist, die nicht nur durch die Schulleitung alleine bewältigt werden kann. Vielmehr benötigt die Schulleitung Unterstützung durch eine schulische Vorbereitungs- oder Steuergruppe als auch externe Moderatoren oder Schulentwicklungsberater. Allerdings haben an allen Fusionsschulen der Fallstudien Vorbereitungs- oder Steuergruppen, externe Moderatoren und Schulentwicklungsberater unterstützend beraten, was auch die Inhalte, Qualität und Umsetzung der Beratungsaspekte durch die Fusionsschulen in den Fokus der Betrachtung rücken muss. Des Weiteren stellt Fölker fest, dass die rechtzeitige Besetzung der Funktionsstellen der Schulleitung der Fusionsschule ein Gelingensfaktor

⁵³ Vgl. Fölker 2014, 107.

für die Schulfusion ist, da Divergenzen im Agieren der Schulleitung eine Polarisierung des Kollegiums nach Herkunftsschule verursacht. Darüber hinaus mangelt es jedoch an Daten und Befunden zur Qualität sowie zum Verlauf von Schulentwicklungsprozessen während und nach Schulfusionen, zu den Bedingungen der Realisierung der Schulfusion auf den Ebenen der Organisation sowie schulischen Mikroprozesse und schließlich ihrer Folgen für die Segregation von Schülerschaft und im Bereich der Schülerleistungen.⁵⁴

2. Methodisches Vorgehen

Die Leitfragen der vorliegenden Arbeit nach den Erfolgsfaktoren für eine gelingende Schulfusion und den Einflussfaktoren des Widerstandes (Kapitel 1.2.) können fehlende Befunde zur Qualität und zum Verlauf von Schulentwicklungsprozessen vor, während und nach Schulfusionen als auch zu den Bedingungen der Realisierung der Schulfusion auf den Ebenen der Organisation und der schulischen Akteure (Kapitel 1.3.3.) generieren.

Im Fokus wird es dabei um subjektives Wissen gehen, da die verschiedenen Akteur*innen, insbesondere die Akteursgruppe der Lehrer*innen und Schulleiter*innen als wesentliche Akteure für die Gestaltung des Schulfusionsprozesses, eine herausragende Rolle einnehmen. Der erste Zugriff erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Leitfragen über die Akteursgruppe der Lehrer*innen und Schulleiter*innen. Daneben sind auch Schüler*innen Einflussfaktoren bei der Gestaltung des Schulfusionsprozesses, weshalb sie als Einfluss- und Belastungsfaktor und als Gelingensfaktoren thematisiert werden. Darüberhinaus bleibt aber die Erforschung der Bedeutung der Schüler*innen und Eltern auch im Rahmen dieser Arbeit ein Desiderat, weil aus Kapazitätsgründen keine Datenerhebung (Interviews) bei diesen Akteursgruppen stattfinden konnte.

Ein Schulfusionsprozess ist in seiner Ganzheit ein hochgradig komplexer Vorgang. Vor dem Hintergrund administrativer Weisungen und Vorgaben handeln und interagieren die Akteursgruppen der Lehrer*innen und Schulleiter*innen der Präfusionschulen im Kontext des Schulfusionsprozesses. Um die Komplexität des Schulfusionsprozesses erfassen zu können, bedarf es einer Forschungsmethode, die eine große Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand aufweist. Die Methoden der Qualitativen Forschung erfüllen diesen Anspruch, da „die Gegenstände [...] dabei

⁵⁴ Fölker 2013, 274.

nicht in einzelne Variable[n] zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit im ihrem alltäglichen Kontext untersucht [werden].“⁵⁵

Subjektives Wissen wird in der Qualitativen Sozialforschung neben anderen Erhebungsmethoden auch über die Durchführung und Auswertung von geschlossenen Fragebögen und Interviews gewonnen. Bei der Gewinnung der Daten über geschlossene Fragebögen bekommen alle Teilnehmer*innen der Befragung einen inhaltlich identischen Fragebogen, wodurch eine große Anzahl von Teilnehmer*innen befragt werden kann. Geschlossene Fragebögen gewährleisten bei Gleichheit der Befunde im Rahmen wiederholter Überprüfung zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine hohe Stabilität (Reliabilität) und ermöglichen die Quantifizierung der Ergebnisse und die Anwendung von statistikbasierten Auswertungsverfahren.⁵⁶ Nachteilig bei der Durchführung der Befragung mittels geschlossener Fragebögen ist im Gegensatz zu Leitfadeninterviews u.a. auch die präjudizierende Wirkung, da der Verfasser der Items durch die Generierung der Fragen bereits die Antwortmöglichkeiten der Teilnehmer der Befragung beeinflussen und einschränken kann.⁵⁷ Da oftmals nicht auf alle Akteurinnen und Akteure in den Befragungen eingegangen werden kann, ist die Repräsentativität für die Gesamtheit der Befragung eingeschränkt und die Gültigkeit der Befunde fraglich (Validität).⁵⁸

2.1. Weshalb eignen sich Leitfadeninterviews für die Fragestellung?

Die der Analyse dieser Arbeit zu Grunde liegenden Interviews sind leitfadengestützt durchgeführt worden. Die offen zu beantwortenden Interviewfragen sind vorher in einem Leitfaden festgelegt worden, es wurden aber keine Antwortmöglichkeiten angeboten und die Interviewpartner*innen konnten frei antworten. Die Interviewpartner*innen können durch die offen zu beantwortenden Fragen, das dem Interview zu Grunde liegenden Gespräch, auf neue Aspekte richten und das Interview thematisch erweitern.⁵⁹ Der Interviewer steuert mit Hilfe des Interviewleitfadens das Interview, wobei die Reihenfolge der Fragen nicht zwingend einzuhalten ist.

Die Generierung von Daten im Rahmen eines episodischen Interviews wäre eine Alternative zu leitfadengestützten Interviews gewesen. Beim episodischen Interview wird die Interviewpartner*in regelmäßig aufgefordert, Situationen oder Ketten von Si-

⁵⁵ Flick 2016, 27.

⁵⁶ Vgl. Schnell et al. 2018, 326 ff..

⁵⁷ Vgl. ebda. 2018, 327; vgl. Flick 2019, 105 ff..

⁵⁸ Vgl. Flick 2019, 106 f..

⁵⁹ Vgl. Flick 2016, 194.

tuationen und Fragen nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen zu erzählen.⁶⁰ Dabei bedient sich das episodische Interview der Kompetenz der Interviewpartner*in, Erfahrungen in ihrem Ablauf und Kontext erzählend darzustellen. Es können bei diesem Interview die Bildung von Routinen und Alltäglichkeiten analysiert werden. Allerdings wird kein Zugang zum Handeln in konkreten Situationen eröffnet.⁶¹ Das episodische Interview fand im Rahmen dieser Arbeit keine Anwendung, da es bei den Interviewpartner*innen keines Gesprächsimpulses bedurft hat, da das Thema in den Oberschulen sehr präsent war und sich vermittelt darüber naturwüchsig direkt auf die Handlungsoptionen fokussieren ließ.

2.2. Genese und Aufbau des Interviewleitfadens

Zu Beginn des Interviews wurde den Interviewpartner*innen eine mündlich vorgetragene Kurzdarstellung des Forschungsprojektes und des Interviewanlasses gegeben. Neben einer thematischen Einstimmung sollte durch diese Einleitung den Interviewpartner*innen die Sachkundigkeit und Empathiefähigkeit des Interviewers signalisiert werden und die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre begünstigt werden.

Die Konzeption des Interviewleitfadens ist von der Idee getragen, die Schulfusion in ihrem zeitlichen Ablauf und der Komplexität auch als krisenhaftes Ereignis für die schulischen Akteure erfassen zu können. Daher wurden die Fragen für den Interviewleitfaden neben der expliziten und manifesten Ebene unterschiedlichen zeitlichen Ebenen theoriegeleitet, d.h. an die Erfahrungen anderer über den Forschungsgegenstand anknüpfend, zugeordnet. Die Fragen, die der Ebene der Wahrnehmung des Prozesses der Schulfusion und damit vor der Schulfusion zugeordnet werden können, zielen auf die Einstellung der Interviewpartner*innen der Schulfusion gegenüber ab, d.h. welche Vorbehalte und welche Chancen wurden vor der Schulfusion gesehen. Dies ist deshalb von Bedeutung, da die Einstellung der Interviewpartner*innen der Schulfusion gegenüber deren Wahrnehmung der fusionierten Schule beeinflussen könnte. Da Unterschiede zwischen der Einstellung der Hauptschullehrer*innen und der Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber wahrscheinlich sind lässt sich die Entstehung von Widerstand in Zusammenhang mit der Schulfusion auch in einer vorgefassten Einstellung der Interviewpartner*innen der Schulfusion gegenüber begründen. Die Fragen, die den Ebenen der Wahrnehmung der fusionierten Schule und den alternativen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Schulfusion zugeordnet werden können, beziehen sich auf die zeitliche Ebene der bereits vorhandenen Schulfusion und zielen auf die Wahrnehmung der Schulfusion

⁶⁰ Vgl. Flick 2016, 240.

⁶¹ Vgl. Flick 2106, 245.

auch als mögliches krisenhaftes Ereignis ab. Gerade die Fragen, die der Ebene der alternativen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Schulfusion zugeordnet werden können, lassen Rückschlüsse auf die Wahrnehmung, auch als mögliches krisenhaftes Ereignis, zu. Die Angabe von alternativen Ausgestaltungsmöglichkeiten ist insbesondere dann möglich, wenn die Wahrnehmung der fusionierten Schule auch als krisenhaft wahrgenommen werden kann. Zudem stellen die Fragen, die der Ebene der alternativen Ausgestaltung der Schulfusion zugeordnet werden können, den Versuch dar, die Interviewpartner*innen als Experten zu gewinnen.

Die vorbereiteten Fragen, die den unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden können, sind offen formuliert worden. Sie sollten den Interviewpartner*innen die Möglichkeit eröffnen, ihre Wahrnehmung und Verarbeitungsweise der Schulfusion auch als mögliches krisenhaftes Ereignis darzustellen. Die Fragen dienen dabei zur Unterstützung der Interviewpartner*innen eigene Schwerpunkte - auch thematisch ergänzend - einzubringen.

2.3. Beschreibung der Stichprobe und Auswahl der Interviewpartner*innen

Die vorliegende Arbeit ist zwischen den Polen der Untersuchung eines Einzelfalls, d.h. der Schulentwicklung einer Schule und der Schul- und Organisationsentwicklung, die repräsentativ für einen Großteil der Schulen steht, angesiedelt. Bei Einzelfallstudien geht es um die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Einzelfalls, der durch die Einmaligkeit charakterisiert werden kann. Zu einem Einzelfall können Personen, aber auch eine Gemeinschaft oder eine Institution gehören.⁶² Im Fall der vorliegenden Arbeit liegt, obwohl die Interviews an zwei Schulen durchgeführt worden sind, keine Einzelfallstudie vor. Die Untersuchung der beiden Schulstandorte haben explorativen Charakter, der in der kontrastierenden Analyse und Darstellung die Breite der für die Untersuchung maßgeblichen Spektrum der Phänomene abbildet. Darüber hinaus lag im Rahmen dieser Arbeit, angesichts der geringen Anzahl der vorliegenden empirischen Befunde zu Schulfusionen und dem Umgang mit diesen, der Fokus auf der Einstellung der Interviewpartner*innen der Schulfusion gegenüber als auch deren Wahrnehmung und Verarbeitung der Schulfusion als mögliches krisenhaftes Ereignis.

Die der Analyse zu Grunde liegenden Interviews wurden an zwei Oberschulen in Niedersachsen erhoben. Die Auswahl dieser Oberschulen erfolgte auf Grund der vergleichbaren Ausgangsbedingungen vor der Schulfusion. An beiden Oberschulen wurde jeweils eine eigenständige, in einem separaten Schulgebäude untergebrachte Hauptschule und Realschule direktiv fusioniert, die Planungsgruppe bestand aus drei Hauptschullehrer*innen, drei Realschullehrer*innen und jeweils einem Schullei-

⁶² Vgl. Flick 2016, 177 f..

tungsmitglied und die Vorbereitung der Schulfusion erfolgte unter großem zeitlichen Druck. Die Genehmigung der Landesschulbehörde zur Durchführung der Interviews lag vor, die Schulleitungen der Oberschulen haben der Durchführung der Interviews zugestimmt. Die Terminfestlegung der Interviews war allerdings an beiden Schulen von erheblichen Schwierigkeiten begleitet. Die Interviews an der Oberschule 2 wurden Ende November 2015 in den Räumlichkeiten der Oberschule durchgeführt. Das Forschungsprojekt hat der Verfasser den Lehrer*innen der Oberschule 2 Anfang Oktober 2015 mit der Intention vorgestellt, Interviewpartner*innen zu gewinnen. Die Vorstellung des Forschungsprojekts fand im Rahmen einer turnusmäßigen Dienstversammlung statt, die am Nachmittag im Anschluss an den Unterricht durch die Schulleitung terminiert war. Die Dienstversammlung wurde von der Didaktischen Leiter*in in Abwesenheit der Schulleiter*in und der stellvertretenden Schulleiter*in geleitet. Der erste Tagesordnungspunkt der Dienstversammlung war die Vorstellung des Forschungsvorhabens. Im Anschluss an die Vorstellung des Forschungsvorhabens wurde die geplante Möglichkeit zur Klärung von Fragen und Unsicherheiten von Teilen des Kollegiums der Oberschule 2 genutzt, um ihrerseits Bedenken gegen die fusionierte Oberschule und gegen die abwesenden Schulleiter*in zu äußern. Keine Lehrer*in hat in diesem Kontext ihre Bereitschaft erklärt, sich interviewen zu lassen. Die Didaktische Leiter*in war von den von Teilen des Kollegiums gegen die fusionierte Oberschule und der abwesenden Schulleiter*in geäußerten Bedenken emotional getroffen. Ursächlich wurde von ihr die nicht beherrschbare Situation der Dienstversammlung dem Verfasser dieser Arbeit zugeschrieben, da er durch die Vorstellung des Forschungsprojektes einen Impuls sowie einen zeitlichen und räumlichen Rahmen für die Äußerung von Bedenken geboten hat. Der anschließende E-Mailverkehr zwischen der Didaktischen Leiter*in und dem Verfasser der Arbeit war von der Intention des Verfassers geleitet, erneut die Unterstützung der Didaktischen Leiter*in der Oberschule 2 einzuwerben, was letztlich erfolgreich war. Die Gewinnung von Interviewpartner*innen an der Oberschule 2 erfolgte nach dem Schneeballprinzip. Terminabsprachen mit interviewwilligen Lehrer*innen der Oberschule 2 konnten erst während eines Elternsprechtages der Oberschule 2 Mitte November 2015 zwischen den Beratungsterminen in den Beratungspausen der Lehrkräfte vor Ort getroffen werden. Die Terminabsprachen erfolgten auf Grund der zeitlich straffen Organisation des Elternsprechtages unter erheblichen Zeitdruck und kurzfristig, was in Einzelfällen ungünstige, für die Interviewpartner belastende, Termine zur Folge hatte. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde versucht, zum einen ein ausgewogenes Verhältnis der Präfusionsschulen einzuhalten, als auch widerständige Lehrkräfte, die sich als solche bei der Vorstellung des Forschungsprojektes zu erkennen gegeben hatten, einzubeziehen.

Auch die Terminfestlegung der Interviews an der Oberschule 1 war von Schwierigkeiten begleitet. Vor dem Hintergrund, dass insbesondere die Schulleiter*in, aber auch die möglichen Interviewpartner*innen, dem Projekt gegenüber aufgeschlossen waren

und den dargestellten Erfahrungen an der Oberschule 2, verzichtete der Verfasser auf die Vorstellung des Projektes auf einer Dienstversammlung. Vielmehr wurden die bestehenden Kontakte des Verfassers der Arbeit für die Terminfestlegung der Interviews als Ausgangspunkt für das Schneeballprinzip zur Gewinnung von Interviewpartner*innen als ausreichend angesehen. Während die Interviews mit einer Lehrer*in und der Schulleiter*in im September 2016 durchgeführt werden konnten, war die Terminfestlegung der weiteren Interviews langwierig, von mehreren Besuchen des Verfassers an der Schule begleitet und gelang erst an zwei Terminen im Juni 2017. Mehrfach wurde der Versuch unternommen, mit den späteren Interviewpartner*innen per Email Gesprächstermine zu vereinbaren. Erst durch das hohe Engagement und der hohen Unterstützung der Schulleiter*in gelang die Vereinbarung der weiteren Interviewtermine. Während an der Oberschule 2 jeweils drei Lehrer*innen der Präfusionsschulen interviewt wurden, ergab sich an der Oberschule 1 die Möglichkeit, neben drei Interviewpartner*innen der Präfusions-Hauptschule fünf Lehrer*innen der Präfusions-Realschule zu interviewen. Die Möglichkeit wurde durch den Verfasser wahrgenommen, da es bei zwei Interviewpartner*innen nicht gelungen war, eine Beziehung als Basis des Interviews und damit letztlich eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herzustellen.

Insgesamt wurden 14 Interviews an beiden Oberschulen auf freiwilliger Basis in der Länge von 30 bis 60 Minuten durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, dass die Interviews mit Hauptschul- und Realschullehrer*innen durchgeführt wurden, wobei an jeder Präfusionsschule mindestens drei Lehrer*innen interviewt wurden. Zur nachhaltigen Anonymisierung wurden an relevanten Stellen Änderungen bzw. markierte Auslassungen in den wörtlichen Interviewpassagen vorgenommen, Städte- und Schulnamen durch Großbuchstaben ersetzt sowie Kürzel mit zufälligen Initialen ohne Bezug zum Klarnamen gewählt und zudem das Geschlecht zufällig variiert.

| Oberschule 1 | | Oberschule 2 | |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hauptschule R | Interviewpartner*in YJ Interviewpartner*in WK Interviewpartner*in VL | Hauptschule Q | Interviewpartner*in XJ Interviewpartner*in ZJ (Schulleiter*in) Interviewpartner*in UK |
| Realschule T | Interviewpartner*in UJ Interviewpartner*in VJ (Schulleiter*in) Interviewpartner*in VK Interviewpartner*in ZK Interviewpartner*in UL | Realschule P | Interviewpartner*in XK Interviewpartner*in YK Interviewpartner*in WJ |

Abbildung 1: anonymisierte Interviewpartner*innen (zufällige Initialen ohne Bezug zum Klarnamen) - eigene Darstellung

2.4. Datenerhebung

Alle Interviews wurden während des laufenden Schulbetriebs in Freistunden, nach Unterrichtsschluss, während der Wartezeit vor dem Elternsprechtag oder der Schulentlassungsfeier der Abschlussklassen durchgeführt. Die Interviews wurden in Besprechungsräumen und den Dienstzimmern der Schulleiter*in und der Didaktischen Leiter*in durchgeführt. Für die Lehrkräfte der Oberschulen, die sich zu einem Interview bereit erklärt hatten, bedeutete die Teilnahme an der Befragung eine zusätzliche zeitliche Belastung. Die hohe Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte zeigt zum einen deren ausgeprägtes Kommunikationsbedürfnis hinsichtlich der Schulfusion. Zum anderen verweist aber die Interviewdurchführung an beiden Oberschulen und darüberhinaus die durch Teile des Kollegiums der Oberschule 2 instrumentalisierte Dienstversammlung, die auch die Vorstellung des Forschungsprojektes durch den Verfasser der Arbeit als einen Tagesordnungspunkt hatte, die hohe Virulenz des Themas und weist auf fehlende Artikulationsmöglichkeiten für die betroffenen Lehrkräfte hin.

Damit die Interviewpartner*innen ihre Wahrnehmung und Verarbeitung der Schulfusion als mögliches krisenhaftes Ereignis offen thematisieren konnten, bedurfte es einer vertrauensvollen Atmosphäre zur Durchführung der Interviews. Dies ist bis auf zwei Interviews auch gelungen. Dabei kann der Grund für das Misslingen auf der interpersonalen Ebene gesehen werden. Teil dieser Gesprächsatmosphäre war auch die Zusicherung gegenüber den Interviewpartner*innen, dass die personenrelevanten Daten der Interviewpartner*innen grundsätzlich anonymisiert werden. So ist gewährleistet, dass die Aussagen der Interviewpartner*innen nicht einer Person zugeordnet werden können. Neben der bewussten Schaffung einer wertschätzenden und vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre ermöglichte die konsequente Anonymisierung einen Gesprächsrahmen, der den Interviewpartner*innen eine offene, ehrliche und umfassende Beantwortung der Fragen erlaubte. Ein weiterer Aspekt zur Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre war dabei die Herstellung einer Beziehungsebene zwischen dem Verfasser der Arbeit und den Interviewpartner*innen. Dies gelang unter anderem dadurch, dass den Interviewpartner*innen auch aus Gründen der Transparenz zugesichert wurde, ihnen nach erfolgter Transkription ein Exemplar der Interviewabschrift zu übergeben und nach Absprache einen Überblick über das Forschungsprojekt zu geben. Durch die Schaffung eines geschützten Raumes und die Herstellung einer Beziehungsebene wurde ein Rahmen geschaffen, in dem sich die Interviewpartner*innen dem Verfasser der Arbeit und dem Projekt gegenüber öffnen und auf die Fragen vorbehaltlos antworten konnten.

Alle Interviews sind auf Tonträger aufgenommen worden, alle Interviewpartner*innen haben schriftlich der Aufnahme und Transkribierung der Interviews zugestimmt.

2.5. Auswertungsverfahren und Auswertungsstrategien

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse⁶³ und der Argumentationsmusteranalyse⁶⁴. Widerstände als soziales Phänomen lassen sich auf der expliziten und manifesten Ebene erfassen und darstellen, aber es schwingt auch immer eine latente Ebene mit. Um die Ebenen zu erfassen und in Relation zueinander stellen zu können, wurde mit der Argumentationsmusteranalyse ein rekonstruktives Verfahren gewählt, das auch auf typische Strukturen und sich wiederholende Strukturhomologien abzielt, um latente Dimensionen auffindbar zu machen. Während die Befunde der inhaltsanalytischen Auswertung in der Breite und der Häufigkeit als exemplarische vertiefende Analysen gelten können, zielt die Argumentationsmusteranalyse auf die Erfahrbarmachung der latenten Dimension ab. Was als Argument in der Inhaltsanalyse immer wiederkehrend ist, scheint so bedeutsam zu sein, dass sich hier ein Blick auf die latenten Strukturen lohnen könnte.

2.5.1. Feldkontakt, Beobachtung und Kontextwissen

Im Rahmen der Terminabsprachen zur Durchführung der Interviews und in den Zeiträumen vor und nach den Interviews sind mit den Interviewpartner*innen und anderen anwesenden schulischen Akteuren vielfach Gespräche geführt worden, die nicht aufgenommen, aber dokumentiert wurden. Vereinzelt kam es auch vor, dass Interviewpartner*innen nach der Durchführung der Interviews weitere Aspekte aufgriffen, die allerdings nicht mehr aufgenommen werden konnten. Die vielfachen Feldkontakte haben beim Verfasser Kontextwissen entstehen lassen, welches bei der Darstellung der inhaltsanalytischen Auswertungen sowie der Argumentationsmusteranalysen einbezogen wurde, dort aber dann immer als solches sprachlich kenntlich gemacht wurde.

2.5.2. Inhaltsanalytische Auswertung

Im Kontext des Forschungsvorhabens wurde eine Auswertungsmethode benötigt, mit deren Hilfe empirisches Datenmaterial systematisch und regelgeleitet unter Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung interpretiert werden konnte.⁶⁵ Neben anderen qualitativen Methoden erfüllt auch die Qualitative Inhaltsanalyse, die insbesondere im deutschsprachigen Raum im Zuge der Weiterentwick-

⁶³ Vgl. Mayring 2010, 97 ff.; vgl. Schreier 2014, 3 ff.; vgl. Flick 2019, 149 ff.; vgl. Gläser et al. 2010, 197 ff.; vgl. Kuckartz 2018, 29 ff..

⁶⁴ Vgl. Heinrich 2006, 126; vgl. Heinrich 2007, 228 f.; vgl. Heinrich 2015, 783.

⁶⁵ Vgl. Steigleder 2008, 28; vgl. Schreier 2014, 2.

lung durch Philipp Mayring ein häufig genutztes Auswertungsverfahren darstellt, dieses Anforderungsprofil.⁶⁶ Neben Mayring gibt es noch andere Autoren, die weitere Varianten der Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt haben, die aber im Rahmen dieser Arbeit, auch aus Raumgründen, nicht dargestellt werden. Einzige Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang die Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Steigleder (2008). Auf Grund des zeitlichen Abstandes der Erhebungswellen zur Generierung der Daten wurde eine Variante benötigt, die eine kontinuierliche Erweiterung der Kategorien am Material ermöglicht. Während bei Mayring das Datenmaterial mit Hilfe des Kategoriensystems deduktiv-induktiv fundiert und nach einer oder mehrerer Probekodierungen zur anschließenden Kodierung fixiert wird, ist es mit Hilfe der Variante von Steigleder möglich, die Kategorien fortlaufend am Material anzupassen bzw. zu ergänzen. Bereits bei der Erklärung dessen was eigentlich das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ausmacht, existieren verschiedene Aussagen.⁶⁷ Idealtypisch grenzt sich die Qualitative Inhaltsanalyse von anderen Varianten qualitativer Auswertungsverfahren und quantitativer Verfahren ab.⁶⁸ Demnach kann die Qualitative Inhaltsanalyse als ein „Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textdeutungen“ verstanden werden.⁶⁹ Besondere Bedeutung kommt dabei der Bildung von Kategorien, Haupt- oder Oberkategorien und dem daraus gebildeten Kategoriensystem zu.⁷⁰ Die Generierung von Kategorien ist notwendig, da die Komplexität und Differenziertheit der Darstellungen in den Interviews mit allgemeinen Begriffen nicht hinreichend zu erfassen ist. Kategorien sind deskriptive Analyseraster, die das Material durch Überbegriffe ordnen, Haupt- oder Oberkategorien sind thematisch strukturierte Begriffe unter denen Kategorien zusammengefasst werden können.⁷¹ Haupt- oder Oberkategorien werden aus der Fragestellung oder dem Interviewleitfaden abgeleitet.⁷² Das Kategoriensystem bezeichnet die Gesamtheit der Kategorien.⁷³

⁶⁶ Vgl. Schreier 2014, 1.

⁶⁷ Vgl. Schreier 2014, 1.

⁶⁸ Vgl. Schreier 2014, 2.

⁶⁹ Schreier 2014, 2.

⁷⁰ Mayring 2015, 51 f., Kelle et al. 2010, 56 ff..

⁷¹ Reinhofer 2005, 125; Kelle et. al. 2010, 60 f..

⁷² Schreier 2014, 4.

⁷³ Kuckartz 2018, 38.

Vorgehensweise Kategorienbildung im Rahmen der vorliegenden Arbeit



Eigene Darstellung in Anlehnung an Steigleder 2008, 188.

Mayring unterscheidet im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen, nämlich die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Zusammenfassung verfolgt das Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“⁷⁴ Bei der Grundform Explikation geht es darum, zu „einzelnen fraglichen Textstellen zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.“⁷⁵ Ziel der Technik der Strukturierung ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material nach vorher festgelegten Kriterien herauszufiltern oder das Material nach vorher festgelegten Kriterien einzuschätzen.⁷⁶ Bei der Grundform Strukturierung können verschiedene Untergruppen gebildet werden. Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten lässt sich eine innere Struktur herausfiltern, auf einer Typisierungsdimension kann nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material gesucht und genauer beschrieben werden, das Material wird nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt und bei der inhaltlichen Strukturierung kann das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden.

Die Haupt- oder Oberkategorien des Kategoriensystems sind durch die unterschiedlichen Inhaltsbereiche des Interviewleitfadens bereits vorgegeben. Letztlich gilt die Variante der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse als die zentrale Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse.⁷⁷ Vor dem Hintergrund der mich interessierenden Fragestellungen bietet sich die Anwendung der inhaltlichen Strukturierung an. „Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben.“⁷⁸ Auf der Grundlage des methodischen Ansatzes des Vergleichs von zwei Oberschulen und Interviewdurchführungen anhand eines leitfadengestützten Fragebogens ist es mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse möglich, Gelingensfaktoren für Schulfusionen zu extrahieren und zusammen zu fassen. Die so herausgearbeiteten Strukturelemente der zwei Oberschulen können dann in der Gegenüberstellung die Basis für die Interpretation bilden.

Kategorien lassen sich induktiv (aus den Interviews) oder deduktiv (aus dem Leitfaden) klassifizieren. Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien ohne Bezug auf vorher formulierte Theoriekonzepte aus dem Material abgeleitet, bei der

⁷⁴ Mayring 2010, 67.

⁷⁵ Ebda., 67.

⁷⁶ Vgl. Steigleder 2008, 28.

⁷⁷ Vgl. Schreier 2014, 5.

⁷⁸ Ebda., 2014, 3.

deduktiven Kategorienbildung bilden theoriegeleitete Vorüberlegungen oder das Forschungsinteresse den Ausgangspunkt. Theoriegeleitet bedeutet in diesem Zusammenhang, dass an die - im vorliegenden Fall geringen empirischen Befunde - Erkenntnisse anderer über den Forschungsgegenstand angeknüpft werden, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen.⁷⁹ Der Vorteil der induktiven Kategorienbildung besteht in der Offenheit, der Vorteil der deduktiven Kategorienbildung in der Systematik.⁸⁰ Der Vorteil der induktiven Kategorienbildung ist der Nachteil der deduktiven Kategorienbildung, der Vorteil der deduktiven Kategorienbildung ist der Nachteil der induktiven Kategorienbildung.⁸¹ Während Mayring die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung der Kategorien betont, entwickelt Steigleder eine kombiniert deduktiv-induktive Fundierung der Haupt- und Unterkategorien, die zudem eine kontinuierliche Anpassung der Kategorien am Material ermöglicht.⁸²

⁷⁹ Mayring 2015, 59 f..

⁸⁰ Vgl. Reinhoffer 2005, 125 f.

⁸¹ Vgl. Reinhoffer, 2005, 126 f.

⁸² Vgl. Mayring 2015, 97; vgl. Steigleder 2008, 188f..

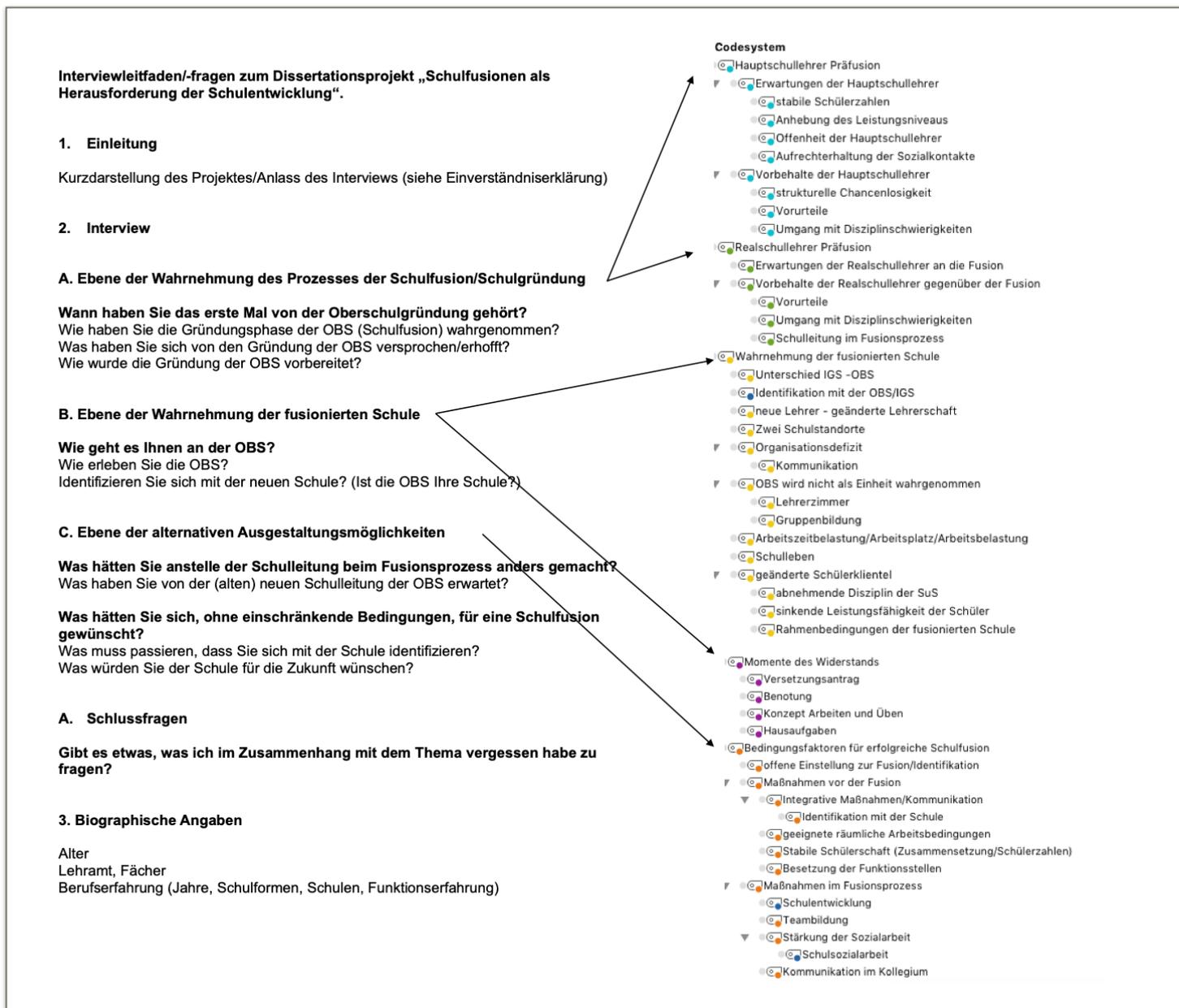


Abbildung 2: Bildung der Ober- und Unterkategorien

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Kombination der induktiven und deduktiven Kategorienbildung. Da die Ebenen des Interviewleitfadens bereits theoriegeleitet entwickelt wurden, werden die Haupt- oder Oberkategorien durch sie deduktiv gebildet. Die Bildung der Unterkategorien konnte nur induktiv erfolgen, weil die offenen Antwortmöglichkeiten vor dem Hintergrund der kaum vorhanden empirischen Befunde unterschiedliche, nicht vorhersehbare und einschätzbare Aspekte ermöglichen könnte. Aus demselben Grund ist auch eine kontinuierliche Anpassung der Kategorien am Material erfolgt.⁸³ Durch den Zeitraum der Interviewdurchführung ist die Vor-

⁸³ Vgl. Steigleder 2008, 188 f..

gehensweise angepasst worden. Während der Verfasser bereits mit der ersten Erhebungswelle (2015) mit der Transkriptionssoftware f5 nach einheitlichen Regeln transkribiert und mit MAXQDA kodiert hatte, wurden von ihm noch Termine für die Durchführung der zweiten Erhebungswelle (2017) vereinbart. Während die gebildeten Hauptkategorien bei beiden Erhebungswellen unverändert geblieben sind, sind die Unterkategorien bei der zweiten Erhebungswelle erweitert worden. Anschließend wurden die erweiterten Unterkategorien bei den Interviews der ersten Erhebungswelle in einer erneuten Codierung angewendet. Die Generierung von Kategorien aus den Transkriptionen erfolgte mit einer Strategie der Zusammenfassung.⁸⁴ Bei der ersten und zweiten Erhebungswelle wurde das Material vom Verfasser vor dem Hintergrund der Leitfragen durchgesehen und für jeden neuen Gesichtspunkt wurde eine neue Unterkategorie angelegt, während bereits benannte Aspekte unter die bereits bestehenden Kategorien subsumiert wurden.⁸⁵

2.5.3. Auswertung latenter Sinngehalte mittels Argumentationsmusteranalyse

Die Argumentationsmusteranalyse ist im Gegensatz zur Qualitativen Inhaltsanalyse eine junge Methode zur Auswertung von Datenmaterial, welche aus Interviews gewonnen wird.⁸⁶ Mit Hilfe der Argumentationsmusteranalyse wird „im Datenmaterial nach wiederkehrenden Argumenten bzw. Argumentationsfiguren Ausschau gehalten.“⁸⁷ Die Argumentationsmusteranalyse hat dabei einen geringeren Generalisierungsanspruch als eine „vollständige objektiv-hermeneutische Rekonstruktion mit dem Anspruch einer Deutungsmusteranalyse“.⁸⁸ Deutungsmuster sind „krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne daß jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muss.“⁸⁹ Deutungsmuster besitzen einen hohen Grad an Verallgemeinerungsfähigkeit, haben sich in der Bewältigung potentieller Krisen bewährt, und weisen vor dem Hintergrund der „erforderlichen Anwendbarkeit auf eine große Bandbreite konkret verschiedener Handlungssituationen einen hohen Grund von Kohäsion und innerer Konsistenz“ auf.⁹⁰ In Argumentationsmusteranalysen wird der Akzent auf

⁸⁴ _____

⁸⁵ Vgl. Schreier 2014, 5.

⁸⁶Vgl. Heinrich 2006, 126; vgl. Heinrich 2007, 228 f.; vgl. Heinrich 2015, 783.

⁸⁷ Heinrich 2015, 783.

⁸⁸ Ebda..

⁸⁹ Oevermann 2000a, 3 zit. nach Heinrich 2006, 125.

⁹⁰ Ebda..

die strukturellen Bedingungen eines Phänomens gelegt.⁹¹ Auch die Argumentationsmusteranalyse geht von der Annahme aus, dass sich „komplexe Deutungsmuster, die sich in allen Handlungen der schulischen Akteure zur Bewältigung der Schulfusion (Krise) zeigen, mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung“ aufweisen.⁹² Als Vorstudie zur Erklärung eines abstrakten Deutungsmusters mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit können daher typische Argumentationsmuster herausgearbeitet werden.⁹³ Wenn innerhalb der Aussagen einer Interviewpartner*in dieselben Argumente bzw. Argumentationsführungen auftreten, liegen hinter diesen „strukturell bedingte Argumentationsmuster“, d.h. „innerpädagogische oder organisationssoziologische Strukturen“ bedingen „eine Wiederkehr dieser Argumente“.⁹⁴

Bei den durchgeführten Interviews wurden am häufigsten die Themenbereiche „Schulleitung im Fusionsprozess“ und die „Wahrnehmung einer geänderten Schülerklientel“ von den Interviewpartner*innen angesprochen und in allen Interviews wurde auf diese Themenbereiche Bezug genommen. Entsprechend der Annahme der Argumentationsmusteranalyse, dass die Wiederkehr solcher Argumente dann wahrscheinlich nicht zufällig ist, sondern im Hintergrund strukturell bedeutsame Gründe liegen, legt nahe, diese beiden Themenbereiche einer detaillierteren Analyse zu unterziehen.

Die häufige Nennung des Themenbereichs „Schulleitung im Fusionsprozess“ lässt auf die Bedeutung der Schulleitung vor und während der Ausgestaltung der Schulfusion schließen. Dies umfasst dann auch auf den ersten Blick implizite und dann erst entlang einer Feinanalyse des Materials aufscheinende Aspekte. So sind hier bspw. insbesondere die möglichen Ansprüche der Schulleiter*innen an den Fusionsprozess und mögliche Erwartungen an die Schulleiter*innen während des Fusionsprozesses relevant. Gerade die bei den Interviewpartner*innen wiederkehrenden Argumente lassen schließlich mit Blick auf die Gelingensbedingungen von Schulfusionen dann auch Rückschlüsse auf das Besetzungsverfahren für Schulleitungsstellen zu, um die Funktionsstellen mit geeigneten Bewerber*innen zu besetzen (Kap. 5.1.1.).

Die detailliertere Analyse der wiederkehrenden Äußerungen über die Wahrnehmung der „geänderten Schülerklientel“ wiederum lässt Rückschlüsse auf die Wahrnehmung und Verarbeitung der Schulfusion durch die Interviewpartner*innen als mögliches krisenhaftes Ereignis zu. Da die Schuleinzugsbereiche und auch die Wanderungsbewegungen der Schüler*innen zu anderen Schulen im Umkreis der Oberschulen im

⁹¹ Vgl. Heinrich 2007, 228.

⁹² Heinrich 2007, 228.

⁹³ Vgl. ebda..

⁹⁴ Vgl. Heinrich 2006, 126. Heinrich 2007, 229; vgl. Heinrich 2015, 783.

Vergleich zu den Präfusionsschulen unverändert geblieben ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Schülerklientel der Oberschulen unverändert geblieben ist und sich in ihrem Verhalten und ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft nicht geändert hat. Gleichwohl wird die Schülerklientel von allen Interviewpartner*innen als in ihrem Verhalten und ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft als negativ geändert wahrgenommen. Diese Wahrnehmung kann als Ausdruck der möglichen krisenhaften Wahrnehmung und Verarbeitung der fusionierten Schule verstanden werden. Mit Hilfe der Argumentationsmusteranalyse können die Argumente und Deutungsmuster der Interviewpartner*innen in diesem Kontext analysiert werden. Dadurch lassen sich Einblicke in die hinter der Argumentation stehenden strukturellen Defizite gewinnen, die durch die Schulfusion entstehen können.

3. Erster Empirischer Teil - Qualitative Inhaltsanalyse

3.1. Der Weg in die Oberschule⁹⁵

3.1.1. Der Weg in die Oberschule 1

Am 01.02.2012 nimmt die Planungsgruppe zur Gründung der Oberschule 1 offiziell ihre Arbeit auf, informell tagt diese Gruppe bereits seit 2011. Offiziell heißt in diesem Zusammenhang, dass die Planungsgruppe als solche und deren Mitglieder nach einem Auswahlverfahren und vorgeschalteten Bewerbungsverfahren durch die Landesschulbehörde bestätigt werden. Leiter der Planungsgruppe und damit auch wahrscheinlicher Schulleiter der zukünftigen Oberschule wird die kommissarische Schulleiter*in der Präfusions-Realschule. Je drei Lehrer*innen der Realschule T und der Hauptschule R werden offizielle Mitglieder der Planungsgruppe. Daneben nehmen auch Lehrer*innen inoffiziell an der Planung und Organisation der zukünftigen Oberschule teil.⁹⁶ Der Aspekt der Freiwilligkeit deutet darauf hin, dass in der Phase der Planung und Organisation der zukünftigen Oberschule die Zustimmung der Kollegien der Realschule T und der Hauptschule R vorliegt. Als weiterer Anhalt für die Akzeptanz der Arbeit in den Kollegien werden die Lehrer*innen der zukünftigen 5. Klassen von Beginn an in den Planungsprozess einbezogen und es werden Klassenlehrerteams gebildet. Dem Beschluss zur Gründung einer Oberschule am Schulstandort

⁹⁵ Die Ausführungen über die Wege in die Oberschulen basieren im Wesentlichen auf Zeitungsartikeln. Da die betrachteten Oberschulen in den jeweiligen Städten ein Alleinstellungsmerkmal haben, kann durch die Ortsangabe in den Zeitungsartikeln auf die Oberschule geschlossen werden. Um die den Interviewpartner*innen zugesicherte Anonymität zu gewährleisten, können keine Quellenangaben gemacht werden.

⁹⁶ Interview Interviewpartner*in YJ, Absatz 63. Die Motive zur zeitaufwändigen Mitarbeit in einer solchen Planungsgruppe werden unter dem Punkt „Erwartungen an die Fusion“ thematisiert.

der Stadt B gehen politische und verwaltungsrechtliche Auseinandersetzungen voraus. Bereits 2008 fordert der Stadtelternrat die Gründung einer IGS am Schulstandort der Stadt B. So ist gewährleistet, dass die Bildungswege lange offen bleiben und nicht bereits in der fünften Klasse weitgehend festgelegt sind. Um dies zu gewährleisten, erfolgt die Leistungsdifferenzierung nicht innerhalb verschiedener Schulzweige, sondern im Klassenverband. Um dem demographischen Wandel und der Abwanderungsbewegung von jährlich ca. 30 Schüler*innen der Stadt B zur bereits bestehenden IGS 8 zu begegnen, stellt der Landkreis in Niedersachsen im Jahr 2009 einen Antrag auf Einrichtung einer IGS am Schulstandort der Stadt B. Da es nicht gelingt, den Nachweis der notwendigen Schülerzahlen für eine Fünfüzigkeit über einen Zeitraum von 10 Jahren zu führen, wird der Antrag vom Kultusministerium unter Anwendung der zu diesem Zeitpunkt noch geltenden restriktiven Gründungsvoraussetzungen für IGSen zu Beginn des Jahres 2011 abgelehnt. Als politisches Gegenstück zur IGS wird in Niedersachsen im Schuljahr 2011/2012 die Gründung von Oberschulen ermöglicht. Der Schulausschuss der Stadt B beschließt in Folge der Ablehnung im einen Monat später mehrheitlich, dass

- die Stadt B den Antrag auf Einrichtung einer Integrierten Gesamtschule (IGS) aufrechterhält.
- bis zur Genehmigung einer IGS die Stadt B den Landkreis in Niedersachsen bittet, die Einrichtung einer Oberschule zum frühestmöglichen Zeitpunkt durchzuführen.
- die Stadt B den Antrag auf Einrichtung einer Oberschule in Stadt B an die Voraussetzung bindet, dass der Unterricht weitestgehend schulzweigübergreifend organisiert ist und
- die Stadt B die Erweiterung der Oberschule um einen gymnasialen Zweig beantragt.

Entsprechend der politischen Minimalvorgaben organisiert die Planungsgruppe die zukünftige Oberschule schulformübergreifend. Auf Initiative der Leiter*in der Planungsgruppe und der späteren Leiter*in der Oberschule werden die Konzepte, Lehrpläne und Arbeitsmaterialien so verfasst und angeschafft, dass sie in der Oberschule, aber auch in einer IGS einsetzbar sind.

Die Landtagswahl 2013 in Niedersachsen bringt die geforderte IGS in der Stadt B in greifbare Nähe. Der bildungspolitische Schwerpunkt der SPD mit der neuen Kultusministerin Frauke Heiligenstadt senkt die restriktiven Gründungsvoraussetzungen für IGSen. Das für den Schulstandort der Stadt B bisherige Ausschlusskriterium einer ausreichenden Schülerzahl für eine stabile Fünfüzigkeit über den Zeitraum von 10 Jahren wird auf eine realisierbare Vierzügigkeit geändert. Dem erneuten Antrag des Landkreises in Niedersachsen im Dezember 2013 wird von der Landesschulbehörde bereits im Januar 2014 stattgegeben. Damit war auch die im Jahr 2011 vor dem Ver-

waltungsgericht in der Stadt C eingereichte Klage gegen die Entscheidung von Februar 2011 hinfällig. Die Planungsgruppe zur Gründung einer IGS wird im März 2013 offiziell eingesetzt, Leiter*in dieser Planungsgruppe wird erneut die Leiter*in der Oberschule. Zum Schuljahresbeginn 2013/2014 nimmt die IGS am Schulstandort fünfzünftig ihren Betrieb auf, die vorhandenen Raumkapazitäten sollen für die ersten vier Jahrgänge ausreichen.

Dadurch dass die Oberschule 1 inzwischen eine IGS ist, könnte es fraglich sein, ob die Interviews mit Lehrer*innen der Oberschule 1 als Vergleichsgruppe zu den Interviews mit Lehrer*innen der Oberschule 2 geeignet sind. Aus einer Reihe von Gründen sind die Interviews mit Lehrkräften der Oberschule 1 und der Oberschule 2 zur Bearbeitung der Leitfragen im Rahmen dieser Arbeit aber geeignet. Die Oberschule existiert bis zum Schuljahr 2018/2019 und die Schulleiter*in der IGS ist auch die Leiter*in der Oberschule. Der in Niedersachsen einsetzende demographische Wandel wirkt gleichermaßen in die Oberschule und in die IGS hinein. Darüber hinaus sind die personellen Ressourcen als Fusionsbedingungen an der Oberschule und an der IGS gleichermaßen eingeschränkt. An sämtlichen Oberschulen in den Landkreisen in Niedersachsen bestehen erhebliche Schwierigkeiten, die durch Abgang und Pensionierung frei werdenden Stellen mit qualifizierten Bewerber*innen zu besetzen. Auch die lenkenden Maßnahmen des Kultusministeriums schaffen nur bedingt Abhilfe.⁹⁷Die Planungsgruppen zur Errichtung einer Oberschule und IGS bestehen weitgehend aus denselben Mitgliedern. Die Oberschule und die IGS sind in Bezug auf die Zielorientierung und auch aus Gründen der Arbeitsökonomie nahezu identisch geplant und organisiert:

*„Ja, wie gesagt, einmal die erhöhte Durchlässigkeit (I: ja), das längere gemeinsame Lernen, sowohl Oberschule als auch IGS, aber damals stellte sich für uns ja erst nur, nur die Oberschulfrage, äh natürlich haben wir auch (..) darüber gesprochen, wie wir die Oberschule 1 planen und organisieren können, dass wir möglichst vieles, viel Erarbeitetes später auf die IGS übertragen können, denn es zeichnete sich ja die ganze Zeit am Horizont ab, äh sobald das irgendwie möglich ist, soll es auch für Stadt B eine IGS geben, so dass wir zum Beispiel Wert drauf gelegt haben Lehrwerke anzuschaffen, die für beide Schulformen zugelassen sind, konzeptionelle Arbeit ähm (I: mhm (bejahend)), dass es alles doppelt nutzbar ist.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 10)*

⁹⁷ 2016 hat das Niedersächsische Kultusministerium einen 17 Punkte umfassenden Maßnahmenkatalog zur Lehrkräftegewinnung in Niedersachsen beschlossen (17-Punkte-Aktionsplan zur Lehrkräftegewinnung). Danach darf künftig u.a. Einstellungen im Rahmen des Quereinstiegs auch an Grundschulen erfolgen, der Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst wird erleichtert, vermehrt können die für den Ganztag benötigten Unterrichtsstunden kapitalisiert werden, allgemein werden die fachspezifischen Bedarfsregelungen für die Einstellung an Schulen flexibilisiert und im Kontext der o.g. Ausführungen relevant. So werden an IGSen vornehmlich Gymnasiallehrer*innen eingestellt, damit an den Grund-, Haupt-, Real- und Oberschulen vornehmlich Lehrer*innen mit dem Schwerpunkt GHR eingestellt werden können (<http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/17-punkte-aktionsplan-zur-lehrkraeftegewinnung--heiligenstadt-der-pflichtunterricht-ist-gesichert-weitere-einstellungen-werden-noch-folgen-145644.html> vom 30.01.2019)

Durch die konzeptionelle Übereinstimmung wirkt die Oberschule bis zum heutigen Tag in die IGS hinein. Bis auf einige wenige graduelle Unterschiede ist die IGS 5 im Grunde genommen eine anders gelabelte Oberschule.

3.1.2. Der Weg in die Oberschule 2⁹⁸

In der Stadt A sinken an der Hauptschule Q und der Realschule P erheblich die Schülerzahlen. Die sinkenden Schülerzahlen entstehen durch den einsetzenden demographischen Wandel und Akzeptanzprobleme der Elternschaft an den bestehenden Schulen. Die pädagogische Arbeit der Kollegien der Hauptschule und der Realschule hat bei den Eltern keinen guten Ruf und sie melden ihre Kinder zunehmend an anderen Schule im Umkreis an. Die ursprünglich dreizügig angelegte Hauptschule entwickelt sich in Richtung Einzügigkeit und die fünfzügig angelegte Realschule in Richtung Zweizügigkeit.⁹⁹ Zum Schuljahr 2011/2012 werden an der Hauptschule Q nur noch 13 Schüler*innen angemeldet. Gleichzeitig wechseln jedes Jahr ca. 50 Fünftklässler der Stadt A an die IGS 6. Diese nehmen dafür eine ca. einstündige einfache Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln in Kauf. Darüber hinaus sind die Schulgebäude der Hauptschule und der Realschule sanierungsbedürftig. Auf Grund der sinkenden Schülerzahlen wird zukünftig nur noch ein Gebäude für beide Schulen benötigt. Von Mai 2010 bis November 2011 wird für insgesamt 4,5 Mio € das Schulgebäude der Hauptschule Q, das zu diesem Zeitpunkt auch noch die Außenstelle des örtlichen Gymnasium beherbergt, saniert. Neben baulichen Erhaltungsmaßnahmen wird eine Mensa eingerichtet, der Freizeitbereich umgestaltet und das Schulgebäude inklusionstauglich hergerichtet. Zum Schuljahr 2012/2013 soll das Gebäude der Realschule P, das kleiner als das Gebäude der Hauptschule Q ist, aufgegeben wer-

⁹⁸Analog zu den Ausführungen über den Wege in die Oberschule 1 basieren die Ausführungen über den Weg in die Oberschule 2 auf Zeitungsartikeln. Da die betrachteten Oberschulen in den jeweiligen Städten ein Alleinstellungsmerkmal haben, kann durch die Ortsangabe in den Zeitungsartikeln auf die Oberschule geschlossen werden. Um die den Interviewpartner*innen zugesicherte Anonymität zu gewährleisten, können keine Quellenangaben gemacht werden.

⁹⁹ Interview XJ, Absatz 19; Nach Angaben des Schulträger sind auch die Schülerzahlen der Oberschule 2 sind rückläufig. Für das Jahr 2014/15 rechnet die Verwaltung mit 440 Schüler*innen, ab 2023/2024 werden 200 Schüler*innen prognostiziert, d.h. durchgängige Zweizügigkeit. Zum Schuljahr 2018/2019 wurden nach Auskunft der Schulleiter*in nur noch 30 Schüler*innen an der Oberschule 2 angemeldet. Da entsprechend der Erlasslage (RdErl. d. MK v. 21. 03. 2019 -34-84001/3 -VORIS 22410 -) eine Klasse der Oberschule ab 28 Schüler*innen geteilt wird, kann die Zweizügigkeit in dem 5. Jahrgang im Schuljahr 2019/20 nur mit Genehmigung der Landesschulbehörde aufrecht erhalten werden, da es im Schuljahr 2019/2020 noch weniger Anmeldungen gibt. Eine 2013 von der Stadt A an die Kreisverwaltung herangetragene Befragung des Elternwillens zur Gründung einer IGS in Stadt A und damit Umwandlung der bestehenden Oberschule wird auf Grund der nicht ausreichenden Schülerzahlen nicht durchgeführt. Zudem würde eine IGS in Stadt A den Bestand der IGS 6 gefährden, da jährlich ca. 50 Schüler*innen der Stadt A diese besuchen. Dennoch ist nach Ansicht der Kreisverwaltung und der Stadt A die Oberschule 2 keine "Restschule". Vielmehr könnte sich auf Grund der sinkenden Schülerzahlen die Betreuungsquote und Förderungsqualität steigern, zudem soll die pädagogische Ausrichtung durch eine stärkere Berufsorientierung angepasst werden.

den und die Realschule mit in das Gebäude der Hauptschule ziehen. Das Anfang der 1960er Jahre errichtete Gebäude der Realschule P soll wegen der Sanierungsbedürftigkeit veräußert werden.¹⁰⁰ Der Schulausschuss der Stadt A, der Kreisausschuss und der Schulvorstand der Hauptschule Q haben der Einführung einer Oberschule in der Stadt A bis Sommer 2011 zugestimmt. Der Schulvorstand der Realschule P hat im gleichen Monat diese Einführung abgelehnt. Der Schulausschuss der Stadt A, der Landrat und der Schulleiter der Hauptschule Q nehmen diese Entscheidung mit Unverständnis zur Kenntnis. So soll es bereits im Frühjahr 2011 Gespräche zwischen den Schulvorständen und dem Landkreis gegeben haben, die im Ergebnis auf eine Einführung der Oberschule zielten. Nach der Ablehnung durch den Schulvorstand der Realschule P gibt es ein weiteres Gespräch, bei dem der Landkreis deutlich macht, dass es nur in Richtung Oberschule weitergeht. Trotz der Ablehnung durch den Schulvorstand der Realschule P wird Ende 2011 von der Landesschulbehörde als zuständige Genehmigungsbehörde die Einrichtung einer Oberschule zum Schuljahr 2012/2013 am Schulstandort der Stadt A genehmigt. Zu Jahresbeginn 2012 nimmt die 8-köpfige Planungsgruppe (je Schule drei Vertreter des Kollegiums und die jeweiligen Schulleiter) offiziell ihre Arbeit auf. Allerdings gibt es bereits vorher eine informelle Arbeitsgruppe. Diese erarbeitet bereits ein erstes, grobes Konzept und stellt dies im Kontext vertrauensbildender Maßnahmen und aus Gründen der Transparenz den Kollegien der Hauptschule Q und der Realschule P vor. Die offizielle Planungsgruppe erarbeitet, dass die zukünftige Oberschule eine gebundene Ganztagschule, d.h. an drei Tagen verbindlicher Ganztagsunterricht, werden soll. Zudem soll die Oberschule 1 schulzweigübergreifend sein. Geplant ist eine dreizügige Oberschule ohne gymnasiales Angebot. Zum Schuljahr 2012/2013 startet die Oberschule 2 mit 40 Schüler*innen, insgesamt werden an Oberschule, Hauptschule und Realschule 530 Schüler*innen unterrichtet. Die Schulleiter*in hebt in ihrer Rede anlässlich der Einschulung die Differenzierung in Mathematik und Englisch in Klasse 6 und 7, in Klasse 8 in Deutsch und in Klasse 9 in Physik hervor. Bezugnehmend auf den montags und mittwochs verpflichtend organisierten Ganztagsunterricht und die dienstags- und donnerstags stattfindenden Arbeitsgemeinschaften hebt die Schulleiter*in zudem das abwechslungsreiche Angebot der Lern- und Beschäftigungsmöglichkeiten hervor und sieht die Oberschule in der Tradition der Hauptschule Q und der Realschule P. Die Präfusionsschulen waren dem Schulnetzwerk "Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage" beigetreten, auch die Oberschule wird dem Netzwerk beitreten. Zudem appelliert die Schulleiter*in in ihrer Rede an die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten zur Zusammenarbeit, um die Schule so gestalten zu können, dass sie von den

¹⁰⁰ Äußerst bemerkenswert ist die Beliebigkeit der Äußerungen über die Sanierungsbedürftigkeit des Gebäudes der Realschule P. Zuerst wird das Gebäude als baufällig und nicht sanierungsfähig eingestuft. Daher muss die Realschule an diesem Standort aufgegeben werden und in das Gebäude der benachbarten Hauptschule übersiedeln. Nachdem ein Verkauf auch wegen Altlasten auf dem Schulgelände nicht erfolgt, wird begonnen über alternative Nachnutzungsmöglichkeiten, u.a. Vermietung, nachzudenken. Die Bausubstanz wird nun zu diesem Zeitpunkt als grundsätzlich sanierungsfähig eingestuft.

Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam getragen wird. Die ehemalige Schulleiter*in der Realschule P wechselt als Realschulrektor*in in einen Landkreis in Niedersachsen. Sie bedauert, dass eine erfolgreiche Schule wie die Realschule P "kaputtgemacht" wird.

3.2. Erwartungen und Vorbehalte gegenüber der Schulfusion

Die Einstellung der interviewten Lehrer*innen gegenüber der Schulfusion sind im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit bedeutsam. Die Ausführungen werden zeigen, dass die Einstellung zur Schulfusion die Wahrnehmung der fusionierten Schule beeinflusst.

3.2.1. Die Einstellung der Hauptschullehrer*innen der Fusion gegenüber

3.2.1.1. Offenheit der Hauptschullehrer*innen gegenüber der Fusion

Die befragten Lehrer*innen der Hauptschulen sind trotz einiger Vorbehalte der Fusion gegenüber offen eingestellt. Sie erkennen die Folgen der sich ändernden Rahmenbedingungen, in denen viele Schüler*innen aufwachsen und die Auswirkungen des demographischen Wandels für ihre Arbeits- und Unterrichtsbedingungen, aber auch die mit einer Fusion verbundenen Chancen (ZJ, 12; XJ, 9; XJ 11; UK, 11; UK 13; VL, 21; VL, 23; WK, 73)¹⁰¹. Durch die Fusion vergrößert sich die Schülerschaft. Einher geht damit die Möglichkeit, das pädagogische Angebot zu verbreitern (XJ, 19; XJ, 21; XJ 117; ZJ, 10; ZJ, 128; UK, 51) . Die Hauptschullehrer*innen erkennen die aus einem umfangreicheren pädagogischen Angebot resultierenden verbesserten Lern- und Arbeitsbedingungen für die Schüler*innen, die Möglichkeiten, die mit der Vorbildfunktion der Realschüler*innen für die Hauptschüler*innen einhergehen und die aus einer Verbesserung des Schulklimas folgende Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen:

*„(...) ich denke, dass ähm manche Sachen, manche neue Sachen ja auch gut sind und man merkt ja, dass die Schülerschaft sich auch verändert, d.h., wir brauchen auch ne Veränderung (Interviewer: ja) und diese Veränderung, die dort hin kam, die äh haben wir dann versucht im Prinzip aufzufangen (Interviewer: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 115)*

„Und dann äh begann das aber schon bevor überhaupt von Oberschule die Rede war, dass es an der Realschule bröckelte und an der Hauptschule bröckelt es sowieso, das wissen Sie und äh von daher gehen, äh ist also glaube ich, äh es

¹⁰¹ Exemplarisch für die Interviewpartner*in ZJ, Absatz 12 wird die aus Raumgründen hier und zukünftig verwendete Angabe der Quellen mit ZJ, 12 angegeben.

*war dann einfach auch da ne Notwendigkeit zu sagen: „okay, wir gehen auch auf ne feste Zweizügigkeit zu, wir müssen irgendwie das lösen (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 21)*

3.2.1.2. Anhebung des Leistungsniveaus und Verbesserung des Sozialverhaltens

Eine erhebliche Chance besteht für die Hauptschullehrer*innen darin, dass in der Vergangenheit stetig abgenommene Leistungsniveau zu steigern und damit verbunden auch das geänderte Arbeits- und Sozialverhalten der Hauptschüler*innen zu verbessern (XJ, 14; UK, 9; UK, 27; UK 29; UK 45; UK 51).

Die Aussagen der interviewten Hauptschullehrer*innen lassen sich einordnen in wissenschaftliche Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen sozialer Selektionswirkung der Schulstruktur und den differenzierten Lernmilieus in den Schulformen. Die Hauptschule wird auch in Niedersachsen „vor allem von Schüler*innen besucht, die in schwierigen Verhältnissen leben: Viele Eltern sind arbeitslos, die meisten verfügen über keine berufliche Ausbildung, die den Familien zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sind gering, der Anteil von Migrantenkinder mit schlechten Deutschkenntnissen ist hoch.“¹⁰² Die „Konzentration dieser Schüler*innen in Klassen solcher Rest-Hauptschulen lässt ein Lern- Entwicklungs- und Sozialmilieu entstehen, in dem Lernfortschritte nur noch schwer zu erreichen sind.“¹⁰³ Im Gegensatz dazu begünstigt eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft in aller Regel die Herausbildung eines Lern- und Entwicklungsmilieus, das auf Arbeitsorientierung und Lernfortschritt ausgerichtet und deren Umsetzung auch möglich ist.¹⁰⁴ Die Hauptschule kann ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zunehmend schwerer erfüllen, da sie zum einen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft weder organisatorisch noch didaktisch vorbereitet ist und zum anderen für die Schüler*innen kaum positive Ziele setzen kann; sie haben eine unsichere Berufsperspektive und sind von qualifizierten Berufen ausgeschlossen.¹⁰⁵

¹⁰² Tillmann 2019, 10; nach Arnz et al. 2015, 8 ballen sich in Hauptschulen überwiegend männliche Schüler, auf die fast immer die meisten der folgenden Aspekte zutreffen: geringes Basiswissen, wenig Selbstvertrauen und Sozialkompetenz, geringe Lernbereitschaft, häufige Verhaltensauffälligkeit, Schuldistanz und Schulabbruch, bildungsferne Familie aus sozial schwierigen Verhältnissen, Migrationshintergrund und nicht zuletzt wenig Chancen auf eine Lehrstelle.

¹⁰³ Vgl. Tillmann 2019, 10.

¹⁰⁴ Vgl. ebda..

¹⁰⁵ Vgl. Aden-Grossmann 2016, 178.

Eine Möglichkeit, das Arbeitsverhalten sowie die personalen und sozialen Kompetenzen der Hauptschüler*innen positiv zu beeinflussen und damit auch ein verbessertes Lern- und Entwicklungsmilieu zu schaffen, wird von den interviewten Hauptschullehrer*innen in der Vorbildfunktion der leistungsfähigeren Realschüler*innen für die leistungsschwächeren Hauptschüler*innen gesehen:

*„Wir hatten uns wirklich erhofft, dass wir mal wieder so nen paar Zugpferde da reinbekommen, ne, und dass man ähm ja (...) durch, durch äh die Kurse oder irgendwas einfach auch breitgefächert aufgestellt ist dann und äh das ist ja auch für uns durchaus dann äh lukrativ war mal zu sehen ,okay, wir gehen dann auch in den Realschulen unterrichten‘ und wir haben dann nicht nur immer diese Klassen in denen äh der Kampf natürlich teilweise groß war und ist, ne, (I: mhm (bejahend)), das ist so, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 14)*

Der Aspekt der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen durch die Fusion ist zunächst auf die Lern- und Arbeitsbedingungen der Schüler*innen ausgerichtet ((XJ, 14; UK, 9; UK, 27; UK 29; UK 45; UK 51). Die bisherige Arbeit mit Schüler*innen wird von der Interviewpartner*in als belastend bewertet. Die Verwendung des Terminus „Kampf“ ist ambivalent. Einerseits findet ein Kampf zwischen mehreren Parteien statt und ist darauf ausgerichtet, einen Vorteil zu erreichen. In einem Schüler-Lehrer-Verhältnis ist die Annahme eines Kampfes Ausdruck der Verletzung der Distanz zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und damit einer nichtprofessionellen Einstellung der Lehrkraft. Andererseits lässt sich die Lehrkraft aber auf diesen Kampf ein, um letztlich den Schüler*innen einen Vorteil zu verschaffen. Sie hat ein Ziel für die Schüler*innen bestimmt, für dessen Erreichung sie viel Einsatz zeigt:

*„Wir hatten uns wirklich erhofft, dass wir mal wieder so nen paar Zugpferde da reinbekommen, ne, und das man ähm ja (...) durch, durch äh die Kurse oder irgendwas einfach auch breitgefächert aufgestellt ist dann und äh das ist ja auch für uns durchaus dann äh lukrativ war, mal zu sehen ,okay, wir gehen dann auch in den Realschulen unterrichten‘ und wir haben dann nicht nur immer diese Klassen in denen äh der Kampf natürlich teilweise groß war und ist, ne, (I: mhm (bejahend)), das ist so, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 14)¹⁰⁶*

und:

*„(...) ich habe auch anstrengende Hauptschulklassen gehabt, wirklich, ne, wo man, bis man die dann mal da hatte, wo man sie haben wollte, war auch, ist auch viel Schweiß und äh Nerven.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 77).*

Nach dem durch die vielfachen Feldkontakte entstandenen Kontextwissen des Verfassers geht die sinkende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen mit

¹⁰⁶ Einige Interviewpassagen werden mehrfach, d.h. an verschiedenen Stellen im Text verwendet. Teilaussagen dieser Zitate sind in verschiedenen Zusammenhängen interpretierbar. Die Zitate werden aus Gründen der Verständlichkeit ungekürzt dargestellt. Die Alternative wäre eine selektive und singuläre Darstellung gewesen, die jedoch den Aussagegehalt verzerrt hätte.

einem geänderten, auffälligem Verhalten der Klientel einher, wobei sich die Schüler*innen der Hauptschule in ihren negativen Verhaltensweisen gegenseitig verstärken. Dabei wird der inhaltlich orientierte Kompetenzerwerb der Schüler*innen durch prozessbezogene Kompetenzen und einer faktisch zeitlich überwiegenden Disziplinierung und Erziehungsarbeit der Schüler*innen ersetzt. Nach Ansicht der interviewten Lehrer*innen orientieren sich in einer Umgebung mit mehrheitlich lernschwächeren und in ihren sozialen Verhaltensweisen defizitären Schüler*innen die leistungsstärkeren Schüler*innen an der Mehrheit (UK, 27, UK, 45). Nach dem Fachwissen des Verfasser ergibt sich neben einer zunehmenden Notwendigkeit der motivationalen Unterstützung der leistungsschwächeren Schüler*innen für die einzelne Lehrkraft eine erhöhte Differenzierungsnotwendigkeit, um der wachsenden Heterogenität zu begegnen. Die dafür zur Verfügung stehenden Instrumente und Methoden können jedoch auf Grund der begrenzten Kapazitäten der Lehrkräfte nur teamorientiert erarbeitet und angewendet werden. Die Ausarbeitung von differenzierten Unterrichtsmaterialien ist zeitaufwändig und muss auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmt werden, damit alle Schüler*innen entsprechend ihrem Leistungsstand einbezogen werden können. Die Arbeit mit differenziertem Unterrichtsmaterial muss mit Schüler*innen eingeübt werden und regelmäßig trainiert werden. Die Wirkungsweise von differenziertem Unterrichtsmaterial ist größer, wenn es nicht nur vereinzelt eingesetzt wird, sondern regelmäßig, fachunabhängig und auch vom Lehrerteam bzw. Kollegium der Lerngruppe genutzt wird. Die von den Lehrer*innen als leistungsfähig und -bereit und ihren Verhalten als potentiell vorbildhaft eingestuftem Schüler*innen sollen nun den negativ wahrgenommenen Zustand positiv wandeln. Nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte soll in den Lerngruppen die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gesteigert werden und die entstehende Durchmischung der Lerngruppen soll die sozialen und personalen Kompetenzen als auch die Disziplin der Schüler*innen beeinflussen. Dies geschieht zum einen durch einen geringeren Anteil von leistungsschwächeren Schüler*innen in einer Lerngruppe und zum anderen mit einer erhofften Vorbildfunktion der Realschüler*innen auf die leistungsschwächeren Schüler*innen (UK, 51, ZJ, 10; XJ, 19).

3.2.1.3. Aufrechterhaltung der Sozialkontakte aus der Grundschulzeit

Eine weitere Erwartung einer der interviewten Hauptschullehrer*innen an die Fusion war, dass die Schüler*innen ihre Sozialkontakte aus der Grundschule weiter pflegen oder wiederbeleben können, was die Interviewpartner*in positiv und wichtig für das soziale Miteinander in einer Kleinstadt wertet:

„(...) was für uns als Schule spezifisch war, natürlich hatten wir diese Geschichte mit, die Realschüler kommen hier rüber und besuchen uns, unsere Hauptschüler sind in den Pausen rüber gegangen und sind da hin, weil das verboten war und ich hatte so das Gefühl, jetzt haben die weiter ihre Freunde aus der Grundschule,

*die sind immer noch da, ne, man trifft sich auf dem Pausenhof und für so ne Kleinstadt wie Stadt A, wo dieser Kontakt auch wichtig ist und auch mehr gegeben ist als in der Großstadt, glaube ich, ähm fand ich das ne tolle Sache.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 10)*

Nach den Beobachtungen des Verfassers liegen die Präfusionsschulen der Stadt A räumlich in unmittelbarer Nähe, sind in der Bebauung durch ein zwischen den Schulen befindliches Gebäude aber eindeutig voneinander getrennt.¹⁰⁷ Die Schüler*innen können in kurzer Zeit fußläufig die jeweils andere Schule erreichen. Der Straßenverkehr ist dabei keine Gefahrenquelle. Möglich ist das gegenseitige Besuchen der Schüler*innen der jeweils anderen Schule nur, wenn die Rhythmisierung der Präfusionsschulen ähnlich ist. In Folge der ähnlichen Rhythmisierung kommt es bei den Pausenzeiten zu hohen zeitlichen Überschneidungen. Allerdings verstoßen die Schüler*innen gegen die Schulordnung der Präfusionsschulen, da das Verlassen des Schulgrundstücks in den Unterrichtszeiten ohne Erlaubnis der Erziehungsberechtigten oder der Lehrkräfte auf Grund der Aufsichtspflicht untersagt ist.¹⁰⁸ Im vorliegenden Fall wäre die Einhaltung der Schulordnung an beiden Schulen auf Grund der jeweiligen baulichen Besonderheiten leicht zu kontrollieren gewesen. Im Interview wird eine widersprüchliche Einordnung vorgenommen. Die Realschüler *„kommen hier rüber und besuchen uns“* und *„unsere Hauptschüler sind in den Pausen rüber gegangen und sind da hin, weil das verboten war“*. Das Herüberkommen der Realschüler während der Unterrichtszeiten auf das Gelände der Hauptschule ist positiv konnotiert. Die Interviewpartner*in verwendet in diesem Zusammenhang den Terminus *„besuchen“*. Besuchen bedeutet, bei jemandem für eine bestimmte Zeit zu Gast zu sein. Dies setzt zum einen Gastfreundschaft und die Bereitschaft zur Annahme der Gastfreundschaft voraus. Damit ist ein Besuch eine gegenseitig positiv besetzte Unternehmung. Im hier vorliegenden Zusammenhang bedeutet das, dass die Hauptschule dem Herüberkommen der Schüler*innen der Realschule, obwohl ein Verstoß gegen die Schulordnung vorliegt, positiv gegenüber steht und dass die Schüler*innen dieses Angebot gerne annehmen. Diese Gastfreundschaft ist ein Indiz für die offene Einstellung der Hauptschullehrer*innen zur Fusion mit der Realschule. Die positiven Momente wie z.B. die Pflege und Belebung der gewachsenen Sozialkontakte überwiegen gegenüber negativen Momenten, wie z.B. dem Verstoß gegen die Schulordnung. Seitens der Realschule sind die Kontakte nicht erwünscht, das Herüberkommen der Hauptschüler auf das Schulgelände der Realschule in den Pausenzeiten ist verboten. Durch die Anweisung zur Unterlassung des Herüberkommens der Hauptschüler kommt bereits eine Abgrenzung des Kollegiums der Realschule gegenüber den Schüler*innen der Hauptschule zum Ausdruck. Darüberhinaus ist es auch Aus-

¹⁰⁷ Aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung kann das zwischen den Schulen befindliche Gebäude nicht näher beschrieben werden.

¹⁰⁸ Die Schulordnung der Hauptschule Q und der Realschule P liegen vor, können aber aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung nicht zitiert werden.

druck des Versuchs einer Abgrenzung gegenüber den Hauptschullehrer*innen, denn diesen wird ein geringer Einfluss auf ihre Schüler*innen unterstellt (WJ, 16). Wenn diese Hauptschullehrer*innen nach Ansicht der interviewten Realschullehrer*innen Einfluss auf die Schüler*innen hätten und ausüben würden, wäre eine solche Anweisung nicht notwendig. Diese durch die Schüler*innen und Lehrer*innen der Hauptschule wahrgenommenen Abgrenzung kommt auch durch die Aussage „sind da hin“ Bestätigung und Verstärkung. Da die Schüler*innen trotz oder gerade wegen des Verbots die Realschüler*innen aufsuchen, ist Ausdruck der Wichtigkeit der Sozialkontakte für die Schüler*innen. Dass die Hauptschüler „rüber gegangen“ sind „weil das verboten war“ ist ein weiterer interessanter Aspekt. Zum einen steigern bei pubertierenden Jugendlichen Verbote die Attraktivität, da sie sich von der Welt der Erwachsenen abgrenzen und sich selber ausprobieren wollen. Zum andern ist das Ignorieren eines solchen Verbots Ausdruck dieser Sozialkontakte für die Schüler*innen und ggf. auch Ausdruck für ihr Bedürfnis nach sozialer Nähe.

3.2.1.4. Stabile Schülerzahlen

Der Aspekt der größeren Zügigkeit, d.h. eine höhere Anzahl von Klassen je Jahrgang, hat sowohl die Lern- und Arbeitsbedingungen der Schüler*innen im Fokus als auch die Arbeitsbedingungen der Hauptschullehrer*innen:

*„(...) unser Gedanke war auch mit Einführung der Oberschule, natürlich, weil die Hauptschule wäre irgendwann einzügig gewesen und Einzügig macht überhaupt keinen Sinn, dann sind wir mindestens dreizügig (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 55)*

und:

*„(...) und dass man ähm ja (..) durch, durch äh die Kurse oder irgendwas einfach auch breitgefächert aufgestellt ist dann.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 14)*

Je weniger Schüler*innen eine Schule besuchen, umso geringer ist die Zügigkeit. Auf Grund des erworbenen Kontextwissens ist dem Verfasser bekannt, dass die Zügigkeit wiederum der Zuweisungsschlüssel für Lehrerstunden durch die Schulverwaltungsbehörde ist. Entsprechend der Zügigkeit einer Schule ergibt sich auf der Basis des Pflichtunterrichts eine Soll-Stundenberechnung, der die kumulierte Ist-Stundenberechnung, d.h. die tatsächliche Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte gegenübersteht. Eine geringere Zuweisung von Lehrerstunden hat eine Einschränkung der Möglichkeiten der äußeren Differenzierung und eine Einschränkung des pädagogischen Angebotes wie Wahlpflichtkurse und Arbeitsgemeinschaften einer Schule zur Folge. Dadurch sinken die Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen und eine Berücksichtigung der individuellen Leistungs- und Neigungsschwerpunkte der Schüler*innen

wird schwieriger. Zudem kann es auf Grund der geringeren Zuweisung von Lehrerstunden zu Abordnungen innerhalb des Kollegiums kommen. Diese Abordnungen, zumeist ohne Einverständnis der betroffenen Lehrkräfte, sind bei den betroffenen Lehrer*innen unbeliebt, mit Unsicherheiten behaftet und im Fall einer Kleinstadt auch mit geänderten Anfahrtsentfernungen und -zeiten verbunden. Darüber hinaus können immer weniger Lehrer in den verbleibenden Klassen eingesetzt werden und der Anteil von fachfremd erteiltem Unterricht nimmt zu. Demgegenüber stehen Qualitätsmerkmale einer Schule, die sich auch in der fachlichen und methodischen Kompetenz der eingesetzten Lehrkräfte und möglichst kleinen Jahrgangsteams zeigt. Durch die abnehmende oder geringe Zügigkeit sinkt demnach auch die Attraktivität der Schule und die Möglichkeit der Außendarstellung und -wirkung, d.h. der Ruf der Schule wird kritischer wahrgenommen und möglicherweise ist der Fortbestand der Schule gefährdet. Der sich verschlechternde Ruf der Schule und der zunehmend unsichere Fortbestand der Schule beeinflussen wiederum das Schulanwahlverhalten der Erziehungsberechtigten und verstärken damit letztlich die Problematik im Zusammenhang mit den abnehmenden Schülerzahlen.

3.2.1.5. Verbesserte Arbeitsbedingungen

Von der Zusammenlegung der Haupt- und der Realschule versprechen sich die interviewten Hauptschullehrer*innen für sie entlastende Einsatzmöglichkeiten:

*„(...) das ist ja auch für uns durchaus dann äh lukrativ war, mal zu sehen, okay, wir gehen dann auch in den Realschulen unterrichten und wir haben dann nicht nur immer diese Klassen in denen äh der Kampf natürlich teilweise groß war und ist, ne, (l: mhm (bejahend)), das ist so, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 14))*

Neben den erhofften positiven Auswirkungen auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen und den damit einhergehenden Verbesserungen des Arbeitsklimas für die Lehrkräfte besteht bei den interviewten Lehrkräften die Erwartung, auch in auslaufenden Realschulklassen zu unterrichten, denn dort wird von ihnen ein deutlich anderes, positives Arbeitsklima vermutet (VL, 27). Allerdings tritt hier vor dem Hintergrund des Kontextwissens des Verfassers ein Widerspruch auf. Zum einen wird es an der künftigen Oberschule keine Realschulklassen geben, andererseits wird es „Zugpferde“ für leistungsschwächere Klassen geben. Dieser Widerspruch lässt sich aber leicht auflösen. Die Oberschule 1 startet nur mit einem fünften Jahrgang und dieser und die weiteren Jahrgänge sind schulzweigübergreifend organisiert. Die auslaufenden Schuljahrgänge bleiben aber in ihrer bisherigen Organisationsform in Hauptschulklassen und Realschulklassen organisiert. Die Erwartung der interviewten Lehrer*innen in Realschulklassen zu unterrichten geht von der Annahme aus, dass die Realschulklassen in ihrer Zusammensetzung und ihrem Niveau auf dem Präfusi-

onsniveau verbleiben und sich das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen der Realschulklassen trotz der Fusion und der gemeinsamen Beschulung mit Hauptschüler*innen im selben Schulgebäude nicht verändern wird. Des Weiteren wird vorausgesetzt, dass die Realschullehrer*innen, die bis jetzt diese Lerngruppen unterrichtet haben, ihren Unterrichtseinsatz bereit sind abzugeben, was vor dem Hintergrund einer unveränderten Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte dann vor allem bedeutet, dass diese Lehrer*innen in Klassen der Oberschule oder in Hauptschulklassen unterrichten müssen. Gleichwohl stellt in der Vorstellung der Hauptschullehrer*innen das Unterrichten in Realschulklassen eine Erleichterung gegenüber dem Unterrichtseinsatz in Hauptschulklassen dar. Demnach sind Realschüler*innen leistungsfähiger, disziplinierter und nicht so problemüberlagert wie Hauptschüler*innen (UK, 9; YK, 38). Nach Ansicht der interviewten Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen ist in Hauptschulklassen demzufolge das Unterrichten für die Hauptschullehrer*innen schwieriger, weil die Schüler*innen als desinteressiert und undiszipliniert wahrgenommen werden (XJ 75; VL 27). Als Folge ist der durchsetzbare fachliche Anspruch sehr gering und ein beträchtlicher Teil der Unterrichtszeit geht mit der Disziplinierung der Schüler*innen verloren (UK 29; UK 45; ZJ 20; XJ 69; YJ, 157; YJ, 181).

3.2.1.6. Befürchtungen der Hauptschullehrer*innen

In Bezug auf den kollegialen Umgang besteht bei der Interviewpartner*in vor dem Hintergrund ihrer positiven Erfahrungen an der Hauptschule Q die Hoffnung, dass das aus den Lehrer*innen der Hauptschule Q und der Realschule P gebildete Gesamtkollegium sich „zusammenfindet“ und sich ähnlich wie das Kollegium in der Hauptschule „ganz gut unterstützt und zusammen arbeitet“:

*„So und da habe ich gedacht, vielleicht dann ja kann was werden, wird das klappen, dass man da zusammenfindet, weil wir an der Hauptschule hier eigentlich immer nen sehr nettes Kollegium hatten, ne, wir haben uns also untereinander, also jedenfalls die meisten, es gibt ja immer Ausnahmen, so ganz gut unterstützt und zusammen gearbeitet und das war eigentlich ne nette Atmosphäre (I: mhm (bejahend)) und da hat man schon die Gedanken: „wie wird es werden“ äh ja vor allen Dingen, wenn das Kollegium auch plötzlich sich verdoppelt, so in etwa, ne und das war natürlich auch dann ne Umgewöhnung, ne, dass dieser ganze Lärmpegel, dieses alles ändert sich ja total, wenn man da plötzlich mit 40 Leuten ist und nicht mit, mit 20, ne (I: mhm bejahend).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 11)*

Teamarbeit innerhalb eines Kollegiums kann den Unterricht durch den Austausch von Lehr- und Unterrichtsmaterialien und Informationen von Fortbildungen und Vertretungsstunden, durch gemeinsame Unterrichtsplanung und gemeinsames Unterrichten, durch gegenseitige Hospitationen und eine gelebte Feedbackkultur positiv beein-

flussen.¹⁰⁹ Auch wirkt sich Teamarbeit positiv auf die Motivation und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus und senkt deren Erschöpfungserleben.¹¹⁰ Die Mehrzahl der Lehrkräfte ist solchen Kooperationsformen gegenüber positiv eingestellt, gleichzeitig beschränken sie sich jedoch tatsächlich größtenteils auf informelle Gespräche und den Austausch von Unterrichtsmaterialien.¹¹¹ Weiterführende Kooperationen können trotz des Mangels an Gelegenheit erwachsen, haben allerdings einen deutlichen zeitlichen Mehraufwand zur Folge. Je länger sich Lehrkräfte nach oder zwischen dem Unterrichtseinsatz in der Schule aufhalten, desto intensiver wird die Kooperation.¹¹² Dem gestiegenen zeitlichen Mehraufwand in Folge der weiterführenden Kooperation kann durch organisatorische Rahmenbedingungen, wie Berücksichtigung von Teamarbeitszeiten im Stundenplan, Etablierung von Koordinierungsstrukturen zur Abstimmung von Unterrichtsarbeit und Unterstützung durch die Schulleitung, Rechnung getragen werden.¹¹³ Der positiven Wahrnehmung der Teamarbeit und auch der damit zusammenhängenden positiven Auswirkung auf das Schulklima durch die Interviewpartner*in steht die Ablehnung der Fusion durch das Kollegium der Realschule P gegenüber. Trotz vorheriger, sondierender und auch um Ausgleich bemühte Gespräche durch den Landkreis in Niedersachsen hat der Schulvorstand der Realschule P die Fusion abgelehnt. Daher kann sich die Interviewpartner*in nicht sicher sein, ob sich die Zusammenarbeit der Kollegien ähnlich teamorientiert gestalten lässt wie die Zusammenarbeit des Kollegiums und der Beschäftigten der Hauptschule Q. In Bezug auf die organisatorische Vorbereitung und Begleitung der Schulfusion im Zusammenhang mit der Teamarbeit der Lehrer*innen herrscht bei der Interviewpartner*in jedoch die Erwartung, dass sich der bisher positiv wahrgenommene Zustand des kollegialen Miteinanders, d.h. sich gegenseitig unterstützen und miteinander zu arbeiten, nicht verändert.

Vor dem Hintergrund des erworbenen Kontextwissens des Verfassers kann davon ausgegangen werden, dass die Lautstärke in einem Lehrerzimmer im Allgemeinen hoch sein wird und die Erholung der Lehrer*innen in den geringen Pausenzeiten während eines Unterrichtstages durch die hohe Lautstärke auch in einem Lehrerzimmer nachhaltig beeinträchtigt werden kann. Auch ist dem Verfasser durch sein Kontextwissen bekannt, dass Lehrer*innen in vielen Schulen keine individuellen Arbeitsbereiche und Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Dennoch sind Lehrerzimmer nach Ansicht der Interviewpartner*innen für viele Lehrer*innen nicht nur der minima-

¹⁰⁹ Vgl. Arnz et al. 2015, 9 f.; vgl. Schmeiser 2012, 14.

¹¹⁰ Vgl. Schmeiser 2012, 16, vgl. Weimar 2015, 41.

¹¹¹ Vgl. Krauskopf et al. 2017, 88.

¹¹² Vgl. ebda..

¹¹³ Vgl. Richter et al. 2016, 8 ff.; vgl. Schmeiser 2012, 15 f..

le, individuelle Arbeitsplatz, sondern darüber hinaus Ort, um Absprachen zu treffen, sich mit den Kolleg*innen auszutauschen oder zu informieren, z.B. durch eine ständig aktualisierte Vertretungsplanung (UK, 17; UK 19; UK 21; UK 23; VL 41; VL 43; YJ 133; YJ 143; YJ 145; UL 114). Organisatorische Maßnahmen wie Ruheinseln, Trennwände, Gesprächsbereiche oder die Schaffung von Lehrerarbeitsplätzen außerhalb des Lehrerzimmers können nach dem Kontextwissen des Verfassers auch auf diesen Lärmpegel Einfluss nehmen (ZJ; 98).

Korrespondierend zur Erwartung der Teambildung des Kollegiums an der fusionierten Schule existiert aber bei den Interviewpartner*innen die Befürchtung, dass die Schulfusion scheitern kann. Trotz der überwiegenden Offenheit des Kollegiums der Hauptschule der Fusion gegenüber besteht bei ihnen Unsicherheit in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft des Kollegiums der Realschule. Diese ist zum einen begründet in der Praxis der Abschulung und zum anderen in der Instrumentalisierung der Angst der Schüler*innen vor einer Abschulung:

*„ (...) aber da weiß ich, dass war Gang und Gäbe, das es hieß, so und wenn du jetzt hier nicht spurst, dann haben wir da ja nebenan noch ne Schule und dann gehst du zu der Hauptschule (betont) (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 9)*

und:

*„ (...) wir hatten natürlich als Hauptschule immer die Rückläufer von der Realschule oder sprich: die, die Schüler, die die nicht haben wollten, auch sehr viele Schüler, die nicht nur leistungsschwach waren, sondern die meisten Rückläufer oder ähm Wechsler, waren die Schüler, die problematisch waren (Interviewer: mhm (bejahend)) nech, äh die konnten sie natürlich immer sehr schön (..) zu uns abschieben (Interviewer: mhm (bejahend)), Fritz funktioniert hier nicht, ist zwar nen ganz intelligentes, aufgewecktes Kerlchen, aber der passt hier nicht rein, nech, der hat so seine äh Verhaltensauffälligkeiten und so weiter, wir haben ja jetzt die Möglichkeit, ab zur Hauptschule (...).“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 43)*

Einher mit der Praxis der Abschulung und der Instrumentalisierung der Angst der Schüler*innen vor einer Abschulung geht auch eine Zuschreibung von vermuteten negativen Merkmalen der Hauptschule. Bezogen auf eine schulische Zukunft von Schüler*innen bedeutet der Besuch der Hauptschule etwas, dem man sich besser nicht aussetzt, sondern vermeiden sollte:

*„(...) aber so ganz grundsätzlich bei Hauptschule oder Hauptschüler das war immer so das Aushängeschild. Um Gottes Willen, also wenn du da erst mal gelandet bist, dann kannst du eigentlich einpacken.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 11).*

Die spürbare bzw. vermutete Ablehnung und Geringschätzung der Arbeit des Kollegiums der Hauptschule Q durch das Kollegium der Realschule P mündet in der Annahme einer nicht vorhandenen Fusionsbereitschaft und mangelnden Kooperationsbereitschaft des Kollegiums der Realschule P. Vielmehr wird den Lehrer*innen der Realschule P unterstellt, dass diese mehr fachlich arbeiten wollen, was mit der schwierigen Schülerschaft der Hauptschule Q nur bedingt möglich ist:

*„An Befürchtungen hatte ich erst mal so gar keine, Befürchtungen höchstens äh ja im Zusammenarbeiten der Kollegen, ne, weil (I: mhm (bejahend)) wir das hier in Stadt A ähm ja eigentlich immer wieder zu spüren bekommen haben, dass man eigentlich nicht unbedingt mit uns Hauptschulkollegen zusammenarbeiten möchte, ne, dass die Realschulkollegen lieber für sich sind, weil da kann ja viel mehr (..) äh fachlich vermittelt werden und so, das war, war so, also ging nur, uns sehr negativ eingestellt (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 11)*

und:

*„(...) und da gab's vielleicht die Befürchtung: „so, jetzt kommen hier, jetzt kommen die Realschulkollegen, die wollen jetzt erst mal den Hauptschulkollegen zeigen wie's geht.“ (Interviewer: mhm (bejahend)) ne.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 34).*

Gerade der vermutete höhere fachliche Anspruch in Realschulklassen und neu zusammengesetzten Klassen ist aber für die Hauptschullehrer*innen angstbesetzt:

*„(...) viele Hauptschulkolleginnen und -kollegen unterrichten ja viel fachfremd, quasi alle Fächer und hatten ähm Bedenken vor einer höheren Fachlichkeit (I: mhm (bejahend)), gerade wenn's dann um höhere Jahrgänge geht und Anschluss gegebenenfalls äh in gymnasiale Oberstufen, dass sie das seit Ewigkeiten nicht gemacht haben und sich da völlig neu reindenken mussten. (Interviewpartner*in VJ, Absatz 12)*

Durch die vielfachen Feldkontakte des Verfassers wurde das Wissen des Verfassers aufgebaut, dass es an der Hauptschule gängige Praxis ist, dass die Klassenlehrer*innen viele Fächer in den Klassen unterrichten, in denen sie ein Ordinariat wahrnehmen. So ist gewährleistet, dass die Klassenlehrer*innen häufig Kontakt zu den Schüler*innen der Klasse haben, was wiederum notwendig ist, da - so die Annahme - Hauptschüler*innen eine hohe quantitative und personell konstante Betreuung benötigen. Die Hauptschullehrer*innen arbeiten sich mit großem Engagement in Unterrichtsfächer ein, in denen sie keine Fakultas haben, um viele Unterrichtsfächer an der Hauptschule fachfremd unterrichten zu können. Allerdings wird nach Ansicht der Interviewpartner*innen der fachliche Anspruch und das fachliche Niveau entsprechend der zu unterrichtenden Zielgruppe angepasst, zumal sich die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit durch zunehmende Disziplinierungsmaßnahmen stetig verringert (UK, 27; XJ 11; WK 43). Ganz andere Rahmenbedingungen

existieren nach den Vorstellungen der interviewten Hauptschullehrer*innen an der Realschule. Die Realschüler*innen sind leistungsfähig, motiviert und der Unterricht wird nicht durch einen hohen Anteil von Disziplinierungsmaßnahmen beeinträchtigt. Entsprechend ist der fachliche Anteil groß und das Niveau hoch (VL, 27).

Eine weitere Befürchtung der Hauptschullehrer*innen im Zusammenhang mit der Fusion besteht in einer unterstellten Ablehnung der Hauptschüler*innen durch die Realschullehrer*innen:

*„Äh, die Schülerschaft, also über die Lehrer haben sie, äh, ne, also das, das kann ich nicht sagen, dass über die Lehrerschaft der Hauptschule äh irgendwie negativ gesprochen wurde, das hab´ ich so nicht mitbekommen, aber die Schülerschaft, natürlich nur chaotische Kinder, nur also, wenn, also, das ist ne absolute Strafe und das haben die wirklich bis zum Schluss beibehalten, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 11)*

Durch die vielfachen Feldkontakte wurde deutlich, dass es an der Realschule gängige Praxis ist, unter konsequenter Anwendung der restriktiven Versetzungsverordnung des Landes Niedersachsen, Schüler*innen, die nicht die erforderlichen Leistungen erbringen, „abzuschulen“. Dieser gängige aber unpädagogische Terminus bringt zum Ausdruck, dass diese Schüler*innen ohne ihr Einverständnis oder das Einverständnis der Erziehungsberechtigten zukünftig an der jeweils unteren Schulstufe unterrichtet werden sollen¹¹⁴:

*„(...) wir hatten natürlich als Hauptschule immer die Rückläufer von der Realschule oder sprich die, die Schüler, die die nicht haben wollten, auch sehr viele Schüler, die nicht nur leistungsschwach waren, sondern die meisten Rückläufer oder ähm Wechsler, waren die Schüler, die problematisch waren (Interviewer: mhm (bejahend)) nech, äh die konnten sie natürlich immer sehr schön (..) zu uns abschieben (Interviewer: mhm (bejahend)), Fritz funktioniert hier nicht, ist zwar nen ganz intelligentes, aufgewecktes Kerlchen, aber der passt hier nicht rein, nech, der hat so seine äh Verhaltensauffälligkeiten und so weiter, wir haben ja jetzt die Möglichkeit, ab zur Hauptschule (...).“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 43)*

Von den interviewten Realschullehrer*innen wird das qualitativ hochwertige Niveau der Arbeit an der Hauptschule gesehen, denn dort werden auch die Schüler*innen unterrichtet, die an der Realschule überfordert sind und die weder auf der Beziehungsebene noch auf der Ebene der Vermittlung von Unterrichtsinhalten erreicht werden (VK, 34; ZK, 66; VJ, 12; VL, 27). Gleichwohl wird von den interviewten Realschullehrer*innen der Schwerpunkt der Arbeit an der Hauptschule außerhalb der fachwissenschaftlichen Vermittlung von Unterrichtsinhalten gesehen und Hauptschul-

¹¹⁴ Nach diesem ehemals gängigen Verständnis des Schulsystems existiert eine dreigliedrige Hierarchie des Schulsystems. Die breite Basis bildet demnach die Hauptschule und die Spitze das Gymnasium. In der Mitte ist die Realschule verortet.

lehrer*innen von den Realschullehrer*innen als Sozialpädagogen wahrgenommen (VJ, 12; UJ, 175; UK, 11; WK, 63; WK, 64; WK, 65, ZK, 78). Vor diesem Hintergrund gibt es auch bei den Hauptschullehrer*innen Vorbehalte gegenüber der Fusion und es kommt eine Dilemmasituation der Hauptschullehrer*innen zum Ausdruck. Um ein ausreichendes pädagogisches Angebot zur Förderung der Schüler*innen bereit halten zu können besteht, trotz großen Engagements der Hauptschullehrer*innen, einerseits auf Grund der stetig geringer werdenden Anmeldezahlen ein Handlungsdruck zur Fusion mit der benachbarten Realschule. Andererseits wird bei den Realschullehrer*innen eine Ablehnung der Hauptschulklientel vermutet und eine Ablehnung der Fusion wahrgenommen, was wiederum in Vorbehalte einiger Hauptschullehrer*innen mündet:

*„So und äh deswegen ähm waren dann natürlich Vorbehalte da und unsere Abstimmung war auch, ich weiß nicht wie sie genau war, habe ich nicht mehr abgespeichert, aber die war auch nicht eindeutig, ne, also das waren auch schon Leute dagegen, äh, aber, ähm (...) der Grund war natürlich der, dass wir im Grunde genommen mit der Hauptschule natürlich auch am Ende waren, ne?“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 11)*

Eine weitere Befürchtung besteht in der Unsicherheit, ob die Fusion ausreichend vorbereitet ist:

*„Meine Befürchtung war, dass das Ganze vor den (...) Jordan läuft, weil wir gar nicht vorbereitet, wir trotz der Planungsgruppe nicht vorbereitet waren, dass sie, die Lehrer standen nicht dahinter, die Eltern waren verunsichert, d.h. alle sind mit ähm Skepsis an dieses Modell rangegangen (Interviewer: mhm (bejahend)) und ähm dadurch, dass man gemerkt hat, dass wir auf Grund der räumlichen, strukturellen, organisatorischen Sache dem gar nicht gewachsen waren, bin ich mit der Befürchtung daran gegangen, dass das äh nix wird, da einfach wirklich schlicht weg dass das nix wird (Interviewer: mhm (bejahend)), weil wir einfach gar nicht vorbereitet genug waren und ähm da habe ich gedacht: „dass, mal gucken“, das guckt man sich ja dann mal an (Interviewer: mhm (bejahend)), aber wir sind ja, möchte ich sagen, schrittweise immer, auch wenn man immer wieder was neues probiert hat und so weiter, dann irgendwie immer tiefer, also nach außen hin, unsere Außenwirkung ist ja sehr negativ.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 149)*

Als Begründungen für die Ursachen der formulierten Befürchtung des Scheiterns bietet die Interviewpartner*in verschiedene Möglichkeiten an, die in den folgenden Ausführungen unter Einbeziehung des Kontextwissens des Verfassers interpretiert werden. Die erste Möglichkeit ist, dass die Lehrer*innen nicht hinter der von der Planungsgruppe organisierten und von den Lehrer*innen auszugestaltenden Fusionschule stehen. Da die Planungsgruppe regelmäßig den Kollegien der Präfusionschulen über den Stand der Planungen Bericht erstattet, sind die Lehrer*innen der Präfusionschulen über die Vorbereitung der Schulfusion informiert. Allerdings sind die Beschlüsse der Planungsgruppe zur Vorbereitung der Schulfusion durch die Kollegien der Präfusionschulen nicht zustimmungsbedürftig. Demnach können sich die Erwartungen der Kollegien der Präfusionschulen von den Vorstellungen der Pla-

nungsgruppe unterscheiden. Die zweite Möglichkeit ist die Verunsicherung der Eltern. Zum Zeitpunkt der Interviewerhebung entscheiden sich ungefähr 50 Eltern, die in der Stadt A wohnen, ihre Kinder nicht an der Schule in derselben Stadt anzumelden. Vielmehr melden sie ihre Kinder an einer IGS an, die mit einem einstündigen Fahraufwand zu erreichen ist. Die Grenze der Anmeldungen an der benachbarten IGS ist ihre erschöpfte Aufnahmekapazität. Aufnahmen über die Kapazitätsgrenzen hinaus sind vom Schulträger und der Landesschulbehörde genehmigungspflichtig. In dem Maße, in dem Eltern verunsichert sind, werden sie das Agieren der Schule genau beobachten und werden im Vorfeld versuchen ihre Kinder an einer Schule anzumelden, die nach ihrer Ansicht einen besseren Ruf hat. Als eine weitere Begründung für die formulierte Befürchtung werden unzureichende räumliche Bedingungen genannt. Gesamtschulen haben, da keine äußere Differenzierung nach Schulzweigen in Hauptschule, Realschule und Gymnasium erfolgt, eine Schülerschaft mit einer ausgeprägten Heterogenität. Dieser Heterogenität wird im Unterricht methodisch mit einer quantitativen und qualitativen Differenzierung begegnet. Die Differenzierungsformen können einen erhöhten Raumbedarf zur Folge haben, da unterschiedliche Arbeitsaufträge in variierenden Sozialformen bearbeitet werden. Der damit verbundenen Auswirkung auf die Arbeitslautstärke der Lerngruppen kann durch eine flexible Nutzung der Unterrichtsräume, Differenzierungsräume und auch Fluren u.ä. begegnet werden. Trotz des erheblichen Zeitaufwands der Planungsgruppe mit einer wöchentlichen Sitzung und zwischenzeitlichen Arbeitsaufträgen bietet die Interviewpartner*in als weitere Begründung die mangelnde Vorbereitung durch die Planungsgruppe an. Die Mitglieder der Planungsgruppe werden von der Landesschulbehörde nach einem vereinfachten Bewerbungsverfahren für diese Aufgabe ausgewählt. Im Rahmen des Bewerbungsverfahrens müssen die Bewerber erklären, dass sie einer Tätigkeit an der fusionierten Schule zustimmen. Das Team der Lehrer*innen des ersten Jahrganges der Oberschule hat sich demnach aus den Mitgliedern der Planungsgruppe gebildet. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Frage der Verantwortlichkeit. Die Interviewpartner*in fühlt sich, obwohl sie als inoffizielles Mitglied in der Planungsgruppe war, entsprechend ihres Habitus als pädagogischer Fachmann für den Erfolg der Fusionsschule verantwortlich.

3.2.1.7. Fazit Einstellung der Hauptschullehrer*innen der gegenüber Fusion

Die interviewten Hauptschullehrer*innen der Oberschule 2 und der Oberschule 1 erkennen, dass die Schulfusion für sie und für die von ihnen zu unterrichtenden Hauptschüler*innen deutliche Optionen bietet. Durch die Fusion werden sich stabilisierende oder gar steigende Schülerzahlen erwartet. Dadurch kann das pädagogische Angebot der fusionierten Schule im Gegensatz zur Präfusionsschule ausgeweitet werden. Darüber hinaus können sich die Lernbedingungen für die Hauptschullehrer*in-

nen verbessern. Durch die erwarteten leistungsstärkeren und in ihrer Sozialkompetenz besser eingestuften Realschüler*innen bieten sich den Hauptschüler*innen mögliche Vorbilder an. Dadurch kann das Leistungsniveau der Hauptschüler*innen im Vergleich zum Leistungsniveau an der Präfusionsschule gesteigert und die sozialen und personalen Kompetenzen verbessert werden. Durch ein gesteigertes Leistungsniveau und verbesserte personale und soziale Kompetenzen wird ein verbessertes Lern- und Arbeitsklima erwartet, welches wiederum erheblichen positiven Einfluss auf die Arbeitsbedingungen der Hauptschullehrer*innen hat. Neben den Erwartungen existieren bei den interviewten Hauptschullehrer*innen aber auch Befürchtungen. Die Hauptschullehrer*innen befürchten, dass sie vor dem Hintergrund des höheren fachlichen Anspruchs der Realschullehrer*innen von diesen vorurteilsbehaftet abgelehnt werden könnten, zumal der vermutete höhere fachliche Anspruch in Realschulklassen bei ihnen angstbesetzt ist. Es besteht darüber hinaus Unsicherheit in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft der Realschullehrer*innen und der zukünftigen Teamarbeit im Kollegium. Die nicht vorhandene Fusionsbereitschaft und mangelnde Kooperationsbereitschaft der Realschullehrer*innen führt bei den interviewten Hauptschullehrer*innen, die der Schulfusion offen gegenüber stehen, zu der Befürchtung, dass die Schulfusion scheitern kann.

3.2.2. Einstellung der Realschullehrer*innen gegenüber der Fusion

3.2.2.1. Realschullehrer*innen nehmen die bisherige Trennung in eigenständige Haupt- und Realschulen positiv wahr.

Die interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 2 sind der Fusion gegenüber grundsätzlich ablehnend eingestellt:

*„Ne, wir als Realschule wollten keine Oberschule werden (I: mhm (bejahend)), also das hier war Hauptschule, drüben war Realschule, wir sind eigentlich gut zurecht gekommen und wollten eigentlich so weitermachen und dann kam es von oben, äh dass irgendwie die Haupt- und Realschulen langfristig zusammengeworfen werden sollen und dann wurde der Begriff Oberschule äh kreierte und dann machten sich alle drüber lustig, dass es Oberschulen schon mal gab, weil ich komme auch daher, wo es die Oberschulen schon mal gab.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 4)*

Ursächlich für die ablehnende Haltung der interviewten Realschullehrer*in sind zwei Faktoren. Zum einen wird keine Notwendigkeit zur Fusion gesehen, denn die Realschule wird als eine funktionierende Schule mit Zukunft gesehen. Zum anderen ist die Fusion nicht aus für die Kollegien der Hauptschule und Realschule nachvollziehbaren pädagogischen Erwägungen begründet, sondern direktiv auf Ebene der politischen Entscheidungsträger begründet worden.

Darüber hinaus sehen die Realschullehrer*innen die Fusion als einen erheblichen Einschnitt in ihre bisherige Arbeit und stehen ihr kritisch gegenüber:

*„Ich hatte damals den Eindruck, dass kaum ein Kollege für diese Zusammenlegung war (I: mhm (bejahend)) und ich wollte das auch nicht, ich kam aus (der Schule in der Stadt E), dort hatten wir getrennt die Haupt- und Realschule und das hab ich auch nach ähm Beendigung des gemeinsamen Unterrichts sechste Klasse dann auch so erlebt, als ganz positiv diese Trennung (I: mhm (bejahend)) und die Realschüler wussten, okay, wenn wir jetzt äh unsere Leistung nicht bringen, auch unser Verhalten nicht ordentlich haben, dann müssen wir in die Hauptschule wechseln, die Hauptschüler hatten ähm die Hoffnung dann, einige haben es ja auch geschafft, in die Realschule zu wechseln, so dass dieses getrennte System ziemlich gut funktionierte, ähm als wir dann zusammengelegt werden sollten, habe ich gedacht, das widerspricht dem, wie ich es jahrzehntelang als positiv erfahren habe (...).“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 111)*

Die Ablehnung der Fusion wird von der Interviewpartner*in mit den positiven Erfahrungen begründet, die sie mit der bisherigen Trennung in Hauptschule und Realschule gemacht hat. Die strikte Trennung hat in der Wahrnehmung der Interviewpartner*in ihre Berechtigung durch das unterschiedliche Leistungsniveau und die jeweils unterschiedlich ausgeprägten Verhaltensweisen der Realschüler*innen und Hauptschüler*innen. Das grundsätzliche Dilemma zwischen Förderung der Schüler*innen und Durchsetzung von schulischen Leistungsansprüchen gegenüber Schüler*innen löst die Interviewpartner*in vor dem Hintergrund ihres Autoritätsverständnisses durch die Selektion, d.h. Abschulung leistungsschwächerer und verhaltensauffälliger Schüler*innen („dann müssen wir in die Hauptschule wechseln“).¹¹⁵ Die Auswirkungen der Selektion auf die Schüler*innen sind entsprechend der pädagogischen Grundauffassung der Interviewpartner*in nachrangig. Vielmehr wird die Abschulung positiv bewertet, da die Disziplinierungsfunktion der Noten hervorgehoben wird („wenn wir jetzt äh unsere Leistung nicht bringen, auch unser Verhalten nicht ordentlich haben, dann müssen wir in die Hauptschule wechseln“). Nach den in vielfachen Feldkontakte erworbenen Kontextwissen des Verfassers wirkt die unausgesprochene Ankündigung, dass die Realschüler*innen im Fall von nicht ausreichenden Leistungen und möglichem Fehlverhalten auch gegen ihren Willen oder gegen den Willen der Erziehungsberechtigten die Realschule verlassen und auf die Hauptschule wechseln müssen, disziplinierend auf das Leistungsverhalten und das allgemeine Verhalten der Schüler*innen. Zudem wird den Lehrer*innen durch die Erziehungsberechtigten eine Machtposition zur Einflussnahme auf die schulische Zukunft der Schüler*innen zugeschrieben. Die Lehrer*innen entscheiden in Klassenkonferenzen auf Grundlage der schulischen Leistungen über die Versetzung in den hö-

¹¹⁵ Vgl. Breidenstein 2018, 316 ff.; vgl. Burow 2016 (b), 31 f.. Das Autoritätsverständnis der Interviewpartner*in zeichnet sich durch eine nicht zeitgemäße, input-orientierte Autoritätssteuerung aus. Danach agierte die Lehrer*in durch ein staatlich abgesichertes Gewaltverhältnis bestehend aus Schulpflicht, Notendruck und Sanktionsmacht. Die Kriterien der Leistung und des Verhaltens der Schüler*innen werden ausführlicher im Kapitel 3.2.2. thematisiert.

heren Jahrgang und in Ordnungskonferenzen bei schulischen Fehlverhalten über Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Nach Ansicht der interviewten Lehrer*innen haben die Selbstdisziplinierung der Schüler*innen und die Machtposition der Lehrer*innen eine gemeinsame Grundlage. Sie basieren beide auf der abschreckenden Aussicht im Fall der Nichterfüllung der Leistungserwartungen und Ansprüche an das Verhalten der Schüler*innen, dass eben diese Schüler*innen die Hauptschule besuchen müssen. Die Abschreckung basiert auf der unter den interviewten Realschullehrer*innen verbreiteten Annahme, dass die Hauptschule der Ort ist, an dem vorwiegend Schüler*innen beschult werden, die weder leistungsfähig, noch in ihrem Verhalten angemessen sind, d.h. ihr Auftreten entspricht nicht den Erwartungen (WJ, 16; YK, 18; VK, 28; ZK, 18; ZK, 20; ZK, 22):

*„So und wenn du jetzt hier nicht spurst, dann haben wir da ja nebenan noch ne Schule und dann gehst du zu der Hauptschule (betont), du weißt ja wer da alles ist und was da los ist, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 9)*

Vor dem Hintergrund des Kontextwissen des Verfassers unterstellt die in der Quelle thematisierte Abschreckung ein alltägliches distanzloses, aggressives, vulgäres Verhalten in Sprache und Auftreten der Hauptschüler*innen. Der Schulalltag ist demnach durch überlagertes Verhalten der Schüler*innen, Unterrichtsstörungen und einem geringen fachlichen Niveau gekennzeichnet. Die vermuteten alltäglichen Zustände in einer Hauptschule sind nach Auffassung der Interviewpartner*in so negativ, dass auch die Hauptschüler*innen selber die Hoffnung haben, auf die Realschule wechseln zu können (*die Hauptschüler ähm hatten die Hoffnung dann, einige haben es ja auch geschafft, in die Realschule zu wechseln*) (XK, 111). Da die Realschule in ihren schulischen Leistungserwartungen anspruchsvoll und im Fall der Nichterreicherung der Leistungserwartungen konsequent ist, können aber nur wenige Hauptschüler*innen diesen Wechsel vollziehen (XK, 111). Diese Milieu-Segregation, d.h. die Selektionsfunktion und dessen Instrumentalisierung durch die Realschullehrer*innen ist vor dem Hintergrund des Kontextwissens des Verfassers mit einem Verständnis von Schule, welches Schüler unabhängig ihres Lern- und Leistungsstandes unterstützt, unvereinbar. An einer fusionierten Schule mit einer gemeinsamen Beschulung der Hauptschüler*innen und Realschüler*innen würden diese Möglichkeiten der Selbstmotivation und -disziplinierung und auch die Machtposition der Lehrkräfte entfallen bzw. eingeschränkt werden. Da die Schüler*innen gemeinsam beschult werden, können sie nicht an eine andere Schulform „abgeschult“ werden.¹¹⁶ Auf Grund des eingeschränkten pädagogischen Repertoires der Interviewpartner*in im Umgang mit leistungsschwächeren und verhaltensauffälligeren Schüler*innen muss diese

¹¹⁶ Auch die Möglichkeit Schüler*innen der Hauptschule nach einem aufwändigen diagnostischen Verfahren an die Förderschule zu überweisen, ist durch die Inklusion nicht mehr vorhanden, da vor allem im ländlichen Bereich die Förderschulen aufgelöst wurden. Die einzige noch verbleibende Möglichkeit der Abschlussschulung besteht in der Überweisung an eine Berufsbildende Schule (BBS), wenn die Schulpflicht von 12 Jahren (i.d.R. mit Erreichung der Volljährigkeit) erfüllt worden ist und keine einwendenden pädagogischen Gründe geltend gemacht werden.

zwangsläufig gegen die Aufhebung der äußeren Differenzierung in einer fusionierten Schule eingestellt sein (*und das hab ich auch nach ähm Beendigung des gemeinsamen Unterrichts sechste Klasse dann auch so erlebt, als ganz positiv diese Trennung*)(XK, 111). Verstärkt wird diese ablehnende Haltung durch die Befürchtung der interviewten Realschullehrer*innen, dass das Leistungsniveau sinken wird und die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen an der fusionierten Schule zunehmen werden:

*„(...) die Befürchtung im Prinzip äh dann nur noch, also das Niveau immer weiter sinkt (Interviewer: mhm (bejahend)) und dass man, dass kaum noch vernünftiges Arbeiten oder zufriedenstellendes Arbeiten stattfinden kann.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 28)*

3.2.2.2. Realschullehrer haben die Befürchtung, mit der Fusion ihre schulische Identität aufzugeben

Die Angst der interviewten Realschullehrer*innen vor dem Verlust ihrer schulischen Identität lässt sich an zwei Identifikationsmerkmalen festmachen. Zum einen fürchteten die Realschullehrer um den guten Ruf ihrer Schule und zum anderen den Verlust des angestammten Schulgebäudes.

Die Außendarstellung und Wahrnehmung einer Schule durch die Öffentlichkeit kann, so das Kontextwissen des Verfassers, die Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule beeinflussen und kann Auswirkungen auf das Schulklima haben. Neben diesen Binnenwirkungen hat die Wahrnehmung einer Schule in der Öffentlichkeit wesentlichen Einfluss auf die Anmeldezahlen der zukünftigen Schüler*innen einer Schule. Schulen mit einem guten Ruf haben im Wettbewerb mit anderen Schulen um die zukünftigen Schüler*innen einen besseren Stand und damit bessere Anmeldezahlen.¹¹⁷ Entsprechend sind Schulen mit einem weniger guten Ruf gezwungen, alle Schüler*innen mit dem Wunsch diese Schule zu besuchen anzunehmen, um eine überdurchschnittliche Unterrichtsversorgung zu vermeiden und letztlich keine Abordnungen von Lehrkräften vornehmen zu müssen, die wiederum innerhalb des Kollegiums Ängste und Unruhe hervorrufen.¹¹⁸ Die Interviewpartner*in identifiziert sich offenkundig mit der Realschule, denn nach ihrer Einschätzung werden die Schüler*innen der Realschule von den Ausbildungsbetrieben, da sie sich bewähren, gerne in ein Ausbildungsver-

¹¹⁷ Das Wirkungsgefüge zwischen dem Ruf, Ansehen oder Image einer Schule und der Identifikation der Lehrkräfte ist interdependent. Die Anzahl der Schüler*innen einer Schule und ihrer Merkmale haben grundsätzlich Einfluss auf den Umfang und die Qualität anderer Ressourcen, wie z.B. finanzielle Ausstattung, Lehrkräfte und Schulgelände. Die Merkmale der Schüler*innen haben auf die u.a. auf Arbeitsbedingungen und damit zusammenhängend auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte sowie auf das Image der Schule Einfluss. Das Image der Schule wiederum hat Einfluss auf die Anzahl der Schüler und ihrer Merkmale. (vgl. Gewirtz u.a. 1995 zit. nach Maroy/van Zanten 2011, 201 ff.).

¹¹⁸ Vgl. Altrichter et al. 2011 (b), 71 ff..

hältnis übernommen. Der Ruf einer Schule in der Öffentlichkeit ist nach dem Kontextwissen des Verfassers kontinuierlich über einen längeren Zeitraum von allen an der Schule tätigen Mitarbeiter*innen erarbeitet worden und nur an diese Schule gebunden. Im Fall der Fusion wird der gute Ruf einer Schule in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit nicht auf die Fusionsschule übertragen, sondern muss von den an der Fusionsschule tätigen Mitarbeiter*innen neu erarbeitet werden. Gleichwohl besteht ein Widerspruch zwischen der Wahrnehmung der Interviewpartner*in und der Praxis der Schulanmeldungen, denn die Anmeldezahlen an dieser Realschule sind in Richtung Zweizügigkeit rückläufig und es besteht sogar die realistische Befürchtung der zukünftigen Einzügigkeit (ZJ, 128). Gleichzeitig wechseln allerdings jährlich ca. 50 zukünftige Fünftklässler auf eine IGS in einem Nachbarort und nehmen dafür eine erhebliche Fahrtzeit auf sich. Zum einen ist denkbar, dass es sich bei diesen 50 zukünftigen Fünftklässlern um Schüler*innen mit einer Empfehlung der Grundschule zum Besuch einer Hauptschule handelt. Dies ist jedoch vor der gängigen Praxis des Schulanwahlverhaltens der Erziehungsberechtigten unwahrscheinlich. Viele Schüler*innen mit einer Hauptschuleempfehlung werden von den Erziehungsberechtigten an einer Realschule oder an einem Gymnasium angemeldet und werden nach dem Kontextwissen des Verfassers vor dem Hintergrund des demographischen Wandels¹¹⁹ bzw. eines Wettbewerbs benachbarter Schulen um Schüler*innen¹²⁰ auch angenommen, wie dies auch Studien zum regionalen Wettbewerb von Schulen vielfach belegen.¹²¹ Naheliegend ist die Erklärung, dass die Interviewpartner*in vor dem Hintergrund ihrer Identifikation mit der Präfusionsschule und einhergehend mit ihrer negativen Einstellung der Fusion gegenüber, den guten Ruf der Schule in der Öffentlichkeit, unabhängig ob viele oder zunehmend weniger Absolventen, im Fall der Fusion in Gefahr sieht und damit einhergehend ihren eigenen schulischen Identifikationsverlust befürchtet.

Neben dem guten Ruf der eigenen Schule bildet das Schulgebäude einen weiteren Teil der pädagogischen Identität:¹²²

*„(...) was natürlich für die Realschullehrer nochmal äh ne Schwierigkeit war, weil sie dann schon gesagt haben „mein Gott, jetzt geben wir schon unsere Realschule auf und dann müssen wir auch noch in das Gebäude der Hauptschule, was soll da übrig bleiben.“ Kinder die in dieses Gebäude gehen, sind automatisch, äh wird das verbunden mit Hauptschule. Punkt.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 23)*

¹¹⁹ Vgl. Stark 2020, 80 ff.; vgl. Weishaupt 2002, 51 ff.; vgl. Zymek 2007, 279 ff..

¹²⁰ Vgl. Altrichter et al. 2011 (b), 73 ff..

¹²¹ Vgl. Maroy et al. 2011, 202 ff..

¹²² Vgl. Altrichter et al. 2011 (a), 11.

Allgemein können Institutionen einen großen Nutzen aus der Identifikation ihrer Mitarbeiter*innen ziehen, da diese die Einstellung und das Verhalten der Mitarbeiter*innen steuert. Die Identifikation kann zu kooperativem Verhalten der Mitarbeiter*innen führen, kann ein Handeln im Sinne der Ziele einer Institution fördern, kann die Einstellung gegenüber der Institution verbessern und erhöht die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter*innen. Die Identifikation der Mitarbeiter*innen kann für die Organisation auch dysfunktional sein, etwa dann, wenn die Identifikation entweder zu stark oder zu schwach ausgeprägt ist oder ein ambivalentes Verhältnis zur organisationalen Identität entwickelt wird. Zu hohe Motivation hemmt Innovationen und Veränderungen in der Institution. Überidentifikation wird mit einer Vereinnahmung durch die Arbeit assoziiert, die wiederum z.B. die Gefahr eines Burn-Outs erhöht. Aus zu schwach ausgeprägter Identifikation folgt, dass sich Mitarbeiter*innen nicht in vollem Umfang mit ihren Ideen, Fähigkeiten und Kenntnissen in die Organisation einbringen.¹²³

Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet die Verbindung zum Schulgebäude, dass dieses ein Teil der Identität für die Lehrer*innen ist. Sie gehen in ihrem Arbeitsleben viele Jahre in ihre Schule, sie haben ihren Platz im Lehrerzimmer, sie haben Schulschlüssel und damit auch im Gegensatz zu Schüler*innen Macht im Gebäude, sie kennen sich im Gebäude aus, sie haben ihren Klassenraum, sie verbinden mit dem Schulgebäude Erinnerungen. Der Zusammenhang zwischen der Identifikation der Lehrer*innen mit der Tätigkeit und der Identifikation mit dem Schulgebäude ist offensichtlich. Wenn sich die Lehrer*innen nach Ansicht der Interviewpartner*innen mit ihrer Tätigkeit identifizieren, identifizieren sie sich auch mit dem Gebäude, da sie ihre Arbeit gerne machen. Aber auch der umgekehrte Fall trifft zu. Wenn die Lehrer*innen ihre Arbeit gerne machen, identifizieren sie sich mit ihrer Arbeit und auch mit dem Schulgebäude (VJ, 130).

Vor diesem Hintergrund hat der Verlust des angestammten Schulgebäudes Auswirkungen auf die Identität der Lehrer*innen, da ihnen ein Teil ihrer pädagogischen Identität genommen wird. Dieser Verlust bleibt nicht ohne Folgen. Der Identitätsverlust, der mit der Aufhebung der Präfusionsschule einhergeht, wird durch den Verlust des angestammten Schulgebäudes verstärkt und durch den Einzug in das Schulgebäude der anderen Präfusionsschule manifestiert. Dieser Identitätsverlust kann bei den Betroffenen zu erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen führen.¹²⁴

¹²³ Vgl. Zimmer et al. 2013.

¹²⁴ <http://www.bpb.de/apuz/27815/arbeitsidentitaet-und-arbeitslosigkeit-ein-depressiver-zirkel?p=all> vom 04.03.2019

3.2.2.3. Realschullehrer*innen haben Bedenken mit Hauptschüler*innen zurecht zu kommen

Korrespondierend zu den Vorurteilen der Hauptschullehrer*innen, dass Realschullehrer*innen mit Hauptschüler*innen nicht zurechtkommen, haben die Realschullehrer*innen selber Bedenken im Umgang mit Hauptschüler*innen:

*„Dass die Realschulkollegen Befürchtungen hatten, mit einer schwierigeren Schülerklientel nicht klar zu kommen.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 12)*

Die Hauptschüler*innen werden im Gegensatz zu den Realschüler*innen von den Realschullehrer*innen als grundsätzlich anders empfunden:

*„ (...) und die sind ja auch nen bisschen blöd (I: mhm (bejahend)), die Schüler, ja und da kann man ja auch nicht anders und die muss man auch unheimlich hart anpacken (haut auf den Tisch) und dieses Klischee, ja, was ist ein richtiger Hauptschullehrer, eigentlich ein Sozialarbeiter.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 181)*

oder:

*„ (...) wir wussten aber schon, dass das für uns (atmet laut aus) (...) auf jeden Fall schwerer (...) wird, weil wir keine motivierten Schüler mehr vorfinden, (...) also von so ner Klientel geht gar, zumindest in der Ausbildung, die ich da gemacht habe, geht, ist da keiner aus, ist da keiner davon ausgegangen. So und die Befürchtungen waren auf jeden Fall äh dass man an Grenzen stößt, was Pädagogik aber auch Methodik alles Mögliche betrifft.“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 18).*

Entsprechend muss Hauptschüler*innen nach Ansicht der interviewten Realschullehrer*innen im Gegensatz zu Realschüler*innen anders begegnet werden, wobei die Unsicherheit im erwarteten Umgang u.a. auf Grund der Ausbildung im Vorbereitungsdienst groß ist, da dort von motivierten Schüler*innen ausgegangen und auch vorausgesetzt wurde (YK, 18). Referendar*innen haben nach dem Kontextwissen des Verfassers im Vorbereitungsdienst gegenüber den Schüler*innen eine ambivalente Stellung. Einerseits treten sie gegenüber Schüler*innen als Lehrer*innen auf. Diese Stellung beinhaltet neben der Beziehungsebene u.a. auch eine Erziehungs-, Sanktions-, und Machtfunktion durch die Benotungspraxis mit der jeweiligen Zuschreibung von Macht. Gleichzeitig sind Anwärter aber auch von den Schüler*innen abhängig, denn von deren Verhalten im Unterricht, vor allem bei Unterrichtsbesuchen durch die Ausbilder, hängt auch die Benotung im Referendariat ab. Dieser nur schwer lösbare Widerspruch im Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zeigt sich sowohl in einer schülerorientierten Themenwahl und Unterrichtsgestaltung als auch bei einer zumeist besseren Beurteilung von Schülerleistungen im Gegensatz zum Kollegium einer Schule. Darüber hinaus unterstellt die Interviewpartner*in, dass im Vorbereitungsdienst durch die Annahme von motivierten Schüler*innen und

der nur theoretischen Thematisierung von Unterrichtsstörungen kein Praxisbezug hergestellt werden kann und die spätere Verwendung der im Referendariat gewonnenen Erkenntnisse fraglich ist (YK, 18).

3.2.2.4. Vorurteile der Realschullehrer*innen gegenüber Hauptschullehrer*innen: Hauptschullehrer*innen befürworten die Fusion, weil sie selber mit der Klientel nicht zurechtkommen

Korrespondierend zu den Bedenken der Realschullehrer*innen nicht mit Hauptschüler*innen zurecht zu kommen, wird diese Problematik in der Vorstellung der Realschullehrer*innen auch bei den Hauptschullehrer*innen verortet. In der Vorstellung der Realschullehrer*innen ist an der Hauptschule kein Unterricht, so wie sie ihn kennen und praktizieren, möglich. Die Schüler*innen sind nicht zu motivieren und auch nicht mehr zu disziplinieren (YK, 18; VK, 28; ZK, 18; ZK, 20; ZK, 22). Die mangelnde Motivation und die Aussichtslosigkeit von Disziplinierungsbemühungen der Lehrkräfte wird in einer Verhaltensänderung der Schüler*innen und in einer vermuteten Überforderung der Lehrkräfte zur Herstellung der notwendigen Arbeitsdisziplin gesehen:

*„Also, die Hauptschulkollegen hatten ja dann auch ihre Intention weshalb sie die Fusionierung wollten, weil sie eben mit den Hauptschülern nicht mehr so zurecht gekommen sind und weil, äh kein normaler Unterricht möglich war und dann haben sie sich halt davon versprochen, durch ne Fusionierung haben wir noch nen paar Nette dabei und dann geht's besser.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 16)*

Demnach wird von der Interviewpartner*in ein düsteres Bild des Schul- und Unterrichtsalltages an einer Hauptschule gezeichnet. Danach ist kein Unterricht wie an der Realschule möglich („kein normaler Unterricht möglich war“) und die Hauptschüler*innen werden im Gegensatz zu den Realschüler*innen als bedrohlich wahrgenommen („durch ne Fusionierung haben wir noch nen paar Nette dabei). Diesem Schul- und Unterrichtsalltag wollen nicht nur die Schüler*innen durch einen Wechsel auf die Realschule entfliehen, sondern auch die Hauptschullehrer*innen. Letzteren bietet sich aber nur durch die Fusion dazu die Möglichkeit. Sie haben dann die Chance auch angenehme Schüler*innen zu unterrichten (YK, 36; WJ, 46; WJ, 50; VK, 28; VK, 34; VJ, 14; UJ, 181). Nach dem Kontextwissen des Verfassers sind Schüler*innen in den Augen von Lehrkräften *nett*, wenn sie motiviert sind, sich gegen über ihren Mitschüler*innen in Auftreten und Sprache freundlich verhalten und gegenüber Lehrkräften respektvoll auftreten. Da bei der Interviewpartner*in, die an einer Realschule tätig war, für Hauptschüler*innen nur Negativzuschreibungen vorhanden sind, ist das Argument, dass Hauptschullehrer*innen die Fusion befürworten, weil sie selber mit der Klientel nicht mehr zurechtkommen, letztlich Ausdruck ihrer eigenen Befürchtung im Zuge der Fusion nicht mit Hauptschüler*innen zurecht zu kommen.

3.2.2.5. Exkurs: Habitusbedingtes Professionsverständnis der Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen

Über den Habitus von Lehrpersonen wird zunehmend geforscht.¹²⁵ Lange-Vester/Vester zeigen, dass Lehrkräfte eine sozial heterogene Gruppe bilden.¹²⁶ Einen einheitlichen Habitus von Lehrer*innen kann es also nicht geben. Beim Habitus von Lehrer*innen zeigen sich auch Übereinstimmungen mit den bei Kob gefundenen Typen, ohne dass sich das Spektrum darin erschöpft. Kob hat insbesondere zwei exemplarische Typen stärker ausgearbeitet, und den „pädagogischen Fachmann“ und den „Fachwissenschaftler“.¹²⁷ Der pädagogische Fachmann orientiert sein Berufsbild an der pädagogischen Funktion seines Berufes. Die Universitätsausbildung ist ihm zwar wichtig, Wissenschaft aber doch eher nachrangig. Der pädagogische Fachmann fühlt sich dem Volksschullehrer näher als dem Wissenschaftler und hat den Lehrerberuf bereits zu Beginn des Studiums angestrebt. Während seiner Freizeit engagiert er sich in Sportvereinen und in der Jugendarbeit, teilweise interessiert er sich auch für wissenschaftliche Arbeiten, Musik und Kunst. Für den pädagogischen Fachmann ist der Lehrerberuf mehrheitlich ein Aufstiegsberuf. Unter den Vätern der Befragten finden sich mehr Volksschullehrer (mit PH-Studium) als Akademiker (mit Universitätsstudium) sowie verstärkt auch mittlere Beamte und Angestellte. Für den Fachwissenschaftler steht fachliche Souveränität im Vordergrund. Vom Pädagogen grenzt er sich deutlich ab: „Wir sind keine Erzieher, sondern Lehrer“.¹²⁸ Außerhalb der Schule interessiert sich der Fachwissenschaftler primär für wissenschaftliche Arbeiten, Literatur, Musik und Kunst. Im Sportverein engagiert er sich nicht. Die Lehrer dieses Typus kommen häufig aus Familien, in denen der Vater einen akademischen Beruf ausübt. Auch finden sich bei den Eltern oftmals selbstständige Kaufleute. Zwei Drittel der Fachwissenschaftler haben zunächst einen anderen Beruf angestrebt. In ihrem Fall „fungiert“ der Lehrerberuf „als bevorzugter Auffangberuf für speziell fachwissenschaftlich orientierte Akademiker, die sich, nach anderen oft besonders anspruchsvollen Berufszielen, erst sekundär für den Beruf des Lehrers entschieden haben.“¹²⁹

¹²⁵ Vgl. Heinrich et al. 2019, 215 ff..

¹²⁶ Vgl. Lange-Vester et al. 2018.

¹²⁷ Vgl. Kob 1958.

¹²⁸ Kob zit. nach Lange-Vester et al. 2018, 164.

¹²⁹ Ebd..

3.2.2.6. Vorurteile der Realschullehrer*innen gegenüber der Hauptschule: geringe Sachlichkeit

Die Realschullehrer*innen sind entsprechend ihres Habitus bemüht, sich von Hauptschullehrer*innen abzugrenzen. Sie sehen sich mehr als Fachwissenschaftler*innen und weniger als Pädagog*innen.¹³⁰ Die Sichtweise von Hauptschüler*innen ist vorurteilsbehaftet und geprägt von der Praxis der Selektion, d.h. Abschulung von Schüler*innen, die die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Realschullehrer*innen nicht erfüllen können (XJ, 9; WK, 43; XK, 111). Hauptschüler*innen zu unterrichten ist für Realschullehrer*innen eine neue, extrem herausfordernde, anstrengende und auch überfordernde Aufgabe (VK, 18; VK, 28; ZK, 22; VJ, 12; UJ, 175). Trotz aller Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Hauptschule ist die Wahrnehmung von Hauptschullehrer*innen durch die Realschullehrer*innen von Achtung und Erleichterung geprägt:

*„(...) an der Hauptschule, da wird zwar gute Arbeit geleistet, ich glaube, das war zumindest immer meine Wahrnehmung, dass da wirklich ganz (betont) qualifizierte Arbeit geleistet wird.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 181)*

Gleichwohl kann in dieser Achtung für die Arbeit an der Hauptschule („dass da wirklich ganz (betont) qualifizierte Arbeit geleistet wird“) sich gleichzeitig auch die Erleichterung ausdrücken, nicht diese Arbeit leisten zu müssen. Dabei steht für die Interviewpartner*in weniger die fachliche Vermittlung des Unterrichtsstoffes im Mittelpunkt des Lehrerhandelns an der Hauptschule als vielmehr die erzieherische Funktion des Berufes. Demgegenüber steht bei der interviewten Realschullehrer*in die fachliche Souveränität im Vordergrund, sie sieht sich als Lehrer*in und nicht als Erzieher*in:¹³¹

*„Ja, was ist ein richtiger Hauptschullehrer, eigentlich nen Sozialarbeiter (I: mhm (bejahend)), aber wir machen eben doch die etwas bessere Arbeit, noch nicht so intellektuell wie auf'm Gymnasium, aber wir sind schon was Besseres, wir sind schon die Realschullehrer und äh da möchte ich auch, wird, ist gut, dass ich auch nen bisschen mehr verdiene, also, da möchte ich doch mich abgrenzen davon.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 181)*

Im Fall einer Fusion muss die Realschullehrer*in diese als schwieriger und arbeitsintensiver erlebte Klientel, die nicht ihrem Habitus entspricht, unterrichten.

Das fachwissenschaftlich orientierte Professionsverständnis führt bei den Realschullehrer*innen vereinzelt zu erheblichen Vorurteilen gegenüber Hauptschullehrer*innen, die ein kollegiales, teamorientiertes Arbeiten an einer fusionierten Schule ausschließen:

¹³⁰ Ebd..

¹³¹ Vgl. Lange-Vester et al. 2018, 164.

*„Also meine persönliche Empfindung, das klingt jetzt wahrscheinlich nicht so richtig nett, aber ich sag’s trotzdem (Lachen), ich glaube, dass vieles Denken sich auch unter den Kollegen unterscheidet, ich glaube, dass ähm viele Hauptschulkollegen etwas einfacher sind und äh es klingt jetzt böse, ich weiß, (Lachen), es ist einfach so (...) und auch so in Diskussionen irgendwie, es ist, ja, da kommt man sich manchmal aus ner anderen Schicht vor (Lachen) (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 46).*

3.2.2.7. Synergieeffekte werden an der Oberschule 1 gesehen

Trotz der dargestellten Vorbehalte und Vorurteile der Realschullehrer*innen gegenüber der Fusion werden von den Realschullehrer*innen der Oberschule 1 auch Vorteile gesehen, die durch die Fusion entstehen können. Diese Vorteile können mögliche Synergieeffekte sein. Das Erkennen dieser möglichen Synergieeffekte seitens der Realschullehrer*innen kann als Teilakzeptanz der interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 1 gegenüber der Schulform Hauptschule gedeutet werden. Die Arbeit der Hauptschule und das Engagement der Hauptschullehrer*innen werden respektiert:

*„Ähm, ähm zum Beispiel dass wir ähm, (...) zum Beispiel in Bezug auf Berufsorientierung, da hat zum Beispiel die äh (Interviewer: mhm (bejahend)), die Hauptschule, die hat sehr viel äh, hat sehr viel Arbeit geleistet, hier auch, hier auch am Standort, nur ähm das läuft an der Hauptschule natürlich noch nen bisschen anders ähm mit der äh, mit der Zusammenarbeit mit der BBS und äh, äh die Praktika, die da noch mal, die da noch mal anders laufen, da haben wir (Interviewer: mhm (bejahend)) äh, da, das haben wir gehofft, dass wir das im Prinzip vereinen können ähm.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 26).*

Das Erkennen dieser möglichen Synergieeffekte¹³² durch die Interviewpartner*in ist gleichzeitig auch Ausdruck der Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Hauptschule. Die erkannten möglichen Synergieeffekte beziehen sich vor allem auf Aspekte der Berufsvorbereitung, wobei die Berufsvorbereitung mehr mit den schulformbezogenen Aufgaben der Hauptschule in Verbindung gebracht werden als mit denen der Realschule:

¹³² Auch im Niedersächsischen Kultusministerium sind diese Synergieeffekte erkannt worden. Diese werden im Erlass „Berufliche Orientierung an allgemein bildenden Schulen“ (RdErl. d. MK v. 17.09.2018 - 24-81 403 -VORIS 22410) verarbeitet. Danach ist die Berufliche Orientierung an der Oberschule eine Zusammenfassung der Beruflichen Orientierung an der Hauptschule und an der Realschule (siehe auch Fußnoten 48 und 49). „Die Berufliche Bildung an der Oberschule wird auf Grund der Heterogenität der Schülerschaft breit angelegt. Die Oberschule ermöglicht ihren Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen eine individuelle Schwerpunktbildung. Die Oberschule bietet einen berufspraktischen Schwerpunkt mit Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung sowie neben dem Profil Fremdsprachen mindestens eins der Profile Wirtschaft, Technik sowie Gesundheit und Soziales an.“

„Die Hauptschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Allgemeinbildung und ermöglicht eine individuelle Berufsorientierung sowie eine individuelle Schwerpunktbildung in der beruflichen Bildung bis hin zur Vermittlung der Anforderungen des ersten Ausbildungsjahrs einer Berufsausbildung.“¹³³

und:

„Die Realschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine erweiterte Allgemeinbildung und ermöglicht eine allgemeine Berufsorientierung.“¹³⁴

In der Hauptschule wird eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt, in der Realschule eine erweiterte Allgemeinbildung. Diese Zielformulierung korrespondiert mit dem aus dem Habitus begründeten Professionsverständnis der unterschiedlichen Lehrämter. Realschullehrer*innen sehen sich als Wissensvermittler und entsprechend steht die Vermittlung einer erweiterten Allgemeinbildung im Fokus ihres schulischen Handelns. Hauptschullehrer*innen hingegen stellen ihre pädagogische Intention in den Mittelpunkt ihres beruflichen Tuns und weniger die Vermittlung von Wissen.¹³⁵ Entsprechend ermöglichen Hauptschullehrer*innen eine individuelle Berufsorientierung mit einer Schwerpunktbildung in der beruflichen Bildung.¹³⁶ Realschullehrer*innen hingegen ermöglichen eine allgemeine Berufsorientierung, die sich, abgesehen von den entsprechenden Berufspraktika im 9. und 10. Jahrgang, auf der theoretischen Ebene orientieren kann.

¹³³ Die Arbeit in der Hauptschule, RdErl. d. MK v. 21.5.2017 - 32-81 023/1 - VORIS 22410 -, veröffentlicht SVBL 7/2017, 349; die rechtlichen Grundlagen wurden 2018 durch RdErl. d. MK v. 17.09.2018 - 24-81 403 -VORIS 22410 - aktualisiert. Demnach „(...) ermöglicht (die Hauptschule) ihren Schülerinnen und Schülern eine individuelle Berufliche Orientierung und eine individuelle Schwerpunktbildung in der beruflichen Bildung.“

¹³⁴ Die Arbeit in der Realschule RdErl. d. MK v. 21.5.2017 - 32-81 023/1 – VORIS 22410 –, veröffentlicht SVBL 7/2017, 357; die rechtlichen Grundlagen wurden 2018 durch RdErl. d. MK v. 17.09.2018 - 24-81 403 -VORIS 22410 - aktualisiert. Demnach „(...) ermöglicht (die Realschule) ihren Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen eine Berufliche Orientierung und individuelle Schwerpunktsetzung in den Bereichen Fremdsprachen, Wirtschaft, Technik sowie Gesundheit und Soziales.“

¹³⁵ Wie bereits gezeigt, bestehen bei den interviewten Hauptschullehrer*innen und den interviewten Realschullehrer*innen jeweils gegenüber dem anderen Lehramt Vorurteile bzw. wird dem anderen Lehramt unterstellt, Vorurteile zu haben. Verkürzt dargestellt sind Hauptschullehrer*innen demnach Sozialarbeiter und Realschullehrer*innen sind Fachwissenschaftler, die keine Hauptschüler*innen unterrichten können (VJ, 12; UJ, 175; UK, 11; WK, 63; WK, 64; WK, 65, ZK, 78).

¹³⁶ Vgl. Arnz et al. 2015, 10.

3.2.2.8. Neue Schulleitung als Chance an der Oberschule 2¹³⁷

Das Verfahren zur Besetzung der Funktion der Schulleiter*in der Oberschule 2 ist von einer hohen Bedeutung und Sensibilität für die Ausgangsbedingungen der zukünftigen Oberschule geprägt. Die Schulleiter*in der Hauptschule hat sich genauso wie die Schulleiter*in der Realschule auf die Funktionsstelle der Schulleiter*in der zukünftigen Oberschule beworben. Das Kollegium der Realschule P unterstützt genauso wenig wie das Kollegium der Hauptschule Q die Bewerbungen der bisherigen Funktionsstelleninhaber*innen der Präfusionsschulen:

*"Also wir waren von unserer Schulleiter*in auch nicht so (betont) begeistert, weil da war von der organisatorischen Seite her viel Chaos da (I: mhm (bejahend)), so dass wir nen bisschen gehofft haben, was Besseres zu kriegen (...)." (Interviewpartner*in WJ, Absatz 8)*

Im Fall der Fusion von Hauptschulen und Realschulen gelten nach dem Wissen des Verfassers für die Bewerber*innen konkrete Voraussetzungen. Grundsätzlich müssen die Bewerber in dem Lehramt ausgebildet sein, das in der fusionierten Schule als das höhenwertigere Lehramt gilt. Im konkreten Fall hat die bisherige Leiter*in der Realschule im Fall einer Bewerbung auf die ausgeschriebene Stelle der Schulleiter*in die besseren Chancen auf die Besetzung der Stelle, da sie in der Besoldungsstufe gegenüber der Leiter*in der Hauptschule höher eingruppiert ist. Die Besetzung der Funktionsstellen in einer zu fusionierenden Schule erfolgt typischerweise über Kreuz. Im konkreten Fall heißt das, dass die Leiter*in der Realschule und die stellvertretende Leiter*in der Hauptschule die Schulleitung der zu fusionierenden Schule stellen. Die stellvertretende Leiter*in der Realschule und die Leiter*in der Hauptschule werden nicht in ihrer Funktion an der Fusionsschule tätig sein, sondern andere vakante Funktionsstellen im Landkreis besetzen. Die interviewten Hauptschullehrer*innen sehen in der ehemaligen Leiter*in der Hauptschule Q als zukünftige Schulleiter*in der Oberschule das geringere Übel. Daher wendet sich das Kollegium der Hauptschule im Vorfeld schriftlich an die Niedersächsische Landesschulbehörde, um auf die Besetzung der Stelle der Schulleiter*in Einfluss zu nehmen.

¹³⁷ Die Funktionsstellen an der Oberschulen wurden wie folgt besetzt: Die Leiter*in der Oberschule 1 war zuvor Konrektor*in der Präfusionsrealschule. Die Leiter*in der Präfusionsrealschule und der Präfusionshauptschule sind in Pension gegangen. Die Konrektor*in der Präfusionshauptschule ist bis zur Ihrer Pensionierungen Ansprechpartner*in am Standort des Präfusionshauptschule geblieben. Die erste Leiter*in der Oberschule 2 war zuvor Leiter*in der Präfusionshauptschule. Die Konrektor*in der Präfusionshauptschule wurde an eine andere Schule versetzt. Die zweite Leiter*in der Oberschule 2, nachdem die erste Leiter*in die Pensionsgrenze erreicht hatte, war zuvor Didaktische Leiter*in der Oberschule 2. Die Konrektor*in der Oberschule 2 war zuvor Konrektor*in der Präfusionsrealschule. Die Schulleiter*in der Präfusionsrealschule war bis 2004 Leiter*in der Orientierungsstufe, anschließend an die Präfusionshauptschule (der Oberschule 2) bis Besetzung der Funktionsstelle der Leiter*in der Präfusionsrealschule abgeordnet. Da die Leiter*in der Präfusionshauptschule zur Leiter*in der Oberschule 2 ernannt wurde, wurde sie an eine Realschule als Leiter*in versetzt.

Nach Auflösung der Orientierungsstufe als verpflichtende Schulform in Niedersachsen aufgrund des Wahlerfolges der CDU im Jahr 2004 musste nach dem Kontextwissen des Verfassers für alle Lehrkräfte, die Funktionsstellen an den Orientierungsstufen ausfüllten, eine neue dienstliche Verwendung durch die Niedersächsische Landsschulbehörde gefunden werden, da die Funktionsstelleninhaber*innen Bestandsschutz hatten. Nicht in jedem Fall gelang die Umsetzung des Bestandsschutzes zeitlich nahtlos. Im vorliegenden Fall wird die Funktionsstelle der Schulleiter*in der Realschule erst später besetzt, da die Vorgänger*in noch im Amt ist. Vor dem Hintergrund der schlechten Unterrichtsversorgung der Hauptschule und den Unterrichtserfahrungen an der Orientierungsstufe wird die ehemalige Leiter*in der Orientierungsstufe und zukünftige Leiter*in der Realschule an der Hauptschule eingesetzt. Bei den Lehrer*innen der Hauptschule hinterlässt die ehemalige Leiter*in der Orientierungsstufe einen ambivalenten Eindruck:

*„Also ich sag mal sie hat sich äh (..) uns als Kollegen damals (Lachen) also nicht so äh hat sie sich nicht so hervor getan muss ich sagen, ne, also das war recht, recht schwierig, ne äh und wir hatten nicht einfach nicht so den Eindruck von, ich glaube äh dass es auch zutraf, dass sie nicht so den (..) das richtige Händchen für Hauptschüler hatte, ne. (Interviewpartner*in XJ, Absatz 91)*

Das Engagement der ehemaligen Leiter*in der Orientierungsstufe und zukünftige Leiter*in der Realschule bleibt auf Grund der absehbaren zeitlichen Beschränkung des Unterrichtseinsatzes hinter den hohen Erwartungen der interviewten Hauptschullehrer*innen zurück („hat sie sich nicht so hervor getan“). Zudem hat die ehemalige Leiter*in der Hauptschule als ausgebildete Realschullehrer*in einen anderen Umgang mit den Hauptschüler*innen als die Hauptschullehrer*innen („ich glaube äh, dass es auch zutraf, dass sie nicht so (..) das richtige Händchen für Hauptschüler hatte, ne“).

Diese nachhaltigen Eindrücke bestimmen das Vorgehen der Hauptschullehrer*innen im Verfahren zur Besetzung der Stelle der Schulleiter*in der zukünftigen Oberschule. Im Zuge des Besetzungsverfahrens für eine Funktionsstelle ist vor dem Hintergrund des Kontextwissens des Verfassers die Stellungnahme des bzw. der betroffenen Kollegien nur indirekt über eine Abstimmung der Gesamtkonferenz möglich. Erforderlich ist im Rahmen des Besetzungsverfahrens das Votum des Schulvorstandes als höchstes Entscheidungsorgan einer Schule. Der Schulvorstand ist paritätisch aus an der Schule unterrichtenden Lehrkräften und Eltern- und Schülervertretern unter Vorsitz der Schulleiter*in zusammengesetzt. Die Schulleiter*in hat im Gegensatz zu den anderen Mitgliedern ein doppeltes Stimmrecht. Die Vertreter der Lehrkräfte im Schulvorstand haben die Möglichkeit ein Votum des Kollegiums, z.B. in einer Gesamtkonferenz eingeholt, bei ihrer Stimmabgabe zu berücksichtigen:

„Ja und dann haben wir natürlich so ein bisschen und da war ich natürlich dran beteiligt, allerdings hab ich das äh eigentlich im Auftrag dann als Personalrat auch gemacht und da ich immer mit dem Schreiben immer relativ weit vorne bin,

*wenn erst was geschrieben werden muss, ne, haben wir natürlich dann, ja so nen Schreiben verfasst äh wo wir diese Geschichte z.B. auch als sie dann hier war [...] WL, so nen bisschen (...) ähm mit ins Spiel gebracht haben, ne, so im Nachhinein oder ich war auch damals schon so, dass ich mir gesagt habe: „na ja, so ganz fair ist es nicht“, aber man muss ja dann irgendwie was machen. (Interviewpartner*in XJ, Absatz 93)*

Dass sich ein Kollegium im Besetzungsverfahren direkt an die für die Besetzung zuständige Dezernent*in wendet, ist nach dem Kontextwissen des Verfassers im Verfahrensablauf nicht vorgesehen und auch sehr ungewöhnlich. Der nachhaltige Einsatz der späteren Schulleiter*in der Realschule in der Hauptschule motiviert die Hauptschullehrer*innen sich für das geringere Übel, nämlich die bisherige Leiter*in der Hauptschule als zukünftige Leiter*in der Oberschule, zu engagieren. Die Leiter*in der Realschule wird im Umgang mit Schüler*innen und Lehrkräften von ihnen als unangemessen wahrgenommen. Auch die Leiter*in der Hauptschule wird von der Interviewpartner*in als problembehaftet wahrgenommen, aber sie ist im Umgang mit Schüler*innen und Lehrer*innen menschlich (XJ, 93). Da bereits im Vorfeld der Fusion der Schulvorstand der Realschule gegen eine Fusion votiert hat und trotz Engagements des Landkreises in Niedersachsen konsequent bei dem Votum bleibt, ist das Votum des Kollegiums der Hauptschule - immerhin formulierte und schrieb der gewählte Personalrat als Interessenvertretung der Lehrer*innen der Hauptschule an die Landesschulbehörde - ein Politikum. Dies ist erkennbar daran, dass die zuständige Dezernent*in anreist und versucht vor Ort das Problem zu lösen:

*„Ich bin da zitiert worden zum äh, der, der Dezernent, der damalige war hier, ich hatte ja diesen Brief unterzeichnet im Auftrag und äh wurde ich richtig also ins Rektorat so nach dem Motto, ne und ob (betont) ich dabei bliebe, ich sage: „das ist äh das ist ja Gemeinschaftssache“. (Interviewpartner*in XJ, Absatz 101)*

*„ (...)und äh ob ich (betont) mir das gut überlegt hätte, ja, ich sage: „das habe ich mir gut überlegt, das, sie haben es unterschrieben „ja“ ich sage „im Auftrag als Personalrat habe ich das unterschrieben, ist so richtig“ (I: mhm (bejahend)) na ja und äh dann bin dann raus und habe „oh, jetzt kriege ich den schwarzen Ball und noch einen mehr oder so (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 103).*

Der ungewöhnliche und gewagte Einsatz der Hauptschullehrer*innen ist erfolgreich. Die Schulleiter*in der Hauptschule wird zur Leiter*in der fusionierten Schule bestellt. Die ehemalige Schulleiter*in der Realschule P wechselt als Realschulrektor*in in einen Landkreis in Niedersachsen:

*„ (...) aber, ne, ja und dann ähm ist das irgendwie dann doch auch glaube ich ihr zu Ohren gekommen oder wie auch immer, auf jeden Fall wurde sie glaube ich auch zitiert und wie das Ganze dann abgelaufen weiß ich nicht, auf jeden Fall hat man ihr ne Stelle in ((der Stadt C)) angeboten und die hat sie dann auch angenommen und da ist sie immer noch.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 103)*

Neben den Hauptschullehrer*innen haben sich auch die Realschullehrer*innen der Oberschule 2 bereits im Vorfeld der Schulfusion mit der Besetzung der Funktionsstelle durch die Schulleiter*in der Hauptschule Q arrangiert:

*„Also wir waren von unserer Schulleiterin auch nicht so (betont) begeistert, weil da war von dem Organisatorischen her viel Chaos da (l: mhm (bejahend)), so dass wir dann ein bisschen gehofft haben, was Besseres zu kriegen (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 8)*

Einerseits wird die Schulfusion durch die Realschullehrer*innen der Realschule P in der Stadt trotz erheblicher politischer Einflussnahme konsequent abgelehnt. Andererseits hätte aber die konsequente Ablehnung der Schulfusion auch die Ablehnung der bisherigen Schulleiter*in der Hauptschule als Schulleiter*in der Oberschule bedeutet. Die vordergründige Ablehnung der Schulleiter*in der Realschule als Schulleiter*in der fusionierten Schule kann in diesem Zusammenhang als Eingeständnis der Wirkungslosigkeit der Ablehnung der Schulfusion und des Widerstandes gegen die Schulfusion gedeutet werden. Da die interviewten Realschullehrer*innen ihren Einfluss auf die Besetzung der Funktionsstelle der Schulleiter*in nicht geltend machen bzw. sie bei der Besetzung dieser Funktionsstelle kein widerständiges Verhalten artikulieren, unterstützen sie die Besetzung der Schulleiterstelle der Oberschule durch die Schulleiter*in der Hauptschule und lösen sich taktisch von ihrem bisherigen konsequent widerständigen Verhalten.

3.2.2.9. Die Fusion der Schulen ist nur schulpolitisch begründet

Die Realschullehrer*innen der Realschule P in der Stadt A und die Realschullehrer*innen der Realschule T in der Stadt B haben weitgehend übereinstimmende Erwartungen, Vorbehalte und Vorurteile der Schulfusion gegenüber (YK, 18; VK, 28; VK, 34; ZK, 22; VJ, 12; UJ, 174). Eine abweichende Einstellung besteht bei den Interviewpartner*innen bei der Wahrnehmung der Schulleitung der Präfusionsschulen. In der Stadt A lehnen die Hauptschullehrer*innen und die Realschullehrer*innen die im Besetzungsverfahren eigentlich favorisierte Leiter*in der Realschule als zukünftige Leiter*in der Oberschule ab. Demgegenüber besteht in der Stadt B auf Grund der Pensionierung der Schulleiter*innen der Hauptschule und der Realschule die Notwendigkeit einer personellen Neubesetzung der Leitungspositionen:

*„(...) ich war zum damaligen Zeitpunkt Realschulkonrektor und es zeichnete sich ab, dass sowohl der Hauptschulrektor als auch der Realschulrektor in Pension gehen und für mich stellte sich dann die Situation so dar, dass ich äh (...) ja entweder ganz vorne auf den Zug springe oder zusehe das ich irgendwo anders unterkomme (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 8)*

Durch die Neubesetzung der Funktionsstellen an der Hauptschule und der Realschule der Stadt B kann es nicht zu Konflikten bei der Besetzung der Funktionsstellen wie in der Stadt A kommen.

Eine weitere Unterscheidung besteht in der Einstellung der Realschullehrer*innen der Fusion gegenüber. In der Stadt A lehnen die interviewten Realschullehrer*innen die Fusion grundsätzlich ab. In der Stadt B hingegen sind die interviewten Realschullehrer*innen der Fusion gegenüber fatalistisch eingestellt:

*„Aber ich denke es hat, es hat keinen Zweck sich da auf die Hinterbeine zu stellen, wenn das so politisch gewollt ist und angeblich ja auch der Elternwille hier in der Stadt B so abgefragt worden ist, dann, ja mein ich, da bin ich ein bisschen fatalistisch, da muss man eben durch (Interviewer: okay), ja.“ (Interviewpartner*in ZK, Absatz 46)*

Hintergrund für die fatalistische Einstellung der interviewten Realschullehrer*innen in der Stadt B sind ihre bisherigen Erfahrungen mit der Schulverwaltung. Ursprünglich war die Realschule T mit dem örtlichen Gymnasium in einem Schulgebäude untergebracht. Ohne Beteiligung der Lehrkräfte wurde seitens der Stadt B der Umzug in das veraltete, in Teilen sanierungsbedürftige und zeitgemäßen Unterrichtsansprüchen nicht genügende Schulgebäude am jetzigen Standort verfügt (ZK, 54). So gibt es auf der Basis der Inaugenscheinnahme durch den Verfasser dort auf Grund der Raumnot keine Differenzierungsräume, es wird z.T. in sehr kleinen Unterrichtsräumen unterrichtet, Unterrichtsräume liegen im Kellerbereich und haben z.T. Feuchtigkeitsschäden, es herrscht im Lehrerzimmer eine große Enge und nicht jede Lehrer*in hat dort einen ständigen eigenen Sitz-und Arbeitsplatz. Da die nicht ausreichende räumliche Situation bereits bei Einzug in das Schulgebäude bekannt ist, bleibt bei den interviewten Realschullehrer*innen das Gefühl der eigenen Wirkungslosigkeit und Fremdbestimmung in Bezug auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule, an der sie tätig sind:

*„Dadurch, dass wir vorher auch in dieses Gebäude gezogen sind, im Grunde genommen haben wir immer hier im Grunde genommen keine feste Struktur, ne, im Grunde genommen, ich habe immer das Gefühl, die machen mit uns grad das wo es passt, ne, jetzt Zack in dieses Gebäude rein (...).“ (Interviewpartner*in ZK, Absatz 54)*

Vor diesem Hintergrund besteht bei den Realschullehrer*innen wenig Hoffnung und wenig Aussicht auf eine Beteiligung bei der Ausgestaltung der Schulfusion. Wenn die Fusion nach Ansicht der interviewten Realschullehrer*innen pädagogische Gründe gehabt hätte, dann wären die schulischen Rahmenbedingungen wie Schulgebäude, Ausstattung etc. unabhängig von den entstehenden Kosten entsprechend der pädagogischen Notwendigkeiten, u.a. räumliche Differenzierungsmöglichkeiten, Ausstattung für den Ganztages Schulbetrieb mit Mensa und Freizeitbereich für die Schüler*innen, ausreichende personelle Unterrichtsversorgung, geplant und bereitgestellt worden. Bei einer nur schulpolitisch motivierten Fusion stehen die Aufrechterhaltung eines differenzierten Schulwesens in Folge des demographischen Wandels oder die Einsparung eines sanierungsbedürftigen Schulgebäudes bei gleichzeitigen

Kosteneinsparungen im Zuge der Einrichtung einer neuen Schule im Vordergrund. Die pädagogische Ausgestaltung erfolgt nachrangig und hat sich an den vorhandenen Gegebenheiten zu orientieren:

*„(...) ne, obwohl natürlich die Vorbehalte gegen Oberschule, ich sag mal im kompletten Kollegium schon äh da waren, ne, also man hatte das, hatte so die Befürchtung, ja das äh ist tatsächlich schulpolitisch nur motiviert, hat keine äh, hat keine pädagogischen Gründe.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 28)*

Die bisherige Arbeit an der Realschule erfährt in der Wahrnehmung der interviewten Realschullehrer*innen durch den Schulträger eine Wertschätzung:

*„(...) also der äh damalige Bürgermeister hat mit den damaligen Schulleitungen gesprochen äh als in (...) die IGSen gegründet worden sind und kam mehr oder weniger zu dem Schluss, dass wir hier drei gut funktionierende, gut besuchte Schulen haben, Realschule, Gymnasium, äh Hauptschule und ist nicht mit auf den Zug gesprungen und der Landkreis auch nicht (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 8)*

Vor diesem Hintergrund und der fatalistischen Einstellung der Schulfusion gegenüber bestehen bei den Realschullehrer*innen in der Stadt B Vorbehalte gegenüber der Schulfusion, aber es besteht keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber der Fusion.

*„(...) weil ähm, das ist so festgelegt worden und da muss man durch, also ich hab jetzt nicht gedacht, das ist ne super Chance oder um Gottes Willen, sondern das ist so gegeben und dann machen wir das Beste daraus.“ (Interviewpartner*in ZK, Absatz 14)*

3.2.2.10. Fazit Einstellung der Realschullehrer*innen der Fusion gegenüber

Bei den interviewten Realschullehrer*innen überwiegen Vorbehalte gegenüber der Schulfusion und Vorurteile gegenüber der Hauptschule, gegenüber den Hauptschullehrer*innen und gegenüber den Hauptschüler*innen. Es besteht die Befürchtung, dass bis jetzt die wirksamen Instrumente zur Disziplinierung der Schüler*innen, nämlich die Benotung und die Instrumentalisierung der Abschlussschulung, in einer fusionierten Schule in Frage gestellt werden könnten. Schüler*innen, die nach einem hierarchischen Verständnis des Schulsystems der interviewten Realschullehrer*innen auf der untersten Stufe des Schulsystems beschult werden, lassen sich durch die Praxis einer restriktiven Notenvergabe nicht mehr beeinflussen. Das Instrument der Abschlussschulung ist an der fusionierten Schule überhaupt nicht mehr wirksam, da die Hauptschule schrittweise aufgelöst wird, und keine Schüler*innen der Oberschule aufnehmen kann und die Schüler*innen nicht mehr an diese abgeschult werden können. Vor dem Hintergrund der von den interviewten Realschullehrer*innen geäußerten Bedenken zum Umgang mit Hauptschüler*innen besteht bei diesen die Hoffnung, in einer fusio-

nierten Schule vorübergehend keine Hauptschüler*innen unterrichten zu müssen. Darüber hinaus überwiegt ein fachwissenschaftlich orientiertes Professionsverständnis der Realschullehrer*innen. Realschullehrer sind um Abgrenzung gegenüber der Hauptschule, den Hauptschullehrer*innen und Hauptschüler*innen bemüht. Gleichwohl wird die geleistete Arbeit der Hauptschullehrer*innen akzeptiert. Es wird der Synergieeffekt der Berufsorientierung gesehen. Aber die Einstellung der Realschullehrer*innen der Realschule P und der Realschule T differieren in einem wesentlichen Punkt. Im Gegensatz zu den Realschullehrer*innen der Realschule T lehnen die Realschullehrer*innen der Realschule P eine Fusion mit der benachbarten Hauptschule grundsätzlich ab. Diese Ablehnung lässt sich von dem ersten Votum des Schulvorstandes im Vorfeld der Schulfusion bis zu den durchgeführten Interviews nachzeichnen. Demgegenüber sind die Realschullehrer*innen der Realschule T vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit der städtischen Schulverwaltung der Fusion gegenüber fatalistisch eingestellt.

3.3. Wahrnehmung der Oberschule - Qualitative Inhaltsanalyse

In den folgenden Ausführungen erfolgt im Vergleich zu den vorherigen Ausführungen zur Einstellung der Interviewpartner*innen ein Wechsel der zeitlichen Ebene. Während die Einstellung der Interviewpartner*innen zeitlich der Ebene vor der Schulfusion zugeordnet wird, befinden sich die Ausführungen zur Wahrnehmung der Oberschule durch die Interviewpartner*innen auf einer zeitlich später zuzuordnenden Ebene. Die Präfusionsschulen sind aufgehoben und der Schulbetrieb der Oberschulen wurde aufgenommen. Auf Grund der präsenten Erinnerungen an die Präfusionsschulen und schon vorhandenen Wahrnehmungen der Interviewpartner*innen an den Fusionsschulen können vor dem Hintergrund der Einstellungen der Interviewpartner*innen gegenüber der Schulfusion im Folgenden die Themenbereiche „räumliche und personelle Einheit der fusionierten Oberschulen“, wahrgenommene „Arbeitsbelastungen an den fusionierten Oberschulen“ und „Widerstand an der Oberschule 2“ analysiert werden. Dabei können die Themenbereiche zur Einheit der Fusionsschulen und zu der wahrgenommenen Arbeitsbelastung in einen Begründungszusammenhang für die Entstehung von widerständigen Verhalten der interviewten Lehrkräfte gestellt werden.

3.3.1. Die räumliche und personelle Einheit der fusionierten Oberschulen

In diesem Kapitel geht es um die räumliche, personelle und pädagogische Einheit an den fusionierten Oberschulen. Besonderes Augenmerk gilt hier dem Wirkungsgefüge zwischen der räumlichen Einheit und der Wahrnehmung der personellen und pädagogischen Einheit der Kollegien der untersuchten Oberschulen.

Die Generierung der Oberschulen erfolgte durch das Kultusministerium kurzfristig. Neben z.T. nicht vorhandenen kerncurricularen Vorgaben als didaktische Planungsvorgaben für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung fand an der Oberschule 1 der Schulbetrieb an zwei Schulstandorten statt und die baulichen Voraussetzungen dieser Schulstandorte waren nicht für einen Unterrichtsbetrieb einer Gesamtschule geeignet.¹³⁸

Unter der Einheit des Kollegiums wird in den weiteren Ausführungen die Zusammenführung von zwei Kollegien verstanden, die sich unabhängig ihrer schulischen Herkunft als ein Kollegium verstehen sollen oder bereit sein sollen, sich in diese Richtung zu entwickeln. Dieses Kollegium handelt als eine pädagogische Einheit, d.h. es werden pädagogische Leitideen, Programme, Konzepte und Handlungsgrundlagen ausgehandelt, umgesetzt und angewendet.¹³⁹ Die Wahrnehmung des Kollegiums als Einheit durch Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern ist Voraussetzung für die Akzeptanz seines Agierens. Wenn das Kollegium von den Lehrer*innen nicht als Einheit wahrgenommen wird oder handelt, kann dies für Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen eine Belastung darstellen, da unterschiedliche Handlungsgrundlagen vorhanden sind, die jeweils wieder einzeln begründet und ausgehandelt werden müssen.

Die Einstellungen der Fusion gegenüber und die Ausprägung der Identifikation der Lehrer*innen mit der fusionierten Schule wirkt auf ihre Wahrnehmung der Oberschule. In dem Maße, in dem ein Kollegium seine pädagogischen Ziele und Handlungsmaßstäbe aushandelt, kann sich jede Lehrer*in in diese Schule einbringen und identifizieren. Das Gegenteil wären vorgegebene pädagogische Leitideen und Handlungsvorgaben der Institution oder der Schulleiter*in, die nicht mit den Vorstellungen der an der Institution tätigen Lehrkraft übereinstimmen. Die Lehrkräfte distanzieren sich dann in ihrer Einstellung und ihren Handlungen von der Schule als Institution und koppeln ihren eigenen Ruf von der Schule ab. Diese Distanzierung kann Folgen für die wahrgenommene Arbeitsbelastung haben. Die Distanzierung von der Institution kann eine alltägliche Abgrenzung und geringe Motivation, die sich auch in einem geringen beruflichen Engagement artikulieren kann, zur Folge haben.

„Also, ich glaube, dass das die, ja im Hinblick auf die Motivation und die Arbeitshaltung, dass man da gewissen Einfluss hat, mit Sicherheit (I: mhm (bejahend)),

¹³⁸ Mit Aufnahme des möglichen Schulbetriebs im Jahr 2012 lagen die Kerncurricula in den Fächern Gestaltendes Werken, Hauswirtschaft, Kunst, Latein, Musik, Niederländisch, Spanisch, Technik und Textiles Gestalten vor. 2013 erschienen die Kerncurricula in Deutsch, Englisch, Politik, Erdkunde, Werte und Normen, ev. Religion, Französisch, Geschichte, kath. Religion, Mathematik und Wirtschaft. Schon 2018 wurden die Kerncurricula in Englisch, Politik und Werte und Normen in einer grundlegend überarbeiteten Form neu herausgegeben.

¹³⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 12.

*aber äh es ist ja so, wenn, wenn Menschen gerne arbeiten und ihren Job machen, dann empfinden sie das auch nicht als Belastung (I: mhm (bejahend)), während äh wenn sie sich hinquälen, äh dann sind sie froh, wenn sie wieder nach Hause können (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 130)*

Ein Kollegium, das sich nicht als pädagogische Einheit versteht und sich so auch nicht in der Außenwirkung darstellt, arbeitet nicht miteinander, was eine erhöhte Arbeitsbelastung für die einzelne Lehrkraft zur Folge haben kann. Des Weiteren hat die Wahrnehmung der Oberschule der Lehrer*innen als Einheit Auswirkungen auf das Verhalten und die Leistungseinstellung der Schüler*innen. Motivierte Lehrer*innen wirken nach den Beobachtungen des Verfassers authentisch und es gelingt ihnen leichter Schüler*innen für ihr Unterrichtsfach zu begeistern.¹⁴⁰ Ein Kollegium, das nicht einheitlich auftritt, demonstriert Beliebigkeit in den Entscheidungen und hinterlässt unsichere Schüler*innen.

3.3.1.1. Die räumliche Einheit¹⁴¹ und die Einheit des Kollegiums an der Oberschule 2 und der Oberschule 1 im Überblick

Die Oberschule 2 hat nach den Beobachtungen des Verfassers für den Schulbetrieb ausreichende räumliche Ausgangsvoraussetzungen. Sie nimmt zwar in einem älteren, vor der Schulfusion grundlegend sanierten Gebäude ihre Arbeit auf, aber das Platzangebot ist für die Unterrichtsanforderungen einer Gesamtschule ausreichend. Allerdings ist die Ausstattung mit Differenzierungsräumen begrenzt, aber unter Einbeziehung der Verkehrswege gibt es genügend räumliche Differenzierungsmöglichkeiten. Für die Schüler*innen gibt es eine Mensa für die Mittagsverpflegung und einen großen Freizeitbereich mit Rückzugsmöglichkeiten. Das Schulgebäude war bereits vor der Schulfusion der Standort der Hauptschule und somit nach dem erworbenen Kontextwissen des Verfassers vor dem Hintergrund der ablehnenden Haltung der interviewten Realschullehrer*innen der Fusion gegenüber als Standort der fusionierten Schule vorbelastet. Die interviewten Realschullehrer*innen, die alle gegen die Schulfusion Stellung bezogen haben und bei denen eine Nichtidentifikation mit der Oberschule vorliegt, müssen nun auch noch im Gegensatz zu den Hauptschullehrer*innen ihr angestammtes Schulgebäude aufgeben und sogar in das Schulgebäude der ehemaligen Hauptschule ziehen (ZK, 64):

*„(...) was natürlich für die Realschullehrer nochmal äh ne Schwierigkeit war, weil sie dann schon gesagt haben ‚mein Gott, jetzt geben wir schon unsere Realschule auf und dann müssen wir auch noch in das Gebäude der Hauptschule, was soll da übrig bleiben‘ (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 23)*

¹⁴⁰ Vgl. Satow 2002, 174 ff.; Schmitz et al. 2002, 192 ff..

¹⁴¹ Zu den Anforderungen an eine zeitgemäße räumliche Gestaltung von Schulen siehe die Ausführungen im Kapitel zu den geeigneten räumlichen Bedingungen als möglichen Gelingensfaktor.

An der Oberschule 1 liegt dem Augenschein nach keine räumliche Einheit vor. Der Schulbetrieb der Oberschule findet in zwei Schulgebäuden statt. Die Gebäude der Hauptschule und der Realschule liegen fußläufig 800 m voneinander in der Altstadt der Stadt B entfernt. Der Schulstandort der ehemaligen Realschule ist stark sanierungsbedürftig und in seiner räumlichen Ausstattung in weiten Teilen nicht für einen zeitgemäßen Unterrichtsbetrieb einer Gesamtschule ausgestattet. So ist u.a. die technische Ausstattung nicht zeitgemäß, es fehlen Differenzierungsräume und die zur Verfügung stehenden Raumgrößen sind für eine Beschulung von bis zu 30 Schüler*innen nicht ausreichend.

3.3.1.1.1. Die personelle Einheit der Oberschule 1

In der nachfolgenden Interviewpassage wird erkennbar, dass das Kollegium der Oberschule 1 durch begleitende integrative Maßnahmen zum Interviewzeitpunkt bereits weitgehend als eine Einheit auftritt. Allerdings ist die Entwicklung der Einheit als Prozess zu verstehen und zum Interviewzeitpunkt noch nicht vollständig abgeschlossen. Die Entwicklung der Einheit des Kollegiums der Oberschule 1 entsteht sowohl durch initiierte Veränderungsprozesse in der Phase der Planung der Schulfusion, als auch durch begleitende Maßnahmen nach der erfolgten Fusion. Diese initiierten Veränderungsprozesse können Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Schulfusion sein. Eine umfassendere Analyse dieser Gelingensfaktoren erfolgt im weiteren Verlauf dieser Arbeit. Um auch bei der Wahrnehmung der Oberschule 1 als Einheit eine vollständige und umfassende Darstellung zu leisten, werden diese Erfolgsfaktoren bereits an dieser Stelle skizziert.

*„(..) ist natürlich ne schwierige Sache, so zwei äh unter, ein, einst unterschiedliche Kollegien zusammenzuführen (Interviewer: mhm (bejahend)) und für mich ähm ist da ein ganz entscheidender Punkt, das sind wirklich die Lehrer, die in den einzelnen Kollegien sind und das ist, über die entwickelt sich alles, da braucht keine Schulleitung oder sonst was da einzugreifen, sondern das muss, dieses Verhältnis muss unter den Lehrkräften geschaffen werden, durch gemeinsame Veranstaltungen oder durch sonstige Dinge, indem man sich näher kommt und plötzlich erfährt, och, das sind ja gar nicht diese Hochnäsigen, diese äh Realschullehrer, die diesen Dünkel haben äh etwas Besseres zu sein als die Hauptschullehrer oder sonstiges und das hat sich an für sich äh ganz gut zusammengerauft das Ganze (Interviewer: mhm (bejahend)), nech, durch gemeinsame Dinge, die man unternommen hat und so weiter und so fort und das ist von Jahr zu Jahr besser geworden (Interviewer: mhm (bejahend)) und mittlerweile habe ich (betont) das Gefühl, dass wir recht gut zusammen harmonieren (Interviewer: mhm (bejahend)) und ähm (...) ich wüsste auch nicht (..) wie man es noch besser machen könnte, dass das besser klappt (Interviewer: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 73)*

Die Ausgangsbedingungen für die Entwicklung der Einheit des Kollegiums an der Oberschule 1 werden von der Interviewpartner*in als schwierig beschrieben. Schwie-

rig deshalb, weil die Kollegien der Hauptschule und Realschule eigenständig und unterschiedlich sind. Dennoch schaffen es die Lehrer*innen, die trennende Unterschiedlichkeit zu überwinden. Dies geschieht im Zeitablauf ohne Intervention der Schulleitung. Einerseits wird von der Interviewpartner*in die Ausgangssituation als schwierig gekennzeichnet und andererseits darauf verwiesen, dass die Lehrer*innen das gute Verhältnis der Lehrämter untereinander selbst geschafft haben. Plausibel lässt sich dieser Widerspruch nur auflösen, wenn man annimmt, dass die Lehrer*innen der Oberschule 1 der Fusion gegenüber nicht ablehnend eingestellt sind. Darüber hinaus wird damit aber auch die hohe Motivation der Lehrkräfte betont, denn ohne Intervention und Unterstützung der Schulleitung wird die schwierige Aufgabe durch die Lehrer*innen der Oberschule 1 gelöst. Demnach werden die gemeinsamen Veranstaltungen zum Kennenlernen des anderen Kollegiums vom Kollegium oder der Personalvertretung eigenständig organisiert. Bereits im Vorfeld der Schulfusion gibt es umfangreiche vorbereitende integrative Maßnahmen, welche durch die Planungsgruppe initiiert werden:

*„Die haben wir eingekauft, also das war jetzt nicht über die Landesschulbehörde irgendwie so mit äh (..) ja, also es waren externe Leute, die, da ging es um gruppendynamische Prozesse und so was, Kennlern äh Maßnahmen und das Ganze ging dann über zweimal äh zweimal zweieinhalb Tage oder so oder Nachmittage und das hat auch viel gebracht, dass die Leute (I: mhm (bejahend)), die Kolleginnen und Kollegen untereinander ins Gespräch kommen, also wo es nen paar Reibereien gab, das sind so z.B. die Leitungen von von Fachbereichen oder Fachleitungen, denn äh viele Ältere haben gesagt, das tue ich mir jetzt nicht mehr an, viele eben ganz Junge haben gesagt, das traue ich mir noch nicht zu äh, so dass wir viele Sachen auch gar nicht besetzt hatten, äh es brauchte seine Zeit bis sich wieder Leute bereit erklärt hatten.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 136)*

Die umfangreichen vorbereitenden Maßnahmen werden in ihrer Effektivität von der Interviewpartner*in hoch eingeschätzt. Erste organisatorische Absprachen zur Weiterarbeit, wie die Besetzung von Fachkonferenzleitungen und Fachbereichskonferenzleitungen, bereiten allerdings nachhaltige Schwierigkeiten. Die Interviewpartner*in vertritt die Ansicht, dass die vorbereitenden Maßnahmen zur Herstellung der personellen Einheit effektiv waren. Allerdings werden diese Maßnahmen nur zum Teil aus dem begrenzten Fortbildungsetat der Schule finanziert, ein Teil wird von den Lehrer*innen privat geleistet:

*„Wie gesagt, wir haben so soziale Events organisiert (I: mhm (bejahend)), dass man gemeinsame Ausflüge macht, dass man sich kennenlernt, dass man gemeinsam Essen organisiert, äh ich habe auch gleich den Personalrat mit eingebunden, dass sie da in die Verantwortung genommen werden, sich darum zu kümmern ähm wir haben, also um das Zusammenwachsen (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 34)*

Die Basis dieser begleitenden teambildenden Maßnahmen bilden die grundsätzliche Bereitschaft der Lehrer*innen der fusionierten Schule zur Zusammenarbeit und die Wertschätzung der jeweils anderen Schulform:

*„Nein, es war von Anfang an von einer großen Wertschätzung geprägt (I: mhm (bejahend)), wobei wir hier auch nicht die Situation haben, dass wir hier in einem gemeinsamen Schulzentrum saßen, sondern die Schule ist ja bis heute auf zwei Standorte verteilt äh und es gab zwischen Realschule und Gymnasien, Gymnasium auf Grund der Historie, dass die Realschule und das Gymnasium früher in einem Schulzentrum saßen, deutlich engere Verbindungen als zwischen Realschule und Hauptschule, wir kannten uns im Prinzip gar nicht (I: mhm (bejahend)), trotzdem, wie gesagt, hohe Wertschätzung, ähm (..) aber auch nen jeweils großer Respekt vor, vor der Arbeit der jeweils anderen Schulform (I: mhm (bejahend)), ne große Unsicherheit auch.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 14)*

Die Organisation des Schulbetriebes auf zwei Schulstandorte hat zur Folge, dass die Lehrer*innen im Anfangsschuljahr als fusionierte Schule entsprechend ihres Lehramtes vornehmlich an den Präfusionsschulen ihnen bekannte Klassen und Schüler*innen unterrichteten und hat so einen ambivalenten Charakter. Einerseits wurden durch die Schaffung eines Schonraumes Vorbehalte und mögliches Widerstandspotential der Realschullehrer*innen gegen die Schulfusion entkräftet. Andererseits wurde durch die zwei Schulstandorte die Herstellung der personellen Einheit verzögert:

*„Ja, ähm äh glaube ich, das lag ähm äh, es gibt halt mehrere Faktoren, so wo wie ich am Anfang äh das Gefühl hatte, die halt (..), die das erschwert haben, sagen wir mal so, ne, also die zwei verschiedenen Standorte, das war (Interviewpartner*in: mhm (bejahend)) glaube ich nen ganz äh wesentlicher Faktor (Interviewer: mhm (bejahend)) und äh das im Prinzip die Durchmischung der zwei Kollegien, die wir ja damals im Prinzip noch waren und ich glaube auch, also so von der Wahrnehmung her auch im ersten, eventuell im zweiten Jahr sogar auch noch, dass die halt nicht stattgefunden hat (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und das ist halt auch keine wirklichen (..) Möglichkeiten gab so ne Durchmischung voranzutreiben (Interviewer: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 24)*

Bis zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung findet der Schulbetrieb der Oberschule 1 an zwei Schulstandorten statt. Ein Neubau der Schule an einem anderen Standort in der Stadt B ist vom Kreistag genehmigt und wird in den 2020er Jahren fertiggestellt. Zu Beginn des Schulbetriebes der Oberschule werden die auslaufenden Hauptschulklassen am bisherigen Hauptschulstandort von den Hauptschullehrer*innen unterrichtet und die auslaufenden Realschulklassen am bisherigen Standort der Realschule von Realschullehrer*innen:

*„In ganz geringem Maße, wir haben da Wert drauf gelegt, äh damit der Bruch nicht so ganz heftig wird, dass auch ne gewisse Konstanz auch gewahrt bleiben muss, so nach dem Motto jeder macht das was er kann (I: mhm (bejahend)) und gut kann erst mal weiter (I: mhm (bejahend)), in Einzelfällen, wenn es zum Beispiel Engpässe in der Fachversorgung gab, dann gab's da schon Schnittmengen (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 16)*

Für die Schüler*innen wird durch diese organisatorische Maßnahme eine pädagogische Konstanz geschaffen. Das Unterrichten in einem bekannten Schulgebäude, bekannter Klassen und bekannter Schüler*innen ermöglicht den Lehrer*innen nach dem Kontextwissen des Verfassers die Aufrechterhaltung der schulischen Identität und entkräftet mögliche Vorbehalte und Widerstandspotential gegenüber der Schulfusion. Der erste Jahrgang der Oberschule wird am Standort der auslaufenden Realschule von Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen gemeinsam beschult. Bereits im zweiten Jahrgang der Oberschule, der weiterhin am Standort der auslaufenden Realschule beschult wird, hob man die bisherige Trennung des Unterrichtseinsatzes an der auslaufenden Hauptschule und Realschule auf. Mit dem Hochwachsen der Oberschule bzw. der Gründung und das Hochwachsen der IGS werden die Lehrer*innen der Oberschule 1 an beiden Schulstandorten in den auslaufenden Hauptschulklassen und Realschulklassen eingesetzt:

*„(...) da waren auch ne ganze Zeit lang, ist eben der Hauptschulbereich in der äh [...]straße weitergelaufen und realschulmäßig waren wir in der [...]straße, jetzt mittlerweile ist es sehr vermischt.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 177)*

Das Pendeln zwischen den Schulstandorten wird von den interviewten Lehrer*innen der Oberschule 1 überwiegend als belastend angesehen (WK, 81; UL, 30; UL, 38; UL, 46; VK, 24; VJ, 32; UJ, 5). Einerseits gibt es zwar den pendelnden Lehrkräften, sofern sie die Distanz zu Fuß zurücklegen, die Möglichkeit Abstand zur Schule zu gewinnen und sich zu regenerieren (VL, 55; VL, 57). Andererseits verhindert das fußläufige Pendeln (die Nutzung eines PKWs ist auf Grund der sehr angespannten Parkplatzsituation nur in Ausnahmefällen möglich) die Möglichkeit Absprachen zu treffen, Gespräche mit Schüler*innen zu führen, den kollegialen Austausch zu führen, inhaltliche oder organisatorische Maßnahmen der Unterrichtsvorbereitung durchzuführen oder einfach eine Pause zu machen. Besonders erschwerend ist das fußläufige Pendeln zudem für Lehrer*innen, die auf Unterrichtsmaterial angewiesen sind, welches ggf. transportiert werden muss, wie im Sport- oder im Kunstbereich:

*„Also, (..) es ist schon belastend (Interviewer: mhm (bejahend)), das muss man sagen, denn es, das betraf mich auch, es gab Tage, an denen man mehr oder weniger zweimal am Tag pendeln musste, man hat also zwei Stunden hier unterrichtet, zwei Stunden am anderen Schulstandort und dann wieder hier zurück, so dass man selber äh seine Pausenzeit eigentlich mit Pendeln verbracht hat und ähm ja, man sich nie wirklich so, (..) mal fünf Minuten in Ruhe irgendwo hinsetzen konnte oder aber, ja, wenn man dann an einen anderen Standort wieder kam, dann kamen da ja auch zwei, drei, vier Fragen auf, so dass man eigentlich effektiv wirklich an, an solchen Tagen keine Pause hatte.“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 46)*

Gleichwohl gehen die Lehrkräfte der Oberschule 1 mit diesen widrigen Bedingungen konstruktiv um:

*„Ja, also was hier vielleicht noch ne Rolle spielt, das ist jetzt nur so ne vage Vermutung (I: ja), aber dadurch, dass wir an zwei Standorten arbeiten, die momentan nicht wirklich geeignet sind für moderne Unterrichtsformen, also wir haben ne extreme räumliche Enge, teilweise sehr kleine, sehr enge Klassenräume, ist hier das Gefühl, ja wir müssen eben das Beste draus machen, schon seit Jahren vorhanden, unabhängig von der Schulzusammenlegungen und ich glaube, dass diese Mentalität sich äh auch überträgt, dass man mit Bedingungen arbeiten muss und das Beste draus machen muss.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 35)*

Trotz der mehrheitlich als belastend wahrgenommenen Organisation auf zwei Schulstandorte ist die Oberschule 1 auf Grund des Engagements der Schulleiter*in (Kapitel 4.2. insbesondere Kapitel 4.2.2.2.), des Personalrates und der offenen Einstellung der Hauptschullehrer*innen und der fatalistischen Einstellung der Realschullehrer*innen dabei, von den Lehrer*innen als Einheit wahrgenommen zu werden:

*„(...) und das hat sich an für sich äh ganz gut zusammengerauft das Ganze (Interviewer: mhm (bejahend)), nech, durch gemeinsame Dinge, die man unternommen hat und so weiter und so fort und das ist von Jahr zu Jahr besser geworden (Interviewer: mhm (bejahend)) und mittlerweile habe ich (betont) das Gefühl, dass wir recht gut zusammen harmonieren (Interviewer: mhm (bejahend)) und ähm (...) ich wüsste auch nicht (..) wie man es noch besser machen könnte, dass das besser klappt (...).“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 73)*

Die zwei Schulstandorte und der nach Schulform getrennte Unterrichtseinsatz haben aber die Entwicklung der Einheit des Kollegiums verzögert. Die Kollegien der Hauptschule und der Realschule bleiben bis zur Aufhebung dieser strikten Trennung unverändert unter sich, ledig der Unterrichtseinsatz an der Oberschule ermöglicht schulformübergreifende Berührungspunkte. Diese geringfügige Verzögerung durch die Schaffung eines Schonraumes hat die Entkräftung von Vorbehalten und möglichem Widerstandspotential der Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber zur Folge. Gerade dieser Schonraum bietet zeitliche Möglichkeiten für das gegenseitige Kennlernen und umfangreiche teamorientierte Begleitmaßnahmen als möglichen Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Schulfusion:

„Ja, unsere besondere Situation waren ja die mehreren, also diese Standorte hier, zwei Standorte (I: mhm (bejahend)), die gibt's ja immer noch, sind es immer noch, ich würde heute definitiv früher anfangen äh die Kollegien zu vermischen (I: mhm (bejahend)), denn äh das was ich am Anfang gedacht habe als äh Schonzeit, äh jeder macht so in seinem alten bewährten System weiter, äh hat letztendlich aber auch das Zusammenwachsen des Kollegiums äh so ein bisschen verzögert, also das war immer eine sehr freundliche offene Art miteinander, auch gemeinsame Kollegiumsaktionen, die wir geplant haben, was weiß ich, dass man irgendwie, äh wenn kein Ganztagsunterricht ist, vor den Dienstbesprechungen gemeinsame Essen noch organisiert in der Schule und so, das war immer sehr schön, das würde ich definitiv weiter beibehalten, also so die menschliche Ebene in den Vordergrund zu stellen, aber dieses Verweilen an zwei Standorten führte letztendlich dazu, äh dass sich bestimmte Dinge auch später erst

*entwickelt haben und zusammengewachsen sind.(Interviewpartner*in VJ, Absatz 32)*

Ohne diesen Schonraum hätte nach Wahrnehmung des Verfassers von Beginn der Oberschule an eine Konfrontation mit einer ungewohnten Schülerklientel stattgefunden, die vor dem Hintergrund der formulierten Vorbehalte der interviewten Lehrkräfte auf sie überfordernd gewirkt hätte.

3.3.1.1.2. Zwischenfazit der räumlichen und personellen Einheit der Oberschule 1

Ein Gelingensfaktor zur Entwicklung der Einheit des Kollegiums der Oberschule 1 ist, neben integrierenden Maßnahmen des Schulpersonalrates und der offenen Einstellung der Hauptschullehrer bzw. der fatalistischen Einstellung der Realschullehrer*innen, die Existenz der zwei Schulstandorte und der nach Schulform getrennte Unterrichtseinsatz. Die nicht vorhandene räumliche Einheit und der nach Schulform getrennte Unterrichtseinsatz ist in seiner Wirkungsweise auf das Gelingen der Schulfusion der Oberschule 1 ambivalent. Einerseits wird das Pendeln zwischen den zwei Schulstandorten von den interviewten Lehrer*innen mehrheitlich als belastend wahrgenommen und der nach Schulform getrennte Unterrichtseinsatz verzögert die Herstellung der personellen Einheit. Andererseits hat die Beibehaltung der zwei Schulstandorte und der nach Schulform getrennte Unterrichtseinsatz die Aufrechterhaltung ihrer schulischen Identität der Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen ermöglicht und damit Vorbehalte und mögliches Widerstandspotential der Realschullehrer*innen entkräftet.

3.3.1.1.3. Die personelle Einheit der Oberschule 2

An der Oberschule 2 sind nach den Beobachtungen des Verfassers im Gegensatz zur Oberschule 1 die räumlichen Voraussetzungen, für einen den Erfordernissen einer Gesamtschule ausreichenden Unterrichtsbetrieb u.a. mit Differenzierungsräumen, auf Grund der räumlichen Kapazitäten gegeben. Im Gegensatz zur Oberschule 1 besteht aber an der Oberschule 2 über den Zeitpunkt der Datenerhebung hinaus die Ablehnung der Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber und ihre Weigerung mit den Hauptschullehrer*innen eine Einheit zu bilden. Manifestiert wird die Teilung des Kollegiums durch die Sitzordnung im Lehrerzimmer der Oberschule 2. Da das ehemalige Lehrerzimmer für die Größe des Kollegiums der Oberschule nicht ausreichend ist, wird im Zuge der Sanierungsmaßnahmen aus zwei durch eine Mauer voneinander getrennten, nebeneinanderliegenden Räumen mit einem großen Durchbruch das Lehrerzimmer der Oberschule 2 gebildet (XJ, 25; UK, 13). Die bei-

den Räume sind deutlich durch den Wanddurchbruch als zwei ursprünglich getrennte Räume erkennbar. Der vordere Raum ist durch eine Tür vom Flur erreichbar, der hintere Raum nur durch den Wanddurchbruch vom vorderen Raum aus. Mit Beginn des Schulbetriebes haben nach Angaben der Interviewpartner*in die Hauptschullehrer*innen ihre Sitz- und Ablageplätze als auch ihre abschließbaren Fächer im vorderen Lehrerzimmer. Keine Hauptschullehrer*in hat ihren Sitz- und Arbeitsplatz im hinteren Lehrerzimmer. Die Realschullehrer*innen haben ihren Sitz- und Arbeitsplatz im hinteren Raum. Keine Realschullehrer*in hat ihren Sitz- und Arbeitsplatz im vorderen Lehrerzimmer (UK, 13, XJ, 27). Auf Grund der baulichen Gegebenheiten kann der hintere Teil des Lehrerzimmers ein Rückzugsbereich für die Realschullehrer*innen darstellen. Nach den Beobachtungen des Verfassers befinden sich der Bildschirm des elektronischen Vertretungsplans, die Material- und Zeitschriftenablage als auch Informationstafeln nur im vorderen Raum des Lehrerzimmers. Auch die einseitige Ausbildung der Informationsinfrastruktur bildet die personelle Teilung der Oberschule 2 ab. Lediglich die auf Grund des einsetzenden Generationswechsels neu eingestellten Lehrkräfte sorgen für eine Durchmischung der Sitzordnung. Bei dieser Durchmischung ist nach Angaben der interviewten Hauptschullehrer*in, vor dem Hintergrund der Teilung des Kollegiums, von den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen versucht worden Einfluss darauf zu nehmen, wo sich die Neueinstellungen ihren Sitz- und Ablageplatz im Lehrerzimmer nehmen werden (XJ, 27). Entsprechend haben die Realschullehrer*innen und die Hauptschullehrer*innen versucht, dass die neu eingestellten Kolleg*innen ihren Sitz- und Ablageplatz entweder im Lehrerzimmer der Hauptschullehrer*innen oder im Lehrerzimmer der Realschullehrer*innen wählen:

*„So, wir haben natürlich erst mal räumlich überlegt, wie soll das alles sein (I: mhm (bejahend)) äh die Realschule äh ist ja in einem sehr alten äh ja Gebäude untergebracht gewesen und da hätte also was gemacht werden müssen renovierungsmäßig ganz massiv und dann hatten wir ja hier relativ viele Räume dadurch dass die Orientierungsstufe hier rausgegangen ist, war ja einiges frei geworden und dann war das also klar, das wird hier also in diesem Gebäude irgendwie stattfinden (I: mhm (bejahend)) und dann hat man das vorbereitet äh mit dem Lehrerzimmer, so und es ist die Frage, ob das jetzt nen glücklicher Raum ist, weil da ja in der Mitte irgendwie so nen bisschen so ne Trennung ist und so putzig war das ja natürlich auch erst, dass man sich da wirklich noch so in Hauptschule und Realschule irgendwie niedergelassen hat und das hat sich aber mit der Zeit so nen bisschen durchmischt ne.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 13)*

Die Sitzordnung im Lehrerzimmer, die einseitige Informationsinfrastruktur und die Positionierung der Neueinstellungen im Lehrerzimmer sind Ausdruck der manifestierten Teilung des Kollegiums der Oberschule 2.

Die Chance mit Aufnahme des Schulbetriebes über die Sitzordnung im Lehrerzimmer die Durchmischung des neu gebildeten Kollegiums zu beeinflussen, wird von der

Schulleiter*in nicht genutzt. Nach dem Kontextwissen des Verfassers wäre es als vorbereitende Maßnahme zur Entwicklung der Einheit des Kollegiums sinnvoll gewesen, die Sitzordnung als Gestaltungsfaktor zu verstehen. Spätere Versuche der Einflussnahme bleiben wirkungslos. Erst der einsetzende Generationswechsel hat auf die Sitzordnung einen nachhaltigen Einfluss:

*„(...) genau (betont), da saßen auf der rechten Seite automatisch die Realschullehrer, auf der linken Seite saßen die Hauptschullehrer, so und dann die Neueinstellungen, die kamen eigentlich immer gleich in den Hauptschulbereich mit rein von sich aus (Lachen), die haben teilweise dann auch erst es dann auf der andern Seite probiert mal wenn da ein Platz frei war und dann „ah, ja, darf ich zu euch kommen?“ (flüsternd). Schön (I: mhm (bejahend)) und äh, ja, so ist ähm das dann so gewesen, dass die eine Seite, die wurde immer leerer (I: mhm (bejahend)), auf der andern Seite wurde es auch jetzt nicht äh mehr äh immer voller, aber äh da blieb also nen guter äh Bestand und äh dann haben (Lachen) hat jetzt äh in den Sommerferien, das ist natürlich auch nen bisschen blöd gelaufen, da haben die Schulsekretär*in, die Sozialarbeiter*in und die Didaktische Leitung, also [...] ZJ, haben also umgeräumt im Lehrerzimmer, mal so ne neue Sitzordnung gemacht.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 27)*

Nach Angaben der interviewten Hauptschullehrer*in haben die Schulsekretär*in, die Sozialarbeiter*in und die Didaktische Leiter*in auf Initiative der Didaktischen Leiter*in in den Sommerferien die bestehende Sitzordnung umgestaltet, um die Teilung des Kollegiums zu überwinden. Die Sitzgruppen, getrennt nach Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen wurden zu einer großen Tischgruppe mit anfänglicher freier Sitzwahl umgestaltet (XJ, 33). Der positiv intendierte Versuch, nachträglich die Sitzordnung als Beeinflussungsfaktor zu gestalten, verpufft wirkungslos und wirkt sogar kontraproduktiv. Durch die Bildung der großen, einheitlichen Tischgruppe durch den Wanddurchbruch soll die trennende Sitzordnung nach Präfusionsschulen aufgehoben werden und die Lehrer*innen der Oberschule 2 zur Einnahme von neuen Sitzplätzen und letztlich zur Überwindung der Trennung nach Hauptschule und Realschule über die neue Sitzordnung im Lehrerzimmer auffordern. Einige Hauptschullehrer*innen werden in den Sommerferien über soziale Medien über die nicht abgesprochene Aktion informiert und können durch Absprachen die Intention der geänderten Sitzordnung unterlaufen und so die Teilung des Kollegiums manifestieren:

*„(...) und die Nörgler, die kommen immer spät, also blieben für sie natürlich auch eigentlich nur die Plätze dann übrig, die eigentlich wieder mehr auf der rechten Seite dann waren, in dem Realschulbereich, ne. Ja und dann wurde, also dann äh gefordert, dass man darüber äh also dass man gleich wieder umräumt und was weiß ich und dann war der Kompromiss nein, wir räumen nicht um, wir lassen jetzt erstmal so, jeder guckt (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 33)*

3.3.1.1.4. Zwischenfazit der räumlichen und personellen Einheit der Oberschule 2

Die ausreichenden räumlichen Voraussetzungen der Oberschule 2 können durch die Nichtidentifikation der Realschullehrer*innen mit der fusionierten Schule und durch die Nichtberücksichtigung von Gestaltungschancen und Beeinflussungsmöglichkeiten der Schulleiter*in auf die Entwicklung der räumlichen und personellen Einheit des Kollegiums durch die Sitzordnung im neu errichteten Lehrerzimmer nicht genutzt werden. Durch einen im Vorfeld unreflektierten und nicht abgesprochenen Aktionismus der Didaktischen Leiter*in zur nachträglichen Einflussnahme auf die Sitzordnung wird die Teilung manifestiert und weitere Grundlagen für zukünftiges widerständiges Verhalten der Realschullehrer*innen geschaffen:

*„Pädagogisch schon gar nicht als Einheit (Lachen). Räumlich nicht und pädagogisch schon gar nicht, ne (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 39)*

und:

*„Also es ist immer noch so, dass die Hauptschulkollegen mehr zusammenhängen und die Realschulkollegen und es ist auch so die Empfindung, dass äh die seitens des Schulleiters unterschiedlich behandelt werden, also dass Hauptschulkollegen, die halt schon länger mit ihr zusammenarbeiten, dann äh gewisse Privilegien oder eher gehört werden als Realschulkollegen und ähm dass äh ja, die Grüppchenbildung ist auch noch so, das Einzige wo sich das nen bisschen überlappt sind die ganz jungen Kollegen, die halt gekommen sind als diese Fusionierung war oder danach, die sind so nen bisschen in der Mitte (I: mhm (bejahend)) und äh ansonsten hat sich da nicht viel zusammengewachsen, weil irgendwie der Ansatz des Denkens, es ist eben auch nen anderer, ne, die Realschullehrer, die sind immer so mehr drauf: „ja, die müssen was lernen, wir müssen Wissen rüberbringen und es muss hinten was rauskommen, die müssen nen Beruf kriegen, deshalb müssen sie so und so gut sein, damit sie überhaupt übernommen werden in der Wirtschaft und die Hauptschulkollegen die sind dann schon so: „ach, die kriegen sowieso nichts und ja, naja, die müssen ja nur Schreiben können“, also es ist so low level und das, das kollidiert dann bei den kleinsten Sachen, bei allen Diskussionen läuft das und Mappenkontrolle oder Klassenarbeiten oder was weiß ich nicht geht das.“(Interviewpartner*in WJ, Absatz 50)¹⁴²*

¹⁴² In dieser Quelle kommt ein Dissens zwischen den interviewten Lehrkräften der Oberschule 2 zum Ausdruck. Die unterschiedliche Berufsauffassung mündet in Vorurteilen über die Lehrkräfte der anderen Schulform. Die interviewten Realschullehrer*innen sehen sich vornehmlich als Vermittler von Fachwissen. Pädagogische Betrachtungs- und Vorgehensweisen haben gegenüber der Vermittlung von Fachwissen eine nachrangige, dienende Bedeutung. (siehe Kapitel 2.2.2.5). Hauptschullehrer*innen werden von Realschullehrer*innen vorurteilsbehaftet als Sozialpädagogen gesehen. Demgegenüber sehen sich die interviewten Hauptschullehrer*innen weniger als Vermittler von Fachwissen, sondern vielmehr als Pädagogen, die auf das Verhalten ihrer Schüler*innen einwirken. Realschullehrer*innen wird vorurteilsbehaftet von den Hauptschullehrer*innen die Fähigkeit abgesprochen, pädagogisch orientiert zu arbeiten.

3.3.1.2. Fazit räumliche und personelle Einheit der Oberschule 2 und der Oberschule 1

Die Möglichkeiten einer räumlichen Einheit als Voraussetzung zur Wahrnehmung der Oberschule als Einheit sind an der Oberschule 2 durch das sanierte Schulgebäude gegeben. Vor dem Hintergrund der ablehnenden Haltung der Realschullehrer*innen gegenüber der Schulfusion manifestiert sich die wahrgenommene Teilung des Kollegiums in der trennenden Sitzordnung im Lehrerzimmer. Verspätete Maßnahmen zur Überwindung dieser Sitzordnung sind ungeeignet und kontraproduktiv.

Die räumlichen Bedingungen zur Wahrnehmung der Oberschule 1 als Einheit sind ambivalent. Der Unterrichtsbetrieb wird an zwei Schulstandorten aufgenommen. Um den Lehrer*innen einen Schonraum zu gewähren, werden die Lehrer*innen im ersten Unterrichtsjahr der fusionierten Schule an den Präfusionsschulen eingesetzt. Der Unterrichtsbetrieb an zwei Schulstandorten verzögert die Wahrnehmung der interviewten Lehrer*innen der Oberschule 1 als Einheit. Aber neben integrierenden Maßnahmen der Schulleiter*in und des Personalrates vor und nach der erfolgten Schulfusion ist gerade die Existenz der zwei Schulstandorte Grundlage für die Wahrnehmung der Oberschule als Einheit. Da auch das Schulgebäude Teil der schulischen Identität der interviewten Lehrkräfte ist, hat die räumliche Teilung es den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen ermöglicht, ihre schulische Identität im Kontext der Präfusionsschulen aufrecht zu erhalten und widerständiges Verhalten nicht zu entwickeln.

3.3.2. Arbeitsbelastungen an den fusionierten Oberschulen

Die folgenden Ausführungen thematisieren die im Zusammenhang mit der Schulfusion auftretenden Arbeitsbelastungen der Lehrer*innen. Nicht Gegenstand dieser Ausführungen werden die berufsspezifischen Arbeitsbelastungen des Lehrerberufes sein, die zunehmend in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangen und ein großer Forschungsstrang in der Erziehungswissenschaft sind.¹⁴³

In diesem Kapitel geht es auch um den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Oberschule als räumliche Einheit und Arbeitsbelastungen von Lehrer*innen im Zusammenhang mit der Schulfusion. Wie bereits dargelegt, erfolgte die Generierung und Umsetzung der Oberschulen in Niedersachsen durch das Niedersächsische Kultusministerium und die Schulträger kurzfristig. Nicht jede Oberschule konnte den Schulbetrieb in einem geeigneten Schulgebäude aufnehmen. Auch wenn die Schulträger die bis dahin singulären Hauptschulen und Realschulen zu Oberschulen fusionierten oder auch bereits fusionierte Haupt- und Realschulen zu Oberschulen trans-

¹⁴³ Vgl. Cramer et al. 2018; vgl. Schüle et al. 2014; vgl. Wesselborg et al. 2014.

formierten, konnte nur in wenigen Fällen für den Schulbetrieb der Oberschulen ein geeignetes Gebäude vorgehalten werden. Oberschulen haben wie auch Gesamtschulen durch die heterogene Schülerschaft andere Anforderungen an das Schulgebäude als singuläre Hauptschulen und Realschulen oder kombinierte Systeme. Um auf die heterogene Schülerschaft auch an Oberschulen mit methodischen Variationen angemessen reagieren zu können, sind auch hier Differenzierungsmaßnahmen vonnöten. Als Voraussetzung für die Umsetzung von Differenzierungsmöglichkeiten wiederum ist eine bedarfsgerechte räumliche Entzerrung des Unterrichtsgeschehens durch eine räumliche Erweiterung notwendig.

Die Arbeit an einer fusionierten Schule hat nach dem Kontextwissen des Verfassers für Lehrer*innen erhebliche Arbeitsbelastungen, die weit über das Maß der bereits bekannten Arbeitsbelastungen hinausgehen, zur Folge. Die im Zusammenhang mit der Schulfusion zunehmenden Arbeitsbelastungen der Lehrer*innen entstehen in Folge der geänderten Rhythmisierung auf der Schul- und Unterrichtsebene, durch Belastungssituationen im Zusammenhang mit einer als geändert wahrgenommene Schülerschaft, insbesondere durch eine wahrgenommene Änderungen in der Disziplin und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen, durch eine geänderte Zusammensetzung des Kollegiums, durch divergierende Einstellungen der Lehrer*innen zur fusionierten Schule, die Wahrnehmung der fusionierten Schule durch die Lehrer*innen und durch den Schulbetrieb an zwei Standorten an der Oberschule 1.

3.3.2.1. Arbeitszeitbelastungen in Folge der Schulfusion

Der Elternwunsch nach einer Ganztagsbetreuung für ihre Kinder und die Umsetzung dieser Forderung durch die politischen Entscheidungsträger, der Schulträger und der Schulaufsichtsbehörde, hat nach dem durch die vielfachen Feldkontakte entstandenen Kontextwissen des Verfassers auch an den Oberschulen eine geänderte Rhythmisierung zur Folge. Es wird ein durchgängiges Doppelstundenmodell, Ganztagsunterricht und Ganztagsbetreuung mit mittäglicher Verpflegungsmöglichkeit angeboten. Für die an der Oberschule tätigen Lehrkräfte bedeutet der Ganztagsunterricht eine gegenüber einer Halbtagschule geänderte Arbeitszeitbelastung. Bei einer Halbtagschule wird die Unterrichtsverpflichtung einer Lehrkraft auf den Schulvormittag komprimiert, an einzelnen Schultagen gibt es für die Schüler*innen freiwillige Angebote ausgewählter Arbeitsgemeinschaften.¹⁴⁴ Am Nachmittag ist die an einer Halbtagschule tätige Lehrkraft in der Wahl ihres Arbeitsortes zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nicht an die Dienststelle gebunden. Da von den Schulträgern zumeist von den Lehrer*innen die private Vorhaltung eines Arbeitsplatzes außerhalb der

¹⁴⁴ Vgl. Niedersächsische Verordnung über die Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten an öffentlichen Schulen (Nds.ArbZVO-Schule) - VORIS 20411 -.

Dienststelle vorausgesetzt wird, wird die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch die einzelne Lehrkraft i.d.R. am häuslichen Arbeitsplatz durchgeführt. An einer Oberschule existiert gegenüber der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung von 27,5 Unterrichtsstunden an Hauptschulen und 26,5 Unterrichtsstunden an Realschulen mit 25,5 Unterrichtsstunden eine geringfügig reduzierte Unterrichtsverpflichtung. Die auf den ersten Blick durch die abnehmende Unterrichtsverpflichtung abnehmende Arbeitszeitbelastung für die an der Oberschule tätigen Lehrkräfte ist aber de facto durch die mit dem Ganztagsunterricht verbundene Ausweitung des Schultages eine Zunahme der Arbeitszeitbelastung für die Lehrer*innen. Die Ganztagsbetreuung der Schüler*innen hat für die Schule und die an ihr unterrichtenden Lehrkräfte eine zeitliche Ausweitung der Aufsichtspflicht zur Folge. Um die Aufsichtspflicht und die Ganztagsbeschulung bzw. -betreuung zu gewährleisten, muss der zusätzliche personelle Einsatz, der durch krankheits- und fortbildungsbedingten Unterrichtsausfall entsteht, in die Stundenplangestaltung aufgenommen werden. Dies geschieht dadurch, dass die Lehrkräfte nicht mehr komprimiert unterrichten, sondern innerhalb eines Schultages Unterrichtsstunden eingeplant werden, in denen die Lehrkräfte keinen planmäßigen Unterricht erteilen, sondern für einen kurzfristigen Unterrichtseinsatz zur Verfügung stehen. Die geänderte Rhythmisierung hat nach Angaben der Interviewpartner*in für die Lehrkräfte erhebliche Auswirkungen:

*„Ja, also jetzt im Nachhinein äh ja, bin ich über viele Dinge, ja, ich will nicht sagen verärgert, enttäuscht, ich weiß gar nicht wie ich es nennen soll, weil vieles schon eben nicht so ist, wie man sich das vorgestellt hat, also es war ja erst mal die Umstellung, wir haben Nachmittagsunterricht, die Tage werden länger äh ja, wie kriege ich das dann hin, dass ich auch genügend Zeit und Kraft habe meine Unterrichtsstunden sorgsam vorzubereiten äh ja also, es wird so sein, dass man in der Schule einen Arbeitsplatz hat, so wie man das auch von Gesamtschulen kennt, ich habe da nen Schreibtisch, ich kann meine Sachen da lassen, es ist Platz und ich kann, wenn ich dann zwischendurch äh Freistunden habe oder wenn ich den Mittag mal Zeit habe, kann ich mich da vorbereiten und das ist äh so gut wie überhaupt nicht der Fall und das ist für mich besonders erschwerend, weil ich eben eine weite Anfahrt habe, ich fahre ja täglich ne dreiviertel Stunde und an so einem Tag wie heute bin ich mehr als 12 Stunden von zu Hause weg und habe eigentlich Unterrichtsvorbereitung in Ansätzen vielleicht geschafft (I: mhm (bejahend)) ne, weil entweder, wenn ich da sitze, dann ist immer ständig irgendwas was, dann kommen Eltern, die was regeln wollen, weil sie am Elternsprechtag krank waren, dann haben Kollegen was, dann gibt es irgendwas zu telefonieren, weil jemand angerufen hat, der um Rückruf äh bittet, also diese Vorbereitung läuft nicht und das ist für mich also natürlich sehr belastend, ne, also heute sagen wir mal wird's 19:30 Uhr und morgen habe ich sechs Stunden Unterricht.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 17)*

Wenn die Lehrer*in in diesen Präsenzstunden (Bereitschaftsstunden) ihre Arbeitskraft anbietet und sie seitens der Schule nicht nachgefragt wird, zählt dies nach dem Kontextwissen des Verfassers für die Lehrkraft nicht als Arbeitszeit. Fraglich ist, wie die Lehrkräfte an der Oberschule diese langfristig und regelmäßig angebotenen und kurzfristig seitens der Schule nicht nachgefragten Unterrichtsstunden für die Unter-

richtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung, zur Organisation und sonstiger administrativer Arbeiten oder auch zur Regeneration nutzen können. Durch die Ganztagsbeschulung entfällt die Möglichkeit der Nutzung des externen Arbeitsplatzes, aber die Oberschulen können nach den Angaben der interviewten Lehrkräfte und der Inaugenscheinnahme der Verfasser den Lehrkräften keine adäquaten Arbeitsplätze zur Verfügung stellen (ZJ, 98;). Im vorliegenden Fall ist die interviewte Lehrkraft vor der Schulfusion offenkundig von falschen Voraussetzungen ausgegangen. Die Folgen der Umstellung auf einen Ganztagesbetrieb, nämlich eine durchgängige Anwesenheit und Bereitschaftsstunden der Lehrkräfte, ist der Interviewpartner*in nicht bewusst gewesen oder es ist ihr im Vorfeld der Schulfusion etwas anderes vermittelt worden. Die Beschreibung der Notwendigkeit eines schulischen Arbeitsplatzes durch die interviewte Lehrkraft spricht für die letzte Annahme. Der für die einzelne Lehrkraft zur Verfügung stehende Platz im Lehrerzimmer der Oberschule 2 ist nach den Beobachtungen des Verfassers durchschnittlich gering und beschränkt sich auf ein abschließbares Fach und eine Ablagefläche von ca. 1 qm. Die Nutzung der Bereitschaftsstunden für Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung würde eine Verlagerung des Arbeitsortes in die Räumlichkeiten der Schule und gleichzeitig eine zeitliche Kompensationsmöglichkeit für die durchgängige Anwesenheit während des Ganztagesbetriebes darstellen, da die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung die sonst nach Unterrichtsschluss vorgenommen wird, in die schulischen Anwesenheitszeiten verlagert wird. Voraussetzung dafür ist jedoch die Gleichwertigkeit dieses Arbeitsplatzes mit dem externen, d.h. häuslichen Arbeitsplatz. Neben ausreichendem Platz zum Arbeiten muss die notwendige Infrastruktur wie PC-Arbeitsplatz und Telefonanschluss aber auch eine Atmosphäre der Ruhe, die Konzentrations- und Rückzugsmöglichkeiten bietet, gegeben sein. An beiden Oberschulen kann auf Grund der durch den Verfasser beobachteten und durch eine Interviewpartner*in bestätigten räumlichen Situation, insbesondere der räumlichen Situation im Lehrerzimmer zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung, den Lehrkräften kein angemessener Lehrerarbeitsplatz zur Verfügung gestellt (UJ, 98;) werden.

Obwohl die Schulleiter*innen der Oberschulen die Belastungen, die durch den Ganztagsbetrieb entstehen, sehen und die Notwendigkeit den Lehrkräften einen schulischen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, erkennen, haben sie keine kurzfristigen Entlastungs-, Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten:

*„Bis 15:30 Uhr, ja, das hat natürlich äh zur Folge, dass (..) ähm manchmal bisschen gemault wird, ähm gerade auch, wenn es stundenplanmäßig nicht anders geht, wenn wir z.B. in der Fachraumversorgung die Naturwissenschaften in den Nachmittag legen müssen, äh dass die Lehrer rückmelden, dass gerade wenn es draußen warm ist und so und die Schüler, das geht nicht mehr, die können sich nicht konzentrieren und so, da müssen wir ran, das ist noch eine Baustelle.“ (Interview Interviewpartner*in VJ, Absatz 91)*

und:

*(...) also dass wir auch mehr Räumlichkeiten haben um gewisse Dinge umzusetzen, also ich würd gerne Schule und die Kollegen ähm auch, na ich will nicht sagen (unverständlich) aber ich würd gerne z.B. den Kollegen den vernünftigen Arbeitsplatz bieten können, ne, also dass es nen Raum gibt, wo klar ist, da kann ich jetzt arbeiten und da spricht auch keiner mit mir, ich kann auch meine Sachen alle hier lassen.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 98)*

Die ausgeweiteten Präsenzzeiten der Lehrkräfte und die restriktiven räumlichen Rahmenbedingungen der Oberschule führen zu erheblichen Belastungen bei den Lehrer*innen:

*„(...) es geht einem selber nicht anders (Interviewer: ja), wenn wir hier aus'm Ganzttag kommen, wir sind fix und fertig.“ (Interview Interviewpartner*in YJ, Absatz 133).*

Die sich ändernde Schülerklientel,¹⁴⁵ die geänderte Rhythmisierung mit Ausweitung des Unterrichts in den Nachmittag und die an Gesamtschulen ohnehin größere Heterogenität der Schüler*innen, verlangt von den Lehrkräften eine aufwändige Unterrichtsvorbereitung, um der zunehmenden Heterogenität, der Veränderung im Leistungsverhalten und der im Tagesverlauf divergierenden Belastungsmöglichkeiten der Schüler*innen adäquat zu begegnen:

*„(...) in der siebten und achten Stunde, dann sind die Kinder am ähm am Ende ihrer Kräfte oder powern gerade wieder auf, je nachdem (I: mhm (bejahend)) und ähm dann (...) ändern die Kollegen die Stunden nicht, also ich konnte, das kann ich jetzt nicht, weil leider meine Wirtschaftsstunden auch mit an dem Tag liegen, wo ich Lernen-und-Üben habe, also ich kann nicht tauschen (I: mhm (bejahend)) ich konnte vorher tauschen, dann hatte ich auch mal in der ersten Stunde Lernen-und-Üben und dafür dann eben in der siebten Stunde mal Mathe (I: mhm (bejahend)), das konnte ich variieren (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 50)*

Da einerseits durch den Ganztagsbetrieb eine ganztägige Präsenz der Lehrkräfte erforderlich ist und andererseits nach den Beobachtungen des Verfassers kein adäquater schulischer Arbeitsplatz angeboten werden kann, wird die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung unter den Voraussetzungen der Nutzung des externen, privat vorgehaltenen Arbeitsplatzes und der Beibehaltung der Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkraft in die Abendstunden, auf das Wochenende und in die Ferien verlegt:

„(...) aber es ist äh nicht so wie man sich das vorgestellt hat, weil der Aufwand ist also riesengroß und ich bin dann auch nicht so dass ich sage, na gut, dann muss ich irgendwo kürzen, wo kürz ich, an der Unterrichtsvorbereitung, das widerstrebt mir auch, das möchte ich natürlich auch nicht, ne, ich möchte den Unterricht gut vorbereiten, also, ja läuft bei mir privat sag ich mal in der Woche so gut wie über-

¹⁴⁵ siehe Kapitel 4.1..

*haupt nichts anderes mehr als die Arbeit (I: mhm (bejahend)) und das Wochenende, da staut sich soviel an an Korrekturen, wo ich auch sage, was ist das eigentlich, das hast du früher immer mal so nebenbei geschafft, da hast du in der Woche mal, dann halben Tag mal, dann am Tag mal ne halbe Stunde oder Stunde korrigiert und hast du das in zwei Tagen durch, das kann ich gar nicht mehr (I: mhm (bejahend)), das schaffe ich nur noch am Wochenende oder in den Ferien, das man dann (unverständlich) wann schreibe ich die Arbeiten, sind danach bald Ferien, dann kann ich die in Ruhe nachgucken, ne.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 21).*

Die Ausweitung und Verlagerung der Arbeitszeit in die Regenerationsphasen der interviewten Lehrer*innen hat deutliche Auswirkungen auf deren Leistungsfähigkeit und bringt die Interviewpartner*in in eine Dilemmasituation. Die zur Verfügung stehende tägliche Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung wird durch die Ausweitung der Präsenzzeiten und die schlechten räumlichen Rahmenbedingungen geringer. Gleichzeitig steigt die Notwendigkeit für eine aufwändige Unterrichtsvorbereitung, da die Schülerklientel heterogener wird. Unter Beibehaltung der Ansprüche der Interviewpartner*in steht ihr für eine qualitativ anspruchsvolle Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung weniger Zeit zur Verfügung und sie muss gegen ihre Ansprüche Abstriche an die Qualität der Unterrichtsgestaltung machen. Eine Möglichkeit, die Dilemmasituation kurzfristig aufzuheben, besteht in der Verlagerung der Unterrichtsvorbereitung und Nachbereitung in die Regenerationszeiten der Lehrkräfte. Diese Verlagerung toleriert aber mittel- und langfristig gesundheitliche Folgewirkungen, u.a. Erschöpfungssyndrome, und kann eine Negativspirale von zunehmender Erschöpfung, steigender Regenerationsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Verlagerung der Unterrichtsvorbereitung in die Regenerationszeit, weiter steigende Erschöpfung usw. zur Folge haben.

3.3.2.2. Arbeitsbelastung der Lehrkräfte durch die Schüler*innen als Folge der Schulfusion

Um ein umfassendes Bild der durch die Fusion entstehenden Belastungsmomente für die interviewten Lehrkräfte darzustellen, werden im folgenden Aspekte der wahrgenommenen Änderung der Schülerklientel zum Interviewzeitpunkt durch die Lehrkräfte, die eigentlich erst in den weiteren Ausführungen erfolgen werden, bereits an dieser Stelle skizziert. Schwerpunkt der skizzenhaften Betrachtungsweise bilden dabei die Auswirkungen der geänderten Schülerklientel auf die Arbeitsbelastung der Lehrer*innen der fusionierten Schule. Die Wahrnehmung der sich ändernden Schülerklientel durch die Lehrer*innen ist an beiden Oberschulen übereinstimmend vorhanden. Die Änderungen der Schülerklientel an den fusionierten Schulen wird von den Interviewpartner*innen als abnehmend im festgestellten Leistungsverhalten und -niveau und zunehmend bei den wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten beschrieben (Kapitel 4.1.). Entsprechend können sich an beiden Schulen Auswirkungen auf

die Arbeitsbelastungen für die interviewten Lehrkräfte ergeben. An späterer Stelle wird dem Paradoxum nachzugehen sein, warum sich bei einem unveränderten Schuleinzugsgebiet und konstantem Schulanwahlverhalten der Erziehungsberechtigten die Schülerklientel in der Wahrnehmung der Lehrkräfte nachhaltig ändern. An zwei wesentlichen Merkmalen lässt sich die Änderung der Schülerklientel beobachten, nämlich am Verhalten der Schüler*innen und an deren Leistungsverhalten, d.h. die Leistungsbereitschaft und die Leistungsfähigkeit. Das Verhalten der Schüler*innen und deren Leistungsverhalten haben einen erheblichen Einfluss auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte.¹⁴⁶ In dem Maße, wie die Anzahl der Schüler*innen im Unterricht mit Verhaltensauffälligkeiten zunehmen, steigt die Belastung für die unterrichtende Lehrkraft im Unterricht, da der Umgang mit solchen Schüler*innen von den Lehrkräften viel Aufmerksamkeit erfordert. Eine Zunahme von Schüler*innen mit einem geringer ausgeprägten Leistungsverhalten bedeutet eine zunehmende Heterogenität innerhalb der Lerngruppe, der durch die Lehrkräfte mit angepassten Unterrichtsmethoden als auch qualitativ und quantitativ differenzierenden Unterrichts- und Arbeitsmaterialien für die Schüler*innen begegnet werden muss. Neben einer zeitlich aufwändigeren und didaktisch-methodisch anspruchsvolleren Unterrichtsvorbereitung ist auch die Unterrichtsdurchführung von einem höheren Organisationsaufwand für die Lehrkräfte und mit einer gestiegenen Notwendigkeit für eine höhere Aufmerksamkeit der Lehrkräfte im Unterricht und im Umgang mit den Schüler*innen gekennzeichnet. Eine Verschärfung der Anforderungen in diesem Kontext stellen die I-Kinder¹⁴⁷ dar, für die sich nach dem Kontextwissen des Verfassers nur wenige Lehrer*innen an Regelschulen und auch eine Interviewpartner*in ausreichendem Maße ausgebildet und vorbereitet fühlen:

*„ja, also das heißt, die ganzen hehren pädagogischen Überlegungen, die sicherlich in der IGS stecken, die auch, was das ganze Thema Inklusion anbelangt, wo sich viele eben auch heillos überfordert fühlen, nicht ausgebildet dafür, nicht qualifiziert dafür (...).“ (Interviewpartner*in UJ, 221)*

In den folgenden Interviewpassagen wird die zunehmende Arbeitsbelastung in Folge der sich ändernden Wahrnehmung der Verhaltensweisen der Schüler*innen durch die interviewten Lehrkräfte fokussiert:

„(...) und äh und ähm und es gibt auch äh keine Förderschulen kaum noch, die sind dann auch ja aufgelöst, unser Landkreis ist immer ganz innovativ, die waren immer (betont) ganz vorne, immer (betont), mit allem ausprobieren, immer, immer vorne, ne. Und äh von daher gesehen äh ist natürlich dieses Klientel, was wir hier jetzt bekommen an Schülern (klatschendes Geräusch), ich sage manchmal, es ist äh es ist äh etwas schwieriger sowieso noch als das was wir in der

¹⁴⁶ Vgl. Wesselborg et al. 2014, 159 ff..

¹⁴⁷ Dies stellt eine in der Praxis oft verwendete Abkürzung zum umgangssprachlichen Begriff „Inklusionskinder“ dar, mit dem im Alltagssprachgebrauch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet werden.

*Hauptschule hatten, ne und das sind nicht die I-Kinder unbedingt.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 75)*

und:

*„(...) ähm, ich würde mir wünschen, wie gesagt, im Moment herrscht hier ja tatsächlich sehr viel Chaos, auch äh gerade in den unteren, unteren Jahrgang sehr viel Disziplinprobleme (Interviewer: mhm (bejahend)), meine gut, die müssen immer erst wachsen ähm, dass äh dass ein bisschen äh Respekt, dass die Schüler respektvoller wieder werden, was ich vorher eigentlich (Interviewer: mhm (bejahend)) nicht so gewohnt (..) war, da habe ich nen kleines Problem mit, man kann über alles vernünftig sprechen, aber eine respektvolle Ansprache und eine gewisse Disziplin und äh dass wir wieder auch mal, dass manche Jahrgänge oder manche Klassen auch mal wieder merken, dass wir hier in der Schule sind (...).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 86)*

Neben den wahrgenommenen sich ändernden Verhaltensweisen der Schüler*innen führt ein wahrgenommenes geändertes Leistungsverhalten und auch lückenhaftes methodisches Vorwissen der Schüler*innen bei den interviewten Lehrkräften zu einer deutlich gestiegenen Belastung, die gravierende Auswirkungen auf die Motivation der Lehrkräfte haben kann:

*„Ich kann mich damit schwer arrangieren, weil (..) es frustriert mich schon, das macht einfach keinen Spaß mehr, wenn ich in meinem Fach äh nur noch den Low-Level rüberbringen kann und überhaupt nicht dahin komme wo’s eigentlich mal losläuft, dann macht das Suchen keinen Spaß mehr (I: mhm (bejahend)) und wenn ich mich damit rumärgern muss, dass sie nicht lesen und schreiben können, was eigentlich nicht Sache meines Faches ist, dann macht es keinen Spaß mehr und äh das frustriert auf lange Sicht ja.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 26)*

Die Auswirkungen der Wahrnehmung der sich ändernden Schülerklientel durch die interviewten Lehrkräfte können erhebliche Ausmaße annehmen. Im vorliegenden Fall führt auch diese Belastung zu einer Nichtidentifikation mit der Oberschule und eine sehr ausgeprägte Distanzierung mit den zu unterrichtenden Schüler*innen:

*„Das sind, wir nennen das auch Restschüler (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 62).*

3.3.2.3. Geänderte Zusammensetzung des Kollegiums

An der Oberschule 1 ändert sich vor allem durch den im Land Niedersachsen einsetzenden Generationswechsel von Lehrkräften die Zusammensetzung des Kollegiums. Es gelingt der Schulleitung zum Interviewzeitpunkt die ausgeschriebenen Stellen für Lehrkräfte zu besetzen, was auch im Zusammenhang mit dem Ruf der Schule als

Arbeitsplatz für Lehrer*innen, der Überzeugungskraft der Schulleiter*in und deren engagierten Auftreten zu sehen ist:

*„Ich kann dir die Zahlen jetzt nur aus dem letzten Sommer nennen, wir haben zehn neue junge Kolleginnen dazu, Kollegen und Kolleginnen bekommen und wenn ich mich im Lehrerzimmer umgucke, dann denke ich, boah, es ist mindestens (betont) die Hälfte aller Kollegen, ist ganz, ganz neu, die letzten zwei, drei, vier Jahre, also es findet ein unglaublicher Umbruch statt (...).“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 85)*

und:

*„(..) ja, was aber wirklich erleichternd hinzukam, das muss ich auch in aller Deutlichkeit sagen, ist, dass parallel zu der Schulzusammenlegung auch der Generationswechsel in der Schule, im Kollegium massiv eingesetzt hat, also ich bin jetzt mit meinen X Jahren, gehöre ich schon zum, zum älteren Drittel und äh wir haben wirklich in den letzten Jahren, (..) boah ich kann das jetzt nicht quantifizieren, aber äh extrem viele Neueinstellungen gehabt und die waren nicht in den alten Systemen verhaftet, so dass man, äh dass die alle ganz offen angegangen, herangegangen sind, das ist jetzt mein Arbeitsplatz, da mache ich, da gucke ich, da gebe ich mein Bestes äh (I: mhm (bejahend)) und das war hilfreich, während viele ältere Kolleginnen und Kollegen (..) sich auch merklich schwer getan haben so ihren, ihren alten Schuh zu verlassen und neue Sachen zu machen.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 26)*

An der Oberschule 2 setzt durch die massive Abnahme der Schülerzahlen ein Schrumpfungprozess im Kollegium ein. Darüber hinaus findet auch ein Generationswechsel im Lehrerkollegium statt. Allerdings kann nur jede zweite ausgeschriebene Stelle besetzt werden und das auch nur mit erheblicher Anstrengung der Schulleiter*in.¹⁴⁸ Die sich ändernde Zusammensetzung des Kollegiums kann nach den Ausführungen der Interviewpartner*in als Chance zur Wandlung von ablehnenden Haltungen der Schulfusion gegenüber als auch zur Überwindung von widerständigen Verhalten von Lehrer*innen verstanden werden. Die Chance kann des Weiteren darin bestehen, dass vorhandene Strukturen an der Oberschule aufgebrochen werden können und eine neutrale Herangehensweise an die neuen Herausforderungen der Oberschule möglich ist, da die neu eingestellten Lehrer*innen nicht in den vorherigen Strukturen der Hautschule und der Realschule verankert sind. Andererseits kann die sich ändernde Zusammensetzung des Kollegiums aber auch eine weitere Arbeitsbelastung der Lehrer*innen darstellen, denn die sich daraus ergebende Notwendigkeit für neue Absprachen im Kollegium und der Überprüfung bereits bestehender Absprachen sind belastungsintensiv und auch zeitaufwändig. Gerade das im Umgang mit der durch die Interviewpartner*innen als geändert wahrgenommene Schülerklientel zeigt die Notwendigkeit für Absprachen im Kollegium:

¹⁴⁸ Gespräch mit der Schulleiter*in der Oberschule 2 im Mai 2017.

*„(...) ich glaube ein Problem ist auch, was wir hier wirklich jetzt haben, es sind sehr viel neue Lehrer (Interviewer: mhm (bejahend)), Kollegen gekommen und ähm wir haben zum Beispiel, einer davon war gerade hier drinne, das ist ein junger Kollege (Interviewer: mhm (bejahend)), Referendariat Realschule äh Quatsch Gymnasium (Interviewer: ja) und haben hier relativ viele von, die einfach wirklich ein Problem haben sich bei unserer Schülerschaft durchzusetzen (...).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 94)*

Den Lehrer*innen mit viel Unterrichtserfahrung bietet sich durch die ändernde Zusammensetzung des Kollegiums die Möglichkeit, die Auswirkungen der durch die interviewten Lehrkräfte wahrgenommenen Verhaltensänderungen der Schüler*innen, d.h. die wahrgenommenen Disziplinschwierigkeiten, den neu eingestellten Lehrer*innen zuzuschreiben und sich selbst in diesem Kontext von einer Handlungsnotwendigkeit zu entlasten. Die neu eingestellten Lehrer*innen, die einen geringen zeitlichen Abstand zum Referendariat haben und auf Grund des 17-Punkte-Aktionsplans zur Lehrkräftegewinnung des Kultusministeriums (Kapitel 3.1.1.) Gymnasiallehrer*innen sind, haben im Gegensatz zu den im Umgang mit einer als schwieriger wahrgenommenen Schülerklientel erfahreneren Interviewpartner*innen Disziplinprobleme im Umgang mit den Schüler*innen. Dabei zeigt sich gerade im Umgang mit den wahrgenommen vermehrt auftretenden Disziplinschwierigkeiten die Notwendigkeit von Absprachen im Lehrerkollegium. Erst die einheitliche Anwendung von gemeinsam erarbeiteten Regeln und auch Ritualen ermöglicht deren wirkungsvolle Durchsetzung.¹⁴⁹ Voraussetzung dafür ist, dass die an einer Schule tätigen Lehrer*innen eine Einheit des Kollegiums bilden:

*„(...) im Moment herrscht hier ja tatsächlich sehr viel Chaos, auch äh gerade in den unteren, unteren Jahrgang sehr viel Disziplinprobleme (Interviewer: mhm (bejahend)), meine gut, die müssen immer erst wachsen ähm, dass äh das ein bisschen äh Respekt, dass die Schüler respektvoller wieder werden, was ich vorher eigentlich (Interviewer: mhm (bejahend)) nicht so gewohnt (..) war, da habe ich nen kleines Problem mit, man kann über alles vernünftig sprechen, aber eine respektvolle Ansprache und eine gewisse Disziplin und äh dass wir wieder auch mal, dass manche Jahrgänge oder manche Klassen auch mal wieder merken, dass wir hier in der Schule sind (...).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 86).*

3.3.2.4. Fazit Arbeitsbelastung durch die Schulfusion an den Oberschulen

Die durch die Schulfusion für die Lehrer*innen entstehende Arbeitsbelastung ist gravierend. Dazu zählen insbesondere die Arbeitszeitbelastung durch eine geänderte Rhythmisierung, die defizitären räumlichen Voraussetzungen der Schule im Bereich

¹⁴⁹ Vgl. Kalthoff et al. 2000, 694 ff.; Schönbächler 2006, 269 ff..

der Unterrichtsräume und fehlenden Lehrerarbeitsplätzen und weitere Belastungsmomente durch die von den Interviewpartner*innen in ihrem Arbeits-, Lern- und Leistungsverhalten als geändert wahrgenommene Schülerklientel. Die Arbeitszeitbelastung wäre grundsätzlich durch die Entscheidungsträger gestaltbar. So gilt es für die Schulleiter*innen bei der Ausgestaltung der Schule im Kontext der Arbeitszeitbelastung grundsätzlich zwischen Entlastung für die Lehrer*innen und dem für eine Ganztagsbeschulung notwendigen Vertretungspotential und den damit verbundenen Belastungen für die Lehrkräfte abzuwägen. Auch geeignete räumliche Voraussetzungen können eine Entlastung für die Lehrer*innen schaffen. Neben einer räumlichen Einheit der fusionierten Schule und Vermeidung von belastenden, ggfls. mehrfachen Pendeln zwischen den Schulstandorten gilt dies auch für das Bereithalten von Differenzierungsräumen und schulischen Arbeitsplätzen, Rückzugsmöglichkeiten und Ruheräumen für die Lehrer*innen. Differenzierungsräume können die Möglichkeit für eine Entzerrung des Unterrichts bieten, womit auch durch die geänderte Schülerklientel auftretende Belastungsmomente des Unterrichts minimiert werden. Eine quantitativ und qualitativ differenzierte Unterrichtsgestaltung, die die Heterogenität der Schüler*innen berücksichtigt, kann bei der wahrgenommenen Änderung des Leistungsverhaltens der Schüler*innen auch zu einer Entlastung der Unterrichtssituationen für die Lehrer*innen führen. Allerdings sind mit dieser differenzierten Unterrichtsgestaltung gestiegene Raumansprüche und ein erhöhter Platzbedarf für die Oberschulen verbunden. Neben den räumlichen Voraussetzungen als Rahmenbedingungen für eine den Oberschulen als Gesamtschule entsprechende Unterrichtsgestaltung bietet ein schulischer Arbeitsplatz den Lehrer*innen Entlastungsmöglichkeiten. Einerseits stellt dieser schulische Arbeitsplatz für die Lehrkräfte eine Rückzugsmöglichkeit dar, andererseits bietet er aber auch die Möglichkeit in den nicht zu vermeidenden Springstunden, d.h. Stunden in denen die Lehrkraft nicht unterrichtet und somit ihr Deputat erbringen kann, Organisatorisches, u.a. Telefonate, abzuarbeiten und den Unterricht in angemessener Ruhe vor- und nachzubereiten. Sollten Entlastungsmomente durch die Entscheidungsträger nicht hinreichend gestaltet werden, so sind eine abnehmende Arbeitszufriedenheit der Lehrer*innen und eine Zunahme stressbedingter Krankheiten mittelfristig die Folge.

3.3.3. Widerstand an der Oberschule 2

3.3.3.1. Definition und Ursachen des Widerstandes an der Oberschule 2

Unter Widerstand wird in den folgenden Ausführungen der Konflikt zwischen verschiedenen Parteien verstanden.¹⁵⁰ Die Gründe für widerständiges Verhalten können

¹⁵⁰ Vgl. Steins 2009, 186.

vielfältig sein. Auf der personalen Ebene ist Widerstand eine fehlende Anpassungsbereitschaft.¹⁵¹ Ein weiterer Grund für widerständiges Verhalten kann eine gestiegene Verunsicherung der Lehrkräfte auf Grund der im Zusammenhang mit der Schulfusion geänderten Rahmenbedingungen der Schule sein. Auch Lehrkräfte bevorzugen das ihnen Bekannte und reagieren auf Veränderungen mit Verunsicherung. Infolge der Schulfusionen können bei einzelnen Lehrkräften Ängste entstehen. Denkbar sind hier Ängste vor einem persönlichen Gesichtsverlust und Ängste vor Überforderung und Überlastung.¹⁵² Widerstand dient in diesem Zusammenhang der Angstabwehr. Abwehrhaltungen gegenüber der fusionierten Schule sind dann wahrscheinlich, wenn Lehrkräfte der Schulfusion von Beginn an kritisch gegenüber stehen. Neben der fehlenden Anpassungsbereitschaft gibt es auch die Trägheit, die als fehlendes Anpassungsvermögen aufgefasst werden kann.¹⁵³ Infolge der Schulfusionen sind die Lehrkräfte gezwungen, eingeübte Verhaltensmuster zu verlassen und gewohntes Verhalten entweder zu unterlassen oder neues Verhalten zu zeigen. Die damit verbundenen Abwehrreaktionen werden als psychologische „Reaktanz“ verstanden.¹⁵⁴ Diese Abwehrreaktionen entstehen durch Widerstand gegen äußere und innere Einschränkungen. Reaktanz ist dabei nicht das ausgelöste Verhalten, sondern damit wird die zugrunde liegende Motivation bezeichnet.¹⁵⁵ Wenn ein Individuum in einer seiner freien Verhaltensweisen bedroht ist, erfährt es psychologische Reaktanz und wird versuchen, die verlorene Handlungsfreiheit wiederzuerlangen.¹⁵⁶ Widerstände können sich bei den Lehrkräften durch direkte und indirekte Verhaltensweisen zeigen. Wenn es nicht möglich ist, Widerstand offen und in Form von Sachargumenten vorzubringen, kann Widerstand auch indirekt ausgedrückt werden.¹⁵⁷ Denkbar sind hier folgende Möglichkeiten:

- verschleppte Umsetzung von beschlossenen Konzepten oder Anweisungen der Schulleitung
- Dienst nach Vorschrift
- Krankmelden
- Fehlinterpretationen und Umdeutungen
- Entscheidungsträger werden verächtlich gemacht

¹⁵¹ Vgl. Winkler 2008/2009, 32.

¹⁵² Vgl. Steins 2009, 186.

¹⁵³ Vgl. Winkler, 2008/2009, 33.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 33f..

¹⁵⁵ Vgl. ebd, 33.

¹⁵⁶ Vgl. ebd..

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 36.

- die zu unterrichtenden Schüler*innen werden verächtlich gemacht¹⁵⁸

3.3.3.2. Momente des Widerstandes an der Oberschule 2

3.3.3.2.1. Das Konzept "Lernen und Üben" an der Oberschule 2

Nach dem Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 sollen die Schüler*innen „einen Wochenplan bearbeiten, der das Erledigen von Hausaufgaben ersetzt“¹⁵⁹. In der Oberschule 2 bekommen die Schüler*innen „keine Hausaufgaben auf, sondern bereiten in den dafür vorgesehenen Stunden ihren "Lernen und Üben"-Plan“¹⁶⁰ (LuÜ-Plan). Das Konzept „Lernen und Üben“ wird an der Oberschule 2 stufenweise eingeführt. Im 5. Jahrgang haben die Schüler*innen für die Bearbeitung des Wochenplans zwei Schulstunden Zeit, ab dem 6. Jahrgang drei Schulstunden. Jeder Fachbereich stellt Pflichtaufgaben und eine Zusatzaufgabe, Sternchenaufgabe genannt, für den Wochenplan bereit. Die Kontrolle der bearbeiteten Aufgaben erfolgt durch die Schüler*innen selbst, jede Fachlehrer*in stellt dafür der betreuenden Lehrer*in Musterlösungen zur Verfügung. Die betreuende Lehrer*in kontrolliert am Ende des Wochenplanzyklus die bearbeiteten Wochenpläne. Im Fall der Nicht- oder Schlechtbearbeitung durch die Schüler*innen können nach dem Konzept „Lernen und Üben“ Sanktionsmaßnahmen wie eine Mitteilung an die Erziehungsberechtigten und Vermerke im Zeugnis erfolgen.¹⁶¹

Das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 hat große Ähnlichkeiten mit den an IGSen praktizierten Konzept „Arbeiten und Üben“:

„Die „Arbeiten & Üben“-Stunden finden am Montag und Donnerstag nach dem dritten Unterrichtsblock im Klassenverband statt und werden von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern betreut. In den „Arbeiten & Üben“-Stunden bearbeiten die Schülerinnen und Schüler ein Pensum an Wahl- und Pflichtaufgaben, die von den FachlehrerInnen speziell für diese Stunden ausgewählt und bereitgestellt werden sowie selbstgewählte Aufgaben. Die „Arbeiten & Üben“-Stunden dienen der Einübung, Vertiefung und Festigung von im Unterricht behandelten Lerninhalten und Methoden sowie der Vorbereitung neuer Aufgaben. Sie bieten Gelegenheit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Aufgaben und tragen dazu bei,

¹⁵⁸ In Anlehnung an Winkler 2008/2009, 36.

¹⁵⁹ Das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 liegt dem Verfasser vor. Dieses Konzept ist eine zitierfähige Quelle, kann aber aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung hier nicht offen gelegt werden.

¹⁶⁰ Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2, 1.

¹⁶¹ Vgl. ebd., 1 f..

dass die Schülerinnen und Schüler fähig werden, Lernvorgänge selbst zu organisieren, Arbeitstechniken und Arbeitsmittel selbst zu wählen und einzusetzen. Wichtige Zielsetzungen sind das selbständige Lösen von Aufgaben, die aufgabengemäße Nutzung von Hilfsmitteln und die Zusammenarbeit mit Lernpartnern. Der Entwicklung des eigenen Lerntempos sowie der Einübung von Methoden und Techniken des Lernens und Arbeitens kommt vor allem in Jahrgang 5 eine besondere Bedeutung zu. Die Lehrkräfte geben gezielt Hilfestellung und Unterstützung.“¹⁶²

Die große inhaltliche Nähe des Konzeptes „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 und des Konzeptes „Arbeiten und Üben“ einer IGS, dargestellt am Beispiel der IGS 4 in der Stadt C, ist nicht zufällig. Initiativ ist das Konzept „Lernen und Üben“ auf Betreiben der späteren Didaktischen Leiter*in der Oberschule 2 entwickelt worden. Diese hat an einer IGS der Stadt C ihr Referendariat absolviert und ist nach eigenem Bekunden immer noch von der Schulform IGS überzeugt (ZJ, 100). Neben den auch pädagogischen Intentionen der Didaktischen Leiter*in gibt es aber auch Erwägungen in Bezug auf die Schülerklientel für die Initiierung des Konzeptes „Lernen und Üben“ an der Oberschule 2. Die Schüler*innen der Oberschule 2 kommen nach Angaben der Interviewpartner*innen überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern (ZJ, 100; XJ, 45). Zudem ist der Anteil der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hoch. Diese Schüler*innen können vielfach bei der Bearbeitung der Hausaufgaben im häuslichen Kontext nicht mit der Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten rechnen.¹⁶³ In diesem Zusammenhang kann ein Konzept, welches auf die Übungsfunktion der im Regelunterricht vermittelten Unterrichtsinhalte abstellt, diesen Schüler*innen Unterstützung anbieten und auch soziale Ungleichheiten zum Teil kompensieren. Daneben existieren aber auch pragmatische, zukunftsorientierte Gründe für die Einführung des Konzeptes „Lernen und Üben“ und die große inhaltliche Nähe zum Konzept „Arbeiten und Üben“ der IGSen:

*„Ich glaube an sich, dass die Oberschule ne Chance gehabt hätte in Niedersachsen, wenn es nicht diese starke Konkurrenz der IGSen gegeben hätte, wären wir mir einer IGS hier geblieben und alle anderen wären auch Oberschulen gewesen, vielleicht mit nem gymnasialen Angebot, damit die Kinder vom Dorf nicht bis in die Stadt A oder die Stadt M gefahren werden müssen und wir hätten eben trotzdem nur den Haupt- und Realschulzweig gehabt, wäre das ne andere Geschichte ähm im Landkreis in Niedersachsen ist die ((IGS 3)) eine hervorragende Schule, die ja Aushängeschild ist und deswegen sind aber nicht andere IGSen gleich so gut, mmh, also wir haben eine supertolle Schule und dann haben wir die anderen, die versuchen das auch hinzukriegen und alle Eltern glauben jetzt, die anderen IGSen sind genau so toll wie diese eine und wir gehen unter (...), jetzt ist einfach klar, alle Kinder gehen zu IGS, fertig und das finde ich ganz schade für diesen Standort, gerade weil dann so ne, ich sag jetzt: „wir sind ja relativ groß im Landkreis als Stadt“, dass mehr Kinder ins Umland gekarrt werden um auf eine IGS zu gehen, anstatt fußläufig die Schule zu nehmen, die vor Ort da ist.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 18)*

¹⁶² Konzept „Arbeiten und Üben“ der IGS 4 in der Stadt C. Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann an dieser Stelle kein Nachweis der Quelle erfolgen.

¹⁶³ Vgl. Standop 2011, 84 ff.; vgl. Boßhammer et al. 2012, 67 f.; Voag 2007, 176 ff..

Nach Überzeugung der Didaktischen Leiter*in der Oberschule 2 bietet die inhaltliche Nähe bei der Ausgestaltung der Oberschule zu den IGSen der Oberschule die Möglichkeit, gegenüber den benachbarten IGSen konkurrenzfähig zu bleiben. Bereits bei der Planung zur Ausgestaltung der Oberschule 2 wird bewusst eine große inhaltliche und methodische Nähe zur IGS konzipiert:

*„Ich glaube, dass man dahinter stehen muss, hinter diesem System, dass alle Kinder, egal mit welcher ähm mit welchen Stärken und Schwächen sie kommen, gemeinsam in einem Klassenraum arbeiten oder ob ich eben die eine Gruppe haben möchte, die es vielleicht noch schaffen kann ins Ziel auf das Gymnasium zu wechseln, ich glaub das ist nen himmelweiter Unterschied, ob ich da vorher ähm mir auch klar drüber bin was ich möchte, also Grundschule ist ja, wenn ich Grundschullehrerin bin, dann weiß ich genau, ich hab mit Kindern zu tun denen ich Lesen und Schreiben beibringen muss, wenn ich ähm Sek1-Lehrer bin, dann gehe ich davon aus, dass sie das gelernt haben, weil das will ich denen dann nicht beibringen und ich glaube, dass einer, der sich darauf einstellt Oberschullehrer zu sein oder IGS-Lehrer weiß, dass es welche gibt, denen er das beibringen muss und die IGS-Lehrer haben aber noch die, die wissen, da sind ganz starke Schüler, die ähm ziehen die andern auch mit und die fehlen uns an der Oberschule hier. (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 100)*

Die großen konzeptionellen Ähnlichkeiten lassen bei der Interviewpartner*in die Hoffnung zu, dass die Arbeit der Oberschule von der Öffentlichkeit als gleichwertig zur Arbeit der IGSen angesehen wird und sich damit mittelfristig die Anmeldung entsprechend der genehmigten Vierzügigkeit positiv entwickeln, leistungsstarke Schüler*innen an der Oberschule 2 angemeldet werden und die Oberschule damit langfristig gegenüber den IGSen konkurrenzfähig bleibt (ZJ, 18).

Das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 wird auf Initiative der späteren Didaktischen Leiterin nach kontroversen Diskussionen im Kollegium der hochwachsenden Oberschule beschlossen und später durch eine Gesamtkonferenz bestätigt:

*„(...) und ähm es ging dann da natürlich um Ansprüche äh um Leistung erstmal, aber es ging natürlich auch um so etwas wie Hausaufgaben, wenn Ganztage ist äh eigentlich ist es dann ja nicht mehr möglich die Kinder mit soviel oder überhaupt mit Hausaufgaben und dann gab es natürlich so die Extremsituation dass es dann, ich sag mal, die Hauptschullehrer, die in diesem Team waren, vor allem die didaktische Leitung, war sie da noch nicht, aber die das, also unbedingt durchziehen wollte und gesagt hat, nein, also wenn Oberschule keine Hausaufgaben, ne und das ähm war natürlich äh ich seh das also auch als sehr schwierig an, ne und in Fremdsprachen, die setzen sich dann eben zu Hause nicht mehr hin und lernen Vokabeln oder machen irgendwas oder in Mathe brauchen die natürlich auch eigentlich die Wiederholungen, sie brauchen die aber auch in Deutsch, dass sie das Schreiben üben und was weiß ich, ne (...)“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 45)*

und:

*„(...) die brauchten hier keine Hausaufgaben mehr machen, weil wir Ganztagschule sind, die meisten Kollegen, das passiert dann immer auf Konferenzen um halbsechs oder was, wollen dann nach Hause und dann wird das einmal abge- nickt (I: mhm (bejahend)) und über, sind sich über die Konsequenzen gar nicht bewusst, d.h. es gibt mittlerweile Schüler hier an der Schule, wenn dann, selbst in einem Nebenfach, wenn die mal zwei Sätze raussuchen sollen, dann kommt die Antwort in bestimmten Klassen: „Sie dürfen gar keine Hausaufgaben aufgeben“, soweit ist es dann mittlerweile schon und das finde ich krank.“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 10)*

Allerdings ist das vom Kollegium der hochwachsenden Oberschule beschlossene Konzept „Lernen und Üben“ in seiner pädagogischen Intention widersprüchlich. Ausdrücklich wird im Konzept „Lernen und Üben“ das Lernen von Vokabeln und das Lernen für Arbeiten in den häuslichen Bereich der Schüler*innen außerhalb des Konzeptes verlagert.¹⁶⁴ Dies ist ein evidenten Widerspruch zu den pädagogischen Überlegungen des Konzeptes „Lernen und Üben“ zur Unterstützung der Schüler*innen, denn die mit der Hausaufgabenbearbeitung verbundenen Risiken sind für die Schüler*innen bei der Vorbereitung von Lernkontrollen in noch größerem Umfang als die Anfertigung von Hausaufgaben ausgeprägt. Gerade bei der Vorbereitung auf schriftliche Arbeiten ist wichtig, dass die Schüler*innen fachkundig angeleitet und betreut vorbereitet werden, denn nur so kann sichergestellt werden, dass bei aufkommenden Fragen und Unsicherheiten Unterstützung angeboten werden kann und damit der Erfolg der schriftlichen Arbeiten erhöht wird.¹⁶⁵ Daher kann diese Verlagerung von Teilaspekten in den häuslichen Bereich der Schüler*innen als Kompromiss den Befürwortern von Hausaufgaben gegenüber verstanden werden, denn das Konzept „Lernen und Üben“ deckt nicht vollumfänglich den Übungsbereich ab:

*„Ich seh das also auch als sehr schwierig an, ne und in Fremdsprachen, die setzen sich dann eben zu Hause nicht mehr hin und lernen Vokabeln oder machen irgendwas oder in Mathe brauchen die natürlich auch eigentlich die Wiederholungen, sie brauchen die aber auch in Deutsch, dass sie das Schreiben üben und was weiß ich, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 45)*

und:

*„Eigentlich sollte es keine geben, natürlich ähm muss man Vokabeln auch mal zu Hause lernen und für ne Arbeit muss man auch mal zu Hause lernen und ne Mappe durchgucken muss man auch mal zu Hause, es gibt aber Kollegen, die sich da nicht daran halten.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 54)*

Durch die Kompromisslösung der Verlagerung von Teilaspekten in den häuslichen Bereich der Schüler*innen kann vor dem Hintergrund der ablehnenden Haltung der Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber Widerstandspotential entkräftet

¹⁶⁴ Vgl. Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2.

¹⁶⁵ Vgl. Boßhammer et al. 2012, 70.

werden, da ein geringer Teil der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft in Bezug auf die Erteilung von Hausaufgaben erhalten bleibt.¹⁶⁶

3.3.3.2.2.. Widerstand gegen das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2

Tatsächlich treten an der Oberschule 2 mehrere Formen des Widerstandes gegen das schuleigene Konzept „Lernen und Üben“ auf. Das Konzept „Lernen und Üben“ wird dadurch ausgehöhlt, dass die interviewten Realschullehrer*innen entgegen den vereinbarten und durch die Gesamtkonferenz beschlossenen und daher für alle schulischen Akteure verbindlichen konzeptionellen Vorgaben den Schüler*innen Hausaufgaben erteilen. Neben den verbindlichen Vorgaben zur Umsetzung lebt das Konzept „Lernen und Üben“ auch dadurch, dass es von allen Lehrer*innen getragen wird. Dazu gehört, dass regelmäßig, rechtzeitig und verlässlich durch alle beteiligten Lehrer*innen Aufgaben für das angeleitete Üben mit Hilfe des Wochenplans beige-steuert werden. Einige Lehrer*innen steuern keine Aufgaben bei oder geben die Auf-gaben nicht rechtzeitig an die betreuende Lehrkraft und boykottieren so das Konzept „Lernen und Üben“.

3.3.3.2.3. Hausaufgaben als Form des Widerstandes der Realschullehrer*innen gegen die Oberschule 2

Ein wesentlicher Bestandteil des Konzeptes „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 ist es, dass von den Lehrer*innen im Unterricht keine Hausaufgaben erteilt werden. Tat-sächlich werden jedoch vornehmlich von den interviewten Realschullehrer*innen Hausaufgaben aufgegeben. Die Anfertigung der Hausaufgaben wird von den inter-viewten Realschullehrer*innen kontrolliert und von ihnen im Fall der Nichtanfertigung auch sanktioniert:

*„Schwerpunktmäßig würde ich da jetzt die Realschulkollegen sagen, aber es gibt auch Hauptschulkollegen, die das nicht machen, aber wenn ich nen Schwerpunkt wählen müsste, dann würde ich glaube ich die Realschullehrer, die Realschulleh-rer hängen sehr an dem Klassischen, die müssen zu Hause Hausaufgaben ma-chen, die müssen sich zu Hause auch mal hinsetzen und sich damit noch mal beschäftigen, gibt ja nen Sinn und Zweck von Hausaufgaben.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 169)*

Die von der Didaktischen Leiter*in und späteren Schulleiter*in unterstellte pädagogi-sche Intention der Hausaufgaben aus Sicht der Realschullehrer*innen wird auch von den interviewten Realschullehrer*innen gesehen und argumentativ vertreten:

¹⁶⁶ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 50: Lehrkräfte sowie übrige Mitarbeiterinnen und Mitarbei-ter: Allgemeines - Voris 224 10 01 -.

*„Schlimm, schlimm, schlimm, mmh, Hausaufgaben, das war, seit wir hierher gekommen sind, war das von den Hauptschullehrern schon aufgegeben und ich weiß nicht, es ist natürlich, sicher ein trauriges (unverständlich) auf Hausaufgaben zu bestehen, aber (...) ich denke immer noch, so lange man die Kraft hat als Lehrer, ist man eigentlich dazu da, die Schüler zu etwas zu erziehen (I: mhm (bejahend)) und auch zu ungemütlichen Sachen zu erziehen und äh deshalb finde ich es grundfalsch ähm auf Hausaufgaben zu verzichten, ich gebe auch Hausaufgaben, abseits von Lernen-und-Üben, weil ich der Meinung bin, dass äh man bei dieser großen Bandbreite, die man jetzt hat an Schülern, ohne Hausaufgaben überhaupt nicht weiterkommt und man kann dann auch nicht sagen in der neunten Klasse plötzlich: „so jetzt, ab jetzt müsst ihr was zu Hause lernen“, die müssen meiner Ansicht nach langfristig dran gewöhnt werden, dass Schule nicht 13:15 Uhr hier zu Ende ist, das kann man nicht sagen, nicht mitten in der Pubertät sagen: „so und jetzt müsst ihr zu Hause schön für eure Arbeiten lernen und Vokabeln lernen und das und jenes“ und man merkt das auch bei diesen Hauptschulklassen, die jetzt in der achten Klasse sind, die kriegen gar nichts geba- cken, die kommen zu einem und sagen: „ich kann das nicht lernen“, ich hab ge- sagt: „naja, das musst du in Bio nur auswendig lernen, sonst nichts“ (I: mhm (be- jahend)) „da gibt’s nichts zu verstehen, das musst du lernen wie Vokabeln“, „ich kann das nicht“, „ja“ habe ich gesagt „das muss man üben, das Gehirn kann das nicht von heute auf morgen, du musst immer wieder versuchen das zu üben, du musst es dir abschreiben und so“, dann muss man denen erzählen wie man das macht und äh die sind es aber nicht mehr gewohnt und das finde ich nen grund- sätzlichen Fehler und äh unseres Programms hier, aber wir kommen da nicht ge- gen an, gegen [...] ZJ da irgendwas zu ändern, also gegen die Hauptschulkolle- gen und das ist ja so nen Konglomerat dann, also wir kommen da wirklich nicht gegen an, äh dass da auf dieses unsägliche Lernen-und-Üben verzichtet wird und wieder Hausaufgaben gegeben werden, wir unterwandern dann das eben, damit wir in unseren Fächern vorankommen.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 152)*

Im Gegensatz zur bisherigen Praxis an der Hauptschule werden Hausaufgaben von der interviewten Realschullehrer*in auch an der Oberschule noch als durchsetzbar eingestuft. Entsprechend wird von ihr nicht die Einschätzung der Hauptschullehrer*innen geteilt, dass Hausaufgaben nicht mehr erteilt werden können. Vielmehr wird die Haltung der Hauptschullehrer*innen zur Nichtdurchsetzbarkeit von Hausaufgaben von der interviewten Realschullehrer*in negativ konnotiert darge- stellt. Für die interviewte Realschullehrer*in überwiegt der pädagogische Nutzen von Hausaufgaben den Aufwand, die Bearbeitung der Hausaufgaben durch die Schüler*innen im häuslichen Bereich durch Kontrolle und die Anwendung von Sank- tionen durchzusetzen. Mit dieser Einschätzung ist die Interviewpartner*in nicht allein, denn bei vielen Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen gehören Hausaufgaben „selbstverständlich und nicht hinterfragt zur Institution Schule dazu“.¹⁶⁷ So wird in diesem Kontext von der interviewten Realschullehrer*in auch die zeitliche Belastung durch Hausaufgaben für die Schüler*innen nicht gesehen. Neben einem Ganztags- schulbetrieb noch zusätzlich Hausaufgaben zu bearbeiten, ist nach Einschätzung der Interviewpartner*innen für die Schüler*innen zeitlich und mental nicht belastend (UK,

¹⁶⁷ Vgl. Boßhammer et al. 2012, 68; vgl. Brisson et al. 2017, 19 ff.; Wolf 2008, 188 ff..

31).¹⁶⁸ Faktisch ist jedoch für viele Kinder und Jugendliche durch die Hausaufgaben die Belastungsgrenze deutlich überschritten.¹⁶⁹ Auch die Eltern und Schüler*innen schreiben den Hausaufgaben für den Schulerfolg eine hohe Bedeutung zu. Allerdings ist die Erteilung von Hausaufgaben aus lerntheoretischer und sozial-emotionaler bzw. motivationaler Hinsicht problematisch. Lernaktivitäten werden durch Hausaufgaben aus dem Unterricht ausgesondert und ins Elternhaus verlagert. Zum einen wird so ein Teil der schulischen Verantwortung auf Personen außerhalb der Schule verlagert und zum anderen wird der/die Lehrer*in ihrer Aufgabe als Lehrende nicht gerecht. Darüber hinaus kann durch die Erteilung von Hausaufgaben die Eltern-Kind-Beziehung belastet werden, zumal die Eltern von der Schule ungeachtet des unterschiedlichen und fachlichen und sozio-emotionalen Potentials der einzelnen Familie ungefragt in disziplinarischer und didaktischer Hinsicht eingesetzt werden. Darüber hinaus wird durch Hausaufgabenerteilung die Belastungsgrenze von Kindern und Jugendlichen deutlich überschritten. Da die Schülerklientel der Oberschule 2 von den interviewten Realschullehrer*innen als problematisch wahrgenommen wird, ist davon auszugehen, dass nicht viele Schüler*innen die notwendige Unterstützung zur erfolgreichen Bearbeitung durch die Erziehungsberechtigten erhalten können und werden und entsprechend die Hausaufgaben nicht oder nur sehr unzureichend erledigen können (ZJ, 100; XJ, 45).

Der Widerspruch, dass das Konzept „Lernen und Üben“ dieselben positiven Aspekte haben kann wie die Erteilung von Hausaufgaben, aber das Hausaufgaben die positiven Aspekte des Konzeptes „Lernen und Üben“ aushöhlen und gegen das Konzept wirken, wird von der Interviewpartner*in mit dem Verweis auf die Kontroll- und Besprechungsnotwendigkeit von Hausaufgaben aufgelöst:

*„(...) aber es ist für mich schwierig, das auch dann zu kontrollieren, also das ist dann einfach, ich weiß nicht genau wann die das machen, das haben die dann vielleicht ne halbe Woche vorher gemacht, dann haben's welche gemacht, welche haben's nicht gemacht, dann bringt für mich ne Hausaufgabe nur was, wenn man die auch im Unterricht bespricht, wenn die Schüler nen Feedback kriegen, ist es richtig, ist es falsch und erst dann kann ich damit doch arbeiten (I: mhm (bejahend)) und deshalb finde ich es immer sinnvoller, wenn jeder seine eigenen Aufgaben gibt und dann auch weiß wann er sie zu kontrollieren hat. (Interviewpartner*in WJ, Absatz 60)*

Der Versuch der Interviewpartner*in, die Notwendigkeit von Hausaufgaben neben dem Konzept „Lernen und Üben“ pädagogisch zu legitimieren, ist auf der motivationalen Ebene Ausdruck des Widerstandes der interviewten Realschullehrer*innen gegenüber der Oberschule und ihrer Nichtidentifikation mit der Oberschule. Neben dem Konzept „Lernen und Üben“ kann es vor dem Hintergrund des pädagogischen Nut-

¹⁶⁸ Vgl. Köller et al. 2020, 163 ff..

¹⁶⁹ Vgl. Boßhammer et al. 2012, 67.

zens keine Hausaufgaben an der Oberschule 2 geben, da eben dieses Konzept den pädagogischen Nutzen von Hausaufgaben, nämlich den Übungseffekt und die Förderung der Selbstständigkeit, versucht aufzunehmen. Zudem ist das Konzept „Lernen und Üben“ von den schulischen Entscheidungs- und Beratungsgremien, wie Teamsitzung, Gesamtkonferenz und Schulvorstand legitimiert, d.h. es bildet die verbindliche Arbeitsgrundlage für die Lehrer*innen der Oberschule 2. Die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 2, die Hausaufgaben erteilen, kontrollieren und im Fall der Nicht- oder Schlechtanfertigung sanktionieren, verstoßen bewusst gegen die Vorgaben des Konzeptes „Lernen und Üben“ (XK, 255; WJ, 257). Das Aufgeben von Hausaufgaben ist demnach als widerständiges Verhalten gegen die Oberschule 2 zu interpretieren. Die motivationalen Grundlage dieses Verhaltens bildet die Ablehnung der Oberschule 2 als Organisation und richtet sich gegen die Initiator*in des Konzeptes „Lernen und Üben“. Die pädagogische Freiheit der Realschullehrer*innen innerhalb der rechtlichen Regelungen und Absprachen im Kollegium Hausaufgaben nach eigenem Ermessen geben zu können, wird durch das Konzept „Lernen und Üben“ sehr stark eingeschränkt bzw. aufgehoben.¹⁷⁰ Die Einschränkung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte ist mit der Oberschule 2 als Organisation verbunden, denn an der Realschule waren Hausaufgaben üblich, durchsetzbar und allgemein verbindlich für alle Lehrer*innen und die Schüler*innen. Gleichzeitig wird durch die Erteilung von Hausaufgaben die Ablehnung des Konzeptes „Lernen und Üben“ zum Ausdruck gebracht und Stellung gegen die Initiator*in des Konzeptes bezogen, da dies mit der Didaktischen Leiter*in und späteren Schulleiter*in in Verbindung gebracht wird:

*„(...) das finde ich nen grundsätzlichen Fehler und äh unseres Programms hier, aber wir kommen da nicht gegen an, gegen [...] ZJ da irgendwas zu ändern, also gegen die Hauptschulkollegen und das ist ja so nen Konglomerat dann, also wir kommen da wirklich nicht gegen an, äh dass da auf dieses unsägliche Lernen-und-Üben verzichtet wird und wieder Hausaufgaben gegeben werden (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 152)*

Der Widerstand der interviewten Realschullehrer*innen ist wirksam, da er öffentlichkeitswirksam stattfindet und auch von der Schulleiter*in der Oberschule 2 wahrgenommen wird:

*„Eigentlich sollte es keine geben, natürlich ähm muss man Vokabeln auch mal zu Hause lernen und für ne Arbeit muss man auch mal zu Hause lernen und ne Mappe durchgucken muss man auch mal zu Hause, es gibt aber Kollegen, die sich da nicht daran halten.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 54)*

Die Auswirkungen des widerständigen Verhaltens auf die Außendarstellung und -wirkung der Oberschule 2 in der Öffentlichkeit und auf die Schulqualität werden durch die Schulleiter*in gesehen:

¹⁷⁰ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 50: Allgemeines - Voris 224 10 01 -.

*„ (...) es geht ja aber natürlich auch um Schulprogramm und Schulqualität (I: ja) und natürlich ist ne Schulqualität, wenn da einer Hausaufgaben gibt und der andere nicht, dann ist ja die Qualität nicht gesichert.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 68)*

Den Realschullehrer*innen wird es in diesem Kontext leicht gemacht, sich gegenüber einem pädagogischen Kernbereich der Oberschule 2 widerständig zu verhalten, denn disziplinarische Maßnahmen der Schulleiter*in sind nicht zu befürchten:

*„Also es müsste ja jemand kontrollieren, ne, ich mach´s ja nicht, weil ich´s eben nicht mag, aber eigentlich müsste ja jemand hingehen und sagen so geht das nicht.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 66)*

und:

*„(...) das mag ich übrigens auch an meiner Position auch nicht, ist dieses, dass ich dann der Sheriff bin und hier die Kollegen kontrollieren muss, das ist äh schrecklich, ja, wer gibt jetzt Hausaufgaben und wer gibt keine und warum ist das so.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 64)*

3.3.3.2.4. Zeitlich versetzte Unterstützung als Form des Widerstandes der Hauptschullehrer*innen gegen die Oberschule 2

Für die erfolgreiche Umsetzung der mit dem Konzept „Lernen und Üben“ intendierten pädagogischen Zielsetzungen ist nach den Erfahrungen des Verfassers die Unterstützung und aktive Mitarbeit der beteiligten Lehrer*innen Voraussetzung. Diese Unterstützung umfasst die Eigenorganisation der eingebundenen Lehrer*innen und die Zusammenarbeit der an der Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ beteiligten Lehrkräfte. Konkret müssen die in die Umsetzung des Konzeptes eingebundenen Lehrkräfte Unterrichtsmaterial für die selbständige Bearbeitung durch die Schüler*innen bereit halten. Das Unterrichtsmaterial muss rechtzeitig für die betreuende, aufsichtsführende Lehrkraft verfügbar sein. Dies bedeutet nach den Angaben der Interviewpartner*innen in der Umsetzung, dass das aufbereitete Unterrichtsmaterial von den Fachlehrkräften spätestens am selben Schultag der betreuenden Lehrkraft bereitgestellt wird, damit es den Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden kann. (XJ, 51; XJ, 55). Das Unterrichtsmaterial muss zur Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen so aufbereitet sein, dass die Schüler*innen es eigenständig erfolgreich bearbeiten können, denn die betreuende, aufsichtsführende Lehrkraft kann eventuell Fragen zu Unterrichtsfächern, in den sie keine Lehrbefugnis hat, nicht in jedem Fall sicher zielführend beantworten (XJ, 55). An die Organisationsfähigkeit der eingebundenen Lehrkräfte werden demnach große Ansprüche gestellt. Dies betrifft auch die Einbindung der für das Konzept bereit gestellten Unterrichtsmaterialien in den Regelunterricht. Die Lehrkräfte müssen die Planung und Vorbereitung ihres Unterrichts

zum einen soweit vorverlegen, dass die Schüler*innen inhaltlich passgenau zielführendes Unterrichtsmaterial zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt bekommen. Zum anderen müssen sie aber auch in ihrer Planung und Vorbereitung sicherstellen, dass die in die Umsetzung des Konzeptes "Lernen und Üben" ausgelagerten Unterrichtssequenzen in den Fach- oder Klassenunterricht inhaltlich passgenau zu integrieren sind. Sollte dies nicht der Fall sein, sind die Übungssequenzen für die Schüler*innen inhaltlich nicht zielführend, denn es wird dann etwas geübt, was inhaltlich nicht oder nicht mehr Gegenstand des Unterrichts ist (XJ, 55).

Einige der Lehrer*innen, die an der Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ beteiligt sind, bieten den betreuenden, aufsichtsführenden Lehrer*innen lediglich eine zeitlich versetzte Unterstützung an. Die zeitlich versetzte Unterstützung als Umgehung der hohen Anforderungen zur erfolgreichen Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ kann zum einen als Ausdruck eines fehlenden Anpassungsvermögens der beteiligten Lehrer*innen interpretiert werden und andererseits kann es einen Ansatzpunkt für widerständiges Verhalten der beteiligten Lehrkräfte darstellen. Um den reibungslosen Ablauf einer Unterrichtsstunde „Lernen und Üben“ erheblich zu beeinträchtigen, reicht bereits eine verspätete Bereitstellung der notwendigen Unterlagen. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass die verzögerte Bereitstellung der benötigten Arbeitsmaterialien für die Schüler*innen fahrlässig oder vorsätzlich durch die betroffene Lehrkraft mit wenig Aufwand und geringen disziplinarischen Konsequenzen für sie geschieht. In beiden denkbaren Varianten wird durch die verzögerte Bereitstellung die erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ beeinträchtigt:

*„Ne, das ist so das Problem, dass ist ne Woche Zeit mir das einzutragen und dann und ich weiß das ja, dass ich das spätestens am Sonntag bei der Kollegin per Mail einreichen muss (I: mhm (bejahend)) und ihr nen Zettel hinlegen reicht ja auch, ne und das ist so, ich glaub das ist auch nen Knackpunkt, dass das so nicht gehandelt wird, wenn ich das nicht akzeptiere, wenn ich es nicht gut finde.“
(Interviewpartner*in ZJ, Absatz 167)*

Die Argumentation der Interviewpartner*in greift allerdings zu kurz. Sie bringt die zeitlich versetzte Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ einzelner Lehrkräfte damit in Verbindung, dass diese das Konzept nicht akzeptieren und deshalb so handeln. Unbeantwortet bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, warum die Lehrkräfte dieses Konzept nicht akzeptieren. Die eingebundenen Lehrkräfte haben für die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Konzeptes durch die regelmäßige Organisation und Vorbereitung des Regelunterrichts ausreichende Erfahrungswerte. Daher ist zum einen davon auszugehen, dass die Fehler bei der Umsetzung des Konzeptes „Lernen und Üben“ nicht in jedem Fall fahrlässig sondern vorsätzlich geschehen, zum anderen nicht die mangelnde Akzeptanz des Konzeptes „Lernen und Üben“, sondern

tieferegehende motivationale Aspekte bei einzelnen Lehrkräften zu Grunde liegen können:

*„(...) aber jetzt für Englisch, ich meine das kann ich auch, ne, das ist nicht so das Problem, aber es einfach so so diese Geschichte, dass man dann nicht beliefert wird (I: mhm (bejahend)), ne und äh diese eine Kollegin, die den E-Kurs hat, ne, die (..) also (..) erst kam gar nichts und dann hab ich ihr gesagt, du, ich brauch das aber und dann schickt sie es jetzt mittwochs und ich hab's Montag und dann geb ich denen das Montag und dann sagt der E-Kurs [...] das haben wir alles schon gemacht. Ich sag: wie, habt ihr schon gemacht! Und das ist dann so, ne. Sie hat überhaupt nicht den Überblick, wie weit sie kommt und dann gibt sie da fürs "Lernen und Üben" was rein, was sie dann schon im Unterricht abgearbeitet hat. (Interviewpartner*in XJ, Absatz 55)*

Die Auswirkung dieser zeitlich versetzten Beteiligung am Konzept „Lernen und Üben“ sind für die beteiligten Lehrer*innen und die teilnehmenden Schüler*innen erheblich. Neben einer Infragestellung des pädagogischen Nutzens des Konzeptes und der Bloßstellung der betreuenden, aufsichtsführenden Lehrkräfte treten negative disziplinarische Effekte bei den Schüler*innen auf und das kollegiale Verhältnis der beteiligten Lehrkräfte wird belastet:

*„Und äh dann bin ich, aber es ist jetzt ne ganz Liebe und dann bin ich wirklich auch mal (..) etwas äh bin ich dann wirklich auch (..) das war irgendein Montag, da war ganz, da hab ich nichts bekommen von ihr, ne und da hatte ich gesagt, so geht es nicht. Da bin ich auch richtig, das war so anstrengend, ne. Tja, das findet sie ja unmöglich und sie fühlte sich jetzt also ganz schlimm von mir behandelt. Ja, aber sage ich, was soll ich denn machen, wenn du mir irgendwas gibst was die schon gemacht haben oder aber ich kriege gar nichts. Ich sage, das ist zwar meine Klasse, aber Montagnachmittags die siebte und achte Stunde, ne, ich sag, ich geb denen schon genug in Deutsch auf, aber irgendwann ist mit Deutsch auch mal vorbei, ich sage selbst bei mir versuchen, gehen die dann über Tische und Bänke, ne. Also nicht (unverständlich) aber so absatzweise, ne. Ja, jetzt schickst sie's also, also wie gesagt dann schickst sie's Mittwoch.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 55)*

Gleichwohl zeigen diese Auswirkungen aber auch die Effektivität der zeitlich versetzten Unterstützung des Konzeptes und bestätigen die Annahme, dass es sich um widerständiges Verhalten handelt, denn die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wie dem Kollegium einer Schule wird vor dem Hintergrund des Kontextwissens des Verfassers nur in gravierenden Gründen von einzelnen Lehrer*innen und auch dem Kollegium einer Schule als soziale Gruppe gefährdet. Dieses gilt für die Wirkungsweise von der Gruppe zum Individuum als auch umgekehrt.

Auch die Lehrer*innen der Oberschule 2, die das Konzept „Lernen und Üben“ verzögert unterstützen, müssen von der Schulleiter*in keine disziplinarischen Maßnahmen befürchten. Neben der Fehleinschätzung der Schulleiter*in, dass es sich nur um eine

Kollegin handelt, die das Konzept „Lernen und Üben“ unterstützt, liegt auch eine Fehlinterpretation des widerständigen Verhaltens vor:

*„Ich würde wenn den Lernen-und-Üben-Bereich sehen, aber nicht dass sie es nicht machen, sondern das sie's anders machen und sie sich das so hinlegen, wie sie's gerne hätten, also keine Verweigerung, sondern ich suche mir das Beste daraus, wie ich damit umgehe, ne richtige Verweigerung gibt es äh nur von einer Kollegin in einem Bereich zu sagen, das mache ich nicht. (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 141)*

und:

*„(...) ja, aber dann muss ich natürlich äh ich hab das montags und ich muss spätestens nen Sonntag abends beliefert werden von meinen beiden Englischkollegen zum Beispiel. Mathe ist jetzt raus, das ist noch nen viel schwierigeres Thema, weil das der Kollege ???? eben macht und der macht es aber am Mittwoch.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 51).*

und:

*„Da gilt dann (Lachen) auch bei diesem Kollegen da hier (Interviewpartner*in zeigt in den Notizen des Interviewer, die vor diesem liegen, auf den Namen YK), diesem hier, da diesem, ja, ja, dann ein Blatt reingegeben (Lachen) äh in Mathe wo dann irgendwie Dreiecke, keine Ahnung, Thema genau weiß ich nicht (Lachen) und dann steht da und dann steht da als Aufgabe noch nicht mal drauf, sondern das soll man dann noch erklären, sie sollen (Lachen), sie sollen auf den Flur gehen und das miteinander besprechen.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 55)*

Die zeitlich versetzte Umsetzung des Konzeptes "Lernen und Üben" einiger Lehrer*innen ist wie die Erteilung von Hausaufgaben motivational gegen die Oberschule 2 als Institution gerichtet. Es kommt in diesem Zusammenhang aber nicht zu aktiven widerständigen Verhalten, weil dieses offenkundig, identifizierbar und sanktionierbar wäre. Durch die passive Form des Widerstandes kann der Unmut der interviewten Lehrkräfte mit der Oberschule 2 ohne Risiko artikuliert werden, da der aktive Widerstand in den zeitlich versetzten Unterstützungshandlungen nicht nachweisbar ist.

3.3.3.2.5. Umgehung der 30%-Regel an der Oberschule 2

Ein weiteres Merkmal widerständigen Verhaltens der interviewten Realschullehrer*innen an der Oberschule 2 zeigt sich in der Umgehung der Anwendung der 30%-Regel bei schriftlichen Arbeiten. Eine Lehrkraft darf unter bestimmten Voraussetzungen eine schriftliche Arbeit, die von einer Lerngruppe angefertigt wurde, nicht werten. Wenn in einer Lerngruppe mehr als 30% der angefertigten schriftlichen Arbeit mit der Note mangelhaft oder ungenügend - für gewöhnlich werden 50% der in einer schrift-

lichen Arbeit zu erreichenden Punkte für das Notenspektrum von ausreichend bis sehr gut vergeben - bewertet werden müssen, so kann die Arbeit nicht gewertet werden.¹⁷¹ In diesem Fall hat die Lehrkraft, unabhängig von der hinter dem schlechten Ergebnis der schriftlichen Arbeit stehenden Information über den schlecht gelungenen Wissenstransfer, zwei Möglichkeiten. Zum einen kann die Anfertigung der schriftlichen Arbeit wiederholt werden und zum anderen kann die schriftliche Arbeit der Schulleiter*in zur Genehmigung vorgelegt werden.¹⁷² Im Fall der Genehmigung durch die Schulleiter*in fließt die schriftliche Arbeit in die Ermittlung der Gesamtzensur des Schulhalbjahres ein. Das Ignorieren der 30%-Regel durch die Lehrkraft ist keine Handlungsoption für diese, denn die Lehrkräfte haben sich an die geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften zu halten.

Da sich an der Oberschule 2 in der Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte die Schülerklientel und das Leistungsniveau ändern, sind im Gegensatz zu den Präfusionsschulen die schriftlichen Arbeiten unter Einhaltung der 30%-Regel zunehmend nicht mehr wertbar (WJ, 34; YK, 10). Die nicht mehr vorhandene Passung zwischen dem Leistungsniveau der Schüler*innen und den Leistungserwartungen der Lehrkräfte wird von den interviewten Lehrkräften und auch der Schulleiter*in wahrgenommen (WJ, 20; WJ, 26; YK, 8; UK, 25). Der Rückschluss, den geänderten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen durch eine Variation der Unterrichtsmethoden und u.a. auch der Differenzierungsmaßnahmen zu begegnen, wird von den interviewten Lehrer*innen nicht gezogen. Vielmehr gibt es, wie noch zu zeigen sein wird, bei den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen der Oberschule 2 verschiedene Strategien, mit dem Widerspruch zwischen den Leistungserwartungen der Lehrkräfte und dem geänderten Leistungsniveau und der geänderten Leistungsbereitschaft der Schüler*innen umzugehen. In diesem Kontext erlässt die Schulleiter*in der Oberschule 2 die Weisung, dass schriftliche Arbeiten, die nicht gewertet werden können, wiederholt werden müssen, bevor sie der Schulleiter*in zur Genehmigung vorgelegt werden:

„Ähm, es gab eine Devise letztes Jahr, dass wir jede Arbeit erst nochmal wiederholen müssen, ehe sie genehmigt wird, also zweimal schlecht schreiben sozusagen, dass äh, also, da hat der Chef gesagt, dass also, ihr müsst die erst wiederholen dieselbe Arbeit, genau dieselbe Arbeit und wenn sie dann wieder schlecht ist, dann wird sie genehmigt, das führt natürlich grad jetzt vor Weihnachten zu absoluten Terminengpässen, das ist nicht zu machen, das hat man jetzt auch gemerkt und und das führte sehr schnell dazu, dass die Schüler von vornherein gesagt haben, äh die schreiben wir ja eh noch mal, ne und grad deshalb hab ich auch dann versucht soviel wie möglich genehmigen zu lassen, mit diversen Begründungen. Dieses Jahr ist es bis jetzt nen bisschen besser, das ist halt immer

¹⁷¹ Vgl. Schriftliche Arbeiten in den allgemein bildenden Schulen. RdErl. d. MK v. 22.3.2012 - 33-83201 (SVBl. 5/2012 S.266), geändert durch RdErl. vom 9.4.2013 (SVBl. 6/2013 S.222) - VORIS 22410 -

¹⁷² Vgl. ebd..

*so, mal so mal so, man muss halt gucken wie man mit seinen Arbeiten dann klar kommt, insgesamt ist es halt frustrierend auch was, was so bei den Arbeiten rumkommt bei den Schülern.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 36)*

Die Weisung der Schulleiter*in im Fall der Nichtwertung einer schriftlichen Arbeit die gleiche schriftliche Arbeit noch einmal schreiben zu lassen zielt darauf ab, auf das zunehmende Spannungsverhältnis zwischen der nicht vorhandenen Passung zwischen den Leistungserwartungen der Lehrer*innen und der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen beruhigend einzuwirken. Rechtlich ist diese Weisung möglich, da die Wiederholung der schriftlichen Arbeit eine grundsätzliche Handlungsoption der Lehrkräfte darstellt.¹⁷³ Allerdings werden durch die pädagogisch intendierte Weisung der Schulleiter*in die Ursachen des Spannungsverhältnisses nicht behoben. Auch werden durch die Weisung keine didaktisch-methodischen Änderungen in der Unterrichtsplanung und -durchführung der Lehrkräfte initiiert, die die geänderten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigen könnten. Vornehmlich hat diese Weisung eine Entlastungsfunktion für die Schulleiter*in. Dadurch dass die gleiche Arbeit im Fall der Nichtwertbarkeit noch einmal geschrieben werden muss, sinkt die Wahrscheinlichkeit der Genehmigungsnötigkeit durch die Schulleiter*in und damit der Rechtfertigungsdruck gegenüber den Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit in der Kleinstadt. Die Erziehungsberechtigten hätten nach dem Wissen des Verfassers nämlich die Möglichkeit, über ihre Interessenvertretungen, d.h. Elternvertretungen in den Klassen als auch Mitglieder in der Gesamtkonferenz und dem Schulvorstand, dem höchsten Entscheidungsgremium einer Einzelschule, ihren Unmut über eine restriktive Benotungspraxis der Lehrer*innen der Oberschule 2 zum Ausdruck zu bringen. Ebenso verbessert sich die Außendarstellung der Schule. Gerade in einer Kleinstadt mit nur einer Oberschule ist die öffentliche Wahrnehmung dieser Schule groß. Eine restriktive Benotungspraxis wird wahrgenommen und hat erheblichen Einfluss auf den Ruf einer Schule und die zukünftige Anmeldepraxis durch die Erziehungsberechtigten.

Die von der Schulleiter*in intendierte pädagogische Funktion dieser Weisung, nämlich den Lehrer*innen die Rückmeldefunktion der Noten über den Leistungsstand der Schüler*innen den Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften in Erinnerung zu rufen und damit auch das Spannungsverhältnis zwischen der nicht vorhandenen Passung von Leistungserwartungen der Lehrer*innen und der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen und damit letztlich auch eine Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Planungskompetenz und Unterrichtsdurchführung der Lehrer*innen zu initiieren, wird von den interviewten Lehrkräften nicht gesehen. Vielmehr wird die Verantwortung für die wahrgenommene abnehmende Leistungsbereitschaft und

¹⁷³ Vgl. Schriftliche Arbeiten in den allgemein bildenden Schulen. RdErl. d. MK v. 22.3.2012 - 33-83201 (SVBl. 5/2012 S.266), geändert durch RdErl. vom 9.4.2013 (SVBl. 6/2013 S.222) - VORIS 22410 -.

das wahrgenommene abnehmende Leistungsvermögen der Schüler*innen auf deren mangelnde Einstellung abgewälzt:

*„Ja, natürlich, ich habe heute ne Chemiearbeit geschrieben, da habe ich lange überlegt wie mache ich die, wie formuliere ich die Aufgaben und dann äh war ne Handvoll, die konnte das gut, die sind auch recht gut und aufmerksam im Unterricht und die andern wussten teilweise wirklich überhaupt nichts, obwohl da teilweise was auswendig zu lernen war, das hätten sie ja wenigstens machen können, das muss man ja noch nicht mal verstehen, sage ich mal und die sagten gleich die müssen wir nochmal schreiben, die kriegen Sie sowieso nicht hier genehmigt, das haben zu viele, konnten sie nicht und da hab ich die Schuld so, weil ich hab das nicht vermittelt, obwohl wir das immer wieder und immer wieder und das ist so (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 27)*

Deutlich kommt in der Interviewpassage auch der mit der Weisung der Schulleiter*in verbundene Autoritätsverlust der Lehrer*innen bzw. der Verlust der Disziplinierungs- und Sanktionierungsfunktion der Noten an der Oberschule 2 zum Ausdruck. Die Schüler*innen kennen die Auswirkungen der 30%-Regel und wissen um die damit verbundene Möglichkeit der Machtverschiebung zu ihren Gunsten. Gleichzeitig artikuliert die interviewte Lehrkraft aber auch ihre Hilflosigkeit. Ihrer Ansicht nach geben sich die Schüler*innen selbst bei einfachen Aufgaben keine Mühe mehr und verweisen auf die Notwendigkeit zur Wiederholung der schriftlichen Arbeit.

Die Weisung zur Wiederholung der gleichen Arbeit erzeugt bei den interviewten Lehrkräften widerständiges Verhalten und fördert die Entwicklung unterschiedlicher Strategien zur Umgehung der 30%-Regel, denn wenn die schriftliche Arbeit gewertet wird, die eigentlich nicht gewertet werden kann, dann muss sie auch nicht wiederholt werden.

Eine Strategie der interviewten Lehrer*innen zur Umgehung der 30%-Regel ist es, Lernkontrollen passgenau auf den erwarteten Kenntnisstand der Schüler*innen und nicht auf den in der Unterrichtseinheit entsprechend der rechtlichen Vorgaben zu erwerbenden Kompetenzgewinn zu entwickeln:

*„(...) weil ich merke, dass unsere Schüler, also, ja vom Niveau her immer weniger zu leisten vermögen, so d.h. erst mal muss ich mir sehr lange überlegen, wie mach ich die Arbeit, sonst weiß ich sicher, ich muss sie wiederholen, weil die wird nicht genehmigt wenn 30% unter vier sind und wir haben jetzt hier die Regelung, also einmal muss man wiederholen, also so schnell wird das hier nicht genehmigt, da muss die Arbeit erstmal wiederholt werden, d.h. doppelte Arbeit, ne, ich schreib noch mal ne Arbeit, die muss ich noch mal korrigieren, so und wenn die jetzt schlecht wäre, dann würde sie genehmigt werden, aber im ersten Schritt nicht.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 25)*

Eine weitere Strategie der interviewten Lehrer*innen zur Umgehung der 30%-Regel besteht darin, die schriftliche Arbeit so zu korrigieren, dass die 30%-Regel eingehalten werden kann:

*„Mmh, also ähm es ist so, dass, 30% war immer schon nen Problem, ist natürlich jetzt immer mehr nen Problem, dass man also in manchen Klassen eigentlich keine Arbeit mehr durchkriegt und äh was man schon immer macht, dass man hier und da mal nen paar Pünktchen nach Richtung (Lachen) vier schiebt, ähm ich mach das sagen wir mal mit drei vier Punkten, aber nicht mit zehn und dann gucke ich mir halt die Klasse an und überlege, haben sie jetzt gar nichts getan und hätten's eigentlich gekonnt, wenn sie was getan hätten, dann lasse ich die Arbeiten möglichst genehmigen und dann gehen sie so durch.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 34)*

Eine andere interviewte Realschullehrer*in entwickelt abweichend von den Vorgaben der zuständigen Fachkonferenz einen individuellen Aufbau der schriftlichen Arbeiten mit der Option der eigenständigen und individuellen nicht durch Vorgaben beeinflussten Korrektur der schriftlichen Arbeit, die aber für Schüler*innen und Erziehungsrechtigte intransparent und damit nicht nachvollziehbar ist:

*„Ich regele es mittlerweile so, dass ich dann sage, okay, ich bleib bei meinem höheren Anforderungsniveau, bleibe aber dabei, dass es äh Zusatzaufgaben sind, d.h. ich geb, z.B. die letzte Arbeit hab ich dann so gemacht, in der neunten Klasse auch äh (...) dass ich dann fünf Textaufgaben reingebe und sage: „Ihr müsst davon zwei aus, dürft ihr euch raussuchen, oder irgend nen, in irgendeiner Form versuche ich also zumindest noch diese 30% oder von mir aus 40% zu erfüllen, aber es ist jedes mal nen Akt und mir steht der Schweiß schon vor der Arbeit auf der Stirn (I: mhm (bejahend)) so, durch die Tests habe ich (unverständlich) weil viele Tests äh mitnehme, damit jeder Schüler die Möglichkeit hat zu antworten und ich weiß wo die stehen und dadurch weiß ich eben schon dass das eng wird.“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 12)*

Eine interviewte Realschullehrer*in der Oberschule 2 lässt die schriftlichen Arbeiten im Fall der eigentlichen Genehmigungsbedürftigkeit wiederholen. Allerdings wird abweichend von der Weisung der Schulleiter*in nicht die gleiche Arbeit wiederholt:

*„(...) da habe ich aber auch kein Problem mit, weil die Wiederholungsarbeiten sind zwar die gleichen Aufgaben, aber weil's Mathematik ist, mit etwas anderen Winkeln oder etwas anderen Zahlen.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 279)*

Genau wie die Praxis der Erteilung von Hausaufgaben und der zeitlich versetzten Unterstützung des Konzeptes "Lernen und Üben" als Moment des Widerstandes ist der Schulleiter*in auch das widerständige Verhalten der Lehrkräfte durch die Umgehung der 30%-Regel bekannt:

*„Ähm, ich glaube momentan ignorieren wir's gerade, das ist nicht der beste Weg, aber so ist es gerade wenn man ehrlich ist (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 24)*

In den Strategien zur Umgehung der 30%-Regel gibt es zwischen den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen deutliche Unterschiede. Die Hauptschullehrer*innen versuchen die schriftlichen Arbeiten so zu konzipieren, dass die 30%-Regel nicht zur Anwendung kommen kann. Die Realschullehrer*innen wiederum konzipieren die schriftlichen Arbeiten unabhängig von der Existenz der 30%-Regel und umgehen diese dann im Fall der vorgeschriebenen Anwendung durch eine bedarfsgerechte, intransparente Korrekturpraxis. Bei beiden Strategien sind die Folgen, dass die 30%-Regel nicht angewendet werden muss und die schriftliche Arbeit gewertet werden kann. In der Folge befinden sich viele Schüler*innen im Notenspiegel im ausreichenden und knapp ausreichenden Bereich, da zu den ausreichenden Leistungen noch die eigentlichen nicht ausreichenden Leistungen hinzukommen. Der Notendurchschnitt der Lernkontrollen an der Oberschule 2 ist daher schlecht.

Die Strategien der Hauptschullehrer*innen und der Realschullehrer*innen zur Umgehung der 30%-Regel sind motivational gegen die Schulleiter*in begründet und dienen der Wiederherstellung der originären pädagogischen Eigenständigkeit der Benotung der Schüler*innen. Der Schulleiter*in obliegt die Verantwortung zur Genehmigung nicht wertbarer schriftlicher Arbeiten und sie hat die Weisung zur Wiederholung der gleichen schriftlichen Arbeit erteilt. Zudem hat die Schulleiter*in die Weisung an das Kollegium der Oberschule 2 erteilt, dass schriftliche Arbeiten, die nicht gewertet werden können, bevor sie über die Genehmigung entscheidet, nochmal geschrieben werden müssen.

Die Umgehung der 30%-Regel ist im Sinne der Reaktanztheorie Ausdruck der Wiedererlangung der originären Handlungsfreiheit der Lehrer*innen der Oberschule 2. Dies ist für die interviewten Lehrkräfte auch deshalb von erheblicher Bedeutung, da die Beeinflussung der Notenvergabe durch die Schulleiter*in einen Autoritätsverlust der interviewten Lehrer*innen gegenüber der Schulleiter*in und den Schüler*innen bedeutet.

3.3.3.2.6. Ablehnung der Schüler*innen und der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrkräfte an der Oberschule 2

3.3.3.2.6.1. Ablehnung der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrkräfte als Form des indirekten Widerstandes

Die Nicht-Identifikation der Realschullehrer*innen der Realschule P mit der Oberschule 2, d.h. ihre Abgrenzung und Distanzierung von der Oberschule 2, in dem sie ihren eigenen Ruf von dem Ruf der Oberschule 2 und ihre schulische Identität von der Identität der Schule abkoppeln, manifestiert sich auch in der Ablehnung der pädagogischen und fachlich intendierten Entscheidungen der Schulleiter*in der Oberschule 2. Sämtliche von ihr getroffenen organisatorischen und pädagogischen Entscheidungen und Maßnahmen werden, wie in den folgenden Ausführungen zu zeigen sein wird, von den interviewten Realschullehrer*innen hinterfragt, kritisch kommentiert, abgelehnt und zum Teil nicht befolgt. Die Person der Schulleiter*in wird kritisch gesehen und zum Teil auch lächerlich gemacht. Die Kritik an der Schulleiter*in der Oberschule 2 äußert sich in der Wahrnehmung der interviewten Realschullehrer*innen, dass bei der Schulleiter*in keine Vorbildfunktion vorhanden ist, die wahrgenommene Unterstützung der Lehrer*innen durch die Schulleiter*in gering ist, die Außendarstellung der Schulleiter*in bemängelt wird und die pädagogische und fachliche Kompetenz der Schulleiter*in in Frage gestellt wird. In diesem Kontext ist möglicherweise auch die Unterlassung der Schulleiter*in einzuordnen, trotz Kenntnis des widerständigen Verhaltens geeignete Maßnahmen zur Überwindung und Wandlung des Widerstandes zu ergreifen. Die großen Erwartungen und die hohen Ansprüche an die Funktion der Schulleiter*in sind ein wesentlicher Einfluss- und Entstehungsfaktor für die Kritik. Im Rahmen dieses Kapitels geht es um die Darstellung der Kritik an der Schulleiter*in im Zusammenhang mit widerständigem Verhalten. Die Erwartungen und Ansprüche an die Funktionsstelle der Schulleiter*in, auch im Kontext des Auswahlverfahrens und die Qualifizierung von Schulleiter*innen, werden im Rahmen der Ausführungen zur Besetzung der Funktionsstellen als eine mögliche Gelingensbedingung für erfolgreiche Schulfusionen thematisiert.

Fraglich ist bei dem Zusammenhang zwischen der kritischen Wahrnehmung der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrkräfte und dem widerständigen Verhalten der interviewten Realschullehrer*innen die Wirkungsrichtung. Denkbar ist einerseits, dass die kritische Betrachtung der Schulleiter*in der Oberschule 2 Ausdruck der Nichtidentifikation bzw. des Widerstandes der interviewten Lehrkräfte ist. In diesem Kontext ist die kritisch wahrgenommene Vorbildfunktion, Außendarstellung und Ausstrahlung der Schulleiter*in einzuordnen. Andererseits ist aber auch denkbar, dass die durch die interviewten Lehrkräfte kritisch wahrgenommene pädagogische und fachliche Kompetenz der Schulleiter*in ursächlich für das widerständige Verhalten ist.

In diesen Kontext ist auch die Wahrnehmung der interviewten Realschullehrer*innen einzuordnen, dass die Schulleiter*in den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen unterschiedlich begegnet. Erst durch die wahrgenommene Ungleichbehandlung und die daraus resultierende genaue Beobachtung des Handelns der Schulleiter*in wird die pädagogische und auch fachliche Kompetenz in Frage gestellt und dient als Grundlage für widerständiges Verhalten.

3.3.3.2.6.1.1. Infragestellung der Kompetenz der Schulleiter*in

Die interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 2 stellen die pädagogische und fachliche Kompetenz der Schulleiter*in in Frage. Dies ist auf den ersten Blick widersprüchlich. Die Schulleiter*in hat ihre pädagogische und fachliche Kompetenz im Besichtigungsverfahren für die Besetzung der Funktionsstelle nachgewiesen:¹⁷⁴

*„(...) also, es ist so, das was ich halt schade finde, als das hier Oberschule wurde, glaube ich schon hätte man noch nen bisschen was retten können, also wenn man, sagen wir mal, so ein paar Sachen, nicht von der Realschule auch von der Hauptschule noch rüber gerettet hätte und gesagt hätte, was wollen wir denn jetzt äh den Schülern mitgeben, es wär schwierig geworden, wegen der Klientel einfach (I: mhm (bejahend)), aber (...) äh wenn man nicht sich von allen ständig verabschiedet hätte, dann hätte man vielleicht noch was retten können, als ich dann jetzt, das Einzige was man hier noch retten könnte wäre ein Schulleiter, der da wirklich nen Konzept hat und das dann voll durchzieht, aber ob das, da muss man ja erst mal die Stadt dazu bringen, dass hier wieder andere Schüler herkommen, die meisten, die jetzt so nen bisschen noch äh aus ner mittleren Sozialisation kommen, die gehen nach [Stadt H] oder ans Gymnasium, hier kommt ja wirklich nur der Rest hin und solange man das, diesen Ruf nicht los wird, solange ist das schwierig.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 393)*

und:

*"Der Schulleiter, ähm so dass ich also an dieser Schule einen Schulleiter erlebe, der nach drei bis vier Jahren ähm die Schule so runtergewirtschaftet hat, allerdings auch mit dem Landkreis zusammen äh (flüstert), dass man nicht an dieser Schule bleiben kann, das sehen ja auch sehr viele Kollegen so (normale Lautstärke weiter), wir haben soviel Versetzungsanträge, ähm ich weiß gar nicht, wer keinen hat, doch die Kollegen, die jetzt zwei, drei Jahre noch haben.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 127)*

Die Möglichkeiten der Einflussnahme und Gestaltung der zukünftigen fusionierten Schule werden von den Interviewpartner*innen aus Gründen der individuellen Entlas-

¹⁷⁴ Vgl. Ergänzende Bestimmungen zu Verfahren und Zuständigkeiten bei der Erstellung dienstlicher Beurteilungen der Lehrkräfte, RdErl. d. MK v. 6.2.2012 - 33 - 03002 (SVBl. 3/2012 S.158) - VORIS 20411 -; vgl. Regelungen zum Verfahren bei der Besetzung der Stellen der Schulleiterinnen und Schulleiter, RdErl. d. MK v. 22.9.2010 - 13.3- 81716 (SVBl. 11/2010 S.428), geändert durch RdErl. v. 16.3.2012 (SVBl. 5/2012 S.266) - VORIS 22410 - Bezug RdErl. d. MK v. 6.5.2005 - 23-81 716 - VORIS 22410 -.

tung nicht wahrgenommen. In dem Maße, wie die eigene Zuständigkeit für eine mögliche Einflussnahme und Gestaltung der Oberschule gesehen wird, würde bei den Interviewpartner*innen WJ und XK ein Handlungsdruck entstehen. Zu ihrer Entlastung werden daher die wahrgenommenen Zustände der Oberschule 2 der mangelnden Kompetenz der Schulleiter*in zugeschrieben. Demnach ist nach Ansicht der interviewten Realschullehrer*innen die Oberschule „*runtergewirtschaftet*“ und befindet sich in einem nicht mehr zu rettenden Zustand. Dieser Zustand wäre aber nach Ansicht der Interviewpartner*in WJ durch eine Schulleiter*in mit einem eindeutigen, geplanten und durchgeführten Konzept zu vermeiden gewesen. Um welches Konzept es sich handeln könnte, wird allerdings von der Interviewpartner*in WJ nicht weiter ausgeführt. Vermutlich ist auch kein bestimmtes Konzept gemeint, sondern der Terminus Konzept wird in diesem Zusammenhang mit einem allgemeinen Handlungsplan zur Entwicklung und Zukunft der Oberschule gleichgesetzt. Die Schulleiter*in wird von der Interviewpartner*in WJ als planlos agierend und die damit verbundene Beliebigkeit der Entscheidungen der Schulleiter*in als belastend wahrgenommen. Der wahrgenommene ausweglose und runtergewirtschaftete Zustand der Oberschule wird durch die interviewten Realschullehrer*in XK neben der Schulleiter*in auch dem Schulträger angelastet. Dieser hat es nach der vordergründig naiv erscheinenden Vorstellung der Interviewpartner*in XK versäumt, der Oberschule 2 Schüler*innen einer mittleren Sozialisation zuzuführen. Dabei ist eine „*mittlere Sozialisation*“, d.h. der Habitus für die Interviewpartner*in positiv konnotiert, denn eine nicht der „*mittleren Sozialisation*“ entstammenden Schülerklientel ist bereits der „*Rest*“. Die Schüler*innen einer mittleren Sozialisation besuchen eine benachbarte IGS oder das Gymnasium der Stadt A. Die Oberschule der Stadt A besuchen hingegen die Schüler*innen, die nicht einer mittleren Sozialisation entstammen. Die Interviewpartner*in XK kennt die Praktiken der Schüleraufnahme an den Schulen im Landkreis. Danach gibt es nach dem Kontextwissen des Verfassers zwar Einzugsgebiete, andererseits werden aber Schüler*innen entsprechend der Kapazitäten der Schulen aufgenommen. Daher ist die Annahme der Interviewpartner*in XK falsch, dass der Schulträger der Oberschule 2 nachhaltigen Einfluss auf die Qualität der Schülerströme nehmen kann und wird. Vielmehr erfolgt von der interviewten Realschullehrer*in XK auf diese Weise zu ihrer Entlastung eine weitere Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die wahrgenommenen Zustände an der Oberschule 2 auf Entscheidungsträger außerhalb ihrer Person. Nicht die unterrichtenden und betreuenden Lehrkräfte haben demnach die wahrgenommene mangelnde Disziplinierung und Erziehung der Schüler*innen zu verantworten, sondern die als konzeptlos und in ihren personalen und sozialen Kompetenzen als defizitär wahrgenommene Schulleiter*in und die Untätigkeit des Schulträgers. Demnach ist nicht die interviewte Realschullehrer*in für die Schüler*innen verantwortlich.

Eine weitere Bestätigung der mangelnden fachlichen und pädagogischen Kompetenz der Schulleiter*in erfolgt durch die wahrgenommene unterschiedliche Behandlung der Hauptschullehrer*innen und der Realschullehrer*innen durch die Schulleiter*in der Oberschule 2. Die Schulleiter*in wird von den interviewten Realschullehrer*innen als parteiisch zu Gunsten der Hauptschullehrer*innen wahrgenommen. Da die Schulleiter*in, die bereits Leiter*in der Hauptschule war, mit den Hauptschullehrer*innen länger zusammenarbeitet, haben diese nach der Wahrnehmung der interviewten Realschullehrer*innen gegenüber den Realschullehrer*innen mehr Privilegien. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass von der Interviewpartner*in zum einen nicht spezifiziert wird, um was für Privilegien es sich handelt und zum anderen nicht das Vorhandensein von Privilegien grundsätzlich beanstandet wird, sondern lediglich das Teilgruppen von der Schulleiter*in Privilegien gewährt werden, zu der die Interviewpartner*in aber nicht gehört:

*„(...) es ist auch so die Empfindung, dass äh die seitens des Schulleiters unterschiedlich behandelt werden, also dass Hauptschulkollegen, die halt schon länger mit ihm zusammenarbeiten, dann äh gewisse Privilegien oder eher gehört werden als Realschulkollegen (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 50)*

Die Schulleiter*in der Oberschule 2 steht nach den Beobachtungen des Verfassers vor einer Dilemmasituation. Wenn sich die Schulleiter*in, um den Eindruck eines neutralen Verhaltens zu unterstützen, gegenüber den Hauptschullehrer*innen neutral und distanziert verhält, wird das Verhältnis zu den Hauptschullehrer*innen beeinträchtigt und die Unterstützung der Schulleiter*in durch die Hauptschullehrer*innen nimmt ab. Da die Schulleiter*in nur von dieser Teilgruppe des Kollegiums Unterstützung erwarten kann, wird der Verlust der Unterstützung durch die Hauptschullehrer*innen als gravierend eingestuft. Wenn sich die Schulleiter*in gegenüber den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen gleich verhält, setzt sie sich dem Vorwurf aus, zu Gunsten der Hauptschullehrer*innen zu agieren. Daraus kann folgen, dass die Praxis der Besetzung der Funktionsstellen auch zur Entlastung der Schulleiter*innen überprüft werden muss. Demnach sollten diese Funktionsstellen regelmäßig ohne Formulierung von Ausnahmetatbeständen besetzt werden. Die gängige Praxis, dass Funktionsstellen im Ausnahmefall auch mit internen Bewerbern besetzt werden können, erleichtert zwar die Besetzung der ausgeschriebenen Stellen und verhindert das mehrmalige Ausschreiben von zu besetzenden Funktionsstellen, begünstigt aber die Entstehung von Dilemmasituationen für die Schulleiter*innen.

3.3.3.2.6.1.2. Kritische Wahrnehmung der Person der Schulleiter*in

Eng mit der Infragestellung der fachlichen und pädagogischen Kompetenz der Schulleiter*in korrespondiert die Wahrnehmung der Person der Schulleiter*in durch die in-

interviewten Realschullehrer*innen. Demnach hat die Schulleiter*in eine nicht überzeugende körperliche Ausstrahlung, kann die Vorbildfunktion für die Lehrer*innen nicht wahrnehmen, hat insgesamt eine schlechte Außendarstellung und die interviewten Realschullehrer*innen können nach ihrer Wahrnehmung von der Schulleiter*in der Oberschule 2 keine Unterstützung erwarten:

*„Ja, wo man Achtung vor haben kann, also das betrifft natürlich körperliche Ausstrahlung so, naja, wie soll ich das sagen, irgendwie dass man sagt, als Angestellter will man immer irgendwie das Gefühl haben, dass der Chef einem so nen bisschen überlegen ist (I: mhm (bejahend)) bisschen und das er einem was zu sagen hat und äh dazu gehört natürlich meiner Ansicht nach für nen Schulleiter auch immer wieder so ne Rede halten kann (I: mhm (bejahend)), finde ich wichtig, dass er sich vor ne Gruppe hinstellen kann und seine Meinung vertreten kann (I: mhm (bejahend)) und dass er äh seine Lehrer, also auch mal gegen irgendwelche Angriffe verteidigt, dass er hinter seinem Kollegium steht, weil das ist ja eigentlich die Gruppe mit der er zusammenarbeiten soll, dass also erst die Lehrer, dann der Rest der Welt (Lachen) und äh dass er nicht so immer auf alles eingeht was Schüler und Eltern wollen, dass er erst mal fragt, was ist damit und so, also einfach, dass jemand so in der Welt steht.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 104)*

und:

*„(...) außerdem äh habe ich das unseren Personalmenschen gesagt, also, Schulleitung muss doch irgendwas darstellen und nen bestimmten Intellekt haben (...).“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 194)*

und:

„(...) ja, ja, ich wünsch mir nen Schulleiter, der was darstellt (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 102)*

Fraglich ist in diesem Kontext allerdings die Relevanz der Einschätzungen. Die wahrgenommene oder tatsächliche Erscheinung einer Lehrer*in oder einer Schulleiter*in hat keinen realen Bezug zur fachlichen oder pädagogischen Kompetenz des Schulleiters.¹⁷⁵ Der Wunsch der Interviewpartner*innen nach einer „charismatischen Führung“ ist zum einen Ausdruck der wahrgenommenen mangelnden aber erwarteten Unterstützung der Schulleiter*in gegenüber Anschuldigungen von Schüler*innen als auch gegenüber Anschuldigungen durch Dritte, z.B. Erziehungsberechtigte.¹⁷⁶ Die wahrgenommene mangelnde Unterstützung gegenüber Anschuldigungen ist demnach aber nicht inhaltlich begründet, sondern durch die geringe Ausstrahlung, den geringen Intellekt und letztlich einer Zuschreibung des Merkmals einer schwa-

¹⁷⁵ Nach § 51 Abs. 3 des Nds. Schulgesetzes darf „das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften in der Schule (...), auch wenn es von einer Lehrkraft aus religiösen oder weltanschaulichen Gründen gewählt wird, keine Zweifel an der Eignung der Lehrkraft begründen, den Bildungsauftrag der Schule (§ 2) überzeugend erfüllen zu können“.

¹⁷⁶ Vgl. Dubs 2017 (a), 15.

chen Schulleiter*in. Zum anderen ist aber auch denkbar, dass die Bewertung der Person der Schulleiter*in Ausdruck eines indirekten widerständigen Verhaltens und enttäuschter Erwartungen der interviewten Realschullehrer*innen ist. Wie am a.a.O. dargestellt, bestanden bei den interviewten Realschullehrer*innen der Realschule P im Vergleich zur Schulleiter*in der Realschule P an die zukünftige Schulleiter*in der fusionierten Schule große Erwartungen.

3.3.3.2.6.2. Ablehnung der Schüler*innen als indirekte Form des indirekten Widerstandes

Zusätzlich zu der sprachlichen Abwertung der Person der Schulleiter*in werden von den interviewten Realschullehrer*innen die Schüler*innen verächtlich gemacht:

*„(...) die meisten, die jetzt so den bisschen noch äh aus ner mittleren Sozialisation kommen, die gehen (zur IGS 6) oder ans Gymnasium, hier kommt ja wirklich nur der Rest hin und solange man das, diesen Ruf nicht los wird, solange ist das schwierig.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 393)*

und:

*„Das sind, wir nennen das auch Restschüler (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 162)*

Die sprachliche Abwertung der Schüler*innen ist zum einen Ausdruck der Überforderung der interviewten Realschullehrer*innen. Diese fühlen sich vor dem Hintergrund ihrer Einstellung der Schulfusion gegenüber und, wie noch in den weiteren Ausführungen zu zeigen sein wird, im Umgang mit den Schüler*innen unsicher und überfordert. Diese Überforderung wird dabei nicht ursächlich auf die eigene Person zurückgeführt, sondern den Schüler*innen zugeschrieben und dient so der Angstabwehr. Zum anderen ist die Abwertung der Schüler*innen Ausdruck der Distanzierung von der Oberschule 2. Statt sich der Schüler*innen, die in ihrem Sozial- und Leistungsverhalten sehr unterstützungsbedürftig sind, anzunehmen, lehnen die interviewten Realschullehrer*innen eine Unterstützung gerade dieser Schüler*innen ab. Durch die Einstufung der Schüler*innen als „Restschüler“, die eindeutig negativ konnotiert ist, erfolgt eine Zuweisung der Verantwortlichkeit auf die Hauptschullehrer*innen, die vor der Schulfusion bereits für diese Klientel zuständig war. Die Nichtannahme der Verantwortlichkeit für diese Schüler*innen wiederum ist ein indirektes widerständiges Verhalten. Lehrer*innen einer Schule haben entsprechend der Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes alle an einer Schule zu unterrichtenden Schüler*innen

entsprechend ihrer Möglichkeiten zu unterrichten und zu unterstützen.¹⁷⁷ Es ist vom Gesetzgeber nicht vorgesehen, dass Lehrer*innen diese Verantwortung für die Schüler*innen abgeben können. Ursächlich für dieses indirekt widerständige Verhalten ist nach dem Kontextwissen des Verfassers neben einem unterschiedlichen, habitusbedingten Professionsverständnis der interviewten Realschullehrer*innen die Tatsache, dass es an der Realschule wenige in ihrem Sozial- und Leistungsverhalten auffällige Schüler*innen gab, denn diese wurden, wenn sie nicht die geforderten Leistungsansprüche erfüllen konnten, auch gegen ihren Willen an die benachbarte Hauptschule überwiesen (abgeschult). An der fusionierten Oberschule aber können die Schüler*innen nicht an eine andere Schulform verwiesen werden und müssen unabhängig von ihrem Sozial- und Leistungsverhalten von den an der Oberschule tätigen Lehrkräften unterrichtet werden. Daher ist die Einstufung der an der Oberschule 2 zu unterrichtenden Schüler*innen als Restschüler nach der oben genannten Reaktanztheorie Ausdruck des Versuches der Realschullehrer*innen Handlungsfreiheit in Bezug auf die zu unterrichtenden Schüler*innen wiederzuerlangen.

3.3.3.2.7. Fazit Widerstand an der Oberschule 2

Das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule 2 ist eng an das Konzept „Arbeiten und Üben“ der IGSen angelehnt und stellt bewusst eine große inhaltliche und konzeptionelle Nähe zu den IGSen her. Die umliegenden IGSen und die Oberschule 2 konkurrieren um die Schüler*innen des Landkreises, wobei die IGSen bei den Erziehungsberechtigten eine höhere Akzeptanz haben. Das Konzept „Lernen und Üben“ ist ein Beitrag zur Erhaltung und Ausweitung der Konkurrenzfähigkeit gegenüber den benachbarten IGSen.

Inhaltlich enthält das Konzept „Lernen und Üben“ ein Kompromissangebot an die ausführenden Lehrkräfte, insbesondere die Realschullehrer*innen. Die Verlagerung des Lernens von Vokabeln und das Lernen für Arbeiten in den häuslichen Bereich der Schüler*innen wird vom Konzept „Lernen und Üben“ ausdrücklich zugelassen. Damit ist das Konzept „Lernen und Üben“ der Oberschule z.T. intentional widersprüchlich. Das Kompromissangebot ist aber für die Zustimmung der Lehrkräfte, insbesondere der interviewten Realschullehrer*innen, die zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung unverändert an der Hausaufgabenpraxis aus Überzeugung festhalten, zur Einführung des Konzeptes notwendig und kann als Präventivmaßnahme wirken, um Widerstand gegen das Konzept „Lernen und Üben“ und letztlich gegen die Schulfusion zu entkräften. Trotzdem gibt es gegen das Konzept Widerstand. Zum einen werden von den interviewten Realschullehrer*innen, welche bereits gegen die Fusion zur Oberschule eingestellt waren und sich nicht mit der Oberschule identifizie-

¹⁷⁷ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 2: Bildungsauftrag der Schule und § 54: Recht auf Bildung - Voris 224 10 01 -.

ren, Hausaufgaben erteilt, durchgesetzt und im Fall der Nichtbearbeitung auch sanktioniert. Die Erteilung von Hausaufgaben, die in diesem Kontext pädagogisch nicht begründet werden können, steht im Widerspruch zum Konzept „Lernen und Üben“ und höhlt dieses aus. Motivational soll durch die Erteilung von Hausaufgaben der Widerstand gegen der Oberschule als Institution und gegenüber der Initiator*in des Konzeptes, der späteren Didaktischen Leiter*in zum Ausdruck gebracht werden. Zum anderen werden die organisatorischen Voraussetzungen des Konzeptes „Lernen und Üben“ unterlaufen und damit weiter ausgehöhlt. Das widerständige Verhalten der Umsetzung des Konzeptes hingegen ist sehr effektiv. Mit einfachen Mitteln und wenig Risiko für disziplinarische Konsequenzen durch die Schulleiter*in wird eine hohe Wirksamkeit erzielt. Die Schulleiter*in der Oberschule 2 leitet trotz der Kenntnis des Widerstandes gegenüber den Lehrkräften, die sich widerständig verhalten, keine disziplinarischen Maßnahmen ein.

Die 30%-Regel erfährt an der Oberschule 2 durch die Weisung der Schulleiter*in zur Wiederholung dergleichen Arbeit eine Verschärfung und provoziert durch die damit verbundene Beschneidung der pädagogischen Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte widerständiges Verhalten der befragten Lehrkräfte. Diese entwickeln unterschiedliche Strategien zur Umgehung der 30%-Regel, um ihre bisherige Bewertungspraxis aufrecht erhalten zu können und so ihre eigene pädagogische Verantwortung wieder herzustellen.

Neben den offenen widerständigen Verhaltensweisen lassen sich auch Formen indirekten Widerstandes nachweisen. Die fachliche und pädagogische Kompetenz der Schulleiter*in wird in Zweifel gezogen und die Person der Schulleiter*in negativ bewertet. Statt die pädagogische Verantwortung für die zu unterrichtenden Schüler*innen anzunehmen, werden diese von den interviewten Realschullehrer*innen lächerlich gemacht. Durch diese Distanzierung wird die Verantwortung für diese Schüler*innen den Hauptschullehrer*innen zugewiesen.

4. Zweiter empirischer Teil - Argumentationsmusteranalyse

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden mit Hilfe der Argumentationsmusteranalyse nach Heinrich auf Grundlage der vorangegangenen inhaltsanalytischen Auswertung die in den Interviews am häufigsten genannten Themenbereiche analysiert. Die Begründung für die Anwendung einer zweiten Auswertungsmethode neben der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bzw. Steigleder ist, dass das, was besonders häufig von den Interviewpartner*innen auf Grund der offenen Interviewtechnik thematisiert wird, auch für die Interviewpartner*innen virulent ist. Hier liegt die Annahme nahe, dass solche Virulenz nicht zufällig entsteht, sondern hinter der häu-

figen und intensiven Thematisierung auch Strukturen liegen, die die Artikulation genau dieser Thematiken systematisch hervorbringen. Durch eine eingehendere Analyse der Argumentationsmuster der häufig genannten Themen können somit diese begründenden Strukturen gefunden werden (vgl. Kap. 4), die dann wiederum auch die Grundlage für die Extrahierung von möglichen Gelingensbedingungen für Schulfusionen (vgl. Kap. 5) bilden können.

Zwei Themenbereiche werden von den Interviewpartner*innen besonders häufig genannt. Dies ist zum einen der Themenbereich „geänderte Schülerklientel“ und zum anderen der Themenbereich „Schulleitung im Fusionsprozess“.

Die häufige Nennung des Themenbereiches „geänderte Schülerklientel“ durch die Interviewpartner*innen ist im Vorfeld der Anwendung der Argumentationsmusteranalyse erklärungsbedürftig. In den Landkreisen in Niedersachsen, in denen die Schulen der Interviewpartner*innen liegen, können die Schulträger nach dem Niedersächsischen Schulgesetz auch für die weiterführenden Schulen Einzugsgebiete festlegen.¹⁷⁸ Die Schulverwaltungsbehörden der Landkreise, in denen die untersuchten Schulen liegen, haben von dieser Option Gebrauch gemacht, um die Schülerströme lenken zu können und um auch vor dem Hintergrund der abnehmenden Schülerzahlen auf Grund des demographischen Wandels, eine gleichmäßige Auslastung der Schulen im Sekundarbereich 1 zu erreichen. Diese Einzugsgebiete sind im Zuge der Schulfusionen durch die Schulverwaltungsbehörden nicht verändert worden. Dies bedeutet, dass die zu beschulende Klientel in den Präfusionsschulen und der fusionierten Schule, bis auf gesellschaftlich bedingte Veränderungen im Zeitablauf, unverändert geblieben:

*„Nein, wir haben äh aus (...) ähm in, in den beiden Oberschuljahrgängen die gleiche Klientel die früher an Haupt- und Realschule war, durch die IGS-Einführung sind tatsächlich auch äh wir liegen jetzt so bei (...) keine Ahnung so acht bis zwölf gymnasialempfohlenen Kindern im IGS-Bereich, das waren vorher im Realschulbereich vielleicht zwei oder drei, wo die Eltern gesagt haben, äh ich möchte meinem Kind mehr Ruhe, mehr Zeit gönnen und ihn nicht in die Mühlen des Gymnasiums geben.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 24)*

Obwohl es dieselbe Schülerklientel ist, werden die an der Fusionsschule zu beschulenden Schüler*innen im Verhältnis zu den Schüler*innen der Präfusionsschulen von den interviewten Lehrer*innen als geändert wahrgenommen. Die wahrgenommene Änderung drückt sich dabei durch die Einstufung in „so schlecht“ und „so weit unten“ als eine deutliche Verschlechterung - und da für eine Veränderung eine Bezugsgröße erforderlich ist - im Verhältnis zu den bisher zu unterrichtenden Schüler*innen aus:

*„Interviewer: Aber o.k., aber das sind es jetzt, sagen wir mal 800 Schüler gehen hier zur Schule (Interviewpartner*in: mhm (bejahend)), so in dem Dreh, da hatten*

¹⁷⁸ Vgl. § Niedersächsisches Schulgesetz § 63 (2): Schulpflicht: Allgemeines - VORIS 22410 01 -.

Sie vorher von den 800 Schülern viele Realschüler und wenig Hauptschüler, jetzt haben sie viele Hauptschüler und wenig Realschüler und wo kommen die ganzen Hauptschüler plötzlich her oder wo sind die bis dahin beschult worden?

*Interviewpartner*in: Ja, das weiß ich auch nicht (Lachen), das stimmt, das ist nen ganz (Interviewer: weil, oder) krasser Gedanke, oder es passen sich immer mehr an auch, ich weiß es nicht, keine Ahnung, aber wir haben uns ja auch schon gewundert, warum das Klientel so schlecht und so weit unten ist.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 182 - 183)*

4.1. Geänderte Schülerklientel

Der Themenbereich „geänderte Schülerklientel“ wird in den folgenden Ausführungen in abnehmende Disziplin der Schüler*innen und abnehmende Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler*innen unterteilt. Für diese Unterteilung gibt es neben der häufigen Nennung durch die Interviewpartner*innen folgende Begründung: Die abnehmende Disziplin der Schüler*innen bezieht sich auch auf die durch die Interviewpartner*innen wahrgenommene Änderung des Verhaltens der Schüler*innen im Umgang miteinander, den Lehrkräften gegenüber und dem Verhalten der Schüler*innen in der Schule als auch auf die Arbeitsdisziplin der Schüler*innen im Unterricht. Die abnehmende Disziplin der Schüler*innen steht nach dem Wissen des Verfassers mit der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler*innen in einem negativen Wechselverhältnis. Je geringer die noch verbleibende Disziplin ist, desto geringer ist die noch verbleibende Leistungsbereitschaft und -fähigkeit ausgeprägt. Die gering ausgeprägte Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler*innen vermittelt ihnen wiederum Misserfolgserlebnisse, was abermals einen negativen Einfluss auf die Disziplin haben kann, wodurch diese weiter abnimmt und das respektlose Verhalten weiter zunimmt.

4.1.1. Abnehmende Disziplin der Schüler*innen

Die interviewten Lehrkräfte nehmen übereinstimmend eine geänderte Schülerklientel an der fusionierten Oberschulen wahr. Diese Wahrnehmung bezieht sich auf die Änderung des Verhaltens der Schüler*innen im Umgang miteinander, den Lehrkräften gegenüber und dem Verhalten der Schüler*innen in der Schule als auch die Arbeitsdisziplin der Schüler*innen im Unterricht (UJ, 259; VJ, 12; WJ, 42; XK, 139; XJ, 75; YZ, 115; ZJ, 84; UK, 27; VK, 80; WK, 193; YK, 38; ZK, 22; VL, 37; UL, 64). Die Wahrnehmung der geänderten Schülerklientel ist dabei unabhängig vom Lehramt, unabhängig von der ehemaligen Zugehörigkeit zur Hauptschule oder Realschule und unabhängig von der Zugehörigkeit zur Oberschule 1 oder zur Oberschule 2. Die übereinstimmende Wahrnehmung der interviewten Lehrer*innen kann bedeuten, dass die Wahrnehmung der geänderten Schülerklientel nicht nur ein subjektives

Phänomen der interviewten Lehrer*innen ist, sondern dass die Schülerklientel in ihrem Verhalten an der Oberschule tatsächlich anders ist, als sie in den Präfusionschulen war. Des Weiteren kann die übereinstimmende Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte im Kontext der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit dahingehend interpretiert werden, dass die Einstellung der interviewten Lehrkräfte der Fusion gegenüber für die Wahrnehmung der Schülerklientel an der fusionierten Schule eine nachrangige Bedeutung hat.

Die interviewten Lehrkräfte nehmen an den fusionierten Schulen nicht nur einzelne Schüler*innen mit geänderten Verhaltensweisen wahr, sondern ganze Schuljahrgänge (VK, 132). Die abnehmende Disziplin der Schüler*innen ist demnach nicht nur ein singuläres Phänomen, sondern eine Wahrnehmung, die die ganze Schülerschaft der Schule betrifft. Daher werden in den folgenden Ausführungen Schüler*innen im Sinne von Schülerschaft und nicht als einzelne Schüler*innen genannt:

*„(...) weil die Schüler, die halt hier jetzt in fünften und sechsten und siebten Klassen jetzt ja auf dem Schulhof rumlaufen, die sind halt völlig anders, das mag vielleicht auch mit der Generation zusammenhängen, aber die äh oder die sind halt völlig anders als Schüler, die hier vor sechs, sieben, acht, neun Jahren rumgelaufen sind, ne und äh das merkt man schon, dass sich das äh das, das problematischer wird.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 72)*

und:

*„(...) im Moment herrscht hier ja tatsächlich sehr viel Chaos, auch äh gerade in den unteren, unteren Jahrgang sehr viel Disziplinprobleme (Interviewer: mhm (bejahend)), meine gut, die müssen immer erst wachsen ähm, dass äh dass ein bisschen äh Respekt, dass die Schüler respektvoller wieder werden, was ich vorher eigentlich (Interviewer: mhm (bejahend)) nicht so gewohnt (..) war, da habe ich nen kleines Problem mit, man kann über alles vernünftig sprechen, aber eine respektvolle Ansprache und eine gewisse Disziplin und äh dass wir wieder auch mal, dass manche Jahrgänge oder manche Klassen auch mal wieder merken, dass wir hier in der Schule sind (...).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 86)*

Die Wirkungsrichtung des respektlosen Verhaltens der Schüler*innen zeigt sich nach der Wahrnehmung der Interviewpartner*innen im Umgang der Schüler*innen untereinander und gegenüber den Lehrer*innen. Das wahrgenommene disziplinierte Verhalten der Schüler*innen ist der Interviewpartner*in VL von ihrer Präfusionschule her, einer Hauptschule, unbekannt und ist somit ein Phänomen der fusionierten Schule. Das disziplin- und respektlose Verhalten der Schüler*innen wird von den Interviewpartner*innen als einerseits erheblich und andererseits als dringend interventionsfähig eingestuft. Die Schüler*innen verhalten sich deutlich anders als von den Lehrer*innen im Schulkontext erwartet wird. Die Disziplin bezieht sich dabei auf das Verhalten der Schüler*innen in der Schule, d.h. im Schulalltag, den Lehrer*innen und Mitschüler*innen gegenüber als auch auf die Lern- und Leistungsbereitschaft. Die

Interviewpartner*in VL hat in diesem Kontext aber nicht resigniert, sondern gibt ihrer Hoffnung Ausdruck, dass die Schüler*innen in ihrem Verhalten unter Anleitung wieder respektvoller werden. Über die Maßnahmen zur Umsetzung gibt die Interviewpartner*in in dieser Interviewpassage keine Auskunft.

In den folgenden Ausführungen werden unterschiedliche Erklärungsansätze der interviewten Lehrkräfte zur Begründung des geänderten Verhaltens der Schüler*innen und ihre Empfehlungen, wie darauf durch die Lehrkräfte reagiert werden kann und welche Handlungsweisen angemessen sein könnten, vorgestellt. Die Spanne reicht dabei von gesellschaftlichen Einflüssen als Erklärungsansatz bis hin zu einer ursächlichen Verrohung im Handeln der Lehrkräfte.

4.1.1.1. Gesellschaftliche Einflüsse als Erklärungsansatz für die geänderte Schülerklientel

Ein Erklärungsansatz der interviewten Lehrkräfte ist, dass die geänderte Schülerklientel ein Phänomen der gesellschaftlichen Veränderungen ist, welches ihren Ausdruck in Schulen findet:

*„Das sind alles auffällige Kinder, also ich will nicht sagen dass das alles I-Kinder sind, ne, aber ich glaube auch dass in unserer Gesellschaft sich ganz viel verändert hat in den letzten zehn Jahren und das kann Schule nicht mehr auffangen.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 44)*

Der kulturelle und soziale Wandel spiegelt eine verlängerte Jugendphase wider und ist Ausdruck struktureller Kontinuität und sozialer Ungleichheit.¹⁷⁹ Trotz der sozialen Ungleichheit und auf Grund der strukturellen Kontinuität findet bei Jugendlichen die repräsentative Demokratie, ihre Institutionen und ihr politisches Personal sowie die konventionellen und institutionalisierten Formen politischer Beteiligung in den letzten Jahren immer weniger Zustimmung. Die normativen Prinzipien der Demokratie sowie die direkten, nicht-institutionalisierten, unkonventionellen, zeitlich und/oder lokal begrenzten sowie legalen Möglichkeiten politischer Partizipation werden aber von einem Großteil der Jugendlichen und junger Menschen akzeptiert.¹⁸⁰ Die o.g. Argumentation weist entgegen der Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes die Zuständigkeit und auch Verantwortung der Schule bzw. der Lehrer*innen für die wahrgenommene schwierige Schülerklientel zurück.¹⁸¹ Für die Interviewpartner*in ist es fraglich, ob die Schulen als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz diese Aufgaben

¹⁷⁹ Vgl. Heinz (2011), 17.

¹⁸⁰ Vgl. Eulenbach et al. 2020, 614; vgl. Partetzke 21016, 6, vgl. Calmbach et al. 2020, 391 ff..

¹⁸¹ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 2: Bildungsauftrag der Schule und § 50: Lehrkräfte sowie übrige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Allgemeines - VORIS 22410 01 -.

bewältigen können. Wenn die Einflussnahme auf das Verhalten von Schüler*innen durch die Interviewpartner*in in die Zuständigkeit einer Schule fällt, aber gleichzeitig die Leistungsfähigkeit der Schulen zur Einflussnahme negiert wird, ist es fraglich, ob einerseits Schulen dann noch ihrem im Niedersächsischen Schulgesetz verankerten Erziehungs- und Lehrauftrag nachkommen können und andererseits welche gesellschaftliche Institutionen dann noch ein Korrektiv für gesellschaftliche Änderungsprozesse darstellen können. Die Interviewpartner*in sieht für sich keine Zuständigkeit, um auf die Verhaltensweisen der Schüler*innen erzieherisch einzuwirken.

Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass die auffälligen Schüler*innen aus politischen Gründen nur an der Oberschule beschult werden. Auf diese Weise sind die von den Erziehungsberechtigten und den politischen Entscheidungsträgern bevorzugten IGSen und Gymnasien (XJ, 117; ZJ, 18) von den auffälligen Schüler*innen befreit:

*„Ja, das ist vielleicht auch das, was ich, ich mit äh es ist schwieriger geworden, weil an diesem Beispiel was Sie da jetzt, also dadurch, dass wir hier die letzte oder eine der letzten Oberschulen sind, die man ja einfach äh von der Regierung aus aufrecht erhält, damit man die IGSen und die anderen Schulformen von diesen Schülern freihält, fernhält (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 83)*

Hintergrund dieser Annahme ist die Wahrnehmung der Interviewpartner*in, dass die Oberschule 2 ein „Sammelbecken“ für auffällige Schüler*innen („von diesen Schülern) ist:

*„(...) na ja, die iGS die ist voll, die sagt wir nehmen die, wir können die nicht mehr aufnehmen, ne äh und äh (..) da, Gymnasium wird sowieso dann ja nicht gefragt, ne, dadurch ist natürlich, das ist wirklich so nen Sammelbecken geworden, sag ich mal, äh, hier von Schülern, die wir überall herbekommen, ne und das ist noch mal schwieriger, obwohl, die sind einfach vom Leistungsvermögen her typische Hauptschüler, ne (I: mhm (bejahend)), wobei die I-Schüler die werden ja nun nen bisschen betreut zumindest und die machen auch nicht so die Probleme, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 85)*

Die um die Oberschule räumlich befindlichen IGSen sind kapazitätsmäßig ausgelastet. Da die Oberschule 2 vor dem Hintergrund des geänderten Schulanwahlverhaltens der Erziehungsberechtigten und der abnehmenden Schülerzahlen noch freie Kapazitäten hat, werden die Schüler*innen, die noch der Schulpflicht unterliegen, aber noch keiner Schule zugeordnet sind, vornehmlich an der Oberschule 2 angemeldet. Die kapazitätsmäßige Auslastung der IGSen hat des Weiteren zur Folge, dass Schüler*innen, die den Schuljahrgang wiederholen möchten oder die Schule verlassen müssen, nicht an anderen IGSen und nicht an der bisherigen IGS im unteren Schuljahrgang aufgenommen werden können. Entsprechend werden auch diese Schüler*innen an einer Oberschule mit ausreichenden Kapazitäten angemeldet. Die Einschätzung der Interviewpartner*innen, ein „Sammelbecken“ für auffällige Schüler*innen zu sein, wird durch die unterschiedlichen Anmeldetermine der Oberschulen und IGSen verstärkt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten die IGSen

noch den Rechtscharakter als ergänzende Schulformen. Bei Erreichung der Kapazitätsgrenzen der IGS wiederum nehmen nach dem Niedersächsischen Schulgesetz die umliegenden allgemeinbildenden Schulen die Schüler*innen auf, die nicht durch ein Losverfahren der IGSen aufgenommen werden können. Die organisatorische Umsetzung des Anmelde- und Losverfahrens benötigt Zeit, weshalb die IGSen einen vorgelagerten Anmeldezeitpunkt haben. Die nachgelagerten Anmeldetermine der Oberschule führen bei der Interviewpartner*in zur Einschätzung, dass die Oberschule 2 eine „Restschule“ ist:

*„ (...) ja, ne Sache wo drüber ich (betont) sehr verärgert bin, es waren die Anmeldefristen für die IGS und für die Oberschule nicht die gleichen, so d.h. im letzten Schuljahr war die Anmeldefrist für die IGS vor unserer und dann kann man sich das ausrechnen wie das läuft, dann gehen erst mal alle zur IGS und wer da keinen Platz kriegt, der kommt zu uns und was sind das dann für Leute (betont), die da zu uns kommen? Das sind ja die wahrscheinlich, die es mit den Terminen erst mal nicht so genau (..) nehmen: ‚Ach, da hab ich jetzt die Frist verpasst‘ oder, oder so stell ich mir das vor, ne, also es ist dann so nen bestimmtes Klientel, das ist wirklich so, so das wir dann da irgendwo ne Restschule sind diesbezüglich, so sehe ich das.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 27)*

Die von den Interviewpartner*innen formulierten gesellschaftlichen Einflüsse, insbesondere die Bedenken als „Sammelbecken“ und als „Restschule“ zu fungieren, sind diffus, da sie nicht konkretisiert werden. Gleichwohl entsteht bei den Interviewpartner*innen infolge der formulierten Bedenken im Vergleich mit den benachbarten IGSen der Eindruck einer strukturellen Benachteiligung gegenüber den IGSen.

4.1.1.2. Unterlassungshandlungen der Lehrkräfte als Erklärungsansatz für die geänderte Schülerklientel

Neben gesellschaftlichen Einflüssen und der strukturellen Benachteiligung als Erklärungsansätze für die abnehmende Disziplin der Schüler*innen wird von den Interviewpartner*innen auch eine unzureichende Zusammensetzung der Klassen- und Lerngruppen als Ursachen gesehen:

„(...) wir waren ähm u.a. zur, zur Einführung der neuen 5. Klassen (Interviewer: mhm (bejahend)) ähm ja, mit den, mit dem, mit der Zusammensetzung der Klassen beispielsweise sehr sehr unzufrieden, denn es hat sich herausgestellt, dass äh sehr sehr viel oder eigentlich ausschließlich hier Klassenzusammenstellungen passierten nach Aktenlage (Interviewer: mhm (bejahend)), die wir bekamen und nach (..) ja, im Endeffekt Einzugsbereich, also Schüler, die aus gleichen Grundschulen kamen, wurden dann mehr oder weniger auch in die gleiche Klasse gesteckt (Interviewer: mhm (bejahend)), das führte dazu, was wir hier festgestellt haben, dass es ganz viele äh Probleme gab, die in den Grundschulen schon bekannt waren (Interviewer: mhm (bejahend)) und wir sie aber mehr oder weniger ignoriert haben und ähm wir dann nach vier fünf Wochen, wenn die Schüler hier sind, diese Probleme auch gemerkt haben und wir haben uns dann u.a. ein neues Konzept überlegt, wie wir möglichst, ja, zwar heterogene (..) Klassen haben,

*vom Lernniveau, darauf haben wir gar nicht so geachtet, aber ähm die, die wesentlich homogener miteinander umgehen (Interviewer: mhm (bejahend)), das war u.a. ein Baustein, den wir hier äh angestoßen haben (...).“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 96)*

Zum einen wird die Ursache für die wahrgenommene abnehmende Disziplin der Schüler*innen in einer Klassenzusammensetzung gesehen, die weder nicht das aus der Grundschule beobachtbare Sozialverhalten noch das den Lehrer*innen bereits bekannte und bereits kommunizierte Auffällige im Verhalten der Schüler*innen bei der Zusammensetzung der Klassen an der fusionierten Schule berücksichtigt hat. Bereits in der Grundschule ist erkennbar, welche Schüler*innen miteinander kooperieren können und welche Schüler*innen im Sinne des individuellen Lernerfolges und des sozialen Umgangs miteinander nicht harmonieren.¹⁸² Durch ein aufwändiges Konzept zur Klassenbildung der fünften Jahrgänge, welches diese Einflussfaktoren berücksichtigen kann, wird an der Oberschule 1 auf die Verhaltensweisen und das Leistungsverhalten der Schüler*innen eingewirkt. Dieses Konzept sieht nach dem Kontextwissen des Verfassers vor, dass zu Beginn der fünften Klassen eine mehrwöchige Orientierungsphase einschließlich einer mehrtägigen Klassenfahrt aller beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen stattfindet. Durch die im Gegensatz zu den gängigen Verfahren der Klassenbildung, die zumeist auf Grund der Aktenlage erfolgt, längere Phase der Beobachtung der Schüler*innen durch die Lehrer*innen, die in dem Jahrgang unterrichten werden, wird auf Basis der kommunizierten Informationen aus den abgebenden Grundschulen versucht, die Lerngruppenzusammensetzung nachhaltig zu gestalten. Das Ziel ist dabei eine im Umgang miteinander „homogenere“ Klassenzusammensetzung, die wiederum die Disziplinschwierigkeiten der Schüler*innen verringern sollen, welche aus einer „heterogenen“ Klassenzusammensetzung resultieren können.

In dieselbe Wirkungsrichtung zielt auch die beabsichtigte Form der äußeren Differenzierung:

„(...) dann langfristig gesehen äh Kurssysteme, aber die kennt, kannten wir ja auch schon aus der, aus der Oberschule, da kommen ja jetzt bei uns dann maximal noch die sogenannten Z-Kurse hinzu.

Interviewer: Was ist ein Z-Kurs?

*Interviewpartner*in: Ein Z-Kurs ist ein Kurs der, also es gibt ja die Grundkurse (Interviewer: mhm (bejahend)) Richtung Hauptschule, I-Kurse Richtung Realschule und Z-Kurse die dann äh sehr sehr stark angelehnt sind an das Niveau des Gymnasiums (Interviewer: ah) und dass wir Schüler haben, hätten, die dann nach Jahrgang 10 die Möglichkeit haben ans Gymnasium noch zu über, also überzuwechseln.“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 96-99)*

Jede Form von Leistungsdifferenzierung kann dazu führen, dass homogenere Schülergruppen entstehen. Die Homogenität drückt sich u.a. auch in der sozialen und leis-

¹⁸² Vgl. Petermann et al. 2008, 532 ff..

tungsbezogenen Komposition der Schülergruppen aus.¹⁸³ In der Stadt B werden in Anlehnung an die originären Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium die Schüler*innen entsprechend ihres Leistungsniveaus in den Hauptfächern in Kursen beschult. Beide Konzepte, d.h. die bedarfsgerechte Klassenzusammensetzung und die Einrichtung eines schulformentsprechenden Kurssystems zielen einerseits darauf ab, das Leistungsniveau und die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen in ihrer Individualität zu berücksichtigen und daraus abgeleitet zukünftiges Konfliktpotential zu minimieren. Andererseits stehen die Konzepte im Widerspruch zur Grundidee einer Gesamtschule mit einem integrierenden Charakter,¹⁸⁴ nach der die Schüler*innen unabhängig ihres Leistungsniveaus und ihren personalen und sozialen Kompetenzen getrennt nach Schuljahrgängen gemeinsam unterrichtet werden.

Als weitere Ursache für das von der Interviewpartner*innen als disziplinos wahrgenommene Verhalten der Schüler*innen wird eine nicht angemessene Reaktionsweise der Lehrer*innen gesehen:

*„(...) also ich finde diese Distanzlosigkeit ist teilweise auch nen hausgemachtes Problem (Interviewer: mhm (bejahend)), weil (..) ähm die nicht hier ankommen und vom ersten Tag, zumindest die meisten nicht, vom ersten Tag an so distanzlos sind (Interviewer: okay), (...), aber die kommen hier nicht her und benehmen sich wie ne offene Hose vom, vom ersten Tag ne, sondern die sind schon, die kommen hierher, sehen „oh, das ist hier ne neue Schule und ganz groß alles und ich muss mich da erstmal einfinden“, ne und ähm vielleicht fehlt da dann in den, in der Zeit dann ähm (..) vielleicht die richtige Ansprache oder die tatsächlich da schon das erzieherische Einbinden, dass es gar nicht dazu kommt (Interviewer: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 80)*

Demnach entsteht das von den Interviewpartner*innen als disziplinos wahrgenommene Verhalten der Schüler*innen dadurch, dass die Lehrer*innen zu wenig erzieherisch, nicht nachhaltig und nicht konsequent genug auf die Verhaltensweisen der Schüler*innen einwirken. Nach dem Niedersächsischen Schulgesetz ist der Erziehungsauftrag neben dem Unterricht der Kern des Lehrerhandelns.¹⁸⁵ Die Lehrkräfte sind neben ihrer Unterrichtsverpflichtung durch den Aufbau und die konzeptionelle Gestaltung der fusionierten Schule, durch die Bildung eines neuen Lehrerkollegiums und auch die Notwendigkeit die Absprachen im Kollegium inhaltlich neu auszugestalten, zeitlich und mental sehr hoch belastet. Es fehlen bei ihnen Vakanzen, um sich auf den mitunter zeitlich und belastenden Prozess der disziplinarischen und erziehe-

¹⁸³ Vgl. Maaz 2017, 147.

¹⁸⁴ Vgl. Die Arbeit in der Oberschule, RdErl. d. MK v. 21.5.2017 - 32-81028 (SVBl. 7/2017 S. 366) - VORIS 22410 -; vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS), RdErl. d. MK v. 1.8.2014 - 34-81071 (SVBl. 9/2014 S. 442), geändert durch RdErl. v. 17.9.2015 (SVBl. 10/2015 S. 496) - VORIS 22410 -.

¹⁸⁵ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 2: Bildungsauftrag der Schule - VORIS 22410 01 -.

rischen Einwirkung der zunehmend als schwieriger wahrgenommen Schüler*innen einzulassen. Das hat zur Folge, dass die Lehrer*innen in Bezug auf disziplinarische und erzieherische Maßnahmen nicht in jedem Fall initiativ agieren:

*„(...) aber man sieht halt einfach auch (..) gewisse Kollegen, die einfach, ja, ich seh das nicht, dann muss ich mich auch nicht kümmern (Interviewer: mhm (bejahend)) und krieg auch keinen dummen Spruch ne (Interviewer: mhm (bejahend)), das ist äh, ja, das ist Angst, das ist Überforderung (...).“ Interviewpartner*in VL, Absatz 98)*

Für eine hohe Wirksamkeit der Disziplinierungs- und Erziehungsmaßnahmen ist es vor dem Hintergrund des Wissens des Verfassers grundsätzlich notwendig, dass die Lehrer*innen einer Schule in ähnlichen Situationen vergleichbar, geeignet und hilfreich, zeitlich angemessen und konsequent handeln.¹⁸⁶ Wirksame Absprachen zum Umgang mit den Schüler*innen innerhalb des Kollegiums sind allerdings ein über Jahre andauernder Aushandlungsprozess der Lehrer*innen:

*„Das ist halt nen Problem bei uns, weil es ganz viele ähm, ganz viele Dinge gibt in denen Kollegen unterschiedlich, unterschiedliche Einstellungen haben und auch unterschiedlich äh, äh handeln (Interviewer: mhm (bejahend)) ne, sei es schon allein damit äh, dass ähm wir sagen, wenn ein Schüler einen andern schlägt, fährt er natürlich nach Hause (Interviewer: mhm (bejahend)) oder bei massiven Beleidigungen, das findet aber nicht immer statt (Interviewer: ne) ne und gerade was so Beleidigungen angeht ähm (..), dann nochmal gegenüber Lehrkräften (Interviewer: mhm (bejahend)) äh, das muss auf jeden Fall ähm sofort sanktioniert werden, aber es findet halt nicht oft genug statt, der sagt, o.k., ich will mich damit jetzt nicht beschäftigen oder vielleicht auch weil man viele neue Kollegen hat, die noch jung sind, gerade auch, gerade aus dem Referendariat, ich weiß gar nicht wie ich damit umgehen soll (Interviewer: mhm (bejahend)) wenn so was kommt, dann ähm (..) merken die natürlich sofort, oh, jetzt habe ich der, gerade zu dem äh, zu, zu der Lehrerin Schlampe gesagt, passiert gar nichts (Interviewer: okay), ist schon, ist schon häufig genug vorgekommen oder dass äh, dass äh Lehrer äh angegriffen werden oder tatsächlich bedroht werden, vielleicht auch gebissen werden, ist einmal vorgekommen und dann fahren die halt, dann, dann fahren die nicht nach Hause, dann wird da vier Stunden, werden vier Stunden äh äh äh Sozialpädagogen gebunden um das aufzuarbeiten und zu besprechen und sowas und äh dann geht der nachher wieder in den Unterricht und in der nächsten großen Pause ist nen Vorfall, wo der Schüler den Lehrer tritt und dann fährt er nach Hause.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 82)*

An den Präfusionsschulen gab es innerhalb der Kollegien wirksame Absprachen zum Umgang mit den Schüler*innen, die einen konkreten Bezug zur jeweiligen Schülerschaft hatten. Diese Absprachen sind aber nicht ohne neue Aushandlungsprozesse der Lehrer*innen auf eine andere Schule mit einer anderen Schülerschaft und einem anderen Kollegium übertragbar. Anpassungsschwierigkeiten einzelner Lehrer*innen führen dazu, dass die Absprachen des Kollegiums von den Schüler*innen in Zweifel

¹⁸⁶ Vgl. Casale et al. 2016, 132 ff..

gezogen werden können. Der an den fusionierten Schulen einsetzende Generationswandel im Kollegium hat aber auch zur Folge, dass viele neue Lehrer*innen ohne Unterrichtserfahrung eingestellt werden. Diese Lehrer*innen haben nach der Wahrnehmung der interviewten Lehrkraft Schwierigkeiten sich bei den Schüler*innen durchzusetzen.

Ein Grund für die Zurückhaltung der interviewten Realschullehrer*innen in Bezug auf erzieherische Maßnahmen ist in der bereits dargestellten Unsicherheit, Überforderung und zum Teil auch Weigerung zu sehen, Hauptschüler*innen zu unterrichten. Die interviewten Realschullehrer*innen hatten vor der Schulfusion gegenüber der Hauptschule das Vorurteil, dass diese durch eine geringe Fachlichkeit geprägt sei und sie äußerten Bedenken zukünftig mit Hauptschüler*innen zurecht zu kommen. In den vorherigen Ausführungen konnte nachgewiesen werden, dass die interviewten Realschullehrer*innen an der Oberschule 2 als Form des indirekten Widerstandes die Schüler*innen der fusionierten Oberschule ablehnen, indem sie sie verächtlich machen. Aber auch bei den Realschullehrer*innen der Oberschule 1 existieren Vorbehalte im erzieherischen Umgang mit Hauptschüler*innen. Das habitusbedingte Professionsverständnis der Realschullehrer*innen erschwert auch in diesem Kontext den Umgang mit Hauptschüler*innen im Schulalltag:

*„Ähm (...) weitestgehend, man merkt aber schon bis heute, dass äh gerade im Realschulbereich ähm viele ältere Kolleginnen und Kollegen Schwierigkeiten hatten sich, sagen wir mal, sehr viel intensiver noch auf die Beziehungsebene zu stürzen und mit Schülern zu arbeiten, was ja in der Hauptschule quasi äh der Königsweg war.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 30)*

Die bisher autokratisch geprägte Atmosphäre an den Realschulen, die sich in einem autoritär geprägten Umgang der Realschullehrer*innen mit den Schüler*innen zeigte, geht auf Grund der geäußerten Unsicherheit und Überforderung im Umgang mit den Hauptschüler*innen in eine Atmosphäre des laissez faire, d.h. Ablehnung der Führungsverantwortung, über.¹⁸⁷ In dem Umstand, dass die interviewten Realschullehrer*innen es ablehnen sich mit Hauptschüler*innen auseinanderzusetzen und auf sie erzieherisch einzuwirken, artikuliert sich die Ablehnung der Führungsverantwortung. Im Übergang von der autoritären Führung hin zu einer Laissez-Faire-Führung entsteht an der fusionierten Schule ein Machtvakuum, welches sich in Rollenkonflikten und -unklarheiten zeigt. Indem die Realschullehrer*innen in ihrer Reaktionsweise von dem bisherigen Disziplinierungs- und Erziehungsmuster im Umgang mit den Schüler*innen abweichen, entstehen Wechselwirkungen zwischen Erwartungen und Abweichungen im Disziplinierungs- und Erziehungshandeln der Lehrer*innen, die zu einer Ausweitung der Disziplinprobleme führen können. Das von Autorität geprägte Klima an den Realschulen ließ wenig disziplinarische Probleme in der Aus-

¹⁸⁷ Vgl. hierzu immer noch klassisch: Lewin 1953, 115 ff..

prägung der fusionierten Schule wahrnehmbar werden, da die Schülerinnen vornehmlich in ihrem Verhalten untereinander auffällig waren.¹⁸⁸ Darüber hinaus sind die Realschullehrer*innen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen auch weniger geübt, da diese in der Regel auf die Hauptschule abgeschult wurden.

Als weiterer Grund für das als disziplin- und respektlos wahrgenommene Verhalten der Schüler*innen wird eine Schulleiter*in gesehen, die von den Schüler*innen nicht als Autorität wahrgenommen wird:

*„(...) d.h. der Rektor hat dann auch mal früh, wenn die zu spät kamen, gesagt, die Schule abgeschlossen, „ihr holt diese Stunde nachmittags nach“, während hier, wenn jemand zu spät kommt, passiert gar nichts, so, das sind so Dinge, die mir, da hab ich jeden Tag den Hals voll (I: mhm (bejahend)) und das sind natürlich Sachen, die vom Rektor geleistet werden müssen und nur der Rektor steht und fällt damit, da äh bleibe ich, bei dieser Aussage bleibe ich auch, so, der ist lieb und nett, aber das ist für die Schüler eben nicht konsequent und dadurch wissen mittlerweile Schüler auch, ja, soviel passiert hier nicht, kann ich machen was ich möchte (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 8)*

Die disziplinierende Wirkung einer Schulleiter*in besteht in mehrfacher Hinsicht.¹⁸⁹ Sie unterstützt die Lehrer*innen einer Schule in ihrer Disziplinierungs- und Erziehungsfunktion, übt selber eine Disziplinierungs- und Erziehungsfunktion aus und ist durch ihr Amt die höchste Autorität einer Schule, welches auch so von Schüler*innen wahrgenommen wird. Wenn eine Schulleiter*in von den Schüler*innen nicht als Autorität wahrgenommen wird, kann wiederum auch die Autorität der Lehrer*innen einer Schule leiden, da die Autorität der Schulleiter*in nicht unterstützend wirken kann.

Abschließend wird von den Interviewpartner*innen ein Erklärungsansatz für die Disziplinprobleme und das respektlose Verhalten der Schüler*innen angeboten, der die mögliche Überforderung der Schüler*innen als Ursache sieht:

*„Also es ist im Prinzip, möchte ich sagen, ist unsere Schülerschaft kein Realschulniveau mehr (Interviewer: mhm (bejahend)), also das Niveau ist halt einfach sehr weit unten (...).“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 157)*

Die Laissez-Faire Führung hat nicht nur Rollenkonflikte und -unklarheiten, die sich in einer deutlichen Zunahme der Disziplinschwierigkeiten zeigen, zur Folge, sondern wirkt sich auch negativ auf die Leistung der Schüler*innen aus. Darüber hinaus findet durch diese Interviewpassage eine Zuschreibung von veränderungswürdigen Tatbeständen einseitig durch die interviewten Lehrkräfte auf die Schüler*innen statt. Nicht die unterrichtenden Lehrkräfte sind demnach für den Lern- und Leistungsstand der Schüler*innen verantwortlich, sondern vielmehr die Schüler*innen selber, da diese,

¹⁸⁸ Vgl. ebda., 123.

¹⁸⁹ Vgl. Wissinger 2000, 852 ff..

weil das „Niveau (...) halt einfach sehr weit unten“ ist „kein Realschulniveau“ mehr haben.

4.1.1.3. Zwischenfazit der Erklärungsansätze für die abnehmende Disziplin der Schüler*innen

Die von den Interviewpartner*innen genannten Ursachen für das geänderte Verhalten der Schüler*innen weisen einerseits auf gesellschaftliche Einflüsse und andererseits auf Unterlassungshandlungen der interviewten Lehrkräfte hin. Die Zuschreibung der Auswirkungen auf gesellschaftliche Ursachen bietet den einzelnen Lehrkräften die Möglichkeit, die Verantwortung für das geänderte Verhalten der Schüler*innen zurückzuweisen. Damit einher geht die Option für die einzelne Lehrkraft, nicht auf das Verhalten der Schüler*innen einwirken zu müssen, da es nicht ihre Zuständigkeit ist. Der Erklärungsansatz der ursächlichen gesellschaftlichen Auswirkungen adressiert gleichermaßen Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen unabhängig ihrer Einstellung zur Schulfusion. Auch die Handlungsoption der Unterlassung wird danach von den Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen gleichermaßen gewählt.

Die Erklärungsansätze hingegen, die die Ursache für das geänderte Verhalten der Schüler*innen in den Unterlassungshandlungen der Lehrkräfte sehen, weisen den einzelnen Lehrer*innen die Verantwortung zu. Gleichzeitig bieten sie aber dadurch einen Lösungsansatz an, denn entsprechend der Ursachenfeststellung können die Lehrkräfte mit einer Änderung der Rahmenbedingungen für ihre Handlungsmöglichkeiten auf das geänderte Schüler*innenverhalten einwirken. Dieser Lösungsansatz wiederum ist egalisierend, da er die Übernahme der Verantwortung wiederum an die Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen gleichermaßen adressiert.

Die Lehrer*innen der Oberschulen sind in Bezug auf die Erziehung und Disziplinierung der Schüler*innen sehr zurückhaltend. Durch die so existierende Diskrepanz zwischen den Erfordernissen an das Disziplinierungs- und Erziehungsverhalten der Lehrer*innen und dem tatsächlichen Verhalten der Lehrer*innen entstehen schwer vorhersehbare Wechselwirkungen, die sich in einer Ausweitung des disziplin- und respektlosen Verhaltens äußern können.

4.1.1.4. Begleitung der Schulfusion durch Schulsozialarbeit

Neben gesellschaftlichen Einflüssen und Unterlassungshandlungen der Lehrkräfte kann auch eine nicht wirksame oder nicht vorhandene Begleitung der Schüler*innen

in der Vorbereitung der Schulfusion und während des Schulfusionsprozesses z.B. durch Maßnahmen der Schulsozialarbeit ein Erklärungsansatz für die wahrgenommene geänderte Schülerklientel sein (YK, 46).

Übereinstimmend nehmen die Lehrer*innen eine geänderte Schülerklientel wahr. Diese Schülerklientel ist aber dieselbe, die auch an den Präfusionsschulen unterrichtet wurde. Wie bereits dargelegt, kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte über die subjektive Ebene hinausgeht. In der Hauptschule und der Realschule sind die Schüler*innen voneinander getrennt unterrichtet worden. Im Zuge der Schulfusion treffen die bis dahin getrennt unterrichteten Schüler*innen der Präfusionsschulen aufeinander. Die Schüler*innen sind nach dem Kontextwissen des Verfassers weder auf die Schulfusion vorbereitetet worden noch sind sie in den Entscheidungs-, Planungs- und Vorbereitungsprozess der Schulfusion einbezogen worden. Beim Aufeinandertreffen der Schüler*innen aus verschiedenen Präfusionsschulen kann eine Eigendynamik des Verhaltens der Schüler*innen entstehen. Auch die Schüler*innen haben sich mit den Präfusionsschulen identifiziert. Ihnen wird durch die Schulfusion und die damit verbundene Aufhebung der Präfusionsschulen und dem Verlust des angestammten Schulgebäudes ihre schulische Identität genommen, ohne dass es ein adäquates Angebot für eine neue schulische Identifizierungsmöglichkeit gibt. Die Identifizierung mit der Präfusionsschule kann bei den Schüler*innen beim Aufeinandertreffen der Schüler*innen der Präfusionsschule in der Fusionsschule Abgrenzungsbemühungen gegenüber den Schüler*innen der anderen Präfusionsschule zur Folge haben. Eine Begleitung dieses Prozesses der Zusammenführung der Schülerschaft findet nach Angaben der Interviewpartner*innen auf Grund der personellen und strukturellen Defizite - beide untersuchten Oberschulen sind jeweils nur mit einer Schulsozialarbeiterstelle ausgestattet, die originär dem Profilierungsprogramm Hauptschule entstammen bzw. eine Anbindung an die Berufsorientierung der Präfusionsschule haben - nur in Ansätzen durch eine fachkundige Schulsozialarbeit statt (YK, 46; VJ, 75; VJ, 79). Eine kompensatorische Übernahme dieser dringend notwendigen begleitenden Maßnahmen für die Schüler*innen findet nach den Beobachtungen des Verfassers nur in Ausnahmefällen durch die Lehrer*innen der Oberschulen statt. Gerade die Realschullehrer*innen lehnen die Beschulung und Erziehung der Hauptschüler*innen ab und fühlen sich damit auch überfordert. In diesem Kontext ist von ihnen auch keine Übernahme dieser zusätzlichen Aufgaben zu erwarten, was wiederum das Zusammenwachsen der Schülerschaft aus den Schüler*innen der Präfusionsschulen verzögert und schwierig gestaltet:

*„(...) die Reibereien, die da drüben von der Hauptschule und wir die von der Realschule (I: mhm (bejahend)) sowohl auf kollegialer als auch auf Schülerebene waren am Anfang, fand ich, recht unangenehm, (...) und es war ein starkes sich Abgrenzen.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 175)*

4.1.1.5. Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten

Neben der mangelnden Begleitung bei der Zusammenführung der Schülerschaft der Präfusionsschulen im Rahmen der Schulfusion kann auch die Durchführung des Unterrichts und des Schulbetriebs im Allgemeinen in dafür unzulänglichen Räumlichkeiten eine Ursache für die wahrgenommene geänderte Schülerklientel sein. Der Schulbetrieb der fusionierten Schule findet in Räumlichkeiten statt, die nicht oder nur unzureichend den Anforderungen einer Gesamtschule gerecht werden. Nach den Beobachtungen des Verfassers sind an der Oberschule 1 einige Unterrichtsräume zu klein, weisen Schäden an der Bausubstanz auf und die Fenster sind nicht in jedem Unterrichtsraum zu öffnen. An der Oberschule 1 und der Oberschule 2 fehlen übereinstimmend Differenzierungsräume. Nur an der Oberschule 2 gibt es eine Mensa und Räumlichkeiten für den Freizeitbereich der Schüler*innen. Die vorhandenen Räumlichkeiten sind im Fall der Oberschule 2 ein älteres, saniertes Schulgebäude mit einer angebauten großen Mensa, die auch für den Freizeitbereich der Schüler*innen genutzt wird. Im Fall der Oberschule 1 existierten zwei Schulstandorte, der Standort der ehemaligen Realschule und der Standort der ehemaligen Hauptschule. Beide Standorte der Oberschule 1 sind jeweils ältere Schulgebäude, allerdings sanierungsbedürftig bis stark sanierungsbedürftig, die nicht für zeitgemäße Unterrichtsformen ausgelegt sind:

*„(...) aber dadurch, dass wir an zwei Standorten arbeiten, die momentan nicht wirklich geeignet sind für moderne Unterrichtsformen, also wir haben ne extreme räumliche Enge, teilweise sehr kleine, sehr enge Klassenräume (...).“ (Interviewpartner*in VJ Nachtrag, Absatz 35)*

In der Oberschule 1 und der Oberschule 2 ist auf Grund der baulichen Gegebenheiten bis auf wenige Ausnahmen nur ein Raumkonzept umsetzbar, das sich methodisch an der Unterrichtsform Frontalunterricht orientiert. Methodische Anpassungen des Unterrichts an die wahrgenommenen Änderungen der Schülerklientel sind nur in zu unterrichtenden Kleingruppen möglich und nur sehr ausgewählt im Regelschulbetrieb anwendbar. Die nicht vorhandene Passung zwischen den Bedürfnissen und Anforderungen der Schülerklientel an die Unterrichtsgestaltung und die dafür notwendigen Räumlichkeiten und Ausstattungen ist nach Beobachtungen des Verfassers evident. Sie hat für die Schüler*innen zur Folge, dass ihre Bedürfnisse in der Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt werden können und sie möglicherweise auch mit auffälligem Verhalten und abnehmenden Lern- und Arbeitsleistungen reagieren. Für die Lehrer*innen bedeutet die nicht vorhandene Passung zwischen den Anforderungen der Unterrichtsgestaltung und den räumlichen Umsetzungsmöglichkeiten, neben einer für sie als unbefriedigend wahrzunehmenden Situation der mangelnden Umsetzbarkeit und Berücksichtigung einer adressatengerechten Unterrichtsvorbereitung, eine erhöhte Arbeitsbelastung, da die Schüler*innen zunehmend diszipliniert

werden müssen. Gleichwohl arrangieren sich die Lehrkräfte der Oberschule 1 mit diesen widrigen Umständen:

*„(...) ist hier das Gefühl, ja wir müssen eben das Beste draus machen, schon seit Jahren vorhanden, unabhängig von der Schulzusammenlegungen und ich glaube, dass diese Mentalität sich äh auch überträgt, dass man mit Bedingungen arbeiten muss und das Beste draus machen muss.“ (Interviewpartner*in VJ Nachtrag, Absatz 35)*

4.1.1.6. Abnehmende Leistungsbereitschaft der Schüler*innen

Die Analyse der durch die interviewten Lehrer*innen wahrgenommenen verringerten Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen erfolgt unter dem Blickwinkel der Schulfusion. Analog zur Wahrnehmung der geänderten Disziplin der Schüler*innen an der fusionierten Schule ist auch bei der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen eine durch die interviewten Lehrer*innen wahrgenommene Abnahme an den untersuchten Oberschulen feststellbar. Während die interviewten Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen übereinstimmend bei den Schüler*innen eine abnehmende Disziplin feststellen, wird die verringerte Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen der untersuchten Oberschulen vornehmlich von interviewten Realschullehrer*innen artikuliert. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Hauptschullehrer*innen keine Änderung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen an den untersuchten Oberschulen wahrnehmen. Dies bedeutet, dass die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen unverändert ist, d.h. die Schüler*innen der fusionierten Schule sind in ihrem Leistungsverhalten, d.h. der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, auf dem Niveau der Hauptschule, welches den Hauptschullehrer*innen aus ihrer Präfusionsschule her bekannt ist. Die wahrgenommene abnehmende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft wird von den interviewten Realschullehrer*innen nicht als Ausgangspunkt für weitergehende didaktisch-methodische Überlegungen genommen. Vielmehr fühlen sich die Realschullehrer*innen diesem wahrgenommenen Phänomen ausgeliefert:

*„Ich kann mich damit schwer arrangieren, weil (..) es frustriert mich schon, das macht einfach keinen Spaß mehr, wenn ich in meinem Fach äh nur noch den Low-Level rüberbringen kann und überhaupt nicht dahin komme wo's eigentlich mal losläuft, dann macht das Suchen keinen Spaß mehr (I: mhm (bejahend)) und wenn ich mich damit rumärgern muss, dass sie nicht lesen und schreiben können, was eigentlich nicht Sache meines Faches ist, dann macht es keinen Spaß mehr und äh das frustriert auf lange Sicht ja.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 26)*

und:

„(...) da ist das System total krank, denn (..) die Schüler die vorher, d.h. die, die arbeiten sind also entweder, haben wir wenige Schüler, die auf ne eins und zwei

*schaffen, das Mittelfeld ist total weggebrochen und wir haben nur noch Vierer- und Fünferbereich, weil die ja, die im Vierer- und Fünferbereich vorher waren und noch ne drei geschrieben haben, konnten das ja durch Lernen ausgleichen und das passiert nicht mehr, so, das ist an sich der Stand der Dinge, mit denen wir uns jeden Tag hier rumschlagen (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 10)*

Das den interviewten Realschullehrer*innen noch von der Realschule her bekannte Leistungsniveau der Schüler*innen kann auf Grund der abnehmenden Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von den interviewten Lehrer*innen an der fusionierten Schule von ihnen nicht vorausgesetzt werden. Das hat einen verringerten fachdidaktischen Anspruch und einen verringerten Umfang des zu vermittelnden Unterrichtsstoffes bei den Realschullehrer*innen zur Folge. Ursächlich für das sinkende Leistungsniveau können nach Darstellung der interviewten Realschullehrer*innen zum einen die immer weniger vorhandenen basalen Fähigkeiten der Schüler*innen, wie Lesen und Schreiben und zum anderen die sinkende Leistungsbereitschaft der Schüler*innen sein.

Die interviewten Realschullehrer*innen können das Leistungsniveau der Präfusionschulen unter den Voraussetzungen des abnehmenden Leistungsverhaltens der Schüler*innen der Oberschule bei gleichbleibender Unterrichtsgestaltung nicht anwenden. Dennoch setzen die Realschullehrer*innen der Oberschule 2 das ihnen bekannte Leistungsniveau bei den Schüler*innen voraus. Die nicht vorhandene Passung zwischen den Erwartungen an das Leistungsverhalten der Schüler*innen und deren tatsächlichen Leistungsvermögen ist nur vor dem Hintergrund der ablehnenden und widerständigen Haltung der Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber erklärbar. Einerseits werden durch die nicht vorhandene Passung zwischen den Erwartungen und dem wahrgenommenen verringerten Leistungsverhalten der Schüler*innen die vorhandenen Befürchtungen der interviewten Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber bestätigt. Andererseits ist es fraglich, warum die interviewten Realschullehrer*innen trotz der wahrgenommen Schwierigkeiten bei der Passung unverändert an ihren tradierten Unterrichtsmethoden und ihren Leistungserwartungen festhalten. Erklärbar wird das Verhalten, die Nichtberücksichtigung und Nichtanpassung, nur vor dem Hintergrund der Reaktanztheorie. Das a.a.O. analysierte widerständige Verhalten der interviewten Realschullehrer*innen, welches sich auch zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung in einem Unterlaufen des Konzeptes „Lernen und Üben“ durch die angewendete Hausaufgabenpraxis zeigt, war auch auf die Wiedererlangung der pädagogischen Handlungsfreiheit der interviewten Realschullehrer*innen ausgelegt. Vor dem Hintergrund der Vorbehalte der interviewten Realschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber, ist das Festhalten an gewohnte Unterrichtsmethoden und das zu hohe Unterrichtsniveau auch als Ausdruck des Bestrebens der interviewten Realschullehrer*innen nach Wiedererlangung der pädagogischen Handlungsfreiheit zu sehen.

Die nicht vorhandene Passung zwischen den Erwartungen und dem wahrgenommenen verringerten Leistungsverhalten durch die interviewten Realschullehrer*innen ist dabei entsprechend kein singuläres Phänomen, sondern wird als ein Phänomen der ganzen Schülerschaft wahrgenommen:

*„Also es ist im Prinzip, möchte ich sagen, ist unsere Schülerschaft kein Realschulniveau mehr (Interviewer: mhm (bejahend)), also das Niveau ist halt einfach sehr weit unten, es sind alle Kinder, die irgendein bisschen Realschulniveau haben, werden an den andern Schulen (...).“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 157)*

Die interviewten Realschullehrer*in nehmen wahr, dass an der Oberschule nur noch die leistungsschwachen Schüler*innen beschult werden. Leistungsstarke Schüler*innen besuchen hingegen, auch auf Grund der Beschränkung des Angebots der Oberschule auf den Sekundarbereich I, das örtliche Gymnasium. Durch die Fokussierung auf die Sekundarstufe I, Abwanderung der leistungsstarken Schüler*innen hin zum Gymnasium und das Nichtvorhandensein von leistungsstarken Schüler*innen als Orientierungshilfe für leistungsschwächere Schüler*innen, ist das wahrgenommene Leistungsniveau noch weiter gesunken und verharrt nach der Wahrnehmung der Interviewpartner*in auf einem niedrigen Niveau, was den Ruf der Schule nachhaltig beeinträchtigt und manifestiert, was wiederum Auswirkung auf das zukünftige Schulwahlverhalten der Erziehungsberechtigten zur Folge haben kann.¹⁹⁰

Ein weiterer Erklärungsansatz für die abnehmende Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler*innen geht von einem unterschiedlichen Professionsverständnis der Realschullehrer*innen und Hauptschullehrer*innen aus:

*„Also, es war jetzt mit den Schülern äh ist es so, dass natürlich das Niveau immer weiter runtergeht, also das Lernniveau ist immer, man kann immer weniger machen und ich gebe Naturwissenschaften, also viel Bio, Physik, Chemie und da ist man auf einem gewissen intellektuellen Level angewiesen, um da überhaupt mal mit denen Experimente machen zu können, dass die das verstehen (!: mhm (bejahend)) und das wird immer weniger, das ist einfach nicht und es wird einfach dann nen höheres Niveau anzusetzen, ist natürlich Kampf bei den Schülern und leider auch bei den Kollegen, weil der Level eben bei den Hauptschulkollegen deutlich niedriger angesetzt wird und so die können das nicht und das müssen wir ihnen mitbringen und das müssen wir für sie tun und das war an der Realschule natürlich nicht so, da wurde gesagt, hier wenn du dein Lineal nicht hast, Pech, dann kannst du nicht machen oder du musst das jetzt machen und so, mehr so bisschen Druck (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 20)*

und:

¹⁹⁰ Vgl. Altrichter et al. 2011.

*„(Lachen) ja oder er musste halt damit leben und äh so, meiner Ansicht nach, das braucht der Mensch nen bisschen Druck um überhaupt zu lernen, was seine Pflichten sind und nur mit gut zureden ist das glaube ich nicht (I: mhm (bejahend)) und ähm, ja, es wird halt zuviel entschuldigt und dann geht das Niveau immer weiter runter, man kann dann immer weniger machen und das macht dann als Lehrer auch immer weniger Spaß, es macht einfach keinen Spaß mehr.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 24)*

Korrespondierend zu den Vorurteilen der Realschullehrer*innen gegenüber den Hauptschüler*innen und den Bedenken gegenüber Hauptschullehrer*innen, nehmen die interviewten Realschullehrer*innen das von den Hauptschullehrer*innen an der fusionierten Schule geforderte und umgesetzte Niveau als zu niedrig wahr. Die von den Hauptschullehrer*innen in diesem Zusammenhang vorgebrachten Hinweise auf die eingeschränkten Lernvoraussetzungen der Hauptschüler*innen sind für die interviewte Realschullehrer*in nicht nachvollziehbar, da an der Präfusionsschule die Selbstverantwortung der Schüler*innen für die eigenständige Unterrichtsvorbereitung und Bereithaltung der benötigten Unterrichtsmaterialien vorausgesetzt wurde. Nach dem Kontextwissen des Verfassers sind Erfahrungen von Realschullehrer*innen an Realschulen im Umgang mit Schüler*innen aus prekären Verhältnissen, wenn auch zunehmend oder doch im Vergleich zur Hauptschule, selten. Auch vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Habitus ist es für diese Realschullehrer*innen außerhalb ihrer Erfahrungen, dass es Schüler*innen gibt, die von den Erziehungsberichtigten auf Grund der prekären Verhältnisse nicht ausreichend mit geeignetem Arbeitsmaterial wie Bücher, Blöcke, Stifte und Sportkleidung ausgestattet werden können. Vielmehr gehen die interviewten Realschullehrer*innen davon aus, dass alle Schüler*innen geeignetes Arbeitsmaterial bereithalten können, aber aus Gründen der mangelnden Eigenorganisation oder Motivation nicht mit in die Schule nehmen. Somit kommen die Vorbehalte der Realschullehrer*innen im Umgang mit Hauptschüler*innen deutlich zum Ausdruck, die die interviewten Realschullehrer*innen bereits vor der Schulfusion hatten. Darüber hinaus lässt sich die bisherige Praxis der Realschullehrer*innen an der Präfusionsschule im Umgang mit den Schüler*innen nicht auf den Umgang mit Hauptschüler*innen übertragen. Das betrifft nach den Beobachtungen des Verfassers auch den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten. Auf Grund der mitunter umfangreichen Erfahrungen von Hauptschüler*innen im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses, sind diese nach den Beobachtungen des Verfassers gegenüber sanktionierenden Maßnahmen weniger zu beeindrucken als Realschüler*innen. Deutlich kommt in dieser Interviewpassage des Weiteren die bereits vor der Schulfusion geäußerten Bedenken gegenüber der Arbeitsweise der Hauptschullehrer*innen zum Ausdruck. Neben der geringen Fachlichkeit der Hauptschullehrer*innen zielen diese Bedenken der interviewten Realschullehrer*innen im Vorfeld der Schulfusion und nach erfolgter Fusion auf den Umgang mit den Schüler*innen ab. Die offene Herangehensweise, Annahme der Schüler*innen und Verständnis für die Schüler*in-

nen durch die Hauptschullehrer*innen wird von den interviewten Realschullehrer*innen vor dem Hintergrund ihres Professionsverständnisses abgelehnt.

Durch das geänderte Leistungsverhalten, die abnehmende Disziplin der Schüler*innen und durch die als nicht ausreichend wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleiter*in im Umgang mit diesen Schüler*innen, entsteht bei den interviewten Lehrkräften ein Gefühl der Überforderung, die sich in einer deutlichen Frustration artikuliert:

*„(...) so, dass wir dann da irgendwo ne Restschule sind diesbezüglich, so sehe ich das.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 27)*

und:

*„(...) die Oberschule fängt ja im Prinzip das auf, was nicht aufzufangen ist.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 117)*

Neben einer festzustellenden Frustration zeigt sich die Überforderung bei den interviewten Realschullehrer*innen auch einer ausgeprägten Distanzierung zur fusionierten Oberschule:

*„Es sind viele Kollegen die schon vorzeitig gesagt haben: 'Ich will und schaff das nicht mehr' und es ist auch schon, die sind dann so frustriert rausgegangen, dass die jeglichen Kontakt zum Kollegium auch abgebrochen haben, die wollten mit Thema Schule nichts zu tun haben, die nennen das hier die Anstalt.“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 18)*

Bedeutungsnah zum Begriff Anstalt liegt in diesem Kontext der Begriff Bildungsanstalt. Allerdings ist in diesem Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffes Anstalt eine umgangssprachlich formulierte Einrichtung zur Betreuung von Menschen mit psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen gemeint. Der umgangssprachlich naheliegend formulierte Begriff Irrenanstalt ist abwertend und gilt als Synonym für Chaos und organisierter Unvernunft. Entsprechend werden die in einer Irrenanstalt betreuten Menschen negativ und abwertend eingestuft und betrachtet. Durch die intendierte Analogie der Begrifflichkeit Bildungsanstalt und Irrenanstalt werden die Schüler*innen der Oberschule 2 in die Nähe der Menschen mit psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen gebracht.

4.1.1.7. Zwischenfazit der Erklärungsansätze für das geänderte Leistungsverhalten der Schüler*innen

Analog zur abnehmenden Disziplin der Schüler*innen lässt sich auch bei dem geänderten Leistungsverhalten der Schüler*innen durch die übereinstimmende Wahrnehmung der interviewten Realschullehrer*innen darauf schließen, dass diese Wahrnehmung nicht nur ein subjektives Phänomen ist. Die Erklärungsansätze der interviewten Realschullehrer*innen stimmen dahingehend überein, dass die nachlassende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen in der Verantwortung und auch Zuständigkeit einseitig den Schüler*innen, dem Schulsystem oder den Hauptschullehrer*innen zugeschrieben wird. Keine der interviewten Realschullehrer*innen sieht das abnehmende Leistungsniveau der Schüler*innen als Herausforderung und als Ausgangspunkt für eine didaktisch-methodische Anpassungen des Unterrichts an der Oberschule.

Auch übereinstimmend mit der Einschätzung der abnehmenden Disziplin der Schüler*innen ist festzuhalten, dass in Bezug auf das Leistungsniveau der Schüler*innen kein Unterschied zwischen den Präfusionsschulen und den fusionierten Schulen bestehen kann, da es dieselbe Schülerklientel ist. Allerdings sind die Schüler*innen an den unterschiedlichen Präfusionsschulen von Lehrer*innen mit einem unterschiedlichen habitusbedingten Professionsverständnis unterrichtet worden. An der fusionierten Schule werden diese Schüler*innen nun aufsteigend gemeinsam unterrichtet. Neben den Vorbehalten der Realschullehrer*innen den Hauptschullehrer*innen gegenüber und im Umgang mit Hauptschüler*innen ist auch die Zusammensetzung der Lerngruppen entscheidend für den Lernerfolg der Schüler*innen. Auch das quantitative Verhältnis von leistungsstarken und leistungsschwächeren Schüler*innen ist neben anderen Faktoren für den Lernerfolg ausschlaggebend. Leistungsstärkere Schüler*innen können für leistungsschwächere Schüler*innen eine Vorbildfunktion übernehmen. Dies korrespondiert mit der Erwartung der Hauptschullehrer*innen an die Fusion, dass sie sich durch eine gemischte Zusammensetzung der Lerngruppen eine Anhebung des Leistungsniveaus und eine Steigerung der personellen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen versprochen haben. Allerdings gibt es bei der Zusammensetzung der Lerngruppen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen auch Einschränkungen. Wenn leistungsschwächere Schüler*innen im quantitativen Verhältnis gegenüber leistungsstärkeren Schüler*innen dominieren, orientieren sich nach dem Wissen des Verfassers die leistungsstärkeren Schüler*innen an den leistungsschwächeren Schüler*innen und es findet eine unerwünschte negative Vorbildfunktion statt. Das Sozialverhalten der Schüler*innen verschlechtert sich und die Leistungsbereitschaft der ehemals leistungsstarken Schüler*innen nimmt ab. Begünstigt wird diese negative Vorbildfunktion durch Lehrkräfte die sich als Wissens-

vermittler sehen und weniger bemüht sind das Sozial- und Lernklima innerhalb einer Lerngruppe zu gestalten.

4.1.1.8. Fazit geänderte Schülerklientel

Unabhängig von der Präfusionsschule und dem Lehramt nehmen alle interviewten Lehrkräfte eine schwierige Schülerklientel an den fusionierten Schulen wahr. Diese Wahrnehmung bezieht sich auf die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen. Diese Wahrnehmung der geänderten sozialen Kompetenzen der Schüler*innen ist unabhängig von der Einstellung der interviewten Lehrkräfte der Fusion gegenüber. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte nicht nur subjektiv ist.

Das geänderte Leistungsverhalten der Schüler*innen, d.h. die abnehmende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, wird vornehmlich von den Realschullehrer*innen wahrgenommen. Da die Hauptschullehrer*innen kein geändertes Leistungsverhalten der Schüler*innen wahrnehmen, bewegen sich die Schüler*innen in ihrem Leistungsverhalten auf dem Niveau der ehemaligen Hauptschule.

Die interviewten Lehrer*innen bieten verschiedene Erklärungsansätze für das geänderte Verhalten der Schüler*innen an. Diese reichen von gesellschaftlichen Einflüssen, die die Schule nicht auffangen kann, bis hin zu einem Erklärungsansatz der die Verantwortung und Zuständigkeit des geänderten Verhaltens der Schüler*innen bei den Lehrer*innen einer Schule sieht. Alle Erklärungsansätze verbleiben aber auf einer oberflächlichen Ebene.

Die Schüler*innen haben sich mit ihren Präfusionsschulen identifiziert. Sie sind bei der Planung und Durchführung der Schulfusion nicht beteiligt worden und sie sind nicht auf die Schulfusion vorbereitet worden. Die Schulfusion ist für die Schüler*innen nicht durch Schulsozialarbeit begleitet worden. Der Verlust der schulischen Identität führt zu Abgrenzungsverhalten gegenüber den Schüler*innen der anderen Präfusionsschulen und begünstigt ein problematisches Sozialverhalten und eine abnehmende Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen.

4.2. Schulleitung im Fusionsprozess

Die Führung einer Schule ist ein Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit der Schule.¹⁹¹ Auch im Fusionsprozess von zwei Schulen hat die Schulleitung in organisatorischer und personeller Hinsicht eine herausragende Bedeutung.¹⁹² Erkennbar wird dies anhand der Häufigkeit der Thematisierung des Aspekts der Führung in den Interviews. In den durchgeführten Interviews wird auf die Bedeutung der Schulleiter*in im Fusionsprozess hingewiesen und der Erfolg und das Scheitern der Schulfusion im Ganzen oder in Teilaspekten der Schulleiter*in zugeschrieben.

Die Schulleiter*innen der untersuchten Oberschulen waren vor der Fusion entweder Leiter*innen der Präfusionsschulen oder Mitglieder der Planungsgruppen zur Vorbereitung der Schulfusion. In einem Fall ist die Schulleiter*in auch Leiter*in der Präfusionsschule gewesen, im anderen Fall hatte die Leiterin der fusionierten Schule eine Funktion in der Schulleitung der Präfusionsschule. In einem Fall ist die Leiter*in der Oberschule altersbedingt im Ruhestand und die vormalige Didaktische Leiter*in ist die gegenwärtige Schulleiter*in der Oberschule. Beide gegenwärtigen Schulleiter*innen haben an der Datenerhebung teilgenommen. Die eine Schulleiter*in ist bereits in dieser Funktion interviewt worden, die andere Schulleiter*in war zum Zeitpunkt der Datenerhebung Didaktische Leiter*in und war damit Teil der Schulleitung und hatte sich auf die ausgeschriebene Stelle der Leitung der Oberschule beworben.

Bereits die Leiter*innen als auch die Mitglieder der Planungsgruppen zur Vorbereitung der Schulfusion sind erheblichen zeitlichen Belastungen und widersprüchlichen Aufgaben- und Handlungserwartungen u.a. auch durch die Lehrer*innen der Präfusionsschulen ausgesetzt.¹⁹³ Es erfolgt nach dem Wissen des Verfassers für die Leiter*innen und Mitglieder der Planungsgruppen aber weder eine an den qualifizierten Aufgaben orientierte Vergütung, noch eine an den qualifizierten Aufgaben orientierte Auswahl der Bewerber*innen, noch eine vorbereitende oder begleitende Qualifizierung zur Durchführung der Schulfusion durch die Landesschulbehörde. Die geringe Anzahl von Bewerber*innen für die vorübergehende Tätigkeit der Leitung als auch Mitgliedschaft einer Planungsgruppe lässt im Besetzungsverfahren die Erfolgchancen der vorhandenen Bewerber*innen deutlich steigen. Die Fähigkeit komplexe Vorgänge, wie Vorbereitung einer Schulfusion planerisch zu organisieren, wird im Besetzungsverfahren nicht vorrangig abgeprüft.

¹⁹¹ Vgl. Berkemeyer et al. 2015 (b), 12; vgl. Gieseke-Roland 2015, 33; vgl. Huber 2015 (a), 96; vgl. Wildert 2016, 107 ff.; vgl. Dubs 2016, 27. Einschränkend muss darauf verwiesen werden, dass die Wirksamkeit der Schule auf einem messbaren Lernerfolg der Schüler*innen beruht. Andere Qualitäts- und Wirksamkeitsfaktoren wie Sinnbezüge und Legitimation von Führung werden in diesem Zusammenhang ausgeklammert.

¹⁹² Vgl. Fölker 2015, 28; vgl. Wissinger 2000, 854.

¹⁹³ Vgl. Wissinger 2015, 55 ff..

In den folgenden Ausführungen wird es um die Erwartungen der interviewten Lehrkräfte an die Schulleiter*innen im Fusionsprozess und um die Umsetzung dieser Erwartungen an den fusionierten Schulen gehen. Eine Abgrenzung von den Erwartungen an die Schulleiter*innen im Kontext der Schulfusion gegenüber den allgemeinen Erwartungen der Lehrer*innen an Schulleiter*innen ist nicht sinnvoll, da die allgemeinen Erwartungen sich größtenteils mit den Erwartungen der Lehrer*innen im Kontext der Schulfusion überlappen, hier dann vor dem Hintergrund der oftmals krisenhaft erfahrenen Transformationsprozesse sich aber noch verstärken.

4.2.1. Aufgaben der Schulleiter*in vs. Erwartungen der interviewten Lehrer*innen

Grundsätzlich ist jede Führung auf Grund der unterschiedlichen Möglichkeiten der Einflussnahme von Führenden und Geführten asymmetrisch und steht im Spannungsfeld von Erfolgsverantwortung und Humanverantwortung.¹⁹⁴ Das Spannungsverhältnis von Führung zeigt sich in den fusionierten Schulen in den Erwartungen der interviewten Lehrkräfte an die Schulleiter*innen und den Ansprüchen an die Schulleiter*innen im Schulfusionsprozess. Die von den interviewten Lehrkräften thematisierten Erwartungen an die Schulleiter*in werden in den folgenden Ausführungen den Aufgaben und Ansprüchen der Schulleiter*innen gegenübergestellt und in der Umsetzung der Erwartungen und Aufgaben durch die Interviewpartner*innen eingeschätzt. Durch diese Gegenüberstellungen können divergierende Einstellungen und Erwartungen der schulischen Akteure sichtbar gemacht werden, die wiederum auch über Erfolg und Misserfolg der Schulfusionen entscheiden können.

4.2.2. Schulentwicklung und pädagogische Leitung

Die Schulleiter*in hat die Verantwortung für die Ziel - und Entwicklungsrichtung und die pädagogische Leitung einer Schule.¹⁹⁵ Darunter wird verstanden, dass die Schulleiter*in eine Vision für die Entwicklung der Schule hat.¹⁹⁶ Die Lehrer*innen werden in die Umsetzung dieser Vision eingebunden, indem ihre Initiativen in Bezug auf Unterricht und Entwicklung der Schule durch die Schulleiter*in aufgefangen, beurteilt und unterstützt werden.¹⁹⁷ Neben der Schulentwicklung soll die Schulleiter*in pädagogische Innovationen anregen, Innovationsprozesse einleiten und Lehrkräfte bei Pro-

¹⁹⁴ Vgl. Dubs 2016, 28.

¹⁹⁵ Vgl. Dubs 2009, 117; vgl. Huber et al. 2015, 37.

¹⁹⁶ Vgl. Berkemeyer et al. 2015 (b), 14; vgl. Dubs 2016, 37.

¹⁹⁷ Vgl. Berkemeyer et al. 2015 (b), 14; vgl. Dubs 2009, 117.

blemen unterstützen. Das Vorhandensein von Visionen ist die motivationale Grundlage für Schulleiter*innen, die trotz erhöhten Arbeits- und Arbeitszeitbelastungen und mentalen Belastungen, die mit der Übernahme der Funktionstätigkeit einhergehen können, kompensiert werden können. Die Aspekte des visionären Anspruchs der Schulleiter*in und die Initiierung von pädagogischen Innovationen werden in den folgenden Ausführungen zusammengefasst. Diese Zusammenfassung bietet sich an, da die beiden Aspekte aufeinander wirken und sich gegenseitig bedingen.

4.2.2.1. Visionäre Ansprüche und pädagogische Innovationen der Schulleiter*innen

Der visionäre Anspruch und die Initiierung von pädagogischen Innovationen der Schulleiter*in der Oberschule 1 sind nachweisbar. Exemplarisch sind hier die langfristig orientierte Vision des Angebots einer gymnasialen Oberstufe mit der Möglichkeit des Erwerbs des Abiturs und eine an der Oberschule 1 bereits umgesetzte geänderte Rhythmisierung aufzuführen.¹⁹⁸ Die Einführung einer gymnasialen Oberstufe ist eine langfristige Vision der Schulleiter*in, da die Einrichtung zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung und nach dem Kontextwissen des Verfassers auch zum Zeitpunkt der Verschriftlichung der vorliegenden Arbeit noch nicht bei der Landesschulbehörde beantragt wurde. Erschwerend für die Umsetzung einer gymnasialen Oberstufe kommt am Schulstandort der Stadt B hinzu, dass der vom Kreistag beschlossene Schulneubau der Oberschule 1 in unmittelbarer räumlicher Nähe zum bereits durchgeführten Schulneubau des örtlichen Gymnasiums erfolgen wird und des Weiteren mit dem örtlichen Gymnasium bereits vielfach enge Kooperationen bestehen. Beispielhaft sei hier die Zusammenarbeit zur Beschulung der DaZ-Schüler*innen genannt. Die Kooperation der Oberschule 1 und des Gymnasiums wird von beiden Schulleiter*innen im Gespräch mit dem Verfasser der Arbeit als fruchtbar beschrieben.¹⁹⁹ Der Aufbau einer gymnasialen Oberstufe ist einerseits Ausdruck der langfristigen Vision der Schulleiter*in, andererseits aber aus der Perspektive der pädagogischen Intention eine Option für die Schüler*innen, deren Umsetzung aber mit einer

¹⁹⁸ Eine eigene Oberstufe für die IGS 5 bleibt trotz des aufwändigen Neubaus eine Utopie. Die prognostizierte Zahl von 54 Oberstufenschüler*innen ist das erforderliche Minimum zur Einrichtung einer Oberstufe, hat aber keinen Aussagewert über die Zahl der möglichen Abiturienten. Zudem würde die IGS 5 mit einer Oberstufe in Konkurrenz zur BBS stehen. Vor dem Hintergrund des 17-Punkte-Plans der Landesregierung zur Behebung des Lehrermangels und der daraus abgeleiteten alleinigen Einstellung von Gymnasiallehrer*innen an IGSen, soll den Gymnasiallehrern an der IGS 5 durch eine mögliche Abordnung von drei Jahren an ein Gymnasium bzw. BBS eine fachliche Perspektive geboten werden. Darüber hinaus gibt die personelle Kontinuität den zukünftigen Schüler*innen der IGS an der Oberstufe Sicherheit. Die Unterrichtsversorgung der abgebenden IGS wird durch Maßnahmen der Landesschulbehörde kompensiert.

¹⁹⁹ Im Rahmen einer Ausstellung an der Schule sprachen sich die anwesenden Schulleiter*innen des örtlichen Gymnasiums und der Oberschule im Gespräch mit dem Verfasser dieser Arbeit, der auch eingeladen war, für die enge Kooperation der beiden Schulen aus.

weiteren erheblichen organisatorischen und zeitlichen Belastung der Schulleiter*in und des Kollegium einher gehen würde:

*„Ich glaube da noch nicht dran, ich werde dafür arbeiten und kämpfen (lacht), aber äh das muss man einfach mal auf sich zukommen lassen, ähm wenn dem nicht so ist, strebe ich dann ne sehr sehr enge Kooperation mit dem Gymnasium an, so dass die Übergänge für unsere Schüler in den SEK-II-Bereich dann auch reibungslos möglich sind und wenn wir an einem Standort zusammengefasst sind äh entfallen natürlich auch alle Schwierigkeiten kommunikativer Art, aber auch was die Wechsel zwischen den Standorten angeht, sowohl für Schüler als auch für Lehrer, äh was ich vorhin noch vergessen hatte, wir haben z.B. äh den Schultag (betont) komplett neu rhythmisiert, in dem wir die Klingel abgeschafft haben, in dem wir die kleinen Pausen abgeschafft haben äh und die großen Pausen verlängert haben.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 49)*

Neben der Vision einer gymnasialen Oberstufe gibt es bereits umgesetzte pädagogische Innovationen der Schulleiter*in. In diesem Kontext sind exemplarisch die bereits existente enge Kooperation mit dem Gymnasium und die geänderte Rythmisierung des Schultages an der Oberschule 1 zu nennen. Der pädagogische Nutzen eines Doppelstundenmodells ist erheblich.²⁰⁰ Die Zahl der an einem Schultag zu unterrichtenden Fächer wird für die Schüler*innen reduziert, was für die Schüler*innen und auch die Lehrer*innen ein Entlastungsmoment darstellen kann, da u.a. auch die Anzahl der Fachraumwechsel und der Umfang der Unterrichtsvorbereitung reduziert werden. Darüber hinaus können durch die Verdopplung der Unterrichtszeit gegenüber Einzelstunden den zu unterrichtenden Schüler*innen prozessbezogene und problemlösungsorientierte Kompetenzen vermittelt werden. Auch wenn versucht wird, die Nachteile des reinen Doppelstundenmodells durch die Weiterentwicklung zum differenzierten Doppelstundenmodell, nachdem auch Einzelstunden in begründeten Ausnahmefällen möglich sind, zu vermeiden, sind das Doppelstundenmodell und die geänderte Rythmisierung erhebliche Eingriffe in die schulische Organisation. Diese Änderungen haben für die Lehrkräfte der Schule deutliche Auswirkungen auf die Organisation und Vorbereitung des Unterrichts. Ein Doppelstundenmodell erfordert eine andere Gestaltung des Unterrichts und damit eine geänderte Unterrichtsvorbereitung im Gegensatz zur Durchführung des Unterrichts in Einzelstunden. So müssen u.a. verlängerte Übungsphasen für die Schüler*innen eingeplant werden, während der Anteil des neu zu erarbeitenden Unterrichtsstoffes nicht beliebig erweitert werden kann. Die geänderte Rythmisierung bedeutet darüber hinaus eine zeitliche Ausweitung des Unterrichtstages in den Nachmittag hinein:

"Doppelstundenmodell und die Pausen verlängert, so dass auch mehr ähm Austauschmöglichkeiten für die Lehrer untereinander entstanden sind, vormittags in den Pausen, es gibt einmal, (...) jetzt muss ich rechnen, es gibt einmal 35 Minuten und einmal 25 Minuten Pause (I: mhm (bejahend)) und eine Stunde Mittagspause vor dem Ganztagsbetrieb, äh so dass auch die, wirklich die Lehrer auch mit-

²⁰⁰ Vgl. Ramseger 2009, 121 ff..

*einander mehr ins Gespräch kommen können oder auch wirklich abschalten können, also es ist ein Unterschied ob man ähm 20 Minuten Pause hat oder 35 Minuten, das spürt man deutlich.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 51)*

Die zeitliche Ausweitung des Unterrichtstages in den Nachmittag hinein ist aber wie bereits a.a.O. dargelegt für die interviewten Lehrer*innen mit einer erhöhten Arbeitszeitbelastung verbunden.

Auch an der Oberschule 2 ist der visionäre Anspruch und die Initiierung von pädagogischen Innovationen durch die Schulleiter*in nachweisbar:

*„Ich glaube an sich, dass die Oberschule ne Chance gehabt hätte in Niedersachsen, wenn es nicht diese starke Konkurrenz der IGSen gegeben hätte, wären wir mir einer IGS hier geblieben und alle anderen wären auch Oberschulen gewesen, vielleicht mit nem gymnasialen Angebot, damit die Kinder vom Dorf nicht bis in die Stadt A oder die Stadt M gefahren werden müssen und wir hätten eben trotzdem nur den Haupt- und Realschulzweig gehabt, wäre das ne andere Geschichte (...) und das finde ich ganz schade für diesen Standort, gerade weil dann so ne, ich sag jetzt: „wir sind ja relativ groß im Landkreis als Stadt“, dass mehr Kinder ins Umland gekarrt werden um auf eine IGS zu gehen, anstatt fußläufig die Schule zu nehmen, die vor Ort da ist.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 18)*

Auch wenn die Stellungnahme der Schulleiter*in negativ konnotiert ist, so lässt sich doch ihre Vision und ihre pädagogische Absicht erahnen. Die Vision der Schulleiter*in ist nach dem Kontextwissen des Verfassers bis heute, dass die Öffentlichkeit und damit auch die Eltern die pädagogisch anspruchsvolle Arbeit der Schule anerkennen und durch ein reges Anwahlverhalten zum künftigen Besuch der Schule honorieren. Davon würden auch die Schüler*innen profitieren, da die zeitlich aufwändigen Pendelfahrten zu einer IGS im Umland der Stadt A entfallen würden. Viele pädagogische Maßnahmen der Oberschule 2, wie das Konzept „Lernen und Üben“, Projektstage mit divergierenden thematischen Schwerpunkten, Tablet-Klassen und Bläserklassen, sind auf diese Vision der Schulleiter*in hin ausgerichtet:

*„Ja, das machen wir ja, wir machen ja „Schüler helfen Leben“ dieses Jahr, dann machen wir unsere SchiLF, ne, also so ein Projekttag (I: mhm (bejahend)), aber irgendwas müssen wir noch machen, was uns auszeichnet, ne (I: mhm (bejahend)), also alle Kinder wurden zur IGS geschickt, die haben ähm Tablets-Klassen oder die haben ne Bläserklasse und wir haben eben nix, so, wir sind nur Schule.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 199)*

Durch die deutliche Nähe des Konzeptes „Lernen und Üben“ zu den entsprechenden Konzepten der IGSen und auch durch ein öffentlichkeitswirksames Medienkonzept, nach dem ausgewählte Klassen im Unterricht Tablets benutzen und eine „Bläserklasse“, die öffentlichkeitswirksam auftreten könnte, würde die Oberschule 2 als mögliche Alternative zu den konkurrierenden IGSen wahrgenommen werden.²⁰¹

²⁰¹ Vgl. Altrichter et al. 2011 (b), 55 ff.; vgl. Eder 2011, 165 ff..

4.2.2.1.1. Erwartungen der interviewten Lehrer*innen der fusionierten Schulen an die visionären Ansprüche und pädagogischen Innovationen der Schulleiter*innen

Die Lehrer*innen der Oberschule 2 haben in den durchgeführten Interviews keine Erwartungen an die Schulleiter*in im Kontext der Schulfusion in Bezug auf einen visionären Anspruch und die Initiierung von pädagogischen Innovationen geäußert. Dass die Lehrer*innen in diesem Zusammenhang keine Erwartungen äußern, ist einerseits erstaunlich, andererseits aber erklärbar. Erstaunlich ist es, weil die Erwartung und Zuschreibung von Visionen an die Schulleiter*in ein Motor für die Schulentwicklung ist. Die fehlenden Erwartungen sind bei den interviewten Realschullehrer*innen erklärbar, weil sie im Vorfeld der Schulfusion eine ablehnende Haltung der Schulfusion gegenüber hatten, sich nicht mit der fusionierten Schule identifizieren und Verhalten direkten und indirekten Widerstandes im Schulfusionsprozess zeigen. Vor diesem Hintergrund haben sie an die Schulleiter*in auch im Zusammenhang der Schulentwicklung keine Erwartungen. Vielmehr beobachten sie, wie noch zu zeigen sein wird, das Agieren der Schulleiter*in sehr kritisch. Im Fall der Hauptschullehrer*innen der Oberschule 2 ist es erstaunlich, dass sie keine Erwartungen an die visionären Ansprüche an die Schulleiter*in und die Initiierung von pädagogischen Innovationen äußern, da sie der Schulfusion offen gegenüber eingestellt waren und sich mit der Oberschule identifizieren. Dass keine Erwartungen vorliegen, kann dahingehend interpretiert werden, dass die Hauptschullehrer*innen pädagogischen Innovationen ablehnend gegenüber stehen. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist, dass die interviewten Hauptschullehrer*innen, ähnlich wie die interviewten Realschullehrer*innen, dem Agieren der Schulleiter*in kritisch gegenüberstehen, da sie ihr die Entwicklung und Umsetzung von Visionen und die Initiierung von pädagogischen Innovationen nicht zutrauen.

Im Gegensatz zu den Lehrer*innen der Oberschule 2 haben die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 1 entsprechend ihrer offenen bzw. fatalistischen Einstellung der Fusion gegenüber und ihrer Identifikation bzw. ambivalenten Identifikation mit der fusionierten Schule in den Interviews Erwartungen an die Schulleiter*innen formuliert:

*„(...) da habe ich gemerkt, dass äh das Kollegium hier wirklich äh so ne positive Stimmung verbreitet ähm (Interviewer: mhm (bejahend)) (...) und deswegen war für mich nach kurzer Zeit klar, dass ich mich hierhin versetzen lassen will und ähm (...) ich hatte das Gefühl, dass hier an der Schule einiges möglich ist (Interviewer: mhm (bejahend)), äh mit dem Kollegium, relativ viele engagierte Leute auch (...).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 26)*

Die Interviewpartner*in schätzt die Einstellung des Kollegiums gegenüber der Schulentwicklung der Oberschule 1 positiv ein, da die Schulleiter*in Innovationen gegenüber aufgeschlossen ist und ihrer Wahrnehmung nach viele Lehrer*innen engagiert

sind. Ohne ein engagiertes Kollegium lassen sich die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung einer fusionierten Schule nicht bewältigen. Je mehr Lehrer*innen in diesen Aufbauprozess involviert sind, um so produktiver wird er, da die Breite der Ideen und Gestaltungsvorschläge, die diskutiert werden können, zunimmt und die Delegationsbreite der Ausgestaltung der verbundenen Arbeit vergrößert werden kann.²⁰² Diese innovationsfreundliche Grundstimmung zur Entwicklung der Schule wird von der Interviewpartner*in so positiv bewertet, dass sie sich an die Oberschule 1 versetzen lässt. Die Interviewpartner*in tut das, weil einerseits die Lehrer*innen und die Schulleiter*in der Oberschule 1 im Unterschied zu ihrer bisherigen Schule innovationsfreundlicher eingestellt sind und zum anderen sie damit auch ihre eigene Innovationsbereitschaft produktiv ausleben und auch unter Beweis stellen kann.

Die Erwartungen an die Schulleiter*innen zum Auffangen, zur Beurteilung und Unterstützung der Initiativen der Lehrer*innen zum Aufbau der Schule werden mit den Interviewpartner*innen an der Oberschule 1 geteilt:

*„(...) ein Schulleiter meines Erachtens sollte vor der Schule und in den Pausen im Lehrerzimmer sein und wenn er richtig gut ist, dann kann er sich erinnern, wo das Kind eingeschult wurde, wann äh der Großvater dort ins Krankenhaus gekommen ist, dann ist er richtig gut, ist natürlich bei dem Riesenkollegium eine Riesenanforderung.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 31)*

Die Interviewpartner*in nennt wesentliche Erwartungen an die Schulleiter*in der fusionierten Schule im Zusammenhang auch mit der Schulfusion, die nach ihrer Ansicht von Bedeutung sind. So sollte nach ihrer Ansicht die Schulleiter*in ein authentisches Interesse an den Lehrer*innen der fusionierten Schule zeigen. Darunter versteht die Interviewpartner*in, dass die Schulleiter*in einen empathischen Umgang mit den Lehrkräften auch auf der Beziehungsebene pflegt. Dies ist vor dem Hintergrund der Umsetzung der visionären Ansprüche der Lehrkräfte maßgeblich, da diese von der Unterstützung durch die Schulleiter*in abhängt:

*„(...) also ich finde ganz viele Dinge, mit denen man an ihn herantritt, gibt er also, versucht er umzusetzen, gibt uns auch die nötige Freiheit, das Ganze auch mal auszuprobieren, das finde ich sehr sehr gut ähm (...) aber sonst (...) können wir hier immer in die offene Tür laufen, das ist (Interviewer: ja), das ist äh sehr sehr angenehm (...).“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 136)*

und:

„(...) aber es werden auch ganz viele Dinge bei uns hier ähm (..) ja uns ermöglicht, sie zumindest zu probieren und dann äh ja, reflektiert und geschaut inwie-

²⁰² Niedersächsisches Kultusministerium (2018), 55 ff.. Die so entstehende außerunterrichtliche Mehrbelastung sollte nach den Vorgaben der Expertenkommission gleichmäßiger verteilt werden. Ziel sollte es sein, engagierte Lehrkräfte vor Überlastung zu schützen, da die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte und die Qualität des Unterrichts gefährdet wird.

*weit wir, inwieweit das Sinn gemacht hat, was wir hier so getan haben.“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 138)*

Im Gegensatz zur Oberschule 2 korrespondieren an der Oberschule 1 die Erwartungen der interviewten Realschullehrer*innen an die Schulleitung mit dem visionären Anspruch und den pädagogischen Innovationen der Schulleiter*innen. In den folgenden Ausführungen wird der Frage nachgegangen, ob die korrespondierenden Erwartungen der interviewten Lehrer*innen mit den Ansprüchen der Schulleiter*innen erfolgreich umgesetzt wurden.

4.2.2.1.2. Umsetzung der visionären und pädagogischen Ansprüche

Obwohl die Erwartungen der interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 1 mit dem visionären Anspruch und der initiierten pädagogischen Innovation der Schulleiter*innen korrespondieren, wird die Umsetzung an der Oberschule 1 von den Lehrer*innen kritisch gesehen:

*„Ja, ähm, ich glaube, er, er macht ganz viel (Interviewer: ja), ne, das auf jeden Fall, nur es fehlt (..) trotzdem von oben (Interviewer: mmh) die Richtung, die vorgegeben wird (Interviewer: mhm (bejahend)), so könnte man es vielleicht sagen, da wollen wir hin, ne, also ähm für mich fehlt so nen bisschen (..) so ne Vision, sage ich jetzt mal, wo stehen wir in fünf Jahren, wo wollen wir da sein, ich glaube das ähm, das gibt es noch nicht (...).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 150)*

Die Gründe für die nicht vorhandene Passung zwischen den Erwartungen der interviewten Lehrkräfte, dem visionären Anspruch und der initiierten pädagogischen Innovation der Schulleiter*in sind auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. An der Oberschule 1 existieren sowohl Visionen der Schulleiter*in und der interviewten Lehrer*innen als auch daraus abgeleitete Leitideen und Konzepte. Diese sind verschriftlicht, d.h. die Konzepte haben die Zustimmung der Schulleiter*in und der zuständigen Gremien, wie Fachkonferenzen, der Gesamtkonferenz und des Schulvorstandes. Die Konzepte bilden die Arbeitsgrundlage für das Handeln der Lehrer*innen in unterschiedlichen Zusammenhängen. Die nicht vorhandene Passung beruht auf dem Verhalten der Schulleiter*in, da diese weder die Umsetzung der Leitideen und Konzepte vorlebt noch die Umsetzung durch das Kollegium der Oberschule 1 voranbringt:

„(...) dann fehlt, dann ihm (..), dass man im Prinzip von oben und das ist im, das kann natürlich auch aus'm Kollegium rauskommen, aber die Schulleitung muss da im Prinzip diejenige Instanz sein, die das vorlebt und dass das auch, die das auch voranbringt ähm, wo wollen wir hin als Schule (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und da ist zur Zeit ähm (..) noch nicht so richtig, also es steht zwar auf'm Papier stehen Konzepte und stehen ähm, stehen Leitideen, die aber ähm, was glaube ich an, an vielen Schulen so ist, in keinster Weise, noch nicht umgesetzt werden (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und da, ich finde da fehlt,

*es fehlt viel an, es wird viel geredet ähm hier, was alles gemacht werden soll und was auch passiert ähm, aber da ist meiner Meinung nach noch nicht so viel von zu sehen (...).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 108)*

Für die Kontrolle der Umsetzung der Konzepte ist die Schulleiter*in zuständig und daraus abgeleitet auch verantwortlich.²⁰³ Möglich ist aber in diesem Zusammenhang, dass die Erwartungen der Lehrer*innen an die Schulleiter*in unrealistisch hoch sind oder das Engagement der Schulleiter*in zur Umsetzung dieser Ansprüche zu gering ist.

Ein weiterer Grund für die nicht vorhandene Passung zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und der Schulleiter*in ist in der ambivalenten Identifikation der interviewten Realschullehrer*innen mit der fusionierten Schule zu sehen. Einerseits identifizieren sich die interviewten Realschullehrer*innen wie bereits an anderer Stelle ausgeführt mit der Oberschule 1, andererseits lehnen sie aber die mit der Schulfusion geänderten Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung ab. Sie sehen sich als Teil der Oberschule 1, lassen sich nach Ansicht der Interviewpartner*in aber nicht wirklich auf die Arbeit an einer Gesamtschule ein, sondern sehen sich noch als Realschullehrer*innen:

*„(...) dazu kommt, dass viele Lehrer halt tatsächlich noch, tatsächlich nicht von diesem Konzept überzeugt sind und äh sich darauf noch nicht so wirklich einlassen, es ist halt, die sind halt tatsächlich klassische Realschullehrer und ähm die haben halt die Überzeug oder die gehen halt davon aus, dass ist uns ähm im Prinzip aufgedrückt worden (Interviewer: mhm (bejahend)), ihr müsst es jetzt umsetzen, aber wie Sie das vorhin schon gesagt haben, ohne dass man davon überzeugt ist (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und dann ist natürlich nen erfolgreiches Arbeiten nicht möglich.“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 60)*

Hintergrund dieser Einschätzung ist einerseits die Möglichkeit der Lehrer*innen der Präfusionsschulen, im Fall der Fusion mit einer anderen Schule über ihre Versetzung selbst bestimmen zu können. Sie haben die Wahl zwischen dem Verbleib an der Fusionsschule oder der Versetzung an eine andere Schule. Im Fall der Oberschule 1 wäre ein Unterrichtseinsatz an anderen Schulen im Landkreis möglich, jedoch für die interviewten Lehrer*innen mit Unannehmlichkeiten wie weiteren Fahrtwegen und Umgang mit ihnen unbekanntem Lehrer*innen und Schüler*innen verbunden. Andererseits ist die Entscheidung der Lehrer*innen im Fall der Fusion von zwei Schulen an der künftigen Oberschule tätig zu sein, nicht mit einer grundlegenden Änderung ihres Professionsverständnisses verbunden. Unverändert sind die Lehrer*innen der Präfusionsschulen, die an der Oberschule oder der IGS tätig sind, Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen und keine Oberschullehrer*innen:

²⁰³ Vgl. Wissinger 2000, 858; Niedersächsisches Schulgesetz § 35: Teilkonferenzen und § 43: Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters - Voris 224 10 01 -.

*„Die Lehrer der IGS 9 sind bewusst IGS-Lehrer geworden, die Lehrer der anderen IGSen sind vorher Haupt- und Realschullehrer gewesen und sind aus welchen Gründen auch immer jetzt da geblieben und sind jetzt IGS-Lehrer und ich glaube nicht nur wenn man ein Schild draußen dran macht, dass sich das Lehrersein deswegen verändert (I: mhm (bejahend)) und es ist zum Beispiel auch ne Problematik, die ich für ähm unsere Kollegen der Realschule sehe (I: mhm (bejahend)), also für die Hauptschulkollegen hat sich im Prinzip natürlich auch noch was nach unten verändert, das hat aber mit der Inklusion zu tun und nicht mit der Oberschule, für die Realschulkollegen ist es ähm ein Downgrade, man hat sich früher immer am Gymnasium orientiert und hatte mit diesen Kindern einfach keine Berührungspunkte und plötzlich müssen sie, weil draußen ein Schild dran steht (I: mhm (bejahend)) und deswegen werd ich nicht gleich Oberschullehrer (I: mhm (bejahend)) also das Problem der IGSen ist genau das gleiche Problem an der Oberschule.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 20)*

Allerdings gibt es zwischen der Wahrnehmung des Engagements der Realschullehrer*innen und Hauptschullehrer*innen Unterschiede. Nur die Realschullehrer*innen lassen sich nach der Wahrnehmung der Interviewpartner*in nicht auf die Arbeit an der fusionierten Schule ein:

*„(...) man merkt aber schon bis heute, dass äh gerade im Realschulbereich ähm viele ältere Kolleginnen und Kollegen Schwierigkeiten hatten sich, sagen wir mal, sehr viel intensiver noch auf die Beziehungsebene zu stürzen und mit Schülern zu arbeiten, was ja in der Hauptschule quasi äh der Königsweg war.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 30)*

Die Gründe für das unterschiedliche Engagement an der fusionierten Schule ist in dem Unterschied der Einstellung der Schulfusion zu sehen. Da die Hauptschullehrer*innen der Schulfusion gegenüber offen eingestellt waren, sind sie auch eher bereit sich an der fusionierten Schule zu engagieren.

Das nicht geänderte Professionsverständnis und die ambivalente Identifikation der Realschullehrer*innen hat ein eingeschränktes Engagement und eine große Unzufriedenheit der engagierten und zeitlich belasteten Lehrer*innen zur Folge, wobei die Belastungen dieser Gruppe noch größer werden:

*„Ja, man muss es kontrollieren und wenn man es nicht kontrolliert, dann macht es jeder so wie er will und wie er denkt und nur mit möglichst wenig Arbeit und Widerstand (Interviewer: mhm (bejahend)), wenn man nicht so nen bisschen dafür auch Herzblut hat, es gibt viele Lehrer, die verlassen um 13:00 Uhr diese Schule.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 237)*

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Belastung, die von den Interviewpartner*innen als ungerecht empfunden wird, und der Beibehaltung des ursprünglichen Professionsverständnisses der Realschullehrer*innen werden von der Interviewpartner*in

drastische Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen um aus dieser ausweglosen Situation heraus zu kommen:

*„(...) da haben wir schon von Anfang an gesagt, dass im Prinzip nen Umdenken stattfinden muss im Kollegium, das muss sich ändern, das muss sich einfach drauf einlassen, was wir jetzt hier für ne neue Schule sind und wenn das nicht stattfindet, dann ähm (..) muss man auch solchen Kollegen einfach nahe legen, dann ist das hier nicht die richtige Schule für dich (Interviewer: mhm (bejahend)), aber es gibt genug Kollegen, auch welche die, die Schule mit aufgebaut haben, die das überhaupt nicht machen wollen und unter solchen Bedingungen kann dann natürlich auch nichts wachsen (Interviewer: mhm (bejahend)), aber das muss dann auch wieder von der Schulleitung gesehen werden, dass Kollegen, die schon seit Jahren sich gegen neue Sachen sträuben und die abblocken (...).“
(Interviewpartner*in VK, Absatz 132)*

Der Vorschlag der Interviewpartner*in, den Lehrer*innen, die sich nicht auf die fusionierte Schule einlassen und ihr Professionsverständnis als Hauptschullehrer*in und Realschullehrer*in aufrechterhalten, einen Schulwechsel, d.h. Wechsel des Arbeitsplatzes vorzuschlagen, ist als ein deutlicher Ausdruck der Belastung und Überforderung der Interviewpartner*in zu sehen. Die Durchführung dieses Vorschlages ist nicht durchführbar, da er u.a. aus arbeits- und dienstrechtlicher Bewertung ein eindeutiger Verstoß gegen geltende Rechts- und Verwaltungsvorschriften wäre. Die Abordnung oder die Versetzung einer Lehrer*in ist ein Vorgang, der nur unter Beachtung von engen rechtlichen Vorgaben erfolgen kann.²⁰⁴ Die Belastungssituation wird von der Interviewpartner*in als hoch eingeschätzt, während ein wahrnehmbarer Teil des Kollegiums sich nicht den Belastungen der organisationalen und konzeptionellen Gestaltung der fusionierten Schule aussetzt. Die Zuständigkeit einen solchen Vorschlag vorzubringen, wird bei der Schulleiter*in gesehen. In diesem Zusammenhang wird auf die Fürsorgepflicht der Schulleiter*in verwiesen. Allerdings scheint diese Fürsorgepflicht nach Ansicht der Interviewpartner*in nicht für die Lehrer*innen zu gelten, die sich den Belastungen entziehen.

An der Oberschule 2 gibt es, wie bereits dargelegt, keine Erwartungen der interviewten Lehrer*innen an die Schulleiter*in im Fusionsprozess:

„(...) ich suchte jemanden der uns unterstützt und gerade auch für Realschulkollegen irgendwie mal andere Fenster öffnet und das ist nen Bekannter von mir, den ich, das ist mir eingefallen und hab den angerufen und dann sagte der, vielleicht ist der für Sie auch unheimlich interessant, ähm er begleitet ganz viele Oberschulen, also wir sind nicht die erste und hat schon ganz viele Erfahrung und er weiß irgendwie wo nen bisschen Knackpunkte sind und wie das so läuft und er berät Schulen und fährt mit denen auch mal weg und damit sich auch das Team findet, ne, wir machen immer Teamfindung und Klassenfindung, aber für uns selber haben wir relativ wenig gemacht und äh dann war der da und dann ging es erst mal darum rauszukriegen, auch in Sachen Schulprogrammarbeit, wo

²⁰⁴ Niedersächsisches Beamtenengesetz (NBG) vom 25. März 2009, § 27 Abordnung; § 28 Versetzung - Voris 20411 -.

*wollen wir überhaupt dran arbeiten (I: mhm (bejahend)) was ist uns gemeinsam wichtig, wie sollen wir weiter gehen und dafür war er eben da (...).“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 32)*

Die Umsetzung ihrer visionären Ansprüche und der pädagogischen Innovationen an der Oberschule 2 wird von der Schulleiter*in kritisch eingeschätzt. Erst mit zweijähriger Verspätung nach Aufnahme des Schulbetriebs der fusionierten Oberschule werden von der Schulleiter*in Maßnahmen zur Teamfindung initiiert. Da die Realschullehrer*innen die Fusion im Vorfeld ablehnen und bis zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung und auch darüber hinaus offenes und verstecktes widerständiges Verhalten zeigen, werden die Umsetzung der Visionen der Schulleiter*in, der pädagogischen Innovationen und auch der von ihr initiierten Teamfindungsangebote von ihnen verweigert:

*„Also da sind immer, kommen immer irgendwelche, die irgend so ne Dienstversammlung wieder machen (I: mhm (bejahend)), dann labern sie da so nen bisschen, was alles hätte besser werden müssen (I: ja), dann heißt es Gruppenarbeit (I: okay), dann werden irgendwelche Kärtchen erstellt, in Gruppen wird irgendwas aufgeschrieben (I: mhm (bejahend)), dann wird das an, in dem Beratungsraum angepinnt (I: mhm (bejahend)) und der ganze Raum ist schon voller Kärtchen von den diversen Leuten, die da irgendwie mal da waren (I: mhm (bejahend)) und dann ist Schluss, dann passiert nichts weiter.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz (411))*

4.2.2.1.3. Zwischenfazit Visionen und pädagogische Innovationen

Die Erwartungen der Lehrkräfte an die Schulleitung der Oberschule 1 korrespondieren mit den Visionen und den pädagogischen Innovationen der Schulleiter*in. Die Umsetzung der visionären Ansprüche und die Initiierung von pädagogischen Innovationen wird von den Lehrer*innen der Oberschule 1 aber kritisch gesehen. Die Gründe für die mangelnde Umsetzung werden zum einen bei den Realschullehrer*innen gesehen. Diese lassen sich nicht auf die Arbeit einer Gesamtschule ein, sondern behalten ihr Professionsverständnis als Realschullehrer*innen bei. Zum anderen werden die Gründe für die mangelnde Umsetzung der Schulleiter*in zugeschrieben. Die Visionen der Schulleiter*in werden von den Interviewpartner*innen in Frage gestellt und die pädagogischen Innovationen werden von ihr nicht umgesetzt.

Die Lehrkräfte der Oberschule 2 haben auf Grund ihrer ablehnenden Haltung gegenüber den Visionen und pädagogischen Innovationen keine Erwartungen an die Schulleitung. Dennoch hat die Schulleiter*in der Oberschule 2 Visionen und sie versucht die Umsetzung von pädagogischen Innovationen zu initiieren. Aber auch an der Oberschule 2 können auf Grund des widerständigen Verhaltens der interviewten Realschullehrer*innen die Visionen und pädagogischen Innovationen der

Schulleiter*in nicht umgesetzt werden. Selbst die von ihr initiierten Angebote zur Teamfindung als begleitende Maßnahmen werden boykottiert.

4.2.2.2. Schaffung einer Organisationsstruktur

Zu den Aufgaben der Schulleiter*in in im Kontext der Schulfusion gehört es auch die Rahmenbedingungen für geeignete Organisationsstrukturen sicherzustellen, wirksame Arbeitsabläufe auszubauen und für Schüler*innen und Lehrer*innen gute Arbeitsbedingungen zu gewährleisten.²⁰⁵ Die Schaffung dieser Rahmenbedingungen durch die Schulleiter*in sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass die Schüler*innen und Lehrer*innen sich in einer Schule wohlfühlen, gerne zur Schule gehen und qualitativ hochwertige Arbeitsleistungen und Lernerfolge erbringen können. Im Rahmen der Schulfusion müssen die bestehenden Organisationsstrukturen von zwei voneinander unabhängigen Schulen aufeinander abgestimmt werden. Korrespondierend dazu haben die Lehrer*innen der fusionierten Schule in diesem Kontext Erwartungen an die Schulleiter*in, die Zusammenführung der Schulen zu initiieren, zu organisieren und zu begleiten.

4.2.2.2.1. Erwartungen der Lehrer*innen an die Schulleiter*in im Zusammenhang mit der Schaffung einer Organisationsstruktur

Gemessen an der Bedeutung der Maßnahmen zum Aufbau einer effektiven Organisation der Oberschule und den zukünftigen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte gibt es im Rahmen der Datenerhebung wenige Äußerungen der interviewten Lehrkräfte zu ihren Erwartungen an die Schulleiter*innen zur Schaffung einer Organisationsstruktur der fusionierten Schule. Diese Einschränkung gilt sowohl für die Hauptschullehrer*innen und Realschullehrer*innen, als auch für die Oberschule 2 und die Oberschule 1 gleichermaßen. Die Zurückhaltung in der Äußerung von Erwartungen der Interviewpartner*innen in diesem Kontext ist aber nicht als Gleichgültigkeit der Interviewpartner*innen dem Organisationsaufbau gegenüber zu interpretieren. Vielmehr schreiben die Lehrer*innen mehrheitlich die alleinige Zuständigkeit und Verantwortung für die Schaffung einer Organisationsstruktur der zukünftigen Schule den Schulleiter*innen

zu:

*„Ja, was soll man von der Schulleitung als Fusion erwarten (...), was erwarte ich von ihm als Schulleiter, ja, dass er wirklich es zusammenführt, dass es auch wirklich funktioniert, ne, hier in der Stadt B ist natürlich ne ganz besondere Situation, wie gesagt, vier Schulformen, zwei Standorte, hat sicherlich auch äh keine leichte Position (Interviewer: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 45)*

²⁰⁵ Vgl. Dubs 2009, 117.

Auf die Frage nach den Erwartungen an die Schulleitung im Fusionsprozess wirkte die Interviewpartner*in nach den Beobachtungen des Verfassers überrascht, denn sie hatte in diesem Zusammenhang keine Erwartungen. Selbstverständlich ist für die Interviewpartner*in aber, dass die Schulleiter*in die Schulen zusammenführt und dass von ihr Organisationsstrukturen zu bilden sind. Allerdings werden von der Interviewpartner*in die besonderen Bedingungen der Oberschule 1 und die damit erschwerten Bedingungen für die Schulleiter*in gewürdigt. Über den Zeitraum von drei Schuljahren existieren am Schulstandort der Oberschule 1 vier Schulformen parallel, nämlich die IGS, die auslaufende Oberschule, die auslaufende Hauptschule und die auslaufende Realschule. Vor dem Kontextwissen des Verfassers ist es ungewöhnlich, dass die Schulleiter*in parallel Schulleiter*in für alle vier Schulformen ist. Als erschwerende Bedingung für die Schaffung einer Organisationsstruktur werden von der Interviewpartner*in noch die zwei Schulstandorte der Oberschule 1 gesehen, die bereits a.a.O. thematisiert wurden.

Grundsätzlich gibt es nach Ansicht der interviewten Lehrer*innen eine strikte Arbeitsteilung zwischen den Lehrer*innen einer Schule und der Schulleiter*in. Danach ist die Lehrer*in für den Unterricht zuständig und die Schulleiter*in für die Schule:

*„(...) so wie Hattie das gesagt hat, fällt der Unterricht mit dem Lehrer und ne Schule fällt und steht mit dem Rektor, also muss irgendwo was in der, in der Schulleitung passieren, dass da ne klare äh Linie drin ist und das zumindestens im Kollegium sich irgendwo noch einig darüber, darüber man einig ist wie weit, welche Anforderungen können wir stellen (...)“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 30)*

Die Qualität des Unterrichts ist nach Ansicht der Interviewpartner*in von der Einigkeit des Kollegiums und den Absprachen im Kollegium über die Anforderungen an die Schüler*innen abhängig. Lehrer*innen sind in der Betrachtungsweise der Interviewpartner*in frei von organisatorischen Aufgaben und fokussieren sich auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht. Die Organisation einer Schule wiederum ist die originäre Aufgabe der Schulleiter*in. Die Angaben der Interviewpartner*in über die Qualität einer Schule bzw. der Organisationsstruktur einer Schule sind widersprüchlich. Einerseits wird dem „Rektor“ diese Zuständigkeit zugeschrieben, andererseits der Schulleitung. Der „Rektor“, d.h. die Schulleiter*in trägt zwar die alleinige Verantwortung für die Schule im Sinne des Schulgesetzes, aber das Schulleitungsteam, zu dem u.a. auch die Schulleiter*in gehört, ist für die Organisation der Schule zuständig.²⁰⁶ Auch die Sichtweise der strikten Trennung der Zuständigkeiten von Unterricht und Organisation einer Schule ist vor dem Hintergrund der gängigen Praxis an Schulen widersprüchlich. Übersehen wird von der Interviewpartner*in in

²⁰⁶ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 43: Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters - VORIS 22410 01 -.

diesem Zusammenhang, dass einerseits Schulleiter*innen in Abhängigkeit von der Schulgröße - die Schulgröße definiert sich über die zu unterrichtenden Schüler*innen - eine Unterrichtsverpflichtung haben (mindestens vier Unterrichtsstunden) und andererseits die Ebene des mittleren Managements einer Schule von Lehrer*innen besetzt werden (je nach Schulform in einer Spanne von Funktionsstellen mit einer höheren Besoldung mit mehreren Anrechnungsstunden bis hin zu einer freiwilligen Übernahme mit nur einer Anrechnungsstunde).

Die Sichtweise der alleinigen Zuständigkeit der Schulleiter*in für die organisatorische Gestaltung der Schule wird nicht von allen Interviewpartner*innen geteilt:

*"(..) für mich wird eine Führung erwartet, die sich an den Bedürfnissen der Schule orientiert und sich an den Bedürfnissen der Lehrer orientiert und für mich ist keine Schule ein Erwartungsmodell, die im Aufbau ist (...)." (Interviewpartner*in YJ, Absatz 69)*

Im Gegensatz zur Ansicht der vorherigen Interviewpartner*in existieren Unterricht und Organisation einer Schule nicht nebeneinander, sondern die Organisation einer Schule und damit auch die Führung einer Schule hat die Rahmenbedingungen, d.h. Strukturen und Organisationsformen zu schaffen, die es den Lehrer*innen dieser Schule ermöglicht, in Abhängigkeit ihrer Qualitätsansprüche Unterricht durchzuführen.

Unabhängig von der Auslegung des Verhältnisses von Organisationsstruktur und Unterricht an einer Schule ist festzuhalten, dass es an den Oberschulen von den interviewten Lehrer*innen Erwartungen an die Schulleiter*in zur Gestaltung der Organisationsstruktur gibt. Die Spanne reicht dabei von einer Abgrenzung von Organisation und Unterricht bis hin zum Verständnis, dass die Organisation und Führung einer Schule die Rahmenbedingungen für die Durchführung des Unterrichts zu schaffen haben.

4.2.2.2. Ansprüche der Schulleiter*innen an die Schaffung einer Organisationsstruktur

Die Schulleiter*in verortet die Zuständigkeit für den Aufbau der Organisationsstruktur, die Arbeitsabläufe und die Schaffung guter Arbeitsbedingungen für die Schüler*innen und Lehrer*innen bei sich:

„Also, ich glaube, dass das die, ja im Hinblick auf die Motivation und die Arbeitshaltung, dass man da gewissen Einfluss hat, mit Sicherheit (I: mhm (bejahend)), aber äh es ist ja so, wenn, wenn Menschen gerne arbeiten und ihren Job machen, dann empfinden sie das auch nicht als Belastung (I: mhm (bejahend)),

während äh wenn sie sich hinquälen, äh dann sind sie froh, wenn sie wieder nach Hause können (I: mhm (bejahend)) und ich glaube, dass es da entscheidend wichtig ist, äh dass man in der Schule, ohne dass der Unterrichtsbetrieb leidet, für Wohlfühlfaktoren sorgt, das können so banale Dinge sein wie äh nen gemeinsam organisiertes Essen vor einer Dienstbesprechung (I: mhm (bejahend)), da kann man einfach nen Grill auf den Schulhof anmachen und nen paar Leute bringen Salate mit (I: mhm (bejahend)) äh und das wirkt (I: mhm (bejahend)). (Interviewpartner*in VJ, Absatz 130)

Die Ansicht der Schulleiter*in korrespondiert mit der Ansicht, nach der die Schulleiter*innen die organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen haben, in denen die Lehrer*innen Unterricht durchführen können. Nach dem Kontextwissen des Verfassers ist diese Ansicht der interviewten Schulleiter*in allerdings eher außergewöhnlich. Die Ansicht der dienenden Funktion der Schulleiter*in zur Schaffung der förderlichen Arbeitsbedingungen für die Lehrer*innen korrespondiert bei vielen Schulleiter*innen nicht mit ihrem beruflichen Selbstverständnis als Schulleiter*in. Diese sehen sich vornehmlich als Vorgesetzte und grenzen sich von den Lehrer*innen ab:

„(...) den WW, der WW ähm (räuspern) war ein Schulleiter alter Prägung (I: mhm (bejahend), klar, gradlinig (I: mhm (bejahend), fachwissenschaftlich orientiert, richtig mit wenig Beziehungsebene, ist nie ins Lehrerzimmer gekommen, noch nicht mal an seinem Geburtstag.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 132 über den ehemaligen Schulleiter der Realschule T)

Übereinstimmend kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrer*innen und die Schulleiter*innen der fusionierten Schulen übereinstimmend den Schulleiter*innen die Zuständigkeit und Verantwortung für die Schaffung einer Organisationsstruktur der Oberschulen zuschreiben. Lediglich über das Verhältnis von Organisation und Unterricht gibt es divergierende Auffassungen der interviewten Lehrkräfte.

4.2.2.2.3. Umsetzung der Erwartungen zur Schaffung einer Organisationsstruktur

An der Oberschule 1 und an der Oberschule 2 werden die Organisationsstrukturen von den interviewten Lehrer*innen ambivalent bewertet.

„Also, was ich ganz wichtig finde ist und das fehlt hier an der Schule, ist äh Struktur und dass auf allen Ebenen (Interviewer: mhm (bejahend)) ähm, ich sag mal äh Struktur würde ja schon dadurch gegeben, dass man tatsächlich weiß, wie gehe ich in den verschiedenen Situation um, dann fehlt, dann ähm (..), dass man im Prinzip von oben und das ist im, das kann natürlich auch aus'm Kollegium rauskommen, aber die Schulleitung muss da im Prinzip diejenige Instanz sein, die das vorlebt und dass das auch, die das auch voranbringt ähm, wo wollen wir hin als Schule (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und da ist zur Zeit ähm (..) noch

*nicht so richtig, also es steht zwar auf'm Papier stehen Konzepte und stehen ähm, stehen Leitideen, die aber ähm was glaube ich an, an vielen Schulen so ist, in keinster Weise, noch nicht umgesetzt werden (Interviewer: mhm (bejahend)), ne und da, ich finde da fehlt, es fehlt viel an, es wird viel geredet ähm hier, was alles gemacht werden soll und was auch passiert ähm, aber da ist meiner Meinung nach noch nicht so viel von zu sehen und dafür das wir jetzt schon äh, jetzt ins vierte Jahr IGS gehen äh finde ich das einfach zu wenig, es sind, nen paar Sachen sind angeschoben worden, wo ich auch manchmal so oder manchmal äh Sinn und Zweck nicht ganz verstehe ähm, aber die sind halt angeschoben worden, aber es ist viel so, dass es immer so ganz punktuell irgendwas, irgend ne Baustelle aufgemacht wird und die verschwindet sofort wieder (Interviewer: mhm (bejahend)), dann ist das äh, so wurde es einmal angesprochen, was dann eventuell auch ne gute Idee war und dann ist es sofort wieder weg, wird irgendwas ausgearbeitet, es landet im Papierkorb und das war's. (Interviewpartner*in VK, Absatz 108)*

Die Interviewpartner*in nennt Kriterien, warum die Organisationsstruktur der fusionierten Schule von ihren Erwartungen abweicht. Zum einen bestehen bei den Lehrer*innen über die Handlungsvorgaben und Arbeitsabläufe Unsicherheit, da die Arbeitsläufe entweder nicht ausreichend definiert oder nicht ausreichend im Kollegium kommuniziert worden sind. Zum anderen wird von der Interviewpartner*in die Nichtumsetzung der durch das Kollegium erarbeiteten Konzepte gesehen (Kapitel 4.1.1.2.; Kapitel 4.2.2.3.1.). Die Nichtumsetzung der innovativen, zeitlich aufwändig erarbeiteten Konzepte wird von der Interviewpartner*in vor dem Hintergrund der dringenden Notwendigkeit zur Umsetzung als Missachtung der Leistungen der Lehrer*innen gesehen. Und als weiteres Kriterium wird die nicht ausreichende Unterstützung der Schulleiter*in in schwierigen Situationen im Umgang mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten angegeben:

*Interviewpartner*in: Zumindest ihm, (...) zumindest da unterstützen und Unterstützung geben äh und sagen: „O.k., ne, wie du dich, wie das jetzt gelaufen ist, ne, dann, es hätte anders können oder anders laufen müssen“ und dann Unterstützung geben, das fehlt für mich an einigen Stellen, ne (Interviewer: mhm (bejahend)). (Interviewpartner*in VK, Absatz 90)*

Die Zuständigkeit für diese Missstände wird von den interviewten Lehrer*innen im Gegensatz zur Verantwortlichkeit bei der Schulleiter*in gesehen:

*„Ja, gut, o.k., aber das ist ja nicht was XX, es kommt ja nun wirklich, wie Sie eben schon gesagt haben von oben, ne (Interviewer: mhm (bejahend)) und dann aber zu erwarten (betont) wirklich, wenn zwei Schulen zusammengeführt werden (Lachen) (Interviewer: mhm (bejahend)): „so, du machst das jetzt und das klappt sofort“, ich glaube das, das, das, das funktioniert nicht, also wie gesagt, das, da muss man einfach auch Zeit lassen (...).“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 51)*

und:

„(...) er hat, hat den Job ja wahrscheinlich übernommen mit der äh mit der Option ich mache mir meine Schule mit Hilfe meiner Kollegen so wie ich mir das vorstel-

*le, ne (Interviewer: mhm (bejahend)) (...) ja was soll, was soll nen Schulleiter verkehrt machen, wie gesagt, es sind die, die Vorgaben sind vorne äh (Interviewer: mhm (bejahend)) oben äh und da muss man sehen das man das irgendwie erfüllt, ne (Interviewer: mhm (bejahend)) und also (..) er, also XX denke ich, macht alles was möglich ist, ne und dieses äh Gemeckere von manchen Kollegen, das finde ich nicht gerechtfertigt. (Interviewpartner*in ZK, Absatz 148)*

Das Verständnis für die Verantwortung der mangelhaften Ausprägung der Organisationsstruktur ist Ausdruck des positiven Verhältnisses zwischen der Schulleiter*in der Oberschule 1 und dem Kollegium. Ein gegenüber der Schulleiter*in kritisch eingestelltes Kollegium würde die Verantwortung für die Organisationsstruktur der Schulleiter*in zuschreiben und auf zeitnahe Änderungsmaßnahmen zur Verbesserung der Organisationsstruktur drängen:

*„Das vermag ich so nicht, in manchen Bereichen sicherlich und in manchen noch nicht, aber ich denke, das ist ne Sache, die sich findet irgendwann, ich weiß nicht, ob man jetzt schon erwarten kann, dass es wirklich schon alles klappt hier.“ (Interviewpartner*in VL, Absatz 47)*

Trotz der Sympathie der Schulleiter*in gegenüber und trotz des freundschaftlichen Umgangs mit ihr, wird die Schulleiter*in der Oberschule 1 von den Interviewpartner*innen als überfordert²⁰⁷ wahrgenommen und es wird ihr hinter vorgehaltener Hand die Qualifikation für die Wahrnehmung der Funktion der Schulleiter*in abgesprochen:

Interviewer: „Also tanzen die ihm schon zum Teil, haben ihm auf der Nase rumgetanzt oder tanzen noch.“

*Interviewpartner*in: „Also einige versuchen das glaube ich schon und wenn es nur ist dass sie ihn (..) ja, wirklich schlecht über ihn reden, dass er es nicht drauf hat, dass er nicht qualifiziert genug ist (...).“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 149 - 150)*

Als Ursache für die mangelhafte Schaffung der Organisationsstruktur wird die Überlastung²⁰⁸ der Schulleiter*in gesehen:

²⁰⁷ Die Aussage der Überforderung ist von der Interviewpartner*in mit dem dringenden Hinweis auf die Vertraulichkeit und der Bitte, sie nicht wörtlich zu zitieren, gemacht worden. Einerseits ist diese Aussage nach Ansicht des Verfassers sehr wichtig, andererseits werden selbstverständlich die Hinweise der Interviewpartner*in beachtet. Daher ist diese Aussage belegbar, aber in der Verwendung im Rahmen dieser Arbeit nicht zitiert.

²⁰⁸ Die Schulleiter*in arbeitet mit hohem zeitlichen Einsatz. Nach mündlicher Auskunft der Schulleiter*in beträgt die wöchentliche Arbeitszeit mindestens 60 Stunden. Täglich um 6:00 Uhr beginnt der Arbeitstag mit der Bearbeitung des Mailverkehrs, gefrühstückt wird nebenher. Die Zeit bis 7:30 Uhr wird von der Schulleiter*in als hochwertig bezeichnet, da es zu keinen Störungen kommt. Vor 17:00 Uhr endet kaum ein Arbeitstag, vielmehr gibt es noch eine Vielzahl an abendlichen Terminen, wo u.a. die Schule repräsentiert werden muss.

*„Er ist nen ganz toller Typ, aber er kann das alleine nicht schaffen und in dem Team, so wie es aufgebaut ist, kann er es auch nicht schaffen.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 271)*

Neben der bereits erheblichen Belastung der Schulleiter*in durch den Aufbau der fusionierten Schule, sowie der Leitung der fusionierten und der auslaufenden Schulen, kommt als weitere fachfremde Aufgabe die Planung und Begleitung des Schulneubaus hinzu. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Motivation der Schulleiter*in. Diese ist in dem bereits an anderer Stelle ausgeführten Visionen der Schulleiter*in über die organisatorische Ausgestaltungen der Oberschule 1 und den damit zusammenhängenden Initiativen zur Einführung und Umsetzung von pädagogischen Visionen zu sehen. Diese Visionen treiben die Schulleiter*in an, bieten aber auch gleichzeitig Schutz vor z.B. der kritischen Sichtweise über die Umsetzung der visionären Ansprüche, Initiierung der pädagogischen Innovationen und die Schaffung von Organisationsstrukturen. Nach Einschätzung der Interviewpartner*in fehlt der Schulleiter*in die notwendige Unterstützung durch das Schulleitungsteam, d.h. der stellvertretenden Schulleiter*in und der Didaktischen Leiter*in.

Auch an der Oberschule 2 wird die Umsetzung der Organisationsstruktur durch die Schulleiter*in von den Interviewpartner*innen kritisch gesehen:

*„Ein Schulleiter der ähm für ne vernünftige Organisation auch sorgt, der vernünftig auch Geld ranholt, alles was ich in (der Schule in Stadt E) so erlebt habe (I: mhm (bejahend)), da wurde Geld rangeholt, da war ein Hausmeister, den man auch unterstützt hat als, als Lehrer und auch als Schulleitung, der vieles organisiert hat und auch konnte, ähm da wird hier viel gebremst, also wieviel wenig Geld, wie wenig Geld hier auch nur zur Verfügung ist, auch das, das wünsche ich mir.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 168)*

Die Interviewpartner*in fühlt sich durch die Schulleiter*in nicht unterstützt. Absprachen und Regeln werden nach der Wahrnehmung der Interviewpartner*in durch die Schulleiter*in beliebig abgeändert und die finanzielle Ausstattung der Schule wird durch das Unterlassen von Einwerbung finanzieller Mittel durch die Schulleiter*in als defizitär wahrgenommen. Dass keine Gründe für die als nicht ausreichend wahrgenommene Organisationsstruktur von der Interviewpartner*in genannt werden, kann dahingehend verstanden werden, dass der Schulleiter*in von der Interviewpartner*in die organisatorischen Fähigkeiten abgesprochen werden. Die große Anzahl von Vorschlagsanträgen, was offenbar ein Thema im Gespräch unter Lehrer*innen ist, wird von der Interviewpartner*in auch auf den organisatorischen Zustand der Oberschule 2 zurückgeführt:

„Der Schulleiter, ähm so, dass ich also an dieser Schule einen Schulleiter erlebe, der mir nach drei bis vier Jahren ähm die Schule so runtergewirtschaftet hat, allerdings auch mit dem Landkreis zusammen äh (flüstert) das man nicht an dieser Schule bleiben kann, das sehen ja auch sehr viele Kollegen so (normale Laut-

*stärke weiter) wir haben so viele Versetzungsanträge, ähm ich weiß gar nicht, wer keinen hat, doch die Kollegen, die jetzt zwei, drei Jahre noch haben.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 127)*

Der kritischen Würdigung der Umsetzung der Organisationsstruktur an der Oberschule 2 steht allerdings eine als unterstützend wahrgenommene Organisation der Klassenleitung im Team gegenüber. Diese Klassenleitungsteams wirken in der Binnen- und Außenwirkung unterstützend, da sie ein konstruktives Feedback, Unterstützung in der Aufgabenbewältigung und Sicherheit im Umgang mit den als zunehmend schwieriger wahrgenommenen Erziehungsberechtigten ermöglichen:

*„(...) also wir haben in den Oberschulklassen zwei Klassenlehrer und das ist gut, weil es ist soviel Verwaltungskram, sage ich mal, was man alleine gar nicht leisten kann, (...) also das muss man natürlich sehr sorgfältig überlegen wie man das macht, dass da zwei Leute in der Klasse sind, die auch zusammen passen und die dann auch wirklich Hand in Hand arbeiten, dann ist es ne Erleichterung.“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 41)*

und:

*„(...) und dann ist das natürlich auch ne Erleichterung für Gespräche mit Eltern, weil ich merke, dass ich solche Gespräche zunehmend gar nicht mehr alleine führen würde, ne, weil es wird einem das Wort im Mund verdreht (betont), zum Strick gedreht sage ich mal und solche Sachen und das ist schon sehr schön wenn man da mit mehreren sitzt, wir sitzen oft dann sogar auch noch mit dem Förderschullehrer, also zu dritt (I: mhm (bejahend)), dass man wirklich da auch Zeugen hat, falls da irgendwas kommt, ne, das wäre heute gar nicht mehr möglich, ja, oder auch Hausbesuche oder so was, also davon ist ganz massiv abzuraten, das irgendwie noch allein zu machen (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 43)*

Nach den Beobachtungen des Verfassers werden sich die Lehrer*innen als Klassenleitungsteam zusammenfinden, die sich gegenseitig sympathisch, kompetent und unterstützend wahrnehmen. Als vorteilhaft wird von der Interviewpartner*in angesehen, dass sich die Klassenleitungsteams im Umgang mit den als zunehmend schwieriger wahrgenommenen Erziehungsberechtigten gegenseitig unterstützen. Die Klassenteams werden, aus der Sicht der Schulleiter*in durch die positive Resonanz der Lehrkräfte unterstützt. Gerade die Rückmeldung an die Erziehungsberechtigten aus zwei Blickwinkeln fördert danach ihr Verständnis und ihre Einsichtnahme (ZJ, 177). Vor dem Hintergrund der hohen Arbeitszeit- und Arbeitsbelastung im Zusammenhang mit der Schulfusion werden von den Interviewpartner*innen die Zunahme der zeitaufwändigen, aber notwendigen Absprachen im Klassenleitungsteam als nachteilig angesehen (UK, 17).

4.2.2.2.4. Zwischenfazit Schaffung einer Organisationsstruktur

Auch bei dem Aufgabenfeld „Schaffung einer Organisationsstruktur“ durch die Schulleiter*in sind die Erwartungen der interviewten Lehrkräfte und die Ansprüche der Schulleiter*innen an beiden Oberschulen weitgehend übereinstimmend. Demnach hat die Schulleiter*in die alleinige Zuständigkeit und Verantwortung für die Schaffung einer Organisationsstruktur der fusionierten Schule. Die gebildete Organisationsstruktur wird von den interviewten Lehrer*innen an beiden Oberschulen kritisch gesehen. Die Gründe hierfür werden an der Oberschule 1 der Überlastung der Schulleiter*in, die sich aus der erheblichen zeitlichen Belastung, der Übernahme von fachfremden Aufgaben und der fehlenden Unterstützung durch das Schulleitungsteam zusammensetzt, gesehen. An der Oberschule 2 wird der Schulleiter*in von der Interviewpartner*in die Fähigkeit abgesprochen, eine Organisationsstruktur der fusionierten Schule zu schaffen.

4.2.2.3. Kommunikation

Unter Kommunikation wird in den folgenden Ausführungen eine nach innen gerichtete transparente interne Kommunikation verstanden.²⁰⁹ Die Ausführungen grenzen sich von der externen Kommunikation, d.h. der Außendarstellung der Schule ab. Hintergrund für diese Abgrenzung ist, dass der Aspekt der Außendarstellung in den späteren Ausführungen zu den Erwartungen an die Person der Schulleiter*in thematisiert wird, wo sie Teil der öffentlichen Darstellung sein werden. Die transparente interne Kommunikation basiert nach Doumanes (2017) auf drei Säulen: Vertrauen, strategische Ausrichtung und Organisationsstruktur.

²⁰⁹ Vgl. Dubs 2009, 117.

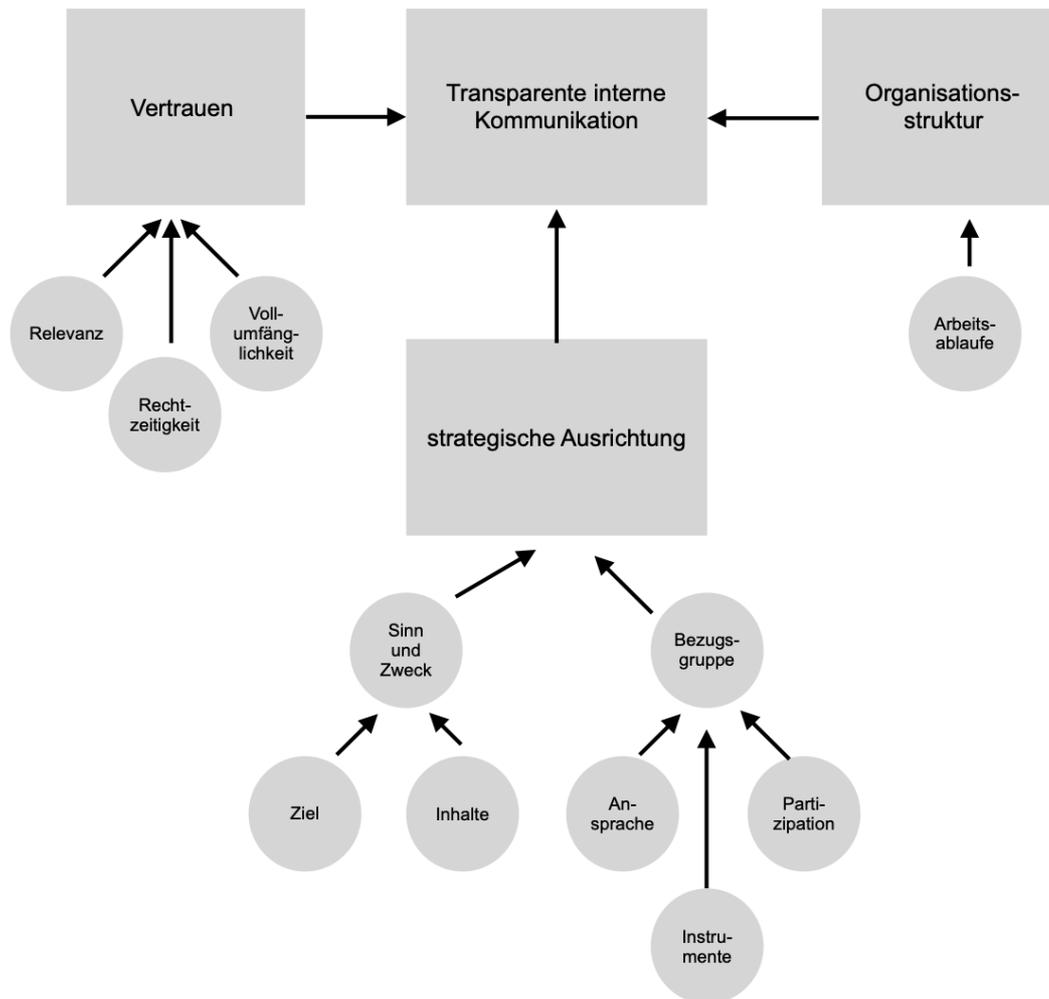


Abbildung 4: Transparente interne Kommunikation - in Anlehnung an Doumanes 2017 (<https://www.ik-blog.de/erfolgsfaktoren-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> vom 01.08.2020).

Eine transparente interne Kommunikation basiert auf Vertrauen und schafft durch eine rechtzeitige und vollumfängliche Weitergabe der relevanten Informationen Vertrauen. Die Schulleiter*in gibt im Rahmen der strategischen Ausrichtung gezielt ausgewählte Informationen weiter. Im Gegenzug dazu sind die Lehrkräfte darüber informiert, wie sie die notwendigen Informationen erhalten. Eine transparente interne Kommunikation ist mehr als die Weitergabe von Informationen im Rahmen einer regelmäßigen Dienstversammlung einer Schule.

4.2.2.3.1. Kommunikation an der Oberschule 1

An der Oberschule 1 wird die Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium von der Schulleiter*in und den interviewten Lehrer*innen und die Transparenz

der Entscheidungen der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrer*innen als problematisch wahrgenommen:

*„(...) wir haben äh auch viel evaluiert, äh hauptsächlich auf der Befindlichkeits-ebene äh und anonym, wie geht es dir, wo drückt der Schuh am meisten, da kamen natürlich auch viele Dinge äh in Richtung der Schulleitung, die Kommunikationsstrukturen laufen nicht, dass sie dann in beiden Standorten auch und auch daran, dass wir natürlich sehr viel zu tun hatten äh Schulneuwahl beim Aufbau neuer Schulformen, äh das hat sich jetzt inzwischen hoffentlich (lacht) gewandelt, aber das war schon berechtigte Kritik, dass es auch alles sehr viel war (I: mhm (bejahend)) und dass viele häufig das Gefühl hatten äh ja, dass, dass die Information teilweise hätten besser fließen können (I: mhm (bejahend)) mit Sicherheit (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 34)*

Die zwei Schulstandorte der Oberschule 1 sind für die problematische Einschätzung der Kommunikation ursächlich. Diese Problematik soll zum besseren Verständnis der Kommunikationsproblematik an der Oberschule 1 an dieser Stelle überblicksartig dargestellt werden. Während die Oberschule 2 ihren Betrieb in einem sanierten Schulgebäude aufnehmen kann, ist die Oberschule 1 gezwungen ihren Betrieb in den Schulgebäuden der ehemaligen Hauptschule und der ehemaligen Realschule aufzunehmen. Zu Beginn der Oberschule wird eine strikte räumliche Trennung zwischen den Schulformen aufrecht erhalten. So werden im ersten Schuljahr der fusionierten Schule am ehemaligen Schulstandort der Realschule die Oberschulklassen und die auslaufenden Realschulklassen beschult und am ehemaligen Schulstandort der Hauptschule die auslaufenden Hauptschulklassen. Für den Unterrichtseinsatz der Lehrkräfte hat dies ein mitunter täglich mehrmaliges Pendeln zwischen den Schulstandorten zur Folge. Zwar sind die Schulstandorte fußläufig nur 800m voneinander entfernt und es werden an den Schulstandorten auch PKW-Stellplätze für pendelnde Lehrer*innen bereit gehalten, dennoch ist das Pendeln zeitlich aufwändig und auch mit Unannehmlichkeiten wie dem Transport von Unterrichtsmaterialien verbunden. Infolge der zwei Schulstandorte steigen die Anforderungen an die Kommunikationsstruktur.

Die „anonyme“ Evaluation auf der „*Befindlichkeitsebene*“ wird nach dem Kontextwissen des Verfassers auf Initiative des Schulpersonalrates durchgeführt. Hintergrund ist eine im Kollegium geäußerte Unzufriedenheit u.a. mit der Arbeitsbelastung und der mangelnden Kommunikation. Ohne Anwesenheit der Schulleiter*in wird im Herbst 2015 eine schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF) zum Führungsfeedback durchgeführt.²¹⁰ Das Ergebnis wird der Schulleiter*in vom Schulpersonalrat mit der

²¹⁰ Dammann 2016, 139 ff.. „Ein Führungsfeedback ist eine strukturierte, subjektive Rückmeldung [der Lehrer*innen] über das erlebte Führungsverhalten, die systematisch in einer methodischen Qualitätsansprüchen genügenden Form durchgeführt wird.“ Ein Führungsfeedback kann nicht zu einem Zeitpunkt durchgeführt werden, in dem die Schule in großen organisatorischen Umbrüchen steckt. Ein Führungsfeedback zu diesem Zeitpunkt birgt die Gefahr in sich, dass die Unzufriedenheit und Überlastung der Lehrer*innen dem Führungsprozess der Schulleiter*in schuldhaft zugeschrieben wird.

Aufforderung zur Abgabe einer Stellungnahme zugeleitet (UJ, 154; VJ, 34). Die Schulleiter*in geht mit der harschen Kritik professionell um. Sie bezieht die Kritik nicht auf ihre Person, sondern auf das Amt. So ist die Schulleiter*in in der Lage die Kritik sachlich zu betrachten und kritisch zu würdigen. Die zwei Schulstandorte und die Arbeitsüberlastung, die sich aus dem zeitweise Nebeneinander von vier Schulformen unter einem Dach ergeben, nämlich Hauptschule, Realschule, Oberschule und IGS, werden von ihr als Ursache für die berechtigte Kritik an der Kommunikationsstruktur gesehen. In dem einen Jahr, welches zwischen der SchiLF und der Durchführung des Interviews liegen, werden nach dem Kontextwissen des Verfassers Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationsstruktur erarbeitet und auch umgesetzt. Die Schulleiter*in hofft, dass die Verbesserungsmaßnahmen greifen. Klarheit besteht diesbezüglich nicht, da noch keine weitere Evaluation vorgenommen wurde. Ohnehin können sich die Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationsstruktur nur auf die Problematik der zwei Schulstandorte beziehen. Die hohe Arbeitsbelastung der Schulleiter*in ist nach den Beobachtungen des Verfassers durch den zum Interviewzeitpunkt vom Kreistag genehmigten Schulneubau noch weiter gestiegen, da die Schulleiter*in auch in die zeitaufwändige Planung des Neubaus der Schule involviert ist. Ein Ansatz zur Verbesserung der Kommunikationsstruktur wäre es nach dem Kontextwissen des Verfassers, an beiden Schulstandorten entscheidungsberechtigte Ansprechpartner*innen bereit zu halten. Am ehemaligen Realschulstandort haben die Schulleiter*in, die stellvertretende Schulleiter*in und die Didaktische Leiter*in als entscheidungsbefugte Ansprechpartner*innen ihren Arbeitsplatz. Von Beginn der Oberschule bis zur Verrentung der ehemaligen Leiter*in der Hauptschule 2015 ist die diese als Ansprechpartner*in der Oberschule am Schulstandort der ehemaligen Hauptschule vor Ort. Anschließend ist die stellvertretende Leiter*in der Oberschule als entscheidungsbefugte Ansprechpartner*in der Schulleiter*in am Schulstandort der ehemaligen Hauptschule vor Ort.

Die eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationstruktur greifen nicht, denn die Unzufriedenheit ist unverändert groß, wie das folgende, im Sommer 2017 und damit zwei Jahre nach der Schulinternen Lehrerfortbildung, geführte Interview belegt:

*„Ja, das habe ich ja gesagt, die Kommunikation untereinander (Interviewer: mhm (bejahend), genau) fehlt von Schule, was mir manchmal, wir haben ja nun unseren Email-Verteiler und so ist ja nun auch so, manchmal gefallen mir manche Sachen nicht, die dann einfach so per Mail und vorher nicht abgesprochen sind (...). (Interview Interviewpartner*in VL, Absatz 60)“*

Neben der alltäglichen Belastung der Schulleiter*in mit allgemeinen Verwaltungsaufgaben, der Planung, konzeptionellen Organisation und Optimierung der Oberschule und IGS kommt es an der Oberschule 1 zur Verschärfung der Kommunikationspro-

blematik durch den geplanten Schulneubau. Die Schulleiter*in ist in den zeitlich aufwändigen Planungsprozess mit einbezogen.

*„Ähm, das geht ja schon durch's Kollegium, dass es äh, dass unser Schulleiter eher, so zur Zeit, so die Funktion als Bauingenieur hat (Interviewer: (Lachen)) eines Bauingenieurs hat, ähm obwohl das natürlich auch wichtig ist, aber es darf nicht das Wichtigste sein äh seit Monaten wie dann irgendwann in drei Jahren die Schule auszusehen hat, ne, vor allem weil ja auch, weil es ja nicht unbedingt so ist, dass mit dem neuen Schulgebäude alles besser wird, ne, das ist, kann natürlich ein Baustein sein und äh diese Räumlichkeiten hier, die bieten sich halt nicht an, äh aber (...) das muss ja auch ne innere Einstellung im Kollegium sein (Interviewer: mhm (bejahend)) und nur durch ne, durch nen neues Gebäude ändert sich ja keine Einstellung (Interviewpartner*in VK, Absatz 130)*

und:

*(...) tut es gefühlt so, dass Schulleitung (...) im Moment kaum ansprechbar, kaum (...) da ist, es sei denn, es wird was von oben aufdiktiert, also Schulleitung ist für mich äh eine klare Organisationsstruktur (...), die hatten wir auch mal, jetzt aber auch irgendwie im Moment nicht mehr so (...) (Interviewpartner*in YJ, Absatz 70).*

Durch die bereits am a.a.O. ausgeführte Problematik der zwei Schulstandorte, der erheblichen zeitlichen Belastung durch das Nebeneinander verschiedener Schulformen und dem zu planenden Schulneubau existiert an der Oberschule 1 eine unvollständige Transparenz der internen Kommunikation. Eine vollständige interne Transparenz in der Kommunikation basiert auf Vertrauen und schafft Vertrauen und damit auch Zufriedenheit der Lehrkräfte. Die Vertrauensbildung erfolgt durch drei Faktoren: Rechtzeitigkeit, Vollumfänglichkeit und Relevanz der Information, d.h. stets zeitnah zu informieren, umfangreiche Gestaltung der Informationen und Weitergabe der relevanten Informationen:²¹¹

*„ (...) o.k., super, wir haben nen Konzept, ziehen wir jetzt durch äh, ich hätte das und nen halbes Jahr später (...) ist das wieder nichtig, dann sind die Sprachlernkinder wieder alle in einer Klasse, so, dann ist das Konzept wieder nichtig, dann sitzen die mit einmal wieder bei uns drinne, aber nen ganz anderes Kind als vorher, dann haben wir wieder neue, andere Kinder.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 197)*

Das angeführte Beispiel belegt eine unvollständige Transparenz der internen Kommunikation an der Oberschule 1. Die Informationen werden zwar rechtzeitig vermittelt, aber die beteiligten Lehrkräfte sind nicht vollumfänglich informiert worden. Es ist anfangs durch die Schulleiter*in ein Konzept für die Beschulung der Sprachlernkinder entwickelt und auch kommuniziert worden. Aus für die beteiligten Lehrkräfte nicht nachvollziehbaren Gründen wird dieses Konzept geändert. Ein anderes Beispiel für

²¹¹ Vgl. Führmann 2017 (<https://www.ik-blog.de/erfolgskriterien-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> . 01.08.2020).

die unvollständige Transparenz in der internen Kommunikation ist der Umgang mit dem von Lehrkräften dringend notwendigen und zeitlich aufwändig entwickelten Konzept zur Klassenbildung der Oberschule 1, welches bereits a.a.O. thematisiert wurde. Danach sollte die Klassenzuordnung der Schüler*innen des fünften Jahrganges nicht wie sonst üblich schon vor der Einschulung erfolgen, sondern erst nach einer zweiwöchigen Einführungsphase, in deren Rahmen eine Eingangsdiagnostik und eine Jahrgangsfahrt einschließlich der Lehrkräfte des Schuljahrganges stattfinden sollte:

*„Ja und dann ist ab jetzt, im nächsten Jahr ist dieses Konzept runtergefahren von jetzt auf gleich irgendwie runtergefahren, ausgeschaltet, umgestaltet, keine Ahnung.“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 233)*

Neben der Vertrauensbildung basiert die transparente interne Kommunikation auf einer strategischen Ausrichtung und einer angemessenen Organisationsstruktur.²¹² Jede Lehrer*in muss über die personellen Zuständigkeiten an der Oberschule 1 informiert sein, was im vorliegenden Fall nicht gegeben ist:

*„Also, was ich ganz wichtig finde ist und das fehlt hier an der Schule, ist äh Struktur und das auf allen Ebenen (Interviewer: mhm (bejahend)), ich sag mal äh Struktur würde ja schon dadurch gegeben, dass man tatsächlich weiß, wie gehe ich in den verschiedenen Situation um (...).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 108)*

4.2.2.3.2. Kommunikation an der Oberschule 2

Auch an der Oberschule 2 wird die interne Kommunikation, d.h. die Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und die Transparenz der Entscheidungen der Schulleitung von den interviewten Lehrer*innen als problematisch wahrgenommen. Das Vertrauen in die Entscheidungen der Schulleiter*in ist gestört und die Lehrkräfte sind mit den Entscheidungen der Schulleiter*in unzufrieden:

*„Ja, das ist natürlich, dann, dann rastet der ja vollkommen aus, dann kam ZZ und der hat dann gesagt: „Lukas so geht das hier nicht“, ne, du kommst jetzt mal äh der wusste dann wie er heißt: „du kommst jetzt mal ins Schulleiterzimmer, (I: mhm (bejahend)) na ja, ich hatte dann noch ne Dienstbesprechung äh und dann bin ich zwischendurch dann hingegangen, er hat sich anderthalb Stunden mit ihm unterhalten, das macht er ja immer gerne und dann hab ich ihm nur gesagt in der Gegenwart von dem Lukas: „wär ganz schön, wenn du unsere Seite denn auch mal hören würdest“ (I: mhm (bejahend)), dann hat er nur gesagt, ne, ne, darum gehts nicht, er würde mo, morgen früh mit uns sprechen und er hat dann nur gesagt: „ich hab nur zugesehen, dass ich den irgendwie wie runterkriege“ und dann so Äußerungen, ja, er wäre dann blind vor Wut und wär es egal wer vor ihm steht und er würde sich dann immer wünschen, dass er ein Messer in der Tasche hätte und dann würde er zustechen, ne.“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 180)*

²¹² Vgl. Führmann 2017 (<https://www.ik-blog.de/erfolgsfaktoren-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> 01.08.2020).

Die in der vorliegenden Interviewpassage dargestellte Kommunikationssituation, in die neben dem Schüler, die Schulleiter*in und auch eine interviewte Hauptschullehrer*in beteiligt ist, ist ein Beispiel für eine intransparente Kommunikation. Es wird durch die Organisation des Gesprächsanlasses durch die Schulleiter*in keine vertrauensbildende Situation für die involvierte Lehrkraft hergestellt. Einerseits missachtet die Schulleiter*in den Faktor der Vollumfänglichkeit der Information als Voraussetzung für die Vertrauensbildung im Rahmen der transparenten internen Kommunikation.²¹³ Die dargestellte Konfliktsituation wird von der Schulleiter*in, ohne Einbeziehung der involvierten Lehrkraft, versucht zu regulieren. Die dargestellte Konfliktsituation kann dahingehend interpretiert werden, dass die Schulleiter*in verständnisvoll und die Lehrkraft überfordert ist. Trotz Intervention der Lehrkraft wird ihr von der Schulleiter*in keine Gelegenheit gegeben, ihre Beteiligung an der Konfliktsituation zu erklären. Stattdessen wird nur dem Schüler Gelegenheit gegeben, die Situation zu erklären. Diese Einseitigkeit verstößt gegen die Voraussetzung der Vollumfänglichkeit der transparenten internen Kommunikation und hat ein eingeschränktes Vertrauen der Lehrkraft in die Handlungen und Entscheidungen der Schulleiter*in zur Folge. Darüber hinaus wird die Vertrauensbildung der Lehrkraft weiterhin durch die angekündigte, verzögerte Informationsweitergabe der Schulleiter*in beeinträchtigt. Nicht unmittelbar wird das Gespräch mit den involvierten Lehrkräften gesucht, sondern erst mit zeitlicher Verzögerung.

Eine weitere Interviewpassage, diesmal mit einer interviewten Realschullehrer*in, belegt, dass die intransparente Kommunikation durch die Schulleiter*in an der Oberschule 2 kein singuläres Ereignis ist:

*„(...) habe dann rausbekommen, zwei Schüler aus der sechsten Klasse haben ne Fünftklässlerin, die an sich noch zwei Köpfe kleiner ist, getreten und geschlagen, daraufhin bin ich nächsten Tag zum Schulleiter: „Ich möchte, dass die jetzt ne rote Karte bekommen äh wir können danach ne Konferenz machen, kein Problem, damit das auch juristisch von mir aus einwandfrei ist, ich möchte aber, dass die jetzt gehen, damit die wissen, jetzt war der Fehler und nicht erst in vier Wochen, wo sie dann nochmal zehn Fehler gemacht haben, wo sie gar nicht mehr wissen worum es geht (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 8)*

und:

*„(...) da ist die Ladungsfrist einzuhalten, so und das war aber, der Schulleiter ist nicht mitgezogen, ich hab war noch mit drei Kollegen da und der ist dann wieder eingeknickt und ich hab dann zu ihm gesagt: „Also, wenn wieder irgendwelche erzieherischen Sachen sind, schicke ich sie gleich zu dir, du kannst das besser“, das habe ich am Freitag noch mal deutlich gesa (...), deutlich gemacht (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 10)*

²¹³ Vgl. Führmann 2017(<https://www.ik-blog.de/erfolgskriterien-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> 01.08.2020).

Im vorliegenden Fall werden im Vorfeld der durchgeführten Ordnungskonferenz zwischen der Schulleiter*in und der Klassenlehrer*in geeignete, angemessene und hilfreiche Maßnahmen überlegt, die während der Ordnungskonferenz diskutiert und beschlossen werden sollen. Ohne Absprache mit der Klassenlehrer*in ist die Schulleiter*in in der Konferenz von den abgesprochenen Vorüberlegungen abgewichen. Neben der Wahrnehmung einer mangelnden Unterstützung durch die Schulleiter*in liegt auch eine Form der intransparenten Kommunikation vor, da die Faktoren Relevanz, Rechtzeitigkeit und Vollumfänglichkeit missachtet werden.²¹⁴ Der so entstehende Vertrauensverlust wird der Schulleiter*in von der interviewten Lehrkraft zum Ausdruck gebracht.

4.2.2.3.3. Wertschätzende Kommunikation

Übereinstimmend lässt sich feststellen, dass die interne Kommunikation, d.h. die Kommunikation der Akteure einer Organisation, nach Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte intransparent ist.

In Bezug auf die Wahrnehmung der Wertschätzung durch die Schulleiter*in gibt es allerdings bei den Interviewpartner*innen an den Oberschulen gravierende Unterschiede. Die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 1 nehmen auch vor dem Hintergrund des guten Schulklimas, das auch auf Initiativen der Schulleiter*in zurückzuführen ist, das Auftreten, den Umgang und die Kommunikation mit der Schulleiter*in als wertschätzend wahr:

*„Ja, absolut, also ja gut wertschätzend, ja gut.“ (Interviewpartner*in ZK, Absatz 376)*

und:

*„Ja, ich sag ja, wir diskutieren auch kontrovers (Interviewer: ja) ich bin auch nicht mit allem einverstanden was immer entschieden wird oder aber auch so in Hinsicht der, des zeitlichen Ablaufes, manche Entscheidungen könnten meiner Meinung nach etwas früher getroffen werden oder müssten früher getroffen werden, damit man einfach, ja, langfristiger planen könnte oder entspannter planen könnte, das ist das was ich meine mit Ruhe (Interviewer: mhm (bejahend)) oder so, ähm aber unterm Strich ist es meiner Meinung nach auch immer ertragreich (Interviewer: mhm (bejahend)) und er ist ja auch, also unser Schulleiter ist immer offen auch für Ideen, die wir hier einbringen (Interviewer: mhm (bejahend)), es wird dann nur abgewägt inwieweit es umzusetzen ist (Interviewer: ja) und das ist ja auch legitim (...).“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 160)*

²¹⁴ Vgl. Führmann 2017 (<https://www.ik-blog.de/erfolgsfaktoren-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> 01.08.2020).

Gegensätzlich dazu ist die Wahrnehmung des Auftretens, des Umgangs und der Kommunikation mit der Schulleiter*in der Oberschule 2 durch die interviewten Lehrkräfte. Deutlich erkennbar ist, dass sich die Interviewpartner*in von der Schulleiter*in weder unterstützt noch ausreichend wertgeschätzt fühlt:

*„(...) wir haben einen Schulleiter, der absolut elternhörig ist (I: mhm (bejahend)), ich habe mir nichts zu schulden kommen lassen, es gab ne Beschwerde bei der Landesschulbehörde, weil ich da irgendwelche Noten wohl nicht so ganz gegeben hatte, wie das passte (...) dort sind zwei Briefe gelandet, die aber ZZ mir unterschlagen hat (I: mhm (bejahend)), bewusst ähm und da habe ich mich so langsam an den, an meinen, an nen guten Rechtsanwalt gewandt, nen Freund von ner guten Freundin und äh der hat sich nur totgelacht (I: mhm (bejahend)), ja, äh ich hab überhaupt nichts falsch gemacht, gar nichts, es gab halt nen offizielles Dienstgespräch und der Schulleiter sagte zu mir ich fühle mich verarscht, weil ich hab gesagt formuliert bitte vor dem Gespräch, macht die Vorwürfe mal schriftlich, es gab nichts zu diesem Gespräch, es gab dieses Gespräch (I: mhm (bejahend)), ich habe gesagt hier sind keine Vorwürfe, ich nehm keine Stellung ähm und er sagte dann ich fühle mich verarscht und ich habe gesagt ich fühle mich schikaniert vor dem Personalrat, vor dem stellvertretenden Schulleiter (B1: ja, war er doch dabei), er ist ziemlich äh wütend geworden.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 123).*

4.2.2.3.4. Zwischenfazit Kommunikation

Übereinstimmend liegen an der Oberschule 1 und der Oberschule 2 zwischen der Schulleiter*in und den interviewten Lehrkräften eine intransparente interne Kommunikation vor. Die Schulleiter*in der Oberschule 1 wird in ihrem Auftreten, in ihrem Umgang und in der Kommunikation von den interviewten Lehrer*innen als wertschätzend wahrgenommen. Dies gilt nicht für die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 2. Das Auftreten, der Umgang und die Kommunikation mit der Schulleiter*in wird vielmehr als schikanös wahrgenommen.

4.2.2.4. Personalwesen

Neben Maßnahmen zur Personalgewinnung, -förderung und -beurteilung, d.h. sämtliche Maßnahmen zur systematischen Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und der Schlüsselqualifikationen der Lehrer*innen, wird unter Personalwesen in den folgenden Ausführungen die Führungsaufgabe verstanden, in der die Schulleiter*in den Umgang mit den Lehrer*innen durch klare Vorgaben, transparent,

verständnisvoll, konflikt- und problemlösend gestaltet. Ziel ist dabei die Schaffung eines guten Schulklimas und der Aufbau einer Feedbackkultur.²¹⁵

In den folgenden Ausführungen geht es darum, aus der Perspektive der an der Schule tätigen Lehrkräfte und der Schulleiter*innen, die Erwartungen der interviewten Lehrkräfte und Maßnahmen der Schulleiter*in zur Personalgewinnung, -förderung und -beurteilung im Kontext des Fusionsprozesses darzustellen. An dieser Stelle wird keine analytische Betrachtung der Personalentwicklung als Führungsaufgabe der Schulleitung oder eine analytische Betrachtung in Verbindung mit Gelingensbedingungen der zu fusionierenden oder fusionierten Schule erfolgen.

In dem Aufgabenbereich der Schulleitung zur Personalgewinnung, -förderung und -beurteilung haben die interviewten Lehrer*innen an der Oberschule 1 und Oberschule 2 wie bei der nach innen gerichteten, transparenten internen Kommunikation übereinstimmend keine Erwartungen an die Schulleiter*in geäußert. Dies ist umso erstaunlicher, als dass gerade das Schulklima für die Lehrer*innen ein wesentlicher Wohlfühl- und Identitätsfaktor mit der Institution Schule sein kann. Ähnlich wie bei dem Aufgabenfeld Schaffung einer Organisationsstruktur gehen die interviewten Lehrkräfte auch im Aufgabenfeld der Schulleitung zur Personalgewinnung, -förderung und -beurteilung davon aus, dass hier die Schulleiter*in und nicht die Lehrer*innen eindeutige Vorgaben macht, Transparenz herstellt, konflikt- und problemlösend agiert und die Rahmenbedingungen für ein gutes Schulklima herstellt.

Maßgeblich für die Entwicklung eines kollegialen und konstruktiven Klimas in einer Schule ist der Führungsstil der Schulleiter*in. Ein demokratischer Führungsstil, wie er an der Oberschule 1 durch die Schulleiter*innen praktiziert wird, zeichnet sich durch die Möglichkeit und Erwartung der Lehrer*innen und der Schulleiter*innen mit einer hohen Partizipation der Lehrer*innen in Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen aus. Dieser Handlungs- und Gestaltungsrahmen und die damit verbundene Feedbackkultur haben deutliche Auswirkungen auf die Beziehung der Schulleiter*innen und Lehrer*innen, die sich durch eine Zusammenarbeit, Belobigung, konstruktive Anregung, Berücksichtigung von Tatsachen und auch nachgiebiges Verhalten auszeichnen kann.²¹⁶

²¹⁵ Vgl. Dubs 2009, 117; vgl. Berkemeyer et al. 2015 (b), 18; vgl. Berkemeyer et al. 2015 (b), 22 f.; vgl. Wissinger 2015, 55 ff.; vgl. Steger Vogt 2013, 21; nach Steger Vogt liegen zum Gegenstand der Personalentwicklung als Führungsaufgabe in der Schule kaum empirische Beiträge vor.

²¹⁶ Vgl. hierzu immer noch klassisch: Lewin 1953, 121.

4.2.2.4.1. Personalwesen an der Oberschule 1

Die Schulleiter*in der Oberschule 1 weiß um die Wechselwirkung zwischen einem guten Schulklima und der Arbeitseinstellung und das Engagement der Lehrer*innen der Schule. Bereits vor der Schulfusion werden von der Schulleiter*in Maßnahmen zur Entwicklung eines guten Schulklimas initiiert:

*„Die haben wir eingekauft, also das war jetzt nicht über die Landesschulbehörde irgendwie so mit äh (..) ja, also es waren externe Leute, die, da ging es um gruppendynamische Prozesse und so was, Kennlern äh maßnahmen und das Ganze ging dann über zweimal äh zweimal zweieinhalb Tage oder so oder Nachmittage und das hat auch viel gebracht, dass die Leute (I: mhm (bejahend)), die Kolleginnen und Kollegen untereinander ins Gespräch kommen (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 136)*

Vor dem Hintergrund der von der Schulleiter*in erkannten Bedeutung der Maßnahmen zur Teamfindung für das Schulklima werden in der Oberschule 1 nach erfolgter Fusion fortlaufend und begleitend Maßnahmen zur Teambildung initiiert:

*„Also, ich glaube, dass das die, ja im Hinblick auf die Motivation und die Arbeitshaltung, dass man da gewissen Einfluss hat, mit Sicherheit (I: mhm (bejahend)), aber äh es ist ja so, wenn, wenn Menschen gerne arbeiten und ihren Job machen, dann empfinden sie das auch nicht als Belastung (I: mhm (bejahend)), während äh wenn sie sich hinquälen, äh dann sind sie froh, wenn sie wieder nach Hause können (I: mhm (bejahend)) und ich glaube, dass es da entscheidend wichtig ist, äh dass man in der Schule, ohne dass der Unterrichtsbetrieb leidet, für Wohlfühlfaktoren sorgt, das können so banale Dinge sein wie äh nen gemeinsam organisiertes Essen vor einer Dienstbesprechung (I: mhm (bejahend)), da kann man einfach nen Grill auf den Schulhof anmachen und nen paar Leute bringen Salate mit (I: mhm (bejahend)) äh und das wirkt (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 130)*

Die Schulleiter*in stellt in diesen Interviewpassagen einen Zusammenhang zwischen der Motivation der Lehrer*innen und ihrer Arbeitshaltung her. Demnach kann eine hohe Motivation eine positive Arbeitshaltung zur Folge haben. Wenn die Lehrer*innen an dieser Schule ihre Arbeit gerne ausüben, dann wird die Arbeit von ihnen nicht als Belastung empfunden und die Lehrer*innen sind bereit sich für diese Schule zu engagieren.²¹⁷ An der Schule herrscht ein gutes Schulklima, was wiederum die ohnehin positive Arbeitshaltung der Lehrer*innen noch verstärken kann. Im umgekehrten Fall kann eine negative Arbeitshaltung bei den Lehrer*innen in einem geringen Engagement münden, was wiederum ein schlechtes Schulklima und eine weitere Verringerung des Engagements der Lehrer*innen zur Folge haben kann. Die Schulleiter*in der Oberschule 1 sieht sich in der Verantwortung, die Voraussetzungen für ein gutes Schulklima zu schaffen und zu beeinflussen:

²¹⁷ Vgl. Cramer et al. 2018; vgl. Schüle et al. 2014; vgl. Wesselborg et al. 2014.

*„(...) äh also einfach nur äh Präsenz zu zeigen (I: mhm (bejahend)), also ich äh das hat auch was mit dem Geist der Schule zu tun, ich stell mich auch morgens häufig in den Haupteingang und begrüß die Schüler (I: mhm (bejahend)) äh und trotz einer Schulgröße von 850 Schülern äh (..) finde ich, dass es uns ganz gut gelingt hier auch wirklich ne familiäre Atmosphäre zu schaffen äh und auch mit den Lehrkräften, also ähm (..) ich habe nicht das Gefühl, äh dass die z.B. angst-behaftet sind was die Schulleitung angeht äh, dass die natürlich klar die äh die Befugnisse und die Hierarchien kennen (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 113)*

Darüber hinaus werden von der Schulleiter*in der Oberschule 1 in Zusammenarbeit mit dem Schulpersonalrat für das Kollegium regelmäßig gemeinsame Aktionen und Unternehmungen geplant und durchgeführt. Diese Maßnahmen sind in der organisatorischen Vorbereitung einfach, kostengünstig und in der Durchführung an schulische Pflichtveranstaltungen gekoppelt, so dass ein hoher Aufforderungscharakter vorhanden ist, da jede Lehrer*in ohne planerischen und organisatorischen Aufwand daran teilnehmen kann.

Neben der Schaffung eines guten Schulklimas ist die Schulleiter*in bemüht, ihr Handeln und ihre Entscheidungen transparent zu machen:

*„Ja, da bin ich allerdings ganz transparent mit umgegangen bisher, äh wir haben hier z.B. als erstes den Fachbereich AWT (I: mhm (bejahend)) besetzt, aber auch ganz klar aus dem offen kommunizierten Grund, dass die Kolleg*in, die sich darauf beworben hat, äh außerordentlich gut und gewissenhaft arbeitet und der Fachbereich wirklich äh am besten aufgestellt ist und das habe ich dann auch als Schulleiter dadurch honoriert, dass ich gesagt habe: „so, so stelle ich mir das vor“, (I: mhm (bejahend)), das ist gut und aus dem Grund werden wir als allererstes diesen Fachbereich ausschreiben.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 138)*

Eine hohe Transparenz in schulischen Entscheidungsprozessen hat zur Folge, dass die Lehrer*innen weitgehend informiert sind und ihre Handlungen und Entscheidungen darauf einstellen können. So können Vorbehalte der Lehrer*innen im Vorfeld ausgeräumt und die Entstehung von Widerstand gegen Handlungs- und Entscheidungsprozesse doch minimiert werden. Darüber hinaus kann durch die Transparenz der Handlungs- und Entscheidungsprozesse, wie auch in der vorliegenden Interviewpassage zu sehen ist, eine Vorbildfunktion geschaffen werden. Der erste Fachbereich, der nach der Fusion an der Oberschule als Funktionsstelle besetzt wird, ist der Fachbereich Wirtschaft. Dieser Fachbereich ist durch das herausragende Engagement der späteren Funktionsstelleninhaber*in, eine langjährige Realschullehrer*in mit Unterrichts- und Leitungserfahrung im Fach Wirtschaft an der Präfusionsrealschule, in der Wahrnehmung der Schulleiter*in so gut aufgestellt, dass er für die anderen Fachbereiche eine Vorbildfunktion hat. Die Ernennung einer Realschullehrer*in zur Funktionsstelleninhaber*in hat eine doppelte Funktion. Zum einen wird an die anderen Fachbereiche der Schule ein deutliches Signal mit der Handlungsaufforderung zur Nachahmung adressiert. Zum anderen wird durch die Ernennung aber auch

signalisiert, dass das Lehramt und die Präfusionsschule keine Argumente für die Besetzung auch der anderen Funktionsstellen hat. Auf Grund des unterschiedlichen Bildungsauftrages der Hauptschulen und Realschulen und die pädagogische Schwerpunktsetzung der Präfusions-Hauptschule wäre die Besetzung des Fachbereiches Wirtschaft mit einer Hauptschullehrer*in naheliegender gewesen (Kapitel 3.2.2.7.).

Zwischen dem Anspruch der Schulleiter*in transparent zu agieren und bei der Wahrnehmung durch die interviewten Lehrer*innen an der Oberschule 1 existiert jedoch eine Diskrepanz:

*„Die (Kritik) geht in die Richtung, dass äh im Prinzip man von oben alles aufgedrückt bekommt, was aber nicht umsetzbar ist und wir an Baustellen arbeiten müssen, für mich persönlich und über diese Baustellen wird sich hinweggesetzt und es werden einfach, wird einfach irgendwas gemacht. (Interviewpartner*in YJ, Absatz 67)*

und:

*„(...) anders gemacht hätte, also (...) in Bezug darauf natürlich äh ich finde, das, das hat natürlich auch nen bisschen was mit Mitarbeiterführung, also nicht nen bisschen was, das hat was mit Mitarbeiterführung zu tun, wie ich halt mit Kollegen spreche ähm äh, wie ich das vielleicht auch wahrnehme, dass das überhaupt passiert, vielleicht äh (...) weiß die Schulleitung gar nicht um das Problem so oder (Interviewer: mhm (bejahend)) ne, oder sagt man: „so schlimm ist es gar nicht“, dass man vielleicht ähm häufiger Gespräche, dass häufiger Gespräche stattfinden darüber, über solche Situationen ähm nicht erst dann, wenn es, wenn wirklich das Kind in den Brunnen gefallen ist, sondern im Vorfeld schon, ne und dass äh, dass es vielleicht noch mehr Möglichkeiten gibt ähm innerhalb des Kollegiums ähm sich über solche Maßnahmen oder überhaupt über Möglichkeiten wie man mit solchen Dingen umgehen kann, zu sprechen (...).“ (Interviewpartner*in VK, Absatz 98)*

Neben Teambildungsmaßnahmen, transparenten Entscheidungen und Handlungen, ist die Realisierung einer Feedbackkultur durch die Schulleiter*in an der Oberschule 1 für ein gutes Schulklima von evidenter Bedeutung:

*„(...) alleine das fängt schon an mit, mit den durch die Schulleitung stattfindenden Beratungs- und Unterrichtsbesuchen, die ja regelmäßig sein müssen, ähm ich glaube, dass ich mir zugute halten kann, dass ich da äh diese Angstebene (I: mhm (bejahend)) komplett runtergefahren habe (I: mhm (bejahend)), die wissen genau äh auf was wir achten oder auf was ich achte, wenn ich auf, in den Unterricht komme, die wissen auch äh das, ja wie soll ich das sagen, ich sage immer: „Tanzen gelernt haben wir alle im Referendariat“ (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 115)*

Die Schulleiter*innen sind nach dem Niedersächsischen Schulgesetz im Rahmen von Personalentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen gehalten, regelmäßig die an einer Schule tätigen Lehrer*innen im Unterricht zu besuchen, zu beraten

und Personalentwicklungsgespräche zu führen.²¹⁸ Nach dem Kontextwissen des Verfassers und nach Angaben der interviewten Schulleiter*in sind Unterrichtsbesuche im Allgemeinen und durch die Vorgesetzten mit der Funktion der Fachaufsicht vor dem Hintergrund der mannigfaltigen Erfahrungen im Referendariat bei den zu beratenden Lehrer*innen in hohem Maße angstbesetzt. Durch die Fokussierung auf pädagogische Aspekte der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und die wertschätzende Art der Schulleiter*in gelingt es der Schulleiter*in nach eigener Einschätzung, die Angst der Lehrer*innen im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen zu reduzieren.

Die Maßnahmen zur Schaffung und Erhaltung eines positiven Schulklimas und der wertschätzende Umgang der Schulleiter*in werden von den interviewten Lehrer*innen der Oberschule 1 positiv rückgemeldet (Kapitel 4.2.2.3.3.).

4.2.2.4.2. Personalwesen an der Oberschule 2

Auch der Schulleiter*in der Oberschule 2 ist die Wechselwirkung zwischen einem guten Schulklima, der Arbeitseinstellung und dem Engagement der Lehrer*innen bewusst:

*„(...) damit sich auch das Team findet, ne, wir machen immer Teamfindung und Klassenfindung, aber für uns selber haben wir relativ wenig gemacht und äh dann war der da und dann ging es erst mal darum rauszukriegen, auch in Sachen Schulprogrammarbeit, wo wollen wir überhaupt dran arbeiten (I: mhm (bejahend)) was ist uns gemeinsam wichtig, wie sollen wir weiter gehen und dafür war er eben da (...).“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 32)*

Allerdings ist nach den Beobachtungen des Verfassers an der Oberschule 2 zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung bereits eine negative Wechselwirkung zu beobachten. Mit zeitlicher Verzögerung werden durch die Didaktische Leiter*in Maßnahmen zur Teamfindung durch einen externen Anbieter initiiert. Einfache Teamfindungsmaßnahmen, wie sie beispielsweise an der Oberschule 1 durchgeführt werden, reichen nicht mehr aus, da die Lagerbildung nach Präfusionsschulen an der Oberschule 2 nachhaltig verhärtet ist. Das Schulklima, die Motivation und das Engagement der Lehrer*innen sind nachhaltig beeinträchtigt, was wiederum das Schulklima noch weiter negativ beeinflussen kann. Sämtliche Maßnahmen der Schulleiter*in zur Beeinflussung der Belastungswahrnehmung und Verbesserung des Schulklimas laufen bei den interviewten Realschullehrer*innen ins Leere:

„[...] VV lanciert die irgendwie ran, meistens kennen die sich (I: mhm (bejahend)), also letztens hatten wir eine Physiotherapeutin, die hat uns gesagt, wie man besser mit Stress umgehen soll und was wir alles für Ruheräume hier brauchen und

²¹⁸ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 43: Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters - Voris 224 10 01 -.

*so und dann ist aber wieder der, der Nachmittag ist dann rum, man hat abgehakt, dass man ja eine SchiLF machen musste (I: mhm (bejahend)), die Lehrer haben so nen Gesicht und dann (Interviewpartner*in WJ, Absatz 413)*

Die interviewten Realschullehrer*innen empfinden die Arbeit an der Oberschule 2 als Belastung und suchen für sich eine berufliche Alternative:

*„Ist mir nichts eingefallen die ganzen Jahre, ich hab schon, ich bin auch offen für was anderes, aber, ja, wie gesagt, wir haben nen Haus zu finanzieren und ne Familie und die Kinder wollen studieren, also irgendwie nen gewisses Maß an Geld muss rein und irgend so nen Beruf, in die Industrie jetzt, da ist man auch zu alt, das funktioniert nicht mehr und die Schulen rundum, da ist keine wo man sagt, da musste hin, das ist alles nicht toll und ich hab mir da immer wieder sagen lassen: „es gibt auch andere frustrierte Arbeitnehmer (Lachen), aber der Lehrerberuf ist natürlich eigentlich einer, wo man sich selber eigentlich einbringen sollte, ne und ja, mmh.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 461)*

Sie reagieren mit Krankheitsbildern, die psychisch bedingt sind:

*„(...) das war einfach glaube ich durch diesen Stress, durch Unzufriedenheit, all das, natürlich mach das auch äh körperliche Probleme, also letztes Jahr, war UU vor allem viel krank, Gallenblase und dann haben die Ärzte gesagt: „das sind alles Stresskrankheiten was Sie haben, Sie können so nicht weitermachen“, das haben Sie so gesagt, aber außer Versetzung fällt einem da nicht viel ein.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 457)*

und sie sind frustriert oder haben resigniert (siehe auch Kapitel 4.1.1.6):

*„Die Auflösung, dass die Schule zerstört wird, die Schule kann so im Sinne der Schüler nicht weiterlaufen (I: mhm (bejahend)), das geht nicht und ich denke, so wie in ((in der Schule in Stadt E)) gefahren wird, wo der [...] BB ja auch hingehht (I: ja, ich weiß), ich denke, er wird diese Linie auch weiter verfolgen können, die er selber auch denkt, das geht, es geht einfach nicht, wenn man Schule kaputt machen kann, dann ist es hier in den letzten drei, vier Jahren gemacht worden, auch was Kultur betrifft.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 283)*

4.2.2.4.3. Zwischenfazit Personalwesen

Die Oberschule 2 und die Oberschule 1 unterscheiden sich bei der Wahrnehmung des Schulklimas durch die interviewten Lehrkräfte erheblich. Während an der Oberschule 1 eine positive Wechselwirkung zwischen einem guten Schulklima, der Arbeitseinstellung und dem Engagement der Lehrer*innen beobachtet werden kann, existiert an der Oberschule 2 nach den Angaben der Interviewpartner*innen und den Beobachtungen des Verfassers eine negative Wechselwirkung. Das schlechte Schulklima wirkt sich auf das ohnehin geringe Engagement der interviewten Realschullehrer*innen negativ aus, was wiederum eine weitere Verschlechterung des

Schulklimas zur Folge haben kann. Die negative Wechselwirkung ist aber nach der Beobachtung des Verfassers auch bei der Einstellung und Stimmung der Schüler*innen erkennbar. Ursächlich für diese grundsätzlichen Unterschiede im Schulklima sind mehrere Faktoren. An der Oberschule 1 sind die Lehrer*innen der Fusion gegenüber offen bzw. fatalistisch eingestellt gewesen, die Identifikation ist hoch bzw. ambivalent. Demgegenüber sind an der Oberschule 2 die Hauptschullehrer*innen der Fusion gegenüber offen eingestellt und sie identifizieren sich mit der Schule. Die Realschullehrer*innen hingegen lehnen die Fusion ab und es liegt eine Nichtidentifikation vor. Neben dieser grundsätzlich unterschiedlichen Einstellung der interviewten Lehrer*innen der Fusion gegenüber unterscheiden sich die Schulen in der Vorbereitung und Begleitung der Fusion voneinander. Die Schulleiter*in der Oberschule 2 hat team- und identitätsstiftende Maßnahmen erst mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung nach Aufnahme des Schulbetriebs durchgeführt. Das Schulklima und die Arbeitshaltung der interviewten Realschullehrer*innen sind nachhaltig beeinträchtigt. An der Oberschule 1 sind durch die Schulleiter*in im Vorfeld und fortlaufend teambildende Maßnahmen durch externe Anbieter und in Zusammenarbeit mit dem Schulpersonalrat durchgeführt worden. Im Ergebnis herrscht ein offenes, wertschätzendes Schulklima.

4.2.2.5. Anforderungen an die Person der Schulleiter*in

Unter persönlichen Anforderungen an die Schulleiter*in wird in den folgenden Ausführungen ihre Fähigkeit verstanden eine positive Streitkultur aufzubauen, Lehrpersonen mitwirken zu lassen, ein Klima der Identifikation und des Vertrauens zu schaffen und Prioritäten zu setzen.²¹⁹

Die Erwartungen der interviewten Lehrer*innen an die Person der Schulleiter*in stehen an der Oberschule 1 im Widerspruch zum demokratischen Führungsstil der Schulleiter*in. In einer demokratisch geprägten Atmosphäre, wie sie an der Oberschule 1 vorherrscht, ist der hierarchische Unterschied nachrangig und es gibt keine Barrieren, die die Übernahme von Führungsaufgaben verhindern.²²⁰ Die nachrangig Hierarchie kann erhebliche positive Auswirkungen auf das Ausmaß der Individualität und des Engagements der Lehrer*innen haben. Im Widerspruch dazu stehen die Erwartungshaltungen der interviewten Lehrkräfte an die Person der Schulleiter*innen in Bezug auf die Außendarstellung der Schule. In diesem Zusammenhang wird eine starke, repräsentative Persönlichkeit erwartet, die Stärke und Überlegenheit demonstriert.

²¹⁹ Vgl. Dubs 2009, 117.

²²⁰ Vgl. hierzu immer noch klassisch: Lewin 1953, 122.

4.2.2.5.1. Außenwirkung

Die Schulleiter*in hat neben vielfältigen anderen Aufgaben auf der Grundlage des Niedersächsischen Schulgesetzes auch die Aufgabe, die Schule nach außen zu vertreten.²²¹ Die Außendarstellung einer Schule richtet sich an die Schulaufsichtsbehörde, den Schulträger, andere Behörden, Institutionen, Verbände, Einzelpersonen oder die Öffentlichkeit (Presse).

Die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 2 und der Oberschule 1 erwarten von der Schulleiter*in übereinstimmend, dass sie in ihrer Person und ihrem Auftreten nach außen etwas darstellt:

*„(...) ja, ich wünsch mir nen Schulleiter, der was darstellt (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 102)*

Eine Ausformulierung dieser Erwartung findet durch die Interviewpartner*in auf Nachfrage statt:

*„Ja, wo man Achtung vor haben kann, also das betrifft natürlich körperliche Ausstrahlung so, naja, wie soll ich das sagen(...) und dass er einem was zu sagen hat und äh dazu gehört natürlich meiner Ansicht nach für nen Schulleiter auch immer wieder so ne Rede halten kann (I: mhm (bejahend)), finde ich wichtig, dass er sich vor ne Gruppe hinstellen kann und seine Meinung vertreten kann (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 104)*

Zu dieser Außendarstellung gehört in der Vorstellung der interviewten Lehrer*innen auch eine situationsangemessene, repräsentative Kleidung:

*„Ja, von, ja, genau, nech, ich meine du musst hier nicht im Holzfällerhemd kommen, sondern da binde dir auch ruhig mal ne Krawatte vor und zieh auch mal nen, nen Sakko an, das macht sich gut.“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 149)*

und:

*„Äh, früher ja (Interviewer: okay) oder, oder öffentliche Dinge äh wahrgenommen, wo er Schule repräsentieren musste, wo es nicht ganz angemessen war (Interviewer: mhm (bejahend)), nech und das haben wir ihm dann auch gesagt oder das konnte man ihm, habe ich ihm aber schon beim Glas Bier mal gesagt, da musst, da musste, musste mal nen Anzug kaufen.“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 153)*

Übereinstimmend genügen die Schulleiter*innen der Oberschule 2 und der Oberschule 1 in ihrer Außendarstellung nicht den Erwartungen der Interviewpartner*innen:

²²¹ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz: § 43: Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters - VORIS 22410 01 -.

*„Nein, er ist also gerade bei den, einigen der älteren Kollegen wird er sehr kritisch gesehen, denen ist er eben auch gerade in der Außenwirkung nicht angemessen genug (...).“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 25)*

Bereits die Tatsache, dass innerhalb der durchgeführten Interviews Erwartungen bzgl. der Außendarstellung bzw. -wahrnehmung der Schulleiter*in thematisiert werden, ist als Nichterfüllung dieser Erwartungen zu interpretieren (WJ, 393; WK, 145; UJ, 19). Fraglich ist in diesem Zusammenhang, ob die Erwartungen der Interviewpartner*innen realistisch und angemessen sind:

*„Unter anderem gibts ein Bild aus der Zeitung, da steht ne Bierflasche auf dem Tisch (...), er guckt, da guckt er nicht, also die Außenwirkung, er hängt ein Bild von seinem neugeborenen Sohn ins Lehrerzimmer aus der Geburtsanzeige, da siehst du ne Heizung, die ist nicht richtig lackiert, die ist abgeblättert ähm seine Frau, die irgendein sehr schlumeliges Teil und nen völlig hochgerutschten Rock und wirf doch mal nen Blick drauf, du bist Schulleiter.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 21)*

Es ist auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar, warum die interviewten Lehrer*innen auf diese Form der Außendarstellung großen Wert legen. Die in Niedersachsen gültigen Regelungen, basierend auf dem Niedersächsischen Schulgesetz, sollen in Bezug auf die Kleidung der Lehrer*innen verhindern, dass die Lehrkräfte im Unterricht durch ihre äußere Erscheinung gegen das Neutralitätsgebot verstoßen.²²² Unter Einhaltung dieser Regelung sind viele Lehrer*innen im Gegensatz zu andern Berufen in der Wahl ihrer Kleidung frei. Allerdings gilt diese Regelung nicht für Sportlehrer*innen, die auf Grund ihrer Vorbildfunktion und Einhaltung der notwendigen Sicherheitsregeln im Sportunterricht geeignete Sportkleidung zu tragen haben.²²³ Der im Verhältnis zu den anderen verpflichtenden Aufgaben der Schulleiter*in nebensächlich erscheinende Aspekt der Kleidung einer Schulleiter*in im Kontext der Außendarstellung der Schule erhält aber unter Einbeziehung der Erwartungen der interviewten Lehrer*innen eine andere Dimension, da diese eine starke und repräsentative Persönlichkeit erwarten, die sich schon in der Wahl der Kleidung von den Lehrer*innen einer Schule unterscheidet:

*„(...) naja, wie soll ich das sagen, irgendwie dass man sagt, als Angestellter will man immer irgendwie das Gefühl haben, dass der Chef einem so nen bisschen überlegen ist (I: mhm (bejahend)) bisschen und das er einem was zu sagen hat.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 104)*

²²² Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 51 (3): Dienstrechtliche Sonderregelungen - VORIS 22410 01 -.

²²³ Erlass Bestimmungen für den Schulsport. RdErl. d. MK v. 1.9.2018 - 24 - 52 100/1 (SVBl. 9/2018 S. 477) - VORIS 22410 -.

Über die Kleidung wird der Schulleiter*in durch die Interviewpartner*innen eine inner-schulische Macht- und Entscheidungskompetenz zugeschrieben, die die einzelne Lehrer*in entlasten kann und die sich auch in der Außendarstellung zu manifestieren hat. Zum einen kann die erwartete positive und überlegende Außendarstellung der Schulleiter*in von der Öffentlichkeit mit der Institution Schule in Verbindung gebracht und auf sie übertragen werden. Die positive und überlegende Außendarstellung wirkt wiederum nach innen und kann die Identifikation der Lehrer*innen mit der Schule positiv beeinflussen. Zum anderen ist der Wunsch der Interviewpartner*in nach einer Schulleiter*in, die den Lehrer*innen ein „bisschen“ überlegen ist, auch Ausdruck eines hierarchischen Denkens sein, nach dem es eine eindeutige Aufgaben- und Rollenzuschreibung gibt, wie bereits a.a.O. ausgeführt. Danach ist u.a. die Schulleiter*in für die Schule zuständig und die Lehrer*innen für den Unterricht. Diese eindeutige Aufgaben- und Rollenzuschreibung ermöglicht den schulischen Akteuren eine Fokussierung auf ihren Aufgabenbereich und kann damit auch eine Entlastung für die einzelne Lehrkraft bedeuten.

Allerdings beugt sich die Schulleiter*in der Oberschule 1 nicht dem Erwartungsdruck der interviewten Lehrer*innen:

*„Gut, XX ist einfach ein Mensch, der glaube ich, von seinem persönlichen äh von seinem persönlichen Anspruch sagt, das ist alles äußerlicher Firlefanz und ich bin nicht dadurch nen guter Schulleiter, dass ich mich hier in diese Norm hineinbegebe, das ist für mich nicht wichtig, ich glaube er geht auch nicht in Opposition, dafür ist er nicht, glaube nicht so der Politiker, sondern es ist ihm einfach egal und er will sich an dieser Stelle den Erwartungen, die von außen an ihn herange-tragen werden, nicht beugen. So, so nehme ich ihn wahr.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 19)*

4.2.2.5.2. Binnenwirkung

Eng mit den Erwartungen an die Außendarstellung der Schulleiter*in stehen auch die auf die Binnenwirkung abzielenden Erwartungen der interviewten Lehrer*innen. Vornehmlich äußern die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 2 und der Oberschule 1 die Erwartungen, dass sie von den Schulleiter*innen in ihrem Handeln gegenüber den Lehrer*innen Verlässlichkeit, Eindeutigkeit, eine Orientierungs- und Vorbildfunktion und Unterstützung im Umgang mit Eltern und Schüler*innen erwarten (Kapitel 3.3.3.2.6.1.2.). Die Umsetzung dieser Erwartungen ist an der Oberschule 2 und der Oberschule 1 unterschiedlich. An der Oberschule 2 gibt es gegenüber der Schulleiter*in durch die interviewten Lehrer*innen eine stark ablehnende Haltung. Die Schulleiter*in der Oberschule 2 wird von ihnen als charakterlich nicht integer und für die Funktionsstelle der Schulleiter*in als nicht geeignet eingeschätzt:

*„Also, es geht auch ganz viel hinten rum, außerdem äh habe ich das unseren Personalmenschen gesagt, also, Schulleitung muss doch irgendwas darstellen und den bestimmten Intellekt haben (...).“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 194)*

Darüber hinaus wird der Schulleiter*in der Oberschule 2 ein fehlender Intellekt und ein nicht vorhandenes Standing gegenüber der Schulaufsichtsbehörde, anderen Behörden und den Eltern unterstellt:

*„Ja, auch, auch, also sehr viel Angst vor Obrigkeit, sehr viel Angst vor äh, das dann irgendjemand eine Gesetzeslücke findet und man das dann doch nicht darf und äh das merken natürlich auch die Eltern und äh das müssen nur ganz, ganz wenig merken, dann geht's gleich rein.“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 80)*

Daneben wird das Auftreten der Schulleiter*in der Oberschule 2 nach Einschätzung der interviewten Lehrer*innen als nicht eindeutig wahrgenommen. Festgemacht wird diese Wahrnehmung an dem wahrgenommenen unterschiedlichen Umgang mit den Hauptschullehrer*innen und den Realschullehrer*innen:

*„(...) es ist auch so die Empfindung, dass äh die seitens des Schulleiters unterschiedlich behandelt werden, also dass Hauptschulkollegen, die halt schon länger mit ihm zusammenarbeiten, dann äh gewisse Privilegien oder eher gehört werden als Realschulkollegen (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 50)*

und:

*„Und die Hauptschullehrer, da ist er ja lieb Kind mit, die kennt er ja schon, die machen was er will.“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 129)*

Die interviewten Lehrer*innen der Oberschule 2 erwarten vor dem Hintergrund einer als zunehmend schwieriger werdend wahrgenommenen Elternklientel und im Umgang mit der Landesschulbehörde Unterstützung durch die Schulleiter*in:

*„(...) und dass äh er seine Lehrer, also auch mal gegen irgendwelche Angriffe verteidigt, dass er hinter seinem Kollegium steht, weil das ist ja eigentlich die Gruppe mit der er zusammenarbeiten soll, dass also erst die Lehrer, dann der Rest der Welt (Lachen) und äh dass er nicht so immer auf alles eingeht was Schüler und Eltern wollen, dass erst mal fragt, was ist damit und so, also einfach, dass jemand so in der Welt steht (Interviewpartner*in macht eine Person nach, die sehr stabil auftritt). (Interviewpartner*in WJ, Absatz 104)*

Die Schulleiter*in der Oberschule 2 erfüllt die von den Interviewpartner*innen formulierten Erwartungen der Unterstützung im Umgang mit Eltern und der Landesschulbehörde durch die Schulleiter*in nicht:

„(...) also wo erstens Eltern nicht alles machen dürfen und ihnen total Recht gegeben wird in allem äh man, der Schulleiter nur hinter den Eltern steht, auch wenn er eigentlich den Verstand haben müsste, als Schulleiter hat er ihn eigent-

*lich, zu wissen, dass es purer Unfug ist (...).“ (Interviewpartner*in XK, Absatz 168)*

Die als defizitär wahrgenommene Unterstützung der Schulleiter*in an der Oberschule 2 im Umgang mit den von den Interviewpartner*innen als zunehmend schwieriger wahrgenommenen Erziehungsberechtigten und der Landesschulbehörde hat ein Anpassungsverhalten der Lehrer*innen der Oberschule 2 und Resignation der interviewten Lehrkraft zur Folge (Kapitel 4.1.1.6):

*„(...) das Kollegium stand hinter mir, allerdings ist seitdem im Kollegium, wenn so was ist, wir ändern die Note sofort, das ist die Konsequenz daraus gewesen, ich nehm nicht mal dem Vater das übel, sondern ich nehm der, der Landesschulbehörde das übel, dass die mir da so in den Rücken gefallen sind und das ist ja nicht das Einzige, d.h., es ist mittlerweile gang und gäbe, dass die Eltern so nen hohen Stellenwert haben dass jedes Erziehungsmittel außer Kraft gesetzt wird (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 8)*

und:

*„(...) da ist die Ladungsfrist einhalten, so und das war aber, der Schulleiter ist nicht mitgezogen, ich hab war noch mit drei Kollegen da und der ist dann wieder eingeknickt und ich hab dann zu ihm gesagt: „Also, wenn wieder irgendwelche erzieherischen Sachen sind, schicke ich sie gleich zu dir, du kannst das besser“, das habe ich am Freitag noch mal deutlich gesa., deutlich gemacht (...).“ (Interviewpartner*in YK, Absatz 10)*

Die als nicht ausreichend wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleiter*in hat bei der interviewten Lehrkraft ein Vermeidungsverhalten zur Folge. Zukünftig werden die Lehrer*innen problembehaftete Situationen im Umgang mit den Schüler*innen, den Erziehungsberechtigten und der Landesschulbehörde vermeiden und die Kommunikation mit der Schulleiter*in einschränken.

An der Oberschule 1 wird die Schulleiter*in in der Binnenwirkung deutlich anders eingeschätzt als die Schulleiter*in der Oberschule 2. Demnach wird die Schulleiter*in der Oberschule 1 in ihrem Auftreten als eindeutig und verlässlich wahrgenommen:

*„Ah, ja, ist ja toll, also da ist er (.), er ist einfach nen netter Typ, er ist menschlich einfach nett (I: ja) und ganz integer, ganz gradlinig, also einfach jemand den (..) ja ich glaube mit ihm kannst du schon Pferde stehlen.“ (Interviewpartner*in UJ, Absatz 55)*

und:

„(...) und diese Besonnenheit, diese äh Abgeklärtheit, die er schon auf Grund, die er hat, obwohl er noch relativ jung äh in diese Führungsposition ist äh, ist meines Erachtens ne Stärke von ihm (Interviewer: mhm (bejahend)) und ich habe das Gefühl ähm, dass er auch absolut zuverlässig ist, in dem was er sagt und ähm

*das Wort von ihm, für mich zählt das was (Interviewer: mhm (bejahend), er hat mich also, so lange wie ich mit ihm zusammenarbeite, egal was es war, noch nie enttäuscht bzw. immer zu dem gestanden, was er gesagt hat und das ist ganz wichtig.“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 135)*

Gleichzeitig wird die Schulleiter*in der Oberschule 1 als unterstützend und offen für die Umsetzung neuer Ideen wahrgenommen:

*„ (...) und er ist ja auch, also unser Schulleiter ist immer offen auch für Ideen, die wir hier einbringen (Interviewer: mhm (bejahend)), es wird dann nur abgewägt inwieweit es umzusetzen ist (Interviewer: ja) und das ist ja auch legitim, also (...).“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 160).*

4.2.2.5.3. Zwischenfazit Anforderungen die Person der Schulleiter*in

An den untersuchten Oberschulen genügen übereinstimmend die Schulleiter*innen in der Außendarstellung nicht den formulierten Erwartungen der interviewten Lehrkräfte. In der Binnenwirkung hingegen ist die Wahrnehmung der Schulleiter*in sehr unterschiedlich. An der Oberschule 2 wird die Schulleiter*in von den interviewten Lehrkräften als nicht eindeutig, verlässlich und unterstützend gegenüber Eltern und der Landesschulbehörde wahrgenommen. Diese Wahrnehmung hat eine Resignation der interviewten Lehrkräfte im Umgang mit für sie als schwierig eingestuften Situationen zur Folge. Es entsteht eine Vermeidungssituation im Umgang mit schwierigen Situationen und in der Kommunikation mit der Schulleiter*in. Unterstützend hingegen wird das System der Klassenleitungsteams an der Oberschule 2 wahrgenommen. An der Oberschule 1 wird die Schulleiter*in als eindeutig, verlässlich, offen und unterstützend wahrgenommen.

4.2.3. Fazit Schulleitung im Fusionsprozess

An den untersuchten Oberschulen haben die Schulleiter*innen visionäre Vorstellungen über die zukünftige Schulentwicklung und sie initiieren pädagogische Innovationen. Die Umsetzung der Visionen und pädagogischen Innovationen wird von den interviewten Lehrer*innen kritisch gesehen. An der Oberschule 2 können auf Grund der ablehnenden Einstellung der interviewten Realschullehrer*innen der Fusion gegenüber pädagogische Innovationen nur gegen Widerstand der interviewten Realschullehrer*innen umgesetzt werden. An der Oberschule 1 werden die visionären Vorstellungen der Schulleiter*in und ihre Fähigkeiten zur Umsetzung von pädagogischen Innovationen von den Interviewpartner*innen in Frage gestellt.

Auch im Aufgabenfeld Organisation gibt es bei den untersuchten Oberschulen deutliche Übereinstimmungen. Die Zuständigkeit und Verantwortung für die Schaffung einer Organisationsstruktur wird von den Schulleiter*innen und den interviewten Lehrkräften der Schulleiter*in zugeschrieben. An beiden Oberschulen wird die durch die Schulleiter*innen geschaffene Organisationsstruktur von den Interviewpartner*innen übereinstimmend kritisch gesehen. Diese kritische Wahrnehmung ist unabhängig von der Präfusionsschule, dem Lehramt und der Einstellung der Fusion gegenüber. Die Schulleiter*innen sind mit der organisatorischen Umsetzung der Schulfusion nach der Wahrnehmung der Interviewpartner*innen auch deshalb überfordert, weil ihnen die Unterstützung durch die anderen Schulleitungsmitglieder fehlt.

An beiden untersuchten Oberschulen ist die interne Kommunikation intransparent. Relevante Informationen werden nach übereinstimmender Wahrnehmung der Interviewpartner*innen unvollständig und verspätet weitergeleitet. Das Auftreten und der Umgang der Schulleiter*in gegenüber Lehrkräften wird allerdings unterschiedlich wahrgenommen. Während an der Oberschule 1 der Umgang der Schulleiter*in als wertschätzend wahrgenommen wird, ist dies an der Oberschule 2 nicht der Fall. Die kritische Einstellung der Lehrer*innen an der Oberschule 2 gegenüber der Schulleiter*in bedingt eine fokussierte Beobachtung des Handelns der Schulleiter*in und die Wahrnehmung eines nicht wertschätzenden Umgangs.

Im Aufgabenfeld Personalwesen gibt es zwischen den Oberschulen grundsätzliche Unterschiede. An der Oberschule 1 ist eine positive Wechselwirkung zwischen dem von der Schulleiter*in zu verantwortenden Schulklima und der Arbeitshaltung der Lehrkräfte zu beobachten. Das gute Schulklima kann die Arbeitshaltung der Lehrkräfte positiv beeinflussen, was wiederum das wahrgenommene Schulklima weiter verbessern kann. Ursächlich für diese positive Wechselwirkung sind die von der Schulleiter*in initiierten teambildenden Maßnahmen, die vorbereitend und begleitend zur Schulfusion durchgeführt worden sind. Kontrastierend dazu wird von den Interviewpartner*innen an der Oberschule 2 eine negative Wechselwirkung zwischen dem Schulklima und der Arbeitshaltung wahrgenommen. Das ohnehin beeinträchtigte Schulklima der Oberschule wirkt sich negativ auf die Arbeitshaltung der Lehrkräfte aus, welches wiederum das Schulklima weiter beeinträchtigt. Ursächlich für diese negative Wechselwirkung ist das Versäumnis der Schulleiter*in im Vorfeld der Schulfusion teambildende Maßnahmen zu initiieren. Einerseits wäre die Organisation und Durchführung teambildender Maßnahmen vor dem Hintergrund des widerständigen Verhaltens der interviewten Realschullehrer*innen schwierig gewesen, andererseits wäre die Effektivität solcher Maßnahmen bei der Durchführung sehr hoch gewesen. Die von der Schulleiter*in initiierten teambildenden Maßnahmen, die erst mit einer deutlichen Verzögerung nach der erfolgten Schulfusion durchgeführt werden, werden von den interviewten Realschullehrer*innen kritisch betrachtet und in der Umsetzung verweigert.

Eine deutliche Übereinstimmung gibt es bei den interviewten Lehrkräften bei den Anforderungen an die Person der Schulleiter*in. Die Außendarstellung der Schulleiter*innen wird an beiden Oberschulen bemängelt. Dies betrifft sowohl das äußere Erscheinungsbild als auch das Auftreten der Schulleiter*innen. Allerdings gibt es bei der Binnenwirkung gegensätzliche Wahrnehmungen. An der Oberschule 2 fehlt es der Schulleiter*in an Eindeutigkeit und Verlässlichkeit, sie wird nicht als unterstützend wahrgenommen. Die Schulleiter*in an der Oberschule 1 hingegen wird als unterstützend wahrgenommen, sie ist in ihrem Auftreten eindeutig und verlässlich.

Schulleitung im Fusionsprozess im Überblick

| | Oberschule 2 | Oberschule 1 |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Visionen / pädagogische Innovationen | bei Schulleitenden vorhanden die Umsetzung wird von den Interviewpartner*innen in Frage gestellt | bei Schulleitenden vorhanden die Umsetzung wird von den Interviewpartner*innen in Frage gestellt |
| Organisation | Zuständigkeit und Verantwortung wird von den Lehrenden übereinstimmend den Schulleitenden zugeschrieben und von dem Schulleitenden auch übernommen Umsetzung wird von den Interviewpartner*innen kritisch gesehen | Zuständigkeit und Verantwortung wird von den Lehrenden übereinstimmend den Schulleitenden zugeschrieben und von dem Schulleitenden auch übernommen Umsetzung wird von den Interviewpartner*innen kritisch gesehen |
| Kommunikation | intransparente interne Kommunikation keine wertschätzende Führung | intransparente interne Kommunikation wertschätzende Führung |
| Personalwesen | negative Wechselwirkung zwischen Schulklima und Arbeitshaltung der Lehrenden teambildende Maßnahmen erst mit zeitlicher Verzögerung nach erfolgter Schulfusion | positive Wechselwirkung zwischen Schulklima und Arbeitshaltung der Lehrenden teambildende Maßnahmen sind vorbereitend und begleitend zur Schulfusion durchgeführt worden |
| Anforderungen an die Person der Schulleitenden | Außendarstellung der fusionierten Schule wird von den Lehrenden bemängelt Binnenwirkung: nicht eindeutig, verlässlich und unterstützend | Außendarstellung der fusionierten Schule wird von den Lehrenden bemängelt Binnenwirkung: eindeutig, verlässlich und unterstützend |
| Legende | | divergierend kongruent |

Abbildung 5: Schulleitung im Fusionsprozess im Überblick - eigene Darstellung

5. Gelingende Schulfusion

5.1. Wirkungszusammenhänge der Einfluss- und Gelingensfaktoren

In der folgenden Abbildung sind die Wirkungszusammenhänge der Einfluss- und Gelingensfaktoren überblicksartig dargestellt. Basierend auf den analysierten Einfluss- und Belastungsfaktoren der Schulfusionen werden in den folgenden Ausführungen Gelingensfaktoren für die Schulfusionen dargestellt. Diese Gelingensfaktoren wirken auf mehrere Einflussfaktoren und auch auf andere Gelingensfaktoren. Zum besseren Verständnis sind die Wirkungsrichtungen der Gelingensfaktoren auf die Einflussfaktoren in jeweils einer Farbe dargestellt. Die Wahl der Farbe ist dabei zufällig. Die Gelingensfaktoren werden durch die Schulleitung gerahmt (Pädagogische Führung), da diese die Gelingensfaktoren initiiert, evaluiert und steuert.

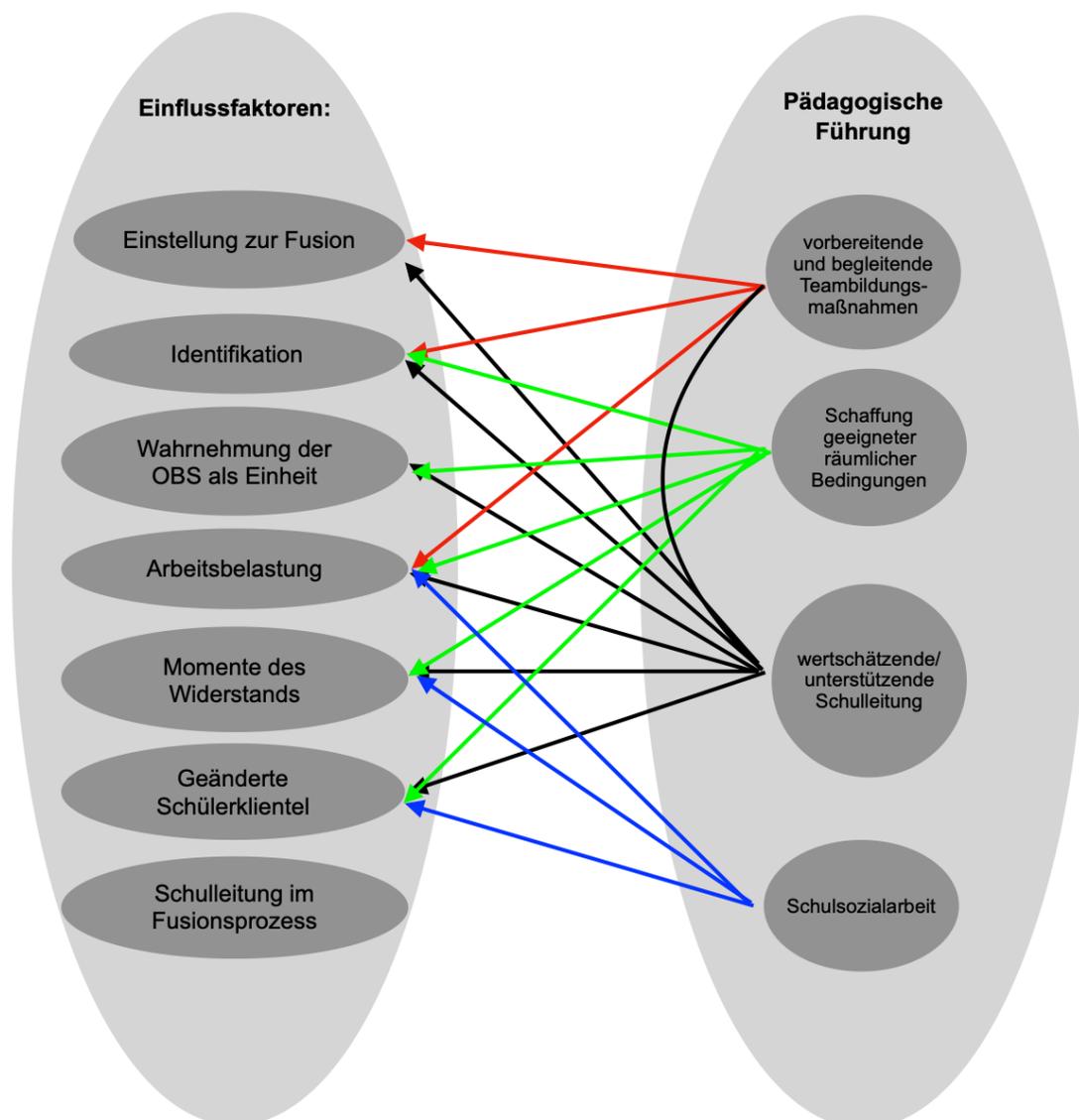


Abbildung 6: Wirkungszusammenhänge der Einfluss- und Gelingensfaktoren - eigene Darstellung

5.2. Gelingende Schulfusion durch pädagogische Führung

In Folge der geänderten Aufgaben und Erwartungen an die Institution Schule, die gesellschaftlich und politisch bedingt sind, haben sich auch vor dem Hintergrund des erhöhten Anspruches an die Wirksamkeit der Schule, orientiert am messbaren Lernerfolg der Schüler*innen, die Anforderungen an die Führung einer Schule geändert.²²⁴ Schulleiter*innen sind vor diesem Hintergrund heute mehr als nur Lehrkräfte mit zusätzlichen administrativen Aufgaben.²²⁵ Vielmehr werden heute von Schulleiter*innen Kenntnisse in den Bereichen Management als auch Führung und Personalmanagement erwartet.²²⁶ Die Umsetzung von pädagogischen Innovationen obliegt den Schulleiter*innen und den Lehrer*innen einer Schule in gemeinsamer Entwicklungsarbeit.²²⁷ Auch bei einer Schulfusion bereiten die Schulleiter*innen und die beteiligten Lehrer*innen die Fusion vor und entwickeln die fusionierte Schule in Abhängigkeit des Führungsstils der Schulleiter*in mit einem entsprechenden Partizipationsanteil unter der Führung der Schulleiter*in. Erfolgreiche Schulen zeichnen sich nach dem Führungskonzept der pädagogischen Führung von Dubs (2017) durch

- die Entwicklung eines Leitbildes,
- die Qualitätsförderung und -überwachung,
- der Schaffung einer Schulkultur durch professionelle Schulentwicklungsarbeiten, Erwartungen und Anerkennung als auch
- die Schaffung einer geordneten Schulumwelt

aus.²²⁸ Die Schulleiter*innen geben in diesem Zusammenhang den Handlungs- und Orientierungsrahmen vor. Bei einem demokratischen oder partizipativen Führungsstils wird die Schulleiter*in den Lehrer*innen bei der Entwicklung der Schule eine hohe Beteiligung einräumen und die Partizipation ermöglichen und auch einfordern.²²⁹ Die Atmosphäre an einer solchen Schule, d.h. das zwischenmenschliche Klima wird durch eine konstruktive und kollegiale Atmosphäre gekennzeichnet sein.²³⁰ Daraus folgt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Erfolg einer Schule, dem Schulklima und der Fähigkeit des Schulleiter*innen eine Schule zu führen gibt. Erfolgreiche Schulen zeichnen sich demzufolge durch fähige Schulleitungen

²²⁴ Vgl. Dubs 2016, 27; vgl. Dubs 2017 (a), 7 ff..

²²⁵ Vgl. Tulowitzki et al. 2019, 149.

²²⁶ Ebd. 149 f..

²²⁷ Vgl. Dubs 2017 (b), 29; vgl. Tulowitzki et al. 2019, 150.

²²⁸ Vgl. ebd., 30 ff..

²²⁹ Vgl. hierzu immer noch klassisch: Lewin 1953, 121.

²³⁰ Vgl. ebd..

aus. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass Entwicklungsdefizite von Schulen häufig mit Leistungs- und Führungsdefiziten von Schulleiter*innen zusammenhängen.²³¹

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurden durch den Vergleich der Oberschule 1 und der Oberschule 2 mögliche Gelingensfaktoren für erfolgreiche Schulfusionen herausgearbeitet. Dies sind im Einzelnen:

- wertschätzende Schulleitung
- vorbereitende und begleitende Maßnahmen im Kollegium
- Beeinflussung und Vermeidung von Widerstand
- Schulsozialarbeit
- Schaffung geeigneter räumlicher Bedingungen

In den folgenden Ausführungen werden durch die Gegenüberstellung und Zusammenführung der empirisch belegten Einflussfaktoren und Erfolgsmaßnahmen mögliche Gelingensfaktoren für Schulfusionen extrahiert. Den entsprechenden Einflussfaktoren werden dabei Modelle zugeordnet, die einen möglichen Lösungsansatz darstellen können. Übergeordnetes Kriterium dieser Zuordnung ist zum einen die Betonung der Führung, Gestaltungsmacht und Wirksamkeit des Schulleitungshandelns und zum anderen die Notwendigkeit der gemeinsamen Entwicklungsarbeit mit den Lehrer*innen der Fusionsschule zur erfolgreichen Umsetzung und Gestaltung der Schulfusion.

²³¹ Vgl. Bensen 2009, 195 f..

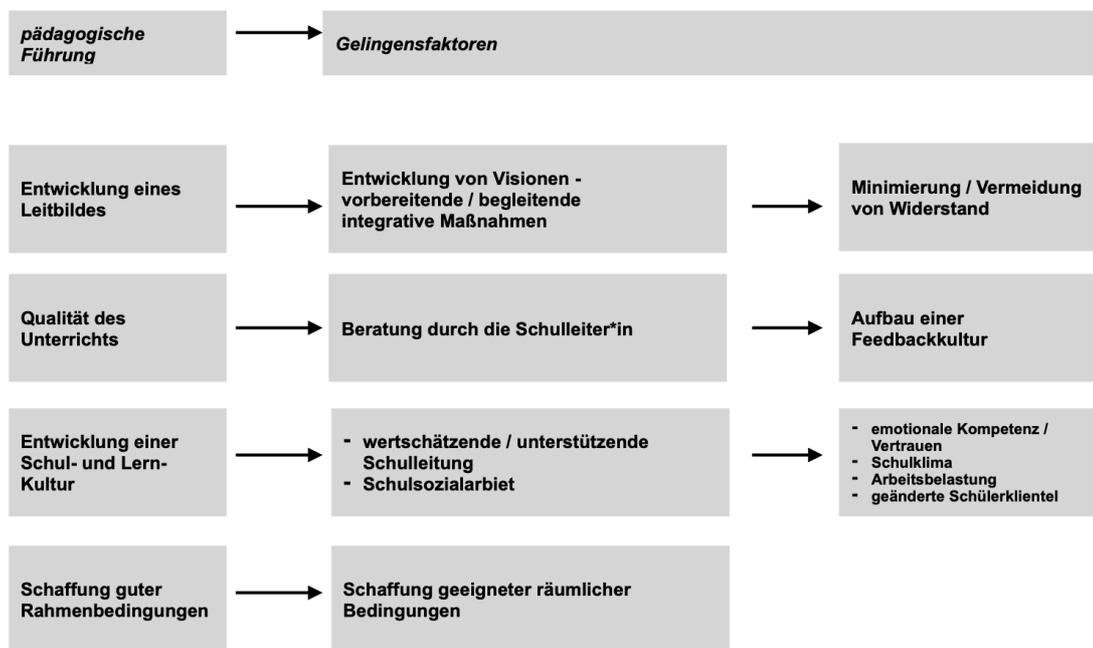


Abbildung 7: Gelingende Schulfusion durch pädagogische Führung - eigene Abbildung

5.3. Wertschätzende Schulleitung

„Die Auflösung, dass die Schule zerstört wird, die Schule kann so im Sinne der Schüler nicht weiterlaufen (I: mhm (bejahend)), das geht nicht und ich denke (...), das geht, es geht einfach nicht, wenn man Schule kaputt machen kann, dann ist es hier in den letzten drei, vier Jahren gemacht worden, auch was Kultur betrifft. (Interviewpartner*in XK, Absatz 283).“

„(...) dass sie hier in, im Ort Stadt B ähm eine Anerkennung erfährt, die an für sich äh auch verdient ist (Interviewer: mhm (bejahend)), im Moment haben wir noch ne relativ schlechte ähm Außendarstellung oder wir hatten ähm nicht so von den Bürgern der Stadt gesehen, wie wir es an für sich verdient haben, denn das Kollegium arbeitet gut (Interviewer: mhm (bejahend)), das kann ich also wirklich sagen, wir haben hier wirklich gute Lehrer an dieser Schule, engagierte Lehrer und ähm der Ruf ist nicht entsprechend der Leistung, die hier äh gebracht wird.“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 191)

Die Interviewpassagen, die erste von einer Interviewpartner*in der Oberschule 2 und die zweite von einer Interviewpartner*in der Oberschule 1, drücken auf die Frage nach den Zukunftswünschen für die fusionierte Schule eine Diskrepanz aus, wie sie kaum größer sein kann.

Die erste interviewte Lehrkraft gibt ihrer tiefen Frustration Ausdruck. Diese Frustration ist die Folge einer misslungenen Schulfusion, welche wiederum auch der Führung der Schulleiter*in und der geringen Wirksamkeit des Schulleitungshandelns zuzuschreiben ist. Die Schulleiter*in dieser Schule agiert in der Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte nicht wertschätzend. Eine wertschätzende Führung, d.h. durch einen fairen menschlichen Umgang, hätte wahrscheinlich an der Oberschule 2 einen erheblichen Einfluss auf das Schulklima, die Wirksamkeit der fusionierten Schule, die wahrgenommene Arbeitsbelastung der Lehrer*innen und die Identifikation der Lehrer*innen mit der fusionierten Schule gehabt.²³² Wertschätzung zielt darauf ab, die individuellen Stärken der Lehrer*innen zu erkennen und darauf zugeschnittene entwicklungsförderliche Bedingungen zu schaffen.²³³ Dies würde im Fall der Oberschule bedeuten, dass durch die wertschätzende Führung schulische Rahmenbedingungen geschaffen worden wären, die die wahrgenommene Arbeitsbelastung der interviewten Lehrkräfte beeinflusst hätte. Damit zusammenhängend wäre durch die Unterstützung durch die Schulleiter*in im Umgang mit den Schüler*innen und den Erziehungsberechtigten die Wahrnehmung der Schülerklientel durch die Lehrer*innen positiv beeinflusst worden. Die Folge wäre eine Vergrößerung und geänderte Wahrnehmung der pädagogischen Handlungsoptionen der interviewten Realschullehrer*innen im Umgang mit der als zunehmend schwieriger wahrgenommenen Schülerklientel gewesen.

Die zweite Interviewpartner*in ist mit der Oberschule 1 als Fusionsprodukt zufrieden. Bemängelt wird von ihr lediglich die Außendarstellung der fusionierten Schule und damit die Wahrnehmung der Oberschule 1 im Umfeld der Schule. Die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrer*innen an der Oberschule 1 wird von ihr hoch eingeschätzt. Die Wirksamkeit der Schule wird entsprechend der Leistung der schulischen Akteure zur Herstellung des Fusionsproduktes positiv eingeschätzt. Den auch an der Oberschule 1 bereits dargestellten suboptimalen Bedingungen werden von der Schulleiter*in durch eine positive und offene Einstellung begegnet:²³⁴

„Das kann ich nur bestätigen, denn äh ich war dann ja für beide und für die Oberschule dann auch als Leiter zuständig (I: mhm (bejahend)) und pendelte immer zwischen den Standorten hin und her äh (..) und es war eine große Offenheit äh den, den, also auf der menschlichen Ebene, sind die immer alle sehr respektvoll, sehr wertschätzend miteinander umgegangen äh auf der fachlichen Ebene, da gab es dann Differenzen und natürlich auch bei den, bei dem ersten Oberschuljahrgang, wo Dinge ja auch anders geregelt werden mussten als das traditionsgemäß in der Realschule oder in der Hauptschule war und dann gab es schon diese Geschichten, ja wir haben das immer so gemacht und wir so und dann mussten Kompromisslinien gefunden werden (I: mhm (bejahend)), wir ha-

²³² Vgl. Burow 2016 (b), 8; vgl. Netzel et al. 2017, 47.

²³³ Vgl. Burow 2016 (a), 23.

²³⁴ Vgl. Netzel et al. 2017, 52.

*ben uns dann auf den Inhalt konzentriert und äh versucht aus beiden Systemen die jeweils erfolgreichen Varianten entweder zu kombinieren oder das Bessere zu übernehmen.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 18)*

Ziel einer wertschätzenden Führung der Schulleiter*innen sollte sein, für mehr Kohärenzerleben, mehr Selbstbestimmung und mehr Anerkennung in der Schule zu sorgen.²³⁵ Das Ergebnis der wertschätzenden Schulleitung wäre dann mehr Wohlbefinden für die schulischen Akteure, Freude am Lernen für die Schüler*innen und eine hohe Wirksamkeit der Schule. Übertragen auf den Prozess der Schulfusion würde das bedeuten, dass eine wertschätzende Führung als Teil einer pädagogischen Führung durch die Schaffung einer wertschätzenden Schulkultur durch professionelle Schulentwicklungsarbeiten ein Faktor für das Gelingen der Schulfusion darstellen könnte, da sie sich nachhaltig und langfristig auf die Leistungsbereitschaft und Identifikation der Lehrer*innen mit der Schule auswirken könnte.²³⁶

Darüber hinaus konnte zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung festgestellt werden, dass die Schulleiter*in der Oberschule 1 eine wertschätzende Schulkultur etabliert hat, die von den interviewten Lehrer*innen als Wertschätzung ihrer Person und der Entwicklung ihrer Kompetenzen wahrgenommen wurde:²³⁷

*„Ja, absolut, also ja gut wertschätzend, [...] aber alle Türen sind immer offen (Interviewer: mhm (bejahend)), ich kann klopfen, wupps stehe ich darin und es ist nie so, dass ich (..) da irgendwie außen vor gelassen werden, ne und äh ich denke, das geht mit jedem Kollegen so und äh von daher sind, haben wir, also glaube ich immer, immer Glück (Interviewer: mhm (bejahend)), ne.“ (Interviewpartner*in ZK, Absatz 376)*

*„(...) also ich finde ganz viele Dinge, mit denen man an ihn herantritt, gibt er also, versucht er umzusetzen, gibt uns auch die nötige Freiheit, das Ganze auch mal auszuprobieren, das finde ich sehr sehr gut ähm (..)“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 136)*

*„Schon, ja, also es ist, wir diskutieren auch mal ganz kontrovers (Interviewer: mhm (bejahend)) äh, aber so lange das Ganze immer noch mit sachlichen Begründungen am Ende einhergeht ähm glaube ich, können beide Seiten damit gut arbeiten (Interviewer: mhm (bejahend)) und wenn man mir sagt, dass es strukturell oder weiß nicht, dienstrechtlich in dem Moment gerade nicht geht, dann verstehen wir das auch (Interviewer: mhm (bejahend)) also, aber es werden auch ganz viele Dinge bei uns hier ähm (..) ja uns ermöglicht, sie zumindest zu probieren und dann äh ja, reflektiert und geschaut inwieweit wir, inwieweit das Sinn gemacht hat, was wir hier so getan haben.“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 138)*

²³⁵ Vgl. Burow 2016 (b), 8.

²³⁶ Vgl. Netzel et al. 2017, 47.

²³⁷ Vgl. Bartelt 2011, 216.

Die wertschätzende Führung als Teil einer wertschätzenden Schulkultur kann einen Erfolgsfaktor zur Erhöhung von Engagement, Wohlbefinden und Wirksamkeit der schulischen Akteure und damit auch einen Gelingensfaktor für Schulfusionen darstellen.²³⁸

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal des Handelns der Schulleiter*innen an den untersuchten Oberschulen ist die Kenntnis über die Bedeutung der wertschätzenden Führung. Die Schulleiter*in der Oberschule 1 ist im Gegensatz zur Schulleiter*in der Oberschule 2 die Bedeutung der wertschätzenden Führung als Teil einer wertschätzenden Schulkultur auf die Arbeitshaltung der Lehrer*innen und die Wirksamkeit der Schule bewusst:

*„Also, ich glaube, dass das die, ja im Hinblick auf die Motivation und die Arbeitshaltung, dass man da gewissen Einfluss hat, mit Sicherheit (I: mhm (bejahend)), aber äh es ist ja so, wenn, wenn Menschen gerne arbeiten und ihren Job machen, dann empfinden sie das auch nicht als Belastung (I: mhm (bejahend)), während äh wenn sie sich hinquälen, äh dann sind sie froh, wenn sie wieder nach Hause können (I: mhm (bejahend)) und ich glaube, dass es da entscheidend wichtig ist, äh dass man in der Schule, ohne dass der Unterrichtsbetrieb leidet, für Wohlfühlfaktoren sorgt, das können so banale Dinge sein wie äh nen gemeinsam organisiertes Essen vor einer Dienstbesprechung (I: mhm (bejahend)), da kann man einfach nen Grill auf den Schulhof anmachen und nen paar Leute bringen Salate mit (I: mhm (bejahend)) äh und das wirkt (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 130)*

Wenn die wertschätzende Führung die Basis für die wertschätzende Schulkultur und die Wirksamkeit der Schule bilden kann, dann ist in diesem Zusammenhang die Frage von Bedeutung, warum nicht jede Schulleiter*in wertschätzend führt und warum die Führung der Schulleiter*innen von den Lehrer*innen nicht als wertschätzend wahrgenommen wird.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Verweis auf die individuellen Ressourcen der Schulleiter*innen. Eine wertschätzende Führung der Schulleiter*innen ist abhängig von der Fähigkeit der Schulleiter*innen, diesen hohen Anspruch auch umsetzen zu können. Eine wertschätzende Führung im schulischen Kontext ist an personelle Voraussetzungen geknüpft, die nicht jede Schulleiter*in mitbringt. Diese personellen Voraussetzungen zeigen sich im operativen Agieren der Schulleiter*innen, welches von hohen Handlungserwartungen der schulischen Akteure und einer hohen Entscheidungsdichte, und -notwendigkeit geprägt ist.²³⁹ In diesem Kontext ist eine wertschätzende Haltung erforderlich, die auf personalen Voraussetzungen beruht, denn

²³⁸ Vgl. Burow 2016 (a), 20; vgl. Burow 2016 (b), 8.

²³⁹ Vgl. Krobisch 2017, 68.

nicht jede notwendige und von den schulischen Akteuren erwartete Entscheidung der Schulleiter*innen kann von diesen zeitlich aufwändig abgewogen werden. Viele Entscheidungen müssen ungeachtet ihrer Tragweite auf Grund der Handlungsnotwendigkeit kurzfristig getroffen werden. Die Kurzfristigkeit der Entscheidungen setzt wiederum eine emotionale Kompetenz der Schulleiter*innen voraus, die, wenn nicht vorhanden, in Abhängigkeit von der emotionalen Intelligenz langfristig erlernt werden kann.²⁴⁰ Die Schulleiter*in der Oberschule 1 gelingt im Gegensatz zur Schulleiter*in der Oberschule 2 auf der Basis ihrer emotionalen Kompetenz eine wertschätzende Kommunikation und eine wertschätzende Führung. Neben dem Nichtvorhandensein der personalen Voraussetzungen ist möglicherweise Unkenntnis der Schulleiter*innen über die positiven Auswirkungen der wertschätzenden Führung ein weiterer Grund dafür, dass nicht jede Schulleiter*in die Notwendigkeit für eine wertschätzende Führung erkennt und entsprechend wertschätzend führt.²⁴¹

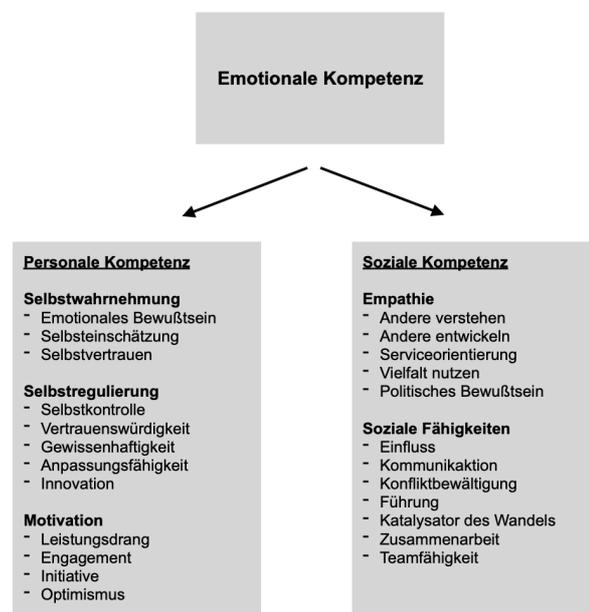


Abbildung 8: Aufbau der emotionalen Kompetenz - in Anlehnung an Arnold/Kleß 2016

²⁴⁰ Vgl. Arnold et al. 2016, 10 f.. Burow 2016 (b) entwickelt in diesem Kontext ein Modell, wie wertschätzende Schulleitung gelingen kann. Der Vollständigkeit halber wird dieses Modell von mir skizziert.

²⁴¹ Vgl. Burow 2016 (b), 12.

5.3.1. Wertschätzende Führung an der Oberschule 1

Die emotionale Kompetenz bildet demnach die Voraussetzung für eine intuitiv wertschätzende Führung.²⁴² Die Schulleiter*in der Oberschule 1 hat nachweisbar eine hohe emotionale Kompetenz, auf deren Basis es ihr gelingt intuitiv wertschätzend zu führen. Um bei der Schulleiter*in das Vorhandensein der emotionalen Kompetenz zu belegen, werden in den Ausführungen den Kriterien der emotionalen Kernkompetenz als Voraussetzung für eine wertschätzende Führung jeweils die empirische Quelle als Beleg gegenübergestellt:

- Die Selbstwahrnehmung umfasst u.a. die Fähigkeiten die eigenen Ressourcen und die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen (Emotionales Bewusstsein) und einzuschätzen (Selbsteinschätzung/Selbstvertrauen):²⁴³

*„(..) ich weiß, dass ich vom, vom (..) Charakter her außerordentlich ruhig bin und äh zuhören kann und auch, ja sehr reflexions- und kritikfähig bin, also ähm mag sein, äh dass das, was mit ernst genommen sein zu tun hat.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 109)*

- Die Selbstregulierung beinhaltet u.a. den Umgang mit den Ressourcen. Dazu gehört es die eigenen Emotionen und Impulse zu regulieren (Selbstkontrolle), sich an Aufrichtigkeit und Integrität zu orientieren (Vertrauenswürdigkeit), Verantwortung für die eigene Leistung zu übernehmen (Gewissenhaftigkeit), flexible Reaktionsweisen (Anpassungsfähigkeit) und neue Ideen, Methoden und Informationen zu erkennen (Innovation):²⁴⁴

*„(...) aber äh da muss ich dann sagen, ist mein Fell dick genug, dass ich (I: okay) mir das anhöre und wenn das irgendwie inhaltlich begründbar ist und nachvollziehbar, dann äh muss ich auch an der Baustelle arbeiten, äh wenn ich merke, ja das ist jetzt hier unsachlich oder so, dann kann ich darüber hinwegsehen (I: mhm (bejahend)).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 40)*

- Die Motivation setzt sich zusammen aus dem Wunsch einem hohen Leistungsanspruch gerecht zu werden (Leistungsdrang), sich Ziele einer Gruppe zu eigen zu machen (Engagement), der Bereitschaft Chancen zu ergreifen (Initiative) und die eigenen Ziele trotz möglicher Hindernisse und Rückschläge zu verfolgen (Optimismus):²⁴⁵

²⁴² Vgl. Dubs 2017 (a), 12 f.; vgl. Arnold et al. 2016, 10 ff..

²⁴³ Vgl. Arnold et al. 2016, 11.

²⁴⁴ Vgl. ebda..

²⁴⁵ Vgl. ebda., 12.

*„(..) ich war zum damaligen Zeitpunkt Realschulkonrektor und es zeichnete sich ab, dass sowohl der Hauptschulrektor als auch der Realschulrektor in Pension gehen und für mich stellte sich dann die Situation so da, dass ich äh (..) ja entweder ganz vorne auf den Zug springe oder zusehe, dass ich irgendwo anders unterkomme und da ich äh auch mich hier immer für die Schule sehr stark engagiert habe, war's für mich klar äh, dass ich auch vorne mitgestalten möchte und hab dann auch, also wir haben dann gleich auf informeller Ebene mit einer äh Planungsgruppe angefangen, bevor wir dann offiziell bestätigt worden sind, äh, ja, das ist so meine Motivation gewesen, einfach aus (..), ja, wie soll ich das sagen, aus Wertschätzung oder Zuneigung dem Schulstandort oder der Stadt gegenüber äh, dass ich dann auch hier mitgestalten wollte.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 8)*

- Empathie ist die Wahrnehmung der Gefühle, Bedürfnisse und Sorgen anderer, ist die Fähigkeit, Sichtweisen und Emotionen anderer zu erfassen und an deren Sorgen aktiv teilzuhaben (andere verstehen), sowie die Entwicklungsbedürfnisse anderer zu erkennen und ihre Fähigkeiten zu fördern (andere entwickeln). Darin enthalten ist sowohl die Fähigkeit, die Bedürfnisse von anderen vorwegzunehmen, sie zu erkennen und zu befriedigen, als auch die Fähigkeit, die durch die Verschiedenheit der Menschen entstehenden Chancen zu nutzen (Vielfalt nutzen). Auch das Erfassen von emotionalen Strömungen und Machtbeziehungen innerhalb einer Gruppe gehört dazu (politisches Bewusstsein):²⁴⁶

*„Schwierig ähm (..) das erforderte (..) und erfordert teilweise bis heute noch großes Fingerspitzengefühl, weil es viel auch um Befindlichkeiten geht, äh viel zuhören, viel ernst nehmen (I: mhm (bejahend)) und (..) während viele ältere Kolleginnen und Kollegen (..) sich auch merklich schwer getan haben so ihren, ihren alten Schuh zu verlassen und neue Sachen zu machen.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 26)*

- Die sozialen Fähigkeiten umfassen die Geschicklichkeit, mit der erwünschte Reaktionen bei anderen hervorgerufen werden. Die Person kann sich wirksamer Mittel der Beeinflussung bedienen (Einfluss), unvoreingenommen zuhören und überzeugende Botschaften äußern (Kommunikation) und Meinungsverschiedenheiten verhandeln (Konfliktbewältigung). Darüber hinaus gehört insbesondere für Führungspersonen das Führen und Lenken von Gruppen dazu (Führung), sowie einen möglichen Wandel zu initiieren und zu steuern (Katalysator des Wandels), mit anderen für gemeinsame Ziele zusammenzuarbeiten (Zusammenarbeit) und für Gruppensynergien zu sorgen (Teamarbeit):²⁴⁷

„Ja natürlich, aber das ist so, ähm alleine das fängt schon an mit, mit den durch die Schulleitung stattfindenden Beratungs- und Unterrichtsbesuchen, die ja regelmäßig sein müssen, ähm ich glaube, dass ich mir zugute halten kann, dass ich da äh diese Angstebene (I: mhm (bejahend)) komplett runtergefahren habe (I:

²⁴⁶ Vgl. ebda..

²⁴⁷ Vgl. ebda., 13.

*mhm (bejahend)), die wissen genau äh auf was wir achten oder auf was ich achte, wenn ich auf, in den Unterricht komme, die wissen auch äh das, ja wie soll ich das sagen, ich sage immer Tanzen gelernt haben wir alle im Referendariat.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 115)*

*„(...) ich meine er macht (..) den Job gut (Interviewer: mhm (bejahend)) und vor allen Dingen deshalb, er reagiert, er reagiert auf Schwierigkeiten nicht unüberlegt, sondern lässt das erst mal ganz ruhig an sich rankommen, bevor er was sagt oder Handlungen vollzieht ähm lässt er ersteinmal die Sache so nen bisschen sacken (Interviewer: mhm (bejahend)) und das ist gut, meines Erachtens, viele sagen ja oder viele möchten, dass er dann spontan loslegt und das sofort löst.“ (Interviewpartner*in WK, Absatz 133)*

Die hohen Anforderungen an die emotionale Kompetenz der Schulleiter*innen wirft auch in diesem Zusammenhang die Frage nach der Berücksichtigung und Überprüfung umfassender tätigkeitsrelevanter Kriterien im Auswahlverfahren für die Besetzung der Funktionsstellen der Schulleiter*innen als auch die Frage der Qualifizierung der berufenden Schulleiter*innen auf. Die zentrale Bedeutung der emotionalen Kompetenz für die wertschätzende Führung, für die Entwicklung einer wertschätzenden Schulkultur und darauf basierend eine hohe Wirksamkeit der Schule bedingt Überprüfungskriterien im Ablauf des Besetzungsverfahrens für die Besetzung der Funktionsstelle einer Schulleiter*in. Die gegenwärtigen Verfahren zur Erstellung einer dienstlichen Beurteilung als Grundlage für das Besetzungsverfahren der Funktionsstelle sind nur sehr eingeschränkt tauglich, belastbare Aussagen über die emotionale Kompetenz der Bewerber*innen für die Funktionsstelle einer Schulleiter*in zu treffen.²⁴⁸ Zum einen werden die Verfahrensbestandteile an einem Tag durchgeführt und stellen somit nur eine Momentaufnahme dar und sind daher vorwiegend ein Indikator für die kurzfristige Belastbarkeit der Bewerber*in für die Funktionsstelle. Zum anderen erfolgt die Erstellung der dienstlichen Beurteilung als Grundlage für die Besetzung der Funktionsstelle der Schulleiter*in nur durch eine Person, nämlich zu meist einer schulfachlichen Dezernent*in und nicht durch eine Kommission, wie sie z.B. bei der Besetzung von Lehrstühlen oder einem Prüfungsausschuss, wie sie im Rahmen der zweiten Staatsprüfung gebildet werden. Die Bildung einer Kommission, eines Ausschusses oder eines Assessment-Centers zur Besetzung der Funktionsstellen wie es bei dem Verfahren zur Übertragung von Funktionsstellen an Studienseminaren für Lehrämter praktiziert wird, wäre mit dem damit verbundenen zeitlichen

²⁴⁸ Die dienstliche Beurteilung als Grundlage für die Übernahme einer Funktionstätigkeit basiert in Niedersachsen neben möglichen anderen Bestandteilen auf der Besichtigung einer Unterrichtsstunde und eine anschließende Besprechung des besichtigten Unterrichts. Die anderen Bestandteile sind in Abhängigkeit der angestrebten Funktion die Durchführung eines auf die Eignung für die angestrebte Funktion bezogenen Gesprächs, Begutachtung der Beratung einer anderen Lehrkraft auf der Grundlage einer von dieser erteilten Unterrichtsstunde sowie Begutachtung der Leitung einer Konferenz oder einer Dienstbesprechung. Je nach angestrebter Funktion müssen alle oder nur einige Bestandteile erfüllt werden. Zuständig für die Erstellung der dienstlichen Beurteilung sind in Niedersachsen in Abhängigkeit der angestrebten Funktionsstelle die Schulleiter*innen oder die schulfachlichen Dezernent*innen.

Engagement mit einer erheblichen Ausweitung der Arbeitsbelastung für die Mitglieder der Kommission, des Ausschusses oder Assessment-Centers verbunden.²⁴⁹ Demgegenüber würde aber eine gestiegene Objektivität und ein fachlicher Austausch beim Entscheidungsprozess zur Besetzung der Funktionsstelle vorliegen. Voraussetzung für die zielorientierte Funktionsweise einer Kommission, eines Ausschusses oder eines Assessment-Centers und dem damit verbundenen personellen und zeitlichen Aufwand ist eine ausreichende Anzahl qualifizierter Bewerberinnen für die Funktionsstelle der Schulleiter*in. Gerade im ländlichen Bereich ist die Besetzung der Funktionsstellen der Schulleiter*innen und auch die Besetzung anderer Funktionsstellen mangels Bewerber*innen äußerst schwierig. Nach dem Kontextwissen des Verfassers müssen die Funktionsstellen im mehrfach im Schulverwaltungsblatt und sogar in überregionalen Tageszeitungen mangels Bewerber*innen ausgeschrieben werden. Im Ergebnis findet sich nach diesen Anstrengungen dann eine Bewerber*in für die Besetzung der Funktionsstellen. Naheliegenderweise würde der zeitliche und personelle Aufwand zur Bildung einer Kommission, eines Ausschusses oder eines Assessment-Centers in diesen Fällen nicht zu rechtfertigen sein.

Während die Schulleiter*in der Oberschule 1 intuitiv wertschätzend führt, wird an der Oberschule 2 die Führung der Schulleiter*in durch die Interviewpartner*innen nicht als wertschätzend wahrgenommen. Neben der Weisung der Schulleiter*in die Lernkontrollen zur Vermeidung der Anwendung der 30%-Regel wiederholen zu lassen, welche bei den Lehrer*innen der Oberschule 2 umstritten ist und nicht befolgt oder umgangen wird, wird das Führungsverhalten der Schulleiter*in weder als unterstützend noch als wertschätzend wahrgenommen (Kapitel 4.2.2.3.). Das Fehlen der wertschätzenden Führung wird unabhängig vom Lehramt, d.h., Hauptschul- oder Realschullehramt, bemängelt. Nötig wäre nach Ansicht der Interviewpartner*innen der Oberschule 2 demnach die Erweiterung von unterstützenden Rahmenbedingungen durch die Schulleiter*in:

*„(...) in mancherlei Hinsicht schon, manchmal wünschte ich mir da mehr Unterstützung, ne, also äh es fehlt eigentlich, ja verlangt das man im Grunde genommen immer mehr Zeit investiert, denn das äh wir sind ja in so viele Kurse aufgeteilt (I: mhm (bejahend)) und diese Kurse, die Grundkurse, die müssen ja eigentlich ganz parallel arbeiten, weil's Ziel ja sein kann einen Schüler in den E-Kurs zu entlassen (I: mhm (bejahend)) und da muss es ja bei beiden Kursen jetzt mal als Beispiel die gleichen Voraussetzungen geben, ne, dieses setzt ganz viel Absprachen voraus, ich muss mich mit dem Kollegen eigentlich hinsetzen, ich muss die Arbeiten gleich konzipieren, ich muss absprechen was ich im Unterricht mache, gut man hat seinen, jeder macht seinen Unterricht nen bisschen anders, man hat vielleicht nen paar andere Schwerpunkte, aber es muss schon so eine Linie sein (I: mhm (bejahend)) das setzt ganz viel Absprachen voraus (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 33)*

²⁴⁹ Vgl. RdErl. d. MK v. 1.2.2014 - 35-84130/5 (SVBl. 2/2014 S.56) - VORIS 20411 -.

Die vorhandenen Rahmenbedingungen der Oberschule 2 werden von den Interviewpartner*innen wiederum positiv wahrgenommen, allerdings in ihrer Initiierung und Umsetzung nicht der Schulleiter*in zugeschrieben:

*„(...) äh von der Schulleitung eigentlich weniger als (..) oder dahingehend, dass wir ja jetzt einen zweiten Klassenlehrer haben, also wir haben in den Oberschulklassen zwei Klassenlehrer und das ist gut, weil es ist soviel Verwaltungskram, sage ich mal, was man alleine gar nicht leisten kann (...).“ (Interviewpartner*in UK, Absatz 41)*

Aber wie kann eine wertschätzende Führung gelingen, wenn die personalen Voraussetzungen der Schulleiter*in für „intuitive Entscheidungen und Problemlösungen in Führungssituationen“²⁵⁰ nicht ausreichend vorhanden sind oder Unkenntnis über die Wirkungsweise, Unsicherheit und Überlastung in der Anwendung existiert? In den folgenden Ausführungen werden zwei Ansätze für die Anwendung einer wertschätzenden Führung überblicksartig dargestellt.

5.3.2. Das Modell der wertschätzenden Führung nach Burow

Da es auch im Kontext der wertschätzenden Führung wenig empirische Befunde über die Wirkungsweise gibt, wird von Olaf-Axel Burow auf der Grundlage seiner 20jährigen Erfahrung in der Durchführung von Schulentwicklungs- und Change-Projekten ein Modell entwickelt, das auf drei wissenschaftlichen Ansätzen beruht: Konzept der Salutogenese, Selbstbestimmungstheorie und das Konzept der wertschätzenden Schulleitung.²⁵¹ Das Konzept der Salutogenese des Soziologen Antonosky untersucht was Personen gesund hält und wie sie ihr Handeln so gestalten können, dass sie Stimmigkeit erfahren können und damit gleichermaßen Mitarbeitende unterstützen und deren Engagement steigern können. Mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan können Bedingungen identifiziert werden, unter denen Personen ihr Potential entfalten und Spitzenleistungen erzielen können. Der Erziehungswissenschaftler Burow zeigt mit seinem Ansatz der wertschätzenden Schulleitung, wie durch Schaffung einer wertschätzenden Schulkultur, die von gemeinsamen Visionen getragen wird und für die ein konkreter Umsetzungsplan vorhanden ist, unerschlossene Potentiale freigesetzt werden können. Im Kontext des Untersuchungsgegenstandes ist gerade der Aspekt der Entwicklung von gemeinsamen Visionen als Teil einer wertschätzenden Schulkultur von großer Bedeutung. Vorbereitende und begleitende integrative Maßnahmen als auch Maßnahmen zur Einbindung von widerständigen Lehrkräften zur produktiven Wendung des Widerstandes basieren auf der Ent-

²⁵⁰ Dubs 2017 (a), 14.

²⁵¹ Vgl. Burow 2016 (b), 66 ff..

wicklung von gemeinsamen Visionen und einer wertschätzenden, gemeinsam entwickelten und getragenen Schulkultur. Basis jeder Schulentwicklung bilden nach dem Konzept der wirksamen Führung die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auf dieser Basis kann eine gemeinsame Vision für die Entwicklung der Schule erarbeitet werden, die durch die wertschätzende Schul- und Organisationsentwicklung initiiert wird. Wertschätzende Führung zeigt sich in diesem Kontext darin, dass es den Schulleiter*innen gelingt, die Lehrer*innen für einen gemeinsamen Veränderungsprozess zu mobilisieren. Die wertschätzende Führung bedingt ein partizipativ, prozessorientiertes Vorgehen der Schulleiter*in und löst sich vom Top-down-Modell der Führung. Der schrittweise Aufbau der wertschätzenden Führung gelingt dabei durch ein System regelmäßiger wertschätzender Befragungen und systematischer Dokumentation von „best practices“ von Lehrer*innen, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen und kann so ein innovationsfreundliches Klima schaffen, in dem gemeinsam neue Wege der Schulentwicklung geschaffen werden.²⁵²

5.3.3. Prinzipien ethischer Führung nach Netzel/Haas/Frey²⁵³

Neben dem skizzierten Modell der wertschätzenden Führung gibt es die Prinzipien ethischer Führung mit dem sich die Schulleiter*innen, sofern sie die wertschätzende Führung nicht intuitiv umsetzen können, schrittweise an eine wertschätzende Führung annähern können. Die Prinzipien ethischer Führung basieren auf Erkenntnissen der psychologischen Führungs-, Leistungs- und Motivationsforschung. Die Prinzipien der ethischen Führung stellen Handlungsanleitungen für Schulleiter*innen im Umgang mit den Lehrer*innen einer Schule dar.

²⁵² Vgl. Burow 2011, 168.

²⁵³ Vgl. Netzel/Haas/Frey 2017, 53 ff..

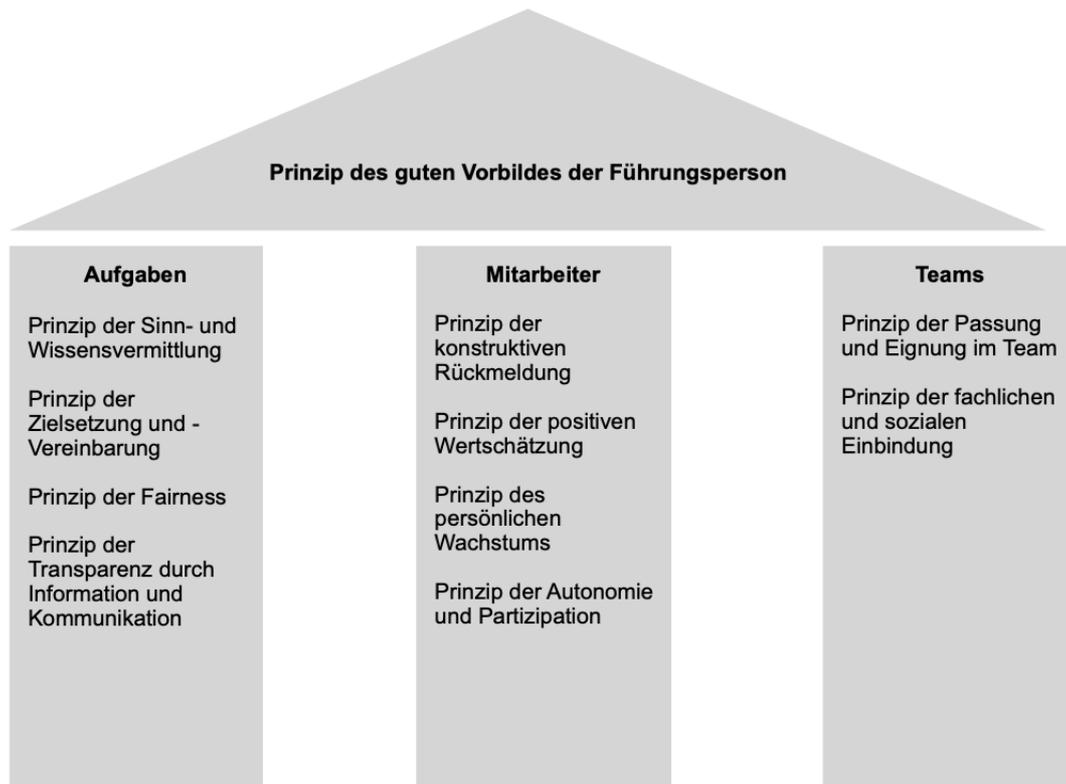


Abbildung 9: Netzel/Haas/Frey 2017, 54.

Um die Notwendigkeit dieser Prinzipien zu belegen, wird in den folgenden Ausführungen die Anwendung ausgewählter Prinzipien an der Oberschule 2 dargestellt.

Nach dem „Prinzip der Sinn- und Wissensvermittlung“ ist die Vermittlung bzw. gemeinsame Entwicklung einer Vision im Sinne eines gemeinsamen Ziels für jede Lehrer*in und Schulleiter*in entscheidend, um die eigene Arbeit in ein übergeordnetes Ganzes einbetten zu können.²⁵⁴ Der visionäre Anspruch und die Initiierung von pädagogischen Innovationen durch die Schulleiter*in der Oberschule 2 ist belegbar:

„(...) ich werde dafür arbeiten und kämpfen (lacht), aber äh das muss man einfach mal auf sich zukommen lassen, ähm wenn dem nicht so ist, strebe ich dann ne sehr sehr enge Kooperation mit dem Gymnasium an, so dass die Übergänge für unsere Schüler in den SEK-II-Bereich dann auch reibungslos möglich sind und wenn wir an einem Standort zusammengefasst sind äh entfallen natürlich auch alle Schwierigkeiten kommunikativer Art, aber auch was die Wechsel zwi-

²⁵⁴ Vgl. Netzel et al. 2017, 54.

*schen den Standorten angeht, sowohl für Schüler als auch für Lehrer (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 49)*

und:

*„(...) wir haben z.B. äh den Schultag (betont) komplett neu rhythmisiert, in dem wir die Klingel abgeschafft haben, in dem wir die kleinen Pausen abgeschafft haben äh und die großen Pausen verlängert haben.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 49)*

und:

*„(...) Doppelstundenmodell und die Pausen verlängert, so dass auch mehr ähm Austauschmöglichkeiten für die Lehrer untereinander entstanden sind, vormittags in den Pausen, es gibt einmal, (..) jetzt muss ich rechnen, es gibt einmal 35 Minuten und einmal 25 Minuten Pause (I: mhm (bejahend)) und eine Stunde Mittagspause vor dem Ganztagsbetrieb, äh so dass auch die, wirklich die Lehrer auch miteinander mehr ins Gespräch kommen können oder auch wirklich abschalten können, also es ist ein Unterschied ob man ähm 20 Minuten Pause hat oder 35 Minuten, das spürt man deutlich.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 51)*

Dem „Prinzip der Zielsetzung und -vereinbarung“ kommt im Führungsalltag zusammen mit der gemeinsamen Zielvereinbarung und gegenseitigen Abklärung der Erwartungen eine wichtige Rolle zu, da es einen Zusammenhang zwischen der Zielformulierung und der Leistung gibt.²⁵⁵ Auch dieses Prinzip lässt sich durch das formulierte Leitbild, welchem die schulischen Akteure in der Gesamtkonferenz und dem Schulleiter*in als höchstes schulisches Entscheidungsgremium zugestimmt haben, belegen.²⁵⁶

Um der Entstehung von aktiven und passiven Formen des Widerstandes zu vermeiden, wird der Schulleiter*in im Umgang mit den Lehrer*innen nach dem „Prinzip der Fairness“ die Umsetzung der prozessualen Fairness (gerechte Abläufe und Verfahren), der Ergebnisfairness (gerechte Verteilung von Ressourcen), der informationalen Fairness (transparente interne Kommunikation) und der interaktionalen Fairness (wertschätzender Umgang) angeraten.²⁵⁷ Das Erkennen der Bedeutung der informationellen Fairness und der interaktionalen Fairness durch die Schulleiter*in der Oberschule 2 lässt sich belegen:

²⁵⁵ Vgl. ebda..

²⁵⁶ Aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung kann weder an dieser Stelle noch im Kapitel „Zielformulierung als Erfolgsfaktor für die Teambildung“ das Leitbild der Oberschule 2 wiedergegeben werden.

²⁵⁷ Vgl. Netzel et al. 2017, 54 f..

Wie gesagt, wir haben so soziale Events organisiert (I: mhm (bejahend)), dass man gemeinsame Ausflüge macht, dass man sich kennenlernt, dass man gemeinsam Essen organisiert, äh ich habe auch gleich den Personalrat mit eingebunden, dass sie da in die Verantwortung genommen werden, sich darum zu kümmern ähm wir haben, also um das Zusammenwachsen, wir haben äh auch viel evaluiert, äh hauptsächlich auf der Befindlichkeitsebene äh und anonym, wie geht es dir, wo drückt der Schuh am meisten, da kamen natürlich auch viele Dinge äh in Richtung der Schulleitung, die Kommunikationsstrukturen laufen nicht, dass sie dann in beiden Standorten auch und auch daran, dass wir natürlich sehr viel zu tun hatten äh Schulneuwahl beim Aufbau neuer Schulformen, äh das hat sich jetzt inzwischen hoffentlich (lacht) gewandelt, aber das war schon berechtigte Kritik, dass es auch alles sehr viel war (I: mhm (bejahend)) und dass viele häufig das Gefühl hatten äh ja, dass, dass die Information teilweise hätten besser fließen können (I: mhm (bejahend)) mit Sicherheit, aber dieses ähm ja ich sag das jetzt mal, ich mein das aber nicht so abwertend, äh dieses Ventil zu öffnen, rede einfach mal oder anonym über deine Befindlichkeiten und zusammen mit dem Personalrat und der Steuergruppe, die wir haben, äh das dann auszuwerten und zu versuchen da Strukturen zu schaffen (...).“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 34)

und:

Ja, absolut, also ja gut wertschätzend, ja gut (...). (Interviewpartner*in ZK, Absatz 376)

Neben einer transparenten internen Kommunikation sollen den Lehrer*innen von der Schulleiter*in nach dem „Prinzip der Transparenz durch Information und Kommunikation“ auch Gesamtzusammenhänge vermittelt werden und es soll ein intensiver, partnerschaftlicher Austausch und Dialog auf Augenhöhe stattfinden.²⁵⁸ Auch bei diesem auswahlhaften Prinzip lässt sich die Umsetzung durch die Schulleiter*in der Oberschule 2 nachweisen:

„Ja, ich sag ja, wir diskutieren auch kontrovers (Interviewer: ja) ich bin auch nicht mit allem einverstanden was immer entschieden wird oder aber auch so in Hinsicht der, des zeitlichen Ablaufes, manche Entscheidungen könnten meiner Meinung nach etwas früher getroffen werden oder müssten früher getroffen werden, damit man einfach, ja, langfristiger planen könnte oder entspannter planen könnte, das ist das was ich meine mit Ruhe (Interviewer: mhm (bejahend)) oder so, ähm aber unterm Strich ist es meiner Meinung nach auch immer ertragreich (Interviewer: mhm (bejahend)) und er ist ja auch, also unser Schulleiter ist immer offen auch für Ideen, die wir hier einbringen (Interviewer: mhm (bejahend)), es wird dann nur abgewägt inwieweit es umzusetzen ist (Interviewer: ja) und das ist ja auch legitim (...).“ (Interviewpartner*in UL, Absatz 160)

²⁵⁸ Vgl. Netzel et al. 2017, 55.

5.4. Teambildende und identitätsstiftende Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten als Gelingensfaktoren

Bereits bei den Prinzipien der ethischen Führung wurde bei der Thematisierung des Prinzips der Transparenz durch Information und Kommunikation auf die Bedeutung eines partnerschaftlichen Austausches und Dialoges auf Augenhöhe zwischen den Lehrer*innen und der Schulleiter*in einer Schule als Teilaspekt einer wertschätzenden Führung hingewiesen (siehe 5.1.3. Prinzipien ethischer Führung nach Netzel/ Haas/Frey).

Die zentrale Bedeutung der innenschulischen Kommunikation als möglichen Gelingensfaktor eines Schulfusionsprozesses lässt sich an der Oberschule 2 an den vorhandenen aktiven und passiven Formen des Widerstandes im Rahmen der Schulfusion nachweisen.

Widerstand stellt auch in Schulfusionsprozessen einen Reibungs- und Energieverlust dar.²⁵⁹ Um diesem Widerstand konstruktiv begegnen und ihn positiv wenden zu können, ist eine Unterscheidung nach Entstehungsursachen, Entstehungszeitpunkt und den vorhandenen Ausprägungsformen des Widerstandes notwendig. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann an der Oberschule 2 aktiver und passiver Widerstand vor der Schulfusion und im Rahmen des Schulfusionsprozesses empirisch belegt werden. Ursache für das widerständige Verhalten sind u.a. Kommunikationsdefizite, nicht vorhandene Partizipationsmöglichkeiten und ein Identifikationsmangel durch nicht vorhandene Zielverbindlichkeiten.

5.4.1. Partizipation als möglicher Gelingensfaktor

Um im Vorfeld der Schulfusion und während des Schulfusionsprozesses die Entstehung von widerständigen Verhalten der interviewten Lehrkräfte zu vermeiden und bereits vorhandenes widerständiges Verhalten bzw. widerständige Einstellungen der Schulfusion gegenüber in diesem Zusammenhang produktiv wenden zu können, kann die Generierung von Partizipationsmöglichkeiten für die Lehrkräfte eine Lösungsmöglichkeit darstellen.

Bereits vor der Schulfusion wird von den interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 2 keine Notwendigkeit für eine Fusion mit der benachbarten Hauptschule Q gesehen:

„Ne, wir als Realschule wollten keine Oberschule werden (I: mhm (bejahend)), also das hier war Hauptschule, drüben war Realschule, wir sind eigentlich gut

²⁵⁹ Vgl. Ingrisich 2000, 15.

*zurecht gekommen und wollten eigentlich so weitermachen und dann kam es von oben, äh dass irgendwie die Haupt- und Realschulen langfristig zusammenge-
worfen werden sollen (...).“ (Interviewpartner*in WJ, Absatz 4)*

Die im Vorfeld der Schulfusion im schulischen Alltag existierende Kooperationsnotwendigkeit und durchgeführte Kooperation mit der benachbarten Hauptschule Q ist durch eine aktive Abgrenzung der Realschullehrer*innen gekennzeichnet:

- Die leistungsschwachen und als problembehafet wahrgenommenen Schüler*innen der Realschule werden an die Hauptschule überwiesen.
- Die interviewten Realschullehrer*innen instrumentalisieren gegenüber den Realschüler*innen die Hauptschule aus Gründen der Disziplinierung als Ort der Abschreckung.
- Die fachwissenschaftliche Arbeit der Hauptschule wird durch die interviewten Realschullehrer*innen gering geschätzt, was gleichzeitig auch eine Erhöhung der fachwissenschaftlichen Arbeit der Realschule bedeutet.
- Die Realschullehrer*innen sehen sich nicht für die Arbeit mit Hauptschüler*innen ausgebildet und wollen auch keine Hauptschüler*innen unterrichten.
- Die Realschule und das Schulgebäude der Realschule sind der Ort der schulischen Identifikation für die Realschullehrer*innen.

Die Aufhebung der Realschule P, die Aufgabe des Schulgebäudes der Realschule P und der Einzug in das Gebäude der auslaufenden Hauptschule Q, welches auch das Schulgebäude der Oberschule 2 ist, hat bei den interviewten Realschullehrer*innen einen vollständigen Verlust der schulischen Identifikation, eine Verstärkung der ablehnenden Einstellung der Schulfusion gegenüber und eine Ablehnung der fusionierten Schule zur Folge.

Obwohl der Zusammenhang zwischen der Aufhebung der Realschule, der Aufgabe des Schulgebäudes, dem Identitätsverlust und der ablehnenden Haltung der interviewten Realschullehrer*innen ursächlich, erheblich und evident ist, wird die Entscheidung zur Fusion der Realschule P und der Hauptschule Q durch die politischen Entscheidungsträger direktiv entschieden und initiiert. Belegbar ist bei den untersuchten Oberschulen die Schulfusion nicht aus der Initiative der Kollegien der Präfusionsschulen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen entstanden. Die Schulfusion ist von den kommunalen Entscheidungsträgern vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und des existenten Sanierungsstaus der Schulgebäude politisch entschieden worden. Pädagogische Begründungen auf der Ebene der Einzelschule werden nur einseitig von den Hauptschullehrer*innen der Hauptschule Q formuliert, die interviewten Realschullehrer*innen lehnen die Schulfusion ab, verlieren

ihre schulische Identität und können auf dieser Grundlage auch keine pädagogischen Begründungen für eine Schulfusion finden.

Grundlage dieser motivationalen Schieflage der Realschullehrer*innen und der Hauptschullehrer*innen sind, neben einem unterschiedlichen habitusbedingten Professionsverständnis, Kommunikationsdefizite der kommunalen Entscheidungsträger in der Phase der politischen Entscheidungsfindung und mangelnde Partizipationsmöglichkeiten der zukünftigen Lehrkräfte der Fusionschule in der Planungs- und Vorbereitungsphase der Schulfusion. Auf der Ebene der politischen Entscheidungsträger wird die Begründung und Notwendigkeit der Schulfusion nicht vermittelt, d.h. es wird nicht rechtzeitig und nicht vollständig kommuniziert und die Kommunikation erfolgt nur über die Schulleiter*innen.

Auch infolge der Kommunikations- und Vermittlungsdefizite durch die kommunalen Entscheidungsträger kommt es im Kollegium der Realschule und des Schulvorstandes der Realschule P zu einer Ablehnung der Fusion mit der benachbarten Hauptschule. Der Schulvorstand stimmt mehrheitlich gegen die Schulfusion und hält diese Entscheidung trotz aktiver Einflussnahme des Schulträgers unverändert aufrecht.

Im Vorfeld und in der Vorbereitungsphase der Schulfusion sind durch die strukturellen Voraussetzungen der Zuständigkeit einer Planungsgruppe die Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte begrenzt. Eine direkte Partizipation würde eine Mitarbeit in der Planungsgruppe zur Vorbereitung der Schulfusion voraussetzen. Die fehlende Kontinuität im Schulentwicklungsprozess der Präfusionsschulen zeigt sich auch in der Bildung der Planungsgruppe zur Vorbereitung der Schulfusion und in deren Verzahnung mit den Kollegien der Präfusionsschulen. Die Landesschulbehörde behält sich die Entscheidung über eine Mitarbeit in den Planungsgruppen nach vormals erfolgter Bewerbung der Interessent*innen vor. Die Bildung der Planungsgruppen erfolgt kurzfristig, zumeist mit einer Laufzeit von unter einem Jahr. Innerhalb dieser sehr begrenzten Zeitspanne erfolgen die Vorbereitungsarbeiten für die Umsetzung der Schulfusion und Impulse für die Ausgestaltung der Schulfusion unter erheblichen Zeitdruck und sind von großen Erfolgserwartungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht durch die politischen Entscheidungsträger, der Schulverwaltungsbehörden, der betroffenen Lehrkräfte, sowie der Schüler*innen und Eltern begleitet.

Erschwerend kommt zu diesen belastenden Faktoren hinzu, dass die Planungsgruppen kein direktes Mandat der Präfusionskollegien haben und ihnen gegenüber nur informationspflichtig sind. Demnach ist auch bei der Vorbereitung der Schulfusion die Möglichkeit zur Partizipation der betroffenen Lehrkräfte ausgeschlossen, da die konzeptionellen Vorbereitungen neben der Zustimmung der Landesschulbehörde nur der Zustimmung der Schulvorstände der Präfusionsschulen bedürfen und nicht durch die Kollegien der betroffenen Schulen bestätigt werden müssen. Die nicht vorhandenen

Partizipationsmöglichkeiten der Präfusionskollegien am Fusionsprozess haben an der Oberschule 2 eine geringe personelle und inhaltliche Verzahnung zwischen Planungsgruppe und den Präfusionskollegien zur Folge:

*„Ich glaube, dass es nicht eine Planungsgruppe geben darf, ich glaube, das muss äh die Gesamtheit des Kollegiums schaffen, das haben wir versäumt, wir waren nicht, sechs Leute, mit beiden, ja, Schulleitern und haben dann zusammen gesessen und das überlegt und wir hätten transparenter zumindest arbeiten müssen, damit das Kollegium nicht irgendwie vorgefertigte Konzepte kriegt, sondern dass man gemeinsam überlegt und das reingibt, wir haben jetzt die und die Idee, wie findet ihr das (I: mhm (bejahend)), wir haben ja das Lernen-und-Üben-Konzept, was ich übrings großartig finde, in der Umsetzung ist es ein bisschen schwierig und das mögen viele nicht, ne, da muss ich mich davon trennen, ich kann das in der Demokratie, wenn jetzt alle sagen: „wir finden das doof“, dann ist das eben so.“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 48)*

Die Alternative für eine Arbeit der Planungsgruppe, die die Präfusionskollegien aktiv einbinden würde und sich nicht nur auf die Präsentation von ausgearbeiteten Konzepten beschränken müsste, wird von der Interviewpartner*in klar umrissen. Für eine Identifikation mit dem Fusionsprodukt, d.h. der Oberschule, müssten alle dort tätigen Lehrkräfte in die konzeptionelle und organisatorische Planung einbezogen werden. Denkbar wäre dies durch die Initiierung von verantwortlichen Planungsgruppen zu unterschiedlichen Themenbereichen. Die Einbeziehung der Präfusionskollegien wäre dabei bereits ein notwendiger und wichtiger Schritt bei der Entwicklung der zukünftigen Lehrerteams. Zum einen würde den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, ihre Einstellung der Schulfusion gegenüber zu revidieren, da bestehende Vorurteile und Vorbehalte dem jeweils anderen Lehramt gegenüber überprüft werden könnten. Zum anderen würde die aktive Mitarbeit in der Vorbereitung der Schulfusion den Lehrer*innen die Möglichkeit bieten, die zukünftige Schule und damit auch den zukünftigen Arbeitsort mitzuentwickeln und damit ein Angebot der Partizipation und der schulischen Identifikation darstellen. Durch diese Einbindung aller Lehrer*innen könnte der Verlust der schulischen Identifikation durch die Aufhebung der Präfusions-schulen, der Aufgabe des Schulgebäudes und der Einzug in das Schulgebäude der auslaufenden Hauptschule kompensiert werden.

5.4.2. Teambildende und identitätsstiftende Maßnahmen als Gelingensfaktoren

Neben der Partizipation der an der Fusion beteiligten schulischen Akteure können teambildende und identitätsstiftende Maßnahmen mögliche Erfolgsfaktoren für das Gelingen der Schulfusion darstellen.

Allgemein ist die Fusion von zwei eigenständigen Schulen eine Aufgabenstellung, die aufgrund ihrer Komplexität, ihres Umfangs und ihres Aufwands nicht von einer Per-

son allein, sondern nur zusammen mit anderen bewältigt werden kann.²⁶⁰ Darüber hinaus ist eine Schulfusion auch ein Handlungsanlass für alle zukünftigen Lehrkräfte der fusionierten Schule, da diese auch gemeinsam an der Schule unterrichten werden. Dazu gehört in diesem Zusammenhang und im inklusiven Setting auch die Kooperation in multiprofessionellen Teams aus verschiedenen pädagogischen Experten in Schulen, um einen verbesserten Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft fördern und auch eine Verminderung der damit zusammenhängenden zunehmenden Arbeitsbelastung der Lehrkräfte bewirken zu können.²⁶¹ Neben dieser extrinsisch motivierten Handlungsaufforderung kann die Bewältigung der komplexen, umfänglichen und aufwändigen Aufgabe im Team für die einzelnen Teammitglieder eine motivierende Partizipationsmöglichkeit darstellen.²⁶² Diese Partizipationsmöglichkeit wiederum kann auf die beteiligten Lehrer*innen identitätsstiftend wirken und über die gemeinsame Entwicklung von Visionen, eines Leitbildes und daraus abgeleiteten Handlungszielen die Einstellung der Lehrkräfte der Fusion gegenüber beeinflussen und kann Einfluss auf das widerständige Verhalten einzelner interviewter Lehrkräfte haben.

Neben der Einbindung der zukünftigen Teammitglieder und der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten im Vorfeld der Schulfusion und während des Schulfusionsprozesses stellt auch der Prozess der Teambildung zum einen eine Partizipationsmöglichkeit für die im Schulfusionsprozess involvierten Lehrkräfte dar. Zum anderen ist der Teamentwicklungsprozess mit den jeweiligen Entwicklungsschritten und Zielsetzungen ein mit dem Schulfusionsprozess wechselseitig abhängiger Prozess. So ist die gemeinsame Entwicklung von Visionen, d.h. dem Leitbild der Schule, ein entscheidendes Arbeitsergebnis im Teamentwicklungsprozess hin zu einem funktionierenden und effektiven Team, aber auch ein wichtiges Zwischenziel bei der Entwicklung einer gelingenden Schulfusion.

Bereits in den Ausführungen zu den Prinzipien ethischer Führung im Kontext der wertschätzenden Schulleitung als Faktor für eine gelingende Schulfusion wurde auf die Notwendigkeit u.a. der Partizipation, Kommunikation, Zielsetzung, Sinn- und Veranschaulichung sowie fachlicher und sozialer Einbindung hingewiesen. Diese Hinweise erfolgen als Handlungsanleitung für den Führungsalltag im Zusammenhang der wertschätzenden Schulleitung. In den folgenden Ausführungen liegt der Schwerpunkt auf teambildende und identitätsstiftende Maßnahmen als Möglichkeit der zielgerich-

²⁶⁰ Zur Bedeutung von Teamentwicklung in Schulentwicklungsprozessen vgl. Comelli 230, 170 f.; vgl. Koerber 2005, 253; vgl. Koerber 2015, 33; vgl. Kühnapfel et al. 2013, 26; vgl. Philipp 2016, 76 f.; vgl. Scherer 2009, 53 f.; vgl. Scherer 2015, 24; vgl. Sick et al. 2015, 42 f.; vgl. Schmeiser 2012, 15 f.; vgl. Wersig 2015, 37 f..

²⁶¹ Vgl. Terhart 2019, 15 ff.; vgl. Krauskopf et al. 2017, 88 f..

²⁶² Vgl. Comelli 2003, 171.

teten Einflussnahme auf die Einstellung der Lehrkräfte der Fusion gegenüber und Möglichkeiten das widerständige Verhalten der Lehrkräfte zu vermeiden bzw. positiv zu wenden.

5.4.2.1. Teambildende Maßnahmen an der Oberschule 1 und der Oberschule 2

Unter einem Team wird in den folgenden Ausführungen eine „Gruppe von Menschen verstanden, die ein gemeinsames Ziel haben und unter Einsatz der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen versuchen, dieses Ziel zu erreichen.“²⁶³ Vier Argumente von Cornelli (2003) sprechen vom Grundsatz her für Teamarbeit:

- Der Mensch ist ein soziales Wesen, d.h. er ist auf Interaktion und Kommunikation mit anderen angelegt.
- Der Mensch hat im Rahmen seiner Entwicklung die Erfahrung gemacht, dass er sich mit Problemen und Aufgabenstellungen konfrontiert sah, die er aufgrund ihrer Komplexität oder ihres Umfangs niemals allein, sondern nur zusammen mit anderen bewältigen konnte.
- Aufgrund des Komplexitätsgrades von Aufgabenstellungen in der heutigen Arbeitswelt, sowie vor dem Hintergrund von wirtschaftlichen, sozialen oder ökologischen Herausforderungen ist interdisziplinäre Zusammenarbeit erforderlich.
- Arbeitnehmer drängen sehr stark auf Mitbeteiligung und Mitwirkung bei der Gestaltung ihrer Arbeit. Für sie bedeutet praktizierte Teamarbeit deshalb eine motivierende Partizipationsmöglichkeit.²⁶⁴

Ein funktionierendes, effizientes Team kann durch einen „quasi naturgegebenen gruppenspezifischen Entwicklungsprozess“ entstehen oder durch Maßnahmen der Teamentwicklung, d.h. durch einen gezielten und systematischen Entwicklungsprozess.²⁶⁵

In der Gegenüberstellung der Oberschule 1 und der Oberschule 2 konnte auch in Bezug auf teambildende Maßnahmen das grundsätzlich unterschiedliche Vorgehen der Oberschulen gezeigt werden. An der Oberschule 1 werden die Kollegien der Hauptschule und der Realschule durch eine Mediation auf die Schulfusion vorbereitet:

²⁶³ Dröge 1999, 34 zit. nach Beratungsagentur „Netzwerk für personale und systematische Entwicklung“, Arbeitspapier 1996.

²⁶⁴ Vgl. Cornelli 2003, 170 ff..

²⁶⁵ Ebd., 173.

*„Die haben wir eingekauft, also das war jetzt nicht über die Landesschulbehörde irgendwie so mit äh (...) ja, also es waren externe Leute, die, da ging es um gruppendynamische Prozesse und so was, Kennlern äh maßnahmen und das Ganze ging dann über zweimal äh zweimal zweieinhalb Tage oder so oder Nachmittage und das hat auch viel gebracht, dass die Leute (I: mhm (bejahend)), die Kolleginnen und Kollegen untereinander ins Gespräch kommen, also wo es nen paar Reibereien gab, das sind so z.B. die Leitungen von von Fachbereichen oder Fachleitungen, denn äh viele Ältere haben gesagt, das tue ich mir jetzt nicht mehr an, viele eben ganz Junge haben gesagt, das traue ich mir noch nicht zu äh, so dass wir viele Sachen auch gar nicht besetzt hatten, äh es brauchte seine Zeit bis sich wieder Leute bereit erklärt hatten, äh teilweise gab es auch Konflikte um Geld, das muss man auch sehen (lacht), wenn z.B. teure Anschaffungen für den Naturwissenschaftsbereich getätigt werden mussten und der Etat irgendwo an der Grenze war, weil andere Dinge auch beschafft werden mussten.“ (Interviewpartner*in VJ, Absatz 136)*

Der Prozess der Schulfusion wird daran anschließend vor dem Hintergrund der Bedeutung der Teambildungs und -erhaltungsmaßnahmen auf das Schulklima und die Leistungsbereitschaft der Lehrer*innen durch einfache teamorientierte Maßnahmen initiiert und durch die Schulleiter*in im Zusammenwirken mit dem Schulpersonalrat begleitet (Kapitel 4.2.2.4.).

An der Oberschule 2 wird von der Möglichkeit einer vorbereitenden Mediation durch einen externen Berater kein Gebrauch gemacht. Erst im laufenden Schulfusionsprozess wird ein externer Berater damit beauftragt, die gemeinsame Entwicklung von schulischen Entwicklungszielen zu initiieren und zu begleiten:

*„(...) damit sich auch das Team findet, ne, wir machen immer Teamfindung und Klassenfindung, aber für uns selber haben wir relativ wenig gemacht und äh dann war der da und dann ging es erst mal darum rauszukriegen, auch in Sachen Schulprogrammarbeit, wo wollen wir überhaupt dran arbeiten (I: mhm (bejahend)) was ist uns gemeinsam wichtig, wie sollen wir weiter gehen und dafür war er eben da (...).“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 32)*

Begleitende teamorientierte Maßnahmen werden unabhängig von den initiierten Teamfindungsmaßnahmen an der Oberschule 2 durch die Didaktische Leiter*in ohne Einbeziehung des Kollegiums der fusionierten Schule initiiert (Kapitel 3.3.1.). Der Versuch der Didaktischen Leiter*in, nachträglich die Sitzordnung im gemeinsamen Lehrerzimmer der Oberschule 2 zu durchmischen und so die Grundlage für ein teamorientiertes Handeln zu legen, manifestiert die bereits bestehende Teilung des Kollegiums der Oberschule 2 nach Präfusionsschulen, da dieses Vorgehen einen direktiven Charakter hat. Zudem stellt es eine weitere negative Beeinflussung und Verstärkung des bereits vergifteten Schulklimas dar, welches wiederum den bestehenden Widerstand der Realschullehrer*innen verstärkt.²⁶⁶

²⁶⁶ Vgl. Dubs 2017 (c), 135 ff..

*„(...) ohne Zustimmung des Kollegiums, ja, ich hab auch gesagt, also man kann da äh hätte darüber nachdenken können, aber irgendwie als Personalrat hättet ihr uns auch mal fragen können und man hätte vielleicht auch andere Ideen gesammelt und dann habe ich erst mal und das ist nicht ganz glücklich gelaufen (...).“ (Interviewpartner*in XJ, Absatz 29)*

Das nicht abgestimmte Vorgehen der Didaktischen Leiter*in zeigt auch im Ergebnis die nicht vorhandene Teamorientierung im Kollegium. Darüber hinaus ist die pragmatische Teambildungsmaßnahme, d.h., das eigenmächtige Vorgehen der Didaktischen Leiter*in, ein weiteres Indiz für die tiefgreifende und nachhaltige Spaltung des Kollegiums der Oberschule 2 nach Präfusionsschulen.

5.4.2.2. Voraussetzungen und Hindernisse für die Bildung von Teams:²⁶⁷

Vertrauen ist die wichtigste Ressource der Teamentwicklung.²⁶⁸ Wenn Teammitglieder einander und den Leitungspersonen vertrauen, können sie deren Ideen und Veränderungsvorschläge akzeptieren.²⁶⁹ Vertrauen basiert auf vier Elementen:

- Wertschätzung
- Integrität: „Steht die jeweilige Person für ihre propagierten Werte?“
- Kompetenz: „Verfügt die Person über die notwendigen Fähigkeiten?“
- persönliche Rücksichtnahme: „Kümmert sich die Person um mich?“²⁷⁰

²⁶⁷ Im Kontext dieser Arbeit ist der Prozess zur Bildung eines Teams, insbesondere die Wechselwirkung zwischen Entwicklung von Visionen und Zielen und aktivem und passivem Widerstand von Bedeutung. Nicht Gegenstand dieser Arbeit sind Modelle, die die zeitliche Entwicklung von bereits gebildeten Teams untersuchen (siehe u.a. Philipp 2009, 728 ff.; Simon 2003, 35 ff.; Dick/West 2005, 22ff..).

²⁶⁸ Vgl. Philipp 2016, 79.

²⁶⁹ Vgl. Philipp 2016, 78.

²⁷⁰ Philipp 2016, 78 f..

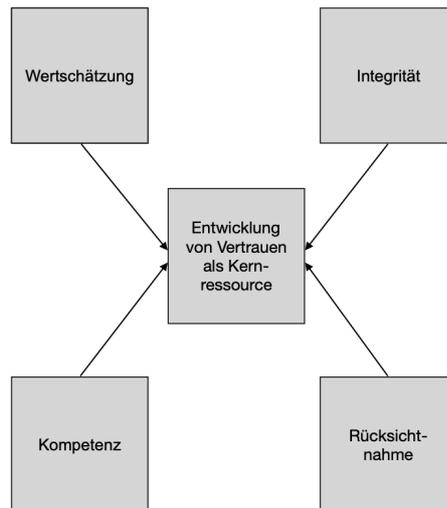


Abbildung 10: Entwicklung von Vertrauen als Kernressource - eigene Darstellung nach Philipp 2016, 79

Vertrauen als Basis der Teamentwicklung ist an der Oberschule 1 und der Oberschule 2 unterschiedlich ausgeprägt. An der Oberschule 1 wird die Kommunikation der Schulleiter*in von den interviewten Lehrkräften als wertschätzend wahrgenommen. Die Schulleiter*in hat Visionen und setzt pädagogische Innovationen um, d.h. die Schulleiter*in wird von den Lehrkräften als integer und kompetent wahrgenommen. Und da es der Schulleiter*in der Oberschule 1 gelungen ist, ein positives und wertschätzendes Schulklima zu initiieren und umzusetzen, ist auch die Kompetenz der persönlichen Rücksichtnahme gegeben (Kapitel 4.2.2.3.) Ganz anders hingegen ist die Ausprägung des Vertrauens an der Oberschule 2. Die interviewten Lehrkräfte nehmen die Kommunikation der Schulleiter*in als nicht wertschätzend wahr, die Schulleiter*in wird als nicht integer und als inkompetent wahrgenommen und die persönliche Rücksichtnahme wird von den interviewten Realschullehrer*innen nur im Auftreten gegenüber den Hauptschullehrer*innen unterstellt (Kapitel 4.2.2.5.).

5.4.2.3. Zielformulierung als Erfolgsfaktor für die Teambildung

Auf der Basis des Vertrauens als wichtigste Kernressource für die Teambildung, der Möglichkeit der Einbeziehung aller zukünftig an der fusionierten Schule tätigen Lehrkräfte und einer funktionierenden, regelmäßigen Kommunikation²⁷¹ ist die Entwicklung von gemeinsamen Zielvorstellungen, die auch die Visionen der Schulleiter*in

²⁷¹ Vgl. Diedrichs et al. 212, 26.

einbezieht,²⁷² eine wichtige Teambuildingmaßnahme. Dies geschieht konzeptionell im Rahmen der für die Schulen verpflichtenden Entwicklung eines Schulprogramms. Bestandteil des Schulprogramms ist die Entwicklung eines Leitbildes.²⁷³ „Im Leitbild sind das gemeinsame pädagogische Ziel- und Werteverständnis sowie die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft und des regionalen Umfeldes beschrieben.“²⁷⁴ Das Leitbild beschreibt demzufolge die Gegenwart der Schule mit einem Entwicklungstrend in die nahe Zukunft. Ein Leitbild ist dann für alle schulischen Akteure verpflichtend, wenn sich alle Beschäftigten einer Schule damit identifizieren. Dies wiederum setzt voraus, dass sich alle schulischen Akteure in dem Leitbild der Schule wiedererkennen, weshalb sie bei der Entwicklung des Leitbildes beteiligt werden müssen.

Im Rahmen einer Schulfusion hat die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes im Vorfeld oder kurz nach erfolgter Fusion verschiedene Funktionen. Die vorliegende Arbeit kann in diesem Zusammenhang die Praxisberichte von Wiegleb, Koerber und Kaufmann empirisch belegen.²⁷⁵ Das zu entwickelnde gemeinsame Ziel- und Werteverständnis der Schule bietet im Kontext der Entwicklung des Leitbildes den beteiligten Lehrer*innen die Möglichkeit, eine Identifikation mit der zu fusionierenden oder fusionierten Schule aufzubauen. Die Identifikation mit der zu fusionierenden Schule wirkt auf die Einstellung der Fusion der Interviewpartner*innen der Fusion gegenüber. Im Fall der interviewten Hauptschullehrer*innen beider Präfusionsschulen wirkt die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes identitätsbestätigend, da sie sich vor dem Hintergrund der offenen Einstellung der Fusion gegenüber bereits mit der Präfusionsschule und der fusionierten Schule identifizieren und auf dieser Basis motiviert für ein weiteres schulisches Engagement sind. Hingegen lehnen die interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 2 die Schulfusion ab und verlieren in Folge der Schulfusion auch ihre schulische Identität, da die Präfusionsschule, mit der sie sich identifiziert und für deren Entwicklung sie sich engagiert haben und für deren Erhalt sie gekämpft haben, aufgelöst wird. Verstärkt wird der Verlust der schulischen Identität mit der Aufgabe des Schulgebäudes der Präfusionsschule. In diesem Fall kann eine mediativ begleitete Entwicklung eines Leitbildes einerseits die Einstellung der Schulfusion gegenüber positiv beeinflussen, die Identität mit der fusionierten

²⁷² Vgl. Dragendorf et al. 2013, 180.

²⁷³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 12. Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht um die Diskussion von Schritten zur Erstellung eines Leitbildes. Vielmehr ist bereits die Tatsache ausreichend, dass das innerhalb eines Kollegiums gemeinsam entwickelte und formulierte Leitbild identitätsstiftend wirken kann (siehe u.a. Philipp et al. (2004), 25 ff.).

²⁷⁴ Erläuterung des Niedersächsischen Kultusministeriums zum Qualitätsmerkmal 4.1.: Schulprogramm veröffentlicht unter: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitaet/orientierungsrahmen/ziele_und_strategien_schulentwicklung/schulprogramm/schulprogramm-129099.html, abgerufen am 19.02.2019

²⁷⁵ Vgl. Kaufmann 2005; vgl. Koerber 2005; vgl. Koerber 2015; vgl. Wiegleb 2022.

Schule ermöglichen, die arbeitsintensive und aufwändige widerständige Haltung der interviewten Realschullehrer*innen minimieren und das widerständige Verhalten produktiv wenden.²⁷⁶ Die mediativ durch Schulentwicklungsberater im Kontext der Schulfusion durchgeführten und für das Gelingen der Schulfusion wichtigen Vorbereitungs- und Begleitmaßnahmen, finanziert über die Landesschulbehörde oder aus dem Fortbildungsetat der Präfusionsschulen oder der fusionierten Schule, können im Vorfeld zur Schulfusion oder auch nach erfolgter Schulfusion durchgeführt werden.²⁷⁷ Schulentwicklungsberater unterstützen den Fusionsprozess durch Moderation, schulinterne Fortbildungen, sie begleiten Lern- und Entwicklungsprozesse, fördern die Kommunikation und Kooperation, initiieren Evaluationsprozesse und unterstützen Konfliktlösungsprozesse.²⁷⁸ Ziel ist es dabei, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen, damit sie „ihre Schule gemeinsam in eigener Verantwortung auf der Grundlage der Freiwilligkeit (entwickeln).“²⁷⁹ Wichtig für die Entwicklung eines Leitbildes in diesem Zusammenhang ist es, dass sie ohne Erwartungs-, Erfolgs- und Zeitdruck erarbeitet wird.²⁸⁰

Analog zu den unterschiedlichen Vorgehensweisen in Bezug auf die teambildenden und identitätsstiftenden Maßnahmen ist auch die Formulierung von Leitbildern an der Oberschule 2 und der Oberschule 1 unterschiedlich. Die Lehrkräfte der Oberschule 1 haben im Vorfeld der Schulfusion im Zusammenhang mit vorbereitenden Maßnahmen zur Aufnahme des Schulbetriebs, begleitet von externen Beratern, ein Leitbild entwickelt.²⁸¹ Im Gegensatz dazu hat zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Oberschule 2 kein Leitbild entwickelt. Erst im Schuljahr 2014/2015, d.h. im dritten Jahr der Oberschule, werden, initiiert durch die Didaktische Leiter*in, Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen ergriffen:

*„(...) letztes Schuljahr war der da, als mir klar wurde (...) ich suchte jemanden der uns unterstützt und gerade auch für Realschulkollegen irgendwie mal andere Fenster öffnet (...) und er weiß irgendwie wo nen bisschen Knackpunkte sind und wie das so läuft und er berät Schulen und fährt mit denen auch mal weg und damit sich auch das Team findet (...).“ (Interviewpartner*in ZJ, Absatz 32)*

²⁷⁶ Vgl. Wiegleb 2012, 26 f..

²⁷⁷ vgl. Wiegleb 2012, 26.

²⁷⁸ Vgl. Koerber 2015, 32.

²⁷⁹ Koerber 2005, 252.

²⁸⁰ Vgl. Kaufmann 2005, 28.

²⁸¹ Auch aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung wird an dieser Stelle das Leitbild der Oberschule 1, das dem Verfasser der Arbeit vorliegt, nicht vorgestellt. Das Leitbild der Oberschule 1 und der IGS 5 sind nach Auskunft der Schulleiter*in identisch. Hintergrund für die Übereinstimmung ist die Einsparung von Ressourcen durch die nahezu übereinstimmende konzeptionelle Nähe bzw. Übertragbarkeit der Konzepte der Oberschule und IGS, da bereits mit Aufnahme des Schulbetriebs der Oberschule der Landkreis und die Stadt B die Gründung einer IGS angestrebt haben.

Vor dem Hintergrund der ablehnenden Haltung der interviewten Realschullehrer*innen der Oberschule 2, die sich auch bereits 2011 in ablehnenden Beschlüssen des Schulvorstandes zur Schulfusion gegenüber zeigen, ist mit der verzögerten Aufnahme von Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen ein wirkungsvolles Instrument zur Einflussnahme ungenutzt vertan worden.²⁸²

Damit alle schulischen Akteure sich mit dem, von den Lehrer*innen und den Schulleiter*innen gemeinsam entwickeltem Leitbild fortlaufend identifizieren können, muss die Gültigkeit der enthaltenen pädagogischen Werte und Ziele regelmäßig überprüft werden. Als Steuerungsinstrument steht das Leitbild zwischen der langfristigen Zukunftsvision auf der einen Seite und den mittelfristigen strategischen Entwicklungszielen einer Schule auf der anderen Seite. „Visionen dienen der langfristigen Organisationsentwicklung, Leitbilder beschreiben die gegenwärtige Realität, Entwicklungs- und Jahresprogramme verändern die Organisation im Rahmen des bestehenden Leitbildes.“²⁸³

Das von allen Lehrer*innen und der Schulleiter*in gemeinsam zu entwickelnde Leitbild könnte wahrscheinlich auf die festgestellten aktiven und passiven Formen des Widerstandes an der Oberschule 2 wirken. Die gemeinsame Entwicklung des Leitbildes könnte Einigkeit stiften und den beteiligten Akteuren ein „Wir-Gefühl“ vermitteln. Darüber hinaus könnte die aktive Beteiligung an der Entwicklung des Leitbildes identitätsstiftend wirken und aktives widerständiges Verhalten beeinflussen oder positiv wenden.

Durch die aktive Einbindung in die mittelfristigen strategischen Entwicklungsziele der Oberschule 2, zum Beispiel durch die Mitarbeit in der Entwicklung des Konzeptes „Lernen und Üben“ und des Schulprogramms, könnten Formen des passiven Widerstandes unterbunden werden, da auch hier eine Identifizierung mit der Entwicklung von Teilaspekten stattfinden kann, die dann wiederum nicht durch widerständiges Verhalten unterlaufen werden könnten.

²⁸² Auch aus Gründen der nachhaltigen Anonymisierung wird an dieser Stelle das Leitbild der Oberschule 2, das dem Verfasser der Arbeit vorliegt, nicht vorgestellt. Auf Anfrage teilt die Schulleiter*in der Oberschule 2 im Februar 2019 mit, dass inzwischen das Leitbild mit Hilfe einer Schulentwicklungsberater*in entwickelt, abgestimmt und von den schulischen Gremien bestätigt wurde. Für eine Veröffentlichung würde nur noch das passende Layout fehlen. Eine Evaluation der Wirksamkeit des Schulprogramms auf die Identifikation der interviewten Realschullehrer*innen mit der fusionierten Schule und die Auswirkungen auf deren widerständiges Verhalten, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorgenommen werden.

²⁸³ Zech o.J., 2.

5.5. Schulsozialarbeit

Nicht nur die Lehrer*innen sondern auch die Schüler*innen verlieren durch die Aufgabe der Präfusionsschule und des Schulgebäudes ihre schulische Identität. Neben der zunehmenden Heterogenität der Schüler*innen und dem Ganztagschulbetrieb ist der Verlust der schulischen Identität der Schüler*innen der Grund für die übereinstimmende Wahrnehmung der Lehrer*innen an den Oberschulen, dass sich die Schülerklientel geändert hat. Den Schüler*innen wird durch die Schulfusion und die damit verbundene Aufhebung der Präfusionsschulen und dem Verlust des angestammten Schulgebäudes ihre schulische Identität genommen ohne, dass es ein adäquates Angebot für eine neue schulische Identifizierungsmöglichkeit gibt. Die Schüler*innen beider Präfusionsschulen könnten sich bei Aufeinandertreffen in der Fusionsschule voneinander abgrenzen, da sie sich mit ihrer Präfusionsschule identifizieren.

Eltern und Lehrkräften begegnen in der Schulsozialarbeit einem hochgradig spezialisierten Handlungsfeld, welches seine Wurzeln in der Jugendhilfe und seinen Wirkungsort in den Schulen hat. Galt vor einigen Jahren Schulsozialarbeit als Indikator für problematische Schülerklientel, herrscht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass Schule als wichtiger Lern- und Erfahrungsort wesentlich von der zusätzlichen Ressource Schulsozialarbeit profitiert. Schulsozialarbeiter*innen richten vielfältige Angebote und Methoden an die Schüler*innen, an deren Erziehungsberechtigte und die unterrichtenden Lehrkräfte. Sowohl präventiv als auch in konkreten Problemlagen agieren sie im Spannungsfeld der Erziehungssysteme Familie, Schule und Jugendhilfe.²⁸⁴

Die gesellschaftlichen Bedingungen für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen und die gesellschaftlichen Erwartungen an die Institution Schule haben sich erheblich verändert. Der Erwartung der Erziehungsberechtigten, dass die Schule einen Ganztagesbetrieb mit optionaler mittäglicher Verpflegungsmöglichkeit anbietet, entsprechen die untersuchten Oberschulen durch die Organisation eines offenen oder gebundenen Ganztagschulbetriebes. Die Erziehungsberechtigten sind sich der Versorgung und Aufsicht ihrer Kinder sicher, allerdings ändern sich durch die Teilnahme der Schüler*innen am Ganztagschulbetrieb deren Präsenzzeiten in der Schule. Die Schule wird zunehmend zu einem Lebensraum für Schüler*innen.²⁸⁵ Die geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Heranwachsen von Jugendlichen, die Entwicklung der Schule hin zu Ganztagschulen und der Verlust der schulischen Identität der Schüler*innen mit den Präfusionsschulen und die daraus

²⁸⁴ Vgl. Aden-Grossmann 2016; vgl. Deinet et al. 2006; vgl. Deinet et. al 2017; vgl. Olk et al. 2009, vgl. Speck et al. 2014.

²⁸⁵ Vgl. Friedrich 2009; vgl. Höhmann, 2012; vgl. Gusinde 2017.

resultierenden Änderungen und Belastungen des Arbeitsalltages der Lehrkräfte bedingen einen verstärkten Einsatz von Schulsozialarbeit zur Übernahme von sozialisatorischen Aufgaben.

5.5.1. Lebensraum Schule

Die Bedingungen für das Heranwachsen junger Menschen haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert. „Eine zunehmend komplexer werdende Gesellschaft, welche durch Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichnet ist, bietet den Heranwachsenden neue Freiheitsräume, die jedoch ebenso neue Pflichten der Eigenverantwortung sowie Unsicherheiten implizieren.“²⁸⁶ Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wirken in Familie und Schule.²⁸⁷ Die zunehmende Heterogenität und das wahrgenommene geänderte Sozial- und Leistungsverhalten der Schüler*innen werden von den Interviewpartner*innen beider Oberschulen übereinstimmend als belastend beschrieben. Zudem zeigt sich, dass die Reaktionsweisen der Interviewpartner*innen im Umgang mit den als geändert wahrgenommenen Sozial- und Leistungsverhalten der Schüler*innen tradiert sind, in dem sie die Verantwortung und Zuständigkeit für die wahrgenommenen Änderungen den Schüler*innen zuschreiben:

*„Also es ist im Prinzip, möchte ich sagen, ist unsere Schülerschaft kein Realschulniveau mehr (Interviewer: mhm (bejahend)), also das Niveau ist halt einfach sehr weit unten (...).“ (Interviewpartner*in YJ, Absatz 157)*

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wirken auf die Erwartungen an die Institution Schule und die Herausforderungen für die Schule im Umgang mit den geänderten Rahmenbedingungen. „Zum einen wirken die durch Individualisierung geprägten Lehrer*innen auf diese ein; zum anderen vertritt Schule als Institution der Gesellschaft staatliche Interessen, welche sich im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen verändern können.“²⁸⁸ Exemplarisch seien an dieser Stelle der wachsende Konkurrenzdruck unter den Schüler*innen, sozial und kulturell bedingte Disparitäten, die Anforderungen an und durch ein inklusives Schulsystem und die Übernahme von erweiterten Sozialisationsaufgaben durch die Schule genannt.²⁸⁹

²⁸⁶ Schleck 2017, 13.

²⁸⁷ Vgl. ebd., 25 ff..

²⁸⁸ Schleck 2017, 35; vgl. Seiser 2018, 4.

²⁸⁹ Vgl. Schleck 2017, 35.

Mit der Ganztagschulentwicklung werden sozial- und familienpolitisch begründete Ziele verfolgt.²⁹⁰ So soll familienbedingte Bildungsungleichheit reduziert und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erreicht werden.²⁹¹ Durch die Organisation als offene oder gebundene Ganztagschule verlängern sich die Präsenzzeiten der Schüler*innen in der Schule und die Schule wird zunehmend zu einem Lebensraum auch für Schüler*innen, was als „Institutionalisierung von Kindheit und Jugend“ thematisiert wird.²⁹² Die Teilnahme an freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, die Organisation als verpflichtende Ganztagschule mit Lernzeiten am Vormittag und am Nachmittag mit betreuten Konzepten wie „Lernen und Üben“ als bedarfsgerechte Förder- und Förderangebote zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen der Persönlichkeitsbildung, Förderung der Interessen der Schüler*innen durch zusätzliche fachbezogene oder fächerübergreifende Lernangebote wie die verpflichtende Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, hat neben gestiegenen Präsenzzeiten der Schüler*innen auch den Übergang von Sozialisationsaufgaben auf die Institution Schule zur Folge. In diesem Zusammenhang wird die Schule als ein ganzheitlicher Lern- und Lebensort verstanden. Das Schulleben umfasst vor diesem Hintergrund gemeinsames Lernen, Essen und Freizeitgestaltung wie Feste, Unternehmungen und Schulfahrten. Darüber hinaus entwickelt sich das Verhältnis der Lehrer*innen und Schüler*innen über das in einer Halbtagschule übliche schulische Verhältnis, was durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag bestimmt wird, hinaus. Im Kontext des ganzheitlichen Lern- und Lebensraums werden auch Angebote für Eltern in Erziehungsfragen geschaffen.²⁹³

Durch den Ausbau von Ganztagschulen, der hohen Zahl von Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund und den steigenden Anforderungen an Schulen neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag auch Partizipation, Integration und Inklusion zu ermöglichen, ergeben sich neue Herausforderungen für die Jugendhilfe, denn Schulen können den steigenden Unterstützungsbedarf von Schüler*innen und deren Familien in Folge der geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht mehr leisten.²⁹⁴ Infolgedessen ist Schulsozialarbeit in den letzten Jahren bun-

²⁹⁰ Vgl. Ganztagschule 2017/2018 (2019); vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019; vgl. Hansel 2005.

²⁹¹ Vgl. Hollenstein et al. 2018, 378.

²⁹² Deutscher Bundestag 2013 zit. nach Kutscher 2017, 41, 63; vgl. Seiser 2018, 4.

²⁹³ Vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019; Schlemmer 2006; Uhlendorff 2009.

²⁹⁴ Vgl. Iser et al. 2018, 111.

desweit deutlich ausgebaut worden und es wird zunehmend gefordert, sie flächendeckend auszubauen.²⁹⁵

Trotz der begründeten Notwendigkeit ist das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule problematisch, denn das Verhältnis findet nicht auf Augenhöhe statt.²⁹⁶ Diese Disparität macht sich auch in der deutlichen Unterscheidung in der Höhe der finanziellen Vergütung bemerkbar. So werden Schulsozialarbeiter nach deutlich geringeren Entgeltgruppen entlohnt. Gegenwärtig ist unklar, welche Funktionen Schulsozialarbeit in Ganztagschulen übernehmen soll. Das Aufgabenspektrum reicht von institutionalisierter Jugendhilfe bis hin zu einem Konzept der Ganztagsbildung, nach dem über den ganzen Tag verteilt, unterschiedliche, vielfältige und individuelle Lernkonstellationen und Bildungsangebote zur Entwicklung subjektiver Handlungsbefähigung verfügbar gemacht werden sollen.²⁹⁷

Daher kann derzeit keine einheitliche Definition zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existieren.²⁹⁸ Exemplarisch sei an dieser Stelle folgende Definition aufgeführt, die die symmetrische, institutionalisierte Kooperation betont:

„Unter Sozialarbeit wird (...) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligung zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“²⁹⁹

Auch in Niedersachsen werden die Schulen vermehrt mit Schulsozialarbeiter*innen ausgestattet. So werden im Zeitraum von 2016 bis 2021 insgesamt 1000 Vollzeitstellen in einem Gesamtvolumen von 50 Mio Euro eingerichtet. In diesem Zusammenhang wird Schulsozialarbeit auch als Landesaufgabe definiert.³⁰⁰ Konzeptionell lehnt sich der „Orientierungsrahmen Kooperation soziale Arbeit in schulischer Ver-

²⁹⁵ Vgl. ebd., 112.

²⁹⁶ Vgl. Gusinde 2017, 33.

²⁹⁷ Vgl. ebd., 34.

²⁹⁸ Vgl. Stüwe et al. 2015, 21 ff..

²⁹⁹ Speck 2006, 23 zit. nach Schleck 2017, 53.

³⁰⁰ Vgl. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialarbeit_landesverantwortung/ausbau-schulischer-sozialarbeit-in-landesverantwortung-150688.html, 17.03.2019

antwortung und Kinder- und Jugendhilfe“ des Landes Niedersachsen an die Aufgabenzuschreibung der institutionalisierten Jugendhilfe an.³⁰¹

5.5.2. Verlust der schulischen Identität der Schüler*innen

Während Schulsozialarbeit in ihren Anfängen auf die Intervention und Problembeseitigung ausgerichtet war, hat sie heute in den Allgemeinbildenden Schulen die Aufgabe, die individuelle und soziale Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen zu fördern und dabei positive Lern- und Lebensbedingungen zu schaffen.³⁰² Auch die Schüler*innen verlieren durch das Auslaufen der Präfusionsschule und der Aufgabe des Schulgebäudes ihre schulische Identität. Neben der zunehmenden Heterogenität der Schüler*innen und dem Ganztags Schulbetrieb ist der Verlust der schulischen Identität Grund für die übereinstimmende Wahrnehmung der Lehrer*innen an den Oberschulen, dass sich die Schülerklientel geändert hat. Die Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte geht, wie bereits an anderer Stelle dargelegt, über die subjektive Wahrnehmung hinaus. In den Präfusionsschulen sind die Schüler*innen getrennt voneinander unterrichtet worden. Im Zuge der Schulfusion treffen die bis dahin getrennt unterrichteten Schüler*innen aufeinander. Die Schüler*innen sind nicht auf die Schulfusion vorbereitet worden und sie sind nicht in den Entscheidungs-, Planungs- und Vorbereitungsprozess der Schulfusion einbezogen worden. Beim Aufeinandertreffen der Schüler*innen aus verschiedenen Präfusionsschulen entsteht eine Eigendynamik des Verhaltens der Schüler*innen. Dem Verlust der schulischen Identität wird an den Oberschulen keine neue schulische Identifizierungsmöglichkeit kompensatorisch angeboten. Eine Begleitung der Schüler*innen findet auf Grund der personellen und strukturellen Defizite nur in Ansätzen durch eine fachkundige Schulsozialarbeit und nur in Ausnahmefällen durch die Lehrer*innen der Oberschulen statt. Gerade die interviewten Realschullehrer*innen lehnen wie bereits dargelegt die Beschulung von Hauptschüler*innen ab und fühlen sich damit auch überfordert. Der Entfall der schulischen Identität der Schüler*innen mit der Präfusionsschule kann durch Angebote im Rahmen der Aufgaben von Schulsozialarbeit, u.a. begleitete sozialräumliche Aneignungsprozesse, kompensiert werden und einen begleitenden Aufbau einer neuen schulischen Identität zur Folge haben.

Die Selbstorganisation von Schülergruppen und freiwillige Zugehörigkeit zu diesen Gruppen sind Voraussetzungen des Gruppenprozesses. Pausen, Mittagspause, Freistunden und Nachmittagsangebote, Zwischenräume und Zwischenzeiten sind gegenüber den strukturierten Phasen des Schultages in diesem Zusammenhang

³⁰¹ Vgl. ebd..

³⁰² Vgl. Prüß 2017, 119.

Gestaltungsmöglichkeiten für Peers.³⁰³ Schulsozialarbeit kann diese räumlichen und zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten als Gelegenheit für körperliche, mentale und soziale Auseinandersetzungen und Erfahrungsräume für individuelle und kollektive Schwächen, Stärken und Grenzen unter Einhaltung der Selbstorganisation begreifen.³⁰⁴ Eine peergerechte Ganztagschule berücksichtigt dabei Freundschaften bei Schulübergang, Freizeitgestaltung, Projekt-, Team- und Gruppenarbeit, Wettkämpfen, Klassenfahrten und außerunterrichtlichen Gelegenheiten wie Arbeitsgemeinschaften.³⁰⁵ Die Berücksichtigung der interessen geleiteten Selbstorganisation der Schüler*innen ermöglicht den Schüler*innen eine Identifikation mit der fusionierten Schule. Voraussetzung für eine peer-gerechte Schule ist ein gutes Schulklima, welches körperliche und seelische Gewalt nicht zulässt.³⁰⁶ Schulsozialarbeit kann in diesem Zusammenhang durch Zusammenarbeit mit Lehrern viel zur Verbesserung des Sozialklimas an Schulen beitragen.³⁰⁷

In Ergänzung zur durch Schulsozialarbeit begleiteten Selbstorganisation der Peergruppen können auch sozialräumliche Aneignungsprozesse die Identifikation der Schüler*innen mit der fusionierten Schule fördern. Die sozialräumlichen Aneignungsprozesse stehen oft im Gegensatz zu den offiziell institutionalisierten Bildungsräumen und -orten, z.B. der Schulhof als beliebter Treffpunkt im Nachmittags- und Abendbereich.³⁰⁸ Auch die Schulsozialarbeit ist aus Sicht der Schüler*innen ein Gestaltungsraum, in dem sie sich über die Kommunikation zu den Schulsozialarbeitern Rückzugsräume schaffen. Praktisch geschieht dies durch offene Angebote der Schulsozialarbeiter in ihren Beratungsräumen. Auch diese Gestaltungsräume bieten den Schüler*innen Gelegenheit zur Identifikation mit der fusionierten Schule.

5.5.3. Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit

In Abhängigkeit vom Schwerpunkt der Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Ganztagsbildung leiten sich die Aufgaben der Schulsozialarbeit ab:

- Sozialpädagogische Beratung
- Individuelle Förderung (Einzelfallhilfe)

³⁰³ Vgl. Hollenstein et al. 2017, 228.

³⁰⁴ Vgl. Hollenstein et al. 2017, 228 f..

³⁰⁵ Vgl. ebd., 231 f..

³⁰⁶ Vgl. ebd., 232.

³⁰⁷ Vgl. Aden-Grossmann 2016, 189.

³⁰⁸ Vgl. Deinet 2017, 49.

- Offene Angebote (z.B. offene Treffs, Schülercafé)
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (z.B. Zielgruppenangebote oder themenorientierte Angebote)
- Konfliktbewältigung
- Schulbezogene Hilfen (z.B. Vorbeugung von Schulabsentismus)
- Berufsorientierung und Übergang Schule - Beruf
- Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten (z.B. thematische Elterngesprächsrunden)³⁰⁹

An niedersächsischen Schulen wird die Schulsozialarbeit von verschiedenen Trägern ausgeübt. So werden Schulsozialarbeiter aus Mitteln des Landes Niedersachsen, durch kommunale Träger und freien Trägern finanziert. Der Aufgabenzuschnitt der Schulsozialarbeit ist konzept- und schulabhängig. Allgemein ist Schulsozialarbeit als Kooperationsform von Jugendhilfe und Schule maßgeblich erfolgreich, wenn die Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitungen gelingt.³¹⁰

5.5.4. Exkurs: Schulsozialarbeit an der IGS 4, Stadt C

Die zukünftigen Funktionen der Schulsozialarbeit in Ganztagschulen sind unklar. Das Aufgabenspektrum reicht dabei von institutionalisierter Jugendhilfe bis hin zu einem Konzept der Ganztagsbildung. Als ein Beispiel für eine gelungene konzeptionelle Gestaltung und Umsetzung der Schulsozialarbeit kann die IGS 4 in der Stadt C fungieren. Die IGS 4 ist eine vierzügige Gesamtschule, die im Jahr 2013 am Standort einer auslaufenden Haupt- und Realschule gegründet wurde. Die auslaufende Haupt- und Realschule wurde direktiv im Jahr 2010 aus einer bis dahin singulären Hauptschule und einer singulären Realschule, deren Schulstandort in räumlicher Nähe lagen, im Schulgebäude der ehemaligen Hauptschule auf Initiative der Stadt C gegen den Widerstand des Kollegiums der Realschule gebildet. Als einzigen Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Schulfusion hatte die ehemalige Haupt- und Realschule den Erfolgsfaktor Schulsozialarbeit vorzuweisen, allerdings ohne Konzept.³¹¹ Bereits die singuläre Hauptschule hatte eine aus Landesmitteln finanzierte Schulsozialarbeiter*in mit dem Arbeitsschwerpunkt *Übergang Schule - Beruf*. Im Jahr 2012 kam eine aus kommunalen Mitteln finanzierte Schulsozialarbeiter*in mit dem Arbeitsschwerpunkt Jugendhilfe hinzu. Hintergrund für diese Einstellung war eine deutlich zunehmende Ausstattung der Schulen mit Brennpunktcharakter der Stadt C mit Schulsozialarbeiter*innen. Als Kriterien gelten in diesem Kontext Standorte mit Schü-

³⁰⁹ Spies et al. 2011 und Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009 zit. nach Schleck 2017, 57.

³¹⁰ Vgl. Hollenstein et al. 2018, 380.

³¹¹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann an dieser Stelle kein Nachweis der Quelle erfolgen.

ler*innen, die mangelnde Deutschkenntnisse und einen hohen Förderbedarf haben, oft aus einkommensschwachen Haushalten stammen und eine ausgeprägte Schulabstinenz aufweisen. Ergänzt wurde das Portfolio der Schulsozialarbeit im Jahr 2013 mit einer durch einen freien Träger finanzierten Schulsozialarbeiter*in mit dem Aufgabenschwerpunkt Schulabstinenz. Mit Aufnahme des Schulbetriebs der IGS 4 im Jahr 2013 wurde die Schulsozialarbeit der IGS durch eine weitere aus kommunalen Mitteln finanzierte Schulsozialarbeiter*in ergänzt. Konzeptionell gebündelt wurde die Schulsozialarbeit mit erfolgreicher Ausbildung einer Lehrkraft zur Beratungslehrkraft im Jahr 2014 und dem Auslaufen der Haupt- und Realschule zum Ende des Schuljahres 2017/2018.

Das Beratungskonzept der IGS 4 umfasst das aufeinander abgestimmte und sich ergänzende schulsozialpädagogische Angebote, das mit einer Stelle vom Land Niedersachsen, zwei Stellen der Stadt als kommunalen Schulträger und einer Stelle eines freien Trägers, hier die Arbeiterwohlfahrt, angeboten wird. Ergänzung erfährt dieses Beratungskonzept durch eine ausgebildete Beratungslehrer*in der IGS 4. Durch die unterschiedlichen Träger der Schulsozialarbeit und daraus abgeleiteten Tätigkeitsfeldern kann schwerpunktmäßig ein Spektrum von institutionalisierter Jugendhilfe bis hin zur der Ganztagsbildung angeboten werden:

- Schulsozialarbeit im Land Niedersachsen: Entsprechend des definierten Handlungsfeldes *Übergang Schule - Beruf* leiten sich die Aufgaben ab. Verzahnt ist diese Form der Schulsozialarbeit mit den Lernangeboten des schulischen Fachbereichs Wirtschaft, in dem beispielsweise die Berufspraktika vor- und nachbereitet werden. Zumeist sind in diesen Kontext auch Beratungsangebote der Arbeitsagentur eingebunden:
 - individuelle Unterstützung und Beratung im Bewerbungsverfahren
 - Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsstellen
 - berufsorientierte Maßnahmen
 - Elternberatung
 - Schullaufbahnberatung
 - Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern
- Schulsozialarbeit des kommunalen Trägers: Dieses Handlungsfeld ist schulisch mit der Arbeit der Beratungslehrkraft verzahnt:
 - Beratung von Schüler*innen (u.a. bei Mobbing durch Mediation)
 - Beratung von Eltern und Lehrkräften
 - Vermittlung von Beratungsstellen
 - Initiierung von Gruppenangeboten
 - BuT-Leistungen
 - Schulabstinenz

- Schulsozialarbeit eines freien Trägers (AWO): Bildung von ergänzenden und unterstützenden Schwerpunkten, z.B. Betreuung von Schülern und Schülerinnen mit unregelmäßigem Schulbesuch.

Im vorliegenden Fall ist die Schulsozialarbeit von der Schulleitung und dem Lehrerkollegium vor dem Hintergrund des Unterstützungsbedarfes der Schülerklientel gewollt. Schulsozialarbeit wird als hilfreich angesehen, die Beratungsleistungen werden den Schüler*innen und Eltern vorgestellt und auch beworben. Die Leistungen des Beratungsteams der Schulsozialarbeit werden von den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten in Anspruch genommen und es wird eine Kooperation zwischen dem Lehrerkollegium, der Schulleitung und den Schulsozialarbeiter*innen gepflegt. Grundsätzlich ist Schulsozialarbeit als Kooperationsform von Jugendhilfe und Schule wie im vorliegenden Fall maßgeblich erfolgreich, wenn die Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitungen gelingt.³¹²

5.6. Schaffung geeigneter räumlicher Bedingungen

Neben anderen Faktoren kann auch die Schaffung geeigneter räumlicher Bedingungen ein Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche Schulfusion sein. Die personelle Einheit ist in ihrer Wirkungsbedeutung als Gelingensfaktor maßgeblich für die pädagogische Einheit und die Unterrichtsqualität der fusionierten Schule. Geeignete räumliche Voraussetzungen, insbesondere Arbeitsplätze für Lehrer*innen, können auf die von den interviewten Lehrkräften wahrgenommene Arbeitsbelastung auch im Zusammenhang mit der Schulfusion entlastend wirken. Gerade die Bereitstellung eines geeigneten Lehrerarbeitsplatzes kann eine ungestörte Unterrichtsvorbereitung während der Präsenzzeiten der Lehrer*innen ohne Unterrichtseinsatz ermöglichen und eine Verlagerung der Unterrichtsvorbereitung nach Unterrichtsschluss in die Regenerationsphase im häuslichen Bereich verhindern. Nach dem Kontextwissen des Verfassers sind Gesamtschulen zumeist als Ganztagschulen mit Präsenzpflcht der Lehrkräfte organisiert. Für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte bleibt, wenn kein geeigneter Arbeitsplatz angeboten wird, nur der häusliche Bereich, was wiederum die Regenerationszeit der Lehrer*innen verkürzt und einen Belastungsfaktor darstellen kann. Zum anderen bietet ein geeigneter schulischer Arbeitsplatz auch ein räumliches Umfeld, das die Möglichkeit bietet sich während der Präsenzzeiten ohne Unterrichtseinsatz zurückzuziehen. Darüber hinaus können geeignete räumliche Bedingungen an der Oberschule die Unterrichts- und Betreuungssituation für die an den fusionierten Schulen als schwieriger wahrgenommene Schülerklientel unterstützen. Eine adressatengerechte, lernwirksame Unterrichtsgestaltung benötigt als Voraussetzung auch eine geänderte räumliche Nutzung, da die unterschiedlichen Differen-

³¹² Vgl. Hollenstein et al. 2018, 380.

zierungsformen und Kleingruppen einen erhöhten Raumbedarf haben. Daneben werden offene Unterrichtsräume benötigt, um die Aufsichtspflicht der Lehrer*innen zu ermöglichen und zu gewährleisten. Die adressatengerechte, lernwirksame Unterrichtsgestaltung hat eine Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler*innen und eine Verringerung der Auffälligkeiten der Schüler*innen, der Unterrichtsstörungen und der Lautstärke in Unterrichtssituationen zur Folge. Abschließend sei darauf verwiesen, dass das Flächen- und Raumensemble einer Schule für die Gestaltung des Lebensortes Schule eine große Rolle spielt.³¹³

Im Zeitablauf hat sich die Gestaltung von Lernräumen durch geänderte pädagogische Ansprüche an Schule als Lern- und Lebensort geändert.³¹⁴ Dies betrifft sowohl die tägliche Verweildauer der schulischen Akteure im Schulgebäude als auch die adressatengerechte Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts und die daraus ergebenden Konsequenzen für die Bereitstellung und Nutzung von geeigneten Räumlichkeiten.

5.6.1. Die räumliche Einheit als Gelingensfaktor

Denkbar für die Bereitstellung geeigneter räumlicher Voraussetzungen an den Oberschulen sind drei Szenarien. Im ersten Szenarium nimmt die fusionierte Oberschule ihren Schulbetrieb in einem durch den Schulträger errichteten oder sanierten Schulgebäude auf. Dies wird an der Oberschule 1 bzw. IGS in einer späteren Phase der Schulentwicklung der Fall sein. Das neu zu errichtende Schulgebäude war nicht der Schulstandort einer Präfusionsschule und ist daher für die Lehrer*innen unvorbelastet. Die Lehrer*innen beider Präfusionsschulen der Oberschule 1 sind gezwungen ihre bisherige räumliche Identität aufzugeben. Aber die Lehrer*innen beider Präfusionsschulen haben die Möglichkeit ihre neue schulische Identität mit dem neuen Schulgebäude der Fusionsschule zu verknüpfen. Die Schulgebäude der Präfusionsschulen werden durch den kommunalen Träger einer Nachnutzung, unabhängig von der Fusionsschule, überführt. Bei diesem Szenario hat der Fusionsprozess einen langen zeitlichen, aufwändigen und großen organisatorischen Vorlauf, denn das Schulgebäude ist Teil des Fusionsprozesses und zwingende Voraussetzung für die Aufnahme des Schulbetriebes. Allerdings ist dieses Szenario sehr kostenintensiv, denn zumeist wird für die Fusionsschule ein neues Schulgebäude an einem neuen Standort errichtet, da die Schulgebäude der Präfusionsschulen in ihren räumlichen Kapazitäten und Ausstattungen den geänderten Anforderungen einer Gesamtschule nicht genügen. Darüber hinaus ist dieses Szenario nicht in jedem Fall realisierbar, da

³¹³ Vgl. Hollenstein et al. 2017, 233.

³¹⁴ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017, 8; Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 7.

die Grundstücksgröße verfügbar und gleichzeitig die Erreichbarkeit des neuen Schulstandorts für die Schüler*innen gewährleistet sein muss.

Im zweiten Szenario nimmt die fusionierte Schule in einem oder in beiden Schulgebäuden der Präfusionsschulen ihren Betrieb auf. Dies ist in der Anfangsphase der Oberschule 1 und der IGS der Fall. Der Schulbetrieb wird in zwei, zumeist sich in räumlicher Nähe befindlicher Schulgebäude, aufgenommen. Dieses Szenario kann für die beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen belastend sein. An einem Schultag muss mitunter mehrfach der Schulstandort gewechselt werden. Absprachen im Kollegium werden erschwert, Materialien müssen transportiert werden, Pausenzeiten müssen für den Transfer zwischen den Schulstandorten verlängert werden und Pausenzeiten der Lehrer*innen müssen für den Transfer zwischen den Schulstandorten genutzt werden. Da keine räumliche Einheit gegeben ist, wird die Identifikation mit der fusionierten Schule für die Schüler*innen und die Lehrer*innen verzögert. Allerdings stehen diesen offenkundigen Nachteilen aber auch gewichtige Vorteile gegenüber. Da zwischen der Entscheidung zur Einrichtung einer Oberschule auf kommunaler Ebene und Vorbereitung, Planung und Umsetzung der Schulfusion auf der Ebene der Einzelschulen wenig Zeit zur Verfügung steht - für gewöhnlich weniger als ein Schuljahr - steht für die Planung und Durchführung des in Aussicht gestellten Schulneubaus mehr Zeit zur Verfügung. In Verbindung mit integrierenden Maßnahmen im Vorfeld der Schulfusion und begleitenden Maßnahmen nach erfolgter Schulfusion wird den Lehrer*innen der Präfusionsschulen durch die Beibehaltung der räumlichen Identifikation mit der Präfusionsschule die Möglichkeit zur Wahrnehmung der Oberschule als Einheit geboten. Der Entwicklung von widerständigen Verhalten der Lehrer*innen durch die erzwungene Aufgabe der räumlichen Identität kann so präventiv entgegengewirkt werden.

Das dritte Szenario, das an der Oberschule 2 vorliegt, ist aus finanziellen, infrastrukturellen und planerischen Gründen das am häufigsten angewendete Verfahren. Von den Schulstandorten der Präfusionsschulen wird unter definierten Auswahlkriterien ein Schulgebäude der Präfusionsschulen einer Nachnutzung zugeführt und das verbleibende Schulgebäude wird von der fusionierten Schule für den Schulbetrieb genutzt. Die Aufnahme des Schulbetriebs wird dadurch organisatorisch erheblich erleichtert, da auf gewachsene Schulstrukturen einer Präfusionsschule zurückgegriffen werden kann. Demgegenüber steht der erhebliche Nachteil, dass das Zusammenwachsen des Kollegiums erheblich beeinträchtigt wird. Ein Kollegium verliert ohne aktive Beteiligung, da es nicht in entsprechende Entscheidungsprozesse involviert ist und ohne die Möglichkeit der Einflussnahme, da dessen Partizipationsmöglichkeiten wie dargelegt strukturell begrenzt sind, seine räumliche Identität. Im vorliegenden Fall der Oberschule 2 verlieren die Realschullehrer*innen mit der Abwicklung der Realschule P und Aufgabe des Schulgebäudes ihre räumliche Identität. Die Sitzordnung im Lehrerzimmer der fusionierten Schule ist mit der Präfusionsschule identi-

täterhaltend, da die Realschullehrer*innen von den Hauptschullehrer*innen abgegrenzt zusammensitzen. Diese trennende, aber für die Realschullehrer*innen mit der Präfusionsschule identitätserhaltende Sitzordnung bietet den interviewten Realschullehrer*innen Sicherheit, erhält und fördert aber auch deren widerständiges Verhalten, da sie sich der Schulfusion gegenüber räumlich abgrenzen. Das Zusammenwachsen des Kollegiums und die Wahrnehmung der fusionierten Schule als Einheit wird durch die Sitzordnung langfristig verhindert.

Fraglich ist in diesem Zusammenhang der Versuch der kommunalen Träger, bestehende Schulgebäude im Rahmen der finanziellen und baulichen Gegebenheiten zu sanieren und gleichzeitig den pädagogischen Ansprüchen der fusionierten Schulen gerecht zu werden.³¹⁵ Die Architektur der Klassenräume, auch der sanierten Schulen, zielt darauf ab, alle Sitzplätze auf engstem Raum auf die Lehrer*in und die Tafel, Whiteboard oder Smartboard hin auszurichten. Diese Architektur korrespondiert mit dem lehrerzentrierten Frontalunterricht nach dem „7 G-Prinzip“:

„Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit gleichen Mitteln das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen.“³¹⁶

An der Oberschule 2 wird versucht, mit begrenzten Mitteln ein ca. 100 Jahre altes Gebäude für zeitgemäße pädagogische Ansprüche zu sanieren und umzugestalten. Neben baulichen Erhaltungsmaßnahmen wird eine Mensa angebaut und eingerichtet, der Freizeitbereich wird umgestaltet und das Schulgebäude wird in Abwägung zwischen baulichen Restriktionen und finanziellem Mehraufwand versucht inklusions-tauglich hergerichtet zu werden. Allerdings stößt die Sanierung bei der Berücksichtigung der pädagogischen Ansprüche deutlich an ihre Realisierungsgrenzen. U.a. werden Lehrer*innen und pädagogische Mitarbeiter im Rahmen dieser Sanierungsmaßnahme räumlich nachrangig bedacht. Erkennbar ist dies an dem für eine Gesamtschule nicht angemessenen Konzept eines Lehrerzimmers, welches vorrangig als Pausenraum fungiert.³¹⁷

Die Planung und Umsetzung eines Schulneubaus unterliegt im Zeitablauf einem Wandel, da sich die Anforderungen an ein Schulgebäude ändern. Neben einer offeneren Gestaltung und Verwendung von anderen Materialien, z.B. Holz und zeitgemäße Werkstoffe, gibt es viele Kriterien, die in der Planung eines Schulgebäudes berücksichtigt werden. In den folgenden Ausführungen werden unter dem Aspekt Ent-

³¹⁵ Vgl. Chiles 2015, 193 ff..

³¹⁶ Vgl. Groeben et al. 2019, 30 zit. nach Helmke 2013, 36.

³¹⁷ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017, 119 f..

lastung und Unterstützung der Lehrkräfte die Aspekte *Lehrerarbeitsplätze* und *Konzeption der Unterrichtsräume* näher betrachtet.

5.6.2. Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte durch geeignete Lehrerarbeitsplätze

Wie bereits im empirischen Teil dargelegt, wird die mit der Schulfusion entstehende und wahrgenommene Arbeitsbelastung von den interviewten Lehrer*innen als erheblich wahrgenommen. Unter Arbeitsbelastung wird in diesem Kontext neben den Belastungsmomenten durch die geänderte Schülerklientel, die im folgenden Abschnitt thematisiert wird, die Arbeitszeitbelastung und damit zusammenhängend die für den Schulbetrieb einer Gesamtschule unzureichenden räumlichen Voraussetzungen verstanden. In diesem Abschnitt geht es um das Entlastungspotential, die geeignete räumliche Voraussetzungen für die Lehrer*innen bieten können.

In beiden untersuchten Oberschulen existieren Lehrerzimmer, die ursprünglich als Pausenräume konzipiert wurden. Auf einer kleinen Fläche wird dabei für eine große Zahl von Erwachsenen eine Vielzahl von Funktionen vereint: Ablage, individuelle und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung in Teams, Teambesprechungen, Telefonieren, informeller Austausch, Regeneration in den Pausen, Kopieren u.a.³¹⁸ In der Folge ist es in diesem Lehrerzimmer in Abhängigkeit von der Tages- und Unterrichtszeit unruhig, laut und belastend für die Lehrkräfte. Sie können weder konzentriert die sonst in externen Räumlichkeiten in der unterrichtsfreien Zeit vorgenommene Unterrichtsvor- und nachbereitung vorverlagern, noch sich zurückziehen. Die Reorganisation solcher ursprünglich als Pausenraum konzipierter Lehrerzimmer nach pädagogischen Konzeptionen in Jahrgangsteams, wie es an der Oberschule 1 versucht wird, stößt auf Grund der räumlichen Restriktionen schnell an ihre Grenzen. Das Lehrerzimmer in der Oberschule 1 ist in Tischgruppen unterteilt. Jede Tischgruppe wird von einem Jahrgangsteam genutzt. Das Lehrerzimmer der Oberschule 1 wirkt nach den Beobachtungen des Verfassers sehr vollgestellt und eng, in den Pausen ist es laut, die Ablageflächen für die Lehrer*innen reichen nicht aus. Das Lehrerzimmer wird auch für Konferenzen wie Dienstversammlungen genutzt, dabei ist der gegenseitige Blickkontakt aller Konferenzteilnehmer nicht gewährleistet. Zudem hat nicht jede Lehrkraft, die in Teilzeit arbeitet, einen Sitz- und Ablageplatz.

Die mit der geänderten Rythmisisierung des Unterrichts verbundene geänderte zeitliche Präsenz der Lehrer*innen hat gestiegene Ansprüche an die Qualität des Arbeitsplatzes zur Folge. Die integrierte und inklusive Ganztagsbeschulung fordert Arbeits-

³¹⁸ Vgl. ebd..

plätze für Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, pädagogische Fachkräfte und Integrationshelfer*innen.³¹⁹

Die Überwindung der bisherigen Flächenzuweisung im Lehrerzimmer als Pausenaufenthaltsraum erfordert eine strukturelle Differenzierung nach sechs Funktionen, die in unterschiedlichen räumlichen Konstellationen realisiert werden können:³²⁰

- Kommunikation: Informeller Treffpunkt für die Lehrer*innen an zentraler Stelle, z.B. Teeküche
- Besprechung: Zentraler Besprechungsbereich für 4 - 6 Personen, abgeschlossenes Besprechungszimmer für vertrauliche Gespräche
- Individuelles Arbeiten: Pool an frei belegbaren, nicht personalisierten Arbeitsplätzen an zentraler Stelle oder Arbeitsplätze in Teamstationen, die nach dem Jahrgangs- oder Fachbereichsprinzip organisiert sind
- Ablage: Personalisierterer Schrank, Trolley oder Postfach
- Rückzug: Ruhebereich
- Konferenz: Nutzung eines Multifunktionsraumes, täglicher Informationsbedarf durch moderne Kommunikationsmedien

Daneben werden noch Sanitärbereiche, Garderoben und Kopierstationen bereit gehalten.

Die Reorganisation der Arbeitsplätze vor dem Hintergrund der geänderten Anforderungen einer ganztägig organisierten Gesamtschule hat für die Lehrer*innen einen erhöhten Flächenbedarf im Schulgebäude zur Folge. Die bisherige Verlagerung der Unterrichtsvor- und nachbereitung in den häuslichen Arbeitsbereich der Lehrer*innen ist nicht mit der Ausweitung der Präsenzzeiten der Lehrer*innen in der Schule vereinbar. Die Bereitstellung und Nutzung dieses externen Arbeitsplatzes setzt voraus, dass die Lehrer*innen zeitlich komprimiert in der Schule anwesend sind und ihre Unterrichtsvor- und nachbereitung am Nachmittag zu Hause machen. Im Rahmen der Ganztagschule und damit verbundenen Verlängerung der Präsenzzeiten der Lehrer*innen müssen diese einen angemessenen Arbeitsplatz auch als aktiven Beitrag zur Gesundheitsförderung und Reduzierung der Fehlzeiten zur Verfügung gestellt bekommen.³²¹

³¹⁹ Vgl. ebd..

³²⁰ Vgl. ebd. , 121 ff..

³²¹ Vgl. ebd. 123.

5.6.3. Entlastung und Unterstützung der Lehrer*innen im Unterricht und der Betreuung der Schüler*innen durch eine geänderte Konzeption der Unterrichtsräume

Die Lernräume für Schüler*innen einer ganztägig organisierten Gesamtschule erfordern bei deren Konzeption einen grundlegenden Paradigmenwechsel.³²² Die Konzeption der Unterrichtsräume müssen die Variabilität der Lernformen und -materialien, die methodisch vielfältige Eigenaktivität der Schüler*innen und Rückzugsmöglichkeiten für Schüler*innen berücksichtigen.³²³ Die bisherigen Unterrichtsräume der untersuchten Oberschulen können die geänderten Anforderungen nicht berücksichtigen. Zumeist handelt es sich um einen Unterrichtsraum, der in der Größe nach dem Standardraumprogramm entsprechend des Baujahrs der Schule konzipiert wurde und methodisch auf Frontalunterricht ausgerichtet ist. Der Versuch der Berücksichtigung der Variabilität der Lernformen und der Eigenaktivität der Schüler*innen in diesem Unterrichtsraum stößt auf Grund des zur Verfügung stehenden Raumes und unter dem Aspekt der Aufsichtspflicht schnell an ihre Grenzen. Die Folge sind beengte, unübersichtliche und mit erhöhter Lautstärke durchgeführte unzeitgemäße Unterrichtsmethoden, welche wiederum für die Schüler*innen und Lehrer*innen belastend sind.

Unter zeitgemäßen Funktionsansprüchen haben sich drei Organisationsmodelle für allgemeine Unterrichtsbereiche herausgebildet:³²⁴

- Klassenraum Plus: Der Klassenraum wird deutlich vergrößert und/oder durch einen Gruppen- oder Differenzierungsraum erweitert.
- Cluster: Mehrere Unterrichtsräume, Differenzierungs- und Rückzugsräume werden zu einer räumlichen Einheit zusammengefasst.
- Offene Lernlandschaft: Ein großer offener Lernbereich steht für eine Gruppe aus mehreren Klassen gemeinsam zur Verfügung. Dieser wird mit gegliederten und abgegrenzten Zonen für verschiedene Unterrichts- und Sozialformen kombiniert.

Die drei Organisationsmodelle haben einen erhöhten Flächenbedarf für den Schulbau zur Folge. Sie können jeweils entsprechend des Anforderungsprofils der Schulen und Anwendung der folgenden Kategorien weiterentwickelt oder verändert werden:³²⁵

³²² Vgl. ebd., 99.

³²³ Vgl. ebd..

³²⁴ Vgl. ebd., 99 ff..

³²⁵ Vgl. ebd., 110 ff..

- Grad der Verbindlichkeit: von verpflichtender Teilnahme am Ganztagsunterricht bis hin zur freiwilligen Teilnahme an freiwilligen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag einer Halbtagsschule
- Zeitliche Struktur: rhythmisierte Ganztagschule vs. offene Ganztagschule mit freiwilligen Angeboten am Nachmittag
- Personelle Struktur: Multiprofessionelle Teams vs. Kooperationspartner
- Räumliche Struktur: Separationsmodell, nachdem die Unterrichtsbereiche und die Ganztagsbetreuung von getrennten Räumlichkeiten untergebracht sind vs. Integrationsmodell, nachdem es keine kategoriale Trennung zwischen Unterrichts- und Ganztagsbereich gibt.

Die o.g. Organisationsmodelle können übereinstimmend die geänderten Bedarfe und Verhaltensweisen der Schüler*innen der fusionierten Schulen berücksichtigen. Die beobachtbare verringerte Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen und die größere Heterogenität der Lerngruppen kann durch differenzierte Lernräume, -methoden und -materialien im Lernarrangement berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung der geänderten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Schulbau und Schulausstattung als Voraussetzung für angemessene und zeitgemäße Unterrichtsmethoden führt neben einer zukunftsorientierten Ausbildung der Schüler*innen zu einer Verringerung der Belastungsmomente des nicht mehr zeitgemäßen Unterrichts für die Schüler*innen und damit zu einer Entlastung der Schüler*innen und in Folge dessen auch der Lehrer*innen.

5.7. Entlastungsmöglichkeiten für Schulleiter*innen

Die Anforderungen an Schulleiter*innen haben sich auf Grund der gesellschaftlich und politisch bedingten Änderungen der Aufgaben und Erwartungen an die Institution Schule auch vor dem Hintergrund der gestiegenen Ansprüche an die Wirksamkeit der Schule geändert. Im Kontext der Vorbereitung und Durchführung einer Schulfusion obliegt der Schulleiter*in neben der organisatorischen Durchführung zum einen die Schaffung von Rahmenbedingungen wie Qualitätsförderung und -überwachung, Schaffung einer Schulkultur durch professionelle Schulentwicklungsarbeit und geordneter Schulumwelt, d.h. auch die Schaffung geeigneter räumlicher Bedingungen und die Initiierung von Schulsozialarbeit als auch die Leitbildentwicklung. Der messbare und wahrnehmbare Erfolg einer Schule und einer Schulfusion hängt dabei maßgeblich von der Schulleitung ab. Gleichzeitig sind die strukturellen und persönlichen Ressourcen der Schulleiter*innen begrenzt. Die stetig wachsenden Aufgaben- und Handlungserwartungen bei unveränderten zeitlichen Ressourcen der Schulleiter*innen bilden ein Spannungsfeld, das für die Schulleiter*innen eine Überforderungsgrundlage darstellen kann. In der folgenden Darstellung sind die mögli-

chen Gelingensbedingungen für die Besetzung der Funktionsstellen im Kontext auch von Schulfusionen zur besseren Verständlichkeit überblicksartig dargestellt.

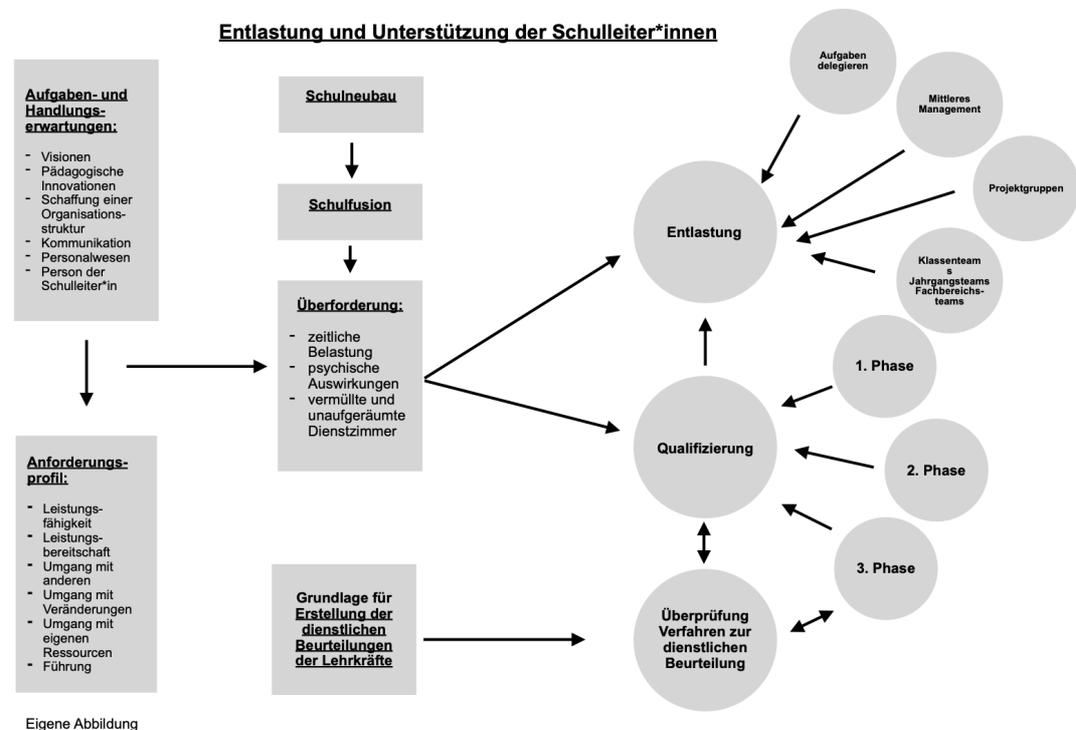


Abbildung 11: Entlastung und Unterstützung der Schulleiter*innen - eigene Darstellung

Die zeitlichen und psychischen Belastungen von Schulleiter*innen im Kontext von Schulfusionen sind erheblich. Neben dem Schulbetrieb der Präfusionsschulen und der fusionierten Schule gilt es die Zusammenführung von zwei Kollegien und von zwei Schülerschaften zu initiieren, die Schulfusion vorzubereiten und zu planen als auch die fusionierte Schule unter der Maßgabe einer hohen Wirksamkeit in Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen zu entwickeln. In diesem Kontext können die Schulleiter*innen weder die mit der Fusion verbundenen Aufgaben ignorieren oder zurückweisen, noch Felder von den Aufgaben- und Handlungserwartungen für sich besetzen oder nur teilweise annehmen.³²⁶ Ohne Entlastungsmöglichkeiten können die

³²⁶ Vgl. Willert, 2016, 107; eine generelle Zurückweisung der Aufgaben- und Handlungserwartungen ist nur theoretisch denkbar, denn die Schulleiter*innen wussten vor Übernahme der Funktion von den zukünftigen Aufgaben. Eine erfolgreiche Gestaltung einer Schule ist aber nur dann möglich, wenn alle bedingenden Aufgaben- und Handlungserwartungen in geeigneter Weise bearbeitet werden. Partielle Auslassungen führen zu Schiefen und nicht zu einer sinnvollen und nachhaltigen Leistungssteigerung (Willert 2016, 107).

Schulleiter*innen die Handlungsaufgaben nur durch ein gestiegenes zeitliches Engagement auffangen.³²⁷

Die gestiegene zeitliche Belastung als Kompensationsmoment des individuell unauflösbaren strukturellen Widerstandes führt bei den interviewten Schulleiter*innen zu einer erhöhten psychischen Belastung und gesundheitlichen Folgewirkungen.³²⁸ Die Belastung der Schulleiter*innen an den für die Anfertigung dieser Arbeit untersuchten Oberschulen zeigt sich darüber hinaus auch an der beobachtbaren Unordnung der Dienstzimmer.³²⁹

Aus der strukturell bedingten Überforderung der Schulleiter*innen ergeben sich zwei Entlastungs- und Unterstützungsaspekte. Zum einen müssen für die Schulleiter*innen Möglichkeiten der Entlastung geschaffen werden und zum anderen müssen die Möglichkeiten der nachhaltigen und wirksamen Qualifizierung von Schulleiter*innen als Unterstützungsaspekt evaluiert und ggfls. angepasst werden.

5.7.1. Entlastung und Unterstützung der Schulleiter*innen

Um langfristig die anspruchsvolle Aufgabe der pädagogischen Führung qualifiziert wahrnehmen zu können, müssen sich die Schulleiter*innen mittelfristig entlasten und ein kooperatives Organisations- und Führungssystem mit verteilten Leitungsfunktionen einführen.³³⁰

In diesem Zusammenhang sind folgende Delegationsmöglichkeiten denkbar:³³¹

- einzelne Aufgaben werden an Lehrkräfte delegiert

³²⁷ Eine interviewte Schulleiter*in berichtete, dass sie regelmäßig bereits ab 6:00 Uhr bis zum Eintreffen der Lehrkräfte am Arbeitsplatz Emails bearbeiten würde und selten vor 17:00 Uhr den Dienst beenden würde. Darüber hinaus finden unregelmäßig dienstliche Termine am späten Nachmittag statt. In der Summe beträgt die wöchentliche Arbeitszeit regelmäßig deutlich mehr als 40 Stunden.

³²⁸ Vgl. Wissinger 2016, 60.

³²⁹ Die Ablageflächen in den Dienstzimmern sind mit hohen, ungeordneten Papierbergen belegt. In dem Dienstzimmer stapeln sich zudem Papiertüten. Darin befanden sich Lebensmittel, da die Schulleiter*in parallel zur morgendlichen Abarbeitung der Emails frühstückt. Bei der Schulleiter*in der anderen Schule ist die Überforderung so groß gewesen, dass sie in Pension gegangen ist, ohne das Dienstzimmer für die Nachfolger*in aufzuräumen.

³³⁰ Dubs 2017 (b), 34.

³³¹ Dubs 2017 (b) 34.

- Einführung eines mittleren Managements, d.h. Funktionsstellen unterhalb der Ebene der Schulleitung³³²
- Projektgruppen
- Arbeitsgruppen

Eine Umsetzung der Entlastungsmöglichkeit der Einführung des mittleren Managements erfolgt an Integrierten Gesamtschulen bereits mit Teamleitungen, Jahrgangseleitungen und Fachbereichsleitungen. Diese Funktionsstellen des mittleren Managements an Integrierten Gesamtschulen stellen ein erstes Beförderungsamts dar und werden darüber hinaus mit Anrechnungsstunden berücksichtigt. Die Aufgabenzuteilung dieser Funktionsstellen kann entsprechend der Erfordernisse der Einzelschule angepasst oder erweitert werden. Die notwendige Kommunikation mit den Lehrer*innen, die den verschiedenen Bereichen zugeordnet sind, erfolgt in monatlichen Abständen. Diese Kommunikation ermöglicht einerseits den notwendigen, regelmäßigen Austausch, der auf Grund der wahrgenommen schwierigen Schülerklientel und bei der Entwicklung des Fusionsprozesses notwendig und ausgeweitet ist, vergrößert aber andererseits die ohnehin schon hohe Arbeitszeitbelastung der am Schulfusionsprozess beteiligten Lehrer*innen.

Im Gegensatz dazu orientiert sich die Delegation von Aufgaben und die Zuschreibung von Entlastungsmöglichkeiten an Oberschulen an die Organisationsstruktur der Präfusionsschulen. Es gibt Klassenleitungen mit Vertretungen, die teamorientiert arbeiten können. Es gibt keine Jahrgangseleitungen und auch keinen institutionalisierten Austausch auf der Ebene der Jahrgänge. Es gibt Fachkonferenzleitungen und übergeordnete Fachbereichskonferenzleitungen, deren zeitintensives Engagement mit einer Anrechnungsstunde honoriert wird.

Die Delegation von Aufgaben an einzelne Lehrkräfte, an Projekt- und Arbeitsgruppen ist allerdings eine einseitige Verlagerung der Arbeitsbelastung auf die Ebene unterhalb der Führungsebene. Für die Übernahme von Funktionstätigkeiten auf der mittleren Managementebene gibt es an Oberschulen eine Verminderung der Unterrichtsverpflichtung und an Integrierten Gesamtschulen darüber hinaus einen finanziellen Anreiz. Die Übernahme von einzelnen Aufgaben, als auch die Mitarbeit in Projekt- und Arbeitsgruppen und die damit verbundene Arbeitszeitbelastung wirft daher auch die Frage der Honorierung auf, denn es gibt weder einen finanziellen Anreiz noch eine Entlastungsmöglichkeit über die Verringerung der Unterrichtsverpflichtung.

³³² Vgl. Dragendorf et al. 2017, 178 f.; vgl. Krobisch 2017, 69: Eine effektive Entlastung für Schulleiter*innen durch die Einführung einer mittleren Managementebene wäre aber erst mit der Möglichkeit der Übertragung der Fachaufsicht und der Personalverantwortung, die auch Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche umfassen würde, möglich.

5.7.2. Qualifizierung der Schulleiter*innen

Schulleiter*innen werden auf der einen Seite unverändert als Lehrer*innen und nicht als Leiter*innen von Betrieben mit kleiner bis mittlerer Größe, wie sie Schulen darstellen, ausgebildet.³³³ In Deutschland werden Schulleiter*innen ausnahmslos aus Lehrer*innen rekrutiert.³³⁴ Auf der anderen Seite sind das Anforderungs- und Aufgabenprofil einer Schulleiter*in deutlich geändert und gestiegen.³³⁵ In diesem Spannungsfeld der Überforderung und Überlastung kann die Qualifizierung von Schulleiter*innen ein wirkungsvolles Moment der Entlastung und Unterstützung darstellen, da den Funktionsstelleninhabern in den Qualifizierungskursen die notwendigen Grundlagen für die erfolgreiche Ausübung ihrer Tätigkeit vermittelt werden. Eine Qualifizierung für die umfangreichen Anforderungen an das eigenständige Berufsbild der Schulleiter*in³³⁶ findet bereits in Abhängigkeit vom Ort der Ausbildung ansatzweise in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung der Lehrer*innen Berücksichtigung.³³⁷ Die erste Phase umfasst die Hochschulausbildung, dauert 4 bis 6 Jahre und ist von einer hohen Wissenschaftlichkeit geprägt.³³⁸ Die zweite Phase findet an einer Ausbildungsschule und einem Studienseminar statt und dauert 1 bis 1,5 Jahre.³³⁹ Weitere Qualifizierungsmaßnahmen finden vor oder nach der Bewerbung bzw. Berufung als Schulleiter*in, Stellvertreter*in, Didaktische Leiter*in und zunehmend auch für die Funktionsstellen im mittleren Management einer Schule in der dritten Phase statt.³⁴⁰ Grundsätzlich hat sich die Ausbildung von Schulleiter*innen in den letzten Jahren gewandelt. Während bis 2008 fast alle Bundesländer die Schulleiter*innen erst nach deren Ernennung und Amtsantritt qualifizierten, orientieren sich inzwischen auch einige Länder an einer Qualifizierung vor Übernahme der Schullei-

³³³ Vgl. Gasch, 2016, 146. Auch die Tätigkeit als Schulleiter*in ist, wie alle Funktionsstellen, immer noch mit der Tätigkeit als Lehrer*in verbunden. Selbst Leiter*innen großer schulischer Einheiten in Niedersachsen haben noch eine Mindestunterrichtsverpflichtung von 4 Unterrichtsstunden.

³³⁴ Vgl. Tulowitzki et al. 2019, 150.

³³⁵ Vgl. Tulowitzki et al. 2019, 149; vgl. Dubs 2016, 27; vgl. Dubs 2017 (1), 7 ff..

³³⁶ Vgl. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und der Christlich - Demokratischen Union (CDU) in Niedersachsen für die 18. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2017 bis 2022, Zeile 214

³³⁷ Vgl. Huber 2015 (c) 72 ff..

³³⁸ Ebd.: In der ersten Phase der Ausbildung sollen demnach als Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen Verfahren der Selbstreflexion mit dem Ziel der Überprüfung der persönlichen Eignung, Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen, berufspropädeutische Lehr-Lernarrangements und Schulpraktische Studien durchgeführt werden; Huber 2015 (a): 100 f..

³³⁹ Ebd.,75 ff.: Als Qualifizierungsmaßnahmen für die zweite Phase der Ausbildung wird demnach eine Potentialanalyse, die Förderung zentraler schulsystemische Aspekte wie Qualitätssicherung und -entwicklung als auch Schulentwicklung und Teamteaching und Supervision empfohlen.

³⁴⁰ Vgl. Huber 2015 (a) 97 ff..

tungsposition.³⁴¹ Auch bei dem Grad der Freiwilligkeit zur Qualifizierung und der Dauer der Qualifizierungsmaßnahmen gibt es zwischen den Bundesländern große Unterschiede. Einige Bundesländer bieten im Gegensatz zu anderen keine verpflichtenden Qualifizierungsmaßnahmen an.³⁴² Auch die Dauer der verpflichtenden Qualifizierungsmaßnahmen variieren deutlich. Die Spanne reicht von einer Dauer von drei Tagen bis zu 37 Tagen.³⁴³

In Niedersachsen verpflichten sich die Schulleiter*innen nach Berufung und Übernahme der Funktionsstelle zur Teilnahme an einer modulartig aufgebauten Fortbildung, die 25 Tage dauert.³⁴⁴ Ein Modul geht über mehrere Tage und findet an unterschiedlichen, ländlichen Tagungsorten mit Übernachtungsmöglichkeiten statt. Gegenstand der Qualifizierung für Schulleiter*innen in Niedersachsen sind folgende Inhalte:³⁴⁵

- Modul 1: Führung und Rollenwechsel: wirksame Führung, persönliches Leitbild, Führung und Macht, Selbstreflexion, Verwaltungs- und Selbstmanagement
- Modul 2: Qualitätsentwicklung und -sicherung: Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Schulentwicklung, Weiterentwicklung des Leitbildes und Schulprogramms
- Modul 3: Personalentwicklung: Personalmanagement, Konfliktmanagement, Gesprächs- und führungskompetenzen
- Modul 4: Schule als System: systemisches Denken und Handeln im Sinne der gesamten Organisation, Masterplan als Planungsinstrument.

Insgesamt sind die unterschiedlichen Modelle zur Qualifizierung von Schulleiter*innen nicht abschließend evaluiert. Die Analyse der Wirksamkeit des Handelns der Schulleiter*innen im Kontext der Schulfusion ergab eine Überlastung und auch Überforderung der Schulleiter*innen. Das o.g. Modell zur Qualifizierung der Schulleiter*innen in Niedersachsen ist seit 2008 gültig, so dass davon auszugehen ist, dass die Schulleiter*innen an der Oberschule 1 und an der Oberschule 2 die Module erfolgreich absolviert haben. Vor diesem Hintergrund muss die Qualität, die Wirksamkeit

³⁴¹ Ebd., 101 f.

³⁴² Vgl. Tulowitzki et al. 2019, 156 f..

³⁴³ Ebd., 157 f..

³⁴⁴ Vgl. Erlass des Niedersächsischen Kultusministerium vom 16.04.2004 (I/2-84201); Vgl. Tulowitzki et al. 2019, 156 f..

³⁴⁵ Vgl. <https://www.nibis.de/nibis.php?menid=1059> vom 16.01.2019

und die Nachhaltigkeit des niedersächsischen Modells evaluiert werden. Darüber hinaus stellt die bisherige berufsbegleitende Organisationsform, d.h. der modulhafte Aufbau eine weitere zeitliche Belastung für die Schulleiter*innen dar. Aus der kritischen Würdigung der Qualifizierungsmaßnahmen können sich folgende Konsequenzen für die weitere Ausgestaltung und Organisation der Qualifizierungsmaßnahmen ergeben:

- Engere Verzahnung der drei Qualifizierungsphasen: Die systematische und kontinuierliche Entwicklung und Förderung der Kompetenzen für pädagogische Führung mit dem Ziel, Schule erfolgreich zu gestalten:³⁴⁶
 - verhaltensbezogene Kompetenzen, die auf fall- und anforderungsbezogenen Handlungen von pädagogischen Führungskräften basieren,
 - führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen, die das pädagogische Handeln beeinflussen und
 - Führungskonzepte, die als Strategie zur Entwicklungen einer wirksamen Schule gelten.
- Akzentuierung des eigenständigen Berufsbildes Schulleiter*in in der ersten und zweiten Phase der Berufsausbildung
- Qualifizierung in der 3. Phase vor und nach einer Berufung bzw. Amtsantritt. In diesem Kontext muss auch das bisherige Verfahren zur Erstellung einer dienstlichen Beurteilung evaluiert werden, da die geforderten Verfahrensbestandteile einen z.T. geringen Bezug zur späteren Tätigkeit aufweisen. Denkbar wäre hier ein Assessment-Center in Verbindung mit Qualifizierungsmaßnahmen vor einer möglichen Bewerbung.³⁴⁷
- Nach erfolgreicher Absolvierung der Qualifizierungsmaßnahme und Übernahme des Amtes werden in periodischen Abständen weitere Begleit- und Qualifizierungsmaßnahmen verpflichtend angeboten.

6. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit stellt eine Antwort auf das Desiderat zu den Gelingensbedingungen bei Schulfusionen dar. Zwei Aspekte konnten im Rahmen dieser Arbeit empirisch belegt werden: Die Bedeutung der Schulleitung bei der Schulfusion und die Ur-

³⁴⁶ Vgl. Huber 2015 (a): 104 f.

³⁴⁷ In Niedersachsen wurde 2016 ein entsprechendes Pilotprojekt des NLQ durchgeführt. In zwei dreitägigen Modulen in Rahmen der Führungsnachwuchsförderung (FüNF) wurde im Rahmen eines Assessment-Center ausgesuchten Teilnehmer*innen die Möglichkeit einer Qualifizierung auf eine Leitungstätigkeit vor einer denkbaren Bewerbung gegeben. Durchgeführt wurde das Assessment-Center von Trainer*innen, die auch die Module der 3. Qualifizierungsphase anleiteten.

sachen, Ausprägungen, sowie (Präventions-) Maßnahmen gegen Widerstand einer Schulfusion gegenüber.

Die Schulleitung hat im Vorfeld und bei der Durchführung der Schulfusion eine entscheidende Bedeutung, was auch die empirisch nicht abgesicherten Veröffentlichungen von Schulleiter*innen und Schulentwicklungsberater*innen (Fleischer 2009; Giesen 2012, Ingrisch 2000, Koerber 2005, Koerber 2015, Peters 2015, Scherer 2009, Scherer 2015, Sick et al. 2015, Schmeiser 2012, Weimar 2015, Wersig 2015, Wiegleb 2012) hervorheben. Die Bereitstellung und Organisation der Rahmenbedingungen der pädagogischen Führung durch Initiierung, Begleitung, Reflexion und Ausgestaltung der einzelnen Gelingensfaktoren kann den Erfolg der Schulfusion beeinflussen. Durch die Kopplung der durch die pädagogische Führung intendierten Ziele der fusionierten Schule mit den im Rahmen dieser Arbeit extrahierten Gelingensbedingungen kann eine Schulfusion erfolgreich verlaufen. Gestützt wird dieser Befund durch die Ergebnisse von Meister (2012) wonach Kooperation als Basis für den erfolgreichen Schulverlauf durch die Schaffung von förderlichen Bedingungen vor und im Fusionsprozess gelingen kann.³⁴⁸ Die Entwicklung eines Leitbildes und eines Qualitätsmanagement sowie die Schaffung einer Schulkultur, professionelle externe Unterstützung und Begleitung durch Moderator*innen und Schulentwicklungsberater*innen als auch die Schaffung einer geordneten Schulumwelt sind nach Scherer und Wiegleb einerseits förderliche Rahmenbedingungen als auch explizit notwendige Gelingensfaktoren³⁴⁹. Entscheidend für das Gelingen der Schulfusion ist aber, wie die vorliegende Arbeit belegt, das Führungsverhalten der Schulleiter*in, was über die Befunde von Meister hinausgeht. Gudrun Meister stellt die Schaffung förderlicher Bedingungen zur Schaffung einer durch Kooperation geprägten Atmosphäre an der Schule heraus.³⁵⁰ Die Schaffung dieser förderlichen Bedingungen wiederum fordert ein Führungsverhalten, welches zwar eine kooperativ geprägte Arbeitsatmosphäre beinhaltet, aber nicht ausdrücklich formuliert. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass es durch einen demokratischen, partizipativen Führungsstil der Schulleiter*innen in Verbindung mit einer wertschätzenden Führung zur Herstellung eines positiven Schulklimas und der Entwicklung und Formulierung einer gemeinsamen Zielvorstellung gelingen kann, die Partizipation der Lehrkräfte durch die Einbindung in den Schulentwicklungsprozess zu ermöglichen, ihnen eine hohe Beteiligung im Schulfusionsprozess einzuräumen und Zuständigkeiten als auch Verantwortung zu übertragen. Die Partizipation der Lehrer*in im Schulfusionsprozess ist somit ein Gelingensfaktor für die Schulfusion, da sie die Grundlage für die entste-

³⁴⁸ vgl. Meister 2012, Seite 175 f..

³⁴⁹ Vgl. Koerber 2005 255; vgl. Koerber 2015, 32; vgl. Scherer 2009, 60; vgl. Weimar 2015, 40; vgl. Wiegleb 2012, 26.

³⁵⁰ vgl. Meister 2012, 176.

hende kooperative, konstruktive und kollegiale Atmosphäre bildet, aus der sich eine motivierte und motivierende Aufbruchstimmung im Kollegium entwickeln kann.

Die herausragende Bedeutung der Schulleitung für das Gelingen der Schulfusion, die durch die empirischen Analysen im Rahmen dieser Arbeit bestätigt wird, rückt das Agieren der Schulleiter*innen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Gegensatz zu den Ausführungen von Fleischer und Scherer, nach der die Schulleiter*innen die strategischen Entscheidungen treffen soll und die Steuergruppe (Vorbereitungsgruppe) die strategischen Entscheidungen operativ umsetzt,³⁵¹ zeigt die vorliegende Arbeit, dass die herausragende Bedeutung der Schulleiter*innen für das Gelingen der Schulfusion nicht in einem hierarchischen Führungsverständnis und einer umfassenden Zuständigkeit der Schulleiter*innen liegt, sondern vielmehr in der Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen. Dazu gehört neben vorbereitenden und begleitenden Teamentwicklungsmaßnahmen insbesondere die Schaffung von Partizipations- und Identifikationsmöglichkeiten über die Möglichkeit der Beteiligung vor und während des Schulfusionsprozesses und die Entwicklung eines schulischen Leitbildes durch die schulischen Akteure, insbesondere der Lehrer*innen. Es konnte darüber hinaus belegt werden, dass die die schulischen Akteure im Zusammenhang mit der Schulfusion hohe Ansprüche an die Schulleiter*innen stellen, was für die Schulleiter*innen einen erheblichen Erwartungsdruck bedeutet (Kapitel 4). Neben den durch die Schulleiter*innen wahrgenommenen Belastungen der mit der Schulfusion verbundenen Arbeitsbelastungen und daraus resultierender Kooperations-, Delegations- und Kommunikationsnotwendigkeiten und den daraus resultierenden Forderungen nach Entlastungsmöglichkeiten (Kapitel 5.7.1.) geraten auch die Anforderungen an die Qualifikation der Schulleiter*innen und die Verfahren zur Besetzung der Funktionsstellen in den Fokus. Divergenzen auf der Ebene der Schulleitung können, wie von Meister dargelegt,³⁵² im Rahmen einer Schulfusion die Polarisierung des Kollegiums nach Herkunftsschule bedeuten. Demgegenüber kann das einheitliche und unterstützende Agieren der Schulleitung zum Erfolg der Schulfusion beitragen. Neben der Schaffung und Wahrnehmung von Delegationsmöglichkeiten auch im Rahmen von besetzten Funktionsstellen kann auch im Kontext der Schulfusion durch die kontinuierliche Ausweitung und bedarfsgerechte Anpassung von Qualifikationsmaßnahmen, die zudem auch der Vernetzung der Schulleiter*innen dienen können, ein weiteres Entlastungsmoment darstellen. Durch die Verknüpfung der eigenen empirischen Befunde mit programmatischer Literatur zur pädagogischen Führung und Organisationsentwicklung konnte die besondere Bedeutung der Schulung und Entwicklung der emotionalen Intelligenz als Voraussetzung für wertschätzende Führung im Fall der nicht vorhandenen Intuition herausgestellt werden. Die erhöhten An-

³⁵¹ Fleischer 2009, 48 ff.; Scherer 2009, 59 f..

³⁵² Vgl. Meister 2012, Seite 175.

forderungen an die Qualifikation der Schulleiter*innen erfordern neben dem quantitativen Ausbau entsprechender Maßnahmen auch eine Änderung der Verfahren zur Besetzung der Funktionsstellen. Die dienstliche Besichtigung als Grundlage der Erstellung der Beurteilung als alleiniges Beurteilungs- und Auswahlkriterium ist vor dem Hintergrund der erhöhten Anforderungen an Schulleitung nur bedingt aussagekräftig, da sie nur eine Momentaufnahme der Leistungs- und Belastungsfähigkeit der Bewerber*in darstellt. Vielmehr sollte die Besetzung der Funktionsstellen der Schulleitung, als alleiniges oder auch ergänzendes Kriterium durch ein Assessment-Center erfolgen, indem über die Momentaufnahme hinaus die Auswahlkriterien anhand der zukünftigen Funktion überprüft werden können. Zudem kann durch ein Assessment-Center gegenüber dem bisherigen Verfahren zur Erstellung einer dienstlichen Beurteilung der Personenkreis der Entscheider vergrößert und die subjektive Komponente der Entscheidung verringert werden. Neben der Notwendigkeit der gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Ausgestaltung der Schulfusion durch die schulischen Akteure als identitätsstufendes Merkmal zur Ausformung der innerschulischen Kooperation und Kommunikation ist eine Schulfusion auch nach den Befunden von Fölker grundsätzlich nicht durch die Schulleitung alleine zu bewältigen.³⁵³ Ein weiteres Moment zur Entlastung für Schulleiter*innen in diesem Kontext ist nach den Erfahrungsberichten von Koerber, Scherer, Weimar und Wiegleb die Unterstützung durch Vorbereitungs- oder Steuergruppen, externe Moderator*innen und Schulentwicklungsberater*innen³⁵⁴, was im Rahmen dieser Arbeit auch und insbesondere für das Phänomen von Schulfusionsprozessen empirisch gestützt werden konnte. Durch diese professionsübergreifende Kooperation können eine Schulkultur und ein Schulklima geschaffen werden, die helfen können die Wahrnehmung der Schulfusion als Krisensituation zu bewältigen.

Schulfusionen dienen den kommunalen Schulträgern neben der Kompensation, der aus dem demographischen Wandel entstehenden Auswirkungen auf die Schulstruktur, auch als Mittel zur Einsparung von Kosten bzw. Möglichkeiten zur Generierung von öffentlichen Mitteln.³⁵⁵ Neben dem Potential zur Einsparung im Bereich der Personal- und Gebäudebewirtschaftung sind hier vor allem die Kostenübernahme durch die öffentliche Hand im Bereich der energetischen Gebäudesanierung und Möglichkeiten der Strukturförderung zu sehen. Allerdings sind Schulfusionen nur sehr eingeschränkt zur Einsparung von Kosten im Bereich der Personal- oder Gebäudebewirtschaftung geeignet. Im Zuge der ersten Fusionswelle zur Bildung der Oberschulen 2012 wurden viele sanierungsbedürftige Schulgebäude von den kommunalen Schul-

³⁵³ Vgl. Fölker 2015, Seite 28.

³⁵⁴ Vgl. Koerber 2005 255; vgl. Koerber 2015, 32; vgl. Scherer 2009, 60; vgl. Weimar 2015, 40; vgl. Wiegleb 2012, 26.

³⁵⁵ Vgl. Scherer 2009, 54.

trägern als Standort aufgegeben und einer geänderten Nachnutzung zugeführt. Möglich wurde dies durch die Sanierung eines bestehenden Schulgebäudes, in dem nach erfolgter Sanierung der Schulbetrieb aufgenommen wurde, während das andere Schulgebäude einer Nachnutzung zugeführt wurde. Diese Sichtweise ist jedoch einseitig und kurzfristig. Auch wenn die räumlichen Kapazitäten in dem sanierten Schulgebäude nach dem Umlageschlüssel (AUR) der kommunalen Träger ausreichen, so genügen auch diese zumeist unter energetischen Gesichtspunkten sanierten Schulgebäude nicht den Anforderungen an die Unterrichtskonzeption von Gesamtschulen. Demgegenüber ist die Bereitstellung von Schulgebäuden, die die räumlichen Voraussetzungen für die Umsetzung konzeptioneller Ansprüche der Gesamtschulen berücksichtigen, aufwändig. Es bedarf im Vorfeld einer Schulsanierung oder eines Schulneubaus neben der verpflichtenden Einhaltung der baulichen Standards einer bedarfsgerechten Planung und Berücksichtigung der pädagogischen Ansprüche an die zukünftige Nutzung und eine daraus abgeleitete bauliche Umsetzung. Neben der Berücksichtigung der aus der geänderten Unterrichtskonzeption resultierenden Ansprüche an die räumliche Gestaltung gilt es auch, wie die vorliegende Arbeit empirisch belegen kann, die Anforderungen, die sich aus der Ganztagsbeschulung mit gemeinsamer Mittagspause, der Heterogenisierung der Schüler*innen und dem erhöhten Kommunikationsbedarf der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen ergeben, zu berücksichtigen. Darüberhinaus bieten die Sanierung und der Bau von Schulgebäuden die Möglichkeit der Schaffung von angemessenen Arbeitsplätzen für Lehrer*innen, um auf die gestiegene Arbeitsbelastung durch die Verlängerung der Präsenzzeiten im Rahmen der Ganztagschule als aktiven Beitrag zur Gesundheitsförderung und Reduzierung der Fehlzeiten der Lehrer*innen einwirken zu können. Darüber hinaus kann ein ausreichendes, den veränderten Anforderungen an Schulgebäude gerecht werdendes Raumangebot positiv auf die Motivation der Lehrer*innen einwirken.³⁵⁶ Neben der kostenaufwändigen Bereitstellung von geeigneten Schulgebäuden sind die Initiierung von vorbereitenden und begleitenden teambildenden und teamentwickelnden Maßnahmen auch durch Moderator*innen und Schulentwicklungsberater*innen finanziell aufwändig. Die Begleitung einer Schulfusion aus Eigenmitteln ist auf Grund der beschränkten Schuletats qualitativ angemessen nicht möglich. Im Gegensatz zu den Befunden von Meister reicht ausgehend von dem in dieser empirischen Studie dokumentierten Konfliktpotential wahrscheinlich in vielen Fällen die Möglichkeit, dass sich die Kollegien im Vorfeld der Schulfusion kennenlernen, nicht aus, um nachhaltig Vorurteile, Vorbehalte und Kommunikationshürden abzubauen.³⁵⁷ Ohne vorbereitende und kontinuierlich begleitende Teambildungs- und Entwicklungsmaßnahmen, durchgeführt von Moderator*innen und Schulentwicklungsberater*innen, kann eine Schulfusion mittel- und langfristig nicht zielori-

³⁵⁶ Vgl. Giesen 2012, 36 f.; vgl. Wersig 2012, 22.

³⁵⁷ Vgl. Meister 2015, Seite 31.

entiert erfolgen. Die Folge von unzureichenden Teambildungs- und Entwicklungsmaßnahmen sind Lehrkräfte, die infolge des Verlustes ihrer schulischen Identität Krankheitsbilder entwickeln, Dienst nach Vorschrift machen und in der Fusionsphase eine ganze Schülergeneration aufgeben.

Die Hauptaussage von Fölker, dass die Einstellung der pädagogischen Akteure für das Gelingen der Schulfusion von erheblicher Bedeutung ist, kann im Rahmen dieser Arbeit bestätigt werden.³⁵⁸ Eine offene und positive Einstellung der Fusion gegenüber bietet die Chance, voneinander und miteinander zu lernen und Kollegialität als Basis des gemeinsamen Arbeitens zu entwickeln. Die befragten Hauptschullehrer*innen haben zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf Grund ihres habitusbedingten Professionsverständnis der Fusion gegenüber eine offene Einstellung und haben die Schulfusion für die Schüler*innen und für ihre Arbeitssituation als Chance gesehen. Die vorliegende Arbeit kann über die Aussage von Fölker hinausgehend belegen, dass durch vorbereitende und begleitende Maßnahmen im Kontext des Schulfusionsprozesses die Einstellung der pädagogischen Akteure der Schulfusion gegenüber beeinflussbar und gestaltbar ist. Die Einstellung der pädagogischen Akteure wiederum beeinflusst deren Wahrnehmung der Fusionsschule und des Schulfusionsprozesses und ist demnach ein Einflussfaktor vor und während der Schulfusion zur Vermeidung und produktiven Wandlung von widerständigen Verhalten der Lehrer*innen.

Infolge der Schulfusion wird den Schüler*innen und Lehrer*innen der Präfusionsschulen durch den Verlust des Schulnamens und des Schulgebäudes ihre schulische Identität genommen. Die schulische Identität der Lehrer*innen ist zumeist Ergebnis eines langjährigen Prozesses der Teilhabe und Partizipation an der Schulentwicklung der Präfusionsschulen. Die direktiv initiierte Schulfusion stellt die bisherige Schulentwicklung in Frage und bietet keine oder nur verspätet. da diese für die neue Schule noch zu entwickeln sind - neue Identifikationsmöglichkeiten an. Widerstand gegen die Schulfusion und Dienst nach Vorschrift ist eine Reaktionsmöglichkeit bei Lehrkräften. Schüler*innen bleiben auf Grund mangelnder Partizipationsmöglichkeiten vor und während der Schulfusionen als auch nicht vorhandener Optionen zum Wechsel der Schule nur geringe Handlungsmöglichkeiten. Vandalismus, Wandschmierereien, Konflikte innerhalb der Schülerschaft als auch Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft sind nach den Befunden von Meister und den Befunden dieser Arbeit die Folge.³⁵⁹ Auch in diesem Kontext hat Schulsozialarbeit eine wichtige Funktion, die allerdings nur bei einer der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schulen institutionalisiert war. Das Fehlen von Angeboten der Schulsozi-

³⁵⁸ Vgl. Fölker 2015, 27.

³⁵⁹ Vgl. Meister 2012, 175.

arbeit und über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehende eingeschränkte Engagement der Lehrkräfte kann die Aufgabe einer betroffenen Schülergeneration bedeuten.

Ursächlich für die Entstehung des Widerstandes im Vorfeld der Schulfusion ist die von den Realschullehrer*innen der Oberschule 2 als fremdbestimmt wahrgenommene und durch die politischen Entscheidungsträger direktiv durchgesetzte Umsetzung der Schulfusion. Die Schulfusion am Schulstandort der Stadt A ist nicht das Ergebnis eines Schulentwicklungsprozesses des Kollegiums der Präfusionsschulen. (Kapitel 3.2.2.9). Die Lehrkräfte der Realschule P wollen weiterhin in Abgrenzung zur benachbarten Hauptschule eigenständig bleiben. In diesem Zusammenhang erfüllt die Hauptschule eine Disziplinierungsfunktion, da sie gegenüber den Realschüler*innen zur Abschreckung instrumentalisiert wird (Kapitel 3.2.2.1.). Daneben ist die Schulfusion auch für die Realschullehrer*innen mit Unsicherheiten, Ängsten und Vorurteilen besetzt (Kapitel 3.2.2.2. und Kapitel 3.2.2.3.). Die wahrgenommene geringe Fachlichkeit der Hauptschule und die als schwierig wahrgenommene Klientel der Hauptschule stellt für die Realschullehrer*innen vor dem Hintergrund ihres habitusbedingten Professionsverständnis eine Überforderung dar (Kapitel 3.2.2.5). Deshalb lehnen sie das Unterrichten von Hauptschüler*innen und die Schulfusion ab.

Es lassen sich im Rahmen dieser Arbeit erstmalig dezidiert aktive und passive Formen des Widerstands bei den interviewten Realschullehrer*innen nachweisen. So werden die Weisungen der Schulleiter*in in Bezug auf die Wiederholung von Lernkontrollen aktiv umgangen, lerngruppenbezogen ausgelegt und situativ interpretiert. Daneben wird das verbindliche Konzept "Lernen und Üben" der Oberschule 2 durch die Vergabe von Hausaufgaben aktiv ausgehöhlt. Im Zusammenhang mit dem Konzept "Lernen und Üben" lassen sich auch passive Formen des Widerstandes nachweisen. Das Konzept lebt von der Kooperation der Lehrkräfte. Das zeitlich versetzte Beisteuern von Arbeitsmaterial und/oder kontextfreier Arbeitsmaterialien stellt zwar einerseits formal eine Form der Mitarbeit am Konzept "Lernen und Üben" dar, andererseits lassen sie aber die Intention des Konzeptes ins Leere laufen.

Die vorliegende Arbeit kann die Wirkungsweise der Maßnahmen zur Überwindung und Wandlung des Widerstandes, nämlich Teambildungsmaßnahmen, die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes als Grundlage und Impuls zur Identifikation mit der fusionierten Schule durch das Kollegium der fusionierten Schule, die Begleitung der Teambildungsmaßnahmen im Vorfeld der Schulfusion durch Moderator*innen und Schulentwicklungsberater*innen und die Entwicklung eines positiven Schulklimas durch eine wertschätzende Schulleitung und damit auch Unterstützung und Angebot der Einbeziehung aller Lehrer*innen in den Schulentwicklungsprozess empirisch aufzeigen.

Das gegenwärtig vorherrschende Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe I im ländlichen Bereich, d.h. die Existenz einer Gesamtschule neben einem Gymnasium, ist ein Zwischenschritt der gegenwärtigen Fusionswelle. Langfristig wird an Standorten im ländlichen Bereich, an denen eine Gesamtschule neben einem Gymnasium besteht, durch den voranschreitenden demographischen Wandel möglicherweise nur eine Schule existieren können. Die Oberschule ist in diesem Zusammenhang eine Zwischenstufe der Entwicklung zu einer Einstufigkeit hin zu einer IGS mit gymnasialer Oberstufe.

Die Motivation und der Gestaltungswille der Leiter*innen der Planungsgruppen und späteren Schulleiter*innen konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden. Die Leitung einer Planungsgruppe zur Vorbereitung einer Schulfusion und die Leitung einer im Aufbau befindlichen Schule sind eine intensive und aufwändige Tätigkeit, die auf Grund der erheblichen psychischen Belastungen durch Überarbeitung und Vereinsamung im Kollegium einer Schule auch gesundheitliche Folgewirkungen haben können. Der finanzielle Anreiz dieser Tätigkeit ist demgegenüber graduell. Die mitunter vorgebrachte Argumentation der Schulleiter*innen von ihrem Gestaltungswillen und demgegenüber dem möglichen Gestaltungspotential als Handlungsrahmen stehen in einem krassen Missverhältnis.

Neben den wenigen vorliegenden empirischen Studien zu Schulfusionen (Meister 2012, Fölker 2015) stellt die vorliegende Arbeit eine erste umfassende Untersuchung der Auswirkungen von Schulfusionen auf der interpersonalen Ebene der Lehrkräfte dar und muss durch weitere Untersuchungen gestützt werden. Zu nennen sind in diesem Kontext die Durchführung vergleichender Studien in Niedersachsen und im bundesrepublikanischen Vergleich. Die vorliegende Arbeit ist nach den Kriterien für die Anfertigung einer Dissertationsschrift (freie, berufsbegleitende Promotion ohne Anbindung an ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt) erstellt worden und hat entsprechend auch vertretbare Kapazitätsgrenzen. Um die Aussagekraft der empirischen Befunde, insbesondere der extrahierten Gelingensfaktoren, durch vergleichende Studien in Niedersachsen und im bundesrepublikanischen Vergleich empirisch zu validieren und den Erkenntnismehrwert auch für die politischen Entscheidungsträger noch zu erhöhen, ist die Anlage als (interdisziplinäres) Forschungsprojekt empfehlenswert. In diesem Zusammenhang gilt es auch, die vorliegenden Erkenntnisse der Auswirkungen der Schulfusion auf die Schüler*innen durch Befragungen zu vertiefen. Als erste empirische Studie zu diesem Phänomen und daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsarbeit endet diese Untersuchung daher mit einigen Erkenntnissen und vielen Desideraten für weitere Forschung.

7. Literaturverzeichnis

Aden-Grossmann, Wilma (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.)(2011 (a): Schulentwicklung durch Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden

Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Prammler-Semmler, Eva/Soukup-Altrichter, Katharina (2011 (b)): Kapitel 2: Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) (2011 (a)): Schulentwicklung durch Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden, 49 - 117.

Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.)(2007): Ganztagschule gestalten. Schwalbach, Taunus.

Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.)(2009): Leben - Lernen - Leisten. Schwalbach, Taunus.

Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.)(2008): Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus.

Appel, Stefan /Rother, Ulrich (Hrsg.)(2012): Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalbach, Taunus.

Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.)(2006): Schulkoooperationen. Schwalbach, Taunus

Arnold, Rolf/Kleß, Eva (2016): Wenn Schulleitungen einen emotionalen Führungsstil vorleben. In: Buhren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 8 - 18.

Arnz, Siegfried/Heuß, Eduard (2015): Strukturreform als Chance. Erfahrungen mit der Reform der Sekundarstufe in Berlin. In: Schulverwaltung Spezial 17 (2015) 2, 8 - 10.

Bartelt, Dietrich (2011): Wertschätzende, kompetente und ethische Führung : das "Vertrauen" der Mitarbeiter in ihre Führungskräfte. Duisburg.

Bau, Elisabeth / Idel, Till-Sebastian / Ullrich, Heiner (Hrsg.)(2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden.

Berkemeyer, Jana/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hrsg.)(2015 (a)): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel.

Berkemeyer, Jana/Berkemeyer, Nils/Schwikal, Anita (2015 (b)): Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In: Berkemeyer, Jana/Berkemeyer, Nils/Meetz Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel, 12 - 32.

Birkigt, Gerd (Hrsg.)(2017): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart.

Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.)(2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn.

Bonsen, Martin (2009): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel, 193 - 228.

Boßhammer, Herbert/Schröder, Birgit (2012): Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelten. Schwalbach, Taunus, 67 - 81.

Braun, Karl-Heinz/Stübiger, Frauke/Stübiger, Heinz (Hrsg.)(2018): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden.

Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Prädigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, 307 - 32.

Brisson, Brigitte/Heyl, Katrin/Sauerweis, Markus/Theis, Desiree/Fischer, Natalie (2017): Leitaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgaben und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

Bühren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.)(2016): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel.

Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.)(2009): Schulverbünde und Schulfusionen - Notlösung oder Impuls? Stuttgart.

Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.)(2009): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Burow, Olaf-Axel (2016 (a)): Wertschätzende Schulleitung: Der Schlüssel für Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. In: Bühren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 19 - 26.

Burow, Olaf-Axel (2016 (b)): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim und Basel.

Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph 2020: Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.

Casale, Gino/Strauß, Sarah/Hennemann, Thomas/König, Jakob(2016): Wie lässt sich Klassenführungsexpertise messen? Überprüfung eines videobasierten Erhebungsinstruments für Lehrkräfte unter Anwendung der Generalisierungstheorie. In Empirische Sonderpädagogik (2016) 2, 119 - 139.

Chiles, Prue (Hrsg.)(2015): Schulen bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf. Basel.

Comelli, Gerhard (2003): Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprozessen. In: Stumpf, Siegfried/Thomas, Alexander (Hrsg.): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 169 - 189.

Cramer, Colin/Friedrich, Alena/Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In Bildungsforschung (2018) 1, 1 - 23.

Dammann, Maja (2016): Führungsfeedback - ein wichtiger Teil der schulischen Feedbackkultur. In: Buhren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 137- 145.

Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2005): Schule in Kooperation - mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus, 9 - 20.

Deinet, Ulrich (2017): Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, 48 - 56.

Dick, Rolf van/West Michael A. (2005): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag.

Diedrichs, Annette/Krüsi, Dominique/Storch, Maja (2012): Durchstarten mit dem neuen Team. Aufbau einer ressourcenorientierten Zusammenarbeit mit Verstand und Unbewusstem. Bern.

Döbert, Hans/Fuchs, Hans- Werner/Weishaupt, Horst (Hrsg.)(2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen.

Doumanes, Katerina (2017): Transparenz durch interne Unternehmenskommunikation. München/Ravensburg.

Dragendorf, Elke/Jankofsky, Bernd (2013): Von der Vision zum gemeinsamen Handeln. Schulleitung als Förderer der Unterrichtsentwicklung. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 169 - 197.

Dröge, Joachim (1999): Gemeinsam im Team. Konzepte und Verfahren zur Teamentwicklung. München.

Dubs, Rolf (2009): Führung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel, 102 - 176.

Dubs, Rolf (2016): Führung und Moral. In: Buhren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 27 - 38.

Dubs, Rolf (2017 (a)): Führung zwischen Sachverstand, Intuition, Emotion und Charisma. Eine praktikable Kombination verschiedener Führungstheorien finden. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 7 - 27.

Dubs, Rolf (2017 (b)): Die pädagogische Führung einer Schule (Instructional Leadership). Eine anspruchsvolle Aufgabe der Schulleitung zur Erhöhung der Lernleistungen. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 29 - 44.

Dubs, Rolf (2017 (c)): Das vergiftete Schulklima: Der Toxic Handler. Negative Entwicklungen rechtzeitig entdecken und intervenieren. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 133 - 151.

Döbert, Hans/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (Hrsg.)(2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen.

Eder, Ferdinand (2011): Wie gut sind Musikhauptschulen? In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung non Koordinationsmechanismen im Schulsystem, Wiesbaden, 165 - 193.

Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Mengilli, Yagmus/Walther, Andreas/Wiezorek, Christine (2020): "Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein"? - Jugendkultur, Protest, Partizipation. In: Van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto, 613 - 626.

Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16.

Fleischer, Thomas (2009): Fusionierung von Regelschulen in Thüringen. Eine Herausforderung für alle Beteiligten. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Schulverbände und Schulfusion - Notlösung oder Impuls? Stuttgart, 41 - 52.

Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg.

Flick, Uwe (2019): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reineck bei Hamburg.

Fölker, Laura (2015): Auf die Vorbereitung kommt es an. Ergebnisse aus Fallstudien für eine gelingende Schulfusion nutzen. In: SchulVerwaltung Spezial 17 (2015) 2, 26 - 28.

Fölker, Laura (2013): „Da ist einfach ´ne gewisse Leistungs- und auch Schulentwicklungsgrenze erreicht!“. Schulfusionen als zusätzliche Reformimpulse im Zuge der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgängen. In: Die Deutsche Schule 12. Beiheft 2013, S- 255 - 275.

Fölker, Laura/Pfaff, Nicole (2014): Schulfusionen. Empirische Analyse und theoretische Bezüge in der Schulforschung. In: Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): UNIKATE: Fusionen, was sagen die Fakultäten? Heft 45, S. 100 - 111.

Friedrich, Max (2009): Die als Lebensraum. Eine Problembesichtigung. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 6, 244 - 246.

Führmann, Ulrike (2017): Über die Bedeutung von Transparenz durch interne Kommunikation. In: <https://www.ik-blog.de/erfolgskfaktoren-fuer-eine-transparente-interne-kommunikation/> 01.08.2020

Galas, Dieter/Krömer, Friedrich-Wilhelm/Nolte, Gerald/Ulrich, Karl-Heinz (2018): Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar. Köln

Ganztagschule 2017/2018 (2019): Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG, Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München.

Gasch, Bernd: Elternbeschwerden - Handlungsalternativen. In: Buhren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 146 - 153.

Giesen, Norbert (2012): Wir erfinden eine neue Sekundarstufenschule. Erfahrungen einer Gemeinschaftsschule in ihrem ersten Schuljahr. In: Pädagogik 64 (2012) 5, 20 - 23.

Gieske-Roland, Mario (2015): Mikropolitik und schulische Führung. In: Berkemeyer, Jan/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel, 33 - 51.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

Groeben, Annemarie von der/Thurn, Susanne (2019): Im Gleichschritt in die Zukunft? Entwicklung einer sekundarspezifischen Lernkultur und der Bedingung von Heterogenität. In: Pädagogik 71 (2019) 3, 30 - 33.

Gusinde, Frank (2017): Ganztagsschule - Ganztagsbildung - Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, 33 - 40.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.

Heinrich, Martin (2006): Reflexionen zur Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation. Münster.

Heinrich, Martin/Köhler, Sina-Mareen (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In: Kramer, Rolf Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, 213 - 234.

Heinrich, Martin (2015): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ - fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, 778 - 792.

Heinz, Walter R.(2011): Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In: Krekel, Elisabeth M. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, 15 - 30.

Hömann, Katrin (2012): Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalb, Taunus, 11 - 18.

Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2018): Familie, Schule, Jugendhilfe kooperieren: Interdisziplinäre Perspektiven. In: Jugendhilfe 56 (2018) 4, 376 - 382.

Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2017): Peergruppen: Gestaltung der schulischen Lebenswelt. In: Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, 228 - 234.

Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.)(2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel.

Huber, Stephan (2015 (a)): Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick und aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In: Berkemeyer, Jana/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel, 96 - 112.

Huber, Stephan Gerhard/Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.)(2015 (b)): Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogisch Führung: Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin.

Huber, Stephan Gerhard/Schwander, Marius (2015 (c)): Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In: Huber, Stephan Gerhard/Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogisch Führung: Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin, 17 - 51.

Ingrisch, Edgar (2000): Mit dem Widerstand - nicht gegen ihn. Vom konstruktiven Umgang mit Widerstand bei Schulentwicklungsprozessen. In: schul-management 31 (2000) 5, 13-19.

Jerusalem, Mathias/Hopf, Diether (Hrsg.)(2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44.

Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, 691 - 710.

Kaufmann, Willi (2005): Mit Visionen beginnen. Schulentwicklung als Prozess. In: Schulmanagement 36 (2005) 3, S. 28-30.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und der Christlich - Demokratischen Union (CDU) in Niedersachsen für die 18. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2017 bis 2022. https://cdu-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2017/11/11-16_Koalitionsvertrag_final.pdf, 16.01.2019

Kob, Janpeter (1958): Das soziale Bewußtsein des Lehrers der höheren Schule: eine soziologische Leitstudie. Würzburg.

Köller, Olaf/Fleckenstein, Johanna/Guill, Karin/Meyer, Jennifer („020): Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16, 163 - 174.

Koerber, Rolf (2005): Von der Wirtschaft lernen: Die Begleitung von Schulfusionen in Sachsen. In: Die berufsbildende Schule 57 (2005) 11-12, 252-256.

Koerber, Rolf (2015): 10 Jahr nach dem „Fusionsfieber“. Schulfusionen mit einem Minimum an Härten und einem Maximum an gemeinsamen Lernen und Motivation gestalten. In: Schulverwaltung Spezial 17 (2015) 2, 32 - 35.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)(Hrsg.)(2019): Individuelle Förderung: Potentiale der Ganztagschule. Frankfurt am Main.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, 33 - 45.

Kramer, Rolf Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.)(2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn.

Krauskopf, Karsten/Knigge, Michael (2017): Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften. Eine Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz. In: McElvay, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Hasselborn, Johannes/Ohle, Annika (Hrsg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. Münster, New York, 87 - 105.

Krekel, Elisabeth M. (Hrsg.)(2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld.

Krobisch, Volker (2017): Systematische Führen und postheroische Führungskonzepte in der Schule. Neuer Ansatz zur Leitung einer Profiorganisation. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 67 - 79.

Kuckartz, Udo (2018): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

Kühnapfel, Beeke/Russo, Matthias (2013): Teambildung im Kollegium. Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur im Starterjahrgang. In: Pädagogik 64 (2013) 12, 26 - 29.

Kutscher, Nadia (2017): Lebens- und Medienwelten am Lernort Schule. In: Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, 41 - 47.

Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2018): Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Braun, Karl-Heinz/Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden, 159 - 183.

Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte - Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim.

Lohmann, Armin (2009): Formen schulischer Zusammenarbeit - ein Überblick. Schulverbindungen stärken Schulentwicklung. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulverbände und Schulfusionen - Notlösung oder Impuls? Stuttgart, 9-16.

Maaz, Kai (2017): Mehrgliedrigkeit versus Eingliedrigkeit, eine unnötige Debatte? In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Hasselhorn, Johannes/Ohle, Annika (Hrsg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. Münster/New York, 141 - 154.

Maroy, Christian/van Zanten, Agnes van (2011): Kapitel 6: Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen. In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden, 195 - 213.

Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (2005)(Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

McElvany, Nele/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.)(2013): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster.

Meister, Gudrun (2009): Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt. In: Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54, 106 - 121.

Meister, Gudrun (2012): Kooperation in fusionierten Kollegien. In: Bau, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden, 167- 178.

Meister, Gudrun (2015): Motivation durch Kooperation. Zur Bedeutung kollegialer Hospitationen für das Zusammenwachsen - welche Empfehlungen lassen sich formulieren? In: SchulVerwaltung Spezial 17 (2015) 2, 29 - 31.

Mielke, Cordula (2017): Die Oberschule - ein Erfolgsmodell? In: E & W Erziehung und Wissen. Die Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen (2017) 3, 16 - 17.

Misch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin/Boston

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.)(2014): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse und Projekte. Seelze.

Netzel, Janine/Haas, Katharina/Frey, Dieter (2017): Ethische Führung an Schulen - Leistung, Wertschätzung und Persönlichkeitsentwicklung verbinden. In: Birkigt, Gerd (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Stuttgart, 45 - 66.

Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen. Bericht des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Sachunterricht. Hannover.

Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung: In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, 910 - 927.

Partetzke, Marc (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden.

Petermann, Franz/Natzke, Heike (2008): Agressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, 532 - 554.

Peters, Thorsten (2015): Fusionen brauchen Zeit und professionelle Planung. Wie aus einem Nebeneinander ein Miteinander werden kann. In: Schulverwaltung Spezial 17 (2015) 2, 45 - 47.

Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Günter (2004): Schulprogramm und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim und Basel.8

Philipp, Elmar (2009): Teamentwicklung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel, 728 - 750.

Philipp, Elmar (2016): Wertschätzende Kooperation und Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung. In: Buhren, Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 75 - 85.

Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.)(2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden.

Prüß, Franz (2017): Arbeitsbereiche in Allgemeinbildenden Schulen. In: Hollenstein, Erich /Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, 118 - 127.

Rakhkockhine, Anatoli (2014): Zusammenlegungen (Fusionen) von Schulen als pädagogisches Problem. In: Bildung und Erziehung 57 (2004) 4, 469 - 488.

Ramseger, Jörg (2009): Rythmisierung - der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Leben - Lernen - Leisten. Schwalbach, Taunus, 121 - 130.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.)(2018): Leistung als Pradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.

Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.)(2014): UNIKATE: Fusionen, was sagen die Fakultäten?, Heft 45.

Reinhoffer, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, 123 - 141.

Richter, Dirk/ Pant, Hans Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh, Stuttgart, Essen, Bonn.

Röster, Ernst (2009): Schulfusionen in Schleswig Holstein. Versuch einer Beschreibung eines tiefgreifenden Veränderungsprozesses. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusionen - Notlösung oder Impuls? Stuttgart, 17 - 28.

Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Jerusalem, Mathias/Hopf, Diether (Hrsg.)(2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, 174 - 191.

Scherer, Albert (2009): Die Zusammenlegung von Schulen erfolgreich gestalten. Schulen können von Fusionserfahrungen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen profitieren. In: Buchen Herbert / Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusionen - Notlösung oder Impuls? Stuttgart, 53-69.

Scherer, Albert (2015): Fusionen erfolgreich gestalten. Erfolgsfaktoren (und Irrtümer) gelingender Schulfusionen. In: Schulverwaltung Spezial 17 (2015) 2, 23 - 25.

Schleck, Oliver (2017): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend. Bochum/Freiburg.

Schlemmer, Elisabeth (2006): Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule? In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.)(2006): Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus, 91 - 99.

Schmeiser, Michaela (2012): Eine Schule für die ganze Insel. Von der Konzeptgruppe zur etablierten Gemeinschaftsschule. In: Pädagogik 64 (2012) 5, 13 - 17.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2018): Methoden der Empirischen Sozialforschung. Berlin/Boston

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeit. Forum Qualitative Sozialforschung 15 (2014) 1, in: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> 16.01.2020

Schüle, Christoph/Besa, Kris-Stephen/Denger, Corinna/Feßler, Felix/Arnold, Karl-Heinz (2014): Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, 175 - 189.

Seiser, Ulrich (2018): Gemeinsam geht es besser. Lehrkräfte und Sozialpädagogen in multiprofessionellen Teams. In: SchulVerwaltung 41 (2018) 1, 4 - 9.

Sick, Marlis/Haack, Carsten (2015): Gelingende (Kon-)Fusion. Bausteine in einem fusionsbedingten Schulentwicklungsprozess klug akzentuieren und gewichten. In: SchulVerwaltung Spezial 17 (2015) 2, 42 - 44.

Simon, Patricia (2003): Wie Gruppen sich entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenbildung. In: Stumpf, Siegfried/Thomas, Alexander (Hrsg.): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 35 - 55.

Schmitz, Gerdamarie S./Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, Mathias/Hopf, Diether (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, 192 - 214.

Schönbächler, Marie-Therese (2006): Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2006) 2, S. 259 - 273.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.

Speck, Karsten/Jensen, Sandra (2014): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. In: DDS - Die Deutsche Schule 106 (2014) 1, 9 - 29.

Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Standop, Jutta (2011): Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer Theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik. In: Pädagogische Rundschau 65 (2011) 1, 75 - 93.

Stark, Sebastian (2020): Der Einfluss der Demographie auf die Entwicklung einer Ganztagschule. In: DDS - Die Deutsche Schule 112 (2020) 1, 80 - 90.

Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung - Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zur Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster/New York/München/Berlin.

Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Ein konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg.

Steinert, Brigitte/Maag Merki, Katharina (2009): Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 3, 395 - 403.

Steins, Gisela (2009): Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbronn, 185 - 195.

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel.

Stumpf, Siegfried/Thomas, Alexander (Hrsg.)(2003): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.

Tischendorf, Katrin Ina (2007): Problematische Intergruppen-Beziehungen nach Schulfusionen: Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe. Jena.

Terhard, Ewald (2019): Der Lehrerberuf in den Sekundarstufen. Entwicklungen, Herausforderungen, Perspektiven. In: Pädagogik 71 (2019) 3, 15 - 18

Tillmann, Klaus-Jürgen (2019): Die Sekundarstufe I. Wandel der Schulstrukturen und Schaffung eines differenzierten Lernmilieus. In: Pädagogik 71 (2019) 3, 3 - 14.

Tulowitzki, Pierre/Hinzen, Imke/Roller, Marvin (2019): Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland - ein bundesweiter Überblick. In: Die Deutsche Schule 111 (2019) 2, 149 - 170.

Uhlendorff, Harald (2009): Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern. Ludwigsfelde.

Van Ackeren, Isabell//Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.)(2020): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto.

Voag, Alexandra (2007): Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Schwalbach, Taunus, 171 - 181.

Weimar, Hannelore (2015): Fusion als Chance begreifen. Wie trotz massiver Herausforderungen und Probleme ein positive Bilanz erreicht werden kann. In: SchulVerwaltung Spezial 17 (2015) 2, 39 - 41.

Weishaupt, Horst (2002): Demographie und Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Döbert, Hans/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen, 51 - 62.

Wersig, Wulf (2015): Eine Fusion endet nicht in ihrem Vollzug. Wie aus dem Neuen mehr werden kann als die Summe seiner Teile. In: SchulVerwaltung Spezial 17 (2015) 2, 36 - 38.

Wesselborg, Bärbel/Reiber, Karin/Richey, Petra/Bohl, Thorsten (2014): Untersuchung der Lehrergesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, 157 - 174.

Wiegleb, Steffen (2012): Von der Kooperation zur Fusion. Stationen eines komplexen Schulentwicklungsprozesses. In: Pädagogik 64 (2012) 5, 24 - 27.

Willert, Harald (2016): Führen mit Zielen. In: Buhren Claus G./Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 107 - 116.

Winkler, Christoph (2008/2009): Outputsteuerung und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte im belastenden Schulalltag. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 24/25 (2008/2009) 1/2, 29-42.

Wissinger, Jochen (2015): Personalentwicklung als Begründung der Schulentwicklung. Herausforderung der schulischen Governance. In: Berkemeyer, Jan/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel, 52 - 69.

Wissinger, Jochen (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, 851 - 865.

Wolf, Norbert (2008): Hausaufgaben an der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus, 184 - 201.

Zech, Rainer (o.J.): Leitbildentwicklung in Schulen. In: http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitbildentwicklung_in_Schulen-01.pdf, Zugriff am 21.02.2019

Zimmermann, Alexandra/Falkner, Gina/Müller, Julia (2013): Identifikation und Nicht-Identifikation der Mitarbeiter mit ihrer Organisation nach Veränderungsprozessen. In: *Journal für Psychologie* 21 (2013) 3, 1 - 30.

Zymek, Bernd (2007): Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 3, 279 - 283.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: anonymisierte Interviewpartner*innen (zufällige Initialen ohne Bezug zum Klarnamen) - eigene Darstellung

Abbildung 2: Vorgehensweise im Rahmen der vorliegenden Arbeit - eigene Darstellung in Anlehnung an Steigleder 2008, 188.

Abbildung 3: Bildung der Ober- und Unterkategorien

Abbildung 4: Transparente interne Kommunikation - in Anlehnung an Doumanes 2017

Abbildung 5: Schulleitung im Fusionsprozess im Überblick - eigene Darstellung

Abbildung 6: Wirkungszusammenhänge der Einfluss- und Gelingensfaktoren - eigene Darstellung

Abbildung 7: Gelingende Schulfusion durch pädagogische Führung - eigene Abbildung

Abbildung 8: Aufbau der emotionalen Kompetenz - in Anlehnung an Arnold/Kleß 2016

Abbildung 9: Netzel/Haas/Frey 2017, 54.

Abbildung 10: Entwicklung von Vertrauen als Kernressource - eigene Darstellung nach Philipp 2016, 79

Abbildung 11: Entlastung und Unterstützung der Schulleiter*innen - eigene Darstellung